



กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ
ในประเทศไทยและต่างประเทศ

(The Teacher's Professional Development Process in the Professional
Learning Community in Thailand and in Foreign Countries)

ทิพย์วิมล วังแก้วศิริ¹ ปริญา มีสุข² และ อังศัรวา วงษ์รักษา³

Thipwimol Wangkaewhiran¹ Parinya Meesuk² and Angwara Wongrugs³

Received: March 27, 2020

Revised: July 23, 2020

Accepted: July 30, 2020

บทคัดย่อ

กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีพัฒนาการมาจากกลยุทธ์ระดับองค์กรที่มุ่งเน้นให้องค์กรมีการปรับตัวต่อกระแสการเปลี่ยนแปลงของสังคมที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว โดยเริ่มพัฒนาจากแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ และปรับประยุกต์ให้มีความสอดคล้องกับบริบทของหน่วยงานที่นำไปใช้รวมถึงสถานศึกษา โดยมีเป้าหมายเพื่อขับเคลื่อนการเรียนรู้ร่วมกันทางวิชาชีพ สำหรับการนำ PLC มาใช้ในวงการศึกษาก็ประสบความสำเร็จเริ่มต้นจากการมีความเชื่อพื้นฐานของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียร่วมกัน โดยมีความเชื่อว่า PLC เป็นกระบวนการเชิงเครื่องมือที่ช่วยสนับสนุนการดำเนินงานพัฒนาเชิงรุกให้ประสบความสำเร็จได้ โดยที่การดำเนินงานนั้นสามารถขับเคลื่อนได้หลากหลายวิธีการ อาทิ การศึกษาบทเรียนร่วมกัน (lesson Study) หรือ การวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียน (Action Research) นอกจากนี้ การมีปัจจัยสนับสนุนเชิงระบบที่อาศัยความร่วมมือกับเครือข่ายผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการผลิตและใช้ครูจะช่วยส่งเสริมให้ PLC เป็นกลยุทธ์ที่ช่วยสนับสนุนส่งเสริมการพัฒนาครู อันเป็นปัจจัยสำคัญในการสร้างคุณค่าและมูลค่าของการศึกษาในเชิงเศรษฐศาสตร์ที่มีเป้าหมายเพื่อสร้างคนคุณภาพที่สามารถประกอบอาชีพได้อย่างมีประสิทธิภาพอันเป็นปัจจัยพื้นฐานที่ส่งผลต่อการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศต่อไป

คำสำคัญ: กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครู ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

¹ รองศาสตราจารย์ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏราชนครินทร์
Associate Professor, Faculty of Education, Rajabhat Rajanagarindra University
E-mail: thipwimol.wan@gmail.com

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี
Assistant professor, Faculty of Technical Education, Rajamangala University of Technology Thanyaburi
E-mail: parinya_m@rmutt.ac.th

³ อาจารย์ คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี
Lecturer, Faculty of Technical Education, Rajamangala University of Technology Thanyaburi
E-mail: angwara_w@rmutt.ac.th

ABSTRACT

The idea of teachers' professional development process through the professional learning community (PLC) developed from organization strategy, which focuses on the organization adapted to the rapid changes in society. The PLC began to develop from the concept of the learning organization and then was adapted to be consistent with the context of the organization, including educational institutions. The goal of the PLC is to drive professional learning. The successful introduction of the PLC used in education began with the basic beliefs of common stakeholders. It is believed that the PLC is a process-oriented tool that has supported proactive development successfully. The operation can be driven in a variety of ways, such as lesson study or action research. There are also system support factors that rely on collaboration with networks of stakeholders-learners, teachers, and universities. The PLC is a strategy supporting teachers' development, which is an important factor in creating value for the economics of education with the goal of creating quality people to be able to work efficiently and to support the country's economic development.

Keywords: Teachers' Professional Development Process, Professional Learning Community

วัตถุประสงค์ของการศึกษา

เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในวงการศึกษาให้ประสบความสำเร็จ โดยเริ่มต้นจากความเชื่อพื้นฐานของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เชื่อว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นกระบวนการเชิงเครื่องมือที่ช่วยสนับสนุนการดำเนินงานพัฒนาเชิงรุก สร้างคุณค่าในเชิงเศรษฐศาสตร์ การศึกษาที่มีเป้าหมายเพื่อสร้างคนคุณภาพ อันเป็นปัจจัยพื้นฐานสำคัญที่ส่งผลต่อการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศ

บทนำ

สภาพการณ์ของโลกในปัจจุบันได้เปลี่ยนแปลงไปจากอดีตทั้งระบบความรู้ สังคม เศรษฐกิจ และการปฏิบัติงานล้วนได้รับอิทธิพลจากการปฏิวัติดิจิทัล ประกอบกับการพัฒนาและปฏิรูปประเทศในกระแสโลกาภิวัตน์ที่ต้องเพิ่มความสามารถในการแข่งขันภายใต้ความก้าวหน้าด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารแบบก้าวกระโดดส่งผลกระทบต่อระบบเศรษฐกิจและสังคมของประเทศทั้งในระดับชุมชน ภูมิภาคและระดับโลก อีกด้านของการเปลี่ยนแปลงเชิงประจักษ์ คือ การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างประชากรประเทศไทยได้เริ่มเข้าสู่สังคมสูงวัย ตั้งแต่ พ.ศ. 2538 ความต้องการทักษะของประชากรในศตวรรษที่ 21 ที่ได้เปลี่ยนไปจากประชากรต้องสร้างสมทักษะใหม่ๆ จึงจะสามารถดำรงคุณภาพชีวิตที่ดีได้ อีกทั้งสภาวะการเปลี่ยนแปลงในด้านธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมได้ทวีความรุนแรงมากขึ้น แนวโน้มการเปลี่ยนแปลงทางสังคมก็ยิ่งหย่อนกว่ากัน ความขัดแย้งและความรุนแรงในสังคมทั้งที่เกิดจากความต้องการปัจจัยพื้นฐาน ไปจนถึงปัจจัยที่เอื้ออำนวยต่อการใช้ชีวิตให้สะดวกสบายได้

ปรับเปลี่ยนวิถีการดำเนินชีวิตของคนในสังคม ภาพสะท้อนของคุณภาพชีวิตของบุคคลจึงเป็นปัจจัยหลักที่ส่งผลกระทบต่อตัวบุคคลเอง ชุมชน สังคม และประเทศชาติ

สำหรับประเทศไทยนั้นการปฏิรูปการศึกษายังคงเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิรูปประเทศเพื่อสนับสนุนการบรรลุตามยุทธศาสตร์ชาติ เนื่องด้วยการศึกษาเป็นพื้นฐานสำคัญของการพัฒนาประเทศ แผนปฏิรูปประเทศด้านการศึกษาจึงเป็นองค์ประกอบสำคัญที่จะสนับสนุนการดำเนินการตามยุทธศาสตร์ชาติทุกด้าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ด้านความเท่าเทียมและความเสมอภาคของสังคม และด้านขีดความสามารถในการแข่งขันเพื่อพัฒนาเศรษฐกิจและการกระจายรายได้ จากการศึกษาพบว่า สภาปฏิรูปแห่งชาติของไทยได้เสนอให้มีการปฏิรูประบบการจัดการศึกษา ระบบการคลังด้านการศึกษา และด้านอุปสงค์หลายประการ อาทิ การปรับเปลี่ยนวิธีการจัดสรรงบประมาณเพื่อการศึกษา การจัดทำคู่มือการศึกษา และการปฏิรูประบบการเรียนรู้ โดยที่สภาขับเคลื่อนการปฏิรูปประเทศ ได้เสนอแนะการปฏิรูปใน 4 เรื่อง คือ 1) การปฏิรูประบบการเรียนรู้ 2) การปฏิรูประบบการจัดการศึกษา 3) การปฏิรูประบบมาตรฐานและการประกันคุณภาพการศึกษา และ 4) การปฏิรูประบบวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี และการวิจัยเพื่อนวัตกรรม นอกจากนี้ยังพบว่า คณะกรรมการการศึกษาและการกีฬา สภานิติบัญญัติแห่งชาติได้ให้ข้อเสนอเชิงนโยบายยุทธศาสตร์ปฏิรูปการศึกษาของประเทศไทยไว้ 14 ประเด็น ใน 5 กลุ่ม ได้แก่ “เร่ง ร่วม เริ่ม เพิ่ม พัฒนา” อาทิ เร่งปรับปรุงกฎหมายและโครงสร้างการปฏิรูปการศึกษา ปรับปรุงระบบหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ พัฒนาอาชีวศึกษาและอุดมศึกษาเพื่อพัฒนาชาติและสนับสนุนและส่งเสริมโรงเรียนนิติบุคคล เพิ่มการมีส่วนร่วมทางการศึกษา พัฒนาคุณภาพครูและบุคลากรทั้งระบบ พัฒนาประสิทธิภาพโรงเรียนขนาดเล็ก พัฒนาระบบประเมินคุณภาพการศึกษา และพัฒนาระบบการศึกษาตลอดช่วงชีวิต เป็นต้น นับเป็นการขยายขอบเขตของการศึกษาที่ลึกและกว้างออกไปจากแนวคิดเดิม (คณะกรรมการอิสระเพื่อการปฏิรูปการศึกษา, 2562)

จากแนวคิดที่กล่าวมา หากการปฏิรูปการศึกษาสามารถทำให้เกิดประสิทธิผล และให้คุณค่าของการศึกษาในเชิงเศรษฐศาสตร์ซึ่งมีเป้าหมายเพื่อการสร้างคุณคุณภาพที่สามารถประกอบอาชีพได้อย่างมีประสิทธิภาพอันส่งผลให้เกิดการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศต่อไปนั้น จะเป็นกระบวนการดำเนินงานพัฒนาการจัดการศึกษาเชิงระบบที่แท้จริง ซึ่งควรประกอบด้วยการปฏิรูประบบย่อยที่เกี่ยวข้อง อาทิ แนวคิดเชิงนโยบาย การจัดการศึกษา วิธีการจัดการเรียนรู้ การพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพ และการพัฒนาครู ระบบย่อยดังกล่าวล้วนมีจุดมุ่งหมายร่วมกัน นั่นคือ การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน ในเรื่องนี้พบว่าจากเอกสารและงานวิชาการจำนวนมากได้กล่าวถึงการปฏิรูปการศึกษาผ่านช่องทางการปฏิรูปครูผู้สอนเป็นรายบุคคล เพื่อสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่สามารถเชื่อมโยงกันได้อย่างทั่วถึงทั้งโรงเรียน ซึ่งการสร้างกระบวนการดังกล่าวนี้ มีความซับซ้อนที่ต้องบูรณาการทั้งแรงจูงใจ ทักษะ การจัดสิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้ทางบวก การสนับสนุนจากสถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องและการสนับสนุนทรัพยากรต่าง ๆ เพื่อสร้างสมรรถนะในการพัฒนาทางวิชาชีพให้แก่ครู การควมรวมทรัพยากรจากทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้องเข้าด้วยกันเพื่อการพัฒนาครู ให้เกิดพลังของการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูรายคน กลุ่มครู โรงเรียน และระบบโรงเรียนในรูปแบบลักษณะของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community) หรือ PLC เป็นการร่วมมือกับเพื่อนร่วมงานเป็นการ

แสดงออกของชุมชนมืออาชีพที่เข้มแข็ง ซึ่งจะมีผลกระทบอย่างมากในการพัฒนาความรับผิดชอบร่วมกันสำหรับการเรียนรู้ของนักเรียน ความรับผิดชอบนี้เกี่ยวข้องกับความสำเร็จในระดับที่สูงขึ้นของนักเรียน ที่แข็งแกร่ง ชุมชนมืออาชีพมีแนวโน้มที่จะเกิดขึ้นในโรงเรียนที่มีการเสริมสร้างพลังอำนาจในระดับสูง ระดับมืออาชีพ เครื่องมือจัดหาสถานที่สำหรับครูในการประยุกต์ใช้ความรู้เชิงปฏิบัติส่วนตัวในการแก้ปัญหา การเรียนรู้และการพัฒนาที่นำโดยเพื่อนครูทั้งในและระหว่างโรงเรียนเป็นที่นิยมมากขึ้นและถูกระบุว่าเป็นคุณลักษณะของระบบโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จมากที่สุดในการปรับปรุงและพัฒนาการเรียนรู้ (McKinsey & Company, 2010) PLC ช่วยสร้างสมรรถนะทางวิชาชีพให้แก่ครูอย่างมีประสิทธิภาพโดยเฉพาะการเป็นผู้นำและการมีส่วนร่วม ดังผลการศึกษาที่พบความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นผู้นำและการเรียนรู้ ที่แสดงว่าความเป็นผู้นำในการสอนและการเรียนส่งผลต่อการเรียนรู้ โดยพบว่ามิติความเป็นผู้นำมีอิทธิพลและมีความสัมพันธ์ต่อผลลัพธ์เชิงบวกของนักเรียน อีกทั้งยังเป็นการส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้และการพัฒนาครูอีกด้วย (Leithwood & Jantzi, 2008; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008) นอกจากนี้ยังมีหลักฐานการวิจัยที่แสดงให้เห็นว่าครูมืออาชีพจะปฏิบัติงานในการสนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้นเมื่อทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมงาน อีกทั้งยังเป็นการปรับปรุงการปฏิบัติงานของครูด้วย (Louis & Marks, 1998; McLaughlin & Talbert, 2006 cited in Nicholas Sun-Keung Pang & Ting Wang, 2016)

บทความวิชาการนี้ ผู้เขียนได้นำเสนอองค์ความรู้ที่เกิดจากการวิเคราะห์กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ซึ่งเป็นองค์ความรู้ส่วนหนึ่งของการทบทวนเอกสารการดำเนินโครงการวิจัยการประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษาแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ได้รับทุนสนับสนุนจากสำนักงานเลขาธิการคุรุสภา ประจำปีงบประมาณ 2562 โดยผู้เขียนได้นำเสนอบทวิเคราะห์ผ่านหัวข้อการนำเสนอ ประกอบด้วย เศรษฐศาสตร์การศึกษากับการพัฒนาครู มโนทัศน์ของ PLC ประโยชน์ของ PLC และข้อเสนอเชิงนโยบายในการปรับใช้กระบวนการ PLC ในบริบทกลยุทธ์องค์กรของประเทศไทย ซึ่งจะเป็ประโยชน์ต่อการปรับใช้ในการพัฒนาครูซึ่งเป็นการลงทุนทางการศึกษาที่สำคัญประการหนึ่งในเชิงเศรษฐศาสตร์

เศรษฐศาสตร์การศึกษากับการพัฒนาครู

ในมิติทางเศรษฐศาสตร์ การพัฒนาระบบการศึกษาที่ดีจะส่งผลทางบวกต่อการเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจ ทั้งนี้จำเป็นต้องมีการพัฒนาระบบการศึกษาทั้งในด้านปริมาณและด้านคุณภาพ ที่ผ่านมามาประเทศไทยเองก็เป็นประเทศหนึ่งที่ทำให้ความสำคัญและใส่ใจกับการลงทุนและการปฏิรูปทางการศึกษามาโดยตลอด เห็นได้จากสัดส่วนร้อยละของงบประมาณรายจ่ายด้านการศึกษาต่อผลิตภัณฑ์มวลรวมภายในประเทศ (GDP) ที่ไม่เคยน้อยกว่าร้อยละ 3 ตั้งแต่ปีงบประมาณ 2535 ถึง ปีงบประมาณ 2562 โดยบางปีงบประมาณจัดสรรสูงถึงร้อยละ 4.6 (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2563) สัดส่วนงบประมาณการศึกษาดังกล่าวได้ประชาชาติของประเทศไทยจัดว่าเป็นสัดส่วนที่ไม่ได้น้อยไปกว่าประเทศใดๆ ในโลก ถึงแม้ว่าภาครัฐได้มีการจัดสรรงบประมาณทางการศึกษาไว้ในสัดส่วนที่สูงก็ตาม แต่ผลลัพธ์ที่ได้กลับพบว่า ตัวชี้วัดทางการศึกษาที่ออกมานั้นก็กลับประสบความสำเร็จแค่เพียงเชิงปริมาณเท่านั้น เมื่อพิจารณาตัวชี้วัดการประเมินของ PISA

(Programme for International Student Assessment) ในปี ค.ศ. 2000 ถึง ค.ศ. 2012 นักเรียนไทยวัยจบการศึกษาภาคบังคับยังไม่สามารถทำผลการประเมินให้อยู่ในระดับที่น่าพอใจ ผลการศึกษาชี้ให้เห็นถึงความผิดหวังที่เยาวชนอายุ 15 ปี ยังมีสมรรถนะล้าหลังประเทศอื่น ๆ อยู่มาก ซึ่งเปรียบเทียบกับ การเรียนที่ต่างกันหลายปีหรือไม่สามารถเทียบได้กับความคุ้มค่าของงบประมาณที่รัฐได้ลงทุนไปทางการศึกษา ทำให้นักวิเคราะห์เรียกสถานการณ์ทางการศึกษาของไทยว่า Thailand Educational Paradox หรือ Thai Paradox (Fry et al., 2013, Patrinos, 2015 อ้างถึงใน สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2559) ในเรื่องนี้ พิริยะ ผลพิรุฬห์ และ ศิวัช เทียมทัต (2559) ได้นำเสนอข้อสังเกตของการเพิ่มขึ้นของจำนวนสัดส่วนการลงทะเบียนเรียนต่อประชากรในวัยเรียน (Gross Enrollment Ratio) ในทุกระดับชั้น ในขณะที่ตัวชี้วัดในเชิงคุณภาพ ไม่ว่าจะเป็นผลคะแนนการทดสอบการศึกษาแห่งชาติขั้นพื้นฐาน (O-NET) ที่พบว่ายังมีคะแนนอยู่ในระดับต่ำและมีแนวโน้มลดลง รวมไปถึงผลการประเมินนักเรียนนานาชาติหรือ PISA ที่มีแนวโน้มลดลงและมีผลการประเมินอยู่ในระดับที่ต่ำกว่าประเทศอื่นๆ ที่มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมที่ใกล้เคียงกันในทุกด้าน ผลลัพธ์นี้ แสดงได้ถึงความเสี่ยงของคุณภาพของทรัพยากรมนุษย์ที่ได้รับจากการศึกษาซึ่งจะกลายเป็นอุปสรรคต่อการเพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขันของประเทศไทยในอนาคต และเนื่องจากสภาพการณ์โลกมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ภาครัฐและนักวิชาการทางด้านการศึกษาต่างเห็นว่าทรัพยากรมนุษย์ของประเทศควรที่จะต้องก้าวทันต่อการเปลี่ยนแปลงโดยสนับสนุนให้เกิดระบบการศึกษาที่มีลักษณะเป็นระบบแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Life-Long Learning Education) โดยมองว่า การเรียนรู้ไม่จำเป็นต้องอยู่ในระบบห้องเรียนเสมอไป แต่ควรที่จะเปิดกว้างให้เกิดการเรียนรู้ในทุกสถานการณ์ นอกจากนี้ ระบบการเรียนรู้ในห้องเรียนโดยทั่วไป ยังจำเป็นต้องกำหนดจุดเน้นที่แตกต่างกันไปในทุกระดับชั้น เริ่มตั้งแต่ชั้นปฐมวัยจะถึงในระดับอุดมศึกษา มีการศึกษาทางเศรษฐศาสตร์การศึกษาในต่างประเทศที่ได้ทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบต้นทุนและผลได้ (Cost-Benefit Analysis) โดยประมาณการหาผลได้ (Benefit) ของการลงทุนทางการศึกษาในระดับปฐมวัย ซึ่งผลงานการศึกษาเหล่านั้นต่างเห็นพ้องต้องกันว่า การลงทุนเพื่อการศึกษาในระดับปฐมวัยนั้นเป็นการลงทุนที่คุ้มค่าเพราะก่อให้เกิดผลได้ในระยะยาว (Long-Term Benefit) โดยผลได้นี้ยังสูงกว่าการลงทุนในระดับการศึกษาอื่น ๆ มีผลการศึกษาของ Heckman (2006) ที่พบว่า ผลได้ส่วนบุคคลต่อปีของการลงทุนในแต่ละระดับชั้นการศึกษาในระบบการเรียนรู้ตลอดชีวิต (ตั้งแต่ระดับชั้นปฐมวัยจนถึงวัยทำงาน) มีลักษณะที่แปรผกผัน (Inverse Relationship) กับระดับชั้นที่สูงขึ้น ซึ่งแสดงว่าอัตราส่วนเพิ่ม (Marginal Benefit) ของพัฒนาการทางด้านสมองและสติปัญญาของทรัพยากรมนุษย์จะอยู่ในระดับสูงสุดจากการศึกษาในระดับชั้นปฐมวัย และจะค่อยๆ ลดลงในระดับชั้นการศึกษาที่สูงขึ้น การศึกษาตั้งแต่ระดับปฐมวัยจึงเป็นเครื่องมือหนึ่งที่สำคัญไม่เพียงเฉพาะต่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของประเทศเท่านั้น แต่ยังมีส่งผลต่อการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมของประเทศในระยะยาวอีกด้วย

นอกจากนี้ พบว่ามีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับระบบการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างกว้างขวางเนื่องจากแต่ละประเทศต่างก็มีความต้องการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศตนให้ตอบสนองโลกแห่งศตวรรษที่ 21 ให้ได้อย่างสมบูรณ์แบบ ภายใต้สถานการณ์ที่ท้าทาย ระบบจัดการศึกษาของโรงเรียนจึงต้องปรับตัวให้ตอบสนองต่อความ

ท้าทายและการปรับเปลี่ยนที่ก้าวไปพร้อมกับโลกที่กำลังเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว หลายประเทศทั่วโลกได้ดำเนินการปฏิรูปหลักสูตร การเรียนการสอน และการประเมินผลอย่างหลากหลายเพื่อเตรียมผู้เรียนให้พร้อมกับความต้องการที่ซับซ้อนของชีวิต ตอบสนองการทำงานและการพัฒนาความสามารถในการแข่งขันอย่างมีประสิทธิภาพในสังคมเศรษฐกิจฐานความรู้ (Knowledge Based Economy) ระบบการศึกษาทั่วโลกได้รับแรงกดดันให้ผลิตทรัพยากรมนุษย์ที่ผ่านการเตรียมความพร้อมสำหรับการแข่งขันในเวทีระดับโลก ให้เป็นบุคคลที่สามารถแข่งขันเพื่อกำหนดตำแหน่งของตัวเองในบริบทโลกได้อย่างเหมาะสม (Daun & Strömqvist, 2011) ในเรื่องความสำเร็จของการจัดการศึกษานั้นเป็นที่ยอมรับว่าครูเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลมากที่สุดต่อความสำเร็จของนักเรียนในโรงเรียน คุณภาพครูจึงเป็นศูนย์กลางในการพัฒนาระบบการศึกษาทั่วโลก ภายใต้ความท้าทายของความคาดหวังในการเตรียมผู้เรียนทุกคนให้ถึงพร้อมซึ่งความรู้ ทักษะและการจัดการเพื่อความสำเร็จในโลกยุคโลกาภิวัตน์และโลกดิจิทัล จากหลักฐานผลการวิจัยบ่งชี้ว่าคุณภาพของครูเป็นปัจจัยสำคัญที่สุดในโรงเรียนที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนและการปรับปรุงคุณภาพการสอนของครูด้วยตัวเอง (Jensen, 2012; McKinsey & Company, 2007; Wang, 2015)

สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (2559 อ้างถึง OECD, 2005, OECD, 2013a, McKinsey Report, 2007) ได้เสนอบทความ “ประเทศที่ประสบความสำเร็จเขาดูแลครูอย่างไร” ที่สะท้อนข้อมูลผ่านการถอดบทเรียนจากผลการสอบ PISA พบข้อมูลตอนหนึ่งระบุถึงกลุ่มประเทศคะแนนสูงจะให้ความสำคัญต่อครูว่าเป็นทรัพยากรที่สำคัญอย่างยิ่งยวดในการเรียนรู้ของนักเรียน ครูคือผู้ที่ได้สัมผัสกับนักเรียนทุกวันและเป็นผู้ที่ทำให้นักเรียนได้รับความรู้ตามที่คาดหวังว่าจะต้องรู้อะไรบ้างเมื่ออยู่ในโรงเรียน นอกจากนี้ข้อกำหนดกฎเกณฑ์ในการเข้ามาสู่วิชาครูและคุณภาพของการฝึกอบรมที่ครูได้รับจะมีความสำคัญอย่างยิ่งแล้ว นโยบายของประเทศกลุ่มคะแนนสูงจึงให้ความสำคัญกับการดึงดูดครู การพัฒนา และการเก็บรักษาครูไว้ในระบบโดยได้รับการจัดอันดับความสำคัญอันดับต้น ๆ ของนโยบายสาธารณะ นอกจากนี้ยังพบว่า ทรัพยากรการเงินและค่าใช้จ่ายทางการศึกษาที่รัฐได้ทุ่มงบประมาณลงไปอาจไม่ใช่ตัวแปรที่ส่งผลกระทบต่อข้อสังเกตที่ได้จากผลการประเมิน PISA คือ โดยทั่วไปจะคาดหวังว่าประเทศ/เขตเศรษฐกิจที่มีรายได้สูง (หมายถึงประเทศ/เขตเศรษฐกิจที่มีค่าอำนาจซื้อโดยดูจากค่าครองชีพ หรือ GDP at Purchasing Power Parity (PPP) สูงกว่า 20,000 USD) และมีค่าใช้จ่ายทางการศึกษาสูง นักเรียนมักมีผลการประเมินสูง เพราะสามารถจัดหาทรัพยากรได้มากกว่า อย่างไรก็ตาม หลายกรณีชี้ว่าไม่ได้เป็นเช่นนั้นเสมอไป เนื่องจากมีข้อมูลยืนยันว่า เงินไม่ใช่ตัวทำนายผลการศึกษาเสมอไป แต่มีตัวแปรอื่น ๆ ที่มีบทบาทสูงกว่า ซึ่งได้แก่ ครูคุณภาพสูง ทรัพยากรการเรียน การกระจายทรัพยากร การใช้ทรัพยากรที่คุ้มค่า และการบริหารจัดการสิ่งแวดล้อมทางการเรียน ในหลายประเทศที่มีคะแนนสูง ครูมีสถานะทางสังคมสูงมากและสูงกว่าอาชีพอื่น ๆ เช่น ครูในเกาหลีใต้ ญี่ปุ่น ฟินแลนด์ จีนไทเป เยอรมนี สวิตเซอร์แลนด์ และสำหรับสังคมตะวันออกเป็นสังคมที่มีอิทธิพลของขงจื้อ ศาสนาพุทธ ซึ่งครูคือปูชนียบุคคลที่เคยได้รับการยกย่องจากสังคมอยู่แล้ว แต่ครูไทยปัจจุบันมีสถานะทางสังคมเกือบจะอยู่ต่ำที่สุดบนสเกลวิชาชีพ ผลการศึกษาวิจัยที่ PISA พบที่ถือว่าเป็นเรื่องสำคัญอย่างหนึ่ง คือ ประเทศที่มีผลการประเมินสูงมีแนวโน้มที่จะให้ลำดับความสำคัญกับการให้ค่าตอบแทนสูงแก่ครูมากกว่าเรื่องอื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งประเทศที่มีรายได้สูง เมื่อเทียบกับค่ารายได้ประชาชาติ (%GDP) ประเทศเหล่านั้นมักมีผลการประเมินคณิตศาสตร์สูง

ในทางกลับกัน ประเทศที่มีรายได้ประชาชาติต่ำกว่า 20,000 USD (PPP) ซึ่งรวมทั้งประเทศไทย พบว่า ผลการเรียนรู้ไม่มีความสัมพันธ์กับค่าตอบแทนครูที่สูง เมื่อเปรียบเทียบกับรายได้ประชาชาติ (%GDP) ทั้งนี้เพราะข้อมูลชี้บ่งปริมาณของทรัพยากรการเรียนอื่น ๆ ยังมีไม่เพียงพอที่จะสนับสนุนการเรียนการสอนของครู การเพิ่มเงินเดือนครูจึงไม่อาจช่วยสถานการณ์ให้ดีขึ้นได้ จึงต้องปรับปรุงให้มีทรัพยากรอย่างน้อยให้ถึงขั้นต้นของประเทศที่มีทรัพยากรสูงก่อน นอกจากนี้ จากการศึกษาผลการวิเคราะห์งบประมาณรายจ่ายประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2563 ของกระทรวงศึกษาธิการ (สำนักงบประมาณของรัฐบาล, มปป.) พบว่า ได้กำหนดพันธกิจหลักไว้ 5 ประการ คือ 1) ยกระดับคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาทุกระดับและประเภทเทียบเท่าระดับสากล 2) สร้างความเสมอภาคและลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา 3) พัฒนาระบบบริหารจัดการศึกษาให้มีประสิทธิภาพตามหลักธรรมาภิบาล 4) ผลิด พัฒนาและสร้างเสริมศักยภาพกำลังคนให้มีความพร้อมรองรับการพัฒนาประเทศตามเป้าหมายยุทธศาสตร์ชาติ และ 5) วิจัยและพัฒนา เพื่อสร้างองค์ความรู้ นวัตกรรมและสิ่งประดิษฐ์ เพื่อตอบสนองวิสัยทัศน์ที่กำหนดไว้ คือ “ผู้เรียนทุกช่วงวัยได้รับการพัฒนาในทุกมิติให้เป็นคนดี คนเก่ง มีคุณภาพพร้อมขับเคลื่อนการพัฒนาประเทศสู่ความมั่นคง มั่งคั่ง ยั่งยืน” โดยพบว่ามีการจัดสรรกรอบงบประมาณตามแนวทางการดำเนินงานภายใต้แผนงานบูรณาการปี 2562- 2563 ในการพัฒนาและยกระดับการศึกษาให้มีคุณภาพสอดคล้องกับบริบทที่เปลี่ยนแปลง (818.4548 ล้านบาท) ปรับเปลี่ยนบทบาทครูเป็นครูยุคใหม่ (437.6376 ล้านบาท) และพัฒนาระบบมาตรฐานและระบบการเรียนรู้ตลอดชีวิต (49.1590 ล้านบาท) จะเห็นว่าการจัดสรรงบประมาณดังกล่าวล้วนเป็นการลงทุนทางการศึกษาที่มุ่งหวังผลให้การศึกษาที่มีส่วนในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ สอดคล้องกับหลักคิดทางเศรษฐศาสตร์การศึกษา (Economics of Education) ซึ่งเป็นการวิเคราะห์ถึงคุณค่าของการศึกษาในเชิงเศรษฐศาสตร์ อันมีเป้าหมายเพื่อสร้างคนให้มีคุณภาพสามารถประกอบอาชีพได้อย่างมีประสิทธิภาพอันจะส่งผลให้เกิดการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศต่อไป

มโนทัศน์เกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

การทำความเข้าใจมโนทัศน์เกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพนั้น ควรเริ่มจากการศึกษาที่มา การนิยามความหมาย และองค์ประกอบของกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ผู้เขียนได้เรียบเรียงข้อบ่งชี้ดังกล่าวไว้ดังนี้

ที่มาของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ถูกนำเสนอด้วยคำภาษาอังกฤษที่แพร่หลาย คือ Professional Learning Community ใช้อักษรย่อว่า PLC สำหรับการเขียนบทความนี้ผู้เขียนได้ใช้อักษรย่อ PLC ในความหมายของ “ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” จากการศึกษาพบว่า PLC มีพื้นฐานที่มาจากแนวคิดภาคธุรกิจที่มีการดำเนินงานและศึกษาเกี่ยวกับความสามารถขององค์กรในการเรียนรู้โดยเชื่อว่าองค์กรสามารถเรียนรู้ได้ (Thompson, Gregg & Niska, 2004) ที่มาของกระบวนการ PLC จึงเป็นการรวมกลุ่มกันของบุคคลเพื่อสร้างโอกาสในการขยายการเรียนรู้ของกลุ่มบุคคลที่อยู่ในวิชาชีพหรือการทำงานเดียวกัน สมาชิกในกลุ่มจะมีโอกาสได้พบปะ แลกเปลี่ยน แบ่งปันความรู้ เรียนรู้จากผู้อื่นร่วมกัน เอื้อประโยชน์ต่อการยกระดับทักษะและความรู้ของ

สมาชิกในกลุ่ม เห็นได้ว่าจุดเน้นของ PLC นั้นอยู่ที่การเรียนรู้มากกว่าการสอน และเน้นอย่างมากที่การพัฒนาสมาชิกแต่ละคนให้เป็นผู้ปฏิบัติงานอย่างมืออาชีพ ทั้งนี้สมาชิกในกลุ่มแต่ละคนจะถูกกำหนดให้มีส่วนรับผิดชอบและแบ่งปันต่อกลุ่มเพื่อความสำเร็จขององค์กรร่วมกัน ลักษณะที่กล่าวมา พบได้ในหลากหลายบริษัทไม่ว่าจะเป็นบริษัทเอกชน หน่วยงานราชการ และวงการศึกษา ทั้งนี้ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1980 เป็นต้นมา นักวิชาการการศึกษาได้เริ่มต้นการรวมกลุ่มกันโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อการเรียนรู้ร่วมกัน มีการนำผู้รู้จากภายนอกมาสอนหรือฝึกอบรมให้สมาชิกกลุ่มสามารถพัฒนาทักษะการสอนของตนให้ดีขึ้น ต่อมากลุ่มของนักวิชาการศึกษาดังกล่าวได้สร้างเครือข่ายความร่วมมือกับครูผู้สอนอื่นๆ เพื่อช่วยสร้างความมั่นใจว่าสามารถพัฒนาการสอนที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้อย่างแท้จริง กลุ่มต่าง ๆ เหล่านี้จึงได้ร่วมมือกับผู้บริหารสถานศึกษาเพื่อร่วมให้การสนับสนุนบุคลากรให้เป็นสมาชิกของชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ กระบวนการดังกล่าวทำให้ PLC ได้รับความนิยมในหลายบริษัท และมีงานวิจัยจำนวนมากที่แสดงให้เห็นถึงความสำเร็จของ PLC โดยเฉพาะที่นำมาใช้ทางการศึกษา (Professional Learning Community in Education)

จากที่กล่าวมาจะเห็นว่า PLC เป็นการนำแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้มาปรับประยุกต์ใช้ประโยชน์ในแง่ของการบริหารงานให้เกิดประสิทธิผล โดยอธิบายได้ว่า หากเรามีมุมมองต่อโรงเรียนว่าเป็น “องค์กร” อาจจะเป็นมุมมองที่ยังไม่เหมาะสมนักเนื่องจากโดยแท้จริงแล้วโรงเรียนควรมีลักษณะของความเป็น “ชุมชน” มากกว่าความเป็นองค์กร ด้วยเหตุผลว่า ความเป็นองค์กรกับชุมชนมีความแตกต่างกันที่ความเป็นชุมชนนั้นมีปัจจัยสำคัญที่ยึดโยงภายในต่อกันด้วยแนวคิดของค่านิยม และความผูกพันร่วมกันของทุกคนที่เป็นมวลสมาชิก อันเป็นแนวคิดที่ตรงข้ามกับความเป็นองค์กรที่ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกมีลักษณะที่ยึดโยงด้วยบทบาทหน้าที่ตามระดับโครงสร้างที่ลดหลั่นกันลงมา และมีกลไกการควบคุมที่เต็มไปด้วยกฎระเบียบและวัฒนธรรมของการใช้อำนาจตามบทบาทเป็นหลัก ในขณะที่ชุมชนจะใช้พลังอิทธิพลของการมีค่านิยม และวัตถุประสงค์ร่วมกันหล่อหลอมด้วยความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกเชิงวิชาชีพ มีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ ยึดหลักการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันแบบพหุภาคีกำลังกันในการปฏิบัติงาน ที่มุ่งสู่การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ ดังนั้น หากยอมรับว่าโรงเรียนมีฐานะเป็นชุมชนแล้วบรรยากาศที่ตามมาก็คือ สมาชิกในชุมชนจะมีความผูกพันต่อกันด้วยวัตถุประสงค์ร่วมกันมีการสร้างสัมพันธ์สภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนมกัน และเกิดการร่วมสร้างบรรยากาศที่ทุกคนสามารถแสดงออกถึงความห่วงใย มีความเอื้ออาทรต่อกัน ช่วยดูแลสวัสดิภาพซึ่งกันและกัน ใส่ใจร่วมกันถึงการเรียนรู้ และแสดงความรับผิดชอบหลักร่วมกันของชุมชน นั่นก็คือ การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน (Sergiovanni, 1994)

ความหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

การใช้คำในความหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีหลากหลายคำที่พบ อาทิ กลุ่มการเรียนรู้วิชาชีพ (Professional Learning Groups) กลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative Learning Communities) กลุ่มเพื่อนร่วมวิเคราะห์ (Critical Friends Group) ชุมชนนักปฏิบัติ (Communities of Practice) และยังพบว่าการนำ PLC มาใช้ในวงการศึกษาของประเทศญี่ปุ่นนั้นมีการใช้คำ “การพัฒนาบทเรียนร่วมกัน” ซึ่งมาจากคำว่า “Lesson Study” หรือ “Lesson Research” ทั้งนี้ ความหมายโดยรวมของคำเหล่านั้น หมายถึง การรวมกลุ่มของบุคคลที่มีการแบ่งปันความคิด การพูดคุย การวิพากษ์วิจารณ์อย่างมีเหตุผลเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน การสะท้อนคิด การร่วมมือกัน การมองอย่างรอบคอบรอบด้านเพื่อมุ่งสู่การเรียนรู้ร่วมกัน อันเป็นการค้นหาแนวทาง

ที่จะพัฒนาความก้าวหน้าและประสบความสำเร็จในเป้าหมายของวิชาชีพ สำหรับการนิยามความหมายของ PLC ในวิชาชีพครูนั้นพบว่ามีการให้ความหมายในแนวทางเดียวกัน นักการศึกษาต่างประเทศ อาทิ Sergiovanni (1994) กล่าวว่า PLC เป็นสถานที่สำหรับการปฏิสัมพันธ์และลดความโดดเดี่ยวในการทำงานของมวลสมาชิกที่ประกอบวิชาชีพครูในโรงเรียน อันมีเป้าหมายเพื่อปรับปรุงผลการเรียนของนักเรียนหรืองานวิชาการโรงเรียนในทำนองเดียวกัน Dufour, Eaker, และ Many (2006) มีมุมมองต่อ PLC คือ การรวมตัวของกลุ่มนักการศึกษาที่มุ่งมั่นดำเนินงานแบบร่วมแรงร่วมใจด้วยกระบวนการสืบสอบ จัดกระทำข้อมูล และการวิจัยเชิงปฏิบัติการเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ที่ดีขึ้นของนักเรียนที่อยู่ในความดูแลอันเป็นเป้าหมายสำคัญของกระบวนการดำเนินงาน ซึ่งสอดคล้องกับ Hord (1997) ที่ได้กล่าวไว้ว่า PLC เป็นกระบวนการต่อเนื่องที่ครูและผู้บริหารทำงานร่วมกัน เพื่อแสวงหาและแบ่งปันการเรียนรู้และดำเนินการเรียนรู้โดยมีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมประสิทธิภาพความเป็นมืออาชีพมีความเชี่ยวชาญในการสร้างประโยชน์ต่อนักเรียน ในขณะที่ Senge (1990) ได้กล่าวถึงความหมายของ PLC ว่าเป็นการแสดงออกถึงการเห็นในคุณค่าและมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน มีการเรียนรู้ร่วมกันและนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้อย่างสร้างสรรค์ร่วมกัน ในขณะที่นักการศึกษาไทย อาทิ วิจารย์ พานิช (2555) ได้สรุปเพิ่มเติมแนวคิดของ Senge ที่กล่าวถึงลักษณะของ PLC ว่าเป็นการแสดงให้เห็นถึงการมีคุณค่าร่วมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน รวมไปถึงการเรียนรู้ร่วมกันและการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้อย่างสร้างสรรค์ร่วมกัน ดังนั้น การรวมตัวในรูปแบบนี้ จึงเป็นเหมือนแรงผลักดันที่อาศัยความต้องการและความสนใจของสมาชิกใน PLC ที่มีเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพสู่มาตรฐานการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นหลัก ซึ่งเป็นการพัฒนาวิชาชีพให้เป็น “ครูเพื่อศิษย์” โดยมองว่าเป็น “ศิษย์ของเรา” มากกว่ามองว่า “ศิษย์ของฉัน” และการเปลี่ยนแปลงคุณภาพการจัดการเรียนรู้ที่เริ่มจาก “การเรียนรู้ของครู” เป็นตัวตั้งต้น เรียนรู้ที่จะมองเห็นการปรับปรุง เปลี่ยนแปลงพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของตนเองเพื่อผู้เรียนเป็นสำคัญ ในเรื่องนี้ มนตรี แยมกสิกร (2559) ได้กล่าวไว้ว่าหัวใจสำคัญของชุมชนแห่งเรียนรู้วิชาชีพ ไม่ได้มุ่งไปที่การเรียนรู้ของครูเป็นรายบุคคล แต่จะเป็นการเรียนรู้ภายใต้บริบทของชุมชนที่มาร่วมกันเรียนรู้ เป็นชุมชนของนักเรียน เป็นการเก็บรวบรวมสิ่งที่ได้เรียนรู้ร่วมกันสะสมองค์ความรู้ภายใต้บริบทนั้น ๆ ร่วมกัน สิ่งที่เป็นปัจจัยสะท้อนความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพมี 5 ประการ ประกอบด้วย 1) การแบ่งปันความเชื่อและความเข้าใจ 2) ปฏิสัมพันธ์และการมีส่วนร่วม 3) การพึ่งพาอาศัยกันและกัน การมีท่าทีถ้อยทีถ้อยอาศัยกัน 4) ตระหนักถึงมุมมองของแต่ละคน และกลุ่มที่เห็นต่าง และ 5) การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนอย่างมีความหมาย ส่วน ชาริณี ตริวิรัญญา (2560) ได้สรุปความหมายของ PLC ในลักษณะการสังเคราะห์ความหมายที่ให้โดยนักการศึกษาไทยและต่างประเทศ นั่นคือ PLC เป็นการรวมกลุ่มทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของผู้สอนและบุคลากรทางการศึกษาที่มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาผู้เรียน การจัดการเรียนการสอน และคุณภาพการศึกษา โดยใช้กระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติ การถอดบทเรียน การสืบสอบเพื่อสะท้อนผลเชิงวิชาชีพ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทั้งค่านิยม วิสัยทัศน์ ภาวะผู้นำ และประสบการณ์การปฏิบัติส่วนบุคคลร่วมกันอย่างต่อเนื่อง

กล่าวโดยสรุปได้ว่า PLC ทางการศึกษา หมายถึง การรวมตัว ร่วมใจ ร่วมพลัง ร่วมทำ และร่วมเรียนรู้ของครู ผู้บริหาร และนักการศึกษา บนพื้นฐานวัฒนธรรมความสัมพันธ์แบบกัลยาณมิตรที่มีวิสัยทัศน์ คุณค่า

เป้าหมาย และภารกิจร่วมกันของผู้มีส่วนขับเคลื่อนการจัดการเรียนรู้ โดยทำงานร่วมกันแบบทีมประสิทธิภาพ ที่มีครูเป็นผู้นำร่วมกัน และผู้บริหารที่มีคุณลักษณะของผู้ดูแลสนับสนุนสู่การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ ที่เน้นความสำเร็จหรือประสิทธิผลของผู้เรียนเป็นสำคัญภายใต้การมีความสุขในการทำงานร่วมกันของสมาชิกในชุมชนซึ่งเป็นเสมือนรางวัลที่ได้รับระหว่างการทำงานร่วมกันนั่นเอง

องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในบริบทสถานศึกษา

เมื่อพิจารณา PLC ในระดับสถานศึกษาหรือระดับผู้ประกอบการวิชาชีพ ผ่านการวิเคราะห์เอกสารทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ พบว่า มีองค์ประกอบสำคัญที่ส่งผลให้ PLC ซึ่งเป็นกระบวนการเชิงเครื่องมือที่ช่วยสนับสนุนการดำเนินงานพัฒนาเชิงรุกให้ประสบความสำเร็จนั้น มีองค์ประกอบสำคัญ ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 การมีวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision) วิสัยทัศน์ร่วมเป็นการมองเห็นภาพเป้าหมายทิศทาง เส้นทาง และสิ่งที่จะเกิดขึ้นจริงร่วมกัน เปรียบเสมือนการกำหนดเข็มทิศในการขับเคลื่อน PLC โดยมีวิสัยทัศน์เชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกัน (Sergiovanni, 1994) ทั้งนี้ อาจเป็นการมองที่เริ่มจากผู้นำหรือกลุ่มผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ทำหน้าที่เหนี่ยวนำให้ผู้ร่วมงานเห็นวิสัยทัศน์นั้นร่วมกัน หรืออาจเกิดจากการมองเห็นจากแต่ละปัจเจกที่มีวิสัยทัศน์เห็นในสิ่งเดียวกัน โดยที่วิสัยทัศน์ร่วมนั้นมีลักษณะสำคัญ 4 ประการ (4 Shared) ดังนี้

1. การเห็นภาพและทิศทางร่วม (Shared Vision) เป็นการมองเห็นภาพเชื่อมโยงที่ทำให้เห็นความสำเร็จและทิศทางสำคัญของการทำงานร่วมกันช่วยทำให้มองเห็นภาพเดียวกัน (Hord, 1997; Hargreaves, 2003)

2. การมีเป้าหมายร่วม (Shared Goals) เป็นการกำหนดทั้งเป้าหมายปลายทาง ระหว่างทาง และเป้าหมายชีวิตของสมาชิกแต่ละคน ที่สัมพันธ์กันกับเป้าหมายร่วมของชุมชนการเรียนรู้ ซึ่งเป็นความเชื่อมโยงให้เห็นถึงทิศทางและเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน โดยเฉพาะเป้าหมายสำคัญ คือ การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน (Hargreaves, 2003; DuFour, 2006)

3. การเห็นคุณค่าร่วม (Shared Values) เป็นการเห็นทั้งภาพเป้าหมาย และที่สำคัญเมื่อเห็นภาพความเชื่อมโยงแล้ว ภาพดังกล่าวมีอิทธิพลกับการตระหนักถึงคุณค่าของตนเองและของงานจนเชื่อมโยงเป็นความหมายของงานที่เกิดจากการตระหนักของสมาชิกใน PLC จนเกิดเป็นพันธะสัญญาร่วมกัน หลอมรวมเป็นคุณค่าร่วมซึ่งเป็นแหล่งรวมพลังสำคัญที่จะขับเคลื่อนการทำงานในเชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกัน (Hord, 1997; DuFour, 2006; Hargreaves, 2003)

4. การมีพันธกิจร่วม (Shared Mission) เป็นภารกิจแนวทางการปฏิบัติร่วมกันเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายร่วม รวมถึงการเรียนรู้ของครูในทุกๆ ภารกิจ โดยมีภารกิจสำคัญร่วมกัน คือ การเรียนรู้ของผู้เรียน (Hord, 1997) โดยเริ่มจากการรับผิดชอบในการพัฒนาวิชาชีพเพื่อศิษย์ร่วมกันของครูนั่นเอง (Louis และ Kruse, 1995; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Kleiner, Dutton, และ Smith, 2000; DuFour, 2006)

องค์ประกอบที่ 2 การมีทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork) ทีมร่วมแรงร่วมใจ เป็นการพัฒนามาจากกลุ่มที่ทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ ลักษณะการทำงานร่วมกันแบบมีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และพันธกิจร่วมกัน รวมกันด้วยใจจนเกิดเจตจำนงในการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ เพื่อให้บรรลุผลที่การเรียนรู้ของผู้เรียน (Louis, Kruse, และ Marks, 1996) การเรียนรู้ของทีมและการเรียนรู้ของครูบนพื้นฐานงานที่ต้องมีการคิดร่วมกัน วางแผนร่วมกัน ทำความเข้าใจร่วมกัน กำหนดข้อตกลงร่วมกัน ตัดสินใจร่วมกัน กำหนด

แนวปฏิบัติร่วมกัน ประเมินผลร่วมกัน และรับผิดชอบร่วมกันจากสถานการณ์ที่เป็นงานจริงซึ่งถือเป็นโจทย์ร่วมในการทำงาน (Hargreaves, 2003; Stoll และ Louis, 2007) ให้เห็นและรู้เหตุปัจจัย กลไก ในการทำงานซึ่งกันและกัน โดยละความเป็นตัวตนให้มากที่สุด (There is no I in team.) (DuFour, 2006) จนเห็นและรู้ความสามารถของแต่ละคนร่วมกัน เห็นและรับรู้ถึงความรู้สึกร่วมกันในการทำงานจนเกิดประสบการณ์ หรือความสามารถในการทำงาน และพลังในการร่วมเรียนรู้ ร่วมพัฒนาบนพื้นฐานความสมัครใจ และการสื่อสารที่มีคุณภาพบนพื้นฐานการรับฟัง และความไว้วางใจซึ่งกันและกัน ลักษณะพิเศษของการรวมตัวที่เหนียวแน่นจากภายในคือ การเป็นกัลยาณมิตร จึงทำให้การทำงานเต็มไปด้วยบรรยากาศที่มีความสุขและไม่โดดเดี่ยว (Sergiovanni, 1994; Fullan, 1999) ซึ่งรูปแบบของทีมจะมีลักษณะเป็นเช่นไรนั้นขึ้นอยู่กับเป้าประสงค์ หรือพันธกิจในการดำเนินการของชุมชนการเรียนรู้ เช่น ทีมร่วมสอน ทีมร่วมเรียนรู้ เป็นต้น (วิจารณ์ พานิช, 2554; Olivier และ Hipp, 2006; Little และ McLaughlin, 1993)

องค์ประกอบที่ 3 การมีภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership) ภาวะผู้นำร่วมใน PLC มี 2 ลักษณะสำคัญ คือ ภาวะผู้นำให้เกิดการนำร่วม และภาวะผู้นำร่วมกันให้เป็น PLC ที่ขับเคลื่อนด้วยการนำร่วมกัน ขยายความได้ดังนี้

1. ภาวะผู้นำให้เกิดการนำร่วม เป็นผู้นำหรือผู้สร้างที่สามารถทำให้สมาชิกใน PLC เกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ (Kotter และ Cohen, 2002) จนสมาชิกเกิดภาวะผู้นำในตนเองและเป็นผู้ร่วมขับเคลื่อน PLC ได้ โดยมีผลมาจากการเสริมพลังอำนาจจากผู้นำทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยเฉพาะการเป็นผู้นำที่เริ่มจากตนเองก่อน ด้วยการลงมือทำงานอย่างตระหนักรู้และใส่ใจให้ความสำคัญกับผู้ร่วมงานทุกคน (Olivier และ Hipp, 2006) จนเป็นแบบที่มีพลังเหนียวนำไปให้ผู้ร่วมงานมีแรงบันดาลใจและมีความสุขกับการทำงานด้วยกันอย่างมีวิสัยทัศน์ร่วม (Hargreaves, 2003) รวมถึงการนำแบบไม่นำโดยทำหน้าที่ผู้สนับสนุนและเปิดโอกาสให้สมาชิกเติบโตด้วยการสร้างความเป็นผู้นำร่วม ผู้นำที่จะสามารถสร้างให้เกิดการนำร่วมดังกล่าวควรมีคุณลักษณะสำคัญ คือ มีความสามารถในการลงมือทำงานร่วมกัน การเข้าไปอยู่ในความรู้สึกของผู้อื่นได้ การตระหนักรู้ในตนเอง ความเมตตากรุณา การคอยดูแลช่วยเหลือ เกื้อกูลกัน การโค้ชผู้ร่วมงาน การสร้างมนต์เสน่ห์ การมีวิสัยทัศน์ การมีความมุ่งมั่นและทุ่มเทต่อการร่วมพัฒนาผู้อื่น เป็นต้น (Thompson, Gregg และ Niska, 2004)

2. ภาวะผู้นำร่วมกัน เป็นผู้นำร่วมกันของสมาชิก PLC ด้วยการกระจายอำนาจ เป็นการเพิ่มพลังอำนาจซึ่งกันและกันให้สมาชิกมีภาวะผู้นำเพิ่มขึ้นจนเกิดเป็น “ผู้นำร่วมของครู” (Hargreaves, 2003) ในการขับเคลื่อน PLC มุ่งการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยยึดหลักแนวทางการบริหารจัดการร่วม การสนับสนุน การกระจายอำนาจ การสร้างแรงบันดาลใจของครู โดยครูเป็นผู้ลงมือกระทำ หรือ ครูทำหน้าที่เป็น “ประธาน” เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ไม่ใช่ “กรรม” หรือ ผู้ถูกกระทำ และผู้ถูกให้กระทำ (วิจารณ์ พานิช, 2554) ซึ่งผู้นำร่วมจะเกิดขึ้นได้ดี เมื่อมีบรรยากาศที่ส่งเสริมให้ครูสามารถแสดงออกด้วยความเต็มใจอย่างอิสระปราศจากอำนาจครอบงำที่ขาดความเคารพในวิชาชีพ

องค์ประกอบที่ 4 การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development)

การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพใน PLC มีจุดเน้นสำคัญ 2 ประการ คือ การเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพ และการเรียนรู้เพื่อจิตวิญญาณความเป็นครู ดังนี้

1. การเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพ หัวใจสำคัญการเรียนรู้บนพื้นฐานประสบการณ์ตรงในงานที่ลงมือปฏิบัติจริงร่วมกันของสมาชิกนั้น จะมีสัดส่วนการเรียนรู้มากกว่าการได้รับการอบรมจากหน่วยงานภายนอก จากแนวคิดของ Dale (1969) ที่นำเสนอแนวคิดกรวยประสบการณ์ (Cone of Experiences) ยืนยันอย่างสอดคล้องกันว่าการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงจะส่งผลต่อประสิทธิภาพ และประสิทธิผลของการเรียนรู้ได้มากที่สุดเมื่อเทียบกับการได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ในเชิงรับ (Passive Learning) เช่น ได้รับผ่านการรับฟัง การอ่าน หรือดูสื่อ เป็นต้น ด้วยบริบท PLC ที่มีการทำงานร่วมกันเป็นทีม (Sergiovanni, 1994) จึงทำให้การเรียนรู้จากโจทย์และสถานการณ์ที่ครูจะต้องจัดการเรียนรู้ที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ เป็นการร่วมเห็น ร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับผิดชอบ (Dufour, 2006) ทำให้บรรยากาศการพัฒนาวิชาชีพของครูจึงไม่รู้สึกลำบากใจ มีเพื่อนร่วมวิชาชีพคอยสะท้อนการเรียนรู้และช่วยเหลือซึ่งกันและกัน โดยมีพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันที่สามารถใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น สะท้อนการเรียนรู้ สุนทรียะสนทนา การเรียนรู้สืบเสาะแสวงหา การสร้างโน้ตค้นริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ๆ การคิดเชิงระบบ การสร้างองค์ความรู้ การเรียนรู้บนความเข้าใจการทำงานของสมอง และการจัดการความรู้ เป็นต้น (สุรพล ธรรมรัตน์, ทัศนีย์ จันอินทร์ และคงกฤษ ไตรรงค์, 2553; Stoll & Louis, 2007)

2. การเรียนรู้เพื่อจิตวิญญาณความเป็นครู เป็นการเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองจากข้างใน หรือ วุฒิภาวะความเป็นครู ให้เป็นครูที่สมบูรณ์ โดยมีนัยยะสำคัญคือ การเรียนรู้ตนเอง การรู้จักตนเองของครู เพื่อที่จะเข้าใจมิติของผู้เรียนที่มากกว่าความรู้ แต่เป็นมิติของความเป็นมนุษย์ ความฉลาดทางอารมณ์ เมื่อครูมีความเข้าใจธรรมชาติตนเองแล้วจึงสามารถมองเห็นธรรมชาติของศิษย์ตนเองอย่างถ่องแท้จนสามารถสอนหรือจัดการเรียนรู้โดยยึดการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญได้ รวมถึงการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกในชุมชน (Hargreaves, 2003) ที่ต้องอาศัยการตระหนักรู้ มีสติ การฟังอย่างใคร่ครวญ เป็นต้น จิตที่สามารถเรียนรู้และเป็นครูได้อย่างแท้จริงนั้นจะเป็นจิตที่เต็มไปด้วยความรัก ความเมตตา กรุณา และความอ่อนน้อม เห็นศิษย์เป็นครู เห็นตนเองเป็นผู้เรียนรู้อีก มีพลังเรียนรู้ในทุกสถานการณ์ที่เกิดขึ้นโดยใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง การเรียนรู้อย่างใคร่ครวญ และการฝึกสติ เป็นต้น (สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ, 2553)

องค์ประกอบที่ 5 การมีชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community) กลุ่มคนที่อยู่ร่วมกันโดยมีวิถี และวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันในชุมชนอย่างกัลยาณมิตร มีคุณลักษณะร่วมที่สำคัญ คือ มุ่งเน้นความเป็นชุมชนแห่งความสุขทั้งการทำงานและการอยู่ร่วมกันที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบเปิดเผย ที่ทุกคนมีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตนเป็นวิถีแห่งอิสรภาพ และเป็นพื้นที่ให้ความรู้สึกปลอดภัย หรือปลอดภัยใช้อำนาจกดดันบนพื้นฐานความไว้วางใจ เคารพซึ่งกันและกัน มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร ขับเคลื่อนด้วยพลังเชิงคุณธรรม คุณงามความดีที่สมาชิกร่วมกันทำงานแบบอุทิศตนเพื่อวิชาชีพโดยมีเจตคติเชิงบวกต่อการศึกษาและผู้เรียน ดังที่ Sergiovanni (1994) กล่าวว่า PLC เป็นกลุ่มที่มีวิสัยสัมพันธ์ต่อกัน เป็นกลุ่มที่เหนียวแน่นจากภายใน ใช้ความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการต่อกัน ทำให้ลดความโดดเดี่ยวระหว่างปฏิบัติงานสอนของครู เชื่อมโยงปฏิสัมพันธ์กัน มีบรรยากาศของวัฒนธรรมแบบเปิดเผยทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตน เป็น

วิถีแห่งอิสรภาพ ยึดความสามารถ และสร้างพื้นที่ปลอดภัยใช้อำนาจกดดัน (Boyd, 1992) หากพิจารณาหลักธรรมที่ช่วยเสริมสร้างชุมชนกัลยาณมิตรทั้งในเชิงวิชาชีพและชีวิตให้บุคคลมีความศรัทธาร่วม อยู่ร่วมกัน โดยมีหลักปฏิบัติร่วมกันนั้น คือ การใช้หลักพรหมวิหาร 4 ได้แก่ เมตตา กรุณา มุทิตา อุเบกขา เพื่อสร้างความ เป็นชุมชนที่ยึดหลักวินัยเชิงบวก เชื่อมโยงการพัฒนา PLC ไปกับวิถีชีวิตตนเองและวิถีชีวิตชุมชน อันเป็นพื้นฐาน สำคัญของสังคมฐานการพึ่งพาตนเอง (สุรพล ธรรมรมดี และคณะ, 2553) ลักษณะขององค์ประกอบดังกล่าวมานี้ มีส่วนสำคัญที่ช่วยขยายกรอบเครือข่าย PLC ให้กว้างขวางออกไปจากเครือข่ายภายในจนถึงเครือข่ายที่สัมพันธ์ กับชุมชน

องค์ประกอบที่ 6 การมีโครงสร้างแบบสนับสนุน (Supportive Structure) โครงสร้างที่สนับสนุน การก่อเกิดและคงอยู่ของ PLC มีลักษณะสำคัญ คือ ลดความเป็นองค์กรที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการโดยหันมาใช้ วัฒนธรรมแบบกัลยาณมิตรทางวิชาการแทน และเป็นวัฒนธรรมที่ส่งเสริมวิสัยทัศน์ มีการดำเนินการที่ต่อเนื่อง และมุ่งความยั่งยืน มีการจัดปัจจัยสนับสนุนตามบริบทของชุมชนที่มีโครงสร้างแบบไม่รวมศูนย์ (Sergiovanni, 1994) หรือมีโครงสร้างการปกครองตนเองของชุมชนเพื่อลดความขัดแย้งระหว่างครู ผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่าย บริหารให้น้อยลง มีการบริหารจัดการและการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบทีมงานเป็นหลัก (Hord, 1997) การจัดสรรปัจจัยสนับสนุนให้เอื้อต่อการดำเนินการของ PLC เช่น เวลา สถานที่ ขนาดชั้นเรียน การ ส่งเสริมขวัญ กำลังใจ ข้อมูลสารสนเทศ และอื่นๆ ตามความจำเป็นและบริบท ของแต่ละชุมชน (Boyd, 1992) โดยเฉพาะการเอาใจใส่สิ่งแวดล้อมที่ส่งผลให้เกิดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข (สุรพล ธรรมรมดี และคณะ, 2553) มีรูปแบบการสื่อสารด้วยใจที่เปิดกว้าง ให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์ของ ชุมชน เน้นความคล่องตัวในการดำเนินการจัดการกับเงื่อนไขความขัดแย้ง และมีระบบสารสนเทศของชุมชนเพื่อ การพัฒนาวิชาชีพ (Eastwood และ Louis, 1992)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า องค์ประกอบทั้ง 6 ประการที่กล่าวมาของ PLC ในบริบทสถานศึกษานั้น ส่งผลต่อ เอกลักษณะสำคัญของความเป็น PLC ที่ทำให้ความเป็น “องค์กร” หรือ “โรงเรียน” ปรับตัวเองเข้าสู่ความเป็น “ชุมชน” โดยมีเป้าหมายสำคัญของจุดเน้น คือ การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างแท้จริงร่วมกัน

บทวิจารณ์และสรุป

ประโยชน์ของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

จากผลการศึกษาการดำเนินการ PLC ในหลายโรงเรียนของประเทศสหรัฐอเมริกา พบว่า PLC เกิดผลดี ทั้งต่อผู้ประกอบวิชาชีพครู และผู้เรียน ซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้ (Hord, 1997; ชูชาติ พวงสมจิตร, 2560; ขวลิต ชูกำแพง, 2560; วรลักษณ์ ชูกำเนิด และเอกรินทร์ สังข์ทอง, 2014)

1. การดำเนินงาน PLC เป็นประโยชน์ต่อครูผู้สอนหลากหลายประการ อาทิ 1) ช่วยลดความโดดเดี่ยว ให้กับงานของครู จากเดิมที่ครูแต่ละคนต่างคิด ต่างทำ ต่างแก้ปัญหา ขาดการปรึกษาหารือร่วมกัน เปลี่ยนมาเป็น เพื่อนคู่คิดและเครือข่ายในการทำงานร่วมกัน โดยมีเป้าหมายอย่างเดียวกัน คือ การพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน 2) ช่วยเพิ่มความรู้สึกผูกพันต่อพันธกิจและเป้าหมายของสถานศึกษา อันเนื่องมาจากการมีเพื่อน มีเครือข่ายและ

การทำงานร่วมกันก่อให้เกิดความผูกพันต่อกัน 3) ช่วยเพิ่มความกระตือรือร้นในการปฏิบัติงานให้บรรลุภารกิจ เนื่องจากกระบวนการของ PLC เริ่มจากการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม ค่านิยมร่วม และเป้าหมายร่วม ส่งผลให้ครูทุกคนเห็นเป้าหมายที่ชัดเจนและยอมรับในเป้าหมายดังกล่าว 4) การเรียนการสอนในชั้นเรียนได้ผลดียิ่งขึ้น ทั้งนี้เพราะครูมีการเรียนรู้มากขึ้น ได้เห็นตัวอย่างที่ดีในการจัดการเรียนการสอนของเพื่อนครู ซึ่งสามารถนำมาประยุกต์ในชั้นเรียนของตนเองทำให้การเรียนการสอนได้ผลดียิ่งขึ้น 5) ส่งเสริมให้เกิดการรับทราบข้อมูลสารสนเทศที่จำเป็นต่อวิชาชีพได้อย่างกว้างขวางและรวดเร็วขึ้น เนื่องจาก PLC ช่วยให้เกิดการสร้างเครือข่าย อันส่งเสริมให้เกิดการสื่อสารที่กว้างขวางทั่วถึงยิ่งขึ้น 6) ก่อให้เกิดแรงบันดาลใจที่จะพัฒนาและอุทิศตนเพื่อศิษย์ ซึ่งเป็นผลจากการมีค่านิยมร่วม วิสัยทัศน์ร่วม และการเห็นตัวอย่างที่ดีของเพื่อนครู 7) ช่วยทำให้เกิดผลกระทบทางบวกต่ออัตราการลาหยุดงานของครู เมื่อเทียบกับสถานศึกษาที่ไม่มี PLC พบว่าโรงเรียนที่ใช้ PLC ช่วยให้ครูมีความเป็นกัลยาณมิตร เอื้ออาทรและช่วยเหลือเกื้อกูลต่อกันทำให้อัตราการลาหยุดงานลดลง และ 8) ครูมีการปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับผู้เรียนได้ดีกว่าสถานศึกษาที่ไม่มี PLC ซึ่งเป็นผลจากสภาพแวดล้อมบรรยากาศและการเรียนรู้จากเพื่อนครูด้วยกัน

ในเรื่องนี้ ปริญญา มีสุข, อังค์วรา วงษ์รักษา และทิพย์วิมล วังแก้วศิริ (2563) ได้ประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษาแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับกลุ่มตัวอย่างครูที่เข้าร่วมโครงการ PLC ของคุรุสภา ระหว่างปี พ.ศ. 2559-2561 พบประโยชน์ของ PLC ที่มีต่อครูไทยโดยพบว่า ครูมีการสื่อสาร เปิดใจและยอมรับฟังความคิดเห็น ใกล้ชิดกันมากขึ้น มีการปรับเปลี่ยนวิธีการสอน มีความตื่นตัวในการเตรียมการสอน พัฒนาปรับปรุงการเรียนการสอนและการทำงานมากขึ้น เนื่องจากในกระบวนการ PLC มีการกำกับติดตามร่วมกันเพื่อพัฒนาผู้เรียนตลอดเวลา และครูสามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนได้ดีขึ้น เนื่องจากครูทุกคนให้ความสนใจผู้เรียนมากขึ้น ร่วมกันแก้ปัญหาการทำงานที่เกิดขึ้นเนื่องจากมีมุมมองว่าไม่ใช่งานของครูคนเดียว และปัญหาก็ก็น่าไขของครูคนเดียวอีกต่อไป นอกจากนั้นยังพบประโยชน์ที่มีต่อผู้บริหาร คือ ช่วยแบ่งเบาภาระงานของผู้บริหาร เนื่องจากครูสามารถช่วยเหลือ แก้ปัญหา และนิเทศการสอนกันเองได้ การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวจะเกิดขึ้นได้นั้น จำเป็นต้องสร้างความตระหนัก ปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ต่อวงการวิชาชีพครู และต่อสาธารณชน ให้เห็นคุณค่า และความจำเป็นต่อการพัฒนาครูให้มีความเป็นมืออาชีพ สะท้อนผ่านวิถีวัฒนธรรมการทำงานโดยผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ซึ่งจะส่งผลให้การปฏิบัติงานมีประสิทธิภาพผลมากขึ้น และช่วยให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนสูงตามไปด้วย

2. PLC เป็นประโยชน์ต่อนักเรียน (Hord, 1997; ชูชาติ พ่วงสมจิตร, 2560; ชลิต ชูกำแพง, 2560; วรลักษณ์ ชูกำเนิด และเอกรินทร์ สังข์ทอง, 2014) มีผลการศึกษาที่ยืนยันประโยชน์ของ PLC ต่อนักเรียน ดังนี้ 1) ช่วยลดอัตราการตกชั้นของนักเรียน 2) อัตราการขาดเรียนของนักเรียนลดลง 3) นักเรียนมีความสุขในการเรียนมากกว่าสถานศึกษาที่ไม่มี PLC และ 4) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นอย่างเด่นชัด และยังพบว่าความแตกต่างด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่างกลุ่มนักเรียนที่มีภูมิหลังต่างกันลดลงอย่างชัดเจน เมื่อเทียบกับสถานศึกษาที่ไม่มีกระบวนการ PLC

ในเรื่องนี้ ปริญญา มีสุข และคณะ (2563) ได้ทำการศึกษา พบว่า PLC ส่งผลต่อนักเรียนไทยใน 3 ด้าน คือ 1) ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่าผู้เรียนมีผลการเรียนดีขึ้น เนื่องจากครูมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในการพัฒนาผู้เรียนมากขึ้น และดำเนินการอย่างต่อเนื่อง 2) ด้านคุณลักษณะ พบว่า พฤติกรรมของผู้เรียนดีขึ้น ตั้งใจ

เรียนมากขึ้นเนื่องจากมีครูในห้องหลายคนที่ช่วยติดตามพัฒนาการเรียนรู้ และ 3) ด้านสมรรถนะและทักษะอื่นๆ พบว่าผู้เรียนมีกระบวนการคิดเชิงเหตุผลมากขึ้น กล้าคิดและสะท้อนความคิดของตนเอง ตลอดจนการได้รับรางวัลจากการแข่งขัน การประกวดในงานต่าง ๆ มากขึ้น ซึ่งต่างจากเดิมอย่างชัดเจนอันเป็นผลจากการทำกิจกรรมในกระบวนการ PLC

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า PLC สามารถช่วยพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาได้อย่างเป็นรูปธรรม เนื่องจาก PLC ช่วยให้ครูได้ทำงานร่วมกัน ร่วมแลกเปลี่ยนประสบการณ์ ร่วมสร้างสรรค์องค์ความรู้ใหม่ ๆ PLC ช่วยก่อให้เกิดการเรียนรู้อย่างลึกซึ้งระหว่างมวลสมาชิกและสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของร่วมในองค์ความรู้นั้น เพื่อมุ่งผลสัมฤทธิ์ในการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน PLC จึงมีประโยชน์ทั้งต่อครูผู้สอน ผู้บริหารและผู้เรียน

ข้อเสนอเชิงนโยบายในการปรับใช้กระบวนการ PLC ในบริบทกลยุทธ์องค์กรของประเทศไทย

จากพัฒนาการของ PLC ซึ่งมีที่มาจากกลยุทธ์ระดับองค์กรที่มุ่งเน้นให้องค์กรมีการปรับตัวต่อกระแสการเปลี่ยนแปลงของสังคมที่เกิดขึ้น โดยเริ่มพัฒนาจากแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ และปรับประยุกต์ให้มีความสอดคล้องกับบริบทของหน่วยงานที่นำไปใช้รวมถึงสถานศึกษา จนพัฒนาเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โดยมีเป้าหมายเพื่อขับเคลื่อนการเรียนรู้ร่วมกันของคนในกลุ่มวิชาชีพเดียวกัน หากพิจารณาในแง่เศรษฐศาสตร์ การศึกษาสามารถสรุปได้ว่า PLC ซึ่งเป็นกระบวนการเชิงเครื่องมือในการขับเคลื่อนการทำงานเชิงรุกของกลุ่มคนทางการศึกษาสามารถช่วยสนับสนุนส่งเสริมให้เกิดการสร้างทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณภาพอันส่งผลต่อการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศได้อย่างเป็นรูปธรรมต่อไป ดังนั้นการขับเคลื่อนกระบวนการ PLC เชิงนโยบายเพื่อเป็นเครื่องมือส่งเสริมกระบวนการจัดการศึกษาในทุกระดับให้มีคุณภาพนั้น จึงเป็นการลงทุนทางการศึกษาอีกแง่มุมหนึ่งที่สำคัญ และจากการศึกษาของปรินญา มีสุขและคณะ (2563) พบแนวทางการพัฒนากระบวนการ PLC ให้มีความยั่งยืนในประเทศไทย พบว่าควรมีการดำเนินการใน 6 ประเด็น คือ 1) ต้องสร้างความเข้าใจกับผู้เกี่ยวข้อง ซึ่งมีส่วนได้ส่วนเสียกับการขับเคลื่อนการศึกษาที่มีคุณภาพ เช่น อาจารย์มหาวิทยาลัย ศึกษานิเทศก์ โดยให้ความสำคัญกับบทบาทหน้าที่ มีการกำหนดขอบข่ายการดำเนินงานให้เป็นไปในทิศทางเดียวกันเพื่อส่งเสริมความต้องการในการพัฒนาวิชาชีพครูที่แท้จริง 2) สร้างรูปแบบ (Platform) ที่เป็นช่องทางในการสื่อสารเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจ และถ่ายทอดองค์ความรู้ให้ครูทุกคนในประเทศได้รับการพัฒนาเพื่อสร้างต้นแบบจากกระบวนการทำงานจริง โดยถอดบทเรียนจากตัวแบบที่ประสบความสำเร็จ (Best Practice) ที่ไม่ได้สร้างจากทฤษฎีเพียงอย่างเดียว 3) ควรจัดทำแผนระยะยาว เพื่อให้มีการรอบทิศทางในการดำเนินงานที่ชัดเจน เนื่องจากกระบวนการ PLC ในประเทศไทยถูกดำเนินการผ่านการสั่งการสู่การปฏิบัติในเชิงนโยบายจากหลายหน่วยงาน ดังนั้น จึงควรจัดทำแผนดำเนินงานที่ชัดเจนในระยะ 10 ปีและใช้การมีส่วนร่วมเป็นฐานการบูรณาการร่วมกันเป็นวงจรที่ชัดเจน แบ่งบทบาทการทำงานของหน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกันอย่างเป็นระบบและชัดเจน 4) ต้องดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง อาจมีการทำซ้ำย้ำเรื่องเดิม ให้ความสำคัญกับการปรับเปลี่ยนกระบวนการคิด และมีความร่วมมือการดำเนินงานของบุคคลแต่ละฝ่ายที่เข้าร่วมในกระบวนการ PLC ตั้งแต่ต้นทางจนถึงปลายทาง 5) ต้องมีกระบวนการแสดงผลลัพธ์ และผลกระทบของกระบวนการ PLC ให้เห็นเป็นเชิงประจักษ์ได้มากที่สุด เพื่อให้ทุก

คนเห็นประโยชน์ และมีความสำคัญ เพราะความเชื่อของผู้ดำเนินการทั้งในระดับนโยบาย ระดับปฏิบัติ และระดับสนับสนุน เป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้กระบวนการนี้ยั่งยืนต่อไป และ 6) บริบทขับเคลื่อน PLC ทางการศึกษาของประเทศไทยต้องทำเป็นข้อเสนอเชิงนโยบาย ผู้บริหารระดับนโยบายต้องเข้าใจและเห็นด้วยในกระบวนการ แล้วจึงกำหนดเป็นนโยบายจากผู้บริหารจากส่วนกลางระดับกระทรวงศึกษาธิการ ส่งผ่านสู่ผู้บริหารทุกระดับที่มีส่วนเกี่ยวข้องให้เห็นความสำคัญต่อกระบวนการเชิงเครื่องมือของ PLC ในมิติการขับเคลื่อนจากนโยบายสู่การปฏิบัติ

จากการศึกษาเอกสาร ถอดบทเรียนและวิเคราะห์กรณีศึกษาของโรงเรียนที่ใช้กระบวนการ PLC สามารถสรุปผลการวิเคราะห์กระบวนการนำ PLC มาใช้ในวงการศึกษไทยให้ประสบความสำเร็จนั้น ต้องอาศัยการถอดบทเรียนความสำเร็จจากการปฏิบัติงานเชิงประจักษ์สู่การปรับเปลี่ยนวิธีดำเนินการให้เป็นวิถีวัฒนธรรมองค์กร โดยเริ่มต้นจากการมีความเชื่อพื้นฐานของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียร่วมกัน รวมตัวกันด้วยความไวเนื้อเชื่อใจ อาศัยความเชื่อว่า PLC เป็นกระบวนการเชิงเครื่องมือที่ช่วยสนับสนุนการดำเนินงานพัฒนาเชิงรุกให้ประสบความสำเร็จได้ โดยที่การดำเนินงานนั้นสามารถขับเคลื่อนได้หลากหลายวิธีการ อาทิ การศึกษาบทเรียนร่วมกัน (Lesson Study) การวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียน (Action Research) หรือ การวางแผนการทำงานด้วยแนวคิดวงจรบริหารงานคุณภาพ (Plan Do Check Act: PDCA) นอกจากนี้ยังมีปัจจัยสนับสนุนเชิงระบบที่อาศัยความร่วมมือกับเครือข่ายผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการใช้ครู คือ สถาบันอุดมศึกษาซึ่งเป็นฝ่ายผลิตครู และหน่วยงานระดับต่าง ๆ ที่ใช้ครู โดยที่สถาบันผลิตครูจะหล่อหลอมสมรรถนะครูตามบทบาทและหน้าที่ที่ผู้ประกอบวิชาชีพครูต้องปฏิบัติจริง และหน่วยงานในส่วนใช้ครูจะดำเนินโครงการพัฒนาครูอย่างเป็นระบบตั้งแต่เริ่มแรกรับบรรจุเข้าทำงาน และกระบวนการพัฒนาครูระหว่างปฏิบัติงานจนเข้าสู่วัยเกษียณ ซึ่งบุคลากรทางการศึกษาในวัยเกษียณนั้นสามารถสนับสนุนส่งเสริมกระบวนการ PLC ในฐานะผู้เชี่ยวชาญได้อย่างมีคุณค่าต่อไป

สรุปได้ดังภาพ 1 การขับเคลื่อน PLC ให้ประสบความสำเร็จ ซึ่งประกอบด้วย ความเชื่อพื้นฐาน กระบวนการดำเนินงานเชิงรุก ดำเนินงานเชิงรุก และปัจจัยสนับสนุนส่งเสริม

PLC เป็นเครื่องมือในการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีมุ่งสู่การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน



กำหนดแนวคิดดำเนินงานที่ชัดเจนผ่านแนวคิดที่ยึดถือ เช่น

1. Lesson Study (Plan/Do/See)
2. Action Research (Plan/Action/Observe/Reflect)
3. วงจร PDCA (Plan/Do/Check/Act.) (Plan/Do/Check/Act.)

สร้างความร่วมมือกับสถาบันผลิตครู และหน่วยงานใช้ครูเพื่อสร้างเส้นทางอาชีพ (Career Path) ที่ชัดเจน ทั้งกระบวนการรับบรรจุ พัฒนาครูระหว่างปฏิบัติงาน เข้าสู่วัยเกษียณ

ภาพที่ 1 การขับเคลื่อน PLC ให้ประสบความสำเร็จ

ที่มา: จากการศึกษา

สรุป

การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพด้วยกระบวนการ PLC นั้นมีหัวใจสำคัญคือการเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีความสุขของทีมนักเรียนรู้ เป็นบรรยากาศที่เปิดพื้นที่การเรียนรู้แบบนำตนเองของกลุ่มครูเพื่อการเปลี่ยนแปลง มุ่งเน้นการพัฒนาตนเองและวิชาชีพอย่างต่อเนื่องเป็นสิ่งสำคัญ โดยมีความเชื่อพื้นฐานว่า PLC เป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ร่วมกัน อันจะนำไปสู่การสร้างกระบวนการดำเนินงานเชิงรุกร่วมกัน และมีปัจจัยสนับสนุนส่งเสริมให้กระบวนการ PLC ประสบความสำเร็จจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในส่วนกระบวนการผลิตครู และใช้ครู ซึ่งทำให้เกิดกระบวนการเชิงระบบที่นำไปสู่การสร้างวิถีวัฒนธรรมองค์กรวิชาชีพครูที่แท้จริง การขับเคลื่อนกระบวนการ PLC ให้เกิดประสิทธิผลเชิงประจักษ์ในด้านการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนนั้นจะช่วยสนับสนุนให้เกิดความคุ้มค่าของการลงทุนทางการศึกษาอันเป็นปัจจัยสำคัญในการสร้างคุณค่าของการศึกษาในเชิงเศรษฐศาสตร์ที่มีเป้าหมายเพื่อสร้างคนคุณภาพ สามารถประกอบอาชีพได้อย่างมีประสิทธิภาพอันเป็นปัจจัยพื้นฐานที่ส่งผลต่อการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- คณะกรรมการอิสระเพื่อการปฏิรูปการศึกษา. (2562) *ปฏิรูปการศึกษาไทย รายงานของคณะกรรมการอิสระเพื่อการปฏิรูปการศึกษา*. สืบค้นเมื่อ 1 มีนาคม 2563 จาก <https://www.thaiedreform.org/wp-content/uploads/2019/06/CommissionReport050662.pdf>.
- ชวลิต ชูกำแพง. (2560). ชุมชนแห่งการเรียนรู้ของครู. *วารสารการวัดผลการศึกษา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม*, 23(2), 1-6.
- ชาโรณี ตรีวิทย์. (2560). การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพด้วยการพัฒนาบทเรียนร่วมกัน: แนวคิดและแนวทางสู่ความสำเร็จ. *วารสารครุศาสตร์*, 45(1), 299-319.
- ชูชาติ พ่วงสมจิตร (2560). ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพและแนวทางการนำมาใช้ในสถานศึกษา. *วารสารศึกษาศาสตร์ มสธ*, 10(1), 34-41.
- ปริญญา มีสุข, อังค์วรา วงษ์รักษา และทิพย์วิมล วังแก้วหิรัญ. (2563) *รายงานวิจัย เรื่อง การประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษาแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC)*. สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.
- พิริยะ ผลพิรุฬห์ และ ศิวัช เทียมทัต (2559) เศรษฐศาสตร์การศึกษาปฐมวัย: การเข้าถึงการศึกษาปฐมวัยและผลสัมฤทธิ์ของการศึกษาต่อในอนาคต. *Applied Economics Journal*. 23(1), 1-34. สืบค้นจาก <file:///C:/Users/-thipwimol-/Downloads/62212-Article%20Text-160741-1-10-20161007.pdf>

มนตรี แยมกสิกร. (2559). *ชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ: ความท้าทายต่อการเปลี่ยนแปลงของตนเองของครู.*

ใน การประชุมทางวิชาการของคุรุสภา ประจำปี 2559 เรื่อง “การวิจัยนวัตกรรมการเรียนรู้และการจัดการศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน”. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.

วรลักษณ์ ชูกำเนิด และเอกรินทร์ สังข์ทอง. (2557). รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบท โรงเรียนในประเทศไทย. *วารสารหาดใหญ่วิชาการ*, 12(2), 123-134. สืบค้นจาก <file:///C:/Users/-thipwimol-/Downloads/82548-Article%20Text-199872-1-10-20170408.pdf>

วรลักษณ์ ชูกำเนิด และเอกรินทร์ สังข์ทอง. (2557). โรงเรียนแห่งชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครูที่เน้นผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ. *วารสารวิทยบริการ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์*. 25(1), 93-102 สืบค้นจาก <file:///C:/Users/-thipwimol-/Downloads/125-1167-1-PB.pdf>

วิจารณ์ พานิช. (2554). *การเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ : มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.

สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (2559). *ประเทศที่ประสบความสำเร็จเขาดูแลครูอย่างไร*. สืบค้นเมื่อ 7 เมษายน 254 จาก <https://pisathailand.ipst.ac.th/issue-2016-5/>.

สำนักงานประมาณของรัฐสภา. (มปป). *เอกสารสำหรับคณะกรรมการวิสามัญพิจารณาร่าง พ.ร.บ.*

งบประมาณรายจ่ายประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2563. สืบค้นเมื่อ 7 เมษายน 2563 จาก https://www.parliament.go.th/ewtadmin/ewt/parbudget/download/article/article_20191213151639.pdf

สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2563). *งบประมาณรายจ่ายด้านการศึกษาต่อ GDP และงบประมาณด้านการศึกษาต่องบประมาณแผ่นดิน ปีงบประมาณ 2535-2563*. สืบค้นเมื่อ 7 เมษายน 2563 จาก http://social.nesdc.go.th/SocialStat/StatReport_Final.aspx?reportid=3777&template=1R1C&yeartype=M&subcatid=22

สุรพล ธรรมรัตน์, ทศนีย์ จันอินทร์ และคงกฤษ ไตรยางค์. (2553). “*อาศรมศิลป์วิจัย: การวิจัยและพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา*”. โครงการเอกสารวิชาการการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงลำดับที่ 8. นครปฐม: เอมี เอนเตอร์ไพรส์ จำกัด.

Boyd, V. (1992). *School context. Bridge or barrier to change?*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. New York: The Dryden Press.

Daun, H. & Strömquist, G. (Eds.). (2011). *Education and development in the context of globalisation*. Hauppauge, NY: Nova Science.

DuFour, R., Eakey, R., & Many, T. (2006). *Learning by Doing A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London. Falmer Press.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teacher College Press.

- Heckman, J. (2006). *The Economics of Investing in Children (Policy Briefing No.1)*. Dublin: UCD Geary Institute. Retrieved April 8, 2020 from http://www.ucd.ie/geary/static/publications/policybriefings/geary_report1.pdf
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved September 6, 2019 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>.
- Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia*. Sydney: Grattan Institute.
- Kotter, J. P., & Cohen. (2002). *The heart of change: Real-life stories of how people change their organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influence student learning. Learning from Leading Project*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Little, J. W. (1993). *Excellence in professional development and professional community*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Louis, K. S. & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student work experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575.
- Luis, K. S. & Kruse, S. D. (1995). *Professional and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McKinsey & Company. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Retrieved September 6, 2019 from <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- McKinsey & Company. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Retrieved September 6, 2019 from http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools.aspx.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York, NY: Teacher College Press.

- Nicholas Sun-Keung Pang & Ting Wang (2016) Professional learning communities: research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region, *Asia Pacific Journal of Education*, Retrieved April 6, 2020 from <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148848>.
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2006). *Leadership capacity and collective efficacy: Interacting to sustain student learning in a professional learning community*. *Journal of School Leadership*, 16(5), 505-519.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: MCB UP Ltd.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Kleiner, A., Dutton, J., & B. Smith. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Field book for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. California: Jossey Bass.
- Stoll, L., & Louis, K.S. (2007). *Professional learning community*. New York: Open university Press.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). *Professional learning communities, leadership, and student learning*. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1). Retrieved September 6, 2019 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807417.pdf>
- Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: Demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 908-930.

กิตติกรรมประกาศ

บทความวิชาการฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการทบทวนเอกสารในงานวิจัย เรื่อง การประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษาแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) ที่ได้รับงบประมาณจากสำนักงานเลขาธิการคุรุสภา