

การศึกษาเปรียบเทียบเจตคติของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการ
เรียนร่วม ที่มีต่อความสามารถในการเรียน และการปรับตัวของนักเรียนที่มี
ความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนเขตกรุงเทพมหานคร

ปริญญานิพนธ์

ของ

สมบุญ อาศิรพจน์

เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาพิเศษ

มีนาคม 2542

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

คณะกรรมการควบคุมและคณะกรรมการสอบได้พิจารณาปริญญานิพนธ์ฉบับนี้แล้ว
เห็นสมควรรับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต
วิชาเอกการศึกษาพิเศษ ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒได้

คณะกรรมการควบคุม

.....
(ดร.พัชรวิทย์ เกตุแก่นจันทร์)

..... กรรมการ
(ศาสตราจารย์ ดร.ผดุง อารยะวิญญู)

คณะกรรมการสอบ

.....
(ดร.พัชรวิทย์ เกตุแก่นจันทร์)

..... กรรมการ
(ศาสตราจารย์ ดร.ผดุง อารยะวิญญู)

..... กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม
(ศาสตราจารย์ ศรียา นิยมธรรม)

บัณฑิตวิทยาลัยอนุมัติให้รับปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาพิเศษ ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

..... คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(ศาสตราจารย์ ดร. เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์)

วันที่ ... เดือน ... พ.ศ. 2542

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้เพราะ ผู้วิจัยได้รับความอนุเคราะห์อย่างยิ่งจาก
ดร. พชรวิทย์ เกตุแก่นจันทร์ ประธานปริญญานิพนธ์ ศ.ดร.ผดุง อารยะวิญญู กรรมการ
ควบคุมปริญญานิพนธ์ และศ. ศรียา นิยมธรรม กรรมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์ ที่ได้
กรุณาให้คำแนะนำ ข้อคิดเห็น และแก้ไขข้อบกพร่อง ซึ่งผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่าง
สูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอขอบพระคุณ ผอ. วิเชียร อนันตมทพงศ์ ผู้อำนวยการกองการศึกษาพิเศษ
กรมสามัญศึกษา นายไพฑูรย์ คงคาสุริยฉาย หัวหน้ากลุ่มพัฒนาการศึกษา ที่กรุณาให้คำแนะนำ
และเป็นผู้เชี่ยวชาญในการตรวจแบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัย

ขอขอบพระคุณอาจารย์ยุริรัตน์ ตลอดจนคณะบริหาร ครูอาจารย์ของโรงเรียนต่าง ๆ
ที่ได้ให้ความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล

สุดท้ายนี้ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณบิดา มารดา ครูอาจารย์ ขอบคุณพี่ ๆ เพื่อน ๆ
น้อง ๆ และอีกหลายท่านที่มีได้กล่าวนาม ที่มีส่วนช่วยเหลือ ให้กำลังใจ และเป็นแรง
บันดาลใจให้ผู้วิจัยมีความมานะ พยายามในการทำวิจัยครั้งนี้จนสำเร็จ

คุณค่าและประโยชน์อันเกิดจากปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องบูชา
พระคุณของบิดา มารดา และครูอาจารย์ทุกท่าน ที่ได้อบรมสั่งสอน ประสิทธิ์วิทยาการต่าง ๆ
ให้แก่ผู้วิจัย

สมบุญ อาศิรพจน์

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 ภูมิหลัง	1
ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า	2
ความสำคัญของการศึกษาค้นคว้า	3
ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า	3
นิยามศัพท์เฉพาะ	4
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	5
เอกสารที่เกี่ยวกับการสอนเด็กที่มีความบกพร่อง ทางสติปัญญา	6
ความหมายของความบกพร่องทางสติปัญญา.....	6
ลักษณะและความต้องการพิเศษของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	9
เอกสารที่เกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วม	12
ความหมายของการเรียนร่วม.....	12
การจัดการเรียนร่วมแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	14
จุดมุ่งหมายของการจัดการเรียนร่วม	16
รูปแบบของการจัดการเรียนร่วมในประเทศไทย	16
ประโยชน์ของการจัดการเรียนร่วม	18
บุคลากรที่เกี่ยวกับการเรียนร่วม	19
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับเจตคติ	19
ความหมายของเจตคติ	19
องค์ประกอบของเจตคติ	21
การเกิดเจตคติ	23
ลักษณะของเจตคติ	23
การเปลี่ยนแปลงเจตคติ	23
การวัดเจตคติตามวิธีของลิเคอร์ท (Likert)	24
ประโยชน์ของการวัดเจตคติ	29
งานวิจัยที่เกี่ยวกับเจตคติที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	29

บทที่	หน้า
งานวิจัยในประเทศ	29
งานวิจัยต่างประเทศ	30
สมมติฐานการวิจัย.....	32
3 วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า	33
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง	33
เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล	34
วิธีดำเนินการรวบรวมข้อมูล	36
การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	37
สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	37
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	39
สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	39
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	39
5 สรุป อภิปรายและข้อเสนอแนะ	51
ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า	51
สมมติฐานของการศึกษาค้นคว้า	51
วิธีดำเนินการวิจัย	51
การวิเคราะห์ข้อมูล	53
สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล	54
อภิปรายผล	55
ข้อเสนอแนะ	56
บรรณานุกรม	57
ภาคผนวก	62
ประวัติย่อผู้วิจัย	71

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

การจัดบริการการศึกษาภาคบังคับของไทยมีมาตั้งแต่พุทธศักราช 2464 ในช่วงเวลา 76 ปีที่ผ่านมา การศึกษาภาคบังคับมีทั้งหลักสูตร 4 ปี 7 ปี 6 ปี และ 9 ปี หลักสูตรการศึกษาภาคบังคับที่แต่เดิมยกเว้นมิให้เด็กที่มีความบกพร่องทั้งทางร่างกายและจิตใจเข้ามาเรียน ต่อมาในแผนการศึกษาแห่งชาติพุทธศักราช 2520 กำหนดนโยบายในส่วนที่เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ ในหมวด 2 ข้อ 15 ไว้ว่า "รัฐพึงจัด และสนับสนุนผู้ยากไร้ ผู้มีความผิดปกติทางร่างกาย จิตใจหรือสังคมและผู้ด้อยโอกาสทางการศึกษาให้ได้รับการศึกษาโดยทั่วถึง" และในหมวด 3 ข้อ 38 กล่าวว่า "การจัดการศึกษาพิเศษให้แก่บุคคลที่มีลักษณะพิเศษ หรือผิดปกติทางร่างกาย สติปัญญาหรือจิตใจ อาจจัดเป็นสถานศึกษาเฉพาะ หรือจัดในโรงเรียนธรรมดาก็ได้ตามความเหมาะสม" ดังนั้นในปี พ.ศ. 2500 กระทรวงศึกษาธิการจึงได้จัดทดลองสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเรียนร่วมในโรงเรียนปกติระดับประถมศึกษา 7 แห่ง ในกรุงเทพมหานคร โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้นักเรียนพิเศษได้มีโอกาสเรียนรู้และปรับตัวให้เข้าสังคม เพื่อจะได้ดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างปกติสุขไม่เป็นภาระแก่ครอบครัว และสังคม (คู่มือการจัดการเรียนร่วม. 2529)

ต่อมาแผนการศึกษาแห่งชาติฉบับที่ 5 (2525 - 2529) แผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 6 (2530 - 2534) และแผนการศึกษาแห่งชาติฉบับที่ 7 (2535 - 2539) ได้เร่งรัดพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาพิเศษ วิธีการเรียนการสอน โดยเน้นการจัดการเรียนร่วมกับเด็กปกติในระดับประถมศึกษา ทั้งนี้เพื่อความเสมอภาคทางการศึกษาในสังคมประชาธิปไตย ตลอดจนขยายงานไปในระดับกรมการฝึกหัดครูด้วย (การศึกษาพิเศษ การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม. 2536)

การจัดการเรียนร่วมให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเฉพาะในกรุงเทพมหานครซึ่งเป็นเมืองที่พร้อม และเจริญสูงสุดของไทยขยายเพิ่มจาก 7 โรงเรียน เป็น 23 โรงเรียน โดยเพิ่มขึ้น 16 โรงเรียนในช่วงเวลา 39 ปี (คู่มือจัดการเรียนร่วม. 2536) จะเห็นได้ว่ามีอัตราเพิ่มที่น้อยมากการที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะมีอุปสรรคในการจัดการศึกษาในด้านต่าง ๆ คู่มือการเรียนร่วมของกองการศึกษาพิเศษ ปี 2528 กล่าวถึงการติดตามผล การดำเนินงานโครงการเรียนร่วมว่า ยังมีปัญหาและอุปสรรคโดยเฉพาะด้านบุคลากร ทำให้ไม่บรรลุจุดประสงค์สูงสุด ผู้วิจัยคิดว่าปัญหาดังกล่าว น่าจะมาจากบุคลากรยังมีเจตคติที่ไม่ดีต่อการเรียนร่วม และ

ยังไม่ยอมรับนักเรียนในโครงการเรียนร่วม ทั้งนี้เพราะตามแนวความคิดของ เรโนลด์ และเบิร์ธ ได้กล่าวไว้ว่า การเรียนร่วมจะประสบความสำเร็จผู้จัดจะต้องมีความเชื่อว่าเด็กทุกคนมีสิทธิได้รับการศึกษา การเรียนร่วมควรได้รับการสนับสนุน จากผู้บริหารเพราะผู้บริหารเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญยิ่ง ทั้งเป็นผู้กำหนดนโยบายแนวทางในการดำเนินงาน ตลอดจนแนวปฏิบัติที่ครูในโรงเรียนเรียนร่วมควรปฏิบัติต่อเด็ก ซึ่งหากบุคลากรในโรงเรียนไม่มีความรู้ ความเข้าใจ หรือมีเจตคติที่ไม่ดีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และต่อการจัดการเรียนร่วมแล้วจะทำให้การจัดการเรียนร่วมไม่ประสบความสำเร็จ

ในต่างประเทศมีหน่วยงานวิจัยที่เกี่ยวกับเจตคติของครู ผู้ปกครองและบุคคล ที่เกี่ยวข้องกับที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลายงาน แต่ของไทยเรามีนงานวิจัยด้านนี้มีน้อยมาก งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเจตคติของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่ผู้วิจัยเห็นว่าสำคัญและมีคุณค่ามากคือ งานวิจัยของ พัทธวิทย์ กำเนิดเพชร ซึ่งทำการวิจัย ในปี พ.ศ. 2533 พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนทั่วไป ครูปกติ และครูการศึกษาพิเศษ มีเจตคติต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และจากการอภิปรายผลมีข้อเสนอแนะว่า วิธีหนึ่งสำหรับการขยายองค์ประกอบซึ่งจะสัมพันธ์กับการให้บริการพิเศษแก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา คือ การทดสอบเจตคติ ของบุคลากรทางการศึกษา เช่น ครูในห้องเรียนปกติ ผู้บริหารโรงเรียนทั่วไป ครูการศึกษาพิเศษ ที่มีต่อกระบวนการจัดการเรียนร่วม และการเข้าเรียนร่วมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในห้องเรียนปกติ เจตคติของครูที่แสดงออกจะสะท้อนให้เห็นระดับความเชื่อมั่นในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การประเมินเจตคติของครูที่มีมุมมองจะมีผลต่อการจัดการเรียนร่วม

ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาเจตคติของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมเพื่อจะได้ทราบข้อมูลนำไปใช้ในการแก้ไขปัญหา และอุปสรรคด้านบุคลากร และเป็นแนวทางแก่ผู้เกี่ยวข้องในการพัฒนาโครงการเรียนร่วมซึ่งกำลังขยายตัวตามแผนพัฒนาของงานการศึกษาพิเศษต่อไป

ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า

1. เพื่อศึกษาเจตคติของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อความสามารถในการเรียนรู้ และการปรับตัวของนักเรียน ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
2. เพื่อเปรียบเทียบเจตคติของผู้บริหารและครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อความสามารถในการเรียนรู้ และการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ความสำคัญของการศึกษาค้นคว้า

1. ผลของการวิจัยจะเป็นข้อมูลสำหรับผู้เกี่ยวข้องในด้านการพัฒนาบุคลากรให้มีเจตคติที่ดีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนโครงการเรียนร่วม
2. เพื่อเป็นประโยชน์ในด้านข้อมูลที่จะใช้พิจารณารายโครงการในโรงเรียนที่มีความพร้อมที่จะเปิดโครงการเรียนร่วม

ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร เป็นผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วม สังกัดกองการศึกษาพิเศษ สำนักงานการประถมศึกษาแห่งชาติ และสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร จำนวน 21 โรงเรียน ในปีการศึกษา 2540 จำนวน 1,467 คน

กลุ่มตัวอย่าง เลือกมาจากประชากรโดยสุ่มแบบชั้นภูมิ โดยใช้สูตรของ ยามาเน่ ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,174 คน

2. ตัวแปรที่ศึกษา

2.1 ตัวแปรต้น

2.1.1 ตำแหน่งและหน้าที่การงานของบุคลากรในโรงเรียน

2.1.1.1 ผู้บริหาร ในตำแหน่งผู้อำนวยการ และผู้ช่วยผู้อำนวยการ

2.1.1.2 ครูที่ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.1.1.3 ครูที่ไม่ได้ทำการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.1.2 คุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษของบุคคลากร

2.1.2.1 มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ หรือผ่านการอบรมด้านการศึกษาพิเศษ

2.1.2.2 ไม่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ หรือไม่ผ่านการอบรมด้านการศึกษาพิเศษ

2.1.3 ประสบการณ์ที่เข้าร่วมในโครงการเรียนร่วม

2.1.3.1 0 - 5 ปี

2.1.3.2 5 ปี ขึ้นไป

2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ เจตคติต่อความสามารถในการเรียน และการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาใน 4 ด้าน คือ

1. ด้านรูปแบบการจัดการเรียนร่วมให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
2. ด้านลักษณะและความสามารถในการเรียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
3. ด้านความรู้สึกและการยอมรับของสังคมที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
4. ด้านความสามารถในการปรับตัวทางสังคมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

นิยามศัพท์เฉพาะ

เจตคติของผู้บริหารและครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อความสามารถในการเรียน และการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหมายถึงความรู้สึกของบุคลากรที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งมีทั้งทางด้านดี ได้แก่ ความรู้สึกอยากสนับสนุนช่วยเหลือให้ได้มีโอกาสเรียน และปรับตัวในสังคม เช่นเดียวกับเด็กปกติ และความรู้สึกด้านไม่ดี ซึ่งตรงกันข้ามกับความรู้สึกด้านดี

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาเจตคติของผู้บริหารและครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้น ผู้วิจัยได้กำหนดหัวข้อไว้ดังนี้ แยกเป็นหัวข้อได้ดังนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
 - 1.1 ความหมายของความบกพร่องทางสติปัญญา
 - 1.2 ประเภทของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
 - 1.3 ลักษณะและความต้องการพิเศษของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนร่วม
 - 2.1 ความหมายของการเรียนร่วม
 - 2.2 การจัดการเรียนร่วมแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
 - 2.3 จุดมุ่งหมายของการจัดการเรียนร่วม
 - 2.4 รูปแบบของการจัดการเรียนร่วมในประเทศไทย
 - 2.5 ประโยชน์ของการจัดการเรียนร่วม
 - 2.6 บุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการเรียนร่วม
3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับเจตคติ
 - 3.1 ความหมายของเจตคติ
 - 3.2 องค์ประกอบของเจตคติ
 - 3.3 การเกิดเจตคติ
 - 3.4 ลักษณะของเจตคติ
 - 3.5 การเปลี่ยนแปลงเจตคติ
 - 3.6 การวัดเจตคติตามวิธีของลิเคอร์ท (Likert)
 - 3.7 ประโยชน์ของการวัดเจตคติ
 - 3.8 งานวิจัยที่เกี่ยวกับเจตคติที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.1 ความหมายของความบกพร่องทางสติปัญญา

ความหมายของความบกพร่องทางสติปัญญา มีผู้ให้ความหมายไว้หลายทัศนะ ซึ่งสรุปได้ดังนี้

ความหมายตาม American Association on Mental Retardation ชื่อย่อ AAMR ในปี ค.ศ. 1992 American Association on Mental Deficiency (AAMD) เปลี่ยนชื่อเป็น AAMR บัญญัตินิยามล่าสุดของภาวะความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นนิยามลำดับที่ 9 ในทุก ๆ 5 ปี จะมีการปรับปรุงคำนิยามนี้เพื่อให้เหมาะสมและทันเหตุการณ์ นิยามของ AAMR ปัจจุบัน ใช้กันแพร่หลายในทุกวงการทั้งทางการแพทย์และการศึกษา ในนิยามนี้ไม่ได้จัด Borderline ไว้ในกลุ่มของความบกพร่องทางสติปัญญา และไม่ใช้ศัพท์ Slow Learner อีกต่อไป

ความบกพร่องทางสติปัญญา (Mental Retardation) หมายถึง ภาวะที่มีความจำกัลดเกิดขึ้นมีผลต่อการปฏิบัติงานขณะนั้น แสดงระดับสติปัญญาหรือที่มีความสามารถทางสติปัญญาดำต่ำกว่าเกณฑ์ปกติ ประมาณ 70 ถึง 75 เมื่อทดสอบโดยแบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน และปรากฏร่วมกับความจำกัดของทักษะด้านการปรับตัวอย่างน้อย 2 ทักษะหรือมากกว่าใน 10 ทักษะ คือ ทักษะการสื่อความหมาย การดูแลตนเอง การดำรงชีวิตในบ้าน ทักษะทางสังคม ทักษะการใช้สาธารณสมบัติ การควบคุมตนเอง สุขภาพอนามัยและความปลอดภัย การเรียนวิชาการเพื่อชีวิตประจำวัน การใช้เวลารว่าง และการทำงาน ทั้งนี้ต้องมีภาวะความบกพร่องทางสติปัญญาเกิดขึ้นก่อนอายุ 18 ปี (พัชรีวัลย์ เกตุแก่นจันทร์. 2539)

ความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง ภาวะที่มีความจำกัดอย่างชัดเจนในการปฏิบัติงาน (Functioning) ในปัจจุบัน ซึ่งมีลักษณะเฉพาะคือ ความสามารถทางสติปัญญาดำต่ำกว่าเกณฑ์ปกติ ร่วมกับความจำกัดของทักษะด้านการปรับตัวอีกอย่างน้อย 2 ทักษะใน 10 ทักษะ คือ การสื่อความหมาย การดูแลตนเอง การดำรงชีวิตในบ้าน ทักษะทางสังคม หรือการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น การใช้ทรัพยากรในชุมชน การควบคุมตนเอง การนำความรู้มาใช้ในการชีวิตประจำวัน การทำงาน การใช้เวลารว่าง สุขภาพอนามัยและความปลอดภัย และแสดงอาการก่อนอายุ 18 ปี (ชวาลา เขียวธนู และกัลยา สุตะบุตร. 2539)

ความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง ภาวะที่เกิดจากความผิดปกติทางสติปัญญา ซึ่งเกิดขึ้นในระยะพัฒนาการของสมองตั้งแต่บุคคลนั้นปฏิสนธิจนถึงอายุ 18 ปี ความผิดปกติจะปรากฏในด้านต่าง ๆ คือ วุฒิภาวะการเรียนรู้และการปรับตัวในสังคม (เรือนแก้ว กนกพงศ์ศักดิ์. 2533)

สรุป ความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง ภาวะที่มีความจำกัดในการปฏิบัติงานในขณะนั้น มีความสามารถทางสติปัญญาต่ำกว่าเกณฑ์ปกติ มีความจำกัดในด้านทักษะการปรับตัวอย่างน้อย 2 ทักษะใน 10 ทักษะ คือ การสื่อความหมาย การดูแลตนเอง การดำรงชีวิตในบ้าน ทักษะทางสังคม การใช้สาธารณสมบัติ การควบคุมดูแลตนเอง สุขภาพอนามัยและความปลอดภัย การเรียนวิชาการเพื่อชีวิตประจำวัน การใช้เวลาว่าง และการทำงาน ซึ่งความบกพร่องทางสติปัญญาเหล่านี้เกิดขึ้นก่อนอายุ 18 ปี

1.2 ประเภทของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

องค์การอนามัยโลก ปัจจุบันใช้ ICD 10 Edition 4 Revised แบ่งระดับความรุนแรงของภาวะความบกพร่องทางสติปัญญา ดังนี้

ระดับความรุนแรง	IQ.	ลักษณะเฉพาะ
น้อย (Mild)	50 - 69	มีพัฒนาการด้านภาษาช้ากว่าเด็กในวัยเดียวกัน แต่สามารถพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาในชีวิตประจำวันได้ ช่วยเหลือตนเองได้ เช่น การรับประทานอาหาร การอาบน้ำ การแต่งตัว รวมถึงทักษะที่ใช้ในชีวิตทั่ว ๆ ไป เรียนในระดับประถมศึกษาได้ และเรียนวิชาชีพง่าย ๆ ได้ ประกอบอาชีพเลี้ยงตนเองได้ ปัญหาพฤติกรรม อารมณ์ และสังคมต้องการการแก้ไขและการสนับสนุนช่วยเหลือ จะมีลักษณะคล้ายคลึงกับบุคคลที่มีสติปัญญาปกติทั่วไป

ระดับความรุนแรง	IQ.	ลักษณะเฉพาะ
ปานกลาง (Moderate)	35 - 49	มีพัฒนาการด้านจำกัด ระดับการพัฒนาของแต่ละคนจะมีความแตกต่างกัน บางคนสามารถร่วมสนทนาและเข้าใจคำสั่งง่าย ๆ ได้ บางคนทำได้เพียงใช้ภาษาเพื่อสื่อความต้องการพื้นฐาน การดูแลตนเอง และทักษะด้านการเคลื่อนไหวล่าช้า มีความก้าวหน้าในการเรียนรู้จำกัด แต่พอจะเรียนทักษะพื้นฐานที่จำกัดในการอ่านเขียนและนับจำนวนได้ สามารถฝึกหัดเกี่ยวกับการทำงาน กิจวัตรประจำวัน พัฒนาความสามารถทางสังคม ในการสร้างปฏิสัมพันธ์ สื่อความหมายกับผู้อื่น เข้าร่วมกิจกรรมทางภาษาค่อนข้างสังคมง่าย ๆ ได้เท่านั้น
รุนแรง (Severe)	20 - 34	จะมีลักษณะคล้ายคลึงกับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับปานกลาง แต่มักพบสาเหตุทางพยาธิสภาพบุคคลส่วนใหญ่จะมีปัญหาของความบกพร่องด้านอื่น ๆ ที่เกิดร่วมอย่างชัดเจน ต้องการการดูแลเอาใจใส่จากผู้ใกล้ชิด
รุนแรงมาก (Profound)	น้อยกว่า 20	มีความจำกัดอย่างมากในด้านความเข้าใจ ทำตามคำร้องหรือคำสั่ง ส่วนใหญ่ไม่เคลื่อนไหวหรือเคลื่อนไหวน้อยมาก ไม่สามารถควบคุมตนเองได้ การดูแลตนเองในระดับพื้นฐานทำได้เพียงเล็กน้อยหรือทำไม่ได้เลย จำเป็นต้องได้รับความช่วยเหลือ ให้คำปรึกษาและแนะนำ
อื่น ๆ (Other)	ทำการประเมิน เชาว์ปัญญา ตามวิธีการ ปกติได้ยาก หรือไม่สามารถ ทำได้	มีความบกพร่องทางกายหรือทางระบบประสาทรับรู้เกิดขึ้นร่วมด้วย เช่น ตาบอด หูหนวก หรือมีความผิดปกติทางพฤติกรรมอย่างรุนแรง หรือพิการทางกาย

(กัลยา สุนตะบุตร. 2535)

การแบ่งประเภทของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ของ AAMR แบ่งตามระดับ ความรุนแรงของลักษณะความต้องการความช่วยเหลือ แบ่งเป็น 4 ระดับ คือ

1. ต้องการความช่วยเหลือเป็นครั้งคราว
2. ต้องการความช่วยเหลือตามระยะเวลาที่กำหนด
3. ต้องการความช่วยเหลือติดต่อตลอดไป
4. ต้องการความช่วยเหลือในทุกๆ ด้านอย่างทั่วถึงและต้องการมากที่สุด

(ทริริวัลย์ เกตุแก่นจันทร์. 2539)

สรุปว่า การแบ่งประเภทของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สามารถแบ่งได้ตาม ระดับความรุนแรง และการต้องการความช่วยเหลือ โดยระดับความรุนแรงน้อยต้องการความช่วยเหลือเป็นครั้งคราว ระดับความรุนแรงปานกลางต้องการความช่วยเหลือตามระยะเวลาที่กำหนด ระดับความรุนแรงมากต้องการความช่วยเหลือติดต่อตลอดไป และระดับความรุนแรงของความ บกพร่องทางสติปัญญาขั้นรุนแรงมากจะต้องการความช่วยเหลือในทุก ๆ ด้าน และมีต้องการ ความช่วยเหลือมากที่สุด

1.3 ลักษณะและความต้องการพิเศษของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีลักษณะพัฒนาการล่าช้า ภาวะความบกพร่องทาง สติปัญญายิ่งรุนแรงมากเท่าใดความล่าช้าของพัฒนาการยิ่งปรากฏให้เห็นเร็วขึ้นเท่านั้น กลุ่มที่มี ภาวะความบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงจะพบว่า มีพัฒนาการด้านการเคลื่อนไหวล่าช้า อย่างชัดเจนในช่วงวัยขวบปีแรก กลุ่มที่มีภาวะความบกพร่องทางสติปัญญาระดับปานกลางจะมี พัฒนาการด้านการเคลื่อนไหวปกติ แต่พัฒนาการด้านความเข้าใจภาษาและการใช้ภาษาจะล่าช้า ส่วนกลุ่มที่มีภาวะความบกพร่องทางสติปัญญาระดับน้อยอาจไม่แสดงอาการล่าช้า จนกระทั่งเข้า วัยเรียน ลักษณะบุคลิกภาพ และพฤติกรรมไม่มีลักษณะเฉพาะ บางคนจะก้าวร้าว ควบคุม อารมณ์ไม่ได้ บางคนต้องพึ่งพาอาศัยผู้อื่น (ชวาลา เขียรธนู และกัลยา สุตะบุตร. 2539)

ในวัยเด็กเล็กเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับเรียนได้มีลักษณะและพฤติกรรม ต่างจากเด็กปกติทั่วไป คือ มีความจำกัดทางด้านความสามารถทางสติปัญญา การเรียนรู้การพูด และการใช้ภาษา ซึ่งเป็นลักษณะของความต้องการพิเศษของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา แต่โดยรวมเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะมีความคล้ายคลึงกับเด็กปกติมากกว่าความ แตกต่างจากเด็กปกติ ถ้าไม่มีการทดสอบความสามารถด้านต่าง ๆ เช่น ทดสอบพัฒนาการ ทดสอบความสามารถทางสติปัญญา หรือการใช้ภาษา ซึ่งอาจทำให้ความแตกต่างจากเด็กปกติ

สังเกตได้ยาก แต่เมื่อเด็กเริ่มเข้าสู่วัยเรียน เริ่มเรียนทักษะวิชาการ ซึ่งจะแสดงลักษณะความต้องการพิเศษให้เห็นเด่นชัดขึ้น

ลักษณะและความต้องการพิเศษของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา แตกต่างกันไปขึ้นอยู่กับระดับอายุ และระดับความรุนแรงทางภาวะความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งแยกเป็น 4 ระดับ คือ ระดับน้อย (Mild) มีความต้องการพิเศษประมาณ 85 % ระดับปานกลาง (Moderate) มีความต้องการพิเศษประมาณ 10 % ระดับรุนแรง (Severe) มีความต้องการพิเศษประมาณ 4 % ระดับรุนแรงมาก (Profound) มีความต้องการพิเศษประมาณ 1 %

เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้ มีลักษณะดังนี้

1. ด้านสติปัญญา เป็นด้านที่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างจากเด็กปกติ มากที่สุดเมื่อเทียบกับด้านอื่น ๆ การวินิจฉัยด้านสติปัญญามักเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ เช่น เรียนรู้ช้ากว่าเด็กปกติ หรือมีความสามารถในการเรียนรู้ต่ำกว่าเด็กปกติ ซึ่งจะพบลักษณะเหล่านี้เมื่อเด็กเข้าโรงเรียนและเริ่มเรียนวิชาการ ดังนี้

1.1 อัตราเร็วของการเรียนรู้ (Rate of Learning) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาใช้เวลาในการเรียนรู้มากกว่าเด็กปกติ

1.2 ระดับการเรียนรู้ (Level Rate of Learning) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามักมีปัญหาเกี่ยวกับการเรียนวิชาการ คือเรียนได้ในระดับต่ำกว่าเด็กปกติ แต่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอาจพัฒนาการเรียนรู้ได้ดีในวิชาพลศึกษาเครื่องจักรกลหรือในด้านศิลปะ เป็นต้น

1.3 อัตราเร็วของการลืม (Rate of Forgetting) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีแนวโน้มที่จะลืมสิ่งที่เรียนรู้ไปแล้วเร็วกว่าเด็กปกติ หากเด็กไม่มีโอกาสได้ฝึกฝนสิ่งที่เรียนรู้ไปแล้ว การฝึกฝนในลักษณะซ้ำ ๆ บ่อย ๆ และให้พักเป็นระยะ ๆ จะช่วยทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถจำข้อมูลที่เรียนไปแล้วได้ดีขึ้น

1.4 การถ่ายโยงการเรียนรู้ (Transfer of Learning) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีปัญหาความยากลำบากในการถ่ายโยงการเรียนรู้จากสถานการณ์หนึ่งไปยังอีกสถานการณ์หนึ่ง ทักษะหรือความคิดรวบยอดที่กำลังเรียนอยู่ เด็กสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ที่กำหนดให้ขณะเรียนได้ดี แต่ไม่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ที่แตกต่างจากสถานการณ์เดิมเล็กน้อยหรือแตกต่างโดยสิ้นเชิง

1.5 การเรียนรู้ในสิ่งที่เป็นรูปธรรม นามธรรม (Concrete Versus Abstract Learning) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถจะเรียนรู้สิ่งที่เป็นรูปธรรมชัดเจนตรงไปตรงมาได้ดีกว่าสิ่งที่เป็นนามธรรม

1.6 การเรียนรู้จากเหตุการณ์ (Incidental Learning) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในขณะที่เรียนรู้จะสนใจเฉพาะเนื้อหาสำคัญ แต่ไม่สามารถเก็บเนื้อหาหรือข้อมูลที่เรียนรู้ส่วนอื่น ๆ ที่อยู่ในสถานการณ์นั้น ๆ ในขณะที่เด็กปกติสามารถทำได้

1.7 รูปแบบการเรียนรู้ (Learning Set) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต้องใช้เวลานานกว่าเด็กปกติในการที่จำพัฒนา learning Set คือกระบวนการแก้ปัญหาอย่างมีระบบ จะใช้วิธีแก้ไขเป็นขั้นตอนไปจนประสบความสำเร็จ เมื่อประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหาบ่อย ๆ แล้วมนุษย์จะพัฒนารูปแบบการแก้ปัญหาของตนเอง ซึ่งเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีปัญหาความยากลำบากมาก แต่ถ้าให้เด็กได้เรียนรู้คือกระบวนการแก้ปัญหาอย่างมีระบบได้แล้วก็สามารถทำได้เช่นเดียวกับเด็กปกติ

2. ภาษาและการสื่อสาร เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะเรียนรู้ภาษาได้ช้ากว่าเด็กปกติ วิชาการอื่น ๆ ที่ต้องอาศัยภาษาในการเรียนรู้ เช่น คณิตศาสตร์ สังคม เป็นต้น ทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีปัญหาในการเรียนสูงมาก ดังนั้น จึงควรให้ความสำคัญและรับบริการกระตุ้นพัฒนาการโดยเฉพาะทางภาษาจากนักวิชาการ

3. ทักษะทางสังคม เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะต้องต่อสู้แข่งขันในการดำรงชีวิตกับผู้อื่น ทักษะทางสังคมจึงมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง เมื่อต้องอยู่ในสถานการณ์ที่แตกต่างไปจากที่เคยชิน เด็กจะมีปฏิกิริยาตอบสนองในลักษณะกลัว วิดกกังวล หรือพฤติกรรมก่อกวนสังคม ดังนั้น โปรแกรมการเตรียมความพร้อมเกี่ยวกับทักษะทางสังคมจึงต้องมีการวางแผนอย่างรอบคอบและเป็นระบบ โดยเฉพาะพฤติกรรมปรับตัว (Adaptive Behavior) ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญมากที่จะทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างปกติสุข และมีคุณภาพชีวิตที่ดี

4. ทักษะกลไกกล้ามเนื้อ เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับน้อย จะมีความแตกต่างของพัฒนาการด้านร่างกาย และความสามารถทางทักษะกลไกกล้ามเนื้อกับเด็กปกติน้อยมาก ดังนั้นพัฒนาการด้านนี้หากมีลักษณะล่าช้าหรือมีความบกพร่องจะส่งผลให้พัฒนาการโดยรวมของเด็กมีความล่าช้าไปด้วย แต่ต้องคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล และการวินิจฉัย เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มิได้ขึ้นอยู่กับความผิดปกติหรือล่าช้าทางพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งเป็นเกณฑ์ (พัชรวิทย์ เกตุแก่นจันทร์. 2540)

สรุป เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีลักษณะและความต้องการพิเศษ แตกต่าง กันทั้งนี้ขึ้นอยู่กับอายุ และระดับความรุนแรงของภาวะความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งมี ลักษณะที่สำคัญคือ มีพัฒนาการล่าช้าทั้งทางด้านสติปัญญา เช่น การเรียนรู้ช้า สืบสิ่งที่เรียนรู้ แล้วเร็ว ถ่ายโยงการเรียนรู้ได้ยาก เรียนรู้สิ่งที่ป็นรูปธรรมได้ดีกว่านามธรรม ด้านภาษาและการ สื่อสาร จะเรียนรู้ภาษาได้ช้า ด้านทักษะทางสังคม มีปัญหาพฤติกรรมการปรับตัวและด้าน ทักษะกลไกกล้ามเนื้อ หากมีพัฒนาการล่าช้า หรือมีความบกพร่องจะส่งผลให้พัฒนาการโดยรวม ของเด็ก มีความล่าช้าไปด้วย

2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนร่วม

2.1 ความหมายของการเรียนร่วม

การเรียนร่วม คือ การจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนร่วมกับเด็กปกติ โดยคำนึงถึงความสามารถของแต่ละบุคคล เพื่อส่งเสริมให้เด็ก เหล่านี้มีโอกาสเรียนรู้ และดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างปกติสุข

ศรียา นิยมธรรม และประภัตร นิยมธรรม (2532) ได้ให้ความหมายของการเรียนร่วมไว้ว่าการเรียนร่วม หมายถึง การเรียนรู้การเจริญเติบโตในสิ่งแวดล้อมซึ่งเด็กพิการจะ ได้ปฏิสัมพันธ์กับเด็กปกติในการร่วมกิจกรรมต่าง ๆ กิจกรรมเหล่านั้นต้องเกี่ยวข้องกับพัฒนาการต่าง ๆ ทุกด้าน เช่น ร่างกาย สังคม ภาษา และสติปัญญา ทั้งยังหมายถึงการจัดโปรแกรมการศึกษารายบุคคล ตามความต้องการ และความสามารถของเด็กโดยการจัดกิจกรรมเป็นกลุ่มใหญ่ และกลุ่มเล็กอย่างเหมาะสมโดยให้เด็กทุกคนได้มีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน และร่วมกิจกรรมต่าง ๆ อย่างทั่วถึง

ผู้เชี่ยวชาญทางด้านการศึกษาพิเศษ ได้กล่าวถึงความหมายของการเรียนร่วมไว้หลายลักษณะ ดังนี้

คอฟมาน ก๊อตเลียบ เอการ์ด์ และคูคิค (Kauffman, Gottlieb, Agard and Kukic. 1975) ได้กล่าวว่า การเรียนร่วม หมายถึง การจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิเศษและเด็กปกติเรียนร่วมตามแผนการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยพิจารณาตามแผนการ ศึกษารายบุคคล และกระบวนการศึกษาอย่างต่อเนื่อง มีการกำหนดหน้าที่รับผิดชอบ ของผู้บริหาร ครูที่ทำการสอน และสนับสนุน ทั้งการศึกษาปกติ และการศึกษาพิเศษ

จอห์นสัน และจอห์นสัน (Johnson and Johnson. 1980) ได้ให้ความหมายของการเรียนร่วมไว้คือ การจัดการศึกษาที่ให้แก่เด็กพิเศษทุกคนมีโอกาสเข้ารับการศึษา

ที่เหมาะสม โดยมีขีดจำกัดน้อยที่สุด ตามแผนการศึกษารายบุคคล และผู้ปกครอง เป็นผู้เข้ามามีบทบาทในการจัดการศึกษา หรือเรียกร้องสิทธิต่าง ๆ เพื่อให้เด็กพิเศษ ทุกคนมีปฏิสัมพันธ์อันดีต่อเด็กปกติ

เบญจา ชลธารันท์ (2532) ได้กล่าวถึงความหมายของการเรียนร่วมไว้ว่าเป็นการรวมเอาเด็กพิเศษเข้าในในระบบการศึกษาปกติมีการร่วมกิจกรรม และใช้เวลา ช่วงช่วงใดช่วงหนึ่งในแต่ละวันระหว่างเด็กพิเศษกับเด็กปกติโดยมีความหมายตามศัพท์ ภาษาอังกฤษสองความหมาย คือ เมนสตรีมมิง (Mainstreaming) หมายถึง การเรียนร่วมเต็มเวลา โดยเด็กพิเศษจะเข้าเรียนในห้องเรียนปกติ โดยไม่มีบริการเพิ่มเติมพิเศษ ส่วนอีกความหมาย คือ อินทิเกรชัน (Integration) หมายถึง การเรียนร่วม บางเวลา โดยเด็กพิเศษจะเข้าเรียนในชั้นปกติเป็นบางวิชา และรวมถึงการจัดชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติ และการเรียนรวม (Inclusive Education) หมายถึง การศึกษาสำหรับ เด็กทุกคนโดยรับเข้ามาเรียนร่วมกันตั้งแต่ร่วมรับการศึกษา และจัดบริการพิเศษตามความต้องการของแต่ละบุคคล การให้การศึกษาแบบเรียนรวม เป็นการศึกษาที่ เด็กปกติเริ่มเรียนและเด็กพิเศษก็เริ่มเรียนด้วย ในการจัดให้เรียนรวมต้องให้บริการช่วยเหลือระยะเริ่มแรกและต้องมีการปรับเปลี่ยนบุคลากร ครูต้องมีทักษะในการที่จะออกไปทำงานกับครูประจำชั้นปกติได้

ผดุง อารยะวิญญู (2533) ได้กล่าวถึงความหมายของการเรียนร่วมไว้ว่าเป็นการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษวิธีหนึ่ง ซึ่งนำเด็กพิเศษเข้าเรียนร่วมในชั้นเดียวกับเด็กปกติ เพื่อทดแทนวิธีเดิมที่จัดการเรียนเป็นกลุ่มตามประเภทของความบกพร่อง

สรุปการเรียนร่วม หมายถึง การจัดการศึกษาให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีโอกาสเรียนร่วมกับเด็กปกติตามความสามารถของแต่ละบุคคล โดยได้รับความช่วยเหลือตามความจำเป็นพิเศษ ทั้งนี้เพื่อส่งเสริมให้ได้เรียนรู้และอยู่ในสังคม ปกติอย่างเป็นสุข

งานวิจัยต่างประเทศที่เกี่ยวกับการเรียนร่วม

อีแวน (Evan. 1981) ได้ทำการศึกษาเจตคติของผู้ปกครองที่มีต่อโครงการเรียนร่วม ระหว่างเด็กพิเศษกับเด็กปกติในมลรัฐแคลิฟอร์เนีย สหรัฐอเมริกา และพบว่าผู้ปกครองเด็กมีความเห็นว่า โครงการเรียนร่วมเป็นโครงการที่อำนวยความสะดวกทางการศึกษาให้แก่เด็กนอกจากนี้ ผู้ปกครองส่วนใหญ่ยังมีเจตคติที่ดีต่อเด็กพิเศษ ตัวแปรสำคัญที่ทำให้เจตคติของผู้ปกครองของเด็กแตกต่างกัน ได้แก่ เพศ ระดับการศึกษาของผู้ปกครอง อายุของเด็กพิเศษ เพศของเด็กพิการ และความรู้ของผู้ปกครองเกี่ยวกับเด็กพิเศษ

แพตตัน (Patton. 1984) ได้ศึกษาเจตคติของอาจารย์ที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งกำลังศึกษาอยู่ใน วิทยาลัยชุมชนในมลรัฐเวอร์จิเนีย ผลการศึกษว่าอาจารย์ในวิทยาลัยชุมชนแห่งนั้น มีเจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ตัวแปรสำคัญ 2 ตัว ที่ทำให้เจตคติของอาจารย์แตกต่างกัน เพศของอาจารย์ และการปฐมนิเทศอาจารย์ และนักเรียนเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ อาจารย์ ผู้หญิงมีเจตคติต่อเด็กในทางบวกมากกว่าอาจารย์ชาย อาจารย์ที่เคยสอน วิชาจิตวิทยามีพื้นฐานเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาก่อน มีเจตคติต่อเด็กใน ทางบวกมากกว่าอาจารย์อื่น ๆ

ทัฟส์ (Tufts. 1985) ทำการศึกษาเจตคติของครูการศึกษาพิเศษ ครูที่สอนเด็กปกติ ผู้บริหารโรงเรียน ผู้ปกครองเด็กปกติ และผู้ปกครองเด็กพิเศษที่มีผลต่อการเรียนร่วม ระหว่างเด็กที่มีปัญหาทางภาษากับเด็กปกติที่กำลังเรียนอยู่ในชั้นอนุบาล ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในเมืองลอสแอนเจลิส แคลิฟอร์เนีย การศึกษาพบว่ากลุ่มตัวอย่างทั้ง 5 กลุ่มดังกล่าว มีเจตคติแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เพื่อแยกตามเพศพบว่า เพศชายและเพศหญิงมีเจตคติต่อการเรียนร่วมไม่แตกต่างกัน อายุของกลุ่มตัวอย่าง เป็นตัวแปรที่สำคัญที่ทำให้ เจตคติของบุคคลดังกล่าว แตกต่างกัน ระดับการศึกษา และประสบการณ์ในการทำงานเป็นตัวแปรที่สำคัญ ที่ทำให้เจตคติต่อการเรียนร่วมแตกต่างกัน

2.2 การเรียนร่วมของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ปี พ.ศ. 2482 ได้เริ่มมีการทดลองสอนเด็กพิเศษทุกประเภท พบว่าเด็กพิเศษสามารถเรียนได้ไม่ว่าจะเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย และเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ปี พ.ศ. 2500 กระทรวงศึกษาธิการได้ทดลองสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เรียนร่วมในโรงเรียนปกติระดับประถมศึกษา 7 แห่ง ในกรุงเทพมหานคร ได้แก่

โรงเรียนพญาไท โรงเรียนวัดชนะสงคราม โรงเรียนวัดพญาไท โรงเรียนวัดนิมมานรดี โรงเรียนสามเสนนอก โรงเรียนวัดจันทน์โมตร และโรงเรียนวัดชัยชนะ

ปี พ.ศ. 2519 หน่วยการศึกษาพิเศษได้ขยายเป็นโรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ และได้ทดลองสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และเด็กที่มีความบกพร่องทางอารมณ์ และสังคมเพิ่มขึ้นจากเดิมซึ่งมีประเภทเดียว โดยประสานงานกับ โรงพยาบาลยุวประสาทไวทโยปถัมภ์ เด็กที่สำเร็จแล้วและพร้อมที่จะไปเรียนร่วมในโรงเรียนปกติระดับประถม 1 ซึ่งร่วมโครงการ คือ โรงเรียนพญาไท โรงเรียนสามเสน โรงเรียนราชวินิต โรงเรียนสาธิตวิทยาลัยครูสวนสุนันทา โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ปี พ.ศ. 2520 มีการกำหนดนโยบายการศึกษาพิเศษไว้ว่า เป็นการจัดการศึกษาให้แก่บุคคลที่มีลักษณะพิเศษ หรือผิดปกติทางร่างกาย สติปัญญา และจิตใจ อาจจัดเป็นสถานศึกษาเฉพาะ หรือจัดในโรงเรียนธรรมดาตามความเหมาะสม จึงเริ่มมีการจัดการศึกษาพิเศษในโรงเรียนปกติขึ้น และทำการสอนจนเป็นที่ยอมรับว่า การเรียนร่วมของเด็กพิเศษในโรงเรียนปกติมีความเหมาะสม ให้ความเสมอภาคแก่เด็กพิเศษ

ปี พ.ศ. 2525 แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 5 (2525 - 2529) ได้กำหนดแนวนโยบายในการจัดการศึกษาแก่ประชากรที่มีความบกพร่องทางร่างกายและสติปัญญา โดยจะเร่งขยายและพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กบางประเภทที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือทางสติปัญญา เพื่อให้เด็กเหล่านี้ได้มีโอกาสรับบริการทางการศึกษาเช่นเดียวกับเด็กปกติทั่วไป

ปี พ.ศ. 2530 แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 6 (2530 - 2534) ได้กำหนดนโยบายในการขยายการจัดการศึกษาแก่ประชากรที่มีความบกพร่อง เพื่อพัฒนารูปแบบและวิธีการเรียนการสอนที่เหมาะสมสำหรับผู้ที่มีความบกพร่องทางร่างกาย สติปัญญา และจิตใจ เพื่อความเสมอภาคในโอกาสทางการศึกษา และเสมอภาคทางคุณภาพการศึกษา ตามแนวนโยบายที่กำหนดไว้ ซึ่งมีความสำคัญต่อ สิทธิมนุษยชน และการศึกษาในสังคมประชาธิปไตย

ปี พ.ศ. 2535 แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 7 (2535 - 2539) ได้กำหนดนโยบายเกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วมของเด็กพิเศษอย่างชัดเจน เร่งดำเนินการ วางแผนต่าง ๆ หลายโครงการ นอกจากนี้สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติเป็นหน่วยงานที่เริ่มมีบทบาทในการจัดการศึกษาให้เด็กพิเศษในรูปแบบการเรียนร่วมระดับประถมศึกษาในโรงเรียนสังกัดจังหวัดทุกภาค

2.3 จุดมุ่งหมายของการจัดการเรียนร่วม

โครงการพัฒนาศึกษาอาชีวศึกษา (2529) กล่าวถึง จุดมุ่งหมายของการจัดการเรียนร่วมดังนี้ คือ

1. เด็กพิการมีโอกาสเข้าเรียนในโรงเรียนใกล้บ้าน หรือไม่ต้องเดินทางไปโรงเรียน พิเศษที่อยู่ห่างไกลจนเป็นภาระของผู้ปกครองที่จะต้องรับส่ง ทั้งเป็นการประหยัดพลังงาน และ เวลาของเด็กที่จะต้องใช้ในการเดินทาง โดยนำเวลานั้น ๆ มาใช้ ผักตัดหรือฟื้นฟูสมรรถภาพเพื่อ พัฒนาความรู้ความสามารถที่จะดำรงในสิ่งปกติให้ได้ที่สุดได้
2. เป็นการประหยัดค่าใช้จ่ายของผู้ปกครอง ไม่ต้องเสียเงินส่งบุตรพิการไปอยู่ โรงเรียนประจำ
3. เด็กพิการได้มีชีวิตอยู่ในครอบครัวกับบิดา มารดา และญาติพี่น้องตามปกติ มีโอกาสประพฤติปฏิบัติหน้าที่ในฐานะเป็นสมาชิกของครอบครัว โดยไม่เกิดความรู้สึก ว่าถูกแยก ออกไปด้วยเหตุแห่งความพิการ
4. เด็กพิการจะมีโอกาสเรียนรู้และสามารถปรับตัวให้เข้ากับสังคมได้ซึ่งนับว่าเป็น ประสพการณ์ตรง เป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการเรียนรู้ตามศักยภาพของแต่ละบุคคล
5. เป็นการลดภาระของรัฐบาล เพราะการจัดตั้งโรงเรียนพิเศษเฉพาะต้องใช้งบประมาณมาก
6. สังคมเข้าใจ และยอมรับเด็กพิการว่ามีความสามารถเช่นเดียวกับเด็กปกติและ ช่วยให้เด็กพิการอยู่ร่วมในสังคมอย่างเป็นประโยชน์ได้

2.4 รูปแบบของการจัดการเรียนร่วมในประเทศไทย

การเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ กระทรวงศึกษาธิการได้ทดลองจัดในประเทศไทย ครั้งแรกในปี พ.ศ. 2500 ในโรงเรียนประถมศึกษาของกรุงเทพมหานคร 7 แห่ง เฉพาะเด็กพิเศษที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สำนักงานการประถมศึกษา กรุงเทพมหานคร (2530) ได้เสนอ รูปแบบของการเรียนร่วม 5 รูปแบบ ดังนี้

1. เรียนร่วมในชั้นปกติ เด็กพิเศษที่มีความพร้อมพอที่จะช่วยตนเองได้โดยไม่ต้อง รับบริการพิเศษ จะได้เข้าเรียนในชั้นปกติ แต่เด็กที่เรียนในชั้นปกติ ซึ่งยังไม่มีความพร้อมตาม กำหนดจะได้รับบริการพิเศษบ้าง ตามความจำเป็นเพียงเล็กน้อย
2. เรียนร่วมในชั้นปกติมีครูเวียนสอน เด็กพิเศษจะเรียนในชั้นปกติ เมื่อครูเวียน จะสอนเสริมให้แก่เด็กพิเศษ ตามความต้องการเฉพาะราย หรือกรณีปัญหาเป็นกลุ่มย่อย

3. เรียนร่วมในชั้นปกติมีการสอนเสริมวิชาการ เด็กพิเศษมีตารางกำหนดเวลาที่จะต้องเข้าห้องสอนเสริม โดยครูเสริมวิชาการเป็นผู้กำหนดการเรียนการสอนตามความจำเป็นพิเศษเป็นรายกรณี หรือกลุ่มย่อย นอกเหนือจากเด็กปกติ

4. เรียนชั้นพิเศษร่วมกับเรียนชั้นปกติบางเวลาเด็กพิเศษจะเรียนกับครูประจำชั้น ในชั้นพิเศษร่วมกับเด็กที่มีความบกพร่องประเภทเดียวกัน แต่บางเวลาหรือบางวิชาเด็กพิเศษที่มีความพร้อมจะไปเรียนร่วมกับเด็กปกติ เช่น วิชาศิลปะ พลศึกษา หรือ กิจกรรมพิเศษ

5. เรียนในชั้นพิเศษเต็มเวลาในโรงเรียนปกติ เด็กพิเศษจะเรียนในชั้นพิเศษที่มีความบกพร่องประเภทเดียวกัน ในทุกวิชาเต็มเวลา แต่จะมีโอกาสร่วมกิจกรรมเสริมหลักสูตรกับเด็กปกติตามสมควร

รูปแบบการเรียนร่วมในประเทศไทย มีความยืดหยุ่นตามความต้องการจำเป็นพิเศษของเด็กที่มีความบกพร่องประเภทต่าง ๆ ซึ่ง จรัญ ทองปิยะภูมิ (2521) สรุปไว้ 4 รูปแบบ ดังนี้

1. รูปแบบครูสอนเสริม มีครูการศึกษาพิเศษประจำอยู่ที่โรงเรียน
2. รูปแบบครูเดินสอน หรือครูเวียนสอน มีครูการศึกษาพิเศษเดินทางไปให้บริการนักเรียนในโรงเรียนต่าง ๆ
3. รูปแบบครูสอนเสริมและครูเวียนสอน มีครูการศึกษาพิเศษให้บริการนักเรียนในโรงเรียนหนึ่งแล้วเดินทางไปให้บริการนักเรียนโรงเรียนอื่น ๆ บางเวลา
4. รูปแบบครูการศึกษาพิเศษ มีครูการศึกษาพิเศษสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องประเภทเดียวกันเป็นกลุ่มในชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนปกติเต็มเวลา

จากรูปแบบดังกล่าว ข้างต้น อาจรวมลักษณะที่บ่งชี้ได้ชัดเจน เป็นรูปแบบการเรียนร่วม ทั่วไป 8 รูปแบบ ดังนี้

1. การเรียนร่วมในชั้นปกติ ปฏิบัติเช่นเดียวกับเด็กปกติทุกประการ
2. การเรียนร่วมในชั้นปกติ รับบริการที่จำเป็นจากครูการศึกษาพิเศษ
3. การเรียนร่วมในชั้นปกติบางวิชา ร่วมกับการเรียนในชั้นพิเศษบางเวลา
4. การเรียนร่วมในชั้นปกติทุกวิชา มีครูการศึกษาพิเศษช่วยเหลือเป็นรายบุคคล
5. การเรียนในชั้นพิเศษ มีนักเรียนปกติมาเรียนร่วม
6. การเรียนในชั้นพิเศษ มีนักเรียนปกติเรียนร่วมบางวิชา บางวิชาเด็กพิเศษจะเรียนกับเด็กพิเศษห้องอื่น ๆ นักเรียนปกติจะไปเรียนกับเด็กปกติด้วยกัน

7. การเรียนในชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติและร่วมกิจกรรมนอกหลักสูตรกับ
นักเรียนปกติ

8. การเรียนในชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติและร่วมกิจกรรมของโรงเรียน ตามโอกาส
สมควร

2.5 ประโยชน์ของการเรียนร่วม

ประเทศที่เจริญมั่งคั่งและประเทศกำลังพัฒนา มีความเห็นตรงกันว่า การจัดให้
เด็กพิการเรียนร่วมกับเด็กปกติมีผลดีเป็นอย่างยิ่ง ถือว่าเป็นการประหยัดเงินของ รัฐประการหนึ่ง
เพราะไม่ต้องตั้งโรงเรียนขึ้นใหม่ กล่าวคือ การตั้งโรงเรียนใหม่แต่ละแห่งจะต้องใช้งบประมาณใน
การก่อสร้าง รวมทั้งค่าใช้จ่ายอื่น ๆ เป็นจำนวนมาก การจัดชั้นเรียนร่วมในโรงเรียนปกติจึงเป็นการ
ลดค่าใช้จ่ายในการดำเนินการจัด การศึกษาอย่างหนึ่ง

ฮอทคิส (สุวิมล ทุกประยูร และศรีสมร ทินานนท์. 2528; อ้างอิงมาจาก
Hotchkis. n.d.) กล่าวถึงประโยชน์ของการเรียนร่วมไว้ ดังนี้

1. ด้านการเรียน เด็กได้มีโอกาสเรียนตามระดับชั้นในโรงเรียนปกติ โดยไม่มี
ข้อยกเว้น เช่น ถ้าเด็กเรียนในชั้นพิเศษครูก็มักจะให้ความพิเศษแก่เด็กมากเกินไป หรือตั้งความ
หวังไว้ค่อนข้างต่ำ เมื่อเด็กทำอะไรไม่ได้ครูก็มักจะปล่อย เพราะถือมีความบกพร่อง ถ้าเด็กเรียน
ในโรงเรียนปกติ เด็กก็ต้องปฏิบัติตามเด็กปกติ เช่น พยายามทำงานให้เสร็จเหมือนคนอื่น เด็ก
จะได้รับทักษะต่าง ๆ มากขึ้น

2. ด้านสังคม เด็กสามารถปรับตัวให้เข้ากับสังคมปกติได้ดีขึ้น มีเพื่อนมากขึ้น
ไม่เฉพาะแต่เพื่อนพิการเท่านั้น เพื่อนบ้านเข้าใจเด็กดีขึ้น ยอมให้ลูกของตนเองเล่นด้วย เพราะ
เด็กอยู่ในโรงเรียนเดียวกันกับลูกของตน

3. การเปลี่ยนแปลงเจตคติเด็กปกติจะมีความเคยชินกับเด็กพิการมากขึ้น เพราะ
ได้อยู่ร่วมกัน เรียนร่วมกัน จึงไม่เห็นว่าเป็นมนุษย์ประหลาด น่ากลัว ขวนขวิน ในท่าทาง
และรูปร่างอีกต่อไป นอกจากนี้เด็กยังเรียนรู้ว่าเด็กพิการต้องการความช่วยเหลืออะไรบ้าง และ
มีความเข้าใจต่อเด็กพิการดีขึ้น ยอมรับและแสดงความเอื้อเฟื้อมากขึ้น

4. ประหยัดงบประมาณของรัฐบาล เมื่อเด็กพิการสามารถเรียนร่วมในโรงเรียน
ปกติได้ รัฐก็ไม่จำเป็นต้องสร้างโรงเรียนพิเศษเฉพาะสำหรับเด็กพิการ จึงเป็นการลดค่าใช้จ่ายและ
งบประมาณไปมาก เพียงแต่เพิ่มบุคลากรที่จำเป็นบางอย่างขึ้นในโรงเรียนปกติเท่านั้น เช่น

ครูสอนซ่อมเสริม หรือครูเวียนสอน หรือครูการศึกษาพิเศษ ในด้านการบริหารก็มีผู้บริหารของโรงเรียนปกติคนเดียว จึงเป็นการประหยัดในด้านงบประมาณของรัฐบาล

2.6 บุคลากรที่เกี่ยวกับการเรียนร่วม

ผดุง อารยะวิญญู (2533) ให้ข้อมูลไว้ว่า บุคลากรที่มีความจำเป็นในการจัดการเรียนร่วม ควรมีดังนี้

1. ครูประจำชั้น
2. ครูเวียนสอน
3. ครูเสริมวิชาการ
4. ครูที่ปรึกษา
5. ครูแนะแนว
6. ครูผู้ช่วย เมื่อเด็กมีกิจกรรม
7. นักจิตวิทยา
8. ครูที่เข้าใจความผิดปกติ
9. นักโสตสัมผัสบำบัด
10. นักกายภาพบำบัด
11. นักกิจกรรมบำบัด
12. นักสังคมสงเคราะห์
13. แพทย์
14. จิตแพทย์

บุคลากรบางตำแหน่งอาจไม่ประจำที่โรงเรียน แต่ขอความร่วมมือจากโรงพยาบาลก็ได้

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับทัศนคติ

3.1 ความหมายของเจตคติ

ทัศนคติ (Attitude) เป็นคำศัพท์ที่มาจากรากศัพท์ภาษาละติน ว่า "Aptus" แปลว่า ความโน้มเอียงที่เหมาะสม นำมาใช้ในความหมายของเจตคติ หมายถึง ท่าทีที่แสดงออก

ของบุคคลซึ่งปงถึงสภาพจิตใจ ได้แก่ ความรู้สึก หรืออารมณ์ที่มีต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใด (Allport. 1967)

จากพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถานพุทธศักราช 2525 หน้า 235 อธิบาย คำว่า เจตคติไว้ว่า เจตคติ หมายถึง ท่าทีหรือความรู้สึกของบุคคลต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง(ภาษาอังกฤษ คือ attitude) ดังนั้น ผู้ที่ผู้วิจัยจึงใช้ คำว่า เจตคติ แทนคำว่า ทศนคติ ในงานวิจัยครั้งนี้

เจตคติ หมายถึง ความพร้อมที่จะแสดงออกให้ลักษณะใดลักษณะหนึ่ง อาจ เป็นการเข้าหา หรือหนี หรือต่อต้านสภาพการณ์บางอย่าง บุคคล หรือสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เช่น รักเกลียดกลัว ไม่พอใจต่อสิ่งนั้น ๆ ซึ่งสอดคล้องกับเคนด์เลอร์ (Kendler. 1974) ที่กล่าวว่า เจตคติ หมายถึง ความพร้อมของแต่ละบุคคลที่จะแสดงพฤติกรรมในทางที่จะสนับสนุน หรือต่อต้าน ประสพการณ์บางอย่าง บุคคล หรือแนวความคิดบางอย่าง การแสดงออกของเจตคติโดยอาศัย พฤติกรรมเป็นตัวแบ่ง เจตคติเป็นเรื่องของ ความชอบ ความไม่ชอบ ความลำเอียง ความคิดเห็น ความรู้สึก และความ เชื่อต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ดังนั้น เจตคติจึงวัดโดยตรงไม่ได้ แต่สามารถวัดได้ในรูป ความคิดเห็นหรือการแสดงออกทางภาษา กูด (Good. 1957)

เจตคติเป็นคุณลักษณะหนึ่งของบุคลิกลักษณะที่สร้างขึ้นได้ เปลี่ยนแปลงได้ และเป็นแรงจูงใจที่กำหนดทิศทางของพฤติกรรมของบุคคลที่มีต่อ บุคคล สิ่งของ สถานที่หรือสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ดังนั้นเจตคติจึงเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้บุคคลประสบ ความสำเร็จ หรือล้มเหลว ในหน้าที่การงาน หรืออาชีพของตนได้ (เดโช สนวนานนท์. 2521)

เจตคติ เป็นความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ อันเป็นผลเนื่องมาจากการ เรียนรู้ ประสพการณ์ ซึ่งจะเป็นตัวกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรม หรือแนวโน้มที่จะตอบสนองต่อ สิ่งเหล่านั้น ๆ ไปในทิศทางใดทิศทางหนึ่ง ซึ่งอาจเป็นไปในทิศทางสนับสนุน หรือคัดค้านก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับ ขบวนการอบรมให้เรียนรู้ระเบียบวิธีของสังคม เจตคตินี้จะแสดงออก หรือปรากฏให้เห็นชัด ในกรณีที่เป็สิ่งเร้าทางสังคม (เชิดศักดิ์ โฆวาสินธุ์. 2520)

เจตคติ เป็นวิธีที่บุคคลเกิดความรู้สึกต่อบางสิ่งบางอย่างเจตคติเป็นความพร้อม ที่จะตอบสนองต่อวัตถุหนึ่ง วัตถุนั้นอาจเป็นอะไรก็ได้ อาจมีตัวตนหรือเหตุการณ์ หรือความคิด เรียกว่า วัตถุทางจิตวิทยาเจตคติคือสิ่งที่เกิดขึ้นมาในจิตใจของคนเรา เป็นความรู้สึกทางอารมณ์ ว่าเป็นไปในทางดีหรือไม่ดี เจตคติดีย่อมแตกต่างกันไป หลายทิศทางหรือหลายมิติ เช่น ทิศทาง ปริมาณ ความเข้มข้น ตลอดจนความรู้สึกสำนึกหรือไม่สำนึก พฤติกรรมต่าง ๆ ย่อมถูกกำหนด ด้วยเจตคติ ไม่ทางใดก็ทางหนึ่ง (ชม ภูมิภาค. 2522)

เจตคติเป็นเรื่องของความรู้สึกทั้งที่พอใจและไม่พอใจที่บุคคลมีต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใด ซึ่ง มีอิทธิพลทำให้แต่ละคนสนองตอบต่อสิ่งเร้าแตกต่างกันไป บุคคลจะมีเจตคติที่ดี หรือไม่ดีต่อสิ่งใด สิ่งหนึ่ง บุคคลรอบข้างมีอิทธิพลอย่างยิ่ง เจตคติของบุคคลมีแนวโน้ม ที่จะขึ้นอยู่กับการคำนึงของ คนคนนั้น (พรวณีย์ ชูชัย. 2522)

สรุปได้ว่าเจตคติ หมายถึง ท่าทีความรู้สึกที่มีต่อเด็ก หรือบุคคลใดบุคคลหนึ่งที่มี ต่อบุคคลอื่นหรือต่อสิ่งที่อยู่รอบตัว ความรู้สึกนี้อาจเป็นไปในทางที่ดีหรือทางบวก (positive attitude) เป็นไปในทางไม่ดี หรือทางลบ (negative attitude) หรือเป็นกลาง (neutral attitude) เจตคติมีอิทธิพลต่อมนุษย์คนเราจะแสดงพฤติกรรมไปในทางที่ สอดคล้องกับเจตคติ ของตนเอง

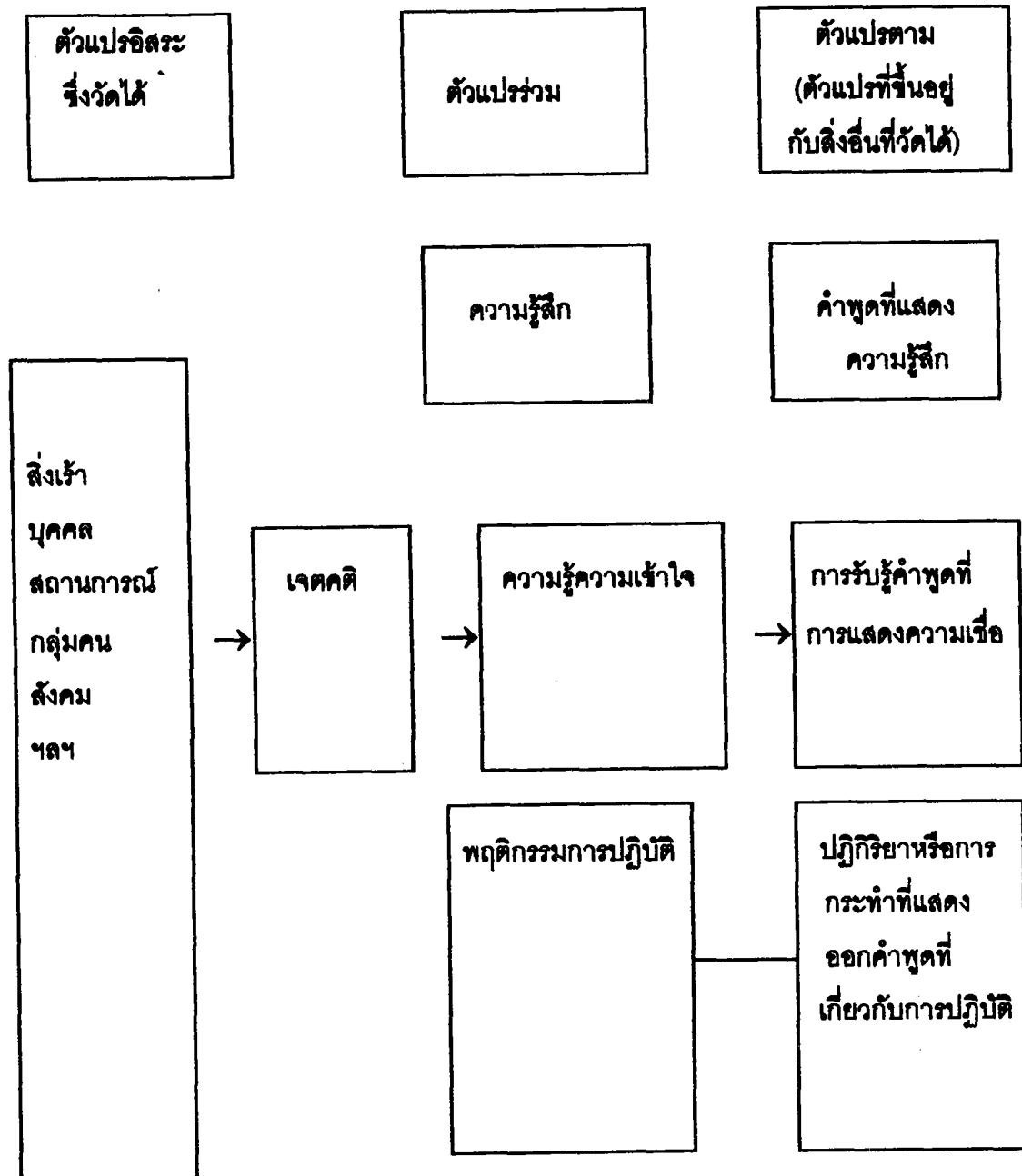
3.2 องค์ประกอบของเจตคติ

เจตคติประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ

1. องค์ประกอบทางด้านความรู้ (Cognitive Component) หมายถึง การรับรู้ ของบุคคลที่เกี่ยวกับวัตถุหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ รวมทั้งความเชื่อของบุคคลที่มีต่อ สิ่งเหล่านั้นด้วย
2. องค์ประกอบทางด้านความรู้สึก (Affective Component) เป็นความรู้สึกของ บุคคลที่มีต่อสิ่งเร้าที่เขารับรู้ อาจจะเป็นไปในทางดีหรือไม่ดี ถ้าบุคคลมีความรู้สึกไม่ดีต่อสิ่งใด บุคคลก็จะไม่ชอบสิ่งนั้น ถ้าบุคคลมีความรู้สึกที่ดีต่อสิ่งใดก็จะชอบสิ่งนั้น
3. องค์ประกอบทางด้านแนวโน้มที่จะกระทำ (Behavioral Component) หมายถึง ความโน้มเอียงของบุคคลที่จะแสดงพฤติกรรมให้สอดคล้องกับความรู้สึก ของตน คือการยอมรับหรือไม่ยอมรับ ปฏิบัติหรือไม่ปฏิบัติ

องค์ประกอบทั้งสามด้านนี้จะต้องมีความสอดคล้องกัน ถ้าองค์ประกอบด้านใด ด้านหนึ่งเปลี่ยนแปลงไป เจตคติของบุคคลนั้นก็จะเปลี่ยนแปลงไปด้วย (Shaver. 1977)

นอกจากนี้แล้ว ไทรแอนดิส เสนอแผนภูมิองค์ประกอบของเจตคติ ดังต่อไปนี้



ไทรแอนดิส (Triandis. 1971)

ภาพประกอบ 1 องค์ประกอบของเจตคติของ ไทรแอนดิส

3.3 การเกิดเจตคติ

การเกิดเจตคติว่า โดยทั่ว ๆ ไปเกิดจากประสบการณ์และการเรียนรู้ในสังคม ซึ่งขั้นตอน หรือกระบวนการเรียนนั้นแตกต่างกันแล้วแต่ชนิดลักษณะของ เจตคติ บุคคล และสิ่งแวดล้อม (ประภาเพ็ญ สุวรรณ. 2520)

อิทธิพลของการเกิดเจตคติแบ่งออกเป็น 4 ด้านดังนี้ คือ

1. อิทธิพลจากพ่อแม่ พ่อแม่จะมีอิทธิพลเป็นอย่างมากต่อการพัฒนาค่านิยม ความเชื่อและความรู้สึกนึกคิดของเด็ก โดยเฉพาะในวัยก่อนเข้าโรงเรียน
2. อิทธิพลจากกลุ่มต่าง ๆ ครูและเพื่อนจะมีอิทธิพลต่อการสร้างเจตคติของเด็กมาก โดยเฉพาะในกลุ่มโรงเรียน
3. อิทธิพลจากประสบการณ์ส่วนตัวประสบการณ์ที่รุนแรงหรือกระทบกระเทือนใจการได้พบเห็นบ่อย ๆ เป็นสิ่งที่จะมีอิทธิพลทำให้คนมีเจตคติแตกต่างกัน ออกไป
4. อิทธิพลจากสื่อมวลชน ไม่ว่าจะเป็นวิทยุ โทรทัศน์ ภาพยนต์ หนังสือพิมพ์ ต่างก็เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลในการเกิด และเปลี่ยนเจตคติ โดยเฉพาะอิทธิพลของสื่อมวลชนอาจเรียกได้ว่ามีมากที่สุดในเรื่องที่ผู้รับไม่คุ้นเคยมาก่อน (ธีระพร สุวรรณโณ. 2521)

เจตคติเกิดจากการเรียนรู้ และประสบการณ์ที่บุคคลประสบมาทั้งทางตรงและทางอ้อมซึ่งสภาพแวดล้อมรอบ ๆ ตัวบุคคลจะมีอิทธิพลต่อการเกิดเจตคติของ บุคคลเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ เป็นอย่างมาก

3.4 ลักษณะของเจตคติ

ลักษณะของเจตคติดี้อยู่ 4 ลักษณะ คือ

1. เจตคติเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้หรือการได้รับประสบการณ์
2. เจตคติเป็นดัชนีที่จะชี้แนวทางในการแสดงพฤติกรรม
3. เจตคติสามารถถ่ายทอดจากบุคคลหนึ่งไปสู่บุคคลอื่นได้
4. เจตคติสามารถเปลี่ยนแปลงได้ (กมลรัตน์ หล้าสูงษ์. 2528)

3.5 การเปลี่ยนแปลงเจตคติ

เนื่องจากเจตคติเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ เพราะเจตคติเกิดจากการเรียนรู้ และสาเหตุของการเปลี่ยนแปลงเจตคติเกิดจากการได้รับข้อมูลใหม่จากบุคคล หรือ สื่อมวลชนการได้รับประสบการณ์ตรงหรือความกระทบกระเทือนใจการถูกบังคับให้ปฏิบัติไม่ตรงกับเจตคติของตน

การรักษาทางจิตใจเพื่อให้เข้าใจเหตุผลให้ถูกต้องขึ้น และเปลี่ยนเพื่อให้สอดคล้องกับพฤติกรรมใหม่ (Triandis. 1971)

ขั้นตอนของกระบวนการเปลี่ยนแปลงเจตคติว่ามี 5 ขั้นตอน คือ

1. การใส่ใจ (attention)
2. การเข้าใจ (comprehension)
3. การมีสิ่งใหม่เกิดขึ้น (yielding)
4. การเก็บเอาไว้ (retention)
5. การกระทำ (action)

(แมคไกว Mcguire. 1968)

3.6 การวัดเจตคติตามวิธีการของลิเคอร์ท (Likert's Scale)

มีชื่อเรียกหลายอย่าง เช่น Sigma Scale, Likert Type Scale, Method of Summated Rating, Posttiori Approach (การวิเคราะห์ค่าความคิดเห็น Item Analysis หลังจากนำไปทดลองใช้ วิธีนี้ เรนีส ลิเคอร์ท (Renis Likert) เป็นผู้เสนอขึ้นโดยมีข้อตกลงเบื้องต้นว่า เจตคติมีแบบการกระจายเป็นแบบ โค้งปกติ (Normal Curve) โดยนำความถี่สร้างขึ้นไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่าง ไม่ต้องให้คณะผู้ตัดสินใจพิจารณาเหมือนกับวิธีของ เทอร์สตัน และกำหนดการให้คะแนนโดยใช้เกณฑ์ความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ให้คะแนนช่วงความรู้สึกเท่า ๆ กันเป็น 5 ช่วง แบบต่อเนื่อง เรียกว่า Arbitrary Weighting Method ได้แก่ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย เฉย ๆ ฯลฯ หรือไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้คะแนนเป็น 5, 4, 3, 2, 1 สำหรับข้อความทางบวก ส่วนข้อความทางลบในระดับความคิดเห็นเดียวกันให้คะแนนเป็น 1, 2, 3, 4, 5 ซึ่งได้ผลไม่แตกต่างกัน และพบว่ามีความสัมพันธ์สูงถึง 0.99 กับค่าคะแนนที่กำหนดเป็นจำนวนเต็ม (Edwards. 1957) ดังนั้น การกำหนดคะแนน ของแต่ละระดับในมาตราวัดเจตคติแบบลิเคอร์ทในเวลาต่อมา จึงกำหนดเป็นคะแนน จำนวนเต็มเรียงกันไป อาจเริ่ม จาก 1 ไป แทนที่จะเริ่มด้วย 0 ก็ได้คะแนนผู้ตอบ แต่ละคนได้จากการรวมคะแนนจากการตอบแต่ละข้อของผู้ตอบ(Master. 1985)

การสร้างมาตราวัดเจตคติตามวิธีของลิเคอร์ท (Likert) มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. กำหนดเรื่องที่จะศึกษาว่ามีโครงสร้างลักษณะใด ศึกษาเจตคติต่อสิ่งที่ให้นิยามเจตคติต่อสิ่งนั้นอย่างเด่นชัด

2. รวบรวมข้อความคิดเห็นเช่นเดียวกับวิธีของเทอร์สโตน และควรเป็นข้อความที่คนมีเจตคติต่างกัน

3. สร้างข้อความให้ครอบคลุมคุณลักษณะทั้ง 2 ทาง คือ ทางบวก และทางลบ ประมาณ 50 - 100 ข้อ

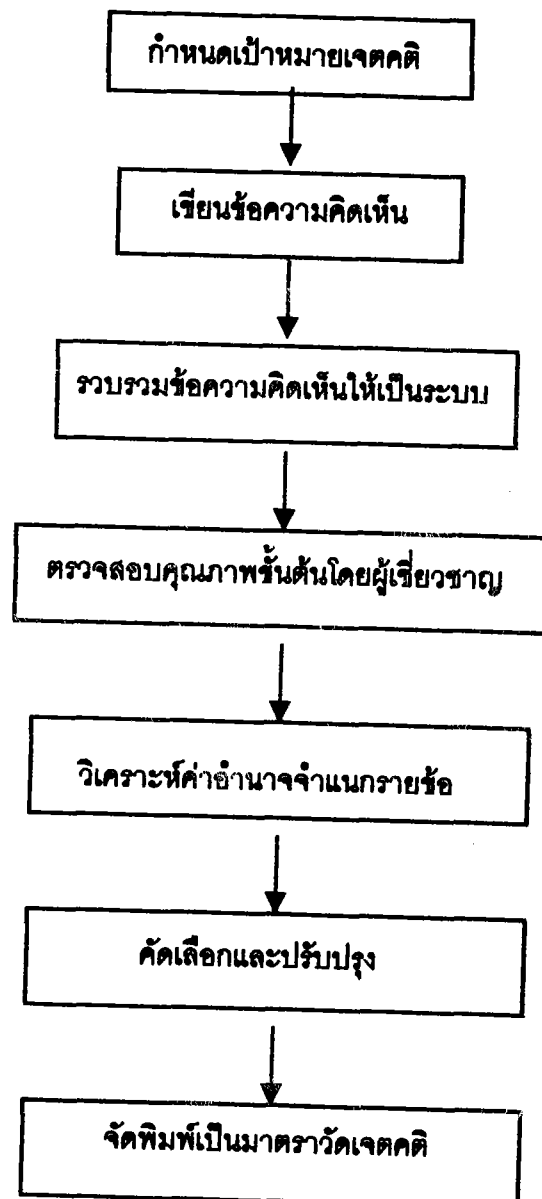
4. ตรวจสอบข้อความโดยให้ผู้เชี่ยวชาญ หรือผู้ที่มีความรู้ในเรื่องนั้นพิจารณา ดูว่าข้อความที่สร้างครอบคลุมลักษณะเรื่องที่ศึกษา ภาษาที่ใช้มีความหมายทางเดียว และสอดคล้องกับลักษณะการตอบหรือไม่

5. การทดลองรันต้น (try out) ก่อนที่จะนำไปใช้จริงเพื่อให้ได้ข้อความที่ชัดเจน และมีค่าอำนาจจำแนกที่อยู่ในเกณฑ์ใช้ได้ คือค่า t ตั้งแต่ 1.75 ขึ้นไป (Edwards. 1957)

6. กำหนดน้ำหนักคะแนนว่าตัวเลือกในแต่ละข้อความควรมีน้ำหนักเท่าใด เช่น กรณีที่มี 4 ช่วง ให้คะแนน 4, 3, 2, 1 หรือ 1, 2, 3, 4 และกรณีที่มี 5 ช่วง ให้คะแนน 5, 4, 3, 2, 1 หรือ 1, 2, 3, 4, 5

การสร้างมาตรารวัดเจตคติตามวิธีของลิเคอร์ท (Likert) ควรดำเนินการตาม
แผนผังดังต่อไปนี้

แผนผังการสร้างมาตราการวัดเจตคติ



ภาพประกอบ 2 มาตรารวัดเจตคติของลิเคอร์ท

วิเคราะห์รายข้อ

การวิเคราะห์รายข้อหาค่าอำนาจจำแนก มีขั้นตอนดังนี้

1. นำข้อความที่สร้างขึ้นให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาความเหมาะสมแล้วนำไปทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มตัวอย่างประมาณ 60 - 100 คน
2. นำผลจากการทดลองใช้มาตรวจให้คะแนนทุกข้อ และรวมคะแนนแต่ละข้อตามคะแนนที่กำหนดในแต่ละข้อ ตามระดับความเห็นที่ตอบจากมากไปน้อยโดยให้คะแนนสำหรับข้อความทางบวกเป็น 5, 4, 3, 2, 1 และข้อความทางลบเป็น 1, 2, 3, 4 และ 5 ตามลำดับ
3. เรียงลำดับคะแนนรวมทุกแบบจากสูงสุดไปต่ำสุดหรือจากต่ำสุดไปสูงสุดก็ได้
4. แบ่งกลุ่มที่ได้คะแนนสูง 25% และกลุ่มที่ได้คะแนนต่ำ 25% (ประมาณ 1 ใน 4) ของจำนวนผู้ตอบทั้งหมด โดยเรียกว่า กลุ่มสูง และกลุ่มต่ำ ตามลำดับ
5. นำคะแนนของแต่ละกลุ่มมาแจกแจงความถี่ เพื่อหาค่าเฉลี่ย (Mean) และความแปรปรวนรายข้อ (Variance) แล้วทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่าง กลุ่มสูง และกลุ่มต่ำ โดยใช้สูตร t-test (Edwards. 1957)
6. เลือกข้อความที่ได้ผลการวิเคราะห์ค่า t สูง ๆ ไว้ใช้ โดยปกติจะเลือกข้อความที่มีค่า $t > 1.75$ ขึ้นไป

มาตรฐานวัดเจตคติตามวิธีของลิเคอร์ท คือ

1. การสร้างข้อความที่จะวัดเจตคติต่อเป้าหมายแต่ละเรื่องนั้น ควรมีประมาณ 50 ข้อ จึงสามารถแยกความแตกต่างของกลุ่มสูง และกลุ่มต่ำโดยทำการทดลองใช้ก่อน
2. การพิจารณาค่าอำนาจจำแนกรายข้อ พิจารณาค่า t สูง ๆ โดยคัดเลือกให้ได้ประมาณ 20 - 25 ข้อ และควรมีข้อความทางบวก และข้อความทางลบ จำนวนเท่า ๆ กัน ทั้งนี้เพื่อจัดความลำเอียงในการตอบ
3. การตรวจให้คะแนนต้องระมัดระวังเกี่ยวกับข้อความทางลบ ต้องตรวจสอบสวนทางกัน กับข้อความทางบวก มิฉะนั้นการคำนวณจะผิดพลาดไปด้วย

การหาคุณภาพของมาตรฐานวัดเจตคติ

1. ความเที่ยงตรง มีวิธีการหาดังนี้
 - 1.1 อาศัยดุลยพินิจของผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้พิจารณาตัดสินว่าข้อความในมาตรฐานวัดเจตคติที่สร้างขึ้นครอบคลุมเรื่องที่จะศึกษาหรือไม่ ความเที่ยงตรงลักษณะนี้ เรียกว่า ความเที่ยงตรงเชิงพินิจ คำนวณเช่นเดียวกับมาตรฐานวัดเจตคติ ตามวิธีของ เทอร์สตัน

1.2 เปรียบเทียบกับมาตรวัดเจตคติที่เป็นมาตรฐาน ซึ่งวัดในเรื่องเดียวกันกับ มาตรวัดเจตคติที่สร้างขึ้นดูว่ามีความสอดคล้องกันหรือไม่โดยการหาค่า สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างมาตรวัดเจตคติทั้ง 2 ฉบับ ค่าที่ได้คือ ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของ มาตรวัดเจตคติฉบับนั้น (คำนวณเช่นเดียวกับมาตรวัดเจตคติ ตามวิธีการของเทอร์สโตน)

1.3 ตรวจสอบความสอดคล้องของคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมทั้งฉบับ โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบ เพียร์สัน ค่าที่ได้นี้คือ ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของ มาตรวัดเจตคติฉบับนั้น ถ้าข้อความใดมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์กับคะแนนรวมสูง คือสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 หรือ .01 แสดง ว่าข้อความนั้นมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง วัดในสิ่งที่เป็นโครงสร้างของคุณลักษณะนี้จริง แต่ถ้าข้อความใดมีค่าสัมประสิทธิ์กับคะแนนรวมต่ำ คือ สัมพันธ์กันอย่างไม่มี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 หรือ .01 แสดงว่า ข้อความนั้นไม่ได้วัดในสิ่งที่เป็น โครงสร้างของคุณลักษณะนั้น ๆ ควรทำการปรับปรุงแก้ไขใหม่ หรือ ตัดทิ้งไป คำนวณตามสูตรการหาค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ดังนี้

$$r_{xn} = \frac{Nxy - xy}{[Nx - (x)^2][Ny^2 - (y)]}$$

r_{xn}	แทน	สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมทั้งฉบับ
x	แทน	ผลรวมของคะแนนรายข้อของทุกคน
y	แทน	ผลรวมของคะแนนรวมทุกข้อ
xy	แทน	ผลรวมของผลคูณของคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมทุกข้อ ของแต่ละคน
x^2	แทน	ผลรวมของคะแนนรายข้อยกกำลังสอง
y^2	แทน	ผลรวมของคะแนนรวมทุกข้อของแต่ละคนยกกำลังสอง
N	แทน	จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่าง

3.7 ประโยชน์ของการวัดเจตคติ

1. วัดเพื่อทำนายพฤติกรรม การมีเจตคติต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งของบุคคลย่อมเป็นเครื่องแสดงว่าเรามีความรู้ทางด้านดี หรือไม่ดีเกี่ยวกับสิ่งนั้นมากน้อยเพียงใด และเรามีความรู้ลึกซึ้งหรือไม่ชอบสิ่งนั้นเพียงใด เจตคติของบุคคลต่อสิ่งนั้นเป็นเครื่องทำนายว่าบุคคลนั้นมีการกระทำต่อสิ่งนั้นไปทางทำนองใด ฉะนั้นการทราบเจตคติของบุคคลย่อมช่วยให้สามารถทราบการกระทำของบุคคลนั้นได้

2. วัดเพื่อหาทางป้องกันและแก้ไข โดยทั่วไปการที่บุคคลมีเจตคติต่อสิ่งใดอย่างหนึ่งเป็นสิทธิ์ของเขาแต่ละบุคคลมีเจตคติต่อเรื่องหนึ่งเรื่องใดแตกต่างกันไป ในบางเรื่อง จึงจำเป็นต้องให้กลุ่มมีความคิดเห็น และเจตคติสอดคล้องกัน เพื่อป้องกันปัญหาข้อขัดแย้งในเรื่องต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้นเพื่อการอยู่ร่วมกันด้วยความสงบสุขของสังคมและยอมเป็นไปได้ เมื่อพลเมืองมีเจตคติต่อสิ่งต่าง ๆ คล้ายคลึงกัน ก็จะเป็นทางก่อให้เกิดความร่วมมือร่วมใจกัน

3. วัดเพื่อความเข้าใจสาเหตุและผลเจตคติเปรียบเทียบกับสาเหตุภายในที่ผลักดันให้บุคคลกระทำในสิ่งต่าง ๆ แตกต่างกัน และสาเหตุภายในหรือเจตคติต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งของบุคคลนี้อาจจะได้รับผลกระทบมาจากสาเหตุภายนอกอีกส่วนหนึ่ง ฉะนั้นการเข้าใจอิทธิพลของสาเหตุภายในที่มีต่อการกระทำของบุคคลต่าง ๆ ได้อย่างชัดเจน บางกรณีอาจจำเป็นต้องวัดเจตคติของบุคคลต่อสาเหตุภายนอกนั้นด้วย

จากข้อความดังกล่าวข้างต้น ถ้าเราทราบเจตคติของบุคคลที่มีต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใดแล้ว เราสามารถทำนายพฤติกรรมของบุคคลได้ สามารถจะหาทางป้องกันและแก้ไขหรือลดข้อขัดแย้งในเรื่องต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น พร้อมทั้งเข้าใจสาเหตุและผลของพฤติกรรมหรือการกระทำของบุคคล

3.8 งานวิจัยที่เกี่ยวกับเจตคติต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติ ปัญญา

งานวิจัยในประเทศ

งานวิจัยเกี่ยวกับเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีค่อนข้างน้อย ซึ่งอาจเนื่องมาจากสาเหตุหลายประการ ประการสำคัญคงเนื่องมาจากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในประเทศไทยยังอยู่ในวงจำกัด ซึ่งผู้ที่เกี่ยวข้องควรหันมาสนใจศึกษาค้นคว้าด้านนี้ให้มากขึ้น

ได้ศึกษาเจตคติของเด็กพิการ (ผู้วิจัยใช้คำว่าเด็กพิการ) ต่อความพิการ เจตคติของเด็กพิการต่อครูและต่อกันและกัน ผลการศึกษาพบว่า ครูโดยส่วนรวมมีเจตคติเชิงนิมานต่อเด็กพิการในด้านความประพฤติด้านสภาพร่างกายและจิตใจและด้านส่วนตัวของเด็ก แต่ไม่พบความแตกต่างในด้านเจตคติของครูแต่อย่างใด เมื่อแบ่งกลุ่มของครูตามอายุจำนวนปีที่มีประสบการณ์ในการสอน และยังพบว่าเด็กพิการแต่ละลักษณะมีเจตคติที่ดีต่อครูทั้งในด้านการสอน และการปกครอง ครูผู้สอนที่พิการมีเจตคติที่ดีต่อเด็กพิการ ในลักษณะเดียวกับครูปกติ เจตคติที่ดีนี้สูงกว่าครูปกติที่สอนเด็กพิการเสียอีก (จรรยา สุวรรณทัต. 2520)

คนทั่วไปมีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษในลักษณะของความสงสารเวทนาแต่บุคคลที่อยู่ใกล้ชิด หรือมีประสบการณ์ตรงกับเด็กประเภทนี้ เช่น ผู้บริหารโรงเรียนที่มีเด็กเรียนร่วม หรือครูที่ทำหน้าที่สอนเด็กประเภทนี้โดยตรง มีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษในทางบวกมากขึ้น และมากกว่าบุคคลทั่วไป

เจตคติของบุคคลทั่วไปซึ่งรวมกันเข้าเป็นสังคมไทย ยังมีเจตคติที่ไม่พึงประสงค์ต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากนัก กล่าวคือ ตามหลักการศึกษาพิเศษเด็กเหล่านี้ไม่ต้องการความสงสาร หรือเวทนา แต่ต้องการให้สังคมมองเขาใน ลักษณะที่เขาเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ให้เขาอยู่ในสังคมได้โดยที่ไม่ถูกรังเกียจ จึงเป็นหน้าที่ของบุคคลที่เกี่ยวข้องจะต้องให้การศึกษาแก่สาธารณะชนทั่วไป ให้บุคคลเหล่านั้นมีเจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้นเพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถดำรงชีวิตในสังคมของคนปกติได้ เพราะไม่มีสังคมใดไร้คนที่มีความบกพร่องทั้งร่างกายและจิตใจ

งานวิจัยต่างประเทศ

เคลเลอร์ (Keller) ศึกษาเจตคติ ของบุคลากรทางการศึกษาที่มีต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกายและปัญญา เขาพบว่า ครูใหญ่ ศิษยานิเทศก์ ครูการศึกษา พิเศษ มีเจตคติต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกายและปัญญา ไม่แตกต่างกัน ครูใหญ่ และศิษยานิเทศก์ มีความเห็นสอดคล้องกันว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย และปัญญา กับเด็กปกติควรเรียนร่วมกัน แต่ครูการศึกษาพิเศษมีความเห็นว่า ห้องเรียนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย และปัญญาควรแยกออกจากกัน แต่ควรอยู่ภายในโรงเรียนเดียวกัน (Keller. 1987)

เรคส์ (Sakes) ศึกษาเจตคติของครูผู้สอนต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกายและปัญญา เขาพบว่าเจตคติของครูผู้สอนและเป็นไปในทางบวก หรือลบนั้น ขึ้นอยู่กับความเชื่อมั่นในตนเองของครูในการสอนเด็กประเภทนี้ ครูที่มีความเชื่อมั่นในการสอนสูง มีเจตคติในทาง

บวกต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย ปัญญา และเจตคติต่อทางเรียน เช่น ครูที่มีวุฒิทาง การศึกษาในระดับปริญญาตรีทางการศึกษาพิเศษ มีเจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความบกพร่อง ทางทางร่างกาย และปัญญา และต่อการเรียนร่วม (Sakes. 1987)

วาร์ดานี (Wardani) พบว่า ครูการศึกษาพิเศษที่มีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้อง การ พิเศษในทางบวกมากกว่าครูที่สอนเด็กปกติ ครูที่มีประสบการณ์ในการสอน มากกว่า 3 ปี ขึ้นไป มีเจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากกว่า ครูที่มีประสบการณ์ในการสอน 1 - 2 ปี ครูชายมีเจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากกว่าครูสตรี ครูส่วนมากใน เกาะบาห์มีเจตคติในทางบวกต่อ เด็กที่มีความต้องการพิเศษและต่อการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่ มีความต้องการพิเศษ และเด็กปกติ (Wardani. 1988)

มาทา (Mata) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ความเข้าใจของบุคลากรทางการ ศึกษาต่อเจตคติต่อการเรียนร่วมในเกาะกวม (Guam) ผลการศึกษาพบว่า บุคลากรทางการ ศึกษาที่มีความรู้ความเข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีเจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความ ต้องการพิเศษ และการเรียนร่วมบุคลากรทางการศึกษา ในงานวิจัยนี้ได้แก่ ครูการศึกษาพิเศษ ครูให้คำปรึกษา ครูแนะแนว นักจิตวิทยา ผู้บริหารโรงเรียน และครูสอนเด็กปกติ การค้นคว้ายังพบ อีกว่า ครูการศึกษาพิเศษ และครูแนะแนว มีเจตคติในทางบวกมากกว่าครูปกติ และมากกว่า ผู้บริหารโรงเรียน ผู้วิจัยพบอีกว่า ตัวแปรสำคัญที่มีอิทธิพลต่อเจตคติในการเรียนร่วมของ บุคลากรทาง การศึกษา ได้แก่ ประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การได้รับการ ฝึกอบรมทางการศึกษาพิเศษมาก่อนอายุและการมีประสบการณ์ตรงกับเด็กที่มีความต้องการ พิเศษครูและผู้บริหารที่เคยสอน หรือมีความรู้ความเข้าใจต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาก่อนมี เจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากกว่าครูที่ไม่มีความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความ ต้องการพิเศษ ผู้วิจัยเสนอแนะว่า ควรมีการอบรม ครูผู้บริหาร ตลอดจนบุคลากรอื่นของโรงเรียน ก่อนเปิดโครงการเรียนร่วมในโรงเรียนนั้น ๆ

แบลคแมน (Blackman) ศึกษาเจตคติของครูจากโรงเรียนในชนบทโรงเรียนในเขต ชานเมือง และโรงเรียนในเขตชั้นในต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และพบว่าครูจากโรงเรียนทั้ง สามเขตมีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่แตกต่างกัน เมื่อพิจารณาจากประสบการณ์ใน การสอนของครู พบว่าครูที่มีประสบการณ์ในการสอน 5 ปี ขึ้นไปมีเจตคติในทางบวกมากกว่าครู ที่มีประสบการณ์ในการสอนต่ำกว่า 5 ปี ผู้วิจัยยังพบว่าครูที่สอนในโครงการเรียนร่วมต้องการข้อ มูลตลอดจนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ดังนั้นการเปิด อบรมครูก่อน เปิดดำเนินการโครงการการเรียนร่วมจึงเป็นสิ่งจำเป็น (Blackman. 1990)

เฟล็ตเชอร์ (Fletcher) ศึกษาเจตคติของครูผู้สอนเด็กในระดับก่อนอนุบาล (prekindergarten) ที่มีต่อการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษในวัยก่อน อนุบาล กับเด็กปกติ และพบว่าครูที่สอนเด็กปกติในระดับดังกล่าว มีเจตคติในทางบวกต่อการเรียนร่วม และยังพบอีกว่า ครูที่เคยมีประสบการณ์กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีเจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วมมากกว่าครูที่ไม่มีประสบการณ์ตรงกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาก่อนผู้วิจัยได้เสนอว่า การจัดให้ครูมีประสบการณ์ตรงกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นสิ่งที่ควรต้องทำและเสนอแนะเพิ่มเติมว่า การจัดการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติสามารถทำได้ตั้งแต่ในระดับก่อนอนุบาล (Fletcher, 1990)

สมมุติฐานการวิจัย

1. ผู้บริหาร ครูที่ทำการสอน และครูที่ไม่ได้ทำการสอน มีเจตคติต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกัน
2. ครูที่มีคุณสมบัติด้านการศึกษาพิเศษ และไม่มีคุณสมบัติด้านการศึกษาพิเศษมีเจตคติที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่างกัน
3. ครูมีประสบการณ์ในโครงการเรียนร่วม 0 - 5 ปี และ 5 ปี ขึ้นไป มีเจตคติที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่างกัน

บทที่ 3
วิธีดำเนินการ

ในการศึกษาเปรียบเทียบเจตคติของ ผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อการศึกษานักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในด้านความสามารถในการเรียน และการปรับตัวนี้เป็นงานวิจัยเชิงสำรวจซึ่งผู้วิจัยดำเนินการวิจัยดังนี้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร ประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นผู้บริหาร และครูผู้สอนในโรงเรียนที่มีการเรียนร่วมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จากโรงเรียนในสังกัดกองการศึกษาพิเศษ สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาแห่งชาติ และสังกัดสำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานคร ดังรายละเอียดในตาราง จำนวน 21 โรงเรียน

กลุ่มตัวอย่าง เลือกจากประชากรในทุกโรงเรียน โดยใช้สูตรของยามานะ ได้จำนวนกลุ่มตัวอย่าง 1,179 คน จากประชากร 1,474 คน จำแนกได้ดังนี้

ชื่อโรงเรียน	สังกัด	จำนวนครู	ตัวอย่าง
1. พิบูลประชาสรรค์	กศ.	125	100
2. พญาไท	สปช.	106	85
3. ดาราคาม	สปช.	65	52
4. วัดเวตวันธรรมาวาส	สปช.	90	72
5. วัดหนึ่ง	สปช.	85	68
6. วัดชนะสงคราม	สปช.	33	26
7. วัดหงส์รัตนาราม	สปช.	44	35
8. ประถมบางแค	สปช.	74	59
9. ประถมนนทบุรี	สปช.	68	54
10. วัดมหาบุศย์	สปช.	60	48
11. วัดโสมนัสวรวิหาร	สปช.	40	32
12. บางบัว	สปช.	101	81
13. วัดนาคปรก	สปช.	27	21
14. วัดอุทัยธาราม	สปช.	33	26

ชื่อโรงเรียน	สังกัด	จำนวนครู	ตัวอย่าง
15. วัดสุวรรณาราม	กทม.	51	41
16. ศูนย์รวมน้ำใจ	กทม.	60	48
17. สามเสนนอก	กทม.	115	92
18. วัดลาดพร้าว	กทม.	48	38
19. ฤทธิยะวรรณาลัย	กทม.	64	51
20. วัดนิมมานรดี	กทม.	120	96
21. บ้านบางกะปิ	กทม.	65	52
รวม		1,474	1,179

เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบสอบถามความคิดเห็นของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ประกอบด้วย 2 ตอน คือ

ตอนที่ 1 เป็นการถามข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบ จำนวน 4 ข้อ จำแนกตามตำแหน่งและหน้าที่การงาน ระดับการศึกษา และเวลาที่เข้าร่วมในโครงการ เป็นแบบสอบถามชนิดรายตรวจสอบ (Checklist)

ตอนที่ 2 เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งผู้วิจัยปรับปรุงและเพิ่มเติมมาจากสำรวจเจตคติของบุคคลทั่วไปที่มีต่อบุคคลปัญญาอ่อนในงานวิจัย ของพัชรวิทย์ กำเนิดเพชร เป็นแบบสอบถามชนิดมาตราส่วนประมาณค่า 4 ระดับ จำนวน 40 ข้อ แบ่งออกเป็น 4 ด้าน ดังนี้

1. ด้านรูปแบบการจัดการเรียนให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 12 ข้อ
2. ด้านความรู้สึกและการยอมรับของสังคมที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 8 ข้อ
3. ด้านลักษณะและความสามารถในการเรียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 11 ข้อ

4. ด้านความสามารถในการปรับตัวทางสังคมของนักเรียน ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 9 ข้อ

ลักษณะแบบทดสอบเป็นมาตราส่วนประเมินค่า (Rating Scale) 4 ระดับ ตามแบบของลิเคิร์ท (Likert Scale) คือ เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

เกณฑ์การให้คะแนน

ถ้าข้อความทางบวก + ให้คะแนน 4 3 2 1

ถ้าข้อความทางลบ - ให้คะแนน 1 2 3 4

ถ้าคะแนนที่ให้สูงแสดงว่า บุคคลนั้นมีเจตคติทางบวกต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ถ้าคะแนนที่ให้ต่ำแสดงว่า บุคคลนั้นมีเจตคติทางลบต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ในการพิจารณาค่าเฉลี่ยของแบบสอบถาม ความคิดเห็น ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ของช่วงคะแนนเฉลี่ยไว้ ดังนี้

ค่าเฉลี่ย	1.00 – 1.49	หมายความว่า มีเจตคติในทางลบสูงมาก
ค่าเฉลี่ย	1.50 – 2.49	หมายความว่า มีเจตคติในทางลบ
ค่าเฉลี่ย	2.50 – 3.49	หมายความว่า มีเจตคติในทางบวก
ค่าเฉลี่ย	3.50 – 4.00	หมายความว่า มีเจตคติในทางบวกสูงมาก

การสร้างเครื่องมือ มีขั้นตอนการดำเนินการ ดังนี้

1. ศึกษาค้นคว้าเอกสาร และหนังสือที่เกี่ยวกับเจตคติ คู่มือการจัดการเรียนร่วม การศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ งานวิจัยที่เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ เรื่องระบบการให้บริการบุคคลปัญญาอ่อนในประเทศไทยของ พัชรวิทย์ กำเนิดเพชร จึงใช้แบบสำรวจเจตคติของบุคคลทั่วไปที่มีต่อบุคคลปัญญาอ่อน (MASHS) งานวิจัยเรื่อง การศึกษาเจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษา ที่มีต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วมของทองนวล ภูประเสริฐ งานวิจัยอื่น ๆ และศึกษาวิธีการสร้างเครื่องมือแบบสอบถามจากหนังสือการวัดทัศนคติและบุคลิกภาพของ เชิดศักดิ์ โฆวาสินธุ์ และวิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์ และสังคมศาสตร์ ของ พวงรัตน์ ทวีรัตน์ เพื่อเป็นแนวทางการสร้างแบบสอบถาม

2. กำหนดโครงสร้างลักษณะโดยปรับปรุง และเพิ่มเติมจากแบบสำรวจเจตคติ ของบุคคลทั่วไปที่มีต่อบุคคลปัญญาอ่อนของ พัชรวิทย์ กำเนิดเพชร ทั้งทางบวกและทางลบ จำนวน 60 ข้อ

3. นำแบบสอบถามที่ปรับปรุง และสร้างเพิ่มเติมไปขอคำแนะนำจากอาจารย์ ดร. พัชรวิทย์ กำเนิดเพชร ที่ปรึกษาปริญญาโท เพื่อตรวจแก้ไข และรับข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงแก้ไข

4. นำแบบสอบถามที่ได้รับการตรวจแก้ไข และพิจารณาความเหมาะสมแล้วไปขอคำปรึกษาจากผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาศิลปะ การจัดการเรียนร่วมและการวัดผล จำนวน 5 ท่าน คือ ผอ. วิเชียร อนันตมพงศ์ อ. ไพฑูรย์ คงคำสุริยาชัย ศ. ศรียา นิยมธรรม ศ.ดร.ผดุง อารยวิญญู ดร. พัชรวิทย์ เกตุแก่นจันทร์ จากนั้นผู้วิจัยนำมาปรับปรุงตามคำแนะนำ เพื่อปรับปรุงแบบสอบถามให้เหมาะสมทั้งด้านเนื้อหา ภาษาที่ใช้ และให้แต่ละข้อคำถามในสิ่งที่ต้องการและมีความชัดเจน

5. นำแบบสอบถามที่ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะ จำนวน 40 ข้อ ไปทดลองใช้กับผู้บริหาร และครูผู้สอนซึ่งมิได้เป็นกลุ่มตัวอย่าง ในวันที่ 30 กันยายน 40 จำนวน 70 คน แล้วนำมาหาค่าความเที่ยงตรงเป็นรายข้อ โดยหาสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์

6. คัดเลือกจัดเป็นแบบวัดเจตคติฉบับใหม่ แล้วหาค่าความเชื่อมั่นของทั้งฉบับ โดยหาสัมประสิทธิ์อัลฟา (Alpha Coefficient)

วิธีดำเนินการรวบรวมข้อมูล

1. ผู้วิจัยขอหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อขอความร่วมมือจาก สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาแห่งชาติ สังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร และกองการศึกษาพิเศษ ในการอำนวยความสะดวกในการเก็บรวบรวมข้อมูล

2. ผู้วิจัยนำแบบสอบถามพร้อมหนังสือจาก สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาแห่งชาติ สังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร และกองการศึกษาพิเศษ ขอความร่วมมือให้ผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมตอบแบบสอบถาม โดยผู้วิจัยเป็นผู้เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง โดยใช้เก็บ 60 วัน โดยได้แบบสอบถามคืนร้อยละ 83.33 %

3. นำข้อมูลที่ได้นำมาตรวจสอบความสมบูรณ์ แล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าสถิติ

การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป SPSS/pc+ ในการคำนวณหาค่าสถิติต่อไปนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสถานภาพ (ข้อมูลทั่วไป) ของผู้ตอบแบบสอบถามโดยการแจกแจงความถี่ ค่าร้อยละ
2. การศึกษาเจตคติของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อความสามารถในการเรียนและการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ทำการวิเคราะห์โดยใช้ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD)
3. การเปรียบเทียบเจตคติของผู้บริหารและครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วม ที่มีต่อความสามารถในการเรียนรู้ และการปรับตัวของนักเรียนที่มีต่อความบกพร่องทางสติปัญญา ทำการวิเคราะห์โดยวิธีการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว One-way ANOVA (One-way Analysis of Variance) หากพบว่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทำการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยเป็นรายคู่ โดยวิธีของ เชฟเฟ (Scheffe's Method) ต่อไป
4. การเปรียบเทียบเจตคติของครูที่มีความรู้ทางด้านการศึกษาพิเศษและครูที่ไม่มีความรู้ทางด้านการศึกษาพิเศษที่มีต่อความสามารถในการเรียนรู้ และการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติ t - test แบบ Independent

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. สถิติที่ใช้ในการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ
 - 1.1 ความเที่ยงตรงของแบบวัดเป็นรายข้อ โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับคะแนนรวมของแต่ละคน
 - 1.2 อำนาจจำแนกเป็นรายข้อ โดยการทดสอบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยกลุ่มสูง 25 % และกลุ่มต่ำ 25 % โดยใช้ t - test
 - 1.3 ความเชื่อมั่นของแบบวัดเจตคติโดยการหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา (Alpha Coefficient)
2. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล
 - 2.1 ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ยและความเบี่ยงเบนมาตรฐาน

2.2 การเปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติ โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนโดยใช้ One - way ANOVA

2.3 เปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติ โดยให้ t - test แบบ independent

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยใช้สัญลักษณ์ ดังต่อไปนี้

N	แทน	จำนวนผู้บริหาร ครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง
$\bar{X}$	แทน	ค่าเฉลี่ย
SD	แทน	ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน
t	แทน	ค่าสถิติที่ใช้ในการพิจารณา t-distribution
F	แทน	ค่าสถิติที่ใช้ในการพิจารณา F- distribution
ss	แทน	ผลบวกของคะแนนเบี่ยงเบนยกกำลังสอง (Sum of Square)
MS	แทน	ค่าเฉลี่ยของผลบวกยกกำลังสอง (Mean Square)
df	แทน	ระดับขั้นความเสรี (Degree of Freedom)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งออกเป็น 8 ตอน คือ

1. การศึกษาสถานภาพของผู้บริหาร, ครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอน
2. การศึกษาเจตคติของบุคลากรจำแนกตามตำแหน่งและหน้าที่การงานของบุคลากรในโรงเรียน
3. การศึกษาเจตคติของบุคลากรจำแนกตามคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ
4. การศึกษาเจตคติของบุคลากรจำแนกตามประสบการณ์ที่เข้าร่วมในโครงการเรียนร่วม
5. การเปรียบเทียบเจตคติของบุคลากรจำแนกตามตำแหน่ง และหน้าที่การงานของบุคลากรในโรงเรียน
6. การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยเป็นรายคู่ จำแนกเป็นรายด้าน
7. การเปรียบเทียบเจตคติของบุคลากรจำแนกตามคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ
8. การเปรียบเทียบเจตคติของบุคลากรจำแนกตามประสบการณ์ที่เข้าร่วมในโครงการเรียนร่วม

1. การศึกษาสถานภาพของผู้บริหาร ครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอน

ตาราง 1 แสดงค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามตำแหน่งหน้าที่

สถานภาพ	จำนวน	ร้อยละ
ผู้บริหาร	39	4.34
ครูที่ทำการสอน	255	28.40
ครูที่ไม่ได้ทำการสอน	606	67.26
รวม	900	100.00

จากตาราง 1 พบว่า

1. บุคลากรที่เป็นผู้บริหารมีจำนวน 39 คน คิดเป็นร้อยละ 4.34
2. บุคลากรที่เป็นครูที่ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีจำนวน 255 คิดเป็นร้อยละ 28.40
3. บุคลากรที่เป็นครูที่ไม่ได้ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีจำนวน 606 คน คิดเป็นร้อยละ 67.26
4. รวมมีบุคลากรจำนวน 900 คน คิดเป็นร้อยละ 100.00

กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้บริหาร มีจำนวนน้อยกว่าครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอนครูที่ทำการสอนมีจำนวนน้อยกว่าครูที่ไม่ได้ทำการสอน และครูที่ไม่ได้ทำการสอนมีจำนวนมากที่สุด

ตาราง 2 แสดงค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามการมีความรู้ทางการศึกษาพิเศษ

สถานภาพ	มีคุณสมบัติ		ไม่มีคุณสมบัติ		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ผู้บริหาร	10	25.64	29	74.36	39	100
ครูที่ทำการสอน	70	27.45	185	72.55	255	100
ครูที่ไม่ได้ทำการสอน	38	6.29	568	93.71	606	100
รวม	118		782		900	

จากตาราง 2 พบว่า

1. ผู้บริหารที่ไม่มีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษ มีจำนวนมากกว่าผู้บริหารที่มีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษ
2. ผู้บริหารที่มีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษ มี 10 คน คิดเป็นร้อยละ 25.64 และเป็นผู้บริหารที่ไม่มีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษ มี 29 คน คิดเป็นร้อยละ 74.36
3. ครูที่ทำการสอน ไม่มีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษ มีจำนวนมากกว่า ครูที่ทำการสอนที่มีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษ
4. ครูที่ทำการสอนมีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษมี 70 คน คิดเป็นร้อยละ 27.45 และครูที่ทำการสอนไม่มีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษมี 185 คน คิดเป็นร้อยละ 72.55
5. ครูที่ไม่ได้ทำการสอนไม่มีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษ มีจำนวนมากกว่าครูที่ไม่ได้ทำการสอนแต่มีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษ
6. ครูที่ไม่ได้ทำการสอน แต่มีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษมี 38 คน คิดเป็นร้อยละ 6.29 และครูที่ไม่ได้ทำการสอนและไม่มีคุณสมบัติทางการศึกษาพิเศษ มีจำนวน 566 คน คิดเป็นร้อยละ 93.71

ตาราง 3 แสดงค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเวลาที่เข้าร่วมโครงการเรียนร่วม

สถานภาพ	0 - 5 ปี		5 ปีขึ้นไป		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ผู้บริหาร	23	2.56	16	1.78	39	4.34
ครูที่ทำการสอน	113	12.58	142	15.81	255	28.40
ครูที่ไม่ได้ทำการสอน	532	58.24	81	9.02	606	67.28
รวม	659	73.39	239	26.61	900	100

จากตาราง 3 พบว่า

1. บุคลากรที่เป็นผู้บริหารจำนวน 39 คน เป็นผู้ที่เข้าร่วมโครงการ 0 - 5 ปี จำนวน 23 คน คิดเป็นร้อยละ 2.56 และเป็นผู้ที่เข้าร่วมโครงการ 5 ปี ขึ้นไป จำนวน 16 คน คิดเป็นร้อยละ 1.78
2. บุคลากรที่เป็นครูที่ทำการสอนจำนวน 255 คน เป็นผู้ที่เข้าร่วมโครงการ 0 - 5 ปี จำนวน 113 คน คิดเป็นร้อยละ 12.58 และเป็นผู้ที่เข้าร่วมโครงการ 5 ปี ขึ้นไป จำนวน 142 คน คิดเป็นร้อยละ 15.81
3. บุคลากรที่เป็นครูที่ไม่ได้ทำการสอนจำนวน 606 คน เป็นผู้ที่เข้าร่วมโครงการ 0 - 5 ปี จำนวน 532 คน คิดเป็นร้อยละ 58.24 และเป็นผู้ที่เข้าร่วมโครงการ 5 ปี ขึ้นไป จำนวน 81 คน คิดเป็นร้อยละ 9.02

1. การศึกษาเจตคติของบุคลากรจำแนกตามตำแหน่งและหน้าที่การงานของบุคลากร ในโรงเรียน

ตาราง 4 แสดงค่าเฉลี่ยของเจตคติและความพึงพอใจมาตรฐานของบุคลากรที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นรายด้านและรวมทุกด้าน

เจตคติ	ผู้บริหาร N = 39		ครูที่ทำการสอน N = 255		ครูที่ไม่ได้ทำการสอน N = 606	
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
1. ด้านรูปแบบการจัด	2.90	0.35	2.75	0.36	2.69	0.34
2. ด้านลักษณะและความสามารถ	3.03	0.32	2.97	0.43	2.93	0.42
3. ด้านการยอมรับ	3.29	0.41	3.10	0.52	3.03	0.55
4. ด้านการปรับตัว	3.11	0.40	2.94	0.44	2.90	0.36
รวมทุกด้าน	3.08	0.27	2.93	0.34	2.88	0.30

จากตาราง 4 พบว่า บุคลากรของโรงเรียนโครงการเรียนร่วมทั้งผู้บริหารโรงเรียนและครูในโรงเรียนมีเจตคติต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในทางบวก

เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า บุคลากรดังกล่าวของโรงเรียนมีเจตคติต่อความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในด้านรูปแบบการจัดการเรียนร่วม ด้านลักษณะและความสามารถ ด้านการยอมรับทางสังคม และด้านความสามารถในการปรับตัวในทางบวกทั้งสิ้น

สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล เป็นดังนี้

1. กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้บริหารมีจำนวนน้อยกว่าครูที่ทำการสอน และครูที่ไม่ได้ทำการสอน นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีจำนวนมากที่สุด ครูที่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ มีจำนวนน้อยกว่าครูที่ไม่มีคุณวุฒิ ครูที่เข้าร่วมโครงการเรียนร่วม 5 ปี ขึ้นไป มีจำนวนน้อยกว่าครูที่เข้าร่วมโครงการ 0 - 5 ปี

2. ค่าเฉลี่ย เจตคติ ของผู้บริหารและครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อยู่ในทางบวก โดยผู้บริหารที่มีเจตคติในทางบวกสูงกว่าครูที่ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และครูที่ไม่ได้ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในทุกด้าน

ค่าเฉลี่ยเจตคติ ของครูที่คุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษกับครูที่ไม่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ ที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในทางบวก โดยผู้ที่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษมีเจตคติในทางบวกสูงกว่าผู้ไม่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ

ค่าเฉลี่ยเจตคติของครูที่เข้าร่วมโครงการ 0 - 5 ปี และ 5 ปี ขึ้นไป ที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในทางบวก โดยครูที่เข้าร่วมโครงการ 5 ปีขึ้นไป มีเจตคติในทางบวกสูงกว่าครูที่เข้าร่วมโครงการ 0 - 5 ปี

3. เจตคติของผู้บริหาร ครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอนมีความแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผู้บริหารและครูที่ทำการสอนมีเจตคติที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอนมีเจตคติแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

4. การเปรียบเทียบเจตคติของครูที่มีคุณวุฒิและไม่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษพบว่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

5. การเปรียบเทียบเจตคติของครูที่มีประสบการณ์เข้าร่วมในโครงการเรียนร่วม 0 - 5 ปี และ 5 ปี ขึ้นไป พบว่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. การศึกษาเจตคติของบุคลากรจำนวนตามประสบการณ์ที่เข้าร่วม โครงการเรียนร่วม

ตาราง 6 แสดงค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของบุคลากรที่มีความสามารถในการเรียนและการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำแนกตามประสบการณ์ที่เข้าร่วมในโครงการเรียนร่วม

เจตคติ	มีประสบการณ์ 0 -5 ปี N = 240		มีประสบการณ์ 5 ปี ขึ้นไป N = 660	
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
1. ด้านรูปแบบการจัด	2.74	0.34	2.71	0.35
2. ด้านลักษณะและความ สามารถ	2.94	0.43	2.95	0.42
3. ด้านการยอมรับ	3.08	0.53	3.05	0.54
4. ด้านการปรับตัว	2.95	0.42	2.91	0.38
รวมทุกด้าน	2.92	0.33	2.90	0.31

จากตาราง 6 พบว่า บุคลากรของโรงเรียนโครงการเรียนร่วมทั้งที่มีประสบการณ์เข้าร่วมโครงการ 0 - 5 ปี และ 5 ปี ขึ้นไป มีเจตคติต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในทางบวก

เมื่อพิจารณาในรายละเอียดพบว่า บุคลากรดังกล่าวในโรงเรียนมีเจตคติต่อความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ในด้านรูปแบบการจัดการเรียนร่วมด้านลักษณะและความสามารถในการเรียน ด้านการยอมรับทางสังคมและด้านความสามารถในการปรับตัวในทางบวกทั้งสิ้น

5. การเปรียบเทียบเจตคติของบุคลากรจำแนกตามตำแหน่งและหน้าที่การงานของบุคลากรในโรงเรียน

ตาราง 7 เปรียบเทียบเจตคติของผู้บริหาร ครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอนที่มีต่อความสามารถในการเรียนและการปรับตัวของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำแนกเป็นรายด้าน และรวมทุกด้าน

1. ด้านรูปแบบการจัดการเรียน

แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	Prop
ระหว่างกลุ่ม	2	255.73	127.87	7.44 *	0.01
ภายในกลุ่ม	898	15411.48	17.18		

2. ด้านลักษณะและความสามารถในการเรียน

แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	Prop
ระหว่างกลุ่ม	2	38.41	19.21	1.71	0.18
ภายในกลุ่ม	898	10,066.72	11.22		

3. ด้านความรู้สึกรับและการยอมรับทางสังคม

แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	Prop
ระหว่างกลุ่ม	2	360.24	180.12	5.24*	0.01
ภายในกลุ่ม	898	3,0849.76	34.39		

4. ด้านความสามารถในการปรับตัวทางสังคม

แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	Prop
ระหว่างกลุ่ม	2	157.41	78.70	6.54*	0.00
ภายในกลุ่ม	898	10795.80	12.04		

5. รวมทุกด้าน

แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	Prop
ระหว่างกลุ่ม	2	2857.75	1428.87	9.03**	0.00
ภายในกลุ่ม	898	142,012.05	158.32		

* มีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ** มีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จากตาราง 7 พบว่า เมื่อพิจารณาทุกด้านเจตคติของผู้บริหาร ครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมุติฐานข้อที่ 1

เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า เจตคติของผู้บริหาร , ครูที่ทำการสอน และครูที่ไม่ได้ทำการสอน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เพียง 3 ด้าน คือ ด้านรูปแบบการจัดการเรียน ด้านความรู้สึกรับ และการยอมรับทางสังคม และด้านความสามารถในการปรับตัว ส่วนด้านลักษณะและความสามารถในการเรียน แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

6. การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยเป็นรายคู่ จำแนกเป็นรายด้าน

ตาราง 8 แสดงการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยเป็นรายคู่ จำแนกเป็นรายด้าน และรวมทุกด้าน

1. ด้านรูปแบบการจัดการเรียน

ตำแหน่งหน้าที่	$\bar{X}$	ผู้บริหาร	ครูที่ทำการสอน	ครูที่ไม่ได้ทำการสอน
		2.90	2.95	2.69
ผู้บริหาร	2.90	-	*	*
ครูที่ทำการสอน	2.75	-	-	
ครูที่ไม่ได้ทำการสอน	2.69	-	-	-

2. ด้านลักษณะและความสามารถในการเรียน ไม่วิเคราะห์เพราะไม่แตกต่างกัน

3. ด้านความรู้ลึกและการยอมรับทางสังคม

ตำแหน่งหน้าที่	$\bar{X}$	ผู้บริหาร	ครูที่ทำการสอน	ครูที่ไม่ได้ทำการสอน
		3.29	3.10	3.03
ผู้บริหาร	3.29	-		*
ครูที่ทำการสอน	3.10	-	-	
ครูที่ไม่ได้ทำการสอน	3.03	-	-	-

4. ด้านความสามารถในการปรับตัวทางสังคม

ตำแหน่งหน้าที่	$\bar{X}$	ผู้บริหาร	ครูที่ทำการสอน	ครูที่ไม่ได้ทำการสอน
		2.95	2.91	2.92
ผู้บริหาร	2.95	-	*	*
ครูที่ทำการสอน	2.91	-	-	
ครูที่ไม่ได้ทำการสอน	2.92	-	-	-

4. รวมทุกด้าน

ตำแหน่งหน้าที่	$\bar{X}$	ผู้บริหาร	ครูที่ทำการสอน	ครูที่ไม่ได้ทำการสอน
		2.92	2.90	2.90
ผู้บริหาร	2.92	-	*	*
ครูที่ทำการสอน	2.90	-	-	
ครูที่ไม่ได้ทำการสอน	2.90	-	-	-

จากตาราง 8 การวิเคราะห์โดยใช้ Scheffe' post hoc พบว่า เมื่อพิจารณาทุกด้านพบว่าเจตคติของผู้บริหาร กับเจตคติของครูที่ทำการสอน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เจตคติของผู้บริหารกับครูที่ไม่ได้ทำการสอนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทาง

สถิติที่ระดับ .05 แต่ครูที่ทำการสอน และครูที่ไม่ได้ทำการสอนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ในด้านรูปแบบการจัดการเรียนและด้านความสามารถในการปรับตัวทางสังคม เจตคติของผู้บริหารกับเจตคติของครูที่ทำการสอน และเจตคติของครูที่ไม่ได้ทำการสอนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในด้านความรู้สึกและการยอมรับทางสังคม เจตคติของผู้บริหารกับเจตคติของครูที่ไม่ได้ทำการสอน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนครูอื่น ๆ แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

7. การเปรียบเทียบเจตคติของบุคลากรจำแนกตามคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ

ตาราง 9 แสดงการเปรียบเทียบเจตคติของครูที่มีคุณวุฒิด้านการศึกษาพิเศษและไม่มีคุณวุฒิด้านการศึกษาพิเศษ

เจตคติ	N	$\bar{X}$	SD	T - test	Prop
1. ด้านรูปแบบ					
- มีคุณวุฒิ	118	2.91	0.35	6.16**	.00
- ไม่มีคุณวุฒิ	782	2.69	0.34		
2. ด้านลักษณะ					
- มีคุณวุฒิ	118	3.13	0.41	5.23**	.00
- ไม่มีคุณวุฒิ	782	2.92	0.41		
3. ด้านความรู้สึก					
- มีคุณวุฒิ	118	3.27	0.46	5.18**	.00
- ไม่มีคุณวุฒิ	782	3.03	0.54		
4. ด้านการปรับตัว					
- มีคุณวุฒิ	118	3.07	0.41	4.20**	.00
- ไม่มีคุณวุฒิ	782	2.90	0.38		
รวมทุกด้าน					
- มีคุณวุฒิ	118	3.09	0.32	6.86**	.00
- ไม่มีคุณวุฒิ	782	2.87	0.31		

** มีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จากตาราง 9 พบว่า เจตคติของครูที่มีคุณวุฒิด้านการศึกษาพิเศษ กับครูที่ไม่มีคุณวุฒิด้านการศึกษาพิเศษแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยครูที่มีคุณวุฒิด้านการศึกษาพิเศษ มีเจตคติต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สูงกว่าครูที่ไม่มีคุณวุฒิด้านการศึกษาพิเศษ

เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า เจตคติของครูที่มีคุณวุฒิด้านการศึกษาพิเศษและไม่มีคุณวุฒิด้านการศึกษาพิเศษแตกต่างกันทุกด้าน สอดคล้องกับสมมุติฐานข้อที่ 2

8. การเปรียบเทียบเจตคติของบุคลากรจำแนกตามประสบการณ์ที่เข้าร่วมในโครงการเรียนรู้ร่วม

ตาราง 10 แสดงการเปรียบเทียบเจตคติของบุคลากรจำแนกตามประสบการณ์ที่เข้าร่วมในโครงการเรียนรู้ร่วม

เจตคติ	N	$\bar{X}$	SD	T - test	Prop
1. ด้านรูปแบบ					
- 0 - 5 ปี	240	2.74	0.34	- 1.35	0.18
- 5 ปี ขึ้นไป	660	2.71	0.35		
2. ด้านลักษณะ					
- 0 - 5 ปี	240	2.94	0.43	0.26	0.80
- 5 ปี ขึ้นไป	660	2.95	0.42		
3. ด้านความรู้สึก					
- 0 - 5 ปี	240	3.08	0.53	- 0.58	0.56
- 5 ปี ขึ้นไป	660	3.05	0.54		
4. ด้านการปรับตัว					
- 0 - 5 ปี	240	2.95	0.42	- 1.19	0.23
- 5 ปี ขึ้นไป	660	2.91	0.38		
รวมทุกด้าน					
- 0 - 5 ปี	240	2.92	0.33	- 0.96	0.34
- 5 ปี ขึ้นไป	660	2.90	0.31		

$$T < .05 = 1.96$$

จากตาราง 10 พบว่า เจตคติของบุคลากรที่เข้าร่วมในโครงการเรียนรู้ร่วม 0 - 5 ปี และ 5 ปี ขึ้นไป แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า เจตคติของบุคลากรแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในทุกด้าน ซึ่งไม่เป็นไปตามสมมุติฐานข้อที่ 3

บทที่ 5

สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การศึกษาครั้งนี้เป็นการศึกษาเจตคติของผู้บริหารและครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อความสามารถในการเรียน และการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในเขตกรุงเทพมหานคร เป็นการศึกษาเชิงสำรวจซึ่งแบ่งขั้นตอนของการศึกษาค้นคว้าได้ ดังนี้

ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า

1. เพื่อศึกษาเจตคติของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อความสามารถในการเรียนรู้ และการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
2. เพื่อเปรียบเทียบเจตคติของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อความสามารถในการเรียนรู้ และการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

สมมุติฐานของการศึกษาค้นคว้า

1. ผู้บริหาร ครูที่ทำการสอน และครูที่ไม่ได้ทำการสอน มีเจตคติต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกัน
2. ครูที่มีความรู้ทางการศึกษาพิเศษและไม่มีความรู้ทางการศึกษาพิเศษ มีเจตคติต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกัน
3. ครูที่มีประสบการณ์ในโครงการเรียนร่วม และ 0 - 5 ปี 5 ปี ขึ้นไป มีเจตคติต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกัน

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ตัวแปรที่ศึกษา ประกอบด้วย

1.1 ตัวแปรต้น

1.1.1 ตำแหน่งและหน้าที่การงานของบุคลากรในโรงเรียน

1.1.1.1 ผู้บริหาร ในตำแหน่งผู้อำนวยการและผู้ช่วยผู้อำนวยการ

1.1.1.2 ครูที่ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.1.1.3 ครูที่ไม่ได้ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.1.2 คุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษของครู

1.1.2.1 มีคุณวุฒิทางด้านการศึกษาพิเศษหรือผ่านการอบรมด้าน
การศึกษาพิเศษ

1.1.2.2 ไม่มีคุณวุฒิทางด้านการศึกษาพิเศษหรือไม่ผ่านการ
อบรมด้านการศึกษาพิเศษ

1.1.3 ประสบการณ์ที่เข้าร่วมในโครงการเรียนร่วม

1.1.3.1 0-5 ปี

1.1.3.2 5 ปี ขึ้นไป

1.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ เจตคติต่อความสามารถในการเรียนและการปรับตัวของ
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาใน 4 ด้าน

1.2.1 ด้านรูปแบบการจัดการเรียนให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.2.2 ด้านลักษณะและความสามารถในการเรียนของนักเรียนที่มีความบกพร่อง
ทางสติปัญญา

1.2.3 ด้านความรู้สึกและการยอมรับของสังคมที่ต่อนักเรียนที่มีความบกพร่อง
ทางสติปัญญา

1.2.4 ด้านความสามารถในการปรับตัวทางสังคมของนักเรียนที่มีความบกพร่อง
ทางสติปัญญา

2. ประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมในเขต
กรุงเทพมหานคร จากโรงเรียนในสังกัดกองการศึกษาพิเศษ สังกัดสำนักงานการประถมศึกษา
แห่งชาติ และสังกัดสำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานคร จำนวน 21 โรงเรียน 1,474 คน

3. กลุ่มตัวอย่างที่เลือกจากประชากรในทุกโรงเรียน โดยใช้สูตรยามาเน่ ได้จำนวนกลุ่ม
ตัวอย่าง 1,179 คน

4. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบสอบถามความคิดเห็นของ
ผู้บริหารและครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วม จำนวน 40 ข้อ ปรับปรุงและเพิ่มเติมมาจากการสำรวจ
เจตคติของบุคคลทั่วไปที่มีต่อบุคคลปัญญาอ่อนในงานวิจัย ของพัชรวิทย์ กำเนิดเพชร มี 4 ด้าน
คือ ด้านรูปแบบของการจัดการเรียนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ด้านลักษณะและ
ความสามารถในการเรียน ด้านความรู้สึกและการยอมรับของสังคม และด้านความสามารถในการ
ปรับตัวทางสังคมซึ่งเป็นแบบสอบถามที่มีความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ 0.93 โดยด้านรูปแบบการจัด

การเรียนรู้ให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 12 ข้อ มีความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.70 ด้านลักษณะและความสามารถทางการเรียนมี 8 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.70 ด้านความรู้สึกและการยอมรับทางสังคมมี 11 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.89 ด้านความสามารถในการปรับตัวทางสังคมมี 9 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.82

5. การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยได้ขอความร่วมมือจากสำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานคร และศึกษานิเทศก์การประถมศึกษาแห่งชาติ กรุงเทพมหานคร เพื่อขออนุญาตในการเก็บข้อมูลโรงเรียนที่สังกัด และผู้ทำวิจัยออกไปสังเกตและรับแบบสำรวจคืนด้วยตนเอง

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. การหาค่าสถิติพื้นฐานค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของกลุ่มตัวอย่าง
2. การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของเจตคติ และความเบี่ยงเบนมาตรฐานของกลุ่มตัวอย่างเป็นรายด้าน และรวมทุกด้าน
3. การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง 3 สถานภาพ โดยวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One - way Analysis of Variance)
4. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวน มีความแตกต่างกันจึงทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ โดยวิธีการเชฟเฟ (Scheffe Method)
5. การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของครูที่มีความรู้ทางการศึกษาพิเศษ และผู้ไม่มีความรู้ทางด้านการศึกษาพิเศษ โดยใช้สถิติแบบที่
6. (t - test independent)
7. การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของครูที่เข้าร่วมโครงการ 5 ปี ขึ้นไป และ 0 - 5 ปี โดยใช้สถิติแบบที่ (t - test independent)
8. การวิเคราะห์ข้อมูลใช้คอมพิวเตอร์ โปรแกรม SPSS/PC+
9. การวิเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้ทดสอบนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล เป็นดังนี้

1. กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้บริหารมีจำนวนน้อยกว่าครูที่ทำการสอน และครูที่ไม่ได้ทำการสอน นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีจำนวนมากที่สุด ครูที่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ มีจำนวนน้อยกว่าครูที่ไม่มีคุณวุฒิ ครูที่เข้าร่วมโครงการเรียนร่วม 5 ปี ขึ้นไป มีจำนวนน้อยกว่า ครูที่เข้าร่วมโครงการ 0 - 5 ปี

2. ค่าเฉลี่ย เจตคติ ของผู้บริหารและครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อยู่ในทางบวก โดยผู้บริหารที่มีเจตคติในทางบวกสูงกว่าครูที่ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และครูที่ไม่ได้ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในทุกด้าน

ค่าเฉลี่ยเจตคติ ของครูที่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษกับครูที่ไม่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ ที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในทางบวก โดยผู้ที่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษมีเจตคติในทางบวกสูงกว่าผู้ไม่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ

ค่าเฉลี่ยเจตคติของครูที่เข้าร่วมโครงการ 0 - 5 ปี และ 5 ปี ขึ้นไป ที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในทางบวก โดยครูที่เข้าร่วมโครงการ 5 ปีขึ้นไป มีเจตคติในทางบวกสูงกว่าครูที่เข้าร่วมโครงการ 0 - 5 ปี

3. เจตคติของผู้บริหาร ครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอนมีความแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผู้บริหารและครูที่ทำการสอนมีเจตคติที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอนมีเจตคติแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

4. การเปรียบเทียบเจตคติของครูที่มีคุณวุฒิและไม่มีคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษพบว่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

5. การเปรียบเทียบเจตคติของครูที่มีประสบการณ์เข้าร่วมในโครงการเรียนร่วม 0 - 5 ปี และ 5 ปี ขึ้นไป พบว่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผล

จากผลการศึกษาเปรียบเทียบเจตคติของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อความสามารถในการเรียนและการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในเขตกรุงเทพมหานคร พบว่า

1. เจตคติของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมมีเจตคติในทางบวก (ทางดี) ต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยเฉพาะผู้บริหาร ครูที่ทำการสอนและครูที่มีคุณวุฒิทางด้านการศึกษาพิเศษ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ทองนวล ภูประเสริฐ ที่พบว่าครูทางการประถมศึกษาในฝ่ายปฏิบัติการที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมมีเจตคติทางบวกต่อการเรียนร่วมสูงสุดและ สอดคล้องกับงานวิจัยของ ริเดล (Riedel) ที่พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนที่มีการรับรู้ในทางบวกต่อการเรียนร่วมสูงกว่า นักศึกษาทั่วไป (Riedel.1991)

2. การเปรียบเทียบเจตคติของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมพบว่าทั้ง 2 กลุ่มมีเจตคติในทางบวก โดยผู้บริหารมีเจตคติต่อความสามารถในการเรียนและการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในทางบวกสูงสุด รองลงมาเป็นครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอนซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ เซคส์ (Sakes) ที่พบว่าครูที่มีวุฒิทางการศึกษาในระดับปริญญาตรีทางการศึกษาพิเศษ มีเจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย และสติปัญญาและต่อการเรียนร่วม (Sakes. 1987) และสอดคล้องกับงานวิจัยของมาทา (Mata) ที่พบว่าครูการศึกษาพิเศษมีเจตคติในทางบวกมากกว่าครูปกติ

3. การเปรียบเทียบเจตคติของผู้มีประสบการณ์เข้าร่วมในโครงการเรียนร่วม 0 – 5 ปี และ 5 ปี ขึ้นไป พบว่ามีเจตคติแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ฟาร์เลย์ (Farley) ที่พบว่าองค์ประกอบสำคัญที่มีส่วนเกี่ยวข้องโดยอ้อมกับเจตคติ คือ ประสบการณ์ในการทำงานกับบุคคลที่มีความรู้ด้านการพิเศษมาก่อน (Farley. 1992) แต่ไม่สอดคล้องกับงานวิจัยของ แบลคแมน (Blackman) ซึ่งพบว่าครูที่มีประสบการณ์ในการสอน 5 ปี ขึ้นไป มีเจตคติในทางบวกมากกว่าครูที่มีประสบการณ์ในการสอนต่ำกว่า 5 ปี

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการวิจัย

1. ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้แบ่งตัวแปรเป็นครูที่ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและไม่ได้ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ได้พบว่ามีเจตคติไม่แตกต่าง ผู้วิจัยเห็นว่าถ้าได้แบ่งเป็นกลุ่มครูผู้สอนย่อยเป็นครูผู้สอนวิชาสามัญและวิชาอื่นอาจพบความแตกต่างของเจตคติได้ ซึ่งผลการวิจัยจะเป็นข้อมูลของการเลือกครูเพื่อเข้าอบรมความรู้เรื่องการศึกษาพิเศษ ในโรงเรียนที่จะเปิดให้มีโครงการเรียนร่วม
2. การวิจัยครั้งนี้กลุ่มตัวอย่างเป็นข้าราชการที่อยู่ในสถานศึกษาที่เป็นสังกัดของรัฐน่าจะมีการวิจัยในโรงเรียนที่สังกัดกองการศึกษาเอกชนบ้าง
3. การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้แบ่งตัวแปรเป็นครูที่เข้าร่วมโครงการเรียนร่วม 0 - 5 ปี และ 5 ปี ขึ้นไป ได้พบว่ามีเจตคติต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่แตกต่างกัน ผู้วิจัยเห็นว่าถ้าได้แบ่งช่วงเวลาให้ห่างกันมากกว่านี้ อาจพบความแตกต่างของเจตคติเพิ่มขึ้น

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1. การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเจตคติที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ควรทำวิจัยเจตคติที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องประเภทอื่นด้วย
2. การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ ควรทำการวิจัยเจตคติของครูก่อนได้รับความรู้ และหลังได้รับความรู้ทางด้านการศึกษาพิเศษ

บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

กองการศึกษาพิเศษ. ข้อมูลโรงเรียนปีการศึกษา 2537. กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, กองการศึกษาพิเศษ. คู่มือการจัดการจัดการเรียนร่วม. กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2538.

กัลยา สุตบุตร. "การแบ่งประเภทของภาวะปัญญาอ่อนตาม ICD 10," วารสารราชานุกูล. 7 : 24 - 28 ; กันยายน - ธันวาคม 2535.

จรรยา สุวรรณทัต. ทัศนคติของเด็กพิการต่อเด็กพิการ และทัศนคติของเด็กพิการและครู ต่อกัน และกัน. ปรินญาณิพนธ์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร 2520.

จรัส ทองปิยะภูมิ. การศึกษาสภาพและปัญหาการบริหารโรงเรียนโครงการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็น. วิทยานิพนธ์ ปรินญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2521.

จิรวดี วิจิตรานนท์. การศึกษาเปรียบเทียบทัศนคติของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เด็กปกติ ครูและผู้บริหารสถานศึกษาที่มีต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2534. อัดสำเนา.

ชม ภูมิภาค. จิตวิทยาการเรียนการสอน. โรงพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช, 2522.

เชิดศักดิ์ โฆษาสินธุ์. การวัดทัศนคติและบุคลิกภาพ. สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2520.

ฐานิยา บุญเกียรติ. การศึกษาสภาพภาพ และปัญหาการจัดการศึกษาพิเศษในโรงเรียน ประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาแห่งชาติ. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2538. อัดสำเนา.

ดารณี ธนะภูมิ. "เด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนได้," สารานุกรมศึกษาศาสตร์. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2535.

เดโช สวานานนท์. ปทานุกรมจิตวิทยา. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์โอเดียนสโตร์, 2512.

ทองนวล ภูประเสริฐ. การศึกษาเจตคติของของบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษและต่อการเรียนร่วม. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2538. อัดสำเนา.

ธีระพร อุวรรณโณ. "จิตวิทยาสังคมชั้นนำ," เอกสารประกอบการเรียน. กรุงเทพฯ ฯ :

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2521. อัดสำเนา.

นิตยา นิลคุหา. องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในการเรียนร่วมของเด็กที่มีความ

ความบกพร่องทางการได้ยิน. ปรินยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ ฯ : มหาวิทยาลัย

ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2534. อัดสำเนา.

เบญจา ชลธารันนท์. หน่วยที่ 10 "การจัดที่อยู่อาศัยสำหรับบุคคลพิการ," เอกสารการสอนชุดวิชา

การดูแลบุคคลพิการ หน่วยที่ 8 - 15. นนทบุรี : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2532.

บุษราคัม สุระพันธ์. ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับทัศนคติต่อการพำนักของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา

ตอนต้น ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดร้อยเอ็ด. ปรินยานิพนธ์

กศ.ม. กรุงเทพฯ ฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2534. อัดสำเนา.

✓ ประภาเพ็ญ สุวรรณ. ทัศนคติการวัดการเปลี่ยนแปลง และพฤติกรรมอนามัย. กรุงเทพฯ ฯ :

สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช, 2520. 143 หน้า.

ผดุง อารยะวิญญู. การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ. กรุงเทพฯ ฯ : บรรณกิจเทรดดิ้ง,

2533.

ทองรัตน์ ทวีรัตน์. วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์. กรุงเทพฯ ฯ :

ฟิงเกอร์ ปรีณแอนต์มีเดีย, 2535.

พัชรวิทย์ เกตุแก่นจันทร์. เอกสารประกอบการบรรยายภาวะบกพร่องทางสติปัญญา : การฟื้นฟู

สมรรถภาพทางด้านอาชีพ และการจ้างงานบุคคลปัญญาอ่อน. กรุงเทพฯ ฯ : ภาควิชา

การศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2537.

พรวณี ชูทัย. จิตวิทยาการเรียนรู้การสอน. กรุงเทพฯ ฯ : วรุณการพิมพ์, 2522.

รวิวรรณ อังคนุรักษ์พันธ์. การวัดทัศนคติเบื้องต้น. เอกสารคำสอนวิชา วผ. 306 มหาวิทยาลัย

บูรพา, 2533.

วารี ธีระจิต. การศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ. กรุงเทพฯ ฯ : นักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2537.

สมทรง สุวรรณเลิศ. "ไอ คิว เครื่องชี้ปรัระดับเชาว์ปัญญา," สารานุกรมศึกษาศาสตร์. กรุงเทพฯ ฯ :

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2535.

สุกัญญา ชำเพชร. ความพร้อมและความต้องการในการจัดการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความ

ต้องการพิเศษกับเด็กปกติในโรงเรียน สังกัดสำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร.

ปรินยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ ฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2538.

อัดสำเนา.

สุวิมล พุกประยูร และศรีสมร ทินานนท์. การจัดการเรียนร่วม. กรุงเทพฯ ฯ :

หน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2538. จัดสำเนา.

ศรียา นิยมธรรม. การเรียนรู้ร่วมสำหรับเด็กปฐมวัย. กรุงเทพฯ ฯ : ภาควิชาการศึกษาพิเศษ

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2532.

ศูนย์พัฒนาศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย ทบวงมหาวิทยาลัย. คู่มือการจัดการเรียนร่วม.

กรุงเทพฯ ฯ : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2529.

อนุกรรมการฝ่ายวิชาการ, เอกสารและกองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา, เอกสารประกอบ

การสัมมนาระดับชาติเรื่อง การจัดการศึกษาพิเศษในอนาคต. กรุงเทพฯ ฯ : 2536.

จัดสำเนา.

อรอนงค์ สุวรรณกุล. การจัดและบริหารโรงเรียนการศึกษาพิเศษ. กรุงเทพฯ ฯ : ภาควิชาการศึกษา

พิเศษ คณะครุศาสตร์ วิทยาลัยครูสวนดุสิต, 2524.

Allport, Gordon. W. Attitude Theory and Measurement. New York : John Miley and

Son, 1967.

Blademan, Leonard S. "The Effects of Inservice Teacher Training and Regular

Teacher's Attitude Toward Mainstreaming and Knowledge of Handicapped

Children," Dissertation Abstracts International," 50 (09) A:2859; March 1990.

Echols, I.J. " An Analysis of Elementary Teachers Opionions Towara Mainstreaming

Moderately to Severely Mentally Retarded Children in Regular Education

in some Selected Schools in Texas ", Dissertation Abstracts International.

DAI – A 52 / 08 ; 2883; 1992.

Farley, J. L. " The Current Attitude of Principals and Teachers Regarding

Mainstreaming in Virginia Middle – Level Schools ". Dissertation

Abstract International. DAI – A 52 /12 : 4290; 1992.

Good, Carter V. Dictionary of Education. New York : Mc Graw – Hill Book Company,

1957.

Kauffman, M.J ; Gottlieb, J.A. Agard, J.A. and Kukic, M.B. Mainstreaming : Toward

and Application of The Construct Focus on Exceptional Children. Boston :

The Council for Exceptional Children, 1975.

- Keller, Edith L. "Organizational Space and Attitudes toward Special Education Classes," Dissertation Abstracts International. 47 : 08 ; February, 1987.
- Kendler, Howard H. Basic Psychology. California : W.A. Benjamin Inc, 1974.
- Mata, Faye E. "Mainstreaming Handicapped Children : Attitudes and Knowledge of Elementary Educators in the Guam Republic Schools," Dissertation Abstracts International. 50 (03) A: 663; September, 1989.
- Me Guire W.J., "Personality and Susceptibility to Social Influence," Handbook of Personality Theory and Research (Chicago) : Rand McNally, 1968.
- Mullinedix Barbara J. "The Relationship Between Principal Style and Attitude toward Mainstreaming of Handicapped Children, as Perceived by Teacher," Dissertation Abstracts International. 54 (04) A: 435, September 1994.
- Patchareewun Khumnirdpetch. "A Service delivery System for Persons with Mental Retardation in Thailand." Doctoral Dissertation international, 1990.
- Patton, James R. James S. Payne, and Mary B. Smith, Mental Retardation. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Co., 1986.
- Riedel, P.B. "An Investigation and Analysis of Educator Perceptions of Mainstreaming Mildly Handicapped Students in Grade 5 – 9 in Randomly Selected urban and Rural School Divisions in Berginia Public Schools ", Dissertation Abstracts International. DAI – 4 52 / 04 : 1164; 1991.
- Saker, Norma S. "Correlates of Teachers' Attitudes toward Mainstreaming," Dissertation Abstracts International. 47 : 08 ; February, 1987.
- Shaver, Kelley G. Principles of Social Psychology. Cambridge : Winthrop Publishers; 1977.
- Tufts, Devon C. "A Study of Attitudes Toward Mainstreaming Severely Languages Handicapped Children," Dissertation Abstracts International. Doctoral Dissertation Pepperdine, University, 45 : 10 April, 1985.
- Wardani, I.G. "The Attitude of Regular Classroom Teachers and Special Education Teachers of Bali, Indonesia Toward Mainstreaming" Dissertation Abstracts International. 49 (05) : 1054, November 1988.
- Yamane, Taro. Statistic An Introductory Analysis. Tokyo : John Weather hill, Inc., 1970.

ภาคผนวก

แบบสอบถาม
ความคิดเห็นของผู้บริหารและครู

คำชี้แจง

1. แบบสอบถามชุดนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาทัศนคติของผู้บริหาร และครูที่สอนในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาของโรงเรียนในเขตกรุงเทพมหานครข้อมูลจะเป็นแนวทางให้หน่วยงานที่รับผิดชอบได้พิจารณาหาแนวทางในการพัฒนาขยายโครงการเรียนร่วมให้ได้ผลเต็มที่และกว้างขวางยิ่งขึ้น

2. โปรดตอบแบบสอบถามทุกข้อตามประสบการณ์ และความคิดเห็นของท่านตามที่เป็นอย่างจริง หากตอบแบบสอบถามอย่างไม่สมบูรณ์จะทำให้ไม่สามารถนำไปวิเคราะห์ผลได้ ในการรายงานผลจะรายงานสรุปเป็นภาพรวม และจะคำตอบไว้เป็นความลับ

3. แบบสอบถามชุดนี้มี 2 ตอน คือ

3.1 สถานภาพของผู้ตอบคำถาม

3.2 ความคิดเห็นของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อความสามารถในการเรียนรู้ และการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ตอนที่ 1

สถานภาพส่วนตัวของผู้ตอบแบบสอบถาม

คำชี้แจง โปรดให้รายละเอียดเกี่ยวกับตัวท่าน โดยเขียนเครื่องหมาย / ลงใน () หรือเติมข้อความลงในช่องว่างที่กำหนดให้

1. ชื่อสถานที่ทำงานของท่าน
2. ตำแหน่งหน้าที่ของท่านในปัจจุบัน
 - () ผู้บริหาร
 - () ครูสอนนักเรียนในโครงการเรียนร่วม
 - () ครูที่ไม่ได้สอนนักเรียนในโครงการเรียนร่วม
3. ท่านเรียนจบทางด้านการศึกษาพิเศษหรือเคยผ่านการอบรมความรู้เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษหรือไม่
 - () เคย
 - () ไม่เคย
4. ประสบการณ์ในการเข้าร่วมในโครงการ
 - () น้อยกว่า 5 ปี
 - () มากกว่า 5 ปี

ตอนที่ 2

คำชี้แจง แบบสอบถามเพื่อสำรวจความคิดเห็นของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อความสามารถในการเรียนรู้ และการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ขอให้ท่านแสดงความคิดเห็นโดยขีดเครื่องหมาย / ในช่อง 1 ถึง 4 โดยในแต่ละช่องจะเป็นระดับความคิดเห็น ดังนี้

หมายเลข 1 หมายถึง	เห็นด้วยอย่างมาก
หมายเลข 2 หมายถึง	เห็นด้วย
หมายเลข 3 หมายถึง	ไม่เห็นด้วย
หมายเลข 4 หมายถึง	ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

ข้อความถาม	ระดับความคิดเห็น				รหัสสำหรับผู้วิจัย
	1	2	3	4	
ด้านรูปแบบการจัดการเรียนให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
1. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาควรเรียนร่วมกับนักเรียนปกติ					
2. ครูประจำชั้นควรมีบทบาทสำคัญในการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
3. การมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่เรียนร่วมในห้องเรียนแบบปกติมีโอกาสดีกว่าแยกห้องเรียน					
4. การให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเรียนในโรงเรียนปกติเป็นการประหยัดงบประมาณของชาติดีกว่าการเปิดโรงเรียนเฉพาะ					
5. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถเรียนร่วมกับนักเรียนปกติในวิชาที่ไม่ใช่วิชาการเท่านั้น					
6. การจัดการเรียนร่วมเป็นนโยบายทางกฎหมายมากกว่าเป็นความจริงทางการศึกษา					

ข้อความถาม	ระดับความคิดเห็น				รหัสสำหรับผู้วิจัย
	1	2	3	4	
7. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะเรียนได้ผลดีในโรงเรียนเฉพาะมากกว่าการเรียนรู้ร่วม					
8. ครูที่จะสอนในห้องที่มีนักเรียนเรียนรู้ร่วมควรได้รับการอบรมทางด้านการศึกษาพิเศษมาก่อน					
9. ในการจัดการเรียนรู้ร่วมกันนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำเป็นต้องมีโปรแกรมการสอนรายบุคคล					
10. ผู้บริหารเป็นผู้ตัดสินใจว่าจะจัดให้มีโครงการเรียนรู้ร่วมหรือไม่					
11. ผู้ปกครองควรมีบทบาทร่วมกับครูในการจัดการเรียนให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
12. ในการจัดการเรียนรู้ร่วมกันกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำเป็นต้องมีอุปกรณ์การสอนเป็นพิเศษ					

ข้อความถาม	ระดับความคิดเห็น				รหัสสำหรับผู้วิจัย
	1	2	3	4	
ด้านลักษณะและความสามารถในการเรียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
1. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่สามารถเรียนวิชาการได้ทันนักเรียนปกติ					
2. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถเรียนได้ถ้าหากมีการลดขั้นตอนการสอนให้ละเอียดลง					
3. การจัดการสอนเสริมให้นักเรียนเรียนร่วมในโรงเรียนปกติทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเรียนได้ทันนักเรียนปกติ					
4. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะสามารถเรียนร่วมได้ดีถ้าเริ่มตั้งแต่อายุน้อย					
5. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีความสนใจช่วงสั้นจึงทำให้เรียนไม่ได้ดีเท่าที่ควร					
6. ผู้ปกครองควรมีส่วนช่วยในการส่งเสริมความสามารถทางการเรียนให้กับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
7. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะทำงานไม่เป็นระเบียบทั้งในการเรียนและการเรียน					
8. ฉันรู้สึกเห็นใจครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ต้องทำงานหนักกว่าครูที่สอนนักเรียนปกติ...					

ข้อความถาม	ระดับความคิดเห็น				รหัสสำหรับ ผู้วิจัย
	1	2	3	4	
ด้านความรู้สึกและการยอมรับของสังคมที่มีต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา					
1. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นบุคคลไม่น่าไว้วางใจ.....					
2. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่ควรเล่นในสนามเด็กเล่นพร้อมกับนักเรียนปกติ.....					
3. ไม่มีความจำเป็นในการฝึกอาชีพประเภทบริการให้นักเรียน เพราะคนทั่วไปไม่กล้ารับบริการ.....					
4. ฉันยินดีให้ลูกของฉันคุยและเล่นกับนักเรียนที่บกพร่องทางสติปัญญา.....					
5. ฉันยินดีไปร่วมงานเลี้ยงสังสรรค์ที่จัดสำหรับนักเรียนที่บกพร่องทางสติปัญญา.....					
6. ฉันรู้สึกเห็นใจผู้ปกครองที่มีลูกเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา.....					
7. ถ้าหากเลือกได้ฉันจะไม่เข้าห้องอยู่ติดกับห้องที่มีลูกที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา.....					
8. ถ้าฉันมีลูกที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาฉันจะไม่พาออกงานสังคม.....					
9. ถ้าฉันเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาฉันจะไม่ไปในสถานที่ที่เขาไม่ต้องการ.....					
10. หากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้รับการฝึกอย่างดีจะสามารถมาอยู่ในสังคมเช่นคนปกติ.....					
11. ฉันคิดว่าในสังคมไม่สามารถแยกคนพิการออกจากคนปกติได้จึงควรให้คนพิการได้มีโอกาสร่วมสังคมปกติเสียตั้งแต่วัยเรียน.....					

ข้อคำถาม	ระดับความคิดเห็น				รหัสสำหรับผู้วิจัย
	1	2	3	4	
1. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต้องการมีสังคมร่วมกับนักเรียนปกติ					
2. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้					
3. ผู้ปกครองมีส่วนในการปรับตัวทางสังคมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างมาก					
4. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับไม่รุนแรงจะเข้าสังคมกับนักเรียนปกติได้โดยไม่มีปัญหา.....					
5. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถปรับตัวได้ดีหากครูเข้มแข็ง.....					
6. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่มีความเป็นตัวของตัวเองทำให้ถูกชักจูงไปในทางที่ผิดได้ง่าย.....					
7. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาชอบที่จะอยู่ในกลุ่มของนักเรียนที่บกพร่องด้วยกัน.....					
8. ฉันเชื่อว่าการปรับตัวจะทำได้ดีในบุคคลหรือนักเรียนที่มีสมองปกติเท่านั้น.....					
9. ฉันคิดว่าถ้าสังคมยอมรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเราจะสามารถปรับตัวได้ดียิ่งขึ้น.....					

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญที่ตรวจคุณภาพเครื่องมือ

นายวิเชียร	อนันตมทพงศ์	ผู้อำนวยการกองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ
นายไพฑูรย์	คงคาสุริยาฉาย	หัวหน้ากลุ่มงานพัฒนาการศึกษา กองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ
ศ. ศรียา	นิยมธรรม	รองคณะบดีฝ่ายวิชาการ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร
ศ.ดร. ผดุง	อารยะวิญญู	หัวหน้าภาคการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร
ดร. พัชรวิทย์	เกตุนกัณจน์	อาจารย์ภาคการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ประวัติย่อของผู้วิจัย

ชื่อ นางสาวบุรณิ อาศิริพจน์

เกิดวันที่ 27 เดือน มิถุนายน พุทธศักราช 2495

สถานที่อยู่ปัจจุบัน บ้านเลขที่ 2824 ซอย ลาดพร้าว 101 ถนนลาดพร้าว
แขวง คลองจั่น เขตบางกะปิ กรุงเทพมหานคร 10240

ตำแหน่งหน้าที่การงานปัจจุบัน อาจารย์ 2 ระดับ 7

สถานที่ทำงาน โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ ถ. ดินแดง

แขวงดินแดง เขตดินแดง กรุงเทพมหานคร 10320

โทรศัพท์ 2450448 , 6428065

ประวัติการศึกษา

พ.ศ. 2511 มัธยมศึกษาปีที่ 3 จากโรงเรียนห้วยยอดวิทยา จ.ตรัง

พ.ศ. 2514 ประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา วิทยาลัยครูสงขลา

พ.ศ. 2516 ประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาระดับสูง
วิทยาลัยครูเพชรบุรีวิทยาลงกรณ์

พ.ศ. 2522 กศ.บ (วิชาเอกภาษาอังกฤษ)
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พิษณุโลก

พ.ศ. 2542 กศ.ม (วิชาเอกการศึกษาพิเศษ)
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

การศึกษาเปรียบเทียบเจตคติของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการ
เรียนร่วม ที่มีต่อความสามารถในการเรียน และการปรับตัวของนักเรียนที่มี
ความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนเขตกรุงเทพมหานคร

บทคัดย่อ
ของ
สมบุญ อาศิริพจน์

เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาพิเศษ
มีนาคม 2542

การศึกษาวิจัยครั้งนี้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาเปรียบเทียบเจตคติของผู้บริหาร และครูในโรงเรียนโครงการเรียนร่วมที่มีต่อความสามารถในการเรียนและการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนเขตกรุงเทพมหานคร ซึ่งสังกัดกองการศึกษาพิเศษ สำนักงานการประถมศึกษาแห่งชาติ และกรุงเทพมหานคร ในปีการศึกษา 2540 จำนวน 900 คน เป็นผู้บริหาร 39 คน ครูที่ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 255 คน และครูที่ไม่ได้ทำการสอนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 606 คน

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลเป็นแบบสอบถามเจตคติที่มีต่อความสามารถในการเรียนและการปรับตัวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีลักษณะเป็น 4 ตัวเลือก จำนวน 40 ข้อ แบ่งเป็น 4 ด้าน มีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ = .93 โดยแบบสอบถามได้รับกลับคืนมา คิดเป็นร้อยละ 83 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One way ANOVA) การเปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติโดยใช้ t -test แบบ in Independent

ผลการวิจัยพบว่า

1. ผู้บริหาร ครูที่ทำการสอน และครูที่ไม่ได้ทำการสอนนักเรียน ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ในโรงเรียนโครงการเรียนร่วม มีเจตคติในทางบวกต่อความสามารถในการเรียนและการปรับตัว ของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
2. ในการเปรียบเทียบเจตคติของครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05

เจตคติของผู้บริหาร และครูที่ทำการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05

เจตคติของผู้บริหารและครูที่ไม่ได้ทำการสอนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05 เจตคติของผู้บริหารสูงกว่าครูที่ทำการสอนและครูที่ไม่ได้ทำการสอนและนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3. เจตคติของครูที่มีคุณวุฒิทางด้านการศึกษาพิเศษและไม่มีคุณวุฒิทางด้านการศึกษาพิเศษ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เจตคติของครูที่มีคุณวุฒิทางด้านการศึกษาพิเศษ สูงกว่าครูที่ไม่มีคุณวุฒิทางด้านการศึกษาพิเศษ
4. เจตคติของครูซึ่งเข้าร่วมโครงการ 0 – 5 ปี และ 5 ปี ขึ้นไป แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

**A COMPARATIVE STUDY ON ATTITUDE TO THE ABILITY IN LEARNING AND
ADAPTIVE BEHAVIOURS OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION
BETWEEN ADMINISTRATORS AND
TEACHERS IN MAINSTREAMING PROGRAM IN BANGKOK**

AN ABSTRACT

BY

SOMBOON ARSIRAPOJ

Presented in partial fulfillment of the requirements for the

Master of Education degree in Special Education

At Srinakarinwirot University

March 1999

The purpose of this study was to investigate and to compare the attitude of administrators and teachers of the mentally retarded children in the programs under the jurisdiction of Special Education Division, the Office of Primary Education Commissions and the Bangkok Metropolitan Administration in Bangkok in the academic year 1997. The sample consisted of 39 administrators, 255 mainstreaming teachers and 606 regular teachers, totalling 900 person

The instrument was a – 4 point rating scale questionnaire surveying the attitude toward the learning ability and the adaptive behaviors of the mental retarded children in 4 areas. The reliability coefficient was .93. The questionnaires return rate was 83% . The statistics applied in the data analysis were mean, standard deviation, one way ANOVA and t-test independent

The results of this study indicated that

1. The administrators the mainstreaming teachers and the regular teachers showed positive attitude toward the learning ability and adaptive behaviors of the mentally retarded children.

2. In comparison, The attitude of the mainstreaming teachers and those of the regular teachers were not significantly different. The attitude of the administrators and the mainstreaming teachers were significantly different. The attitude of the administrators and the attitude of the regular teachers were significantly different. The attitude of the administrators were higher than those of the mainstreaming teachers and regular teachers.

3. The attitude of the teachers with prior training in special education and those without prior training were significantly different at .05 level. The attitude of those with prior training was higher than those without prior training.

4. The attitude of the teachers with 0–5 years of experience and those with more than 5 years of experience were not significantly different.