ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ในโครงการเรียนร่วมของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

ปริญญานิพนธ์

ของ

ไอลดา โนพวน

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
กันยายน 2549

ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ในโครงการเรียนร่วมของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

ปริญญานิพนธ์
ของ
ไอลดา โนพวน

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
กันยายน 2549
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ในโครงการเรียนร่วมของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

บทคัดย่อ

ของ

ไอลดา โนพวน

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
กันยายน 2549

ไอลดา โนพวน. (2549), *ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ในโครงการเรียนร่วมของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร.* ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะกรรมการควบคุม : อาจารย์ ดร.พรรณี บุญประกอบ อาจารย์ ดร.กุลยา ก่อสุวรรณ.

ความมุ่งหมายของการวิจัยคือ 1) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มตัวแปรลักษณะทางจิตของครู ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ 2) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มตัวแปรลักษณะทางสังคม คือ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ 3) เพื่ออธิบายพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้จากตัวแปรลักษณะทางจิต และลักษณะทางสังคม 4) เพื่อศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างลักษณะทางจิตกับลักษณะทางสังคมต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า เป็นครูที่สุ่มจากประชากรโดยมีเกณฑ์การเลือกกลุ่มตัวอย่างคือ เป็นครูประจำชั้นที่ผ่านการอบรมโครงการเรียนร่วม 200 ชั่วโมง โรงเรียนละ 1 คน และครูประจำชั้นที่ไม่ได้รับการอบรมโครงการเรียนร่วม 200 ชั่วโมง โรงเรียนละ 1 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 122 คน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 8 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป ตอนที่ 2 แบบวัดความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ตอนที่ 3 แบบวัดด้านสุขภาพจิต ตอนที่ 4 แบบวัดด้านปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ) ตอนที่ 5 แบบวัดด้านเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ตอนที่ 6 แบบวัดด้านการสนับสนุนของผู้บริหาร ตอนที่ 7 แบบวัดด้านสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน ตอนที่ 8 แบบวัดพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สถิติที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน การวิเคราะห์แบบถดถอยพหุคูณแบบเพิ่มทีละตัวแปร (Stepwise Multiple Regression) ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทาง (Two – Way ANOVA)

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. ตัวแปรลักษณะทางจิต ได้แก่ ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความสัมพันธ์ของความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

2. ตัวแปรลักษณะทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนของผู้บริหาร มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความสัมพันธ์ของสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

3. เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และปรีชาเชิงอารมณ์ร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้ร้อยละ 36.1 โดยที่ตัวแปรเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มีอิทธิพลสูงสุด (β =.548) ในการอธิบายความแปรปรวนของพฤติกรรมพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้และรองลงมาคือปรีชาเชิงอารมณ์

4. ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่าง ตัวแปรลักษณะทางจิต (ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้) และตัวแปรลักษณะทางสังคม (ได้แก่ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน) ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

และจากการเปรียบเทียบความแตกต่างของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ซึ่งจำแนกตามการอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พบว่า ครูที่เคยอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพฤติกรรมในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ดีกว่าครูที่ไม่เคยอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS RELATED TO TEACHER'S BEHAVIORS IN TEACHING CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION SCHOOLS IN BANGKOK METROPOLIS

AN ABSTRACT

BY

AILADA NOPOUN

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the

Master of Science Degree in Applied Behavioral Science Research

at Srinakharinwirot University

September 2006

Ailada Nopoun. (2006). *Social and Psychological Factors Related to Teacher's Behaviors in teaching children with Learning Disabilities in inclusive education Schools in Bangkok Metropolis.* Master thesis, M.S. (Applied Behavioral Science Research). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee: Dr.Punnee Boonprakob, Dr.Kullaya Kosuwan.

The purposes of this study were as follows: (1) To study the relationship between Teacher's psychological characteristics (i.e. : knowledge of instructional strategies for children with learning disavilities, mentsl health, emotional quotient, and attitudes toward teachers' behaviors) and tracher's behaviors in teaching children with learning disabilities ; (2) to study the relationship between social characteristics (i.e. : administrator support, relationships with colleagues) and tracher's behaviors in teaching children with learning disabilities ; (3) to explain teacher's behaviors in teaching children with learning disavilities from both psycholigical and social characteristics variables ; and (4) to study the interaction effect between both psycholigical and social characteristics and teacher's behaviors in teaching children with learning disabilities.

A total of 122 teachers participated in the study ; 61 teachers education training Program , the remaing teacher's did not attended.

The instrument used in thos study was a questionaire with consists of eight parts, i.e. : (1) demographic information, (2) measure of knowledge of instruction strategies for children with learning disabilities, (3) mental health rating scale, (4) emotional quotient rating scale, (5) measure of attitudes toward teacher's behaviors, (6) the administrator support rating scale, (7) measure of relationships with colleagues, and (8) measure of teacher's in teaching chidren with learning disabilities.

Data were analyzed using Pearson product moment correlation, multiple regression analysis and two-way ANOVA.

The findings were as follows;

1. Psychological characteristics such as emotional quotient, and attitudes toward Teacher's behaviors has positive relationships with teachers' behaviors in teaching children with learning disabilities. No relationships were found between knowledge of instructional

strategies foe children with learning disabilities, mental health and tracher's behaviors in teaching children with learning disabilities.

2. Social characteristics such as administrator support had positive relationships with teacher's behaviors in teaching children with learning disabilities, but no relationships were found between relationships with colleagues and teacher's behaviors in teaching children with learning disabilities.

3. Both attitude toward teacher's behaviors and emotional quotient explained teacher's behaviors in teaching children with learning disabilities 36.1%.

4. No interaction effects were found between psycholigical characteristic (i.e. : knowledge of instructional strategies for children with learning disabilities, mental health, emotional quotient, and attitudes toward teacher's behaviors) and social characteristics (i.e. : administrator support, relationships with colleagues).

However, comparison of two groups of the teache's indicated that who attended the inclusive education training program showed better teachers' behaviors thsn those who did not attended.

ปริญญานิพนธ์
เรื่อง

ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ในโครงการเรียนร่วมของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

ของ
ไอลดา โนพวน

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

..... คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญสิริ จีระเดชากุล)
วันที่ เดือน กันยายน พ.ศ. 2549

คณะกรรมการสอบปริญญานิพนธ์

..... ประธาน
(อาจารย์ ดร. พรรณี บุญประกอบ)

..... กรรมการ
(อาจารย์ ดร. กุลยา ก่อสุวรรณ)

..... กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม
(อาจารย์ ดร. วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี)

..... กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม
(รองศาสตราจารย์ ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร)

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี เพราะผู้วิจัยได้รับความกรุณาอย่างสูงจาก อาจารย์ ดร.พรรณี บุญประกอบ ประธานกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ และอาจารย์ ดร.กุลยา ก่อสุวรรณ กรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ที่ได้สละเวลาอันมีค่าเพื่อให้คำปรึกษาแนะนำในการจัดทำงานวิจัยทุกขั้นตอน พร้อมทั้งตรวจแก้ไขข้อบกพร่องต่างๆ ในการทำปริญญานิพนธ์ ช่วยให้ผู้วิจัยได้ประสบการณ์ ในการทำงานวิจัย รู้ถึงคุณค่าของงานวิจัยที่จะช่วยให้การพัฒนาเป็นไปอย่างมีคุณค่ามากขึ้น และท่านได้เป็นแบบอย่างของอาจารย์ที่ทุ่มเทให้กับศิษย์และงานวิชาการอย่างไม่เหน็ดเหนื่อย นอกจากนี้ขอกราบขอบพระคุณ อาจารย์ ดร.วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี และ รองศาสตราจารย์ ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร ที่กรุณาเป็นกรรมการสอบปริญญานิพนธ์ ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งเป็นอย่างยิ่งและขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี ผู้อำนวยการสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ ศาสตราจารย์ ดร.ผดุง อารยะวิญญู อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ และอาจารย์ ดร.อังศินันท์ อินทรกำแหง อาจารย์ประจำภาควิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ ที่กรุณาตรวจสอบเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยทำให้ผู้วิจัยทำปริญญานิพนธ์ได้สำเร็จสมบูรณ์

ขอขอบพระคุณคณะครูโรงเรียนประชาอุทิศ สำนักงานเขตดอนเมืองและโรงเรียนในโครงการเรียนร่วมสังกัดกรุงเทพมหานครทุกท่านที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบสอบถามจนสำเร็จด้วยดี และขอบคุณเพื่อนร่วมชั้นเรียนที่ให้ความช่วยเหลือและให้กำลังใจตลอดมา

คุณค่าและประโยชน์อันพึงมีของปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องบูชาของคุณพ่อ คุณแม่ คุณโบนัส เกิดนาค และน้องสาว คนใกล้ชิดที่ให้ความรัก ความช่วยเหลือโดยเฉพาะน้องภูคา ที่คอยเป็นกำลังใจและเป็นแรงกระตุ้นให้ผู้วิจัยตลอดมา นอกจากนี้ผู้วิจัยขอรำลึกถึงพระคุณของครูอาจารย์โดยเฉพาะคณาจารย์จากสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ทุกท่านที่ได้วางรากฐานการศึกษาให้ผู้วิจัยมีความรู้ ความสามารถตราบจนทุกวันนี้

ไอลดา โนพวน

สารบัญ

บทที่		หน้า
1	บทนำ	1
	ภูมิหลัง	1
	ปัญหาการวิจัย	4
	ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า	4
	ความสำคัญของการศึกษาค้นคว้า	5
	ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า	4
	ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย	5
	ตัวแปรที่ศึกษา	5
	นิยามศัพท์เฉพาะ	5
	นิยามปฏิบัติการ	6
	กรอบแนวคิดในการวิจัย	8
	สมมติฐานการวิจัย	9
2	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	10
	ลักษณะของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้	10
	พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้	21
	แนวคิดการวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรม	25
	กลวิธีการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้	26
	สุขภาพจิตของครูกับพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้	29
	ปรีชาเชิงอารมณ์ของครูกับพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้	34
	เจตคติของครูกับพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้	40
	การสนับสนุนของผู้บริหารกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้	42
	สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้	44

สารบัญ (ต่อ)

บทที่		หน้า
3	วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า.....	45
	การเลือกประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง……...	45
	การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า……...	46
	การเก็บรวบรวมข้อมูล……	50
	การจัดกระทำและการวิเคราะห์ข้อมูล……...	51
4	ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	53
	สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล……...	53
	ผลการวิเคราะห์ข้อมูล…….....	53
5	สรุปผล อภิปราย และข้อเสนอแนะ.....	68
	สรุปผลการศึกษาค้นคว้า…….	68
	อภิปรายผล……..……	70
	ข้อเสนอแนะ……...	74
บรรณานุกรม……..….		76
ภาคผนวก……..		84
ประวัติย่อผู้วิจัย……..		112

บัญชีตาราง

ตาราง หน้า

1 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามข้อมูลทั่วไป..... 54

2 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย..... 56

3 ผลการหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรลักษณะทางจิตและตัวแปรลักษณะทางสังคมกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ 57

4 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เมื่อพิจารณาตามการสนับสนุนของผู้บริหาร และความรู้ความเข้าใจในเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้..... 58

5 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เมื่อพิจารณาตามการสนับสนุนของผู้บริหารและสุขภาพจิต..... 59

6 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เมื่อพิจารณาตามการสนับสนุนของผู้บริหารและปรีชาเชิงอารมณ์..... 60

7 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เมื่อพิจารณาตามการสนับสนุนของผู้บริหารและเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูและเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้..... 61

8 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เมื่อพิจารณาตามสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานและความรู้ความเข้าใจในเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้..... 62

9 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เมื่อพิจารณาตามสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานและสุขภาพจิต..... 63

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง หน้า

10 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เมื่อพิจารณาตามสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานกับปรีชาเชิงอารมณ์..... 64

11 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เมื่อพิจารณาตามสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานและเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูและเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้..... 65

12 แสดงผลการอธิบายพฤติกรรมของครูในในการอบรมดูและเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้จากตัวแปรลักษณะทางจิตและตัวแปรลักษณะทางสังคมโดยใช้วิธีเพิ่มทีละตัวแปร..... 66

13 แสดงค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t-test) ของพฤติกรรมของครูระหว่างกลุ่มครูที่เคยกับไม่เคยเข้ารับการอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ..... 67

14 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดความรู้ความเข้าใจในเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้..... 101

15 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดสุขภาพจิต..... 102

16 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดปรีชาเชิงอารมณ์..... 102

17 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูและเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้..... 105

18 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดการสนับสนุนของผู้บริหาร..... 106

19 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน..... 106

20 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้..... 107

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ หน้า

1 แสดงกรอบแนวคิด..... 9

บทที่ 1
บทนำ

ภูมิหลัง

การจัดการศึกษาพิเศษ เป็นการจัดการศึกษาเพื่อคนที่มีความต้องการพิเศษ โดยที่รัฐบาลได้ตระหนักถึงความจำเป็นที่ต้องการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทต่าง ๆ รวมถึงเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ด้วย ซึ่งในปัจจุบันมีมากขึ้น เพื่อให้คนที่มีความต้องการพิเศษเหล่านี้ได้รับการฟื้นฟูสมรรถภาพ เป็นคนที่มีสุขภาพดีเต็มตามศักยภาพที่คนพิการจะพึงมีได้จนสามารถช่วยเหลือตนเอง ไม่เป็นภาระของสังคมมากนัก และโดยเฉพาะอย่างยิ่ง ด้านศักยภาพที่มีอยู่ในตัวบุคคลสามารถได้รับการพัฒนาจนกลายเป็นบุคคลที่มีประโยชน์ต่อครอบครัวและต่อสังคม คนพิการก็จะสามารถดำรงชีวิตอยู่ในโลกนี้ได้เท่าเทียมผู้อื่น จากแนวคิดนี้รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540 มาตรา 43 จึงได้กำหนดความเสมอภาคในสิทธิของบุคคลในการรับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่าสิบสองปี ที่รัฐจะต้องจัดให้อย่างทั่วถึง มีคุณภาพและไม่เก็บค่าใช้จ่าย มาตรา 53 เด็กและเยาวชนซึ่งไม่มีผู้ดูแล มีสิทธิได้รับการเลี้ยงดูและการศึกษาอบรม และมาตรา 55 ระบุว่า บุคคลซึ่งพิการหรือทุพพลภาพมีสิทธิ์ได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก อันเป็นสาธารณะและความช่วยเหลือจากรัฐ นอกจากนี้ใจความสำคัญตอนหนึ่งระบุว่ารัฐต้องคุ้มครองและพัฒนาเด็กและเยาวชน ส่งเสริมความเสมอภาคของหญิงและชาย เสริมสร้างและพัฒนาความเป็นปึกแผ่นของครอบครัวและความเข้มแข็งของชุมชน รัฐต้องสงเคราะห์คนชรา ผู้ยากไร้ ผู้พิการ หรือทุพพลภาพและผู้ด้อยโอกาสให้มีคุณภาพชีวิตที่ดีและพึ่งตนเองได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2542) ในการนี้รัฐได้ตราพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 โดยเฉพาะที่ระบุในมาตรา 10 ระบุไว้ดังนี้ การจัดการศึกษาต้องจัดให้บุคคลมีสิทธิและโอกาสเสมอกันในการรับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่าสิบสองปีที่รัฐต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลซึ่งมีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสารและการเรียนรู้ หรือมีร่างกายพิการ หรือทุพพลภาพหรือบุคคลซึ่งไม่สามารถพึ่งตนเองได้ หรือไม่มีผู้ดูแล หรือด้อยโอกาส ต้องจัดให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิและโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นพิเศษ

จากแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาและการดำเนินการจัดการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ กระทรวงศึกษาธิการซึ่งเป็นกระทรวงหลักในการดำเนินงานเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของประเทศ ได้ให้ความสำคัญเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษต่าง ๆ โดยได้ดำเนินการเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ และ ประกาศให้ปี 2542 เป็นปีการศึกษาเพื่อคนพิการ ซึ่งได้จำแนกประเภทของความพิการเป็น 9 ประเภท (สำนักงานคณะกรรมการประถม

ศึกษาแห่งชาติ. 2543 : 8 – 9) ดังนี้ 1) เป็นผู้พิการทางด้านการเห็น 2) เป็นผู้พิการทางด้านการได้ยิน 3) เป็นผู้บกพร่องทางสติปัญญา 4) เป็นผู้ที่บกพร่องทางด้านร่างกายหรือสุขภาพ 5) เป็นผู้ที่บกพร่องทางการเรียนรู้หรือผู้ที่มีปัญหาในการเรียนรู้ 6) เป็นผู้ที่บกพร่องทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ 7) เป็นผู้ที่บกพร่องทางการพูดและภาษา 8) เป็นเด็กออทิสติก 9) เป็นเด็กประเภทพิการซ้ำซ้อน เพื่อความสะดวกในการแบ่งประเภทเข้าเรียนและข้อตกลงที่จัดว่าคนพิการใดเหมาะที่จะเข้าเรียนในโรงเรียนสอนคนพิการโดยเฉพาะหรือเรียนร่วมได้

จากเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้ง 9 ประเภท เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จัดเป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่พบมากที่สุดในชั้นเรียนปกติ และจำเป็นต้องมีการจัดการศึกษาสนองตอบต่อความต้องการพิเศษทางการศึกษาของเด็กเหล่านี้ จากผลการวิจัยของ ผดุง อารยะวิญญู และดารณี ศักดิ์ศิริผล (2544 : 60) พบว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษในสังกัดการประถมศึกษาแห่งชาติ ในปีการศึกษา 2543 เป็นเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มีจำนวนสูงสุด และมีแนวโน้มมากขึ้นทุกปี ดังข้อมูลต่อไปนี้ ปีการศึกษา 2539 มี จำนวนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จำนวน 1,774 คน ปีการศึกษา 2540 มีจำนวน 5,444 คน ปีการศึกษา 2541 มีจำนวน 7,510 คน ปีการศึกษา 2542 มีจำนวน 23,760 คน และในปีการศึกษา 2543 มีจำนวน 33,669 คน ซึ่งเด็กที่มีความบกพร่องทางด้านการเรียนรู้เหล่านี้มักถูกละเลยหรือถูกทอดทิ้งและมักถูกมองว่าเป็นเด็ก ขี้เกียจเรียนหรือเป็นเด็กที่ไม่สามารถเรียนรู้ได้ โดยแท้จริงเด็กเหล่านี้สามารถที่จะเรียนรู้ได้ถ้าได้รับการ อบรมดูแล และการสอนที่ถูกวิธีหรือได้รับการแก้ไขให้ถูกต้องเพื่อที่จะช่วยให้เด็กสามารถเรียนได้แต่ต้องมีวิธีการช่วยเหลือที่ถูกวิธี และการช่วยเหลือที่สำคัญที่สุด คือการจัดการศึกษาพิเศษในรูปแบบที่เหมาะสมกับเด็กในแต่ละรายและพ่อแม่ ครูอาจารย์นั้นมีบทบาทสำคัญมาก ที่จะช่วยให้เขาได้พัฒนาเต็มตามศักยภาพ ความรัก ความเข้าใจ การให้กำลังใจ การปรับพฤติกรรมและสิ่งแวดล้อม ทั้งที่บ้านและที่โรงเรียนโดยใช้วิธีทางบวก การช่วยให้เขาได้เรียนรู้ตามแบบฉบับการเรียนรู้ของเขา จะช่วยให้เขาเอาชนะอุปสรรค ความบกพร่องในการเรียนรู้และสามารถประสบความสำเร็จในชีวิตได้ ดังเช่น อัลเบิร์ต ไอน์สไตน์ นักวิทยาศาสตร์ชื่อเสียงก้องโลก ก็เป็นบุคคลที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ (รุ่ง แก้วแดง ใน ศันศนีย์ ฉัตรคุปต์. 2543 : ปกหลัง) สภาพสังคมที่เข้าใจปัญหาและยอมรับในข้อจำกัดในตัวเด็กจะส่งผลในการพัฒนาเด็กในองค์รวมอย่างมหาศาล ดังนั้น คุณครูและผู้เกี่ยวข้อง จึงมีหน้าที่หลักในการอธิบายและให้ความรู้แก่ ประชาชนทั่วไปให้เข้าใจในลักษณะ ข้อจำกัด และผลกระทบต่อเด็กในกรณีที่เด็กไม่ได้รับความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม โดยเฉพาะตัวของคุณครูมีอิทธิพลในการสร้างผลกระทบที่สำคัญยิ่งต่อเด็กไปตลอดชีวิต มิใช่กระทบในด้านวิชาการเท่านั้น แต่มีผลกระทบต่อการสร้างความรู้สึกที่ดีต่อตนเองของเด็ก กลวิธีที่ทำให้เด็กเห็นความสามารถของตนเองในด้านอื่น ๆ และเป็นที่ยอมรับจากคนอื่น จะส่งผลต่อสภาพจิตใจเป็นการเพิ่มแรงจูงใจ ให้เกิดความมานะอดทนและยอมรับข้อจำกัดของตัวเอง ในทางตรงกันข้ามถ้าไม่

ให้ความร่วมมือและช่วยเหลือเขาในทางที่เหมาะสมแล้วจะส่งกระทบในทางลบกับเด็กอย่างมหาศาล ทำให้รู้สึกต่ำต้อย ไร้ค่า ขาดโอกาสเรียนรู้ และขาดการปฏิสัมพันธ์กับคนอื่น (วินัดดา ปิยะศิลป์. 2543 : 71) ในการอบรมดูแลและช่วยเหลือเด็กต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่ายได้แก่ ผู้ปกครอง ผู้บริหาร และที่สำคัญที่สุดก็คือครูผู้สอนที่ต้องอยู่ใกล้ชิดเด็กนั่นเอง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ สุธี บุญถือ (2541 : 18) พบว่าปัญหาเกี่ยวกับการเรียนการสอนและปัญหาการอยู่ร่วมกันในสังคมของนักเรียนนั้นมีสาเหตุมาจากตัวครูผู้สอนซึ่งได้แก่ ครูขาดความใส่ใจในหน้าที่รับผิดชอบ การเปลี่ยนพฤติกรรมการสอนของครูและการไม่ชอบแสวงหาความรู้ ครูจึงจำเป็นต้องเป็นบุคคลที่พัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลา หมั่นหาความรู้เพิ่มเติมให้ทันกับเหตุการณ์ปัจจุบัน มีเจตคติที่ดีกับเด็กนักเรียนและต่อการทำงานคือ การการสอนรวมถึงการอบรมดูแล ถือว่ามีอิทธิพลต่อความสำเร็จในการปฏิบัติงานด้วย ดังที่ สมพงศ์ เกษมสิน (2520 : 15) กล่าวว่า งานที่ทำด้วยใจรักและมีเจตคติที่ดีต่องานย่อมดีกว่าการทำงานโดยไม่มีใจรักงาน นอกจากนี้ การที่ครูมีองค์ประกอบในการที่จะทำงานให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายนั้นครูยังต้องเผชิญกับสภาพการณ์ต่างๆ ที่ทำให้การปฏิบัติงานของครูไม่บรรลุดังที่ตั้งใจ เช่น การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน ตลอดจนลักษณะของจิตใจของครู เช่น สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ของครู สอดคล้องกับงานวิจัยของเปล่งศรี อิงคนินันท์ (2526 : 96) ได้ศึกษาทางจิตที่สัมพันธ์กับประสิทธิภาพในการทำงาน พบว่าเขจตจิต่ออาชีพครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการทำงาน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และสุเมธ เดียวิศเรศ (2527 : 52) พบว่าตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมจากผู้บริหารและความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงานมีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการทำงาน สภาพการณ์ที่กล่าวมานั้นเป็นปัญหาได้บ่อยในอาชีพครูโดยเฉพาะครูที่สอนเด็กพิเศษทั้งหลายและโดยเฉพาะเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ซึ่งจะปะปนอยู่ในเกือบทุกห้องเรียนและมีมากขึ้นทุก ๆ วัน

เมื่อพิจารณาจากสภาพปัญหาของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ดังกล่าวแล้ว จะเห็นได้ว่าบทบาทของครูผู้สอนส่งผลต่อตัวเด็กอย่างมาก ซึ่งหากจะพัฒนาพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กนักเรียนโดยเฉพาะเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ซึ่งถือว่าเป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่พบมากที่สุดในปัจจุบัน ครูจึงต้องปรับเปลี่ยนพฤติกรรมโดยมุ่งเน้นที่จะพัฒนาศักยภาพและความแตกต่างของนักเรียนแต่ละคนและเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ แต่ข้อมูลการวิจัยที่จะมาพัฒนาและแก้ไขพฤติกรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ในอดีตนั้นยังมีน้อยมาก และจากงานวิจัยที่ได้ศึกษาค้นคว้ายังไม่พบงานวิจัยที่ศึกษาถึงปัจจัยต่าง ๆ ที่จะส่งเสริมพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ได้อย่างชัดเจนโดยครอบคลุมปัจจัยเชิงสาเหตุต่าง ๆ ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาตัวแปรเชิงเหตุที่เป็นลักษณะทางจิตและลักษณะทางสังคม ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ของครูผู้สอนในโรงเรียนเรียนร่วม สังกัดกรุงเทพมหานคร ในครั้งนี้ผู้วิจัยใช้รูป

แบบปฏิสัมพันธ์นิยม (Interaction Model) โดยมีสมมุติฐานว่าพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จะมีความสัมพันธ์กับตัวแปรที่เป็นลักษณะทางจิต ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และลักษณะทางสังคม คือ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อร่วมงาน เพื่อจะได้นำผลที่ได้รับจากการวิจัยนี้ไปใช้เพื่อเป็นแนวทางในการอบรมดูแลและช่วยเหลือเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ในทางที่เหมาะสมต่อไป

ปัญหาการวิจัย

ครูผู้ทำหน้าที่ในการอบรมดูแลนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการส่งเสริมและพัฒนาศักยภาพของนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เหล่านี้ให้สามารถเรียนร่วมกับนักเรียนปกติได้ ครูที่สามารถแสดงพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้ดีนั้น มีตัวแปรอะไรบ้าง ที่สามารถใช้อธิบายพฤติกรรมดังกล่าวได้ ซึ่งได้แก่ ตัวแปรด้านลักษณะทางจิตและลักษณะทางสังคม

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มตัวแปรลักษณะทางจิตของครู ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

2. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มตัวแปรลักษณะทางสังคม คือ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

3. เพื่ออธิบายพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จากตัวแปรลักษณะทางจิต และลักษณะทางสังคม

4. เพื่อศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างลักษณะทางจิตกับลักษณะทางสังคม ต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ความสำคัญของการศึกษาค้นคว้า

ผลการวิจัยทำให้ทราบว่า ลักษณะทางจิต ลักษณะทางสังคมในการทำงานของครู มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้อย่างไร และสร้างความ

ตระหนักให้กับครูหรือผู้ปกครองตลอดจนผู้ที่เกี่ยวข้องถึงความสำคัญของปัจจัยทางจิตสังคมที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการทำงาน ซึ่งจะเป็นแนวทางสำหรับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษาให้มีพฤติกรรมการทำงานที่เหมาะสมต่อไป

ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า

1. **ประชากร**ที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ เป็นครูประจำชั้นที่สอนเด็กที่มีปัญหาทางในช่วงชั้นที่ 1 (ป.1-ป.3) ในโรงเรียนเรียนร่วมสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 61 โรงเรียน จำนวนครู 183 คน

2. **กลุ่มตัวอย่าง**ที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า เป็นครูที่สุ่มจากประชากรโดยมีเกณฑ์การเลือกกลุ่มตัวอย่างคือ 1) เป็นครูประจำชั้นที่ผ่านการอบรมโครงการเรียนร่วม 200 ชั่วโมง โรงเรียนละ 1 คน 2) ครูประจำชั้นที่ไม่ได้รับการอบรมโครงการเรียนร่วม 200 ชั่วโมง โรงเรียนละ 1 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 122 คน

3. **ตัวแปร**ที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า ได้แก่

ตัวแปรอิสระ ได้แก่

3.1 ลักษณะทางจิตของครู

- ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้
- สุขภาพจิต
- ปรีชาเชิงอารมณ์
- เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

3.2 ลักษณะทางสังคม

- การสนับสนุนของผู้บริหาร
- สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน

ตัวแปรตาม คือ

พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. ครู หมายถึง ผู้ที่ทำการสอนเด็กนักเรียนในห้องเรียนปกติและมีเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ไปเรียนร่วมด้วยในห้องเรียนนั้น

2. การเรียนร่วม หมายถึง การเรียนที่ให้โอกาสกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้ใช้ชีวิตร่วมกับเด็กปกติโดยร่วมปฏิบัติกิจกรรมในโรงเรียน

3. เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หรือ เด็กแอลดี (LD) หมายถึง เด็กที่มีระดับสติปัญญาปกติ แต่มีความบกพร่องในด้าน การอ่าน การเขียน การคำนวณ รวมถึงเด็กที่มีความบกพร่องทางการรับรู้จากการได้รับความกระทบกระเทือนทางสมอง แต่ไม่รวมเด็กที่มีปัญหาอันเกิดจากความบกพร่องทางสายตา ทางการได้ยิน ทางร่างกายหรือทางสติปัญญาตลอดจนความบกพร่องทางอารมณ์และการเสียเปรียบทางสภาพแวดล้อม

4. โครงการเรียนร่วม หมายถึง โครงการที่จัดขึ้นตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร ที่มีความพร้อมในการรับเด็กพิการหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าไปเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ

นิยามปฏิบัติการ

1. ความรู้ความเข้าใจในเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หมายถึง การที่ครูมีความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เช่น ปัญหาทางด้านการเขียน ปัญหาทางด้านการอ่าน และปัญหาทางด้านการคำนวณและการรู้ปัญหาอื่น ๆ เพื่อให้เข้าใจเด็ก และสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างเหมาะสม แบบวัดตัวแปรนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาและปรับปรุงขึ้นจากแบบสอบถามความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กแอลดี ของ นิสิตปริญญาเอกการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร รุ่น 14 (2544) ลักษณะเป็นแบบสอบถาม ซึ่งเป็นข้อความ ให้เลือกตอบว่าใช่หรือไม่ใช่ ถ้าตอบถูกจะได้คะแนนข้อละ 1 คะแนน ถ้าตอบผิดหรือไม่ทราบ จะได้คะแนน 0 คะแนน ผู้ที่ตอบได้คะแนนเท่ากับหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ย แสดงว่า เป็นคนที่มีความรู้ในเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มาก ผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ย แสดงว่า เป็นคนที่มีความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้น้อย

2. สุขภาพจิต หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่จะปรับตัวให้มีความสุขกับสังคมและสิ่งแวดล้อมได้ดี มีสัมพันธภาพอันดีกับบุคคลอื่น มีสภาพจิตที่เป็นสุข อารมณ์มั่นคง เครื่องมือนี้ผู้วิจัยได้ดัดแปลงจากแบบวัดสุขภาพจิตของวิรัติ ปานศิลา (2542) มีลักษณะเป็นแบบสอบถาม ประกอบด้วยมาตรประเมินค่า 6 ระดับ ผู้ที่มีคะแนนเท่ากับหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ย แสดงว่า เป็นผู้ที่มีสุขภาพจิตที่ดีมาก ส่วนผู้ที่มีคะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่ามีสุขภาพจิตดีน้อย

3. ปรีชาเชิงอารมณ์ หรือ EQ. หมายถึง ความสามารถทางอารมณ์ในการดำเนินชีวิตอย่างสร้างสรรค์และมีความสุข ตัวแปรนี้วัดได้โดยการพัฒนาจากแบบวัด EQ ของกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2543) มีลักษณะเป็นแบบสอบถาม ซึ่งเป็นข้อความ ประกอบด้วยมาตรประเมินค่า 4 ระดับ เริ่มจากจริงมากถึงไม่จริง ผู้ที่ได้คะแนนเท่ากับหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่ามีปรีชาเชิงอารมณ์สูง ส่วนผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่ามีคุณลักษณะทางปรีชาเชิงอารมณ์ต่ำ

4. เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หมายถึง การประเมินคุณค่าการเห็นความสำคัญของพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ความรู้สึกชอบและไม่ชอบ ตลอดจนความพร้อมที่จะอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ด้วยความมานะบากบั่น ซื่อสัตย์ มุ่งมั่นที่จะทำงานเพื่อส่วนรวม ตัวแปรนี้ใช้แบบวัดเจตคติของ ศักดิ์ชัย นิรัญทวี (2532) ลักษณะของแบบสอบถามเป็นข้อความประกอบด้วยมาตรประเมินค่า 6 ระดับ เริ่มจากจริงที่สุดถึงไม่จริงเลย ผู้ที่ได้คะแนนเท่ากับหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่าเป็นผู้ที่มีเจตคติทางบวกต่อการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ส่วนผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่าเป็นผู้ที่มีเจตคติทางลบต่อการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

5. การสนับสนุนของผู้บริหาร หมายถึง การรับรู้ของบุคคลเกี่ยวกับการได้รับความช่วยเหลือจากผู้บริหารหรือหัวหน้างานในการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ภายในหน่วยงานเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของงาน ผู้วิจัยได้สร้างเครื่องมือวัดโดยดัดแปลงจากแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมของ ศักดิ์ชัย นิรัญทวี (2532) นำมาพัฒนาและปรับปรุงให้เหมาะสมกับงานวิจัยนี้ ลักษณะเป็นแบบสอบถาม ซึ่งเป็นข้อความ ประกอบด้วยมาตรประเมินค่า 6 ระดับ เริ่มจากจริงที่สุดถึงไม่จริงซึ่งมีทั้งข้อความทางบวกและทางลบ ผู้ที่ได้คะแนนเท่ากับหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่าได้รับการสนับสนุนของผู้บริหารมาก ส่วนผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่าได้รับการสนับสนุนของผู้บังคับบัญชาน้อย

6. สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน หมายถึง การรับรู้ว่าตนเองและเพื่อนร่วมงานปฏิบัติต่อกันทั้งด้านการทำงานและด้านส่วนตัวทั้งในและนอกสถานที่ทำงาน เพื่อให้เกิดสัมพันธภาพที่ดี แบบวัดตัวแปรนี้วัดโดยผู้วิจัยได้สร้างขึ้นเองจากการค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เป็นข้อความประกอบด้วยมาตรประเมินค่า 6 ระดับ ซึ่งมีทั้งข้อความทางบวกและทางลบ ผู้ที่ได้คะแนนเท่ากับหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่ามีสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานสูงส่วนผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่ามีสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานต่ำ

7. พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หมายถึง การกระทำหรือการแสดงออกของครูต่อนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ โดยแสดงให้เห็นว่าครูมีเจตคติที่ดีต่อนักเรียน ยอมรับและเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคล เป็นคนใจเย็น ให้ความรักความอบอุ่น รวมถึงมีความอดทนอดกลั้น เอาใจใส่ทั้งในเรื่องการเรียนและเรื่องทั่วไป มีการให้แรงเสริมทางบวก ตลอดจนหากลวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมตามศักยภาพของนักเรียนแต่ละบุคคล แบบวัดตัวแปรนี้วัดได้โดยผู้วิจัยสร้างขึ้นเองจากนิยามปฏิบัติการที่ได้จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ลักษณะของแบบสอบถาม เป็นข้อความ ประกอบด้วยมาตรประเมินค่า 6 ระดับ เริ่มจากจริงที่สุดถึงไม่จริงเลย ซึ่งมีทั้งข้อความทางบวกและทางลบ ผู้ที่ได้คะแนนสูงแสดงว่ามีพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ในระดับดีกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

กรอบแนวคิดในการวิจัย

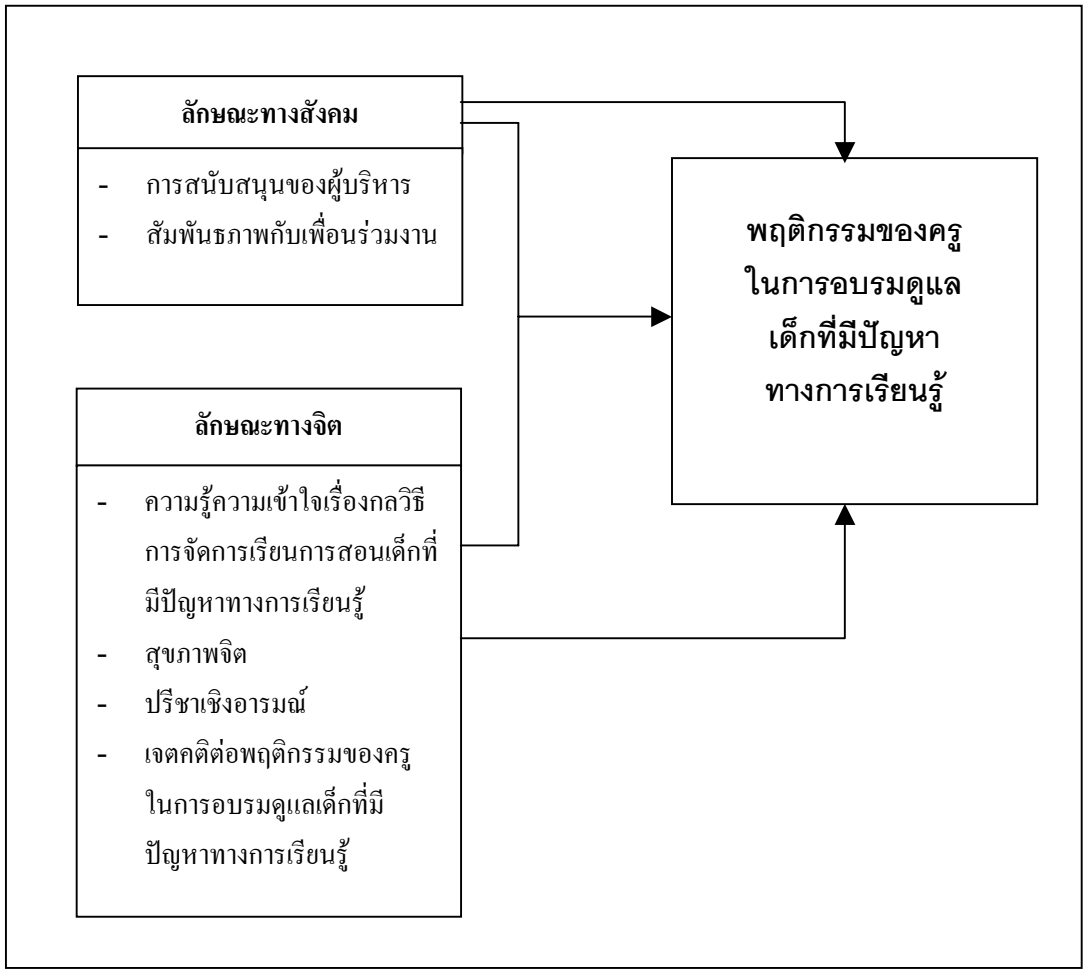
การศึกษาปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ศึกษากลุ่มตัวแปรเชิงเหตุ 2 กลุ่มคือ ลักษณะทางจิต และลักษณะทางสังคม ซึ่งคาดว่าน่าจะส่งผลต่อกลุ่มตัวแปรเชิงผล คือ พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ในการนี้ ผู้วิจัยได้ ประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องตามกรอบแนวทางของแนวคิดปฏิสัมพันธ์ (An Interaction Model of Behavior) กล่าวว่าการศึกษาสาเหตุของพฤติกรรมของมนุษย์เกิดจากสาเหตุปัจจัย 2 ด้านคือ ปัจจัยภายนอกตัวบุคคล และปัจจัยภายในตัวของบุคคล อีกทั้งเพื่อความชัดเจนในการกำหนดปัจจัยเชิงเหตุ ทั้งปัจจัยภายในและภายนอกข้างต้น มาเป็นต้นแบบในการปรับปรุงตัวแปรต่าง ๆ ให้เหมาะสมและสดคล้องกับงานวิจัยในครั้งนี้

ดังนั้นในการศึกษาพฤติกรรมพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ การศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้กำหนดปัจจัยเชิงเหตุ 2 ด้าน ประกอบด้วย ดังนี้

1. ปัจจัยภายใน ได้แก่ ลักษณะทางจิต ประกอบด้วย 4 ปัจจัย คือ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้
2. ปัจจัยภายนอก ได้แก่ ลักษณะทางสังคม ประกอบด้วย 2 ปัจจัย คือ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน

โดยเสนอกรอบแนวคิดดังแสดงในภาพต่อไปนี้



ภาพประกอบ 1 แสดงกรอบแนวคิด

สมมติฐานในการวิจัย

1. ตัวแปรลักษณะทางจิตของครู ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

2. ตัวแปรลักษณะทางสังคม คือ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

3. ตัวแปรลักษณะทางจิต และลักษณะทางสังคม ร่วมกันสามารถอธิบายพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้

4. มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันระหว่างตัวแปรลักษณะทางจิตกับตัวแปรลักษณะทางสังคม ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

บทที่ 2
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การเสนอเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยในบทนี้จะนำเสนอรายละเอียด แบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้

1. ลักษณะของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้
2. พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้
3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยด้านลักษณะทางจิตและลักษณะทางสังคมที่ส่งผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ซึ่งจะนำเสนอตามลำดับดังนี้คือ
    - 3.1 ความรู้ความเข้าใจในเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้
    - 3.2 สุขภาพจิตของครูกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้
    - 3.3 ปรีชาเชิงอารมณ์กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้
    - 3.4 เจตคติที่มีต่อพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้
    - 3.5 การสนับสนุนของผู้บังคับบัญชากับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้
    - 3.6 สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

1. ลักษณะของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ปัญหาในการเรียนรู้เป็นสภาวะที่ไม่สอดคล้องระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับความสามารถทางสติปัญญาของเด็กหรืออาจกล่าวได้ว่า เด็กไม่สามารถเรียนรู้ได้เต็มตามศักยภาพทางสติปัญญาของเด็ก เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มักจะมีปัญหาในการเคลื่อนไหวด้วย รวมถึงอาจจะมีปัญหาทางด้านทักษะทางสังคมและปัญหาทางด้านจิตใจร่วมด้วย ส่งผลให้ศักยภาพของเด็กลดลง ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง และเกิดปัญหาการปรับตัวเข้ากับสังคม (ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์. 2543 : 38) ลักษณะของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มีผู้กล่าวถึงเป็นจำนวนหลากหลาย ทั้งนั้นขึ้นอยู่กับนิยามที่

บุคคลเหล่านั้นให้การยอมรับ โดยมีการกล่าวถึงลักษณะของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ดังนี้ ในช่วงแรกของการให้นิยามที่เรียกเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้โดยเน้นให้ความสำคัญเกี่ยวกับระบบสมอง และได้กล่าวถึงเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ซึ่งในขณะนั้นใช้คำว่าเด็กที่ได้รับบาดเจ็บทางสมอง (Brain-injured) หรือเรียกอีกชื่อว่า สเตราส์ ซินโดม (Strauss Syndrome) มีลักษณะดังต่อไปนี้ (Abraham Ariel. 1992 : 20) 1) มีลักษณะพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม 2) มีปัญหาด้านทักษะการเคลื่อนไหว 3) มีความบกพร่องในการจัดระบบพฤติกรรม 4) มีปัญหาในกระบวนการรับรู้ 5) ไม่ค่อยอยู่นิ่ง ส่วนคลีเมนต์ (Clements) กล่าวถึงลักษณะของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ที่ได้จากการสังเกตและการศึกษาอาการที่มีสาเหตุมาจากความพิการในสมองส่วนย่อย (Minimal Brain Dysfunction ; MBA) ดังนี้ (Myers and Hammill. 1990 : 25) 1) มีปัญหาในการพูดและการติดต่อสื่อสาร 2) มีปัญหาทางด้านการเรียน 3) บกพร่องในกระบวนการคิด 4) การพร่องในกระบวนการสร้างมโนทัศน์ 5) การทดสอบภาคปฏิบัติ ไม่สามารถพยากรณ์ได้ 6) มีปัญหาในด้านกระบวนการรับรู้ 7) บกพร่องทางด้านการเคลื่อนไหว 8) มีปัญหาด้านอารมณ์ เช่น มีแรงจูงใจที่ต่ำ ขาดความอดทน มีพฤติกรรมการทำลายสิ่งของ 9) การหลับนอนไม่คงที่ ไม่เป็นเวลาที่แน่นอน โยกตัวหรือผงกศีรษะบ่อย ๆ 10) มีปัญหาในการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อน 11) ปัญหาพัฒนาการทางร่างกาย 12) ปัญหาทางด้านพฤติกรรมสังคม 13) ปัญหาทางด้านบุคลิกลักษณะ 14) ปัญหาทางด้านความสนใจ

นอกจากนี้ ผดุง อารยะวิญญู (2544 : 4-5) ได้กล่าวถึงงานวิจัยหลายชิ้นที่ให้ข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ทำให้เรามีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มากขึ้นงานวิจัยเหล่านี้ ให้ข้อมูลที่สอดคล้องกันดังนี้ 1) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่พบในระดับชั้นประถมศึกษาคิดเป็น 75 % ของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ทั้งหมดที่คัดแยกได้ 2) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เป็นชายมากกว่าหญิงในอัตราส่วน 3 ต่อ 1 3) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ส่วนมากมีระดับสติปัญญาเฉลี่ยประมาณ 94–98 4) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ในขั้นรุนแรงจะตรวจพบในระดับชั้นประถมศึกษาโดยเฉพาะในชั้น ป.3, ป.4 5) เมื่อเด็กโตขึ้น และเลื่อนชั้นไปเรียนในระดับมัธยมศึกษา ปัญหาทางการเรียนรู้ลดลง 6) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ทางภาษา (การฟัง พูด อ่าน เขียน) มีจำนวนมากกว่าเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ทางคณิตศาสตร์ 7) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้จำนวนมากเป็นเด็กที่เคยสอบตกและเรียนซ้ำชั้น 8) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ส่วนหนึ่งประมาณ 15 % มีปัญหาทางพฤติกรรม 9) มีความแตกต่างอย่างเห็นได้ชัดระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับความสามารถที่แท้จริงของเด็ก กล่าวคือ หากมีการวัดระดับสติปัญญา (IQ) ของเด็กแล้วจะพบว่าระดับสติปัญญาแต่ผลการทดสอบทางด้านการวิชาการได้คะแนนต่ำมาก ซึ่งความเป็นจริงแล้วเด็กน่าจะได้คะแนนสูงกว่านี้ คะแนนจึงไม่เป็นตามความคาดหวังของครู 10) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้บางคนมีปัญหาเกี่ยวกับสมาธิ เด็กอาจเสียสมาธิง่าย หันเหความสนใจสู่ภายนอกห้องเรียนเสมอ 11) เด็กที่มี

ปัญหาทางการเรียนรู้บางคนมีปัญหาในการจัดระเบียบการทำงานเด็กบางคนจึงทำงานไม่เสร็จตามที่ครูมอบหมาย ลืมปากกาดินสอหรือวัสดุในการเรียนหรือมาโรงเรียนสายบ่อย เป็นต้น 12) มีปัญหาในการคัดลอกตัวอักษร ทางคณิตศาสตร์ หรือรูปทรงอื่น ๆ จากตัวอย่างลงสู่สมุดแบบฝึกหัดเด็กเรียงตัวอักษรกลับหลัง

จากการประมวลเอกสารดังกล่าว แสดงให้เห็นว่า เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้จะแบ่งได้เป็น 3 ลักษณะคือ มีปัญหาทางด้านทักษะทางสังคม ด้านการเรียน และด้านจิตใจ ซึ่งจะส่งผลให้เด็กขาดความเชื่อมั่นและมีปัญหาด้านการปรับตัวเข้ากับสังคม

นิยามของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

มีผู้ให้นิยามของคำว่าเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ไว้มากมาย แต่ละนิยามจะสะท้อนให้เห็นความเข้าใจของนักวิชาการเกี่ยวกับเด็กประเภทนี้แตกต่างกันไป เพื่อให้เข้าใจถึงความเป็นไปดังกล่าวจึงได้นำเสนอวิวัฒนาการเกี่ยวกับการให้นิยามของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ดังนี้ ในยุคแรก ๆ ได้มีความพยายามในการให้คำนิยามของเด็กที่มีปัญหาดังกล่าวโดยการที่จะอธิบายถึงสาเหตุจากการได้รับบาดเจ็บทางสมอง ในปี 1947 สเตราส์ และเลทิเนน (Strauss and Lehtinen) (Abbraham Ariel. 1992 : 8) ได้เรียกเด็กที่มีปัญหาดังกล่าวว่า "เด็กที่ได้รับบาดเจ็บทางสมอง" โดยให้นิยามว่า "เด็กที่ได้รับบาดเจ็บทางสมอง (A Brain-Injured Child) คือ เด็กที่ได้รับการติดเชื้อหรือได้รับความเสียหายในระหว่างคลอดไม่ว่าจะเป็นช่วงก่อนคลอด ระหว่างคลอด และหลังคลอด ซึ่งจะส่งผลกระทบต่อความเสียหายของระบบประสาทในร่างกายและแสดงออกมาในพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเกี่ยวกับ การรับรู้ การคิด พฤติกรรมทางอารมณ์ ความบกพร่องดังกล่าวสามารถวัดได้ด้วยแบบทดสอบเฉพาะ การป้องกันและการรักษา ความบกพร่องนี้ต้องอาศัยการจัดการศึกษาเฉพาะให้" ในปี 1962 ซามูเอล เคริ์ก (Samuel Kirk) เป็นบุคคลแรกที่เรียกเด็กที่มีลักษณะต่อไปนี้ว่า "เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ (Learning Disabilities) โดยให้นิยามว่า "เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หมายถึง เด็กที่มีความบกพร่องยุ่งยาก หรือมีความล่าช้าในกระบวนการอย่างใดอย่างหนึ่งหรือมากกว่าในทางการพูด ภาษา การอ่าน การสะกดคำ หรือการคิดคำนวณ ซึ่งเป็นผลมาจากความไม่สมดุลย์ของระบบสมอง (Cerebral Dysfunction) นอกจากนั้นอาจจะส่งผลต่อทางด้านอารมณ์ และพฤติกรรมของเด็ก ปัญหาดังกล่าวไม่ได้เกิดจากความบกพร่องทางด้านจิตใจ ด้านร่างกาย ด้านวัฒนธรรม และการจัดการเรียนการสอน" การนิยามของเคริ์กแตกต่างจากนิยามแรกโดยได้เปลี่ยนจากการที่มุ่งอธิบายทางการแพทย์มาสู่ทางด้านพฤติกรรมและปัญหาทางด้านผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ และในปี 1966 ได้มีการนิยามและจำแนกเกี่ยวกับเด็กที่มีความพิการของสมองส่วนย่อย ๆ (Children with Minimal Brain Dysfunction) โดยการสนับสนุนของสมาคมเพื่อคนพิการแห่งชาติ และสถาบันการเจ็บป่วยทางด้านประสาทและสายตาภายใต้สถาบันสุขภาพแห่งชาติของประเทศสหรัฐอเมริกา ได้เรียกเด็กที่มีปัญหาดังกล่าวว่า

“เด็กพิการส่วนย่อย ๆ ของสมอง” และให้นิยามว่า “เด็กพิการส่วนย่อยๆ ของสมอง หมายถึง เด็กที่มีสติปัญญาใกล้เคียงหรือสูงกว่าเด็กที่มีสติปัญญาปกติทั่วไป แต่มีความเบี่ยงเบนของหน้าที่ระบบประสาทส่วนกลาง ความเบี่ยงเบนดังกล่าวก่อให้เกิดปัญหาทางด้านการรับรู้ กระบวนการด้านความคิดรวบยอด ภาษา ความจำ การควบคุมความสนใจ แรกกระตุ้น และหน้าที่ของอวัยวะต่าง ๆ“ ต่อมาในปี 1967 สมาคมเพื่อเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ในสหรัฐอเมริกา (Association for Children with Learning Disabilities ; ACLD) ได้นิยามว่า “เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หมายถึง เด็กที่มีความสามารถทางด้านจิตใจ กระบวนการทางกายสัมผัสและมีความมั่นคงทางด้านอารมณ์ แต่มีข้อจำกัดเฉพาะทางด้านการรับรู้ การบูรณาการ หรือ การแสดงออกทางการเรียนรู้ที่บกพร่อง รวมไปถึงเด็กที่มีปัญหาทางด้านระบบประสาทซึ่งส่งผลต่อความบกพร่องในการเรียนรู้” ต่อมาในปี 1972 ครูอิคแชงค์ (Cruickshank) ได้นิยามว่า “เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เป็นเด็กที่พูดติดอ่าง ไม่เข้าใจรูปทรงเรขาคณิต แม้จะเรียนอยู่ในระดับมัธยมศึกษาก็ตาม ผู้ปกครองและจิตแพทย์มักบอกว่าเด็กเหล่านี้มีความเก็บกดทางด้านอารมณ์ ชอบกัดเล็บ กินอาหารเลอะเทอะห้องนอนสกปรก มีความไม่เรียบร้อย ไม่ชอบอาบน้ำ ไม่ค่อยแปรงฟัน ไม่ค่อยฟังครูสอน มีพฤติกรรมก้าวร้าว บางคนไว้ผมยาว และชอบหนีจากหอพักไปค้างคืนข้างนอกกับแฟนสาว ซึ่งเป็นผลมาจากการที่เขามีปัญหาในการเรียนรู้”

การให้นิยามที่ได้กล่าวมาข้างต้น ยังคงเป็นที่สับสนและไม่เข้าใจของผู้เชี่ยวชาญ ตลอดทั้งผู้ปกครองว่า เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เป็นอย่างไร บางตอนของนิยามทำให้เราเข้าใจว่าเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้คือใคร แต่บางตอนของคำจำกัดความอาจไม่ใช่เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ก็ได้ (ผดุง อารยะวิญญู. 2544 : 2) จึงได้มีความพยายามคิดค้นหาคำนิยามใหม่ขึ้นมาให้รัดกุม โดยสำนักการศึกษาของสหรัฐอเมริกา (U.S.Office of Education) ซึ่งพัฒนาจากคำนิยามของเคริ์กและเบทแมน (Kirk and Batman. 1962), ไมลีบัส (Myklebust. 1963) และคณะกรรมการให้คำปรึกษาเกี่ยวกับเด็กพิการแห่งชาติ (National Advising Committee on Handicapped Chidren. 1968) นิยามดังกล่าวปรากฏในกฎหมายสาธารณะ (Public Law 94-142) ว่า “ปัญหาการเรียนรู้ หมายถึง ความคิดผิดปกติอย่างใดอย่างหนึ่งหรือมากกว่าของกระบวนการพื้นฐานทางจิตวิทยา ด้านความเข้าใจ การใช้ภาษา การพูด การอ่าน การเขียน การสะกดคำ หรือการคำนวณทางคณิตศาสตร์ คำดังกล่าวรวมไปถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้ การได้รับบาดเจ็บทางสมอง ความบกพร่องทางการอ่าน พัฒนาการทางการฟังและพูด แต่ไม่รวมไปถึงเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่มีสาเหตุจากความคิดผิดปกติทางสายตา การได้ยิน ทางด้านร่างกาย สติปัญญา และการด้อยโอกาสทางสิ่งแวดล้อม วัฒนธรรม และเศรษฐกิจ” (Henley. 1996 : 127) ในปี 1988 คณะกรรมการร่วมแห่งชาติว่าด้วยปัญหาทางการเรียนรู้ (ผดุง อารยะวิญญู. 2544 : 3 ; อ้างอิงจาก The National Joint Committee on Learning Disabilities ; NJCLD) ให้คำนิยามซึ่งนิยมใช้กันทั่วไป ว่า ปัญหาทางการเรียนรู้ เป็นคำที่หมายถึง ความผิดปกติที่มี

ลักษณะหลายหลากที่ปรากฏให้เห็นเด่นชัดถึงความยากลำบากในการฟัง การพูด การอ่าน การเขียน การให้เหตุผลและความสามารถทางคณิตศาสตร์ ความผิดปกตินี้เกิดขึ้นภายในตัวเด็ก โดยมีเหตุสำคัญมาจากความบกพร่องของระบบประสาทส่วนกลาง ปัญหาบางอย่างอาจมีไปตลอดชีวิตของบุคคลนั้น นอกจากนี้บุคคลที่มีความบกพร่องดังกล่าว อาจแสดงออกถึงความไม่เป็นระบบ ระเบียบ ขาดทักษะทางสังคม แต่ปัญหาเหล่านี้ไม่เกื้อหนุนต่อสภาพความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยตรง แม้ว่าสภาพความบกพร่องทางการเรียนรู้จะเกิดควบคู่ไปกับความบกพร่องทางร่างกายอื่น ๆ เช่น การสูญเสียการได้ยิน การสูญเสียสายตา ความบกพร่องทางสติปัญญา หรือความบกพร่องทางร่างกายอื่น ๆ หรืออิทธิพลจากภายนอก เช่น ความแตกต่างทางวัฒนธรรม ความด้อยโอกาสทางเศรษฐกิจและสังคม หรือการสอนที่ไม่ถูกต้อง แต่องค์ประกอบเหล่านี้มิได้เป็นสาเหตุสำคัญของปัญหาการเรียนรู้โดยตรง

ประเภทของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ อาจจำแนกได้หลายประเภท นักการศึกษาได้จัดหมวดหมู่ของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้แตกต่างกันไป นอกจากนั้นแล้วเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้อาจเกิดขึ้นร่วมกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษอื่น ๆ เช่น เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หรือแม้แต่เด็กปัญญาเลิศ การจำแนกประเภทต่าง ๆ ของเด็กที่มีปัญหาการเรียนรู้ ได้มีการจำแนกแตกต่างกันไป ดังนี้ แพทริเซีย ไอ ไมเยอร์ และโดนัลด์ ดี แอมมิลล์ (Myers and Hammill. 1990 : 47 – 61) จำแนกประเภทของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เป็น 5 ประเภท คือ 1) เด็กที่มีปัญหาทางด้านการฟังและพูด 2) เด็กที่มีปัญหาทางด้านการอ่านและเขียน 3) เด็กที่มีปัญหาทางด้านการคิดคำนวณ 4) เด็กที่มีปัญหาทางด้านการคิดและให้เหตุผล 5) เด็กที่มีปัญหาอื่นที่เกี่ยวข้อง ซึ่งประกอบไปด้วยความบกพร่องที่เกี่ยวข้อง 3 ด้านได้แก่ ความบกพร่องเกี่ยวกับสมาธิ ความบกพร่องด้านการรับรู้ และความบกพร่องด้านการเคลื่อนไหว และวิลเลี่ยม เบนเดอร์ (Bedder. 1995 : 242) ได้จำแนกเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ทางด้านภาษา ซึ่งประกอบด้วยการพูด การอ่าน และการเขียน กับเด็กทีมีปัญหาในการเรียนรู้ทางด้านคณิตศาสตร์ ส่วนทางด้าน เซอร์ซิล ดี เมอร์เซอร์ (Mercer. 1991 : 412 – 635) ได้จำแนกเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้โดยได้นำเอาปัญหาทางด้านอารมณ์มาจำแนกด้วย ซึ่งแบ่งเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เป็น 5 ประเภท คือ 1) เด็กที่มีปัญหาทางด้านภาษาและการสื่อสาร 2) เด็กที่มีปัญหาทางด้านการเขียน 3) เด็กที่มีปัญหาทางด้านการอ่าน 4) เด็กที่มีปัญหาทางด้านคณิตศาสตร์และ 5) เด็กที่มีปัญหาทางด้านอารมณ์และสังคม จากที่นำเอกสารการจำแนกประเภทของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ข้างต้น จะเห็นว่ามีการจำแนกแตกต่างกันไป บางคนใช้ภาษาในการตั้งชื่อที่ไม่เหมือนกัน บางคนรวมปัญหาต่าง ๆ ไว้ด้วยกันเป็นประเภทใหญ่ ซึ่งในรายละเอียดแล้วมีความคล้ายคลึงกัน ดังนั้นในการ นำเสนอประเภทของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เพื่อให้เห็นรายละเอียดและประเภทของเด็กที่มีปัญหา

ทางการเรียนรู้ดังกล่าว ผู้วิจัยได้จึงจำแนกประเภทของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เป็น 6 ประเภทดังนี้ 1) เด็กที่มีปัญหาทางด้านการอ่าน 2) เด็กที่มีปัญหาทางด้านการฟังและพูด 3) เด็กที่มีปัญหาทางด้านการเขียน 4) เด็กที่มีปัญหาทางด้านกระบวนการคิด และการให้เหตุผล 5) เด็กที่มีปัญหาทางด้านกระบวนการคิด และการให้เหตุผล 6) เด็กที่มีปัญหาอื่นที่เกี่ยวข้องไม่สามารถจำเพาะเจาะจงได้โดยมีรายละเอียดที่แสดงถึงพฤติกรรมและลักษณะของเด็ก แต่ละประเภท ดังต่อไปนี้ (ผดุง อารยะวิญญู. 2544 : 21-29)

1. เด็กที่มีปัญหาทางด้านการอ่าน (Disorder of Reading) เด็กที่มีปัญหาทางด้านการอ่านหรือมีชื่อเรียกอีกอย่างหนึ่งว่า ดิสเล็กเซีย (Dyslexia) เป็นปัญหาที่พบบ่อยที่สุดของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และส่งผลกระทบต่อนักเรียนในวัยประถมศึกษาถึงร้อยละ 2 ถึง 8 เด็กที่อ่านไม่ได้อาจมีสาเหตุมาจากองค์ประกอบหลายประการ เด็กบางคนอาจขาดเรียนบ่อยเพราะต้องช่วยบิดามารดาในการประกอบอาชีพ บางคนต้องหาเลี้ยงครอบครัว บางคนต้องเดินทางไกลจึงทำให้ไม่อยากมาโรงเรียน บางคนใช้ภาษาถิ่นมาแต่กำเนิดจึงทำให้อ่านได้ไม่ดี เด็กบางคนอาจขาดการเรียนรู้ เพราะถ้าได้แก้ปัญหาดังกล่าวแล้วให้ลุล่วงไปแล้วก็สามารถอ่านได้ แต่เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้แล้ว แม้จะแก้ปัญหาดังกล่าวก็อ่านไม่ได้ เด็กที่มีปัญหาในการอ่าน อาจมีพฤติกรรมดังต่อไปนี้มากน้อยแตกต่างกันไป (Patricia I. Myers and Donald D. Hammilll. 1990 : 52 ; ผดุง อารยะวิญญู. 2544 : 23) 1) จำตัวอักษรไม่ได้ ทำให้อ่านเป็นคำไม่ได้ 2) จำตัวอักษรได้บ้าง แต่อ่านเป็นคำไม่ได้ 3) ความสามารถในการอ่านต่ำกว่านักเรียนในระดับชั้นเดียวกัน 4) ระดับสติปัญญาของเด็กอยู่ในเกณฑ์เฉลี่ยหรือสูงกว่าเกณฑ์เฉลี่ย เมื่อวัดโดยใช้แบบทดสอบเชาว์ปัญญาที่เชื่อถือได้ 5) เด็กบางคนอาจมีความไวในการใช้สายตา และมีความไวในการฟัง 6) พูดไม่เป็นประโยค 7) เด็กสามารถเข้าใจภาษาได้ดี หากให้เด็กฟังหรือมีคนอ่านหนังสือให้ฟังหรือฟังจากเทป แต่ถ้าให้อ่านเองเด็กจะอ่านไม่ได้ อ่านไม่เข้าใจหรือจับใจความไม่ได้ 8) อ่านคำโดยสลับตัวอักษร เช่น อ่าน กบ เป็น บก อ่าน มอง เป็น งอม อ่าน ยอด เป็น ดอย เป็นต้น 9) ไม่เข้าใจว่าตัวอักษรใดมาก่อน-หลัง ตัวอักษรใดอยู่ทางซ้ายหรือขวา 10) ไม่สามารถแยกเสียงในคำได้ เช่น แมลง เด็กมักอ่านคำ แมลง ว่า แม - ลง หรือ มะ – แลง - ลง เป็นต้น

2. เด็กที่มีปัญหาทางด้านการฟังและพูด (Disorders of listening and speaking) การศึกษาเกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาด้านการฟังและพูด พัฒนาการมาจากการศึกษาจากผู้ใหญ่ที่ได้รับบาดเจ็บทางสมอง (Brain damage) ที่ก่อให้เกิดปัญหาทางด้านการฟังและการพูด โดยเรียกผู้ที่มีปัญหาดังกล่าวว่า อะเฟเซีย(Aphasia) เด็กที่มีปัญหาดังกล่าวบางคนมีปัญหาเพียงเล็กน้อย บางคนมีปัญหารุนแรงแตกต่างกันไป นอกจากนั้นแล้วยังอาจมีปัญหาอื่นร่วมด้วย เช่น ปัญหาด้านระบบการรับรู้ ไม่ว่าจะเป็นระบบการได้ยิน การเห็นและการสัมผัส เป็นต้น เด็กที่มีปัญหาทางด้านการฟังและการพูด อาจแสดงพฤติกรรมในการพูด ดังต่อไปนี้ (ผดุง อารยะวิญญู. (2544 :23) 1) มีพัฒนาการทางการพูด

ที่ล่าช้า 2) ไม่เข้าใจสัญลักษณ์ทางภาษา 3)รู้คำศัพท์น้อย 4) จำแนกเสียงพูดไม่ได้ 5) ใช้อวัยวะในการพูดไม่ถูกต้องทำให้พูดไม่ชัด 6) รู้ว่าจะพูดอะไร แต่พูดออกมาเป็นคำพูดไม่ได้ 7) ไม่เข้าใจคำพูดของผู้อื่น 8) พูดไม่เป็นประโยค 9) พูดไม่ถูกหลักภาษาไทย 10) ใช้คำศัพท์ไม่ตรงกับความหมายที่พูด 11) พูดแล้วผู้อื่นฟังไม่รู้เรื่อง 12) ไม่เข้าใจโครงสร้างภาษา

3. เด็กที่มีปัญหาทางด้านการเขียน (Disorders of Writing) การเขียนถือได้ว่าเป็นทักษะสูงสุดและมีความซับซ้อนมากที่สุดในกระบวนการติดต่อสื่อสารของมนุษย์ ผู้ที่มีทักษะการเขียนที่ดีจะต้องมีความสามารถในการเรียงถ้อยคำอย่างเป็นระบบและถูกต้องตามหลักภาษา เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เกี่ยวกับการพูดหรือการอ่าน จะมีความลำบากอย่างยิ่งต่อการเขียน ดังคำกล่าวที่ว่า “กระบวนการนำเข้าจะเป็นสิ่งกำหนดคุณภาพของผลผลิต” ทักษะด้านการเขียนมีความเกี่ยวข้องกับการทำงานต่าง ๆ ของสมองซึ่งเครือข่ายของสมองจะต้องประสานกันเป็นอย่างดี เพื่อที่จะใช้ในเรื่องคำศัพท์หลักภาษาการเคลื่อนไหวมือ และความจำ ดังนั้น ความบกพร่องในการเขียนจึงอาจ มีผลมาจากปัญหาด้านใดด้านหนึ่ง เช่น ถ้าเด็กไม่สามารถแยกแยะลำดับเสียงในคำได้ ก็จะมีปัญหาในเรื่องการสะกดคำเด็กที่มีปัญหาทางด้านการเขียนก็อาจจะเป็นเด็กที่มีปัญหาทางด้านภาษา การแสดงออกทำให้ไม่สามารถแต่งหรือเติมประโยคให้ถูกต้องตามหลักภาษาได้ ปัญหา ทางด้านการเขียนนี้ ไม่รวมไปถึงปัญหาของเด็กที่เขียนคำยากไม่ได้ อันเนื่องมาจากเด็กที่ไม่ได้ตั้ง ใจเรียน เด็กขาดเรียนบ่อย หรือเกียจคร้านในการเรียน เป็นต้น ปัญหาทางด้านการเขียนสามารถจำแนกได้ 3 ลักษณะ ดังนี้ (Patricia i. Myers and Donald D. Hammill. 1990 : 54-55 ; อ้างอิงจาก Johnson and Myklebust. 1967)

1) ดิสกราเฟีย (Dysgraphia) หมายถึง การขาดความสามารถของเด็กทางด้านการเขียน ปัญหาดังกล่าวทำให้เด็กจับดินสอไม่ได้ ลอกคำศัพท์หรือตัวอักษร ตัวเลข รูปทรงเลขาคณิต จากกระดานลงสมุดตนเองไม่ได้ หรือเขียนได้แต่ลายมืออ่านยาก ปัญหาดังกล่าวจัดได้ว่าเป็นปัญหาขั้นสูงสุดของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ทุกคน นอกจากนี้แล้วเด็กที่มีปัญหาด้านการเขียนมักจะพบปัญหาในการปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวัน เช่น การสวมรองเท้าไม่ถูกข้าง ปัญหาในการใช้อุปกรณ์ เครื่องมือต่าง ๆ หรือแม้แต่การเล่นเกมส์ปฏิบัติตามคำสั่ง 2) ความบกพร่องในการจำ (Recall Deficit) หมายถึง การที่เด็กไม่สามารถจำสิ่งที่เห็นได้ เด็กที่มีความบกพร่องในการจำจะสามารถบอกชื่อสิ่งของนั้นได้ เมื่อเด็กกำลังจ้องมองของสิ่งนั้น หรือครูนำมาให้นักเรียนเห็นอยู่ แต่เมื่อครูนำสิ่งนั้นพ้นสายตาเด็กไปแล้ว เด็กไม่สามารถจำสิ่งนั้นได้ เด็กมีความสามารถในการจำด้วยสายตาไม่ดีและจะไม่สามารถเขียนสิ่งที่ได้ดูผ่านไปแล้ว 3) ความบกพร่องโครงสร้างของภาษา (Formulative/Syntax Deficits) เด็กที่มีปัญหาในการเขียนประเภทนี้จะสามารถเรียนได้ดีในโรงเรียน จนกระทั่งครูให้ทำรายงานเขียนเรียงความ เด็กเหล่านี้จะมีปัญหากับตนและอาจจะบ่นว่า “ฉันรู้ว่าฉันจะพูดอะไร แต่ฉันเขียนลงในรายงานไม่ได้” เด็กอาจมีความคิดที่จะเขียนแต่ไม่สามารถระบายความรู้สึกนึกคิดออกมาเป็นอักษรได้ บางคนอาจจะเขียน

ได้บ้างแต่ผิดหลักไวยากรณ์การเขียนเป็นกระบวนการซับซ้อนขั้นสูงสุด เป็นภาษาสุดท้ายที่นักเรียนจะได้เรียนในโรงเรียน เด็กบางคนอาจมีความบกพร่องในการเขียนอย่างเดียว บางคนมีความบกพร่องในการอ่านอย่างเดียว บางคนทั้งมีการบกพร่องในการฟัง การอ่าน และการเขียน ความรุนแรงของเด็กแต่ละคนจะมีมากน้อยแตกต่างกันไป เด็กบางคนมีปัญหาไม่มากนักอาจสามารถฝึกให้อ่านและเขียนได้ แต่บางคนมีปัญหารุนแรง จนกระทั่งไม่สามารถจับดินสอหรือปากกาขึ้นมาเขียนได้

4. เด็กที่มีปัญหาทางด้านคณิตศาสตร์ และการคิดคำนวณ (Disoders of Arithmetic) คณิตศาสตร์เป็นวิชาที่ประกอบขึ้นด้วยสัญญลักษณ์เช่นเดียวกับวิชาภาษาไทย ไม่ว่าจะเป็นในเรื่องของระยะทาง ความสัมพันธ์ในเชิงปริมาณ และเป็นเครื่องมือในการคิด คณิตศาสตร์จึงมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่งต่อบุคคลในการติดต่อสื่อสารทั่วไป เมื่อเทียบกับเด็กที่มีปัญหาทางด้านการพูด การอ่าน และการเขียนแล้ว มีการศึกษาเกี่ยวกับปัญหาในการเรียนรู้ทางคณิตศาสตร์ค่อนข้างน้อย ทำให้มีข้อจำกัดในด้านองค์ความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาทางด้านคณิตศาสตร์ค่อนข้างมากอย่างไรก็ตามได้มีนัก วิชาการต่าง ๆพยายามศึกษาเกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาเหล่านี้เพิ่มขึ้น (Patricia I. Myers and Donald D. Hammill. 1990 : 56) การคิดคำนวณเลขเป็นกระบวนการที่มีความสลับซับซ้อน แม้แต่การแก้ปัญหาเลขง่าย ๆ เช่น 25 หาร 3 เท่านั้นก็ตาม การคิดคำนวณเลขเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการตระหนักและจดจำ จำนวนและสัญลักษณ์ การจดจำข้อเท็จจริง เช่น การจำสูตรคูณ การเรียงลำดับตัวเลข และความเข้าใจเกี่ยวกับความคิดรวบยอดที่เป็นเชิงนามธรรม สิ่งเหล่านี้อาจจะเป็นเรื่องยากมากสำหรับเด็กที่มีปัญหาในการคิดคำนวณหรือทางคณิตศาสตร์ ปัญหาทางด้านจำนวน ความคิดรวบยอดพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ มีแนวโน้มที่จะปรากฏในช่วงต้น ๆ ของการเรียน พอในระดับสูงขึ้นไปมักจะมีปัญหาที่เกี่ยวข้องกับการใช้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ (National Institute of Mental Health. 2001 : Online) เด็กที่มีปัญหาทางด้านคณิตศาสตร์และการคิดคำนวณ มีพฤติกรรมแสดงออกมาดังต่อไปนี้ (Patricia I. Myers and Donald D. Hammill. 1990 : 56–57 ; ผดุง อารยะวิญญู. 2544 : 25–26) 1) มีปัญหาในการบอกความสัมพันธ์แบบหนึ่งต่อหนึ่ง เช่น หากมีนักเรียนในชั้นอยู่ 30 คน เด็กทั่วไปมักจะเข้าใจว่าจำเป็นจะต้องจัดที่นั่งให้เด็ก 30 ที่ เพราะเด็ก 1 คน ต้องการที่นั่งเพียง 1 ที่เท่านั้น แต่เด็กที่มีปัญหาด้านนี้มักตอบไม่ได้ว่า เด็ก 30 คน ควรจัดที่นั่งกี่ที่ 2) ไม่เข้าใจในความหมายของจำนวน การนับเลขของเด็กเป็นการท่องจำไม่ได้เกิดจากความเข้าใจ เช่น เด็กอาจนับเลข 1,2,3,.....ได้ แต่ถ้าครูสั่งให้หยิบสิ่งของมาวางไว้ 5 สิ่ง เด็กจะปฏิบัติไม่ได้ 3) ไม่เห็นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่ได้ยินกับสิ่งที่มองเห็น เด็กอาจจะออกเสียงนับเลข 1,2,3,.....ได้ แต่ถ้าให้นับจำนวนนกในภาพบนกระดานเด็กจะนับไม่ได้ 4) มีปัญหาในการจัดเรียงลำดับ 5) ไม่สามารถจำแนกวัตถุที่มีขนาดต่างกันที่กองรวมกันอยู่ได้ เช่น เมื่อครูสั่งให้แยกไม้ บล็อคที่กองรวมกันออกเป็น 2 กอง กองหนึ่งเป็นไม้บล็อคขนาดเล็ก อีกกองหนึ่งเป็นไม้ บล็อคที่มีขนาดใหญ่ เด็กอาจปฏิบัติไม่ได้ 6) ไม่เข้าใจปริมาณ เมื่อขนาดเปลี่ยนไป เช่น ธนบัตรใบ

ละ 20 บาท 1 ใบ มีค่าเท่ากับเหรียญ 5 บาท จำนวน 4 เหรียญ หรือ เหรียญ 10 บาท จำนวน 2 เหรียญ ก้อนเนื้อ 1 ชิ้น มีน้ำหนัก 1 กิโลกรัม กับก้อนเนื้อชิ้นเล็ก ๆ 10 ชิ้น มีน้ำหนักรวมกันได้ 1 กิโลกรัม เป็นต้น 7) ทำเลขไม่ได้ไม่ว่าจะเป็น บวก ลบ คูณ หาร เพียงอย่างเดียวหรือทั้ง 4 อย่าง 8)ไม่เข้าใจความหมายของสัญลักษณ์ทางคณิตศาสตร์ เช่น ไม่เข้าใจว่า เครื่องหมาย + แปลว่า เพิ่มขึ้น มากขึ้น เครื่องหมาย - แปลว่า ลดลง น้อยลง และเครื่องหมาย X แปลว่า ทวีคูณ เป็นต้น และเด็กบางคนสับสนกันระหว่างเครื่องหมาย + กับ X ทั้งสิ้นอาจเนื่องมาจากปัญหาในการจำแนกสิ่งต่าง ๆ ด้วยสายตา 9) ไม่เข้าใจปัญหาของตัวเลขที่นำมาเรียงกันในทางคณิตศาสตร์ การเรียงตัวเลขต่างกัน มีความหมายต่างกัน ดังนั้นเด็กประเภทนี้บางคนไม่เห็นความแตกต่างระหว่าง 10 กับ 01 และ 32 กับ 23 หรือ 51 กับ 15 ทำให้เด็กไม่สามารถคำนวณเลขได้ 10) ไม่สามารถปฏิบัติตามขั้นตอนการคำนวณได้ เช่น ในการบวกเลข 2 หลัก จะต้องบวกหลักหน่วยก่อน ซึ่งได้แก่ตัวเลขที่อยู่ทางขวามือ แล้วจึงบวกหลักสิบเป็นลำดับต่อไป ซึ่งได้แก่ ตัวเลขที่อยู่ทางด้านซ้าย ทำให้เด็กทำเลขไม่ได้ หากมีการทดเลขด้วยยิ่งทำให้เด็กมีปัญหามากขึ้น 11) ไม่เข้าใจปัญหาการ ชั่ง ตวง วัด เช่น ไม่เข้าใจว่า น้ำตาลทรายมีน้ำหนัก 4 กิโลกรัม กับฟองน้ำที่มีน้ำหนัก 4 กิโลกรัม จะเท่ากันในด้านน้ำหนักได้อย่างไร เมื่อขนาดทั้งสองแตกต่างกันมาก เป็นต้น 12) มีปัญหาในการอ่านแผนที่และกราฟ ถ้าเด็กคนที่มีปัญหาเช่นนี้ นั่งรถไปต่างเมืองกับเพื่อน 2 คน เพื่อนของเขาทำหน้าที่ขับรถ เพื่อนบอกให้เขาช่วยอ่านแผนที่ทั้งสองคนนี้หลงทางแน่นอน 13) มีปัญหาในการทำเลขโจทย์ปัญหา เพราะเด็กไม่เข้าใจปัญหาของปัญหาที่เป็นโจทย์ จึงแปลความหมายไม่ได้ว่า เมื่อใดจะบวก ลบ คูณ หรือหาร ความรุนแรงของปัญหาในเด็กแต่ละคนอาจไม่เท่ากันเด็กมีปัญหาในการเรียนคณิตศาสตร์มีศัพท์ทางวิชาการว่า ดิสแคลคูเลีย (Dyscalculia)

ลักษณะปัญหา 4 ประการข้างต้น ซึ่งประกอบไปด้วย การฟังการพูด การอ่าน การเขียน และการคิดคำนวณ เป็นปัญหาหลักของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ที่เหลื่อมซ้อนกันและจำเป็นต้องอาศัยความสามารถของสมองหลาย ๆ ส่วน หลาย ๆ เรื่องรวมกัน ดังนั้นเด็กบางคนอาจจะมีปัญหาการเรียนรู้มากกว่า 1 ด้าน เช่น ความสามารถในการใช้ภาษาเป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนรู้สำหรับการพูด ดังนั้นปัญหาใด ๆ ก็ตามที่ขัดขวางความสามารถที่จะเข้าใจภาษา ก็ย่อมไปรบกวนพัฒนาการทางการพูด และสกัดกั้นการเรียนรู้ในการอ่านและเขียนด้วย ความผิดปกติเพียงส่วนเดียวของระบบสมองสามารถที่จะส่งผลกระทบต่อกิกรรมต่าง ๆ ได้อย่างมากมาย

5. เด็กที่มีปัญหาทางด้านกระบวนการคิด และการให้เหตุผล (Disorders of Thinking and Reasoning) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เป็นจำนวนมากมีความลำบากในการคิดและการให้เหตุผลในกระบวนการให้เหตุผลของมนุษย์ประกอบด้วยองค์ประกอบที่สำคัญ 2 ประการ คือกระบวนการรวบรวมข้อมูล และการบูรณาการ จุดเริ่มต้นแรกสุดคือการเก็บรวบรวมข้อมูลจากสัมผัสประสบการณ์ต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว ในขณะเดียวกันก็จะทำการเก็บรวบรวมบูรณาการข้อมูลเหล่านี้ในภาพรวม คนโดย

ปกติทั่วไปจะมองที่ภาพรวมของวัตถุก่อน จึงมองส่วนย่อย จะมองดูคนทั้งคนก่อนว่าเขาเป็นคน (ไม่ใช่หุ่น) แล้วจึงพิจารณารายละเอียดว่าเป็นชายหรือหญิง เป็นต้น แต่ที่มีปัญหาทางด้านกระบวนการคิดและการให้เหตุผลไม่ได้เป็นเช่นนั้น เด็กที่มีปัญหาในการรวบรวมข้อมูลทางด้านกระบวนการคิด การเรียนรู้ของเขาจะช้าและมีปัญหาด้วย เขาจะไม่สามารถคิดในสิ่งที่เป็นนามธรรมง่าย ๆ ได้ อย่างไรก็ตามจากการศึกษาพบว่ากระบวนการคิดและการให้เหตุผล อาจสามารถลดลงได้ในวัยผู้ใหญ่ (Tarver S. and Maggiore R. 1979) เด็กที่มีปัญหาทางด้านกระบวนการคิดและการให้เหตุผลอาจแสดงพฤติกรรมดังต่อไปนี้ (Patricia I. Myers and Donald D. Hammill. 1990 ; citing Flavell and Wohlwill. 1969 ; Fowler. 1971 ; kagan and Kogan. 1970 ; ผดุง อารยะวิญญู. 2544) 1) ไม่สามารถบอกความแตกต่างของสิ่งที่มองเห็น และเสียงที่ได้ยินได้โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อวัตถุ 2 อย่างหรือมากกว่ามีขนาดคล้ายคลึงกัน หรือเสียงที่คล้ายคลึงกัน บางทีบอกได้แต่ไม่แน่นอน 2) ไม่เห็นความสัมพันธ์ระหว่างส่วนย่อยกับส่วนใหญ่ 3) มีความจำไม่ดีทั้งความจำระยะสั้น และความจำระยะยาว จึงทำให้เด็กบางคนได้รับการตัดสินว่าเป็นเด็กปัญญาอ่อนทั้ง ๆ ที่เขาควรได้รับการตัดสินว่า เป็นเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ 4) ขาดความอดทนในการประกอบกิจกรรม หรือหากมีมากจนเกินไป จนอาจยากที่จะทำให้เขาเลิกกิจกรรมที่กำลังทำอยู่ 5) จำสิ่งที่กำลังมองเห็นได้ แต่หากนำสิ่งเหล่านั้นให้พ้นสายตาแล้วเด็กจะจำสิ่งนั้นไม่ได้ มี พฤติกรรมเหมือนไม่เคยพบสิ่งนั้นก่อน 6) ไม่ชอบการเปลี่ยนแปลง ทนไม่ได้ที่จะต้องมีการเปลี่ยนแปลงกิจวัตรประจำวัน 7)มีพฤติกรรมเหมือนถูกควบคุมโดยสิ่งอื่นที่อยู่นอก เด็กบางคนจึงไม่สามารถควบคุมตนเองได้ เสียสมาธิง่าย เพราะมีความสนใจสิ่งที่อยู่นอกห้องเรียนเสมอ 8) ไม่สนใจสิ่งที่อยู่รอบตัว หรือไม่ก็สนใจมากเกินไป จนยากแก่การดึงความสนใจของเด็กออกจากสิ่งเหล่านั้น 9) ไม่สามารถอยู่นิ่งเฉยได้นาน มีการเคลื่อนที่และเคลื่อนไหวอยู่เสมอ

6. เด็กที่มีปัญหาอื่นที่เกี่ยวข้องไม่สามารถจำเพาะเจาะจงได้ (Correlation of Learning Disabilities) นอกเหนือจากประเภทของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ทั้ง 5 ประเภทแล้ว ยังมีความบกพร่องหรือปัญหาด้านอื่นที่เกี่ยวข้อง ซึ่งอาจเกิดร่วมกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้สามารถจำแนกได้เป็น 3 ด้าน คือ 1) ความบกพร่องทางด้านสมาธิ 2) ความบกพร่องทางด้านการรับรู้ และ 3) ความบกพร่องทางด้านการเคลื่อนไหว ยังมีความคิดเห็นที่แตกต่างของนักจิตวิทยาว่าปัญหาทั้ง 3 ด้านนี้ว่าเป็นลักษณะหนึ่งของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้หรือไม่ ซึ่งก็มีทั้งกลุ่มที่เห็นด้วยและไม่เห็นด้วย อย่างไรก็ตามพฤติกรรมหรือปัญหาดังกล่าวมักเกิดร่วมกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เสมอมากน้อยแตกต่างกันไป โดยมีลักษณะดังนี้

6.1 ความบกพร่องทางด้านสมาธิ (Attention Deficit Disorders ; ADD) เด็กที่มี

ความบกพร่องเกี่ยวกับสมาธิหรือเรียกว่าเด็กสมาธิสั้น เป็นคำที่ถูกตั้งขึ้นโดย ซาวิช (Shaywitz. 1988) ซึ่งเป็นปัญหาที่มักพบร่วมกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เสมอ กฎหมายว่าด้วยการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางไม่ได้กำหนดให้ความบกพร่องทางด้านสมาธิเป็นส่วนหนึ่งของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ แต่ความบกพร่องเกี่ยวกับสมาธิสามารถพบร่วมกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ แต่ความบกพร่องเกี่ยวกับสมาธิสามารถพบร่วมกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้แบบใดแบบหนึ่งได้ถึงร้อยละ 30 ของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ในระยะที่ผ่านมามีความสับสนระหว่างการวินิจฉัยระหว่างเด็กสมาธิสั้น กับเด็กทีมีปัญหาในการเรียนรู้ แต่จากข้อมูลและผลการวิจัยเมื่อเร็ว ๆ นี้ ชี้ให้เห็นว่า สามารถวินิจฉัยเด็กสมาธิสั้นกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ แยกจากกันได้ (ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์. 2543 : 31) ในปี 2001 สมาคมจิตแพทย์ แห่งอเมริกา ได้กำหนดเกณฑ์เกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางด้านสมาธิ หรือเด็กสมาธิสั้นในหนังสือ DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ดังนี้ (Patricia L. Myers and Donald D. Hammill. 2001) การมีสมาธิสั้น (Inattention) เด็กจะแสดงพฤติกรรมอย่างน้อย 3 ข้อ จาก 5 ข้อต่อไปนี้ 1) ทำงานไม่เสร็จอยู่เสมอ ทำงานหลายอย่างค้างไว้ 2) ไม่ฟังครูขณะครูพูด 3) เสียสมาธิง่าย 4) ไม่มีใจจดจ่อกับสิ่งที่เรียนหรืองานที่ทำ 5) ไม่สามารถร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ได้นาน ส่วนการหุนหันพลันแล่น (Impulsivity) เด็กจะแสดงพฤติกรรมอย่างน้อย 3 ข้อ จาก 6 ข้อต่อไปนี้ 1) แสดงออกโดยไม่มีการยั้งคิดเสมอ 2) มีลักษณะจับจด ร่วมกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งไม่เสร็จแต่เริ่มทำกิจกรรมใหม่อีก 3) ทำงานเลอะเทอะไม่เป็นระเบียบเรียบร้อย 4) ต้องมีคนคอยควบคุมขณะทำงาน 5) มักส่งเสียงดังในห้องเรียน 6) ไม่รู้จักรอคอยในการเล่นเกมหรือกิจกรรมกลุ่ม และการอยู่ไม่นิ่ง (Hyperactivity) เด็กจะแสดงพฤติกรรมอย่างน้อย 2 ข้อ จาก 5 ข้อต่อไปนี้ 1) วิ่งไปมาในห้องเรียน หรือปีนป่ายบ่อย ๆ 2) นั่งนิ่งไม่ได้นาน หรือสะบัดมือไปมาติดต่อกันนาน ๆ 3) ลุกจากที่นั่งบ่อย ๆ 4) เดินไปมาทั่วห้องเรียน 5) เคลื่อนไหวอยู่เสมอหยุดนิ่งไม่ค่อยได้ เป็นที่น่าเห็นใจอย่างยิ่งว่า เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่เกิดร่วมกับเด็กสมาธิสั้น และยังอาจมีอาการซนมากกว่าปกติร่วมด้วย จะมีภาวะที่มีปัญหาที่รุนแรง และมีผลกระทบต่อการเรียนรู้เป็นอย่างมาก ซึ่งแก้ไขได้ยากกว่าเด็กที่มีปัญหาลักษณะใดลักษณะหนึ่งเพียงอย่างเดียว

6.2 ความบกพร่องเกี่ยวกับการรับรู้ (Perception Disorders) เด็กที่มีความบกพร่องในการรับรู้ จะแสดงพฤติกรรม ดังต่อไปนี้ 1) มีปัญหาในการจำแนกสิ่งที่เคยได้ยินไม่ว่าจะเป็นการจำแนกด้วยการฟัง ทางสายตา หรือการสัมผัส 2) ไม่สามารถจดจำสิ่งที่เคยได้ยิน ได้ฟัง เคยเห็นหรือเคยสัมผัส 3) มีปัญหาในด้านความคิดรวบยอดเกี่ยวกับเวลา พื้นที่ เช่น กว้าง แคบ และระยะทาง เช่น ใกล้ ไกล เป็นต้น 4) มีปัญหาแยกวัตถุออกจากฉากหลังได้ 5) มีปัญหาในการแยกส่วนย่อยออกจากส่วนใหญ่ได้ 6) ไม่เข้าใจความหมายของ ซ้าย-ขวา หน้า-หลัง 7) การทำงานประสานกันระหว่างมือกับสายตาไม่ดี

6.3 ความบกพร่องเกี่ยวกับการเคลื่อนไหว (Motor Disorders) ความบกพร่องเกี่ยวกับการเคลื่อนไหวดังกล่าวจะไม่รวมถึงความบกพร่องทางการเคลื่อนไหวของเด็กที่ได้รับบาดเจ็บทางสมอง ความบกพร่องในการเคลื่อนไหวที่เกิดร่วมกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มีลักษณะดังนี้มีปัญหาเกี่ยวกับกล้ามเนื้อมัดใหญ่ (Gross Motor) และกล้ามเนื้อมัดเล็ก (Fine Motor) 1) การเคลื่อนไหวไม่คล่องแคล่ว 2) มีพัฒนาการในการเคลื่อนไหวล่าช้า

กล่าวโดยสรุปได้ว่า เด็กที่มีความบกพร่องเกี่ยวกับกระบวนการทางจิตวิทยาซึ่งทำให้เด็กมีปัญหาการเรียนรู้ด้านต่าง ๆ หลายด้าน และระดับสติปัญญาเท่ากับเด็กปกติคือ 90 – 110 ในการวิจัยนี้จะแบ่งเป็น 3 ด้าน คือ การอ่าน การเขียน และการคำนวณ รวมถึงเด็กที่มีความบกพร่องทางการรับรู้จากการได้รับความกระทบกระเทือนทางสมอง แต่ไม่รวมเด็กที่มีปัญหาอันเกิดจากความบกพร่องทางสายตา การได้ยิน การเคลื่อนไหวของร่างกายหรือปัญญาอ่อนตลอดจนความบกพร่องทางอารมณ์และการเสียเปรียบทางสภาพแวดล้อม

2. พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครู ได้กำหนดหน้าที่และความรับผิดชอบของครู ตามเกณฑ์มาตรฐานกำหนดตำแหน่งข้าราชการครู ไว้ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครู. 2537: 1-2) 1) ทำการสอนและอบรมความรู้สามัญและวิชาชีพตามหลักสูตร 2) ให้บริการทางการศึกษา ส่งเสริมการเรียนการสอน และให้คำแนะนำแก่ผู้ปกครอง นักเรียน นักศึกษา 3) รับผิดชอบปกครองดูแลความประพฤติการรักษาวินัยและสุขภาพและการดูแลการศึกษาเล่าเรียนของนักเรียนและนักศึกษาตามที่ได้รับมอบหมาย 4) ศึกษา ค้นคว้า รวบรวมวิทยาการและประสบการณ์ใหม่ ๆ ในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้อง 5) ริเริ่มจัดทำสื่อการเรียนการสอนใหม่ ๆ รู้จักใช้และเก็บรักษาสื่อการเรียนการสอนและเครื่องมือและอุปกรณ์อื่น ๆ อย่างถูกต้อง 6) รักษาวินัยและประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่นักเรียนและนักศึกษา 7) นิเทศหรือช่วยนิเทศในวิชาที่รับผิดชอบงานวิชาการของโรงเรียน 8) ให้คำแนะนำและแนะแนวต่าง ๆ แก่นักเรียน นักศึกษา ผู้ปกครอง 9) ให้บริการแก่ผู้ปกครอง นักเรียน นักศึกษาและชุมชนในด้านวิชาการและด้านอื่น ๆ 10) ปฏิบัติงานในลักษณะเฉพาะพิเศษตามลักษณะประเภทการศึกษาและระดับการศึกษา 11) ปฏิบัติหน้าที่อื่นตามที่ได้รับมอบหมาย

ความจำเป็นในการให้การอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

โดยแต่เดิมนั้นก่อนที่จะมีการศึกษาเรื่องเด็กที่มีปัญหาในการเรียนนี้เด็กกลุ่มนี้ถูกตีตราว่าเป็นเด็กโง่หรือขี้เกียจ และเมื่อถูกว่าขี้เกียจหรือไม่เอาไหนนาน ๆ สม่ำเสมอจากบุคคลรอบข้างทั้งพ่อ แม่ ครูและเพื่อน เป็นต้น ก็ทำให้เด็กหลายคนที่มีปัญหาเชื่อ เบี่ยงเบนไปตามสิ่งที่สังคมตีตรา คล้อยตามและเชื่อตามคำที่ตีตรา บางคนก็หมดกำลังใจหรือเชื่อว่าตนเองไม่มีความสามารถในการเรียนจริง ๆ เด็กกลุ่มนี้มีจำนวนมากและแอบแฝงอยู่ตามที่ต่าง ๆ ทั้งในโรงเรียน บ้าน และสังคม เมื่อมีความรู้และการ

ศึกษาเรื่องเกี่ยวกับเด็กเหล่านี้มากขึ้นทำให้ผู้เกี่ยวข้องเริ่มตระหนักและเข้าใจเด็กเหล่านี้ชัดเจนขึ้น โดยเริ่มให้การช่วยเหลือและป้องกันสภาพความบกพร่องแฝงนี้ได้เร็วขึ้น (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2541 : 139–140) แต่ถ้าเด็กได้รับการอบรมดูแลและให้การช่วยเหลือยิ่งเร็วโอกาสที่เด็กจะพัฒนาได้ใกล้เคียงเด็กปกติมากยิ่งขึ้น ก็จะมีมากขึ้น เช่น ถ้าช่วยเหลือและดูแลตั้งแต่เด็กอยู่ ชั้น ป. 1 และ ป. 2 โอกาสที่เด็กจะประสบความสำเร็จมีพัฒนาใกล้เคียงเด็กปกติ 80 % และเด็กสามารถพัฒนาทักษะต่าง ๆ ทางการเรียนตามระดับอายุ แต่ถ้าเริ่มให้การช่วยเหลือและแก้ไขและช่วยเหลือในระดับชั้น ป. 4 โอกาสหายประมาณ 42 % ถ้าเริ่มต้นดูแลช่วยเหลืออย่างใกล้ชิดในระดับชั้น ม. 1 โอกาสที่จะใกล้เคียงกับเด็กปกติลดลงเหลือ 5 ถึง 10 % (Pieragelo. 1994 : 172) มีบุคคลที่มีชื่อเสียงและประสบความสำเร็จจำนวนมาก ได้ถูกวินิจฉัยว่าเป็นบุคคลมีปัญหาในการอ่านหรือมีปัญหาในการเรียน (LD) ตั้งแต่ในวัยเด็ก เช่น อัลเบิร์ต ไอสไตน์ (Albert Einstein) โดยอาจารย์คณิตศาสตร์กล่าว หาว่า อัลเบิร์ต ไอสไตน์ เป็นเด็กปัญญาอ่อน นอกจากนั้นยังมีบุคคลสำคัญ ๆ ในด้านต่าง ๆ ที่มีลักษณะ LD และไม่ประสบความสำเร็จในการเรียนในโรงเรียน เช่น โทมัส เอดิสัน (Thomas Edison) นิลสัน รอคกี้เฟลเล่อร์ (Nelson Rockefeller) นิล บอร์ (Nils Bohr ซึ่งเป็นนักฟิสิกส์) เป็นต้น (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2541 : 139) จากงานวิจัยของ ราสกาย และคณะ (Raskind and Others. 1999 : 46) พบว่า เด็กที่มีปัญหาในการเรียนจะประสบความสำเร็จได้ ก็ด้วยความอบรมดูแลและการได้รับความช่วยเหลือจากผู้ที่เข้าใจ เช่น พ่อ แม่ ครู และด้วยความพยายาม พากเพียรของเด็ก นอกจากนั้นเด็กที่มีปัญหาในการเรียนที่มีทัศนคติดีต่อการเรียน พยายามควบคุมตนเองให้มีพฤติกรรมในการเรียนที่เหมาะสม มีความมั่นคงทางอารมณ์ มีเป้าหมายในชีวิต มีความอดทนพากเพียรจะมีโอกาสประสบความสำเร็จได้มากกว่าเด็กที่มีลักษณะด้านอื่น ๆ แต่ขาดลักษณะที่กล่าวมาข้างต้น ดังนั้น ปัจจัยดังกล่าวจึงเป็นปัจจัยสำคัญในการทำนายถึงความสำเร็จของบุคคลที่มีปัญหาด้านไอคิว ความสำเร็จในการเรียน ความกดดันในชีวิต อายุ เพศ เชื้อชาติ และพื้นฐานประสบการณ์ที่แตกต่างกัน

บทบาทของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ครูต้องเรียนรู้ที่จะช่วยเด็ก โดยต้องรู้จักเด็ก แล้วจัดหลักสูตร และสิ่งแวดล้อมให้เหมาะสม ครูต้องเรียนรู้ที่จะช่วยเด็กทุกคน เด็กแต่ละคนไม่ว่าจะเป็นเด็กพิเศษ หรือเด็กปกติย่อมแตกต่างกันไป ครูต้องรู้จักเด็ก จัดหลักสูตรและสิ่งแวดล้อมให้เหมาะสม เพื่อให้เด็กพิเศษสามารถเข้าร่วมกิจกรรมกับเด็กอื่น ได้มากที่สุด โดยไม่ปล่อยให้เด็กใช้ความด้อยหรือความพิการของตนเป็นข้อแก้ตัวที่จะหลีกเลี่ยงกิจกรรมที่เขาควรจะทำได้ ข้อสำคัญครูต้องเปิดโอกาสเด็กคนนั้นได้เรียนรู้แบบค่อยเป็นค่อยไป ความเข้าใจและความอดทนของครูจะช่วยให้เด็กเหล่านี้มีกำลังใจที่จะเรียนรู้และความสำเร็จก็จะมีมากขึ้น โดยที่ครูต้องสอนให้เด็กอื่น ๆ เรียนรู้ในการช่วยเหลือเด็กพิเศษด้วย ครูต้องรู้จักแยกแยะรายละเอียดตามความจำเป็นของเด็กแต่ละคน หากต้องการให้การเรียนร่วมสำเร็จ เราต้องเปิดโอกาสให้เด็กพิเศษ

เหล่านี้ได้เข้ามาเรียนร่วมกับเด็กปกติ โดยที่ครูต้องสังเกตและหาความรู้จักเด็กเหล่านี้จริง ๆ เรียนรู้ว่าเด็กเหล่านี้มีความสามารถในแต่ละด้านมากน้อยแค่ไหน พยายามมองในทางบวกว่าเขาทำอะไรบ้าง พฤติกรรมบางอย่างหมายถึงอะไร บางครั้งครูอาจต้องให้เวลาเด็กเหล่านี้มากกว่าเด็กคนอื่น บางครั้งอาจต้องลงมือทำให้ดูด้วยแทนที่จะอธิบายอย่างเดียว เมื่อเด็กทำสิ่งใหม่ได้ แม้จะเพียงเล็กน้อยก็ต้องรู้จักชมหรือบอกให้รู้ว่าเขาทำได้ถูกต้องแล้ว บางครั้งอาจต้องย่อยกิจกรรมเป็นขั้นตอนสั้น เพื่อกันเด็กสับสนและเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น และที่สำคัญ ต้องพยายามสนับสนุนและส่งเสริมให้เด็กพิเศษได้เข้าร่วมกิจกรรมกับเด็กอื่น ๆ ให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ แม้เด็กบางคนอาจ จำเป็นต้องมีนักบำบัดช่วยในด้านต่าง ๆ แต่สิ่งที่สำคัญคือการได้อยู่ในสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมนั่นเอง (นิรมล ช่างวัฒนชัย. 2539 : 26 – 29)

การให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพสูงสุดนั้น ครูควรจะทำสิ่งต่อไปนี้ (ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์. 2543 : 114-118) 1) รู้จักลักษณะของเด็กที่เป็นสัญญาณเตือน (Warning signs) ถึงความบกพร่องในการเรียนรู้ กล่าวคือเด็กแสดงความยากลำบากในรูปของการใช้ภาษาพูด ภาษาเขียน ความจำ ความตั้งใจ สมาธิ ทักษะการจัดการ การทำงานประสานกันของร่างกายและพฤติกรรมทางสังคม ออกมาในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่ง 2) เข้าร่วมในการฝึกอบรมหรืออบรมเชิงปฏิบัติการ ครูต้องมีการเรียนเรียนรู้อยู่เสมอเพื่อพัฒนาทักษะทางการสอนและแลกเปลี่ยนความรู้กับครูด้วยกัน รวมทั้งขอความช่วยเหลือจากองค์กรที่มีผู้เชี่ยวชาญและนักการศึกษาพิเศษ 3) วางแผนการจัดทำแฟ้มข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนแต่ละคน สังเกต ติดตามความสามารถและการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของนักเรียนแต่ละคนเรื่องการเรียนรู้ ระดับการทำงาน ความสามารถทางเหตุผล การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน ความเข้าใจ และความก้าวหน้าของเด็กที่บกพร่องทางการเรียนรู้ 4) พัฒนาเทคนิคการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ ครูควรใช้เทคนิคหรือนวัตกรรม เพื่อดึงดูดความสนใจของเด็ก ปรับปรุงและพัฒนาโอกาสในการเรียนรู้ของเด็ก คำแนะนำของครูช่วยให้เด็กที่บกพร่องทางการเรียนรู้สามารถปรับปรุงและพัฒนาได้ เพราะเด็กแต่ละคนมีเทคนิคที่ต้องใช้ต่างกัน 5) การจัดเตรียมการสอนรายบุคคล เด็กที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้มักจะมีความยากลำบากในการดึงความคิดรวบยอด และการติดต่อสื่อสารในชั้นเรียนมากกว่าเด็กคนอื่น ๆ ครูควรปรับการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับรูปแบบการเรียนรู้ที่หลากหลายและความสามารถของเด็กที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ 6) จัดเตรียมโครงสร้างของการเรียนรู้ เด็กที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้จำนวนมากมีความยากลำบากในการจัดระบบข้อมูล การพัฒนานิสัยการทำงาน การรับมือกับการเปลี่ยนแปลงครูจึงต้องสอนเด็กเพื่อให้เด็กได้สังเกตความก้าวหน้าและจัดระเบียบ เวลา และความพยายามที่ใช้ในการทำงานแต่ละอย่าง 7) สร้างความภูมิใจในตนเองให้เกิดกับเด็กผ่านการรับรู้ข้อมูลความก้าวหน้าของตนทีละเล็กทีละน้อย อนุญาตให้เด็กได้ใช้เวลาในการทกิจกรรม เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่จะเปลี่ยนไปทำกิจกรรมที่ยากขึ้น ครูต้องช่วยให้เด็ก

เกิดความซาบซึ้งในคุณค่าของการสร้างสรรค์งานของเด็กเอง 8) ประชุมกับผู้ปกครองเพื่ออภิปรายปัญหาของเด็กที่โรงเรียน ครู ผู้ปกครองและผู้ดูแลเด็กเข้าประชุมร่วมกัน เพื่ออภิปรายปัญหาของเด็กด้วยท่าทีที่เปิดเผย และสนับสนุนซึ่งกันและกัน รวมทั้งขออนุญาตประเมินผลทางการศึกษา ของเด็กด้วย 9) ร่วมมือกับผู้ปกครองและผู้ดูแลเด็กในการให้การศึกษาพิเศษหรือการศึกษารายบุคคลกับเด็กและแนะนำกลยุทธ์ที่สามารถนำไปใช้ในระหว่างสุดสัปดาห์หรือในช่วงวันหยุดได้ 10) เข้าใจกฎหมายและขั้นตอนที่กำหนดสำหรับโปรแกรมการศึกษาพิเศษหรือโปรแกรมการศึกษารายบุคคล 11) เป็นกระบอกเสียงให้กับเด็กที่บกพร่องในการเรียนรู้ รักษาสิทธิของเด็ก ช่วยเหลือเด็กเพื่อให้เด็กมีโอกาสเท่าเทียมกับเด็กอื่น ๆ 12) ปรับให้เกิดความยืดหยุ่นในกระบวนการสอนในชั้นเรียน เช่น อนุญาตให้ใช้เทปบันทึกเสียงสำหรับจดบันทึกคำบรรยายและทำแบบทดสอบ เมื่อนักเรียนมีปัญหาในการเขียน 13) ให้การเสริมแรงทางบวกต่อเด็กที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ เมื่อแสดงทักษะทางสังคมที่เหมาะสมทั้งที่บ้านและที่โรงเรียน

บทบาทของครูที่ทำงานเพื่อการศึกษาสำหรับเด็กที่มีปัญหาหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีคุณลักษณะดังนี้ (หน่วยศึกษานิเทศก์ สำนักการศึกษา. 2547 : 27) 1) มีเจตคติที่ดี และแสดงความเป็นมิตรต่อเด็กเสมอ เข้าใจและยอมรับเด็ก ให้ความรักและความอบอุ่นแก่เด็กทุกคน ซึ่งเด็กจะยินยอมทำในสิ่งที่ครูสอนและสิ่งที่ครูต้องการ 2) มีความอดทนและความตั้งใจในการสอนอย่างสม่ำเสมอ การทำงานด้วยใจรักและตั้งใจทำให้ประสบผลสำเร็จได้ตามจุดมุ่งหมาย 3) ให้โอกาสในการเรียนแก่เด็กในการสอนทักษะครั้งแรก เด็กอาจจะทำไม่ได้ ครูจึงควรให้โอกาสในการเรียนครั้งต่อไป 4) สอนเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้และนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ เช่น สอนแล้วเด็กสามารถทำได้หรือปฏิบัติได้ ถึงแม้ว่าเด็กบางคนอาจจะพูดไม่ได้ แต่เด็กเข้าใจความหมายและปฏิบัติได้ 5) ดูความพร้อมของเด็กก่อนที่จะสอนทักษะใหม่แก่เด็ก 6) ไม่ปล่อยให้เด็กลองผิด ลองถูก และหลีกเลี่ยงคำว่า “ไม่ใช่” หรือ “ไม่ถูก” ครูต้องบอกสิ่งที่ถูกแก่เด็ก และแก้ไขทันทีที่ทำไม่ถูกต้อง และไม่ตำหนิเมื่อเด็กทำไม่ได้หรือทำผิด 7) ให้การช่วยเหลือเท่าที่จำเป็น 8) ให้แรงเสริมตามความเหมาะสม เช่น ให้รางวัลหรือชมเชย เมื่อเด็กทำได้หรือมีความตั้งใจและพยายาม แม้ว่าครูจะช่วยบ้างก็ตาม 8) ตั้งความหวังว่าเด็กจะต้องประสบความสำเร็จต้องเรียนได้แน่นอน 9) ตรวจผลงานของนักเรียนบ่อย ๆ พร้อมทั้งให้ข้อคิดเห็นในการแก้ไขผลงานให้ดีและถูกต้อง 10) ชี้แจงให้นักเรียนเข้าใจอย่างชัดเจนเกี่ยวกับ กฎระเบียบ คำสั่ง ตลอดจนข้อห้ามต่างๆ 11) การจัดสภาวะแวดล้อมที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ของเด็กด้วย 12) เข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคล รวมทั้งเข้าใจว่าทุกสังคมย่อมมีคนพิการปะปน 13) มีความยุติธรรม มั่นคงในอารมณ์ เป็นคนใจกว้าง มีความยืดหยุ่นในการสอน การปฏิบัติต่อเด็ก เป็นผู้ที่มีความอบอุ่น นักเรียนอยากเข้าใกล้ อดทนและมีอารมณ์ขัน 14) มีวิธีสอนที่ดี มีกลยุทธ์พิเศษในการสอน มีความพึงพอใจในอาชีพครู

จากข้อมูลที่กล่าวมาจะเห็นว่า ครูมีอิทธิพลต่อชีวิตของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เป็นอย่างมาก และในการวิจัยนี้สรุปได้ว่าพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หมายถึง การกระทำหรือการแสดงออกของครูต่อนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ โดยแสดงให้เห็นว่าครูมีเจตคติที่ดีต่อนักเรียน ยอมรับและเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคล เป็นคนใจเย็น ให้ความรักความอบอุ่น รวมถึงมีความอดทนอดกลั้น เอาใจใส่ทั้งในเรื่องการเรียนและเรื่องทั่วไป มีการให้แรงเสริมทางบวก ตลอดจนหากลวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมตามศักยภาพของนักเรียนแต่ละบุคคล เพื่อให้เขามีความสุข ทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้ และอยู่ร่วมในสังคมได้อย่างมีความสุข

แนวคิดการวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรม

ในการศึกษาสาเหตุของพฤติกรมมนุษย์ สามารถศึกษาได้จากสาเหตุใหญ่ ๆ 2 ประการ คือ 1) สาเหตุจากภายนอกตัวมนุษย์ได้แก่ ลักษณะทางสังคม วัฒนธรรม สภาพภูมิประเทศ เป็นต้น และ 2) สาเหตุภายในตัวมนุษย์ ได้แก่ ลักษณะทางจิตใจของมนุษย์ การศึกษาเพื่อวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมมนุษย์ จะใช้รูปแบบหนึ่งใน 4 รูปแบบดังต่อไปนี้เป็นหลักคือ (1) รูปแบบที่เน้นจิตลักษณะ (Trait model) คือเน้นที่ลักษณะภายในตัวบุคคลเป็นสาเหตุของพฤติกรรม ได้แก่ การศึกษาบุคลิกภาพของบุคคล ซึ่งประกบด้วยลักษณะทางจิตย่อย ๆ หลายลักษณะ (2) รูปแบบการวิเคราะห์พลวัตทางจิต (Phychodynamic model) เป็นการศึกษาโครงสร้างทางจิตที่เป็นสาเหตุของพฤติกรรมประกอบด้วย อิด (Id) อีโก้ (Ego) และซุปเปอร์อีโก้ (Superego) ซึ่งมีความขัดแย้งกันตลอดเวลาทั้งมนสภาวะที่สมดุลย์และไม่สมดุลย์ แสดงออกมาในรูปพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม (3) รูปแบบสถานการณ์นิยม (Situationism model) ที่เน้นว่าพฤติกรรมของมนุษย์แต่ละคนจะเปลี่ยนไปตามสถานการณ์หนึ่ง ๆ คือเน้นที่สถานการณ์ภายนอกว่ามีอิทธิพลต่อมนุษย์ (4) รูปแบบปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactiionism model) เน้นความสำคัญของปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสถานการณ์ (งามตา วนินทานนท์. 2536 : 9)

แนวคิดปฏิสัมพันธ์ (An Interaction Model of Behavior) จึงเป็นการอธิบายกระบวนการรวมกันระหว่างปัจจัยแทรกซ้อนของบุคคล ปัจจัยปฏิกิริยาของบุคคล และสถานการณ์หรือสิ่งแวดล้อมที่บุคคลในโครงสร้างนั้น และเพื่ออธิบายพัฒนาการของพฤติกรรมของบุคคลตลอดจนการคงไว้ซึ่งพฤติกรรมนั้นด้วย ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2541. 105-108) ได้ประมวลทฤษฎีและงานวิจัยต่าง ๆ ที่ใช้รูปแบบปฏิสัมพันธ์นิยมและสรุปได้ว่าพฤติกรรมของมนุษย์มีสาเหตุมาจาก 4 ประเภทสำคัญ ๆ คือ 1) ลักษณะของสถานการณ์ปัจจุบัน 2) จิตลักษณะเดิมของผู้กระทำ 3) ปฏิสัมพันธ์แบบกลไก (Mechanical Interaction) หมายถึง ปฏิสัมพันธ์ร่วมระหว่างจิตลักษณะกับสถานการณ์ในการอธิบายการเกิดพฤติกรรมของบุคคล และ 4) ปฏิสัมพันธ์แบบในตน (Organismic Interaction) เป็นลักษณะ

ทางจิตของบุคคลผู้กระทำที่เป็นผลของปฏิสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์ปัจจุบันของบุคคลกับจิตลักษณะเดิมของเขา ทำให้เกิดจิตลักษณะตามสถานการณ์ในบุคคลนั้นขึ้น

ในการศึกษาครั้งนี้ใช้แนวทางวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมรูปแบบปฏิสัมพันธ์นิยม (Interaction model) เป็นแนวทางในการประมวลเอกสาร ในการกำหนดตัวแปรเชิงเหตุในการอธิบายพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และเป็นแนวทางเบื้องต้นในการประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูและเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

3.1 กลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ความเป็นมาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนให้กับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ก่อนปี ค.ศ. 1965 นักการศึกษายังไม่ยอมรับว่าเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เข้าข่ายของเด็กพิเศษหรือต้องจัดการศึกษาพิเศษให้ เด็กเหล่านี้มักได้รับการตัดสินให้เป็นเด็กปัญญาอ่อนเพราะมีปัญหาบางอย่างคล้ายคลึงกับเด็กปัญญาอ่อน ต่อมาได้มีการศึกษาเด็กเหล่านี้ พบว่ามีลักษณะแตกต่างจากเด็กปัญญาอ่อน นอกจากนั้นแล้วในการเรียกตามศัพท์ภาษาอังกฤษก่อนจะมีการใช้คำว่า"Learning Disabilities" ได้มีนักศึกษาตลอดทั้งแพทย์ในสหรัฐอเมริกาเรียกเด็กทีมีการเรียนรู้และพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมแตกต่างกันไป ในปี ค.ศ. 1964 (Corinne Roth Smith, 1994 : 35) หน่วยงานที่ศึกษาเกี่ยวกับความพิการในสมองของสหรัฐอเมริกา(Minimal Brain Dysfunction) ได้ทำการรวบรวมเกี่ยวกับคำที่ใช้เรียกเด็กเหล่านี้ พบว่ามี 38 คำที่ได้ใช้เรียกในกลุ่มเด็กที่มีความคล้ายกันนี้ โดยกลุ่มที่สนใจเกี่ยวกับระบบสมองที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ ก็จะเรียกที่เน้นถึงเฉพาะความพิการทางสมอง เช่น Organic Brain Damage Cerebral dysfunction ขณะที่กลุ่มที่สนใจเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของเด็ก ก็จะเรียกตามพฤติกรรมที่ค้นพบ เช่น Hyperkinetic Behavior Syndrome, Character Impulse Disorder, Hyperexcitability Syndrome Primary Reading Retardation, Clumsy Child Syndrome, Learning Disabilities นอกจากนี้ยังมีคำภาษาอังกฤษที่เรียกกันทั่วไปที่นอกเหนือจากการรวบรวมของหน่วยงานดังกล่าว เช่น Slow Learner, Neurological Handicap, Brain Injury, Education Handicap และ Cripple-Brained

ในปี ค.ศ. 1967 แม็คโดนัลด์ (Mcdonald Patricia I. Myers and Donald D. Hammill. 1990 : 4) ได้เสนอรายงานที่ได้จากการใช้แบบสอบถามกับนักศึกษาและนักจิตวิทยา จำนวน 35 คน ที่ทำงานในพื้นที่ที่มีเด็กมีปัญหาการเรียนรู้ เกี่ยวกับคำที่ใช้เรียกเด็กที่มีพฤติกรรมและการเรียนรู้ที่ไม่เหมาะสม โดยแยกเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้ 1) กลุ่มทางการศึกษา เช่น Remedial Education,

Educationnally Handicapped 2) กลุ่มทางด้านแพทย์ เช่น Brain Injury, Minimal Brain Dysfunction และ 3) กลุ่มทางด้านจิตวิทยา เช่น Neurological Disorder, Psycholinguistic Disabilities หรือคำเรียกที่เฉพาะเจาะจงในผลสัมฤทธิ์แต่ละด้าน เช่น Problem reader และ Reading Disability เป็นต้น

หลักการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ในการจัดการเรียนการสอน หากครูผู้สอนนำหลักการสอนที่ถูกต้องและเหมาะสมไปใช้จะช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้อย่างเต็มความสามารถ หลักการสอนมีดังนี้ (หน่วยนิเทศก์ศึกษา. 2547 : 23-24) 1) สอนจากสิ่งที่ง่ายที่สุด เพื่อให้เด็กรู้สึกว่าตนเองสามารถเรียนรู้ในสิ่งที่ครูสอนได้และสามารถประกันผลความสำเร็จในการเรียน ทำให้เด็กเกิดกำลังใจที่จะเรียนต่อไป 2) สอนสิ่งที่เด็กคุ้นเคยไปหาสิ่งที่ไม่คุ้นเคย เพื่อให้เด็กเข้าใจได้ง่าย เมื่อเด็กเข้าใจหรือเรียนรู้แล้วจึงสอนในสิ่งที่เด็กไม่คุ้นเคย 3) สอนให้เด็กได้ประสบการณ์ตรง การให้เด็กได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง จะช่วยให้เด็กเข้าใจบทเรียนได้ง่ายขึ้น และรวมถึงการให้เด็กได้ศึกษาหาความรู้ด้วยตนเอง 4) ให้โอกาสเด็กเลือกเรียน หรือเลือกทำกิจกรรมการเรียนที่เน้นกระบวนการคิด 5) กระตุ้นให้เด็กรู้จักคิด โดยจัดกิจกรรมการเรียนที่เน้นกระบวนการคิด 6) สอนโดยการเน้น-ย้ำ เพื่อให้เด็กเข้าใจบทเรียนและจำได้แม่นยำยิ่งขึ้น 7) ให้มีการทบทวนบทเรียนบ่อย ๆ โดยปรับกิจกรรมเพื่อไม่ให้เด็กเบื่อที่จะเรียนบทเรียนซ้ำ ๆ 8) ใช้คำที่สั้นและเข้าใจง่าย เพื่อให้เด็กเกิดความเข้าใจและนำไปปฏิบัติได้ 9) ส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้ตามขีดความสามารถของเด็ก เด็กแต่ละคนจะเรียนรู้ต่างกัน การสอนเด็กจึงต้องแตกต่างกันตามความสามารถในการเรียนรู้ของเด็กแต่ละคน 10) ค้นหาจุดเด่นจุดด้อยของเด็ก เพื่อส่งเสริมเด็กให้มีพัฒนาการตามศักยภาพของเด็กแต่ละคน แล้วนำมาเขียนเป็นแผนการสอนรายบุคคล (IEP) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ต้องมีการจัดทำแผนการสอนรายบุคคลที่แตกต่างไปจากเด็กปกติตามปัญหาที่เจอของแต่คน 11) ให้แรงเสริมแก่เด็กเพื่อให้เด็กมีกำลังใจและเกิดความพยายามที่จะทำงานนั้นให้สำเร็จ ครูควรให้แรงเสริมอย่างสม่ำเสมอและออกแรงเสริมทีละน้อย เมื่อเด็กมีพฤติกรรมคงที่แล้วครูจึงงดแรงเสริม 12) ใช้สื่อการสอนที่เป็นรูปภาพให้มากที่สุด 13) ให้เด็กรู้ผลการเรียนของตน เพื่อเด็กจะได้รู้ว่าทำงานอะไรสำเร็จได้บ้างและเด็กจะได้เกิดกำลังใจที่จะเรียนต่อไป 14) ใช้กิจกรรมที่ให้เด็กมีโอกาสเคลื่อนไหว ได้สัมผัส ได้ยิน ได้ฟังและมองเห็นจะทำให้เด็กสนุกในการเรียนรู้และเกิดการเรียนรู้ได้เร็วขึ้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ดวงใจ วรรณสังข์ (2541) ได้ศึกษาความสามารถในการจำพยัญชนะไทยของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้ชุดการสอนนิทานประกอบภาพพยัญชนะไทย ซึ่งนักเรียนอยู่ในระดับอนุบาล โรงเรียนจิตรลดาจำนวน 6 คน ใช้เวลาทดลอง 8 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการจำพยัญชนะไทยหลังจากการสอนโดยใช้ชุดการสอนนิทานประกอบภาพพยัญชนะไทยอยู่ในระดับ

ดี ซึ่งก็สอดคล้องกับ รัตนา แพงจันทร์ (2541) ได้ศึกษาความสามารถทางการเขียนคำของเด็กที่มีปัญหา ทางการเรียนรู้ที่เรียนร่วมในโรงเรียนปกติ จากการสอนเขียนแบบบูรณาการกับเกม กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางการเขียนแต่มีระดับสติปัญญาปกติ ไม่มีความพิการซ้ำซ้อน เรียนอยู่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 7 คน ใช้เวลาทดลอง 8 สัปดาห์ พบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนแบบบูรณาการกับเกมมีความสามารถเขียนคำก่อนและหลังการทดลองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ และสอดคล้องกับ สายพิน โคกทอง (2542) ได้ศึกษาทักษะขั้นพื้นฐานคณิตศาสตร์ของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จากการจัดกิจกรรมบูรณาการเกมคณิตศาสตร์ ในโรงเรียนบ้านหลังเขา จังหวัดพิษณุโลก จำนวน 6 คน ใช้เวลา 6 สัปดาห์ พบว่า ทักษะพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ระดับประถมศึกษาปีที่ 1 สูงขึ้นหลังการเข้าร่วมกิจกรรมบูรณาการเกมคณิตศาสตร์ ซึ่งผลการวิจัย ก็สอดคล้องกับ การศึกษาความสามารถในการจำพยัญชนะไทยของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้โดยใช้บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนของ เยาวลักษณ์ วรรณม่วง (2544) กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กเล็ก โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ (ฝ่ายประถม) จำนวน 6 คน ใช้เวลา 8 สัปดาห์ พบว่า ความสามารถในการจำพยัญชนะไทยของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้หลังจากการสอนโดยใช้บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทางด้าน สแวนสัน (Swanson. 1999) ได้ศึกษาวิเคราะห์เชิงอภิมาน (Meta - Analysis) งานวิจัยที่เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแก่เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ในระยะ 30 ที่ผ่านมา จำนวน 272 เล่ม โดยงานวิจัยแต่ละเล่มจะต้องเป็นงานวิจัยเชิงทดลอง มีการสุ่มเลือกตัวอย่าง มีการอธิบายผลการวิจัย และเป็นงานวิจัยที่ไม่มีข้อบกพร่องมาก ผู้วิจัยแยกกลุ่มการศึกษาออกเป็นกลุ่มวิชาการเรียนการสอน คุณลักษณะของผู้เรียน ค่าวัดจากการปฏิบัติการ และระเบียบวิธีวิจัยจาการศึกษาได้ผลสรุปดังนี้ รูปแบบการอบรมดูแลด้านการสอนที่ให้ประสิทธิภาพมากที่สุด สำหรับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู่ประกอบด้วยส่วนของการสอนโดยตรง ที่ครูเป็นผู้ใกล้ชิดคือการบรรยาย การอภิปรายและการเรียนจากหนังสือ ส่วนของยุทธศาสตร์การสอน ที่ผู้เรียนเรียนรู้ เช่น เทคนิคการจำ และทักษะการเรียนรู้ ส่วนประกอบหลักของรูปแบบการอบรมดูแลด้านการสอนที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้แก่ การควบคุมความยากง่ายของงาน การใช้กลุ่มการสอนกลุ่มเล็ก การใช้การถามตอบโดยตรง การจัดลำดับขั้นตอน การฝึกหัดปฏิบัติซ้ำ การแยกส่วนประกอบและวิเคราะห์รวมให้เป็นองค์รวม การใช้เทคโนโลยี การใช้ครูเป็นแม่แบบการแก้ปัญหา และการใช้ยุทธศาสตร์เลือกเรียนรู้ นอกจากนั้น ยังพบว่าเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่อยู่ในระดับความสมารถที่ใกล้เคียงกับกลุ่มนักเรียนปกติที่มีอายุระบบเดียวกัน การสอนการอ่านคำแบบการอ่านทั้งคำส่งผลต่อการอ่านของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ และเกอสเทน และคณะ (Gersten and others. 1999) ได้ศึกษาสังเคราะห์เชิงบูรณาการโดยมีข้อมูลเชิงประจักษ์และความรู้ทางอาชีพเป็นฐาน เกี่ยวกับอิทธิพลของการสอนนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ

ระดับชั้นเกรด 8 เป็นงานวิจัยทั้งหมดจำนวน 9 เล่ม ที่ประเมินผลเดี่ยวกับผลกระทบต่อการเรียนการสอนหรือผลการเรียนของนักเรียน พบว่า แนวการสอนที่ใช้วิธีการวิจัยเป็นบานนั้นมีอิทธิพลต่อผลการเรียนของนักเรียนมากกว่านวัตกรรมการสอนอื่นคุณภาพและปริมาณของการให้รับรู้การปฏิบัติงานหรือการกระทำส่งผลให้มีการพัฒนาการของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นอกจานั้นพบว่าการสอนที่เหมาะสมและเป็นประโยชน์สำหรับนักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษได้แก่ การใช้สื่อประเภทวีดีทัศน์เพื่อกระตุ้นการรับรู้ การสร้างความคิดรวบยอด และการนำเสนอคำศัพท์การใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือและการสอนโดยกลุ่มเพื่นการใช้นักเรียนที่มีภาาาอังกฤษเป็นผู้ช่วยสอน เปิดโอกาสให้นักเรียนได้มีโอกาสให้นักเรียนได้มีโอกาสใช้ภาษาอังกฤษพูดทั้งเป็นทางการและไม่เป็นทางการทั้งวัน เน้นการใช้คำศัพท์ภาษาอังกฤษในระหว่างเรียนให้มากเพื่อให้นักเรียนได้ติดพันเกี่ยวกับคำศัพท์ภาษาอังกฤษให้มากที่สุด และเป็นการสร้างความคิดรวบยอดได้ดี นอกจากนั้นยังพบว่า ในสถานการณ์ปัจจุบันไม่มีการใช้ภาษาอังกฤษในชั้นเรียนอย่างเพียงพอที่จะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้พูดหรือเขียนภาษาอังกฤษ และผู้สอนควรแยกจุดประสงค์ของการพัฒนาทางภาษา (Language Development) และการปรับปรุงผลการเรียน (Academic Improvement) เพราะงานวิจัยพบว่าการเพิ่มการพัฒนาทางภาษาไม่ได้เพิ่มการปรับปรุงผลการเรียน ในงานวิจัยบางเล่มระบุว่ายิ่งใช้โครงสร้างทางภาษาและเนื้อหาทางภาษามากจะทำให้จำกัดความรู้ความเข้าใจและการปรับปรุงทางการเขียนของนักเรียน

จากงานวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้นั้น สามารถพัฒนา และสามารถอยู่ร่วมในสังคมได้ หากครูผู้สอนมีความรู้ความเข้าใจในกลวิธีการจัดการเรียนการสอนที่ถูกวิธี รวมถึงได้รับการอบรมดูแลจากผู้ที่เกี่ยวข้อง โดยเฉพาะ ครู และ ผู้ปกครอง

3.2 สุขภาพจิตของครูกับพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ความหมายของสุขภาพจิต

สุขภาพจิต มีผู้ให้ความหมายต่างกันหลายท่าน เช่น ปรัชญาของอาริสโตเติลและของ กรีก กล่าวว่า สุขภาพจิตเป็นเรื่องของการปรับตัวให้มีควาามสมดุลระหว่างหน้าที่การงาน ความรัก และการสันทนาการเพราะในทุกแห่งทุกสังคมจะมีการทำงาน ความรัก และสันทนาการเป็นกิจกรรมประจำของมนุษย์ ในปี ค.ศ. 1958 ได้มีการทบทวนถึงความหมายของสุขภาพจิต โดย มารี จาโฮดา (Jahoda. 1958) ของสหรัฐอเมริกา จาโฮดา กล่าวว่า แนวทางการพิจารณาถึงความหมายของสุขภาพจิตนั้นมีได้ 3 ทาง คือ 1) พิจารณาถึงความสามารถในการทำงานของบุคคลนั้น โดยดูถึงลักษณะบุคลิกภาพของบุคคลนั้นว่าจะสามารถเผชิญต่องานที่ทำได้อย่างไร จะมีความหนักแน่นและสามารถทำงานได้สม่ำเสมอแค่ไหน 2) สุขภาพจิตจะขึ้นอยู่กับสถานการณ์รอบ ๆ ตัวบุคคลนั้น กล่าวคือ บุคคลนั้นจะมีสุขภาพจิตดีหรือไม่ก็ขึ้นอยู่กับเหตุการณ์แวดล้อมรอบตัวเป็นสำคัญ 3) การพิจารณาสุขภาพจิตอาจใช้

ลักษณะของสังคมเป็นเกณฑ์หรือใช้ลักษณะทางวัฒนธรรมและประเพณีของกลุ่มชนชั้นนั้น ๆ เป็นหลักได้ เพราะพฤติกรรมของกลุ่มชนเป็นตัวชี้บอกมาตรฐานของสุขภาพจิต จาโฮดาได้สรุปว่า ผู้ที่มีสุขภาพจิตดีต้องประกอบด้วยลักษณะดังนี้ 1) ไม่ป่วยทางจิต 2) มีพฤติกรรมที่เหมาะสม 3) ปรับตัวได้กับสภาพแวดล้อมต่าง ๆ 4) มีบุคลิกภาพที่มั่นคง 5) มีเจตคติที่ถูกต้องต่อสภาพที่เป็นจริง ส่วน องค์การอนามัยโลก (World Health Organization. 1976) ได้ให้ความหมายสุขภาพจิตว่าเป็นความสามารถของบุคคลที่จะปรับตัวให้มีความสุขอยู่กับสังคมและสิ่งแวดล้อมได้ดี มีสัมพันธภาพอันดีงามกับบุคคลอื่น และดำรงชีพอยู่ได้ด้วยความสมดุลอย่างสุขสบาย รวมทั้งสนองความต้องการของตนเองในโลกที่กำลังเปลี่ยนแปลงโดยไม่มีข้อขัดแย้งภายในจิตใจ และมิได้หมายความรวมเฉพาะเพียงแต่ปราศจากอาการของโรคประสาทและโรคจิต เท่านั้น นอกจากนี้ ฝน แสงสิงห์แก้ว (2521 : 119) กล่าวว่า สุขภาพจิต หมายถึง สภาพจิตที่เป็นสุข มีอารมณ์มั่นคง สามารถที่จะปรับตัวให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อม และ สุภา มาลากุล ณ อยุธยา (2527 : 69) กล่าวว่า สุขภาพจิต หมายถึง คุณภาพหรือสุขภาพการนึกคิด มีรูปแบบการนึกคิดไปในทางบวกไม่ยึดมั่นในความคิด ความรู้สึก ค่านิยมเฉพาะตนของตน ไม่มุ่งโทษผู้อื่น แต่จะแก้ปัญหาโดยตรง มีพฤติกรรมเหมาะสมกับ เพศ วัย สิ่งแวดล้อมได้โดยตนเอง ไม่มีความคับข้องใจมากนัก ปราณี รามสูตร (2528 : 255) กล่าวว่า สุขภาพจิตของครูและสุขภาพจิตของนักเรียนเป็นสิ่งที่แยกกันไม่ออก ถ้าสุขภาพจิตของครูเสียการเรียนการสอนการปกครองและการบริหารโดยทั่วไปอาจบกพร่องก็จะมีผลสะท้อนต่อสุขภาพจิตของเด็กด้วย ส่วนมูลี่ (Mouly. 1965 : 167) กล่าวว่า สุขภาพจิต หมายถึง การกระทำพฤติกรรมที่เหมาะสม เพื่อสนองความต้องการของบุคคล เป็นการลดความเครียดทางอารมณ์ เพื่อการปรับตัว เพื่อสัมพันธภาพอันดีระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม เช่น เพศ วัฒนธรรม และสภาพสังคม นอกจากนี้ เบอร์นาร์ด (Bernard. 1970 : 17) กล่าวว่า สุขภาพจิต หมายถึง ความสามารถในการปรับตัวของบุคคล เพื่อได้รับประโยชน์ มีความพอใจ สุขใจ และพฤติกรรมนั้นต้องไม่ขัดต่อสังคม คนมีสุขภาพจิตดีสามารถที่จะเผชิญ และยอมรับความเป็นจริงและความสามารถของตนด้วยความพอใจ โดยได้รับความสำเร็จของตนเองตามสภาพความเป็นจริงและความสามารถของตนด้วยความพอใจ โดยได้รับความกระทบกระเทือนหรือความคับข้องใจน้อยที่สุด บุคคลจะมีสุขภาพจิตในขั้นที่น่าพอใจ ถ้าบุคคลนั้นไม่ตึงเครียดต่อความไม่สมหวัง จะไม่มีปฏิกิริยาต่อต้านรุนแรง แต่จะรักษาไว้ซึ่งความมีเหตุผล การแสดงออกจะเหมาะสมกับกาละเทศะ ส่วน เอ็กเบิร์ด (Egbert. 1980 : 10) กล่าวว่า สุขภาพจิตตามแนวศาสนาพุทธ หมายถึง การปฏิบัติตนอยู่ในศีลทั้งกาย วาจา ใจ มีสติพิจารณาสิ่งทั้งหลายให้รู้เห็นเท่ากับความเป็นจริงไม่ถูกครอบงำด้วยความยินดียินร้าย และมีความเป็นมิตรกับคนอื่น ๆ ทางด้านคาเพลน และคนอื่น ๆ (Kaplan and others. 1980 : 285) กล่าวว่า สุขภาพจิต หมายถึง ความรู้สึกเป็นสุข ความสามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีการดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข และวิรัติ ปานศิลา (2542) กล่าวว่า สุขภาพจิตหมายถึง ปริมาณความวิตก

กังวล อันประกอบด้วยความกลัวในเรื่องต่างๆ โดยปราศจากเหตุผลอันควร ความกลุ่มใจ ความโกรธง่าย ความตื่นเต้นง่าย ขาดสมาธิ ขาดความกลัวและกลัวผิด และครอบคลุมถึงปัญหาทางกาย ส่วน วิชัย เอียดบัว (2534 : 52) กล่าวว่า สุขภาพจิต หมายถึง ระดับความวิตกกังวลของครู ประกอบด้วย ความกลัวในเรื่องต่าง ๆ โดยปราศจากเหตุผลอันสมควร การมีอารมณ์ที่รุนแรง ขาดสติ ขาดความกล้าหาญ กลัวผิด ขาดความอดทน มีความโกรธง่าย ตื่นเต้นง่าย ส่วน นลินรัตน์ อภิชาต (2536 : 4) กล่าวว่า สุขภาพจิตหมายถึง ความสามารถของบุคคลในการปรับตัวให้อยู่ในสังคมและสิ่งแวดล้อมได้อย่างมีความสุข โดยปราศจากความขัดแย้งในใจน้อยที่สุด ปราศจากโรคจิต โรคประสาท

สรุปแล้ว ความหมายของสุขภาพจิตก็คือ ปริมาณความวิตกกังวล อันประกอบด้วยความกลัวในเรื่องต่างๆ โดยปราศจากเหตุผลอันควร ความกลุ้มใจ ความโกรธง่าย ความตื่นเต้นง่าย ขาดสมาธิ ขาดความกลัวและกลัวผิด และครอบคลุมจากปัญหาทางกาย

ลักษณะของผู้มีสุขภาพจิตดี

สุขภาพจิตถือได้ว่า เป็นเรื่องสำคัญไม่น้อยไปกว่าสุขภาพกาย ซึ่งกรมสุขภาพจิต (2530 : 2) ได้กล่าวถึงพระราชดำรัสของพระบาทสมเด็กพระเจ้าอยู่หัวไว้ว่า “สุขภาพจิตนั้น สำคัญกว่าสุขภาพกาย เพราะบุคคลใดที่ร่างกายสมบูรณ์แข็งแรง แต่จิตใจฟั่นเฟือน ถ้าหากทำอะไรก็จะเกิดความยุ่งยากได้ กายที่แข็งแรงก็จะไม่เป็นประโยชน์ต่อตนเองหรือสังคมแต่อย่างใด ส่วนคนที่มีสุขภาพกายไม่แข็งแรง แต่มีสุขภาพจิตดี หมายถึง จิตใจดีรู้จักจิตใจของตนเอง และรู้จักปฏิบัติให้ถูกต้องย่อมเป็นประโยชน์ต่อตนเอง และเป็นประโยชน์ต่อสังคมได้มาก” กรมการแพทย์ (2537 : 3-5) ได้เสนอแนวทางการพิจารณาลักษณะของบุคคลที่มีสุขภาพจิตดี ดังนี้ คือ 1) ไม่มีโรคทางกายและทางใจ 2) มีความสามารถสร้างความสัมพันธ์และอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ 3) มีความสามารถที่จะปรับตัวในสังคมและสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา 4) สามารถทำตนให้เป็นประโยชน์ต่อตนเองและชุมชนแวดล้อมได้ตามสถานภาพของตนเอง 5) สามารถปรับตัวปรับใจให้เกิดความพึงพอใจและมีความมั่นคงต่อความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ส่วนจาโฮดา (Jahoda. 1958 : 22-24) ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับการพิจารณาว่า ผู้ใดมีสุขภาพจิตดีหรือไม่ดี ดูได้จากลักษณะต่าง ๆ ดังนี้ 1) เจตคติที่มีต่อตนเอง สามารถที่จะยอมรับตนเองมีความภูมิใจในความสำคัญของตนเอง เคารพตนเอง ตลอดทั้งเข้าใจ และยอมรับสภาพของตนเอง 2) การเจริญเติบโตและพัฒนาของบุคคลเป็นไปตามความปรารถนา และสอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง สามารถประสบความสำเร็จและความมุ่งหวังที่พึงประสงค์ ตลอดทั้งสามารถพัฒนาความสามารถของตนเองจนเต็มที่ 3) ความประสมประสานขององค์ประกอบ บุคลิกภาพเป็นไปอย่างกลมกลืนราบรื่นมีสติ สัมปชัญญะ ไม่อยู่ใต้อิทธิพลของจิตไร้สำนึก มีความสามารถที่จะทนต่อความวิตกกังวล และความบีบคั้นภายใต้สภาวะการณ์หนึ่ง 4) ความเป็นตัวเองและความเป็นอิสระในการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่พึงประสงค์ มีความเป็นอิสระจากอิทธิพลของสังคมในการที่จะตัดสินใจ โดยยึดมาตรฐานที่เป็นหลัก

ประจำใจของตนมากกว่าที่จะขึ้นอยู่กับการบีบคั้นของอิทธิพลภายนอก 5) การยอมรับและเผชิญต่อความเป็นจริงไม่หลงงมงายในความเพ้อฝันหรือความปรารถนาของตนเอง ขณะเดียวกันมีความสนใจเอาใจใส่ในสวัสดิภาพของบุคคลอื่น 6) ความสามารถที่จะเอาชนะอุปสรรคและสิ่งแวดล้อม โดยสามารถที่จะรักและให้ความรักแก่บุคคลอื่นได้ รับความรักจากบุคคลอื่น อุทิศเวลาให้แก่งานตลอดทั้งการแล่น มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี สามารถที่จะปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม มีความพอใจในสภาพแวดล้อมของตนเอง เต็มใจที่จะหาวิธีการต่าง ๆ เพื่อแก้ปัญหาตลอดทั้งอุปสรรคที่จะต้องเผชิญในชีวิตของตน และ เอ็กเบิร์ต (Egbert. 1980 : 11) กล่าวว่า ลักษณะของผู้ที่มีสุขภาพจิตดี คือ 1) รู้จักตนเอง สามารถพัฒนาผสมผสานบุคลิกภาพได้เหมาะสมกับความเป็นจริง 2) เป็นผู้ที่ตั้งความหวังไปในทางจริงได้ 3) เป็นผู้ที่เข้าใจชีวิตและจุดมุ่งหมายในชีวิต 4) เป็นผู้ที่มีพลังในการดำรงชีวิต สามารถก่อให้เกิดความหวังของชีวิต 5) มีความสามารถในการปรับความคิด พฤติกรรมตามสถานการณ์ของชีวิตแต่ละช่วงได้ 6) สามารถเปิดเผยตนเอง สร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้ ส่วน สุภา มาลากุล ณ อยุธยา (2526 : 6) กล่าวถึงลักษณะนิสัยของผู้ที่มีสุขภาพจิตดีไว้ดังนี้ คือ 1) มีเป้าหมายในชีวิต ที่เป็นไปได้ตามความเป็นจริงและมีลักษณะสร้างสรรค์ 2) มีนิสัยในการทำงานดี 3) มีนิสัยในการควบคุมอารมณ์ดี มีความอดทนต่อความไม่สมหวังสูง 4) มีนิสัยในการพักผ่อนที่ไม่เป็นอันตรายต่อตนเองและบุคคลอื่น 5) มีนิสัยทางสังคมดี

สุขภาพจิตของครูกับการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

สุขภาพจิตของครูซึ่งสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้นั้นมีความสำคัญต่อการ ปฏิบัติหน้าที่ในการจัดการเรียนการสอนเป็นอย่างยิ่ง ดัง ศรียา–ประภัสร นิยมธรรม (2526 : 19) กล่าวว่า สภาพส่วนตัวของครูเป็นองค์ประกอบสำคัญของการเรียนการสอนของครูที่ไม่บรรลุวุฒิภาวะหรือเลือกอาชีพนี้ด้วยความจำยอมทั้งยังหวังจะเปลี่ยนอาชีพก็จะทำงานแบบแก้ขัดไปเรื่อย ๆ ไม่ได้สนใจปัญหาในงานที่ทำอย่างจริงจัง จึงยากที่จะช่วยให้เด็กมีพัฒนาการได้เต็มขีดความสามารถ ทั้งตัวครูเองก็ยากที่จะก้าวไปสู่วุฒิภาวะ ทักษะ ประสบการณ์หรือความสนใจในด้านที่จำเป็น จึงก่อให้เกิดปัญหาในการเรียนการสอน ซึ่งสอดคล้องกับ นิรันดร์ สันติตระกูล (2527 : 70) กล่าวว่า การสอนเป็นสิ่งที่ยากที่สุดในกระบวนการศิลปะทั้งมวล อีกทั้งเป็นศาสตร์ที่ลึกซึ้งที่สุดในกระบวนศาสตร์ทั้งหลาย โดยเฉพาะครูซึ่งสอนเด็กที่มีความบกพร่องทั้งหลายยิ่งต้องเผชิญกับปัญหานานาประการทั้งของตัวครูเองและของเด็กจึงส่งผลต่อสุขภาพจิตของครูทำให้ครูขาดความเชื่อมั่นในตนเอง โมโหร้าย หงุดหงิด จนมีผลสะท้อนไปยังตัวเด็ก เช่น ทำให้เด็กหรือดุด่าว่ากล่าวทำให้สุขภาพจิตของเด็กเสียไปด้วย เด็กก็จะเกิดความรู้สึกท้อแท้ชีวิต ไม่อยากเรียน ไม่ชอบมาโรงเรียน เด็กบางคนก็หนีเรียนโรงเรียน นอกจากนี้ได้กล่าวถึง สาเหตุที่ส่งผลต่อสุขภาพจิตของครูการศึกษาพิเศษซึ่งสรุปได้ดังนี้ 1) สาเหตุจากตัวครูเอง ได้แก่ เรื่องเกี่ยวกับฐานะและเศรษฐกิจ สภาพแวดล้อมทางบ้าน เช่นความเป็นอยู่ไม่เหมาะสม ความสัมพันธ์ในครอบครัวไม่ราบรื่น

ครูที่มีอายุมากและครูหนุ่มสาวปรับตัวเข้ากันไม่ค่อยได้ หรือมีความรู้ไม่ตรงสาขากับงานที่ได้รับมอบหมาย และปัญหาทางสุขภาพ อารมณ์ เป็นต้น 2) สาเหตุจากสังคมและชุมชน เช่น สังคมยอมรับว่าครูต้องอยู่ในระเบียบ กฎเกณฑ์ กรอบประเพณีที่เข้มงวดกว่าอาชีพอื่น ทำให้ครูต้องระมัดระวังตัวตลอดเวลาจนเกิดความระแวง 3) สาเหตุจากความสัมพันธ์ระหว่างตัวครูและงานที่ทำ เช่น ความไม่พึงพอใจในการสอน เพราะเด็กที่มีความบกพร่องหรือเด็กพิเศษแต่ละคนมีความแตกต่างกัน ทั้งในด้านการเรียนการสอนควรมีรูปแบบและวิธีการที่แตกต่างออกไปจากรูปแบบ และวิธีการสอนสำหรับเด็กปกติทั้งนี้เพื่อให้เด็กมีศักยภาพในการเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่ จึงทำให้ครูต้องรับภาระหนัก โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้นั้นจะไม่ค่อยสนใจเรียนมักจะแยกตัวออกจากกลุ่ม ครูบางคนเป็นห่วงเรื่องจะสอนไม่ทันหลักสูตร หรือ โรงเรียนมอบหมายงานมากเกินไป ทำให้ครูต้องเหนื่อยและถ้าวิธีการทำงานไม่ลงรอยกันก็ยิ่งอึดอัดใจเกี่ยวกับค่าตอบแทนโดยเฉพาะเรื่องการขึ้นเงินเดือน การเลื่อนอันดับเมื่อไม่ได้ตามที่คิด ก็มักคิดไปต่าง ๆ นานา จนเกิดความน้อยใจ โกรธเคืองผู้บังคับบัญชา หมดกำลังใจ เสียขวัญเกิดความเบื่อหน่ายไม่อยากทำงาน 4) สาเหตุจากความสัมพันธ์ในด้านการงานของครูต่อผู้อื่น เช่น การมีปัญหากับผู้บริหาร หรือเพื่อครูไม่ยอมรับฟังความคิดเห็น หรือมีความเห็นขัดแย้งกับศึกษานิเทศก์ความไม่ลงรอยกันระหว่างครูในโรงเรียน 5) สาเหตุจากความขัดแย้งในระบบแบบวิธีสอนอันหาข้อยุติมิได้เกิดความลังเลใจหาความแน่นอนอะไรมิได้กลับพบอุปสรรคปัญหาก็ไม่อยากทำงาน จึงส่งผลถึงสุขภาพจิตของครูอย่างยิ่ง สรุปได้ว่า สุขภาพจิตของครูซึ่งสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือเด็กพิเศษ มีผลกระทบต่อสุขภาพจิตของเด็กเหล่านั้นด้วย เพราะถ้าสุขภาพจิตของครูไม่ดีย่อมส่งผลทำให้การเรียนการสอนไม่มีประสิทธิภาพเด็กไม่อยากเรียนและไม่มีความสุขในการเรียนหนังสือ แต่ถ้าครูมีสุขภาพจิตที่ดี เด็กก็มีความสุขการเรียน และส่งเสริมให้เกิดพัฒนาการที่ดีได้อย่างรวดเร็ว

งานวิจัยเกี่ยวกับสุขภาพจิตของครู

สุขภาพจิตมีผลต่อพฤติกรรมการทำงานของมนุษย์มาก จากงานวิจัยจะเห็นได้ว่าถ้าบุคคลมีสุขภาพจิตดี ก็จะส่งผลบวกต่อพฤติกรรมการทำงาน แต่ถ้าตรงกันข้ามถ้าบุคคลมีสุขภาพจิตไม่ดีจะส่งผลลบต่อพฤติกรรมการทำงาน แต่เท่าที่มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับสุขภาพจิตนั้นมีไม่มากนัก เช่น สุรศักดิ์ อัครอารีสุข (2544 : 94) ได้ศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับปัญหาในการปฏิบัติงานและวิธีเผชิญปัญหาในการปฏิบัติการสอนของข้าราชการครูสายปฏิบัติการสอน โรงเรียนประถมศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร พบว่า สุขภาพจิตมีความสัมพันธ์ทางลบกับปัญหาในการปฏิบัติงาน นอกจากนี้นลินรัตน์ อภิชาต (2536) ได้ศึกษา สภาวะสุขภาพจิตของครูซึ่งสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษและเปรียบเทียบสุขภาพจิตของครูซึ่งสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ กลุ่มตัวอย่างจำนวน 158 คน เป็นครูซึ่งสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษในเขตกรุงเทพมหานคร นนทบุรี และสมุทรปราการ โดยใช้แบบวัด SCL-90 พบว่าตัวแปร

ด้านเพศ คือเพศชายวิตกกังวลมากกว่าเพศหญิง บุคคลที่สมรสแล้ววิตกกังวลน้อยกว่าคนที่เป็นหม้าย และครูที่มีรายได้เฉลี่ยมากก็วิตกกังวลน้อยกว่าครูที่มีรายได้เฉลี่ยน้อย ส่วนตัวแปรด้านอายุและวุฒิการศึกษานั้นไม่ส่งผลต่อความวิตกกังวลของครูที่สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ส่วนอุโฆษ ปิ่นสุวรรณ (2523 : 51-52) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างสภาพการปฏิบัติงานมีความสัมพันธ์ทางบวกกับสุขภาพจิตอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และประพิน รินไธสง (2542 : 27-28) ศึกษาสภาพที่มีผลต่อสุขภาพจิตของครูโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานประถมศึกษาจังหวัดบุรีรัมย์ พบว่า งานในส่วนที่เกี่ยวข้องกับหน้าที่ครูมีส่วนบั่นทอนสุขภาพจิต จากการศึกษางานวิจัยสรุปได้ว่า คนที่มีอาชีพครูจะมีหน้าที่และความรับผิดชอบมากกว่า ต้องมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับ นักเรียน ผู้ปกครอง เพื่อนครูและผู้บริหาร และอาชีพครูถูกมองว่าเป็นอาชีพที่มีเกียรติใครเป็นครูต้องอยู่ในระเบียบวินัยตลอด ซึ่งสาเหตุเหล่านี้ส่งผลให้ครูเกิดภาวะไม่ปกติในจิตใจซึ่งนำไปสู่ปัญหาสุขภาพจิตและโดยเฉพาะครูที่สอนเด็กที่มีความบกพร่องหรือเด็กพิเศษนั้นต้องรับภาระหนักกว่าครูที่สอนเด็กปกติทั่วไปเพราะเด็กเหล่านี้จะมีปัญหาที่แตกต่างกัน ครูจึงต้องดูแลเด็กเป็นรายบุคคล ซึ่งปัญหาเหล่านี้จะมากหรือน้อยขึ้นกับตัวแปรหลายด้าน เช่น เพศ ระดับอายุ ประสบการณ์สอน สถานภาพ รายได้และวุฒิการศึกษา

3.3 ปรีชาเชิงอารมณ์ของครูกับพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ความหมายของปรีชาเชิงอารมณ์

ปรีชาเชิงอารมณ์ (Emotional Intelligence) อาจเรียกย่อว่า “EQ” เป็นแนวคิดที่ John D. Mayer แห่งมหาวิทยาลัย Yale ประเทศสหรัฐอเมริกา เสนอไว้ในปี 1990 (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2542 : 51) ซึ่งต่อมามีนักจิตวิทยาศึกษากันมาก ว่าจะเป็นดัชนีชี้วัดความสำเร็จในชีวิตของบุคคลได้มากเพียงใด สำหรับในภาษาไทยยังไม่มีการบัญญัติศัพท์ที่เป็นทางการว่าจะใช้คำใด จึงมีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาใช้กันหลายคำ เช่น ปรีชาเชิงอารมณ์ เชาว์อารมณ์ สติปัญญาทางอารมณ์ ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ วุฒิภาวะทางอารมณ์ ฯลฯ แต่ในที่นี้ผู้วิจัยขอใช้คำว่า “ปรีชาเชิงอารมณ์” โดยมีผู้ให้ความหมายไว้แตกต่างกัน ดังนี้ ซาโลเวย์ และเมเยอร์ (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2542 : 32 ; อ้างอิงจาก Salovey and Mayer. 1997) ให้นิยามว่า ปรีชาเชิงอารมณ์ คือ ความสามารถของบุคคลในการที่จะไหวเท่าทันในความคิด ความรู้สึกและสภาวะอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นได้ นอกเหนือจากการติดตามกำกับควบคุมได้แล้ว บุคคลพึงรู้จำแนกแยกแยะและใช้ข้อมูลเหล่านี้ให้เกิดประโยชน์ เพื่อชี้นำความคิดและการกระทำของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับ คูเปอร์ และ ซาว์ฟ (Cooper and Sawaf. 1997 : 273) ให้ความหมายของปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ) ในแบบวัด EQ Map ที่เขาสร้างขึ้น ว่าหมายถึง ความสามารถของบุคคลในการรับรู้ เข้าใจ และประยุกต์ใช้พลังและความฉลาดทางอารมณ์ เป็นรากฐานของ

พลังงานข้อมูลและอิทธิพลในการสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น ซาโลเวย์ และเมเยอร์ (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2542 : 32 ; อ้างอิงจาก Salovey and Mayer. 1997) ได้ให้ความหมายและองค์ประกอบของปรีชาเชิงอารมณ์ ว่า คือความสามารถในด้านต่าง คือ 1) การรับรู้ ประเมิน และแสดงอารมณ์ออกมาได้อย่างเหมาะสม 2) การเข้าถึง และ/หรือ สร้างความรู้สึกที่ดี ที่เกื้อกูลความคิดได้ 3) การเข้าใจอารมณ์และกระบวนการของอารมณ์ได้ดี 4) การคิดใคร่ครวญและควบคุมสภาวะอารมณ์ได้ดีในทางที่เสริมความเจริญงอกงามของสุขภาพและเชาว์ปัญญา ส่วน บาร์ออน (Goleman. 1998 : 371 ; อ้างอิงจาก Baron) ให้ความหมายของปรีชาเชิงอารมณ์ ว่า หมายถึง ความสามารถของบุคคลด้านอารมณ์สังคมที่ส่งผลต่อความสำเร็จของเขา ในการต่อต้านกับแรงกดดันจากสภาพแวดล้อม และ โกล์แมน (Goleman. 1998 : 317) ให้ความหมายของปรีชาเชิงอารมณ์ ว่า หมายถึง ความสามารถในการตระหนักรู้ถึงความรู้สึกของตนเองและของผู้อื่น เพื่อการสร้างแรงจูงใจในตัวเองบริหารจัดการอารมณ์ที่ดีของตนเอง และการสร้างความสัมพันธ์ต่าง ๆ ได้ ทางด้าน เวสซิงเกอร์ (Weisinger. 1998 : xvi) ให้ความหมายของปรีชาเชิงอารมณ์ ว่าหมายถึง ความฉลาดในการใช้อารมณ์ของบุคคล โดยใช้ความฉลาดทางอารมณ์เป็นตัวนำในการแสดงพฤติกรรม และความคิดในทางที่จะส่งเสริมให้ผลการกระทำดีขึ้น ส่วน วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2542 : 19) กล่าวว่า ปรีชาเชิงอารมณ์ หมายถึง ความรู้เท่าทันในท่วงทีและความเปลี่ยนแปลงในอารมณ์ของตนเองและคนอื่น ที่สามารถประเมินเป็นช่วงค่าของตัวเลขได้ อารมณ์สามารถช่วยเหลือเกื้อกูลให้การกระทำของมนุษย์มีเหตุผลมากขึ้นผิดพลาดน้อยลง และในความเป็นจริงชีวิตจะเป็นสุขได้ สำเร็จได้นั้น ผู้คนต้องมีปรีชาเชิงอารมณ์ ทางด้านกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2543 : 1) กล่าวว่าปรีชาเชิงอารมณ์หมายถึง ความสามารถทางอารมณ์ในการดำเนินชีวิตอย่างสร้างสรรค์และมีความสุข การรู้จักความฉลาดทางอารมณ์ของตนเองเพื่อการพัฒนาและการใช้ศักยภาพตนเองในการดำเนินชีวิตครอบครัว การทำงานและการอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุขและประสบความสำเร็จ และศันสนีย์ ฉัตรคุปต์ (2542 : 10) ให้ความหมายของปรีชาเชิงอารมณ์ ว่าคือความสามารถในการพัฒนาอารมณ์ของมนุษย์ ซึ่งเราจะเห็นได้ง่าย ๆ จากบุคลิกภาพนั่นเอง ส่วน เทอดศักดิ์ เดชคง (2543 : 37) ให้ความหมายของปรีชาเชิงอารมณ์ ว่าหมายถึงความสามารถด้านอารมณ์ ต่างจาก IQ ที่มาจาก Intelligence Quotient ที่เน้นหนักเรื่องของความฉลาดทางด้านความคิดสติปัญญา และผจงจิต อินทสุวรรณ และคณะ (2545 : 4) ได้ให้ความหมายของปรีชาเชิงอารมณ์ตามแนวพุทธศาสนาหมายถึง ความสามารถของบุคคลที่จะใช้ปัญญาในการรักษาและพัฒนาสภาพจิตที่ดีงามหลังจากรับรู้สิ่งใดแล้ว และแสดงออกด้วยพฤติกรรมที่เกื้อกูลและสร้างสรรค์ทางด้านกรมสุขภาพจิต (2543 : 33-31) ให้ความหมายของปรีชาเชิงอารมณ์ หมายถึง ความฉลาดทางอารมณ์ ซึ่งประกอบด้วย ดี เก่ง สุข ดี หมายถึง ความสามารถในการควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง รู้จักเห็นใจผู้อื่นและมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม เก่ง หมายถึง ความสามารถใน

การรู้จักตนเอง มีแรงจูงใจ สามารถตัดสินใจ แก้ปัญหาและแสดงออกได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น และ สุข หมายถึง ความสามารถในการดำรงชีวิตอย่างเป็นสุข ส่วน ประทีป ประสัน (2545 : 12) ได้ให้ความหมายของปรีชาเชิงอารมณ์ ไว้ว่า ชุดของคุณลักษณะทางอารมณ์ของบุคคลในการตระหนักรู้ถึงสภาวะอารมณ์ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น ตลอดจนสามารถบริหารจัดการควบคุมอารมณ์ของตนเอง สามารถสร้างแรงจูงใจแก่ตนเองได้เป็นอย่างดี และสามารถแสดงพฤติกรรมออกมาได้อย่างเหมาะสมกับวัยและสถานการณ์

จากความหมายของปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ) ที่กล่าวมาข้างต้นสรุปได้ว่า ปรีชาเชิงอารมณ์ หมายถึง ความสามารถทางอารมณ์ในการดำเนินชีวิตอย่างสร้างสรรค์และมีความสุข

องค์ประกอบของปรีชาเชิงอารมณ์ของกรมสุขภาพจิต (2543) มีรายละเอียดดังนี้

1. ความดี หมายถึง ความสามารถในการควบคุมอารมณ์ และความต้องการของตนเอง รู้จักเห็นใจผู้อื่น และมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1.1 ความสามารถในการควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเองได้แก่ รู้อารมณ์และความต้องการของตนเอง ควบคุมอารมณ์และความต้องการได้ แสดงออกได้อย่างเหมาะสม

1.2 ความสามารถในการเห็นใจผู้อื่น ใส่ใจผู้อื่น ได้แก่ เข้าใจและยอมรับผู้อื่น แสดงความเห็นใจผู้อื่นอย่างเหมาะสม

1.3 ความสามารถในการรับผิดชอบ ได้แก่ รู้จักการให้ รู้จักการรับ รู้จักรับผิด รู้จักให้อภัย เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม

2. ความเก่ง หมายถึง ความสามารถในการรู้จักตนเอง มีแรงจูงใจ สามารถตัดสินใจแก้ปัญหาและแสดงออกได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น

2.1 ความสามารถในการรู้จัก และสร้างแรงจูงใจให้กับตนเอง ได้ แก่ รู้ศักยภาพของตนเอง สร้างขวัญและกำลังใจให้ตนเองได้ มีความมุ่งมั่น มานะที่จะไปให้ถึงเป้าหมาย

2.2 ความสามารถในการตัดสินใจและแก้ปัญหา ได้แก่ รับรู้และเข้าใจปัญหา มีขั้นตอนในการแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสม และมีความยืดหยุ่น

2.3 ความสามารถในการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่น ได้แก่ รู้จักการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น กล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม และแสดงความเห็นที่ขัดแย้งได้อย่างสร้างสรรค์

3. ความสุข หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิตอย่างเป็นสุข มีความภูมิใจในตนเอง พอใจในชีวิต และมีความสุขสงบทางใจ

3.1 ความภูมิใจในตนเอง ได้แก่ เห็นคุณค่าในตนเอง เชื่อมั่นในตนเอง

3.2 ความพึงพอใจในชีวิต ได้แก่ รู้จักมองโลกในแง่ดี มีอารมณ์ขัน และพอใจในสิ่งที่ตนมี

3.3 ความสงบทางใจ ได้แก่ มีกิจกรรมที่เสริมสร้างความสุข รู้จักผ่อนคลาย และมีความ

สงบทางจิตใจ

ปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ) ของครูกับการสอน

EQ (Emotional Quotient) ของครู หรือ ปรีชาเชิงอารมณ์ของครู ก็คือการที่ครูสามารถแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมกับบุคคลและสถานการณ์ มีผลที่ตามมาเป็นที่พึงพอใจหรือให้ผลดีต่อทั้งตัวครูเอง และผู้ที่รับอารมณ์นั้น ซึ่งไม่ได้หมายความว่า ครูจะต้องแสดงอารมณ์ดีตลอดเวลา องค์ประกอบของความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ ตามที่ ซาโลเวย์ (Goleman. 1995 : 42-44 ; citing Salovey. 1988) ได้กล่าวไว้ เมื่อเทียบกับการปฏิบัติงานของครูแล้ว จะได้แก่ความสามารถในการรู้อารมณ์ตนเองของครู (มีสติ) ความสามารถควบคุมตนเองในการแสดงอารมณ์ ความสามารถในการสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง ความสามารถในการเข้าใจนักเรียนและความสามารถในการสร้างสัมพันธภาพที่ดี

ครูที่มีปรีชาเชิงอารมณ์ดี จะมีความสุขกับการสอนแม้จะมีการเปลี่ยนแปลงในบทบาทหน้าที่ วิธีการสอน และการปฏิบัติงาน ไปตามลักษณะของการปฏิรูปการศึกษา ครูก็จะไม่เครียด วิตกกังวล หรือเบื่อหน่ายต่อการปรับตัวกับระบบงานใหม่ ๆ กับการเรียนรู้เทคโนโลยีใหม่ ๆ ที่จำเป็นในการนำมาใช้สอนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายของการปฏิรูปการศึกษา

ผลจากการใช้ปรีชาเชิงอารมณ์ของครูในการสอน

นันทนา วงษ์อินทร์ (2544 : 6-7) ได้กล่าวถึง ผลจากการใช้ปรีชาเชิงอารมณ์ของครูในการสอนไว้ดังนี้ 1) ความสามารถในการรู้อารมณ์ตนเองของครู (Know one's Emotion) ได้แก่การที่ครูสามารถรับรู้ว่าพื้นอารมณ์ของตนเองเป็นเช่นไร รู้ถึงลักษณะของอารมณ์และการแสดงออกในอารมณ์ต่าง ๆ ตลอดจนผลที่ตามมาจากการแสดงอารมณ์ของตนเอง เช่น รู้ว่าตนเองเป็นครูที่มีอารมณ์ดี หรือเป็นครูที่ดุ หงุดหงิด เครียด โดยเฉพาะอย่างยิ่งในขณะสอนนักเรียน นอกจากนั้นยังต้องรู้ว่าสิ่งเร้าใดที่จะกระตุ้นให้ตนเองหลักเลี่ยง สิ่งเร้าที่จะทำให้อารมณ์ไม่ดี ครูที่มีปรีชาเชิงอารมณ์ดี ก็จะมีสติ รู้ตัวเอง รู้ว่าอารมณ์เช่นไรของตนที่มีผลตามมา ให้คุณหรือให้โทษต่อการปฏิบัติงานการสอน การมีสติรู้เท่าทันอารมณ์ของตนเองของครูไม่ปล่อยตัวให้เป็นทาสของอารมณ์บ่อย ๆ ก็จะทำให้ผู้เรียนรับรู้ เกิดการเรียนรู้ นอกจากนั้นยังเป็นตัวแบบที่ดีของผู้เรียน ครูอารมณ์ดี จะทำให้ผู้เรียนอารมณ์ดีไปด้วย 2) ความสามารถในการควบคุมตนเอง ในการแสดงอารมณ์ (Managing Emotion) ได้แก่ ความสามารถของครูในการควบคุมอารมณ์ และแสดงออกได้อย่างเหมาะสมกับบุคคลและเหตุการณ์ทั้งอารมณ์ดี และอารมณ์ไม่ดี บางครั้งที่ครูอารมณ์ไม่ดีแล้วแสดงออกเป็นการโกรธ เกรี้ยวกราด ดุบ่น ทำโทษนักเรียน ครูที่มีความคิดหรือความเชื่อที่ว่าการดุ และการลงโทษเป็นการทำให้นักเรียนกลัวจะได้ตั้งใจเรียน หรือจะได้เชื่อฟังครู ความคิดหรือความเชื่อนี้ควรหมดไปได้แล้วในยุคปฏิรูปการศึกษา เพราะแสดงถึงการไม่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ แต่เป็นการยึดเอาอารมณ์ความรู้สึกความคิดของตัวครูเป็นสำคัญและยังแสดงถึงการขาดความอดทนของครูอีกด้วย จะทำให้ความรู้สึกของผู้เรียนที่มีต่อครู เป็นไปในทางลบ ยับยั้งความ

กล้าแสดงความคิดเพราะเกิดความกลัวครูถ้าเกิดขึ้นบ่อย ๆ สิ่งที่ตามมาก็จะเป็นการไม่รักครูไม่อยากเรียนรู้ ในสิ่งที่ครูสอนไม่รักการเรียนเพราะขาดสิ่งจูงใจ ให้อยากเรียน 3) ความสามารถในการสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง (Motivating Oneself) ได้แก่ความสามารถในการมองหาสิ่งดีที่ตนมีอยู่ รู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า นักเรียนเป็นคนสำคัญที่ครูจะต้องช่วยให้เขาพัฒนายิ่งขึ้น และมองเห็นแง่ดีของสิ่งที่เกิดขึ้นแล้วสร้างกำลังใจ และความเชื่อมั่นในความสามารถของตน ว่าจะปฏิบัติงานในหน้าที่ไปสู่เป้าหมายได้ หน้าที่สำคัญของครูที่จะให้การศึกษา อบรมสั่งสอนให้นักเรียนเก่ง ดี และมีความสุข ได้นั้น ต้องอาศัยทั้งพลังกาย พลังใจ และพลังความคิด นอกจากนั้นยังต้องฝ่าฟันอุปสรรคที่เกิดขึ้นในการปฏิบัติงานอีกด้วย ถ้าครูมีปรีชาเชิงอารมณ์ดี มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองและงานที่ทำ เป็นประโยชน์และคุณค่าในการปฏิบัติหน้าที่ของตน ก็จะเป็นแรงจูงใจให้เกิดความอดทนต่อการทำงานต่อการสอน ถึงจะมีความยากลำบาก ต้องเหน็ดเหนื่อย หรือมีปัญหาอุปสรรคเกิดขึ้นก็มีความพยายามที่จะแก้ไข ฝ่าฟันให้ผ่านพ้นไปได้ ผลที่เกิดตามมาก็จะเกิดประโยชน์ให้กับทั้งตัวครู เพราะได้ปฏิบัติในสิ่งที่มีคุณค่ากับงาน และนักเรียนก็จะได้รับคุณค่าจากผลการปฏิบัติของครู 4) ความสามารถในการเข้าใจนักเรียน (Recognize Emotions In Others) ได้แก่ความสามารถของครูในการรับรู้ อารมณ์ ความรู้สึกของนักเรียน มีความเข้าใจเห็นใจ สามารถปรับอารมณ์ตนเองเพื่อตอบสนองอารมณ์ผู้เรียนได้อย่างสอดคล้องกันและเกิดผลดีตามมา ครูที่ปรีชาเชิงอารมณ์ไม่ดีจะรับรู้นักเรียนโดยยึดความรู้สึกของตัวเองเป็นสำคัญ มักตัดสินผู้อื่นตามความคิด ความรู้สึกของตน เกิดความเข้าใจไม่ตรงกัน ทำให้ความรู้สึกที่มีต่อกันเป็นไปในทางลบ ครูที่ปรีชาเชิงอารมณ์ดี สามารถเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของผู้เรียนตามลักษณะที่เขามีอยู่ เป็นอยู่ก็จะเข้าใจพฤติกรรมการแสดงออกของเขาเกิดความรู้สึกที่ดีต่อกัน ไม่คาดหวังให้เขาเป็นในสิ่งที่ครูต้องการ แต่พัฒนาเขาในสิ่งที่เหมาะสมกับตัวเขา ครูจะมีความเครียดน้อยลง เพราะอยู่กับความเป็นจริงยิ่งขึ้น นักเรียนจะมีความสุขขึ้นที่มีครูเข้าใจเขา แนะนำสั่งสอนในสิ่งที่เป็นประโยชน์ตามที่เขาควรได้รับ (ไม่ใช่ตามที่ครูอยากสอน) 5) ความสามารถในการสร้างสัมพันธภาพที่ดี (Handling Relationship) ได้แก่ การที่ครูสามารถสอนนักเรียน และสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ ด้วยสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน ราบรื่นทำให้เกิดความสุขด้วยกันทุกฝ่ายปรีชาเชิงอารมณ์ของครูในด้านนี้ เป็นผลต่อเนื่องมาจากการใช้ปรีชาเชิงอารมณ์ ในข้อ 1 – ข้อ 4 เพราะจะทำให้ทั้งครูและนักเรียนมีความสุขในการสอน และการเรียน ครูที่มีการเตรียมตัว เตรียมอารมณ์ มีความพร้อมในการสอน มีอารมณ์ดี นักเรียนก็จะได้รับผลดี คือ พร้อมที่จะเกิดการเรียนรู้ที่ดี มีความรู้สึกที่ดีต่อครู และสิ่งที่ครูสอน เมื่อนักเรียนมีความรู้สึกที่ดีต่อครูและสิ่งที่ครูสอน เมื่อครูอบรมสั่งสอนความรู้ คุณธรรม จริยธรรมใดให้ ก็จะยินดีรับฟัง เห็นด้วย คล้อยตามปฏิบัติตาม เกิดความพยายามที่จะเรียนรู้เมื่อมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน นักเรียนก็จะมีความไว้วางใจกล้าที่จะแสดงความคิด โต้ตอบ ซักถามครูในสิ่งที่สงสัย หากครูแต่ละคนให้ความสนใจในเรื่องอารมณ์

ของตน และพัฒนาการใช้อารมณ์ที่เหมาะสมอย่างสม่ำเสมอ บุคคลแรกที่จะได้รับความสุข ก็คือ ตัวครูเองและผู้ที่จะได้รับประโยชน์จากการพัฒนาอารมณ์ของครู ก็คือนักเรียนนั่นเอง

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า การที่ครู มีปรีชาเชิงอารมณ์ที่ดีนั้นสามารถสอนเด็กให้เกิดการเรียนรู้และพัฒนาได้เร็วขึ้น และจะทำให้ตัวของครูเองมีความสุข และจะเกิดประโยชน์กับนักเรียนทำให้นักเรียนเป็นคนเก่ง ดี และมีความสุข ดังนั้นครูที่ดีนั้นจะต้องสร้างปรีชาเชิงอารมณ์ที่ดีให้กับตนเองก่อนที่จะสอนนักเรียน

งานวิจัยที่เกี่ยวกับปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ)

ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร และ ทัศนา ทองภักดี (2542: 81) ได้ศึกษารูปแบบการแสดงความรักของมารดาที่เกี่ยวข้องกับบุคลิกภาพและพัฒนาการทางอารมณ์ สังคมของเด็ก ในนักเรียนชั้นประถมศึกษา จำนวน 461 คน พบว่า มารดาจะแสดงความรักด้านวัตถุสิ่งของมากกว่าการใช้กิริยาท่าทางหรือคำพูด โดยนักเรียนที่ได้รับการแสดงความรักด้านวัตถุระดับน้อยแต่ด้านจิตใจในระดับมาก จะมีบุคลิกแสดงตัว และลักษณะทางจิตใจทางบวก มีความเป็นผู้นำมากกว่านักเรียนที่ได้รับการแสดงความรักด้านวัตถุและด้านจิตใจในระดับน้อย และนักเรียนที่ได้รับการแสดงความรักด้านวัตถุระดับมากแต่ด้านจิตใจระดับต่ำ และพบว่าลักษณะจิตทางลบ คือ ความซึมเศร้า ความวิตกกังวล และความก้าวร้าวมากกว่าด้วย Abraham (1999) ได้เสนอบทความเรื่อง “Emotional Intelligence in Organization : A Conceptualization” ว่าจากงานวิจัยเชิงประจักษ์พบว่าปรีชาเชิงอารมณ์ เป็นทฤษฎีที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลลัพธ์ของทีมงาน ความสามัคคี ความสอดคล้องของการประเมินตนเองและการประเมินโดยผู้บังคับบัญชา ผลการปฏิบัติงานของพนักงาน ความผูกพันต่อองค์การและความรู้สึกเป็นสมาชิกที่ดีขององค์การ และปรีชาเชิงอารมณ์ อาจจะป้องกันปัญหาความเข้าใจไม่ตรงกัน ความขัดแย้งในบทบาทเชิงจริยธรรม ส่วนแมคโดเวลและคณะ (McDowelle and Others. 1997) ได้ศึกษาปรีชาเชิงอารมณ์ และผู้บริหารการศึกษาในมหาวิทยาลัยคาโรไลนาตะวันออก พบว่าการทักษะทางปรีชาเชิงอารมณ์ หรือการไม่รู้จักปรีชาเชิงอารมณ์ จะทำให้ประสิทธิภาพของการทำงานต่ำ และสร้างความสับสนในการแบ่งหน้าที่กันทำ โดยเฉพาะในองค์การใหญ่ ๆ ที่ต้องการสร้างเครือข่าย จึงเป็นเหตุผลที่นำทางการศึกษาควรเตรียมโปรแกรมการเรียนอย่างมีระบบ บนพื้นฐานงานวิจัยด้านปรีชาเชิงอารมณ์และความรู้ด้าน ปรีชาเชิงอารมณ์ การฝึกฝนและการสร้างประสบการณ์ควรมีการวางแผนที่เปิดโอกาสให้มีการทำงานเป็นทีม การสร้างเครือข่าย การจัดการความขัดแย้ง และการเจรจาต่อรอง

3.4 เจตคติของครูที่มีต่อพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ความหมายของเจตคติ

เจตคติ (Attitude) เป็นคำศัพท์ที่มาจากภาษาลาตินว่า “Aptus” แปลว่าความโน้มเอียงที่เหมาะสม นำมาใช้ในความหมายของเจตคติ หมายถึง ท่าทีแสดงออกของบุคคลซึ่งบ่งถึงสภาพจิตใจ

ได้แก่ ความรู้สึก หรืออารมณ์ที่มีต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใด (Allport, 1967) ซึ่งคล้ายคลึงกับ เทอร์สโตน (ล้วน - อังคณา สายยศ. 2543 : 52 ; อ้างอิงจาก Thurstone. 1964 : 49) ได้ให้ความหมายว่า เจตคติ หมายถึง ระดับความมากน้อยของความรู้สึกในด้านบวกหรือลบที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งซึ่งจะเป็นอะไรก็ได้ เช่น บทความ องค์การ ความคิด ฯลฯ ความรู้สึกเหล่านี้แสดงออกมาให้เห็นความแตกต่างว่าเห็นด้วยหรือไม่เห็น ส่วน ทองนวล ภู่ประเสริฐ (2538 : 35) ให้ความหมายของเจตคติว่า เป็นความรู้ของบุคคลที่มีต่อบุคคล สิ่งของ เหตุการณ์ ความคิด ซึ่งมีทั้งในด้านบวกหรือชอบสนับสนุน และด้านลบหรือไม่ชอบหรือคัดค้านและทั้งระดับมากและน้อย ซึ่งความรู้สึกนี้เป็นองค์ประกอบสำคัญต่อการกำหนดพฤติกรรมของบุคคล นอกจากนี้ฟิชไบน์และเอเซน (Fishbein & Ajzen. 1975) กล่าวว่าเจตคติเกิดขึ้นได้หลายกรณี เป็นต้นว่าเกิดจากสิ่งที่เจตคติหมายถึงมีลักษณะเฉพาะ หรือการสะสมความรู้ ประสบการณ์และความรู้สึกเกี่ยวกับสิ่งหนึ่งสิ่งใดติดต่อกันเป็นเวลานาน ทั้งนี้องค์ประกอบทางด้านความรู้ ความเข้าใจ และทางด้านอารมณ์ มีส่วนสัมพันธ์กับองค์ประกอบด้านพฤติกรรม กล่าวคือถ้าบุคคลมีเจตคติทางบวกต่อสิ่งหนึ่งก็จะมีแนวโน้มที่เข้าใกล้สิ่งนั้น ในทางตรงกันข้ามหากบุคคลมีเจตคติทางลบต่อสิ่งหนึ่งก็จะมีแนวโน้มที่จะถอยห่างหรือหลีกหนีจากสิ่งนั้น แสดงว่าความเชื่อและอารมณ์เป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคล และดวงเดือน พันธุมนาวิน (2529 : 20) ได้อธิบายว่า เจตคติมีลักษณะที่สำคัญ ดังนี้คือ 1) เจตคติเกิดจากการเรียนรู้หรือเป็นผลได้รับมาจากประสบการณ์ต่าง ๆ กัน ในประสบการณ์ที่บุคคลได้รับจากสิ่งแวดล้อมภายนอก มากกว่าที่จะเป็นสิ่งที่ติดตัวมาแต่กำเนิด และมิใช่เป็นแรงขับทางร่างกาย เช่น ความหิว ความต้องการ 2) เจตคติเป็นความพร้อมกระทำ เช่น เกิดพฤติกรรมโต้ตอบ (Persist Position to Respond) ต่อเหตุการณ์หรือสิ่งหนึ่งสิ่งใดโดยเฉพาะ หรืออาจเรียกว่าเป็นสภาวะที่พร้อมที่จะมีพฤติกรรมจริง 3) เจตคติเป็นสภาวะทางจิตใจ โดยเป็นเครื่องกำหนด หรือที่จะชี้แนวทางในการก่อหรือแสดงพฤติกรรม นั่นคือ เจตคติมีคุณสมบัติการจูงใจ ในอันที่จะทำให้บุคคลประเมินเลือกสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ซึ่งจะมีผลต่อการแสดงพฤติกรรมหรือการกำหนดทิศทางของพฤิตกรรมอย่างแท้จริง กล่าวคือ ถ้าบุคคลมีเจตคติทางบวกหรือเจตคติในทางลบ หรือเจตคติไม่ดี พฤติกรรมที่แสดงออกจะมีแนวโน้มที่จะถอยหนีหรือออกห่าง หรือไม่เข้าหาสิ่งนั้น ทั้งนี้เจตคติขึ้นอยู่กับค่าประเมินความคิดรวบยอด (Concept) เกี่ยวกับลักษณะวัตถุอ้างอิงนั้น 4) เจตคติเป็นตัวแปรแฝงที่นำไปสู่ความสอดคล้องกันระหว่างพฤติกรรมกับความรู้สึกนึกคิด ไม่ว่าจะเป็นการแสดงออกโดยวาจาหรือการแสดงออกทางความรู้สึก ตลอดจนกระทั่งต้องเผชิญหรือหลีกเลี่ยงต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง 5) เจตคติมีสิ่งอ้างอิงทางสังคมหรือกลุ่มอ้างอิงที่เฉพาะเจาะจง 6) เจตคติสามารถถ่ายทอดจากบุคคลหนึ่งไปสู่บุคคลหนึ่งได้ เช่น บิดามารดาไม่ชอบบุคคลหนึ่งย่อมมีแนวโน้มที่จะทำให้บุตรไม่ชอบบุคคลนั้นด้วย 7) เจตคติเป็นสิ่งที่มีลักษณะมั่นคง คงทนถาวรและจะมีความคงตัวอยู่ในระยะเวลา (Persistent Overtime) ซึ่งมิได้หมายความว่า เจตคติจะไม่มีการเปลี่ยนแปลง ทั้งนี้เพราะสิ่งจูงใจทางอารมณ์ และจิตใจเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้อย่างช้า ๆ 8)

เจตคติสามารถเปลี่ยนแปลงได้ เนื่องจากเจตคติเป็นสิ่งที่ได้รับมาจากสิ่งจูงใจทางอารมณ์และจิตใจของบุคคล ดังนั้นเมื่อสิ่งดังกล่าวเปลี่ยนไป เจตคติย่อมเปลี่ยนแปลงได้ด้วยและการเปลี่ยนแปลงจะเป็นไปอย่างต่อเนื่อง ตามคุณภาพและความเข้มข้น หรือความแข็งแกร่งจากค่าบวกผ่านค่ากลางไปยังค่าลบ 9) เจตคติมีปริมาณความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันอยู่ไม่มากก็น้อย ทั้งนี้ เจตคติมีค่าประเมินของความคิดรวบยอด (Concept) รวมกันอยู่ นั้นคือมีความคล้ายคลึงกัน เกี่ยวกับวัตถุอ้างอิงและค่าบวกลบ 10) บุคคลสามารถเกิดเจตคติต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้ เช่น เกิดกับบุคคล วัตถุ สถาบัน ขนบธรรมเนียมประเพณี เป็นต้น 11) เจตคติเป็นพื้นฐานหรืออย่างน้อยเป็นส่วนหนึ่ง ซึ่งจะเป็นแรงผลักดันก่อให้เกิดลักษณะนิสัย ส่วน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเจตคติของครูที่มีต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

รัชนีกร ประสาร (2547) ได้ศึกษาปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพการทำงานของครูประถมศึกษาในโรงเรียนประถมศึกษากรุงเทพมหานครที่ผ่านการรับรองคุณภาพการศึกษา พบว่าปัจจัยลักษณะทางจิต ได้แก่ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เจตคติต่อวิชาชีพครู ลักษณะมุ่งอนาคต มีประสิทธิภาพในการทำงานสูงกว่ากลุ่มครูที่มีเจตคติที่ดีต่อวิชาชีพครูน้อย ทางด้านศักดิ์ชัย นิรัญทวี (2532) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความแปลกแยกและพฤติกรรมการทำงานของครูในกรุงเทพมหานคร จำนวน 405 คน พบว่า ตัวแปรทางจิตที่เป็นองค์ประกอบด้านบวกของความแปลกแยกคือ ทัศนคติต่อสภาพการทำงาน มีความสัมพันธ์กับลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลังของครูในระดับสูง โดยพบว่า ครูเป็นเพศหญิงมีวุฒิการศึกษาต่ำกว่าปริญญาตรี และครูชายที่มีวุฒิการศึกษาสูงเป็นครู 2 กลุ่มที่มีลักษณะทางจิตต่ำในด้านทัศนคติต่อการทำงานต่ำ นอกจากนี้ยังพบว่าตัวทำนายประสิทธิภาพการทำงานที่สำคัญ คือ ทัศนคติต่อสภาพการทำงานและความรู้สึกเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมซึ่งสอดคล้องกับปริญญา ณ วันจันทร์ (2536) ได้ศึกษาเรื่องปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพการทำงานของครูประถมศึกษา พบว่า ลักษณะทางจิต ด้านทัศนคติต่อวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับประสิทธิภาพการทำงานของครูและจากการวิเคราะห์เพื่อหาตัวทำนาย พบว่า ตัวทำนายที่สำคัญคือ ทัศนคติต่อวิชาชีพครูเป็นตัวที่น่าสนใจที่สุด เพราะทำนายได้ถึง 5 กลุ่ม คือ กลุ่มรวม กลุ่มครูหญิง กลุ่มครูอายุราชการน้อย กลุ่มครูวุฒิการศึกษาปริญญาตรี และกลุ่มครูวุฒิการศึกษาสูงกว่าปริญญาตรี ส่วน ทองคำ ผดุงศุข (2531) ศึกษาถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่เรียนร่วมกับเด็กปกติสรุปว่าปัจจัยสำคัญที่ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนร่วมดีขึ้นอยู่กับทัศนคติของครูที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของลักษณา ตันติลีปิกร (2533) ศึกษาเรื่องความรู้สุขภาพจิตปัญญาอ่อนและทัศนคติของครู – นักเรียนโรงเรียนวิฐูทิศ พบว่า ปัจจัยที่สำคัญต่อการศึกษาของเด็กปัญญาอ่อนคือทัศนคติของครู และเพื่อน ๆ ภายหลังการให้ความรู้ด้านสุข

ภาพจิตปัญญาอ่อนแล้ว ครูส่วนใหญ่มีทัศนคติต่อเด็กปัญญาอ่อนดีขึ้น แต่ไม่เห็นด้วยกับการนำเด็กปัญญาอ่อนและเด็กปกติมาเรียนร่วมในชั้นเดียวกัน ทั้งนี้เพราะครูส่วนใหญ่คิดว่าเป็นการยากต่อการจัดการเรียนการสอนให้ได้ประโยชน์ในเด็กทั้ง 2 กลุ่ม ในเวลาเดียวกัน จากงานวิจัยที่เกี่ยวกับเจตคติข้างต้น พอจะกล่าวได้ว่าเจตคติของครู น่าจะมีความสัมพันธ์และสามารถทำนายเกี่ยวกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้

3.5 การสนับสนุนของผู้บริหารกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ความหมายของการสนับสนุนของผู้บริหาร

ผู้บริหาร (Management Staff) ตามความหมายของสถาบันเพิ่มผลผลิตแห่งชาติ (2544 : 20) ผู้บริหารระดับสูงจะต้องจัดให้มีหลักฐานที่แสดงถึงความมุ่งมั่นของตนที่มีต่อการพัฒนา การนำระบบบริหารคุณภาพไปปฏิบัติใช้ และการปรับปรุงประสิทธิผลของระบบบริหารคุณภาพอย่างต่อเนื่อง ซึ่งต้องมีความเกี่ยวเนื่องสัมพันธ์กับบุคลากรขององค์กร อุทัย หิรัญโต (2520 : 8-9) ให้นิยามของผู้บริหารหรือผู้นำซึ่งต้องมีอย่างใดอย่างหนึ่งในสิ่งเหล่านี้ คือ 1) เป็นบุคคลที่มีอิทธิพลและมีความสัมพันธ์กับผู้ใต้บังคับบัญชาในสถานการณ์ต่าง ๆ ในการปฏิบัติการและอำนวยการเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ขององค์กร 2) เป็นผู้บริหารงานของกลุ่มที่ทำหน้าที่เกี่ยวกับการอำนวยการ จูงใจ ริเริ่มประนีประนอม และประสานงานโดยอาศัยอำนาจหน้าที่เป็นเครื่องมือตามกระบวนการทำงาน เพื่อก่อให้เกิดความร่วมมือกันภายในองค์กร 3) เป็นผู้มีความรู้ความสามารถในการที่จะนำแผนงานและแนวทางของตนให้เป็นยอมรับด้วยความเต็มใจของบุคคลในหน่วยงาน 4) เป็นผู้ที่นำวิธีการในการจูงใจให้บุคคลแต่ละคนในองค์กรทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของหน่วยงาน ขณะเดียวกันการสนับสนุน (Support) หมายถึง สิ่งที่ผู้กระทำรู้ว่าหรือมีความเชื่อว่าจะได้รับสิ่งนั้น ๆ จากพฤติกรรมที่แสดงออกมา (เสริมศักดิ์ วิสาลาภรณ์. 2536 : 62 ; อ้างอิงจาก Tichy & Devanna. 1986 : 19–32) กล่าวว่าผู้บริหารควรมีลักษณะอย่างใดอย่างหนึ่งคือ 1) เป็นผู้นำเปลี่ยนแปลง (Change Agent) เพื่อเปลี่ยนแปลงองค์กรที่ตนเองรับผิดชอบไปสู่เป้าหมาย ซึ่งต้องมีการสร้างแรงบันดาลใจให้มีความร่วมมือและก้าวไปพร้อม ๆ กัน 2) เป็นบุคคลที่มีความสุขุมรอบคอบ กล้าเผชิญกับความเป็นจริงที่เกิดขึ้น 3) เน้นการทำงานแบบมีส่วนร่วม ยอมรับในความคิดเห็นของผู้ร่วมงาน และมุ่งเน้นการทำงานเป็นทีม ทั้งนี้เพื่อนำองค์กรไปสู่องค์กรคุณภาพสอดคล้องกับลักษณะของผู้นำแห่งการเปลี่ยนแปลง (Transformational Leader) (วิโรจน์ สารรัตนะ. 2545 : 114-116 ; อ้างอิงจาก Bartol & others. 1988) กล่าวว่าผู้นำจะต้องเป็นผู้ที่จูงใจให้บุคคลปฏิบัติงานเกินกว่าความคาดหวังปกติ มุ่งไปที่ภารกิจงานอย่างกว้าง ๆ ด้วยความสนใจที่เกิดขึ้นภายในตน มุ่งการบรรลุความต้องการในระดับสูง หรือสัมฤทธิ์ผลขององค์กรเป็นสำคัญ สรุปได้

ว่า การสนับสนุนของผู้บริหารหมายถึง การรับรู้ของบุคคลเกี่ยวกับการได้รับความช่วยเหลือจากผู้บริหารหรือหัวหน้างานในการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ภายในหน่วยงานเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของงาน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสนับสนุนของผู้บริหารที่มีต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

จากการประมวลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่าการสนับสนุนของผู้บริหารมีส่วนสำคัญอย่างมากในการทำงานร่วมกันในองค์กร สุวัฒน์ มุทธเมธา (2524. 52-62) พบว่าจากบทบาทของผู้บริหารและการสนับสนุนของผู้บริหารมีผลทำให้เกิดการมีส่วนร่วมของครูในโรงเรียนมีการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงรูปแบบวิธีการศึกษาพัฒนาหลักสูตรและการสอน เพื่อมุ่งเน้นคุณภาพของผู้เรียน และที่สำคัญส่งเสริมให้เกิดการมีส่วนร่วมโดยสร้างความร่วมมือระหว่างโรงเรียน บุคคล หน่วยงาน และองค์กรต่าง ๆ ในชุมชน สอดคล้องกับการศึกษาของกมลวรรณ ชัยพาณิช (2536) พบว่าผู้บริหารโรงเรียนมีความสำคัญอย่างยิ่งในการสร้างความร่วมมือของบุคลากรในโรงเรียนให้มีความสามัคคีกันอย่างสูงในการมุ่งพัฒนาการเรียนการสอน เช่นเดียวกับผลการศึกษาของพูลศรี ไม้ทอง (2543 : 134-135) พบว่าผู้บริหารมีความสำคัญเป็นอย่างมากในการส่งเสริมและสนับสนุนการมีส่วนร่วมของครู เนื่องจากเป็นบุคคลสำคัญในการกำหนดนโยบาย และมีบทบาทสำคัญในการสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างโรงเรียนและชุมชน นอกจากนี้สนิท ขาวสอาด (2539 : 95-99) ได้ศึกษาปัจจัยสำคัญต่อการมีส่วนร่วมของประชาชนในระดับท้องถิ่น : กรณีศึกษาโครงการประปาหมู่บ้าน อำเภอเมือง และอำเภอธาตุพนม จังหวัดนครพนม พบว่าปัจจัยผู้นำทั้งผู้นำทางสังคมและผู้นำในครอบครัว เป็นปัจจัยสำคัญที่เอื้อต่อการมีส่วนร่วมทางการเมืองในระบอบประชาธิปไตยของประชาชนในระดับท้องถิ่นและระดับประเทศ เช่นเดียวกับผลการศึกษาของสุวัฒน์ ศิริโภคาภิรมย์ (2540 : 110-112) พบว่าผู้นำชุมชนเป็นบุคคลที่มีความสำคัญและมีบทบาทเป็นอย่างมากในชุมชนในการเข้ามามีส่วนร่วมทางการเมืองของประชาชน เนื่องจากเป็นผู้ที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจ การชักจูงใจ และการโน้มน้าวของสมาชิกในชุมชน โดยการสัมภาษณ์แบบเจาะลึกพบว่าผู้นำเป็นผู้ที่สมาชิกในชุมชนมีการยอมรับและเชื่อมั่นสูงในการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ในชุมชน จะเห็นได้ว่าหากหน่วยงานไหนมีผู้บริหารที่มีการสนับสนุนผู้ใต้บังคับบัญชาแล้วผลการทำงานของบุคลากรในหน่วยงานย่อมมีประสิทธิภาพเช่นเดียวกับการทำงานในโรงเรียนถ้าผู้อำนวยการให้การสนับสนุนคณะครูในการทำงานแล้วก็จะส่งผลต่อพฤติกรรมการทำงานของครูในทางที่ดีทำงานด้วยความสุขซึ่งก็จะส่งผลต่อตัวนักเรียนนั่นเอง

3.6 สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

การปฏิบัติงานขององค์กรหรือหน่วยงานให้บรรลุวัตถุประสงค์อย่างมีประสิทธิภาพได้นั้นนอกจากความสามารถของบุคลากรแล้ว ยังมาจากผลของความสัมพันธ์อันดีและความร่วมมือของบุคลากร

ในหน่วยงานอีกด้วย การปฏิบัติงานของครูต้องมีความสัมพันธ์และร่วมมือกันกับเพื่อนร่วมงานภายในโรงเรียน ซึ่งความรู้สึกพึงพอใจในการทำงานเกิดจากความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ความเอื้ออารีต่อกันทำให้เกิดความร่วมมือเกิดพลังกลุ่ม พลังความคิดสร้างสรรค์ ดังที่สุจิตรา จรจิตร (2532 : 119) ชี้ให้เห็นถึงความสัมพันธ์อันดีว่าเป็นปัจจัยที่สำคัญที่ส่งผลต่อการทำงานและเป็นปัจจัยหนึ่งที่สามารถทำนายการคงอยู่ของบุคคล นอกจากนั้นการศึกษาค้นคว้าของไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ (2533 : 190) พบว่า ความสัมพันธ์ของครูประถมศึกษาไม่ค่อยราบรื่น สัมพันธภาพของครูและเพื่อนร่วมงานไม่ดี ส่งผลต่อการปฏิบัติงานของครูและหน่วยงาน และควิตูกัว (วิมล ศรประสิทธิ์. 2541 : 36 ; อ้างอิงจาก Quitugua. 1975) ได้ศึกษาองค์ประกอบที่กระทบกระเทือนต่อความพึงพอใจในการทำงานของครูโรงเรียนรัฐบาลในเกาะกวม พบว่า ครูไม่พึงพอใจในสภาพการทำงาน ความมั่นคงในอาชีพ จากผลการวิจัยของคำนึง นกแก้ว (2533) ได้ทำการศึกษาความพึงพอใจในการทำงานของครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ในเขตการศึกษา 3 พบว่า องค์ประกอบที่ทำให้ครู อาจารย์ในโรงเรียนมัธยมศึกษา มีความพึงพอใจในการทำงาน ได้แก่ การยอมรับนับถือ ความสำเร็จของงาน ความรับผิดชอบและลักษณะของงานที่ปฏิบัติ ส่วนองค์ประกอบที่ทำให้ครูไม่พอใจได้แก่ สภาพการทำงาน ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนร่วมงาน และความสัมพันธ์ระหว่างผู้บังคับบัญชา

จะเห็นได้ว่าความสัมพันธ์ระหว่างครูและเพื่อนร่วมงาน น่าจะส่งผลต่อพฤติกรรมการทำงานของครู จึงสรุปได้ว่า สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานของครู หมายถึง การรับรู้ว่าตนเองและเพื่อนร่วมงานปฏิบัติต่อกันทั้งด้านการทำงานและด้านส่วนตัวทั้งในและนอกสถานที่ทำงาน เพื่อให้เกิดสัมพันธภาพที่ดี

บทที่ 3
วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ (Survey Research) ซึ่งผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัย เพื่อศึกษาถึงลักษณะทางจิตและลักษณะทางสังคมของครูที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนเรียนร่วม สังกัดกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยได้แบ่งขั้นตอนในการดำเนินการวิจัยดังนี้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ เป็นครูประจำชั้นที่สอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ช่วงชั้นที่ 1 (ป.1-ป.3) ในโรงเรียนเรียนร่วมสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 61 โรงเรียน จำนวนครู 183 คน

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า เป็นครูที่สุ่มจากประชากรโดยมีเกณฑ์การเลือกกลุ่มตัวอย่างคือ 1) เป็นครูประจำชั้นที่ผ่านการอบรมโครงการเรียนร่วม 200 ชั่วโมง โรงเรียนละ 1 คน 2) ครูประจำชั้นที่ไม่ได้รับการอบรมโครงการเรียนร่วม 200 ชั่วโมง โรงเรียนละ 1 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 122 คน

ตัวแปรในการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาตัวแปรดังนี้

ตัวแปรอิสระ ประกอบด้วยตัวแปรที่เป็นปัจจัยเชิงเหตุของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ได้แก่

1. ลักษณะทางจิต ได้แก่ ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้
2. ลักษณะทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน

ตัวแปรตาม คือ พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 8 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลพื้นฐาน โดยให้ผู้ตอบเติมข้อความที่เป็นจริงเกี่ยวกับตนเอง

ตอนที่ 2 เครื่องมือวัดความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หมายถึง ความรู้ในเรื่องกลวิธีการจัดการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ซึ่งมีลักษณะการจัดการเรียนการสอนที่แตกต่างจากเด็กปกติรวมถึงวิธีสอนที่มีความแตกต่างกัน แบบวัดตัวแปรนี้ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นจากการศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ลักษณะเป็นแบบสอบถาม มีข้อคำถาม 15 ข้อ ซึ่งเป็นข้อความ ถ้าข้อความนั้นเป็นจริง ให้ใส่ / ในช่อง ใช่ และข้อความที่ไม่เป็นจริงให้ใส่ / ในช่องไม่ใช่ ก็จะได้คะแนนข้อละ 1 คะแนน แต่ถ้าตอบผิดหรือใส่ / ในช่อง ไม่ทราบ ก็จะได้คะแนน 0 คะแนน ผู้ที่ตอบได้คะแนนสูง แสดงว่า เป็นคนที่มีความรู้กลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มาก ผู้ที่ได้คะแนนต่ำ แสดงว่า เป็นคนที่มีความรู้เรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้น้อย ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิแอลฟา เท่ากับ .95

เกณฑ์การให้คะแนน เป็นข้อความให้อ่านและประเมินตนเอง ถ้าตอบถูกจะได้ข้อละ 1 คะแนน

ตัวอย่าง โปรดพิจารณาว่าข้อความแต่ละข้อต่อไปนี้ อธิบายเกี่ยวกับระดับความรู้ของท่าน ในระดับใดที่ตรงกับความเป็นจริงมากที่สุด แล้วทำ / ลงในช่องว่างนั้น ๆ

ข้อคำถาม	ใช่	ไม่ใช่	ไม่ทราบ
<u>กลวิธีการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มีลักษณะดังนี้</u> 0 เด็กในห้องเรียนเดียวกันควรมีวิธีการสอนและประเมินผลเป็นแบบเดียวกัน			
00 ควรเขียนแผนการสอนรายบุคคลสำหรับเด็กทุกคนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้			

ตอนที่ 3 เครื่องมือวัดด้านสุขภาพจิต

สุขภาพจิต หมายถึง ปริมาณความวิตกกังวล อันประกอบด้วยความกลัวในเรื่องต่างๆ โดยปราศจากเหตุผลอันควร ความกลุ่มใจ ความโกรธง่าย ความตื่นเต้นง่าย ขาดสมาธิ ขาดความกลัวและกลัวผิด และครอบคลุมจากปัญหาทางกาย เครื่องมือนี้ผู้วิจัยได้ดัดแปลงจากแบบวัดสุขภาพจิตของวิรัติ ปานศิลา (2542) มีข้อคำถาม 10 ข้อ เพื่อใช้วัดระดับสุขภาพจิตของครู มีลักษณะเป็นแบบสอบถามประกอบด้วยมาตรประเมินค่า 6 ระดับ ผู้ที่มีคะแนนเท่ากับหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ย แสดงว่า เป็นผู้ที่มีสุขภาพจิตที่ดีมาก ส่วนผู้ที่มีคะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่ามีสุขภาพจิตดีน้อย ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิแอลฟา เท่ากับ .86

เกณฑ์การให้คะแนน เมื่อเป็นข้อความทางบวก ผู้ตอบจะได้คะแนน 6 ถึง 1 จากคำตอบ “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริงเลย” แต่ถ้าเป็นข้อความทางลบ ผู้ตอบจะได้คะแนนตรงกันข้าม

ตัวอย่าง โปรดพิจารณาว่าข้อความแต่ละข้อต่อไปนี้อธิบายเกี่ยวกับลักษณะของสุขภาพจิตของท่าน ในระดับใดที่ตรงกับความเป็นจริงมากที่สุด แล้วทำ / ลงในช่องว่างนั้น ๆ

ข้อ 0 ข้าพเจ้ารู้สึกว่าสามารถเข้ากับคนอื่นได้ง่าย

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ข้อ 00 ข้าพเจ้ารู้สึกกังวลใจเมื่อเพื่อนร่วมงานไม่ให้ความร่วมมือ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ตอนที่ 4 เครื่องมือวัดปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ)

ปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ) หมายถึง ความสามารถทางอารมณ์ในการดำเนินชีวิตอย่างสร้างสรรค์และมีความสุข ผู้วิจัยได้ใช้เครื่องมือวัด EQ ของกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2543) มีข้อคำถาม 52 ข้อ เพื่อใช้วัดระดับอารมณ์ของครู เครื่องมือวัดมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 4 ระดับ ตั้งแต่ “จริงมาก” ไปจนถึง “ไม่จริง” ผู้ที่ได้คะแนนเท่ากับหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่ามีคุณลักษณะทางปรีชาเชิงอารมณ์สูง ส่วนผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่ามีคุณลักษณะทางปรีชาเชิงอารมณ์ต่ำ ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิแอลฟา เท่ากับ .86

เกณฑ์การให้คะแนน เมื่อเป็นข้อความทางบวก ผู้ตอบจะได้คะแนน 4 ถึง 1 จากคำตอบ “จริงมาก” ถึง “ไม่จริง” แต่ถ้าเป็นข้อความทางลบ ผู้ตอบจะได้คะแนนตรงกันข้าม

ตัวอย่าง โปรดพิจารณาว่าข้อความแต่ละข้อต่อไปนี้อธิบายเกี่ยวกับลักษณะของอารมณ์ของท่าน ในระดับใดที่ตรงกับความเป็นจริงมากที่สุด แล้วทำ เครื่องหมาย / ลงในช่องว่างนั้น ๆ

ข้อ 0 เวลาโกรธหรือไม่สบาย ฉันรับรู้ได้ว่าเกิดอะไรขึ้นกับฉัน

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

ข้อ 00 ฉันสังเกตได้เมื่อคนใกล้ชิดมีอารมณ์เปลี่ยนแปลง

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

ตอนที่ 5 เครื่องมือวัดเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หมายถึง การประเมินคุณค่าการเห็นความสำคัญของพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ความรู้สึกชอบ

และไม่ชอบ ตลอดจนความพร้อมที่จะอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ด้วยความมานะบากบั่น ซื่อสัตย์ มุ่งมั่นที่จะทำงานเพื่อส่วนรวม ผู้วิจัยได้พัฒนามาจากแบบสอบถามของ ศักดิ์ชัย นิรัญทวี (2532) มีข้อคำถาม 15 ข้อ เพื่อใช้วัดเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เครื่องมือวัดมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ ตั้งแต่ “จริงที่สุด” ไปจนถึง “ไม่จริงเลย ผู้ที่ได้คะแนนเท่ากับหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ย แสดงว่าเป็นผู้ที่มีเจตคติมากต่อการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ส่วนผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่าเป็นผู้ที่มีเจตคติน้อยต่อการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิแอลฟา เท่ากับ .86

เกณฑ์การให้คะแนน เมื่อเป็นข้อความทางบวก ผู้ตอบจะได้คะแนน 6 ถึง 1 จากคำตอบ “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริงเลย” แต่ถ้าเป็นข้อความทางลบ ผู้ตอบจะได้คะแนนตรงกันข้าม

ตัวอย่าง โปรดพิจารณาว่าข้อความแต่ละข้อต่อไปนี้ อธิบายเกี่ยวกับลักษณะของเจตคติต่อการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ในระดับใดที่ตรงกับความเป็นจริงมากที่สุด แล้วทำ / ลงในช่องว่างนั้น ๆ

ข้อ 0 ข้าพเจ้าเชื่อว่าเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สามารถพัฒนาได้ ถ้าได้รับการอบรมดูแลที่ดี

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ข้อ 00 ข้าพเจ้ารู้สึกพอใจมาก ที่สามารถช่วยให้เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้มีโอกาสเรียนรู้กับเด็กปกติได้อย่างมีความสุข

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ข้อ 000 ข้าพเจ้ามีความมุ่งมั่นที่จะช่วยเหลือเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ให้ได้เรียนร่วมกับเพื่อนอย่างมีความสุข

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ตอนที่ 6 เครื่องมือวัดการสนับสนุนของผู้บริหาร

การสนับสนุนของผู้บริหาร หมายถึง การรับรู้ของบุคคลเกี่ยวกับการได้รับความช่วยเหลือจากผู้บริหารหรือหัวหน้างานในการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ภายในหน่วยงานเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของงาน ผู้วิจัยได้สร้างเครื่องมือวัดโดยดัดแปลงจากแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมของ ศักดิ์ชัย นิรัญทวี (2532) มีข้อคำถาม 10 ข้อ ได้นำมาพัฒนาและปรับปรุงให้เหมาะสมกับงานวิจัยนี้ เพื่อใช้วัดความรู้สึกเกี่ยวกับการสนับสนุนของผู้บริหารต่อครู เครื่องมือวัดมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ ตั้งแต่ “จริงที่สุด” ไปจนถึง “ไม่จริงเลย” ซึ่งมีทั้งข้อความทางบวกและทางลบ ผู้ที่ได้คะแนน

เท่ากับหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่าได้รับการสนับสนุนของผู้บริหารมาก ส่วนผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่าได้รับการสนับสนุนของผู้บริหารน้อย ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิแอลฟา เท่ากับ .95

เกณฑ์การให้คะแนน เมื่อเป็นข้อความทางบวก ผู้ตอบจะได้คะแนน 6 ถึง 1 จากคำตอบ “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริง” แต่ถ้าเป็นข้อความทางลบ ผู้ตอบจะได้คะแนนตรงกันข้าม

ตัวอย่าง โปรดพิจารณาว่าข้อความแต่ละข้อต่อไปนี้ อธิบายเกี่ยวกับลักษณะของการสนับสนุนทางสังคมของท่าน ในระดับใดที่ตรงกับความเป็นจริงมากที่สุด แล้วทำ / ลงในช่องว่างนั้น ๆ

ข้อ 0 ผู้บริหารมักถามถึงพฤติกรรมของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้และให้กำลังใจข้าพเจ้า

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ข้อ 00 ผู้บริหารให้โอกาสข้าพเจ้าได้เสนอความคิดเห็นได้ทุกเรื่อง

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ตอนที่ 7 เครื่องมือวัดสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน

สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน หมายถึง การรับรู้ว่าตนเองและเพื่อนร่วมงานปฏิบัติต่อกันทั้งด้านการทำงานและด้านส่วนตัวทั้งในและนอกสถานที่ทำงาน เพื่อให้เกิดสัมพันธภาพที่ดี แบบวัดตัวแปรนี้วัดโดยผู้วิจัยได้สร้างขึ้นเองจากการค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง มีข้อคำถาม 10 ข้อ เพื่อใช้วัดความรู้สึกเกี่ยวกับสัมพันธภาพของครูกับเพื่อนร่วมงาน เป็นข้อความประกอบด้วยมาตรประเมินค่า 6 ระดับ ตั้งแต่ “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริงเลย” ซึ่งมีทั้งข้อความทางบวกและทางลบ ผู้ที่ได้คะแนนเท่ากับหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่ามีสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานสูง ส่วนผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่ามีสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานต่ำ ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิแอลฟา เท่ากับ .88

เกณฑ์การให้คะแนน เมื่อเป็นข้อความทางบวก ผู้ตอบจะได้คะแนน 6 ถึง 1 จากคำตอบ “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริง” แต่ถ้าเป็นข้อความทางลบ ผู้ตอบจะได้คะแนนตรงกันข้าม

ตัวอย่าง โปรดพิจารณาว่าข้อความแต่ละข้อต่อไปนี้ อธิบายเกี่ยวกับลักษณะของการสนับสนุนทางสังคมของท่าน ในระดับใดที่ตรงกับความเป็นจริงมากที่สุด แล้วทำ / ลงในช่องว่างนั้น ๆ

ข้อ 0 เพื่อนร่วมงานปลอบโยนเมื่อข้าพเจ้ามีความทุกข์

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ข้อ 00 เพื่อนร่วมงานให้ความช่วยเหลือเมื่อข้าพเจ้ามีปัญหา

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ตอนที่ 8 เครื่องมือวัดพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หมายถึง การกระทำหรือการแสดงออกของครูต่อนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ โดยแสดงให้เห็นว่าครูมีเจตคติที่ดีต่อนักเรียน ยอมรับและเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคล เป็นคนใจเย็น ให้ความรักความอบอุ่น รวมถึงมีความอดทนอดกลั้น เอาใจใส่ทั้งในเรื่องการเรียนและเรื่องทั่วไป มีการให้แรงเสริมทางบวก ตลอดจนหากลวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมตามศักยภาพของนักเรียนแต่ละบุคคล แบบวัดตัวแปรนี้วัดได้โดยผู้วิจัยสร้างขึ้นเองจากนิยามปฏิบัติการที่ได้จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อใช้วัดระดับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ลักษณะของแบบสอบถามเป็นข้อความ มีข้อคำถาม 23 ข้อ ประกอบด้วยมาตรประเมินค่า 6 ระดับ ตั้งแต่ “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริงเลย” ซึ่งมีทั้งข้อความทางบวกและทางลบ ผู้ที่ได้คะแนนสูงแสดงว่ามีพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ในระดับดีกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิแอลฟา เท่ากับ .89

เกณฑ์การให้คะแนน เมื่อเป็นข้อความทางบวก ผู้ตอบจะได้คะแนน 6 ถึง 1 จากคำตอบ “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริงเลย” แต่ถ้าเป็นข้อความทางลบ ผู้ตอบจะได้คะแนนตรงกันข้าม

ตัวอย่าง โปรดพิจารณาว่าข้อความแต่ละข้อต่อไปนี้ อธิบายเกี่ยวกับระดับพฤติกรรมของท่าน ในระดับใดที่ตรงกับความเป็นจริงมากที่สุด แล้วทำ / ลงในช่องว่างนั้น ๆ

ข้อ 0 ข้าพเจ้าจะรีบให้การเสริมแรงทางบวกทุกครั้ง เมื่อเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ทำงานได้ดี

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ข้อ 00 การให้งานเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ต้องคำนึงถึงความสามารถของเขาเป็นสำคัญ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

การสร้างเครื่องมือวัด

ผู้วิจัยดำเนินการสร้างเครื่องมือวัด ตามขั้นตอนดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ศึกษาเอกสารรายงานการวิจัยตำราและวารสารที่เกี่ยวข้องกับการกำหนดนิยามและโครงสร้างของตัวแปรที่ต้องการวัด

ขั้นตอนที่ 2 นำแบบวัดที่แปล เรียบเรียง หรือสร้างขึ้นให้อาจารย์ที่ปรึกษา 3 ท่าน และผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งเป็นอาจารย์ผู้สอนด้านการศึกษาพิเศษ ด้านพฤติกรรมศาสตร์ และอาจารย์ด้านระเบียบวิจัย จำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความตรงด้านเนื้อหาและภาษาที่ใช้ แล้วดำเนินการปรับปรุงแก้ไข

ขั้นตอนที่ 3 นำแบบสอบถามที่ได้ปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่ไม่ใช่กลุ่มประชากรในการวิจัยจำนวน 5 ท่าน และสัมภาษณ์ว่าผู้ตอบแบบสอบถามมีความเข้าใจคำชี้แจงและข้อคำถามชัดเจนหรือไม่ แล้วดำเนินการปรับปรุงแก้ไข

ขั้นตอนที่ 4 นำแบบสอบถามที่ปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน นำข้อมูลมาวิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นโดยหาสัมประสิทธิแอลฟ่าด้วยสูตรของครอนบาค และค่าอำนาจจำแนก

ขั้นตอนที่ 5 ปรับปรุงแบบสอบถามอีกครั้งหนึ่งและ จัดทำเป็นแบบสอบถามฉบับสมบูรณ์พร้อมที่จะนำไปใช้จริง

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอนต่อไปนี้

1. ขอหนังสือรับรองจากบัณฑิตวิทยาลัยเพื่อขอความอนุเคราะห์จากผู้อำนวยการสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร เพื่อให้ครูที่ปฏิบัติการสอนตามโรงเรียนในสังกัดได้ตอบแบบสอบถาม
2. ขอความร่วมมือจากผู้อำนวยการโรงเรียนและครูในแต่ละโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างครั้งนี้
3. นำแบบสอบถามที่จัดเตรียมไว้ทั้งหมดตามจำนวนกลุ่มตัวอย่าง โดยการนำไปฝากในตู้รับเอกสารที่สำนักการศึกษาของแต่ละเขต แต่ละโรงเรียน และกำหนดระยะเวลาส่งคืน โดยส่งผ่านเขตมายังตู้รับเอกสารที่สำนักการศึกษา หากโรงเรียนไหนยังไม่ได้รับ ก็จะทำการติดตามด้วยตนเอง
4. นำแบบสอบถามที่สมบูรณ์ มาทำการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป SPSS for Windows 11.5 เพื่อหาค่าสถิติดังนี้

1. การหาความสัมพันธ์ของตัวแปรลักษณะทางจิตและลักษณะทางสังคมกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ใช้สถิติการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation coefficient) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อที่ 1 และ 2

2. วิเคราะห์ผลของกลุ่มตัวแปรลักษณะทางจิตและลักษณะทางสังคมที่ส่งผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ โดยใช้สถิติการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบเพิ่มตัวแปรเป็นขั้น (Stepwise Multiple Regression) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อที่ 3

3. วิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทาง (Two – Way Analysis of Variance) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อที่ 4

บทที่ 4
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

N	แทน	จำนวนกลุ่มตัวอย่าง
$\overline{X}$	แทน	ค่าเฉลี่ย
S.D.	แทน	ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน
r	แทน	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน
t	แทน	ค่าสถิติที่ใช้วิเคราะห์ในการแจกแจงแบบที (t - distribution)
F	แทน	ค่าสถิติที่ใช้วิเคราะห์ในการแจกแจงแบบเอฟ (F - distribution)
SS	แทน	ผลบวกกำลังสองของคะแนนแต่ละตัว (Sum of Squares)
MS	แทน	ค่าเฉลี่ยของผลบวกของคะแนนยกกำลังสอง (Mean of Squares)
df	แทน	ชั้นแห่งความอิสระ(Degrees of Freedom)
R^2	แทน	กำลังสองของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ
SE_b	แทน	ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของสัมประสิทธิ์ของตัวพยากรณ์
β	แทน	ค่าสัมประสิทธิ์ของตัวพยากรณ์ซึ่งพยากรณ์ในรูปของคะแนนมาตรฐาน
a	แทน	ค่าคงที่ของสมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การศึกษาตัวแปรต่าง ๆ ตามจุดมุ่งหมายของการวิจัย ผู้วิจัยได้เสนอผลการวิเคราะห์โดยแบ่งออกเป็น 5 ตอนดังนี้

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์หาจำนวน และร้อยละ ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตาม เพศ อายุ ประสบการณ์การสอนเด็กพิเศษ วุฒิการศึกษา ประวัติการฝึกอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ดังปรากฏผลตามตาราง 1

ตาราง 1 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามข้อมูลทั่วไป

ข้อมูลทั่วไป	จำนวน (คน)	ร้อยละ
เพศ		
ชาย	12	9.84
หญิง	110	90.16
อายุ		
20 – 25 ปี	7	5.74
26 – 30 ปี	44	36.07
31 – 35 ปี	25	20.49
36 – 40 ปี	11	9.02
41 – 45 ปี	19	15.57
46 – 50 ปี	6	4.92
51 – 55 ปี	6	4.92
56 – 60 ปี	4	3.28
ประสบการณ์สอนเด็กพิเศษ		
1 – 2 ปี	73	59.84
3 – 4 ปี	28	22.95
5 – 6 ปี	18	14.75
7 – 8 ปี	2	1.64
มากกว่า 8 ปี	1	0.82
วุฒิการศึกษา		
ต่ำกว่าปริญญาตรี	4	3.28
ปริญญาตรี	102	83.61
สูงกว่าปริญญาตรี	16	13.11
การอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ		
เคย	61	50.00
ไม่เคย	61	50.00

จากตาราง 1 พบว่า ข้าราชการครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ในการศึกษาในครั้งนี้ มีจำนวน 122 คน จำแนกเป็นเพศหญิง จำนวน 110 คน (คิดเป็นร้อยละ 90.16) เพศชาย จำนวน 12 คน (คิดเป็นร้อยละ 9.84) ส่วนใหญ่มีอายุ 26 – 30 ปี จำนวน 44 คน (คิดเป็นร้อยละ 36.07) รองลงมาได้แก่ อายุ 31 – 35 ปี จำนวน 25 คน (คิดเป็นร้อยละ 20.49) อายุ 41 – 45 ปี จำนวน 19 คน (คิดเป็นร้อยละ 15.57) อายุ 36 – 40 ปี จำนวน 11 คน (คิดเป็นร้อยละ 9.02) อายุ 20 – 25 ปี จำนวน 7 คน (คิดเป็นร้อยละ 5.74) อายุ 46 – 50 ปี จำนวน 6 คน (คิดเป็นร้อยละ 4.92) อายุ 51 – 55 ปี จำนวน 6 คน (คิดเป็นร้อยละ 4.92) และอายุ 56 – 60 ปี จำนวน 4 คน (คิดเป็นร้อยละ 3.28) กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีประสบการณ์สอนเด็กพิเศษ ประมาณ 1 – 2 ปี จำนวน 73 คน (คิดเป็นร้อยละ 59.84) รองลงมา ได้แก่ 3 – 4 ปี จำนวน 28 คน (คิดเป็นร้อยละ 22.95) 5 – 6 ปี จำนวน 18 คน (คิดเป็นร้อยละ 14.75) 7 – 8 ปี จำนวน 2 คน (คิดเป็นร้อยละ 1.64) และ มากกว่า 8 ปี จำนวน 1 คน (คิดเป็นร้อยละ 0.82) กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีการศึกษาในระดับปริญญาตรี จำนวน 102 คน (คิดเป็นร้อยละ 83.61) รองลงมาคือ ระดับสูงกว่าปริญญาตรี จำนวน 16 คน (คิดเป็นร้อยละ 13.11) และ ต่ำกว่าปริญญาตรี จำนวน 4 คน (คิดเป็นร้อยละ 3.28) กลุ่มตัวอย่างเคยเข้าอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และไม่เคยอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จำนวน 61 คน เท่ากัน (คิดเป็นร้อยละ 50.00)

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตาม การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และ พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ดังแสดงผลในตาราง 2

ตาราง 2 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

ตัวแปร	Minimum	Maximum	$\overline{X}$	S.D
การสนับสนุนของผู้บริหาร	17	60	44.48	8.72
สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน	30	59	46.66	5.95
ความรู้ความเข้าใจฯ	5	15	10.34	2.44
สุขภาพจิต	22	60	39.60	6.43
ปรีชาเชิงอารมณ์	58	140	90.59	15.08
เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมฯ	55	90	72.35	7.92
พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กฯ	81	127	103.18	8.87

จากตาราง 2 พบว่า การสนับสนุนของผู้บริหารอยู่ในช่วงคะแนน 17 – 60 คะแนน มีค่าเฉลี่ย 44.48 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 8.72 สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานอยู่ในช่วงคะแนน 30 – 59 คะแนน มีค่าเฉลี่ย 46.66 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 5.95 ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้อยู่ในช่วงคะแนน 5 – 15 คะแนน มีค่าเฉลี่ย 10.34 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 2.44 สุขภาพจิตอยู่ในช่วงคะแนน 22 – 60 คะแนน มีค่าเฉลี่ย 39.60 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 6.43 ปรีชาเชิงอารมณ์ อยู่ในช่วงคะแนน 58 - 140 คะแนน มีค่าเฉลี่ย 90.59 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 15.08 เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้อยู่ในช่วงคะแนน 55 – 90 คะแนน มีค่าเฉลี่ย 72.35 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 7.92 พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้อยู่ในช่วงคะแนน 81 - 127 คะแนนมีค่าเฉลี่ย 103.18 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 8.87

ตอนที่ 3 ผลการหาความสัมพันธ์ระหว่าง ตัวแปรลักษณะทางจิต (ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้) และตัวแปรลักษณะทางสังคม (การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน) กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ดังแสดงผลในตาราง 3

ตาราง 3 ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรลักษณะทางจิต (ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้) และตัวแปรลักษณะทางสังคม (การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน) กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ตัวแปร	ความรู้ความเข้าใจฯ	สุขภาพจิต	ปรีชาเชิงอารมณ์	เจตคติฯ	การสนับสนุนของผู้บริหาร	เพื่อนร่วมงาน	พฤติกรรมของครูฯ
ความรู้ความเข้าใจฯ	1.000	-.032	-.033	.117	.047	-.073	.009
สุขภาพจิต		1.000	.163	.262**	.002	.187*	.144
ปรีชาเชิงอารมณ์			1.000	.282**	.016	.287**	.309**
เจตคติฯ				1.000	.343**	.202*	.591**
การสนับสนุนของผู้บริหาร					1.000	.301**	.198**
เพื่อนร่วมงาน						1.000	.110
พฤติกรรมของครูฯ							1.000

* p<.05, ** p<.01

จากตาราง 3 พบว่า ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ การสนับสนุนของผู้บริหาร มีความสัมพันธ์ในทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 (r มีค่าอยู่ระหว่าง .198 ถึง .591) กล่าวคือ ครูที่มีปรีชาเชิงอารมณ์สูง มีเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มาก และได้รับการสนับสนุนอย่างดีจากผู้บริหาร พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้จะดีด้วย และไม่พบความสัมพันธ์ของ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการ

เรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต สัมพันธภาพของเพื่อนร่วมงานกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ตอนที่ 4 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรลักษณะทางจิต (ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้) และตัวแปรลักษณะทางสังคม (การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน) ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ดังแสดงผลในตาราง 4 -11

ตาราง 4 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เมื่อพิจารณาตาม การสนับสนุนของผู้บริหาร และ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	sig.
การสนับสนุนของผู้บริหาร (a)	215.112	1	215.112	2.177	.143
ความรู้ความเข้าใจฯ (b)	21.992	1	21.992	0.223	.638
(a) x (b)	136.822	1	136.822	1.385	.242
ความคลาดเคลื่อน (Error)	11659.802	118	98.812		
รวม	1370988.000	122			

จากตาราง 4 เมื่อศึกษาผลร่วมกันของการสนับสนุนของผู้บริหาร และความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้พบว่า ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนของผู้บริหาร กับความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความแตกต่างของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ระหว่างครูที่ได้รับการสนับสนุนของผู้บริหารและครูที่มีความรู้ความเข้าเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้แตกต่างกัน

ตาราง 5 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เมื่อพิจารณาตาม การสนับสนุนของผู้บริหาร และ สุขภาพจิต

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	sig.
การสนับสนุนของผู้บริหาร (a)	221.946	1	221.946	2.223	.139
สุขภาพจิต (b)	33.249	1	33.249	0.333	.565
(a) x (b)	13.782	1	13.782	0.138	.711
ความคลาดเคลื่อน (Error)	11778.677	118	99.819		
รวม	1370988.000	122			

จากตาราง 5 เมื่อศึกษาผลร่วมกันของการสนับสนุนของผู้บริหาร และสุขภาพจิต ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้พบว่า ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนของผู้บริหาร กับสุขภาพจิตที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความแตกต่างของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ระหว่างครูที่ได้รับการสนับสนุนของผู้บริหารและครูที่มีสุขภาพจิตแตกต่างกัน

ตาราง 6 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เมื่อพิจารณาตาม การสนับสนุนของผู้บริหาร และปรีชาเชิงอารมณ์

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	sig.
การสนับสนุนของผู้บริหาร (a)	62.542	1	62.542	0.690	.408
ปรีชาเชิงอารมณ์ (b)	879.865	1	879.865	9.712**	.002
(a) x (b)	342.411	1	342.411	3.780	.054
ความคลาดเคลื่อน (Error)	10689.965	118	90.593		
รวม	1370988.000	122			

**p <.01

จากตาราง 6 พบว่า เมื่อศึกษาผลร่วมกันของการสนับสนุนของผู้บริหาร และปรีชาเชิงอารมณ์ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้พบว่า ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนของผู้บริหาร กับปรีชาเชิงอารมณ์ ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความแตกต่างของพฤติกรรมในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ของครูที่ได้รับการสนับสนุนของผู้บริหารแตกต่างกัน แต่พบว่าครูที่มีปรีชาเชิงอารมณ์สูง (ค่าเฉลี่ย = 102.42) มีพฤติกรรมในการรอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ดีกว่าครูที่มีปรีชาเชิงอารมณ์ต่ำ (ค่าเฉลี่ย = 79.15) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 7 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เมื่อพิจารณาตาม การสนับสนุนของผู้บริหาร และเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	sig.
การสนับสนุนของผู้บริหาร (a)	4.273	1	4.273	0.051	.822
เจตคติฯ(b)	1891.685	1	1891.685	22.499***	.000
(a) x (b)	0.341	1	0.341	0.004	.949
ความคลาดเคลื่อน (Error)	9921.428	118	84.080		
รวม	1370988.000	122			

***p <.001

จากตาราง 7 เมื่อศึกษาผลร่วมกันของการสนับสนุนของผู้บริหาร และเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้พบว่า ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนของผู้บริหาร กับเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความแตกต่างของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้กับครูที่ได้รับการสนับสนุนของผู้บริหารแตกต่างกัน แต่พบว่าครูที่มีเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มาก (ค่าเฉลี่ย = 78.48) มีพฤติกรรมในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ดีกว่าครูที่มีเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้น้อย (ค่าเฉลี่ย = 65.81) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

ตาราง 8 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เมื่อพิจารณาตาม สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน และความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	sig.
สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน (a)	135.920	1	135.920	1.352	.247
ความรู้ความเข้าใจฯ (b)	35.554	1	35.554	0.354	.553
(a) x (b)	0.983	1	0.983	0.010	.921
ความคลาดเคลื่อน (Error)	11861.007	118	100.517		
รวม	1370988.000	122			

จากตาราง 8 พบว่า เมื่อศึกษาผลร่วมกันของสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน และความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้พบว่า ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานกับความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความแตกต่างของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ระหว่างครูที่มีสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานและครูที่มีความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้แตกต่างกัน

ตาราง 9 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เมื่อพิจารณาตาม สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน และสุขภาพจิต

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	sig.
สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน (a)	131.785	1	131.785	1.310	.255
สุขภาพจิต (b)	11.472	1	11.472	0.114	.736
(a) x (b)	14.219	1	14.219	0.141	.708
ความคลาดเคลื่อน (Error)	11869.516	118	100.589		
รวม	1370988.000	122			

จากตาราง 9 เมื่อศึกษาผลร่วมกันของสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน และสุขภาพจิต ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้พบว่า ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน กับสุขภาพจิตที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความแตกต่างของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ระหว่างครูที่มีสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมกันและครูที่มีสุขภาพจิตแตกต่างกัน

ตาราง 10 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เมื่อพิจารณาตาม สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน และปรีชาเชิงอารมณ์

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	sig.
สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน (a)	6.754	1	6.754	0.073	.788
ปรีชาเชิงอารมณ์ (b)	860.618	1	860.618	9.241**	.003
(a) x (b)	101.600	1	101.600	1.091	.298
ความคลาดเคลื่อน (Error)	10989.628	118	93.132		
รวม	1370988.000	122			

**p <.01

จากตาราง 10 เมื่อศึกษาผลร่วมกันของสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน และปรีชาเชิงอารมณ์ ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้พบว่า ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน กับปรีชาเชิงอารมณ์ ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความแตกต่างของพฤติกรรมกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้กับครูที่มีสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานแตกต่างกัน แต่พบว่าครูที่มีปรีชาเชิงอารมณ์สูง (ค่าเฉลี่ย = 102.42) มีพฤติกรรมในการรอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ดีกว่าครูที่มีปรีชาเชิงอารมณ์ต่ำ (ค่าเฉลี่ย = 79.15) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 11 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เมื่อพิจารณาตามสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานและเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	sig.
สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน (a)	14.729	1	14.729	0.175	.676
เจตคติฯ (b)	1950.000	1	1950.000	23.230***	.000
(a) x (b)	6.304	1	6.304	0.075	.785
ความคลาดเคลื่อน (Error)	9905.101	118	83.942		
รวม	1370988.000	122			

***p <.001

จากตาราง 11 เมื่อศึกษาผลร่วมกันของสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน และเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้พบว่า ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน กับเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความแตกต่างของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้กับครูที่มีสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานแตกต่างกัน แต่พบว่าครูที่มีเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มาก (ค่าเฉลี่ย = 78.48) มีพฤติกรรมในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ดีกว่าครูที่มีเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้น้อย (ค่าเฉลี่ย = 65.81) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

ตอนที่ 5 ผลการอธิบายพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จากตัวแปรลักษณะทางจิต (ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้) และตัวแปรลักษณะทางสังคม (การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน) ดังแสดงผลในตาราง 12

ตาราง 12 แสดงผลการอธิบายพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จากตัวแปรลักษณะทางจิต (ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้) และตัวแปรลักษณะทางสังคม (การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน) โดยใช้วิธีเพิ่มทีละตัวแปร

ตัวแปรที่ศึกษา	β	t	R^2	F
เจตคติ	.548	7.231**	.350	64.504***
ปรีชาเชิงอารมณ์	.155	2.047*	.361	35.205***
		SE_b=0.052		
		a=37.604		

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

จากตาราง 12 พบว่า มีตัวแปร 2 ตัว ที่มีนัยสำคัญในการอธิบายความแปรปรวนของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ได้แก่ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการรอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และ ปรีชาเชิงอารมณ์ ตามลำดับ โดยเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เป็นตัวแปรแรกที่มีอิทธิพลสูงสุด (β =.548) สามารถอธิบายความแปรปรวนของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ได้ร้อยละ 35.0 และ ปรีชาเชิงอารมณ์เป็นตัวอธิบายลำดับที่ 2 ร่วมกับ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ร่วมกันอธิบายพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ได้ร้อยละ 36.1 โดยอำนาจการอธิบายเพิ่มขึ้นจากการใช้ตัวอธิบายตัวเดียวร้อยละ 36.1 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ซึ่งจะเห็นได้ว่าตัวอธิบายทั้ง 2 ตัว สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้ร้อยละ 36.1

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานทั้ง 4 ข้อ ดังที่ได้นำเสนอไปข้างต้น ผู้วิเคราะห์ได้วิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติมโดยนำลักษณะของครูผู้สอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ซึ่งในกลุ่มตัวอย่างจะประกอบด้วยครู 2 กลุ่ม ได้แก่ ครูที่เคยอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และครูที่ไม่เคยอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งมีจำนวนเท่ากันตามแผนดำเนินการรวบรวมข้อมูล โดยผู้วิจัยได้ทำการทดสอบค่าที (t – test) ซึ่งผลปรากฏดังตาราง 13

ตาราง 13 แสดงค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t – test) ของพฤติกรรมของครูระหว่างกลุ่มครูที่เคยกับไม่เคยเข้ารับการอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

		t – test for Equality of Means				
	การอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	$\overline{X}$	*S.D.*	t	df	Sig.
พฤติกรรมของครูฯ	เคย	105.03	8.37	-2.349	120	.020*
	ไม่เคย	101.33	9.04			

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 13 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเปรียบเทียบความแตกต่างของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ระหว่างกลุ่มครูที่เคยและไม่เคยได้รับ การอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยใช้สถิติทดสอบค่าที (t-test) จากการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ครูที่เคยอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพฤติกรรมในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่ดีกว่าครูที่ไม่เคยเข้าอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

บทที่ 5
สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลของงานวิจัยเรื่อง ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ในโครงการเรียนร่วมของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

ความมุ่งหมายของการวิจัย คือ

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มตัวแปรลักษณะทางจิตของครู ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการ อบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ กับพฤติกรรมของครูในการ อบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

2. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มตัวแปรลักษณะทางสังคม คือ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

3. เพื่ออธิบายพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จากตัวแปรลักษณะทางจิต และลักษณะทางสังคม

4. เพื่อศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างลักษณะทางจิตกับลักษณะทางสังคม ต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า เป็นครูที่สุ่มจากประชากรโดยมีเกณฑ์การเลือกกลุ่มตัวอย่างคือ 1) เป็นครูประจำชั้นที่ผ่านการอบรมโครงการเรียนร่วม 200 ชั่วโมง โรงเรียนละ 1 คน 2) ครูประจำชั้นที่ไม่ได้รับการอบรมโครงการเรียนร่วม 200 ชั่วโมง โรงเรียนละ 1 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 122 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 8 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป

ตอนที่ 2 แบบสอบถามวัดความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ตอนที่ 3 แบบสอบถามวัดด้านสุขภาพจิต

ตอนที่ 4 แบบสอบถามวัดด้านปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ)

ตอนที่ 5 แบบสอบถามวัดด้านเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ตอนที่ 6 แบบสอบถามวัดด้านการสนับสนุนของผู้บริหาร

ตอนที่ 7 แบบสอบถามวัดด้านสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน

ตอนที่ 8 แบบสอบถามวัดพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป SPSS for Windows 11.5 เพื่อหาค่าสถิติดังนี้

1. การหาความสัมพันธ์ของตัวแปรลักษณะทางจิตและลักษณะทางสังคมกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ใช้สถิติการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation coefficient) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อที่ 1 และ 2

2. วิเคราะห์ผลของกลุ่มตัวแปรลักษณะทางจิตและลักษณะทางสังคมที่ส่งผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ โดยใช้สถิติการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบเพิ่มตัวแปรเป็นขั้น (Stepwise Multiple Regression) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อที่ 3

3. วิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทาง (Two – Way Analysis of Variance) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อที่ 4

การสรุปผลการวิจัย

1. ตัวแปรลักษณะทางจิต ได้แก่ ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความสัมพันธ์ของความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

2. ตัวแปรลักษณะทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนของผู้บริหาร มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และไม่พบความสัมพันธ์ของสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

3. เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และปรีชาเชิงอารมณ์ร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้ร้อยละ 36.1 โดยที่ตัวแปรเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มีอิทธิพลสูงสุด (β =.548) ในการอธิบายความแปรปรวนของพฤติกรรมพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้และรองลงมาคือปรีชาเชิงอารมณ์

4. ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่าง ตัวแปรลักษณะทางจิต (ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้) และตัวแปรลักษณะทางสังคม (ได้แก่ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน) ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

และจากการเปรียบเทียบความแตกต่างของพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ซึ่งจำแนกตามการอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พบว่า ครูที่เคยอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพฤติกรรมในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่ดีกว่าครูที่ไม่เคยอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

อภิปรายผล

ผู้วิจัยจะอภิปรายผลจากข้อค้นพบของการวิจัย โดยจำแนกตามสมมติฐานในการวิจัย ดังนี้

สมมติฐานข้อที่ 1. ตัวแปรลักษณะทางจิตของครู ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

จากผลการศึกษาพบว่า ด้านปรีชาเชิงอารมณ์และ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มีความสัมพันธ์ในทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หมายถึงว่า หากครูเป็นผู้ที่สามารถรับรู้อารมณ์ตนเองได้ดี (Know one's Emotion) นั่นคือ การที่ครูสามารถรับรู้ว่าพื้นอารมณ์ของตนเองเป็นเช่นไร รู้ถึงลักษณะของอารมณ์และการแสดงออกในอารมณ์ต่าง ๆ ตลอดจนสามารถควบคุมตัวเองได้ดี เป็นคนที่มีเหตุผล มีความอดทนสูง ใจเย็นและมีความยืดหยุ่น ซึ่งจำเป็นในการสอนและการอบรมดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ แมคโดเวลและคณะ (McDowelle and Others. 1997) ที่ได้ศึกษาปรีชาเชิงอารมณ์ และผู้บริหารการศึกษาในมหาวิทยาลัยคาโรไลนาตะวันออก พบว่าการมีทักษะทางปรีชาเชิงอารมณ์ ทำให้มีประสิทธิภาพในการทำงาน

นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ ทรงพร สดใสจิตต์ (2547:57) ที่ศึกษา ปัจจัยด้านจิตสังคมที่ส่งผลต่อผลการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในเขตกรุงเทพมหานคร พบว่า คนที่มีปรีชาเชิงอารมณ์สูงส่งผลให้ผลการเรียนดีกว่าคนที่มีปรีชาเชิงอารมณ์ต่ำ

นอกจากนี้ยังพบว่า เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มีความสัมพันธ์ในทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ แสดงให้เห็นว่า หากครูมีเจตคติที่ดี คือมีท่าทีที่แสดงออกถึงความรู้สึก หรืออารมณ์ที่ดีต่อการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้แล้ว ก็จะส่งผลให้ครูแสดงออกถึงพฤติกรรรมที่ดี ที่เหมาะสมและเป็นแบบอย่างที่ดีแก่เด็กด้วยเช่นกัน ซึ่งก็สอดคล้องกับงานวิจัยของ รัชนีกร ประสาร (2547:55) ที่ศึกษา ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพการทำงานของครูประถมศึกษาในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่ผ่านการรับรองคุณภาพทางการศึกษา พบว่า ครูที่มีเจตคติที่ดีต่อวิชาชีพครูมาก จะมีประสิทธิภาพการทำงานสูงกว่ากลุ่มครูที่มีเจตคติต่อวิชาชีพครูน้อย และยังสอดคล้องกับการศึกษาของ ปริญญา ณ วันจันทร์ (2536: 78) ที่ศึกษาปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพในการทำงานของครูประถมศึกษาในจังหวัดเชียงราย พบว่าครูที่มีเจตคติต่อวิชาชีพครูสูงจะมีประสิทธิภาพในการทำงานสูงกว่าครูที่มีเจตคติต่อวิชาชีพครูต่ำ และงานวิจัยของ กนิษฐา เติมธนะศักดิ์ (2545:87) ที่ศึกษาตัวแปรบางประการที่สัมพันธ์กับความสามารถเชิงปฏิบัติงานวิจัยในชั้นเรียนของครูโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่า เจตคติมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความสามารถเชิงปฏิบัติงานวิจัยในชั้นเรียนของครู และสอดคล้องกับ สุทิศ ชินณะวงศ์ (2542: บทคัดย่อ) ศึกษาปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ต่อการยอมรับการปฏิรูปการศึกษาของครูช่างอุตสาหกรรม พบว่า เจคติมีความสัมพันธ์ต่อการยอมรับการปฏิรูปการศึกษาของครู แต่ไม่พบความสัมพันธ์ของสุขภาพจิตกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้อาจเป็นเพราะว่าครูบางคนไม่มั่นใจว่าตนเองมีสุขภาพจิตที่ดีพอ แต่มีเจตคติที่ดีต่อเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้และมีปรีชาเชิงอารมณ์สูง ก็สามารถทำให้มีพฤติกรรมที่ดีในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ก็ได้

ผลการศึกษาความสัมพันธ์ของความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้กับพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ พบว่าไม่มีความสัมพันธ์กัน ซึ่งอาจไม่สอดคล้องกับงานวิจัยอื่นนั้น ผู้วิจัยจึงได้ไปวิเคราะห์เพิ่มในกลุ่มครูที่เคยอบรมและไม่เคยอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พบว่า กลุ่มครูที่เคยอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ดีกว่ากลุ่มครูที่ไม่เคยอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งผลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การได้รับการอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษของครูมีผลโดยตรงกับพฤติกรรมการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และ

การอบรมจะได้ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ซึ่งเครื่องมือที่วัดความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้นี้ อาจจะเป็นการวัดความรู้ความเข้าใจพื้นฐานของครู ซึ่งครูที่ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่ว่าจะได้รับการอบรมหรือไม่ได้รับการอบรมก็อาจจะมีความรู้พื้นฐานดังกล่าวใกล้เคียงกัน จึงส่งผลไม่ชัดเจนกับตัวแปรตามคือพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ดังนั้นการให้การอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษแก่ครูที่สอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้จึงเป็นเรื่องสำคัญและจำเป็นที่จะให้ครูทุกคนได้เข้ารับการอบรม

สมมติฐานข้อที่ 2. ตัวแปรลักษณะทางสังคม คือ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานมีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

จากผลการศึกษาพบว่า ด้านการสนับสนุนของผู้บริหารมีความสัมพันธ์ทางบวกพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ แสดงให้เห็นว่า หากครูได้รับการสนับสนุนที่ดีจากผู้บริหารในการปฏิบัติงานแล้ว จะส่งผลให้ครูมีพฤติกรรมที่ดีในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ด้วย ในขณะเดียวกันหากครูไม่ได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารอย่างเพียงพอ อาจทำให้ครูรู้สึกขาดขวัญกำลังใจในการปฏิบัติงานโดยเฉพาะในการดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และส่งผลให้เกิดการไม่เอาใจใส่ดูแลหรือจัดการเรียนการสอนให้กับเด็กเหล่านี้ได้อย่างเหมาะสม ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ สุวัฒน์ มุทธเมธา (2524. 52-62) พบว่าจากบทบาทของผู้บริหารและการสนับสนุนของผู้บริหารมีผลทำให้เกิดพฤติกรรมการทำงานของครูในโรงเรียนมากขึ้น สอดคล้องกับการศึกษาของกมลวรรณ ชัยพาณิช (2536) พบว่าผู้บริหารโรงเรียนมีความสำคัญอย่างยิ่งในการสร้างความร่วมมือของบุคลากรในโรงเรียนให้มีความสามัคคีกันอย่างสูงในการมุ่งพัฒนาการเรียนการสอน เช่นเดียวกับผลการศึกษาของพูลศรี ไม้ทอง (2543 : 134-135) พบว่าผู้บริหารมีความสำคัญเป็นอย่างมากในการส่งเสริมและสนับสนุนการทำงานของครู แต่พบว่าสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงานไม่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูและเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ อาจเป็นเพราะว่าเครื่องมือวัดมุ่งในเรื่องสัมพันธภาพส่วนตัวมากกว่าเชิงวิชาชีพ

สมมติฐานข้อที่ 3. ตัวแปรลักษณะทางจิต และลักษณะทางสังคม ร่วมกันสามารถอธิบายพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้

จากการศึกษาพบว่า ตัวแปรที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้นั้นเป็นตัวแปรลักษณะทางจิต คือ ปรีชาเชิงอารมณ์และเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการ อบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ แสดงให้เห็นตัวแปรทั้งสองมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อพฤติกรรมการดูแลเด็กของครู เพระถ้าหากครูที่ดูแลไม่รู้จักวิธีในการจัดการกับอารมณ์ของตัวเองได้ และ มี

เจตคติที่ไม่ดีต่ออาชีพครู และต่อเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้แล้ว จะส่งผลต่อพฤติกรรมการแสดงออกของครูในด้านต่าง ๆ เช่น ด้านการดูแลเอาใจใส่ การให้ความช่วยเหลือ หรือด้านการจัดการเรียนการสอน ซึ่งสอดคล้องกับคำอธิบายของ ซาโลเวย์ (Salovay, 1988 ; อ้างอิงจาก Goleman, 1995 : 42-44) ว่า เมื่อเปรียบเทียบการปฏิบัติงานของครูแล้ว จะได้แก่ความสามารถในการรู้อารมณ์ตนเองของครู (มีสติ) ความสามารถควบคุมตนเองในการแสดงอารมณ์ ความสามารถในการสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง ความสามารถในการเข้าใจนักเรียนและความสามารถในการสร้างสัมพันธภาพที่ดี และดวงเดือน พันธุมนาวิน (2529: 20) กล่าวว่าถ้าบุคคลมีเจตคติที่ดี หรือในทางบวกพฤติกรรมที่แสดงออกจะมีแนวโน้มเป็นไปในทางที่ดีและเข้าหาสิ่งนั้นๆ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ รัชนีกร ประสาร (2547:55) ที่ศึกษา ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพการทำงานของครูประถมศึกษาในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่ผ่านการรับรองคุณภาพทางการศึกษา พบว่า ครูที่มีเจตคติที่ดีต่อวิชาชีพครูมาก จะมีประสิทธิภาพในการทำงานสูงกว่ากลุ่มครูที่มีเจตคติที่ดีต่อวิชาชีพครูน้อย นอกจากนี้งานวิจัยของเจิดหล้า สุนทรวิภาต (2534) พบว่า เจตคติที่ดีต่องานจะมีผลต่อประสิทธิผลของงาน ในภาควิชาของคณะศึกษาศาสตร์ในมหาวิทยาลัยไทย

สมมติฐานข้อที่ 4. มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันระหว่างตัวแปรลักษณะทางจิตกับตัวแปรลักษณะทางสังคมที่ส่งผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

จากการศึกษา พบว่า ไม่เป็นตามสมมติฐาน กล่าวคือ ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรลักษณะทางจิต (ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้) และตัวแปรลักษณะทางสังคม (ได้แก่ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน) ต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้พร้อมกัน แต่แปรปรวนไปตามตัวแปรอิสระแต่ละตัวแปร ผลการวิจัยดังกล่าวไม่สนับสนุนปฏิสัมพันธ์ร่วมของตัวแปรอิสระ 2 ตัวแปร ซึ่งครูที่สอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ที่มีลักษณะทางจิตและลักษณะทางสังคมด้านใดด้านหนึ่ง เช่น มีเจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มีปรีชาเชิงอารมณ์สูง หรือได้รับการสนับสนุนที่ดีจากผู้บริหาร ก็สามารถที่จะแสดงออกถึงการมีพฤติกรรมในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้เช่นกัน ซึ่งสรุปได้ว่า ตัวแปรหนึ่งมีความเข้มแข็งอยู่แล้ว ตัวแปรอื่นก็อาจไม่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ข้อเสนอแนะ เพื่อเป็นแนวทางในการปฏิบัติ

1. จากผลการศึกษา พบว่า เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และปรีชาเชิงอารมณ์ มีผลต่อพฤติกรรมของครู ดังนั้น ในการคัดเลือกบุคคลที่จะเข้าศึกษาเพื่อเป็นครู อาจารย์ในอนาคตนั้น ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องน่าจะมีการทดสอบถึง เจตคติต่ออาชีพครู หรือ ทางด้านปรีชาอารมณ์ประกอบการตัดสินใจด้วย

2. จากการศึกษา พบว่า เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และปรีชาเชิงอารมณ์ มีผลต่อพฤติกรรมของครู ดังนั้นในการเรียนการสอนหลักสูตรวิชาชีพครูนั้นควรมีการมีการจัดการเรียนการสอนหรือการปลูกฝังที่ส่งผลต่อเจตคติและปรีชาเชิงอารมณ์ของครูในอนาคต หรือควรจะมีการจัดอบรมผู้ที่จะประกอบวิชาชีพครูให้มีปรีชาเชิงอารมณ์ดีเพิ่มขึ้นและให้มีเจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จากนักจิตวิทยาหรือผู้ที่มีความเชี่ยวชาญ เพื่อให้ผู้ที่จะประกอบอาชีพครูในอนาคตนั้นมี เจตคติที่ดีต่อนักเรียน หรือต่อวิชาชีพครู และสามารถเป็นผู้ที่รู้จักควบคุมอารมณ์ของตัวเองได้ดีในสภาวการณ์ต่างๆ ด้วย ซึ่งปัจจัยเหล่านี้จะมีผลต่อพฤติกรรมของนักเรียนได้

3. การสนับสนุนของผู้บริหารมีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ดังนั้นผู้บริหารสถานศึกษาที่มีนโยบายในการจัดการเรียนร่วมและผู้บริหารที่ต้องการให้ครูมีพฤติกรรมที่ดีในการอบรมดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จะต้องให้การสนับสนุนแก่ครูเหล่านี้ด้วย

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1. การวิจัยครั้งนี้ได้ศึกษาตัวแปรลักษณะทางจิต ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ สุขภาพจิต ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และตัวแปรลักษณะทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนของผู้บริหาร สัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน ที่มีผลต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้ กับกลุ่มตัวอย่างครูที่สอนในช่วงชั้นที่ 1 (ป.1-ป.3) ควรมีการศึกษาเพิ่มเติมในกลุ่มครูช่วงชั้นอื่น ๆ ด้วย เพื่อให้ครอบคลุมเด็กที่มีความต้องการพิเศษทุกช่วงชั้น

2. การศึกษาวิจัยครั้งนี้ได้ศึกษากลุ่มตัวอย่างคือ ครูที่สอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เพื่อให้ได้งานวิจัยที่ครอบคลุมและสามารถช่วยเหลือเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ร่วมกันได้ระหว่างโรงเรียนและผู้ปกครอง ควรจะทำการศึกษาวิจัยกับผู้ปกครองเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ด้วย

3. การวิจัยที่มีความเกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้น เพื่อให้ทราบผลการวิจัยที่ละเอียดครอบคลุมและลึกซึ้ง ควรมีการศึกษาวิจัยเชิงคุณภาพหรือเชิงทดลอง เป็นรายกรณีหรือเป็นกลุ่มเล็ก ๆ เพราะว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นเด็กที่ไม่ปกติเหมือนเด็กทั่ว ๆ ไป ฉะนั้นการวิจัยที่เจาะลึกรายละเอียดลงไปน่าจะเป็นอีกแนวทางหนึ่งที่จะทำการศึกษาวิจัย

บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

กรมการแพทย์. (2537). *คู่มือสุขภาพจิตสำหรับเจ้าหน้าที่สาธารณสุข*. นนทบุรี : โรงพิมพ์มิตรสยาม.

กรมสุขภาพจิต. (2543). *แบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ สำหรับผู้ใหญ่ (อายุ 18-60 ปี)*. นนทบุรี : กระทรวงสาธารณสุข.

----------. (2543). *สรุปผลการวิเคราะห์และกำหนดมาตรฐานสื่อวีดีโอเกม*. นนทบุรี : กระทรวงสาธารณสุข.

กมลวรรณ ชัยวานิชศิริ. (2536). *ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับผู้บริหารที่สัมพันธ์กับประสิทธิผลของโรงเรียนเอกชน*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

กนิษฐา เติมธนะศักดิ์. (2545). *ตัวแปรบางประการที่สัมพันธ์กับความสามารถเชิงปฏิบัติการวิจัยในชั้นเรียนของครูในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดเพชรบุรี*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

คำนึง นกแก้ว. (2523). *ความพึงพอใจในการทำงานของครูโรงเรียนมัธยมศึกษาในเขตการศึกษา 3*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยา) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

งามตา วนินทานนท์. (2536). *ลักษณะทางพุทธศาสนาและพฤติกรรมของบิดามารดาที่เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดูบุตร. รายงานการวิจัยฉบับที่ 50 สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์* . มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

จารุพร แสงเป่า. (2540). *ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันต่อวิชาชีพของพยาบาลในโรงพยาบาล สังกัดสำนักการแพทย์ กรุงเทพมหานคร*. ปริญญานิพนธ์ วท.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

จินตนา บิลมาศ. (2529). คุณลักษณะของข้าราชการพลเรือน. *รายงานการวิจัยของสถาบันข้าราชการพลเรือน*. กรุงเทพฯ : สำนักงานข้าราชการพลเรือน.

เจิดหล้า สุนทรวิภาต. (2534). *คุณลักษณะของผู้นำและประสิทธิผลของงานในภาควิชาของคณะศึกษาศาสตร์ในมหาวิทยาลัยไทย*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ชวลิต ชูกำแพง. (2546). *การพัฒนาหลักสูตรซ่อมเสริมทักษะเบื้องต้นในการเรียนรู้สำหรับเด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้ระดับประถมศึกษา*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (หลักสูตรและการสอน) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ชวลิต ชูกำแพง และคณะ. (2544). ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กแอลดี. *รายงานการวิจัยหลักสูตรและการสอน* กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทร วิโรฒ.

ดวงใจ วรรณสังข์. (2541). *การศึกษาความสามารถในการจำพยัญชนะไทยของเด็กที่ปัญหาทางการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้ชุดการสอนนิทานประกอบภาพพยัญชนะไทย*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ดวงเดือน พันธุมนาวิน. (2541 , มกราคม). “รูปแบบปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism Model) เพื่อการวิจัย สาเหตุของพฤติกรรม และการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์.” *วารสารทันตาภิบาล*. 10 (2) ; 105-108.

ทองคำ ผดุงสุข. (2531). *ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กที่มีความปัญหาทางการได้ยินที่เรียนร่วมกับเด็กปกติ*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ทองนวล ภู่ประเสริฐ. (2538). *การศึกษาเจตคติของบุคลากรทางการศึกษาที่มีความต้องการพิเศษและการเรียนร่วม*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

เทอดศักดิ์ เดชคง. (2543). *จากความฉลาดทางอารมณ์สู่สติและปัญญา*. กรุงเพทฯ : พิฆเนศ พริ้นติ้ง.

นลินรัตน์ อภิชาต. (2536). *สุขภาพจิตของครูซึ่งสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

นันทนา วงษ์อินทร์. (2546 , พฤษภาคม). “EQ ของครูกับการสอนให้นักเรียนเก่ง ดี มีความสุข (ในยุคปฏิรูปการศึกษา).” *วารสารการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา*. 26(8) : 4-10.

นิรมล ช่างวัฒนชัย. (2539 , กรกฎาคม). “การเรียนร่วมระหว่างเด็กปกติและเด็กพิเศษ.“ *วารสารการศึกษา กทม*. 19(10) : 25-29.

บุญรับ ศักดิ์มณี. (2532). *การเสริมสร้างจิตลักษณะเพื่อพัฒนาพฤติกรรมการทำงานราชการ*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (พัฒนศึกษาศาสตร์) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ประทีป ปะสัน. (2545). *ผลการใช้เกมจำลองชีวิตคน (The Sims) ที่มีต่อระดับเชาว์อารมณ์ (EQ) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏสวนดุสิต*. ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (จิตวิทยาอุตสาหกรรม) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

ปราณี รามสูตร. (2528). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ : เจริญกิจ.

ปริญญา ณ วันจันทร์. (2536). *ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพในการทำงานของครูประถมศึกษาในจังหวัดเชียงราย*. ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ผดุง อารยะวิญญู. (2542). *เด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ : P.A.ART &PRINTING.

----------. (2543 , กันยายน-ธันวาคม). Learning Disabilities คืออะไร?. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์*. 1(4) : 26-32.

ผดุง อารยะวิญญู และดารณี ศักดิ์ศิริผล. (2544). การศึกษาความต้องการกำลังคนในการพัฒนาการศึกษาพิเศษ. *รายงานการวิจัยภาคการศึกษาพิเศษคณะศึกษาศาสตร์* กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ฝน แสงสิงห์แก้ว. (2521). *สุขภาพจิต*. กรุงเทพฯ : ชวนพิมพ์.

พิตร ทองชั้น. (2547 , มกราคม). การวัดทางด้านจิตพิสัย EQ VS H.G. *วารสารการศึกษา กทม*. 28 (2) : 35-39.

พูลศรี ไม้ทอง. (2543). *การศึกษาการมีส่วนร่วมของชุมชนในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในระดับมัธยมศึกษาของโรงเรียนที่ได้รับการรับรองมาตรฐานคุณภาพการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชนในกรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (บริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

ไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ. (2526). *ปัจจัยที่สัมพันธ์กับความท้อแท้ในการปฏิบัติงานของครูประถมศึกษาในภาคกลาง*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (พัฒนศึกษาศาสตร์) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

เยาวลักษณ์ วรรณม่วง. (2544). *การศึกษาความสามารถในการจำพยัญชนะไทยของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้โดยใช้บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอน*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

รัชนีกร ประสาร. (2547). ***ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพการทำงานของครูประถมศึกษาในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ที่ผ่านการรับรองคุณภาพการศึกษา***. ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

รัตนา แพงจันทร์. (2541). *การศึกษาความสามารถทางการเขียนคำของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่เรียนร่วมในโรงเรียนปกติ จากการสอนเขียนบูรณาการกับเกม*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ล้วน อังคณา สายยศ. (2543). *การวัดด้านจิตพิสัย*. กรุงเทพฯ : สุรีวิทยาสาส์น.

ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร และทัศนา ทองภักดี. (2542 , สิงหาคม). “รูปแบบการแสดงความรักของมารดาที่เกี่ยวข้องกับบุคลิกภาพและพัฒนาการทางอารมณ์ทางสังคมของเด็ก.” *วารสารพฤติกรรมศาสตร์*. 5(75) : 81-88.

วงเดือน จงไพบูลย์. (2540). *ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพในการทำงานของข้าราชการในสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน กระทรวงศึกษาธิการ*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

วารี ถิระจิตร. (2537). *การศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิชัย วงใหญ่. (2543). *ปฏิรูปการเรียนรู้ ผู้เรียนสำคัญที่สุดสูตรสำเร็จหรือกระบวนการ*. กรุงเทพฯ : เอสอาร์ พริ้นติ้ง.

วินัดดา ปิยะศิลป์. (2543) *คู่มือคุณครูเพื่อเด็กที่มีปัญหาทางการเรียน*. กรุงเทพฯ : ทีซีจี พริ้นติ้ง.

วิมล ศรประสิทธิ์. (2541). *การศึกษาความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูโรงเรียนเอกชนประเภทอาชีวศึกษา จังหวัดจันทบุรี*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (พัฒนาศึกษาศาสตร์) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. (2542). *เชาว์อารมณ์ EQ : ดัชนีวัดความสุขและความสำเร็จของชีวิต*. กรุงเทพฯ : เอ็กซเปอร์เน็ต.

ศักดิ์ชัย นิรัญทวี. (2532). *ความแปลกแยกกับพฤติกรรมการทำงานของครูสังกัด กทม*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (พัฒนศึกษาศาสตร์) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ศรียา นิยมธรรม. (2541 , เมษายน). เด็กที่มีความต้องการิเศษในโรงเรียนปกติ. *วารสารการศึกษาปฐมวัย*. 2(2) : 54-55.

ศรียา ประภัสร นิยมธรรม. (2527). *การสอนซ่อมเริม (การสอนเพื่อบรรดิการ)*. กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์.

ศักดิ์สิทธิ์ ขัตติยาสุวรรณ. (2526). *ตัวบ่งชี้ความแตกต่างในการปฏิบัติงานของครูตามแนว ทางการใช้หลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2524*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์. (2543). *ความปัญหาในการเรียนรู้หรือเด็กแอลดี ปัญหาการเรียนรู้ที่แก้ไขได้.* กรุงเทพฯ : สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

สนิท ขาวสอาด. (2539). *ปัจจัยสำคัญต่อการมีส่วนร่วมของประชาชนในระดับท้องถิ่น : ศึกษากรณีโครงการประปาหมู่บ้าน อำเภอเมือง และอำเภอธาตุพนม จังหวัดนครพนม*. วิทยานิพนธ์ ร.ม. (การปกครอง) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

สายพิน โคกทอง. (2542). *การศึกษาทักษะขั้นพื้นฐานคณิตศาสตร์ของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จากการจัดกิจกรรมบูรณาการเกมคณิตศาสตร์*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สุจิตรา จรจิตร. (2532). *ปัจจัยที่ส่งผลต่อการคงอยู่ในตำแหน่งหัวหน้าภาควิชาในมหาวิทยาลัยส่วนภูมิภาค*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (พัฒนศึกษาศาสตร์) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สุทิศ ชินณรงศ์. (2542). *ปัจจัยที่มีต่อความสัมพันธ์ต่อการยอมรับการปฏิรูปการศึกษาของครูช่างอุตสาหกรรม*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (อุตสาหกรรมศึกษา) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สุธี บุญถือ. (2541). *การปฏิบัติงานตามนโยบายการปฏิรูปการศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษา : ศึกษาเฉพาะกรณีโรงเรียนเขวาไร่ศึกษา อำเภอโกสุมพิสัย จังหวัดมหาสารคาม*. รายงานการศึกษาค้นคว้าอิสระ วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การมัธยมศึกษา). มหาสารคาม. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. ถ่ายเอกสาร.

สุภา มาลากุล ณ อยุธยา. (2527, กันยายน). “พูดจาประสาชาวบ้าน เรื่องสุขภาพจิต.” *วารสารสุขศึกษา*. 7(3) : 59-69.

สุวัฒน์ มุทธเมธา. (2524). *ความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน*. กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์.

สุวัฒน์ ศิริโภคาภิรมย์. (2540). *อิทธิพลของผู้นำชุมชนที่มีต่อการมีส่วนร่วมทางการเมืองของประชาชน : ศึกษากรณีผู้นำชุมชนในเขตเทศบาลตำบลหัวหิน*. วิทยานิพนธ์ ร.ม. (การปกครอง) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

สุเมธ เดียวิศเรศ. (2527). *พฤติกรรมผู้นำทางการศึกษา*. กรุงเทพฯ : รุ่งวัฒนาการพิมพ์.

เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์. (2536). *ภาวะผู้นำและความขัดแย้ง*. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

สำนักงานคณะกรรมการศึกษาแห่งชาติ. (2542*). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติพุทธศักราช 2542.* กรุงเทพฯ : สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

----------. (2543). *การประชุมสมัชชาผู้ปกครองครูผู้บริหารเพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษาพิเศษปี 2000*. กรุงเทพฯ : คุรุสภาลาดพร้าว.

หน่วยศึกษานิเทศก์สำนักการศึกษา. (2547). *แนวทางการจัดการเรียนร่วมเด็กที่มีความปัญหาในการเรียนรู้หน่วยศึกษานิเทศก์ สำนักการศึกษา*. กรุงเทพฯ : ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

อังคณา สายยศ. (2540). การศึกษาเจตคติที่มีต่ออาชีพอื่น ๆ. *รายงานการวิจัยภาคการศึกษาพิเศษและวัดผล.* กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

อุโฆษ ปิ่นสุวรรณ. (2523). *การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการปฏิบัติงานและสุขภาพจิต ของครูอาจารย์ในโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ สังกัดกองการศึกษาพิเศษ*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา) กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

Abraham Ariel. (1992, May). *Education of Children and adolescents with Learning Disabilities*. New York : Macmillan.

Abraham, R. (1999). *"Emotional Intelligence inOrganizations : A Conceptualization*". Genetic Social & Greneral Psychology Monographs. 125 : 209-224.

Allport, cordon. W. (1967). *Attityde Theory and Measurement*. New York : JohnMiley and Son.

Bernard, harold W. (1970). *Mental Health in Classroom*. New York : Mc Graw-Hill Book Company.

Cecil D. Mercer. (1991). *Studrnts with Learning Students with Learning Problems*. 5th ed. New York : Macmillan.

Corinne Roth Smith. (1994). *Learning DisabillitiesTheInteraction of Learner*, Task,and Setting. 3rd ed., Boston : Allynand Bacon.

Cruickshank, W.M. (1972 , August). "Some Lssues Facing The Field of Learning disabilities". *Journal of learning Disabilities*. 8(1) :380 – 388.

Egbert, E. (1980 , September). "Concept of Wellness," *Journal Psychiatric Nursing and MentalHealth Service*. 18(15) : 9-12.

Fcitier, F. and E. Topar. (1980, September). “Getting and Handle on eacher Stress : How Bad is the problem?”, *EducationalLeadership.* 99(18) : 456-457.

Henley, M., Ransey S.R., &Algozzine, R. (1996). *Chracteristics of and strategies foetraching student with mild disabiliries*. 2nd ed., Boston : Allyn & Bazon.

Johnson, D.J. and Myklebust, H. R. (1967). *Learning disabilities : Educational Principes and practices*. Boston : Allyn & Bacon.

Johoda, Matia. (1958). *Current Concepts of positive mental Health*. NewYork : Book Company Pubisher Inc.

Kaplan, H.I. and Others. (1980). *Comprehensive Textbook of Psychiatry III*. Batimore, William and Wilkins.

Magnusson, D. & Endler, N.S. (1977). *Interactional psychology : Present status and future prospects*. In D. Magnusson and N.S. Endler (Eds.) Personality at the crossroad : Current issues in interactional psychology. PP. 3-31 Hillsdele, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mcdowelle, J.O. andBell, E.D. (1997, August). “*Emotinal Intelligence and Educational Leadership at East crolina university*”. Paper presented at Annual Meeting of the National council for professor of Educational Administrtion. 51 : 1-18.

Patricia i. Myers and Donald D. Hammill. (1990). *Learning Disabilities Basic Concepts, Assessment Practices, and Instructional Strategies*.4th ed. Texas : John wiley and Sons.

Shaywitz, S.E, & Shaywitz, B.A. (1988). *Attention deficit disorder: Current Perspective*. Pakton, MD : york.

ภาคผนวก

แบบสอบถามเพื่อการวิจัย

เรื่อง ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ในโครงการเรียนร่วมของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

คำชี้แจง แบบสอบฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาเพื่อทำปริญญานิพนธ์ ข้อมูลที่ได้ทั้งหมดจะเก็บเป็นความลับใช้ในการศึกษาเท่านั้น ขอความกรุณาตอบตรงตามความเป็นจริงโดยทำเครื่องหมาย ✓ลงในช่องว่างลงในช่องที่ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวท่านเองมากที่สุด

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

1. **เพศ**
   - ☐ ชาย
   - ☐ หญิง

2. **อายุ**…….. ปี

3. **ประสบการณ์สอนเด็กพิเศษ** ……...ปี

4. **วุฒิการศึกษา**
   - ☐ ต่ำกว่าปริญญาตรี
   - ☐ ปริญญาตรี
   - ☐ สูงกว่าปริญญาตรี

5. **การอบรมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ**
   - ☐ เคย ด้าน……ระยะเวลา……..
   - ☐ ไม่เคย

(เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หรือเรียกว่า เด็ก LD)

ตอนที่ 2 เครื่องมือวัดความรู้ความเข้าใจเรื่องกลวิธีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

1. เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่มาเรียนร่วมในห้องครูต้องใช้วิธีสอนเป็นแบบเดียวกันกับเด็กปกติ

   (.....) (.....) (.....)

   ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

2. เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ไม่ใช่เด็กสมาธิสั้น

   (.....) (.....) (.....)

   ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

3. เพื่อให้เกิดผลทางการเรียนต้องแยกเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ไว้ในห้องเรียนพิเศษ

   (.....) (.....) (.....)

   ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

4. มีการสอนกลวิธีในการเรียนให้เด็กที่มีปัญหาการเรียนรู้ก่อนที่จะสอนเนื้อหาวิชา

   (.....) (.....) (.....)

   ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

5. การจัดการเรียนการสอนที่ดีที่สุดสำหรับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้คือการเรียนร่วม

   (.....) (.....) (.....)

   ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

6. เมื่อเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มาเรียนร่วมกับเด็กปกติครูก็ให้งานและกิจกรรมแบบเดียวกับเด็กปกติทุกอย่าง

   (.....) (.....) (.....)

   ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

7. เด็กที่เขียนตัวหนังสือกลับด้านแสดงว่าเป็นเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

   (.....) (.....) (.....)

   ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

8. การสอนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ให้ได้ผลคือการบรรยายให้เข้าใจมากกว่าการลงมือปฏิบัติจริง

   (.....) (.....) (.....)

   ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

9. เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนด้านเดียวไม่ถือว่าเป็นเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

(.....) (.....) (.....)

ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

10. เมื่อเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มาเรียนร่วมกับเด็กปกติต้องใช้เกณฑ์การประเมินผลที่เหมือนกับเด็กปกติทุกอย่าง

(.....) (.....) (.....)

ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

11. การที่ให้เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ไปอยู่ในห้องการศึกษาพิเศษจะเป็นปมด้อยสำหรับเขา

(.....) (.....) (.....)

ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

12. เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้คือเด็กที่มีปัญหาทางสติปัญญา

(.....) (.....) (.....)

ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

13. เด็กที่เรียนซ้ำชั้นถือว่าเป็นเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

(.....) (.....) (.....)

ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

14. การที่ให้เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มานั่งใกล้ครูหรือนั่งข้างหน้าจะเป็นปมด้อยสำหรับเด็ก

(.....) (.....) (.....)

ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

15. ถ้าจะคัดแยกเด็กว่าเป็นเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้หรือไม่ ต้องให้เด็กอายุ 8 ปีขึ้นไป

(.....) (.....) (.....)

ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

ตอนที่ 3 เครื่องมือวัดสุขภาพจิต

1. ข้าพเจ้ารู้สึกว่าสามารถเข้ากับคนอื่นได้ง่าย

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. ข้าพเจ้าพร้อมที่จะรับฟังความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะจากเพื่อนร่วมงาน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. ข้าพเจ้ารู้สึกกังวลใจเมื่อเพื่อนร่วมงานไม่ให้ความร่วมมือ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. ข้าพเจ้าจะรู้สึกรำคาญมากถ้าต้องปฏิบัติงานกับเพื่อนร่วมงานที่ไม่มีความสามารถในการสอน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. ข้าพเจ้ารู้สึกกังวลใจมากกว่าปกติ เมื่อถึงชั่วโมงสอนในห้องที่มีเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มาเรียนร่วมด้วย

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. ข้าพเจ้าจะรู้สึกกลุ้มใจมากเมื่อผู้บริหารไม่ยอมรับฟังความคิดเห็นของครูผู้สอนในการปฏิบัติงาน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. ข้าพเจ้ารู้สึกเครียดเมื่อมีชั่วโมงสอนมากกว่าครูคนอื่น

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

8. ข้าพเจ้าจะรู้สึกหนักใจมาก เมื่อต้องสอนแทนในห้องที่มีเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เรียนร่วมด้วย

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

9. ข้าพเจ้าจะรู้สึกลำบากใจมากเมื่อต้องถูกประเมินการสอนจากเพื่อนครู

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

10. ข้าพเจ้าจะรู้สึกหมดกำลังใจเมื่อผู้บริหารมีความลำเอียงไม่ยุติธรรม

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ตอนที่ 4 เครื่องมือวัดความฉลาดทางอารมณ์ (EQ)

1. เวลาโกรธหรือไม่สบาย ฉันรับรู้ว่าเกิดอะไรขึ้นกับฉัน

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

2. ฉันบอกไม่ได้ว่าอะไรทำให้ฉันรู้สึกโกรธ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

3. เมื่อถูกขัดใจ ฉันมักรู้สึกหงุดหงิดจนควบคุมอารมณ์ไม่ได้

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

4. ฉันสามารถคอยเพื่อนให้บรรลุเป้าหมายที่พอใจ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

5. ฉันมักมีปฏิกิริยาโต้ตอบรุนแรงต่อปัญหาเพียงเล็กน้อย

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

6. เมื่อถูกบังคับให้ทำในสิ่งที่ไม่ชอบ ฉันระอธิบายเกตุผลจนผู้อื่นยอมรับได้

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

7. ฉันสังเกตได้ เมื่อคนใกล้ชิดมีอารมณ์เปลี่ยนแปลง

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

8. ฉันไม่สนใจกับความทุกข์ของผู้อื่นที่ฉันไม่รู้จัก

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

9. ฉันไม่ยอมรับในสิ่งที่ผู้อื่นทำต่างจากที่ฉันคิด

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

10. ฉันยอมรับได้ว่าผู้อื่นก็อาจมีเหตุผลที่จะไม่พอใจการกระทำของฉัน

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

11. ฉันรู้สึกว่าผู้อื่นชอบเรียกร้องความสนใจมากเกินไป

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

12. แม้จะมีภาระที่ต้องทำ ฉันก็ยินดีรับฟังความทุกข์ของผู้อื่นที่ต้องการความช่วยเหลือ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

13. เป็นเรื่องธรรมดาที่จะเอาเปรียบผู้อื่นเมื่อมีโอกาส

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

14. ฉันเห็นคุณค่าในน้ำใจที่ผู้อื่นมีต่อฉัน

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

15. เมื่อทำผิด ฉันสามารถกล่าวคำ “ขอโทษ” ผู้อื่นได้

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

16. ฉันยอมรับข้อผิดพลาดของผู้อื่นได้ยาก

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

17. ถึงแม้จะต้องเสียประโยชน์ส่วนตัวไปบ้าง ฉันก็ยินดีที่จะทำเพื่อส่วนรวม

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

18. ฉันรู้สึกลำบากใจในการทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งเพื่อผู้อื่น

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

19. ฉันไม่รู้ว่าฉันเก่งเรื่องอะไร

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

20. แม้จะเป็นงานยาก ฉันก็มั่นใจว่าสามารถทำได้

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

21. เมื่อทำสิ่งใดไม่สำเร็จ ฉันรู้สึกหมดกำลังใจ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

22. ฉันรู้สึกมีคุณค่าเมื่อได้ทำสิ่งต่าง ๆ อย่างเต็มความสามารถ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

23. เมื่อต้องเผชิญกับอุปสรรคและความผิดหวัง ฉันก็จะไม่ยอมแพ้

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

24. เมื่อเริ่มทำสิ่งหนึ่งสิ่งใด ฉันมักทำต่อไปไม่สำเร็จ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

25. ฉันพยายามหาสาเหตุที่แท้จริงของปัญหาโดยไม่คิดเอาเองตามใจชอบ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

26. บ่อยครั้งที่ฉันไม่รู้ว่าอะไรทำให้ฉันไม่มีความสุข

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

27. ฉันรู้สึกว่าการตัดสินใจแก้ปัญหาเป็นเรื่องยากสำหรับฉัน

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

28. เมื่อต้องทำอะไรหลายอย่างในเวลาเดียวกัน ฉันตัดสินใจได้ว่าจะทำอะไรก่อนหลัง

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

29. ฉันลำบากใจเมื่อต้องอยู่กับคนแปลกหน้าหรือคนที่ไม่คุ้นเคย

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

30. ฉันทนไม่ได้เมื่อต้องอยู่ในสังคมที่มีกฎระเบียบขัดกับความเคยชินของฉัน

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

31. ฉันทำความรู้จักผู้อื่นได้ง่าย

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

32. ฉันมีเพื่อนสนิทหลายคนที่คบกันมานาน

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

33.ฉันไม่กล้าบอกความต้องการของฉันให้ผู้อื่นรู้

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

34. ฉันทำในสิ่งที่ต้องการโดยไม่ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

35. เป็นการยากสำหรับฉันที่จะโต้แย้งกับผู้อื่น แม้จะมีเหตุผลเพียงพอ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

36. เมื่อไม่เห็นด้วยกับผู้อื่น ฉันสามารถอธิบายเหตุผลที่เขายอมรับได้

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

37. ฉันรู้สึกด้อยกว่าผู้อื่น

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

38. ฉันทำหน้าที่ได้ดี ไม่ว่าจะอยู่ในบทบาทใด

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

39. ฉันสามารถทำงานที่ได้รับมอบหมายได้ดีที่สุด

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

40. ฉันไม่มั่นใจในการทำงานที่ยากลำบาก

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

41. แม้สถานการณ์จะเลวร้าย ฉันก็มีความหวังว่าจะดีขึ้น

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

42. ทุกปัญหามักมีทางออกเสมอ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

43. เมื่อมีเรื่องที่ทำให้เครียด ฉันมักปรับเปลี่ยนให้เป็นเรื่องผ่อนคลายหรือสนุกสนานได้

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

44. ฉันสนุกสนานทุกครั้งกับกิจกรรมในวันสุดสัปดาห์และวันหยุดพักผ่อน

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

45. ฉันรู้สึกไม่พอใจที่ผู้อื่นได้รับสิ่งดี ๆ มากกว่าฉัน

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

46. ฉันพอใจกับสิ่งที่ฉันเป็นอยู่

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

47. ฉันไม่รู้ว่าจะหาอะไรทำ เมื่อรู้สึกเบื่อหน่าย

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

48. เมื่อว่างเว้นจากภาระหน้าที่ ฉันจะทำในสิ่งที่ฉันชอบ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

49. เมื่อรู้สึกไม่สบายใจ ฉันมีวิธีผ่อนคลายอารมณ์ได้

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

50. ฉันสามารถผ่อนคลายตนเองได้ แม้จะเหน็ดเหนื่อยจากภาระหน้าที่

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

51. ฉันไม่สามารถทำใจให้เป็นสุขได้จนกว่าจะได้ทุกสิ่งที่ต้องการ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

52. ฉันมักทุกข์ร้อนกับเรื่องเล็ก ๆ น้อย ๆ ที่เกิดขึ้นเสมอ

(.....) (.....) (.....) (.....)

จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง ไม่จริง

ตอนที่ 5 เครื่องมือวัดเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

1. ข้าพเจ้าเชื่อว่าเด็ก LD ไม่สามารถพัฒนาได้ ถึงแม้จะได้รับการอบรมดูแลที่ดีก็ตาม

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. พฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็ก LD มีความสำคัญยิ่งใน การสร้างเขาให้เป็นคนดีมีคุณภาพของชาติ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. ข้าพเจ้าเชื่อว่าการได้สอนเด็ก LD เป็นการช่วยสร้างโอกาสในการเรียนรู้ให้แก่เด็ก

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. การอบรมดูแลเด็ก LD ช่วยพัฒนาความรู้ความสามารถของนักเรียนได้มาก

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. การสอนเด็ก LD ให้เขาเรียนรู้อย่างเต็มความสามารถ ก็ไม่อาจ ทำให้เขาอยู่ร่วมกับเด็กปกติได้อย่างมีความสุข

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. ข้าพเจ้ารู้สึกภาคภูมิใจที่สามารถช่วยให้เด็ก LD มีโอกาสเรียนร่วมกับเด็กปกติได้อย่างมีความสุข

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. ข้าพเจ้ารู้สึกอึดอัดใจที่ต้องทำหน้าที่ในการอบรมดูแลเด็ก LD

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

8. ข้าพเจ้าชอบศึกษาทดลองใช้วิธีการใหม่ ๆ ที่จะช่วยในการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็ก LD

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

9. ข้าพเจ้าภูมิใจที่สามารถสอนเด็ก LD ให้ก้าวหน้าขึ้นได้

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

10. ข้าพเจ้ารู้สึกท้อแท้กับการสอนเด็ก LD เพราะเข้าใจยากต้องอธิบายซ้ำ ๆ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

11. ข้าพเจ้ามีความมุ่งมั่นที่จะช่วยเหลือเด็ก LD ให้ได้เรียนร่วมกับเพื่อนอย่างมีความสุข

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

12. ถ้ามีโอกาสเลือกสอนได้ ข้าพเจ้าจะไม่สอนห้องที่มีเด็ก LD มาเรียนร่วมด้วย

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

13. ข้าพเจ้าจะเตรียมการสอนอย่างดีเพื่อสอนเด็ก LD ให้เรียนรู้ได้อย่างมีคุณภาพ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

14. ข้าพเจ้าต้องเหน็ดเหนื่อยมากในการอบรมดูแลเด็ก LD ให้เขา เรียนรู้ได้

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

15. แม้ว่าเด็ก LD จะเป็นเด็กที่เรียนรู้ช้า แต่ข้าพเจ้าก็มีความตั้งใจที่จะช่วยเขามีความรู้ให้มากที่สุด

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ตอนที่ 6 เครื่องมือวัดการสนับสนุนของผู้บริหาร

1. ผู้บริหาร มักให้กำลังใจกับข้าพเจ้าในการดูแลเด็ก

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2.ผู้บริหารให้โอกาสข้าพเจ้าได้เสนอความคิดเห็นได้ทุกเรื่อง

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3.ผู้บริหารทำให้ข้าพเจ้ารู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของหน่วยงาน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. ผู้บริหารให้คำแนะนำและช่วยแก้ปัญหาในการปฏิบัติงานแก่ ข้าพเจ้า

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5.ข้าพเจ้าปรึกษาผู้บริหารเสมอ เมื่อมีปัญหาในการปฏิบัติงาน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6.ผู้บริหารมักช่วยเหลือข้าพเจ้าให้พ้นจากภาวะวิกฤตอย่างเต็มที่

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7.ผู้บริหารจะให้การสนับสนุนข้าพเจ้าในการริเริ่มทำงานใหม่ ๆ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

8. ผู้บริหารพอใจและเห็นคุณค่าในการทำงานของข้าพเจ้าอย่างแท้จริง

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

9. เมื่อข้าพเจ้าทำงานที่ได้รับมอบหมายสำเร็จลุล่วงด้วยดีผู้บริหารจะชื่นชมอย่างจริงใจ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

10. ผู้บริหารจะให้ขวัญกำลังใจแก่ข้าพเจ้า เมื่อพบกับปัญหาและอุปสรรคในการทำงาน หรือเรื่องส่วนตัว

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ตอนที่ 7 เครื่องมือวัดสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน

1. เพื่อนร่วมงานปลอบโยนเมื่อข้าพเจ้ามีความทุกข์

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. เพื่อนร่วมงานให้ความช่วยเหลือ เมื่อข้าพเจ้ามีปัญหาทั้งเรื่องงานหรือเรื่องส่วนตัว

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. ข้าพเจ้ารู้สึกสบายใจในการปฏิบัติงานกับเพื่อนร่วมงานในที่ทำงาน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. เพื่อนร่วมงานมักไม่ยอมรับความคิดเห็นในการปฏิบัติงานของข้าพเจ้า

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. ในที่ทำงานข้าพเจ้ามีเพื่อนสนิทหลายคน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. กิจกรรมที่ข้าพเจ้าจัดขึ้นมักได้รับความร่วมมือจากเพื่อนร่วมงานเป็นอย่างดี

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. เวลาที่ข้าพเจ้าไม่สบายเพื่อนร่วมงานก็จะไปเยี่ยม

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

8. เวลาไปต่างจังหวัดข้าพเจ้าจะซื้อของมาฝากเพื่อนร่วมงาน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

9. เมื่อมีเวลาว่างจากการทำงาน ข้าพเจ้ากับเพื่อนร่วมงานมักพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

10. เพื่อนร่วมงานเป็นผู้รับฟังที่ดีเมื่อข้าพเจ้าต้องการระบายความในใจ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ตอนที่ 8 เครื่องมือวัดพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

1. ข้าพเจ้าจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ตอบสนองความต้องการของแต่ละบุคคล

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. ในการให้งานนักเรียนข้าพเจ้าพิจารณาตามความสามารถของนักเรียนแต่ละคน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. ข้าพเจ้าตรวจงานและให้คะแนนเด็กทุกคนตามเกณฑ์เดียวกัน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. ข้าพเจ้าหาจุดเด่นของเด็กแต่ละคนก่อนแล้วส่งเสริมเขาให้ดียิ่งขึ้น

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. ข้าพเจ้าให้การบ้านตามศักยภาพของแต่ละคน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. ข้าพเจ้ามักมีอารมณ์เสียเมื่อให้งานแล้วเด็ก LD ทำช้าและเสร็จไม่ทัน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. ข้าพเจ้าพยายามสอนเด็ก LD จนเขาเข้าใจ แม้จะใช้เวลามากกว่าคนอื่นก็ตาม

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

8. เมื่อเด็ก LD ไม่สบายใจข้าพเจ้าจะปลอบโยนให้กำลังใจทุกครั้ง

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

9. ข้าพเจ้าจะให้เวลาให้กับเด็ก LD มากกว่าเด็กปกติ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

10. ข้าพเจ้าไม่เคยตีเด็ก LD ถึงแม้ว่าเขาจะแสดงพฤติกรรมที่ทำให้ข้าพเจ้าโมโหมากก็ตาม

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

11.. ข้าพเจ้ามักแสดงความรักโดยการโอบกอดหรือสัมผัสทางกายต่อเด็ก LD

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

12. ข้าพเจ้ามักว่ากล่าวตักเตือนเมื่อเด็ก LD กระทำความผิด

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

13. ข้าพเจ้าตำหนิเด็ก LD ทันที ถ้าเขาทำงานผิด

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

14. ข้าพเจ้ามักอธิบายซ้ำหลาย ๆ ครั้ง ในการให้งานเด็ก LD

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

15. ข้าพเจ้าจัดให้เด็ก LD นั่งแถวหน้าในเวลาเรียน เพื่อให้เขาสนใจเรียนมากขึ้น

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

16. ข้าพเจ้าใช้เวลาว่างเพื่อสอนเสริมให้แก่เด็ก LD เสมอ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

17. ข้าพเจ้าจัดหาเพื่อนสนิทที่เรียนเก่งให้กับเด็ก LD

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

18. ข้าพเจ้าชื่นชมเด็ก LD ทุกครั้งที่แสดงพฤติกรรมในทางบวก

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

19. เมื่อเด็ก LD ทำงานได้ถูกต้องและเสร็จทันเวลาข้าพเจ้าจะชมเชย หรือให้รางวัลแก่เขา

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

20. ข้าพเจ้ามักกระตุ้นเด็ก LD ให้เรียนรู้ตลอดเวลา

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

21. ข้าพเจ้ามักใช้คำพูดหรือการกระทำเชิงบวกแก่เด็ก LD มากกว่าการตำหนิหรือการลงโทษ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

22. เวลาเด็ก LDไม่สนใจทำงาน ข้าพเจ้าจะยกตัวอย่างเปรียบเทียบกับเพื่อนคนอื่นๆ เพื่อให้ละอายใจและยอมทำงานให้เสร็จ

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

23. ข้าพเจ้าจะให้รางวัลตรงกับความต้องการของเด็ก LD เพื่อ กระตุ้นให้เด็ก LD ขยันทำงาน

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ตาราง 14 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดความรู้ความเข้าใจ

ข้อที่	ค่าอาร์ (r)
1	.85
2	.70
3	.68
4	.73
5	.83
6	.59
7	.76
8	.85
9	.90
10	.78
11	.90
12	.57
13	.73
14	.82
15	.69

ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .95

ตาราง 15 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดสุขภาพจิต

ข้อที่	ค่าอาร์ (r)
1	.74
2	.69
3	.45
4	.42
5	.74
6	.35
7	.73
8	.70
9	.61
10	.38

ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .86

ตาราง 16 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ)

ข้อที่	ค่าอาร์ (r)
1	.33
2	.25
3	.20
4	.30
5	.20
6	.10
7	.28
8	.29
9	.18
10	.26
11	.24
12	.47
13	.24
14	.47
15	.38
16	.28
17	.44
18	.33
19	.33
20	.41
21	.26
22	.46
23	.48
24	.34
25	.42
26	.39
27	.40

ตาราง 16 (ต่อ) ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดปรีชาเชิงอารมณ์

ข้อที่	ค่าอาร์ (r)
28	.31
29	.21
30	.31
31	.41
32	.48
33	.32
34	.46
35	.20
36	.32
37	.38
38	.48
39	.50
40	.21
41	.49
42	.44
43	.31
44	.27
45	.41
46	.28
47	.21
48	.52
49	.49
50	.51
51	.07
52	.11

ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .86

ตาราง 17 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดเจตคติต่อพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ข้อที่	ค่าอาร์ (r)
1	.28
2	.38
3	.49
4	.47
5	.32
6	.56
7	.59
8	.67
9	.55
10	.54
11	.55
12	.60
13	.66
14	.36
15	.68

ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .86

ตาราง 18 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดการสนับสนุนของผู้บริหาร

ข้อที่	ค่าอาร์ (r)
1	.78
2	.80
3	.80
4	.84
5	.74
6	.85
7	.78
8	.79
9	.73
10	.80

ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .95

ตาราง 19 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดสัมพันธภาพกับเพื่อนร่วมงาน

ข้อที่	ค่าอาร์ (r)
1	.68
2	.77
3	.79
4	.33
5	.60
6	.62
7	.59
8	.36
9	.61
10	.71

ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .88

ตาราง 20 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดพฤติกรรมของครูในการอบรมดูแลเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

ข้อที่	ค่าอาร์ (r)
1	.41
2	.60
3	.47
4	.77
5	.57
6	.39
7	.77
8	.76
9	.76
10	.35
11	.71
12	.43
13	.19
14	.74
15	.66
16	.51
17	.79
18	.63
19	.62
20	.62
21	.65
22	.30
23	.53

ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .89

ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ-ชื่อสกุล	นางสาวไอลดา โนพวน
วันเดือนปีเกิด	วันที่ 12 ตุลาคม 2514
สถานที่เกิด	อำเภอปัว จังหวัดน่าน
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	238/23 ถนนสรงประภา แขวงสีกัน
	เขตดอนเมือง กรุงเทพมหานคร 10210
ตำแหน่ง	อาจารย์ 1 ระดับ 5
สถานที่ทำงานปัจจุบัน	โรงเรียนประชาอุทิศ (จันทาบอนุสรณ์)
	สำนักงานเขตดอนเมือง กรุงเทพมหานคร

ประวัติการศึกษา

พ.ศ. 2532	มัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนปัว จ.น่าน
พ.ศ. 2535	ประกาศนียบัตรวิชาชีพเทคนิค ลำปางพานิชยการและเทคโนโลยี
พ.ศ. 2541	ครุศาสตรบัณฑิต (สาขาจิตวิทยาและการแนะแนว)
	สถาบันราชภัฏธนบุรี
พ.ศ. 2549	วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต (สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์)
	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ