



ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษา
สังกัดกรุงเทพมหานคร

FACTORS AFFECTING ACCESS TO EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL
NEEDS IN SECONDARY EDUCATION UNDER BANGKOK METROPOLITAN SCHOOLS

จุฑารัตน์ ร่องแสง

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2566

ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษา
สังกัดกรุงเทพมหานคร



ปฏิญานี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ปีการศึกษา 2566
ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

FACTORS AFFECTING ACCESS TO EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL
NEEDS IN SECONDARY EDUCATION UNDER BANGKOK METROPOLITAN SCHOOLS



JUTHARAT RONGSEANG

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of MASTER OF EDUCATION
(Educational Administration)

Faculty of Education, Srinakharinwirot University

2023

Copyright of Srinakharinwirot University

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัด

กรุงเทพมหานคร

ของ

จุฑารัตน์ รุ่งแสง

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร

ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา

ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

คณะกรรมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์

..... ที่ปรึกษาหลัก

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ทวีศิลป์ กุลนภาดล)

..... ประธาน

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โยธิน ศรีโสภา)

..... กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จันทร์ศม์ ภูติอริยวัฒน์)

ชื่อเรื่อง	ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร
ผู้วิจัย	จุฑารัตน์ ร่องแสง
ปริญญา	การศึกษามหาบัณฑิต
ปีการศึกษา	2566
อาจารย์ที่ปรึกษา	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ทวีศิลป์ กุลนาคดล

การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อศึกษาระดับปัจจัยในการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร 2) เพื่อศึกษาระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร 3) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร 4) เพื่อศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร รวมทั้งสิ้น 357 คน จากนั้นสุ่มแบบแบ่งชั้นและสุ่มอย่างง่าย เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบสอบถามประมาณค่า 5 ระดับ ซึ่งมีค่า IOC ตั้งแต่ 0.60 ขึ้นไป ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามเกี่ยวกับปัจจัยเท่ากับ 0.90 และค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษา เท่ากับ 0.95 สถิติที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และการถดถอยพหุคูณ ผลการวิจัยพบว่า 1) ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยรวมอยู่ระดับมาก 2) ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยรวมอยู่ระดับมาก 3) ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้แก่ ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม และปัจจัยทัศนคติของครู มีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในระดับปานกลาง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 4) ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้แก่ ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม และปัจจัยทัศนคติของครู อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยทั้ง 3 ปัจจัยส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ร้อยละ 55.00

คำสำคัญ : การเข้าถึงการศึกษา, นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ, ระดับชั้นมัธยมศึกษา

Title	FACTORS AFFECTING ACCESS TO EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN SECONDARY EDUCATION UNDER BANGKOK METROPOLITAN SCHOOLS
Author	JUTHARAT RONGSEANG
Degree	MASTER OF EDUCATION
Academic Year	2023
Thesis Advisor	Assistant Professor Taweasil Koolnaphadol

The purposes of this research are as follows: (1) to study the factors levels of access to education of children with special needs in secondary education under Bangkok metropolitan schools; (2) to study the relationship between factors and access to education of children with special needs in secondary education under Bangkok metropolitan schools; (3) to study the factors affecting access to education of children with special needs in secondary education under Bangkok metropolitan schools. The samples were 357 directors, teachers and parents of students with special needs in the schools under Bangkok metropolitan schools and stratified random sampling was used to calculate the sample size and simple random sampling. The instrument used for data collection was a five-point Likert scale questionnaire with IOC scores over 0.60. The reliability value of factors was at 0.90. The reliability value of access to education of children with special needs in secondary education was at 0.95, The statistics used for data analysis included percentage, mean, standard deviation, Pearson Product Moment Correlation Coefficient and Multiple regression. The results were as follows: (1) the factors levels of access to education of children with special needs in secondary education under Bangkok metropolitan schools was at a high level; (2) the relationship between the factors and access to education of children with special needs in secondary education under Bangkok metropolitan schools, namely the government policies focusing on the education of children with special needs, the attitude of teacher and the general attitude of community and society was moderately correlated, with a statistical significance of .01; (3) the factors affected access to education of children with special needs in secondary education under Bangkok metropolitan schools, namely the government policies focusing on the education of children with special needs, the attitude of teacher and the general attitude of community and society with a statistical significance of .05. All 3 factors could affect access to education of children with special needs in secondary education under Bangkok metropolitan schools at 55.00%.

Keyword : access to education, children with special needs, secondary education

กิตติกรรมประกาศ

ปริญญาานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จด้วยดี เนื่องจากผู้วิจัยได้รับความอนุเคราะห์และความกรุณาเป็นอย่างสูงจากผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทวีศิลป์ กุลนภาดล อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาานิพนธ์ที่กรุณาให้ความช่วยเหลือในด้านการให้คำปรึกษา และขอเสนอแนะที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อปริญญาานิพนธ์

ขอขอบพระคุณ อาจารย์ เรือเอก ดร.อภิสิทธิ์ ทรงบัณฑิตย์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จันทร์ศม์ ภูติอริยวัฒน์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทวีศิลป์ กุลนภาดล ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธีระภาพ เพชรมาลัยกุล และ อาจารย์ ดร. สมบูรณ์ บุรศิริรักษ์ คณะกรรมการพิจารณาการสอบเค้าโครงปริญญาานิพนธ์

ขอขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โยธิน ศรีโสภา ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จันทร์ศม์ ภูติอริยวัฒน์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทวีศิลป์ กุลนภาดล คณะกรรมการสอบปริญญาานิพนธ์ ที่ได้ให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมในการทำปริญญาานิพนธ์ให้ถูกต้องและมีคุณภาพตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต

ขอขอบพระคุณผู้เชี่ยวชาญ/ผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ให้ความกรุณาตรวจสอบเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ขอขอบพระคุณ ผู้บริหารสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร ผู้บริหารสถานศึกษา คณะครู และผู้ปกครองของนักเรียนในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ทุกท่านที่กรุณาให้ความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลทางการวิจัยครั้งนี้

ขอขอบพระคุณบิดา มารดา และครอบครัวที่ให้การสนับสนุน ส่งเสริม และเป็นกำลังใจให้ผู้วิจัยตลอดมาจนประสบความสำเร็จทางการศึกษาคุณค่าและประโยชน์จากการทำปริญญาานิพนธ์ฉบับนี้ผู้วิจัยขอขอบเพื่อพัฒนาการศึกษา และนอกจากนั้นขอขอบเป็นเครื่องบูชาแก่บิดา มารดา ครู อาจารย์ ผู้ซึ่งมีพระคุณมอบความรู้ให้แก่ผู้วิจัยตลอดมา

จุฑารัตน์ ร่องแสง

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฎ
สารบัญรูปภาพ.....	ฏ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ภูมิหลัง.....	1
คำถามการวิจัย.....	6
ความมุ่งหมายของงานวิจัย.....	7
ความสำคัญของการวิจัย.....	7
ขอบเขตของการวิจัย.....	7
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	8
ขอบเขตของเนื้อหา.....	8
ตัวแปรที่จะศึกษา.....	8
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	9
กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	11
สมมติฐานการวิจัย.....	15
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	16
1. บริบทของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร.....	17
1.1 ความเป็นมาของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร.....	17

1.2	หน่วยงานที่รับผิดชอบด้านการศึกษาของกรุงเทพมหานครมีดังนี้.....	17
1.3	โครงสร้างสำคัญของสำนักงานการศึกษาและโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร.....	18
1.4	ข้อมูลทางการศึกษาของกรุงเทพมหานคร.....	19
2.	เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ.....	22
2.1	เด็กที่มีความต้องการพิเศษ (Children with Special Need)	22
2.2	ประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ.....	24
2.3	กฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาของคนพิการในประเทศไทย.....	26
3.	แนวคิดการเข้าถึงการศึกษาระดับมัธยมศึกษา.....	27
3.1	ความหมายของการเข้าถึง	27
3.2	ลักษณะของการเข้าถึงการบริการ.....	29
3.4	ปัญหาการเข้าถึงการศึกษาในสถานศึกษา.....	29
3.6	ความหมายของการมัธยมศึกษา.....	31
3.7	ความสำคัญของการมัธยมศึกษา.....	33
4.	ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ.....	35
4.1	การรับรู้ของผู้ปกครองการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ	35
4.2	ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ	38
4.3	ความยากจนของผู้ปกครอง	40
4.4	การฝึกอบรมของครู	43
4.5	นโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ.....	48
4.6	การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง	58
4.7	ทัศนคติของครู	61
4.8	สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน	65
4.9	ทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม	69

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	72
5.1 งานวิจัยภายในประเทศ.....	72
5.2 งานวิจัยต่างประเทศ	75
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	77
1. การกำหนดประชากรและการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง	77
ประชากร	77
การเลือกกลุ่มตัวอย่าง.....	77
2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	79
3. การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	80
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล	81
5. การจัดกระทำและวิเคราะห์ข้อมูล	82
6. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	82
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	84
สัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	85
การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	87
บทที่ 5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	137
สรุปผลการวิจัย	139
อภิปรายผลการวิจัย	143
ข้อเสนอแนะ	149
ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้	149
ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป	150
บรรณานุกรม.....	151
ภาคผนวก.....	159

ภาคผนวก ก	รายชื่อผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือวิจัย	160
ภาคผนวก ข	ผลการประเมินค่าดัชนีความสอดคล้องของเครื่องมือวิจัย	162
ภาคผนวก ค	แบบสอบถามเพื่อการวิจัย.....	175
ภาคผนวก ง	หนังสือขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญและขอความร่วมมือเพื่อการวิจัย	195
ประวัติผู้เขียน		199



สารบัญตาราง

หน้า

ตาราง 1 แสดงจำนวนโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยจำแนกตามโรงเรียนที่เปิดสอน	19
ตาราง 2 แสดงจำนวนโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำแนกตามประเภทของโรงเรียนที่เปิดสอน	20
ตาราง 3 แสดงจำนวนโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำแนกตามจำแนกตามกลุ่มเขต	20
ตาราง 4 แสดงจำนวนโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำแนกที่เปิดสอนโรงเรียนเรียนร่วม (เด็กพิเศษ) โดยแบ่งตามกลุ่มเขต	21
ตาราง 5 แสดงจำนวนผู้บริหารสถานศึกษาในโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร	21
ตาราง 6 แสดงจำนวนครูในโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยจำแนกตามเพศ	21
ตาราง 7 แสดงจำนวนกลุ่มตัวอย่างของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	78
ตาราง 8 ข้อมูลทั่วไปของผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอนในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร (n = 236).....	87
ตาราง 9 ข้อมูลทั่วไปของผู้ปกครองนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร (n = 121)	90
ตาราง 10 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ในรายด้านและโดยรวม (n = 236)	92
ตาราง 11 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ จำแนกเป็นรายข้อ (n = 236).....	94
ตาราง 12 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและ	

ครูผู้สอน ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ จำแนกเป็นรายข้อ (n = 236)	95
ตาราง 13 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง จำแนกเป็นรายข้อ (n = 236).....	96
ตาราง 14 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง จำแนกเป็นรายข้อ (n = 236)	97
ตาราง 15 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน จำแนกเป็นรายข้อ (n = 236).....	98
ตาราง 16 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยการฝึกอบรมครูจำแนกเป็นรายข้อ (n = 236)	99
ตาราง 17 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยทัศนคติของครูจำแนกเป็นรายข้อ (n = 236).....	100
ตาราง 18 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม จำแนกเป็นรายข้อ (n = 236)	101
ตาราง 19 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จำแนกเป็นรายข้อ (n = 236).....	102
ตาราง 43 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน (n = 236)	127

ตาราง 44 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (n = 121)	128
ตาราง 45 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (n = 357).....	130
ตาราง 46 ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณของปัจจัยที่พยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน (n = 236)	131
ตาราง 47 ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณของปัจจัยที่พยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (n = 121).....	133
ตาราง 48 ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณของปัจจัยที่พยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (n = 357)	135

สารบัญรูปภาพ

หน้า

ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย 14



บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

ปัจจุบันสังคมโลกได้ให้ความสำคัญกับการศึกษาสำหรับเด็กทุกคนเห็นได้จากนโยบายการศึกษาของรัฐบาลในแต่ละประเทศทั่วโลกที่ได้พยายามสร้างความพร้อมทางการศึกษาให้กับประชากรทุกคนอย่างเหมาะสม และคำนึงถึงความต้องการทางการศึกษาที่แตกต่างกัน โดยเฉพาะการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ หากรัฐบาลใดสามารถจัดการศึกษาที่เหมาะสมให้กับเด็กกลุ่มนี้ได้เหมาะสมแล้ว ย่อมเป็นหลักประกันได้ว่าไม่มีใครที่ถูกทิ้งไว้ข้างหลัง (No Child Left Behind) และเป็นการจัด “การศึกษาสำหรับคนทุกคน” (Education for All) จะเห็นได้ว่าทุกภาคส่วนของระบบการศึกษามีมุมมองในการจัดการศึกษาด้วยความเชื่อว่าผู้เรียนแต่ละคนมีความแตกต่างหลากหลายในคุณลักษณะมิใช่การปฏิบัติต่อผู้เรียนในลักษณะผู้เรียนทุกคนมีคุณลักษณะเดียวกัน (สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 2561)

การศึกษาพิเศษสำหรับเด็กในประเทศไทยได้ให้ความสำคัญกับการศึกษาสำหรับผู้พิการ โดยกำหนดให้นักเรียนที่เป็นเด็กพิการได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานในระบบทั้งในรูปแบบการเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติและเข้าเรียนในโรงเรียนเฉพาะความพิการ และยังได้จัดงบประมาณสำหรับช่วยเหลือการศึกษาของเด็กพิการซึ่งจะมาจากงบประมาณปกติและจากกองทุนส่งเสริมและพัฒนาการศึกษาสำหรับคนพิการ ซึ่งสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้จำแนกประเภทของคนพิการทางการศึกษาออกเป็น 9 ประเภท ได้แก่ 1) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 2) เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน 3) เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น 4) เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกายและสุขภาพ 5) เด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา 6) เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรมและอารมณ์ 7) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ 8) เด็กพิการซ้อน และ 9) เด็กออทิสติก (ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา, 2562)

การศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ มีรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560 ที่ได้คุ้มครองสิทธิเสรีภาพแก่บุคคลทุกคนไม่ว่าจะมีความแตกต่างในเรื่องใด รวมทั้งผู้พิการหรือผู้มีความต้องการพิเศษ นอกจากนี้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ได้ให้ความสำคัญกับผู้เรียนที่มีความต้องการการศึกษาพิเศษด้วยเช่นกัน โดยระบุให้กลุ่มผู้เรียนเหล่านี้ต้องได้รับความสนใจใน

การจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับสภาพและความต้องการของผู้เรียนซึ่งประกอบด้วย บุคคลที่พิการหรือด้อยโอกาสและบุคคลที่มีความสามารถพิเศษ โดยได้กำหนดให้จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นพิเศษแก่ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์สังคม การสื่อสาร และการเรียนรู้และผู้เรียนที่ไม่มีใครดูแลหรือเป็นผู้ด้อยโอกาส ส่วนผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษต้องจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในรูปแบบที่เหมาะสมกับความสามารถของแต่ละบุคคล อีกทั้งพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 และฉบับที่ 2 พ.ศ. 2556 ที่ได้รับการประกาศใช้เพื่อให้คนพิการมีสิทธิและโอกาสได้รับการบริการและความช่วยเหลือทางการศึกษาเป็นพิเศษตั้งแต่แรกเกิดหรือพบความพิการอย่างทั่วถึงทุกระบบและทุกระดับการศึกษา นอกจากนี้ยังเปิดโอกาสให้ผู้พิการสามารถเลือกบริการทางการศึกษา สถานศึกษา ระบบและรูปแบบการศึกษาตามความสามารถ ความสนใจ ความถนัด และความต้องการจำเป็นพิเศษของแต่ละคน เด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีความพิการประเภทต่าง ๆ สามารถเข้าศึกษาในระบบโรงเรียนในรูปแบบดังนี้ การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ การจัดการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการ รวมถึงได้รับการศึกษาที่มีมาตรฐานและประกันคุณภาพการศึกษา รวมทั้งการจัดหลักสูตร กระบวนการเรียนรู้การทดสอบทางการศึกษาที่เหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการแต่ละประเภทและบุคคล และแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579 ได้กำหนดยุทธศาสตร์ในการสร้างโอกาสความเสมอภาค และความเท่าเทียมทางการศึกษา โดยหนึ่งในเป้าหมายของยุทธศาสตร์ดังกล่าวคือ ให้ผู้เรียนทุกคนรวมทั้งผู้ที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ อันได้แก่ ผู้มีความสามารถพิเศษ ผู้พิการ และผู้ด้อยโอกาสได้รับโอกาสและความเสมอภาคในการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพอีกด้วย

แม้ว่าคนพิการจะได้รับการรับรองและคุ้มครองสิทธิทางการศึกษาทั้งจากกฎหมายระหว่างประเทศ และกฎหมายภายใน แต่ก็ได้ปรากฏความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาระหว่างคนพิการและบุคคลอื่น ในสถานการณ์ปัจจุบันได้สะท้อนให้เห็นถึงความเปลี่ยนแปลงของคนพิการ ในมิติด้านการศึกษา ตามรายงานข้อมูลสถานการณ์ด้านคนพิการในประเทศไทย ณ วันที่ 31 ธันวาคม พ.ศ. 2563 พบว่า จำนวนคนพิการที่ได้รับการศึกษา 1,572,343 คน คิดเป็นร้อยละ 75.73 (ของคนพิการที่มีบัตรประจำตัวคนพิการ) มีผู้ได้รับการศึกษาในระดับประถมศึกษาจำนวน 1,281,173 คน รองลงมาคือ ระดับมัธยมศึกษาจำนวน 176,703 คน (กรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ, 2563) และข้อมูลสถานการณ์ด้านคนพิการในประเทศไทย ณ วันที่ 31 ธันวาคม พ.ศ. 2564 ระบุว่าจำนวนคนพิการที่ได้รับการศึกษา 1,625,191 คน คิดเป็นร้อยละ

77.30 (ของคณพิการที่มีบัตรประจำตัวคณพิการ) มีผู้ได้รับการศึกษาในระดับประถมศึกษาจำนวน 1,323,640 คน รองลงมาคือ ระดับมัธยมศึกษาจำนวน 188,598 คน (กรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคณพิการ, 2564) จะเห็นได้ว่าในแต่ละปีมีจำนวนคณพิการที่ได้รับการศึกษาเพิ่มมากขึ้น แต่การเข้าถึงการศึกษาในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษายังคงมีความแตกต่างกันอย่างมาก คณพิการที่ได้รับการศึกษาส่วนใหญ่จะอยู่ในระดับประถมศึกษาเท่านั้น แสดงให้เห็นว่าโอกาสที่คณพิการจะได้เข้าถึงโอกาสทางการศึกษายังมีข้อจำกัดอยู่มาก ซึ่งสอดคล้องกับ ภาวณี ภูประเสริฐ (2564) ที่ระบุว่า ปัจจุบันเด็กที่มีความต้องการพิเศษจำนวนหนึ่งสามารถเรียนต่อจนจบในระดับอุดมศึกษาได้เพียงร้อยละ 1.38 เท่านั้น ส่วนใหญ่ร้อยละ 80 จบในระดับประถมศึกษา เพราะว่ามีอุปสรรคในการเรียนรู้หรือชีวิตความเป็นอยู่ที่ไม่เอื้อประโยชน์ต่อการเข้าไปอยู่ในโรงเรียน เพราะปัญหาด้านร่างกาย ปัญหาครอบครัว สถานะทางเศรษฐกิจ ล้วนแต่เป็นอุปสรรคในการเรียนต่อสำหรับเด็กพิการ รวมถึงปัญหาเมื่ออยู่ในโรงเรียนที่เรียนร่วมกับเด็กกลุ่มอื่นๆ ซึ่งมีโอกาสที่จะถูกกลั่นแกล้ง ถูกเพื่อนล้อ แม้กระทั่งครูผู้สอนไม่สามารถถ่ายทอดความรู้ที่เหมาะสมกับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นเป็นพิเศษได้ โดยร้อยละ 30 ของเด็กพิการ คือ กลุ่มที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ และแม้ว่าประเทศไทยจะกำหนดให้มีการส่งเสริมเด็กพิการในโรงเรียนกระแสหลัก แต่การขาดครูเฉพาะด้าน ทรัพยากรรวมทั้งสิ่งอำนวยความสะดวกต่างๆ ทำให้เด็กและเยาวชนที่มีความพิการทุกระดับชั้นการศึกษามีส่วนร่วมยากขึ้นหรือไม่ได้เลย ในกรณีที่มีบริการด้านการศึกษา แม้เด็กพิการสามารถเข้าถึงข้อมูลได้แต่การรับรู้ที่จำกัด ตลอดจนความยากจนของครอบครัวมักเป็นอุปสรรคทำให้เด็กพิการจำนวนมากไม่สามารถเข้าถึงการศึกษาในโรงเรียน (กลุ่มสิทธิชนกลุ่มน้อยระหว่างประเทศ, 2563)

ในบริบทของกรุงเทพมหานคร ประชาชนในกรุงเทพมหานครยังต้องประสบกับปัญหาสังคมในด้านต่างๆ มากมาย เนื่องจากสภาพวิถีชีวิตของผู้คนที่ต้องเร่งรีบ มีการแข่งขันสูงในด้านต่างๆ นอกจากนี้ยังมีความแตกต่างของผู้คนในเรื่องฐานะทางเศรษฐกิจ สังคม และการศึกษาในหลายระดับ ทำให้เกิดความขัดแย้งและมีปัญหาในการเข้าถึงสิทธิและการได้รับบริการจากภาครัฐ ในหลายด้าน รวมถึงปัญหาการเข้าถึงสิทธิทางการศึกษาของคณพิการในกรุงเทพมหานคร จากแผนพัฒนาการจัดการศึกษาสำหรับคณพิการในพื้นที่กรุงเทพมหานคร ระยะ 5 ปี (2560–2564) ระบุถึงปัจจัยที่เป็นอิทธิพลที่สำคัญในการเข้าถึงสิทธิทางการศึกษาของคณพิการในกรุงเทพมหานคร ซึ่งปัจจัยภายนอกที่เป็นอุปสรรค ได้แก่ ปัจจัยด้านสังคมและวัฒนธรรม คือ ผู้ปกครอง ครอบครัว ชุมชน สังคมขาดความรู้ความเข้าใจและมีเจตคติที่ไม่ถูกต้องเกี่ยวกับความพิการในบางเรื่อง ผู้ปกครองคณพิการที่มีฐานะยากจน โดยส่วนใหญ่จะขาดความรู้ความเข้าใจ ทั้ง

ยังขาดแรงจูงใจที่จะพัฒนาคนพิการอย่างจริงจัง ปัจจัยด้านเทคโนโลยี คือ คนพิการโดยรวมยังไม่สามารถเข้าถึงข้อมูลข่าวสารจากความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีสารสนเทศที่มีในปัจจุบันได้อย่างเต็มที่ ปัจจัยด้านการเมืองและกฎหมาย มีความผันแปรทางการเมือง ทำให้นโยบายเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการไม่มีความชัดเจนและขาดความต่อเนื่อง นโยบายของกระทรวงศึกษาธิการมีการปรับเปลี่ยนตามนโยบายของรัฐบาล จึงส่งผลกระทบต่อการพัฒนาการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ และในส่วนของปัจจัยภายในที่เป็นจุดอ่อน ในด้านโครงสร้างและนโยบาย พบว่ากรุงเทพมหานครและหน่วยงานเครือข่ายขาดการเชื่อมโยงกันในเรื่องการกำหนดนโยบาย การดำเนินตามนโยบาย และการมีส่วนร่วมในการกำหนดวิสัยทัศน์ ทิศทาง เป้าหมาย และวัตถุประสงค์ของการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ ห้องเรียนสำหรับคนพิการและจำนวนสถานศึกษาไม่เพียงพอ ด้านการให้บริการและคุณลักษณะของผู้รับบริการ พบว่าคนพิการทุกประเภทมีโอกาสน้อยในการเข้าสู่ระบบการจ้างงานเมื่อสำเร็จการศึกษาแล้ว ความหลากหลายและซับซ้อนของความพิการในแต่ละคนแตกต่างกันมาก บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกายและสุขภาพไม่สามารถเข้าถึงในบางบริการสาธารณะของรัฐ และสถานศึกษาบางส่วนปฏิเสธการรับคนพิการเข้าเรียน ด้านบุคลากร พบว่าครูและบุคลากรที่เกี่ยวข้องมีจำนวนไม่เพียงพอ และไม่ได้มีความรู้ความชำนาญเฉพาะด้าน บุคลากรด้านการศึกษาพิเศษยังขาดความรู้ความชำนาญในเรื่องการวิจัยเพื่อการพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษาพิเศษ ด้านการเงิน การจัดการศึกษาสำหรับคนพิการใช้งบประมาณสูงกว่าการจัดการศึกษาสำหรับคนทั่วไป และด้านการบริหารจัดการ พบว่าผู้บริหารหน่วยงานบางส่วน ไม่ตระหนักถึงสิทธิและโอกาสทางการศึกษาของคนพิการ ส่งผลให้เกิดปัญหาหลายประการในการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ

ในแผนพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐานกรุงเทพมหานคร ฉบับที่ 3 (พ.ศ. 2564 – 2569) ระบุว่าคุณภาพการศึกษาในระดับท้องถิ่น ภายใต้การจัดการศึกษาในบริบทของกรุงเทพมหานคร ซึ่งปรากฏข้อมูลจากผลการประเมินและทบทวนตัวชี้วัดระดับเมืองจากการจัดการศึกษาตามแผนพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐานกรุงเทพมหานคร ฉบับที่ 2 (พ.ศ. 2560 – 2563) พบว่า การจัดการศึกษาของกรุงเทพมหานคร ยังมีข้อจำกัดและเงื่อนไขต่าง ๆ ที่เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาคุณภาพการศึกษาของกรุงเทพมหานคร อาทิ ปัญหาความเท่าเทียมและความเหลื่อมล้ำของการเข้าถึงระบบการศึกษา และจากการวิเคราะห์สภาพแวดล้อมการจัดการศึกษา (SWOT Analysis) ระบุจุดอ่อนของการวิเคราะห์สภาพแวดล้อมภายในองค์กร คือ ขาดระบบการส่งต่อสำหรับนักเรียนเรียนร่วม เช่นเดียวกับรายงานการติดตามและประเมินผลการจัดการศึกษาเรียนรวมสำหรับเด็กพิการและเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ระบุปัญหาอุปสรรคของสถานศึกษาสังกัดสำนัก

การศึกษา กรุงเทพมหานคร ว่าสถานศึกษาขาดช่วงเชื่อมต่อหรือเปลี่ยนผ่านทางการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษจากระดับชั้นประถมศึกษาไประดับชั้นมัธยมศึกษา

สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานครเป็นหน่วยงานสังกัดกรุงเทพมหานคร มีอำนาจหน้าที่เกี่ยวกับงานด้านการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานประเภทสามัญศึกษาของกรุงเทพมหานคร โดยกรุงเทพมหานครมีโรงเรียนในสังกัด จำนวน 437 โรงเรียนกระจายในพื้นที่ 50 สำนักงานเขต และมีโรงเรียนที่เปิดการจัดการศึกษาพิเศษ (เรียนร่วม) จากจำนวนของนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในแต่ละโรงเรียนเรียนร่วมสังกัดกรุงเทพมหานครมีจำนวนเพิ่มมากขึ้น จากข้อมูลสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร รายงานสถิติการศึกษา ปีการศึกษา 2562 ระบุว่า มีโรงเรียนที่เปิดสอนการจัดการศึกษาพิเศษ (เรียนร่วม) จำนวน 139 โรงเรียน จำนวนนักเรียนเรียนร่วม มีจำนวน 4,422 คน ปีการศึกษา 2563 มีโรงเรียนที่เปิดสอนการจัดการศึกษาพิเศษ (เรียนร่วม) จำนวน 147 โรงเรียน และในปีการศึกษา 2564 มีโรงเรียนที่เปิดสอนการจัดการศึกษาพิเศษ (เรียนร่วม) จำนวน 155 โรงเรียน มีเด็กเรียนร่วมจำนวน 4,337 คน ข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่ามีการขยายโรงเรียนเรียนร่วมเพิ่มขึ้นทุกปี ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ มารีนา ศรีวรรณยศ, ธัชทฤต เทียมธรรม, และ ผกาภาศ นันทจักรวัฒน์ (2563) ที่ได้ศึกษาสภาพการดำเนินงานและปัญหาการจัดการเรียนรวมในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนที่จัดการเรียนรวมในสังกัดกรุงเทพมหานครใน 88 โรงเรียน ไม่ได้ปฏิบัติตามนโยบายและให้ความสำคัญในการจัดการเรียนรวมอย่างเต็มที่ และปัญหาคาดำเนินงานด้านการให้การสนับสนุนชุมชนมีส่วนร่วมในการสนับสนุนการจัดการเรียนรวมของโรงเรียนน้อย ผู้ปกครองไม่ค่อยให้ความร่วมมือและขาดสนับสนุนการจัดการศึกษาพิเศษในโรงเรียนหน่วยงานทางการแพทย์ให้และความช่วยเหลือบำบัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การเข้าถึงการศึกษาของเด็กทุกคนถือเป็นเรื่องที่สำคัญมาก จะเห็นได้จากการที่หลายๆ ประเทศได้ตระหนักและเห็นความสำคัญโดยเฉพาะการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ อาทิเช่น ประเทศอินเดีย ที่ได้มีงานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (Limaye, 2016) ประเทศกานา ได้มีงานวิจัยเกี่ยวกับการเข้าถึงการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความพิการ: กรณีของสองพื้นที่ที่เลือกในกานา (Mantey, 2014) อีกทั้งในหลายๆ ประเทศได้มีการระบุปัจจัยแห่งความสำเร็จที่เกี่ยวกับนโยบายของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมด้วย เช่น แคนาดาและเดนมาร์กรับประกันนักเรียนเข้าเรียนโดยไม่เลือกปฏิบัติ รักษาความทั่วถึงและเท่าเทียมให้กับนักเรียนทุกคน โดยปลอดการแบ่งแยกขณะที่เอสโตเนียและจีนยังคงการศึกษาพิเศษไว้ แต่ใช้ความรู้ความชำนาญการเป็นทรัพยากรใน

การพัฒนาการเรียนรวม ส่วนประเทศไทย มีการศึกษาพิเศษ การศึกษาแบบบูรณาการ และการเรียนรวม (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) อีกทั้งในประเทศไทย กระทรวงศึกษาธิการตระหนักถึงความสำคัญของยุทธศาสตร์ชาติด้านการพัฒนา และเสริมสร้างศักยภาพทรัพยากรมนุษย์ โดยมีนโยบายการจัดการศึกษาในการเพิ่มโอกาสและการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพของกลุ่มผู้ด้อยโอกาสทางการศึกษา และผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ เพื่อเพิ่มโอกาสและการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพของกลุ่มผู้ด้อยโอกาสทางการศึกษา และผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ซึ่งจะเห็นได้ว่าหลายๆประเทศรวมถึงประเทศไทยได้ให้ความสำคัญเกี่ยวกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อให้เด็กนักเรียนกลุ่มนี้ได้เข้าเรียนในโรงเรียนอย่างทั่วถึงและเสมอภาค

จากปัญหาและความสำคัญดังกล่าว ผู้วิจัยจึงมีความสนใจศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งการศึกษานี้จะได้ทราบผลในปัจจุบันว่ามีปัจจัยใดบ้างที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนกลุ่มนี้ ซึ่งจะช่วยให้ผู้บริหารและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องของเกิดความตระหนักถึงการมีตัวตนของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และสามารถนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ในการปรับปรุง แก้ปัญหา และการวางแผนพัฒนาการบริหารจัดการศึกษาให้เกิดการเข้าถึงการศึกษาของเด็กที่มีความต้องการพิเศษยิ่งขึ้นต่อไป

คำถามการวิจัย

1. ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง ปัจจัยการฝึกอบรมของครู ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน และปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม มีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครอย่างไร

2. ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง ปัจจัยการฝึกอบรมของครู ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน และปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครอย่างไร

ความมุ่งหมายของงานวิจัย

ในการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดความมุ่งหมายของการวิจัยไว้ดังนี้

1. เพื่อศึกษาระดับปัจจัยในการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร
2. เพื่อศึกษาระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ศึกษากับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร
4. เพื่อศึกษาปัจจัยที่ส่งผลการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

ความสำคัญของการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้สามารถนำไปใช้ประโยชน์ต่อหน่วยงานหรือกลุ่มงานต่างๆ ดังนี้

1. ผู้ปกครอง บุคคลในชุมชนและสังคมได้ทราบถึงปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาในระดับที่สูงขึ้น เห็นถึงความสำคัญของการศึกษาและการพัฒนานักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเสมอภาคบนพื้นฐานของคุณสมบัติความเหมาะสม
2. ครูผู้สอนในสถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร เห็นถึงความสำคัญและเกิดความตระหนักถึงโอกาสในการเข้ารับการศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
3. ผู้บริหารสถานศึกษาในสังกัดกรุงเทพมหานคร สามารถนำผลการวิจัยไปเป็นแนวทางในการปรับปรุงและพัฒนาการบริหารจัดการศึกษาให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาได้เข้ารับบริการทางการศึกษามากยิ่งขึ้น
4. หน่วยงานสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร สามารถนำผลการวิจัยนี้ไปใช้เป็นแนวทางในการวางแผน และกำหนดนโยบายทางการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้ได้เข้ารับบริการทางการศึกษาที่เหมาะสมและสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของแต่ละบุคคล เพื่อสร้างโอกาสให้นักเรียนได้เข้าเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาให้มีความรู้และทักษะการดำรงชีวิตอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างเท่าเทียม

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดขอบเขตของการวิจัยดังนี้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครที่เปิดการศึกษาแบบเรียนร่วมและเปิดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาจำนวน 53 โรงเรียน รวมประชากรทั้งสิ้น 5,734 คน จำแนกประชากรออกเป็นชั้นภูมิ ตามลักษณะของแต่ละกลุ่มย่อย ได้ดังนี้ ผู้บริหารสถานศึกษาจำนวน 194 คน ครูผู้สอนจำนวน 3,603 คน ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจำนวน 1,937 คน

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครที่เปิดการจัดการศึกษาพิเศษ (เรียนร่วม) และเปิดสอนถึงระดับชั้นมัธยมศึกษา สุ่มตัวอย่างจากกลุ่มย่อยแต่ละกลุ่ม โดยใช้การสุ่มแบบแบ่งชั้นชนิดสัดส่วน ซึ่งเป็นการคำนวณแบ่งสัดส่วนประชากรเพื่อให้ได้ขนาดตัวอย่างตามที่กำหนด โดยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างด้วยตารางสำเร็จรูปของ เครจซีและมอร์แกน Krejcie & Morgan 1970 (อิทธิพัทธ์ สิวทันพรกุล, 2562) ขนาดประชากร 5000 คน ได้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง 357 คน ผู้บริหารสถานศึกษา 12 คน ครูผู้สอน 224 คน ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ 121 คน

ขอบเขตของเนื้อหา

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการศึกษาปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งผู้วิจัยได้ศึกษาปัจจัยต่างๆ จากแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยเกี่ยวข้อง

ตัวแปรที่จะศึกษา

1. ตัวแปรพยากรณ์ ประกอบด้วย

- 1.1 ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ
- 1.2 ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ
- 1.3 ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง
- 1.4 ปัจจัยการฝึกอบรมของครู
- 1.5 ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
- 1.6 ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง
- 1.7 ปัจจัยทัศนคติของครู
- 1.8 ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน

1.9 ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม

2. ตัวแปรเกณฑ์ ได้แก่

การเข้าถึงการศึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

นิยามศัพท์เฉพาะ

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดนิยามศัพท์เฉพาะเพื่อดำเนินการวิจัย ดังนี้

1. **นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ** หมายถึง เด็กที่มีความบกพร่องในลักษณะต่าง ๆ ตามประเภทที่กระทรวงศึกษาธิการได้จำแนกไว้ 9 ประเภท ได้แก่ เด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย การเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรม หรืออารมณ์ เด็กออทิสติก เด็กพิการซ้ำซ้อน ซึ่งเด็กกลุ่มที่จำเป็นต้องได้รับการดูแลช่วยเหลือเป็นพิเศษเพิ่มเติมจากวิธีการตามปกติ

2. **ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาระดับมัธยมศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร** หมายถึง สิ่งที่มีอิทธิพลต่อการเข้าถึงการศึกษาระดับมัธยมศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ได้แก่ ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง ปัจจัยการฝึกอบรมของครู ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม มีรายละเอียดดังนี้

2.1 การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ หมายถึง กระบวนการตีความจากข้อมูลที่ได้รับรู้และการสัมผัสของร่างกายกับความพิการของบุตรหลาน จึงเกิดอาการตกใจและไม่เข้าใจในความหมายของความพิการนั้น ประเภทความรุนแรงและความชัดเจนของความพิการ ส่งผลต่อการยอมรับของผู้ปกครอง ซึ่งความเข้าใจในความพิการของเด็กนั้นต้องผ่านวงจรของอาการตกใจ เสียใจ และการยอมรับของผู้ปกครอง ผู้ปกครองต้องเผชิญกับการวินิจฉัยความพิการ ดังนั้นผู้ปกครองอาจทำให้เด็กเปลี่ยนโรงเรียนบ่อย ผู้ปกครองบางคนอาจเชื่อว่าบุตรหลานของเขาไม่สามารถได้รับการศึกษาเหมือนเด็กไม่พิการ อีกทั้งผู้ปกครองหลายคนอาจรักลูกหรือปกป้องลูกมากเกินไปซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อผลการศึกษาของเด็กได้

2.2 ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ หมายถึง การแสดงออกซึ่งความรู้สึก ความเห็น ความสำนึก ที่เป็นภาวะที่ผู้ปกครองเข้าใจและประเมิน

สถานการณ์ที่เกิดขึ้นเกี่ยวกับตนเอง โดยมีพฤติกรรมที่แสดงถึงความรับผิดชอบและให้ความสำคัญต่อใบรับรองความพิการ สถานที่ที่เข้าถึงใบรับรองความพิการ ขั้นตอนของการขอใบรับรองความพิการ การใช้และความสำคัญของใบรับรองความพิการของบุตรหลาน เพื่อประโยชน์ของการเข้าถึงสิทธิต่างๆ ตามกฎหมาย

2.3 ความยากจนของผู้ปกครอง หมายถึง การที่ผู้ปกครองมีทรัพย์สินและรายได้ไม่มากพอสำหรับความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ ความยากจนอาจเกิดจากปัจจัยหลายอย่างทั้งทางสังคม เศรษฐกิจ และการเมือง โดยบุคคลที่ยากจนอาจจะขาดทรัพยากรพื้นฐานที่มนุษย์ต้องการ เช่น อาหาร น้ำ ที่พัก เสื้อผ้า หรือการศึกษา

2.4 การฝึกอบรมของครู หมายถึง กระบวนการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบโดยมีจุดประสงค์เพื่อสร้างหรือเพิ่มพูนความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ ความสามารถ ทศนคติเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้เหมาะสมกับการปฏิบัติงานในหน้าที่รับผิดชอบของครูและเป็นการส่งเสริมความสามารถในการทำงานให้ครูมีความมั่นใจ และรู้สึกพร้อมที่จะรับผิดชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างมีประสิทธิภาพ การฝึกอบรมเป็นกิจกรรมที่จำเป็นและต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาบุคลากรในองค์กรให้ทันต่อสถานการณ์ที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ

2.5 นโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง แนวทางที่รัฐหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกำหนดขึ้นเพื่อให้สถานศึกษาใช้ในการดำเนินงานหรือปฏิบัติเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้บรรลุเป้าหมายตามต้องการ ให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม

2.6 การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง หมายถึง การร่วมมือและการมีส่วนร่วมระหว่างโรงเรียนและผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในทุก ๆ ด้าน โดยเริ่มตั้งแต่การมีส่วนร่วมในการวางแผน การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจการมีส่วนร่วมในการรับผลประโยชน์และการมีส่วนร่วมในการติดตามและประเมินผล โดยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีความสำคัญมากในการศึกษาของเด็กทั้งในเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เด็กจะทำงานในโรงเรียนได้ดีขึ้นหากผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการศึกษา

2.7 ทศนคติของครู หมายถึง ความรู้สึก ทำที่ ความคิดเห็น และพฤติกรรมของครูที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งอาจจะได้รับอิทธิพลจากประสบการณ์ ความเข้าใจ ความรู้สึก หรือมีแนวความคิดเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่แตกต่างกันของแต่ละบุคคล และอาจจะแสดงออกมาในรูปแบบแตกต่างกันทั้งในทางบวกและทางลบ เช่น ครูที่รู้สึกไม่พร้อม หวาดกลัว และไม่มีความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความพิการ แสดงด้วยความรู้สึกความผิดหวัง ความโกรธ และการ

รับรู้เชิงลบต่อการศึกษานำนักเรียนที่มีความพิการเข้ามาเรียนในห้องเรียนปกติ เพราะครูเชื่อว่า สิ่งนี้อาจนำไปสู่มาตรฐานทางวิชาการที่ต่ำลง

2.8 สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน หมายถึง สภาพแวดล้อมที่รอบตัวมนุษย์ ทั้งที่สร้างขึ้นเอง และเกิดขึ้นตามธรรมชาติ สามารถสัมผัสด้วยการมองเห็น สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายนอกอาคารได้แก่ สถานที่ตั้ง ตัวอาคาร ทางเข้าทางเดิน ทางข้าม ต้นไม้ และภายในอาคาร ได้แก่ พื้น ประตู บันได ทางเดินภายในอาคารซึ่งควรจัดให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพื่อให้สภาพแวดล้อมมีขีดจำกัดน้อยที่สุด

2.9 ทศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม หมายถึง ความรู้สึก ความคิดหรือความเชื่อของคนในชุมชนและสังคมและมีแนวโน้มที่จะแสดงออกในลักษณะของความรู้สึกหรือท่าทีในทางยอมรับหรือปฏิเสธ เป็นปฏิกริยาโต้ตอบ โดยการประมาณค่าว่าชอบหรือไม่ชอบต่อบุคคล หรือสถานการณ์ที่เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เช่น หากบุคคลในชุมชนหรือสังคมรู้สึกว่าคนพิการเป็นบุคคลที่อ่อนแอไม่มีค่า บุคคลนั้นก็มักจะแสดงท่าทีแห่งการสมเพชเวทนา หรือปกป้องเกินจริง หรือละเลยที่จะพัฒนาช่วยเหลือ รวมถึงการกีดกัน การเอาัดเอาเปรียบเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แต่หากบุคคลรู้สึกว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นบุคคลที่มีคุณค่า มีศักยภาพ และมีความสามารถพัฒนาให้มีความทัดเทียมคนปกติทั่วไป บุคคลนั้นก็มักจะแสดงท่าทีแห่งการกระตุ้นส่งเสริมศักยภาพ หรือเสริมพลังการให้โอกาสแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3. การเข้าถึงการศึกษาระดับมัธยมศึกษา หมายถึง การที่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุ 12 - 17 ปี ได้เข้ารับบริการด้านการศึกษาระดับมัธยมศึกษาในโรงเรียนสามัญได้อย่างยุติธรรม ปราศจากการเลือกปฏิบัติและอุปสรรคในเรื่องต่างๆ อีกทั้งได้รับสิทธิประโยชน์จากการศึกษาและได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี รวมถึงงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า ลิมาเย Limaye (2016) ซึ่งได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการในอินเดีย มีข้อค้นพบว่า การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ความยากจน

ของผู้ปกครอง การฝึกอบรมของครู และนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการในอินเดีย ในขณะที่แมนเต (Mantey (2014) ได้ศึกษาการเข้าถึงการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความพิการ: กรณีของสองพื้นที่ที่เลือกในกานา พบว่า การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ความสามารถและทัศนคติของครูส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการ อีกทั้งแทน Tan (2014) ที่ได้ศึกษาอุปสรรคในการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการการศึกษาพิเศษ กรณีศึกษาโรงเรียนประถมศึกษาสองแห่งในจีนแผ่นดินใหญ่ มีข้อค้นพบสำคัญ หนึ่งในนั้นคือด้านสิ่งแวดล้อมทางกายภาพ แม้จะเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม แต่การจัดชั้นเรียนและสิ่งอำนวยความสะดวกอื่นๆ ยังไม่สามารถตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ อีกทั้งยังพบว่าการเลือกปฏิบัติในกลุ่มคนที่ด้อยความสามารถโดยถูกปฏิเสธมิให้เข้าเรียนในสถานศึกษา โดยมีเหตุผลว่าทั้งครูและสิ่งอำนวยความสะดวกไม่ได้เตรียมไว้เพื่อกลุ่มเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และพาลาดและคณะ Palad และคนอื่น ๆ (2016) ได้ศึกษาวัดทัศนคติต่อความพิการปัจจัย พบว่าทัศนคติที่สังคมมีต่อคนพิการมีผลต่อการจำกัดสิทธิของคนพิการในการเข้าถึงการศึกษา

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้างต้น ผู้วิจัยสรุปได้ว่า การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ความยากจนของผู้ปกครอง การฝึกอบรมของครู และนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ทัศนคติของครู สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน ทัศนคติของชุมชนและสังคม เป็นปัจจัยที่ส่งผลการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

การเข้าถึงการศึกษา

ผู้วิจัยศึกษาแนวคิดที่เกี่ยวข้องเกี่ยวข้องกับการเข้าถึงการศึกษา อาทิ สุกัญญา บุญคง (2551, น. 22) ได้ให้ความหมายของการเข้าถึง หมายถึง การสร้างสภาพทางกายภาพ ทางสังคมและทางจิตวิทยา ซึ่งจะนำไปสู่การปรับปรุงคุณภาพชีวิตด้วยการจัดสิ่งอำนวยความสะดวกแก่คนพิการ ให้ปราศจากอุปสรรคในการเข้าใช้หรือเข้าถึงสิทธิในการใช้ประโยชน์ได้มากที่สุด ในขณะที่ นิชาภา กิตตินานันท์ (2555, น. 31) ได้อธิบายว่าการเข้าถึง คือการที่คนพิการจะได้รับความสะดวกเพื่อเข้าถึงการใช้ประโยชน์และสิทธิในการได้ใช้บริการในด้านต่าง ๆ รวมทั้งการเข้าถึงบริการด้านการศึกษา อีกทั้ง จุรีรัตน์ ผ่องแผ้ว (2553, น. 110-114) ได้ระบุว่า การเข้าถึงสิทธิในการศึกษา หมายความว่า เด็กพิการควรจะสามารถรับบริการด้านการศึกษา โดยสามารถจะไปเรียนร่วมในโรงเรียนสามัญได้โดยปราศจากอุปสรรคต่างๆ

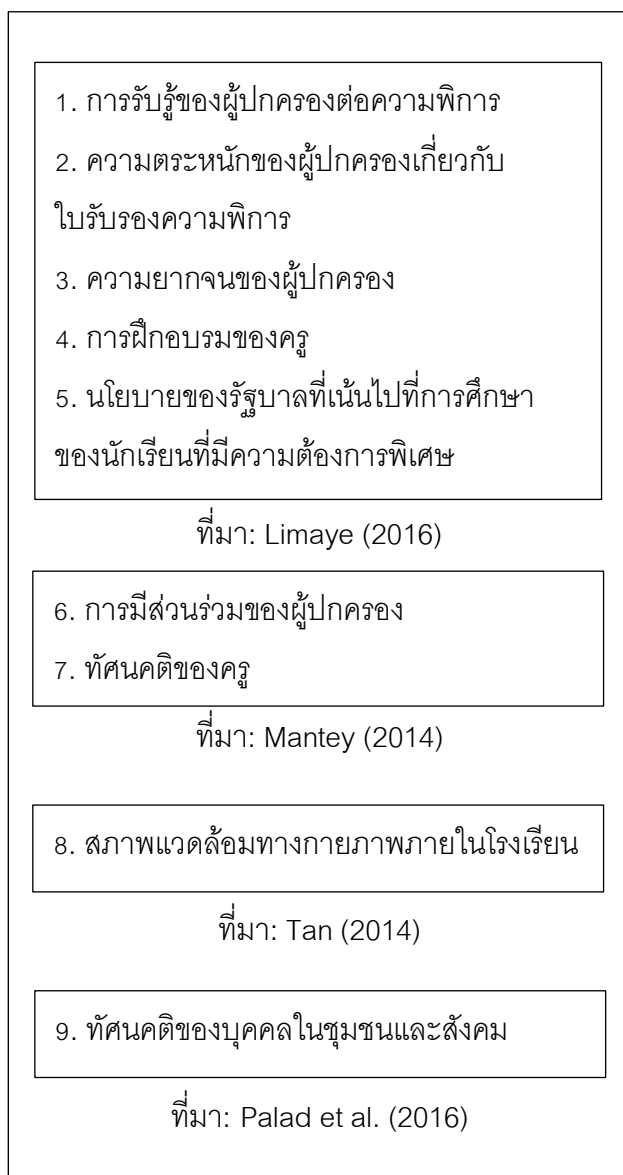
การศึกษาระดับมัธยมศึกษา

ผู้วิจัยศึกษาแนวคิดที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับการศึกษาระดับมัธยมศึกษา สุจินต์ วิศวรธีรานนท์ (2524, น. 5) ได้กล่าวถึงความหมายของการมัธยมศึกษาไว้ว่าการมัธยมศึกษาเป็นการศึกษาที่จัดสำหรับผู้เรียนที่มีอายุประมาณ 12 - 17 ปี เป็นการศึกษาที่ต่อเนื่องจากประถมศึกษา ในบางประเทศจัดให้การศึกษาในระดับนี้เป็นการศึกษาภาคบังคับที่เยาวชนทุกคนต้องเรียน อีกทั้ง คาร์เตอร์ วี กู๊ด Carter V. Good (1957) ได้ให้ความหมายของการมัธยมศึกษาไว้ว่าเป็นการจัดการศึกษาให้แก่เยาวชนที่มีอายุระหว่าง 12 - 17 ปี โดยเน้นเนื้อหาในด้านการค้นคว้า การเรียนรู้การแสดงออกให้เข้าใจในความเป็นไปของชีวิต และพัฒนาด้านเจตคติที่จะพัฒนาสังคม ร่างกายและสติปัญญา

จากการศึกษาแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการเข้าถึงการศึกษาระดับมัธยมศึกษาข้างต้น ผู้วิจัยสรุปได้ว่า การเข้าถึงการศึกษาระดับมัธยมศึกษา หมายถึง การที่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุ 12 - 17 ปี ได้เข้ารับบริการด้านการศึกษาระดับมัธยมศึกษาในโรงเรียนสามัญได้อย่างยุติธรรม ปราศจากการเลือกปฏิบัติและอุปสรรคในเรื่องต่างๆ อีกทั้งได้รับสิทธิประโยชน์จากการศึกษาและได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยสามารถเขียนแผนภาพประกอบเป็นกรอบแนวคิดการวิจัยได้ดังนี้

ตัวแปรพยากรณ์



ตัวแปรเกณฑ์

การเข้าถึงการศึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

สมมติฐานการวิจัย

1. ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง ปัจจัยการฝึกอบรมของครู ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน และปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม มีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

2. ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง ปัจจัยการฝึกอบรมของครู ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน และปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคมเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าทฤษฎี หลักการ แนวคิด เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยนำเสนอรายละเอียดหัวข้อต่อไปนี้

1. บริบทของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร
2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
 - 2.1 เด็กที่มีความต้องการพิเศษ (Children with Special Need)
 - 2.2 ประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
 - 2.3 รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
 - 2.4 กฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาของคนพิการในประเทศไทย
3. การเข้าถึงการศึกษาในระดับมัธยมศึกษา
4. ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเข้าสู่การศึกษาของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
 - 4.1 การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ
 - 4.2 ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ
 - 4.3 ความยากจนของผู้ปกครอง
 - 4.4 การฝึกอบรมครู
 - 4.5 นโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
 - 4.6 การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง
 - 4.7 ทักษะชีวิตของครู
 - 4.8 สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน
 - 4.9 ทักษะชีวิตของบุคคลในชุมชนและสังคม
5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 5.1 งานวิจัยในประเทศไทย
 - 5.2 งานวิจัยต่างประเทศ

1. บริบทของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร

1.1 ความเป็นมาของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร นฤทธิ์ แสงสุขสว่าง (2552, น. 12-13) ระบุว่า โรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร เป็นองค์การทางการศึกษาที่จัดการศึกษาเพื่อบริการด้านการศึกษาให้กับประชาชนที่อาศัยอยู่ในกรุงเทพมหานครทุกเขต กรุงเทพมหานครมีฐานะเป็นทั้งนครหลวงของประเทศไทยและเป็นการบริหารราชการส่วนท้องถิ่นรูปแบบพิเศษที่มีฐานะเป็นนิติบุคคลมีระเบียบการปกครองตามบทบัญญัติแห่งพระราชบัญญัติระเบียบบริหารราชการกรุงเทพมหานครรองรับโครงสร้างของกรุงเทพมหานครประกอบด้วยฝ่ายนิติบัญญัติ ได้แก่ สภากรุงเทพมหานคร และฝ่ายบริหาร ได้แก่ ผู้ว่าราชการกรุงเทพมหานคร และรองผู้ว่าราชการกรุงเทพมหานคร ซึ่งเลือกตั้งโดยตรงจากประชาชน มีหน้าที่จัดบริการสาธารณะให้แก่ประชาชนในเขตพื้นที่กรุงเทพมหานคร โดยแบ่งพื้นที่การปกครองออกเป็นเขต แต่ละเขตแบ่งเป็นแขวง บทบาทหน้าที่ของกรุงเทพมหานครในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา คือ การจัดการศึกษาให้กับประชาชนในกรุงเทพมหานคร โดยมีบทบาทสำคัญในการกำหนดนโยบาย คู่มือมาตรฐาน กำกับดูแลติดตาม และสนับสนุนทรัพยากร ซึ่งกรุงเทพมหานครได้ดำเนินการจัดการศึกษาหลายระดับหลายรูปแบบดังนี้

1. การจัดการศึกษาในรูปแบบศูนย์เด็กเล็ก หรือศูนย์พัฒนาเด็กเล็กอยู่ในความรับผิดชอบของสำนักพัฒนาชุมชน ซึ่งดำเนินงานในลักษณะของการให้การสนับสนุนที่เปิดดำเนินการ และสำนักอนามัย ซึ่งเปิดสถานรับเลี้ยงเด็กกลางวันและให้การสนับสนุนบ้านเลี้ยงเด็ก
2. การจัดการศึกษาประถมวัยและการศึกษาขั้นพื้นฐาน คือ ระดับประถมศึกษา และระดับมัธยมศึกษา อยู่ในความรับผิดชอบของสำนักการศึกษาและสำนักงานเขต
3. การจัดการศึกษานอกระบบโรงเรียน ได้แก่ การฝึกอบรมวิชาชีพระยะสั้นในโรงเรียนฝึกอาชีพกรุงเทพมหานคร และจัดให้แก่กลุ่มสนใจตามความเหมาะสม ซึ่งอยู่ในความรับผิดชอบของสำนักพัฒนาชุมชน

1.2 หน่วยงานที่รับผิดชอบด้านการศึกษาของกรุงเทพมหานครมีดังนี้

1. สำนักการศึกษา เป็นหน่วยงานที่มีฐานะเทียบเท่ากรม มีหน้าที่รับผิดชอบงานด้านการศึกษาโดยนำนโยบายด้านการศึกษาของกรุงเทพมหานครทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านวิชาการ ด้านงบประมาณ ด้านบริหารงานบุคคล และด้านการบริหารทั่วไป ให้สำนักงานเขตและโรงเรียนดำเนินการ สำนักการศึกษาแบ่งส่วนราชการภายในออกเป็น 7 หน่วยงาน คือ สำนักงานเลขานุการกองการเจ้าหน้าที่ กองคลัง หน่วยศึกษานิเทศก์ สำนักยุทธศาสตร์การศึกษา กองเทคโนโลยีเพื่อการเรียนการสอน และกองพัฒนาข้าราชการครูกรุงเทพมหานคร บทบาทหน้าที่ของสำนัก

การศึกษา คือ รับผิดชอบเกี่ยวกับนโยบาย เป้าหมายการจัดทำ และพัฒนาแผนการศึกษาของ กรุงเทพมหานครจัดการศึกษาในระบบอย่างมีคุณธรรมส่งเสริมมาตรฐานวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษา ส่งเสริมการนำเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารมาใช้ในการบริหารจัดการเรียนรู้ เป็นศูนย์กลางเครือข่ายการเรียนรู้ด้านการศึกษาเพื่อนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาอย่างต่อเนื่อง

2. สำนักงานเขต มีผู้อำนวยการเขตเป็นผู้บังคับบัญชาข้าราชการสามัญ ข้าราชการครูลูกจ้างกรุงเทพมหานคร รับผิดชอบการปฏิบัติราชการในเขต เป็นหน่วยงานที่นำนโยบายของ กรุงเทพมหานครมาปฏิบัติให้เกิดผลโดยตรงต่อประชาชน ฝ่ายที่มีหน้าที่เกี่ยวข้องกับจัดการศึกษา คือ ฝ่ายการศึกษา มีหน้าที่เกี่ยวกับการส่งเสริมสนับสนุนประสานงานในเชิงนโยบาย โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ประสานงาน ตรวจสอบ กลั่นกรองงานด้านบริหารงานบุคคล และสวัสดิการของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา วางแผนการรับนักเรียน ตรวจสอบและทำบัญชีรายชื่อเด็กถึงเกณฑ์อายุบังคับ ส่งเสริมและพัฒนาความรู้ ความสามารถ และประเมิณผลการปฏิบัติงาน ดำเนินงานศูนย์วิชาการ ดำเนินงานด้านการเงิน งบประมาณและหน้าที่อื่น ๆ ตามที่ผู้อำนวยการเขตมอบหมาย

1.3 โครงสร้างสำคัญของสำนักงานการศึกษาและโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร

โดยสาระสำคัญระบุว่าการปฏิรูปเพื่อลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา มุ่งเน้นในการปฏิรูป 3 ประเด็น ได้แก่

1. การดำเนินการเพื่อลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา โดยมีเป้าหมายรวม คือ เด็ก เยาวชน และประชาชน ที่ขาดแคลนทุนทรัพย์หรือด้อยโอกาส ทุกคนมีความเสมอภาคในโอกาสพัฒนาตนเองตามศักยภาพและเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพ รวมถึงเสริมสร้างพัฒนาครูและสถานศึกษาให้มีประสิทธิภาพและคุณภาพ ตลอดจนวิจัยพัฒนาองค์ความรู้ที่นำไปใช้ได้จริง เพื่อยกระดับความสามารถของคนไทยได้อย่างยั่งยืน

2. การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลพิการ บุคคลที่มีความสามารถพิเศษและบุคคลที่ต้องการการดูแลเป็นพิเศษ โดยมีเป้าหมายรวม คือ บุคคลพิการ บุคคลที่มีความสามารถพิเศษ และบุคคลที่ต้องการการดูแลเป็นพิเศษ ได้รับการพัฒนาอย่างทั่วถึงเต็มศักยภาพ และสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุขและมีศักดิ์ศรี

3. การยกระดับคุณภาพการจัดการศึกษาในพื้นที่ห่างไกล หรือในสถานศึกษาที่ต้องมีการยกระดับคุณภาพอย่างเร่งด่วน โดยมีเป้าหมายรวม คือ 1) โรงเรียนขนาดเล็กในพื้นที่ห่างไกลและโรงเรียนขนาดกลาง ที่ต้องการยกระดับคุณภาพของการจัดการศึกษาอย่าง

เร่งด่วนได้รับการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ 2) ครู บุคลากรทางการศึกษา ได้รับเงินเดือน ค่าตอบแทน สวัสดิการและสิทธิประโยชน์ เกื้อกูลอื่นที่เหมาะสม โดยให้คำนึงถึงการปฏิบัติงานที่มีความยากลำบาก หรือการปฏิบัติงานในพื้นที่ที่เสี่ยงภัยหรือห่างไกล และ 3) ครูและผู้เรียนในโรงเรียนขนาดเล็กในพื้นที่ห่างไกลและโรงเรียนขนาดกลางที่ต้องการการยกระดับคุณภาพของการจัดการศึกษาอย่างเร่งด่วนสามารถเข้าถึงการสนับสนุนทางวิชาการได้อย่างเพียงพอ

จากสาระเนื้อหาเรื่องของการปฏิรูประบบการศึกษาและการเรียนรู้โดยรวมของประเทศโดยการปฏิรูปเพื่อลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้มีความสอดคล้องกับการศึกษาและเทคโนโลยีการศึกษาในการพัฒนาโครงสร้างสำคัญของสำนักงานการศึกษากทมมหานคร และโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยมีการกำหนดแผนในการดำเนินงานที่มีกิจกรรมการพัฒนา ระบบข้อมูลสารสนเทศการบริหารจัดการที่ เชื่อมโยงฐานข้อมูลให้เป็นเอกภาพ โดยการพัฒนาระบบข้อมูล กลไกการนำเข้าข้อมูล และการปรับข้อมูลให้ เป็นปัจจุบัน รวมถึงมีการกำหนดกิจกรรมที่ส่งเสริมนวัตกรรมในการส่งเสริมสนับสนุนการจัดการเรียนรู้ สำหรับ บุคคลพิการ บุคคลที่มีความสามารถพิเศษ และบุคคลที่มีความต้องการการดูแลเป็นพิเศษ

1.4 ข้อมูลทางการศึกษาของกรุงเทพมหานคร

1.4.1. โรงเรียน

สำนักงานยุทธศาสตร์การศึกษา สำนักงานการศึกษา (2564) รายงานสถิติการศึกษาของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2564 ไว้โดยกรุงเทพมหานครมีโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 437 โรงเรียน ในพื้นที่ 50 สำนักงานเขต โดยมีข้อมูลที่จำแนก ดังตาราง 1 ดังนี้

ตาราง 1 แสดงจำนวนโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยจำแนกตามโรงเรียนที่เปิดสอน

ที่	โรงเรียนที่เปิดสอน	จำนวนโรงเรียน
1	อนุบาลศึกษาและประถมศึกษา	327
2	ประถมศึกษา	1
3	ประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น	1
4	อนุบาลศึกษา ประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น	99
5	อนุบาลศึกษา ประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้นและมัธยมศึกษาตอนปลาย	3

ตาราง 1 (ต่อ)

ที่	โรงเรียนที่เปิดสอน	จำนวนโรงเรียน
6	มัธยมศึกษาตอนต้นและมัธยมศึกษาตอนปลาย	6
รวม		437

ตาราง 2 แสดงจำนวนโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำแนกตามประเภทของโรงเรียนที่เปิดสอน

ที่	ประเภทโรงเรียนที่เปิดสอน	จำนวนโรงเรียน
1	โรงเรียนเรียนร่วม (เด็กพิเศษ)	155
2	โรงเรียนสองภาษา	73
3	เปิดสอนภาษาญี่ปุ่น	12
4	เปิดสอนภาษาอาหรับ	71
รวม		437

ตาราง 3 แสดงจำนวนโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำแนกตามจำแนกตามกลุ่มเขต

ที่	กลุ่มเขต	จำนวนโรงเรียน
1	กลุ่มกรุงเทพกลาง	41
2	กลุ่มกรุงเทพใต้	58
3	กลุ่มกรุงเทพเหนือ	46
4	กลุ่มกรุงเทพตะวันออก	131
5	กลุ่มกรุงธนเหนือ	91
6	กลุ่มกรุงธนใต้	70
รวม		437

ตาราง 4 แสดงจำนวนโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำแนกที่เปิดสอนโรงเรียนเรียนร่วม (เด็ก พิเศษ) โดยแบ่งตามกลุ่มเขต

ที่	กลุ่มเขต	จำนวนโรงเรียน
1	กลุ่มกรุงเทพกลาง	12
2	กลุ่มกรุงเทพใต้	18
3	กลุ่มกรุงเทพเหนือ	25
4	กลุ่มกรุงเทพตะวันออก	53
5	กลุ่มกรุงธนเหนือ	20
6	กลุ่มกรุงธนใต้	27
รวม		437

ตาราง 5 แสดงจำนวนผู้บริหารสถานศึกษาในโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร

ที่	ผู้บริหารสถานศึกษา	จำนวน (คน)
1	ผู้อำนวยการสถานศึกษา	436
2	รองผู้อำนวยการสถานศึกษา	558
รวม		994

ตาราง 6 แสดงจำนวนครูในโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยจำแนกตามเพศ

ที่	เพศ	จำนวน (คน)
1	เพศชาย	3,279
2	เพศหญิง	11,256
รวม		14,535

2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2.1 เด็กที่มีความต้องการพิเศษ (Children with Special Need)

เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีนักวิชาการทางด้านการศึกษาพิเศษและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องได้ให้ความหมายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้มากมาย ดังนี้

ผดุง อารยะวิญญู (2541, น. 13) ได้ระบุว่า Children with Special Needs ภาษาไทยใช้คำว่า "เด็กที่มีความต้องการพิเศษ" หมายถึง เด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาแตกต่างไปจากเด็กปกติ การให้การศึกษสำหรับเด็กเหล่านี้จึงควรมีลักษณะแตกต่างไปจากเด็กปกติในด้านเนื้อหา วิธีการ และการประเมินผล คำว่า "เด็กที่มีความต้องการพิเศษ" นี้เป็นคำใหม่ในวงการการศึกษาพิเศษ และได้รับความนิยมนอย่างกว้างขวางและเพิ่มขึ้นเป็นลำดับ เพราะให้ความรู้สึกในทางบวก ดังนั้นในตำราจะไม่ใช้คำว่า "เด็กพิการ" ยกเว้น กรณีที่จำเป็นจริงๆ แต่จะใช้คำว่า "เด็กที่มีความต้องการพิเศษ" ซึ่งมีความหมายเช่นเดียวกับเด็กนอกกระดับ

สำนักตรวจราชการประจำเขตตรวจราชการที่ 4 (2548, น. 10) ระบุว่าองค์การอนามัยโลก (WHO) ได้พยายามที่จะจำกัดความหรือให้ความหมายของคำว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อให้เป็นแนวทางสำหรับการทำความเข้าใจว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษ จะต้องอยู่ในขอบเขต 3 ประการ คือ 1) ความบกพร่อง (Impairment) คือ การสูญเสียหรือมีความผิดปกติของจิตใจและสรีระหรือโครงสร้างและหน้าที่ของร่างกาย 2) ความไร้สมรรถภาพ (Disability) คือ การมีข้อจำกัดใดๆ หรือขาดความสามารถอันเป็นผลมาจากความบกพร่องจนไม่สามารถทำกิจกรรมปกติสำหรับคนทั่วไปได้ 3) ความเสียเปรียบ (Handicap) คือ การมีข้อจำกัดหรืออุปสรรคอันเนื่องมาจากความบกพร่อง และการไร้สมรรถภาพ ขัดขวาง จนทำให้ไม่สามารถทำกิจกรรมปกติสำหรับคนทั่วไปได้

นอกจากนี้แล้ว ยังมีการให้คำนิยามเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ตามลักษณะของการจัดให้บริการแยกลักษณะการให้บริการได้ดังนี้

1. ทางกรมแพทย์มักจะเรียกเด็กที่มีความต้องการพิเศษเหล่านี้ว่า เด็กพิการ ดังนั้นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง ผู้ที่มีความผิดปกติ ผู้ที่มีความบกพร่อง หรือผู้ที่มีการสูญเสียสมรรถภาพ อาจเป็นความผิดปกติ ความบกพร่องทางกาย หรือการสูญเสียสมรรถภาพทางสติปัญญา ทางจิตใจ เนื้อเยื่อหรือระบบเส้นประสาทก็ได้ ซึ่งความผิดปกติ ความบกพร่อง หรือการสูญเสียสมรรถภาพเหล่านี้ส่งผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตของเขา ทำให้เขาไม่สามารถปฏิบัติภารกิจได้ดีเท่ากับคนปกติ แต่หากมีการแก้ไขอวัยวะที่บกพร่องไปให้สามารถใช้งานได้ตามเดิมแล้ว สภาพความบกพร่องอาจหมดไป

2. ทางการศึกษา ให้ความหมายเด็กที่มีความต้องการพิเศษว่า หมายถึง เด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาเฉพาะของตนเอง ซึ่งจำเป็นต้องจัดการศึกษาให้ต่างไปจากเด็กปกติทางด้านเนื้อหา หลักสูตร กระบวนการที่ใช้ และการประเมินผล

สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร (2550, น.1) ระบุว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้ดังนี้ เด็กพิเศษ (Special Child) เป็นคำที่พบบ่อยในปัจจุบัน เด็กพิเศษมาจากคำเต็มว่า "เด็กที่มีความต้องการพิเศษ" หมายถึงเด็กกลุ่มที่จำเป็นต้องได้รับการดูแลช่วยเหลือเป็นพิเศษเพิ่มเติมจากวิธีการตามปกติ ทั้งในด้านการใช้ชีวิตประจำวัน การเรียนรู้ และการเข้าสังคม เพื่อให้เด็กได้รับการพัฒนาเต็มศักยภาพของเขาเอง โดยออกแบบการดูแลช่วยเหลือเด็กตามลักษณะความจำเป็น และความต้องการของเด็กแต่ละคน

พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 (2551) ระบุว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง บุคคลซึ่งมีข้อจำกัดในการปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวันหรือเข้าไปมีส่วนร่วมทางสังคม เนื่องจากมีความบกพร่องทางการเห็นทางการได้ยินทางการเคลื่อนไหว การสื่อสาร จิตใจ อารมณ์ พฤติกรรม สติปัญญา การเรียนรู้ หรือความบกพร่องอื่นใด ประกอบกับมีอุปสรรคในด้านต่าง ๆ และมีความต้องการจำเป็นพิเศษทางการศึกษาที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือด้านหนึ่งด้านใด เพื่อให้สามารถปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวันหรือเข้าไปมีส่วนร่วมทางสังคมได้อย่างบุคคลทั่วไป ทั้งนี้ ตามประเภทและหลักเกณฑ์ที่รัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการประกาศกำหนด

กระทรวงศึกษาธิการ (2552) ระบุว่า เด็กพิเศษ (Special Child) หรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (Child With Special Needs) หมายถึง เด็กที่จำเป็นต้องได้รับการดูแลช่วยเหลือบำบัดฟื้นฟูและให้การเรียนการสอนที่เหมาะสมกับลักษณะความจำเป็นและความต้องการของเด็กแต่ละคน

ทวีศักดิ์ สิริวิรัตน์เรขา (2560) ให้ความหมายของคำว่าเด็กพิเศษ หมายถึง เด็กที่ต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษ ซึ่งเรียกละเอียด ๆ จนกลายมาเป็น "เด็กพิเศษ" ในที่สุด คำนี้ มีความหมายกว้าง ครอบคลุมเด็กที่มีความบกพร่องหรือพิการทุกกลุ่มปัญหา เด็กที่เป็นอัจฉริยะหรือมีความสามารถพิเศษเฉพาะด้าน รวมถึงเด็กยากจนหรือด้อยโอกาสทางการศึกษาด้วย แต่ในปัจจุบัน เมื่อพูดถึงเด็กพิเศษ มักนึกถึงกลุ่มเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา บกพร่องทางการเรียนรู้ และออทิสติก เป็นหลัก

แอชแมนและเอลกินส์ Ashman และ Elkins (1990, p. 5) ได้ให้ความหมายไว้ว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เด็กที่มีความต้องการพิเศษเฉพาะของตนเอง ซึ่งจำเป็นต้องจัดการให้ต่างไปจากเด็กปกติทางด้านเนื้อหา หลักสูตรกระบวนการที่ใช้และการประเมินผล

จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เด็กที่มีความบกพร่องในลักษณะต่าง ๆ ตามประเภทที่กระทรวงศึกษาธิการได้จำแนกไว้ 9 ประเภท ได้แก่ เด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย การเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรม หรือ อารมณ์ เด็กออทิสติก เด็กพิการซ้ำซ้อน ซึ่งเด็กกลุ่มที่จำเป็นต้องได้รับการดูแลช่วยเหลือเป็นพิเศษ เพิ่มเติมจากวิธีการตามปกติ

2.2 ประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

จากการศึกษาค้นคว้า พบว่ามีหน่วยงานและนักวิชาการได้จำแนกประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้แตกต่างกัน ดังนี้

จรรยา ทะรักษา (2558) อ้างถึงการจำแนกเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือเด็กพิการไว้แตกต่างกันไปตามวัตถุประสงค์และลักษณะการจัดบริการเพื่อให้ความช่วยเหลือตามความเหมาะสมดังเช่น International classification of functioning, disabilities and health ขององค์การอนามัยโลก (WHO) ได้จัดแบ่งเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือเด็กพิการ ตามลักษณะต่างๆ แบ่งเป็น 3 ประเภท ได้แก่

1. แบ่งตาม ความ บ ก พ ร ่อง หรือ สูญ เสี่ย อ วัย วะ (classification of impairment) ได้แก่ ความบกพร่องทางสติปัญญา จิตใจ ภาษาและการสื่อความหมาย การได้ยิน การมองเห็น และความบกพร่องของอวัยวะต่างๆ เช่น ระบบประสาทสัมผัส กระดูก หัวใจ เป็นต้น
2. แบ่งตามการไร้ความสามารถหรือสูญเสียสมรรถภาพ (classification of disabilities) ได้แก่การไร้ความสามารถด้านอุปนิสัยและพฤติกรรม การสื่อความหมาย การเคลื่อนไหว และการดูแลตนเอง เป็นต้น
3. แบ่งตามการเสียเปรียบหรือความด้อยโอกาสในสังคม (classification of handicap) ได้แก่ การเสียเปรียบด้านร่างกาย ต้องพึ่งพิงผู้อื่น ด้านสังคม สภาพเศรษฐกิจ รวมถึงการรักษาพยาบาลด้วย เป็นต้น

กระทรวงศึกษาธิการได้จำแนกเด็กที่มีความต้องการพิเศษออกเป็น 2 ประเภทตามพระราชบัญญัติการศึกษา 2542 คือประเภทของเด็กที่มีลักษณะเบี่ยงเบนจากเกณฑ์ปกติของเด็ก

ปกติไปในเชิงบวก และประเภทของเด็กที่มีลักษณะเบี่ยงเบนจากเกณฑ์ปกติไปในเชิงลบ ประเภทของเด็กที่มีลักษณะเบี่ยงเบนจากเกณฑ์ปกติไปในเชิงบวก ได้แก่ เด็กปัญญาเลิศและเด็กที่มีความสามารถพิเศษ เป็นเด็กที่แสดงออกซึ่งความสามารถอันโดดเด่นในด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน ในด้านสติปัญญา ความคิดสร้างสรรค์ การใช้ภาษา การเป็นผู้นำ การสร้างงานด้านทัศนศิลป์ ศิลปะการแสดง ดนตรี กีฬา และความสามารถทางวิชาการในสาขาใดสาขาหนึ่งหรือหลายสาขา อย่างเป็นที่ประจักษ์เมื่อเปรียบเทียบกับเด็กที่มีอายุระดับเดียวกัน สภาพแวดล้อมเดียวกัน (สำนักงานปฏิรูปการศึกษา และ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2542)

กระทรวงศึกษาธิการ (2552) ได้จำแนกประเภทของเด็กที่มีลักษณะเบี่ยงเบนจากเกณฑ์ปกติของเด็กปกติไปในเชิงลบ ได้แก่ เด็กที่มีความบกพร่องไว้ 9 ประเภท ดังนี้ 1) เด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น 2) เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน 3) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 4) เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย การเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ 5) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ 6) เด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา 7) เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรม หรืออารมณ์ 8) เด็กออทิสติก 9) เด็กพิการซ้ำซ้อน

จากประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่กล่าวมาข้างต้น สำหรับประเทศไทยประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ตาม “ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552” ได้แบ่งเด็กกลุ่มนี้ออกเป็น 9 ประเภท ได้แก่

1. บุคคลที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น
2. บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
3. บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
4. บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกายหรือการเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ
5. บุคคลที่มีปัญหาทางการเรียนรู้
6. บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา
7. บุคคลที่มีปัญหาทางพฤติกรรม หรืออารมณ์
8. บุคคลออทิสติก
9. บุคคลพิการซ้ำซ้อน

จากข้างต้น สรุปได้ว่า ประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ ที่ได้จำแนกไว้ 9 ประเภท ได้แก่ 1) เด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น 2) เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน 3) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 4) เด็กที่มีความ

บกพร่องทางร่างกาย การเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ 5) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ 6) เด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา 7) เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรม หรืออารมณ์ 8) เด็กออทิสติก และ 9) เด็กพิการซ้ำซ้อน

2.3 กฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาของคนพิการในประเทศไทย

สำหรับประเทศไทยได้เข้าเป็นภาคีในกติการะหว่างประเทศว่าด้วยสิทธิทางเศรษฐกิจ สังคมและวัฒนธรรม ค.ศ. 1966 อนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็ก ค.ศ. 1989 และอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิของคนพิการ ค.ศ. 2006 ซึ่งมีผลให้ประเทศไทยต้องผูกพันหรือมีพันธกรณีในอันต้องปฏิบัติตาม บทบัญญัติต่างๆในอนุสัญญา โดยมีนัยที่สำคัญว่าประเทศไทยต้องตระหนักว่าการเลือกปฏิบัติต่อคนพิการจกกระทำมิได้ หากแต่จกต้องเคารพ รับรองและคุ้มครองสิทธิต่าง ๆ ของคนพิการในลักษณะเท่าเทียมกับบุคคลทั่วไป ทั้งนี้รวมทั้งสิทธิทางการศึกษาด้วยนอกจากนี้ในเรื่องสิทธิทางการศึกษา ประเทศไทยยังได้มีกฎหมายต่าง ๆ ที่รับรองและคุ้มครองสิทธิของคนพิการและเด็กพิการ ดังสามารถพิจารณาได้ดังนี้

2.3.1 รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย

สำนักงานศาลรัฐธรรมนูญ (2550) ได้ระบุอย่างชัดเจนในสิทธิทางการศึกษาของคนพิการไว้ในมาตรา 49 โดยบัญญัติถึงสิทธิของคนพิการที่จกได้รับการสนับสนุนจากรัฐ เพื่อให้ได้รับการศึกษาโดยทัดเทียมกับบุคคลอื่น

สำนักงานเลขาธิการวุฒิสภา (2560) ได้รับรองโดยทั่วไปถึงสิทธิของคนพิการ เช่นเดียวกับบุคคลอื่น โดยระบุให้ความคุ้มครองในศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ ตลอดจนสิทธิ เสรีภาพ และความเสมอภาคของบุคคลในมาตรา 4 นอกจากนี้ ยังได้บัญญัติอีกว่าบุคคลย่อมเสมอภาคในกฎหมายมีสิทธิและเสรีภาพ และได้รับความคุ้มครองทางกฎหมายอย่างเท่าเทียมกัน รวมทั้งในมาตรา 27 ได้มีการกำหนดห้ามมิให้มีการเลือกปฏิบัติโดยไม่เป็นธรรมต่อบุคคลที่มีความแตกต่างกันด้วยเหตุแห่งความพิการ ทั้งนี้ โดยให้รัฐกำหนดมาตรการเพื่อขจัดอุปสรรค หรือส่งเสริมให้บุคคลสามารถใช้สิทธิเสรีภาพได้เช่นเดียวกับบุคคลอื่น หรือเพื่อคุ้มครองหรืออำนวยความสะดวกให้แก่คนพิการ สำหรับในด้านการศึกษาของคนพิการ รัฐธรรมนูญฉบับดังกล่าวไม่ได้มีบทบัญญัติรับรอง สิทธิไว้หากแต่ได้กำหนดไว้ในลักษณะทั่วไป หมวด 5 หน้าที่ของรัฐ โดยมาตรา 54 บัญญัติว่า รัฐต้องดำเนินการให้เด็กทุกคน ซึ่งรวมทั้งเด็กพิการได้รับการศึกษาเป็นเวลา 12 ปีตั้งแต่ก่อนวัยเรียนจนจบการศึกษาภาคบังคับอย่างมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย

2.3.2 พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ.2545 และ (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553

ได้บัญญัติเฉพาะถึงการจัดการศึกษา และการศึกษาของคนพิการ กล่าวคือ การจัดการศึกษา ต้องจัดให้บุคคลมีสิทธิและโอกาสเสมอกันในการรับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่า 12 ปี โดยรัฐต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย นอกจากนี้ การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลซึ่งมีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสาร และการรับรู้ หรือมีร่างกายพิการหรือทุพพลภาพ ต้องให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิและโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นพิเศษ สำหรับการจัดการศึกษาสำหรับ คนพิการให้จัดตั้งแต่แรกเกิด หรือแรกพบความพิการโดยไม่เสียค่าใช้จ่าย และให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิได้รับ สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา”

2.3.3 พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2556

ได้มีบทบัญญัติอันเป็นสาระสำคัญที่ว่าด้วยสิทธิทางการศึกษาของคนพิการ กล่าวคือ คนพิการมีสิทธิได้รับการศึกษาโดยไม่เสียค่าใช้จ่ายตั้งแต่แรกเกิด หรือพบความพิการจนตลอดชีวิต พร้อมทั้งได้รับ เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา นอกจากนี้ ยังมีสิทธิที่จะ เลือกบริการทางการศึกษา สถานศึกษา ระบบ และรูปแบบการศึกษา โดยคำนึงถึงความสามารถ ความสนใจ ความถนัดและความต้องการจำเป็นพิเศษของบุคคลนั้น รวมทั้งสิทธิได้รับการศึกษาที่มีมาตรฐานและประกันคุณภาพการศึกษา รวมทั้งการจัดหลักสูตร กระบวนการเรียนรู้อารมณ์ทางการศึกษาที่เหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการแต่ละประเภทและบุคคลด้วย

3. แนวคิดการเข้าถึงการศึกษาระดับมัธยมศึกษา

3.1 ความหมายของการเข้าถึง

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารหลักฐานและงานวิจัยที่เกี่ยวกับการเข้าถึงมีนักวิชาการได้ให้ความหมายไว้มากมาย ซึ่งมีผู้ให้ความหมายของคำว่า "การเข้าถึง" ไว้ต่างกัน โดยใช้รากศัพท์ภาษาอังกฤษ Access หรือ Accessibility ดังนี้

ศรีทับทิม พานิชพันธุ์ (2541) ได้ให้ความหมายว่าของการเข้าถึง หมายถึง การเข้าถึงบริการด้านต่าง ๆ โดยวิธีที่แตกต่างกัน อาทิเช่น ด้านการเข้าถึงข่าวสาร หรือ Access Service เป็นการให้ข่าวสารแก่ประชาชน เกี่ยวกับสิทธิ ผลประโยชน์ หรือบริการต่าง ๆ ที่พึงทราบ การสร้างความรู้ความเข้าใจแก่ประชาชนเกี่ยวกับคุณสมบัติของผู้รับบริการหรือช่วยให้เข้าใจบริการมีการดำเนินการส่งไปรับบริการหรือส่งต่อไปยังหน่วยงานที่เหมาะสม หรือส่งต่อไปเพื่อให้

รับบริการต่าง ๆ หรือหน่วยงานต่าง ๆ อำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้ให้บริการตอบสนองต่อความต้องการผู้รับบริการได้อย่างเหมาะสม

สุกัญญา บุญคง (2551, น. 22) ได้ให้ความหมายของการเข้าถึง หมายถึง การสร้างสภาพทางกายภาพ ทางสังคมและทางจิตวิทยา ซึ่งจะนำไปสู่การปรับปรุงคุณภาพชีวิตด้วยการจัดสิ่งอำนวยความสะดวกแก่คนพิการ ให้ปราศจากอุปสรรคในการเข้าใช้หรือเข้าถึงสิทธิในการใช้ประโยชน์ได้มากที่สุด

กิตติยา ไสสะอาด (2552, น. 37) ได้ให้ความหมายของการเข้าถึง หมายถึง แนวทางและวิธีการในการเข้าถึงสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ รวมถึงการจัดสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงคุณภาพชีวิตที่ดี และปราศจากอุปสรรคหรือข้อจำกัดในการเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคมไปอย่างทั่วถึงและเป็นธรรม

ณิชาภา กิตตินานันท์ (2555, น. 31) ได้ให้ความหมายว่าหมายถึง การที่จะได้รับความสะดวกเพื่อเข้าถึงการใช้ประโยชน์และสิทธิในการได้ใช้บริการในด้านสาธารณูปโภค สาธารณูปการ บริการสาธารณะ อาคารสถานที่ต่าง ๆ รวมทั้งการเข้าถึงบริการด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และการมีงานทำ ด้านที่อยู่อาศัยบริการขนส่งสาธารณะตลอดจนการปรับปรุงข้อมูลข่าวสาร โดยต้องอาศัยสิ่งอำนวยความสะดวกที่เป็นสิ่งเฉพาะสำหรับคนหูหนวก หรือคนตาบอด เป็นต้น

จุรีรัตน์ ผ่องแผ้ว (2553, น. 110-114) การเข้าถึงของคนพิการนั้นปัจจุบันได้มุ่งเน้นไปในเรื่องสิ่งอำนวยความสะดวกสำหรับคนพิการเป็นหลักโดยได้ระบุการเข้าถึงสิทธิในด้านการศึกษา ของคนพิการไว้ดังนี้ คือ การเข้าถึงสิทธิในด้านการศึกษา หมายความว่า เด็กพิการควรจะสามารถรับบริการด้านการศึกษา โดยสามารถจะไปเรียนร่วมในโรงเรียนสามัญได้โดยปราศจากอุปสรรคในเรื่องอาคารเรียน ห้องเรียน ห้องอาหาร และห้องน้ำ โดยเด็กพิการสามารถเข้าใช้ร่วมกับเด็กปกติได้ สำหรับเด็กตาบอดและเด็กหูพิการทางการได้ยินจำเป็นต้องมีอุปกรณ์พิเศษช่วยในการเรียนการสอน จึงควรมีบริการไว้ให้ เช่น หนังสือเบรลล์ เทป เครื่องพิมพ์ดีด สำหรับเด็กตาบอด เครื่องขยายเสียง เครื่องช่วยฟัง โสตทัศนอุปกรณ์อื่น ๆ สำหรับเด็กหูตึง รวมทั้งล่ามภาษามือ ซึ่งจะทำหน้าที่แปลภาษาพูดให้เป็นภาษามือ เพื่อให้เด็กพิการทางการได้ยิน (หูหนวกสนิท) ได้เข้าใจในคำสอนและบทเรียนต่าง ๆ ประการสุดท้าย คือ ควรมีครูเดินสอนสำหรับเด็กพิการที่อยู่ตามบ้านในชนบทโดยปัจจุบันมีศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดเป็นผู้รับผิดชอบ

จากความหมายและแนวคิดข้างต้น สรุปได้ว่า การเข้าถึง หมายถึง การได้รับสิทธิหรือการใช้ประโยชน์ด้วยวิธีการต่าง ๆ ที่ทำให้คนพิการสามารถเข้าถึงสิทธิประโยชน์และสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ ที่ควรได้รับการจัดสิ่งอำนวยความสะดวก เพื่อที่จะลดข้อจำกัดในการเข้าร่วม

กิจกรรมทางสังคมได้อย่างเท่าเทียมทั่วถึงและเป็นธรรมให้แก่คนพิการในการเข้าถึงบริการทางสังคมด้วยวิธีการที่แตกต่างกันไปตามสภาพความพิการเพื่อให้คนพิการได้รับสิทธิประโยชน์ได้อย่างแท้จริง

3.2 ลักษณะของการเข้าถึงการบริการ

เพ็นชานสกี และโทมัส Penchansky และ Thomas (1981) ได้อธิบายถึงมิติของการเข้าถึงบริการไว้ 5 ประการ ได้แก่

1. ความพอเพียงของบริการที่มีอยู่ (availability) คือ ความสัมพันธ์ของความพอเพียงระหว่างบริการที่มีอยู่กับความต้องการทั้งปริมาณและชนิดของผู้ใช้บริการ

2. การเข้าถึงแหล่งบริการ (accessibility) คือ ความสัมพันธ์ของสถานที่ตั้งของแหล่งบริการกับความสามารถที่ผู้ให้บริการจะไปถึงแหล่งบริการได้สะดวก โดยคำนึงถึงลักษณะสถานที่ตั้ง การเดินทาง ระยะทาง และค่าใช้จ่าย

3. ความสะดวกและสิ่งอำนวยความสะดวกของแหล่งบริการ (accommodation) คือ ความสัมพันธ์แหล่งบริการที่ถูกจัดระเบียบกับการยอมรับผู้ให้บริการว่ามีความสะดวก เช่น ขั้นตอนการรับบริการเวลาของการปฏิบัติงาน ความสะดวกในการเข้ารับบริการ

4. ความสามารถของผู้ให้บริการในการจ่ายค่าบริการ (affordability) เป็น ความสัมพันธ์ของค่าใช้จ่ายของบริการและการประกันของผู้รับบริการ หรือความต้องการกับรายได้ของผู้รับบริการ และ

5. การยอมรับคุณภาพบริการ (acceptability) เป็นทัศนคติของผู้รับบริการที่มีต่อลักษณะและการปฏิบัติงานของผู้ให้บริการหมคนี่ต้องเป็นระดับที่สมดุลระหว่างลูกค้ำและระบบ

3.4 ปัญหาการเข้าถึงการศึกษาในสถานศึกษา

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารหลักฐานที่เกี่ยวข้องกับการปัญหาการเข้าถึงการศึกษาในสถานศึกษา มีระบุดังนี้

สถาบันวิจัยระบบสาธารณสุข (2559) ได้ระบุว่าเด็กพิการจำนวนมากไม่สามารถเข้าถึงการศึกษาได้ ดังสามารถพิจารณาได้จากกรณีของประมาณการที่ว่า มีคนพิการในประเทศไทยจำนวน 3.7 ล้านคน โดยเป็นเด็กพิการที่มีอายุ 2-17 ปี จำนวน 12.8 ล้านคน ทั้งนี้ จากสถิติจากสำนักงานสถิติแห่งชาติเมื่อ พ.ศ. 2560 และยังได้ระบุอีกว่ามีเด็กพิการในวัยเรียนที่ไม่สามารถเข้าถึงระบบการศึกษาสูงถึง 1.3 แสนคน สำหรับตัวเลขของภาครัฐ ดังตัวอย่างเช่น กระทรวงศึกษาธิการ ระบุว่าในปี พ.ศ. 2554 หน่วยงานต่าง ๆ ในสังกัด สามารถให้บริการการศึกษาในทุกระบบ และทุกระดับ จำนวนทั้งสิ้น 341,947 คน ขณะที่ภาคเอกชนได้ระบุว่าตัวเลขของเด็กพิการที่เข้าถึงระบบการศึกษามีไม่ถึงครึ่งของจำนวนเด็กพิการทั้งหมด ในกรณีดังกล่าว แม้

ในเชิงสถิติตัวเลขจะไม่ตรงกัน แต่เมื่อนำตัวเลขของภาครัฐซึ่งเป็นจำนวนเด็กที่ได้รับการศึกษา และตัวเลขของภาคเอกชนมาเทียบกัน ก็ยังพบได้ว่า เด็กพิการที่เข้าถึงระบบการศึกษามีจำนวนไม่ถึงครึ่งหนึ่งของจำนวนเด็กพิการทั้งหมด (กฤษฎา ศุภวรรธนะกุล, 2556) นอกจากนี้ การที่คนพิการไม่สามารถเข้าถึงบริการทางการศึกษา เนื่องจากได้ปรากฏมีการเลือกปฏิบัติ กล่าวคือ ลักษณะความพิการของเด็กนั้นมีความหลากหลาย ส่งผลให้โรงเรียนเรียนรวม (Inclusive school) ที่มีน้ำหนักแน่นแห่งนั้นสามารถรับเด็กพิการได้เพียงแห่งละ 3 – 4 คน และ บางโรงเรียนก็ไม่สามารถรับนักเรียนที่เป็นคนพิการได้

สำนักงานคณะกรรมการสิทธิมนุษยชนแห่งชาติ (2558) ในทางปฏิบัติคนพิการจำนวนมากยังไม่สามารถเข้าถึงการศึกษาได้ การพิจารณารับเด็กพิการเข้าศึกษาขึ้นอยู่กับนโยบายของผู้บริหารของโรงเรียนแต่ละโรงเรียน เด็กพิการจำนวนมากน้อยถูกปฏิเสธการเข้าเรียนในโรงเรียนปกติ ผู้ปกครองของเด็กออกতিสติกหลายคนประสบปัญหาโรงเรียนของรัฐมักไม่จัดการศึกษาให้ หากผู้ปกครองไม่เรียกร้อง โรงเรียนในเครือสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) บางแห่งได้จัดห้องเรียนให้เด็กพิการ 1 ห้องแต่ห้องเรียนดังกล่าวรวมเด็กหลายกลุ่ม และมีครูเพียง 2 คนซึ่งไม่สามารถดูแลได้ทั่วถึง โรงเรียนบางแห่งไม่ได้จัดสภาพแวดล้อมให้เอื้อต่อคนพิการ เช่น การจัดชั้นเรียนสำหรับคนพิการทางเคลื่อนไหวควรถูกจัดที่ชั้นล่างของอาคารเรียน เป็นต้น ความไม่พร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแก่เด็กพิการทำให้เด็กพิการถูกเลือกปฏิบัติ แม้ว่ามาตรา 8 วรรคห้าของพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 จะกำหนดว่าสถานศึกษาใดปฏิเสธไม่รับคนพิการเข้าศึกษา ให้ถือเป็นการเลือกปฏิบัติโดยไม่เป็นธรรมตามกฎหมาย แต่ในทางปฏิบัติยังมีการประนีประนอม เช่น การให้นักเรียนพิการที่สอบเข้าเรียนที่โรงเรียนแห่งหนึ่งไปเรียนที่โรงเรียนอีกแห่งหนึ่งเพราะมีการไถ่เกื้อให้เด็กพิการไปเรียนในโรงเรียนที่มีความพร้อมมากกว่า เป็นต้น ส่วนโรงเรียนที่จัดการศึกษาเฉพาะความพิการยังมีน้อยและปัจจุบันยังไม่มีโรงเรียนสำหรับเด็กออทิสติกในขณะที่มีโรงเรียนเฉพาะทางสำหรับเด็กพิการอื่น ๆ ทุกประเภทแล้ว รัฐมีศูนย์การศึกษาพิเศษสำหรับเตรียมความพร้อมเด็กพิการก่อนเข้าสู่ระบบการศึกษาแต่ศูนย์ดังกล่าวมีเพียงจังหวัดละ 1 แห่ง ทำให้เด็กที่อยู่ไกลจากศูนย์มีปัญหาในการเดินทางไปเรียน

ในกรณีดังกล่าว การที่คนพิการไม่สามารถเข้าศึกษาในสถานศึกษาต่าง ๆ นั้นย่อมแสดงให้เห็นถึงความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่เกิดจากปัจจัยของบุคคล กล่าวคือ มีเพียงคนพิการกลุ่มหนึ่งที่มีโอกาสเข้ารับการศึกษ ขณะเดียวกันที่คนพิการที่เหลือส่วนใหญ่ในสังคมไม่สามารถที่จะใช้สิทธิในทางกฎหมายที่ได้รับการรับรองและคุ้มครองในการเข้าถึงการศึกษาได้

นอกจากนี้ การที่สถานศึกษาปฏิเสธไม่รับคนพิการเข้าศึกษา กฎหมาย อันได้แก่พระราชบัญญัติ การจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ได้บัญญัติในมาตรา 8 ให้ถือเป็นการเลือกปฏิบัติโดย ไม่เป็นธรรมทางกฎหมาย

3.6 ความหมายของการมัธยมศึกษา

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารหลักฐานที่เกี่ยวข้องกับการมัธยมศึกษา มีนักวิชาการ ได้ให้ความหมายที่สอดคล้องกันไว้หลายท่าน ดังนี้

คาร์เตอร์ วี กู๊ด Carter V. Good (1957) ได้ให้ความหมายของการมัธยมศึกษาไว้ ว่าเป็นการจัดการศึกษาให้แก่เยาวชนที่มีอายุระหว่าง 12 - 17 ปี โดยเน้นเนื้อหาในด้านการค้นคว้า การเรียนรู้การแสดงออกให้เข้าใจในความเป็นไปของชีวิต และพัฒนาด้านเจตคติที่จะพัฒนาสังคม ร่างกายและสติปัญญา

สุจินต์ วิศวะวิธานนท์ (2524, น. 5) ได้กล่าวถึงความหมายของการมัธยมศึกษาไว้ ว่าการมัธยมศึกษาเป็นการศึกษาที่จัดสำหรับผู้เรียนที่มีอายุประมาณ 12 - 17 ปี เป็นการศึกษาที่ ต่อเนื่องจากประถมศึกษา ในบางประเทศจัดให้การศึกษาในระดับนี้เป็นการศึกษาภาคบังคับที่ เยาวชนทุกคนต้องเรียน

ยูทศศักดิ์ ฮมแสน (2535) ได้ให้ความหมายของการมัธยมศึกษาไว้ว่า เป็น การศึกษาที่อยู่กลางระหว่างการประถมศึกษาและการอุดมศึกษา เป็นการศึกษาที่ให้ความรู้ พื้นฐานทั่วไปวิชาชีฟต่าง ๆ และการเตรียมตัวเรียนในระดับสูงขึ้นไป และเตรียมตัวเพื่อไปประกอบ อาชีพ ขึ้นอยู่กับความสามารถ ความพร้อม ความสนใจ และความถนัดแต่ละบุคคล

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ได้กล่าวถึงการมัธยมศึกษาไว้ว่า การมัธยมศึกษาเป็นการจัดการศึกษาให้ผู้เรียนมีความรู้ความสามารถตามหลักสูตรมัธยมศึกษา ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ตอน ได้แก่ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2535) ระบุไว้ว่า การศึกษาระดับ มัธยมศึกษาเป็นการศึกษาระดับกลางที่เชื่อมต่อระหว่างประถมศึกษาและเป็นพื้นฐานสำหรับ การศึกษาต่อระดับอุดมศึกษา แบ่งระดับการศึกษาเป็น 2 ตอน คือ ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และ ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ใช้เวลาเรียนตอนละ 3 ปี และอมรา เล็กเริงสินธุ์ (2540, น. 53-55) กล่าวไว้ว่าผู้เรียนมีเกณฑ์อายุอยู่ในวัยรุ่นที่กำลังจะเติบโตเป็นผู้ใหญ่ในอนาคต ในการจัดการศึกษา ระดับมัธยมศึกษาจึงเป็นการวางรากฐานในการพัฒนาวัยรุ่นให้เป็นผู้ใหญ่ที่ดีมีคุณภาพ มีส่วนใน การสร้างคุณลักษณะที่จะทำให้ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตได้อย่างดี มีความรู้ สามารถที่จะประกอบ

อาชีพเลี้ยงตนได้ มีศีลธรรม คุณธรรม จริยธรรม สามารถทำงานและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ เป็นพลเมืองและสมาชิกที่ดีของสังคม

กรมวิชาการ (2534, น. 2-3) จึงกำหนดให้การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้นเป็นการศึกษาที่มุ่งให้ผู้เรียนพัฒนาคุณภาพชีวิต และการศึกษาต่อ ให้สามารถเลือกแนวทางที่จะทำประโยชน์ให้กับสังคมตามบทบาทและหน้าที่ของตน ในฐานะพลเมืองดีตามระบอบการปกครองแบบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์เป็นประมุข โดยให้ผู้เรียนมีความรู้และทักษะเพียงพอที่จะเลือกและตัดสินใจประกอบสัมมาชีพทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ มีนิสัยในการปรับปรุงงานตนเองและสังคม เสริมสร้างอนามัยชุมชนครองชีวิตโดยคำนึงถึงประโยชน์ต่อสังคม ในการจัดการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นจะต้องมุ่งปลูกฝังให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะต่อไปนี้

1. มีความรู้และทักษะในวิชาสามัญและทันต่อความเจริญก้าวหน้าทางวิทยาการต่างๆ
2. สามารถปฏิบัติตนในการรักษาและเสริมสร้างสุขภาพอนามัยของตนเองและชุมชน
3. สามารถวิเคราะห์ปัญหาของชุมชน และเลือกแนวทางแก้ปัญหาให้สอดคล้องกับข้อจำกัดต่างๆ
4. มีความภูมิใจในความเป็นไทย สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุขเต็มใจช่วยเหลือผู้อื่นตามความสามารถของตน
5. มีความคิดสร้างสรรค์ สามารถสร้างและปรับปรุงแนวทางปฏิบัติที่จะทำให้เกิดความเจริญแก่ตนเองและชุมชน
6. มีทัศนคติที่ดีต่อสัมมาอาชีพทุกชนิด มีนิสัยรักการทำงาน และมีความสามารถในการเลือกอาชีพที่เหมาะสมกับความถนัดและความสนใจของตนเอง
7. มีทักษะพื้นฐานในการประกอบสัมมาอาชีพ มีความสามารถในการจัดการ และสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้
8. เข้าใจสภาพและการเปลี่ยนแปลงของสังคมในชุมชน สามารถเสนอแนวทางพัฒนาชุมชน ภูมิใจในการปฏิบัติตนตามบทบาทและหน้าที่ในฐานะสมาชิกที่ดีของชุมชน ตลอดจนอนุรักษ์และเสริมสร้างสิ่งแวดล้อม ศิลปะ วัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องกับชุมชนของตน

ส่วนการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เป็นการศึกษาที่มุ่งให้ผู้เรียนได้พัฒนาคุณภาพชีวิต และให้สามารถทำประโยชน์ให้กับสังคมตามบทบาทและหน้าที่ของตนในฐานะพลเมืองดีตามระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์เป็นประมุข โดยให้ผู้เรียนได้พัฒนา

เซาร์ปัญญา มีความรู้และทักษะเฉพาะด้านตามศักยภาพ เห็นช่องทางในการประกอบอาชีพพร้อมพัฒนาสังคมด้วยแนวทางและวิธีการใหม่ ๆ และบำเพ็ญตนให้เป็นประโยชน์ต่อสังคม ในการจัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจะต้องมุ่งปลูกฝังให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะดังต่อไปนี้

1. มีความรู้และทักษะในวิชาสามัญเฉพาะด้าน
2. มีความรู้เกี่ยวกับวิทยาการและเทคโนโลยีต่างๆ

จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า การมัธยมศึกษา หมายถึง การศึกษาที่จัดให้นักเรียนที่มีอายุ 12 - 17 ปี ต่อเนื่องจากการศึกษาระดับประถมศึกษา เพื่อพัฒนาเยาวชนให้มีความรู้ ความสามารถและทักษะต่าง ๆ ขั้นพื้นฐานที่จะใช้ในการดำรงชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีความสุข หรือเป็นพื้นฐานความรู้ที่ศึกษาต่อในระดับที่สูงต่อไป

3.7 ความสำคัญของการมัธยมศึกษา

การศึกษาระดับมัธยมศึกษา เป็นการศึกษาที่มีความสำคัญมากระดับหนึ่ง เพราะเป็นการจัดการศึกษาให้กับเยาวชนที่อยู่ในช่วงวัยรุ่น ซึ่งเป็นวัยที่มีความอิสระ อ่อนไหว และมีลักษณะการเปลี่ยนแปลงมากทั้งทางกายภาพ ร่างกาย และทางด้านจิตใจ พร้อมทั้งจะก้าวไปเป็นผู้ใหญ่ในอนาคต ดังนั้นการจัดการ การศึกษาในระดับมัธยมศึกษา จึงต้องมีการวางแผนอย่างเหมาะสม และมีหลักการที่ชัดเจน เนื่องจากการศึกษาระดับมัศึกษามีความสำคัญ ดังนี้

สุจินต์ วิศวรรานนท์ (2524, น. 6-7) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการมัธยมศึกษาไว้ 2 ประการ ดังนี้ 1) ความสำคัญต่อการพัฒนาบุคคล เนื่องจากผู้เรียนในระดับมัศึกษากำลังจะเป็นผู้ใหญ่ในอนาคตการศึกษาระดับนี้จึงมีส่วนในการสร้างคุณลักษณะที่จะทำให้ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตได้อย่างดี เป็นที่ยอมรับของสังคม มีความรู้ ความสามารถที่จะประกอบอาชีพเลี้ยงตนได้ เป็นผู้มีคุณธรรม จริยธรรม สามารถทำงานและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ รู้จักรักษาสุขภาพของตนและรู้จักใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ ดังนั้น การศึกษาระดับมัศึกษานี้ จึงมีความสำคัญต่อการพัฒนาวัยรุ่นให้เป็นผู้ใหญ่ที่มีอนาคต 2) ความสำคัญต่อสังคม การเมือง และเศรษฐกิจ การมัศึกษามีความสำคัญต่อความมั่นคงทางสังคมและการเมือง เพราะเหตุว่าโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา เป็นสถาบันทางการศึกษาที่วางรากฐานทางความคิดและความประพฤติของวัยรุ่น ปลูกฝังคุณธรรม และความสำนึกในสิทธิหน้าที่ของพลเมือง สร้างความมีวัฒนธรรม และศีลธรรมให้สมกับที่เป็นพลเมืองดีของชาติ เพื่อให้ผู้เรียนจะได้เป็นประชาชนที่มีบทบาททางการเมืองอย่างเต็มที่และถูกต้องในอนาคตตลอดจนเป็นสมาชิกที่ดีของสังคม

ทางด้านเศรษฐกิจ การศึกษาระดับมัธยมศึกษาช่วยให้ผู้เรียนได้สำรวจความสนใจและความถนัดของตนและกำหนดอนาคตทางการประกอบอาชีพไว้ค่อนข้างจะแน่นอนแล้ว ทั้ง

สติปัญญา ความสามารถและร่างกายก็พัฒนาเกือบจะเท่ากับผู้ใหญ่ การปลูกฝังและพัฒนาความสามารถและเจตคติในการประกอบอาชีพตามความสามารถ ความถนัดและความสนใจของผู้เรียนแต่ละคนย่อมจะเป็นการสร้างความสามารถของแต่ละบุคคล อันเป็นผลทำให้ผู้เรียนเป็นผู้ผลิตที่มีประสิทธิภาพสูง และเป็นการสร้างกำลังทางเศรษฐกิจของชาติ

นอกจากนี้ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. บัณฑิตศึกษา (2537) ยังได้ระบุถึงความสำคัญของการมัธยมศึกษากับการพัฒนาประเทศไว้ ซึ่งพอสรุปถึงความสำคัญและจำแนกได้ 3 ด้าน ดังนี้

1. ด้านเศรษฐกิจ การศึกษาในระดับมัธยมศึกษาสามารถพัฒนาปัจเจกบุคคลให้มีความรู้ ความสามารถในเชิงวิชาการ พร้อมทั้งจะรับรู้และปรับตัวให้เข้ากับการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วทางสังคมอันเนื่องมาจากความเจริญก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ตลอดจนมีความรู้ความสามารถในเชิงวิชาชีพ มีทักษะในการทำงาน มีความพร้อมที่จะเรียนรู้ และมีคุณภาพทางอารมณ์มากกว่าผู้สำเร็จการศึกษาขั้นพื้นฐานเพียงระดับประถมศึกษา ประเทศที่มีผู้สำเร็จการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาและไม่ศึกษาต่อ แต่เข้าสู่ตลาดแรงงานเลยก็จะทำให้ได้กำลังแรงงานในระดับกลางที่มีคุณภาพ ซึ่งส่งผลต่อการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศในภาพรวมด้วย

2. ด้านสังคม การศึกษาระดับมัธยมศึกษา เป็นการศึกษาที่ช่วยพัฒนาสังคมของประเทศ กล่าวคือ การมัธยมศึกษาเป็นการศึกษาที่ช่วยพัฒนาปรับปรุงคุณภาพชีวิตของประชากรในสังคมให้ดีขึ้น เช่น รู้จักการรักษาสุขภาพอนามัย รู้จักการกินดีอยู่ดี รู้จักการหลีกเลี่ยงการรับสารพิษเข้าสู่ร่างกาย เป็นต้น นอกจากนี้การมัศึกษายังช่วยปลูกฝังให้ประชากรรู้จักการรักษาวัฒนธรรมประเพณีอันดีงามของประเทศของตน แม้มีการหลั่งไหลของวัฒนธรรมของประเทศอื่น ๆ เข้ามาก็มีการเลือกรับไม่ถึงกับกลายชาติไปเพราะความขาดปัญญา นอกจากนี้การมัธยมศึกษาจะช่วยให้ผู้เรียนได้เกิดการพัฒนาและปรับปรุงตนให้เข้ากับสังคมและเสริมสร้างสังคม โดยร่วมกันป้องกันและแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ของสังคม

3. ด้านการเมือง การศึกษาระดับมัธยมศึกษา เป็นการศึกษาที่ปลูกฝังอุดมการณ์และความรู้ทางการเมืองแก่ประชาชน เป็นการศึกษาสร้างวัฒนธรรมทางการเมืองตามที่ประเทศนั้น ๆ ต้องการ ซึ่งก่อให้เกิดความมั่นคงของประเทศนั้น ๆ ด้วย การที่มัธยมศึกษาสามารถช่วยการพัฒนาการเมืองของประเทศได้นั้น เป็นเพราะเด็กที่ได้รับการศึกษาในวัยนี้ เป็นวัยที่มีความพร้อมที่จะเข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ ทางการเมืองได้ เป็นวัยที่พร้อมที่จะเรียนรู้สภาพ

ทางการเมือง มีการวิเคราะห์วิจารณ์ ก่อให้เกิดความเข้าใจและมีเจตคติที่ดีต่อระบบการเมืองในประเทศ โดยเรียนรู้จากกิจกรรมการเรียนการสอน และกิจกรรมต่าง ๆ ทั้งในโรงเรียนและในสังคม

จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า การเข้าถึงการศึกษาระดับมัธยมศึกษา หมายถึง การเข้าถึงการศึกษาระดับมัธยมศึกษา หมายถึง การที่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุ 12 - 17 ปี ได้เข้ารับบริการด้านการศึกษาระดับมัธยมศึกษาในโรงเรียนสามัญได้อย่างยุติธรรม ปราศจากการเลือกปฏิบัติและอุปสรรคในเรื่องต่างๆ อีกทั้งได้รับสิทธิประโยชน์จากการศึกษาและได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป

4. ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

จากการศึกษาแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พบว่ามีนักวิจัยได้ศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษา ดังนี้

เมนเต Mantey (2014) ได้ศึกษาการเข้าถึงการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความพิการ: กรณีของสองพื้นที่ที่เลือกในกานา พบว่าปัจจัยที่เป็นอุปสรรคที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการ มีดังนี้ การตีตราหรือการเลือกปฏิบัติ ความเชื่อทางวัฒนธรรม ความสามารถและทัศนคติของครู การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ความไม่เพียงพอของทรัพยากร และนโยบาย

ลิมาเย Limaye (2016) ได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการในอินเดีย มีดังนี้ การรับรู้ของผู้ปกครองของเด็กที่มีความพิการและความยากลำบากในการช่วยเหลือเด็กพิการ ทัศนคติทั่วไปของสังคม ชำราระการ เจ้าหน้าที่ของโรงเรียนและโครงสร้างพื้นฐาน ระดับการฝึกอบรมที่ไม่เพียงพอของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก ความมองไม่เห็นของความพิการในชุมชน ความยากจน ขาดการยอมรับ ขาดความสนใจ การเลือกปฏิบัติทางเพศ ขาดความตระหนัก การเข้าถึงทางกายภาพ ความพร้อมใช้งานของระบบสนับสนุนต่างๆ และนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาเด็กพิการโดยเฉพาะ

จากการศึกษาวิจัยข้างต้น ผู้วิจัยได้นำมาวิเคราะห์ เพื่อดูความเหมือน ความต่างของปัจจัย และสังเคราะห์เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ดังนี้

4.1 การรับรู้ของผู้ปกครองการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ

4.1.1 ความหมายของการรับรู้

พัชรี ทองแม่ (2540, น. 21) กล่าวว่า การรับรู้ หมายถึง กระบวนการตีความ หรือ แปลความจากการสัมผัสกับสิ่งเร้าภายนอกรอบตัวบุคคล โดยอาศัยประสบการณ์เดิมและการเรียนรู้เป็นเครื่องช่วยแสดงออก เป็นความรู้สึกนึกคิด ความรู้ ความเข้าใจเรื่องต่างๆ ตามความรู้สึกที่เกิดขึ้น การรับรู้ คือ การสัมผัสสิ่งเร้าที่มีความหมาย การรับรู้เป็นการแปลความหมายจากการสัมผัสที่ได้รับจากสิ่งเร้าออกมา เป็นความหมายอย่างใดอย่างหนึ่ง อันเป็นความหมายที่รู้จักและเข้าใจกัน โดยมีประสบการณ์เดิมหรือความจำเดิมต่อการสัมผัสสิ่งเร้า นั้น และเป็นเครื่องช่วยบอกความหมาย หากขาดประสบการณ์หรือลืมการเร้าจากสิ่งเร้า นั้น ก็ไม่มีความหมายแต่อย่างใด

เกร็ดสัน และมาทูน Garrison และ Magoon (1972, p. 607) ได้ให้ความหมายของการรับรู้ไว้ว่า การรับรู้หมายถึงกระบวนการซึ่งสมองตีความ หรือแปลข้อความที่ได้จากการสัมผัส (Sensation) ของร่างกาย (ประสาทสัมผัสต่างๆ) กับสิ่งแวดล้อม ซึ่งเป็นสิ่งเร้า ทำให้เราทราบถึงสิ่งเร้าหรือสิ่งแวดล้อมที่สัมผัสนั้นเป็นอย่างไร มีความหมายอย่างไร มีลักษณะอย่างไร เป็นต้น การที่เราจะรับรู้สิ่งเร้าที่มาสัมผัสได้นั้นจะต้องอาศัยประสบการณ์ของเราเป็นเครื่องมือช่วยในการตีความหมายหรือ แปลความหมาย

เบอญนและคณะ Burgoon et al. (1994) ได้กล่าวว่า ความแตกต่างในสภาพแวดล้อม อารมณ์ความรู้สึกของผู้รับรู้ ความแตกต่างในค่านิยม เป้าหมายและทัศนคติภายในตัวผู้รับรู้ ส่งผลให้เกิดความแตกต่างในการรับรู้ความจริงของแต่ละบุคคล ประสบการณ์และความคาดหวังในอดีตของบุคคลจะส่งผลต่อการรับรู้ในสิ่งที่มากระตุ้นจากสภาพแวดล้อม

เคท Katz (1990, น.61 อ้างถึงใน เสกสรรค์ โอสถิตยพร, 2551) กล่าวว่าในสถานการณ์จริงนั้น การรับรู้ของบุคคลเกิดจากการกลั่นกรองและตีความจากความรู้สึกที่คนเราได้เห็น ได้ยินได้สัมผัสซึ่งแตกต่างกันไปตามประสบการณ์ที่ผ่านมาในอดีต แนวคิดเกี่ยวกับตนเอง ภาระหน้าที่ต่างๆ ของแต่ละบุคคล ความรู้สึกต่างๆ และอุดมการณ์

จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า การรับรู้ หมายถึง กระบวนการตีความ หรือ แปลความจากการสัมผัสกับสิ่งเร้าภายนอกรอบตัวบุคคล โดยอาศัยประสบการณ์เดิมและการเรียนรู้เป็นเครื่องช่วยแสดงออก เป็นความรู้สึกนึกคิด ความรู้ ความเข้าใจเรื่องต่างๆ ตามความรู้สึกที่เกิดขึ้น

งานวิจัยของลิมาย Limaye (2016) ได้ระบุว่า การรับรู้ของผู้ปกครองต่อการศึกษาและความพิการ ทัศนคติของผู้ปกครองที่มีต่อลูกที่มีความพิการและการศึกษาสามารถเป็นกระบวนการสำคัญหรืออุปสรรคสำคัญต่อการบรรลุการรวมและการมีส่วนร่วมของพวกเขาในสังคมปกติ การรับรู้ของผู้ปกครองมีบทบาทสำคัญในการกำหนดการเติบโตและพัฒนาการของเด็ก

ที่มีความพิการ การตีตราทางสังคมเกี่ยวกับความพิการที่ผู้ปกครองต้องเผชิญจะถูกโอนไปให้ลูกหลานของตนได้ ความเข้าใจในความพิการของเด็กต้องผ่านวงจรของอาการตกใจ เสียใจ และการยอมรับของผู้ปกครอง ประเภทความรุนแรง และความชัดเจนของความพิการส่งผลต่อการยอมรับของผู้ปกครองเกี่ยวกับความพิการ พ่อแม่ต้องเผชิญกับการวินิจฉัยความพิการ เกิดอาการตกใจและไม่เข้าใจในความหมายของความพิการ การให้คำปรึกษาสำหรับผู้ปกครองไม่เพียงพอที่จะรับมือกับความตกใจและช่วยให้พวกเขายอมรับความพิการของบุตรหลานของตนได้ เป็นผลให้ผู้ปกครองบางส่วนอาจเกิดอาการอารมณ์เสีย เนื่องจากความก้าวหน้าของลูกของพวกเขาช้า ดังนั้นพวกเขาอาจทำให้เด็กเปลี่ยนโรงเรียนบ่อย ผู้ปกครองบางคนอาจเชื่อว่าลูกๆ ของพวกเขาไม่สามารถได้รับการศึกษาเหมือนเด็กไม่พิการ ผู้ปกครองหลายคนอาจรักลูกหรือปกป้องลูกมากเกินไปซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อผลการการศึกษาของเด็กได้

มยุรี ผิวสุวรรณ และ องค์การอนามัยโลก (2556) ระบุว่า ครอบครัวทุกครอบครัวมีการตอบสนองต่อความพิการไม่เหมือนกัน ครอบครัวหนึ่งอาจรู้สึกไม่ยอมรับการที่สมาชิกใหม่เกิดมา มีความทุพพลภาพ แต่บางครอบครัวอาจมีเพียงรู้สึกกลัวและต้องการข้อมูลเพื่อบอกว่าควรจะทำอะไรต่อไปในอนาคต ในขณะที่อีกครอบครัวอาจยินดีกับการเกิดของสมาชิกใหม่โดยไม่คิดอะไรเลยก็ได้ ครอบครัวสามารถเป็นตัวแทนที่มีพลังในการเปลี่ยนให้คนพิการมีส่วนร่วมเป็นส่วนหนึ่งของสังคม และครอบครัวยังสามารถจุดประกายความหวังให้แก่คนพิการและโน้มน้าวทัศนคติของชุมชนในอีกระดับหนึ่งด้วย

โชษิตา ภาวสุทธิไพศิฐ, ลือชัย ศรีเงินยวง, และ สถาบันวิจัยระบบสาธารณสุข (2559) ระบุว่า ผลกระทบที่เกิดจากการกำหนดให้ความพิการทางการเรียนรู้เป็นความพิการตามกฎหมาย ความผิดปกติทางการเรียนรู้เป็นสิ่งที่ปัญหาในเชิงการรับรู้ของสังคมและผู้ปกครองมากที่สุด โดยมักถูกปฏิบัติหรือถูกมองว่าไม่ใช่ความพิการเป็นเพียงปัญหาความสามารถของเด็กหรือของการเรียนการสอน นอกจากนี้การที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้มีค่ารายหัวของเด็กพิการ ในการจัดหลักสูตรการเรียนรู้อุทิศเฉพาะบุคคล ทำให้เกิดแนวโน้มความพยายามที่จะระบุความพิการในเด็ก ซึ่งส่งผลให้เกิดความขัดแย้งระหว่างโรงเรียนกับผู้ปกครอง ในทางการแพทย์ความพิการทางการเรียนรู้เป็นผลจากข้อจำกัดของพัฒนาการทางสมองด้านการเรียนรู้ที่เป็นวิชาการ (อ่าน เขียน คำนวณ) ซึ่งมองไม่เห็นเหมือนความพิการด้านอื่น ทำให้เมื่อถูกวินิจฉัยว่าเป็น “ความพิการ” จึงเป็นเรื่องที่ยากที่ผู้ปกครองจะยอมรับ โดยเหตุที่ความพิการมักถูกรับรู้ว่าเป็นความผิดปกติทางกายหรือจิตใจที่เห็นชัดเจนและเป็นภาพลบ ดังนั้นการกำหนดให้การอ่านไม่ออก เขียนไม่ได้เป็นความพิการจึงไม่เพียงขัดแย้งกับการรับรู้ของสังคมและผู้ปกครองแต่ยังนำไปสู่การถูกตีตราทางสังคม ที่สำคัญก็คือ

ความพิการทางการเรียนจะไม่ได้เป็นความผิดปกติที่มีข้อจำกัดในชีวิตด้านอื่นๆ เท่านั้น แต่ในเชิงวิชาการและเครื่องมือที่ใช้วัดยังมีข้อจำกัดในการแยกแยะสาเหตุและต้องใช้วิชาชีพเฉพาะคือนักจิตวิทยาคลินิกเท่านั้น

จากเอกสารที่เกี่ยวข้องข้างต้น สรุปได้ว่า การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการหมายถึง กระบวนการตีความหรือแปลความหมายจากข้อมูลที่ได้รับรู้และจากการสัมผัสของร่างกายกับความพิการของบุตรหลาน ทำให้ตัวผู้ปกครองทราบว่าบุตรหลาน จึงเกิดอาการตกใจและไม่เข้าใจในความหมายของความพิการนั้น ประเภทความรุนแรงและความชัดเจนของความพิการส่งผลต่อการยอมรับของผู้ปกครอง การให้คำปรึกษาสำหรับผู้ปกครองอาจไม่เพียงพอที่จะทำให้ผู้ปกครองรับมือกับความตกใจและช่วยให้ยอมรับความพิการของบุตรหลานของตนได้ เป็นผลให้ผู้ปกครองบางส่วนอาจเกิดอาการอารมณ์เสีย เนื่องจากความก้าวหน้าของบุตรหลานช้า ซึ่งความเข้าใจในความพิการของเด็กนั้นต้องผ่านวงจรของอาการตกใจ เสียใจ และการยอมรับของผู้ปกครอง ผู้ปกครองต้องเผชิญกับการวินิจฉัยความพิการ ดังนั้นผู้ปกครองอาจทำให้เด็กเปลี่ยนโรงเรียนบ่อย ผู้ปกครองบางคนอาจเชื่อว่าบุตรหลานของเขาไม่สามารถได้รับการศึกษาเหมือนเด็กไม่พิการ อีกทั้งผู้ปกครองหลายคนอาจรักลูกหรือปกป้องลูกมากเกินไปซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อผลการศึกษาของเด็กได้ ดังนั้นการรับรู้ของผู้ปกครองมีบทบาทสำคัญในการกำหนดการเติบโต พัฒนาการ และการศึกษาของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

4.2 ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ

4.2.1 ความหมายของความตระหนัก

แนวคิดเกี่ยวกับความตระหนัก (Awareness) เป็นแนวคิดเชิงจิตวิทยา (Psychological Approach) ผสมผสานกับแนวความคิดเชิงพฤติกรรมศาสตร์ (Behavior science) ซึ่งหลายท่านได้ให้ความเห็นที่แตกต่างกันออกไป ดังนี้

กุลวดี สุธล้า (2550) ได้ให้ความหมาย ความตระหนักว่า เป็นการแสดงออกซึ่งความรู้สึก ความเห็นความสำนึก เป็นภาวะที่บุคคลเข้าใจและประเมินสถานการณ์ที่เกิดขึ้นเกี่ยวกับตนเองได้โดยอาศัยระยะเวลา เหตุการณ์ประสบการณ์หรือสภาพแวดล้อมเป็นปัจจัยทำให้คนเกิดความตระหนัก

วีระชน ชาวผ่อง (2551, น. 42) ได้ให้ความหมาย ความตระหนักว่า เป็นสภาวะการณ์มีผลให้เกิดความรู้สึก การรับรู้มุ่งสู่สภาวะจิตแห่งตน คือ ทศนคติ ความคิด ความเชื่อ ความสนใจ อันจะก่อให้เกิดความตระหนัก และจิตสำนึก

พงษ์ชัย เฉลิมกสิน (2551, น. 50) ได้ให้ความหมาย ความตระหนักว่า เป็นพฤติกรรมที่แสดงถึงความรับผิดชอบต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือเหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่ง ที่เป็น

อารมณ์ความรู้สึกด้านทัศนคติ ค่านิยม ความชอบหรือไม่ชอบ ดีหรือไม่ดี ที่ได้จากการประเมินสิ่ง
เร้าต่างๆของบุคคลนั้น

นุุม Bloom, 1971, อ้างถึงใน, สุพัตรา ถนอมวงศ์ (2551, น. 10) ได้ให้ความหมาย
ความตระหนักว่า ความตระหนักเป็นภาคต่ำสุดทางภาคอารมณ์ ความตระหนักเกือบคล้าย
อารมณ์ และความรู้สึก (Affective Domain) ความตระหนักต่างกับความรู้ตรงที่ความตระหนักไม่
จำเป็นต้องเน้นปรากฏการณ์ หรือสิ่งหนึ่งสิ่งใด ความตระหนักจะเกิดขึ้นเมื่อมีสิ่งเร้าให้เกิดความ
ตระหนัก

จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า ความตระหนัก หมายถึง การรับรู้แบบชุกคิดขึ้นมา
กะทันหัน ซึ่งการชุกคิดนี้จะเป็นสิ่งที่คล้ายกับความรู้สึกจนบางครั้งไม่สามารถแยกได้ว่าเป็นการ
ตระหนักถึงหรือเป็นอารมณ์และความรู้สึกที่เกิดขึ้นแบบกะทันหัน ทั้งนี้ความตระหนักจะเกิดขึ้นได้
นั้นต้องอาศัยองค์ประกอบจากสิ่งแวดล้อมรอบตัว การกระทำในอดีต และสิ่งที่ส่งผลกับอารมณ์
และความรู้สึก เป็นต้น โดยทั้งหมดที่เป็นองค์ประกอบจะเป็นผลของการกระทำที่เกิดขึ้นซึ่งเรียกได้
ว่า “ความตระหนัก”

4.2.2 การจัดทำบัตรประจำตัวคนพิการเพื่อการเข้าถึงสิทธิตามกฎหมาย

ตามพระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ. ๒๕๕๐
มาตรา ๑๙ กำหนดว่าเพื่อประโยชน์ในการได้รับสิทธิตามมาตรา ๒ คนพิการอาจยื่นคำขอมีบัตร
ประจำตัวคนพิการต่อนายทะเบียนกลางหรือนายทะเบียนจังหวัด ณ สำนักงานทะเบียนกลาง
สำนักงานทะเบียนจังหวัดหรือสถานที่อื่น ตามระเบียบที่คณะกรรมการกำหนด และวรรคสอง
กำหนดว่าในกรณีที่คนพิการเป็นผู้เยาว์ คนเสมือนไร้ความสามารถหรือคนไร้ความสามารถหรือใน
กรณีที่คนพิการมีสภาพความพิการถึงขั้นไม่สามารถไปยื่นคำขอด้วยตนเองได้ ผู้ปกครอง ผู้พิทักษ์
ผู้อนุบาล หรือผู้ดูแลคนพิการ แล้วแต่กรณีจะยื่นคำขอแทนก็ได้ แต่ต้องนำหลักฐานว่าเป็นคนพิการ
ไปแสดงต่อนายทะเบียนกลางหรือนายทะเบียนจังหวัด แล้วแต่กรณีด้วย และวรรคสามกำหนดให้
การยื่นคำขอมีบัตรประจำตัวคนพิการ การออกบัตร การกำหนดสิทธิหรือการเปลี่ยนแปลงสิทธิการ
ขอสิทธิของคนพิการ และอายุบัตรประจำตัวคนพิการให้เป็นไปตามหลักเกณฑ์ วิธีการ และ
เงื่อนไขที่คณะกรรมการกำหนดในระเบียบซึ่งคณะกรรมการส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคน
พิการแห่งชาติได้มีระเบียบว่าด้วยหลักเกณฑ์วิธีการ และเงื่อนไขการยื่นคำขอมีบัตรประจำตัวคน
พิการ การออกบัตร และการกำหนดเจ้าหน้าที่ผู้มีอำนาจออกบัตรประจำตัวคนพิการ การกำหนด
สิทธิหรือการเปลี่ยนแปลงสิทธิ และการขอสิทธิของคนพิการ และอายุบัตรประจำตัวคนพิการ
พ.ศ. ๒๕๕๖

ลิมาเย Limaye (2016) ระบุในงานวิจัยว่า ผู้ปกครองขาดความตระหนักเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ เด็กพิการไม่มีใบรับรองความพิการเนื่องจากสาเหตุหลายประการ เช่น ขาดความตระหนักเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ, ขาดความตระหนักเกี่ยวกับสถานที่ที่เข้าถึงใบรับรองความพิการ, ขาดความตระหนักเกี่ยวกับขั้นตอนของการขอใบรับรองความพิการ, หรือแม้กระทั่งขาดความตระหนักเกี่ยวกับการใช้และความสำคัญของใบรับรองความพิการ ซึ่งการไม่มีใบรับรองความพิการยังเป็นเหตุผลสำหรับผู้ปกครองจำนวนมากที่ไม่ลงทะเบียนบุตรหลานของตนในโรงเรียน เพราะพวกเขาไม่สามารถเข้าถึงผลประโยชน์ของแผนการศึกษาของรัฐบาลได้

จากความหมายและงานวิจัยข้างต้น สรุปได้ว่า ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ หมายถึง การแสดงออกซึ่งความรู้สึก ความเห็น ความสำนึก ที่เป็นภาวะที่ผู้ปกครองเข้าใจและประเมินสถานการณ์ที่เกิดขึ้นเกี่ยวกับตนเอง โดยมีพฤติกรรมที่แสดงถึงความรับผิดชอบและให้ความสำคัญต่อ ใบรับรองความพิการ สถานที่ที่เข้าถึงใบรับรองความพิการ ขั้นตอนของการขอใบรับรองความพิการ การใช้และความสำคัญของใบรับรองความพิการของบุตรหลาน เพื่อประโยชน์ของการเข้าถึงสิทธิต่างๆ ตามกฎหมาย

4.3 ความยากจนของผู้ปกครอง

4.3.1 ความหมายของความยากจน

สถาบันวิจัยเพื่อการวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย (2546) ได้ระบุว่า ความยากจน หมายถึง ความยากจนในเชิงเศรษฐกิจซึ่งพิจารณาที่ระดับรายได้หรือฐานะทางเศรษฐกิจของบุคคลว่ามีรายได้ไม่เพียงพอต่อการดำรงชีพได้ตามมาตรฐานขั้นต่ำหรือมีรายได้ต่ำกว่ามาตรฐานคุณภาพชีวิตขั้นต่ำที่ยอมรับได้ในแต่ละสังคม

ธนาคารโลก World Bank (2008) ได้ระบุว่าในปัจจุบันความยากจนได้ครอบคลุมถึงมิติอื่น ๆ ที่มีใช้ตัวเงินอีกด้วย กล่าวคือความยากจนครอบคลุมถึงการขาดแคลนที่อยู่อาศัย การขาดโอกาสในการเข้าถึงบริการสาธารณสุข การขาดโอกาสด้านการศึกษา การไม่มีงานทำ การใช้ซึ่งอำนาจ ตลอดจนการตกอยู่ในความเสี่ยง และความหวาดกลัว

ลิมาเย Limaye (2016) ระบุในงานวิจัยว่า ในประเทศอินเดีย เด็กที่พิการจำนวนมากเป็นครอบครัวที่อยู่ด้านล่างของเส้นความยากจน และความพิการอาจทวีคูณขึ้นได้โดยความยากจนเพราะมันนำไปสู่อุปสรรคต่อการศึกษาและการพัฒนาทักษะ เพราะว่าความลำบากทางเศรษฐกิจ ครอบครัวอาจหาจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวกด้านการศึกษาได้ยาก เช่น อุปกรณ์ช่วยเหลือมีราคาแพง และกลายเป็นความท้าทายให้ครอบครัวยากจนส่งลูกที่มีความพิการไปโรงเรียน ดังนั้นความยากจนและความพิการเป็นสิ่งที่มาด้วยกัน การรวมกันของความยากจนและ

ความทุกข์ทรมานส่งผลให้เกิดภาวะ "การกีดกันพร้อมกัน" นี่คือการที่สร้างอุปสรรคต่อการมีส่วนร่วมของคนพิการในกิจกรรมปกติและกิจกรรมของชุมชน รวมทั้งการศึกษาปกติด้วย

การที่ครอบครัวจะช่วยให้คนพิการมีการปรับตัวที่ดีได้นั้น จำเป็นต้องอาศัยปัจจัยที่ส่งเสริมความสามารถของสมาชิกในครอบครัวหลายประการ ได้แก่ ความสามารถและความพร้อมของสมาชิกในครอบครัว ซึ่งจะมีได้ก็ต่อเมื่อสมาชิกในครอบครัวได้รับการอบรมเลี้ยงดูที่ดี มีความสมบูรณ์ทั้งทางร่างกายและจิตใจ เป็นครอบครัวที่มีความอบอุ่นเข้าใจกัน รักใคร่สามัคคี รวมถึงสภาวะทางเศรษฐกิจและสภาพแวดล้อมทางสังคมที่ช่วยในการส่งเสริมให้สมาชิกมีการปรับตัวที่ดีได้ ดังนั้นการที่ครอบครัวจะสามารถส่งเสริมให้คนพิการมีการปรับตัวที่ดีได้จึงจำเป็นต้องอย่างยิ่งที่ครอบครัวจะต้องมีความพร้อมในการดูแลเอาใจใส่สมาชิกในครอบครัวที่พิการด้วยเช่นกัน ซึ่งสอดคล้องกับ สมทรง สุวรรณเลิศ, 2514 อ้างถึงใน ต่อศักดิ์ กาญจนทรัพย์สิน. (2551, น. 31) ได้กล่าวว่า เด็กที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่ำหรือยากจนมักมีปัญหามากทั้งทางร่างกายและจิตใจ และนำไปสู่ปัญหาความประพฤติซึ่งปัญหาเหล่านี้มีผลเสียต่อการเรียนและต่อปัญหาทางอารมณ์ อีกทั้ง เครช Krech, 1962, อ้างถึงใน ทิวา เทพเสนา (2546, น. 60) พบว่า รายได้ของบิดามารดาเป็นองค์ประกอบที่สำคัญประการหนึ่งในการส่งเสริมสนับสนุนให้บุตรเลือกอนาคตของตนเอง เช่น การศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น หรือการออกไปประกอบอาชีพเพื่อหารายได้ให้กับตนเอง รายได้ของบิดามารดาที่มีความสัมพันธ์สูงกับการเลือกอาชีพของนักเรียน นักเรียนที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจสูงจะได้รับการสนับสนุนทางการเงินในด้านการศึกษาเล่าเรียน และเพื่อเริ่มต้นประกอบอาชีพ บิดามารดาที่มีฐานะทางเศรษฐกิจระดับกลางมีแนวโน้มที่จะเสียสละเพื่อสนับสนุนทางการเงินสำหรับส่งเสริมการศึกษาเล่าเรียนแก่บุตรของเขา บิดามารดาที่มีฐานะทางเศรษฐกิจขั้นต่ำกว่าอาจจะไม่สามารถให้การสนับสนุนได้

สำนักงานสถิติแห่งชาติ (2563) ได้ระบุว่าจากการสำรวจความพิการ พ.ศ. 2560 พบว่าร้อยละของประชากรที่พิการแปรผกผันกับฐานะทางเศรษฐกิจของครัวเรือน คือ ประชากรในครัวเรือนที่มีฐานะยากจนมาก มีร้อยละของผู้พิการสูงที่สุดถึงร้อยละ 11.4 อาจเนื่องจากสภาพความเป็นอยู่ขาดสน ได้รับโภชนาการที่ไม่ครบถ้วน และไม่มีเงินเข้ารับการรักษาพยาบาลขณะที่ประชากรที่อาศัยในครัวเรือนที่มีฐานะร่ำรวยมาก มีผู้พิการเพียงร้อยละ 3.1 เท่านั้น นอกจากนี้กลุ่มเด็กอายุ 2 – 17 ปี จำนวนทั้งสิ้น 12.8 ล้านคนพบว่าเด็กในครัวเรือนที่มีฐานะยากจนมาก และยากจนมีร้อยละของเด็กพิการสูงกว่าเด็กในครัวเรือนที่มีฐานะทางเศรษฐกิจดีกว่า

จากการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ปกครองเด็กพิการเกี่ยวกับผลกระทบของสถานการณ์การแพร่ระบาด Covid-19 พบว่าทางเลือกของเด็กพิการรายหนึ่งในการเข้าถึงการศึกษาหรือการ

ดูแลในชุมชนว่า ด้วยเงื่อนไขด้านสุขภาพของเด็กพิการที่อาจจะเกิดจากความรุนแรงของความพิการ ร่วมกับการไม่ได้รับการรักษาหรือการฟื้นฟูสมรรถภาพจนอยู่ในระดับที่เด็กสามารถทำกิจวัตรประจำวันพื้นฐานได้ด้วยตนเอง เด็กพิการที่ไม่สามารถดูแลมักจะถูกปฏิเสธในการรับเข้าเรียนในสถานศึกษา ดังนั้นภาระในการดูแลเด็กพิการจึงตกอยู่กับครอบครัวตลอด 24 ชั่วโมง ซึ่งผลจากการที่เด็กพิการไม่สามารถเข้าถึงการศึกษาหรือการดูแลในชุมชนได้นี้ ผู้ปกครองจึงไม่มีทางเลือกในการประกอบอาชีพ ส่วนใหญ่ต้องประกอบอาชีพอิสระหรือรับจ้างทั่วไปแถวบ้านเพื่อให้สามารถดูแลเด็กพิการได้ ซึ่งรายได้ไม่มากนัก วงจรของความยากลำบากทั้งในมิติเชิงสุขภาพ การศึกษา ของเด็กพิการ และความมั่นคงทางด้านอาชีพและรายได้ของครอบครัวเด็กพิการจึงสะท้อนออกมาให้เห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้นจากสถานการณ์ Covid-19 อีกทั้งการสัมภาษณ์ยังพบว่าผู้ปกครองเด็ก พิการส่วนใหญ่อยู่ในแรงงานนอกระบบ ประกอบอาชีพรับจ้างทั่วไปค้าขาย และทำการเกษตร ซึ่ง รายได้ไม่แน่นอน รายได้ของผู้ปกครองเด็กพิการ อยู่ในช่วง 3,000-50,000 บาท โดยมีค่ามัธยฐาน รายได้ที่ 12,000 บาท ข้อมูลพบว่าเด็กที่ไม่ได้เรียนส่วนใหญ่ผู้ปกครองมีรายได้ไม่แน่นอน

จากสถานการณ์การแพร่ระบาดของ Covid-19 เป็นสถานการณ์วิกฤติซึ่งกระทบทั่วโลกอย่างที่ไม่เคยคาดคิดมาก่อน บทเรียนจากสถานการณ์นี้ทำให้ทั่วโลกต่างหันมาตระหนัก ถึงการกำหนดแนวทางในการเยียวยาผลกระทบที่จะเกิดขึ้นกับประชาชนโดยเฉพาะอย่างยิ่ง ประชาชนซึ่งเป็นกลุ่มเปราะบางซึ่งมีแนวโน้มที่จะได้รับผลกระทบในระดับที่มีความรุนแรงมากกว่า ประชาชนทั่วไป คนพิการทั่วโลกมักตกอยู่ในกลุ่มชายขอบที่ไม่สามารถเข้าถึงสิทธิสวัสดิการและ คุณภาพชีวิตขั้นพื้นฐานได้อย่างเหมาะสมเช่นเดียวกันกับคนทั่วไป สถานการณ์ครั้งนี้มีผลกระทบต่อเด็กพิการทั้งในแง่ของการดำรงชีวิตที่ยากลำบาก และปัญหาการเข้าไม่การศึกษา สถานการณ์ Covid-19 จึงสะท้อนให้เห็นถึงความเหลื่อมล้ำทางสังคมที่มีต่อเด็กพิการและครอบครัวที่ชัดเจน ยิ่งขึ้น

เดชรัต สุขกำเนิด (2564) ได้ระบุในบทความออนไลน์ว่าความพิการมีความสัมพันธ์กับความยากจน ซึ่งจากวิเคราะห์สัดส่วนของผู้พิการต่อสมาชิกทั้งหมดของครัวเรือน โดยจำแนกตามระดับรายได้ (ภาพที่ 2) จะพบว่า ครัวเรือนที่มีรายได้น้อย (เช่นกลุ่ม Decile ที่ 1 และ Decile ที่ 2) มีสัดส่วนความพิการสูงกว่าครัวเรือนที่มีรายได้สูง (เช่นกลุ่ม Decile ที่ 9 และ Decile ที่ 10) ถึงประมาณ 3.5 เท่า

งานศึกษาของ Hyun Hwa Son (2012) ศึกษาความเท่าเทียมกันของโอกาสในการเข้าถึงบริการพื้นฐานทางสังคมในด้านต่างๆ คือ ด้านการศึกษาขั้นพื้นฐาน ด้านสาธารณสุข พื้นฐานและด้านโครงสร้างพื้นฐาน เปรียบเทียบระหว่าง 7 ประเทศกำลังพัฒนาในทวีปเอเชีย

ภายใต้แนวคิดการวิเคราะห์การกระจายโอกาส (Opportunity Incidence Analysis: OIA) โดยใช้ข้อมูลการสำรวจภาวะเศรษฐกิจและสังคมของครัวเรือน และข้อมูลสภาพแวดล้อมทางประชากรศาสตร์ ซึ่งประกอบด้วย โอกาสในการเข้าถึงการศึกษาขั้นพื้นฐาน และโอกาสในการเข้าถึงโครงสร้างพื้นฐาน ทั้งนี้การศึกษาให้ผลว่าโอกาสในการเข้าถึงบริการพื้นฐานของภาครัฐทั้ง 3 ด้าน ของทั้ง 7 ประเทศ มีความแตกต่างกันโดยปัจจัยรายได้มีผลต่อโอกาสในการเข้าถึงบริการสาธารณะพื้นฐานทั้ง 3 ด้าน อย่างมีนัยสำคัญ และพบข้อสังเกตว่า การแก้ไขปัญหาความยากจนของครัวเรือนเป็นปัจจัยสำคัญที่จะช่วยลดความเหลื่อมล้ำของโอกาสในการเข้าถึงบริการต่างๆ ลงได้ นอกจากนี้การปรับปรุงการให้บริการพื้นฐานอย่างทั่วถึงอาจทำได้ด้วยการกระจายอำนาจผ่านหน่วยงานราชการท้องถิ่น แต่ควรระมัดระวังในด้านความแตกต่างทางด้านเศรษฐกิจของแต่ละพื้นที่ ซึ่งรัฐบาลควรดูแลให้มีการกระจายทรัพยากรอย่างเท่าเทียม เป็นธรรม และเกิดประสิทธิภาพสูงสุด

จากความหมายและแนวคิดข้างต้น สรุปได้ว่า ความยากจนของผู้ปกครอง หมายถึง การที่ผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีทรัพย์สินและรายได้ไม่มากพอสำหรับความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ ความยากจนอาจเกิดจากปัจจัยหลายอย่างทั้งทางสังคม เศรษฐกิจ และการเมือง โดยบุคคลที่ยากจนอาจจะขาดทรัพยากรพื้นฐานที่มนุษย์ต้องการ เช่น อาหาร น้ำ ที่พัก เสื้อผ้า หรือการศึกษา

4.4 การฝึกอบรมของครู

4.4.1 ความหมายของการฝึกอบรม

ความหมายของการฝึกอบรมได้มีหน่วยงานทางการศึกษานักบริหารและนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายไว้ดังนี้

สนอง เครือมาก (2535) กล่าวว่า การฝึกอบรมเป็นกระบวนการพัฒนาบุคคลให้มีคุณสมบัติตามหลักสูตรต่างๆ โดยดำเนินการอย่างมีระบบเพื่อให้สามารถพัฒนาบุคคลได้เป็นจำนวนมาก

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2540) ระบุว่า การฝึกอบรมหมายถึง การเลือกแนวทางสำหรับพัฒนาครูให้เป็นผู้มีความรู้ความสามารถ และประพฤติปฏิบัติตนให้เหมาะสมกับการเปลี่ยนแปลง โดยผ่านกระบวนการพัฒนาเพื่อให้ครูสามารถจัดการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

ศศิกาญจน์ ทวีสุวรรณ (2545) กล่าวว่า การฝึกอบรม เป็นกระบวนการที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบ เพื่อพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ให้บุคคลได้เพิ่มพูนความรู้ ทักษะ ความสามารถ

ทัศนคติ และประสบการณ์เกี่ยวกับงาน ซึ่งจะนำไปสู่การปรับเปลี่ยนพฤติกรรม การปรับปรุงงานในปัจจุบันและการปฏิบัติงานที่มีประสิทธิภาพสูงขึ้น

Hoffer, George, และ Valacich (2547) กล่าวว่า การฝึกอบรม หมายถึง การพัฒนาบุคลากรให้มีความรู้อย่างหลากหลายในงานต่าง ๆ ที่ตนเองเกี่ยวข้อง ในองค์การและให้มีความสามารถในการใช้เครื่องมือที่ต้องนำไปใช้ปฏิบัติหน้าที่จนเกิดความชำนาญ

จากความหมายและแนวคิดข้างต้น สรุปได้ว่า การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบโดยมีจุดประสงค์เพื่อสร้างหรือเพิ่มพูนความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ ความสามารถ ทัศนคติให้เหมาะสมกับการปฏิบัติงานในหน้าที่รับผิดชอบจนเกิดความชำนาญ

4.4.2 ประโยชน์ของการฝึกอบรม

คุณวุฒิ คนฉลาด (2540) ได้สรุปประโยชน์ของการฝึกอบรมว่า การฝึกอบรมช่วยให้บุคคลเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างเป็นระบบ เพื่อให้บุคคลมีความรู้ ทักษะ และเจตคติที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติงานให้บังเกิดประสิทธิภาพ ส่งเสริมความสามารถในการปฏิบัติงานในหน้าที่รับผิดชอบตลอดจนเพิ่มพูนความรู้และทักษะเกี่ยวกับการแก้ปัญหา การวินิจฉัยตัดสินใจ การสื่อสาร การวางแผน การกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมาย ซึ่งเป็นกิจกรรมของการส่งเสริมบุคคลให้มีภาวะผู้นำ จึงนับได้ว่ากิจกรรมการฝึกอบรมเป็นกิจกรรมที่จำเป็นและต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาบุคลากรในองค์การ ให้ได้รับความรู้ในวิทยาการใหม่ ๆ และเทคโนโลยีต่าง ๆ ที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ

สนานจิตร์ สุคนธ์ทรัพย์ (2544) กล่าวว่า การฝึกอบรมมีประโยชน์ต่อการพัฒนาคนเพราะการพัฒนาคนกับงาน ต้องพัฒนาคนก่อน เมื่อพัฒนาคนแล้วต้องพัฒนางานควบคู่กันไป โดยเฉพาะประโยชน์ในระยะยาวการฝึกอบรมถือได้ว่าเป็นการลงทุนที่ก่อให้เกิดประโยชน์ที่คุ้มค่า ทั้งทางตรงและทางอ้อมในด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน ต่อบุคคลหรือบุคลากรและต่อหน่วยงานหรือองค์การ ซึ่ง ศศิภาญจน์ ทวีสุวรรณ (2545) ได้กล่าวถึงประโยชน์ต่อบุคคลและต่อหน่วยงาน ดังนี้

1. ประโยชน์ต่อบุคคล /บุคลากร

- 1.1 เกิดความรู้ ความชำนาญในวิทยาการใหม่ ๆ
- 1.2 รู้งานเกิดความมั่นใจในการปฏิบัติงาน
- 1.3 รู้จักองค์การ มาตรฐานการทำงานและนโยบายต่าง ๆ ของ
- 1.4 พร้อมและมั่นใจที่จะปฏิบัติงาน

- 1.5 มีเจตคติที่ดีต่องานและหน่วยงาน
 - 1.6 ได้รับการเพิ่มพูนความรู้ ได้พัฒนาทักษะความสามารถในการ
 - 1.7 มีความสุข ความพอใจ กระตือรือร้นในการทำงาน
 - 1.8 มีขวัญและกำลังใจในการทำงาน
 - 1.9 พร้อมที่จะปรับเปลี่ยนงาน ไขกย้ายหรือเลื่อนตำแหน่งสูงขึ้น
 - 1.10 ประสบความสำเร็จและมีความก้าวหน้าในการทำงานหน่วยงาน
- ปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

2. ประโยชน์ต่อหน่วยงาน /องค์กร

- 2.1 ได้บุคลากรที่ม่งานที่มีประสิทธิภาพ
- 2.2 มีบุคลากรที่มีเจตคติที่ดีต่องานและองค์กร
- 2.3 บุคคลรู้ภาระหน้าที่ มีความรับผิดชอบต่องาน
- 2.4 ได้บุคลากรที่พร้อมจะปฏิบัติงานอย่างมีประสิทธิภาพ
- 2.5 มีบุคลากรที่สามารถปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ผลดียิ่งขึ้น เพิ่มประสิทธิภาพการทำงาน/ การผลิตและเพิ่มผลผลิตในการทำงานทั้งในด้านปริมาณและคุณภาพ
- 2.6 มีบุคลากรที่ทำงานร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ
- 2.7 มีบุคลากรที่พร้อมจะปรับตัวให้เข้ากับการเปลี่ยนแปลงด้านต่าง ๆ ขององค์กร
- 2.8 บุคลากรสามารถปฏิบัติงานได้บรรลุผลตามภารกิจและเป้าหมายขององค์กร
- 2.9 ช่วยลดภาระของผู้บริหารในการควบคุมงานเนื่องจากบุคลากรมีความเชื่อมั่นปฏิบัติงานเองได้ เป็นการประหยัดเวลาดำเนินการ และพลังงาน
- 2.10 ช่วยลดความสิ้นเปลือง สูญเสีย วัสดุอุปกรณ์และลดค่าใช้จ่ายต่างๆ ในการซ่อมแซม บำรุงรักษาอุปกรณ์เครื่องจักร

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2562) ระบุผลการศึกษาและถอดบทเรียนการจัดการศึกษาเรียนรวมสำหรับเด็กพิการและเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษของต่างประเทศที่ประสบความสำเร็จ โดยการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวมให้ประสบความสำเร็จของประเทศนิวซีแลนด์ว่า การสนับสนุนและพัฒนาความเชี่ยวชาญ ครูที่ทำหน้าที่ดูแลเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ได้จัดให้มีการเรียนการสอนสำหรับครู ระดับประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ เช่น ออทิสติกสเปกตรัม การบริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม หรือการ

เรียนรู้และพฤติกรรม บุคลากรในโรงเรียนสามารถเข้าถึงการสนับสนุนและพัฒนาความเชี่ยวชาญ ได้ตลอดเวลา การพัฒนาความเชี่ยวชาญสำหรับครูผู้สอนและครูผู้ช่วยเป็นไปเพื่อการพัฒนา ความรู้ความสามารถและความเข้าใจด้านการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวมสำหรับนักเรียนที่ มีความต้องการจำเป็นพิเศษทุกประเภท อีกทั้งนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูทุกคน ต้อง ได้รับการเรียนการสอนและการฝึกปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนแบบเรียนรวม ทั้ง ภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติโดยนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูทุกคนต้องลงมือปฏิบัติจริงเต็ม เวลา อย่างน้อย 1 ปี

Beh-Pajoo (1992) พบว่า ครูที่ได้รับการฝึกอบรมเพื่อจัดการเรียนรวมจะแสดง เจตคติเชิงบวก และมีการตอบสนองทางอารมณ์เชิงบวกต่อนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง มากกว่าครูที่ไม่ผ่านการฝึกอบรม ดังนั้น จึงสรุปได้ว่าครูที่ผ่านการฝึกอบรมสามารถทำงานในชั้น เรียนแบบเรียนรวมได้อย่างมีคุณภาพมากกว่า การเตรียมครูให้พร้อมสำหรับการปฏิบัติหน้าที่ ไม่ ว่าจะเป็นการเตรียมครูก่อนประจำการหรือการพัฒนาครูประจำการ

Florian (2000) เสนอว่า การฝึกอบรมและการสนับสนุนเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับครู ที่ต้องรับผิดชอบในบทบาทใหม่คือการจัดการเรียนรวม เช่นเดียวกับครูที่ทำหน้าที่สนับสนุนและ บริการพิเศษที่ต้องฝึกอบรมให้เข้าใจการจัดการศึกษากระแสหลักเพื่อที่จะได้ทำงานผสมกัน ได้ อีกเหตุผลหนึ่งที่ต้องฝึกอบรมครูนั้น เพราะนอกจากความรู้แล้ว การปรับให้มีเจตคติที่ถูกต้องและ สอดคล้องกับภาระงานถือเป็นเรื่องสำคัญ

Cardona (2009) ระบุว่า การเตรียมความพร้อมของครูอาจมีบทบาทสำคัญ เพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่ต้องการสำหรับการรวม การทบทวนผลการศึกษจำนวนหนึ่งเกี่ยวกับ ผลกระทบของการศึกษาของครูแบบรวม ได้ยืนยันในการศึกษานี้ว่าการปรับปรุงและเพิ่มขึ้นของ การจัดอบรมในระยะก่อนการจัดการศึกษา ครูจะมีวิธีการที่มีประสิทธิภาพสูงสุดของการส่งเสริม ทัศนคติและความสามารถในการรวมเข้าด้วยกันที่ดีขึ้น

การทบทวนการศึกษาครูเพื่อการรวม European Agency for Development in Special Needs Education (2010) กล่าวว่าปัญหาของครูอยู่ในวาระนโยบายระดับสูงในหลาย ๆ ประเด็นประเทศต่างๆ และให้ความสนใจเพิ่มมากขึ้นในการศึกษาของครูเพื่อรวมเข้าไว้ด้วยกัน โดยเฉพาะ แบบสำรวจการอบรมครูประถมในประเทศเยอรมนี Franzkowiak (2009) แนะนำว่า หลักสูตรเบื้องต้นเกี่ยวกับการศึกษาแบบเรียนรวมควรเป็นหลักสูตรบังคับสำหรับนักศึกษาครูทุก คน และการรวมกันของหลักสูตรปริญญาสำหรับประถมและการศึกษาพิเศษควรช่วยเหลือให้ดีขึ้น นอกจากนี้ เอกสารนโยบายระหว่างประเทศ Lewis and Bagree (2013) เรียกร้องให้รัฐบาล

ปรับปรุงระบบการฝึกอบรมครูที่ให้ความสมดุลมีประสิทธิภาพของการเรียนรู้ตามทฤษฎีและการปฏิบัติจริง โดยมุ่งเน้นให้ครูเรียนรู้วิธีที่จะให้เด็กเป็นศูนย์กลางและทั่วถึง และความเอาใจใส่ในการสอนเด็กและผู้ใหญ่ที่มีความพิการ

Ahsan et al., (2011) ระบุว่า การฝึกอบรมครูเป็นปัจจัยสำคัญในการทำให้เด็กพิการสามารถเข้าถึงโรงเรียนได้ การศึกษาการรับรู้ของหัวหน้าสถานศึกษา ก่อนบริการแบบมีส่วนร่วม การศึกษาเผยให้เห็นข้อบกพร่องในส่วนนี้ หัวหน้ากังวลว่าโครงการฝึกอบรมครูที่มีอยู่ไม่ได้เตรียมครูอย่างมีประสิทธิภาพสำหรับการศึกษาแบบเรียนรวม การศึกษาข้างต้นขาดความชัดเจนและขาดการพิจารณาผลกระทบสำหรับห้องเรียนรวม แนวปฏิบัติในหลักสูตรการเตรียมความพร้อมของครู เนื้อหาโปรแกรม และการนำไปปฏิบัติ

Sharma et al (2013) เน้นว่าให้เตรียมในลักษณะภาคปฏิบัติมากกว่าการเรียนรู้ทฤษฎีรวมทั้งจัดให้มีการให้คำปรึกษาครูโดยกลุ่มเพื่อนหรือจากผู้เชี่ยวชาญ ครูที่สอนในชั้นเรียนรวมจะต้องมีความสามารถที่ประกอบด้วยความรู้ เจตคติ และทักษะ เนื่องจากการปฏิบัติงานของครูมีลักษณะของ การร่วมมือและการทำงานเป็นทีม การทำงานร่วมกับผู้ปกครองและครอบครัวของนักเรียน และการทำงานร่วมกับผู้ประกอบวิชาชีพอื่นๆ

Greenberg & Greenberg (2014) ระบุว่าในทุกประเทศ หลักสูตรพัฒนาครูยังไม่เอื้อต่อการจัดการเรียนรวมทำให้ครูขาดความรู้ความเข้าใจในการสอนในชั้นเรียนรวม นอกจากนี้ยังขาดการสนับสนุนทรัพยากร และขาดการพัฒนา/ฝึกอบรมให้เข้าใจการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ส่งผลให้ครูประจำการรู้สึกว่าตนมีประสบการณ์ไม่เพียงพอต่อการจัดการเรียนการสอน ทำให้ครูกลัวและกังวล รู้สึกว่าตนเองไม่พร้อมที่จะรับผิดชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (Alquraini, 2012) ซึ่งสอดคล้องกับงานของ Kurth & Gross (2015) ที่ศึกษาในสหรัฐอเมริกาและพบว่า อุปสรรคหนึ่งของการจัดการเรียนรวม คือ ขาดคณะทำงานที่ได้รับการฝึกอบรมในเรื่องการเรียนรวม ซึ่งในส่วนนี้ทุกประเทศเห็นความสำคัญโดยเสนอให้สถาบันผลิตครูปรับปรุงแบบการเตรียมครู คือ หลักสูตรต้องทำให้สมดุลระหว่างภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติในสถานศึกษาตามสภาพจริง ทั้งสถานศึกษาปกติและแบบเรียนรวม (Pedaste et al, 2014)

ในประเทศสหรัฐอเมริกา Kurth & Gross (2015) ได้ประมวลอุปสรรคการจัดการเรียนรวมในชั้นเรียนจากหลายกรณีศึกษา พร้อมทั้งวิธีการแก้ไข มีข้อค้นพบสำคัญ คือ การขาดคณะทำงานที่ได้รับการฝึกอบรมในเรื่องการเรียนรวม แก้ไขด้วยการจัดวันพัฒนาวิชาชีพและเชิญคณาจารย์จากสถาบันอุดมศึกษาในท้องถิ่นมาฝึกอบรม

Limaye (2016) ระบุว่าครูในโรงเรียนพิเศษมีการอบรมการสอนเด็กที่มีความพิการ แต่ยังคงจำเป็นในการอบรมความรู้ที่เป็นปัจจุบัน โดยเฉพาะด้านการสอนในสาขาที่ ครูในโรงเรียนพิเศษส่วนมากสนใจที่จะได้งานราชการที่ดีหรือในท้องถิ่นที่โรงเรียนรัฐบาล เมื่อครูเหล่านี้ได้งานดังกล่าว ความสนใจที่จะปรับปรุงความรู้ พัฒนาแนวทางใหม่ วิธีใหม่ที่เน้นในการช่วยให้เด็กพัฒนาประสิทธิภาพก็หายไป นอกจากนี้หลักสูตรอบรมครูโรงเรียนพิเศษก็ล้มเหลวในการอบรมครูให้ทำงานแบบบูรณาการอย่างเพียงพอ ผู้ที่มีงานชั่วคราวในโรงเรียนเอกชนสำหรับเด็กพิการกำลังพยายามสมัครเข้าโรงเรียนอื่น จึงไม่ให้ความใส่ใจในการสอนเด็กพิการ บุคลากรส่วนใหญ่ของโรงเรียนในประเทศอินเดียไม่ได้รับการฝึกฝนให้ออกแบบและดำเนินการโปรแกรมการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความพิการในโรงเรียนปกติ บุคลากรในโรงเรียนปกติหลายแห่งมีทัศนคติเชิงลบต่อเด็กที่มีความพิการและบางคนก็ไม่สะดวกในการที่จะสอนเด็กเหล่านี้ ขาดความอ่อนนไหวในกลุ่มครูเอง ทำหน้าที่เป็นอุปสรรคต่อการศึกษาของเด็กด้วยความพิการ เหตุผลสำคัญประการหนึ่งสำหรับทัศนคติที่อ่อนน้อมมากของครูที่มีต่อเด็กที่มีความพิการ อาจเป็นขาดการฝึกอบรมหรือการเปิดรับสมัครในสาขานั้น

จากความหมายและงานวิจัยข้างต้นสรุปได้ว่า การฝึกอบรมของครู หมายถึง กระบวนการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบโดยมีจุดประสงค์เพื่อสร้างหรือเพิ่มพูนความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ ความสามารถ ทัศนคติเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้เหมาะสมกับการปฏิบัติงานในหน้าที่รับผิดชอบของครูและเป็นการส่งเสริมความสามารถในการทำงานให้ครูมีความมั่นใจ และรู้สึกพร้อมที่จะรับผิดชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างมีประสิทธิภาพ การฝึกอบรมเป็นกิจกรรมที่จำเป็นและต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาบุคลากรในองค์กรให้ทันต่อสถานการณ์ที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ

4.5 นโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

4.5.1 ความหมายของนโยบาย

วิจิตร ศรีสุขอาน (2549, น. 8) ได้เปรียบเทียบว่านโยบายเปรียบเสมือนเข็มทิศและหางเสือในการเดินเรือ ที่จะพาเรือไปในทิศทางที่กำหนดไว้ได้ ดังนั้นรัฐบาลจึงจำเป็นที่จะต้องกำหนดนโยบายการศึกษาให้สอดคล้องกับการพัฒนาประเทศและการเปลี่ยนแปลงของโลกปัจจุบัน เพื่อจะพาประเทศให้พัฒนาไปในทิศทางที่ต้องการ

Friedrich (1963, น. 70) กล่าวว่า ให้นโยบาย คือ ข้อเสนอสำหรับแนวทางการดำเนินงานของบุคคล กลุ่มบุคคล หรือรัฐบาล ภายในสภาพแวดล้อมแบบหนึ่งซึ่งจะมีทั้งอุปสรรคและโอกาสบางประการด้วย อุปสรรคและโอกาสที่มีนั้นเอง ที่ผลักดันให้มีการเสนอนโยบายขึ้นเพื่อใช้ประโยชน์และเอาชนะสภาพการณ์เช่นนั้น ทั้งนี้เพื่อนำไปสู่เป้าหมายอย่างหนึ่งอย่างใดนั่นเอง

Knezevich (1969, น. 217) ได้ระบุไว้ว่า นโยบาย หมายถึง ข้อความทั่วไปที่อธิบายถึงวัตถุประสงค์ที่ต้องการจะบรรลุถึงคำแถลงนโยบาย (policy statement) เป็นแนวทางในการดำเนินงาน

McNichols (1977, น. 3) กล่าวว่า นโยบาย หมายถึง การตัดสินใจที่มีความฉลาดและหลักแหลม กล่าวคือเป็นการกระทำที่ไตร่ตรองและลึกซึ้งของผู้บริหารระดับสูง

Chang and Campo – Folres (1980, น. 7) ระบุว่า นโยบาย หมายถึง กรอบพื้นฐาน (A Basic Framework) ที่เป็นตัวกำหนดปัญหาหลักของบริษัท จุดมุ่งหมาย ปณิธาน วัตถุประสงค์ทั่วไป และแนวทางชุดหนึ่ง ซึ่งครอบคลุมการดำเนินงานทางธุรกิจภายใต้กรอบแนวคิดรวมของบริษัท

Stecklein (1989, น. 8) อธิบายว่า นโยบาย หมายถึง ข้อความที่ให้แนวทาง (Guideline) สำหรับการพัฒนาและการดำเนินงานของหน่วยงานหรือแผนงาน (Program) ซึ่งสะท้อนให้เห็นทั้งโดยตรงและโดยอ้อม ถึงหลักการพื้นฐานหรือความเชื่อถือของผู้รับผิดชอบสำหรับหน่วยงานหรือแผนงาน นั้น ๆ

จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า นโยบาย หมายถึง แนวทางหรือกรอบที่กำหนดขึ้นเพื่อใช้ในการดำเนินงานหรือปฏิบัติให้บรรลุเป้าหมายตามต้องการ

4.5.2 นโยบายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาพิเศษ

วันที่ 29 กรกฎาคม 2551 ประเทศไทยได้ให้สัตยาบันอนุสัญญาว่าด้วยพิการ (Convention on the Rights of Persons with Disabilities-CRPD) ซึ่งเป็นมนุษยชนระหว่างประเทศที่ส่งเสริม พิทักษ์ และรับรองให้คนพิการได้รับการคุ้มครองสิทธิมนุษยชนขั้นพื้นฐาน และมีความเสมอภาคอย่างเต็มที่ พร้อมทั้งส่งเสริมการเคารพศักดิ์ศรีที่มีมาแต่กำเนิดของคนพิการ โดยมีความให้ประเทศไทยต้องปฏิบัติตามข้อกำหนดในอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการ ตั้งแต่วันที่ 28 สิงหาคม 2551 เป็นต้นไป อนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการมีสาระสำคัญหลัก ดังนี้

1. การเคารพในศักดิ์ศรี คนพิการทุกคนเกิดมามีศักดิ์ศรี มีอิสระ และเสรีภาพในการกับคนทั่วไป
2. การไม่เลือกปฏิบัติ คนพิการจะต้องได้รับการปฏิบัติ และมีโอกาสได้รับสิทธิเท่าเทียม
3. การมีส่วนร่วมและเข้าร่วม คนพิการทุกคนต้องสามารถเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ได้

4. การเคารพความแตกต่างและยอมรับความหลากหลาย บัณฑิตบุคคลในสังคมมีความหลากหลายแตกต่างกัน คนพิการเป็นส่วนหนึ่งของความหลากหลายของมนุษย์

5. ความเสมอภาคของโอกาส คนพิการมีความต้องการเช่นคนทั่วไปในสังคมที่จะได้เรียนหนังสือ เล่นกีฬา ฯลฯ

6. ความสามารถในการเข้าถึง คนพิการต้องสามารถเข้าใช้อาคารสถานที่ บริการสาธารณะ เช่น โทรศัพท์ รถเมล์ รถไฟ รถไฟฟ้า ฯลฯ และบริการข้อมูลข่าวสารได้เช่นเดียวกับคนทั่วไป

7. ความเท่าเทียมกันระหว่างชายกับหญิง คนพิการทั้งผู้ชายและผู้หญิง ต้องได้รับโอกาสและการปฏิบัติอย่างเสมอภาค เท่าเทียมกัน

8. การเคารพขีดความสามารถของเด็กพิการ เด็กพิการสามารถพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องได้ตามลักษณะเฉพาะตัวของแต่ละคน และนอกจากนี้คนพิการย่อมมีสิทธิต่าง ๆ เท่าเทียมกับบุคคลทั่วไป

สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ (2554) กำหนดนโยบายข้อหนึ่งว่า "สร้างโอกาสทางการศึกษาและการเรียนรู้ของคนทุกกลุ่มสนับสนุนการพัฒนาคุณภาพคนพัฒนากำลังคนทุกระดับ ร่วมกับภาคอุตสาหกรรมและสถาบันการศึกษา" โดยกำหนดเป้าหมายเชิงคุณภาพไว้ว่า "คนไทยทุกคนได้รับการพัฒนาให้มีความพร้อม ทั้งด้านร่างกาย ด้านสติปัญญา คุณธรรม จริยธรรม อารมณ์ มีความสามารถในการแก้ปัญหา มีทักษะในการประกอบอาชีพ มีความมั่นคงในการดำรงชีวิตอย่างมีศักดิ์ศรี และอยู่ร่วมกันอย่างสงบสุข" นอกจากนี้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กำหนดไว้ในวิสัยทัศน์ว่า "หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานมุ่งพัฒนาผู้เรียนทุกคนซึ่งเป็นกำลังของชาติ ให้เป็นมนุษย์ที่มีความสมดุล ทั้งด้านร่างกาย ความรู้ คุณธรรม มีจิตสำนึกในความเป็นพลเมืองไทยและเป็นพลโลก ยึดมั่นในการปกครองตามระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข มีความรู้และทักษะพื้นฐาน รวมทั้งเจตคติที่จำเป็นต่อการศึกษา ต่อการประกอบอาชีพ และการศึกษาตลอดชีวิต โดยมุ่งเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ บนพื้นฐานความเชื่อว่าทุกคนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ"

กระทรวงศึกษาธิการได้ประกาศนโยบายปฏิรูปการศึกษาสำหรับคนพิการในทศวรรษที่ ๒ (พ.ศ. 2552-2561) ไว้ 4 นโยบาย ดังนี้

นโยบายที่ 1 คนพิการได้รับการศึกษาอย่างทั่วถึงและเสมอภาค

นโยบายที่ 2 คนพิการได้รับการศึกษาอย่างมีคุณภาพตามมาตรฐาน การศึกษาของแต่ละประเภทความพิการในทุกระบบและรูปแบบการศึกษา

นโยบายที่ 3 การมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ

นโยบายที่ 4 พัฒนาคุณภาพการบริหารจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ

กรุงเทพมหานคร ตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาแก่บุคคลที่มีความต้องการพิเศษ จึงได้กำหนดวิสัยทัศน์ไว้ในแผนพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการกรุงเทพมหานคร ฉบับที่ 2 (พ.ศ. 2555-2559) ไว้ว่า "คนพิการในกรุงเทพมหานครเข้าถึงสิทธิ และใช้ประโยชน์ได้อย่างเท่าเทียม ทั้งถึง เป็นธรรม และมีคุณภาพชีวิตที่ดีอย่างยั่งยืน นำไปสู่สังคม อยู่เย็นเป็นสุขร่วมกัน" โดยมีแนวทางและมาตรการให้ขยายโอกาสทางการศึกษาสำหรับเด็กพิการ และเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จัดการเรียนร่วมครบทุกเขต มอบหมายให้สำนักงานการศึกษา ดำเนินการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียน สังกัดกรุงเทพมหานคร เพิ่มจำนวนโรงเรียนที่เปิดเป็นโรงเรียนจัดการเรียนร่วม รับนักเรียนที่มีความ ต้องการพิเศษที่มีอายุอยู่ในเกณฑ์การศึกษาภาคบังคับเข้าเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ จัดจัดสรร อัตราค่าจ้างครูการศึกษาพิเศษให้มีมากขึ้นในโรงเรียนที่เปิดเป็นโรงเรียนเรียนร่วม จัดอบรม ข้าราชการครูที่สอนระดับชั้นอนุบาลและประถมศึกษาในสังกัดกรุงเทพมหานครทุกโรงเรียน เพื่อให้ เรียนรู้การคัดกรองเบื้องต้น อันจะส่งผลให้สามารถจัดการเรียนรู้ได้ตรงตามความต้องการของเด็ก แต่ละบุคคล

สำนักงานศึกษา กรุงเทพมหานคร ได้เล็งเห็นความสำคัญของการจัดการศึกษา สำหรับที่มีความต้องการพิเศษ โดยในปีการศึกษา 2534 ได้ขอความร่วมมือจากกองการศึกษากรม สามีญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ให้ส่งครูที่มีความรู้ด้านการศึกษาพิเศษมาช่วยสอนในโรงเรียน ในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 8 โรงเรียน ได้แก่ โรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย โรงเรียนนิมมานรดี โรงเรียนวัดทัศนารุณสุนทรภิราม โรงเรียนวัดสุวรรณาราม โรงเรียนวัดลาดพร้าว โรงเรียนวัดดอน โรงเรียนศูนย์รวมน้ำใจ และโรงเรียนสามเสนนอก ซึ่งในปัจจุบัน ปีการศึกษา 2564 มีโรงเรียนที่ จัดการเรียนร่วม จำนวน 155 โรงเรียน มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วม จำนวน 4,337 คน

เป้าหมายการจัดการเรียนร่วมในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครการจัดการเรียน ร่วมในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีเป้าหมายในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความ ต้องการพิเศษเข้าเรียนร่วมกับนักเรียนปกติ ดังนี้

1. ให้โรงเรียนเรียนร่วมในสังกัดกรุงเทพมหานคร จัดการเรียนร่วมได้อย่างมี

คุณภาพ

2. เพิ่มโอกาสทางการศึกษาและการเรียนรู้ให้แก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเสมอภาค

3. ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้ที่เกี่ยวข้องทุกภาคส่วนของสังคมในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

วัตถุประสงค์การจัดการเรียนร่วมในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

การจัดการเรียนร่วมในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีวัตถุประสงค์ในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับนักเรียนปกติ ดังนี้

1. เพื่อให้บริการทางการศึกษาแก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้ได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างมีคุณภาพ

2. เพื่อให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีโอกาสเรียนร่วมกับนักเรียนปกติในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

3. เพื่อให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้รู้จักตนเอง ปรับตัวเข้ากับสังคม การยอมรับ และอยู่กับนักเรียนปกติได้อย่างมีความสุข

4. เพื่อส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้ที่เกี่ยวข้องทุกภาคส่วนของสังคมในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร ภายใต้ข้อกำหนดตามแผนพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ กรุงเทพมหานคร ฉบับที่ 6 (พ.ศ. 2555-2559) ได้จัดการศึกษาให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าถึงสิทธิต่าง ๆ ที่กรุงเทพมหานครจัดให้อย่างต่อเนื่อง มีประสิทธิภาพ เป็นรูปธรรมตอบสนองความต้องการของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ให้สามารถเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนปกติ โดยมีแนวทางในการบริหารจัดการเรียนร่วม รูปแบบการจัดการเรียนร่วม และแนวทางการปฏิบัติในการจัดการเรียนร่วม เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพ ประสพผลสำเร็จ และเกิดประโยชน์สูงสุดแก่นักเรียนเรียนร่วม ในสังกัดกรุงเทพมหานครอย่างแท้จริง

หลักเกณฑ์ในการรับนักเรียนเข้าเรียนร่วมสังกัดโรงเรียนกรุงเทพมหานคร การรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในโรงเรียน มีหลักการพิจารณาดังนี้

1. พิจารณารับนักเรียนที่มีบ้านอยู่ใกล้โรงเรียน เพื่อความสะดวกในการเดินทาง

2. จัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษ 1 ประเภทไว้ในห้องเดียวกัน

3. จัดนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ 1-3 คน เรียนในห้องเรียนปกติ 1 ห้อง

4. จัดเด็กที่ได้รับการเตรียมความพร้อมดีแล้วเข้าเรียนร่วมในห้องปกติ

5. ถ้าเป็นการจัดนักเรียนเข้าเรียนในชั้นพิเศษ นักเรียนต้องมีลักษณะตามเกณฑ์ในการจัดชั้นเรียนพิเศษ

6. การพิจารณารับและจัดนักเรียนเข้าเรียนร่วมควรดำเนินการในรูปคณะกรรมการ

7. ใบรับรองแพทย์ ถ้ามีการวัดไอคิว เด็กต้องมีไอคิวไม่ต่ำกว่า 50 (ครูการศึกษาพิเศษสามารถคัดกรองเบื้องต้นได้ ถ้าไม่มีใบรับรองจากแพทย์) ถ้าพบเด็กที่มีไอคิวต่ำกว่า 50 ควรแนะนำให้ไปฝึกที่ศูนย์การศึกษาพิเศษ โดยนักเรียนต้องมีการเตรียมความพร้อมสามารถช่วยเหลือตนเองได้ควรมีการทดสอบวัดความสามารถโดยครูการศึกษาพิเศษโดยตรง

4.5.3 ปัจจัยแห่งความสำเร็จของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ (2560) ระบุในรายงานการวิจัย เรื่อง ความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เกี่ยวกับการปัจจัยแห่งความสำเร็จที่เกี่ยวกับนโยบายของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในแต่ละประเทศไว้ดังนี้

ประเทศราชอาณาจักรเดนมาร์ก กระทรวงศึกษาธิการของเดนมาร์ก กำหนดให้เทศบาลท้องถิ่นดำเนินการให้เด็กวัยเรียนทุกคนในพื้นที่เข้ารับการศึกษานในสถานศึกษาให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ ดังนั้น สถานศึกษาจึงต้องนำการศึกษาแบบเรียนรวมสู่การปฏิบัติเพื่อตอบสนองความหลากหลายของนักเรียน รัฐได้ตรากฎหมายฉบับใหม่เพื่อปรับปรุงการศึกษาแบบเรียนรวมด้วยการตั้งศูนย์กลางของการทำงานและศูนย์กลางความรู้เพื่อเก็บรวบรวมสารสนเทศ ริเริ่ม และสนับสนุนการวิจัย เผยแพร่ความรู้ แนวคิด และสารสนเทศอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ สถานศึกษาแบบเรียนรวมในเดนมาร์กเป็นทั้งทางเลือกสำคัญด้านการเมืองและเป็นภาพที่ชัดเจนของสถานศึกษา กฎหมายเป็นสิ่งที่ยืนยันวิธีการให้ชัดเจนว่าสถานศึกษาจะเป็นอย่างที่คาดหวังได้อย่างไร จากการดำเนินการที่ประสานกันทุกระบบที่สำคัญ ตามรายงานของ PISA 2015 เดนมาร์กจึงได้รับการยอมรับว่าเป็นประเทศที่มีการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มีคุณภาพสูงเท่าๆ กับมีความทั่วถึงและเท่าเทียม

ประเทศสาธารณรัฐเอสโตเนีย เอสโตเนียมีนโยบายการศึกษาแบบเรียนรวมที่ชัดเจน จัดทำยุทธศาสตร์การศึกษาเพื่อปวงชน ค.ศ. 2014-2020 โดยมีนโยบายที่ให้ความสำคัญต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยกำหนดให้มีการดำเนินการที่สำคัญ ได้แก่ (1) จัดบริการด้านต่างๆ คือ ด้านการศึกษา สังคม และสุขภาพให้สอดคล้องซึ่งกันและกัน โดยให้คำนึงถึงความต้องการพิเศษของนักเรียนแต่ละคน (2) จัดให้มีผู้เชี่ยวชาญและผู้แนะแนวการเรียนให้แก่

สถานศึกษาที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยไม่เลือกที่ตั้งและขนาด และ (3) จากแนวโน้มการลดจำนวนของนักเรียนในสถานศึกษาการศึกษาพิเศษ บุคลากรของสถานศึกษาดังกล่าวควรทำงานร่วมมือกับสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เปิดการเรียนรวม นอกจากนี้ ในยุทธศาสตร์การศึกษาเพื่อปวงชนได้กำหนดกิจกรรมการพัฒนาที่ส่งผลต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม 2 ประเด็น คือ ให้มีการปรับเปลี่ยนวิธีการเรียนการสอน และให้มีการพัฒนาสมรรถภาพและสร้างแรงจูงใจให้กับครูและผู้บริหารสถานศึกษา (European Commission, 2015)

ประเทศแคนาดา แคนาดาได้มีการนำนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนรวม จำแนกนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษออกเป็นประเภทตามกระบวนการของ Identification Placement and Review Committee (IPRC) เช่นกัน โดยจำแนกเป็น 13 ประเภท ซึ่ง 12 ประเภทแรก เป็นกลุ่มนักเรียนที่ด้อยความสามารถในด้านการเรียนรู้เนื่องมาจากความบกพร่องของกาย จิต หรือซ้ำซ้อน และประเภทหลัง เป็นกลุ่มนักเรียนปัญญาเลิศ อย่างไรก็ตาม คณะกรรมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของแคนาดาไม่ค่อยได้ใช้กระบวนการของ IPRC ระบุประเภทนักเรียนซึ่งต้องผ่านการทดสอบทางจิต ยกเว้นในบางกรณีสุดขั้วซึ่งไม่ค่อยเกิดขึ้น สถานศึกษาในแคนาดาใช้คณะกรรมการซึ่งมาจากสมาชิกภายในสถานศึกษา นักวิชาชีพที่ให้การคำปรึกษา และทีมสนับสนุนการสอน ร่วมกันศึกษาความต้องการที่มีลักษณะพิเศษของผู้เรียนที่รับเข้ามา พร้อมกับกำหนดเป้าหมายความก้าวหน้าทางวิชาการให้ Sailor & Burrello (2013) สัมภาษณ์กลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศ พบว่า การจำแนกประเภทอย่างเดียวยังไม่พอ การจัดการเรียนรวมต้องทำคู่ขนานไปกับระบบบริการที่ทำโดยผู้ชำนาญการเฉพาะด้าน โดยคำนึงถึงวัฒนธรรม บทบาท และความคาดหวังในผลลัพธ์ของนักเรียน ขณะที่ Houtveen & Van De Griff (2001) พบว่า การจัดชั้นเรียนแบบลดความสามารถของนักเรียนช่วยเปิดโอกาสให้นักเรียนเรียนรู้ร่วมกัน และเป็นกระแงเงาสะท้อนสังคม ชาติพันธุ์ และฐานะทางเศรษฐกิจสังคมเป็นการเตรียมนักเรียนทุกคนเข้าสู่ชีวิตจริงของสังคม ยืนยันด้วยงานของ Rix et al (2009) ที่พบว่าการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างนักเรียนเป็นกุญแจของความสำเร็จในการเรียนรู้ ยิ่งไปกว่านั้น

ประเทศสาธารณรัฐประชาชนจีน แม้รัฐบาลจีนมีนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมและจัดสถานศึกษาเรียนรวม แต่มิได้หมายความว่า จะตั้งสถานศึกษาเฉพาะด้านสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งหมด รัฐยังคงมีนโยบายรักษสถานศึกษาเหล่านี้ไว้ในฐานะเป็นศูนย์ทรัพยากรการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กที่มีความต้องการการศึกษาเฉพาะด้านอย่างจริงจัง และเป็นศูนย์สนับสนุนกลุ่มเด็กที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษากระแสหลัก ด้วยเห็น

ความสำคัญของสถานศึกษาทั้ง 2 ประเภท จึงมีคำขวัญว่า "สถานศึกษาการศึกษาพิเศษคือกระดูกสันหลัง การเรียนรู้ในชั้นเรียนปกติคือร่างกาย"

เขตบริหารพิเศษฮ่องกง เมื่อ ค.ศ. 2015 Sin (2015) ได้นำเสนอนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของฮ่องกงว่ามีเกณฑ์สำคัญ 3 ประการ ได้แก่ 1. วัฒนธรรมการเรียนรวมของโรงเรียน 2. นโยบายการเรียนรวมที่ชัดเจน และ 3. สถาปนาวิธีการจัดการการเรียนรวมโดยมีหลักปฏิบัติ 5 ข้อคือ 1. ระบุตั้งแต่เริ่มแรก 2. แทรกแซงตั้งแต่ต้น 3. ใช้กลวิธีทั่วทั้งโรงเรียน 4. เน้นความร่วมมือระหว่างบ้านกับโรงเรียน และ 5. มุ่งสร้างความร่วมมือร่วมใจข้ามสายงาน นอกจากนี้ ในการดำเนินงานมีหลักการของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ดังนี้ คือ 1. ยอมรับทุกคนโดยไม่กีดกันใคร 2. กระตุ้นให้นักเรียนทุกคนเข้าไปมีส่วนร่วมในชีวิตของสถานศึกษา 3. ตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคล และ 4. มีกระบวนการศึกษาอย่างต่อเนื่อง โดยหมายรวมถึงการศึกษาในชุมชนด้วย

เขตบริหารพิเศษมาเก๊า สำหรับมาเก๊านั้น เมื่อรับนโยบายมาจากรัฐบาลก็ได้พัฒนานโยบายเขตเมื่อ ค.ศ. 2001 เพื่อทำให้นิยามเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมชัดเจนขึ้นเมื่อเชื่อมโยงกับกระบวนการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลัก ภายใต้นโยบายนี้ สถานศึกษาทุกแห่งต้องจัดสิ่งแวดล้อมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนมาเรียนรวมกัน ทั้งนี้ สถานศึกษาจะต้องปรับหลักสูตรและกลยุทธ์การสอนเพื่อให้สามารถตอบสนองความต้องการของนักเรียนเป็นรายบุคคล โดยพิจารณาจากสื่อการสอน การบ้าน กวีธิ์และกลยุทธ์การสอน การสอนเสริม การปรับหลักสูตร และการประเมิน (Forlin, 2011) แม้จะมีกฎหมายที่สนับสนุนการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ในระยะแรก มาเก๊าเผชิญปัญหาอย่างมาก แรกเริ่มทีเดียวได้จัดสถานศึกษาของท้องถิ่นให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม แต่พบปัญหาเรื่องการขาดนโยบายที่ชัดเจนเพื่อลงสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา ขณะที่ Pang & Richey (2006) พบว่า ความท้าทายที่มาเก๊าต้องเผชิญในขณะนั้นประการหนึ่ง ได้แก่ ความยากที่จะนำครอบครัวเข้ามามีส่วนร่วม ทั้งนี้ เพราะในสังคมจีนพ่อแม่ส่วนใหญ่ลังเลที่จะพูดถึงลูกที่เป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และส่วนใหญ่ขาดความรู้ความเข้าใจในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ขณะเดียวกันรัฐบาลก็กระตุ้นให้มีการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งนับว่าเป็นนโยบายเชิงบวกสำหรับนักเรียนที่จะได้เข้าไปอยู่ในสถานการณ์การเรียนรู้กระแสหลักแต่ก็นับว่าเป็นภาระหนักสำหรับสถานศึกษาและครู

ประเด็นที่น่าสนใจของมาเก๊า ได้แก่ นโยบายในระยะต่อไปที่ให้ความสำคัญต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน มีความจำเป็นที่จะต้องริเริ่มแผนที่ทำให้เกิดความเสมอภาคในการเข้ารับการศึกษาและศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ สนับสนุนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้

ด้วยแรงจูงใจภายในของตนเองได้อย่างเต็มตามศักยภาพจนถึงขีดสูงสุด อย่างไรก็ตาม จุดเน้นของ มาเก้ายังคงให้ความสำคัญกับสมรรถนะในระดับสูงของผู้เรียนเพศชายมากกว่าผู้เรียนเพศหญิง

สำหรับภาพรวมของประเทศจีน พบว่า การจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมใน ภาพกว้างยังมีอุปสรรคมาก อุปสรรคประการหนึ่งคือ การเลือกปฏิบัติ แม้ว่ารัฐบาลถูกผูกมัดด้วย กฎหมายนานาชาติว่าด้วยการให้เด็กทุกคนสามารถเข้าถึงระบบการศึกษาทั่วไปได้ โดยไม่คำนึงถึง ปัจจัยด้านภูมิหลังและประสบการณ์สังคม แต่จากข้อมูลพบว่า ยังมีการเลือกปฏิบัติในกลุ่มคนที่ ด้อยความสามารถโดยถูกปฏิเสธมิให้เข้าเรียนในสถานศึกษา โดยมีเหตุผลว่าทั้งครูและสิ่งอำนวยความสะดวกไม่ได้เตรียมไว้เพื่อกลุ่มเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ประเทศไทย การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย แสดงให้เห็น ความพยายามของหน่วยงานราชการหลายฝ่ายที่จัดทำนโยบายและแผนเพื่อส่งเสริมความเสมอภาคและความเท่าเทียมด้านการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพให้แก่ประชาชนตามหลักการที่ตกลงไว้ในระดับนานาชาติ ดังจะเห็นได้จากการมีรัฐธรรมนูญ พระราชบัญญัติของกระทรวงที่เกี่ยวข้อง แผนพัฒนาต่างๆ รวมทั้งแผนการศึกษาแห่งชาติในระยะสั้นและระยะยาว แต่ในทางปฏิบัติยัง แสดงให้เห็นว่าความร่วมมือระหว่างหน่วยงานระดับต่างๆ ยังไม่เพียงพอ และยังไม่ประสานกัน อย่างต่อเนื่องเพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้พัฒนาเต็มศักยภาพในทุกช่วงวัยของชีวิต สำหรับการดำเนินงานในส่วนของการกระทรวงศึกษาธิการที่จะทำให้การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมมี คุณภาพ ทั้งถึง และเท่าเทียมนั้นจะต้องมีการพัฒนาด้านการบริหารจัดการและการจัดการเรียน การสอน ดังที่ Sharma et al (2012) ได้สำรวจและศึกษาเปรียบเทียบสภาพการดำเนินงานของ ประเทศในเอเชียและแปซิฟิก พบว่า ประเทศในภูมิภาคนี้มีสภาพการปฏิบัติและปัญหาใกล้เคียง กัน คือ มีนโยบายที่ไม่ส่งผลต่อการปฏิบัติ มีทรัพยากรจำกัด และยังมีความแตกต่างกันมาก ระหว่างสภาพการปฏิบัติของสถานศึกษาในเมืองกับชนบท ซึ่งสอดคล้องกับ กระทรวงศึกษาธิการ (2561) ระบุว่าจากสถานการณ์ปัจจุบันและสถานการณ์แนวโน้มตลอดจนผลการดำเนินงานในช่วง ที่ผ่านมาได้นำมาสู่การวิเคราะห์ โดยยึดหลักการมีส่วนร่วมขององค์กรต่าง ๆ ใน กระทรวงศึกษาธิการ และองค์กรเอกชนด้านคนพิการ โดยใช้เทคนิควิธีการวิเคราะห์ที่เปิดโอกาสให้ แสดงความคิดเห็นอย่างอิสระซึ่งสามารถสรุปได้ คือ ปัจจัยภายนอกด้านโอกาสระบุ มีหน่วยงาน ภาครัฐและองค์กรภาคเอกชนสนับสนุนการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ และมีกฎหมายที่เอื้อต่อ การจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ ในด้านอุปสรรคระบุว่า ขาดการเชื่อมโยงในการนำนโยบายและ แผนการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการสู่ปฏิบัติ ปัจจัยภายใน ด้านจุดแข็งการดำเนินงานระบุว่า กระทรวงศึกษาธิการมีนโยบายการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ ทุกระดับ ทุกระบบ ด้านจุดอ่อน

การดำเนินงานระบุว่า การขับเคลื่อนนโยบายการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการสู่การปฏิบัติขาดความต่อเนื่องและไม่ครอบคลุมทุกมิติ

จากปัจจัยแห่งความสำเร็จของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมที่เกี่ยวกับนโยบาย จะเห็นได้ว่าต่างประเทศ เช่น แคนาดา และเดนมาร์ก ให้ความสำคัญกับนักเรียนเข้าเรียนโดยไม่เลือกปฏิบัติ รักษาความทั่วถึงและเท่าเทียมให้กับนักเรียนทุกคน โดยปลอดการแบ่งแยก ขณะที่เอสโตเนียและจีน ยังคงการศึกษาพิเศษไว้ แต่ใช้ความรู้ความชำนาญการเป็นทรัพยากรในการพัฒนาการเรียนรวม ส่วนประเทศไทย มีการศึกษาพิเศษ การศึกษาแบบบูรณาการ และการเรียนรวม แต่เมื่อเปรียบเทียบอุปสรรคในการดำเนินการของทุกประเทศยังพบว่า นโยบายและวิธีปฏิบัติบางอย่างยังเป็น การเลือกปฏิบัติ มีความย้อนแย้งระหว่างเป้าหมายเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ นอกจากนี้ยังมี ปัญหาความไม่ยืดหยุ่นในด้านต่างๆ ทำให้เข้าถึงการเรียนรู้อาจไม่ได้เต็มที่เนื่องจากขาดการสนับสนุนทรัพยากร

งานวิจัยของเมนเต Mantey (2014) ระบุว่าการศึกษาเป็นเรื่องของนโยบายและไม่สามารถประสบความสำเร็จได้หากปราศจากการปฏิบัติตามนโยบาย การศึกษาแบบเรียนรวม ในประเทศกานาประสบปัญหาท้าทายหลายประการ รวมถึงการเข้าถึงการศึกษาของเด็กพิการ ด้วย เนื่องจากขาดนโยบายในการควบคุมการนำไปปฏิบัติและการปฏิบัติจริง ดังนั้นผลจากการศึกษาครั้งนี้จึงแสดงให้เห็นว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่และแม้แต่ครูบางคนก็มีความรู้เกี่ยวกับพระราชบัญญัติความพิการอย่างจำกัดหรือไม่มีเลย

งานวิจัยของ Limaye (2016) ระบุว่า การดำเนินนโยบายนั้น ทั้ง ๆ รัฐบาลกลาง เป็นผู้สนับสนุนกองทุน หลายรัฐในอินเดียขาดความสนใจในการดำเนินตามการนโยบาย ประเด็นกองทุน แม้ว่าจะมีการสนับสนุนทางการเงิน 100% จากรัฐบาลกลาง. ในหลายรัฐยังไม่ได้จัดทำ รายงานความคืบหน้าของการดำเนินโครงการ ด้านการขาดการเชื่อมโยงระหว่างแผนกต่าง ๆ รัฐบาลได้มอบหมายความรับผิดชอบด้านการศึกษาไปยังกระทรวงต่าง ๆ และแผนกต่าง ๆ ซึ่ง ก่อให้เกิดปัญหาของการขาดการประสานงานไม่สามารถพัฒนาให้สอดคล้องกันได้ ยกตัวอย่าง เช่น การศึกษาของเด็กพิการ การเข้าเรียนในโรงเรียนพิเศษเป็นความรับผิดชอบของกระทรวงการพัฒนาสังคมยุติธรรม ในขณะที่เด็กพิการในกระแสหลักอยู่ภายใต้ขอบเขตของกระทรวงของฝ่าย ทรัพยากรบุคคล. ด้านความรุนแรงของความพิการ สถานิติบัญญัติไม่สามารถแยกแยะความพิการ ของเด็กที่มีอาการอ่อน ปานกลาง และรุนแรงได้ ดังนั้นเด็กที่มีความพิการที่อาจรวมเข้ากับโรงเรียน กระแสหลักถูกปฏิเสธโอกาส ด้านหลักสูตร มีหลักสูตรพิเศษสำหรับเด็กพิการเพื่อเพิ่ม ความสามารถในการเข้าถึงการศึกษา เช่น ภาษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน การ

สื่อสารสำหรับเด็กโรคสมองพิการ เมื่อเด็กเหล่านี้เข้ามาโรงเรียนปกติพวกเขาอาจจะเรียนยาก หลักสูตรทั่วไป หลักสูตรทั่วไปจำเป็นต้องปรับให้เข้ากับรูปแบบต่าง ๆ ที่หลักสูตรพิเศษมี เพื่อให้เด็กพิการสามารถเข้าถึงการเรียนรู้ได้

จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สรุปได้ว่า นโยบายรัฐนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง แนวทางที่รัฐหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกำหนดขึ้นเพื่อให้สถานศึกษาใช้ในการดำเนินงานหรือปฏิบัติเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้บรรลุเป้าหมายตามต้องการ ให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม

4.6 การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง

4.6.1 ความหมายของการมีส่วนร่วม

มัทธนา ท่วมยิ้ม (2543) ให้ความหมายของคำว่า การมีส่วนร่วม (Participation) คือ โดยทั่วไปมีความหมายที่หลากหลาย สำหรับความหมายที่พูดถึงในเรื่อง การบริหารโรงเรียน มักจะหมายถึง การมีส่วนร่วมของสมาชิก ชุมชนหรือผู้ปกครองซึ่งถือเป็นมีส่วนได้ส่วนเสีย (Stakeholders) ในการเข้ามามีบทบาทในการดำเนินงานของโรงเรียน การมีส่วนร่วมอาจมีได้ทุกระดับ ตั้งแต่การมีส่วนร่วมในระดับชาติลงไปจนถึงระดับครอบครัว การมีส่วนร่วมในการดำเนินงานของรัฐหรือกิจกรรมของโรงเรียนที่ผู้ปกครองยินดีมาร่วม

จันทรา รุ่งฟ้า (2550) ได้ให้ความหมายการมีส่วนร่วมว่า การเข้าร่วมของบุคคลต่าง ๆ ในการตัดสินใจ การดำเนินการ ร่วมคิด ร่วมฟัง ร่วมแสดงความคิดเห็น ร่วมสำรวจปัญหา ร่วมลงทุนร่วมรับผลประโยชน์ ร่วมส่งเสริม สนับสนุน ช่วยเหลือ ป้องกันแก้ไขปัญหา และร่วมประเมินผลในกิจการใด ๆ ที่ส่งผลกระทบต่อบุคคลทั้งทางตรงและทางอ้อมเพื่อพัฒนาความสามารถของตนเองเพื่อประโยชน์ต่อการดำรงชีวิต ตามวัตถุประสงค์ที่กลุ่มบุคคลได้ร่วมกันกำหนดไว้

เมตต์ เมตต์การุณจิต (2553) ให้ความหมายของคำว่า การมีส่วนร่วม หมายถึง การเปิดโอกาสให้บุคคลหรือกลุ่มบุคคลเข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรม ไม่ว่าจะทางตรงหรือทางอ้อม ในลักษณะของการร่วมรับรู้ ร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมตัดสินใจ ร่วมติดตามผล

White (1986: 18) กล่าวว่า การมีส่วนร่วมประกอบด้วย 3 มิติ มิติที่หนึ่ง คือการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจว่าจะไรควรทำ และทำอย่างไร มิติที่สอง คือ การมีส่วนร่วมร่วมเสียสละในการพัฒนาการลงมือปฏิบัติการตามที่ได้ตัดสินใจ และมีมิติที่สาม คือ การมีส่วนร่วมในการแบ่งปันผลประโยชน์ที่เกิดจากการดำเนินการ

จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า การมีส่วนร่วม หมายถึง การร่วมมือและการมีส่วนร่วมระหว่างโรงเรียนและผู้ปกครองในทุก ๆ ด้าน โดยเริ่มตั้งแต่การมีส่วนร่วมในการวางแผน การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจการมีส่วนร่วมในการรับผลประโยชน์และการมีส่วนร่วมในการติดตามและประเมินผล

4.6.2 ความสำคัญของการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง

ปัจจุบันการมีส่วนร่วมมีความสำคัญและจำเป็นต่อการดำเนินงานต่าง ๆ ให้เกิดประสิทธิภาพอย่างยิ่ง เนื่องจากผลที่ได้รับเป็นผลที่เกิดขึ้นจากความร่วมมือร่วมใจ การประสานงาน และความรับผิดชอบร่วมกัน ดังที่นักวิชาการได้ระบุไว้ ดังนี้

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2562) ระบุว่าผลการศึกษาและถอดบทเรียนการจัดการศึกษาเรียนรวมสำหรับเด็กพิการและเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษของต่างประเทศที่ประสบความสำเร็จ โดยการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวมให้ประสบความสำเร็จของประเทศสหรัฐอเมริกา นั้นว่าปัจจัยหนึ่งที่มีผลต่อความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวม คือการสนับสนุนจากผู้ปกครองและชุมชน ทั้งจากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ นักเรียนปกติ และชุมชน เนื่องจากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษเป็นบุคคลหนึ่งที่มีส่วนในการตัดสินใจว่านักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษหรือลูกของตนนั้นควรเรียนอยู่ในห้องเรียนรวม หรือห้องเรียนพิเศษ ดังนั้นการให้ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรวมทำให้ทางโรงเรียนได้รับแรงสนับสนุนจากผู้ปกครองของนักเรียนในการส่งเสริมให้นักเรียนเรียนร่วมกับเพื่อนในห้องเรียนปกติ รวมถึงผู้ปกครองของนักเรียนปกติ และชุมชน เป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลทางบวกต่อการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวม เนื่องจากผู้ปกครองและชุมชนเป็นกลไกหนึ่งที่สามารถให้ความรู้แก่เด็กนักเรียนปกติให้เข้าใจและยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลได้เช่นเดียวกัน

ผลการวิจัยจาก Henderson และ Berla (1995) แสดงให้เห็นว่านักการศึกษาเชื่อว่าความคาดหวังที่สูงขึ้นของนักเรียนที่ผู้ปกครองร่วมมือกับครูในโครงการที่ออกแบบมา เพื่อให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ นักเรียนที่ผู้ปกครองไม่มีส่วนร่วมมักจะออกจากโรงเรียน นั่นคือการที่ผู้ปกครองมีส่วนร่วมที่มากขึ้น ความสำเร็จของนักเรียนก็จะสูงขึ้น การค้นพบนี้หมายถึงการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการศึกษาของบุตรหลานทำให้เด็กแสดงทัศนคติและพฤติกรรมเชิงบวกมากขึ้น พัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความก้าวหน้าในโรงเรียน และความคาดหวังของผู้ปกครองมีผลมากที่สุดต่อความสำเร็จของพวกเขา สอดคล้องกับการค้นพบของ Shumow และ Miller (2001) พบว่าการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองที่โรงเรียนมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับคะแนน

เฉลี่ยระดับการศึกษา เพราะผู้ปกครองที่มีบทบาทในการเรียนของบุตรหลานจะตรวจสอบให้แน่ใจว่าการบ้านและงานอื่น ๆ ของโรงเรียนได้ทำสำเร็จแล้ว

ฮันท์ และ โกดส์ Hunt and Goetz (2004) ระบุว่า การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการด้านการศึกษาพิเศษเป็นปัจจัยสำคัญในการเรียนแบบเรียนรวม การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการศึกษาของบุตรอาจเป็นตามฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมของผู้ปกครอง เช่น การเงิน การศึกษา และสถานะการสมรส ตัวอย่างเช่น Conger, Elder, Lorenz, & Simons, (1994); McLoyd (1990) กล่าวว่า การที่ผู้ปกครองไม่สามารถมีส่วนร่วมในการศึกษาของบุตรหลานอาจเป็นผลมาจากทรัพยากรทางเศรษฐกิจที่จำกัด

เมนเต Mantey (2014) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการเข้าถึงการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความพิการ: กรณีของสองพื้นที่ที่เลือกในกานา ผลการสัมภาษณ์เชิงคุณภาพ พิสูจน์ว่าผู้ปกครองบางคนมีส่วนร่วมในขณะที่ผู้ปกครองคนอื่นไม่ได้ทำเพราะลักษณะงานของพวกเขา ผู้ปกครองส่วนใหญ่ที่มีลูกเรียนในโรงเรียนของรัฐที่ทำการวิจัยส่วนใหญ่เป็นแรงงานนอกระบบซึ่งจะไม่เสียสละวันทำงานเพื่อจะดูแลปัญหาด้านการศึกษาของเด็กที่มีความทุพพลภาพพวกเขาจะชอบไปทำงานเพื่อนำรายได้กลับบ้านเพื่อจัดหาอาหารในแต่ละวัน นอกจากนี้ ผู้ปกครองบางคนไม่แสดงความสนใจเลย เพราะรู้สึกว่าเด็กกลุ่มนี้จะไม่นำวุฒิการศึกษากลับบ้าน จึงนำพวกเขาไปโรงเรียนและก็ออกจากโรงเรียน ในอีกด้านหนึ่ง トラบาปของการมีลูกที่พิการในครอบครัวถูกมองว่าเป็นคำสาป และเด็กที่มีความพิการถูกมองว่าไม่คู่ควรกับชีวิต อย่างไรก็ตาม บางครอบครัวละทิ้งเด็กไปให้ไปอยู่ในความดูแลของโรงเรียน นอกจากนี้ การสัมภาษณ์ครูพบว่า มีเพียงผู้ปกครองกลุ่มเล็กๆ เท่านั้นที่ใช้ประโยชน์จากโอกาสที่เสนอให้เข้ามามีส่วนร่วมในการศึกษาของบุตร ตัวอย่างเช่น กิจกรรมการศึกษา เช่น กิจกรรมวัฒนธรรมของโรงเรียนและวันเปิดเรียนที่ผู้ปกครองได้รับเชิญให้ประเมินความก้าวหน้าทางวิชาการของบุตรหลานของตน ผู้ปกครองจำนวนมากมองว่าไม่สำคัญ อีกทั้งผู้ปกครองบางคนคิดว่ากิจกรรมดังกล่าวจะไม่ใช่ประโยชน์ต่อเด็ก ผู้ปกครองเลือกกิจกรรมของโรงเรียนที่พวกเขาเห็นว่ามีความสำคัญ เช่น การเข้าร่วมประชุมสมาคมผู้ปกครองและครู ในประเทศกานา ผู้ปกครองส่วนใหญ่เลือกที่จะเข้าร่วมการประชุม เนื่องจากเป็นการประชุมภาคบังคับสำหรับผู้ปกครองทุกคน และมักจะจัดขึ้นในวันหยุดสุดสัปดาห์เพื่อให้ผู้ปกครองทุกคนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจของโรงเรียน Turnbull และ Turnbull (2001) เห็นด้วยกับมุมมองนี้ของผู้ปกครองบางคนที่จะเลือก เนื่องจากพวกเขาตั้งข้อสังเกตว่าผู้ปกครองบางคนรู้สึกสบายใจกับการมีส่วนร่วมมากกว่าอย่างอื่น ในอีกด้าน ค้นพบทางเลือกของผู้ปกครองสอดคล้องกับงานเขียนของ Hoover, Demsey & Sandler (1995) ในการทบทวนวรรณกรรม พวกเขา

เขากล่าวว่าผู้ปกครองมักจะได้รับอิทธิพลให้เลือกการมีส่วนร่วมผ่านการรับรู้ถึงทักษะและความรู้เฉพาะในตนเอง และพวกเขาจะเลือกที่จะไม่มีส่วนร่วมในสิ่งที่พวกเขาไม่รู้สึกรู้ว่าสำคัญ

การศึกษาส่วนใหญ่ข้างต้นระบุว่า การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีความสำคัญมากในการศึกษาของเด็ก ทั้งในเด็กปกติและเด็กพิการจะทำงานในโรงเรียนได้ดีขึ้นหากผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการศึกษา หมายความว่า ความล้มเหลวของการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองทำให้เด็กส่วนใหญ่เหล่านี้เลิกเรียนและขาดเรียน ขาดทักษะและความรู้พื้นฐานในการมีส่วนร่วมในสังคม นอกจากนี้ยังพบว่าผู้ปกครองบางคนมีส่วนร่วมอันเป็นผลมาจากภูมิหลังทางเศรษฐกิจและสังคม ซึ่งกำหนดระดับของการมีส่วนร่วม

จากความหมายและงานวิจัยข้างต้น สรุปได้ว่า การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองหมายถึง การร่วมมือและการมีส่วนร่วมระหว่างโรงเรียนและผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในทุก ๆ ด้าน โดยเริ่มตั้งแต่การมีส่วนร่วมในการวางแผน การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจการมีส่วนร่วมในการรับผลประโยชน์และการมีส่วนร่วมในการติดตามและประเมินผล โดยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีความสำคัญมากในการศึกษาของเด็กทั้งในเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เด็กจะทำงานในโรงเรียนได้ดีขึ้นหากผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการศึกษา ซึ่งความล้มเหลวของการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองทำให้เด็กส่วนใหญ่เหล่านี้เลิกเรียนและขาดเรียน ขาดทักษะและความรู้พื้นฐานในการมีส่วนร่วมในสังคม ซึ่งระดับของการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองบางคนอาจเป็นผลมาจากภูมิหลังทางเศรษฐกิจและสังคมซึ่งกำหนด

4.7 ทักษะคติของครู

4.7.1 ความหมายของทัศนคติ

วิภาส ทองสุทธิ (2552, น. 157-158) กล่าวว่า ทัศนคติ (Attitudes) หมายถึง ถ้อยคำที่เกี่ยวกับการประเมินหรือการตัดสินเกี่ยวกับความชอบหรือไม่ชอบในวัตถุ บุคคล หรือเหตุการณ์ ซึ่งจะสะท้อนให้เห็นถึงความรู้สึกของคนคนหนึ่งเกี่ยวกับบางสิ่งบางอย่าง เช่น เมื่อผู้เรียบเรียงพูดว่า "ผมชอบงานของผมที่ทำอยู่" เป็นการแสดงถึงทัศนคติที่มีต่องาน ทั้งนี้ทัศนคติไม่ใช่สิ่งเดียวกันกับค่านิยม (Values) เพราะค่านิยมเป็นสิ่งที่เราเห็นคุณค่า แต่ทัศนคติเป็นความรู้สึกทางด้านอารมณ์ว่าพอใจหรือไม่พอใจ ชอบหรือไม่ชอบ แต่ทั้งสองอย่างก็มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันอย่างแยกไม่ออก

ทัศนคติเป็นความรู้สึกทั้งในทางบวกและในทางลบ เป็นภาวะทางจิตใจของการเตรียมพร้อมที่จะเรียนรู้และถูกปรับตัวให้เข้ากับองค์การ โดยประสบการณ์ที่ใช้อิทธิพลที่มีลักษณะเฉพาะต่อการตอบสนองของบุคคลไปสู่บุคคล สิ่งของและสถานการณ์ของแต่ละบุคคล

ทัศนคติมีลักษณะที่เป็นนามธรรมและเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดการ แสดงออกทางด้านปฏิบัติแต่ไม่ใช่ แรงจูงใจและแรงขับ หากเป็นสภาพแห่งความพร้อมที่จะได้ตอบและแสดงให้ทราบถึงแนวทางการ ตอบสนองของบุคคล ทัศนคติจึงนับได้ว่าเป็นปัจจัยหนึ่งซึ่งมีอิทธิพลต่อการกระตุ้นให้เกิด พฤติกรรมและมีผลต่อแบบของพฤติกรรมที่แสดงออกมา

จะเห็นได้ว่า การที่บุคคลมีทัศนคติต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใดต่างกัน ก็เนื่องมาจากบุคคลมี ความเข้าใจ มีความรู้สึก หรือมีแนวความคิดแตกต่างกันนั่นเอง ดังนั้น ส่วนประกอบทางด้าน ความคิดหรือความรู้ความเข้าใจ จึงนับได้ว่าเป็นส่วนประกอบขั้นพื้นฐานของทัศนคติ และ ส่วนประกอบนี้จะเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับความรู้สึกของบุคคล อาจออกมาในรูปแบบแตกต่างกันทั้ง ในทางบวกและทางลบ ซึ่งขึ้นอยู่กับประสบการณ์และการเรียนรู้

Avramidis et al. (2000) เปิดเผยว่าทัศนคติของครูอาจได้รับอิทธิพลจากความ กังวลที่พวกเขาประสบเกี่ยวกับผลกระทบของกระบวนการดังกล่าวจะมีต่อเวลาและทักษะของพวกเขา เป็นที่เชื่อกันว่าครูการศึกษาปกติจำนวนมากที่รู้สึกไม่พร้อมและกลัวที่จะทำงานกับผู้เรียนที่มี ความพิการในชั้นเรียนปกติแสดงความไม่พอใจ ความโกรธ และทัศนคติเชิงลบต่อการศึกษารูปแบบเรียนรวมเพราะพวกเขาเชื่อว่าอาจนำไปสู่มาตรฐานการศึกษาที่ลดลง

Leyser & Tappendorf, (2001); Nieto (1997); Sharma & Desai (2002); Wilczenski (1992) ความเชื่อเกี่ยวกับความพิการ การรับรู้และทัศนคติของครูสามารถมีอิทธิพล ต่อการปฏิบัติของการศึกษาแบบเรียนรวม และคุณภาพของสื่อการเรียนการสอนที่นักเรียนได้รับ

ทัศนคติของครูยังได้รับอิทธิพลจากระดับความพิการของนักเรียนที่ถูกขอให้จัดให้อยู่ในห้องเรียน ผลลัพธ์เหล่านี้ชี้ให้เห็นว่าการสนับสนุนของครูในการเรียนรวมแตกต่างกันไปตาม ความรุนแรงของความพิการ ในการศึกษาวิจัยในสหรัฐอเมริกาตาม (Rainforth, 2000; Scruggs & Mastropieri, 1996) นี้ อาจหมายความว่าครูเต็มใจยอมรับเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง ร่างกายเล็กน้อยเท่านั้น ครูไม่เต็มใจที่จะรวมนักเรียนที่มีความพิการทางร่างกายที่รุนแรงหรือ นักเรียนที่มีความท้าทายทางสติปัญญา

ในบริบทของกานา ตามรายงานของอโวกะ Avoke (1977) ระบุว่าทัศนคติต่อเด็ก พิการถูกกำหนดโดยอคติทางวัฒนธรรม และแบบแผนดั้งเดิมของชุมชนต่างๆ ด้วยทัศนคติเช่นนี้ ความจำเป็นในการให้การศึกษาแก่เด็กเหล่านี้จึงไม่มีความสำคัญในสังคม และสะท้อนถึงการรับรู้ของครูในชั้นเรียนเกี่ยวกับการยอมรับเด็กที่มีความพิการในชั้นเรียน ในประเทศกานาการศึกษาที่ ดำเนินการโดยโอบะวิก Obeng (2005) ได้ศึกษามุมมองของครูในการให้ความรู้แก่เด็กพิการ ผล การศึกษาพบว่าครูมีทัศนคติเชิงลบในการรวมเด็กที่มีความทุพพลภาพไว้ด้วย และถึงแม้พวกเขา

จะแสดงความรักและความรักต่อเด็กที่พวกเขาสอน พวกเขาก็ไม่เต็มใจที่จะรวมพวกเขาไว้ในห้องเรียนกระแสหลัก นอกจากนี้ อัคคาห์ Ackah (2010) ได้ทำการศึกษาเพื่อค้นหาลักษณะภูมิหลังและทัศนคติของครูที่มีต่อการศึกษาแบบเรียนรวม ผลจากการศึกษานี้แสดงให้เห็นว่าครูในห้องเรียนกระแสหลักโดยทั่วไปไม่สนับสนุนการศึกษาแบบเรียนรวม เนื่องจากครูขาดอุปกรณ์ที่จำเป็นและการฝึกอบรมเพื่อจัดการกับปัญหาความพิการที่พวกเขาพบในห้องเรียน

อัคเบนเยกา Agbenyega (2007) ยังศึกษาการรับรู้ของครูต่อการศึกษาแบบเรียนรวม คำตอบจากครูระบุว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางประสาทสัมผัสควรได้รับการศึกษาในโรงเรียนพิเศษเนื่องจากการวางพวกเขาไว้ในกระแสหลักเพิ่มภาระงาน (ของครู) ซึ่งทำให้พวกเขาไม่สามารถรอกคะแนระหว่างภาคเรียนได้ ที่สำคัญอาจส่งผลกระทบต่อผลการเรียนในห้องเรียน จากทัศนคติเหล่านี้ Avoke (1998) ได้อ้างถึงพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งสหประชาชาติสำหรับเด็กพิการ ซึ่งกำหนดว่าควรมีการศึกษาฟรีที่เหมาะสมสำหรับเด็ก รวมทั้งเยาวชนและเด็กที่มีความพิการด้วย

Haidkind และ Oras (2016) ปัจจัยที่มีผลกระทบต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมที่สำคัญประการหนึ่ง คือทัศนคติ ซึ่งในการดำเนินงานของเอสโตเนียพบว่า ครูในระดับปฐมวัยมีทัศนคติที่เป็นกลางต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมและสามารถจัดการกับปัญหาในชั้นเรียนได้ดี แต่ครูในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้นจะเป็นไปในเชิงลบ รวมทั้งการที่ครูไม่มั่นใจว่าตนเองจะสามารถสอนได้ดีจึงต้องการความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ เช่น นักจิตวิทยา ผู้เชี่ยวชาญวิธีสอน และผู้เชี่ยวชาญด้านการพูด ครูส่วนหนึ่งมีปัญหาการจัดการห้องเรียนที่ต้องกระจายความสนใจไปให้นักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่เข้ามาเรียนรวม ครูต้องการความรู้เกี่ยวกับวิธีสอนในห้องเรียนรวม

จากงานเขียนที่ทบทวนข้างต้น สรุปได้ว่า การรับรู้และทัศนคติของครูมีบทบาทสำคัญในการบรรลุผลสำเร็จอย่างครอบคลุม ดังนั้นทัศนคติของครูจึงได้รับการชี้ให้เห็นถึงความสำคัญในอิทธิพลและการรับประกันการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครูที่รู้สึกไม่พร้อม หวาดกลัว และไม่มีความรู้เกี่ยวกับความพิการ แสดงความผิดหวัง ความโกรธ และการรับรู้เชิงลบต่อการศึกษาแบบเรียนรวม เพราะครูเชื่อว่าสิ่งนี้อาจนำไปสู่มาตรฐานทางวิชาการที่ต่ำลง งานวิจัยที่ศึกษาโดยนักเขียนเช่น Avramidis, Bayliss, และ Burden (2000) ระบุว่าครูผู้ที่มีความรู้เกี่ยวกับการให้การศึกษแก่ผู้พิการจะได้รับความรู้ทางวิชาชีพอย่างกว้างขวางหลังจากที่พวกเขาได้ทำงานร่วมกับเด็กพิการในห้องเรียน สิ่งนี้สามารถให้แรงจูงใจในการยอมรับการดำเนินการของการศึกษาแบบเรียนรวม ประการที่สอง การศึกษาที่ดำเนินการโดย

นักเขียนหลายคนแนะนำว่าทัศนคติต่อการศึกษาระบบเรียนรวมแตกต่างกัน บางคนมีทัศนคติเชิงบวก ในขณะที่บางคนมีทัศนคติเชิงบวกน้อยลงซึ่งอาจเป็นผลมาจากการฝึกอบรมที่จำกัด ประสบการณ์การสอนของเด็กพิการ ฯลฯ สุดท้ายนี้สรุปได้ว่าครูอาจต้องการรับเด็กที่มีความพิการน้อยกว่าในชั้นเรียนเมื่อเทียบกับเด็กที่มีอาการรุนแรงมากผู้ที่ยากที่จะบริหารจัดการ

การศึกษาความรู้สึกและเจตคติของครู เมื่อ ค.ศ. 2003 ของเพียร์สันและคณะ PEARSON, Lo, CHUI, และ WONG (2003) ได้สำรวจการตอบสนองของครูที่มีต่อการจัดการเรียนรวม ผลการศึกษาพบว่า สามารถจัดระดับการตอบสนองของครูที่มีต่อการจัดการเรียนรวม ครูรับรู้ว่านักเรียนที่ด้อยความสามารถในการเรียนรู้และ/หรือมีปัญหาพฤติกรรมทำลายความสามารถของครูมากกว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางกาย และครูที่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอยู่ในชั้นเรียนรู้สึกว่าการเรียนการสอนของตนเองมีภาระงานมากกว่า และต้องดีนรนมากกว่าในการดูแลมาตรฐานวิชาการของนักเรียนในชั้นเรียน สำหรับสถานศึกษาที่มีงบประมาณพิเศษ ครูจะได้รับการอบรมเรื่องการจัดการเรียนรู้อุปกรณ์สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จัดบริการแนะแนว และการสนับสนุนพิเศษให้กับนักเรียน ครูกลุ่มนี้มีเจตคติเชิงบวกและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากกว่าครูกลุ่มที่ไม่ได้รับการบริการพิเศษเหล่านี้ นอกจากนี้ ยังมีกลุ่มครูที่แสดงความเห็นเชิงบวกต่อการเรียนรวม กล่าวคือ กลุ่มแรกเห็นว่า "เกิดความตระหนักถึงโอกาสที่เท่าเทียมกัน" และกลุ่มที่สองเห็นว่า "เป็นโอกาสอันดีที่นักเรียนได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กัน" อย่างไรก็ตาม แม้ครูส่วนใหญ่จะยอมรับการเรียนรวม แต่มีรูปแบบทางสถิติที่บ่งชี้ว่าเจตคติของครูไม่คงที่หรือยังไม่ตั้งอยู่บนฐานของปรัชญาการศึกษาแบบเรียนรวม

สำหรับความเชื่อและทัศนคติเชิงบวกต่อการจัดการเรียนรวมของครูในประเทศแคนาดาในแง่มุมแรก มาจากพื้นฐานทางคุณธรรม ซึ่งในแคนาดาสิทธิของการไม่ถูกเลือกปฏิบัติและเสรีภาพได้ถูกปลูกฝังและถักทอเป็นความเชื่อของสังคมแคนาดา ด้วยเหตุนี้ ครูส่วนใหญ่ของแคนาดาจึงเชื่อและมีเจตคติในทางบวกกับการเรียนรวม (Bergh & Schneider, 2012) ในแง่มุมที่สอง เป็นความเชื่อและเจตคติที่มาจากกฎหมายและนโยบาย ซึ่งยืนยันด้วยงานของฟอรลินและคณะ Forlin, Loreman, Sharma, และ Earle (2009) ที่พบว่า ความเชื่อและความรู้เกี่ยวกับกฎหมายและความสำคัญของนโยบายการเรียนรวมซึ่งครูได้รับการพัฒนาในช่วงก่อนประจำการ และในระหว่างเป็นครูประจำการ ส่งผลต่อเจตคติที่ดีต่อการเรียนรวมของครู ช่วยให้ครูสอนได้ดีขึ้น และสัมพันธ์เชิงบวกกับอัตราความสำเร็จของนักเรียนและการจัดการเรียนรู้อุปกรณ์ในกรณีนี้การฝึกอบรมครูก่อนปฏิบัติงานมีส่วนช่วยได้มาก

การศึกษาของ Center and Ward's (1987) กับครูประจำระบุว่าทัศนคติของพวกเขาต่อการบูรณาการ แสดงให้เห็นว่าขาดความมั่นใจทั้งในทักษะการสอนของตนเองและในคุณภาพของบุคลากรสนับสนุนที่มีให้ พวกเขาคิดเชิงบวกเกี่ยวกับการบูรณาการเฉพาะเด็กที่มีลักษณะพิการไม่น่าจะต้องการทักษะการสอนหรือการจัดการเพิ่มเติมจากครู การศึกษาที่กล่าวถึงข้างต้นชี้ให้เห็นว่าครูซึ่งเป็นตัวแทนหลักในการดำเนินการตามนโยบาย มักไม่เตรียมพร้อมที่จะตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีความพิการอย่างมีนัยสำคัญ และไม่เต็มใจมากกว่าผู้บริหารและผู้กำหนดนโยบาย

งานวิจัยของแมนเต้ Mantey (2014) ระบุว่าทัศนคติของครูโดยทั่วไปอยู่ในระดับปานกลางทั้งจากการวิเคราะห์เชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ แม้ว่าจะมีครูที่มีทัศนคติที่ไม่ชอบและอาจจะไม่ชอบรับเด็กพิการเข้าเรียนในชั้นเรียนปกติในระดับหนึ่ง แต่ทัศนคติของบุคลากรที่เป็นครูมีความสำคัญอย่างมากต่อการศึกษารวมของเด็กพิการและแนวคิดการศึกษาแบบเรียนรวม. สำหรับครูต้องอาจทำงานหนักขึ้นเพื่อให้โรงเรียนมีเส้นที่ดึงดูดเด็กที่มีความพิการ ในความเป็นจริงแล้ว ถ้าครูในโรงเรียนปกติมีการเตรียมความพร้อมที่ดีในการจัดการศึกษา ครูและการสอนเด็กที่มีความพิการจะมีประสิทธิภาพมากขึ้น นอกจากนี้ทัศนคติของครูต่อการศึกษารวมอาจเป็นไปได้ในเชิงบวกหรือดีกว่าหากมีการให้การสนับสนุนที่จำเป็นเพื่อปฏิบัติการศึกษาแบบเรียนรวมอย่างแท้จริง

จากความหมายและงานวิจัยข้างต้น สรุปได้ว่า ทัศนคติของครู หมายถึง ความรู้สึก ท่าที ความคิดเห็น และพฤติกรรมของครูที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งอาจจะได้รับอิทธิพลจากประสบการณ์ ความเข้าใจ ความรู้สึก หรือมีแนวความคิดเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่แตกต่างกันของแต่ละบุคคล และอาจจะแสดงออกมาในรูปแบบแตกต่างกันทั้งในทางบวกและทางลบ เช่น ครูที่รู้สึกไม่พร้อม หวาดกลัว และไม่มีความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความพิการ แสดงด้วยความรู้สึกความผิดหวัง ความโกรธ และการรับรู้เชิงลบต่อการศึกษานักเรียนที่มีความพิการเข้ามาเรียนในห้องเรียนปกติ เพราะครูเชื่อว่าสิ่งนี้อาจนำไปสู่มาตรฐานทางวิชาการที่ต่ำลง

4.8 สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน

4.8.1 ความหมายของสภาพแวดล้อมทางกายภาพ

กรมสามัญศึกษา (2532, น. 9) ได้ระบุความหมายของสิ่งแวดล้อมทางกายภาพ ได้แก่ สภาพแวดล้อมที่เป็นวัตถุทั้งหลาย เช่น บริเวณโรงเรียน อาคารเรียน อาคารประกอบ ห้องเรียน ห้องน้ำ ห้องส้วม ห้องประกอบ ครุภัณฑ์และวัสดุอุปกรณ์ต่างๆ สิ่งนี้ชี้วัดถึงลักษณะสิ่งแวดล้อมทางกายภาพที่ดีได้แก่ ความชุ่มชื้น การถูกสุขลักษณะ ความร่มรื่น ความสวยงาม

ความสะอาด ความเป็นระเบียบ ความสะอาด ฯลฯ การที่จะจัดสภาพของปัญหาหรือความต้องการจำเป็นแตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับแนวความคิดและดุลยพินิจของบุคลากรภายในโรงเรียนนั้นๆ ที่จะสร้างสรรค์ให้เกิดขึ้น แต่ก็ควรอยู่ภายใต้หลักการของ “การร่วมคิดร่วมทำ” ซึ่งเป็นการเสริมสร้างความรู้สึที่ดี ความรู้สึกของการมีส่วนร่วม ความรู้สึกของความเป็นเจ้าของ โดยเฉพาะนักเรียน ซึ่งเป็นหัวใจของการจัดการศึกษาผู้บริหารและครู อาจารย์ควรยอมรับว่า นักเรียนทุกคนมีความสามารถและเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนที่มีความรักความผูกพัน และปรารถนาดีต่อโรงเรียน ภายใต้การแนะนำของผู้บริหารและครู-อาจารย์

ประวีณา โภควณิช (2559, น. 25) ได้ให้ความหมาย การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ หมายถึง บรรยากาศและสิ่งแวดล้อมที่เป็นรูปธรรม ได้แก่ บริเวณสถานศึกษา อาคารเรียนห้องปฏิบัติการต่างๆ ที่สามารถมองเห็นและจับต้องได้ในสถานศึกษา แบ่งออกเป็น 3 ด้าน ดังนี้

- 1) สภาพแวดล้อมด้านภูมิทัศน์ หมายถึง สภาพแวดล้อมที่มองเห็นเป็นรูปธรรม บรรยากาศและความประทับใจที่ดีต่อผู้พบเห็น ได้แก่ บริเวณสถานศึกษา บริเวณที่ตั้ง อาคารเรียนบริเวณที่พักผ่อน สวนหย่อม สนามกีฬา สนามเด็กเล่น
- 2) สภาพแวดล้อมด้านอาคารสถานที่ หมายถึง สภาพแวดล้อมที่มองเห็นเป็นรูปธรรม ได้แก่ สิ่งปลูกสร้าง อาคารเรียน ห้องปฏิบัติการต่างๆ
- 3) สภาพแวดล้อมด้านความปลอดภัย หมายถึง มาตรการในการดูแลเอาใจใส่เกี่ยวกับความปลอดภัย การให้ความรู้การรักษาความปลอดภัย การจัดทำมาตรการรักษาความปลอดภัย การจัดทำมาตรการป้องกันอันตราย

อินทิรา บริบูรณ์ (2556, น. 26) ได้ให้ความหมายของ สภาพแวดล้อมด้านกายภาพ หมายถึง สภาพที่เกี่ยวข้องกับอาคารสถานที่ภายในโรงเรียน เช่น อาคารเรียน ห้องเรียน โสตอุปกรณ์ต่างๆ ห้องสมุด โรงอาหาร สถานที่พักผ่อนหย่อนใจ ห้องปฏิบัติการต่างๆ สถานที่อำนวยความสะดวกต่างๆ ภายในโรงเรียน ตลอดจนการจราจรภายในโรงเรียน

จากแนวคิดของนักวิชาการหลายท่าน สรุปได้ว่า สภาพแวดล้อมทางกายภาพ หมายถึง สภาพแวดล้อมที่รอบตัวมนุษย์ ทั้งที่สร้างขึ้นเอง และเกิดขึ้นตามธรรมชาติ สามารถสัมผัสด้วยการมองเห็น สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายนอกอาคารได้แก่ สถานที่ตั้ง ตัวอาคาร ทางเข้าทางเดิน ทางข้าม ต้นไม้ และภายในอาคาร ได้แก่ พื้น ประตู บันได ทางลาด ทางเดิน ภายในอาคารซึ่งควรจัดให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพื่อให้สภาพแวดล้อมมีขีดจำกัดน้อยที่สุด

4.8.2 แนวทางการบริหารการเรียนร่วมตามโครงสร้างซีท ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ

เบญญา ชลธาร์นนท์ (2546, น. 7-33) ได้อธิบายว่าโรงเรียนต้องมีการบริหารจัดการองค์ประกอบหลัก 4 ประการในการบริหารการเรียนร่วมตามโครงสร้างซีท เพื่อให้การจัดการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนพิการหรือนักเรียนที่มีความบกพร่องในโรงเรียนที่จัดการเรียนร่วมมีคุณภาพและประสิทธิภาพ โดยโรงเรียนที่จัดการเรียนร่วมระหว่างเด็กปกติกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่ว่าจะจัดการเรียนร่วมในรูปแบบใดก็ตามต้องมีการเตรียมความพร้อมในการบริหารจัดการในด้านต่างๆ โดยในด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ควรจัดให้นักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเรียนในสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด โรงเรียนควรที่จะพยายามให้เด็กได้เรียนร่วมในชั้นเรียนทั่วไปมากที่สุด หากไม่สามารถจัดให้เด็กเรียนร่วมได้เต็มเวลาก็อาจจัดเป็นบางเวลา ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความต้องการจำเป็นพิเศษของนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเป็นเฉพาะบุคคล โดยควรจัดให้นักเรียนทุกคนเข้าเรียนในชั้นเรียนทั่วไป แยกนักเรียนออกจากเพื่อนทั่วไปให้น้อยที่สุด และโรงเรียนควรปรับสภาพแวดล้อมโดยใช้หลักวิชาการ คือพิจารณาถึงสภาพความบกพร่องของนักเรียนแต่ละประเภท ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่มีการเห็นเลือนรางควรมีโต๊ะที่โต๊ะเรียนและจัดให้นักเรียนมานั่งแถวหน้าสุด รวมทั้งไม่ให้แสงสะท้อนจากหน้าต่างเข้ามารบกวนขณะที่นักเรียนดูกระดานดำ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินควรจัดที่นั่งประมาณแถวที่ 2 หรือ 3 โดยนั่งมุมใดมุมหนึ่งของห้อง เพื่อให้นักเรียนสามารถมองครูและเพื่อนในห้องได้ทั่วถึง นักเรียนที่มีความบกพร่องทางร่างกายที่นั่งรถเข็น เมื่อจำเป็นต้องเรียนวิชาเกษตรและนักเรียนต้องปลูกผักสวนครัว ครูควรยกระดับแปลงผักให้สูงขึ้นจากพื้น และอยู่ในระดับเดียวกับที่นั่งเก้าอี้รถเข็น เพื่อให้นักเรียนสามารถปลูกผักได้สะดวก อีกทั้งควรที่จะต้องคำนึงถึงพาหนะที่ใช้ในการรับส่งนักเรียนจากบ้านและจากโรงเรียนไปบ้าน ไปทัศนศึกษา และกิจกรรมอื่น ๆ ที่นักเรียนจะต้องเคลื่อนย้าย นอกจากนี้จะต้องมีการบริหารจัดการตารางเวลาเรียนและห้องเรียน เช่น ห้องเรียนสำหรับการเรียนร่วมควรอยู่ชั้นล่างของอาคาร พื้นห้องเรียนควรราบเรียบและมีการปรับระดับเพื่อความสะดวกในการใช้รถเข็น ห้องน้ำ โต๊ะ เก้าอี้ และคำนึงถึงการถ่ายเทของอากาศ แสงจากธรรมชาติ แสงไฟ เป็นต้น

สุรศักดิ์ เรือนงาม (2555) จากการศึกษาและเปรียบเทียบระดับการปฏิบัติงานการบริหารการเรียนร่วมของโรงเรียนแกนนำสังกัดกรุงเทพมหานคร ผลการวิจัยระบุว่าด้านการจัดสภาพแวดล้อม โดยรวมอยู่ในระดับมาก และรายชื่ออยู่ในระดับมากที่สุด 2 ข้อ อยู่ในระดับมาก 10 ข้อ โดย 3 ลำดับแรก ได้แก่ โรงเรียนมีการจัดห้องเรียนให้มีความเหมาะสมต่อการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โรงเรียนมีการปรับปรุงภายนอกตัวอาคาร ทางเดิน

หรือสร้างสัญลักษณ์ให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และ โรงเรียนมีการสนับสนุนติดตาม และประเมินผลการจัดสภาพแวดล้อมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและนำไปปรับปรุงและพัฒนาการจัดสภาพแวดล้อมในคราวต่อไป ตามลำดับ

องค์การยูนิเซฟ UNICEF (2014) ระบุในรายงานการวิเคราะห์สภาพเด็กพิการในบังคลาเทศ ว่าโรงเรียนหลายแห่งไม่สามารถเข้าถึงเด็กที่มีความพิการได้ โดยเฉพาะความพิการทางร่างกายมีการกีดกันไม่ให้เข้าร่วมหรือทำให้พวกเขาลาออกจากการศึกษา ในขณะที่โรงเรียนประถมศึกษาส่วนใหญ่อยู่ชั้นล่าง โรงเรียนมัธยมศึกษามักมีชั้นหลายชั้น และการขาดห้องส้วมยังทำให้เด็กหลายคนต้องลาออก โดยเฉพาะเด็กผู้หญิง

ในการวิจัยของลิมาเย Limaye (2016) พบว่าผู้ปกครองหลายคนไม่ได้รับคำแนะนำเกี่ยวกับการเลือกโรงเรียน ไม่ได้รับคำแนะนำเกี่ยวกับข้อดีและข้อจำกัดของโรงเรียนพิเศษและโรงเรียนปกติ อีกทั้งเรื่องการเตรียมความพร้อมที่จำเป็นสำหรับเด็กก่อนเข้าเรียนในโรงเรียนปกติเนื่องจากในพื้นที่ชนบทมีสิ่งอำนวยความสะดวกน้อยกว่า ส่วนโรงเรียนพิเศษสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น การได้ยิน ความบกพร่องทางสติปัญญา จะกระจุกตัวอยู่ในเมืองใหญ่ ในขณะที่มีโรงเรียนไม่กี่แห่งสำหรับเด็กที่มีออทิสติกหรือความพิการหลายอย่างหรือความบกพร่องทางการเรียนรู้ หรือ พิการทางสมองอยู่ในพื้นที่ชนบท เป็นผลให้ผู้ปกครองถูกจำกัดให้เลือกส่งบุตรหลานเข้าโรงเรียนปกติที่ครูอาจไม่รู้วิธีการสอนเกี่ยวกับเด็กเหล่านี้ อีกทั้งโรงเรียนพิเศษหลายแห่งมีการทดสอบและสัมภาษณ์เด็กที่มีความพิการและผู้ปกครอง และยอมรับตามประสิทธิภาพ ในขณะที่บางโรงเรียนพิเศษยอมรับตามตำแหน่งที่ว่าง ที่สำคัญที่สุดยังพบว่าในหลายๆ ที่ไม่มีการให้คำปรึกษาด้านการศึกษากับผู้ปกครอง เช่น อธิบายความหมายของความพิการ การเรียนการสอนที่แตกต่างกันสำหรับประเภทของความพิการหรือเวลาที่จำเป็นสำหรับการศึกษา เด็กที่มีความพิการที่มาจากชนชั้นสูงและครอบครัวที่มีการศึกษาจะเข้าเรียนเอกชนและโรงเรียนประจำหลายแห่งเปิดเพื่อรองรับเด็กดังกล่าว ส่วนเด็กที่มีความพิการที่มาจากภูมิลำเนาเศรษฐกิจที่ต่ำกว่าอาจจะเข้าร่วมในโรงเรียนเทศบาลปกติ หากไม่มีความพร้อมของโรงเรียนพิเศษหรือโรงเรียนอยู่ห่างไกลจากบ้าน ดังนั้นการตัดสินใจของผู้ปกครองในการเลือกโรงเรียนได้รับอิทธิพลจากคำแนะนำและความพร้อมของโรงเรียนประเภทใกล้บ้านของพวกเขา

ปัญหาที่พบในโรงเรียนพบว่า โรงเรียนสำหรับเด็กที่มีความพิการเป็นส่วนใหญ่จะแยกผู้ที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น การได้ยิน ความบกพร่องทางสติปัญญา โรงเรียนพิเศษกระจุกตัวอยู่ในเมืองใหญ่ ในชนบทโดยเฉพาะพื้นที่ห่างไกลแทบจะไม่มีสิ่งอำนวยความสะดวกและในหลายกรณีเด็กพิการในโรงเรียนพิเศษมีทักษะการรู้หนังสือพื้นฐานและทักษะการคิดเลข

น้อย มีความคาดหวังต่ำเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และขาดความมั่นใจในสภาพแวดล้อมของสังคม ส่งผลให้ผู้ปกครองไม่มีแรงจูงใจไปส่งเด็กพิการในโรงเรียน ผู้ปกครองรู้สึกที่ไม่มีประโยชน์ที่จะส่งบุตรหลานของเขาไปโรงเรียน

งานวิจัยของแทน Tan (2014) ที่ได้ศึกษาอุปสรรคของการจัดการเรียนรวมในสถานศึกษาของประเทศจีน 2 แห่ง มีข้อค้นพบสำคัญ หนึ่งในนั้นคือด้านสิ่งแวดล้อมทางกายภาพพบว่า แม้จะเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม แต่การจัดชั้นเรียนและสิ่งอำนวยความสะดวกอื่นๆ ยังไม่สามารถตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ อีกทั้งยังพบว่ามีการเลือกปฏิบัติในกลุ่มคนที่ด้อยความสามารถโดยถูกปฏิเสธมิให้เข้าเรียนในสถานศึกษา โดยมีเหตุผลว่าทั้งครูและสิ่งอำนวยความสะดวกไม่ได้เตรียมไว้เพื่อกลุ่มเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

จากแนวคิดของนักวิชาการและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่าสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน หมายถึง สภาพแวดล้อมที่รอบตัวมนุษย์ ทั้งที่สร้างขึ้นเอง และเกิดขึ้นตามธรรมชาติ สามารถสัมผัสได้ด้วยการมองเห็น สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายนอกอาคารได้แก่ สถานที่ตั้ง ตั๋วอาคาร ทางเข้าทางเดิน ทางข้าม ต้นไม้ และภายในอาคารได้แก่ พื้น ประตู บันได ทางลาด ทางเดินภายในอาคารซึ่งควรจัดให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพื่อให้สภาพแวดล้อมมีขีดจำกัดน้อยที่สุด

4.9 ทักษะคติของบุคคลในชุมชนและสังคม

นอกจากการปรับตัวของบุคคลต่อความพิการจะขึ้นอยู่กับ การตอบสนองของคนที่พิการต่อความพิการของเขา ซึ่งอาจถือว่าเป็น "ปัจจัยภายใน" แต่ยังมี "ปัจจัยภายนอก" คือ การตอบสนองของบุคคลอื่น ชุมชน สังคมต่อคนพิการ ก็ส่งผลกระทบต่อ การปรับตัว ภาวะจิตสังคมของคนพิการเช่นกัน แม้ว่าคนพิการที่พิการแต่กำเนิดที่ไม่ต้องเผชิญกับการปรับตัวต่อความพิการของตนเองมากนักเหมือนคนพิการภายหลัง หรือคนพิการที่ถือว่า เข้าสู่อการปรับตัวและยอมรับต่อความพิการของตนได้แล้วก็ตาม แต่ปัจจัยจากภายนอก โดยเฉพาะ "เจตคติ" ค่านิยม ความเชื่อ การให้ความหมายต่อความพิการของสังคมชุมชนรอบข้างคนพิการนั้น ถือเป็นสิ่งที่คนพิการต้องเผชิญอยู่เนืองๆ และยากจะควบคุมได้

4.9.1 ความหมายของทัศนคติ

ทัศนคติ เป็นแนวความคิดที่มีความสำคัญมากแนวหนึ่งทาง จิตวิทยาสังคม และการสื่อสารและมีการใช้คำนี้กันอย่างแพร่หลาย สำหรับการนิยามคำว่า ทัศนคติ ได้มีนักวิชาการหลายท่านให้ความหมายไว้ดังนี้

พงศ์ หรดาล (2540, น. 42) ให้ความหมายของทัศนคติไว้ว่า ทัศนคติ คือ ความรู้สึก ทำที่ ความคิดเห็น และพฤติกรรมของคนงานที่มีต่อเพื่อนร่วมงาน ผู้บริหาร กลุ่มคน

องค์กรหรือสภาพแวดล้อมอื่นๆ โดยการแสดงออกในลักษณะ ของความรู้สึกหรือท่าทีในทาง ยอมรับหรือปฏิเสธ

สร้อยตระกูล อรรถมานะ (2541, น. 64) ให้ความหมายของทัศนคติไว้ว่า ทัศนคติ คือ ผลผสมผสานระหว่างความนึกคิด ความเชื่อ ความคิดเห็น ความรู้ และความรู้สึกของ บุคคลที่มีต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใด คนใดคนหนึ่ง สถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ๆ ซึ่งออกมาในทาง ประเมินค่าอันอาจเป็นไปในทางยอมรับหรือปฏิเสธก็ได้ และความรู้สึกเหล่านี้มีแนวโน้มที่จะ ก่อให้เกิดพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งขึ้น

ศักดิ์ไทย สุรกิจบวร (2545, น. 138) ให้ความหมายของทัศนคติไว้ว่า ทัศนคติ คือ สภาวะความพร้อมทางจิตที่เกี่ยวข้องกับความคิด ความรู้สึก และแนวโน้มของพฤติกรรมบุคคลที่มี ต่อบุคคล สิ่งของ สถานการณ์ต่าง ๆ ไปในทิศทางใดทิศทางหนึ่ง และสภาวะความพร้อมทางจิตนี้ จะต้องอยู่นานพอสมควร

จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า ทัศนคติ หมายถึง ความรู้สึก ความคิดหรือ ความเชื่อ และแนวโน้มที่จะแสดงออกซึ่งพฤติกรรมของบุคคล เป็นปฏิกิริยาโต้ตอบ โดยการ ประเมินค่าว่าชอบหรือไม่ชอบ ที่จะส่งผลกระทบต่อ การตอบสนองของบุคคลในเชิงบวกหรือเชิง ลบต่อบุคคล สิ่งของและสถานการณ์ ในสภาวะแวดล้อมของบุคคลนั้นๆ โดยที่ทัศนคตินี้สามารถ เรียนรู้ หรือจัดการได้โดยใช้ประสบการณ์ และทัศนคตินั้นสามารถที่จะรู้หรือถูกต้องความได้จากสิ่งที่ คนพูดออกมาอย่างไม่เป็นทางการ หรือจากการสำรวจที่เป็นทางการ หรือจากพฤติกรรมของบุคคล เหล่านั้น

งานวิจัยของพาลาดและคณะ Palad และคนอื่น ๆ (2016) ซึ่งกล่าวว่า ปัญหา สำคัญของประเทศที่พัฒนาแล้วคือ คนพิการยังคงถูกขวางกั้นจากการเข้าไปมีส่วนร่วมในสังคม ซึ่ง ส่งผลกระทบต่อที่จะนำไปสู่ปัญหาความยากจน ปัญหาสุขภาพและลดความสามารถในการเข้าไปมี บทบาททางสังคมของคนพิการได้ในอนาคต โดยปัญหาทางสังคมที่สำคัญ คือ ทัศนคติที่สังคมมี ต่อคนพิการในเชิงลบนั้น เป็นดั่งกำแพงขวางกั้นไม่ให้ผนวกคนพิการเข้ามามีส่วนร่วมใน กระบวนการทางสังคม รวมถึงจำกัดสิทธิของคนพิการในการเข้าถึงการศึกษา การประกอบอาชีพ และการใช้ชีวิตประจำวัน การยอมรับคนพิการนั้นจะไม่เกิดขึ้นอย่างสมบูรณ์หากยังมีแรงต่อต้าน จากทัศนคติเชิงลบดังกล่าว ได้ให้ข้อเสนอแนวทางการแก้ปัญหาที่สำคัญนั้นว่า การสร้างความ เข้าใจเกี่ยวกับความคิดและความรู้สึกที่คนทั่วไปในสังคมมีต่อคนพิการอาจช่วยอธิบายการ แบ่งแยกและกีดกันคนพิการ

คนพิการ เป็นคำที่ใช้อธิบายลักษณะคนที่มีความไม่สมบูรณ์หรือมีความบกพร่องทางร่างกาย การสื่อสารสติปัญญาหรือจิตใจ ซึ่งหากถามคนทั่วไปในสังคมไทยเกี่ยวกับคนพิการ ภาพแรกที่ปรากฏขึ้นมักเป็นไปในเชิงลบ เช่น เป็นผู้ที่ไม่สามารถ胜任การทำงาน เป็นผู้ที่ไม่สามารถใช้ชีวิตประจำวันได้อย่างปกติ หรือเป็นภาระและปัญหาให้กับสังคม (สถาบันวิจัยระบบสาธารณสุข, 2553) สิ่งที่เกิดขึ้นสะท้อนให้เห็นบริบทการตีความของคนในสังคมไทยจากสิ่งที่เห็น และได้รับผลจากวาทกรรมทางสังคมเกี่ยวกับคนพิการหลายพื้นที่ในกรุงเทพมหานครจะพบเห็นคนพิการนั่งร้องขอความช่วยเหลือซึ่งคนทั่วไปอาจเรียกว่าขอทาน ในบางครั้งอาจเป็นคนพิการจริง และบางครั้งอาจเป็นคนพิการเทียมแต่นั้นเป็นการตอกย้ำภาพลักษณ์และการตีความเชิงลบของคนทั่วไป จากการให้ความหมายและทัศนคติเชิงลบต่างๆ ที่มีต่อคนพิการข้างต้นนั้นส่งผลให้เกิดกำแพงทางสังคมขนาดใหญ่ที่ขวางกั้นการเข้ามามีส่วนร่วมทางสังคมของคนพิการ รวมถึงการเข้าถึงสิทธิต่าง ๆ ที่คนพิการควรได้รับในฐานะพลเมืองไทย

ซิลเลอร์ Siller, (1976) พบว่า คนพิการจะถูกมองจากคนทั่วไปว่ามีลักษณะอย่างน้อย 7 ประการต่อไปนี้

1. มีปัญหาด้านการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Strain) กล่าวคือ มีความยากลำบากในการอยู่ร่วมกับคนอื่น และมีความไม่แน่นอนในการมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่น
2. ปฏิเสธความสนิทสนม ความใกล้ชิดกับคนอื่น (Rejection of Intimacy)
3. ปฏิเสธไม่เป็นมิตรกับสังคมรอบข้างและสังคมทั่วไป (Generalized Rejection)
4. การมีพลังแห่งอำนาจ และครอบงำ (Authoritarian Virtuousness) กล่าวคือมีความเป็นอัตตาสูง เรียกร้องการดูแลช่วยเหลือที่พิเศษ มีอภิสิทธิ์ รู้สึกเป็นอันตรายกว่าที่คิด
5. มีความผิดปกติทางอารมณ์ (Inferred Emotional Consequences) โดยเฉพาะความไม่เป็นมิตร และก้าวร้าว
6. บุคลิกลักษณะแบบคนมีทุกข์ (Distressed Identification) โดยเฉพาะความอ่อนไหวทางอารมณ์ ซ้ำระแวง และวิตกกังวลสูง
7. มีข้อจำกัด และขาดความสามารถในการเผชิญปัญหา และสิ่งแวดล้อม (Functional-Limitation)

การมีทัศนคติต่อคนพิการ (Attitudes toward Persons with Disabilities) หรือการให้คุณค่าหรือความหมาย (Meaning) ต่อคนพิการหรือความพิการ ไม่ว่าจะมิทิศทางเป็นทาง

ลบหรือบวก (Negative or Positive Attitudes) ย่อมมีผลต่อท่าทีในการปฏิบัติต่อคนพิการ แตกต่างกันไปด้วย อาทิ หากบุคคลรู้สึกว่าเป็นคนพิการเป็นบุคคลที่อ่อนแอ ไม่มีค่า (Negative Meaning) หรือเรียกรวมๆว่า "การตราบาป" (Stigma) หรือ "การตีตรา" (Labeling) ดังการรายงานของ Siller ชำงตัน บุคคลนั้นก็มักจะแสดงท่าทีแห่งการสมเพชเวทนา หรือปกป้องเกินจริง (Over protection) หรือละเลยที่จะพัฒนาช่วยเหลือ (Neglect) รวมถึงการกดขี่ การเอาเปรียบคนพิการ (Oppression and Exploitation) แต่หากบุคคลรู้สึกว่าเป็นคนพิการเป็นบุคคลที่มีคุณค่า มีศักยภาพ และมีสามารถพัฒนาให้มีความทัดเทียมคนปกติทั่วไป (Positive Attitudes) บุคคลนั้นก็มักจะแสดงท่าทีแห่งการกระตุ้น ส่งเสริมศักยภาพ หรือเสริมพลัง (Helping and Empowerment) การให้โอกาสแก่คนพิการ เป็นต้น

จากความหมายและงานวิจัยข้างต้น สรุปได้ว่า ทักษะคติของบุคคลในชุมชนและสังคม หมายถึง ความรู้สึก ความคิดหรือความเชื่อของคนในชุมชนและสังคมและมีแนวโน้มที่จะแสดงออกในลักษณะของความรู้สึกหรือท่าทีในทางยอมรับหรือปฏิเสธ เป็นปฏิกิริยาโต้ตอบ โดยการประมาณค่าว่าชอบหรือไม่ชอบต่อบุคคล หรือสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เช่น หากบุคคลในชุมชนหรือสังคมรู้สึกว่าเป็นคนพิการเป็นบุคคลที่อ่อนแอไม่มีค่า บุคคลนั้นก็มักจะแสดงท่าทีแห่งการสมเพชเวทนา หรือปกป้องเกินจริง หรือละเลยที่จะพัฒนาช่วยเหลือ รวมถึงการกดขี่ การเอาเปรียบเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แต่หากบุคคลรู้สึกว่าเป็นคนพิการเป็นบุคคลที่มีคุณค่า มีศักยภาพ และมีสามารถพัฒนาให้มีความทัดเทียมคนปกติทั่วไป บุคคลนั้นก็มักจะแสดงท่าทีแห่งการกระตุ้น ส่งเสริมศักยภาพ หรือเสริมพลังการให้โอกาสแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษาวิจัยในประเทศและต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยในการเข้าถึงการศึกษา ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาไว้ ดังนี้

5.1 งานวิจัยภายในประเทศ

ศิริพร ดันทโสภาส และ รัชนิกร ทองสุชาติ (2562) ได้ทำการศึกษาการวางแผนการเปลี่ยนผ่านจากบ้านสู่โรงเรียน: แนวทางการเข้าถึงโอกาสทางการศึกษาของเด็กพิการในพื้นที่ดอยวาวี โดยมีวัตถุประสงค์มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอแนวทางการเข้าถึงโอกาสทางการศึกษาของกรณีศึกษาเด็กพิการในชุมชนดอยวาวีจังหวัดเชียงใหม่รายชื่อเด็กชายณัฐ (นามสมมุติ) เด็กชนเผ่าลาหู่ อายุ 6 ปี ยังไม่ได้เข้าโรงเรียน ผู้เขียนได้เก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์ผู้ปกครองที่เป็นตายาย

ผ่านล่ามที่เป็นอาสาสมัครสาธารณสุขประจำหมู่บ้าน การโทรศัพท์พูดคุยกับมารดาและการสังเกตพฤติกรรมของกรณีศึกษาขณะอยู่ที่บ้าน พบว่ากรณีศึกษามีความพร้อมที่จะได้รับโอกาสทางการศึกษาในระบบโรงเรียน แต่ด้วยความรักความเป็นห่วงที่มากเกินไป และทัศนคติที่มีต่อการศึกษาของผู้ปกครอง อาจทำให้กรณีศึกษาสูญเสียโอกาสทางการศึกษา การวางแผนการเปลี่ยนผ่านจากบ้านสู่โรงเรียนเป็นอีกแนวทางหนึ่งที่จะช่วยให้กรณีศึกษาได้เข้าถึงโอกาสทางการศึกษา มีคุณภาพชีวิตที่ดีอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีศักดิ์ศรีและภาคภูมิใจในตนเองในอนาคต

ลัดดาวัลย์ หลักแก้ว (2556) ได้ทำการศึกษาการเข้าถึงและปัจจัยที่สัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาขั้นพื้นฐานของบุตรแรงงานข้ามชาติ : กรณีศึกษาพื้นที่เขตบางขุนเทียน กรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพการเข้าถึงและเข้าไม่ถึงการศึกษา และปัจจัยที่สัมพันธ์กับการเข้าถึงและเข้าไม่ถึงการศึกษาขั้นพื้นฐานของบุตรแรงงานข้ามชาติจากประเทศพม่าในพื้นที่เขตบางขุนเทียนกรุงเทพมหานคร ผู้ให้ข้อมูลหลักได้แก่ ผู้บริหาร โรงเรียน ผู้ปกครอง บุตรแรงงานข้ามชาติจากประเทศพม่า เก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์และการสังเกต ผลการวิจัยพบว่าสภาพปัญหาเดิม ๆ ที่พบมาแล้วยังปรากฏอยู่ ถูกผลิตซ้ำจนอาจกลายเป็นปัญหาเรื้อรัง กล่าวคือบุตรแรงงานข้ามชาติจากประเทศพม่าส่วนใหญ่เข้าไม่ถึงการศึกษาในรูปแบบที่มีอยู่ในบริบทไทย ปัจจัยที่สัมพันธ์กับการเข้าถึงและเข้าไม่ถึงการศึกษาได้แก่ ทัศนคติของผู้บริหารโรงเรียน นโยบายด้านการศึกษา การปฏิบัติตามนโยบายของโรงเรียน ครอบครัว ชุมชน และตัวเด็ก ตามมติคณะรัฐมนตรี 5 กรกฎาคม 2548 เป็นเงื่อนไขด้านนโยบายที่เปิดโอกาสทางการศึกษาให้บุตรแรงงานข้ามชาติเหล่านี้เข้ารับการศึกษาได้ แต่อุปสรรคที่สำคัญของการเข้าไม่ถึงการศึกษาคือทัศนคติเชิงลบของผู้บริหารโรงเรียนความไม่สนใจและตระหนักในเรื่องนี้อย่างจริงจังของผู้นำนโยบายไปสู่การปฏิบัติ การขาดความเข้าใจนโยบายแนวปฏิบัติที่ชัดเจนของผู้ปฏิบัติงาน ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของเด็กแม้มีเป็นสัดส่วนน้อยประกอบด้วย ทัศนคติที่เปิดกว้างของผู้บริหารและผู้ปฏิบัติงานของรัฐไทย ความผูกพันต่อการอยู่ในประเทศไทยของผู้ปกครอง การเห็นความสำคัญของการศึกษา การรับรู้สิทธิทางการศึกษา การมีความพร้อมทางเศรษฐกิจ การมีเครือข่ายชุมชน และเด็ก สามารถสื่อสารภาษาไทยได้ อายุที่ไม่มากเกินไป การมีสถานะทางกฎหมาย และการที่ไม่ต้องช่วยเหลือผู้ปกครองทำงาน ดังนั้น การมองเห็นด้านบวกของการจัดการศึกษาแก่เด็กทุกคน โดยไม่กีดกัน เพื่อที่เด็กควรจะเติบโตเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ในอนาคต และอยู่รอดอย่างมีศักดิ์ศรี ไม่ว่าจะใช้ชีวิตอยู่ในสังคมใดก็ตามเป็นสิ่งที่ดีที่ควรสร้างการรับรู้ และความตระหนักในสังคมไทยอย่างจริงจังและเข้มข้น

หทัยทิพย์ ศุภรัตน์นอม (2555) ได้ทำการศึกษาโอกาสในการเข้าถึงการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของทายาทรุ่นที่ 2 ของผู้ย้ายถิ่นจากประเทศพม่าในอำเภอแม่สอด จังหวัดตากนี้ มีวัตถุประสงค์ 3 ประการ คือ 1) ศึกษารูปแบบและการจัดการศึกษาสำหรับทายาทรุ่นที่ 2 ของผู้ย้ายถิ่นจากประเทศพม่าในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในอำเภอแม่สอด จังหวัดตาก 2) ศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อโอกาสเข้าถึงการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของทายาทรุ่นที่ 2 ของผู้ย้ายถิ่นจากประเทศพม่า ในอำเภอแม่สอดจังหวัดตาก 3) เพื่อพัฒนาและนำเสนอข้อเสนอแนะแก่หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง การวิจัยครั้งนี้ใช้วิธีการศึกษาเชิงคุณภาพ โดยการรวบรวมข้อมูลจากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง รวมถึงการศึกษภาคสนาม ทั้งการสังเกตการณ์ การใช้แบบสอบถาม การพูดคุยแบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการและการสัมภาษณ์เชิงลึกกลุ่มบุคคลที่เกี่ยวข้อง ผลการศึกษาพบวาระรูปแบบการศึกษาสำหรับทายาทรุ่นที่ 2 ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่พบมี 2 ประเภทหลักคือ 1) การศึกษาในกระแสหลัก คือสถานศึกษาที่อยู่ภายใต้การกำกับของรัฐและ 2) การศึกษาในศูนย์การเรียน เป็นสถานศึกษาที่ดำเนินการโดยองค์กรเอกชน มีการจัดการเรียนการสอนแตกต่างกันไปตามวัตถุประสงค์ของแต่ละศูนย์สำหรับข้อดีของการศึกษาในกระแสหลัก คือการได้รับวุฒิการศึกษาที่ได้รับการรับรอง มีสถานที่ ครูผู้สอน และอุปกรณ์การเรียนการสอนที่เพียงพอและเหมาะสม รวมถึงมีหลักสูตรการเรียนการสอนที่เป็นมาตรฐาน แต่การเข้าเรียนในสถานศึกษาดังกล่าว ทายาทรุ่นที่ 2 จำเป็นต้องมีหลักฐานการศึกษาที่ได้รับการรับรอง และมีทักษะด้านภาษาไทยในระดับดีมาก นอกจากนี้ยังมีค่าใช้จ่ายในการเรียนสูงกว่าศูนย์การเรียนที่ส่วนใหญ่จะไม่ต้องเสียค่าใช้จ่ายเลย

สำหรับปัจจัยและอุปสรรคที่ส่งผลต่อโอกาสในการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายพบมีปัจจัยหลายประการ ได้แก่ 1) ปัจจัยด้านครอบครัว ประกอบด้วย ภูมิหลังและพื้นฐานของครอบครัว สภาพทางเศรษฐกิจของครอบครัว และทัศนคติของผู้ปกครองต่อการศึกษา 2) ปัจจัยด้านตัวเด็ก ประกอบด้วย ทัศนคติของทายาทรุ่นที่ 2 ต่อการศึกษา ลำดับการเกิด และทัศนคติทางด้านเพศ 3) ปัจจัยทางสังคม ประกอบด้วย บทบาทของชุมชน เครือข่ายของคนพลัดถิ่น และความช่วยเหลือจากบุคคลหรือหน่วยงานภายนอก 4) ปัจจัยทางโรงเรียน ประกอบด้วย บทบาทของโรงเรียน และครู และข้อจำกัดของสถานศึกษา และ 5) ปัจจัยด้านนโยบายรัฐ ประกอบด้วย นโยบายเปิดกว้างทางการศึกษา นโยบายเรียนฟรี 15 ปี และข้อจำกัดด้านสถานะบุคคล

กาญจนา สุขพิทักษ์ (2551) ได้ทำการศึกษาสภาพและความต้องการในการรับบริการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโรงเรียนพิษณุโลกปัญญานุกูล ตามทัศนะของ

ผู้ปกครอง พบว่าผู้ปกครองมีความเห็นว่าการให้บริการด้านวิชาการ การบริการนักเรียน และกิจกรรมนักเรียนของโรงเรียนอยู่ในระดับปานกลาง โดยผู้ปกครองเห็นว่า โรงเรียนควรเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น จัดประชุมผู้ปกครองเพื่อแจ้งนโยบาย การบริหารจัดการภายในโรงเรียน การรายงานผลการสอนหรือพัฒนาการให้ผู้ปกครองทราบ การจัดประสบการณ์ให้นักเรียนได้พัฒนาทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคมและสติปัญญา ครูควรมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อผู้ปกครองและบุคคลทั่วไป ควรมีบุคลากรให้คำแนะนำและแก้ปัญหาให้ผู้ปกครอง เมื่อมาติดต่อประสานงาน มีเครื่องเล่นเพื่อผ่อนคลายความเครียดของนักเรียน การจัดสิ่งแวดล้อมในโรงเรียนให้มีบรรยากาศส่งเสริมการเรียนรู้หรือสุขภาพจิตของนักเรียน จัดให้มีบริการซักเกรด ตรวจสุขภาพประจำปี มีระเบียบการลงโทษนักเรียนที่ทำผิดอย่างเหมาะสม

สุภาพร รูปขำดี (2542) ได้ศึกษาถึงโอกาสทางการศึกษาของคนพิการ ในจังหวัดเชียงใหม่ โดยทำการศึกษาค้นคว้าทางร่างกาย ประกอบด้วย บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น ทางการได้ยิน ทางสติปัญญา และบุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกายหรือการเคลื่อนไหว พบว่าคนพิการมีช่องทางการศึกษาที่แตกต่างกันตามสภาพของความพิการ ส่วนคนพิการจะมีโอกาสเข้าถึงช่องทางการศึกษาได้มากน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับเงื่อนไข ทางเศรษฐกิจของครอบครัว ความพร้อมของคนพิการคือ อายุและสภาพความพิการ รวมถึงเงื่อนไข ปัจจัยในเรื่องการอำนวยความสะดวก เช่น การคมนาคม การรับรู้ข้อมูลข่าวสาร การได้รับบริการด้านอาหาร ที่อยู่อาศัย นอกจากนี้หน่วยงานของรัฐและเอกชนยังขาดแคลนบุคลากรที่มีความรู้ความสามารถในการดูแลให้การศึกษาคบคนพิการ

5.2 งานวิจัยต่างประเทศ

ลิมาเย Limaye (2016) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการในประเทศอินเดีย ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยหลายประการที่ส่งผลกระทบต่อการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการ ได้แก่ การรับรู้ถึงผู้ปกครองของเด็กที่มีความทุพพลภาพและความยากลำบากในการช่วยเหลือเด็กพิการ ทักษะชีวิตทั่วไปของสังคม ข้าราชการเจ้าหน้าที่โรงเรียนและโครงสร้างพื้นฐาน ระดับการฝึกอบรมที่ไม่เพียงพอของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก การมองไม่เห็นของพิการในชุมชน, ความยากจน, ขาดการยอมรับ, ขาดความสนใจ, การเลือกปฏิบัติทางเพศ, ขาดความตระหนัก, ความยากจน, การเข้าถึงทางกายภาพ ความพร้อมใช้งานของระบบสนับสนุนที่หลากหลาย และนโยบายของรัฐบาลที่เน้นที่การศึกษาเด็กพิการโดยเฉพาะ

แมนเต Mantey (2014) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการเข้าถึงการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความพิการ: กรณีของสองพื้นที่ที่เลือกในกานา ผลการวิจัยพบว่าปัจจัยที่เป็น

อุปสรรคที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการ มีดังนี้ การตีตราหรือการเลือกปฏิบัติ ความเชื่อทางวัฒนธรรม ความสามารถและทัศนคติของครู การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ความไม่เพียงพอของทรัพยากร และนโยบาย

ปาราสูรัม Parasuram (2006) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับตัวแปรที่ส่งผลต่อทัศนคติของครูต่อความพิการและการศึกษาแบบเรียนรวม จากทัศนคติของนักการศึกษาทั่วไปในเมืองมุมไบ ประเทศอินเดีย การศึกษานี้ศึกษาถึงลักษณะภูมิหลังที่แปรผัน เช่น อายุ เพศ ระดับรายได้ ระดับการศึกษา ประสบการณ์การสอน ความคุ้นเคยกับบุคคลที่มีความพิการ การมีสมาชิกในครอบครัวที่มีความพิการ ความถี่ในการติดต่อและความใกล้ชิดกับบุคคลที่มีความพิการ ส่งผลต่อทัศนคติของครูต่อคนพิการและการรวมนักเรียนพิการเข้าโรงเรียนปกติ การวิเคราะห์พบว่า ทัศนคติของครูเป็นตัวแปรที่สำคัญที่สุดประการหนึ่งในการศึกษาของเด็กที่มีความพิการและแม้ว่าตัวแปรที่สนใจบางตัวแปรจะส่งผลต่อทัศนคติของครูต่อความพิการ แต่ตัวแปรเดียวที่ส่งผลต่อทัศนคติของครูต่อการเข้าเรียนคือการรู้จักผู้ที่มีความพิการก่อน

จากการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศ พบว่า มีการศึกษาการเข้าถึงการศึกษาทั้งเด็กพิการและเด็กต่างด้าว ซึ่งเด็กพิการหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษผู้วิจัยได้ศึกษาวิจัยในต่างประเทศพบว่ามีการศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการ

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1. การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
3. การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล
5. การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. การกำหนดประชากรและการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรที่จะศึกษาคือประชากรของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครที่เปิดการศึกษาแบบเรียนร่วมและเปิดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาจำนวน 53 โรงเรียน รวมประชากรทั้งสิ้น 5,734 คน จำแนกประชากรออกเป็นชั้นภูมิตามลักษณะของแต่ละกลุ่มย่อย ได้ดังนี้ ผู้บริหารสถานศึกษาจำนวน 194 คน ครูผู้สอนจำนวน 3,603 คน ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจำนวน 1,937 คน

การเลือกกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้เป็นโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานครที่เปิดการจัดการศึกษาพิเศษ (เรียนร่วม) และเปิดสอนถึงระดับชั้นมัธยมศึกษา สุ่มตัวอย่างจากกลุ่มย่อยแต่ละกลุ่ม โดยใช้การสุ่มแบบแบ่งชั้นชนิดสัดส่วน ซึ่งเป็นการคำนวณแบ่งสัดส่วนประชากรเพื่อให้ได้ขนาดตัวอย่างตามที่กำหนด โดยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างด้วยตารางสำเร็จรูปของเครจซี่และมอร์แกน Krejcie & Morgan 1970 (อิทธิพัทธ์ สுவทันพรกุล, 2562) ขนาดประชากร 5000 คน ได้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง 357 คน

1. การคำนวณขนาดกลุ่มตัวอย่าง

ผู้บริหารสถานศึกษา	$357 \div 5734 \times 194 = 12$ คน
ครูผู้สอน	$357 \div 5734 \times 3603 = 224$ คน
ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	$357 \div 5734 \times 1937 = 121$ คน

2. สุ่มโรงเรียนโดยวิธีจับสลากจาก 53 โรงเรียน ให้ได้ 12 โรงเรียน เป็นกลุ่มตัวอย่างผู้บริหารสถานศึกษาจำนวน 12 คน

ตาราง 7 แสดงจำนวนกลุ่มตัวอย่างของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ที่	ชื่อสถานศึกษา	จำนวนกลุ่ม ตัวอย่างของ ผู้บริหาร สถานศึกษา (คน)	จำนวนกลุ่ม ตัวอย่างของ ครูผู้สอน (คน)	จำนวนกลุ่ม ตัวอย่างของ ผู้ปกครองของ นักเรียนที่มีความ ต้องการพิเศษ (คน)
1	สามเสนนอก (ประชากรราษฎร์อนุกุล)	1	19	11
2	ประชากรราษฎร์บำเพ็ญ	1	19	10
3	มัธยมนาคนาวาอุปถัมภ์	1	19	10
4	ประชาอุทิศ (จันทาบอนุสรณ์)	1	19	10
5	ไทยนิยมสงเคราะห์	1	19	10
6	มัธยมบ้านบางกะปิ	1	19	10
7	บางชัน (ปลื้มวิทยานุสรณ์)	1	19	10
8	วัดเศวตฉัตร	1	19	10
9	วัดไทร (ถาวรพรหมานุกูล)	1	19	10
10	วัดศรีนวลธรรมวิมล (ป.ปิตุวรรณอุปถัมภ์)	1	19	10
11	วัดอุดมรังสี	1	19	10
12	วัดบางประกอก	1	19	10
	รวม	12	224	121

3. ทำหนังสือเพื่อขออนุญาตในการเก็บข้อมูลถึงผู้บริหารสถานศึกษาทั้ง 12 โรงเรียน และทำหนังสือถึงผู้บริหารสถานศึกษาทั้ง 12 โรงเรียนเพื่อขอความอนุเคราะห์ประสานงานให้กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูผู้สอนและกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งผู้บริหารสถานศึกษาเป็นผู้คัดเลือกผู้ตอบแบบสอบถามทั้ง 2 กลุ่มคือครูผู้สอนในระดับชั้นมัธยมศึกษาและผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษา ซึ่งมีลักษณะที่สอดคล้องกับวิจัย

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นแบบสอบถาม 2 ฉบับ ได้แก่ ฉบับผู้บริหารสถานศึกษาครู และฉบับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษา แบ่งออกเป็น 3 ตอนดังนี้

ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (check list)

ตอนที่ 2 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ในการศึกษาครั้งนี้พัฒนามาจากแนวคิดและทฤษฎีวิจัยต่างประเทศ ประกอบด้วยตัวแปร จำนวน 9 ตัวแปร คือ 1) ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ 2) ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ 3) ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง 4) ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง 5) ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน 6) ปัจจัยการฝึกอบรมของครู 7) ปัจจัยทัศนคติของครู 8) ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม 9) ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยลักษณะข้อคำถามเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scales) 5 ระดับดังนี้

5 หมายถึง เห็นด้วยมากที่สุด

4 หมายถึง เห็นด้วยมาก

3 หมายถึง เห็นด้วยปานกลาง

2 หมายถึง เห็นด้วยน้อย

1 หมายถึง เห็นด้วยน้อยที่สุด

ตอนที่ 3 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยลักษณะข้อคำถามเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scales) 5 ระดับดังนี้

- 5 หมายถึง เห็นด้วยมากที่สุด
- 4 หมายถึง เห็นด้วยมาก
- 3 หมายถึง เห็นด้วยปานกลาง
- 2 หมายถึง เห็นด้วยน้อย
- 1 หมายถึง เห็นด้วยน้อยที่สุด

3. การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การสร้างและพัฒนาแบบสอบถามปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. ผู้วิจัยกำหนดปัญหาการวิจัย ศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย กำหนดสมมติฐาน ออกแบบการสุ่มตัวอย่างเพื่อกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

2. ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการศึกษา เช่น แนวคิด ทฤษฎีต่าง ๆ มาออกแบบเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล และออกแบบการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย โดยสร้างแบบสอบถามเพื่อศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

3. นำแบบสอบถามเสนอต่ออาจารย์ผู้ควบคุมปริญญาโทเพื่อตรวจสอบการใช้สำนวนภาษา ความถูกต้อง ความครอบคลุมตามขอบเขตและนิยามศัพท์เฉพาะ

4. นำแบบสอบถามที่ปรับปรุงตามคำแนะนำของอาจารย์ผู้ควบคุมปริญญาโทส่งให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงด้านเนื้อหา (Content Validity) ของแบบสอบถาม โดยวัดจากค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดมุ่งหมายที่ต้องการวัด (Index of item objective congruence: IOC) รวมไปถึงความครอบคลุมของข้อคำถามและความชัดเจนทางภาษา โดยค่าดัชนี IOC ที่ได้เป็นค่าเฉลี่ยที่ได้จากความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ โดยค่าดัชนี IOC มี 3 ระดับ ได้แก่ คะแนน 1 (สอดคล้อง) คะแนน 0 (ไม่แน่ใจ) และคะแนน -1 (ไม่สอดคล้อง) ถ้าดัชนี IOC มีค่าเท่ากับ 1 แสดงว่าผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นสอดคล้อง ค่าดัชนี IOC มีค่าเท่ากับ 0 แสดงว่าผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นที่ไม่แน่ใจ ค่าดัชนี IOC มีค่าเท่ากับ -1 แสดงว่าผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นที่ไม่มีความสอดคล้อง โดยแบบสอบถามมีค่าของความสอดคล้องตั้งแต่ 0.60-1.00 ซึ่งเป็นเกณฑ์ที่ยอมรับได้

5. ปรับปรุงแบบสอบถามตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ แล้วเสนอต่ออาจารย์ผู้ควบคุมปริญญาานิพนธ์พิจารณาอีกครั้งหนึ่ง

6. นำแบบสอบถามที่ได้ปรับปรุงแก้ไขจนมีความสมบูรณ์และมีความเหมาะสมไปทดลอง (Try out) กับครูและผู้ปกครองซึ่งไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน จากนั้นนำแบบสอบถามที่ได้มาตรวจให้คะแนนหาคุณภาพของแบบสอบถามโดยนำมาหาความเชื่อมั่นของแบบสอบถามทั้งฉบับโดยหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา (Alpha Coefficient) ตามวิธีของครอนบาค (Cronbach) โดยได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามเกี่ยวกับปัจจัย เท่ากับ 0.90 และค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษา เท่ากับ 0.95

7. จัดทำแบบสอบถามเป็นฉบับสมบูรณ์ แล้วนำไปเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่าง

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

1. ผู้วิจัยขอหนังสืออนุญาตจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานครที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

2. ผู้วิจัยนำหนังสืออนุญาตจากบัณฑิตวิทยาลัยพร้อมแบบสอบถาม เสนอผู้บริหารสำนักการศึกษากรุงเทพมหานคร เพื่อขอความอนุเคราะห์และขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย

3. ผู้วิจัยนำหนังสือขออนุญาตในการเก็บข้อมูลจากสำนักการศึกษาเสนอผู้อำนวยการสำนักงานเขตที่มีโรงเรียนเป็นกลุ่มตัวอย่าง

4. สำนักงานเขตที่มีโรงเรียนเป็นกลุ่มตัวอย่างดำเนินการส่งหนังสือขออนุญาตในการเก็บข้อมูลถึงผู้อำนวยการสถานศึกษาในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

5. ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลจากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานครที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

6. ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลทางแบบฟอร์มอิเล็กทรอนิกส์ (Google form) ซึ่งได้รับการตอบกลับจำนวน 357 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 100 แล้วจึงนำข้อมูลมาวิเคราะห์ทางสถิติต่อไป

5. การจัดทำและวิเคราะห์ข้อมูล

การจัดวิเคราะห์ข้อมูลวิจัยด้วยเครื่องคอมพิวเตอร์โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปคำนวณค่าสถิติพื้นฐาน และสถิติอ้างอิงเพื่อทดสอบสมมติฐาน ตามในตัวอย่าง

1. นำแบบสอบถามที่ได้รับคืนมาทั้งหมดมาตรวจสอบความสมบูรณ์ของการตอบแบบสอบถามทั้งในตอนที่ 1 ตอนที่ 2 และตอนที่ 3
2. วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้การคำนวณการแจกแจงความถี่และค่าร้อยละ

3. วิเคราะห์ระดับปัจจัยที่ศึกษา โดยหาค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

4. วิเคราะห์ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครโดยหาค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

5. วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ศึกษากับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (Multiple Correlation Coefficient) ของเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) พิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ที่คำนวณเปรียบเทียบกับเกณฑ์ (ชูศรี วงศ์รัตนะ, 2553, น. 316) ดังนี้

สูงกว่า .90	มีความสัมพันธ์อยู่ในระดับ	สูงมาก
.71 - 90	มีความสัมพันธ์อยู่ในระดับ	สูง
.30 - 70	มีความสัมพันธ์อยู่ในระดับ	ปานกลาง
ต่ำกว่า .30	มีความสัมพันธ์อยู่ในระดับ	ต่ำ
0	ไม่มีความสัมพันธ์กัน	

6. วิเคราะห์สหสัมพันธ์ของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยใช้วิธีการวิเคราะห์สมการถดถอยพหุคูณแบบการคัดเลือกเข้า (Multiple Regression Analysis- Enter Method)

6. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

การศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจะวิเคราะห์ข้อมูลโดยสถิติดังนี้

1. สถิติที่ใช้ในการหาคุณภาพเครื่องมือ

1.1 หาดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Conguence)

1.2 หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม (Reliability) โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha Coefficiencie) ของครอนบาค (Cronbach)

2. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

2.1 สถิติพื้นฐาน

2.1.1 การแจกแจงความถี่ (Frequency)

2.1.2 ค่าร้อยละ (Percentage)

2.1.3 ค่าเฉลี่ย (\bar{X})

2.1.4 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)

3. สถิติที่ใช้ทดสอบสมมติฐาน

3.1 วิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) เพื่อทดสอบสมมติฐาน ข้อที่ 1

3.2 วิเคราะห์สมการถดถอยพหุคูณ แบบการคัดเลือกเข้า (Multiple Regression Analysis- Enter Method) เพื่อทดสอบสมมติฐาน ข้อที่ 2



บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ในครั้งนี้ ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล แบ่งออกเป็น 4 ตอน โดยเสนอตามลำดับดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

1.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ได้แก่ เพศ ตำแหน่ง ประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบัน ประสบการณ์การฝึกอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ประเภทของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในการดูแลของท่าน โดยการหาค่าร้อยละ (Percentage)

1.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ปกครองนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ได้แก่ เพศ ความเกี่ยวข้องกับนักเรียน ท่านเคยได้รับคำแนะนำเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ รายได้เฉลี่ยต่อเดือนในครัวเรือน ประเภทของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในการดูแลของท่าน โดยการหาค่าร้อยละ (Percentage)

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

2.1 ผลการวิเคราะห์ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน

2.2 ผลการวิเคราะห์ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

2.3 ผลการวิเคราะห์ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยรวม

ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

3.1 ผลการวิเคราะห์ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน

3.2 ผลการวิเคราะห์ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

3.3 ผลการวิเคราะห์ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยรวม

ตอนที่ 4 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

4.1 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน

4.2 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

4.3 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยรวม

ตอนที่ 5 ผลการวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

5.1 ผลการวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน

5.2 ผลการวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

5.3 ผลการวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยรวม

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิเคราะห์ข้อมูลและแปลความหมายของการวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกัน ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

n	แทน	จำนวนผู้ตอบแบบสอบถาม
\bar{X}	แทน	ค่าเฉลี่ย (Mean)
S.D.	แทน	ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
r	แทน	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์
b	แทน	ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

β	แทน	ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรพยากรณ์ในรูปแบบของคะแนนมาตรฐาน
R	แทน	ค่าแสดงระดับความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มตัวแปรพยากรณ์กับตัวแปรเกณฑ์
R_2	แทน	ค่าที่แสดงอิทธิพลของตัวแปรพยากรณ์ทั้งหมดที่มีต่อตัวแปรเกณฑ์
S_{Eb}	แทน	ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของค่าสัมประสิทธิ์การถดถอย
SE_{est}	แทน	ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการพยากรณ์
a	แทน	ค่าคงที่
t	แทน	ค่าสถิติการแจกแจงแบบที (t-test)
\hat{Y}	แทน	คะแนนของการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ได้จากสมการพยากรณ์ในรูปแบบคะแนนดิบ
\hat{Z}	แทน	คะแนนของการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ได้จากสมการพยากรณ์ในรูปแบบคะแนนมาตรฐาน
X_1	แทน	คะแนนของปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ
X_2	แทน	คะแนนของปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ
X_3	แทน	คะแนนของปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง
X_4	แทน	คะแนนของปัจจัยการฝึกอบรมครู
X_5	แทน	คะแนนของปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
X_6	แทน	คะแนนของปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง
X_7	แทน	คะแนนของปัจจัยทัศนคติของครู
X_8	แทน	คะแนนของปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน
X_9	แทน	คะแนนของปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม
X	แทน	คะแนนของปัจจัยที่ศึกษาในรูปแบบคะแนนมาตรฐาน
Y	แทน	คะแนนของการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในรูปแบบคะแนนมาตรฐาน
F	แทน	ค่าทดสอบนัยสำคัญของตัวแปรทุกตัวในสมการ

p-value	แทน	ระดับนัยสำคัญทางสถิติ
**	แทน	มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
*	แทน	มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งการนำเสนอออกเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

1.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ได้แก่ เพศ ตำแหน่ง ประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบัน ประสบการณ์การฝึกอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ประเภทของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู๋ในการดูแลของท่าน โดยการหาค่าร้อยละ (Percentage) ปราบกฏผลดังตาราง 8

ตาราง 8 ข้อมูลทั่วไปของผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอนในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร (n = 236)

ข้อมูลทั่วไป	จำนวน (คน)	ร้อยละ
เพศ		
ชาย	158	66.95
หญิง	78	33.05
รวม	236	100.00
ตำแหน่ง		
ผู้อำนวยการสถานศึกษา	7	2.97
รองผู้อำนวยการสถานศึกษา	5	2.12
ครู	224	94.91
รวม	236	100.00
ประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบัน		
ต่ำกว่า 5 ปี	25	10.59
5 - 10 ปี	48	20.34
11 - 15 ปี	51	21.61

ตาราง 8 (ต่อ)

ข้อมูลทั่วไป	จำนวน (คน)	ร้อยละ
มากกว่า 15 ปี ขึ้นไป	112	47.46
รวม	236	100.00
ประสบการณ์การฝึกอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ		
เคยฝึกอบรม	119	50.42
ไม่เคยฝึกอบรม	117	49.58
รวม	236	100.00
ประเภทของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในการดูแลของท่าน		
บุคคลที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น	1	0.42
บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน	1	0.42
บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	41	17.37
บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือการเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ	10	4.24
บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	230	97.45
บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา	9	3.81
บุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรม หรืออารมณ์	197	83.47
บุคคลออทิสติก	10	4.24
บุคคลพิการซ้อน	2	0.85

จากตาราง 8 พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศชาย จำนวน 158 คน คิดเป็นร้อยละ 66.95 และเพศหญิง จำนวน 78 คน คิดเป็นร้อยละ 33.05

กลุ่มตัวอย่างเป็นตำแหน่งผู้อำนวยการสถานศึกษา จำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ 2.97 ตำแหน่งรองผู้อำนวยการสถานศึกษา จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 2.12 ตำแหน่งครู จำนวน 224 คน คิดเป็นร้อยละ 94.91

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบันมากกว่า 15 ปี ขึ้นไป จำนวน 112 คน คิดเป็นร้อยละ 47.46 รองลงมามีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบันอยู่ระหว่าง 11 - 15 ปี จำนวน 51 คน คิดเป็นร้อยละ 21.61 มีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบันอยู่ระหว่าง 5 - 10 ปี จำนวน 48 คน คิดเป็นร้อยละ 20.34 และมีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบันต่ำกว่า 5 ปี จำนวน 25 คน คิดเป็นร้อยละ 10.59 ตามลำดับ

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เคยได้รับการฝึกอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จำนวน 119 คน คิดเป็นร้อยละ 50.42 และไม่เคยได้รับการฝึกอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จำนวน 117 คน คิดเป็นร้อยละ 49.58 ตามลำดับ

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในการดูแลเป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 230 คน คิดเป็นร้อยละ 97.45 รองลงมาเป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ จำนวน 197 คน คิดเป็นร้อยละ 83.47 เป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 41 คน คิดเป็นร้อยละ 17.37 เป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือการเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ มีจำนวนเท่ากับบุคคลออทิสติก คือมีจำนวน 10 คน เท่ากัน คิดเป็นร้อยละ 4.24 เป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 3.81 เป็นบุคคลพิการซ้อน จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 0.85 เป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น มีจำนวนเท่ากับบุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน คือมีจำนวน 1 คน เท่ากัน คิดเป็นร้อยละ 0.42 ตามลำดับ

1.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ได้แก่ เพศ ความเกี่ยวข้องกับนักเรียน ท่านเคยได้รับคำแนะนำเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ รายได้เฉลี่ยต่อเดือนในครัวเรือน ประเภทของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในการดูแลของท่าน โดยการหาค่าร้อยละ (Percentage) ปรากฏผลดังตาราง 9

ตาราง 9 ข้อมูลทั่วไปของผู้ปกครองนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนสังกัด กรุงเทพมหานคร (n = 121)

ข้อมูลทั่วไป	จำนวน (คน)	ร้อยละ
เพศ		
ชาย	43	35.54
หญิง	78	64.46
รวม	121	100.00
ความเกี่ยวข้องกับนักเรียน		
บิดา	41	33.88
มารดา	69	57.02
ปู่ ย่า ตา หรือยาย	4	3.31
ลุง ป้า น้า หรืออา	7	5.79
รวม	121	100.00
ท่านเคยได้รับคำแนะนำเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ		
เคย	119	98.35
ไม่เคย	2	1.65
รวม	121	100.00
รายได้เฉลี่ยต่อเดือนในครัวเรือน		
ต่ำกว่า 28,900 บาทต่อเดือน	77	63.64
28,901 - 46,500 บาทต่อเดือน	42	34.71
46,501 บาทต่อเดือนขึ้นไป	2	1.65
รวม	121	100.00
ประเภทของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในการดูแลของท่าน		
บุคคลที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น	-	-
บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน	-	-

ตาราง 9 (ต่อ)

ข้อมูลทั่วไป	จำนวน (คน)	ร้อยละ
บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	8	6.61
บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือการเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ	1	0.83
บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	97	80.17
บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา	2	1.65
บุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรม หรืออารมณ์	13	10.74
บุคคลออทิสติก	-	-
บุคคลพิการซ้อน	-	-
รวม	121	100.00

จากตาราง 9 พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 78 คน คิดเป็นร้อยละ 64.46 และเพศ ชาย จำนวน 43 คน คิดเป็นร้อยละ 35.54

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีความเกี่ยวข้องกับนักเรียนเป็นมารดา จำนวน 69 คน คิดเป็นร้อยละ 57.02 รองลงมาเป็นบิดา จำนวน 41 คน คิดเป็นร้อยละ 33.88 เป็นลูก บ้า น้ำ หรือออ จำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ 5.79 และเป็นปู่ ย่า ตา หรือยาย จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 3.31 ตามลำดับ

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบันมากกว่า 15 ปี ขึ้นไป จำนวน 112 คน คิดเป็นร้อยละ 47.46 รองลงมา มีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบันอยู่ระหว่าง 11 - 15 ปี จำนวน 51 คน คิดเป็นร้อยละ 21.61 มีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบันอยู่ระหว่าง 5 - 10 ปี จำนวน 48 คน คิดเป็นร้อยละ 20.34 และมีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบันต่ำกว่า 5 ปี จำนวน 25 คน คิดเป็นร้อยละ 10.59 ตามลำดับ

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เคยได้รับคำแนะนำเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจำนวน 119 คนคิดเป็นร้อยละ 98.35 และไม่เคยได้รับคำแนะนำเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 1.65

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีรายได้เฉลี่ยต่อเดือนในครัวเรือน ต่ำกว่า 28,900 บาทต่อเดือน จำนวน 77 คน คิดเป็นร้อยละ 63.64 รองลงมา มีรายได้เฉลี่ยต่อเดือนในครัวเรือน 28,901 - 46,500 บาทต่อเดือน จำนวน 42 คน คิดเป็นร้อยละ 34.71 และมีรายได้เฉลี่ยต่อเดือนในครัวเรือน 46,501 บาทต่อเดือนขึ้นไป จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 1.65

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในการดูแลเป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 97 คน คิดเป็นร้อยละ 80.17 รองลงมา เป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ จำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ 10.74 เป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 6.61 เป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 1.65 เป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือการเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ มีจำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 0.83 ตามลำดับ

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

2.1 วิเคราะห์ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน โดยรวม รายด้านและรายข้อ โดยการหาค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ปรากฏผลดังตาราง 10

ตาราง 10 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ในรายด้านและโดยรวม (n = 236)

ด้านที่	ปัจจัย	\bar{X}	S.D.	ระดับ
1	การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ	3.99	0.64	มาก
2	ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ	3.98	0.62	มาก
3	ความยากจนของผู้ปกครอง	3.95	0.63	มาก
4	การฝึกอบรมครู	3.95	0.60	มาก
5	นโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ*	4.19	0.56	มาก

ตาราง 10 (ต่อ)

ด้านที่	ปัจจัย	\bar{X}	S.D.	ระดับ
6	การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง	4.02	0.59	มาก
7	ทัศนคติของครู	4.14	0.39	มาก
8	สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน	3.92	0.58	มาก
9	ทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม	4.08	0.61	มาก
รวม		4.02	0.42	มาก

จากตาราง 10 พบว่า ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.02 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.42 และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน อยู่ในระดับมาก ทุกปัจจัย โดยปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีคะแนนเฉลี่ยสูงสุดเท่ากับ 4.19 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.56 รองลงมาปัจจัยทัศนคติของครูมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.14 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.39 ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคมมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.08 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.61 ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.02 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.59 ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.99 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.64 ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.98 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.62 ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.63 ปัจจัยการฝึกอบรมครูมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.60 และปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียนมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.92 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.58 ตามลำดับ

ตาราง 11 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ จำแนกเป็นรายข้อ (n = 236)

ข้อ	การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ	\bar{X}	S.D.	ระดับ
1	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสังเกตเห็นถึงความบกพร่องของบุตรหลาน	4.03	0.78	มาก
2	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษรับทราบและตระหนักถึงความบกพร่อง	4.04	0.75	มาก
3	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีอาการตกใจเมื่อทราบว่าบุตรหลานมีความบกพร่อง	3.95	0.75	มาก
4	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่เข้าใจในความหมายของความบกพร่องของบุตรหลาน	3.93	0.83	มาก
รวม		3.99	0.64	มาก

จากตาราง 11 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.99 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.64 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษรับทราบและตระหนักถึงความบกพร่อง คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.04 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.75 รองลงมาข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสังเกตเห็นถึงความบกพร่องของบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.78 และข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีอาการตกใจเมื่อทราบว่าบุตรหลานมีความบกพร่อง คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.75 ตามลำดับ

ตาราง 12 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ จำแนกเป็นรายข้อ (n = 236)

ข้อ	ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ	\bar{X}	S.D.	ระดับ
5	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าผู้ปกครองแสดงความรู้สึกถึงความเข้าใจในความบกพร่องของบุตรหลาน	3.95	0.79	มาก
6	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองแสดงความรับผิดชอบในการดูแลบุตรหลานที่มีความบกพร่อง	3.94	0.72	มาก
7	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองเห็นความสำคัญกับการขอใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลาน*	4.00	0.78	มาก
8	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองใช้ใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลานเพื่อประโยชน์ในการศึกษาในโรงเรียนตามกฎหมาย*	4.00	0.74	มาก
	รวม	3.98	0.62	มาก

จากตาราง 12 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.98 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.62 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองเห็นความสำคัญกับการขอใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.78 ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองใช้ใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลานเพื่อประโยชน์ในการศึกษาในโรงเรียนตามกฎหมาย คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.74 และข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าผู้ปกครองแสดงความรู้สึกถึงความเข้าใจในความบกพร่องของบุตรหลานคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.79 ตามลำดับ

ตาราง 13 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง จำแนกเป็นรายข้อ (n = 236)

ข้อ	ความยากจนของผู้ปกครอง	\bar{x}	S.D.	ระดับ
9	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีรายได้ไม่เพียงพอในการส่งเสริมสนับสนุนด้านการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น	3.96	0.74	มาก
10	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ค่อยมีเงินซื้อเสื้อผ้าใหม่ ๆ ให้กับบุตรหลาน*	3.98	0.77	มาก
11	ข้าพเจ้าทราบว่าสภาพที่อยู่อาศัยของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ค่อยสะดวกสบาย	3.89	0.76	มาก
12	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ค่อยมีเงินเพียงพอที่จะซื้ออาหารรับประทานในแต่ละมื้อ	3.96	0.74	มาก
รวม		3.95	0.63	มาก

จากตาราง 13 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.63 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ค่อยมีเงินซื้อเสื้อผ้าใหม่ ๆ ให้กับบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.98 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.77 ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีรายได้ไม่เพียงพอในการส่งเสริมสนับสนุนด้านการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.96 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.74 และข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ค่อยมีเงินเพียงพอที่จะซื้ออาหารรับประทานในแต่ละมื้อ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.96 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.74 ตามลำดับ

ตาราง 14 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง จำแนกเป็นรายข้อ (n = 236)

ข้อ	การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง	\bar{x}	S.D.	ระดับ
13	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองเข้าร่วมประชุมกับโรงเรียนในด้านการวางแผนการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	4.08	0.81	มาก
14	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองมีส่วนในการให้ความคิดเห็นในด้านการวางแผนการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ*	4.15	0.79	มาก
15	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองให้ข้อมูลและสอบถามความก้าวหน้ากับทางโรงเรียนในด้านการประเมินผลของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.92	0.68	มาก
16	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองเข้ามาสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับสิทธิประโยชน์ด้านการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในทุก ๆ ด้าน	3.92	0.75	มาก
รวม		4.02	0.59	มาก

จากตาราง 14 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.02 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.59 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองมีส่วนในการให้ความคิดเห็นในด้านการวางแผนการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.15 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.79 ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองเข้าร่วมประชุมกับโรงเรียนในด้านการวางแผนการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.08 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.81 และข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองเข้ามาสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับสิทธิประโยชน์ด้านการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในทุก ๆ ด้าน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.92 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.75 ตามลำดับ

ตาราง 15 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 236)

ข้อ	สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน	\bar{x}	S.D.	ระดับ
17	ข้าพเจ้าเห็นว่าสถานที่ตั้งของโรงเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.83	0.78	มาก
18	ข้าพเจ้าเห็นว่าตัวอาคารเรียนมีความเป็นระเบียบเรียบร้อย	3.87	0.76	มาก
19	ข้าพเจ้าเห็นว่าทางเข้าและทางเดินข้ามด้านหน้าโรงเรียนมีความสะดวกสบายและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.86	0.80	มาก
20	ข้าพเจ้าเห็นว่าต้นไม้และการจัดสวนมีความร่มรื่น สวยงาม	3.98	0.83	มาก
21	ข้าพเจ้าเห็นว่าการจัดโต๊ะเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ*	4.07	0.69	มาก
รวม		3.92	0.58	มาก

จากตาราง 15 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน โดยรวมอยู่ในระดับมาก โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.92 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.58 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่าการจัดโต๊ะเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.07 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.69 ข้าพเจ้าเห็นว่าต้นไม้และการจัดสวนมีความร่มรื่น สวยงาม คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.98 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.83 และข้าพเจ้าเห็นว่าตัวอาคารเรียนมีความเป็นระเบียบเรียบร้อย คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.87 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.76 ตามลำดับ

ตาราง 16 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยการฝึกอบรมครูจำแนกเป็นรายชื่อ (n = 236)

ข้อ	การฝึกอบรมครู	\bar{x}	S.D.	ระดับ
22	โรงเรียนมีการจัดอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้กับครูผู้สอน*	4.06	0.74	มาก
23	ครูสมัครเข้าอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่หน่วยงานภายนอกโรงเรียนจัดขึ้น	3.97	0.74	มาก
24	ครูศึกษาค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเองเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.87	0.73	มาก
25	ครูมีความพร้อม และความมั่นใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น	3.92	0.74	มาก
	รวม	3.95	0.60	มาก

จากตาราง 16 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยการฝึกอบรมครู โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.60 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ โรงเรียนมีการจัดอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้กับครูผู้สอน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.06 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.74 ครูสมัครเข้าอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่หน่วยงานภายนอกโรงเรียนจัดขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.97 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.74 และครูมีความพร้อม และความมั่นใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.87 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.73 ตามลำดับ

ตาราง 17 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยทัศนคติของครูจำแนกเป็นรายชื่อ (n = 236)

ข้อ	ทัศนคติของครู	\bar{x}	S.D.	ระดับ
26	ครูมีความรู้ และมีทัศนคติเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ดีขึ้น	4.00	0.75	มาก
27	ครูเต็มใจและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในห้องเรียนปกติ	4.23	0.43	มาก
28	ครูแสดงกริยาท่าทางที่ไม่รังเกียจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.97	0.79	มาก
29	ครูเชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถพัฒนาได้ *	4.33	0.73	มาก
30	ครูเต็มใจที่จะพัฒนาทักษะ ความรู้ ความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เหมาะกับนักเรียนแต่ละบุคคล	4.13	0.74	มาก
31	ครูเต็มใจ มุ่งมั่น ตั้งใจที่จะพัฒนาตนเองให้มีความรู้ ความสามารถในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	4.20	0.72	มาก
รวม		4.14	0.39	มาก

จากตาราง 17 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยทัศนคติของครู โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.14 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.39 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ครูเชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถพัฒนาได้ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.33 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.73 ครูเต็มใจและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในห้องเรียนปกติ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.23 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.43 และครูมีความพร้อม และครูเต็มใจ มุ่งมั่น ตั้งใจที่จะพัฒนาตนเองให้มีความรู้ ความสามารถในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.20 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.72 ตามลำดับ

ตาราง 18 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 236)

ข้อ	ทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม	\bar{x}	S.D.	ระดับ
32	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมมีความรู้สึก เห็นอกเห็นใจที่ อยากจะช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	4.03	0.79	มาก
33	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมไม่มีความรังเกียจและไม่ได้ แสดงกริยาท่าทางที่ไม่ชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.98	0.78	มาก
34	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมไม่เอาर्डเอาเปรียบนักเรียนที่ มีความต้องการพิเศษ	4.11	0.70	มาก
35	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมเห็นคุณค่าและให้โอกาส นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ*	4.19	0.76	มาก
รวม		4.08	0.61	มาก

จากตาราง 18 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.08 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.61 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมเห็นคุณค่าและให้โอกาสนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.19 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.76 ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมไม่เอาर्डเอาเปรียบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.11 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.70 และข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมมีความรู้สึก เห็นอกเห็นใจที่อยากจะช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.79 ตามลำดับ

ตาราง 19 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 236)

ข้อ	นโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	\bar{x}	S.D.	ระดับ
36	ข้าพเจ้าทราบว่ากรุงเทพมหานครมีการประกาศนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	4.12	0.75	มาก
37	ข้าพเจ้าเห็นว่านโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อให้เกิดความเท่าเทียมด้านการศึกษามากขึ้น*	4.25	0.68	มาก
38	ข้าพเจ้าทราบว่าสถานศึกษานำนโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาดำเนินงาน	4.19	0.72	มาก
	รวม	4.19	0.56	มาก

จากตาราง 19 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.19 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.56 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่านโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อให้เกิดความเท่าเทียมด้านการศึกษามากขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.25 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.68 ข้าพเจ้าทราบว่าสถานศึกษานำนโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาดำเนินงาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.19 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.72 และข้าพเจ้าทราบว่ากรุงเทพมหานครมีการประกาศนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.12 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.75 ตามลำดับ

2.2 วิเคราะห์ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยรวม รายด้านและรายข้อ โดยการหาค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ปรากฏผลดังตาราง 20

ตาราง 20 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ในรายด้านและโดยรวม (n = 121)

ด้านที่	ปัจจัย	\bar{x}	S.D.	ระดับ
1	การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ	4.04	0.60	มาก
2	ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ	4.00	0.62	มาก
3	ความยากจนของผู้ปกครอง	3.93	0.64	มาก
4	การฝึกอบรมครู	4.03	0.59	มาก
5	นโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.97	0.26	มาก
6	การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง	4.05	0.59	มาก
7	ทัศนคติของครู*	4.08	0.26	มาก
8	สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน	3.91	0.57	มาก
9	ทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม	3.98	0.25	มาก
	รวม	4.00	0.38	มาก

จากตาราง 20 พบว่า ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.38 และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน อยู่ในระดับมาก ทุกปัจจัย โดยทัศนคติของครูมีคะแนนเฉลี่ยสูงสุดเท่ากับ 4.08 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.26 รองลงมาการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.05 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.59 การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความ

พิการมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.04 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.60 การฝึกอบรมครูมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.59 ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.62 ทักษะคติของบุคคลในชุมชนและสังคมมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.98 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.25 นโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.97 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.26 ความยากจนของผู้ปกครองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.93 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.64 และสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียนมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.91 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.57 ตามลำดับ

ตาราง 21 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 121)

ข้อ	การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ	\bar{X}	S.D.	ระดับ
1	ข้าพเจ้าสังเกตเห็นถึงความบกพร่องของบุตรหลาน	4.08	0.80	มาก
2	ข้าพเจ้าทราบและตระหนักถึงความบกพร่องของบุตรหลาน*	4.14	0.76	มาก
3	ข้าพเจ้ามีอาการตกใจเมื่อทราบว่าบุตรหลานมีความบกพร่อง	3.95	0.66	มาก
4	ข้าพเจ้าไม่เข้าใจในความหมายของความบกพร่องของบุตรหลาน	3.99	0.86	มาก
รวม		4.04	0.60	มาก

จากตาราง 21 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.04 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.60 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าทราบและตระหนักถึงความบกพร่องของบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.14 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.76 รองลงมาข้าพเจ้า

สังเกตเห็นถึงความบกพร่องของบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.08 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.80 และข้าพเจ้าไม่เข้าใจในความหมายของความบกพร่องของบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.99 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.86 ตามลำดับ

ตาราง 22 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ จำแนกเป็นรายข้อ (n = 121)

ข้อ	ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ	\bar{x}	S.D.	ระดับ
5	ข้าพเจ้าแสดงความรู้สึกถึงความเข้าใจในความบกพร่องของบุตรหลาน	4.02	0.86	มาก
6	ข้าพเจ้าแสดงความรับผิดชอบในการดูแลบุตรหลานที่มีความบกพร่อง	3.94	0.68	มาก
7	ข้าพเจ้าเห็นความสำคัญกับการขอใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลาน*	4.07	0.84	มาก
8	ข้าพเจ้าใช้ใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลานเพื่อประโยชน์ในด้านการศึกษาในโรงเรียนตามกฎหมาย	4.01	0.77	มาก
รวม		4.00	0.62	มาก

จากตาราง 22 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.62 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นความสำคัญกับการขอใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.07 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.84 รองลงมาข้าพเจ้าแสดงความรู้สึกถึงความเข้าใจในความบกพร่องของบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.02 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.86 และข้าพเจ้าใช้ใบรับรอง

ความบกพร่องของบุตรหลานเพื่อประโยชน์ในด้านการศึกษาในโรงเรียนตามกฎหมาย คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.01 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.77 ตามลำดับ

ตาราง 23 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง จำแนกเป็นรายข้อ (n = 121)

ข้อ	ความยากจนของผู้ปกครอง	\bar{X}	S.D.	ระดับ
9	ข้าพเจ้ามีรายได้ไม่เพียงพอในการส่งเสริมสนับสนุนด้านการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น	3.95	0.71	มาก
10	ข้าพเจ้าไม่ค่อยมีเงินซื้อเสื้อผ้าใหม่ ๆ ให้กับบุตรหลาน*	4.00	0.86	มาก
11	ที่อยู่อาศัยของข้าพเจ้าไม่ค่อยสะดวกสบาย	3.85	0.80	มาก
12	ข้าพเจ้าไม่ค่อยมีเงินเพียงพอที่จะซื้ออาหารรับประทานในแต่ละมื้อ	3.91	0.74	มาก
รวม		3.93	0.64	มาก

จากตาราง 23 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.93 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.64 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าไม่ค่อยมีเงินซื้อเสื้อผ้าใหม่ ๆ ให้กับบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.86 รองลงมาข้าพเจ้ามีรายได้ไม่เพียงพอในการส่งเสริมสนับสนุนด้านการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.71 และข้าพเจ้าไม่ค่อยมีเงินเพียงพอที่จะซื้ออาหารรับประทานในแต่ละมื้อ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.91 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.74 ตามลำดับ

ตาราง 24 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง จำแนกเป็นรายข้อ (n = 121)

ข้อ	การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง	\bar{X}	S.D.	ระดับ
13	ข้าพเจ้าเข้าร่วมประชุมกับโรงเรียนในด้านการวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ	4.17	0.83	มาก
14	ข้าพเจ้ามีส่วนในการให้ความคิดเห็นในด้านการวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ*	4.31	0.84	มาก
15	ข้าพเจ้าให้ข้อมูลและสอบถามความก้าวหน้ากับทางโรงเรียนในด้านการประเมินผลของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ	3.96	0.68	มาก
16	ข้าพเจ้าเข้ามาสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับสิทธิประโยชน์ด้านการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษในทุก ๆ ด้าน	3.75	0.77	มาก
รวม		4.05	0.59	มาก

จากตาราง 24 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.05 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.59 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้ามีส่วนในการให้ความคิดเห็นในด้านการวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.31 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.84 รองลงมาข้าพเจ้าเข้าร่วมประชุมกับโรงเรียนในด้านการวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.17 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.83 และข้าพเจ้าให้ข้อมูลและสอบถามความก้าวหน้ากับทางโรงเรียนในด้านการประเมินผลของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.96 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.68 ตามลำดับ

ตาราง 25 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 121)

ข้อ	สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน	\bar{X}	S.D.	ระดับ
17	ข้าพเจ้าเห็นว่าสถานที่ตั้งของโรงเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.79	0.82	มาก
18	ข้าพเจ้าเห็นว่าตัวอาคารเรียนมีความเป็นระเบียบเรียบร้อย	3.73	0.71	มาก
19	ข้าพเจ้าเห็นว่าทางเข้าและทางเดินข้ามด้านหน้าโรงเรียนมีความสะดวกสบายและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.80	0.82	มาก
20	ข้าพเจ้าเห็นว่าต้นไม้และการจัดสวนมีความมีความร่มรื่น สวยงาม*	4.12	0.86	มาก
21	ข้าพเจ้าเห็นว่าการจัดโต๊ะเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	4.08	0.70	มาก
รวม		3.91	0.57	มาก

จากตาราง 25 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.91 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.57 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่าต้นไม้และการจัดสวนมีความมีความร่มรื่น สวยงาม คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.12 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.86 รองลงมาข้าพเจ้าเห็นว่าการจัดโต๊ะเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.08 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.70 และข้าพเจ้าเห็นว่าทางเข้าและทางเดินข้ามด้านหน้าโรงเรียนมีความสะดวกสบายและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.80 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.82 ตามลำดับ

ตาราง 26 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการฝึกอบรมครู จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 121)

ข้อ	การฝึกอบรมครู	\bar{X}	S.D.	ระดับ
22	ข้าพเจ้าทราบว่าโรงเรียนมีการจัดอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้กับครูผู้สอน	4.16	0.72	มาก
23	ข้าพเจ้าทราบว่าครูสมัครเข้าอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่หน่วยงานภายนอกโรงเรียนจัดขึ้น	4.01	0.79	มาก
24	ข้าพเจ้าทราบว่าครูศึกษาค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเองเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.93	0.74	มาก
25	ข้าพเจ้าเห็นได้ว่าครูมีความพร้อม และความมั่นใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น	4.01	0.75	มาก
รวม		4.03	0.59	มาก

จากตาราง 26 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการฝึกอบรมครู โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.59 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าทราบว่าโรงเรียนมีการจัดอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้กับครูผู้สอน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.16 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.72 รองลงมาข้าพเจ้าทราบว่าครูสมัครเข้าอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่หน่วยงานภายนอกโรงเรียนจัดขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.01 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.79 และข้าพเจ้าเห็นได้ว่าครูมีความพร้อม และความมั่นใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.01 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.75 ตามลำดับ

ตาราง 27 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของครู จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 121)

ข้อ	ทัศนคติของครู	\bar{X}	S.D.	ระดับ
26	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความรู้ และมีทัศนคติเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ดีขึ้น	4.08	0.78	มาก
27	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในห้องเรียนปกติ*	4.26	0.40	มาก
28	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูแสดงกริยาท่าทางที่ไม่รังเกียจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	4.02	0.82	มาก
29	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความเชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถพัฒนาได้	4.19	0.39	มาก
30	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจที่จะพัฒนาทักษะ ความรู้ ความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เหมาะกับนักเรียนแต่ละบุคคล	3.98	0.42	มาก
31	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจ มุ่งมั่น ตั้งใจที่จะพัฒนาตนเองให้มีความรู้ความสามารถในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.97	0.41	มาก
รวม		4.08	0.26	มาก

จากตาราง 27 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของครู โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.08 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.26 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในห้องเรียนปกติ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.26 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.40 รองลงมาข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความเชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถพัฒนาได้ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.19 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.39 และข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความรู้

และมีทัศนคติเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ดีขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.08 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.78 ตามลำดับ

ตาราง 28 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 121)

ข้อ	ทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม	\bar{X}	S.D.	ระดับ
32	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมมีความรู้สึก เห็นอกเห็นใจที่ อยากจะช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.88	0.49	มาก
33	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมไม่มีความรังเกียจและไม่ได้ แสดงกริยาท่าทางที่ไม่ชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	4.00	0.34	มาก
34	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมไม่เอาวัดเอาเปรียบนักเรียนที่มี ความต้องการพิเศษ	4.02	0.43	มาก
35	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมเห็นคุณค่าและให้โอกาส นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ*	4.03	0.46	มาก
รวม		3.98	0.25	มาก

จากตาราง 28 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.98 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.25 เมื่อพิจารณารายชื่อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมเห็นคุณค่าและให้โอกาสนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.46 รองลงมาข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมไม่เอาวัดเอาเปรียบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.02 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.43 และข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมไม่มีความรังเกียจและไม่ได้แสดงกริยาท่าทางที่ไม่ชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.34 ตามลำดับ

ตาราง 29 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 121)

ข้อ	นโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	\bar{x}	S.D.	ระดับ
36	ข้าพเจ้าทราบว่ากรุงเทพมหานครมีการประกาศนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.96	0.40	มาก
37	ข้าพเจ้าเห็นว่านโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อให้เกิดความเท่าเทียมด้านการศึกษามากขึ้น*	4.00	0.39	มาก
38	ข้าพเจ้าทราบว่าสถานศึกษานำนโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาดำเนินงาน	3.96	0.40	มาก
	รวม	3.97	0.26	มาก

จากตาราง 29 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.97 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.26 เมื่อพิจารณารายข้อพบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่านโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อให้เกิดความเท่าเทียมด้านการศึกษามากขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.39 รองลงมาข้าพเจ้าทราบว่ากรุงเทพมหานครมีการประกาศนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.96 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.40 และข้าพเจ้าทราบว่าสถานศึกษานำนโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาดำเนินงาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.96 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.40 ตามลำดับ

2.3 วิเคราะห์ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยรวม รายด้านและรายข้อ โดยการหาค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ปรากฏผลดังตาราง 30

ตาราง 30 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ในรายด้านและโดยรวม (n = 357)

ด้านที่	ปัจจัย	\bar{x}	S.D.	ระดับ
1	การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ	4.01	0.62	มาก
2	ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ	4.00	0.62	มาก
3	ความยากจนของผู้ปกครอง	3.94	0.64	มาก
4	การฝึกอบรมครู	3.98	0.60	มาก
5	นโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	4.11	0.49	มาก
6	การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง	4.03	0.59	มาก
7	ทัศนคติของครู*	4.12	0.35	มาก
8	สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน	3.92	0.58	มาก
9	ทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม	4.05	0.52	มาก
	รวม	4.02	0.41	มาก

จากตาราง 30 พบว่า ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.02 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.41 และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า อยู่ในระดับมาก ทุกปัจจัย โดยทัศนคติของครูมีคะแนนเฉลี่ยสูงสุดเท่ากับ 4.12 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

เท่ากับ 0.35 รองลงมานโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.11 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.49 ทศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคมมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.05 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.52 การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.59 การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.01 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.62 ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.62 การฝึกอบรมครูมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.98 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.60 ความยากจนของผู้ปกครองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.94 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.64 และสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียนมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.92 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.58 ตามลำดับ

ตาราง 31 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ จำแนกเป็นรายข้อ (n = 357)

ข้อ	การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ	\bar{X}	S.D.	ระดับ
1	ผู้ปกครองสังเกตเห็นถึงความบกพร่องของบุตรหลาน	4.05	0.79	มาก
2	ผู้ปกครองทราบและตระหนักถึงความบกพร่องของบุตรหลาน*	4.07	0.75	มาก
3	ผู้ปกครองมีอาการตกใจเมื่อทราบว่าบุตรหลานมีความบกพร่อง	3.95	0.71	มาก
4	ผู้ปกครองไม่เข้าใจในความหมายของความบกพร่องของบุตรหลาน	3.95	0.84	มาก
รวม		4.00	0.62	มาก

จากตาราง 31 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ โดยรวม

อยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.62 เมื่อพิจารณา รายชื่อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ผู้ปกครองทราบและตระหนักถึงความบกพร่องของบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.07 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.75 รองลงมาผู้ปกครองสังเกตเห็นถึงความบกพร่องของบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.05 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.79 และผู้ปกครองมีอาการตกใจเมื่อทราบว่าบุตรหลานมีความบกพร่อง คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.71 มีคะแนนค่าเฉลี่ยเท่ากับข้อซ้ำพเจ้าไม่เข้าใจในความหมายของความบกพร่องของบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.84 ตามลำดับ

ตาราง 32 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 357)

ข้อ	ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ	\bar{X}	S.D.	ระดับ
5	ผู้ปกครองแสดงความรู้สึกถึงความเข้าใจในความบกพร่องของบุตรหลาน	3.97	0.81	มาก
6	ผู้ปกครองแสดงความรับผิดชอบในการดูแลบุตรหลานที่มีความบกพร่อง	3.94	0.71	มาก
7	ผู้ปกครองเห็นความสำคัญกับการขอใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลาน*	4.03	0.80	มาก
8	ผู้ปกครองใช้ใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลานเพื่อประโยชน์ในด้านการศึกษาในโรงเรียนตามกฎหมาย	4.01	0.75	มาก
รวม		3.99	0.62	มาก

จากตาราง 32 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับ

ใบรับรองความพิการ โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.99 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.62 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ผู้ปกครองเห็นความสำคัญกับการขอใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.80 ผู้ปกครองใช้ใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลานเพื่อประโยชน์ในด้านการศึกษาในโรงเรียนตามกฎหมาย คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.01 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.75 และผู้ปกครองแสดงความรู้สึกถึงความเข้าใจในความบกพร่องของบุตรหลานคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.97 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.81 ตามลำดับ

ตาราง 33 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง จำแนกเป็นรายข้อ (n = 357)

ข้อ	ความยากจนของผู้ปกครอง	\bar{X}	S.D.	ระดับ
9	ผู้ปกครองมีรายได้ไม่เพียงพอในการส่งเสริมสนับสนุนด้านการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น	3.96	0.73	มาก
10	ผู้ปกครองไม่ค่อยมีเงินซื้อเสื้อผ้าใหม่ ๆ ให้กับบุตรหลาน*	3.99	0.80	มาก
11	ที่อยู่อาศัยของผู้ปกครองไม่ค่อยสะดวกสบาย	3.88	0.77	มาก
12	ผู้ปกครองไม่ค่อยมีเงินเพียงพอที่จะซื้ออาหารรับประทานในแต่ละมื้อ	3.94	0.74	มาก
รวม		3.94	0.64	มาก

จากตาราง 33 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง โดยรวมอยู่ในระดับมากมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.94 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.64 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ผู้ปกครองไม่ค่อยมีเงินซื้อเสื้อผ้าใหม่ ๆ ให้กับบุตรหลาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.99 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

เท่ากับ 0.80 รองลงมาผู้ปกครองมีรายได้ไม่เพียงพอในการส่งเสริมสนับสนุนด้านการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.96 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.73 และผู้ปกครองไม่ค่อยมีเงินเพียงพอที่จะซื้ออาหารรับประทานในแต่ละมื้อ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.91 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.74 ตามลำดับ

ตาราง 34 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 357)

ข้อ	การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง	\bar{X}	S.D.	ระดับ
13	ผู้ปกครองเข้าร่วมประชุมกับโรงเรียนในด้านการวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ	4.11	0.82	มาก
14	ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการให้ความคิดเห็นในด้านการวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ*	4.20	0.81	มาก
15	ผู้ปกครองให้ข้อมูลและสอบถามความก้าวหน้ากับทางโรงเรียนในด้านการประเมินผลของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ	3.93	0.68	มาก
16	ผู้ปกครองเข้ามาสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับสิทธิประโยชน์ด้านการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษในทุก ๆ ด้าน	3.86	0.76	มาก
รวม		4.03	0.59	มาก

จากตาราง 34 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.59 เมื่อพิจารณารายข้อพบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการให้ความคิดเห็นในด้านการวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.20 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.81 รองลงมาผู้ปกครองเข้าร่วมประชุมกับโรงเรียนในด้านการวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ย

เท่ากับ 4.11 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.82 และผู้ปกครองให้ข้อมูลและสอบถามความก้าวหน้ากับทางโรงเรียนในด้านการประเมินผลของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.93 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.68 ตามลำดับ

ตาราง 35 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 357)

ข้อ	สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน	\bar{X}	S.D.	ระดับ
17	ข้าพเจ้าเห็นว่าสถานที่ตั้งของโรงเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.82	0.79	มาก
18	ข้าพเจ้าเห็นว่าตัวอาคารเรียนมีความเป็นระเบียบเรียบร้อย	3.82	0.74	มาก
19	ข้าพเจ้าเห็นว่าทางเข้าและทางเดินข้ามด้านหน้าโรงเรียนมีความสะดวกสบายและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.84	0.81	มาก
20	ข้าพเจ้าเห็นว่าต้นไม้และการจัดสวนมีความมีความร่มรื่น สวยงาม	4.03	0.84	มาก
21	ข้าพเจ้าเห็นว่าการจัดโต๊ะเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ*	4.07	0.69	มาก
รวม		3.92	0.58	มาก

จากตาราง 35 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียนโดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.92 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.58 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรกคือ ข้าพเจ้าเห็นว่าการจัดโต๊ะเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.07 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.69 รองลงมาข้าพเจ้าเห็นว่าต้นไม้และการจัดสวนมีความมีความร่มรื่น สวยงาม คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.84 และข้าพเจ้าเห็นว่าทางเข้าและทางเดินข้ามด้านหน้าโรงเรียนมีความ

สะดวกสบายและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.84 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.81 ตามลำดับ

ตาราง 36 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการฝึกอบรมครู จำแนกเป็นรายข้อ (n = 357)

ข้อ	การฝึกอบรมครู	\bar{X}	S.D.	ระดับ
22	ข้าพเจ้าทราบว่าโรงเรียนมีการจัดอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้กับครูผู้สอน*	4.09	0.73	มาก
23	ข้าพเจ้าทราบว่าครูสมัครเข้าอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่หน่วยงานภายนอกโรงเรียนจัดขึ้น	3.98	0.76	มาก
24	ข้าพเจ้าทราบว่าครูศึกษาค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเองเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.89	0.73	มาก
25	ข้าพเจ้าเห็นได้ว่าครูมีความพร้อม และความมั่นใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น	3.95	0.74	มาก
รวม		3.98	0.60	มาก

จากตาราง 36 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการฝึกอบรมครู โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.98 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.60 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าทราบว่าโรงเรียนมีการจัดอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้กับครูผู้สอน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.09 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.73 รองลงมาข้าพเจ้าทราบว่าครูสมัครเข้าอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่หน่วยงานภายนอกโรงเรียนจัดขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.98 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.76 และข้าพเจ้าเห็นได้ว่าครูมีความพร้อม และความมั่นใจในการจัด

กิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.74 ตามลำดับ

ตาราง 37 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของครู จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 357)

ข้อ	ทัศนคติของครู	\bar{X}	S.D.	ระดับ
26	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความรู้ และมีทัศนคติเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ดีขึ้น	4.08	0.78	มาก
27	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในห้องเรียนปกติ*	4.26	0.40	มาก
28	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูแสดงกริยาท่าทางที่ไม่รังเกียจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	4.02	0.82	มาก
29	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความเชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถพัฒนาได้	4.19	0.39	มาก
30	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจที่จะพัฒนาทักษะ ความรู้ ความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เหมาะกับนักเรียนแต่ละบุคคล	3.98	0.42	มาก
31	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจ มุ่งมั่น ตั้งใจที่จะพัฒนาตนเองให้มี ความรู้ ความสามารถในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.97	0.41	มาก
รวม		4.08	0.26	มาก

จากตาราง 37 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของครู โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.08 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.26 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ใน

ระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจ และยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในห้องเรียนปกติ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.26 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.40 รองลงมาข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความเชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถพัฒนาได้ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.19 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.39 และข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความรู้ และมีทัศนคติเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ดีขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.08 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.78 ตามลำดับ

ตาราง 38 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม จำแนกเป็นรายข้อ (n= 357)

ข้อ	ทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม	\bar{X}	S.D.	ระดับ
32	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมมีความรู้ดี เห็นอกเห็นใจที่ อยากช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.98	0.71	มาก
33	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมไม่มีความรังเกียจและ ไม่ได้แสดงกริยาท่าทางที่ไม่ชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	3.99	0.66	มาก
34	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมไม่เอาัดเอาเปรียบนักเรียนที่ มีความต้องการพิเศษ	4.08	0.62	มาก
35	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมเห็นคุณค่าและให้โอกาส นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ*	4.14	0.68	มาก
รวม		4.05	0.52	มาก

จากตาราง 38 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคมโดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.05 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.52 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมเห็นคุณค่าและให้โอกาสนักเรียนที่มีความต้องการ

พิเศษอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.14 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.68 รองลงมาข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมไม่เอาใจเอาเปรียบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.08 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.62 และข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมไม่มีความรังเกียจและไม่ได้แสดงกริยาทำทางที่ไม่ชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.99 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.66 ตามลำดับ

ตาราง 39 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จำแนกเป็นรายชื่อ (n = 357)

ข้อ	ทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม	\bar{X}	S.D.	ระดับ
36	ข้าพเจ้าทราบว่ากรุงเทพมหานครมีการประกาศนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	4.06	0.65	มาก
37	ข้าพเจ้าเห็นว่านโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อให้เกิดความเท่าเทียมด้านการศึกษามากขึ้น	4.17	0.61	มาก
38	ข้าพเจ้าทราบว่าสถานศึกษานำนโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาดำเนินงาน	4.11	0.64	มาก
รวม		4.11	0.49	มาก

จากตาราง 39 พบว่าระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.11 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.49 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่านโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อให้เกิดความเท่าเทียมด้านการศึกษามากขึ้น คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.17 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.61 รองลงมาข้าพเจ้าทราบว่าสถานศึกษานำนโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาดำเนินงาน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.11 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.64 และ

ข้าพเจ้าทราบว่ากรุงเทพมหานครมีการประกาศนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.06 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.65 ตามลำดับ

ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

3.1 ผลการวิเคราะห์ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน รายข้อ โดยการหาค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ปรากฏผลดังตาราง 40

ตาราง 40 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ในรายข้อและโดยรวม (n = 236)

ข้อ	การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร	\bar{x}	S.D.	ระดับ
1	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้	4.25	0.68	มาก
2	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม	4.24	0.67	มาก
3	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่ออันเนื่องมาจากความบกพร่องของนักเรียน *	4.29	0.72	มาก
4	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป	3.95	0.82	มาก
รวม		4.19	0.52	มาก

จากตาราง 40 พบว่าระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.19 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.52 เมื่อพิจารณารายข้อพบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่ออันเนื่องมาจากความบกพร่องของนักเรียน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.29 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.72 ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.25 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.68 และข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.24 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.67 ตามลำดับ

3.2 ผลการวิเคราะห์ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ รายข้อ โดยการหาค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ปรากฏผลดังตาราง 41

ตาราง 41 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (n = 121)

ข้อ	การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร	\bar{x}	S.D.	ระดับ
1	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้	4.01	0.42	มาก
2	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม	4.03	0.40	มาก

ตาราง 41 (ต่อ)

ข้อ	การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร	\bar{x}	S.D.	ระดับ
3	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่ออันเนื่องมาจากความบกพร่องของนักเรียน*	4.05	0.43	มาก
4	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป	4.00	0.47	มาก
รวม		4.02	0.24	มาก

จากตาราง 41 พบว่าระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.02 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.24 เมื่อพิจารณารายข้อพบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่ออันเนื่องมาจากความบกพร่องของนักเรียน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.05 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.43 รองลงมาข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.40 และข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.01 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.42 ตามลำดับ

3.3 ผลการวิเคราะห์ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ รายข้อ โดยการหาค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ปรากฏผลดังตาราง 42

ตาราง 42 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (n = 357)

ข้อ	การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร	\bar{x}	S.D.	ระดับ
1	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้	4.17	0.62	มาก
2	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม	4.18	0.60	มาก
3	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่ออันเนื่องมาจากความบกพร่องของนักเรียน*	4.21	0.64	มาก
4	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป	3.97	0.72	มาก
รวม		4.13	0.45	มาก

จากตาราง 42 พบว่าระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยรวมอยู่ในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.02 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.24 เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก คือ ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่ออันเนื่องมาจากความบกพร่องของนักเรียน คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.21 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.64 รองลงมาข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.18 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.60 และข้าพเจ้าเห็น

ว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้
คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.17 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.62 ตามลำดับ

**ตอนที่ 4 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของ
นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร**

4.1 ผู้วิจัยได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของ
นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหาร
สถานศึกษาและครูผู้สอน โดยการใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson
Product Moment Correlation) **ผลดังตาราง 43**

ตาราง 20 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความ
ต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน
(n = 236)

ปัจจัย	การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียน ที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้น มัธยมศึกษา
1. การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ	-0.00
2. ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ	-0.00
3. ความยากจนของผู้ปกครอง	-0.02
4. การฝึกอบรมของครู	0.04
5. นโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มี ความต้องการพิเศษ	0.73**
6. การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง	-0.00
7. ทักษะของครู	0.47**
8. สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน	0.00
9. ทักษะของบุคคลในชุมชนและสังคม	0.64**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตาราง 43 พบว่า ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้แก่ ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในระดับสูง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) = .725 ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคมกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในระดับปานกลาง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) = .643 ปัจจัยทัศนคติของครูมีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในระดับปานกลาง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) = .466 ขณะเดียวกัน พบว่า ปัจจัยที่ไม่สัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้แก่ การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ความยากจนของผู้ปกครอง การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน และการฝึกอบรมของครู

4.2 ผู้วิจัยได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยการใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) ผลดังตาราง 44

ตาราง 21 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ($n = 121$)

ปัจจัย	การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษา
1. การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ	0.12
2. ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ	0.15
3. ความยากจนของผู้ปกครอง	0.15
4. การฝึกอบรมของครู	0.09

ตาราง 44 (ต่อ)

ปัจจัย	การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มี ความต้องการพิเศษระดับชั้น มัธยมศึกษา
5. นโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	0.33**
6. การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง	0.08
7. ทักษะของครู	0.16
8. สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน	-0.05
9. ทักษะของบุคคลในชุมชนและสังคม	0.49**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตาราง 44 พบว่า ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้แก่ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคมกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในระดับปานกลาง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) = .493 ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) = .333 ขณะเดียวกัน พบว่า ปัจจัยที่ไม่สัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้แก่ การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ความยากจนของผู้ปกครอง การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน การฝึกอบรมของครู และทัศนคติของครู

4.3 ผู้วิจัยได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยการใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) ผลดังตาราง

ตาราง 22 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (n = 357)

ปัจจัย	การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษา
1. การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ	0.01
2. ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ	0.02
3. ความยากจนของผู้ปกครอง	0.01
4. การฝึกอบรมของครู	0.04
5. นโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	0.70**
6. การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง	0.01
7.ทัศนคติของครู	0.43**
8. สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน	-0.01
9. ทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม	0.63**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตาราง 45 พบว่า ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้แก่ ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในระดับปานกลาง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) = .698 ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคมกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในระดับปานกลาง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) = .633 ปัจจัยทัศนคติของครูมีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในระดับปานกลาง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) = .427 ขณะเดียวกัน พบว่า ปัจจัยที่ไม่สัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้แก่ การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ความยากจนของผู้ปกครอง การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน และการฝึกอบรมของครู

ตอนที่ 5 ผลการวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

5.1 ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ด้วยการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ปรากฏผลดังตาราง 46

ตาราง 23 ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณของปัจจัยที่พยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน (n = 236)

ตัวแปร	b	β	SE _b	t	p-value
1. การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ (X ₁)	-0.14	-0.17	0.07	-1.84	0.07
2. ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ (X ₂)	0.01	0.02	0.08	0.16	0.87
3. ความยากจนของผู้ปกครอง (X ₃)	0.00	0.00	0.07	0.02	0.99
4. การฝึกอบรมของครู (X ₄)	-0.01	-0.01	0.06	-0.09	0.93
5. นโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (X ₅)	0.48	0.52	0.06	7.68*	0.00
6. การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง (X ₆)	-0.05	-0.06	0.08	-0.64	0.52
7. ทักษะของครู (X ₇)	0.32	0.24	0.09	3.75*	0.00
8. สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน (X ₈)	0.03	0.03	0.07	0.45	0.66
9. ทักษะของบุคคลในชุมชนและสังคม (X ₉)	0.12	0.14	0.06	1.88	0.06
R = 0.761 R ² = 0.580 SE _{est} = 0.34106 F = 34.635 a = .989					

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 46 พบว่า

1. มี 2 ปัจจัยที่ร่วมกันพยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้ร้อยละ 58.00 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ. และปัจจัยทัศนคติของครู ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ความยากจนของผู้ปกครอง การฝึกอบรมของครู การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน และทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม ไม่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผู้วิจัยนำมาสร้างเป็นสมการพยากรณ์ได้ ดังนี้

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$\hat{Z} = 0.52(Z_{x5}) + 0.24(Z_{x7})$$

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

$$\hat{Y} = .989 + 0.48(X_5) + 0.32(X_7)$$

5.2 ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ด้วยการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบวิธีคัดเลือกเข้าปรากฏผลดังตาราง 47

ตาราง 24 ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณของปัจจัยที่พยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (n = 121)

ตัวแปร	b	β	SE _b	t	p-value
1. การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ (X ₁)	0.00	0.02	0.07	0.13	0.90
2. ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับ ใบรับรองความพิการ (X ₂)	0.04	0.09	0.07	0.49	0.63
3. ความยากจนของผู้ปกครอง (X ₃)	0.00	0.00	0.06	0.02	0.98
4. การฝึกรอบรมของครู (X ₄)	0.02	0.06	0.05	0.44	0.66
5. นโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (X ₅)	0.19	0.20	0.08	2.33*	0.02
6. การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง (X ₆)	-0.03	-0.08	0.07	-0.43	0.67
7. ทักษะของครู (X ₇)	0.07	0.08	0.09	0.73	0.47
8. สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน (X ₈)	-0.04	-0.10	0.06	-0.72	0.48
9. ทักษะของบุคคลในชุมชนและสังคม (X ₉)	0.39	0.41	0.08	4.64*	0.00
R = 0.549 R ² = 0.302 SE _{est} = 0.20490 F = 5.333 a = 1.487					

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 47 พบว่า

1. มี 2 ปัจจัยที่ร่วมกันพยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้ร้อยละ 30.20 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ด้านนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความ ต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับ ใบบรับรองความพิการ ความยากจนของผู้ปกครอง การฝึกอบรมของครู การมีส่วนร่วมของ ผู้ปกครอง สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน และทัศนคติของครู ไม่ส่งผลต่อการเข้าถึง การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร อย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผู้วิจัยนำมาสร้างเป็นสมการพยากรณ์ได้ ดังนี้

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$\hat{Z} = 0.20(Z_{x_5}) + 0.41(Z_{x_9})$$

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

$$\hat{Y} = 1.487 + 0.19(X_5) + 0.39(X_9)$$

5.3 ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ด้วยการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ปรากฏผลดังตาราง 48

ตาราง 25 ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณของปัจจัยที่พยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (n = 357)

ตัวแปร	b	β	SE _b	t	p-value
1. การรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ (X ₁)	-0.10	-0.14	0.05	-1.85	0.07
2. ความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับ ใบรับรองความพิการ (X ₂)	0.00	0.00	0.06	0.03	0.98
3. ความยากจนของผู้ปกครอง (X ₃)	0.01	0.02	0.05	0.24	0.81
4. การฝึกอบรมของครู (X ₄)	0.00	0.00	0.05	0.05	0.96
5. นโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (X ₅)	0.43	0.47	.05	9.02*	0.00
6. การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง (X ₆)	-0.04	-0.05	0.06	-0.66	0.51
7. ทักษะของครู (X ₇)	0.27	0.21	0.07	4.13*	0.00
8. สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน (X ₈)	-0.00	-0.00	0.05	-0.06	0.95
9. ทักษะของบุคคลในชุมชนและสังคม (X ₉)	0.18	0.21	0.05	3.67*	0.00
R = 0.742 R ² = 0.550 SE _{est} = 0.30405 F = 47.157 a = 1.017					

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 48 พบว่า

1. มี 3 ปัจจัยที่ร่วมกันพยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้ร้อยละ 55.00 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของครู และปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม ส่งผลต่อการเข้าถึง การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร อย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครอง เกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง ปัจจัยการฝึกอบรมของครู ปัจจัย การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน และ ไม่ส่งผลต่อ การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัด กรุงเทพมหานคร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผู้วิจัยนำมาสร้างเป็นสมการพยากรณ์ได้ ดังนี้

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$\hat{Z} = 0.47(Z_{x5}) + 0.21(Z_{x7}) + 0.21(Z_{x9})$$

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

$$\hat{Y} = 1.017 + 0.43(X_5) + 0.27(X_7) + 0.18(X_9)$$

บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร สรุปได้ดังนี้

ความมุ่งหมายของงานวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับปัจจัยในการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร
2. เพื่อศึกษาระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ศึกษากับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร
4. เพื่อศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

สมมติฐานการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานในการวิจัย ดังนี้

1. ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง ปัจจัยการฝึกอบรมของครู ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน และปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม มีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร
2. ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง ปัจจัยการฝึกอบรมของครู ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน และปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคมเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดขอบเขตของการวิจัยดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากร

ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครที่เปิดการศึกษาแบบเรียนร่วมและเปิดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาจำนวน 53 โรงเรียน รวมประชากรทั้งสิ้น 5,734 คน จำแนกประชากรออกเป็นชั้นภูมิตามลักษณะของแต่ละกลุ่มย่อย ได้ดังนี้ ผู้บริหารสถานศึกษาจำนวน 194 คน ครูผู้สอนจำนวน 3,603 คน ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจำนวน 1,937 คน

1.2 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครที่เปิดการจัดการศึกษาพิเศษ (เรียนร่วม) และเปิดสอนถึงระดับชั้นมัธยมศึกษา สุ่มตัวอย่างจากกลุ่มย่อยแต่ละกลุ่ม โดยใช้การสุ่มแบบแบ่งชั้นชนิดสัดส่วน ซึ่งเป็นการคำนวณแบ่งสัดส่วนประชากรเพื่อให้ได้ขนาดตัวอย่างตามที่กำหนด โดยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างด้วยตารางสำเร็จรูปของเครจซี่และมอร์แกน Krejcie & Morgan 1970 (อิทธิพัทธ์ สุธันพรกุล, 2562) ขนาดประชากร 5000 คน ได้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง 357 คน ผู้บริหารสถานศึกษา 12 คน ครูผู้สอน 224 คน ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ 121 คน

ขอบเขตของเนื้อหา

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการศึกษาปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งผู้วิจัยได้ศึกษาปัจจัยต่างๆ จากแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยเกี่ยวข้อง

ตัวแปรที่จะศึกษา

1. ตัวแปรพยากรณ์ ประกอบด้วย

- 1.1 ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ
- 1.2 ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ
- 1.3 ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง
- 1.4 ปัจจัยการฝึกอบรมของครู
- 1.5 ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
- 1.6 ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง

- 1.7 ปัจจัยทัศนคติของครู
 - 1.8 ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน
 - 1.9 ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม
2. ตัวแปรเกณฑ์ ได้แก่
- การเข้าถึงการศึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

สรุปผลการวิจัย

จากผลการวิจัย ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร สรุปผลได้ดังนี้

1. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม

1.1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม จากผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เป็นเพศชาย ปฏิบัติงานอยู่ในตำแหน่งครู มีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งปัจจุบัน มากกว่า 15 ปีขึ้นไป เป็นผู้ที่เคยมีประสบการณ์การฝึกอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และประเภทของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในการดูแลของผู้ตอบแบบสอบถาม มากที่สุดเป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.2 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม จากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง มีความเกี่ยวข้องกับนักเรียนเป็นมารดา เคยได้รับคำแนะนำเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ มีรายได้เฉลี่ยต่อเดือนในครัวเรือน ต่ำกว่า 28,900 บาทต่อเดือน ประเภทของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในการดูแลของผู้ปกครองส่วนใหญ่ เป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2. ผลการวิเคราะห์ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

2.1 ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามของผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก โดยเรียงลำดับจากค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย คือ ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง ปัจจัยการฝึกอบรมครู และปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน ตามลำดับ

2.2 ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามของผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก โดยเรียงลำดับจากค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย คือ ปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ปัจจัยการฝึกอบรมครู ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง และปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียนตามลำดับ

2.3 ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก โดยเรียงลำดับจากค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย คือ ปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม ปัจจัยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ปัจจัยการรับรู้ของผู้ปกครองต่อความพิการ ปัจจัยความตระหนักของผู้ปกครองเกี่ยวกับใบรับรองความพิการ ปัจจัยการฝึกอบรมครู ปัจจัยความยากจนของผู้ปกครอง และปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียน ตามลำดับ

3. ผลการวิเคราะห์ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

3.1 ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก โดยเรียงลำดับจากค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย คือ ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่ออันเนื่องมาจากความบกพร่องของนักเรียน ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้ และข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม และข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป ตามลำดับ

3.2 ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามของผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก โดยเรียงลำดับจากค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย คือ ข้าพเจ้าเห็น

ว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่ออันเนื่องมาจากความบกพร่องของนักเรียน ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้ และข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป ตามลำดับ

3.3 ระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก โดยเรียงลำดับจากค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย คือ ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่ออันเนื่องมาจากความบกพร่องของนักเรียน ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้ และข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป ตามลำดับ

4. ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

4.1 วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามของผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน พบว่าปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในระดับสูง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคมมีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในระดับปานกลาง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และปัจจัยทัศนคติของครูมีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในระดับปานกลาง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4.2 วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามของผู้ปกครอง

การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สามารถพยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้ร้อยละ 30.20 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

5.3 วิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ พบว่ามีเพียง 3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม และปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สามารถพยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้ร้อยละ 55.00 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผลการวิจัย

จากการวิเคราะห์ข้อมูลและสรุปผลการวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยได้นำประเด็นสำคัญที่ค้นพบจากการศึกษามาอภิปรายโดยรวมและรายด้าน ดังนี้

1. ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

จากการศึกษาระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยรวมอยู่ในระดับมาก ทั้งจากความคิดเห็นของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และจากความคิดเห็นของผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจาก ประเทศไทยได้เข้าเป็นภาคีในกติการะหว่างประเทศคืออนุสัญญาว่าด้วยสิทธิของคนพิการ ค.ศ. 2006 ซึ่งมีผลให้ประเทศไทยต้องผูกพันหรือมีพันธกรณีในอันจักต้องปฏิบัติตามบทบัญญัติต่างๆ ในอนุสัญญา โดยมีนัยที่สำคัญว่าประเทศไทยต้องตระหนักว่าการเลือกปฏิบัติต่อคนพิการจักรกระทำมิได้ หากแต่จักต้องเคารพ คุ้มครองและคุ้มครองสิทธิต่าง ๆ ของคนพิการในลักษณะเท่าเทียมกับบุคคลทั่วไป ทั้งนี้รวมทั้งสิทธิทางการศึกษาด้วย นอกจากนี้ในเรื่องสิทธิทางการศึกษา ประเทศไทยยังได้มีกฎหมายต่าง ๆ ที่รับรองและคุ้มครองสิทธิของคนพิการและเด็กพิการ ได้แก่ รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2560 ได้รับรองโดยทั่วไปถึงสิทธิของคนพิการเช่นเดียวกับบุคคลอื่น โดยระบุถึงการให้ความคุ้มครองในศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ ตลอดจนสิทธิ เสรีภาพ และความเสมอภาคของบุคคลในมาตรา 4 นอกจากนี้ยัง

ได้บัญญัติดีกว่าบุคคลย่อมเสมอกันในกฎหมายมีสิทธิและเสรีภาพ และได้รับความคุ้มครองทางกฎหมายอย่างเท่าเทียมกัน รวมทั้งในมาตรา 27 ได้มีการกำหนดห้ามมิให้มีการเลือกปฏิบัติโดยไม่เป็นธรรมต่อบุคคลที่มีความแตกต่างกันด้วยเหตุแห่งความพิการ ทั้งนี้โดยให้รัฐกำหนดมาตรการเพื่อขจัดอุปสรรค หรือส่งเสริมให้บุคคลสามารถใช้สิทธิเสรีภาพได้เช่นเดียวกับบุคคลอื่น หรือเพื่อคุ้มครองหรืออำนวยความสะดวกให้แก่คนพิการ (สำนักงานเลขาธิการวุฒิสภา, 2560) ขณะเดียวกันพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 และ (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553 ได้บัญญัติเฉพาะถึงการจัดการศึกษา และการศึกษาของคนพิการ กล่าวคือ การจัดการศึกษาต้องจัดให้บุคคลมีสิทธิและโอกาสเสมอกันในการรับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่า 12 ปี โดยรัฐต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย นอกจากนี้ การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลซึ่งมีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสารและการรับรู้ หรือมีร่างกายพิการหรือทุพพลภาพ ต้องให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิและโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นพิเศษ สำหรับการจัดการศึกษาสำหรับ คนพิการ ให้จัดตั้งแต่แรกเกิด หรือแรกพบความพิการโดยไม่เสียค่าใช้จ่าย และให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา (สำนักพิมพ์เดอะบุคส์, 2556) พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2556 ได้มีบทบัญญัติอันเป็นสาระสำคัญที่ว่าด้วยสิทธิทางการศึกษาของคนพิการ กล่าวคือ คนพิการมีสิทธิได้รับการศึกษาโดยไม่เสียค่าใช้จ่ายตั้งแต่แรกเกิด หรือพบความพิการจนตลอดชีวิต พร้อมทั้งได้รับเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา นอกจากนี้ ยังมีสิทธิที่จะเลือกบริการทางการศึกษา สถานศึกษา ระบบ และรูปแบบการศึกษา โดยคำนึงถึงความสามารถ ความสนใจ ความถนัดและความต้องการจำเป็นพิเศษของบุคคลนั้น รวมทั้งสิทธิได้รับการศึกษาที่มีมาตรฐานและประกันคุณภาพการศึกษา รวมทั้งการจัดหลักสูตร กระบวนการเรียนรู้การทดสอบทางการศึกษาที่เหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการแต่ละประเภทและบุคคลด้วย

ทั้งนี้ ยังสอดคล้องกับนโยบายในแผนพัฒนากรุงเทพมหานคร ระยะ ๒๐ ปีที่ สำนักยุทธศาสตร์และประเมินผล กรุงเทพมหานคร (2556) ได้มอบหมายให้สำนักการศึกษาดำเนินการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนสังกัด กรุงเทพมหานคร ได้ดำเนินการเปิดสอนการจัดการศึกษาพิเศษ (เรียนร่วม) ในโรงเรียนสังกัด กรุงเทพมหานคร เป็นโรงเรียนจัดการเรียนร่วมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและมีอายุอยู่ในเกณฑ์การศึกษาภาคบังคับเข้าเรียนร่วมในโรงเรียน อีกทั้งยังสอดคล้องกับข้อมูลของสำนัก

การศึกษาที่ระบุว่า สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร มีอำนาจหน้าที่เกี่ยวกับงานด้านการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประเภทสามัญศึกษาของกรุงเทพมหานคร มีหน้าที่บริหารจัดการศึกษาให้กับเด็กทุกคนที่อยู่ในพื้นที่กรุงเทพมหานครได้รับโอกาสทางการศึกษาอย่างเท่าเทียมและเสมอภาค ดังนั้นการบริหารจัดการการศึกษาพิเศษในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร เปิดรับนักเรียนทั้งหมดโดยไม่เลือกปฏิบัติว่าเป็นเด็กปกติหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทำการจัดการเรียนการสอนห้องเรียนปกติที่มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมอยู่ในห้องเรียนปกติได้ และเปิดสอนการจัดการศึกษาพิเศษ (เรียนรวม) ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษห้องเรียนการศึกษาพิเศษเรียนรวม

ประเทศไทยนับได้ว่าได้ให้ความสำคัญกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือที่เรารู้จักกันในฐานะที่เรียกว่า คนพิการ ไม่ว่าจะเป็นกฎหมายสูงสุดของประเทศ คือ รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย ซึ่งในกฎหมายแต่ละฉบับล้วนให้ความสำคัญกับ สิทธิ และความเท่าเทียม ในความเป็นมนุษย์ ของบุคคลทุกคน และประเทศไทยมีกฎหมายที่เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษที่เล็งเห็นถึงความสำคัญของคนพิการว่าเป็นส่วนหนึ่งของสังคม และประเทศชาติ อีกทั้งนโยบายของรัฐ และหน่วยงานที่ดูแลการศึกษาเกี่ยวกับคนพิการ ได้วางพื้นฐานการพัฒนาคนพิการในทุกด้าน มีนโยบายการจัดการศึกษาให้แก่คนพิการ จึงทำให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องให้ความสำคัญกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ไม่ว่าจะเป็นบุคคลที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับตัวนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเองนั่นก็คือผู้ปกครอง ที่ต้องส่งเสริมให้นักเรียนได้เข้าเรียนในโรงเรียน บุคคลที่เกี่ยวข้องในด้านการจัดการศึกษานั้นก็คือผู้บริหาร ครูและบุคลากรในโรงเรียน อีกทั้งคนในชุมชนที่เห็นถึงความสำคัญของการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อให้เด็กนักเรียนกลุ่มนี้ได้รับโอกาสทางการศึกษาอย่างเท่าเทียมและเสมอภาคกับบุคคลอื่น

2. ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

จากการศึกษาระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยรวมอยู่ในระดับมาก ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครได้มีนโยบายที่ชัดเจนในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และได้เปิดโรงเรียนเรียนรวมเพื่อรองรับนักเรียนกลุ่มนี้ เพื่อให้เด็กทุกคนมีความเสมอภาคในด้านสิทธิและโอกาสที่จะได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างทั่วถึงและมีคุณภาพสอดคล้องกับ นโยบายในแผนพัฒนากรุงเทพมหานคร ระยะ ๒๐ ปี ที่สำนักยุทธศาสตร์และประเมินผล กรุงเทพมหานคร (2556) ได้มอบหมายให้สำนักงานศึกษาดำเนินการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

ได้ดำเนินการเปิดสอนการจัดการศึกษาพิเศษ (เรียนร่วม) ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร เป็นโรงเรียนจัดการเรียนร่วมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและมีอายุอยู่ในเกณฑ์การศึกษาภาคบังคับเข้าเรียนร่วมในโรงเรียน อีกทั้งยังสอดคล้องกับข้อมูลของสำนักการศึกษาที่ระบุว่า สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร มีอำนาจหน้าที่เกี่ยวกับงานด้านการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประเภทสามัญศึกษาของกรุงเทพมหานคร มีหน้าที่บริการจัดการศึกษาให้กับเด็กทุกคนที่อยู่ในพื้นที่ กรุงเทพมหานครได้รับโอกาสทางการศึกษาอย่างเท่าเทียมและเสมอภาค ดังนั้นการบริหารจัดการการศึกษาพิเศษในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร เปิดรับนักเรียนทั้งหมดโดยไม่เลือกปฏิบัติว่าเป็นเด็กปกติหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทำการจัดการเรียนการสอนห้องเรียนปกติที่มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมอยู่ในห้องเรียนปกติได้ และเปิดสอนการจัดการศึกษาพิเศษ (เรียนร่วม) ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษห้องเรียนการศึกษาพิเศษเรียนร่วม

3. ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

จากการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากความคิดเห็นของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และจากความคิดเห็นของผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยรวมพบว่า ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม และปัจจัยทัศนคติของครูมีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ในระดับปานกลาง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจาก ปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เป็นสิ่งแรกที่เป็นตัวกำหนดสิ่งต่างๆให้ทุกฝ่ายยึดถือและปฏิบัติตาม ซึ่งนโยบายนั้นก็เหมือนเข็มทิศที่นำทางไปหาเป้าหมาย ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ วิจิตร ศรีสอาน (2549, น. 8) ที่ได้เปรียบเทียบว่านโยบายเปรียบเสมือนเข็มทิศและหางเสือในการเดินเรือ ที่จะพาเรือไปในทิศทางที่กำหนดไว้ได้ ดังนั้นรัฐบาลจึงจำเป็นต้องกำหนดนโยบายการศึกษาให้สอดคล้องกับการพัฒนาประเทศและการเปลี่ยนแปลงของโลกปัจจุบัน เพื่อจะพาประเทศให้พัฒนาไปในทิศทางที่ต้องการนโยบายที่มีแนวทางในการนำนโยบายไปใช้ และยังสอดคล้องกับแนวคิดของ Stecklein (1989) ที่ได้อธิบายความหมายของนโยบายว่าเป็นข้อความที่ให้แนวทาง (Guideline) สำหรับการพัฒนาและการดำเนินงานของหน่วยงานหรือแผนงาน (Program) ซึ่งสะท้อนให้เห็นทั้งโดยตรงและโดยอ้อม ถึงหลักการพื้นฐานหรือความเชื่อของผู้รับผิดชอบสำหรับหน่วยงานหรือแผนงาน นั้น ๆ

ทั้งนี้ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับ อัมพร พิณะสา (2564) ซึ่งได้กล่าวในการแถลงภารกิจในการสร้างโอกาสทางการศึกษาให้กับเด็กด้อยโอกาสว่า กระทรวงศึกษาธิการให้ความสำคัญกับการศึกษาพิเศษ โดยมีนโยบายการเพิ่มโอกาสเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพของกลุ่มผู้ด้อยโอกาสทางการศึกษา และผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ซึ่งที่ผ่านมากระทรวงศึกษาธิการได้ขับเคลื่อนนโยบายด้านการศึกษาพิเศษภายใต้แนวคิด “การศึกษาไทยหัวใจนำทาง” ใน 4 ภารกิจหลักเร่งด่วน (Quick Win)

ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคมมีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร อาจเนื่องมาจากบุคคลในชุมชนและสังคมเป็นองค์ประกอบสำคัญที่มีส่วนช่วยในด้านต่างๆ ซึ่งสอดคล้องกับรายงานของ Siller (1976) ที่ระบุว่า การมีทัศนคติต่อคนพิการหรือการให้คุณค่าหรือความหมายต่อคนพิการหรือความพิการ ไม่ว่าจะมีความเป็นทางลบหรือบวกย่อมมีผลต่อท่าทีในการปฏิบัติต่อคนพิการแตกต่างกันไปด้วย อาทิ หากบุคคลรู้สึกว่าคุณพิการเป็นบุคคลที่อ่อนแอ ไม่มีค่าหรือเรียกรวมๆว่า "การตราบาป" หรือ "การตีตรา" ดังกรายงานของ Siller ข้างต้น บุคคลนั้นก็มักจะแสดงท่าทีแห่งการสมเพชเวทนา หรือปกป้องเกินจริง หรือละเลยที่จะพัฒนาช่วยเหลือ รวมถึงการกดขี่ การเอารัดเอาเปรียบคนพิการ แต่หากบุคคลรู้สึกว่าคนพิการเป็นบุคคลที่มีคุณค่า มีศักยภาพ และมีความสามารถพัฒนาให้มีความทัดเทียมคนปกติทั่วไป บุคคลนั้นก็มักจะแสดงท่าทีแห่งการกระตุ้น ส่งเสริมศักยภาพ หรือเสริมพลังการให้โอกาสแก่คนพิการ

ปัจจัยทัศนคติของครูมีความสัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร อาจเนื่องมาจากครูเป็นบุคคลสำคัญที่จะต้องรู้จักและเข้าใจนักเรียนทุกคนเป็นอย่างดีในด้านพื้นฐานความรู้ความสามารถทั่วไป ข้อบกพร่องส่วนตัว และความสามารถเฉพาะตัว เพราะสิ่งเหล่านี้มีอิทธิพลต่อความพร้อมในการเรียนการสอน สอดคล้องกับรายงานของ เบิร์ชและชไนเดอร์ Bergh และ Schneider (2012) ที่ระบุว่า สำหรับความเชื่อและทัศนคติเชิงบวกต่อการจัดการเรียนรวมของครูในประเทศแคนาดาในแง่บวกแรก มาจากพื้นฐานทางคุณธรรม ซึ่งในแคนาดาสิทธิของการไม่ถูกเลือกปฏิบัติและเสรีภาพได้ถูกปลูกฝังและถักทอเป็นความเชื่อของสังคมแคนาดา ด้วยเหตุนี้ครูส่วนใหญ่ของแคนาดาจึงเชื่อและมีเจตคติในทางบวกกับการเรียนรวม ในแง่บวกที่สอง เป็นความเชื่อและเจตคติที่มาจากกฎหมายและนโยบาย อีกทั้งยังสอดคล้องกับงานของ ฟอริลิน และคณะ Forlin และคณะ (2009) ที่พบว่าความเชื่อและความรู้เกี่ยวกับกฎหมายและความสำคัญของนโยบายการเรียนรวม ซึ่งครูได้รับการพัฒนาในช่วงก่อนประจำการและในระหว่างเป็นครูประจำการ ส่งผลต่อเจตคติที่ดี

ต่อการเรียนรวมของครู ช่วยให้ครูสอนได้ดีขึ้น และสัมพันธ์เชิงบวกกับอัตราความสำเร็จของนักเรียนและการจัดการเรียนรู้ของครูในกรณีนี้การฝึกอบรมครูก่อนปฏิบัติงานมีส่วนช่วยได้มาก

4. ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

จากการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน พบว่ามีเพียง 2 ปัจจัยที่ร่วมกันพยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร คือ ปัจจัยทัศนคติของครู และปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะครูเป็นบุคคลสำคัญที่มีหน้าที่ในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโดยตรง และครูได้ให้ความสำคัญในการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยมีกฎหมายและนโยบายของรัฐบาลและหน่วยงานต่างๆที่เกี่ยวข้องเป็นเสมือนแนวทางให้ครูให้ความสำคัญในการให้การศึกษากับนักเรียนกลุ่มนี้มากขึ้น อีกทั้งการบริหารจัดการการศึกษาพิเศษในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้มีนโยบายเปิดรับนักเรียนทั้งหมดโดยไม่เลือกปฏิบัติว่าเป็นเด็กปกติหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เช่นเดียวกับเมื่อศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ พบว่ามีเพียง 2 ปัจจัยที่ร่วมกันพยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร คือ ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม และปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะในบริบทของกรุงเทพมหานคร ซึ่งเป็นเมืองที่มีที่อยู่อาศัยใกล้เคียงกันมาก ดังนั้นเมื่อที่อยู่อาศัยใกล้เคียงกันคนในชุมชนจึงให้ความสนใจและคอยช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ผู้ปกครองจึงค่อนข้างให้ความสำคัญกับทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม

การศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยรวมนั้นพบว่ามีเพียง 3 ปัจจัยที่ร่วมกันพยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ส่วนปัจจัยอื่นๆไม่สามารถพยากรณ์ได้ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากอาจการวิจัยเป็นการเก็บข้อมูลจากพื้นที่ที่มีความแตกต่างกัน ซึ่งลักษณะพื้นที่ การปกครอง การจัดการศึกษา และชีวิตความเป็นอยู่ของครอบครัวของคนพิการในต่างประเทศมีความแตกต่างกัน

กับประเทศไทยด้วย และปัจจัย 3 ปัจจัยที่ร่วมกันพยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครคือ ปัจจัยทัศนคติของครู ปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม และปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ที่สามารถพยากรณ์การเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้ร้อยละ 55.00 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้อาจเพราะทั้งในด้านตัวครูผู้สอน บุคคลในชุมชนและสังคม และนโยบายนั้นมีส่วนสำคัญต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของแมนเต Mantey (2014) ที่ได้ศึกษาการเข้าถึงการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความพิการ: กรณีของสองพื้นที่ที่เลือกในกานา ผลการวิจัยพบว่าความสามารถและทัศนคติของครูเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการ อีกทั้งยังสอดคล้องกับการวิจัยของพาราสุรัม Parasuram (2006) ที่ได้ทำการวิจัยตัวแปรที่ส่งผลต่อทัศนคติของครูต่อความพิการและการศึกษาแบบเรียนรวม จากทัศนคติของนักการศึกษาทั่วไปในเมืองมุมไบ ประเทศอินเดียของพบว่าทัศนคติของครูเป็นตัวแปรที่สำคัญที่สุดประการหนึ่งในการศึกษาของเด็กที่มีความพิการ ในส่วนของปัจจัยทัศนคติของบุคคลในชุมชนและสังคม สอดคล้องกับงานวิจัยของพาลาดและคณะ Palad และคนอื่น ๆ (2016) พบว่า ทัศนคติที่สังคมมีต่อคนพิการในเชิงลบนั้นเป็นดั่งกำแพงขวางกั้นไม่ให้ผนวกคนพิการเข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการทางสังคม รวมถึงจำกัดสิทธิของคนพิการในการเข้าถึงการศึกษา การประกอบอาชีพและการใช้ชีวิตประจำวัน การยอมรับคนพิการนั้นจะไม่เกิดขึ้นอย่างสมบูรณ์หากยังมีแรงต่อต้านจากทัศนคติเชิงลบดังกล่าว และยังเสนอแนวทางการแก้ปัญหา ว่า การสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับความคิดและความรู้สึกที่คนทั่วไปในสังคมมีต่อคนพิการอาจช่วยอธิบายการแบ่งแยกและการกีดกันคนพิการได้ และในส่วนของปัจจัยนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สอดคล้องกับงานวิจัยของลิมาย Limaye (2016) ที่ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการในประเทศอินเดีย ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการ คือ นโยบายของรัฐบาลที่เน้นที่การศึกษาเด็กพิการโดยเฉพาะ

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. จากผลการวิจัยพบว่า ระดับปัจจัยการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยภาพรวมอยู่ในระดับ

มาก ในขณะที่ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ดังนั้นสถานศึกษาควรมีการจัดชั้นเรียนและสิ่งอำนวยความสะดวกด้านภูมิทัศน์ ด้านอาคารสถานที่และด้านความปลอดภัยที่ตอบสนองและมีความเหมาะสมกับความต้องการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้มากขึ้น

2. จากผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร จากแบบสอบถามของผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยด้านที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษามากที่สุด คือ ด้านนโยบายของรัฐบาลที่เน้นไปที่การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ดังนั้น ด้านนโยบายเปรียบเสมือนเข็มทิศที่บอกทิศทางที่จะเดิน และจะเห็นได้ว่าในหลายๆประเทศให้ความสำคัญกับความทั่วถึงและความเท่าเทียมด้านการศึกษาของเด็กทุกคน โดยหากรัฐบาลมีนโยบายด้านการศึกษาเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่ชัดเจน ส่งต่อมายังหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง และสถานศึกษามีการนำนโยบายมาดำเนินงานต่อไป อีกทั้งผู้มีส่วนได้ส่วนเสียให้ความร่วมมือกันอย่างจริงจังก็จะช่วยให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เข้ารับบริการทางการศึกษาที่เหมาะสมและสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของแต่ละบุคคล เป็นสร้างโอกาสให้นักเรียนได้เข้าเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาให้มีความรู้และทักษะการดำรงชีวิตอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างเท่าเทียมมากขึ้น

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาในเขตพื้นที่การศึกษาอื่น ๆ เพื่อยืนยันและสนับสนุนผลการวิจัยกับสังกัดกรุงเทพมหานคร

2. ควรทำวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อศึกษาข้อมูลเชิงลึก โดยใช้แบบสัมภาษณ์ การสังเกต และการติดตามผล เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ละเอียดยิ่งขึ้น

3. ควรศึกษาปัจจัยอื่นๆ ที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร เพื่อให้ทราบถึงปัจจัยในการส่งเสริมให้มีการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครมากยิ่งขึ้น

บรรณานุกรม

- Ackah, F. R. (2010). Teacher characteristics as predictor of attitude towards inclusive education in the Cape Coast Metropolis of Ghana. *IFE Psychologia: An International Journal*, 18(2), 35-47.
- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of whole schooling*, 3(1), 41-56.
- Alquraini, T. (2012). Factors Related to Teachers' Attitudes towards the Inclusive Education of Students with Severe Intellectual Disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 170-182.
- Ashman, A., และ Elkins, J. (1990). *Education Children with Special Needs*. Sydney:
- Avramidis, E., Bayliss, P., และ Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(3), 277-293.
- Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 87-103.
- Carter V. Good. (1957). *Dictionary of education* (2nd ed). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., และ Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Friedrich, C. J. (1963). *Man and His Government*. New York.
- Garrison, K. C., และ Magoon, R. A. (1972). *Educational psychology ; an integration of psychology and educational practices*.
- Haidkind, P., และ Oras, K. (2016). The notion of inclusive education and challenges for the teacher in kindergartens and the first stage of school. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 60-88.
- Hoffer, J. A., George, J. F., และ Valacich, J. S. (2547). การวิเคราะห์และออกแบบระบบ =

- Modern systems analysis & design*: กรุงเทพฯ : เพียร์สันแอดดูเคชั่นอินโดไชน่า.
- Limaye, S. (2016). Factors Influencing the Accessibility of Education for Children with Disabilities in India. *Global education review*, 3, 43-56.
- Mantey, E. E. (2014). *Accessibility to inclusive education for children with disabilities : a case of two selected areas in Ghana*.
- Palad, Y. Y., Barquia, R. B., Domingo, H. C., Flores, C. K., Padilla, L. I., และ Ramel, J. M. D. (2016). Scoping review of instruments measuring attitudes toward disability. *Disability and health journal*, 9 3, 354-374.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- PEARSON, V., Lo, E., CHUI, E., และ WONG, D. (2003). A heart to learn and care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability & Society*, 18(4), 489-508.
- Penchansky, R., และ Thomas, J. W. (1981). The concept of access: definition and relationship to consumer satisfaction. *Medical care*, 127-140.
- Shumow, L., และ Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91.
- Stecklein, J. E. (1989). *Policy Research : Nature and Approach* (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ และ ดนัย เทียนพุทธ). กรุงเทพฯ: สมาคมวิจัยสังคมศาสตร์แห่งประเทศไทย.
- Tan, Q. (2014). *Examining the barriers to inclusive education for students with special educational needs. A case study of two primary schools in Mainland China*.
- UNICEF. (2014). A situation analysis on children with disabilities. Retrieved from www.unicef.org.bd
- World Bank. (2008). Understanding poverty.
- เดชรัตน์ สุขก้าเนิด. (2564). แนวทางการพัฒนาระบบสวัสดิการถ้วนหน้าสำหรับผู้พิการ: บทความเนื่องในวันคนพิการสากล 3 ธันวาคม 2564. สืบค้นจาก <https://think.moveforwardparty.org/article/1812/>
- เบญจมา ชลธารันนท์. (2546). คู่มือการบริหารจัดการเรียนร่วมโดยใช้โครงสร้างซีท (SEAT).

กรุงเทพฯ: เพทายการพิมพ์.

เมตต์ เมตต์การุณจิต. (2553). การบริหารจัดการศึกษาแบบมีส่วนร่วม: ประชาชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น และราชการ (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: บริษัท บুদ্ধพอยท์ จำกัด.

โชษิตา ภาวสุทธิไพศิฐ, ลือชัย ศรีเงินยวง, และ สถาบันวิจัยระบบสาธารณสุข. (2559). ปัญหาความต้องการการเข้าถึงบริการของเด็กพิการในชุมชน และสถานการณ์กำลังคนด้านการฟื้นฟูสุขภาพ : รายงานฉบับประชาชน (พิมพ์ครั้งที่ 1..): นนทบุรี : สถาบัน.

กรมวิชาการ. (2534). คู่มือการประเมินผลการเรียนตามหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้นพุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533): กรุงเทพฯ : กรม.

กรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ. (2563). รายงานข้อมูลสถานการณ์ด้านคนพิการในประเทศไทย. สืบค้นจาก

<https://www.dep.go.th/images/uploads/files/situation31dec63.pdf>

กรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ. (2564). รายงานข้อมูลสถานการณ์ด้านคนพิการในประเทศไทย สืบค้นจาก https://dep.go.th/images/uploads/files/Situation_dep64.pdf

กรมสามัญศึกษา. (2532). เกณฑ์มาตรฐานโรงเรียนและคู่มือการประเมินมาตรฐานโรงเรียนโรงเรียนมัธยมศึกษา. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552.

กฤษฎา สุภวรรธนะกุล. (2556). สลดเด็กพิการกว่า 4 แสนคนไม่ได้เข้าร.ร. “กฎหมาย-นโยบายดีแต่รัฐสอบปฏิบัติตก”. สืบค้นจาก <https://www.tcijthai.com/news/2013/30/scoop/3318>

กลุ่มสิทธิชนกลุ่มน้อยระหว่างประเทศ. (2563). คนพิการในประเทศไทย และในจังหวัดชายแดนภาคใต้. สืบค้นจาก <https://minorityrights.org/minorities/disability-1-tha/>

กาญจนา สุขพิทักษ์. (2551). การศึกษาสภาพและความต้องการในการรับบริการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โรงเรียนการศึกษาพิเศษ ตามทัศนะของผู้ปกครอง. ปริญญาานิพนธ์ (กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ)) -- มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 2551.

กิตติยา ไสสะอาด. (2552). การส่งเสริมการเข้าถึงบริการสวัสดิการสำหรับคนพิการในจังหวัดพิษณุโลก ตามพระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ. 2550. (วิทยานิพนธ์สังคมสงเคราะห์ศาสตรมหาบัณฑิต (การบริหารและนโยบายสวัสดิการสังคม)). มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ.

กุลวดี สูดหาล้า. (2550). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อทัศนคติ และความตระหนักด้านการบริหารจัดการความ

- เสียง. (วิทยานิพนธ์). มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- คุณวุฒิ คนฉลาด. (2540). ภาวะผู้นำ = *Leadership* (พิมพ์ครั้งที่ 2.): ชลบุรี : ภาควิชาบริหาร
การศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา.
- จรรยา ทะรักษา. (2558). เด็กพิเศษ.
- จันทร์ธา รุ่งฟ้า. (2550). การมีส่วนร่วมในการพัฒนางานวิชาการของผู้ปกครองนักเรียนโรงเรียน
อนุบาลศรีวัฒนาวิทยา อำเภอวัฒนานคร จังหวัดสระแก้ว. (งานนิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต
สาขาวิชาการบริหารการศึกษา). มหาวิทยาลัยบูรพา.
- จूरรัตน์ ผ่องแผ้ว. (2553). แผนปฏิบัติการระดับโลกว่าด้วยเรื่องคนพิการ. กรุงเทพฯ:
- ชูศรี วงศ์รัตน์. (2553). เทคนิคการใช้สถิติเพื่อการวิจัย (พิมพ์ครั้งที่ 12.): กรุงเทพฯ : ศูนย์หนังสือ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ผู้จัดจำหน่าย.
- ณิชภา กิตตินานนท์. (2555). การเข้าถึงสิทธิในทัศนคติของคนพิการทางการเคลื่อนไหวในอำเภอ
เมือง จังหวัดจันทบุรี. (วิทยานิพนธ์ ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาสังคมศาสตร์เพื่อ
การพัฒนา). มหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี.
- ทวีศักดิ์ สิริรัตน์เรขา. (2560). เด็กพิเศษ : หนูเป็นใคร มาจากไหน. สืบค้นจาก
happyhomeclinic.com/sc02-special-child-who.html
- ทิวา เทพเสนา. (2546). การศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการตัดสินใจเลือกประกอบอาชีพอิสระของนักเรียน
มัธยมศึกษษตอนปลาย จังหวัดน่าน. (วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการบริหาร
การศึกษา). สถาบันราชภัฏอุตรดิตถ์.
- นฤทธิ์ แสงสุขสว่าง. (2552). การวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิผลองค์การของโรงเรียน สังกัด
กรุงเทพมหานคร. (วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา.
(2562). ราชกิจจานุเบกษา (เล่ม 126 ตอนพิเศษ 80 ง, น. 45). สืบค้นจาก [http://law.m-
society.go.th/law2016/uploads/lawfile/20100210_15_14_27_7714.pdf](http://law.m-society.go.th/law2016/uploads/lawfile/20100210_15_14_27_7714.pdf)
- ประวีณา โภควณิช. (2559). แนวทางการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้สำหรับสถานศึกษา
เรียนรวมระดับประถมศึกษา จังหวัดปทุมธานี. (วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตร์
มหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี.
- ผดุง อารยะวิญญู. (2541). การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (พิมพ์ครั้งที่ 3): กรุงเทพฯ :
ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พงศ์ หรดาล. (2540). จิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การเบื้องต้น. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีปทุม.

พงษ์ชัย เฉลิมกลิน. (2551). ความตระหนักของพนักงานนิคมอุตสาหกรรมเขตเวสต์ที่ต่อลักษณะปัญหาสิ่งแวดล้อม. (ภาคนิพนธ์ ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการจัดการสิ่งแวดล้อม). สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551. (2551). , ราชกิจจานุเบกษา เล่ม 125 ตอนที่ 28 ก (5 กุมภาพันธ์ 2551).

พัชรี ทองแผ่. (2540). คุณภาพบริการพยาบาลตามการรับรู้ของผู้ป่วยในโรงพยาบาลชุมชน เขต 2. (วิทยานิพนธ์ปริญญาพยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภรณ์ ภูประเสริฐ. (2564). สสส. ผนึกกรมพลศึกษา ดันหลักสูตรเอื้อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ.

<https://www.thaihealth.or.th/Content>

มยุรี ผิวสุวรรณ, และ องค์การอนามัยโลก. (2556). *CBR guidelines* ขององค์การอนามัยโลก ฉบับภาษาไทย = *Community-based rehabilitation* (พิมพ์ครั้งที่ 1..): กรุงเทพฯ : องค์การอนามัยโลก.

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. บัณฑิตศึกษา, ส. (2537). ประมวลสาระชุดวิชาสัมมนาการมัธยมศึกษา = *Seminar in secondary education*: นนทบุรี : มหาวิทยาลัย.

มัทนา ท่วมยิ้ม. (2543). เอกสารวิชาการส่วนบุคคลเรื่องการศึกษาการเสริมสร้างความเข้มแข็งของชุมชนเพื่อพัฒนาระบบประชาธิปไตย: ศึกษากรณีรายการโทรทัศน์รอบภูมิภาคของสถานีวิทยุโทรทัศน์แห่งประเทศไทย ช่อง 11 กรมประชาสัมพันธ์ที่วราชอาณาจักร. กรุงเทพฯ:

มารีนา ศรีวรรณยศ, รัชชกฤต เทียมธรรม, และ ผกามาศ นันทจิรววัฒน์. (2563). การศึกษาสภาพปัญหา และแนวทางแก้ไขปัญหาการจัดการเรียนรวมในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร. วารสารวิจัยศึกษาศาสตร์, 14(33).

ยุทธศักดิ์ สมแสน. (2535). หลักสูตรและการจัดการมัธยมศึกษา: กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์.

ลัดดาวัลย์ หลีกแก้ว. (2556). การเข้าถึงและปัจจัยที่สัมพันธ์กับการเข้าถึงการศึกษาขั้นพื้นฐานของบุตรแรงงานข้ามชาติ : กรณีศึกษาพื้นที่เขตบางขุนเทียน กรุงเทพมหานคร. (วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยมหิดล.

วิจิตร ศรีสอ้าน. (2549). การศึกษาและพัฒนาโครงสร้างสถาบันพระบรมราชชนก. นนทบุรี:

วิภาส ทองสุทธิ. (2552). พฤติกรรมองค์กร = *Organizational behavior* (พิมพ์ครั้งที่ 1..): กรุงเทพฯ : อินทภาษ.

วีระชน ชาวผ่อง. (2551). ความรู้การมีส่วนร่วม และความตระหนักต่อระบบการจัดการสิ่งแวดล้อมของพนักงานในองค์กรที่ได้รับการรับรองมาตรฐานระบบการจัดการสิ่งแวดล้อม (ISO14001)

- :ศึกษารณบริษัทจันทบุรี ซีพีฟู๊ดส์ จำกัด และบริษัทจันทบุรีโพรเซสฟู๊ด จำกัด. (วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต). สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์, กรุงเทพฯ.
- ศรีทับทิม พานิชพันธุ์. (2541). วิธีการที่ใช้ในงานสังคมสงเคราะห์ห่มภาค : การบริการงานสวัสดิการสังคมเชิงรุก. (วิทยานิพนธ์สังคมสงเคราะห์ศาสตรมหาบัณฑิต (การบริหารและนโยบายสวัสดิการสังคม)). มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ.
- ศศิภาณูจน์ ทวีสุวรรณ. (2545). รูปแบบและวิธีการฝึกอบรมการศึกษานอกระบบ ในประมวลสาระชุดวิชาการศึกษานอกระบบ หน่วยที่ 7 – 10. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ศักดิ์ไทย สุทธิจิบรร. (2545). จิตวิทยาสังคม : ทฤษฎีและปฏิบัติการ = *Social psychology : theory and practicum*: กรุงเทพฯ : สุวีริยาสาส์น.
- ศิริพร ตันทโสภาส, และ รัชนิกร ทองสุขดี. (2562). การวางแผนการเปลี่ยนผ่านจากบ้านสู่โรงเรียน: แนวทางการเข้าถึงโอกาสทางการศึกษาของเด็กพิการในพื้นที่ดอยวาวี6(7).
- สถาบันวิจัยเพื่อการวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย. (2546). สถานการณ์ความยากจนในประเทศไทย. สืบค้นจาก <http://www.tdri.or.th/poverty/report1.htm>.
- สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. (2561). เหตุผลและความเป็นมาสถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ. สืบค้นจาก <http://rise.swu.ac.th/Default.aspx?tabid=7448>
- สถาบันวิจัยระบบสาธารณสุข. (2559). Scoop นานาสาระ(ผูก)พัน. นนทบุรี: บริษัท สหมิตรพริ้นติ้ง แอนด์พับลิชชิ่ง จำกัด.
- สนอง เครือมาก. (2535). คู่มือปฏิบัติงานของโรงเรียน สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. นครสวรรค์: บริษัท เรียนดี จำกัด.
- สนานจิตร์ สุนทรทรัพย์. (2544). แนวคิดและรูปแบบการบริหารจัดการของสถานศึกษาโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน: ประสบการณ์สู่ทฤษฎีในรายงานการประชุมสร้างความรู้ ความเข้าใจ: การปฏิรูปการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทั้งโรงเรียน. กรุงเทพฯ: บริษัท พิมพ์ดี จำกัด.
- สร้อยตระกูล อรรถมานะ. (2541). พฤติกรรมองค์การ : ทฤษฎีและการประยุกต์: กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สำนักงานสถิติแห่งชาติ. (2563). การสำรวจความพิการ พ.ศ. 2560 *THE 2017 DISABILITY SURVEY*. กรุงเทพฯ: บริษัท เท็กซ์ แอนด์ เจอร์นัล พับลิเคชัน จำกัด.
- สำนักงานเลขาธิการวุฒิสภา. (2560). รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560: กรุงเทพฯ : สำนักงาน.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2562). การติดตามและประเมินผลการจัดการศึกษาเรียนรวม
สำหรับเด็กพิการและเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ (พิมพ์ครั้งที่ 1..): กรุงเทพฯ :
สำนักงาน.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). ความทั่วถึงและเท่าเทียมของการ
จัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน. นนทบุรี: บริษัท 21 เซ็นจูรี จำกัด.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2535). แผนการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2535.
กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.

สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2554). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและ
สังคมแห่งชาติ ฉบับที่สิบเจ็ด พ.ศ. 2555-2559: กรุงเทพฯ : สำนักงาน.

สำนักงานคณะกรรมการสิทธิมนุษยชนแห่งชาติ. (2558). รายงานคูขนานการปฏิบัติตามอนุสัญญา
ว่าด้วยสิทธิของคนพิการ.

สำนักงานปฏิรูปการศึกษา, และ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2542).
พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542: กรุงเทพฯ : สำนักงาน.

สำนักงานยุทธศาสตร์การศึกษา สำนักงานการศึกษา. (2564). รายงานสถิติการศึกษาของโรงเรียนสังกัด
กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2564

สำนักงานศาลรัฐธรรมนูญ. (2550). รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2550. กรุงเทพฯ:
สำนักพิมพ์คณะรัฐมนตรีและราชกิจจานุเบกษา.

สำนักตรวจราชการประจำเขตตรวจราชการที่ 4. (2548). รายงานผลการตรวจ ติดตาม และ
ประเมินผลการดำเนินงานตามนโยบายการตรวจราชการของผู้ตรวจราชการ
กระทรวงศึกษาธิการ ประจำปีงบประมาณ 2548. ม.ป.ท.:

สำนักพิมพ์เดอะบุคส์, ผ. (2556). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 : แก้ไขเพิ่มเติม
ฉบับที่ 2 พ.ศ. 2545 แก้ไขเพิ่มเติม ฉบับที่ 3 พ.ศ. 2553 (พิมพ์ครั้งที่ 1..): กรุงเทพฯ : เดอะ
บุคส์.

สำนักยุทธศาสตร์และประเมินผล กรุงเทพมหานคร. (2556). แผนพัฒนากรุงเทพมหานคร ระยะ ๒๐
ปี (พ.ศ. 2556 - 2575). สมุทรสาคร: บริษัท พิมพ์ดี จำกัด.

สุกัญญา บุญคง. (2551). แนวทางการพัฒนาการเข้าถึงบริการด้านสิ่งอำนวยความสะดวกสำหรับ
คนพิการในการใช้บริการรถไฟฟ้าใต้ดิน. (วิทยานิพนธ์สังคมสงเคราะห์ศาสตร์มหาบัณฑิต
(การบริหารและนโยบายสวัสดิการสังคม)). มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ.

สุจินต์ วิศวะวีรานนท์. (2524). พฤติกรรมการสอนมัธยม หน่วยที่ 1-5 มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมวิธีราช.

นนทบุรี: อมรินทร์การพิมพ์.

สุพัตรา ถนอมวงศ์. (2551). ความตระหนักต่อการจัดการขยะของผู้อยู่อาศัยบริเวณริมคลองรังสิต
ประยูรศักดิ์: ศึกษากรณี ตำบลบึงยี่โถ อำเภอธัญบุรี จังหวัดปทุมธานี. (ภาคนิพนธ์ ปริญญา
มหาบัณฑิต). สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

สุภาพร รูปขำดี. (2542). โอกาสทางการศึกษาของคนพิการ / สุภาพร รูปขำดี: เชียงใหม่ : บัณฑิต
วิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 2542.

สุรศักดิ์ เรือนงาม. (2555). การศึกษาการบริหารการเรียนร่วมของโรงเรียนแกนนำสังกัด
กรุงเทพมหานคร. สารนิพนธ์ (กศ.ม. (การบริหารการศึกษา)) -- มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิ
โรฒ, 2555.

หทัยทิพย์ ศุภรัตน์นอม. (2555). โอกาสในการเข้าถึงการศึกษาในระดับมัธยมศึกษา ตอนปลายของ
ทายาทรุ่นที่ 2 ของผู้ย้ายถิ่นจากประเทศพม่าในอำเภอแม่สอด จังหวัดตาก. (วิทยานิพนธ์).
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

อมรา เล็กเจิงสินธุ์. (2540). หลักสูตรและการจัดการมัธยมศึกษา = *Curriculum and management
of secondary education* (พิมพ์ครั้งที่ 3 (ปรับปรุงเนื้อหา).): กรุงเทพฯ : ฝ่ายเอกสารและ
ตำรา สถาบันราชภัฏสวนดุสิต ผู้จัดจำหน่าย.

อัมพร พิณะสา. (2564). การสร้างโอกาสทางการศึกษาให้กับเด็กด้อยโอกาส. สืบค้นจาก
<https://shorturl.asia/a5xXF>

อิทธิพัทธ์ สุวทันพรกุล. (2562). การวิจัยทางการศึกษา : แนวคิดและการประยุกต์ใช้ = *Educational
research : concepts and application* (พิมพ์ครั้งที่ 2, [ฉบับพิมพ์ซ้ำ].): กรุงเทพฯ : ภาค
วิชาการวัดผลและวิจัยการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

อินทิรา บริบูรณ์. (2556). การจัดสภาพแวดล้อมโรงเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียนเครือข่าย
โรงเรียนนานาชาติเวลส์ สังกัดสำนักบริหารงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน. สาร
นิพนธ์ (กศ.ม. (การบริหารการศึกษา)) -- มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 2556.





ภาคผนวก ก

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

ดร.มนิศรา ศุภกิจ โคลเยส	ผู้อำนวยการโรงเรียนนานาชาติเคไอเอส ผู้ช่วยผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการ และผู้ประสานงานวิชาภาษาต่างๆ
ดร.พัฒนชิตา กนกพงษ์เสถียร	ผู้อำนวยการโรงเรียน โรงเรียนชุมชนวัดสุวรรณรังสรรค์
ดร.สุรัตน์ แทนประเสริฐกุล	ผู้อำนวยการโรงเรียน โรงเรียนดรุณสิกขาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี
ดร.กฤตศักดิ์ อึ้งพินิจกุล	ผู้อำนวยการสถานศึกษา โรงเรียนวัดจันทร์นอก
นายภาณุวัช จิรสงคราม	ผู้อำนวยการสถานศึกษา โรงเรียนวัดเศวตฉัตร



ภาคผนวก ข

ผลการประเมินค่าดัชนีความสอดคล้องของเครื่องมือวิจัย

ผลการประเมินค่าดัชนีความสอดคล้องของเครื่องมือวิจัย
แบบสอบถามฉบับสำหรับผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน

ข้อ ที่	ข้อความคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
1	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสังเกตเห็นถึงความบกพร่องของบุตรหลาน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
2	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษรับทราบและตระหนักถึงความบกพร่อง	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
3	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีอาการตกใจเมื่อทราบว่าบุตรหลานมีความบกพร่อง	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
4	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่เข้าใจในความหมายของความบกพร่องของบุตรหลาน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
5	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าผู้ปกครองแสดงความรู้สึกถึงความเข้าใจในความบกพร่องของบุตรหลาน	+1	0	0	+1	+1	3	0.60	ใช้ได้
6	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองแสดงความรับผิดชอบในการดูแลบุตรหลานที่มีความบกพร่อง	+1	0	0	+1	+1	3	0.60	ใช้ได้
7	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองเห็นความสำคัญกับการขอใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลาน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ข้อ ที่	ข้อความคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจาก ผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
8	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองใช้ใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลานเพื่อประโยชน์ในด้านการศึกษาในโรงเรียนตามกฎหมาย	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
9	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีรายได้ไม่เพียงพอในการส่งเสริมสนับสนุนด้านการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
10	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ค่อยมีเงินซื้อเสื้อผ้าใหม่ ๆ ให้กับบุตรหลาน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
11	ข้าพเจ้าทราบว่าสภาพที่อยู่อาศัยของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ค่อยสะดวกสบาย	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
12	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ค่อยมีเงินเพียงพอที่จะซื้ออาหารรับประทานในแต่ละมื้อ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
13	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองเข้าร่วมประชุมกับโรงเรียนในด้านการวางแผนการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
14	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการให้ความคิดเห็นในด้านการวางแผนการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ข้อ ที่	ข้อคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจาก ผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
15	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองให้ข้อมูลและ สอบถามความก้าวหน้ากับทางโรงเรียน ในด้านการประเมินผลของนักเรียนที่มี ความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
16	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองเข้ามา สอบถามข้อมูลเกี่ยวกับสิทธิประโยชน์ ด้านการศึกษาของนักเรียนที่มีความ ต้องการพิเศษในทุก ๆ ด้าน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
17	ข้าพเจ้าเห็นว่าสถานที่ตั้งของโรงเรียนมี ความเหมาะสมและปลอดภัยต่อ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
18	ข้าพเจ้าเห็นว่าตัวอาคารเรียนมีความ เป็นระเบียบเรียบร้อย	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
19	ข้าพเจ้าเห็นว่าทางเข้าและทางเดินข้าม ด้านหน้าโรงเรียนมีความสะดวกสบาย และปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความ ต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
20	ข้าพเจ้าเห็นว่าต้นไม้และการจัดสวนมี ความร่มรื่น สวยงาม	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
21	ข้าพเจ้าเห็นว่าการจัดโต๊ะเรียนมีความ เหมาะสมและปลอดภัยกับนักเรียนที่มี ความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
22	โรงเรียนมีการจัดอบรมเกี่ยวกับ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้กับ ครูผู้สอน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ข้อ ที่	ข้อคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจาก ผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
23	ครูสมัครเข้าอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่หน่วยงานภายนอกโรงเรียนจัดขึ้น	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
24	ครูศึกษาค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเองเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
25	ครูมีความพร้อม และความมั่นใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
26	ครูมีความรู้ และมีทัศนคติเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ดีขึ้น	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
27	ครูเต็มใจและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในห้องเรียนปกติ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
28	ครูแสดงกริยาท่าทางที่ไม่รังเกียจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
29	ครูเชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถพัฒนาได้	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
30	ครูเต็มใจที่จะพัฒนาทักษะ ความรู้ ความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เหมาะกับนักเรียนแต่ละบุคคล	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ข้อ ที่	ข้อคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจาก ผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
31	ครูเต็มใจ มุ่งมั่น ตั้งใจที่จะพัฒนาตนเองให้มีความรู้ ความสามารถในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
32	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมมีความรู้สึก เห็นอกเห็นใจที่อยากจะช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
33	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมไม่มีความรังเกียจและไม่ได้แสดงกิริยาท่าทางที่ไม่ชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
34	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมไม่เอาัดเอาเปรียบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
35	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมเห็นคุณค่าและให้โอกาสนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
36	ข้าพเจ้าทราบว่ากรุงเทพมหานครมีการประกาศนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
37	ข้าพเจ้าเห็นว่านโยบายที่เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อให้เกิดความเท่าเทียมด้านการศึกษามากขึ้น	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ข้อ ที่	ข้อคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจาก ผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
38	ข้าพเจ้าทราบว่าสถานศึกษานำนโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาดำเนินงาน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ข้อคำถามเกี่ยวกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ข้อ ที่	ข้อคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจาก ผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
1	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
2	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
3	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่ออันเนื่องมาจากความบกพร่องของเด็ก	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
4	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ผลการประเมินค่าดัชนีความสอดคล้องของเครื่องมือวิจัย
แบบสอบถามฉบับสำหรับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ข้อ ที่	ข้อความคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
1	ข้าพเจ้าสังเกตเห็นถึงความบกพร่องของบุตรหลาน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
2	ข้าพเจ้าทราบและตระหนักถึงความบกพร่องของบุตรหลาน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
3	ข้าพเจ้ามีอาการตกใจเมื่อทราบว่าบุตรหลานมีความบกพร่อง	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
4	ข้าพเจ้าไม่เข้าใจในความหมายของความบกพร่องของบุตรหลาน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
5	ข้าพเจ้าแสดงความรู้สึกถึงความเข้าใจในความบกพร่องของบุตรหลาน	+1	0	0	+1	0	2	0.40	ใช้ไม่ได้
6	ข้าพเจ้าแสดงความรับผิดชอบในการดูแลบุตรหลานที่มีความบกพร่อง	+1	0	0	+1	+1	3	0.60	ใช้ได้
7	ข้าพเจ้าเห็นความสำคัญกับการขอใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลาน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
8	ข้าพเจ้าใช้ใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลานเพื่อประโยชน์ในด้านการศึกษาในโรงเรียนตามกฎหมาย	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
9	ข้าพเจ้ามีรายได้ไม่เพียงพอในการส่งเสริมสนับสนุนด้านการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
10	ข้าพเจ้าไม่ค่อยมีเงินซื้อเสื้อผ้าใหม่ ๆ ให้กับบุตรหลาน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
11	ที่อยู่อาศัยของข้าพเจ้าไม่ค่อยสะดวกสบาย	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ข้อ ที่	ข้อคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจาก ผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
12	ข้าพเจ้าไม่ค่อยมีเงินเพียงพอที่จะซื้ออาหารรับประทานในแต่ละมื้อ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
13	ข้าพเจ้าเข้าร่วมประชุมกับโรงเรียนในด้าน การวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
14	ข้าพเจ้ามีส่วนในการให้ความคิดเห็นในด้านการวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
15	ข้าพเจ้าให้ข้อมูลและสอบถามความก้าวหน้ากับทางโรงเรียนในด้านการประเมินผลของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
16	ข้าพเจ้าเข้ามาสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับสิทธิประโยชน์ด้านการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษในทุก ๆ ด้าน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
17	ข้าพเจ้าเห็นว่าสถานที่ตั้งของโรงเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
18	ข้าพเจ้าเห็นว่าตัวอาคารเรียนมีความเป็นระเบียบเรียบร้อย	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
19	ข้าพเจ้าเห็นว่าทางเข้าและทางเดินข้ามด้านหน้าโรงเรียนมีความสะดวกสบายและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ข้อ ที่	ข้อคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจาก ผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
20	ข้าพเจ้าเห็นว่าต้นไม้อะการจัดสวนมีความมีความร่วมมือ สวงาม	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
21	ข้าพเจ้าเห็นว่าการจัดโต๊ะเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
22	ข้าพเจ้าทราบว่าโรงเรียนมีการจัดอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้กับครูผู้สอน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
23	ข้าพเจ้าทราบว่าครูสมัครเข้าอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่หน่วยงานภายนอกโรงเรียนจัดขึ้น	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
24	ข้าพเจ้าทราบว่าครูศึกษาค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเองเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
25	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความพร้อมและความมั่นใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
26	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความรู้ และมีทัศนคติเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ดีขึ้น	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
27	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในห้องเรียนปกติ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ข้อ ที่	ข้อคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจาก ผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
28	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูแสดงกริยาท่าทางที่ไม่รังเกียจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
29	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความเชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถพัฒนาได้	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
30	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูเต็มใจที่จะพัฒนาทักษะ ความรู้ ความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เหมาะกับนักเรียนแต่ละบุคคล	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
31	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจ มุ่งมั่น ตั้งใจที่จะพัฒนาตนเองให้มีความรู้ความสามารถในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
32	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมมีความรู้สึก เห็นอกเห็นใจที่อยากจะช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
33	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมไม่มีความรังเกียจและไม่ได้แสดงกริยาท่าทางที่ไม่ชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
34	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมไม่เอาใจเอาเปรียบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ข้อ ที่	ข้อคำถามในแบบสอบถาม	ผลการประเมินจาก ผู้เชี่ยวชาญ					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
35	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมเห็นคุณค่าและให้โอกาสนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
36	ข้าพเจ้าทราบว่ากรุงเทพมหานครมีการประกาศนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
37	ข้าพเจ้าเห็นว่านโยบายที่เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อให้เกิดความเท่าเทียมด้านการศึกษามากขึ้น	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
38	ข้าพเจ้าทราบว่าสถานศึกษานำนโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาดำเนินงาน	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้

ข้อคำถามเกี่ยวกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษา
สังกัดกรุงเทพมหานคร

ข้อ ที่	ข้อคำถามในแบบสอบถาม	ผู้เชี่ยวชาญคนที่					รวม	ค่า IOC	แปลผล
		1	2	3	4	5			
1	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
2	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
3	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่ออันเนื่องมาจากความบกพร่องของเด็ก	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้
4	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป	+1	+1	+1	+1	+1	5	1.00	ใช้ได้



ภาคผนวก ค
แบบสอบถามเพื่อการวิจัย

แบบสอบถามเพื่อการวิจัย

เรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

คำชี้แจง :

1. แบบสอบถามฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร
2. ผู้ตอบแบบสอบถามฉบับนี้ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร
3. แบบสอบถามฉบับนี้มีจำนวน 2 ฉบับ คือ 1) ฉบับสำหรับผู้บริหารสถานศึกษา และครูผู้สอน และ 2) ฉบับสำหรับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ประกอบด้วยข้อความทั้งหมด ฉบับละ 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ตอนที่ 2 ข้อคำถามเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

ตอนที่ 3 ข้อคำถามเกี่ยวกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

ผู้วิจัยหวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์และความร่วมมือจากท่านเป็นอย่างดี ขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

นางสาวจุฑารัตน์ ร่องแสง

นิสิตหลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ตอนที่ 2 ข้อคำถามเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

คำชี้แจง : แบบสอบถามนี้มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating scale) จำนวน 38 ข้อ

โปรดพิจารณาข้อความต่อไปนี้ที่ละข้อ และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องระดับความคิดเห็นเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครที่ตรงกับความคิดเห็นของท่าน มากที่สุด

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
1	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสังเกตเห็นถึงความบกพร่องของบุตรหลาน					
2	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษรับทราบและตระหนักถึงความบกพร่อง					
3	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีอาการตกใจเมื่อทราบว่าบุตรหลานมีความบกพร่อง					
4	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่เข้าใจในความหมายของความบกพร่องของบุตรหลาน					
5	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าผู้ปกครองแสดงความรู้สึกถึงความเข้าใจในความบกพร่องของบุตรหลาน					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
6	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองแสดงความรับผิดชอบในการดูแลบุตรหลานที่มีความบกพร่อง					
7	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองเห็นความสำคัญกับการขอใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลาน					
8	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ปกครองใช้ใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลานเพื่อประโยชน์ในด้านการศึกษาในโรงเรียนตามกฎหมาย					
9	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีรายได้ไม่เพียงพอในการส่งเสริมสนับสนุนด้านการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น					
10	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ค่อยมีเงินซื้อเสื้อผ้าใหม่ ๆ ให้กับบุตรหลาน					
11	ข้าพเจ้าทราบว่าสภาพที่อยู่อาศัยของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ค่อยสะดวกสบาย					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
12	ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ประกอบการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ค่อยมีเงินเพียงพอที่จะซื้ออาหารรับประทานในแต่ละมื้อ					
13	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ประกอบการเข้าร่วมประชุมกับโรงเรียนในด้านการวางแผนการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
14	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ประกอบการมีส่วนในการให้ความคิดเห็นในด้านการวางแผนการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
15	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ประกอบการให้ข้อมูลและสอบถามความก้าวหน้ากับทางโรงเรียนในด้านการประเมินผลของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
16	ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ประกอบการเข้ามาสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับสิทธิประโยชน์ด้านการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในทุก ๆ ด้าน					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
17	ข้าพเจ้าเห็นว่าสถานที่ตั้งของโรงเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
18	ข้าพเจ้าเห็นว่าตัวอาคารเรียนมีความเป็นระเบียบเรียบร้อย					
19	ข้าพเจ้าเห็นว่าทางเข้าและทางเดินข้ามด้านหน้าโรงเรียนมีความ สะดวก สบาย และ ปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
20	ข้าพเจ้าเห็นว่าต้นไม้และการจัดสวนมีความร่มรื่น สวยงาม					
21	ข้าพเจ้าเห็นว่าการจัดโต๊ะเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
22	โรงเรียนมีการจัดอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้กับครูผู้สอน					
23	ครูสมัครเข้าอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่หน่วยงานภายนอกโรงเรียนจัดขึ้น					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
24	ครูศึกษาค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเองเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
25	ครูมีความพร้อม และความมั่นใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น					
26	ครูมีความรู้ และมีทัศนคติเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ดีขึ้น					
27	ครูเต็มใจและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในห้องเรียนปกติ					
28	ครูแสดงกริยาท่าทางที่ไม่รังเกียจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
29	ครูเชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถพัฒนาได้					
30	ครูเต็มใจที่จะพัฒนาทักษะความรู้ ความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เหมาะกับนักเรียนแต่ละบุคคล					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
31	ครูเต็มใจ มุ่งมั่น ตั้งใจที่จะพัฒนาตนเองให้มีความรู้ความสามารถในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
32	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมมีความรู้สึก เห็นอกเห็นใจ ที่อยากจะช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
33	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมไม่มีความรังเกียจและไม่ได้แสดงกริยาทำทางที่ไม่ชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
34	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมไม่เอา รัดเอาเปรียบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
35	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมเห็นคุณค่าและให้โอกาสนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ					
36	ข้าพเจ้าทราบว่ากรุงเทพมหานครมีการประกาศนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
37	ข้าพเจ้าเห็นว่านโยบายที่เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อให้เกิดความเท่าเทียมด้านการศึกษามากขึ้น					
38	ข้าพเจ้าทราบว่าสถานศึกษานำนโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาดำเนินงาน					

ตอนที่ 3 ข้อคำถามเกี่ยวกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

คำชี้แจง : แบบสอบถามนี้มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating scale) จำนวน 4 ข้อ

โปรดพิจารณาข้อความต่อไปนี้ที่ละข้อ และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องระดับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
1	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
2	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม					
3	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่อ อันเนื่องมาจากความบกพร่องของนักเรียน					
4	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป					

แบบสอบถาม

สำหรับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

คำชี้แจง : โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน () หน้าข้อความที่ตรงกับข้อมูลของท่าน

1. เพศ

- () ชาย () หญิง

2. ความเกี่ยวข้องกับนักเรียน

- () บิดา
() มารดา
() ปู่ ย่า ตา หรือยาย
() ลุง ป้า น้า หรืออา
() พี่ชาย หรือพี่สาว
() อื่นๆ

3. ท่านเคยได้รับคำแนะนำเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

- () เคย
() ไม่เคย

4. รายได้เฉลี่ยต่อเดือนในครัวเรือนของท่าน

- () ต่ำกว่า 28,900 บาทต่อเดือน
() 28,901 - 46,500 บาทต่อเดือน
() 46,501 บาทต่อเดือนขึ้นไป

5. ประเภทของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ที่ดูแลของท่าน

- () บุคคลที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น
() บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
() บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
() บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือการเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ
() บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
() บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา
() บุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรม หรืออารมณ์
() บุคคลออทิสติก
() บุคคลพิการซ้อน

ตอนที่ 2 ข้อคำถามเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

คำชี้แจง : แบบสอบถามนี้มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating scale) จำนวน 38 ข้อ

โปรดพิจารณาข้อความต่อไปนี้ที่ละข้อ และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องระดับความคิดเห็นเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครที่ตรงกับความคิดเห็นของท่าน มากที่สุด

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
1	ข้าพเจ้าสังเกตเห็นถึงความบกพร่องของบุตรหลาน					
2	ข้าพเจ้าทราบและตระหนักถึงความบกพร่องของบุตรหลาน					
3	ข้าพเจ้ามีอาการตกใจเมื่อทราบว่าบุตรหลานมีความบกพร่อง					
4	ข้าพเจ้าไม่เข้าใจในความหมายของความบกพร่องของบุตรหลาน					
5	ข้าพเจ้าแสดงความรู้สึกถึงความเข้าใจในความบกพร่องของบุตรหลาน					
6	ข้าพเจ้าแสดงความรับผิดชอบในการดูแลบุตรหลานที่มีความบกพร่อง					
7	ข้าพเจ้าเห็นความสำคัญกับการขอใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลาน					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
8	ข้าพเจ้าใช้ใบรับรองความบกพร่องของบุตรหลานเพื่อประโยชน์ในด้านการศึกษาในโรงเรียนตามกฎหมาย					
9	ข้าพเจ้ามีรายได้ไม่เพียงพอในการส่งเสริมสนับสนุนด้านการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น					
10	ข้าพเจ้าไม่ค่อยมีเงินซื้อเสื้อผ้าใหม่ๆ ให้กับบุตรหลาน					
11	ที่อยู่อาศัยของข้าพเจ้าไม่ค่อยสะดวกสบาย					
12	ข้าพเจ้าไม่ค่อยมีเงินเพียงพอที่จะซื้ออาหารรับประทานในแต่ละมื้อ					
13	ข้าพเจ้าเข้าร่วมประชุมกับโรงเรียนในด้านการวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ					
14	ข้าพเจ้ามีส่วนในการให้ความคิดเห็นในด้านการวางแผนการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
15	ข้าพเจ้าให้ข้อมูลและสอบถามความก้าวหน้ากับทางโรงเรียนในด้านการประเมินผลของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษ					
16	ข้าพเจ้าเข้ามาสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับสิทธิประโยชน์ด้านการศึกษาของบุตรหลานที่มีความต้องการพิเศษในทุก ๆ ด้าน					
17	ข้าพเจ้าเห็นว่าสถานที่ตั้งของโรงเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
18	ข้าพเจ้าเห็นว่าตัวอาคารเรียนมีความเป็นระเบียบเรียบร้อย					
19	ข้าพเจ้าเห็นว่าทางเข้าและทางเดินข้ามด้านหน้าโรงเรียนมีความ สะดวก สบาย และปลอดภัยต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
20	ข้าพเจ้าเห็นว่าต้นไม้และการจัดสวนมีความ มีความร่มรื่นสวยงาม					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
21	ข้าพเจ้าเห็นว่าการจัดโต๊ะเรียนมีความเหมาะสมและปลอดภัยกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
22	ข้าพเจ้าทราบว่าโรงเรียนมีการจัดอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้กับครูผู้สอน					
23	ข้าพเจ้าทราบว่าครูสมัครเข้าอบรมเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่หน่วยงานภายนอกโรงเรียนจัดขึ้น					
24	ข้าพเจ้าทราบว่าครูศึกษาค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเองเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
25	ข้าพเจ้าเห็นได้ว่าครูมีความพร้อมและความมั่นใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น					
26	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความรู้และมีทัศนคติเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ดีขึ้น					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
27	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในห้องเรียนปกติ					
28	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูแสดงกิริยาท่าทางที่ไม่รังเกียจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
29	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าครูมีความเชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถพัฒนาได้					
30	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจที่จะพัฒนาทักษะความรู้ความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เหมาะกับนักเรียนแต่ละบุคคล					
31	ข้าพเจ้าเห็นว่าครูเต็มใจมุ่งมั่นตั้งใจที่จะพัฒนาตนเองให้มีความรู้ความสามารถในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
32	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมมีความรู้สึกเห็นอกเห็นใจที่อยากจะช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
33	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมไม่มีความรังเกียจและไม่ได้แสดงกริยาทำทางที่ไม่ชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
34	ข้าพเจ้าเห็นว่าคนในชุมชนและสังคมไม่เอาใจเอาเปรียบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
35	ข้าพเจ้ารับรู้ได้ว่าคนในชุมชนและสังคมเห็นคุณค่าและให้โอกาสนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ					
36	ข้าพเจ้าทราบว่ากรุงเทพมหานครมีการประกาศนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ					
37	ข้าพเจ้าเห็นว่านโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อให้เกิดความเท่าเทียมด้านการศึกษามากขึ้น					
38	ข้าพเจ้าทราบว่าสถานศึกษานำนโยบายที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาดำเนินงาน					

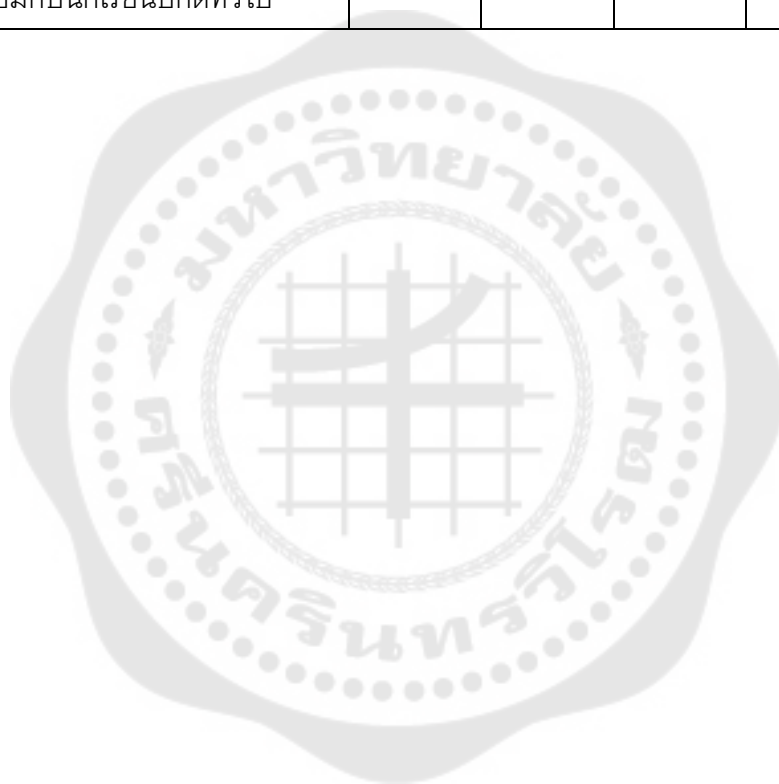
ตอนที่ 3 ข้อคำถามเกี่ยวกับการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร

คำชี้แจง : แบบสอบถามนี้มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating scale) จำนวน 4 ข้อ

โปรดพิจารณาข้อความต่อไปนี้ที่ละข้อ และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องระดับการเข้าถึง การศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครที่ตรงกับความคิดเห็นของท่าน มากที่สุด

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
1	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาได้					
2	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่มีความยุติธรรม					
3	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ไม่ถูกกีดกันหรือไม่มีอุปสรรคเกิดขึ้นในการเข้าศึกษาต่อ อันเนื่องมาจากความบกพร่องของนักเรียน					

ข้อ	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
		5	4	3	2	1
4	ข้าพเจ้าเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอายุระหว่าง 12 - 17 ปี ได้รับการจัดการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกับนักเรียนปกติทั่วไป					





ภาคผนวก ง

หนังสือขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญและขอความร่วมมือเพื่อการวิจัย

ที่ อว 8718/659



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 สุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

3 มีนาคม 2566

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนนานาชาติเคไอเอส

เนื่องด้วย นางสาวจุฑารัตน์ ร่องแสง นิสิตระดับปริญญาโท สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุญาตให้ทำปริญญาโท เรื่อง “ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร” โดยมีผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทวีศิลป์ ภูณภาค เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโท

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ ดร.มนิศรา ศุภกิจ โคลเฮส ผู้ช่วยผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการและผู้ประสานงานวิชาภาษาต่างๆ เป็นผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย ในหัวข้อเรื่อง “ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร” ทั้งนี้ นิสิตได้ติดต่อประสานงานเบื้องต้นกับบุคลากรของท่านแล้ว และจะประสานงานในรายละเอียดดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ ให้ นางสาวจุฑารัตน์ ร่องแสงและขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0 2649 5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 088 573 4131



ที่ อว 8718/731

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 สุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

10 มีนาคม 2566

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร

เนื่องด้วย นางสาวจุฑารัตน์ ร่องแสง นิสิตระดับปริญญาโท สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุญาตให้ทำปฏิญานินพนธ์ เรื่อง “ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร” โดยมีผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทวิศิลป์ กลุณภาค เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปฏิญานินพนธ์

ในการนี้ นิสิตขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูล โดยใช้แบบสอบถามเรื่อง “ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร” กับ ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อเป็นข้อมูลในการวิจัย ระหว่างเดือนมีนาคม 2566 ถึงเดือนพฤษภาคม 2566 ทั้งนี้ นิสิตจะเป็นผู้ประสานงานในรายละเอียดดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาขอความอนุเคราะห์ และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล)

รองคณบดีฝ่ายบริหารและวางแผน รักษาการแทน

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0 2649 5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 088 573 4131

ที่ อว 8718/731



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 สุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

10 มีนาคม 2566

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนสามเสนนอก (ประชาราษฎร์อนุกุล)

เนื่องด้วย นางสาวจุฑารัตน์ ร่องแสง นิสิตระดับปริญญาโท สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุญาตให้ทำปฏิญานินพนธ์ เรื่อง “ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร” โดยมีผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทวิศิลป์ ภูณภาดล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปฏิญานินพนธ์

ในการนี้ นิสิตขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูล โดยใช้แบบสอบถาม เรื่อง “ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเข้าถึงการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษระดับชั้นมัธยมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร” กับ 1) ผู้บริหาร จำนวน 1 ท่าน 2) ครูผู้สอน จำนวน 19 ท่าน และ 3) ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จำนวน 10 ท่าน เพื่อเป็นข้อมูลในการวิจัย ระหว่างเดือนมีนาคม 2566 ถึงเดือนพฤษภาคม 2566 ทั้งนี้ นิสิตจะเป็นผู้ประสานงานในรายละเอียดดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาขอความอนุเคราะห์ และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล)

รองคณบดีฝ่ายบริหารและวางแผน รักษาการแทน

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0 2649 5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 088 573 4131

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ-สกุล	จุฑารัตน์ ร่องแสง
วัน เดือน ปี เกิด	วันที่ 12 เดือนเมษายน พ.ศ.2535
สถานที่เกิด	จังหวัดชัยภูมิ
วุฒิการศึกษา	การศึกษามหาบัณฑิต (กศ.ม.)
ที่อยู่ปัจจุบัน	กรุงเทพมหานคร

