

รายงานการวิจัยเรื่อง

การรับรู้ด้านสมรรถนะและความกังวลของครูไทยระดับประถมศึกษาที่มีต่อ
การจัดการพฤติกรรมของนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

โดย

อ.ดร.วาทีณี อมรไพศาลเลิศ

สนับสนุนโดยโครงการวิจัยกองทุนรัชดาภิเษกสมโภช (ทุนอาจารย์ใหม่)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

มกราคม พ.ศ. 2563

กิตติกรรมประกาศ (Acknowledgement)

งานวิจัยครั้งนี้สำเร็จผลลุล่วงไปได้ด้วยดีเนื่องจากได้รับทุนจากกองทุนรัชดาภิเษกสมโภช (ทุนอาจารย์ใหม่) สนับสนุนงานวิจัยจากสำนักบริหารวิจัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และด้วยความช่วยเหลือของอาจารย์และผู้เกี่ยวข้องทุกท่าน

ขอขอบพระคุณ Professor Dr. Michael Arthur-Kelly และรองศาสตราจารย์ ดร.ณัฐภรณ์ หลาวทอง ที่ปรึกษางานวิจัยที่คอยให้คำปรึกษาข้อเสนอแนะที่มีประโยชน์เพื่อให้งานวิจัยมีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น ขอขอบพระคุณ อาจารย์ ดร. สิวะโชติ ศรีสุทธิยากร และ อาจารย์ ดร. กนิษฐ์ ศรีเคลือบ สำหรับคำแนะนำที่ดีทั้งทางด้านสถิติและการวิเคราะห์ผลตลอดการทำวิจัยครั้งนี้ ขอขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนิศา ตันติเฉลิม และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดุสิตา ทินมาลา ที่เปรียบเสมือนเพื่อนและพี่ร่วมงานที่ให้คำแนะนำที่ดีทั้งทางวิชาการและจิตใจเสมอมา

ผลวิจัยและสิ่งที่ได้จากงานวิจัยชิ้นนี้นับเป็นแรงผลักดันที่สำคัญแก่ผู้วิจัยค้นคว้าและศึกษา เพื่อพัฒนาครูและการเรียนการสอนโดยเฉพาะการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมแก่ประเทศไทยต่อไป

Project Title: Perceived competencies and concerns of elementary Thai teachers towards dealing with students with behavior problems in classrooms

Name of the Investigators: Dr. Watinee Amornpaisarnloet

Year: 2020

Abstract

The study reported here aims to explore and compare the current teacher competencies, consisting of knowledge, attitudes and skills, in behaviour management practices among Thai elementary schools. It also investigates their concerns about dealing with the behaviour problems of the students in their classrooms. 420 of teachers from public schools in Bangkok were multistage randomly selected and invited to participate in the study. 314 teachers (248 general teachers and 66 special education teachers) were returned the questionnaire on competencies and concerns towards students' behaviour problems and the response rate was 74.76%. Descriptive statistic was used for analysing general data. Two way ANOVA was used to compare teacher competencies and concerns between types of teachers and types of schools. Multiple regression was used to investigate the effects of competencies to concerns. Results found that special education teachers had no different in having knowledge, attitude and skills in dealing with students with behavior problems when comparing to general teachers. Most participants, including both special education teachers and general teachers, reported that they tended to use preventative strategies more than positive reactive strategies and negative reactive strategies in managing the behaviour problems in their classrooms. Similarly to concerns, both special education teachers and general teachers reported that they did not believe their knowledge and skills to be sufficient in dealing positively with behaviour problems demonstrated by students in their classrooms. The need for supports from parents/families was reported as a major concern for both general and special education teachers. This study also found that teacher competencies has positive and negative effects to teachers' concerns but very little. The results of this study confirm that these teachers in two classroom settings require further professional development in positive behaviour support.

บทคัดย่อ

ชื่อโครงการวิจัย การรับรู้ด้านสมรรถนะและความกังวลของครูไทยในระดับประถมศึกษาต่อการจัดการพฤติกรรมของนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

ชื่อผู้วิจัย: อาจารย์ ดร. วาทีณี อมรไพศาลเลิศ

เดือนและปีที่ทำวิจัยเสร็จ: มกราคม 2563

การศึกษาวิจัยครั้งนี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบสมรรถนะที่ประกอบด้วย ความรู้ ทักษะ และศึกษาความวิตกกังวลของครูในระดับประถมศึกษาที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน ประชากรในการศึกษาครั้งนี้ได้แก่ ครูระดับประถมศึกษาในโรงเรียนรัฐบาล ในเขตกรุงเทพมหานคร ขนาดตัวอย่างวิจัยจำนวน 420 คน ใช้การสุ่มแบบหลายขั้นตอน จากนั้นผู้วิจัยส่งแบบสอบถามเกี่ยวกับสมรรถนะและความกังวลของครูไปยังตัวอย่างวิจัยตอบกลับทั้งหมด 314 คน (ครูทั่วไป 248 คน ครูการศึกษาพิเศษ 66 คน) คิดเป็นอัตราการตอบกลับ 74.4% วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานด้วยสถิติเชิงบรรยาย และเปรียบเทียบความแตกต่างของครูจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานด้วยสถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง (Two way ANOVA) และวิเคราะห์อิทธิพลสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อความวิตกกังวลด้วยสถิติการวิเคราะห์ถดถอยเชิงพหุ (Multiple Regression) ผลการวิจัยพบว่าครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษรับรู้ว่าคุณสมบัติด้านความรู้ ด้านทัศนคติและด้านทักษะในการจัดการปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนไม่แตกต่างกัน ครูส่วนใหญ่ทั้งครูการศึกษาพิเศษและครูทั่วไปรายงานว่าพวกเขาเลือกใช้เทคนิคการป้องกันปัญหาพฤติกรรมมากกว่าการเทคนิคการตอบสนองเชิงบวกและลบในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน นอกจากนี้ในด้านความวิตกกังวล ผลการวิจัยพบว่าทั้งครูการศึกษาพิเศษและครูทั่วไปมีความวิตกกังวลในด้านต่าง ๆ ไม่แตกต่างกัน ครูส่วนใหญ่รายงานว่าตนเองมีความรู้และทักษะไม่เพียงพอในการจัดการปัญหาพฤติกรรม โดยมีความวิตกกังวลด้านความช่วยเหลือสนับสนุนจากผู้อื่น โดยเฉพาะจากผู้ปกครองของนักเรียนมากที่สุด นอกจากนี้พบว่าสมรรถนะของครูส่งผลทางบวกและลบต่อความวิตกกังวลของครูแต่ส่งผลน้อย ผลการวิจัยครั้งนี้สนับสนุนว่าทั้งครูการศึกษาพิเศษและครูทั่วไปยังต้องการการพัฒนาทางวิชาชีพในการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก (Positive Behaviour Support) ต่อไป

สารบัญ

กิตติกรรมประกาศ.....	ก
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	ข
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ค
สารบัญ.....	ง
สารบัญตาราง.....	ฉ
สารบัญรูปภาพ.....	ช
บทที่ 1 บทนำ	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามวิจัย.....	5
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	5
ขอบเขตของการวิจัย.....	5
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย	5
ประโยชน์ที่ได้รับจากงานวิจัย.....	6
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	8
ตอนที่ 1 ปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน	8
1.1 ความหมายและคำจำกัดความของปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน.....	8
1.2 การช่วยเหลือและจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน	10
ตอนที่ 2 การช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก (Positive Behaviour Support)	15
2.1 คำจำกัดความและองค์ประกอบของการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก	15
2.2 ข้อดีและข้อจำกัดของการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก.....	18
ตอนที่ 3 สมรรถนะของครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน	20
3.1 คำจำกัดความของสมรรถนะของครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน	20
3.2 องค์ประกอบของสมรรถนะครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน	22
ตอนที่ 4 ความวิตกกังวลในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครู.....	31
ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดการวิจัย.....	35
บทที่ 3 วิธีการวิจัย	36
การกำหนดประชากรและตัวอย่างวิจัย.....	36
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	37
ขั้นตอนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ.....	40
การเก็บรวบรวมข้อมูล	42

การวิเคราะห์ข้อมูล	43
บทที่ 4 ผลการวิจัย.....	44
ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของตัวอย่างวิจัย.....	44
ตอนที่ 2 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรในการวิจัย	51
ตอนที่ 3 การเปรียบเทียบสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตาม ลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน.....	85
ตอนที่ 4 การเปรียบเทียบความวิตกกังวลของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนก ตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน	87
ตอนที่ 5 การวิเคราะห์อิทธิพลสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อความ วิตกกังวลในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครู	88
ตอนที่ 6 การวิเคราะห์ความต้องการในการฝึกอบรมของครู.....	91
บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	97
ตอนที่ 1 สรุปผลการวิจัย	98
ตอนที่ 2 อภิปรายผลการวิจัย	101
ตอนที่ 3 ข้อจำกัดของงานวิจัย.....	109
ตอนที่ 4 ข้อเสนอแนะที่ได้จากงานวิจัย.....	109
รายการอ้างอิง	112
ภาคผนวก.....	127

สารบัญตาราง

ตาราง 3.1 จำนวนประชากรครูผู้สอนระดับประถมศึกษาในโรงเรียนรัฐบาลเขตกรุงเทพมหานคร จำแนกตามสังกัด	36
ตาราง 3.2 จำนวนตัวอย่างครูผู้สอนระดับประถมศึกษาในโรงเรียนรัฐบาลเขตกรุงเทพมหานครจำแนก ตามสังกัด	37
ตาราง 3.3 องค์ประกอบของความวิตกกังวลที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรม	39
ตาราง 3.4 องค์ประกอบของทักษะที่ใช้ในการจัดการปัญหาพฤติกรรม	40
ตาราง 3.5 การวิเคราะห์ค่าความเที่ยงจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ	42
ตาราง 3.6 จำนวนแบบสอบถามความคิดเห็นตอบกลับจากโรงเรียนจำแนกตามประเภทและสังกัด ของโรงเรียน	43
ตาราง 4.1 ข้อมูลพื้นฐานของครู.....	45
ตาราง 4.2 ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียน	47
ตาราง 4.3 ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนด้านประเภทความบกพร่อง.....	48
ตาราง 4.4 ผลการวิเคราะห์ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียน ..	49
ตาราง 4.5 ผลการวิเคราะห์ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนจำแนกตามตำแหน่งงาน	50
ตาราง 4.6 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรในการวิจัย	51
ตาราง 4.7 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความรู้จำแนกลักษณะโรงเรียน (N=314).....	53
ตาราง 4.8 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความรู้จำแนกตามตำแหน่งงาน (N=314).....	55
ตาราง 4.9 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรทัศนคติจำแนกตามลักษณะโรงเรียน (N=314)	56
ตาราง 4.10 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรทัศนคติจำแนกตามตำแหน่งงาน (N=314)	57
ตาราง 4.11 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรทักษะ (N=314).....	59
ตาราง 4.12 ค่าสถิติพื้นฐานปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรทักษะจำแนกตามลักษณะโรงเรียน (N=314).63	
ตาราง 4.13 ค่าสถิติพื้นฐานปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรทักษะจำแนกตามตำแหน่งงาน (N=314)67	
ตาราง 4.14 ค่าสถิติพื้นฐานของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะจำแนกตามลักษณะโรงเรียน (N=314)	72
ตาราง 4.15 ค่าสถิติพื้นฐานของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะจำแนกตามตำแหน่งงาน (N=314)..76	
ตาราง 4.16 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมจำแนกตามลักษณะ โรงเรียน (N=314).....	79
ตาราง 4.17 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมจำแนกตาม ตำแหน่งงาน (N=314).....	80

ตาราง 4.18	ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือจำแนกตามลักษณะโรงเรียน (N=314).....	81
ตาราง 4.19	ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือจำแนกตามตำแหน่งงาน (N=314).....	82
ตาราง 4.20	ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเองจำแนกตามลักษณะโรงเรียน (N=314).....	84
ตาราง 4.21	ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเองจำแนกตามตำแหน่งงาน (N=314).....	85
ตาราง 4.22	การวิเคราะห์เปรียบเทียบความรู้ของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน.....	85
ตาราง 4.23	การวิเคราะห์เปรียบเทียบทัศนคติของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน.....	86
ตาราง 4.24	การวิเคราะห์เปรียบเทียบทักษะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน.....	86
ตาราง 4.25	การวิเคราะห์เปรียบเทียบความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน.....	87
ตาราง 4.26	การวิเคราะห์เปรียบเทียบความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน.....	87
ตาราง 4.27	การวิเคราะห์เปรียบเทียบความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเองจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน.....	88
ตาราง 4.28	ผลการวิเคราะห์ถดถอยเชิงพหุเพื่อศึกษาความรู้ ทัศนคติ และทักษะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อกังวลด้านการเตรียมความพร้อม.....	89
ตาราง 4.29	แสดงรูปสมการทำนาย.....	89
ตาราง 4.30	ผลการวิเคราะห์ถดถอยเชิงพหุเพื่อศึกษาความรู้ ทัศนคติ และทักษะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือ.....	90
ตาราง 4.31	แสดงรูปสมการทำนาย.....	90
ตาราง 4.32	ผลการวิเคราะห์ถดถอยเชิงพหุเพื่อศึกษาความรู้ ทัศนคติ และทักษะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อกังวลด้านสมรรถนะของตนเอง.....	91
ตาราง 4.33	แสดงรูปสมการทำนาย (n=320).....	91
ตาราง 4.34	ผลวิเคราะห์ความต้องการในการอบรมจำแนกตามลักษณะโรงเรียน.....	93
ตาราง 4.35	ผลวิเคราะห์ความต้องการในการอบรมจำแนกตามตำแหน่งงาน.....	95

สารบัญรูปภาพ

รูปภาพ 2.1 ระดับการช่วยเหลือเชิงบวกแก่พฤติกรรมของนักเรียนในโรงเรียน	17
รูปภาพ 2.2 กรอบแนวคิดการวิจัย	35
รูปภาพ 4.1 กราฟแท่งแสดงค่าเฉลี่ยของตัวแปรสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหา พฤติกรรมในชั้นเรียนและความวิตกกังวลจำแนกตามลักษณะโรงเรียน	52
รูปภาพ 4.2 กราฟแท่งแสดงค่าเฉลี่ยของตัวแปรสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหา พฤติกรรมในชั้นเรียนและความวิตกกังวลจำแนกตามตำแหน่งงาน	52

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนนับเป็นปัญหาหลักที่ครูในหลายประเทศรวมถึงประเทศไทยมีความวิตกกังวลอยู่ (Brock, Murrah, Cottone, Mashburn, & Grissmer, 2018; Chao, Sze, Chow, Forlin, & Ho, 2017; Klibthong, 2013; Post, Grybush, Flowers, & Elmadani, 2020; Sukbunpant, Arthur-Kelly, & Dempsey, 2013) โดยเฉพาะห้องเรียนในปัจจุบันที่นักเรียนมีความต้องการที่หลากหลายมากขึ้น เช่น ชั้นเรียนรวม (Inclusive classroom) ที่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมกับนักเรียนทั่วไป ปัญหาพฤติกรรมที่พบในชั้นเรียนโดยทั่วไป ได้แก่ พฤติกรรมรบกวนผู้อื่น พฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง พฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่ง พฤติกรรมก้าวร้าวทางวาจาหรือทางกาย ซึ่งพฤติกรรมนี้พบได้ทั้งในนักเรียนทั่วไป หรือนักเรียนกลุ่มเสี่ยง หรือโดยเฉพาะกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมักพบปัญหาพฤติกรรมอยู่เสมอ (Emerson et al., 2001; Rhoad-Drogalis, Sawyer, Justice, & O'Connell, 2018; Sartawi, AlMuhairy, & Abdat, 2011) ซึ่งถือเป็นหนึ่งในความท้าทายของโรงเรียนที่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษศึกษาอยู่ (Maciver et al., 2019; Miles & Wilder, 2009; Sigstad, 2018) ที่ผ่านมามีปัญหาพฤติกรรมที่รุนแรงหรือทำลาย เช่น พฤติกรรมทำร้ายตนเอง พฤติกรรมก้าวร้าวกับผู้อื่น มักจะได้รับความสนใจมากกว่าปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนทั่วไป เช่น พฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง พฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่งของครู อย่างไรก็ตามนักวิชาการหลายท่านได้ศึกษาและพบว่าไม่ว่าปัญหาพฤติกรรมทั้งที่รุนแรงมากหรือน้อยที่พบในชั้นเรียนทั่วไปต่างก็ส่งผลกระทบต่อตัวนักเรียนและการจัดการเรียนการสอนของครูในโรงเรียนได้เช่นกัน (Little & Akin-Little, 2009; Sullivan, Johnson, Owens & Conway, 2014) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Stephenson, Linfoot และ Martin (2000) ได้ศึกษาการสำรวจความคิดเห็นของครูประเทศออสเตรเลียที่มีต่อปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนที่สร้างความลำบากใจมากที่สุดได้แก่ พฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่ง พฤติกรรมหลุดความสนใจ และพฤติกรรมรบกวนผู้อื่น ในขณะที่พฤติกรรมก้าวร้าวทางร่างกายหรือการข่มขู่รังแกกันนั้นสร้างความลำบากใจให้ครูรองจากพฤติกรรมกลุ่มแรก ซึ่งอาจเป็นเพราะผลกระทบของพฤติกรรมที่แม้จะรุนแรงไม่มากแต่อาจพบบ่อยทำให้ส่งผลกระทบต่อการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนค่อนข้างมาก ดังนั้นจะเห็นได้ว่าไม่ว่าพฤติกรรมที่มีความรุนแรงหรือทำลายมากจนไปถึงพฤติกรรมที่รุนแรงน้อยในชั้นเรียนนั้นต่างเป็นปัญหาพฤติกรรมที่สำคัญที่ควรได้รับการแก้ไขจัดการอย่างเหมาะสม หากปัญหาพฤติกรรมเหล่านี้ไม่ได้รับการแก้ไขและช่วยเหลือที่เหมาะสมและทันเวลาแล้ว อาจพัฒนากลายเป็นปัญหาที่เรื้อรังจนเกินแก้ไขสำหรับทั้งครูผู้สอนและนักเรียนคนนั้นๆได้ (Maag, 2008) โดยอาจส่งผลกระทบต่อ

ความสามารถด้านวิชาการของนักเรียน หรือปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลรอบข้าง (Everaert & van der Wolf, 2007; Fu, Chen, Wang & Yang, 2016 ; Oldfield, Humphrey, & Hebron, 2017; Utendale & Hastings, 2011; Westling, 2010)

นอกจากผลกระทบที่เกิดขึ้นกับตัวนักเรียนและผู้อื่นรอบข้างที่เกี่ยวข้องแล้ว ผลกระทบที่เกิดขึ้นกับครูนับเป็นอีกประเด็นที่หนึ่งที่สำคัญขึ้น ที่ผ่านมามีงานวิจัยที่ศึกษาพบว่าการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนเป็นปัจจัยสำคัญในการสร้างความเครียดแก่ครู (Bottiani, Duran, Pas, & Bradshaw, 2019; Lambert, McCarthy, O'Donnell, & Melendres, 2007; Reinke, Herman & Stormont, 2013) และสร้างความรู้สึกลังเลใจและกังวลใจต่อครูเมื่อมีนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่แสดงพฤติกรรมที่มีปัญหา (Obeng, 2007) โดยอาจส่งผลกระทบต่อความมั่นใจในการจัดการพฤติกรรมของตัวเองและนำไปสู่ความคิดในการลาออกจากวิชาชีพของครูผู้รับผิดชอบนักเรียนคนนั้นในเวลาต่อมา

งานวิจัยต่าง ๆ ได้ศึกษาสถิติหรือจำนวนการเกิดปัญหาพฤติกรรมในนักเรียนระดับประถมศึกษาโดยพบสถิติที่แตกต่างกันไปในแต่ละบริบทและคำจำกัดความของปัญหาพฤติกรรม ตัวอย่างเช่น ในประเทศสหรัฐอเมริกาพบนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมในระดับน้อยถึงปานกลางจำนวน 27.3% ของนักเรียนทั้งหมด (Anthony, Anthony, Morrel, & Acosta, 2005) สำหรับในประเทศไทย ได้มีงานวิจัยดำเนินการสำรวจเช่นกัน เช่น ปี ค.ศ. 2002 Panyayong และ Wacharasindhu (2002) ได้ศึกษาปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนระดับประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร โดยสำรวจด้วยแบบสอบถามผู้ปกครองและครูรวมถึงการสัมภาษณ์ผู้ปกครองและเด็ก พบว่ามีนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรม 37.6% โดยมีทั้งปัญหาพฤติกรรมที่สังเกตได้ (Externalizing behaviour) และปัญหาพฤติกรรมที่เกิดขึ้นภายใน ได้แก่ ภาวะสมาธิสั้น (5.1%) เกเรต่อต้าน (5.5%) และ ภาวะซึมเศร้า (7.1%) นอกจากนี้งานวิจัยของนพ. ทวีศิลป์ วิษณุโยธินและคณะ (2556) ดำเนินการสำรวจพฤติกรรมเสี่ยงของนักเรียนจำนวนประมาณ 7,000 คน ช่วงอายุตั้งแต่ 7-18 ปี ด้วยแบบประเมินพฤติกรรม SDQ (The Strengths and Difficulties Questionnaire) ผลการสำรวจพบว่าครูรายงานว่าพบพฤติกรรมเสี่ยงทางด้านอารมณ์มากที่สุด (11.5%) รองลงมาคือพฤติกรรมเกเร (6.5%) ทั้งนี้มีงานวิจัยหลายฉบับในช่วงที่ผ่านมาได้ศึกษาจำนวนความถี่ของปัญหาพฤติกรรมประเภทต่าง ๆ ในโรงเรียนโดยการสอบถามจากครูในโรงเรียน งานวิจัยส่วนใหญ่รายงานพบสอดคล้องไปในทางเดียวกันคือ ปัญหาพฤติกรรมที่ไม่รุนแรง โดยเฉพาะพฤติกรรมก้าวร้าวเป็นพฤติกรรมที่พบได้บ่อย ในขณะที่พฤติกรรมที่รุนแรง เช่น พฤติกรรมก้าวร้าวทางร่างกาย มักจะพบความถี่ของการเกิดพฤติกรรมน้อยกว่า (Clunies-Ross et al., 2008; Little, Hudson, & Wilks, 2002)

จากการเคลื่อนไหวของนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในไทยที่เปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีสิทธิ์เท่าเทียมในการเลือกเข้าศึกษาในโรงเรียนทั่วไปเฉกเช่นกับนักเรียนคนอื่น ทำให้จำนวนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทต่าง ๆ เข้าเรียนในโรงเรียนแกน

นำเรียนร่วมหรือโรงเรียนทั่วไปมากขึ้น โดยในปีค.ศ. 2018 ข้อมูลรายงานของสำนักบริหารการศึกษาศึกษาพิเศษ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานพบว่ามึนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจำนวนมากกว่า 400,000 คน เข้าศึกษาเรียนรวมในโรงเรียนทั่วไป นโยบายนี้เองได้ยังได้ถูกบรรจุไว้ในกฎแผนการศึกษาแห่งชาติ ระยะ 20 ปี (พ.ศ.2560-2579) ที่ว่าด้วยการเข้าถึงทางการศึกษาของนักเรียนทุกคนและความเสมอภาคและความเท่าเทียมในการได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานของนักเรียนทุกกลุ่มซึ่งรวมถึงนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ด้วยเหตุนี้จึงทำให้ไม่ว่าจะเป็นครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะ หรือครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมหรือโรงเรียนทั่วไป มีโอกาสที่จะพบนักเรียนที่แสดงพฤติกรรมที่มีปัญหาได้ทั้งสิ้น ตัวอย่างเช่น ครูในโรงเรียนทั่วไปอาจต้องเผชิญกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวเนื่องจากไม่สามารถควบคุมอารมณ์โกรธของตนเองได้ หรือครูในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมอาจพบเจอกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง โดยพฤติกรรมเหล่านี้หากไม่ได้รับการช่วยเหลืออย่างเหมาะสม มักนำไปสู่การถูกปฏิเสธจากเพื่อนร่วมชั้น การปลีกตัวออกจากสังคม และผลกระทบอื่นๆ ได้อีกหลายอย่างได้ (Chuang, Reinke, Herman, 2020; Darney, Reinke, Herman, Stormont, & lalongo, 2013; Karakaya & Tufan, 2018; Wesling & Fox, 2004)

แม้ในปัจจุบันแนวทางการจัดการพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ที่ทางกระทรวงศึกษาธิการของไทยจะส่งเสริมให้หลีกเลี่ยงการใช้วิธีลงโทษทางกายที่รุนแรง เช่น การลงโทษด้วยการตี ที่มีงานวิจัยพบว่าแม้วิธีการดังกล่าวจะสามารถหยุดการเกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนได้ผลในช่วงหนึ่งแต่พบว่าการลงโทษทางร่างกาย (corporal punishment) ส่งผลร้ายต่อตัวนักเรียนในระยะยาว เช่น การออกจากโรงเรียนกลางคัน การซึมซับความรุนแรง การมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ เพราะเป็นการแก้ปัญหาที่ปลายเหตุ (Fu, Niu & Wang, 2019; Le & Nguyen, 2019; Ma & Grogan-Kaylor, 2017; Kumar & Teklu, 2018) อย่างไรก็ตามเป็นที่น่าสังเกตว่าหลายโรงเรียนในประเทศไทยยังคงพบการใช้วิธีการลงโทษทางร่างกายของครูในการจัดการกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาอยู่ (Agbenyega & Klibthong, 2014; Opartkiattikul, Arthur-Kelly, & Dempsey, 2014) นอกจากนี้งานวิจัยหลายฉบับของไทยพบว่า ครูส่วนใหญ่ยังขาดความรู้และทักษะในการจัดการปัญหาพฤติกรรมด้วยวิธีอื่นอย่างเหมาะสมนอกเหนือจากการลงโทษทางกายหรือวิธีเชิงลบ โดยเฉพาะการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เช่น นักเรียนที่มีภาวะออทิซึม หรือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางอารมณ์หรือพฤติกรรม (Hill & Sukbunpant, 2013; Vorapanya, 2008)

การช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก หรือ Positive Behavior Support (PBS) นับเป็นหนึ่งในวิธีการหรือแนวทางการจัดการพฤติกรรมในปัจจุบันที่มีงานวิจัยรองรับ (Evidenced Based Practice) มีหลักฐานเชิงประจักษ์แสดงถึงประสิทธิภาพในการลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในชั้นเรียนของนักเรียน โดยเน้นที่การเพิ่มพฤติกรรมที่เหมาะสมของนักเรียนและการป้องกันปัญหาพฤติกรรมต่าง ๆ รวมถึงกระบวนการค้นหาสาเหตุของปัญหาพฤติกรรมและวางแผนการช่วยเหลืออย่างเป็น

ระบบ (Carr et.al, 2002; Dunlap, Carr, Horner, Zarcone, & Schwartz, 2008; Kincaid, et.al., 2016) ทั้งนี้ในการแก้ไขปัญหาวฤทธิกรรมด้วยการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกนั้นจะมุ่งศึกษาปัจจัยแวดล้อมที่อาจเป็นตัวกระตุ้นทำให้เกิดปัญหาวฤทธิกรรมของนักเรียนและดำเนินการจัดปรับเปลี่ยนสภาพแวดล้อมนั้น ๆ เพื่อลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหา โดยหลีกเลี่ยงการตีตรานักเรียนกับมุ่งเป้าแก้ไขที่ตัวพฤติกรรมปัญหาเพียงอย่างเดียว (Carr, 2007) ในปัจจุบันการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกนับได้ว่าเป็นแนวทางหนึ่งในการจัดการพฤติกรรมที่ได้รับความนิยมในหลายประเทศ เพราะเป็นแนวทางป้องกันเชิงรุก (Proactive approach) มากกว่าการรอให้เกิดปัญหาวฤทธิกรรมจนยากเกินกว่าจะแก้ไข (Reactive approach) (McIntosh, Moniz, Craft, Golby, & Steinwand-Deschambeault, 2014; Sørli, Ogden, & Olseth, 2016) งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกสามารถลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Jolstead, Caldarella, Hansen, Korth, Williams, & Kamps, 2017) เพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ (Conklin, Kamps, & Wills, 2017) รวมถึงสามารถเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Kim, McIntosh, Mercer, & Nese, 2018)

ในประเทศไทยแนวคิดของการใช้การช่วยเหลือพฤติกรรมเชิงบวกยังไม่เป็นที่แพร่หลาย ดังนั้นหากต้องการส่งเสริมให้ครูนำแนวทางที่เหมาะสมในการจัดการหรือช่วยเหลือพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ดังเช่นการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกนี้ให้เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน จึงจำเป็นอย่างยิ่งในการวางแผนส่งเสริมพัฒนาความรู้ความสามารถหรือสมรรถนะของครู เนื่องจากผลการวิจัยงานวิจัยที่ผ่านมาตลอดหลายสิบปียืนยันว่าครูเป็นกุญแจสำคัญ (key agent) ในการช่วยเหลือแก้ไขปัญหาวฤทธิกรรมของนักเรียนให้ดีขึ้น หากครูคนนั้นมีความรู้ทักษะและได้รับการสนับสนุนต่างบุคคลที่เกี่ยวข้องอย่างเพียงพอ (Fredrick, Demaray & Jenkins, 2017; Mueller, Edwards, & Trahan, 2003; Shin & Ryan, 2016; Smith & Heflin, 2001) นอกจากนี้ทัศนคติของครูก็นับเป็นตัวแปรสำคัญที่ส่งผลกระทบต่อการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเช่นกัน กล่าวคือหากครูมีความมั่นใจในทักษะของตนเองและมองว่าปัญหานั้นสามารถแก้ไขได้จะมีผลต่อความสำเร็จในการดำเนินการช่วยเหลือนักเรียนมากขึ้น (Chao et.al., 2017; Leroy, Bressoux, Sarrazin & Trouilloud, 2007) ทั้งนี้ ทัศนคติที่ดีจะเกิดขึ้นได้จากการมีความรู้และทักษะที่ถูกต้องและเหมาะสมนั่นเอง ในการพัฒนาความรู้ความสามารถของครูหรือสมรรถนะมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องทราบถึงสภาพปัจจุบันเกี่ยวกับสมรรถนะของครู รวมถึงความต้องการหรือความวิตกกังวลในปัจจุบันเกี่ยวกับการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในชั้นเรียนก่อนเพื่อนำไปสู่การวางแผนพัฒนาได้ถูกต้องตามความต้องการของครูอย่างแท้จริง อย่างไรก็ตามในปัจจุบันประเทศไทยยังมีข้อมูลเกี่ยวกับสมรรถนะของครูและความวิตกกังวลของครูเกี่ยวกับการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกอยู่ค่อนข้างน้อย ดังนั้นงานวิจัยฉบับนี้จึงสนใจศึกษาสมรรถนะของครูและความวิตกกังวลของครูเกี่ยวกับการจัดการปัญหาวฤทธิกรรมในชั้นเรียนเพื่อให้ได้ความเข้าใจเกี่ยวกับสถานการณ์ปัจจุบันในโรงเรียน

คำถามวิจัย

1. สมรรถนะในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ เฉพาะ โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม และโรงเรียนทั่วไปเป็นอย่างไร ต่างกันหรือไม่ อย่างไร
2. ความวิตกกังวลในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ เฉพาะ โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม และโรงเรียนทั่วไปเป็นอย่างไร ต่างกันหรือไม่ อย่างไร
3. สมรรถนะในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูมีผลต่อความวิตกกังวลในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนหรือไม่ อย่างไร

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อวิเคราะห์และเปรียบเทียบสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน จำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานของครู
2. เพื่อวิเคราะห์และเปรียบเทียบความวิตกกังวลของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน จำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานของครู
3. เพื่อศึกษาอิทธิพลของสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อความวิตกกังวลในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ศึกษาสมรรถนะและความวิตกกังวลของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูในโรงเรียนรัฐบาลในเขตกรุงเทพมหานคร ซึ่งประกอบด้วย โรงเรียนการศึกษาพิเศษ เฉพาะโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม และโรงเรียนทั่วไป สังกัดสำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสังกัด กรุงเทพมหานคร โดยตัวอย่างวิจัยได้แก่ครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนระดับประถมศึกษา ระยะเวลาการทำวิจัยตั้งแต่เดือนพฤษภาคมพ.ศ. 2558 ถึง เดือน เมษายน พ.ศ. 2560

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

ปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน หมายถึง พฤติกรรมที่ต่างจากพฤติกรรมที่เหมาะสมโดยพิจารณาจาก อายุ วัฒนธรรมและบริบท ซึ่งส่งผลกระทบต่อความสามารถด้านวิชาการและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของนักเรียนและบุคคลรอบข้าง ซึ่งรวมถึงพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้จากภายนอก (Externalising behavior) หรือพฤติกรรมที่เกิดขึ้นภายใน (Internalising behavior)

สมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน หมายถึง ความสามารถในการจัดการและแก้ไขปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนโดยครูในชั้นเรียน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อเพิ่มโอกาสในการเรียนรู้ทางวิชาการแก่นักเรียนและลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในชั้นเรียน การศึกษาวิจัยครั้งนี้ องค์ประกอบสมรรถนะ คือ ความรู้ ทักษะ และทัศนคติของครู

1. ความรู้ ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนซึ่งประกอบด้วยความรู้เกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรม เช่น ความหมายและสาเหตุของปัญหาพฤติกรรม

2. ทักษะ ได้แก่ ทักษะความสามารถในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน โดยเฉพาะเทคนิคและแนวทางการช่วยเหลือและจัดการปัญหาพฤติกรรม ที่ประกอบด้วย 1. เทคนิคการป้องกันปัญหาพฤติกรรม 2. เทคนิคการตอบสนองเชิงบวกที่เหมาะสมกับพฤติกรรมตามแนวคิดของการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก (Positive Behaviour Support) และ 3. เทคนิคดำเนินการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล

3. ทศนคติ ได้แก่ ทศนคติที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน เช่น ผลกระทบของปัญหาพฤติกรรมต่อครูหรือนักเรียนในชั้นเรียน และการจัดการเรียนการสอน

ความวิตกกังวล หมายถึง ความต้องการ ปัญหา ความวิตกที่ครูมีเมื่อต้องจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนให้มีประสิทธิภาพ การวิจัยครั้งนี้สามารถแบ่งความวิตกกังวลในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนเป็น 3 ด้านคือ ด้านการเตรียมความพร้อม ด้านการช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคลากรที่เกี่ยวข้องครอบครัวของนักเรียน และ ด้านสมรรถนะของตนเอง

โรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะ หมายถึง โรงเรียนที่จัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งอยู่ในสังกัดสำนักบริหารการศึกษาพิเศษ กรุงเทพมหานคร

โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม หมายถึง โรงเรียนระดับประถมศึกษาของรัฐบาลที่อยู่ในสังกัดสำนักการศึกษาขั้นพื้นฐาน หรือสังกัดกรุงเทพมหานคร ที่เป็นแกนนำในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้วยกรอบแนวคิด SEAT นักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในโรงเรียน

โรงเรียนทั่วไป หมายถึง โรงเรียนระดับประถมศึกษาของรัฐบาลที่อยู่ในสังกัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน หรือสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งโรงเรียนอาจจะมีหรือไม่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ได้รับการวินิจฉัยอย่างเป็นทางการอยู่ในชั้นเรียน

ประโยชน์ที่ได้รับจากงานวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นประโยชน์ต่อหน่วยงานและผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม รวมถึงการผลิตบัณฑิตครูและการพัฒนาครูในสถานศึกษาต่าง ๆ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ดังนี้

ประโยชน์เชิงวิชาการ

1. หน่วยงานและผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมและการผลิตบัณฑิตครูและพัฒนาครูในสถานศึกษาต่างๆ ได้ทราบเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันในสมรรถนะและความวิตกกังวลในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้วยวิธีเชิงบวกของครู ในบริบทของโรงเรียนต่าง ๆ ทั้งครูการศึกษาพิเศษและครูทั่วไปที่ประจำในโรงเรียนลักษณะแตกต่างกัน ซึ่งจะเป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ในการวางแผนส่งเสริมและพัฒนาวิชาชีพครูและหลักสูตรที่เกี่ยวข้องให้การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทยในอนาคตต่อไป

2. การวิจัยครั้งนี้ถือเป็นจุดเริ่มต้นในการศึกษาด้านการจัดการปัญหาพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกของครูในประเทศไทย ซึ่งเป็นแนวคิดนี้เป็นแนวคิดที่เน้นการป้องกันมากกว่าการรอแก้ปัญหาและส่งเสริมพฤติกรรมเชิงบวกของนักเรียนมากกว่าการให้ความสนใจกับพฤติกรรมเชิงลบ และลงโทษพฤติกรรมที่เป็นปัญหาอย่างไม่เหมาะสม แนวคิดนี้สอดคล้องกับนโยบายและหลักการการช่วยเหลือเชิงบวกด้านพฤติกรรม หรือ Positive Behavior Support ที่มีงานวิจัยรองรับในหลายประเทศทั่วโลกว่าเป็นหลักการที่มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมพฤติกรรมเชิงบวกของผู้เรียนและลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้ ดังนั้นผลการวิจัยครั้งนี้จะให้ข้อมูลสารสนเทศที่เป็นประโยชน์ด้านสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมเชิงบวกในปัจจุบันและแนวโน้มความต้องการจำเป็นของครูในการพัฒนาวิชาชีพด้านนี้เพื่อการวิจัยต่อยอดการนำหลักการแนวคิดการช่วยเหลือเชิงบวกด้านพฤติกรรมมาปรับเข้ากับบริบทของวัฒนธรรมและสังคมไทยมากยิ่งขึ้น และทำให้เกิดการปฏิบัติที่ยั่งยืนในสถานศึกษาเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมอย่างทัน่วงทีอย่างเหมาะสม และอาจลดความวิตกกังวลของครูที่มักเกิดจากการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนได้

ประโยชน์เชิงปฏิบัติ

1. ได้ข้อมูลสำหรับหน่วยงานและผู้เกี่ยวข้องในการส่งเสริมนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมด้านการจัดการปัญหาพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกของครู สามารถนำไปปรับใช้และวางแผนการเตรียมบุคลากรครูด้านสมรรถนะการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนให้สอดคล้องกับงานวิจัยและนโยบายระดับนานาชาติต่อไป ซึ่งเป็นส่วนสำคัญในการขับเคลื่อนการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทยให้มีประสิทธิภาพตามแผนการศึกษาแห่งชาติในปัจจุบันที่มุ่งเน้นความเสมอภาคและความเท่าเทียมของผู้เรียนที่มีความต้องการที่หลากหลายในโรงเรียน

2. ผู้บริหารสถานศึกษาทั้งในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานและสถาบันผลิตครู นักวิจัย นักวิชาการและผู้เกี่ยวข้องในการกำหนดนโยบายด้านการพัฒนาบุคลากรครูสามารถนำข้อมูลสารสนเทศในงานวิจัยครั้งนี้ไปวางแผนเพื่อพัฒนาวิชาชีพครูหรือผลิตบุคลากรครูเพื่อพัฒนาสมรรถนะด้านการจัดการและช่วยเหลือพฤติกรรมในชั้นเรียนด้วยวิธีเชิงบวกที่เหมาะสมกับบริบทของประเทศไทยในโรงเรียนและตอบสนองต่อความต้องการของครูอย่างแท้จริง

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การนำเสนอเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องที่จะใช้สร้างเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย 4 ตอน คือ 1) ปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน 2) การช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก (Positive Behaviour Support) 3) สมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน และ 4) กรอบแนวคิดการวิจัย โดยมีรายละเอียดมีดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 ปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

1.1 ความหมายและคำจำกัดความของปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

1.2 การช่วยเหลือและจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

ตอนที่ 2 การช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก (Positive Behaviour Support)

2.1 คำจำกัดความและองค์ประกอบของการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก

2.2 ข้อดีและข้อจำกัดของการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก

ตอนที่ 3 สมรรถนะของครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน

3.1 คำจำกัดความของสมรรถนะของครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน

3.2 องค์ประกอบของสมรรถนะครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน

3.3 ความวิตกกังวลในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครู

ตอนที่ 4 กรอบแนวคิดการวิจัย

ตอนที่ 1 ปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

โรงเรียนเป็นสถานที่ที่มีบทบาทหน้าที่ในการอบรมบ่มนิสัยเด็กให้เติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่ดี รู้จักกาลเทศะ และรู้จักบทบาทหน้าที่ของตนเองในสังคม โรงเรียนโดยทั่วไปจึงมีการกำหนดกฎ กติกา ความคาดหวังตามบรรทัดฐานของสังคมและปลูกฝัง อบรมคุณลักษณะที่พึงประสงค์แก่นักเรียนให้แสดงออกพฤติกรรมที่เหมาะสมทั้งในชั้นเรียนและบริบทอื่น ๆ นักเรียนที่ไม่สามารถปฏิบัติตามข้อกำหนดที่ตั้งขึ้นไว้ได้ เช่น ทำงานไม่เสร็จตามที่กำหนด ลุกออกจากที่ขณะที่ครูกำลังดำเนินการสอน หรือทะเลาะวิวาทกับเพื่อน มักจะถูกมองว่ากำลังเสี่ยงที่จะมีหรือกำลังมีปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนที่ครูควรให้ความช่วยเหลือจัดการหรือแก้ไขพฤติกรรมของนักเรียนคนนั้น ๆ ให้ดีขึ้น ทั้งนี้ความหมายและคำจำกัดความที่จะนำมาพิจารณาว่าพฤติกรรมใดคือพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้ถูกกำหนดไว้หลากหลายดังต่อไปนี้

1.1 ความหมายและคำจำกัดความของปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

นักการศึกษาและนักวิชาการได้ให้คำจำกัดความของปัญหาพฤติกรรมไว้หลายท่าน เช่น Apter (1982) กล่าวไว้ถึงคำจำกัดความของปัญหาพฤติกรรมโดยเน้นที่รูปแบบการแสดงออกของพฤติกรรมเป็นสำคัญ โดยกล่าวไว้ว่าปัญหาพฤติกรรมคือพฤติกรรมนั้นแสดงออกมาผิดที่ ผิดเวลาและไม่เหมาะสมกับ

บุคคลรอบข้าง ในขณะที่ Conway (2005) ได้นิยามปัญหาพฤติกรรมไว้ว่า การพิจารณาว่าพฤติกรรมใด เป็นปัญหาต้องคำนึงถึงเกณฑ์ความถี่ของการเกิดพฤติกรรม (Frequency) ระดับความรุนแรงของ พฤติกรรม (Intensity) ระยะเวลาการแสดงออกของพฤติกรรม (Duration) บริบทของพฤติกรรม (Location) และความเหมาะสมของอายุ (Age appropriate) เช่นเดียวกับ Nelson (1993) ได้ให้คำ จำกัดความของพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียน ออกเป็น 3 ข้อ ได้แก่

1. พฤติกรรมแตกต่างจากพฤติกรรมที่เป็นไปตามอายุและเพศของนักเรียนคนนั้น
2. พฤติกรรมแสดงออกบ่อยเกินไปหรือรุนแรงเกินไป
3. พฤติกรรมเกิดขึ้นต่อเนื่องเป็นระยะเวลานาน

นอกจากนี้ปัญหาพฤติกรรมยังรวมไปถึงการพิจารณาถึงผลกระทบที่เกิดขึ้น ไม่ว่าจะเป็น ผลกระทบที่เกิดกับตัวนักเรียนเองทั้งต่อการเรียนและความสัมพันธ์ต่อผู้อื่น และผลกระทบที่เกิดขึ้นกับ ผู้อื่นหรือบุคคลรอบข้าง ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของหลายฉบับที่ศึกษาเปรียบเทียบปัญหา พฤติกรรมในโรงเรียนที่บริบทต่างกัน เช่นงานวิจัยของ Jones, Charlton, และ Wilkin (1995) ที่ สำรวจความคิดเห็นของครูระดับประถมศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมในชั้นเรียนระหว่าง 2 บริบทที่แตกต่าง กันคือโรงเรียนในเมืองและโรงเรียนบนเกาะที่ห่างไกลความเจริญ พวกเขาพบว่าครูใน 2 บริบทนี้มีการ มองว่าพฤติกรรมใดเป็นปัญหาแตกต่างกัน ซึ่งทำให้เขาสรุปว่าปัญหาพฤติกรรมขึ้นอยู่กับวัฒนธรรม และบริบทของสังคมนั้น ๆ โดยพฤติกรรมจะถูกมองว่าเป็นปัญหาที่ต่อเมื่อพฤติกรรมสร้างปัญหาหรือ ผลกระทบแก่บุคคลอื่น พฤติกรรมที่เป็นปัญหาในบริบทนี้ อาจจะถูกยอมรับในบริบทหนึ่งก็ได้

จากข้างต้นสามารถสรุปคำจำกัดความของปัญหาพฤติกรรมได้ว่า ปัญหาพฤติกรรมในชั้น เรียน หมายถึง พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับอายุ วัฒนธรรม บริบทที่ผู้นั้นอยู่ และมักพบบ่อย ๆ โดย พฤติกรรมนี้แสดงออกมาเป็นระยะเวลาต่อเนื่องยาวนาน หรือมีระดับความรุนแรงมาก และมี ผลกระทบต่อตัวนักเรียนหรือผู้อื่นในด้านการเรียนและความสัมพันธ์กับผู้อื่น

จากการศึกษาพบว่าปัญหาพฤติกรรมที่พบในนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้นมีทั้งปัญหาที่ รุนแรงน้อยและพบได้ในนักเรียนทั่วไปหรือนักเรียนที่อยู่ในกลุ่มเสี่ยงที่จะมีปัญหา เช่น ลุกออกจากที่นั่ง รบกวนผู้อื่นในชั้นเรียน ก้าวร้าวทางวาจา (Moffett & Morrison, 2019; Narozanick & Blair, 2019) ในขณะที่เดียวกันมีอีกหลายกรณีที่พบปัญหาพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจงในนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยส่วนใหญ่จะมีความรุนแรงหรือผลกระทบค่อนข้างมาก เช่น พฤติกรรมทำร้ายตนเอง พฤติกรรม Meltdown หรือการอาละวาดแบบสุดพลัง ของนักเรียนที่มีภาวะออทิซึม Westling (2010) ศึกษา เปรียบเทียบลักษณะของปัญหาพฤติกรรมที่พบในชั้นเรียนของครูในโรงเรียนทั่วไปกับครูการศึกษา พิเศษในประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 70 คน พบว่าครูการศึกษาพิเศษรายงานว่ามีความถี่ของนักเรียนที่มี ปัญหาพฤติกรรมมากกว่าที่รายงานโดยครูในโรงเรียนทั่วไป กล่าวคือครูการศึกษาพิเศษรายงานจำนวน มากกว่าเกือบครึ่งของนักเรียนทั้งหมด (43%) ในขณะที่ครูในโรงเรียนทั่วไปรายงานว่ามีความถี่ของนักเรียน ที่มีปัญหาพฤติกรรมประมาณ 1 ใน 4 (24%) ของนักเรียนทั้งหมด โดยปัญหาของพฤติกรรมที่พบไม่

แตกต่างกันระหว่างครูการศึกษาพิเศษและครูในโรงเรียนทั่วไป ซึ่งได้แก่ ไม่ปฏิบัติตามคำสั่ง ต่อด้านรบกวนชั้นเรียน และ พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับกาลเทศะ โดยสรุปปัญหาพฤติกรรมสามารถแบ่งได้หลายลักษณะขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ใช้ในการพิจารณาตามความเหมาะสมของบริษัท

1.2 การช่วยเหลือและจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

การช่วยเหลือปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนมีการปรับเปลี่ยนและเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดที่ครูยึดถือ โดยในอดีตช่วงปี 1960 เรื่อยมาเป็นช่วงเวลาที่เชื่อว่าปัญหาพฤติกรรมเกิดจากผู้เรียนเป็นหลักมากกว่าเป็นผลมาจากสิ่งแวดล้อมในชั้นเรียน (Sullivan, Johnson, Owens, & Conway, 2014) ดังจะเห็นได้จากวิธีการช่วยเหลือหรือแก้ไขปัญหาพฤติกรรมที่มุ่งเปลี่ยนตัวนักเรียนโดยให้ผลลัพธ์กับพฤติกรรมที่เกิดขึ้น ครูต้องมีกฎระเบียบในการทำให้ชั้นเรียนมีความสงบ โดยเฉพาะการฝึกวินัยด้วยการใช้บทลงโทษ ถ้านักเรียนคนใดมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม จะมีบทลงโทษแก่นักเรียนคนนั้นเพื่อที่จะไม่ให้พฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นอีก (Hardin, 2014) ตัวอย่างของ Step systems หรือแนวการจัดการพฤติกรรมแบบเป็นลำดับได้สะท้อนความเชื่อนี้ Step systems หมายถึงการให้ผลที่เกิดขึ้นกับการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของเด็กตามลำดับ โดยเริ่มจากผลที่มีความรุนแรงน้อยไปยังผลที่มีความรุนแรงมาก ตัวอย่างเช่น หากนักเรียนแกล้งเพื่อน ครูจะเริ่มจากการว่ากล่าวตักเตือน ดุ ตัดคะแนน ให้หยุดพัก Time-out ส่งไปฝ่ายปกครองลงโทษ พักการเรียน และให้ลาออกจากโรงเรียน โดยระบบนี้เป็นตอบสนองพฤติกรรมด้วยการลงโทษที่มุ่งหวังว่าพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์จะลดลง

การลงโทษทางกาย (Corporal punishment) นับเป็นวิธีหนึ่งในวิธีการจัดการพฤติกรรมที่ยังพบเห็น เป็นการใช้อำนาจทางกายบังคับผู้อื่นอย่างตั้งใจเพื่อต้องการแก้ไขหรือควบคุมพฤติกรรมผู้หนึ่ง ทำให้ได้รับความเจ็บปวด (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Straus, 2010; UNESCO, 2015) ได้จำแนกการลงโทษที่พบได้บ่อยออกเป็น 2 ประเภทคือ 1) วินัยเชิงลบ เป็นการลงโทษโดยใช้วาจาตำหนิหรือไม่เห็นด้วย 2) การลงโทษทางกาย ทั้งนี้การลงโทษที่ก่อให้เกิดความเจ็บปวดทางร่างกายและจิตใจอย่างรุนแรง ซึ่งไม่ว่าจะเป็นการลงโทษแบบใดล้วนแล้วแต่ก่อให้เกิดผลกระทบทางลบต่อผู้ที่ได้รับการลงโทษในหลายด้าน เช่น งานวิจัยของ Lansford et al. (2014) ได้วิจัยระยะยาวเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความอบอุ่นจากมารดาต่อการลงโทษทางกายและปัญหาการปรับตัวของเด็กใน 8 ประเทศ ได้แก่ ฟิลิปปินส์ เคนยา จอร์แดน อิตาลี โคลัมเบีย ไทย และสหรัฐอเมริกา จำนวน 1,196 คน อายุระหว่าง 7-10 ปี พบว่า การลงโทษทางกายและความอบอุ่นจากมารดา มีความสัมพันธ์ต่อการควบคุมความวิตกกังวลและความก้าวร้าวของเด็กอย่างมีนัยสำคัญ แต่จะมีรูปแบบเฉพาะแตกต่างกันออกไปตามแต่ละประเทศ และการลงโทษทางกายยังเป็นปัจจัยการทำนายการมีปัญหในการปรับตัวในอนาคตของเด็ก นอกจากนี้ยังพบว่าครอบครัวที่เลี้ยงดูด้วยความอบอุ่นจากมารดาสามารถทำนายการลดลงของความวิตกกังวลและความก้าวร้าวของเด็ก เด็กที่มารดาให้การเลี้ยงดูด้วยความอบอุ่นและมีการลงโทษทางกายต่ำจะมีความวิตกกังวลลดลงอย่างรวดเร็วและต่อเนื่อง ในทางกลับกัน เด็กที่มารดาให้การเลี้ยงดูด้วยความอบอุ่นแต่มีการลงโทษทางกายจะมีความวิตกกังวลสูงขึ้นอย่างต่อเนื่อง

สอดคล้องกับงานวิจัยของ Hecker, Hermenau, Isele, และ Elbert (2014) ที่พบว่า ปัญหาพฤติกรรมภายนอกทั้งความก้าวร้าวทั้งในปัจจุบันและตลอดช่วงชีวิตมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการลงโทษทางกาย แต่มีความสัมพันธ์เชิงลบกับพฤติกรรมเอื้อสังคม โดยงานวิจัยนี้ได้ทำการศึกษาการใช้การลงโทษทางกายในโรงเรียนและบ้าน และความสัมพันธ์ระหว่างการลงโทษทางกายและปัญหาพฤติกรรมภายนอกกับนักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาที่อาศัยอยู่ในประเทศแทนซาเนีย ซึ่งส่วนใหญ่มีรายได้ต่อครัวเรือนต่ำและมากกว่าร้อยละ 50 ได้รับการลงโทษทางกาย จากผลกระทบดังกล่าวจะเห็นว่าการลงโทษทางกายไม่เพียงแต่จะนำไปสู่ปัญหาพฤติกรรมภายนอกในช่วงระยะเวลาใดเวลาหนึ่งเท่านั้น แต่ยังส่งผลให้บุคคลนั้นมีพฤติกรรมต่อต้านสังคมในระยะยาว (Rebllon & Straus, 2017) กล่าวได้ว่าแม้การลงโทษจะให้ผลที่รวดเร็วในการสามารถหยุดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของเด็กได้ในเวลานั้น ๆ แต่การลงโทษมักจะส่งผลกระทบต่อตัวเด็กในระยะยาว เช่น พฤติกรรมก้าวร้าว แยกตัวจากสังคม ลาออกจากโรงเรียน ปัญหาอาชญากรรม เนื่องจากไม่ได้แก้ไขที่ต้นเหตุอย่างแท้จริง

ในปัจจุบันนี้การช่วยเหลือปัญหาพฤติกรรมได้มีการพัฒนาและเน้นการช่วยเหลือที่มองเด็กเป็นผลกระทบของสิ่งแวดล้อมมากกว่าเด็กเป็นสาเหตุของปัญหา ตัวอย่างเช่น แนวทางการสร้างวินัยเชิงบวก คือ การจัดการพฤติกรรมที่ Jane Nelsen และ Lynn Lott พัฒนาขึ้น โดยเน้นการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้ปกครองหรือครูกับเด็กอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งเป็นการสนับสนุนสภาพแวดล้อมของเชิงบวกในโรงเรียน (Carroll, & Hamilton, 2016) เทคนิคนี้มีความแตกต่างจากแนวทางในอดีตที่มีการลงโทษ แต่การสร้างวินัยเชิงบวกไม่มีการลงโทษ แต่จัดการพฤติกรรมของเด็กด้วยความเข้าใจในสาเหตุ แรงจูงใจของการเกิดพฤติกรรม มีความเข้าใจในพัฒนาการของเด็ก สื่อสารกับเด็กอย่างมีคุณภาพ เน้นไปที่การแก้ไขปัญหา ให้กำลังใจ สอนทักษะสังคมหรือทักษะชีวิต รวมทั้งให้เด็กมีส่วนร่วมในการคิด ตัดสินใจ แครพซึ่งกันและกัน ร่วมกันรับผิดชอบพฤติกรรมโดยคำนึงถึงผลกระทบสั้นและระยะยาว (Nelsen, Erwin, & Duffy, 2007) งานวิจัยของ Strahan, Cope, Hundley และ Faircloth (2005) ที่ทำการจัดกระทำกับเด็กที่มีปัญหาพฤติกรรม ขาดวินัย ขาดเรียนบ่อยครั้ง เกรดเฉลี่ยต่ำ ด้วยโปรแกรมที่บูรณาการรวมเข้าเป็นส่วนหนึ่งกับหลักสูตรซึ่งส่งเสริมให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางวิชาการและสร้างพันธะทางสังคมกับชุมชน หลังการทดลองพบว่า เด็กสามารถควบคุมตนเองและไม่แสดงหรือตอบโต้ผู้อื่นด้วยพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมได้มากขึ้น ทักษะคิดและการปฏิบัติงานเปลี่ยนแปลงไปอย่างมีนัยสำคัญ เด็กมีความสุขสนุกสนานเมื่อทำงานอยู่ร่วมกับผู้อื่นและรับรู้ว่าตนเองมีการพัฒนาไปในทิศทางที่ดีขึ้น จะเห็นได้ว่าแนวทางนี้เป็นแนวทางที่ก่อให้เกิดประสิทธิผลที่ดีต่อเด็ก เพราะมีการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างเด็กและสังคม รวมไปถึงการบูรณาการเข้าไปในหลักสูตรทำให้เด็กสามารถพัฒนาความรู้ทางวิชาการไปพร้อม ๆ กับการฝึกฝน สร้างทักษะที่จะไปสู่พฤติกรรมที่พึงประสงค์ นอกจากนี้จากการสัมภาษณ์เด็กหลังการทดลองยังพบว่า มีการได้รับกำลังใจหรือการเตือนจากกลุ่มเพื่อนซึ่งทำให้เด็กได้คิด ทบทวน และพยายามพัฒนาตนเองต่อไป นอกจากนี้

การสร้างวินัยเชิงบวกแล้ว ยังมีการช่วยเหลือเชิงบวกด้านพฤติกรรม (Positive Behavior Support) ที่คำนึงถึงการปรับเปลี่ยนสิ่งแวดล้อมมากกว่ามุ่งสาเหตุไปที่ตัวเด็ก ซึ่งจะกล่าวในรายละเอียดในตอนถัดไป

ผลสำรวจจากงานวิจัยในปัจจุบันสอดคล้องกับแนวโน้มในการดำเนินการช่วยเหลือที่กล่าวมาข้างต้น กล่าวคือครูมีการใช้เทคนิคเชิงบวกมากขึ้นกว่าการลงโทษในการจัดการพฤติกรรม และมีการดำเนินช่วยเหลือเฉพาะบุคคลสำหรับเด็กที่มีปัญหาพฤติกรรมที่เรื้อรังหรือรุนแรง ตัวอย่างเช่น Martiussen, Tannock และ Chaban (2011) พบว่าครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษรายงานการใช้เทคนิคเชิงบวกในการจัดการพฤติกรรม เช่น การชมเชย การใช้วาจาคอยแนะนำ อย่างไรก็ตามงานวิจัยของ Westling (2010) รายงานว่าตัวอย่างวิจัยกลุ่มครูการศึกษาพิเศษส่วนใหญ่รายงานวิธีการจัดการพฤติกรรมต่างๆที่ใช้บ่อยๆ เช่น การระบุตัวกระตุ้นที่ทำให้เกิดพฤติกรรม การเสริมแรงพฤติกรรมที่เหมาะสม การใช้การเสริมแรงทางสังคม และการเปลี่ยนวิธีการตอบสนองต่อนักเรียน ซึ่งแตกต่างจากตัวอย่างวิจัยกลุ่มครูทั่วไปที่รายงานว่าวิธีที่ใช้จัดการพฤติกรรมต่างๆได้แก่ การเสริมแรงพฤติกรรมที่เหมาะสม การปรับสภาพแวดล้อมในชั้นเรียน และการปรับวิธีการสอนหรือเนื้อหาให้เหมาะสมซึ่งเป็นเทคนิคจัดการชั้นเรียนในภาพรวม ในขณะที่มีเพียงส่วนน้อยทั้งครูการศึกษาพิเศษและครูทั่วไปที่รายงานถึงการใช้การดุหรือขู่เด็กเป็นวิธีการจัดการพฤติกรรม

สำหรับในประเทศไทยรูปแบบการจัดการพฤติกรรมอาจมีความหลากหลายและแตกต่างกันไปตามแต่บริบทของตนจากอดีตสู่ปัจจุบัน งานวิจัยในอดีตพบว่าครูใช้การทำโทษนักเรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ เช่น การเขียนตี การใช้วาจาว่ากล่าวตักเตือนหรือใช้การลงโทษทางสังคม เช่น ไม่ให้เพื่อนเล่นด้วย (ศุสิทธิ์ ลังการ, 2525) นอกจากนี้พบว่าลักษณะการจัดการพฤติกรรมของครูนั้นส่วนใหญ่อำนาจในการจัดการพฤติกรรมของชั้นเรียนจะอยู่ที่ครูเป็นหลัก โดยครูจะใช้วิธีการต่าง ๆ ทั้งการเสริมแรงและการลงโทษ เพื่อนำให้เด็กกลับมาอยู่ในกฎ กติกาของชั้นเรียนและสังคมตามที่ครูต้องการมากกว่าการฝึกให้เด็กคิด ไตร่ตรองและตัดสินใจด้วยเหตุผลด้วยตนเอง (สุรัสวดี ปุณณโชติ, 2539) อย่างไรก็ตามหากพิจารณาจากนโยบายและงานวิจัยในปัจจุบันจะพบว่ามี การส่งเสริมให้ใช้วิธีการเชิงบวกเพื่อหลีกเลี่ยงการลงโทษทางกายแก่นักเรียนตามที่ปรากฏอยู่ในอดีตมากขึ้น ในปีพ.ศ. 2542 กระทรวงศึกษาธิการได้ออกระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการลงโทษนักเรียน พ.ศ.2542 โดยมีรายละเอียดคือห้ามลงโทษนักเรียนด้วยวิธีรุนแรงใดๆ เช่น การตี ต่อมาในปีพ.ศ. 2548 ได้มีการปรับปรุงระเบียบข้างต้นและออกระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการลงโทษนักเรียนและนักศึกษา พ.ศ.2548 ซึ่งมีการกำหนดบทลงโทษไว้อย่างชัดเจน ได้แก่ ว่ากล่าวตักเตือน ทำทัณฑ์บน ตัดคะแนนความประพฤติ และทำกิจกรรมเพื่อปรับพฤติกรรม โดยครูไม่ควรลงโทษนักเรียนหรือนักศึกษาด้วยวิธีการอื่นๆที่รุนแรง ทั้งนี้ในสภาพความเป็นจริงตามสถานศึกษาต่างๆ ยังคงพบการเจรจาต่อรองระหว่างครูและผู้ปกครองของนักเรียนในการอนุญาตลงโทษด้วยการตีเป็นบางกรณี (Oparkiatkul, Arthur-Kelly, & Dempsey, 2014) นอกจากนี้นโยบายที่ขับเคลื่อนแล้วงานวิจัยที่ผ่านมายังพบแนวโน้มการศึกษาผลของการใช้วิธีการเชิงบวกในการลดปัญหาพฤติกรรมเพิ่มขึ้น

ตามลำดับ เช่น การใช้เกมกลุ่มสัมพันธ์เพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 (ฉัตรพันธ์ ดุสิตกุล, 2554) โดยผู้วิจัยได้ทำการวิจัยกึ่งทดลองกับตัวอย่างจำนวน 30 คน ในเวลาหลังเลิกเรียน คาบละ 50 นาที 16 แผน เป็นเวลา 8 สัปดาห์ เน้นการให้นักเรียนได้รับประสบการณ์ตรงจากการทำกิจกรรมและจากการสังเกตตัวเอง มีการอธิบายกฎ กติกา ก่อนการเรียน รวมถึงชี้แจงให้นักเรียนทราบว่าการแข่งขันเป็นเพียงแค่สถานการณ์ในเกมมีการแพ้ชนะ ไม่ว่าจะผลจะเป็นอย่างไร นักเรียนควรยอมรับและไม่แสดงพฤติกรรมที่ก้าวร้าว เมื่อนักเรียนมีพฤติกรรมที่ดีขึ้นครูจะให้การเสริมแรง เช่น รางวัลที่เป็นสิ่งของ หรือคำชม และไม่ใช้การลงโทษที่รุนแรง และใช้แบบวัดพฤติกรรมก้าวร้าวมาตราวัดส่วนประเมินค่า (Rating scale) 4 ระดับ ซึ่งทำการประเมินก่อน หลัง และระยะติดตามผลการทดลอง ผลวิจัยพบว่า หลังการทดลองกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยพฤติกรรมความก้าวร้าวต่ำกว่ากลุ่มควบคุม และมีค่าเฉลี่ยหลังการทดลองและระยะติดตามผลการทดลองน้อยกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงให้เห็นว่าการให้เด็กได้ทำกิจกรรม เล่นเกม ได้สังเกตตัวเอง และได้รับการเสริมแรงมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของจักรี ออย่าเสียดัย (2556) ที่ใช้เกมการละเล่นพื้นบ้านไทยในการจัดกิจกรรม พร้อมทั้งให้การเสริมแรงกับนักเรียนที่สามารถลดพฤติกรรมก้าวร้าวได้มากที่สุดในแต่ละสัปดาห์ นอกจากนี้ยังใช้กิจกรรมการรับรู้ข้อมูล ให้นักเรียนได้ทราบถึงสาเหตุการเกิดพฤติกรรม วิธีการฝึกควบคุมอารมณ์ และให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการหาแนวทางการควบคุมอารมณ์ของตน พร้อมทั้งมีกิจกรรมประเมินพฤติกรรม ให้นักเรียนจดบันทึกถึงลักษณะ ระยะเวลาที่เกิด วิธีการควบคุมพฤติกรรมความก้าวร้าวของตนเอง สัปดาห์ละครั้ง กิจกรรมให้คำปรึกษา ผู้วิจัยจะแนะแนวทางการควบคุมพฤติกรรมของนักเรียนแต่ละคน โดยอิงข้อมูลจากการประเมินพฤติกรรมของนักเรียน และจากการสังเกตในขณะที่นักเรียนทำกิจกรรม ซึ่งผลการทดลองพบว่า หลังการทดลองนักเรียนกลุ่มที่ได้รับการจัดกิจกรรมดังกล่าวมีค่าเฉลี่ยพฤติกรรมก้าวร้าวลดลงต่ำกว่าก่อนการทดลอง และมีค่าเฉลี่ยน้อยกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ

เช่นเดียวกับงานวิจัยของทิพภา ประเสริฐกุล (2553) ที่ใช้การเสริมแรงด้วยเบี้ยอรรถกรกับตัวอย่างเพื่อลดพฤติกรรมที่พึงประสงค์กับตัวอย่างที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 รูปแบบการวิจัยเป็นการศึกษาแบบรายกรณี ABA โดยพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของนักเรียนคือ ขวนเพื่อนคุยขณะครูสอน และตะโกนเสียงดังรบกวนผู้อื่น ใช้เวลาทั้งหมด 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที แบ่งเป็น 3 ระยะ คือ 1) ระยะเสถียรฐาน ใน 2 สัปดาห์แรกผู้วิจัยสังเกตและบันทึกพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ 2) ระยะปรับพฤติกรรม ผู้วิจัยทำการเสริมแรงด้วยการให้ดาวเป็นรางวัลแก่เด็กเมื่อนักเรียนสามารถลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ได้ และดาวที่สะสมไว้จะนำไปแลกรางวัลอื่น ๆ ตามที่ตกลงไว้กับผู้วิจัยในภายหลัง 3) ระยะถอดถอน 2 สัปดาห์สุดท้ายผู้วิจัยหยุดปรับพฤติกรรมตัวอย่าง ซึ่งจากจัดกิจกรรมนี้ส่งผลให้ในเมื่อสิ้นสุดระยะที่ 3 ตัวอย่างมีความถี่ของการเกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ลดลงจากระยะที่ 2 และระยะที่ 1 แสดงให้เห็นแนวโน้มการเกิดพฤติกรรมที่ลดลงตามลำดับ นอกจากนี้งานวิจัยของปณัฐสยา อยู่เจริญ (2561) ศึกษาผลของการจัดการพฤติกรรมเชิงรุกที่บูรณาการ

การประเมินพฤติกรรมและการจัดการตนเอง กับตัวอย่างวิจัยระดับชั้นประถมศึกษาตอนปลายที่มีภาวะเสี่ยงต่อปัญหาพฤติกรรมจำนวน 3 คน รูปแบบการวิจัยเป็นแบบการทดลองรูปแบบเส้นฐานและการจัดกระทำ (AB Reversal Design) เก็บข้อมูลทั้งหมด 21 ครั้ง ครั้งละ 15 นาที ใช้เวลาทั้งหมด 3 สัปดาห์ แบ่งเป็น 3 ระยะ คือ 1) ระยะเส้นฐาน ผู้วิจัยเก็บข้อมูลพฤติกรรมของตัวอย่างวิจัยจนได้พฤติกรรมที่คงที่ 2) ระยะการใช้โปรแกรม ผู้วิจัยดำเนินการใช้โปรแกรมการจัดการเชิงรุกที่บูรณาการการประเมินพฤติกรรมและการจัดการตนเอง เพื่อเพิ่มการจัดการตนเองให้ตัวอย่างวิจัย ลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหา และมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์ และ 3) ระยะติดตามผล หลังถอดถอนโปรแกรมผู้วิจัยสังเกตพฤติกรรมของตัวอย่างวิจัยทั้งหมด 3 ครั้งในวิชาที่ตัวอย่างวิจัยมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ซึ่งพบว่าพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในชั้นเรียนของผู้เรียนลดลงเมื่อเปรียบเทียบกับก่อนการเข้าโปรแกรม

นอกจากแนวทางที่กล่าวไปในข้างต้นแล้ว ในประเทศไทยยังมีการนำเทคนิคอื่น ๆ เช่น การบำบัดพฤติกรรมทางปัญญา (Cognitive Behavior Therapy) มาใช้กับเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่มีภาวะสมาธิสั้นเพื่อปรับพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง (ยูนา ไชว์พันธ์, 2555) มีกระบวนการในการบำบัด 5 ขั้นตอน คือ 1) การตั้งเป้าหมาย นักเรียนทำการกำหนดเกณฑ์พฤติกรรมเป้าหมายที่ต้องการเปลี่ยนของตนเอง 2) การกำหนดเงื่อนไขการเสริมแรงตนเอง นักเรียนบันทึกรางวัลที่ต้องการ 5 รางวัล 3) การสังเกตและบันทึกพฤติกรรมตนเอง นักเรียนจะได้รับการฝึกสังเกตและบันทึกพฤติกรรมตนเองจากผู้วิจัย จากนั้นจึงทำการบันทึกพฤติกรรมตนเอง 4) การประเมินและวิเคราะห์พฤติกรรมเป้าหมาย นักเรียนร่วมประเมินผลการบันทึกร่วมกับผู้วิจัย และหาแนวทางแก้ไขในกรณีที่ไม่เป็นไปตามเป้าหมาย และ 5) การเสริมแรงตนเองตามเงื่อนไข ทำการเปรียบเทียบผลการบันทึกกับเป้าหมายที่วางไว้ ถ้านักเรียนคนใดบรรลุเป้าหมายจะได้รับรางวัล ซึ่งจากงานวิจัยนี้ พบว่า หลังการทดลองนักเรียนมีค่าเฉลี่ยพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่งลดลงกว่าระยะเส้นฐานและระยะถอดถอน และในระยะถอดถอนนักเรียนมีค่าเฉลี่ยพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่งลดลงกว่าระยะเส้นฐาน แต่อย่างไรก็ดีในระยะทดลองโปรแกรมครั้งที่ 2 นักเรียนส่วนใหญ่ไม่สามารถลดพฤติกรรมตนเองได้ตามเป้าหมายที่วางไว้ ซึ่งอาจมาจากแรงจูงใจในการปรับพฤติกรรมไม่เพียงพอกับความต้องการของนักเรียน อย่างไรก็ตามงานวิจัยข้างต้นเป็นเพียงงานวิจัยที่ศึกษาผลของเทคนิควิธีการต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรม ในขณะที่ทำงานวิจัยที่ศึกษาสำรวจภาพรวมการจัดการพฤติกรรมหรือการช่วยเหลือพฤติกรรมของครูไทยยังไม่มีข้อมูลแพร่หลายมากนัก

การอบรมสั่งสอนเด็กให้มีพฤติกรรมที่พึงประสงค์ถือว่าเป็นหน้าที่สำคัญของครูหรือผู้ปกครอง ซึ่งนำไปสู่การเลือกวิธีการช่วยเหลือหรือแก้ไขปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนและการจัดการชั้นเรียนให้เกิดความเป็นระเบียบเรียบร้อยและนักเรียนทุกคนสามารถเรียนได้อย่างเต็มศักยภาพ ครูผู้มีบทบาทสำคัญควรมีแนวทางในการบริหารจัดการพฤติกรรมของนักเรียนให้มีประสิทธิภาพมากกว่าการลงโทษที่รุนแรงแต่ปัญหายังคงไม่ได้ถูกแก้ไข

ตอนที่ 2 การช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก (Positive Behaviour Support)

การศึกษาการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก ประกอบด้วยการศึกษาจำกัดความและองค์ประกอบของการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกและข้อดีและข้อจำกัดของการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก มีรายละเอียดของแต่ละประเด็นดังนี้

2.1 คำจำกัดความและองค์ประกอบของการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก

การช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก หรือ Positive Behaviour Support (PBS) มีพื้นฐานมาจากความต้องการในการจัดการพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ ซึ่งต่อมาได้เปลี่ยนคำจากการจัดการ (management) เป็นการช่วยเหลือ (support) และให้คุณค่าของสิ่งที่ต้องคำนึงถึงมากกว่าสิ่งที่ควรเพิกเฉย (Dunlap, Kincaid, Horner, Knoster, & Bradshaw, 2013) คือการให้ความสำคัญกับการส่งเสริมพฤติกรรมที่พึงประสงค์ หรือการป้องกันมากกว่าการตอบสนองต่อพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์หรือรอให้ปัญหาเกิดก่อนแล้วค่อยแก้ไข Kincaid และคณะ (2016) อธิบายว่า การช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก คือ กระบวนการที่ประกอบด้วย การประเมิน การจัดการช่วยเหลือที่มีงานวิจัยรองรับ และการใช้ข้อมูลเป็นฐานในการตัดสินใจ เพื่อที่จะส่งเสริมสมรรถนะทางสังคมและด้านอื่นๆของนักเรียน รวมถึงการส่งเสริมสภาพแวดล้อมที่ดีและป้องกันการเกิดปัญหาพฤติกรรม โดยแนวทางของการช่วยเหลือพฤติกรรมนั้นมียึดหลักของความเป็นมนุษย์และการมีความสุขภาวะที่ดี ซึ่งในปัจจุบัน PBS นับได้ว่าเป็นแนวทางหนึ่งในการจัดการพฤติกรรมที่ได้รับความนิยมในหลายประเทศ เพราะเป็นแนวทางป้องกันเชิงรุกที่ไม่รอให้เกิดปัญหาพฤติกรรมจนยากเกินกว่าจะแก้ไข (McIntosh, Moniz, Craft, Golby, & Steinwand-Deschambeault, 2014) สามารถลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและเพิ่มคุณภาพชีวิตของแต่ละบุคคล (Dunlap, Carr, Horner, Zarcone, & Schwartz, 2008) ด้วยกระบวนการการป้องกันหรือลดปัญหาพฤติกรรมบนพื้นฐานของการวิเคราะห์หน้าที่ของพฤติกรรมว่าบุคคลนั้นแสดงพฤติกรรมออกมาเพื่อต้องการสื่อสารสิ่งใด (Carr, 1999; Horner, 2000) สอนให้เด็กเรียนรู้กฎ กติกา บรรทัดฐานของพฤติกรรมที่คาดหวัง (Sørli, Ogden, & Olseth, 2016) รวมถึงสอนพฤติกรรมที่เอื้อต่อสังคม (Dunlap et al., 2013; McIntosh et al., 2014) ไม่ใช่ความรุนแรงหรือการลงโทษ แต่ใช้เทคนิคการจัดการพฤติกรรมที่มีงานวิจัยรองรับ ซึ่งนำไปสู่การประสบความสำเร็จในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเชิงสังคมอย่างเป็นระบบ (OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports et al., 2000) จากคำนิยามข้างต้นจึงกล่าวสรุปได้ว่า PBS คือกระบวนการที่เน้นการป้องกันการเกิดปัญหาพฤติกรรม มุ่งที่จะลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหา โดยการสอนทักษะใหม่ทดแทน ปรับสภาพแวดล้อมให้เหมาะสม และมีกระบวนการการวิเคราะห์ปัญหาพฤติกรรมและระบบติดตามผล เพื่อนำไปสู่การเพิ่มคุณภาพชีวิตของบุคคลนั้น ๆ ทั้งนี้เทคนิคหรือแนวทางการแก้ไขพฤติกรรมที่นำมาใช้จะต้องมีงานวิจัยรองรับ

OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports et al. (2000) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่สำคัญของ PBS ไว้ 4 ประการ คือ

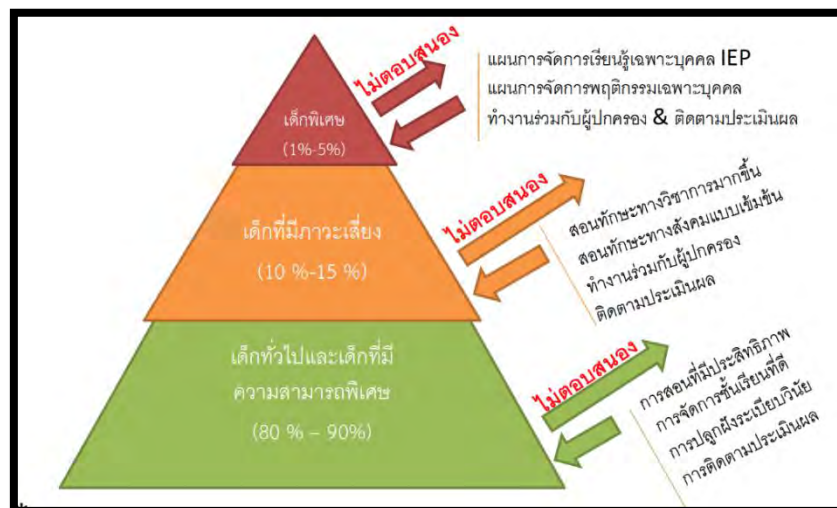
1) วิทยาศาสตร์พฤติกรรม (Behavioural Science) กล่าวคือ วิทยาศาสตร์พฤติกรรมของมนุษย์นั้นมีความเกี่ยวข้องกับปัจจัยทางสติปัญญา ชีวภาพ พัฒนาการ ภายภาพ และสิ่งแวดล้อม สิ่งที่สำคัญขององค์ประกอบนี้คือ การเรียนรู้พฤติกรรมของมนุษย์จะทำให้สามารถควบคุมหรือเปลี่ยนแปลงปัจจัยทางสิ่งแวดล้อมได้ เพราะเมื่อทราบและเข้าใจถึงศาสตร์ของพฤติกรรมที่เป็นปัญหาแล้ว การสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทางสังคม รวมถึงการวิเคราะห์หาหน้าที่ของพฤติกรรมจะมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ซึ่งแนวทางในการปฏิบัติแตกต่างกันออกไปในแต่ละระดับ แต่มีหลักการพื้นฐานของพฤติกรรมเหมือนกัน

2) การประยุกต์ใช้การช่วยเหลือ (Practical interventions) กล่าวคือ ด้วยความหลากหลายของอายุ ลักษณะพฤติกรรม หรือบริบทของผู้เข้ารับการช่วยเหลือ ในการจัดทำแผนการช่วยเหลือจึงต้องอาศัยแนวทาง Functional Behavior Analysis การออกแบบสภาพแวดล้อมและหลักสูตร การกำจัดการวัลที่จะทำให้พฤติกรรมที่เป็นปัญหาคงอยู่ มาใช้เป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนาแผนการช่วยเหลือที่อยู่บนพื้นฐานของข้อมูลผู้เข้ารับการช่วยเหลือที่มีความหลากหลาย ครอบคลุมทุกรูปแบบ และแหล่งที่มา เช่น เอกสารข้อมูลพฤติกรรมของนักเรียน รายงานการเข้าเรียน พัฒนาการด้านวิชาการ การสังเกต การสัมภาษณ์นักเรียน ครอบครัว บุคคลที่เกี่ยวข้องหรือชุมชน เพื่อนำปัจจัยทั้งด้านพฤติกรรม ด้านสติปัญญา ด้านชีวภาพ ด้านพัฒนาการ ด้านสิ่งแวดล้อมและกายภาพ โดยการช่วยเหลือจะเน้นการสอนและให้ความสำคัญกับการออกแบบสภาพแวดล้อมที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างมีความหมายและมีความคงทน นอกจากนี้ในการให้ความช่วยเหลือจะเน้นไปที่ประสิทธิผลของการนำไปปฏิบัติ ประสิทธิภาพของการช่วยเหลือ และผลลัพธ์ที่เกี่ยวข้อง โดยต้อง 1) ให้ผู้เข้ารับการช่วยเหลือเข้ามามีส่วนร่วม 2) คำนึงถึงคุณค่าของผู้เข้ารับช่วยเหลือและผู้ให้การช่วยเหลือรวมถึงทักษะที่ผู้ให้การช่วยเหลือมีอยู่ 3) ให้ความมั่นใจ สนับสนุนและรับรองผู้เข้ารับการช่วยเหลือและผู้ให้การช่วยเหลือ 4) คำนึงถึงทรัพยากร และความต้องการความช่วยเหลือในการทดลองใช้กลยุทธ์ 4) ให้การสนับสนุนเพื่อความคงทนของประสิทธิภาพของกลยุทธ์ตลอดระยะเวลาการช่วยเหลือ

3) คุณค่าเชิงสังคม (Social values) กล่าวคือ เป้าหมายที่แท้จริงของ PBS นอกจากจะเพื่อควบคุมพฤติกรรมที่เป็นปัญหาแล้ว ยังเป็นการส่งเสริมทางเลือกในการเรียนรู้และดำรงชีวิตให้แก่บุคคลนั้นๆ ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมนั้นต้องคำนึงถึงความสำคัญเชิงสังคมรอบด้าน มีความคงทน และมีความเชื่อมโยง ดังนี้ 1) ความครอบคลุม ต้องตระหนักในปัจจัยทุกด้านของนักเรียนทั้งช่วงเวลาและบริบททางสังคม ประกอบไปด้วยหลักการ 5 ประการ (Horner, 2000) คือ 1.1) ให้การช่วยเหลือได้ทุกพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของแต่ละบุคคล 1.2) ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมในระยะยาว 1.3) ทำการประเมินหน้าที่ของพฤติกรรมอย่างต่อเนื่อง 1.4) ผสมผสานแนวทางการช่วยเหลือที่

หลากหลาย เพราะจากการประเมินหน้าที่ของพฤติกรรมร่วมกับการให้การช่วยเหลือหลายรูปแบบจะ ช่วยส่งเสริมกระบวนการให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น 1.5) การช่วยเหลือต้องมีความเหมาะสมกับบริบท ที่เกิดขึ้นกับแต่ละบุคคล รวมไปถึงต้องมีความคงเส้นคงวาของทักษะผู้ให้การช่วยเหลือและ ความสามารถในการเข้าถึงแหล่งข้อมูล 2) ความคงทน พฤติกรรมควรเปลี่ยนแปลงระยะยาว 3) ความเชื่อมโยง พฤติกรรมที่เป็นปัญหาลดลงและพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมเพิ่มขึ้นส่งผลต่อ โอกาสในการเรียนรู้และการดำรงชีวิต ซึ่งแนวทางในการช่วยเหลือต้องมีความเหมาะสมของวัฒนธรรม และสังคมนั้น ๆ ปฏิบัติต่อผู้ได้รับการช่วยเหลือและผู้ที่เกี่ยวข้องด้วยความเคารพ ไม่ควรใช้ความรุนแรง ใดที่ก่อให้เกิดความเสียหายทั้งทางด้านจิตใจและร่างกาย รวมทั้งควรคำนึงถึงผลกระทบที่จะเกิดขึ้นกับ นักเรียนทั้งในปัจจุบันและอนาคตทุกบริบท

4) มุมมองเชิงระบบ (Systems perspective) กล่าวคือ การนำการช่วยเหลือไปใช้จริงควร คำนึงถึงบริบทที่หลากหลายทั้งชุมชน ครอบครัว เขตพื้นที่ โรงเรียน ชั้นเรียน สถานที่อื่นนอกชั้นเรียน และความเป็นปัจเจกบุคคล ใช้แนวทางการแก้ไขปัญหามาเป็นฐาน และการทำงานเป็นกลุ่ม การ สนับสนุนจากผู้ที่เกี่ยวข้องจึงเป็นสิ่งสำคัญ นอกจากนี้กระบวนการช่วยเหลือจะเป็นการมองภาพเชิง รุก เน้นการป้องกันและการปฏิบัติอย่างต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพ ซึ่งในแต่ละระดับของพฤติกรรม แต่ละกลุ่มจะมีแนวทางดังต่อไปนี้ (รูปภาพ 1)



รูปภาพ 2.1 ระดับการช่วยเหลือเชิงบวกแก่พฤติกรรมของนักเรียนในโรงเรียน

กลุ่มที่ 1 ลดจำนวนการอุบัติใหม่ของพฤติกรรมที่เป็นปัญหาด้วยการช่วยเหลือแบบทั่วไป เช่น School-Wide System หรือ Classroom System กลุ่มเป้าหมายได้แก่ นักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งมีจำนวนประมาณ 80%-90% ครูมีหน้าที่รับผิดชอบจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ และการจัดการชั้นเรียนที่ดี เช่น การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูกับนักเรียน

การจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนที่ไม่ก่อให้เกิดอุปสรรคในการเรียนรู้ของนักเรียน การกำหนดข้อตกลงในชั้นเรียน การปลูกฝังระเบียบวินัยรวมถึงทักษะสังคมที่จำเป็นต่อนักเรียนตามพัฒนาการ

กลุ่มที่ 2 ลดจำนวนการเกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาปัจจุบันด้วยการช่วยเหลือเฉพาะกลุ่ม เช่น At-Risk System กลุ่มเป้าหมายได้แก่ นักเรียนที่มีภาวะเสี่ยง หมายถึงนักเรียนที่แม้ว่าจะมีการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพและมีการจัดการชั้นเรียนที่ดีแล้ว แต่ยังคงพบปัญหาพฤติกรรมอยู่ ส่วนใหญ่ในโรงเรียนจะมีนักเรียนกลุ่มนี้ประมาณ 10-15% ของนักเรียนทั้งโรงเรียน ครูมีหน้าที่วางแผนการสอนทักษะทางสังคมที่เข้มข้นขึ้นในลักษณะการเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อย โดยมีการกำหนดทักษะทางสังคมหรือพฤติกรรมที่พึงประสงค์ให้ชัดเจน และประเมินติดตามพฤติกรรมของนักเรียนอย่างเป็นระบบ

กลุ่มที่ 3 ลดความรุนแรงและความซับซ้อนของพฤติกรรมที่เป็นปัญหาปัจจุบันด้วยการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล เช่น Individual Student System การช่วยเหลือในระดับนี้ คือ การช่วยเหลือเฉพาะบุคคล โดยมีกลุ่มเป้าหมายได้แก่ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือในระดับที่ 1 และ 2 โดยส่วนใหญ่พฤติกรรมที่ต้องการความช่วยเหลือในขั้นนี้ คือพฤติกรรมที่แสดงออกอย่างต่อเนื่องและเป็นประจำ ไม่เหมาะสมกับวัย บริบทและวัฒนธรรม ส่งผลต่อความสามารถการเรียนรู้และความสัมพันธ์ทางสังคมของตัวนักเรียนเอง และบุคคลรอบข้าง เช่น พฤติกรรมทำร้ายตัวเอง พฤติกรรมก้าวร้าวต่างๆ หรือพฤติกรรมอื่นๆที่ไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือในระดับที่ผ่านมา การจัดทำแผนช่วยเหลือด้านพฤติกรรมเฉพาะบุคคลเป็นสิ่งสำคัญในระดับนี้ โดยโรงเรียนควรมีการจัดทีมการช่วยเหลือที่ประกอบด้วยครูที่เกี่ยวข้อง ผู้ปกครอง ครูการศึกษาพิเศษ นักวิชาชีพอื่นๆ และบุคคลอื่นๆที่เกี่ยวข้อง โดยทีมนี้ทำหน้าที่ร่วมกัน ประเมินพฤติกรรมที่ต้องการช่วยเหลือ โดยมีการนำกระบวนการ Functional Behavioral Assessment (FBA) มาใช้ ซึ่งจะอธิบายรายละเอียดของกระบวนการดังกล่าวในตอนต่อไป

2.2 ข้อดีและข้อจำกัดของการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก

การช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกเป็นแนวทางการช่วยเหลือที่ถูกนำไปใช้กันแพร่หลายในบริบทของโรงเรียนในหลายประเทศ เกิดเป็นคำว่า Schoolwide Positive Behavior Supports (SWPBS) ขึ้นและมีงานวิจัยหลายฉบับรองรับประสิทธิภาพในการป้องกันพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้ ซึ่งเป็นแนวทางที่ส่งเสริมสภาพแวดล้อมเชิงบวกของชั้นเรียนรวมถึงโรงเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ อันจะส่งผลให้สามารถลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียน เพิ่มทักษะทางสังคมและทักษะการสื่อสาร (Flannery, Fenning, Kato, & McIntosh, 2014; Lemmi, Knapp, & Brown, 2016; Lee & Gage, 2020) มีผลการเรียนที่สูงขึ้น (Childs, Kincaid, George, & Gage, 2016; Fallon, O’Keeffe, & Sugai, 2012) มีการเข้าชั้นเรียนมากขึ้น (Freeman et al., 2016) นอกจากนี้ที่กล่าวในข้างต้น SWPBS ยังสามารถลดการกลั่นแกล้งทางออนไลน์ (Cyber bullying) ที่เกิดขึ้นในโรงเรียน จากงานวิจัยของ Ross, & Horner (2014) ได้ทำการอบรมครูด้วยแนวทาง PBS เพื่อทำให้การกลั่นแกล้งมีประสิทธิภาพน้อยลงและนักเรียนเรียนรู้การโต้ตอบที่เหมาะสมมากขึ้น จากนั้นจึงให้ครูถ่ายทอดความรู้แก่นักเรียน

ตัวอย่างในงานวิจัยนี้คือ นักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นประถมศึกษาชั้นปีที่ 3-5 จำนวน 483 คน ประเมินผลจากการให้นักเรียนตอบแบบสอบถามก่อนการทดลองและหลังการทดลองในเรื่องทัศนคติและมุมมองของตนเองเกี่ยวกับการกั้นกั้วทางออนไลน์ ผลการวิจัยพบว่า ระยะเวลาก่อนหลังการทดลอง ระดับชั้นเรียน และคะแนนการประเมินตนเองของนักเรียนมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญ โดยนักเรียนมีทัศนคติต่อความรุนแรงในทางที่ดีขึ้น กล้าที่จะชี้ให้เห็นและเผชิญหน้ากับพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ถอดถอนการเสริมแรงการเรียกร้องความสนใจเพื่อน เช่น การเดินหนีได้

อย่างไรก็ตามยังคงพบข้อจำกัดของการนำ PBS ไปใช้ในบริบทโรงเรียน ทั้งการอาศัยความร่วมมือของบุคลากรในโรงเรียนและการทำความเข้าใจและฝึกฝนทักษะที่จำเป็นต่าง ๆ เช่น การเลือกใช้เทคนิคการจัดการพฤติกรรมที่มีงานวิจัยรองรับ หรือการดำเนินการกระบวนการวิเคราะห์หน้าที่พฤติกรรม งานวิจัยของ McIntosh, Kim, Mercer, Strickland-Cohen และ Horner (2015) ได้วิเคราะห์ถึงปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิผลของนักเรียนคือ ความยั่งยืนของการใช้ SWPBS โดยพบว่าการลงมือปฏิบัติของบุคลากรโรงเรียนมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติต่อความยั่งยืนของการใช้ SWPBS แต่ลักษณะทางประชากรของโรงเรียนไม่มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งในการลงมือปฏิบัติของบุคลากรโรงเรียนประกอบไปด้วย 1) ความถี่ของการประชุมทีม SWPBS 2) ความถี่ของการแบ่งปันข้อมูลภายในบุคลากรโรงเรียนทั้งหมด และ 3) ระยะเวลาของการได้รับการอบรม SWPBS จากองค์ประกอบย่อยทั้ง 3 นี้ อาจสรุปได้ว่า เนื่องจาก SWPBS เน้นการทำงานร่วมกันเป็นทีมในโรงเรียนจึงทำให้การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคลากรของโรงเรียนในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ข้อมูลและการฝึกฝนทักษะการใช้ SWPBS จะเป็นปัจจัยที่ส่งผลให้บุคลากรมีความเชี่ยวชาญและชำนาญในเรื่อง SWPBS มากยิ่งขึ้นจึงนำไปปฏิบัติใช้กับบริบทของตนเองอย่างสม่ำเสมอ

นอกจากนี้ มีงานวิจัยพบว่า SWPBS เพียงหนึ่งแนวทางอาจไม่ส่งผลต่อการประสบความสำเร็จทางด้านวิชาการในระดับโรงเรียน Gage, Sugai, Lewis และ Brzozowy (2015) ได้ทำการทดลองระยะยาวหาความสัมพันธ์ระหว่างการประสบความสำเร็จด้านวิชาการกับการใช้ SWPBS ในโรงเรียน 150 โรงเรียน โดยทำการวัดความสามารถทางวิชาการในด้านการอ่าน คณิตศาสตร์ และการเขียนของนักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จนถึงมัธยมศึกษาปีที่ 6 เป็นระยะเวลา 5 ปี ผลการวิจัยพบว่า ไม่พบความสัมพันธ์ระหว่าง SWPBS และการประสบความสำเร็จทางด้านวิชาการในระดับโรงเรียน ซึ่งคะแนนที่นำมาวัดประเมินเป็นคะแนนเฉลี่ยของทั้งโรงเรียนซึ่งคำนวณจากนักเรียนจำนวนมาก แต่ในความเป็นจริงแล้วมีนักเรียนที่มีระดับคะแนนสูงขึ้นเพียงแต่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ รวมถึงปัจจัยด้านการเรียนการสอนยังไม่มีประสิทธิภาพเพียงพอ และลักษณะของนักเรียน เช่น ระดับความรุนแรงของพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ระดับความสามารถทางด้านวิชาการ อาจส่งผลต่อการจำกัดการพัฒนาศักยภาพทางด้านวิชาการของนักเรียน ซึ่งแนวทางในการนำ PBS ไปใช้ให้เกิดประสิทธิภาพอาจต้องคำนึงถึงตัวแปรแวดล้อมอื่น ๆ เช่น Horner และ Sugai (2018) ได้แนะนำถึง การใช้ระบบของ PBS ที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างแท้จริง มีความคงทนและมี

ความหมายต่อสังคมว่าควรดำเนินการใช้กับกลุ่มขนาดเล็ก โดยต้องทำการวัดประเมินผลที่เข้มงวดอย่างต่อเนื่อง ให้ความสำคัญกับตัวแปรที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลง แม้ขยายของพฤติกรรมและการทำให้พฤติกรรมคงอยู่ ศึกษาเอกสารเกี่ยวกับตัวแปรที่ส่งผลสำเร็จในการทดลองอย่างมีประสิทธิภาพ และสุดท้ายเลือกปฏิบัติแนวทางที่จะนำไปสู่ประสิทธิผลที่ดีและยิ่งใหญ่กว่าจากการใช้ PBS

โดยสรุปจะเห็นได้ว่าการช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวก หรือ Positive Behaviour Support (PBS) เป็นวิธีการจัดการพฤติกรรมแบบเชิงรุกคือการเน้นการป้องกันการเกิดปัญหาพฤติกรรมด้วยการจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม จัดการชั้นเรียนที่ดีและจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ งดการลงโทษที่รุนแรงแต่ให้ความสำคัญกับการสอนพฤติกรรมที่พึงประสงค์ และมีกระบวนการวิเคราะห์หาสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมเพื่อดำเนินการช่วยเหลือที่มีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ การช่วยเหลือพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกอาศัยการทำงานร่วมกันของบุคลากรในโรงเรียนอย่างเป็นระบบตามความต้องการของนักเรียนแต่ละคนเพื่อเพิ่มคุณภาพชีวิตของเขา โดยครูต้องมีความเข้าใจกับแนวทางและมีทักษะต่าง ๆ ที่จำเป็นในการดำเนินการช่วยเหลือหรือจัดการพฤติกรรมตามแนว PBS ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ตอนที่ 3 สมรรถนะของครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน

สมรรถนะของครู หมายถึงความสามารถหรือคุณลักษณะของครูที่มีในการปฏิบัติงานใดงานหนึ่ง สมรรถนะประกอบด้วยความรู้ ทักษะความสามารถ รวมถึงความเชื่อทัศนคติ ที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงานนั้นให้มีประสิทธิภาพ (Tigelaar, Dolmans, Wolhagen, & Van Der Vleuten, 2004; Pantic & Wubbels, 2010) โดยองค์ประกอบเหล่านี้ไม่สามารถแยกออกจากกันได้ (Day, 2002; Fives & Buehl, 2008) สมรรถนะของครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนถือถือเป็นความสามารถที่สำคัญอีกประการหนึ่งนอกเหนือความสามารถในการจัดการเรียนการสอนเพื่อทำให้ชั้นเรียนนั้นดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ ดังเห็นได้จากหลักฐานงานวิจัยที่ผ่านมา เช่น งานวิจัยของ Wang, Haertel, และ Wallberg (1994) ได้ศึกษางานวิจัยในช่วง 50 ปีที่ผ่านมาเกี่ยวกับปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนกับการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน หนึ่งในข้อค้นพบจากการสังเคราะห์งานวิจัยคือ การจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูที่มีประสิทธิภาพสามารถช่วยเพิ่มการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของนักเรียนได้ และยังส่งผลต่อการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนเป็นไปอย่างราบรื่นและการลดลงของปัญหาพฤติกรรม ในทางตรงกันข้ามหากชั้นเรียนนั้นครูมีการจัดการพฤติกรรมที่ไม่ดีจะส่งผลกระทบต่อนักเรียนทั้งด้านวิชาการ ด้านพฤติกรรมและด้านสังคมได้ (Reinke, Lewis-Palmer, & Merrell, 2008; Rosenbaum-Nordoft, 2018) สำหรับสมรรถนะของครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนสามารถอธิบายคำจำกัดความผ่านหลักการแนวคิดจิตวิทยาตั้งแต่ดั้งเดิมได้ดังนี้

3.1 คำจำกัดความของสมรรถนะของครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน

นักวิชาการและนักจิตวิทยาได้ศึกษาและอธิบายมุมมองต่อการแก้ไขหรือจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของมนุษย์โดยเฉพาะการแก้ไขปัญหาพฤติกรรมของผู้ที่อยู่ในวัยเด็กเรื่อยมา ทฤษฎีหรือ

แนวคิดที่นำมาใช้ในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมส่วนใหญ่ได้แก่ ทฤษฎีของกลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behaviorism) ที่เชื่อว่าพฤติกรรมเกิดจากการเรียนรู้ การจัดสิ่งแวดล้อมในการตอบสนองต่อพฤติกรรมมีผลในการนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม และการวิเคราะห์พฤติกรรม (Behaviour analysis) ที่พัฒนาโดยนักจิตวิทยาที่ชื่อ Skinner ในช่วงปี 1950s ถึง 1960s ที่ศึกษาการวางเงื่อนไขกับพฤติกรรมมนุษย์ที่ส่งผลให้มนุษย์เกิดการเรียนรู้ จากหลักการนี้เองได้มีการนำไปใช้หลากหลายมากขึ้นในการแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาต่าง ๆ โดยจัดประเมินพฤติกรรมเป้าหมาย (Target behavior) และจัดการทดลองเพื่อทดสอบหาสาเหตุที่แท้จริงของการเกิดปัญหาพฤติกรรม หรือเรียกว่า Functional Analysis (FA) และดำเนินการเลือกวิธีการช่วยเหลือ (Treatment) ที่เป็นขั้นเป็นตอน และจดบันทึกผลของวิธีการช่วยเหลือจากจำนวนพฤติกรรมเป้าหมายเพื่อแสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงที่สังเกตได้ของพฤติกรรมนั้น ๆ (Martin & Pear, 2015) ซึ่งหลักการนี้ได้ถูกเรียกด้วยชื่ออย่างเป็นทางการว่า การปรับพฤติกรรม (Behaviour modification) หลักการการปรับพฤติกรรมได้มีการนำไปใช้อย่างแพร่หลาย โดยส่วนใหญ่ถูกนำไปใช้กับการปรับพฤติกรรมในกรณีที่มีพฤติกรรมที่ซับซ้อนหรือแก้ไขได้ยาก เช่น การหยุดพฤติกรรมการอาเจียนที่เกิดขึ้นประจำของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การหยุดพฤติกรรมติดอ่าง การสอนให้เด็กที่มีภาวะออทิซึมใส่แว่นสายตาได้ ซึ่งดำเนินการโดยผู้เชี่ยวชาญด้านการปรับพฤติกรรมหรือนักจิตวิทยา ในเวลาต่อมา การศึกษาด้านจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนได้เริ่มมีบทบาทมากขึ้น (Brophy, 1983) ครูหลายคนได้รับการแนะนำให้มาเทคนิคการปรับพฤติกรรมไปใช้ในห้องเรียนด้วยหลักการการเสริมแรงพฤติกรรมที่เหมาะสม และเพิกเฉยหรือลงโทษต่อพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม (O'Leary & O'Leary, 1977) จะสังเกตได้ว่าผลงานตีพิมพ์หรืองานวิจัยช่วงระหว่าง ปี 1970 – 1980 ที่เกี่ยวกับการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนหรือการแก้ไขพฤติกรรมในชั้นเรียนจะใช้คำว่าปรับพฤติกรรม (เช่น Lovass, 1977 และ O'leary & O'leary, 1977) อย่างไรก็ตามพบว่าการนำหลักการและเทคนิคการปรับพฤติกรรมเหล่านี้ไปใช้ในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนมักจะได้ผลบ้างหรือไม่ได้ผลบ้าง Brophy (1983) อธิบายว่าเนื่องจากโดยส่วนใหญ่หลักการปรับพฤติกรรมพัฒนามาจากบริบทนอกห้องเรียน และออกแบบการช่วยเหลือเป็นการทดลองหรือควบคุมตัวแปรต่าง ๆ ได้และเป็นการปรับพฤติกรรมเฉพาะบุคคลส่วนใหญ่ ซึ่งมีความแตกต่างจากบริบทของห้องเรียนที่มีนักเรียนเป็นกลุ่มและมีความหลากหลายของพฤติกรรม

ในช่วงเวลาใกล้เคียงกัน Kounin (1970) นักจิตวิทยาการศึกษาเป็นผู้บุกเบิกในการศึกษาพฤติกรรมของครูในการจัดการเรียนการสอนต่อพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียน โดยบันทึกวิดีโอการจัดการเรียนการสอนของครูจำนวน 80 คนและนำมาวิเคราะห์ ได้ข้อสรุปว่าพฤติกรรมของครูมีผลต่อพฤติกรรมของนักเรียนว่าจะมีพฤติกรรมดีขึ้นหรือมีพฤติกรรมแย่ลง กล่าวคือหากครูมีการจัดการพฤติกรรมที่ดีจะส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนได้ดีและลดจำนวนพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมที่เกิดขึ้นของนักเรียนได้ งานวิจัยนี้ได้รับการสนับสนุนผลที่สอดคล้องกับงานวิจัยชิ้นอื่น ๆ ในเวลาต่อมา

(เช่น Doyle, 1990; Good & Brophy, 2000) จากการค้นพบนี้เองทำให้คำว่า การจัดการพฤติกรรม หรือ Behavior management หรือในบางครั้งอาจเรียกว่าการจัดการชั้นเรียน หรือ Classroom management เริ่มแพร่หลายมากขึ้นในบริบทของโรงเรียน และถูกนำมาใช้เป็นแนวคิดในการจัดการและแก้ไขพฤติกรรมของนักเรียน (Hardin, 2014) และทำให้คำว่าจัดการพฤติกรรม (Behavior management) กว้างกว่าการปรับพฤติกรรมที่เน้นช่วยเหลือเฉพาะบุคคล โดยนำมาใช้ในบริบทของห้องเรียนโดยมีกลุ่มนักเรียนที่มีขนาดใหญ่ขึ้น มากกว่าเน้นปรับพฤติกรรมเป็นเฉพาะบุคคลเพียงอย่างเดียว ในทางกลับกันการจัดการพฤติกรรมได้มุ่งมาที่ครูเป็นกุญแจสำคัญในการจัดการหรือแก้ไขปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนให้ดีขึ้นได้ ซึ่งพฤติกรรมที่จัดการนั้นครอบคลุมมากขึ้นและปัญหาที่พบอาจมีหลากหลายและรุนแรงน้อยกว่าปัญหาพฤติกรรมที่อยู่ในบริบทดั้งเดิมของการปรับพฤติกรรม ทั้งนี้ หลักการของการจัดการพฤติกรรมได้มีการศึกษาและวิจัยอย่างต่อเนื่องโดยนำเทคนิคหรือวิธีการต่าง ๆ ก็ยังนำมาจากการปรับพฤติกรรมใช้เป็นฐาน เน้นการฝึกระเบียบวินัยและการลงโทษ จนในปัจจุบันที่เน้นการป้องกันและการสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมมากกว่าการตอบสนองพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมเพียงอย่างเดียว เพื่อส่งเสริมด้านวิชาการและทักษะสังคม อารมณ์ของนักเรียนในห้องเรียนอย่างเหมาะสม (Hardin, 2014)

งานวิจัยนี้มุ่งศึกษาสมรรถนะของครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน เนื่องจากบริบทและหน้าที่ของครูในการเผชิญกับปัญหาพฤติกรรมนั้นอยู่ในห้องเรียนที่มีนักเรียนหลากหลาย มากกว่าการแก้ปัญหานักเรียนเป็นรายกรณีโดยผู้เชี่ยวชาญด้านการปรับพฤติกรรมหรือนักจิตวิทยา นอกจากนี้ ปัญหาพฤติกรรมที่งานวิจัยนี้มุ่งศึกษาได้ครอบคลุมตั้งแต่ปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนที่พบอยู่ทั่วไป เช่น การรบกวนผู้อื่นในชั้นเรียน ไปจนถึงปัญหาพฤติกรรมที่มีทำลายหรือรุนแรง เช่น การทำร้ายตนเอง ซึ่งจากการสังเคราะห์วรรณกรรมที่กล่าวมาข้างต้นจึงได้นิยามคำจำกัดความว่าสมรรถนะการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูว่า ความสามารถในการจัดการและแก้ไขปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนโดยครูในชั้นเรียน ซึ่งปัญหาพฤติกรรมมีความหลากหลายตั้งแต่ปัญหาพฤติกรรมที่พบทั่วไปในชั้นเรียนจนถึงปัญหาพฤติกรรมที่รุนแรง โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อเพิ่มโอกาสในการเรียนรู้ทางการแก่นักเรียนและลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในชั้นเรียน

3.2 องค์ประกอบของสมรรถนะครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน

องค์ประกอบที่สำคัญของสมรรถนะครูในการจัดการพฤติกรรมสามารถเป็นตัวบ่งชี้ถึงความสามารถของครูแต่ละคนในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน นักวิชาการหลายท่านได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่สำคัญของครูที่จะมีความสามารถในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน เช่น งานวิจัยของ Greive (2009) พบว่าโดยทั่วไปการตอบสนองกับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของครูจะขึ้นอยู่กับความรู้ในการจัดการพฤติกรรม ประสบการณ์การจัดการพฤติกรรมและทัศนคติต่อนักเรียนและต่อปัญหาของพฤติกรรมนั้น ๆ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Shindler (2010) ที่พบว่าการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูนั้นเกี่ยวข้องกับความเชื่อทัศนคติของครู ความรู้และการฝึกฝนทักษะ จากการสังเคราะห์

สมรรถนะของครูในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน ประกอบด้วยสมรรถนะหลัก (Core competency) ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน ทักษะในการจัดการพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกในชั้นเรียน และทัศนคติต่อปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

3.2.1 ความรู้เกี่ยวกับการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

ด้านความรู้เกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรมนับเป็นสิ่งสำคัญเนื่องจากมีผลต่อการตอบสนองของครูต่อพฤติกรรมของนักเรียน Miller (2003) พบว่ามนุษย์จะรับรู้และตีความพฤติกรรมของอีกบุคคลหนึ่งจากความเชื่อของเขามีต่อสาเหตุการเกิดพฤติกรรมของบุคคลนั้น กล่าวคือความเชื่อที่มีต่อสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรมมักจะทำให้มีผลต่อการรับรู้และตีความเกี่ยวกับพฤติกรรมนั้นของบุคคลนั้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากมนุษย์คนนั้นกำลังเผชิญหน้ากับพฤติกรรมของอีกฝ่ายที่มีความรุนแรงหรือสร้างความกดดัน มนุษย์คนนั้นมักจะตอบสนองต่อพฤติกรรมของอีกฝ่ายจากความเชื่อเกี่ยวกับสาเหตุของพฤติกรรมมากกว่าจะตอบสนองตามหลักฐานสาเหตุความเป็นจริง เช่น หากครูคิดว่าปัญหาพฤติกรรมของเด็กที่เกิดขึ้นมาจากภาวะความบกพร่องของเด็กที่ติดตัวมาและแก้ไขไม่ได้เพียงเท่านั้น แนวโน้มในการตอบสนองและช่วยเหลือมักจะเป็นไปในทางหยุดพฤติกรรมที่เกิดขึ้นเพียงเท่านั้นเพราะครูคิดว่าอาจจะแก้ไขช่วยเหลือไม่ได้เท่าไร ทั้งนี้ในความเป็นจริงองค์ความรู้ในปัจจุบันยืนยันแล้วว่าปัญหาพฤติกรรมส่วนใหญ่อาจเกิดจากสาเหตุภายในตัวเด็กเอง หรือมาจากสิ่งแวดล้อม เช่น การเลี้ยงดูจากที่บ้าน การจัดการเรียนการสอนที่ไม่ตอบสนองต่อความต้องการของเด็ก สภาพแวดล้อมภายในโรงเรียน และมักไม่ได้เกิดขึ้นจากเพียงสาเหตุใดสาเหตุหนึ่งเท่านั้น ซึ่งสอดคล้องกับการมองสาเหตุของปัญหาพฤติกรรมตามแนวคิด PBS มีที่มาจากการเชื่อว่าพฤติกรรมเกิดจากการเรียนรู้ และสภาพแวดล้อมรอบตัวบุคคลมีผลต่อการเรียนรู้พฤติกรรมของมนุษย์ ทำให้พฤติกรรมที่เกิดขึ้นเป็นผลมาจากปัจจัยหลายอย่าง ดังนั้นครูควรมีความรู้เกี่ยวกับสาเหตุของปัญหาพฤติกรรมของเด็กและวิเคราะห์ให้ถูกต้องว่าปัญหาพฤติกรรมที่เกิดขึ้นนั้นมาจากสาเหตุภายในตัวเด็กเองหรือมาจากสิ่งแวดล้อม (Griffiths, Izumi, Alsip, Furlong & Morrison, 2019; Little et al., 1997)

นอกจากนี้แนวคิดของ PBS อธิบายพฤติกรรมไว้ว่า ประกอบด้วยลักษณะที่สังเกตได้ (Form) เช่น ร้องไห้ ส่งเสียงดัง และ หน้าที่ของพฤติกรรม (Function) ว่าพฤติกรรมที่แสดงออกมานั้นทำหน้าที่เพื่อสื่อสารอะไรหรือมีวัตถุประสงค์อย่างไร ซึ่งโดยทั่วไปหน้าที่ของพฤติกรรมมักจะมีวัตถุประสงค์เพื่อต้องการหรือหลีกเลี่ยงสิ่งใดสิ่งหนึ่ง การพิจารณาพฤติกรรมทั้งสองด้านนี้จะทำให้ครูเกิดความเข้าใจปัญหาพฤติกรรมและแก้ไขได้ถูกต้องมากขึ้น เพราะหลายครั้งที่พฤติกรรมที่มีลักษณะ (Form) เดียวกันแต่หน้าที่ (Function) ของพฤติกรรมนั้นอาจจะแสดงออกมาเพื่อสื่อสารด้วยวัตถุประสงค์ต่างกันออกไป (Arthur-Kelly, Foreman, Bennett, & Pascoe, 2008) เช่น พฤติกรรม การร้องไห้ของเด็กชายช่าง แสดงออกมาเพื่อต้องการมีส่วนร่วมในกิจกรรม ในขณะที่พฤติกรรม การร้องไห้ของเด็กหญิงชอแก้ว แสดงออกมาเพื่อหลีกเลี่ยงการมีส่วนร่วมในกิจกรรมก็ได้

ดังนั้นความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรมเหล่านี้ ครูหรือบุคคลที่เกี่ยวข้องควรทำความเข้าใจในพฤติกรรมนั้นอย่างแท้จริงเพื่อจะตอบสนองต่อปัญหาพฤติกรรมได้ถูกต้อง

ด้านความรู้เกี่ยวกับเทคนิคการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหา Woodcock และ Reupert (2016) เสนอว่าจำเป็นอย่างยิ่งที่ครูจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับแนวทางหรือเทคนิคการจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพและมีหลักฐานหรืองานวิจัยรองรับ ซึ่งจากการทบทวนเอกสารที่ผ่านมา พบว่า แนวทางหรือเทคนิคการจัดการชั้นเรียนมีการเปลี่ยนแปลงไปตามยุคสมัย กล่าวคือในช่วงยุคแรกของการจัดการชั้นเรียนหลักการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนในขณะนั้นเน้นที่การสร้างระเบียบวินัย (Discipline) แยกออกจากการสอน เช่น หลักการของ Lee Canter ที่เรียกว่า Assertive Discipline (Mandlebaum, Russell, Krause, & Gonter, 1983) เป็นแนวทางการฝึกวินัยแก่นักเรียนด้วยปรัชญาพื้นฐาน ดังนี้ 1) เป้าหมายของครูต้องได้รับการตอบสนองในชั้นเรียน 2) การสอนต้องไม่ถูกขัดขวางจากนักเรียน 3) นักเรียนต้องไม่ถูกขัดขวางการเรียนจากนักเรียน และ 4) ครูเป็นผู้กำหนดพฤติกรรมที่เหมาะสมกับนักเรียน โดยการที่ครูจะเป็นผู้จัดการพฤติกรรมที่ดีได้ ต้องทราบพฤติกรรมที่ตนคาดหวังจากนักเรียน แล้วนำมาสร้างเป็นกฎ อาจด้วยการบอกกล่าวหรือบันทึกเป็นลายลักษณ์อักษร และเมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์จึงให้รางวัล เช่น การชม ส่งจดหมายชื่นชมไปที่บ้านของนักเรียน หรือการพานักเรียนไปทัศนศึกษา แต่ถ้านักเรียนมีพฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียนครูต้องมีระบบจัดการด้วยผลกรรมเชิงลบเพื่อลดพฤติกรรมนั้น เช่น การเขียนชื่อนักเรียนบนกระดาน ลิดรอนสิทธิ หรือนำนักเรียนออกจากชั้นเรียน นอกจากนี้การได้รับร่วมมือจากการวางนโยบายของโรงเรียนหรือผู้ปกครองยังจะเป็นส่วนหนึ่งในการส่งเสริมการสร้างวินัยที่มีประสิทธิภาพ ซึ่ง Canter อ้างว่า Assertive Discipline สามารถพัฒนาพฤติกรรมของนักเรียนได้อย่างรวดเร็ว (Canter, 1989) อย่างไรก็ตามยังมีกระแสความไม่พอใจต่อแนวทางนี้เพราะครูเป็นศูนย์กลางของอำนาจ นักเรียนไม่ได้มีส่วนร่วมในการกำหนดกฎของชั้นเรียน มีการให้รางวัลและการลงโทษที่ไม่เหมาะสมและเป็นระบบเพียงพอ (Curwin, & Mendler, (1989) ในยุคต่อมาต่อมา ช่วงประมาณ 1980s –1990s การจัดการพฤติกรรมมุ่งเน้นการจัดการแบบเป็นระบบที่การจัดการชั้นเรียนและการเรียนการสอนส่งผลต่อกันและกัน (Brophy, 1983; Evertson & Harris, 1992) เช่นการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียน โดยเน้นการป้องกันการเกิดปัญหาพฤติกรรม ซึ่งทำให้แนวคิดเรื่องการจัดการพฤติกรรมได้เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม (Doyle,1990) และในปัจจุบันที่มีเน้นการสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมเข้ามาเป็นหลักการในการจัดการพฤติกรรมด้วย เช่น การสอนการจัดการความขัดแย้ง การสอนทักษะการต่อรอง (Hardin, 2014; Skiba, Ormiston, Martinex, & Cummings, 2016) ซึ่งสอดคล้องคล้อยกับแนวคิดของ PBS กล่าวคือ ให้ความสำคัญกับการป้องกันปัญหาพฤติกรรมมากกว่าการแก้ไขปัญหาที่ปลายเหตุและการสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทนพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม Evertson และ Weinstein (2006) อธิบายความหมายเกี่ยวกับการจัดการพฤติกรรมหรือการจัดการชั้นเรียนไว้ว่าเป็นการที่ครูสามารถจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ด้านวิชาการ รวมถึงด้านอารมณ์และสังคมของนักเรียนโดยเป้าหมายของการจัดการชั้น

เรียนที่มีประสิทธิภาพ ได้แก่ การส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมายและเสริมสร้างพัฒนาการด้านอารมณ์และสังคมของนักเรียน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Rimm-Kaufman และ Sawyer (2004) ที่พบว่าครูที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีส่วนร่วมในชั้นเรียนได้ดี จะใช้เวลาค่อนข้างน้อยในการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในชั้นเรียนและทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ดีกว่า (Haelermans & Eem, 2018; Petursdottir & Ragnarsdottir, 2019) นอกจากนี้ครูที่มีความรู้เกี่ยวกับเทคนิคการจัดการชั้นเรียนจะมีแนวโน้มในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนได้ดีกว่าครูที่ไม่ได้รับการเตรียมความพร้อมที่เพียงพอ (Skiba et al., 2016)

3.2.2 ทักษะในการจัดการพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกในชั้นเรียน

Little และ Akin-Little (2008) พบว่า ปัจจัยที่ช่วยให้จัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนที่ประสบความสำเร็จคือการเลือกใช้เทคนิคการจัดการพฤติกรรมที่มีประสิทธิภาพเพราะจะทำให้พฤติกรรมที่เหมาะสมมีจำนวนเพิ่มขึ้น และนับเป็นทักษะสำคัญอีกทักษะหนึ่งของครูที่มีประสิทธิภาพในการจัดการเรียนการสอน (Enachescu, 2020; Flower, McKenna, Muething, Bryant, & Bryant, 2014; Griffiths et al., 2019) ดังนั้นกล่าวได้ว่าทักษะในการจัดการพฤติกรรมของครูจึงเป็นสมรรถนะที่สำคัญในการที่จะช่วยให้การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนเป็นไปได้อย่างราบรื่น จากแนวคิดของการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนโดยทั่วไปเทคนิควิธีการในการจัดการพฤติกรรมเพื่อลดพฤติกรรมในชั้นเรียนจะถูกแบ่งออกเป็น 2 วิธีการใหญ่ๆ ได้แก่ เทคนิคการป้องกันพฤติกรรม (Proactive approach) และ เทคนิคการตอบสนองพฤติกรรม (Reactive approach) (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008) อย่างไรก็ตามจากแนวคิดของ PBS ที่คำนึงถึงการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาต่อเนื่องและต้องการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล ผู้วิจัยจึงแบ่งทักษะในการจัดการพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกในชั้นเรียนได้ทั้งหมด 3 กลุ่มใหญ่ ได้แก่ 1) เทคนิคการป้องกันพฤติกรรม 2) เทคนิคการตอบสนอง และ 3) เทคนิคการดำเนินการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. เทคนิคการป้องกันพฤติกรรมที่เป็นปัญหา หรือ proactive/preventative approaches หมายถึง เทคนิคการป้องกันการเกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาก่อนที่ปัญหานั้นจะเกิดขึ้น (Clunies-Ross et al., 2008) โดยชั้นเรียนที่มีการจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพสามารถช่วยลดจำนวนการเกิดปัญหาพฤติกรรมและส่งเสริมบรรยากาศการเรียนรู้แก่นักเรียนในชั้นได้ (Skiba et al., 2016) การป้องกันเหล่านี้สอดคล้องกับแนวคิดของ PBS ในชั้น Tier 1 หรือ primary ที่เน้นการสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และปลอดภัยแก่นักเรียน ตัวอย่างเทคนิคการป้องกันที่ครูควรนำไปใช้โดยมีงานวิจัยรองรับได้แก่

1) การกำหนดข้อตกลง กฎ หรือพฤติกรรมที่คาดหวังแก่นักเรียนให้ชัดเจน (Emmer & Stough, 2010; Jones & Jones, 2015) เมื่อสื่อสารให้นักเรียนทราบถึงสิ่งที่ควรปฏิบัติและไม่ควรปฏิบัติเพราะในบางกรณีนักเรียนบางคนรวมถึงนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมักจะไม่ทราบว่าพฤติกรรมใดไม่ควรไม่ควรแสดงออกหรือพฤติกรรมใดควรแสดง นอกจากนี้การกำหนดข้อตกลงยังช่วยให้ครูสามารถทบทวนกับนักเรียนในชั้นเรียนและใช้พูดคุยทำความเข้าใจหาก

เมื่อนักเรียนคนใดแสดงพฤติกรรมที่ไม่เป็นไปตามข้อตกลง Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, & Sugai, (2008) อธิบายว่าการกำหนดข้อตกลงหรือพฤติกรรมที่คาดหวังแก่นักเรียนควรใช้ภาษาเชิงบวก เป็นรูปธรรมและสังเกตได้ และควรต้องมีการสอนให้แสดงออกพฤติกรรมเหล่านี้โดยตรงไปตรงมา

2) การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียนให้เหมาะสม การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพที่เอื้อต่อการรูปแบบการจัดการเรียนการสอนเป็นอีกเทคนิคที่สำคัญที่นำให้ชั้นเรียนดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพและป้องกันปัญหาพฤติกรรมที่จะเกิดขึ้นได้ งานวิจัยของ Weinstein (1977) พบว่าการจัดห้องเรียนที่เหมาะสมที่นักเรียนไม่มีการถูกรบกวนจากสิ่งเร้าต่าง ๆ มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมที่ดีขึ้นของนักเรียนในชั้นเรียนรวมถึงการเพิ่มการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนด้วย การจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนที่เหมาะสมโดยคำนึงความต้องการของนักเรียนเป็นการช่วยป้องกันปัญหาพฤติกรรมได้ เช่น การจัดที่นั่งที่เหมาะสมกับรูปแบบของกิจกรรมในชั้นเรียน การจัดให้นักเรียนที่มีภาวะสมาธิสั้นหรือวอกแวกง่ายให้นั่งใกล้กับครูผู้สอนเพื่อดูแลอย่างทั่วถึง การจัดมุมต่าง ๆ อย่างเหมาะสม เช่น มุมหนังสือหรือมุมสำหรับพักผ่อน ความสว่างที่เพียงพอ ไม่มีเสียงรบกวน การถ่ายเทของอากาศที่เหมาะสม ปลอดภัย ไม่ก่อให้เกิดอุปสรรคในการเรียนรู้ของนักเรียน (Arthur-Kelly et al., 2008; Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang, & Vannest, 2016; Coy & Kostewicz, 2018)

3) การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูกับนักเรียน ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์หรือติดต่อสื่อสารต่อกัน ดังนั้น การสื่อสารจึงถือเป็นหัวใจหลักที่ครูพึงระลึกไว้ใน การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียน การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพสามารถทำได้หลายวิธี โดยไม่จำกัดเฉพาะทางวาจาเท่านั้น แต่ยังรวมไปถึงการสื่อสารทางภาษากายอีกด้วย เช่น การสบตา การสัมผัส การแสดงออกทางสีหน้า (Arthur-Kelly et al., 2008; Strongoli, 2019) งานวิจัยหลายฉบับได้ศึกษาความสัมพันธ์ของครูกับนักเรียนต่อพฤติกรรมในชั้นเรียนและการจัดการเรียนการสอน ตัวอย่างเช่น O'Connor, Dearing, และ Collins (2011) พบว่าห้องเรียนที่ครูและนักเรียนมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันจะพบปัญหาพฤติกรรมค่อนข้างน้อยและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจะเป็นไปในทิศทางดี สอดคล้องกับ Canter (2010) ที่รายงานว่าการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียนสามารถลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ได้ถึง 50 % ในขณะที่งานวิจัยของ Allen, Pianta, Gregory, Mikami และ Lun (2011) พบผลการวิจัยเป็นไปในทิศทางเดียวกันกล่าวคือครูที่มีความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียนในชั้นเรียนมักจะมีความสามารถในการกระตุ้นความสามารถทางวิชาการของนักเรียนและพัฒนาทักษะทางสังคมแก่นักเรียนด้วย (Baruch & Hershkovitz, 2019; Duong, Pullmann, Buntain-Ricklefs, Lee, Benjamin, Nguyen, Cook, 2019)

4) การปลูกฝังระเบียบวินัยรวมถึงทักษะสังคมที่จำเป็นต่อนักเรียน ทักษะทางสังคม คือ ทักษะที่ใช้ในการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เช่น การสนทนากับผู้อื่น (ครู เพื่อน ผู้ใหญ่) การทักทาย การเว้นวรรคระยะห่างในการยืนกับบุคคลต่าง ๆ การพูดในที่ประชุม การพูดหน้าชั้นเรียน การขอเข้าร่วมกิจกรรม การรอคอย การรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น การยอมรับการตัดสินใจของผู้อื่น

การตอบสนองเมื่อถูกรังแก/ข่มขู่ เป็นต้น (Jones & Jones, 2015) แม้ว่าทักษะเหล่านี้ครูส่วนใหญ่มักคิดว่าเป็นสิ่งที่นักเรียนทุกคนควรมีอยู่แล้ว แต่ในความเป็นจริงแล้วอาจไม่จำเป็นเสมอไป Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor และ Schellinger (2011) ศึกษาและพบว่าชั้นเรียนที่มีการสอนทักษะทางสังคมและอารมณ์สามารถลดปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน ในขณะที่พฤติกรรมที่พึงประสงค์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเพิ่มขึ้น ดังนั้นการสอนทักษะอย่างเป็นทางการจะลักษณะมีความจำเป็นอย่างยิ่ง เพื่อให้ให้นักเรียนในห้องได้มีโอกาสเรียนรู้และแสดงออกอย่างเหมาะสม

5) จัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับนักเรียน การจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพมีความสัมพันธ์กับจำนวนปัญหาพฤติกรรมลดลง (Arthur-Kelly et al., 2008; Chesebro & Lyon, 2020; Knight & Cooper, 2019) ดังนั้นในการป้องกันปัญหาพฤติกรรม ครูต้องคำนึงถึงการจัดการเรียนการสอน เช่น วิธีการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียน การวางแผนระยะเวลาของกิจกรรมการเรียนการสอนที่เหมาะสม การเปลี่ยนผ่านกิจกรรมที่เหมาะสม (Cameron, Connor, & Morrison, 2005; Keilow, Holm, Hansen & Kristensen, 2019) ชั้นเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพนี้สามารถเปิดโอกาสให้นักเรียนตอบสนองต่อเนื้อหาและกิจกรรมการเรียนการสอนได้มากขึ้น (Simonsen et al., 2008) เมื่อนักเรียนเรียนรู้เรื่องเข้าใจ แนวโน้มในการเกิดปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนจะลดลง

6) เสริมแรงพฤติกรรมที่เหมาะสม Simonsen และคณะ (2008) อธิบายว่าการเรียนรู้พฤติกรรมที่เหมาะสมของนักเรียนเกิดขึ้นได้ดีที่สุดเมื่อครูมีการเสริมแรงนักเรียนคนนั้นเมื่อเขาแสดงออกพฤติกรรมที่เหมาะสม งานวิจัยของ Walker, Colvin และ Ramsey (1995) รายงานว่าครูที่มีการจัดการพฤติกรรม

ในชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพจะมีอัตราการชมเชยนักเรียนจำนวน 4 ครั้ง ต่อการตักเตือนพฤติกรรมของนักเรียน 1 ครั้ง หรืออีกนัยหนึ่งคือมีการชมเชยพฤติกรรมที่เหมาะสมมากกว่าการตักเตือนพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ทั้งนี้การเสริมแรงด้วยการชมเชยที่มีประสิทธิภาพนั้นจะเกิดขึ้นได้เมื่อการชมเชยนั้นเจาะจงและระบุพฤติกรรมที่คาดหวังอย่างชัดเจน (Dixon, Peach & Daar, 2017; Simonsen et al., 2008) แม้ว่าการเสริมแรงจะเกิดขึ้นหลังจากพฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นแล้วหรืออาจจะเรียกว่าเป็นวิธีการตอบสนองต่อพฤติกรรม อย่างไรก็ตามการตอบสนองนี้มีเพื่อเพิ่มจำนวนพฤติกรรมที่พึงประสงค์ให้มากขึ้น หรือครูใช้เทคนิคนี้เพื่อเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์เพื่อลดการเกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ที่อาจจะเกิดขึ้นได้ ดังนั้นการเสริมแรงนี้จึงถูกจัดกลุ่มอยู่เทคนิคการป้องกันปัญหาพฤติกรรม มากกว่าเทคนิคการตอบสนองซึ่งจะอธิบายในหัวข้อต่อไป

จะเห็นว่ามียุทธศาสตร์พื้นฐานยืนยันจากงานวิจัยที่กล่าวถึงความสำคัญในการใช้เทคนิคการป้องกันพฤติกรรมในการจัดการชั้นเรียนด้วยการสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการเรียนของนักเรียน และพฤติกรรมที่พึงประสงค์ได้และมีประสิทธิภาพในการลดปัญหาพฤติกรรมมากกว่าการใช้เทคนิคการตอบสนองหลังจากพฤติกรรมเกิดขึ้น (Clunies-Ross et al., 2008) ดังนั้นจำเป็นอย่างยิ่งที่ครูควรมีทักษะการใช้เทคนิคการป้องกันพฤติกรรมเหล่านี้ในชั้นเรียน

2. เทคนิคการตอบสนอง (Reactive approach) หมายถึง เทคนิคใด ๆ ที่ครูใช้แสดงเพื่อตอบสนองต่อพฤติกรรมหลังจากที่พฤติกรรมนั้นเกิดขึ้น (Clunies-Ross et al., 2008) สามารถแบ่งได้เป็นเทคนิคการตอบสนองเชิงบวก (Positive reactive approach) และเทคนิคการตอบสนองเชิงลบ (Negative reactive approach) โดยเทคนิคการตอบสนองเชิงบวกหมายถึงเทคนิคเชิงบวกที่ครูใช้ตอบสนองต่อพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์เพื่อให้พฤติกรรมนั้นลดลง เช่น การเบี่ยงเบนความสนใจ การเรียกชื่อ การกระตุ้นเตือน (prompting) เป็นต้น ในทางตรงกันข้ามเทคนิคการตอบสนองเชิงลบหมายถึงเทคนิคเชิงลบที่ครูใช้ในการตอบสนองต่อพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ซึ่งก่อให้เกิดผลกระทบทางด้านร่างกายหรือจิตใจของนักเรียนเพื่อทำให้พฤติกรรมนั้นลดลง เช่น การลงโทษทางกาย การดูว่ากล่าว การลงโทษด้วยวิธีอื่น ๆ ที่ไม่เหมาะสม เป็นต้น ทั้งนี้เรามักพบว่าครูมักใช้เทคนิคการตอบสนองเชิงลบแก่นักเรียนที่มีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์มากกว่าการใช้การชมเชยแก่นักเรียนที่มีพฤติกรรมที่พึงประสงค์ (Caldarella, Larsen, Williams, Wills & Wehby, 2019; Chesebro & Lyon, 2020; Clunies-Ross et al., 2008) งานวิจัยหลายฉบับได้ชี้ผลกระทบที่เกิดขึ้นเมื่อใช้การตอบสนองเชิงลบแก่เด็กหรือนักเรียนในชั้นเรียน เช่น งานวิจัยของ Gardner, Sonuga-Barke, & Sayal (1999) ที่ศึกษาผลกระทบในเด็กของการลงโทษโดยผู้ปกครอง พวกเขาดำเนินการสังเกตพฤติกรรมการเลี้ยงดูบุตรของแม่และพฤติกรรมเด็กวัย 3 ขวบ จำนวน 52 คู่ พบว่าเด็กที่มีปัญหาพฤติกรรมน้อยกว่าจะมีแม่ที่ใช้เทคนิคการป้องกันมากกว่าการลงโทษ และเมื่อดำเนินการติดตามพฤติกรรมของเด็กกลุ่มที่แม่ใช้การลงโทษเป็นหลักในการจัดการพฤติกรรมพบว่าเด็กพบว่าเด็กจะมีแนวโน้มในการแสดงปัญหาพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์มากขึ้นเมื่อเขาครบอายุ 5 ขวบ จากผลการวิจัยชิ้นนี้สามารถชี้ได้ว่าเทคนิคการตอบสนองเชิงลบหรือการลงโทษนั้นมีประสิทธิภาพในการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในระยะยาวได้น้อยกว่าเทคนิคการป้องกันพฤติกรรม ดังนั้นหากครูต้องตอบสนองต่อพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของนักเรียนในชั้นเรียน ครูจึงควรมีเทคนิคการตอบสนองเชิงบวกที่ไม่เกิดผลกระทบด้านร่างกายหรือจิตใจ และสามารถให้นักเรียนเรียนรู้ผลของการกระทำได้จริง

3. เทคนิคการดำเนินการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล หมายถึงเทคนิคขั้นตอนการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลสำหรับนักเรียนที่ยังคงมีปัญหาพฤติกรรมต่อเนื่อง พฤติกรรมที่ต้องการความช่วยเหลือเฉพาะบุคคลนี้ คือพฤติกรรมที่แสดงออกอย่างต่อเนื่องและเป็นประจำ ไม่เหมาะสมกับวัย บริบท และวัฒนธรรม ส่งผลต่อความสามารถการเรียนรู้และความสัมพันธ์ทางสังคมของตัวนักเรียนเองและบุคคลรอบข้าง เช่น พฤติกรรมทำร้ายตัวเอง พฤติกรรมก้าวร้าวต่าง ๆ หรือพฤติกรรมอื่น ๆ ที่ไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือที่ผ่านมา แนวคิดของ PBS อธิบายเทคนิคการดำเนินการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลด้วยกระบวนการ Functional Behavioural Analysis ซึ่งประกอบด้วย การค้นหาสาเหตุของพฤติกรรมที่เป็นปัญหาโดยการเก็บข้อมูลทั้งทางตรงและทางอ้อมเพื่อมาวิเคราะห์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการวิเคราะห์และตั้งสมมติฐานว่าพฤติกรรมที่แสดงออกมานั้นนักเรียนมีวัตถุประสงค์หรือต้องการสื่อสารอะไร (Function) ต่อมาคือการกำหนดเป้าหมายและวิธีการช่วยเหลือเพื่อลดปัญหาพฤติกรรม

และเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์มาแทนที่ แต่ยังคงสามารถใช้สื่อสารตามวัตถุประสงค์ที่นักเรียนต้องการได้เช่นเดิม เช่น การสอนให้พูดว่า “ไม่ชอบ” แทนการ “กรี๊ดร้อง” เป็นต้น จากนั้นทีมดำเนินการช่วยเหลือตามวิธีที่วางแผนไว้ และมีการติดตามประเมินผลอย่างเป็นระบบโดยการประเมินและสังเกตพฤติกรรมเพื่อพิจารณาว่าการช่วยเหลือมีประสิทธิภาพหรือไม่และปรับเปลี่ยนการช่วยเหลือให้เหมาะสม การดำเนินการช่วยเหลือด้านพฤติกรรมเฉพาะบุคคลนี้ควรดำเนินการด้วยทีมที่ประกอบด้วย ครูที่เกี่ยวข้อง ผู้ปกครอง ครูการศึกษาพิเศษ นักวิชาชีพ และบุคคลอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง โดยทีมนี้ทำหน้าที่ร่วมกันประเมินพฤติกรรมที่ต้องการช่วยเหลือ กระบวนการนี้จะทำให้ครูเข้าใจสาเหตุของปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนที่แท้จริงและดำเนินการช่วยเหลือได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Ski et al., 2016) งานวิจัยที่ผ่านมาศึกษาผลของการดำเนินการช่วยเหลือด้านพฤติกรรมด้วยกระบวนการ Functional Behavioural Analysis พบว่าสามารถช่วยลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Bruhn et al., 2016; Dunlap, Kern-Dunlap, Clarke, & Robbins, 1991; Kurtz, Chin, Robinson, O'Connor, & Hagopian, 2015; Scott & Alter, 2017)

จะเห็นได้ว่าทักษะของเทคนิคการจัดการพฤติกรรมนั้นมีหลากหลายทั้งการป้องกันการตอบสนอง และการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล งานวิจัยในประเทศทางตะวันตกพบว่าครูรายงานการใช้เทคนิคการป้องกันพฤติกรรมที่เป็นปัญหามากกว่าการใช้เทคนิคการตอบสนอง (เช่น Larson, Pas, Bradshaw, Rosenberg & Day-Vines, 2018; Poulou & Norwich, 2000 และ Witt, Van Der Heyden, & Gilbertson, 2004) อย่างไรก็ตามงานวิจัยส่วนใหญ่มักจะเป็นการศึกษาด้วยการรายงานจากครูมากกว่าการสังเกตพฤติกรรมของครูในชั้นเรียนจริง งานวิจัยที่ศึกษาด้วยการสังเกตพฤติกรรมครูในชั้นเรียนพบว่าผลมีทั้งที่ความสอดคล้องกับสิ่งที่ครูให้ข้อมูล และไม่สอดคล้องกับสิ่งที่ครูให้ข้อมูล เช่น งานวิจัยของ Poulou และ Norwich (2000) พบว่า เทคนิคที่ครูใช้ส่วนใหญ่ยังคงเป็นเทคนิคการตอบสนองมากกว่าเทคนิคการป้องกัน ในขณะที่งานวิจัยของ Clunies-Ross และคณะ (2008) ที่ศึกษากับครูในโรงเรียนประถมศึกษา ประเทศออสเตรเลีย จำนวน 97 คนพบว่าข้อมูลการสังเกตพฤติกรรมของครูในการจัดการพฤติกรรมด้วยเทคนิคการป้องกันมากกว่าเทคนิคการตอบสนองมีความสอดคล้องกับข้อมูลที่ครูให้ข้อมูลด้วยแบบสอบถาม ทั้งนี้ การเลือกใช้เทคนิคในการจัดการพฤติกรรมของครูขึ้นอยู่กับหลายปัจจัย มีการศึกษาปัจจัยที่เกี่ยวข้องพบว่าความเชื่อของครูเป็นสิ่งสำคัญในการกำหนดพฤติกรรมที่แสดงออก ตัวอย่างเช่น ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงในด้านการจัดการเรียนการสอนและการส่งเสริมให้นักเรียนมีส่วนร่วมจะมีแนวโน้มในการใช้เทคนิคการป้องกันพฤติกรรมที่เป็นปัญหามากกว่าการใช้เทคนิคการตอบสนอง (Flower, McKenna, & Haring, 2017; Woodcock & Reupert, 2016) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Clunies-Ross et al. (2008) ที่พบว่าครูส่วนใหญ่รายงานว่าการใช้เทคนิคการป้องกันมากกว่าการใช้การตอบสนองจะให้ข้อมูลว่าตนเองมีความรู้และความมั่นใจในความสามารถของตนเองในการจัดการพฤติกรรมนักเรียนได้ นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยอื่น ๆ ที่ศึกษา เช่น งานวิจัยของ Leroy, Bressoux, Sarrazin & Trouilloud (2007) พบว่าครูที่มี

ความมั่นใจในตนเองว่ามีความสามารถในการพัฒนานักเรียนได้เต็มศักยภาพจะมีแนวโน้มในการใช้เทคนิคที่มีการควบคุมพฤติกรรมนักเรียนน้อยกว่าและคำนึงถึงความเป็นมนุษย์มากกว่ากลุ่มครูที่ไม่ค่อยมีความมั่นใจในตนเองว่าจะสามารถพัฒนานักเรียนได้หรือไม่ (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2018)

3.2.3 ทักษะการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

Weiner (2005) อธิบายว่ามนุษย์มักจะตอบสนองต่อพฤติกรรมที่เขาเผชิญอย่างไรนั้นมักจะมาจากการรับรู้ของตนเองต่อพฤติกรรมนั้น ๆ เช่น ครูเลือกที่จะไม่ใส่ใจนักเรียนที่ลุกออกจากที่เพราะอาจเชื่อว่านักเรียนคนนั้นกำลังเรียกร้องความสนใจจากครู ดังนั้นการมีทัศนคติที่ถูกต้องของครูต่อปัญหาพฤติกรรมเป็นสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งในการช่วยเหลือและจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนที่เป็นปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ Westling (2010) ศึกษาทัศนคติของครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษที่มีต่อพฤติกรรมที่มีปัญหาในชั้นเรียนประเทศสหรัฐอเมริกา สิ่งที่เขาพบคือโดยส่วนใหญ่ครูมองว่าสาเหตุของปัญหาพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมาจากสาเหตุภายในตัวเด็ก เช่น ความเจ็บป่วย ลักษณะบุคลิกภาพ ภาวะความบกพร่อง เป็นต้น อย่างไรก็ตามก็พบว่าครูก็เชื่อว่าสาเหตุส่วนหนึ่งนั้นเกิดมาจากการเลี้ยงดูที่บ้านหรือโรงเรียนได้เช่นกัน นอกจากนี้งานวิจัยนี้รายงานว่าครูทุกคนในตัวอย่างวิจัยเชื่อว่าพฤติกรรมสามารถเรียนรู้และพัฒนาให้ดีขึ้นได้ ซึ่งทัศนคติของครูเกี่ยวกับเรื่องนี้เป็นสิ่งสำคัญเนื่องจากจะมีผลต่อการดำเนินการช่วยเหลือของครูต่อไป หากครูมีความเชื่อว่าปัญหาพฤติกรรมเป็นปัญหาที่มาจากตัวเด็กไม่ใช่สิ่งแวดล้อมและไม่สามารถพัฒนาให้ดีขึ้นได้แล้ว การดำเนินการช่วยเหลือที่เกิดขึ้นอาจจะแก้ไขแค่เพียงการหยุดพฤติกรรมเมื่อพฤติกรรมเกิดขึ้นมากกว่าการช่วยเหลือที่มาจากครูในการดำเนินการปรับจัดสภาพแวดล้อมหรือป้องกันปัญหาพฤติกรรมที่เกิดขึ้น (Alberto & Troutman, 2013)

นอกจากนี้งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับทัศนคติของครูต่อปัญหาพฤติกรรมในโรงเรียนประถมศึกษาหลายฉบับพบว่า ปัญหาพฤติกรรมที่มีความรุนแรงน้อยแต่เกิดถี่หรือจัดอยู่ในประเภทพฤติกรรมของ spreading problems เป็นพฤติกรรมที่พบมากที่สุดและสร้างความลำบากใจแก่ครูในการจัดการพฤติกรรมมากกว่าพฤติกรรมรุนแรงเช่น ทำร้ายผู้อื่น (Little, 2005) ตัวอย่างพฤติกรรมที่พบบ่อยและสร้างความลำบากใจต่อครูมากที่สุด เช่น การพูดแทรก การรบกวนผู้อื่นในขณะที่จัดการเรียนการสอน (Little, Hudson, & Wilks, 2002; Narhi, Kiiskic & Savolainen, 2017; Petursdottir & Ragnarsdottir, 2019) ทั้งนี้ เนื่องจากความถี่ในการเผชิญกับปัญหาพฤติกรรมอยู่บ่อยครั้งซึ่งส่งผลกระทบต่อจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนและทำให้ครูต้องใช้เวลามากขึ้นในการจัดการพฤติกรรม งานวิจัยอื่น ๆ ที่ศึกษาเกี่ยวกับทัศนคติของครูกับการจัดการปัญหาพฤติกรรมยังพบว่าผลของการเผชิญหน้าระหว่างครูกับปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนยังสร้างความเครียดในการทำงานและอาจส่งผลถึงการตัดสินใจลาออกจากวิชาชีพด้วย (เช่น Abidin & Robinson, 2002; Flower et.al., 2017) ซึ่งจะอธิบายเพิ่มเติมในตอนต่อไป

ตอนที่ 4 ความวิตกกังวลในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครู

นักวิชาการหลายคนได้ศึกษาถึงผลกระทบของปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของนักเรียนซึ่งพบว่ามีผลกระทบหลายด้านทั้งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของนักเรียน รวมถึงสร้างความเครียดวิตกกังวลและลดความมั่นใจของครู (Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2003; Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008; Ruiter, Poorthuis & Koomen, 2019; Taylor, Mclean, Bryce, Abry & Granger, 2019) Hasting และ Bham (2003) สํารวจความคิดเห็นของครูในโรงเรียนระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษา ประเทศสหราชอาณาจักร จำนวน 100 คน เขา รายงานว่าปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนทำนายอารมณ์หงุดหงิดรวมถึงความวิตกกังวลของครูได้ (Stiglbauer & Zuber, 2017) จากการทบทวนเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่าความวิตกกังวลในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูมี 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการรับรู้ความสามารถของตนเองในการจัดการพฤติกรรม ด้านการช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคคลที่เกี่ยวข้องในโรงเรียน และด้านการช่วยเหลือสนับสนุนจากผู้ปกครองของนักเรียน โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. การรับรู้ความสามารถของตนเองในการจัดการพฤติกรรม

ความวิตกกังวลในความสามารถของตนเองในการจัดการพฤติกรรมมักเกิดเมื่อครูรู้สึกว่าตนเองไม่พร้อมเพราะมีทักษะความสามารถไม่เพียงพอในการจัดการพฤติกรรม หรือมีการรับรู้ความสามารถของตนเองในด้านนี้ในระดับต่ำ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) หมายถึง การที่บุคคลนั้นเชื่อว่าตนเองมีระดับความสามารถในการทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความหมายใกล้เคียงกับความมั่นใจในตนเอง หรือ self confidence แต่มีความแตกต่างกันตรงที่การรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นขึ้นอยู่กับบริบทเฉพาะเจาะจงเป็นสำคัญ ในขณะที่ความมั่นใจในตนเองจะเน้นในบริบททั่วไปมากกว่า (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998)

ในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนเช่นกัน การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านนี้ หมายถึง การที่บุคคลนั้นรับรู้ว่าคุณมีความสามารถในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนได้ดีหรือมีประสิทธิภาพเพียงใด งานวิจัยพบว่าหากครูที่เชื่อว่าตนเองสามารถจัดการกับพฤติกรรมในชั้นเรียนที่มีปัญหาได้จะมีแนวโน้มในการจัดการตอบสนองกับพฤติกรรมต่าง ๆ ด้วยเทคนิคชัดเจนและสม่ำเสมอ และนักเรียนในชั้นเรียนนี้จะสังเกตว่าครูจะมีความมั่นใจและมีความสุขใจในการดำเนินการเรียนการสอน ในทางตรงกันข้ามหากครูคนใดที่ไม่เชื่อว่าตนเองสามารถจัดการกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้ จะพบว่าเขาเหล่านั้นจะใช้เทคนิคในการจัดการพฤติกรรมที่ไม่สม่ำเสมอและรู้สึกว่าเทคนิคเหล่านี้ไม่เพียงพอกับการจัดการพฤติกรรม และมักจะเชื่อว่านักเรียนตั้งใจแสดงพฤติกรรมออกมามากกว่ามาจากสาเหตุอื่น (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004) ดังนั้นจะเห็นได้ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองของครูจะนำไปสู่การกำหนดพฤติกรรมของครูในการจัดการเรียนการสอน

การรับรู้ความสามารถตนเองของครูเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงและสามารถพัฒนาได้ อาจขึ้นหรือลงตามสภาพแวดล้อมและความกดดันด้านต่าง ๆ ของครูคนนั้น ๆ (Aydin, 2019; Coppola, 2018;

Chen, 2020; Guo, Justice, Sawyer, & Tompkins, 2011) โดยส่วนใหญ่โอกาสที่ครูจะได้รับการพัฒนาและเตรียมความพร้อมในด้านการจัดการพฤติกรรมสามารถทำได้ตั้งแต่ในขณะศึกษาในหลักสูตรครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์ โดยเรียนจากรายวิชาที่เกี่ยวข้องกับการจัดการพฤติกรรม และพัฒนาเพิ่มเติมในขณะทำงานในสถานศึกษา เช่น การจัดอบรมพัฒนาบุคลากรโดยสถานศึกษา มีงานวิจัยในต่างประเทศให้ข้อมูลสอดคล้องกันถึงการรู้สึกไม่พร้อมหรือมีความสามารถไม่เพียงพอในการจัดการพฤติกรรมของครูในโรงเรียน โดยเฉพาะครูจบใหม่มักให้ข้อมูลว่าตนเองรู้สึกมีความสามารถไม่เพียงพอในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน (Mitchell & Arnold, 2004) Flower, McKenna, Haring (2017) ศึกษาหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในประเทศสหรัฐอเมริกาพบว่า รายวิชาส่วนใหญ่ในหลักสูตรเหล่านี้มักเน้นเทคนิคทั่วไปในการจัดการพฤติกรรมชั้นเรียน เช่น การกำหนดข้อตกลง การกำหนดกิจวัตรประจำวัน มากกว่าเทคนิคที่เจาะจงหรือทักษะที่จำเป็นในการเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์และลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียน เช่น การประเมินและค้นหาสาเหตุของพฤติกรรม การให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเจาะจง

งานวิจัยพบว่าครูที่เชื่อว่าตนเองไม่มีความสามารถในการจัดการพฤติกรรมของเด็กที่มีปัญหาในชั้นเรียน และหมัดหวังกับนักเรียนของตนเอง มักจะนำไปสู่ความวิตกกังวล ความเครียดและการลาออกจากวิชาชีพครูในที่สุด (Dash, 2018; Durgunoglu & Hughes, 2010; Kim & Burić, 2019) โดยเฉพาะอย่างยิ่งปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนนับเป็นปัญหาอันดับต้นที่สร้างความเครียดให้กับครูและเป็นสาเหตุหนึ่งที่ครูตัดสินใจลาออกจากวิชาชีพ (Flower, et.al., 2017) สอดคล้องกับ Brunsting, Sreckovic และ Lane (2014) ที่พบว่าครูที่รู้สึกกว่าตนเองมีความรู้และทักษะเกี่ยวกับการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาไม่เพียงพอกล่าวหาว่าพวกเขาไม่มีความสามารถในการจัดการพฤติกรรมและปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนเหล่านี้ทำให้พวกเขาเกิดความเครียดมากขึ้นและความพึงพอใจในการทำงานลดลง และมีผลต่อเวลาที่ครูใช้ในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนนั้นจะเสียเวลาค่อนข้างมาก (Flower et al., 2017) ดังนั้นจึงจำเป็นอย่างยิ่งที่ครูในชั้นเรียนโดยเฉพาะชั้นเรียนรวมที่จะต้องรู้สึกมั่นใจและรู้สึกว่าตนเองมีความสามารถเพียงพอในการดูแลแก่นักเรียนที่มีความต้องการที่หลากหลายและสามารถการจัดการพฤติกรรมของนักเรียนได้ (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2018; Woodcock & Emms, 2015; Yilmaz & Turan, 2020)

2. การช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคคลที่เกี่ยวข้อง

แม้ว่าครูจะถูกระบุว่าเป็นบุคคลสำคัญในการจัดการพฤติกรรมและช่วยเหลือพฤติกรรมของนักเรียนให้ดีขึ้น แต่การช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคคลที่เกี่ยวข้องในสถานศึกษา เช่น ครูผู้สอนอื่น ๆ นับเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่สำคัญที่มักส่งผลช่วยลดความวิตกกังวลของครู Stephenson Linfoot และ Martin (1999) ศึกษาความต้องการของครูในการได้รับความช่วยเหลือในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน พบว่าครูต้องการได้รับการสนับสนุนจากบุคคลที่เกี่ยวข้อง จากเพื่อนร่วมงาน จากครอบครัว ผู้ปกครองของนักเรียน จากผู้เชี่ยวชาญในการให้คำปรึกษา และจากผู้บริหารมากกว่าหนังสือสื่อ

ความรู้ต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้การจัดการและช่วยเหลือพฤติกรรมประสบความสำเร็จ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Clunies-Ross et al. (2008) พวกเขาพบว่าแม้ว่าครูในตัวอย่างวิจัยของเขาจะรายงานว่ามีความรู้ ทักษะและความมั่นใจที่เพียงพอในการจัดการพฤติกรรมของนักเรียนแล้วแต่ครูยังต้องการผู้ช่วยหรือครูที่เกี่ยวข้องในการช่วยจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งปัญหาพฤติกรรมที่มีความซับซ้อนและเกิดขึ้นติดต่อกันเป็นเวลานาน ต้องอาศัยทักษะในการช่วยเหลือที่เจาะจงลงไป การช่วยเหลือสนับสนุนจากครูที่เกี่ยวข้องอาจมาได้หลายรูปแบบ เช่น การให้คำแนะนำวิธีการช่วยเหลือ การร่วมวางแผนช่วยเหลือแก้ปัญหา การติดต่อประสานงานกับผู้ปกครอง การให้ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับนักเรียน งานวิจัยในต่างประเทศพบว่าครูจัดอันดับการได้คำแนะนำจากเพื่อนครูคนอื่นเป็นวิธีในการเรียนรู้วิธีการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนใหม่ ๆ ที่พวกเขาต้องการมากที่สุด (Lane & Sweeny, 2018; Little, 1999; Martin et.al, 1999) ซึ่งอธิบายไว้ว่าเนื่องจาก ครูรู้สึกสบายใจในการขอคำแนะนำเกี่ยวกับปัญหาการจัดการชั้นเรียนกับบุคคลที่ใกล้ชิดมากกว่าผู้เชี่ยวชาญที่พวกเขาารู้สึกนอกสถานศึกษา งานวิจัยของ Opartikiattikul et al. (2016) พบว่า ครูรายงานถึงประโยชน์ในการทำงานร่วมกันระหว่างครูในโรงเรียนในการจัดการช่วยเหลือปัญหาพฤติกรรมของนักเรียน ที่ทำให้การช่วยเหลือเป็นไปในทิศทางเดียวกันและมีความสม่ำเสมอในการจัดการพฤติกรรมของนักเรียนซึ่งส่งผลให้ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนลดลง

ดังนั้น จะเห็นได้ว่าการช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคคลที่เกี่ยวข้องโดยเฉพาะในสถานศึกษานับเป็นตัวละครสำคัญที่ส่งเสริมให้การจัดการพฤติกรรมของครูประสบความสำเร็จ ในทางตรงข้ามหากครูไม่ได้รับการช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคคลเหล่านี้แล้วอาจสร้างความวิตกกังวลใจแก่ครูในการดำเนินการช่วยเหลือนักเรียนในชั้นเรียนได้

3. การช่วยเหลือสนับสนุนจากผู้ปกครองในการช่วยเหลือด้านพฤติกรรม

งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า ครูต้องการความช่วยเหลือสนับสนุนจากผู้ปกครองในการจัดการพฤติกรรม เพื่อให้ความช่วยเหลือมีประสิทธิภาพ รูปแบบการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีได้หลากหลาย เช่น การให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ของนักเรียนแก่ครูผู้รับผิดชอบ การเป็นสื่อกลางระหว่างครูและผู้เชี่ยวชาญอื่น ๆ หรือการมีส่วนร่วมในการวางแผนการช่วยเหลือพฤติกรรม ซึ่งการให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมนี้เองทำให้เกิดบรรยากาศของการทำงานร่วมกันเป็นทีมในโรงเรียน และข้อมูลที่ได้จากผู้ปกครองเป็นส่วนสำคัญในการขับเคลื่อนการทำงานและการวิจัยช่วยเหลือนักเรียนในอนาคต (Arar, Nasra, & Alshafi, 2018; Bordalba & Bochaca, 2019; Goldman, Sanderson, Lloyd, & Barton, 2019; Tyrrell, Horn, & Freeman, 2006) ตัวอย่างงานวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงคุณประโยชน์ของการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ปกครองกับโรงเรียน O'Donnell, & Kirkner (2014) ได้ดำเนินการจัดกระทำแก่ผู้ปกครองจำนวน 733 คน ด้วยโปรแกรมจากโครงการการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ซึ่งรูปแบบหลักสูตรในแต่ละปีการศึกษาขึ้นอยู่กับภูมิหลังการศึกษาของผู้ปกครอง

โดยมีประเด็นการอบรมมีหลากหลาย เช่น การจัดการในครัวเรือน สภาพแวดล้อมในบ้าน การติดตามการบ้าน การพูดคุยกับเด็กเรื่องการศึกษา และการสนับสนุนกิจกรรมทางวิชาการแก่ ครัวเรือนและชุมชน การสร้างวินัยเชิงบวกและการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพกับเด็ก ความสามารถในการอ่านเขียน การเป็นผู้นำและการปกป้องสิทธิของตนซึ่งรวมถึงการสร้างทีม การมีส่วนร่วม การแก้ไขปัญหา ความหลากหลายทางวัฒนธรรม การจัดสรรรายรับรายจ่าย และเมื่อผู้ปกครอง เหล่านี้จบหลักสูตรการอบรมจะได้รับการเชิญเป็นวิทยากรหรือครูสำหรับกลุ่มผู้ปกครองต่อไป จาก การเปรียบเทียบอัตราการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างก่อนและหลังเข้ารับการอบรมพบว่า ผู้ปกครองมีส่วนร่วม กับโรงเรียนมากขึ้นโดยเฉพาะการให้ความร่วมมือที่บ้าน อาจเนื่องมาจากมีความมั่นใจในการดูแล นักเรียนตนเองมากขึ้น รวมไปถึงผู้ปกครองมีความสะดวกใจในการติดต่อครูหรือหน่วยงานต่าง ๆ ใน โรงเรียน เพราะในโปรแกรมนี้ครอบคลุมไปถึงการอบรมบุคลากร ทำให้บรรยากาศภายในโรงเรียนมี ความเป็นมิตร และผลจากการอบรมนี้เองยังส่งผลต่อการทำนวยทักษะทางสังคมและอุปนิสัยใน การทำงานของนักเรียนเชิงบวกในปีแรก ต่อมาในปีที่ 2 อิทธิพลจากการอบรมสามารถเพิ่มการทำนวย ได้ถึงความพยายาม คะแนนภาษาอังกฤษ และเกรดเฉลี่ยที่ดีขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Wilder (2014) ที่แสดงให้เห็นว่าการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองส่งผลต่อการประสบความสำเร็จทาง การศึกษาของนักเรียน แต่ทั้งนี้ผู้ปกครองต้องไม่มองการมีส่วนร่วมเพียงแค่การช่วยเหลือการบ้าน แต่ ต้องคำนึงถึงเป้าหมายที่กว้างกว่านี้ คือการประสบความสำเร็จทางการศึกษาของนักเรียนที่เป็น ลูกหลานตน และงานวิจัยของ McNeal (2014) ที่พบว่าการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีความสัมพันธ์ ต่อทัศนคติ พฤติกรรม และการประสบความสำเร็จในระยะยาวและส่งผลทางอ้อมของนักเรียนในช่วง วัยรุ่น ซึ่งในหลายงานวิจัยอาจมองข้ามอิทธิพลทางอ้อมนี้เพราะในความเป็นจริงช่วงวัยรุ่นเป็น ช่วงเวลาที่นักเรียนเริ่มแสดงพฤติกรรมที่อาจก่อให้เกิดปัญหา ถ้าผู้ปกครองตระหนักถึงผลกระทบทั้ง เชิงบวกและเชิงลบของการมีส่วนร่วมนี้และให้ความร่วมมือกับทางโรงเรียนก็จะสามารถป้องกันหรือ ลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนได้

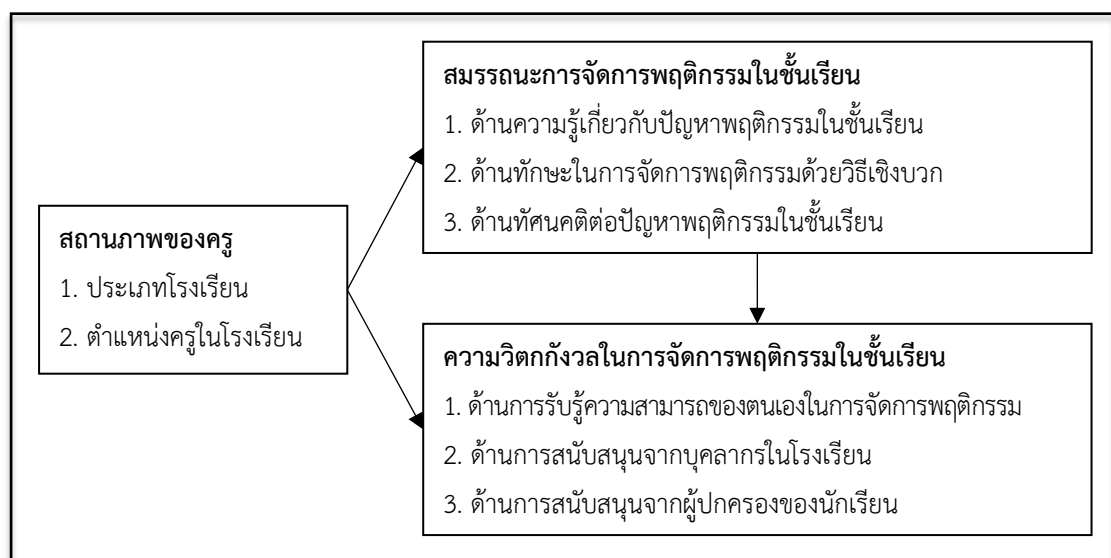
อย่างไรก็ตามในบริบทของไทยปัจจุบัน พบว่า การขอความร่วมมือจากผู้ปกครองยังเป็นเรื่อง ที่ยังทำท่ายออยู่ โดยเฉพาะในการยอมรับว่าบุตรหลานของตนเองมีความต้องการจำเป็นพิเศษที่ควร ได้รับการช่วยเหลือ ซึ่งทำให้เกิดความไม่ให้ความร่วมมือกับครูในการช่วยเหลือแก้ไข (Kantavong, 2012) งานวิจัยในประเทศไทยของ Opartkiattikul (2014) ที่ศึกษาผลของการดำเนินการช่วยเหลือ ด้านพฤติกรรมด้วย Functional Behavioural Assessment กับนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมในชั้น เรียนนั้น ครูในตัวอย่างวิจัยพบว่าการช่วยเหลือสนับสนุนจากผู้ปกครองถือเป็นปัจจัยที่สำคัญที่สุดที่ทำให้ การดำเนินการช่วยเหลือนักเรียนประสบความสำเร็จ ทั้งการให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์เกี่ยวกับตัว นักเรียน การดำเนินการช่วยเหลือที่เป็นไปทิศทางเดียวกันทั้งที่บ้านและโรงเรียน

โดยสรุปคือสมรรถนะการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูเป็นความสามารถในการจัดการ และแก้ไขปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนโดยครูในชั้นเรียน เพื่อเพิ่มโอกาสในการเรียนรู้ทางวิชาการแก่

นักเรียนและลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในชั้นเรียน องค์ประกอบที่สำคัญของสมรรถนะครูในการจัดการพฤติกรรมสามารถเป็นตัวบ่งชี้ถึงความสามารถของครูแต่ละคนในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน ได้แก่ความรู้เกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน ทักษะในการจัดการพฤติกรรมด้วยวิธีเชิงบวกในชั้นเรียน และทัศนคติต่อปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน นอกจากนี้ปัจจัยสนับสนุนในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเองในการจัดการพฤติกรรม การช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคคลที่เกี่ยวข้องในโรงเรียน และการช่วยเหลือสนับสนุนจากผู้ปกครองของนักเรียน

ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดการวิจัย

จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้างต้นสามารถสรุป สมรรถนะการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูแบ่งองค์ประกอบได้ 3 ด้านคือด้านความรู้ ด้านทักษะและด้านทัศนคติ ซึ่งปัจจัยสนับสนุนการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนครูแบ่งออกเป็นด้านการรับรู้ความสามารถของตนเอง ด้านการสนับสนุนจากบุคลากรในโรงเรียนและด้านการสนับสนุนจากผู้ปกครอง โดยปัจจัยเหล่านี้หากไม่ได้รับการสนับสนุนมักจะนำมาสู่การสร้างควมวิตกกังวลแก่ครูในการจัดการพฤติกรรมได้ ทั้งนี้ระดับของสมรรถนะการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูในด้านต่าง ๆ และความวิตกกังวลขึ้นอยู่กับปัจเจกบุคคล งานวิจัยนี้มุ่งศึกษาสำรวจสภาพปัจจุบันของครูเกี่ยวกับสมรรถนะการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนและความวิตกกังวลที่เกิดขึ้น ซึ่งศึกษาครูในโรงเรียนบริบทต่าง ๆ ได้แก่ โรงเรียนการศึกษาพิเศษ โรงเรียนแกนนำ และโรงเรียนทั่วไป โดยศึกษาทั้งกับครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษ ในโรงเรียนเหล่านี้ กรอบแนวคิดการวิจัยมีดังต่อไปนี้



รูปภาพ 2.2 กรอบแนวคิดการวิจัย

บทที่ 3 วิธีการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อวิเคราะห์และเปรียบเทียบสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน 2) เพื่อวิเคราะห์และเปรียบเทียบความวิตกกังวลจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน 3) เพื่อศึกษาอิทธิพลสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อความวิตกกังวล โดยมีรายละเอียดของวิธีการดำเนินการวิจัยดังนี้

การกำหนดประชากรและตัวอย่างวิจัย

ประชากรในงานวิจัยคือ ครูผู้สอนระดับประถมศึกษาทั้งครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนรัฐบาลทั้ง 3 ประเภท คือ โรงเรียนทั่วไป โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม และโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ในเขตกรุงเทพมหานคร โดยโรงเรียนอยู่ในสังกัดสำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐาน หรือสังกัดสำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานคร ประกอบด้วย โรงเรียนทั่วไปจำนวน 320 โรงเรียน มีจำนวนครูทั้งสิ้น 9,650 คน โรงเรียนต้นแบบเรียนรวมจำนวน 138 โรงเรียน มีจำนวนครูทั้งสิ้น 6,484 คน และโรงเรียนการศึกษาพิเศษจำนวน 2 โรงเรียน มีจำนวนครูทั้งสิ้น 2 โรงเรียน โดยจำแนกตามสังกัดดังตาราง 1 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559; สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร, 2559)

ตาราง 3.1 จำนวนประชากรครูผู้สอนระดับประถมศึกษาในโรงเรียนรัฐบาลเขตกรุงเทพมหานคร จำแนกตามสังกัด

ประเภทโรงเรียน	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนต้นแบบเรียนรวม		โรงเรียนการศึกษาพิเศษ		รวม	
	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู
	(โรง)	(คน)	(โรง)	(คน)	(โรง)	(คน)	(โรง)	(คน)
สำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐาน	25	1,308	12	668	2	203	39	2,179
สำนักงานศึกษา กรุงเทพมหานคร	295	8,342	126	5,816	-	-	431	14,158
รวม	320	9,650	138	6,484	2	203	470	16,337

ในการกำหนดขนาดตัวอย่างครั้งนี้ ผู้วิจัยมีวิธีกำหนดขนาดตัวอย่างโดยใช้โปรแกรม G*power สำหรับเป็นการกำหนดตัวอย่างตามขนาดอิทธิพลของการทดสอบสถิติที่ใช้ในงานวิจัย ซึ่งงานวิจัยฉบับนี้ใช้สถิติทดสอบคือ การวิเคราะห์ความแปรปรวนและการวิเคราะห์ถดถอย โดยมีรายละเอียดการกำหนดขนาดตัวอย่างดังต่อไปนี้ การวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อตอบวัตถุประสงค์

ข้อที่ 1 และ วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 โดยกำหนดให้ตัวแปรมีขนาดอิทธิพล (effect size) = 0.25 ตามงานวิจัยของติชิตา แสงแก้ว (2559) $\alpha = .05$, $1 - \beta = .95$ ได้จำนวนตัวอย่างเท่ากับ 175 คน และการวิเคราะห์เคราะห์ถดถอยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 3 ขนาดอิทธิพล (effect size) = 0.25 $\alpha = .05$, $1 - \beta = .95$ number of predictor = 1 ได้จำนวนตัวอย่างเท่ากับ 67 ดังนั้นจึงดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลให้ครอบคลุมการวิเคราะห์ทั้งสองวิธีจึงใช้ขนาดตัวอย่างจำนวน 175 และเพื่อชดเชยอัตราการตอบกลับ ผู้วิจัยจึงกำหนดขนาดตัวอย่างของการวิจัยเพิ่มขึ้นในครั้งนี้อย่างน้อยเท่ากับ 420 คน ซึ่งคิดเป็น 2.4 เท่าของขนาดตัวอย่าง

หลังจากกำหนดขนาดตัวอย่างแล้ว ผู้วิจัยใช้การสุ่มแบบหลายขั้นตอน (multistage random sampling) โดยแบ่งเป็น 3 ประเภทของโรงเรียน ได้แก่ โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม โรงเรียนทั่วไป และโรงเรียนการศึกษาพิเศษ หลังจากนั้นแบ่งเป็น 2 สังกัดโรงเรียน ได้แก่ สำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐาน และ สำนักงานการศึกษากรุงเทพ (ยกเว้นโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่มีสังกัดเดียว) และสุ่มจับฉลากอย่างง่ายโดยกำหนดเป็น โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม จำนวน 12 โรงเรียน และ โรงเรียนทั่วไป จำนวน 12 โรงเรียน (ตาราง 2) จากนั้นผู้วิจัยดำเนินการจัดส่งจดหมายเชิญเข้าร่วมโครงการวิจัยและแบบสอบถามความคิดเห็นให้โรงเรียนที่ได้จากการสุ่มจำนวนโรงเรียนละ 15 ฉบับ (ยกเว้นโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่ได้ดำเนินการจัดส่งจดหมายเชิญเข้าร่วมโครงการวิจัยฯ และแบบสอบถามความคิดเห็นฯ ทางไปรษณีย์จำนวนโรงเรียนละ 30 ฉบับ เนื่องจากมีประชากรขนาดเล็ก) รวมตัวอย่างวิจัยในงานวิจัยนี้มีจำนวนทั้งสิ้น 420 คน ทั้งนี้เพื่อชดเชยอัตราการตอบกลับ

ตาราง 3.2 จำนวนตัวอย่างครูผู้สอนระดับประถมศึกษาในโรงเรียนรัฐบาลเขตกรุงเทพมหานคร จำแนกตามสังกัด

ประเภทโรงเรียน	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนการศึกษาพิเศษ		รวม	
	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู (คน)	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู (คน)	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู (คน)	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู (คน)
	(โรง)	(คน)	(โรง)	(คน)	(โรง)	(คน)	(โรง)	(คน)
สำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐาน	5	75	6	90	2	60	13	225
สำนักงานศึกษากรุงเทพมหานคร	7	105	6	90	-	-	13	195
รวม	12	180	12	180	2	60	26	420

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบได้แก่ แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของครู ประกอบด้วย 6 ตอนหลัก (ภาคผนวก ก) ได้แก่ ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐาน

ของตัวอย่างวิจัย ตอนที่ 2 ปัญหาพฤติกรรมที่พบในชั้นเรียน ตอนที่ 3 ความรู้เกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรม ตอนที่ 4 ทักษะและความวิตกกังวลที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรม ตอนที่ 5 ทักษะที่ใช้ในการจัดการปัญหาพฤติกรรม และ ตอนที่ 6 ความต้องการในการฝึกอบรม ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของครู มีจำนวนข้อทั้งหมด 17 ข้อ ประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับข้อมูลพื้นฐานต่าง ๆ ของครู เช่น อายุ เพศ ระดับการศึกษา ตำแหน่งงาน ระดับชั้นที่สอน ประสบการณ์ในการสอน จำนวนนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน จำนวนการเข้ารับการฝึกอบรมที่ผ่านมา ลักษณะของแบบสอบถามเป็นแบบเลือกตอบ (Checklist)

ตอนที่ 2 ปัญหาพฤติกรรมที่พบในชั้นเรียน มีจำนวนข้อทั้งหมด 11 ข้อ ประกอบด้วยปัญหาพฤติกรรมรูปแบบต่างๆของนักเรียนที่พบในชั้นเรียน โดยกำหนดให้ผู้ตอบแบบสอบถามเลือกตอบความถี่ของการพบปัญหาพฤติกรรมรูปแบบต่าง ๆ ในชั้นเรียนตนเองด้วยมาตราประมาณค่า Likert-type scale 4 ระดับ ได้แก่

- 1 หมายถึง ไม่มี (0 ครั้ง)
- 2 หมายถึง บางครั้ง (น้อยกว่า 5 ครั้ง/วัน)
- 3 หมายถึง ค่อนข้างบ่อย (5-10 ครั้ง/วัน)
- 4 หมายถึง บ่อยมาก (มากกว่า 10 ครั้ง/วัน)

ตอนที่ 3 ความรู้เกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรม มีจำนวนข้อทั้งหมด 10 ข้อ ประกอบด้วยความรู้ที่เกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรม เช่น สาเหตุการเกิดปัญหาพฤติกรรม คำจำกัดความและลักษณะของปัญหาพฤติกรรม ในตอนที่ 3 นี้กำหนดให้ผู้ตอบแบบสอบถามเลือกตอบข้อที่คิดว่าถูกต้องด้วยการเลือกว่า ข้อความดังกล่าวถูกหรือผิด หากตอบถูกได้ 1 คะแนน ตอบผิดได้ 0 คะแนน

ตอนที่ 4 ทักษะและความวิตกกังวลที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรม มีจำนวนข้อทั้งหมด 19 ข้อ โดยแบ่งเป็นทักษะที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรม 9 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1-9 และความวิตกกังวลที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรม 10 ข้อ ได้แก่ ข้อ 10 – 19 ซึ่งความวิตกกังวลสามารถแบ่งออกเป็น 3 องค์ประกอบหลัก (ตาราง 3) ในแต่ละข้อของตอนที่ 4 นี้กำหนดให้ผู้ตอบแบบสอบถามเลือกมาตราวัดที่ตรงกับความคิดเห็นของตนเองมากที่สุดด้วยมาตราประมาณค่า Likert-type scale 4 ระดับ ได้แก่

- 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
- 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
- 3 หมายถึง เห็นด้วย
- 4 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

โดยมีการกำหนดเกณฑ์การแปลความหมายของคะแนนเฉลี่ยตามการคำนวณพิสัยดังนี้

- 3.26 – 4.00 หมายถึง มีทัศนคติหรือความวิตกกังวลอยู่ในระดับมากที่สุด
- 2.51 – 3.25 หมายถึง มีทัศนคติหรือความวิตกกังวลอยู่ในระดับมาก
- 1.76 – 2.50 หมายถึง มีทัศนคติหรือความวิตกกังวลอยู่ในระดับน้อย

1.00 – 1.75 หมายถึง มีทัศนคติหรือความวิตกกังวลอยู่ในระดับน้อยที่สุด

ตาราง 3.3 องค์ประกอบของความวิตกกังวลที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรม

ความวิตกกังวลที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรม	ข้อ	รวม
ด้านการรับรู้สมรรถนะของตนเองในการจัดการปัญหาพฤติกรรม	12,13,16	3
ด้านการได้รับการเตรียมความพร้อมในการจัดการปัญหาพฤติกรรม	10,11	2
ด้านการช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคคลที่เกี่ยวข้อง	14,15,17,18,19	5
รวมทั้งหมด		10

ตอนที่ 5 ทักษะที่ใช้ในการจัดการปัญหาพฤติกรรม มีจำนวนข้อทั้งหมด 24 ข้อ โดยแบ่งเป็นทั้งหมด 4 องค์ประกอบหลัก (ตาราง 4) ได้แก่ เทคนิคการป้องกัน เทคนิคการตอบสนองเชิงบวก เทคนิคการตอบสนองเชิงลบ และ เทคนิคการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล ในแต่ละข้อของตอนที่ 5 กำหนดให้ผู้ตอบแบบสอบถามเลือกมาตรวัดที่ตรงกับความคิดเห็นของตนเองมากที่สุดด้วยมาตราประมาณค่า Likert-type scale 4 ระดับ โดยแบ่งเป็น 2 มาตรวัด ได้แก่

1. มาตรวัดการปริมาณการปฏิบัติ ได้แก่

- 1 หมายถึง ไม่เคย
- 2 หมายถึง บางครั้ง
- 3 หมายถึง ค่อนข้างบ่อย
- 4 หมายถึง บ่อยมาก

โดยมีการกำหนดเกณฑ์การแปลความหมายของคะแนนเฉลี่ยดังนี้

- 3.26 – 4.00 หมายถึง มีปริมาณการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด
- 2.51 – 3.25 หมายถึง มีปริมาณการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก
- 1.76 – 2.50 หมายถึง มีปริมาณการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อย
- 1.00 – 1.75 หมายถึง มีปริมาณการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อยที่สุด

2. มาตรวัดคุณภาพการปฏิบัติ ได้แก่ 1 = ทำได้ไม่ดีเลย 2 = ทำได้แต่ไม่ค่อยดี 3 = ทำได้ค่อนข้างดี และ 4 = ทำได้ดีมาก

- 1 หมายถึง ทำได้ไม่ดีเลย
- 2 หมายถึง ทำได้แต่ไม่ค่อยดี
- 3 หมายถึง ทำได้ค่อนข้างดี
- 4 หมายถึง ทำได้ดีมาก

โดยมีการกำหนดเกณฑ์การแปลความหมายของคะแนนเฉลี่ยดังนี้

- 3.26 – 4.00 หมายถึง มีคุณภาพการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด
- 2.51 – 3.25 หมายถึง มีคุณภาพการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก
- 1.76 – 2.50 หมายถึง มีคุณภาพการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อย

1.00 – 1.75 หมายถึง มีคุณภาพการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อยที่สุด

ตาราง 3.4 องค์ประกอบของทักษะที่ใช้ในการจัดการปัญหาพฤติกรรม

ความวิตกกังวลที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรม	ข้อ	รวม
เทคนิคการป้องกัน	6, 14, 16, 17	4
เทคนิคการตอบสนองเชิงบวก	3, 4, 5, 11, 12, 15, 18, 21	8
เทคนิคการตอบสนองเชิงลบ	7, 8, 13, 19, 20	5
เทคนิคการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล	1, 2, 9, 10, 22, 23, 24	7
	รวมทั้งหมด	24

ตอนที่ 6 ความต้องการในการฝึกอบรม มีจำนวนข้อทั้งหมด 16 ข้อ แบ่งเป็น 1. คำถามเกี่ยวกับหัวข้อการฝึกอบรมที่ต้องการ รูปแบบวิธีการสอนและช่วงเวลาที่ต้องการในการฝึกอบรมจำนวน 14 ข้อ 2. คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับหัวข้อและรูปแบบอื่นๆที่ต้องการฝึกอบรมจำนวน 2 ข้อ ในแต่ละข้อของตอนที่ 6 กำหนดให้ผู้ตอบแบบสอบถามเลือกมาตรวัดที่ตรงกับความคิดเห็นของตนเองมากที่สุดและสามารถตอบคำถามปลายเปิดตามที่ตนเองต้องการได้ โดยในแต่ละข้อของคำถามข้อ 1. กำหนดให้ผู้ตอบแบบสอบถามเลือกมาตรวัดที่ตรงกับความคิดเห็นของตนเองมากที่สุดด้วยมาตรประมาณค่า Likert-type scale 4 ระดับ ได้แก่

- 1 หมายถึง ไม่ต้องการ
- 2 หมายถึง ต้องการเล็กน้อย
- 3 หมายถึง ต้องการ
- 4 หมายถึง ต้องการมาก

โดยมีการกำหนดเกณฑ์การแปลความหมายของคะแนนเฉลี่ยดังนี้

- 3.26– 4.00 หมายถึง มีความต้องการอยู่ในระดับมากที่สุด
- 2.51– 3.25 หมายถึง มีความต้องการอยู่ในระดับมาก
- 1.76– 2.50 หมายถึง มีความต้องการอยู่ในระดับน้อย
- 1.001.75 – หมายถึง มีความต้องการอยู่ในระดับน้อยที่สุด

ขั้นตอนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

แบบสอบถามความคิดเห็นนี้มีขั้นตอนการพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ ดังนี้

1. ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของครู ซึ่งรวมทั้งความรู้ ทักษะและทักษะของครูที่เกี่ยวข้องและความวิตกกังวลหรือความต้องการของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

2. ศึกษาแบบสอบถามความคิดเห็นด้านการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูในงานวิจัยที่ผ่านมา (เช่น Westling, 2010)
3. กำหนดโครงร่างของแบบสอบถามความคิดเห็นฯและร่างแบบสอบถามฯสำหรับงานวิจัยฉบับนี้ขึ้นเป็นภาษาอังกฤษ
4. นำแบบสอบถามความคิดเห็นฯ ไปตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงโดยผู้เชี่ยวชาญด้าน 3 ท่านทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ ได้แก่ อาจารย์ระดับมหาวิทยาลัยด้านการศึกษาพิเศษ ประเทศออสเตรเลียจำนวน 1 คน อาจารย์ระดับมหาวิทยาลัยด้านการศึกษาพิเศษ ประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 1 คน และอาจารย์ระดับมหาวิทยาลัยด้านการศึกษาพิเศษ ประเทศไทย จำนวน 1 คน โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (Item-Objective Congruence Index: IOC) ตั้งแต่ .66 ถึง 1.00
5. ปรับปรุงแบบสอบถามความคิดเห็นฯ ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญเพื่อให้ความเหมาะสมยิ่งขึ้น เช่น ปรับภาษาที่ใช้ในแบบสอบถามความคิดเห็นฯให้มีความกำกวมลดลง
6. แปลแบบสอบถามความคิดเห็นฯเป็นภาษาไทยโดยผู้วิจัยและนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญที่มีความเชี่ยวชาญทั้งด้านภาษาไทยและภาษาอังกฤษตรวจสอบ จำนวน 3 ท่าน ได้แก่ อาจารย์ระดับมหาวิทยาลัยด้านการศึกษาพิเศษ จำนวน 2 คน และอาจารย์ในโรงเรียน จำนวน 1 คน ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบในประเด็นที่กำหนด ได้แก่ ภาษาถูกต้องเข้าใจง่ายและชัดเจนหรือไม่ รูปแบบการจัดวางของแบบสอบถามเหมาะสมหรือไม่ และ ระยะเวลาที่ใช้ในการทำแบบสอบถามเหมาะสมหรือไม่ ทั้งนี้ข้อมูลเหล่านี้เป็นประโยชน์ในการตรวจสอบแบบสอบถามให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนในประเทศไทย
7. นำแบบสอบถามความคิดเห็นฯ ปรับแก้ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ จากนั้นนำไปทดลองใช้ (pilot) กับโรงเรียนที่ไม่ใช่ตัวอย่างวิจัย จำนวนครู 30 คน เพื่อตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน (internal consistency) ของแบบสอบถามความคิดเห็นฯ ด้วยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha) โดยมีเกณฑ์การประเมินความเที่ยงตามหลักของ George และ Mallery (2003) คือ

ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟามากกว่า 0.90 จะมีค่าเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ดีมาก

ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง 0.80 ถึง 0.89 จะมีค่าเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ดี

ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง 0.70 ถึง 0.79 จะมีค่าเที่ยงอยู่ในเกณฑ์พอใช้

ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง 0.60 ถึง 0.69 จะมีค่าเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ค่อนข้างต่ำ

ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง 0.50 ถึง 0.59 จะมีค่าเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ต่ำ

ค่าสัมประสิทธิ์น้อยกว่า 0.5 มีค่าความเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ที่รับไม่ได้

ผลจากการวิเคราะห์ค่าความเที่ยง พบว่า มีค่าความเที่ยงรายองค์ประกอบมีค่าความเที่ยงทุกตัวแปรสูงกว่าเกณฑ์ 0.50 ผลการตรวจสอบแสดงให้เห็นว่าทุกองค์ประกอบมีความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน ดังตาราง 5

ตาราง 3.5 การวิเคราะห์ค่าความเที่ยงจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ

ตัวแปรตัวบ่งชี้/	ค่าความเที่ยง
ตอนที่ 3 ความรู้เกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรม	0.55
ตอนที่ 4ก ทักษะที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรม	0.69
ตอนที่ 5 ทักษะที่ใช้ในการจัดการปัญหาพฤติกรรม	0.85
ตอนที่ 4ข ความวิตกกังวลที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรม	
ความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมในการจัดการปัญหาพฤติกรรม	0.89
ความวิตกกังวลด้านการช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคคลที่เกี่ยวข้อง	0.75
ความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเองในการจัดการปัญหาพฤติกรรม	0.58

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลทั้งหมด 5 เดือน ระหว่างเดือน ธันวาคม พ.ศ. 2559 ถึงเดือนเมษายน พ.ศ. 2560 โดยมีขั้นตอนดังนี้

ผู้วิจัยส่งจดหมายเชิญเข้าร่วมโครงการวิจัยและแบบสอบถามความคิดเห็นฯ ไปยังโรงเรียนที่ได้รับการสุ่มเป็นตัวอย่างวิจัย ทั้งหมด 26 โรงเรียน จำนวนครู 420 คน (โรงเรียนละ 15 คน ยกเว้นโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะที่ส่งไปโรงเรียนละ 30 คน) จากนั้นเมื่อโรงเรียนตอบรับเข้าร่วมโครงการวิจัย ทางผู้วิจัยจึงขอความอนุเคราะห์ให้โรงเรียนแจกแบบสอบถามความคิดเห็นฯ แก่ครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา จำนวน 15 ฉบับสำหรับโรงเรียนทั่วไปและโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม และจำนวน 30 ฉบับสำหรับโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะ หลังจากนั้นแต่ละโรงเรียนเก็บรวบรวมแบบสอบถามความคิดเห็นฯ จากครูทั้งหมด และส่งไปรษณีย์กลับมาที่ผู้วิจัย ภายในระยะเวลา 1 เดือนหลังจากที่ได้รับแบบสอบถามความคิดเห็นฯ

หลังจากผ่านไป 1 เดือน ผู้วิจัยได้รับอัตราการตอบกลับในครั้งที่ 1 อยู่ที่ 40 % จากแบบสอบถามทั้งหมด ดังนั้นผู้วิจัยจึงใช้เทคนิคในการติดตามผลหลังจากหมดเขตกำหนดการเพื่อเพิ่มอัตราการตอบกลับที่หลากหลาย (Wiersma & Jurs, 2009) เช่น การโทรศัพท์สอบถามโรงเรียนที่ยังไม่ส่งกลับมา รวมถึงการส่งจดหมายติดตามอย่างเป็นทางการ จนมีอัตราการตอบกลับอยู่ที่ 74.76 % คือได้ผู้ตอบแบบสอบถามความคิดเห็นจำนวนทั้งหมด 318 คน ซึ่งถือว่าอยู่อัตราการตอบกลับที่ยอมรับได้ (Wiersma & Jurs, 2009) หลังจากที่ได้ตรวจสอบแบบสอบถามความคิดเห็นฯ ทั้งหมดแล้ว ได้คัดแบบสอบถามความคิดเห็นฯ ที่ไม่เหมาะสมออกทั้งหมด 5 ฉบับ ดังนั้นในงานวิจัยครั้งนี้จึงมี

แบบสอบถามความคิดเห็นทั้งหมด 314 ฉบับที่เหมาะสมในการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป รายละเอียดการตอบกลับจำแนกตามประเภทโรงเรียน มีดังตาราง 6 ต่อไปนี้

ตาราง 3.6 จำนวนแบบสอบถามความคิดเห็นตอบกลับจากโรงเรียนจำแนกตามประเภทและสังกัดของโรงเรียน

สังกัด	ประเภทโรงเรียน		โรงเรียน การศึกษาพิเศษ	รวม
	โรงเรียนทั่วไป	โรงเรียนต้นแบบ เรียนรวม		
สำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐาน	75	49	42	164
สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร	91	61	-	150
รวม	166	110	42	318

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามความคิดเห็นฯ ใช้การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวอย่างและตัวแปรได้แก่ จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการเปรียบเทียบความแตกต่างของสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมและความวิตกกังวลของครูจำแนกตามประเภทโรงเรียนและตำแหน่งงานด้วยสถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง (Two way ANOVA) และเปรียบเทียบคู่ในกรณีความแปรปรวนแต่ละกลุ่มเท่ากันด้วยสถิติ Bonferroni และเปรียบเทียบรายคู่เมื่อความแปรปรวนไม่เท่ากันด้วย dunnett's T3 และการวิเคราะห์อิทธิพลสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อความวิตกกังวล วิเคราะห์ด้วยสถิติการวิเคราะห์การถดถอยเชิงพหุ (Multiple Regression)

บทที่ 4

ผลการวิจัย

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์งานวิจัย คือ 1. เพื่อวิเคราะห์และเปรียบเทียบสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน 2. เพื่อวิเคราะห์และเปรียบเทียบความวิตกกังวลในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน 3. เพื่อศึกษาอิทธิพลสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อความวิตกกังวล การนำเสนอในบทนี้จึงแบ่งออกเป็น 6 ตอนคือ ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของตัวอย่างวิจัย ตอนที่ 2 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรในการวิจัย ตอนที่ 3 การเปรียบเทียบสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน ตอนที่ 4 การเปรียบเทียบความวิตกกังวลของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน ตอนที่ 5 การวิเคราะห์อิทธิพลสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อความวิตกกังวลในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครู และตอนที่ 6 การวิเคราะห์ความต้องการในการฝึกอบรมของครู

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของตัวอย่างวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของตัวอย่างวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ 1) ข้อมูลพื้นฐานของครู และ 2) ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียน รายละเอียดดังต่อไปนี้

ข้อมูลพื้นฐานของครู

ตัวอย่างในการวิจัย คือ ครูในเขตกรุงเทพมหานครระดับประถมศึกษาในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานและโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 314 คน ผลจากการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานเกี่ยวกับข้อมูลทั่วไปของตัวอย่าง พบว่า ในภาพรวมส่วนใหญ่เป็นเพศหญิงจำนวน 242 คน (ร้อยละ 81.48) เมื่อพิจารณาจำแนกตามอายุ พบว่า ส่วนใหญ่มีอายุระหว่าง 31-40 ปีจำนวน 110 คน (ร้อยละ 36.54) เมื่อพิจารณาจำแนกตามการศึกษา พบว่า ส่วนใหญ่สำเร็จการศึกษาสูงสุดในระดับปริญญาตรี จำนวน 206 คน (ร้อยละ 65.61) เมื่อพิจารณาจำแนกตามขนาดสถานศึกษาพบว่า ส่วนใหญ่มีสถานศึกษาขนาดกลาง (จำนวนนักเรียน 500 – 1,499 คน) จำนวน 178 คน (ร้อยละ 57.23) เมื่อพิจารณาจำแนกตามตำแหน่งงาน พบว่า ส่วนใหญ่เป็นครูทั่วไป จำนวน 248 คน (ร้อยละ 78.98) เมื่อพิจารณาจำแนกตามระดับชั้นที่รับผิดชอบ พบว่า ในภาพรวมครูรับผิดชอบระดับชั้นประถมศึกษาที่ 1-3 มากที่สุด จำนวน 146 คน (ร้อยละ 48.50) เมื่อพิจารณาจำแนกตามประสบการณ์ในการสอน พบว่า ครูมีประสบการณ์ในการสอน 19 ปีขึ้นไปมากที่สุด จำนวน 97 คน (ร้อยละ 32.23) เมื่อพิจารณาจำแนกตามประสบการณ์ในการสอนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ พบว่า ส่วนใหญ่ครูไม่มีประสบการณ์ในการสอนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ จำนวน

162 คน (ร้อยละ 54.36) เมื่อพิจารณาจำแนกตามจำนวนการเข้ารับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ พบว่า ส่วนใหญ่ไม่มีการเข้ารับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ จำนวน 187 คน (ร้อยละ 61.11) อีกทั้งเมื่อพิจารณาจำแนกตามการอบรมเกี่ยวกับการช่วยเหลือเชิงบวก พบว่า ส่วนใหญ่ไม่เคยอบรมเกี่ยวกับการช่วยเหลือพฤติกรรมเชิงบวก จำนวน 230 คน (ร้อยละ 75.66)

เมื่อพิจารณาตามลักษณะโรงเรียนทั่วไป โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม และโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่าครูในโรงเรียนทั่วไป โรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีลักษณะเหมือนกับภาพรวมของตัวอย่างวิจัย เมื่อพิจารณาครูโรงเรียนเฉพาะความพิการพบว่า ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิงจำนวน 34 คน (ร้อยละ 87.18) เมื่อพิจารณาจำแนกตามอายุพบว่า ครูมีอายุมากกว่า 50 ปีมากที่สุด จำนวน 16 คน (ร้อยละ 39.02) เมื่อพิจารณาจำแนกตามการศึกษาพบว่า ส่วนใหญ่สำเร็จการศึกษาสูงสุดในปริญญาโท จำนวน 27 คน (ร้อยละ 64.29) เมื่อพิจารณาจำแนกตามขนาดสถานศึกษาพบว่า ส่วนใหญ่อยู่ในสถานศึกษาขนาดเล็ก (จำนวนนักเรียนน้อยกว่า 500 คน) จำนวน 41 คน (ร้อยละ 97.62) เมื่อพิจารณาจำแนกตามตำแหน่งงาน พบว่าส่วนใหญ่เป็นครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ จำนวน 42 คน (ร้อยละ 100.00) เมื่อพิจารณาจำแนกตามระดับชั้นที่รับผิดชอบ พบว่า ครูรับผิดชอบระดับชั้นประถมศึกษาที่ 4-6 มากที่สุด จำนวน 25 คน (ร้อยละ 60.98) เมื่อพิจารณาจำแนกตามประสบการณ์ในการสอนพบว่า ครูส่วนใหญ่มีประสบการณ์ในการสอน 19 ปีขึ้นไป จำนวน 29 คน (ร้อยละ 70.73) เมื่อพิจารณาจำแนกตามประสบการณ์ในการสอนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ พบว่า ส่วนใหญ่ครูมีประสบการณ์มากกว่า 9 ปี จำนวน 37 คน (ร้อยละ 88.10) เมื่อพิจารณาจำแนกตามจำนวนการเข้ารับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ พบว่าส่วนใหญ่เข้ารับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษมากกว่า 20 ชั่วโมง จำนวน 22 คน (ร้อยละ 52.38) เมื่อพิจารณาจำแนกตามการอบรมเกี่ยวกับการช่วยเหลือพฤติกรรมเชิงบวก พบว่า ส่วนใหญ่ไม่เคยอบรมเกี่ยวกับการช่วยเหลือพฤติกรรมเชิงบวก จำนวน 34 คน (ร้อยละ 85.00) ประเด็นที่ครูได้รับการอบรมเกี่ยวกับการช่วยเหลือพฤติกรรมเชิงบวก ประกอบด้วย การคัดกรองเด็กที่มีความต้องการพิเศษ Response to Intervention และเทคนิคการปรับพฤติกรรมเชิงบวก ดังรายละเอียดในตาราง 4.1

ตาราง 4.1 ข้อมูลพื้นฐานของครู

พื้นฐานของตัวอย่างวิจัย	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
เพศ	ชาย	34	21.79	16	15.69	5	12.82	55	18.52
	หญิง	122	78.21	86	84.31	34	87.18	242	81.48
	รวม	156	100.00	102	100.00	39	100.00	297	100.00
อายุ	น้อยกว่า 30 ปี	25	16.23	16	15.09	2	4.88	43	14.29
	31-40 ปี	62	40.26	39	36.79	9	21.95	110	36.54
	41-50 ปี	31	20.13	26	24.53	14	34.15	71	23.59
	มากกว่า 50 ปี	36	23.38	25	23.58	16	39.02	77	25.58

พื้นฐานของตัวอย่างวิจัย	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียน แกนนำเรียนร่วม		โรงเรียน เฉพาะความพิการ		รวม		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
รวม	154	100.00	106	100.00	41	100.00	301	100.00	
การศึกษา	ประกาศนียบัตรหรือเทียบเท่า	1	.61	3	2.78	0	0.00	4	1.27
	ปริญญาตรี	118	71.95	73	67.59	15	35.71	206	65.61
	ปริญญาโท	44	26.83	32	29.63	27	64.29	103	32.80
	ปริญญาเอก	1	0.61	-	-	-	-	1	.32
	รวม	164	100.00	108	100.00	42	100.00	314	100.00
ขนาดของ สถาน ศึกษา	ขนาดเล็ก (จำนวนนักเรียนน้อยกว่า 500 คน)	40	24.69	29	27.10	41	97.62	110	35.37
	ขนาดกลาง (จำนวนนักเรียน 500-1,499 คน)	102	62.96	75	70.09	1	2.38	178	57.23
	ขนาดใหญ่ (จำนวนนักเรียน 1,500-2,499คน)	9	5.56	3	2.80	-	-	12	3.86
	ขนาดใหญ่พิเศษ (จำนวนนักเรียนมากกว่า 2,500 คนขึ้นไป)	11	6.79	-	-	-	-	11	3.54
	รวม	162	100.00	107	100.00	42	100.00	311	100.00
ตำแหน่ง งาน	ครูทั่วไป	146	89.02	102	94.44	-	-	248	78.98
	ครูการศึกษาพิเศษ ในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม	18	10.98	6	5.56	-	-	24	7.64
	ครูการศึกษาพิเศษ ในโรงเรียนเฉพาะความพิการ	-	-	-	-	42	-	42	13.38
	รวม	164	100.00	108	100.00	42	100.00	314	100.00
	ระดับชั้นที่	ประถมศึกษาที่ 1-3	81	51.27	50	49.02	15	36.59	146
ประถมศึกษาที่ 4-6		55	34.81	31	30.39	25	60.98	111	36.88
ประถมศึกษาที่ 1-6		22	13.92	21	20.59	1	2.44	44	14.62
รวม		158	100.00	102	100.00	41	100.00	301	100.00
ประสบ การณ์ ในการ สอน	0-3 ปี	26	16.35	19	18.81	1	2.44	46	15.28
	4-6 ปี	26	16.35	19	18.81	2	4.88	47	15.61
	7-9 ปี	16	10.06	11	10.89	-	-	27	8.97
	10-12 ปี	25	15.72	12	11.88	3	7.32	40	13.29
	13-15 ปี	13	8.18	7	6.93	1	2.44	21	6.98
	16-18 ปี	11	6.92	7	6.93	5	12.20	23	7.64
	19 ปีขึ้นไป	42	26.42	26	25.74	29	70.73	97	32.23
รวม	159	100.00	101	100.00	41	100.00	301	100.00	
ประสบ การณ์ในการ สอนผู้เรียน ที่มีความ ต้องการ พิเศษ	ไม่มี	82	54.30	78	74.29	2	4.76	162	54.36
	น้อยกว่า 2 ปี	21	13.91	9	8.57	1	2.38	31	10.40
	3 - 5 ปี	23	15.23	9	8.57	-	-	32	10.74
	6 - 8 ปี	8	5.30	4	3.81	2	4.76	14	4.70
	มากกว่า 9 ปี	17	11.26	5	4.76	37	88.10	59	19.80
รวม	151	100.00	105	100.00	42	100.00	298	100.00	

พื้นฐานของตัวอย่างวิจัย	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียน แกนนำเรียนร่วม		โรงเรียน เฉพาะความพิการ		รวม		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
การเข้ารับ	ไม่มี	102	64.15	80	76.19	5	11.90	187	61.11
การ	น้อยกว่า 10 ชั่วโมง	24	15.09	14	13.33	12	28.57	50	16.34
ฝึกอบรม	11 - 15 ชั่วโมง	10	6.29	1	0.95	-	-	11	3.59
เกี่ยวกับ	16 - 20 ชั่วโมง	8	5.03	3	2.86	3	7.14	14	4.58
การศึกษา	มากกว่า 20 ชั่วโมง	15	9.43	7	6.67	22	52.38	44	14.38
พิเศษ	รวม	159	100.00	105	100.00	42	100.00	306	100.00
การอบรม	ไม่เคยได้รับการอบรม	113	71.07	83	79.05	34	85.00	230	75.66
เกี่ยวกับการ	เคยได้รับการอบรม	46	28.93	22	20.95	6	15.00	74	24.34
ช่วยเหลือ	รวม	159	100.00	105	100.00	40	100.00	304	100.00
พฤติกรรม									
เชิงบวก									

ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียน

ผลจากการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานเกี่ยวกับนักเรียนในห้องเรียนของตัวอย่าง พบว่าในภาพรวมมีนักเรียนในห้องเรียนจำนวน 31 - 40 คน เป็นจำนวน 121 คน (ร้อยละ 38.91) เมื่อพิจารณาตามลักษณะโรงเรียนทั่วไป โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม และโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่านักเรียนในโรงเรียนทั่วไปและโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีลักษณะเหมือนกับภาพรวม เมื่อพิจารณานักเรียนในโรงเรียนเฉพาะความพิการพบว่า ส่วนใหญ่มักมีนักเรียนในห้องเรียนจำนวนน้อยกว่า 20 คน (ร้อยละ 95.24) ดังรายละเอียดในตาราง 4.2

ตาราง 4.2 ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียน

พื้นฐานของตัวอย่างวิจัย	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำ เรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะ ความพิการ		รวม		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
จำนวน นักเรียนต่อ ห้องเรียน	น้อยกว่า 20 คน	14	8.70	7	6.48	40	95.24	61	19.61
	20 - 30 คน	65	40.37	53	49.07	1	2.38	119	38.26
	31 - 40 คน	74	45.96	46	42.59	1	2.38	121	38.91
	41 - 50 คน	6	3.73	1	0.93	-	-	7	2.25
	มากกว่า 50 คน	2	1.24	1	0.93	-	-	3	0.96
รวม		161	100.00	108	100.00	42	100.00	311	100.00

ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนด้านประเภทความบกพร่อง

เมื่อพิจารณานักเรียนด้านประเภทความบกพร่องของโรงเรียนทั่วไป พบว่านักเรียนที่ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษที่แสดงปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ย 3 คน และนักเรียนที่ไม่ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษที่แสดงปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ย 4 คน

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีค่าเฉลี่ยมากที่สุดจำนวน 3 คน รองลงมาคือ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินและนักเรียนที่มีภาวะออทิซึมมีค่าเฉลี่ย 2 คน และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางร่างกายและการเคลื่อนไหว นักเรียนที่มีความบกพร่องทางภาษาและการสื่อสาร นักเรียนที่มีความบกพร่องทางอารมณ์และพฤติกรรม และนักเรียนพิการซ้อนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด จำนวน 1 คน

เมื่อพิจารณานักเรียนด้านความบกพร่องของโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมโรงเรียน พบว่านักเรียนที่ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษที่แสดงปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ย 3 คน และนักเรียนที่ไม่ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษที่แสดงปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ย 8 คน โดยนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็นมีค่าเฉลี่ยมากที่สุดจำนวน 5 คน รองลงมาคือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีค่าเฉลี่ย 3 คน และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน นักเรียนที่มีความบกพร่องทางร่างกายและการเคลื่อนไหว นักเรียนพิการซ้อนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุดจำนวน 1 คน

เมื่อพิจารณานักเรียนด้านความบกพร่องของโรงเรียนเฉพาะความพิการพบว่ามีนักเรียนที่ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษที่แสดงปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ย 7 คน และนักเรียนที่ไม่ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษที่แสดงปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ย 4 คน โดยนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีค่าเฉลี่ยมากที่สุดจำนวน 7 คน รองลงมาคือ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางภาษาและการสื่อสาร และนักเรียนที่มีภาวะออทิซึมมีค่าเฉลี่ย 5 คน อีกทั้งนักเรียนที่มีความบกพร่องทางอารมณ์และพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด จำนวน 1 คน ดังรายละเอียดในตาราง 4.3

ตาราง 4.3 ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนด้านประเภทความบกพร่อง

พื้นฐานของตัวอย่างวิจัย	จำนวนคนเฉลี่ย		
	โรงเรียนทั่วไป	โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม	โรงเรียนเฉพาะความพิการ
1. ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษที่แสดงปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน	3	3	7
2. ความบกพร่องทางการเห็น	1	5	2
3. ความบกพร่องทางการได้ยิน	2	1	7
4. ความบกพร่องทางสติปัญญา	3	2	3
5. ความบกพร่องทางร่างกายและการเคลื่อนไหว	1	1	1
6. ความบกพร่องทางการเรียนรู้	3	3	2
7. ความบกพร่องทางภาษาและการสื่อสาร	1	2	5
8. ความบกพร่องทางอารมณ์และพฤติกรรม	1	2	1
9. ภาวะออทิซึม	2	2	5
10. พิการซ้อน	1	1	2
11. ไม่ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษที่แสดงปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน	4	8	4
รวม ได้รับการวินิจฉัยแล้ว : ไม่ได้รับการวินิจฉัย	3:4	3:8	7:4

ข้อมูลปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียน

ข้อมูลด้านปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนในภาพรวม พบว่า พฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียน มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.00$, $SD=0.81$) รองลงมาคือ พฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่ง ($M=1.84$, $SD=0.71$) และพฤติกรรมทำร้ายร่างกายตนเองมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.21$, $SD=0.58$)

สำหรับการพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนของโรงเรียนทั่วไป พบว่า พฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.12$, $SD=0.80$) รองลงมาคือ พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับกาลเทศะ ($M=1.96$, $SD=0.87$) และพฤติกรรมทำร้ายร่างกายตนเองมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.27$, $SD=0.67$) เมื่อพิจารณาปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนของโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า พฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.01$, $SD=0.85$) รองลงมาคือ พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับกาลเทศะ ($M=1.81$, $SD=0.73$) และ การกระทำสิ่งที่ขัด/ผิดกฎหมายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.13$, $SD=0.39$) เมื่อพิจารณาปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนของโรงเรียนความพิการ พบว่า พฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่งมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=1.73$, $SD=0.42$) รองลงมาคือ พฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียน ($M=1.52$, $SD=0.51$) และพฤติกรรมทำลายข้าวของมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.05$, $SD=0.22$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.4

ตาราง 4.4 ผลการวิเคราะห์ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียน

ลักษณะพฤติกรรม	mode	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. ไม่ปฏิบัติตามคำสั่ง (เช่น ปฏิเสธไม่ทำตามคำสั่งที่ครูบอก)	2	1.92	0.74	1.77	0.75	1.73	0.42	1.84	0.71
2. ก่อกวนชั้นเรียน (เช่น รบกวนการเรียนการสอน หรือการทำกิจกรรมระหว่างคาบเรียน)	2	2.12	0.80	2.01	0.85	1.52	0.51	2.00	0.81
3. พูดจากร้าวร้าว (เช่น ใช้วาจาข่มขู่ ต่ำว่าผู้อื่น)	2	1.71	0.76	1.58	0.62	1.22	0.34	1.60	0.69
4. ทำลายข้าวของ (เช่น ตั้งใจทำลายอุปกรณ์ข้าวของในชั้นเรียน)	1	1.36	0.71	1.23	0.54	1.05	0.22	1.27	0.62
5. แสดงพฤติกรรมซ้ำๆ (เช่น ตีแขนขึ้นลง หมุนตัวไปมา)	1	1.55	0.82	1.50	0.83	1.14	0.35	1.48	0.79
6. ถอนตัวออกจากสังคม (เช่น หลีกหนีกิจกรรมในชั้นเรียนหรือกับเพื่อนคนอื่น)	1	1.58	0.80	1.39	0.64	1.26	0.45	1.47	0.72
7. แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับกาลเทศะ (เช่น พูดเสียงดัง ทำเสียงก่อกวนไม่เหมาะสม)	2	1.96	0.87	1.81	0.73	1.12	0.33	1.80	0.81
8. กระทำสิ่งที่ขัดกฎหมาย (เช่น ขโมย ใช้สารเสพติด)	1	1.30	0.62	1.13	0.39	1.21	0.42	1.23	0.53
9. แสดงพฤติกรรมก้าวร้าวทางร่างกาย (เช่น ตีเตะ ใช้กำลังทะเลาะวิวาท)	1	1.65	0.73	1.64	0.63	1.17	0.38	1.58	0.68
10. ทำร้ายร่างกายตนเอง เช่น ตีตนเอง กัดอวัยวะตนเอง)	1	1.27	0.67	1.16	0.48	1.12	0.40	1.21	0.58

เมื่อพิจารณาปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนของครูทั่วไป พบว่า พฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.05$, $SD=0.82$) รองลงมาคือ พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับกาลเทศะ ($M=1.87$, $SD=0.80$) และพฤติกรรมทำร้ายร่างกายตนเองมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.20$, $SD=0.58$)

เมื่อพิจารณาปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า พฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.29$, $SD=0.81$) รองลงมา คือ พฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่ง ($M=2.24$, $SD=0.83$) และพฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่งมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.21$, $SD=0.51$)

เมื่อพิจารณาปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า พฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่งมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=1.73$, $SD=0.42$) รองลงมาคือ พฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียน ($M=1.52$, $SD=0.51$) และพฤติกรรมทำลายข้าวของมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.05$, $SD=0.22$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.5

ตาราง 4.5 ผลการวิเคราะห์ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนจำแนกตามตำแหน่งงาน

ข้อความ	mode	ครูทั่วไป		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. ไม่ปฏิบัติตามคำสั่ง (เช่น ปฏิเสธไม่ทำตามคำสั่งที่ครูบอก)	2	1.82	0.73	2.24	0.83	1.73	0.42	1.84	0.71
2. ก่อกวนชั้นเรียน (เช่น รบกวนการเรียนการสอน หรือการทำกิจกรรมระหว่างคาบเรียน)	2	2.05	0.82	2.29	0.81	1.52	0.51	2.00	0.81
3. พูดจាក้าวร้าว (เช่น ใช้วาจาข่มขู่ คำว่าผู้อื่น)	2	1.66	0.72	1.69	0.66	1.22	0.34	1.60	0.69
4. ทำลายข้าวของ (เช่น ตั้งใจทำลายอุปกรณ์ข้าวของในชั้นเรียน)	1	1.27	0.61	1.67	0.87	1.05	0.22	1.27	0.62
5. แสดงพฤติกรรมซ้ำๆ (เช่น ตีแชนขึ้นลง หมุนตัวไปมา)	1	1.49	0.80	1.96	0.95	1.14	0.35	1.48	0.79
6. ถอนตัวออกจากสังคม (เช่น หลีกหนีกิจกรรมในชั้นเรียนหรือกับเพื่อนคนอื่น)	1	1.47	0.71	1.88	0.95	1.26	0.45	1.47	0.72
7. แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับกาลเทศะ (เช่น พูดเสียงดัง ทำเสียงก่อกวนไม่เหมาะสม)	2	1.87	0.80	2.21	0.88	1.12	0.33	1.80	0.81
8. กระทำสิ่งที่ขัด/ผิดกฎหมาย (เช่น ขโมย ใช้สารเสพติด)	1	1.23	0.55	1.21	0.51	1.21	0.42	1.23	0.53
9. แสดงพฤติกรรมก้าวร้าวทางร่างกาย (เช่น ตี เตะ ใช้กำลังทะเลาะวิวาท)	1	1.64	0.68	1.75	0.79	1.17	0.38	1.58	0.68
10. ทำร้ายร่างกายตนเอง (เช่น ตีตนเอง กัดอวัยวะตนเอง)	1	1.20	0.58	1.50	0.72	1.12	0.40	1.21	0.58

การวิเคราะห์พฤติกรรมที่ครูรู้สึกจัดการได้ยากในชั้นเรียน

ผลการวิเคราะห์พฤติกรรมที่ครูรู้สึกว่าจัดการได้ยากในชั้นเรียน 3 อันดับแรก คือ พฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียน เป็นปัญหาพฤติกรรมที่จัดการได้ยากที่สุด รองลงมาคือ พฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่ง และพฤติกรรมพูดจากร้าวร้าว ตามลำดับ

การวิเคราะห์พฤติกรรมที่ครูมักพบบ่อยในชั้นเรียนในหนึ่งวัน

ผลการวิเคราะห์พฤติกรรมที่มักพบบ่อยในชั้นเรียนในหนึ่งวัน 3 อันดับแรก คือ พฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียนเป็นปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนมักพบบ่อยในชั้นเรียนในหนึ่งวันที่สุด รองลงมาคือ พฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่ง และพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับกาลเทศะ ตามลำดับ

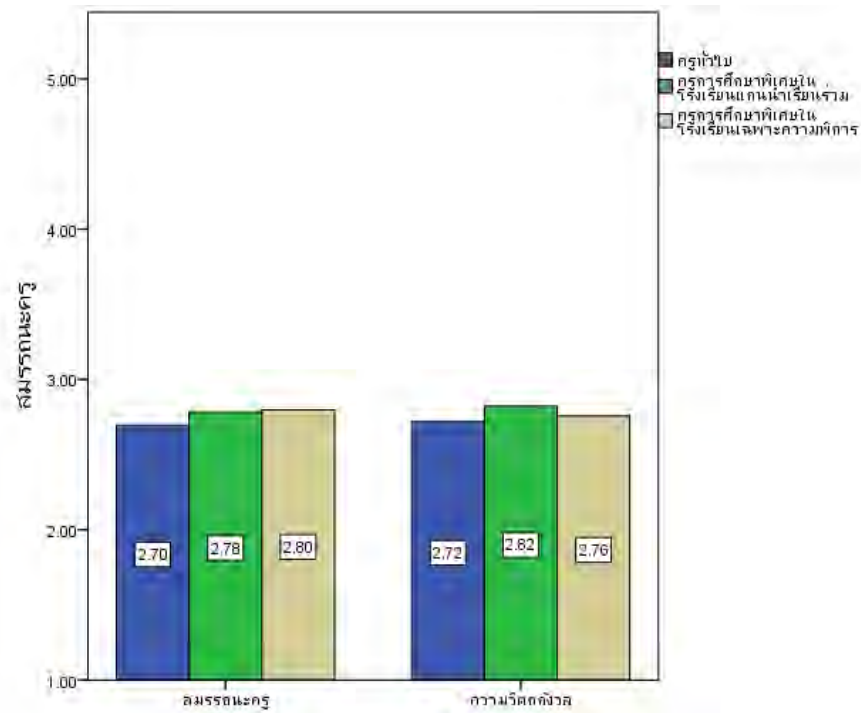
ตอนที่ 2 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรในการวิจัย

เมื่อพิจารณาในภาพรวมของตัวแปรในการวิจัย พบว่า สมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.72$, $SD=0.29$) และความวิตกกังวลมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.73$, $SD=0.43$) ทุกตัวมีค่าเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 2.59-2.82 เมื่อพิจารณาจำแนกตามตัวแปรสังเกตได้ของสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน พบว่า ความรู้ ($M=2.77$, $SD=0.63$) และทัศนคติ ($M=2.77$, $SD=0.32$) มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ทักษะมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.61$, $SD=0.41$)

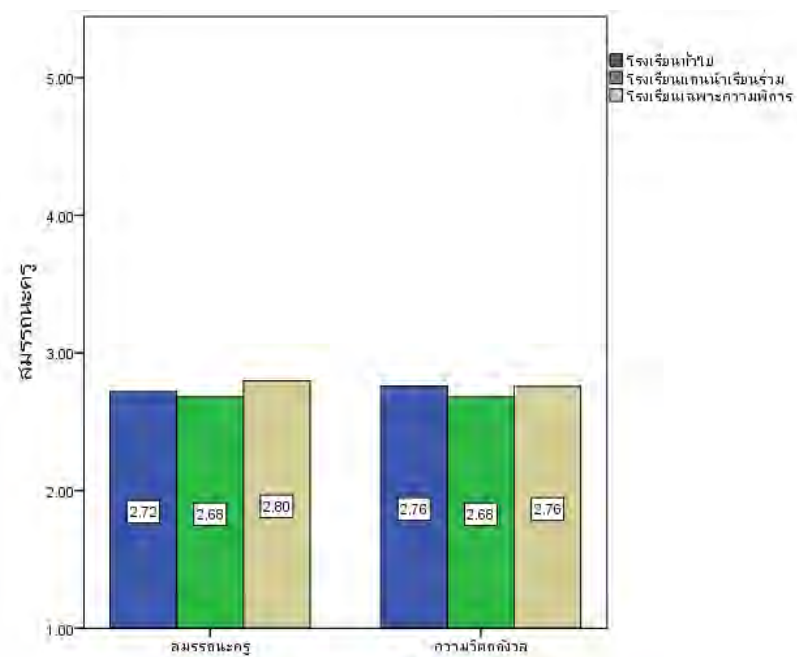
เมื่อพิจารณาจำแนกตามตัวแปรสังเกตได้ของความวิตกกังวล พบว่า ความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.82$, $SD=0.46$) รองลงมาคือความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเอง ($M=2.79$, $SD=0.44$) ความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.59$, $SD=0.71$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.6 และ รูปภาพ 4.1 และ 4.2

ตาราง 4.6 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรในการวิจัย

ตัวแปร/ตัวบ่งชี้	ระดับ	<i>M</i>	<i>SD</i>
สมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน	มาก	2.72	0.29
ความรู้	มาก	2.77	0.63
ทัศนคติ	มาก	2.77	0.32
ทักษะ	มาก	2.61	0.42
ความวิตกกังวล	มาก	2.73	0.43
ความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อม	มาก	2.59	0.71
ความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือ	มาก	2.82	0.46
ความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเอง	มาก	2.79	0.44



รูปภาพ 4.1 กราฟแท่งแสดงค่าเฉลี่ยของตัวแปรสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนและความวิตกกังวลจำแนกตามลักษณะโรงเรียน



รูปภาพ 4.2 กราฟแท่งแสดงค่าเฉลี่ยของตัวแปรสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนและความวิตกกังวลจำแนกตามตำแหน่งงาน

ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความรู้

ผลจากการวิเคราะห์สมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านความรู้ พบว่า มีคะแนนรวมเฉลี่ย 6.92 (คะแนนเต็ม 10) เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยรายภาพรวมรายชื่อ พบว่า ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัวมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=0.92$, $SD=0.28$) รองลงมา คือพฤติกรรมเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และการฝึกฝน ($M=0.89$, $SD=0.32$) และมนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์ ($M=0.89$, $SD=0.31$) อีกทั้งพฤติกรรมที่เป็นปัญหาคือ พฤติกรรมที่ทำให้เกิดความวุ่นวายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=0.22$, $SD=0.42$)

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านความรู้รายชื่อของโรงเรียนทั่วไป พบว่า ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัว ($M=0.90$, $SD=0.31$) และมนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์ ($M=0.90$, $SD=0.30$) มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด รองลงมาคือพฤติกรรมเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และการฝึกฝน ($M=0.89$, $SD=0.31$) และ พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนคือพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้จากภายนอกมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=0.24$, $SD=0.43$)

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านความรู้รายชื่อของโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัว มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=0.95$, $SD=0.21$) รองลงมาคือพฤติกรรมเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และการฝึกฝน ($M=0.86$, $SD=0.35$) และมนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์ ($M=0.86$, $SD=0.35$) นอกจากนี้ปัญหาพฤติกรรมที่เป็นปัญหาคือพฤติกรรมที่ทำให้เกิดความวุ่นวายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=0.25$, $SD=0.44$)

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านความรู้รายชื่อของโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากความต้องการพิเศษ ($M=0.95$, $SD=0.22$) และมนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=0.95$, $SD=0.22$) รองลงมาคือ พฤติกรรมเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และการฝึกฝน ($M=0.93$, $SD=0.26$) และพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนคือพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้จากภายนอกมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=0.07$, $SD=0.26$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.7

ตาราง 4.7 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความรู้จำแนกลักษณะโรงเรียน (N=314)

ตัวแปรข้อคำถาม/	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ความรู้	6.96	1.58	6.83	1.69	6.95	1.29	6.92	1.58
1. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยส่วนบุคคล	0.80	0.40	0.74	0.44	0.83	0.38	0.79	0.41
2. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากความเจ็บป่วยด้านร่างกาย	0.59	0.49	0.47	0.50	0.71	0.46	0.57	0.50

ตัวแปรข้อความถาม/	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
3. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากความต้องการพิเศษ	0.82	0.38	0.73	0.45	0.95	0.22	0.81	0.39
4. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัว	0.90	0.31	0.95	0.21	0.90	0.30	0.92	0.28
5. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยแวดล้อม	0.79	0.41	0.82	0.38	0.90	0.30	0.82	0.39
6. พฤติกรรมเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และการฝึกฝน	0.89	0.31	0.86	0.35	0.93	0.26	0.89	0.32
7. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนไม่สามารถแก้ไขให้ดีขึ้นได้	0.77	0.42	0.84	0.37	0.67	0.48	0.78	0.41
8. พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนคือพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้จากภายนอก	0.24	0.43	0.30	0.46	0.07	0.26	0.24	0.43
9. มนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์	0.90	0.30	0.86	0.35	0.95	0.22	0.89	0.31
10. พฤติกรรมที่เป็นปัญหาคือพฤติกรรมที่ทำให้เกิดความวุ่นวาย	0.26	0.44	0.25	0.44	0.02	0.15	0.22	0.42

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านความรู้รายข้อของครูทั่วไป พบว่าปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัวมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=0.92$, $SD=0.28$) รองลงมาคือพฤติกรรมเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และการฝึกฝน ($M=0.87$, $SD=0.34$) และมนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์ ($M=0.87$, $SD=0.33$) นอกจากนี้ พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนคือพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้จากภายนอก และพฤติกรรมที่เป็นปัญหาคือพฤติกรรมที่ทำให้เกิดความวุ่นวาย มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=0.27$, $SD=0.44$)

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านความรู้รายข้อของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า มนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=1.00$, $SD=0.00$) รองลงมาคือ พฤติกรรมเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และการฝึกฝน ($M=0.96$, $SD=0.20$) และปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัว และพฤติกรรมที่เป็นปัญหาคือพฤติกรรมที่ทำให้เกิดความวุ่นวายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=0.02$, $SD=0.15$)

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านความรู้รายข้อของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากความต้องการพิเศษ และมนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์ค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=0.95$, $SD=0.22$) รองลงมาปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัว และปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยแวดล้อม ($M=0.90$, $SD=0.30$) นอกจากนี้ พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนคือพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้จากภายนอกค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=0.07$, $SD=0.26$)

ดังรายละเอียดในตาราง 4.8

ตาราง 4.8 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความรู้จำแนกตามตำแหน่งงาน (N=314)

ตัวแปรข้อความ/	ครูทั่วไป		ครูการศึกษา พิเศษใน โรงเรียนแกน นำเรียนร่วม		ครูการศึกษา พิเศษใน โรงเรียนเฉพาะ ความพิการ		รวม	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	ความรู้	6.90	1.64	7.08	1.38	6.95	1.29	6.92
1. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยส่วนบุคคล	0.78	0.42	0.79	0.41	0.83	0.38	0.79	0.41
2. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากความเจ็บป่วยด้านร่างกาย	0.54	0.50	0.54	0.51	0.71	0.46	0.57	0.50
3. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากความต้องการพิเศษ	0.78	0.42	0.88	0.34	0.95	0.22	0.81	0.39
4. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัว	0.92	0.28	0.96	0.20	0.90	0.30	0.92	0.28
5. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยแวดล้อม	0.80	0.40	0.83	0.38	0.90	0.30	0.82	0.39
6. พฤติกรรมเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และการฝึกฝน	0.87	0.34	0.96	0.20	0.87	0.26	0.89	0.32
7. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนไม่สามารถแก้ไขให้ดีขึ้นได้	0.80	0.40	0.75	0.44	0.67	0.48	0.78	0.41
8. พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนคือพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้จากภายนอก	0.27	0.44	0.25	0.44	0.07	0.26	0.24	0.43
9. มนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์	0.87	0.33	1.00	0.00	0.95	0.22	0.89	0.31
10. พฤติกรรมที่เป็นปัญหาคือพฤติกรรมที่ทำให้เกิดความวุ่นวาย	0.27	0.44	0.13	0.34	0.02	0.15	0.22	0.42

ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรทัศนคติ

ผลจากการวิเคราะห์สมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านทัศนคติ รายชื่อ พบว่าในภาพรวมการช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่ายมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.57$, $SD=0.63$) รองลงมาคือการช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยเวลาพอสมควร ($M=3.54$, $SD=0.64$) และปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการสอนค่อนข้างมาก มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.85$, $SD=0.59$)

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านทัศนคติรายชื่อของโรงเรียนทั่วไป พบว่า การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่ายมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.63$, $SD=0.57$) รองลงมา การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยเวลาพอสมควร ($M=3.59$, $SD=0.58$) และปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการสอนค่อนข้างมากมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.75$, $SD=0.62$)

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านทัศนคติรายชื่อของโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่ายมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.64$, $SD=0.68$) รองลงมาคือ.3การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยเวลาพอสมควร ($M=3.62$, $SD=0.67$) อีกทั้งปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการสอนค่อนข้างมากมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.94$, $SD=0.62$)

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านทัศนคติรายข้อของโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่าการช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่าย ($M=3.12$, $SD=0.59$) และการช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยเวลาพอสมควรมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.12$, $SD=0.63$) รองลงมาคือ ครูคือปัจจัยสำคัญที่จะช่วยลดปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=3.05$, $SD=0.44$) และปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการสอนค่อนข้างมากมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.02$, $SD=0.27$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.9

ตาราง 4.9 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรทัศนคติจำแนกตามลักษณะโรงเรียน ($N=314$)

ตัวแปรข้อความ/ mode	ระดับ	โรงเรียน ทั่วไป		โรงเรียนแกน นำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะ ความพิการ		รวม		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
ทัศนคติ	-	มาก	2.81	0.34	2.72	0.30	2.73	0.22	2.77	0.32
1. ครูคือปัจจัยสำคัญที่จะช่วยลด ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน	3	มาก	3.12	0.55	3.11	0.57	3.05	0.44	3.11	0.54
2. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่ง ผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการ สอนค่อนข้างมาก	2	น้อย	1.75	0.62	1.94	0.62	2.02	0.27	1.85	0.59
3. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนทำให้ครู เครียดมากขึ้น	2	น้อย	2.03	0.68	2.25	0.66	2.08	0.34	2.11	0.65
4. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผล ต่อประสิทธิภาพการสอนของครู	2	น้อย	2.16	0.73	2.25	0.74	2.12	0.45	2.18	0.70
5. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีส่วน ทำให้ครูคิดจะลาออกจากงาน	3	มาก	3.09	0.91	3.18	0.73	2.83	0.54	3.08	0.81
6. ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนทำให้ โอกาสในการเรียนรู้ของผู้เรียนลดน้อยลง	2	น้อย	1.85	0.68	1.82	0.67	2.07	0.46	1.87	0.65
7. ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนทำให้โอกาส ในการเรียนรู้ของผู้เรียนคนอื่นลดลง	2	น้อย	1.89	0.69	2.12	0.68	2.12	0.50	2.00	0.67
8. การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้อง อาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่าย	3	มากที่สุด	3.63	0.57	3.64	0.68	3.12	0.59	3.57	0.63
9. การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้อง อาศัยเวลาพอสมควร	3	มากที่สุด	3.59	0.58	3.62	0.67	3.12	0.63	3.54	0.64

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านทัศนคติรายข้อของครูทั่วไป พบว่า การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่าย ($M=3.61$, $SD=0.63$) และการช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยเวลาพอสมควร มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.61$, $SD=0.60$) รองลงมาคือพฤติกรรมของผู้เรียนมีส่วนทำให้ครูคิดจะลาออกจากงาน ($M=3.12$, $SD=0.84$) อีกทั้งปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการสอนค่อนข้างมากมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.83$, $SD=0.62$)

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านทัศนคติรายข้อของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่าย มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.88$, $SD=0.34$) รองลงมาคือ การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยเวลาพอสมควร ($M=3.54$, $SD=0.78$) อีกทั้งปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการสอนค่อนข้างมาก ($M=1.83$, $SD=0.70$) และปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนทำให้โอกาสในการเรียนรู้ของผู้เรียนลดน้อยลงมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.83$, $SD=0.76$)

เมื่อพิจารณาสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนด้านทัศนคติรายข้อของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่าย ($M=3.12$, $SD=0.59$) และการช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยเวลาพอสมควร มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.12$, $SD=0.63$) รองลงมาครูคือปัจจัยสำคัญที่จะช่วยลดปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=3.05$, $SD=0.44$) และปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการสอนค่อนข้างมากมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.02$, $SD=0.27$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.10

ตาราง 4.10 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรทัศนคติจำแนกตามตำแหน่งงาน (N=314)

ตัวแปร/ข้อความ	mode	ระดับ	ครูทั่วไป		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ทัศนคติ	-	มาก	2.77	0.33	2.84	0.31	2.73	0.22	2.77	0.32
1. ครูคือปัจจัยสำคัญที่จะช่วยลดปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน	3	มาก	3.10	0.56	3.25	0.53	3.05	0.44	3.11	0.54
2. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการสอนค่อนข้างมาก	2	น้อย	1.83	0.62	1.83	0.70	2.02	0.27	1.85	0.59
3. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนทำให้ครูเครียดมากขึ้น	2	น้อย	2.12	0.67	2.04	0.75	2.08	0.34	2.11	0.65
4. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลต่อประสิทธิภาพการสอนของครู	2	น้อย	2.20	0.75	2.17	0.64	2.12	0.45	2.18	0.70
5. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีส่วนทำให้ครูคิดจะลาออกจากงาน	3	มาก	3.12	0.84	3.17	0.92	2.83	0.54	3.08	0.81
6. ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนทำให้โอกาสในการเรียนรู้ของผู้เรียนลดน้อยลง	2	น้อย	1.84	0.66	1.83	0.76	2.07	0.46	1.87	0.65
7. ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนทำให้โอกาสในการเรียนรู้ของผู้เรียนคนอื่นลดลง	2	น้อย	1.99	0.69	1.92	0.72	2.12	0.50	2.00	0.67
8. การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่าย	3	มากที่สุด	3.61	0.63	3.88	0.34	3.12	0.59	3.57	0.63
9. การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยเวลาพอสมควร	3	มากที่สุด	3.61	0.60	3.54	0.78	3.12	0.63	3.54	0.64

ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรทักษะ

ผลจากการวิเคราะห์นำเสนอในประเด็นปริมาณการปฏิบัติ และคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะทั้ง 4 องค์ประกอบได้แก่ การป้องกัน การช่วยเหลือเฉพาะบุคคล การตอบสนองเชิงบวก และการตอบสนองเชิงลบ

ผลจากการวิเคราะห์ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในภาพรวม พบว่า มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับน้อย ($M=2.43$, $SD=0.41$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในภาพรวม มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M=2.65$, $SD=0.52$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในภาพรวม มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับน้อย ($M=2.49$, $SD=0.55$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในภาพรวม มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับน้อย ($M=2.44$, $SD=0.44$) และปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบค่าเฉลี่ยในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M=2.16$, $SD=0.51$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในภาพรวม พบว่า มอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.84$, $SD=0.84$) รองลงมา คือ การเปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน ($M=2.76$, $SD=0.78$) ปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียน เช่นทำความสะอาดทางเดินในโรงเรียน ให้ครูคอยสอดส่องสนามเด็กเล่นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.25$, $SD=0.85$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล พบว่า สาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.66$, $SD=0.79$) รองลงมาคือ เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียน ($M=2.60$, $SD=0.73$) และ ใช้แผนการจัดการพฤติกรรมที่วางไว้ในการแก้ไขปัญหาพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยที่น้อยที่สุด ($M=2.28$, $SD=0.73$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในภาพรวม พบว่า เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัลมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.04$, $SD=0.78$) รองลงมาคือ ให้สัญญาณเตือน หรือย้ำเตือน ($M=2.72$, $SD=0.75$) และเพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.56$, $SD=0.79$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในภาพรวม พบว่า ว่ากล่าว ตักเตือน ดุ นักเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.71$, $SD=0.84$) รองลงมาคือลงโทษด้วยวิธีอื่นๆที่ไม่รุนแรงทั้งทางวาจาและทางกาย ($M=2.13$, $SD=0.83$) และลงโทษทางกายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.95$, $SD=0.67$)

ผลจากการวิเคราะห์คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในภาพรวม พบว่ามีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M=2.59$, $SD=0.24$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในภาพรวม มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M=2.71$, $SD=0.48$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในภาพรวม มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M=2.56$, $SD=0.46$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการ

ตอบสนองเชิงบวกในภาพรวม มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M=2.63$, $SD=0.43$) และ คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในภาพรวม มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับน้อย ($M=2.45$, $SD=0.54$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในภาพรวม พบว่า มอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือ ($M=2.78$, $SD=0.62$) และเปลี่ยน/ปรับวิธีการสอน หรือ งานที่มอบหมาย หรือ การประเมินผล ($M=2.78$, $SD=0.59$) มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด และรองลงมาคือ เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน ($M=2.77$, $SD=0.61$) และปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียน เช่น ทำความสะอาดทางเดินในโรงเรียน ให้ครูคอยสอดส่องสนามเด็กเล่นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.50$, $SD=0.75$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในภาพรวม พบว่า เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.69$, $SD=0.61$) รองลงมาคือ หาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน ($M=2.63$, $SD=0.60$) และสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนโดยตรง และจดบันทึกสั้นๆหรือบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.44$, $SD=0.62$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในภาพรวม พบว่า เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัลมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.99$, $SD=0.60$) รองลงมาคือให้สัญญาณเตือน หรือย่ำเตือน ($M=2.83$, $SD=0.60$) และเพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.33$, $SD=0.81$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในภาพรวม พบว่า ลงโทษทางกายมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.64$, $SD=0.71$) รองลงมาคือ ตัดคะแนนความประพฤติ ($M=2.61$, $SD=0.76$) และว่ากล่าว ตักเตือน ดู นักเรียน มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.24$, $SD=0.66$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.11

ตาราง 4.11 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรทักษะ ($N=314$)

ตัวแปรชื่อคำถาม/	ปริมาณการปฏิบัติ				คุณภาพการปฏิบัติ			
	Mode	M	SD	ระดับ	Mode	M	SD	ระดับ
ทักษะ		2.43	0.41	น้อย		2.59	0.24	น้อย
การป้องกัน		2.65	0.52	มาก		2.71	0.48	มาก
1. มอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือ	3	2.84	0.84	มาก	3	2.78	0.62	มาก
2. เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน เช่น การจัดที่นั่ง	3	2.76	0.78	มาก	3	2.77	0.61	มาก
3. เปลี่ยนปรับวิธีการสอน หรือ งานที่มอบหมาย/หรือ การประเมินผล	3	2.73	0.73	มาก	3	2.78	0.59	มาก
4. ปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียน เช่น ทำความสะอาดทางเดินในโรงเรียน ให้ครูคอยสอดส่องสนามเด็กเล่น	2	2.25	0.85	น้อย	3	2.50	0.75	น้อย

ตัวแปรข้อความ/	ปริมาณการปฏิบัติ				คุณภาพการปฏิบัติ			
	Mode	M	SD	ระดับ	Mode	M	SD	ระดับ
การช่วยเหลือเฉพาะบุคคล		2.49	0.55	น้อย		2.56	0.46	มาก
5. สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน	2	2.52	0.76	มาก	3	2.47	0.59	น้อย
6. สังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนโดยตรงและจดบันทึกสั้นๆหรือบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรม	2	2.42	0.75	น้อย	2	2.44	0.62	น้อย
7. ค้นหาสิ่งเร้าที่ระบุสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรม	2	2.54	0.82	น้อย	3	2.58	0.60	มาก
8. ค้นหาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน	3	2.66	0.79	มาก	3	2.63	0.60	มาก
9. ใช้แผนการจัดการพฤติกรรมที่วางไว้ในการแก้ไขปัญหาพฤติกรรม	2	2.28	0.73	น้อย	3	2.52	0.68	มาก
10. ปรึกษาครูผู้เชี่ยวชาญหรือผู้เชี่ยวชาญอื่นๆในโรงเรียน	2	2.42	0.81	มาก	3	2.60	0.66	มาก
11. เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียน	2	2.60	0.73	มาก	3	2.69	0.61	มาก
การตอบสนองเชิงบวก		2.44	0.44	น้อย		2.63	0.43	มาก
12. ใช้เวลาออก (Time-out)	2	2.28	0.79	น้อย	3	2.38	0.67	น้อย
13. งดกิจกรรมที่ชอบ หรือสิทธิต่างๆ หรือการให้คะแนน	2	2.19	0.82	น้อย	3	2.60	0.68	มาก
14. ให้สัญญาณเตือน หรือย้ำเตือน	2	2.72	0.75	มาก	3	2.82	0.61	มาก
15. เบี่ยงเบนความสนใจนักเรียนไปสิ่งอื่นเพื่อให้นักเรียนละหรือเลิกแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา	2	2.62	0.80	มาก	3	2.65	0.60	มาก
16. เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนนหรือรางวัล	3	3.04	0.78	มาก	3	2.99	0.60	มาก
17. พูดคุยอภิปรายกับนักเรียนคนนั้นๆเพื่อหาสาเหตุและแนวทางการแก้ไข	2	2.59	0.78	มาก	3	2.64	0.63	มาก
18. เพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้น	1	1.56	0.79	น้อยที่สุด	3	2.33	0.81	น้อย
19. ดึงความสนใจโดยการเรียกชื่อนักเรียนที่แสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา	2	2.55	0.81	น้อย	3	2.63	0.61	มาก
การตอบสนองเชิงลบ		2.16	0.51	น้อย		2.45	0.54	น้อย
20. ว่ากล่าว ตักเตือน ดุ นักเรียน	2	2.71	0.84	มาก	2	2.24	0.66	น้อย
21. ลงโทษทางกาย เช่น การตี การให้นักเรียนเคาะโต๊ะ การสก็อตจัม การนั่งบนเก้าอี้	2	1.95	0.67	น้อย	3	2.64	0.71	มาก
22. ลงโทษด้วยวิธีอื่นที่ไม่รุนแรงทั้งทางวาจาและทางกาย เช่น การให้ยืนบนเก้าอี้ การให้ทำความสะอาดห้อง	2	2.13	0.83	น้อย	2	2.39	0.76	น้อย
23. ให้นักเรียนรับผิดชอบต่อสิ่งที่ทำลงไปเพื่อเป็นบทเรียน เช่น หากนักเรียนทำลายข้าวของให้ซ่อมแซมของทดแทน	2	2.04	0.83	น้อย	2	2.38	0.72	น้อย
24. ตัดคะแนนความประพฤติ	2	1.97	0.79	น้อย	3	2.61	0.76	มาก

เมื่อพิจารณาปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในโรงเรียนทั่วไป พบว่ามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.45, SD=0.40$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.65, SD=0.53$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในโรงเรียนทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.46, SD=0.51$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.48, SD=0.44$) และปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.19, SD=0.51$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนทั่วไป พบว่ามอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.90, SD=0.86$) รองลงมาคือเปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน ($M=2.74, SD=0.77$) และปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.26, SD=0.90$)

เมื่อพิจารณารายชื่อปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในโรงเรียนทั่วไป พบว่าหาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.59, SD=0.75$) รองลงมาคือสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.55, SD=0.73$) และเก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียน ($M=2.55, SD=0.66$) นอกจากนั้นใช้แผนการจัดการพฤติกรรมที่วางไว้ในกรณีแก้ไขปัญหาพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.23, SD=0.80$)

เมื่อพิจารณารายชื่อปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนทั่วไป พบว่าเสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัลมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.06, SD=0.76$) รองลงมาคือให้สัญญาณเตือน หรือ ย้ำเตือน ($M=2.80, SD=0.75$) และเพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.67, SD=0.87$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนทั่วไป พบว่า การว่ากล่าว ตักเตือน ดุ นักเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.17, SD=0.78$) รองลงมาคือให้นักเรียนรับผิดชอบต่อสิ่งที่ทำลงไปเพื่อเป็นบทเรียน ($M=2.09, SD=0.82$) และลงโทษทางกาย มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.89, SD=0.62$)

เมื่อพิจารณาปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่ามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.41, SD=0.40$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.65, SD=0.50$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.40, SD=0.47$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.38, SD=0.45$) และปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.21, SD=0.52$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่ามอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.92$, $SD=0.81$) รองลงมาคือ เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน ($M=2.73$, $SD=0.69$) และเปลี่ยน/ปรับวิธีการสอน หรือ งานที่มอบหมาย หรือการประเมินผล ($M=2.73$, $SD=0.64$) และปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.23$, $SD=0.83$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า หาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.63$, $SD=0.70$) รองลงมาคือ เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียน ($M=2.54$, $SD=0.65$) และปรึกษาครูผู้เชี่ยวชาญหรือผู้เชี่ยวชาญอื่น ๆ ในโรงเรียน มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.25$, $SD=2.76$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัลมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.98$, $SD=0.71$) รองลงมาคือ ให้สัญญาณเตือน หรือย่ำเตือน ($M=2.76$, $SD=0.67$) อีกทั้งเพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.37$, $SD=0.79$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า การว่ากล่าว ตักเตือน ดู นักเรียน มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.75$, $SD=0.78$) รองลงมาคือ ให้นักเรียนรับผิดชอบต่อสิ่งที่ทำลงไปเพื่อเป็นบทเรียน ($M=2.14$, $SD=0.86$) และตัดคะแนนความประพฤติมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.97$, $SD=0.84$)

เมื่อพิจารณาปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่ามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.45$, $SD=0.46$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.60$, $SD=0.58$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.83$, $SD=0.77$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่า ($M=2.44$, $SD=0.41$) และปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=1.91$, $SD=0.42$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.91$, $SD=1.00$) รองลงมาคือ เปลี่ยน/ปรับวิธีการสอน หรือ งานที่มอบหมาย หรือ การประเมินผล ($M=2.84$, $SD=1.00$) และปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.26$, $SD=0.72$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.09$, $SD=0.72$) รองลงมาคือ หาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา

เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน ($M=3.05$, $SD=1.03$) และใช้แผนการจัดการพฤติกรรมที่วางไว้ในกรณีแก้ไขปัญหาพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.42$, $SD=0.73$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัลมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.07$, $SD=1.05$) รองลงมาคือ พูดคุยอภิปรายกับนักเรียนคนนั้นๆ เพื่อหาสาเหตุและแนวทางการแก้ไข ($M=2.76$, $SD=0.98$) และเพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.30$, $SD=0.54$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า การว่ากล่าว ตักเตือน ดู นักเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.57$, $SD=1.16$) รองลงมาคือลงโทษด้วยวิธีอื่นๆที่ไม่รุนแรงทั้งทางวาจาและทางกาย ($M=1.89$, $SD=0.67$) และให้นักเรียนรับผิดชอบต่อสิ่งที่ทำลงไปเพื่อเป็นบทเรียน มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.57$, $SD=0.67$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.12

ตาราง 4.12 ค่าสถิติพื้นฐานปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรทักษะจำแนกตามลักษณะโรงเรียน ($N=314$)

ตัวแปรข้อความ/ Mode	ระดับ	ปริมาณการปฏิบัติ								
		โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
ทักษะ		น้อย	2.45	0.40	2.41	0.40	2.45	0.46	2.43	0.41
การป้องกัน		มาก	2.65	0.53	2.65	0.50	2.60	0.58	2.65	0.52
1. มอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือ	3	มาก	2.90	0.86	2.92	0.81	2.39	0.69	2.84	0.84
2. เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน เช่น การจัดที่นั่ง	3	มาก	2.74	0.77	2.73	0.69	2.91	1.00	2.76	0.78
3. เปลี่ยนปรับวิธีการสอน หรือ งาน/ที่มอบหมาย หรือ การประเมินผล	3	มาก	2.70	0.70	2.73	0.64	2.84	1.00	2.73	0.73
4. ปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียน เช่น ทำความสะอาดทางเดินในโรงเรียน ให้ครูคอยสอดส่องสนามเด็กเล่น	2	น้อย	2.26	0.90	2.23	0.83	2.26	0.72	2.25	0.85
การช่วยเหลือเฉพาะบุคคล		น้อย	2.46	0.51	2.40	0.47	2.83	0.77	2.49	0.55
5. สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน	2	น้อย	2.55	0.73	2.27	0.70	3.09	0.72	2.52	0.76
6. สังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนโดยตรงและจดบันทึกสั้นๆหรือบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรม	2	น้อย	2.36	0.70	2.33	0.70	2.90	0.87	2.42	0.75
7. ค้นหาสิ่งเร้าเพื่อระบุสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรม	2	น้อย	2.55	0.79	2.51	0.67	2.56	1.21	2.54	0.82
8. หาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน	3	มาก	2.59	0.75	2.63	0.70	3.05	1.03	2.66	0.79

ตัวแปรข้อความ/	Mode	ระดับ	ปริมาณการปฏิบัติ							
			โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
9. ใช้แผนการจัดการพฤติกรรมที่วางไว้ใน การแก้ไข ปัญหาพฤติกรรม	2	น้อย	2.23	0.80	2.29	0.62	2.42	0.73	2.28	0.73
10. ปรึกษาครูผู้เชี่ยวชาญ หรือผู้เชี่ยวชาญอื่น ๆ ในโรงเรียน	2	มาก	2.42	0.77	2.25	0.76	2.84	0.92	2.42	0.81
11. เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียน	2	มาก	2.55	0.66	2.54	0.65	2.97	1.02	2.60	0.73
การตอบสนองเชิงบวก		น้อย	2.48	0.44	2.38	0.45	2.44	0.41	2.44	0.44
12. ใช้เวลานอก (Time-out)	2	น้อย	2.29	0.81	2.18	0.68	2.49	0.91	2.28	0.79
13. งดกิจกรรมที่ชอบ หรือสิทธิต่างๆ หรือการให้คะแนน	2	น้อย	2.28	0.82	2.03	0.89	2.25	0.61	2.19	0.82
14. ให้สัญญาณเตือน หรือย้ำเตือน	2	มาก	2.80	0.75	2.76	0.75	2.29	0.62	2.72	0.75
15. เปรียบเบนความสนใจนักเรียนไปสิ่งอื่นเพื่อให้ นักเรียนละหรือเลิกแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา	2	มาก	2.64	0.75	2.57	0.67	2.66	1.22	2.62	0.80
16. เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัล	3	มาก	3.06	0.76	2.98	0.71	3.07	1.05	3.04	0.78
17. พูดคุยอภิปรายกับนักเรียนคนนั้นๆ เพื่อหาสาเหตุและแนวทางการแก้ไข	2	น้อย	2.55	0.75	2.59	0.74	2.76	0.98	2.59	0.78
18. เพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้น	1	น้อยที่สุด	1.67	0.87	1.48	0.71	1.30	0.54	1.56	0.79
19. ดึงความสนใจโดยการเรียกชื่อนักเรียนที่แสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา	2	น้อย	2.58	0.83	2.44	0.72	2.71	0.96	2.55	0.81
การตอบสนองเชิงลบ		มาก	2.19	0.51	2.21	0.52	1.91	0.42	2.16	0.51
20. ว่ากล่าว ตักเตือน ดู นักเรียน	2	มาก	2.71	0.78	2.75	0.78	2.57	1.16	2.71	0.84
21. ลงโทษทางกาย เช่น การตี การให้ยืนบนเคาะโต๊ะ การสก็อตตี้ม การนั่งบนขา	2	น้อยที่สุด	1.89	0.62	2.07	0.71	1.88	0.77	1.95	0.67
22. ลงโทษด้วยวิธีอื่นที่ไม่รุนแรงทั้งทางวาจาและทางกาย เช่น การให้ยืนบนเก้าอี้, การให้ทำความสะอาดห้อง	2	น้อย	2.19	0.90	2.13	0.77	1.89	0.67	2.13	0.83
23. ให้นักเรียนรับผิดชอบต่อสิ่งที่ทำลงไปเพื่อเป็นบทเรียน เช่น หากนักเรียนทำลายข้าวของให้ซ่อมแซมของทดแทน	2	น้อย	2.09	0.82	2.14	0.86	1.57	0.67	2.04	0.83
24. ตัดคะแนนความประพฤติ	2	น้อย	2.05	0.76	1.97	0.84	1.66	0.75	1.97	0.79

เมื่อพิจารณาปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในครูทั่วไป พบว่ามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.56$, $SD=0.44$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในครูทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.65$,

SD=0.53) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในครูทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.46$, $SD=0.51$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในครูทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.56$, $SD=0.45$) และปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในครูทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.54$, $SD=0.57$)

เมื่อพิจารณารายชื่อปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในครูทั่วไป พบว่า มอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.90$, $SD=0.53$) รองลงมาคือเปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน ($M=2.74$, $SD=0.86$) และปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียนเช่นทำความสะอาดทางเดินในโรงเรียน ให้ครูคอยสอดส่องสนามเด็กเล่นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.26$, $SD=0.90$)

เมื่อพิจารณารายชื่อปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในครูทั่วไป พบว่า สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน ค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.59$, $SD=0.75$) รองลงมาคือ สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.55$, $SD=0.73$) ค้นหาสิ่งเร้าเพื่อระบุสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรม ($M=2.55$, $SD=0.79$) และเก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียน ($M=2.55$, $SD=0.66$)

เมื่อพิจารณารายชื่อปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในครูทั่วไป พบว่า เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัล มากที่สุด ($M=3.06$, $SD=0.76$) รองลงมาคือ ให้สัญญาณเตือน หรือย้ำเตือน ($M=2.80$, $SD=0.75$) และเพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.67$, $SD=0.87$)

เมื่อพิจารณารายชื่อปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบของครูทั่วไป พบว่า ว่ากล่าว ตักเตือน ดุ นักเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.71$, $SD=0.78$) รองลงมาคือ ลงโทษด้วยวิธีอื่นๆ ที่ไม่รุนแรงทั้งทางวาจาและทางกาย ($M=2.19$, $SD=0.90$) และลงโทษทางกายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.89$, $SD=0.62$)

เมื่อพิจารณาปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่ามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.59$, $SD=0.39$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.65$, $SD=0.50$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.40$, $SD=0.47$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.60$, $SD=0.41$) และปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในครูทั่วไป ค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.45$, $SD=0.51$)

เมื่อพิจารณารายชื่อปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียน แกนนำเรียนร่วม พบว่า มอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.92$,

SD=0.81) รองลงมาคือ เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน ($M=2.73$, $SD=0.69$) และเปลี่ยน/ปรับวิธีการสอน หรือ งานที่มอบหมาย หรือ การประเมินผล ($M=2.73$, $SD=0.64$)

เมื่อพิจารณารายชื่อปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า สาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.63$, $SD=0.70$) รองลงมาคือ เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียน ($M=2.54$, $SD=0.65$) และปรึกษาครูผู้เชี่ยวชาญหรือผู้เชี่ยวชาญอื่น ๆ ในโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.25$, $SD=0.76$)

เมื่อพิจารณารายชื่อปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัลมากที่สุด ($M=2.98$, $SD=0.71$) รองลงมาคือ พูดคุยอภิปรายกับนักเรียนคนนั้นๆ เพื่อหาสาเหตุและแนวทางการแก้ไข ($M=2.59$, $SD=0.74$) และเพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.48$, $SD=0.71$)

เมื่อพิจารณารายชื่อปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า ว่ากล่าว ตักเตือน ดุ นักเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.75$, $SD=0.78$) รองลงมาคือ ให้นักเรียนรับผิดชอบต่อสิ่งที่ทำลงไปเพื่อเป็นบทเรียน ($M=2.14$, $SD=0.86$) นอกจากนั้นคะแนนความประหลาดมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.97$, $SD=0.84$)

เมื่อพิจารณาปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการพบว่า มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.60$, $SD=0.58$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.83$, $SD=0.77$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.83$, $SD=0.41$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.89$, $SD=0.27$) และปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.11$, $SD=0.38$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.91$, $SD=1.00$) รองลงมาคือปรับเปลี่ยนวิธีการสอน หรือ งานที่มอบหมายหรือ การประเมินผล ($M=2.84$, $SD=1.00$) และปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.26$, $SD=0.72$)

เมื่อพิจารณาเมื่อพิจารณารายชื่อปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน ค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.09$, $SD=0.72$) รองลงมาคือหาสาเหตุ

ของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน ($M=3.05$, $SD=1.21$) นอกจากนั้นใช้แผนการจัดการพฤติกรรมที่วางไว้ในกาแก้ไขปัญหาพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.42$, $SD=0.73$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือรางวัลมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.07$, $SD=1.05$) รองลงมาคือ พูดคุยอภิปรายกับนักเรียนคนนั้นๆเพื่อหาสาเหตุและแนวทางการแก้ไข ($M=2.76$, $SD=0.98$) และเพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.30$, $SD=0.54$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า การว่ากล่าว ตักเตือน ดู นักเรียน มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.57$, $SD=1.16$) รองลงมาคือลงโทษด้วยวิธีอื่นที่ไม่รุนแรงทั้งทางวาจาและทางกาย ($M=1.89$, $SD=0.67$) และให้นักเรียนรับผิดชอบต่อสิ่งที่ทำลงไปเพื่อเป็นบทเรียน มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.57$, $SD=0.67$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.13

ตาราง 4.13 ค่าสถิติพื้นฐานปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรทักษะจำแนกตามตำแหน่งงาน ($N=314$)

ตัวแปร/ชื่อคำถาม	Mode	ระดับ	ปริมาณการปฏิบัติ							
			ครูทั่วไป		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ทักษะ		น้อย	2.56	0.44	2.59	0.39	2.88	0.25	2.43	0.41
การป้องกัน		มาก	2.65	0.53	2.65	0.50	2.60	0.58	2.65	0.52
1. มอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือ	3	มาก	2.90	0.86	2.92	0.81	2.39	0.69	2.84	0.84
2. เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน เช่น การจัดที่นั่ง	3	มาก	2.74	0.77	2.73	0.69	2.91	1.00	2.76	0.78
3. เปลี่ยนปรับวิธีการสอน หรือ / งานที่มอบหมาย หรือ การประเมินผล	3	มาก	2.70	0.70	2.73	0.64	2.84	1.00	2.73	0.73
4. ปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียนเช่นทำความสะอาดทางเดินในโรงเรียน ให้ครูคอยสอดส่องสนามเด็กเล่น	2	น้อย	2.26	0.90	2.23	0.83	2.26	0.72	2.25	0.85
การช่วยเหลือเฉพาะบุคคล		น้อย	2.46	0.51	2.40	0.47	2.83	0.77	2.49	0.55
5. สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน	2	น้อย	2.55	0.73	2.27	0.70	3.09	0.72	2.52	0.76

ตัวแปร/ข้อความ	Mode	ระดับ	ปริมาณการปฏิบัติ									
			ครูทั่วไป		ครูการศึกษา พิเศษใน โรงเรียนแกน นำเรียนร่วม		ครูการศึกษา พิเศษใน โรงเรียนเฉพาะ ความพิการ		รวม			
					M	SD	M	SD			M	SD
6. สังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียน โดยตรงและจดบันทึกสั้นๆ หรือบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรม	2	น้อย	2.36	0.70	2.33	0.70	2.90	0.87	2.42	0.75		
7. ค้นหาสิ่งเร้าเพื่อระบุสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรม	2	มาก	2.55	0.79	2.51	0.67	2.56	1.21	2.54	0.82		
8. หาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน	3	มาก	2.59	0.75	2.63	0.70	3.05	1.03	2.66	0.79		
9. ใช้แผนการจัดการพฤติกรรมที่วางไว้ในการแก้ไขปัญหาพฤติกรรม	2	น้อย	2.23	0.80	2.29	0.62	2.42	0.73	2.28	0.73		
10. ปรึกษาครูผู้เชี่ยวชาญหรือผู้เชี่ยวชาญอื่นๆในโรงเรียน	2	น้อย	2.42	0.77	2.25	0.76	2.84	0.92	2.42	0.81		
11. เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียน	2	มาก	2.55	0.66	2.54	0.65	2.97	1.02	2.60	0.73		
การตอบสนองเชิงบวก		น้อย	2.56	0.45	2.60	0.41	2.89	0.27	2.44	0.44		
12. ใช้เวลานอก (Time-out)	2	น้อย	2.29	0.81	2.18	0.68	2.49	0.91	2.28	0.79		
13. งดกิจกรรมที่ชอบ หรือสิทธิต่างๆ หรือการให้คะแนน	2	มาก	2.28	0.82	2.03	0.89	2.25	0.61	2.19	0.82		
14. ให้สัญญาเตือน หรือย้ำเตือน	2	มาก	2.80	0.75	2.76	0.75	2.29	0.62	2.72	0.75		
15. เบี่ยงเบนความสนใจนักเรียนไปสิ่งอื่นเพื่อให้นักเรียนละหรือเลิกแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา	2	มาก	2.64	0.75	2.57	0.67	2.66	1.22	2.62	0.80		
16. เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัล	3	มาก	3.06	0.76	2.98	0.71	3.07	1.05	3.04	0.78		
17. พูดคุยอภิปรายกับนักเรียนคนนั้นๆเพื่อหาสาเหตุและแนวทางการแก้ไข	2	มาก	2.55	0.75	2.59	0.74	2.76	0.98	2.59	0.78		
18. เพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้น	1	น้อย	1.67	0.87	1.48	0.71	1.30	0.54	1.56	0.79		
19. ดึงความสนใจโดยการเรียกชื่อนักเรียนที่แสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา	2	มาก	2.58	0.83	2.44	0.72	2.71	0.96	2.55	0.81		

ตัวแปร/ข้อความ	Mode	ระดับ	ปริมาณการปฏิบัติ							
			ครูทั่วไป		ครูการศึกษา พิเศษใน โรงเรียนแกน นำเรียนร่วม		ครูการศึกษา พิเศษใน โรงเรียนเฉพาะ ความพิการ		รวม	
					M	SD	M	SD		
การตอบสนองเชิงลบ		น้อย	2.54	0.57	2.45	0.51	2.11	0.38	2.16	0.51
20. ว่ากล่าว ตักเตือน คุณ นักเรียน	2	มาก	2.71	0.78	2.75	0.78	2.57	1.16	2.71	0.84
21. ลงโทษทางกาย เช่น การตี การให้นักเรียนเคาะโต๊ะ การส ก๊อตจิ้ม การนั่งบนเก้าอี้	2	น้อย	1.89	0.62	2.07	0.71	1.88	0.77	1.95	0.67
22. ลงโทษด้วยวิธีอื่นที่ไม่รุนแรง ทั้งทางวาจาและทางกาย เช่น การให้ยืนบนเก้าอี้, การให้ทำ ความสะอาดห้อง	2	มาก	2.19	0.90	2.13	0.77	1.89	0.67	2.13	0.83
23. ให้นักเรียนรับผิดชอบต่อสิ่งที่ ทำลงไปเพื่อเป็นบทเรียน เช่น หากนักเรียนทำลายข้าวของ ให้ซ่อมแซมของทดแทน	2	มาก	2.09	0.82	2.14	0.86	1.57	0.67	2.04	0.83
24. ตัดคะแนนความประพฤติ	2	น้อย	2.05	0.76	1.97	0.84	1.66	0.75	1.97	0.79

เมื่อพิจารณาคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในโรงเรียนทั่วไป พบว่ามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.59$, $SD=0.24$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.71$, $SD=0.48$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในโรงเรียนทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.56$, $SD=0.46$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.63$, $SD=0.43$) และคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.45$, $SD=0.54$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนทั่วไป พบว่า เปลี่ยน/ปรับวิธีการสอน หรือ งานที่มอบหมาย หรือการประเมินผลมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.77$, $SD=0.67$) รองลงมาคือมอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือ ($M=2.72$, $SD=0.65$) และเปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน ($M=2.72$, $SD=0.67$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในโรงเรียนทั่วไป พบว่า เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.64$, $SD=0.59$) รองลงมาคือ หาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน ($M=2.60$, $SD=0.62$) และสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนโดยตรงและจดบันทึกสั้นๆหรือบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรม มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.44$, $SD=0.65$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนทั่วไป พบว่า เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัลมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.96$, $SD=0.64$) รองลงมาคือให้สัญญาณเตือน หรือย้าเตือน ($M=2.74$, $SD=0.62$) และเพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.18$, $SD=0.85$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนทั่วไป พบว่า ลงโทษทางกาย มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.75$, $SD=0.74$) รองลงมาคือ ตัดคะแนนความประพฤติ ($M=2.66$, $SD=0.79$) และว่ากล่าว ตักเตือน ดู นักเรียน มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.33$, $SD=0.64$)

เมื่อพิจารณาคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.57$, $SD=0.24$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.70$, $SD=0.47$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.51$, $SD=0.45$) ปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.61$, $SD=0.41$) และปริมาณการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.45$, $SD=0.51$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่ามอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.81$, $SD=0.65$) รองลงมาคือ เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน ($M=2.75$, $SD=0.57$) และสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนโดยตรงและจดบันทึกสั้นๆหรือบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรม ($M=2.75$, $SD=0.61$) และปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.49$, $SD=0.76$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.64$, $SD=0.68$) รองลงมาคือ ค้นหาสิ่งเร้าเพื่อระบุสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรม ($M=2.57$, $SD=0.59$) และหาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน ($M=2.57$, $SD=0.62$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัลมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.02$, $SD=0.63$) รองลงมาคือให้สัญญาณเตือน หรือย้าเตือน ($M=2.80$, $SD=0.57$) และเพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.37$, $SD=0.79$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า ตัดคะแนนความประพฤติดีมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.69$, $SD=0.71$) รองลงมาคือ ลงโทษทางกาย ($M=2.61$, $SD=0.67$) และการว่ากล่าว ตักเตือน ดู นักเรียน มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.27$, $SD=0.56$)

เมื่อพิจารณาคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.68$, $SD=0.11$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.93$, $SD=0.23$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.80$, $SD=0.24$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.89$, $SD=0.27$) และคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.11$, $SD=0.38$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน ($M=3.00$, $SD=0.33$) รองลงมาคือเปลี่ยน/ปรับวิธีการสอน หรือ งานที่มอบหมาย หรือการประเมินผล ($M=2.93$, $SD=0.17$) และมอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือ ($M=2.93$, $SD=0.36$) และปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.88$, $SD=0.38$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.01$, $SD=0.38$) รองลงมาคือปรึกษาครูผู้เชี่ยวชาญหรือผู้เชี่ยวชาญอื่น ๆ ในโรงเรียน ($M=2.94$, $SD=0.32$) นอกจากนั้นสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.53$, $SD=0.50$) และสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนโดยตรงและจดบันทึกสั้น ๆ หรือบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.53$, $SD=0.49$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า ให้สัญญาณเตือน หรือย้ำเตือนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.20$, $SD=0.51$) รองลงมาคือเสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัล ($M=3.02$, $SD=0.27$) และงดกิจกรรมที่ชอบหรือสิทธิต่าง ๆ หรือการให้คะแนนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.64$, $SD=0.48$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า ลงโทษทางกาย ($M=2.29$, $SD=0.55$) มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด รองลงมาคือตัดคะแนนความประพฤติ ($M=2.26$, $SD=0.66$) ให้นักเรียนรับผิดชอบต่อสิ่งที่ทำลงไปเพื่อเป็นบทเรียน) และการว่ากล่าว ตักเตือน ดู นักเรียน มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.81$, $SD=0.59$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.14

ตาราง 4.14 ค่าสถิติพื้นฐานของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะจำแนกตามลักษณะโรงเรียน (N=314)

ตัวแปร/ข้อความ	Mode	ระดับ	คุณภาพการปฏิบัติ							
			โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ทักษะ		มาก	2.58	0.26	2.57	0.24	2.68	0.11	2.59	0.24
การป้องกัน		มาก	2.65	0.52	2.70	0.47	2.93	0.23	2.71	0.48
1. มอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือ	3	มาก	2.72	0.65	2.81	0.65	2.93	0.36	2.78	0.62
2. เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน เช่น การจัดที่นั่ง	3	มาก	2.72	0.67	2.75	0.57	3.00	0.33	2.77	0.61
3. เปลี่ยนปรับวิธีการสอน หรือ งาน/ที่มอบหมาย หรือ การประเมินผล	3	มาก	2.77	0.64	2.75	0.61	2.93	0.17	2.78	0.59
4. ปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียน เช่น ทำความสะอาดทางเดินในโรงเรียน ให้ครูคอยสอดส่องสนามเด็กเล่น	3	น้อย	2.40	0.78	2.49	0.76	2.88	0.38	2.50	0.75
การช่วยเหลือเฉพาะบุคคล		มาก	2.53	0.49	2.51	0.45	2.80	0.24	2.56	0.46
5. สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน	3	น้อย	2.48	0.62	2.44	0.59	2.53	0.50	2.47	0.59
6. สังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนโดยตรงและจดบันทึกสั้นๆหรือบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรม	2	น้อย	2.44	0.65	2.40	0.61	2.53	0.49	2.44	0.62
7. ค้นหาสิ่งเร้าเพื่อระบุสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรม	3	มาก	2.52	0.65	2.57	0.59	2.88	0.31	2.58	0.60
8. หาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน	3	มาก	2.60	0.62	2.57	0.62	2.87	0.40	2.63	0.60
9. ใช้แผนการจัดการพฤติกรรมที่วางไว้ใน การแก้ไข ปัญหาพฤติกรรม	3	น้อย	2.46	0.77	2.48	0.62	2.85	0.35	2.52	0.68
10. ปรึกษาครูผู้เชี่ยวชาญหรือผู้เชี่ยวชาญอื่นๆ ในโรงเรียน	3	มาก	2.59	0.67	2.47	0.70	2.94	0.32	2.60	0.66
11. เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียน	3	มาก	2.64	0.59	2.64	0.68	3.01	0.38	2.69	0.61
การตอบสนองเชิงบวก		มาก	2.58	0.45	2.61	0.41	2.89	0.27	2.63	0.43
12. ใช้เวลาออก (Time-out)	3	น้อย	2.28	0.71	2.37	0.67	2.78	0.34	2.38	0.67
13. งดกิจกรรมที่ชอบ หรือสิทธิต่างๆ หรือการให้คะแนน	3	มาก	2.67	0.68	2.46	0.74	2.64	0.48	2.60	0.68

ตัวแปร/ข้อความถาม	Mode	ระดับ	คุณภาพการปฏิบัติ							
			โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
14. ให้สัญญาณเตือน หรือย่ำเตือน	3	มาก	2.74	0.62	2.80	0.57	3.20	0.51	2.82	0.61
15. เบี่ยงเบนความสนใจนักเรียนไป สิ่งอื่นเพื่อให้นักเรียนละหรือเลิก แสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา	3	มาก	2.63	0.62	2.59	0.62	2.90	0.43	2.65	0.60
16. เสริมแรงพฤติกรรมที่พึง ประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัล	3	มาก	2.96	0.64	3.02	0.63	3.02	0.27	2.99	0.60
17. พูดคุยอภิปรายกับนักเรียนคน นั้นๆ เพื่อหาสาเหตุและแนว ทางการแก้ไข	3	มาก	2.55	0.68	2.68	0.58	2.88	0.40	2.64	0.63
18. เพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้น	3	น้อย	2.18	0.85	2.37	0.79	2.82	0.44	2.33	0.81
19. ดึงความสนใจโดยการเรียกชื่อ นักเรียนที่แสดงพฤติกรรมที่เป็น ปัญหา	3	มาก	2.58	0.67	2.61	0.54	2.87	0.46	2.63	0.61
การตอบสนองเชิงลบ		น้อย	2.54	0.57	2.45	0.51	2.11	0.38	2.45	0.54
20. ว่ากล่าว ตักเตือน คู่ นักเรียน	2	น้อย	2.33	0.69	2.27	0.56	1.81	0.59	2.24	0.66
21. ลงโทษทางกาย เช่น การตี การให้นักเรียนเคาะโต๊ะ การสกัดจี้ม การนั่งบนเข่า	3	มาก	2.75	0.74	2.61	0.67	2.29	0.55	2.64	0.71
22. ลงโทษด้วยวิธีอื่นที่ไม่รุนแรง ทั้งทางวาจาและทางกาย เช่น การให้ยืนบนเก้าอี้, การให้ทำ ความสะอาดห้อง	2	มาก	2.49	0.82	2.32	0.75	2.14	0.47	2.39	0.76
23. ให้นักเรียนรับผิดชอบต่อสิ่งที่ทำ ลงไปเพื่อเป็นบทเรียน เช่น หากนักเรียนทำลายข้าวของให้ ซ่อมแซมของทดแทน	2	น้อย	2.47	0.75	2.35	0.74	2.07	0.41	2.38	0.72
24. ตัดคะแนนความประพฤติ	3	มาก	2.66	0.79	2.69	0.71	2.26	0.66	2.61	0.76

เมื่อพิจารณาคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในครูทั่วไป พบว่ามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M= 2.56, SD=0.25$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในครูทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.66, SD=0.49$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในครูทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.51, SD=0.47$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในครูทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.58, SD=0.43$) และคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในครูทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.50, SD=0.56$)

เมื่อพิจารณารายชื่อคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันของครูทั่วไป พบว่า มอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.76$, $SD=0.64$) รองลงมาคือเปลี่ยน/ปรับวิธีการสอน หรือ งานที่มอบหมาย หรือ การประเมินผลมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.74$, $SD=0.63$) และปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.42$, $SD=0.77$)

เมื่อพิจารณารายชื่อคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในครูทั่วไป พบว่า เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียนค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.63$, $SD=0.63$) รองลงมาคือหาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน ($M=2.58$, $SD=0.61$) และสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนโดยตรงและจดบันทึกสั้นๆหรือบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.41$, $SD=0.62$)

เมื่อพิจารณารายชื่อคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในครูทั่วไป พบว่า เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัล มากที่สุด ($M=2.98$, $SD=0.63$) รองลงมาคือให้สัญญาณเตือน หรือย้ำเตือน ($M=2.74$, $SD=0.60$) และเพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.24$, $SD=0.83$)

เมื่อพิจารณารายชื่อคุณภาพการคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในครูทั่วไป พบว่า ลงโทษทางกาย มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.69$, $SD=0.71$) รองลงมาคือให้ตัดคะแนน ความประพฤติ ($M=2.66$, $SD=0.76$) และลงโทษด้วยวิธีอื่นที่ไม่รุนแรงทั้งทางวาจาและทางกาย มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.44$, $SD=0.80$)

เมื่อพิจารณาคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่ามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.68$, $SD=0.28$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.77$, $SD=0.55$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.71$, $SD=0.43$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.73$, $SD=0.41$) และคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในครูทั่วไปมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.51$, $SD=0.44$)

เมื่อพิจารณารายชื่อคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมพบว่า เปลี่ยน/ปรับวิธีการสอน หรือ งานที่มอบหมาย หรือ การประเมินผลมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.97$, $SD=0.58$) รองลงมาคือเปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน ($M=2.76$, $SD=0.58$) และปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.65$, $SD=0.85$)

เมื่อพิจารณารายชื่อคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมพบว่า เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียนค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.80$, $SD=0.56$) รองลงมาคือ ใช้แผนการจัดการ

พฤติกรรมที่วางไว้ในกาแก้ไขปัญหาพฤติกรรม ($M=2.77$, $SD=0.71$) และสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.62$, $SD=0.54$)

เมื่อพิจารณารายข้อคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือรางวัล มากที่สุด ($M=3.00$, $SD=0.72$) รองลงมาคือ ให้สัญญาณเตือน หรือย้ำเตือน ($M=2.97$, $SD=0.66$) และใช้เวลาออก มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.36$, $SD=0.61$)

เมื่อพิจารณารายข้อคุณภาพการคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า ลงโทษทางกาย ($M=2.79$, $SD=0.72$) และตัดคะแนนความประพฤติ ($M=2.79$, $SD=0.72$) มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด รองลงมาคือให้นักเรียนรับผิดชอบต่อสิ่งที่ทำลงไปเพื่อเป็นบทเรียน ($M=2.50$, $SD=0.66$) นอกจากนี้ การว่ากล่าว ตักเตือน ดู นักเรียน มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.17$, $SD=0.64$)

เมื่อพิจารณาคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.68$, $SD=0.11$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.93$, $SD=0.23$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.80$, $SD=0.24$) คุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.89$, $SD=0.27$) และคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.11$, $SD=0.38$)

เมื่อพิจารณารายข้อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการป้องกันในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.00$, $SD=0.33$) รองลงมาคือ มอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือ ($M=2.93$, $SD=0.36$) และเปลี่ยน/ปรับวิธีการสอน หรือ งานที่มอบหมาย หรือ การประเมินผล ($M=2.93$, $SD=0.17$) และปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.88$, $SD=0.38$)

เมื่อพิจารณาเมื่อพิจารณารายข้อคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมสำหรับนักเรียนค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.01$, $SD=0.38$) รองลงมาคือ ปรึกษาครูผู้เชี่ยวชาญหรือผู้เชี่ยวชาญอื่นๆในโรงเรียน ($M=2.94$, $SD=0.32$) นอกจากนี้สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.53$, $SD=0.50$) และสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนโดยตรงและจดบันทึกสั้นๆหรือบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.53$, $SD=0.49$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงบวกในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า ให้สัญญาณเตือน หรือย้ำเตือนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.20$, $SD=0.51$) รองลงมาคือเสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัล ($M=3.02$, $SD=0.27$) และงดกิจกรรมที่ชอบ หรือสิทธิต่างๆ หรือการให้คะแนน มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.64$, $SD=0.48$)

เมื่อพิจารณารายชื่อของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรการตอบสนองเชิงลบในครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า ลงโทษทางกาย มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.29$, $SD=0.55$) รองลงมาคือตัดคะแนนความประพฤติ ($M=2.26$, $SD=0.66$) และ การว่ากล่าว ตักเตือน คุณครู นักเรียน มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.81$, $SD=0.59$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.15

ตาราง 4.15 ค่าสถิติพื้นฐานของคุณภาพการปฏิบัติของตัวแปรทักษะจำแนกตามตำแหน่งงาน (N=314)

ตัวแปร/ข้อความ	Mode	ระดับ	คุณภาพการปฏิบัติ							
			ครูทั่วไป		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ทักษะ		มาก	2.56	0.25	2.68	0.28	2.68	0.11	2.59	0.24
การป้องกัน		มาก	2.66	0.49	2.77	0.55	2.93	0.23	2.71	0.48
1. มอบหมายให้เพื่อนร่วมชั้นช่วยเหลือ	3	มาก	2.76	0.64	2.68	0.74	2.93	0.36	2.78	0.62
2. เปลี่ยนการจัดสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศในชั้นเรียน เช่น การจัดที่นั่ง	3	มาก	2.73	0.64	2.76	0.58	3.00	0.33	2.77	0.61
3. เปลี่ยนปรับวิธีการสอน หรือ / งานที่มอบหมาย หรือ การประเมินผล	3	มาก	2.74	0.63	2.97	0.59	2.93	0.17	2.78	0.59
4. ปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกชั้นเรียน เช่น ทำความสะอาดทางเดินในโรงเรียน ให้ครูคอยสอดส่องสนามเด็กเล่น	3	น้อย	2.42	0.77	2.65	0.85	2.88	0.38	2.50	0.75
การช่วยเหลือเฉพาะบุคคล		มาก	2.51	0.47	2.71	0.43	2.80	0.24	2.56	0.46
5. สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ปกครองเพื่อระบุสาเหตุของพฤติกรรมของผู้เรียน	3	น้อย	2.45	0.61	2.62	0.54	2.53	0.50	2.47	0.59
6. สังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนโดยตรงและจดบันทึกสั้น ๆ หรือบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรม	2	น้อย	2.41	0.62	2.64	0.75	2.53	0.49	2.44	0.62
7. ค้นหาสิ่งเร้าเพื่อระบุสาเหตุที่ทำให้	3	น้อย	2.52	0.62	2.70	0.60	2.88	0.31	2.58	0.60

ตัวแปร/ข้อความถาม	Mode	ระดับ	คุณภาพการปฏิบัติ									
			ครูทั่วไป		ครูการศึกษา พิเศษใน โรงเรียนแกน นำเรียนร่วม		ครูการศึกษา พิเศษใน โรงเรียนเฉพาะ ความพิการ		รวม			
					M	SD	M	SD			M	SD
ให้เกิดพฤติกรรม												
8. หาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรม ที่เป็นปัญหา เพื่อที่จะสอน พฤติกรรมที่เหมาะสมทดแทน	3	มาก	2.58	0.61	2.69	0.67	2.87	0.40	2.63	0.60		
9. ใช้แผนการจัดการพฤติกรรมที่วาง ไว้ในกาแก้ไขปัญหาพฤติกรรม	3	น้อย	2.44	0.70	2.77	0.71	2.85	0.35	2.52	0.68		
10. ปรีกษาครูผู้เชี่ยวชาญหรือ ผู้เชี่ยวชาญอื่นๆในโรงเรียน	3	มาก	2.53	0.70	2.74	0.59	2.94	0.32	2.60	0.66		
11. เก็บข้อมูลนักเรียนเพื่อนำมาใช้ใน การวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรม สำหรับนักเรียน	3	มาก	2.63	0.63	2.80	0.56	3.01	0.38	2.69	0.61		
การตอบสนองเชิงบวก		มาก	2.58	0.43	2.73	0.41	2.89	0.27	2.63	0.43		
12. ใช้เวลานอก (Time-out)	3	น้อย	2.32	0.70	2.36	0.61	2.78	0.34	2.38	0.67		
13. งดกิจกรรมที่ชอบ หรือสิทธิ ต่างๆ หรือการให้คะแนน	3	มาก	2.57	0.72	2.82	0.62	2.64	0.48	2.60	0.68		
14. ให้สัญญาณเตือน หรือย้ำเตือน	3	มาก	2.74	0.60	2.97	0.66	3.20	0.51	2.82	0.61		
15. เบี่ยงเบนความสนใจนักเรียนไปสิ่ง อื่นเพื่อให้นักเรียนละหรือเลิก แสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา	3	มาก	2.61	0.62	2.66	0.61	2.90	0.43	2.65	0.60		
16. เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ด้วยคำชม คะแนน หรือ รางวัล	3	มาก	2.98	0.63	3.00	0.72	3.02	0.27	2.99	0.60		
17. พูดคุยอภิปรายกับนักเรียนคน นั้นๆเพื่อหาสาเหตุและแนว ทางการแก้ไข	3	มาก	2.59	0.65	2.71	0.60	2.88	0.40	2.64	0.63		
18. เพิกเฉยต่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้น	3	น้อย	2.24	0.83	2.43	0.81	2.82	0.44	2.33	0.81		
19. ดึงความสนใจโดยการเรียกชื่อ นักเรียนที่แสดงพฤติกรรมที่เป็น ปัญหา	3	มาก	2.56	0.62	2.91	0.56	2.87	0.46	2.63	0.61		
การตอบสนองเชิงลบ		น้อย	2.50	0.56	2.51	0.44	2.11	0.38	2.45	0.54		
20. ว่ากล่าว ตักเตือน ดู นักเรียน	2	น้อย	2.32	0.64	2.17	0.64	1.81	0.59	2.24	0.66		
21. ลงโทษทางกาย เช่น การตี การให้ นักเรียนเคาะโต๊ะ การสก๊อตจิ้ม การนั่งบนเก้าอี้	3	มาก	2.69	0.71	2.79	0.72	2.29	0.55	2.64	0.71		
22. ลงโทษด้วยวิธีอื่นที่ไม่รุนแรง ทั้งทางวาจาและทางกาย เช่น การให้ยืนบนเก้าอี้ การให้ทำ	2	น้อย	2.44	0.80	2.29	0.69	2.14	0.47	2.39	0.76		

ตัวแปร/ข้อความถาม	Mode	ระดับ	คุณภาพการปฏิบัติ								
			ครูทั่วไป		ครูการศึกษา		ครูการศึกษา		รวม		
					พิเศษใน		พิเศษใน				
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
ความสะอาดห้อง											
23. ให้นักเรียนรับผิดชอบสิ่งที่ทำลงไปเพื่อเป็นบทเรียน เช่น หากนักเรียนทำลายข้าวของให้ซ่อมแซมของทดแทน	2	น้อย	2.42	0.75	2.50	0.66	2.07	0.41	2.38	0.72	
24. ตัดคะแนนความประพฤติ	3	มาก	2.66	0.76	2.79	0.72	2.26	0.66	2.61	0.76	

ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อม

ผลจากการวิเคราะห์ความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมของภาพรวมรายข้อ พบว่าการไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.59, SD=0.77$) และการไม่ได้รับการเตรียมพร้อม/การฝึกอบรมที่เพียงพอระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.59, SD=0.72$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมรายข้อของโรงเรียนทั่วไป ไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.63, SD=0.81$) และไม่ได้รับการเตรียมพร้อม/การฝึกอบรมที่เพียงพอระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.63, SD=0.77$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมรายข้อของโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมพบว่า ไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.57, SD=0.76$) และไม่ได้รับการเตรียมพร้อม/การฝึกอบรมที่เพียงพอระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ ($M=2.57, SD=0.68$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมรายข้อของโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า ไม่ได้รับการเตรียมพร้อม/การฝึกอบรมที่เพียงพอระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.48, SD=0.58$) รองลงมาคือไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.46, SD=0.62$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.16

ตาราง 4.16 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมจำแนกตามลักษณะโรงเรียน (N=314)

ตัวแปร/ข้อคำถาม	mode	ระดับ	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			ความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อม		มาก	2.63	0.75	2.57	0.68	2.47
1. ไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน	3	มาก	2.63	0.81	2.57	0.76	2.46	0.62	2.59	0.77
2. ไม่ได้รับการเตรียมพร้อม/การฝึกอบรมที่เพียงพอระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน	3	มาก	2.63	0.77	2.57	0.68	2.48	0.58	2.59	0.72

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมรายข้อของครูทั่วไป พบว่าไม่ได้รับการเตรียมพร้อม/การฝึกอบรมที่เพียงพอระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.60$, $SD=0.72$) รองลงมาคือไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.59$, $SD=0.77$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมรายข้อของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า ไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.83$, $SD=0.96$) รองลงมาคือไม่ได้รับการเตรียมพร้อม/การฝึกอบรมที่เพียงพอระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.61$, $SD=0.87$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมรายข้อของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่าไม่ได้รับการเตรียมพร้อม/การฝึกอบรมที่เพียงพอระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.48$, $SD=0.58$) รองลงมาคือไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.46$, $SD=0.62$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.17

ตาราง 4.17 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมจำแนกตามตำแหน่งงาน (N=314)

ตัวแปรข้อความ/ mode	ระดับ	ครูทั่วไป		ครูการศึกษา พิเศษใน โรงเรียนแกน นำเรียนร่วม		ครูการศึกษา พิเศษใน โรงเรียนเฉพาะ ความพิการ		รวม		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
ความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อม	-	มาก	2.59	0.71	2.72	0.84	2.47	0.58	2.59	0.71
1. ไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์/ในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน	3	มาก	2.59	0.77	2.83	0.96	2.46	0.62	2.59	0.77
2. ไม่ได้รับการเตรียมพร้อมการฝึกอบรมที่เพียงพอระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน	3	มาก	2.60	0.72	2.61	0.87	2.48	0.58	2.59	0.72

ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือ

ผลจากการวิเคราะห์ความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือรายชื่อในภาพรวม พบว่าได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนไม่เพียงพอจากครอบครัวหรือผู้ปกครองของผู้เรียนในการจัดการปัญหาพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.11$, $SD=0.63$) รองลงมาคือได้รับความช่วยเหลืออื่นๆ จากนักวิชาชีพจากหน่วยงานภายนอกในการจัดการปัญหาพฤติกรรมไม่เพียงพอ ($M=2.95$, $SD=0.65$) และไม่ได้ได้รับความช่วยเหลือจากครูท่านอื่นๆเท่าที่ควรเมื่อต้องจัดการกับปัญหาพฤติกรรมเมื่อพฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นได้ มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.59$, $SD=0.63$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือรายชื่อของโรงเรียนทั่วไป พบว่าได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนไม่เพียงพอจากครอบครัวหรือผู้ปกครองของผู้เรียนในการจัดการปัญหาพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.15$, $SD=0.65$) รองลงมาคือได้รับความช่วยเหลืออื่นๆจากนักวิชาชีพจากหน่วยงานภายนอกในการจัดการปัญหาพฤติกรรมไม่เพียงพอ ($M=3.00$, $SD=0.70$) และการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของฉันทันเป็นไปได้อย่างลำบากเพราะไม่ได้รับการสนับสนุนจากโรงเรียนเท่าที่ควรมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.68$, $SD=0.66$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือรายชื่อของโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่าได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนไม่เพียงพอจากครอบครัวหรือผู้ปกครองของผู้เรียนในการจัดการปัญหาพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.10$, $SD=0.68$) รองลงมาคือได้รับความช่วยเหลืออื่น ๆจากนักวิชาชีพและจากหน่วยงานภายนอกในการจัดการปัญหาพฤติกรรมไม่เพียงพอ ($M=2.89$,

SD=0.65) และไม่ได้ได้รับความช่วยเหลือจากครูท่านอื่น ๆ เท่าที่ควรเมื่อต้องจัดการกับปัญหาพฤติกรรมเมื่อพฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นได้ มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.44$, $SD=0.64$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือรายข้อของโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า ไม่ได้ได้รับความร่วมมือเท่าที่ควรจากบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านในโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.01$, $SD=0.42$) รองลงมาคือได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนไม่เพียงพอจากครอบครัวหรือผู้ปกครองของผู้เรียนในการจัดการปัญหาพฤติกรรม ($M=2.96$, $SD=0.38$) และการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของฉันทันเป็นไปได้อย่างลำบากเพราะไม่ได้รับการสนับสนุนจากโรงเรียนเท่าที่ควร มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.89$, $SD=0.43$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.18

ตาราง 4.18 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือจำแนกตามลักษณะโรงเรียน (N=314)

ตัวแปรข้อความ/ mode	ระดับ	โรงเรียน		โรงเรียนแกน		โรงเรียนเฉพาะ		รวม		
		ทั่วไป		นำเรียนร่วม		ความพิการ		M	SD	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
ความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือ	-	มาก	2.84	0.47	2.74	0.51	2.93	0.27	2.82	0.46
1. ได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนไม่เพียงพอจากครอบครัวหรือผู้ปกครองของผู้เรียนในการจัดการปัญหาพฤติกรรม	3	มาก	3.15	0.65	3.10	0.68	2.96	0.38	3.11	0.63
2. ไม่ได้ได้รับความช่วยเหลือจากครูท่านอื่น ๆ เท่าที่ควรเมื่อต้องจัดการกับปัญหาพฤติกรรมเมื่อพฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นได้	3	มาก	2.61	0.64	2.44	0.64	2.91	0.47	2.59	0.63
3. ได้รับความช่วยเหลืออื่นๆจากนักวิชาชีพจากหน่วยงานภายนอกในการจัดการปัญหาพฤติกรรม เช่น นักกิจกรรมบำบัด นักจิตวิทยาเด็ก ไม่เพียงพอ	3	มาก	3.00	0.70	2.89	0.65	2.90	0.37	2.95	0.65
4. ไม่ได้ได้รับความร่วมมือเท่าที่ควรจากบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านในโรงเรียน เช่น ครูแนะแนว ครูการศึกษาพิเศษ ในการให้คำปรึกษาเพื่อวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมของนักเรียน	3	มาก	2.76	0.69	2.69	0.77	3.01	0.42	2.77	0.69
5. การจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของฉันทันเป็นไปได้อย่างลำบากเพราะไม่ได้รับการสนับสนุนจากโรงเรียนเท่าที่ควร เช่น งบประมาณ การฝึกอบรม ทรัพยากรอื่นๆ	3	มาก	2.68	0.66	2.56	0.71	2.89	0.43	2.67	0.66

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือรายข้อของครูทั่วไป พบว่า ได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนไม่เพียงพอจากครอบครัวหรือผู้ปกครองของผู้เรียนในการจัดการปัญหาพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.12$, $SD=0.66$) รองลงมาคือได้รับความช่วยเหลืออื่น ๆ จากนักวิชาชีพจากหน่วยงานภายนอกในการจัดการปัญหาพฤติกรรม ($M=2.94$, $SD=0.66$) และไม่ได้รับ

ความช่วยเหลือจากครูท่านอื่น ๆ เท่าที่ควรเมื่อต้องจัดการกับปัญหาพฤติกรรมเมื่อพฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นได้มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.52$, $SD=0.64$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือรายชื่อของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า ได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนไม่เพียงพอจากครอบครัวหรือผู้ปกครองของผู้เรียนในการจัดการปัญหาพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.21$, $SD=0.66$) รองลงมาคือได้รับความช่วยเหลืออื่นๆจากนักวิชาชีพจากหน่วยงานภายนอกในการจัดการปัญหาพฤติกรรม ($M=3.13$, $SD=0.85$) และการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของฉันทันเป็นไปได้อย่างลำบากเพราะไม่ได้รับการสนับสนุนจากโรงเรียนเท่าที่ควรมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.74$, $SD=0.79$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือรายชื่อของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า ไม่ได้ได้รับความร่วมมือเท่าที่ควรจากบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านในโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.01$, $SD=0.42$) รองลงมาคือได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนไม่เพียงพอจากครอบครัวหรือผู้ปกครองของผู้เรียนในการจัดการปัญหาพฤติกรรม ($M=2.96$, $SD=0.38$) และการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของฉันทันเป็นไปได้อย่างลำบากเพราะไม่ได้รับการสนับสนุนจากโรงเรียนเท่าที่ควรมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.89$, $SD=0.43$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.19

ตาราง 4.19 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือจำแนกตามตำแหน่งงาน ($N=314$)

ตัวแปร/ข้อความถาม	mode	ระดับ	ครูทั่วไป		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือ	-	มาก	2.79	0.48	2.94	0.49	2.93	0.27	2.82	0.46
1. ได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนไม่เพียงพอจากครอบครัวหรือผู้ปกครองของผู้เรียนในการจัดการปัญหาพฤติกรรม	3	มาก	3.12	0.66	3.21	0.66	2.96	0.38	3.11	0.63
2. ไม่ได้ได้รับความช่วยเหลือจากครูท่านอื่นๆเท่าที่ควรเมื่อต้องจัดการกับปัญหาพฤติกรรมเมื่อพฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นได้	3	มาก	2.52	0.64	2.83	0.64	2.91	0.47	2.59	0.63
3. ได้รับความช่วยเหลืออื่นๆจากนักวิชาชีพจากหน่วยงานภายนอกในการจัดการปัญหาพฤติกรรม เช่น นักกิจกรรมบำบัด นักจิตวิทยาเด็ก ไม่เพียงพอ	3	มาก	2.94	0.66	3.13	0.85	2.90	0.37	2.95	0.65
4. ไม่ได้ได้รับความร่วมมือเท่าที่ควรจากบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านในโรงเรียน ในการให้คำปรึกษาเพื่อวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมของนักเรียน	3	มาก	2.73	0.72	2.78	0.78	3.01	0.42	2.77	0.69

ตัวแปร/ข้อความถาม	mode	ระดับ	ครูทั่วไป		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			5. การจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของ ฉันเป็นไปได้ง่ายลำบากเพราะไม่ได้ รับการสนับสนุนจากโรงเรียน เท่าที่ควร เช่น งบประมาณ การ ฝึกอบรม ทรัพยากรอื่นๆ	3	มาก	2.62	0.67	2.74	0.79	2.89

ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเอง

ผลจากการวิเคราะห์ความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเองรายข้อ พบว่า ภาพรวมยังต้องเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอต่อการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.00$, $SD=0.56$) รองลงมาคือต้องใช้เวลามากในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.98$, $SD=0.57$) และความสามารถในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนยังไม่พัฒนาเท่าที่ควรนับตั้งแต่เริ่มทำงานครูมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.39$, $SD=0.72$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเองรายข้อของโรงเรียนทั่วไป พบว่า ต้องใช้เวลามากในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.04$, $SD=0.61$) รองลงมาคือต้องเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอต่อการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=3.02$, $SD=0.60$) และความสามารถในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนยังไม่พัฒนาเท่าที่ควรนับตั้งแต่เริ่มทำงานครูค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.38$, $SD=0.80$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเองรายข้อของโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่าต้องเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอต่อการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.95$, $SD=0.54$) รองลงมาคือ ใช้เวลามากในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.89$, $SD=0.55$) และความสามารถในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนยังไม่พัฒนาเท่าที่ควรนับตั้งแต่เริ่มทำงานครู มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.36$, $SD=0.62$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเองรายข้อของโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่ายังต้องเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอต่อการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.05$, $SD=0.44$) รองลงมาคือต้องใช้เวลามากในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=3.02$, $SD=0.47$) และความสามารถในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนยังไม่พัฒนาเท่าที่ควรนับตั้งแต่เริ่มทำงานครูมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.54$, $SD=0.58$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.20

ตาราง 4.20 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเองจำแนกตามลักษณะโรงเรียน (N=314)

ตัวแปร/ข้อความถาม	mode	ระดับ	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเอง	-	มาก	2.81	0.48	2.73	0.41	2.87	0.37	2.79	0.44
1. ความสามารถในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนยังไม่พัฒนาเท่าที่ควรนับตั้งแต่เริ่มทำงานครู	2	น้อย	2.38	0.80	2.36	0.62	2.54	0.58	2.39	0.72
2. ต้องเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอต่อการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน	3	มาก	3.02	0.60	2.95	0.54	3.05	0.44	3.00	0.56
3. ใช้เวลามากในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน	3	มาก	3.04	0.61	2.89	0.55	3.02	0.47	2.98	0.57

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเองรายชื่อของครูทั่วไป พบว่า ต้องเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอต่อการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.99$, $SD=0.57$) และต้องใช้เวลาในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.99$, $SD=0.58$) มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด และความสามารถในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนยังไม่พัฒนาเท่าที่ควรนับตั้งแต่เริ่มทำงานครูมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.35$, $SD=0.73$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเองรายชื่อของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม พบว่า ต้องเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอต่อการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.00$, $SD=0.66$) รองลงมาคือใช้เวลาในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=2.88$, $SD=0.68$) และความสามารถในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนยังไม่พัฒนาเท่าที่ควรนับตั้งแต่เริ่มทำงานครูมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.56$, $SD=0.77$)

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเองรายชื่อของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ พบว่า ต้องเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอต่อการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.05$, $SD=0.44$) รองลงมาคือใช้เวลาในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ($M=3.02$, $SD=0.47$) และความสามารถในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนยังไม่พัฒนาเท่าที่ควรนับตั้งแต่เริ่มทำงานครูมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.54$, $SD=0.58$) ดังรายละเอียดในตาราง 4.21

ตาราง 4.21 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเองจำแนกตามตำแหน่งงาน (N=314)

ตัวแปร/ข้อความถาม	mode	ระดับ	ครูทั่วไป		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			ความวิตกกังวลด้านการสมรรถนะของตนเอง	-	มาก	2.78	0.45	2.81	0.52	2.87
1. ความสามารถในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนยังไม่พัฒนาเท่าที่ควรนับตั้งแต่เริ่มทำงานครู	2	น้อย	2.35	0.73	2.56	0.77	2.54	0.58	2.39	0.72
2. ต้องเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอต่อการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน	3	มาก	2.99	0.57	3.00	0.66	3.05	0.44	3.00	0.56
3. ใช้เวลามากในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน	3	มาก	2.99	0.58	2.88	0.68	3.02	0.47	2.98	0.57

ตอนที่ 3 การเปรียบเทียบสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน

การวิเคราะห์เปรียบเทียบความรู้ของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานที่แตกต่าง พบว่า โรงเรียนและตำแหน่งงานมีปฏิสัมพันธ์ต่อสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ดังแสดงตาราง 28

เมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบสมรรถนะของครูจำแนกตามตำแหน่งงาน พบว่า ตำแหน่งงานมีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบจำแนกตามลักษณะโรงเรียน พบว่าลักษณะโรงเรียน มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังแสดงตาราง 4.22

ตาราง 4.22 การวิเคราะห์เปรียบเทียบความรู้ของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน

ตัวแปร	Test of homogeneity		SS	df	MS	F	p
	Levene's test	p					
ตำแหน่งงาน			0.01	1	0.01	0.02	0.88
ลักษณะโรงเรียน			0.75	1	0.75	1.86	0.17
ตำแหน่งงาน*ลักษณะโรงเรียน	0.81	0.52	0.60	1	0.60	1.49	0.22
Error			123.89	309	0.40		
Corrected Total			124.78	313.00			

หมายเหตุ : SS=Sum of Squares MS=Mean Square *p < .05

การวิเคราะห์เปรียบเทียบทัศนคติของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานที่แตกต่างกัน พบว่า โรงเรียนและตำแหน่งงานมีปฏิสัมพันธ์ต่อสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงดังตาราง 4.23

เมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบสมรรถนะของครูจำแนกตามตำแหน่งงาน พบว่า ตำแหน่งงานมีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบจำแนกตามตามลักษณะโรงเรียน พบว่าลักษณะโรงเรียน มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงดังตาราง 4.23

ตาราง 4.23 การวิเคราะห์เปรียบเทียบทัศนคติของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน

ตัวแปร	Test of homogeneity		SS	df	MS	F	p
	Levene's test	p					
ตำแหน่งงาน			0.09	1	0.09	0.93	0.33
ลักษณะโรงเรียน			0.08	1	0.08	0.77	0.38
ตำแหน่งงาน*ลักษณะโรงเรียน	2.66	0.03	0.02	1	0.02	0.16	0.69
Error			30.52	309	0.10		
Corrected Total			31.28	313			

หมายเหตุ : SS=Sum of Squares MS=Mean Square *p < .05

การวิเคราะห์เปรียบเทียบทักษะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานที่แตกต่างกัน พบว่า โรงเรียนและตำแหน่งงานมีปฏิสัมพันธ์ต่อสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ดังแสดงตาราง 4.24 และเมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบสมรรถนะของครูจำแนกตามตำแหน่งงาน พบว่า ตำแหน่งงานมีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังแสดงตาราง 4.24

ตาราง 4.24 การวิเคราะห์เปรียบเทียบทักษะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน

ตัวแปร	Test of homogeneity		SS	df	MS	F	p
	Levene's test	p					
ตำแหน่งงาน			0.29	1.00	0.29	1.78	0.18
ลักษณะโรงเรียน			0.07	1.00	0.07	0.42	0.52
ตำแหน่งงาน*ลักษณะโรงเรียน	4.79	0.00	0.01	1.00	0.01	0.05	0.82
Error			50.43	309.00	0.16		
Corrected Total			54.27	313.00			

หมายเหตุ : SS=Sum of Squares MS=Mean Square *p < .05

ตอนที่ 4 การเปรียบเทียบความวิตกกังวลของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน

การวิเคราะห์เปรียบเทียบความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานที่แตกต่างกันพบว่า โรงเรียนและตำแหน่งงานมีปฏิสัมพันธ์ต่อความวิตกกังวลอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ .05 และเมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบความวิตกกังวลจำแนกตามตำแหน่งงาน พบว่า ตำแหน่งงานมีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ .05 เมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบความวิตกกังวลจำแนกตามลักษณะโรงเรียน พบว่าลักษณะโรงเรียน มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ .05 ดังตาราง 4.25

ตาราง 4.25 การวิเคราะห์เปรียบเทียบความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน

ตัวแปร	Test of homogeneity		SS	df	MS	F	p
	Levene's test	p					
ตำแหน่งงาน			0.12	1	0.12	0.23	0.63
ลักษณะโรงเรียน			0.21	1	0.21	0.42	0.52
ตำแหน่งงาน*ลักษณะโรงเรียน	1.09	0.36	0.08	1	0.08	0.16	0.69
Error			154.79	309	0.50		
Corrected Total			2258.42	314			

หมายเหตุ : SS=Sum of Squares MS=Mean Square *p < .05

การวิเคราะห์เปรียบเทียบความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานที่แตกต่างกันพบว่า โรงเรียนและตำแหน่งงานมีปฏิสัมพันธ์ต่อความวิตกกังวลอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ .05 เมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบความวิตกกังวลจำแนกตามตำแหน่งงาน พบว่า ตำแหน่งงานมีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ .05 เมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบความวิตกกังวลจำแนกตามลักษณะโรงเรียน พบว่าลักษณะโรงเรียน มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ .05 ดังตาราง 4.26

ตาราง 4.26 การวิเคราะห์เปรียบเทียบความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน

ตัวแปร	Test of homogeneity		SS	df	MS	F	p
	Levene's test	p					
ตำแหน่งงาน			0.11	1	0.11	0.51	0.48
ลักษณะโรงเรียน			0.66	1	0.66	3.11	0.08
ตำแหน่งงาน*ลักษณะโรงเรียน	1.09	0.36	0.23	1	0.23	1.10	0.30
Error			65.38	309	0.21		
Corrected Total			67.39	313			

หมายเหตุ: SS=Sum of Squares MS=Mean Square *p < .05

การวิเคราะห์ที่เปรียบเทียบความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเองจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานที่แตกต่างกันพบว่า โรงเรียนและตำแหน่งงานมีปฏิสัมพันธ์ต่อความวิตกกังวลอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ .05 เมื่อวิเคราะห์ที่เปรียบเทียบความวิตกกังวลจำแนกตามตำแหน่งงาน พบว่า ตำแหน่งงานมีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ .05 เมื่อวิเคราะห์ที่เปรียบเทียบความวิตกกังวลจำแนกตามลักษณะโรงเรียน พบว่าลักษณะโรงเรียน มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ .05 ดังตาราง 4.27

ตาราง 4.27 การวิเคราะห์ที่เปรียบเทียบความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเองจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน

ตัวแปร	Test of homogeneity		SS	df	MS	F	p
	Levene's test	p					
ตำแหน่งงาน			.02	1	0.02	0.12	0.73
ลักษณะโรงเรียน			.04	1	0.04	0.19	0.66
ตำแหน่งงาน*ลักษณะโรงเรียน	1.21	0.31	.02	1	0.02	0.09	0.77
Error			60.89	309	0.20		
Corrected Total			61.60	313			

หมายเหตุ: SS=Sum of Squares MS=Mean Square *p < .05

ตอนที่ 5 การวิเคราะห์อิทธิพลสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อความวิตกกังวลในการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครู

การวิเคราะห์อิทธิพลความรู้ ทักษะ และทักษะต่อความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อม

ผลการวิเคราะห์ถดถอยเชิงพหุ พบว่า ความรู้ (KNW) ทักษะ (ATT) และทักษะ (SKL) ของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนสามารถอธิบายความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อม (ANXP) ได้ร้อยละ 8 ($R^2=0.08$) โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (R) เท่ากับ 0.29 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 มีตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนนดิบ (B) และตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนนมาตรฐาน (Beta) มากที่สุด คือ ทักษะ (B=0.62) (Beta=0.28) อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 รองลงมาคือ ทักษะ (B=-0.16) (Beta=-0.10) อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ.05 และตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนน (B) และตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนนมาตรฐาน (Beta) น้อยที่สุด คือ ความรู้ (B=-0.04) (Beta=-0.04) อย่างไม่มีนัยสำคัญที่ระดับ.05 และมีค่าคงที่ (Constant) เท่ากับ 1.40 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 นั่นคือ ความรู้ ทักษะและทักษะเพิ่มขึ้น 1 หน่วยจะส่งผลให้ความวิตกกังวลเท่ากับ $1.40 + (-0.04) \text{ KNW} + (0.28) \text{ ATT} + (-0.16) \text{ SKL}$

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

$$ANXP = 1.40 + (-0.04) KNW + (0.62) ATT + (-0.16) SKL$$

สมการในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$Z_{ANXP} = (-0.04) Z_{KNW} + (28.0) Z_{ATT} + (-0.10) Z_{SKL}$$

ตาราง 4.28 ผลการวิเคราะห์ถดถอยเชิงพหุเพื่อศึกษาความรู้ ทักษะ และทักษะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อกังวลด้านการเตรียมความพร้อม

Model	ตัวแปร	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	P
1	ความรู้ ทักษะ และความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อม	0.29	0.08	0.07	0.68	9.35	0.00

ตาราง 4.29 แสดงรูปสมการทำนาย

Model	ตัวแปร	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	P
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.40	0.43		3.27	0.00
	ความรู้	-0.04	0.06	-0.04	-0.63	0.53
	ทัศนคติ	0.62	0.12	0.28	4.96	0.00
	ทักษะ	-0.16	0.09	-0.10	-1.75	0.08

การวิเคราะห์อิทธิพลความรู้ ทักษะ และทักษะต่อความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือ

ผลการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ พบว่า พบว่า ความรู้ (KNW) ทักษะ (ATT) และทักษะ (SKL) ของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนสามารถอธิบายความวิตกกังวลด้านการสนับสนุน (ANXS) ได้ร้อยละ 7 ($R^2=0.07$) โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (R) เท่ากับ 0.27 โดยค่าสหสัมพันธ์มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มีตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนนดิบ (B) และตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนนมาตรฐาน (Beta) มากที่สุด คือ ทักษะ ($B=0.39$) ($Beta=0.26$) อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 รองลงมาคือ ทักษะ ($B=-0.07$) ($Beta=-0.06$) อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ.05 และตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนน (B) และตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนนมาตรฐาน (Beta) น้อยที่สุด คือ ความรู้ ($B=-0.01$) ($Beta=-0.01$) อย่างไม่มีนัยสำคัญที่ระดับ.05 และมีค่าคงที่ (Constant) เท่ากับ 1.96 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 นั่นคือ ความรู้ ทักษะและทักษะเพิ่มขึ้น 1 หน่วยจะส่งผลให้ความวิตกกังวลเท่ากับ $1.96 + (-0.01) KNW + (0.39) ATT + (-0.07) SKL$

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

$$ANXS = 1.96 + (-0.01) KNW + (0.39) ATT + (-0.07) SKL$$

สมการในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$Z_{ANXS} = (-0.01) Z_{KNW} + (26.0) Z_{ATT} + (-0.06) Z_{SKL}$$

ตาราง 4.30 ผลการวิเคราะห์ถดถอยเชิงพหุเพื่อศึกษาความรู้ ทักษะ และทักษะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือ

Model	ตัวแปร	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	P
1	ความรู้ ทักษะ และความรู้ ทักษะ และความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือ	0.27	0.07	0.06	0.45	7.96	0.00

ตาราง 4.31 แสดงรูปสมการทำนาย

Model	ตัวแปร	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	P
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.96	0.28		6.90	0.00
	ความรู้	-0.01	0.04	-0.01	-0.25	0.80
	ทักษะ	0.39	0.08	0.26	4.66	0.00
	ทักษะ	-0.07	0.06	-0.06	-1.13	0.26

การวิเคราะห์อิทธิพลความรู้ ทักษะ และทักษะต่อความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเอง

การวิเคราะห์ถดถอยเชิงพหุพบว่า ความรู้ (KNW) ทักษะ (ATT) และทักษะ (SKL) ของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนสามารถอธิบายความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเอง (ANXC) ได้ร้อยละ 11 ($R^2=0.11$) โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (R) เท่ากับ 0.35 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มีตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนนดิบ (B) และตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนนมาตรฐาน (Beta) มากที่สุด คือ ทักษะ ($B=0.50$) ($Beta=0.36$) อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 รองลงมาคือ ทักษะ ($B=-0.05$) ($Beta=-0.05$) อย่างไรก็ตามไม่มีนัยสำคัญที่ระดับ.05 และตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนน (B) และตัวแปรที่ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณในรูปคะแนนมาตรฐาน (Beta) น้อยที่สุด คือ ความรู้ ($B=-0.08$) ($Beta=-0.11$) อย่างไม่มีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และมีค่าคงที่ (Constant) เท่ากับ 1.76 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 นั่นคือ ความรู้ ทักษะ และทักษะเพิ่มขึ้น 1 หน่วยจะส่งผลให้ความวิตกกังวลเท่ากับ $1.76 + (-0.08) KNW + (0.50) ATT + (-0.05) SKL$

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

$$ANXC = 1.76 + (-0.08) KNW + (0.50) ATT + (-0.05) SKL$$

สมการในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$Z_{ANXC} = (-0.11) Z_{KNW} + (36.0) Z_{ATT} + (-0.05) Z_{SKL}$$

ตาราง 4.32 ผลการวิเคราะห์ถดถอยเชิงพหุเพื่อศึกษาความรู้ ทักษะ และทักษะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อกังวลด้านสมรรถนะของตนเอง

Model	ตัวแปร	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	P
1	ความรู้ ทักษะ และความรู้ ทักษะ และความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเอง	0.35	0.12	0.11	0.42	14.47	0.00

ตาราง 4.33 แสดงรูปสมการทำนาย (n=320)

Model	ตัวแปร	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	P
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.76	0.26		6.67	0.00
	ความรู้	-0.08	0.04	-0.11	-2.06	0.04
	ทักษะ	0.50	0.08	0.36	6.50	0.00
	ทักษะ	-0.05	0.06	-0.05	-0.88	0.38

ตอนที่ 6 การวิเคราะห์ความต้องการในการฝึกอบรมของครู

ผลจากการวิเคราะห์ภาพรวมความคิดเห็นของผู้ตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับความต้องการในการฝึกอบรม ภาพรวม เมื่อพิจารณาความต้องการด้านฝึกอบรมด้านเนื้อหาการฝึกอบรม พบว่าความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด (M=2.84, SD=0.79) รองลงมาหลัก การเกี่ยวกับพฤติกรรมและเทคนิคการจัดการพฤติกรรม (M=2.82, SD=0.71) และการพัฒนาและเขียนแผนการช่วยเหลือพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด (M=2.72, SD=0.79) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านรูปแบบการฝึกอบรม จัดการอบรมเชิงปฏิบัติในโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด (M=2.78, SD=0.77) รองลงมา คือ ปรึกษาผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก (M=2.75, SD=0.73) และเรียนเพิ่มเติมในหลักสูตรมหาวิทยาลัยมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด (M=2.52, SD=0.83) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านวิธีการสอนที่ใช้ในการฝึกอบรมการฝึกปฏิบัติในชั้นเรียนจริงมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด (M=2.86, SD=0.78) รองลงมาคือกิจกรรมกลุ่ม (M=2.71, SD=0.76) และการอภิปรายกรณีศึกษามีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด (M=2.66, SD=0.70) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านช่วงเวลาการฝึกอบรม ช่วงปิดภาคเรียนโดยจัดฝึกอบรมระยะสั้น 3-5 วัน มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด (M=2.46, SD=1.04) รองลงมาคือระหว่าง

วันธรรมดาที่มีการเปิดภาคเรียน ($M=2.36$, $SD=1.01$) และระหว่างวันธรรมดานอกเหนือเวลาทำการ มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.91$, $SD=0.91$)

เมื่อพิจารณาความต้องการในการฝึกอบรมรายชื่อของโรงเรียนทั่วไปเกี่ยวกับความต้องการในการฝึกอบรม พบว่า เมื่อพิจารณาความต้องการด้านฝึกอบรมในด้านเนื้อหาการฝึกอบรมพบว่า หลักการเกี่ยวกับพฤติกรรมและเทคนิคการจัดการพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.88$, $SD=0.74$) รองลงมาคือความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ ($M=2.82$, $SD=2.77$) และการพัฒนาและเขียนแผนการช่วยเหลือพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.71$, $SD=0.85$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านรูปแบบการฝึกอบรม ปรึกษาผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.75$, $SD=0.74$) รองลงมาคือจัดการอบรมเชิงปฏิบัติในโรงเรียน ($M=2.73$, $SD=0.79$) และเรียนเพิ่มเติมในหลักสูตรมหาวิทยาลัยมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.47$, $SD=0.88$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านวิธีการสอนที่ใช้ในการฝึกอบรมโดยการฝึกปฏิบัติในชั้นเรียนจริงมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.84$, $SD=0.80$) รองลงมาคือกิจกรรมกลุ่ม ($M=2.63$, $SD=0.75$) และการสอนบรรยายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.38$, $SD=0.85$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านช่วงเวลาการฝึกอบรม โดยช่วงปิดภาคเรียนโดยจัดฝึกอบรมระยะสั้น 3-5 วัน มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.52$, $SD=0.96$) รองลงมาคือ ระหว่างวันธรรมดาที่มีการเปิดภาคเรียน ($M=2.32$, $SD=0.98$) และระหว่างวันธรรมดานอกเหนือเวลาทำการ มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.92$, $SD=0.90$)

เมื่อพิจารณาความต้องการในการฝึกอบรมรายชื่อของโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมเกี่ยวกับความต้องการในการฝึกอบรม พบว่าเมื่อพิจารณาความต้องการด้านฝึกอบรมในด้านเนื้อหาการฝึกอบรม ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเกิดปัญหาของพฤติกรรม ($M=2.77$, $SD=0.72$) และความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.77$, $SD=0.78$) รองลงมาคือหลักการเกี่ยวกับพฤติกรรมและเทคนิคการจัดการพฤติกรรม ($M=2.75$, $SD=0.69$) และการพัฒนาและเขียนแผนการช่วยเหลือพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.64$, $SD=0.73$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านรูปแบบการฝึกอบรม การจัดการอบรมเชิงปฏิบัติในโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.72$, $SD=0.79$) รองลงมาคือปรึกษาผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก ($M=2.70$, $SD=0.79$) และเรียนเพิ่มเติมในหลักสูตรมหาวิทยาลัยมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.34$, $SD=0.87$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านวิธีการสอนที่ใช้ในการฝึกอบรม การฝึกปฏิบัติในชั้นเรียนจริงมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.83$, $SD=0.78$) รองลงมาคือกิจกรรมกลุ่ม ($M=2.77$, $SD=0.79$) และการสอนบรรยายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.39$, $SD=0.83$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านช่วงเวลาการฝึกอบรม ช่วงปิดภาคเรียนโดยจัดฝึกอบรมระยะสั้น 3-5 วัน มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.45$, $SD=1.04$) รองลงมาคือระหว่างวันธรรมดาที่มีการเปิดภาคเรียน ($M=2.17$, $SD=0.99$) และระหว่างวันธรรมดานอกเหนือเวลาทำการมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.92$, $SD=0.90$)

เมื่อพิจารณาความต้องการในการฝึกอบรมรายชื่อของโรงเรียนเฉพาะความพิการเกี่ยวกับความต้องการในการฝึกอบรม เมื่อพิจารณาความต้องการด้านฝึกอบรมในด้านเนื้อหาการฝึกอบรม

พบว่าความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.09$, $SD=0.67$) รองลงมาคือ ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเกิดปัญหาของพฤติกรรม ($M=3.00$, $SD=0.37$) และหลักการเกี่ยวกับ พฤติกรรมและเทคนิคการจัดการพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.73$, $SD=0.58$) เมื่อพิจารณา ความต้องการด้านรูปแบบการฝึกอบรม จัดการอบรมเชิงปฏิบัติในโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.13$, $SD=0.59$) รองลงมาคือเรียนด้วยตัวเองจากสื่อที่มี ($M=2.95$, $SD=0.48$) และฝึกอบรม แบบออนไลน์มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.52$, $SD=0.62$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านวิธีการสอนที่ ใช้ในการฝึกอบรม การฝึกปฏิบัติในชั้นเรียนจริงมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.02$, $SD=0.69$) รองลงมาคือ กิจกรรมกลุ่ม ($M=2.86$, $SD=0.66$) และการสอนบรรยายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.70$, $SD=0.63$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านช่วงเวลาการฝึกอบรมระหว่างวันธรรมดาที่มีการเปิดภาคเรียนมี ค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.93$, $SD=1.03$) รองลงมาคือช่วงปิดภาคเรียนโดยจัดฝึกอบรมระยะสั้น 3-5 วัน ($M=2.24$, $SD=1.29$) และช่วงเสาร์-อาทิตย์มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.64$, $SD=0.86$)

ตาราง 4.34 ผลวิเคราะห์ความต้องการในการอบรมจำแนกตามลักษณะโรงเรียน

ตัวแปรข้อความ/	mode	ระดับ	โรงเรียน		โรงเรียนแกน		โรงเรียนเฉพาะ		รวม	
			ทั่วไป		นำเรียนร่วม		ความพิการ			
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
เนื้อหาการฝึกอบรม										
1. หลักการเกี่ยวกับพฤติกรรมและเทคนิคการจัดการพฤติกรรม	3	มาก	2.88	0.74	2.75	0.69	2.73	0.58	2.82	0.71
2. ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเกิดปัญหาของพฤติกรรม	3	มาก	2.79	0.79	2.77	0.72	3.00	0.37	2.81	0.73
3. การพัฒนาและเขียนแผนการช่วยเหลือพฤติกรรม	3	มาก	2.71	0.85	2.64	0.73	2.97	0.58	2.72	0.79
4. ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ	3	มาก	2.82	0.82	2.77	0.78	3.09	0.67	2.84	0.79
รูปแบบการฝึกอบรม										
5. จัดการอบรมเชิงปฏิบัติในโรงเรียน	3	มาก	2.73	0.79	2.72	0.79	3.13	0.59	2.78	0.77
6. เข้าร่วมการอบรมเชิงปฏิบัติการนอกโรงเรียน	3	มาก	2.53	0.79	2.55	0.78	2.86	0.59	2.58	0.77
7. ปรึกษาผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก เช่น นักการศึกษาพิเศษ อาจารย์มหาวิทยาลัย นักจิตวิทยา	3	มาก	2.75	0.74	2.70	0.79	2.86	0.55	2.75	0.73
8. เรียนด้วยตัวเองจากสื่อที่มี เช่น เว็บไซต์ บทความ วิดีโอ	3	มาก	2.63	0.73	2.59	0.74	2.95	0.48	2.66	0.71
9. เรียนเพิ่มเติมในหลักสูตรมหาวิทยาลัย	3	มาก	2.47	0.88	2.34	0.87	2.72	0.69	2.46	0.86
10. ฝึกอบรมแบบออนไลน์	3	มาก	2.50	0.86	2.54	0.86	2.52	0.62	2.52	0.83
วิธีการสอนที่ใช้ในการฝึกอบรม										
11. การสอนบรรยาย	3	มาก	2.38	0.85	2.39	0.83	2.70	0.63	2.43	0.82

ตัวแปรข้อความ/	mode	ระดับ	โรงเรียนทั่วไป		โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
12. การอภิปรายกรณีศึกษา	3	มาก	2.62	0.73	2.65	0.73	2.84	0.52	2.66	0.70
13. กิจกรรมกลุ่ม	3	มาก	2.63	0.75	2.77	0.79	2.86	0.66	2.71	0.76
14. การฝึกปฏิบัติในชั้นเรียนจริง	3	มาก	2.84	0.80	2.83	0.78	3.02	0.69	2.86	0.78
ช่วงเวลาการฝึกอบรม										
15. ระหว่างวันธรรมดาที่มีการเปิดภาคเรียน	3	มาก	2.32	0.98	2.17	0.99	2.93	1.03	2.36	1.01
16. ระหว่างวันธรรมดานอกเหนือเวลาทำการ	1	น้อยที่สุด	1.92	0.90	1.89	0.90	1.90	0.95	1.91	0.91
17. ช่วงเสาร์-อาทิตย์	1	น้อยที่สุด	1.95	0.96	2.15	1.07	1.64	0.86	1.98	1.00
18. ช่วงปิดภาคเรียนโดยจัดฝึกอบรมระยะสั้น 3-5 วัน	3	มาก	2.52	0.96	2.45	1.04	2.24	1.29	2.46	1.04

เมื่อพิจารณาความต้องการในการฝึกอบรมรายข้อของครูทั่วไปเกี่ยวกับความต้องการในการฝึกอบรม โดยความต้องการด้านฝึกอบรมในด้านเนื้อหาการฝึกอบรม พบว่า หลักการเกี่ยวกับพฤติกรรมและเทคนิคการจัดการพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.81$, $SD=0.74$) รองลงมาคือความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ ($M=2.80$, $SD=0.80$) และการพัฒนาและเขียนแผนการช่วยเหลือพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.65$, $SD=0.80$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านรูปแบบการฝึกอบรม พบว่าปรึกษาผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.70$, $SD=0.76$) รองลงมาคือจัดการอบรมเชิงปฏิบัติในโรงเรียน ($M=2.68$, $SD=0.78$) และเรียนเพิ่มเติมในหลักสูตรมหาวิทยาลัยมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.40$, $SD=0.88$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านวิธีการสอนที่ใช้ในการฝึกอบรม การฝึกปฏิบัติในชั้นเรียนจริงมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.83$, $SD=0.77$) รองลงมาคือกิจกรรมกลุ่ม ($M=2.67$, $SD=0.77$) และการสอนบรรยายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.36$, $SD=0.84$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านช่วงเวลาการฝึกอบรม ช่วงปิดภาคเรียนโดยจัดฝึกอบรมระยะสั้น 3-5 วันมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.48$, $SD=0.98$) รองลงมาคือระหว่างวันธรรมดาที่มีการเปิดภาคเรียน ($M=2.25$, $SD=0.98$) และระหว่างวันธรรมดานอกเหนือเวลาทำการมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.89$, $SD=0.88$)

เมื่อพิจารณาความต้องการในการฝึกอบรมรายข้อของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมเกี่ยวกับความต้องการในการฝึกอบรม พบว่า ความต้องการด้านเนื้อหาที่มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ได้แก่ การพัฒนาและเขียนแผนการช่วยเหลือพฤติกรรม ($M=3.08$, $SD=0.83$) รองลงมาคือหลักการเกี่ยวกับพฤติกรรมและเทคนิคการจัดการพฤติกรรม ($M=3.04$, $SD=0.55$) และปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเกิดปัญหาของพฤติกรรม ($M=2.96$, $SD=0.69$) มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด เมื่อพิจารณาความต้องการด้านรูปแบบการฝึกอบรม โดยจัดการอบรมเชิงปฏิบัติในโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.21$, $SD=0.72$) รองลงมาปรึกษาผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก ($M=3.08$, $SD=0.72$) และฝึกอบรม

แบบออนไลน์มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.67, SD=1.01$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านวิธีการสอนที่ใช้ในการฝึกอบรม โดยการฝึกปฏิบัติในชั้นเรียนจริงมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.96, SD=0.95$) รองลงมาคือกิจกรรมกลุ่ม ($M=2.92, SD=0.72$) อีกทั้งการสอนบรรยายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.54, SD=0.83$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านช่วงเวลาการฝึกอบรม โดยช่วงปิดภาคเรียนโดยจัดฝึกอบรมระยะสั้น 3-5 วัน มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.54, SD=1.14$) รองลงมาคือระหว่างวันธรรมดาที่มีการเปิดภาคเรียน ($M=2.46, SD=0.98$) และช่วงเสาร์-อาทิตย์มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.04, SD=1.08$)

เมื่อพิจารณาความต้องการในการฝึกอบรมรายชื่อของครูการศึกษาพิเศษเกี่ยวกับความต้องการในการฝึกอบรม พบว่าความต้องการด้านเนื้อหาในการฝึกอบรมที่มีค่าเฉลี่ยมากที่สุดได้แก่ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ ($M=3.07, SD=0.68$) รองลงมาคือปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเกิดปัญหาของพฤติกรรม ($M=2.97, SD=0.35$) และหลักการเกี่ยวกับพฤติกรรมและเทคนิคการจัดการพฤติกรรมเพื่อความเข้าใจและพัฒนาการแผนช่วยเหลือปัญหาพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.69, SD=0.56$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านรูปแบบการฝึกอบรม โดยจัดการอบรมเชิงปฏิบัติในโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.11, SD=0.59$) รองลงมาคือ เรียนด้วยตัวเองจากสื่อที่มี ($M=2.92, SD=0.46$) และฝึกอบรมแบบออนไลน์มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.51, SD=0.63$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านวิธีการสอนที่ใช้ในการฝึกอบรม โดยการฝึกปฏิบัติในชั้นเรียนจริงมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=3.02, SD=0.68$) รองลงมาคือการอภิปรายกรณีศึกษา ($M=2.87, SD=0.50$) การสอนบรรยายมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=2.70, SD=0.64$) เมื่อพิจารณาความต้องการด้านช่วงเวลาการฝึกอบรม โดยระหว่างวันธรรมดาที่มีการเปิดภาคเรียนมีค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M=2.95, SD=1.01$) รองลงมาคือช่วงปิดภาคเรียนโดยจัดฝึกอบรมระยะสั้น 3-5 วัน ($M=2.23, SD=1.30$) และช่วงเสาร์-อาทิตย์มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M=1.62, SD=0.85$)

ตาราง 4.35 ผลวิเคราะห์ความต้องการในการอบรมจำแนกตามตำแหน่งงาน

ตัวแปร/ข้อความ	mode	ระดับ	ครูทั่วไป		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม		ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ		รวม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			เนื้อหาการฝึกอบรม							
1. หลักการเกี่ยวกับพฤติกรรมและเทคนิคการจัดการพฤติกรรม	3	มาก	2.81	0.74	3.04	0.55	2.69	0.56	2.81	0.71
2. ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเกิดปัญหาของพฤติกรรม	3	มาก	2.77	0.77	2.96	0.69	2.97	0.35	2.81	0.73
3. การพัฒนาและเขียนแผนการช่วยเหลือพฤติกรรม	3	มาก	2.65	0.80	3.08	0.83	2.95	0.58	2.72	0.79
4. ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ	3	มาก	2.80	0.81	2.87	0.80	3.07	0.68	2.84	0.79

ตัวแปร/ข้อความ	mode	ระดับ	ครูทั่วไป		ครูการศึกษา พิเศษใน		ครูการศึกษา พิเศษใน		รวม	
					โรงเรียนแกน นำเรียนร่วม		โรงเรียนเฉพาะ ความพิการ			
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
รูปแบบการฝึกอบรม										
5. จัดการอบรมเชิงปฏิบัติในโรงเรียน	3	มาก	2.68	0.78	3.21	0.72	3.11	0.59	2.78	0.78
6. เข้าร่วมการอบรมเชิงปฏิบัติการ นอกโรงเรียน	3	มาก	2.50	0.78	2.96	0.75	2.82	0.58	2.58	0.77
7. ปรึกษาผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก เช่น นักการศึกษาพิเศษ อาจารย์ มหาวิทยาลัย นักจิตวิทยา	3	มาก	2.70	0.76	3.08	0.72	2.83	0.54	2.75	0.73
8. เรียนด้วยตัวเองจากสื่อที่มี เช่น เว็บไซต์ บทความ วิดีโอ	3	มาก	2.59	0.73	3.00	0.59	2.92	0.46	2.66	0.71
9. เรียนเพิ่มเติมในหลักสูตรมหาวิทยาลัย	3	มาก	2.40	0.88	2.71	0.81	2.68	0.68	2.46	0.85
10. ฝึกอบรมแบบออนไลน์	3	มาก	2.50	0.85	2.67	1.01	2.51	0.63	2.52	0.83
วิธีการสอนที่ใช้ในการฝึกอบรม										
11. การสอนบรรยาย	3	มาก	2.36	0.84	2.54	0.83	2.70	0.64	2.42	0.82
12. การอภิปรายกรณีศึกษา	3	มาก	2.61	0.74	2.83	0.56	2.87	0.50	2.66	0.71
13. กิจกรรมกลุ่ม	3	มาก	2.67	0.77	2.92	0.72	2.83	0.66	2.71	0.76
14. การฝึกปฏิบัติในชั้นเรียนจริง	3	มาก	2.83	0.77	2.96	0.95	3.02	0.68	2.87	0.78
ช่วงเวลาการฝึกอบรม										
15. ระหว่างวันธรรมดาที่มีการเปิดภาค เรียน	3	มาก	2.25	0.98	2.46	0.98	2.95	1.01	2.36	1.01
16. ระหว่างวันธรรมดานอกเหนือเวลา ทำการ	1	น้อยที่สุด	1.89	0.88	2.13	1.12	1.92	0.97	1.91	0.91
17. ช่วงเสาร์อาทิตย์-	1	น้อยที่สุด	2.04	1.01	2.04	1.08	1.62	0.85	1.98	1.00
18. ช่วงปิดภาคเรียนโดยจัดฝึกอบรม ระยะสั้น (3-5 วัน)	3	มาก	2.48	0.98	2.54	1.14	2.23	1.30	2.45	1.04

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์งานวิจัย คือ 1. เพื่อเปรียบเทียบสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานของครู 2. เพื่อเปรียบเทียบความวิตกกังวลของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานของครู 3. เพื่อศึกษาอิทธิพลสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อความวิตกกังวลในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน ตัวอย่างวิจัยได้แก่ ครูผู้สอนระดับประถมศึกษาทั้งครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนรัฐบาลทั้ง 3 ประเภท คือ โรงเรียนทั่วไป โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม และโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ในเขตกรุงเทพมหานคร สังกัดสำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสังกัดสำนักงานศึกษากรุงเทพมหานคร จำนวน 314 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของครู โดยแบบสอบถามนี้ใช้ในการเก็บข้อมูลด้านสมรรถนะของครู ซึ่งประกอบด้วย ความรู้ ทักษะและทัศนคติ และด้านความวิตกกังวลของครูที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติเชิงบรรยายได้แก่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) เพื่อวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของตัวอย่างวิจัย ข้อมูลสมรรถนะของครูและความวิตกกังวลของครูจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงาน และเปรียบเทียบความแตกต่างของสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมและความวิตกกังวลของครูจำแนกตามประเภทโรงเรียนและตำแหน่งงาน ด้วยสถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง (Two way ANOVA) และเปรียบเทียบรายคู่เมื่อความแปรปรวนไม่เท่ากันด้วย $dunnett's T3$ นอกจากนี้ในการวิเคราะห์อิทธิพลสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อความวิตกกังวล สถิติการวิเคราะห์ถดถอยเชิงพหุ (Multiple Regression) การนำเสนอในบทนี้จึงเป็นออกเป็น 4 ตอน คือ ตอนที่ 1 สรุปผลการวิจัย ตอนที่ 2 อภิปรายผลการวิจัย ตอนที่ 3 ข้อจำกัดของงานวิจัย และตอนที่ 4 ข้อเสนอแนะ

ตอนที่ 1 สรุปผลการวิจัย

จากการวิจัยเพื่อศึกษาสมรรถนะของครูและความวิตกกังวลของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน สามารถสรุปผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัยได้ดังนี้

วัตถุประสงค์ข้อที่ 1 เพื่อเปรียบเทียบสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน จำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานของครู

ผลการวิจัยพบว่าครูส่วนใหญ่มีสมรรถนะในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนอยู่ในระดับมาก และโดยพบว่าครูมีความรู้และทัศนคติที่ดีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนเท่ากัน รองลงมาคือด้านทักษะในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบตามลักษณะของโรงเรียนพบว่าครูในทั้ง 3 ประเภทโรงเรียนได้แก่ โรงเรียนทั่วไป โรงเรียนแกนนำเรียนรวม และโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะ มีสมรรถนะทั้งด้านความรู้ ทัศนคติและทักษะต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนไม่แตกต่างกัน เช่นเดียวกับเมื่อพิจารณาเปรียบเทียบตามตำแหน่งงานของครู ได้แก่ ครูทั่วไป ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนรวม และครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะ พบว่า มีสมรรถนะทั้งด้านความรู้ ทัศนคติและทักษะต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนไม่แตกต่างกัน

เมื่อพิจารณาสมรรถนะด้านความรู้จำแนกตามลักษณะโรงเรียนพบว่า ครูในโรงเรียนทั่วไป และโรงเรียนแกนนำเรียนรวมส่วนใหญ่ทราบตรงกันว่าปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัวเป็นหลัก ในขณะที่ครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะส่วนใหญ่ทราบตรงกันว่าปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากความต้องการพิเศษ โดยครูส่วนใหญ่จากทั้ง 3 ประเภทโรงเรียนทราบตรงกันว่ามนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์และพฤติกรรมเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และการฝึกฝน อย่างไรก็ตามมีเพียงครูส่วนน้อยทั้งในโรงเรียนทั่วไป โรงเรียนแกนนำเรียนรวมและโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่ทราบว่าพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนคือพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้จากภายนอกหรืออาจเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นภายในก็ได้

เมื่อพิจารณาสมรรถนะด้านความรู้จำแนกตามตำแหน่งงานของครูพบว่า ครูทั่วไปส่วนใหญ่ทราบตรงกันว่าปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัวเป็นหลัก ในขณะที่ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนรวมส่วนใหญ่ทราบตรงกันคือ มนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์ เช่นเดียวกับครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะโดยเพิ่มเติมความรู้ของครูส่วนใหญ่ที่พบว่าทราบว่าปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากความต้องการพิเศษ อย่างไรก็ตามมีเพียงครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนรวมที่ทราบว่าพฤติกรรมที่เป็นปัญหาไม่จำเป็นต้องจำกัดที่พฤติกรรมที่ทำให้เกิดความวุ่นวายเท่านั้น โดยอาจรวมถึงปัญหาพฤติกรรมที่เกิดขึ้นภายในที่สังเกตไม่ได้ก็ได้ ส่วนครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ

เฉพาะจำนวนน้อยที่ทราบว่าปัญหาของผู้เรียนคือพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้จากภายนอกหรืออาจเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นภายในก็ได้

เมื่อพิจารณาสมรรถนะด้านทัศนคติจำแนกตามลักษณะโรงเรียนพบว่า ครูส่วนใหญ่จากทั้ง 3 ประเภทโรงเรียนคิดว่าการช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่ายและการช่วยเหลือพฤติกรรมนั้นต้องอาศัยเวลาพอสมควรรวมถึงครูคิดว่าปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีส่วนทำให้ครูคิดจะลาออกจากงาน ในขณะที่มีเพียงส่วนน้อยเท่านั้นที่คิดว่าปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการสอนค่อนข้างมากและปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนทำให้โอกาสในการเรียนรู้ของตัวนักเรียนรวมถึงผู้อื่นลดลง

เมื่อพิจารณาสมรรถนะด้านทัศนคติจำแนกตามตำแหน่งงานของครูพบว่า ทั้งครูทั่วไป ครูการศึกษาพิเศษโรงเรียนแกนนำเรียนรวม และครูการศึกษาพิเศษโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะส่วนใหญ่คิดว่าการช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่ายและการช่วยเหลือพฤติกรรมนั้นต้องอาศัยเวลาพอสมควร โดยครูทั่วไปส่วนใหญ่คิดว่าปัญหาพฤติกรรมมีส่วนทำให้ครูคิดจะลาออกจากงานด้วย ในขณะที่ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนรวมและครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิเศษส่วนใหญ่ยังมองว่าครูคือปัจจัยสำคัญที่จะช่วยลดปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน นอกจากนี้มีเพียงส่วนน้อยเท่านั้นทั้งของครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษที่คิดว่าปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการสอนค่อนข้างมากและทำให้โอกาสในการเรียนรู้ของตัวนักเรียนลดลง

เมื่อพิจารณาสมรรถนะด้านทักษะจำแนกตามลักษณะโรงเรียนพบว่า ครูในโรงเรียนทั่วไป และโรงเรียนแกนนำเรียนรวมรายงานว่ามีการใช้เทคนิคการป้องกันการเกิดปัญหาพฤติกรรมมากที่สุด ในขณะที่ครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะรายงานว่าใช้เทคนิคการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลมากที่สุดในการจัดการปัญหาพฤติกรรมของนักเรียน โดยที่ครูทั้ง 3 ประเภทโรงเรียนรายงานตรงกันว่ามีการใช้เทคนิคการตอบสนองพฤติกรรมเชิงลบ เช่น การว่ากล่าวตักเตือน หรือการลงโทษต่างๆ ในอันดับน้อยที่สุด เมื่อพิจารณาในเชิงของคุณภาพการปฏิบัติพบว่าครูส่วนใหญ่ในทั้ง 3 ประเภทโรงเรียนรายงานตนเองมีการใช้เทคนิคการป้องกันการเกิดปัญหาพฤติกรรมได้เป็นอย่างดีที่สุด รองลงมาคือการตอบสนองเชิงบวก การช่วยเหลือเฉพาะบุคคล และการตอบสนองเชิงลบ ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาสมรรถนะด้านทักษะจำแนกตามตำแหน่งงานของครูพบว่า ครูทั่วไป และครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนรวมมีการใช้เทคนิคการป้องกันการเกิดปัญหาพฤติกรรมมากที่สุด ในขณะที่รายงานว่ามีการใช้เทคนิคการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในการจัดการปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในปริมาณน้อย ในทางตรงกันข้ามครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะรายงานว่าตนเองใช้เทคนิคการตอบสนองเชิงบวกมากที่สุด รองลงมาคือเทคนิคการป้องกันและเทคนิคการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล ทั้งนี้ใช้เทคนิคการตอบสนองเชิงลบเป็นปริมาณน้อยที่สุด เมื่อพิจารณาในเชิงของคุณภาพการปฏิบัติพบว่าครูส่วนใหญ่ในทั้ง 3 ประเภทโรงเรียนรายงานตนเองมี

การใช้เทคนิคการป้องกันการเกิดปัญหาพฤติกรรมได้เป็นอย่างดีที่สุด รองลงมาคือการตอบสนองเชิงบวก การช่วยเหลือเฉพาะบุคคล และการตอบสนองเชิงลบ ตามลำดับ

วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 เพื่อเปรียบเทียบความวิตกกังวลของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนจำแนกตามลักษณะโรงเรียนและตำแหน่งงานของครู

ผลการวิจัยพบว่าครูส่วนใหญ่มีความวิตกกังวลในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนอยู่ในระดับมาก โดยมีความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือมากที่สุด รองลงมาคือความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเอง และความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมเป็นอันดับสุดท้าย

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบความวิตกกังวลตามลักษณะของโรงเรียนพบว่าครูในทั้ง 3 ประเภทโรงเรียนมีความวิตกกังวลต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมไม่แตกต่างกัน เช่นเดียวกับเมื่อพิจารณาเปรียบเทียบตามตำแหน่งงาน ครูในโรงเรียนทั่วไป โรงเรียนแกนนำเรียนรวมและโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะมีความวิตกกังวลในด้านต่าง ๆ เหมือนกัน

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือตามลักษณะของโรงเรียนพบว่า ครูในโรงเรียนทั่วไปและโรงเรียนแกนนำเรียนรวมมีความวิตกกังวลว่าตนเองไม่ได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนที่เพียงพอจากครอบครัวหรือผู้ปกครองในการจัดการปัญหาพฤติกรรมมากที่สุด ในขณะที่ความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนช่วยเหลือของครูในโรงเรียนการศึกษาพิเศษส่วนใหญ่คือ การไม่ได้รับความร่วมมือเท่าที่ควรจากบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านในโรงเรียน ซึ่งพบว่าผลการวิจัยเป็นไปในทิศทางเดียวกันเมื่อพิจารณาตามตำแหน่งงานของครู นอกจากนี้พบว่าครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนรวมและโรงเรียนการศึกษาพิเศษมีความวิตกกังวลด้านการสนับสนุนจากโรงเรียนที่เพียงพอน้อยกว่าความวิตกกังวลข้ออื่น ๆ

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเองตามลักษณะของโรงเรียนพบว่า ครูในโรงเรียนทั่วไปส่วนใหญ่มีความวิตกกังวลว่าตนเองใช้เวลามากในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ในขณะที่ครูการศึกษาพิเศษทั้งจากโรงเรียนแกนนำเรียนรวมและโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะส่วนใหญ่มีความวิตกกังวลว่าตนเองควรเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ซึ่งพบว่าผลการวิจัยส่วนใหญ่เป็นไปในทิศทางเดียวกันเมื่อพิจารณาตามตำแหน่งงานของครู คือครูการศึกษาพิเศษส่วนใหญ่วิตกกังวลว่าตนเองควรต้องเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอ นอกจากนี้พบว่าครูทั่วไปมีความวิตกกังวลทั้งการเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอรวมถึงกังวลว่าตนเองใช้เวลามากในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนพอ ๆ กัน

เมื่อพิจารณาความวิตกกังวลในแต่ละด้านโดยเริ่มจากความวิตกกังวลด้านการเตรียมพร้อมตามลักษณะของโรงเรียนพบว่า ครูส่วนใหญ่ทั้ง 3 ประเภทโรงเรียนวิตกกังวลว่าตนเองไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอทั้งจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์และระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ซึ่งพบว่าผลการวิจัยเป็นไปใน

ทิศทางเดียวกันกับเมื่อพิจารณาตามตำแหน่งงานของครูกล่าวคือ ครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษมีความวิตกกังวลระดับมากกว่าตนเองไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอทั้งจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์และระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน นอกจากนี้พบว่าครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีความวิตกกังวลการเตรียมพร้อมจากการเรียนในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์สูงกว่าความวิตกกังวลการเตรียมพร้อมระหว่างการทำงานในโรงเรียน

วัตถุประสงค์ข้อที่ 3 เพื่อศึกษาอิทธิพลสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนต่อความวิตกกังวลในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน

ผลการวิจัยพบว่าสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนเป็นปัจจัยหนึ่งส่งผลให้ครูเกิดความวิตกกังวลเกี่ยวกับการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนในด้านต่าง ๆ เพิ่มขึ้นหรือลดลงได้ อย่างไรก็ตามพบว่าปัจจัยสมรรถนะนี้นั้นส่งผลค่อนข้างน้อย นอกจากนี้ปัจจัยสมรรถนะนี้สามารถแบ่งได้เป็นปัจจัยทางบวกและปัจจัยทางลบ ปัจจัยด้านบวกได้แก่ปัจจัยด้านทักษะ หากครูมีทักษะในการจัดการปัญหาพฤติกรรมมากขึ้นจะทำให้ความวิตกกังวลลดลง ปัจจัยด้านลบได้แก่ปัจจัยด้านทัศนคติ หากครูมีทัศนคติที่ดีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมจะทำให้ครูมีความวิตกกังวลเพิ่มขึ้นไปด้วย เป็นที่น่าสังเกตว่าปัจจัยด้านความรู้ไม่มีผลต่อความวิตกกังวลของครู

ตอนที่ 2 อภิปรายผลการวิจัย

จากผลการวิจัยพบว่าสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนพบว่าครูทั่วไป ครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม และครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะมีสมรรถนะทั้งด้านความรู้ ด้านทัศนคติ และด้านทักษะที่ไม่แตกต่างกัน สำหรับประเด็นด้านสมรรถนะด้านความรู้ที่ไม่แตกต่างกัน อาจเนื่องจากความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรมในการสำรวจครั้งนี้เป็นความรู้ความเข้าใจพื้นฐานเกี่ยวกับการนิยามปัญหาพฤติกรรมและสาเหตุที่เกี่ยวข้องเป็นหลัก ไม่ใช่ความรู้เฉพาะที่ลึกลงไป จึงกล่าวได้ว่าเป็นความรู้ความเข้าใจพื้นฐานเกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรมที่ครูทุกคนควรรู้ อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาในรายข้อพบว่าครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษรายงานปัญหาพฤติกรรมมาจากสาเหตุหลายปัจจัย โดยพบว่าครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษส่วนใหญ่มองว่าปัญหาพฤติกรรมมาจากสาเหตุของความบกพร่องของนักเรียนเป็นหลัก และปัจจัยครอบครัวรองลงมา ในขณะที่ครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำส่วนใหญ่มองว่าปัญหาพฤติกรรมมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัว ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Westling (2010) พบว่าครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษมองว่าปัญหาพฤติกรรมมีสาเหตุจากความบกพร่องของนักเรียนมากที่สุด ทั้งนี้อาจเป็นเพราะลักษณะของปัญหาพฤติกรรมและบริบทของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะที่โดยส่วนใหญ่รับผิดชอบดูแลนักเรียน

ที่มีความต้องการพิเศษที่มีความรุนแรงตั้งแต่ระดับปานกลางถึงมากเป็นหลัก นอกจากนี้ผลการวิจัยในครั้งนี้พบว่าครูส่วนใหญ่มองว่าพฤติกรรมของมนุษย์แสดงออกอย่างมีวัตถุประสงค์และสามารถเรียนรู้ได้ ซึ่งจากข้อค้นพบนี้สังเกตได้ว่าครูส่วนใหญ่ทั้งไม่ว่าจะอยู่ในโรงเรียนประเภทใดหรือเป็นการศึกษาพิเศษหรือครูทั่วไปก็มีความเข้าใจว่าปัญหาพฤติกรรมอาจมีสาเหตุมาจากทั้งปัจจัยภายในของนักเรียน เช่น ความบกพร่องของนักเรียน การแสดงพฤติกรรมเพื่อสื่อสารอะไรบางอย่าง รวมถึงสาเหตุจากปัจจัยภายนอก เช่น พฤติกรรมเกิดขึ้นจากการเรียนรู้ และปัจจัยด้านครอบครัว โดยปัจจัยด้านครอบครัวอาจสามารถอธิบายได้จากความเชื่อเบื้องหลังของวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้อง ที่เชื่อว่ารักวัวให้ผูก รักลูกให้ตี ซึ่งสะท้อนว่าโดยพื้นฐานความเชื่อของคนไทยเองเชื่อว่าพ่อแม่เป็นผู้มีหน้าที่สั่งสอนบุตรหลานของตนเอง และหากพบว่าเมื่อลูกมีปัญหาหรือแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมออกมาจะมีแนวโน้มที่พ่อแม่ผู้ปกครองจะโดนตำหนิก่อนเสมอ เช่น พ่อแม่ไม่สั่งสอน เช่นเดียวกับงานวิจัยของ เช่นเดียวกับงานวิจัยของ Paramita, Sharma และ Anderson (2020) ที่พบว่าครูที่สอนในระดับประถมศึกษาของประเทศอินโดนีเซียส่วนใหญ่มองว่าปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัวเป็นหลัก เช่น ปัญหาของการเลี้ยงดูในครอบครัว การขาดความเอาใจใส่จากผู้ปกครอง เป็นต้น โดย Paramita และคณะ (2020) อธิบายว่าข้อค้นพบนี้สะท้อนให้เห็นว่าครูมีความคาดหวังต่อผู้ปกครองของนักเรียนในการรับผิดชอบดูแลการเรียนของบุตรหลานเมื่ออยู่ที่บ้านเป็นอย่างมาก และเมื่อบุตรหลานมีปัญหาพฤติกรรมที่โรงเรียน ผู้ปกครองมักจะถูกคิดว่าเป็นสาเหตุหลักที่ทำให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมเช่นนี้มากกว่าการมุ่งตั้งสาเหตุว่ามาจากโรงเรียน เช่น การจัดการเรียนการสอนของครู หรือสภาพแวดล้อมที่โรงเรียน เป็นต้น ซึ่งต่างจากข้อค้นพบของ Ding และคณะ (2010) ที่พบว่าครูในประเทศจีนเข้าใจว่าปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนมาจากตัวนักเรียนเป็นหลัก กล่าวคือเด็กขาดความพยายามในการเรียนมากกว่ามาจากปัจจัยด้านครอบครัวหรือระดับสติปัญญาของนักเรียน เนื่องจากครูเชื่อว่าเมื่อนักเรียนขาดความพยายามในการเรียนจะทำให้นักเรียนมีแรงจูงใจในการเรียนที่ต่ำ และนำไปสู่การเกิดปัญหาพฤติกรรมต่าง ๆ ในชั้นเรียน นอกจากนี้ Ding และคณะ (2010) ได้อภิปรายว่าสิ่งนี้สะท้อนว่าอาจเป็นเพราะการศึกษาของจีนที่มุ่งการจัดการเรียนการสอนเพื่อการแข่งขันหรือทดสอบจึงอาจทำให้ครูมองปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนมาจากตัวนักเรียน โดยเฉพาะความพยายามเป็นหลัก จากข้อค้นพบสมรรถนะด้านความรู้ของครูนี้ จะเห็นว่าการที่ครูมีแนวโน้มเชื่อว่าสาเหตุของปัญหาพฤติกรรมที่เกิดขึ้นอาจมาจากหลายสาเหตุทั้งปัจจัยภายนอก เช่น สภาพแวดล้อมและจากปัจจัยภายในของนักเรียน แนวโน้มนี้เป็นสัญญาณที่ดีในการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรม เนื่องจากโดยทั่วไปแล้วมุมมองความเชื่อของบุคคลมักจะเป็นตัวกำกับการแสดงออกหรือการตอบสนองของบุคคลนั้น (Weiner, 2005) ดังนั้นหากครูมีความรู้ความเข้าใจว่าสาเหตุของปัญหาพฤติกรรมนั้นมีทั้งจากภายในตัวเด็กและสภาพแวดล้อมด้วยก็อาจส่งผลให้ครูรู้สึกว่าคุณเองสามารถแก้ไขหรือจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนได้โดยการปรับสภาพแวดล้อมทางใด

ทางหนึ่ง เช่น มีการปรับเปลี่ยนวิธีการเรียนการสอน ปรับบรรยากาศในชั้นเรียน (Alberto & Troutman, 2013; Tillery et.al., 2010)

ประเด็นด้านสมรรถนะด้านทัศนคติพบว่า มุมมองส่วนใหญ่ของทั้งครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษมีทัศนคติต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมเป็นไปในทางเดียวกันกล่าวคือ ครูส่วนใหญ่เห็นตรงกันว่า การช่วยเหลือพฤติกรรมต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่าย อาจเนื่องจากว่าครูมองว่าปัญหาพฤติกรรมมีสาเหตุมาจากปัจจัยต่าง ๆ ซึ่งรวมถึงปัจจัยด้านครอบครัว ซึ่งสอดคล้องกับข้อค้นพบในครั้งนี้นี้กับประเด็นความวิตกกังวลของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมที่พบว่าครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษมีความวิตกกังวลด้านการได้รับความช่วยเหลือสนับสนุนจากผู้ปกครองมากที่สุด ข้อค้นพบนี้สะท้อนให้เห็นว่าครูมีความคาดหวังที่จะให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมหรือร่วมมือในการช่วยเหลือพฤติกรรมของนักเรียน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาที่พบว่าครูต้องการความช่วยเหลือจากผู้ปกครองในรูปแบบต่าง ๆ ในการจัดการปัญหาพฤติกรรม (Tyrrell, Horn, & Freeman, 2006) และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองเป็นปัจจัยสำคัญในการช่วยให้การช่วยเหลือประสบความสำเร็จ (McNeal, 2014; Opartkiattikul, Arthur-kelly, Dempsey, 2016) อย่างไรก็ตามในบริบทของไทย ปัจจุบันยังพบว่าการขอความร่วมมือจากผู้ปกครองยังเป็นเรื่องที่ยังทำทนายอยู่ โดยเฉพาะในการยอมรับว่าบุตรหลานของตนเองมีความต้องการจำเป็นพิเศษที่ควรได้รับการช่วยเหลือ ซึ่งส่งผลทำให้เกิดความไม่ให้ความร่วมมือกับครูในการช่วยเหลือแก้ไข (Kantavong, 2012; Kantavong & Kiettikunwong, 2020) จึงไม่เป็นเรื่องที่น่าแปลกใจที่ครูส่วนใหญ่ในงานวิจัยนี้มีความวิตกกังวลด้านนี้มากที่สุด นอกจากนี้การวิจัยในครั้งนี้พบว่าครูส่วนใหญ่มองว่าปัญหาพฤติกรรมเป็นปัญหาที่ต้องอาศัยเวลาในการแก้ไขให้ดีขึ้น จากข้อค้นพบทั้งเรื่องมุมมองเรื่องการอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่ายและการอาศัยเวลาในการแก้ไขปัญหาพฤติกรรมสะท้อนให้เห็นว่าทั้งครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษมองว่าปัญหาพฤติกรรมเป็นปัญหาใหญ่ที่ครูไม่สามารถแก้ไขได้คนเดียวและต้องอาศัยเวลาในการแก้ไข ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาที่พบว่าครูรายงานปัญหาพฤติกรรมเป็นปัญหาอันดับต้น ๆ ที่สร้างความหนักใจมากที่สุด (Flower, McKenna, & Haring, 2017) Forlin และ Copper (2013) พบว่าความวิตกกังวลของครูที่มีต่อพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนรวมมักส่งผลต่อสุขภาพของครูหลายด้าน เช่น มีภาวะเครียดรุนแรง ภาวะซึมเศร้า ปวดหัวและเหนื่อยล้า รู้สึกหมดอะไรตายยาก หงุดหงิด และรู้สึกผิด ซึ่งอาจนำไปสู่การตัดสินใจลาออกจากวิชาชีพได้ โดยงานวิจัยของ Gilmour และ Wehby (2019) พบความสัมพันธ์ของอัตราการลาออกจากวิชาชีพของครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษกับการมีนักเรียนที่มีพฤติกรรมที่ทำทนายหรือกลุ่มที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรมและอารมณ์อยู่ในชั้นเรียน เช่นเดียวกับผลการวิจัยครั้งนี้พบว่าโดยครูทั่วไปส่วนใหญ่มองว่าปัญหาพฤติกรรมมีส่วนทำให้ครูคิดจะลาออกจากงาน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะปัญหาพฤติกรรมที่พบแม้จะไม่ใช่ปัญหาพฤติกรรมที่รุนแรงแต่เป็นพฤติกรรมมีความรุนแรงน้อยแต่เกิดบ่อยครั้งทำให้ส่งผลต่อการจัดการเรียนการสอนของครู ซึ่งจากการสำรวจลักษณะปัญหาพฤติกรรมที่พบในชั้นเรียนของครูทั่วไปในงานวิจัยครั้งนี้พบว่าครู

รายงานว่าการจัดการการก่อวินาศกรรมชั้นเรียนและการจัดการที่ไม่ปฏิบัติตามคำสั่งเป็นปัญหาพฤติกรรมที่พบมากที่สุด ดังนั้นอาจเป็นไปได้ว่าเมื่อครูทั่วไปพบกับปัญหาพฤติกรรมที่แม้จะไม่รุนแรงแต่สร้างความลำบากใจแก่ครูในการจัดการเพราะเกิดขึ้นบ่อยครั้งจึงทำให้สร้างความเครียดกับครูและความพึงพอใจในการทำงานลดลงเพราะครูอาจจะคิดว่าตนเองไม่มีความสามารถในการจัดการพฤติกรรมที่เพียงพอได้ ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาหลายชิ้นที่ผ่านมา เช่น Brunsting, Sreckovic และ Lane (2014) และ Durgunoglu และ Hughes (2010) เนื่องจากเมื่อพิจารณาผลการวิจัยครั้งนี้ประเด็นความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเองก็พบว่าครูทั่วไปมีความวิตกกังวลทั้งการเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอรวมถึงมีความกังวลว่าตนเองใช้เวลามากในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนด้วย ซึ่งงานวิจัยของ Yotanyamaneewon (2012) ที่ศึกษาทัศนคติของครูไทยในโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พบว่าการสร้างความมั่นใจให้กับครูในการจัดการเรียนการสอนแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้ครูรักษาระดับหรือเพิ่มความรับรู้ความสามารถหรือสมรรถนะของตนเองและทำให้ครูเกิดความเครียดหรือวิตกกังวลเกี่ยวกับงานที่ได้รับมอบหมายน้อยลง โดยความมั่นใจในตนเองนี้สามารถทำได้โดยการเพิ่มพูนทักษะที่จำเป็นสำหรับครูในการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ข้อค้นพบด้านสมรรถนะด้านทักษะของครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมและครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะไม่มีความแตกต่างกัน ซึ่งสามารถอธิบายว่าสมรรถนะด้านทักษะเป็นสมรรถนะที่ครูใช้ปฏิบัติและจัดการกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน โดยแบบสอบถามครั้งนี้แบ่งทักษะการจัดการพฤติกรรมออกเป็น 4 กลุ่มใหญ่ ได้แก่ ทักษะการป้องกัน ทักษะการตอบสนองเชิงบวก ทักษะการตอบสนองเชิงลบ และทักษะการจัดการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล ดังนั้นจะเห็นได้ว่าทักษะทั้ง 4 กลุ่มประกอบด้วยทักษะการจัดการพฤติกรรมทั่วไปที่เป็นความรู้พื้นฐานของครูและทักษะที่ค่อนข้างอาศัยความรู้เฉพาะที่ควรได้รับการเตรียมพร้อมจึงสามารถอธิบายได้ว่าไม่ว่าครูทั่วไปหรือครูการศึกษาพิเศษได้รับการเตรียมพร้อมและฝึกทักษะการจัดการพฤติกรรมที่ไม่ได้แตกต่างกัน ซึ่งอาจเป็นไปได้ว่าหลักสูตรในระดับอุดมศึกษาด้านการศึกษาพิเศษที่ผ่านมายังไม่ได้มีการเน้นหรือเจาะจงเกี่ยวกับการจัดการพฤติกรรมที่เข้มข้นจนทำให้ครูการศึกษาพิเศษมีทักษะเฉพาะ

นอกจากนี้พบว่าครูส่วนใหญ่ทั้งครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษรายงานว่าใช้เทคนิคการป้องกันปัญหาพฤติกรรมเป็นอันดับต้นมากที่สุดซึ่งสูงกว่าเทคนิคการตอบสนอง สอดคล้องกับงานวิจัยในหลายประเทศที่พบว่าครูรายงานแนวโน้มการใช้เทคนิคการป้องกันพฤติกรรมที่เป็นปัญหามากกว่าการใช้เทคนิคการตอบสนอง (เช่น Clunies-Ross et al., 2008; Moore et al., 2017; Paramita et.al., 2020 และ Witt, Van Der Heyden, & Gilbertson, 2004) อย่างไรก็ตามงานวิจัยส่วนใหญ่มักจะเป็นการศึกษาด้วยการรายงานจากครูมากกว่าการสังเกตพฤติกรรมของครูในชั้นเรียนจริง เช่นเดียวกับงานวิจัยครั้งนี้ที่ใช้การรายงานจากครูเป็นหลัก ซึ่งที่ผ่านมามีงานวิจัยที่ศึกษาด้วย

การสังเกตพฤติกรรมครูในชั้นเรียนพบว่าผลมีทั้งที่ความสอดคล้องกับสิ่งที่ครูให้ข้อมูล และไม่สอดคล้องกับสิ่งที่ครูให้ข้อมูล เช่น งานวิจัยของ Poulou และ Norwich (2000) พบว่า เทคนิคที่ครูใช้ส่วนใหญ่ยังคงเป็นเทคนิคการตอบสนองมากกว่าเทคนิคการป้องกัน หรืองานวิจัยของ Poulou, Reddy, & Dudek (2019) พบว่าครูรายงานว่าตนเองมีความสามารถในการใช้เทคนิคการจัดการชั้นเรียนเชิงบวก ในขณะที่ข้อมูลจากการสังเกตในชั้นเรียนพบว่าไม่สอดคล้องกับสิ่งที่ครูรายงาน กล่าวนี้ครูเหล่านี้ไม่ได้ใช้เทคนิคเหล่านี้เท่าไรนัก ในขณะทำงานวิจัยของ Clunies-Ross และคณะ (2008) ที่ศึกษากับครูในโรงเรียนประถมศึกษาจำนวน 97 คน พบว่าข้อมูลการสังเกตพฤติกรรมของครูในการจัดการพฤติกรรมด้วยเทคนิคการป้องกันมากกว่าเทคนิคการตอบสนองมีความสอดคล้องกับข้อมูลที่ครูให้ อย่างไรก็ตามในงานวิจัยในประเทศไทยปัจจุบันก็มีแนวโน้มที่พบว่าครูใช้เทคนิคการป้องกันมากกว่าเทคนิคการตอบสนองกว่าแต่ก่อน เช่น งานวิจัยของ Palawat (2014) ที่ศึกษาทัศนคติของครูที่มีต่อการจัดการพฤติกรรมในโรงเรียนสอนคนตาบอดของประเทศไทยจากครูจำนวน 92 คน พบว่าครูส่วนใหญ่รายงานว่าใช้เทคนิคการป้องกันและการตอบสนองเชิงบวกในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน เช่น การสร้างข้อตกลงในชั้นเรียน การสอนพฤติกรรมที่เหมาะสม และการเสริมแรงทางบวก มากกว่าการใช้การลงโทษอื่น ๆ ซึ่งเมื่อพิจารณาช่วงอายุของตัวอย่างวิจัยในครั้งนี้แล้ว พบว่าครูส่วนใหญ่อยู่ในช่วงอายุน้อยกว่า 30 ถึง 40 ปี จึงอาจเป็นไปได้ว่านโยบายการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและหลักสูตรครูศาสตร์/ศึกษาศาสตร์บัณฑิตที่จัดหลักสูตรให้สอดคล้องตามมาตรฐานวิชาชีพของคุรุสภาเพื่อจะได้ใบประกอบวิชาชีพครูที่กำหนดขึ้นตั้งแต่ปี.ศ. 2548 เป็นต้นมา ที่เน้นการป้องกันปัญหาพฤติกรรมและการตอบสนองเชิงบวกมากกว่าการลงโทษมีผลทำให้ครูรายงานว่ามีเลือกใช้เทคนิคเหล่านี้ในการจัดการปัญหาพฤติกรรมมากขึ้น

ทั้งนี้แม้ว่าผลการวิจัยจะพบแนวโน้มว่าทั้งครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษเลือกใช้เทคนิคการป้องกันและเทคนิคการตอบสนองเชิงบวกมากขึ้นแต่ไม่อาจกล่าวได้ว่าเทคนิคเหล่านี้ที่ครูนำมาใช้ในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนนั้นมีประสิทธิภาพหรือเพียงพอในการจัดการพฤติกรรม เพราะเมื่อพิจารณาผลการวิจัยด้านความวิตกกังวลด้านการเตรียมพร้อมและด้านสมรรถนะของตนเองของครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษก็พบว่า ครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษมีความวิตกกังวลระดับมากกว่าตนเองไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอทั้งจากการเรียนในหลักสูตรครูศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ระหว่างการทำงานในโรงเรียนในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ซึ่งเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับผลการวิจัยด้านความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเองที่พบว่า ครูการศึกษาพิเศษทั้งจากโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมและโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะส่วนใหญ่มีความวิตกกังวลว่าตนเองควรเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ซึ่งเมื่อพิจารณาจากความวิตกกังวลที่ค้นพบครั้งนี้อาจเป็นไปได้ว่าทั้งครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษมีโอกาสได้เจอผู้เรียนที่มีพฤติกรรมความท้าทายเพิ่มขึ้นเนื่องจากนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม หรืออาจยังต้องการการพัฒนาความรู้ความเข้าใจในการเลือกใช้เทคนิคหรือวิธีการที่มีประสิทธิภาพหรือมี

งานวิจัยรองรับในการช่วยจัดการปัญหาพฤติกรรมทั้งเทคนิคการจัดการชั้นเรียนและเทคนิคการช่วยเหลือพฤติกรรมเฉพาะบุคคลเพิ่มเติม ดังนั้นข้อค้นพบนี้จึงมีความสำคัญในการวางแผนพัฒนาสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรม ซึ่งการพัฒนาสมรรถนะของครูควรจัดเนื้อหาให้ครอบคลุมทั้งการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนทั่วไปและการช่วยเหลือพฤติกรรมเฉพาะบุคคล โดยอาจเน้นนำเสนอวิธีการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนด้วยวิธีเชิงบวกที่เป็นระบบ เนื่องจากผลการวิจัยครั้งนี้สะท้อนให้เห็นว่าครูส่วนใหญ่รายงานการใช้เทคนิคการจัดการพฤติกรรมต่าง ๆ อยู่แล้ว แต่ที่ยังมีความวิตกกังวลอยู่เนื่องจากยังต้องเผชิญกับการจัดการพฤติกรรมที่ยังไม่ได้ผลหรือต้องการเทคนิคที่เป็นระบบในการจัดการชั้นเรียนที่มีความหลากหลายของนักเรียนมากขึ้น เช่น เทคนิค Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) ที่เป็นวิธีการที่มีงานวิจัยรองรับโดยถูกพัฒนาขึ้นให้ครูทั่วไปในโรงเรียนสามารถจัดการเรียนการสอนและจัดการพฤติกรรมที่มีปัญหา โดยเฉพาะพฤติกรรมรบกวนชั้นเรียนและพฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่งของนักเรียนไปพร้อมกันได้ (Wills, Wehby, Caldarella, Kamps, & Romine, 2018; Wu, et.al., 2019) นอกจากนี้จากข้อค้นพบครั้งนี้สะท้อนได้ว่าการอบรมพัฒนาสมรรถนะสำหรับครูควรเน้นเทคนิควิธีการที่มุ่งป้องกันและลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียน รวมถึงเทคนิคที่มุ่งสร้างการมีส่วนร่วมของนักเรียนในการจัดการเรียนการสอนด้วย เนื่องจากเป้าหมายสูงสุดของการจัดการเรียนการสอนไม่ใช่แค่การหยุดหรือลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์เท่านั้น แต่เป็นการพัฒนานักเรียนให้เกิดการเรียนรู้ในบทเรียนและประสบความสำเร็จในการเรียน (Gage, Scott, Hirn, & MacSuga-Gage, 2018)

สำหรับเทคนิคการช่วยเหลือพฤติกรรมเฉพาะบุคคล เนื่องจากเมื่อพิจารณาถึงระดับสมรรถนะในการใช้เทคนิคการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลในงานวิจัยครั้งนี้พบว่าการจดบันทึกสังเกตพฤติกรรมโดยตรงในชั้นเรียนหรือการจดบันทึกจำนวนครั้งการเกิดของพฤติกรรม รวมถึงการวางแผนการจัดการพฤติกรรมที่วางไว้ในการแก้ปัญหาพฤติกรรมพบว่าทั้งครูการศึกษาพิเศษและครูทั่วไปรายงานว่าไม่ค่อยได้ปฏิบัติหรือปฏิบัติแต่มีคุณภาพค่อนข้างน้อย ซึ่งสอดคล้องกับข้อค้นพบด้านความต้องการการฝึกอบรมของงานวิจัยครั้งนี้ว่าหัวข้อเนื้อหาที่ครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมต้องการได้รับการอบรมมากที่สุดได้แก่ หลักการเกี่ยวกับพฤติกรรมและเทคนิคการจัดการพฤติกรรม รวมถึงการพัฒนาและเขียนแผนการช่วยเหลือ ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าครูในโรงเรียนทั่วไปและโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมต้องการได้รับการพัฒนาทางด้านวิชาชีพในการเลือกใช้เครื่องมือและวิธีการช่วยเหลือด้านพฤติกรรมนักเรียนที่เป็นระบบ ในขณะที่งานวิจัยครั้งนี้พบว่าความต้องการในหัวข้อเนื้อหาการฝึกอบรมของครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการที่มีค่าเฉลี่ยมากที่สุดคือความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษและปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเกิดปัญหาของพฤติกรรม ในขณะที่หัวข้อการพัฒนาและเขียนแผนการช่วยเหลือ และหัวข้อหลักการและเทคนิคการจัดการพฤติกรรมได้รับความสนใจเป็นอันดับรอง ซึ่งอาจเป็นไปได้ว่าครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการพบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีพฤติกรรมที่หลากหลาย จึงทำให้ต้องการ

เพิ่มพูนความเข้าใจพื้นฐานเกี่ยวกับความต้องการพิเศษของนักเรียน และเนื่องจากครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการต้องจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลให้นักเรียนในห้องทุกคนอยู่แล้ว ดังนั้นอาจเป็นไปได้ว่าครูการศึกษาพิเศษคิดว่ามีภาระงานเอกสารที่ต้องจัดทำสำหรับนักเรียนเป็นเฉพาะบุคคลจำนวนค่อนข้างมากอยู่ การพัฒนาและเขียนแผนช่วยเหลือจึงอาจสร้างภาระงานเอกสารมากขึ้นและยังไม่จำเป็นในการจัดการพฤติกรรมของนักเรียนในขณะนี้ก็เป็นได้ ข้อค้นพบด้านความต้องการในการฝึกอบรมของครูนี้จึงอาจเป็นสิ่งที่บุคลากรที่เกี่ยวข้องในการวางแผนพัฒนาวิชาชีพควรตระหนักและนำไปใช้ในการออกแบบเนื้อหาและเครื่องมือให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้ฝึกอบรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากต้องอบรมเรื่องกระบวนการช่วยเหลือและการพัฒนาแผนการช่วยเหลือควรต้องออกแบบให้มีขั้นตอนที่ไม่ซับซ้อนแต่เป็นระบบ ปฏิบัติได้จริงและไม่สร้างภาระงานเอกสารเพิ่มให้กับครู ซึ่งสอดคล้องกับหลักการของวิทยาศาสตร์การปลูกฝังแนวใหม่ หรือ Implementation Science ที่กล่าวว่าหากต้องการให้ครูนำกระบวนการหรือวิธีการใหม่ไปปฏิบัติจริงอย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืนในโรงเรียน หนึ่งในปัจจัยที่สนับสนุนให้ประสบความสำเร็จคือกระบวนการหรือวิธีการนั้นจะต้องมีขั้นตอนที่ไม่ซับซ้อนกว่าวิธีการเดิมแต่มีประสิทธิภาพช่วยเหลือนักเรียนได้ดี มิเช่นนั้นแล้วครูมีแนวโน้มที่จะใช้วิธีการเดิมที่คุ้นเคยเพราะง่ายกว่าและเห็นว่ายังสามารถช่วยเหลือนักเรียนได้เช่นกัน (Amornpaisarnloet, in press; Hornby, Gable, & Evans, 2013)

จากผลการวิจัยข้างต้นนี้เองจึงอาจจะสนับสนุนความคิดข้างต้นของผู้วิจัยที่ว่าครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษยังต้องการการเตรียมพร้อมด้านทักษะการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลอย่างเป็นระบบมากขึ้น เช่น การใช้กระบวนการ Functional Behavioral Assessment (FBA) ที่เป็นการประเมินสาเหตุของปัญหาพฤติกรรมและวางแผนออกแบบแผนการช่วยเหลือพฤติกรรมอย่างเป็นระบบโดยมีการติดตามความก้าวหน้าอย่างต่อเนื่อง (Dunlap et.al., 1991; Kurtz et.al, 2015) โดยจัดการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพที่สอดคล้องกับความต้องการของครูประจำการในสถานศึกษาดังที่อภิปรายข้างต้น นอกจากนี้การเตรียมความพร้อมนิสิตนักศึกษาครูเพื่อเพิ่มพูนทักษะด้านการจัดการและช่วยเหลือพฤติกรรมของนักเรียนก็นับว่าสำคัญ งานวิจัยของ O'Neil (2016) เสนอว่าในชั้นเรียนปัจจุบันที่มีความหลากหลายของผู้เรียนมากขึ้นโดยเฉพาะชั้นเรียนรวม ครูทุกคนโดยเฉพาะครูที่เพิ่งจบใหม่ต้องรู้วิธีการจัดการพฤติกรรมที่ทำหายของนักเรียนด้วยวิธีเชิงบวก ซึ่งอาจรวมถึงกระบวนการ Functional Behavioral Assessment และการจัดทำแผนการช่วยเหลือพฤติกรรมที่เป็นหนึ่งในวิธีการที่มีประสิทธิภาพ โดยควรบรรจุอยู่ในเนื้อหาหลักสูตรของครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์สำหรับนิสิตนักศึกษาครูได้เรียนรู้ ทั้งนี้จากที่กล่าวมาทั้งหมด ผู้วิจัยเห็นว่าเป็นประเด็นด้านการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพนั้นสำคัญมากเพราะหากครูในชั้นเรียนมีความวิตกกังวลด้านสมรรถนะของตนเองในการจัดการพฤติกรรมของนักเรียนก็อาจส่งผลต่อรูปแบบหรือวิธีการจัดการปัญหาพฤติกรรมของครูได้ เช่น งานวิจัยของ Leroy, Bressoux, Sarrazin และ Trouilloud (2007) พบว่าครูที่มีความมั่นใจในตนเองว่าตนเองมีความสามารถในการพัฒนานักเรียนได้เต็มศักยภาพจะมีแนวโน้มใน

การในการใช้เทคนิคที่มีการควบคุมพฤติกรรมนักเรียนน้อยกว่าและคำนึงถึงความเป็นมนุษย์มากกว่า กลุ่มครูที่ไม่ค่อยมีความมั่นใจในตนเองว่าจะสามารถพัฒนานักเรียนได้หรือไม่ เช่นเดียวกับงานวิจัยของ Chao และคณะ (2017) ที่ศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาความสามารถในการรับรู้ของครูในการจัดการชั้นเรียนรวมในประเทศฮ่องกง ผลการวิจัยพบว่าความมั่นใจของครูเป็นตัวทำนายที่สำคัญของความสามารถในการรับรู้ตนเองของครูในชั้นเรียนรวม ดังนั้นในการพัฒนาสมรรถนะของครูในการจัดการพฤติกรรม

นอกจากนี้จากผลจากวิจัยครั้งนี้พบว่าสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนเป็นปัจจัยหนึ่งซึ่งส่งผลให้ครูเกิดความวิตกกังวลเกี่ยวกับการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนในด้านต่าง ๆ เพิ่มขึ้นหรือลดลง ข้อค้นพบนี้ได้สนับสนุนและเติมเต็มช่องว่างของงานวิจัยที่ผ่านมา โดยเฉพาะความวิตกกังวลด้านการเตรียมความพร้อมและด้านสมรรถนะของตนเอง เช่น งานวิจัยของ Westling (2010) ที่พบว่าครูที่มีความมั่นใจในการจัดการปัญหาพฤติกรรมและทักษะที่สูงจะมีความวิตกกังวลในการเตรียมความพร้อมทั้งระหว่างเรียนและระหว่างทำงานในระดับน้อย สอดคล้องกับงานวิจัยของ Forlin, Sharma และ Loreman (2014) พบว่าความวิตกกังวลและสมรรถนะของครูในการจัดการเรียนรวมมีความสัมพันธ์กัน โดยความวิตกกังวลจะลดลงเมื่อสมรรถนะหรือความสามารถของครูเพิ่มขึ้น ทั้งนี้แม้ว่างานของ Forlin และคณะ (2014) จะมุ่งศึกษาประเด็นของการจัดการเรียนรวมแต่การจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนถือเป็นหนึ่งในองค์ประกอบของการศึกษาด้วย เช่นเดียวกับงานวิจัยของ Sharma และ Sokal (2016) พบว่าครูที่มีสมรรถนะในการจัดการชั้นเรียนที่ส่งเสริมการเรียนรวมสูงจะมีแนวโน้มในการมีความวิตกกังวลน้อยและมีทัศนคติเชิงบวกต่อการเรียนรวม นอกจากนี้งานวิจัยครั้งนี้พบว่าถ้าต้องการให้ครูมีความวิตกกังวลเรื่องความพร้อมและสมรรถนะของตนเองลดลง ควรต้องมีการเตรียมหรือปรับทัศนคติต่าง ๆ ที่มีต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมรวมถึงสอดแทรกความรู้ที่จำเป็นในการจัดการปัญหาพฤติกรรม อย่างไรก็ตามจากผลการวิจัยครั้งนี้พบว่า ปัจจัยด้านสมรรถนะส่งผลค่อนข้างน้อยต่อความวิตกกังวล อาจเนื่องมาจากความวิตกกังวลของครูอาจมีผลมาจากปัจจัยอื่น ๆ นอกเหนือจากสมรรถนะของครู ณ ปัจจุบันเป็นหลักเพียงอย่างเดียว เช่นอาจมาจากลักษณะปัญหาพฤติกรรมและความรุนแรงของนักเรียน ซึ่ง Westling (2010) พบว่าลักษณะปัญหาและความรุนแรงของพฤติกรรมของนักเรียนส่งผลทางลบต่อความวิตกกังวลของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียน โดยส่งผลต่อครูทั่วไปมากกว่าครูการศึกษาพิเศษ

งานวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยระยะเริ่มต้นที่วิเคราะห์และสังเคราะห์ภาพรวมของสมรรถนะของครูในระดับประถมศึกษาในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนและความวิตกกังวลที่เกิดขึ้น ผลการวิจัยที่ได้นี้จะป็นข้อมูลพื้นฐานในการนำมาพัฒนาครูศึกษาที่เกี่ยวกับสมรรถนะการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนและการพัฒนาวิชาชีพครูทั้งครูทั่วไปและครูการศึกษาในโรงเรียนต่อไป

เพื่อส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการที่หลากหลายมากขึ้นในชั้นเรียน โดยเฉพาะปัญหาพฤติกรรมที่มักสร้างความหนักใจให้กับครูผู้สอนในชั้นเรียนต่อไป

ตอนที่ 3 ข้อจำกัดของงานวิจัย

งานวิจัยครั้งนี้มีข้อจำกัดบางประการด้วยกันดังนี้ ข้อจำกัดอันดับแรกได้แก่ เนื่องจากงานวิจัยครั้งนี้เป็นการงานวิจัยเชิงสำรวจโดยใช้แบบสอบถามเป็นหลัก ดังนั้นข้อค้นพบด้านสมรรถนะของครู โดยเฉพาะด้านทักษะจึงเป็นข้อค้นพบที่ได้จากการรายงานจากมุมมองของตัวอย่างวิจัย ซึ่งอาจเป็นไปได้ว่าข้อมูลที่ตัวอย่างวิจัยในครั้งนี้อาจไม่ตรงกับสิ่งที่ปฏิบัติได้ ในการวิจัยครั้งต่อไปควรพิจารณาการเก็บข้อมูลด้วยการสังเกตในชั้นเรียนจริงของตัวอย่างวิจัยเพิ่มเติมเพื่อความสมบูรณ์ของผลการวิจัย หรือการสัมภาษณ์เชิงลึกเกี่ยวกับประสบการณ์การจัดการปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนที่ผ่านมาของตัวอย่างวิจัย นอกจากนี้ ข้อจำกัดอีกประการหนึ่งคือ เนื่องจากงานวิจัยครั้งนี้ใช้แบบสอบถามด้วยมาตรวัดเป็นหลัก ผลการวิจัยบางข้อ เช่น สมรรถนะด้านทัศนคติหรือความวิตกกังวลต่าง ๆ จึงถูกจำกัดด้วยการให้ข้อมูลด้วยมาตรวัดเพียงเท่านั้น ยังมีข้อสงสัยหลายประการหรือเหตุผลต่าง ๆ ที่การวิจัยในครั้งต่อไปควรใช้การสัมภาษณ์เชิงลึกเพิ่มเติมกับตัวอย่างวิจัย เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลหรือเหตุผลเชิงลึกจากมุมมองของตัวอย่างวิจัยมากขึ้น

ตอนที่ 4 ข้อเสนอแนะที่ได้จากงานวิจัย

ข้อเสนอแนะที่ได้จากการวิจัย ผู้วิจัยแบ่งเป็นข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป และข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้ มีรายละเอียดของแต่ละประเด็นดังนี้

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการศึกษาตัวแปรอื่นๆ ที่อาจจะส่งผลให้เกิดความวิตกกังวลของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนในงานวิจัยครั้งต่อไป เนื่องจากจากผลการวิจัยพบว่าสมรรถนะของครูต่อการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลให้ครูเกิดความวิตกกังวลเกี่ยวกับการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนในด้านต่างๆ เพิ่มขึ้นหรือลดลงได้ อย่างไรก็ตามพบว่าปัจจัยสมรรถนะนี้นั้นส่งผลค่อนข้างน้อย ดังนั้นอาจเป็นไปได้ว่าน่าจะมีตัวแปรอื่นๆ ส่งผลให้เกิดความวิตกกังวลของครูได้

2. ควรมีการศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีที่หลากหลายมากขึ้น ทั้งจากการสังเกตการสัมภาษณ์ตัวอย่างวิจัยเพื่อให้ได้ข้อมูลที่รอบด้านเกี่ยวกับสมรรถนะและความวิตกกังวลของตัวอย่างวิจัย

3. ควรมีการศึกษากับตัวอย่างวิจัยในบริบทอื่นๆ เพื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่าง เช่น ครูในระดับมัธยมศึกษา หรือ ครูระดับประถมศึกษาในสังกัดเอกชน ครูในศูนย์การศึกษาพิเศษ

ต่าง ๆ เป็นต้น เนื่องจากตัวอย่างวิจัยในครั้งนี้อาจมาจากครูระดับประถมศึกษาในสังกัดของรัฐบาล เขตกรุงเทพมหานครเท่านั้น

4. ควรมีการศึกษาผลของการพัฒนาสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมด้วยวิธีการเชิงบวกในชั้นเรียนรวมทั้งสอดคล้องกับความต้องการของครูไทยในโรงเรียน

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1. จากข้อค้นพบที่ครูส่วนใหญ่รายงานความวิตกกังวลด้านการเตรียมพร้อมระหว่างการเรียนในระดับอุดมศึกษาในการจัดการปัญหาพฤติกรรมของนักเรียน และพบว่าสมรรถนะของครูในการจัดการปัญหาพฤติกรรมไม่ว่าจะเป็นครูการศึกษาพิเศษหรือครูทั่วไปยังไม่มีมีความแตกต่างกัน ดังนั้นสถาบันระดับอุดมศึกษาที่ผลิตครูควรพิจารณาเพิ่มเนื้อหาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต/ศึกษาศาสตร์บัณฑิตเกี่ยวกับเทคนิควิธีการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนให้เข้มข้นขึ้นโดยเลือกกระบวนการหรือเทคนิคที่มีหลักการทฤษฎีและงานวิจัยรองรับว่ามีประสิทธิภาพ ทั้งนี้เพื่อเตรียมความพร้อม กับนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมที่ครูต้องเจอผู้เรียนที่หลากหลายในโรงเรียนทั้งผู้เรียนทั่วไป ผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงและผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ เนื้อหาของรายวิชารวมประกอบด้วยเทคนิควิธีการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนรวม เทคนิคการช่วยเหลือพฤติกรรมผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยง และเทคนิคการช่วยเหลือพฤติกรรมเฉพาะบุคคล โดยควรเน้นเทคนิคการจัดการพฤติกรรมที่มักพบในชั้นเรียนและสร้างความลำบากใจให้ครูจากข้อค้นพบในงานวิจัยครั้งนี้อันได้แก่ พฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียน พฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามคำสั่งและพฤติกรรมก้าวร้าว รวมถึงเทคนิคการจัดการพฤติกรรมที่ทำทนายของผู้เรียนที่มีภาวะออทิซึมซึ่งครูอาจพบนักเรียนกลุ่มนี้มากขึ้นในชั้นเรียนรวม และเพิ่มประสบการณ์การฝึกปฏิบัติการใช้กระบวนการต่าง ๆ ในการจัดการปัญหาพฤติกรรมในบริบทชั้นเรียนจริงเพื่อเตรียมพร้อมบัณฑิตครูให้มีความมั่นใจและทักษะในการทำงานในชั้นเรียนที่มีความหลากหลายมากขึ้นในปัจจุบัน

2. จากข้อค้นพบที่พบว่าความวิตกกังวลสร้างความวิตกกังวลมากที่สุดแก่ครูส่วนใหญ่คือการได้รับความช่วยเหลือสนับสนุนจากผู้ปกครองหรือครอบครัวของนักเรียน ซึ่งนับเป็นปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่งในการประสบความสำเร็จของการช่วยเหลือนักเรียน ดังนั้นทางสถาบันผลิตครูจึงควรพิจารณาเพิ่มรายวิชาเกี่ยวกับการทำงานเป็นทีมร่วมกับครอบครัว เพื่อส่งเสริมทักษะที่สำคัญในการสร้างความร่วมมือในการทำงานร่วมกันเป็นทีมแก่นิสิตนักศึกษาครูที่จะทำงานในสถานศึกษาหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในอนาคต

3. ผลวิจัยในครั้งนี้นับว่าครูส่วนใหญ่ยังใช้เทคนิคการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลอย่างเป็นระบบค่อนข้างน้อยและมีเพียงส่วนน้อยที่ได้รับการฝึกอบรมด้านการช่วยเหลือเชิงบวกด้านพฤติกรรมซึ่งเป็นแนวคิดและหลักการที่สำคัญของการจัดการพฤติกรรมในปัจจุบันที่ได้รับการยอมรับและมีหลักฐานเชิงประจักษ์ที่พิสูจน์ว่ามีประสิทธิภาพในหลายประเทศ ดังนั้นสถานศึกษาหรือหน่วยงานของรัฐที่

รับผิดชอบควรมีนโยบายการวางแผนเพิ่มพูนทักษะครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษด้านการจัดการปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะกระบวนการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลด้านพฤติกรรม เช่น กระบวนการ Functional Behavioral Assessment การออกแบบแผนการจัดการพฤติกรรมรายบุคคล และหลักการช่วยเหลือเชิงบวกด้านพฤติกรรม โดยต้องคำนึงถึงบริบทของครูไทยที่มีภาระงานเอกสารค่อนข้างมากเพื่อปรับกระบวนการให้เหมาะสมแก่ครูและนำไปใช้ให้เกิดประสิทธิภาพ

4. ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่าครูส่วนใหญ่ยังต้องการความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษและเทคนิคการจัดการพฤติกรรม จึงเป็นไปได้ว่าในการวางแผนพัฒนาวิชาชีพครูของหน่วยงานของรัฐหรือสถานศึกษาควรมีการจัดอบรมโมดูลด้านความรู้พื้นฐานของการศึกษาพิเศษแก่ครูในโรงเรียนด้วย โดยอาจร่วมมือกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เช่น สถาบันในระดับอุดมศึกษา ทั้งนี้จากผลวิจัยพบว่าครูส่วนใหญ่มีความต้องการให้มีการอบรมในช่วงปิดภาคเรียนการศึกษาในรูปแบบที่หลากหลายทั้งการบรรยายและการปฏิบัติจริง โดยในการจัดอบรมและพัฒนาวิชาชีพครูนั้น นอกจากด้านความรู้ที่มุ่งส่งเสริมให้ครูเกิดความเข้าใจแล้ว จากข้อค้นพบในงานวิจัยครั้งนี้พบว่าผู้จัดอบรมควรต้องมุ่งส่งเสริมทัศนคติที่ดีในการจัดการศึกษาแบบเรียนหรือการจัดการปัญหาพฤติกรรมที่ทำนายของผู้เรียนผ่านกิจกรรมต่างๆ เพื่อลดความวิตกกังวลของครูที่อาจเกิดขึ้นเมื่อต้องอยู่ในชั้นเรียนที่มีนักเรียนที่มีความต้องการที่หลากหลาย ซึ่งการพัฒนาวิชาชีพครูด้านนี้จะช่วยส่งเสริมให้นโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศไทยมีแนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จมากขึ้น

5. สถานศึกษาควรมีนโยบายสนับสนุนในการส่งเสริมบทบาทการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการช่วยเหลือปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนอย่างเป็นรูปธรรมมากขึ้น เช่น การจัดกิจกรรมเพื่อสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้ปกครองและครู การมีระบบการติดต่อสื่อสารที่มีประสิทธิภาพระหว่างผู้ปกครองและครู การจัดประชุมอย่างเป็นทางการหรือไม่เป็นทางการอย่างต่อเนื่องระหว่างครูและผู้ปกครอง เพื่อให้ผู้ปกครองรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งในการทำงานร่วมกันเป็นทีม และยังเป็นการช่วยลดความวิตกกังวลของบุคลากรที่อาจเกิดขึ้นในการวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมของนักเรียน

รายการอ้างอิง

ภาษาอังกฤษ

- Abidin, R. R., & Robinson, L. L. (2002). Stress, biases, or professionalism: What drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviors? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(4), 204–212.
- Abrahams, B. S., & Geschwind, D. H. (2008). Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology. *Nature Reviews Genetics, 9*(5), 341.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile*. Univ Vermont/Department Psychiatry.
- Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). NJ: Pearson Education.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science, 333*(6045), 1034–1037.
- Amornpaisarnloet, W. (In press). Translating national policies to school-wide practices. In U. Sharma (.Ed), *Oxford research encyclopedia of education*. New York: Oxford University Press.https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.ORE_EDU-01206.R1
- Anthony, B. J., Anthony, L. G., Morrel, T. M., & Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: Effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(1), 31-39.
- Agbenyega, J. S., & Klibthong, S. (2014). Assessing Thai early childhood teachers' knowledge of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1247-1261.
- Apter, S. J. (1982). *Troubled children/troubled systems*. New York: Pergamon,
- Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D., & Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: Towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs, 8*(3), 161–166.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School psychology quarterly, 23*(1), 3.

- Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education, 5*(07), 519.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology, 42*(2), 115-133.
- Boroughs, M., Massey, O. T., & Armstrong, K. H. (2006). Socioeconomic status and behavior problems: Addressing the context for school safety. *Journal of School Violence, 4*(4), 31-46.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844.
- Brophy, J.E. (1983). Classroom organization and management. *Elementary School Journal, 83*, 275-285.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology, 43*(1), 61-85.
- Canter, L. (1989). Assertive discipline: More than names on the board and marbles in a jar. *Phi Delta Kappan, 71*(1), 57-61.
- Carr, E. G. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. AAMR.
- Carr, E. G. (2007). The expanding vision of positive behavior support: Research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*, 3-14. <https://doi.org/10.1177/10983007070090010201>
- Carroll, P., & Hamilton, W. K. (2016). Positive Discipline Parenting Scale: reliability and validity of a measure. *The Journal of Individual Psychology, 72*(1), 60-74.
- Chasnoff, I. J., Wells, A. M., Telford, E., Schmidt, C., & Messer, G. (2010). Neurodevelopmental functioning in children with FAS, pFAS, and ARND. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 31*(3), 192-201.
- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and teacher education, 66*, 360-369.

- Clunies- Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693–710.
- Coleman, M., & Vaughn, S. (2000). Reading interventions for students with emotional/behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 25*(2), 93–104. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eft&AN=507688735&site=ehost-live&scope=site>
- Conklin, C. G., Kamps, D., & Wills, H. (2017). The effects of class-wide function-related intervention teams (CW-FIT) on students' prosocial classroom behaviors. *Journal of Behavioral Education, 26*(1), 75-100.
- Conway, R. (2005). Behavior in and out of classroom. In A.F. Ashman & J. Elkins (Eds.), *Educating students with special needs* (3rd ed., pp. 137-182). Sydney: Prentice Hall.
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1989). We Repeat, Let the Buyer Beware: A Response to Canter. *Educational Leadership, 46*(6), 83. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=8522532&site=ehost-live&scope=site>
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O.C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice*. Albany: State University of New York Press.
- Dunlap, G., Carr, E. G., Horner, R. H., Zarcone, J. R., & Schwartz, I. (2008). Positive Behavior Support and Applied Behavior Analysis: A Familial Alliance. *Behavior Modification, 32*(5), 682–698. <https://doi.org/10.1177/0145445508317132>
- Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S., & Robbins, F. R. (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*(2), 387–397.
- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knostr, T., & Bradshaw, C. P. (2013). A Comment on the Term “Positive Behavior Support.” *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(3), 133–136. <https://doi.org/10.1177/1098300713497099>
- Durgunoglu, A. Y., & Hughes, T. (2010). How Prepared are the US Preservice Teachers to Teach English Language Learners?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22*(1), 32–41.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., ... & Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in developmental disabilities, 22*(1), 77-93.
- Everaert, H. A., & van der Wolf, J. C. (2007). Teachers' stress and gender perceptions of challenging student behavior. *Emerging thought and research on student, teacher, and administrator stress and coping, 93-104*.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1992). What We Know about Managing Classrooms. *Educational Leadership, 49*(7), 74–78.
- Evertson, C.M., Emmer, E.T., & Worsham, M.E. (2006). *Classroom management for elementary teachers* (7th ed.). Pearson.
- Evertson C. M., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fallon, L. M., O'Keeffe, B. V., & Sugai, G. (2012). Consideration of Culture and Context in School-Wide Positive Behavior Support: A Review of Current Literature. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14* (4) , 209–219. <https://doi.org/10.1177/1098300712442242>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology, 33*(2), 134–176.
- Flannery, K. B., Fenning, P., Kato, M. M., & McIntosh, K. (2014). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School Psychology Quarterly, 29*(2), 111.
- Flower, A., McKenna, J., Muething, C. S., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on classwide off-task behavior in a high school basic algebra resource classroom. *Behavior Modification, 38*(1), 45–68.

- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163–169.
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2016). Relationship Between School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Academic, Attendance, and Behavior Outcomes in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(1), 41–51. <https://doi.org/10.1177/1098300715580992>
- Forlin, C., & Cooper, P. (2013). Student behaviour and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong. *British Journal of Special Education*, 40, 58–64. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12022>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 718–730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
- Gage, N. A., Sugai, G., Lewis, T. J., & Brzozowy, S. (2015). Academic Achievement and School-Wide Positive Behavior Supports. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(4), 199–209. <https://doi.org/10.1177/1044207313505647>
- Gardner, F. E. M., Sonuga-Barke, E. J. S., & Sayal, K. (1999). Parents anticipating misbehaviour: An observational study of strategies parents use to prevent conflict with behaviour problem children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(8), 1185–1196.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
- Good, T. J., & Brophy, J. (2000). *J. Looking in classrooms* (8th ed). New York: Longman.
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173–179.
- Gunter, P. L., Coutinho, M. J., & Cade, T. (2002). Classroom factors linked with academic gains among students with emotional and behavioral problems. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(3), 126–132.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961–968.

- Hardin, C.J. (2014). *Effective classroom management models and strategies* (3rd ed). Pearson: Harlow
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127.
- Hecker, T., Hermenau, K., Isele, D., & Elbert, T. (2014). Corporal punishment and children’s externalizing problems: A cross-sectional study of Tanzanian primary school aged children. *Child Abuse & Neglect*, 38(5), 884–892.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-palmer quarterly*, 50(2), 111-138.
- Hill, D. A., & Sukbunpant, S. (2013). The Comparison of Special Education between Thailand and the United States: Inclusion and Support for Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Special Education*, 28(1), 120-134.
- Hornby, G., Gable, R. A., & Evans, W. (2013). Implementing evidence-based practice in education: What international literature reviews tell us and what they don’t. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(3), 119–123
- Homer, R. H. (2000). Positive Behavior Supports. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 97–105. <https://doi.org/10.1177/108835760001500205>
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2018). Future Directions for Positive Behavior Support: A Commentary. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(1), 19–22.
- Iemmi, V., Knapp, M., & Brown, F. J. (2016). Positive behavioural support in schools for children and adolescents with intellectual disabilities whose behaviour challenges: An exploration of the economic case. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(3), 281–295. <https://doi.org/10.1177/1744629516632402>
- Jones, K., Charlton, T., & Wilkin, J. (1995) Classroom behaviours which first and middle school teachers in St Helena find troublesome. *Educational Studies*, 21(2), 139–153.
- Jolstead, K. A., Caldarella, P., Hansen, B., Korth, B. B., Williams, L., & Kamps, D. (2017). Implementing positive behavior support in preschools: An exploratory study of CW-FIT Tier 1. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 48-60.

- Kantavong, P., & Kiattikunwong, N. (2020). Different paths for inclusion in Thailand: improving special teachers as leaders in the development of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 74-84.
- Kantavong, P. (2012). A training model for enhancing the learning capacity of students with special needs in inclusive classrooms in Thailand. *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*, 23-32.
- Kim, J., McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N. T. (2018). Longitudinal associations between SWPBIS fidelity of implementation and behavior and academic outcomes. *Behavioral Disorders*, 43, 357-369. <https://doi.org/10.1177/0198742917747589>
- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., . . . Knoster, T. P. (2016). Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 69-73. <https://doi.org/10.1177/1098300715604826>
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kurtz, P. F., Chin, M. D., Robinson, A. N., O'Connor, J. T., & Hagopian, L. P. (2015). Functional analysis and treatment of problem behavior exhibited by children with fragile X syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 43, 150-166.
- Gage, N. A., Scott, T., Hirn, R., & MacSuga-Gage, A. S. (2018). The Relationship Between Teachers' Implementation of Classroom Management Practices and Student Behavior in Elementary School. *Behavioral Disorders*, 43(2), 302-315. <https://doi.org/10.1177/0198742917714809>
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453.
- Gilmour, A. F., & Wehby, J. H. (2019). The association between teaching students with disabilities and teacher turnover. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000394>
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
- Lambert, R. G., McCarthy, C. J., O'Donnell, M., & Melendres, L. (2007). Teacher stress and classroom structural characteristics in elementary settings. *Emerging*

- thought and research on student, teacher, and administrator stress and coping*, 109-131.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148–156.
- Lansford, J. E., Sharma, C., Malone, P. S., Woodlief, D., Dodge, K. A., Oburu, P., ... Di Giunta, L. (2014). Corporal Punishment, Maternal Warmth, and Child Adjustment: A Longitudinal Study in Eight Countries. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology : The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 43(4), 670–685. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893518>
- Larsson, J.-O., Larsson, H., & Lichtenstein, P. (2004). Genetic and environmental contributions to stability and change of ADHD symptoms between 8 and 13 years of age: a longitudinal twin study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(10), 1267–1275.
- Lee, A., & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*. doi:10.1002/pits.22336
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529.
- Little, E., Hudson, A., & Wilks, R. (2002). The efficacy of written teacher advice (tip sheets) for managing classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 22(3), 251–266.
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227–234.
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2009). 15 CLASSROOM MANAGEMENT. *General principles and empirically supported techniques of cognitive behavior therapy*, 173.
- Little, S. G., Sterling, R. C., & Farrell, A. F. (1997). Attribution theory and school psychology. *The School Psychologist*, 51.
- Lovass, O.I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification*. Irvington Publishers: New York.

- Maag, J. W. (2016). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications*. Cengage Learning.
- Mandlebaum, L. H., Russell, S. C., Krause, J., & Gonter, M. (1983). Assertive discipline: An effective classwide behavior management program. *Behavioral Disorders, 8*(4), 258–264.
- Martin, G., & Pear, J. J. (2015). *Behavior modification: What it is and how to do it*. Psychology Press.
- Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2011). Teachers' reported use of instructional and behavior management practices for students with behavior problems: Relationship to role and level of training in ADHD. *Child & Youth Care Forum, 40*, (3). 193-210.
- McIntosh, K., Kim, J., Mercer, S. H., Strickland-Cohen, M. K., & Horner, R. H. (2015). Variables Associated With Enhanced Sustainability of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Assessment for Effective Intervention, 40*(3), 184–191. <https://doi.org/10.1177/1534508414556503>
- McIntosh, K., Moniz, C., Craft, C. B., Golby, R., & Steinwand-Deschambeault, T. (2014). Implementing School-Wide Positive Behavioural Interventions and Supports to Better Meet the Needs of Indigenous Students. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(3), 236–257. <https://doi.org/10.1177/0829573514542217>
- McNeal Jr, R. B. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Universal Journal of Educational Research, 2*(8), 564–576.
- Miles, N. I., & Wilder, D. A. (2009). The effects of behavioral skills training on caregiver implementation of guided compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(2), 405-410.
- Mitchell, A., & Arnold, M. (2004). Behavior management skills as predictors of retention among south Texas special educators. *Journal of Instructional Psychology, 31*(3), 214–220.
- Moore, T. C., Wehby, J. H., Oliver, R. M., Chow, J. C., Gordon, J. R., & Mahany, L. A. (2017). Teachers' reported knowledge and implementation of research-based classroom and behavior management strategies. *Remedial and Special Education, 38*(4), 222-232.

- Mueller, M. M., Edwards, R. P., & Trahan, D. (2003). Translating multiple assessment techniques into an intervention selection model for classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*(4), 563-573.
- Nelson, C.M. (1993). Students with behavioral disorders. In A.E. Blackhurst & W.H. Berdine (Eds.), *An introduction to special education* (3rd ed., pp. 528-561). New York: Harper Collins.
- Nelsen, J., Erwin, C., & Duffy, R. (2007). *Positive Discipline for Preschoolers: For Their Early Years--raising Children who are Responsible, Respectful, and Resourceful*: Harmony Books.
- Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K., & Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children, 71*(1), 59-73.
- Nozyce, M. L., Lee, S. S., Wiznia, A., Nachman, S., Mofenson, L. M., Smith, M. E., ... Pelton, S. (2006). A behavioral and cognitive profile of clinically stable HIV-infected children. *Pediatrics, 117*(3), 763-770.
- Obeng, C. (2007). Teacher's Views on the Teaching of Children with Disabilities in Ghanaian Classrooms. *International Journal of Special Education, 22*(1), 96-102.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 48*(1), 120-162.
- O'Donnell, J., & Kirkner, S. L. (2014). The impact of a collaborative family involvement program on Latino families and children's educational performance. *School Community Journal, 24*(1), 211.
- O'leary, K. D., & O'leary, S. G. (1977). *Classroom management: The successful use of behavior modification*. Pergamon.
- O'Neill, S. (2016). Preparing Preservice Teachers for Inclusive Classrooms: Does Completing Coursework on Managing Challenging Behaviours Increase Their Classroom Management Sense of Efficacy? *Australasian Journal of Special Education, 40*(2), 117-140. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.10>
- Opartkiattikul, W., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2014). From policy to practice supporting students with diverse needs in Thailand: Critical issues and implications. *International Journal of Whole Schooling, 11*. 1-18

- Opartkiattikul, W., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2016). Professional development and learning by general teachers implementing functional behavioural assessment in Thai inclusive classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(5), 545-564.
- OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., ... Ruef, M. (2000). Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131-143. <https://doi.org/10.1177/109830070000200302>
- Palawat, M. (2014). *Teachers' attitude toward behavior management in residential schools for students with visual impairment in Thailand*. Southern Illinois University Carbondale.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education—Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 694-703.
- Panyayong, B., & Wacharasindhu, A. (2002). Psychiatric disorders in Thai school-aged children: II Associated factors. *Journal of the Medical Association of Thailand. Chotmaihet thangphaet, 85*, S137-47.
- Paramita, P., Sharma, U., & Anderson, A. (2020) Indonesian teachers' causal attributions of problem behaviour and classroom behaviour management strategies, *Cambridge Journal of Education, 50*:2, 261-279, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1670137>
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International, 40*(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Rebellon, C. J., & Straus, M. (2017). Corporal punishment and adult antisocial behavior: A comparison of dyadic concordance types and an evaluation of mediating mechanisms in Asia, Europe, and North America. *International Journal of Behavioral Development, 41*(4), 503-513. <https://doi.org/10.1177/0165025417708342>
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review, 37*(3), 315.

- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *Social Science & Medicine*, *90*, 24–31.
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2014). Bully Prevention in Positive Behavior Support: Preliminary Evaluation of Third-, Fourth-, and Fifth-Grade Attitudes Toward Bullying. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *22*(4), 225–236. <https://doi.org/10.1177/1063426613491429>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the “responsive classroom” approach. *The Elementary School Journal*, *104*(4), 321–341.
- Sartawi, A., AlMuhairy, O., & Abdat, R. (2011). Behavioral problems among students with disabilities in United Arab Emirates. *International Journal for Research in Education*, *29*, 1-15.
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (2009). *Handbook of positive behavior support*. Springer Science & Business Media.
- Santrock, J. W. (2016). *Life-span development*. McGraw-Hill.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, *40*(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Sheldon, S., & L. Epstein, J. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society - EDUC URBAN SOC*, *35*, 4–26.
- Shindler, J. (2010). *Transformative classroom management – positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, *31*(3), 351–380.
- Singh, G. K., & Ghandour, R. M. (2012). Impact of neighborhood social conditions and household socioeconomic status on behavioral problems among US children. *Maternal and Child Health Journal*, *16*(1), 158–169.

- Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S., & Cummings, J. (2016). Teaching the social curriculum: Classroom management as behavioral instruction. *Theory into Practice, 55*(2), 120–128.
- Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 47*(2), 66-73.
- Slavin, R. E. (2012). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). The United States of America: Pearson Education Limited.
- Smith, M. L., & Heflin, L. J. (2001). Supporting positive behavior in public schools: An intervention program in Georgia. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*(1), 39-47.
- Sørli, M.-A., Ogden, T., & Olseth, A. R. (2016). Examining Teacher Outcomes of the School-Wide Positive Behavior Support Model in Norway: Perceived Efficacy and Behavior Management. *SAGE Open, 6*(2), <https://doi.org/10.1177/2158244016651914>
- Stephenson, J., Linfoot, K., & Martin, A. (1999). Dealing with problem behaviour in young children: Teacher use and preferences for resources and support. *Special Education Perspectives, 8*(1), 3–15.
- Strahan, D. B., Cope, M. H., Hundley, S., & Faircloth, C. V. (2005). Positive discipline with students who need it most: Lessons learned in an alternative approach. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 79*(1), 25–30.
- Straus, M. A. (2010). Prevalence, societal causes, and trends in corporal punishment by parents in world perspective. *Law and Contemporary Problems, 73*(2), 1–30.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education, 48*(2), 253–268.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.

- Tyrrell, A. L., Horn, E. M., & Freeman, R. L. (2006). The Role of the Family in the Positive Behavior Support Process: Team-Based Problem Solving. *Young Exceptional Children, 10*(1), 12–21. <https://doi.org/10.1177/109625060601000102>
- UNESCO. (2015). *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: A guide for teachers and teacher educators*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Utendale, W. T., & Hastings, P. D. (2011). Developmental changes in the relations between inhibitory control and externalizing problems during early childhood. *Infant and Child Development, 20*(2), 181-193.
- Vorapanya, S. (2008). *A model for inclusive schools in Thailand* (Doctoral dissertation, University of Oregon).
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). What helps students learn? *Educational leadership, 51* (4), 74–79.
- Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education, 31*(1), 48–63.
- Wiersma, W., & Jurs, S. (2009). Research design in quantitative research. *Research methods in education: An introduction*.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review, 60*(3), 377–397.
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International, 40*(1), 25–48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M., & Gilbertson, D. (2004). Troubleshooting behavioral interventions: A systematic process for finding and eliminating problems. *School Psychology Review, 33*(3), 363.
- Woodcock, S., & Reupert, A. (2016). Inclusion, Classroom Management and Teacher Self-Efficacy in an Australian Context. In *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy* (pp. 87–102). Springer.
- Wu, Y. C., Chen, P. Y., Tsai, S. P., Tsai, S. F., Chou, Y. C., & Chiu, C. Y. (2019). The effects of the class-wide function-related intervention teams on behaviors of an elementary student with autism spectrum disorder in an inclusive classroom in Taiwan. *International Journal of Developmental Disabilities, 65*(5), 368-377.

Yotanyamaneewong, S. (2012). *Thai teachers with low/high burnout and their perceptions of teaching with Special Education Needs (SEN)*. Doctoral dissertation, University of Birmingham.

ภาษาไทย

- จักรี ออย่าเสียดัย. (2556). *ผลของการจัดโปรแกรมส่งเสริมสุขภาพโดยใช้เกมการเล่นพื้นบ้านไทย เพื่อลดความก้าวร้าวของนักเรียนประถมศึกษา*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จุมพล พูลภัทรชีวิน และคณะ. (2521). การศึกษาวิธีการที่ครูใช้ในการแก้พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของเด็กนักเรียน 8 . *วารสารครุศาสตร์* ., 109
- ฉัตรพันธ์ ดุสิตกุล. (2554). *ผลของการจัดกิจกรรมพลศึกษาโดยใช้เกมกลุ่มสัมพันธ์ที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนประถมศึกษา*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ติชิตา แสงแก้ว. (2559). *ผลของโปรแกรมการจัดการพฤติกรรมตามแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม ต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กชายสมาธิสั้น*. วิทยานิพนธ์พยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต.มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
- ทิพภา ประเสริฐกุล. (2553). *การลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ด้วยเบียร์รถกร*. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ยุวณา ไชว์พันธ์. (2555). *การศึกษาพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่งของเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่มีภาวะสมาธิสั้นจากการใช้โปรแกรมการปรับพฤติกรรมโดยใช้เทคนิคการบำบัดพฤติกรรมทางปัญญา*. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สุรางค์ โค้วตระกูล. (2556). *จิตวิทยาการศึกษา*. โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุรัสวดี ปุณมโชติ. (2539). *การศึกษาวิธีที่ครูใช้แก้ปัญหาพฤติกรรมทางสังคมของเด็กวัยอนุบาลในกรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย .
- ศุลีพร ลังการ. (2525). *ความคิดเห็นของครูประถมศึกษาในจังหวัดราชบุรีที่มีต่อการลงโทษนักเรียน*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต

ภาคผนวก

แบบสอบถามความคิดเห็นครูเกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรมและการช่วยเหลือเชิงบวกแก้พฤติกรรม

คำชี้แจง

การศึกษาความคิดเห็นครั้งนี้มุ่งศึกษาสถานการณ์ปัจจุบันของครูในการช่วยเหลือปัญหาพฤติกรรมในสถานศึกษาในกรุงเทพมหานคร โดยรวมถึงโรงเรียนทั่วไป โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม และโรงเรียนเฉพาะความพิการ เพื่อนำข้อมูลดังกล่าวมาดำเนินการวิจัยและพัฒนาโปรแกรมการฝึกอบรมด้านการจัดการปัญหาพฤติกรรมในโรงเรียนที่เหมาะสมกับครูในประเทศไทย

แบบสอบถามชุดนี้ประกอบด้วย 7 ตอน จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านตอบแบบสอบถามฉบับนี้ตามความเป็นจริง โดยคำตอบของท่านจะไม่มีผลกระทบใด ๆ และข้อมูลของท่านจะถือเป็นความลับและรายงานข้อมูลในภาพรวม ขอขอบคุณอย่างสูง

วาทีณี โอภาสเกียรติกุล

ผู้วิจัย

ตอนที่ 1 : ข้อมูลเบื้องต้นของผู้ตอบแบบสอบถาม

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง หน้าข้อความและกรอกข้อมูลที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุดเพียงข้อเดียว

1. เพศ: 1) ชาย 2) หญิง
2. อายุ: 1) น้อยกว่า 30 ปี 2) 31-40 ปี 3) 41-50 ปี 4) มากกว่า 50 ปี
3. วุฒิการศึกษาสูงสุด:
 - 1) ประกาศนียบัตรหรือเทียบเท่า 2) ปริญญาตรี 3) ปริญญาโท 4) ปริญญาเอก
4. ประเภทของสถานศึกษาที่ท่านทำงาน:
 - 1) โรงเรียนทั่วไป 2) โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม 3) โรงเรียนเฉพาะความพิการ
5. ขนาดของสถานศึกษาที่ท่านทำงาน:
 - 1) ขนาดเล็ก (จำนวนนักเรียนน้อยกว่า 500 คน) 2) ขนาดกลาง (จำนวนนักเรียน 500-1,499 คน)
 - 3) ขนาดใหญ่ (จำนวนนักเรียน 1,500-2,499 คน) 4) ขนาดใหญ่พิเศษ (จำนวนนักเรียนมากกว่า 2,500 คนขึ้นไป)
6. ตำแหน่งงาน:
 - 1) ครูทั่วไป 2) ครูการศึกษาพิเศษ 3) ครูทั่วไป และ ครูการศึกษาพิเศษ
7. ระดับชั้นที่รับผิดชอบ: (สามารถตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)
 - 1) ประถมศึกษาที่ 1 -3 2) ประถมศึกษาที่ 4-6
8. จำนวนนักเรียนในห้องเรียนของท่าน:
 - 1) น้อยกว่า 20 คน 2) 20 - 30 คน 3) 31 - 40 คน
 - 4) 41 - 50 คน 5) มากกว่า 50 คน
9. มีนักเรียนในห้องเรียนของท่านที่ ได้รับการวินิจฉัยจากผู้เชี่ยวชาญว่ามีความต้องการพิเศษในห้องเรียนของท่านหรือไม่
 - 1) มี โปรดไปคำถามข้อ 10
 - 2) ไม่มี โปรดข้ามไปคำถามข้อ 12
10. จำนวนนักเรียนที่ ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษที่แสดงปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของท่าน: คน

11. โปรดระบุประเภทความต้องการพิเศษของผู้เรียนที่ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษที่แสดงปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของท่านพร้อมจำนวนในแต่ละประเภท

- 1) ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็นคน
- 2) ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินคน
- 3) ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาคน
- 4) ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางร่างกายและการเคลื่อนไหวคน
- 5) ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้คน
- 6) ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางภาษาและการสื่อสารคน
- 7) ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางอารมณ์และพฤติกรรมคน
- 8) ผู้เรียนที่มีภาวะออทิซึมคน
- 9) ผู้เรียนที่พิการซ้อนคน

12. จำนวนนักเรียนที่ได้ยังไม่ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษที่แสดงปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนของท่าน: คน

13. ประสบการณ์ในการสอน:

- 1) 0-3 ปี 2) 4-6 ปี 3) 7-9 ปี 4) 10-12 ปี
- 5) 13-15 ปี 6) 16-18 ปี 7) มากกว่า 19 ปี

15. ประสบการณ์ในการสอนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ:

- 1) ไม่มี 2) น้อยกว่า 2 ปี 3) 3 - 5 ปี
- 4) 6 - 8 ปี 5) มากกว่า 9 ปี

16. จำนวนการเข้ารับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษในรอบ 2 ปีที่ผ่านมา:

- 1) ไม่มี 2) น้อยกว่า 10 ชั่วโมง 3) 11 - 15 ชั่วโมง
- 4) 16 - 20 ชั่วโมง 5) มากกว่า 20 ชั่วโมง

17. ท่านเคยผ่านการอบรมเกี่ยวกับการช่วยเหลือพฤติกรรมเชิงบวกหรือหัวข้ออื่นๆที่เกี่ยวข้อง เช่น การจัดการพฤติกรรมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือไม่?

- 1) ไม่เคย
- 2) เคย (โปรดระบุหัวข้ออบรม)

ตอนที่ 2 โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องว่างที่ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนของท่านมากที่สุด

ไม่มี = 0 ครั้ง บางครั้ง = น้อยกว่า 5 ครั้ง/วัน ค่อนข้างบ่อย = 5 - 10 ครั้ง/วัน บ่อยมาก = มากกว่า 10 ครั้ง/วัน

ประเภทของพฤติกรรม	ไม่มี	บางครั้ง	ค่อนข้างบ่อย	บ่อยมาก
1. ไม่ปฏิบัติตามคำสั่ง (เช่น ปฏิเสธไม่ทำตามคำสั่งที่ครูบอก)				
2. ก่อวุ่นวายในชั้นเรียน (เช่น รบกวนการเรียนการสอน หรือการทำกิจกรรมระหว่างคาบเรียน)				
3. พูดจาก้าวร้าว (เช่น ใช้วาจาข่มขู่ ต่ำว่าผู้อื่น)				
4. ทำลายข้าวของ (เช่น ตั้งใจทำลายอุปกรณ์ข้าวของในชั้นเรียน)				
5. แสดงพฤติกรรมซ้ำๆ (เช่น ตีแขนขึ้นลง หมุนตัวไปมา)				
6. ถอนตัวออกจากสังคม (เช่น หลีกหนีกิจกรรมในชั้นเรียนหรือกับเพื่อนคนอื่น)				
7. แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับกาลเทศะ (เช่น พูดเสียงดัง ทำเสียงก่อกวนไม่เหมาะสม)				
8. กระทำสิ่งที่ขัด/ผิดกฎหมาย (เช่น ขโมย ใช้สารเสพติด)				
9. แสดงพฤติกรรมก้าวร้าวทางร่างกาย (เช่น ตี เตะ ใช้กำลังทะเลาะวิวาท)				
10. ทำร้ายร่างกายตนเอง (เช่น ตีตนเอง กัดอวัยวะตนเอง)				
11. อื่นๆ: โปรดระบุ				

จากรายการข้างต้น โปรดจัดอันดับตามหัวข้อต่อไปนี้

ก) พฤติกรรมที่ท่านรู้สึกว่าการจัดการได้ยากที่สุด 3 อันดับแรก:

- 1)
- 2)
- 3)

ข) พฤติกรรมที่ท่านมักพบบ่อยที่สุดในหนึ่งวัน 3 อันดับแรก :

- 1)
- 2)
- 3)

ตอนที่ 3: โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องว่างที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด

1. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยส่วนบุคคล เช่น ความเชื่อมั่นในตนเอง พันธุกรรม 1) ถูก 2) ผิด
2. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากความเจ็บป่วยด้านร่างกาย 1) ถูก 2) ผิด
3. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากความต้องการพิเศษ 1) ถูก 2) ผิด
4. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยครอบครัว เช่น การเลี้ยงดู ฐานะครอบครัว 1) ถูก 2) ผิด
5. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีสาเหตุมาจากปัจจัยแวดล้อม เช่น เพื่อน ครู โรงเรียน ชุมชน 1) ถูก 2) ผิด
6. พฤติกรรมเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และการฝึกฝน 1) ถูก 2) ผิด
7. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนไม่สามารถแก้ไขให้ดีขึ้นได้ 1) ถูก 2) ผิด
8. พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนคือพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้จากภายนอก 1) ถูก 2) ผิด
9. มนุษย์แสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีวัตถุประสงค์ 1) ถูก 2) ผิด
10. พฤติกรรมที่เป็นปัญหาคือพฤติกรรมที่ทำให้เกิดความวุ่นวาย 1) ถูก 2) ผิด

ตอนที่ 4: โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องว่างที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด

ข้อความ	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง			เห็นด้วยอย่างยิ่ง
	1	2	3	4
1. ครูคือปัจจัยสำคัญที่จะช่วยลดปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน				
2. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อเวลาในการเรียนการสอนค่อนข้างมาก				
3. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนทำให้ครูเครียดมากขึ้น				
4. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพการสอนของครู				
5. ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมีส่วนทำให้ครูคิดจะลาออกจากงาน				
6. ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนทำให้โอกาสในการเรียนรู้ของผู้เรียนลดน้อยลง				
7. ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนทำให้โอกาสในการเรียนรู้ของผู้เรียนคนอื่นลดลง				
8. การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่าย				
9. การช่วยเหลือพฤติกรรมให้ดีขึ้นต้องอาศัยเวลาพอสมควร				
10. ฉันรู้สึกว่ายังไม่ได้รับการเตรียมพร้อมฝึกฝนที่เพียงพอจาก <i>การเรียนในหลักสูตรครู ศึกษาศาสตร์/ศึกษาศาสตร์</i> ในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน				
11. ฉันรู้สึกว่ายังไม่ได้รับการเตรียมพร้อม/การฝึกอบรมที่เพียงพอ <i>ระหว่างการทำงานในโรงเรียน</i> ในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน				
12. ฉันรู้สึกว่าความสามารถในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนยังไม่พัฒนาเท่าที่ควรนับตั้งแต่เริ่มทำงานครู				
13. ฉันรู้สึกว่ายังต้องเพิ่มเติมความรู้และทักษะให้เพียงพอต่อการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน				
14. ฉันรู้สึกว่ายังได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนไม่เพียงพอจากครอบครัวหรือผู้ปกครองของผู้เรียนในการจัดการปัญหาพฤติกรรม				
15. ฉันรู้สึกว่ายังไม่ได้รับความช่วยเหลือจากครูท่านอื่นๆเท่าที่ควรเมื่อต้องจัดการกับปัญหาพฤติกรรมเมื่อพฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นได้				
16. ฉันรู้สึกว่าฉันต้องใช้เวลามากในการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน				
17. ฉันรู้สึกว่ายังได้รับความช่วยเหลืออื่นๆจากนักวิชาชีพจากหน่วยงานภายนอกในการจัดการปัญหาพฤติกรรม เช่น นักกิจกรรมบำบัด นักจิตวิทยาเด็ก ไม่เพียงพอ				
18. ฉันรู้สึกว่ายังไม่ได้รับความร่วมมือเท่าที่ควรจากบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านในโรงเรียน เช่น ครูแนะแนว ครูการศึกษาพิเศษ ในการให้คำปรึกษาเพื่อวางแผนช่วยเหลือพฤติกรรมของนักเรียน				
19. ฉันรู้สึกว่าจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของฉันเป็นไปได้ง่ายลำบากเพราะไม่ได้รับการสนับสนุนจากโรงเรียนเท่าที่ควร เช่น งบประมาณ การฝึกอบรม ทรัพยากรอื่น ๆ				

ตอนที่ 7: โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องว่างเกี่ยวกับความต้องการในการฝึกอบรมที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด

รายการ	ไม่ต้องการ	ต้องการเพียงเล็กน้อย	ต้องการ	ต้องการเป็นอย่างมาก
	1	2	3	4
เนื้อหาการฝึกอบรม				
1. หลักการเกี่ยวกับพฤติกรรมและเทคนิคการจัดการพฤติกรรมเพื่อความเข้าใจและพัฒนาการแผนช่วยเหลือปัญหาพฤติกรรม				
2. ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเกิดปัญหาของพฤติกรรม				
3. การพัฒนาและเขียนแผนการช่วยเหลือพฤติกรรม				
4. ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ				
รูปแบบการฝึกอบรมที่ต้องการ				
5. จัดการอบรมเชิงปฏิบัติในโรงเรียนของท่าน				
6. เข้าร่วมการอบรมเชิงปฏิบัติการนอกโรงเรียนของท่าน				
7. ปรึกษาผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก เช่น นักการศึกษาพิเศษ อาจารย์มหาวิทยาลัย นักจิตวิทยา				
8. เรียนด้วยตัวเองจากสื่อที่มี เช่น เว็บไซต์ บทความ วิดีโอ				
9. เรียนเพิ่มเติมในหลักสูตรมหาวิทยาลัย				
10. ฝึกอบรมแบบออนไลน์				
วิธีการสอนที่ใช้ในการฝึกอบรมที่ต้องการ				
11. การสอนบรรยาย				
12. การอภิปรายกรณีศึกษา				
13. กิจกรรมกลุ่ม				
14. การฝึกปฏิบัติในชั้นเรียนจริง				
ช่วงเวลาการฝึกอบรมที่ต้องการ				
11. ระหว่างวันธรรมดาที่มีการเปิดภาคเรียน				
12. ระหว่างวันธรรมดานอกเหนือเวลาทำการ				
13. ช่วงเสาร์-อาทิตย์				
14. ช่วงปิดภาคเรียนโดยจัดฝึกอบรมระยะสั้น (3-5 วัน)				

ก) หัวข้ออื่น ๆ ที่มีความต้องการที่จะฝึกอบรม โปรดระบุ

.....

ข) รูปแบบอื่น ๆ ของการฝึกอบรมที่ต้องการ โปรดระบุ

.....

*****ขอขอบคุณสำหรับความร่วมมือในการตอบแบบสอบถามครั้งนี้*****