

พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ  
เรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา



นางสาวพิชยา กองกาญจนทิพย์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

CHULALONGKORN UNIVERSITY

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต

สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2556

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์ตั้งแต่ปีการศึกษา 2554 ที่ให้บริการในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)

เป็นแฟ้มข้อมูลของนิสิตเจ้าของวิทยานิพนธ์ ที่ส่งผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย

The abstract and full text of theses from the academic year 2011 in Chulalongkorn University Intellectual Repository (CUIR) are the thesis authors' files submitted through the University Graduate School.

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

Miss Pichaya Kongkajanathip



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

CHULALONGKORN UNIVERSITY

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Master of Education Program in Educational Psychology

Department of Educational Research and Psychology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2013

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์

พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของ  
ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ใน  
โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา

โดย

นางสาวพิชยา กองกาญจนนาทิพย์

สาขาวิชา

จิตวิทยาการศึกษา

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

อาจารย์ ดร. ชนิตา ตันติเฉลิม

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง  
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาโทบริหารศึกษาศาสตร์

.....คณบดีคณะครุศาสตร์

(รองศาสตราจารย์ ดร. ชนิตา รักษ์พลเมือง)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ

(อาจารย์ ดร. วรณี เจตจำนงนุช)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

(อาจารย์ ดร. ชนิตา ตันติเฉลิม)

.....กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย

(รองศาสตราจารย์ ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล)

CHULALONGKORN UNIVERSITY

พิชชา กองกาญจนนาทิพย์ : พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา. (TEACHING BEHAVIORS AND ATTRIBUTIONS OF TEACHERS OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN ELEMENTARY MAINSTREAMING SCHOOLS) อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: อ. ดร. ชนิศา ตันติเฉลิม, 209 หน้า.

การวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยเชิงสำรวจมีวัตถุประสงค์ ดังนี้ 1) เพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล และ 2) เพื่อศึกษารูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 239 คน ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา จำนวน 64 แห่ง เครื่องมือในการวิจัย ประกอบด้วย แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และ แบบสอบถามรูปแบบการอนุमानสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวิเคราะห์ข้อมูลโดยหาความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่ามัธยฐาน และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

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

2. ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีรูปแบบการอนุमानสาเหตุพฤติกรรมการสอนทั้งในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบว่าเป็นสาเหตุที่เกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบนั้นเกิดขึ้นอีกสาเหตุจะเหมือนเดิมไม่เปลี่ยนแปลง และสาเหตุนั้นส่งผลต่อนักเรียนคนอื่นๆ

ภาควิชา วิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ลายมือชื่อนิสิต .....

สาขาวิชา จิตวิทยาการศึกษา

ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก .....

ปีการศึกษา 2556

# # 5483400827 : MAJOR EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

KEYWORDS: TEACHING BEHAVIORS / ATTRIBUTION / LEARNING DISABILITIES

PICHAYA KONGKAJANATHIP: TEACHING BEHAVIORS AND ATTRIBUTIONS OF TEACHERS OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN ELEMENTARY MAINSTREAMING SCHOOLS. ADVISOR: CHANISA TANTIXALERM, Ph.D., 209 pp.

The purposes of this research were: 1) to study teaching behaviors of teachers of student with learning disabilities in elementary mainstreaming schools and 2) to study attributional style of teachers of student with learning disabilities in elementary mainstreaming schools. The participants comprises of 239 teachers who are teaching student with learning disabilities in 64 elementary mainstreaming schools. The research instruments were questionnaire on teaching behaviors of teachers of student with learning disabilities and questionnaire on attributional style of teachers of student with learning disabilities. Data analysis uses frequency, percentage, mean, median and standard deviation

The research results were summarized as follows:

1. Most of the teachers who teach student with learning disabilities in elementary mainstreaming schools ranked six factors of teaching behaviors from the

most to the least: 1) educational environment 2) assertive technology, media, services, and related educational assistance 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 elementary mainstreaming schools were attribution for bad and good events because of internal factor, stable factor and global factor.

Department: Educational Research and  
Psychology

Student's Signature .....

Advisor's Signature .....

Field of Study: Educational Psychology

Academic Year: 2013

## กิตติกรรมประกาศ

ขอขอบพระคุณอาจารย์ ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ และอาจารย์ ดร.ชนิศา ตันติเฉลิม อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ที่ได้ให้ความรู้ ให้ความช่วยเหลือ และคำแนะนำในการปรับปรุงด้วยความเอาใจใส่ และความปรารถนาดีตลอดมาในการทำวิทยานิพนธ์ในครั้งนี้ ให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี

ขอขอบพระคุณอาจารย์ ดร.วรรณิ เจตจำนงนุช ประธานสอบวิทยานิพนธ์ และ รองศาสตราจารย์ ดร.ชุมพร ยงกิตติกุล กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ที่กรุณาตรวจสอบ และให้คำแนะนำเพื่อปรับปรุงวิทยานิพนธ์

ขอขอบพระคุณ ผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ช่วยตรวจสอบเครื่องมือในการทำวิทยานิพนธ์ในครั้งนี้ และช่วยให้คำแนะนำที่มีประโยชน์

ขอขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร.สุชาติดา บวรกิตติวงศ์ ที่ให้ความรู้ ให้ความช่วยเหลือ และแนะนำเกี่ยวกับกระบวนการทางสถิติสำหรับการทำวิทยานิพนธ์ตลอดมา

ขอขอบพระคุณอาจารย์โรงเรียนเรยีนราชินีบน โรงเรียนวัดสุทธิวาราม โรงเรียนจิตรลดา และจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ผู้ให้ความรู้ อบรมสั่งสอนแก่ผู้วิจัยตลอดมา

ขอขอบคุณ เพื่อนร่วมรุ่น และรุ่นน้อง สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษาที่ร่วมกันทำงาน ให้คำปรึกษา ให้ความช่วยเหลือ และเป็นกำลังใจให้กันตลอดเวลาในการทำวิจัยครั้งนี้ ขอขอบคุณเพื่อนโรงเรียนราชินีบนรุ่น 79 และลูกศิษย์โรงเรียนวัดสุทธิวารามรุ่น 100 ที่ให้กำลังใจกันตลอดเวลา

สุดท้ายนี้ ขอขอบพระคุณครอบครัวกองกาญจนาทิพย์ และญาติพี่น้อง ที่คอยเป็นกำลังใจ และคอยช่วยเหลือผู้วิจัยตลอดการทำวิจัยนี้ และขอระลึกถึงนายโท กองกาญจนาทิพย์ผู้เป็นต้นแบบการดำเนินชีวิตให้แก่ผู้วิจัย

## สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ญ
สารบัญภาพ.....	ฎ
บทที่ 1 .....	1
1. ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
2. คำถามการวิจัย .....	3
3. วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	4
4. ขอบเขตของการวิจัย.....	4
5. คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	5
6. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	6
บทที่ 2 .....	7
ตอนที่ 1 พฤติกรรมการสอนของครูในการจัดการเรียนร่วม .....	8
1. การวางแผนการจัดการเรียนรู้.....	8
2. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้.....	13
3. การวัดและประเมินผล .....	16
4. การทำวิจัยในชั้นเรียน .....	19
5. การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้.....	20
6. เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ...	23
7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ในโรงเรียนเรียนร่วม .....	27
ตอนที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอนุमानสาเหตุ.....	35
1. ความหมายของการอนุमानสาเหตุ .....	35
2. ทฤษฎีการอนุमानสาเหตุ.....	36
3. เครื่องมือที่ใช้วัดการอนุमानสาเหตุ .....	44

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอนุมานสาเหตุ .....	45
ตอนที่ 3 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ .....	55
1. ความหมายนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ .....	55
2. สาเหตุความบกพร่องของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ .....	56
3. ประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้ .....	56
4. กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ .....	57
5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ .....	58
ตอนที่ 4 กรอบแนวคิดในงานวิจัย .....	64
บทที่ 3 .....	67
1. ประชากร .....	67
2. กลุ่มตัวอย่าง .....	67
3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย .....	70
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล .....	81
5. การวิเคราะห์ข้อมูล .....	81
6. การนำเสนอผลงานวิจัย .....	82
บทที่ 4 .....	83
ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย .....	84
ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ .....	85
ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์รูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ .....	94
บทที่ 5 .....	102
1. สรุปผลการวิจัย .....	103
2. อภิปรายผลการวิจัย .....	104
3. ข้อเสนอแนะ .....	116
รายการอ้างอิง .....	118
ภาคผนวก .....	130
ภาคผนวก ก รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ .....	131



ภาคผนวก ข ตัวอย่างหนังสือขอความร่วมมือในการวิจัย .....	133
ภาคผนวก ค วิธีการพัฒนาเครื่องมือ .....	146
ภาคผนวก ง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย .....	167
ภาคผนวก จ ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index Of Consistency) .....	187
ภาคผนวก ฉ ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อ (Corrected Item Total Correlation: CITC) .....	194
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์ .....	209



## สารบัญตาราง

ตาราง	หน้า
2.1	โครงสร้างแบบ 2 x 2 สำหรับการรับรู้สาเหตุของผลสัมฤทธิ์ Weiner และคณะ..... 36
2.2	สาเหตุความของความสำเร็จและความล้มเหลว จำแนกตามมิติของสาเหตุ 3 มิติ คือ มิติที่มาของสาเหตุ มิติความคงที่ของสาเหตุ และมิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Weiner, 1979)..... 38
3.1	จำนวนโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล..... 67
3.2	จำนวนโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ในเขตกรุงเทพ และปริมณฑลที่เป็นโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างในการ..... 69
3.3	กรอบแนวคิดในการสร้างแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้..... 73
3.4	ผลการทดลองค่าความเที่ยงของแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้..... 74
3.5	กรอบแนวคิดในการสร้างแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้..... 78
3.6	ผลการทดลองค่าความเที่ยงของแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (สถานการณ์เชิงบวก)..... 80
3.7	ผลการทดลองค่าความเที่ยงของแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (สถานการณ์เชิงลบ)..... 80
4.1	ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง..... 84
4.2	ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมการสอนด้านการวางแผนการจัดการศึกษา โดยเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยประเด็นที่ศึกษาจากมากไปน้อย..... 85
4.3	ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมการสอนด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยประเด็นที่ศึกษาจากมากไปน้อย..... 87
4.4	ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมการสอนด้านการวัดและประเมินผล โดยเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยประเด็นที่ศึกษาจากมากไปน้อย..... 88
4.5	ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมการสอนด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน โดยเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยประเด็นที่ศึกษาจากมากไปน้อย..... 89
4.6	ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมการสอนด้าน โดยเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยประเด็นที่ศึกษาจากมากไปน้อย..... 90

## สารบัญตาราง (ต่อ)

ตาราง	หน้า
4.7 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา.....	90
4.8 สรุปพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แต่ละด้านโดยเรียงจากค่าเฉลี่ยมากไปน้อย.....	93
4.9 ร้อยละของความถี่ของสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงบวก.....	94
4.10 ร้อยละของความถี่ของสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงลบ.....	97
4.11 สรุปสาเหตุหลักที่ทำให้เกิดพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในแต่ละด้าน.....	99
4.12 การจำแนกกลุ่มตัวอย่าง โดยพิจารณาเฉพาะผู้ที่ได้คะแนนการอนุমানสาเหตุสถานการณ์เชิงบวก ในแต่ละมิติน้อยกว่าหรือมากกว่าค่ามัธยฐาน.....	100
4.13 การจำแนกกลุ่มตัวอย่าง โดยพิจารณาเฉพาะผู้ที่ได้คะแนนการอนุমানสาเหตุสถานการณ์เชิงลบ ในแต่ละมิติน้อยกว่าหรือมากกว่าค่ามัธยฐาน.....	101

## สารบัญภาพ

ภาพที่		หน้า
2.1	กระบวนการที่ทำให้เกิดพฤติกรรม.....	35
2.2	ความสัมพันธ์ระหว่างการอนุมานสาเหตุ ปฏิบัติการความรู้สึก และพฤติกรรม .....	39
2.3	กระบวนการทางปัญญา-ความรู้สึก.....	41
2.4	กรอบแนวคิดในการวิจัย (Conceptual Framework).....	66



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY

## บทที่ 1

### บทนำ

#### 1. ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ฉบับแก้ไขเพิ่มเติม มาตรา 10 วรรคสอง ที่ระบุว่า “การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางด้านร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสาร และการเรียนรู้ หรือมีร่างกายพิการหรือทุพพลภาพ หรือบุคคล ซึ่งไม่สามารถพึ่งตนเองได้หรือไม่มีโอกาส หรือด้อยโอกาส ต้องจัดให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิ และโอกาส ได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐาน” กระทรวงศึกษาธิการจึงกำหนดนโยบายการจัดการศึกษาแก่ผู้พิการ หรือ ต่อมาเรียกว่า ผู้ที่มีความบกพร่อง ทำให้ผู้ที่มีความบกพร่องมีโอกาสได้รับสิทธิ และบริการทางการศึกษามากยิ่งขึ้น ซึ่งถือได้ว่าเป็นกลไกพื้นฐานที่สำคัญอันทำให้เกิดการพัฒนาศักยภาพของผู้ที่มีความบกพร่อง และหนึ่งในรูปแบบการจัดการศึกษาแก่ผู้ที่มีความบกพร่องคือ “การเรียนรู้ร่วม” เป็นวิธีการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนเหล่านี้ได้มีโอกาสเรียนตามความสามารถของแต่ละบุคคล (สำนักงานคณะกรรมการการ ประถมศึกษาแห่งชาติ, 2543) ซึ่งการจัดการศึกษาเรียนร่วมในปัจจุบันพบว่า มีนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้มากที่สุด เมื่อเทียบกับจำนวนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่น ๆ (Clark และ Artiles, 2000) จากการสำรวจ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในประเทศไทย พบว่ามีจำนวน 113,465 คน คิดเป็นร้อยละ 47.58 ของจำนวนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ทั้งหมด 238,479 คน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548)

ผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการจัดการเรียนร่วมให้แก่ผู้ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ได้แก่ ครู ซึ่งรวมถึงครูทั่วไป และครูการศึกษาพิเศษ สอดคล้องกับ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษา ขั้นพื้นฐาน (2548) ที่พบว่า ครูเป็นปัจจัยสำคัญของการจัดการศึกษาให้แก่ผู้ที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้ อีกทั้งครูเป็นหนึ่งในองค์ประกอบของความสำเร็จของการจัดการศึกษาเรียนร่วม (ผดุง อารยะวิญญู, 2542) เนื่องจากครูมีหน้าที่วางแผนการจัดการเรียนรู้ จัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและ ประเมินผลให้แก่ผู้เรียนตามความสามารถแต่ละบุคคล เพื่อจัดการเรียนร่วมให้นักเรียนได้พัฒนา ความสามารถอย่างเต็มศักยภาพ สอดคล้องกับผลการศึกษาของอัจฉริยา กุดหอม (2550) ที่พบว่า การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมที่ดีนั้นครูและผู้ที่เกี่ยวข้องควรร่วมกันวางแผนการจัดการศึกษา ได้แก่ การปรับหลักสูตร แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล แผนการสอนเฉพาะบุคคล การจัด สภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ การจัดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใด ทางการศึกษา เป็นต้น อีกทั้งกระทรวงศึกษาธิการ ได้กำหนดให้ครูปรับหลักสูตรแกนกลางหรือ หลักสูตรสถานศึกษาให้เหมาะสมกับความสามารถของนักเรียน เพื่อจัดทำแผนการจัดการศึกษา เฉพาะบุคคลตามข้อบังคับในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 และจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล ที่สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (มาตรฐาน การเรียนร่วม, 2555) แต่อย่างไรก็ตามพบปัญหาในการจัดการเรียนร่วมซึ่งภูฟ้า เสวกพันธ์ (2555)

พบว่า การใช้หลักสูตรสำหรับนักเรียนกลุ่มนี้ มีการนำมาปรับใช้เพียงเล็กน้อย ซึ่งเป็นผลมาจากการครูส่วนใหญ่ขาดศักยภาพ เวลา และการสนับสนุน (Woolfson, Grant, และ Campbell, 2007) เช่นเดียวกับ ฌ็องกฤตา ไพศาลสมบัติ (2543) ได้ศึกษาสภาพและปัญหาการจัดการเรียนร่วมในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ และพบว่าโรงเรียนไม่สามารถดำเนินตามนโยบายด้านการบริหารจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมได้ทั้งหมด เนื่องจากบุคลากรไม่เพียงพอ ครูส่วนใหญ่ขาดความรู้ ความสามารถ และทักษะจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม โดยเฉพาะการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และครูขาดประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วม งานวิจัยที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า ปัจจุบันยังพบปัญหาในการจัดการเรียนร่วมของครู เนื่องจากครูยังขาดความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเรียนร่วมและความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับนักเรียน ซึ่งอาจจะส่งผลให้ครูขาดความพร้อมในการวางแผนการจัดการเรียนรู้อ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้อ การวัดและประเมินผล สำหรับนักเรียน พฤติกรรมการสอนของครูดังกล่าว อาจส่งผลต่อการพัฒนาศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อ ทั้งนี้ครูที่มีความรู้ความสามารถในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมต่างกันอาจจะมีพฤติกรรมการสอนแตกต่างกัน ดังงานวิจัยของ Woolfson และคณะ (2007) ที่พบว่าครูการศึกษาพิเศษจะพัฒนานักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อ มากกว่าครูทั่วไปและครูผู้ช่วยสอน เนื่องจากครูการศึกษาพิเศษมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วม และมีความรู้เกี่ยวกับลักษณะของนักเรียน ในขณะที่ครูที่ขาดความรู้เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษอาจจัดการศึกษาเรียนร่วมอย่างไม่มีประสิทธิภาพ อีกทั้งเมื่อครูประสบปัญหาในการจัดการศึกษาเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อมักจะระบุสาเหตุว่าเกิดจากนักเรียนขาดความสามารถ หรือขาดความพยายาม (ปานจันทร์ โททอง, 2542; Clark, 1997; Lam และ Law, 2008; Woodcock และ Vialle, 2011) ทำให้ครูส่วนใหญ่ไม่พัฒนาตนเอง ซึ่งการระบุสาเหตุที่กล่าวมานั้นเรียกอีกอย่างหนึ่งว่า การอนุมานสาเหตุ

การอนุมานสาเหตุ เป็นการที่บุคคลพยายามที่จะทำความเข้าใจหรืออธิบายผลของพฤติกรรมของตนในสถานการณ์หนึ่ง เพื่อที่จะทำนายผลของพฤติกรรมในอนาคต (Weiner, 1986) Weiner และ Potepan (1970) ได้แบ่งมิติการอนุมานสาเหตุได้แก่ มิติที่มาของสาเหตุ (Locus Of Causality) และมิติความคงที่ของสาเหตุ (Stability Of Causality) ต่อมาปี 1976 Weiner ได้ศึกษาเพิ่มมิติความสามารถในการควบคุม (Controllability Of Causality) และได้มีนักการศึกษาได้พัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุของ Weiner โดยแบ่งออกเป็น 3 มิติได้แก่ มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ (Locus Of Causality Dimension) มิติความสม่ำเสมอ (Stability Dimension) และมิติความทั่วไป (Globality Dimension) (Seligman, Abramson, Semmel และ Baeyer, 1978) เพื่อเป็นการทดสอบทฤษฎี Seligman และคณะจึงได้ทำการสร้างแบบสอบถามเพื่อวัดรูปแบบอนุมานสาเหตุขึ้น โดยใช้ชื่อว่า “แบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุ” (The Attributional Style Questionnaire: ASQ) (Peterson, Semmel, von Baeyer, Abramson, Metalsky, และ Seligman, 1982) ซึ่งรูปแบบการอนุมานสาเหตุต่อสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ส่งผลต่อความรู้สึก ความคาดหวังในอนาคต และพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ (Abramson, Seligman และ Teasdale, 1978; Weiner, 1980) กล่าวคือ ในสถานการณ์ที่บุคคลประสบความสำเร็จ เมื่อบุคคลอนุมานสาเหตุของการผลกระทำของตนเองว่าเกิดจากตนเอง สาเหตุจะไม่เปลี่ยนแปลง และส่งผลต่อสถานการณ์อื่นๆในชีวิต จะเรียกว่า

รูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก ส่งผลให้บุคคลนั้นเกิดความรู้สึกทางบวก และมีความคาดหวังในอนาคตว่าต้องประสบความสำเร็จอีกครั้ง จึงแสดงพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์เพื่อที่ตนเองประสบความสำเร็จอีก ในขณะเดียวกันในสถานการณ์ที่บุคคลประสบความสำเร็จแล้ว เมื่อบุคคลอนุมานสาเหตุของการผลกระทำของตนเองว่าเกิดจากตนเอง สาเหตุจะไม่เปลี่ยนแปลง และส่งผลต่อสถานการณ์อื่นๆในชีวิต จะเรียกว่ารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ ส่งผลให้บุคคลเกิดความรู้สึกทางลบ และมีแนวโน้มที่จะหมดความคาดหวังที่จะประสบความสำเร็จ นอกจากนี้มีงานวิจัยของ Seligman และ Schulman (1986) ที่พบว่าผู้ที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกมีแรงจูงใจในการทำงานและมีผลสัมฤทธิ์จากการทำงานมากกว่าผู้ที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ ดังนั้น รูปแบบการอนุมานสาเหตุผลของสถานการณ์ที่ประสบความสำเร็จและความล้มเหลวนั้น ส่งผลให้บุคคลมีแรงจูงใจที่จะแสดงพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์แตกต่างกัน (นงลักษณ์ ศรีบรรจง, 2551)

จากพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าในปัจจุบันมีกฎหมาย นโยบาย ระเบียบ ข้อบังคับที่กำหนดพฤติกรรมการสอนของครูในการจัดการศึกษาเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ แต่จากการศึกษางานวิจัยพบว่า ครูส่วนใหญ่ไม่ได้ปฏิบัติงานดังกล่าวที่กำหนดไว้ในกฎหมาย นโยบาย ระเบียบ ข้อบังคับ เนื่องจากรับรู้ว่าคุณภาพความรู้ความสามารถในการจัดการศึกษาเรียนร่วม (ปานจันทร์ โททอง, 2542; ญัฐกฤษตาไพศาลสมบัติ, 2543; Maria, 2013) ซึ่งการรับรู้ของครูว่าคุณภาพความรู้ความสามารถเป็นรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบในสถานการณ์ที่ครูจัดการศึกษาเรียนร่วม อันจะส่งผลให้ครูเกิดความรู้สึกเครียด วิตกกังวล และขาดแรงจูงใจในการจัดการศึกษาเรียนร่วม (นงลักษณ์ ศรีบรรจง, 2551; McCormick และ Barnett, 2012) ด้วยเหตุนี้งานวิจัยครั้งนี้จึงมุ่งศึกษาพฤติกรรมการสอน และรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ทำให้ได้ทราบข้อมูลพฤติกรรมการสอนในการจัดการเรียนร่วมในปัจจุบัน และรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนในการจัดการศึกษาเรียนร่วมที่ประสบความสำเร็จและประสบความสำเร็จล้มเหลวของครู การศึกษางานวิจัยจะทำให้ได้ข้อมูลซึ่งเป็นประโยชน์ในการพัฒนาหรือแก้ไขปรับปรุงพฤติกรรมการสอน และพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนให้ครูมีความรู้สึกทางบวก มีความคาดหวังในอนาคต และมีพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ในการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

## 2. คำถามการวิจัย

2.1 ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลมีพฤติกรรมการสอนเป็นอย่างไร

2.2 ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลมีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเป็นอย่างไร

### 3. วัตถุประสงค์ของการวิจัย

3.1 เพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

3.2 เพื่อศึกษารูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

### 4. ขอบเขตของการวิจัย

#### 4.1 ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นครูในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ปีการศึกษา 2556 ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 321 แห่ง

#### 4.2 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ปีการศึกษา 2556 จำนวน 321 แห่ง ผู้วิจัยเลือกโรงเรียนร้อยละ 20 ของโรงเรียนทั้งหมด เป็นจำนวน 64 แห่ง โดยใช้วิธีการสุ่มโรงเรียนอย่างมีระบบ (Systematic Random Sampling) จากการกำหนดบัญชีรายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล (Sampling Frame) ทำการสุ่มหาตัวสุ่มเริ่มต้น (Random Start) แล้วนับไปตามช่วงการสุ่ม (Random Interval) จากนั้นผู้วิจัยให้ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ตอบแบบสอบถาม โรงเรียนละ 5 คน รวมทั้งสิ้นมีกลุ่มตัวอย่างชั้นศึกษาจริงจำนวน 239 คน

#### 4.3 ตัวแปรที่ศึกษา

4.3.1 พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

4.3.2 รูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

#### 4.4 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และแบบสอบถามรูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ รายละเอียดของเครื่องมือมี ดังนี้

4.4.1 แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่ผู้วิจัยกำหนดข้อคำถามเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนทั้งหมด 6 ด้าน ประกอบด้วย 1) การวางแผนการจัดการเรียนรู้ 2) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 3) การวัดและประเมินผล 4) การทำวิจัยในชั้นเรียน 5) การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และ 6) การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก



สะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา โดยกำหนดมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ ตั้งแต่ระดับ ปฏิบัติมากที่สุด จนถึง ไม่มีการปฏิบัติ

4.4.2 แบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอน นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่ผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอน นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนเรียนร่วม แบ่งเป็นสถานการณ์เชิงบวก 6 ข้อ และสถานการณ์เชิงลบ 6 ข้อ แต่ละสถานการณ์มีคำถาม 4 ข้อดังนี้ ข้อคำถามที่ 1 ให้เลือกหรือเขียน สาเหตุหลักที่ทำให้เกิดสถานการณ์ดังกล่าว ข้อคำถามที่ 2 ให้ประเมินรูปแบบการอนุมานสาเหตุด้าน มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุประกอบไปด้วยสาเหตุภายใน และสาเหตุภายนอก ข้อคำถามที่ 3 ให้ ประเมินรูปแบบการอนุมานสาเหตุด้านมิติความสม่ำเสมอของสาเหตุประกอบไปด้วย สาเหตุไม่ สม่ำเสมอ และสาเหตุสม่ำเสมอ ข้อคำถามที่ 4 ให้ประเมินรูปแบบการอนุมานสาเหตุด้านความทั่วไป ของสาเหตุประกอบไปด้วยสาเหตุทั่วไป และสาเหตุจำเพาะสถานการณ์นั้น ซึ่งข้อ 2-4 ให้กลุ่ม ตัวอย่างวงกลมล้อมรอบตัวเลขที่กำหนดให้จาก 1-7 ในแต่ละมิติ

## 5. คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

**พฤติกรรมการสอน** หมายถึง การจัดการศึกษาเรียนร่วมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ในงานวิจัยครั้งนี้ เป็นการจัดการศึกษาเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ผู้วิจัยศึกษาจากพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 มาตรฐานการจัดการ เรียนร่วม มาตรฐานการจัดการศึกษาพิเศษโรงเรียนเรียนร่วมสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ ประถมศึกษาแห่งชาติ โครงสร้างซีที (SEAT) งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และจากการสังเกตการสอนและ สัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากนั้นสังเคราะห์ได้พฤติกรรมการสอน 6 ด้านประกอบด้วย การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การทำวิจัยในชั้นเรียน การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ซึ่งในงานวิจัยครั้งนี้วัดพฤติกรรม การสอนจากคะแนนค่าเฉลี่ยของแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้

**การอนุมานสาเหตุ** หมายถึง การอธิบายสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมของตนเอง ใน สถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบ ในงานวิจัยครั้งนี้ศึกษาการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยที่ครูอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนใน สถานการณ์เชิงบวกและสถานการณ์เชิงลบ

**สถานการณ์เชิงบวก** หมายถึง สถานการณ์ที่บุคคลหนึ่งประสบความสำเร็จในการทำ กิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง ในงานวิจัยครั้งนี้สถานการณ์เชิงบวกเกี่ยวข้องกับสถานการณ์ที่ครูผู้สอน นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ไม่ประสบปัญหาในการจัดการศึกษาเรียนร่วม

**สถานการณ์เชิงลบ** หมายถึง สถานการณ์ที่บุคคลหนึ่งประสบความล้มเหลวในการทำ กิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง ในงานวิจัยครั้งนี้สถานการณ์เชิงลบเกี่ยวข้องกับสถานการณ์ที่ครูผู้สอน นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ประสบปัญหาในการจัดการศึกษาเรียนร่วม

**รูปแบบการอนุมานสาเหตุ** หมายถึง รูปแบบการอธิบายสาเหตุสถานการณ์เชิงบวกและสถานการณ์เชิงลบ แบ่งเป็น 3 มิติ คือ มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอ มิติความทั่วไป ในงานวิจัยครั้งนี้ ศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุจากแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุ พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

**รูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก** หมายถึง การอธิบายสาเหตุในสถานการณ์เชิงบวกว่าเป็นสาเหตุภายใน สม่ำเสมอ และทั่วไป ส่วนในสถานการณ์เชิงลบว่าเป็นสาเหตุภายนอก ไม่สม่ำเสมอ และจำเพาะ ในงานวิจัยครั้งนี้ ครูที่มีรูปแบบการอนุมานเชิงบวก เป็นครูที่อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงบวกว่าเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากสถานการณ์เชิงบวกนั้นเกิดขึ้นอีกสาเหตุยังคงเหมือนเดิม และสาเหตุส่งผลต่อนักเรียนคนอื่น ๆ ด้วย ส่วนในสถานการณ์เชิงลบว่าเกิดจากผู้อื่น หากสถานการณ์เชิงลบนั้นเกิดขึ้นอีกสาเหตุจะไม่เหมือนเดิม และสาเหตุนั้นส่งผลต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เท่านั้น

**รูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ** หมายถึง การอธิบายสาเหตุในสถานการณ์เชิงบวกว่าเป็นสาเหตุสาเหตุภายนอก ไม่สม่ำเสมอ และจำเพาะ ส่วนในสถานการณ์เชิงลบว่าเป็นภายใน สม่ำเสมอ และทั่วไป ในงานวิจัยครั้งนี้ ครูที่มีรูปแบบการอนุมานเชิงบวก เป็นครูที่อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงบวกว่าเกิดจากผู้อื่น หากสถานการณ์เชิงบวกนั้นเกิดขึ้นอีกสาเหตุจะไม่เหมือนเดิม และสาเหตุนั้นส่งผลต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เท่านั้น ส่วนในสถานการณ์เชิงลบว่าเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากสถานการณ์เชิงบวกนั้นเกิดขึ้นอีกสาเหตุยังคงเหมือนเดิม และสาเหตุส่งผลต่อนักเรียนคนอื่น ๆ

**นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้** หมายถึง นักเรียนที่มีปัญหาในการใช้ภาษาทางการอ่าน หรือการเขียน หรือการสะกดคำ หรือการคำนวณ หรือปัญหาในการรับรู้ ซึ่งอาจจะส่งผลกระทบต่อ การเรียน ทั้งนี้ความบกพร่องดังกล่าวไม่ได้เกิดจากความบกพร่องทางสติปัญญา ทางร่างกาย ทางการเห็น การได้ยิน และสภาพแวดล้อมของนักเรียน

**โรงเรียนเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม** หมายถึง โรงเรียนที่เป็นแกนนำในการจัดการศึกษาให้แก่ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไปในชั้นเรียนปกติ เพื่อให้ นักเรียนพัฒนาศักยภาพของตนเองในทุก ๆ ด้าน โดยเฉพาะการปรับตัวเข้ากับสังคม

## 6. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

6.1 ทำให้ทราบพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในปัจจุบัน

6.2 ทำให้ทราบรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

6.3 ได้แนวทางในการศึกษางานวิจัยครั้งต่อไปเกี่ยวกับการศึกษาพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษาทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอออกเป็น 4 ตอนดังนี้

#### ตอนที่ 1 พฤติกรรมการสอนของครูในการจัดการเรียนร่วม

1. การวางแผนการจัดการเรียนรู้
2. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้
3. การวัดและประเมินผล
4. การทำวิจัยในชั้นเรียน
5. การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้
6. การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใด

ทางการศึกษา

7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม

#### ตอนที่ 2 การอนุমানสาเหตุ

1. ความหมายของการอนุমানสาเหตุ
2. ทฤษฎีการอนุমানสาเหตุ
3. เครื่องมือที่ใช้วัดการอนุমানสาเหตุ
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอนุমানสาเหตุ

#### ตอนที่ 3 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1. ความหมายของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. สาเหตุที่ทำให้เกิดนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
3. ประเภทของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
4. กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

#### ตอนที่ 4 กรอบแนวคิดในการวิจัย

## ตอนที่ 1 พฤติกรรมการสอนของครูในการจัดการเรียนร่วม

พฤติกรรมการสอนของครูในการจัดการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีจุดประสงค์เพื่อมุ่งพัฒนา และแก้ไขข้อบกพร่องของนักเรียน ซึ่งคณะอนุกรรมการคัดเลือกและจำแนกความพิการเพื่อการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ (2543) ให้ความหมายว่า พฤติกรรมการสอนของครูในการจัดการเรียนร่วม เป็นการจัดการศึกษาระหว่างนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษกับนักเรียนทั่วไป (คณะอนุกรรมการการคัดเลือกและจำแนกความพิการเพื่อการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2543; สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2541; เบญจา ชลธารันนท์, 2543; วาริ ธีระจิตร, 2545; อัจฉรียา กุดหอม, 2550) หรือเป็นการบูรณาการรูปแบบการจัดการศึกษาภาคพิเศษหรือโครงการศึกษาพิเศษให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไปในชั้นเรียนปกติ (นงลักษณ์ มีศิลป์, 2548) โดยคำนึงถึงความสามารถของนักเรียนแต่ละบุคคล (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2541; วาริ ธีระจิตร, 2545; อัจฉรียา กุดหอม, 2550) ที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นทางร่างกาย อารมณ์ สังคม จิตใจ และสติปัญญา (เบญจา ชลธารันนท์, 2543; นงลักษณ์ มีศิลป์, 2548) ครูมีการจัดสภาพแวดล้อม จัดบริการ อุปกรณ์ สื่อเสริมต่าง ๆ ที่เอื้อต่อการเรียนร่วม (อัจฉรียา กุดหอม, 2550) เพื่อให้ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีโอกาสเรียนรู้ปรับตัวทางสังคม พัฒนาศักยภาพของตนเอง และดำรงชีวิตในสังคมอย่างมีความสุข ซึ่งเป็นความรับผิดชอบร่วมกันระหว่างครูทั่วไปกับครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม(สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2541)

ซึ่งพฤติกรรมการสอนของครูในการจัดการเรียนร่วมสำหรับงานวิจัยในครั้งนี้ประกอบด้วย 6 ด้าน ได้แก่ 1) การวางแผนจัดการเรียนรู้ 2) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 3) การวัดและประเมินผล 4) การทำวิจัยในชั้นเรียน 5) การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และ 6) การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ซึ่งผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนแต่ละด้านดังนี้

### 1. การวางแผนการจัดการเรียนรู้

การวางแผนการจัดการเรียนรู้ เพื่อให้ครูเตรียมความพร้อม รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นต่อไป (ผดุง อารยะวิญญู, 2542) สำหรับงานวิจัยในครั้งนี้การวางแผนการจัดการเรียนรู้ประกอบด้วย การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล การจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล และการปรับหลักสูตรสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษดังนี้

#### 1.1 การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP)

แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) หมายถึงแผนการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2541; ผดุง อารยะวิญญู, 2542; เบญจา ชลธารันนท์, 2546; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548; พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ, 2551;

มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา, 2555; ฎุฬ่า เสวกพันธ์, 2555) เป็นแนวทางการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (สำนักงานคณะกรรมการประณมศึกษาแห่งชาติ, 2541; ผดุง อารยะวิญญู, 2542; เบญจา ชลธาร์นนท์, 2546; พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ, 2551; มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา, 2555; ฎุฬ่า เสวกพันธ์, 2555) และให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรู้ในระบบการศึกษาที่จัดอย่างเหมาะสมกับความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล (สำนักงานคณะกรรมการประณมศึกษาแห่งชาติ, 2541; ฎุฬ่า เสวกพันธ์, 2555) การจัดทำแผนจะต้องมีรายละเอียดเกี่ยวกับระดับความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในปัจจุบัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548) ตลอดจนกำหนดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาเฉพาะบุคคล (เบญจา ชลธาร์นนท์, 2546; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548; พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ, 2551; มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา, 2555; ฎุฬ่า เสวกพันธ์, 2555) โดยการตรวจสอบจุดเด่น และจุดบกพร่องของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ รวมถึงความต้องการจำเป็นพิเศษ (เบญจา ชลธาร์นนท์, 2546) อีกทั้งระบุให้แน่ชัดว่าใช้แผนเมื่อใด เป็นเวลานานเท่าใด วัดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้อย่างไร (ฎุฬ่า เสวกพันธ์, 2555) แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเป็นแผนการจัดให้บริการทางการศึกษารายปีที่จัดทำขึ้นเป็นลายลักษณ์อักษร (ผดุง อารยะวิญญู, 2542; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548) ซึ่งทางโรงเรียนเป็นผู้จัดทำขึ้นโดยได้รับความร่วมมือและความยินยอมจากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (สำนักงานคณะกรรมการประณมศึกษาแห่งชาติ, 2541; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548) ซึ่งครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม มีส่วนร่วมในการทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ตลอดจนนำแผนไปสู่การปฏิบัติ ประเมิน และนำผลการประเมินเสนอต่อคณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเพื่อพิจารณา ประเมิน ทบทวน และปรับแผนให้ดียิ่งขึ้น (มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา, 2555) พร้อมทั้งจัดทำรายงานผลปีละ 2 ครั้ง หรือทบทวนทุกภาคเรียน (ผดุง อารยะวิญญู, 2542; มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา, 2555)

แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลมีรายละเอียดแตกต่างจากแผนการสอนนักเรียนทั่วไป ซึ่งพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 ได้ออกประกาศกำหนดหลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน กำหนดองค์ประกอบของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลประกอบไปด้วย

1. ข้อมูลทั่วไป
2. ความเห็นของบิดา มารดา ผู้ปกครอง หรือนักเรียน
3. กำหนดระดับความสามารถและความต้องการจำเป็นพิเศษของนักเรียนเป็นรายบุคคล
4. กำหนดเป้าหมายระยะยาว 1 ปี
5. เป้าหมายระยะสั้น

6. ประเมินความต้องการจำเป็นของนักเรียนเป็นรายบุคคลในด้านเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา

7. กำหนดกระบวนการเรียนรู้และปัจจัยที่มีความต้องการจำเป็นทางการศึกษา

8. กำหนดรูปแบบ หลักเกณฑ์และวิธีการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งครู ผู้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ หรือครูประจำชั้น หรือครูแนะแนว หรือครูการศึกษาพิเศษ หรือครูที่รับผิดชอบงานด้านการศึกษาพิเศษเป็นผู้รับผิดชอบในการกำหนดรายละเอียดดังกล่าว

จากรายละเอียดของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่ระบุใน พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 ข้างต้นยังมีเอกสารที่ระบุรายละเอียดของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่แตกต่างจากรายละเอียดของพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 ดังนี้ 1) ระบุระยะเวลาในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลวันที่เริ่มต้นและวันที่สิ้นสุด เพื่อสะดวกในการประเมินผล และกำหนดแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลในครั้งต่อไป (Gargiulo และ Kilgo, 2000; ผดุง อารยะวิญญู, 2533; คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2541; ภูฟ้า เสวกพันธ์, 2555) 2) ระบุว่าให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ารับการเรียนร่วมวิธีใดและเมื่อใด เช่น เรียนร่วมในวิชาพลศึกษา หัตถกรรม ดนตรี ศิลปะ หรือเรียนร่วมเต็มเวลาขึ้นอยู่กับความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแต่ละคน 3) การรับรองแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลจะต้องได้รับการรับรองจากผู้ปกครอง ผู้บริหารโรงเรียน นักเรียน และครู ที่กำกับไว้ในแบบฟอร์ม (ผดุง อารยะวิญญู, 2533; ภูฟ้า เสวกพันธ์, 2555) 4) อธิบายและบอกความจำเป็นของสถานศึกษาที่ให้เข้ารับการการศึกษา และ 5) ระบุรายการเฉพาะบุคคลในการส่งเสริมพัฒนาการและความก้าวหน้าของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ รวมถึงรายชื่อบุคคลที่มีส่วนร่วมพัฒนานักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2541) นอกจากนี้มีการระบุขอบเขตความคาดหวังในระหว่างการดำเนินการแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล รวมถึงระบุความถี่การให้บริการ (Gargiulo และ Kilgo, 2000) จากที่กล่าวมาข้างต้นเป็นรายละเอียดของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 ซึ่งไม่ได้ระบุไว้ในรายละเอียดการจัดทำแผนดังกล่าว แต่อย่างไรก็ตาม คณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลอาจพิจารณาความจำเป็นของข้อมูลดังกล่าวอีกครั้ง ซึ่งครูมีบทบาทสำคัญในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ตั้งแต่เป็น คณะกรรมการ เนื่องจากครูได้รับการแต่งตั้งจากสถานศึกษา และกำหนดให้ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นกรรมการและเลขานุการ นำแผนไปสู่การปฏิบัติ กำกับ ติดตามผลและดำเนินงานตามแผนประสานงานในการจัดประชุมเพื่อประเมิน ทบทวน และปรับแผนให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

## 1.2 การจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan: IIP)

จากรายละเอียดของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่กล่าวมาข้างต้น ข้อมูลดังกล่าวจะเป็นแนวทางวางแผนการสอนเฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan: IIP) ซึ่งมาตรฐานการเรียนร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาปี (2555) ระบุว่า แผนการสอนเฉพาะบุคคล เป็นแผนการสอนที่ครูจัดทำขึ้นสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล เพื่อให้ นักเรียนบรรลุจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หรือครูจัดทำแผนการสอน

เฉพาะบุคคล ในวิชาหรือทักษะที่จำเป็นสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (ฎุฬำ เสวกพันธ์, 2555)

มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาปี พ.ศ.2555 กล่าวว่า แผนการสอนเฉพาะบุคคล เป็น ประกอบด้วย

1. ชื่อนักเรียน
2. กลุ่มสาระการเรียนรู้
3. จำนวนคาบ
4. ครั้งที่สอนหรือวันที่เริ่มสอน
5. จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม
6. เนื้อหา
7. กระบวนการจัดการเรียนรู้
8. สื่อการจัดการเรียนรู้
9. การประเมินผล
10. การบันทึกผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้/ข้อเสนอแนะ ความคิดเห็น/ข้อเสนอแนะของหัวหน้าสถานศึกษาหรือผู้ที่ได้รับมอบหมาย

ข้อเสนอแนะของหัวหน้าสถานศึกษาหรือผู้ที่ได้รับมอบหมาย

รายละเอียดของแผนการสอนเฉพาะบุคคลมีลักษณะคล้ายกับแผนการสอนรายคาบของนักเรียนทั่วไป แต่จะแตกต่างตรงที่แผนการสอนเฉพาะบุคคลจะระบุเฉพาะสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล และรายละเอียดต้องสอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

### 1.3 การปรับหลักสูตร

หลักสูตรสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรมุ่งจัดความบกพร่องของนักเรียน และในขณะเดียวกันก็มุ่งให้นักเรียนมีโอกาสเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไปในชั้นเรียนปกติให้มากที่สุดเท่าที่เป็นไปได้ ดังนั้นหลักสูตรในระดับประถมศึกษาจึงเน้นให้นักเรียนมีพัฒนาการเต็มที่ จัดความบกพร่องของนักเรียน ส่วนระดับมัธยมศึกษาเน้นความสามารถของนักเรียน และมุ่งให้นักเรียนแสวงหาความรู้ และพัฒนาทักษะต่าง ๆ ของตนเองให้มากที่สุด (ผดุง อารยะวิญญู, 2533; เบญจมา ชลธานนท์, 2545)

เบญจมา ชลธานนท์ (2545) ได้ให้ความหมายของการปรับหลักสูตรว่า เป็นการปรับหรือดัดแปลงหลักสูตรแกนกลางที่ใช้กับนักเรียนทั่วไปมาใช้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ บนพื้นฐานความเข้าใจว่าการรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาในโรงเรียนเรียนร่วมนั้นไม่ใช่รับเมื่อนักเรียนพร้อมที่จะเรียนเหมือนกับนักเรียนทั่วไป เพราะนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีข้อบกพร่องที่เป็นอุปสรรคสำหรับการเรียนเนื้อหาหรือวิธีการเรียนรู้ในชั้นเรียนปกติกับนักเรียนทั่วไป จึงเป็นหน้าที่ของครูและสถานศึกษาที่จะปรับหลักสูตร รวมไปถึงเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา เช่น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการเขียน ครูควรเลือกกิจกรรมที่ให้นักเรียนหลีกเลี่ยงการเขียน โดยการให้วาดรูป หรือสอบปากเปล่า เป็นต้น ซึ่งหลักสูตรสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรครอบคลุมเนื้อหาในด้านต่อไปนี้ (ผดุง อารยะวิญญู, 2533)

1. การพัฒนาการรับรู้และการเคลื่อนไหว ควรมีกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อให้นักเรียนมีพัฒนาการในด้านการใช้กล้ามเนื้อใหญ่ กล้ามเนื้อเล็ก การประสานกันระหว่างกล้ามเนื้อมือกับสายตา การรับรู้ทางสายตา การรับรู้ทางการฟัง และความเข้าใจเกี่ยวกับส่วนต่างๆ ของร่างกาย

2. ภาษา นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีปัญหาด้านภาษา ดังนั้นหลักสูตรจึงควรเน้นด้านภาษา เพื่อแก้ไขข้อบกพร่องด้านนี้ของนักเรียน ขอบข่ายของเนื้อหาด้านภาษาควรครอบคลุมไปถึงการพูด การอ่าน การสะกดคำ และการเขียน

3. วิชาพื้นฐาน ได้แก่ วิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และสังคมศึกษา

4. การงานและพื้นฐานอาชีพ พื้นฐานด้านนี้จะช่วยเตรียมให้นักเรียนมีความพร้อมในการฝึกอาชีพต่อไป

5. ทักษะทางสังคม เป็นการฝึกทักษะเบื้องต้นที่จำเป็นที่จะช่วยให้นักเรียนมีสัมพันธ์ที่ดีต่อผู้อื่น และสามารถทำงานร่วมกับนักเรียนทั่วไปได้

ถึงแม้ว่าการปรับหลักสูตรสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรครอบคลุมเนื้อหาดังกล่าว แต่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีความต้องการจำเป็นแตกต่างกัน ดังนั้นเบญจาชลธารันนท์ (2546) จึงเสนอว่าการปรับหลักสูตรควรต้องทราบระดับความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในปัจจุบัน ซึ่งผู้ที่มีบทบาทหน้าที่ในการปรับหลักสูตร คือ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดย การปรับหลักสูตรแบ่งออกเป็น

1. การปรับหลักสูตรทั่วไป คือ ปรับหลักสูตรที่ใช้กับนักเรียนทั่วไปมาใช้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เช่น สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการคำนวณอาจปรับวัตถุประสงค์เนื้อหา วิธีการวัดและประเมินผลในรายวิชาคณิตศาสตร์ เป็นต้น

2. การจัดทำหลักสูตรเฉพาะ คือ หลักสูตรที่เป็นแนวทางการศึกษาตั้งแต่ระดับอนุบาลจนถึงมัธยมศึกษาตอนปลาย เรียกอีกอย่างหนึ่งว่า หลักสูตรคู่มือ ซึ่งถือเป็นหลักสูตรเฉพาะบุคคล โดยพิจารณาจากระดับของความบกพร่องจากแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลของนักเรียน เช่น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทางการอ่านและการเขียน ร่วมกับมีปัญหาสมาธิสั้น และปัญหาพฤติกรรมและอารมณ์ที่ค่อนข้างรุนแรงจะต้องมีการจัดทำหลักสูตรเฉพาะ เนื้อหาหลักสูตรควรเป็นทักษะพื้นฐาน เช่น อ่านออกเขียนได้ ทักษะการดำรงชีวิต ทักษะการเตรียมความพร้อมด้านอาชีพ โดยการจัดเป็นชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนทั่วไปให้มีลักษณะคู่มือไปกับระดับชั้นเรียนที่นักเรียนทั่วไปเรียนร่วม

3. การจัดทำหลักสูตรเพิ่มเติมสอนทักษะเฉพาะที่จำเป็นให้แก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เช่น ทักษะการดำรงชีวิต ได้แก่ การรับประทานอาหาร การทำความสะอาดบ้าน ทักษะการทำ ความคุ้นเคยกับสภาพแวดล้อมและการเคลื่อนไหว เป็นต้น

นอกจากนี้สมพงษ์ สิงหะพล (2536) เสนอวิธีการปรับหลักสูตรสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษดังนี้

1. โปรแกรมการช่วยเหลือ (Remedial Programs) เป็นรูปแบบที่ได้รับความนิยมในระดับประถมศึกษา เป็นการช่วยเหลือที่เน้นการฝึกทักษะทางวิชาการ ได้แก่ ทักษะทางการอ่าน และทักษะการคิดคำนวณ เป็นต้น การช่วยเหลืออาจจัดในลักษณะของชั้นเรียนพิเศษ กลุ่มย่อยในชั้นเรียนปกติ หรือกลุ่มย่อยนอกชั้นเรียนและนอกเวลา



2. โปรแกรมชดเชย (Compensatory Programs) เป็นการสอนทักษะพื้นฐานให้แก่ นักเรียน เพื่อให้ นักเรียนมีทักษะพื้นฐานในการเรียน ซึ่งควรจัดในห้องเสริมวิชาการของโรงเรียน มีจุดมุ่งหมายเพื่อเตรียมนักเรียนให้เรียนในห้องเรียนปกติได้ ซึ่งจะเน้นการฝึกฝนทักษะทางวิชาการ เช่นเดียวกับกับโปรแกรมการช่วยเหลือ ได้แก่ ทักษะการอ่าน การคิดคำนวณ การเขียน เป็นต้น

3. โปรแกรมหลักสูตรอื่น (Alternative Curriculum Programs) รูปแบบนี้จัดให้เรียนวิชาการโดยตรงแต่ให้เรียนเน้นทางด้าน การปรับตัว และทักษะที่จำเป็นต่อการนำไปใช้ใน ชีวิตประจำวัน เช่น การฝึกวิชาชีพ การเตรียมเพื่อเข้าสู่อาชีพ ทักษะสังคม เป็นต้น

แต่อย่างไรก็ตามมีนักการศึกษาบางกลุ่มเสนอแนวคิดที่ว่า ไม่ควรสอนวิชาการให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ แต่ควรสอนทักษะที่จำเป็นที่นักเรียนสามารถนำไปใช้ใน ชีวิตประจำวันแทน เนื่องจากทักษะทางสังคมมีประโยชน์กว่าทักษะทางวิชาการ (More ,1980; Zigmond และ Brownlee, 1980 อ้างถึงใน สมพงษ์ สิงหะพล, 2536)

จากที่กล่าวมาข้างต้นสรุปพฤติกรรมการสอนด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้ได้ว่า ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนให้ได้มากที่สุด เพื่อนำข้อมูลมาจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) เพื่อพัฒนาจุดเด่น และแก้ไขข้อบกพร่องของนักเรียนตามความสามารถในปัจจุบัน จากนั้นนำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล มาจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan: IIP) สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล โดยยึดหลักการดำเนินงานให้เป็นไปตามจุดประสงค์ระยะยาว จุดประสงค์ระยะสั้นที่กำหนดในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ซึ่งรายละเอียดของแผนการสอนเฉพาะบุคคลเหมือนกับแผนการสอนรายคาบของนักเรียนทั่วไป นอกจากการเขียนแผนแล้ว การปรับหลักสูตรเป็นหนึ่งในขั้นตอนการวางแผนการจัดการเรียนรู้ที่สำคัญ เนื่องจากนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมอยู่กับนักเรียนทั่วไป นักเรียนบางคนอาจจะมีข้อบกพร่องบางประการที่ไม่สามารถใช้หลักสูตรเดียวกับนักเรียนทั่วไปได้ ครูจึงมีหน้าที่นำข้อมูลที่ได้จากการวางแผนมาพิจารณาว่าควรปรับหลักสูตรให้แก่นักเรียนอย่างไร เช่น หากเนื้อหายากเกินไป สำหรับนักเรียน ครูปรับเนื้อหาในหลักสูตรให้ง่ายลง หรือนักเรียนมีความบกพร่องทางการอ่าน ใช้หลักสูตรโปรแกรมชดเชย (Compensatory Programs) ด้านทักษะการอ่าน เป็นต้น ทั้งนี้การวางแผนการจัดการเรียนรู้สิ่งที่ต้องคำนึงถึงมากที่สุดคือความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในปัจจุบัน

## 2. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้

นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีอุปสรรคในกิจกรรมการเรียนรู้แบบนักเรียนทั่วไป นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษต้องการสอนที่เฉพาะเจาะจง และครูที่สอนในชั้นเรียนปกติควรมีส่วนร่วมรับผิดชอบต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (ดารณี อุทัยรัตนกิจ, 2538)

การจัดการศึกษาเรียนร่วม สำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ สิ่งสำคัญคือครูควรพิจารณาจุดมุ่งหมายระยะสั้น จุดมุ่งหมายระยะยาว การดำเนินงานที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ดังที่ กล่าวไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เป็นเครื่องมือในการกิจกรรมการเรียนรู้

ทั้งหมด อีกทั้งเป็นแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ประกอบด้วย (สำนักคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ,2543; สกาวรัตน์ ตันตินีรนาท ,2549)

1. จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้บรรลุวัตถุประสงค์ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

2. ควรให้ยืดหยุ่นตามเหตุการณ์ สภาพแวดล้อม ความสนใจ ความต้องการที่จำเป็น และความสามารถของนักเรียน

3. การใช้วิธีการสอนแบบบรรยาย การอภิปราย การสาธิตอย่างเหมาะสม ผสมผสานไปกับการสอนแบบกลุ่มย่อย และแบบกลุ่มใหญ่ เพื่อให้ให้นักเรียนที่มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

4. คำนึงถึงวิธีการสอนเชิงพฤติกรรมที่ช่วยเหลือให้นักเรียนได้เรียนรู้ได้อย่างค่อยเป็นค่อยไป พร้อมทั้งเพิ่มความมั่นใจในตนเองขึ้น

5. จัดหาโอกาสให้นักเรียนได้นำเอาทักษะที่เรียนรู้แล้วในชั้นเรียน ไปฝึกปฏิบัติในห้องเรียนในสถานศึกษา หรือที่บ้านของนักเรียนให้เกิดประโยชน์แก่ชีวิตประจำวัน

6. ประเมินความก้าวหน้าของนักเรียนควบคู่ไปกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อเป็นตัวชี้วัดประสิทธิภาพการสอนของครู

นอกจากนี้การสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้นต้องอาศัยเทคนิควิธีการสอนที่นอกเหนือไปจากนักเรียนทั่วไป ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ มีนักการศึกษาได้นำเสนอเทคนิคการสอนดังนี้

ผดุง อารยะวิญญู (2542) กล่าวว่า การจัดเทคนิคการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป เพื่อส่งเสริมการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนร่วม ซึ่งครูควรปรับปรุงแนวทางการสอนของครูเพื่อให้นักเรียนสามารถเรียนได้ อาจจะทำได้ดังนี้

1. การออกคำสั่งชัดเจน ครูควรออกคำสั่งให้ชัดเจน ทำได้โดยสั่งด้วยวาจาแล้วเขียนคำสั่งบนกระดาน หรือออกคำสั่งอีกครั้งเปลี่ยนคำพูดใหม่โดยใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย

2. การกระทำที่เป็นเชิงแนะคำตอบ (Prompt) ครูควรชี้แนะด้วยวาจา ด้วยสีหน้า ท่าทาง หรือทางสัมผัส

3. การสอนซ้ำ การสอนเพียงครั้งเดียวอาจทำให้นักเรียนไม่เข้าใจในสิ่งที่ครูสอน ครูควรอธิบายซ้ำๆ กันหลายครั้ง หรือทบทวนเนื้อหาที่สอนหลังจบกิจกรรมการเรียนรู้ เป็นต้น

4. การสอนให้ช้าลง ครูไม่ควรพูดเร็วจนเกินไป หรือ พูดซ้ำจนอาจทำให้นักเรียนเบื่อหน่าย หรือขาดความสนใจในบทเรียน

5. การใช้อุปกรณ์ที่จำเป็นเข้าช่วย เช่น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางด้านคณิตศาสตร์ ครูอนุญาตให้ใช้เครื่องคิดเลข หรือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน ควรจัดหาคนที่อ่านหนังสือให้ฟัง หรือใช้สื่อการสอนโทรทัศน์ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเขียน ครูอาจให้นักเรียนนำเสนองานโดยการวาดรูปแทนการเขียนคำตอบบรรยาย เป็นต้น

6. การให้การเสริมแรง ครูควรมีกฎเกณฑ์สำหรับการให้รางวัลแก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และไม่ควรถ้าหนักเรียนมากจนเกินไป

เบญจา ชลธานนท์ (2546) กล่าวว่า เทคนิคการสอนที่ควรนำไปใช้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีดังนี้

1. การวิเคราะห์งาน (Task Analysis) เป็นเทคนิคการสอน หรือเป็นเครื่องมือในการตรวจสอบหรือประเมินนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษว่ามีทักษะในเรื่องนั้นๆ แล้วหรือไม่ การวิเคราะห์งานสามารถใช้สอนทักษะการดำรงชีวิต หรือนำมาประยุกต์ใช้กับเนื้อหาบทเรียน เช่น นักเรียนที่มีความบกพร่องด้านการเขียน ระดับประถมศึกษาปีที่ 6 เขียนไม่ได้ ครูฝึกให้นักเรียนเขียนพยัญชนะ สระ วรรณยุกต์ก่อน จากนั้นให้เขียนคำศัพท์ คำสรรพนาม ให้นักเรียนเขียนประโยค ประธาน+กริยา+กรรม โดยทำทีละขั้นตอน เป็นต้น

2. การสอนโดยเพื่อนช่วยสอน (Peer Tutoring) เป็นเทคนิคการสอนที่ให้นักเรียนทั่วไปช่วยสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ในเรื่องต่างๆ แบบตัวต่อตัว โดยเพื่อนช่วยสอนอาจเป็นนักเรียนชั้นสูงกว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ หรือเพื่อนชั้นเดียวกันแต่มีความสามารถสูงกว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

3. ระบบเพื่อนช่วยเพื่อน (Buddy System) เทคนิคการสอนโดยเพื่อนช่วยเพื่อนในการเรียนเป็นการฝึกทักษะทางสังคมระหว่างเพื่อนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทำให้เกิดความสัมพันธ์อันดีต่อกัน นักเรียนทั่วไปได้เรียนรู้วิธีการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ในขณะเดียวกัน นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรู้วิธีการปฏิบัติต่อนักเรียนทั่วไปที่ให้ความช่วยเหลือ

จรัสลักษณ์ จีรวินุลย์ (2546) พบว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษส่วนใหญ่ทำงานช้า มักหลงลืมขั้นตอนการทำงานอยู่เสมอ หรือไม่สามารถสรุปใจความสำคัญของเรื่องที่เรียนได้ จึงเสนอเทคนิคการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษดังนี้

1. การเชื่อมโยงความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ เมื่อครูให้คำแนะนำหรืออธิบายเรื่องราวใดๆ ควรอธิบายความคิดรวบยอดหรือสาระสำคัญของสิ่งที่ต้องการให้นักเรียนทราบ โดยใช้ทักษะหรือความรู้เดิมที่มีอยู่แล้วเชื่อมโยงมาถึงทักษะใหม่หรือความคิดรวบยอดใหม่ที่ต้องการให้นักเรียนทราบ

2. การอธิบายและให้คำแนะนำ ในการอธิบายและให้คำแนะนำใดๆ ควรจัดให้นักเรียนนั่งอยู่ใกล้ๆ ครูหรือให้นั่งในบริเวณที่เหมาะสมเพื่อให้สนใจและได้ยินคำอธิบายของครูอย่างชัดเจน ทั้งนี้เพื่อลดสิ่งที่จะมารบกวนสมาธิในการฟัง ซึ่งจะช่วยให้เกิดความเข้าใจได้ดีขึ้น เริ่มอธิบายในเรื่องที่ไม่ยาวมากนักก่อนแล้วค่อยๆ เพิ่มความยาวของเนื้อหาสาระมากขึ้นทีละน้อย อธิบายทีละขั้นตอนตามลำดับ พุดให้ชัดถ้อยชัดคำ และอธิบายอย่างชัดเจน ตรงประเด็นกับสิ่งที่ต้องการให้นักเรียนรับรู้ เน้นการพูดซ้ำ การทบทวนสิ่งที่ต้องการให้นักเรียนจำได้ ซึ่งครูต้องคอยสังเกตให้แน่ใจว่านักเรียนสนใจสิ่งที่ครูกำลังอธิบายอยู่เสมอ เมื่อครูอธิบายถึงประเด็นสำคัญๆ ควรหยุดเป็นช่วงๆ ตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียนเป็นระยะ

3. การใช้สื่อและวิธีการสอน การสอน การอธิบาย หรือการให้คำแนะนำแก่นักเรียนนั้นควรใช้สื่อที่เหมาะสม ได้แก่ การใช้รูปภาพ แผนภูมิ ควรเลือกใช้อุปกรณ์ที่เป็นรูปธรรมที่นักเรียนรู้จัก และสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้มาประกอบการอธิบายหรือใช้การสาธิตเพื่อช่วยให้เข้าใจเรื่องที่ครูสอนได้อย่างถูกต้อง ครูควรใช้การสาธิตควบคู่ไปกับการสอน ให้นักเรียนได้ฝึกปฏิบัติหรือได้ดูตัวอย่างที่เป็นรูปธรรมเพื่อให้เกิดความเข้าใจสิ่งที่เรียนได้ดียิ่งขึ้น ครูควรแนะนำว่าสิ่งที่ควรทราบมี

อะไรบ้าง ให้ถามคำถามหรือสิ่งที่สงสัยก่อนที่จะเริ่มเรียนหรือเริ่มลงมือปฏิบัติงานจริง ทำงานที่ละขั้นตอน ใช้วิธีการสอนที่หลากหลายเพื่อให้นักเรียนเข้าใจสิ่งที่ต้องเรียนรู้ โดยให้นักเรียนได้รับรู้ข้อมูลจากการฟัง การอ่าน การปฏิบัติ ซึ่งจะทำให้เกิดความเข้าใจได้ดียิ่งขึ้น

4. การทบทวน ให้นักเรียนบอกสิ่งที่ได้ฟังครูอธิบายไปแล้วซ้ำแล้วซ้ำอีกเพื่อเป็นการตรวจสอบความเข้าใจ

จากที่กล่าวมาข้างต้นสรุปพฤติกรรมการสอนด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้ว่า การจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้ดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่วางไว้ แต่ครูก็ควรยืดหยุ่นตามเหตุการณ์ สภาพแวดล้อม ความสนใจ อารมณ์ของนักเรียน จัดหาโอกาสให้นักเรียนนำทักษะที่เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวัน เพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ครูควรมีเทคนิคการสอนที่หลากหลาย เช่น การออกคำสั่งที่ชัดเจน การกระทำของครูที่เชิงแนะคำตอบแก่นักเรียน การสอนซ้ำ การทบทวน การเสริมแรง การวิเคราะห์งาน การสอนโดนเพื่อช่วยสอน ระบบเพื่อนช่วยเพื่อน การให้คำแนะนำ การใช้สื่อการสอน และวิธีการสอนที่หลากหลาย เป็นต้น ซึ่งเทคนิคการสอนที่ครูจะนำมาใช้กับนักเรียน ต้องคำนึงถึงเนื้อหาที่ครูสอน ระดับความสามารถ ข้อบกพร่องของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษด้วยเช่นกัน

### 3. การวัดและประเมินผล

การวัดและประเมินผลขึ้นอยู่กับ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ และการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ครูกำหนดให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ หากรายวิชาที่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนเหมือนกับนักเรียนทั่วไปควรใช้เกณฑ์การวัดและประเมินเช่นเดียวกับนักเรียนทั่วไป แต่ถ้ารายวิชาที่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล หรือกิจกรรมการเรียนรู้ตามความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ควรใช้เกณฑ์การวัดและประเมินผลตรงตามจุดประสงค์การเรียนรู้หรือตามแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (ภูฟ้า เสวกพันธ์, 2555)

สำนักคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2543) กล่าวว่า การวัดและประเมินผลสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ แตกต่างไปจากการวัดผลและประเมินผลสำหรับนักเรียนทั่วไป เนื่องจากนักเรียนมีความสามารถแตกต่างกัน ตั้งแต่ในระดับน้อย ปานกลาง จนถึงระดับมาก การวัดและประเมินผลของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะกำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ซึ่งสำนักคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2541) ได้กล่าวถึงหลักการวัดและประเมินผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ดังนี้

1. ไม่ควรนำคะแนนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไปใช้เกณฑ์การวัดร่วมกับนักเรียนทั่วไป
2. ควรสอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
3. ในกรณีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป และใช้หลักสูตรเดียวกับกับนักเรียนทั่วไป ให้ใช้เกณฑ์การวัดและประเมินผลร่วมกับนักเรียนทั่วไป

4. ในกรณีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้รับการยกเว้นจุดประสงค์การเรียนรู้บางจุดประสงค์ และยกเว้นเนื้อหาบางเนื้อหา การวัดและประเมินผลให้เป็นไปตามรายละเอียดที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

5. ครูควรปรับปรุงวิธีการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างสม่ำเสมอ

การวัดและประเมินผลสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูควรนำผลการประเมินมาศึกษาพัฒนาการของนักเรียน และปรับปรุงวิธีการสอนของครู ดังนั้นครูจึงไม่ควรวัดผลสัมฤทธิ์ทางด้านวิชาการเพียงอย่างเดียว ควรวัดและประเมินผลพัฒนาการของนักเรียนที่ด้วยเช่นกัน ซึ่งมีขั้นตอนการวัดและประเมินผลดังนี้ เริ่มแรก ครูพิจารณาว่าจะประเมินผลด้านใดโดยเลือกทักษะที่จำเป็นของนักเรียน เลือกวิธีการที่จะใช้ทดสอบทักษะนั้น ซึ่งควรมีวิธีการที่หลากหลาย เช่น การทดสอบ การสังเกต การประเมินตนเอง เป็นต้น เมื่อครูทดสอบทักษะดังกล่าวแล้ว นำผลคะแนนมาพิจารณาว่ามีข้อบกพร่องที่ควรปรับปรุงแก้ไขหรือไม่ หากมีครูควรวิเคราะห์ข้อบกพร่องว่าเกิดจากสาเหตุใด หากเกิดจากตัวนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูควรวางแผนแก้ไขข้อบกพร่องให้มีประสิทธิภาพ หากเกิดจากวิธีการวัดและประเมินผล และศึกษาวิธีการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (สำนักคณะกรรมการการประถมศึกษา, 2541) ซึ่งวิธีการวัดและประเมินผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีหลากหลายวิธี ผดุง อารยะวิญญู (2542) มาตรฐานการเรียนร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา (2555) Gargiulo และ Kilgo (2000) กล่าวโดยสรุปว่า

1. ครูควรกำหนดทักษะการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นลำดับขั้นทักษะย่อยๆ และสอนให้นักเรียนมีทักษะตามขั้นย่อยๆ ดังกล่าว แล้ววัดผลโดยการทดสอบวิธีการที่หลากหลาย เมื่อเห็นว่านักเรียนมีทักษะตามขั้นย่อยๆ นั้นแล้ว ให้ถือว่านักเรียนสอบผ่านแล้ว

2. ระบบการศึกษาของไทยเน้นความสำคัญของตัวเลขเกรด 4, 3, 2, 1 และ 0 ซึ่งไม่เป็นมาตรฐานเดียวกัน ดังนั้นครูควรกำหนดเกรด ให้เหมาะสมกับนักเรียน

3. ในกรณีนักเรียนเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป และได้รับการสอนเพิ่มเติมจากครูการศึกษาพิเศษ เกรดที่นักเรียนจะได้รับไม่ควรได้มาจากครูคนเดียว เนื่องจากมีครูการศึกษาพิเศษควรมีบทบาทเท่าๆกันในการให้เกรดแก่นักเรียน

4. ครูจำแนกคะแนนออกเป็นกิจกรรมย่อยๆ จากกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย

5. ช่วยเหลือและอำนวยความสะดวกด้านการวัดและประเมินผล (Assessment Accommodations) ให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนเป็นรายบุคคล เช่น การปรับเครื่องมือ วิธีการสอน เวลา และการบริหารจัดการ

6. ประเมินผลและบันทึกผลที่ได้จากการวัดและประเมิน ทั้งก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน

7. ให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับผลการเรียน ความก้าวหน้า จุดเด่น จุดที่ต้องปรับปรุง แต่อย่างไรก็ตาม สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2543) พบปัญหาว่าครูส่วนใหญ่ขาดความเข้าใจในการวัดและประเมินผลนักเรียนกลุ่มนี้ โดยใช้วิธีการวัดผลสัมฤทธิ์มากกว่า

พัฒนาการของนักเรียน อีกทั้งวิธีการที่ครูใช้การวัดและประเมินผลไม่สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน

นอกจากนี้ ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์ (2544) กล่าวว่า ไม่สมควรอย่างยิ่งที่ครูจะใช้แบบทดสอบหรือวิธีการเก็บข้อมูลเพียงวิธีการเดียวในการประเมิน และตัดสินว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ แล้วนำผลการตัดสินนั้นมากำหนดชั้นเรียน หรือกำหนดสิทธิที่จะได้รับบริการทางการศึกษาพิเศษ ซึ่งวิธีการวัดและประเมินผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรประกอบด้วย

1. การสังเกตปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน ครู และเพื่อน ๆ
2. การสัมภาษณ์บุคคลอื่น ๆ ที่มีความสำคัญต่อชีวิตของนักเรียน
3. การตรวจสอบบันทึกของโรงเรียน ระเบียบรายงาน และผลการประเมินในอดีตที่

ผ่านมา

4. การประเมินประวัติทางด้านพัฒนาการและสุขภาพของนักเรียน
5. การใช้ข้อมูลจากการตอบแบบประเมินของผู้ปกครอง ครู หรือนักเรียน
6. การประเมินความจำเป็นหรือข้อกำหนดหรือทางเลือกต่างๆ ของหลักสูตร
7. การประเมินประเภทและอัตราการเรียนรู้ของนักเรียนในระหว่างทดลองสอน
8. การใช้วีเคราะห์งานหรือแต่งงานเป็นส่วนย่อยๆ เพื่อที่บ่งชี้ว่าองค์ประกอบของงานอะไรบ้างที่นักเรียนรู้แล้ว และมีทักษะอะไรบ้างที่นักเรียนยังไม่ได้เรียนรู้และจำเป็นต้องได้รับการสอน

การรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนโดยใช้เทคนิคและแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย จะเป็นสิ่งที่ช่วยให้เห็นภาพจุดเด่นหรือความถนัด ความต้องการ และความจำเป็นของนักเรียน หรือลักษณะความบกพร่องทางการเรียนรู้ของนักเรียน ผลกระทบของความบกพร่องต่อการเรียน ตลอดจนจุดมุ่งหมายและวัตถุประสงค์ในการสอนที่ควรกำหนดให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษในครั้งต่อไป

จากที่กล่าวมาข้างต้นสรุปพฤติกรรมการสอนด้านการวัดและประเมินผลได้ว่า การวัดและประเมินผลสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรวัดตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่วางไว้ ครูไม่ควรวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเพียงอย่างเดียว ครูควรศึกษาวิธีการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น การทดสอบ การสังเกต การสัมภาษณ์ การประเมินตนเอง การประเมินพัฒนาการของนักเรียน เป็นต้น นอกจากนี้ ครูควรวัดและประเมินผลก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียนเพื่อดูพัฒนาการ ความรู้ความเข้าใจของนักเรียนในเนื้อหา กิจกรรมการเรียนรู้ที่ครูสอน และนำผลการประเมินมาปรับปรุงวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้ดียิ่งขึ้น แต่อย่างไรก็ตามนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ อาจใช้เกณฑ์การวัดเหมือนกับนักเรียนทั่วไปได้หากนักเรียนมีความสามารถเทียบเท่ากับนักเรียนทั่วไปในบางวิชา

#### 4. การทำวิจัยในชั้นเรียน

ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (2542) กำหนดว่าการวิจัยในชั้นเรียนให้ครูเป็นผู้ทำ เพื่อพัฒนานักเรียนทุกคนในชั้นเรียน ต่อมาพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาพิเศษ (2551) และ มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา (2555) ได้กำหนดให้ครูทำวิจัยในชั้นเรียนพัฒนานักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคลโดยใช้กระบวนการวิจัยในชั้นเรียนรูปแบบเดิม

การทำวิจัยในชั้นเรียน เป็นการวิจัยที่ทำในบริบทของชั้นเรียน เพื่อนำผลการวิจัยมาใช้ในการ พัฒนาการจัดการศึกษาของครู และพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน (ทิสนา แคมมณี, 2545; พระราชบัญญัติการศึกษาสำหรับคนพิการ, 2551; มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพ ภายในของสถานศึกษาปี, 2555) เป็นการใช่วิธีการทางวิทยาศาสตร์ค้นคว้าเพื่อสร้างความรู้ใหม่ทาง การศึกษาและประดิษฐ์ใหม่ทางการศึกษา ความรู้ใหม่ทางการศึกษา เช่น วิธีการสอน เทคนิคการสอน รูปแบบการสอนแบบใหม่ เป็นต้น ส่วนสิ่งประดิษฐ์ใหม่ทางการศึกษาคือ สื่อการสอน เช่น ชุดการสอน เป็นต้น ความรู้และสิ่งประดิษฐ์ใหม่ที่ได้จากการวิจัยต้องผ่านการตรวจสอบอย่างมีระบบ (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์, 2544) โดยการครูที่สอนนักเรียนในโรงเรียนเรียนร่วมนำข้อมูลที่ได้จากการประเมินผู้ นักเรียนเฉพาะบุคคล ตั้งแต่การหาสาเหตุของปัญหา การกำหนดแนวทางในการแก้ปัญหา การทดลอง ใช้สื่อ นวัตกรรมในการพัฒนาและการแก้ปัญหาหรือการพัฒนา รวมทั้งการสรุปและรายงานการวิจัย อย่างง่ายหรือเต็มรูปแบบ (มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาปี, 2555)

ขั้นตอนการทำวิจัยในชั้นเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเหมือนกับนักเรียนทั่วไป ซึ่ง Kemmis (1988) (อ้างถึงใน พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์, 2544) ได้เสนอกระบวนการในการทำวิจัยในชั้นเรียนแบบขดลวดเรียกว่าวง PAOR ต่อมาพิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ (2544) ได้พัฒนานำเสนอวงจร PDCA ดังนี้

1. วางแผน (Plan: P) หัวข้อที่ใช้ในการวางแผนประกอบไปด้วย ทำทำไม ทำอะไร ใครทำ ทำกับกลุ่มเป้าหมายใด ทำเวลาใด ทำที่ไหน ทำอย่างไร ใช้และงบประมาณเท่าไร
2. การปฏิบัติ (Do: D) เป็นขั้นตอนการลงมือปฏิบัติตามแผนที่วางไว้ การปฏิบัติวิจัยในชั้นเรียนตามแผนการวิจัย คือการลงมือเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อตอบปัญหาการวิจัยที่ตั้งไว้ในแผนการวิจัย
3. ตรวจสอบ (Check: C) เป็นขั้นตอนของการประเมินการทำงานว่าเป็นไปตามแผนที่วางไว้หรือไม่ มีเรื่องอะไรปฏิบัติได้ตามแผน มีเรื่องอะไรที่ไม่สามารถปฏิบัติได้ตามแผน หรือปฏิบัติแล้วไม่ได้อะไร
4. การปรับปรุงแก้ไข (Action: A) เป็นขั้นตอนของการนำข้อบกพร่องมาวางแผนเพื่อการปฏิบัติการแก้ไขข้อบกพร่องแล้วลงมือแก้ไข ซึ่งในขั้นนี้อาจพบว่าประสบความสำเร็จ หรืออาจพบว่ามีข้อบกพร่องอีก ผู้วิจัยก็ต้องตรวจสอบเนื้อหาเพื่อแก้ไข แล้วนำไปแก้ไขอีกต่อไป งานของการทำวิจัยในชั้นเรียนจึงเป็นการทำไปเรื่อยๆ ไม่มีการหยุด เพื่อพัฒนาให้ดีขึ้นเรื่อยๆ

จากที่กล่าวมาข้างต้นสรุปพฤติกรรมการสอนด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนได้ว่า การทำวิจัยในชั้นเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีลักษณะคล้ายกับการทำวิจัยในชั้นเรียนทั่วไป

แตกต่างตรงที่ครูทำวิจัยในชั้นเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล พัฒนา นักเรียนเป็นรายบุคคล พัฒนาการสอนนักเรียนคนนั้นเป็นรายบุคคล โดยนำข้อมูลจากแผนการจัดการ การศึกษาเฉพาะบุคคลมาใช้ในการทำวิจัยในชั้นเรียนด้วยวิธีการที่เป็นระบบ ที่เรียกว่าวงจร PDCA ซึ่ง ครูนำเอาปัญหาที่เกิดขึ้นจากการจัดการศึกษา โดยครูค้นหาสาเหตุของปัญหาในชั้นเรียนร่วม หรือชั้น เรียนโครงการศึกษาพิเศษเมื่อทราบสาเหตุของปัญหาก็กำหนดแผนการวิจัยเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติ และการปรับปรุงแก้ไขการจัดการศึกษาเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

### 5. การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้

The American Council for Exceptional Children (CEC) (อ้างถึงใน ดารณี อุทัยรัตนกิจ , 2538) ได้กล่าวว่าควรจัดสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด โดยนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สามารถได้รับบริการที่น่าพึงพอใจตามความต้องการ ทั้งด้านการศึกษา และด้านอื่นๆ การให้ การศึกษาแก่นักเรียนในสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด เพื่อตระหนักว่านักเรียนที่มีความ ต้องการพิเศษต้องการเรียนในสถานศึกษาที่มีความต่อเนื่องตามความเหมาะสมกับความต้องการของ นักเรียนแต่ละคน นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรได้รับการศึกษาร่วมกับนักเรียนทั่วไปตามความ เหมาะสม และการย้ายนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษออกจากห้องเรียนปกติ จัดให้เรียนในห้อง การศึกษาพิเศษ ควรกระทำต่อเมื่อการจัดการศึกษาพิเศษ และการให้บริการต่างๆ ไม่เหมาะสมและ ไม่ตอบสนองต่อความสามารถของนักเรียนในปัจจุบัน ซึ่งการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น เนื่องจาก นักเรียนกลุ่มนี้ค่อนข้างขาดสมาธิในการเรียน การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้จึงเป็นวิธีการ ที่ครูช่วยนักเรียนกลุ่มนี้ได้ (พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ, 2551; มาตรฐานการ เรียนร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา, 2555)

Gargiulo และ Kilgo (2000) ได้เสนอหลักการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ว่า ครู ควรคำนึงถึงพื้นฐานทฤษฎีการเรียนรู้ การจัดห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ โดยการที่ครูจัดพื้นที่ เวลา ในชั้นเรียนให้สะดวกในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และมีความปลอดภัย ไม่มีเสียงรบกวน (Wilson, 1998; Gargiulo และ Kilgo, 2000; ผดุง อารยะวิญญู, 2543; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้น พื้นฐาน, 2548; ภูฟ้า เสวกพันธ์, 2555) ครูควรจัดชั้นเรียนโดยจัดโต๊ะครูให้สะดวกต่อการดูแล นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างใกล้ชิด เตรียมกระดาน ป้ายนิเทศ แผนภูมิ แผนที่ รูปภาพต่างๆ เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ (ผดุง อารยะวิญญู, 2543; ภูฟ้า เสวกพันธ์, 2555) ครูควรมีหลักการ จัด สภาพแวดล้อมที่มีความจำกัดน้อยที่สุด (Least Restrictive Environment: LRE) (เบญจา ชลธารันนท์, 2546; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548) นอกจากนี้ กรมสามัญ ศึกษา (2535) กล่าวว่า ครูควรจัดสอนเสริมวิชาการให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนไม่ทัน เพื่อน หรือเรียนไม่เข้าใจ หรือจัดการเรียนล่วงหน้า

จรัสลักษณ์ จีรวินบูลย์ (2546) ได้เสนอวิธีการสร้างบรรยากาศให้ชั้นเรียนให้อบอุ่นไม่กดดัน ให้แก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษดังนี้

1. การจัดที่นั่งแถวหน้า หรือการเตรียมที่นั่งทำงานส่วนตัวให้แก่เด็ก โดยไม่ ควรให้นักเรียนเข้าใจว่าเป็นการถูกลงโทษ



2. กำหนดให้มีข้อควรปฏิบัติของนักเรียนไว้ เช่น ฟังคำสั่ง รอจนกว่าครูจะบอกคำสั่งเสร็จ ถามเกี่ยวกับสิ่งที่ไม่เข้าใจ แล้วจึงเริ่มทำงาน เมื่อแน่ใจว่านักเรียนเข้าใจสิ่งที่ครูให้ทำ และมีเครื่องมือในการทำงานครบแล้ว อีกทั้งควรเขียนกฎของห้องเรียนติดไว้ให้นักเรียนปฏิบัติตามด้วย เช่น ทำงานของตนเองอย่างเรียบร้อย ไม่ลุกจากที่ ทำงานให้เสร็จตามที่กำหนดไว้

3. การให้งาน ควรให้งานแก่นักเรียนทีละชิ้น และให้งานชิ้นต่อไปเมื่อนักเรียนทำงานชิ้นแรกได้เสร็จและถูกต้องแล้ว ครูควรคอยสังเกต และพูดคุยกับนักเรียนอยู่เสมอเพื่อให้ทราบว่านักเรียนทำกิจกรรมต่างๆ ได้ถูกต้องตามคำสั่งหรือไม่ ควรบอกนักเรียนให้ทราบว่าทำอะไรได้ไม่ถูกต้อง พร้อมทั้งแนะนำว่าควรปฏิบัติหรือแก้ไขอย่างไร นอกจากนั้นครูควรติดตามคำถามหรือข้อมูลเกี่ยวกับงานที่ให้นักเรียนไว้บริเวณป้ายนิเทศหรือในที่นักเรียนมองเห็นได้ชัดเจน เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถดูได้เองเมื่อต้องการทราบหรือทบทวนคำถามหรือคำอธิบาย ซึ่งอาจใช้รูปภาพหรือแผนภูมิติดไว้ให้ดูเพื่อทบทวนคำอธิบายหรือคำสั่งที่ครูให้

4. ในขณะที่ครูอธิบายหรือสั่งงานอยู่นั้นควรตรวจสอบให้แน่ใจว่านักเรียนสนใจสิ่งที่ครูสั่งหรืออธิบาย โดยสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน เช่น มองครูขณะที่ครูพูด มองดูสิ่งที่ครูกำลังพูดถึงหรือมองดูคำสั่ง และไม่ได้กำลังทำงานอื่นอยู่ ในขณะที่ครูอธิบายหรือออกคำสั่ง ครูควรอยู่ตำแหน่งที่นักเรียนจะสามารถมองเห็น และสบตาครูได้อย่างชัดเจน เพื่อครูจะได้คอยสังเกตว่านักเรียนกำลังสนใจฟังครูอยู่หรือไม่ ควรมีการหยุดพักสักครูเมื่อครูอธิบายสิ่งที่ซับซ้อน หรือเมื่อต้องการตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียน อาจใช้การเรียกชื่อเมื่อต้องการบอกให้นักเรียนทำงานหรือให้คำแนะนำเรื่องใดเรื่องหนึ่ง

5. จัดให้มีช่วงเวลาในการทบทวนคำสั่งหรือบทเรียน บอกนักเรียนว่าครูจะถามหรืออธิบายเพียงครั้งเดียว การทบทวนคำอธิบายที่ไม่ต้องมีอุปกรณ์ประกอบ อาจทำได้โดยนักเรียนทบทวนคำสั่งหรือคำอธิบายให้ครูฟัง ให้เพื่อนช่วยทบทวนคำถามหรืออธิบายให้นักเรียนฟัง แล้วให้นักเรียนจดบันทึกไว้ เมื่อมีคำสั่งหรือคำอธิบายที่ซับซ้อน ครูควรเลือกใช้คำศัพท์ที่นักเรียนสามารถเข้าใจได้ประกอบการอธิบายที่ไม่ยากจนเกินไป

ศักดา ปัญจพรผล (2548) ได้เสนอวิธีการจัดห้องเรียนแบบสร้างสรรค์เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยการจัดห้องเรียนที่ง่ายสำหรับนักเรียนทุกคนสามารถเข้าไปทำกิจกรรมตามความสามารถ และก้าวเดินด้วยตนเอง ออกแบบห้องเรียนที่มีบรรยากาศเป็นมิตรสำหรับนักเรียน จัดห้องเรียนที่กระตุ้นให้นักเรียนตั้งคำถาม เช่น มีรูปภาพ หนังสือ มุมดนตรี ศิลปะ และอื่นๆ ตั้งหัวข้อเรื่องการสอนโดยเฉพาะ เพื่อเชื่อมโยงเนื้อหาต่างๆ เข้าด้วยกัน จัดให้มีอุปกรณ์การเรียนหลากหลาย จัดเก้าอี้ที่นั่งแบบยืดหยุ่น จัดให้มีทางเลือกที่น่าสนใจ และทำให้บรรยากาศของห้องเรียนเปลี่ยนไปโดยเปิดเพลง เช่นเดียวกับกับโอกาสในการเคลื่อนไหวร่างกายอย่างสร้างสรรค์ การแสดงละครใบ้ การเต้นรำ และร้องเพลง เน้นให้ห้องเรียนมีการยืดหยุ่นเปลี่ยนแปลงสำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้อยู่เสมอ ให้นักเรียนช่วยเหลือซึ่งกันและกัน สร้างกฎกติกาพื้นฐานในชั้นเรียน โดยตกลงเรื่องกติกาพื้นฐานกับนักเรียน ไม่ใช่ครูเป็นผู้กำหนดฝ่ายเดียว

แต่อย่างไรก็ตามการจัดสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ไม่ใช่เพียงการจัดชั้นเรียนที่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนอยู่ให้น่าเรียนเพียงอย่างเดียวเท่านั้น เนื่องจากนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษบางคนควรได้รับการบริการจากสถานศึกษา โดยการจัดสภาพแวดล้อมห้องเรียนที่พร้อมรองรับความบกพร่องของนักเรียนแต่ละคน ซึ่งเป็นสิทธิของนักเรียนที่ควรได้รับตามกำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 มีนักรักศึกษาได้ให้ข้อเสนอในการจัดห้องเรียน (ผดุง อารยะวิญญู, 2543; คณะกรรมการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548; ภูฟ้า เสวกพันธ์, 2555) ไว้ดังนี้

1. ห้องเรียนสำหรับชั้นพิเศษ เป็นห้องเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ไม่สามารถเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไปได้ การจัดเตรียมห้องเรียนควรพิจารณาให้เหมาะสมกับจำนวนนักเรียน และสภาพความบกพร่องของนักเรียน โดยจัดเป็นสัดส่วน สะอาด อากาศถ่ายเทดี มีแสงสว่างพอเหมาะ ห่างไกลจากเสียงรบกวน เพื่ออำนวยความสะดวกในการสอน

2. ห้องเสริมวิชาการ (Resource Room) เป็นห้องที่มีขนาดเท่ากับห้องเรียน จะมีอุปกรณ์เครื่องมือ เอกสารหนังสือที่จำเป็น และกิจกรรมที่ต้องใช้ในการสอนนักเรียน เพื่อช่วยให้นักเรียนได้รับความเข้าใจ และช่วยเหลือจากครูเป็นพิเศษตามความต้องการอย่างสม่ำเสมอ หรืออาจเป็นการสอนเสริมบางวิชาที่นักเรียนเรียนไม่ทันเพื่อน ไม่เข้าใจ หรือการเรียนล่วงหน้าเพื่อให้เรียนทันเพื่อน โดยมีครูที่มีความรู้ ความชำนาญทางการศึกษาพิเศษประจำอยู่

3. ห้องเรียนปกติสำหรับการเรียนร่วม ไม่จำเป็นต้องเตรียมอาคารสถานที่พิเศษ เนื่องจากนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถเรียนร่วมได้มีระดับความบกพร่องทางการเรียนรู้ น้อย ถ้าเป็นไปได้ห้องเรียนสำหรับเรียนร่วมควรอยู่ชั้นล่างของอาคารเรียน ทั้งนี้เพื่อความสะดวกให้กับนักเรียน

นอกจากนี้ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร (2548) กล่าวว่า นอกเหนือจากการจัดสภาพแวดล้อมภายนอก เช่น การจัดชั้นเรียน การเตรียมห้องเรียน เป็นต้น ควรจัดสภาพแวดล้อมภายในตัวนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อที่จะช่วยส่งเสริมสภาพแวดล้อมที่สร้างบรรยากาศการเรียนรู้ได้ดีมากขึ้นดังนี้

1. ความสามารถด้านการเรียนของนักเรียน เช่น ความสามารถด้านภาษา คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และผลการเรียนทั่วไป ความสามารถด้านการสื่อสารของนักเรียนเป็นสิ่งสำคัญยิ่ง หากนักเรียนไม่สามารถสื่อสารกับคนอื่นได้แล้ว อาจจะประสบปัญหาทางการเรียนในชั้นเรียนได้

2. วุฒิภาวะทางอารมณ์และสังคมของนักเรียน นักเรียนที่เรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไปได้ควรมีวุฒิภาวะทั้งทางอารมณ์และสังคม เพื่อนักเรียนจะได้ปรับตัวได้ เมื่อต้องเผชิญหน้ากับปัญหาในขณะที่เรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป

3. สิ่งแวดล้อม เช่น สภาพบริการทางการศึกษาของทางโรงเรียน ตลอดจนอุปกรณ์ต่างๆ ที่จำเป็นในการตอบสนองความต้องการของนักเรียนกลุ่มนี้

4. ความช่วยเหลือจากบุคลากรอื่น เช่น ความร่วมมือสนับสนุนจากผู้บริหารโรงเรียน บุคลากรอื่นๆ ของโรงเรียน ผู้ปกครอง ตลอดจนสมาชิกของชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่

จากที่กล่าวมาข้างต้นสรุปพฤติกรรมการสอนด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ได้ว่า การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูควรจัดห้องเรียนสำหรับชั้นเรียนพิเศษ ห้องเสริมวิชาการ และห้องเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป โดยยึดหลักการจัดสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด (Least Restrictive Environment: LRE) ครูควรจัดชั้นเรียนพื้นที่ เวลาในการทำกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสม ไม่มีสิ่งรบกวน จัดให้นักเรียนนั่ง โดยที่ครูสามารถดูแลนักเรียนได้อย่างใกล้ชิด และนักเรียนสามารถมองเห็นครูได้สะดวก ห้องเรียนควรออกแบบที่มีบรรยากาศเป็นมิตรกับนักเรียน โดยการจัดป้ายนิเทศ แผนภูมิ รูปภาพต่างๆ นอกจากนี้ ครูควรจัดสอนเสริมให้แก่ นักเรียน เพื่อเตรียมความพร้อมด้านความสามารถ วุฒิภาวะทางอารมณ์ก่อนเข้าเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันในชั้นเรียนปกติสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

## 6. เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มาตรา 10 วรรคสาม ได้บัญญัติให้คนพิการมีสิทธิได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามหลักเกณฑ์และวิธีการที่กำหนดในกฎกระทรวง ซึ่งนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะมีความต้องการจำเป็นพิเศษทางการศึกษา ตามที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลและลงทะเบียนเข้าศึกษาในสถานศึกษา สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 มาตรา 8 วรรคสอง กำหนดให้สถานศึกษาในทุกสังกัดจัดสภาพแวดล้อม ระบบสนับสนุนการเรียนการสอน ตลอดจนบริการเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ที่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถเข้าถึง และใช้ประโยชน์ได้ พฤติกรรมการสอนด้านนี้ผู้วิจัยศึกษาเอกสารที่ละประเด็นดังนี้

### 6.1 เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก

เทคโนโลยีมีบทบาทในการจัดการศึกษา เนื่องจากเทคโนโลยีไม่เพียงแต่เป็นสิ่งที่อำนวยความสะดวกโดยทั่วไปให้แก่ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเท่านั้น แต่เทคโนโลยียังเป็นสื่อกลางช่วยการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (เบญจา ชลธารนนท์, 2546; ภูฟ้า เสวกพันธ์, 2555) ดังเช่นนักวิชาการหลายได้กล่าวถึงเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวกดังนี้

เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก (Assistive Technology: AT) หมายถึง เป็นเครื่องมือ อุปกรณ์ ฮาร์ดแวร์ ซอฟต์แวร์หรือบริการที่ใช้สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโดยเฉพาะ (Cook และ Hussy, 2002) หรือที่มีการดัดแปลงหรือปรับใช้ให้ตรงกับความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแต่ละคน เพื่อเพิ่ม รักษา คงไว้ (เบญจา ชลธารนนท์, 2546) หรือพัฒนาความสามารถและศักยภาพที่จะเข้าถึงข้อมูล ข่าวสาร การสื่อสาร รวมถึงกิจกรรมอื่นใดในชีวิตประจำวันเพื่อการดำรงชีวิตอิสระ (ผดุง อารยะวิญญู, 2542; เบญจา ชลธารนนท์, 2546; พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ, 2551) แต่อย่างไรก็ตามเทคโนโลยี ไม่ใช่สิ่งที่จะช่วยขจัดความบกพร่องให้หมดสิ้น (ผดุง อารยะวิญญู, 2542)

ประเภทของเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวกสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีนักรการศึกษา (ศรียา นิยมธรรม, 2548; Solbogin, 2011ชื่อไม่ตรงกับอ้างอิง) แบ่งประเภทได้ดังนี้

### 1. แบ่งตามวัตถุประสงค์ในการใช้ ได้แก่

1.1 เทคโนโลยีที่ใช้กับร่างกาย หมายถึง เครื่องช่วยแก้ไขหรือทดแทนส่วนของร่างกายที่สูญเสียหรือบกพร่องโดยนำมาใช้กับร่างกายหรือต้องนำติดตัวไปใช้เพื่อลดอุปสรรค เช่น ภายอุปกรณ์เทียม ภายอุปกรณ์เสริม รถเข็น ไม้เท้าขาว เป็นต้น

1.2 เทคโนโลยีด้านสถาปัตยกรรม หมายถึง สิ่งที่ได้รับการสร้างขึ้นโดยเป็นส่วนประกอบในระบบโครงสร้างพื้นฐานโดยมากเป็นไปเพื่ออำนวยความสะดวกในสถานที่สาธารณะ เช่น ทางลาด สัญญาณไฟหรือสัญญาณเสียง พื้นผิวต่างสัมผัสบนบาทวิถี (Braille Block) เป็นต้น

1.3 เทคโนโลยีด้านสารสนเทศ หมายถึง สิ่งที่ช่วยหรือขจัดอุปสรรคในการเข้าถึงข้อมูลข่าวสาร เช่น เครือข่ายอินเทอร์เน็ต เป็นต้น

### 2. แบ่งตามลักษณะความยาก – ง่ายในการสร้าง ได้แก่

2.1 เทคโนโลยีอย่างง่าย เป็นเทคโนโลยีที่สร้างขึ้นโดยอาศัยภูมิปัญญาที่เรียบง่าย และมีวิธีการใช้อย่างง่ายๆ เช่น หนังสืออักษรเบรลล์ เทปบันทึกเสียง เป็นต้น

2.2 เทคโนโลยีขั้นสูง เป็นเทคโนโลยีที่มีความซับซ้อนในขั้นตอนการผลิต และการนำมาใช้มากขึ้น เช่น โปรแกรมขยายหน้าจอ ล้อเข็นไฟฟ้า เป็นต้น

### 3. แบ่งตามการฟื้นฟูสมรรถภาพ ได้แก่

3.1 เทคโนโลยีด้านการฟื้นฟูสมรรถภาพทางการแพทย์ ส่วนใหญ่เป็นอุปกรณ์ที่ใช้ในการประเมิน การบำบัดรักษา การออกกำลังกาย และป้องกันการเกิดของโรค หรือป้องกันโรคแทรกซ้อน เช่น อุปกรณ์วัดกำลังของกล้ามเนื้อ อุปกรณ์วัดช่วงการเคลื่อนไหวของข้อ เป็นต้น

3.2 เทคโนโลยีด้านการฟื้นฟูสมรรถภาพทางสังคม เป็นอุปกรณ์ที่ช่วยส่งเสริมการเข้าร่วมในสังคม โดยเริ่มจากอุปกรณ์ช่วยเหลือตนเองภายในบ้าน และในการทำกิจวัตรประจำวัน เช่น อุปกรณ์ช่วยแต่งตัว อุปกรณ์ช่วยรับประทานอาหาร เป็นต้น หลังจากนั้นจึงเริ่มการใช้อุปกรณ์ในการดำรงชีวิตในสังคม เช่น อุปกรณ์ช่วยการเขียน หรือการพิมพ์สำหรับการทำงาน อุปกรณ์ช่วยการติดต่อสื่อสารกับผู้อื่น เป็นต้น

3.3 เทคโนโลยีด้านการฟื้นฟูสมรรถภาพทางการศึกษา เป็นอุปกรณ์ในการเรียนการสอนในชั้นเรียน และการเข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ ในโรงเรียน ได้แก่ อุปกรณ์ช่วยการรับรู้ และความเข้าใจ อุปกรณ์ช่วยในการจัดทำทางในการเรียนให้เหมาะสมไม่เป็นอุปสรรคในการเรียน อุปกรณ์ช่วยในการสอบ/วัดผล เป็นต้น

3.4 เทคโนโลยีด้านการฟื้นฟูสมรรถภาพทางด้านอาชีพ เป็นเครื่องมือในการประกอบอาชีพสาขาต่างๆ เช่น เครื่องมือช่างที่ดัดแปลงให้มีด้ามจับให้มีรูปร่าง ขนาด และน้ำหนัก ที่ช่วยให้สามารถใช้งานได้ง่ายขึ้น เป็นต้น

นอกจากนี้ Department of Education and The Connecticut Birth to Three System (1999) และ Clark และ Ceasar (2009) กล่าวว่ากระบวนการใช้เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ดังนี้

1. การประเมินความต้องการจำเป็น (The Evaluation of The Needs) ของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยประเมินความสามารถในการทำกิจกรรมในสิ่งแวดล้อมประจำวัน
2. การจัดหาหรือจัดซื้อเพื่อให้ได้มาซึ่งเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวกสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
3. การเลือก การออกแบบ ความเหมาะสม การกำหนดคุณลักษณะเฉพาะ การดัดแปลง การประยุกต์ การดูแลรักษาหรือการทำหน้าที่ทดแทน ของเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก
4. การประสานความร่วมมือกับทีมสหวิทยาการ การช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม การบริการเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก เช่น ความร่วมมือระหว่างนักวิชาชีพทางการฟื้นฟูสมรรถภาพ กับครูที่วางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
5. การฝึกอบรมหรือการให้ความช่วยเหลือทางเทคนิคสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
6. การฝึกอบรมหรือให้ความช่วยเหลือทางเทคนิคซึ่งต้องใช้ความเชี่ยวชาญ เช่น การให้บริการเตรียมการด้านการศึกษาหรือการฟื้นฟูสมรรถภาพ การประกอบอาชีพ หรือทักษะอื่นๆ ที่เป็นสิ่งสำคัญในการดำเนินชีวิตของของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

## 6.2 สื่อ บริการ

สื่อ บริการ เป็นสื่อทางการศึกษา ได้แก่ วัสดุ อุปกรณ์ เทคโนโลยีเพื่อการศึกษา หรือเครื่องมือช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ ส่วนการบริการ เป็นการบริการต่างๆ ที่ช่วยสนับสนุนการศึกษาของนักเรียน เช่น บริการฝึกอบรม การเตรียมความพร้อม บุคคลช่วยอ่านให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่าน (เบญญา ชลธารันนท์, 2546)

กรมการศึกษานอกโรงเรียน (2541) ได้พัฒนาหลักสูตรสื่อสิ่งพิมพ์ และสื่ออิเล็กทรอนิกส์ เพื่อให้สามารถตอบสนองความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในปัจจุบัน ประกอบกับพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) มุ่งขยายบริการการศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งกระทรวงศึกษาธิการได้ประกาศนโยบายชัดเจนให้เร่งรัดการจัดการศึกษาพิเศษเพื่อให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างกว้างขวาง อีกทั้งสื่อ เป็นส่วนหนึ่งที่ต้องระบุไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และแผนการสอนเฉพาะบุคคลของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ดังนั้นสื่อการศึกษาจึงเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่จะช่วยเสริมการจัดการเรียนรู้อุปกรณ์สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งแบ่งประเภทของสื่อการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ 4 ประเภทหลักดังนี้

1. สื่อสิ่งพิมพ์ เป็นสื่อเอกสารประเภทต่างๆ ที่ช่วยให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเกิดการเรียนรู้ ครูได้ใช้ศึกษาหาความรู้ และเป็นเครื่องมือในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เช่น หนังสือชุดการเรียน คู่มือครู คู่มือนักเรียน แผ่นพับ โปสเตอร์ เป็นต้น
2. สื่ออิเล็กทรอนิกส์ เป็นสื่อการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สื่อในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของครู โดยสามารถศึกษาเรียนรู้ได้ด้วยตนเองตามอัธยาศัย หรือจากการศึกษาทางไกล เช่น รายการวิทยุ รายการเทปเสียง รายการโทรทัศน์ รายการวีดิทัศน์ โปรแกรมคอมพิวเตอร์ช่วยสอน เป็นต้น

3. สื่อวัสดุอุปกรณ์ เป็นสื่อและอุปกรณ์ในการพัฒนาทักษะพื้นฐานและส่งเสริมการเรียนรู้ และการเตรียมความพร้อมทักษะพื้นฐานด้านอาชีพของนักเรียน เช่น ของจริง หุ่นจำลอง เกมการศึกษา ของเล่นที่พัฒนาทักษะ บัตรคำ บัตรภาพ พร้อมคู่มือการใช้สื่ออุปกรณ์ เป็นต้น

4. สื่อประสม เป็นชุดการเรียนการสอนสำเร็จรูปที่ประกอบด้วยสื่อสิ่งพิมพ์ สื่อวัสดุอุปกรณ์ และสื่ออิเล็กทรอนิกส์

สื่อประเภทต่างๆข้างต้นนั้น กรมการศึกษานอกโรงเรียนได้มอบหมายให้ศูนย์เทคโนโลยีทางการศึกษาผลิตสื่อประเภทสื่ออิเล็กทรอนิกส์ เนื่องจากมีบุคลากรที่มีความชำนาญและมีวัสดุอุปกรณ์ที่สามารถดำเนินการผลิตได้ นอกเหนือจากนั้นศูนย์ส่งเสริมการศึกษานอกโรงเรียนกลุ่มเป้าหมายนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เป็นผู้ดำเนินการผลิตและจัดทำสื่อทั้งหมด สำหรับครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถประสานไปยังหน่วยงานดังกล่าวเพื่อขอสื่อมาใช้จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้แก่นักเรียน ซึ่งเป็นหน้าที่ของครูผู้สอนตามพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 ในการจัดหาสื่อ บริการที่ระบุไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

### 6.3 ความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา

กองการศึกษาเพื่อคนพิการ กรมสามัญศึกษา (2543) กล่าวว่า ความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษามีไว้เพื่อแก้ไขความบกพร่องต่างๆ และเสริมความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เช่น ห้องฝึกพูด การฝึกอาชีพ การจัดบริการแนะแนว เป็นต้น หรือเป็นมาตรการอื่นที่นอกเหนือจากสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ ที่ช่วยส่งเสริมและสนับสนุนการเรียนรู้ของคนที่มีความต้องการพิเศษ เช่น การปรับเนื้อหา สื่อการสอน เทคนิคการสอน เป็นต้น (เบญจา ชลธารันนท์, 2546) ซึ่งรายละเอียดได้กล่าวไว้แล้วในหัวข้อการวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล และการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้

จากที่กล่าวมาข้างต้นสรุปพฤติกรรมการสอนด้านการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาได้ว่า การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูมีหน้าที่จัดหาตามที่ระบุไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลตามที่กำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 จะเห็นได้ว่าเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษามีหลากหลายประเภท และมีขั้นตอนการใช้เป็นระบบ เพื่อสามารถนำมาใช้ให้เกิดประสิทธิภาพกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งครูผู้สอนควรจัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาสำหรับนักเรียนรายบุคคล โดยพิจารณาจากแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่กำหนดไว้ในขั้นตอนการวางแผนการจัดการเรียนรู้ ซึ่งครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีบทบาทประสานงานกับสถานศึกษา และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องเพื่อขอรับบริการเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก อันเป็นสิทธิและหน้าที่ทางการศึกษาของครูที่กำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551

## 7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม

จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า นักการศึกษาได้ศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม มีทั้งงานวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ ตั้งแต่ทำให้ทราบพฤติกรรมการสอนเบื้องต้นของครูจากงานวิจัยดังนี้

### 7.1 งานวิจัยภายในประเทศที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม

สุพิทยา แก้วมณี (2539) ได้ศึกษาความร่วมมือระหว่างครูกับผู้ปกครองในการพัฒนานักเรียน ประถมศึกษาที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เรียนร่วมในโรงเรียนประถมศึกษา กรุงเทพมหานคร ผลการวิจัย พบว่า 1) ด้านการเตรียมการและวางแผนการจัดการจัดการเรียนรู้อุทิศบุคคลพบว่า ครูส่วนใหญ่ไม่มีการเตรียมการ และวางแผนการจัดการศึกษา เนื่องจากโรงเรียนไม่มีนโยบาย 2) ด้านการดำเนินการตามแผนงานพบว่า ครูดำเนินงานอย่างไม่เป็นทางการ มีการประสานงานกันน้อยทำให้ครู และผู้ปกครองรับรู้การปฏิบัติของอีกฝ่ายไม่ถูกต้อง และดำเนินการอย่างไม่สอดคล้องกัน 3) ด้านการติดตามประเมินผลพบว่า ครู และผู้ปกครองมีการปรึกษากันเกี่ยวกับพัฒนาการของนักเรียนน้อย และ 4) ด้านการส่งเสริมและสนับสนุนพบว่า ครูทั้งหมดได้รับความร่วมมือจากผู้ปกครองในการเข้าร่วมกิจกรรมพิเศษที่ลูกตนเองมีส่วนร่วมอยู่ด้วย

จิตติมา อัมมุดม (2543) ได้ศึกษาการประเมินโครงการเรียนร่วมของเด็กพิเศษในโรงเรียนกรณีศึกษาโรงเรียนพญาไท และโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ฝ่ายประถม ผลการวิจัยพบว่า โครงการเรียนร่วมของโรงเรียนพญาไท เน้นให้เด็กพิเศษสามารถช่วยเหลือตนเองได้ ไม่เป็นภาระของคนอื่นในสังคม แต่จัดการเรียนแยกจากชั้นเรียนปกติทำให้เด็กพิเศษกับเด็กปกติมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างกันน้อย เนื่องจากเด็กพิเศษทั้ง 58 คนจะเรียนอยู่ในห้องพิเศษตั้งแต่ ป.1-ป.6 เด็กพิเศษที่เรียนในห้องพิเศษแต่ละคนระดับสติปัญญาต่างกัน เด็กจึงพัฒนาตนเองไม่เต็มศักยภาพ เนื่องจากครูขาดทักษะการวางแผนการจัดการศึกษา ส่วนโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์ ฝ่ายประถม เป็นการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการสอนเป็นรายบุคคลมีเด็กในโครงการ 11 คน ทำให้เด็กมีโอกาสที่จะพัฒนาตนเองได้เต็มศักยภาพ และรูปแบบในการจัดเป็นการเน้นให้เด็กพิเศษได้เรียนร่วมกับเด็กทั่วไปมากที่สุด ทำให้เด็กพิเศษมีโอกาสได้เรียนรู้สังคมของเด็กปกติ

ปานจันทร์ โททอง (2542) ได้ประเมินความต้องการจำเป็นพิเศษในการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมโดยใช้เทคนิคสตอรี่บอร์ดตั้ง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยคือครูในโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วม สังกัดสำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร 14 โรงเรียนจำนวน 795 คน ให้ครูนำเสนอปัญหาในการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วม ที่ควรได้รับการแก้ไขประกอบด้วย 1) ด้านผู้บริหาร พบว่าผู้บริหารไม่มีความรู้และไม่เห็นความสำคัญในการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วม ไม่ประชาสัมพันธ์การจัดการเรียนร่วม และไม่ได้ดำเนินการชี้แจงนโยบายและแนวทางการปฏิบัติงานแก่ครู 2) ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน พบว่ากิจกรรมการเรียนการสอนไม่ได้เน้นเรื่องการนำไปใช้ในชีวิตจริง และครูขาดความมั่นใจในแนวทางการจัดกิจกรรมการสอน เพราะไม่มีหลักสูตรและแผนการสอนยึดเป็นแนวทาง 3) ด้านบุคลากร พบว่าครูขาดความรู้

ความสามารถด้านเทคนิคการสอนเด็กพิเศษ ไม่ได้รับการอบรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ครูผ่านการอบรมไม่ได้ นำความรู้มาประยุกต์ใช้ และท้อแท้ เปื่อหน่ายไม่อดทนต่อพฤติกรรมเด็กพิเศษ 4) ด้านการจัดการ พบว่าครูไม่มีอิสระในการจัดซื้อสื่อและไม่มีสิทธิเบิกจ่ายเงินในการเรียนร่วม การแจ้งข่าวสารเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแก่ครูไม่ทั่วถึง ครูที่เลี้ยงขาดความรู้ ความรับผิดชอบในการดูแลเด็กพิเศษ ครูมีภาระงานและชั่วโมงสอนมากไม่มีความพร้อมในการสอน สื่อและอุปกรณ์ที่หน่วยงานจัดซื้อไม่มีคุณภาพ หน่วยงานไม่ติดตามและประเมินการดำเนินงานเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนร่วม และโรงเรียนไม่มีครูการศึกษาพิเศษ และ 5) ด้านผู้ปกครอง พบว่าผู้ปกครองไม่ให้ความร่วมมือกับครูในการจัดการเรียนการสอน

ณัฐกฤตา ไพศาลสมบัติ (2543) ได้ศึกษาสภาพและปัญหาการจัดการเรียนร่วมในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัย ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนร่วม และครูประจำชั้นในห้องเรียนที่มีจัดการเรียนร่วม 42 โรงเรียน เป็นผู้บริหาร 42 คน และครูประจำชั้น 42 คน ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนมีเป้าหมายให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้ทำกิจกรรมที่เหมาะสมกับความสามารถ ผู้บริหารกำหนดหน้าที่ครูผู้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษดังนี้ได้แก่ เข้าอบรม/สัมมนาเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ประชาสัมพันธ์ให้ผู้ปกครอง คัดกรองเด็กโดยการทดสอบความรู้ทั่วไป จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล จัดซื้อและจัดหาสื่อและอุปกรณ์ ด้านการจัดการเรียนการสอน ครูจัดกิจกรรมเน้นส่งเสริมทักษะการช่วยเหลือตนเอง ใช้แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเป็นแนวทางในการเขียนแผน และกำหนดกิจกรรมการเรียนรู้ ปรับหลักสูตรโดยลดความยากของงานลง แต่สอนเนื้อหาเกี่ยวกับนักเรียนทั่วไป จัดกิจกรรมเสริมพิเศษที่พัฒนาทักษะกล้ามเนื้อเล็ก กล้ามเนื้อใหญ่และการเคลื่อนไหว เลือกล้อและวัสดุอุปกรณ์ที่ช่วยพัฒนาด้านที่บกพร่อง ใช้สื่อและวัสดุอุปกรณ์เหมือนเด็กปกติ และการประเมินผลเด็กพิเศษโดยการสังเกตพฤติกรรม นอกจากนี้พบปัญหาบุคลากรไม่เพียงพอ ครูขาดความรู้ความสามารถ และทักษะการสอนและจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ครูไม่สามารถจัดกิจกรรมได้ตามที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ขาดความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์ในการจัดกิจกรรม การเรียนการสอน และขาดสื่อและวัสดุอุปกรณ์

จุฬาลักษณ์ ชันธบุตร (2544) ได้วิเคราะห์ความสำเร็จของตัวบ่งชี้ในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมของโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัย ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียน ครูที่รับผิดชอบงานด้านการศึกษาพิเศษ และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจากโรงเรียน ผลของงานวิจัยพบว่า ตัวบ่งชี้ของความสำเร็จในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมมีติด้านการจัดการเรียนการสอนมีดังนี้ 1) ครูผู้สอนสามารถสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้เรียนร่วมกับเด็กปกติได้อย่างมีประสิทธิภาพ และมีความรู้และทักษะในการผลิตสื่อการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล 2) ครูผู้สอนจัดการวางแผนพัฒนาผู้เรียนเป็นรายบุคคลโดยจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล โดยมีการปรับแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลและแผนการสอนเฉพาะบุคคล เพื่อให้สอดคล้องกับพัฒนาการของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง 3) ครูผู้สอนสามารถวัดและประเมินผลอย่างต่อเนื่องและรายงานผลได้ตามรูปแบบที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และสามารถปรับ ยืดหยุ่นเกณฑ์การประเมินได้ตามศักยภาพของเด็กเป็นรายบุคคล 4) ครูผู้สอนจัดบรรยากาศที่ส่งเสริมการเรียนร่วม โดยการจัดสภาพแวดล้อมที่



เอื้อต่อการเรียนรู้ 5) ครูผู้สอนจัดกิจกรรมเตรียมความพร้อมและหรือฟื้นฟูสมรรถภาพนักเรียนเพื่อ การเรียนร่วม โดยการใช้เทคนิควิธีเตรียมความพร้อมและ/หรือประสานให้นักเรียนได้รับบริการฟื้นฟู สมรรถภาพอย่างถูกต้อง เหมาะสมกับนักเรียนแต่ละประเภท 6) ครูผู้สอนประสานความร่วมมือกับ ผู้ปกครอง และชุมชน โดยการใช้ความรู้ ความเข้าใจกับผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และผู้ปกครองของเด็กปกติเกี่ยวกับการเรียนร่วม 7) ครูผู้สอนมีเจตคติที่ดีต่อเด็กที่มีความต้องการ พิเศษ มีความสนใจ ความเข้าใจ และความตั้งใจที่จะพัฒนาและช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ให้สามารถเรียนรู้และอยู่ร่วมกับเด็กปกติ โดยการใช้ความรัก ความเข้าใจ และเอาใจใส่เด็กที่มีความ ต้องการพิเศษอย่างถูกต้องเหมาะสม 8) ครูผู้สอนมีนิสัยรักการแสวงหาความรู้ และข่าวสาร ข้อมูลจาก แหล่งต่าง ๆ เพื่อนำมาพัฒนาการเรียนการสอน โดยการใช้ร่วมประชุม อบรม สัมมนา หรือฟัง บรรยาย หรืออภิปรายทางวิชาการ และ 9) ครูผู้สอนรู้แหล่งวิทยาการที่สามารถติดต่อขอความ ช่วยเหลือ ประสานงานเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนได้ และสามารถติดต่อประสานงานแหล่ง วิทยาการต่าง ๆ ในการช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้

จูไรต์น์ คงปั้น (2544) ได้ศึกษาสภาพและปัญหาการดำเนินงานโครงการพัฒนารูปแบบการ จัดการศึกษาให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การประถมศึกษาแห่งชาติ กลุ่มตัวอย่างเป็นศึกษานิเทศก์ ผู้บริหารโรงเรียน และครูผู้รับผิดชอบ โครงการ ผลการวิจัยพบว่า ครูส่วนใหญ่มีการประสานตามสายงานและหน่วยงานอื่นๆ เช่น โรงพยาบาลสาธารณสุข จัดการสอนในรูปแบบเรียนร่วมในชั้นปกติเต็มปกติเต็มเวลา คัดแยกนักเรียน เบื้องต้นโดยสังเกตพฤติกรรม สอนนักเรียนโดยยึดหลักนักเรียนเป็นศูนย์กลาง โดยการให้นักเรียนมี ส่วนร่วมกิจกรรม ทำงานกลุ่ม ไม่เน้นผลทางวิชาการ และวัดและประเมินผลนักเรียนโดยการสังเกต สัมภาษณ์ และประเมินผลความรู้ความสามารถโดยลดเกณฑ์ลง ส่วนปัญหาที่พบมากที่สุด คือ ครูส่วนใหญ่มีงานมาก ส่วนด้านปัญหาการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษพบว่า ครูคิดว่านักเรียนเรียนรู้ ช้า เสียเวลามาก อีกทั้งครูส่วนใหญ่ขาดความรู้ความเข้าใจในการวัดและประเมินนักเรียนที่มีความ ต้องการพิเศษ

## 7.2 งานวิจัยต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนความ ต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม

Bender, Vail และ Scott (2001) ได้ศึกษาทัศนคติและการจัดการเรียนการสอนของ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วมระดับประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ใน งานวิจัยครั้งนี้ได้แก่ ครูทั่วไปที่สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วมจำนวน 11 แห่ง ผลการวิจัยพบว่า 1) ด้านทัศนคติ พบว่าครูมีทัศนคติค่อนข้างดีต่อการจัดการเรียนร่วม 2) ด้าน การจัดการเรียนการสอน พบว่าครูจัดการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่น หลากหลาย ใช้เทคนิคการถาม คำถามแก่นักเรียน จัดทำรายงานผลการสอน มีวิธีการวัดและประเมินผลที่หลากหลาย และใช้เทคนิค เพื่อช่วยสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และให้นักเรียนเรียนร่วมกับ (Cooperative Learning) แต่อย่างไรก็ตาม ครูไม่ได้ปรับปรุงวิธีการวัดผลการให้เกรด ใช้เทคนิคการเสริมแรงค่อนข้างน้อย ขาด การจัดการเรียนการสอนที่ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรู้อย่างมีความหมาย ขาดการ เชื่อมโยงความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ ขาดการประเมินวิธีการสอนของตนเอง และขาดการปรับ

พฤติกรรมนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และ 3) ด้านความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติกับการจัดการเรียนการสอน พบว่าครูที่มีทัศนคติที่ดีต่อการจัดการเรียนร่วมจะจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างดี

Gilbert และ Lignugaris-Kraft (2004) ได้สังเคราะห์งานวิจัยเพื่อศึกษาความสามารถในการจัดชั้นเรียนและกิจกรรมการเรียนรู้ออกของครูการศึกษาพิเศษระดับประถมศึกษา ผลการวิจัยพบว่า การจัดชั้นเรียนที่ดีควรปฏิบัติดังนี้ 1) ครูจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนให้ยืดหยุ่นสามารถปรับเปลี่ยนที่ นั่งเพื่อจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างง่าย 2) ครูและนักเรียนสามารถเข้าถึงกันได้ระหว่างจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างไม่มีสิ่งกีดขวาง และ 3) ครูตั้งกฎเกณฑ์ระเบียบวินัยในชั้นเรียน เพื่อส่งเสริมพฤติกรรมที่พึงประสงค์และลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยครูกำหนดสิ่งเสริมแรงและบทลงโทษ ส่วนด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ออกที่มีประสิทธิภาพมีดังนี้ 1) ครูวางแผนการจัดการเรียนรู้ออก 2) ครูจัดกิจกรรมการเรียนรู้ออกโดยให้นักเรียนทราบว่าควรบรรลุจุดมุ่งหมายใดบ้าง เพื่อให้นักเรียนพัฒนาตนเอง 3) ครูมีเทคนิคการสอนที่หลากหลาย 4) ครูให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทันที 4) ครูและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน และ 5) ครูปรับปรุงวิธีการสอนอย่างสม่ำเสมอ จากการศึกษาการปฏิบัติงานของครูด้านการจัดชั้นเรียนส่วนใหญ่พบว่า ครูจัดชั้นเรียนโดยการกำหนดกฎเกณฑ์ระเบียบวินัยเพื่อปรับพฤติกรรมของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยการเสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ เช่น การให้คำชม การให้รางวัล เป็นต้น ส่วนใหญ่ครูใช้วิธีการเสริมแรงมากกว่าการลงโทษ และครูปรับพฤติกรรมนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากกว่านักเรียนทั่วไป นอกจากนี้พบว่าครูทั่วไปขาดความสามารถในการปรับพฤติกรรม ด้านกิจกรรมการเรียนรู้ออกพบว่า ครูทั่วไปนำความรู้ศาสตร์การสอนทั่วไป เช่น วิธีการสอนที่หลากหลายมาใช้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ส่วนครูการศึกษาพิเศษจะปฏิบัติตามการจัดการศึกษาให้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น ดังนี้ 1) ครูกำหนดวัตถุประสงค์ในบทเรียนอย่างชัดเจน 2) ครูกำหนดความคาดหวังว่าต้องการให้นักเรียนพัฒนาด้านใด และแก้ไขข้อบกพร่องด้านใด 3) ครูอธิบายสิ่งที่ครูคาดหวังให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล 4) ครูต้องคอยชี้ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเห็นความสำคัญของบทเรียนและงานที่ครูมอบหมายทุกครั้ง 5) ครูต้องนำสื่อที่เป็นรูปธรรมให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษประกอบกิจกรรมการเรียนรู้อย่างสม่ำเสมอ 6) ครูต้องกระตุ้นให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสนใจบทเรียนอย่างสม่ำเสมอ และ 7) ครูต้องคิดกิจกรรมการเรียนรู้ออกที่เปิดโอกาสให้นักเรียนทั่วไปทำงานร่วมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

Mack (2005) (อ้างถึงในสำนักงานการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2543) ศึกษาเกี่ยวกับความเห็นของครูในรัฐมิชิแกน สหรัฐอเมริกาต่อการจัดการเรียนร่วม ผลการวิจัยพบว่า ส่วนใหญ่เห็นด้วยกับการจัดการเรียนร่วม และระบบการจัดให้ได้ผลดีควรได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหาร และมีการฝึกอบรม สำหรับความรู้เรื่องเรียนร่วมพบว่า มีครูร้อยละ 33 ที่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และส่วนใหญ่ครูยังไม่มีความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ความหมายทางการศึกษาพิเศษ เช่น แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และครูยังไม่ได้รับการฝึกอบรมเพียงพอในการจัดการศึกษาให้กับนักเรียน โดยมีครูระดับประถมศึกษาได้รับการฝึกอบรมมากกว่าครูระดับมัธยมศึกษา

Walsh (2005) ศึกษาเกี่ยวกับความต้องการจำเป็นในการรับรู้ตนเองของครูที่สอนในโรงเรียนรัฐบาลระดับมัธยมศึกษาที่มีการจัดการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ผลการวิจัย

พบว่า ครูมีความต้องการจำเป็น 4 ด้าน คือ ด้านความรู้ความสามารถ ด้านการบริหารจัดการ ด้านบุคลากร และด้านการปฏิบัติต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ผลการวิจัยช่วยให้นักวิจัยและนักฝึกอบรมสามารถนำผลการวิจัยไปใช้ในการจัดโปรแกรมการอบรมให้ตรงกับความต้องการของครู และนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียน

Ding, Gerker, VanDyke และ Xiao (2006) ศึกษาวิธีการสอนเสริมแบบตัวต่อตัวให้แก่ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย เป็นครูการศึกษาพิเศษจำนวน 100 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) ด้านทัศนคติ พบว่าครูสนับสนุนการจัดสอนเสริมแบบตัวต่อตัวมากที่สุด เนื่องจากครูจะได้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้อย่างมีประสิทธิภาพ และ 2) ด้านพฤติกรรมของครูต่อการสอนแบบตัวต่อตัว พบว่าครูสามารถจัดทำหลักสูตรสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ละเอียด ครูและผู้ปกครองได้มีส่วนร่วมจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างมีประสิทธิภาพ ครูได้เป็นผู้กำหนดระบบการจัดการศึกษาพิเศษ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผลสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ด้วยตนเอง โดยไม่มีนโยบายของโรงเรียนมาเป็นอุปสรรคในการจัดการศึกษา

Spaulding (2009) ได้ศึกษาการปฏิบัติงานที่เป็นเลิศในการจัดการศึกษาพิเศษ งานวิจัยนี้เป็นการสังเคราะห์งานวิจัยด้วยการอภิธาน (Meta-Analysis) จากการสังเคราะห์งานวิจัยพบว่า การปฏิบัติงานที่เป็นเลิศ ครูควรพัฒนานักเรียนที่มีความต้องการพิเศษด้านอารมณ์ สังคม สติปัญญา และพฤติกรรม ตามความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ยึดผู้เรียนเป็นหลัก ครูควรศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถในปัจจุบันของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยออกแบบทดสอบวัดความสามารถก่อนเรียน และใช้เวลาศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้มาก เพื่อนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการเรียนรู้ ครูควรไวต่อความรู้สึกของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในขณะที่ทำกิจกรรม และหากครูรู้ความสามารถ ความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาก จะทำให้ครูวางแผนการจัดการเรียนรู้ และจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ดังนั้น การศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ พร้อมทั้งศึกษาหาความรู้เกี่ยวกับการจัดการศึกษาพิเศษจะช่วยให้ครูจัดการศึกษาพิเศษอย่างมีประสิทธิภาพ

Fuchs (2010) ได้ศึกษาครูทั่วไปที่จะจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม กลุ่มตัวอย่างคือ ครูที่ไม่ได้จบทางด้านการศึกษาพิเศษที่สอนในระดับประถมศึกษาจำนวน 5 คน ผลการวิจัยพบว่า ครูทั่วไปจัดการศึกษา และคาดหวังความสำเร็จการสอนนักเรียนทั่วไปในชั้นเรียนปกติมากกว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูขาดการเอาใจใส่กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนร่วม ซึ่งครูให้เหตุผลพฤติกรรมการสอนดังกล่าวว่า ครูขาดการได้รับความช่วยเหลือจากโรงเรียน สภาพแวดล้อมในโรงเรียนไม่เอื้ออำนวยที่จะจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ อัตราส่วนระหว่างจำนวนครูและจำนวนนักเรียนในชั้นเรียนไม่เหมาะสม ครูมีเวลาในการทำงานไม่เพียงพอ และครูมีปัญหากการประสานกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาพิเศษ

Agaliotis และ Kalyva (2011) ได้ศึกษาการรับรู้บทบาทของครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษ ในโรงเรียนเรียนรวม กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็น ครูระดับชั้นประถมศึกษาจำนวน 466 คน แบ่งครูการศึกษาพิเศษจำนวน 228 คน และครูทั่วไปในโรงเรียนเรียนรวมจำนวน 238 ผลการวิจัยพบว่า

1) ด้านพฤติกรรมการสอนจากการสำรวจที่มีการปฏิบัติงานมาก พบว่าครูรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สนับสนุนการเรียนรู้นอกโรงเรียนตามนโยบายของกระทรวง รวบรวมข้อมูลพัฒนาการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างสม่ำเสมอ จัดหาบริการอื่นใดที่ช่วยพัฒนาวิธีการสอน ประสานงานกับผู้ปกครอง ประเมินวิธีการสอนของตนเอง ให้คำแนะนำผู้ปกครองเพื่อพัฒนานักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จัดการสอนทักษะสังคม และปรับปรุงวิธีการสอนให้มีประสิทธิภาพเป็นส่วนใหญ่ 2) ด้านพฤติกรรมการสอนจากการสำรวจที่มีการปฏิบัติงานค่อนข้างน้อย พบว่าครูจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ติดต่อบุคคลผู้เชี่ยวชาญด้านสุขภาพจิตหรือบุคคลที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ผูกครูผู้ช่วยให้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ประสานงานกับครูที่มีอคติต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ประสานงานกับครูทั่วไป จัดกิจกรรมประจำปีเพื่อสนับสนุนการเรียนรู้รวม และจัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวกให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ นอกจากนี้ Agalotis และ Kalyva (2011) ศึกษาต่อว่าสาเหตุที่ครูปฏิบัติงานดังกล่าวค่อนข้างน้อย เนื่องจากครูการศึกษาพิเศษมีปัญหาเกี่ยวกับระบบบริการของโรงเรียน ส่วนแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ครูให้ความเห็นว่ารายละเอียดที่จำเป็นเท่านั้น เช่น จุดมุ่งหมายระยะยาว วิธีการสอน การวัดและประเมินผล นอกเหนือจากนั้นไม่ได้ระบุดetail เนื่องจากนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีจำนวนมาก จึงใช้แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลร่วมกันกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ กล่าวคือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษคนใดมีลักษณะคล้ายคลึงกัน ครูจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลร่วมกัน นอกจากนี้ครูไม่สามารถดำเนินได้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เนื่องจากมีปัจจัยแทรกซ้อน เช่น อารมณ์ของนักเรียน กิจกรรมโรงเรียน สภาพแวดล้อม ปัญหาเหล่านี้ทำให้ครูการศึกษาต้องการเข้ารับการอบรม การจัดการศึกษาพิเศษให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่างมีประสิทธิภาพ

Bekirogullari, Soy Turk และ Gulsen (2011) ได้ศึกษาเปรียบเทียบการจัดการศึกษาพิเศษแบบเรียนร่วมในประเทศสหรัฐอเมริกาและประเทศไอร์แลนด์ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ ครูการศึกษาพิเศษในประเทศไอร์แลนด์ และครูการศึกษาพิเศษในประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 60 คน ผลการวิจัยพบว่า การจัดการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วมของสหรัฐอเมริกามีดังนี้ 1) ครูในโรงเรียนเรียนร่วมให้ความสำคัญในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาก 2) ครูมีการวางแผนการจัดการเรียนรู้โดยกาสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ 3) ครูยึดหลักเป็นต้นแบบที่ดีตามทฤษฎีการเรียนรู้ ของ Bandura แก่นักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ 4) ครูจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ 5) ครูปรึกษาร่วมกับผู้ที่เกี่ยวข้องในการจัดการศึกษาเรียนร่วมเพื่อส่งเสริมนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสเท่าเทียมกับนักเรียนทั่วไปให้มากที่สุด 6) ครูวางแผนการจัดการเรียนรู้ล่วงหน้าร่วมกับผู้บริหาร ผู้ปกครอง และ 7) ครูปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สำหรับการจัดการศึกษาพิเศษในประเทศไอร์แลนด์ พบว่า 1) ครูผู้บริหาร และผู้ปกครองไม่ได้จัดโปรแกรมการจัดการศึกษาพิเศษให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะ แต่ครูช่วยเหลือเฉพาะข้อบกพร่องของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้ดีขึ้นเท่านั้น แต่ไม่พัฒนานักเรียนในด้านอื่นๆ เช่น ทักษะสังคม ทักษะการประกอบอาชีพ เป็นต้น 2) ครูไม่ได้จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล 3) ครูคนเดียวที่มีหน้าที่ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ทั้งหมด 4) ครูไม่มีข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มาเรียนด้วย และ 5) ครูไม่ได้รวบรวมหรือสอบถามข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจากผู้ที่เกี่ยวข้อง จากผลการจัดการศึกษาพิเศษทั้ง 2 ประเทศสาเหตุที่การจัดการศึกษาพิเศษในประเทศไชปรัสไม่พัฒนาเนื่องจากประเทศไชปรัสขาดการพัฒนาการจัดการศึกษาพิเศษ และขาดแคลนผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ

Frost และ Kersten (2011) ได้ศึกษาบทบาทของครูการศึกษาพิเศษในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย เป็นครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนระดับประถมศึกษาจำนวน 56 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) การปฏิบัติงานสอนในระดับมากพบว่า ครูจัดบริการช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา เช่น การสอนเสริมให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ การปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถ การปรับงานให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นต้น จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประสบความสำเร็จในการเรียน ประสานงานกับครูท่านอื่นๆ หรือผู้ที่เกี่ยวข้องในโรงเรียนร่วมกันจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และร่วมมือกับผู้ปกครองอยู่ 2) การปฏิบัติงานสอนระดับปานกลาง พบว่า ครูจัดหาครูผู้ช่วยสอนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จัดประชุมวิชาการประจำปี โดยมีผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ และจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลอยู่ในระดับปานกลาง และ 3) การปฏิบัติงานระดับน้อยพบว่า ครูวิเคราะห์ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อนำมาปรับปรุง และตรวจสอบประเมินผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (Response to Intervention) น้อยที่สุด ซึ่ง Frost และ Kersten (2011) อภิปรายว่า พฤติกรรมของครูที่ปฏิบัติงานสอนในระดับมาก เป็นพฤติกรรมการสอนของครูที่นำมาปฏิบัติกับนักเรียนทั่วไปด้วยเช่นกัน ไม่ได้จำกัดเฉพาะการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ นอกจากนี้พบว่าครูที่จบทางด้านการศึกษาพิเศษโดยตรงหรือมีประสบการณ์สอนจะปฏิบัติงานสอนได้ดีกว่าครูทั่วไป

Leyser และ Tappendore (2013) ได้ศึกษาทัศนคติและการปฏิบัติงานในโรงเรียนเรียนร่วมของครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ ครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษจำนวน 91 คน ผลการวิจัยพบว่า ครูการศึกษาพิเศษมีเทคนิคการสอนที่หลากหลายมากกว่าครูทั่วไป ครูทั่วไปจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่หลากหลายเช่น การใช้สื่อการสอน การร่วมกันอภิปรายกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ในขณะที่ครูการศึกษาพิเศษจะคำนึงถึงความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อนจัดกิจกรรมการเรียนรู้ นอกจากนี้พบว่า ครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษต้องการเวลาในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น

Maria (2013) ได้ศึกษาการรับรู้ ความรู้ และพฤติกรรมการสอนของครูในโรงเรียนเรียนรวม กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็น ครูในโรงเรียนเรียนรวมจำนวน 200 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) ด้านความรู้ความเข้าใจ พบว่าครูขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม 2) ด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้ พบว่าครูมีบทบาทสำคัญมากในการวางแผนการจัดการเรียนรู้ ครูพยายามปรับหลักสูตรตามความสามารถ ความสนใจ และความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ 3) ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ พบว่าครูจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายให้นักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเกิดการเรียนรู้ร่วมกัน อีกทั้งครูใช้เทคนิคการสอนเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ และ 5) ด้านการวัดและประเมินผล

พบว่าครูใช้วิธีการวัดและประเมินผลที่หลากหลายให้แก่ นักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความต้องการ พิเศษ แต่สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะวัดและประเมินค่านิ่งถึงความสามารถปัจจุบันของ นักเรียน

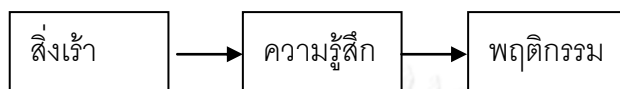
Zulfija, Indira และ Elmira (2013) ได้ศึกษาปัจจัยที่ทำให้ครูประสบความสำเร็จในการสอน นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็น ครูในโรงเรียน เรียนรวมจำนวน 250 คน ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยที่ทำให้ครูประสบความสำเร็จ คือ ครูนำความรู้ การ จัดการเรียนการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ศึกษารวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความ ต้องการพิเศษ ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพแวดล้อม/ทรัพยากรในโรงเรียน มาวางแผนการจัดการเรียนรู้ให้แก่ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล ครูประสานงานกับผู้ที่ เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูประเมินผลและปรับปรุงวิธีการสอนอยู่เสมอ ครู กำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความสามารถในปัจจุบันของนักเรียนที่มีความต้องการ พิเศษ ครูประเมินผลจากพัฒนาการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูออกแบบกิจกรรมการ เรียนรู้ที่สามารถนำมาใช้ได้กับนักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ทำงานร่วมกัน ครู จัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนที่ส่งเสริมการเรียนรู้ทั้งกายภาพและบรรยากาศความสัมพันธ์ที่ดีระหว่าง ครู นักเรียนทั่วไป และนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

จากการศึกษางานศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มี ความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วมสรุปได้ว่า ครูส่วนใหญ่ขาดความรู้ ความสามารถในการวางแผน การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เนื่องจากครูไม่ได้จบทางด้านการศึกษา พิเศษ หรือไม่ได้รับการอบรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเรียนร่วม ในโรงเรียนเรียนร่วมส่วนใหญ่จะ ประกอบไปด้วยครูทั่วไปที่สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และครูการศึกษาพิเศษเป็น ซึ่งครูทั้ง 2 ประเภทนี้มีพฤติกรรมการสอนที่แตกต่างกัน กล่าวคือครูทั่วไปที่สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จะวางแผนการจัดการเรียนรู้ จัดกิจกรรมการเรียนรู้ และวัดและประเมินผลเหมือนกับนักเรียนทั่วไป ในขณะที่ครูการศึกษาพิเศษจะวางแผนการจัดการเรียนรู้ จัดกิจกรรมการเรียนรู้ และวัดและ ประเมินผลโดยคำนึงถึงความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และปฏิบัติงานตาม กฎหมาย นโยบาย ระเบียบ ข้อบังคับที่กำหนดสำหรับการจัดการศึกษาเรียนร่วมเป็นส่วนใหญ่

## ตอนที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอนุมานสาเหตุ

### 1. ความหมายของการอนุมานสาเหตุ

นักจิตวิทยาที่ยึดถือทฤษฎีพุทธิปัญญานิยมเกี่ยวกับแรงจูงใจ เชื่อว่ากระบวนการคิดมีส่วนทำให้เกิดพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ เน้นความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมและความรู้ ความเข้าใจ (กนกวรรณ จันทร์ไตร, 2541) ซึ่งอาจจะอธิบายโดยรูปแบบดังภาพที่ 1 ต่อไปนี้



แผนภาพ 2.1 กระบวนการที่ทำให้เกิดพฤติกรรม

จากแผนภาพ 2.1 อธิบายได้ว่าเมื่อบุคคลเผชิญกับสิ่งเร้า ก็จะเกิดความรู้สึกที่มีต่อสิ่งเร้า นั้น จากนั้นจะแสดงพฤติกรรมออกมาเพื่อตอบสนองความรู้สึก

ทฤษฎีพุทธิปัญญานิยมที่ใช้ในการอธิบายสาเหตุของพฤติกรรมคือ ทฤษฎีการอนุมานสาเหตุ (Attribution Theory) ของ Weiner (1960) ซึ่งมีพื้นฐานว่า บุคคลมักจะมีความอยากรู้อยากเห็น และเข้าใจสาเหตุพฤติกรรมที่นอกเหนือความคาดหมายของบุคคล

การอนุมานสาเหตุจึงเป็นรูปแบบการอธิบาย (Explanation Style) ผลลัพธ์ หรือการกระทำ หรือเหตุการณ์ในสถานการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นซึ่งอาจจะเรียกได้ว่า เป็นการระบุสาเหตุ อ่างสาเหตุ การรับรู้สาเหตุต่อสิ่งที่เกิดขึ้น ได้มีนักจิตวิทยาให้ความหมาย การอนุมานสาเหตุ ดังนี้

การอนุมานสาเหตุ (Attribution) หมายถึง การระบุสาเหตุ หรือการอ้างสาเหตุ หรือการวินิจฉัยสาเหตุ หรือการอธิบายสาเหตุ หรือการรับรู้สาเหตุที่มีต่อสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง (Heider, 1958; Weiner, 1960; Georgiou, Christou, Stavrinides, และ Panaoura, 2002; Brady และ Woolfson, 2008; Lam และ Law, 2008; Woodcock และ Vialle, 2010; กนกวรรณ จันทร์ไตร, 2541; สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2553) ซึ่งสถานการณ์ที่เกิดขึ้นนั้นอาจจะเป็นสถานการณ์ที่ประสบความสำเร็จหรือประสบความสำเร็จที่อยู่นอกเหนือความคาดหมายของบุคคล (Weiner, 1960 และ Lam และ Law, 2008) หรือสถานการณ์นั้นบุคคลให้ความสำคัญหรือให้ความสนใจมากเป็นพิเศษ (กนกวรรณ จันทร์ไตร, 2541) บุคคลมักจะอนุมานสาเหตุของสถานการณ์ว่าเกิดมาจากปัจจัยภายในตัวเอง และปัจจัยภายนอกตัวเองหรือสิ่งแวดล้อม (Heider, 1958; Brady และ Woolfson, 2008) ซึ่งส่วนใหญ่มักจะอนุมานสาเหตุของสถานการณ์ว่าเกิดมาจากความสามารถและความพยายาม (Lam และ Law, 2008; Woodcock และ Vialle, 2010) นอกจากจะสามารถอนุมานสาเหตุของสถานการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเองยังสามารถอนุมานสาเหตุสถานการณ์ที่เกิดขึ้นกับผู้อื่นได้เช่นกัน (Weiner, 2000; Brady และ Woolfson, 2008) เมื่อบุคคลอนุมานสาเหตุจะส่งผลต่อความรู้สึกและความคาดหวังในอนาคตอันทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายหลัง (Weiner, 1960)

โดยสรุป การอนุมานสาเหตุ หมายถึง การอธิบายสาเหตุของพฤติกรรมในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง โดยบุคคลสามารถที่จะอธิบายสาเหตุพฤติกรรมของตนเองและของผู้อื่นได้ รูปแบบการอธิบายสาเหตุขึ้นขึ้นอยู่กับความรู้ ความเข้าใจที่มีต่อพฤติกรรมนั้นๆ

## 2. ทฤษฎีการอนุมานสาเหตุ

### 2.1 ทฤษฎีการอนุมานสาเหตุของ Weiner (1986)

ทฤษฎีการอนุมานสาเหตุเริ่มต้นโดย Heider (1958) เป็นนักจิตวิทยาคนแรก que ศึกษาเกี่ยวกับอนุมานสาเหตุโดยใช้ชื่อทฤษฎีว่า “Native Analysis of Action” Heider ได้ตั้งสมมติฐานว่าผลของการประสบความสำเร็จมีความสัมพันธ์กับปัจจัยภายในตัวบุคคล ได้แก่ ความสามารถ ความพยายาม และปัจจัยภายนอกตัวบุคคล ได้แก่ ลักษณะสิ่งแวดล้อม ต่อมา Rotter (1966) ได้เสนอรูปแบบการอนุมานสาเหตุเกิดจากปัจจัยภายในและภายนอกตัวบุคคล เรียกว่า “อำนาจควบคุม” (Locus of Causality) ซึ่งมีลักษณะคล้ายคลึงกับแนวคิดของ Heider ดังนั้นรูปแบบของการอนุมานสาเหตุตามแนวคิดของ Heider และ Rotter คือการแบ่งสาเหตุเป็น 2 สาเหตุ คือ สาเหตุภายใน (Internal) และสาเหตุภายนอก (External)

ต่อมา Weiner (1960) ได้พัฒนาทฤษฎีการอนุมานสาเหตุของแรงจูงใจและอารมณ์ (Attribution Theory of Motivation and Emotion) ขึ้นจากแนวคิดเดิมของ Heider และทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Motivation Theory) ของ Atkinson (1958) ที่อธิบายปฏิกิริยาด้านความรู้สึกและด้านปัญญาของมนุษย์ที่มีต่อความสำเร็จและความล้มเหลวในการทำงานเรื่องผลสัมฤทธิ์ของตนเอง ส่งผลให้ทฤษฎีของการอนุมานสาเหตุของ Weiner กล่าวถึงผลของการอนุมานสาเหตุความสำเร็จ และความล้มเหลวต่อความรู้สึก ความคาดหวัง และการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในภายหลัง

Weiner และ Potepan (1970) ตั้งสมมติฐานว่านักเรียนอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียนว่าเกิดจากสาเหตุ 4 ประการ คือ ความสามารถ ความพยายาม ความยากง่ายของงาน และโชค ต่อมาภายหลัง Weiner ได้มีการศึกษาการอนุมานสาเหตุไปสู่ปัจจัยอื่นๆ อีก เช่น บุคคลอื่น (ครู, เพื่อน) อารมณ์ ความเหน็ดเหนื่อย การเจ็บป่วย บุคลิกภาพ เป็นต้น

Weiner และ Potepan (1970) ได้แบ่งมิติของการอนุมานสาเหตุออกเป็น 2 มิติ ได้แก่ มิติที่มาของสาเหตุ (Locus of Causality) และ มิติความคงที่ของสาเหตุ (Stability of Causality) มิติที่มาของสาเหตุอธิบายถึงสาเหตุที่เกิดมาจากภายในตัวบุคคล ได้แก่ ความพยายาม และความสามารถ ส่วนสาเหตุที่เกิดมาจากภายนอกตัวบุคคล ได้แก่ ความยากง่ายของงาน และโชค ส่วนมิติความคงที่ของสาเหตุอธิบายถึงสาเหตุที่ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ ได้แก่ ความสามารถ และความยากง่ายของงาน ส่วนสาเหตุที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ ได้แก่ ความพยายาม โชค โดยอธิบายโครงสร้างของสาเหตุในลักษณะแบบ 2 x 2 โดยแบ่งมิติของสาเหตุออกเป็นดังตาราง 2.1

มิติที่ 1 มิติที่มาของสาเหตุ ประกอบด้วย ปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอก และ

มิติที่ 2 มิติความคงที่ของสาเหตุ ประกอบด้วย ความคงที่และความไม่คงที่ของสาเหตุ

ตาราง 2.1 โครงสร้างแบบ 2 x 2 สำหรับการรับรู้สาเหตุของผลสัมฤทธิ์ Weiner และ Potepan, 1970 อ้างอิงจาก Weiner, 1986: 46)

มิติของสาเหตุ	ปัจจัยภายใน	ปัจจัยภายนอก
ความคงที่ของสาเหตุ	ความสามารถ	ความยากง่ายของงาน
ความไม่คงที่ของสาเหตุ	ความพยายาม	โชค



จากตาราง 2.1 บุคคลจะรับรู้สาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวประกอบด้วย 4 ประการ ได้แก่ ความสามารถ ความพยายาม ความยากง่ายของงาน และโชค ซึ่งอธิบายที่ละสาเหตุได้ ดังนี้ ความสามารถเป็นปัจจัยภายใน เป็นสาเหตุคงที่ เนื่องจากความสามารถเกิดขึ้นมาจากภายในตัวบุคคล และบุคคลนั้นไม่สามารถที่จะเปลี่ยนแปลงความสามารถให้เพิ่มขึ้นหรือลดลงในสถานการณ์ใด สถานการณ์หนึ่งได้ทันที ความพยายามเป็นปัจจัยภายใน เป็นสาเหตุไม่คงที่ เนื่องจากความพยายามเกิดขึ้นมาจากภายในตัวบุคคล และบุคคลนั้นสามารถเปลี่ยนแปลงความพยายามให้เพิ่มขึ้นหรือลดลงในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งได้ทันที ความยากง่ายของงาน เป็นปัจจัยภายนอก เป็นสาเหตุคงที่ เนื่องจากความยากง่ายของงานเกิดขึ้นมาจากผู้อื่นที่เป็นผู้กำหนดงาน ซึ่งบุคคลไม่สามารถที่จะเปลี่ยนแปลงความยากง่ายของงานของผู้อื่นให้เพิ่มขึ้นหรือลดลงในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งได้ทันที โชคเป็นปัจจัยภายนอก เป็นสาเหตุไม่คงที่ เนื่องจาก โชคไม่ได้เกิดขึ้นมาจากบุคคล ซึ่งโชคสามารถเปลี่ยนแปลงได้ว่าโชคดีหรือโชคร้ายในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งได้ทันที

ต่อมา Rosenbaun (1972) ได้เสนอมิติของการอนุมานสาเหตุโดยเพิ่มมิติขึ้นมาใหม่เรียกว่า มิติของเจตนา (Intentional) และมิติของความไม่เจตนา (Unintentional) เนื่องจากพบว่ามีความแตกต่างกันของสาเหตุ ซึ่งอยู่ในมิติที่มาของสาเหตุ และความคงที่ของสาเหตุ เช่น ความพยายาม และ อารมณ์ เกิดจากปัจจัยภายในและเป็นสาเหตุที่ไม่คงที่ แต่พบว่าบุคคลนั้นสามารถควบคุมความพยายามได้โดย เพิ่ม หรือ ลด การใช้ความพยายามได้ด้วยตนเอง ในขณะที่มนุษย์ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงอารมณ์ได้ตามความต้องการของตนเอง Weiner (1976) ได้ศึกษาเพิ่มเติมและอธิบายการอนุมานสาเหตุในมิติเจตนาของ Rosenbaun โดยเรียกใหม่ว่า “การควบคุม” แทน “การเจตนา” เช่น การอนุมานสาเหตุของความล้มเหลว เนื่องจากขาดความพยายาม ไม่ได้หมายความว่าเจตนาที่จะให้เกิดความล้มเหลว ดังนั้น Weiner จึงได้เรียกชื่อมิติที่ 3 ขึ้นใหม่ว่า มิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllability of Causality) และแบ่งลักษณะของมิตินี้ออกเป็น ความสามารถในการควบคุมสาเหตุได้ (Controllable) และไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ (Uncontrollability)

จากการกำหนดมิติของสาเหตุในลักษณะ 3 มิติ ได้แก่ มิติที่มาของสาเหตุ ประกอบด้วย สาเหตุที่เกิดจากภายในตัวบุคคล และ สาเหตุที่เกิดจากภายนอกตัวบุคคล มิติความคงที่ของสาเหตุ ประกอบด้วย สาเหตุมีลักษณะคงที่ และ สาเหตุมีลักษณะไม่คงที่ และมิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุ ประกอบด้วย ความสามารถในการควบคุมสาเหตุได้ และ ไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ จำแนกประเภทของสาเหตุได้เป็น 8 ลักษณะ ดังตาราง 2.2

**ตาราง 2.2** สาเหตุของความความสำเร็จและความล้มเหลว จำแนกตามมิติของสาเหตุ 3 มิติ คือ มิติที่มาของสาเหตุ มิติความคงที่ของสาเหตุ และมิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Weiner, 1979: 7)

ความสามารถในการควบคุมสาเหตุ	สาเหตุที่เกิดจากภายในตัวบุคคล		สาเหตุที่เกิดจากภายนอกตัวบุคคล	
	คงที่	ไม่คงที่	คงที่	ไม่คงที่
ควบคุมสาเหตุได้	ความพยายามตามลักษณะนิสัย	ความพยายามที่มีงานต้องทำขณะนั้น	ความอคติของผู้อื่น	การช่วยเหลือของผู้อื่น
ไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้	ความสามารถ	อารมณ์	ความยากง่ายของงาน	โชค

จากตาราง 2.2 อธิบายได้ว่าสาเหตุของความความสำเร็จและความล้มเหลว จำแนกตามมิติของสาเหตุ 3 มิติ คือ มิติที่มาของสาเหตุ มิติความคงที่ของสาเหตุ และมิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุสามารถจำแนกประเภทของสาเหตุได้ 8 สาเหตุได้แก่ ความพยายามตามลักษณะนิสัย ความพยายามที่มีงานต้องทำขณะนั้น ความสามารถ อารมณ์ ความอคติของผู้อื่น ความยากง่ายของงาน การช่วยเหลือของผู้อื่น และโชค

จะเห็นได้ว่า Weiner ได้แบ่งมิติการอนุมานสาเหตุออกเป็น 3 มิติ และแต่ละมิติแบ่งออกเป็น 2 มิติย่อย ดังนี้

1. มิติที่มาของสาเหตุ (Locus of Causality) หมายถึง สาเหตุนั้นมีแหล่งสาเหตุอยู่ภายในหรือภายนอกบุคคล

1.1 สาเหตุที่เกิดจากปัจจัยภายในตัวบุคคล (Internal or Personal factor) หมายถึง สาเหตุที่เกิดขึ้นนั้นมีแหล่งที่มาจากผู้แสดงพฤติกรรมเอง เช่น ความสามารถ ความพยายาม อารมณ์ เป็นต้น

1.2 สาเหตุที่เกิดจากปัจจัยภายนอกตัวบุคคล (External or Environment factor) หมายถึง สาเหตุที่เกิดขึ้นนั้นมีแหล่งที่ไม่ได้มาจากผู้แสดงพฤติกรรม เช่น อคติ การช่วยเหลือของผู้อื่น ความยากง่ายของงาน โชค เป็นต้น

มิติที่มาของสาเหตุนี้จะก่อให้เกิดปฏิกิริยาทางความรู้สึกต่อผลที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ ยกตัวอย่างเช่น ความรู้สึกภูมิใจในตนเอง (Weiner, 1983) และยังเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ด้วย กล่าวคือ บุคคลที่อนุมานสาเหตุของความสำเร็จ เกิดจากสาเหตุภายในบุคคล จะมีอัตมโนทัศน์สูงกว่าบุคคลที่อนุมานสาเหตุของความสำเร็จเกิดจากสาเหตุภายนอก

2. มิติความคงที่ของสาเหตุ (Stability of Causality) หมายถึง การเปลี่ยนแปลงของสาเหตุที่เกิดขึ้นตามเวลาหรือสถานการณ์หรือไม่

2.1 สาเหตุที่มีลักษณะคงที่ (Stable) หมายถึง สาเหตุที่เกิดขึ้นนั้นไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ตามเวลาหรือสถานการณ์ เช่น ความสามารถ ความพยายามตามลักษณะนิสัย ความยากง่ายของงาน อคติของผู้อื่น เป็นต้น

2.2 สาเหตุที่มีลักษณะไม่คงที่ (Unstable) หมายถึง สาเหตุที่เกิดขึ้นนั้นเปลี่ยนแปลงได้ตามเวลาหรือสถานการณ์ เช่น โชค อารมณ์ ความพยายามที่มีงานต้องทำขณะนั้น และการช่วยเหลือของผู้อื่น เป็นต้น

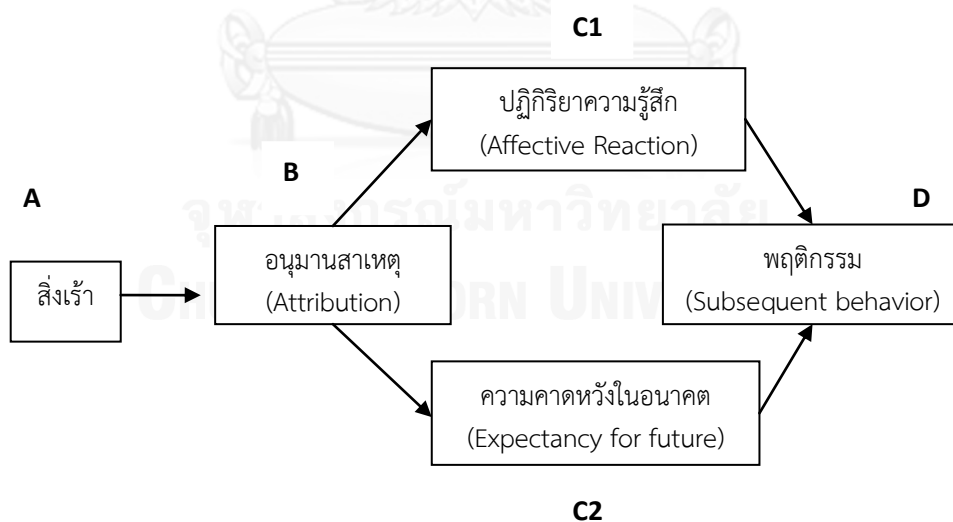
มิติความคงที่ของสาเหตุนี้เกี่ยวข้องกับความคาดหวังความสำเร็จในอนาคตซึ่งเป็นมิติที่เด่นในสถานการณ์เกี่ยวกับความสำเร็จ

3. มิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllability of Causality) หมายถึง บุคคลสามารถควบคุมสาเหตุด้วยตนเองหรือไม่

3.1 ความสามารถในการควบคุมสาเหตุได้ (Controllability) หมายถึง บุคคลสามารถควบคุมสาเหตุที่เกิดขึ้นได้ หรือสาเหตุเกิดขึ้นเองไม่ได้ เช่น ความพยายาม อคติ การได้รับความช่วยเหลือจากคนอื่น

3.2 ไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ (Uncontrollability) หมายถึง บุคคลไม่สามารถควบคุมสาเหตุที่เกิดขึ้นได้ หรือสาเหตุนั้นเกิดขึ้นมาได้ด้วยตัวเอง เช่น ความสามารถ อารมณ์ โชค ความยากง่ายของงาน เป็นต้น

นอกจากนี้การอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลว มีอิทธิพลต่อความคาดหวังในอนาคต ปฏิกริยาทางความรู้สึกและพฤติกรรมภายหลัง (Weiner, 1980) ซึ่งความสัมพันธ์ระหว่างการอนุมานสาเหตุ และปฏิกริยาที่เกิดขึ้นภายหลังนั้น สามารถแสดงได้ดังแผนภาพ



แผนภาพ 2.2 ความสัมพันธ์ระหว่างการอนุมานสาเหตุ ปฏิกริยาความรู้สึก และพฤติกรรม

จากแผนภาพ 2.2 เมื่อมีสิ่งเร้า (A) เข้ามากระตุ้นการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลว (B) ที่เกิดขึ้นจากการกระทำของบุคคล ผลการอนุมานสาเหตุนั้น จะก่อให้เกิดปฏิกิริยาความรู้สึก (C1) และความคาดหวังในอนาคต (C2) ซึ่งทั้งปฏิกิริยาความรู้สึกและความคาดหวังในอนาคตนี้ทำให้เกิดพฤติกรรม (D) อธิบายผลเกิดจากการอนุมานสาเหตุได้ดังนี้

### 1. ผลทางจิตวิทยา

1.1 ความคาดหวังในอนาคต (Expectancy for Future) มิติความคงที่ของสาเหตุ (Stability of Causality) มีอิทธิพลต่อความคาดหวังในอนาคต บุคคลที่มีความเชื่อว่าสถานการณ์ครั้งก่อนเกิดจากสาเหตุที่คงที่ (Stable) เช่น ความสามารถ จะคาดหวังความสำเร็จเหมือนครั้งก่อน ส่วนบุคคลที่มีความเชื่อว่าสถานการณ์ครั้งก่อนเกิดจากสาเหตุที่ไม่คงที่ (Unstable) เช่น ความพยายาม โชค อาจเกิดความคาดหวังความสำเร็จไม่เหมือนครั้งก่อน หรืออาจเกิดความไม่แน่ใจว่าผลที่เกิดขึ้นในสถานการณ์นั้นเกิดได้อย่างไร มิติความคงที่ของสาเหตุจึงเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงความคาดหวังในอนาคต (Weiner, Nierenberg และ Goldsten, 1976; Weiner, 1983) นอกจากนี้การอนุมานสาเหตุเกิดจากความพยายามซึ่งเป็นสาเหตุไม่คงที่ (Unstable) ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงความคาดหวังในอนาคตมากกว่าการอนุมานสาเหตุเกิดจากโชค เนื่องจากความคาดหวังในอนาคตเป็นตัวกำหนดความพยายามในการทำงานให้สำเร็จอีกครั้งและเกี่ยวข้องกับการเลือกกิจกรรม เช่น บุคคลที่มีความคาดหวังในอนาคตให้ประสบความสำเร็จสูง จะมีความพยายามในการทำงานมากกว่าบุคคลที่มีความคาดหวังในอนาคตต่ำ (Cittender และ Wiley, 1980; Wolf และ Savickas, 1985) Weiner (1986) จึงได้กล่าวหลักการของความคาดหวังในอนาคตดังนี้

1.1.1 ถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุของผลว่าเกิดจากสาเหตุที่คงที่ (Stable) บุคคลจะคาดหวังว่าในอนาคตก็เกิดผลตามเดิม เช่น ครูได้รับรางวัลการสอนดีเด่น และอนุมานสาเหตุว่าเกิดจากความสามารถในการสอน ซึ่งเป็นสาเหตุคงที่ (Stable) ครูก็จะเกิดความคาดหวังในอนาคตครั้งต่อไปว่าจะได้รับรางวัลอีกครั้ง

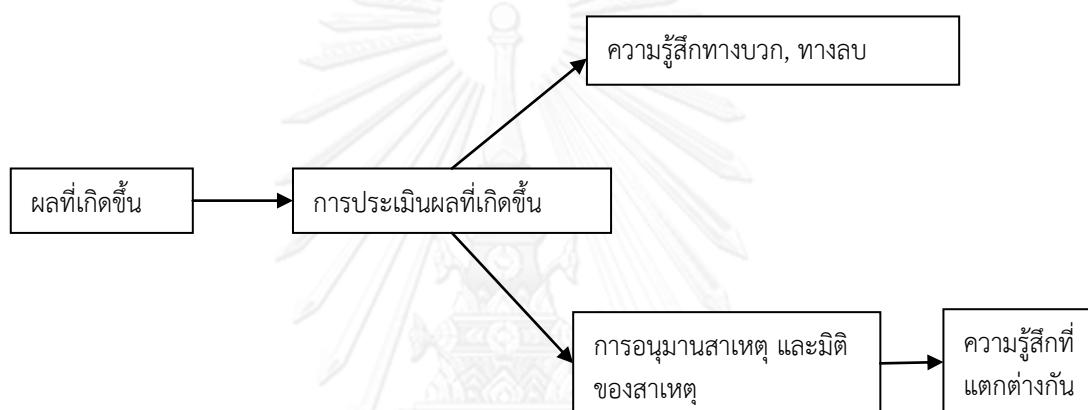
1.1.2 ถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุของผลว่าเกิดจากสาเหตุที่ไม่คงที่ (Unstable) บุคคลจะคาดหวังว่าในอนาคตผลอาจเปลี่ยนแปลงหรือแตกต่างไปจากเดิม เช่น ครูอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ว่าขาดความพยายามในการเตรียมการสอน ซึ่งความพยายามเป็นสิ่งไม่คงที่ การอนุมานสาเหตุครั้งนี้ครูอาจจะใช้ความพยายามในการเตรียมการสอนเพิ่มมากขึ้น ครูก็มีโอกาสประสบความสำเร็จในการสอนได้เช่นกัน

1.1.3 ถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุของผลว่าเกิดจากสาเหตุคงที่ (Stable) ความคาดหวังในอนาคตนั้นจะมากกว่าการอนุมานสาเหตุของผลว่าเกิดจากสาเหตุไม่คงที่ (Unstable) เช่น ครู ก. อนุมานสาเหตุของความสำเร็จจากแบบประเมินการสอนว่า เกิดจากโชคดี ซึ่งเป็นสาเหตุที่ไม่คงที่ (Unstable) ในขณะที่ครู ข. อนุมานสาเหตุของความสำเร็จจากแบบประเมินการสอนว่า เกิดจากครูมีความสามารถในการสอน ซึ่งเป็นสาเหตุคงที่ (Stable) การอนุมานสาเหตุนี้ทำให้ครู ข. เกิดความคาดหวังว่าจะต้องประสบความสำเร็จในอนาคตมากกว่า ครู ก.

ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงความคาดหวังในอนาคตให้ประสบความสำเร็จ จึงควรเปลี่ยนจากการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวจากสาเหตุคงที่ไปสู่สาเหตุไม่คงที่ เพราะมีแนวโน้มที่จะประสบ

ความสำเร็จในอนาคต และควรเปลี่ยนจากการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จจากสาเหตุไม่คงที่ไปสู่สาเหตุคงที่ เพราะจะทำให้ความคาดหวังความสำเร็จในอนาคตเพิ่มขึ้น

1.2 ปฏิกริยาความรู้สึก (Affective Reaction) การเกิดปฏิกริยาความรู้สึกนั้น เริ่มจากหลังจากที่บุคคลได้รับรู้ความสำเร็จหรือความล้มเหลวในสถานการณ์หนึ่ง จะเกิดความรู้สึก กล่าวคือเมื่อบุคคลประสบความสำเร็จจะเกิดความรู้สึกดีใจ มีความสุข ซึ่งเป็นความรู้สึกทางบวก ในขณะที่บุคคลประสบความล้มเหลวจะเกิดความรู้สึกเสียใจ เศร้า หรือคับข้องใจ ซึ่งเป็นความรู้สึกทางลบ ความรู้สึกเหล่านี้เกิดขึ้นจากการรับรู้ว่าผลที่เกิดขึ้นนั้นสำเร็จหรือล้มเหลว ซึ่งเรียกว่า ปฏิกริยาความรู้สึก (Weiner, 1979) ซึ่งมีติของสาเหตุจึงมีบทบาทสำคัญในกระบวนการทางความรู้สึก ลำดับของการเกิดปฏิกริยาความรู้สึกดังภาพ



แผนภาพ 2.3 กระบวนการทางปัญญา-ความรู้สึก (Weiner, 1986: 121)

## 2. ผลทางพฤติกรรม

2.1 พฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ Weiner (1986) กล่าวถึงการเกิดพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ไว้ 2 กรณี

2.1.1 การเพิ่มขึ้นของแรงจูงใจภายหลังจากประสบความล้มเหลว เมื่อบุคคลประสบความล้มเหลวในการทำงานจะเกิดความรู้สึกทางลบ เช่น เศร้า เสียใจ ซึ่งจะนำไปสู่การค้นหาสาเหตุ และอนุมานสาเหตุ ถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวเกิดจากขาดความพยายาม ซึ่งเป็นสาเหตุภายใน ไม่คงที่ และสามารถควบคุมได้ จะทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกผิด แต่ยังคงไว้ซึ่งความคาดหวังในอนาคตเช่นเดิม ว่าบุคคลควรใช้ความพยายามในการทำงานเพิ่มมากขึ้น เพื่อที่จะทำให้ตนเองประสบความสำเร็จในอนาคต จึงทำให้เกิดพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์มากขึ้น

2.1.2 การเพิ่มขึ้นของแรงจูงใจภายหลังจากประสบความสำเร็จ เมื่อบุคคลประสบความสำเร็จในการทำงานจะเกิดความรู้สึกทางบวก เช่น ดีใจ ถ้าความสำเร็จนั้นเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ หรือเป็นสิ่งที่บุคคลไม่คาดหวังมาก่อน จะทำให้เกิดการค้นหาและอนุมานสาเหตุ ถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุเกิดจากความสามารถหรือความพยายาม จะทำให้เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจและมี

ความคาดหวังในอนาคตว่าตนเองต้องประสบความสำเร็จอีก จึงเป็นเหตุให้พฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์เพิ่มขึ้นด้วยเช่นกัน

จากที่กล่าวมาข้างต้น ทฤษฎีการอนุมานสาเหตุของ Weiner (1986) เริ่มจาก Heider (1958) คิดค้นรูปแบบการอนุมานสาเหตุเกิดจากปัจจัยภายในและภายนอก (Locus of Causality) ต่อมา Weiner (1960) ได้เพิ่มรูปแบบการอนุมานสาเหตุอีก 1 รูปแบบคือ รูปแบบความคงที่ของสาเหตุ รวมเป็น 2 รูปแบบ ในปี 1972 นักจิตวิทยา Rosebaun ได้เสนอรูปแบบการอนุมานสาเหตุคือ รูปแบบการอนุมานสาเหตุจากความเจตนาของสาเหตุ ซึ่ง Weiner (1976) ได้พัฒนาการศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุของ Rosenbaun ใหม่ โดยเรียกว่า รูปแบบการอนุมานสาเหตุความสามารถในการควบคุมสาเหตุ ดังนั้นรูปแบบการอนุมานสาเหตุของ Weiner (1986) ประกอบไปด้วย 3 รูปแบบได้แก่ มิติที่มาของสาเหตุ มิติความคงที่ของสาเหตุ และมิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุ ซึ่งแต่ละมิติส่งผลต่อปฏิกริยาความรู้สึก ความคาดหวังในอนาคต และพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ ซึ่งงานวิจัยในครั้งนี้นำผลของการอนุมานสาเหตุแต่ละมิติของ Weiner มาอภิปรายผลรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

## 2.2 การอธิบายสาเหตุ (Explanatory style) ของ Seligman และคณะ (1978)

Seligman และคณะ (1978) ได้ศึกษาทฤษฎีการช่วยเหลือตนเองไม่ได้ที่เกิดจากการเรียนรู้ (Learned Helplessness) กล่าวว่า การที่บุคคลรับรู้ว่ามีผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นไม่สัมพันธ์กับการกระทำของตนจะนำไปสู่ภาวะช่วยเหลือตนเองไม่ได้ โดยเฉพาะบุคคลที่มีความคาดหวังผลลัพธ์จากการกระทำของตนอยู่ ส่งผลให้หมดความคาดหวังในอนาคต ด้วยเหตุนี้ Seligman และคณะ (1978) จึงได้ศึกษาทฤษฎีอนุมานสาเหตุของ Weiner เพื่ออธิบายสาเหตุในสถานการณ์ที่บุคคลช่วยเหลือตนเองไม่ได้ เมื่อบุคคลพบว่าเขาเกิดการช่วยเหลือตนเองไม่ได้จะถามตัวเองว่า “ทำไม” สอดคล้องกับการศึกษาก่อนหน้านั้นของ Weiner (1960) มีพื้นฐานว่า บุคคลมักจะมีความอยากรู้อยากเห็นและเข้าใจสาเหตุพฤติกรรมที่นอกเหนือความคาดหมายของบุคคล ด้วยเหตุนี้ จึงมีการพัฒนามาจาก ทฤษฎีการอนุมานสาเหตุของ Weiner (1970) ขึ้นใหม่ เรียกว่า รูปแบบการอธิบาย (Explanatory style) ประกอบด้วย

1. มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ (Internality Dimension) แบ่งเป็นภายใน-ภายนอก (Internal-External) มิติภายในเป็นการแบ่งตัวของตนเองและผู้อื่น เมื่อบุคคลเชื่อว่าสถานการณ์ที่เกิดขึ้นมีแนวโน้มเกี่ยวข้องกับตนเอง เป็นการอนุมานสาเหตุภายใน ในทางกลับกันเมื่อบุคคลเชื่อว่าสถานการณ์ที่เกิดขึ้นมีแนวโน้มเกี่ยวข้องกับคนอื่นเรียกว่า การอนุมานสาเหตุภายนอก

2. มิติความสม่ำเสมอของสาเหตุ (Stability Dimension) แบ่งเป็นสม่ำเสมอ-ไม่สม่ำเสมอ (Stable-Unstable) สาเหตุที่สม่ำเสมอเป็นสาเหตุที่อยู่ยาวนาน ปรากฏขึ้นบ่อยครั้ง ในทางกลับกันสาเหตุที่ไม่สม่ำเสมอเป็นสิ่งที่อยู่ไม่นาน

3. มิติความทั่วไปของสาเหตุ (Globality Dimension) แบ่งเป็นทั่วไป-จำเพาะ (Global-Specific) สาเหตุทั่วไปส่งผลกับสถานการณ์ที่หลากหลาย ในทางกลับกันสาเหตุจำเพาะส่งผลกับสถานการณ์บางอย่างเท่านั้น

Seligman และคณะ (1978) ได้ศึกษารูปแบบการอธิบายสาเหตุทั้ง 3 รูปแบบในสถานการณ์ที่บุคคลช่วยเหลือตนเองไม่ได้เพื่ออธิบายรูปแบบการมองโลกของบุคคลนั้น ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 การมอง

โลกในแง่ดีหรือการอนุমানสาเหตุเชิงบวก และการมองโลกในแง่ร้ายหรือรูปแบบการอนุমানสาเหตุเชิงลบ ดังนี้

1. ในสถานการณ์เชิงลบ รูปแบบการอนุমানสาเหตุเชิงลบ จะมีลักษณะมิติภายใน มิติสม่ำเสมอ และมิติทั่วไป กล่าวคือผลของสถานการณ์เชิงลบ เกิดจากสาเหตุภายในตนเอง เป็นสาเหตุที่คงทนตลอดเวลา และสาเหตุเกิดขึ้นทุกสถานการณ์ที่มีลักษณะคล้ายกัน ส่วนรูปแบบการอนุমানสาเหตุเชิงบวกจะมีลักษณะมิติภายนอก มิติไม่สม่ำเสมอ และมิติเฉพาะ กล่าวคือผลของสถานการณ์เชิงลบ เกิดจากสาเหตุภายนอก เกิดขึ้นชั่วคราว ไม่สม่ำเสมอ และเกิดเฉพาะสถานการณ์เรื่องนั้นๆ

2. สำหรับสถานการณ์เชิงบวก รูปแบบอนุমানสาเหตุเชิงลบ จะมีลักษณะลักษณะมิติภายนอก มิติไม่สม่ำเสมอ และมิติจำเพาะ กล่าวคือผลของสถานการณ์เชิงบวก เกิดจากสาเหตุภายนอกตนเอง เป็นสาเหตุที่เกิดขึ้นชั่วคราว ไม่สม่ำเสมอ และเกิดเฉพาะสถานการณ์เรื่องนั้นๆ ส่วนรูปแบบการอนุমানสาเหตุเชิงบวกจะมีลักษณะมิติภายใน มิติสม่ำเสมอ และมิติทั่วไปกล่าวคือ ผลของสถานการณ์เชิงบวก เกิดจากสาเหตุภายในตนเอง เป็นสาเหตุที่คงทนตลอดเวลา และสาเหตุเกิดขึ้นทุกสถานการณ์ที่มีลักษณะคล้ายกัน

จากที่กล่าวมาข้างต้นการอธิบายสาเหตุ (Explanatory Style) ของ Seligman และคณะ (1978) นำทฤษฎีการอนุমানสาเหตุของ Weiner มาอธิบายสาเหตุของสถานการณ์ที่บุคคลช่วยเหลือตนเองไม่ได้ เรียกใหม่ว่า รูปแบบการอธิบายสาเหตุ (Explanatory Style) ประกอบไปด้วย มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ (Internality Dimension) และ มิติความสม่ำเสมอของสาเหตุ (Stability Dimension) ซึ่งมีลักษณะคล้ายกับ มิติที่มาของสาเหตุ (Locus of Causality) และ มิติความคงที่ของสาเหตุ (Stability of Causality) ของWeiner แต่อย่างไรก็ตาม Seligman และคณะไม่ได้นำรูปแบบการอนุমানสาเหตุความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllability of Causality) ของ Weiner มาใช้อธิบายสาเหตุสถานการณ์ช่วยเหลือตนเองไม่ได้ แต่ได้พัฒนารูปแบบการอธิบายสาเหตุอีก 1 รูปแบบ คือ รูปแบบการอธิบายสาเหตุมิติความทั่วไปของสาเหตุ (Globality Dimension) ดังนั้นรูปแบบการอธิบายสาเหตุ (Explanatory Style) ของ Seligman และคณะ (1980) มี 3 รูปแบบ ได้แก่ มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ (Internality Dimension) มิติความสม่ำเสมอของสาเหตุ (Stability Dimension) และมิติความทั่วไปของสาเหตุ (Globality Dimension)

งานวิจัยในครั้งนี้เป็นการศึกษารูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบ จึงศึกษาทฤษฎีการอนุমানสาเหตุของ Weiner ซึ่งเป็นทฤษฎีหลักที่ Seligman และคณะ (1978) มาศึกษาต่อ ผู้วิจัยนำทฤษฎีอนุমানสาเหตุทั้งของ Weiner และ Seligman และคณะมาอภิปรายผลการวิจัยในครั้งนี้เช่นกันเพื่อความเข้าใจความหมายตรงกันผู้วิจัยจึงใช้คำว่า การอนุমানสาเหตุ (Attributions) ของ Weiner (1980) แทนการอธิบายสาเหตุ (Explanatory Style) ของ Seligman และคณะ (1978)

### 3. เครื่องมือที่ใช้วัดการอนุมานสาเหตุ

เครื่องมือที่ใช้วัดรูปแบบการอนุมานสาเหตุพัฒนามาจากรูปแบบอนุมานสาเหตุสถานการณ์เชิงบวก และเชิงลบของ ของ Peterson, Semmel, von Baeyer, Abramson, Metalsky, และ Seligman (1982) เพื่อศึกษารูปแบบการอนุมานเหตุของบุคคลดังนี้

1. แบบสอบถามการอนุมานสาเหตุ (The Attribution Style Questionnaire: ASQ) เป็นแบบสอบถามที่สร้างขึ้นเพื่อใช้วัดรูปแบบการอธิบายในสถานการณ์หลากหลาย ASQ ประกอบด้วยสถานการณ์สมมติ 12 สถานการณ์ แบ่งเป็นสถานการณ์เชิงลบ และสถานการณ์เชิงบวกอย่างละ 6 สถานการณ์ ASQ ประกอบด้วย 3 มาตรการย่อยซึ่งใช้วัด 3 มิติ (มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอ และมิติความทั่วไป) และในแต่ละสถานการณ์จะมีคำถามให้ตอบ 4 ข้อ ข้อแรกถามถึงสาเหตุหลักที่ทำให้เกิดสถานการณ์นั้น (ไม่ใช้ในการคิดคะแนน) ส่วนคำถามอีก 3 ข้อ ถามเกี่ยวกับสาเหตุของสถานการณ์นั้น 3 มิติ (นำมาคิดคะแนน) การคิดคะแนนจะแยกกันระหว่างสถานการณ์เชิงลบและสถานการณ์เชิงบวก โดยแบ่งออกเป็นคะแนนเฉลี่ยในแต่ละมิติ คะแนนรวมทางบวก (Composite Positive: CP) คะแนนรวมทางลบ (Composite Negative: CN) และคะแนนรวม (CPCN) (Peterson และคณะ, 1982)

2. ใช้การวิเคราะห์เนื้อหาของคำพูด (The Content Analysis of Verbatim Explanation : CAVE) เป็นวิเคราะห์การศึกษาย้อนเวลา เหมาะสำหรับผู้ที่ไม่ต้องการตอบหรือไม่สามารถตอบแบบสอบถามได้ การใช้ CAVE ในการศึกษาการอนุมานสาเหตุสิ่งที่จำเป็นได้แก่

1) เครื่องมือที่เป็นตัวอย่างของคำพูด (ประมาณ 500-1000 คำ) อาจได้มาจากบันทึกประจำวัน จดหมาย หนังสือพิมพ์ เป็นต้น

2) การฝึกการตัดสินใจที่จะเลือกตัวอย่างคำพูดทั้งหมดของสถานการณ์ ซึ่งได้มีการอนุมานสาเหตุไว้เรียบร้อยแล้ว

3) ผู้ประเมินเป็นอิสระจากกัน 3 คน ซึ่งจะประเมินการอนุมานสาเหตุบนสเกล 7 จุด (เหมือน The Attribution Style Questionnaire: ASQ) ในแต่ละมิติของรูปแบบการอนุมานสาเหตุ วิธีการนี้ได้ใช้อย่างหลากหลายมีความเที่ยงระหว่างผู้ประเมินสูง ฝึกง่าย และวัดความตรงจากข้อมูล CAVE นี้ ผู้ประเมินต้องเป็นอิสระจากกัน และดูเพียงข้อความที่กำหนดมาให้เท่านั้น

งานวิจัยในครั้งนี้ศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จึงนำแบบสอบถามการอนุมานสาเหตุ (The Attribution Style Questionnaire: ASQ) มาพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย โดยศึกษาสาเหตุหลักที่ทำให้เกิดสถานการณ์เชิงบวก และเชิงลบ จากนั้นนำผลของการอนุมานสาเหตุของ Weiner (1986) มาอภิปรายปฏิกิริยาความรู้สึก และความคาดในอนาคตของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนทั้ง 3 มิติ ของ Seligman และคณะ (1978) นำมาคิดคะแนนเพื่อศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกและเชิงลบของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในสถานการณ์เชิงบวก และเชิงลบ



#### 4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอนุมานสาเหตุ

การอนุมานสาเหตุได้ถูกนำมาใช้เพื่อศึกษาทั้งในด้านของความสัมพันธ์ และอิทธิพลที่ส่งผลต่อการพัฒนาตัวแปรในหลายๆด้าน รวมทั้งมีการศึกษาในหลากหลายรูปแบบโดยมีทั้งการวิจัยเชิงทดลอง และการวิจัยเชิงสำรวจ โดยผู้วิจัยสรุปการศึกษางานวิจัยทั้งในและต่างประเทศดังต่อไปนี้

##### 4.1 งานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวข้องกับการอนุมานสาเหตุ

จันทนา จงสว่าง (2539) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอธิบายเหตุการณ์ เลวร้ายเกี่ยวกับวิขาพยาบาล ในมิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอ และมิติทั่วไปกับ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการปฏิบัติกรพยาบาลของนักศึกษาพยาบาลปีที่ 2 ของสถาบันการศึกษาของรัฐ ในกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ นักศึกษาพยาบาลปีที่ 2 จำนวน 504 คน โดยใช้เครื่องมือในการวิจัยคือ แบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุเกี่ยวกับ วิขาพยาบาล ซึ่งพัฒนามาจาก The Attribution Style Questionnaire ของ Seligman และคณะ (1978) ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาพยาบาลที่มีรูปแบบการอธิบายในลักษณะมองโลกในแง่ดี มีคะแนนวิชาการพยาบาลในภาคทฤษฎี และภาคปฏิบัติสูงกว่านักศึกษาพยาบาลที่มีรูปแบบการอธิบาย ในลักษณะการมองโลกในแง่ร้าย และคะแนนการอนุมานสาเหตุของเหตุการณ์เลวร้ายเกี่ยวกับวิชา พยาบาลในมิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอ และมิติความทั่วไป มีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรง ทางบวกกับคะแนนวิชาพยาบาลในภาคทฤษฎี นอกจากนี้ยังมีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับ คะแนนวิชาพยาบาลในภาคปฏิบัติ

สุภาพร บุญวัน (2539) ได้ศึกษาผลของการให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงการอนุมานสาเหตุด้าน ความพยายามและด้านกลวิธี ที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่างได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มี ปัญหาทางการเรียนคณิตศาสตร์เรื่องการหาร จำนวน 60 คน แบ่งเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มละ 20 คน กลุ่มที่ 1 ได้รับข้อมูลย้อนกลับเชิงการอนุมานสาเหตุด้านกลวิธี กลุ่มที่ 2 ได้ข้อมูลย้อนกลับเชิงการอนุมาน สาเหตุด้านความพยายาม และกลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุมซึ่งไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับเชิงอนุมาน เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย แบบสอบถามการอนุมานสาเหตุ พัฒนามาจากทฤษฎีการอนุมานสาเหตุของ Weiner โดยให้นักเรียนอนุมานสาเหตุคะแนนที่ได้รับว่าเป็นเพราะความสามารถ ความพยายาม กลวิธี โชค หรือ ความยากง่าย ผลการวิจัยพบว่า 1) ผู้รับการทดลองที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับเชิงการ อนุมานสาเหตุด้านความพยายาม ผู้รับการทดลองที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับเชิงการอนุมานสาเหตุด้าน กลวิธี และผู้ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับเชิงอนุมานสาเหตุมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ไม่ แตกต่างกัน และ 2) ผู้รับการทดลองที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับเชิงการอนุมานสาเหตุด้านความพยายาม มีการรับรู้ความสามารถของตน สูงกว่า ผู้รับการทดลองที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับเชิงการอนุมานสาเหตุ ด้านกลวิธี และผู้รับการทดลองที่ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับเชิงการอนุมานสาเหตุ

สุภาวดี จันทร์เพ็ญ (2541) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอธิบายสาเหตุของ เหตุการณ์เลวร้ายในการเรียน ลำดับในการเลือก และความตั้งใจที่จะสอบคัดเลือกเข้ามหาวิทยาลัยอีก ครั้งหนึ่งกับผลการเรียนของนิสิตชั้นปีที่ 1 คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ ในงานวิจัยจำนวน 100 คน โดยใช้เครื่องมือในการวิจัย ดังนี้ แบบสอบถามรูปแบบการอธิบายสาเหตุ ของเหตุการณ์เลวร้ายในการเรียนซึ่งพัฒนามาจาก The Attribution Style Questionnaire ของ

Seligman และคณะ (1978) ผลของการวิจัยพบว่า รูปแบบการอธิบายมองโลกแง่ร้ายมีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางลบกับเกรดเฉลี่ย แต่มีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับความตั้งใจที่จะสอบเข้ามหาวิทยาลัยอีกครั้งหนึ่ง และรูปแบบการอธิบายมีผลต่อการเรียนมากกว่าความตั้งใจที่จะสอบเข้ามหาวิทยาลัยอีกครั้งหนึ่ง

นงลักษณ์ ศรีบรรจง (2551) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอธิบายและความสุขเชิงอัตวิสัยของนิสิตระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 3 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กลุ่มตัวอย่างมีจำนวน 369 คน โดยใช้เครื่องมือในการวิจัยดังนี้ มาตราวัดรูปแบบการอธิบายสาเหตุสถานการณ์ทางบวกและสถานการณ์ทางลบซึ่งพัฒนามาจาก The Attribution Style Questionnaire ของ Seligman และคณะ (1978) ผลของการวิจัยพบว่า 1) สำหรับสถานการณ์ทางบวกผู้ที่มีรูปแบบการอธิบายในลักษณะการมองโลกในแง่ดีมีความสุขเชิงอัตวิสัยสูงกว่าผู้ที่มีรูปแบบการอธิบายในลักษณะการมองโลกในแง่ร้าย 2) สำหรับสถานการณ์ทางลบผู้ที่มีรูปแบบการอธิบายในลักษณะการมองโลกในแง่ดีมีความสุขเชิงอัตวิสัยสูงกว่าผู้ที่มีรูปแบบการอธิบายในลักษณะการมองโลกในแง่ร้าย 3) การอนุมานสาเหตุเกี่ยวกับสถานการณ์ทางบวกในมิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติแห่งความสม่ำเสมอ และมิติทั่วไปมีสหสัมพันธ์พหุคูณทางบวกกับความสุขเชิงอัตวิสัย 4) การอนุมานสาเหตุเกี่ยวกับสถานการณ์ทางลบในมิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติแห่งความสม่ำเสมอ และมิติทั่วไปมีสหสัมพันธ์พหุคูณทางลบกับความสุขเชิงอัตวิสัย และ 5) รูปแบบการอธิบายเกี่ยวกับสถานการณ์ทางบวกและสถานการณ์ทางลบในมิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติแห่งความสม่ำเสมอ และมิติทั่วไปสามารถร่วมกันทำนายความสุขเชิงอัตวิสัยของบุคคล

#### 4.2 งานวิจัยต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับการอนุมานสาเหตุ

Seligman และคณะ (1978) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบการอนุมานสาเหตุระหว่างนักศึกษาที่ซึมเศร้ากับนักศึกษาที่ไม่ซึมเศร้า ผู้ร่วมการทดลองเป็นนักศึกษาจำนวน 143 คน เครื่องมือที่ใช้คือ มาตราวัดรูปแบบการอนุมานสาเหตุ (The Attribution Style Questionnaire: ASQ) ซึ่งประกอบด้วยสถานการณ์สมมติ 12 สถานการณ์ แบ่งเป็นสถานการณ์เชิงบวกและสถานการณ์เชิงลบอย่างละ 6 สถานการณ์และเป็นสถานการณ์ด้านใฝ่สัมพันธ์และใฝ่สัมฤทธิ์อย่างละครึ่ง ผลปรากฏว่านักศึกษาที่ซึมเศร้าได้อนุมานสาเหตุสถานการณ์เชิงลบที่เกิดขึ้นว่าเป็นสาเหตุภายใน (Internal) สม่ำเสมอ (Stable) และทั่วไป (Global) และอธิบายสาเหตุสถานการณ์เชิงบวกว่าเป็นสาเหตุภายนอก (External) ไม่สม่ำเสมอ (Unstable) แสดงว่าการอนุมานสาเหตุสถานการณ์เชิงลบจะมีความสัมพันธ์กับความซึมเศร้าสูงกว่าการอนุมานสาเหตุสถานการณ์เชิงบวก

Nolen Hoeksema, Girgus และ Seligman (1986) ได้ทดสอบความสามารถในการทำนายและประยุกต์ทฤษฎีการช่วยเหลือตนเองไม่ได้ที่เกิดจากการเรียนรู้ โดยศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุ ความซึมเศร้า และผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของนักเรียนระดับ 3-5 จำนวน 168 คน โดยให้ตอบแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุของเด็ก (Children's Attribution Style Questionnaire : CASQ) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุสถานการณ์เชิงลบว่าเป็นสาเหตุภายใน ความสม่ำเสมอ และความทั่วไป (รูปแบบการอนุมานสาเหตุที่ไม่เหมาะสม : Maladaptive explanatory style) มีแนวโน้มที่จะมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำแสดงอาการช่วยเหลือตนเองไม่ได้ และซึมเศร้ามากกว่าเด็กที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุที่เหมาะสม (Adaptive explanatory

style) และรูปแบบการอนุมานสาเหตุที่ไม่เหมาะสม ไม่เพียงแต่มีความสัมพันธ์กับความซึมเศร้าเท่านั้น แต่จะทำนายความซึมเศร้าในอนาคตได้ด้วย จากความสัมพันธ์ระหว่างความซึมเศร้าในปัจจุบันและรูปแบบการอนุมานสาเหตุในอนาคต แสดงให้เห็นว่าความซึมเศร้า จะมีบทบาทในการก่อตัวของรูปแบบการอนุมานสาเหตุที่ไม่เหมาะสม

Seligman และ Schulman (1986) ศึกษาเกี่ยวกับรูปแบบการอนุมานสาเหตุและผลสัมฤทธิ์ในการทำงาน และใช้รูปแบบการอนุมานสาเหตุทำนายการคงอยู่ในการประกอบอาชีพของตัวแทนขายประกันชีวิต ซึ่งเป็นอาชีพที่น่าสนใจศึกษา เพราะตัวแทนเหล่านี้มักจะประสบความล้มเหลวกับการปฏิเสธซ้ำแล้วซ้ำอีก โดยทำการศึกษา 2 กรณีดังนี้ กรณีแรก ศึกษาเกี่ยวกับตัวแทนที่มีประสบการณ์ในการทำงานจำนวน 94 คน ให้ตอบ ASQ และวัดผลสัมฤทธิ์ในการทำงานจากค่าทำนายหน้าทุกๆ 3 เดือน ผลการศึกษาพบว่า ตัวแทนที่มีคะแนนรวมอยู่ในครึ่งบนของคะแนนจาก ASQ ซึ่งถือว่าเป็นผู้ที่มีลักษณะการมองโลกในแง่ดีนั้นขายประกันชีวิตในช่วง 2 ปีแรกได้มากกว่าตัวแทนที่มีคะแนนรวมอยู่ในครึ่งล่างของคะแนน ASQ หรือเป็นผู้ที่มีลักษณะการมองโลกในแง่ร้ายถึง 37% กรณีที่สอง ทำการศึกษาเกี่ยวกับตัวแทนประกันชีวิตที่เข้าใหม่จำนวน 101 คน โดยให้ตอบ ASQ ทันทีที่ว่างหลังจากนั้น 1 ปี พบว่ามีตัวแทนที่ยังคงทำงานอยู่เพียง 42 คน อีก 59 คนลาออก ในจำนวนตัวแทนที่เหลืออยู่นี้มี 28 คน (67%) ที่ได้คะแนนรวมอยู่ในครึ่งบนของคะแนน ASQ และ 14 คน (33%) มีคะแนนรวมอยู่ในครึ่งล่างของคะแนน ASQ และในจำนวนตัวแทนที่ยังจะทำงานอยู่นี้ ผู้ที่มีลักษณะมองโลกในแง่ดีนั้นขายประกันได้มากกว่าผู้ที่มีลักษณะมองโลกในแง่ร้าย ผลการศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุสามารถทำนายการคงอยู่ของอาชีพ และการขายประกันของตัวแทนประกันชีวิตได้

Peterson และ Barrett (1987) ได้ศึกษารูปแบบการอธิบายและการปฏิบัติงานวิชาการกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักศึกษาแรกเข้าของมหาวิทยาลัย จำนวน 87 คน ที่เรียนวิชาจิตวิทยาเบื้องต้นโดยให้ แบบวัดรูปแบบการอธิบายสาเหตุในการเรียน (Academic Attributional Style Questionnaire: ASQ) ที่ประกอบไปด้วยสถานการณ์เชิงลบที่สมมติขึ้น 12 สถานการณ์ โดยให้นักศึกษาจินตนาการว่าเหตุการณ์เหล่านั้นกำลังเกิดขึ้นกับตัวเอง ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบการอธิบายสถานการณ์เชิงลบในลักษณะการอธิบายสาเหตุภายใน ความคงที่ และความทั่วไปเสี่ยงต่อการได้เกรดที่ต่ำในช่วงการเรียนปีแรกในมหาวิทยาลัย มีความเสี่ยงต่อการไม่สามารถบรรลุเป้าหมายในการเรียนและไม่สามารถแก้ไขปัญหาเมื่อประสบความล้มเหลว

Peterson, Vaillant และ Seligman (1988) ศึกษาเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักศึกษาชายจากมหาวิทยาลัย Harvard จำนวน 99 คน พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่อนุมานสาเหตุของสถานการณ์เชิงลบที่เกิดขึ้นกับตัวเขาด้วยสาเหตุที่สม่าเสมอ สาเหตุทั่วไป และสาเหตุภายในเมื่ออายุ 25 ปี ในเวลาต่อมาผู้ร่วมการทดลองได้รับการตรวจสอบสุขภาพอีกทุกๆ 5 ปี จนกระทั่งอายุ 60 ปีมีสุขภาพที่แย่กว่าผู้ชายที่อนุมานสาเหตุที่ไม่สม่าเสมอ สาเหตุเฉพาะ และสาเหตุภายนอก

Metasky และ Joiner (1992) ศึกษาเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษา 152 คน โดยกำหนดให้ตอบแบบสอบถามการอนุมานสาเหตุสถานการณ์เชิงลบและแบบวัดความซึมเศร้าครั้งแรก หลังจากนั้นในช่วงเวลา 5 สัปดาห์ก็ให้ตอบแบบสอบถามวัดสถานการณ์ทางลบในชีวิตที่ประสบ และตอบแบบสอบถามวัดความซึมเศร้าอีกครั้ง พบว่าสถานการณ์เชิงลบในชีวิตมีอิทธิพลการทำนายคะแนนวัด

ความซึมเศร้าจากครั้งที่ 1 ไปยัง ครั้งที่ 2 นอกจากนี้ยังพบว่านักเรียนผู้ไม่แสดงการอนุমানสาเหตุที่มองโลกในแง่ร้าย แสดงการเปลี่ยนแปลงเล็กน้อยในคะแนนความซึมเศร้าที่วัดจากครั้งที่ 1 ไปยัง ครั้งที่ 2 ทั้งๆที่พวกเขาประสบกับความเครียดระดับสูงหรือไม่ก็ประสบกับความเครียดระดับต่ำ ในทางตรงกันข้ามท่ามกลางนักเรียนผู้แสดงการอนุমানสาเหตุที่มองโลกในแง่ร้ายผู้ซึ่งประสบความตึงเครียดระดับสูงแสดงการเพิ่มขึ้นในอาการซึมเศร้าที่วัดจากครั้งที่ 1 ไปยังครั้งที่ 2 ในขณะที่ผู้ซึ่งประสบกับความเครียดต่ำแสดงการลดลงในอาการซึมเศร้า

Ahrensc และ Haaga (1993) ศึกษาผู้ร่วมการทดลองเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 94 คน ที่มหาวิทยาลัย American ผู้ร่วมการทดลองตอบมาตรการวัดอารมณ์ทางบวกและอารมณ์ทางลบของ Watson และคณะ(1988) มาตรการวัดอารมณ์ซึมเศร้าของ Beck และคณะ (1979) มาตรการวัดการวิตกกังวลของ Beck และคณะ (1979) มาตรการวัดการอนุমানสาเหตุสถานการณ์เชิงลบของ Peterson และ Villanova (1988) โดยใช้มาตรย่อยมิติสม่าเสมอและทั่วไปตามการเน้นย้ำของทฤษฎีความคาดหวัง มาตรการวัดอนุমানสาเหตุสถานการณ์ทางบวกใช้ข้อความทางบวกจากมาตรการวัดการอนุমানสาเหตุของ Peterson และ คณะ (1982) ผลการวิจัยพบว่าอารมณ์ทางบวกสัมพันธ์กับทั้งคะแนนความวิตกกังวลและความซึมเศร้า ส่วนอารมณ์ทางบวกสัมพันธ์กับคะแนนความซึมเศร้า รูปแบบการอนุमानสาเหตุสถานการณ์เชิงลบสัมพันธ์กับอารมณ์ทางลบ แต่ไม่สัมพันธ์กับอารมณ์ทางบวก ในทางตรงกันข้ามรูปแบบการอนุमानสาเหตุสถานการณ์เชิงบวกสัมพันธ์กับอารมณ์ทางบวก แต่ไม่สัมพันธ์กับอารมณ์ทางลบ รูปแบบการอนุमानสาเหตุสถานการณ์เชิงลบสัมพันธ์กับทั้งความวิตกกังวลและความซึมเศร้าเพราะอารมณ์ทางลบสัมพันธ์กับทั้งความวิตกกังวลและความซึมเศร้า

Luten, Ralph และ Minela (1997) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการอนุमानสาเหตุที่มองโลกในแง่ร้ายกับอารมณ์ทางบวกและอารมณ์ทางลบ และความสัมพันธ์ระหว่างการอนุमानสาเหตุที่มองโลกในแง่ร้ายกับอารมณ์ซึมเศร้าและอารมณ์วิตกกังวล โดยแบ่งการศึกษาออกเป็น 2 ครั้งคือ การศึกษาครั้งที่ 1 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษา จำนวน 229 คน ตอบมาตรการวัดความรู้สึทางบวกและความรู้สึทางลบ มาตรการวัดความซึมเศร้าของ มาตรการวัดรูปแบบการอนุमानสาเหตุซึ่งมีสถานการณ์เชิงลบจำนวน 24 สถานการณ์ วัดการอนุमानสาเหตุ 3 มิติ พบว่า มิติการอนุमानสาเหตุแต่ละมิติคือ มิติภายใน มิติความสม่าเสมอ มิติทั่วไป และคะแนนรวมสามมิติมีสหสัมพันธ์กับอารมณ์ทางลบอย่างมีนัยสำคัญแต่ไม่มีนัยสำคัญกับอารมณ์ทางบวก การศึกษาครั้งที่ 2 ศึกษาเกี่ยวกับการความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอนุमानสาเหตุที่มองโลกในแง่ร้ายกับอารมณ์ทางลบระดับสูง รูปแบบเช่นนี้สร้างการอนุमानสาเหตุที่เชื่อมโยงกับทั้งอารมณ์ซึมเศร้าและวิตกกังวล

Corr และ Gray (1999) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรูปแบบการอนุमानสาเหตุกับคะแนนลวงของผู้ตอบแบบสอบถาม พบว่าคะแนนแบบสอบถามรูปแบบการอนุमानสาเหตุของบุคคลที่มีรูปแบบการอนุमानสาเหตุเชิงบวก ผู้ตอบแบบสอบถามมีแนวโน้มไม่ตอบตามความเป็นจริง สูงกว่าบุคคลที่มีรูปแบบการอนุमानสาเหตุเชิงลบ วิธีแก้ไขปัญหาดังกล่าวคือ ผู้วิจัยควรศึกษาสภาพแวดล้อมในชีวิตจริงของผู้ตอบแบบสอบถามมากำหนดสถานการณ์ในแบบสอบถาม

Cheng และ Furnham (2001) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอนุमानสาเหตุกับความสุข ซึ่งเป็นแนวคิดที่ประกอบด้วยองค์ประกอบทางปัญญาและองค์ประกอบทางอารมณ์ กลุ่มตัวอย่างในการทดลองเป็นนักศึกษาปริญญาตรี ชั้นปี 1 จำนวน 120 คน ตอบมาตรการวัดรูปแบบการ

อนุมานสาเหตุสถานการณ์เชิงบวกและสถานการณ์เชิงลบของ Peterson และคณะ (1982) มาตรการวัดบุคลิกภาพ ของ Eysenck และ Eysenck (1975) มาตรการวัดความสุขของ Argyle และคณะ (1989) และมาตรการวัดสุขภาพทางจิตและภาวะทางกายของ Langner (1962) พบว่า รูปแบบการอนุมานสาเหตุสถานการณ์เชิงบวกทั้ง 3 มิติ ได้แก่ มิติภายใน มิติสม่าเสมอ และมิติทั่วไป มีความสัมพันธ์กับความสุขอย่างมีนัยสำคัญ รูปแบบการอนุมานสาเหตุสถานการณ์เชิงลบทั้ง 3 มิติ ได้แก่ มิติภายใน มิติสม่าเสมอ และมิติทั่วไป มีความสัมพันธ์บุคลิกภาพแบบจิตประสาทอย่างมีนัยสำคัญ ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการอนุมานสาเหตุ มิติสม่าเสมอและมิติภายในของสาเหตุสถานการณ์เชิงบวกทำนายความสุขได้อย่างมีนัยสำคัญ

Bridges (2001) ได้ศึกษาความสามารถในการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากรูปแบบการอนุมานสาเหตุ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็น นักศึกษาระดับชั้นปีที่ 1 จำนวน 127 คน เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยได้แก่ 1) The Attributional Style Questionnaire ของ Peterson และคณะ พัฒนามาจากรูปแบบการอธิบายประกอบไปด้วยสถานการณ์ 12 สถานการณ์ แบ่งเป็น สถานการณ์เชิงบวก 6 สถานการณ์ และสถานการณ์เชิงลบ 6 สถานการณ์ และ 2) ผลการเรียน Scholastic Assessment Test (SAT) ผลการวิจัยพบว่า 1) สถานการณ์ที่นักศึกษาประสบความสำเร็จต่ำสุดในการเรียน นักศึกษาที่มีรูปแบบอนุมานสาเหตุว่าเกิดจากภายในตนเอง สม่าเสมอ และทั่วไป มีความเสี่ยงที่จะประสบความสำเร็จต่ำในการเรียนในอนาคต 2) รูปแบบการอนุมานสาเหตุความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียนมีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจในการปฏิบัติงาน และความคาดหวังความสำเร็จในอนาคต และ 3) เมื่อนักศึกษาประสบความสำเร็จต่ำในการเรียน นักวิจัยควรพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุให้แก่ นักศึกษาทันที

Jackson, Sekkers และ Peterson (2002) ศึกษา กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาจำนวน 198 คน พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุในลักษณะมองโลกในแง่ร้ายทำให้ผลกระทบของความเครียดต่อความเจ็บป่วยแรงขึ้น สรุปได้ว่า การอนุมานสาเหตุที่มองโลกในแง่ร้ายสัมพันธ์กับความเครียดที่รับรู้และทำนายความเจ็บป่วยในเวลาต่อมา ในขณะที่รูปแบบการอนุมานสาเหตุในลักษณะมองโลกในแง่ดีไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างความเครียดและความเจ็บป่วย

Martin-Krumm, Sarrazin และ Famose (2003) ทำการวิจัยโดยให้นักเรียนจำนวน 278 คน ตอบมาตรการวัดอนุมานสาเหตุเกี่ยวกับกีฬาของ Martin-Krumm, Sarrazin, Fontayne และ Famose (2001) จากนั้นคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างมา 62 คน โดยกลุ่มตัวอย่างได้รับการฝึกกีฬามาก่อน พบว่าผู้ที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุในลักษณะการมองโลกในแง่ดีมีความก้าวหน้าในการเล่นกีฬา มากกว่าผู้ที่อนุมานในลักษณะมองโลกในแง่ร้าย

Cole และ Denzine (2004) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอธิบายกับความมั่นใจในตนเอง การรับรู้ความสามารถของตน ความคาดหวังในอนาคต และการเห็นความสำคัญต่องานของนักศึกษาที่ไม่พึงพอใจในการเรียน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็น นักศึกษาจำนวน 164 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ 1) แบบรายงานตนเองเกี่ยวกับการสร้างแรงจูงใจเพื่อการเรียน 2) แบบวัดความมั่นใจในตนเอง และ 3) แบบสอบถามรูปแบบการอธิบายสาเหตุ (The Attributional Style Questionnaire ของ Peterson และคณะ 1982) ผลของการวิจัยพบว่า 1) รูปแบบการอธิบายมีความสัมพันธ์กับความคาดหวังในอนาคต 2) การรับรู้ความสามารถของตนเองส่งผลให้

นักศึกษาอธิบายสาเหตุต่อสถานการณ์ได้ดี และ 3) รูปแบบการอธิบายมีความสัมพันธ์เชิงลบกับการเห็นคุณค่าในตนเอง กล่าวคือ เมื่อนักศึกษาอธิบายสาเหตุว่าความล้มเหลวและความสำเร็จเกิดจากตนเอง นักศึกษาอาจจะคิดว่าตนเองสามารถทำให้ดีขึ้นได้ ก็จะพัฒนาตนเองให้ดียิ่งขึ้น ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเสนอแนะว่า ครูควรให้นักศึกษาสำรวจความสามารถของตนเอง ความคาดหวังในอนาคต และการเห็นความสำคัญของรายวิชาเป็นสิ่งสำคัญที่ส่งผลให้อธิบายสาเหตุได้ชัดเจน และเข้าใจตนเองอย่างมีประสิทธิภาพ

Martin-Krumm, Sarrazin และ Peterson (2005) ได้ศึกษาผลกระทบของรูปแบบการอธิบายสาเหตุต่อพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ของนักเรียน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาจำนวน 182 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ 1) แบบสอบถามรูปแบบการอธิบายสาเหตุ ผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์เกี่ยวข้องกับชีวิตการเรียนของนักเรียนจำนวน 10 สถานการณ์ แบ่งออกเป็น สถานการณ์เชิงบวก 5 สถานการณ์ และสถานการณ์เชิงลบ 5 สถานการณ์ 2) แบบสอบถามการรับรู้ความสามารถของตนเอง 3) แบบสอบถามความคาดหวังประสบความสำเร็จในอนาคต และ 4) แบบสอบถามการเห็นความสำคัญของงานที่ได้รับมอบหมาย ผลการศึกษาพบว่า 1) รูปแบบการอธิบายมีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเอง และสามารถทำนายความสำเร็จในอนาคต 2) นักเรียนที่มีรูปแบบการอธิบายเชิงบวกจะรับรู้ความสามารถของตนเองว่าสามารถทำงานให้สำเร็จได้ และ 3) นักเรียนที่มีรูปแบบการอธิบายเชิงลบจะรับรู้ความสามารถว่าไม่สามารถทำงานให้สำเร็จได้

Reardon และ Williams (2006) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอธิบายกับปัญหาทางอารมณ์ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 466 คน เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยได้แก่ 1) แบบวัดความวิตกกังวล 2) แบบวัดรูปแบบการอนุมานเหตุ (The Attributional Style Questionnaire) ของ Seligman และคณะ (1979) ซึ่งกำหนดสถานการณ์เชิงลบจำนวน 6 สถานการณ์จากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างประเมินว่าสาเหตุที่ทำให้เกิดสถานการณ์เชิงลบนั้นอยู่ในมิติใด ซึ่งจะประกอบไปด้วย มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอ และมิติความทั่วไป ผลการวิจัยพบว่า ในสถานการณ์เชิงลบรูปแบบการอนุมานสาเหตุว่าเกิดมาจากภายในตนเอง สาเหตุมีความสม่ำเสมอ และเกิดขึ้นทั่วไป สามารถทำนายปัญหาทางอารมณ์ โดยเฉพาะความวิตกกังวล ความซึมเศร้า

Foll, Rasclé และ Higgins (2008) ได้ศึกษาผลการให้ข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุขณะที่นักกีฬากำลังประสบความล้มเหลวในการเล่นกีฬา ที่ส่งผลต่อความคาดหวังในอนาคต กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ นักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่ลงเรียนรายวิชากอล์ฟ จำนวน 30 คน งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเชิงทดลองโดยผู้วิจัยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มละ 10 คน กลุ่มที่ 1 เมื่อนักศึกษาเล่นกอล์ฟผิดพลาดหรือล้มเหลวจะได้รับข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุเชิงบวก คือ สาเหตุที่ล้มเหลวเกิดจากตนเอง (Internal) สาเหตุไม่สม่ำเสมอ/ไม่คงที่ (Unstable) และสามารถควบคุมสาเหตุได้ (Controllable) กลุ่มที่ 2 เมื่อนักศึกษาเล่นกอล์ฟผิดพลาดหรือล้มเหลวจะได้รับข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุเชิงลบ คือ สาเหตุที่ล้มเหลวเกิดจากภายนอก (External) สาเหตุสม่ำเสมอ/คงที่ (Stable) และไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ (Uncontrollable) กลุ่มที่ 3 เมื่อนักศึกษาเล่นกอล์ฟผิดพลาดหรือล้มเหลวจะไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับเลย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ 1) โปรแกรมการให้ข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุ ซึ่งพัฒนามาจาก The Echelle de

Mesure des Attribution Causdes และ 2) แบบสอบถามความคาดหวังในอนาคต วิธีการดำเนินงานวิจัย ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างที่ 1-3 ทำแบบสอบถามก่อนการเรียนในรายวิชาทอล์ฟ เมื่อกลุ่มที่ 1 และ กลุ่มที่ 2 เล่นได้ไม่ตีพ้อหรือผิดพลาด ผู้วิจัยจะให้ข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุ โดยกลุ่มที่ 1 ได้รับข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุเชิงบวก กลุ่มที่ 2 ได้รับข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุเชิงลบ และกลุ่มที่ 3 ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับ เมื่อนักศึกษาเรียนจบรายวิชา ผู้วิจัยให้ทำแบบสอบถามชุดเดิมอีกครั้ง ผลการวิจัยพบว่า 1) กลุ่มที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุเชิงบวกมีความสัมพันธ์เส้นตรงเชิงบวกกับความคาดหวังในอนาคต 2) กลุ่มที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุเชิงลบมีความสัมพันธ์เส้นตรงเชิงลบกับความคาดหวังในอนาคต 3) กลุ่มที่ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุมีความสัมพันธ์เส้นตรงเชิงลบกับความคาดหวังในอนาคต และ 4) กลุ่มที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุเชิงลบมีความคาดหวังในอนาคตต่ำกว่ากลุ่มที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุเชิงบวก และกลุ่มที่ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับด้วยวิธีการอนุมานสาเหตุ

Gordon (2008) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอนุมานสาเหตุกับสมรรถภาพทางกีฬา กลุ่มตัวอย่าง คือ นักกีฬาบาสเกตบอลจำนวน 60 คน เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุสมรรถภาพทางกีฬา พัฒนามาจาก The Attributional Style Questionnaire ของ Seligman (1990) ผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์เกี่ยวกับความสำเร็จและความล้มเหลวด้านกีฬา 12 สถานการณ์ สถานการณ์เกี่ยวกับความสำเร็จด้านกีฬา 6 สถานการณ์ และสถานการณ์เกี่ยวกับความล้มเหลวด้านกีฬา 6 สถานการณ์ ผลการวิจัยพบว่า 1) ในสถานการณ์เกี่ยวกับความสำเร็จด้านกีฬา นักกีฬาที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก จะอนุมานสาเหตุว่าเกิดจากภายใน สม่าเสมอ และทั่วไป ส่วนนักกีฬาที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ จะอนุมานสาเหตุว่าเกิดจากภายนอก ไม่สม่าเสมอ และเฉพาะเจาะจง 2) ในสถานการณ์เกี่ยวกับความล้มเหลวด้านกีฬา นักเรียนที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก จะอนุมานสาเหตุว่าเกิดจากภายนอก ไม่สม่าเสมอ และเฉพาะเจาะจง ส่วนนักกีฬาที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ จะอนุมานสาเหตุว่าเกิดจากภายใน สม่าเสมอ และทั่วไป และ 3) กลุ่มที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกมีสมรรถภาพทางกีฬามากกว่ากลุ่มที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ

Lam และ Law (2008) ได้ศึกษาความสัมพันธ์การอนุมานสาเหตุกับการปฏิบัติงานสอนของครู กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ครูฝึกสอนจำนวน 72 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ 1) แบบสอบถามการอนุมานสาเหตุความสำเร็จที่ผ่านมาในชีวิตมหาวิทยาลัยของนักศึกษา 2) แบบสอบถามการอนุมานสาเหตุความล้มเหลวที่ผ่านมาในชีวิตมหาวิทยาลัยของนักศึกษา ซึ่งแบบสอบถามพัฒนามาจากทฤษฎีการอนุมานสาเหตุของ Weiner ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างประเมินสาเหตุว่ามาจากความพยายาม หรือ ความสามารถมากกว่ากัน และ 3) การวัดการปฏิบัติงานสอน ซึ่งประเมินโดยครูนิเทศในสถานศึกษา และครูนิเทศในมหาวิทยาลัย โดยมีเกณฑ์ดังนี้ การทำแผนการสอน เทคนิคการสอน และปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า 1) นิสิตฝึกสอนอนุมานสาเหตุความสำเร็จและความล้มเหลวของตนว่าเกิดมาจากความพยายามมากที่สุด 2) นิสิตฝึกสอนที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุความล้มเหลวของตนว่าเกิดมาจากความพยายามมีความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับการปฏิบัติงานสอน 3) นิสิตฝึกสอนที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุความสำเร็จของตนว่าเกิดมาจากความ

พยายามมีความสัมพันธ์กับการปฏิบัติงานสอน และ 4) นิสิตฝึกสอนที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุ ความล้มเหลวว่าขาดความพยายาม ทำให้ นิสิตฝึกสอนปรับปรุงหรือพัฒนาวิธีการสอนได้ดีกว่า นิสิตฝึกสอนที่อนุมานสาเหตุความล้มเหลวที่ความสามารถ

Sanjuan, Perez, Rueda และ Ruiz (2008) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอนุมานสาเหตุในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบ กับความวิตกกังวลในชีวิตประจำวัน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักศึกษาจำนวน 436 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ 1) แบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุ (The Attributional Style Questionnaire) โดยผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์เกี่ยวกับชีวิตประจำวันจำนวน 12 สถานการณ์ ประกอบไปด้วยสถานการณ์เชิงบวก 6 สถานการณ์ และสถานการณ์เชิงลบ 6 สถานการณ์ และ 2) แบบสอบถามความคิดแง่ดีและแง่ร้ายในชีวิตประจำวัน (Positive and Negative Affect Schedule ของ Watson, 1990) ผลการวิจัยพบว่า 1) นักศึกษาที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุในสถานการณ์เชิงลบว่าเกิดจากสาเหตุภายใน สม่่าเสมอ และทั่วไป จะมีความสัมพันธ์กับความคิดแง่ร้ายในชีวิตสูง และความคิดแง่บวกในชีวิตต่ำ 2) นักศึกษาที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุในสถานการณ์เชิงบวกว่าเกิดจากสาเหตุภายนอก ไม่สม่าเสมอ และเฉพาะเจาะจง จะมีความสัมพันธ์กับความคิดแง่ร้ายในชีวิตสูง และความคิดแง่บวกในชีวิตต่ำ 3) นักศึกษาที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุในสถานการณ์เชิงบวก ว่าสาเหตุเกิดจากตนเอง สม่่าเสมอและทั่วไป มีความสัมพันธ์กับความคิดแง่บวกในชีวิตสูง ส่วนนักศึกษาที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุในสถานการณ์เชิงบวก ว่าสาเหตุเกิดจากภายนอก ไม่สม่าเสมอ และเฉพาะเจาะจง มีความสัมพันธ์กับความคิดแง่ลบในชีวิตสูง 4) รูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบมีความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับความวิตกกังวล และ 5) รูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกมีความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเอง

Proudfoot และคณะ (2009) ได้ศึกษาโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกที่มีต่อพนักงาน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย พนักงานทั่วไปจำนวน 166 คนที่อาสาทำวิจัย เป็นงานวิจัยเชิงทดลองโดยจัดโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก 7 สัปดาห์ ผู้วิจัยจัดอบรมสัปดาห์ละ 3 ชั่วโมง เนื้อหาในการอบรมประกอบไปด้วย พื้นฐานโครงสร้างทางปัญญา การตั้งเป้าหมาย การจัดการเวลา การวางแผนชีวิต การสำรวจความเชื่อของตน การเห็นคุณค่าในตนเอง ประเมินความเชื่อส่วนบุคคล และการอนุมานสาเหตุ จากนั้นนำสิ่งที่อบรมมาบูรณาการวางแผนการจัดการชีวิต และทำตามที่วางแผน ลักษณะกิจกรรมที่ผู้วิจัยจัดในขณะอบรมจะประกอบไปด้วย การอภิปรายกลุ่ม การสำรวจตนเอง การทดลอง การทำกิจกรรมเดี่ยว/กลุ่ม ซึ่งผู้วิจัยมีหน้าที่นำเข้าสู่บทเรียน จัดกิจกรรม ร่วมกันอภิปรายกับกลุ่มตัวอย่าง สรุบบทเรียนแต่ละครั้ง สรุปรงานที่มอบหมาย และสังเกตพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย 1) แบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุเกี่ยวกับการเงินของพนักงาน (The financial service attributional style questionnaire ที่ผู้วิจัยพัฒนามาจาก Peterson กำหนดสถานการณ์ด้านการเงิน 16 สถานการณ์ สถานการณ์เชิงบวก 8 สถานการณ์ และสถานการณ์เชิงลบ 8 สถานการณ์ ให้กลุ่มตัวอย่างประเมินสาเหตุหลัก 3 มิติ มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่าเสมอ-ไม่สม่าเสมอ มิติทั่วไป-เฉพาะเจาะจง 2) แบบสอบถามความวิตกกังวล 3) แบบสอบถามความพึงพอใจในการทำงาน และ 4) แบบสอบถามความมั่นใจในตนเอง วิธีการดำเนินงานวิจัย งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยทดลอง แบ่งออกเป็น กลุ่มทดลอง จำนวน 81 คน ผู้วิจัยให้ทำแบบสอบถามทั้งหมดก่อนและหลังเข้ารับโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุ



เชิงบวก 3 เดือนต่อมาผู้วิจัยให้กลุ่มทดลองทำแบบสอบถามชุดเดิมอีกครั้งเพื่อติดตามผล(Follow-up) กลุ่มควบคุม จำนวน 75 คน ผู้วิจัยให้กลุ่มควบคุมทำแบบสอบถามครั้งที่ 1 7 สัปดาห์ผ่านมา ให้ทำครั้งที่ 2 ให้ทำครั้งที่ 3 และ 4 ก่อนและหลังเข้ารับโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกโดยไม่มีการติดตามผล(Follow-up) ผลการวิจัยพบว่า 1) ก่อนเข้ารับโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก กลุ่มทดลองไม่ได้มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุที่แตกต่างจากกลุ่มควบคุม 2) หลังการเข้ารับโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก กลุ่มทดลองมีการพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุมากกว่ากลุ่มควบคุม 3) ภายหลังการติดตามผล (Follow-up) กลุ่มทดลองยังคงมีรูปแบบการอนุมานสาเหตุที่ดี 4) กลุ่มควบคุมภายหลังได้รับโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกมีรูปแบบการอนุมานสาเหตุที่ดีขึ้น และ 5) รูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกส่งผลทำให้ความพึงพอใจในการทำงานและความมั่นใจในตนเองสูงขึ้น

Sanjuan และ Magallares (2009) ได้ศึกษาความสามารถในการทำนายอาการซึมเศร้าจากรูปแบบการอธิบายเชิงลบของ Seligman และการอนุมานสาเหตุที่ไม่สามารถควบคุมได้ของ Weiner กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยได้แก่ 1) แบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุ The Attributional Style Questionnaire ของ Seligman และคณะ, 1979) และ 2) แบบสอบถามอาการซึมเศร้า เป็นแบบรายงานตนเอง (Checklist) วิธีการดำเนินงานวิจัยโดยให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบสอบถามทั้ง 2 ครั้ง ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบสอบถามก่อนสอบปลายภาคเรียน 7 สัปดาห์ และให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบสอบถามชุดเดิมอีกครั้งในช่วงสอบปลายภาค ผลการวิจัยพบว่า ในสถานการณ์เชิงลบกลุ่มตัวอย่างที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบคือ สาเหตุเกิดจากตนเอง มีความสม่ำเสมอ และสาเหตุนั้นทั่วไป จะมีอาการซึมเศร้ามากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก คือ สาเหตุเกิดจากภายนอกตนเอง ไม่สม่ำเสมอ และเฉพาะเจาะจง และไม่พบการเปลี่ยนแปลงของรูปแบบการอนุมานสาเหตุที่ไม่สามารถควบคุมได้ของ Weiner กับอาการซึมเศร้า

McCormick และ Barnett (2010) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการอนุมานสาเหตุ ความเครียดของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ส่งผลต่อความเหนื่อยล้า กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ ครูจำนวน 416 คน ในรัฐนิวเซาท์เวลส์ เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย ได้แก่ 1) แบบสอบถามการอนุมานสาเหตุความเครียดของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (Teacher's Attribution of Responsibility for Stress Questionnaire ของ McCormick และคณะ 2006 ) ประกอบด้วยรูปแบบสาเหตุ 4 ด้านได้แก่ สาเหตุเกิดจากตนเอง สาเหตุเกิดจากนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สาเหตุเกิดจากโรงเรียน และสาเหตุที่เป็นปัจจัยอื่นๆ และ 2) แบบสอบถามอาการเหนื่อยล้า (The Maslach Burnout Inventory, Chan และ Hui, 1995) ผลการวิจัยพบว่า 1) ครูอนุมานสาเหตุความเครียดว่าเกิดจากสาเหตุปัจจัยอื่นๆมากที่สุด สาเหตุเกิดจากตนเองและสาเหตุเกิดจากนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเท่ากัน และสาเหตุเกิดจากโรงเรียนน้อยที่สุด 2) รูปแบบการอนุมานสาเหตุความเครียดของครูส่งผลให้เป็นโรคบุคลิกวิปลาส (Depersonalization) และภาวะเหนื่อยล้าในการทำงาน และ 3) นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนส่งผลให้ครูมีภาวะเหนื่อยล้าจากการทำงานมากที่สุด

Macsinga และ Nemeti (2012) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอธิบายแหล่งกำเนิดของสาเหตุ ความมั่นใจในตนเอง กับแรงจูงใจในการปฏิบัติงานของนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักศึกษาจำนวน 80 คน เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยได้แก่ 1) แบบสอบถามความมั่นใจในตนเอง 2) แบบสอบถามแหล่งกำเนิดของสาเหตุ (Internal-External Locus of Control Scale) และ 3) แบบสอบถามรูปแบบการอธิบาย ของ Peterson และ Barrett (1987) ผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์เกี่ยวกับความล้มเหลวในการเรียนระดับมหาวิทยาลัยจำนวน 10 สถานการณ์ เพื่อดูรูปแบบการอธิบายว่าเกิดจากมิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอ มิติทั่วไป และสอบถามความสำคัญของสถานการณ์ที่ผู้วิจัยกำหนดขึ้นจากกลุ่มตัวอย่าง ผลการวิจัยพบว่า 1) นักศึกษาที่มีความมั่นใจในตนเองสูงจะอนุมานสาเหตุที่ตนเองเป็นส่วนใหญ่ 2) พบความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอธิบายสาเหตุกับการวางแผนการเรียน และ 3) นักศึกษาที่มีความมั่นใจในตนเองสูง ในสถานการณ์ล้มเหลวทางการเรียนจะอนุมานสาเหตุว่าเกิดมาจากตนเอง เนื่องจากนักศึกษาประเมินตนเองว่าควรปรับปรุงตนเองให้มีความพยายาม เมื่อสถานการณ์ที่ล้มเหลวนั้นมีความสำคัญ

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอนุมานสาเหตุทั้งในประเทศและต่างประเทศสรุปได้ว่า งานวิจัยส่วนใหญ่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอนุมานสาเหตุกับความรู้สึก เช่น ความซึมเศร้า ความเครียด ความวิตกกังวล ความมั่นใจในตนเอง เป็นต้น ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอนุมานสาเหตุกับพฤติกรรม เช่น การประกอบอาชีพประกัน กีฬา การปฏิบัติงานของนักศึกษา เป็นต้น และความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอนุมานสาเหตุกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งทฤษฎีส่วนใหญ่ที่ใช้ในการศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมเป็นของ Seligman และคณะ (1976) ทั้ง 3 มิติประกอบไปด้วย มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอของสาเหตุ และมิติความทั่วไปของสาเหตุ โดยใช้แบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุแบบสอบถามการอนุมานสาเหตุ (The Attribution Style Questionnaire: ASQ) ของ Peterson และคณะ (1982) มากที่สุด โดยผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์ซึ่งส่วนใหญ่จะกำหนดสถานการณ์เชิงลบ เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างจะหาสาเหตุในสถานการณ์เชิงลบได้ง่ายกว่าสถานการณ์เชิงบวก ผลการศึกษาพบว่าในสถานการณ์ที่ประสบความสำเร็จ รูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก คือ การอนุมานสาเหตุมิติตนเอง สาเหตุที่นั้นสม่ำเสมอ และสาเหตุทั่วไป จะไม่ส่งผลต่อความซึมเศร้า ความวิตกกังวล พฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ ส่วนรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ คือ การอนุมานสาเหตุมิตินอก สาเหตุที่นั้นไม่สม่ำเสมอ และสาเหตุเฉพาะเจาะจง จะส่งผลต่อความซึมเศร้า ความวิตกกังวล และพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ ในขณะที่สถานการณ์ที่ประสบความล้มเหลว รูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก คือ การอนุมานสาเหตุมิตินอก สาเหตุที่นั้นไม่สม่ำเสมอ และสาเหตุเฉพาะเจาะจงจะไม่ส่งผลต่อความซึมเศร้า ความวิตกกังวล พฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ ส่วนรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ คือ การอนุมานสาเหตุมิติตนเอง สาเหตุที่นั้นสม่ำเสมอ และสาเหตุทั่วไป จะส่งผลต่อความซึมเศร้า ความวิตกกังวล และพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ นอกจากนี้มีงานวิจัยที่ใช้ทฤษฎีของ Weiner (1986) มาศึกษาโดยมุ่งเน้นให้อนุมานสาเหตุไป ที่ความพยายามจะส่งผลให้ประสบความสำเร็จในอนาคตมากที่สุด

### ตอนที่ 3 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เริ่มได้รับความสนใจอย่างจริงจังจากวงการแพทย์ นักจิตวิทยา เมื่อประมาณปี 1960 เป็นต้นมา ในสมัยก่อนหน้านั้น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มักถูกจัดอยู่ในกลุ่มพวกด้อยความสามารถในการอ่าน มีปัญหาทางอารมณ์ หรือบกพร่องทางสติปัญญา แต่ในปัจจุบันนี้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษกลุ่มใหญ่ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2550) ซึ่งผู้วิจัยได้รวบรวมเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในประเด็นต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

#### 1. ความหมายนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ในปัจจุบันมีนักวิชาการ ให้ความหมายนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ไว้มากมาย ทั้งองค์กรของภาครัฐ องค์กรเอกชน นักการศึกษา นักวิจัย ดังนั้นผู้วิจัยจึงรวบรวมความหมายของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังนี้

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง นักเรียนที่มีความบกพร่องทางจิตวิทยา ซึ่งมีความสัมพันธ์กับการใช้ภาษาของนักเรียนทั้งการฟัง การพูด การอ่าน การเขียน การคิด การรับรู้ รวมไปถึงการคิดคำนวณ (คณะอนุกรรมการคัดเลือกและจำแนกความพิการเพื่อการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ, 2543; ผดุง อารยะวิญญู, 2544; วารี ธีระจิตร, 2545; ทวีศักดิ์ สิริรัตน์เรขา, 2549; สุทิสรา ลิ้มสกุล, 2550; กฤษณา ปลื้มรัมย์, 2551; Reynolds และ Birch, 2003; Individual with Disability Education Act, 2004) หรือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับบาดเจ็บทางสมอง ความเสื่อมของสมองที่ไม่สามารถทำงานได้ตามหน้าที่ (คณะอนุกรรมการคัดเลือกและจำแนกความพิการเพื่อการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ, 2543; Reynolds และ Birch, 2003; Individual with Disability Education Act, 2004) ปัญหาดังกล่าวไม่ได้เกิดจากความบกพร่องทางการเห็น ความบกพร่องทางการได้ยิน ความบกพร่องทางร่างกาย ความบกพร่องทางสติปัญญา ความบกพร่องทางอารมณ์ และความเสียเปรียบทางสภาพแวดล้อม หรือวัฒนธรรม หรือเศรษฐกิจของนักเรียน (คณะอนุกรรมการคัดเลือกและจำแนกความพิการเพื่อการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ, 2543; ผดุง อารยะวิญญู, 2544; Reynolds และ Birch, 2003; Individual with Disability Education Act, 2004) นอกจากนี้ สุทิสรา ลิ้มสกุล (2550) กล่าวเสริมว่า ความบกพร่องของกระบวนการทางจิตวิทยาดังกล่าวนั้น ต้องได้รับการวินิจฉัยจากแพทย์ผู้เชี่ยวชาญเท่านั้น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีลักษณะเหมือนนักเรียนทั่วไปทุกอย่าง และยากต่อครูผู้ปกครองที่จะสังเกต และแก้ไขข้อบกพร่องของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (กฤษณา ปลื้มรัมย์, 2551)

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (Learning Disabilities: LD) หมายถึง นักเรียนที่มีความบกพร่องทางด้านกระบวนการทางจิตวิทยา ส่งผลให้นักเรียนมีปัญหาเกี่ยวกับภาษาด้านการฟัง การพูด การอ่าน การเขียน การสะกด การคิด การรับรู้ รวมไปถึงด้านคณิตศาสตร์ นอกจากนี้อาจเกิดจากการความบกพร่องการทำงานของสมอง และความบกพร่องของนักเรียนไม่ได้เป็นผลมาจากความบกพร่องทางการเห็น ทางการได้ยิน ทางร่างกาย ทางสติปัญญา ทางอารมณ์ หรือปัจจัยสภาพแวดล้อมภายนอก เช่น เศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม

## 2. สาเหตุความบกพร่องของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ในปัจจุบันความบกพร่องทางการเรียนรู้เกิดจากสาเหตุร่วมหลายประการ ไม่สามารถระบุสาเหตุที่แท้จริงได้ ในการศึกษาที่นักเรียนประเภทนี้เน้นความสนใจในเรื่องของความบกพร่องทางการเรียนรู้เฉพาะด้านโดยทำการวัดจากแบบทดสอบ การสังเกต และการวินิจฉัยเฉพาะเจาะจงของนักเรียนเพื่อทำการช่วยเหลือ แก้ไขและพัฒนาการเรียนประเภทนี้ แต่อย่างไรก็ตามยังมีนักการศึกษาสรุปสาเหตุของความบกพร่องทางการเรียนรู้จำแนกได้ดังนี้(คันทันนีย์ ฉัตรคุปต์, 2544; ผดุง อารยะวิญญู, 2544; ศรีเรื่อน แก้วกังวาน, 2550)

1. การได้รับบาดเจ็บทางสมอง อาจจะเป็นการได้รับบาดเจ็บก่อนคลอด ระหว่างคลอด หรือหลังคลอดก็ได้ การบาดเจ็บนี้ทำให้ระบบประสาทส่วนกลางไม่สามารถทำงานได้เต็มที่ แต่อย่างไรก็ตามการได้รับบาดเจ็บอาจไม่รุนแรงนัก (Minimal Brain Dysfunction) สมองและระบบประสาทส่วนกลางยังทำงานได้ดีเป็นส่วนใหญ่ มีบางส่วนเท่านั้นที่มีความบกพร่องไปบ้าง ทำให้นักเรียนมีปัญหาในการรับรู้ ซึ่งส่งผลโดยตรงต่อการเรียนรู้ของนักเรียน แต่ปัญหานี้ยังไม่เป็นที่ยอมรับทั้งหมด เพราะนักเรียนบางคนอาจเป็นกรณียกเว้นได้

2. กรรมพันธุ์ ความบกพร่องทางการเรียนรู้บางอย่างสามารถถ่ายทอดทางพันธุกรรมได้ จะเห็นได้ว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้บางคน อาจมีพี่น้องที่เกิดจากท้องเดียวกัน มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เช่นเดียวกัน หรืออาจมีพ่อแม่ พี่ น้อง หรือญาติใกล้ชิดที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เช่นกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งปัญหาในการอ่าน การเขียน และการเข้าใจภาษาเด็กฝาแฝดที่เกิดจากไข่ใบเดียวกัน (Identical Twin) พบว่าฝาแฝดคนหนึ่งมีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน ฝาแฝดอีกคนมีความบกพร่องทางการเรียนรู้การอ่านเช่นเดียวกัน แต่ปัญหานี้ไม่พบบ่อยนักสำหรับฝาแฝดที่เกิดจากไข่คนละใบ (Fraternal Twin) จึงอาจโดยสรุปได้ว่าปัญหาในการเรียนรู้ อาจสืบทอดทางพันธุกรรมได้

3. สิ่งแวดล้อม สาเหตุทางสภาพสิ่งแวดล้อมนี้ หมายถึง สาเหตุอื่น ๆ ที่มาจากกาได้รับบาดเจ็บทางสมอง และกรรมพันธุ์ เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นกับนักเรียนภายหลังการคลอด เมื่อนักเรียนเติบโตขึ้นมาในสภาพแวดล้อมที่ก่อให้เกิดความเสี่ยง เช่น นักเรียนได้รับสารบางประการอันเนื่องมาจากสภาพมลพิษในสิ่งแวดล้อม การขาดสารอาหารในวัยทารกและในวัยเด็ก การสอนที่ไม่มีประสิทธิภาพของครู ตลอดจนการขาดโอกาสทางการศึกษา เป็นต้น

## 3. ประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำแนกได้หลายประเภท นักการศึกษาพิเศษจัดหมวดหมู่ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แตกต่างกันขึ้นอยู่กับองค์ประกอบหลายอย่าง เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แบ่งประเภทของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 3 ด้านดังนี้

1. ความบกพร่องด้านการอ่าน (Reading Disorder) ลักษณะที่พบคือ อ่านหนังสือไม่ออกเลย หรืออ่านหนังสือได้ไม่เหมาะสมตามวัย เช่น สะกดไม่ถูก อ่านตกหล่น ผสมคำไม่ได้

แยกแยะพยัญชนะที่คล้ายกันไม่ออก นอกจากนี้ปาล์มโกกซ์ พรหมช่วย (2550) ศึกษาพบว่า ความบกพร่องด้านการอ่านพบได้มากที่สุดในบรรดานักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2. ความบกพร่องด้านการเขียน (Disorder of written Expression) มีปัญหาในการเขียนหนังสือ เขียนอักษรสลับตำแหน่งเขียนไม่เป็นประโยคที่สมบูรณ์ ใช้คำเชื่อมที่ไม่ถูกต้อง เว้นวรรคและย่อหน้าไม่ถูกต้อง จนทำให้ผู้อ่านไม่สามารถเข้าใจความหมายที่ต้องการสื่อได้ถูกต้อง (U.S. Department of Education, 2002) นอกจากนี้ ปาล์มโกกซ์ พรหมช่วย (2550) พบว่า มีปัญหาในการเขียนพยัญชนะ สระ ตัวสะกด วรรณยุกต์ และการันต์ไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทย นอกจากนี้ ความบกพร่องด้านการเขียนส่วนใหญ่พบร่วมกับความบกพร่องด้านการอ่าน (ผดุง อารยะวิญญู, 2544; ปาล์มโกกซ์ พรหมช่วย, 2550)

3. ความบกพร่องด้านการคำนวณ (Mathematics Disorder) มีปัญหาในการคำนวณตามระดับความรุนแรงหลากหลายรูปแบบ เช่น มีความสับสนเกี่ยวกับตัวเลข ไม่เข้าใจเรื่องการบวก ลบ คูณ หาร ไม่สามารถแปลโจทย์ปัญหาเป็นสัญลักษณ์ทางคณิตศาสตร์

นอกจากความบกพร่องด้านการอ่าน (Reading Disorder) ความบกพร่องด้านการเขียน (Disorder of written Expression) และความบกพร่องด้านการคำนวณ (Mathematics Disorder) ผดุง อารยะวิญญู (2544) ได้จำแนกประเภทความบกพร่องตามลักษณะของการเรียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ อีก 3 ด้านดังนี้

1. ความบกพร่องทางการฟังและการพูด นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการฟังและการพูดเรียนว่า Aphasia เป็นผลมาจากการได้รับบาดเจ็บทางสมอง (brain damage)

2. ความบกพร่องทางกระบวนการคิด นักเรียนจะมีความลำบากในกระบวนการคิด การให้เหตุผล หรือความคิดรวบยอด

3. ความบกพร่องด้านอื่นๆ เป็นความบกพร่องด้านอื่นที่เกี่ยวข้อง อาจจำแนกออกเป็น 3 ด้าน คือ ความบกพร่องเกี่ยวกับสมาธิ ความบกพร่องด้านการรับรู้ และความบกพร่องด้านการเคลื่อนไหว นักจิตวิทยาหลายคน กล่าวว่า ความบกพร่องทั้ง 3 ด้าน เป็นลักษณะหนึ่งที่มีปัญหาในการเรียนรู้แต่นักจิตวิทยาหลายคนยังไม่เห็นด้วย

อาจกล่าวสรุปได้ว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (Children with Learning Disabilities) นักเรียนกลุ่มนี้มักมีปัญหาในด้านการฟัง การพูด การอ่าน การเขียน และการเรียนคณิตศาสตร์ แต่นักเรียนบางคนมีปัญหาทางพฤติกรรมด้วย เช่น ภาวะสมาธิสั้น มีความบกพร่องทางการรับรู้และความบกพร่องทางการเคลื่อนไหว ซึ่งล้วนเป็นอุปสรรคในการเรียนรู้ของนักเรียน ทำให้นักเรียนไม่สามารถเรียนหนังสือได้ดีหรือเรียนได้ต่ำกว่าระดับความเป็นจริง

#### 4. กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จีรัลด์ จีรัลด์ (2546) จำแนกออกเป็น 4 ขั้นตอนดังนี้

1. การรับรู้ข้อมูลจากประสาทสัมผัสต่างๆ จัดว่าเป็นขั้นตอนที่สำคัญมาก เนื่องจากหากนักเรียนมีความผิดปกติในการรับข้อมูลก็จะทำให้การเรียนรู้ผิดเพี้ยนไปได้ ความผิดปกติในการรับรู้ข้อมูลที่ผ่านเข้ามาทางประสาทสัมผัสต่างๆ อาจแสดงให้เห็นในลักษณะที่แตกต่างกันไป ได้แก่ ความ

ผิดปกติที่ผ่านการมองเห็น เช่น การเห็นตัวอักษร “ม” เป็น “น” หรือ เห็นเลข “6” เป็นเลข “9” เป็นต้น หรือนักเรียนอาจมีปัญหาแยกแยะเสียง ทำให้เกิดความสับสนในการแยกเสียงที่คล้ายๆ กัน เช่น อาจารย์ – อาจารย์ หรือ กลอง – กอง เป็นต้น

2. การแปลความข้อมูลและการจัดเก็บข้อมูล เริ่มขึ้นหลังจากได้รับข้อมูลต่างๆ เข้ามาแล้วสมองทำหน้าที่แปลความ และจัดเก็บข้อมูลนั้น ข้อมูลที่ได้มาจะต้องมีการจัดเก็บที่เป็นระบบ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะมีความยากลำบากในการจัดเก็บ การเรียงลำดับข้อมูล และมีปัญหาในเรื่องการจำ เช่น นักเรียนไม่สามารถเล่าเรื่องที่ตนเองพบเห็นได้อย่างถูกต้องตามลำดับเหตุการณ์ หรือเมื่อถามว่าตัวเลขที่ต่อจาก 12 คืออะไร นักเรียนจะไม่สามารถบอกได้ทันทีที่จะต้องนับจากเลข 1 ไปถึง 12 ก่อนแล้วจึงตอบว่า 13

3. ความจำและการดึงข้อมูลมาใช้ ซึ่งขั้นตอนนี้เกี่ยวข้องกับความสามารถในการจำ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะมีความบกพร่องเรื่องความจำ โดยเฉพาะความจำระยะสั้นทำให้ไม่สามารถเก็บข้อมูลและดึงออกมาใช้ได้ ดังนั้นผู้ปกครองหรือครูจะต้องสอนและทบทวนบ่อยๆ หรือทำซ้ำๆ มากกว่านักเรียนทั่วไป หรือสร้างแรงจูงใจให้กับนักเรียน เพื่อให้นักเรียนจะได้เก็บข้อมูลไว้ในเวลาที่ยาวขึ้นและสามารถดึงออกมาใช้ได้เมื่อต้องการ

4. การนำข้อมูลมาใช้ในรูปแบบของภาษาและการเคลื่อนไหว เป็นขั้นตอนที่สำคัญอีกขั้นตอนหนึ่งในการสื่อสารเพื่อให้เกิดความเข้าใจ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการใช้ภาษาบางคนอาจพูดช้า พูดไม่ชัด จำคำศัพท์ได้จำกัด และมีปัญหาด้านการเคลื่อนไหว หรือกลไกกล้ามเนื้อ สำหรับนักเรียนที่มีปัญหาด้านการเคลื่อนไหวหรือกลไกกล้ามเนื้อ แบ่งได้ 2 ประเภท คือ มีปัญหาของการประสานงานของกล้ามเนื้อมัดใหญ่ (Gross Motor Disability) และมีปัญหาของการประสานงานของกล้ามเนื้อเล็ก (Fine motor) การแสดงออกถึงปัญหาของกล้ามเนื้อมัดใหญ่ ได้แก่ เมื่อวิ่งหรือเดินจะสะดุดหกล้ม มักชும்ช่ามเดินชนข้าวของ ส่วนปัญหาของกล้ามเนื้อมัดเล็ก เช่น จะมีปัญหาในการเขียนหนังสือ นักเรียนที่มีปัญหาด้านนี้มักจะเขียนหนังสือช้า เขียนไม่ตรงบรรทัด ขนาดตัวอักษรไม่เท่ากัน

## 5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

งานวิจัยครั้งนี้ได้ศึกษาพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุเป็นตัวแปรสำคัญ ซึ่งผู้วิจัยศึกษาวิจัยที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะ อันจะเป็นประโยชน์ต่องานวิจัย เพื่อให้ผู้วิจัยเข้าใจเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น

### 5.1 งานวิจัยภายในประเทศที่เกี่ยวข้องกับการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2541) ได้ทำการวิจัยการประเมินคุณภาพนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ 3 สมรรถภาพคือ การพัฒนาตนเอง การใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร และการใช้คณิตศาสตร์ในชีวิตประจำวัน ใช้กลุ่มตัวอย่างนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีความพร้อมได้รับการประเมิน ภายหลังจากปรับสภาพแวดล้อม เงื่อนไข อุปกรณ์ และวิธีดำเนินการสอนให้เหมาะสมกับสภาพความบกพร่องของนักเรียน การประเมินปรากฏว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีผลการประเมินต่ำกว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่น เนื่องจาก

นักเรียนส่วนหนึ่งมีความสามารถเพียงอ่านพยัญชนะบางคำได้เท่านั้น ส่วนการอ่านเป็นประโยค การอ่านจับใจความและการเขียน นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ปฏิบัติได้น้อย

รัตนา แพงจันทร์ (2541) ได้ศึกษาความสามารถในการเขียนคำของนักเรียนที่มีปัญหาในการเรียนรู้ที่เรียนร่วมในโรงเรียนปกติ จากการสอนเขียนบูรณาการกับเกม โดยศึกษากับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีปัญหาในการเรียนรู้ด้านการเขียน มีระดับสติปัญญาปกติและไม่มีคามพิการ ซ้ำซ้อนจำนวน 7 คนพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนแบบบูรณาการกับเกม ความสามารถเขียนคำก่อนและหลังการทดลองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยหลังการทดลองเด็กมีความสามารถเขียนคำสูงกว่าก่อนการทดลองและอยู่ในระดับดี

จรัสลักษณ์ จีรวินบูลย์ (2545) ได้ศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนอ่านสำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษาที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่านตามแนวคิดพหุสัมผัสและแนวคิดสื่อกลางการสอนโดยศึกษากับนักเรียนระดับประถมศึกษาในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานครที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ด้านการอ่าน ผลการทดลองพบว่านักเรียนที่อยู่ในกลุ่มทดลองมีความสามารถในการอ่าน การเห็นคุณค่าในตนเอง และความสนใจในการเรียนสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

รัฐศักดิ์ เจริญศิลป์ (2545) ได้ศึกษาความต้องการนิเทศการสอนของครูการศึกษาพิเศษเรียนร่วมในโรงเรียนที่เป็นศูนย์กลางทางวิชาการเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษา 12 โดยจำแนกเป็นความต้องการนิเทศการสอนของครูการศึกษาพิเศษเรียนร่วมระหว่างเด็กปกติกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภท โดยกล่าวถึงนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ดังนี้ 1) ด้านหลักสูตร ครูต้องการสอนในเรื่องการตั้งจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมในแผนการสอนให้สอดคล้องกับลักษณะเฉพาะเจาะจงของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จึงต้องพิจารณาจากโปรแกรมการศึกษาเฉพาะบุคคล 2) ด้านการเตรียมการสอน ครูต้องการการนิเทศการสอนในเรื่องความรู้เกี่ยวกับการวางแผนร่วมกันระหว่างครูการศึกษาพิเศษเรียนร่วม ผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอนเด็กปกติ ผู้ปกครอง แพทย์ และนักจิตวิทยา ในการช่วยเหลือและพัฒนาเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ทั้งในและนอกชั้นเรียนอย่างต่อเนื่องทั้งที่โรงเรียนและที่บ้าน 3) ด้านกิจกรรมการเรียนการสอนและเทคนิควิธีการสอน ครูต้องการการนิเทศการสอนเรื่องความรู้ความเข้าใจในเรื่องการจัดการเรียนการสอนตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และเทคนิควิธีการสอนตามความแตกต่างระหว่างบุคคลโดยยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ 4) ด้านสื่อการเรียนการสอน ครูต้องการการนิเทศการสอนเรื่องการผลิตสื่อสำหรับนักเรียนแต่ละบุคคล และส่งเสริมพัฒนาการของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และ 5) ครูต้องการการนิเทศการสอนเรื่องการจัดทำข้อสอบให้เหมาะสมกับลักษณะเฉพาะของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ปนัดดา เล็งหะพันธ์ (2548) ได้ศึกษาความสามารถในการเรียนรู้เรื่องจำนวน 1-9 ของนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการมีปัญหาทางการเรียนรู้ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ด้วยวิธีนับสัมผัสจุดกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการมีปัญหาทางการเรียนรู้อายุ 6-7 ปี จำนวน 6 คน โดยดำเนินการทดลองเป็นเวลา 25 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที โดยใช้วิธีการสอนนับสัมผัสจุด ผลการวิจัยพบว่าประสิทธิภาพการเรียนรู้เรื่องจำนวน 1-9 ด้วยวิธีการนับสัมผัสจุด เป็น 91.00/95.40 ส่วนความสามารถทางทักษะพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อปัญหาทางการเรียน

รู้อยู่ในระดับดี และความสามารถทางทักษะพื้นฐานคณิตศาสตร์ของนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อปัญหาทางการเรียนรู้ หลังการสอนด้วยวิธีสอนเน้นจุดสัมผัส สูงกว่าความสามารถทางทักษะพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ก่อนการสอนโดยใช้วิธีการสอนเน้นสัมผัสสุด

สุจิตร์ สังข์แก้ว (2549) ได้ศึกษาการใช้แบบฝึกหัดทักษะภาษาไทยของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง พบว่า ผลการอ่านออกเสียงคำของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หลังการใช้แบบฝึกหัดทักษะภาษาไทยการอ่าน ออกเสียงคำ โดยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองสูงกว่าก่อนการใช้แบบฝึกหัดทักษะภาษาไทย และผลการเขียนสะกดคำของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หลังการใช้แบบฝึกหัดทักษะภาษาไทยการเขียนสะกดคำ โดยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองสูงกว่าก่อนการใช้แบบฝึกหัดทักษะทางภาษาไทย

สุนีย์นารถ เลี่ยมวัฒนาสุธา (2550) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การบวกเลขสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้สื่อประสม กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านคณิตศาสตร์ จำนวน 8 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนเรื่องการบวกเลขโดยใช้การสอนแบบสื่อประสม มีผลสัมฤทธิ์อยู่ในระดับดี โดยหลังการทดลองสอนเรื่องบวกเลขโดยใช้สื่อการสอนแบบสื่อประสม นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์เรื่องการบวกเลขสูงกว่าก่อนการทดลอง ซึ่งคะแนนก่อนและหลังเรียนแตกต่างกัน

กฤษณา ปลื้มรัมย์ (2551) ได้ศึกษาการพัฒนาชุดเครื่องมือประเมินผลการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เรียนร่วมในโรงเรียน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ ครูหรือผู้เชี่ยวชาญด้านเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 5 คน เพื่อสัมภาษณ์การประเมินผลการเรียนรู้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โรงเรียนเรียนร่วม และเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เรียนร่วมในโรงเรียน ที่มีระดับสติปัญญา 90 ขึ้นไป ไม่มีความพิการซ้ำซ้อน จำนวน 63 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) ผลการศึกษาสภาพในจัดการเรียนรู้ การทดสอบ และการประเมิน เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ตามสภาพจริงในปัจจุบัน พบว่าโรงเรียนโดยทั่วไปมีสภาพลักษณะการจัดการเรียนรู้ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ วางแผนการจัดการศึกษารายบุคคล สอบแบบรายบุคคล วัตถุประสงค์หรือผลการเรียนรู้ที่คาดหวังจะเป็นแบบรายบุคคลอิงตามหลักสูตรแกนกลางแต่ละระดับความยากลงมาตามศักยภาพของผู้เรียน แบบทดสอบวัดผลการเรียนรู้ที่คาดหวังอิงตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวังในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล โดยครูเป็นผู้สร้างแบบทดสอบมีทั้งการสังเกตจากการปฏิบัติงาน แบบทดสอบแบบเติมคำตอบ แบบมีตัวเลือก แต่แบบทดสอบแบบตัวเลือกนั้นไม่เป็นที่นิยมใช้ ในการจัดดำเนินการสอบนั้นในบางรายครูอาจจะต้องเข้ามามีส่วนช่วยในการอ่านข้อสอบ นอกจากนี้จะกำหนดเกณฑ์การวัดตามศักยภาพของผู้เรียน ครูจะใช้เกณฑ์ที่กำหนดขึ้นต่างออกจากเพื่อนในชั้นเรียน มีการให้เกรดเช่นเดียวกับเพื่อนร่วมชั้นแต่ เกรด 4 3 2 1 ของเด็กจะมีเกณฑ์คะแนนที่ต่างออกไปจากเพื่อนในชั้นเรียน การตั้งเกณฑ์ ครูตั้งเกณฑ์ในระดับที่ไม่สูงมาก แต่ต้องได้รับความเห็นชอบจากผู้ปกครอง

กิริติ กุลบุตร (2553) ได้ศึกษาผลของการใช้บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนและการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนประถมศึกษาที่มีความบกพร่องทางการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-6 ที่ได้รับการประเมินจากโรงเรียนว่าเป็น



นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 12 คน เป็นวิจัยเชิงปฏิบัติการเพื่อแก้ปัญหาการอ่านของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า 1) นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน เมื่อเรียนด้วยบทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนและการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง มีผลสัมฤทธิ์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน และ 2) นักเรียนที่เรียนด้วยบทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนมีพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ลดลง เช่น ไม่ก้าวร้าว ไม่หงุดหงิดง่าย สนใจบทเรียนมากขึ้น เป็นต้น เนื่องจากใกล้ชิดกับผู้ปกครอง ส่งผลให้เชื่อฟังผู้ปกครองมากขึ้น

## 5.2 งานวิจัยต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

Chard, Vaughn และ Tyler (2002) ได้สังเคราะห์งานวิจัยจำนวน 24 เรื่องที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิผลของการให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระดับประถมศึกษา เพื่อช่วยเหลือความบกพร่องทางการอ่าน ซึ่งนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่านมักพบความลำบากในการอ่านคล่อง นำไปสู่ปัญหาการอ่านเข้าใจความ จากการสังเคราะห์พบว่า วิธีการให้ความช่วยเหลือประกอบด้วย การอ่านซ้ำทั้งแบบที่มีตัวแบบและไม่มีตัวแบบ การสนับสนุนการอ่าน จำนวนครั้งในการอ่านซ้ำ ความยากของบทอ่าน และเกณฑ์การปรับปรุงเฉพาะ นอกจากนี้ Chard, Vaughn และ Tyler (2002) ศึกษาต่อพบว่า การให้ความช่วยเหลือที่มีประสิทธิผล คือ การเป็นตัวแบบอย่างชัดเจนในการอ่านคล่อง การให้โอกาสที่หลากหลายในการอ่านบทอ่านที่คุ้นเคยซ้ำๆ อย่างอิสระ การให้ข้อมูลย้อนกลับที่ถูกต้อง และสร้างเกณฑ์ความสามารถเพื่อเพิ่มความยากของบทอ่าน

Ofiesh, Mather และ Russell (2005) ได้ศึกษาการใช้ความเร็วในการรับรู้ การอ่าน และทางวิชาการ เพื่อตัดสินความจำเป็นในการยืดเวลาในการสอบของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เรียนในระดับมหาวิทยาลัย โดยใช้ประเมินความก้าวหน้าในคะแนนการปฏิบัติ และทำนายความจำเป็นในการยืดเวลาสอบ ผลการวิจัยพบว่า ในแบบสอบ The Woodcock-Johnson III ความสามารถในการรับรู้ โดยแบบสอบความสามารถการอ่าน และความสามารถด้านการศึกษาที่ใช้จัดกลุ่มโดยแบบสอบ The woodcock-Johnson Tests of Achievement III เป็นแบบสอบที่เป็นตัวทำนายที่ดีที่สุดสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่จำเป็นต้องยืดเวลาในการสอบ

Mangina และ Beuzeron- Mangina(2009) ได้ศึกษากิจกรรมแผนภาพแสดงภาระงานในชีวิตประจำวันส่งผลต่อการจำภาระงานในชีวิตประจำวันของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยได้แก่กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนวัยประถมศึกษาจำนวน 80 คน ประกอบด้วย 1) นักเรียนทั่วไปจำนวน 20 คน 2) นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 20 คน 3) นักเรียนสมาธิสั้นจำนวน 20 คน และ 4) นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีภาวะสมาธิสั้นร่วมจำนวน 20 คน โดยใช้เครื่องมือในการวิจัย ดังนี้ แบบวัดความจำภาระงานจากภาพ หรือเรียกว่า Mangina-Test เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเอง เพื่อวิเคราะห์การรับรู้แผนภาพของกลุ่มตัวอย่างวิธีการดำเนินงานวิจัยโดยผู้วิจัยแบ่งออกเป็น 4 กลุ่มได้แก่ นักเรียนทั่วไป นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ นักเรียนสมาธิสั้น และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีภาวะสมาธิสั้นร่วม ให้ดูแผนภาพที่แสดงกิจวัตรประจำวันหรืองานที่นักเรียนต้องทำในชั้นเรียน โดยผู้วิจัยแสดงภาพละ 15 วินาที จำนวน 20 ภาพ จากนั้นจึงนำแบบวัดความจำภาระงานจากภาพ (Mangina-Test) ให้นักเรียน ผลการวิจัยพบว่า 1) นักเรียนทั่วไปมีคะแนนค่าเฉลี่ยผลจากการจำภาพภาระงานในชีวิตประจำวันแตกต่างจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ นักเรียนสมาธิสั้น และนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้มีภาวะสมาธิสั้นร่วม 2) นักเรียนสมาธิสั้นมีคะแนนค่าเฉลี่ยผลจากการจำภาพภาระงานชีวิตประจำวันแตกต่างจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และ 3) นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีคะแนนค่าเฉลี่ยผลจากการจำภาพภาระงานชีวิตประจำวันได้ดีแต่น้อยกว่านักเรียนทั่วไป

Simmond (2010) ได้ศึกษาการจัดกิจกรรมการสอนแบบเกม 20 คำถามโดยให้นักเรียนตอบปากเปล่า กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยได้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 60 คน อายุระหว่าง 9-12 ปี ที่เรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ โดยใช้เครื่องมือในการวิจัย ดังนี้ 1) แบบทดสอบประกอบไปด้วยคำถามจำนวน 20 ข้อ 2) แบบทดสอบปากเปล่าประกอบไปด้วยคำถามจำนวน 20 ข้อ และ 3) The California Achievement Test วิธีการดำเนินงานวิจัยโดยผู้วิจัยแบ่งนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ออกเป็น 2 กลุ่มในจำนวนที่เท่าๆ กัน กลุ่มละ 30 คน กลุ่มที่ 1 ผู้วิจัยให้นักเรียนตอบคำถามด้วยตนเอง กลุ่มที่ 2 ผู้วิจัยถามคำถามจากนั้นให้นักเรียนตอบ โดยดำเนินการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง ผลของการวิจัยพบว่า 1) ก่อนและหลังการทดลองพบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยคะแนนผลจากการตอบคำถามของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และ 2) วิธีการที่ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ตอบคำถามด้วยตนเองมีคะแนนค่าเฉลี่ยไม่แตกต่างจากวิธีการนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยมีผู้วิจัยเป็นผู้ถามทั้งก่อนและหลังการทดลอง

Hellenbach (2011) ได้ศึกษาความสนใจและความตระหนักรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยได้แก่ ผู้ดูแลนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 15 คน ผลของการวิจัยพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีทัศนคติที่ตรงกัน คือ มีทัศนคติที่ไม่ค่อยดีกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ นั่นคือ ขาดความเข้าใจนักเรียน ถึงแม้ว่าจะมีกฎหมายออกมาอธิบายเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แต่ก็ไม่สามารถเปลี่ยนทัศนคติที่มีต่อนักเรียนได้ ทำให้สับสนที่จะระบุว่านักเรียนคนใดเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ นอกจากนี้ผู้ดูแลนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างขาดทักษะในการวินิจฉัย และการทำงานร่วมกันกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

Aydeniz, Cihak, Graham และ Retinger (2012) ได้ศึกษาวิธีการสอนแบบสืบสอบแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์และทัศนคติในการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยได้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 5 คน ซึ่งเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่านในระดับชั้นประถมศึกษา และไม่เคยเรียนเนื้อหาวิทยาศาสตร์เกี่ยวกับวงจรไฟฟ้ามาก่อน วิธีการดำเนินงานวิจัยมีดังนี้ 1) ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบทดสอบเรื่องวงจรไฟฟ้าและแบบสอบถามทัศนคติก่อนการสอน 2) ผู้วิจัยดำเนินการสอนแบบสืบสอบเรื่องวงจรไฟฟ้าให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้แบบเรียนวงจรไฟฟ้าสำหรับเด็ก ซึ่งมีรูปภาพประกอบเนื้อหา 3) ผู้วิจัยใช้คำถามถามนักเรียนว่าในชั้นเรียนวัสดุ/อุปกรณ์ที่เกี่ยวข้องกับวงจรไฟฟ้าหรือไม่ ให้นักเรียนทั้ง 5 คนไปหาคำตอบร่วมกัน และ 4) ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบทดสอบเรื่องวงจรไฟฟ้า และแบบสอบถามความพึงพอใจวิธีการสอนแบบสืบสอบ ผลของการวิจัยพบว่า 1) ก่อนการสอนแบบสืบสอบนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ต่ำกว่าหลังการสอน 2) วิธีการสอนแบบสืบสอบส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการ

เรียนวิชาวิทยาศาสตร์ต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 3) ก่อนการสอนแบบสืบสอบนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีทัศนคติต่อวิชาวิทยาศาสตร์ต่ำกว่าหลังการสอน และ 4) วิธีการสอนแบบสืบสอบส่งผลต่อทัศนคติที่ดีต่อวิชาวิทยาศาสตร์แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

McGrath และคณะ (2012) ได้ศึกษาผลของการใช้เกมกระดานกระดุกงูให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยได้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านต่างๆโดยศึกษาจากแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคลจำนวน 3 คนดังนี้ 1) นักเรียนที่มีความบกพร่องด้านอ่านและเขียน อายุ 7 ปี 2) นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน เขียน และคำนวณ อายุ 8 ปี และ 3) นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน เขียน คำนวณ การสื่อสาร และต้องรักษาโรคโดยการทำการกิจกรรมง่ายๆ ซึ่งมีวิธีการดำเนินงานวิจัยดังนี้ 1) แบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่มได้แก่ กลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกวิธีการสอนแบบใช้เกมกระดานกระดุกงู (นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แต่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา) และกลุ่มที่ได้รับการสอนแบบใช้เกมกระดานกระดุกงู (นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในกลุ่มตัวอย่าง) 2) ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบการอ่านก่อนการทดลองทั้ง 2 กลุ่ม และ 3) กลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกวิธีการสอนแบบใช้เกมกระดานกระดุกงูเรียนตามปกติกับครูในโรงเรียน ผลของการวิจัยพบว่า 1) ก่อนและหลังการทดลองกลุ่มที่ไม่ได้รับการสอนแบบเกมกระดานกระดุกงูมีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านไม่แตกต่างกัน และ 2) กลุ่มที่ได้รับการสอนแบบใช้เกมกระดานกระดุกงู มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านแตกต่างกันภายหลังการทดลองดังนี้ นักเรียนคนที่ 1 มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงขึ้น นักเรียนคนที่ 2 ไม่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและนักเรียนคนที่ 3 มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงขึ้นมาและช่วงท้ายกลับลดต่ำลง

Feng และ Sass (2013) ได้เปรียบเทียบการสอนของครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนเรียนร่วม กลุ่มตัวอย่างที่ในงานวิจัยได้แก่ ครูทั่วไป และครูการศึกษาพิเศษที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้วิชาการอ่านและวิชาคณิตศาสตร์ ในโรงเรียนเรียนร่วมเอกชน รัฐฟลอริดา สหรัฐอเมริกา วิธีการดำเนินงานวิจัยโดยการศึกษาวิธีการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ตั้งแต่ปี 1999 จนถึงปี 2005 โดยใช้วิธีการสังเกตการสอน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นตัวประเมินประสิทธิภาพการสอนของครู ผลการวิจัยพบว่า ครูการศึกษาพิเศษใช้วิธีการวัดและประเมินที่หลากหลาย แต่ขาดการวัดและประเมินผลด้านวิชาการแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ดูแลนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้นานกว่านักเรียนทั่วไป คำนึงถึงการจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนแบบให้มีขีดจำกัดน้อยที่สุด (Least Restrictive Environment) จัดบริการสอนเสริมให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ให้ความสนใจนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้นานกว่านักเรียนทั่วไป ส่วนครูทั่วไปไม่ค่อยพัฒนาตนเองเพื่อการจัดการเรียนรู้ให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีวิธีการสอนการอ่าน และคณิตศาสตร์ที่หลากหลาย นอกจากนี้พบว่าครูทั่วไปมีวิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพมากกว่าครูการศึกษาพิเศษ ซึ่งดูจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เรียนกับครูทั่วไปมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาการอ่านและคณิตศาสตร์สูงกว่าที่เรียนกับครูการศึกษาพิเศษ

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทั้งในประเทศและต่างประเทศสรุปได้ว่า งานวิจัยส่วนใหญ่เชิงทดลอง โดยครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้พัฒนาโปรแกรมการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อแก้ไขข้อบกพร่องของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ประเภทต่างๆ เช่น การทดลองใช้เกมกระดานกระดุง ใช้สื่อการสอน โปรแกรมพหุสัมผัส แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน หรือการใช้แผนภาพชีวิตประจำวันสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หรือใช้วิธีการสอนแบบสืบสอนในรายวิชาวิทยาศาสตร์สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นต้น ซึ่งผลการทดลองพบว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีพัฒนาการที่ดีขึ้น แสดงให้เห็นว่าครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ควรคิดหาเทคนิคการสอน โปรแกรมพัฒนาข้อบกพร่องของนักเรียน หรือวิธีการสอนที่หลากหลายให้แก่นักเรียนเพื่อให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีพัฒนาการที่ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยเชิงสำรวจเกี่ยวกับครูการศึกษาพิเศษผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้พบว่าครูมีการปฏิบัติงานด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้มากที่สุด โดยเฉพาะการวางแผนการจัดเรียนรู้เฉพาะบุคคล

#### ตอนที่ 4 กรอบแนวคิดในงานวิจัย

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนของครูในโรงเรียนเรียนร่วม สรุปได้ว่า พฤติกรรมการสอนของครู หมายถึงการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษในรูปแบบต่างๆ ในงานวิจัยครั้งนี้ เป็นพฤติกรรมการสอนของครูสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ผู้วิจัยศึกษาจากพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 มาตรฐานการจัดการเรียนร่วม มาตรฐานการจัดการศึกษาพิเศษโรงเรียนเรียนร่วมสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติ (2543) และโครงสร้างซีที (SEAT) ผลการสังเกตพฤติกรรมการสอนและสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สรุปได้ว่ามีองค์ประกอบ 6 องค์ประกอบ ได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การทำวิจัยในชั้นเรียน การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และ การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใดทางการศึกษา พฤติกรรมการสอนของครูเหล่านี้ผู้วิจัยได้นำมาเป็นการพัฒนาเป็นข้อคำถามในแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา โดยกำหนดข้อคำถามเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนของครูว่าครูได้ปฏิบัติงานดังกล่าวมากน้อยเพียงใด เพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอนุมานสาเหตุ พบว่ารูปแบบการอนุมานสาเหตุคือกระบวนการอธิบายสาเหตุสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งที่บุคคลให้ความสนใจ (Weiner, 1986) เมื่อบุคคลประสบความสำเร็จในสถานการณ์หนึ่ง จะเกิดความรู้สึกทางบวก เช่น ดีใจ ถ้าความสำเร็จนั้นมีความสำคัญในชีวิต และอนุมานสาเหตุว่าความสำเร็จนั้นมาจากตนเองสม่าเสมอ และทั่วไป หรือเรียกอีกอย่างหนึ่งว่ารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก ส่งผลให้บุคคลมีลักษณะการมองโลกในแง่ดี หรือมีความคาดหวังในอนาคตว่าต้องประสบความสำเร็จอีกครั้ง จึงแสดงพฤติกรรมเพื่อที่จะทำให้ตนประสบความสำเร็จอีก ในขณะที่เมื่อบุคคลประสบความสำเร็จล้มเหลวใน

สถานการณ์หนึ่ง และอนุมานสาเหตุความล้มเหลวนั้นมาจากตนเอง สม่่าเสมอ และทั่วไป หรือเรียกอีกอย่างหนึ่งว่ารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ ส่งผลให้บุคคลเกิดความรู้สึกทางลบ มีลักษณะการมองโลกในแง่ร้าย หรือมีแนวโน้มที่จะหมดความคาดหวังที่จะประสบความสำเร็จ นอกจากนี้มีงานวิจัยของ Seligman และ Schulman (1986) พบว่าผู้ที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกมีความทำทหายในการทำงานและมีผลสัมฤทธิ์จากการทำงานมากกว่าผู้ที่มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ ซึ่งข้อมูลที่ได้จากการสำรวจทำให้ทราบกระบวนการคิด แรงจูงใจ ปฏิริยาความรู้สึก ความคาดหวังในอนาคต ต่อพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

งานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ศึกษาพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทำให้ผู้วิจัยมีกรอบแนวคิดในการวิจัยดังแสดงในแผนภาพ 2.4



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ศึกษาคู่มือสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม ระดับประถมศึกษา เขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลแบ่งออกเป็น 2 หมวด ได้แก่ พฤติกรรมการสอน และรูปแบบการอนุमानสาเหตุ ดังนี้

#### พฤติกรรมการสอน

1. การวางแผนการจัดการเรียนรู้
2. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้
3. การวัดและประเมินผล
4. การทำวิจัยในชั้นเรียน
5. การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้
6. การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา

#### รูปแบบการอนุमानสาเหตุ (Weiner, 1960 และ Seligman, 1978)

1. มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ  
กล่าวคือ ครูประสบความสำเร็จในการสอน ระบุสาเหตุว่าเกิดจากตัวครูเอง หรือเกิดจากผู้อื่น
2. มิติความสม่ำเสมอของสาเหตุ  
กล่าวคือ ครูประสบความสำเร็จในการสอนระบุสาเหตุนั้นว่าสาเหตุจะไม่เปลี่ยนแปลง หรือสาเหตุอาจจะเปลี่ยนแปลงในอนาคต
4. มิติความทั่วไปของสาเหตุ  
กล่าวคือ ครูประสบความสำเร็จในการสอนระบุว่าสาเหตุนั้นส่งผลต่อนักเรียนทุกคน หรือสาเหตุนั้นส่งผลเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

แผนภาพ 2.4 กรอบแนวคิดในการวิจัย (Conceptual Framework)

### บทที่ 3

#### วิธีการดำเนินงานวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษาโดยมีขั้นตอนในการทำวิจัยดังนี้

1. ประชากร
2. กลุ่มตัวอย่าง
3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล
5. การวิเคราะห์ข้อมูล
6. การนำเสนอผลงานวิจัย

#### 1. ประชากร

ประชากรใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ ครูในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ปีการศึกษา 2556 จำนวน 321 แห่ง ได้แก่ โรงเรียนในเขตกรุงเทพมหานครจำนวน 12 แห่ง โรงเรียนในจังหวัดนนทบุรี 51 แห่ง โรงเรียนในจังหวัดสมุทรปราการจำนวน 53 แห่ง โรงเรียนในจังหวัดสมุทรสาครจำนวน 31 แห่ง โรงเรียนในจังหวัดปทุมธานีจำนวน 88 แห่ง และโรงเรียนในจังหวัดนครปฐมจำนวน 86 แห่ง ดังตาราง

ตาราง 3.1 จำนวนโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

เขตพื้นที่การศึกษา	ส่วนกลาง กรุงเทพมหานคร	ปริมณฑล								
		นนทบุรี		สมุทรปราการ		ปทุมธานี		นครปฐม		สมุทรสาคร
		เขต 1	เขต 2	เขต 1	เขต 2	เขต 1	เขต 2	เขต 1	เขต 2	
จำนวนโรงเรียน	12	21	29	38	15	39	49	48	38	31
รวมทั้งหมด	12	51		53		88		86		31
		321 แห่ง								

#### 2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิจัยครั้งนี้ประกอบไปด้วยกลุ่มตัวอย่างชั้นสร้างเครื่องมือ และกลุ่มตัวอย่างชั้นศึกษาจริง

2.1 กลุ่มตัวอย่างชั้นสร้างเครื่องมือ คือ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 10 คน จากโรงเรียนเรียนร่วม 5 แห่ง ในเขตกรุงเทพมหานคร โดยใช้วิธีการสุ่มแบบเฉพาะเจาะจง โดยมีเกณฑ์การคัดเลือกดังนี้

2.1.1 เป็นครูที่ในปัจจุบันสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2.1.2 เป็นครูที่มีประสบการณ์สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างน้อย 3 ปี

2.1.3 เป็นครูที่จบการศึกษาเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษหรือได้รับการอบรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษาพิเศษมาก่อน

2.2 กลุ่มตัวอย่างชั้นศึกษาจริง คือ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ปีการศึกษา 2556 จำนวน 239 คน วิธีการได้มาซึ่งกลุ่มตัวอย่างดังนี้

2.2.1 โรงเรียนแกนนำเรียนร่วมในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลรวมกันมีจำนวน 321 แห่ง ผู้วิจัยจึงตัดสินใจเลือกโรงเรียนร้อยละ 20 ของโรงเรียนทั้งหมด เป็นจำนวน 64 แห่ง

2.2.2 ดำเนินการสุ่มโรงเรียนอย่างมีระบบ (Systematic Random Sampling) โดยผู้วิจัยกำหนดบัญชีรายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล (Sampling frame) ทำการสุ่มหาตัวสุ่มเริ่มต้น (Random Start) แล้วนับไปตามช่วงการสุ่ม (Random interval) (วรณี แกมเกตุ, 2551)

2.2.3 ทำบัญชีรายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เรียงลำดับจาก 1 ถึง 321

2.2.4 กำหนดช่วงของการสุ่ม (K) จากอัตราส่วนของจำนวนประชากรทั้งหมด และขนาดของตัวอย่างได้  $K = 5$

2.2.5 กำหนดโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นตัวสุ่มเริ่มต้น (r) อยู่ในบัญชีรายชื่อระหว่าง 1 ถึง 5 โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย ผู้วิจัยได้โรงเรียนลำดับที่ 2 ในบัญชีรายชื่อ

2.2.6 สุ่มจากบัญชีรายชื่อโดยเริ่มตั้งแต่ 2, 2+5, 2+2(5) ตามลำดับจนครบตามจำนวนที่ต้องการ

2.2.7 ได้โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลดังตาราง 3.2



ตาราง 3.2 จำนวนโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลที่เป็นโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย

เขตพื้นที่การศึกษา	ส่วนกลาง กรุงเทพมหานคร	ปริมณฑล								สมุทรสาคร
		นนทบุรี		สมุทรปราการ		ปทุมธานี		นครปฐม		
		เขต 1	เขต 2	เขต 1	เขต 2	เขต 1	เขต 2	เขต 1	เขต 2	
จำนวนโรงเรียน	3	5	5	7	3	8	10	9	8	6
รวมทั้งหมด	3	10		10		18		17		6
		64 แห่ง								

จากตาราง 3.2 ผู้วิจัยระบุรายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ดังนี้

รายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในเขตกรุงเทพมหานคร มีดังนี้ โรงเรียนประถมนนทบุรี โรงเรียนวัดสังข์กระจาย และโรงเรียนอนุบาลสามเสนฯ

รายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในจังหวัดนนทบุรี ประกอบไปด้วย เขต 1 มีดังนี้ โรงเรียนกลาโหมอุทิศ โรงเรียนไทยรัฐวิทยา 55 โรงเรียนแจ้งศิริสัมพันธ์ โรงเรียนวัดบางระโหง (ภิรมย์ศิริ) และโรงเรียนอนุบาลนนทบุรี ส่วนเขต 2 มีดังนี้ โรงเรียนชุมชนไมตรีอุทิศ โรงเรียนบ้านคลองพระพิมล โรงเรียนวัดคลองขุนศรี โรงเรียนวัดท่าเกวียน และโรงเรียนวัดสังวรพิมลไพบูลย์

รายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในจังหวัดนครปฐม ประกอบไปด้วย เขต 1 มีดังนี้ โรงเรียนบ้านบ่อน้ำพุ โรงเรียนบ้านหลักเมตร โรงเรียนพระประโทน โรงเรียนวัดดอนเตาอิฐ โรงเรียนวัดทุ่งผักกูด โรงเรียนวัดประชาราษฎร์ฯ โรงเรียนวัดรางปลาหมอ โรงเรียนวัดวังเย็น และโรงเรียนวัดหนองเสือ ส่วนเขต 2 มีดังนี้โรงเรียนคลองบางกระทึก โรงเรียนบ้านประตุน้ำพระพิมล โรงเรียนวัดโคกเขมา โรงเรียนวัดท่าพูด โรงเรียนวัดบางปลา โรงเรียนวัดพระมอพิสัย โรงเรียนวัดลานตากฟ้า และโรงเรียนวัดสว่างอารมณ์

รายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในจังหวัดปทุมธานี ประกอบไปด้วย เขต 1 มีดังนี้ โรงเรียนคลองสอง (เสวตสมบุรณ์อุภักดิ์) โรงเรียนชุมชนวัดบางชัน โรงเรียนบ้านบึง โรงเรียนวัดกล้าขุ่ม โรงเรียนวัดเทียนถวาย โรงเรียนวัดมะขาม (ศรีวิทยาการ) โรงเรียนวัดหว่านบุญ และโรงเรียนอนุบาลปทุมธานี ส่วนเขต 2 มีดังนี้ โรงเรียนชุมชนประชาธิปไตยวิทยาการ โรงเรียนนิกรราษฎร์บูรณะ โรงเรียนวัดเกตุประภา โรงเรียนวัดชัยมังคลาราม โรงเรียนประจุมราษฎร์ โรงเรียนวัดพิรุณศาสตร์ โรงเรียนวัดลาดสนุ่น โรงเรียนวัดสอนดีศรีเจริญ โรงเรียนวัดโสภณาราม และโรงเรียนหิรัญพงษ์สุสรณ์

รายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในจังหวัดสมุทรปราการ ประกอบไปด้วย เขต 1 มีดังนี้ โรงเรียนคลองเสาธง โรงเรียนบ้านคลองหลวง โรงเรียนวัดครุฑ โรงเรียนวัดด่านสำโรง โรงเรียนวัดบางน้ำผึ้งใน โรงเรียนวัดแพรกษาและโรงเรียนวัด

แหลมฟ้าผ่า ส่วนเขต 2 มีดังนี้ โรงเรียนเคหะบางพลี (10 ปี สปช.) โรงเรียนวัดบางพลีใหญ่กลาง และโรงเรียนวัดสาธกกลาง

รายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในจังหวัดสมุทรสาคร มีดังนี้ โรงเรียนบ้านแคราย โรงเรียนบ้านโรงเข้ โรงเรียนวัดนาขวาง โรงเรียนวัดโรงเข้ โรงเรียนวัดสุนทรสถิต และโรงเรียนสหกรณ์กสิกรรมชายทะเล

2.2.8 สุ่มแบบเจาะจงโดยเลือกเฉพาะครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมโรงเรียนละ 5 คน จาก 64 แห่ง รวมทั้งสิ้นจำนวน 239 คน ซึ่งเป็นครูกำลังจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อยู่ในรายวิชา/ทักษะที่ครูสอน ได้แก่ ครูการศึกษาพิเศษ ครูแนะแนว ครูผู้ช่วย ครูประจำรายวิชาทั่วไป ครูประจำชั้น เป็นต้น

### 3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบสอบถามพฤติกรรมกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และแบบสอบถามรูปแบบอนุমানสาเหตุพฤติกรรมกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ดังนี้

#### 3.1 แบบสอบถามพฤติกรรมกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

##### วิธีพัฒนาเครื่องมือ

1. ศึกษามาตรฐานการจัดการเรียนร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายใน พ.ศ. 2555 พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 มาตรฐานการจัดการเรียนร่วม มาตรฐานการจัดการศึกษาพิเศษโรงเรียนเรียนร่วมสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษา แห่งชาติ (2545) โครงสร้างซีท (SEAT) เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมกรรมการสอนของครู

2. ศึกษารูปแบบการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม (Non-participant Observation) เป็นแบบบันทึกพฤติกรรมกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยผู้วิจัยมีบทบาทเป็นผู้สังเกตการณ์ (Complete observer) เข้าไปอยู่ในสถานการณ์การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน แต่ผู้วิจัยไม่เข้าไปร่วมกิจกรรมใดๆ ทั้งสิ้น และรูปแบบการสัมภาษณ์แบบเจาะลึก (Indepth or Intensive Interview) สัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นรายบุคคล (Individual Interview)

3. กำหนดพฤติกรรมกรรมการสอนในแต่ละประเด็นที่ศึกษาจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อสร้างกรอบแนวคิดในแบบสังเกตการสอนและแบบสัมภาษณ์ของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (ภาคผนวก ค)

4. นำแบบสังเกตและแบบสัมภาษณ์ให้อาจารย์ที่ปรึกษา พิจารณาตรวจสอบเนื้อหา และความเหมาะสมแล้วนำมาปรับปรุง

5. นำแบบสังเกตและแบบสัมภาษณ์ที่สร้างขึ้นไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการเรียนร่วม จำนวน 3 คน (ภาคผนวก ก) ช่วยพิจารณาตรวจสอบกรอบแนวคิดและข้อคำถาม เพื่อหาค่าความตรง

ของเนื้อหารายข้อ (Item Content Validity) โดยใช้ดัชนีหาค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับเนื้อหา (Item Objective Congruence: IOC) โดยผลการพิจารณาให้คะแนนเป็นดังนี้

- +1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อคำถามวัดได้ตรงเนื้อหา/นิยาม/จุดประสงค์
- 0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่าข้อคำถามวัดได้ตรงเนื้อหา/นิยาม/จุดประสงค์
- 1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อคำถามวัดไม่ตรงเนื้อหา/นิยาม/จุดประสงค์

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

$\frac{\sum R}{N}$  เมื่อ IOC คือ ดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับเนื้อหา

$\sum R$  คือ ผลรวมของคะแนนผลการตัดสินใจข้อคำถามของผู้ทรงคุณวุฒิ

N คือ จำนวนผู้ทรงคุณวุฒิ

6. คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548) ปรับปรุงประเด็นที่ศึกษาและข้อคำถามในแบบสังเกตพฤติกรรมการสอนและแบบสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

7. นำแบบสังเกตพฤติกรรมการสอนและแบบสัมภาษณ์ของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ฉบับแก้ไข เสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษา ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะ ทำให้ได้แบบสังเกตพฤติกรรมการสอนและแบบสัมภาษณ์ของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (ภาคผนวก ค)

8. นำผลจากการสังเกตพฤติกรรมการสอนและสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มาสรุปดังนี้

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมการสอนรายข้อจากการสังเกต สรุปได้ว่า 1) ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนเป็นศูนย์กลาง ครูมีเทคนิคการสอนที่หลากหลาย ยกตัวอย่างเช่น การจัดสถานการณ์จำลอง Mind Map การวิเคราะห์งาน การเสริมแรงพฤติกรรม เป็นต้น เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้เร็ว และดึงดูดความสนใจในกิจกรรมการเรียนรู้ โดยเฉพาะกิจกรรมกลุ่ม ในกรณีชั้นเรียนร่วมปกติ ครูจัดให้นักเรียนทั่วไปทำงานร่วมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ส่วนในชั้นเรียนโครงการศึกษาพิเศษให้ทำงานร่วมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ 2) ด้านการใช้สื่อประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ครูจะเตรียมสื่อการสอนด้วยตนเองที่สอดคล้องกับเนื้อหาหรือกิจกรรมการเรียนรู้ ครูการศึกษาพิเศษมักจะทำสื่อการสอนตามความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ส่วนชั้นเรียนห้องเรียนร่วมปกติครูจะใช้สื่อร่วมกับนักเรียนทั่วไป 3) ด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ ครูจัดที่นั่งให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้นั่งอยู่หน้าชั้นเรียน ใกล้ชิดครูมากที่สุด ครูจัดบรรยากาศในห้องเรียนให้อบอุ่น น่าเรียน น่าสนใจ หากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เรียนไม่ทัน ครูก็จะทบทวนบทเรียนท้ายชั่วโมงแบบตัวต่อตัว หรือครูเรียกมาพบตอนพักเที่ยง หรือหลังเลิกเรียน และ 4) ด้านการวัดและประเมินผล ในห้องโครงการศึกษาพิเศษ ครูปรับงานให้เข้ากับชีวิตประจำวันของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ให้มากที่สุด หรือครูปรับงานให้ง่าย หรือครูปรับจำนวนข้อของงานให้น้อยลง ส่วนชั้นเรียนร่วมปกติ ครูจะให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทำงานเหมือนกับนักเรียนทั่วไป

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมการสอนรายข้อจากการสัมภาษณ์ สรุปได้ว่า 1) ด้านการเตรียมความพร้อมของครู ครูมีประสบการณ์สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ค่อนข้างมาก ทำให้ครูทราบแนวทางการวางแผนการจัดการเรียนรู้ โดยการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากผู้ปกครอง ครูที่เคยสอนนักเรียน หรือผู้ที่เกี่ยวข้อง เพื่อนำมาวางแผนการจัดการเรียนรู้ 2) ด้านการปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน โดยส่วนใหญ่เน้นปรับเนื้อหาในหลักสูตร ซึ่งครูที่สอนในโครงการศึกษาพิเศษปรับเนื้อหาการสอนมากกว่าครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมปกติ เนื่องจากครูในโครงการศึกษาพิเศษจะประเมินความสามารถของนักเรียนก่อนเข้าเรียน และเน้นเนื้อหาที่นักเรียนนำไปใช้ใน ชีวิตประจำวัน การปรับวิธีการวัดและประเมินผลครูใช้วิธีการวัดผลที่หลากหลาย ส่วนการประเมินผล ในห้องโครงการศึกษาพิเศษทางโรงเรียนกำหนดว่าครูจะต้องประเมินนักเรียนได้คะแนนเฉลี่ยได้ไม่เกิน 2.5 จาก 4 เท่านั้น นอกจากนี้ไม่พบว่าครูปรับวัตถุประสงค์ในหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ครูบางคนไม่มีการปรับเนื้อหาหรือวิธีการวัดและประเมินผลเนื่องจากเห็นว่านักเรียนที่เรียนได้เหมือนกับนักเรียนทั่วไป 3) ด้านแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ครูการศึกษาพิเศษหรือครูประจำชั้นที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ อยู่ใน ความดูแลจะได้รับมอบหมายให้ทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลแต่ครูจะเขียนแผนร่วมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆไม่แยกเป็นรายบุคคล รายละเอียดของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ครูส่วนใหญ่จะกำหนดจุดเด่นที่จะพัฒนา จุดอ่อนที่ต้องแก้ไข จุดมุ่งหมาย ระยะยาว จุดมุ่งหมายระยะสั้น วิธีการดำเนินงาน และการวัดและประเมินผล สำหรับการนำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลไปใช้ ครูมักพบปัญหาสอนไม่ได้ตามแผน หรือครูบางคนไม่เห็นความสำคัญของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เนื่องจากครูเน้นความพร้อมทางอารมณ์ ความสนใจของนักเรียนที่มากกว่า 4) ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ครูส่วนใหญ่ไม่สามารถสอนได้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่กำหนดไว้ จึงจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามความพร้อม ความสนใจ เหตุการณ์ปัจจุบัน และสามารถนำไปใช้ใน ชีวิตประจำวัน รวมถึงครูมีเทคนิคการสอนที่หลากหลาย 5) ด้านการวัดและประเมินผล ครูส่วนใหญ่จะมีวิธีการวัดและประเมินผลที่หลากหลาย เช่น ความตั้งใจในการทำงาน ความรับผิดชอบ เป็นต้น อีกทั้งประเมินผลงานตามความสามารถของนักเรียน 6) ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน ครูส่วนใหญ่ไม่จัดทำงานวิจัยในชั้นเรียนเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 7) ด้านจัดสภาพแวดล้อม ครูจัดที่นั่งให้นักเรียนนั่งอยู่ใกล้ครู หน้าสุด กลางห้องเรียน ครูจัดพื้นที่ทำกิจกรรมการเรียนรู้อย่างเหมาะสม นอกจากนี้ ครูบางคนจัดสอนเสริมเมื่อนักเรียนเรียนไม่เข้าใจ และ 8) ด้านเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ครูส่วนใหญ่เตรียมสื่อการสอนและบริการอื่นใดทางการศึกษามากกว่าการจัดการเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก

#### วิธีการสร้างเครื่องมือ

1. ผู้วิจัยสร้างเครื่องมือโดยพัฒนามาจากมาตรฐานการจัดการเรียนร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายใน พ.ศ. 2555 พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 มาตรฐาน

การจัดการเรียนร่วม มาตรฐานการจัดการศึกษาพิเศษโรงเรียนเรียนร่วมสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติ (2545) โครงสร้างซีท (SEAT) เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนร่วม และผลจากการสังเกตการสอนและสัมภาษณ์พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 10 คน จาก 5 แห่ง

2. กำหนดกรอบแนวคิดแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ดังตาราง 3.3

**ตาราง 3.3** กรอบแนวคิดแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

พฤติกรรมการสอน	จำนวน ข้อ	ประเด็นที่ศึกษา	จำนวน ข้อ	ข้อที่
การวางแผนการจัดการเรียนรู้	17	1.1 ใช้วิธีการหลากหลายในการรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	2	1-2
		1.2 ประสานงาน/ขอความร่วมมือกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้	1	3
		1.3 เตรียมความพร้อมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ นักเรียนทั่วไปและผู้ที่เกี่ยวข้อง	2	4-5
		1.4 ปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	5	6-10
		1.5 จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	6	11-16
		1.6 จัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคลที่สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	1	17
การจัดกิจกรรมการเรียนรู้	14	2.1 ดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	2	18-19
		2.2 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ยืดหยุ่นตามเหตุการณ์สภาพแวดล้อม ความสนใจ ความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	6	20-25
		2.3 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม	2	26-27
		2.4 ใช้เทคนิคการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้		28-31
การวัดและประเมินผล	11	3.1 วัดและประเมินผลสอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	3	32-34

พฤติกรรมการสอน	จำนวน ข้อ	ประเด็นที่ศึกษา	จำนวน ข้อ	ข้อที่
		3.2 วัดและประเมินผลที่หลากหลายให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	1	35
การวัดและประเมินผล (ต่อ)		3.3 วัดและประเมินผลอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	5	36-40
		3.4 นำผลการวัดและประเมินผลไปใช้ในการปรับปรุงให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้พัฒนายิ่งขึ้น	1	41
		3.5 กำหนดเกณฑ์การวัดและประเมินผลให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะ	1	42
การทำวิจัยในชั้นเรียน	8	4.1 ครูวางแผนก่อนการทำวิจัยในชั้นเรียน	2	43-44
		4.2 ครูดำเนินงานตามแผนการทำวิจัย	2	45-46
		4.3 ครูทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียน	4	47-50
การจัดสภาพแวดล้อมเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้	5	5.1 จัดที่นั่งให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เหมาะสม	1	51
		5.2 จัดเตรียมบริการเสริมวิชาการให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	2	52-53
		5.3 จัดห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	2	54-55
การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา	5	6.1 จัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา	5	56-60

3. สร้างแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ดังนี้

ตอนที่ 1 สอบถามเกี่ยวกับข้อมูลทั่วไป ของผู้ตอบแบบสอบถาม ลักษณะแบบสอบถามเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Checklist)

ตอนที่ 2 สอบถามการปฏิบัติพฤติกรรมการสอน 6 ด้าน ได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การทำวิจัยในชั้นเรียน การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และ การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใดทางการศึกษา

4. กำหนดเกณฑ์ในการประเมินของแบบสอบถามแบบมาตราประเมินค่า 5 ระดับ (Rating Scale) แบบ Likert Scale 5 อันดับ จากมากไปน้อยดังนี้ ปฏิบัติทุกครั้ง ปฏิบัติเกือบทุกครั้ง ปฏิบัติบ้างครั้ง ปฏิบัติน้อยครั้ง และไม่มีการปฏิบัติ โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

- 5 หมายถึง ปฏิบัติทุกครั้ง
- 4 หมายถึง ปฏิบัติเกือบทุกครั้ง
- 3 หมายถึง ปฏิบัติบางครั้ง
- 2 หมายถึง ปฏิบัติน้อยครั้ง
- 1 หมายถึง ไม่มีการปฏิบัติ

5. กำหนดเกณฑ์การให้คะแนน ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนข้อคำถามเชิงบวก และข้อคำถามเชิงลบที่มีช่วงคะแนนตั้งแต่ 1-5 ซึ่งผู้วิจัยให้คะแนนรายชื่อตามระดับการปฏิบัติ โดยมีเกณฑ์ดังนี้

1) เกณฑ์การให้คะแนนข้อคำถามเชิงบวกแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในข้อคำถามเชิงบวก

ปฏิบัติทุกครั้ง	คะแนน	5
ปฏิบัติเกือบทุกครั้ง	คะแนน	4
ปฏิบัติบางครั้ง	คะแนน	3
ปฏิบัติน้อยครั้ง	คะแนน	2
ไม่มีการปฏิบัติ	คะแนน	1

2) เกณฑ์การให้คะแนนข้อคำถามเชิงลบแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในข้อคำถามเชิงลบ

ปฏิบัติทุกครั้ง	คะแนน	1
ปฏิบัติเกือบทุกครั้ง	คะแนน	2
ปฏิบัติบางครั้ง	คะแนน	3
ปฏิบัติน้อยครั้ง	คะแนน	4
ไม่มีการปฏิบัติ	คะแนน	5

6. กำหนดการแปลผลแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยพิจารณาคะแนนระดับการปฏิบัติงานว่ามีมากน้อยเพียงใด โดยใช้เกณฑ์ดังนี้

คะแนนเฉลี่ย	การแปลความ
4.50-5.00	ครูมีพฤติกรรมการสอนทุกครั้ง/ระดับดีมาก
3.50-4.49	ครูมีพฤติกรรมการสอนเกือบทุกครั้ง/ระดับค่อนข้างดี
2.50-3.49	ครูมีพฤติกรรมการสอนบางครั้ง/ระดับปานกลาง
1.50-2.49	ครูมีพฤติกรรมการสอนน้อยครั้ง/ระดับค่อนข้างไม่ดี
1.00-1.49	ครูไม่มีพฤติกรรมการสอนเรียนร่วม/ระดับไม่ดี

7. นำแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วมจำนวน 3 คน (ภาคผนวก ก) พิจารณาตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นที่ศึกษา เพื่อหาค่าความตรงของ

เนื้อหา รายข้อ (Item Content Validity) โดยใช้ดัชนีหาค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับเนื้อหา (Item Objective Congruence: IOC)

8. คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548) ปรับปรุงข้อคำถามตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ ได้แก่ ข้อคำถามที่มีความซ้ำซ้อน และภาษา

9. นำแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษา ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะ จากนั้นนำไปทดลองกับครูจำนวน 56 คน เพื่อตรวจสอบความเข้าใจของคำชี้แจงและความชัดเจนของข้อคำถาม

10. นำแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มาทดลองใช้ (Try Out) กับกลุ่มประชากรที่มีคุณลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มประชากรที่กำหนด โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย เลือกโรงเรียนที่ผู้วิจัยสะดวกติดตามขอรับแบบสอบถามด้วยตนเองทั้งหมด ประกอบไปด้วยโรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ โรงเรียนที่ปิงกรวิทยาพัฒนา (วัดโบสถ์) ในราชูปถัมภ์ โรงเรียนอนุบาลสาธิตล่ออุทิศ โรงเรียนพญาไท โรงเรียนวัดด่าน โรงเรียนบางบัว (เพ่งตั้งตรงจิตรวิทยาคาร) และโรงเรียนทุ่งมหาเมฆ โดยผู้วิจัยส่งแบบสอบถามโรงเรียนละ 10 ฉบับ ผู้วิจัยใช้เวลาทำประมาณ 2-3 สัปดาห์จากนั้นผู้วิจัยเดินทางไปรับแบบสอบถามด้วยตนเอง ได้จำนวนทั้งสิ้น 57 ฉบับ

11. นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์หาความเที่ยง (Reliability) ของแบบสอบถามโดยใช้วิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาช (Cronbach's Alpha Method) โดยมีค่าสถิติ 0.5 ขึ้นไป (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548)

12. หาค่าความเที่ยงของแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทั้งฉบับ และค่าความเที่ยงแต่ละ 6 ด้าน ได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การทำวิจัยในชั้นเรียน การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ได้ดังตาราง 3.4

**ตาราง 3.4** ผลการทดลองค่าความเที่ยงของแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

พฤติกรรมการสอน	Cronbach's Alpha Method
ด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้	0.849
ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	0.787
ด้านการวัดและประเมินผล	0.666
ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน	0.346
ด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้	0.512
ด้านการจัดสภาพแวดล้อม และการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา	0.429
รวม	0.858



13. นำคะแนนจากผลการทดลองใช้แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มาวิเคราะห์คุณภาพรายข้อ (Item Analysis) ด้วยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อ (Corrected Item total Correlation: CITC) รวมทั้งฉบับ และ ค่า Corrected Item-total Correlation แต่ละด้านโดยเกณฑ์การพิจารณาการตรวจสอบความเที่ยงของแบบสอบถามข้อคำถามที่มีค่า Corrected Item-total Correlation มากกว่า 0.2 ขึ้นไปถือว่าเป็นข้อคำถามที่สามารถนำไปใช้ได้ (อนันต์ ดุลยนิรติส, 2549; นิคม ถนอมเสียง, 2550; ประกายรัตน์ สุวรรณ, 2555) (ภาคผนวก ฉ)

14. นำผลการวิเคราะห์สถิติจากการทดลองเครื่องมือมาปรึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อลดจำนวนข้อที่ไม่ผ่านเกณฑ์ที่กำหนด หรือ ปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสมก่อนนำไปใช้จริง

15. นำแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

### 3.2. แบบสอบถามรูปแบบอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

#### วิธีพัฒนาเครื่องมือ

1. ศึกษาเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการอนุমানสาเหตุ
2. ศึกษารูปแบบการสัมภาษณ์แบบเจาะลึก (Indepth or Intensive Interview) สัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นรายบุคคล (Individual Interview)
3. กำหนดกรอบแนวคิดในการสัมภาษณ์เพื่อให้ได้สถานการณ์ที่ครูประสบความสำเร็จและความล้มเหลวในการจัดการศึกษาเรียนรู้ร่วมกันสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และสาเหตุของครูที่ทำให้เกิดสถานการณ์ดังกล่าว (ภาคผนวก ค)
4. นำแบบสัมภาษณ์ให้อาจารย์ที่ปรึกษา พิจารณาตรวจสอบเนื้อหา และความเหมาะสมแล้วนำมาปรับปรุง
5. นำแบบสัมภาษณ์ที่สร้างขึ้นให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 คน (ภาคผนวก ก) พิจารณาตรวจสอบกรอบแนวคิดและข้อคำถาม เพื่อหาค่าความตรงของเนื้อหาข้อคำถาม (Item Content Validity) โดยใช้ดัชนีหาค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับเนื้อหา (Item Objective Congruence: IOC) โดยผลการพิจารณาให้คะแนนเป็นดังนี้
6. คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548) ปรับปรุงประเด็นที่ศึกษา และข้อคำถามในแบบสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ
7. นำแบบสัมภาษณ์ของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ฉบับแก้ไข เสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษา ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะ ทำให้ได้แบบสังเกตพฤติกรรมการสอนและแบบสัมภาษณ์ของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (ภาคผนวก ค)

8. นำผลสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มาสรุปสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบ และสาเหตุที่ทำให้เกิดสถานการณ์ดังกล่าว ดังตาราง 3.5

ตาราง 3.5 กรอบแนวคิดในการสร้างแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

พฤติกรรมการสอน	ประเด็นที่จะกำหนดสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบ	แหล่งที่มาจากการสัมภาษณ์		สาเหตุที่ทำให้เกิดสถานการณ์
		ความสำเร็จ	ความล้มเหลว	
การวางแผนการจัดการเรียนรู้	การจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล	✓	✓	1. ความรู้ความสามารถ 2. ประสบการณ์ในการทำงาน 3. ความพยายาม 4. การได้รับความช่วยเหลือ 5. ความยากง่ายของงาน 6. คำสั่งจากผู้บริหาร 7. เวลา
การจัดกิจกรรมการเรียนรู้	การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนมีส่วนร่วม	✓	✓	
การวัดและประเมินผล	การปรับแบบทดสอบให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	✓	✓	
การทำวิจัยในชั้นเรียน	การทำวิจัยในชั้นเรียนเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้		✓	
การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้	การจัดสอนเสริม	✓		
การจัดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวกและบริการอื่นใดทางการศึกษา	การประสานงานระหว่างผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	✓	✓	

#### วิธีการสร้างเครื่องมือ

1. ผู้วิจัยศึกษาแนวคิด ทฤษฎี การอนุมานสาเหตุ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องที่เกี่ยวกับรูปแบบการอนุมานสาเหตุ

2. ผู้วิจัยพัฒนาแบบสอบถามจากแบบสอบถามการอนุมานสาเหตุ (The Attribution Style Questionnaire: ASQ) ของ Peterson และคณะ (1982)

3. กำหนดสถานการณ์พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 12 สถานการณ์ แบ่งเป็นสถานการณ์เชิงบวก หมายถึง สถานการณ์ที่ครูไม่มีปัญหาในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และสถานการณ์เชิงลบ หมายถึง สถานการณ์ที่ครูมีปัญหาในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างละ 6 สถานการณ์ โดยผู้วิจัยกำหนดเป็นสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในโรงเรียนเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ศึกษาอยู่ จากการสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 10 คน จากโรงเรียน 5 แห่ง โดยใช้เวลาประมาณ 1 ชั่วโมง พร้อมทั้งมีงานวิจัยหรือนโยบายของทางภาครัฐสนับสนุน

สถานการณ์ดังกล่าวมีความสำคัญต่อการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยมีกรอบแนวคิดดังตาราง 3.5

จากนั้นสร้างข้อคำถาม 4 ข้อ โดยมีหลักการสร้างข้อคำถามแต่ละข้อดังนี้

ข้อคำถามที่ 1 ให้ผู้ตอบแบบสอบถามเลือก หรือระบุสาเหตุหลักที่ทำให้เกิดสถานการณ์ที่กำหนดมา 1 สาเหตุ จากนั้นนำสาเหตุหลักมาพิจารณารูปแบบการอนุมานสาเหตุข้อคำถามที่ 2-4

ข้อคำถามที่ 2 ให้ผู้ตอบแบบสอบถามนำมาพิจารณารูปแบบของการอนุมานสาเหตุ มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ แบ่งเป็นภายใน-ภายนอก (Internal-External) เมื่อบุคคลเชื่อว่าสาเหตุที่เกิดขึ้นนั้นมีแนวโน้มเกี่ยวข้องกับตนเอง เป็นการอนุมานสาเหตุจากภายใน ในทางกลับกันเมื่อบุคคลเชื่อว่าสาเหตุที่เกิดขึ้นนั้นมีแนวโน้มเกี่ยวข้องกับคนอื่น เป็นการอนุมานสาเหตุจากภายนอก

ข้อคำถามที่ 3 ให้ผู้ตอบแบบสอบถามพิจารณารูปแบบการอนุมานสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอของสาเหตุ แบ่งเป็นสม่ำเสมอ-ไม่สม่ำเสมอ (Stable-Unstable) สาเหตุที่สม่ำเสมอถูกพิจารณาจากสาเหตุที่อยู่นาน ปรากฏขึ้นบ่อยครั้ง เรียกว่า สาเหตุยังคงเหมือนเดิม ในทางกลับกันสาเหตุที่ไม่สม่ำเสมอพิจารณาจากสาเหตุที่อยู่ไม่นาน เรียกว่า สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม

ข้อคำถามที่ 4 ให้ผู้ตอบแบบสอบถามพิจารณาจากรูปแบบการอนุมานสาเหตุ มิติความทั่วไปของสาเหตุ แบ่งเป็นทั่วไป-จำเพาะ (Global-Specific) สาเหตุทั่วไปส่งผลกับนักเรียนคนอื่นๆ ในทางกลับกันสาเหตุที่จำเพาะส่งผลกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เท่านั้น

โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนแต่ละข้อดังนี้

ข้อคำถามที่ 1 สาเหตุหลักที่ทำให้เกิดสถานการณ์ดังกล่าวไม่นำมาคิดคะแนน

ข้อคำถามที่ 2 คะแนนในมิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ

1. ถ้าครุอนุมานสาเหตุว่าเป็นสาเหตุภายนอกมากที่สุดจะได้คะแนน 1 คะแนน
2. ถ้าครุอนุมานสาเหตุว่าเป็นสาเหตุภายในมากที่สุดจะได้คะแนน 7 คะแนน
3. ถ้าครุอนุมานสาเหตุระหว่างภายนอกและภายในมากที่สุดจะได้คะแนน 2-6 คะแนนตามลำดับ

ข้อคำถามที่ 3 คะแนนในมิติความสม่ำเสมอ

1. ถ้าครุอนุมานสาเหตุว่าเป็นความไม่สม่ำเสมอมากที่สุดจะได้คะแนน 1 คะแนน
2. ถ้าครุอนุมานสาเหตุว่าเป็นความสม่ำเสมอมากที่สุดจะได้คะแนน 7 คะแนน
3. ถ้าครุอนุมานสาเหตุระหว่างความไม่สม่ำเสมอและความสม่ำเสมอมากที่สุดจะได้คะแนน 2-6 คะแนนตามลำดับ

ข้อคำถามที่ 4 คะแนนในมิติความทั่วไป

1. ถ้าครุอนุมานสาเหตุว่าเป็นความจำเพาะมากที่สุด จะได้คะแนน 1 คะแนน
2. ถ้าครุอนุมานสาเหตุว่าเป็นความทั่วไปมากที่สุด จะได้คะแนน 7 คะแนน
3. ถ้าครุอนุมานสาเหตุระหว่างความจำเพาะและความทั่วไปมากที่สุดจะได้คะแนน 2-6 คะแนนตามลำดับ

4. นำแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่สร้างขึ้นให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการอนุมานสาเหตุ จำนวน 3 คน (ภาคผนวก ก) พิจารณาตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นที่ศึกษา เพื่อหาค่าความตรงของเนื้อหา (Item Content Validity) โดยใช้ดัชนีหาความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับเนื้อหา (Item Objective Congruence: IOC)

5. คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548) ปรับปรุงข้อคำถามตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ ได้แก่ ภาษาที่ใช้ การเพิ่มตัวเลือกสาเหตุหลักที่ทำให้เกิดสถานการณ์ให้กลุ่มตัวอย่างเลือกตอบหรือเขียนตอบ

6. นำแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มาทดลองใช้ (Try Out) กับกลุ่มประชากรที่มีคุณลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่กำหนด โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย เลือกโรงเรียนที่ผู้วิจัยสะดวกติดตามขอรับแบบสอบถามด้วยตนเอง ทั้งหมด ประกอบไปด้วยโรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ โรงเรียนที่ปิงกรวิทยาพัฒนา (วัดโบสถ์) ในราชูปถัมภ์ โรงเรียนอนุบาลสาธิตล่ออุทิศ โรงเรียนพญาไท โรงเรียนวัดด่าน โรงเรียนบางบัว (เฟ่งตั้งตรงจิตรวิทยาคาร) และโรงเรียนทุ่งมหาเมฆ โดยผู้วิจัยส่งแบบสอบถามโรงเรียนละ 10 ฉบับ ผู้วิจัยใช้เวลาทำประมาณ 2-3 สัปดาห์จากนั้นผู้วิจัยเดินทางไปปรับแบบสอบถามด้วยตนเอง ได้จำนวนทั้งสิ้น 57 ฉบับ

7. นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์หาความเที่ยง (Reliability) โดยใช้วิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาช (Cronbach's Alpha Method) โดยมีค่าสถิติ 0.5 ขึ้นไป (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548) ถึงจะจำแนกเป็นค่าความเที่ยงแบบสอบถามทั้งฉบับ และค่าความเที่ยงใน 3 มิติได้แก่ มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอ และมิติความทั่วไปโดยแย่งเป็นสถานการณ์เชิงบวกและสถานการณ์เชิงลบ ได้ดังตาราง 3.6 และ 3.7

**ตาราง 3.6** ผลการทดลองค่าความเที่ยงของแบบสอบถามรูปแบบพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (สถานการณ์เชิงบวก)

การอนุมานสาเหตุ	Cronbach's Alpha Method
มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ	0.797
มิติความสม่ำเสมอของสาเหตุ	0.757
มิติความทั่วไปของสาเหตุ	0.817
รวม	0.923

**ตาราง 3.7** ผลการทดลองค่าความเที่ยงของแบบสอบถามรูปแบบพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (สถานการณ์เชิงลบ)

การอนุมานสาเหตุ	Cronbach's Alpha Method
มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ	0.667
มิติความสม่ำเสมอของสาเหตุ	0.801
มิติความทั่วไปของสาเหตุ	0.727
รวม	0.857

8. นำคะแนนจากผลการทดลองใช้แบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มาวิเคราะห์คุณภาพรายข้อ (Item Analysis) ด้วยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อ (Corrected Item total correlation: CITC) รวมทั้งฉบับและ ค่า Corrected Item-total Correlation แต่ละรูปแบบการอนุมานสาเหตุ ได้แก่ มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอของสาเหตุ มิติความทั่วไปของสาเหตุ โดยเกณฑ์การพิจารณาการตรวจสอบความเที่ยงของแบบสอบถามข้อคำถามที่มีค่า Corrected Item-total Correlation มากกว่า 0.2 ขึ้นไปถือว่าเป็นข้อคำถามที่สามารถนำไปใช้ได้ (อนันต์ ดุลยนิรติส, 2549; นิคม ถนอมเสียง, 2550; ประกายรัตน์ สุวรรณ, 2555) (ภาคผนวก ฉ)

9. นำผลการวิเคราะห์สถิติจากการทดลองเครื่องมือมาปรึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อลดจำนวนข้อที่ไม่ผ่านเกณฑ์ที่กำหนด หรือ ปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสมก่อนนำไปใช้จริง

10. นำแบบสอบถามการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

#### 4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยมีขั้นตอนดังนี้

4.1 ทำหนังสือถึงบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เพื่อทำหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูล และขอความร่วมมือในการตอบแบบสอบถามเพื่อการวิจัยส่งไปยังโรงเรียนต่างๆ ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย

4.2 จัดส่งแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พร้อมทั้งหนังสือบัณฑิตวิทยาลัยไปยังโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนรวมที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อให้ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นผู้ตอบแบบสอบถาม

4.3 ส่งแบบสอบถามทางไปรษณีย์ ลงทะเบียนพร้อมซองติดแสตมป์ และเจ้าหน้าที่สำหรับส่งแบบสอบถามคืนทางไปรษณีย์ ตั้งแต่วันที่ 23-29 ธันวาคม 2556 จำนวน 320 ฉบับ โดยกำหนดเวลาในการส่งแบบสอบถามคืน ภายใน 2 สัปดาห์ คือวันที่ 13 มกราคม 2557 ผู้วิจัยติดตามแบบสอบถามของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทางโทรศัพท์พบว่า ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ไม่ได้ให้ความร่วมมือ ผู้วิจัยจึงอธิบายความสำคัญของงานวิจัยพร้อมสอบถามกำหนดวันที่จะส่งแบบสอบถามจากครูอีกครั้ง ผู้วิจัยได้รับแบบสอบถามคืนตั้งแต่วันที่ 16-31 มกราคม 2557 จากไปรษณีย์จำนวน 209 ฉบับ และไปรับด้วยตนเองจำนวน 30 ฉบับ สรุปจำนวนแบบสอบถามที่ได้รับคืนจากกลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 239 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 74.9% ซึ่งผ่านเกณฑ์ได้รับแบบสอบถามตอบกลับที่ยอมรับได้ 70% (บุญชม ศรีสะอาด, 2545)

#### 5. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการวิจัยในครั้งนี้ คือ การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ และปริมาณ โดยมีรายละเอียดวิธีการวิเคราะห์ในแต่ละตอนดังนี้

5.1 วิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ และแบบสังเกต โดยการสรุปรวบรวม เรียบเรียงแยก คำตอบต่างๆ ให้เป็นหมวดหมู่ แล้วนำเสนอในรูปแบบของตารางเรียงตามประเด็นต่างๆ

5.2 วิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้โดยใช้สถิติค่าเฉลี่ย และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

5.3 วิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอน นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยหาค่าร้อยละของความถี่ และค่ามัธยฐาน

## 6. การนำเสนอผลงานวิจัย

ผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้ และแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้ เสนอในรูปแบบตาราง และคำบรรยาย แล้วสรุปผลการวิจัยตาม จุดประสงค์ และคำถามของงานวิจัย

## บทที่ 4

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างที่เก็บรวบรวมข้อมูล

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์รูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY

## ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

### ตาราง 4.1 ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูลผู้ตอบแบบสอบถาม	จำนวน	ร้อยละ
<b>1. เพศ</b>		
ชาย	14	5.9
หญิง	225	94.1
รวม	239	100
<b>2. อายุ</b>		
21-30 ปี	63	26.4
31-40 ปี	72	30.1
41-50 ปี	19	7.9
51-60 ปี	84	35.1
รวม	238	99.6
ข้อมูลขาดหาย (Missing data)	1	0.4
<b>3. วุฒิการศึกษา</b>		
ต่ำกว่าปริญญาตรี	5	2.1
ปริญญาตรี	167	69.9
ปริญญาโท	66	27.6
รวม	238	99.6
ข้อมูลขาดหาย (Missing data)	1	0.4
<b>4. ประสบการณ์เกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วม</b>		
น้อยกว่า 3 ปี	108	45.2
3-6 ปี	46	19.2
7-10 ปี	50	20.9
มากกว่า 10 ปี	34	14.2
รวม	238	99.6
ข้อมูลขาดหาย (Missing data)	1	0.4
<b>5. จบทางด้านการศึกษาพิเศษหรือได้รับการอบรม</b>		
เคย	68	28.5
ไม่เคย	169	70.7
รวม	237	99.2
ข้อมูลขาดหาย (Missing data)	2	0.8

โดยสรุปพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิงมากกว่าเพศชาย มีอายุระหว่าง 51-60 ปี ส่วนใหญ่มีการศึกษาระดับปริญญาตรี ประสบการณ์การจัดการเรียนร่วมน้อยกว่า 3 ปี และส่วนใหญ่ไม่ได้จบทางด้านการศึกษาพิเศษหรือไม่เคยได้รับการอบรมทางด้านการศึกษาพิเศษ



## ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 6 ด้านได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การทำวิจัยในชั้นเรียน การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ดังนี้

**ตาราง 4.2** ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมการสอนด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้ โดยเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยประเด็นที่ศึกษาจากมากไปน้อย

ประเด็นที่ศึกษา	พฤติกรรมการสอน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	ระดับพฤติกรรม
1. ปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	1.1 จัดทำหลักสูตรเพิ่มเติมเฉพาะทักษะที่จำเป็นสำหรับนักเรียน	2.99	0.85	บางครั้ง
	1.2 ปรับวัตถุประสงค์ในหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	4.21	0.67	เกือบทุกครั้ง
	1.3 ปรับเนื้อหาในหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	4.35	0.70	เกือบทุกครั้ง
	1.4 ปรับการวัดและประเมินผลในหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	4.18	0.67	เกือบทุกครั้ง
	1.5 ปรับหลักสูตรโดยเน้นพุทธิพิสัย	3.52	0.98	เกือบทุกครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.85</b>	<b>0.35</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>
2. ใช้วิธีการหลากหลายในการรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	2.1 ศึกษาวิธีการต่างๆในการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียน	3.69	0.65	เกือบทุกครั้ง
	2.2 ทดสอบความสามารถของนักเรียนเพื่อนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการเรียนรู้	3.69	0.79	เกือบทุกครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.69</b>	<b>0.63</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>
3. ประสานงาน/ขอความร่วมมือกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้	3.1 ร่วมมือกับผู้ปกครองเพื่อวางแผนการจัดการเรียนรู้	3.65	1.05	เกือบทุกครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.65</b>	<b>1.05</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>
4. เตรียมความพร้อมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ นักเรียนทั่วไปและผู้ที่เกี่ยวข้อง	4.1 ให้ความรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แก่นักเรียนทั่วไป	3.48	0.93	บางครั้ง
	4.2 ให้ความรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แก่ผู้เกี่ยวข้อง	3.49	0.93	บางครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.48</b>	<b>0.93</b>	<b>บางครั้ง</b>

ประเด็นที่ศึกษา	พฤติกรรมการสอน	ค่าเฉลี่ย	ส่วน เบี่ยงเบน มาตรฐาน	ระดับ พฤติกรรม
5.จัดทำแผนการจัด การศึกษาเฉพาะบุคคล สำหรับนักเรียนที่มี ความบกพร่องทางการ เรียนรู้	5.1 จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	2.71	0.75	บางครั้ง
	5.2 กำหนดข้อดี ข้อบกพร่องของนักเรียน ใน แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	2.83	0.80	บางครั้ง
	5.3 กำหนดจุดประสงค์ระยะยาว จุดประสงค์ ระยะสั้น การวัดและประเมินผลในแผนการจัด การศึกษาเฉพาะบุคคล	2.93	0.76	บางครั้ง
	5.4 กำหนดบริการที่มีความจำเป็นกับนักเรียน ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	2.33	0.89	น้อยครั้ง
	5.5 ทบทวนรายละเอียด เนื้อหาในแผนการจัด การศึกษาเฉพาะบุคคลทุกภาคเรียน	2.94	0.83	บางครั้ง
	5.6 จัดทำรายงานผลแผนการจัดการศึกษา เฉพาะบุคคล	2.75	0.84	บางครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.04</b>	<b>0.44</b>	<b>บางครั้ง</b>
6.จัดทำแผนการสอน เฉพาะบุคคลที่ สอดคล้องกับแผนการ จัดการศึกษาเฉพาะ บุคคล	6.1 ใช้แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเป็น แนวทางทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล	1.96	0.78	น้อยครั้ง
<b>รวม</b>		<b>1.96</b>	<b>0.78</b>	<b>น้อยครั้ง</b>
<b>รวมพฤติกรรมสอนด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้</b>		<b>3.28</b>	<b>0.39</b>	<b>บางครั้ง</b>

จากตาราง 4.2 เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของพฤติกรรมการสอนด้านการวางแผนการจัดการศึกษาพบว่า ค่าเฉลี่ยรวมประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมการสอนสูงสุดคือ การปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับ 3.85 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติงานตามประเด็นที่ศึกษาดังกล่าวเกือบทุกครั้ง ในขณะที่ค่าเฉลี่ยรวมประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมสอนต่ำสุดคือ การจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคลที่สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล มีค่าเท่ากับ 1.96 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติงานตามประเด็นที่ศึกษาดังกล่าวน้อยครั้ง เมื่อพิจารณาประเด็นที่ศึกษาที่มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าต่ำสุดพบว่า การปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับ 0.35 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายน้อย ในขณะที่ประเด็นที่ศึกษาที่มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าสูงสุดพบว่า การประสานงาน/ขอความร่วมมือกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีค่าเท่ากับ 1.05 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายมากเมื่อเทียบกับประเด็นการศึกษาอื่นในด้านการวางแผนการจัดการศึกษา

**ตาราง 4.3** ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมการสอนด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยประเด็นที่ศึกษาจากมากไปน้อย

ประเด็นที่ศึกษา	พฤติกรรมการสอน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	ระดับพฤติกรรม
1. ใช้เทคนิคการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	1.1 จัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิควิเคราะห์งาน	3.11	0.84	บางครั้ง
	1.2 ให้คำชี้แนะแก่นักเรียนในขณะที่ทำกิจกรรม	4.40	0.75	เกือบทุกครั้ง
	1.3 แจกกฎเกณฑ์การเสริมแรงให้แก่แก่นักเรียน	4.09	0.82	เกือบทุกครั้ง
	1.4 จัดบันทึกผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้หลังการสอน	3.89	0.90	เกือบทุกครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.87</b>	<b>0.55</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>
2. จัดกิจกรรมการเรียนรู้ยืดหยุ่นตามเหตุการณ์ สภาพแวดล้อม ความสนใจ ความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	2.1 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามความสามารถของนักเรียน	3.83	0.74	เกือบทุกครั้ง
	2.2 จัดกิจกรรมการเรียนรู้จากเนื้อหาที่ง่ายไปหายาก	4.42	0.61	เกือบทุกครั้ง
	2.3 จัดกิจกรรมการเรียนรู้จากสิ่งที่น่าสนใจที่นักเรียนไม่เคยไปหาสิ่งที่นักเรียนคุ้นเคย	3.25	1.17	บางครั้ง
	2.4 จัดกิจกรรมการเรียนรู้เน้นการนำไปใช้ในชีวิตรจริง	4.21	0.54	เกือบทุกครั้ง
	2.5 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนมีส่วนร่วมมากที่สุด	4.10	0.74	เกือบทุกครั้ง
	2.6 จัดกิจกรรมการเรียนรู้เฉพาะเนื้อหาในหนังสือเท่านั้น	3.50	0.81	น้อยครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.84</b>	<b>0.51</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>
3. จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม	3.1 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนทำงานร่วมกับผู้อื่น	3.76	0.91	เกือบทุกครั้ง
	3.2 จัดให้นักเรียนช่วยเหลือด้านการเรียนซึ่งกันและกัน	3.78	1.03	เกือบทุกครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.77</b>	<b>0.88</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>
4. ดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	4.1 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	2.97	0.65	บางครั้ง
	4.2 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการสอนเฉพาะบุคคล	2.20	0.73	น้อยครั้ง
<b>รวม</b>		<b>2.58</b>	<b>0.53</b>	<b>บางครั้ง</b>
<b>รวมพฤติกรรมสอนด้านกิจกรรมการเรียนรู้</b>		<b>3.66</b>	<b>0.43</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>

จากตาราง 4.3 เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของพฤติกรรมการสอนด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้พบว่าค่าเฉลี่ยรวมประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมสอนสูงสุดคือ การใช้เทคนิคการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับ 3.87 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติงานตามประเด็นที่ศึกษาดังกล่าวเกือบทุกครั้ง ในขณะที่ค่าเฉลี่ยรวมประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรม

การสอนต่ำสุดคือ การดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล มีค่าเท่ากับ 2.58 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติตามประเด็นที่ศึกษาดังกล่าวบางครั้ง เมื่อพิจารณาประเด็นที่ศึกษาที่มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าต่ำสุดพบว่า การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ยืดหยุ่นตามเหตุการณ์ สภาพแวดล้อม ความสนใจ ความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับ 0.51 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายน้อย ในขณะที่ประเด็นที่ศึกษาที่มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าสูงสุดพบว่า การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มีค่าเท่ากับ 0.88 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายมากเมื่อเทียบกับประเด็นการศึกษาอื่นในด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

**ตาราง 4.4** ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมสอนด้านการวัดและประเมินผล โดยเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยประเด็นที่ศึกษาจากมากไปน้อย

ประเด็นที่ศึกษา	พฤติกรรมการสอน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	ระดับพฤติกรรม
1. วัดและประเมินผลที่หลากหลายให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	1.1 วัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับจุดประสงค์ที่ปรับสำหรับนักเรียน	3.61	0.83	เกือบทุกครั้ง
	1.2 วัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	3.84	0.68	เกือบทุกครั้ง
	1.3 เปิดโอกาสให้นักเรียนประเมินผลงานของตนเอง	3.65	0.83	เกือบทุกครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.69</b>	<b>0.65</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>
2. นำผลการวัดและประเมินผลไปใช้ในการปรับปรุงให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้พัฒนาสูงขึ้น	2.1 นำผลการวัดและประเมินผลไปใช้ในการปรับปรุงการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	3.64	0.62	เกือบทุกครั้ง
	<b>รวม</b>	<b>3.64</b>	<b>0.62</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>
3. กำหนดเกณฑ์การวัดและประเมินผลให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะ	3.1 กำหนดเกณฑ์การวัดและประเมินผลโดยคำนึงถึงข้อเด่นและข้อจำกัดของนักเรียน	3.61	0.83	เกือบทุกครั้ง
	<b>รวม</b>	<b>3.61</b>	<b>0.83</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>
4. วัดและประเมินผลอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	4.1 วัดและประเมินผลก่อนเรียน	3.64	0.81	เกือบทุกครั้ง
	4.2 วัดและประเมินผลระหว่างเรียน	3.90	0.65	เกือบทุกครั้ง
	4.3 วัดและประเมินผลหลังเรียน	4.14	0.79	เกือบทุกครั้ง
	4.4 ติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนต่อเนื่องเป็นระยะ	3.91	0.73	เกือบทุกครั้ง
	4.5 วัดและประเมินผลนักเรียน 1 ถึง 2 ครั้งปลายภาคเรียนการศึกษา	2.27	1	เกือบทุกครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.57</b>	<b>0.55</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>

ประเด็นที่ศึกษา	พฤติกรรมการสอน	ค่าเฉลี่ย	ส่วน เบี่ยงเบน มาตรฐาน	ระดับ พฤติกรรม
5. วัดและประเมินผล สอดคล้องกับแผนการ จัดการศึกษาเฉพาะ บุคคลของนักเรียนที่มี ความบกพร่องทางการ เรียนรู้	5.1 วัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษา เฉพาะบุคคล	2.83	0.63	บางครั้ง
รวม		2.83	0.63	บางครั้ง
<b>รวมพฤติกรรมสอนด้านการวัดและประเมินผล</b>		<b>3.55</b>	<b>0.44</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>

จากตาราง 4.4 เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของพฤติกรรมสอนด้านการวัดและประเมินผลแต่ละประเด็นที่ศึกษาพบว่าค่าเฉลี่ยรวมประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมสอนสูงสุดคือ การวัดและประเมินผลที่หลากหลายให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับ 3.69 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติงานตามประเด็นที่ศึกษาดังกล่าวเกือบทุกครั้ง ในขณะที่ค่าเฉลี่ยรวมประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมสอนต่ำสุดคือ การวัดและประเมินผลสอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับ 2.83 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติงานตามประเด็นที่ศึกษาดังกล่าวบางครั้ง เมื่อพิจารณาประเด็นที่ศึกษาที่มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าต่ำสุดพบว่า การวัดและประเมินผลอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับ 0.55 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายน้อย ในขณะที่ประเด็นที่ศึกษาที่มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าสูงสุดพบว่า การนำผลการวัดและประเมินผลไปใช้ในการปรับปรุงให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้พัฒนายิ่งขึ้น มีค่าเท่ากับ 0.83 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายมากเมื่อเทียบกับประเด็นการศึกษาอื่นในด้านการวัดและประเมินผล

**ตาราง 4.5** ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมสอนด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน โดยเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยประเด็นที่ศึกษาจากมากไปน้อย

ประเด็นที่ศึกษา	พฤติกรรมการสอน	ค่าเฉลี่ย	ส่วน เบี่ยงเบน มาตรฐาน	ระดับ พฤติกรรม
1. ครูทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้และ พัฒนาผู้เรียน	1.1 ทำวิจัยเพื่อหาสาเหตุของปัญหาการจัด กิจกรรมการเรียนรู้	3.03	0.79	บางครั้ง
	1.2 ทำวิจัยเพื่อพัฒนาวิธีการจัดกิจกรรมการ เรียนรู้	3.07	0.71	บางครั้ง
	1.3 ทำวิจัยเพื่อเลื่อนวิทยฐานะ	4.28	1.12	เกือบทุกครั้ง
	1.4 ทำวิจัยเพื่อพัฒนาความสามารถของนักเรียน	1.95	0.65	น้อยครั้ง
รวม		3.08	0.46	บางครั้ง

ประเด็นที่ศึกษา	พฤติกรรมการสอน	ค่าเฉลี่ย	ส่วน เบี่ยงเบน มาตรฐาน	ระดับ พฤติกรรม
2. ครูวางแผนก่อนการ ทำวิจัยในชั้นเรียน	2.1 กำหนดคำถามในการวิจัยว่า Why What	2.39	0.81	น้อยครั้ง
	How	2.76	0.74	บางครั้ง
	2.2 รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาการวิจัย			
<b>รวม</b>		<b>2.57</b>	<b>0.64</b>	<b>บางครั้ง</b>
3. ครูดำเนินงานตาม แผนการทำวิจัย	3.1 ทำวิจัยเพื่อตอบคำถามในการวิจัย	2.52	0.71	บางครั้ง
	3.2 ประเมินผลการทำวิจัยเป็นระยะ	2.09	0.74	น้อยครั้ง
<b>รวม</b>		<b>2.31</b>	<b>0.48</b>	<b>น้อยครั้ง</b>
<b>รวมพฤติกรรมสอนด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน</b>		<b>2.76</b>	<b>0.34</b>	<b>บางครั้ง</b>

จากตาราง 4.5 เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของพฤติกรรมสอนด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนแต่ละประเด็นที่ศึกษาพบว่าค่าเฉลี่ยรวมประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมสอนสูงสุดคือ ครูทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียน มีค่าเท่ากับ 3.08 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติงานตามประเด็นที่ศึกษาดังกล่าวบางครั้ง ในขณะที่ค่าเฉลี่ยรวมประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมสอนต่ำสุดคือ ครูดำเนินงานตามแผนการทำวิจัย มีค่าเท่ากับ 2.31 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติงานตามประเด็นที่ศึกษาดังกล่าวบ่อยครั้ง เมื่อพิจารณาประเด็นที่ศึกษาที่มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าต่ำสุดพบว่า ครูทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียนมีค่าเท่ากับ 0.46 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายน้อย ในขณะที่ประเด็นที่ศึกษาที่มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าสูงสุดพบว่า ครูวางแผนก่อนการทำวิจัยในชั้นเรียน มีค่าเท่ากับ 0.64 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายมากเมื่อเทียบกับประเด็นการศึกษาอื่นในด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน

**ตาราง 4.6 ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมสอนด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ โดยเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยประเด็นที่ศึกษาจากมากไปน้อย**

ประเด็นที่ศึกษา	พฤติกรรมการสอน	ค่าเฉลี่ย	ส่วน เบี่ยงเบน มาตรฐาน	ระดับ พฤติกรรม
1. จัดห้องเรียนที่เอื้อ ต่อการเรียนรู้ให้ นักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการ เรียนรู้	1.1 จัดชั้นเรียนโดยคำนึงถึงนักเรียนเป็นหลัก	4.25	0.73	เกือบทุกครั้ง
	1.2 จัดชั้นเรียนให้มีพื้นที่กว้างพอทำที่ทำ กิจกรรม	3.92	0.85	เกือบทุกครั้ง
<b>รวม</b>		<b>4.08</b>	<b>0.71</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>
2. จัดที่นั่งให้นักเรียน ที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้อย่าง เหมาะสม	2.1 จัดที่นั่งในชั้นเรียนโดยคำนึงถึงข้อจำกัดของ นักเรียน เช่น นั่งใกล้ครู เป็นต้น	3.83	0.89	เกือบทุกครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.83</b>	<b>0.89</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>

ประเด็นที่ศึกษา	พฤติกรรมการสอน	ค่าเฉลี่ย	ส่วน เบี่ยงเบน มาตรฐาน	ระดับ พฤติกรรม
3. จัดเตรียมบริการ เสริมวิชาการให้ นักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการ เรียนรู้	3.1 จัดสอนเสริมวิชาการล่วงหน้าให้แก่ นักเรียน	3.14	1.11	บางครั้ง
	3.2 จัดสอนเสริมเมื่อนักเรียนเรียนไม่ทัน	3.66	0.89	เกือบทุกครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.40</b>	<b>0.86</b>	<b>บางครั้ง</b>
<b>รวมพฤติกรรมการสอนด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการ เรียนรู้</b>		<b>3.76</b>	<b>0.67</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>

จากตาราง 4.6 เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของพฤติกรรมการสอนด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้แต่ละประเด็นที่ศึกษาพบว่าค่าเฉลี่ยรวมประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมการสอนสูงสุดคือ การจัดห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับ 4.08 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติตามประเด็นที่ศึกษาดังกล่าวเกือบทุกครั้ง ในขณะที่ค่าเฉลี่ยรวมประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมการสอนต่ำสุดคือ การจัดเตรียมบริการเสริมวิชาการให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับ 3.40 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติตามประเด็นที่ศึกษาดังกล่าวบางครั้ง เมื่อพิจารณาประเด็นที่ศึกษาที่มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าต่ำสุดพบว่าการจัดห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับ 0.71 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายน้อย ในขณะที่ประเด็นที่ศึกษาที่มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าสูงสุดพบว่า การจัดที่นั่งให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เหมาะสม มีค่าเท่ากับ 0.89 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายมากเมื่อเทียบกับประเด็นการศึกษาอื่นในด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้

**ตาราง 4.7 ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานพฤติกรรมการสอนด้านการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา โดยเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยประเด็นที่ศึกษาจากมากไปน้อย**

ประเด็นที่ศึกษา	พฤติกรรมการสอน	ค่าเฉลี่ย	ส่วน เบี่ยงเบน มาตรฐาน	ระดับ พฤติกรรม
1. จัดเทคโนโลยีสิ่ง อำนวยความสะดวก สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความ ช่วยเหลืออื่นใดทางการ ศึกษา	1.1 จัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	2.76	0.64	บางครั้ง
	1.2 จัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก เช่น เครื่องมือหรืออุปกรณ์ช่วยในการใช้คอมพิวเตอร์ เครื่องคอมพิวเตอร์ส่วนบุคคล เป็นต้น	3.84	0.66	เกือบทุกครั้ง
	1.3 จัดสื่อทางการศึกษา เช่น บัตรคำ บัตรภาพ สื่อการเรียนการสอน เป็นต้น	4.13	0.58	เกือบทุกครั้ง

ประเด็นที่ศึกษา	พฤติกรรมการสอน	ค่าเฉลี่ย	ส่วน เบี่ยงเบน มาตรฐาน	ระดับ พฤติกรรม
	1.4 จัดบริการทางการศึกษา เช่น การสอนเสริม การผลิตสื่อ การแนะแนว เป็นต้น	3.82	0.75	เกือบทุกครั้ง
	1.5 จัดความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาเช่น การปรับเนื้อหา หลักสูตร เทคนิคการสอน และการประเมินผลสำหรับนักเรียน การฝึกทักษะอาชีพ เป็นต้น	3.93	0.66	เกือบทุกครั้ง
<b>รวม</b>		<b>3.70</b>	<b>0.36</b>	<b>เกือบทุกครั้ง</b>

จากตาราง 4.7 เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของพฤติกรรมการสอน ด้านการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา พบว่ามีค่าเฉลี่ยของพฤติกรรมการสอนสูงสุดคือ การจัดสื่อทางการศึกษา เช่น บัตรคำ บัตรภาพ สื่อการเรียนการสอน เป็นต้น มีค่าเท่ากับ 4.13 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติงานดังกล่าวเกือบทุกครั้ง ในขณะที่ค่าเฉลี่ยของพฤติกรรมสอนต่ำสุดคือ การจัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล มีค่าเท่ากับ 2.76 ซึ่งแปลว่าครูปฏิบัติงานดังกล่าวบางครั้ง เมื่อพิจารณาค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าต่ำสุดพบว่า การจัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล มีค่าเท่ากับ 0.64 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายน้อย ในขณะที่ประเด็นที่ศึกษาที่มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าสูงสุดพบว่า การจัดบริการทางการศึกษา เช่น การสอนเสริม การผลิตสื่อ การแนะแนว เป็นต้น มีค่าเท่ากับ 0.75 จะเห็นว่าข้อมูลมีการกระจายมากเมื่อเทียบกับประเด็นการศึกษาอื่นในด้านด้านการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา



ตาราง 4.8 สรุปพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แต่ละด้าน โดยเรียงจากค่าเฉลี่ยมากไปน้อย

พฤติกรรมการสอน	ประเด็นที่ศึกษา		พฤติกรรมการสอน	
	ปฏิบัติงานมากที่สุด	ปฏิบัติงานน้อยที่สุด	ปฏิบัติงานมากที่สุด	ปฏิบัติงานน้อยที่สุด
การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ (ค่าเฉลี่ย = 3.76)	จัดห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (ค่าเฉลี่ย = 4.08)	จัดเตรียมบริการเสริมวิชาการให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (ค่าเฉลี่ย = 3.40)	จัดชั้นเรียนโดยคำนึงถึงนักเรียนเป็นหลัก (ค่าเฉลี่ย = 4.25)	จัดสอนเสริมวิชาการล่วงหน้าให้แก่แก่นักเรียน (ค่าเฉลี่ย = 3.14)
การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา (ค่าเฉลี่ย = 3.70)	จัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา (ค่าเฉลี่ย = 3.70)	จัดสื่อทางการศึกษา เช่น บัตรคำ บัตรภาพ สื่อการเรียนการสอน เป็นต้น (ค่าเฉลี่ย = 4.13)	จัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (ค่าเฉลี่ย = 2.76)	
การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (ค่าเฉลี่ย = 3.66)	ใช้เทคนิคการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (ค่าเฉลี่ย = 3.87)	ดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (ค่าเฉลี่ย = 2.58)	ให้คำชี้แนะแก่นักเรียนในขณะที่ทำกิจกรรม (ค่าเฉลี่ย = 4.40)	จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการสอนเฉพาะบุคคล (ค่าเฉลี่ย = 2.20)
การวัดและประเมินผล (ค่าเฉลี่ย = 3.55)	วัดและประเมินผลที่หลากหลายให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (ค่าเฉลี่ย = 3.69)	วัดและประเมินผลสอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (ค่าเฉลี่ย = 2.83)	วัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน (ค่าเฉลี่ย = 3.84)	วัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (ค่าเฉลี่ย = 2.83)
การวางแผนการจัดการเรียนรู้ (ค่าเฉลี่ย = 3.28)	ปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (ค่าเฉลี่ย = 3.85)	จัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคลที่สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (ค่าเฉลี่ย = 1.96)	ปรับเนื้อหาในหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน (ค่าเฉลี่ย = 4.35)	จัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคลที่สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (ค่าเฉลี่ย = 1.96)
การทำวิจัยในชั้นเรียน (ค่าเฉลี่ย = 2.76)	ครูทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียน (ค่าเฉลี่ย = 3.08)	ครูดำเนินงานตามแผนการทำวิจัย (ค่าเฉลี่ย = 2.31)	ทำวิจัยเพื่อเลื่อนวิทยฐานะ (ค่าเฉลี่ย = 4.28)	ประเมินผลการทำวิจัยเป็นระยะ (ค่าเฉลี่ย = 2.09)

จากตาราง 4.8 สรุปได้ว่าครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา มีพฤติกรรมการสอนที่เกี่ยวข้องกับ 6 ด้านเรียงลำดับคะแนนเฉลี่ยจากมากไปน้อยได้ดังนี้ 1) การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ 2) การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา 3) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 4) การวัดและประเมินผล 5) การวางแผนการจัดการเรียนรู้ และ 6) การทำวิจัยในชั้นเรียน

### ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์รูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เกี่ยวกับสถานการณ์พฤติกรรมการสอนเชิงบวกและเชิงลบใน 3 มิติ คือ มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอ และมิติความทั่วไป (Weiner, 1976; Seligman และคณะ, 1980)

1. ผลการวิเคราะห์สาเหตุความถี่สาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงบวก

ตาราง 4.9 ร้อยละของความถี่ของสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงบวก

สถานการณ์	สาเหตุ	ความถี่	ร้อยละ
1. เมื่อศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านสามารถนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ (IEP)	ความรู้ความสามารถ	94	39.3
	ประสบการณ์ทำงาน	48	20.1
	ความพยายาม	65	27.2
	ได้รับความช่วยเหลือ	16	6.7
	คำสั่งของหัวหน้า	2	.8
	งานไม่ยากเกินไป	7	2.9
	มีเวลา	7	2.9
	อื่นๆ	-	-
	<b>รวม</b>		<b>239</b>
2. เมื่อจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน ท่านได้รับความร่วมมือจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในการทำกิจกรรม	ความรู้ความสามารถ	26	10.9
	ประสบการณ์ทำงาน	108	45.2
	ความพยายาม	73	30.5
	ได้รับความช่วยเหลือ	13	5.4
	คำสั่งของหัวหน้า	8	3.3
	งานไม่ยากเกินไป	8	3.3
	มีเวลา	2	.8
	อื่นๆ	-	-
	<b>รวม</b>		<b>237</b>
<b>ข้อมูลขาดหาย (Missing Data)</b>		<b>2</b>	<b>.8</b>
3. ถ้าหากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีข้อจำกัดในการทำแบบทดสอบชุดเดียวกับนักเรียนคนอื่น ท่านสามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะได้	ความรู้ความสามารถ	114	47.7
	ประสบการณ์ทำงาน	33	13.8
	ความพยายาม	53	22.2
	ได้รับความช่วยเหลือ	21	8.8
	คำสั่งของหัวหน้า	11	4.6
	งานไม่ยากเกินไป	4	1.7
	มีเวลา	2	.8
	อื่นๆ	1	.4
	<b>รวม</b>		<b>239</b>

สถานการณ์	สาเหตุ	ความถี่	ร้อยละ
4. พระราชบัญญัติการจัดการศึกษา สำหรับ คน พิ ก า ร พ.ศ. 2551 กำหนดให้ท่านทำงานวิจัยในชั้นเรียน ท่านสามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ เรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้	ความรู้ความสามารถ	81	33.9
	ประสบการณ์ทำงาน	47	19.7
	ความพยายาม	61	25.5
	ได้รับความช่วยเหลือ	16	6.7
	คำสั่งของหัวหน้า	11	4.6
	งานไม่ยากเกินไป	3	1.3
	มีเวลา	18	7.5
	อื่นๆ	-	-
	<b>รวม</b>		<b>237</b>
<b>ข้อมูลขาดหาย (Missing Data)</b>		<b>2</b>	<b>.8</b>
5. ท่านสามารถสอนเสริม เมื่อนักเรียน ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เรียน ไม่ทันเพื่อน	ความรู้ความสามารถ	28	11.7
	ประสบการณ์ทำงาน	52	21.8
	ความพยายาม	15	6.3
	ได้รับความช่วยเหลือ	10	4.2
	คำสั่งของหัวหน้า	4	1.7
	งานไม่ยากเกินไป	2	.8
	มีเวลา	127	53.1
	อื่นๆ	-	-
	<b>รวม</b>		<b>238</b>
<b>ข้อมูลขาดหาย (Missing Data)</b>		<b>1</b>	<b>.4</b>
6. เมื่อท่านต้องการความร่วมมือใน การช่วยเหลือนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านสามารถประสานงานกับผู้ที่ เกี่ยวข้องได้ทันที	ความรู้ความสามารถ	15	6.3
	ประสบการณ์ทำงาน	76	31.8
	ความพยายาม	43	18.0
	ได้รับความช่วยเหลือ	89	37.2
	คำสั่งของหัวหน้า	6	2.5
	งานไม่ยากเกินไป	5	2.1
	มีเวลา	5	2.1
	อื่นๆ	-	-
	<b>รวม</b>		<b>239</b>

จากตาราง 4.9 เมื่อพิจารณาค่าความถี่ และร้อยละของสาเหตุที่ทำให้เกิดสถานการณ์พฤติกรรมการสอนเชิงบวกของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ดังนี้

สถานการณ์ที่ 1 เมื่อศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านสามารถนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ (IEP) พบว่า ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนดังกล่าวว่าเกิดจาก ความรู้ความสามารถที่สูงสุด รองลงมาคือ ความพยายาม และประสบการณ์ในการทำงาน ร้อยละ 39.3, 27.2 และ 20.1 ตามลำดับ

สถานการณ์ที่ 2 เมื่อจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน ท่านได้รับความร่วมมือจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในการทำกิจกรรมพบว่า ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนดังกล่าวว่าเกิดจาก ประสบการณ์ในการทำงาน มากที่สุด รองลงมาคือ ความพยายาม และความรู้ความสามารถ ร้อยละ 45.2, 30.5 และ 10.9 ตามลำดับ

สถานการณ์ที่ 3 ถ้าหากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีข้อจำกัดในการทำแบบทดสอบชุดเดียวกับนักเรียนคนอื่นๆ ท่านสามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะได้พบว่า ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนดังกล่าวว่าเกิดจาก ความรู้ความสามารถมากที่สุด รองลงมาคือ ความพยายาม และประสบการณ์ในการทำงาน ร้อยละ 47.7, 22.2 และ 13.8 ตามลำดับ

สถานการณ์ที่ 4 พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 กำหนดให้ท่านทำงานวิจัยในชั้นเรียน ท่านสามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้พบว่า ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนดังกล่าวว่าเกิดจาก ความรู้ความสามารถมากที่สุด รองลงมา ความพยายาม และประสบการณ์ในการทำงาน ร้อยละ 33.9, 25.5 และ 19.7 ตามลำดับ

สถานการณ์ที่ 5 ท่านสามารถสอนเสริม เมื่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อ่านไม่ทันเพื่อนพบว่า ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนดังกล่าวว่าเกิดจาก มีเวลา มากที่สุด รองลงมา ประสบการณ์ในการทำงาน และความรู้ความสามารถ ร้อยละ 53.1 21.8 และ 11.7 ตามลำดับ

สถานการณ์ที่ 6 เมื่อท่านต้องการความร่วมมือในการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านสามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องได้ทันทีพบว่า ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนดังกล่าวว่าเกิดจาก ได้รับความช่วยเหลือมากที่สุด รองลงมา ประสบการณ์ทำงาน และความพยายาม ร้อยละ 37.2, 31.8 และ 18.0 ตามลำดับ

2. ผลการวิเคราะห์สาเหตุความถี่สาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรมการสอนในสถานการณืเชิงลบ  
**ตาราง 4.10** ร้อยละของความถี่ของสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรมการสอนในสถานการณืเชิงลบ

สถานการณื	สาเหตุ	ความถี่	ร้อยละ
7. ท่านไม่สามารถเขียนแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล(IEP) สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้	ขาดความรู้ความสามารถ	82	34.3
	ขาดประสบการณ์ทำงาน	28	11.7
	ขาดความพยายาม	52	21.8
	ไม่ได้รับความช่วยเหลือ	4	1.7
	หัวหน้าไม่ได้ออกคำสั่ง	3	1.3
	งานยากเกินไป	43	18.0
	ไม่มีเวลา	23	9.6
	อื่นๆ	4	1.7
<b>รวม</b>		<b>239</b>	<b>100.0</b>
8. ท่านไม่สามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีสมาธิในการเรียนในรายวิชาของท่านได้ แม้ว่าท่านจะเตรียมการสอนมาอย่างดี	ขาดความรู้ความสามารถ	29	12.1
	ขาดประสบการณ์ทำงาน	110	46.0
	ขาดความพยายาม	49	20.5
	ไม่ได้รับความช่วยเหลือ	12	5.0
	หัวหน้าไม่ได้ออกคำสั่ง	11	4.6
	งานยากเกินไป	6	2.5
	ไม่มีเวลา	21	8.8
	อื่นๆ	1	.4
<b>รวม</b>		<b>239</b>	<b>100.0</b>
9. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีข้อจำกัดในการทำข้อสอบชุดเดียวกับนักเรียนคนอื่นๆ แต่ท่านไม่สามารถปรับข้อสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้	ขาดความรู้ความสามารถ	92	38.5
	ขาดประสบการณ์ทำงาน	71	29.7
	ขาดความพยายาม	37	15.5
	ไม่ได้รับความช่วยเหลือ	11	4.6
	หัวหน้าไม่ได้ออกคำสั่ง	7	2.9
	งานยากเกินไป	18	7.5
	ไม่มีเวลา	2	.8
	อื่นๆ	1	.4
<b>รวม</b>		<b>239</b>	<b>100.0</b>
10. พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ให้ท่านทำงานวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน แต่ท่านไม่สามารถทำงานวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้	ขาดความรู้ความสามารถ	66	27.6
	ขาดประสบการณ์ทำงาน	31	13.0
	ขาดความพยายาม	35	14.6
	ไม่ได้รับความช่วยเหลือ	16	6.7
	หัวหน้าไม่ได้ออกคำสั่ง	2	.8
	งานยากเกินไป	63	26.4
	ไม่มีเวลา	25	10.5
	อื่นๆ	1	.4
<b>รวม</b>		<b>239</b>	<b>100.0</b>

สถานการณ์	สาเหตุ	ความถี่	ร้อยละ
11. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เรียนไม่ทันนักเรียนคนอื่นๆ แต่ท่านไม่สามารถจัดสอนเสริมให้นักเรียนได้	ขาดความรู้ความสามารถ	3	1.3
	ขาดประสบการณ์ทำงาน	38	15.9
	ขาดความพยายาม	75	31.4
	ไม่ได้รับความช่วยเหลือ	10	4.2
	หัวหน้าไม่ได้ออกคำสั่ง	14	5.9
	งานยากเกินไป	5	2.1
	ไม่มีเวลา	92	38.5
	อื่นๆ	2	0.8
	<b>รวม</b>	239	100.0
12. ท่านมีปัญหาในการประสานงานกับครูท่านอื่น ผู้ปกครอง ผู้บริหาร หรือผู้ที่เกี่ยวข้องเพื่อจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	ขาดความรู้ความสามารถ	10	4.2
	ขาดประสบการณ์ทำงาน	57	23.8
	ขาดความพยายาม	56	23.4
	ไม่ได้รับความช่วยเหลือ	96	40.2
	หัวหน้าไม่ได้ออกคำสั่ง	10	4.2
	งานยากเกินไป	3	1.3
	ไม่มีเวลา	6	2.5
	อื่นๆ	1	.4
	<b>รวม</b>	239	100.0

จากตาราง 4.10 เมื่อพิจารณาค่าความถี่ และร้อยละของสาเหตุที่ทำให้เกิดสถานการณ์พฤติกรรมการสอนเชิงลบของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีรายละเอียดดังนี้

สถานการณ์ที่ 7 ท่านไม่สามารถเขียนแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่อนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนดังกล่าวเกิดจากขาดความรู้ความสามารถมากที่สุด รองลงมาคือขาดความพยายาม และงานยากเกินไป ร้อยละ 34.3, 21.8 และ 18.0 ตามลำดับ

สถานการณ์ที่ 8 ท่านไม่สามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีสมาธิในการเรียนในรายวิชาของท่านได้ แม้ว่าท่านจะเตรียมการสอนมาอย่างดีครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่อนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนดังกล่าวเกิดจาก ขาดประสบการณ์การทำงานมากที่สุด รองลงมา ขาดความพยายาม และขาดความรู้ความสามารถ ร้อยละ 46.0, 49 และ 12.0 ตามลำดับ

สถานการณ์ที่ 9 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีข้อจำกัดในการทำข้อสอบชุดเดียวกับนักเรียนคนอื่นๆ แต่ท่านไม่สามารถปรับข้อสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่อนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนดังกล่าวเกิดจาก ขาดความรู้ความสามารถมากที่สุด รองลงมา ขาดประสบการณ์ทำงาน และขาดความพยายาม ร้อยละ 38.5, 29.7 และ 15.5 ตามลำดับ

สถานการณ์ที่ 10 พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ให้ท่านทำงานวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน แต่ท่านไม่สามารถทำงานวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่อนุমানสาเหตุพฤติกรรมกรรมการสอนดังกล่าวว่าเกิดจาก ขาดความรู้ความสามารถมากที่สุด รองลงมา งานยากเกินไป และ ขาดความพยายามร้อยละ 27.6, 26.4 และ 14.6 ตามลำดับ

สถานการณ์ที่ 11 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เรียนไม่ทันนักเรียนคนอื่นๆ แต่ท่านไม่สามารถจัดสอนเสริมให้นักเรียนได้ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่อนุমানสาเหตุพฤติกรรมกรรมการสอนดังกล่าวว่าเกิดจาก ไม่มีเวลามากที่สุด รองลงมา ขาดความพยายาม ขาดประสบการณ์ทำงาน และหัวหน้าไม่ได้ออกคำสั่ง ร้อยละ 38.5, 31.4 และ 15.9

สถานการณ์ที่ 12 ท่านมีปัญหาในการประสานงานกับครูท่านอื่น ผู้ปกครอง ผู้บริหาร หรือผู้ที่เกี่ยวข้องเพื่อจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ครูผู้สอนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่อนุমানสาเหตุพฤติกรรมกรรมการสอนดังกล่าวว่าเกิดจากไม่ได้รับความช่วยเหลือ มากที่สุด รองลงมาขาดประสบการณ์ทำงาน และขาดความพยายาม ร้อยละ 40.2, 23.8 และ 23.9

จากสถานการณ์พฤติกรรมกรรมการสอนของครูในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบ สรุปสาเหตุหลักที่ทำให้เกิดสถานการณ์ดังกล่าวโดยแบ่งตามพฤติกรรมกรรมการสอนแต่ละด้านได้ดังนี้

**ตาราง 4.11** สรุปสาเหตุหลักที่ทำให้เกิดพฤติกรรมกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในแต่ละด้าน

พฤติกรรมกรรมการสอน	สถานการณ์	การอนุমানสาเหตุพฤติกรรมกรรมการสอน	
		สถานการณ์เชิงบวก	สถานการณ์เชิงลบ
การวางแผนการจัดการเรียนรู้	การจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล	ความรู้ความสามารถ	ขาดความรู้ความสามารถ
การจัดกิจกรรมการเรียนรู้	การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนมีส่วนร่วม	ประสบการณ์ทำงาน	ขาดประสบการณ์ทำงาน
การวัดและประเมินผล	การปรับแบบทดสอบให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	ความรู้ความสามารถ	ขาดความรู้ความสามารถ
การทำวิจัยในชั้นเรียน	การทำวิจัยในชั้นเรียนเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	ความรู้ความสามารถ	ขาดความรู้ความสามารถ
การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้	การจัดสอนเสริม	มีเวลา	ไม่มีเวลา
การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลือทางการศึกษา	การประสานงานระหว่างผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	ได้รับความช่วยเหลือ	ไม่ได้รับความช่วยเหลือ

จากตาราง 4.11 สรุปได้ว่า ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อันมาจากสาเหตุ พฤติกรรมการสอนด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้ ด้านการวัดและประเมินผล และด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน ในสถานการณ์ที่ครูไม่มีปัญหาและมีปัญหาในการจัดการเรียนร่วมว่าเกิดจากความรู้อาจเกิดจากความสามารถ ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบว่าเกิดจากประสบการณ์ทำงาน ด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ในสถานการณ์ที่ครูไม่มีปัญหา และมีปัญหาในการจัดการเรียนร่วมเกิดจากเวลา และด้านการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อบริการ และความช่วยเหลืออื่นในทางการศึกษาเกิดจากความช่วยเหลือของผู้อื่น

3. ผลการวิเคราะห์ค่ามัธยฐานของคะแนนที่ได้จากแบบสอบถามรูปแบบการอนุमानสาเหตุ พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ด้านสถานการณ์เชิงบวก ในมิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอ และมิติความทั่วไปดังตาราง

**ตาราง 4.12** การจำแนกกลุ่มตัวอย่าง โดยพิจารณาเฉพาะผู้ที่ได้คะแนนการอนุमानสาเหตุ สถานการณ์เชิงบวก ในแต่ละมิติน้อยกว่าหรือมากกว่าค่ามัธยฐาน

คะแนนมิติ แหล่งกำเนิดของสาเหตุ (ค่ามัธยฐาน = 5.17)	คะแนน มิติความสม่ำเสมอ (ค่ามัธยฐาน = 4.33)	คะแนนมิติความทั่วไป (ค่ามัธยฐาน = 4.33)	
		น้อยกว่าค่ามัธยฐาน	มากกว่าค่ามัธยฐาน
น้อยกว่าค่ามัธยฐาน	น้อยกว่าค่ามัธยฐาน	35*	10
	มากกว่าค่ามัธยฐาน	29	23
มากกว่าค่ามัธยฐาน	น้อยกว่าค่ามัธยฐาน	18	29
	มากกว่าค่ามัธยฐาน	15	38**

ตาราง 4.12 สรุปได้ว่าครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่มีรูปแบบการอนุमानสาเหตุพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์ที่ครูไม่มีปัญหาในการจัดการเรียนร่วมว่าเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากสถานการณ์ที่ไม่มีปัญหาในการจัดการเรียนร่วมเกิดขึ้นอีกสาเหตุคงเหมือนเดิมไม่เปลี่ยนแปลง และสาเหตุนี้ส่งผลต่อนักเรียนคนอื่นๆ



4. ผลการวิเคราะห์ค่ามัธยฐานของคะแนนที่ได้จากแบบสอบถามรูปแบบการอนุমানสาเหตุ พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ด้านสถานการณ์เชิงลบ ใน มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอ และมิติความทั่วไปดังตาราง

**ตาราง 4.13** การจำแนกกลุ่มตัวอย่าง โดยพิจารณาเฉพาะผู้ที่ได้คะแนนการอนุमानสาเหตุ สถานการณ์เชิงลบ ในแต่ละมิติน้อยกว่าหรือมากกว่าค่ามัธยฐาน

คะแนนมิติ แหล่งกำเนิดของสาเหตุ (ค่ามัธยฐาน = 4.33)	คะแนน มิติความสม่ำเสมอ (ค่ามัธยฐาน = 4.17)	คะแนนมิติความทั่วไป (ค่ามัธยฐาน = 3.67)	
		น้อยกว่าค่ามัธยฐาน	มากกว่าค่ามัธยฐาน
น้อยกว่าค่ามัธยฐาน	น้อยกว่าค่ามัธยฐาน	39*	21
	มากกว่าค่ามัธยฐาน	8	16
มากกว่าค่ามัธยฐาน	น้อยกว่าค่ามัธยฐาน	21	9
	มากกว่าค่ามัธยฐาน	20	56**

จากตาราง 4.13 สรุปได้ว่าครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่มีรูปแบบการอนุमानสาเหตุพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์ที่ครูมีปัญหาในการจัดการเรียนร่วม ว่าเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากสถานการณ์ที่ครูมีปัญหาในการจัดการเรียนร่วมเกิดขึ้นอีกสาเหตุยังคงเหมือนเดิมไม่เปลี่ยนแปลง และสาเหตุนี้ส่งผลต่อนักเรียนคนอื่นๆ

## บทที่ 5

### สรุป อภิปรายผลการวิจัย และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ มีวัตถุประสงค์ที่สำคัญ 2 ประการ คือ 1) เพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล และ 2) เพื่อศึกษารูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ประชากรในการวิจัยครั้งนี้ คือ ครูในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ปีการศึกษา 2556 ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จาก 321 แห่ง กลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิจัยในครั้งนี้ประกอบด้วย กลุ่มตัวอย่างชั้นสร้างเครื่องมือ คือ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 10 คน จากโรงเรียนเรียนร่วมจำนวน 5 แห่ง ในเขตกรุงเทพมหานคร โดยใช้วิธีการสุ่มแบบเฉพาะเจาะจง และกลุ่มตัวอย่างชั้นการศึกษาจริง คือ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ปีการศึกษา 2556 จำนวน 320 คน โดยผู้วิจัยสำรวจพบว่าโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลมีจำนวน 321 แห่ง ผู้วิจัยได้เลือกโรงเรียนร้อยละ 20 ของโรงเรียนทั้งหมด เป็นจำนวน 64 โรงเรียน โดยใช้วิธีการสุ่มโรงเรียนอย่างมีระบบจากการกำหนดบัญชีรายชื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้มี 2 ตัวแปร ได้แก่ 1) พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และ 2) รูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

เครื่องมือที่ใช้การวิจัยครั้งนี้ แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แบ่งออกเป็น 3 ตอน คือ ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม ได้แก่ เพศ อายุ ระดับการศึกษา ประสบการณ์ในการทำงานจัดการเรียนร่วม จบทางด้านการศึกษาพิเศษหรือเคยได้รับการอบรมด้านการศึกษาพิเศษหรือไม่ ตอนที่ 2 แบบสอบถามเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แบ่งออกเป็นพฤติกรรมการสอน 6 ด้าน ได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การทำวิจัยในชั้นเรียน การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และการจัดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา จำนวน 60 ข้อ และ ตอนที่ 3 แบบสอบถามรูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย ข้อคำถามสถานการณ์เชิงบวก และสถานการณ์เชิงลบ

การวิเคราะห์ข้อมูลวิเคราะห์ข้อมูลจากเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) คะแนนจากแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยหา

ค่าเฉลี่ย และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และ 2) คะแนนจากแบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุ พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยหาค่าร้อยละของความถี่ และค่ามัธยฐาน

## 1. สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัยเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษาที่มีข้อสรุปดังนี้

### 1.1 ด้านพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล แบ่งเป็นประเด็นได้ 6 ด้าน ดังนี้ 1) การวางแผนการจัดการเรียนรู้ 2) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 3) การวัดและประเมินผล 4) การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ 5) การทำวิจัยในชั้นเรียน และ 6) การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา

เรียงลำดับพฤติกรรมที่ครูปฏิบัติมากที่สุดไปน้อยที่สุดได้ดังนี้ 1) การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ 2) การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา 3) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 4) การวัดและประเมินผล 5) การวางแผนการจัดการเรียนรู้ และ 6) การทำวิจัยในชั้นเรียน

ด้านที่ครูปฏิบัติมากที่สุด คือ การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ พบว่าครูจัดห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ด้านที่ครูปฏิบัติน้อย คือ การทำวิจัยในชั้นเรียน

### 1.2 ด้านรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบ ดังนี้ 1) ความรู้ความสามารถ 2) ประสบการณ์ในการทำงาน 3) ความพยายาม 4) การได้รับความช่วยเหลือ 5) ความยากง่ายของงาน 6) คำสั่งจากผู้บริหาร และ 7) เวลา

รูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่พบในงานวิจัยครั้งนี้ สรุปได้ว่า ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑลมีรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนทั้งในสถานการณ์เชิงบวก และเชิงลบว่าเป็นสาเหตุที่เกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากสถานการณ์เชิงบวกและเชิงลบนั้นเกิดขึ้นอีกสาเหตุจะไม่เปลี่ยนแปลงหรือเหมือนเดิม และสาเหตุนั้นส่งผลต่อนักเรียนคนอื่นๆ

## 2. อภิปรายผลการวิจัย

ผลการวิจัยเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอน และรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษาสามารถอภิปรายและเสนอแนะดังนี้

### 2.1 พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

#### 2.1.1 ด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ปรับหลักสูตร มีการจัดทำหลักสูตรเพิ่มเติมเฉพาะทักษะที่จำเป็น หรือปรับวัตถุประสงค์ เนื้อหา การวัดและประเมินผล ในหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนเกือบทุกครั้ง (ดังตาราง 4.2) ครูปรับเนื้อหาในหลักสูตรแกนกลางหรือหลักสูตรสถานศึกษา ให้สอดคล้องกับความสนใจ หรือความสามารถของนักเรียน เรียกว่าเป็น การปรับหลักสูตรทั่วไป คือ ปรับหลักสูตรที่ใช้กับนักเรียนทั่วไปมาใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งครูไม่จัดทำหลักสูตรเฉพาะ แต่ใช้หลักสูตรเดียวกับนักเรียนทั่วไป เนื่องจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เข้าเรียนร่วมนั้น แสดงว่านักเรียนสามารถเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไปได้ แต่ครูจะเน้นปรับเนื้อหา ปรับวิธีการวัดและประเมินผล โดยคำนึงถึงความบกพร่อง และความสามารถของนักเรียน (เบญจา ชลธารนนท์, 2544) ซึ่งครูจะปรับเนื้อหาในหลักสูตรโดยเน้นทักษะสังคม ความสนใจ และความถนัดของนักเรียน ถ้าเนื้อหาสาระมีความยากเกินไป ครูปรับเนื้อหาให้ง่ายขึ้นตามความสามารถของนักเรียน และเน้นเนื้อหาที่สามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ (อัจฉริยา กุดหอม, 2550; Maria, 2013) อีกทั้งพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) ระเบียบคณะกรรมการส่งเสริมการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการว่าด้วยการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับคนพิการ (2552) และการบริหารการเรียนร่วมตามโครงสร้างซีทของคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2548) กำหนดให้ครูปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน แสดงว่าการปรับหลักสูตรเป็นตัวชี้วัดความสำเร็จในการจัดการศึกษาเรียนร่วม (ภาวนา เปลี่ยนศรี, 2551) จากที่กล่าวมาข้างต้นพบว่า ครูส่วนใหญ่ดำเนินการวางแผนการจัดการเรียนรู้ด้านการปรับหลักสูตรให้กับนักเรียนตามกฎหมาย ระเบียบข้อบังคับดังกล่าว ซึ่งจะทำให้ นักเรียนกลุ่มนี้ สามารถทำกิจกรรมการเรียนรู้อบรมร่วมกับนักเรียนทั่วไปในชั้นเรียนปกติได้ ทำให้นักเรียนกลุ่มนี้ได้เรียนรู้ และพัฒนาตนเอง ตลอดจนเกิดการยอมรับการอยู่ร่วมกัน

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ใช้แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเป็นแนวทางทำแผนการสอนเฉพาะบุคคลน้อยครั้ง กล่าวคือ ครูจะต้องทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลก่อนที่จะทำแผนการสอนเฉพาะบุคคลได้ แต่พบว่าครูส่วนใหญ่ไม่ได้กำหนดรายละเอียดข้อดี ข้อบกพร่อง จุดประสงค์ระยะยาว จุดประสงค์ระยะสั้น การวัดและประเมินผล บริการที่มีความจำเป็น ทบทวนรายละเอียด และจัดทำรายงานในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (ดังตาราง 4.2) ทั้งๆที่มาตรฐานการเรียนร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา (2555) ระเบียบคณะกรรมการส่งเสริมการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการว่าด้วยการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับคนพิการ (2552) พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) การบริหารงานจัดการเรียนร่วมตามโครงสร้างซีทของคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2548) และมาตรฐานการศึกษาพิเศษ สังกัดสำนักงานประถมศึกษาแห่งชาติ (2542) กำหนดให้ครูจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล และ

แผนการสอนเฉพาะบุคคล อีกทั้ง จุฬาลักษณ์ ชันธบุตร (2544) และเนติสิทธิ์ ปฐมกาลบุตร (2548) พบว่า แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เป็นตัวบ่งชี้ความสำเร็จการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม และยังเป็นแนวทางการจัดการศึกษา และติดตามพัฒนาการของนักเรียนทั้งหมด (นารีรัตน์ กล้าหาญ, 2551) แต่ในทางปฏิบัติครูครูแทบจะไม่มีการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลเลย (สุพิทยา แก้วมณี, 2539) เนื่องจากครูขาดความรู้ ความเข้าใจ และวิธีการทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และครูไม่มีเวลา (ณัฐกฤตา ไพศาลสมบัติ, 2543; Mack, 2000; Maria, 2013) อีกทั้งครูส่วนใหญ่มีเจตคติต่อการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลว่าเป็นการเพิ่มภาระของครู เนื่องจากครูต้องใช้เวลารวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนก่อนจะทำแผน (Spaulding, 2009) หรือแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลมีรายละเอียดมากเกินไป ทำให้ครูไม่สามารถกำหนดรายละเอียดได้ทั้งหมด ซึ่งครูส่วนใหญ่ระบุรายละเอียดแค่จุดมุ่งหมายระยะยาว จุดมุ่งหมายระยะสั้น วิธีการสอน และการวัดและประเมินผลเท่านั้น (Agalitotis และ Kalyva, 2011) แต่อย่างไรก็ตามครูที่จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลส่วนมากเป็นครูที่จบทางด้านการศึกษาพิเศษ หรือโรงเรียนที่จัดการเรียนร่วมอย่างเป็นระบบ ดังที่ครูหรือผู้เชี่ยวชาญด้านนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะวางแผนจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลทุกครั้ง (กฤษณา ปลื้มรัมย์, 2551) เห็นได้ชัดว่าปัญหาเกิดจากการที่ครูส่วนใหญ่ขาดความรู้ความสามารถเกี่ยวกับการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล หากยังเป็นเช่นนี้เห็นควรที่จะจัดอบรมเกี่ยวกับการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลให้แก่ผู้ที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ ผู้บริหาร ผู้ปกครอง นักจิตวิทยาเด็ก เป็นต้น นอกจากนี้ปัญหาครูไม่ได้รับการอบรมแล้ว (ดังตาราง 4.1) ครูที่ผ่านการอบรมไม่ได้นำความรู้มาประยุกต์ใช้ (ปานจันทร์ โททอง, 2542) ดังนั้นผู้ที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายควรที่จะร่วมมือกันจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การกำหนดสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดที่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สมควรได้รับตามกฎหมาย ระเบียบข้อบังคับต่างๆ อีกทั้งเป็นประโยชน์ต่อครูได้รู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล

#### 2.1.2 ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ใช้เทคนิคการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยการใช้เทคนิควิเคราะห์งาน ให้คำแนะนำ การเสริมแรง และบันทึกกิจกรรมการเรียนรู้เกือบทุกครั้ง (ดังตาราง 4.3) ซึ่งครูจะมีเทคนิคการสอนที่หลากหลาย เช่น การวิเคราะห์งาน การให้เพื่อนช่วยสอน การจัดกิจกรรมกลุ่ม การตั้งคำถาม การพูดกระตุ้น การเสริมแรง เป็นต้น เพื่อให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหาได้ง่าย จะเห็นได้ว่าเทคนิคการสอนมีหลายวิธี ซึ่งครูจะเลือกใช้เทคนิคการสอนโดยคำนึงถึงเนื้อหาวิชาที่สอน (ชลาสร นิมนวล, 2549; อัจฉริยา กุดหอม, 2551; Maria, 2013) อีกทั้งการบริการจัดการเรียนร่วมตามโครงสร้างซีทของคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2548) กำหนดให้ครูมีเทคนิคการสอนสอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน นอกจากนี้ จุฬาลักษณ์ ชันธบุตร (2544) พบว่าเทคนิคการสอนเป็นตัวชี้วัดความสำเร็จของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม จะเห็นได้ว่าครูมีเทคนิคการสอนที่หลากหลายที่สามารถนำมาใช้กับนักเรียนทั่วไป และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในชั้นเรียนร่วม เพื่อให้ให้นักเรียนเกิดความเข้าใจในเนื้อหาได้ง่ายขึ้น จะส่งผลให้ครูประสบความสำเร็จด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และแผนการสอนเฉพาะบุคคลบางครั้ง ซึ่งในบริบทพฤติกรรมกรรมการสอนด้านการวางแผนการจัดการศึกษาในปัจจุบัน พบว่า ครูส่วนใหญ่ไม่ได้จัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล และแผนการสอนเฉพาะบุคคล (ดังตาราง 4.2) ทำให้ครูไม่มีแผนอันเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ทั้งๆที่ มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา (2555) พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) และมาตรฐานการศึกษาพิเศษ โรงเรียนเรียนร่วม สังกัดสำนักงานประถมศึกษาแห่งชาติ (2542) กำหนดให้ครูดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล แต่ในทางปฏิบัติครูไม่สามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (ดังตาราง 4.3) เนื่องจากครูส่วนใหญ่ขาดความรู้ความเข้าใจตั้งแต่กระบวนการวางแผน และมีปัจจัยแทรกซ้อน เช่น อารมณ์ของนักเรียน สภาพแวดล้อม กิจกรรมโรงเรียน เป็นต้น (ณัฐกฤตา ไพศาลสมบัติ, 2543; Agalotis และ Kalyva, 2011) ซึ่งครูส่วนใหญ่ต้องจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยความพร้อมของนักเรียนมากกว่าจัดกิจกรรมให้ เป็นไปตามแผน (ภาคผนวก ค) แต่จะเกิดปัญหาขาดความมั่นใจในแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (ปานจันทร์ โททอง, 2542) ดังนั้นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการสอนเฉพาะบุคคล ต้องวางแผนก่อน แต่มีปัญหาว่า ครูส่วนใหญ่ขาดความรู้ความเข้าใจด้านการวางแผนการจัดการศึกษา มากที่สุด (Maria, 2013) หากจะให้ครูดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ควรจัดอบรมให้ครูมีความรู้ความเข้าใจด้านการวางแผนการเรียนรู้ก่อน ถึงจะพัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้

### 2.1.3 ด้านการวัดและประเมินผล

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้วัด และประเมินผลที่หลากหลายให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เกือบทุกครั้ง (ดังตาราง 4.4) ในบริบทพฤติกรรมกรรมการสอนด้านการวัดและประเมินผล มีขั้นตอนดังนี้ เริ่มแรกครูพิจารณาว่าจะประเมินผลด้านใดโดยเลือกทักษะที่จำเป็นของนักเรียน เลือกวิธีการที่จะใช้ทดสอบทักษะนั้น และควรมีวิธีการที่หลากหลาย (สำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษา, 2541) ซึ่งวิธีการวัดและประเมินผลที่หลากหลายสำหรับนักเรียนกลุ่มนี้ เช่น การสอบปากเปล่าให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน การช่วยเหลือการอ่านข้อสอบให้นักเรียน การสังเกตพฤติกรรม การสังเกตการปฏิบัติงาน แบบทดสอบแบบเติมคำตอบ แบบตัวเลือก ใช้วิธีการวาดรูปแทนการเขียนอธิบาย เป็นต้น (จุไรรัตน์ คงชื่น, 2544; ผดุง อารยะวิญญู, 2544; กฤษณา ปลื้มรัมย์, 2551) อีกทั้งมาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา (2555) และระเบียบคณะกรรมการส่งเสริมการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ ว่าด้วยการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2552) กำหนดให้ ครูวัดและประเมินผลที่หลากหลายสอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน นอกจากนี้ Feng และ Sass (2013) พบว่าการวัดและประเมินผลที่หลากหลายเป็นตัวบ่งชี้ในการประเมินประสิทธิภาพของครู จะเห็นได้ว่าครูที่มีวิธีการวัดและประเมินผลที่หลากหลาย และนำผลการประเมินว่ามีข้อบกพร่องที่ควรแก้ไขปรับปรุงหรือไม่ ถ้ามีวิเคราะห์หว่าเกิดจากสาเหตุใด หากเกิดจากวิธีการวัดและประเมินผล ครูควรศึกษาวิธีการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน (Maria, 2013) จะทำให้ครูดำเนินงานด้านการ

วัดและประเมินผลการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ และประสิทธิผล

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้วัดและประเมินผลสอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เพียงบางครั้ง (ดังตาราง 4.4) สืบเนื่องมาจาก ในบริบทพฤติกรรมการสอนด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้ในปัจจุบัน พบว่าครูส่วนใหญ่ไม่ได้จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (ดังตาราง 4.2) ทำให้ไม่สามารถดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ดังนั้นครูจึงไม่สามารถวัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้เช่นกัน ทั้งที่มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา (2555) และพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) กำหนดให้ครูวัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล อีกทั้งจุฬาลักษณ์ ชันธบุตร (2544) และภาวนา เปลี่ยนศรี (2551) พบว่า การวัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เป็นตัวบ่งชี้ความสำเร็จของครูในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม แต่ในทางปฏิบัติพบว่า ครูไม่สามารถดำเนินการดังกล่าวได้ เนื่องจากครูขาดความรู้ความสามารถในการวัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ครูจะวัดและประเมินผลเหมือนกับนักเรียนทั่วไป (ปานจันทร์ โททอง, 2542; จุไรรัตน์ คงปั้น, 2544) แต่อย่างไรก็ตามครูที่มีความรู้ด้านนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยเฉพาะ หรือครูที่จัดการสอนแบบตัวต่อตัวจะวัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (กฤษณา ปลื้มรัมย์, 2551; Ding และคณะ, 2006) จะเห็นได้ว่าปัญหาเกิดจากความรู้ความสามารถตั้งแต่ขั้นตอนการวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หากยังเป็นเช่นนี้ ครูจะไม่ทราบพัฒนาการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ว่านักเรียนมีพัฒนาการที่ดีขึ้นหรือแย่ลง (Hellenbach, 2011)

#### 2.1.4 ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทำวิจัยในชั้นเรียนเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้น้อยมาก (ดังตาราง 4.5) ทั้งที่ในมาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา (2555) และพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) กำหนดให้ ครูใช้กระบวนการวิจัย เพื่อพัฒนาผู้เรียนเฉพาะบุคคล โดยครูนำผลการวัดและประเมินผลเฉพาะบุคคลมาวางแผนการทำวิจัยสำหรับนักเรียน ด้วยเหตุนี้ทำให้ครูทำวิจัยในชั้นเรียนน้อยมาก เนื่องจากในบริบทพฤติกรรมการสอนตั้งแต่การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และการวัดและประเมินผลที่สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลในปัจจุบัน พบว่า ครูปฏิบัติงานน้อยมาก (ดังตาราง 4.2, 4.3 และ 4.4) ทำให้ครูไม่มีข้อมูลที่จะมาทำวิจัยในชั้นเรียนเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ อีกทั้งกฎหมาย ข้อบังคับดังกล่าว ประกาศเพียงไม่กี่ปี มีความเป็นไปได้ที่ครูไม่ทราบว่าต้องทำวิจัยในชั้นเรียนเฉพาะนักเรียนเป็นรายบุคคล ทำให้มีปัญหาเรื่องการแจ้งข่าวสารเกี่ยวกับนโยบาย หรือกฎหมาย และผู้บริหารไม่ได้ดำเนินการชี้แจง และแนวทางการปฏิบัติงานให้แก่ครู หรือครูมักจะทำวิจัยในชั้นเรียนเกี่ยวกับนักเรียนทั่วไป (ปานจันทร์ โททอง, 2542; ญัฐกฤตา ไพศาลสมบัติ, 2543) หากเป็นเช่นนี้ การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อาจขาดพัฒนาการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบ ดังนั้นการทำวิจัยในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบสู่มาตรฐานการศึกษาพิเศษโรงเรียนเรียนร่วม ควรมีขั้นตอน 1) มีการวางแผน

แผนการพัฒนา 2) ปฏิบัติตามแผนการพัฒนา 3) มีการตรวจสอบและประเมินการพัฒนา และ 4) นำผลมาปรับปรุง ซึ่งสอดคล้องกับการทำวิจัยในชั้นเรียนที่ปฏิบัติตามกันมา นั่นคือวงจรขดลวด (PDCA) 1) Plan (วางแผน) 2) Do ปฏิบัติ 3) Check (การตรวจสอบ) และ 4) Action (การปรับปรุง) (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์, 2544) ดังนั้นหน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรจัดอบรมการวิจัยในชั้นเรียนโดยการเพิ่มหัวข้อในการอบรมการทำวิจัยพัฒนานักเรียนเฉพาะบุคคล เพื่อให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความเสมอภาคกับนักเรียนทั่วไปเรื่องทำวิจัยในชั้นเรียน

#### 2.1.5 ด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จัดห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยคำนึงถึงนักเรียนเป็นหลัก และจัดชั้นเรียนให้มีพื้นที่ทำกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมเกือบทุกครั้ง (ดังตาราง 4.6) ซึ่งครูส่วนใหญ่จัดบริเวณห้องเรียนให้มีพื้นที่ว่างในการทำกิจกรรม จัดให้นักเรียนนั่งใกล้ครู จัดห้องเรียนไม่ให้มีเสียงรบกวน หรือมีเสียงรบกวนน้อยที่สุด จัดชั้นเรียนตามหลักการจัดสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด จัดให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนร่วมในชั้นเรียนปกติมากที่สุด (เบญญา ชลธานนท์, 2546; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548; นาริรัตน์ กล้าหาญ, 2551; ภูฟ้า เสวกพันธ์, 2555) เนื่องจากภายในชั้นเรียนครูมีบทบาทเข้าไปมีส่วนร่วมกิจกรรมกับนักเรียน ดูแลนักเรียนอย่างใกล้ชิด และจัดการเสียงรบกวนที่จะทำให้ นักเรียนขาดสมาธิและขาดความสนใจ (ผดุง อาระวีญญู, 2542; Gargiulo และ Kilgo, 2000) ซึ่งการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ดังกล่าว เป็นปัจจัยที่ทำให้ครูประสบความสำเร็จในการจัดชั้นเรียน และยังเป็นตัวบ่งชี้ความสำเร็จของครูในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม (จุฬาลักษณ์ ชันธบุตร, 2544; Zulfija และคณะ, 2013) จะเห็นได้ว่า ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ เพื่อเพิ่มขีดความสามารถในการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในชั้นเรียนให้เท่ากับนักเรียนทั่วไป ซึ่งสอดคล้องกับพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) กล่าวว่าหลักการจัดการเรียนร่วมควรให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนในชั้นเรียนปกติมากที่สุด

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จัดเตรียมบริการเสริมทางวิชาการให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยการจัดสอนเสริมล่วงหน้าหรือจัดสอนเสริมเมื่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เรียนไม่ทันเพียงบางครั้ง (ดังตาราง 4.6) ทั้งๆที่ กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ (2545) กำหนดให้ครูเตรียมห้องเสริมวิชาการอาจจะเป็นห้องพักครู ห้องแนะแนว หรือห้องที่มีขนาดเท่ากับห้องเรียนเพื่อจัดสอนเสริมบางวิชาที่นักเรียนเรียนไม่ทันเพื่อน หรือเรียนไม่เข้าใจ อีกทั้ง Feng และ Sass (2013) พบว่า การจัดบริการสอนเสริมเป็นตัวชี้วัดในการประเมินประสิทธิภาพการสอนของครู แต่ในทางปฏิบัติพบว่า ครูขาดการจัดการกิจกรรมสอนเสริมเพิ่มเติมให้นักเรียน (สกาวัฒน์ ตันตินีรนารถ, 2549) เนื่องจากครูต้องหาเวลา และมีความรู้มากพอที่จะจัดสอนเสริมได้ จะต้องจัดเวลาสอนเสริม พร้อมทั้งประสานงานกับครูทั่วไปทุกชั้นเรียนจัดเวลาสอนเสริมให้ลงตัว ในช่วงเวลาที่ครู และนักเรียนว่าง หรือครูมีภาระงานมากเกินไป โรงเรียนมอบหมายให้ครูรับผิดชอบงานสอน และงานอื่นๆ ที่นอกเหนือจากการสอน หรือครูมีชั่วโมงสอนมาก และขาดความพร้อมที่จัดบริการสอนเสริม เป็นต้น ซึ่งส่งผลให้ครูไม่มีเวลาบริการจัดสอนเสริมดังกล่าว (ปานจันทร์ โททอง, 2542; อัจฉริยา กุดหอม, 2551; Gilbert และ Ligngaris-Kraft, 1997; Ding



และคณะ, 2006) ทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ขาดการปรับระดับความรู้ให้เท่ากับนักเรียนในห้องเดียวกัน ดังนั้น ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ควรบริหารเวลาหรือปรึกษากับผู้บริหาร ผู้ที่เกี่ยวข้องเรื่องการมอบหมายงานอื่นที่นอกเหนือจากการสอนให้ครูการศึกษาพิเศษลดน้อยลง เพื่อให้ครูได้มีเวลาจัดบริการสอนเสริมให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งเป็นการได้รับการบริการทางการศึกษา อันเป็นสิทธิของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 มาตรา 8 วรรคสอง กล่าวว่าให้จัดสภาพแวดล้อม บริการทางการศึกษาที่คนพิการสามารถเข้าถึงและใช้ประโยชน์ได้

2.1.6 ด้านการจัดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาเกือบทุกครั้ง (ดังตาราง 4.7) โดยเฉพาะสื่อทางการศึกษา เช่น บัตรคำ บัตรภาพ สื่อการเรียนการสอน จัดหาสื่อมัลติมีเดีย VCD DVD เป็นต้น (อัจฉริยา กุดหอม, 2551) ทั้งนี้สื่อการสอนที่ดีควรกระตุ้นความสนใจ เน้นสื่อที่เป็นรูปธรรม และมีความหลากหลาย เพื่อให้เด็กเกิดการเรียนรู้ และเกิดความเข้าใจเนื้อหาบทเรียน (นารินทร์ กล้าหาญ, 2551; เบญจา ชลธารินทร์, 2546; Leyser และ Tappendorf, 2013) อีกทั้งมาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการกันคุณภาพภายในสถานศึกษา (2555) พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) และการบริหารงานการจัดการเรียนร่วมตามโครงสร้างซีของคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2548) กำหนดว่าครูจัดทำผลิต และใช้เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาพัฒนาผู้เรียนตามความต้องการจำเป็นทางการศึกษา นอกจากนี้ จุฬาลักษณ์ ชันบุตร (2542) และภาวนา เปลี่ยนสี (2551) พบว่า ครูสามารถผลิตเลือกใช้ และพัฒนาสื่อการเรียนการสอนได้ เป็นตัวบ่งชี้ความสำเร็จในการจัดการเรียนร่วม จะเห็นได้ว่า ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จัดหาสื่อประกอบการสอนให้แก่เด็กเรียน เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้เนื้อหาในบทเรียนให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เข้าใจมากยิ่งขึ้น

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเพียงบางครั้ง (ดังตาราง 4.7) ทั้งๆที่มาตรฐานการเรียนรู้ร่วมเพื่อการกันคุณภาพภายในสถานศึกษา (2555) และพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) กำหนดให้ครูจัดทำผลิต และใช้เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล แต่ในบริบทพฤติกรรมการสอนตั้งแต่ขั้นตอนการวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และการวัดและประเมินตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลในปัจจุบันพบว่า ครูปฏิบัติงานดังกล่าวน้อยมาก (ดังตาราง 4.2, 4.3 และ 4.4) ทำให้ในทางปฏิบัติ ครูส่วนใหญ่ไม่ได้ระบุเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล อีกทั้งครูไม่ให้ความสำคัญต่อการระบุรายละเอียดเรื่องเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (จุฬาลักษณ์ ชันบุตร, 2544; Agalotis และ Kalyva, 2011) เนื่องจากครูขาดความรู้ความ

เข้าใจการเขียนแผน (Mack, 2000) สำหรับประเทศไทย ทางศูนย์การศึกษาพิเศษจะมีรายการมาให้ครูเป็นคนเลือกสื่อ/อุปกรณ์ที่จำเป็นต่อพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน และเขียนลงในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลโดยให้นักเรียนคนละ 2,000 บาท โดยโรงเรียนจะเป็นผู้รวบรวมแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลไปยังศูนย์การศึกษาพิเศษ และทางศูนย์การศึกษาพิเศษก็จะดำเนินการจัดส่งสื่ออุปกรณ์เหล่านั้นมาทางโรงเรียน (ภูฟ้า เสวกพันธ์, 2555) แต่พบปัญหาว่า ครูไม่มีอิสระในการจัดซื้อสื่อ ไม่มีสิทธิเบิกจ่ายเงิน และครูขาดการประสานงานกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาพิเศษ (ปานจันทร์ โททอง, 2542) ด้วยเหตุนี้จึงทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ขาดสิทธิประโยชน์ที่จะพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนตามพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) ดังนั้นครูควรจะเห็นความสำคัญของการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล เพื่อประโยชน์ในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

โดยสรุปจะเห็นได้ว่าพฤติกรรมการสอนของครูด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้ คือ การปรับหลักสูตร ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ คือ เทคนิคการสอน ด้านการวัดและประเมินผล คือ การวัดและประเมินผลที่หลากหลาย ด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ คือ การจัดห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ด้านการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใดทางการศึกษา คือ จัดสื่อทางการศึกษา (ดังตาราง 4.8) ทั้งหมดนี้ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ปฏิบัติงานเกือบทุกครั้ง เนื่องจากครูส่วนใหญ่จะจัดการเรียนรู้ที่สามารถนำมาใช้ได้กับนักเรียนทั่วไปในโรงเรียนร่วม (Frost และ Kersten, 2011) ในขณะที่พฤติกรรมการสอนของครูด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้ ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ด้านการวัดและประเมินผล ด้านการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใดทางการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลครูปฏิบัติงานดังกล่าวน้อย (ดังตาราง 4.8) เนื่องจากขาดความรู้ความสามารถด้านการวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Maria, 2013) อีกทั้งสำนักคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกระทรวงศึกษาธิการ (2548) พบว่า จุดอ่อนของการจัดการศึกษาเรียนร่วมคือ การเตรียมครูที่มีความรู้ เกี่ยวกับการจัดการศึกษาพิเศษ ซึ่งครูส่วนใหญ่ไม่ได้จบทางด้านการศึกษาพิเศษ (ดังตาราง 4.1) และขาดการอบรม (Feng และ Sass, 2013) ทั้งที่มาตรฐานการเรียนร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา (2555) พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) และการบริหารงานการจัดการเรียนร่วมตามโครงสร้างซีทของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2548) กำหนดให้ครูทุกคนมีความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับหลักการแนวคิดในการจัดการเรียนร่วม และลักษณะของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งการที่ครูมีความรู้เข้าใจทักษะ เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ แสวงหาความรู้ ข่าวสารเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ และรู้แหล่งวิทยาการที่สามารถติดต่อขอความช่วยเหลือหรือประสานงาน เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้เป็นตัวบ่งชี้ที่สำคัญในการจัดการเรียนรู้แบบเรียน (จุฬาลักษณ์ ชันธบุตร, 2544) ดังนั้นควรมีการจัดอบรมเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้แบบเรียนร่วม โดยเฉพาะเรื่องการวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หากครูมีความรู้ ความสามารถดังกล่าวจะส่งผลให้พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนทั้ง 6 ด้าน ได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การทำวิจัยในชั้นเรียน การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และการจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ

บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลมากขึ้น

## 2.2 รูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จากการศึกษารูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล พบว่าครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงบวก ได้แก่ ความรู้ความสามารถ ความพยายาม ประสบการณ์ในการทำงาน และการได้รับความช่วยเหลือ ส่วนในสถานการณ์เชิงลบเกิดจาก ขาดความรู้ความสามารถ ขาดความพยายาม ขาดประสบการณ์ในการทำงาน และไม่มีเวลา และเมื่อพิจารณาสถานการณ์เป็นรายข้อจะเห็นความสำคัญพฤติกรรมการสอน และรูปแบบการอนุมานสาเหตุ ดังนี้

### 2.2.1 ด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้

ในสถานการณ์ที่ครูสามารถจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งบริบทการจัดการศึกษาในปัจจุบัน การจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลมีความสำคัญยิ่ง เพราะเป็นแนวทางการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน ซึ่งแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเป็นเครื่องมือที่สำคัญของกระบวนการตรวจสอบพัฒนาการของนักเรียนและการจัดการเรียนรู้ จะเกี่ยวข้องกับการประเมินผลวิธีการสอนของครู และเป็นตัวบ่งชี้ความสำเร็จของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม (จุฬาลักษณ์ ชันชบุตร, 2544; เบญจา ชลธารันนท์, 2546) นอกจากนี้ การจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล ระบุไว้ในประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง หลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2552) ไว้โดยเฉพาะ

ครูอนุมานสาเหตุว่าสามารถจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เกิดจาก ครูมีความรู้ความสามารถ เป็นรูปแบบการอนุมานสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986) ว่าสาเหตุเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากครูสามารถทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้อีกสาเหตุคงเหมือนเดิม และครูไม่สามารถควบคุมสาเหตุนั้นได้ทันที ซึ่งรูปแบบการอนุมานเหตุดังกล่าวจะส่งผลให้ครูรู้สึกภาคภูมิใจ เห็นคุณค่าของการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และในอนาคตครูสามารถจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้อีก (Weiner, 1980) ในขณะที่ครูอนุมานสาเหตุว่าไม่สามารถจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เกิดจาก ขาดความรู้ความสามารถของตนเอง เป็นรูปแบบการอนุมานสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986) ว่าสาเหตุเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากครูไม่สามารถทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้อีกสาเหตุคงเหมือนเดิม และครูไม่สามารถควบคุมสาเหตุนั้นได้ ซึ่งรูปแบบการอนุมานเหตุดังกล่าวจะส่งผลให้ครูขาดความมั่นใจ เครียด วิตกกังวล ไม่เห็นคุณค่าการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล และในอนาคตครูไม่สามารถทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้อีก

หากไม่มีการพัฒนาความรู้ความสามารถด้านการวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Weiner, 1980)

### 2.2.2 ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

ในสถานการณ์ที่ครูสามารถให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งบริบทการจัดการศึกษาในปัจจุบัน ครูเป็นผู้จัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยให้ร่วมกิจกรรมทุกอย่างเหมือนนักเรียนในชั้นเรียนปกติ ซึ่งการที่นักเรียนได้มีโอกาสมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทั้งในชั้นเรียนปกติ และชั้นเรียนพิเศษ จะทำให้นักเรียนรู้สึกว่าคุณค่าสำคัญ และเป็นส่วนหนึ่งของสังคมในการจัดการเรียนร่วม ส่งผลให้นักเรียนเกิดความพยายามทำกิจกรรมการเรียนรู้ร่วมกับนักเรียนทั่วไป (นาริรัตน์ กล้าหาญ, 2551)

ครูอนุमानสาเหตุว่าสามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ได้ เกิดจากครูมีประสบการณ์ในการทำงาน เป็นรูปแบบการอนุमानสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986) ว่า สาเหตุเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากครูสามารถทำให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมการเรียนรู้ได้อีกสาเหตุยังคงเหมือนเดิม และครูไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ทันที ซึ่งรูปแบบการอนุमानสาเหตุดังกล่าวยังส่งผลให้ครูรู้สึกมั่นใจในตนเอง รู้สึกดีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และในอนาคตครูสามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ได้อีก (Weiner, 1980) ในขณะที่ครูอนุमानสาเหตุว่าไม่สามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมการเรียนรู้ได้ เกิดจากครูขาดประสบการณ์ในการทำงาน เป็นรูปแบบการอนุमानสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986) ว่าสาเหตุเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากครูไม่สามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมการเรียนรู้ได้อีกสาเหตุยังคงเหมือนเดิม และครูไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ทันที ซึ่งรูปแบบการอนุमानสาเหตุดังกล่าวยังส่งผลให้ครูขาดความมั่นใจ วิตกกังวล เครียด เมื่อจะต้องจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และในอนาคตครูมีแนวโน้มที่จะไม่สามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ได้ (Weiner, 1980) ดังนั้นครูจึงควรแสวงหาความรู้วิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย หรือเทคนิคการสอนที่ดึงดูดความสนใจให้แก่นักเรียน

### 2.2.3 ด้านการวัดและประเมินผล

ในสถานการณ์ที่ครูสามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งการปรับแบบทดสอบนั้นมีความสำคัญยิ่งประการหนึ่ง เนื่องจากเป็นเสมือนเครื่องมือที่ใช้วัดความก้าวหน้าของนักเรียน ทั้งในด้านพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย เพื่อจะได้เครื่องมือวัดผลที่มีคุณภาพในการประเมินพัฒนาการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ต่อไป (รัฐศักดิ์ เจริญศิลป์, 2545) นอกจากนี้การปรับแบบทดสอบถือเป็นบริการทางการศึกษาที่มีกำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) มาตรา 8 วรรค 2 กล่าวโดยสรุปว่า ครูมีหน้าที่บริการอื่นใดทางการศึกษา ที่คนพิการสามารถเข้าถึงและใช้ประโยชน์ได้

ครูอนุमानสาเหตุว่าสามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ เกิดจากครูมีความรู้ความสามารถ เป็นรูปแบบการอนุमानสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986)

ว่าสาเหตุเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากครูสามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้อีกสาเหตุยังคงเหมือนเดิม และครูไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ทันที ซึ่งรูปแบบการอนุมานสาเหตุดังกล่าวยังส่งผลให้ครูรู้สึกภูมิใจ ไม่วิตกกังวลต่อการปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และในอนาคตครูสามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้อีก (Weiner, 1980) ในขณะที่ครูอนุมานสาเหตุว่าไม่สามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ เกิดจากครูขาดความรู้ความสามารถ เป็นรูปแบบการอนุมานสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986) ว่าสาเหตุเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากครูไม่สามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้อีกสาเหตุยังคงเหมือนเดิม และครูไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ทันที ซึ่งรูปแบบการอนุมานสาเหตุดังกล่าวยังส่งผลให้ครูขาดความมั่นใจ วิตกกังวล เครียด เมื่อจะต้องปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และในอนาคตครูมีแนวโน้มที่จะไม่สามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ (Weiner, 1980) หากครูไม่ศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับวิธีการปรับแบบทดสอบสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

#### 2.2.4 ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน

ในสถานการณ์ที่ครูสามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งในบริบทการศึกษาในปัจจุบัน การทำวิจัยในชั้นเรียนช่วยพัฒนาการจัดการศึกษาในชั้นเรียนและช่วยพัฒนานักเรียน สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) กล่าวไว้โดยสรุปว่า การทำวิจัยในชั้นเรียนควรมีการวิจัยพัฒนาคุณภาพการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ อีกทั้งการทำวิจัยในชั้นเรียนเฉพาะนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล เป็นตัวบ่งชี้ความสำเร็จของครูในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม (จุฬาลักษณ์ ชันธบุตร , 2542) โดยการที่ครูนำข้อมูลที่ได้จากการประเมินนักเรียนเฉพาะบุคคล ไปใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบ ตั้งแต่การหาสาเหตุของปัญหา การกำหนดแนวทางแก้ไขปัญหา การทดลองใช้สื่อ นวัตกรรมในการพัฒนา และการแก้ปัญหาหรือการพัฒนา รวมทั้งการสรุปและรายงานวิจัยอย่างเต็มรูปแบบ (มาตรฐานการเรียนร่วมเพื่อการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา, 2555)

ครูอนุมานสาเหตุว่าสามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้ เกิดจากครูมีความรู้ความสามารถ เป็นรูปแบบการอนุมานสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986) ว่า สาเหตุเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากครูสามารถสามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้อีกสาเหตุยังคงเหมือนเดิม และครูไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ทันที ซึ่งรูปแบบการอนุมานสาเหตุดังกล่าวยังส่งผลให้ครูรู้สึกดี มีความมั่นใจในตนเองในการทำวิจัยในชั้นเรียน และในอนาคตครูสามารถสามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้อีก (Weiner, 1980) ในขณะที่ครูอนุมานสาเหตุว่าไม่สามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้ เกิดจากครูขาดความรู้ความสามารถ เป็นรูปแบบการอนุมานสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986) ว่า สาเหตุเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากครูไม่สามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

เป็นกลุ่มตัวอย่างได้อีกสาเหตุยังคงเหมือนเดิม และครูไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ทันที ซึ่งรูปแบบการอนุমানสาเหตุดังกล่าวยังส่งผลให้ครูรู้สึกเครียด วิตกกังวลกับการทำวิจัยในชั้นเรียน และในอนาคตครูมีแนวโน้มที่จะไม่สามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้ (Weiner, 1980) หากครูยังไม่ศึกษาหาความรู้ หรือเข้าอบรมเกี่ยวกับวิธีการทำวิจัยในชั้นเรียน

### 2.2.5 ด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้

ในสถานการณ์ที่ครูสามารถจัดสอนเสริมให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งบริบทการศึกษาในปัจจุบัน การสอนเสริมให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นการเตรียมความพร้อมล่วงหน้า หรือช่วยให้นักเรียนเรียนทันเพื่อนในชั้นเรียนปกติ หรือช่วยให้นักเรียนสามารถปรับการเรียนได้เทียบเท่ากับนักเรียนทั่วไป และได้ทบทวนความรู้ในสิ่งที่ตนได้เรียนมาแล้ว เป็นต้น (กรมสามัญการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2545; อัจฉริยา กุดหอม, 2551) นอกจากนี้ การสอนเสริม ถือเป็น บริการทางการศึกษา ที่มิกำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) มาตรา 8 วรรค 2 กล่าวโดยสรุปว่า ครูมีหน้าที่บริการอื่นใดทางการศึกษา ที่คนพิการสามารถเข้าถึงและใช้ประโยชน์ได้

ครูอนุমানสาเหตุว่าสามารถจัดสอนเสริมให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ เกิดจากครูมีเวลา เป็นรูปแบบการอนุমানสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986) ว่า สาเหตุเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากครูสามารถจัดสอนเสริมให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้อีกสาเหตุไม่เหมือนเดิม และครูไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ทันที ซึ่งรูปแบบการอนุমানสาเหตุดังกล่าวยังส่งผลให้ครูรู้สึกดี มีความมั่นใจสำหรับการจัดสอนเสริม แต่ในอนาคตครูอาจจะไม่สามารถจัดสอนเสริมได้ (Weiner, 1980) หากครูมีภาระงานเพิ่มมากขึ้นจนครูอาจจะไม่สามารถจัดสรรเวลาการจัดสอนเสริมได้ ในขณะที่ครูอนุমানสาเหตุว่าไม่สามารถจัดสอนเสริมให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ เกิดจากครูไม่มีเวลา เป็นรูปแบบการอนุমানสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986) ว่า สาเหตุเกิดจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากครูไม่สามารถจัดสอนเสริมให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้อีกสาเหตุไม่เหมือนเดิม และครูไม่สามารถควบคุมเวลาได้ทันที ซึ่งรูปแบบการอนุমানสาเหตุดังกล่าวยังส่งผลให้ครูรู้สึกเบื่อหน่าย ท้อแท้ ขาดความมั่นใจที่จะจัดสอนเสริม แต่ในอนาคตครูอาจจะสามารถจัดสอนเสริมได้ (Weiner, 1980) หากครูมีภาระงานน้อยลง หรือได้รับคำสั่งจากผู้บริหาร หรือบริหารเวลาสอนเสริมให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

### 2.2.6 ด้านเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา

ในสถานการณ์ที่ครูสามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ ซึ่งบริบทการศึกษาในปัจจุบัน การประสานงานระหว่างผู้ที่เกี่ยวข้องเพื่อพัฒนาการจัดการศึกษาในโรงเรียนเรียนร่วมมีความสำคัญตั้งแต่ขั้นตอนการวางแผนการจัดการเรียนรู้ ในการทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ตามที่ประกาศกระทรวงศึกษา เรื่อง หลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (2552) กล่าวว่า ให้ผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นคณะกรรมการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล ประกอบไปด้วย ผู้บริหาร ผู้ปกครอง ครู

ประจำชั้น ซึ่งการที่ครูประสานงานความร่วมมือกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นตัวบ่งชี้ที่แสดงถึงความสำเร็จการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม และเป็นประเด็นที่ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้ความสำคัญมากที่สุด (จุฬาลักษณ์ ชันธบุตร, 2544) เนื่องจากการประสานงานร่วมมือจะช่วยพัฒนาการจัดการศึกษาให้แก่เรียนในทุกๆด้าน (นาริรัตน์ กล้าหาญ, 2551) นอกจากนี้ การประสานงาน ถือเป็น บริการทางการศึกษา ที่มีกำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) มาตรา 8 วรรค 2 กล่าวโดยสรุปว่า ครูมีหน้าที่บริการอื่นใดทางการศึกษา ที่คนพิการสามารถเข้าถึงและใช้ประโยชน์ได้

ครูอนุมานสาเหตุว่าสามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ เกิดจากครูได้รับความช่วยเหลือ เป็นรูปแบบการอนุมานสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986) ว่า สาเหตุเกิดจากผู้อื่น หากครูสามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้อีกสาเหตุไม่เหมือนเดิม และครูสามารถควบคุมสาเหตุได้ ซึ่งรูปแบบการอนุมานสาเหตุดังกล่าว ส่งผลให้ครูขาดความมั่นใจในการประสานงาน แต่ในอนาคตครูอาจจะไม่สามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ (Weiner, 1980) หากผู้ที่คอยช่วยเหลือหมดบทบาท หน้าที่ หรือไม่มีเวลา ทำให้ครูไม่ได้รับความช่วยเหลือในการประสานงานครั้งต่อไป หากเป็นเช่นนี้ครูควรมีการติดต่อประสานงานต่างๆ ด้วยตนเอง รู้จักการใช้วาทศิลป์ ให้ผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เห็นความสำคัญในการร่วมมือกันพัฒนาการจัดการเรียนรู้ ในขณะที่ครูอนุมานสาเหตุว่าไม่สามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ เกิดจากครูไม่ได้รับความช่วยเหลือ เป็นรูปแบบการอนุมานสาเหตุตามทฤษฎีของ Weiner (1986) ว่า สาเหตุเกิดจากผู้อื่น หากครูไม่สามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้อีกสาเหตุไม่เหมือนเดิม และครูสามารถควบคุมสาเหตุได้ ซึ่งรูปแบบการอนุมานสาเหตุดังกล่าวยังส่งผลให้ครูรู้สึกวิตกกังวล เครียดในการประสานงาน แต่ในอนาคตครูอาจจะสามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ (Weiner, 1980) หากมีผู้อื่นเข้ามาช่วยเหลือ หรือครูพยายามติดต่อประสานงานด้วยตนเองเพื่อพัฒนานักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

สรุปได้ว่าในครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงบวก คือ ครูมีความรู้ความสามารถ อีกทั้งครูส่วนใหญ่พิจารณาสาเหตุหลักในสถานการณ์เชิงบวกว่าเกิดจากมิติภายในตนเอง มีความสม่ำเสมอ และสาเหตุนั้นทั่วไป (Seligman และคณะ, 1976) สรุปได้ว่า ในสถานการณ์ที่ครูไม่มีปัญหาในการจัดการศึกษาเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ครูมีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก แสดงว่า ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความสุข สุขภาพจิตดี ไม่มีความเครียด ไม่วิตกกังวลในการจัดการศึกษา (นงลักษณ์ ศรีบรรจง, 2551; Needel และ Abramson, 1990; Ahrens และ Haaga, 1993; Cheng และ Furnham, 2001; Sanjuan และคณะ, 2008) อีกทั้งครูมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลในการจัดการศึกษาในอนาคต (Seligman และ Schulman, 1986; Peterson และ Barrett, 1987; Martin-Krumm และ Famose, 2003; Martin-Krumm และคณะ, 2005; Gordon, 2008) ในขณะที่ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนในสถานการณ์เชิงลบ คือ ครูขาดความรู้ความสามารถ อีกทั้งครูส่วนใหญ่พิจารณาสาเหตุหลัก

ในสถานการณ์เชิงลบที่เกิดจากมิติภายในตนเอง มีความสม่ำเสมอ และสาเหตุนั้นทั่วไป (Seligman และคณะ, 1980) สรุปได้ว่า ในสถานการณ์ที่ครูมีปัญหาในการจัดการศึกษาเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ครูมีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงลบ แสดงว่า ครูอาจจะมีความวิตกกังวล ความเครียด ความซึมเศร้า ไม่มีความสุขในการจัดการศึกษา (จันทนา จงสว่าง, 2539; นงลักษณ์ ศรีบรรจง, 2551; Metesky และ Joiner, 1992; Ahrens และ Haaga, 1993; Luten และคณะ, 1997; Cheng และ Furham, 2001; Jackson และคณะ, 2002; Reardon และ Williams, 2006; Sanjuan และคณะ, 2008; Saujuan และคณะ, 2008; Sauajuan และ Magallares, 2009) ซึ่ง McCormick และ Barnett (2012) พบว่า สาเหตุที่ครูการศึกษาพิเศษเครียดนั้นเกิดจากปัจจัยภายนอกมากที่สุด โดยเฉพาะนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน ทำให้ครูรู้สึกเหนื่อยล้าในการจัดการศึกษามาก อีกทั้งทำให้ครูขาดประสิทธิภาพและประสิทธิผลในการจัดการศึกษาในอนาคต (Bridges, 2001; Martin-Krumm และคณะ, 2005) จะเห็นได้ว่าครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เมื่อเจอปัญหาในการจัดการศึกษาจะมีความรู้สึกแง่ลบ คือ ความเครียด ความวิตกกังวล และประสิทธิภาพในการจัดการศึกษาก็จะลดลง ซึ่งผู้ที่เกี่ยวข้องควรฝึกให้ครูอนุมานสาเหตุเชิงบวก ในสถานการณ์เชิงลบจะช่วยลดความเครียดของครูลงได้ (Jackson และคณะ, 2002) จากที่ Weiner (1986) กล่าวถึงพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ว่า เมื่อบุคคลประสบความสำเร็จล้มเหลวในการทำงาน ถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเกิดจากความพยายาม แม้ว่าจะทำให้เกิดความรู้สึกท้อแท้ แต่ใช้ความพยายามในการทำงานอย่างเต็มที่ เพื่อที่จะทำให้ตนเองประสบความสำเร็จอีกครั้ง ดังที่ ปิยวดี ชาญนนท์ (2554) พบว่า การอนุมานสาเหตุไปที่ความพยายามในสถานการณ์เชิงลบจะไม่ส่งผลต่อความเครียด อีกทั้ง สุภาวดี จันเพ็ญ (2541) และ Macinga และ Nemet (2012) พบว่าในสถานการณ์ที่มีปัญหาหรือสถานการณ์ที่ไม่มีปัญหาการอนุมานสาเหตุไปที่ความพยายามจะช่วยส่งเสริมประสิทธิภาพและประสิทธิผลในการทำงาน สอดคล้องกับ Lam และ Law (2008) พบว่า ครูส่วนใหญ่อนุมานสาเหตุความสำเร็จ และความล้มเหลวเกิดมาจากความพยายามมากที่สุด ซึ่งส่งผลให้ครูพัฒนาการปฏิบัติงานสอน ดังนั้นควรฝึกให้ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก ไปที่ความพยายาม โดยผู้บริหารควรจัดโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวกดังที่ Proudfoot และคณะ (2008) เสนอว่าหัวข้อเนื้อหาในการอบรมลักษณะนี้ควรมีประเด็นเกี่ยวกับ พื้นฐานโครงสร้างทางปัญญา การตั้งเป้าหมาย การจัดการเวลา การวางแผนชีวิต การสำรวจความต้องการของตนเอง การเห็นคุณค่าในตนเอง การประเมินความเชื่อส่วนบุคคล และการอนุมานสาเหตุ จากนั้นควรนำสิ่งที่ครูอบรมมาบูรณาการวางแผนการจัดการชีวิต และทำตามแผนขณะจัดการเรียนรู้ให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การพัฒนาตนเองของครูในลักษณะเช่นนี้จะทำให้ครูมีรูปแบบการอนุมานสาเหตุเชิงบวก อันส่งผลต่อความพึงพอใจในการจัดการเรียนรู้ และความมั่นใจในตนเองสูงขึ้น

### 3. ข้อเสนอแนะ

จากการศึกษาพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา



ประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะ โดยแบ่งเป็น 2 ประเด็น ดังนี้

### 3.1. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

3.1.1 พฤติกรรมการสอนด้านการวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใดทางการศึกษาที่สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลน้อย จึงควรมีการจัดอบรมเกี่ยวกับการวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ให้แก่ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

3.1.2 พฤติกรรมการสอนด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้น้อยมาก (ดังตาราง 4.5) จึงควรมีการประชุมสัมพันธ์ จัดอบรม พัฒนา ให้ครูมีความรู้ความเข้าใจในการทำวิจัยในชั้นเรียน

3.1.3 เนื่องจากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อุณหภูมิสูงในสถานการณ์เชิงลบ จึงควรจัดโปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุমানสาเหตุเชิงบวก โดยใช้โปรแกรมพัฒนารูปแบบการอนุমানสาเหตุเชิงบวกของ Proudfoot และคณะ (2008) จัดอบรม ประเด็นเกี่ยวกับ พื้นฐานโครงสร้างทางปัญญา การตั้งเป้าหมาย การจัดการเวลา การวางแผนชีวิต การสำรวจความต้องการของตนเอง การเห็นคุณค่าในตนเอง การประเมินความเชื่อส่วนบุคคล และการอนุমানสาเหตุ จากนั้นนำอบรมมาบูรณาการวางแผนการจัดการชีวิต

### 3.2 ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

3.2.1 การวิจัยครั้งนี้เป็นการสำรวจเฉพาะโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ข้อมูลที่ได้อาจไม่ครอบคลุมพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในเขตหรือภาคอื่นๆ ดังนั้นควรมีการศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในเขตภาคอื่นๆ เพื่อเป็นตัวแทนแต่ละภาค และมีการเปรียบเทียบภาพรวมพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ทั้งหมดในประเทศไทย

3.2.2 การวิจัยครั้งนี้เพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เพียงอย่างเดียว ควรจัดทำวิจัยเกี่ยวกับความต้องการจำเป็นของครูในการจัดการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หรือความสัมพันธ์ระหว่างเพศ วุฒิ การศึกษา ประสบการณ์ในการทำงานกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

3.2.3 การวิจัยครั้งนี้เพื่อศึกษารูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เพียงอย่างเดียว ควรจัดทำวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างเพศ วุฒิ การศึกษา ประสบการณ์ในการทำงานกับรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

3.2.4 การวิจัยครั้งนี้ศึกษาพฤติกรรมการสอนและการอนุমানสาเหตุครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ควรจัดทำวิจัยโมเดลสร้างสมการทำนายพฤติกรรมการสอนของครูจากรูปแบบการอนุমানสาเหตุเพื่อศึกษาว่ารูปแบบการอนุমানสาเหตุสามารถทำนายพฤติกรรมการสอนของครูในอนาคตได้หรือไม่

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

- กนกวรรณ จันทร์ไตร. (2541). การวิเคราะห์การอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวในการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2543). คู่มือการคัดแยกและส่งต่อคนพิการเพื่อการศึกษา. กรุงเทพมหานคร : ครุสภาลาดพร้าว.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2548). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ.2545 พร้อมกฎกระทรวงที่เกี่ยวข้องและพระราชบัญญัติการศึกษาภาคบังคับ พ.ศ.2545. กรุงเทพมหานคร: องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์(ร.ส.พ.).
- กรมการศึกษานอกโรงเรียน กระทรวงศึกษาธิการ. (2541). รายงานผลการดำเนินงานกรมการศึกษานอกโรงเรียน. กรุงเทพมหานคร: ครุสภาลาดพร้าว.
- กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. (2535). แนวทางการพัฒนาหลักสูตรสำหรับเด็กร่างกายพิการ. กรุงเทพมหานคร: ครุสภาลาดพร้าว.
- กীরติ กุลบุตร (2553). ผลของการใช้บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนและการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนประถมศึกษาที่มีความบกพร่องทางการอ่าน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, ภาควิชาหลักสูตรการสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กฤษณา ปลื้มรัมย์ (2551). การพัฒนาชุดเครื่องมือประเมินผลการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เรียนร่วมในโรงเรียน. วิทยานิพนธ์ปริญญา ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาวัดและประเมินผลทางการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จรีลักษณ์ จิรวินบูลย์. (2545). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนอ่านสำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษาที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ด้านการอ่านตามแนวคิดพหุสัมผัสและแนวคิดสื่อกลางการสอน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จรีลักษณ์ จิรวินบูลย์. (2546). คู่มือครูและผู้ปกครองสำหรับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้-ความจำ. กรุงเทพมหานคร: องค์การค้ำของครุสภา.

- จันทนา จongsว่าง. (2539). ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอธิบายกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและผลการปฏิบัติการพยาบาลของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 2 ของสถาบันการศึกษาของรัฐในกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จิตติมา อิมอุดม (2543). การประเมินโครงการเรียนร่วมของเด็กพิเศษในโรงเรียนปกติกรณีศึกษา โรงเรียนพญาไท และโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ฝ่ายประถม. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จุไรรัตน์ คงปิ่น (2544). การศึกษาสภาพและปัญหาการดำเนินงานโครงการพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษานักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จุฬาลักษณ์ ชันธบุตร. (2544). การพัฒนาตัวบ่งชี้ร่วมของความสำเร็จ ในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมของโรงเรียน สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ณัฐกฤตา ไพศาลสมบัติ. (2543). การศึกษาสภาพและปัญหาการจัดการเรียนร่วมระดับอนุบาลในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษา 5. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดารณี อุทัยรัตนกิจ. (2538). การศึกษาพิเศษสำหรับคนพิการในยุคโลกาภิวัตน์. กรุงเทพมหานคร: รุ่งศิลป์การพิมพ์.
- ทิตนา แคมมณี. (2545). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นงลักษณ์ มีศิลป์. (2548). การศึกษาสภาพและปัญหาการดำเนินงานตามมาตรฐานการศึกษาพิเศษ โรงเรียนร่วมของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาพระนครศรีอยุธยา เขต 1 และเขต 2. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา.
- นงลักษณ์ ศรีบรรจง (2551). ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอธิบายและความสุขเชิงอัตวิสัยของนิสิตระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 3 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาสังคม คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นาริรัตน์ กล้าหาญ. (2551). กรณีการปฏิบัติงานของครูประถมศึกษาในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมโดยใช้กรอบการปฏิบัติงานตามกรอบแนวคิดซีที. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา สาขาวิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- นิคม ถนอมเสียง. (2550). *แบบฝึกปฏิบัติ: การวิเคราะห์ทางสถิติด้วยโปรแกรมSTATA*. ขอนแก่น: คลังนานาวิทยา.
- เบญจา ชลธารนนท์. (2543). *การตรวจสอบเด็กพิเศษ*. กรุงเทพมหานคร: สถาบันราชภัฏสวนดุสิต.
- เบญจา ชลธารนนท์. (2546). *คู่มือการบริหารจัดการเรียนร่วมโดยใช้โครงสร้างชีวิต*. กรุงเทพมหานคร: เพทาย การพิมพ์.
- ปนัดดา เส็งหะพันธ์ (2548). *การศึกษาความสามารถในการเรียนรู้เรื่องจำนวน 1-9 ของนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการมีปัญหาทางการเรียนรู้ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ด้วยวิธีนับสัมพัลจุด*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาการศึกษาพิเศษ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ประกายรัตน์ สุวรรณ. (2555). *การวิจัยและวิเคราะห์ข้อมูล*. กรุงเทพมหานคร: ซีไอเดียเคชั่น.
- ปิยวดี ชาญนานนท์ (2554). *ผลการฝึกอนุমানสาเหตุตามหลักธรรมชาติเรื่องความเพียรที่มีต่อความวิตกกังวลในวิชาคณิตศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 6*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปานจันทร์ โททอง. (2542). *การเปรียบเทียบผลการประเมินความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนแบบเรียนร่วมระหว่างเทคนิคสตอรี่บอร์ดดั้งเดิมและแบบปรับปรุง*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปาฏิโมกษ์ พรหมช่วย. (2550). *การศึกษากับท้องถิ่นไทย: ความบกพร่องทางการเรียนรู้*. กรุงเทพมหานคร: แสงสว่างการพิมพ์.
- ผดุง การยะวิญญู. (2544). *เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้*. กรุงเทพมหานคร: ราไทยเพรส.
- ผดุง อารยะวิญญู. (2542). *การเรียนร่วมระหว่างเด็กปกติกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แว่นแก้ว.
- ผดุง อารยะวิญญู (2533). *การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ*. กรุงเทพมหานคร: บรรณกิจเทรดดิ้ง.
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์. (2544). *วิจัยในชั้นเรียน: หลักการสู่การปฏิบัติ*. กรุงเทพมหานคร: เดอะมาสเตอร์กรุ๊ป แมเนจเม้นท์.
- ภาวนา เปลี่ยนศรี. (2551). *การพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุของความสำเร็จในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมของโรงเรียน สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา สาขาวิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ภูฟ้า เสวกพันธ์. (2555). *การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ทฤษฎีและแนวปฏิบัติ*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- รัตนา แพงจันทร์. (2541). *การศึกษาความสามารถเขียนคำของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่เรียนร่วมในโรงเรียนปกติ จากการสอนเขียนแบบบูรณาการกับเกม*. วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- รัฐศักดิ์ เจริญศิลป์. (2545). *การศึกษาความต้องการการนิเทศการสอนของครูการศึกษาพิเศษเรียนร่วมในโรงเรียนที่เป็นศูนย์กลางทางวิชาการเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษา 12. วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต สาขาวิชานิเทศการศึกษาและพัฒนาหลักสูตร ภาควิชาบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- วารีย์ ธีระจิตร. (2545). *การศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศักดิ์ดา ปัญจพรผล. (2548). *รวมบทความการสำรวจค้นหาและจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ*. พะเยา: นครนิเวศการพิมพ์.
- ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์. (2544). *ความบกพร่องในการเรียนรู้หรือแอลดี: ปัญหาการเรียนรู้ที่แก้ไขได้*. กรุงเทพมหานคร: วัฒนาพานิช.
- ศูนย์พัฒนาศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย ทบวงมหาวิทยาลัย. (2529). *คู่มือการเรียนร่วม*. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2548). *การใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ SPSS สำหรับงานวิจัย : การวิเคราะห์ข้อมูลและแปลความหมาย*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศรีเรือน แก้วกังวาน. (2550). *จิตวิทยาเด็กที่มีลักษณะพิเศษ*. กรุงเทพมหานคร: หมอชาวบ้าน.
- ศรียา นิยมธรรม. (2548). *เทคโนโลยีสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ*. กรุงเทพมหานคร: แฉ่นแก้ว.
- สกาวรัตน์ ตันตินิรนาท. (2549). *การศึกษาสภาพและปัญหาการบริหารโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เขตภาคกลาง*. วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต, สาขาวิชาบริหารการศึกษา ภาควิชานโยบาย การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุจิตร์ สังข์แก้ว (2549). *ผลการใช้แบบฝึกหัดทักษะภาษาไทยของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง*. วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต, สาขาวิชาศึกษาศาสตร์เพื่อพัฒนาชุมชน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์.
- สุรางค์ ไคว้ตระกูล. (2553). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุนีย์นารถ เลี่ยมวัฒนสุธา (2550). *การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่องการบวกเลขสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้สื่อประสม*. วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต ภาควิชาการศึกษาพิเศษ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

- สุพิทยา แก้วมณี (2539). *ศึกษาความร่วมมือระหว่างครูกับผู้ปกครองในการพัฒนานักเรียน ประถมศึกษาที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เรียนร่วมในโรงเรียนประถมศึกษา กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาประถมศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- สุดาจันทร์ สุภาวกุล. (2548). *ปรากฏการณ์ ผล และการอนุমানสาเหตุของการทำร้ายความรู้สึก. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต, สาขาจิตวิทยาสังคม คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- สุทิสรา ลิ้มสกุล. (2550). *การประยุกต์การวิจัยปฏิบัติแบบมีส่วนร่วม เพื่อพัฒนาความสามารถที่ปรับเหมาะสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม: พหุกรณีศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต, สาขาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- สุภาพร บุญวัน (2539). *ผลของการให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงการอนุমানสาเหตุด้านความพยายามและด้านกลวิธี ที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- สุภาวดี จันทร์เพ็ญ (2541). *ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอธิบายสาเหตุของเหตุการณ์เลวร้ายในการเรียน ลำดับในการเลือก และความตั้งใจที่จะสอบคัดเลือกเข้ามหาวิทยาลัยอีกครั้งหนึ่งกับผลการเรียนของนิสิตชั้นปีที่ 1 คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาสังคม บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2548). *การสังเคราะห์งานด้านการจัดการเรียนร่วมสู่ภาคปฏิบัติ เพื่อนำสู่นโยบายการจัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพสำหรับเด็กและคนพิการ. กรุงเทพมหานคร : ครุสภาลาดพร้าว.*
- สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร. (2542). *ทศวรรษการจัดการเรียนร่วม. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.*
- สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร. (2542). *รายงานการจัดการศึกษาพิเศษเรียนร่วม. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.*
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2543). *การประกันคุณภาพการศึกษาพิเศษ โรงเรียนเรียนร่วม : เล่ม 1 มาตรฐานการศึกษาพิเศษโรงเรียนเรียนร่วม. กรุงเทพมหานคร: สำนักนิเทศและพัฒนามาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.*

- สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2543). *แนวทางการจัดเรียนร่วมในโรงเรียนประถมศึกษา*. กรุงเทพมหานคร: ครูสภาลาดพร้าว.
- สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2541). *หลักสูตรฝึกอบรมครูการศึกษาพิเศษ พุทธศักราช 2531 (ปรับปรุง พ.ศ.2541)*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์การศาสนา.
- สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ กระทรวงศึกษาธิการ. (2551) *พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาพิเศษสำหรับคนพิการพ.ศ. 2551 และอนุบัญญัติตามพระราชบัญญัติฯ*. กรุงเทพมหานคร: ครูสภาลาดพร้าว.
- อนันต์ ดุลยพีรดิส. (2547). *ความสามารถในการฟื้นฟูอุปสรรค การรับรู้ความสามารถของตนด้านการเรียน และนิสัยในการเรียนของนิสิตนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกัน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัจฉริยา กุดหอม. (2550). *การศึกษาการปฏิบัติงานที่เป็นเลิศของโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมตามมาตรฐานการศึกษาพิเศษโรงเรียนเรียนร่วม: การวิจัยพหุกรณีศึกษา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

### ภาษาอังกฤษ

- Abramson, L. Y., Garber, J., & Seligman, M. E. P. (1980). *Learned helplessness in humans: An attributional analysis*. In J. Garber & M. E. P. Seligman (Eds.) *Human helplessness: Theory and application* (pp. 3-34). New York: Academic Press.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in human: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- 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.
- Ahrens, A. H., & Haaga, D. A. F. (1993). *The specificity of attributional style and expectation to position and negative affectivity, depression, and anxiety* [Electronic version]. *Cognitive Therapy and Research*, 17, 83-98.

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction on motivation*. New York: D. Van Nostrand.
- Aydeniz, M., Cihak, D. F., Graham, S. C., and Retinger, L. (2012). Using Inquiry-Based Instruction for teaching science to student with learning disabilities. *Journal of Special Education, 27*(2), 189-206.
- Bekirogullari, Z., Soyturk, K., Gulsen, C. (2011). The Attitude of Special Education Teache on Teacher Working in USA towards Mainstreaming Education. *Procedia- Social and Behavioral Science, 12*, 619-637.
- Bender, W. N., Vail, C. O., Scott, K. (2001). Teacher's attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for student with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(2), 87-94.
- Brady, K., and Woolfson, L. (2008). What teacher factor influence their attribution for children's difficulties in learning?. *Journal of Educational Psychology, 78*, 527 – 544.
- Bridges, K. R. (2001). Using attributional style to predict aacademic erfomance: how does it compare to traditional methods?. *Personality and Individual Differences, 31*, 723-730.
- Chard, D. J., Vanghn, S., and Tyler, B. J. (2002). A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Student with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5), 386-406.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2001). Attributional style and personality as predictors of happiness and mental health. *Journal of Happiness Studies, 2*, 307-327.
- Clark, M. D. (1997). Teacher Response to Learning Disability: A Teat of Attributional Principles. *Journal of Learning Disabilities, 30*(1), 69-79.
- Clark, M., & Artiles (2000). A cross-nattional study of teachers' attributional patterns. *The Journal of Special Education, 34*(2), 77-89.
- Clark, R., & Ceasar A. K. (2009). Using the SETT Framework to Create Opportunities to Communicate. Michigan: MITS Summer Institute.
- Cole, J. S., & Denzine, G. M. (2004). "I'm not doing as well in this class I'd like to" : Exploring Achievement Motivation and Personality. *Journal of College Reading and Learning, 34*(2). 145-156.
- Corr, P. J., & Gray, J. A. (1999). Relationship between attribution style and Lie scores in an occupational sample motivate to fake good. *Notes and Shorter Communications, 18*(3), 433-435.



- Crittender, K. S., and Wiley, M. (1980). Causal attribution and behavioral response to failure. *Social Psychology Quarterly*, 43, 350-355.
- 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), 138-150.
- 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.
- Foll, D. F., Rasclé O., and Higgins, N. C. (2008). Attributional feedback-induced changes in functional and dysfunctional attributions, expectation of success, hopefulness and short-term persistence in a novel sport. *Journal of Psychology of Sport and Exercise*, 9, 77 – 101.
- Frost, L. A., & Kersten T. (2011). The role of the elementary principle on the instructional leadership of special education. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2), 1-21.
- Fuchs, W. W. (2010). Examining Teachers' Perceived Barriers Associated with Inclusion. *SRATE Journal*, 19(1), 30-35.
- Gargiulo, R. M., and Kilgo, J. L. (2000) *Young children with special needs : An introduction to early childhood special education*. New York: Delmar.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P., and Panaoura, G. (2002). Teacher Attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Journal of Psychology in the Schools*, 39(5), 583-595.
- Gilberts, G. H., & Lignugaris-Kraft, B. (2004). Classroom management and instruction competencies for preparing elementary and special education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 597-610.
- Gordon, R. A. (2008). Attributional style and athletic performance: Strategic optimism and defensive pessimism. *Psychology of sport and exercise*, 9, 336-350.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hellenbach M. (2011). Learning disabilities and criminal justice: custody sergeants' perceptions of alleged offenders with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 15-22.

- Jackson, B., Sellar, R. M., & Peterson, C. (2002). Pessimistic explanatory style moderates the effects of stress on physical illness. *Personality and Individual Differences, 32*, 567-573.
- Lam, S.-F., and Law, Y.-K. (2008). Open attitudes, attribution beliefs, and knowledge of Hong Kong teacher in an era of education reform. *Journal of Education, 28*(2), 177 – 187.
- Leyser, Y., Tappendore, K. (2013). *Are Attitudes and Practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. Education, 121*(4), 751-760.
- Luten, A. G., Ralph, J. A., & Mineka, S. (1997). Pessimistic attributional style: Is it specific to depression versus anxiety versus negative affect? *Behavior Research and Therapy, 35*, 703-719.
- Macsinga, I., & Nemeti, I. (2011). The relation between explanatory style, locus of control and self-esteem in a sample of university student. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 33*, 25-29.
- Mangina, C. A., and Beuzeron-Mangina H. (2009). Similarities and differences between learning abilities, “Pure” learning disabilities, “Pure” ADHD and co morbid ADHD with learning disabilities. *Journal of Psychophysiology, 73*, 170-177.
- Maria, U. E. (2013). Teachers’ perception, knowledge and behavior in inclusive education. *Social and Behavior Sciences, 84*, 1237-1247.
- Martin-Krumm, C. P., Sarrazin, P. G., & Peterson C. (2005). The Moderating effect of explanatory style in physical education performance: a prospective study. *Personality and Individual Differences, 38*, 1645-1656.
- Martin-Krumm, C. P., Sarrazin, P. G., Peterson, C., & Famose, J. P. (2003). Explanatory style and resilience after sport failure. *Personality and Individual Differences, 35*, 1685-1695.
- McCormick, J., & Barnett, K. (2010). Teachers’ attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management, 25*(3), 278-293.
- McGrath, G. L., McLaughlin, T. F., and Derby, K. M. (2012). The effect of using reading racetracks for teaching of sight words to three third-grade student with learning disorders. *Educational Research Quarterly, 35*(3), 50-66.

- Metalsky, G. I., & Joiner, T. E., Jr. (1992). Vulnerability to depressive symptomatology: A prospective test of the diathesis-stress and causal mediation components of the hopelessness theory of depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 667-675.
- Needles, D. J., & Abramson, L. Y. (1990). Positive life events, attributional style, and hopefulness: Testing a model of recovery from depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 156-165.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A Longitudinal study of depression, achievement and explanatory style. *Journal of personality and Social Psychology*, 51, 435-442.
- Ofiesh, N., et al. (2005). Using speeded cognitive reading and academic measures to determine the need for extended test time among university student with learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(7), 35-52.
- Peterson, C., & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 603-607.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attribution style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-299.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, C., Vaillant, G. E., & Seligman, M. E. P. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A third-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- 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.
- Reardon, J. M., & Williams, N. L. (2006). The specificity of cognitive vulnerabilities to emotional disorder: Anxiety sensitivity, looming vulnerability and explanatory style. *Journal of Anxiety Disorder*, 21, 625-643.
- Sanjuan, P., & Magallares A. (2009). A longitudinal study of negative explanatory style and attributions of uncontrollability as predictors of depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 46, 714-718.

- 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. (1978). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology, 88*, 242-247.
- Seligman, M. E. P., & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sale agents. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 832-838.
- Simmonds, E. P. M. (2010). The effectiveness of two methods for teaching a constraint-seeking questioning strategy to student with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(4), 229-232.
- Slobogin, P. (2011). Assistive Technology: How Technology Can Assist Your Child in Learning and Daily Living. Retrieved April 22, 2014, from [http://www.pbs.org/parents/inclusivecommunities/assistive\\_tech2.html](http://www.pbs.org/parents/inclusivecommunities/assistive_tech2.html).
- Spaulding, L. S. (2009). Best Practice and Interventions in Special Education : How do we know What Works?. *Teaching Exceptional Children Plus, 5*(3), 1-13.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attribution Perspective. *Journal of Educational Psychology Review, 12*(1), 1-14.
- Weiner, B. (1980). May I borrow your class notes? An Attributional analysis of Judgment of help giving in an achievement-related context. *Journal of Educational Psychology, 72*, 176-181.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology, 75*, 530-543.
- Weiner, B. (1979). The Cognitive-Emotion process in achievement-related context. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1211-1220.
- Weiner, B., Nierenberg, R., and Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (casual stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality, 44*, 52-68.

- Weiner, B., Potepan, P. A. (1970). Personality characteristics and affective reaction toward exam of superior and failing college student. *Journal of Education Psychology*, 61, 144-151.
- Wilson, R. A. (1998) *Special education needs in the early years*. New York : Routledge.
- Wolf, F. M., and Savickas, M. L. (1985). Time perspective and casual attributions for achievement. *Journal of Education Psychology*, 77, 471-480.
- Woodcook, S., and Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers, attributions of the educational outcome of student with learning disabilities. *Journal of Dyslexia*, 61(223-241).
- Woodcook, S., and Vialle, W. (2010). Attributional Beliefs of student with Learning Disabilities. *Journal of Learning*, 17(7), 177-191.
- Woolfson, L., Grant, E., and Campbell, L. (2007). A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning. *Journal of Educational Psychology*, 27(2), 295-306.
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teacher in inclusive education. *Social and Behavioral Sciences*, 89, 549-554.



ภาคผนวก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
**CHULALONGKORN UNIVERSITY**

ภาคผนวก ก รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY

**รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบแบบสังเกตและแบบสัมภาษณ์พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้**

1. รองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล

อาจารย์ประจำสาขาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2. อาจารย์ดุสิตา ทินมาลา

อาจารย์ประจำสาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

3. อาจารย์บุษบากร. สุวรรณเกศา

อาจารย์ประจำโครงการการศึกษาพิเศษ โรงเรียนจิตรลดา

**รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้**

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์สมศรี ตรีทิเพนทร์

อาจารย์ประจำโครงการการศึกษาพิเศษ โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2. อาจารย์ดุสิตา ทินมาลา

อาจารย์ประจำสาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

3. อาจารย์บุษบากร. สุวรรณเกศา

อาจารย์ประจำโครงการการศึกษาพิเศษ โรงเรียนจิตรลดา

**รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบแบบสอบถามรูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้**

1. รองศาสตราจารย์ ดร. ประยูทธ ไทยธานี

อาจารย์ประจำกลุ่มวิชาจิตวิทยาและการแนะแนว คณะครุศาสตร์  
มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา


2. อาจารย์ ดร.วรรณิ เจตจำนงนุช

อาจารย์ประจำสาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

3. อาจารย์บุษบากร. สุวรรณเกศา

อาจารย์ประจำโครงการการศึกษาพิเศษ โรงเรียนจิตรลดา





ภาคผนวก ข ตัวอย่างหนังสือขอความร่วมมือในการวิจัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY



ที่ ศช 0512.6(2755)/

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท กรุงเทพมหานคร 10330

25 ธันวาคม 2555

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจเครื่องมือ

เรียน รองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนนาทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา อยู่ระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล” โดยมีอาจารย์ ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในกรณีนี้ใคร่ขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจเครื่องมือวิจัย ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่าน โปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าวเพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงมล ไตรวิจิตรคุณ)  
รักษาการหัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

โทร. 0-2218-2681-2 ต่อ 800

พิชชา กองกาญจนนาทิพย์ โทร. 087-499-1818 หรือ 081-306-6995



ที่ ศธ 0512.6(2755)/

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท กรุงเทพมหานคร 10330

25 ธันวาคม 2555

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจเครื่องมือ

เรียน อาจารย์บุษบากร สุวรรณเกษา

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา อยู่ระหว่างการดำเนินงานวิทยานิพนธ์เรื่อง “พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล” โดยมีอาจารย์ ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้ใคร่ขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจเครื่องมือวิจัย ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่าน โปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าวเพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)

รักษาการหัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

โทร. 0-2218-2681-2 ต่อ 800

พิชชา กองกาญจนทิพย์ โทร. 087-499-1818 หรือ 081-306-6995



ที่ ศธ 0512.6(2755)/

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท กรุงเทพมหานคร 10330

25 ธันวาคม 2555

เรื่อง ขอบเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจเครื่องมือ

เรียน อาจารย์ศุติลา ทินมาลา

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา อยู่ระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล” โดยมีอาจารย์ ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในกรณีนี้ใคร่ขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจเครื่องมือวิจัย ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าวเพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ควงมool ไตรวิจิตรกุล)

รักษาการหัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

โทร. 0-2218-2681-2 ต่อ 800

พิชชา กองกาญจนทิพย์ โทร. 087-499-1818 หรือ 081-306-6995

ที่ ศธ 0512.6(2755)/01๖



คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

16 มกราคม 2556

เรื่อง ขออนุญาตเก็บข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

สิ่งที่แนบมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชา  
จิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลัง  
ดำเนินการวิจัยเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ "พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุมานสาเหตุ  
ของครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม ในเขต  
กรุงเทพมหานครและปริมณฑล" โดยมีอาจารย์ ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในกรณี  
นี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บข้อมูล โดยการสังเกตการจัดการเรียนการสอน 1 คาบ และสัมภาษณ์ 1 ชั่วโมง  
จากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 2 ท่าน จึงใคร่ขออนุญาตทางโรงเรียนจัดหา  
ครูผู้สอนให้นิสิตเข้าไปเก็บข้อมูล โดยรายละเอียดต่าง ๆ นิสิตจะติดต่อประสานงานกับท่านต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตได้ทำการเก็บข้อมูลวิจัย  
ดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ตวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)

รักษาการหัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
โทร. 0-2218-2581-97 ต่อ 800, 820 โทรสารต่อ 801, 821  
พิชชา กองกาญจนทิพย์ โทร. 087-499-1818 หรือ 081-306-69951

ที่ ศธ 0512.6(2755)/



คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

16 มกราคม 2556

เรื่อง ขออนุญาตเก็บข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนพิบูลประชาสรรค์

สิ่งที่แนบมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชา  
จิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลัง  
ดำเนินการวิจัยเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ “พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการสอนมานสาเหตุ  
ของครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม ในเขต  
กรุงเทพมหานครและปริมณฑล” โดยมีอาจารย์ ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้  
นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บข้อมูล โดยการสังเกตการจัดการเรียนการสอน 1 คาบ และสัมภาษณ์ 1 ชั่วโมง  
จากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 2 ท่าน จึงใคร่ขออนุญาตทางโรงเรียนจัดหา  
ครูผู้สอนให้นิสิตเข้าไปเก็บข้อมูล โดยรายละเอียดต่าง ๆ นิสิตจะติดต่อประสานงานกับท่านต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตได้ทำการเก็บข้อมูลวิจัย  
ดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)  
รักษาการหัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
โทร. 0-2218-2581-97 ต่อ 800, 820 โทรสารต่อ 801, 821  
พิชชา กองกาญจนทิพย์ โทร. 087-499-1818 หรือ 081-306-69951

ที่ ศธ 0512.6(2755)/0๒



คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

16 มกราคม 2556

เรื่อง ขออนุญาตเก็บข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนวัดสุทธิวาราม

สิ่งที่แนบมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชา  
จิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลัง  
ดำเนินการวิจัยเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ “พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุ  
ของครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม ในเขต  
กรุงเทพมหานครและปริมณฑล” โดยมีอาจารย์ ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้  
นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บข้อมูล โดยการสังเกตการจัดการเรียนการสอน 1 คาบ และสัมภาษณ์ 1 ชั่วโมง  
จากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 2 ท่าน จึงใคร่ขออนุญาตให้นิสิตเข้าไปเก็บข้อมูล  
โดยรายละเอียดต่าง ๆ นิสิตจะติดต่อประสานงานกับท่านต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตได้ทำการเก็บข้อมูลวิจัย  
ดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)

รักษาการหัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
โทร. 0-2218-2581-97 ต่อ 800, 820 โทรสารต่อ 801, 821  
พิชชา กองกาญจนทิพย์ โทร. 087-499-1818 หรือ 081-306-6995l

ที่ ศธ 0512.6(2755)/013



คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

22 มกราคม 2556

เรื่อง ขออนุญาตเก็บข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนพญาไท

สิ่งที่แนบมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการพัฒนาเครื่องมือในการวิจัย

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชา  
จิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
กำลังดำเนินการพัฒนาเครื่องมือในการวิจัยเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ “พฤติกรรมการสอนและ  
รูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียน  
ร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล” โดยมีอาจารย์  
ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บข้อมูล โดยการสังเกต  
การจัดการเรียนการสอน 1 คาบ และสัมภาษณ์ 1 ชั่วโมง จากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ  
เรียนรู้จำนวน 2 ท่าน ซึ่งข้อมูลที่ได้รับนิสิตจะไม่เปิดเผยรายชื่อครูและโรงเรียนลงในวิทยานิพนธ์ จึงใคร่ขอ  
อนุญาตให้นิสิตเข้าไปเก็บข้อมูล โดยรายละเอียดต่าง ๆ นิสิตจะติดต่อประสานงานกับท่านต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตได้ทำการเก็บข้อมูลวิจัย  
ดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงมล ไตรวิจิตรคุณ)

รักษาการหัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

โทร. 0-2218-2581-97 ต่อ 800, 820 โทรสารต่อ 801, 821

พิชชา กองกาญจนทิพย์ โทร. 087-499-1818 หรือ 081-306-6995



ที่ ศร 0512.6(2755)/013

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

22 มกราคม 2556

เรื่อง ขออนุญาตเก็บข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนจิตรลดา

สิ่งที่แนบมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการพัฒนาเครื่องมือในการวิจัย

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชา  
จิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
กำลังดำเนินการพัฒนาเครื่องมือในการวิจัยเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ “พฤติกรรมการสอนและ  
รูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียน  
ร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล” โดยมีอาจารย์  
ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในกรณีนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บข้อมูล โดยการสังเกต  
การจัดการเรียนการสอน 1 คาบ และสัมภาษณ์ 1 ชั่วโมง จากครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ  
เรียนรู้จำนวน 2 ท่าน ซึ่งข้อมูลที่ได้รับนิสิตจะไม่เปิดเผยรายชื่อครูและโรงเรียนลงในวิทยานิพนธ์ จึงใคร่ขอ  
อนุญาตให้นิสิตเข้าไปเก็บข้อมูล โดยรายละเอียดต่าง ๆ นิสิตจะติดต่อประสานงานกับท่านต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตได้ทำการเก็บข้อมูลวิจัย  
ดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ตวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)

รักษาการหัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

โทร. 0-2218-2581-97 ต่อ 800, 820 โทรสารต่อ 801, 821

พิชชา กองกาญจนทิพย์ โทร. 087-499-1818 หรือ 081-306-6995



ที่ ศธ 0512.6(2771)/ 56 - ๐๐๐๑

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท กรุงเทพมหานคร 10330

21 ตุลาคม 2556

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจเครื่องมือ

เรียน อาจารย์บุญบาร สุวรรณเกษ

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา  
จากสาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา อยู่ระหว่างการดำเนินงานวิทยานิพนธ์เรื่อง "พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการ  
กลุ่มนานาสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับ  
ประถมศึกษา" โดยมีอาจารย์ ดร.ชนิศา คันติเฉลิม เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้ใคร่ขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจ  
เครื่องมือวิจัยทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่าน โปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าวเพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป  
และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.อาชญญา รัตนอุบล)

รักษาการแทนรองคณบดี

ปฏิบัติราชการแทนคณบดี

งานหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน ฝ่ายวิชาการ

โทร 0-2218-2681-82 ต่อ 612



ที่ ศธ 0512.6(2771)/ 56-22110

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท กรุงเทพมหานคร 10330

21 ตุลาคม 2556

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจเครื่องมือ

เรียน อาจารย์ ดร.รรรณี เจตจันทร์นุช

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา  
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา อยู่ระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการ  
อนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับ  
ประถมศึกษา” โดยมีอาจารย์ ดร.ชนิศา คันติเฉลิม เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในกรณีนี้ใคร่ขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจ  
เครื่องมือวิจัยทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่าน โปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าวเพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป  
และขอขอบพระคุณในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.อาชญญา รัตนอุบล)

รักษาการแทนรองคณบดี

ปฏิบัติการแทนคณบดี

งานหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน ฝ่ายวิชาการ

โทร 0-2218-2681-82 ต่อ 612

ที่ ศธ 0512.6(2771)/56- 3531

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท กรุงเทพมหานคร 10330

11 ธันวาคม 2556

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการ โรงเรียน

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความ  
บกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 5 ฉบับ

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนานทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา  
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา อยู่ระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการ  
อนุमानสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับ  
ประถมศึกษา” โดยมีอาจารย์ ดร.ชนิศา ตันติเฉลิม เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้ใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านให้  
ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ระดับประถมศึกษา จำนวน 5 ท่าน คอบแบบสอบถามและใส่ซอง  
จดหมายที่ผู้วิจัยเตรียมไว้ให้ส่งคืนทางไปรษณีย์ ภายใน 2 สัปดาห์นับจากวันที่ได้รับแบบสอบถาม

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านให้ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โปรดร่วมมือ  
คอบแบบสอบถามพร้อมส่งกลับคืนทางไปรษณีย์ตามที่ผู้วิจัยกำหนดเพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และ  
ขอขอบพระคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(อาจารย์ ดร. จุฬารัตน์ วิบูลผล)

รองคณบดี

ปฏิบัติการแทนคณบดี

งานหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน ฝ่ายวิชาการ

โทร 0-2218-2681-82 ต่อ 612

๐๐๑.๓๑๖

ที่ ศธ 0512.6(2771)/56- 3530



คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ถนนพญาไท กรุงเทพมหานคร 10330

11 ธันวาคม 2556

เรื่อง ขอกความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลวิจัย

เรียน ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความ  
บกพร่องทางการเรียนรู้ และซองจดหมายติดคราไปรษณียากร

ด้วย นางสาวพิชชา กองกาญจนาทิพย์ นิสิตหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา  
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา อยู่ระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการ  
อนุमानสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับ  
ประถมศึกษา” โดยมีอาจารย์ ดร.ชนิศา คันติเฉลิม เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้ใคร่ขอกความอนุเคราะห์จากท่านตอบ  
แบบสอบถามและใส่ซองจดหมายที่ผู้วิจัยเตรียมไว้ให้ส่งคืนทางไปรษณีย์ ภายใน 2 สัปดาห์นับจากวันที่ได้รับ  
แบบสอบถาม

จึงเรียนมาเพื่อขอกความอนุเคราะห์จากท่านโปรดร่วมมือตอบแบบสอบถามพร้อมส่งกลับคืนทางไปรษณีย์  
ตามที่ผู้วิจัยกำหนดเพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบพระคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

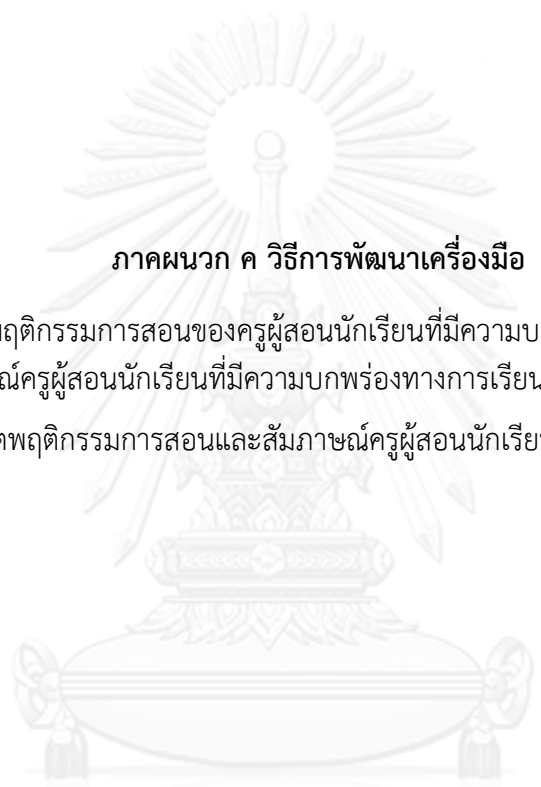
(อาจารย์ ดร.จุฑารัตน์ วิบูลผล)

รองคณบดี

ปฏิบัติกรแทนคณบดี

งานหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน ฝ่ายวิชาการ

โทร 0-2218-2681-82 ต่อ 612



ภาคผนวก ค วิธีการพัฒนาเครื่องมือ

1. แบบสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. แบบสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
3. ผลการสังเกตพฤติกรรมการสอนและสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

## แบบสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เรื่อง

พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

### วัตถุประสงค์

แบบสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล เพื่อนำข้อมูลมาสร้างข้อคำถามในแบบสอบถาม การพฤติกรรมการสอนของครูต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

### ผู้ให้ข้อมูล

ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

### การปฏิบัติในการใช้แบบสังเกต

1. ศึกษาขอบเขตและแนวทางการสังเกตให้เข้าใจอย่างชัดเจน
2. ช่วงเวลาที่สังเกตการปฏิบัติการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนของครู คือ ช่วงเวลาตั้งแต่ นักเรียนเริ่มเข้าชั้นเรียนหมดชั่วโมงเรียน
3. ทำการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม
5. บันทึกข้อมูลลงในแบบสังเกต
6. นำผลที่ได้จากการสังเกตมาวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

### หมายเหตุ

ข้อมูลที่ได้จากการตอบของท่านจะใช้สำหรับการวิจัยในครั้งนี้เท่านั้น และจะนำเสนอในภาพรวม จึงไม่มีผลกระทบต่อผู้ตอบแบบสอบถามเป็นรายบุคคล

กรอบแนวคิดการสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้		
พฤติกรรมการสอน	ประเด็นที่ศึกษา	ข้อ
1. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้	1.1 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทำด้วยตนเอง 1.2 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีโอกาสประสบความสำเร็จ 1.3 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีส่วนร่วมในกิจกรรม	1
2. การจัดให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ร่วมกิจกรรมหรือทำงานร่วมกับผู้อื่น	2.1 เปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ทำกิจกรรมร่วมกับนักเรียนทั่วไป 2.2 เปิดโอกาสให้นักเรียนทั่วไปช่วยเหลือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในด้านต่างๆ	2
3. การใช้สื่อประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	3.1 ใช้สื่อที่สอดคล้องกับเนื้อหา/กิจกรรมการเรียนรู้ 3.2 ใช้สื่อที่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สามารถเรียนรู้ได้ง่าย/เข้าถึงได้ง่าย	3
4. การอำนวยความสะดวกและการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	5.1 จัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพื่ออำนวยความสะดวกในการร่วมจัดกิจกรรมการเรียนรู้/ทำงานในชั้นเรียน 5.2 จัดบรรยากาศในชั้นเรียนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ผ่อนคลาย ไม่เครียดในขณะที่ทำกิจกรรม 5.3 ช่วยเหลือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เมื่อนักเรียนมีปัญหาในการเรียน	4
5. ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.	6.1 ให้กำลังใจนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างสม่ำเสมอ 6.2 เปิดโอกาสนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน 6.3 ให้ความสำคัญกับข้อดีของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	5
6. การมอบหมายงานให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	7.1 มีการปรับงานให้เหมาะสมกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 7.2 ให้เวลานักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทำงานมากกว่านักเรียนทั่วไป	6
7. การวัดและประเมินผล	8.1 มีการจัดเกณฑ์การวัดแยกออกจากนักเรียนทั่วไป 8.2 มีวิธีการวัดและประเมินผลงานนักเรียนด้วยวิธีการหลากหลาย	7
<b>รวม</b>		<b>7</b>



### แบบสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ชื่อครูผู้สอน.....  
 ชื่อโรงเรียน.....  
 จำนวนนักเรียนในห้องเรียน.....ระดับชั้น.....วิชา.....  
 จำนวนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในห้องเรียน.....ได้แก่.....  
 จำนวนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในห้องเรียน.....ประเภท.....  
 วัน เดือน ปีที่สังเกต.....ช่วงเวลาที่สังเกต.....

ข้อที่	พฤติกรรมการสอน	หมายเหตุ
1. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้การสอน	..... ..... ..... .....	
2. การจัดให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ร่วมกิจกรรมหรือทำงานร่วมกับผู้อื่น	..... ..... ..... .....	
3. การใช้สื่อและอุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรม	..... ..... ..... .....	
4. การอำนวยความสะดวกและการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	..... ..... ..... .....	

ข้อที่	พฤติกรรมการสอน	หมายเหตุ
5. ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
6. การมอบหมายงานให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
7. การวัดและประเมินผล	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
8. อื่น ๆ	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

## แบบสัมภาษณ์ครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เรื่อง

พฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา  
ประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

### วัตถุประสงค์

แบบสัมภาษณ์ครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล เพื่อนำข้อมูลมาสร้างข้อคำถามในแบบสอบถามการพฤติกรรมการสอนของครูต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และกำหนดสถานการณ์ สาเหตุในแบบสอบถามรูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้

### ผู้ให้ข้อมูล

ครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

### รายละเอียดของแบบสัมภาษณ์

เป็นการสัมภาษณ์เป็นรายบุคคล โดยผู้สัมภาษณ์ถามตามแนวสัมภาษณ์ โดยอาจดัดแปลงคำถามที่เหมาะสมตามสถานการณ์ และผู้ให้สัมภาษณ์สามารถตอบคำถามหรือแสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ แบบสัมภาษณ์แบ่งออกเป็น 3 ตอน คือ

- ตอนที่ 1 สถานภาพของผู้ให้สัมภาษณ์
- ตอนที่ 2 การจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
- ตอนที่ 3 รูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

### หมายเหตุ

ข้อมูลที่ได้จากการตอบของท่านจะใช้สำหรับการวิจัยในครั้งนี้เท่านั้น และจะนำเสนอในภาพรวม จึงไม่มีผลกระทบบต่อผู้ตอบแบบสอบถามเป็นรายบุคคล

กรอบแนวคิดในการสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

พฤติกรรมการ สอน	ประเด็นที่ศึกษา	ข้อที่
1. การเตรียม ความพร้อมของครู	1.1 มีความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วม 1.2 ใช้วิธีการหลากหลายวิธีในการรวบรวมข้อมูลทั้งหมดที่เกี่ยวข้องกับตัวนักเรียนที่ มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	3-4
2. การปรับ หลักสูตรให้ สอดคล้องกับ ความต้องการ จำเป็นของนักเรียน ที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้ที่มี ความบกพร่อง ทางการเรียนรู้	2.1 ปรับหลักสูตรโดยการปรับวัตถุประสงค์ในหลักสูตรแกนกลางหรือหลักสูตร สถานศึกษาให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ เรียนรู้ 2.2 ปรับหลักสูตรโดยการปรับเนื้อหาในหลักสูตรแกนกลางหรือหลักสูตร สถานศึกษาให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ เรียนรู้ 2.3 ปรับหลักสูตรโดยการปรับการวัดและประเมินผลในหลักสูตรแกนกลางหรือ หลักสูตรสถานศึกษาให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้	5-6
3. แผนการจัดการ ศึกษาเฉพาะ บุคคลและ แผนการสอน เฉพาะบุคคล	3.1 จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่สอดคล้องกับความสามารถของ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 3.2 จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลโดยร่วมมือกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียน ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 3.3 กำหนดรายละเอียดในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้แก่ ข้อมูลเกี่ยวกับ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ระดับความสามารถของนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้ จุดมุ่งหมายระยะสั้น จุดมุ่งหมายระยะยาว การวัดและ ประเมินผล และการรับรองจากผู้ที่เกี่ยวข้อง 3.4 จัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคลสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	5,7
4. การจัดกิจกรรม การเรียนรู้	4.1 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ยืดหยุ่นตามเหตุการณ์ สภาพแวดล้อม ความสนใจ ความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 4.2 จัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มี ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม 4.3 เปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้นำทักษะที่เรียนรู้แล้ว ในชั้นเรียน ไปปฏิบัติในชีวิตจริง 4.4 จัดกิจกรรมการเรียนการสอนได้สอดคล้องตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะ บุคคล	8

พฤติกรรมกรสอน	ประเด็นที่ศึกษา	ข้อที่
5. เทคนิคการสอน	5.1 นำเทคนิคการสอนโดยเพื่อนช่วยสอนแบบตัวต่อตัวแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 5.2 นำเทคนิคการสอนโดยเพื่อช่วยเพื่อนในด้านวิชาการให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 5.3 นำเทคนิควิเคราะห์งานแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	9
6. การวัดและประเมินผล	6.1 วัดและประเมินผลที่สอดคล้องกับแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 6.2 วัดและประเมินผลที่หลากหลายให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 6.3 วัดและประเมินผลอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาการเรียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 6.4 นำผลการวัดและประเมินผลไปใช้ในการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้	10
7. การทำวิจัยในชั้นเรียน	7.1 การวางแผนการทำวิจัยสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 7.2 ดำเนินการวิจัย และพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนและการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	11
8. การจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียน	7.1 จัดที่นั่งให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างเหมาะสม 7.2 จัดมุมเสริมทักษะในการเรียนให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 7.3 จัดพื้นที่ในชั้นเรียนให้เหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู	12
9. การจัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใดทางการศึกษา	8.1 จัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใดทางการศึกษาตามแผนการจัดการแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	13-15
10. ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะอื่นๆ ที่นำมา	9.1 ความคิดเห็นต่อการจัดการเรียนรู้ที่ประสบความสำเร็จของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 9.2 ความคิดต่อการจัดการเรียนรู้ที่ประสบความสำเร็จล้มเหลว/มีปัญหาของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 9.3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 9.4 ข้อเสนอแนะอื่นๆที่มีต่อการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	16-19

## แบบสัมภาษณ์ครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

วันที่ให้สัมภาษณ์.....เวลา.....ถึง.....

### ตอนที่ 1 สถานภาพของผู้ให้สัมภาษณ์

ชื่อผู้ให้สัมภาษณ์.....

ชื่อโรงเรียน.....

วุฒิการศึกษา.....สาขา/วิชาเอก.....

ประสบการณ์ในการทำงานกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....ปี

### ตอนที่ 2 การจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1. ท่านรู้สึกอย่างไรบ้างเมื่อได้รับมอบหมายให้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. ท่านมีปัญหาอะไรบ้าง ตอนเริ่มสอนนักเรียนและได้แก้ไขปัญหานั้นอย่างไรบ้าง
3. จากประสบการณ์สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านมีความพร้อมในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมมากขึ้นหรือไม่
4. ท่านมีการสอบถามข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับนักเรียนก่อนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างไร(สอบถามข้อมูลเกี่ยวกับอะไร/ สอบถามข้อมูลจากใคร)
5. ท่านมีการวางแผนก่อนการจัดการเรียนการสอนอย่างไร
6. ท่านมีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือไม่ เพราะเหตุใด (แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลมีความจำเป็นหรือไม่/มีการประสานงานในการทำแผน/รายละเอียดที่กำหนดในแผนเป็นอย่างไร)
7. ท่านมีการปรับหลักสูตรก่อนนำไปใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (ใช้ข้อมูลใดบ้างเป็นพื้นฐานในการปรับ/ มีปัญหาในการปรับหลักสูตรหรือไม่อย่างไร)
8. ท่านมีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน (สอนได้ตามแผนหรือไม่ / มีการเปิดโอกาสให้นักเรียนทำงานกลุ่มหรือไม่ อย่างไร)
9. ท่านมีเทคนิคใดบ้างในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (มีวิธีการใช้เทคนิคดังกล่าวอย่างไร/เทคนิคใดเหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้)
10. ท่านมีการวัดและประเมินผลนักเรียนอย่างไร (มีวิธีการอย่างไร/ใช้เกณฑ์ในการวัดอย่างไร)

11. ท่านเคยทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่ม ตัวอย่างหรือไม่ อย่างไร (วางแผนอย่างไร/ดำเนินงานอย่างไร/ประเมินผลอย่างไร/พัฒนา นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้หรือไม่)
12. ท่านมีการจัดชั้นเรียนในชั้นเรียนร่วมห้องเรียนทั่วไป หรือห้องเรียนโครงการศึกษาพิเศษ อย่างไร (การจัดที่นั่ง/การจัดมุมเสริมทักษะ/การจัดพื้นที่ในชั้นเรียน)
13. การประสานงานกับผู้ปกครองหรือไม่ (ได้รับความช่วยเหลือเพียงใด/ ปัญหาในการขอ ความร่วมมือ)
14. การจัดหาเทคโนโลยี สื่อ และวัสดุอุปกรณ์ให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในกรณีจำเป็นต้องใช้ หรือไม่
15. การประสานงานกับนักวิชาชีพที่เกี่ยวข้องเพื่อช่วยเหลือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ เรียนรู้หรือไม่ อย่างไร

**ตอนที่ 3** รูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1. จากประสบการณ์การสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ผ่านมา ท่านคิดว่า ท่านไม่มีปัญหาในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมใดบ้าง หรือจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ที่ท่านคิดว่าทำได้ดีที่สุด
2. จากประสบการณ์การสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ผ่านมา ท่านคิดว่า ท่านมีปัญหาในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมใดบ้าง หรือจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมที่ ท่านคิดว่าทำได้ไม่ค่อยดี ควรปรับปรุง
3. ปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
4. ข้อเสนอแนะอื่นๆที่มีต่อการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

## ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการสังเกตและสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

### ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างชั้นสร้างเครื่องมือ

ขั้นตอนสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 10 คน โดยมีข้อมูลเบื้องต้นดังนี้

ครูคนที่ 1 เป็นครูการศึกษาพิเศษ สอนในโครงการการศึกษาพิเศษ รายวิชาภาษาไทย ในชั้นเรียนมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการรับรู้ 1 คน ด้านการอ่าน 1 คน และมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ

ครูคนที่ 2 เป็นครูประจำวิชาภาษาไทย ที่ผ่านการอบรมการจัดการศึกษาพิเศษ สอนในโครงการการศึกษาพิเศษ ซึ่งในชั้นเรียนมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่านและเขียน และมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ

ครูคนที่ 3 เป็นครูการศึกษาพิเศษ สอนในโครงการการศึกษาพิเศษ รายวิชาคณิตศาสตร์ ในชั้นเรียนมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางด้านคณิตศาสตร์ 1 คน ด้านการเขียน 1 คน และมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ

ครูคนที่ 4 เป็นครูประจำวิชาวิทยาศาสตร์ ที่ผ่านการอบรมการจัดการศึกษาพิเศษ สอนในโครงการการศึกษาพิเศษ รายวิชาวิทยาศาสตร์ ในชั้นเรียนมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่านและเขียน 1 คน และมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ

ครูคนที่ 5 เป็นครูทั่วไป ที่ผ่านการอบรมการจัดการศึกษาพิเศษ สอนในโครงการการศึกษาพิเศษ โดยการจัดสอนเสริมทักษะการอ่านและเขียนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่านและเขียนแบบตัวต่อตัว

ครูคนที่ 6 เป็นครูการศึกษาพิเศษ สอนในโครงการการศึกษาพิเศษ โดยการจัดสอนเสริมทักษะคณิตศาสตร์ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางด้านคณิตศาสตร์แบบตัวต่อตัว

ครูคนที่ 7 เป็นครูทั่วไปที่ไม่ได้ผ่านการอบรมการจัดการศึกษาพิเศษ สอนในชั้นเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป วิชาการงานพื้นฐานอาชีพ ในชั้นเรียนมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่านและการเขียน 1 คน นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ และนักเรียนทั่วไป

ครูคนที่ 8 เป็นครูทั่วไปที่ไม่ได้ผ่านการอบรมการจัดการศึกษาพิเศษ สอนในชั้นเรียนร่วมวิชาการสังคมศึกษาเรื่องการบริโภค อาชีพ ในชั้นเรียนมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่านและการเขียน 1 คน และนักเรียนทั่วไป



ครูคนที่ 9 เป็นครูแนะแนวที่ผ่านการอบรมการจัดการศึกษาพิเศษ จัดบริการสอนเสริมทักษะการเขียนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการเขียนแบบตัวต่อตัว

ครูคนที่ 10 เป็นครูประจำชั้นที่ไม่ได้ผ่านการอบรมการจัดการศึกษาพิเศษ แต่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นนักเรียนประจำชั้น สอนในชั้นเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป วิชาวิทยาศาสตร์ ในชั้นเรียนมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน 1 คน และนักเรียนทั่วไป

สรุป จากกลุ่มตัวอย่างที่ขึ้นสร้างเครื่องมือ ประกอบไปด้วยครูการศึกษาพิเศษจำนวน 3 คน ครูที่ผ่านการอบรมการจัดการศึกษาพิเศษจำนวน 4 คน และครูที่ไม่ได้ผ่านการอบรมการจัดการศึกษาพิเศษจำนวน 3 คน รวมทั้งสิ้น 10 คน สอนในชั้นเรียนที่เป็นห้องโครงการศึกษาพิเศษ 7 คน และชั้นเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป 3 คน ส่วนใหญ่ครูจะสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่านและการเขียน ด้านการอ่าน ด้านคณิตศาสตร์ และด้านการรับรู้ตามลำดับ

## ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการสังเกตในประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

### 2.1 การจัดกิจกรรมการเรียนรู้

2.1.1 การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทำด้วยตนเอง พบว่าครูส่วนใหญ่จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนลองทำงานก่อนที่ครูจะเข้าไปช่วยเหลือ หรือให้นักเรียนลองผิดลองถูกก่อน

2.1.2 การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีโอกาสประสบความสำเร็จ พบว่าครูส่วนใหญ่ใช้วิธีการสอนจากเนื้อหาที่ง่ายไปหายาก หรือเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน ครูส่วนใหญ่จะมีเทคนิคการสอนเพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ ยกตัวอย่างเช่น สถานการณ์จำลอง Mind Map การวิเคราะห์งาน เป็นต้น

2.1.3 การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีส่วนร่วมในกิจกรรม พบว่าครูส่วนใหญ่ใช้วิธีการเรียกชื่อนักเรียนให้ตอบคำถาม หรือให้ออกมานำเสนอผลงานหน้าชั้นเรียน หรือให้ทำกิจกรรมหน้าชั้นโดยการเขียนกระดาน หรือให้มีโอกาสมีส่วนร่วมในสื่อการสอนประกอบกิจกรรมการเรียนรู้

นอกจากประเด็นที่ศึกษาพบว่า ครูจัดกิจกรรมการเรียนรู้เหมือนกับนักเรียนทั่วไปโดยการสอนบรรยายให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่านดูตามหนังสือ ซึ่งครูไม่ได้ให้ความสนใจแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ใดๆ ทั้งสิ้น หรือครูบางท่านใช้กิจกรรมการเรียนรู้เดียวกับนักเรียนทั่วไป เนื่องจากเห็นว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มี

ความสามารถที่จะเรียนได้เหมือนกับนักเรียนทั่วไปได้เช่นกัน ยกตัวอย่างเช่น วิชาการงานพื้นฐานอาชีพ วิชาศิลปะศึกษา เป็นต้น

2.2 การจัดให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ร่วมกิจกรรมหรือทำงานร่วมกับผู้อื่น

2.2.1 การเปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ทำกิจกรรมร่วมกับนักเรียนทั่วไป พบว่าครูให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทำงานกลุ่มร่วมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่น ๆ รวมทั้งทำงานร่วมกับนักเรียนทั่วไปในชั้นเรียน โดยการจัดอภิปรายกลุ่มย่อยในชั้นเรียน

2.2.2 การเปิดโอกาสให้นักเรียนทั่วไปช่วยเหลือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในด้านต่างๆ พบว่าครูจัดให้นักเรียนทั่วไปที่มีความสามารถด้านการเรียนมาดูแลนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เช่น ให้ยืมสมุดจด ทบทวนงานที่ครูมอบหมาย หรือ ทบทวนบทเรียน เป็นต้น

นอกจากประเด็นที่ศึกษา พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้บางคน จะมีครูผู้ช่วยคอยช่วยเหลือ หรือประสานงานกับครูท่านอื่นๆ ในชั้นเรียนร่วมปกติ โดยครูผู้ช่วยจะนั่งหลังห้องเรียนมีหน้าที่สังเกตพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนในรายวิชานั้น

2.3 การใช้สื่อประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

2.3.1 การใช้สื่อที่สอดคล้องกับเนื้อหา/กิจกรรมการเรียนรู้ และเรียนรู้ได้ง่าย/เข้าถึงสื่อง่าย พบว่าครูเตรียมสื่อการสอนด้วยตนเอง เช่น บัตรคำ รูปภาพ ใบงานมีรูปภาพประกอบเนื้อหาเพื่อดึงดูดความสนใจให้แก่ นักเรียน ครูใช้รูปภาพอธิบายเนื้อหาที่สอนให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน หรือครูเตรียมดินสอสี กระดาษวาดรูป ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการเขียนวาดรูปอธิบายแทนการเขียน

นอกจากประเด็นที่ศึกษาพบว่า ครูไม่ได้เตรียมสื่อการสอนในช่วงโมงเรียนที่ผู้วิจัยสังเกตการสอน ทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ไม่สนใจกิจกรรมการเรียนรู้ แสดงพฤติกรรมลุกออกจากที่นั่ง หรือครูใช้สื่อการสอนร่วมกับนักเรียนทั่วไปในชั้นเรียนร่วมปกติ พบว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เข้าถึงสื่อได้ค่อนข้างลำบาก

2.4 การอำนวยความสะดวกและการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2.4.1 การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพื่ออำนวยความสะดวกในการร่วมจัดกิจกรรมการเรียนรู้/ทำงานในชั้นเรียน พบว่า

ครูประจำวิชาส่วนใหญ่จะให้นักเรียนนั่งอยู่แถวหน้าสุด ตรงกลางห้องเรียน เมื่อมีจัดกิจกรรมอภิปรายกลุ่มในชั้นเรียน ครูจัดโต๊ะเป็นรูปวงกลมเพื่อให้นักเรียนร่วมกันแสดงความคิดเห็นกลุ่มกับนักเรียนทั่วไปได้สะดวก

2.4.2 การจัดบรรยากาศในชั้นเรียนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ผ่อนคลาย ไม่เครียดในขณะที่ทำกิจกรรม พบว่าครูการศึกษาพิเศษจะใช้น้ำเสียงกระตุ้นให้นักเรียนสนใจ หรือสร้างบรรยากาศให้น่าเรียนมากขึ้น ครูจะคอยจับมือหรือ ให้อุ้มไหล่ หรือให้ความอบอุ่นแก่นักเรียนขณะทำงาน ก่อนเข้าสู่บทเรียนครูจะเตรียมความพร้อมด้านอารมณ์ให้นักเรียนก่อน นอกจากนี้ครูจะเตรียมงานให้นักเรียนเลือกจำนวนมาก จากนั้นให้นักเรียนเลือกว่าจะทำงานจำนวนเท่าใด โดยครูจะไม่บังคับ

2.4.3 การให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เมื่อนักเรียนมีปัญหาในการเรียน พบว่าปัญหาในการเรียนส่วนใหญ่คือเรื่อง นักเรียนที่มีความบกพร่องเรียนไม่ทันเพื่อน หรือไม่ยอมทำงานในชั้นเรียน ครูส่วนใหญ่จะเรียกนักเรียนให้มาพบครูเมื่อหมดชั่วโมงเรียนเพื่อทบทวนเนื้อหาแบบตัวต่อตัว หรือครูผู้ช่วยเข้าไปช่วยเหลือนักเรียนขณะทำงานในชั้นเรียนทันที หรือครูประจำวิชาจัดสอนเสริมตอนกลางวัน หรือตอนเย็นหลังเลิกเรียน

## 2.5 ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2.5.1 การให้กำลังใจแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างสม่ำเสมอ พบว่าครูให้คำชมเมื่อนักเรียนกล้าแสดงออก หรือตอบคำถามได้ถูกต้อง หากนักเรียนทำงานผิด ครูจะเปิดโอกาสให้นักเรียนลองทำงานใหม่ คอยพูดกับนักเรียนว่า “ไม่เป็นไร”

2.5.2 การเปิดโอกาสแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน พบว่า จะพบในชั้นเรียนโครงการศึกษาพิเศษ ครูจะเรียกชื่อนักเรียนให้ตอบคำถาม แต่ถ้าเรียนชั้นเรียนร่วมปกติครูจะไม่ค่อยเรียกชื่อนักเรียนแสดงความคิดเห็นมากเมื่อเทียบกับเรียกชื่อนักเรียนทั่วไป

2.5.3 ความไวต่อความรู้สึกคับข้องใจของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ไม่พบว่าครูจะไวต่อความรู้สึกกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ส่วนใหญ่จะไวต่อความรู้สึกกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นมากกว่า

นอกจากประเด็นที่ศึกษา พบว่า ครูทั่วไปในชั้นเรียนร่วมปกติไม่ค่อยให้คำชมแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ อีกทั้งครูลงโทษโดยการตักเตือนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ต่อหน้านักเรียนคนอื่นๆที่หน้าชั้นเรียน และให้ความสนทนากับนักเรียนทั่วไปที่ตอบคำถามได้มากกว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

## 2.6 การมอบหมายงานให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2.6.1 การปรับงานให้เหมาะสมกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าครูลดเนื้อหาในงานให้น้อยลง ยกตัวอย่างเช่น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน และมีปัญหาทางอารมณ์ร่วมด้วย ครูจะให้นักเรียนอ่านบทความที่น้อยที่สุด ครูเตรียมบทความที่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันหลายบทความแล้วให้นักเรียนเลือกว่าจะอ่านบทความใด หรือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเขียนครูให้นักเรียนตอบปากเปล่าในใบงาน หรือให้นักเรียนวาดรูปแทนการเขียนอธิบาย หรือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางคณิตศาสตร์ให้นักเรียนบวก ลบ เลขโดยไม่มีเลขทด

2.6.2 การให้เวลานักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทำงานมากกว่านักเรียนทั่วไป พบว่าครูให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้กำหนดเวลาในการทำงานที่ครูมอบหมายด้วยตนเอง จะพบเฉพาะครูที่สอนในห้องโครงการศึกษาพิเศษ

นอกจากประเด็นที่ศึกษา พบว่า ครูไม่มีการปรับงานให้เหมาะสมกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยการให้งานเหมือนกับนักเรียนทั่วไป จะพบเฉพาะครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมปกติ

## 2.7 การวัดและประเมินผล

2.7.1 การจัดเกณฑ์การวัดแยกออกจากนักเรียนทั่วไป พบว่าครูวัดและประเมินผลโดยไม่อิงจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นส่วนใหญ่ แต่จะดูพัฒนาการด้านการเรียนของนักเรียนมากกว่า หรือการนำความรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวัน

2.7.2 การวัดและประเมินผลงานนักเรียนด้วยวิธีการหลากหลาย พบว่าครูประเมินผลงานจากความรับผิดชอบ ความตรงต่อเวลา ความเรียบร้อย ความตั้งใจขณะทำงานมากกว่าผลสัมฤทธิ์จากผลงาน ยกเว้นครูทั่วไปที่สอนในชั้นเรียนปกติจะใช้เกณฑ์เดียวกับนักเรียนทั่วไป

## ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการสัมภาษณ์ในประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

### 3.1 พฤติกรรมการสอน

#### 3.1.1 การเตรียมความพร้อมของครู

3.1.1.1 ด้านความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วม พบว่าครูส่วนใหญ่มีความรู้เกี่ยวกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จาก

ประสบการณ์สอนที่ผ่านมา ทำให้ครูทราบแนวจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้ยืดหยุ่น ตามความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

3.1.1.2 ด้านการรวบรวมข้อมูลทั้งหมดที่เกี่ยวข้องกับตัวนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างหลากหลาย พบว่า ครูสอบถามข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากครูท่านอื่นที่เคยสอนนักเรียน หรือจากผู้ปกครองเพื่อสอบถามปัญหาด้านการเรียน ด้านพฤติกรรม และด้านการแพทย์ หรือครูศึกษาจากรายงานผลการเรียนที่ผ่านมา หรือครูวัดระดับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในปัจจุบัน เป็นต้น

3.1.2 การปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

3.1.2.1 การปรับหลักสูตรโดยการปรับวัตถุประสงค์ในหลักสูตรแกนกลางหรือหลักสูตรสถานศึกษาให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ไม่พบว่าครูมีการปรับวัตถุประสงค์จากการสัมภาษณ์

3.1.2.2 การปรับหลักสูตรโดยการปรับเนื้อหาในหลักสูตรแกนกลางหรือหลักสูตรสถานศึกษาให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าครูปรับเนื้อหาในบทเรียนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ได้เรียนเนื้อหาที่ง่ายกว่านักเรียนทั่วไป หรือปรับเนื้อหาบทเรียนให้เข้ากับชีวิตประจำวัน

3.1.2.3 การปรับหลักสูตรโดยการปรับการวัดและประเมินผลในหลักสูตรแกนกลางหรือหลักสูตรสถานศึกษาให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าครูปรับการวัดและประเมินผลโดยไม่ใช้เกณฑ์ร่วมกับนักเรียนทั่วไป แต่จะเป็นเกณฑ์เฉพาะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่แยกออกมาเรียนในรายวิชาในห้องโครงการจัดการศึกษาพิเศษ

นอกจากประเด็นที่ศึกษาพบว่า ครูบางคนไม่ปรับเนื้อหาให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เนื่องจากคิดว่านักเรียนมีความสามารถที่จะเรียนเนื้อหาเดียวกับนักเรียนทั่วไปได้ และครูบางคนใช้เกณฑ์การวัดและประเมินผลเหมือนกับนักเรียนทั่วไปเนื่องจากทางโรงเรียนไม่มีนโยบายให้แยกการวัดและประเมินผลออกจากกัน หรือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความสามารถพอที่จะใช้เกณฑ์เดียวกับนักเรียนทั่วไป

3.1.3 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

3.1.3.1 การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าครูในโครงการการศึกษาพิเศษหรือครูประจำชั้นที่ดูแลนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับมอบหมายให้ทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ในทางปฏิบัติครูจะทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล 1 แผนที่ใช้ได้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่อยู่ในความดูแลทั้งหมด กล่าวคือ ครูไม่ได้ทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลแยกนักเรียนเป็นรายบุคคล ส่วนครูที่สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในรายวิชาอื่นส่วนใหญ่จะไม่มีหน้าที่จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

3.1.3.2 การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลโดยได้รับความร่วมมือจากผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าครูจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลร่วมมือกับผู้ปกครองมากที่สุด นอกจากนั้นเป็นครูแนะแนว นักจิตวิทยา แพทย์ที่รักษานักเรียน

3.1.3.3 การกำหนดรายละเอียดในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเป็นข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การกำหนดระดับความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จุดมุ่งหมายระยะสั้น จุดมุ่งหมายระยะยาว การประเมินผล และได้รับการรับรองจากผู้ที่เกี่ยวข้อง พบว่ารายละเอียดครูจะใช้แบบฟอร์มที่กระทรวงศึกษากำหนด แต่ครูส่วนใหญ่กำหนดรายละเอียดในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลแค่ข้อมูลทั่วไปเช่น จุดเด่น จุดอ่อน จุดมุ่งหมายระยะยาว จุดมุ่งหมายระยะสั้น การประเมินผล วิธีการดำเนินงานเป็นส่วนใหญ่ ส่วนการรับรองแผนจะเป็นการประชุมครูชี้แจงให้ผู้ที่เกี่ยวข้องรับทราบมากกว่าการกำหนดรายชื่อผู้ที่เกี่ยวข้องลงในแผนว่าใครมีหน้าที่ทำอะไร นอกจากนี้การทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลไม่ค่อยมีการลงลายชื่อรับรอง

3.1.3.4 การจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคลสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าครูส่วนใหญ่ไม่ได้จัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล แต่ครูจะใช้แผนการสอนในชั้นเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป อีกทั้งครูส่วนใหญ่เห็นว่าแผนการสอนเฉพาะบุคคลไม่มีความจำเป็น

นอกจากประเด็นที่ศึกษาพบว่า ครูบางท่านไม่เห็นความสำคัญของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เนื่องจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมร่วมด้วย ทำให้ครูสอนตามแผนที่กำหนดไว้ไม่ได้ จึงเน้นการสอนโดยดูความพร้อมของนักเรียนเป็นหลักมากกว่าที่จะตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล อีกทั้งครูพบปัญหาไม่สามารถสอนได้ตามแผน

### 3.1.4 การจัดกิจกรรมการเรียนรู้

3.1.4.1 การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ยืดหยุ่นตามเหตุการณ์ สภาพแวดล้อม ความสนใจ ความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าในชั้นเรียนร่วมปกติ ครูสอนเนื้อหาตามบทเรียนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้เดียวกับนักเรียนทั่วไป ส่วนในห้องโครงการการศึกษาพิเศษครูสอนตามความพร้อม ความสนใจ และสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน

3.1.4.2 การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม พบว่าครูจัดให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทำงานกลุ่มร่วมกับนักเรียนทั่วไป หรือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ เช่น การทำรายงานกลุ่ม การร่วมกันอภิปรายในชั้นเรียน พบปัญหาคือนักเรียนทั่วไปบางคนไม่เข้าใจลักษณะเฉพาะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เนื่องจากครูไม่ได้เตรียมความพร้อมนักเรียนทั่วไปก่อนการจัดการศึกษาในชั้นเรียนร่วม

3.1.4.3 การเปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้นำทักษะที่เรียนรู้แล้วในชั้นเรียน ไปปฏิบัติในชีวิตจริง พบว่าครูเตรียมเนื้อหาเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน หรือทักษะชีวิต หรือข่าวที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนมาจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เช่น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางด้านคณิตศาสตร์ จัดกิจกรรมการเรียนรู้สถานการณ์สมมติซื้อของใช้ การให้เงิน การรับเงิน ทอน เป็นต้น

3.1.4.4 การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนได้สอดคล้องตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่กำหนดไว้ พบว่าครูส่วนใหญ่จะไม่ได้สอนตามแผนที่วางไว้ ขึ้นอยู่กับความพร้อมและอารมณ์ของนักเรียน หากมีปัญหาหรือสอนไม่ได้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลครูก็จะบันทึกหลังการสอนจากนั้นปรับปรุงวิธีการสอนใหม่ในครั้งหน้า

นอกจากประเด็นที่ศึกษาพบว่า ครูที่จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ครูจะจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายระยะยาวเป็นหลัก ไม่ได้คำนึงถึงจุดมุ่งหมายระยะสั้น

3.1.5 เทคนิคการสอน พบว่าครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีเทคนิคการสอนที่หลากหลาย ทั้งเพื่อนช่วยสอนแบบตัวต่อตัว เทคนิควิเคราะห์งาน เทคนิคการเสริมแรง เทคนิคการสอนซ้ำแบบย้ำคิดย้ำทำ เทคนิคสอนจากสิ่งที่ใกล้ตัวนักเรียนก่อน เทคนิคสอนจากสิ่งที่ง่ายไปหายากตามความสามารถของนักเรียน ครูจะนำเทคนิคการสอนมาใช้ในช่วงการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียนร่วมปกติ และห้องโครงการการศึกษาพิเศษ

### 3.1.6 การวัดและประเมินผล

3.1.6.1 การวัดและประเมินผลที่สอดคล้องกับแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าครูวัดและประเมินผลที่สอดคล้องกับแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล

3.1.6.2 การวัดและประเมินผลที่หลากหลายให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าครูไม่เน้นวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ครูวัดจากความตั้งใจในการทำงาน ความรับผิดชอบ ความเรียบร้อยของงาน ครูประเมินผลงานตามความสามารถของนักเรียน

3.1.6.3 การวัดและประเมินผลอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าครูให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียนทุกครั้ง ครูให้นักเรียนจัดทำแฟ้มสะสมงาน ครูที่ดูแลนักเรียนโดยเฉพาะจะรายงานความก้าวหน้าของนักเรียนให้แก่ผู้ปกครอง และให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมช่วยในการพัฒนานักเรียน

3.1.6.4 การนำผลการวัดและประเมินผลไปใช้ในการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ พบว่าครูที่จบทางด้านการศึกษาพิเศษหรือได้รับการอบรมส่วนใหญ่จะนำผลการวัดและประเมินผลมาปรับปรุงวิธีการจัดการเรียนรู้ ส่วนครูทั่วไปที่สอนในชั้นเรียนปกติจะไม่ค่อยนำผลการวัดและประเมินผลมาปรับปรุงวิธีการจัดการเรียนรู้

นอกจากประเด็นที่ศึกษาพบว่า ครูใช้วิธีการวัดและประเมินผลนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เหมือนกับนักเรียนทั่วไป เนื่องจากทางโรงเรียนยังไม่มีนโยบายสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หรือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความสามารถพอที่จะใช้เกณฑ์การวัดและประเมินเดียวกับนักเรียนทั่วไป อีกทั้งทางโรงเรียนมีนโยบายให้คะแนนเฉลี่ยปลายภาคเรียนสำหรับนักเรียนที่เรียนห้องโครงการศึกษาพิเศษได้ไม่เกิน 2,5 จาก 4

3.1.7 การทำวิจัยในชั้นเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าครูไม่ได้จัดทำวิจัยในชั้นเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แต่จะทำวิจัยในชั้นเรียนเฉพาะนักเรียนทั่วไป

### 3.1.8 การจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียน

3.1.8.1 การจัดที่นั่งให้แก่เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เหมาะสม พบว่าครูจัดที่นั่งให้นักเรียนนั่งหน้าชั้นเรียนเพื่อให้ครูเข้าไปช่วยเหลือได้ง่าย หรือให้นักเรียนทั่วไปนั่งข้างนักเรียนเพื่อช่วยอำนวยความสะดวกด้านการเรียน



3.1.8.2 การจัดมุมเสริมทักษะในการเรียนให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าครูจัดบอร์ดความรู้เนื่องในวันสำคัญต่างๆ ในห้องเรียน และห้องโครงการศึกษาพิเศษ

3.1.8.3 การจัดพื้นที่ในชั้นเรียนให้เหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้ พบว่าเมื่อครูจัดกิจกรรมกลุ่มให้นักเรียนร่วมกันอภิปรายโดยจัดโต๊ะนั่งเป็นวงกลม หรือจัดโต๊ะให้ห้องเรียนมีพื้นที่ว่างให้นักเรียนออกมานำเสนอผลงาน การแสดงละคร เป็นต้น

นอกจากประเด็นที่ศึกษาพบว่า ครูจัดสอนเสริมให้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มาเรียนเพิ่มตอนกลางวัน หรือตอนเย็น

3.1.9 การจัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา พบว่า ครูไม่ได้จัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการอื่นใดทางการศึกษาตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล แต่ครูเตรียมสื่อการสอนประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยเฉพาะบัตรคำ รูปภาพ ตุ๊กตา อีกทั้งครูจัดบริการอื่นใดทางการศึกษาโดยการครูจัดสอนเสริม ปรับแบบทดสอบสอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน จัดบริการจิตแพทย์เด็กมาวางแผนการจัดการเรียนรู้

นอกจากประเด็นที่ศึกษาพบว่า ครูใช้สื่อการสอนร่วมกับนักเรียนทั่วไป แต่ครูจะเรียกให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีโอกาสใช้สื่อมากกว่านักเรียนทั่วไป หรือครูขาดการประสานงานกับนักวิชาชีพให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

### 3.2 รูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จากผลสัมภาษณ์พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 10 ท่านจาก 5 โรงเรียน เกี่ยวกับความคิดเห็นต่อการจัดการเรียนรู้ที่ประสบความสำเร็จและประสบความสำเร็จของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

3.2.1 ความคิดเห็นต่อการจัดการเรียนรู้ที่ประสบความสำเร็จของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้


ครูส่วนใหญ่จะรู้สึกภาคภูมิใจเมื่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีการพัฒนามากยิ่งขึ้น โดยการที่ครูเรียกมาสอนเสริม ซึ่งครูจะต้องหาเวลาให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มากกว่านักเรียนทั่วไป และใช้ความพยายามการพัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับนักเรียนให้มีพัฒนาการที่ดียิ่งขึ้น ครูที่จบทางด้านการศึกษาพิเศษหรือได้รับการอบรมจะ

รู้สึกภาคภูมิใจเมื่อนักเรียนทำแบบทดสอบได้ ซึ่งครูต้องมีความสามารถที่จะทดสอบจุดเด่น หรือ จุดอ่อนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เพื่อนำข้อมูลมาปรับแบบทดสอบ

3.2.2 ความคิดต่อการจัดการเรียนรู้ที่ประสบความสำเร็จ/มีปัญหาของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากที่สัมภาษณ์มาทั้งหมด

ครูส่วนใหญ่ไม่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล ซึ่งครูเข้าใจว่าวิธีการทำวิจัยในชั้นเรียนเป็นรายบุคคล เปรียบเสมือนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ด้านการวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ในทางปฏิบัติจริงทำได้ยากเนื่องจากมีรายละเอียดที่ต้องระบุนานเกินไป ทำให้ครูส่วนใหญ่ไม่เข้าใจว่าต้องเขียนแบบใด นอกจากนี้มีครูบางท่านบอกว่าแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลไม่มีความสำคัญ เนื่องจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ต้องยืดหยุ่นตามความพร้อมของนักเรียน พบปัญหาระหว่างผู้ปกครองที่ไม่ปฏิบัติตามคำแนะนำของครูเพื่อพัฒนา นักเรียน อีกทั้งครูทั่วไปในชั้นเรียนปกติขาดความเข้าใจ และไม่ให้ความช่วยเหลือในการพัฒนา นักเรียนด้วยเช่นกัน

3.2.3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่า ครูควรมีความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และการจัดการศึกษาพิเศษ มีความตั้งใจที่จะปฏิบัติงานสอน มีความอดทน เมื่อปฏิบัติงานไปนานๆจะเกิดประสบการณ์สำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทำให้ครูมีความชำนาญมากยิ่งขึ้น งานด้านเอกสาร ผู้บริหารควรให้เวลาในการทำงานแก่ครูการศึกษาพิเศษมากกว่านี้ และผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ควรร่วมมือกันทุกฝ่าย



ภาคผนวก ง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. แบบสอบถามรูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY

## แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุ ของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

**แบบสอบถามนี้แบ่งออกเป็น 3 ส่วนดังนี้**

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป

ส่วนที่ 2 พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ส่วนที่ 3 รูปแบบการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

### **วัตถุประสงค์**

เพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนและรูปแบบการอนุমানสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมในระดับประถมศึกษา

### **คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย**

**นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้** ในงานวิจัยนี้ หมายถึง นักเรียนที่มีความเสี่ยงหรือได้รับการวินิจฉัยว่ามีปัญหาในการใช้ภาษาทางการฟัง หรือการพูด หรือการเขียน หรือการคำนวณ หรือปัญหาในการรับรู้ ซึ่งอาจจะส่งผลกระทบต่อการศึกษา ทั้งนี้ปัญหาดังกล่าวไม่ได้เกิดจากความบกพร่องทางสติปัญญา ทางร่างกาย ทางการเห็น การได้ยิน และสภาพแวดล้อมของนักเรียน

**การอนุমানสาเหตุ** หมายถึง การอธิบายสาเหตุของพฤติกรรมของตนเอง ในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ในงานวิจัยครั้งนี้ศึกษาการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยที่ครูอนุমানสาเหตุสถานการณ์บวกและสถานการณ์ลบเกี่ยวกับพฤติกรรมสอน

**รูปแบบการอนุমানสาเหตุ** หมายถึง ลักษณะนิสัยของบุคคลที่ใช้อธิบายสาเหตุสถานการณ์เชิงบวกและสถานการณ์เชิงลบ แบ่งเป็น 3 มิติ คือ มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความสม่ำเสมอ และมิติความทั่วไป ในงานวิจัยครั้งนี้ ศึกษารูปแบบการอนุমানสาเหตุจากแบบสอบถามการอนุমানสาเหตุพฤติกรรมสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

## คำชี้แจงในการตอบแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

แบบสอบถามแบ่งออกเป็น 3 ส่วน ได้แก่

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป

ส่วนที่ 2 พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ส่วนที่ 3 รูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

### ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป

1. เพศ

ชาย  หญิง

2. อายุ

21 - 30 ปี  31 - 40 ปี  41 - 50 ปี  51- 60 ปี 3. วุฒิ

การศึกษาสูงสุด

ต่ำกว่าปริญญาตรี  ปริญญาโท  
 ปริญญาตรี  ปริญญาเอก

4. ประสบการณ์เกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วม

น้อยกว่า 3 ปี  3 - 6 ปี  7 - 10 ปี  มากกว่า 10 ปี

5. ท่านจบทางด้านการศึกษาพิเศษหรือเคยได้รับการอบรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษา

พิเศษใช่หรือไม่

ใช่  ไม่ใช่

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY

## ส่วนที่ 2 พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

คำชี้แจง จากข้อคำถามต่อไปนี้ กรุณาเลือกตอบข้อใดข้อหนึ่ง โดยทำเครื่องหมาย วงกลม ล้อมรอบตัวเลขในช่อง ให้ตรงกับระดับการปฏิบัติงานของท่าน ในปัจจุบัน

\*\*หมายเหตุ ในข้อคำถาม “นักเรียน” หมายถึง นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้\*\*

ข้อ	ข้อคำถาม	ระดับการปฏิบัติงาน				
		ทุกครั้ง	เกือบ ทุกครั้ง	บางครั้ง	น้อย ครั้ง	ไม่ เคย
<b>การวางแผนการจัดการเรียนรู้ ท่านปฏิบัติงานดังนี้</b>						
1.	ศึกษาวิธีการต่างๆในการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียน	5	4	3	2	1
3.	ทดสอบความสามารถของนักเรียนเพื่อนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการเรียนรู้	5	4	3	2	1
4.	ร่วมมือกับผู้ปกครองเพื่อวางแผนการจัดการเรียนรู้	5	4	3	2	1
5.	ให้ความรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แก่นักเรียนทั่วไป	5	4	3	2	1
6.	ให้ความรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แก่ผู้เกี่ยวข้อง	5	4	3	2	1
7.	จัดทำหลักสูตรเพิ่มเติมเฉพาะทักษะที่จำเป็นสำหรับนักเรียน	5	4	3	2	1
8.	ปรับวัตถุประสงค์ในหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	5	4	3	2	1
9.	ปรับเนื้อหาในหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	5	4	3	2	1
10.	ปรับการวัดและประเมินผลในหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	5	4	3	2	1
11.	ปรับหลักสูตร โดยเน้นพุทธิพิสัยเพียงอย่างเดียว	5	4	3	2	1
12.	จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	5	4	3	2	1
13.	กำหนดข้อดี ข้อบกพร่องของนักเรียน ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	5	4	3	2	1
14.	กำหนดจุดประสงค์ระยะยาว จุดประสงค์ระยะสั้น การวัดและประเมินผลในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	5	4	3	2	1
15.	กำหนดบริการที่มีความจำเป็นกับนักเรียน ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	5	4	3	2	1
16.	ทบทวนรายละเอียด เนื้อหาในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลทุกภาคเรียน	5	4	3	2	1
17.	จัดทำรายงานผลแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	5	4	3	2	1
18.	ใช้แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเป็นแนวทางทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล	5	4	3	2	1
<b>การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ท่านปฏิบัติงานดังนี้</b>						
19.	จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	5	4	3	2	1
20.	จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการสอนเฉพาะบุคคล	5	4	3	2	1
21.	จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามความสามารถของนักเรียน	5	4	3	2	1
22.	จัดกิจกรรมการเรียนรู้จากเนื้อหาที่ง่ายไปหายาก	5	4	3	2	1
23.	จัดกิจกรรมการเรียนรู้จากสิ่งที่น่าสนใจไปหาสิ่งที่นักเรียนคุ้นเคย	5	4	3	2	1
24.	จัดกิจกรรมการเรียนรู้เน้นการนำไปใช้ในชีวิตจริง	5	4	3	2	1
25.	จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนมีส่วนร่วมมากที่สุด	5	4	3	2	1

ข้อ	ข้อคำถาม	ระดับการปฏิบัติงาน				
		ทุกครั้ง	เกือบ ทุกครั้ง	บางครั้ง	น้อย ครั้ง	ไม่ เคย
<b>การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (ต่อ) ท่านปฏิบัติงานดังนี้</b>						
26.	จัดกิจกรรมการเรียนรู้เฉพาะเนื้อหาในหนังสือเท่านั้น	5	4	3	2	1
27.	จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนทำงานร่วมกับผู้อื่น	5	4	3	2	1
28.	จัดให้นักเรียนช่วยเหลือด้านการเรียนซึ่งกันและกัน	5	4	3	2	1
29.	จัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิควิเคราะห์งาน	5	4	3	2	1
30.	ให้คำชี้แนะแก่นักเรียนในขณะที่ทำกิจกรรม	5	4	3	2	1
31.	แจ้งกฎเกณฑ์การเสริมแรงให้แก่ นักเรียน	5	4	3	2	1
32.	จัดบันทึกผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้หลังการสอน	5	4	3	2	1
<b>การวัดและประเมินผล ท่านปฏิบัติงานดังนี้</b>						
33.	วัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	5	4	3	2	1
34.	วัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับจุดประสงค์ที่ปรับสำหรับนักเรียน	5	4	3	2	1
35.	วัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	5	4	3	2	1
36.	เปิดโอกาสให้นักเรียนประเมินผลงานของตนเอง	5	4	3	2	1
37.	วัดและประเมินผลก่อนเรียน	5	4	3	2	1
38.	วัดและประเมินผลระหว่างเรียน	5	4	3	2	1
39.	วัดและประเมินผลหลังเรียน	5	4	3	2	1
40.	ติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนต่อเนื่องเป็นระยะ	5	4	3	2	1
41.	วัดและประเมินผลนักเรียน 1 ถึง 2 ครั้งปลายภาคเรียนการศึกษา	5	4	3	2	1
42.	นำผลการวัดและประเมินผลไปใช้ในการปรับปรุงการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	5	4	3	2	1
43.	กำหนดเกณฑ์การวัดและประเมินผล โดยคำนึงถึงข้อเด่นและข้อจำกัดของนักเรียน	5	4	3	2	1
<b>การทำวิจัยในชั้นเรียน ท่านปฏิบัติงานดังนี้</b>						
44.	กำหนดคำถามในการวิจัยว่า Why What How	5	4	3	2	1
45.	รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาการวิจัย	5	4	3	2	1
46.	ทำวิจัยเพื่อตอบคำถามในการวิจัย	5	4	3	2	1
47.	ประเมินผลการทำวิจัยเป็นระยะ	5	4	3	2	1
48.	ทำวิจัยเพื่อหาสาเหตุของปัญหาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	5	4	3	2	1
49.	ทำวิจัยเพื่อพัฒนาวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	5	4	3	2	1
50.	ทำวิจัยเพื่อเลื่อนวิทยฐานะ	5	4	3	2	1
51.	ทำวิจัยเพื่อพัฒนาความสามารถของนักเรียน	5	4	3	2	1
<b>การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ ท่านปฏิบัติงานดังนี้</b>						
52.	จัดที่นั่งในชั้นเรียน โดยคำนึงถึงข้อจำกัดของนักเรียน เช่น นั่งใกล้ครู เป็นต้น	5	4	3	2	1
53.	จัดสอนเสริมวิชาการล่วงหน้าให้แก่ นักเรียน	5	4	3	2	1
54.	จัดสอนเสริมเมื่อนักเรียนเรียนไม่ทัน	5	4	3	2	1
55.	จัดชั้นเรียน โดยคำนึงถึงนักเรียนเป็นหลัก	5	4	3	2	1
56.	จัดชั้นเรียนให้มีพื้นที่กว้างพอทำที่ ทำกิจกรรม	5	4	3	2	1

ข้อ	ข้อคำถาม	ระดับการปฏิบัติงาน				
		ทุกครั้ง	เกือบ ทุกครั้ง	บางครั้ง	น้อย ครั้ง	ไม่ เคย
<b>จัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ท่านปฏิบัติงานดังนี้</b>						
57.	จัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาคตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	5	4	3	2	1
58.	จัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก เช่น เครื่องมือหรืออุปกรณ์ช่วยในการใช้คอมพิวเตอร์ เครื่องคอมพิวเตอร์ส่วนบุคคล เป็นต้น	5	4	3	2	1
59.	จัดสื่อทางการศึกษา เช่น บัตรคำ บัตรภาพ สื่อการเรียนการสอน เป็นต้น	5	4	3	2	1
60.	จัดบริการทางการศึกษา เช่น การสอนเสริม การผลิตสื่อ การแนะแนว เป็นต้น	5	4	3	2	1
61.	จัดความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาเช่น การปรับเนื้อหา หลักสูตร เทคนิคการสอน และการประเมินผลสำหรับนักเรียน การฝึกทักษะอาชีพ เป็นต้น	5	4	3	2	1



### ส่วนที่ 3 รูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

#### คำชี้แจงในการตอบแบบสอบถาม

อ่านสถานการณ์ในแต่ละหัวข้อแล้วจินตนาการว่าสถานการณ์นั้นเกิดขึ้นกับตัวท่านเอง

ข้อคำถามที่ 1 ให้ท่านทำเครื่องหมาย วงกลม เลือกสาเหตุหลักสาเหตุเดียวที่ทำให้เกิดสถานการณ์นั้นเพียงข้อเดียว

ข้อคำถามที่ 2-4 พิจารณาสาเหตุในข้อคำถามที่ 1 นั้น แล้ว วงกลม รอบตัวเลขตัวใดตัวหนึ่งเพียงตัวเดียวในแต่ละข้อ

อ่านสถานการณ์ต่อไปแล้วปฏิบัติดังเช่นข้อ 1-4 ดังที่กล่าวมาข้างต้น

#### ตัวอย่าง

เมื่อท่านได้รับมอบหมายให้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านพร้อมที่จะสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุที่ทำให้ท่านพร้อมที่จะสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพียงข้อเดียว

- |                        |                               |                    |
|------------------------|-------------------------------|--------------------|
| 1) ความรู้ความสามารถ   | 2) ประสบการณ์ทำงาน            | 3) ความพยายาม      |
| 4) ได้รับความช่วยเหลือ | 5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร | 6) งานไม่ยากเกินไป |
| 7) มีเวลา              | 8) อื่นๆ โปรดระบุ _____       |                    |

2. สาเหตุที่ทำให้ท่านมีความพร้อมที่จะสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง

- 1 หมายถึง สาเหตุเกิดจากบุคคลอื่น สิ่งอื่น หรือสภาพแวดล้อมอย่างเดียวเท่านั้น
- 2 หมายถึง สาเหตุเกิดจากบุคคลอื่น สิ่งอื่น หรือสภาพแวดล้อมมากและเกิดจากตัวท่านเองน้อย
- 3 หมายถึง สาเหตุเกิดจากบุคคลอื่น สิ่งอื่น หรือสภาพแวดล้อมค่อนข้างมาก และเกิดจากตัวท่านเองค่อนข้างน้อย
- 4 หมายถึง สาเหตุเกิดจากบุคคลอื่น สิ่งอื่น หรือสภาพแวดล้อม และเกิดจากตัวท่านเองพอๆกัน
- 5 หมายถึง สาเหตุเกิดจากบุคคลอื่น สิ่งอื่น หรือสภาพแวดล้อมค่อนข้างน้อย และเกิดจากตัวท่านเองค่อนข้างมาก
- 6 หมายถึง สาเหตุเกิดจากบุคคลอื่น สิ่งอื่น หรือสภาพแวดล้อมน้อยและเกิดจากตัวท่านเองมาก
- 7 หมายถึง สาเหตุเกิดจากตัวท่านเองเท่านั้น

3. ในอนาคตถ้าสถานการณ์ดังกล่าวเกิดขึ้นอีก สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม

- 1 หมายถึง สาเหตุจะไม่เหมือนเดิมอย่างแน่นอน
- 2 หมายถึง สาเหตุมีโอกาสที่จะไม่เหมือนเดิมมาก และมีโอกาสที่จะเหมือนเดิมน้อย
- 3 หมายถึง สาเหตุมีโอกาสที่จะไม่เหมือนเดิมน้อย และมีโอกาสที่จะเหมือนเดิมน้อย
- 4 หมายถึง สาเหตุมีโอกาสที่จะไม่เหมือนเดิม และมีโอกาสที่จะเหมือนเดิมพอๆกัน
- 5 หมายถึง สาเหตุมีโอกาสที่จะไม่เหมือนเดิมน้อย และมีโอกาสที่จะเหมือนเดิมน้อย
- 6 หมายถึง สาเหตุมีโอกาสที่จะไม่เหมือนเดิมน้อย และมีโอกาสที่จะเหมือนเดิมมาก
- 7 หมายถึง สาเหตุยังคงเหมือนเดิมทุกประการ

4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการจัดการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หรือการจัดการเรียนรู้ทั่วไป

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลนักเรียนคนอื่น ๆ ด้วย

1 หมายถึง สาเหตุนี้จะมีผลเฉพาะในสถานการณ์นี้เท่านั้น

2 หมายถึง สาเหตุนี้จะมีผลเฉพาะในสถานการณ์นี้มาก และมีผลต่อทุกสถานการณ์อื่นด้วยแต่น้อย

3 หมายถึง สาเหตุนี้จะมีผลเฉพาะในสถานการณ์นี้ค่อนข้างมาก และมีผลต่อทุกสถานการณ์อื่นด้วยแต่ค่อนข้างน้อย

4 หมายถึง สาเหตุนี้จะมีผลเฉพาะในสถานการณ์นี้ และมีผลต่อทุกสถานการณ์อื่นพอๆ กัน

5 หมายถึง สาเหตุนี้จะมีผลเฉพาะในสถานการณ์นี้ค่อนข้างน้อย และมีผลต่อทุกสถานการณ์อื่นด้วยแต่ค่อนข้างมาก

6 หมายถึง สาเหตุนี้จะมีผลเฉพาะในสถานการณ์นี้น้อย และมีผลต่อทุกสถานการณ์อื่นมาก

7 หมายถึง สาเหตุนี้จะมีผลต่อทุกสถานการณ์อื่น



สถานการณ์ที่ 1 : เมื่อศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านสามารถนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ (IEP)

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เพียงข้อเดียว

- |                        |                               |                     |
|------------------------|-------------------------------|---------------------|
| 1) ความรู้ความสามารถ   | 2) ประสบการณ์ทำงาน            | 3) ความพยายาม       |
| 4) ได้รับความช่วยเหลือ | 5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร | 6) งาน ไม่ยากเกินไป |
| 7) มีเวลา              | 8) อื่นๆ โปรดระบุ _____       |                     |

2. สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง

3. ในอนาคตถ้าท่านยังคงสามารถนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม

4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอนนักเรียนคนอื่นๆด้วย

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆด้วย

สถานการณ์ที่ 2 : เมื่อจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน ท่านได้รับความร่วมมือจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในการทำกิจกรรม

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ทำให้กิจกรรมการเรียนรู้ของท่านได้รับความร่วมมือจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพียงข้อเดียว

- 1) ความรู้ความสามารถ    2) ประสิทธิภาพการทำงาน    3) ความพยายาม  
 4) ได้รับความช่วยเหลือ    5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร    6) งานไม่ยากเกินไป  
 7) มีเวลา    8) อื่นๆ โปรดระบุ \_\_\_\_\_

2. สาเหตุหลักที่ทำให้กิจกรรมการเรียนรู้ของท่านได้รับความร่วมมือจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง

3. ในอนาคตกิจกรรมการเรียนรู้ของท่านยังคงได้รับความร่วมมือจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม

4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆด้วย

**สถานการณ์ที่ 3 : ถ้าหากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีข้อจำกัดในการทำแบบทดสอบชุดเดียวกับนักเรียนคนอื่นๆ ท่านสามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะได้**

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ท่านสามารถปรับแบบทดสอบแยกให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะ **เพียงข้อเดียว**

- 1) ความรู้ความสามารถ    2) ประสบการณ์ทำงาน    3) ความพยายาม  
 4) ได้รับความช่วยเหลือ    5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร    6) งานไม่ยากเกินไป  
 7) มีเวลา    8) อื่นๆ โปรดระบุ \_\_\_\_\_

2. สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะได้ เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง

3. ในอนาคตท่านยังคงสามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะสาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม

4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆ ด้วย

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆ ด้วย

**สถานการณ์ที่ 4 : พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 กำหนดให้ท่านทำงานวิจัยในชั้นเรียน ท่านสามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้**

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพียงข้อเดียว
  - 1) ความรู้ความสามารถ    2) ประสบการณ์ทำงาน    3) ความพยายาม
  - 4) ได้รับความช่วยเหลือ    5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร    6) งานไม่ยากเกินไป
  - 7) มีเวลา    8) อื่นๆ โปรดระบุ \_\_\_\_\_
  
2. สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถทำวิจัยในชั้นเรียน โดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่าง เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น
 

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง
  
3. ในอนาคตถ้าท่านยังคงสามารถทำวิจัยในชั้นเรียน โดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างสาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่
 

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม
  
4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย
 

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆด้วย

**สถานการณ์ที่ 5 : ท่านสามารถสอนเสริม เมื่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เรียนไม่เข้าใจ**

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถสอนเสริมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพียงข้อเดียว
  - 1) ความรู้ความสามารถ    2) ประสิทธิภาพการทำงาน    3) ความพยายาม
  - 4) ได้รับความช่วยเหลือ    5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร    6) งานไม่ยากเกินไป
  - 7) มีเวลา    8) อื่นๆ โปรดระบุ \_\_\_\_\_
  
2. สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถสอนเสริมนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น
 

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง
  
3. ในอนาคตท่านยังคงสามารถสอนพิเศษให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่
 

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม
  
4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย
 

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆด้วย

**สถานการณ์ที่ 6 : เมื่อท่านต้องการความร่วมมือในการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านสามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องได้ทันที**

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ท่านสามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้อง เพียงข้อเดียว
  - 1) ความรู้ความสามารถ    2) ประสบการณ์ทำงาน    3) ความพยายาม
  - 4) ได้รับความช่วยเหลือ    5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร    6) งานไม่ยากเกินไป
  - 7) มีเวลา    8) อื่นๆ โปรดระบุ \_\_\_\_\_
  
2. สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องได้ทันทีเกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น
 

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง
  
3. ในอนาคตถ้าท่านยังคงสามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องได้ทันทีสาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่
 

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม
  
4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอนนักเรียนคนอื่นๆด้วย
 

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆด้วย



**สถานการณ์ที่ 7 : ท่านไม่สามารถเขียนแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล(IEP) สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้**

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ท่านไม่สามารถเขียนแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเพียงข้อเดียว

- 1) ความรู้ความสามารถ    2) ประสบการณ์ทำงาน    3) ความพยายาม  
 4) ได้รับความช่วยเหลือ    5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร    6) งานไม่ยากเกินไป  
 7) มีเวลา    8) อื่นๆ โปรดระบุ \_\_\_\_\_

2. สาเหตุหลักที่ทำให้ไม่สามารถเขียนแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง

3. ในอนาคตถ้าท่านยังคงไม่สามารถเขียนแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม

4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆด้วย

สถานการณ์ที่ 8 ท่านไม่สามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีสมาธิในการเรียน  
ในรายวิชาของท่านได้ แม้ว่าท่านจะเตรียมการสอนมาอย่างดี

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ท่านไม่สามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีสมาธิในการเรียนเพียงข้อเดียว

- 1) ความรู้ความสามารถ    2) ประสิทธิภาพการทำงาน    3) ความพยายาม  
4) ได้รับความช่วยเหลือ    5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร    6) งาน ไม่ยากเกินไป  
7) มีเวลา    8) อื่นๆ โปรดระบุ \_\_\_\_\_

2. สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านไม่สามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีสมาธิในการเรียน เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง

3. ในอนาคตท่านยังคงไม่สามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีสมาธิในการเรียน สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม

4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆด้วย

**สถานการณ์ที่ 9 : นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีข้อจำกัดในการทำข้อสอบชุดเดียวกับนักเรียนคนอื่นๆ แต่ท่านไม่สามารถปรับข้อสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้**

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ท่านไม่สามารถปรับข้อสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพียงข้อเดียว
  - 1) ความรู้ความสามารถ    2) ประสบการณ์ทำงาน    3) ความพยายาม
  - 4) ได้รับความช่วยเหลือ    5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร    6) งานไม่ยากเกินไป
  - 7) มีเวลา    8) อื่นๆ โปรดระบุ \_\_\_\_\_
  
2. สาเหตุหลักที่ท่านไม่สามารถปรับข้อสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น
 

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง
  
3. ในอนาคตถ้าท่านยังคงไม่สามารถปรับข้อสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม
  
4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆ ด้วย
 

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆ ด้วย

สถานการณ์ที่ 10 : พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ให้ท่านทำงานวิจัย เพื่อพัฒนาผู้เรียน แต่ท่านไม่สามารถทำงานวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ท่านไม่สามารถทำงานวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพียงข้อเดียว

- 1) ความรู้ความสามารถ    2) ประสิทธิภาพการทำงาน    3) ความพยายาม  
 4) ได้รับความช่วยเหลือ    5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร    6) งานไม่ยากเกินไป  
 7) มีเวลา    8) อื่นๆ โปรดระบุ \_\_\_\_\_

2. สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านไม่สามารถทำงานวิจัยในชั้นเรียน โดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้ เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง

3. ในอนาคตถ้าท่านยังคงไม่สามารถทำงานวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างได้ สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม

4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆด้วย

**สถานการณ์ที่ 11 : นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เรียนไม่ทันนักเรียนคนอื่นๆ แต่ท่านไม่สามารถจัดสอนเสริมให้นักเรียนได้**

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ท่านไม่สามารถจัดสอนเสริมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพียงข้อเดียว

- 1) ความรู้ความสามารถ    2) ประสิทธิภาพการทำงาน    3) ความพยายาม  
 4) ได้รับความช่วยเหลือ    5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร    6) งาน ไม่ยากเกินไป  
 7) มีเวลา    8) อื่นๆ โปรดระบุ \_\_\_\_\_

2. สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านไม่สามารถจัดสอนเสริมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง

3. ในอนาคตท่านยังคงไม่สามารถจัดสอนเสริมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม

4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆด้วย

**สถานการณ์ที่ 12 : ท่านมีปัญหาในการประสานงานกับครูท่านอื่น ผู้ปกครอง ผู้บริหาร หรือผู้ที่เกี่ยวข้องเพื่อจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้**

1. วงกลมเลขข้อที่เป็นสาเหตุหลักที่ท่านมีปัญหาในการประสานงานกับครูท่านอื่น ผู้ปกครอง ผู้บริหาร หรือผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพียงข้อเดียว

- 1) ความรู้ความสามารถ    2) ประสบการณ์ทำงาน    3) ความพยายาม  
 4) ได้รับความช่วยเหลือ    5) คำสั่งของหัวหน้า/ผู้บริหาร    6) งานไม่ยากเกินไป  
 7) มีเวลา    8) อื่นๆ โปรดระบุ \_\_\_\_\_

2. สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านมีปัญหาในการประสานงานกับครูท่านอื่น ผู้ปกครอง ผู้บริหาร หรือผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น

เกิดจากบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 เกิดจากตัวท่านเอง

3. ในอนาคตถ้าท่านยังคงมีปัญหาในการประสานงานกับครูท่านอื่น ผู้ปกครอง ผู้บริหาร หรือผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่

สาเหตุจะไม่เหมือนเดิม 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 สาเหตุยังคงเหมือนเดิม

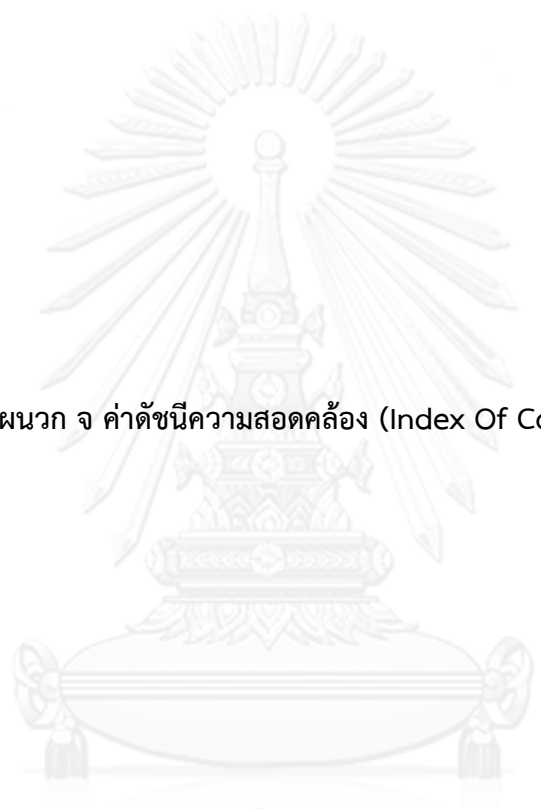
4. ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย

มีผลเฉพาะนักเรียนที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 มีผลกับนักเรียนคนอื่นๆด้วย

---

**ขอขอบพระคุณที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบสอบถาม**



ภาคผนวก จ ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index Of Consistency)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Consistency)

แบบสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ข้อที่	พฤติกรรมการสอน	ผู้ทรงคุณวุฒิ			IOC	หมายเหตุ
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
1.	การจัดกิจกรรมการเรียนรู้	+1	+1	+1	1	
2	การจัดให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ร่วมกิจกรรมหรือทำงานร่วมกับผู้อื่น	+1	+1	+1	1	
3	การใช้สื่อประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	+1	+1	+1	1	
4	การอำนวยความสะดวกและการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	+1	+1	+1	1	
5	ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.	+1	+1	+1	1	
6	การมอบหมายงานให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	+1	+1	+1	1	
7	การวัดและประเมินผล	+1	+1	+1	1	



**ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Consistency)**  
**แบบสัมภาษณ์ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้**

ข้อที่	พฤติกรรมการสอน	ผู้ทรงคุณวุฒิ			IOC	หมายเหตุ
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
1.	การเตรียมความพร้อม	+1	+1	+1	1	
2		+1	+1	+1	1	
3		+1	+1	+1	1	
4		+1	+1	+1	1	
5	การปรับหลักสูตรให้	+1	+1	+1	1	ปรับภาษา
6	สอดคล้องกับ ความสามารถของนักเรียน	+1	+1	+1	1	
7	แผนการจัดการศึกษา เฉพาะบุคคลและแผนการ สอนเฉพาะบุคคล	+1	+1	+1	1	
8	การจัดกิจกรรมการเรียนรู้	+1	+1	+1	1	
9	เทคนิคการสอน	+1	+1	+1	1	
10	การวัดและประเมินผล	+1	+1	+1	1	
11	การทำวิจัยในชั้นเรียน	+1	+1	+1	1	
12	การจัดสภาพแวดล้อมใน ชั้นเรียน	+1	+1	+1	1	
13	การจัดการหาเทคโนโลยีสิ่ง	+1	+1	+1	1	เพิ่มข้อความ
14	อำนวยความสะดวก สื่อ	+1	+1	+1	1	ครอบคลุม
15	และบริการอื่นใดทาง การศึกษา	+1	+1	+1	1	พฤติกรรมการสอน
16	ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะ อื่นๆ ของครูผู้สอน	+1	+1	+1	1	เพิ่มข้อความ
17		+1	+1	+1	1	ครอบคลุม
18		+1	+1	+1	1	พฤติกรรมการสอน
19		+1	+1	+1	1	

ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Consistency)

แบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ข้อที่	พฤติกรรมการสอน	ผู้ทรงคุณวุฒิ			IOC	หมายเหตุ
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
1.	วางแผนการจัดการ เรียนรู้	+1	0	+1	0.67	1.ปรับภาษาให้สั้น และกระชับมากขึ้น 2. แก้ไขประเด็นที่ ศึกษาพฤติกรรมให้ สอดคล้องกับข้อ คำถาม
2		+1	+1	+1	1	
3		+1	+1	+1	1	
4		+1	+1	+1	1	
5		+1	+1	+1	1	
6		+1	+1	+1	1	
7		+1	+1	+1	1	
8		+1	+1	+1	1	
9		+1	+1	+1	1	
10		+1	+1	+1	1	
11		+1	+1	+1	1	
12		+1	0	+1	0.67	
13		+1	+1	+1	1	
14		+1	+1	+1	1	
15		+1	0	+1	0.67	
16		+1	+1	+1	1	
17		+1	+1	+1	1	
18	การจัดกิจกรรมการเรียนรู้	+1	+1	+1	1	
19		+1	0	+1	0.67	
20		+1	+1	+1	1	
21		+1	+1	+1	1	
22		+1	+1	+1	1	
23		+1	+1	+1	1	
24		+1	+1	+1	1	

ข้อที่	พฤติกรรมการสอน	ผู้ทรงคุณวุฒิ			IOC	หมายเหตุ	
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3			
25	การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (ต่อ)	+1	+1	+1	1	1.ปรับภาษาให้สั้น และกระชับมากขึ้น 2. แก้ไขประเด็นที่ ศึกษาพฤติกรรมให้ สอดคล้องกับข้อ คำถาม	
26		+1	+1	+1	1		
27		+1	+1	+1	1		
28		+1	+1	+1	1		
29		+1	+1	+1	1		
30		+1	+1	+1	1		
31		+1	+1	+1	1		
32	การวัดและประเมินผล	+1	+1	+1	1		
33		+1	+1	+1	1		
34		+1	+1	+1	1		
35		+1	+1	+1	1		
36		+1	+1	+1	1		
37		+1	+1	+1	1		
38		+1	+1	+1	1		
39		+1	+1	+1	1		
40		+1	+1	+1	1		
41		+1	+1	+1	1		
42		+1	+1	+1	1		
43		การทำวิจัยในชั้นเรียน	+1	+1	+1	1	
44			+1	+1	+1	1	
45	+1		+1	+1	1		
46	+1		+1	+1	1		
47	+1		+1	+1	1		
48	+1		+1	+1	1		
49	+1		+1	+1	1		
50	+1		+1	+1	1		

ข้อที่	พฤติกรรมการสอน	ผู้ทรงคุณวุฒิ			IOC	หมายเหตุ
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
51	การจัดสภาพแวดล้อมเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้	+1	+1	+1	1	1.ปรับปรุงภาษาให้สั้นและกระชับมากขึ้น 2. แก้ไขประเด็นที่ศึกษาพฤติกรรมให้สอดคล้องกับข้อคำถาม
52		+1	+1	+1	1	
53		+1	+1	+1	1	
54		+1	+1	+1	1	
55		+1	+1	+1	1	
56	การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สะดวก สีสื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา	+1	+1	+1	1	
57		+1	+1	+1	1	
58		+1	+1	+1	1	
59		+1	+1	+1	1	
60		+1	+1	+1	1	

#### หมายเหตุ

ผู้วิจัยกำหนดข้อคำถามส่งผู้เชี่ยวชาญจำนวน 86 ข้อ พบว่ามี ข้อที่ไม่ผ่านค่าดัชนีความสอดคล้องหรือข้อคำถามซ้ำกับพฤติกรรมการสอนด้านอื่น ผู้วิจัยจึงตัดข้อคำถาม เหลือ 60 ข้อ ซึ่งภายใน 60 ข้อดังกล่าว ผู้วิจัยการปรับภาษาให้สั้น อ่านแล้วเข้าใจง่ายมากขึ้นตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

**ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Consistency)**  
**แบบสอบถามรูปแบบการอนุมานสาเหตุพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความ**  
**บกพร่องทางการเรียนรู้**

สถานการณ์	ประเภทของสถานการณ์	มิตินิการอนุมานสาเหตุ	ผู้ทรงคุณวุฒิ			IOC
			คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3	
1.	เชิงบวก	1. แหล่งกำเนิด	+1	+1	+1	1
2		ของสาเหตุ	+1	+1	+1	1
3		2. ความ	+1	+1	+1	1
4		สม่าเสมอของ	+1	+1	+1	1
5		สาเหตุ	+1	+1	+1	1
6		3. ความทั่วไป	+1	+1	+1	1
7	เชิงลบ	ของสาเหตุ	+1	+1	+1	1
8			+1	+1	+1	1
9			+1	+1	+1	1
10			+1	+1	+1	1
11			+1	+1	+1	1
12			+1	+1	+1	1

หมายเหตุ

ข้อคำถามที่ 1 ของแต่ละสถานการณ์ ให้ผู้ตอบเขียนสาเหตุหลักที่ทำให้เกิดสถานการณ์นั้น ผู้ทรงคุณวุฒิให้คำแนะนำแก่ผู้วิจัยว่าควรกำหนดตัวเลือกที่เป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดสถานการณ์นั้น หากสาเหตุหลักไม่มีในตัวเลือก ผู้ตอบสามารถเลือกเขียนสาเหตุหลักแทนได้

ภาคผนวก ฉ ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อ (Corrected Item Total Correlation: CITC)



ตารางที่ ผลการทดลองค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อ (Corrected Item total correlation: CITC) รวมทั้งฉบับ และ ค่า Corrected Item-total Correlation แต่ละด้านของแบบสอบถามพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ข้อที่	พฤติกรรมการสอน	ข้อความคำถาม	CITC เฉพาะด้าน*	CITC รวม**	ผลการวิเคราะห์ข้อคำถามจากสถิติ	
					ตัดทิ้ง***	คงอยู่****
1.	การวางแผน การจัดการ เรียนรู้	ศึกษาวิธีการต่างๆในการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียน	.313	.428		√
2.		ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนจากครูท่านอื่น หรือผู้เกี่ยวข้อง	.046	.269	√	
3.		ทดสอบความสามารถของนักเรียนเพื่อนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการเรียนรู้	.626	.374		√
4.		ร่วมมือกับผู้ปกครองเพื่อวางแผนการจัดการเรียนรู้	.513	.582		√
5.		ปรึกษากับครูท่านอื่นๆ เพื่อวางแผนการจัดการเรียนรู้	.119	.437	√	
6.		ปรึกษากับนักวิชาชีพ เพื่อวางแผนการจัดการเรียนรู้	.164	.589	√	
7.		ขาดการประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียน	-.344	-.184	√	
8.		ให้ความรู้ เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แก่นักเรียนทั่วไป	.222	.542		√
9.		ให้ความรู้ เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แก่ผู้เกี่ยวข้อง	.230	.486		√
10.		จัดทำหลักสูตรเพิ่มเติมเฉพาะทักษะที่จำเป็นสำหรับนักเรียน	.660	.556		√
11.		ปรับวัตถุประสงค์ในหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	.435	.226		√
12.		ปรับเนื้อหาในหลักสูตรให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	.662	.362		√
13.		ปรับการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	.615	.378		√
14.		ปรับหลักสูตรโดยเน้นพุทธิพิสัยเพียงอย่างเดียว	.397	.547		√

ข้อที่	พฤติกรรมการ สอน	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะ ด้าน*	CITC รวม**	ผลการวิเคราะห์ข้อ คำถามจากสถิติ	
					ตัดทิ้ง***	คงอยู่****
15.	การวางแผนการ จัดการเรียนรู้	จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	.526	.213		√
16.		ศึกษาจุดเด่น จุดอ่อนของนักเรียนเพื่อจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	.490	.162		ปรับภาษา
17.		กำหนดจุดมุ่งหมายระยะสั้น จุดมุ่งหมายระยะยาว การประเมินผล ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	.601	.148		ปรับภาษา
18.		กำหนดบริการที่มีความจำเป็นกับนักเรียน ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	.741	.358		√
19.		ทบทวนรายละเอียด เนื้อหาในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลทุกภาคเรียน	.774	.431		√
20.		จัดทำรายงานผลแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	.657	.298		√
21.		ใช้แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเป็นแนวทางทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล	.678	.389		√
22.	การจัดกิจกรรม การเรียนรู้	จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	.285	.534		√
23.		จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการสอนเฉพาะบุคคล	.246	.524		√
24.		จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามความสามารถของนักเรียน	.535	.648		√
25.		จัดกิจกรรมการเรียนรู้จากเนื้อหาที่ง่ายไปหายาก	.468	.527		√
26.		จัดกิจกรรมการเรียนรู้จากสิ่งที่นักเรียนไม่คุ้นเคยไปหาสิ่งที่นักเรียนคุ้นเคย	.554	.474		√



ข้อที่	พฤติกรรมการ สอน	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะ ด้าน*	CITC รวม**	ผลการวิเคราะห์ข้อ คำถามจากสถิติ		
					ตัดทิ้ง***	คงอยู่****	
27.	การจัดกิจกรรม	จัดกิจกรรมการเรียนรู้เน้นการนำไปใช้ในชีวิตจริง	.331	.240		√	
28.	การเรียนรู้	จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนมีส่วนร่วมมากที่สุด	.471	.305		√	
29.		จัดกิจกรรมการเรียนรู้เฉพาะเนื้อหาในหนังสือเท่านั้น	.325	.365		√	
30.		จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนทำงานร่วมกับผู้อื่น	.566	.318		√	
31.		จัดให้นักเรียนช่วยเหลือด้านการเรียนซึ่งกันและกัน	.730	.537		√	
32.		จัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิควิเคราะห์งาน	.810	.638		√	
33.		ให้คำชี้แนะแก่นักเรียนในขณะที่ทำกิจกรรม	.342	.201		√	
34.		แจ้งกฎเกณฑ์การเสริมแรงให้แก่นักเรียน	.480	.439		√	
35.		ขาดการวางแผนการให้รางวัลแก่นักเรียน	.153	.172	√		
36.		ทบทวนเนื้อหาในบทเรียนบ่อยๆ	-.070	-.043	√		
37.		จัดบันทึกผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้หลังการสอน	.657	.661		√	
38.		การวัดและ ประเมินผล	วัดและประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	.551	.526		√
39.			วัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับจุดประสงค์ที่ปรับสำหรับนักเรียน	.352	.320		√
40.			วัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน	.427	.362		√
41.			วัดและประเมินผลเน้นผลสัมฤทธิ์ด้านการเรียนอย่างเดียว	.144	.053	√	

ข้อที่	พฤติกรรมการ สอน	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะ ด้าน*	CITC รวม**	ผลการวิเคราะห์ข้อ คำถามจากสถิติ	
					ตัดทิ้ง***	คงอยู่****
42.	การวัดและ ประเมินผล	กำหนดวิธีการวัดและประเมินผลที่หลากหลาย	-.035	.198	√	
43.		เปิดโอกาสให้นักเรียนประเมินผลงานของตนเอง	.270	.389		√
44.		วัดและประเมินผลก่อนเรียน	.340	.369		√
45.		วัดและประเมินผลระหว่างเรียน	.499	.440		√
46.		วัดและประเมินผลหลังเรียน	.438	.318		√
47.		ติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนต่อเนื่องเป็นระยะ	.562	.490		√
48.		วัดและประเมินผลนักเรียน 1 ถึง 2 ครั้งปลายภาคเรียนการศึกษา	.281	.406		√
49.		นำผลการประเมินมาให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียน	.111	.120	√	
50.		รายงานผลการประเมินให้ผู้ปกครอง	.096	.076	√	
51.		นำผลการวัดและประเมินผลไปใช้ในการปรับปรุงการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	.563	.419		√
52.		กำหนดเกณฑ์การวัดและประเมินผลโดยคำนึงถึงข้อเด่นและข้อจำกัดของ นักเรียน	.384	.271		√
53.		กำหนดเกณฑ์วัดและประเมินผลโดยไม่คำนึงถึงความสามารถของนักเรียน	.011	.053	√	
54.		การทำวิจัยในชั้น เรียน	กำหนดคำถามในการวิจัยว่า Why What How	.282	.464	

ข้อที่	พฤติกรรมการ สอน	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะ ด้าน*	CITC รวม**	ผลการวิเคราะห์ข้อ คำถามจากสถิติ	
					ตัดทิ้ง***	คงอยู่****
55.	การทำวิจัยในชั้น เรียน	รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาการวิจัย	.407	.629		√
56.		ทำวิจัยเพื่อตอบคำถามในการวิจัย	.386	.650		√
57.		ประเมินผลการทำวิจัยเป็นระยะ	.599	.703		√
58.		ทำวิจัยเพื่อหาสาเหตุของปัญหาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	.548	.638		√
59.		ทำวิจัยเพื่อพัฒนาวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	.634	.704		√
60.		ทำวิจัยเพื่อเลื่อนวิทยฐานะ	.214	.264		√
61.		ทำวิจัยเพื่อพัฒนาความสามารถของนักเรียน	.413	.569		√
62.		ทำวิจัยเกี่ยวกับนักเรียนทั่วไปเท่านั้น	-.269	-.219	√	
63.	การจัด สภาพแวดล้อมที่	จัดที่นั่งในชั้นเรียนโดยคำนึงถึงข้อจำกัดของนักเรียน เช่น นั่งใกล้ครู เป็นต้น	.239	.254		√
64.		จัดที่นั่งแบบคละเช่นเดียวกับนักเรียนทั่วไป	.174	.351	√	
65.	ส่งเสริมการ เรียนรู้	จัดสอนเสริมวิชาการล่วงหน้าให้แก่ นักเรียน	.505	.446		√
66.		จัดสอนเสริมเมื่อนักเรียนเรียนไม่ทัน	.405	.343		√
67.		จัดชั้นเรียนโดยคำนึงถึงข้อจำกัดของนักเรียน	.235	.054		ปรับภาษา
68.		จัดพื้นที่ในการทำกิจกรรมในชั้นเรียนอย่างเหมาะสม	.199	.218		ปรับภาษา
69.		จัดมุมเสริมทักษะการเรียนรู้	.079	.249	√	

ข้อที่	พฤติกรรมการสอน	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะด้าน*	CITC รวม**	ผลการวิเคราะห์ข้อคำถามจากสถิติ	
					ตัดทิ้ง	คงอยู่
70.	การจัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก	จัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	.352	.308		√
71.	สะดวก สื่อ บริการและความ	จัดหาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามความสะดวกของตนเอง	-.206	-.094	√	
72.	ช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา	จัดเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวกทางการศึกษา เช่น เครื่องมือหรืออุปกรณ์ ช่วยในการใช้คอมพิวเตอร์ เครื่องคอมพิวเตอร์ส่วนบุคคล เป็นต้น	.041	.515		ปรับภาษา
73.		จัดสื่อทางการศึกษา เช่น บัตรคำ บัตรภาพ สื่อการเรียนการสอน เป็นต้น	.526	.304		√
74.		จัดบริการทางการศึกษา เช่น การสอนเสริม การผลิตสื่อ การแนะแนว เป็นต้น	.499	.216		√
75.		จัดความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาเช่น การปรับเนื้อหา หลักสูตร เทคนิค การสอน และการประเมินผลสำหรับนักเรียน การฝึกทักษะอาชีพ เป็นต้น	.476	.023		√

ตาราง ผลการวิเคราะห์ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือรูปแบบการอนุมานสาเหตุของครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ข้อที่	สถานการณ์	รูปแบบการอนุมานสาเหตุ	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะด้าน	CITC รวม	ผลการวิเคราะห์ข้อคำถามจากสถิติ	
						ตัดทิ้ง	คงอยู่
1.	เมื่อศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านสามารถนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ (IEP)	มิตិแหล่งกำเนิด	สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ เกิดจากตัวท่านเองบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น	.732	.781		√
		มิตិความสม่ำเสมอ	ในอนาคตถ้าท่านยังคงสามารถนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่	.629	.826		√
		มิติความทั่วไป	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอนนักเรียนคนอื่นๆด้วย	.607	.675		√
2.	เมื่อจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน ท่านได้รับความร่วมมือจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในการทำกิจกรรม	มิติแหล่งกำเนิด	สาเหตุหลักที่ทำให้กิจกรรมการเรียนรู้ของท่านได้รับความร่วมมือจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เกิดจากตัวท่านเองบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น	.698	.743		√
		มิติความสม่ำเสมอ	ในอนาคตกิจกรรมการเรียนรู้ของท่านยังคงได้รับความร่วมมือจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่	.759	.792		√

ข้อที่	สถานการณ์	รูปแบบการ อนุมาน สาเหตุ	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะ ด้าน	CITC รวม	ผลการวิเคราะห์ข้อ คำถามจากสถิติ	
						ตัดทิ้ง	คงอยู่
		มิตินี้ ทั่วไป	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย	.532	.677		√
3.	ถ้าหากนักเรียนที่มี ความบกพร่อง ทางการเรียนรู้มี ข้อจำกัดในการทำ แบบทดสอบชุด เดียวกับนักเรียนคน อื่นๆ ท่านสามารถ ปรับแบบทดสอบ ให้กับนักเรียนที่มี ความบกพร่อง ทางการเรียนรู้ โดยเฉพาะได้	มิตินี้ แหล่งกำเนิด	สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่ มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะได้ เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น	.605	.766		√
		มิตินี้ สม่าเสมอ	ในอนาคตท่านยังคงสามารถปรับแบบทดสอบให้กับนักเรียนที่มี ความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะ สาเหตุยังคง เหมือนเดิมหรือไม่	.474	.540		√
		มิตินี้ ทั่วไป	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย	.454	.404		√

ข้อที่	สถานการณ์	รูปแบบการ อนุมาน สาเหตุ	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะ ด้าน	CITC รวม	ผลการวิเคราะห์ข้อ คำถามจากสถิติ	
						ตัดทิ้ง	คงอยู่
4.	พระราชบัญญัติการ จัดการศึกษาสำหรับ คนพิการ พ.ศ. 2551  กำหนดให้ท่าน ทำงานวิจัยในชั้น เรียน ท่านสามารถทำ วิจัยในชั้นเรียนโดย ใช้นักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการ เรียนรู้เป็นกลุ่ม ตัวอย่างได้	มิตินี้ แหล่งกำเนิด	สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่าง เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น	.334	.296		√
		มิตินี้ สม่าเสมอ	ในอนาคตถ้าท่านยังคงสามารถทำวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มตัวอย่างสาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่	.427	.503		√
		มิตินี้ ทั่วไป	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย	.708	.629		√

ข้อที่	สถานการณ์	รูปแบบการ อนุมาน สาเหตุ	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะ ด้าน	CITC รวม	ผลการวิเคราะห์ข้อ คำถามจากสถิติ	
						ตัดทิ้ง	คงอยู่
5.	หากนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการ เรียนรู้เรียนไม่ทัน ท่านสามารถจัดสอน เสริมให้นักเรียนได้	มิตติ แหล่งกำเนิด	สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถหาจัดเสริมให้นักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้ได้โดยเฉพาะเกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่น หรือสิ่งอื่น	.386	.426		ปรับปรุง
		มิตติความ สม่าเสมอ	ในอนาคตท่านยังคงสามารถจัดสอนเสริมให้นักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้ได้สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่	.117	.158		
		มิตติความ ทั่วไป	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย	.397	.451		
6.	เมื่อท่านต้องการความ ร่วมมือในการช่วยเหลือ นักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านสามารถ ประสานงานกับผู้ ที่เกี่ยวข้องได้ทันที	มิตติ แหล่งกำเนิด	สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านสามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องได้ ทันทีเกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น	.583	.735		√
		มิตติความ สม่าเสมอ	ในอนาคตถ้าท่านยังคงสามารถประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องได้ ทันทีสาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่	.580	.667		√
		มิตติความ ทั่วไป	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอนนักเรียนคนอื่นๆด้วย	.819	.827		√



ข้อที่	สถานการณ์	รูปแบบการ อนุมาน สาเหตุ	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะ ด้าน	CITC รวม	ผลการวิเคราะห์ข้อ คำถามจากสถิติ	
						ตัดทิ้ง	คงอยู่
7.	ท่านศึกษาข้อมูล เกี่ยวกับนักเรียนที่มี ความบกพร่อง ทางการเรียนรู้ แต่ ท่านไม่สามารถนำ ข้อมูลมาวางแผนการ จัดการศึกษาเฉพาะ บุคคลได้ (IEP)	มิตินี้ แหล่งกำเนิด	สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านไม่สามารถนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น	.432	.078		ปรับปรุง
		มิตินี้ สม่าเสมอ	ในอนาคตถ้าท่านยังคงไม่สามารถนำข้อมูลมาวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้ สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่	.587	.436		
		มิตินี้ ทั่วไป	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย	.195	.264		
8.	ท่านได้พยายามสอน นักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้ แต่ไม่สามารถทำให้ นักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้ ร่วมกิจกรรมการเรียนรู้	มิตินี้ แหล่งกำเนิด	สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านไม่สามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ร่วมกิจกรรมการเรียนรู้เกิดจาก ตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น	.444	.157		ปรับปรุง
		มิตินี้ สม่าเสมอ	ในอนาคตท่านยังคงไม่สามารถทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ร่วมกิจกรรมการเรียนรู้สาเหตุยังคงเหมือนเดิม	.556	.401		
		มิตินี้ ทั่วไป	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย	.667	.543		

ข้อที่	สถานการณ์	มิตินิยามสาเหตุ	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะด้าน	CITC รวม	ผลการวิเคราะห์ข้อคำถามจากสถิติ	
						ตัดทิ้ง	คงอยู่
9.	นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีข้อจำกัดในการทำข้อสอบชุดเดียวกับนักเรียนคนอื่นๆ แต่ท่านไม่สามารถปรับข้อสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้	มิตินิยามสาเหตุ	สาเหตุหลักที่ท่านไม่สามารถปรับข้อสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น	.485	.485		√
		มิตินิยามสาเหตุ	ในอนาคตถ้าท่านยังคงไม่สามารถปรับข้อสอบให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่	.639	.659		√
		มิตินิยามสาเหตุ	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆ ด้วย	.581	.581		√

ข้อที่	สถานการณ์	มิตินิยาม สาเหตุ	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะ ด้าน	CITC รวม	ผลการวิเคราะห์ข้อ คำถามจากสถิติ	
						ตัดทิ้ง	คงอยู่
10.	พระราชบัญญัติการ จัดการศึกษาสำหรับ คนพิการ พ.ศ. 2551 ให้ท่านทำงานวิจัย เพื่อพัฒนาผู้เรียน แต่ ท่านไม่สามารถ ทำงานวิจัยในชั้น เรียนโดยใช้นักเรียน ที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้เป็น กลุ่มตัวอย่างได้	มิตินิยาม แหล่งกำเนิด	สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านไม่สามารถทำงานวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็น กลุ่มตัวอย่างได้ เกิด จากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น	.461	.694		√
		มิตินิยาม สม่าเสมอ	ในอนาคตถ้าท่านยังคงไม่สามารถทำงานวิจัยในชั้นเรียนโดยใช้ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นกลุ่มตัวอย่าง ได้ สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่	.564	.730		√
		มิตินิยามที่ ทั่วไป	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย	.563	.603		√

ข้อที่	สถานการณ์	มิติการ อนุমান สาเหตุ	ข้อคำถาม	CITC เฉพาะ ด้าน	CITC รวม	ผลการวิเคราะห์ข้อ คำถามจากสถิติ	
						ตัดทิ้ง	คงอยู่
11.	นักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการ เรียนรู้เรียนไม่ทัน นักเรียนคนอื่นๆ แต่ ท่านไม่สามารถจัด สอนเสริมให้นักเรียน ได้	มิติ แหล่งกำเนิด	สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านไม่สามารถจัดสอนเสริมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ เกิดจากตัวท่านเอง หรือสิ่งอื่น	.547	.341		√
		มิติความ สม่ำเสมอ	ในอนาคตท่านยังคงไม่สามารถจัดสอนเสริมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่	.581	.502		√
		มิติความ ทั่วไป	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย	.495	.356		√
12.	ท่านต้องการความ ร่วมมือเพื่อช่วยเหลือ นักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการ เรียนรู้แต่ท่านมี ปัญหาในการ ประสานงานกับผู้ ที่เกี่ยวข้อง	มิติ แหล่งกำเนิด	สาเหตุหลักที่ทำให้ท่านมีปัญหาในการประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เกิดจากตัวท่านเอง บุคคลอื่นหรือสิ่งอื่น	.090	.543		ปรับปรุง
		มิติความ สม่ำเสมอ	ในอนาคตถ้าท่านยังคงมีปัญหาในการประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สาเหตุยังคงเหมือนเดิมหรือไม่	.407	.588		
		มิติความ ทั่วไป	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวมีผลเฉพาะการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือมีผลต่อการสอน นักเรียนคนอื่นๆด้วย	.364	.394		

### ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวพิชยา กองกาญจนทิพย์ เกิดวันที่ 18 กุมภาพันธ์ 2531 ที่กรุงเทพมหานคร สำเร็จการศึกษาครุศาสตรบัณฑิต (เกียรตินิยมอันดับหนึ่ง) สาขาวิชา มัธยมศึกษา วิชาเอกสังคมศึกษา และวิชาเอกการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2553 และได้เข้าศึกษาต่อในหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2554



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
**CHULALONGKORN UNIVERSITY**