



พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา

TEACHING BEHAVIORS AND ATTRIBUTIONS OF TEACHERS OF STUDENTS WITH
LEARNING DISABILITIES IN MAINSTREAM ELEMENTARY SCHOOLS

นางสาวพิชยา กองกาญจนทิพย์ *

Pichaya Kongkanjanathip

ดร.ชนิศา ตันติเฉลิม **

Chanisa Tantixalerm, Ph.D.

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยเชิงสำรวจมีวัตถุประสงค์ ดังนี้ 1) เพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล 2) เพื่อศึกษารูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ ครูทั่วไป หรือครูการศึกษาพิเศษที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 239 คน ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา จำนวน 64 แห่ง เครื่องมือในการวิจัย ประกอบด้วย แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และ แบบสอบถามรูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวิเคราะห์ข้อมูลโดยหาความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่ามัธยฐาน ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา มีพฤติกรรมการสอนที่เกี่ยวข้องกับ 6 ด้านเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยจากมากไปน้อยได้ดังนี้ 1) การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ 2) การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา 3) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 4) การวัดและประเมินผล 5) การวางแผนการจัดการเรียนรู้ และ 6) การทำวิจัยในชั้นเรียน

2. ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีรูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนทั้งในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบว่าเป็นสาเหตุที่เกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบนั้นเกิดขึ้นอีกสาเหตุจะเหมือนเดิมไม่เปลี่ยนแปลง และสาเหตุนั้นส่งผลต่อนักเรียนคนอื่น ๆ

* นิสิตมหาบัณฑิตสาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

E-mail Address: pk_tai_3@hotmail.com

** อาจารย์ประจำสาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

E-mail Address: chanisa@gmail.com

ISSN 1905-4491

Abstract

The purposes of this research were: 1) to study teaching behaviors of teachers of students with learning disabilities in elementary mainstream schools and 2) to study the attributes and styles of teachers of students with learning disabilities in mainstream elementary schools. The participants were comprised of 239 teachers who are teaching students with learning disabilities in 64 mainstream elementary schools. The research instruments were questionnaires on teaching behaviors of teachers of students with learning disabilities and questionnaires on attributes and styles of teachers of students with learning disabilities. The data were analysed using frequency, percentage, mean, standard deviation and median.

The research results were summarized as follows:

1. Most of the teachers who teach student with learning disabilities in mainstream elementary schools ranked six factors of teaching behaviors from the most to the least important: 1) educational environment; 2) assistive technology, media, services, and related educational assistances; 3) learning activities; 4) measurement and evaluation; 5) instructional plan; and 6) classroom action research.

2. Most of the teachers who teach student with learning disabilities in mainstream elementary schools attribute for bad and good events to internal factors, stability factors and global factors.

คำสำคัญ: พฤติกรรมการสอน / การอนุমানสาเหตุ / นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

KEYWORDS: TEACHING BEHAVIORS / ATTRIBUTIONS / LEARNING DISABILITIES

บทนำ

ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ฉบับแก้ไขเพิ่มเติม มาตรา 10 วรรคสอง ระบุว่า “การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางด้านร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสาร และการเรียนรู้ หรือมีร่างกายพิการหรือทุพพลภาพ หรือบุคคลซึ่งไม่สามารถพึ่งตนเองได้หรือไม่มีโอกาส หรือด้อยโอกาส ต้องจัดให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิ และโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐาน” กระทรวงศึกษาธิการกำหนดนโยบายการจัดการศึกษาแก่ผู้พิการ หรือต่อมาเรียกว่า ผู้ที่มีความบกพร่อง ทำให้ผู้ที่มีความบกพร่องมีโอกาสได้รับสิทธิ และบริการทางการศึกษามากยิ่งขึ้น ซึ่งถือได้ว่าเป็นกลไกพื้นฐานที่สำคัญ อันทำให้เกิดการพัฒนาศักยภาพของผู้ที่มีความบกพร่อง และหนึ่งในรูปแบบการจัดการศึกษาแก่ผู้ที่มีความบกพร่องคือ “การเรียนรู้ร่วม” เป็นวิธีการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนเหล่านี้ได้มีโอกาสเรียนตามความสามารถของแต่ละบุคคล (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2543)

ในปัจจุบันนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนในโรงเรียนเรียนร่วม นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีจำนวนมากที่สุด (สำนักงานคณะกรรมการการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548) ซึ่งเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางด้านภาษา การฟัง การพูด การอ่าน การเขียน การสะกดคำ การคิด การรับรู้ รวมไปถึงด้านคณิตศาสตร์ แต่ความบกพร่องดังกล่าวไม่ได้เป็นผลมาจากความบกพร่องทางการเห็นทางการได้ยิน ทางร่างกาย ทางสติปัญญา ทางอารมณ์ หรือปัจจัยสภาพแวดล้อมภายนอก เช่น เศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม (Individual with Disability Education Act, 2006 และ คณะอนุกรรมการคัดเลือกและจำแนกความพิการเพื่อการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2543)

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ไม่ว่าจะเป็นครูทั่วไปที่สอนนักเรียนในชั้นเรียนปกติ หรือครูการศึกษาพิเศษที่สอนนักเรียนในชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม เป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการจัดการเรียนร่วมให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สอดคล้องกับ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2547) ที่พบว่า ครูเป็นปัจจัยสำคัญของการจัดการศึกษา เนื่องจากครูมีหน้าที่วางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผลให้แก่เด็กเรียนตามความสามารถแต่ละบุคคล สำหรับการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ อัจฉริยา กุดหอม (2550) พบว่า ครูควรร่วมกันวางแผนการจัดการเรียนรู้ให้แก่เด็ก ได้แก่ การปรับหลักสูตร แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล แผนการสอนเฉพาะบุคคล การจัดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใดทางการศึกษา นอกจากนี้ควรมีวิธีการจัดการศึกษาที่หลากหลาย เนื่องจากนักเรียนมีข้อบกพร่องหรือมีอุปสรรคด้านการเรียนเฉพาะด้าน โดยการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ควรจัดให้นักเรียนเรียนในสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด (เบญจา ชลธานนท์, 2546) หรือจัดทำวิจัยในชั้นเรียนสำหรับนักเรียนเฉพาะบุคคลตามที่กำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 ซึ่งในปัจจุบัน มีงานวิจัยจำนวนมากพบปัญหาเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เช่น ครูขาดความพร้อมในการใช้หลักสูตร แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และแผนการสอนเฉพาะบุคคล (ภูฟ้า เสวกพันธ์, 2555) ยังมีการศึกษาพบว่า การใช้หลักสูตรสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีการนำมาปรับใช้เพียงเล็กน้อย ซึ่งเป็นผลมาจากครูขาดศักยภาพ เวลา และการสนับสนุน (Woolfson และคณะ, 2007) เช่นเดียวกับ ณัฐกฤตาไพศาลสมบัติ (2545) ได้ทำการศึกษาสภาพและปัญหาการจัดการเรียนร่วมในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ และพบว่าครูขาดความรู้ ความสามารถ และทักษะในการสอนและจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และประสบการณ์ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ จากงานวิจัยที่กล่าวมา ได้พบปัญหาของครูในการจัดการศึกษาในโรงเรียนเรียนร่วม ซึ่งครูส่วนใหญ่จะหาสาเหตุที่ทำให้เกิดปัญหาดังกล่าว เรียกว่า การอนุมานสาเหตุ

การอนุมานสาเหตุ (Attribution) เป็นการที่บุคคลพยายามที่จะทำความเข้าใจและอธิบายพฤติกรรมและผลการกระทำของตนในสถานการณ์หนึ่ง โดยการอธิบายสาเหตุสถานการณ์ที่มีความสำคัญต่อตนเอง หรือสถานการณ์ที่เกิดขึ้นนอกเหนือความคาดหมาย ว่าสาเหตุหนึ่งเกิดจากตนเองหรือผู้อื่น สาเหตุหนึ่งมีความคงที่หรือไม่คงที่ และบุคคลสามารถควบคุมสาเหตุได้หรือไม่สามารถควบคุมสาเหตุนั้นได้ เพื่อที่จะแปลความหมายและทำนายพฤติกรรมในอนาคตในสถานการณ์นั้นเกี่ยวกับความสำเร็จ และความล้มเหลว (Weiner, 1986)

จากข้อมูลการอนุมานสาเหตุ ผู้วิจัยสนใจศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากทฤษฎีการอนุมานสาเหตุ (Seligman และคณะ, 1979) โดยแบ่งรูปแบบการอนุมานสาเหตุออกเป็น 3 รูปแบบ 1) มิติที่มาของสาเหตุ (Internality Dimension) แบ่งเป็นภายใน-ภายนอก (Internal-External) เป็นการแบ่งตัวของตนเองและผู้อื่น เมื่อบุคคลเชื่อว่าสถานการณ์ที่เกิดขึ้นมีแนวโน้มเกี่ยวข้องกับตนเอง เป็นการอนุมานสาเหตุภายใน ในทางกลับกันเมื่อบุคคลเชื่อว่าสถานการณ์ที่เกิดขึ้นมีแนวโน้มเกี่ยวข้องกับคนอื่นเรียกว่า การอนุมานสาเหตุภายนอก 2) มิติความสม่ำเสมอของสาเหตุ (Stability Dimension) แบ่งเป็นสม่ำเสมอ-ไม่สม่ำเสมอ (Stable-Unstable) สาเหตุที่สม่ำเสมอเป็นสาเหตุที่อยู่ยาวนาน ปรากฏขึ้นบ่อยครั้ง ในทางกลับกันสาเหตุที่ไม่สม่ำเสมอเป็นสิ่งที่อยู่ไม่นาน และ 3) มิติความทั่วไปของสาเหตุ (Globality Dimention) แบ่งเป็นทั่วไป-จำเพาะ (Global-Specific) สาเหตุทั่วไปส่งผลกับสถานการณ์ที่หลากหลาย ในทางกลับกันสาเหตุจำเพาะส่งผลกับสถานการณ์นั้นๆ

จากการศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุของ Seligman (1984) พบว่า บุคคลที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมสถานการณ์เชิงบวก ในลักษณะการอนุมานสาเหตุภายนอก ความไม่สม่ำเสมอ และความจำเพาะ ยกตัวอย่างเช่น เมื่อบุคคลประสบความสำเร็จในการทำงานอธิบายสาเหตุว่าความสำเร็จนั้นเกิดจากคนอื่น หากในอนาคตประสบความสำเร็จอีกสาเหตุจะเปลี่ยนแปลง และสาเหตุส่งผลเฉพาะสถานการณ์ทำงานนั้นๆ และบุคคลที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมสถานการณ์เชิงลบ ในลักษณะการอนุมานสาเหตุภายใน ความสม่ำเสมอ และความทั่วไป ยกตัวอย่างเช่น เมื่อบุคคลประสบความล้มเหลวในการทำงานอธิบายสาเหตุว่าเกิดจากตนเอง หากในอนาคตประสบความล้มเหลวอีกสาเหตุจะไม่เปลี่ยนแปลง และสาเหตุส่งผลกับสถานการณ์อื่นๆด้วยเช่นกัน จะเป็นบุคคลที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก ส่งผลไปถึงพฤติกรรมมุ่งสัมฤทธิ์ ทัศนคติต่อตนเอง ในทางตรงกันข้าม บุคคลที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมเชิงบวกในลักษณะการอนุมานสาเหตุภายใน ความสม่ำเสมอ และความทั่วไป และบุคคลที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมสถานการณ์เชิงลบในลักษณะการอนุมานสาเหตุภายนอก ความไม่สม่ำเสมอ และความจำเพาะ จะเป็นบุคคลที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ ส่งผลไปถึงการขาดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หรือความรู้สึกไม่ติดต่อกับตนเอง (Peterson and Seligman, 1984) ดังนั้น การอนุมานสาเหตุของสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบนั้นจึงมีผลให้บุคคลมีแรงจูงใจที่จะแสดงพฤติกรรมแตกต่างกัน ซึ่งอาจก่อให้เกิดความสำเร็จในอนาคตมากขึ้นแตกต่างกัน (นงลักษณ์ ศรีบรรจง, 2551)

งานวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ทำให้นักการศึกษาและครูรับรู้รูปแบบการอนุมานสาเหตุในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบ ซึ่งทำให้เกิดความรู้สึก ความคาดหวังในอนาคตของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ อีกทั้งยังทราบข้อมูลพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในปัจจุบัน ดังนั้น การศึกษาพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากการสำรวจทำให้ได้ข้อมูลซึ่งเป็นประโยชน์ในการพัฒนาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบ

วัตถุประสงค์

1. เพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล
2. เพื่อศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยสำรวจ (Survey Research) ซึ่งแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มตัวอย่างชั้นสร้างเครื่องมือเพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากนั้นนำข้อมูลมาพัฒนาเป็นเครื่องมือในการวิจัย และจัดส่ง

แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทางไปรษณีย์ ผู้วิจัยดำเนินการติดต่อบรรยายแบบสอบถามกลับคืนมาได้ร้อยละ 75

ประชากร

ครูในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ปีการศึกษา 2556 ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จาก 321 แห่ง

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างประกอบไปด้วย 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มตัวอย่างชั้นสร้างเครื่องมือ คือ ครูทั่วไป หรือครูการศึกษาพิเศษที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 10 คน จากโรงเรียนเรียนร่วมจำนวน 5 แห่ง ในเขตกรุงเทพมหานคร โดยใช้วิธีการสุ่มแบบเฉพาะเจาะจง กลุ่มที่ 2 เป็นครูทั่วไป หรือครูการศึกษาพิเศษที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ปีการศึกษา 2556 จำนวน 239 คน โดยผู้วิจัยพบว่าโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลรวมกันมีจำนวน 321 แห่ง ผู้วิจัยจึงตัดสินใจเลือกโรงเรียนร้อยละ 20 ของโรงเรียนทั้งหมด เป็นจำนวน 64 แห่ง โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างมีระบบจากการกำหนดบัญชีรายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยทำการสุ่มหาตัวสุ่มเริ่มต้นแล้วนับไปตามช่วงการสุ่ม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. เครื่องมือที่ใช้พัฒนาเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล มีดังนี้

1.1 แบบสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น จากกฎหมาย นโยบาย ระเบียบ ข้อบังคับ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนร่วม โดยผู้วิจัยกำหนดประเด็นที่ศึกษาในการสังเกตการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ แล้วบันทึกรายละเอียดพฤติกรรมการสอน

1.2 แบบสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจาก จากกฎหมาย นโยบาย ระเบียบ ข้อบังคับ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนร่วม แบบสัมภาษณ์ประกอบไปด้วย 3 ตอน ได้แก่ สถานภาพของผู้ให้สัมภาษณ์ การจัดการศึกษา และข้อคิดเห็น

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

2.1 แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากการสัมภาษณ์และสังเกตการสอนครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งได้สร้างข้อคำถามเกี่ยวกับการพฤติกรรมการสอน 6 ด้าน ได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การทำวิจัยในชั้นเรียน การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใดทางการศึกษา โดยใช้เกณฑ์ประเมินวัดมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ ให้ประเมินตั้งแต่ระดับ ปฏิบัติมากที่สุด ไปจนถึง ไม่มีการปฏิบัติ จำนวน 60 ข้อ

2.2 แบบสอบถามการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์พฤติกรรมการสอนของครูในเรียนร่วม แบ่งเป็นสถานการณ์เชิงบวก 6 ข้อ และสถานการณ์เชิงลบ 6 ข้อ แต่ละสถานการณ์มีคำถามให้กลุ่มตัวอย่างตอบ 4 ข้อ ดังนี้ ข้อคำถามที่ 1 ให้เลือกหรือเขียนสาเหตุหลักที่ทำให้เกิดสถานการณ์ดังกล่าว ข้อคำถามที่ 2 ให้ประเมิน

รูปแบบการอนุมานสาเหตุด้านมิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ ข้อคำถามที่ 3 ให้ประเมินรูปแบบการอนุมานสาเหตุด้านมิติความสม่าเสมอของสาเหตุ ข้อคำถามที่ 4 ให้ประเมินรูปแบบการอนุมานสาเหตุด้านความทั่วไปของสาเหตุ ซึ่งข้อ 2-ข้อ 4 ให้กลุ่มตัวอย่างวงกลมล้อมรอบตัวเลขที่กำหนดให้จาก 1-7 ในแต่ละมิติ

วิธีดำเนินการสร้างเครื่องมือและเก็บข้อมูล

1. ขั้นพัฒนาการสร้างเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล

1.1 ศึกษากฎหมาย นโยบาย ระเบียบ ข้อบังคับ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนร่วม

1.2 กำหนดประเด็นที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุ เพื่อนำมาสร้างแบบสังเกตการสอนและสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่านตรวจสอบค่าความตรงของเนื้อหา จากนั้นกำหนดเกณฑ์ค่าความตรงของเนื้อหาเท่ากับ 1

1.3 ทำหนังสือขอความร่วมมือในการทำวิจัย ส่งไปยังผู้อำนวยการโรงเรียนขอความอนุเคราะห์สังเกตการสอนและสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 10 ท่านจาก 5 โรงเรียนจัดการเรียนร่วม

1.4 เก็บข้อมูลโดยการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม เป็นแบบบันทึกพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ รวมจำนวน 10 คาบเรียน และสัมภาษณ์แบบเจาะลึกกับครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นรายบุคคลโดยใช้เวลาประมาณ 1 ชั่วโมง

1.5 วิเคราะห์ข้อมูลจากการสังเกตการสอนและสัมภาษณ์พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2. ขั้นสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

2.1 นำผลจากการวิเคราะห์ผลการสังเกตและสัมภาษณ์พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และกฎหมาย นโยบาย ระเบียบ ข้อบังคับ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมากำหนดประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมได้ 6 ด้าน ดังนี้ การวางแผนการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การทำวิจัยในชั้นเรียน การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และการจัดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา และกำหนดสถานการณ์พฤติกรรมการสอนสถานการณ์เชิงบวกและสถานการณ์เชิงลบ และสาเหตุที่ทำให้เกิดสถานการณ์นั้น

2.2 ดำเนินการสร้างแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 60 ข้อเป็นแบบมาตราประเมินค่า 5 ระดับ (Rating Scale) จากมากไปน้อยดังนี้ ปฏิบัติทุกครั้ง ปฏิบัติเกือบทุกครั้ง ปฏิบัติบางครั้ง ปฏิบัติน้อยครั้ง และไม่มีการปฏิบัติ

2.3 ดำเนินการสร้างแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ กำหนดสถานการณ์พฤติกรรมการสอน จำนวน 12 สถานการณ์ แบ่งเป็นสถานการณ์เชิงบวก และสถานการณ์เชิงลบ อย่างละ 6 สถานการณ์ โดยผู้วิจัยกำหนดเป็นสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในโรงเรียนเรียนร่วมจากการสังเกตและสัมภาษณ์ จากนั้นผู้วิจัยสร้างข้อคำถาม 4 ข้อ ดังนี้ 1) ให้ท่านเลือกหรือเขียนสาเหตุหลักที่ทำให้เกิดสถานการณ์ดังกล่าว 2) ให้ตอบคำถามเกี่ยวกับการอนุมานสาเหตุภายในและภายนอกที่ทำให้เกิดสถานการณ์ดังกล่าว 3) ให้ตอบคำถามเกี่ยวกับความสม่าเสมอ

และความไม่สม่ำเสมอที่ทำให้เกิดสถานการณ์นั้น 4) ให้ตอบคำถามเกี่ยวกับความจำเพาะและความทั่วไปของสาเหตุที่ทำให้เกิดสถานการณ์นั้นจากข้อ 2-4 ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์การประเมินตั้งแต่ 1-7 คะแนน โดยมีเกณฑ์การประเมินดังนี้ 1) รูปแบบการอนุมานสาเหตุสถานการณ์ทางบวกลบพิจารณาจากค่ามัธยฐานของคะแนนการอนุมานสาเหตุ ถ้ากลุ่มตัวอย่างได้คะแนนการอนุมานสาเหตุทุกมิติต่ำกว่าค่ามัธยฐานของมิตินั้น จะถือว่าเป็นผู้ที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างได้คะแนนการอนุมานสาเหตุทุกมิติสูงกว่าค่ามัธยฐานของมิตินั้น จะถือว่าเป็นผู้ที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก 2) หากกลุ่มตัวอย่างที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุสถานการณ์ทางลบพิจารณาจากค่ามัธยฐานของคะแนนการอนุมานสาเหตุสถานการณ์ทางลบแต่ละมิตินี้ ถ้ากลุ่มตัวอย่างได้คะแนนการอนุมานสาเหตุทุกมิติต่ำกว่าค่ามัธยฐานของมิตินั้น จะถือว่าเป็นผู้ที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างได้คะแนนการอนุมานสาเหตุทุกมิติสูงกว่าค่ามัธยฐานของมิตินั้น จะถือว่าเป็นผู้ที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ

2.4 ให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมจำนวน 3 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านการอนุมานสาเหตุจำนวน 3 ท่านตรวจสอบความตรงของเนื้อหา จากนั้นกำหนดเกณฑ์ค่าความตรงของเนื้อหาเท่ากับ 1

2.5 นำแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มาทดลองใช้ กับกลุ่มตัวอย่างที่มีคุณลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่กำหนด

2.6 นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์หาความเที่ยงของแบบสอบถามโดยใช้วิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคโดยมีค่าสถิติ 0.5 ขึ้นไป และวิเคราะห์คุณภาพรายข้อด้วยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อรวมทั้งฉบับ และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อแต่ละด้าน โดยมีค่าสถิติมากกว่า 0.2 ขึ้นไปถือว่าเป็นข้อคำถามที่สามารถนำไปใช้ได้

2.7 นำผลการวิเคราะห์สถิติจากการทดลองเครื่องมือมาปรึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อลดจำนวนข้อที่ไม่ผ่านค่าสถิติที่กำหนด หรือ ปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสมก่อนนำไปใช้จริง

3. ขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูล

3.1 ผู้วิจัยทำหนังสือถึงบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เพื่อทำหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูล ส่งไปยังโรงเรียนต่างๆ ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย

3.2 ผู้วิจัยส่งแบบสอบถามทางไปรษณีย์ จำนวน 320 ฉบับ โดยกำหนดเวลาในการส่งแบบสอบถามคืน ภายใน 2 สัปดาห์ คือวันที่ 13 มกราคม 2556 ผู้วิจัยติดตามแบบสอบถามของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทางโทรศัพท์พบว่า ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ไม่ได้ให้ความร่วมมือ ผู้วิจัยจึงอธิบายความสำคัญของงานวิจัยพร้อมสอบถามกำหนดวันที่จะส่งแบบสอบถามจากครูอีกครั้ง ผู้วิจัยได้รับแบบสอบถามคืนตั้งแต่วันที่ 16 มกราคม 2556 - 11 กุมภาพันธ์ 2557 จากไปรษณีย์จำนวน 215 ฉบับ และไปรษณีย์ตนเองจำนวน 36 ฉบับ สรุปจำนวนแบบสอบถามที่ได้รับคืนจากกลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 251 ฉบับ แต่ผู้วิจัยพบว่าไม่มีแบบสอบถามไม่สมบูรณ์จำนวน 13 ฉบับ ผู้วิจัยจึงไม่นำแบบสอบถามที่ไม่สมบูรณ์ดังกล่าวมาวิเคราะห์ผลการสำรวจ สรุปผู้วิจัยวิเคราะห์ผลจากแบบสอบถามจำนวน 239 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 74.9% ของเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้คือ 70%

3.3 ผู้วิจัยทำการตรวจสอบความครบถ้วนสมบูรณ์ของข้อมูลจากการตอบแบบสอบถาม ทำการลงรหัสเพื่อใช้สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูล โดยก่อนลงมือวิเคราะห์ ผู้วิจัยดำเนินการกับการขาดหายของ

ข้อมูลในบางตัวแปรที่กลุ่มตัวอย่างไม่ได้ให้รายละเอียดของข้อมูล ด้วยวิธีกำหนดค่าข้อมูลที่ขาดหายในโปรแกรม SPSS

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์และแบบสังเกต โดยการสรุปรวบรวม แล้วนำเสนอในรูปแบบของความเรียงตามประเด็นที่ศึกษาต่าง ๆ
2. วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติหาค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานจากแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และแบบสอบถามการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ผลการวิจัย

1. ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา มีพฤติกรรมการสอนที่เกี่ยวข้องกับ 6 ด้านเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยจากมากไปน้อยได้ดังนี้ 1) การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ 2) การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา 3) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 4) การวัดและประเมินผล 5) การวางแผนการจัดการเรียนรู้ และ 6) การทำวิจัยในชั้นเรียน
2. ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนทั้งในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบว่าเป็นสาเหตุที่เกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบนั้นเกิดขึ้นอีกสาเหตุจะเหมือนเดิมไม่เปลี่ยนแปลง และสาเหตุนั้นส่งผลต่อนักเรียนคนอื่นๆ

อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ

จากสรุปผลการวิจัยผู้วิจัยอภิปรายผลได้ 2 ประเด็นคือ พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ดังนี้

1. พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ด้านการวางแผนการจัดการศึกษา พบว่า

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่ปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน ซึ่งเบญจา ชลธารันนท์ (2543) เรียกว่าเป็น การปรับหลักสูตรทั่วไป คือ ปรับหลักสูตรที่ใช้กับนักเรียนทั่วไปมาใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งครูไม่จัดทำหลักสูตรเฉพาะ แต่ใช้หลักสูตรเดียวกับนักเรียนทั่วไป ครูจะเน้นปรับเนื้อหา ปรับวิธีการวัดและประเมินผลโดยคำนึงถึงความบกพร่องและความสามารถของนักเรียน สอดคล้องกับอัจฉริยา กุดหอม (2550) และ Maria (2013) พบว่า ครูจะปรับเนื้อหาในหลักสูตรโดยเน้นทักษะสังคม ความสนใจ และความถนัดของนักเรียน ถ้าเนื้อหาสาระมีความยากเกินก็จะปรับสอนให้ง่ายขึ้นให้เหมาะกับนักเรียน และเน้นให้นำไปใช้ในชีวิตประจำวัน

ทั้งนี้ยังพบว่าครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่ไม่ได้จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ซึ่งสอดคล้องกับสุพิทยา แก้วมณี (2539) ที่พบว่าครูไม่มีการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลเลย ทั้งๆที่กระทรวงศึกษาธิการ ออกประกาศกำหนดหลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัด

การศึกษาเฉพาะบุคคล พุทธศักราช 2552 แต่ในทางปฏิบัติครูจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลน้อยมาก เมื่อพิจารณาสาเหตุเกิดจาก คุชชาตความรู้ความเข้าใจ ดังที่ณัฐกฤตา ไพศาลสมบัติ (2543) และ Maria (2013) พบว่า คุชชาตความรู้ความเข้าใจความหมาย และวิธีการทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล แต่อย่างไรก็ตามมีบางโรงเรียนพบว่าครูจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เป็นโรงเรียนที่มีครูที่จบทางด้านการศึกษาพิเศษ เห็นได้ชัดว่าปัญหาเกิดจากการที่ครูส่วนใหญ่ขาดความรู้ความสามารถเกี่ยวกับการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หากยังเป็นเช่นนี้เห็นควรที่จะจัดอบรมเกี่ยวกับการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ พบว่า

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่ใช้เทคนิคการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งสอดคล้องกับอัจฉริยา กุดหอม (2551) ที่พบเช่นเดียวกันว่าครูจะใช้เทคนิคการสอนหลายวิธีเพื่อให้ให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหาได้ง่ายขึ้นโดยใช้การวิเคราะห์งานเพื่อตรวจสอบว่านักเรียนมีพื้นฐานความรู้อะไรมาก่อนถึงทักษะตรงนี้จากงานที่ครูมอบหมายให้ทำ การสอนระบบเพื่อนช่วยเพื่อน ให้เพื่อนนั่งข้างๆ ช่วยอธิบายให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าใจเนื้อหา นอกจากนี้มีเทคนิคการสอนอื่นๆ เช่น การชี้แนะ การเสริมแรง การใช้สื่อ ซึ่งครูจะเลือกใช้เทคนิคการสอนโดยคำนึงถึงเนื้อหาวิชาที่สอน (Maria, 2013)

งานวิจัยครั้งนี้ยังพบว่าครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่ไม่ได้จัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลหรือ IEP แสดงว่า ครูไม่ได้มีแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ทั้งที่ พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 กำหนดให้ครูจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลและดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผน แต่ในทางปฏิบัติครูไม่ได้ดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนดังกล่าว ซึ่งสอดคล้องกับ ณัฐกฤตา ไพศาลสมบัติ (2543) พบว่าครูไม่สามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เนื่องจากครูส่วนใหญ่ขาดความรู้ความเข้าใจตั้งแต่กระบวนการวางแผน นอกจากนี้ Agalotis and Kalyva (2011) กล่าวว่า ครูไม่สามารถดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ เนื่องจากมีปัจจัยแทรกซ้อนเช่น อารมณ์ของนักเรียน สภาพแวดล้อม กิจกรรมโรงเรียน เป็นต้น หากจะให้ครูดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ควรจัดอบรมให้ครูมีความรู้ความเข้าใจด้านการวางแผนการเรียนรู้

ด้านการวัดและประเมินผล พบว่า

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่วัดและประเมินผลนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้วยวิธีที่หลากหลาย สอดคล้องกับที่สำนักคณะกรรมการการประถมศึกษา (2541) ได้กำหนดขั้นตอนการวัดและประเมินผล โดยเริ่มแรกนั้นให้ครูพิจารณาว่าจะประเมินผลด้านใดโดยเลือกทักษะที่จำเป็นของนักเรียน เลือกวิธีการที่จะใช้ทดสอบทักษะนั้น ซึ่งควรมีวิธีการที่หลากหลาย ผดุง อารยวิญญู (2544) ได้กล่าวถึงวิธีการวัดและประเมินผลที่หลากหลายเช่นกัน ได้แก่ การสอบปากเปล่า การสังเกตพฤติกรรม และการประเมินตนเอง เป็นต้น และจากการศึกษาของ Feng และ Sass (2013) กำหนดว่าการวัดและประเมินผลที่หลากหลาย เป็นตัวบ่งชี้ประสิทธิภาพของครู

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่ไม่ได้วัดและประเมินผลสอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลของนักเรียน สืบเนื่องมาจากพฤติกรรมการสอนด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้ที่ครูไม่ได้จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ทำให้ไม่สามารถดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และการวัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้เช่นกัน ทั้งที่พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 กำหนดให้ครูวัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ในทางปฏิบัติครูไม่สามารถดำเนินการดังกล่าวได้ จุไรรัตน์ คงปั้น (2544) พบว่าปัญหาเกิดจากคุชชาต

ความรู้ความสามารถในการวัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ครูส่วนใหญ่จะวัดและประเมินผลเหมือนกับนักเรียนทั่วไป (ปานจันทร์ โททอง, 2542)

ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน พบว่า

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่ไม่ได้ทำวิจัยในชั้นเรียนเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ทั้งๆ ที่ในมาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา (2555) กำหนดให้ครูใช้กระบวนการวิจัย เพื่อพัฒนาผู้เรียนเฉพาะบุคคล โดยครูนำผลการวัดและประเมินผลเฉพาะบุคคลมาวางแผนการทำวิจัย ด้วยเหตุนี้ทำให้ครูทำวิจัยในชั้นเรียนน้อยมาก เนื่องจากการจัดการศึกษาตั้งแต่กระบวนการวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผลที่สอดคล้องกับแผนการสอนเฉพาะบุคคลพบว่าครูปฏิบัติงานน้อยมาก ทำให้ครูไม่มีข้อมูลที่จะมาทำวิจัยในชั้นเรียนเกี่ยวกับนักเรียนดังกล่าว

ด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ พบว่า

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่จัดห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ให้นักเรียน โดยคำนึงถึงนักเรียนเป็นหลัก และจัดชั้นเรียนให้มีพื้นที่ทำกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสม ซึ่งสอดคล้องกับ นาริรัตน์ กล้าหาญ (2551) พบว่า ครูจัดบริเวณห้องเรียนให้มีพื้นที่ว่างในการทำกิจกรรม และจัดชั้นเรียนให้นักเรียนนั่งใกล้ครู นอกจากนี้ภูฟ้า เสวกพันธ์ (2555) พบว่า ครูจัดห้องเรียนไม่ให้มีเสียงรบกวนหรือมีเสียงรบกวนน้อยที่สุด หรือจัดตามหลักการจัดสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด (เบญจา ชลธำรณห์, 2546 ; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548) ทั้งนี้การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ดังกล่าว Zulfija และคณะ (2013) กล่าวว่า เป็นปัจจัยที่ทำให้ครูประสบความสำเร็จในการจัดชั้นเรียน และยังเป็นตัวบ่งชี้ความสำเร็จของครูในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม (จุฬาลักษณ์ ชันบุตร, 2544)

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่ไม่ได้จัดสอนเสริม ทั้งที่กระทรวงศึกษาธิการ (2545) ได้กำหนดให้ครูเตรียมห้องเสริมวิชาการอาจจะเป็นห้องพักครู ห้องแนะแนว หรือห้องที่มีขนาดเท่ากับห้องเรียน เพื่อจัดสอนเสริมบางวิชาที่นักเรียนกลุ่มนี้เรียนไม่ทันเพื่อน หรือเรียนไม่เข้าใจ หรือเรียนล่วงหน้า แต่ในทางปฏิบัติกลับพบว่าครูปฏิบัติงานดังกล่าวเพียงบางครั้ง สอดคล้องกับ สกาวรัตน์ ดันติรินาถ (2549) พบว่าครูขาดการจัดสอนเสริมให้นักเรียน เนื่องจากครูไม่มีเวลา ซึ่งการสอนเสริมครูจะต้องมีการจัดสรรเวลา (Ding และคณะ, 2006) นอกจากนี้ ปานจันทร์ โททอง (2542) พบปัญหาว่าครูมีภาระงานมากเกินไป โรงเรียนให้ครูรับผิดชอบงานอื่นๆ ที่นอกเหนือจากการสอน

ด้านการจัดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา พบว่า

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่จัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา โดยเฉพาะสื่อทางการศึกษา เช่น บัตรคำ บัตรภาพ สื่อการเรียนการสอน เป็นต้น สอดคล้องกับ อัจฉริยา กุดหอม (2551) พบว่า ครูจัดทำ และใช้สื่อการสอนประกอบกิจกรรมการเรียนรู้ มีทั้งสื่อมัลติมีเดีย VCD DVD โดยคำนึงถึงสื่อประกอบการสอน ที่ดึงดูดความสนใจ และมีความหลากหลาย (เบญจา ชลธำรณห์, 2546) อีกทั้งมาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา (2555) กำหนดให้ครูจัดหาผลิตและใช้เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา นอกจากนี้ จุฬาลักษณ์ ชันบุตร (2542) พบว่า ครูผลิต เลือกใช้ และพัฒนาสื่อการเรียนการสอนได้ เป็นบ่งชี้ความสำเร็จในการจัดการเรียนร่วม

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่ไม่ได้จัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ในบริบทพฤติกรรมการสอนตั้งแต่ขั้นตอนการวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และการวัดและประเมินตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลพบว่า ครูปฏิบัติงานดังกล่าวน้อยมาก ส่งผลให้ครูจัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเพียงบางครั้ง อีกทั้ง จุฬาลักษณ์ ชันธบุตร (2544) พบว่า ครูให้ความสำคัญต่อการระบุรายละเอียดเรื่องเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลลำดับสุดท้าย เนื่องจาก ครูขาดความรู้ความเข้าใจการเขียนแผน

โดยสรุปจะเห็นได้ว่าครูทั่วไป หรือครูการศึกษาพิเศษที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่ปรับหลักสูตรการสอน มีเทคนิคการสอน มีวิธีการวัดและประเมินผลที่หลากหลาย จัดห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ จัดสื่อทางการศึกษาให้แก่เด็กนักเรียนในชั้นเรียนปกติ หรือชั้นเรียนพิเศษ เนื่องจากการปฏิบัติงานดังกล่าวสามารถนำมาใช้ได้กับนักเรียนทั่วไป (Frost และ Kersten, 2011) ในขณะที่พฤติกรรมการสอนที่เกี่ยวข้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลครูปฏิบัติงานดังกล่าวน้อย เนื่องจากครูขาดความรู้ความสามารถด้านการวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Maria, 2013) อีกทั้งสำนักคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกระทรวงศึกษาธิการ (2548) พบว่า จุดอ่อนของการจัดการศึกษาเรียนร่วมคือ การเตรียมครูที่มีความรู้ เกี่ยวกับการจัดการศึกษาพิเศษ ซึ่งครูส่วนใหญ่ไม่ได้จบทางด้านการศึกษาพิเศษ และขาดการอบรม (Feng และ Sass, 2013) ทั้งที่มาตรฐานการเรียนร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา (2555) พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) และการบริหารงานการจัดการเรียนร่วมตามโครงสร้างซีทของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2548) กำหนดให้ครูทุกคนมีความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับหลักการและแนวคิดในการจัดการเรียนร่วม และลักษณะของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ดังนั้นควรมีการจัดอบรมเกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วมแบบเรียนร่วม โดยเฉพาะเรื่องการวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หากครูมีความรู้ ความสามารถดังกล่าวจะส่งผลให้พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนทั้ง 6 ด้าน ได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การทำวิจัยในชั้นเรียน การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลมากขึ้น

2. รูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2.1 รูปแบบการอนุมานสาเหตุในสถานการณ์เชิงบวก

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อนุมานสาเหตุในสถานการณ์เชิงบวกว่าเกิดจากมิติภายในตนเอง มีความสม่ำเสมอ และสาเหตุนั้นทั่วไป สรุปได้ว่า ในสถานการณ์ที่ครูประสบความสำเร็จในการจัดการศึกษาเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้นั้นมีสาเหตุมาจากตัวครู เมื่อครูประสบความสำเร็จในการจัดการศึกษาเรียนร่วมอีกครั้งสาเหตุยังคงเหมือนเดิม และสาเหตุนั้นส่งผลต่อการจัดการศึกษาให้แก่เด็กเรียนคนอื่นๆด้วย ซึ่งการอธิบายสาเหตุเช่นนี้ Seligman และคณะ (1979) ได้กล่าวว่าเป็นรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกที่จะส่งผลให้ครูมีความสุข สุขภาพจิตดี ไม่มีความเครียด ไม่วิตกกังวลในการจัดการศึกษาเรียนร่วม (นงลักษณ์ ศรีบรรจง, 2551; Sanjuan และคณะ, 2008) และทำให้ครูมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลในการจัดการศึกษาเรียนร่วมในอนาคต (Martin-Krumm และคณะ, 2005)

2.2 รูปแบบการอนุมานสาเหตุในสถานการณ์เชิงลบ

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อนุมานสาเหตุในสถานการณ์เชิงลบว่าเกิดจากมิติภายในตนเอง มีความสม่ำเสมอ และสาเหตุนั้นทั่วไป สรุปได้ว่า ในสถานการณ์ที่ครูประสบความล้มเหลวในการจัดการศึกษาเรียนรู้ร่วมกันสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ไม่มีสาเหตุมาจากตัวครู เมื่อครูประสบความล้มเหลวในการจัดการศึกษาเรียนรู้ครั้งสาเหตุยังคงเหมือนเดิม และสาเหตุนั้นส่งผลต่อการจัดการศึกษาให้แก่แก่นักเรียนคนอื่นๆด้วย ซึ่งการอธิบายสาเหตุเช่นนี้ Seligman และคณะ (1979) ได้กล่าวว่า เป็นรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบที่จะส่งผลให้ครูมีความวิตกกังวล ความเครียด ความซึมเศร้า ไม่มีความสุขในการจัดการศึกษา (นงลักษณ์ ศรีบรรจง, 2551; Sauajuan และคณะ, 2008) อีกทั้งทำให้ครูขาดประสิทธิภาพและประสิทธิผลในการจัดการศึกษาในอนาคต (Martin-Krumm และคณะ, 2005) จะเห็นได้ว่า ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เมื่อเจอปัญหาในการจัดการศึกษาจะมีความรู้สึกล้มเหลว คือ ความเครียด ความวิตกกังวล และประสิทธิภาพในการจัดการศึกษาก็จะลดลง ซึ่งผู้ที่เกี่ยวข้องควรฝึกให้ครูอนุมานสาเหตุเชิงบวก ในสถานการณ์เชิงลบจะช่วยลดความเครียดของครูลงได้ (Jackson และคณะ, 2002) จากที่ Weiner (1986) กล่าวถึงพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ว่า เมื่อบุคคลประสบความล้มเหลวในการทำงาน ถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวเกิดจากความพยายาม แม้จะทำให้เกิดความรู้สึกล้มเหลว แต่ใช้ความพยายามในการทำงานอย่างเต็มที่ เพื่อที่จะทำให้ตนเองประสบความสำเร็จอีกครั้ง ดังนั้นผู้ที่เกี่ยวข้องควรฝึกให้ครูอนุมานสาเหตุเชิงบวก ในสถานการณ์เชิงลบจะช่วยลดความเครียดของครูลงได้ โดยผู้บริหารควรจัดโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกโดยผู้บริหารควรจัดโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกดังที่ Proudfoot และคณะ (2008) เสนอว่าหัวข้อเนื้อหาในการอบรมควรมีประเด็นเกี่ยวกับพื้นฐานโครงสร้างทางปัญญา การตั้งเป้าหมาย การจัดการเวลา การวางแผนชีวิต การสำรวจความต้องการของตนเอง การเห็นคุณค่าในตนเอง การประเมินความเชื่อส่วนบุคคล และการอนุมานสาเหตุ จากนั้นควรนำสิ่งที่ครูอบรมมาบูรณาการวางแผนการจัดการชีวิต และทำตามแผนขณะจัดการเรียนรู้ให้แก่แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การพัฒนาตนเองของครูในลักษณะเช่นนี้จะทำให้ครูมีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก อันส่งผลต่อความพึงพอใจในการจัดการเรียนรู้ และความมั่นใจในตนเองสูงขึ้น

ข้อเสนอแนะ

จากการศึกษาพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะ โดยแบ่งเป็น 2 ประเด็นดังนี้

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1.1 เนื่องจากครูมีพฤติกรรมการสอนด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใดทางการศึกษาที่สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลน้อย จึงควรมีการจัดอบรมเกี่ยวกับการวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ให้แก่ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.2 เนื่องจากครูมีพฤติกรรมการสอนด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้น้อยมาก จึงควรมีการประชาสัมพันธ์ จัดอบรม พัฒนา ให้ครูมีความรู้ความเข้าใจในการทำวิจัยในชั้นเรียน

1.3 เนื่องจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อันมีสาเหตุเชิงลบในสถานการณ์เชิงลบ จึงควรจัดโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุบาลสาเหตุเชิงบวก ในสถานการณ์เชิงลบ

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 การวิจัยครั้งนี้เป็นการสำรวจเฉพาะโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล ข้อมูลที่ได้อาจไม่ครอบคลุมพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในเขตภาคอื่นๆ ดังนั้นควรมีการศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในเขตภาคอื่นๆ เพื่อเป็นตัวแทนแต่ละภาค และเปรียบเทียบภาพรวมพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ทั้งหมดในประเทศไทย

2.2 การวิจัยครั้งนี้เพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ควรจัดทำวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างเพศ วุฒิการศึกษา ประสบการณ์ในการทำงานกับพฤติกรรมการสอน

2.3 การวิจัยครั้งนี้เพื่อศึกษารูปแบบการอนุบาลสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ควรจัดทำวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการอนุบาลสาเหตุกับความสัมพันธ์ระหว่างเพศ วุฒิการศึกษา ประสบการณ์ในการทำงาน

2.4 การวิจัยครั้งนี้ศึกษาพฤติกรรมการสอนและการอนุบาลสาเหตุครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ควรจัดทำวิจัยโมเดลสร้างสมการทำนายพฤติกรรมการสอนของครูจากรูปแบบการอนุบาลสาเหตุ

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- จุไรรัตน์ คงปั้น (2544). การศึกษาสภาพและปัญหาการดำเนินงานโครงการพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษา นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ณัฐกฤตา ไพศาลสมบัติ. (2543). การศึกษาสภาพและปัญหาการจัดการเรียนร่วมระดับอนุบาลในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษา 5. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นงลักษณ์ ศรีบรรจง (2551). ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอธิบายและความสุขเชิงอัตวิสัยของนิสิตระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 3 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา สังคม คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นาริรัตน์ กล้าหาญ. (2551). กรณีการปฏิบัติงานของครูประถมศึกษาในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมโดยใช้กรอบการปฏิบัติงานตามกรอบแนวคิดซีที. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา สาขาวิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เบญจา ชลธารันนท์. (2543). การตรวจสอบเด็กพิเศษ. กรุงเทพมหานคร: สถาบันราชภัฏสวนดุสิต.
- เบญจา ชลธารันนท์. (2546). คู่มือการบริหารจัดการเรียนร่วมโดยใช้โครงสร้างซีที. กรุงเทพมหานคร: เพทายการพิมพ์.
- ผดุง อารยะวิญญู. (2542). การเรียนร่วมระหว่างเด็กปกติกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แว่นแก้ว.
- ภูฟ้า เสวกพันธ์. (2555). การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ทฤษฎีและแนวปฏิบัติ. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สกวรัตน์ ตันตินิรนาท. (2549). การศึกษาสภาพและปัญหาการบริหารโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เขตภาคกลาง. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. ภาควิชานโยบาย การจัดการ และความเป็นผู้นำทางการศึกษา สาขาวิชาบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุพิทยา แก้วมณี (2539). ศึกษาความร่วมมือระหว่างครูกับผู้ปกครองในการพัฒนานักเรียนประถมศึกษาที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เรียนร่วมในโรงเรียนประถมศึกษา กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาประถมศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2548). การสังเคราะห์งานด้านการจัดการเรียนร่วมสู่ภาคปฏิบัติ เพื่อนำสู่นโยบายการจัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพสำหรับเด็กและเยาวชนคนพิการ. กรุงเทพมหานคร : ครุสภาลาดพร้าว.
- อัจฉริยา กุดหอม. (2550). การศึกษาการปฏิบัติงานที่เป็นเลิศของโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมตามมาตรฐานการศึกษาพิเศษโรงเรียนเรียนร่วม: การวิจัยพหุกรณีศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 543-551.
- Ding, Y., Gerker, K. C., VanDyke, D. C., Xiao, F. (2006). Parent's and special education teachers' perspectives of implementing individualized instruction in P.R. China- an Empirical and Sociocultural. *International Journal of Special Education*, 21(3), 38-50.
- Feng L., & Sass, T. R. (2013). What make special-education teacher special? Teacher training and achievement of student with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122-134.
- Maria, U. E. (2013). Teachers' perception, knowledge and behavior in inclusive education. *Social and Behavior Sciences*, 84, 1237-1247.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Proudfoot, J. G., et al. (2009). Cognitive-behavioral training to change attribution style improves employee well-being, job satisfaction, productivity and turnover. *Personality and Individual Differences*. 46, 147-153.
- Sanjuan, P., Perez, A., Rueda, B., & Ruiz, A. (2008). Interactive effect of attributional styles for positive and negative event on psychological distress. *Personality and Individual Differences*. 45, 187-190.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teacher in inclusive education. *Social and Behavioral Sciences*, 89, 549-554.