

รายงานการวิจัย

เรื่อง

ผลการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอน
ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่อง
ทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

**The Efficacy of Teacher Training Program for Enhancing Teachers'
knowledge and Positive Attitudes Toward Teaching Self-determination to
Students with Intellectual Disabilities in Special Schools**

โดย

กุลยา ก่อสุวรรณ

งานวิจัยนี้ได้รับเงินอุดหนุนการวิจัยจากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

พ.ศ. 2549

ผลการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นใน
การดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ



บทคัดย่อ
ของ
กุลยา ก่อสุวรรณ

งานวิจัยนี้ได้รับเงินอุดหนุนการวิจัยจากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2549

ผลการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์หลัก 3 ประการ ได้แก่ (1) เพื่อศึกษาการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ (2) เพื่อศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ และ (3) เพื่อศึกษาผลการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ผู้วิจัยแบ่งการศึกษาเป็น 2 ระยะคือ ระยะที่ 1 การศึกษาการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ และ การศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ กลุ่มตัวอย่างเป็นครูจำนวน 330 คนและนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 จำนวน 145 คนที่ได้มาจากการสุ่มอย่างง่าย โดยผู้วิจัยได้แบ่งโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทั่วประเทศจำนวน 19 แห่งออกเป็น 5 ภาคแล้วสุ่มขึ้นมาร้อยละ 50 ได้โรงเรียนกลุ่มตัวอย่างจำนวน 10 แห่ง เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูลได้แก่ (1) แบบสอบถามเรื่องการรับรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และ (2) แบบสอบถามเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังจากนั้น ผู้วิจัยจึงนำข้อมูลดังกล่าวมาเป็นข้อมูลพื้นฐานในการออกแบบงานวิจัยระยะที่ 2 ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยระยะที่ 2 ได้แก่ ครูผู้สอนทุกคนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 2 แห่งที่ได้มาจากการสุ่มอย่างง่าย ได้ครูที่เข้าร่วมการวิจัยทั้งหมด 77 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในระยะนี้ ได้แก่ (1) โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (2) แบบทดสอบความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (3) แบบวัดเจตคติต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และ (4) แบบสอบถามความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สถิติที่ใช้ในการ

วิเคราะห์ข้อมูลทั้งสองระยะได้แก่ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-Way ANOVA) และการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่แบบเชฟเฟ (Scheffe' Method)

ผลการวิจัยทั้งสองระยะ สรุปได้ดังนี้

1. การรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูอยู่ในระดับปานกลาง ทั้งนี้ ครูมีการรับรู้เกี่ยวกับทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระมากที่สุด รองลงมา ได้แก่ ทักษะการสังเกต ประเมินและให้กำลังใจตนเอง แต่ครูมีการรับรู้เกี่ยวกับทักษะการเลือกน้อยที่สุด และทักษะการพิทักษ์สิทธิและภาวะผู้นำน้อยรองลงมา

1.1 ครูที่มีเพศแตกต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกัน โดยครูเพศชายมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มากกว่าครูเพศหญิง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

1.2 ครูที่มีอายุแตกต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน

1.3 ครูที่มีระดับการศึกษาแตกต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน

1.4 ครูที่สำเร็จการศึกษาในสาขาแตกต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน

1.5 ครูที่มีประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกัน มีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน

1.6 ครูที่สอนในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในภูมิภาคแตกต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงกว่าจากครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคใต้

2. ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษอยู่ในระดับน้อย โดยนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีทักษะการเลือก และทักษะการตัดสินใจมากที่สุด ในขณะที่มีทักษะการสอนตนเอง และทักษะการพิทักษ์สิทธิและภาวะผู้นำน้อยที่สุด

2.1 ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงไม่แตกต่างกัน

2.2 ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นเรียนแตกต่างกันไม่แตกต่างกัน

2.3 ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่กำลังศึกษาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภูมิภาคแตกต่างกัน มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่เมื่อเปรียบเทียบรายคู่แล้ว พบว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนไม่แตกต่างกัน

3. ความรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ หลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ อยู่ในระดับปานกลาง

4. ความรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูหลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ สูงกว่าก่อนการอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ทั้งนี้ ครูที่มีเพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่สำเร็จ การศึกษา ประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา รวมถึงที่ตั้งของโรงเรียน แตกต่างกัน มีความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน

5. เจตคติทางบวกของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษหลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ อยู่ในระดับมาก

6. เจตคติทางบวกของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการอบรมด้วย

โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ สูงกว่าก่อนการอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ทั้งนี้ ครูที่มีเพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่สำเร็จการศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และที่ตั้งของโรงเรียนแตกต่างกัน มีเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน

7. ความพึงพอใจของครูที่มีต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ อยู่ในระดับมากที่สุด ทั้งนี้ ครูที่มีเพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่สำเร็จการศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และที่ตั้งของโรงเรียนแตกต่างกันมีความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมไม่แตกต่างกัน



THE EFFICACY OF TEACHER TRAINING PROGRAM FOR ENHANCING
TEACHER'S KNOWLEDGE AND ATTITUDES TOWARD TEACHING
SELF-DETERMINATION TO STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES
IN SPECIAL SCHOOLS



AN ABSTRACT
BY
KULLAYA KOSUWAN

This study was funded by Srinakharinwirot University

2006

The Efficacy of Teacher Training Program for Enhancing Teachers' Knowledge and Positive Attitudes Toward Teaching Self-Determination to Students with Intellectual Disabilities in Special Education Schools

This study was aimed (1) to investigate teachers' perceptions on self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools, (2) to examine self-determination of students with intellectual disabilities in special education schools, and (3) to examine the efficacy of teacher training program for enhancing teachers' knowledge and positive attitudes toward teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools. This study was conducted and presented in two phases. In Study 1, ten out of 19 special schools were randomly selected from five regions throughout Thailand. Three hundred and thirty teachers and 145 students with intellectual disabilities in grade 9 and 12 participated in the study. The instruments used were (1) the questionnaire on teachers' perceptions on self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools, and (2) the questionnaire on students' self-determination. In study 2, all 77 teachers in two randomly selected special education schools participated in the study. The instruments in this study were (1) the teacher training program for enhancing teachers' knowledge and positive attitudes toward teaching self-determination to students with intellectual disabilities, (2) the test of teachers' knowledge on self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools and teachers' attitudes toward self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities, and

(3) the teachers' satisfaction questionnaire on the teacher training program. Data were analyzed using descriptive statistics, one-way ANOVA, and Scheffe' method.

The findings of this study were as follow;

1. Teachers reported a moderate level of perceptions on self-determination and teaching self-determination to their students with intellectual disabilities in special education school. Teachers' perceptions were highest in independent living skills whereas teachers had the lowest perceptions in choice making skills and self-advocacy and leadership skills.

1.1 Male teachers exhibited significantly higher perceptions in self-determination and teaching self-determination to their students in special education schools than female teachers at .01 level.

1.2 When classified by age level, no significant difference on teachers' perceptions in self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools was found.

1.3 When classified by level of education, no significant difference on teachers' perceptions in self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools was found.

1.4 When classified by area of education, no significant difference on teachers' perceptions in self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools was found.

1.5 When classified by work experience with students with intellectual disabilities in special education schools, no significant difference on teachers' perceptions in self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools was found.

1.6 When classified by school location, there was a significant difference on teachers' perceptions in self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools. Teachers from special education schools in the North exhibited significantly higher perceptions in self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities than teachers from schools in the South at .01 level.

2. Students with intellectual disabilities in participating special education schools demonstrated a low level of self-determination. These students had the highest levels of choice making skills and decision making skills, while expressed the lowest levels of self-instruction skills and self-advocacy and leadership skills.

2.1 When classified by students' gender, no significant difference on self-determination was found.

2.2 When classified by students' grade level, no significant difference on self-determination was found.

2.3 When classified by students' school location, a significant difference on students' self-determination was found at .05 level. However, no significant pairwise difference was reported by Scheffe's Method.

3. Participating teachers exhibited a moderate level of knowledge on self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools after the training program.

4. Teachers' knowledge on self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools significantly increase after

the training program at .001 level. However, when classified by gender, age, level of education, area of education, work experience with students with intellectual disabilities, and school location; no significant differences on teachers' knowledge after the training program were found.

5. Teachers exhibited a high level of positive attitudes toward self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools after the training program.

6. Teachers' positive attitudes toward self-determination and teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools significantly increased after the training program at .001 level. However, when classified by gender, age, level of education, area of education, work experience with students with intellectual disabilities, and school location; no significant differences on teachers' positive attitudes toward self-determination and teaching self-determination to their students were found after the training program.

7. Teachers showed the highest level of satisfaction on the teacher training program for enhancing teachers' knowledge and positive attitudes toward teaching self-determination to students with intellectual disabilities in special education schools. However, when classified by gender, age, level of education, area of education, work experience with students with intellectual disabilities, and school location; no significant differences on teachers' satisfaction were found.

ประกาศคุณูปการ

งานวิจัยฉบับนี้สำเร็จสมบูรณ์ได้ด้วยความช่วยเหลือจากหลายฝ่าย ผู้ให้การสนับสนุนที่มีความสำคัญสูงสุดคือ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ให้ทุนอุดหนุนจนทำให้ผู้วิจัยได้มีโอกาสสร้างสรรค์งานวิจัยที่เป็นประโยชน์กับวงการการศึกษาพิเศษในประเทศไทยในครั้งนี้ ผู้วิจัยขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูง นอกจากนี้ ยังมีบุคคลสำคัญอีกหลายท่านที่เกี่ยวข้องในงานวิจัยครั้งนี้ด้วย

บุคคลแรกที่ผู้วิจัยขอแสดงความยกย่องคือ ศาสตราจารย์ ดร. ผดุง อารยะวิญญู ที่กรุณาให้แนวคิดในการทำวิจัยครั้งนี้มาตั้งแต่ต้น ท่านยังเป็นอาจารย์ที่ให้ความเมตตากับศิษย์ในทุกกรณี สนับสนุนช่วยเหลือศิษย์ในทุกโอกาสอย่างเต็มใจและทุกวิถีทางที่ท่านสามารถทำได้ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูง

งานวิจัยครั้งนี้สำเร็จล่วงได้อย่างดีด้วยผู้มีพระคุณท่านที่สองคือ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ไพฑูรย์ โพธิสาร ซึ่งได้กรุณาให้คำแนะนำ ตรวจสอบ แก้ไข ในทุกขั้นตอนเพื่อให้งานวิจัยฉบับนี้มีคุณภาพยิ่งขึ้น และยังให้ข้อคิดที่เป็นกำลังใจในการทำงานด้วยความเมตตาต่อศิษย์ตลอดมา สำหรับอีกท่านหนึ่งที่ต้องเอ่ยนามคือ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศิริวิมล ใจงาม ผู้ซึ่งเป็นทั้งพี่ เป็นทั้งเพื่อน เป็นที่ปรึกษา เป็นผู้เชี่ยวชาญในการตรวจเครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ และให้กำลังใจตลอดงานวิจัย ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งและขอขอบพระคุณท่านทั้งสองเป็นอย่างสูง

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณอาจารย์ ดร. มลิวัลย์ ธรรมแสง และรองศาสตราจารย์ ดร. สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์ ทั้งสองท่านนี้เป็นผู้ที่ให้กำลังใจและคำแนะนำแก่ผู้วิจัย ตลอดจนเป็นผู้เชี่ยวชาญในการตรวจเครื่องมือต่าง ๆ ซึ่งทำให้งานวิจัยครั้งนี้สำเร็จตามวัตถุประสงค์ที่ได้ตั้งไว้

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณศาสตราจารย์ ศรียา นิยมธรรม ครูอาจารย์ที่เป็นผู้ให้ อบรมสั่งสอน ส่งเสริม และสนับสนุนให้ศิษย์ทั้งหลายได้เติบโตในวิถีทางของตน ศิษย์ขอระลึกถึงพระคุณของท่านและขอกราบขอบพระคุณมา ณ ที่นี้ด้วย

บุคคลพิเศษอีกท่านหนึ่งคือ Father Adam Gudalefsky บาทหลวงชาวอเมริกันที่ทำงานกับ “บุคคลปกติที่บังเอิญเรียนรู้ได้ช้า” ทั่วโลกมาเป็นเวลากว่า 50 ปีอย่างไม่รู้จักเหน็ดเหนื่อยซึ่งเป็นผู้จุดประกายและปลุกฝังความคิด ความรู้สึก และมุมมองที่ผู้วิจัยมีต่อบุคคลเหล่านี้ตั้งแต่ 20 ปีที่แล้ว แนวคิดนี้ทำให้ผู้วิจัยตระหนักว่า สิทธิและศักดิ์ศรีของบุคคลเหล่านี้ไม่ได้น้อยกว่าคนทั่วไปในสังคมเลย อีกทั้งยังให้ความสำคัญกับครอบครัวของเขาเหล่านี้มากขึ้นด้วย

ผู้วิจัยขอขอบคุณท่านผู้บริหาร คณะครู และผู้ปกครองของโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทั่วประเทศที่ได้ให้ความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูลเพื่อการศึกษาครั้งนี้เป็นอย่างดี โดยเฉพาะอย่างยิ่ง คณะผู้บริหารและครูผู้สอนในโรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูล โรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล และโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูลที่ให้ความร่วมมือในการวิจัยทุกระยะจนงานวิจัยนี้สมบูรณ์ลงได้ด้วยดี

บุคคลสำคัญที่จะขาดเสียมิได้ คือ นักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทั่วประเทศ เพราะเรื่องราวชีวิตของนักเรียนเหล่านี้ได้สร้างแรงบันดาลใจตั้งแต่ผู้วิจัยเข้ามาในวงการการศึกษาพิเศษจนได้ทำการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยขอขอบคุณนักเรียนทุกคนอย่างจริงใจ

ผู้วิจัยขอขอบคุณ ดร. สุชากร วสุโกดิน ที่กรุณาให้ความช่วยเหลือและให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์ต่อการวิจัยครั้งนี้ อีกทั้งยังเป็นวิทยากรร่วมในการอบรมครั้งนี้ด้วย นอกจากนี้ ยังมีอาจารย์ประพิมพ์พงศ์ วัฒนะรัตน์ คุณจิรพัฒน์ ศิริรักษ์ บุคลากรในศูนย์พัฒนาศักยภาพเด็กมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และท่านอื่นๆ ที่ไม่สามารถเอ่ยนามให้ทั่วถึงในพื้นที่อันจำกัดนี้ ที่ให้ความช่วยเหลือในด้านต่างๆ และเป็นกำลังใจจนงานวิจัยฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดี

บุคคลสำคัญที่เป็นเพื่อนร่วมอุดมการณ์ในการทำงานด้านการศึกษาพิเศษของผู้วิจัยเสมอมาคือ คุณยุวดี วิริยางกูร ที่ทำหน้าที่ค้นหาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เสนอแนะแนวคิดในการออกแบบโปรแกรมการอบรมที่น่าสนใจ ตรวจสอบ แก้ไข และให้กำลังใจในการทำงานกับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษตลอดมา ซึ่งผู้วิจัยขอขอบคุณไว้ ณ ที่นี้

กุลยา ก่อสุวรรณ

ผู้วิจัย

สิงหาคม 2554

สารบัญ

บทที่

หน้า

1 บทนำ

ภูมิหลัง.....	1
ความมุ่งหมายของการวิจัย.....	4
ความสำคัญของการวิจัย.....	5
ขอบเขตของการวิจัย	5
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	8
กรอบแนวคิดการวิจัย.....	11
สมมติฐานการวิจัย.....	12

2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา.....	15
นิยามของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา.....	15
ระดับความรุนแรงของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา.....	19
สาเหตุของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา.....	21
ลักษณะและความต้องการพิเศษของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา.....	23
การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา.....	27
ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination).....	32
นิยามของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง.....	33
ทฤษฎีเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง.....	35
องค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง.....	38
ประโยชน์ของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่มีต่อบุคคลที่มีความ บกพร่องทางสติปัญญา.....	43
ผู้มีบทบาทในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่บุคคลที่มี ความบกพร่องทางสติปัญญา.....	44
วิธีการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง.....	45
การเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (Adult Learning).....	49
การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนวัยผู้ใหญ่.....	50
แรงจูงใจสำหรับผู้เรียนวัยผู้ใหญ่.....	51
อุปสรรคในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่.....	51

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
2 (ต่อ)	
การเปลี่ยนแปลงเจตคติ.....	52
นิยามของเจตคติ.....	52
องค์ประกอบของเจตคติ.....	53
ลักษณะของเจตคติ.....	54
การวัดเจตคติ.....	55
การสร้างโปรแกรมการศึกษา.....	56
การพัฒนาบุคลากร.....	57
ลักษณะสำคัญของการพัฒนาบุคลากร.....	57
โปรแกรมการฝึกอบรม.....	58
การพัฒนาโปรแกรมการฝึกอบรม.....	58
องค์ประกอบในการเรียนรู้.....	58
ขั้นตอนการสร้างโปรแกรมการอบรม.....	61
3 วิธีดำเนินการวิจัย	
ระยะที่ 1.....	64
การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	64
การสร้างเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	67
การดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	72
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	73
ระยะที่ 2.....	76
การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	76
การสร้างโปรแกรมและเครื่องมือในการประเมินผลของโปรแกรมการอบรม.....	77
การดำเนินการอบรมและประเมินผลของโปรแกรมการอบรม.....	84
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	86
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล ระยะที่ 1.....	88
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล ระยะที่ 2.....	97

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
5	สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ
ความมุ่งหมายของการวิจัย.....	105
วิธีดำเนินการวิจัย.....	105
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	106
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	107
สรุปผลการวิจัย.....	107
การอภิปรายผล.....	110
ข้อเสนอแนะ.....	125
ข้อจำกัดของการวิจัยครั้งนี้.....	127
ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป.....	128
บรรณานุกรม.....	129
ภาคผนวก.....	146
ภาคผนวก ก.....	147
ภาคผนวก ข.....	149
ภาคผนวก ค.....	153
ภาคผนวก ง.....	161
ภาคผนวก จ.....	165
ภาคผนวก ฉ.....	170
ภาคผนวก ช.....	173
ประวัติย่อผู้วิจัย.....	178

บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 ค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา.....	89
2 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มของการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคล.....	90
3 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ด้านการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง จำแนกตามที่ตั้งของโรงเรียน.....	93
4 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ของการรับรู้ของครูที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำแนกตามที่ตั้งของโรงเรียน.....	93
5 ค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษจำแนกตามองค์ประกอบ.....	94
6 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคล.....	95
7 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง จำแนกตามที่ตั้งของโรงเรียน.....	96
8 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครู ก่อนและหลังการอบรม.....	96
9 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนและหลังการอบรม.....	97
10 ค่าเฉลี่ยของความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา.....	98
11 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มของความรู้ของครูเกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการอบรม จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคล.....	99

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง		หน้า
12	การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มของเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครู ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ หลังการอบรม จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคล.....	100
13	การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มของความพึงพอใจของครูที่มีต่อโปรแกรม การอบรม จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคล.....	101



บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ

หน้า

1	รูปแบบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองตามทฤษฎี ของเวมายเยอร์.....	36
---	--	----



บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

ในปีพ.ศ. 2553 องค์การด้านความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการแห่งประเทศไทย สหรัฐอเมริกา (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: AAIDD. 2010: 6) ได้ปรับปรุงคำนิยามของความบกพร่องทางสติปัญญาไว้ดังนี้ “ความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง ภาวะของบุคคลที่มีความจำกัดอย่างมาก ในด้านการทำงานของสมอง (Intellectual Functioning) และ พฤติกรรมการปรับตัว (Adaptive Behavior) ซึ่งแสดงออกทางทักษะการคิด (Conceptual Skills) ทักษะทางสังคม (Social Skills) และทักษะการปรับตัวในชีวิตประจำวัน (Practical Adaptive Skills) ทั้งนี้ ความบกพร่องนี้ต้องเกิดก่อนบุคคลนั้นมีอายุ 18 ปี”

เป้าหมายสำคัญที่สุดในการสอนและให้บริการแก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาคือ เพื่อให้บุคคลเหล่านี้สามารถดำรงชีวิตได้เองอย่างอิสระ โดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น หรือพึ่งพาน้อยที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ (Independent Living) รวมถึงสามารถร่วมกิจกรรมต่างๆ ในชุมชนเช่นคนทั่วไป (Normalization) (Nirje. 1969) งานวิจัยจำนวนมากแสดงให้เห็นว่า การได้ใช้ชีวิตร่วมกับคนทั่วไปในชุมชนทำให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาพัฒนามากขึ้นในทุกๆ ด้าน (Drew; & Hardman. 2000: 293) ดังนั้น การสอนให้บุคคลเหล่านี้ได้ใช้ชีวิตเช่นคนทั่วไปจึงได้รับการยอมรับว่าเป็นเป้าหมายสูงสุดในการดูแลบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

อย่างไรก็ตาม งานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษในระยะหลังนี้ เริ่มให้ความสนใจเรื่อง “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination)” กันมากขึ้น เนื่องจากคุณลักษณะดังกล่าวช่วยให้บุคคลที่มีความบกพร่องทุกประเภท รวมถึงผู้ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น เช่น ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองทำให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเกิดความคิดในแง่บวก มีพฤติกรรมการปรับตัวสูงขึ้น ประสบความสำเร็จทั้งด้านการใช้ชีวิตประจำวันและการเรียนมากขึ้น จดจ่อกับงานได้มากขึ้น ทำงานได้มากขึ้น และได้รับผลตอบแทนจากการทำงานมากกว่าผู้ที่ไม่มี ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเช่น มีโอกาสได้ทำงานมากกว่า ได้รับค่าจ้างหรือสวัสดิการจากนายจ้างมากกว่า เป็นต้น (Wehmeyer. 2007: 132; Zhang, Wehmeyer, & Chen. 2005: 97) นอกจากนี้ เวมาเยอร์และชาร์ท (Wehmeyer; & Schwartz. 1997: 32) ยังพบว่า ผลตอบแทนจากการทำงานที่บุคคลบกพร่องทางสติปัญญาได้รับนั้น ไม่ได้ขึ้นอยู่กับระดับสติปัญญาหรือจำนวนหลักสูตรการฝึกอาชีพที่บุคคลนั้นได้เข้าร่วมมากเท่าไรนัก แต่ผลตอบแทนจากการทำงานกลับสัมพันธ์กับระดับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอย่างมีนัยสำคัญ นักวิชาการในต่างประเทศจึงรับทราบโดยทั่วกันว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนี้ เป็นตัวบ่งชี้ถึงคุณภาพชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้เป็นอย่างดี (Wehmeyer; & Field. 2007: 10)

การใช้ชีวิตอย่างปกติในชุมชน และความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง มีความสำคัญต่อชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่องทุกประเภทอย่างมากในที่สุดรัฐบาลกลางแห่งประเทศสหรัฐอเมริกาจึงกำหนดให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับบุคคลที่มีความบกพร่องทุกประเภทต้องวางแผนเพื่อให้บุคคลเหล่านั้นไปให้ถึงเป้าหมายปลายทาง คือ “การใช้ชีวิตอย่างปกติในชุมชน” ให้ได้ และยังระบุให้ใช้ “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” เป็นเครื่องมือที่จะช่วยให้บุคคลเหล่านั้นบรรลุเป้าหมายดังกล่าว ดังนั้นกฎหมายการศึกษาพิเศษในประเทศสหรัฐอเมริกาจึงกำหนดให้บุคลากรทางการศึกษาใช้ “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” เป็นเป้าหมายในการวางแผนและการให้บริการด้านการถ่ายโอน (Transition) ของนักเรียนทุกคนด้วย (Drew; & Hardman. 2000: 292; Wehmeyer. 2007: 31)

ไมเคิล เวมeyer (Michael L. Wehmeyer) ศาสตราจารย์และนักวิจัยที่ศึกษาด้านความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอย่างจริงจัง จนได้รับการยอมรับจากบุคลากรในวงการการศึกษาพิเศษมากที่สุด ได้ให้คำจำกัดความไว้ว่า “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination) หมายถึง เจตคติและความสามารถที่ช่วยให้บุคคลนั้นเป็นผู้กำหนดชีวิตของตนเอง และ เลือกที่จะทำหรือไม่ทำอะไร โดยไม่ได้ขึ้นอยู่กับปัจจัยภายนอกหรือการก้าวก่ายจากบุคคลอื่น” เวมeyer กำหนดความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองว่า ประกอบด้วยทักษะ 8 ด้านดังนี้ (1) ทักษะการเลือก (2) ทักษะการตัดสินใจ (3) ทักษะการแก้ปัญหา (4) ทักษะการตั้งเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้น (5) ทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระโดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น (6) ทักษะการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเอง (7) ทักษะการสอนตนเอง และ (8) ทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนและภาวะผู้นำ (Wehmeyer; & Field. 2007: 2)

ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้นเป็น “แนวคิด (Construct)” ที่เป็นนามธรรม ผู้เกี่ยวข้องจึงไม่สามารถวัดคุณลักษณะดังกล่าวหรือนำคุณลักษณะดังกล่าวมาสอนตรงๆ ได้ดังเช่นวิชาอื่นๆ ที่เป็นรูปธรรมมากกว่าเช่น วิชาคณิตศาสตร์ วิชาวิทยาศาสตร์ หรือวิชาศิลปะ เป็นต้น ดังนั้น ผู้เกี่ยวข้องจึงต้องวัดความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้วยวิธีทางอ้อม คือการวัดจากพฤติกรรมที่บุคคลนั้นแสดงออกมา ทั้งนี้ ผู้เชี่ยวชาญได้พยายามสร้างแบบประเมินความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยการสังเกตพฤติกรรม หรือการสัมภาษณ์บุคคลนั้นและบุคคลรอบข้าง เช่น แบบประเมินความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ARC (The ARC Self-Determination Scale) และแบบประเมินความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง AIR (AIR Self-Determination Scale) (Wehmeyer; & Field. 2007: 11; Zorow Center for Learning Enrichment. 2011) ส่วนการสอนก็เช่นกัน ผู้สอนต้องใช้วิธีทำให้ดูเป็นตัวอย่าง เปิดโอกาสให้เขาได้ลองทำเองและประสบผลเองมากกว่าการสอนโดยการบรรยายเนื้อหาในห้องเรียน

อย่างไรก็ตาม ถึงแม้บุคลากรในวงการการศึกษาพิเศษและสาขาอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องในประเทศสหรัฐอเมริกาจะตระหนักและเชื่อในประโยชน์ของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอย่างกว้างขวาง แต่งานวิจัยจำนวนไม่น้อยกลับพบว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญ่ไม่มีโอกาสได้ฝึกฝนหรือนำความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไปใช้ในชีวิตประจำวันมากนัก

(Kennedy. 1996: 111; Ward. 1996: 84) นอกจากนี้ งานวิจัยยังพบอีกว่า ครูการศึกษาพิเศษไม่ค่อยได้สอนเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากนักด้วยเหตุผลหลายประการดังต่อไปนี้ (1) ครูไม่มีความรู้ความชำนาญเกี่ยวกับหลักสูตรหรือวิธีการสอน (2) นโยบายทางการศึกษาที่วัดผลจากความรู้ทางวิชาการ ทำให้ครูมุ่งเน้นการสอนไปที่เรื่องทางวิชาการเป็นหลัก (3) ครูไม่เชื่อว่า “นักเรียนทุกคน” สามารถเรียนรู้และมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้จริง (4) ครูต้องดูแลรับผิดชอบนักเรียนจำนวนมาก จึงต้องตัดสินใจแทนนักเรียนและผู้ปกครองเพื่อให้การทำงานของครูง่ายขึ้น และ (5) การสอนเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้น ครูต้อง “ใจแข็ง” พอสมควร เพราะครูต้องระลึกไว้เสมอว่า สิ่งสำคัญที่สุดในการสอนเรื่องนี้คือ นักเรียนต้องมีโอกาสได้ฝึกฝนบ่อยๆ เพราะฉะนั้น หากครูเห็นว่าสิ่งที่นักเรียนเลือกไม่ตรงกับความต้องการของครูหรือไม่ใช่สิ่งที่ดีที่สุด ครูอาจต้องปล่อยให้เรียนได้ลอง (Drew; & Hardman. 2000: 199; Zhang et al. 2005: 39)

สำหรับในประเทศไทย บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ได้เข้าเรียนในสถานศึกษานั้นมีจำนวนไม่มากนัก โดยเฉพาะอย่างยิ่ง โรงเรียนปกติที่ครูส่วนใหญ่ไม่พร้อมจะจัดการเรียนการสอนให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โรงเรียนปกติส่วนใหญ่จึงไม่รับบุคคลเหล่านี้เข้าเรียน บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับปานกลางถึงรุนแรงกลุ่มหนึ่งจึงต้องเข้ารับการศึกษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ซึ่งเป็นสถานศึกษาที่นักเรียนอยู่ประจำและได้กลับบ้านเฉพาะวันหยุด และยังมีบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวนมากที่ไม่ได้เข้าเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ บุคคลเหล่านี้จึงต้องอาศัยอยู่ที่บ้าน โดยมีผู้ปกครองหรือสมาชิกในครอบครัวเป็นผู้ดูแลและตัดสินใจในเรื่องต่างๆ ให้ ดังนั้น ไม่ว่าบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะได้เรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษหรืออาศัยอยู่ที่บ้าน โอกาสที่จะได้ตัดสินใจและใช้ชีวิตด้วยตนเองอาจไม่แตกต่างกันเท่าไร จึงไม่น่าแปลกใจที่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในประเทศไทยจะมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองน้อยมาก

โรงเรียนการศึกษาพิเศษได้รับการยอมรับจากคนทั่วไปว่า เป็นโรงเรียนที่ครูมีความรู้ ความชำนาญในการดูแลและการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากที่สุด พ่อแม่ผู้ปกครองส่วนหนึ่งจึงพยายามให้บุตรหลานที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้เข้ารับการศึกษในโรงเรียนเหล่านี้ซึ่งกระจายอยู่ทั่วประเทศ ด้วยความคาดหวังว่า ครูจะสามารถสอนให้บุตรหลานของตนได้เรียนรู้มากขึ้น อย่างไรก็ตาม เป้าหมายในการดูแลนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของโรงเรียนการศึกษาพิเศษส่วนใหญ่เน้นการสอนให้นักเรียนเหล่านี้ดูแลตนเองในชีวิตประจำวันเป็นหลักเช่น ทักษะการรับประทานอาหาร ทักษะการใช้ห้องน้ำ ทักษะการแต่งกาย ทักษะงานบ้าน และโรงเรียนการศึกษาพิเศษบางแห่งอาจเน้นเรื่องทักษะอาชีพด้วย แต่โรงเรียนเหล่านั้นมักมองข้ามความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะลักษณะโรงเรียนแบบอยู่ประจำมีธรรมชาติที่ไม่เอื้อต่อการส่งเสริมความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ดังที่ Wong และ Wong (Wong; & Wong. 2008: 231) ได้ศึกษางานวิจัยด้านนี้จำนวนมาก และพบว่างานวิจัยดังกล่าวรายงานผลค่อนข้างใกล้เคียงกันว่าบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ที่อาศัยอยู่ในบ้านพักขนาดใหญ่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองน้อยกว่าบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่อาศัยในบ้านพักขนาดเล็กที่มีผู้อยู่อาศัยจำนวนน้อยหรืออาศัยในชุมชน นอกจากนี้ ผู้พักอาศัยในบ้านพักเองก็แสดงระดับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและมีระดับการควบคุมตนเองแตกต่างกันเมื่อผู้คุมบ้านหรือเจ้าหน้าที่อยู่หรือไม่อยู่ในบ้าน จึงสรุปได้ว่าเจ้าหน้าที่ดูแลหอพักมักไม่ค่อยเปิดโอกาสให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้ควบคุมตัวเองหรือฝึกฝนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ไม่ว่าเจ้าหน้าที่เหล่านั้นจะรู้ตัวหรือไม่ก็ตาม ดังนั้น ผู้บริหารสถานศึกษาสำหรับผู้ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผู้กำหนดนโยบายการศึกษาพิเศษ และแม้กระทั่งตัวครูผู้สอนเองควรได้ตระหนักถึงสิ่งเหล่านี้ และปรับปรุงระบบการดูแลและการสอนบุคคลเหล่านี้เพื่อให้เขามีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้มากขึ้น

เมื่อนักวิชาการในสาขาการศึกษาพิเศษและสาขาอื่นที่เกี่ยวข้องกับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษในประเทศไทยยังไม่ค่อยตระหนักถึงความสำคัญของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ประกอบกับงานวิจัยในด้านนี้ยังมีน้อยมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งการพัฒนาให้ครูสามารถสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้ ผู้วิจัยจึงเห็นว่าการการศึกษาพิเศษในประเทศไทยควรมีงานวิจัยที่สำรวจสถานการณ์ปัจจุบันด้านความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การรับรู้ของครูที่มีต่อการสอนเรื่องเหล่านี้ให้แก่นักเรียนของตน และควรมีโปรแกรมพัฒนาความรู้และเจตคติทางบวกเพื่อให้ครูสามารถสอนเรื่องนี้ให้กับนักเรียนของตนได้ ทั้งนี้ เพื่อให้โครงการวิจัยนี้มีประสิทธิภาพสูงสุด ผู้วิจัยจึงทำการศึกษากับครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเป็นอันดับแรก เนื่องจากครูมีความรู้ด้านการการศึกษาพิเศษมากกว่าครูในสถานศึกษาประเภทอื่นและจำนวนโรงเรียนไม่มากเกินไปนัก นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังแบ่งงานวิจัยนี้เป็น 2 ระยะได้แก่ ระยะที่ 1 การศึกษาการรับรู้ของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและการศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ และระยะที่ 2 นำข้อมูลที่เป็นสถานการณ์ปัจจุบันมาออกแบบโปรแกรมการอบรมสำหรับครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ เพื่อส่งเสริม ให้ครูมีความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาการรับรู้ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ
2. เพื่อศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

3. เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

ความสำคัญของการวิจัย

เนื่องจากงานวิจัยเกี่ยวกับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในประเทศไทยส่วนใหญ่เน้นด้านการจัดการเรียนการสอนในสถานศึกษาหรือเทคนิคการสอนสำหรับนักเรียนเหล่านี้เท่านั้น แต่ยังไม่มีการศึกษาเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามาก่อน ผลของการวิจัยครั้งนี้จึงเสมือนเป็นข้อมูลพื้นฐานสำหรับผู้กำหนดนโยบายสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษ ผู้บริหารสถานศึกษา ครูและบุคลากรวิชาชีพอื่นๆ ที่ทำหน้าที่ดูแลและสอนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พ่อแม่ผู้ปกครอง และผู้สนใจทั่วไปให้ทราบถึงสถานการณ์ปัจจุบันในด้านความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา นอกจากนี้ ความรู้จากการวิจัยครั้งนี้ยังสามารถนำมาใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาคู่มือการสอนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพื่อให้ผู้ปกครองและครูได้นำไปใช้สอนเพื่อส่งเสริมความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้กับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่อยู่ในความดูแล เพื่อให้เขามีทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในชุมชนได้ด้วยตนเองตามเป้าหมายสูงสุดของการพัฒนาบุคคลเหล่านี้ต่อไป

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 2 ระยะ ได้แก่

ระยะที่ 1 การศึกษาการรับรู้ของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ และการศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร แบ่งออกเป็น 2 กลุ่มคือ

กลุ่มที่ 1 ครูที่ทำหน้าที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 19 แห่ง

กลุ่มที่ 2 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 19 แห่ง

กลุ่มตัวอย่าง แบ่งออกเป็น 2 กลุ่มได้แก่

กลุ่มที่ 1 ครูที่ทำหน้าที่สอนนักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 10 แห่งจากทั้งหมด 19 แห่ง ดังรายละเอียดด้านล่าง

กลุ่มที่ 2 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 ที่เข้าใจภาษาพูด สามารถสื่อสารด้วยคำพูดได้ และกำลังศึกษาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษจำนวน 10 แห่งจากทั้งหมด 19 แห่ง โดยกลุ่มตัวอย่างดังกล่าวได้มาจากขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. ทำการแยกโรงเรียนทั้ง 19 แห่งออกเป็น 5 ภาค
2. สุ่มโรงเรียนในแต่ละภาคออกมาร้อยละ 50 ด้วยการสุ่มอย่างง่ายดังรายละเอียดด้านล่าง
3. เลือกนักเรียนที่มีคุณสมบัติตรงกับกลุ่มตัวอย่างที่กำหนดไว้

3.1 มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3.2 เรียนอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หรือปีที่ 6

3.3 สามารถเข้าใจภาษาพูดง่ายๆ และโต้ตอบด้วยคำพูดได้

3.4 ผู้ปกครองให้ความยินยอมให้เข้าร่วมโครงการวิจัยและนักเรียนยินดีเข้าร่วม

โครงการวิจัย

โรงเรียนการศึกษาพิเศษที่เป็นประชากรและกลุ่มตัวอย่าง มีดังนี้

ภาค	ประชากร	กลุ่มตัวอย่าง
ภาคเหนือ	1. โรงเรียนเชียงรายปัญญานุกูล 2. โรงเรียนกาวิละอนุกุล 3. โรงเรียนพิษณุโลกปัญญานุกูล 4. โรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล 5. โรงเรียนแพร่ปัญญานุกูล 6. โรงเรียนน่านปัญญานุกูล	1. โรงเรียนเชียงรายปัญญานุกูล 2. โรงเรียนพิษณุโลกปัญญานุกูล 3. โรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล
รวม	6 แห่ง	3 แห่ง
ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	1. โรงเรียนกาฬสินธุ์ปัญญานุกูล 2. โรงเรียนอุบลราชธานีปัญญานุกูล 3. โรงเรียนนครราชสีมาปัญญานุกูล	1. โรงเรียนนครราชสีมาปัญญานุกูล
รวม	3 แห่ง	1 แห่ง
ภาคกลาง	1. โรงเรียนนครสวรรค์ปัญญานุกูล 2. โรงเรียนเพชรบุรีปัญญานุกูล 3. โรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูล 4. โรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล 5. โรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล	1. โรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล 1. โรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูล 2. โรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล
รวม	5 แห่ง	3 แห่ง
ภาคตะวันออก	3. โรงเรียนระยองปัญญานุกูล	1. โรงเรียนระยองปัญญานุกูล
รวม	1 แห่ง	1 แห่ง
ภาคใต้	1. โรงเรียนชุมพรปัญญานุกูล 2. โรงเรียนนครศรีธรรมราชปัญญานุกูล 3. โรงเรียนภูเก็ตปัญญานุกูล	1. โรงเรียนชุมพรปัญญานุกูล 2. โรงเรียนสงขลาพัฒนาปัญญา

(ต่อ)

ภาค	ประชากร	กลุ่มตัวอย่าง
4.โรงเรียนสงขลาพัฒนาปัญญา		
รวม	4 แห่ง	2 แห่ง
รวมทั้งสิ้น	19 แห่ง	10 แห่ง

ตัวแปรที่ศึกษา

กลุ่มที่ 1 ครูผู้สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

ตัวแปรอิสระ ได้แก่ เพศ อายุ ระดับการศึกษาสูงสุด สาขาที่จบการศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และที่ตั้งของโรงเรียน

ตัวแปรตาม ได้แก่ การรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และการรับรู้ของครูที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

กลุ่มที่ 2 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

ตัวแปรอิสระ ได้แก่ เพศ ระดับชั้นเรียน และที่ตั้งของโรงเรียน

ตัวแปรตาม ได้แก่ ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ประกอบด้วยทักษะการเลือก ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการแก้ปัญหา ทักษะการตั้งเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายที่ตั้งไว้ ทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระ ทักษะการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเอง ทักษะการสอนตนเอง และทักษะการพิทักษ์สิทธิและภาวะผู้นำ

ระยะที่ 2 การศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร ได้แก่ ครูที่ทำหน้าที่สอนนักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 19 แห่ง

กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ครูที่ทำหน้าที่สอนนักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 2 แห่ง ได้แก่ โรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล และโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล

ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรอิสระ ได้แก่ เพศ อายุ ระดับการศึกษาสูงสุด สาขาที่จบการศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และที่ตั้งของโรงเรียน

ตัวแปรตาม ได้แก่

1. ความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
2. เจตคติต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
3. ความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. **ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination)** หมายถึง เจตคติและความสามารถที่ช่วยให้บุคคลนั้นเป็นผู้กำหนดชีวิตของตนเอง และเลือกที่จะทำหรือไม่ทำอะไร โดยไม่ได้ขึ้นอยู่กับปัจจัยภายนอกหรือการก้าวก่ายจากบุคคลอื่น สำหรับในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยสนใจเฉพาะองค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง 8 ด้านดังนี้ (Wehmeyer; & Field. 2007: 32-36, 43)

1.1 **ทักษะการเลือก (Choice Making Skills)** หมายถึง การที่บุคคลระบุว่าตนเองชอบหรือไม่ชอบอะไรเมื่อถูกเสนอทางเลือกให้อย่างน้อย 2 อย่างขึ้นไป (Parson; Reid; & Green. 2001: 102) การระบุสิ่งที่ตนชอบนั้น หมายถึงรวมถึงการเลือกโดยปราศจากอิทธิพลจากบุคคลอื่น ทักษะการเลือกเป็นทักษะพื้นฐานของทักษะอื่นๆ และถือเป็นทักษะที่ง่ายที่สุดเนื่องจากผู้อื่นเป็นผู้เสนอทางเลือกให้ บุคคลนั้นเพียงระบุสิ่งที่ตนชอบเท่านั้น

1.2 **ทักษะการตัดสินใจ (Decision Making Skills)** หมายถึง กระบวนการตัดสินใจว่า วิธีการใดหรือสิ่งใดที่ดีที่สุดในเวลาอัน การตัดสินใจนั้นเกี่ยวข้องกับทักษะการเลือกและทักษะการแก้ปัญหาเนื่องจากบุคคลที่มีทักษะการเลือกและทักษะการแก้ปัญหาที่ดีในวัยเด็กย่อมพัฒนาทักษะการตัดสินใจได้ดีขึ้นเมื่อเข้าสู่วัยรุ่น

1.3 **ทักษะการแก้ปัญหา (Problem Solving Skills)** หมายถึง การคิดหาวิธีแก้ไขสถานการณ์ที่ประสบอยู่ ซึ่งวิธีแก้ปัญหานั้นไม่ได้แสดงตัวให้เห็นเด่นชัด แต่ผู้แก้ปัญหามองคิดค้นไตร่ตรอง หาวิธีขึ้นมาเอง ขั้นตอนการแก้ปัญหาคือ ระบุได้ว่าปัญหาคืออะไร คิดวิธีแก้ปัญหานั้นออกมา รู้ว่าแต่ละวิธีจะส่งผลต่อตัวเองอย่างไร ตัดสินใจเลือกวิธีที่คิดว่าดีที่สุด และประเมินผลว่าวิธีที่ตนเลือกได้ผลอย่างไร

1.4 **ทักษะการกำหนดเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายที่ตั้งไว้ (Goal Setting and Attainment Skills)** หมายถึง การระบุสิ่งที่ตนเองคาดหวังและสิ่งที่ต้องทำเพื่อให้ได้สิ่งที่ตนต้องการ การกำหนดเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายที่ตั้งไว้มีขั้นตอนดังนี้ ระบุเป้าหมายให้ชัดเจน และเป็นรูปธรรม ระบุเป้าประสงค์หรืองานที่ต้องทำ กำหนดพฤติกรรมย่อยที่ต้องทำเพื่อให้ได้สิ่งที่ต้องการ ซึ่งนักเรียนต้องใช้ทักษะการเลือกและการตัดสินใจร่วมด้วย

1.5 ทักษะการดำรงชีวิตอย่างอิสระโดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น (Independent Living Skills) หมายถึง การที่บุคคลสามารถใช้ชีวิตได้เองโดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น ซึ่งกิจกรรมนั้นๆ ต้องเหมาะสมกับวัยด้วย เช่น ถ้าเป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การดำเนินชีวิตอย่างอิสระนั้น หมายถึง การให้เด็กเหล่านี้มีโอกาสทำสิ่งต่างๆ เหมือนและเท่ากับที่เด็กทั่วไปทำได้ ทักษะเหล่านี้ ได้แก่ ทักษะการช่วยเหลือตนเอง ทักษะการดำรงชีวิตในบ้าน ตลอดจนทักษะการใช้ชีวิตในชุมชน เป็นต้น

1.6 ทักษะการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเอง (Self-Observation, Evaluation, and Reinforcement Skills) หมายถึง การสังเกตว่าตนเองทำในสิ่งที่ควรทำ หรือ “พฤติกรรมเป้าหมาย” หรือไม่ การสังเกตตนเองเป็นการเตือนตนเองและยังถือเป็นการควบคุมตนเองอีกด้วย เมื่อบุคคลนั้นทำพฤติกรรมเป้าหมายได้สำเร็จ สิ่งนั้นก็จะกลายเป็นตัวเสริมแรงโดยอัตโนมัติ การให้กำลังใจตนเองมีประโยชน์มากกว่าการได้รางวัลจากครูหรือผู้อื่นเนื่องจากบุคคลนั้น จะลดการพึ่งพาผู้อื่นลงด้วย ดังนั้น การสอนให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญารู้จักสังเกตเตือนตนเอง ประเมินตนเอง และให้กำลังใจแก่ตนเองได้จึงเป็นเรื่องสำคัญ

1.7 ทักษะการสอนตนเอง (Self-Instruction Skills) หมายถึง การที่บุคคลนั้นทำกิจกรรมต่างๆ ได้อย่างถูกต้องด้วยการบอกหรือเตือนตัวเองซ้ำๆ ว่าต้องทำอะไร แล้วลงมือทำสิ่งนั้น ตัวอย่างเช่น ครูอาจสอนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาพูดกับตัวเองก่อนว่า ตนเองจะต้องทำอะไร แล้วให้นักเรียนลงมือทำงานนั้นหลังจากเปล่งเสียงออกมา วิธีนี้จะทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจัดการตนเองได้ดีขึ้น เนื่องจากบุคคลเหล่านี้มีความจำระยะสั้น

1.8 ทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนเองและภาวะผู้นำ (Self-Advocacy and Leadership Skills) หมายถึง การที่บุคคลนั้นสามารถแสดงความคิด ความรู้สึก หรือเรียกร้องสิทธิของตนได้ ซึ่งทักษะนี้ประกอบด้วยความสามารถหลายด้าน ได้แก่ ความกล้าแสดงออก การเป็นผู้ฟังที่ดี การตัดสินใจ การแก้ปัญหา การรู้จักสิทธิและหน้าที่ของพลเมือง การตั้งเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้น การสื่อสาร การเจรจา และการประนีประนอม

2. การรับรู้ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หมายถึง การที่ครูประเมินว่า ตนมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากน้อยเพียงใด ทั้งนี้ การรับรู้เป็นเพียงมุมมองของครู ซึ่งอาจตรงตามความเป็นจริงหรือไม่ก็ได้

3. การรับรู้ที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง การที่ครูประเมินว่า ตนมีความรู้ ความเข้าใจ และความสามารถในการสอนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเกิดความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้มากน้อยเพียงใด ซึ่งการรับรู้นี้เป็นเพียงมุมมองของครู และอาจตรงตามความเป็นจริงหรือไม่ก็ได้

4. ความรู้เกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง ความรู้ ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และ รู้จักเลือกวิธีการสอนที่

เหมาะสม ซึ่งช่วยให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีแนวโน้มที่จะเรียนรู้เรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้จริง วัดโดยแบบทดสอบที่มีคำถามเกี่ยวกับเนื้อหาในโปรแกรมการอบรม

5. เจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง ความรู้สึก/ความเชื่อของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ เจตคติของครูอาจเป็นทางบวก (เช่น เชื่อว่านักเรียนทุกคน ไม่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับใดก็เรียนเรื่องนี้ได้ นักเรียนทุกคนควรมีความมุ่งมั่นที่จะดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เป็นต้น) หรือทางลบ (เช่น การที่นักเรียนมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองจะให้นักเรียนติดกับครู นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญายังไม่พร้อมเรียนรู้เรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เป็นต้น) ก็ได้

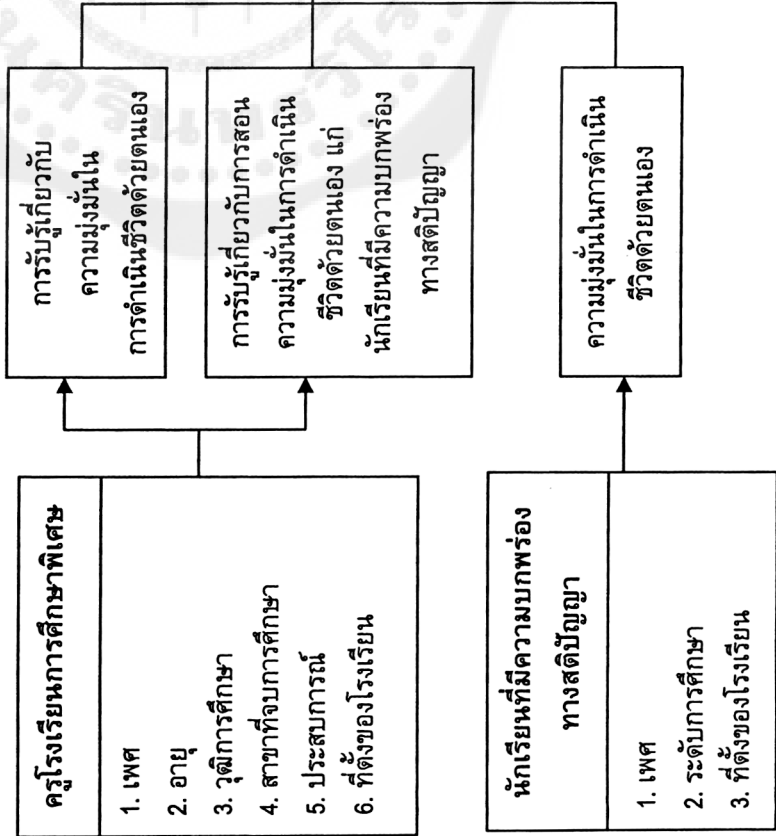
6. ความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรม หมายถึง ความคิดเห็นในด้านความรู้สึกและการเห็นคุณค่าหรือประโยชน์ของครูผู้เข้ารับการอบรมที่มีต่อบัณฑิตต่าง ๆ ของโปรแกรมการอบรมครู เพื่อส่งเสริมความรู้ และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ได้แก่ เนื้อหาของการอบรม รูปแบบของการอบรม และ เวลาที่ใช้ในการอบรม

7. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา กล่าวคือ มีปัญหาด้านการทำงานของสมองและด้านพฤติกรรมการปรับตัว มีระดับสติปัญญาดำกว่าค่าเฉลี่ย 2 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) หรือต่ำกว่า 70 ที่มีความสามารถในการสื่อสารด้วยคำพูด และกำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หรือปีที่ 6 ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

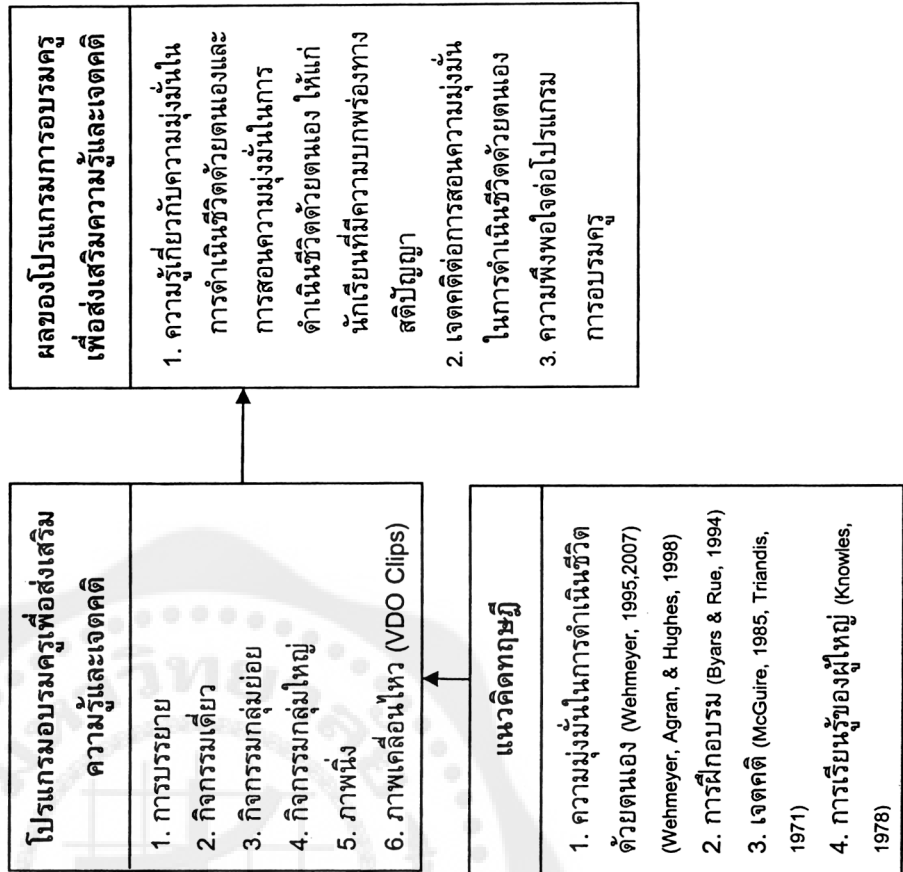
8. ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง บุคลากรที่ทำหน้าที่สอนทักษะต่าง ๆ ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ซึ่งเป็นโรงเรียนเฉพาะทางสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ทั้งนี้ ครูเหล่านี้อาจมีวุฒิทางการศึกษาหรือไม่ก็ได้

กรอบแนวคิดการวิจัย

ระยะที่ 1 การศึกษาการรับรู้ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และการศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา



ระยะที่ 2 การศึกษาผลการใช้โปรแกรมอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลของโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานี้ นำเสนอตามลำดับดังนี้

1. ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา

- 1.1 นิยามของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา
- 1.2 ระดับความรุนแรงของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา
- 1.3 สาเหตุของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา
- 1.4 ลักษณะและความต้องการพิเศษของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
- 1.5 การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2. ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination)

- 2.1 นิยามของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
- 2.2 ทฤษฎีเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
- 2.3 องค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
- 2.4 ประโยชน์ของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่มีต่อบุคคลที่มีความ

บกพร่องทางสติปัญญา

2.5 ผู้มีบทบาทในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

- 2.6 วิธีการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

3. การเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (Adult Learning)

- 3.1 การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนวัยผู้ใหญ่
- 3.2 แรงจูงใจในการเรียนรู้
- 3.3 อุปสรรคในการเรียนรู้

4. การเปลี่ยนแปลงเจตคติ

- 4.1 นิยามของเจตคติ
- 4.2 องค์ประกอบของเจตคติ
- 4.3 ลักษณะของเจตคติ
- 4.4 การวัดเจตคติ

5. การพัฒนาโปรแกรมการอบรม

- 5.1 องค์ประกอบในการเรียนรู้
- 5.2 ขั้นตอนการสร้างโปรแกรมการอบรม

ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา

1. นิยามของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา

ภาวะบกพร่องทางสติปัญญาเกิดขึ้นมาเป็นเวลานานแล้ว และผู้คนแต่ละยุคสมัยได้นิยามภาวะนี้ไว้แตกต่างกัน คำนิยามต่างๆ ล้วนสะท้อนถึงการรับรู้ ความรู้สึกและเจตคติที่คนในสังคมนั้นๆ มีต่อบุคคลที่มีภาวะนี้ด้วย ดังนั้น การวิจัยนี้จึงขอยกคำนิยามที่ต่างยุคกันเพื่อให้เห็นความคิดของสังคมในแต่ละยุคสมัย และช่วยให้เข้าใจพัฒนาการของแนวคิดเกี่ยวกับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากขึ้น อีกทั้งยังช่วยให้ผู้ปกครอง ครูและบุคลากรวิชาชีพ รวมถึงบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้องเข้าใจและสื่อสารได้ตรงกันด้วย อย่างไรก็ตาม ภาวะบกพร่องทางสติปัญญาเป็นลักษณะหนึ่งของมนุษย์ แต่ไม่ใช่โรคภัยไข้เจ็บที่สามารถรักษาได้ด้วยวิธีการทางการแพทย์ ผู้วิจัยจึงจะใช้คำว่า “ภาวะ” บกพร่องทางสติปัญญาตลอดรายงานการวิจัยฉบับนี้

นิยามที่สำคัญในคริสต์ศตวรรษที่ 20 ตอนต้นมีดังนี้

เทรตโกลด์ (Tredgold, 1937) ได้ให้คำนิยาม ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา ไว้ว่า เป็นสภาวะที่สมองมีพัฒนาการไม่สมบูรณ์ ส่งผลให้บุคคลนั้นไม่สามารถปรับตัวอย่างอิสระ โดยปราศจากการดูแล ควบคุม หรือการช่วยเหลือจากคนรอบข้างได้ ต่อมา เฮย์วูดและสเตดแมน (Haywood & Stedman, 1969) ได้นิยามภาวะบกพร่องทางสติปัญญาว่า หมายถึง ภาวะที่ประสิทธิภาพในการเรียนรู้ทั้งด้านวิชาการและสังคมบกพร่อง อันส่งผลให้บุคคลนั้นไม่สามารถดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างเหมาะสม ดังนั้น จึงเห็นได้ว่าผู้คนในตอนต้นของคริสต์ศตวรรษที่ 20 ให้ความสำคัญกับความสามารถในการดำเนินชีวิตและการปรับตัวทางสังคมเป็นหลัก หลังจากนั้น คำนิยามเกี่ยวกับภาวะบกพร่องทางสติปัญญาได้เปลี่ยนแปลงเรื่อยมา

จนกระทั่ง ในปี ค.ศ.1992 สมาคมว่าด้วยภาวะบกพร่องทางสติปัญญาแห่งอเมริกา (The American Association on Mental Retardation หรือ AAMR) ซึ่งมี ดร. รูธ ลัคัสสัน (Dr. Ruth Lackasson) เป็นประธาน ได้ปรับคำนิยามของภาวะบกพร่องทางสติปัญญาขึ้น ซึ่งถูกใช้กันอย่างแพร่หลายในวงการต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นวงการแพทย์ วงการการศึกษา และวิชาชีพสาขาอื่น ดังนี้ ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา (Mental Retardation) หมายถึง ภาวะที่มีความจำกัดอย่างชัดเจนของการปฏิบัติงานในขณะนั้น แสดงระดับสติปัญญาหรือที่มีความสามารถทางสติปัญญาดำกว่าเกณฑ์เฉลี่ยคือ ระดับเชาวน์ปัญญา 70-75 หรือต่ำกว่า เมื่อทดสอบโดยใช้แบบทดสอบมาตรฐานและปรากฏร่วมกับความจำกัดของทักษะการปรับตัวอย่างน้อย 2 ด้านใน 10 ด้านได้แก่ ทักษะด้านการสื่อความหมาย ทักษะการดูแลตนเอง ทักษะการดำรงชีวิตในบ้าน ทักษะทางสังคม ทักษะการใช้สาธารณสมบัติ ทักษะการควบคุมตนเอง ทักษะด้านสุขอนามัยและความปลอดภัย ทักษะการเรียนรู้เนื้อหาทางวิชาการเพื่อชีวิตประจำวัน ทักษะการใช้เวลาว่างและการทำงาน ทั้งนี้ บุคคลนั้นต้องมีภาวะบกพร่องเหล่านี้ก่อนอายุ 18 ปี (กุลยา ก่อสุวรรณ. 2553: 25-28)

ในปีค.ศ. 2003 สมาคมว่าด้วยภาวะบกพร่องทางสติปัญญาแห่งอเมริกา (AAMR) ได้ปรับปรุงนิยามอีกครั้ง โดยเพิ่มเกณฑ์พิจารณาด้านทักษะการปรับตัวให้ชัดเจนขึ้นด้วยการ

เปรียบเทียบภาวะบกพร่องทางสติปัญญากับพัฒนาการความสามารถของบุคคลในแต่ละช่วงวัย (AAMR,2004)

ทักษะการปรับตัวเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งของการวินิจฉัยภาวะบกพร่องทางสติปัญญา กล่าวคือ นอกจากบุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาจะมีความสามารถทางสติปัญญาดำกว่าเกณฑ์เฉลี่ยแล้ว ยังต้องมีความจำกัดด้านทักษะการปรับตัวตั้งแต่ 2 ด้านขึ้นไปด้วย

ทักษะการปรับตัว 10 ด้าน มีดังนี้

1. **ทักษะการสื่อความหมาย (Communication Skills)** หมายถึงความสามารถในการเข้าใจและแสดงสิ่งที่ต้องการสื่อสารด้วยคำพูด ด้วยสัญลักษณ์ต่างๆ เช่น รูปภาพ ภาษาที่ใช้ท่าทางหรือภาษาใบ้ ภาษามือที่แสดงตัวอักษร เป็นต้น ด้วยการสื่อสารที่ไม่ใช้สัญลักษณ์เช่น สีนํ้า การเคลื่อนไหวร่างกาย การสัมผัส หรือด้วยทักษะการสื่อความหมายในระดับสูงขึ้นเช่น การสื่อสารด้วยการอ่านและเขียน เป็นต้น ส่วนความสามารถในการเข้าใจภาษานั้น หมายถึงการเข้าใจภาษาพูดและท่าทางของผู้อื่นเช่น การแสดงอารมณ์ต่างๆ การทักทาย การวิพากษ์วิจารณ์ การต่อต้านหรือไม่ยอมรับ เป็นต้น

2. **ทักษะการดูแลตนเอง (Self-Care Skills)** หมายถึง ทักษะที่เกี่ยวข้องกับการดูแลร่างกายและสุขอนามัยของตนเองเช่นการรับประทานอาหาร การแต่งกาย การหวีผม การโกนหนวด การขับถ่าย การทำความสะอาดร่างกาย เป็นต้น

3. **ทักษะการดำรงชีวิตในบ้าน (Home Living Skills)** หมายถึง การปฏิบัติตนในชีวิตประจำวันเมื่ออาศัยอยู่ในบ้านเช่น การทำความสะอาดบ้าน การซักเสื้อผ้า การดูแลรักษาของใช้ในบ้าน การเตรียมอาหาร การวางแผนและการใช้จ่ายเงินในการซื้อของ การรักษาความปลอดภัยภายในบ้าน และการจัดตารางกิจกรรมประจำวัน นอกจากนี้ยังรวมถึงทักษะที่เกี่ยวกับสถานที่และสิ่งแวดล้อมเช่น การปฏิบัติตนในบ้าน การปฏิบัติตนกับเพื่อนบ้าน และการนำความรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวันภายในบ้าน เป็นต้น

4. **ทักษะทางสังคม (Social Skills)** หมายถึง การแสดงพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมกับกาลเทศะและสถานที่ต่างๆ พฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมเช่น การผูกมิตรกับผู้อื่น การแสดงความรู้สึกชื่นชมยินดี การยิ้มแย้ม การให้ความร่วมมือกับผู้อื่น ความซื่อสัตย์สุจริต การเลือกไว้วางใจคนที่ควรไว้วางใจ ทักษะการเล่นที่เหมาะสม การแสดงความห่วงใยต่อผู้อื่น การแสดงความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และมีความยุติธรรม เป็นต้น ส่วนพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสมเช่น พฤติกรรมเอาแต่ใจตัวเอง ความอิจฉาริษยา การต่อสู้หรือแข่งขันชิงดีชิงเด่นในเรื่องที่ไม่สมควร ความเห็นแก่ตัว การแสดงพฤติกรรมทางเพศในที่สาธารณะ การพูดสอดแทรกผู้อื่น การขอความมั่นใจจากผู้อื่นอยู่เสมอ และการไม่รู้จักสิทธิของตนเอง เป็นต้น

5. **ทักษะการใช้สาธารณสมบัติ (Community Use Skills)** หมายถึง การรู้จักใช้สิ่งอำนวยความสะดวกและสถานที่ต่างๆ ในชุมชนอย่างเหมาะสม ได้แก่ ความสามารถในการเดินทางภายในชุมชนและการใช้บริการขนส่งมวลชน ความสามารถในการซื้อของอุปโภคบริโภคที่จำเป็น

การใช้บริการทางธุรกิจในชุมชนเช่น ธนาคาร สถานพยาบาล สถานีบริการน้ำมัน ร้านซ่อมเครื่องใช้ เป็นต้น การปฏิบัติตนอย่างเหมาะสมในสถานที่ที่คนนับถือบูชาเช่น วัด โบสถ์ การใช้บริการสถานที่สาธารณะเช่น โรงเรียน สวนสาธารณะ ห้องสมุด ศูนย์หรือสนามกีฬาและนันทนาการ ถนน ทางเท้า และ โรงละครหรือโรงภาพยนตร์ เป็นต้น รวมถึงการปฏิบัติตนที่เหมาะสมในชุมชน

6. ทักษะการควบคุมตนเอง (Self-Direction Skills) หมายถึง การเรียนรู้และการปฏิบัติตามตารางกิจกรรมประจำวันที่กำหนดไว้ สามารถคิดริเริ่มทำกิจกรรมที่เหมาะสมกับตนและเข้ากับความต้องการของผู้อื่น ความสามารถในการทำงานที่จำเป็นหรืองานที่ต้องการให้เสร็จสมบูรณ์ให้สำเร็จลงได้ การรู้จักแสวงหาความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น การรู้จักแก้ไขปัญหาในสถานการณ์ที่คุ้นเคยและสถานการณ์ใหม่ การแสดงออกเพื่อเรียกร้องสิทธิของตนอย่างเหมาะสม

7. ทักษะทางสุขอนามัยและความปลอดภัยของตน (Health and Safety Skills) หมายถึง การรู้จักรักษาตนเองให้มีสุขภาพสมบูรณ์แข็งแรง การออกกำลังกาย การรับประทานอาหารที่เหมาะสม การรู้จักบอกหรือแสดงอาการเจ็บป่วย การรักษาและการป้องกันโรคภัยไข้เจ็บ การตรวจสุขภาพร่างกายและสุขภาพฟันอย่างสม่ำเสมอ การปฏิบัติกิจวัตรประจำวันอย่างถูกสุขลักษณะ การปฐมพยาบาลเบื้องต้น ความรู้เกี่ยวกับเพศศึกษา รวมถึงการดูแลความปลอดภัยเบื้องต้นเช่น การปฏิบัติตามกฎหมาย การคาดเข็มขัดนิรภัย การข้ามถนน การระวังคนแปลกหน้า และการขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น การรู้จักป้องกันตนเองจากอาชญากรรม เป็นต้น

8. ทักษะการเรียนรู้ความรู้ทางวิชาการเพื่อนำมาใช้ในชีวิตประจำวัน (Functional Academic Skills) หมายถึง ความสามารถในการนำความรู้และทักษะที่ได้เรียนรู้มาใช้ในการดำเนินชีวิตเช่น การเขียน การอ่าน การคำนวณเบื้องต้น ความรู้ทางวิทยาศาสตร์เบื้องต้นที่เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อม การดูแลสุขภาพของตนเองและความรู้เกี่ยวกับเพศศึกษา ธรรมชาติศึกษา และสังคมศึกษา เป็นต้น สำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้น จุดมุ่งหมายหลักของการเรียนไม่ได้วัดจากความสำเร็จในด้านวิชาการตามระดับชั้นเรียน แต่เป็นการเรียนรู้ทักษะทางวิชาการที่เขาสามารถนำไปใช้ในการดำรงชีวิตประจำวันได้จริง

9. ทักษะการใช้เวลาว่าง (Leisure Skills) หมายถึง การใช้เวลาว่างทำกิจกรรมต่างๆ และกิจกรรมนันทนาการที่ตนเองชอบหรือสนใจ ซึ่งการเลือกกิจกรรมนั้นควรคำนึงถึงอายุและวัฒนธรรมในชุมชนนั้นๆ ด้วย ทักษะที่จำเป็นเช่น การรู้จักเลือกกิจกรรม การมีความคิดริเริ่ม การทำกิจกรรมในบ้านหรือในชุมชน กิจกรรมนันทนาการที่ทำคนเดียวและร่วมกับผู้อื่น นอกจากนี้ บุคคลนั้นยังควรสามารถเลือกที่จะร่วมหรือไม่ร่วมในกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งได้หรือหากเป็นกิจกรรมที่ตนชอบก็สามารถร่วมกิจกรรมนั้นให้นานขึ้น การสะสมสิ่งของที่ตนเองสนใจเช่น การสะสมแสตมป์ การปฏิบัติตนอย่างเหมาะสมในการร่วมกิจกรรมแต่ละประเภท

10. ทักษะการทำงาน (Work Skills) หมายถึง การทำงานบางเวลา (part-time) หรือเต็มเวลาด้วยตนเองหรือได้รับการช่วยเหลือ การมีส่วนร่วมในกิจกรรมอาสาสมัครในชุมชนก็ถือเป็นการทำงานเช่นเดียวกัน ทั้งนี้ ทักษะที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน เป็นความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่

อย่างใดอย่างหนึ่งโดยเฉพาะเช่น การล้าหลัง การขายของ การตัดผม เป็นต้น รวมถึงทักษะที่จำเป็นในการทำงานเช่น การทำงานที่ได้รับมอบหมายให้เสร็จสมบูรณ์ การปฏิบัติตามตารางเวลาการทำงานประจำวัน นอกจากนี้ บุคคลนั้นยังควรแสดงพฤติกรรมทางสังคมในที่ทำงานที่เหมาะสมเช่น ความสามารถในการขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น การรู้จักวิพากษ์วิจารณ์ การรู้จักเก็บออมและใช้จ่ายเงิน การเดินทางระหว่างบ้านและที่ทำงาน เป็นต้น (ดารณี ธนะภูมิ. 2542)

นอกจากนี้ สมาคมว่าด้วยจิตเวชแห่งประเทศสหรัฐอเมริกา (American Psychiatric Association หรือ APA. 1994) ได้ระบุไว้ในคู่มือการวินิจฉัยและสถิติเกี่ยวกับความผิดปกติทางสมอง ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 4 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition หรือ DSM-IV) อีกทั้งองค์การอนามัยโลก (World Health Organization) ก็ได้ให้คำนิยามไว้ในเอกสารการจัดกลุ่มภาวะโรคทางจิต ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 10 (International Classification of Disease, 10th Edition หรือ ICD 10) ไปในทางเดียวกัน ซึ่งบุคลากรทางการแพทย์มักคุ้นเคยกับนิยามของหน่วยงาน 2 แห่งนี้มากกว่า

คำนิยามล่าสุดของ AAIDD ในปีค.ศ. 2009

ในปีค.ศ. 2009 (พ.ศ. 2552) สมาคมว่าด้วยภาวะบกพร่องทางสติปัญญาแห่งอเมริกา (The American Association on Mental Retardation หรือ AAMR) ได้เปลี่ยนชื่อเป็นสมาคมว่าด้วยภาวะบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการแห่งอเมริกา (The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities หรือ AAIDD) และได้ให้นิยามคำว่า ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา ไว้ดังนี้ (AAIDD. 2010)

“ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง ความจำกัดทั้งการทำหน้าที่ทางสติปัญญาและพฤติกรรมการปรับตัว ซึ่งครอบคลุมถึงทักษะในการดำเนินชีวิตประจำวัน และทักษะทางสังคม โดยภาวะบกพร่องนี้เกิดขึ้นก่อนอายุ 18 ปี”

สติปัญญา หมายถึง ความสามารถในการรู้คิดทั่วไปเช่น การเรียนรู้ การให้เหตุผล และการแก้ปัญหา เป็นต้น เกณฑ์ในการวัดและตัดสินการทำหน้าที่ทางสติปัญญาคือ การทดสอบระดับเชาว์ปัญญา (IQ test) ซึ่งผู้ที่มีระดับสติปัญญาดำกว่า 70 ถึง 75 ลงไปนั้น ถือเป็นบุคคลที่มีข้อจำกัดในการทำหน้าที่ทางสติปัญญาทั้งสิ้น ส่วนเรื่องพฤติกรรมการปรับตัว ซึ่งประเมินด้วยแบบทดสอบมาตรฐานนั้น มีองค์ประกอบสำคัญดังต่อไปนี้ (กุลยา ก่อสุวรรณ. 2553, 32-33)

1. ทักษะแนวคิด (Conceptual Skills) หมายถึง ความสามารถในการคิดเกี่ยวกับภาษาเช่น การอ่าน การเขียน การฟัง และการพูด เป็นต้น การคิดเกี่ยวกับตัวเลขเช่น การเงิน เวลา จำนวน เป็นต้น รวมถึงความคิดรวบยอดและการควบคุมตนเองด้วย

2. ทักษะทางสังคม (Social Skills) หมายถึง ความสามารถในการปฏิบัติตนในสังคมเช่น ความรับผิดชอบต่อสังคมความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง การแก้ปัญหาที่ตนเผชิญในสังคม การปฏิบัติตามกฎหมาย กฎระเบียบต่างๆ หรือแม้กระทั่งวิธีปฏิบัติตนในสังคมที่ไม่ได้ถูกกำหนดไว้อย่างเป็นทางการ และการหลีกเลี่ยงการตกเป็นเหยื่อของผู้ไม่หวังดี เป็นต้น

3. ทักษะทางการปฏิบัติ (Practical Skills) หมายถึง ความสามารถในการทำกิจกรรมต่างๆ ในชีวิตประจำวันเช่น การดูแลตนเอง สุขอนามัย ความปลอดภัยและหลีกเลี่ยงอันตราย ทักษะอาชีพ การเดินทาง การปฏิบัติกิจวัตรประจำวันหรือการดำเนินชีวิตตามตารางกิจกรรม การใช้เงิน การใช้โทรศัพท์ เป็นต้น

ดังนั้น เราจึงเห็นได้ว่า คำนิยามของภาวะบกพร่องทางสติปัญญานั้นเปลี่ยนไปตามยุคสมัยและสะท้อนถึงเจตคติที่มีต่อบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของสังคมในยุคต่างๆ ได้อย่างชัดเจน ทั้งนี้ คำนิยามของสมาคมว่าด้วยภาวะบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการแห่งอเมริกา (AAIDD) ซึ่งได้รับความนิยมน้อยอย่างแพร่หลายในปัจจุบันเน้นการพิจารณาทักษะแนวคิด ทักษะทางสังคม และทักษะการปฏิบัติ ซึ่งเป็นการพิจารณาที่ความสามารถหรือจุดแข็ง และจุดอ่อนของบุคคลนั้น มากกว่าการพิจารณาที่ภาวะบกพร่องเป็นหลักเช่นในอดีต

2.ระดับความรุนแรงของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา

ระดับความรุนแรงของภาวะบกพร่องทางสติปัญญานั้น แบ่งได้ตามแนวคิดขององค์กรวิชาชีพในประเทศสหรัฐอเมริกา 2 แห่งคือ สมาคมว่าด้วยภาวะบกพร่องทางสติปัญญาแห่งอเมริกา (AAMR ซึ่งในปัจจุบันคือ AAIDD) และ สมาคมจิตเวชแห่งอเมริกา (American Psychiatric Association) โดยมีรายละเอียดดังนี้

สมาคมว่าด้วยภาวะบกพร่องทางสติปัญญาแห่งอเมริกา (AAMR) ได้แบ่งความรุนแรงของภาวะบกพร่องทางสติปัญญาตามระดับความต้องการการช่วยเหลือเป็น 4 ระดับ คือ

1. การช่วยเหลือเป็นครั้งคราว (Intermittent) หมายถึง การให้การช่วยเหลือเมื่อบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต้องการเท่านั้น บุคคลนั้นอาจไม่ต้องการความช่วยเหลือในสถานการณ์ปกติแต่ต้องการความช่วยเหลือระยะสั้นหรือในช่วงวิกฤติเช่น ช่วงดงงาน หรือเจ็บป่วย กระทั่งนั้น เป็นต้น ปริมาณการช่วยเหลืออาจมากหรือน้อยตามความจำเป็นของแต่ละบุคคลและแต่ละสถานการณ์

2. การช่วยเหลือที่จำกัด (Limited) หมายถึง การให้การช่วยเหลืออย่างต่อเนื่องในช่วงเวลาจำกัด แต่มากกว่าการช่วยเหลือเป็นครั้งคราวเช่น เมื่อบุคคลนั้นเข้ารับการศึกษาอบรมก่อนเริ่มทำงาน หรือในช่วงถ่ายโอนจากวัยเรียนสู่ผู้ใหญ่ เป็นต้น ถึงแม้การช่วยเหลือระดับนี้จะยาวนานกว่าและปริมาณมากกว่าการช่วยเหลือเป็นครั้งคราว แต่ก็ยังใช้จำนวนบุคลากรและค่าใช้จ่ายน้อยกว่าการช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง และการช่วยเหลืออย่างมาก

3. การช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง (Extensive) หมายถึง การช่วยเหลือเป็นประจำทุกวัน แต่ในสิ่งแวดล้อมแห่งใดแห่งหนึ่งเท่านั้นเช่น เมื่อบุคคลนั้นใช้ชีวิตอยู่ที่บ้านหรือที่โรงเรียน ไม่ว่าเวลากี่ตาม ซึ่งการช่วยเหลือระดับนี้อาจเป็นการช่วยเหลือระยะยาวก็ได้เช่น การช่วยเหลือด้านการดำรงชีวิตในบ้าน เป็นต้น

4. การช่วยเหลืออย่างมาก (Pervasive) หมายถึง การช่วยเหลือที่มีความเข้มข้นสูงสุด ผู้ดูแลจำเป็นต้องให้การช่วยเหลือแก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในทุกสถานการณ์

และในสถานที่ทุกแห่งเพื่อให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถยังชีพได้ การช่วยเหลือระดับนี้จำเป็นต้องใช้จำนวนบุคลากรมากกว่าระดับที่สองและระดับที่สาม (กุลยา ก่อสุวรรณ. 2553: 30-31)

ถึงแม้การแบ่งระดับความรุนแรงของสมาคมว่าด้วยภาวะบกพร่องทางสติปัญญาแห่งอเมริกา (AAMR) จะพยายามหลีกเลี่ยงการใช้ระดับสติปัญญาเป็นตัวกำหนด แต่ในทางปฏิบัติแล้วยังมีความจำเป็นอยู่ในบางสังคมหรือเพื่อตอบสนองวัตถุประสงค์บางประการ ดังนั้น ในคำนิยามปี ค.ศ. 2002 นี้ได้มีการแบ่งตามระดับความรุนแรงที่ยังคงใช้กันอยู่ ดังนี้ (กุลยา ก่อสุวรรณ. 2553:34 อ้างอิงจาก Smith & Tyler. 2010: 192)

1. ภาวะบกพร่องทางสติปัญญาระดับเล็กน้อย (Mild Intellectual Disabilities)

หมายถึง ระดับสติปัญญาระหว่าง 50-69 บุคคลในกลุ่มนี้มักมีปัญหาด้านการเรียนรู้และความจำ ดังนั้นปัญหาที่เห็นได้ชัดเจนนของบุคคลกลุ่มนี้คือ การเรียนรู้เรื่องทางวิชาการในห้องเรียน บุคคลเหล่านี้สามารถทำงานได้แต่ต้องใช้เวลารู้นานกว่าคนทั่วไป สามารถสร้างและรักษาสัมพันธภาพกับผู้อื่น และใช้ชีวิตในสังคมได้เช่นคนทั่วไปโดยต้องการความช่วยเหลือน้อยมาก

2. ภาวะบกพร่องทางสติปัญญาระดับปานกลาง (Moderate Intellectual Disabilities)

หมายถึง ระดับสติปัญญาระหว่าง 35-49 ลักษณะของบุคคลที่อยู่ในกลุ่มนี้ได้แก่ พัฒนาการล่าช้าอย่างเห็นได้ชัดในวัยเด็ก บุคคลเหล่านี้สามารถปฏิบัติกิจวัตรประจำวันเช่น การดูแลตนเอง การใช้ชีวิตในบ้าน การร่วมกิจกรรมในชุมชน ได้พอสมควรแต่ต้องใช้เวลาในการเรียนรู้และฝึกฝนมากขึ้น สามารถสื่อสารได้ด้วยภาษาง่ายๆ ไม่ซับซ้อน เรียนรู้ทักษะทางวิชาการเพื่อนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ โดยรวมแล้ว บุคคลกลุ่มนี้ยังต้องการความช่วยเหลือเพื่อให้สามารถดำรงชีวิตและทำงานได้ในชุมชนเช่นเดียวคนทั่วไป

3. ภาวะบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรง (Severe Intellectual Disabilities)

หมายถึง ระดับสติปัญญาระหว่าง 20-34 ลักษณะของบุคคลที่อยู่ในกลุ่มนี้ที่เห็นได้ชัดเจนน ได้แก่ พัฒนาการทางร่างกายที่ล่าช้ากว่าทั้งสองกลุ่มแรกมาก ปัญหาด้านการสื่อสาร เพราะบุคคลที่มีความบกพร่องระดับนี้พูดได้น้อยมาก หรือพูดได้เป็นคำๆ เท่านั้น จึงทำให้บุคคลเหล่านี้ต้องการความช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง อีกทั้งบุคคลกลุ่มนี้มักมีภาวะบกพร่องด้านอื่นร่วมด้วยเช่น ความบกพร่องทางร่างกายหรือการเคลื่อนไหว หรือ ความบกพร่องด้านประสาทสัมผัส เป็นต้น

4. ภาวะบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงมาก (Profound Intellectual Disabilities)

หมายถึง ระดับสติปัญญาต่ำกว่า 20 และบุคคลเหล่านี้มักมีความพิการซ้อน บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับนี้มีความจำกัดอย่างรุนแรงในทุกด้าน แม้กระทั่งการดูแลตนเอง เช่น การทำความสะอาดร่างกาย การรับประทานอาหาร การขับถ่าย อีกทั้งบุคคลกลุ่มนี้ยังไม่สามารถสื่อสารได้ มีปัญหาด้านร่างกาย ประสาทสัมผัส และการเคลื่อนไหว บุคคลเหล่านี้จึงต้องการความช่วยเหลืออย่างมากและตลอดเวลา

ดังนั้น จึงพอสรุปได้ว่า ระดับภาวะบกพร่องทางสติปัญญานั้น สามารถแบ่งตามระดับความต้องการการช่วยเหลือ หรือพิจารณาตามระดับความรุนแรงของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา และความสามารถที่แตกต่างกันก็ได้ ทั้งนี้ การแบ่งระดับความบกพร่องทางสติปัญญานี้ย่อมทำให้บุคลากรวิชาชีพและครอบครัวสามารถให้ความช่วยเหลือและจัดการศึกษาได้ตรงตามลักษณะและความต้องการพิเศษของแต่ละบุคคลนั่นเอง

3. สาเหตุของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา

ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา เกิดจากสาเหตุหลัก 2 กลุ่มใหญ่ คือ สาเหตุทางชีวภาพ (Biological Causes) และสาเหตุทางสิ่งแวดล้อม (Environmental Causes) หากพิจารณาเพียงความหมายของคำเหล่านี้อาจทำให้เข้าใจผิดว่า สาเหตุทั้งสองกลุ่มนี้แตกต่างและสามารถแบ่งออกจากกันอย่างชัดเจน แต่อันที่จริง บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามักได้รับอิทธิพลจากปัจจัยทั้งสองกลุ่มในปริมาณมากน้อยต่างกัน จึงเรียกได้ว่าปัจจัยสองกลุ่มนี้มีความเกี่ยวเนื่องกันและส่งผลให้เกิดภาวะบกพร่องทางสติปัญญาทั้งสิ้น

สาเหตุทางชีวภาพ มีดังต่อไปนี้

1. ความผิดปกติทางพันธุกรรม (Genetic Disorder)

การถ่ายทอดทางพันธุกรรม (Genetic Transmission) หมายถึง การที่ยีนทำหน้าที่ถ่ายทอดลักษณะเฉพาะจากบรรพบุรุษไปสู่คนรุ่นต่อๆ มา ดังนั้น เทคโนโลยีในปัจจุบันจึงสามารถค้นหาลักษณะเฉพาะจากการปรากฏหรือการขาดไปของยีนตัวใดตัวหนึ่งได้ เนื่องจากยีนมีหน้าที่ถ่ายทอดลักษณะเด่นและลักษณะด้อยของร่างกายและพันธุกรรมที่เกี่ยวข้องกับเพศ (Sex-linked inheritance) ดังนั้น ยีนตัวหนึ่ง (ยีนที่ถ่ายทอดลักษณะเด่น) จึงสามารถควบคุมหรือปิดบังลักษณะของยีนอีกตัวหนึ่ง (ยีนที่ถ่ายทอดลักษณะด้อย) ได้ ไม่ว่ายีน 2 ตัวที่จับคู่กันนี้จะมีลักษณะคล้ายกันหรือไม่ก็ตาม

1.1 ความผิดปกติของยีนเดี่ยว (Single Gene Disorders)

1.1.1 การถ่ายทอดพันธุกรรมที่เป็นลักษณะด้อย (Recessive Inheritance) หมายถึง ยีนที่ไม่สามารถควบคุมคู่ของตัวเองได้ ยีนอีกตัวหนึ่งจึงแสดงลักษณะของมันออกมา ซึ่งมักเกิดขึ้นเมื่อยีนด้อยที่มีลักษณะเหมือนกันมาจับคู่กันเอง (Homozygous) เท่านั้น ตัวอย่างของภาวะบกพร่องทางสติปัญญาอันเกิดจากยีนลักษณะด้อยจับคู่กันที่พบได้บ่อย ได้แก่ โรคฟีเคยู (Phenylketonuria) โรคเทย์ แซคส์ (Tay-Sachs) และโรคกาแลคโตซีเมีย (Galactosemia)

1.1.2 การถ่ายทอดพันธุกรรมที่เป็นลักษณะเด่น (Dominant Transmission) หมายถึง การถ่ายทอดลักษณะที่เห็นได้ชัดเจน ลักษณะเด่นมีหลายรูปแบบเช่น ตาสีน้ำตาล การมีผมขาวก่อนวัยอันควร ความผิดปกติทางร่างกายที่พบไม่บ่อยนัก หรือแม้กระทั่งโรคบางอย่างที่ทำให้เกิดภาวะบกพร่องทางสติปัญญาเช่น กลุ่มอาการมาแอฟ (Marfan Syndrome) นิวโรไฟโบรมาโตสิส (Neurofibromatosis หรือ NF) หรือ ทูเบอร์อัส สเคลอโรสิส (Tuberous Sclerosis หรือ TS) เป็นต้น

1.2 ความผิดปกติของยีนหลายตัว (Polygenic Inheritance) หมายถึง ลักษณะความผิดปกติหลายประการที่ไม่ได้เกิดจากความผิดปกติของยีนตัวใดตัวหนึ่ง ความผิดปกติเช่นนี้มักส่งผลให้บุคคลนั้นเกิดปัญหาทางจิตสังคม (Psychosocial Causes) ซึ่งทำให้เกิดภาวะบกพร่องทางสติปัญญาเพราะเป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างความบกพร่องของยีนหลายตัวที่มีอิทธิพลต่อหน้าที่การทำงานของสมอง อย่างไรก็ตาม เนื่องจากความผิดปกติประเภทนี้มีความซับซ้อน จึงไม่สามารถประเมินความบกพร่องได้ชัดเจนเหมือนยีนเดี่ยว ข้อมูลกลุ่มนี้จึงเป็นเพียงการทำนายโอกาสที่ทารกจะมีความบกพร่องทางสติปัญญาเท่านั้น

1.3 ความผิดปกติของโครโมโซม (Chromosomal Disorders) ถือเป็นสาเหตุของภาวะบกพร่องทางสติปัญญาที่พบได้บ่อยซึ่งความผิดปกติที่พบบ่อยมากเกิดมาจากความผิดปกติในการจัดเรียงตัวของโครโมโซม

1.3.1 กลุ่มโครโมโซมไม่แยกตัว (Nondisjunction) เป็นความผิดปกติของโครโมโซมระหว่างกระบวนการไมโอซิส (Meiosis) ที่เซลล์จากแม่ต้องแบ่งตัวและแยกออกจากกันเพื่อไปจับคู่กับเซลล์ที่มาจากพ่อ แต่หากมีโครโมโซมตัวใดตัวหนึ่งไม่แยกจากกันแต่ติดไปด้วยกันแล้ว เมื่อโครโมโซมที่ไม่แยกตัวนั้นไปจับคู่กับอีกตัวหนึ่งก็จะเกิดเป็นโครโมโซม 3 ตัว ซึ่งลักษณะเช่นนี้ทำให้เกิดกลุ่มอาการดาวน์ (Down Syndrome) นั่นเอง

1.3.2 กลุ่มโครโมโซมผิดตำแหน่ง (Translocation) เกิดจากโครโมโซมที่แตกหักแล้วไปติดกับคู่อื่น ลักษณะนี้ทำให้เกิดกลุ่มอาการดาวน์ คือการที่โครโมโซมคู่ที่ 21 แตกหักและไปเกาะที่โครโมโซมคู่ที่ 15

1.3.3 กลุ่มโครโมโซมที่หายไป (Deletion) เกิดจากโครโมโซมคู่ใดคู่หนึ่งเกิดแตกหักและหลุดหายไป

1.3.4 กลุ่มโมเซอิก (Mosaicism) เกิดจากแต่ละเซลล์มีจำนวนโครโมโซมไม่เท่ากันเช่น บางเซลล์มี 46 ตัวในขณะที่บางเซลล์มี 47 ตัว เป็นต้น

2. สาเหตุทางสิ่งแวดล้อม แบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะตั้งครรภ์ ระยะระหว่างคลอด และ ระยะหลังคลอด

2.1 ปัญหาในระยะตั้งครรภ์ (Prenatal Concerns) มักเกิดจากการที่สมองของทารกในครรภ์เกิดปัญหาในระยะ 3 เดือนแรก การติดเชื้อที่เกิดได้ในระยะนี้ ได้แก่ หัดเยอรมัน (Rubella) ซึ่งไม่เพียงแต่ทำให้ทารกมีความบกพร่องทางสติปัญญาเท่านั้น แต่ยังทำให้เกิดปัญหาโรคหัวใจ ตาบอด หูหนวกด้วย นอกจากนี้ยังมีการติดเชื้ออื่นๆ เช่น โรคเอดส์ (AIDS) หรือ ซิฟิลิส (Syphilis) ที่เกิดกับมารดาในระยะตั้งครรภ์และส่งผลกระทบต่อเด็กในครรภ์ได้ นอกจากนี้ การได้รับสารพิษ เช่น เครื่องดื่มที่มีแอลกอฮอล์รังสียาอันตราย ยาฆ่าแมลง การที่กลุ่มเลือดของแม่และลูกไม่เข้ากัน (Blood-Group Incompatibility) เป็นต้น

2.2 ปัญหาในระยะระหว่างคลอด (Perinatal Concerns) ปัญหาในระยะนี้ส่วนใหญ่เกิดจากการที่สมองของทารกถูกกระทบกระเทือน หรือภาวะสมองขาดเลือดทำให้สมองไม่ได้รับ

ออกซิเจน ซึ่งเป็นสาเหตุให้พัฒนาการทางด้านสติปัญญาของทารกบกพร่องได้ ภาวะที่เกิดขึ้นในระยะนี้ได้แก่ ภาวะคลอดก่อนกำหนดอันทำให้ทารกเติบโตไม่เต็มที่ ภาวะสมองขาดออกซิเจนเช่น อุบัติเหตุระหว่างคลอด สายรกพันคอ เลือดออกภายในกะโหลกศีรษะ (Intracranial Hemorrhage) การเผาผลาญสารอาหารผิดปกติ (Metabolism) เช่น ภาวะน้ำตาลในเลือดต่ำกว่าปกติ (Hypoglycemia) หรือภาวะตัวเหลืองผิดปกติ (Hyperbilirubinemia) เป็นต้น

2.3 ปัญหาในระยะหลังคลอด (Postnatal Concerns) ปัญหาที่เกิดขึ้นตั้งแต่แรกคลอดไปจนถึงวัยเด็ก ภาวะนี้ที่พบบ่อยได้แก่ สมองได้รับการกระทบกระเทือน (Head Injuries) ตัวอย่างเช่น อุบัติเหตุทางรถยนต์ หรือการถูกทารุณกรรมเช่น ทารกถูกจับเขย่าอย่างแรง (Shaken Baby Syndrome) ซึ่งเมื่อเด็กคนนั้นมีความบกพร่องแล้ว เขาก็มีความสามารถในการปกป้องตนเองหรือบอกเล่าให้ผู้อื่นทราบถึงสาเหตุของสมองกระทบกระเทือนนั้นได้ยากยิ่งขึ้น นอกจากนี้ ยังมีภาวะอื่นๆ เช่น การติดเชื้อสมองอักเสบ (Encephalitis) หรือโรคเยื่อหุ้มสมองอักเสบ (Meningitis) ภาวะขาดออกซิเจนเช่น การจมน้ำ ภาวะชักหรือลมบ้าหมู ระบบการเผาผลาญสารอาหารผิดปกติ เช่น ภาวะน้ำตาลต่ำ ภาวะโซเดียมสูง การได้รับสารพิษเช่น สารตะกั่ว โลหะหนัก หรือแม้กระทั่งภาวะทุพโภชนาการ และความยากจน (Beirne-Smith; Ittenbach; & Patton. 2002: 178)

สรุปได้ว่า สาเหตุของภาวะบกพร่องทางสติปัญญามี 2 ประการนั่นคือ สาเหตุด้านพันธุกรรม ซึ่งเป็นลักษณะความผิดปกติที่ถ่ายทอดจากบิดาหรือมารดาตั้งแต่ปฏิสนธิในครรภ์มารดา และด้านสิ่งแวดล้อม ซึ่งเป็นความผิดปกติที่เกิดจากปัจจัยต่างๆ ที่ส่งผลแก่ทารกในระยะต่างๆ เช่น ระยะอยู่ในครรภ์มารดา ขณะคลอด และหลังคลอด ซึ่งปัจจัยเหล่านี้ล้วนเป็นสาเหตุให้เกิดภาวะบกพร่องทางสติปัญญาได้ทั้งสิ้น

4. ลักษณะและความต้องการพิเศษของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญายังคงมีความต้องการในด้านร่างกาย อารมณ์ และสังคมเช่นเดียวกับบุคคลทั่วไป แต่เนื่องจากเด็กเหล่านี้ขาดทักษะการปรับตัวที่เหมาะสม ทำให้เขาแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหามากกว่าบุคคลปกติในวัยเดียวกัน ซึ่งลักษณะและความต้องการพิเศษด้านหลักๆ ของบุคคลเหล่านี้สามารถแบ่งได้เป็น 2 กลุ่มดังนี้

4.1 ลักษณะทั่วไปของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแต่ละคนมีลักษณะแตกต่างกัน ซึ่งมักขึ้นอยู่กับระดับความบกพร่องทางสติปัญญาและการเรียนรู้ กล่าวคือ บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงมากย่อมมีความสามารถในการช่วยเหลือตนเองน้อยลง และบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงที่ได้รับการสอนทักษะต่างๆ ตั้งแต่ยังเล็กย่อมมีลักษณะและความสามารถแตกต่างจากบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเดียวกันแต่ไม่ได้รับการสอนอย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยขอกล่าวถึงลักษณะทั่วไปของบุคคลเหล่านี้ไว้ดังนี้

4.1.1 ทักษะการสื่อความหมายแบ่งเป็น 2 ด้านคือ การสื่อสารให้ผู้อื่นเข้าใจได้ และ การเข้าใจภาษาเช่น การเข้าใจคำสั่งและปฏิบัติตามได้อย่างถูกต้อง การเข้าใจคำถาม บางคน

อาจพูดไม่ได้เลย ในขณะที่บางคนอาจพูดได้เป็นคำๆ หรือบางคนอาจพูดได้เป็นประโยค ทั้งนี้ ระดับทักษะการสื่อสารของบุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาแต่ละคนขึ้นอยู่กับระดับความรุนแรงและความบกพร่องเฉพาะตัวเช่นบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเล็กน้อยอาจสามารถสื่อสารด้วยคำพูดที่ไม่ซับซ้อนได้ ส่วนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงมักบกพร่องด้านการสื่อสารด้วยคำพูดด้วย (Beirne-Smith; Patton; & Kim. 2006: 301; Crane. 2002: 112)

4.1.2 ทักษะการดูแลตนเอง ทักษะด้านนี้ถือเป็นทักษะพื้นฐานของคนทุกคน ผู้ดูแลจึงมักเน้นสอนทักษะด้านนี้เป็นหลัก บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญ่จึงสามารถทำทักษะด้านนี้ได้ดีกว่าทักษะด้านอื่น ผู้ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเล็กน้อยย่อมไม่มีปัญหาในการดูแลตนเองเช่น การทำความสะอาดร่างกาย การเข้าห้องน้ำ การรับประทานอาหารรับประทานและดื่มน้ำ เป็นต้น แต่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงอาจต้องการความช่วยเหลือมากขึ้น หรือต้องมีคนคอยดูแลหรือกระตุ้นเป็นระยะ เป็นต้น (Westling; & Fox. 2004: 5)

4.1.3 ทักษะการดำรงชีวิตในบ้าน บุคคลที่มีความบกพร่องระดับเล็กน้อยนั้นสามารถดำรงชีวิตในบ้านได้ใกล้เคียงกับคนทั่วไปเช่น การประกอบอาหารอย่างง่าย การทำความสะอาดภาชนะและเครื่องครัวหลังการใช้งาน การทำความสะอาดเสื้อผ้า การทำความสะอาดที่พักอาศัยและของใช้ในบ้าน การรู้ตารางเวลาประจำวันของตนเองเช่นการตื่นนอน การเก็บที่นอน การไปโรงเรียนหรือไปทำงาน แต่บางคนอาจต้องการการกระตุ้นเตือนเป็นระยะ ส่วนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงมักต้องการการปรับตารางเวลา รูปแบบกิจกรรม และสิ่งแวดล้อมทางกายภาพในบ้าน เพื่อให้เขาสามารถดำรงชีวิตในบ้านด้วยตนเองให้ได้มากที่สุด

4.1.4 ทักษะทางสังคม เป็นทักษะที่จำเป็นสำหรับทุกคน บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก็จำเป็นต้องเรียนรู้ทักษะด้านนี้ และหากได้รับการสอนอย่างเหมาะสมเขาก็สามารถทำได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งทักษะที่ไม่ยุ่งยากซับซ้อนเช่น การยกมือไหว้ เพื่อทักทาย เพื่อบอกลา หรือเพื่อขอบคุณ เป็นต้น

4.1.5 ทักษะการใช้สาธารณสมบัติ บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเล็กน้อยที่เข้าสู่วัยรุ่นมักมีทักษะด้านนี้ดีพอสมควร แต่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับปานกลางนั้นต้องได้รับการสอนและการชี้แนะบ้าง จึงจะสามารถใช้สาธารณะสมบัติเช่น โทรศัพท์สาธารณะ ใช้สถานที่ในชุมชนเช่น ห้องสมุด ห้างสรรพสินค้าหรือร้านค้า และสามารถเดินทางในชุมชนเช่น การโดยสารรถประจำทางได้ ส่วนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงในประเทศไทยนั้นไม่มีโอกาสได้ดำเนินชีวิตเช่นคนปกติในชุมชน บุคคลเหล่านี้จึงไม่มีทักษะในด้านนี้เลย

4.1.6 ทักษะการควบคุมตนเอง บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญ่มีปัญหาด้านพฤติกรรมมากน้อยต่างกัน ซึ่งมีตั้งแต่ปัญหาพฤติกรรมเล็กน้อยที่ขัดขวางการเรียนรู้ของตนเองและผู้อื่น ขัดขวางการดำเนินชีวิตของตนเองและครอบครัว หรือขัดขวางการอยู่

ร่วมกับผู้อื่นในชุมชน จนถึงพฤติกรรมรุนแรงเช่น การอาละวาด ขว้างปาข้าวของ ทำร้ายตนเองและผู้อื่น ซึ่งพฤติกรรมรุนแรงนี้มักเกิดกับบุคคลที่ไม่สามารถสื่อสารความรู้สึกหรือความต้องการของตนด้วยคำพูดได้ เขาจึงต้องใช้พฤติกรรมในการสื่อสารแทน คนทั่วไปมักมองว่าพฤติกรรมเหล่านี้แก้ไขไม่ได้ แต่งานวิจัยจำนวนมากพิสูจน์ให้เห็นว่า ผู้ดูแลหรือครูสามารถเปลี่ยนพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ทั้งหลายให้กลายเป็นพฤติกรรมที่เหมาะสมได้ และพฤติกรรมเหล่านี้มักขึ้นอยู่กับสถานการณ์ แวดล้อมและการตอบสนองของบุคคลรอบข้างด้วย (Beirne-Smith; Patton; & Kim. 2006: 297; Crane. 2002: 113; Gudalefsky; & Madduma. 2005: 33)

4.1.7 ทักษะทางสุขอนามัยและความปลอดภัยของตน บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแต่ละคนมีปัญหาสุขภาพไม่เหมือนกัน แต่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับรุนแรงมักมีสุขภาพอ่อนแอ เพราะมีปัญหาสุขภาพระดับรุนแรงติดตัวมาตั้งแต่เกิดทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาบางคนอ่อนแอต่อโรคที่มักเกิดกับเด็กเกือบทุกโรค โดยเฉพาะอย่างยิ่ง บุคคลเหล่านี้มักสื่อสารได้น้อยทำให้ไม่สามารถบอกถึงภาวะความเจ็บป่วยที่เป็นอยู่ได้ กว่าจะแพทย์จะทราบถึงความเจ็บป่วยนั้น ความเจ็บป่วยที่เป็นอยู่ก็เพิ่มความรุนแรงขึ้นกว่าเดิม (Beirne-Smith; Patton; & Kim. 2006: 296; Crane. 2002: 125)

4.1.8 ทักษะการเรียนรู้ความรู้ทางวิชาการเพื่อนำมาใช้ในชีวิตประจำวัน บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับเล็กน้อยนั้นสามารถเรียนรู้ทักษะทางวิชาการได้พอควร โดยเฉพาะอย่างยิ่งทักษะที่เรียนแล้วได้นำไปใช้ในชีวิตประจำวันเช่น การเรียนเรื่องค่าของเงินแล้วสามารถนำไปซื้อของได้ ส่วนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับปานกลางนั้น หากครูปรับเปลี่ยนรูปแบบการเรียนการสอน เขาอาจเรียนทักษะทางวิชาการได้ถึงระดับประถมศึกษาตอนปลายหรือมัธยมศึกษาตอนต้น ส่วนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับรุนแรงอาจสามารถเรียนรู้ทักษะทางวิชาการได้เพียงระดับอนุบาลเช่นการนับเลขและรู้ว่าเงินเป็นของมีค่า จำค่าที่ใช้ทั่วไป สี และสัญลักษณ์ที่พบเห็นบ่อยจำตัวอักษรได้ แต่ไม่สามารถอ่านหนังสือหรือรู้จักค่าของเงินได้ (Westling; & Fox. 2004: 5)

4.1.9 ทักษะการใช้เวลาว่าง การใช้เวลาว่างเป็นกิจกรรมที่สำคัญสำหรับคนทุกคน รวมถึงบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาด้วย บุคคลที่มีความบกพร่องระดับเล็กน้อยอาจทราบว่าตนชอบหรือต้องการอะไร รวมถึงสามารถมองหาทางเลือกได้ด้วยตนเอง แต่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับรุนแรงมากขึ้นอาจต้องการการชี้แนะ กระตุ้น หรือชี้แนะ ให้เขามีกิจกรรมยามว่างที่เหมาะสม

4.1.10 ทักษะการทำงาน บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับเล็กน้อยสามารถทำงานที่ไม่ซับซ้อนได้ด้วยตนเอง แต่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่รุนแรงมากขึ้นมักมีปัญหาในการเรียนรู้ทักษะด้านต่างๆ และได้รับการยอมรับจากคนในสังคมน้อย บุคคลบกพร่องทางสติปัญญาที่จบการศึกษาจากโรงเรียนจึงมีโอกาสดำรงงานทำน้อยมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ผู้ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับรุนแรง (มูลนิธิช่วยคนปัญญาอ่อนฯ. 2548: 17) อย่างไรก็ตาม

งานวิจัยในต่างประเทศจำนวนไม่น้อยพบว่า ผู้บกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงสามารถหาเลี้ยงชีพได้พอสมควรเช่น บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงร่วมกับภาวะสมองพิการ (Cerebral palsy หรือ CP) ที่นั่ง ยืน หรือเดินไม่ได้เลยสามารถใช้มือทั้งสองข้างทำงานหัตถกรรมเพื่อขายเลี้ยงชีพได้ (Beirne-Smith. 1994: 252-259; Gudalefsky; & Madduma. 2005: 158; Thomas. 1998: 74, 188, 215, 233)

4.2 ลักษณะด้านแรงจูงใจแรงจูงใจถือเป็นลักษณะสำคัญประการหนึ่งที่ทำให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างจากคนทั่วไปอย่างชัดเจน ซึ่งอาจเกิดจากปัจจัยต่างๆ ดังต่อไปนี้

4.2.1 ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination)

หมายถึง เจตคติและความสามารถที่ช่วยให้บุคคลนั้นเป็นผู้กำหนดชีวิตของตนเอง และเลือกที่จะทำหรือไม่ทำอะไร โดยไม่ได้ขึ้นอยู่กับปัจจัยภายนอกหรือการแทรกแซงจากบุคคลอื่น ซึ่งความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนี้ประกอบด้วยทักษะ 8 ด้าน ดังนี้ ทักษะการเลือก ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการแก้ปัญหา ทักษะการตั้งเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้น ทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระ โดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น ทักษะการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเอง ทักษะการสอนตนเอง และ ทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนและภาวะผู้นำ

4.2.2 ความเชื่ออำนาจภายในตน (Internal Locus of Control) หมายถึง การที่บุคคลนั้นรับรู้ว่าการกระทำของเขาส่งผลถึงตัวเขาเอง หรือ เชื่อว่าสิ่งที่เกิดกับตัวเขาไม่ว่าทางบวกหรือทางลบล้วนเป็นผลมาจากการกระทำของตัวเองทั้งสิ้น บุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญ่ไม่เชื่ออำนาจในตน จึงมักคิดว่า สิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นหรือสิ่งที่เขาได้รับล้วนเป็นผลจากโชคชะตาหรือการกระทำของผู้อื่น (หรือที่เรียกว่า ความเชื่ออำนาจภายนอกตน) ทั้งสิ้น ซึ่งสิ่งเหล่านั้นตัวเขาไม่สามารถควบคุมได้ เมื่อบุคคลเหล่านี้ยังคงยึดติดกับความเชื่ออำนาจภายนอกตน บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยเฉพาะเมื่อเป็นวัยรุ่นและผู้ใหญ่จึงพัฒนาความสามารถด้านการปรับตัวได้น้อยกว่าคนทั่วไป ขาดความรับผิดชอบและไม่ให้ความสำคัญกับปัจจัยที่จะทำให้เขาประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว ซึ่งทั้งนี้เป็นผลมาจากการกระทำของตัวเอง แต่เมื่อบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาคิดว่าสิ่งต่างๆ มาจากบุคคลอื่น บุคคลเหล่านี้จึงต้องพึ่งพาผู้อื่นอยู่เสมอและขาดทักษะในการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง

4.2.3 ทักษะการกำกับตนเอง (Self-Regulation) เมื่อบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีแนวโน้มที่จะพึ่งพาผู้อื่นหรือมักทำสิ่งต่างๆ เพราะแรงจูงใจภายนอก บุคคลเหล่านี้จึงขาดทักษะการกำกับตนเอง ส่งผลให้ต้องผู้อื่นต้องคอยกำกับหรือดักเตือนอยู่เสมอ ลักษณะเช่นนี้ทำให้บุคคลเหล่านี้ทำงานให้สำเร็จตามเป้าหมายด้วยตนเองได้ยาก

4.2.4 ความสิ้นหวังจากการเรียนรู้ (Learned Helplessness) หมายถึง ความเชื่อว่า ไม่ว่าเขาจะพยายามเท่าไร เขาก็จะล้มเหลว ทำอะไรไม่สำเร็จอยู่นั่นเอง ความสิ้นหวังจากการ

เรียนรู้เกิดจากการที่บุคคลนั้นสะสมความรู้สึกล้มเหลวมาเป็นเวลานาน และมักเกิดกับบุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาระดับเล็กน้อย

4.2.5 ความคาดหวังว่าจะเกิดความล้มเหลว บุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญามักคิดว่าตนจะประสบความล้มเหลวอยู่เสมอ เมื่อเป็นเช่นนี้ บุคคลเหล่านี้จะตั้งเป้าหมายและความหวังของตนเองไว้ต่ำเพื่อหลีกเลี่ยงความผิดหวังที่เคยเกิดขึ้นซ้ำแล้วซ้ำเล่า เมื่อตั้งเป้าหมายไว้ต่ำกว่าความเป็นจริง เขาก็จะใช้ความพยายามในการทำงานน้อยลง การกระทำจึงต่ำกว่าความสามารถที่แท้จริงของเขา ส่งผลให้ความคาดหวังว่าจะล้มเหลวนั้นเป็นจริงมากขึ้น จึงเรียกว่า การกลัวความล้มเหลวนั้นก่อให้เกิดวงจรแห่งความล้มเหลว (กุลยา ก่อสุวรรณ. 2553: 94-97)

ดังนั้น บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญ่มักขาดแรงจูงใจ เนื่องจากการเรียนรู้และสะสมประสบการณ์แห่งความล้มเหลวเรื่อยมา ทำให้บุคคลเหล่านี้ยอมแพ้ง่ายๆ ไม่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ไม่สามารถกำกับตัวเองให้ทำงานที่คิดว่ายากได้ สิ่งเหล่านี้ล้วนส่งผลทางลบต่อการเรียนรู้ การทำงาน และการดำเนินชีวิตในอนาคตของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นอย่างมาก ปัญหาเหล่านี้จึงต้องได้รับการแก้ไขและช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง เป็นรูปธรรม และเป็นกระบวนการที่ผ่านการวางแผนมาอย่างดี เพื่อช่วยให้บุคคลเหล่านี้มีเจตคติที่ถูกต้องและตรงตามความเป็นจริง

5. การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

5.1 การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับ

ปฐมวัย

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กทารกถึงวัยเตาะแตะที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้น ควรเน้นการระบุความบกพร่องตั้งแต่วัยแรกและให้การช่วยเหลือให้เร็วที่สุดเท่าที่จะทำได้ เพราะการช่วยเหลือตั้งแต่วัยแรกเริ่ม (Early Intervention) นั้นช่วยลดระดับความรุนแรงของภาวะบกพร่องทางสติปัญญาได้อย่างมาก และถึงแม้เด็กคนนั้นไม่ได้มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาให้เห็นชัดเจน การช่วยเหลือระยะแรกเริ่มอาจเป็นการป้องกันด้วยก็ได้ (Guralnick. 1998: 33) การส่งเสริมพัฒนาการตั้งแต่วัยก่อนเรียนนั้น จะเป็นการเตรียมความพร้อมด้านต่างๆ โดยเฉพาะทักษะที่จำเป็นในโรงเรียนและในชุมชน นักการศึกษาต่างยอมรับว่า โปรแกรมการช่วยเหลือตั้งแต่วัยแรกเริ่มนั้นเป็นเรื่องสำคัญและจำเป็นสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทุกคน

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับก่อนวัยเรียนนั้น ควรเน้นความพร้อมของเด็ก ทั้งในด้านความคิด ความจำ ร่างกาย อารมณ์และสังคมของเด็ก ความพร้อมของเด็กเป็นพื้นฐานสำคัญในการเรียนระดับประถมศึกษา การพัฒนาทักษะของเด็กในระดับนี้ ควรเน้นทักษะที่จำเป็นที่มีผลต่อความพร้อมด้านการเรียนเช่น การพัฒนากล้ามเนื้อมัดเล็กและกล้ามเนื้อมัดใหญ่ การฝึกให้เด็กมีความสนใจหรือจดจ่อกับบทเรียนได้นานขึ้น การฝึกความคิด ความจำ ความเข้าใจภาษา และการพูด เป็นต้น (ผดุง อารยะวิญญู. 2542: 46) นอกจากนี้ การจัดการศึกษาสำหรับเด็กวัยนี้ควรเปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนร่วมกับเด็กปกติให้มากที่สุด เนื่องจาก

การเรียนรู้ในชั้นเรียนรวมนั้นมีประโยชน์ต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลายประการดังนี้ (Manuel; & Little. 2002: 97)

1. เด็กเรียนรู้ได้ดีที่สุดจากการเลียนแบบ การเรียนในห้องเรียนรวมนำมาทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีโอกาสได้เล่น ได้เห็น และได้เรียนรู้พฤติกรรมต่างๆ ของเด็กที่มีพัฒนาการปกติ ดังนั้น เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจึงจะเรียนรู้ทั้งจากครูและเพื่อนด้วย
2. เมื่อเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาปฏิบัติสัมพันธ์กับเด็กทั่วไปมากขึ้น ทำให้การปรับตัวและการใช้ชีวิตในชุมชนของเด็กเหล่านี้พัฒนาขึ้น
3. งานวิจัยต่างๆ ไม่พบว่า เด็กที่มีพัฒนาการปกติได้รับผลกระทบในทางลบจากการเรียนร่วมกับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ในทางกลับกัน เด็กทั่วไปกลับได้เรียนรู้ถึงความแตกต่างของผู้อื่น และสามารถใช้ชีวิตร่วมกับคนที่แตกต่างจากตน ตลอดจนยอมรับและเคารพในความแตกต่างระหว่างบุคคลด้วย

5.2 การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับประถมศึกษาถึงระดับมัธยมศึกษา

ดังที่ได้กล่าวแล้วว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญ่มีความบกพร่องระดับเล็กน้อย ซึ่งเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับเล็กน้อยมักสามารถเข้าเรียนในระดับใกล้เคียงกับเด็กทั่วไปได้ ดังนั้น เด็กเหล่านี้ควรเรียนกับเด็กปกติในวัยเดียวกันในชั้นเรียนรวม เพราะเป้าหมายในการเรียนของเด็กเหล่านี้มักคล้ายคลึงกับนักเรียนทั่วไปหลักสูตรระดับประถมศึกษา ควรเน้นการอ่าน การเขียน คณิตศาสตร์ และภาษา ส่วนวิชาวิทยาศาสตร์และสังคมศึกษานั้นมีความสำคัญรองลงไป ถึงแม้ว่าการศึกษายังคงถกเถียงกันอยู่ว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาควรได้เรียนวิทยาศาสตร์และสังคมศึกษาหรือไม่ แต่สิ่งที่นักวิชาการเห็นพ้องกันคือ หากครูบรรจุเนื้อหาของทั้งสองวิชานี้ลงในหลักสูตรสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครูควรปรับปรุงเนื้อหาให้แตกต่างไปจากหลักสูตรสำหรับเด็กปกติ ตลอดจนปรับเปลี่ยนเอกสารที่ใช้ในการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความสนใจและความสามารถของเด็ก ส่วนวิชาที่ไม่ได้เน้นเนื้อหาทางวิชาการเช่น วิชาดนตรี และวิชาศิลปะนั้น ก็ควรปรับให้เหมาะสมกับระดับการเรียนรู้ของนักเรียนเหล่านี้เช่นกัน (ผดุง อารยะวิญญู. 2542: 46-47)

นอกจากนี้ ครูจำเป็นต้องปรับวิธีการสอนหรือเนื้อหาให้เหมาะสมกับความสามารถและความต้องการของนักเรียนแต่ละคน เพื่อให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถเรียนรู้และนำความรู้ที่ได้เรียนไปใช้ประโยชน์ได้จริง ส่วนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับรุนแรงมากขึ้น ครูควรจัดการเรียนการสอนด้วยโปรแกรมการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program หรือ IEP) และควรทำงานร่วมกับบุคลากรสหวิชาชีพเพื่อให้เด็กเหล่านี้ได้รับบริการที่เหมาะสมกับความต้องการของเขา นอกจากนี้ การเรียนในชั้นเรียนเพียงอย่างเดียวอาจไม่เหมาะกับนักเรียนเหล่านี้ ครูจึงจำเป็นต้องสอนทักษะด้านอื่นที่เกี่ยวข้องกับการใช้ชีวิตในชุมชนด้วย เช่น การเดินทางด้วยรถโดยสารสาธารณะ การซื้อของ (กฤษฎา แก้วประดับ. 2551;

สิริพร จารุจารีต. 2553) ส่วนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงมากขึ้น ครูอาจสอนเพียงทักษะการช่วยเหลือตนเองในชีวิตประจำวันเท่านั้น (เฉลิมพล พลหาญ. 2553)

5.3 การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

การศึกษาในระดับมัธยมศึกษา นั้น ควรเน้นตามความต้องการและความสามารถของนักเรียนเป็นหลัก หากนักเรียนสามารถเรียนวิชาใดได้ ครูก็ควรส่งเสริมให้เขาได้เรียนวิชาที่เหมาะสม แต่ถ้านักเรียนไม่พร้อมจะเรียนวิชาที่เน้นความรู้ทางวิชาการ ครูควรส่งเสริมให้เขาได้เรียนวิชาชีพ การครองเรือน นันทนาการ การดูแลสุขภาพและความปลอดภัยของตน และการฝึกทักษะที่จำเป็นในการดำรงชีวิต เพื่อเตรียมความพร้อมให้เขาสามารถดำรงชีวิตในสังคมได้ตามสภาพแวดล้อมและสังคมในท้องถิ่นนั้นๆ (ผดุง อารยะวิญญู. 2542:46-47)

โปรแกรมการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับมัธยมศึกษา มีความสำคัญอย่างมาก เพราะนักเรียนเหล่านี้กำลังจะจบการศึกษาจากโรงเรียนและไม่สามารถเข้าเรียนต่อในระดับอุดมศึกษาได้ การศึกษาในระดับมัธยมศึกษาจึงเป็นเสมือนการถ่ายโอนจากชีวิตวัยเรียนสู่ชีวิตวัยผู้ใหญ่ และเป็นการเตรียมความพร้อมด้านการประกอบอาชีพอีกด้วย

ถึงแม้ประเทศสหรัฐอเมริกาจะมีการบังคับใช้กฎหมายว่าด้วยการพัฒนาการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องปีค.ศ. 2004 (The Individuals with Disabilities Education Improvement Act หรือ IDEIA, 2004) แต่ในความเป็นจริงแล้ว บุคคลที่มีความบกพร่องยังไม่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมในชุมชน ทั้งด้านการศึกษา สังคม และเศรษฐกิจได้อย่างเต็มที่เช่นคนทั่วไป (US Department of Education, 2004) ดังที่การสำรวจติดตามผลของผู้สำเร็จการศึกษาจากโปรแกรมการศึกษาพิเศษพบว่า บุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญากลุ่มตัวอย่างไม่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ ในชุมชนได้อย่างเต็มที่ บุคคลเหล่านี้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลนอกครอบครัวค่อนข้างน้อย และถูกแยกออกจากกลุ่มเพื่อน ทั้งเพื่อนที่มีความบกพร่องและเพื่อนปกติ นอกจากนี้ การศึกษาระยะยาวด้านการถ่ายโอนแห่งชาติครั้งที่ 2 (National Longitudinal Transition Study-2 หรือ NLTS-2) ที่กระทรวงศึกษาธิการของสหรัฐอเมริกาให้ทุนสนับสนุนนักวิจัยกลุ่มหนึ่งในการติดตามชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่องประเภทต่างๆ ที่จบการศึกษาจากโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายเป็นเวลา 4 ปี พบว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีงานทำน้อยมาก ได้รับค่าแรงต่ำกว่าบุคคลที่มีความบกพร่องประเภทอื่น และยังไม่เคยมีโอกาสดำเนินงานเพิ่มเติม (Newman; Wagner; Cameto; Knokey; & Shaver. 2010: 8)

เมื่อบุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาไม่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมหรือรับบริการต่างๆ ในชุมชนได้เต็มที่เหมือนคนทั่วไป ดังนั้น หลักสูตรในระดับมัธยมศึกษาสำหรับนักเรียนเหล่านี้จึงควรมุ่งเน้นการเตรียมความพร้อมในการทำงาน ทักษะทางสังคม การตั้งเป้าหมายสู่ความสำเร็จ และการจัดการตัวเอง และการใช้เวลาว่าง เพื่อให้ นักเรียนเหล่านี้สามารถดำเนินชีวิตได้อย่างอิสระเช่นเดียวกับคนทั่วไป การศึกษาระดับนี้จึงควรเน้นให้พ่อแม่และนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง

สติปัญญาเข้ามามีส่วนร่วมในหลักสูตร รวมถึงการวางแผนการถ่ายโอนวัยเรียนสู่วัยผู้ใหญ่อย่างเป็นระบบด้วย (กุลยา ก่อสุวรรณ. 2553: 33)

5.3.1 การเตรียมความพร้อมในการทำงาน ผู้คนส่วนใหญ่ในสังคมมักมองบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาด้วยความสงสาร และให้การช่วยเหลือบุคคลเหล่านี้ด้วยเงิน สิ่งของ หรืออาหาร ทำให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญากลายเป็นผู้รับมากกว่าผู้ให้ ต้องพึ่งพาหรือรอรับความช่วยเหลือจากผู้อื่นอยู่เสมอ และไม่สามารถทำประโยชน์ให้กับสังคมและประเทศชาติได้ นอกจากนี้ การช่วยเหลือด้วยความสงสารยังเป็นการลดคุณค่าและศักดิ์ศรีของความเป็นคนอีกด้วย ดังนั้น หากพ่อแม่ ผู้ปกครอง และครูเปลี่ยนเจตคติและการช่วยเหลือจากการให้สิ่งของเป็นการสร้างความพร้อมในการทำงานเช่น การศึกษาด้านวิชาชีพ การจัดประสบการณ์การทำงาน และการฝึกงานในชุมชน ก็จะทำให้บุคคลเหล่านี้สามารถใช้ชีวิตอย่างอิสระหลังจบการศึกษาจากโรงเรียนและยืนหยัดในสังคมได้อย่างภาคภูมิใจ เพราะรู้สึกว่าเป็นคนที่มีคุณค่า และสามารถทำประโยชน์ให้กับสังคมได้เช่นกัน นอกจากนี้ ประเด็นสำคัญของการทำงานคือการได้รับค่าจ้างหรือค่าตอบแทน ซึ่งจะ使他สามารถพึ่งพาตนเองได้และมีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้นด้วย

การเตรียมบุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาให้พร้อมทำงานนั้นควรเริ่มตั้งแต่บุคคลเหล่านี้ยังอยู่ในระดับประถมศึกษาจนถึงระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จุดประสงค์ของการเตรียมความพร้อมคือ เพื่อช่วยให้เขาได้เรียนรู้ทักษะการทำงานต่างๆ ไป ไม่ว่าจะเป็นได้รับค่าตอบแทนหรือไม่ก็ตาม การทำงานเป็นจำเป็นในชีวิตของคนทุกคน โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับบุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญา ดังนั้น การศึกษาด้านอาชีพจึงมีความหมายมากกว่าการฝึกงาน แต่ยังเป็นการเตรียมตัวนักเรียนไปสู่การใช้ชีวิตในวัยผู้ใหญ่ด้วย

เซอร์แมนและชีแฮน (Shearman; & Sheehan. 2011: ออนไลน์) ได้พัฒนาหลักสูตรการฝึกอาชีพสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และได้สรุปว่า การสอนทักษะอาชีพให้แก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้น ครูจะต้องสอนให้ชัดเจน ตรงประเด็น และต้องใช้วิธีการสอนที่หลากหลาย เพราะบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแต่ละคนมีความสามารถต่างกัน เมื่อครูอธิบายหรือบอกให้เขาทำอะไรครูต้องตรวจสอบว่าเขาเข้าใจหรือไม่ด้วย นอกจากนี้ ครูผู้สอนจะต้องจัดสมดุลระหว่างระดับความช่วยเหลือที่บุคคลนั้นต้องการกับการฝึกให้เขาทำงานได้เอง โดยไม่ต้องช่วยเหลือตลอดเวลา

5.3.2 ทักษะทางสังคม การเข้าสังคมกับผู้อื่น รวมถึงการพัฒนาสัมพันธภาพกับผู้อื่น ทั้งที่เป็นสมาชิกในครอบครัวและกลุ่มเพื่อนด้วยเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่ช่วยให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถใช้ชีวิตในชุมชนได้เช่นคนทั่วไป วัยรุ่นที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาจำเป็นต้องเรียนรู้และเข้าใจถึงจุดแข็งและข้อจำกัดของตนเอง และสิ่งที่สำคัญที่สุดในการเข้าสังคมของวัยรุ่นที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาคือ การเข้าถึงกิจกรรมต่างๆ ในสังคม เนื่องจากวัยรุ่นกลุ่มนี้ส่วนใหญ่ไม่สามารถเรียนรู้ทักษะทางสังคมจากการสังเกตดังเช่นวัยรุ่นทั่วไปได้ วัยรุ่นที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจึงมักมีปัญหาในการเดินทางไปยังสถานที่ต่างๆ ด้วยรถโดยสาร

สาธารณะ ไม่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ ในสังคม และไม่สามารถวางแผนการใช้เงินในการทำกิจกรรมต่างๆ อย่างเหมาะสมด้วย

นักเรียนที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญ่ต้องการเรียนรู้และอยากร่วมกิจกรรมทางสังคมเช่นเดียวกับวัยรุ่นทั่วไป แต่มักไม่ทราบว่าชุมชนของตนมีกิจกรรมใดที่ตนสนใจบ้าง จะเข้าร่วมกิจกรรมนั้นๆ อย่างไร และควรเข้าร่วมกิจกรรมเหล่านั้นมากน้อยเพียงใด ดังนั้น พ่อแม่ ครู หรือผู้เกี่ยวข้องจึงต้องช่วยเหลือด้วยการเปิดโอกาสให้บุคคลเหล่านี้ได้ฝึกฝนโดยมีผู้ใหญ่คอยให้คำแนะนำ หรือครูอาจจัดกิจกรรมทางสังคมบางประเภทขึ้น เพื่อให้ให้นักเรียนเหล่านี้ได้ฝึกทักษะดังกล่าวในโรงเรียนก่อนเข้าร่วมกิจกรรมกับสมาชิกในชุมชนก็ได้ อย่างไรก็ตาม การสอนทักษะทางสังคมให้แก่เด็กนักเรียนที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาให้ได้ผลดีนั้น ควรเริ่มสอนตั้งแต่เขายังอายุน้อย และควรสอนทั้งที่บ้านและที่โรงเรียนด้วย

5.3.3 การตั้งเป้าหมายสู่ความสำเร็จและการจัดการตัวเองนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาควรได้เรียนรู้ทักษะที่จำเป็นสำหรับชีวิตในอนาคตตั้งแต่อยู่ในโรงเรียน เพื่อให้เขาประสบความสำเร็จหรืออย่างน้อยก็สามารถพึ่งพาตนเองได้ในวัยผู้ใหญ่ ทักษะการจัดการเรื่องส่วนตัวต่างๆ รวมถึงความสามารถในการแก้ปัญหาและการตัดสินใจ บทบาททางเพศ และการดูแลสุขภาพอนามัยของตนเองจึงเป็นเรื่องที่นักเรียนเหล่านี้ควรได้เรียนรู้

ส่วนความสามารถการตั้งเป้าหมายที่มุ่งสู่ความสำเร็จนั้น เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหา การตัดสินใจ และความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination) ซึ่งฮิวส์และอากราน (Hughes; & Agran.1998: 1) ได้ให้ความหมายของคำนี้ว่า

“การที่บุคคลนั้นเรียกร้องและปกป้องสิทธิของตนเอง รวมถึงเลือกทำในสิ่งที่ตนเองต้องการเช่น การได้ใช้ชีวิตปกติเหมือนคนทั่วไปด้วยความมุ่งมั่นที่จะประสบความสำเร็จและอาจประสบความสำเร็จได้ในระดับหนึ่ง”

การเรียนรู้ที่จะ “มุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” จะช่วยให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถตัดสินใจได้อย่างเหมาะสม และประสบความสำเร็จดังเป้าหมายที่ตนเองวางไว้เมื่อเป็นผู้ใหญ่ นอกจากนี้ ความสามารถด้านนี้ยังช่วยให้นักเรียนเหล่านี้เข้าใจถึงปัญหาและอุปสรรคที่เขาต้องประสบในแต่ละช่วงวัยของชีวิต เรียนรู้ที่จะเอาชนะอุปสรรคนั้นๆ เห็นคุณค่าของตนเองและมีความรับผิดชอบในสังคมในที่สุด

5.3.4 ทักษะการใช้เวลาว่าง การใช้เวลาว่างเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับคนทุกคน นักเรียนที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาแต่ละคนเลือกใช้เวลาว่างและเข้าร่วมกิจกรรมในชุมชนในรูปแบบที่แตกต่างกัน โดยขึ้นอยู่กับวัยและระดับความรุนแรงของภาวะบกพร่องด้วย จากการศึกษาของฮาร์ดแมน ดรูว์ และอีแกน (Hardman; Drew; & Egan.1999: 213) พบว่า บุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาในประเทศสหรัฐอเมริกา มักดูโทรทัศน์ในเวลาว่าง ซึ่งบุคคลเหล่านี้ในสังคมไทยก็ไม่แตกต่างกันมากนัก แต่หน่วยงานหรือองค์กรบางแห่งในประเทศสหรัฐอเมริกาได้พยายามจัดกิจกรรมทางเลือกเพื่อให้บุคคลเหล่านี้มีโอกาสพักผ่อนหย่อนใจด้วยเช่น กีฬาพิเศษ

สำหรับคนพิการ (Special Olympics) ซึ่งเปิดโอกาสให้คนที่มีความบกพร่องทั้งหลาย รวมทั้ง บกพร่องทางร่างกายและบกพร่องทางสติปัญญาทั่วโลกได้เข้าร่วมแข่งขันกีฬากัน นอกจากนี้ กีฬา พิเศษสำหรับคนพิการยังจัดได้หลายรูปแบบรวมถึงการเปิดโอกาสให้คนปกติได้ร่วมเล่นและแข่งขัน กีฬา กับคนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นทีมด้วย

5.3.5 การวางแผนการถ่ายโอน (Transition Planning) การถ่ายโอน เป็น กระบวนการวางแผนการเปลี่ยนแปลงในชีวิต ไม่ว่าจะเป็นเปลี่ยนจากวัยเตาะแตะสู่วัยเด็ก วัยเด็กสู่วัยรุ่น วัยรุ่นสู่ผู้ใหญ่หรือวัยทำงาน บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามักมีปัญหากับการ เปลี่ยนแปลงในชีวิตมากกว่าคนทั่วไป ผู้มีหน้าที่รับผิดชอบจึงต้องมีแผนการถ่ายโอน เพื่อเป็นการ เตรียมความพร้อมและให้การช่วยเหลือนักเรียนเหล่านี้เพื่อให้เขาผ่านแต่ละช่วงของชีวิตได้อย่าง ราบรื่นมากขึ้น (Mastropieri; & Scruggs. 2004: ออนไลน์)

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจบการศึกษาจากโรงเรียนหรือต้องออก จากโรงเรียนกลางคันและกลับไปใช้ชีวิตร่วมกับครอบครัวในชุมชนของตนเป็นจำนวนมากในแต่ละปี การถ่ายโอนจากชีวิตวัยเรียนสู่ชีวิตวัยผู้ใหญ่จึงเป็นเรื่องสำคัญอย่างยิ่ง เพราะชีวิตในผู้ใหญ่ นั้น แตกต่างจากช่วงอายุอื่นๆ ที่ผ่านมาโดยสิ้นเชิง เรื่องที่เห็นได้ชัดจนที่สุดคือ บุคคลเหล่านี้ได้รับความช่วยเหลือจากคนรอบข้างน้อยลงแต่กลับต้องแบกรับความคาดหวังจากผู้คนรอบข้างมากขึ้น ชีวิตในวัยผู้ใหญ่สำหรับบุคคลเหล่านี้จึงไม่ใช่เรื่องง่ายดังที่หลายคนคิด ดังนั้น ครู บุคลากรวิชาชีพ และผู้ปกครองจึงควรรับรู้ถึงความสำคัญของการถ่ายโอนนี้ เพื่อร่วมกันวางแผนการถ่ายโอนอย่าง เป็นระบบ และเริ่มตั้งแต่ในวัยเรียนจนเข้าสู่วัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่ในที่สุด

ดังนั้น พอสรุปได้ว่า การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง สติปัญญานั้น ต้องจัดให้เหมาะสมกับวัยและความต้องการพิเศษของแต่ละคน เมื่อนักเรียนได้รับการ ระบุว่ามีความบกพร่องทางสติปัญญา สิ่งสำคัญคือการช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่ม หลังจากนั้น เขา ควรมีโอกาสได้เรียนรู้กับเพื่อนปกติในวัยเดียวกันให้มากที่สุด ดังนั้น การเรียนร่วมกับเด็กทั่วไปใน ชั้นเรียนนับว่ามีความสำคัญมาก ต่อมา เมื่อบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเข้าสู่วัยรุ่น การ จัดการศึกษาควรเน้นการเตรียมความพร้อมในการทำงาน ทักษะทางสังคม การตั้งเป้าหมายใน อนาคต และการใช้เวลาว่างให้เหมาะสม นอกจากนี้ นักเรียนแต่ละคนควรมีแผนการถ่ายโอนที่เป็น ตัวเชื่อมระหว่างชีวิตในวัยเด็กและชีวิตในวัยผู้ใหญ่ด้วย หากบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ได้รับการเตรียมตัวดังนี้แล้ว ปัญหาและอุปสรรคต่างๆ ย่อมคลี่คลายและหมดไปได้

ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-determination)

ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-determination) ของบุคคลที่มีความ บกพร่องทางสติปัญญานั้นเริ่มมาจากแนวคิดเรื่องการดำรงชีวิตอย่างเป็นปกติ (Normalization) การ ดำรงชีวิตอย่างอิสระไม่พึ่งพาผู้อื่น และการเคลื่อนไหวในเรื่องสิทธิของบุคคลที่มีความบกพร่อง

ประเภทต่างๆ ในช่วงปี ค.ศ. 1960 ถึง 1970 (Nirje.1969; Wolfensberger. 1972) โดยเนอร์เจ (Nirje. 1972) ได้กล่าวไว้ว่า

“ส่วนประกอบสำคัญด้านหนึ่งที่ทำให้บุคคลที่มีความบกพร่องสามารถดำรงชีวิตอย่างเป็นปกติ คือการจัดสถานการณ์ให้บุคคลที่มีความบกพร่องได้รับประสบการณ์ของคนปกติ โดยเคารพสิทธิของความเป็นมนุษย์เป็นสำคัญ ดังนั้น ผู้คนรอบข้างจึงควรคำนึงถึงความปลอดภัยและความคาดหวังของบุคคลที่มีความบกพร่องเหล่านี้ที่จะมีผลกระทบต่อตัวเขาเอง ด้วยเหตุนี้ เส้นทางที่จะนำไปสู่ความสามารถในการเลือกและตัดสินใจเกี่ยวกับการดำเนินชีวิตจึงเป็นเรื่องยากและสำคัญยิ่งสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องเหล่านี้”(Nirje. 1972: 177)

1. นิยามของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

คำศัพท์ภาษาอังกฤษว่า Self-Determination (ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง) นั้นถูกบัญญัติขึ้นนานมาแล้ว พจนานุกรมออกซ์ฟอร์ด (Oxford English Dictionary) ได้บรรจุคำนี้ไว้ตั้งแต่ปีค.ศ. 1683 แต่คำนี้เพิ่งได้รับการกล่าวถึงกันบ่อยครั้งในสาขาจิตวิทยาเมื่อปีค.ศ. 1975 (Wehmeyer. 2007) The American Heritage Dictionary of the English Language (1992) ได้กำหนดความหมายของคำนี้ไว้ 2 ด้าน ความหมายที่หนึ่งเน้นไปที่ตัวบุคคล และความหมายที่สองเกี่ยวข้องกับประเทศชาติและการเมือง ดังนี้

1. การตัดสินใจในการกำหนดชีวิตด้วยตนเองโดยไม่มีใครบังคับ
2. อิสระภาพของคนที่ตัดสินใจเลือกสถานะทางการเมืองของตน หรือความเป็นอิสระของคนในด้านใดด้านหนึ่ง

ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองถือเป็นพื้นฐานของสิทธิมนุษยชน คือ การมีสิทธิที่จะเลือก ตัดสินใจ ยอมรับ และมีศักดิ์ศรีของความเป็นคน ซึ่งเป็นสิ่งที่ช่วยให้มนุษย์อยู่ร่วมกันในสังคมได้อย่างปกติ

ส่วนเดชายและไรอัน (Deci & Ryan. 1985) ได้เสนอทฤษฎีว่า แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) เป็นหัวใจสำคัญของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง นอกจากนี้ เดชายได้แยกให้เห็นถึงความแตกต่างระหว่าง “กิจกรรมที่เกิดจากแรงจูงใจของตนเอง” ซึ่งเป็นการกระทำด้วยความเต็มใจ และ “การกระทำที่ถูกผู้อื่นบังคับหรือจูงใจให้ทำ” ดังนั้น การที่จะมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้นั้น บุคคลนั้นจะต้องกระทำกิจกรรมใดๆ จากความต้องการของตนเอง โดยตัวเองเป็นคนเลือก นอกจากนี้ เดชาย และไรอัน (Deci; & Ryan. 1992: 38) ให้คำนิยามคำว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองว่า

“... การกระทำให้สำเร็จด้วยความสามารถในการเลือกและการมีทางเลือก มากกว่า การทำสิ่งใดเพราะการเสริมแรง แรงขับ หรือการบังคับอื่นใด ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้นไม่ได้เป็นเพียงความสามารถเท่านั้น แต่ยังเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับชีวิตคนคนทั่วไปมีแนวโน้มที่จะมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมาตั้งแต่เกิด...”

เวิร์ด (Ward. 1988: 78) ได้ให้ความหมายคำว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ไว้ว่า เป็น “เจตคติ” ที่จะนำบุคคลนั้นไปสู่การกำหนดเป้าหมายชีวิตและ “ความสามารถ” ที่จะนำไปถึงเป้าหมายที่ตั้งไว้ จึงเห็นได้ว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในความหมายทั่วไปนั้นเป็นความสามารถในการจัดการกับตนเอง การตัดสินใจกระทำการใดโดยอิสระ ฟังพาตนเอง เชื่อในความสามารถของตน และควบคุมตนเองให้ไปถึงจุดหมายได้ ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเป็นการผสมระหว่างความสามารถและเจตคติของบุคคลในการตั้งเป้าหมายของตนที่แตกต่างกันออกไป เป็นการเลือกและเรียนรู้ที่จะแก้ปัญหา รวมถึงการรับผิดชอบในชีวิตของตนด้วยตนเอง

ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในสาขาการศึกษาพิเศษนั้นนักการศึกษาหลายกลุ่มมองเห็นว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองช่วยให้บุคคลที่มีความต้องการพิเศษมีการพัฒนาอย่างยั่งยืนและสามารถดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้ เริ่มจากเนอร์เจ (Nirje. 1972) ได้นำแนวคิดเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไปใช้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในประเทศสวีเดนและเดนมาร์ก เขากล่าวว่าเป็นการกระตุ้นให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เลือก แสดงความต้องการ และแสดงความตั้งใจมากที่สุดเท่าที่จะทำได้ เขาแนะนำให้ครูสอนให้เด็กเหล่านี้เกิดความตั้งใจที่จะทำสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง อันจะช่วยเพิ่มความสามารถให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษเหล่านี้ ต่อมารัฐบาลของประเทศสหรัฐอเมริกาได้ส่งเสริมการพัฒนาให้บุคคลที่มีความต้องการพิเศษมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมาตั้งแต่ปีค.ศ.1989 และพจนานุกรมอเมริกันได้บัญญัติคำศัพท์ Self-Determination ในปี ค.ศ. 1992 ไว้ว่า “หมายถึง การกำหนดชะตาชีวิตของตนเองหรือตัดสินใจโดยอิสระปราศจากการบังคับ”

หลังจากนั้น นักวิชาการในสาขาการศึกษาพิเศษจำนวนมากได้ให้ความหมายและพัฒนาแนวคิดด้านความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเพื่อใช้สอนบุคคลที่มีความต้องการพิเศษเช่นฟิลด์และฮอฟแมน (Field;& Hoffman. 1994) กล่าวว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองหมายถึงการที่บุคคลสามารถตั้งเป้าหมายและทำสิ่งต่างๆ จนประสบผลสำเร็จ ซึ่งบุคคลจะทำเช่นนั้นได้ต้องมีความรู้และความเชื่อพื้นฐานของแต่ละบุคคลเสียก่อนเช่น การตั้งเป้าหมาย การควบคุมตนเอง ความเป็นตัวของตัวเอง เป็นต้น เมื่อเป็นเช่นนั้น บุคคลจึงจะสามารถควบคุมและดูแลตนเองรวมถึงรับรู้ว่าจะสิ่งใดจะทำให้เขาประสบความสำเร็จในชีวิตได้ ฟิลด์และฮอฟแมนยังได้กำหนดองค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองว่ามี 5 ด้านคือ การรับรู้ตนเอง การให้คุณค่าตนเอง การวางแผน การปฏิบัติตามแผนที่วางไว้ และ การยอมรับและเรียนรู้ผลของการกระทำนั้น

อย่างไรก็ตาม นักวิชาการในสาขาการศึกษาพิเศษที่ให้ความสนใจและทำการศึกษาด้านความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลที่มีความบกพร่องประเภทต่างๆ จนได้รับการยอมรับมากที่สุดคนหนึ่ง คือ ดร. ไมเคิล เวมายเยอร์ (Dr. Michael Wehmeyer) อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ แห่งมหาวิทยาลัยแคนซัส ประเทศสหรัฐอเมริกา ได้กล่าวว่า “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination) หมายถึง เจตคติและความสามารถที่ช่วยให้

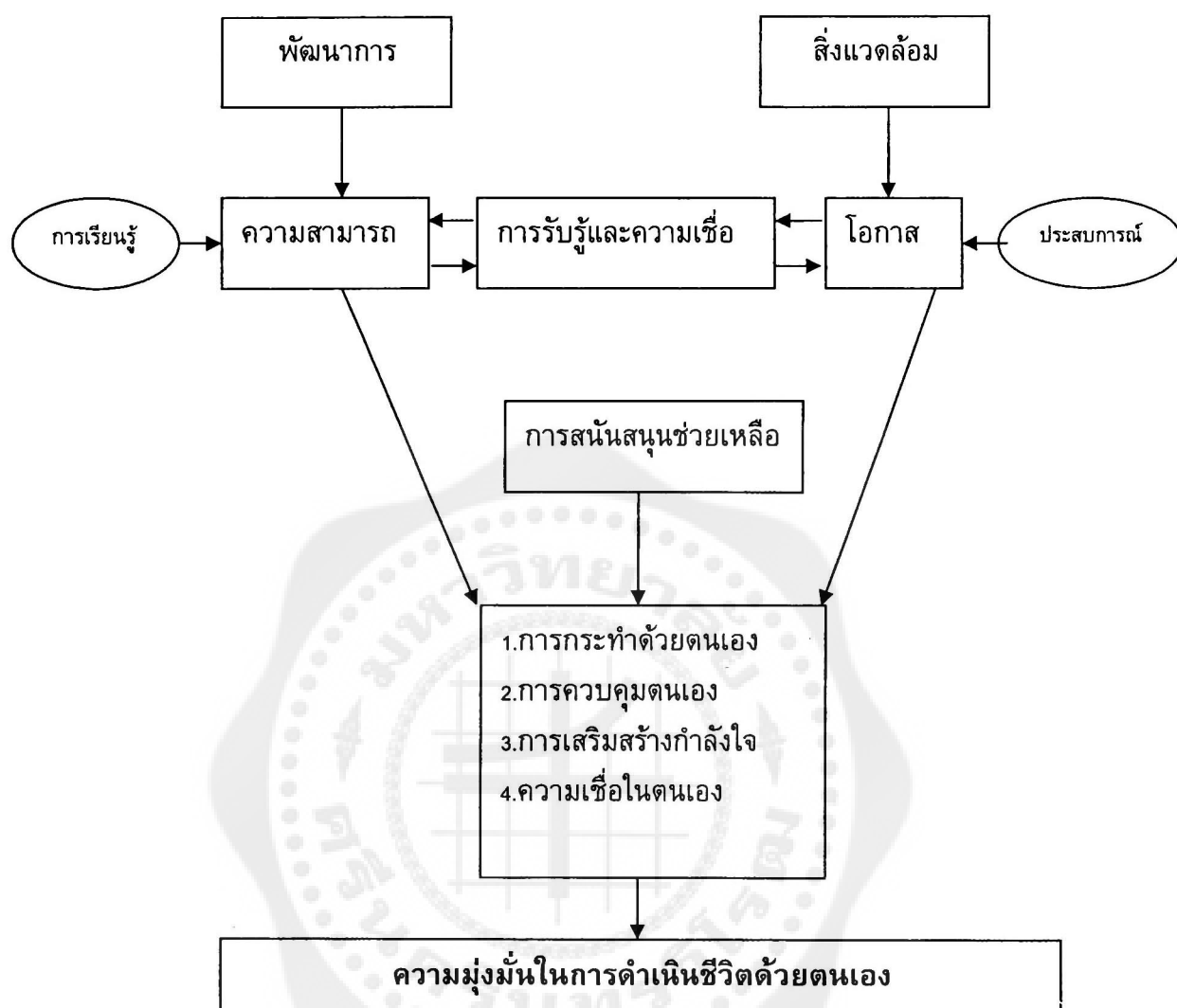
บุคคลนั้นเป็นผู้กำหนดชีวิตของตนเอง และ เลือกที่จะทำหรือไม่ทำอะไร โดยไม่ได้ขึ้นอยู่กับปัจจัยภายนอกหรือการก้าวก่ายจากบุคคลอื่น” (Wehmeyer;& Field. 2007: 2) อย่างไรก็ตาม ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้นเป็น “แนวคิด (Construct)” ที่เป็นนามธรรม การสอนเรื่องนี้ให้แก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจึงไม่ง่ายเหมือนวิชาที่เป็นรูปธรรมเช่น วิชาคณิตศาสตร์ วิชาวิทยาศาสตร์ หรือวิชาศิลปะ เป็นต้น แต่ต้องสอนด้วยการทำให้ดูเป็นตัวอย่าง เปิดโอกาสให้เขาได้ลองทำเองและประสบผลเองมากกว่าการสอนโดยการบรรยายเนื้อหาในห้องเรียน นอกจากนี้ การวัดความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองก็ไม่มีมาตรวัดที่ชัดเจน แต่ต้องอาศัยการสังเกตจากพฤติกรรมที่บุคคลนั้นแสดงออกมา ทั้งนี้ ผู้เชี่ยวชาญได้พยายามสร้างแบบประเมินความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยใช้การสังเกตพฤติกรรมหรือการสัมภาษณ์บุคคลนั้น และการสัมภาษณ์บุคคลรอบข้างเช่นแบบประเมินความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ARC (The ARC Self-Determination Scale)และ แบบประเมินความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง AIR (AIR Self-Determination Scale) (Wehmeyer; & Field.2007: 11; Zorow Center for Learning Enrichment. 2011: ออนไลน์)

กล่าวโดยสรุป ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิตประจำวันได้อย่างอิสระ สามารถตัดสินใจ และรับผิดชอบในสิ่งที่ตนได้ตัดสินใจ ซึ่งบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้นั้น ต้องได้รับการพัฒนาทักษะด้านต่างๆ เช่น การเลือก การตั้งเป้าหมาย และการประเมินตนเองตั้งแต่อยู่ในวัยเรียน

2. ทฤษฎีเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองถูกนำมาใช้กับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษเป็นเวลากว่า 20 ปีแล้ว นักวิชาการจำนวนมากจึงพยายามสร้างทฤษฎีต่างๆ จากโครงสร้างแนวคิดนี้ แต่ทฤษฎีที่ได้รับการยอมรับมากที่สุดคือ การพิจารณาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในแง่ของหน้าที่ และ ในแง่ของการแก้ปัญหาด้วยการกำกับหรือควบคุมตนเอง ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ทฤษฎีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในแง่ของหน้าที่ (A Functional Theory of Self-Determination)เวมาเยอร์ และคณะ (Wehmeyer; et al. 1998: 24) ได้เสนอนิยามของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองภายใต้พื้นฐานแนวคิดเรื่องหน้าที่ของพฤติกรรมของบุคคลว่า พฤติกรรมของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง คือ “การกระทำที่บุคคลสามารถกำหนดชะตาชีวิตของตนเอง อีกทั้งเป็นคนเลือกและตัดสินใจในสิ่งต่างๆ ที่มีผลต่อคุณภาพชีวิตของตนโดยไม่ได้รับอิทธิพลจากปัจจัยภายนอกหรือการแทรกแซงอื่นใด”



ภาพประกอบ 1 รูปแบบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองตามทฤษฎีของเวมeyer (Wehmeyer. 1998)

การที่บุคคล “กระทำอย่างตั้งใจ” และเรียกได้ว่ามีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้น จะต้องมึลักษณะเฉพาะ 4 ประการดังนี้ (Wehmeyer; & Field. 2007: 5)

1.1 การกระทำด้วยตนเอง (Autonomy) หมายถึง การที่บุคคลสามารถกระทำสิ่งใด ๆ ด้วยความชอบ ความสนใจ และความสามารถของตนเองเป็นหลัก และการกระทำนั้นเกิดขึ้นโดยปราศจากอิทธิพลหรือการแทรกแซงจากภายนอก ซึ่งระดับของพฤติกรรมที่เป็นการกระทำด้วยตนเองจะสะท้อนถึงความเป็นอิสระจากสมาชิกในครอบครัว เพื่อน หรือบุคคลอื่นๆ ที่บุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์ด้วยในแต่ละวัน และปราศจากอิทธิพลของสิ่งแวดล้อม

1.2 การควบคุมตนเองหรือกำกับตนเอง (Self-Regulation) หมายถึง การที่บุคคลรู้จักตัดสินใจเลือกใช้ทักษะที่จำเป็นในสถานการณ์ต่างๆ หรือในงานแต่ละประเภทด้วยความสามารถที่ตนเองมีอยู่ ทำให้สามารถทำงานอย่างเป็นระบบ สามารถดำเนินการและประเมินผลการดำเนินการนั้น รวมถึงสามารถปรับปรุงแก้ไขเมื่อจำเป็น

1.3 การเสริมสร้างกำลังใจ (Psychological Empowerment) หมายถึง การที่บุคคลกระทำการใดๆ บนพื้นฐานความเชื่อว่าตนมีความสามารถที่จะทำกิจกรรมนั้น ซึ่งกิจกรรมนั้นจะส่งผลให้เกิดสิ่งที่ตนต้องการในสิ่งแวดล้อมนั้นๆ ได้

1.4 ความเชื่อในตนเอง (Self-Realization) หมายถึง การที่บุคคลกระทำการใดๆ เนื่องมาจากการใช้ความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับตัวเขาเองอย่างมีเหตุผลและถูกต้อง รวมถึงรับรู้จุดแข็งและข้อจำกัดของตนเองในวิถีทางที่ก่อให้เกิดประโยชน์ได้

ทฤษฎีนี้เห็นว่า ตัวบุคคลนั้นเป็นผู้กำหนดการกระทำต่างๆ ในชีวิตของตนเอง และปฏิบัติหรือแสดงพฤติกรรมต่างๆ ด้วยตนเอง ไม่ว่าจะเป็นด้านอารมณ์ จิตใจ และสติปัญญาในสถานการณ์ใดก็ตาม อันที่จริง ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้นเกิดขึ้นในชีวิตของคนเราตลอดเวลา ดังนั้น การปลูกฝังให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอย่างมีประสิทธิภาพจึงไม่ใช่เพียงการสอนแนวคิดนี้ในห้องเรียนเท่านั้น แต่ครูหรือผู้เกี่ยวข้องต้องผสมผสานการเรียนรู้เข้ากับประสบการณ์ของเด็กด้วย ภาพประกอบ 1 แสดงให้เห็นว่านักเรียนควรได้รับการสอนเพื่อให้เขาได้พัฒนาทักษะและความคิด จนกลายมาเป็นผู้จัดการสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง ทั้งนี้ ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้นมียุทธศาสตร์ประกอบหลายด้าน ซึ่งรายละเอียดขององค์ประกอบแต่ละด้านนั้นจะได้กล่าวถึงในหัวข้อถัดไป

2. ทฤษฎีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในแง่ของการแก้ปัญหา
ด้วยการกำกับหรือควบคุมตนเอง มิทฮอก แคมเพอ และโวลแมน (Mithaug; Campeau; & Wolman, 1992: 23) ได้กล่าวว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง คือลักษณะการควบคุมตนเองรูปแบบหนึ่ง บุคคลที่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองย่อมจัดการกับสิ่งต่างๆ ได้อย่างอิสระ และสามารถควบคุม จัดการ เลือก และปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ ได้มากกว่าบุคคลที่ไม่มี ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ทฤษฎีนี้อธิบายความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในแง่ของการแก้ปัญหาด้วยการควบคุมตนเอง กล่าวคือ เมื่อบุคคลเผชิญกับปัญหา บุคคลที่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองย่อมมีแรงจูงใจที่จะควบคุมตนเองและจัดการกับปัญหานั้นๆ ในทันที อย่างไรก็ตาม บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแต่ละคนย่อมสามารถกระทำหรือคิดแก้ไขสถานการณ์ได้มากน้อยแตกต่างกันตามระดับของภาวะบกพร่อง ดังนั้น การสอนให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญากระทำการใดให้สำเร็จนั้น บุคคลนั้นจะมีความต้องการ ความคาดหวัง และความสามารถในการตั้งเป้าหมายที่เหมาะสมด้วย

ต่อมา มิทฮอก (Mithaug. 1993: 98) ได้สรุปทฤษฎีของการควบคุมตนเองเพิ่มเติมว่า ความต้องการความก้าวหน้าของบุคคลจะเพิ่มขึ้นตามเป้าหมายหรือความหวังที่ตั้งไว้ได้ จำเป็นต้องมีปัจจัย 4 ประการดังนี้

1. ความสมปรารถนาจากการได้รับสิ่งที่ต้องการในอดีต
2. ความคาดหวังในปัจจุบัน มีความเป็นไปได้
3. ทางเลือกที่มีอยู่ มีความเป็นไปได้
4. หากดำเนินการตามแผนที่วางไว้แล้ว มีโอกาสประสบความสำเร็จ

มิทฮอกยังกล่าวอีกว่า ทฤษฎีนี้ไม่ใช่การแก้ไขปัญหาย่อยๆ แต่เป็นการแก้ไขปัญหามากมาย เรื่อง เพื่อให้บุคคลนั้นได้สิ่งที่ต้องการ ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง จึงเปรียบเสมือนลูกโซ่ที่เชื่อมต่อกันระหว่างความต้องการ การกระทำ และผลที่ได้รับ และความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้นเกิดขึ้นในสังคมอยู่ตลอดเวลา (Mithaug. 1993: 98)

2.3 องค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ในปีค.ศ. 1998 เวมายเยอร์ อากราน และฮิวส์ (Wehmeyer; Agran; & Hughes. 1998: 11) ได้กำหนดทักษะต่างๆ ที่เป็นองค์ประกอบสำคัญของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไว้ 8 ด้านได้แก่

1. การเลือก (Choice Making Skills)
2. การตัดสินใจ (Decision Making Skills)
3. การแก้ปัญหา (Problem Solving Skills)
4. การกำหนดเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้น (Goal Setting and Attainment Skills)
5. การใช้ชีวิตอย่างอิสระ (Independent Living Skills)
 - 5.1 การจัดการความเสี่ยง (Risk Taking Skills)
 - 5.2 การรักษาความปลอดภัยของตน (Safety Skills)
6. การสังเกต ประเมินและให้กำลังใจตนเอง (Self-Observation, Evaluation, and Reinforcement Skills)
7. การสอนตนเอง (Self-Instruction Skills)
8. การพิทักษ์สิทธิของตนและภาวะผู้นำ (Self-Advocacy and Leadership Skills)
 - 8.1 การมีความคิดทางบวกในความสามารถของตนและความคาดหวังผลลัพธ์ (Positive Attributions of Efficacy and Outcome Expectancy)
 - 8.2 การตระหนักในตนเอง (Self Awareness)
 - 8.3 การรู้เกี่ยวกับตนเอง (Self Knowledge)

ถึงแม้การจัดการศึกษาพิเศษในประเทศสหรัฐอเมริกาจะมีการสอนเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งเป็นช่วงเตรียมความพร้อมของนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางสติปัญญาสำหรับการศึกษาในระดับที่สูงขึ้นหรือการใช้ชีวิตในชุมชน แต่ทักษะบางด้านนั้นต้องสอนตั้งแต่ระดับประถมศึกษา ดังนั้น ครูและผู้เกี่ยวข้องในทุกระดับควรเข้าใจถึงทักษะแต่ละด้านที่ประกอบกันขึ้นเป็นความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ทักษะการเลือก (Choice Making Skills) หมายถึง การที่บุคคลนั้นระบุได้ว่าตนเองชอบอะไรและเลือกสิ่งนั้นจากทางเลือกที่มีผู้เสนอให้ (Parson; Reid; & Green. 2001: 51) ซึ่งบุคคลควรมีประสบการณ์และเคยชินกับตัวเลือกนั้นๆ จึงจะสามารถเลือกได้โดยปราศจากอิทธิพลจากบุคคลอื่น ถึงแม้การเลือกฟังดูเป็นเรื่องเล็กน้อยสำหรับคนทั่วไป แต่สำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้น การเลือกไม่ใช่เรื่องง่ายเสมอไป เนื่องจากเมื่อคนทั่วไปเลือกแล้ว เขาสามารถบอกสิ่งที่ตนเลือกด้วยคำพูดหรือการสื่อสารภาษาในรูปแบบต่างๆ แต่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีข้อจำกัดด้านภาษาอาจทำให้ไม่สามารถแสดงความต้องการได้ สาเหตุอีกประการหนึ่งที่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามักไม่มีความสามารถด้านการเลือกนั้น เกิดจากการที่ผู้ครอบงำถือโอกาสตัดสินใจให้ ทำให้โอกาสที่เขาจะได้เลือกและตัดสินใจนั้นถูกจำกัดไปด้วย เมื่อการเลือกถือเป็นสิทธิขั้นพื้นฐานของมนุษย์ผู้เกี่ยวข้องจึงควรเปิดโอกาสให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้เลือกด้วยตนเองงานวิจัยพบว่า บุคคลที่มีความต้องการพิเศษมีโอกาสได้เลือกสิ่งต่างๆ ด้วยตนเองน้อยมาก และครูก็ไม่ได้ตระหนักว่า ตนต้องสอนการเลือกให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษด้วย (Agran; Hughes; & Washington. 2006) โอกาสในการเลือกนั้นเกิดขึ้นตามธรรมชาติในชีวิตมนุษย์ทุกคน ดังนั้น การเลือกจึงถือว่าเป็นจุดเริ่มต้นของการสอนเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2. ทักษะการตัดสินใจ (Decision Making Skills) หมายถึง กระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาและการเลือก ซึ่งจะต้องมีปัจจัยพื้นฐานประกอบการตัดสินใจ 5 ประการดังนี้ (Beyth-Marom; & Colleagues. 1991)

1. รายการสิ่งที่จะทำ
2. ระบุความเป็นไปได้ในการกระทำสิ่งนั้นๆ
3. ประเมินผลของการกระทำที่อาจเกิดขึ้น
4. รู้ถึงความสำคัญของผลที่จะตามมา
5. พิจารณปัจจัยด้านผลที่จะเกิดขึ้นร่วมกับความเป็นไปได้ถ้ากระทำสิ่งนั้นๆ

กระบวนการตัดสินใจนั้นมักเริ่มต้นจากปัญหาที่จะต้องตัดสินใจแก้ไข ไม่ว่าเด็กหรือผู้ใหญ่จึงมีโอกาสตัดสินใจด้วยกันทุกคน อาจมีการตัดสินใจบางครั้งที่ไม่ได้ผลตามที่หวัง เพราะมีตัวเลือกน้อย หรือมีปัจจัยอื่นเข้ามาเกี่ยวข้องทำให้ตัดสินใจผิดพลาดไป แต่กระบวนการตัดสินใจนั้นสามารถเรียนรู้ได้ ดังเช่นที่เคมคา (Khemka. 2000) ได้ศึกษาการตัดสินใจของผู้หญิงที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาพบว่า หลังจากได้รับการสอนแล้ว กลุ่มตัวอย่างมีทักษะการตัดสินใจเพิ่มขึ้น

ดังนั้น ครูจึงควรพัฒนาวิธีการสอนทักษะการตัดสินใจให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพื่อให้บุคคลเหล่านี้มีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น

3. ทักษะการแก้ปัญหา (Problem Solving Skills)มีความเกี่ยวข้องกับข้อมูลที่บุคคลนั้นมีอยู่ในการระบุวิธีการแก้ไขปัญหานั้น ซึ่งปัญหาคืองานในสถานการณ์หนึ่งๆ ที่ยังไม่รู้หรือยังไม่มีแนวทางการแก้ไขปัญหานั้นได้ทันที การแก้ปัญหา คือ เป็นการตอบสนองต่อสถานการณ์เฉพาะ เพื่อให้บุคคลนั้นทำหน้าที่อย่างมีประสิทธิภาพในสิ่งแวดล้อมนั้น เบเนจามิน (Benjamin. 1996:25) ได้เสนอขั้นตอนการสอนเรื่องการแก้ปัญหาไว้ 4 ขั้นตอนดังนี้

1. เข้าใจ โดยการถามตัวเองว่า อะไรคือปัญหา
2. วางแผนและแก้ไข โดยการถามตัวเองว่า ฉันรู้อะไรมาก่อนแล้ว ฉันจะแก้ปัญหานี้ได้อย่างไร จากนั้น ให้ใช้ทักษะในการแก้ปัญหามาช่วยในการวางแผนแก้ปัญหา
3. ตรวจสอบ พิจารณาว่าเกิดอะไรขึ้น ถามตัวเองว่า ฉันได้แก้ปัญหาแล้วหรือยัง แผนที่ได้ฉันได้วางไว้เหมาะสมหรือไม่ ถ้าแผนยังมีปัญหาให้เปลี่ยนแปลงแผน ลองใช้ทักษะการแก้ปัญหาอื่น

4. ทบทวน พิจารณาสິงที่ได้ทำไปแล้ว ถามตัวเองว่า ฉันได้เรียนรู้อะไรไปบ้าง ฉันจะใช้แผนการแก้ปัญหามาของฉันในอนาคต หากเจอปัญหาทำนองเดียวกันนี้ได้อย่างไร

เวมeyerและเคลซ์เนอร์ (Wehmeyer; & Kelchner. 1994: 266) ได้ศึกษาความสามารถในการแก้ปัญหาด้านทักษะทางสังคมของบุคคลที่มีความต้องการพิเศษวัยผู้ใหญ่และพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในด้านนี้น้อย ต่อมา กัมเปิล แทปเป และอรากิ (Gumpel; Tappe; & Araki. 2000: 259) ได้เปรียบเทียบความสามารถในการแก้ปัญหามาของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและบุคคลปกติในด้านการทำงานและอาชีพ พบว่า บุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญา มีความยากลำบากในการแก้ปัญหาในเรื่องดังกล่าวมากกว่ากลุ่มที่ไม่มีภาวะบกพร่อง งานวิจัยจำนวนหนึ่งสนับสนุนว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถเรียนรู้ทักษะการแก้ปัญหาได้เช่น คาสเทิลและกลาส (Casttle; & Glass. 1986: 40) พบว่า การให้ความรู้ในด้านการแก้ปัญหาให้แก่วัยรุ่นที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับเล็กน้อยและปานกลางนั้นสามารถเพิ่มทักษะการแก้ปัญหาให้แก่กลุ่มตัวอย่างได้ นอกจากนั้น บราวน์นิงและเนฟ (Browning; & Nave. 1993: 309) ยังพบว่า การใช้ชีวิตที่ศันในการสอนการแก้ปัญหาทางสังคมให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้นั้น สามารถเพิ่มทักษะการแก้ปัญหามาให้กับเด็กกลุ่มเหล่านี้ได้เช่นกัน

4. ทักษะการกำหนดเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้น (Goal Setting and Attainment Skills)เป้าหมาย หมายถึง ผลที่บุคคลนั้นตั้งใจให้เกิดขึ้นหลังจากที่เขากระทำการใดลงไป ทักษะนี้มีความสำคัญเพราะช่วยให้บุคคลนั้นตั้งเป้าหมายของตนและวางแผนเพื่อไปให้ถึงเป้าหมายที่ตนตั้งไว้ ดังนั้น การตั้งเป้าหมายจึงเป็นการควบคุมตนเองวิธีหนึ่ง ซึ่งบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต้องได้รับการสอนเพื่อให้เขาสามารถพัฒนาทักษะนี้ขึ้นมาได้ โคปแลนด์

และฮิวส์ (Copeland; & Hughes. 2002: 53) ได้สรุปผลจากงานวิจัยเกี่ยวกับการกำหนดเป้าหมายและความสำเร็จของชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 17 เรื่อง พบว่า การให้งานและการสอนการกำหนดเป้าหมายสามารถเพิ่มทักษะนี้ให้แก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้

5. ทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระ (Independent Living Skills) หมายถึง การที่บุคคลสามารถใช้ชีวิตได้ด้วยตนเอง ลดการพึ่งพาผู้อื่นให้อยู่ในระดับที่เหมาะสมกับวัยของบุคคลนั้น ทั้งนี้ บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจึงควรมีโอกาสทำสิ่งต่างๆ ด้วยตนเองเหมือนกับคนทั่วไป อย่างไรก็ตามอุปสรรคประการสำคัญของทักษะนี้คือ ผู้ปกครองและครูมักเป็นห่วงเรื่องความปลอดภัยว่า หากปล่อยให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทำสิ่งต่างๆ ด้วยตนเองแล้วจะเกิดอันตราย ซึ่งความคิดเช่นนี้เป็นการจำกัดทักษะการเลือกและการตัดสินใจของบุคคลเหล่านี้ได้ ดังนั้น แทนที่ผู้ดูแลจะสอนเรื่องนี้บ่อยลง ผู้ดูแลควรสอนในเรื่องการประเมินระดับของความเสี่ยงและการจัดการกับความเสี่ยง (Risk Taking Skills) รวมถึงทักษะด้านความปลอดภัย (Safety Skills) และการดูแลสุขภาพของตนเอง เช่น การปฐมพยาบาล โภชนาการ อาหารและยาที่จำเป็น การหลีกเลี่ยงโรคภัยไข้เจ็บต่างๆ และการป้องกันตนเองจากการถูกทารุณกรรม เป็นต้น เพื่อให้บุคคลเหล่านี้สามารถใช้ชีวิตได้อย่างอิสระให้มากที่สุดเท่าที่เขาจะทำได้ (Agran; Marchand-Martella; & Martella. 1994: 23)

6. ทักษะการสังเกต ประเมินและให้กำลังใจตนเอง (Self-Observation, Evaluation, and Reinforcement Skills) บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาควรเรียนรู้ที่จะสังเกตตนเอง เพื่อจะได้เตือนตนเองว่าตนเองกำลังทำอะไร และจะได้ทราบว่าตนต้องทำตามเป้าหมายที่วางไว้ ส่วนการประเมินตนเองนั้น เป็นการควบคุมตนเองวิธีหนึ่ง เพื่อที่ตัวเขาเองจะได้ทราบว่าเขาได้กระทำพฤติกรรมเป้าหมายที่ตนควรทำหรือไม่ และเมื่อเขามีพฤติกรรมที่ตรงตามเป้าหมาย พฤติกรรมเป้าหมายนั้นจะเป็นตัวเสริมแรงโดยอัตโนมัติ และถ้านักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถแก้ปัญหาได้ก็เสมือนเป็นการสร้างกำลังใจให้ตนเองด้วย ทั้งนี้ การให้กำลังใจตนเองนั้นมีผลดีมากกว่าการได้รางวัลจากครูหรือผู้อื่น เพราะลดการพึ่งพาผู้อื่นลงด้วย ดังนั้น การสอนให้นักเรียนรู้จักสังเกตและเตือนตนเอง ประเมินตนเอง และให้รางวัลแก่ตนเองได้จึงถือเป็นเรื่องสำคัญ โอริลลีและคณะ (O' Reilly; et al. 2002) ได้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรง ให้สังเกตและเตือนตนเองเพื่อลดพฤติกรรมซ้ำๆ ในชั้นเรียนปกติ และพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีสมาธิในการทำงานในห้องเรียนเพิ่มขึ้น แต่เมื่อไม่มีการเตือนตนเอง เด็กก็จะมีพฤติกรรมซ้ำๆ และสมาธิในการเรียนลดลงด้วย นอกจากนี้ การวิจัยอีกงานหนึ่งที่สอนให้หญิงที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและเป็นโรคเบาหวานประเมินตนเองในเวลาอาหารกลางวันว่า ตนได้รับอินซูลินครบถ้วนตามจำนวนหรือไม่ พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น เพราะสามารถดูแลตนเองได้และทราบว่าต้องได้รับอินซูลินเวลาใดและจำนวนเท่าใด (Agran; Blenchard; & Wehmeyer. 2000: 351) สำหรับการให้กำลังใจตนเองนั้น เวมายเยอร์และคณะ (Wehmeyer; et al. 2003: 415) ได้ทดลองใช้

วิธีการให้รางวัลตนเองประกอบกับวิธีการสอนหลายวิธีให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในชั้นเรียนปกติ พบว่า วิธีการให้กำลังใจตนเองนี้ช่วยเพิ่มพฤติกรรมที่ดีและลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ได้

7. ทักษะการสอนตนเอง (Self-Instruction Skills) หมายถึง การที่บุคคลนั้นพูดถึงสิ่งที่ตนกำลังจะทำการเปลี่ยนแปลงเสียงออกมาก่อนที่ลงมือกระทำ โดยครูสอนให้นักเรียนพูดกับตัวเองว่าตนเองจะต้องทำอะไร การสอนเช่นนี้จะทำให้นักเรียนสามารถจัดการกับตนเองดีขึ้น โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเพราะบุคคลเหล่านี้มีความจำสั้น การสอนตนเองนั้นมี 2 ขั้นตอนคือ

- 1.ให้นักเรียนเปล่งเสียงว่าตนจะต้องทำอะไร ช้าๆ
- 2.ให้นักเรียนทำงานนั้นหลังจากเปล่งเสียงออกมา

อากรานและคณะ (Agran; et al. 2005) ได้สอนวิธีการสอนตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 3 คน เพื่อเพิ่มการขอความช่วยเหลือในชั้นเรียนทำอาหาร พบว่า เด็ก 2 ใน 3 คนสามารถทำได้ตามเกณฑ์ 80% ของการตอบสนองต่อพฤติกรรมเป้าหมายที่กำหนดไว้ได้

8. ทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนและภาวะผู้นำ (Self-Advocacy and Leadership Skills) การพิทักษ์สิทธิของตน หมายถึง การลงมือทำสิ่งต่างๆ ได้ด้วยตนเอง และการต่อสู้ให้ได้สิ่งที่ตนต้องการ ซึ่งทักษะด้านนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษในวัยผู้ใหญ่ อันที่จริง การพิทักษ์สิทธิของบุคคลในอดีตเป็นการต่อสู้ของกลุ่มพ่อแม่ ผู้ปกครองที่เรียกร้องสิ่งที่ตนหรือบุตรหลานควรได้รับเช่น การเคลื่อนไหวของกลุ่มพ่อแม่ ผู้ปกครองที่เรียกร้องสิทธิด้านการศึกษาให้แก่บุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษของตน แต่ปัจจุบันนี้ บุคคลที่มีความต้องการพิเศษจำนวนหนึ่งสามารถเรียกร้องสิทธิให้กับตนเองได้แล้ว อย่างไรก็ตาม บุคคลจะมีทักษะด้านนี้ได้ต้องมีภาวะผู้นำเพื่อให้สามารถคิดและกระทำการต่างๆ ได้ด้วยตนเอง อีกทั้งความเข้าใจหรือการตระหนักในตนเอง ความคิดต่อตนเองในทางบวก และความคาดหวังในสิ่งที่ตนกระทำก็เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้บุคคลนั้นมีทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนและภาวะผู้นำได้ บุคคลเหล่านี้มักเป็นผู้ตามมากกว่าผู้นำ ทักษะด้านนี้จึงช่วยให้เขาสามารถทำสิ่งต่างๆ ตามเป้าหมาย ตามความชอบ และตามการตัดสินใจของตนเองได้ การสอนให้บุคคลเหล่านี้พิทักษ์สิทธิของตนยังเป็นการสอนให้เขารับถึงสิทธิและหน้าที่ และเพื่อให้เขาสามารถติดต่อสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ สามารถประนีประนอม ชักจูงจิตใจ และเป็นผู้นำหรือผู้ตามที่ดีได้ งานวิจัยที่สำรวจปัจจัยที่มีผลต่อความสำเร็จในชีวิตการเรียน อุปสรรคและความต้องการที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยของนักศึกษาที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 35 คนพบว่า นักศึกษาเหล่านี้รายงานว่าอุปสรรคที่ขัดขวางการเรียนในมหาวิทยาลัยของพวกเขาได้แก่ การขาดความเข้าใจและการยอมรับในความเป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา บริการไม่เหมาะสมและขาดงบประมาณสนับสนุน กลุ่มตัวอย่างยังรายงานว่า ตนยังขาดทักษะการพิทักษ์สิทธิของตน ขาดการ

ตระหนักรู้ในตนเอง และต้องการเข้ารับการอบรมเกี่ยวกับการใช้ชีวิตได้อย่างอิสระ จึงเห็นได้ว่า การที่บุคคลเหล่านี้จะประสบความสำเร็จได้ บุคคลต้องมีความสามารถในการพิทักษ์สิทธิของตนด้วย (Lehman; Davies; & Laurin. 2000: 60)

2.4 ประโยชน์ของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่มีต่อการดำรงชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ก่อนหน้าปีค.ศ. 1990 คนในสังคมยังไม่ได้ให้ความสนใจกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากนัก เนื่องจากผู้คนทั่วไปเชื่อว่าบุคคลเหล่านี้ไม่สามารถตัดสินใจด้วยตนเองหรือแม้กระทั่งดูแลตนเองได้ (Wehmeyer; et al. 2002) แต่แนวคิดด้านการศึกษาพิเศษในยุคปัจจุบันเน้นให้บุคคลเหล่านี้สามารถดำเนินชีวิตได้ด้วยตนเอง ดังนั้น การจัดการเรียนการสอนในยุคนี้จึงมุ่งเน้นพัฒนาให้บุคคลเหล่านี้สามารถตัดสินใจในเรื่องต่างๆ ได้ด้วยตนเอง เขาจึงจะมีคุณภาพชีวิตที่ดีได้ ชาลลอคและคณะ (Schalock; et al. 2005) ได้ระบุว่า คุณภาพชีวิตที่ดีมีองค์ประกอบ 8 ด้านดังนี้

1. มีสภาพอารมณ์ที่ดี (Emotional Well-Being)
2. มีสัมพันธภาพระหว่างบุคคลที่ดี (Interpersonal Relations)
3. มีเครื่องใช้พอเพียงต่อความต้องการ (Material Well-Being)
4. มีการพัฒนาตนเอง (Personal Development)
5. มีสุขภาพที่ดี (Physical Well-Being)
6. มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination)
7. ได้อยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม (Social Inclusion)
8. มีสิทธิในด้านต่างๆ (Rights)

นักวิชาการในวงการการศึกษาพิเศษล้วนยอมรับว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้บุคคลมีคุณภาพชีวิตที่ดี ตัวอย่างเช่น เวมาเยอร์และชวาร์ตส์ (Wehmeyer; & Schwartz. 1998: 12) ได้ศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในชีวิตประจำวันของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาวัยผู้ใหญ่จำนวน 50 คน บุคคลเหล่านี้รายงานว่ามีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้นเพราะถูกสอนให้มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากขึ้น นอกจากนี้ นักวิจัยกลุ่มเดียวกัน (Wehmeyer; & Schwartz. 1997: 245) ยังได้ศึกษาผลจากการทำงานของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังจบการศึกษาในระดับมัธยมศึกษา พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงกว่าได้รับผลจากการทำงานมากกว่าเช่น ได้รับค่าจ้างสูงกว่า ได้รับสวัสดิการจากนายจ้างมากกว่า นอกจากนี้ ผู้วิจัยกลุ่มนี้ยังพบว่า ผลตอบแทนจากการทำงานนั้นไม่ได้ขึ้นอยู่กับระดับสติปัญญาหรือจำนวนโปรแกรมการฝึกงานที่กลุ่มตัวอย่างได้รับสักเท่าไร แต่ผลตอบแทนจากการทำงานกลับมีความสัมพันธ์กับระดับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

นอกจากนี้ ยังมีการศึกษาเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากมายเช่น เวมeyerและโบลดิง (Wehmeyer; & Bolding. 1999: 353) พบว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่อาศัยและทำงานในชุมชนปกติมีคะแนนด้านความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากกว่าบุคคลที่ทำงานอยู่ในที่ทำงานเฉพาะสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่อง ผู้วิจัยกลุ่มนี้จึงเสนอแนะว่าควรเริ่มสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้กับเด็กที่มีความบกพร่องโดยการช่วยให้เขาดำรงชีวิต เล่น เรียน และทำงานในชุมชนที่เขาอาศัยอยู่นั่นเอง

สำหรับการศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองกับเด็กในวัยเรียน เพื่อพัฒนาให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้สามารถเรียนในหลักสูตรปกติได้มากขึ้น ผู้วิจัยกลุ่มหนึ่งในประเทศสหรัฐอเมริกาได้เปรียบเทียบความสามารถในการแก้ปัญหาและการวางแผนการเรียนวิชา ภาษา ศิลปะ วิทยาศาสตร์ และสังคมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับมัธยมศึกษา ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีความสามารถในการวางแผนและการแก้ปัญหาในพฤติกรรมเป้าหมายมากกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุม อีกทั้งนักเรียนกลุ่มทดลองยังสามารถทำกิจกรรมได้ตามเป้าหมายอีกด้วยจึงกล่าวได้ว่าความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสามารถช่วยพัฒนาให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถเรียนในหลักสูตรการศึกษาปกติได้มากขึ้น (Palmer; Wehmeyer; Gipson; & Agran. 2004: 427)

ส่วนงานวิจัยด้านความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักศึกษาในระดับมหาวิทยาลัย ที่ศึกษาอิทธิพลของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่มีต่อความสำเร็จในการทำตามเป้าหมายที่วางไว้ ของนักศึกษาในกลุ่มตัวอย่างที่มีอายุระหว่าง 18-48 ปีในมหาวิทยาลัยในมลรัฐเวอร์จิเนีย ประเทศสหรัฐอเมริกา พบว่า นักศึกษาเหล่านี้เห็นว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีความสำคัญต่อความสำเร็จของพวกเขาในการเรียนวิชาต่าง ๆ อย่างมาก (Thomas; & Getzel. 2005: 234)

สรุปว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีความสำคัญต่อชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและความบกพร่องประเภทอื่นอย่างมาก แต่การศึกษาพิเศษในประเทศไทยยังไม่ได้สอนเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่แก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ดังนั้น ครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องจำเป็นต้องมีความรู้ที่ถูกต้อง เพื่อให้สามารถสอนและส่งเสริมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในประเทศไทยมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากขึ้น

2.5 ผู้มีบทบาทในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

การที่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้จริงนั้น เขาต้องได้เรียนรู้ ได้เห็นตัวอย่าง และได้รับโอกาสในการฝึกฝนความสามารถด้านนี้อย่างจริงจัง ผู้คนที่มีส่วนเกี่ยวข้องในชีวิตของบุคคลเหล่านี้จึงต้องมีความเข้าใจตรงกัน เพื่อจะได้สอนและส่งเสริมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้แสดงความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิต

ด้วยตนเองอย่างแท้จริง พ่อแม่ ผู้ปกครองเป็นกลุ่มแรกที่มีบทบาทในการสอนและส่งเสริมความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุตรหลานที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (Martin; & Marshall. 1998) เวมาเยอร์และฟิลด์ (Wehmeyer; & Field. 2007: 121) ได้กล่าวว่า พ่อแม่มีความสำคัญต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของลูก เพราะเมื่อพ่อแม่แสดงความมุ่งมั่นในชีวิตประจำวัน ลูกก็มีโอกาสได้เห็นและถือพ่อแม่เป็นต้นแบบที่เขาได้เรียนรู้เรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไปโดยปริยาย นอกจากนี้ การเปรียบเทียบความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองระหว่างบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในประเทศอิสราเอลที่อาศัยและทำงานในบ้านพักสำหรับผู้มีความบกพร่อง (Group Home) กับกลุ่มที่อาศัยอยู่กับผู้ปกครอง พบว่า กลุ่มที่อาศัยในบ้านพักสำหรับผู้มีความบกพร่องมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองต่ำกว่ากลุ่มที่อาศัยอยู่กับผู้ปกครอง (Duvdevany; Ben-Zur; & Ambar. 2002: 379)

สำหรับนักเรียนที่ศึกษาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษซึ่งมีรูปแบบเป็นโรงเรียนประจำนั้น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาย่อมใช้เวลาในชีวิตส่วนใหญ่อยู่กับครูมากกว่าพ่อแม่หรือครอบครัว ครูจึงเป็นกลุ่มสำคัญอีกกลุ่มหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลเหล่านี้ วองและวอง (Wong; & Wong. 2008) ได้จัดการอบรมเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่บุคลากรที่มีหน้าที่ดูแลบ้านพักสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในประเทศฮ่องกง พบว่า การที่เจ้าหน้าที่ดูแลบ้านพักอยู่หรือไม่อยู่ในบ้านนั้นส่งผลต่อความสามารถในการควบคุมตนเองของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อีกทั้งขนาดของบ้านและจำนวนสมาชิกเช่น บ้านขนาดใหญ่ที่มีสมาชิกจำนวนมาก และบ้านขนาดเล็กที่มีสมาชิกเพียง 1-5 คน รวมถึงรูปแบบของชุมชนซึ่งมีทั้งชุมชนปกติและชุมชนที่มีความจำกัด ล้วนส่งผลต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลเหล่านี้ทั้งสิ้น

ดังนั้น เมื่อพ่อแม่ ผู้ปกครอง และครูหรือบุคลากรในโรงเรียนการศึกษาพิเศษล้วนมีบทบาทในการสอนและส่งเสริมความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พ่อแม่และครูจึงควรได้รับความรู้ที่ถูกต้อง และทำงานร่วมกันเพื่อให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่อยู่ในความดูแลมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ซึ่งจะส่งผลให้บุคคลเหล่านี้มีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น

2.6 วิธีการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้น เวมาเยอร์และฟิลด์ (Wehmeyer; & Field. 2007: 30-31) ได้สรุปว่า สิ่งสำคัญที่สุดคือการให้โอกาสนักเรียนเหล่านี้ในสถานการณ์ที่หลากหลาย ซึ่งวิธีการสอนองค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีดังต่อไปนี้

2.6.1 การสอนทักษะการเลือก ทักษะการเลือกเป็นองค์ประกอบที่ง่ายที่สุด

นักเรียนเหล่านี้จึงต้องมีทักษะนี้ก่อนเรียนรู้ทักษะอื่น ผู้สอนควรให้โอกาสนักเรียนเหล่านี้ได้ฝึกในหลายๆ สถานการณ์เช่นการเลือกเสื้อผ้า การเลือกอาหาร การเลือกกิจกรรมยามว่าง การเลือกซื้อ

ของ ซึ่งครูอาจเริ่มด้วยการสอนเกี่ยวกับลักษณะต่างๆ ของร้านสะดวกซื้อในชั้นเรียนเสียก่อน เพื่อให้ นักเรียนได้รู้จักเปรียบเทียบและมีข้อมูลในการพิจารณา ครูควรสอนให้นักเรียนจัดลำดับความ เหมาะสมและความชอบ และสอนให้นักเรียนได้มีโอกาสซื้อสิ่งของที่ต้องการในร้านที่เขาชอบ เมื่อ นักเรียนเข้าใจดีแล้ว ครูจึงพาออกไปสถานที่จริงที่ไม่พลุกพล่านมากนัก

อย่างไรก็ตาม หลังจากครูสอนเรื่องการเลือกแล้ว ครูควรบูรณาการสิ่งที่นักเรียนได้เรียนเข้า กับชีวิตจริงในห้องเรียนและสถานการณ์ต่างๆ ในโรงเรียน เพื่อให้นักเรียนนำความรู้เหล่านั้นไปใช้ใน สถานการณ์ต่างๆ ได้ด้วยตนเอง นอกจากนี้ เวนายเยอร์และฟิลด์ยังได้เสนอแนะว่า หัวใจสำคัญใน การรักษาความสมดุลระหว่างตัวเลือกของนักเรียนและความรับผิดชอบของบุคลากรได้แก่

1. ครูควรเริ่มพัฒนาทักษะการเลือกของนักเรียนให้เร็วที่สุด
2. เพิ่มรูปแบบและความถี่ที่นักเรียนจะมีโอกาสได้ตัดสินใจเกี่ยวกับกิจกรรม ต่างๆ ให้มากขึ้น
3. พิจารณาด้านความเสี่ยงและผลในระยะยาวที่อาจเกิดจากการเลือกของ นักเรียน

4. อธิบายความเป็นไปได้ และข้อจำกัดในการเลือกแต่ละครั้งให้นักเรียนฟังด้วย

2.6.2 การสอนทักษะการตัดสินใจและทักษะการแก้ปัญหา การสอนทักษะ เหล่านี้เกี่ยวข้องกับกระบวนการและกลวิธีทางด้านการรู้คิดและกระบวนการทางสังคม ตัวอย่างของ การสอนวิธีการรู้คิดนั้น ได้แก่ IDEAL Problem Solver (Bransford; & Stein. 1993) ที่สอนการคิด ด้วยการใช้วิจารณญาณ ความจำ และทักษะในการแก้ปัญหา เจ้าของทฤษฎีอธิบายไว้ว่า นักเรียน เรียนรู้เรื่องการแก้ปัญหาจากขั้นตอนต่างๆ 5 ขั้นตอน ดังนี้

- I = Identify problem and opportunity (ระบุปัญหาและโอกาส)
- D = Define goals (ให้คำนิยามของเป้าหมาย)
- E = Explore possible strategies (ให้ลองวิธีการต่างๆ หลายๆ อย่าง)
- A = Anticipate outcomes and act (คาดหวังกับผลที่จะเกิดขึ้นและลงมือปฏิบัติ)
- L = Look back and learn (ลองมองย้อนกลับไป และเรียนรู้จากสิ่งที่ผ่านมา)

2.6.3 การสอนทักษะการตั้งเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้น การสอนทักษะ นี้ต้องเริ่มตั้งแต่การระบุเป้าหมายและการกำหนดเป้าหมายให้ชัดเจน อันที่จริง การเขียนเป้าหมาย นั้นทำได้หลายวิธีและเป้าหมายมีหลายรูปแบบ แต่การสอนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทาง สติปัญญาไปถึงเป้าหมายนั้น ครูอาจเริ่มจากเป้าหมายทางการเรียนก่อนซึ่งมีขั้นตอนดังนี้

1. ระบุเป้าหมาย นักเรียนต้องคิดว่าตนอยากเรียนอะไร ซึ่งอาจเปรียบเทียบ ความสามารถของนักเรียนกับสาระวิชานั้นๆ หรืออาจพิจารณาจากความรู้ปัจจุบันเพื่อที่จะเรียนรู้ ทักษะต่อไป

2. เขียนเป้าหมาย การให้นักเรียนเขียนเป้าหมายของตนเองนั้นมีวัตถุประสงค์ หลายประการได้แก่ ทำให้เป้าหมายนั้นดูชัดเจน จริงจังขึ้น เป้าหมายที่นักเรียนเป็นผู้เขียนเองจะทำ

ให้นักเรียนไม่สับสน ซึ่งถือเป็นจุดเริ่มต้นที่ดี จากนั้นครูจึงช่วยนักเรียนปรับเป้าหมายให้ชัดเจนมากขึ้น

3. วางแผนปฏิบัติการ (Create Action Plan) การวางแผนและกำหนดแนวทางในการปฏิบัติช่วยให้นักเรียนไปถึงเป้าหมายที่วางไว้ได้ ซึ่งนักเรียนจะต้องคำนึงถึงสิ่งต่อไปนี้

- 3.1 จะใช้วิธีการอะไรจึงจะไปถึงเป้าหมายได้
- 3.2 จะต้องใช้ทรัพยากรหรือความช่วยเหลือที่จำเป็นด้านใดบ้าง
- 3.3 จะต้องมีการกำหนดการหรือขั้นตอนอย่างไรจึงจะสามารถทำตามแผนนั้นได้
- 3.4 จะต้องใช้กระบวนการอะไรในการวัดเวลาที่ใช้ในการปฏิบัติการนั้น
- 3.5 จะต้องมีการกำกับติดตามความก้าวหน้าอย่างไร
- 3.6 มีการให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับความก้าวหน้าจากแหล่งอื่นบ้างหรือไม่
- 3.7 จะต้องมีการกำหนดการเพื่อติดตามความก้าวหน้านั้นอย่างไร

4. ประเมินความก้าวหน้า และปรับแผนหรือเป้าหมายนักเรียนควรเรียนรู้เรื่องการบันทึกข้อมูล และมีกระบวนการกำกับตนเองด้วย

อุปสรรคของการตั้งเป้าหมายให้ชัดเจนนั้น คิช (Kish. 1991: 22) ได้ให้ข้อสังเกตไว้ดังนี้

1. ขาดความรู้และขาดข้อมูล นักเรียนบางคนไม่สามารถตั้งเป้าหมายที่ชัดเจนได้ เพราะมีข้อมูลไม่เพียงพอ ดังนั้น การให้ข้อมูลที่ครบถ้วนจึงเป็นหัวใจของการสอนเรื่องการตั้งเป้าหมายให้ชัดเจน

2. ขาดทักษะ ครูต้องสอนเรื่องการมุ่งมั่น จดจ่อ ยืนหยัดที่จะทำให้สำเร็จ การแก้ปัญหา การจัดการตนเอง การสื่อสาร และการตัดสินใจด้วย

3. ไม่กล้าเสี่ยง ความกลัว ไม่กล้าเสี่ยงอาจเป็นอุปสรรคประการหนึ่งของการบรรลุเป้าหมายได้ ครูต้องช่วยให้นักเรียนเอาชนะความรู้สึกกลัว ไม่กล้าเสี่ยงนี้ให้ได้ การใช้บทบาทสมมติเป็นวิธีการสอนที่ได้ผลวิธีหนึ่ง

4. ขาดการสนับสนุนทางสังคม นักเรียนที่มีความบกพร่องส่วนใหญ่ได้รับการสนับสนุนจากคนรอบข้างน้อยมาก การช่วยให้นักเรียนมีเครือข่ายความช่วยเหลือจะช่วยให้เขาบรรลุเป้าหมายที่วางไว้ได้ง่ายขึ้น

อย่างไรก็ตาม การตั้งเป้าหมายและการทำให้ถึงเป้าหมายนั้นเป็นหัวใจสำคัญของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง แซนด์และดอลล์ (Sands; & Doll. 2005: 281) ได้เสนอแนะหลักการสอนเรื่องการตั้งเป้าหมายไว้ 7 ข้อดังต่อไปนี้

หลักการที่ 1: ครูช่วยให้นักเรียนสามารถตั้งเป้าหมายที่เฉพาะเจาะจงที่เขาเห็นได้ชัดเจนว่า เขาไปถึงเป้าหมายแล้วหรือยัง

หลักการที่ 2: ครูช่วยให้นักเรียนตั้งเป้าหมายที่เขาสามารถไปถึงได้ในเวลาที่กำหนด เช่น ในช่วงเวลาที่เรียนในชั้น เป็นวัน เป็นสัปดาห์ หรือเป็นภาคเรียน

หลักการที่ 3: ครูช่วยให้นักเรียนตั้งเป้าหมายที่ยากกว่าความสามารถในปัจจุบันของเขาขึ้นไปเล็กน้อย

หลักการที่ 4: ครูช่วยให้นักเรียนตั้งเป้าหมายที่เป็นประโยชน์ มีความหมายกับตนเองและเชื่อมโยงกับชีวิตที่โรงเรียน บ้าน และชีวิตในชุมชน

หลักการที่ 5: ครูช่วยให้นักเรียนตั้งเป้าหมายที่เห็นได้ว่า กระบวนการหรือวิธีการที่ทำให้เขาสามารถทำงานนั้นได้สำเร็จมีอะไรบ้าง

หลักการที่ 6: เมื่อนักเรียนไม่สามารถวางเป้าหมายสำหรับการเรียนรู้ของตนเองได้ ครูอาจช่วยวางเป้าหมายให้แทนก็ได้

หลักการที่ 7: วางแผนจัดกิจกรรมในชั้นเรียนที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ตั้งเป้าหมายในการเรียนรู้ของตนเองเป็นระยะๆ

2.6.4 การสอนทักษะการสอนตนเอง วิธีการสอนทักษะนี้ค่อนข้างตรงไปตรงมา นักวิจัยส่วนใหญ่ใช้เวลาในการสอนประมาณ 2 ชั่วโมงซึ่งอาจเป็นการสอนเพียงครั้งเดียวหรือแบ่งช่วงเวลาการสอนเป็นครั้งละ 30 นาที 4-5 ครั้ง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องที่รุนแรงมากขึ้น อาจต้องใช้เวลาเพิ่มขึ้น การสอนทักษะนี้อาจทำเป็นรายบุคคลหรือเป็นกลุ่มก็ได้ ซึ่งหากการสอนเป็นเรื่องเดียวกันและระดับเดียวกัน ควรสอนเป็นกลุ่มจะเหมาะสมกว่า เพราะจะทำให้ครูมีเวลาให้นักเรียนได้ฝึกฝนหลังการสอนด้วยการสอนทักษะการสอนตนเองนั้นอาจให้เพื่อนเป็นคนสอนหรือทำเป็นตัวแบบก็ได้ (Hughes; et al. 2000: 153-154) การใช้เพื่อนช่วยสอนมีผลอย่างน้อย 2 ประการ คือ (1) ลดเวลาการสอนของครู (2) ทำให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจมากกว่า การให้เพื่อนเป็นผู้สอนนั้นเพื่อนควรทำหน้าที่เหมือนกับครู โดยมีการวิเคราะห์งานเป็นขั้นตอนก่อน และเมื่อเพื่อนสอนแล้วเพื่อนผู้สอนและผู้เรียนก็ควรได้รับการเสริมแรงและข้อมูลป้อนกลับด้วย นอกจากนี้ ควรมีการใช้บทบาทสมมติร่วมด้วย สำหรับนักเรียนที่มีปัญหาด้านการสื่อสาร การสอนตนเองนั้นควรเป็นคำพูดที่สั้น อาจเป็นคำๆ เดียวหรือสองคำเท่านั้น ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่มีปัญหาในการพูดประโยคยาวๆ เช่น “ฉันต้องเขียนให้อยู่ในบรรทัด” เป็น “เขียนในบรรทัด”

2.6.5 การสอนทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนเอง วิธีการสอนที่ดีที่สุดวิธีหนึ่ง คือ การใช้บทบาทสมมติในสถานการณ์จำลองที่ต้องใช้ทักษะการพิทักษ์สิทธิเช่น การจัดตารางกิจกรรมในชั้นเรียน การย้ายออกจากบ้าน การพบบุคลากรทางการแพทย์ เป็นต้น เมื่อนักเรียนเริ่มคุ้นเคยกับทักษะและวิธีการเหล่านี้แล้ว ครูควรสนับสนุนให้เขาได้ปฏิบัติในสถานการณ์จริง นอกจากนี้ การเข้าร่วมในชมรมหรือองค์กรที่เกี่ยวข้องกับการพิทักษ์สิทธิ ทั้งในและนอกระบบโรงเรียนก็ได้ผลดีเช่นกัน เช่น ชมรมเซียรา (Sierra Club) ซึ่งเป็นหน่วยงานที่ทำหน้าที่หาทุนในการสร้างห้องสมุดในชุมชนต่างๆ ดังนั้น การที่นักเรียนได้มีโอกาสทำกิจกรรมเหล่านี้ทำให้เขาได้ฝึกทักษะการเป็นผู้นำและทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนด้วย

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า วิธีการสอนทักษะที่เป็นองค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแต่ละด้านที่มีประสิทธิภาพสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้แก่ การสาธิตให้ดูเป็นตัวอย่างหรือตัวแบบ การใช้บทบาทสมมติ การให้เพื่อนสอนเพื่อน การทดลองฝึกปฏิบัติในสถานการณ์จำลอง และการฝึกในสถานการณ์จริง นอกจากนี้ ครูควรมีการเสริมแรงและการ

ให้ข้อมูลป้อนกลับแก่นักเรียนทั้งที่เป็นเพื่อนผู้สอนและที่เป็นผู้เรียนด้วย ทั้งนี้เพื่อให้เกิดกำลังใจในการเรียนรู้ต่อไป

อากราน สโนว์ และ สแวนเนอร์ (Agran; Snow; & Swaner. 1995: 293) ได้ทำการศึกษาความคิดเห็นของครูในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผลการวิจัยระบุว่าครูเชื่อว่าความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีประโยชน์และเห็นว่าความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองควรถูกบรรจุเป็นหลักสูตรการสอนและอยู่ในแผนการสอนรายบุคคลของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษด้วยต่อมาในปีค.ศ.1999 นักวิจัยกลุ่มนี้ได้สำรวจครูการศึกษาพิเศษ 69 คน ในมลรัฐยูทาห์ สหรัฐอเมริกา เกี่ยวกับความเชื่อและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ผลการสำรวจพบว่า ถึงแม้ครูร้อยละ 42 เห็นว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีความสำคัญมากและควรสอนเรื่องนี้ให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ แต่นักเรียนกลับได้รับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองน้อยมาก (Agran; Snow; & Swaner. 1999: 61-62)

เวมายเยอร์อากราน และฮิวส์ (Wehmeyer; Agran; & Hughes. 2000) ได้ทำการสำรวจความรู้ของครูในด้านการสอนเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรง จากครูกลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,200 คนในประเทศสหรัฐอเมริกา ครูส่วนใหญ่เชื่อว่าความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีความสำคัญแก่เด็กเหล่านี้แต่วิธีการสอนและปริมาณการสอนนั้นแตกต่างกันไปขึ้นกับระดับความต้องการพิเศษของนักเรียนแต่ละคน รวมทั้งครูยังขาดความรู้ความเข้าใจและต้องการข้อมูลเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากกว่านี้

จากการวิจัยครั้งนั้น โวลเลนสกี (Wolensky. 2001) ได้ขยายผลเพิ่มเติมในด้านความรู้ของครูและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองโดยทำการสำรวจครูด้วยแบบสอบถามที่ใกล้เคียงกับเวมายเยอร์อากราน และฮิวส์ แต่เพิ่มคำถามปลายเปิดไปด้วย ผลการวิจัยครั้งนั้น พบว่าครูการศึกษาพิเศษเข้าใจแนวคิดเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแต่ยังไม่มีระบบในการสอนในชั้นเรียนอย่างจริงจังและต้องการให้มีการให้ความรู้เกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น

การเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (Adult Learning)

มัลคอลม์ โนลส์ (Malcolm Knowles) นักการศึกษาชาวอเมริกันที่มีบทบาทโดดเด่นด้านการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนวัยผู้ใหญ่มากที่สุด และเป็นผู้เสนอทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (Adult Learning) ได้อธิบายว่า ในขณะที่การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนวัยเด็กนั้นเน้นเนื้อหาของเรื่องที่สอน และผู้เรียนวัยเด็กไม่มีความรู้หรือประสบการณ์ในเรื่องนั้นๆ มาก่อน จึงเปิดรับสิ่งที่ครูสอนไปทั้งหมด แต่ผู้เรียนวัยผู้ใหญ่ นั้นแตกต่างจากผู้เรียนวัยเด็กอย่างสิ้นเชิง โนลส์สรุปลักษณะของผู้เรียนวัยผู้ใหญ่ไว้ดังนี้ (Knowles. 1978)

1. ผู้เรียนวัยผู้ใหญ่มีความคิดเป็นของตนเองและเรียนรู้แบบนำตนเอง ผู้เรียนเหล่านี้ต้องการอิสระในการเรียน ผู้สอนจึงควรทำหน้าที่เป็นเพียงผู้ชี้แนะมากกว่าผู้ให้ข้อมูล แล้วเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้นั้นนอกจากนี้ ผู้สอนต้องเข้าใจความคิดของผู้เรียนว่าเขาสนใจเนื้อหาด้านใด ให้ผู้เรียนได้ทำงานในโครงการที่เขาสนใจ ให้โอกาสเขาได้รับผิดชอบในการนำเสนองานหรือทำหน้าที่เป็นหัวหน้ากลุ่ม และผู้สอนต้องแสดงให้ผู้เรียนเห็นว่าทุกคนมีส่วนทำให้เกิดความสำเร็จได้อย่างไร

2. ผู้เรียนวัยผู้ใหญ่มีความรู้และประสบการณ์ชีวิตมาแล้ว ไม่ว่าจะเป็นด้านการทำงาน ครอบครัว และการศึกษาในอดีต ผู้เรียนจึงมักนำความรู้ใหม่ไปเชื่อมโยงกับความรู้และประสบการณ์ที่เขามีอยู่เดิม ดังนั้น ผู้สอนจึงต้องเชื่อมโยงเรื่องที่สอนเข้ากับความรู้หรือประสบการณ์ของผู้เรียน และให้คุณค่าต่อประสบการณ์เดิมนั้นด้วย

3. ผู้เรียนวัยผู้ใหญ่มุ่งที่เป้าหมายในการเรียนเป็นสำคัญ ผู้เรียนเหล่านี้มักมีเป้าหมายที่เขาต้องการในใจอยู่แล้ว ดังนั้น ผู้เรียนเหล่านี้จึงต้องการโปรแกรมที่ระบุเป้าหมายและองค์ประกอบต่างๆ ชัดเจน ผู้สอนต้องแสดงให้ผู้เรียนทราบว่าทุกคนสามารถไปถึงเป้าหมายได้ ดังนั้น โปรแกรมการศึกษาสำหรับผู้เรียนวัยผู้ใหญ่จึงต้องระบุเป้าหมายและวัตถุประสงค์ให้ชัดเจนตั้งแต่เริ่มแรก

4. ผู้เรียนวัยผู้ใหญ่เล็งเห็นถึงความตรงประเด็น ผู้เรียนมักมีเหตุผลของการมาเรียนครั้งนั้น ดังนั้น การเรียนรู้ควรจะเหมาะสมและสอดคล้องกับหน้าที่การงานหรือความรับผิดชอบของเขา ครูจำเป็นต้องระบุวัตถุประสงค์ตั้งต่อก่อนเริ่มเรียน กล่าวคือ ทฤษฎีและแนวคิดต่างๆ จะต้องเกี่ยวข้องเชื่อมโยงกับงานที่เขาทำอยู่ ซึ่งวิธีการที่จะช่วยได้คือให้โอกาสผู้เรียนวัยผู้ใหญ่ได้เลือกทำโครงการที่สอดคล้องกับความสนใจของเขา

5. ผู้เรียนวัยผู้ใหญ่ให้ความสำคัญกับความรู้ที่เขานำไปปฏิบัติได้จริง ผู้เรียนเหล่านี้จะสนใจเนื้อหาเหล่านั้นก็ต่อเมื่อเขาคิดว่ามีประโยชน์กับงานหรือชีวิตของเขา แต่ไม่ได้ต้องการเรียนเพื่อประดับความรู้เท่านั้น ดังนั้น ผู้สอนจึงต้องแจ้งให้ทราบอย่างชัดเจนว่าบทเรียนนั้นจะมีประโยชน์ต่องานของเขาอย่างไร

6. ผู้เรียนวัยผู้ใหญ่ต้องการการเคารพ ให้เกียรติซึ่งกันและกัน ผู้สอนต้องเห็นคุณค่าของประสบการณ์ที่ผู้เรียนวัยผู้ใหญ่นำมาแลกเปลี่ยนกันในชั้นเรียน ปฏิบัติต่อผู้เรียนอย่างผู้ที่มีความรู้และประสบการณ์เท่าเทียมกัน และให้โอกาสผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ

การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนวัยผู้ใหญ่

ความสำเร็จของผู้เรียนวัยใหญ่นั้นขึ้นอยู่กับบุคลิกและประสบการณ์ของผู้เรียนแต่ละคน นอกจากนี้ ถึงแม้ผู้เรียนจะอยู่ในวัยผู้ใหญ่ที่ควบคุมตนเองได้ดีกว่าเด็ก แต่ผู้เรียนวัยนี้ก็ยังต้องการแรงจูงใจในการเรียนรู้ เพื่อให้เขาสามารถรักษาความสนใจในเนื้อหาต่างๆ ไว้ได้ โดยเฉพาะผู้เรียนที่ไม่ได้มีส่วนร่วมมากนักผู้เรียนวัยนี้จะเรียนรู้ได้ดีหากกิจกรรมการเรียนการสอนมีการออกแบบให้เหมาะสมกับความต้องการและลักษณะส่วนบุคคล และที่สำคัญที่สุดคือเหมาะสมกับบริบทของการดำเนินชีวิตของเขา (Knowles, 1990; Ruey, 2010: 703) ดังนั้น การจัดการศึกษาสำหรับ

ผู้เรียนเหล่านี้ควรช่วยให้เขามีความคิดเห็นอย่างอิสระแทนการเป็นเพียงผู้รับข้อมูล โปรแกรมการศึกษาที่ดีควรสอดคล้องและเหมาะสมกับความต้องการ ความสนใจ ความสามารถ และประสบการณ์ของแต่ละคน นอกจากนี้ โนลส์ (Knowles. 1986) ยังเสนอว่า “การทำสัญญาการเรียนรู้กับตัวเอง” เปรียบเสมือนพื้นฐานของการจัดการศึกษาสำหรับผู้ใหญ่ แนวคิดนี้เกิดจากการที่ผู้เรียนแต่ละคนวางแผนในการเรียนรู้ตามความต้องการของตน ประสบการณ์ที่ตนเคยได้รับ ความสนใจ เป้าหมาย และความสามารถของตน ความก้าวหน้าของการทำสัญญาการเรียนรู้ขึ้นอยู่กับความเข้าใจของผู้เรียนว่าเขาได้เรียนรู้อะไรไปบ้าง เมื่อผู้เรียนวางแผน วัตถุประสงค์ และผลลัพธ์ในการเรียนของตนเองด้วยกระบวนการสัญญาการเรียนรู้แล้ว เขาจะเข้าใจลีลาการเรียนรู้ของตนและสามารถเลือกหรือเข้าถึงเนื้อหาวิชาที่เขาต้องการได้

แรงจูงใจสำหรับผู้เรียนวัยผู้ใหญ่

แรงจูงใจถือเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งของการเรียนรู้ในวัยผู้ใหญ่ เลียบ (Lieb. 2011) เสนอว่าปัจจัย 6 ประการที่เป็นแหล่งของแรงจูงใจสำหรับผู้เรียนวัยผู้ใหญ่มีดังนี้

1. **สัมพันธภาพทางสังคม (Social Relationships)** การได้พบปะ แลกเปลี่ยนประสบการณ์และความรู้กับเพื่อนใหม่ที่ทำงานในวงการเดียวกัน
2. **ความคาดหวังจากภายนอก (External Expectation)** ผู้เรียนอาจมาเรียนตามคำแนะนำหรือตามความประสงค์ของผู้ที่มีอำนาจเหนือกว่าหรือผู้ที่มีความสำคัญต่อเขา
3. **การให้บริการสังคมสงเคราะห์ (Social Welfare)** ผู้เรียนอาจต้องการเพิ่มความรู้ของตนเพื่อสามารถให้บริการผู้อื่นได้ดีขึ้น การเรียนนี้จึงเหมือนเป็นการเตรียมความพร้อมในการให้บริการในชุมชน และเพื่อพัฒนาความสามารถในการทำงานในชุมชน
4. **ความก้าวหน้าของตนเอง (Personal Advancement)** ผู้เรียนอาจมาเรียนเพราะต้องการความก้าวหน้าในหน้าที่การงาน อาชีพที่มั่นคง และช่วยให้มีโอกาสมากกว่า “คู่แข่ง” ในที่ทำงานเดียวกัน
5. **การหลีกหนีหรือการกระตุ้น (Escape/Stimulation)** ผู้เรียนอาจมาเรียนเพื่อหลีกหนีภาระงาน เพื่อหาเวลาพักจากงานที่จำเจ หรือเพื่อให้รู้สึกแตกต่างจากสิ่งที่กำลังทำอยู่
6. **ความสนใจทางปัญญา (Cognitive Interest)** ผู้เรียนอาจต้องการมีความรู้เพิ่มเพื่อตอบสนองความสนใจหรือความพึงพอใจส่วนตัว

อุปสรรคในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

เมื่อผู้เรียนวัยผู้ใหญ่มีความรับผิดชอบหลายด้านทั้งชีวิตส่วนตัวและหน้าที่การงาน สิ่งเหล่านี้ล้วนส่งผลกระทบต่อความต้องการในการเรียนรู้ของผู้เรียน อุปสรรคในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ที่พบบ่อยได้แก่ ไม่มีเวลา ขาดทุนทรัพย์ ขาดความมั่นใจว่าจะเรียนได้หรือไม่ ขาดความสนใจ หรือขาดโอกาสที่จะได้รับข้อมูลที่เพียงพอ การจัดเวลาระหว่างการทำงานและการเรียน ภาระที่ต้องดูแลครอบครัวและลูก เป็นต้น นอกจากนี้ ปัจจัยบางประการอาจเป็นได้ทั้งแรงจูงใจในการเรียนต่อและเป็นอุปสรรคด้วยเช่น กฎข้อบังคับในวิชาชีพที่กำหนดให้บุคลากรวิชาชีพต้องมีคุณวุฒินั้นๆ จึงจะ

สามารถประกอบอาชีพนั้นได้ ความคาดหวังที่จะได้รับการเลื่อนตำแหน่งในหน้าที่การทำงาน การได้รับงานเพิ่มขึ้น การเพิ่มพูนความสามารถในการทำงาน ความต้องการพัฒนาทักษะที่ทำอยู่ให้มีความชำนาญมากขึ้น การปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงงาน หรือความต้องการเรียนรู้เพื่อตอบสนองความต้องการขององค์กร

ดังนั้น สิ่งสำคัญในการสร้างแรงจูงใจให้แก่ผู้เรียนวัยผู้ใหญ่คือการส่งเสริมเหตุผลที่เขามาเรียนและลดปัจจัยที่เป็นอุปสรรคของการเรียน ผู้สอนจึงจำเป็นต้องทราบเหตุผลของการมาเรียนครั้งนั้น แล้ววางแผนสร้างแรงจูงใจเช่น แสดงให้ผู้เรียนเห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างการฝึกอบรมและความก้าวหน้าในงาน เป็นต้น ผลการศึกษาทฤษฎีการสอนตามแนวการจัดประสบการณ์ (Constructivist) สำหรับผู้เรียนวัยผู้ใหญ่ในการเรียนแบบระบบออนไลน์จากเอกสารรายวิชา ผลงานของผู้เรียน การสำรวจ การสัมภาษณ์ การสังเกตในห้องเรียนและพฤติกรรมระหว่างเรียนออนไลน์ พบว่า ผู้เรียนส่วนใหญ่ให้ความสนใจในสองด้าน ด้านแรก กิจกรรมที่ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์และร่วมมือร่วมใจกันช่วยให้ผู้เรียนส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยกัน และด้านที่สอง วิชาที่ใช้แนวการจัดประสบการณ์ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความรับผิดชอบและเรียนรู้แบบนำตนเองได้ จึงสรุปได้ว่าวิธีการสอนแนวการจัดประสบการณ์นี้สามารถช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากความร่วมมือระหว่างผู้เรียนด้วยกัน และมีความรับผิดชอบมากขึ้นอย่างเห็นได้ชัดเจน (Ruey. 2010: 706)

การเปลี่ยนแปลงเจตคติ

1. นิยามของเจตคติ

เจตคติ หมายถึง จิตลักษณะของบุคคลที่เกิดจากการเรียนรู้ทางสังคมตั้งแต่เกิด กล่าวคือ เมื่อบุคคลนั้นกระทำพฤติกรรมใดแล้วได้ผลตอบแทนที่บุคคลนั้นต้องการ บุคคลนั้นย่อมคาดหวังและเชื่อว่าจะได้รับผลตอบแทนในลักษณะเดียวกันในครั้งต่อไป มาด้วย แต่ถ้าบุคคลกระทำพฤติกรรมใดแล้วไม่ได้รับผลตอบแทน บุคคลนั้นก็จะไม่ทำพฤติกรรมนั้นอีก เจตคติจึงมักถูกใช้เป็นเครื่องมือในการทำความเข้าใจพฤติกรรมมนุษย์ เพราะบุคคลจะทำอะไรย่อมขึ้นอยู่กับความเชื่อ ความรู้สึก ความเข้าใจของบุคคลนั้น

นักจิตวิทยาจำนวนมากได้ให้ความหมายของคำว่า เจตคติ ในมุมมองแตกต่างกัน ซึ่งผู้วิจัยได้ยกตัวอย่างขึ้นมาดังต่อไปนี้

อลพอร์ต (Allport.1935: 417) กล่าวว่า เจตคติ หมายถึง สภาวะความพร้อมทางจิตของบุคคล โดยมีประสบการณ์เป็นตัวกำหนดทิศทางการตอบสนองต่อสิ่งเร้าหรือสถานการณ์ที่เกี่ยวข้อง

ฮิลการ์ด (Hilgard.1962: 583-584) อธิบายว่า เจตคติ หมายถึง ความรู้สึกที่เกิดขึ้นต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ความคิด หรือสถานการณ์ใดๆ เป็นครั้งแรก และเมื่อพบสิ่งนั้นหรือสภาวะดังกล่าวอีก ก็พร้อมจะตอบสนองในลักษณะเดิม

ร็อกคิช (Rokeach.1970: 112) ได้ให้ความหมายว่า เจตคติ หมายถึง การผสมผสานหรือการเรียบเรียงความเชื่อที่มีต่อสิ่งหนึ่งหรือสถานการณ์หนึ่ง ผลความเชื่อนั้นจะเป็นตัวกำหนดทิศทางหรือแนวโน้มที่บุคคลจะมีปฏิกิริยาตอบสนองในลักษณะที่ชอบหรือไม่ชอบสิ่งนั้นหรือสถานการณ์นั้น

นิวคอมบ์ (Newcomb.1954: 128) อธิบายว่า เจตคติขึ้นอยู่กับลักษณะของสิ่งแวดล้อมที่บุคคลได้รับ ผู้คนแสดงเจตคติของตนได้ 2 ลักษณะคือ เจตคติเชิงบวก (Positive Attitude) เป็นเจตคติที่แสดงออกถึงความพึงพอใจหรือเห็นด้วย และเจตคติเชิงลบ (Negative Attitude) ซึ่งแสดงออกในลักษณะไม่พึงพอใจหรือไม่เห็นด้วย

นอกจากนี้ กมลรัตน์ หล้าสุวรรณ (2532: 239-240) ได้กล่าวไว้ว่า เจตคติเป็นความพร้อมของร่างกายและจิตใจที่มีแนวโน้มที่จะตอบสนองต่อสิ่งเร้าหรือสถานการณ์ต่างๆ ด้วยการเข้าหาหรือถอยหนีออกไป และแบ่งออกเป็น 2 ประเภทเช่นกันคือ เจตคติทางบวกและเจตคติทางลบ

ดังนั้น จึงพอสรุปได้ว่า เจตคติหมายถึง สภาวะทางจิตที่เป็นความพร้อมในการตอบสนองต่อสิ่งเร้าหรือสถานการณ์ในทิศทางที่จะเข้าหาหรือหลีกเลี่ยง เนื่องจากความชอบ ความพอใจ หรือความไม่ชอบ ความไม่พอใจต่อสิ่งเร้าหรือสถานการณ์นั้นๆ

2. องค์ประกอบของเจตคติ

เจตคติประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 3 ด้านดังนี้ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน. 2538: 38; อ้างอิงจาก McGuire. 1969: 155; Fishbein. 1975)

1. องค์ประกอบด้านความรู้คิดเชิงประเมินค่า (Cognitive Evaluation Component) เจตคติของบุคคลที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งประกอบด้วยความรู้เกี่ยวกับสิ่งนั้น การรับรู้เกี่ยวกับวัตถุสิ่งของหรือเหตุการณ์ในลักษณะที่มีทิศทางเช่น ทางบวกหรือทางลบ มีประโยชน์หรือมีโทษ เป็นต้น หากบุคคลเห็นว่าสิ่งนั้นมีประโยชน์ต่อตน เขาก็จะมีเจตคติที่ดีต่อสิ่งนั้น องค์ประกอบด้านนี้จึงเป็นความรู้ ความเชื่อถือที่ใช้ประเมินค่าสิ่งนั้น

2. องค์ประกอบด้านความรู้สึก (Affective Component) หมายถึง อารมณ์ที่บุคคลมีต่อสิ่งนั้น และมีลักษณะที่เป็นทิศทาง ซึ่งหมายถึงความชอบหรือไม่ชอบ พื่อใจหรือไม่พอใจ ซึ่งองค์ประกอบด้านนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบแรกด้วย กล่าวคือ ถ้าบุคคลเชื่อว่าสิ่งใดมีประโยชน์ก็จะชอบและพอใจในสิ่งนั้น

3. องค์ประกอบด้านการมุ่งกระทำ (Behavioral Intention Component) หมายถึง ความโน้มเอียงที่บุคคลพร้อมจะแสดงพฤติกรรมให้สอดคล้องกับความรู้สึกของตนกล่าวคือ เมื่อบุคคลมีความรู้เชิงประมาณค่า และมีความรู้สึกต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งแล้ว สิ่งก็ตามมาก็คือ ความพร้อมที่จะกระทำให้สอดคล้องกับความรู้สึกนั้น

ตัวอย่างขององค์ประกอบ 3 ด้านได้แก่ งานวิจัยของ วรณี วรรณชาติ (2541) ที่ได้สำรวจเจตคติของนักศึกษาที่มีต่อเพื่อนที่มีพฤติกรรมเสี่ยงต่อโรคเอดส์ พบว่า นักศึกษาประเมินค่าเพื่อนที่มีพฤติกรรมเสี่ยงเหล่านั้นว่ามีคุณประโยชน์หรือมีโทษกับตัวนักศึกษาเองมากน้อยเพียงใด ต่อมาก็มี

ความรู้สึกชอบหรือไม่ชอบเพื่อนที่มีพฤติกรรมเสี่ยงนั้น และท้ายที่สุด นักศึกษาก็มีความพร้อมที่มุ่งการกระทำหรือพร้อมที่จะนับเพื่อนคนนั้นเป็นเพื่อนและคบหาสมาคม มีปฏิสัมพันธ์หรือหลีกเลี่ยงการพบปะพูดคุยกับเพื่อนเหล่านั้น (อภิชาติ วังตระกูล. 2551: อ้างอิงจาก วรณี วรณชาติ. 2541)

ดังนั้น พอจะสรุปได้ว่า เจตคติประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 3 ด้าน คือด้านการรู้คิดเชิงประเมินค่า ด้านความรู้สึก และด้านการมุ่งกระทำหรือความพร้อมที่จะกระทำเพื่อให้สอดคล้องกับความรู้สึก งานวิจัยครั้งนี้เกี่ยวข้องกับการสำรวจเจตคติด้านการรู้คิดเชิงประเมินค่าของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษว่า ครูเห็นว่าการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้นมีความสำคัญหรือมีประโยชน์หรือไม่ และมากน้อยเพียงใด ต่อมา ครูเหล่านี้มีความรู้สึกเกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างไร และยังสำรวจว่าครูมีความพร้อมในการดำเนินการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหรือไม่

3. ลักษณะของเจตคติ

นักการศึกษาและนักจิตวิทยาได้อธิบายเกี่ยวกับแนวคิดของลักษณะของเจตคติไว้ดังนี้ (พวงเพชร วัชรรัตนพงศ์. 2536: 73 อ้างอิงจาก Shaw and Wright. 1967: 13-14; สุชา จันทรเอม และสุรางค์ จันทรเอม. 2518: 100-101)

3.1 เจตคติเป็นผลที่บุคคลประเมินผลจากสิ่งเร้าแล้วเปลี่ยนมาเป็นความรู้สึกภายในที่ก่อให้เกิดแรงจูงใจในการแสดงพฤติกรรม

3.2 คุณภาพและความเข้มข้นของเจตคติของบุคคลนั้นเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา ซึ่งมีทั้งทางบวกและทางลบ

3.3 เจตคติ ไม่ใช่เป็นสิ่งที่ติดตัวมาแต่กำเนิด แต่เป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้หรือประสบการณ์ต่างๆ ในชีวิตของบุคคลนั้น เกิดจากการเลียนแบบจากบุคคลและสิ่งต่างๆ รอบตัวเช่น พ่อแม่ ญาติพี่น้อง เพื่อน เป็นต้น บุคคลเรียนรู้เรื่องเหล่านี้ตั้งแต่เกิดและเรื่องเหล่านี้มีอิทธิพลต่อการพัฒนาเจตคติของบุคคลนั้นทั้งสิ้น

3.4 บุคคลแต่ละคนมีเจตคติต่อสิ่งของ สถานการณ์ หรือบุคคลเดียวกันแตกต่างกันออกไปในหลายลักษณะ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์การเรียนรู้ของบุคคลนั้น

3.5 เจตคติที่บุคคลมีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งนั้นอาจเกิดขึ้นชั่วคราวหรือถาวรก็ได้ เจตคติบางเรื่องนั้นไม่คงที่ สามารถเปลี่ยนแปลงได้ ส่วนเจตคติที่ถาวรย่อมมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมและบุคลิกภาพของบุคคลนั้นเป็นอย่างมาก และการเปลี่ยนแปลงเจตคติถาวรย่อมทำได้ยาก อย่างไรก็ตาม การแนะนำตลอดจนวิธีการสอนที่ดีย่อมทำให้เจตคติเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่พึงประสงค์ได้

เจตคตินั้นเปลี่ยนแปลงได้ด้วยสิ่งต่างๆ ดังต่อไปนี้ (Triandis. 1971: 3)

1. การได้รับข้อมูลใหม่จากบุคคลหรือสื่อมวลชน
2. การได้รับประสบการณ์ตรง หรือความกระตือรือร้น
3. การถูกบังคับให้ปฏิบัติที่ไม่ตรงกับเจตคติของตน

4. การรักษาทางจิตใจเพื่อให้เข้าใจเหตุผลที่ถูกต้องขึ้น

5. การเปลี่ยนแปลงเพื่อให้สอดคล้องกับพฤติกรรมใหม่

ดังนั้น จึงเห็นได้ว่า ถึงแม้เจตคติเป็นสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการสะสมประสบการณ์มาตั้งแต่เล็ก ซึ่งเจตคติบางอย่างอาจเกิดขึ้นอย่างถาวร แต่ก็ยังมีปัจจัยต่างๆ ที่สามารถเปลี่ยนแปลงเจตคติของคนได้

4. การวัดเจตคติ

ดังที่กล่าวแล้วว่า เจตคติเป็นภาวะที่เกี่ยวข้องกับสภาวะทางจิตใจ ซึ่งไม่สามารถเห็นได้เด่นชัด และไม่สามารถวัดเจตคติของบุคคลต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใดได้โดยตรง ดังนั้น การวัดเจตคติจึงเป็นการวัดที่แตกต่างไปตามสถานการณ์ เครื่องมือที่นิยมใช้ในการวัดเจตคตินั้น มี 5 ชนิดดังนี้ (ประภาเพ็ญ สุวรรณ. 2520: 4; ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. 2542: 60)

4.1 การสัมภาษณ์ (Interview) หมายถึง การพูดคุยกันอย่างมีจุดมุ่งหมาย ซึ่งการวัดเจตคติด้วยการสัมภาษณ์นั้น ควรจะต้องสร้างข้อคำถามในการสัมภาษณ์ให้เป็นมาตรฐาน

4.2 การสังเกต (Observation) หมายถึง การเฝ้าดูสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างมีจุดมุ่งหมาย การสังเกตเป็นวิธีการศึกษาพฤติกรรมของบุคคลที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง แล้วนำข้อมูลที่ได้จากการสังเกตนั้นไปอนุมานว่าบุคคลนั้นมีเจตคติต่อสิ่งนั้นหรือสถานการณ์นั้นอย่างไร ผู้สังเกตที่ดีต้องมีการฝึกฝนจนชำนาญ จึงจะทำหน้าที่ได้อย่างสมบูรณ์ ปัจจัยที่จะช่วยให้การสังเกตมีประสิทธิภาพมี 4 ประการได้แก่ มีความเอาใจใส่ต่อสิ่งที่สังเกต มีประสาทสัมผัสที่ดี มีความคิดรวบยอดที่ดี สามารถสรุปเรื่องราวได้ถูกต้อง และเชื่อถือได้

4.3 การรายงานตนเอง (Self-Report) หมายถึง เครื่องมือที่ให้ผู้ถูกสอบถาม แสดงความรู้สึกของตนเองตามสิ่งเร้าที่เขาได้สัมผัส (เช่น ข้อความ คำถาม หรือภาพ) เพื่อให้ผู้ถูกสัมภาษณ์แสดงความรู้สึกอย่างตรงไปตรงมา

4.4 เทคนิคการจินตนาการ (Project Technique) หมายถึง การอาศัยสถานการณ์หลากหลายไปกระตุ้นผู้ถูกสอบถาม สถานการณ์ที่กำหนดให้จะไม่มีความจริงที่แน่นอน เช่น การเติมเรื่องราวสั้นๆ การเติมประโยคหรือเติมคำให้สมบูรณ์

4.5 การวัดทางสรีระ (Physiological Measurement) เป็นการวัดที่ต้องใช้เครื่องมือไฟฟ้า หรือเครื่องมืออื่นๆ ในการสังเกตการเปลี่ยนแปลงของร่างกาย

วิธีการสร้างมาตรวัดแบบลิเคิร์ต (Likert Rating Scale)

ขั้นที่ 1 การเลือกคำถามและข้อความคิดเห็นซึ่งข้อความคิดเห็นที่เป็นตัวกระตุ้นให้บุคคลแสดงปฏิกิริยาต่อข้อความนั้น ควรมีลักษณะดังนี้

1. คำถามทุกข้อต้องเป็นข้อความเกี่ยวกับเจตคติ ไม่ใช่เป็นการถามข้อมูลหรือข้อเท็จจริง เพราะคำถามที่เป็นข้อเท็จจริงนั้น ไม่สามารถบอกได้ว่าผู้ตอบมีเจตคติเป็นอย่างไร จึงไม่สามารถวัดความแตกต่างของเจตคติได้

2. คำถามทุกข้อต้องชัดเจน รัดกุม ตรงประเด็นที่ศึกษา ข้อคำถามแต่ละข้อควรถามประเด็นเดียวเท่านั้น เพราะข้อคำถามที่มีหลายประเด็นอาจทำให้ผู้ตอบสับสนและไม่แน่ใจว่าจะต้องตอบประเด็นใด เนื่องจากผู้ตอบอาจเห็นด้วยกับประเด็นหนึ่งแต่ไม่เห็นด้วยกับอีกประเด็นหนึ่งก็ได้

3. ข้อคำถามแต่ละข้อควรใช้คำที่ง่าย ทุกคนอ่านแล้วเข้าใจได้ ควรหลีกเลี่ยงคำที่มีความหมายกำกวม หลายแง่มุม

4. ข้อคำถามควรถูกออกแบบให้คำตอบตามแนวเจตคติที่คาดว่าจะได้รับมีการกระจายพอสมควร คือมีทั้งกลุ่มที่เห็นด้วยและไม่เห็นด้วย

5. ในมาตรวัดหนึ่งๆ ควรมีคำถามประเภทบวกและประเภทลบอย่างละเท่าๆ กัน

6. คำถามควรมีลักษณะที่สามารถจำแนกเจตคติของบุคคลในแง่ต่างๆ ได้ นั่นคือบุคคลที่มีเจตคติต่างกันควรมีแนวคำตอบปรากฏให้เห็นต่างกัน ส่วนแนวคำถามใดที่ทุกคนมีแนวโน้มที่จะตอบเหมือนกันทั้งๆ ที่มีเจตคติต่างกัน ข้อนั้นควรตัดทิ้ง

ขั้นที่ 2 การกำหนดตัวแปรของเจตคติ เมื่อตั้งข้อคำถามเรียบร้อยแล้ว ก็นำคำถามเหล่านั้นมากำหนดค่าเจตคติว่าควรจะมีค่าตั้งแต่เท่าใด ถึงเท่าใด ซึ่งพิจารณาได้ดังนี้

1. ข้อคำถามทั้งสองประเภทกำหนดค่า เป็น 5 ลักษณะ คือข้อคำถามที่ให้แสดงความคิดเห็นทั้งด้านบวกและด้านลบเช่น เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง เป็นต้น

2. การกำหนดน้ำหนัก คำถามเชิงบวกมีน้ำหนักสูงสุดอยู่ที่ “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” และน้ำหนักต่ำสุดที่ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ส่วนคำถามเชิงลบมีน้ำหนักสูงสุดอยู่ที่ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” และน้ำหนักต่ำสุดที่ “เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

ขั้นที่ 3 การเลือกคำถาม นำคำถามทุกข้อที่สร้างขึ้นไปทดลองดูว่า คำถามแต่ละข้อนั้นเชื่อถือได้หรือไม่

ดังนั้น จึงพอสรุปได้ว่า การสร้างแบบวัดเจตคตินั้น ต้องมีการรวบรวมความคิดเห็นเพื่อสร้างเป็นข้อคำถาม และข้อคำถามนั้นต้องถามความคิดเห็นหรือความรู้สึกไม่ใช่ถามข้อมูลหรือข้อเท็จจริง จากนั้น ก็กำหนดค่าของตัวแปรเจตคติ และนำคำถามเหล่านี้ไปทดลองใช้ดูว่า ข้อคำถามแต่ละข้อนั้นเชื่อถือได้มากน้อยเพียงใดก่อนนำไปใช้จริง

การสร้างโปรแกรมการศึกษา

การพัฒนาครู เป็นหัวใจสำคัญอย่างหนึ่งในการยกระดับคุณภาพการศึกษา การปฏิรูปการศึกษาหลายๆ อย่างต้องอาศัยการเรียนรู้ของครูและการปรับปรุงการสอนเพื่อครูจะได้สามารถส่งเสริมให้นักเรียนของตนเกิดการเรียนรู้มากขึ้น ดังนั้น การพัฒนาบุคลากรที่มีประสิทธิภาพจึงเป็นตัวกำหนดว่าการปฏิรูปโรงเรียนนั้นจะประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว

การพัฒนาบุคลากร

ครูแต่ละคนมีประสบการณ์เกี่ยวกับกิจกรรมและปฏิสัมพันธ์ที่เพิ่มพูนความรู้และทักษะ ตลอดจนการปรับปรุงวิธีการจัดการเรียนการสอน และช่วยให้นักเรียนมีพัฒนาการทั้งด้านส่วนบุคคล สังคม และอารมณ์ค่อนข้างหลากหลาย ซึ่งประสบการณ์ต่างๆ เหล่านี้ครอบคลุมตั้งแต่การเข้าร่วม สัมมนาอย่างเป็นทางการจนถึงการพูดคุยแสดงความคิดเห็นกับเพื่อนร่วมงานในระหว่างรับประทานอาหารก็ได้ นอกจากนี้ รูปแบบกิจกรรมการพัฒนาบุคลากรยังเกิดขึ้นทั้งการอบรมเชิงปฏิบัติการ การเข้าร่วมประชุมระดับท้องถิ่นหรือระดับชาติ การเรียนเพิ่มเติมในสถาบันทางการศึกษา และใน ทศวรรษที่ผ่านมา การพัฒนาบุคลากรได้ขยายวงกว้างขึ้นไปอีกเช่น การจัดให้ครูได้เรียนรู้จากการ พูดคุยเกี่ยวกับปัญหาทางสังคมหรือการปฏิบัติในชุมชน เป็นต้น ดังนั้น จึงกล่าวได้ว่า การพัฒนา บุคลากรนั้นเกิดขึ้นได้ทั้งแบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการ (Desimone. 2011: 68-69)

การพัฒนาบุคลากรทางการศึกษานั้น ถือว่ามีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับงานด้านการสอน ซึ่งอาจอยู่ในรูปแบบการสอนร่วม (Co-Teaching) การเป็นพี่เลี้ยง (Mentor) การสะท้อนความคิด (Reflecting) การอภิปรายกลุ่ม การเข้าชมรมการอ่านหนังสือ เครือข่ายครู หรือแม้กระทั่งสื่ออุปกรณ์ ที่ใช้ในหลักสูตรก็สามารถเป็นแหล่งในการพัฒนาบุคลากรได้ หากสื่อเหล่านั้นถูกออกแบบมาเพื่อส่งเสริม การเรียนรู้ของครูและนักเรียน (Ball; & Cohen.1996; Remillard. 2005: 225) ยิ่งไปกว่านั้น ประสบการณ์การเรียนรู้บางอย่างก็เกิดขึ้นด้วยการตรวจสอบตนเองและการสังเกตตนเองขณะที่ครู กำลังสอนในชั้นเรียนนั่นเอง การพัฒนาบุคลากรทางการศึกษาอีกรูปแบบหนึ่งได้แก่ กิจกรรมการ ทำงานของครูแต่ละคน ตัวอย่างเช่น การใช้แหล่งทรัพยากรออนไลน์ การทำวิจัยในชั้นเรียน (Action Research) หรือการมีส่วนร่วมในกระบวนการปรับปรุงหรือพัฒนาเช่น การออกแบบหลักสูตรใหม่ หรือการช่วยวางแผนให้แก่โรงเรียน เป็นต้น หรือแม้กระทั่งการสอนในแต่ละวันเช่น การประเมิน นักเรียน การทบทวนหรือปรับปรุงหลักสูตร การอ่านวารสารทางวิชาการ ก็สามารถทำให้ครูเกิดการ เรียนรู้ได้ เพราะอันที่จริง การพัฒนาบุคลากรนั้นเกิดขึ้นตลอดเวลา (Little. 1993: 131)

ลักษณะสำคัญของการพัฒนาบุคลากร

การพัฒนาบุคลากรเป็นเรื่องซับซ้อนและเชื่อมโยงกับโอกาสแห่งการเรียนรู้ของครู มันจึง เป็นเรื่องที่ยากที่จะแบ่งแยกระหว่างกิจกรรมการเรียนการสอนของครูและอธิบายแนวโน้ม ความสัมพันธ์ หรือผลของการเรียนรู้จากการพัฒนาบุคลากรในด้านความรู้ การจัดการเรียนการสอน และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ทางแก้ปัญหาที่จะช่วยให้มีการแบ่งแยกความแตกต่างให้เห็นชัดเจน ได้แก่ การพิจารณาลักษณะของกิจกรรมการพัฒนาบุคลากรที่ครูได้เข้าร่วม ซึ่งช่วยส่งเสริมความรู้ ทักษะของครู และการปฏิบัติในชั้นเรียน แต่ไม่ว่าการพัฒนาบุคลากรจะมีรูปแบบใดก็ตาม การพัฒนา บุคลากรที่มีประสิทธิภาพต้องมีลักษณะดังที่เดสิโมน (Desimome. 2011) ได้เสนอไว้ดังนี้

1. การเน้นที่เนื้อหา กิจกรรมการพัฒนาบุคลากรนั้นต้องเน้นที่เนื้อหาวิชาและวิธีการ ที่ผู้เรียนควรได้เรียนรู้

2. การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ผู้เรียนควรมีโอกาสเข้าร่วมกิจกรรมเช่น การสังเกต และการรับข้อมูลป้อนกลับ การวิเคราะห์งานของนักเรียน หรือการนำเสนอผลงาน ซึ่งตรงกันข้ามกับการเรียนรู้จากการฟังการบรรยายแต่เพียงอย่างเดียว

3. ความสอดคล้องสิ่งที่ครูเรียนรู้จากการพัฒนาบุคลากรครั้งนั้น ควรสอดคล้องกับการพัฒนาบุคลากรครั้งอื่นๆ ความรู้และความเชื่อ และนโยบายของโรงเรียนด้วย

4. ระยะเวลา กิจกรรมการพัฒนาบุคลากรที่ดีนั้น ควรกระจายทั้งภาคการศึกษาและมีระยะเวลาติดต่อกันอย่างน้อย 20 ชั่วโมง

5. ความต่อเนื่อง การพัฒนาบุคลากรที่ดีควรกระตุ้นให้ครูที่ทำงานในสายหรือชั้นเดียวกันเช่น กลุ่มครูอนุบาล ครูระดับประถมศึกษา หรือครูระดับมัธยมศึกษา ได้รวมกลุ่มกันเพื่อให้เกิดสังคมแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียน

โปรแกรมการฝึกอบรม

การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ เพื่อสร้างหรือเพิ่มพูนความรู้ ความเข้าใจ เจตคติ และทักษะให้บุคลากรทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น อันจะเป็นประโยชน์ต่องานที่รับผิดชอบในปัจจุบันหรืองานที่อาจได้รับมอบหมายในอนาคต (Byars;& Rue. 1994: 216) ซึ่งอาจเกิดจากการพิจารณาปัญหาหรือการประเมินความต้องการของผู้ที่ต้องเข้ารับการอบรม หลังจากนั้น ผู้จัดการอบรมต้องออกแบบการอบรมให้เหมาะสมและสอดคล้องกับการเรียนรู้ของผู้เรียนวัยผู้ใหญ่ โดยระบุวัตถุประสงค์ที่ชัดเจนและมีการประเมินผลการฝึกอบรมด้วย ทั้งนี้ การพัฒนาโปรแกรมการฝึกอบรม หมายถึง การสร้างโปรแกรมหรือหลักสูตร โดยการวิเคราะห์ข้อมูลด้านต่างๆ ที่มีอยู่และนำโปรแกรมที่ออกแบบไปทดลองฝึกอบรม ก่อนที่จะนำไปใช้จริงตามวัตถุประสงค์ของการอบรม อันได้แก่การพัฒนาสมรรถภาพของผู้เข้ารับการอบรมนั่นเอง (พิเชษฐ จัปจิตต์. 2550 อ้างอิงจาก จูไร ชุมรุม. 2538: 6)

การพัฒนาโปรแกรมการฝึกอบรม

การพัฒนาโปรแกรมการฝึกอบรมให้มีคุณภาพนั้น จำเป็นต้องมีองค์ประกอบที่สำคัญคือ การใช้หลักการการเรียนรู้เป็นแนวทางในการฝึกอบรม ซึ่งมีแนวคิดโดยสรุป ดังนี้

องค์ประกอบในการเรียนรู้

การเรียนรู้เป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคล โดยการกระทำของบุคคลนั้น พฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงอาจเกิดจากการเปลี่ยนแปลงด้านความรู้ เจตคติ และทักษะ (พิเชษฐ จัปจิตต์. 2550 อ้างอิงจาก สัญญา สัญญาวิวัฒน์. 2523: 93-94) ซึ่งผู้จัดประสบการณ์การเรียนรู้จำเป็นต้องคำนึงถึงปัจจัยต่างๆ ดังต่อไปนี้

1. การเรียนรู้เป็นหน้าที่ของผู้เข้าอบรม บทบาทของวิทยากรเป็นเพียงผู้ช่วยเหลือ จัดหาวัสดุ อุปกรณ์ และวิธีการเรียนการสอนให้ตรงกับเนื้อหาวิชา และเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์

2. การเรียนรู้จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อสิ่งนั้นมีความหมายต่อผู้เข้าอบรม เพราะผู้เข้าอบรมจะเรียนรู้เนื้อหาวิชาที่มีความหมายกับตัวเขามากกว่าเรื่องที่ไม่มีความหมายหรือความเกี่ยวข้องกับตัวเขา ดังนั้น เนื้อหาวิชาจำเป็นต้องมีความต่อเนื่อง และเรียบเรียงให้สอดคล้องกัน

3. การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้เมื่อผู้จัดการอบรมนำเสนอเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่ชัดเจนและเป็นไปได้จริง การจัดการเรียนการสอนควรเป็นไปตามลำดับ คือจากง่ายไปหายาก และต้องแจ้งวัตถุประสงค์ของหัวข้อวิชาให้ผู้เข้าอบรมทราบทุกครั้ง

4. โปรแกรมการอบรมที่ดีต้องมีการประเมินผลว่า ผู้เข้าอบรมเกิดความรู้ ความเข้าใจ และทักษะตามวัตถุประสงค์หรือไม่ และเพื่อเป็นโอกาสให้ผู้เข้าอบรมได้แก้ไขข้อบกพร่องของตนด้วย

5. การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ดี เมื่อมีการสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างผู้เข้าอบรม วิทยากร และผู้จัดอบรม

นอกจากนี้ ผู้ออกแบบโปรแกรมการฝึกอบรมควรนำหลักการเรียนรู้มาใช้ในการออกแบบโปรแกรมด้วย หลักการเรียนรู้ที่สำคัญมีดังต่อไปนี้ (Byars;& Rue. 1994: 222-224; Stone. 1998: 340-342)

1. **ความสนใจ** หมายถึง ภาวะที่จิตใจของบุคคลจดจ่อและปรารถนาที่จะเรียนรู้สิ่งใดสิ่งหนึ่ง ผู้ออกแบบโปรแกรมการฝึกอบรมจึงต้องกำหนดวัตถุประสงค์ เนื้อหา และสื่ออุปกรณ์ให้สอดคล้องกับความสนใจของผู้เข้าอบรม

2. **ความต้องการ** หมายถึง ภาวะที่บุคคลยังขาดสิ่งหนึ่งสิ่งใด และมีความต้องการที่จะมีหรือได้สิ่งนั้นมา การที่บุคคลพยายามขวนขวายให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ตนยังขาดอยู่ย่อมเป็นแรงผลักดันให้บุคคลนั้นมีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายในตนเองอย่างต่อเนื่องด้วยการเรียนรู้ ศึกษา หาประสบการณ์ต่างๆ อย่างไรก็ตาม ความต้องการของคนมีหลายระดับ ผู้ออกแบบโปรแกรมการฝึกอบรมจึงต้องมีวัตถุประสงค์ เนื้อหา สื่อการสอนต่างๆ ที่สอดคล้องกับความต้องการของผู้เข้าอบรม

3. **ความพร้อม** หมายถึง ภาวะที่บุคคลนั้นอยู่ในเกณฑ์หรือมีสภาพที่เหมาะสมกับการเรียนรู้เรื่องใดๆ ทั้งนี้ ความพร้อมนั้นขึ้นอยู่กับวัย ประสบการณ์ ระดับความนึกคิด สติปัญญา ระดับอารมณ์ และสภาพทางร่างกาย ผู้ที่สามารถเรียนรู้ได้ดีจะต้องมีความพร้อมทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจด้วย

4. **การจูงใจ** หมายถึง การดำเนินการให้บุคคลนั้นต้องการเข้ารับการฝึกอบรม ทำให้ผู้เข้าอบรมเกิดความรู้สึกกระตือรือร้นและอยากเรียนรู้ การฝึกอบรมจะต้องจัดให้ผู้เข้าอบรมเห็นความจำเป็นของความรู้ใหม่ เจตคติ และทักษะตลอดจนประโยชน์ที่เขาจะได้รับหลังการฝึกอบรม การเรียนรู้จะเกิดขึ้นไม่ได้หากขาดแรงจูงใจ และในทางกลับกัน การเรียนรู้จะมีประสิทธิภาพหากผู้เรียนเกิดแรงจูงใจสูง ดังนั้น แรงจูงใจจึงเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่งในการฝึกอบรม ทั้งนี้ วิธีการที่จะทำให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจในการเรียนนั้นมีหลายวิธีเช่น การพิจารณาคัดเลือก วัสดุ อุปกรณ์ที่น่าสนใจ การ

จัดบรรยากาศที่ส่งเสริม สนับสนุน กระตุ้นให้ผู้เข้าอบรมเกิดการเรียนรู้ งานวิจัยจำนวนมากชี้ให้เห็นว่า เจตคติและความคาดหวังของผู้เข้าอบรมตั้งแต่เริ่มโปรแกรมการฝึกอบรมเป็นปัจจัยที่ทำให้ผู้เข้าอบรมมีแรงจูงใจสูงขึ้น ยิ่งไปกว่านั้น งานวิจัยยังพบว่า ผู้เข้ารับการอบรมมีแรงจูงใจสูงขึ้นและตั้งใจเรียนรู้มากขึ้น เมื่อเขามีโอกาสเลือกเรื่องที่เขาสนใจหรือเมื่อบุคคลนั้นผูกพันกับงานที่เขาทำและต้องการพัฒนางานนั้นขึ้นไปอีก ดังนั้น หน่วยงานต่างๆ หรือแม้กระทั่งผู้จัดการอบรมสามารถสร้างเจตคติที่ดีและเพิ่มแรงจูงใจของผู้เข้าอบรมได้ด้วยการเปิดโอกาสให้บุคคลเหล่านั้นมีส่วนเกี่ยวข้องในขั้นตอนการประเมินความต้องการในการฝึกอบรม หรือให้เขามีส่วนร่วมในการกำหนดจุดมุ่งหมาย สรุปสาระสำคัญ แสดงความคาดหวัง รวมทั้งวิธีการที่เหมาะสมในการปฏิบัติงานจริง และต้องนำมาเสนอในโปรแกรมการฝึกอบรมด้วย

5. ความแตกต่างระหว่างบุคคล มนุษย์แต่ละคนมีความแตกต่างกัน ทั้งในด้านความรู้ ประสบการณ์ วัย ความถนัด ความสามารถ ปัจจัยส่วนบุคคลเหล่านี้ทำให้แต่ละคนมีความสามารถในการเรียนรู้ไม่เท่ากัน ดังนั้น โปรแกรมที่ดีจึงต้องมีกิจกรรมที่หลากหลาย เพื่อตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคล เปิดโอกาสให้ผู้เข้าอบรมได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์หรือการเรียนรู้ระหว่างกัน รวมทั้งการให้โอกาสทุกคนได้เป็นทั้งผู้นำและผู้ตามด้วย

6. การเสริมแรง หมายถึง การดำเนินการเพื่อให้พฤติกรรมของบุคคลนั้นเปลี่ยนแปลงไป ซึ่งอาจทำให้บุคคลนั้นเรียนรู้มากขึ้นหรือน้อยลงได้ หลักสำคัญของการเสริมแรงคือ บุคคลนั้นจะแสดงพฤติกรรมมากขึ้นหากได้รับการเสริมแรงหรือรางวัลที่ตนชอบ และพฤติกรรมจะลดลงหรือหายไปเมื่อไม่ได้รับสิ่งที่ชอบหรือไม่ชอบเช่น การลงโทษ ดังนั้น หากผู้จัดการอบรมหรือวิทยากรต้องการให้ผู้เข้าอบรมมีพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลง ผู้เข้าอบรมจะต้องได้รับการเสริมแรงทันที ทั้งนี้ วิธีการเสริมแรงมีหลากหลาย ตั้งแต่การกำหนดกติกาจำกัดขอบเขตเช่น การทดสอบก่อนการอบรม การให้คะแนน การตั้งเกณฑ์การผ่าน การกำหนดเวลาในการทดสอบหรือการทำกิจกรรม จนถึงของรางวัลที่เป็นรูปธรรม อย่างไรก็ตาม ผู้จัดการอบรมหรือวิทยากรไม่ควรทำให้ผู้เข้าอบรมรู้สึกว่าการเป็นรางวัลเป็นการบังคับ และเมื่อผู้เรียนแต่ละคนบรรลุวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้แล้ว การเรียนรู้นั้นๆ จะเป็นเหมือนรางวัลที่สร้างความเชื่อมั่นและส่งผลให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์มากขึ้น ซึ่งเท่ากับที่ผู้เรียนถูกกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องนั่นเอง

7. ข้อมูลป้อนกลับ หรือการได้รับรู้ผลการเรียนของตน บุคคลจะเรียนรู้ได้อย่างรวดเร็ว เมื่อได้รับข้อมูลป้อนกลับทั้งทางบวกและทางลบของสิ่งที่ตนได้ทำไป ผู้ดำเนินการอบรมหรือวิทยากรจะต้องให้ข้อมูลเหล่านี้แก่ผู้เข้าอบรมเป็นระยะ เพื่อให้เขาได้รับรู้ผลการเรียนของตน ทำให้ผู้เข้าอบรมได้ปรับปรุงตนเองอย่างต่อเนื่อง อีกทั้งวิทยากรยังควรกำหนดให้ผู้เข้าอบรมได้รับการเสริมแรงทางบวกอย่างต่อเนื่องควบคู่ไปด้วย เพื่อให้ผู้เข้าอบรมได้เรียนรู้และปรับปรุงงานให้ดีขึ้น

8. การจดจำสิ่งที่เรียน หมายถึง ภาวะของสมองหรือสติปัญญาในการจำสิ่งต่างๆ ที่ได้เรียน ได้รู้ ได้เห็น ซึ่งบุคคลนั้นจะสามารถจำข้อมูลดังกล่าวได้นานเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับความสามารถของสมอง นอกจากนี้ การที่บุคคลจะจำข้อมูลต่างๆ ได้ดีและนาน บุคคลนั้นต้องมี

โอกาสได้ทำพฤติกรรมนั้นบ่อยๆ ได้ทบทวน และจดบันทึกสิ่งที่เรียนรู้ไป ดังนั้น โปรแกรมการอบรม จึงต้องมีการสรุปความคิดรวบยอดในแต่ละบทเรียน เพื่อสรุปสาระการเรียนรู้ให้ผู้เข้าอบรมได้ ทบทวน และใช้เป็นแนวทางในการปฏิบัติได้จริง

9. การฝึกปฏิบัติและการทำซ้ำ ผู้เข้าอบรมจะเรียนรู้ได้ดีขึ้น หากเขามีโอกาส ปฏิบัติสิ่งนั้นซ้ำๆ ดังนั้น โปรแกรมการอบรมที่ดีจึงควรมีภาคปฏิบัติ ให้ผู้เข้าอบรมได้ทำสิ่งที่เรียนรู้ ซ้ำๆ ซึ่งวิธีการนี้จะช่วยให้ผู้เรียนโดยเฉพาะในวัยผู้ใหญ่เกิดความรู้ ความเข้าใจอย่างชัดเจนและ แม่นยำ

10. การถ่ายโยงการเรียนรู้ หมายถึง การที่ผู้เข้าอบรมนำสิ่งที่ตนเรียนรู้จากการ อบรมไปใช้พัฒนาและปรับปรุงงานที่ตนเองปฏิบัติอยู่ เพราะจุดมุ่งหมายสูงสุดของการเรียนรู้คือการ นำความรู้นั้นไปใช้ได้จริง

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ปัจจัยที่ได้กล่าวมาแล้วนี้เป็นส่วนประกอบที่ทำให้โปรแกรม การอบรมมีประสิทธิภาพที่ดีขึ้นและประสบผลสำเร็จ เพราะช่วยให้ผู้เรียนได้รับความรู้เพิ่มขึ้นและ สามารถนำความรู้ดังกล่าวไปใช้ในชีวิตจริงได้ด้วย

ขั้นตอนการสร้างโปรแกรมการอบรม

โปรแกรมการอบรมที่มีประสิทธิภาพนั้นต้องได้รับการออกแบบอย่างรอบคอบ ซึ่งนักวิจัย จำนวนมากได้เสนอขั้นตอนในการพัฒนาโปรแกรมการอบรมไว้ดังนี้ (วิเชียร ชิวพิมาย. 2528: 7-15; เครือวัลย์ ลีมอภิชาติ. 2531: 61-69)

1. การวิเคราะห์หาความจำเป็น หมายถึง การศึกษาปัญหาที่ต้องการปรับปรุง หรือเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจให้กับบุคลากรด้วยวิธีการฝึกอบรม วิธีการในการประเมินความ ต้องการการฝึกอบรมอาจเป็นการสังเกต การสำรวจความต้องการ หรือวิธีการประเมินผลการ ปฏิบัติงาน ผลการวิเคราะห์นี้จะช่วยให้ผู้ออกแบบโปรแกรมการอบรมสามารถกำหนดขอบเขตของ โปรแกรมได้ชัดเจน มีเนื้อหาที่เหมาะสมกับความต้องการมากขึ้น

2. การกำหนดวัตถุประสงค์ หมายถึง การชี้ให้เห็นถึงเป้าหมายของการฝึกอบรม ว่า การอบรมครั้งนั้นต้องเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เข้าอบรมในด้านความรู้ เจตคติ หรือทักษะ อย่างใดอย่างหนึ่งหรือทุกด้าน การตั้งวัตถุประสงค์จึงต้องมีความชัดเจนมากพอ

3. การเลือกเนื้อหา เนื้อหาของโปรแกรมการอบรมเป็นสิ่งสำคัญในการอบรม เนื้อหานั้นต้องสอดคล้องกับความต้องการและความจำเป็นในการแก้ปัญหาในปัจจุบัน ทันสมัย ทัน ต่อเหตุการณ์ น่าสนใจ และจูงใจผู้เข้าอบรม มีความเหมาะสมกับระดับของผู้เข้าอบรม ไม่ยากหรือ ง่ายจนเกินไป สามารถนำไปใช้ในการทำงานและในชีวิตประจำวันได้จริง เป็นเนื้อหาที่มีคุณค่าใน ตัวเอง และเหมาะสมกับความรู้ เจตคติ และทักษะของผู้เข้าอบรม อีกทั้งเนื้อหานั้นต้องได้รับการ นำเสนออย่างชัดเจน และสามารถประเมินผลได้อย่างถูกต้องด้วย

4. การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ กิจกรรมและสื่อที่ใช้ในการจัดการเรียนการ สอนถือเป็นตัวกลางสำคัญในการถ่ายทอดเนื้อหาที่เชื่อมโยงถึงความรู้ การถ่ายทอดเจตคติ และ

ทักษะของวิทยากรให้แก่ผู้เข้าอบรม ส่วนรูปแบบในการจัดการเรียนการสอนนั้นขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม วิทยากร เนื้อหา และลักษณะของผู้เข้าอบรม โดยอาจพิจารณาจากปัจจัยสำคัญดังต่อไปนี้

4.1 การเสริมสร้างความรู้ นอกจากการบรรยายแล้ว ผู้ออกแบบโปรแกรมควรจัดให้มีกิจกรรมต่างๆ เช่น การอภิปรายระหว่างผู้เข้าอบรม เป็นต้น รวมถึงการให้เนื้อหาสาระในรูปแบบต่างๆ เช่น เอกสาร ตำรา หรือภาพยนตร์

4.2 การเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจแบบหยั่งรู้ โปรแกรมการอบรมควรมีกิจกรรมที่ทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและเห็นจริงด้วยตนเอง เช่น การสาธิต การทดลองปฏิบัติ การวิเคราะห์กรณีศึกษา การเล่นเกมบทบาทสมมติ สถานการณ์จำลอง การสัมมนา และการประชุมเชิงปฏิบัติการ

4.3 การพัฒนาทักษะ การฝึกอบรมควรเน้นการฝึกปฏิบัติเป็นสำคัญ ซึ่งอาจเป็นการฝึกหัดร่วม การฝึกปฏิบัติในสถานการณ์จริง มีการสังเกตการณ์ในสถานการณ์จริง หรือการทดลองปฏิบัติ

4.4 การพัฒนาเจตคติ เป็นการฝึกอบรมที่มุ่งเน้นเรื่องมนุษยสัมพันธ์ เสริมสร้างให้ผู้เข้าอบรมรับรู้ต่อความรู้สึกหรือพฤติกรรมของตนเองและผู้อื่น การรับรู้อารมณ์ การวิเคราะห์ตนเอง และการเห็นคุณค่าของตนเองและผู้อื่น

4.5 การเสริมสร้างประสบการณ์ ด้วยการแลกเปลี่ยนความรู้ การสัมมนา หรือการประชุมเชิงปฏิบัติการ ตลอดจนการใช้วิธีการศึกษาดูงาน

ในการเลือกกิจกรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้นั้น ผู้ออกแบบโปรแกรมควรจัดให้ผู้เข้าอบรมได้ร่วมทำกิจกรรมให้มากที่สุด เนื้อหาและเป้าหมายของกิจกรรมนั้นต้องชัดเจน ลักษณะการจัดกิจกรรมต้องเน้นกระบวนการแก้ปัญหา และมีแนวทางในการประเมินที่ชัดเจนด้วย นอกจากนี้ การจัดสภาพแวดล้อมของการฝึกอบรมก็เป็นเรื่องสำคัญ สิ่งแวดล้อมต้องเหมาะสมกับการเรียนรู้ของผู้เรียน ผู้ออกแบบโปรแกรมการอบรมจึงต้องเข้าใจธรรมชาติและลักษณะการเรียนรู้ของผู้เข้าอบรม ตัวอย่างเช่น ผู้ใหญ่มักรู้สึกอ่อนไหวง่ายกว่าเด็ก มีอุปนิสัยยึดมั่นตามแบบแผนที่ตนเคยปฏิบัติมา หรือมีความเคยชิน ต้องการความมั่นคงในการอยู่ร่วมกันเป็นกลุ่ม ต้องการบทเรียนที่สั้น ต้องการงานที่เข้าใจง่าย ไม่ยุ่งยาก บรรยากาศและสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกอาคารฝึกอบรมต้องเหมาะสม ควรมีเวลาหยุดพักทุกหนึ่งชั่วโมง วิธีการในการให้ความรู้ควรมีความเหมาะสม และการเรียนรู้ต้องมีจุดนิ่งแต่ไม่สิ้นสุด

ส่วนสื่ออุปกรณ์ที่ใช้ในการอบรมนั้น สื่อแต่ละอย่างต้องเลือกใช้ให้เหมาะสมและหลากหลาย เช่น แผ่นภาพ แผนภูมิ สไลด์ วิดีทัศน์ เอกสาร สื่อเหล่านี้ต้องสามารถให้ประสบการณ์การเรียนรู้แก่ผู้เข้าอบรมได้ทั้งทางตรงและทางอ้อม นับตั้งแต่ประสบการณ์ตรงที่เป็นรูปธรรมเช่น การทำแบบฝึกหัด การดูงาน การฝึกทักษะ จนถึงการเรียนรู้ทางอ้อมเช่น การดูภาพหรือวิดีโอแล้วให้ผู้เข้าอบรมแปลความหมายของสื่อเหล่านั้น อย่างไรก็ตาม ในยุคปัจจุบันที่เทคโนโลยีมีความก้าวหน้าอย่างมาก โปรแกรมการอบรมอาจใช้เทคโนโลยีการสื่อสารเช่น อินเทอร์เน็ตเข้ามา

เป็นส่วนสำคัญดังเช่น งานวิจัยของพิเชฐ จัปจิตต์ (2550) ที่ศึกษาการพัฒนาหลักสูตรการฝึกอบรมการพัฒนาความเข้มแข็งของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาผ่านเครือข่ายอินเทอร์เน็ต ก็พบว่า การอบรมเช่นนี้ได้ผลดีเช่นกัน

5. การกำหนดแนวทางประเมินผล เป็นการพยายามค้นหาสิ่งที่คาดหวังจากการอบรม ข้อมูลที่ได้มาจากการทำแบบทดสอบ การสังเกต การสัมภาษณ์ การใช้แบบสอบถาม การประเมินตนเอง เพื่อดูประสิทธิภาพของการฝึกอบรม ทั้งนี้ การประเมินผลควรทำทั้งก่อน ระหว่าง และหลังการอบรม และอาจมีการติดตามผลหลังสิ้นสุดการอบรมไประยะหนึ่งแล้ว

กุลยา ตันติผลาชีวะ (2537: 57-59) ได้อธิบายและให้แนวทางในการพัฒนาโปรแกรมการฝึกอบรมว่ามีขั้นตอนต่างๆ ดังนี้

1. การวิเคราะห์งานที่ต้องเรียนรู้ ระบุกรอบแนวคิดของโปรแกรม เนื้อหาที่เหมาะสมกับความต้องการของผู้เข้ารับการอบรม โดยเริ่มจากการศึกษาสภาพการทำงาน การสัมภาษณ์ การสนทนา

2. การเลือกเนื้อหาสาระ ควรเป็นเรื่องที่เนื้อหามีความลึกซึ้งมากกว่าประสบการณ์ที่ผู้เข้าอบรมเคยมีมาก่อน เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความอยากรู้อยากเรียนรู้อย่างยิ่ง

3. การเลือกรูปแบบของการฝึกอบรม พิจารณาจากคุณสมบัติ ปัญหา และพฤติกรรมของผู้เข้าอบรม ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ นโยบายขององค์กร รวมถึงทรัพยากรบุคคล และวัสดุที่มีอยู่

4. การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ กิจกรรมในการอบรมแต่ละวันต้องเป็นกิจกรรมที่จูงใจ และช่วยให้ผู้เข้าอบรมเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมเข้ากับประสบการณ์ใหม่ได้

5. การประเมินผลการเรียนรู้ มี 3 ระยะ คือ ประเมินก่อนการอบรม ระหว่างการอบรม และหลังการฝึกอบรม เพื่อประเมินว่าผู้เข้าอบรมมีความสามารถตามวัตถุประสงค์ที่ได้ตั้งไว้มากน้อยเพียงใด และควรแก้ไขหรือไม่อย่างไร

อย่างไรก็ตาม แนวคิดด้านการจัดโปรแกรมการอบรม ซึ่งเป็นการจัดการเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่นั้นมีแนวทางใกล้เคียงกัน ได้แก่ การวิเคราะห์ความจำเป็นและความต้องการ การกำหนดวัตถุประสงค์ การเลือกเนื้อหาที่เหมาะสม วิธีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้ผู้เข้าอบรมเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับความรู้หรือประสบการณ์เดิม และการกำหนดแนวทางการประเมินผลของโปรแกรม ซึ่งหากผู้ดำเนินการอบรมได้มีการวางแผนเตรียมการไว้เป็นอย่างดี ก็จะทำให้การอบรมดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพและบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ได้วางไว้

บทที่ 3

วิธีการดำเนินการวิจัย

การศึกษาผลการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษครั้งนี้ เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ดำเนินการเป็น 2 ระยะ โดยแต่ละระยะมีขั้นตอนการดำเนินการตามลำดับดังนี้

1. ระยะที่ 1 การศึกษาการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

- 1.1 การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
- 1.2 การสร้างเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล
- 1.3 การดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล
- 1.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

2. ระยะที่ 2 การศึกษาผลการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

- 2.1 การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
- 2.2 การสร้างโปรแกรมและเครื่องมือในการประเมินผลของโปรแกรมการอบรม
- 2.3 การดำเนินการอบรมและประเมินผลของโปรแกรมการอบรม
- 2.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

ระยะที่ 1 การศึกษาการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และการศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร สำหรับการวิจัยระยะนี้ได้แก่

กลุ่มที่ 1 ครูที่ทำหน้าที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 19 แห่ง

กลุ่มที่ 2 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 19 แห่ง

กลุ่มตัวอย่าง ในการวิจัยระยะนี้ได้แก่

กลุ่มที่ 1 ครูที่ทำหน้าที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 330 คนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 10 แห่งจากทั้งหมด 19 แห่ง โดยกลุ่มตัวอย่างดังกล่าวได้มาจากขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. ทำการแบ่งโรงเรียนทั้ง 19 แห่งออกเป็น 5 ภูมิภาค ตามที่ตั้งของโรงเรียน
2. สุ่มโรงเรียนในแต่ละภาคออกมาร้อยละ 50 ด้วยการสุ่มอย่างง่ายได้ดังนี้

ภาค	ประชากร (แห่ง)	กลุ่มตัวอย่าง (แห่ง)
ภาคเหนือ	1. โรงเรียนเชียงรายปัญญานุกูล 2. โรงเรียนกาวิละอนุกุล 3. โรงเรียนพิษณุโลกปัญญานุกูล 4. โรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล 5. โรงเรียนแพร่ปัญญานุกูล 6. โรงเรียนน่านปัญญานุกูล	1. โรงเรียนเชียงรายปัญญานุกูล 2. โรงเรียนพิษณุโลกปัญญานุกูล 3. โรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล
รวม	6 แห่ง	3 แห่ง
ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	1. โรงเรียนกาฬสินธุ์ปัญญานุกูล 2. โรงเรียนอุบลราชธานีปัญญานุกูล 3. โรงเรียนนครราชสีมาปัญญานุกูล	1. โรงเรียนนครราชสีมาปัญญานุกูล
รวม	3 แห่ง	1 แห่ง
ภาคกลาง	1. โรงเรียนนครสวรรค์ปัญญานุกูล 2. โรงเรียนเพชรบุรีปัญญานุกูล 3. โรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูล 4. โรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล 5. โรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล	1. โรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล 2. โรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูล 3. โรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล
รวม	5 แห่ง	3 แห่ง
ภาคตะวันออก	1. โรงเรียนระยองปัญญานุกูล	1. โรงเรียนระยองปัญญานุกูล
รวม	1 แห่ง	1 แห่ง
ภาคใต้	1. โรงเรียนชุมพรปัญญานุกูล 2. โรงเรียนนครศรีธรรมราชปัญญานุกูล 3. โรงเรียนภูเก็ตปัญญานุกูล 4. โรงเรียนสงขลาพัฒนาปัญญา	1. โรงเรียนชุมพรปัญญานุกูล 2. โรงเรียนสงขลาพัฒนาปัญญา
รวม	4 แห่ง	2 แห่ง
รวมทั้งสิ้น	19 แห่ง	10 แห่ง

โดยครูผู้สอนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างนั้น จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคลได้ดังนี้

ข้อมูลส่วนบุคคลของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ		จำนวน (คน)	ร้อยละ (%)
เพศ	ชาย	85	25.76
	หญิง	245	74.24
อายุ	20-25 ปี	34	10.30
	26-30 ปี	92	27.88
	31-40 ปี	135	40.91
	41-50 ปี	54	16.36
	มากกว่า 50 ปีขึ้นไป	15	4.54
ระดับการศึกษาสูงสุด	ปริญญาตรี	257	77.88
	ประกาศนียบัตรบัณฑิต	32	9.70
	ปริญญาโท	35	10.61
	อื่นๆ	6	1.82
สาขาที่จบการศึกษา	การศึกษา	120	36.36
	การศึกษาพิเศษ	129	39.09
	อื่นๆ	81	24.5
ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	น้อยกว่า 1 ปี	30	9.09
	1-3 ปี	69	20.91
	4-10 ปี	146	44.24
	11-20 ปี	76	23.03
	มากกว่า 20 ปีขึ้นไป	9	2.73
ที่ตั้งของโรงเรียน	ภาคเหนือ	61	18.48
	ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	45	13.64
	ภาคกลาง	126	38.18
	ภาคตะวันออก	32	9.70
	ภาคใต้	66	20.00
รวมทั้งสิ้น		330	100.00

กลุ่มที่ 2 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หรือปีที่ 6 จำนวน 145 คน ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ 10 แห่งจากทั้งหมด 19 แห่ง (คิดเป็นร้อยละ 50)

เกณฑ์การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1. เป็นนักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หรือปีที่ 6
2. มีความสามารถในการสื่อสาร โดยฟังผู้อื่นเข้าใจ และสามารถพูดให้ผู้อื่นเข้าใจได้
3. ได้รับความยินยอมจากผู้ปกครองให้เข้าร่วมการวิจัยและนักเรียนยินดียอมรับเข้าร่วมโครงการวิจัย

ได้นักเรียนบกพร่องทางสติปัญญาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างมา 145 คน จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคลได้ดังนี้

ข้อมูลส่วนบุคคลของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา		จำนวน (คน)	ร้อยละ (%)
เพศ	ชาย	81	55.90
	หญิง	64	44.10
ระดับการศึกษา	มัธยมศึกษาปีที่ 3	90	62.10
	มัธยมศึกษาปีที่ 6	55	37.90
ที่ตั้งของโรงเรียน (ภูมิภาค)	ภาคเหนือ	65	44.83
	ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	11	7.59
	ภาคกลาง	40	27.59
	ภาคตะวันออก	8	5.52
	ภาคใต้	21	14.47
รวมทั้งสิ้น		145	100.00

การสร้างเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล

1. แบบสอบถามการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ผู้วิจัยได้สร้างแบบสอบถามเพื่อเก็บข้อมูลด้านการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูผู้สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ โดยแบบสอบถามนี้แบ่งเป็น 2 ส่วน คือ

ส่วนที่ 1 ข้อมูลส่วนบุคคลของครูผู้ตอบแบบสอบถามจำนวน 5 ข้อ คำถามเป็นแบบตรวจรายการ (Checklist) ประกอบด้วย เพศ อายุ ระดับการศึกษาสูงสุด สาขาที่จบการศึกษา และประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ส่วนที่ 2 การรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับองค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง 8 ด้าน จำนวน 8 ข้อ และ ความรู้เกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแต่ละด้านให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอีก 8 ข้อ รวมเป็น 16 ข้อ ซึ่งคำถามดังกล่าวมีลักษณะแบบมาตราส่วนประมาณค่าของลิเคิร์ท (Likert's Rating Scale) 5 ระดับ คือ (4) มีความรู้มากที่สุด (3) มีความรู้มาก (2) มีความรู้ปานกลาง (1) พอมีความรู้บ้างเล็กน้อย และ (0) ไม่ทราบเลย หรือไม่เคยได้ยินเลย

การสร้างและตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถาม มีขั้นตอนดังนี้

1. ศึกษาเอกสาร แนวคิด และงานวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับบุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญา ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลเหล่านี้ทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ วิธีการสอนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และการสร้างแบบสอบถาม

2. นำข้อมูลและแนวคิดที่ได้จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมาวิเคราะห์ เพื่อกำหนดขอบเขตและเนื้อหาของแบบสอบถามสำหรับครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

3. สร้างแบบสอบถามจากข้อมูลที่ได้จากข้อ 2

4. นำร่างแบบสอบถามที่สร้างขึ้นเสนอผู้เชี่ยวชาญเพื่อพิจารณาความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ ความครอบคลุมที่ชัดเจนของขอบข่ายและเนื้อหา การใช้ภาษาที่เหมาะสม สื่อความเข้าใจตามเป้าหมายโดยใช้เทคนิคการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) (Turner; & Carlson. 2004: 78) ซึ่งผู้เชี่ยวชาญในการพิจารณาคุณภาพเครื่องมือครั้งนี้ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญด้านความบกพร่องทางสติปัญญาและผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ จำนวน 3 ท่าน

วิธีพิจารณาให้คะแนนของผู้เชี่ยวชาญมีดังนี้

เมื่อ แน่ใจว่าข้อคำถามมีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	+1
ไม่แน่ใจว่าข้อคำถามมีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	0
แน่ใจว่าข้อคำถามไม่มีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	-1

นอกจากนี้ ผู้เชี่ยวชาญยังได้ให้คำแนะนำด้านรูปแบบและคำที่ใช้ในการตั้งคำถามและการเสนอคำตอบที่เป็นทางเลือก เพื่อให้ข้อมูลที่ได้มีความชัดเจนสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

5. นำข้อมูลที่ได้จากการพิจารณาแบบสอบถามของผู้เชี่ยวชาญมาวิเคราะห์ค่า IOC ได้ค่า IOC ระหว่าง .33 ถึง 1 แล้วพิจารณาเลือกเฉพาะข้อที่มีค่า IOC เท่ากับหรือมากกว่า 0.5 มาใช้ อีกทั้งยังปรับปรุงคำตอบ วิธีการถามของผู้วิจัย และวิธีการตอบของกลุ่มตัวอย่างให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

6. นำร่างแบบสอบถามที่ปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับครูผู้สอน จำนวน 3 คน ที่โรงเรียนภูเกิดปัญญานุกูล ซึ่งไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา เพื่อหาค่าความเชื่อมั่น โดยการคำนวณหาค่าสัมประสิทธิ์ของความสม่ำเสมอภายใน (Coefficients of Internal Consistency) ของแบบสอบถาม ด้วยวิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach α -Coefficient)

7. นำผลที่ได้จากการใช้แบบสอบถามมาวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่น (Reliability) ตามสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient) ซึ่งมีค่าเท่ากับ .88

8. ปรับปรุงแบบสอบถามอีกครั้ง

9. จัดพิมพ์เครื่องมือฉบับสมบูรณ์ เพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างจริง

เกณฑ์การให้คะแนน

มีความรู้มากที่สุด	ให้	4 คะแนน
มีความรู้มาก	ให้	3 คะแนน
มีความรู้ปานกลาง	ให้	2 คะแนน
มีความรู้บ้างเล็กน้อย	ให้	1 คะแนน
ไม่ทราบเลย หรือไม่เคยได้ยินเลย	ให้	0 คะแนน

การกำหนดเกณฑ์การแปลความหมาย

คะแนน	0 - 1.49	หมายถึง	น้อย
คะแนน	1.50 - 2.49	หมายถึง	ปานกลาง
คะแนน	2.50 - 3.49	หมายถึง	มาก
คะแนนตั้งแต่	3.50 ขึ้นไป	หมายถึง	มากที่สุด

2. แบบสอบถามความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

แบบสอบถามชุดนี้ประกอบด้วย

ส่วนที่ 1 คำถามเพื่อคัดกรองกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 3 ข้อ เพื่อตรวจสอบคุณสมบัติของผู้ถูกสัมภาษณ์ คำถามดังกล่าวประกอบด้วย ชื่อของนักเรียน อายุของนักเรียน และระดับชั้นที่นักเรียนกำลังศึกษาอยู่ เพื่อทดสอบว่านักเรียนเข้าใจคำถามและได้ตอบด้วยคำพูดได้หรือไม่ หากนักเรียนตอบไม่ได้ ตอบไม่ตรงคำถาม หรือตอบผิด ผู้วิจัยจะแจ้งให้ผู้ช่วยวิจัยหยุดการสอบถามนักเรียนคนนั้นๆ

ส่วนที่ 2 แบบบันทึกเพิ่มเติม จำนวน 3 ข้อ เพื่อให้ผู้สัมภาษณ์บันทึกข้อมูลที่ได้จากการสังเกต ประกอบด้วย พฤติกรรมอื่นๆ ที่ควรบันทึก เพศของนักเรียน และชั้นเรียนที่ถูกต้องของนักเรียนเพื่อตรวจสอบคำตอบของนักเรียน หากนักเรียนมีพฤติกรรมที่ผู้วิจัยคิดว่า ไม่สามารถได้ตอบด้วยคำพูด หรือไม่สามารให้ความร่วมมือในการวิจัยจนจบขั้นตอนการสอบถามได้ ผู้วิจัยจะแจ้งให้ผู้ช่วยวิจัยหยุดการสอบถามนักเรียนคนนั้นๆ

ส่วนที่ 3 หนังสือแสดงความยินยอมให้ข้อมูลของนักเรียน โดยผู้ช่วยวิจัยอ่านคำอธิบายเกี่ยวกับโครงการวิจัยที่มีอยู่ในแบบสอบถามให้นักเรียนฟังอย่างช้าๆ หากนักเรียนยินยอมให้ข้อมูล ผู้ช่วยวิจัยจะขอให้นักเรียนลงลายมือชื่อในแบบสอบถามฉบับนั้น

ส่วนที่ 4 เป็นแบบสอบถามความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 8 ด้านๆ ละ 3 ข้อ รวมเป็น 24 ข้อ โดยคำถามแต่ละข้อเป็นสถานการณ์สมมติง่ายๆ ที่คนทั่วไปจะได้ประสบในการใช้ชีวิตประจำวันในชุมชน ซึ่งในการสอบถามนั้น เนื่องจากผู้ให้ข้อมูลเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผู้ช่วยวิจัยที่ได้รับการฝึกมา

อย่างดีแล้วจึงเป็นผู้ที่อ่านแบบสอบถามให้นักเรียนฟัง อย่างช้าๆ และชัดเจน และผู้ช่วยวิจัยจะจดคำตอบทุกคำพูดของนักเรียนลงในส่วนที่เป็นคำตอบ

แบบสอบถามชุดนี้ใช้เวลาเฉลี่ยประมาณ 30 นาที ผู้สอบถามจะพูดคุยกับนักเรียนด้วยความเป็นกันเอง โดยบอกนักเรียนว่าแบบสอบถามนี้ไม่มีคำตอบผิดหรือถูก และหากนักเรียนตอบไม่ได้ ก็ไม่เป็นไร แล้วถามข้อต่อไป

การสร้างและตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถามมีขั้นตอนดังนี้

1. ศึกษาเอกสาร แนวคิด และงานวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับบุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญา ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลเหล่านี้ทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ พฤติกรรมที่เป็นตัวบ่งชี้ว่าบุคคลนั้นมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง รวมถึงแบบสอบถาม แบบสัมภาษณ์ และแบบสังเกตเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (Wehmeyer. 2007; Wong; & Wong. 2008)

2. นำข้อมูลและแนวคิดที่ได้จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมาวิเคราะห์ เพื่อกำหนดขอบเขตและเนื้อหาของแบบสอบถามสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

3. กำหนดนิยามของตัวแปร ได้แก่ องค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองทั้ง 8 ด้าน

4. สร้างแบบสอบถาม และเกณฑ์การให้คะแนน (Rubric) จากข้อมูลในข้อ 2 และข้อ 3

5. นำร่างแบบสอบถามและเกณฑ์การให้คะแนน (Rubric) ที่สร้างขึ้นเสนอผู้เชี่ยวชาญด้านความบกพร่องทางสติปัญญาและผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ จำนวน 3 ท่านพิจารณาความสอดคล้องกับนิยามที่กำหนดไว้ การใช้ภาษาที่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หรือปีที่ 6 สามารถเข้าใจได้

วิธีพิจารณาให้คะแนนของผู้เชี่ยวชาญมีดังนี้

เมื่อ แน่ใจว่าข้อคำถามมีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	+1
ไม่แน่ใจว่าข้อคำถามมีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	0
แน่ใจว่าข้อคำถามไม่มีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	-1

สำหรับแบบสอบถามนี้ ผู้เชี่ยวชาญยังได้ให้คำแนะนำแก้ไขในบางสถานการณ์เพื่อให้เหมาะสมและสอดคล้องกับนิยามศัพท์ที่ให้ไว้ในแต่ละทักษะ

นอกจากนี้ ผู้เชี่ยวชาญได้ให้ข้อเสนอแนะเกณฑ์การให้คะแนน (Rubric) จากเดิมซึ่งให้คะแนนเพียง 3 ระดับ (0 1 และ 2) เป็น 4 ระดับ (0 1 2 และ 3) เพื่อให้เหมาะสมกับคำตอบที่อาจมีความหลากหลาย รวมทั้งการแก้ไขข้อความบางอย่างในเกณฑ์การให้คะแนน เพื่อให้เหมาะสมกับระดับของคะแนน ดังตัวอย่างนี้

เกณฑ์การให้คะแนนเดิม:

หากนักเรียนตอบไม่ได้ ไม่ตอบ หรือตอบไม่ถูกต้อง ให้ 0 คะแนน

เกณฑ์การให้คะแนนใหม่สำหรับผู้เชี่ยวชาญเสนอแนะ

หากนักเรียนตอบไม่ได้หรือไม่ตอบ	ให้ 0 คะแนน
หากนักเรียนพยายามตอบแต่ไม่ถูกต้อง	ให้ 1 คะแนน

6. นำข้อมูลที่ได้จากการพิจารณาแบบสอบถามของผู้เชี่ยวชาญมาวิเคราะห์ค่า IOC ได้ค่า IOC ระหว่าง .33 ถึง 1 แล้วพิจารณาเลือกเฉพาะข้อที่มีค่า IOC เท่ากับหรือมากกว่า 0.5 มาใช้ อีกทั้งยังปรับปรุงคำตอบ วิธีการถามของผู้วิจัย และวิธีการตอบของกลุ่มตัวอย่างให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

7. นำร่างแบบสอบถามที่ปรับปรุงแล้ว ไปทดลองใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หรือปีที่ 6 ที่กำลังศึกษาในโรงเรียนอนุบาลสุพรรณบุรี ซึ่งไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างที่จะทำการศึกษา จำนวน 3 คน เพื่อหาค่าความเชื่อมั่น โดยการคำนวณหาค่าสัมประสิทธิ์ของความสม่ำเสมอภายใน (Coefficients of Internal Consistency) ของแบบสอบถาม ด้วยวิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach α -Coefficient)

8. นำผลที่ได้จากการใช้แบบสอบถามมาวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่น (Reliability) ตามสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient) ซึ่งมีค่าเท่ากับ .83

9. ปรับปรุงแบบสอบถามอีกครั้ง

10. จัดพิมพ์เครื่องมือฉบับสมบูรณ์เพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างจริง

ตัวอย่างคำถาม

(ด้านการแก้ไขปัญหา)

สมมติว่า ____ (ชื่อเล่นของนักเรียน) ขอยืมโทรศัพท์มือถือของครูมาเล่นเกม แล้วทำโทรศัพท์มือถือของครูหาย ____ (ชื่อเล่น) จะทำอย่างไร

____ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

____ ตอบได้ คำตอบ คือ _____

เกณฑ์การให้คะแนน

ให้ 0 คะแนน เมื่อ นักเรียนไม่ตอบ ตอบไม่ได้ ตอบไม่ตรงคำถาม (เช่น เล่นเกม ไม่เอาโทรศัพท์มาโรงเรียน เป็นต้น) หรือคำตอบไม่แสดงถึงการตัดสินใจ (เช่น ถามแม่ เป็นต้น)

ให้ 1 คะแนน เมื่อ นักเรียนพยายามตอบ แต่วิธีที่ตอบนั้นไม่ได้พยายามแก้ปัญหา (เช่น ขอโทษครู ให้ครูตีมือ ตาย โดนตำ เป็นต้น) หรือแก้ปัญหาไม่ถูกต้อง เป็นอันตรายต่อตัวนักเรียนและ/หรือผู้อื่น (เช่น หนีไปเลย ขอโทษโทรศัพท์ของแม่มาคืนครู เป็นต้น)

ให้ 2 คะแนน เมื่อ นักเรียนพยายามแก้ปัญหา แต่ตอบถูกเพียงบางส่วนหรือยังคงพึ่งพาผู้อื่น (เช่น แจ้งตำรวจ หาดูเงินจะเจอ ขอเงินแม่มาซื้อคืน เป็นต้น)

ให้ 3 คะแนน เมื่อ คำตอบแสดงความรับผิดชอบและเป็นวิธีที่ถูกต้อง (เช่น เอาเงินเก็บของตัวเองมาซื้อคืนครู ทำงานเก็บเงินมาซื้อคืนครู เป็นต้น)

(ด้านการพิทักษ์สิทธิและภาวะผู้นำ)

สมมติว่า ____ (ชื่อเล่นของนักเรียน) ไปซื้อของ กำลังเข้าแถวเพื่อรอจ่ายเงิน แต่ปรากฏว่า มีคนอื่น มาแซงคิว โดยเดินเข้ามายืนข้างหน้า ____ (ชื่อเล่น) ตอนนั้น ____ (ชื่อเล่น) จะทำอย่างไร
 ____ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ
 ____ ตอบได้ คำตอบ คือ _____

เกณฑ์การให้คะแนน

ให้ 0 คะแนน เมื่อ นักเรียนไม่ตอบ ตอบไม่ได้ ตอบไม่ตรงคำถาม (เช่น เล่นเกม ไปเที่ยว เป็นต้น) หรือคำตอบไม่แสดงถึงการพิทักษ์สิทธิของตนเอง (เช่น ยอม ไปยืนข้างหลังเขา เป็นต้น)

ให้ 1 คะแนน เมื่อ นักเรียนพยายามตอบ แต่วิธีที่ตอบนั้นไม่ถูกต้องตามมารยาทหรือการปฏิบัติในสังคม เป็นอันตรายต่อตัวนักเรียนและ/หรือผู้อื่น (เช่น ชก ตะคนนั้นออกไป) แสดงความพึงพาผู้อื่น (เช่น ฟ้องผู้ใหญ่) หรือ ยอมกับบางคน (เช่น ไม่ยอมให้เพื่อนแซง แต่ถ้าผู้ใหญ่แซงได้ เป็นต้น)

ให้ 2 คะแนน เมื่อ นักเรียนตอบถูกเพียงบางส่วน (เช่น แซงกลับ บอกให้เขาออกไป หรือ พยายามบอกคนที่มาแซงแต่บอกได้ไม่ชัดเจน)

ให้ 3 คะแนน เมื่อ นักเรียนตอบได้ถูกต้อง (เช่น พยายามอธิบายด้วยเหตุผลว่า ไม่ควรแซงคิว ให้ไปต่อข้างหลัง เสียมารยาท ไม่ถูกต้อง เป็นต้น)

การกำหนดเกณฑ์การแปลความหมาย

คะแนน	0 - 4.49	หมายถึง	ระดับน้อย
คะแนน	4.50 - 7.49	หมายถึง	ระดับปานกลาง
คะแนน	7.50 - 9.00	หมายถึง	ระดับมาก

การดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการดำเนินการเก็บข้อมูลนั้น ผู้วิจัยได้ปฏิบัติตามขั้นตอนดังนี้

1. ทำหนังสือขอความอนุเคราะห์จากผู้บริหารโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 10 แห่ง เพื่อขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูลจากครูผู้สอน คัดเลือกนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 ที่สามารถเข้าใจคำพูดและพูดได้ตอบได้พอสมควร และขออนุญาตผู้ปกครองของนักเรียนกลุ่มเป้าหมายในโรงเรียนดังกล่าว

2. เมื่อผู้บริหารโรงเรียนตอบรับเข้าร่วมโครงการวิจัยและผู้ปกครองให้การยินยอมเป็นลายลักษณ์อักษรแล้ว ผู้วิจัยนัดหมายวันเข้าเก็บข้อมูล

3. ในวันเก็บข้อมูล ผู้วิจัยได้นำทีมผู้ช่วยวิจัยที่ผ่านการอบรมอย่างดีเข้าเก็บข้อมูลที่โรงเรียนแต่ละแห่ง จำนวน 2 ทีม ประกอบด้วย

3.1 ผู้ช่วยวิจัยที่ทำหน้าที่เก็บข้อมูลจากครูผู้สอน จำนวน 1 คน ได้นำแบบสอบถามสำหรับครูไปให้ครูผู้สอนทุกคนในโรงเรียนนั้นๆ โดยประสานงานกับผู้อำนวยการหรือผู้บริหารโรงเรียน แล้วรอรับเอกสารกลับในวันเดียวกัน

3.2 ผู้ช่วยวิจัยที่ทำหน้าที่สอบถามนักเรียน จำนวน 3 คน ได้นั่งกระจายอยู่ที่มุมห้องด้านละ 1 คน เพื่อให้นักเรียนแต่ละคนมีโอกาสดิและตอบได้เต็มที่โดยไม่มีเสียงรบกวน พร้อมกันนั้น ผู้วิจัยได้ควบคุมตรวจสอบการถามคำถามและการบันทึกคำตอบของผู้ช่วยวิจัยแต่ละคน

4. ผู้วิจัยตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบสอบถามที่ได้รับกลับคืนมา โดยคัดเลือกเฉพาะแบบสอบถามที่มีความสมบูรณ์มาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามเรื่อง การรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ดังนี้

ส่วนที่ 1 ข้อมูลส่วนบุคคลของครู วิเคราะห์โดยใช้วิธีแจกแจงความถี่ และร้อยละ

ส่วนที่ 2 การรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา วิเคราะห์โดยใช้ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA) และทดสอบค่าเฉลี่ยรายคู่โดยใช้การทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของเชฟเฟ (Scheffe' Method) แล้วนำผลที่ได้มาแปลความหมายของค่าเฉลี่ย

สำหรับแบบสอบถามเรื่อง ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษนั้น ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

ส่วนที่ 1-3 คำถามเพื่อคัดกรองกลุ่มตัวอย่าง บันทึกข้อมูลจากการสังเกต และขอความยินยอมจากนักเรียนผู้ให้ข้อมูล ผู้วิจัยจึงไม่ได้นำข้อมูลดังกล่าวมาวิเคราะห์

ส่วนที่ 4 ข้อมูลด้านความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 8 ด้าน ผู้วิจัยได้ใช้เกณฑ์การให้คะแนน (Rubric) ในการให้คะแนนคำตอบของนักเรียนเพื่อให้การแปลผลคำตอบเป็นมาตรฐานเดียวกัน โดยมีขั้นตอนดังนี้

1. เมื่อได้ข้อมูลจากการสอบถามมาแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยที่ผ่านการอบรมอีก 1 คน ต่างทำหน้าที่เป็นผู้ประเมินคำตอบของนักเรียน และให้คะแนนอย่างเป็นอิสระต่อกัน โดยพิจารณาตามเกณฑ์การให้คะแนน (Rubric) ที่ผู้วิจัยได้สร้างไว้

2. นำคะแนนจากผู้ประเมินทั้ง 2 คนมาคำนวณค่า Kappa's Interrater Reliability ได้ .92

3. จากนั้น ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์โดยการหาค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน

สถิติที่ใช้วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามและแบบสัมภาษณ์ มีดังนี้

1. สถิติที่ใช้ในการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

1.1 การหาค่าดัชนีของความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามแต่ละข้อกับจุดประสงค์

(Index of Item - Objective Congruence หรือ IOC) (Turner; & Carlson. 2004: 78)

สูตร

$$IOC = \frac{\sum R}{N}$$

เมื่อ IOC แทน ดัชนีความสอดคล้อง
 $\sum R$ แทน ผลรวมของคะแนนการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ
 N แทน จำนวนผู้เชี่ยวชาญ

1.2 การหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's α - Coefficient)

(สุพรรณิ วรณเพ็ชร. 2551: 85)

สูตร

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left\{ 1 - \frac{\sum s_i^2}{s_t^2} \right\}$$

เมื่อ α แทน ค่าความเที่ยงของเครื่องมือ
 k แทน จำนวนข้อของเครื่องมือ
 s_i^2 แทน ความแปรปรวนของคะแนนแต่ละข้อ
 s_t^2 แทน ความแปรปรวนของคะแนนทั้งฉบับ

2. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

2.1 ค่าร้อยละ (Percentage) (สุพรรณิ วรณเพ็ชร. 2551: 85)

สูตร

$$P = \frac{f}{N} \times 100$$

เมื่อ P แทน ร้อยละ
 f แทน ความถี่ที่ต้องแปลให้เป็นร้อยละ
 N แทน จำนวนความถี่ทั้งหมด

2.2 ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) (สุพรรณิ วรณเพ็ชร. 2551: 86)

สูตร

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

เมื่อ $\bar{X}$ แทน ค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง
 $\sum X$ แทน ผลรวมของคะแนนทั้งหมด
 N แทน จำนวนคนทั้งหมด

2.3 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) (สุพรรณิ วรณเพ็ชร. 2551: 86)

สูตร

$$SD = \sqrt{\frac{N\sum X^2 - (\sum X)^2}{N(N-1)}}$$

เมื่อ SD แทน ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน
 X แทน คะแนนแต่ละตัว
 $\sum X^2$ แทน ผลรวมของคะแนนแต่ละตัวยกกำลังสอง
 $(\sum X)^2$ แทน ผลรวมของคะแนนทั้งหมดยกกำลังสอง
 N แทน จำนวนคนทั้งหมด

2.4 การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way Analysis of Variance) (Gravetter; & Wallnau. 2004: 412)

สูตร

$$F = \frac{MS_b}{MS_w}$$

เมื่อ F แทน ค่าแจกแจงของ F
 MS_b แทน ความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม
 MS_w แทน ความแปรปรวนภายในกลุ่ม

2.5 การทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของเชฟเฟ (Scheffe' Method) (Gravetter; & Wallnau. 2004: 248)

สูตร

$$S = \sqrt{(K-1)(F)(MS_{within})(\frac{1}{n})}$$

เมื่อ S แทน ความแตกต่างเป็นรายคู่ที่คำนวณจาก Scheffe's Method

K แทน จำนวนกลุ่มตัวอย่าง

F แทน ค่า F ที่ได้จากการเปิดตาราง

MS_{within} แทน ค่า Mean Square within group ที่คำนวณจากการวิเคราะห์ความแปรปรวน

n แทน จำนวนหน่วยตัวอย่างในแต่ละกลุ่ม

ระยะที่ 2 การศึกษาผลการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร ในการวิจัยระยะนี้ได้แก่ ครูผู้ทำหน้าที่สอนนักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 19 แห่ง

กลุ่มตัวอย่าง ในการวิจัยระยะนี้ได้แก่ ครูผู้ทำหน้าที่สอนนักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 2 แห่งได้แก่ โรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล และโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล ซึ่งได้มาจากการสุ่มอย่างง่าย โดยกลุ่มตัวอย่างจำนวน 77 คน จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคลได้ดังนี้

ข้อมูลส่วนบุคคลของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่เข้ารับการอบรม		จำนวน (คน)	ร้อยละ (%)
เพศ	ชาย	17	22.08
	หญิง	60	77.92
อายุ	20-25 ปี	10	12.98
	26-30 ปี	29	37.66
	31-40 ปี	30	38.96
	41-50 ปี	6	7.79
	มากกว่า 50 ปีขึ้นไป	2	2.60
ระดับการศึกษา	ปริญญาตรี	62	80.52
	ประกาศนียบัตรบัณฑิต	9	11.69
	ปริญญาโท	5	6.49
	อื่นๆ	1	1.30
สาขาที่จบการศึกษา	การศึกษา	30	38.96
	การศึกษาพิเศษ	29	37.66
	อื่นๆ	18	23.38
ประสบการณ์การสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	น้อยกว่า 1 ปี	4	5.19
	1-3 ปี	23	29.87
	4-10 ปี	39	50.65
	11-20 ปี	10	12.99
	มากกว่า 20 ปีขึ้นไป	1	1.30

ข้อมูลส่วนบุคคลของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่เข้ารับการอบรม	จำนวน (คน)	ร้อยละ (%)
โรงเรียน		
โรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล	47	61.04
โรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล	30	38.96
รวมทั้งสิ้น	77	100.0

การสร้างโปรแกรมและเครื่องมือในการประเมินผลของโปรแกรมการอบรม

1. โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

ผู้วิจัยสร้างโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ โดยมีขั้นตอนดังนี้

1. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง การสอนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนวัยผู้ใหญ่ (Adult Learning) และการสร้างโปรแกรมการอบรม เพื่อเป็นแนวทางในการสร้างโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

2. สร้างโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ โดยกำหนดจุดมุ่งหมาย เนื้อหา กิจกรรม ระยะเวลา และสถานที่ในการอบรมให้สอดคล้องกับนิยามที่กำหนด

ส่วนเนื้อหาการอบรมนั้น ผู้วิจัยแบ่งออกเป็น 3 ส่วนได้แก่

ส่วนที่ 1 ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับความบกพร่องทางสติปัญญาและภาวะออทิสติก ประกอบด้วย นิยาม สาเหตุ รวมถึงลักษณะของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และ บุคคลที่มีภาวะออทิสติก ผู้วิจัยได้ให้ความรู้เกี่ยวกับภาวะออทิสติกในช่วงความรู้พื้นฐานตามความประสงค์ของโรงเรียน เนื่องจากโรงเรียนการศึกษาพิเศษในปัจจุบันเปิดรับนักเรียนที่มีภาวะออทิสติกเข้าเรียนด้วย

ส่วนที่ 2 ความหมายของ “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” และองค์ประกอบ 8 ด้านได้แก่ การเลือก การตัดสินใจ การแก้ปัญหา การตั้งเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายที่ตั้งไว้ การสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเอง การสอนตนเอง การใช้ชีวิตอย่างอิสระ และ การพิทักษ์สิทธิของตนเองและภาวะผู้นำ พฤติกรรมที่แสดงให้เห็นถึงความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง รวมถึงประโยชน์ของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่มีต่อบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ส่วนที่ 3 ขั้นตอนการสอน “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้แก่ การประเมินความสามารถปัจจุบัน การสอน และการให้โอกาสนักเรียนได้ฝึกในชีวิตประจำวัน

รูปแบบกิจกรรมในโปรแกรมการอบรมครั้งนี้ ได้แก่

1. การบรรยาย เป็นการอบรมให้ความรู้ในส่วนของการให้ข้อมูลที่เป็นทฤษฎี เป็นข้อเท็จจริงที่ครูควรจะมีความรู้ความเข้าใจเบื้องต้น ซึ่งหัวข้อที่ใช้ในการบรรยายได้แก่ ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา (และกลุ่มอาการออทิสติก ซึ่งโรงเรียนเป็นผู้ร้องขอ) ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ซึ่งขณะที่วิทยากรบรรยาย ได้ยกตัวอย่างเป็นกรณีตัวอย่างหลายๆ กรณี จากประสบการณ์โดยตรงของวิทยากรเอง เพื่อให้ผู้รับการอบรมเข้าใจได้ง่ายขึ้น ขณะบรรยาย วิทยากรเปิดโอกาสให้มีการซักถามได้ตลอดเวลา การเรียนรู้จากการอบรมจึงเป็นแบบปฏิสัมพันธ์สองทาง (Interactive Learning)

2. การใช้ภาพวิดีโอ (Video Clips) ประกอบในการบรรยายและการทำกิจกรรม การใช้ภาพเคลื่อนไหวเป็นสื่อทางสายตาที่ถือว่ามีประสิทธิภาพมากอย่างหนึ่งที่ช่วยให้ผู้เข้าอบรมสามารถเข้าใจได้ง่ายขึ้น สำหรับการอบรมนี้ ได้นำวิดีโอเกี่ยวกับชีวิตของบุคคลทั่วไป และบุคคลที่มีความต้องการพิเศษประเภทต่างๆ เช่น บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกายและบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่แสดงออกถึงความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง มาประกอบกับการบรรยาย การทำกิจกรรมเดี่ยว และการกิจกรรมกลุ่ม

ตัวอย่างหนึ่งของการใช้วิดีโอประกอบในการทำกิจกรรม

วิดีโอที่แสดงถึงความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย ของ น.ส. ธนรี พงษ์ภิญโญภาพ หรือ “น้องนุ้ย” ในรายการ ดีสิบ

(<http://www.youtube.com/watch?v=IQEonUv1RZA>) อย่างไรก็ตาม สิ่งที่ได้นำเสนอเป็นตัวอย่าง เป็นเพียงตอนหนึ่งของเรื่องราวทั้งหมดที่ได้นำเสนอในการอบรม ซึ่งกิจกรรมที่ทำในช่วงนั้นมีดังนี้

1. ให้ครูผู้เข้าอบรมดูวิดีโอ
2. ให้สังเกตว่า “น้องนุ้ย” แสดงถึงความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอย่างไรบ้าง

3. ให้ครูผู้เข้าอบรมแสดงความคิดเห็นว่า สาเหตุที่ “น้องนุ้ย” ทำอย่างนั้นได้ เพราะอะไร และครูผู้เข้าอบรมทราบได้อย่างไร

4. ให้ครูผู้เข้าอบรมร่วมกันสรุปเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองจากการชมวิดีโอครั้งนี้

3. การทำกิจกรรมเดี่ยว เป็นการทำกิจกรรมระหว่างการบรรยาย เพื่อช่วยให้ครูได้วิเคราะห์และเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้กับสถานการณ์ที่ครูปฏิบัติจริงในการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ตัวอย่างของกิจกรรมเดี่ยว

1. ขณะที่บรรยายเรื่องทักษะการเลือก วิทยากรได้ให้ครูผู้เข้าอบรมเขียนโอกาสในการเลือกของตนเอง ตั้งแต่ตื่นเช้าจนถึงเวลาหลังอาหารกลางวันลงในกระดาษ

2. จากนั้น วิทยากรให้ครูผู้เข้าอบรมได้คิดถึงโอกาสที่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนที่ครูกำลังสอนอยู่ได้เลือกสิ่งที่เขาชอบ ตั้งแต่เขาดันนอนจนถึงเวลาหลังอาหารกลางวัน

3. ให้ครูผู้เข้าอบรมเปรียบเทียบโอกาสในการเลือกของตนเองและของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ กิจกรรมนี้ทำให้ครูเห็นว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญายังขาดโอกาสในการเลือกอีกมาก

4. ให้ครูผู้เข้าอบรมคิด และเสนอทางเลือกว่า ครูจะให้โอกาสในการเลือกให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ตนเองรับผิดชอบอย่างไรบ้าง

4. การทำกิจกรรมกลุ่มย่อย เป็นการเปิดโอกาสให้ครูผู้เข้าอบรมที่นั่งโต๊ะเดียวกัน 3-4 คนได้ระดมสมอง เพื่อวิเคราะห์และหาแนวทางร่วมกัน

ตัวอย่างของกิจกรรมกลุ่มย่อย

1. วิทยากรนำเสนอภาพหนึ่งของบุคคลที่มีภาวะดาวซินโดรม แต่งกายด้วยเสื้อเชิ้ตสีขาวและผูกเนคไท หน้าตายิ้มแย้มแจ่มใส ยืนถือถ้วยกาแฟอยู่หน้าเครื่องคอมพิวเตอร์ที่วางอยู่บนโต๊ะทำงาน สิ่งแวดล้อมดังกล่าวมีลักษณะเหมือนสำนักงาน

2. ให้ครูผู้เข้าอบรมแต่ละกลุ่มวิเคราะห์ลักษณะของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในภาพ

3. ให้ครูผู้เข้าอบรมแต่ละกลุ่มนำเสนอบุคลิกลักษณะที่กลุ่มของตนมองเห็น

4. จากนั้น ให้วิเคราะห์บุคลิกลักษณะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่ครูรับผิดชอบ

5. ให้เปรียบเทียบและนำเสนอว่า ครูจำเป็นต้องสอนหรือพัฒนานักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของตนให้มีบุคลิกลักษณะที่พึงประสงค์อย่างไรบ้าง

5. การทำกิจกรรมกลุ่มใหญ่ เป็นการให้ครูผู้เข้าอบรมแบ่งกลุ่ม กลุ่มละประมาณ 7-10 คน ทำกิจกรรมร่วมกัน

ตัวอย่างของการทำกิจกรรมกลุ่มใหญ่

1. ครูผู้เข้าร่วมการอบรมได้รับกระดาษโน้ตที่เขียนกิจกรรมในชีวิตประจำวันของคนทั่วไปไว้แผ่นละ 1 กิจกรรม จำนวนคนละ 5 แผ่น

2. ให้ครูผู้เข้าอบรมคิดว่า กิจกรรมนั้นๆ ต้องใช้ทักษะด้านใดหรือจัดอยู่ในทักษะกลุ่มใด

3. ให้ครูนำกระดาษโน้ตแต่ละแผ่นนั้นไปติดบนโปสเตอร์บนผนังที่มีชื่อทักษะนั้น

4. ครูร่วมกันสรุปว่า รายชื่อกิจกรรมต่างๆ ที่ครูคิดไว้ในแต่ละกลุ่มทักษะนั้น ถูกต้องหรือไม่ และหากไม่ถูกต้องควรอยู่ในกลุ่มทักษะใด

3. หาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ของโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ จากผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ จำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของเนื้อหา กิจกรรม และภาษาที่ใช้ในการถ่ายทอดเนื้อหาให้แก่ผู้เข้ารับการอบรม

4. ปรับปรุงโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

5. นำโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ไปทดลองอบรมให้แก่ครูผู้สอนในโรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูล จำนวน 22 คน ทั้งนี้ โรงเรียนการศึกษาพิเศษทั่วประเทศมีนโยบายการให้บริการ ระบบการบริหารจัดการ รวมถึงลักษณะส่วนบุคคลของครูและนักเรียนใกล้เคียงกัน ผู้วิจัยจึงเชื่อว่า ครูผู้สอนในโรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูลมีคุณสมบัติใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่ผู้วิจัยต้องการศึกษา ผลจากการทดลองอบรมครูผู้สอนในโรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูล พบว่า โปรแกรมการอบรมที่สร้างขึ้นนี้มีทั้งเนื้อหาและวิธีการที่ได้ผลดี และ เนื้อหาและวิธีการที่ต้องปรับปรุง โดยส่วนที่ได้ผลมีดังต่อไปนี้

1. การอธิบายความหมายของแต่ละองค์ประกอบ พร้อมยกตัวอย่างที่ชัดเจน ช่วยให้ผู้เข้ารับการอบรมเข้าใจเนื้อหาได้ดียิ่งขึ้น

2. ภาพวิดีโอทัศน์ (Video Clips) ช่วยสร้างเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. การประยุกต์ใช้กิจกรรมที่หลากหลาย เช่น การเล่นเกม การระดมสมอง การนำเสนองานหน้าชั้น การวิจารณ์ข้อเสนอของผู้เข้าอบรมกลุ่มอื่นอย่างสร้างสรรค์ อีกทั้งการปรับจำนวนสมาชิกในกลุ่มให้เหมาะสมกับกิจกรรมแต่ละประเภทเช่น กิจกรรมเดี่ยว กิจกรรมกลุ่มย่อย กิจกรรมกลุ่มใหญ่ รวมถึงการชักนำให้ผู้เข้ารับการอบรมสามารถเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรมเข้าสู่เนื้อหาการอบรมนั้น ทำให้ครูผู้เข้ารับการอบรมมีส่วนร่วมมากขึ้น จดจำความรู้ที่ได้รับได้ดีขึ้น ได้แบ่งปันและเรียนรู้จากประสบการณ์ของผู้เข้าอบรมคนอื่น รวมถึงได้ติดตามไปด้วย นอกจากนี้ ผู้เข้ารับการอบรมยังแสดงความกระตือรือร้นและสนุกสนานตลอดการอบรม

ผู้วิจัยได้พบว่า โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่นำไปทดลองใช้นั้น มีส่วนที่จำเป็นต้องปรับปรุงดังต่อไปนี้

1. ปรับวิธีอธิบายความหมายของ “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” และเพิ่มจำนวนพฤติกรรมตัวอย่างที่แสดงให้เห็นถึงองค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแต่ละด้าน เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมเข้าใจองค์ประกอบเหล่านั้นได้ง่ายขึ้น

2. เปลี่ยนขั้นตอนการนำเสนอเนื้อหา จากเดิมที่นำเสนอความหมายขององค์ประกอบและวิธีการสอนองค์ประกอบแต่ละด้านควบคู่กันไป มาเป็น การนำเสนอความหมายขององค์ประกอบทั้งหมดก่อน แล้วจึงนำเสนอวิธีการสอนที่เหมาะสมกับองค์ประกอบแต่ละด้าน การใช้วิธีนี้ยังเป็นการทบทวนความหมายขององค์ประกอบแต่ละด้านไปด้วยอีกครั้ง

3. ปรับระยะเวลาในการทำกิจกรรมแต่ละส่วนให้เหมาะสมกับเนื้อหามากขึ้น

4. เพิ่มเนื้อหาด้านวิธีการสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากขึ้น เนื่องจากผู้เข้ารับการอบรมมีพื้นฐานความรู้และประสบการณ์ในการสอนแตกต่างกัน ครูผู้เข้ารับการอบรมจำนวนหนึ่งที่ไม่มีความรู้เกี่ยวกับวิธีการสอนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามาก่อนจึงอาจไม่รับได้ประโยชน์จากการอบรมครั้งนี้อย่างเต็มที่ ผู้วิจัยจึงให้ความรู้ในด้านวิธีการสอนทั่วไปเสียก่อน

6. นำโปรแกรมการอบรมที่ปรับปรุงแล้วไปใช้ในการวิจัยต่อไป

2. แบบประเมินความรู้และเจตคติของครูที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

การสร้างและหาคุณภาพของแบบประเมิน

1. ศึกษาเอกสาร ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง วิธีการสอนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา รวมถึงวิธีการสร้างแบบประเมินความรู้ และ แบบประเมินเจตคติ (Wehmeyer et al. 2003; Wong; & Wong. 2008)

2. สร้างแบบประเมินความรู้และเจตคติของครูในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ แบบประเมินฉบับนี้แบ่งเป็น 2 ส่วนตามลักษณะที่แตกต่างกันดังต่อไปนี้

ส่วนที่ 1 ข้อมูลส่วนบุคคลของครูผู้เข้ารับการอบรม จำนวน 5 ข้อ คำถามเป็นแบบตรวจรายการ (Checklist) ประกอบด้วย เพศ อายุ ระดับการศึกษาสูงสุด สาขาที่จบการศึกษา และประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ส่วนที่ 2 ความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เป็นคำถามปลายเปิด จำนวน 13 ข้อใหญ่ซึ่งแยกเป็น 26 ข้อย่อย แบ่งเป็นความหมายขององค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองจำนวน 8 ข้อ และตัวอย่างขององค์ประกอบแต่ละด้านอีก 8 ข้อ รวม 16 ข้อ และวิธีการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความ

บทพร่องทางสติปัญญา 5 ข้อ พร้อมตัวอย่างของวิธีสอนแต่ละวิธีอีก 5 ข้อ รวม 10 ข้อ ซึ่งรวมทั้งหมด 26 ข้อ

เกณฑ์การให้คะแนนในส่วนของการความรู้

ถ้าตอบได้	ให้	1	คะแนน
ถ้าตอบไม่ได้	ให้	0	คะแนน
คะแนนเต็ม	26	คะแนน	

เกณฑ์การแปลความหมายของคะแนน

คะแนน	0 - 14.99	คะแนน หมายถึง	อยู่ในระดับน้อย
คะแนน	15 - 19.99	คะแนน หมายถึง	อยู่ในระดับปานกลาง
คะแนน	20 - 26	คะแนน หมายถึง	อยู่ในระดับมาก

ส่วนที่ 3 แบบประเมินตนเองในด้านเจตคติที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 15 ข้อ คำถามดังกล่าวมีลักษณะแบบมาตราส่วนประมาณค่าของลิเคิร์ท (Likert's Rating Scale) 5 ระดับ คือ (4) เห็นด้วยอย่างยิ่ง (3) เห็นด้วย (2) เฉยๆ หรือไม่มีความเห็น (1) ไม่เห็นด้วย และ (0) ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ทั้งนี้ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สะท้อนถึงเจตคติของผู้รับการอบรมอย่างแท้จริง ผู้วิจัยจึงตั้งคำถามเป็นประโยคบอกเล่า ทั้งทางบวกและทางลบ และขอให้ผู้เข้ารับการอบรมแสดงระดับความเห็นด้วยกับประโยคนั้นๆ ดังตัวอย่างด้านล่างนี้

ตัวอย่างคำถามทางบวก

ครูมีบทบาทสำคัญในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	0	1	2	3	4
ระดับความคิดเห็น	—	—	—	—	—

ตัวอย่างคำถามทางลบ

นักเรียนไม่ควรมีความคิดเห็นขัดแย้งกับครู	0	1	2	3	4
ระดับความคิดเห็น	—	—	—	—	—

3. นำแบบประเมินที่สร้างขึ้นส่งผู้เชี่ยวชาญด้านความบกพร่องทางสติปัญญาและการศึกษาพิเศษ จำนวน 3 ท่านตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ ความครอบคลุมและความชัดเจนของข้อบ่งชี้และเนื้อหา การใช้ภาษาที่เหมาะสม สื่อความเข้าใจตามเป้าหมายโดยใช้เทคนิคการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) (Turner; & Carlson. 2004: 78)

วิธีพิจารณาให้คะแนนของผู้เชี่ยวชาญมีดังนี้

เมื่อ แน่ใจว่าข้อคำถามมีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	+1
ไม่แน่ใจว่าข้อคำถามมีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	0
แน่ใจว่าข้อคำถามไม่มีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	-1

นอกจากนี้ ผู้เชี่ยวชาญยังได้ให้คำแนะนำในข้อที่เห็นว่าเนื้อหาไม่เหมาะสม แต่ภาษาที่ใช้ยังไม่เหมาะสม เพื่อให้คำถามมีความเหมาะสมยิ่งขึ้น

5. นำข้อมูลที่ได้จากการพิจารณาแบบสอบถามของผู้เชี่ยวชาญมาวิเคราะห์ค่า IOC ได้ค่า IOC ระหว่าง .33 ถึง 1 แล้วพิจารณาเลือกเฉพาะข้อที่มีค่า IOC เท่ากับหรือมากกว่า 0.5 มาใช้ อีกทั้งยังปรับปรุงคำตอบ วิธีการถามของผู้วิจัย และวิธีการตอบของกลุ่มตัวอย่างให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

6. นำแบบประเมินที่ได้ปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับครูในโรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูล พร้อมกับโปรแกรมการอบรมและแบบประเมินความพึงพอใจของครูที่มีต่อโปรแกรมการอบรม

7. หลังการทดลองที่โรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูล ผู้วิจัยได้นำแบบประเมินดังกล่าวมาปรับปรุงอีกครั้ง และพบว่า วิดีทัศน์ที่เป็นภาพเคลื่อนไหวนั้น สามารถสร้างความสนใจให้แก่ผู้เข้าอบรมได้มาก แต่การเลือกวิดีโอ ยังไม่เหมาะสมกับหัวข้อเรื่องที่บรรยาย จึงได้เปลี่ยนวิดีโอให้เหมาะสมยิ่งขึ้น นอกจากนี้ ยังได้เรียงลำดับกิจกรรมที่ใช้ในการอบรมเสียใหม่ เพื่อให้เหมาะสมกับหัวข้อที่วิทยากรบรรยายมากขึ้น

8. นำผลที่ได้จากแบบประเมินความรู้และเจตคติของครูที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ได้จากการทดลองใช้กับครูจำนวน 22 คน ที่ โรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูลมาวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่น (Reliability) ตามสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient) ซึ่งมีค่าเท่ากับ .85

การกำหนดเกณฑ์การแปลความหมายในส่วนของเจตคติ

คะแนน	0 - 1.49	หมายถึง	ระดับน้อย
คะแนน	1.50 - 2.49	หมายถึง	ระดับปานกลาง
คะแนน	2.50 - 3.49	หมายถึง	ระดับมาก
คะแนนตั้งแต่	3.50 ขึ้นไป	หมายถึง	ระดับมากที่สุด

3. แบบประเมินความพึงพอใจของครูต่อโปรแกรมการอบรม

1. ศึกษาเอกสาร แนวคิด และงานวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลเหล่านี้ ทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ การออกแบบโปรแกรมการอบรม รวมถึงการสร้างแบบประเมินความพึงพอใจ

2. สร้างแบบประเมินความพึงพอใจของครูที่มีต่อการอบรม ประกอบด้วยคำถามจำนวน 10 ข้อ โดยแบ่งเป็นความพึงพอใจต่อเนื้อหาของการอบรม จำนวน 4 ข้อ ความพึงพอใจต่อรูปแบบการอบรม จำนวน 3 ข้อ และ ความพึงพอใจต่อระยะเวลาการอบรมจำนวน 3 ข้อ คำถามดังกล่าวมี

ลักษณะแบบมาตราส่วนประมาณค่าของลิเคิร์ต (Likert's Rating Scale) 5 ระดับ คือ (4) เห็นด้วยอย่างยิ่ง (3) เห็นด้วย (2) เฉยๆ หรือไม่มีความเห็น (1) ไม่เห็นด้วย และ (0) ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

3. นำร่างแบบประเมินที่สร้างขึ้นเสนอผู้เชี่ยวชาญด้านความบกพร่องทางสติปัญญาและการศึกษาพิเศษ จำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ การใช้ภาษาที่เหมาะสม สื่อความเข้าใจตามเป้าหมายโดยใช้เทคนิคการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) (Turner; & Carlson. 2004: 78)

วิธีพิจารณาให้คะแนนของผู้เชี่ยวชาญมีดังนี้

เมื่อ แน่ใจว่าข้อคำถามมีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	+1
ไม่แน่ใจว่าข้อคำถามมีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	0
แน่ใจว่าข้อคำถามไม่มีความเหมาะสมทั้งเนื้อหาและภาษา	ให้	-1

4. นำข้อมูลที่ได้จากการพิจารณาแบบสอบถามของผู้เชี่ยวชาญมาวิเคราะห์ค่า IOC ได้ค่า IOC ระหว่าง .66 ถึง 1 จึงนำคำถามดังกล่าวมาใช้ทุกข้อ

5. นำแบบประเมินที่ได้จากการตรวจสอบของผู้เชี่ยวชาญแล้ว ไปทดลองใช้กับครู จำนวน 22 คน พร้อมกับโปรแกรมการอบรมและแบบประเมินความรู้และเจตคติของครูที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่โรงเรียนลพบุรี ปัญญาภูมิจากการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่น (Reliability) ตามสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient) ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .78 จึงสรุปว่าแบบประเมินความพึงพอใจนี้สามารถใช้ได้ผลดี

6. จัดพิมพ์เครื่องมือฉบับสมบูรณ์ เพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างจริง

การกำหนดเกณฑ์ให้คะแนนในส่วนของความพึงพอใจ

คะแนน	0 - 1.49	หมายถึง ระดับน้อย
คะแนน	1.50 - 2.49	หมายถึง ระดับปานกลาง
คะแนน	2.50 - 3.49	หมายถึง ระดับมาก
คะแนนตั้งแต่	3.50 ขึ้นไป	หมายถึง ระดับมากที่สุด

การดำเนินการอบรมและประเมินผลของโปรแกรม

ในการวิจัยระยะนี้ ผู้วิจัยได้แบ่งการรวบรวมข้อมูลออกเป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่

ขั้นตอนที่ 1: การเตรียมการอบรม โดยผู้วิจัยได้เตรียมการดังนี้

1. ติดต่อวิทยากรร่วม เพื่ออธิบายวัตถุประสงค์ของการอบรม เนื้อหาและรูปแบบการอบรม รวมถึงนัดหมายวันจัดการอบรมและแบ่งความรับผิดชอบในการเตรียมสื่อการสอนและอุปกรณ์ที่ใช้ในการทำกิจกรรม

2. ติดต่อโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ โรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล และโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล โดยผู้วิจัยได้ขอความอนุเคราะห์จากผู้บริหารโรงเรียนเพื่อนัดหมายวันอบรม

ขั้นตอนที่ 2: การอบรม ผู้วิจัยซึ่งทำหน้าที่เป็นวิทยากรหลักและวิทยากรร่วมได้ใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ซึ่งถูกออกแบบมาเพื่อจัดการอบรมให้ครูจำนวน 50-100 คน เป็นเวลา 2 วันติดต่อกัน (คิดเป็น 14 ชั่วโมง) ตามตารางการอบรมดังนี้

เวลา	วันที่ 1	วันที่ 2
9:00 – 9:10 น.	แบบประเมินก่อนการอบรม	ทบทวนเนื้อหาการอบรมในวันที่ 1
9:10 – 10:45 น.	ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับความบกพร่องทางสติปัญญา และภาวะออทิสติก	ขั้นตอนการสอน “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 1) การประเมิน
10:45 – 11:00 น.	พัก	พัก
11:00 – 12:00 น.	ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับความบกพร่องทางสติปัญญา และภาวะออทิสติก	ขั้นตอนการสอน “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (ต่อ) 2) การสอน
12:00 – 13:00 น.	พักรกลางวัน	พักรกลางวัน
13:00 – 14:15 น.	ความหมายของ “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” และองค์ประกอบ 8 ด้าน 1) การเลือก 2) การตัดสินใจ 3) การแก้ปัญหา 4) การตั้งเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายที่ตั้งไว้	ขั้นตอนการสอน “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (ต่อ) 2) การสอน
14:15 – 14:30 น.	พัก	พัก

14:30 – 15:50 น.	ความหมายของ “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” และองค์ประกอบ 8 ด้าน (ต่อ) 5) การสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเอง 6) การสอนตนเอง 7) การใช้ชีวิตอย่างอิสระ 8) การพิทักษ์สิทธิของตนเองและภาวะผู้นำ	ขั้นตอนการสอน “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (ต่อ) 3) การให้ออกาส
15:50 – 16:00 น.	ทบทวน ถาม-ตอบ	ทบทวน ถาม-ตอบ แบบประเมินหลังการอบรม แบบประเมินความพึงพอใจ

ขั้นตอนที่ 3 การประเมินผลการอบรม หลังการอบรม ผู้วิจัยได้ดำเนินการดังนี้

- 1) ตรวจให้คะแนน แบบประเมินที่กลุ่มตัวอย่างทำก่อนและหลังการอบรม
- 2) สรุปผลของการอบรมร่วมกับวิทยากรร่วม เพื่อบันทึกสิ่งที่สังเกตได้ระหว่างการอบรม
- 3) บันทึกข้อมูลและคะแนนของกลุ่มตัวอย่างจากแบบประเมินลงในโปรแกรมสำเร็จรูป

SPSS ประกอบด้วย

3.1 ข้อมูลส่วนบุคคล

3.2 คะแนนด้านความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

3.3 คะแนนด้านความรู้และเจตคติที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3.4 คะแนนด้านความพึงพอใจที่ครูมีต่อการอบรม

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ในการวิเคราะห์ข้อมูล โดยผู้วิจัยแบ่งข้อมูลในระยนี้เป็น 3 ส่วน ได้แก่

1. วิเคราะห์ข้อมูลส่วนบุคคลของครู โดยใช้วิธีแจกแจงความถี่ และร้อยละ
2. วิเคราะห์ความรู้และเจตคติของครูที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยใช้ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA) และทดสอบค่าเฉลี่ยรายคู่โดยใช้การ

ทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของเซฟเฟ (Scheffe' Method) แล้วนำผลที่ได้มาแปลความหมายของค่าเฉลี่ย

3. วิเคราะห์ความพึงพอใจของครูที่มีต่อโปรแกรมการอบรม โดยใช้ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA) และทดสอบค่าเฉลี่ยรายคู่โดยใช้การทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของเซฟเฟ (Scheffe' Method) แล้วนำผลที่ได้มาแปลความหมายของค่าเฉลี่ย



บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การศึกษาผลการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอน ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียน การศึกษาพิเศษ มีผลการวิเคราะห์ข้อมูลนำเสนอตามลำดับได้ดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอน ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียน การศึกษาพิเศษ และการศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

ระยะที่ 2 การศึกษาผลการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอน ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

ระยะที่ 1 การศึกษาการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอน ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ และการศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

1. การรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอน ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ มีผลการวิเคราะห์ข้อมูลนำเสนอ ดังตาราง 1-4

ตาราง 1 ค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

องค์ประกอบของ ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง	การรับรู้ของครู					
	ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิต ด้วยตนเอง			การสอนความมุ่งมั่นในการดำเนิน ชีวิตด้วยตนเองฯ		
	$\bar{x}$	SD	ระดับ	$\bar{x}$	SD	ระดับ
ทักษะการเลือก	1.81	1.04	ปานกลาง	2.00	1.05	ปานกลาง
ทักษะการตัดสินใจ	2.09	.98	ปานกลาง	2.09	.99	ปานกลาง
ทักษะการแก้ปัญหา	2.14	.95	ปานกลาง	2.14	.91	ปานกลาง
ทักษะการตั้งเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้น	2.00	1.00	ปานกลาง	2.00	.98	ปานกลาง
ทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระ	2.20	1.02	ปานกลาง	2.16	.99	ปานกลาง
ทักษะการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเอง	2.18	1.00	ปานกลาง	2.16	.96	ปานกลาง
ทักษะการสอนตนเอง	2.05	1.06	ปานกลาง	2.02	1.06	ปานกลาง
ทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนและภาวะผู้นำ	1.94	.88	ปานกลาง	1.91	1.03	ปานกลาง
รวม	2.05	.88	ปานกลาง	2.06	.88	ปานกลาง

จากตาราง 1 พบว่า ครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในระดับปานกลาง ($\bar{x} = 2.05$, $SD = .88$) และมีการรับรู้เกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับปานกลาง ($\bar{x} = 2.06$, $SD = .88$) ซึ่งแตกต่างจากสมมติฐานที่ตั้งไว้

เมื่อพิจารณาองค์ประกอบแต่ละด้านของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง พบว่า ครูมีการรับรู้เกี่ยวกับทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระมากที่สุด ($\bar{x} = 2.20$, $SD = 1.02$) และทักษะการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเองรองลงมา ($\bar{x} = 2.18$, $SD = 1.00$) ในขณะที่มีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้านทักษะการเลือกน้อยที่สุด ($\bar{x} = 1.81$, $SD = 1.04$) และทักษะการพิทักษ์สิทธิและภาวะผู้นำรองลงมา ($\bar{x} = 1.94$, $SD = 1.02$)

เมื่อพิจารณาด้านการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พบว่า ครูมีการรับรู้เกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้านทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระ และ ทักษะการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเองมากที่สุด ($\bar{x} = 2.16$, $SD = .99$ และ $\bar{x} = 2.16$, $SD = .96$ ตามลำดับ) ในขณะที่มีการรับรู้ด้านทักษะการพิทักษ์สิทธิและภาวะผู้นำ ทักษะการเลือก และทักษะการตั้งเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้นน้อยที่สุด ($\bar{x} = 1.91$, $SD = 1.03$, $\bar{x} = 2.00$, $SD = 1.05$, และ $\bar{x} = 2.00$, $SD = .98$ ตามลำดับ)

ตาราง 2 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มของการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคล

ข้อมูลส่วนบุคคลของครู		การรับรู้ของครู					
		ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง			การสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองฯ		
		$\bar{x}$	SD	<i>p</i>	$\bar{x}$	SD	<i>p</i>
เพศ	ชาย	2.23	.76	.002	2.24	.77	.003
	หญิง	1.99	.91		2.00	.91	
อายุ	20-25 ปี	2.19	.86	.34	2.13	.85	.41
	26-30 ปี	2.19	.86		2.13	.85	
	31-40 ปี	2.11	.86		2.15	.84	
	41-50 ปี	1.94	.90		1.95	.92	
	มากกว่า 50 ปีขึ้นไป	2.26	.80		2.23	.71	
ระดับการศึกษา	ปริญญาตรี	2.02	.87	.62	2.05	.86	.43
	ประกาศนียบัตรบัณฑิต	2.20	.96		2.24	.92	
	ปริญญาโท	2.08	.90		1.93	.94	
	อื่นๆ	2.33	.83		2.33	.83	
สาขาที่จบการศึกษา	การศึกษา	1.96	.93	.26	1.98	.91	.40
	การศึกษาพิเศษ	2.07	.89		2.08	.91	
	อื่นๆ	2.16	.78		2.14	.78	
ประสบการณ์การสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	น้อยกว่า 1 ปี	2.06	.95	.54	2.02	.94	.65
	1-3 ปี	2.13	.81		2.15	.80	
	4-10 ปี	1.98	.90		2.01	.90	
	11-20 ปี	2.15	.85		2.13	.86	
	มากกว่า 20 ปีขึ้นไป	1.83	1.14		1.81	1.06	
ที่ตั้งของโรงเรียน	ภาคเหนือ	2.35	.68	.006	2.38	.69	.007
	ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	1.95	.73		1.94	.74	
	ภาคกลาง	2.04	.99		2.05	.97	
	ภาคตะวันออก	2.22	.67		2.16	.62	
	ภาคใต้	1.80	.92		1.82	.97	

จากตาราง 2 พบว่า ครูเพศชายมีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ($\bar{x}$ = 2.23, SD = .76) และต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความ

บกพร่องทางสติปัญญา ($\bar{x} = 2.24$, $SD = .77$) มากกว่าครูเพศหญิง ($\bar{x} = 1.99$, $SD = .91$ และ $\bar{x} = 2.00$, $SD = .91$ ตามลำดับ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1.1 ว่า การรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูที่มีเพศแตกต่างกัน มีความแตกต่างกัน

เมื่อพิจารณาการรับรู้ของครูต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองโดยเปรียบเทียบตามอายุ พบว่า ครูที่อายุมากกว่า 50 ปีขึ้นไป มีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากที่สุด ($\bar{x} = 2.26$, $SD = .80$ และ $\bar{x} = 2.23$, $SD = .71$ ตามลำดับ) ในขณะที่ครูกลุ่มอายุ 41-50 ปี มีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาน้อยที่สุด ($\bar{x} = 1.94$, $SD = .90$ และ $\bar{x} = 1.95$, $SD = .92$ ตามลำดับ) แต่ผลการวิจัยนี้พบว่า ครูที่มีอายุแตกต่างกันมีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งไม่เป็นไปตามสมมติฐานข้อ 1.2 ที่ตั้งไว้ว่า การรับรู้ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูที่มีอายุแตกต่างกัน มีความแตกต่างกัน

เมื่อพิจารณาการรับรู้ของครูต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองโดยเปรียบเทียบตามระดับการศึกษา พบว่า ครูที่จบการศึกษาในระดับอื่นๆ มีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากที่สุด ($\bar{x} = 2.33$, $SD = .83$ และ $\bar{x} = 2.33$, $SD = .83$ ตามลำดับ) ในขณะที่ ครูที่จบการศึกษาในระดับปริญญาตรีมีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองน้อยที่สุด ($\bar{x} = 2.02$, $SD = .87$) ส่วนครูที่จบการศึกษาระดับปริญญาโทมีการรับรู้ต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาน้อยที่สุด ($\bar{x} = 1.93$, $SD = .94$) อย่างไรก็ตาม ครูที่มีระดับการศึกษาแตกต่างกันมีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1.3 ที่ตั้งไว้ว่า การรับรู้ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูที่มีระดับการศึกษาแตกต่างกัน มีความแตกต่างกัน

เมื่อพิจารณาการรับรู้ของครูต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองโดยเปรียบเทียบตามสาขาที่จบการศึกษา พบว่า ครูที่สำเร็จการศึกษาจากสาขาอื่นๆ มีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากที่สุด ($\bar{x} = 2.16$, $SD = .78$ และ $\bar{x} = 2.14$, $SD = .78$ ตามลำดับ) ส่วนครูที่

สำเร็จการศึกษาจากสาขาการศึกษาที่มีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาน้อยที่สุด ($\bar{x} = 1.96$, $SD = .93$ และ $\bar{x} = 1.98$, $SD = .91$ ตามลำดับ) อย่างไรก็ตาม ครูที่จบการศึกษาจากสาขาที่แตกต่างกันมีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1.4 ที่ตั้งไว้ว่า การรับรู้ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูที่จบการศึกษาในสาขาแตกต่างกัน มีความแตกต่างกัน

เมื่อพิจารณาการรับรู้ของครูต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองโดยเปรียบเทียบตามประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พบว่า ครูที่มีประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระหว่าง 11-20 ปี มีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากที่สุด ($\bar{x} = 2.15$, $SD = .85$) ในขณะที่ครูที่มีประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระหว่าง 1-3 ปี มีการรับรู้ต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากที่สุด ($\bar{x} = 2.15$, $SD = .80$) ส่วนครูที่มีประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาตั้งแต่ 20 ปีขึ้นไป รับรู้ว่าตนเองมีความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาน้อยที่สุด ($\bar{x} = 1.83$, $SD = 1.14$ และ $\bar{x} = 1.81$, $SD = 1.06$ ตามลำดับ) อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยพบว่า ครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานต่างกันมีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1.5 ที่ตั้งไว้ว่า การรับรู้ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูที่มีประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกัน มีความแตกต่างกัน

เมื่อพิจารณาการรับรู้ของครูต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองโดยเปรียบเทียบตามที่ตั้งของโรงเรียน พบว่า ครูที่สอนอยู่ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือมีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากที่สุด ($\bar{x} = 2.35$, $SD = .68$ และ $\bar{x} = 2.38$, $SD = .69$ ตามลำดับ) ในขณะที่ครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคใต้รับรู้ว่าตนเองมีความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาน้อยที่สุด ($\bar{x} = 1.80$, $SD = .92$ และ $\bar{x} = 1.82$, $SD = .97$ ตามลำดับ) นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังพบว่า ครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่ตั้งอยู่ในภูมิภาคต่างกัน มีการ

รับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ในข้อที่ 1.6

ตาราง 3 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ด้านการรับรู้ของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง จำแนกตามที่ตั้งของโรงเรียน

ที่ตั้งของโรงเรียน	$\bar{x}$	ภาคเหนือ	ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	ภาคกลาง	ภาคตะวันออก	ภาคใต้
		2.35	1.95	2.04	2.22	1.80
ภาคเหนือ	2.35	-	.40 (.25)	.31 (.26)	.13 (.98)	.55* (.014)
ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	1.95		-	-.09 (.99)	.27 (.77)	.15 (.94)
ภาคกลาง	2.04			-	-.18 (.89)	.24 (.52)
ภาคตะวันออก	2.22				-	.42 (.28)
ภาคใต้	1.80					-

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 ($p < .05$)

จากตาราง 3 พบว่า ครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือมีการรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแตกต่างกับครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคใต้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1.6 ที่ว่า การรับรู้ต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของครูที่สอนในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในภูมิภาคต่างกัน มีความแตกต่างกัน

ตาราง 4 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ของการรับรู้ของครูที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำแนกตามที่ตั้งของโรงเรียน

ที่ตั้งของโรงเรียน	$\bar{x}$	ภาคเหนือ	ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	ภาคกลาง	ภาคตะวันออก	ภาคใต้
		2.38	1.94	2.05	2.16	1.82
ภาคเหนือ	2.38	-	.43 (.17)	.33 (.20)	.22 (.85)	.55** (.01)
ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	1.94		-	-.10 (.98)	-.21 (.89)	.12 (.97)
ภาคกลาง	2.05			-	-.11 (.98)	.22 (.58)
ภาคตะวันออก	2.16				-	.33 (.53)
ภาคใต้	1.82					-

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 ($p < .01$)

จากตาราง 4 พบว่า ครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือมีการรับรู้ต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างจากครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคใต้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 1.6 ที่ตั้งไว้ว่าการรับรู้ต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีความแตกต่างกัน

2. การศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ มีผลการวิเคราะห์ข้อมูลนำเสนอตาราง 5-7

ตาราง 5 ค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษจำแนกตามองค์ประกอบ

องค์ประกอบของ ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง	ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา		
	คะแนนแต่ละทักษะ = 9		ระดับ
	$\bar{x}$	SD	
ทักษะการเลือก	7.68	2.09	สูง
ทักษะการตัดสินใจ	4.64	2.26	ปานกลาง
ทักษะการแก้ปัญหา	4.14	2.58	น้อย
ทักษะการตั้งเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้น	3.35	1.96	น้อย
ทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระ	4.50	2.04	ปานกลาง
ทักษะการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเอง	3.00	2.21	น้อย
ทักษะการสอนตนเอง	1.15	1.75	น้อย
ทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนและภาวะผู้นำ	2.10	2.17	น้อย
รวม	3.82	1.38	น้อย

จากตาราง 5 พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับน้อย ($\bar{x} = 3.82$, $SD = 1.38$) และเมื่อพิจารณารายด้านแล้ว พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีทักษะการเลือก และทักษะการตัดสินใจมากที่สุด ($\bar{x} = 7.68$, $SD = 2.09$ และ $\bar{x} = 4.64$, $SD = 2.26$ ตามลำดับ) ในขณะที่มีทักษะการสอนตนเองและทักษะการพิทักษ์สิทธิและภาวะผู้นำน้อยที่สุด ($\bar{x} = 1.15$, $SD = 1.75$ และ $\bar{x} = 2.10$, $SD = 2.17$ ตามลำดับ)

ตาราง 6 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคล

ข้อมูลส่วนบุคคลของนักเรียน		ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา		
		$\bar{x}$	SD	p
เพศ	ชาย	4.00	1.36	.08
	หญิง	3.59	1.39	
ระดับการศึกษา	มัธยมศึกษาปีที่ 3	3.88	1.34	.49
	มัธยมศึกษาปีที่ 6	3.71	1.46	
ที่ตั้งของโรงเรียน	ภาคเหนือ	4.13	1.20	.02
	ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	3.55	1.94	
	ภาคกลาง	3.55	1.08	
	ภาคตะวันออก	2.64	1.25	
	ภาคใต้	3.96	1.84	

จากตาราง 6 พบว่า นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 2.1 ที่ตั้งไว้ว่าความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง มีความแตกต่างกัน

นักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 2.2 ที่ตั้งไว้ว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นเรียนแตกต่างกัน มีความแตกต่างกัน

อย่างไรก็ตาม เมื่อเปรียบเทียบที่ตั้งของโรงเรียน พบว่า นักเรียนที่กำลังศึกษาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่ตั้งอยู่ในภูมิภาคแตกต่างกันมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 2.3 ที่ตั้งไว้ว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่กำลังศึกษาในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีความแตกต่างกัน

ตาราง 7 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง จำแนกตามที่ตั้งของโรงเรียน

ที่ตั้งของโรงเรียน	$\bar{x}$	ภาคเหนือ	ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	ภาคกลาง	ภาคตะวันออก	ภาคใต้
		4.13	3.55	3.55	2.64	3.96
ภาคเหนือ	4.13	-	.59	.59	1.40	.17
	3.55		(.79)	(.32)	(.07)	(.99)
ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ			-	-.001	.90	-.41
				(1)	(.72)	(.95)
ภาคกลาง	3.55			-	.91	-.41
					(.56)	(.86)
ภาคตะวันออก	2.64				-	-1.32
						(.24)
ภาคใต้	3.96					-

จากตาราง 7 เมื่อเปรียบเทียบรายคู่แล้ว พบว่า นักเรียนที่กำลังศึกษาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่ตั้งในภูมิภาคต่างกันมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไม่แตกต่างกัน

ระยะที่ 2 การศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

หลังจากนำโปรแกรมอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไปใช้แล้ว มีผลการวิเคราะห์ข้อมูล นำเสนอตั้งตาราง 8-14

ตาราง 8 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครู ก่อนและหลังการอบรม

โรงเรียน	ก่อนการอบรม (คะแนนเต็ม = 26)			หลังการอบรม (คะแนนเต็ม = 26)			p
	$\bar{x}$	SD	ระดับ	$\bar{x}$	SD	ระดับ	
สุพรรณบุรีปัญญานุกูล (N=47)	.30	.69	น้อย	16.97	3.21	ปานกลาง	.000
ฉะเชิงเทราปัญญานุกูล (N=30)	.23	.57	น้อย	16.00	3.57	ปานกลาง	.000
รวม (N= 77)	.27	.64	น้อย	16.58	3.36	ปานกลาง	.000

จากตาราง 8 พบว่า ก่อนการอบรม ครูที่สอนในโรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูลและโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล มีความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับน้อย ($\bar{x} = .30$, $SD = .69$ และ $\bar{x} = .23$, $SD = .57$ ตามลำดับ) จากคะแนนความรู้ทั้งหมด 26 คะแนน ซึ่งพบว่า น้อยมาก หรือแทบไม่มีความรู้เกี่ยวกับเรื่องนี้เลย หลังการอบรม ครูที่สอนในโรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูลและโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูลมีความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x} = 16.97$, $SD = 3.21$ และ $\bar{x} = 16.00$, $SD = 3.57$ ตามลำดับ) ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 3 ที่ตั้งไว้ว่า ความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูหลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในระดับปานกลางขึ้นไป

เมื่อมองในภาพรวม หลังการอบรม ครูมีความรู้อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x} = 16.58$, $SD = 3.36$) ซึ่งแตกต่างจากความรู้ก่อนการอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ซึ่งผลวิจัยนี้สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 4 ที่ได้ตั้งไว้ว่า ความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูหลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสูงขึ้นกว่าก่อนการอบรม

ตาราง 9 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนและหลังการอบรม

โรงเรียน	ก่อนการอบรม			หลังการอบรม			p
	$\bar{x}$	SD	ระดับ	$\bar{x}$	SD	ระดับ	
สุพรรณบุรีปัญญานุกูล (N=47)	2.67	.51	มาก	3.35	.36	มาก	.000
ฉะเชิงเทราปัญญานุกูล (N=30)	2.94	.57	มาก	3.31	.29	มาก	.000
รวม (N= 77)	2.77	.48	มาก	3.34	.46	มาก	.000

จากตาราง 9 พบว่า ก่อนการอบรม ครูทั้งโรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล และโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูลมีเจตคติต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับมาก ($\bar{x} = 2.67$, $SD = .51$ และ $\bar{x} = 2.94$, $SD = .57$ ตามลำดับ) หลังการอบรม ครูที่สอนในโรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูลและโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูลมีเจตคติในระดับมาก ($\bar{x} = 3.35$, $SD = .36$ และ $\bar{x} = 3.31$, $SD = .29$ ตามลำดับ) ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 5 ที่ตั้งไว้ว่า เจตคติต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูหลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในระดับปานกลางขึ้นไป

เมื่อเปรียบเทียบเจตคติของครูทั้งสองโรงเรียนก่อนและหลังการอบรม พบว่ามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 คือหลังการอบรมครูมีเจตคติต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสูงกว่าก่อนการอบรม ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 6 ที่ตั้งไว้ว่า เจตคติต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูหลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสูงกว่าก่อนการอบรม

ตาราง 10 ค่าเฉลี่ยของความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

โรงเรียน	หลังการอบรม		
	$\bar{x}$	SD	ระดับ
สุพรรณบุรีปัญญานุกูล (N=47)	3.54	.41	มากที่สุด
ฉะเชิงเทราปัญญานุกูล (N=30)	3.57	.31	มากที่สุด
รวม	3.55	.37	มากที่สุด

จากตาราง 10 ผลการวิจัยนี้ยังพบว่าครูทั้งสองโรงเรียนมีความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{x} = 3.54$, $SD = .41$ และ $\bar{x} = 3.57$, $SD = .31$ ตามลำดับ) เมื่อพิจารณาในภาพรวม ครูมีความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับมากที่สุด ($\bar{x} = 3.55$, $SD = .37$) ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 7 ที่ตั้งไว้ว่า ความพึงพอใจต่อการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูอยู่ในระดับปานกลางขึ้นไป

ตาราง 11 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มของความรู้ของครูเกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการอบรม จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคล

ข้อมูลส่วนบุคคลของครู		ความรู้ของครู (หลังการอบรม)		
		คะแนนเต็ม = 26		
		$\bar{x}$	SD	p
เพศ	ชาย	15.35	4.14	.09
	หญิง	16.93	3.06	
อายุ	20-25 ปี	16.90	4.74	.88
	26-30 ปี	16.17	2.98	
	31-40 ปี	17.07	3.52	
	41-50 ปี	16.17	2.48	
	มากกว่า 50 ปีขึ้นไป	16.50	.70	
ระดับการศึกษา	ปริญญาตรี	16.57	3.00	.54
	ประกาศนียบัตรบัณฑิต	16.67	4.15	
	ปริญญาโท	18.20	2.95	
สาขาที่จบการศึกษา	การศึกษา	16.57	3.00	.42
	การศึกษาพิเศษ	17.17	3.49	
	อื่นๆ	15.83	3.71	
ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	น้อยกว่า 1 ปี	16.25	4.50	.64
	1-3 ปี	16.96	3.60	
	4-10 ปี	16.87	3.09	
	11-20 ปี	15.10	3.63	
	มากกว่า 20 ปีขึ้นไป	16.00	.00	
ที่ตั้งของโรงเรียน	สุพรรณบุรี	16.95	3.21	.23
	ฉะเชิงเทรา	16.00	3.57	

จากตาราง 11 เมื่อจำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคล พบว่า ครูที่มีเพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่จบการศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา รวมทั้งสอนในโรงเรียนที่อยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 8 ที่ตั้งไว้ว่า ความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครู

ที่มีเพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่จบการศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและการสอนในโรงเรียนที่อยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีความแตกต่างกัน

ตาราง 12 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มของเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ หลังการอบรม จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคล

ข้อมูลส่วนบุคคลของครู		เจตคติของครู (หลังการอบรม)		
		$\bar{x}$	SD	p
เพศ	ชาย	3.41	.41	.45
	หญิง	3.32	.50	
อายุ	20-25 ปี	3.35	.49	.14
	26-30 ปี	3.19	.48	
	31-40 ปี	3.45	.43	
	41-50 ปี	3.62	.12	
	มากกว่า 50 ปีขึ้นไป	3.45	.52	
ระดับการศึกษา	ปริญญาตรี	3.35	.46	.49
	ประกาศนียบัตรบัณฑิต	3.41	.50	
	ปริญญาโท	3.65	.37	
สาขาที่จบการศึกษา	การศึกษา	3.38	.48	.82
	การศึกษาพิเศษ	3.32	.38	
	อื่นๆ	3.29	.54	
ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	น้อยกว่า 1 ปี	3.47	.58	.25
	1-3 ปี	3.21	.46	
	4-10 ปี	3.45	.46	
	11-20 ปี	3.49	.31	
	มากกว่า 20 ปีขึ้นไป	3.43	-	
ที่ตั้งของโรงเรียน	สุพรรณบุรี	3.35	.49	.67
	ฉะเชิงเทรา	3.31	.41	

จากตาราง 12 พบว่า ครูที่มีเพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่ศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และสอนในโรงเรียนในภูมิภาคที่แตกต่างกัน มีเจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 9 ที่ตั้งไว้ว่า เจตคติต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

และการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูที่มีเพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่จบการศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและการสอนในโรงเรียนที่อยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีความแตกต่างกัน

ตาราง 13 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มของความพึงพอใจของครูที่มีต่อโปรแกรมการอบรม
จำแนกตามข้อมูลส่วนบุคคล

ข้อมูลส่วนบุคคลของครู		ความพึงพอใจของครูที่มีต่อโปรแกรมฯ		
		$\bar{x}$	SD	p
เพศ	ชาย	3.59	.35	.66
	หญิง	3.54	.38	
อายุ	20-25 ปี	3.46	.36	.59
	26-30 ปี	3.50	.40	
	31-40 ปี	3.61	.34	
	41-50 ปี	3.57	.40	
	มากกว่า 50 ปีขึ้นไป	3.80	.28	
ระดับการศึกษา	ปริญญาตรี	3.57	.36	.14
	ประกาศนียบัตรบัณฑิต	3.32	.44	
	ปริญญาโท	3.66	.24	
สาขาที่จบการศึกษา	การศึกษา	3.60	.36	.39
	การศึกษาพิเศษ	3.57	.32	
	อื่นๆ	3.45	.46	
ประสบการณ์ในการสอน นักเรียนที่มีความบกพร่อง ทางสติปัญญา	น้อยกว่า 1 ปี	3.70	.48	.25
	1-3 ปี	3.53	.37	
	4-10 ปี	3.59	.35	
	11-20 ปี	3.36	.41	
ที่ตั้งของโรงเรียน	มากกว่า 20 ปีขึ้นไป	4.00	-	.75
	สุพรรณบุรี	3.54	.41	
	ฉะเชิงเทรา	3.57	.31	

จากตาราง 13 พบว่า ครูที่มีเพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่จบการศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และที่สอนในโรงเรียนในภูมิภาคแตกต่างกันมีความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 10 ที่ตั้งไว้ว่า ความพึงพอใจต่อการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของครูที่มี เพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่จบการศึกษา

ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และที่สอนในโรงเรียนในภูมิภาค
แตกต่างกัน มีความแตกต่างกัน



บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติต่อการสอน ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียน การศึกษาพิเศษ มีสรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะดังนี้

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาการรับรู้ของครูต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอน ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียน การศึกษาพิเศษ
2. เพื่อศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ
3. เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติต่อการสอน ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 2 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาการรับรู้ของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอน ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ และ การศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียน การศึกษาพิเศษ

ประชากร สำหรับการวิจัยในระยะที่ 1 นี้ ประชากรแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มคือ

กลุ่มที่ 1 ครูที่ทำหน้าที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 19 แห่ง

กลุ่มที่ 2 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 19 แห่ง

กลุ่มตัวอย่าง ในการวิจัยระยะที่ 1 นี้ มีกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่มได้แก่

กลุ่มที่ 1 ครูที่ทำหน้าที่สอนนักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 10 แห่งจากทั้งหมด 19 แห่ง จำนวน 330 คน

กลุ่มที่ 2 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 ที่เข้าใจภาษาพูด สามารถสื่อสารด้วยคำพูดได้ และกำลังศึกษาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษจำนวน 10 แห่งจากทั้งหมด 19 แห่ง จำนวน 145 คน

ระยะที่ 2 การศึกษาผลการใช้โปรแกรมการอบรมเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้แก่ครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ
ประชากร ในการวิจัยระยะนี้ได้แก่ ครูที่ทำหน้าที่สอนนักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 19 แห่ง

กลุ่มตัวอย่าง ในการวิจัยระยะนี้ได้แก่ ครูที่ทำหน้าที่สอนนักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 2 แห่งได้แก่ โรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล และโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล จำนวน 77 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในระยะที่ 1 มีดังนี้

1.1 แบบสอบถาม การรับรู้ของครูที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพื่อรวบรวมข้อมูลส่วนบุคคลของครูและการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.2 แบบสอบถาม ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งใช้ในการรวบรวมข้อมูลความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองจากองค์ประกอบ 8 ด้าน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในระยะที่ 2 มีดังนี้

2.1 โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

2.2 แบบประเมินความรู้และเจตคติของครูที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.3 แบบประเมินความพึงพอใจของครูที่มีต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิจัยระยะที่ 1 ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

1. แบบสอบถามการรับรู้ของครูที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA) และทดสอบค่าเฉลี่ยรายคู่โดยใช้การทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของเชฟเฟ (Scheffe' method) แล้วนำผลที่ได้มาแปลความหมายของค่าเฉลี่ย

2. สำหรับแบบสอบถามความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์โดยใช้เกณฑ์การให้คะแนน (Rubric) จากการให้คะแนนของผู้ประเมิน 2 คนที่เป็นอิสระต่อกัน และนำคะแนนจากผู้ประเมินทั้ง 2 คนมาคำนวณค่า Kappa's Interrater Reliability จากนั้น ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์โดยการหาค่าเฉลี่ย (Mean) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)

ในการวิจัยระยะที่ 2 ผู้วิจัยมีการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

ผู้วิจัยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ในการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบประเมินความรู้และเจตคติและแบบสำรวจความพึงพอใจของครู โดยใช้ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA) และทดสอบค่าเฉลี่ยรายคู่โดยใช้การทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของเชฟเฟ (Scheffe' method) แล้วนำผลที่ได้มาแปลความหมายของค่าเฉลี่ย

สรุปผลการวิจัย

การศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีสรุปผลการวิจัยตามลำดับความมุ่งหมายของการวิจัย ดังนี้

การศึกษาการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ และการศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ พบว่า มีผลการวิจัยดังนี้

1. การรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x} = 2.05$, $SD = .88$ และ $\bar{x} = 2.06$, $SD = .88$ ตามลำดับ) ซึ่งแตกต่างจากสมมติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้ ครูมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้านทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระมากที่สุด ($\bar{x} = 2.20$, $SD = 1.02$) รองลงมา ได้แก่ ทักษะการสังเกต ประเมินและให้กำลังใจตนเอง ($\bar{x} = 2.18$, $SD = 1.00$) แต่ครูมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้านทักษะการ

เลือกน้อยที่สุด ($\bar{x} = 1.81$, $SD = 1.04$) และทักษะการพิทักษ์สิทธิและภาวะผู้นำน้อยรองลงมา ($\bar{x} = 1.94$, $SD = 1.02$)

1.1 ครูที่มีเพศแตกต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกัน โดยครูผู้ชายมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ($\bar{x} = 2.23$, $SD = .76$) และการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ($\bar{x} = 2.24$, $SD = .77$) มากกว่าครูผู้หญิง ($\bar{x} = 1.99$, $SD = .91$ และ $\bar{x} = 2.00$, $SD = .91$ ตามลำดับ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

1.2 ครูที่มีอายุแตกต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่เป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

1.3 ครูที่มีระดับการศึกษาแตกต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

1.4 ครูที่สำเร็จการศึกษาในสาขาแตกต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

1.5 ครูที่มีประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

1.6 ครูที่สอนในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในภูมิภาคแตกต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ โดยครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแตกต่างจากครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคใต้

2. ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษอยู่ในระดับน้อย โดยนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีทักษะการเลือก ($\bar{x} = 2.56$, $SD = .70$) และ ทักษะการตัดสินใจ ($\bar{x} = 1.55$, $SD = .75$) มากที่สุด ในขณะที่มีทักษะการสอนตนเอง ($\bar{x} = .38$, $SD = .58$) และ ทักษะการพิทักษ์สิทธิและภาวะผู้นำ ($\bar{x} = .70$, $SD = .72$) น้อยที่สุด

2.1 ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

2.2 ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นเรียนแตกต่างกันไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

2.3 ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่กำลังศึกษาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภูมิภาคแตกต่างกัน มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ แต่เมื่อเปรียบเทียบรายคู่แล้ว พบว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนไม่แตกต่างกัน

การศึกษาผลการใช้โปรแกรมอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอน ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ มีผลการวิจัยดังนี้

3. ความรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ หลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติที่ดีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x} = 16.58$, $SD = 3.36$) ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

4. ความรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครูหลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สูงกว่าก่อนการอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ซึ่งผลวิจัยนี้สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้ ครูที่มีเพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่สำเร็จการศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา รวมถึงที่ตั้งของโรงเรียนแตกต่างกัน มีความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ไม่แตกต่างกัน

5. เจตคติของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อยู่ในระดับมาก ($\bar{x} = 3.34$, $SD = .46$)

6. เจตคติของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สูงกว่าก่อนการอบรมอย่างมี

นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้ ครูที่มีเพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่สำเร็จการศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และที่ตั้งของโรงเรียนแตกต่างกัน มีเจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน

7. ความพึงพอใจของครูที่มีต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{x} = 3.55$, $SD = .37$) ทั้งนี้ ครูที่มีเพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่สำเร็จการศึกษา ประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และที่ตั้งของโรงเรียนแตกต่างกันมีความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมไม่แตกต่างกัน

การอภิปรายผล

ผลการวิจัย การศึกษาผลการใช้โปรแกรมอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา นั้นจะขอแยกอภิปรายเป็น 3 ส่วนดังนี้ ส่วนที่ 1 การศึกษาการรับรู้ของครูต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ส่วนที่ 2 การศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ และส่วนที่ 3 ผลการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

ส่วนที่ 1 การศึกษาการรับรู้ของครู ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

จากการศึกษาการรับรู้ของครูต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พบว่า ครูผู้สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาประเมินตนเองว่า มีความรู้ในด้านนี้ในระดับปานกลาง ซึ่งขัดแย้งกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ว่า ครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับน้อย ทั้งนี้ การที่ครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษประเมินตนเองว่ามีความรู้ในระดับปานกลางนี้ อาจมีความเป็นไปได้หลายประการ

ประการแรก ครูอาจเข้าใจเองและมั่นใจว่า การสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เรียนเหล่านี้เป็นเรื่องที่ครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษปฏิบัติกันเป็นประจำอยู่แล้ว ตัวอย่างเช่น ครูมักสอนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถดูแลตนเองได้ ทั้งด้าน

การรับประทานอาหาร การเข้าห้องน้ำ การขับถ่าย และทักษะอื่นๆ ที่จำเป็น ซึ่งครูอาจมองว่า การสอนทักษะเหล่านี้ถือเป็นการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง อันสอดคล้องกับการศึกษาของ กริกอล นิวเบอร์ต มูน และแกรม (Grigal; Neubert; Moon; & Graham. 2003: 133) ที่พบว่า ครูมักมีความคิดว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของตนได้รับการสอนและมีโอกาสได้ฝึกฝนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากเพียงพอ ซึ่งครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในการวิจัยครั้งนี้อาจคิดเช่นเดียวกัน

ประการที่สอง ครูเหล่านี้อาจไม่เข้าใจความหมายของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอย่างแท้จริง ครูผู้สอนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้อาจเข้าใจว่า การสอนให้นักเรียนสามารถช่วยเหลือตนเองได้เป็นการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแล้ว ซึ่งเหตุผลนี้สอดคล้องกับเป้าหมายของการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในประเทศไทยที่เน้นให้นักเรียนเหล่านี้สามารถช่วยเหลือตนเองและใช้ชีวิตในชุมชนได้ ครูส่วนใหญ่จึงมุ่งเน้นการสอนทักษะการช่วยเหลือตนเอง เช่น การรับประทานอาหาร การอาบน้ำ การแต่งกาย การขับถ่าย (สมเกต อุทธโยธา. 2539; เฉลิมพล พลาหน. 2553) ทักษะการดำรงชีวิตในบ้าน เช่น การกวาดบ้าน ถูบ้าน การซักผ้า การทำความสะอาดภาชนะในการรับประทานอาหาร การปรุงอาหาร (จันทร์เพ็ญ เหล่านรเศรษฐ์. 2544; สุภานันท์ บัวแก้ว. 2549) ตลอดจนทักษะการใช้ชีวิตในชุมชน เช่น การเดินทางโดยใช้รถโดยสารสาธารณะ การรู้จักใช้สาธารณสมบัติ การซื้อของ (กฤษฎา แก้วประดับ. 2551; สิริพร จารุจาริต. 2553) เป็นต้น ครูจึงเชื่อว่า การสอนทักษะต่างๆ เหล่านี้ถือเป็นการเตรียมความพร้อมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถใช้ชีวิตในชุมชนได้ เช่นเดียวกับคนปกติ อย่างไรก็ตาม เวมายเยอร์ (Wehmeyer. 1998: 10) อธิบายว่า การแปลความหมายของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองว่าเป็นการทำกิจกรรมต่างๆ ด้วยตนเองนั้นไม่ถูกต้องนัก เนื่องจากคนที่มีความบกพร่องในด้านต่างๆ อาจไม่สามารถทำกิจกรรมทุกด้านด้วยตนเองได้ทั้งหมด แต่ไม่ได้หมายความว่าบุคคลนั้นไม่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เพราะบุคคลนั้นอาจสามารถควบคุมผลที่เกิดจากการกระทำของตัวเองได้ อย่างไรก็ตาม เมื่อวงการการศึกษาพิเศษในประเทศยังไม่มี การให้ความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามาก่อน จึงเป็นไปได้ว่า ครูผู้สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษอาจไม่มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอย่างแท้จริง

ประการที่สาม ครูผู้สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษอาจมีความคาดหวังกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาค่อนข้างต่ำ จึงคิดว่าสิ่งที่ตนเองสอนนั้นเพียงพอและเหมาะสมกับระดับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแล้ว ซึ่งสอดคล้องกับที่เวมายเยอร์ อากราน และฮิวส์ (Wehmeyer; Agran; & Hughes. 1998: 76) พบว่า ครูและผู้ปกครองมักมีความคาดหวังต่อบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่ำ และคิดว่าบุคคลเหล่านี้ไม่สามารถเรียนรู้และมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองครบทุกด้านได้ ดังนั้น จึงเป็นไปได้ว่า ครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยครั้งนี้คิดเช่นเดียวกัน ครูจึงคิดว่าการสอนให้นักเรียน

ของตนสามารถปฏิบัติกิจวัตรประจำวันได้จะทำให้นักเรียนใช้ชีวิตในอนาคตได้ด้วยตนเอง และอาจเข้าใจว่า การสอนเรื่องนี้เป็นการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแล้วก็ว่าได้

ประการที่สี่ วัฒนธรรมไทยที่เน้นให้เด็กมีความอ่อนน้อมและเชื่อฟังผู้ใหญ่อาจเป็นปัจจัยที่ทำให้ครูคิดว่าตนสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนของตนเพียงพอแล้ว งานวิจัยจำนวนไม่น้อยพบว่า ถึงแม้ว่าการศึกษาพิเศษทั่วโลกได้หันมาให้ความสำคัญกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (Ohtake; & Wehmeyer. 2004) แต่ความรู้และการปฏิบัติในแต่ละประเทศนั้นยังแตกต่างกันอยู่มาก เช่น ครูในประเทศไต้หวันยังตระหนักถึงความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองน้อยกว่าครูในประเทศสหรัฐอเมริกา (Chen. 2002; Lin. 1999) ดังนั้น จึงเป็นไปได้ว่า การที่ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองยังไม่ได้ได้รับความสนใจในประเทศไทย ประกอบกับวัฒนธรรมไทยที่เน้นให้เด็กทำตามการชี้นำของผู้ใหญ่ โดยไม่แสดงความคิดเห็นขัดแย้งกับผู้ใหญ่ ทำให้ครูคิดว่า การที่ตนสอนนักเรียนของตนเช่นนั้นเป็นการสอนให้นักเรียนเหล่านั้นมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแล้วก็ว่าได้

ประการสุดท้าย ครูที่เข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้อาจรู้สึกไม่มั่นใจในความรู้ของตนเองเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา แต่เนื่องจากตำแหน่งเป็นเรื่องสำคัญในสังคมไทย และคนส่วนใหญ่คิดว่า วิชาชีพครูเป็นอาชีพที่มีเกียรติ มีศักดิ์ศรี และได้รับการยกย่องนับถือจากบุคคลทั่วไป (นาถลดา ประถมของ. 2552: 3) ครูจึงมักแบกรับความคาดหวังจากคนในสังคมว่าเป็นผู้มีความรู้ ความสามารถในการจัดการศึกษามากที่สุด จึงเป็นไปได้ว่า ถึงแม้ครูกลุ่มตัวอย่างจะไม่เข้าใจความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอย่างแท้จริง แต่จำเป็นต้องให้คะแนนในระดับกลางไว้ก่อน

เมื่อพิจารณาการรับรู้ของครูเกี่ยวกับองค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแต่ละด้านแล้ว เป็นที่น่าสังเกตว่า ครูที่เข้าร่วมในการศึกษาครั้งนี้รายงานว่า ตนเองมีการรับรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้านต่าง ๆ ในระดับปานกลาง ยกเว้นด้านการเลือก (Choice Making) และ ด้านการพิทักษ์สิทธิของตนเองและภาวะผู้นำ (Self-Advocacy and Leadership) ที่ได้คะแนนค่อนข้างต่ำ การที่ครูให้คะแนนด้านการพิทักษ์สิทธิของตนเองและภาวะผู้นำค่อนข้างต่ำนั้นไม่น่าแปลกใจ เนื่องจากการพิทักษ์สิทธิของตนเองและภาวะผู้นำเป็นเรื่องนามธรรมที่ต้องใช้ทักษะหลายด้านประกอบกัน (Wehmeyer. 2007: 13) ครูอาจคิดว่า องค์ประกอบด้านนี้เป็นเรื่องที่สอนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเข้าใจได้ยาก แต่การที่ทักษะด้านการเลือกซึ่งเป็นทักษะพื้นฐานที่ถือว่าง่ายที่สุด เนื่องจากนักเรียนสามารถเลือกสิ่งที่ตนชอบ สนใจ หรือพอใจจากทางเลือกต่าง ๆ ที่ผู้อื่นเสนอให้ โดยอาจไม่ต้องใช้เหตุผลใดๆ เลยก็ได้ ดังนั้น ถึงแม้ว่านักเรียนคนนั้นจะมีความบกพร่องทางสติปัญญารุนแรงมากเพียงใดก็ตามก็สามารถมีทักษะนี้ได้ (Wehmeyer. 2007: 8) แต่ครูส่วนใหญ่กลับคิดว่าตนเองรู้น้อยที่สุด จึงเป็นไปได้ว่า ครูที่เข้าร่วมในการวิจัยนี้ไม่ได้มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองจริง

สถานภาพของครูที่มีผลต่อการรับรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

การศึกษาครั้งนี้พบว่า เพศของครูมีความสัมพันธ์กับการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยพบว่า ครูเพศชายให้คะแนนการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสูงกว่าครูเพศหญิง ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้ อาจเนื่องจากครูเพศชายมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและวิธีการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากกว่าครูเพศหญิงจริง หรือเหตุผลอีกประการหนึ่งที่สอดคล้องกับการศึกษาของ แฮนเซน (Hansen, 2010) ที่รายงานไว้ว่า ครูเพศชายมักมีลักษณะเป็นผู้ควบคุมมากกว่าครูเพศหญิง โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับนักเรียนที่มีความสามารถต่ำ ซึ่งอาจรวมถึงนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาด้วย ครูเหล่านี้จึงแสดงบทบาทผู้นำชั่วคราว และรู้สึกว่าคุณมีความรู้มาก นอกจากนี้ ยังอาจเป็นไปได้ว่า สังคมไทยให้ความสำคัญและคาดหวังกับบทบาทของผู้ชายอย่างมาก (วันดา ราชวงษ์, 2549: 3-4) ดังนั้น กลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูเพศชายจึงตอบแบบสอบถามที่แสดงให้เห็นว่าคุณมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงกว่าครูเพศหญิง

ส่วนในด้านที่ตั้งของโรงเรียนนั้น ผลการวิจัยนี้พบว่า ครูผู้สอนในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในภูมิภาคต่างกันมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกัน ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ เมื่อพิจารณารายภาค พบว่า ครูในโรงเรียนในภาคเหนือมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงกว่าครูในโรงเรียนในภาคใต้ ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือมีความบกพร่องทางสติปัญยาน้อยกว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในภาคใต้ เมื่อนักเรียนมีความบกพร่องทางสติปัญยาน้อยกว่า ย่อมทำให้ครูรับรู้ว่าคุณสามารถสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้แก่เรียนของตนได้มากกว่าครูของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรง

อย่างไรก็ตาม การศึกษานี้ไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของครูกับปัจจัยส่วนบุคคลด้านอื่นๆ ของครู เช่น อายุ ระดับการศึกษา สาขาที่สำเร็จการศึกษา และประสบการณ์ในการทำงานกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของครู ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ อย่างไรก็ตาม งานวิจัยที่ศึกษาความรู้หรือความคิดเห็นของครูที่มีลักษณะส่วนบุคคลแตกต่างกันมักพบว่า ครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานมากกว่ามักมีความรู้หรือคิดว่าตนเองมีความรู้สูงกว่าครูที่มี

ประสบการณ์น้อยกว่า ดังเช่นการศึกษาของกริกอลและคณะ (Grigal et al. 2003:) ที่พบว่า คุณสมบัติของครู ไม่ว่าจะเป็นสาขาที่ครูสำเร็จการศึกษา (เช่น ครูการศึกษาพิเศษ หรือครูทั่วไป) ประสบการณ์ในการทำงาน (เช่น ระยะเวลาในการสอนในระบบโรงเรียน) นั้นส่งผลต่อการรับรู้หรือความคิดเห็นเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองทั้งสิ้น แต่กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาครั้งนี้กลับแตกต่างจากการศึกษาอื่นๆ เพราะครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากกว่าครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานกับนักเรียนเหล่านี้ย่อมมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน ทั้งนี้อาจเป็นไปได้ว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเป็นเรื่องใหม่สำหรับวงการการศึกษาพิเศษในประเทศไทย โดยเฉพาะอย่างยิ่งความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครูทุกคนไม่ว่ามีประสบการณ์ในการทำงานกับนักเรียนเหล่านี้มากหรือน้อยจึงอาจไม่มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเหมือนกัน ดังนั้น ครูเหล่านี้จึงมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไม่แตกต่างกัน

เหตุผลประการต่อมา รูปแบบของโรงเรียนอาจเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้วยก็เป็นได้ เนื่องจากงานวิจัยนี้มุ่งศึกษาการรับรู้ของครูที่สอนอยู่ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษซึ่งเป็นโรงเรียนแบบอยู่ประจำ ทำให้วิธีการจัดการเรียนการสอนให้กับนักเรียนเหล่านี้ไม่แตกต่างกัน เช่น นักเรียนทุกคนต้องตื่นนอนตามเวลา ทำกิจกรรมต่างๆ พร้อมกัน แม้กระทั่งกิจกรรมยามว่างหรือหลังเลิกเรียนก็ต้องทำร่วมกัน เมื่อรูปแบบการจัดการเรียนการสอนเป็นเวลาที่กำหนดอย่างชัดเจนแล้ว ครูในโรงเรียนประเภทนี้จึงมีโอกาสนในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้กับนักเรียนของตนค่อนข้างจำกัด ครูจึงมีการรับรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกันนั่นเอง

ส่วนที่ 2 ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

การศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

การศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาครั้งนี้ ผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้วยการสอบถามนักเรียนเหล่านี้โดยตรง ผลการศึกษานี้ พบว่าความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาพรวมอยู่ในระดับน้อย ซึ่งผลจากการวิจัยครั้งนี้สามารถอธิบายได้ดังนี้

ประการแรก นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญขาดความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของเวมายเยอร์และเมทซ์เลอร์ (Wehmeyer; &

Metzler. 1995: 115) ที่ได้ศึกษานักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและนักเรียนที่มีพัฒนาการล่าช้าจำนวน 4,544 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญ่ขาดความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเพียงร้อยละ 33 เท่านั้นที่บอกว่าตนมีโอกาเลือกที่อยู่อาศัยเองโดยมีการช่วยเหลือหรือการแนะนำจากผู้อื่น มีเพียงร้อยละ 22 ที่บอกว่าตนเองมีโอกาเลือกเพื่อนร่วมห้องพักเองโดยทำเองและมีการช่วยเหลือของผู้อื่น นักเรียนกลุ่มนี้ร้อยละ 44 สามารถเลือกกิจกรรมประจำวันของตนได้โดยมีการช่วยเหลือของผู้อื่น นักเรียนร้อยละ 26 มีโอกาจ่ายเงินด้วยตนเอง และนักเรียนร้อยละ 42 ได้ติดต่อกับธนาคารด้วยตนเอง ผลการวิจัยนี้จึงแสดงให้เห็นว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้นไม่ได้รับโอกาที่จะแสดงความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากเท่าไรนัก

ประการที่สอง นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษไม่ได้ถูกสอนให้มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ทั้งนี้ เนื่องจากความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้นเป็นเรื่องใหม่สำหรับวงการการศึกษาพิเศษในประเทศไทย ทั้งๆ ที่ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเป็นเรื่องสำคัญสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทุกคน เนื่องจากงานวิจัยจำนวนมากมายแสดงให้เห็นถึงประโยชน์ต่อนักเรียนเหล่านี้ทั้งทางตรงและทางอ้อม เช่น เวมาเยอร์และชวาร์ทซ์ (Wehmeyer; & Schwartz. 1997) ได้ศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 80 คน และติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนเหล่านี้หลังจากนักเรียนเหล่านี้จบการศึกษาจากชั้นมัธยมตอนปลายได้ 1 ปี พบว่า นักเรียนที่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตสูงมีโอกาได้งานทำและได้ค่าแรงมากกว่ากลุ่มที่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองต่ำ แต่เวมาเยอร์และชวาร์ทซ์กลับไม่พบว่า ระดับสติปัญญาหรือจำนวนโปรแกรมการฝึกงานนั้นส่งผลต่อการได้งานทำหรือค่าแรงของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างอย่างมีนัยสำคัญแต่อย่างใด ซึ่งวงการการศึกษาพิเศษในประเทศไทยนั้น ยังไม่มีการส่งเสริมทักษะความมุ่งมั่นให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเลย

ประการที่สาม นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาขาดโอกาในการเรียนรู้และได้รับประสบการณ์ในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เนื่องจากโรงเรียนการศึกษาพิเศษถือเป็นสถานที่ที่สิ่งแวดล้อมมีความจำกัดมากกว่าโรงเรียนทั่วไป นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษจึงย่อมมีโอกาเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองน้อยกว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนปกติ เนื่องจากนักเรียนต้องปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ กติกาที่เข้มงวดกว่าการดำเนินชีวิตในบ้านหรือในชุมชน ซึ่งเหตุผลข้อนี้สอดคล้องกับการศึกษาของสแตนคลิฟและเวมาเยอร์ (Standliffe; & Wehmeyer. 1995: 5-6) ที่ศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 392 คน และพบว่าบุคคลที่อยู่ในสิ่งแวดล้อมที่จำกัดมักได้รับประสบการณ์เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในตนเองน้อย และขาดโอกาในการเลือก ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญพื้นฐานของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ประการที่สี่ ความคาดหวังของบุคคลสำคัญในชีวิตของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งได้แก่ พ่อแม่ผู้ปกครอง สมาชิกในครอบครัว ญาติพี่น้อง และครู เป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยสร้างและพัฒนาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้ นอกจากนี้ บุคคลสำคัญดังกล่าวยังเป็นตัวแบบที่ดีในการพัฒนาความมุ่งมั่นของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หากพ่อแม่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและสอนให้ลูกได้คิดเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ก็เท่ากับลูกที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถเรียนรู้เรื่องเหล่านี้ได้ตลอดชีวิตเลยทีเดียว (Wehmeyer; & Field. 2007: 124) อย่างไรก็ตาม นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการศึกษาคั้งนี้เรียนอยู่ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่เป็นโรงเรียนประจำ และได้กลับบ้านเพียงสัปดาห์ละครั้งหรืออาจเป็นภาคเรียนละครั้ง ด้วยเหตุนี้ นักเรียนเหล่านี้จึงขาดโอกาสในการเรียนรู้ ขาดประสบการณ์จากสิ่งแวดล้อมในชีวิตปกติแบบคนทั่วไป แล้วยังขาดโอกาสเรียนรู้จากตัวแบบที่ดีคือพ่อแม่ของผู้อื่นอีกด้วย

ประการสุดท้าย วัฒนธรรมไทยนั้นมีส่วนเกี่ยวข้องกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาด้วยเช่นกัน ตัวอย่างเช่น การเคารพนับถือผู้ใหญ่ และยอมปฏิบัติตามคำสั่งของผู้ใหญ่เป็นเรื่องที่สอนกันมานาน แต่คนปกติย่อมรู้จักพิจารณา ยืดหยุ่น หรือเลือกทำตามในบางเรื่องได้ แต่สิ่งเหล่านี้เป็นเรื่องยากสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการแยกแยะว่าตนควรปฏิบัติตนในสถานการณ์ต่างๆ อย่างไร ตัวอย่างเช่น เมื่อถูกสอบถามเรื่องการเข้าคิวว่า หากนักเรียนไปซื้อของแล้วเข้าแถวรอจ่ายเงินอยู่แต่มีคนมาแซงคิว นักเรียนจะอย่างไร นักเรียนกลุ่มตัวอย่างบางคนตอบว่า ถ้าเป็นเพื่อนหรือนักเรียนที่มีวัยใกล้เคียงกันก็จะเรียกร้องสิทธิของตนโดยบอกให้เขาไปต่อแถว แต่หากเป็นผู้ใหญ่หรือครู ตนก็จะยอมให้แซงคิวได้ เป็นต้น

เมื่อพิจารณารายด้านแล้ว พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีคะแนนในด้าน การเลือก (Choice Making) อยู่ในระดับมาก ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจากทักษะการเลือกเป็นทักษะพื้นฐานที่ง่ายที่สุด นักเรียนสามารถเลือกสิ่งที่ผู้อื่นเสนอให้โดยใช้เพียงความชอบหรือความสนใจส่วนตัวเท่านั้น อย่างไรก็ตาม ปัญหาด้านการเลือกสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญ่นั้นไม่ใช่ นักเรียนไม่มีความสามารถ แต่นักเรียนมักขาดโอกาสในการเลือกหรือขาดช่องที่จะแสดงออกถึงการเลือกของตนมากกว่า เช่น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหรือบกพร่องทางร่างกายรุนแรง อาจพูดหรือแสดงออกด้วยท่าทางไม่ได้ และไม่ได้รับการสอนให้ใช้ช่องทางอื่นในสื่อสารทางเลือกของตน ทำให้นักเรียนเหล่านี้ไม่สามารถเลือกได้ (Wehmeyer; & Metzler. 1995: 117) สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่เข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้มีความสามารถด้านการสื่อสารพอสมควร คือสามารถพูดสื่อสารพอให้ผู้อื่นเข้าใจได้ ดังนั้น นักเรียนเหล่านี้จึงมีคะแนนในด้านนี้สูง

อย่างไรก็ตาม ลอร์ดและเพดลาร์ (Lord; & Pedlar. 1991: 217) ได้กล่าวถึงการเลือกของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่อยู่ในสถาบันหรือโรงเรียนประจำว่า บุคคลที่มีความ

บกพร่องทางสติปัญญาเหล่านี้มีทางเลือกในการทำกิจกรรมที่จำกัด และส่วนใหญ่เป็นคนอื่นเลือกให้ และขึ้นอยู่กับสถานการณ์ด้วย เช่น มีบุคลากรเพียงพอหรือไม่ มีรถโดยสารหรือยานพาหนะ หรืองบประมาณหรือไม่ หรือโอกาสในการเลือกอื่น เช่น จะไปดูหนังกับเพื่อนอีก 6 คน หรือจะอยู่หอพัก หรือจะทานอาหารร้อนๆ พร้อมเพื่อนตอน 5 โมงเย็นหรือค่อยทานแต่เป็นอาหารที่เย็นชืดแล้ว ดังนั้นถึงแม้ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถทำการเลือกได้มากที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับทักษะอื่นๆ แต่การมีโอกาสนในการเลือกมากนักน้อยเพียงใดนั้น เป็นอีกเรื่องหนึ่ง

นอกจากนี้ ผลการศึกษานี้ยังพบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษมีคะแนนด้านการตัดสินใจ (Decision Making) และด้านการใช้ชีวิตอย่างอิสระ (Independent Living) ในระดับปานกลาง ทั้งนี้ มีเหตุผลที่เป็นไปได้ดังนี้ การตัดสินใจเป็นองค์ประกอบพื้นฐานของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ซึ่งทักษะนี้เป็นทักษะที่ง่ายรองลงมาจากทักษะการเลือก เพราะการตัดสินใจเป็นกระบวนการในการเลือกวิธีในการแก้ปัญหาที่มีการเสนอตัวเลือกไว้แล้ว อย่างไรก็ตาม นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญ่ไม่ได้รับการสอนให้สามารถตัดสินใจอย่างมีประสิทธิภาพ รวมถึงขาดโอกาสและประสบการณ์ในการเรียนรู้ทักษะการตัดสินใจที่เหมาะสม (Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998: 120)

ส่วนทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระ เป็นทักษะที่นักเรียนเหล่านี้ได้รับการฝึกฝนอยู่เป็นประจำ เนื่องจากเป้าหมายในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเน้นการสอนให้นักเรียนเหล่านี้สามารถช่วยเหลือตนเองในการทำกิจวัตรประจำวันได้ ทักษะเหล่านี้ได้แก่ การรับประทานอาหาร การเข้าห้องน้ำ การแต่งกาย การจัดเตรียมและปรุงอาหาร การล้างจานและ ชักผ้า เป็นต้น ซึ่งนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะได้รับการสอนทั้งที่โรงเรียนและที่บ้าน จึงทำให้สามารถทำทักษะเหล่านี้ได้พอควร นอกจากนี้ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ได้เข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 ซึ่งนับเป็นระดับที่สามารถช่วยเหลือตนเองได้ดีอยู่แล้ว นอกจากนี้ กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาส่วนใหญ่รับการศึกษาที่โรงเรียนในลักษณะที่เป็นการอยู่ประจำ นักเรียนที่เรียนในสถานที่แห่งนี้จำเป็นต้องมีความสามารถในการช่วยเหลือตนเองและดูแลตนเองได้เป็นอย่างดีหรือค่อนข้างดี หากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาคนใดที่ยังไม่สามารถปฏิบัติกิจวัตรประจำวันได้ ทางโรงเรียนจะต้องสอนและให้ปฏิบัติเป็นประจำ อย่างไรก็ตาม สิ่งเหล่านี้อาจเกิดจากการที่ต้องทำเป็นกิจวัตร เป็นหน้าที่มากกว่าการตัดสินใจกระทำด้วยตนเอง เพราะเห็นว่าเป็นสิ่งที่ควรกระทำ

นอกจากนี้ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญากลุ่มตัวอย่างมีคะแนนด้านการตั้งเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้น (Goal Setting and Attainment) การสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเอง (Self-Observation, Evaluation, and Reinforcement) อยู่ในระดับน้อย ที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจาก การที่นักเรียนจะสามารถตั้งเป้าหมายได้นั้น ต้องตระหนักถึงผลที่จะเกิดขึ้นจากการกระทำของเขาและเงื่อนไขต่างๆ ในการจัดการกับสิ่งแวดล้อมเสียก่อน (Miller, & Kelly, 1994: 74) ตัวอย่างเช่น หากนักเรียนตั้งเป้าหมายว่า ตนต้องมียานพาหนะสำเร็จการศึกษา เงื่อนไขที่นักเรียน

คนนั้นต้องทำให้บรรลุเป้าหมายอาจได้แก่ การเรียนให้จบการศึกษาสูงสุดในขณะนั้น ซึ่งอาจต้องใช้เวลาอีก 3-4 ปี และผลที่จะได้รับหลังจากการสำเร็จการศึกษาแล้ว คือการมีงานประจำ มีเงินเดือนที่สามารถเลี้ยงตัวเองได้ เป็นต้น นอกจากนี้ การที่จะบรรลุเป้าหมายดังที่ได้วางไว้นั้น นักเรียนนั้นจะต้องรู้จักจัดการกับปัญหาและความต้องการที่เกิดขึ้นในขณะนั้น เช่น นักเรียนอาจต้องบังคับใจตัวเองให้อ่านหนังสือเพื่อเตรียมสอบ แทนการไปเที่ยวในวันหยุดสุดสัปดาห์ เป็นต้น ซึ่งเมื่อพิจารณาคะแนนในด้านนี้แล้ว พบว่านักเรียนกลุ่มตัวอย่างมีคะแนนค่อนข้างต่ำ ซึ่งอาจตีความได้ว่า ประการแรก นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญายังไม่สามารถระบุเป้าหมายของตนเองได้อย่างชัดเจน ไม่ว่าเป้าหมายระยะสั้นหรือระยะยาว จึงทำให้ไม่สามารถดำเนินชีวิตไปตามที่ตนเองมุ่งหวังได้ ประการที่สอง นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเหล่านี้จำนวนไม่น้อยที่มีช่วงความสนใจสั้น มีความสนใจแบบชั่วครู่ชวยาม ลืมง่าย ก็จะทำให้ไม่สามารถดำเนินการให้เป็นไปตามเป้าหมายที่ตนเองได้ตั้งไว้ได้ ดังนั้น ถึงแม้ว่านักเรียนกลุ่มตัวอย่างบางคนสามารถบอกเป้าหมายของตนเองได้ แต่อาจไม่สามารถปฏิบัติตนให้ถึงเป้าหมายที่วางไว้ได้ หากไม่ได้รับการสอนที่เหมาะสมอย่างต่อเนื่องและได้รับแรงจูงใจ กำลังใจที่มากพอ

สำหรับการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเองนั้น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีคะแนนด้านนี้ในระดับปานกลาง ซึ่งอากรานและฮิวส์ (Agran; & Huges. 1998) ได้อธิบายไว้ว่า การสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเองช่วยให้นักเรียนนั้นได้พิจารณาว่า งานที่ออกมา นั้นใกล้เคียงหรือห่างจากเป้าหมายที่ตนวางไว้เพียงใด นอกจากนี้ ยังทำให้นักเรียนคนนั้นได้รับข้อมูลป้อนกลับทันที เพราะไม่ต้องรอการประเมินจากครูหรือผู้อื่น ซึ่งข้อมูลป้อนกลับนี้จะช่วยให้นักเรียนคนนั้นสามารถปรับปรุงผลงานของตนเองให้ดีขึ้นได้ สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยนี้ มีความสามารถในการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเองในระดับค่อนข้างต่ำ ทั้งนี้ อาจเนื่องจากนักเรียนเหล่านี้ไม่สามารถเรียนรู้จากการสังเกตคนอื่น และไม่ได้รับการสอนที่เหมาะสม

ยิ่งไปกว่านั้น ผลการวิจัยครั้งนี้ยังพบว่า คะแนนการพิทักษ์สิทธิของตนเองและภาวะผู้นำ (Self-Advocacy and Leadership) และการสอนตนเอง (Self-Instruction) อยู่ในระดับน้อย สำหรับการพิทักษ์สิทธิของตนเองนั้น หมายถึง การเรียกร้องหรือปกป้องสิทธิของตนเอง (Wehmeyer. 2007: 60) แต่ในประเทศไทยนั้น พ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือครู ผู้ที่เกี่ยวข้องในชีวิตของนักเรียนเหล่านี้ มักทำหน้าที่เป็นผู้ปกป้องหรือพิทักษ์สิทธิให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา นักเรียนเหล่านี้จึงไม่มีโอกาสได้เรียนรู้และฝึกฝนการพิทักษ์สิทธิของตนเอง ดังนั้น จึงไม่น่าแปลกใจที่ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญากลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในด้านนี้น้อยมาก นอกจากนี้ การที่นักเรียนเหล่านี้เรียนและใช้ชีวิตอยู่ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่เป็นโรงเรียนประจำนั้น ย่อมทำให้โอกาสที่ได้ติดต่อสื่อสารกับผู้อื่น หรือโอกาสที่ได้เรียนรู้การปกป้องสิทธิของตนเองน้อยมาก เพราะธรรมชาติของโรงเรียนประจำนั้น มักมีครูหรือบุคลากรของโรงเรียนเป็นผู้จัดการดูแลและแก้ปัญหาให้ทั้งหมด โดยนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเหล่านี้ไม่มีโอกาสจัดการแก้ปัญหาด้วยตนเองหรือพิทักษ์สิทธิของตนเองได้ เมื่อไม่ได้รับการสอนที่เหมาะสม

และต่อเนื่องในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตจริงแล้ว นักเรียนเหล่านี้ยังไม่สามารถปกป้องสิทธิของตนเองได้เลย

นอกจากนี้ วัฒนธรรมไทยสอนว่า “เด็กดี” ต้องเคารพเชื่อฟังและปฏิบัติตามคำสั่งของผู้ใหญ่ในทุกกรณี โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในโรงเรียนประจำที่มีนักเรียนจำนวนมาก แนวคิดเช่นนี้ย่อมเข้มข้นมากขึ้น ดังนั้น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษจึงถูกสอนให้เชื่อฟังและปฏิบัติตามครูและบุคลากรในโรงเรียนโดยไม่มีข้อโต้แย้ง นอกจากนี้ การสอนให้เด็กเชื่อฟังผู้ใหญ่นั้นถือเป็นเรื่องปกติสำหรับนักเรียนทั่วไป เพราะนักเรียนเหล่านั้นสามารถคิด วิเคราะห์ และยืดหยุ่นได้ตามสถานการณ์ กาละ และเทศะ แต่สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาซึ่งไม่สามารถคิดวิเคราะห์ในเรื่องที่ซับซ้อน โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษซึ่งส่วนใหญ่มีความบกพร่องระดับสติปัญญาระดับปานกลางถึงรุนแรงที่มีข้อจำกัดทางภาษา ย่อมไม่สามารถคิดหาข้อโต้แย้งเพื่อพิทักษ์สิทธิของตนเองด้วยถ้อยคำหรือภาษาที่เหมาะสมได้ การเรียนรู้ในเช่นนี้อย่างต่อเนื่องกันยาวนาน ทำให้นักเรียนเหล่านี้พัฒนาการคิดแบบยอมตามมากกว่าที่จะเรียกร้องสิทธิของตนเอง

สำหรับการสอนตนเองนั้น นับเป็นเรื่องที่ยากและซับซ้อนขึ้นไปอีก การสอนตนเองเป็นการกระตุ้นตัวเองเพื่อเพิ่มโอกาสในการกระทำพฤติกรรมที่เหมาะสม (Agran; King-Sears; Wehmeyer; & Copeland. 2003: 32) การสอนตนเอง หมายถึงการพูดออกเสียงดังเพื่อบอกตนเองว่าควรจะทำอะไร ถึงแม้คนทั่วไปจะใช้การสอนตนเองด้วยการพูดกับตัวเองหรือการคิดในใจเป็นปกติ แต่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่คุ้นเคยกับการรับคำสั่งจากผู้อื่นจึงไม่ได้ใช้วิธีการนี้บ่อยนัก หรือหากไม่ได้ถูกสอนให้ใช้วิธีนี้ก็อาจไม่เคยใช้วิธีนี้เลย นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการศึกษาครั้งนี้จึงมีคะแนนด้านนี้อยู่ในระดับต่ำมาก สาเหตุที่เป็นเช่นนี้เพราะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาส่วนใหญ่มักมีปัญหาในด้านภาษา ความจำ และการแก้ปัญหาอยู่แล้ว (Wehmeyer. 2007: 102) ทำให้ไม่สามารถบอกตนเองได้นอกจากนี้ ทักษะการสอนตนเองนั้นเป็นทักษะที่ไม่ได้เกิดขึ้นเอง เมื่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเหล่านี้ไม่ได้รับการสอนอย่างถูกต้องและสม่ำเสมอ ตลอดจนไม่มีโอกาสฝึกใช้ทักษะการสอนตนเองในสถานการณ์ที่หลากหลายจนเกิดความชำนาญ จึงทำให้นักเรียนเหล่านี้ขาดทักษะด้านการสอนตนเองไป

สถานภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญากับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีเพศ ชนเรียน แตกต่างกันมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไม่แตกต่างกัน ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจาก นักเรียนเหล่านี้ส่วนใหญ่เป็นนักเรียนประจำที่เข้าเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษมานาน บางคนเข้าเรียนตั้งแต่วัยเล็ก ๆ ซึ่งได้รับการดูแลแบบเดียวกัน และเรียนรู้ที่จะปฏิบัติตามกฎ กติกา ระเบียบวินัยของโรงเรียนเหมือนกัน จึงเป็นไปได้ว่า ไม่ว่า

นักเรียนเพศชายหรือเพศหญิง เรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หรือมัธยมศึกษาปีที่ 6 ก็ตาม นักเรียนเหล่านี้มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไม่แตกต่างกัน

อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างตามที่ตั้งของโรงเรียน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนในภาคเหนือมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากกว่านักเรียนในโรงเรียนในภาคอื่นของประเทศ ซึ่งอาจเป็นไปได้ว่า โรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือได้สอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ตลอดจนให้โอกาสนักเรียนเหล่านี้ได้ฝึกและแสดงออกถึงความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ทำให้นักเรียนในโรงเรียนมีคะแนนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในภาคอื่นๆ นอกจากนี้ ความคาดหวังของสังคมและผู้คนรอบข้างก็มีส่วนสำคัญในการส่งเสริมความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ดังนั้น อาจเป็นไปได้ว่า พ่อแม่ ผู้ปกครอง ครู หรือผู้คนในชุมชน มีความคาดหวังกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในภาคเหนือสูงกว่าภาคอื่นๆ

ดอลล์ แซนด์ส เวมายเยอร์ และพาล์มเมอร์ (Doll; Sands; Wehmeyer; & Palmer. 1996) ได้กล่าวไว้ว่า ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้น เป็นทั้งกระบวนการ (Process) และผลลัพธ์ (Outcome) อีกทั้งบุคคลใดจะมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและสามารถดำเนินชีวิตให้เป็นไปตามจุดมุ่งหมายที่ตนเองตั้งไว้ได้ บุคคลนั้นจะต้องมีปัจจัยพื้นฐานเหล่านี้ ได้แก่ พัฒนาการ การเรียนรู้ โอกาส และประสบการณ์ ซึ่งการเรียนรู้ในด้านต่างๆ โอกาส และประสบการณ์นั้นเป็นสิ่งที่คนทั่วไปในสังคมได้รับในชีวิตประจำวัน แต่กลับเป็นสิ่งที่ไม่ได้เกิดขึ้นกับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาบ่อยนัก นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาด้านรูปแบบของสถานศึกษา งานวิจัยจำนวนไม่น้อย (Mithaug; et al., 1998: 303-304) พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่เรียนรวมในชั้นเรียนปกติมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่เรียนในชั้นเรียนพิเศษหรือสถานศึกษาที่มีความจำกัดมากกว่า ดังนั้น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญากลุ่มตัวอย่างที่กำลังศึกษาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษและได้กลับบ้านเพียงสัปดาห์ละครั้ง เดือนละครั้ง หรือ ส่วนใหญ่แทบจะไม่มีโอกาสเรียนรู้หรือมีประสบการณ์ในการทำกิจกรรมต่างๆ ร่วมกับคนในชุมชนค่อนข้างจำกัด และประเด็นนี้ถือเป็นปัญหาของนักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษทั่วประเทศเนื่องจากโรงเรียนเหล่านี้มีระบบการจัดการเหมือนกันทุกแห่ง ดังนั้น ข้อมูลดังกล่าวข้างต้นจึงแสดงให้เห็นว่า การที่นักเรียนบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือจะได้เรียนรู้และมีประสบการณ์ร่วมกับคนทั่วไปในสังคมมากกว่านักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคอื่นๆ นั้นมีความเป็นไปได้น้อย เหตุผลที่นักเรียนกลุ่มตัวอย่างในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือได้คะแนนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากกว่านักเรียนในภาคอื่นดังที่ผู้วิจัยได้คาดคะเนไว้ข้างต้นจึงมีความเป็นไปได้น้อยลงไปด้วย

นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาคำตอบของนักเรียนในแต่ละโรงเรียนโดยละเอียดแล้ว พบว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือมีทักษะทางภาษาสูงกว่านักเรียนกลุ่มตัวอย่างในภาคอื่นๆ ตัวอย่างเช่น นักเรียนกลุ่มตัวอย่างในภาคเหนือมักตอบคำถามด้วยคำอธิบายที่เป็นประโยคยาวๆ และนักเรียนกลุ่มนี้ยังสามารถให้เหตุผลของคำตอบของตนได้มากกว่านักเรียนในภาคอื่น ดังนั้น จึงอาจเป็นไปได้ว่า นักเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือมีความบกพร่องทางสติปัญญาน้อยกว่านักเรียนในภาคอื่นๆ นักเรียนกลุ่มตัวอย่างในโรงเรียนการศึกษาพิเศษในภาคเหนือจึงมีคะแนนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในภาพรวมสูงกว่านักเรียนกลุ่มตัวอย่างในภาคอื่นๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในภาคตะวันออก

ส่วนที่ 3 ผลการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ มีผลการวิจัยและการอภิปรายผลดังนี้

ความรู้ในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ก่อนการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ พบว่า ครูที่เข้าร่วมในการวิจัยจากโรงเรียนทั้งสองแห่ง ได้แก่ โรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล และโรงเรียนจะเชิงเทราปัญญานุกูล มีความรู้เกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับน้อย หรืออาจเรียกได้ว่า ครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่เป็นกลุ่มตัวอย่างไม่มีความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมาก่อนเลย ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ วงศ์และวงศ์ (Wong; & Wong. 2008: 237) ที่ศึกษาความรู้ด้านความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคลากรในบ้านพักสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาวัยผู้ใหญ่แบบอยู่ประจำในประเทศฮ่องกง และพบว่า บุคลากรเหล่านี้แทบไม่มีความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมาก่อนเลย

การที่บุคลากรที่ทำงานกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่มีความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมาก่อนนั้น อาจมาจากเหตุผลหลายประการ ประการแรก คำว่า “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” มาจากคำว่า Self-Determination ในภาษาอังกฤษ ซึ่งเป็นคำศัพท์ใหม่ที่ยังไม่ได้รับการกล่าวถึงในสาขาการศึกษาพื้นฐานและการศึกษาพิเศษ ประการที่สอง การสอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษส่วนใหญ่เน้นทักษะการใช้ชีวิตในบ้านและในชุมชนมากกว่า ทั้งๆ ที่ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสามารถประสบความสำเร็จได้มากกว่านักเรียนที่ขาดความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ตัวอย่างเช่น โอ ริเอลลี แลนซิโอนี และโอเคน (O'Reilly; Lancioni; & O'Kane. 2000: 187) ได้สอนทักษะการแก้ปัญหา ซึ่งเป็นองค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนิน

ชีวิตด้วยตนเอง ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และพบว่า ทักษะการแก้ปัญหาทำให้กลุ่มตัวอย่างได้รับผลจากการทำงานดีขึ้น ในขณะที่ กรอสซี่ และฮิวเวิร์ด (Grossi; & Heward. 1998: 248) พบว่า การสอนทักษะการตั้งเป้าหมาย การกำกับตนเอง และการประเมินตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและนักเรียนที่มีพัฒนาการล่าช้า นั้น ทำให้การทำงานของบุคคลเหล่านี้มีคุณภาพมากขึ้น

อย่างไรก็ตาม หลังจากครูกลุ่มตัวอย่างในโรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญาคุณ และโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญาคุณได้ผ่านการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษแล้ว พบว่า ครูกลุ่มตัวอย่างมีความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับปานกลาง โดยครูมีความรู้ในด้านดังกล่าวสูงกว่าก่อนการอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .000 ซึ่งผลการวิจัยที่ออกมาเป็นเช่นนี้ อาจอธิบายได้ดังนี้

ประการแรก อาจเป็นเพราะการอบรมครั้งนี้ใช้วิธีการสอนที่หลากหลาย ทั้งการบรรยาย แสดงภาพวิดีโอเกี่ยวกับชีวิตจริงของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและความบกพร่องประเภทอื่นที่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเพื่อยืนยันให้ผู้เข้ารับการอบรมเห็นว่าบุคคลเหล่านี้สามารถเรียนรู้และมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้ นอกจากนี้ การอบรมครั้งนี้ยังประกอบด้วยการทำกิจกรรมต่างๆ ทั้งที่เป็นกิจกรรมกลุ่มใหญ่ และกลุ่มเล็ก เพื่อให้ครูที่เข้าร่วมการอบรมได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและเรียนรู้จากความคิดเห็นของเพื่อนครูที่เข้ารับการอบรมร่วมกัน กิจกรรมที่จัดขึ้นจึงมีความสนุกสนาน ผ่อนคลาย ไม่ตึงเครียด และได้ใช้ประสาทสัมผัสทุกด้าน ซึ่งวิธีการสอนนี้สอดคล้องกับงานวิจัยต่างๆ ที่ผ่านมา (Cooper; & Browder. 2001: 17; Parsons; & Reid. 1995: 319; Wong; & Wong. 2008: 239) ที่พบว่า การใช้เทคนิคการสอนที่หลากหลายช่วยให้โปรแกรมการพัฒนาบุคลากรได้ผลในทางบวก และช่วยให้ผู้เรียนวัยผู้ใหญ่เรียนรู้ได้ดีขึ้น

นอกจากนี้ การที่ครูผู้เข้ารับการอบรมได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องนั้นๆ ทำให้ได้ใช้เวลาไตร่ตรองประเด็นดังกล่าวอย่างจริงจัง และสามารถนำไปเชื่อมโยงกับประสบการณ์ที่ผ่านมาของตนเองและการปฏิบัติงานในชีวิตจริงได้ ทำให้ครูเข้าใจและยอมรับเนื้อหาของการอบรมได้มากขึ้น ซึ่งเหตุผลนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ โกลเด็นและรีส (Golden; & Reese. 1996: 380) ที่พบว่า บุคลากรจะตอบสนองในทางบวกต่อการอบรมหากเขาพบว่าความรู้ที่ได้เรียนไปใหม่นั้นได้รับการยอมรับในหมู่คณะหรือเพื่อนร่วมงาน

อย่างไรก็ตาม คะแนนความรู้ของครูหลังการอบรมเพิ่มขึ้นจากระดับน้อยมาอยู่ในระดับปานกลางเท่านั้น ทั้งนี้เนื่องจากเหตุผลหลายประการ ประการแรก ความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนับว่าเป็นเรื่องใหม่ที่ยังไม่เคยได้รับการกล่าวถึงในประเทศไทยมาก่อน อีกทั้งธรรมชาติของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้นเป็นนามธรรม และซับซ้อนเนื่องจากมีองค์ประกอบหลายด้าน ทำให้ผู้เข้ารับการอบรมเข้าใจได้ไม่ถนัดนัก เมื่อครูกลุ่มตัวอย่างไม่เคยมี

ความรู้เกี่ยวกับเรื่องนี้มาก่อนเลย การอบรมครั้งนี้จึงทำหน้าที่สร้างความตระหนักและให้ข้อมูลพื้นฐานด้านการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ผู้เข้ารับการอบรมมากกว่าการสร้างเข้าใจอย่างถ่องแท้ให้กับครูกลุ่มตัวอย่าง

ประการที่สอง โปรแกรมการอบรมครั้งนี้ใช้เวลาเพียงสองวันเท่านั้น ซึ่งนับเป็นระยะเวลาที่สั้นเกินกว่าจะให้ความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้อย่างลึกซึ้ง นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบว่า ถึงแม้ครูกลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการอบรมจะมีประสบการณ์โดยตรงในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามาบ้างแล้ว แต่ครูจำนวนไม่น้อยยังไม่เข้าใจลักษณะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและวิธีการสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนเหล่านี้มากนัก ดังนั้น ผู้วิจัยจึงบรรยายเรื่องลักษณะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในครั้งแรกเพื่อให้ครูได้มีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับนักเรียนเหล่านี้เสียก่อน การให้ความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองจึงเหลือเวลาเพียงหนึ่งวันครึ่งเท่านั้น แต่การพัฒนาความรู้ความเข้าใจตลอดจนถึงทักษะในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้นเป็นกระบวนการที่อาศัยระยะเวลาและการดำเนินการอย่างต่อเนื่อง ครูกลุ่มตัวอย่างจึงมีความรู้ในระดับปานกลางหลังผ่านการอบรมครั้งนี้

ประการที่สาม การอบรมครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ให้ครูที่เข้ารับการอบรมมีความรู้และตระหนักถึงความสำคัญของการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนของตน แต่การที่ครูจะเข้าใจแนวคิดนี้อย่างลึกซึ้งนั้น ครูต้องได้เรียนรู้และลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จริงด้วย ดังนั้น หากครูมีโอกาสดำเนินการสอนเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในบทเรียนและชีวิตประจำวันของนักเรียนหลังการอบรมครั้งนี้ด้วย ครูจะมีความรู้และเข้าใจแนวคิดนี้มากขึ้น

เจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ก่อนการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ พบว่า ครูที่เข้าร่วมในการวิจัยจากทั้งโรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล และโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล มีเจตคติเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในระดับปานกลาง ทำให้เห็นว่า ถึงแม้ครูกลุ่มตัวอย่างจะไม่มีความรู้ด้านนี้แต่ก็มีเจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในทางบวกอยู่แล้ว ครูจึงเชื่อว่า การสอนให้นักเรียนมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองจะส่งผลดีต่อนักเรียนของตน แต่ครูอาจยังไม่เข้าใจเกี่ยวกับความมุ่งมั่นอย่างแท้จริง จึงทำให้ครูมีคะแนนด้านเจตคติในเรื่องนี้ในระดับปานกลาง

หลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมด้านความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูลและโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล ผลการวิจัยพบว่า ครูที่เข้าร่วมในการวิจัยของทั้งสองโรงเรียนมีเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ วองและวอง (Wong; & Wong. 2008: 238) ที่พบว่า การใช้โปรแกรมการอบรมช่วยให้บุคลากรที่ทำงานเกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีเจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนเหล่านี้ดีขึ้น

นอกจากนี้ โปรแกรมการอบรมนี้ได้นำสื่อการสอนรูปแบบวิดีโอที่แสดงถึงชีวิตจริงของนักเรียนที่ประสบความสำเร็จจากความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมาใช้ด้วย ทำให้ครูเห็นความสำคัญของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลที่มีความบกพร่องด้านต่างๆมากขึ้นและมีความเชื่อว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้นมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้ หากคนรอบข้างเช่น พ่อแม่หรือครู เชื่อว่าเขาทำได้ เหตุผลนี้เป็นไปในทิศทางเดียวกับงานวิจัยของ ฮวง (Huang. 1996: 24) ที่พบว่า การใช้สื่อทางสายตา เป็นการใช้สิ่งที่เป็นรูปธรรมมาช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาที่เป็นนามธรรมได้มากขึ้น ดังนั้น การใช้สื่อทางสายตาจึงอาจทำให้ครูที่เข้ารับการอบรมเชื่อว่าเขาทำได้ เจตคติทางบวกของครูจึงสูงขึ้น

ความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

หลังการอบรมด้วยโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ พบว่า ครูผู้เข้ารับการอบรมจากโรงเรียนสุพรรณบุรีปัญญานุกูล และโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล มีความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมอยู่ในระดับสูง ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจากครูได้รับความรู้ใหม่ ซึ่งเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการทำงานกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ตนเองรับผิดชอบอยู่โดยตรง ดังนั้น การเรียนรู้ครั้งนี้ จะเป็นการช่วยพัฒนาความรู้ในการปฏิบัติงานมากขึ้น นอกจากนี้ การใช้สื่อรูปแบบต่างๆ เช่น โปรแกรม Power Point และวิดีโอทำให้ครูเข้าใจเนื้อหาของการอบรมได้ง่ายขึ้น อีกทั้งการอบรมยังมีกิจกรรมที่ต้องเคลื่อนไหวและพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างวิทยากรและครูผู้เข้าอบรม หรือระหว่างผู้เข้าอบรมด้วยกัน ทั้งเป็นกลุ่มเล็กและกลุ่มใหญ่ ทำให้ผู้เข้ารับการอบรมได้รับความรู้อย่างสนุกสนานและผ่อนคลาย และได้เรียนรู้จากความคิดเห็นของผู้เข้ารับการอบรมคนอื่นด้วย

ข้อเสนอแนะจากผลการวิจัย

1. ผลที่ได้จากการวิจัยครั้งนี้ทำให้เห็นได้ชัดเจนว่า ครูที่สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ยังไม่มีความรู้เกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ดังนั้น ผู้เกี่ยวข้องจึงจำเป็นต้องนำโปรแกรมการอบรมในด้านนี้เพื่อช่วยให้แก่ครูมีความรู้ ความมั่นใจที่จะส่งเสริมให้นักเรียนของตนมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง นอกจากนี้ ครูจำเป็นต้องมีเจตคติทางบวกต่อการสอนและการส่งเสริมความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาด้วย ดังนั้น โปรแกรมการอบรมควรเน้นทั้งความรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง รวมถึงความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2. ถึงแม้เรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองจะเป็นเรื่องใหม่สำหรับครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ แต่ผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่า ครูกลุ่มตัวอย่างจากทั้งสองโรงเรียนมีคะแนนความรู้และเจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสูงขึ้นหลังการอบรม ดังนั้น จึงเห็นได้ว่า โปรแกรมการอบรมที่ถูกออกแบบและวางแผนอย่างเป็นระบบนั้นช่วยพัฒนาความรู้และเจตคติของครูได้จริง ผู้เกี่ยวข้องจึงควรพิจารณานำโปรแกรมการอบรมเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษไปจัดอบรมให้แก่ครูผู้สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษทุกแห่ง

3. ผลการวิจัยพบว่า โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้นเป็นโปรแกรมที่มีประสิทธิภาพ ดังนั้น จึงเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งสำหรับผู้บริหารโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทุกแห่ง ในการนำไปพัฒนาครูและบุคลากรให้มีความรู้ และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ครูผู้สอนในโรงเรียนมากขึ้น ซึ่งจะส่งผลให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากขึ้น ทั้งนี้ เพื่อให้ครูเหล่านั้นมีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้นในอนาคต อย่างไรก็ตาม การส่งเสริมความรู้และเจตคติของครูในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้น ไม่ได้เป็นโปรแกรมสำเร็จรูปที่ทำครั้งเดียวจบ แต่จำเป็นต้องมีการดำเนินการส่งเสริมอย่างต่อเนื่อง และเป็นรูปธรรม ดังนั้น จึงควรมีการใช้โปรแกรมการอบรมครูผู้สอนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นระยะๆ

4. การที่ครูมีความรู้และเจตคติทางบวกสูงขึ้นกว่าก่อนการอบรมไม่ได้เป็นเครื่องยืนยันว่า ครูจะสามารถนำความรู้ที่ได้รับการอบรมครั้งนี้ไปใช้ได้จริง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของเมสันฟิลด์ และสวิโลสกี (Mason; Field; & Sawilosky. 2004) ที่ศึกษาเจตคติและการสอนของครูการศึกษาพิเศษและพบว่า ครูเหล่านี้มีความตระหนักและเชื่อว่าความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วย

ตนเองเป็นสิ่งสำคัญสำหรับชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา แต่ครูจำนวนมากกลับไม่ได้สอนทักษะเหล่านี้ให้กับนักเรียนของตนอย่างจริงจัง การอบรมครั้งนี้มุ่งเน้นให้ความรู้และส่งเสริมเจตคติทางบวกของครูที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้กับนักเรียนของตน แต่ยังไม่ได้พัฒนาทักษะในด้านดังกล่าว ดังนั้น ผู้มีหน้าที่รับผิดชอบจึงควรจัดอบรมครั้งต่อไป เพื่อพัฒนาทักษะ (Skill) ในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้แก่ครูผู้สอนอย่างต่อเนื่อง

5. วิธีการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้ได้ผลดีที่สุดนั้น ควรเริ่มสอนตั้งแต่บุคคลเหล่านี้ยังอายุน้อย เพราะเรื่องดังกล่าวต้องใช้เวลาและความต่อเนื่องเป็นสำคัญ เนื่องจากการสอนเรื่องนี้เป็นกระบวนการที่ต้องพัฒนาอย่างเป็นระบบ ครูและผู้ปกครองจึงไม่สามารถสอนให้นักเรียนเหล่านี้มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้แบบทันทีทันใด ดังที่ฟิลด์และคณะ (Field; et al. 1998) เสนอว่า การสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นเรื่องสำคัญ พ่อแม่และครูซึ่งมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองควรสอนเรื่องนี้ตั้งแต่เด็กยังอายุน้อย ซึ่งการสอนเรื่องนี้ไม่จำเป็นต้องคำนึงถึงระดับความบกพร่องของบุคคลเหล่านี้ แต่ควรเลือกเรื่องที่สอนให้เหมาะสมกับวัย สภาพร่างกาย สติปัญญา และอารมณ์ของบุคคลเหล่านี้มากกว่า (Palmer; & Wehmeyer. 2003: 437) อีกทั้งผลการวิจัยของ แซนด์ส์และดอลล์ (Sands; & Doll. 1996) ยังเน้นว่า การสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนั้นควรเริ่มตั้งแต่วัยเด็ก โดยการเริ่มจากทักษะง่ายๆ เช่น ทักษะการเลือกก่อน อย่างไรก็ตาม ครูมีโอกาสนในการสอนทักษะเหล่านี้มากกว่าพ่อแม่ (Zhang; Katsiyannis; & Zhang. 2002: 358)

ดังนั้น หากโรงเรียนได้มีการนำโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเร็วไปจัดการอบรมให้ครูเร็วเท่าใด ก็จะทำให้ครูผู้สอนมีความรู้ ความเข้าใจ และมีเจตคติที่ดีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากขึ้นเท่านั้น และที่สำคัญคือ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับปฐมวัยได้รับการสอนและปลูกฝังความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตตั้งแต่ระยะแรกเริ่ม ซึ่งจะส่งผลดีในระยะยาว

6. จากการวิจัยครั้งนี้ พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีความสามารถในการกำหนดจุดมุ่งหมายและดำเนินชีวิตอย่างอิสระอยู่ในระดับปานกลาง อย่างไรก็ตาม ถึงแม้ดูเหมือนนักเรียนเหล่านี้จะสามารถจัดการตัวเองได้พอสมควร แต่การปฏิบัติส่วนใหญ่เกิดจากการฝึกที่เป็นกิจวัตร ความเคยชิน หรือเป็นหน้าที่มากกว่าการคิด การเลือก หรือการตัดสินใจด้วยตนเอง ดังนั้น ครูและผู้ปกครองซึ่งเป็นบุคคลสำคัญที่สุดในชีวิตของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำเป็นต้องเข้าใจและตระหนักถึงความสำคัญในการส่งเสริมความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง พร้อมทั้งให้ทางเลือก ให้โอกาสในการกระทำหรือตัดสินใจด้วยตนเองให้มากขึ้น เพราะความสามารถในการกำหนดจุดมุ่งหมายและดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีความสัมพันธ์กับคุณภาพชีวิตของบุคคลนั้นอย่างมาก (Wehmeyer; & Schwartz. 1998)

7. การจัดการเรียนการสอนเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้นเปรียบเสมือนการเปลี่ยนแนวคิดการจัดการศึกษาจากเดิมที่มุ่งเน้นทักษะการช่วยเหลือตนเองให้ขยายไปสู่เรื่องที่เป็นนามธรรมและซับซ้อนมากขึ้น นโยบายด้านการจัดการศึกษาถือเป็นปัจจัยสำคัญที่สุดประการหนึ่ง หากผู้บริหารสถานศึกษามีความรู้ ความเข้าใจ มีเจตคติที่ดีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา รวมทั้งเห็นด้วยกับการจัดอบรมเรื่องดังกล่าวให้แก่บุคลากรทั้งโรงเรียนแล้ว ครูและบุคลากรต่างๆ ในโรงเรียนย่อมสอนและส่งเสริมให้นักเรียนของตนมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพมากกว่า นอกจากนี้ การที่ผู้บริหารกำหนดนโยบายให้ครูสอนและส่งเสริมความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนในโรงเรียนย่อมทำให้บุคลากรของทั้งโรงเรียนมีแนวทางการปฏิบัติงานที่ชัดเจนและเป็นไปในทางเดียวกันตามนโยบายของผู้บริหารอีกด้วย ดังนั้น ผู้บริหารควรได้เข้ารับการอบรมด้วย เพื่อให้ผู้บริหารมีความรู้และสร้างวิสัยทัศน์ที่ถูกต้อง อันจะนำไปสู่นโยบายที่เป็นประโยชน์และปฏิบัติได้จริง ทั้งนี้ การให้ความรู้เพื่อให้ครูสามารถสอนและส่งเสริมความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนของตนได้นั้น ไม่ใช่การอบรมครั้งเดียวจบ แต่เป็นกระบวนการต่อเนื่องที่ต้องอาศัยระยะเวลาและการลงมือปฏิบัติ เพื่อให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้รับประโยชน์จากโปรแกรมการอบรมครูด้วย

8. ผู้กำหนดนโยบายการจัดการศึกษาพิเศษควรมีความรู้เกี่ยวกับเรื่องด้วย เพื่อให้ นโยบายและกฎหมายที่ประกาศออกมานั้นครอบคลุมถึงเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้วย

ข้อจำกัดของการวิจัยครั้งนี้

1. เนื่องจากคำว่า Self-determination เป็นคำศัพท์ที่มาจากภาษาอังกฤษ และยังไม่มีการบัญญัติคำศัพท์นี้ในภาษาไทย คำที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้จึงเป็นการแปลจากความหมายของคำศัพท์ภาษาอังกฤษ โดยผู้วิจัยพยายามให้คำศัพท์นี้มีความหมายใกล้เคียงกับคำศัพท์ในภาษาอังกฤษมากที่สุด เพื่อให้ผู้ที่เกี่ยวข้องในงานวิจัยนี้มีความเข้าใจตรงกัน สื่อสารกันได้ง่ายขึ้น และเพื่อให้สามารถนำไปใช้ในการวิจัยและงานวิชาการอื่นๆ ได้ด้วย

2. ถึงแม้โปรแกรมการอบรมครูในการส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะเป็นโปรแกรมที่มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา แต่ความรู้และเจตคติทางบวกอาจยังไม่เพียงพอในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้ จำเป็นต้องมีการพัฒนาโปรแกรมอบรมครูในการเพิ่มทักษะการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาด้วย

3. จากผลการวิจัยนี้พบว่า มีครูจำนวนมากที่ไม่ได้สำเร็จการศึกษาทางด้านการศึกษาพิเศษโดยตรง และมีจำนวนไม่น้อยที่ไม่สำเร็จการศึกษาทางด้านการศึกษา ดังนั้น อาจเป็นไปได้ว่า ครูผู้สอนเหล่านี้ไม่มีความรู้ ความเข้าใจ และทักษะในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างถูกต้อง อาจทำให้ไม่เข้าใจธรรมชาติของนักเรียนเหล่านี้เท่าที่ควร และเป็นการยากสำหรับครูผู้สอนเหล่านั้น ในการเรียนรู้ทักษะการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้อย่างแท้จริง ดังนั้น หากมีการอบรมครูเพื่อพัฒนาทักษะ การสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ควรมีการสอดแทรกเนื้อหาในการอบรมครูเกี่ยวกับเรื่องภาวะบกพร่องทางสติปัญญาและเทคนิคการ สอนสำหรับนักเรียนเหล่านี้ด้วย

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

ในการวิจัยครั้งต่อไป ควรมีการศึกษาต่อไปนี้

1. การศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง สติปัญญาที่กำลังศึกษาในโรงเรียนที่จัดการเรียนร่วม หรือกำลังศึกษาในชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียน ปกติ เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างกันระหว่างนักเรียนเหล่านี้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง สติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

2. การศึกษาทักษะของครูในด้านการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพื่อให้เข้าใจอย่างแท้จริงว่า ครูมีทักษะด้านนี้มากน้อย เพียงใดและควรได้รับการส่งเสริมอย่างไร ข้อมูลดังกล่าวยังจะช่วยให้สามารถออกแบบโปรแกรม การอบรมเพื่อให้ครูสามารถจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสม เพื่อให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทาง สติปัญญาสามารถพึ่งพาตนเองและประสบความสำเร็จหลังสำเร็จการศึกษาจากโรงเรียนการศึกษา พิเศษ

3. การพัฒนาโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมทักษะการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนิน ชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างเป็นรูปธรรม ซึ่งเป็นโปรแกรมที่ ต่อเนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ และมีการติดตามผลของโปรแกรมอย่างต่อเนื่องและเป็นระยะยาวเพื่อให้ เห็นประสิทธิภาพของโปรแกรมอย่างแท้จริง

4. การติดตามผลบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังสำเร็จการศึกษาจากโรงเรียน การศึกษาพิเศษไปแล้ว ในช่วงระยะ 5 ปี เพื่อศึกษาคุณภาพชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่องทาง สติปัญญา และปัจจัยที่ส่งผลต่อการมีคุณภาพชีวิตที่ดีหรือไม่ของบุคคลเหล่านั้น

5. เนื่องจากแบบสอบถามเกี่ยวกับการรับรู้ของครูเป็นแบบประเมินตนเอง หากมีการใช้ เครื่องมือประเภทอื่นเช่น การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) ถึงวิธีการคิดเกี่ยวกับการสอน ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หรือการ สังเกตการสอนของครูในสถานการณ์จริงร่วมด้วย ก็จะช่วยให้ได้ข้อมูลที่มีความกระชับชัดเจนมากขึ้น



บรรณานุกรม

- กมลรัตน์ หล้าสุวงษ์. (2528). จิตวิทยาการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนว และจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- กฤษฎา แก้วประดับ. (2551). การศึกษาทักษะในการใช้บริการรถโดยสารสาธารณะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โรงเรียนสงขลาพัฒนาปัญญา. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- กุลยา ก่อสุวรรณ. (2553). ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา. นนทบุรี: สหมิตรพรินต์.
- กุลยา ดันดีผลาชีวะ. (2537). การฝึกอบรม: เอกสารประกอบการสอนวิชาการฝึกบุคลิกภาพสำหรับ การศึกษาปฐมวัย. กรุงเทพฯ: ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- เครือวัลย์ ลีมอภิชาติ. (2531). หลักและเทคนิคการจัดการฝึกอบรมและการพัฒนา: แนวทางการวางแผนการเขียนโครงการและการบริหารโครงการ. กรุงเทพฯ: สยามศิลป์การพิมพ์.
- จันทร์เพ็ญ เหล่านรเศรษฐ์. (2544). ผลของการฝึกโดยใช้หลักการวิเคราะห์งานเพื่อพัฒนาทักษะการทำความสะอาดเสื้อผ้าของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับเขาวงกตปัญญา 35-50. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- เฉลิมพล พลาหน. (2553). การศึกษาความสามารถรับประทานอาหารด้วยตนเองของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงจากการสอนโดยวิธีลูกโซ่ย้อนกลับร่วมกับการลดความช่วยเหลือลงตามลำดับ. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ดารณี ธนะภูมิ. (2542). การสอนเด็กปัญญาอ่อน. กรุงเทพฯ: สมใจการพิมพ์.
- ดวงเดือน พันธุมนาวิน. (2538). การวัดและวิจัยทัศนคติที่เหมาะสมตามหลักวิชาการ. การบรรยายพิเศษในวิชาสัมมนาสังคมศาสตร์เชิงพฤติกรรม ในหลักสูตรปริญญาโท สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการวิจัยแห่งชาติ.
- ธวันต์ ศรีอมรรัตนกุล. (2551). ผลของโปรแกรมการเพิ่มพลังอำนาจต่อพฤติกรรมการปฏิบัติตนเพื่อลดความรุนแรงของโรคในผู้ป่วยโรคข้อเข่าเสื่อม. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- นาถดา ประถมของ. (2552). องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อทัศนคติต่อวิชาชีพครูของนิสิตโครงการผลิตครูการศึกษาชั้นพื้นฐาน ระดับปริญญาตรี (หลักสูตร 5 ปี) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เขตพัฒนา กรุงเทพมหานคร. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ประภาเพ็ญ สุวรรณ. (2520). ทัศนคติ: การวัดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอนามัย. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.

- ผดุง อารยะวิญญู. (2542). การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ไร่ไฟเพรส.
- พวงเพชร วัชรรัตนพงศ์. (2536). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนโดยใช้คอมพิวเตอร์ช่วยสอนกับการสอน ตามคู่มือครูของ สสวท. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พิเชฐชัย จัปจิตต์. (2550). การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมการพัฒนาความเข้มแข็งของสำนักงานเขต พื้นที่การศึกษาผ่านเครือข่ายอินเทอร์เน็ต. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- มูลนิธิช่วยคนปัญญาอ่อนแห่งประเทศไทยในพระบรมราชินูปถัมภ์. (2548). รายงานการวิจัยเรื่อง การสำรวจการเตรียมความพร้อมในการพึ่งพาตนเองของบุคคลปัญญาอ่อน. กรุงเทพฯ: มูลนิธิช่วยคนปัญญาอ่อนแห่งประเทศไทยในพระบรมราชินูปถัมภ์.
- ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ (2531). เทคนิคการวิจัยทางการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- วรรณิ วรรณชาติ. (2545). ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการคบเพื่อนแบบเสี่ยงเอดส์ ของนักศึกษาชายในมหาวิทยาลัย. กรุงเทพฯ: สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- วันดา ราชวงษ์. (2549). ทศนคติของผู้หญิงทำงานต่อโอกาสความก้าวหน้าในงานอาชีพ: การศึกษา ผู้หญิงทำงานในตำแหน่งระดับผู้ปฏิบัติการ. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วิเชียร ชิวพิมาย. (2528). การฝึกอบรมและคู่มือวิทยากร. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุลสุภา.
- ศุภานันท์ บัวแก้ว (2549). การศึกษาทักษะการดำรงชีวิตภายในบ้านของบุคคลที่มีความบกพร่อง ทางสติปัญญา ระดับปานกลาง จากการสอนแบบกำหนดเวลาการกระตุ้นเตือนล่าช้าแบบ คงที่ (CTD). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สมเกตุ อุทธโยธา. (2539). การใช้วิธีย้อนกลับอย่างต่อเนื่องในการสอนการช่วยเหลือตนเองของเด็ก ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับเขาวนปัญญา 50-70. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สิริพร จารุจาริต. (2553). การศึกษาทักษะการซื้อของในชีวิตประจำวันของนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางสติปัญญา ระดับเล็กน้อย จากการสอนโดยใช้เครื่องคิดเลขร่วมกับการ กระตุ้นเตือนล่าช้าแบบคงที่ (CTD). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สุชา จันท์ธอม และสุรางค์ จันท์ธอม. (2518). หลักการศึกษาจิตวิทยาการสอน. กรุงเทพฯ: แพร์ พิตยา.
- สุพรรณิ วรรณเพ็ชร. (2551). การศึกษาสภาพความเป็นจริงและความคาดหวังในการจัดการศึกษา ปฐมวัยตามความคิดเห็นของผู้ปกครองเด็กปฐมวัย โรงเรียนในเครือมารีวิทย. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- อภิชาติ วังตระกูล. (2550). จิตลักษณะและสถานการณ์ของมารดาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมอบรม เลี้ยงดูบุตรออทิสติก. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

- AAIDD. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11th ed. Washington, DC: AAIDD.
- Agran, M.; Blenchard, C.; & Wehmeyer, M. L. (2000). Promotion Transition Goals and Self-Determination through Student-Directed Learning: The Self-Determination Learning Model of Instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 35.
- Agran, M.; Blenchard, C.; & Wehmeyer, M. L.; & Hughes, C. (2002). Increasing the Problem-Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education. *Remedial and Special Education*. 23.
- Agran, M.; King-Sears, M. E.; Wehmeyer, M. L.; & Copeland, S. R. (2003). *Student-Directed Learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Agran, M.; Marchand-Martella, N. E.; & Martella, R. C. (1994). *Promoting Health and Safety: Skills for Independent Living*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Agran, M.; Snow, K.; & Swaner, J. (1995). Teacher Perceptions of Self-Determination: Benefits, Characteristics, Strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 34.
- Agran, M.; Snow, K.; & Swaner, J. (1999). A Survey of Secondary Level Teachers' Opinions on Community-Based Instruction and Inclusive Education. *Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*. 24.
- Agran, M.; Sinclair, T.; Alper, S.; Cavin, M. L.; Wehmeyer, M.; & Hughes, C. (2005). Using Self-Monitoring to Increase Following-Direction Skills of Students with Moderate to Severe Disabilities in General Education. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 40.
- Allport, G. W. (1935). "Attitude". In *Handbook of Social Psychology*. Edited by C. Murchison. Massachusetts: Clark University Press.

American Association on Mental Retardation. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.

American Heritage Dictionary of the English Language, The. (1992). New York: Houghton Mifflin.

Ball, D. L.; & Cohen, D. K. (1996). Reform by the Book: What is or Might be the Role of Curriculum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform? *Educational Researcher*. 25.

Beirne-Smith, M; Ittenbach, R. F; & Patton, J. R. (2002). *Mental Retardation*. 6th ed. Merrill Prentice Hall.

Beirne-Smith, M; Patton, J. R; & Kim, S. H. (2006). *Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disabilities*. 7th ed. Merrill Prentice Hall.

Benjamin, C. (1996). Problem Solving in School. Upper Sadler River, NJ: Globe Fearon Educational Publisher.

Beyth-Marom, R.; Fischhoff, B.; Jacobs, Q. M.; & Furby, L. (1991). Teaching Decision Making to Adolescents: A Critical Review. In *Teaching Decision Making to Adolescents*. Edited by J. Baron and R. V. Brown. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bransford, J. D.; & Stein, B. S. (1993). *The IDEAL Problem Solver*. 2nd ed. New York: Freeman.

Browning, P.; & Nave, G. (1993). Teaching Social Problem Solving to Learners with Mild Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*. 28.

Byars, L. L.; & Rue, L. W. (1994). *Human Resource Management*. 4th ed. Boston: Richard D. Irwin, Inc.

- Castle, E. E.; & Glass, C. R. (1986). Training in Social and Interpersonal Problem Solving Skills for Mildly and Moderately Mentally Retarded Adults. *American Journal of Mental Deficiency*. 91.
- Chen, L. J. (2002). Considering the Transition Services for the Disabilities in Taiwan After Attending the DCDT Conference. *Special Education*. 85.
- Cooper, K. J.; & Browder, D. M. (2001). Preparing Staff to Enhance Active Participation of Adults with Severe Disabilities by Offering Choice and Prompting Performance During a Community Purchasing Activity. *Research in Developmental Disabilities*. 22.
- Copeland, S. R.; & Hughes, C. (2002). Effects of Goal Setting on Task Performance of Person with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 37.
- Crane, L. (2002). *Mental Retardation: A Community Integration Approach*. Wadsworth.
- Deci, E. L. (1992). The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective. In *The Role of Interest in Learning and Development*. Edited by K. A. Renninger; S. Hidi; and A. Krapp. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L.; & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Desimone, L. M. (2011). A Primer on Effective Professional Development. *Kappan*. 92
- Doll, B.; Sands, D. J.; Wehmeyer, M. L.; & Palmer, S. (1996). Promoting the Development and Acquisition of Self-determined Behavior. In *Self-Determination Across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities*. D. J. Sands and M. L. Wehmeyer. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Drew, C. J.; & Hardman, M. L. (2000). *Mental Retardation: A Life Cycle Approach*. 7th ed. Merrill Prentice Hall
- Duvdevany, I.; Ben-Zur, H.; & Ambar, A. (2002). Self-Determination and Mental Retardation: Is There an Association with Living Arrangement and Lifestyle Satisfaction? *Mental Retardation*. 40.
- D' Zurilla, T. J.; & Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification *Journal of Abnormal psychology*. 78.
- Field, S.; & Hoffman, A. (1994). Development of a Model for Self-Determination. *Career Development for Exceptional Individuals*. 17.
- Golden, J.; & Reese, M. (1996). Focus on Communication: Improving Interaction Between Staff and Residents Who Have Severe and Profound Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities*. 17.
- Gravetter, F. J.; & Wallnau, L. B. (2004). *Essential Statistics for the Behavioral Sciences*. 6th ed. Belmont, CA: Thompson Learning.
- Grigal, M.; Neubert, D.A.; Moon, M.S.; & Graham, S. (2003). Parents' and Teachers' Views of Self-Determination for Secondary Students with Disabilities. *Exceptional Children*. 70.
- Grossi, T. A.; & Heward, W. L. (1998). Using Self-Evaluation to Improve the Work Productivity of Trainees in a Community-Based Restaurant Training Program. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 33.
- Gudalesky, A.; & Madduma, C. (2005). *Special Education Programs for Normal People Who Happen to be Slow*. Hong Kong.

- Gumpel, T. P.; Tappe, P.; & Araki, C. (2000). Comparison of Social Problem-Solving Abilities among Adults with and without Developmental Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 35.
- Guralnick, Michael. J. (1998). The Effectiveness of Early Intervention for Vulnerable Children: A Developmental Perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 319–345.
- Hansen, M. D. (2010). *Comparison of elementary, middle, and high school teachers' orientations toward motivating students* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (ED516125)
- Hardman, M. L.; Drew, C. J.; & Egan, M. W. (1999). *Human Exceptionality: Society, School, and Family* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Haywood, H. C.; & Stedman, J.D. (1969). *Poverty and Mental Retardation: Staff Position*. Paper Prepared for President's Committee on Mental Retardation. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Hilgard, E. R. (1962). *Introduction to Psychology*. 3rd ed. New York: Harcourt, Brace and World.
- Huang, J. T. (1996). Visual Perception in Chinese people, In *The Handbook of Chinese Psychology*. Edited by M. H. Bond. Hong Kong: Oxford University Press.
- Hughes, C.; & Agran, M. (1998). Self-Determination: Signaling a System Change. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 23(1).
- Hughes, C.; Rung, L. L.; Wehmeyer, M. L.; Agran, M.; Copeland, S. R.; & Hwang, B. (2000). Self-Prompted Communication Book Use to Increase Social Interaction among High School Students. *Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*. 25.

Individuals with Disabilities Education Act Amendments. (2004). Building the Legacy:

IDEA 2004 retrieved January 20, 2011, from <http://idea.ed.gov/>

Kennedy, M. (1996). Self-Determination and Trust: My Experiences and Thoughts. In *Self-Determination across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities*. Edited by D. J. Sands and M. L. Wehmeyer. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Khemka, I. (2000). Increasing Independent Decision-Making Skills of Woman with Mental Retardation in Simulated Interpersonal Situations of Abuse. *American Journal of Mental Retardation*. 105.

Kish, M. (1991). Counseling Adolescents with LD. *Intervention in School and Clinic*. 27

Knowles, M., (1978). *The adult Learner: A Neglected Species* (2nd edition). Houston: Gulf Publishing Co.

Knowles, M. (1986). *Using Learning Contracts*. San Francisco, CA: Jossey-Baas Inc.

Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Lachapelle, Y.; Wemeyer, M. L.; Haelewyck, M. C.; Courbois, C.; Keith, K. D.; & Schalock, M. A. (2005). The Relationship between Quality of Life and Self-Determination: An International Study. *Journal of Intellectual Disability Research*. 4(10).

Lehman, J. P.; Davies, T. G.; & Lauvin, K. M. (2000). Listening to Student Voices about Postsecondary Education. *Teaching Exceptional Children*. 32.

Lin, H. C. (1999). Self-Advocacy and Self-Determination for Individuals with Disabilities. *Special Education*. 73.

Little, J. W. (1993) Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 15(2).

- Lord, J.; & Pedlar, A. (1991). Life in the Community: Four Years After the Closure of an Institutions. *Mental Retardation*. 29.
- Martin, J. E.; & Marshall, L. H. (1996). Infusing Self-Determination Instruction into the IEP and Transition Process. In *Self-Determination across the Lifespan: Independence and Choice for People with Disabilities*. Edited by D. J. Sands & M. L. Wehmeyer. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Mason, C.; Field, S.; & Sawiloski, S. (2004). Implementation of Self-Determination Activities and Student Involvement in IEPs: Practices and Attitudes of Educator. *Exceptional Children*. 70.
- Mastropieri, M. A.; & Scruggs, T. E. (2004). The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction. Retrieved January 12, 2011, from <https://ecampus.phoenix.edu/content/eBookLibrary2/content/eReader.aspx?assetMetaId=abb2b0ee-f9bb-49aa-84ba-1bf331dc8f20&assetDataId=5cb77d48-fd90-4359-a4fa-cd9588f5977f&assetpdfdataid=07c2e042-521d-4bd1-88d1-67f24c0f41c6>.
- Miller, D. L.; & Kelly, M. L. (1994). The Use of Goal Setting and Contingency Contracting for Improving Children's Homework Performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 27.
- Mithaug, D. E. (1993). *Self-Regulation Theory: How Optimal Adjustment Maximizes Gain*. Westport, CT: Praeger.
- Mithaug, D. E.; Campeau, P.; & Wolman, J. (1992). *Self-Determination Assessment Project*. Unpublished grant proposal.

- Mithaug, D. E.; Wehmeyer, M. L.; Agran, M.; Martin, J.; & Palmer, S. (1998). The Self-Determined Learning Model of Instruction: Engaging Students to Solve Their Learning Problems. In *Making it Happen: Student Involvement in Educational Planning, Decision Making and Instruction*. Edited by M. L. Wehmeyer and D. J. Sands. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Nirje, Bengt. (1969). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. President's Committee on Mental Retardation.
- Nirje, Bengt. (1972). The Right of Self-Determination. In *Normalization: The Principle of Normalization*. Edited by W. Wolfensberger. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Newcomb, T.M. (1954). *Social Psychology*. New York: Dryden Press.
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A. M., & Shaver, D. (2010). Comparisons Across Time of the Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years After High School. A Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2010-3008). Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved March 12, 2011 from http://www.nlts2.org/reports/2010_09/nlts2_report_2010_09_ch2.pdf
- O' Reilly, M. F.; Lancioni, G. E.; & O'Kane, N. (2000). Using a Problem Solving Approach to Teach Social Skills to Workers with Brain Injuries in Supported Employment Settings. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 14.
- O' Reilly, M.; Tiernan, R.; Lancioni, G.; Lacey, C.; Hillery, J.; & Gardiner, M. (2002). Use of Self-Monitoring and Delayed Feedback to Increase On-Task Behavior in a Post Institutionalized Child within Regular Classroom Settings. *Education and Treatment of Children*. 25.

- Ohtake, Y., & Wehmeyer, M. L. (2004). Applying self-determination theory to Japanese special education contexts: A four-step model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 1*, 169-178.
- Palmer, S. B.; Wehmeyer, M. L.; Gipson, K.; & Agran, M. (2004). Promoting Access to the General Curriculum by Teaching Self-Determination Skills. *Exceptional Children, 70*.
- Parsons, M. B.; & Reid, D. H. (1995). Training Residential Supervisors to Provide Feedback for Maintaining Staff Teaching Skills with People Who Have Severe Disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*.
- Parsons, M. B.; Reid, D. H.; & Green, C. W. (2001). Situational Assessment of Task Preferences among Adults with Multiple Severe Disabilities in Supported Work. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*.
- Rokeach, M. (1970). *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco: Jossey Bass Publishing.
- Remillard, J. T. (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research, 75*(2).
- Ruey, S. (2010). A Case Study of Constructivist Instructional Strategies for Adult Online Learning. *British Journal of Educational Technology, 41*.
- Sands, D.; & Doll, E. (2005). Teaching Goal Setting and Decision Making to Students with Developmental Disabilities. In *Mental Retardation and Intellectual Disabilities: Teaching Students Using Innovative and Research-Based Strategies*. Edited by M. L. Wehmeyer and M. Agran. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Schalock, R. I.; Verdugo, M. A.; Jenaro, C.; Wang, M.; Wehmeyer, M.; Jiancheng, X.; et al. (2005). Cross-Cultural Study of Quality of Life Indicators. *American Journal of Mental Retardation*. 110.
- Shearman, F.; & Sheehan, C. (2011). Vocational Training for People with Intellectual Disabilities. Retrieved June 12, 2010, from <http://www.google.co.th/#q=vocational+skills+for+people+with+disabilities&hl=th&prmd=ivns&ei=Aq1LTpa4KIJrAe29tiXBw&sa=N&fp=721d6340bf306646&biw=1280&bih=629>
- Shogren, K. A.; Faggella-Luby, M. N.; Bae, S. J.; & Wehmeyer, M. L. (2004). The Effect of Choice-Making as an Intervention for Problem Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Positive behavior Intervention*. 6.
- Stone, R. J. (1998). *Human Resource Management*. 3rd ed. Singapore: Jacaranda Wiley.
- Stancliffe, R.; & Wehmeyer, M. L. (1995). Variability in the Availability of Choice to Adults with Mental Retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 5.
- Thomas, Glen E. (1998). *Teaching Students with Mental Retardation: A Life Goal Curriculum Planning Approach*. McGraw Hill.
- Thomas, C. A.; & Getzel, E. V. (2005). Self-Determination is What It's All About: What Post-Secondary Students with Disabilities Tell Us are Important Considerations for Success. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 40.
- Tredgold, A. F. (1937). *A Textbook of Mental Deficiency*. Baltimore: Wood.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitudes and Attitude Change*. New York: John Wiley and Sons.
- Ward, M. J. (1988). The Many Facets of Self-Determination. *NICHCY Transitions Summary: National Information Center for Children and Youth with Disabilities*. 5.

- Ward, M. J. (1996). Coming of Age in the Age of Self-Determination: A Historical and Personal Perspective. In *Self-Determination across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities*. Edited by D. J. Sands and M. L. Wehmeyer. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitation Services.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-Determination and Individuals with Significant Disabilities: Examining Meanings and Misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 23.
- Wehmeyer, M. L. (2003). A Functional Theory of Self-Determination: Definition and Categorization. In *Theory in Self-Determination*. Edited by M. L. Wehmeyer; B. H. Abery; D. E. Mithaug; and R. J. Stancliffe. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L.; Agran, M.; & Hughes, C. (1998). *Teaching Self-Determination to Students with Disabilities: Basic Skills for Successful Transition*. Baltimore: Brookes.
- Wehmeyer, M. L.; Agran, M.; & Hughes, C. (2000). A National Survey of Teachers' Promotion of Self-Determination and Students-Directed Learning. *Journal of Special Education*. 34.
- Wehmeyer, M. L.; & Bolding, N. (1999). Self-Determination across Living and Working Environments: A Matched-Samples Study of Adults with Mental Retardation. *Mental Retardation*. 37.
- Wehmeyer, M. L.; & Field, S. (2007). *Self-Determination: Instructional and Assessment Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Wehmeyer, M. L.; & Garner, N. W. (2003). The Impact of Personal Characteristics of People with Intellectual and Developmental Disability on Self-Determination and Autonomous Functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 16.
- Wehmeyer, M. L.; & Kelchner, K. (1994). Interpersonal Cognitive Problem-Solving Skills of Individuals with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 29.
- Wehmeyer, M. L.; Kelchner, K.; & Richards, S, (1996). Essential Characteristics of Self-Determination Behaviors of Adults with Mental Retardation and Developmental Disabilities. *American Journal of Mental Retardation*. 100.
- Wehmeyer, M. L.; & Lawrence, M. (1995). Whose Future Is It Anyway?: Promoting Student Involvement in Transition Planning. *Career Development for Exceptional Individuals*. 18.
- Wehmeyer, M. L.; & Metzler, C. L. (1995). How Self-Determined are People with Mental Retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*. 33.
- Wehmeyer, M. L.; Hughes, C.; Agran, M.; Garner, N.; & Yeager, D. (2003). Student-Directed Learning Strategies to Promote the Progress of Students with Intellectual Disability in Inclusive Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. 7.
- Wehmeyer, M. L.; Yeager, D.; Bolding, N.; Agran, M.; & Hughes, C. (2003). The Effects of Self-Regulation Strategies on Goal Attainment for Students with Developmental Disabilities in General Education Classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 15.

- Wehmeyer, M. L.; & Schwartz, M. (1997). Self-Determination and Positive Adult Outcomes: A Follow-Up Study of Youth with Mental Retardation or Learning Disabilities. *Exceptional Children*. 63.
- Wehmeyer, M. L.; & Schwartz, M. (1998). The Relationship between Self-Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 33.
- Westin, A. (1970). *Privacy and Freedom*, New York: Atheneum.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching Students with Severe Disabilities* Columbus: Pearson Merrill.
- Wolensky, D. E. (2001). *A Survey of Teacher's Knowledge Base and Implementation of Best Practices in Self-Determination*. Pennsylvania: Temple University of Philadelphia.
- Wolfensberger, Wolf (1972). *Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wong, P. K. S.; & Wong, D. F. K. (2008). Enhancing Staff Attitudes, Knowledge and Skills in Supporting the Self-Determination of Adults with Intellectual Disability in Residential Settings in Hong Kong: A Pretest-Posttest Comparison Group Design. *Journal of Intellectual Disability Research*. 52.
- Zhang, D. (2001). Self-Determination and Inclusion: Are Students with Mild Retardation More Self-Determination in Regular Classrooms? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 36.
- Zhang, D., & Katsiyannis, A. (2002). Minority Representation in Special Education. *Remedial and Special Education*. 23(3).

Zhang, D.; Wehmeyer, M. L.; & Chen, L. J. (2005). Parent and Teacher Engagement in Fostering the Self-Determination of Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*. 26.

Zorow Center for Learning Enrichment. (2011). Retrieved from <http://www.ou.edu/content/education/centers-and-partnerships/zarrow/self-determination-assessment-tools.html>





ภาคผนวก



รายนามผู้เชี่ยวชาญ

1. ดร. มลิวัลย์ ธรรมแสง

ประวัติการศึกษา Ph.D. (Special Education Administration)

Gallaudet University, U.S.A.

ตำแหน่งปัจจุบัน ผู้อำนวยการหลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต (การศึกษาพิเศษ)

มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต

ประธานฝ่ายวิชาการ:

มูลนิธิอนุเคราะห์คนหูหนวกในพระบรมราชูปถัมภ์

2. รองศาสตราจารย์ ดร. สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์

ประวัติการศึกษา การจัดการดูแลผู้พิการ (กจ.ด.) สาขาการจัดการการศึกษา

มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต

ตำแหน่งปัจจุบัน รองศาสตราจารย์ ระดับ 9

หัวหน้าฝ่ายวิเทศสัมพันธ์ คณะครุศาสตร์

ประธานโครงการวิจัยและพัฒนางานการศึกษาพิเศษ

บัณฑิตศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต

ที่ปรึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษ โรงเรียนสาธิตอนุบาลล่ออุทิศ

3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศิริวิมล ใจงาม

ประวัติการศึกษา ค.ด. (อุดมศึกษา) คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตำแหน่งปัจจุบันอาจารย์ประจำ สาขาการศึกษาพิเศษ

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม พิษณุโลก

รองผู้อำนวยการ โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม พิษณุโลก

ภาคผนวก ข

1. หนังสือขออนุญาตจากผู้อำนวยการเพื่อศึกษา “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา” และศึกษา “การรับรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ”
2. หนังสือขออนุญาตจากผู้ปกครองเพื่อศึกษา “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา”



มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 ถ.สุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

วันที่

เรื่อง ขออนุญาตศึกษา “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ” และ “การรับรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ”

เรียน ท่านผู้อำนวยการ โรงเรียน.....

- สิ่งที่แนบมาด้วย
1. แบบสอบถาม “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ”
 2. แบบสอบถาม “การรับรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ”
 3. จดหมาย “ขอความยินยอมจากผู้ปกครองในการสอบถามบุตร/หลานของท่านที่กำลังเรียนอยู่ใน(ชื่อโรงเรียน)....”

เนื่องจาก ดิฉัน ดร. กุลยา ก่อสุวรรณ อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ มีความประสงค์จะทำการวิจัยเรื่อง “ผลของการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ” ซึ่งโครงการวิจัยนี้จะช่วยพัฒนาบุคลากรทางการศึกษาที่ทำงานกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้มีความรู้ในการสอนทักษะที่จำเป็น เพื่อให้บุคคลเหล่านั้นสามารถใช้ชีวิตในชุมชนได้โดยอิสระอย่างแท้จริง

ดังนั้น ดิฉันจึงใคร่ขออนุญาตทำการศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (เอกสารแนบ 1) และการรับรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (เอกสารแนบ 2) ใน(ชื่อโรงเรียน)..... รวมถึงขอความอนุเคราะห์โรงเรียนช่วยประสานงานในการขอความยินยอมจากผู้ปกครอง (เอกสารแนบ 3) เพื่ออนุญาตให้บุตร/หลานเข้าร่วมการวิจัยครั้งนี้

ทั้งนี้ หากท่านมีข้อเสนอแนะหรือต้องการข้อมูลเพิ่มเติม กรุณาติดต่อได้ที่ ดร. กุลยา ก่อสุวรรณ ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ หมายเลขโทรศัพท์ 02-649-5000 ต่อ 5639 หรือ 089-797-9699 ผู้วิจัยขอขอบพระคุณในความอนุเคราะห์ครั้งนี้เป็นอย่างสูง

ขอแสดงความนับถือ

(ดร. กุลยา ก่อสุวรรณ)

ผู้วิจัย

☐ อนุญาต

☐ ไม่อนุญาต

()

ผู้อำนวยการโรงเรียน.....

...../...../.....



มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 ถ. สุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

วันที่

เรื่อง ขอความยินยอมจากผู้ปกครองในการสอบถามบุตร/หลานของท่านที่กำลังเรียนอยู่ใน
.....(ชื่อโรงเรียน).....

เรียน ท่านผู้ปกครอง

ดิฉัน ดร. กุลยา ก่อสุวรรณ อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จะทำการวิจัยเรื่อง “ผลของการใช้โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ” เพื่อให้ได้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อวงการการศึกษาพิเศษของประเทศไทย อันจะนำไปสู่การกำหนดนโยบายด้านบริการและความช่วยเหลือที่ตรงกับความต้องการของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างแท้จริง

การวิจัยครั้งนี้ มีข้อกำหนดว่า ผู้วิจัยต้องได้รับความยินยอมจากบุตร/หลานของท่านซึ่งเป็นผู้ให้ข้อมูลโดยตรง และในกรณีที่ผู้ให้ข้อมูลมีอายุต่ำกว่า 18 ปี ผู้วิจัยต้องได้รับความยินยอมจากผู้ปกครองของบุคคลนั้นด้วย ดังนั้น ดิฉันจึงใคร่ขออนุญาตสอบถามบุตร/หลานของท่านเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง แบบสอบถามนี้ประกอบด้วยคำถามง่าย ๆ ที่เป็นเหตุการณ์สมมติเกี่ยวกับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่อาจเกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน จำนวน 24 ข้อ ผู้วิจัยจะอ่านคำถามแต่ละข้อให้บุตร/หลานของท่านฟัง แล้วให้บุตร/หลานของท่านตอบสิ่งที่เขาคิดจะทำในสถานการณ์นั้นๆ โดยผู้วิจัยจะบันทึกคำตอบที่ได้ลงในแบบบันทึกของผู้ให้ข้อมูลแต่ละคน คำถามแต่ละข้อไม่มีคำตอบใดถูกหรือผิด และไม่มีผลต่อการเรียนของเขา แบบสอบถามทั้งหมดจะใช้เวลาในการถาม-ตอบประมาณ 30 นาที

ทั้งนี้ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒกำหนดให้ผู้วิจัยรักษาความลับของผู้ให้ข้อมูลเพื่อไม่ให้ผู้ปกครองและบุตร/หลานที่เรียนอยู่ในโรงเรียนแห่งนี้ได้รับผลกระทบจากการให้ข้อมูลครั้งนี้ ผู้ปกครองจึงมั่นใจได้ว่า

- ผู้วิจัยจะไม่เปิดเผยข้อมูลที่ได้นี้ให้แก่บุคคลใดๆ
- ข้อมูลทั้งหมดจะถูกเก็บไว้ในตู้มีกุญแจล็อก โดยกุญแจอยู่ที่ผู้วิจัยผู้เดียวเท่านั้น เมื่อผู้วิจัยรายงานผลเรียบร้อยแล้ว ข้อมูลจะถูกทำลายทั้งหมด
- ผู้ปกครองมีสิทธิที่จะ อนุญาต หรือ ไม่อนุญาต ให้บุตร/หลานของท่านเข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้ และการตัดสินใจในครั้งนี้จะไม่มีผลกระทบต่อนานและบุตร/หลานของท่านที่เรียนอยู่ในโรงเรียนแห่งนี้

ดิฉันมั่นใจว่า โครงการวิจัยนี้จะเป็นประโยชน์ต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง
 ปัญญาในประเทศไทย ดิฉันจึงหวังว่าจะได้รับความยินยอมจากท่าน และขอขอบพระคุณอย่างสูงใน
 ความร่วมมือมา ณ ที่นี้ หากผู้ปกครองท่านใดยินดีหรือไม่ยินดีให้บุตรหลานของท่านเข้าร่วมใน
 โครงการวิจัยนี้ กรุณากรอกข้อมูลและความคิดเห็นของท่านลงในใบตอบรับด้านล่าง ปิดผนึก
 แล้วส่งคืนที่ศูนย์ผู้แจกเอกสารฉบับนี้ให้กับท่าน หรือ หากท่านต้องการสอบถามข้อมูลเพิ่มเติม
 เกี่ยวกับโครงการวิจัยนี้ สามารถติดต่อได้ที่ ดร. กุลยา ก่อสุวรรณ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ตาม
 ทางการสื่อสารดังต่อไปนี้

โทรศัพท์ 02-649-5000 ต่อ 5639

โทรศัพท์มือถือ (086) 895-1616

โทรสาร 02-649-5000 ต่อ 5639

อีเมล kullaya@swu.ac.th

ขอแสดงความนับถือ

(ดร. กุลยา ก่อสุวรรณ)

อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ใบตอบรับจากผู้ปกครอง

___ ไม่ยินดีให้บุตร/หลานเข้าร่วมโครงการ

___ ยินดีให้บุตร/หลาน เข้าร่วมโครงการนี้

ชื่อผู้ปกครอง _____

ชื่อบุตร/หลาน _____

ภาคผนวก ค

แบบสอบถามความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของ
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

แบบสอบถาม
ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของ
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

คำชี้แจง

แบบสอบถามชุดนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ สิ่งที่นักเรียนตอบนั้น ไม่มีคำตอบใดถูกหรือผิด แต่จะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในภาพรวม

ผู้วิจัยขอขอบคุณทางโรงเรียนที่ได้ให้ความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูลครั้งนี้

ดร.กฤษยา ก่อสุวรรณ
 ภาควิชาการศึกษาพิเศษ
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

คำแนะนำในการใช้แบบสอบถามฉบับนี้

1. ผู้สัมภาษณ์ควรพูดคุยกับนักเรียนด้วยความเป็นกันเอง
2. เมื่ออ่านคำถามแล้ว รอให้นักเรียนตอบ โดยไม่ต้องถามนำ
3. เมื่อนักเรียนตอบคำถามแล้ว ขอให้ผู้สัมภาษณ์บันทึกตามที่นักเรียนพูดเท่านั้น
4. หากนักเรียนยังไม่ตอบภายใน 10 วินาที ให้ถามซ้ำด้วยคำถามเดิมอีกครั้งหนึ่ง
5. หากนักเรียนยังไม่ตอบภายใน 10 วินาทีในครั้งที่สอง ขอให้บอกนักเรียนว่าไม่เป็นไร แล้วถามข้อต่อไป

กรุณาเขียนเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับคำตอบของนักเรียน

ตอนที่ 1: คำถามเพื่อคัดกรองเด็ก (ไม่มีผลต่อคะแนนความมุ่งมั่นฯ ของนักเรียน)

“สวัสดีค่ะ ครูชื่อ _____ แล้วนักเรียนชื่ออะไรคะ”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ (จบการสัมภาษณ์)

___ ตอบได้ (ชื่อ _____ “แล้วชื่อเล่นล่ะ” _____)

“ตอนนี้ ___ (ชื่อเล่น) อายุเท่าไรแล้ว”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ (จบการสัมภาษณ์)

___ ตอบได้ (อายุ ___ ปี)

“แล้ว __ (ชื่อเล่น) เรียนอยู่ชั้นอะไร” (ถ้านักเรียนตอบไม่ได้ ให้ถามว่า “__ (ชื่อเล่น) เรียนห้องคุณครูอะไร”)

__ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ (จบการสัมภาษณ์)

__ ตอบได้ (ชั้น _____ หรือ ห้องคุณครู _____)

บันทึกเพิ่มเติม

พฤติกรรมอื่นๆ ที่ควรบันทึก

เพศของนักเรียน __ ชาย __ หญิง อายุของนักเรียน _____ ปี
 ชั้นเรียนของนักเรียน __ มัธยมศึกษาปีที่ 3 __ มัธยมศึกษาปีที่ 6

ตอนที่ 2: หนังสือแสดงความยินยอมให้ข้อมูลของนักเรียน

“ครูกำลังทำรายงานเรื่อง การดำเนินชีวิตด้วยตัวเอง ของนักเรียนชั้น ม. 3 และ ชั้น ม. 6 ในโรงเรียน..... ครูจะขอถามคำถาม __ (ชื่อเล่น) ที่ละข้อ ทั้งหมดมี 24 ข้อ ใช้เวลาประมาณครึ่งชั่วโมง คำถามที่ครูจะถามไม่มีถูกหรือผิด ได้คะแนนทุกข้อ (หยุดพูดประมาณ 3 วินาที)

เมื่อครูถามแล้ว ครูจะให้เวลา __ (ชื่อเล่น) คิดสักครูหนึ่ง ถ้า __ (ชื่อเล่น) ตอบได้ ให้ตอบเลย ถ้าตอบไม่ได้ก็ไม่เป็นไร เพียงแต่บอกครูว่าตอบไม่ได้ หรือ ถ้าไม่อยากตอบหรือรู้สึกเหนื่อย ไม่อยากทำต่อ ก็บอกครูได้ เราก็หยุดทำได้เลย (หยุดพูดประมาณ 3 วินาที)

ข้อมูลที่ __ (ชื่อเล่น) ตอบมานั้น ครูจะเก็บไว้เป็นความลับ จะไม่บอกครูหรือพ่อแม่ ผู้ปกครอง และเมื่อครูทำรายงานเสร็จแล้ว ครูก็จะลบข้อมูลนี้ทั้งหมด (หยุดพูดประมาณ 3 วินาที)

มีอะไรสงสัยอยากถามครูไหม ดกลงว่า __ (ชื่อเล่น) อนุญาตให้ครูถามไหม ถ้าอนุญาต __ (ชื่อเล่น) ช่วยเซ็นชื่อตรงนี้นะ”

หนังสือแสดงความยินยอมในการให้ข้อมูล

__ ไม่ยินดีให้ข้อมูล

__ ยินดีให้ข้อมูล

ลายมือชื่อ

ตอนที่ 3: ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

(การเลือก)

1. “__ (ชื่อเล่น) ชอบเรียนวิชาภาษาไทย เลข พละ หรือ ศิลปะ” (ถ้านักเรียนตอบว่า ไม่ชอบวิชาเหล่านี้เลย ให้ถามต่อว่า “แล้ว __ (ชื่อเล่น) ชอบเรียนวิชาอะไร” หรือถ้านักเรียนบอกวิชาที่ชอบขึ้นมาเลย ให้บันทึกคำตอบของนักเรียนลงในช่องคำตอบ)

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

2. “สมมติว่า ปิดเทอมนี้ ครูที่โรงเรียนจะพา __ (ชื่อเล่น) ไปฝึกงานนอกโรงเรียน __ (ชื่อเล่น) อยากฝึกทำความสะอาดในโรงแรม ฝึกขายของ หรือทำงานในสวน” (ถ้านักเรียนตอบว่า ไม่อยากฝึกอาชีพเหล่านี้เลย ให้ถามต่อว่า “แล้ว __ (ชื่อเล่น) อยากทำอะไร” หรือถ้านักเรียนบอกอาชีพที่อยากทำขึ้นมาเลย ให้บันทึกคำตอบของนักเรียนลงในช่องคำตอบ)

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

3. “ถ้า __ (ชื่อเล่น) ไปทำงานแล้วได้เงินค่าจ้างมา __ (ชื่อเล่น) จะเอาเงินนั้นไปซื้อของ ไปให้พ่อแม่ หรือไปฝากธนาคาร” (ถ้านักเรียนตอบว่า ไม่อยากใช้เงินอย่างนั้น ให้ถามต่อว่า “แล้ว __ (ชื่อเล่น) อยากเอาเงินไปทำอะไร” หรือถ้านักเรียนบอกกิจกรรมที่อยากทำขึ้นมาเลย ให้บันทึกคำตอบของนักเรียนลงในช่องคำตอบ)

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

(การตัดสินใจ)

4. “สมมติว่า __ (ชื่อเล่น) กำลังนั่งดูวิดีโอกับเพื่อนๆ อยู่ พอหนังมาถึงตอนที่กำลังสนุก ครูก็มาชวนไปเซเว่น อีเลฟเว่น __ (ชื่อเล่น) จะทำอย่างไร”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

5. “สมมติว่าแม่ให้ __ (ชื่อเล่น) ไปซื้อของที่ตลาดโดยให้เงินพอดีกับราคาของที่ต้องซื้อ ไม่มีเหลือไว้ซื้อขนมที่ __ (ชื่อเล่น) อยากซื้อเลย แล้วตอนเดินไปตลาด __ (ชื่อเล่น) เห็นแบงค์ร้อยตกอยู่บนถนน ตอนนั้นไม่มีใครอยู่แถวนั้นเลย __ (ชื่อเล่น) จะทำอย่างไร”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

6. “สมมติว่า พ่อแม่ของ __ (ชื่อเล่น) จะให้ลาออกจากโรงเรียน แล้วพา __ (ชื่อเล่น) ไปอยู่บ้านญาติที่กรุงเทพฯ __ (ชื่อเล่น) จะทำอย่างไร”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

เพราะ _____

(การแก้ปัญหา)

7. “สมมติว่า __ (ชื่อเล่น) ขอยืมโทรศัพท์มือถือของครูมาเล่นเกม แล้วบังเอิญทำโทรศัพท์มือถือของครูหาย __ (ชื่อเล่น) จะทำอย่างไร”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

8. “โดยปกติ เวลาจะข้ามถนนกว้างๆ เราต้องรอไฟแดง เพื่อให้รถหยุดเสียก่อน เราจึงจะข้ามถนน สมมติว่า วันนั้นไฟแดงเสีย แต่ __ (ชื่อเล่น) อยากข้ามถนนไปซื้อของฝั่งตรงข้าม __ (ชื่อเล่น) จะทำอย่างไร”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

9. “สมมติว่า ครูพานักเรียนทุกคนขึ้นรถทัวร์ไปเที่ยวทะเล __ (ชื่อเล่น) เล่นน้ำเพลิน พอขึ้นจากทะเล ปรากฏว่า รถทัวร์ไม่อยู่ที่เดิมแล้ว __ (ชื่อเล่น) จะทำอย่างไร”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

(การกำหนดเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้น)

10. “ถ้า __ (ชื่อเล่น) อยากได้กางเกงยีนส์ตัวใหม่ __ (ชื่อเล่น) จะทำอะไรบ้างเพื่อให้ได้กางเกงยีนส์ที่อยากได้”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

11. “__ (ชื่อเล่น) อยากทำอาชีพอะไร”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ (ไปข้อ 13)

___ ตอบได้ คำตอบคือ อาชีพ _____ “แล้ว __ (ชื่อเล่น) รู้ไหมว่าอาชีพนั้นเขาทำอะไรบ้าง”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ (ไปข้อ 12)

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

12. “ถ้าอย่างนั้น __ (ชื่อเล่น) ต้องทำยังไงจึงจะทำอาชีพ ____ (คำตอบข้อ 11) ได้”

____ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

____ ตอบได้ คำตอบคือ _____

(การใช้ชีวิตอย่างอิสระโดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น)

13. “เวลา __ (ชื่อเล่น) อยู่บ้านช่วงปิดเทอม __ (ชื่อเล่น) ทำอะไรบ้าง”

____ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

____ ตอบได้ คำตอบคือ _____ แล้วอะไรอีก _____

14. “สมมติว่า ตอนปิดเทอม พ่อแม่ของ __ (ชื่อเล่น) ต้องไปทำงานที่ต่างจังหวัด 3 วัน __ (ชื่อเล่น) ต้องอยู่บ้านคนเดียว __ (ชื่อเล่น) คิดว่า __ (ชื่อเล่น) ต้องทำอะไรบ้าง”

____ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

____ ตอบได้ คำตอบคือ _____ แล้วอะไรอีก _____

15. “สมมติว่า บ้านของ __ (ชื่อเล่น) อยู่ไกลจากโรงพยาบาลมาก วันหนึ่ง __ (ชื่อเล่น) อยู่บ้านคนเดียว แล้วถูกมีดบาดมือ เลือดไหลเยอะเลย __ (ชื่อเล่น) จะทำยังไง”

____ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

____ ตอบได้ คำตอบคือ _____

(การสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเอง)

16. “__ (ชื่อเล่น) เคยทำอะไรสำเร็จบ้าง”

____ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ “ถ้าอย่างนั้น __ (ชื่อเล่น) คิดว่า ตัวเองเก่งด้านไหนบ้าง” _____

____ ตอบได้ คำตอบคือ _____

17. “สมมติว่า __ (ชื่อเล่น) เดินไปโรงอาหาร แล้วเห็นกระเป๋าเงินหล่นอยู่บนพื้น __ (ชื่อเล่น) จึงเอากุญแจเงินไปส่งให้ครู __ (ชื่อเล่น) รู้สึกยังไงบ้าง”

____ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

____ ตอบได้ คำตอบคือ _____

เพราะ _____

18. “__ (ชื่อเล่น) ชอบอาหารอะไรมากที่สุด”

__ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ “สมมติว่า __ (ชื่อเล่น) ชอบกินข้าวผัด __ (ชื่อเล่น) รู้ว่าทำยาก แต่ก็ฝึก ฝึก ฝึกจนในที่สุด __ (ชื่อเล่น) ก็ทำข้าวผัดได้อร่อยมากเลย __ (ชื่อเล่น) จะให้ กำลังใจตัวเองว่ายังไง”

__ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

__ ตอบได้ คำตอบคือ _____

__ ตอบได้ คำตอบคือ _____ “สมมติว่า __ (ชื่อเล่น) ชอบกิน __ (อาหารที่นักเรียน ชอบ) แล้ว __ (ชื่อเล่น) รู้ว่าทำยาก แต่ก็ฝึก ฝึก ฝึก จนในที่สุด __ (ชื่อเล่น) ก็ทำ __ (อาหารที่นักเรียนชอบ) ได้อร่อยมากเลย __ (ชื่อเล่น) จะให้กำลังใจตัวเองว่ายังไง”

__ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

__ ตอบได้ คำตอบคือ _____

(การสอนตนเอง)

19. “ถ้าครูสั่งให้ __ (ชื่อเล่น) ไปหยิบกุญแจที่ห้องพักครู แล้วเอาไปให้ผู้ช่วยการ แล้วเอาหนังสือ จากห้องผู้ช่วยการมาให้ครูที่สนามหน้าโรงเรียน __ (ชื่อเล่น) จำได้หรือไม่”

__ จำได้ “ครูให้ทำอะไรบ้าง” _____ แล้วอะไรอีก

_____ (ชื่อเล่น) ทำยังไงถึงจำได้”

__ จำไม่ได้ “ถ้าอย่างนั้น __ (ชื่อเล่น) จะทำยังไงถึงจะจำได้”

__ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

__ ตอบได้ คำตอบคือ _____

20. “ถ้าแม่บอกให้ __ (ชื่อเล่น) ไปซื้อยาสิฟีน ผักชี น้ำตาล ไข่ ปลากระป๋อง __ (ชื่อเล่น) จำได้ครบ หรือไม่”

__ จำได้ครบ “บ้านของ __ (ชื่อเล่น) อยู่ไกลจากตลาดมั้ย” __ ไกล __ ไม่ไกล “ถ้าอย่างนั้น __ (ชื่อเล่น) จะเดินไปหรือขึ้นรถ” __ เดิน __ ขึ้นรถ “เมื่อแม่ให้ไปซื้ออะไรบ้าง”

__ จำไม่ได้ หรือ จำได้ไม่ครบ “ถ้าอย่างนั้น __ (ชื่อเล่น) จะทำยังไงถึงจะจำได้”

__ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

__ ตอบได้ คำตอบคือ _____

21. “สมมติครูสอนวิธีทำกล้วยบวชชี แล้วให้ __ (ชื่อเล่น) ทำเอง ถ้า __ (ชื่อเล่น) คิดว่าขั้นตอนยาว จำยาก __ (ชื่อเล่น) จะทำยังไงให้จำได้”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

การพิทักษ์สิทธิของตนและภาวะผู้นำ)

22. “__ (ชื่อเล่น) ชอบวิชาศิลปะไหม (ถ้านักเรียนตอบว่า ไม่ชอบ “แล้วชอบวิชาอะไร” _____)

สมมติว่า ครูให้นักเรียนเลือกวิชาตอนปลายเอง แล้ว __ (ชื่อเล่น) เลือกวิชาศิลปะ (หรือวิชาที่นักเรียน ชอบ) ปรากฏว่า เมื่อถึงเวลาเรียน ครูให้ __ (ชื่อเล่น) ไปเรียนวิชาคณิตศาสตร์ซึ่งไม่ตรงกับที่ __ (ชื่อเล่น) ได้เลือกไว้ __ (ชื่อเล่น) จะทำยังไง”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

23. “สมมติว่า วันหยุดเสาร์-อาทิตย์นี้ ครูจะพาไปเที่ยวกัน โดยให้นักเรียนเสนอว่าจะไปเที่ยวที่ไหน เพื่อนๆ หลายคนเสนอให้ไปเที่ยวสวนสัตว์ แต่ __ (ชื่อเล่น) อยากไปสวนสนุก (ถ้านักเรียนไม่เข้าใจ ความหมายของคำว่า สวนสนุก ให้ผู้สัมภาษณ์อธิบายให้นักเรียนฟัง) __ (ชื่อเล่น) จะทำยังไง”

___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

24. “สมมติว่า __ (ชื่อเล่น) ไปซื้อของ กำลังเข้าแถวเพื่อรอจ่ายเงิน แต่ปรากฏว่า มีคนอื่นมาแซงคิว โดยเดินเข้ามายืนข้างหน้า __ (ชื่อเล่น) ตอนนั้น __ (ชื่อเล่น) จะทำยังไง”

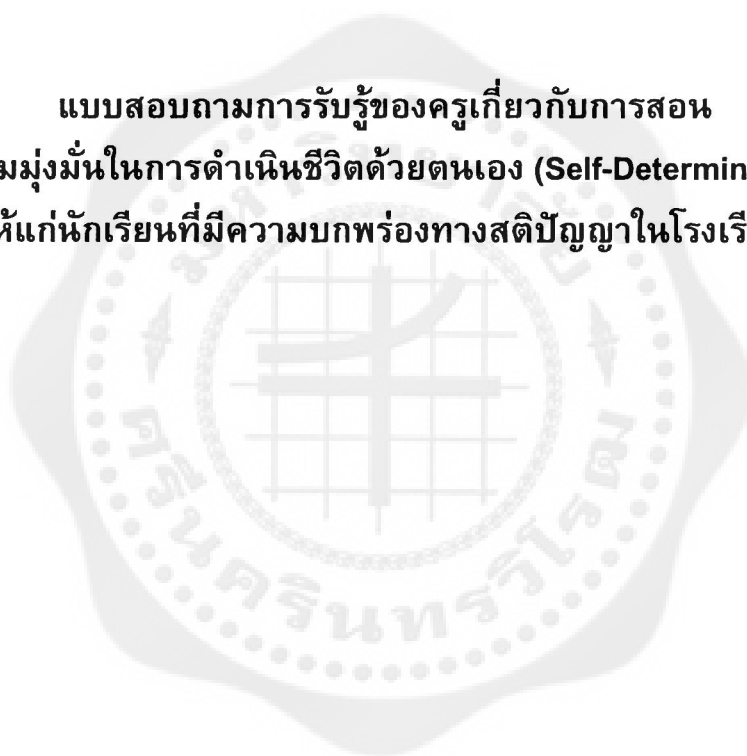
___ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

___ ตอบได้ คำตอบคือ _____

ผู้สัมภาษณ์

ภาคผนวก ง

แบบสอบถามการรับรู้ของครูเกี่ยวกับการสอน
ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination)
ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียน



มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
แขวงคลองเตยเหนือ เขตวัฒนา กรุงเทพฯ

วันที่

เรื่อง ขอความร่วมมือในการตอบแบบสอบถามเรื่องการรับรู้ของครูเกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination) ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

เรียน คุณครูทุกท่าน

เนื่องจากดิฉันจะทำการวิจัยเรื่อง “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination) ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ” เพื่อให้ผู้กำหนดนโยบายด้านการศึกษาพิเศษในประเทศไทยได้ทราบถึงระดับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของบุคคลเหล่านี้ รวมถึงมุมมองของครูผู้สอน อันจะนำไปสู่นโยบายด้านการศึกษาพิเศษที่ตรงกับความต้องการของบุคคลเหล่านี้อย่างแท้จริง ดิฉันจึงใคร่ขอความร่วมมือจากท่านในการให้ข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องดังกล่าวในแบบสอบถามฉบับนี้

ทั้งนี้ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒกำหนดให้ผู้วิจัยรักษาความลับของผู้ให้ข้อมูล เพื่อไม่ให้ผู้ให้ข้อมูลได้รับผลกระทบจากการให้ข้อมูลครั้งนี้ ท่านจึงมั่นใจได้ว่า

- ผู้วิจัยจะเก็บข้อมูลของท่านไว้เป็นความลับ อีกทั้งผู้วิจัยจะวิเคราะห์และรายงานผลเป็นภาพรวมของประเทศไทย ไม่ได้วิเคราะห์เป็นรายบุคคล ดังนั้น การให้ข้อมูลครั้งนี้จึงจะไม่มีผลกระทบใดๆ ต่อท่าน
- ข้อมูลทั้งหมดจะถูกเก็บไว้ในตู้มีกุญแจล็อก โดยกุญแจอยู่กับผู้วิจัยผู้เดียวเท่านั้น เมื่อผู้วิจัยรายงานผลเรียบร้อยแล้ว ข้อมูลจะถูกทำลายทั้งหมด

ดิฉันมั่นใจว่า โครงการวิจัยนี้จะเป็นประโยชน์ต่อวงการการศึกษาพิเศษและบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทั่วประเทศ จึงหวังว่าจะได้รับความร่วมมือจากท่าน และขอขอบคุณล่วงหน้าที่ท่านได้สละเวลาส่วนตัวในการตอบแบบสอบถามนี้ หากท่านยินดีให้ข้อมูลดังกล่าว กรุณาลงนามยินยอม พร้อมทั้งกรอกข้อมูลด้านล่าง แล้วส่งแบบฟอร์มที่ปิดผนึกแล้ว กลับมายังผู้วิจัยหรือคุณครูผู้ประสานงานด้วย หรือ หากท่านมีข้อสงสัยประการใด กรุณาสอบถามผู้วิจัยได้ที่ โทรศัพท์หมายเลข (089) 797-9699 หรือ (02) 649-5000 ต่อ 5639 หรือ อีเมลล์ kullaya@swu.ac.th ทั้งนี้ ผู้วิจัยขอขอบคุณในความร่วมมือของท่านมา ณ ที่นี้เป็นอย่างสูง

ดร.กุลยา ก่อสุวรรณ
ภาควิชาการศึกษาพิเศษ
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

หนังสือแสดงความยินยอมในการให้ข้อมูล

_____ ไม่สะดวกเข้าร่วมโครงการ

_____ ยินดีเข้าร่วมโครงการ

ลายมือชื่อ

แบบสอบถาม

เรื่อง

การรับรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
และการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination) ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

คำชี้แจง

แบบสอบถามชุดนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาระดับการรับรู้ของครูเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ แบบสอบถามชุดนี้ไม่มีคำตอบใดถูกหรือผิด และจะไม่มีผลกระทบต่อการทำงานของท่านแต่อย่างใด แต่จะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในภาพรวม ดังนั้น ผู้วิจัยจึงขอความกรุณาให้ท่านตอบคำถามแต่ละข้อตามความเป็นจริง

ตอนที่ 1: ข้อมูลส่วนบุคคล

ขอให้ท่านทำเครื่องหมาย ✓ หน้าข้อที่เหมาะสมกับท่านมากที่สุด (ข้อ 1-5)

1. เพศ ____ ชาย ____ หญิง
2. อายุ ____ 20 – 25 ปี ____ 26 – 30 ปี ____ 31 – 40 ปี
 ____ 41 – 50 ปี ____ 50 ปีขึ้นไป
3. ระดับการศึกษาสูงสุด
 ____ ปริญญาตรี ____ ประกาศนียบัตรบัณฑิต
 ____ ปริญญาโท ____ อื่นๆ (โปรดระบุ _____)
4. สาขาที่จบการศึกษา
 ____ ด้านการศึกษา ____ ด้านการศึกษาพิเศษ
 ____ อื่นๆ (โปรดระบุ _____)
5. ระยะเวลาที่ปฏิบัติงานในหน้าที่ครูผู้สอนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
 ____ ต่ำกว่า 1 ปี ____ 1 – 3 ปี ____ 4 – 10 ปี
 ____ 11 – 20 ปี ____ มากกว่า 20 ปีขึ้นไป

ตอนที่ 2: การรับรู้ของครูเกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

(Self-Determination) ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ท่านคิดว่า ตัวท่านมีความรู้ในเรื่องเหล่านี้มากน้อยเพียงใด กรุณาเขียนเครื่องหมาย ✓ ในช่องระดับความรู้ (ข้อ 6-21) โดยตัวเลขแต่ละช่องมีความหมายดังนี้

- | | | |
|---|---------|--------------------------------|
| 0 | หมายถึง | ไม่ทราบเลย หรือไม่เคยได้ยินเลย |
| 1 | หมายถึง | พอมีความรู้บ้างเล็กน้อย |
| 2 | หมายถึง | มีความรู้ปานกลาง |
| 3 | หมายถึง | มีความรู้มาก |
| 4 | หมายถึง | มีความรู้มากที่สุด |

ระดับความรู้ของท่าน	0	1	2	3	4
6. ทักษะการเลือก (Choice making skills)					
7. การสอนทักษะการเลือกให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
8. ทักษะการตัดสินใจ (Decision making skills)					
9. การสอนทักษะการตัดสินใจให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
10. ทักษะการแก้ปัญหา (Problem solving skills)					
11. การสอนทักษะการแก้ไขปัญหาให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
12. ทักษะการกำหนดเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้น (Goal setting and attainment skills)					
13. การสอนทักษะการกำหนดเป้าหมายและไปให้ถึงเป้าหมายนั้นให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
14. ทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระโดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น (Independence skills)					
15. การสอนทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระโดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่นให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
16. ทักษะการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเอง (Self-observation, evaluation, and reinforcement skills)					
17. การสอนทักษะการสังเกต ประเมิน และให้กำลังใจตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
18. ทักษะการสอนตนเอง (Self-instruction skills)					
19. การสอนทักษะการสอนตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
20. ทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนและภาวะผู้นำ (Self-advocacy and leadership skills)					
21. การสอนทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนและภาวะผู้นำให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					

ภาคผนวก จ

แบบวัดความรู้และเจตคติต่อการการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิต
ด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

**แบบวัดความรู้และเจตคติต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ**

คำชี้แจง

แบบสอบถามชุดนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาระดับความรู้และเจตคติของครูที่มีต่อความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ แบบสอบถามชุดนี้ไม่มีคำตอบใดถูกหรือผิด และจะไม่มีผลกระทบต่อการทำงานของท่านแต่อย่างใด แต่จะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในภาพรวม ดังนั้น ผู้วิจัยจึงขอความกรุณาให้ท่านตอบคำถามแต่ละข้อตามความเป็นจริง

ตอนที่ 1: ข้อมูลส่วนบุคคล

ขอให้ท่านทำเครื่องหมาย ✓ หน้าข้อที่เหมาะสมกับท่านมากที่สุด (ข้อ 1-5)

1. เพศ ____ ชาย ____ หญิง
2. อายุ ____ 20-25 ปี ____ 26 – 30 ปี ____ 31 – 40 ปี
 ____ 41 – 50 ปี ____ 50 ปีขึ้นไป
3. ระดับการศึกษาสูงสุด
 ____ ปริญญาตรี ____ ประกาศนียบัตรบัณฑิต
 ____ ปริญญาโท ____ อื่นๆ (โปรดระบุ _____)
4. สาขาที่จบการศึกษา
 ____ ด้านการศึกษา ____ ด้านการศึกษาพิเศษ
 ____ อื่นๆ (โปรดระบุ _____)
5. ระยะเวลาที่ปฏิบัติงานในหน้าที่ครูผู้สอนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
 ____ ต่ำกว่า 1 ปี ____ 1 – 3 ปี ____ 4 – 10 ปี
 ____ 11 – 20 ปี ____ มากกว่า 20 ปีขึ้นไป

ตอนที่ 2: ความรู้เกี่ยวกับการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

6. ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง มีองค์ประกอบอะไรบ้าง (กรุณาอธิบายและยกตัวอย่างให้ชัดเจน)

- a. _____
ตัวอย่าง _____
- _____
- ตัวอย่าง _____
- _____
- b. _____
ตัวอย่าง _____
- _____
- c. _____
ตัวอย่าง _____
- _____
- d. _____
ตัวอย่าง _____
- _____
- e. _____
ตัวอย่าง _____
- _____
- f. _____
ตัวอย่าง _____
- _____
- g. _____
ตัวอย่าง _____
- _____
- h. _____
ตัวอย่าง _____
- _____

7. การสอนเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้น ใช้วิธีใดบ้าง (กรุณาอธิบายและยกตัวอย่างวิธีการสอนให้ชัดเจน)

- a. _____
ตัวอย่าง _____
- _____

b. _____
ตัวอย่าง _____

c. _____
ตัวอย่าง _____

d. _____
ตัวอย่าง _____

e. _____
ตัวอย่าง _____

ตอนที่ 3: เจตคติที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

ท่านเห็นด้วยกับประโยคต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด กรุณาเขียนเครื่องหมาย ✓ ในช่องระดับความคิดเห็นของท่าน (ข้อ 8-22) โดยตัวเลขแต่ละช่องมีความหมายดังนี้

- | | | |
|---|---------|------------------------|
| 0 | หมายถึง | ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง |
| 1 | หมายถึง | ไม่เห็นด้วย |
| 2 | หมายถึง | เฉยๆ หรือไม่มีความเห็น |
| 3 | หมายถึง | เห็นด้วย |
| 4 | หมายถึง | เห็นด้วยอย่างยิ่ง |

ระดับความคิดเห็น	0	1	2	3	4
เจตคติที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง					
8. ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีความสำคัญต่อบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างมาก					
9. บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีสิทธิที่จะมี "ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง"					
10. บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำเป็นต้องใช้ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในชีวิตประจำวัน					

ระดับความคิดเห็น	0	1	2	3	4
เจตคติที่มีต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (ต่อ)					
11. ครูมีบทบาทสำคัญในการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
12. ครูมีส่วนส่งเสริมนักเรียนในโรงเรียนให้มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเพิ่มขึ้น					
13. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีความรู้เรื่องสิทธิของตนเองน้อยไป					
14. เมื่อนักเรียนตัดสินใจทำอะไรที่อาจเป็นอันตรายหรือทำให้บาดเจ็บเล็กน้อย ครูควรห้ามทันที					
15. นักเรียนทุกคนจำเป็นต้องมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หากต้องการมีคุณภาพชีวิตที่ดีเมื่อออกจากโรงเรียน					
16. นักเรียนไม่ควรมีความคิดเห็นขัดแย้งกับครู					
17. ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองยังเป็นเรื่องไกลตัวสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
18. ครูส่งเสริมความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้ตลอดเวลา ทุกโอกาส					
19. ฉันมีความรู้ด้านความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมากพอที่จะสอนนักเรียนได้					
20. ถึงแม้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในโรงเรียนประจำ แต่ก็มีโอกาสที่จะเรียนรู้และฝึกฝนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง					
21. การสอนเรื่องความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นเรื่องสอนยาก					
22. ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีความสำคัญมาก ควรบรรจุเป็นหลักสูตรสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					

ขอขอบพระคุณอย่างสูง

ภาคผนวก จ

แบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อ โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้
และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

แบบสอบถาม

ความพึงพอใจที่มีต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวก
ต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

คำชี้แจง

แบบสอบถามชุดนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาระดับความพึงพอใจของผู้เข้ารับการอบรมที่มีต่อ
โปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนิน
ชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ
แบบสอบถามชุดนี้ไม่มีคำตอบใดถูกหรือผิด และจะไม่มีผลกระทบต่อการปฏิบัติงานของท่านแต่
อย่างใด แต่จะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษาพิเศษในภาพรวม ดังนั้น ผู้วิจัยจึง
ขอความกรุณาให้ท่านตอบคำถามแต่ละข้อตามความเป็นจริง

ตอนที่ 1: ข้อมูลส่วนบุคคล

ขอให้ท่านทำเครื่องหมาย ✓ หน้าข้อที่เหมาะสมกับท่านมากที่สุด (ข้อ 1-5)

1. เพศ ____ ชาย ____ หญิง

2. อายุ ____ 20 – 25 ปี ____ 26 – 30 ปี ____ 31 – 40 ปี
____ 41 – 50 ปี ____ 50 ปีขึ้นไป

3. ระดับการศึกษาสูงสุด

____ ปริญญาตรี ____ ประกาศนียบัตรบัณฑิต
____ ปริญญาโท ____ อื่นๆ (โปรดระบุ _____)

4. สาขาที่จบการศึกษา

____ ด้านการศึกษา ____ ด้านการศึกษาพิเศษ
____ อื่นๆ (โปรดระบุ _____)

5. ระยะเวลาที่ปฏิบัติงานในหน้าที่ครูผู้สอนบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

____ ต่ำกว่า 1 ปี ____ 1 – 3 ปี ____ 4 – 10 ปี
____ 11 – 20 ปี ____ มากกว่า 20 ปีขึ้นไป

ตอนที่ 2: ความพึงพอใจต่อโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวกต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

ท่านเห็นด้วยกับประโยคต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด กรุณาเขียนเครื่องหมาย ✓ ในช่องระดับความคิดเห็นของท่าน (ข้อ 6-15) โดยตัวเลขแต่ละช่องมีความหมายดังนี้

- | | | |
|---|---------|------------------------|
| 0 | หมายถึง | ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง |
| 1 | หมายถึง | ไม่เห็นด้วย |
| 2 | หมายถึง | เฉยๆ หรือไม่มีความเห็น |
| 3 | หมายถึง | เห็นด้วย |
| 4 | หมายถึง | เห็นด้วยอย่างยิ่ง |

ระดับความคิดเห็นของท่าน	0	1	2	3	4
ด้านเนื้อหาของการอบรม					
6. เนื้อหาของการอบรมเป็นประโยชน์					
7. เนื้อหาของการอบรมเข้าใจได้ง่าย					
8. กิจกรรมมีความเหมาะสม					
9. ท่านสามารถนำเนื้อหาของการอบรมไปใช้ได้จริง					
ด้านรูปแบบของการอบรม					
10. สื่อการสอน (เช่น สไลด์ วิดีทัศน์) มีความเหมาะสม					
11. ผู้เรียนมีส่วนร่วมตลอดการอบรม					
12. วิทยากรมีความรู้ พูดได้น่าสนใจและเข้าใจได้ง่าย					
ด้านระยะเวลาการอบรม					
13. ระยะเวลาในการอบรม (2 วัน) เหมาะสมแล้ว					
14. วันและเวลาในการอบรม (หลังปิดภาคเรียน) เหมาะสมแล้ว					
15. เวลาที่ใช้ในการอบรมเนื้อหาแต่ละส่วนเหมาะสมแล้ว					

ขอขอบพระคุณอย่างสูง

ภาคผนวก ช

**แผนการจัดโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวก
ต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ**

ตัวอย่าง

แผนการจัดโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวก
ต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

เรื่อง “ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา”

วัตถุประสงค์ทั่วไป เพื่อให้ผู้เข้าอบรมได้มีความรู้ ความเข้าใจเบื้องต้น เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

วัตถุประสงค์เฉพาะ

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถระบุลักษณะทั่วไปของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถระบุลักษณะทางจิตวิทยาของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
3. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถระบุลักษณะที่พึงประสงค์ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ผู้เข้าอบรมทำงานด้วย
4. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมบอกวิธีการสอนเบื้องต้นสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

เนื้อหา

1. ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา
2. คำนิยามของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา
3. สาเหตุของความบกพร่องทางสติปัญญา
4. ลักษณะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
5. ลักษณะทางจิตวิทยาของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
6. วิธีการสอนเบื้องต้นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

วิธีการ

1. สร้างสัมพันธภาพกับผู้เข้าอบรม
2. อธิบายวัตถุประสงค์และเนื้อหาที่จะเรียนรู้ในโปรแกรมการอบรมครั้งนี้
3. ผู้เข้าอบรมเริ่มทำแบบประเมินวัดความรู้และเจตคติก่อนการอบรม
4. นำเสนอด้วยการบรรยาย พร้อม Power Point และเอกสารประกอบการบรรยาย
5. ลักษณะการเรียนรู้เป็นการอภิปรายและซักถามตลอดการบรรยาย
6. ใช้การเชื่อมโยงเนื้อหาของการบรรยายเข้ากับสิ่งที่เกิดขึ้นจริงในชีวิตของผู้เข้าอบรม

7. อภิปรายกลุ่มใหญ่เรื่องลักษณะที่สามารถสังเกตเห็นได้และลักษณะที่พึงประสงค์ของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจาก Power Point ที่นำเสนอ

8. อภิปรายกลุ่มย่อยเรื่องลักษณะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ผู้เข้าอบรมทำงานด้วย

วัสดุและอุปกรณ์

1. Power Point
2. เอกสารประกอบการบรรยาย
3. ภาพบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่พึงประสงค์

การประเมินผล

1. การสังเกตความสนใจขณะเข้าร่วมกิจกรรม การซักถาม และการแสดงความคิดเห็น
2. การสังเกตความตั้งใจในการอภิปรายกลุ่มใหญ่
3. การสังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นในกลุ่มย่อย

ผลที่คาดว่าจะได้รับ

1. ผู้เข้ารับการอบรมทราบถึงลักษณะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างแท้จริง
2. ผู้เข้ารับการอบรมบอกถึงลักษณะที่พึงประสงค์ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและความแตกต่างระหว่างลักษณะที่พึงประสงค์และลักษณะของนักเรียนของตนได้

ตัวอย่าง

แผนการจัดโปรแกรมการอบรมครูเพื่อส่งเสริมความรู้และเจตคติทางบวก
ต่อการสอนความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้แก่
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

เรื่อง “ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง
สติปัญญา”

วัตถุประสงค์ทั่วไป เพื่อให้ผู้เข้าอบรมได้มีความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการ
ดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

วัตถุประสงค์เฉพาะ

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมบอกถึงความหมายของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถระบุองค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วย
ตนเอง
3. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถระบุความสำคัญของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วย
ตนเองที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้

เนื้อหา

1. ความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
2. ความหมายของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
3. ลักษณะพฤติกรรมที่แสดงถึงความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
4. องค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
5. ความสำคัญของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

วิธีการ

1. สร้างความสนใจด้วยการทำกิจกรรมกลุ่มย่อย เพื่อให้ผู้เข้าอบรมได้มีส่วนร่วมในการ
วิเคราะห์เป้าหมายของการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งเป็นสถานการณ์จริงของ
ผู้เข้าอบรมทุกคน
2. นำเสนอด้วยการบรรยาย พร้อม Power Point และเอกสารประกอบการบรรยาย
3. นำเสนอวิดีโอทัศน์ที่เกี่ยวข้องกับลักษณะของบุคคลที่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วย
ตนเอง เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมเห็นว่า บุคคลที่มีความบกพร่องด้านต่าง ๆ รวมถึงความบกพร่อง
ทางสติปัญญาสามารถมีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองได้จริง

4. ผู้เข้าอบรมร่วมกันวิเคราะห์ลักษณะความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ผู้เข้าอบรมทำงานด้วย
5. ลักษณะการเรียนรู้เป็นการอภิปรายและซักถามตลอดการบรรยาย
6. ใช้การเชื่อมโยงเนื้อหาของการบรรยายเข้ากับสิ่งที่เกิดขึ้นจริงในชีวิตของผู้เข้าอบรม

วัสดุและอุปกรณ์

1. Power Point
2. เอกสารประกอบการบรรยาย
3. วิดีทัศน์เกี่ยวกับบุคคลที่มีความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในลักษณะต่างๆ

การประเมินผล

1. การสังเกตความสนใจขณะเข้าร่วมกิจกรรม การซักถาม และการแสดงความคิดเห็น
2. การสังเกตความตั้งใจในการชมวิดีโอ
3. การสังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นในกลุ่ม
4. การทำแบบทดสอบหลังเรียน

ผลที่คาดว่าจะได้รับ

1. ผู้เข้าอบรมเข้าใจความหมายของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
2. ผู้เข้าอบรมเข้าใจถึงองค์ประกอบของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
3. ผู้เข้ารับการอบรมเข้าใจถึงความสำคัญของความมุ่งมั่นในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ประวัติย่อผู้วิจัย



ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล

นางสาว กุลยา ก่อสุวรรณ

ประวัติการศึกษา:

พ.ศ. 2523	ปริญญาตรี	ประกาศนียบัตรพยาบาลศาสตร์ และผดุงครรภ์ ชั้นสูง วิทยาลัยพยาบาลกรุงเทพ
พ.ศ. 2535	Diploma	Child Care for International Students Hertford Regional College Ware Centre, U. K
พ.ศ. 2540	ปริญญาโท	การศึกษามหาบัณฑิต สาขาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2547	ปริญญาเอก	Ed.D (Special Education) Illinois State University, IL, U.S.A

ประวัติการทำงาน

พ.ศ. 2523-2540	พยาบาลวิชาชีพ โรงพยาบาลราชานุกุล
พ.ศ. 2540-2548	อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2549-2551	หัวหน้าภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2551-ปัจจุบัน	อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ