

รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

A Model of a Professional Learning Community of Teachers Toward 21st Century Learning of Schools in Thailand

วรลักษณ์ ชูกำเนิด^{1*} เอกรินทร์ สังข์ทอง¹ และ ชวลิต เกิดทิพย์¹

Woralak Chookamnerd, Ekkarin Sungtong and Chawalit Kerdtip

Abstract

This research was a qualitative study aimed to investigate elements, characteristics, and models of a professional learning community of teachers toward the 21st century learning of schools in Thailand where methods of learning management were accordingly employed along with the learning in the 21st century. This research was a phenomenological multi-case study with a purposive sampling design focusing on each regional area in five schools where methods of learning management were accordingly employed along with the learning in the 21st century. The data were collected from 64 school administrators, teachers, and students with a purposive sampling in-depth interview. The participant and non-participant observations in selected study areas, a literature study, and a focus group discussion of 12 representatives, academics, and experts from the areas were acquired to examine the congruence of the theory through the tools of a semi-structured interview, a semi-structured observation, a literature study, a field note, and a guided question for a group interview. The grounded theory technique was used to analyze the obtained phenomenological data which were lacking in theoretical explanation. To make the trustworthiness for the research, the rapport approach, flexible duration of data saturation, data triangulation, data investigation and analysis with the co-researcher, and development of theoretical sensitivity in the operational pilot project area were introduced in parallel with studying a phenomenon.

¹คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี ต.รูสะมิแล อ.เมือง จ.ปัตตานี 94000

*ผู้ให้การติดต่อ (Corresponding e-mail: chuworraluk@gmail.com)

รับบทความวันที่ 17 เมษายน 2557 รับลงตีพิมพ์วันที่ 15 ตุลาคม 2557

The study revealed that the elements of professional learning community of teachers toward the learning of the 21st century consisted of six major parts which were respectively related as follows: 1. a caring community based on Thai tradition that lead to deep listening and trust among teachers, 2. courage leadership which reveal the ability of transformative leadership, 3. shared vision and faithfulness which create a powerful focused shared-vision, 4. teacher-cooperated open system focus on the students which create a full participation of students as the owner of the studying, 5. a professional team learning system that develops teacher's maturity and spirit, which stimulate the will of professions, and development 6. the supportive system based on the job learning space through the work that create learning for change culture. When each place has continually develop these six elements until they become the normal habit of organization.

Keywords: *Professional learning community, teacher development, elements of professional learning community*

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้เป็นวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อศึกษาองค์ประกอบ คุณลักษณะ และรูปแบบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู บริบทโรงเรียนในประเทศไทยที่มีแนวทางการจัดการเรียนรู้สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นการศึกษาปรากฏการณ์ แบบพหุกรณี เลือกแบบเฉพาะเจาะจงโรงเรียนในแต่ละภูมิภาคที่มีแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จำนวน 5 แห่ง เก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึก เลือกแบบเฉพาะเจาะจงทั้งผู้บริหารสถานศึกษา ครู และนักเรียน รวมจำนวน 64 คน การฝังตัวสังเกตการณ์แบบมีส่วนร่วมและไม่มีส่วนร่วมในพื้นที่ศึกษา การศึกษาเอกสาร และการสนทนากลุ่มตัวแทนจากพื้นที่ศึกษา นักวิชาการ และผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 12 คนเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎี ด้วยเครื่องมือแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง แบบสังเกตการณ์แบบกึ่งโครงสร้าง แบบศึกษาเอกสาร แบบบันทึกภาคสนาม และแนวคำถามการสนทนากลุ่ม โดยใช้การวิเคราะห์ข้อมูลแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลปรากฏการณ์ที่ยังขาดทฤษฎีมาอธิบายให้เข้าใจได้ เพื่อสร้างความน่าเชื่อถือในงานวิจัย ผู้วิจัยใช้วิธีการสร้างความสัมพันธ์และความคุ้นเคย การยืดหยุ่นเวลาการเก็บข้อมูลจนถึงจุดอิ่มตัว การเก็บข้อมูลยืนยันแบบสามเส้า การตรวจสอบข้อมูลและการวิเคราะห์กับเพื่อนคู่วิจัย และการพัฒนาความไวเชิงทฤษฎี ของผู้วิจัยด้วยการปฏิบัติการในพื้นที่นำร่อง แบบคู่ขนานกับการศึกษาปรากฏการณ์

ผลการวิจัยพบว่า ด้านรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ประกอบด้วย จุดเปลี่ยนผ่านจากระบบปิดสู่ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่มี ด้วยการขับเคลื่อนผ่านองค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทยที่มีความสัมพันธ์ส่งผลต่อเนื่องกันอย่างเป็นเหตุและผลอย่างเป็นลำดับตามองค์ประกอบสำคัญ 6 ด้านด้วยกัน ได้แก่ (1) ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย ส่งผลให้เกิดความไว้วางใจและรับฟัง (2) ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ ทำให้เกิดการเผยตนของผู้นำการเปลี่ยนแปลง (3) วิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม ทำให้เกิดพลังเข็มทิศวิสัยทัศน์ร่วม (4) ระบบเปิดแบบผืนผ้าลึงมุ้งสู่ผู้เรียน ทำให้เกิดการเผยตนเป็นเจ้าของงานการเรียนรู้ (5) ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่ผู้ดูแลและจิตวิญญาณความเป็นครู ทำให้เกิดเจตจำนงร่วมพัฒนาวิชาชีพ (6) พื้นที่

เรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจบนฐานงานจริง ทำให้เกิดวัฒนธรรมการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงบนฐานงานจริงเมื่อแต่ละพื้นที่มีการพัฒนาในรูปแบบดังกล่าวอย่างต่อเนื่องจนกลายเป็นวิถีปกติขององค์กร

คำสำคัญ: ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ, การพัฒนาวิชาชีพครู, องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

บทนำ

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู (Professional Learning Community) หรือ PLC มีพื้นฐานมาจากภาคธุรกิจเกี่ยวกับความสามารถขององค์กรในการเรียนรู้ (Thompson et al., 2004) กล่าวได้ว่า PLC เกิดจากการประยุกต์แนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Senge, 1990) ประยุกต์สู่โรงเรียนแห่งการเรียนรู้ (Senge et al., 2000) อย่างไรก็ตามการบริหารองค์กรโรงเรียนโดยทั่วไปได้รับอิทธิพลจากแนวคิดการบริหารอุตสาหกรรมหรือวิทยาศาสตร์การจัดการในตอนต้นยุคศตวรรษที่ 20 ตามแนวคิดของ Fayol (1916) (อ้างถึงใน Wood and Wood, 2002) ที่อธิบายการจัดองค์กรแบ่งตามหน้าที่โดยมีการจัดการทั้งการวางแผน การจัดการ การบังคับบัญชาสั่งการ การประสานงาน และการควบคุม อีกทั้งมุ่งเน้นการฝึกอบรมด้านเทคนิควิธีการทำงานมากกว่าการเรียนรู้ในฐานงานจริง เช่นนี้ทำให้การบริหารโรงเรียนส่วนใหญ่จึงเป็นระบบควบคุมบังคับบัญชาและความสัมพันธ์แบบแนวดิ่ง จึงทำให้เกิดการเรียนรู้และความร่วมมือกันน้อย รวมถึงการแยกส่วนกันทำงาน จนขาดความสามารถในการแก้ปัญหา นอกจากนั้นยังทำให้ลดทอนประสิทธิภาพในการทำงานแบบเปิดใจเรียนรู้ รับฟัง เพื่อเปลี่ยนแปลง (ประเวศ วะสี และคณะ, 2547) อีกทั้งการพัฒนาการศึกษาที่มีเป้าหมายสำคัญคือ พัฒนาความเป็นมนุษย์ (สอดคล้องกับ มาตรา 6 พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ปรับปรุง พ.ศ. 2553) นั้นไม่สามารถทำอย่างโดดเดี่ยว แบ่งแยกกันทำ

ตามสายงาน หรือทำงานภายในกรอบแนวคิดเดิมที่มุ่งเน้นเนื้อหาเพื่อสอนมากกว่าการเรียนรู้ (Ministry of Education, 2010) โดยเฉพาะในยุคศตวรรษที่ 21 ที่มีการเปลี่ยนแปลงด้านวิธีการเรียนรู้จากเก่าอย่างสิ้นเชิง นั่นคือเป็นยุคความรู้ที่มีการเปลี่ยนแปลงถ่ายโอน และเชื่อมโยงทั่วถึงกันอย่างรวดเร็ว ด้วยเทคโนโลยีสารสนเทศเพียงปลายนิ้ว (Trilling and Fadel, 2009 และวิจารณ์ พานิช, 2554)

การพัฒนาไปสู่วิธีการเรียนรู้และพัฒนาขององค์กรแบบชุมชนการเรียนรู้ที่เรียกว่า PLC มีหลากหลายในบริบทต่าง ๆ ของแต่ละประเทศที่ต้นตัวเพื่อเปลี่ยนผ่านให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงของในยุคศตวรรษที่ 21 ทั้งกรณีศึกษากลุ่มศึกษาบทเรียน หรือ lesson study ในประเทศญี่ปุ่น การพัฒนาวิชาชีพครูแบบ problem-solving groups ของประเทศฟินแลนด์ และการพัฒนาวิชาชีพครูแบบ lesson group and research group ในเมืองเซี่ยงไฮ้ และ PLC แห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ “teach less, Learn more” ในประเทศสิงคโปร์ เป็นต้น ที่ล้วนมุ่งเน้นการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ผ่าน PLC แบบร่วมแรงร่วมใจกันอย่างจริงจังบนฐานงานจริงเป็นสำคัญ

สำหรับประเทศไทย ผู้วิจัยยังพบว่า มีโรงเรียนส่วนหนึ่งที่มุ่งใช้โรงเรียนเป็นฐานการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ ด้วยแนวทางที่สอดคล้องกันคือ PLC ในการขับเคลื่อนการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครู ร่วมกันบนฐานการทำงานในห้องเรียนจริง สำหรับการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ภายใต้บริบทของ PLC

ที่มีรากฐานวัฒนธรรมและเงื่อนไขทางสังคมที่เป็นลักษณะเฉพาะของบริบทประเทศไทย ดังนั้น ผู้วิจัยจึงศึกษาและนำเสนอรูปแบบ PLC ครูผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทยเพื่อเป็นองค์ความรู้สำคัญต่อความเข้าใจในการปฏิรูปการเรียนรู้สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. ศึกษาองค์ประกอบและคุณลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย
2. นำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

วิธีการวิจัย

การดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 3 ระยะ ดังนี้ **ระยะที่ 1** สังเคราะห์องค์ประกอบและลักษณะของ PLC ด้วยการวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ สร้างเป็นกรอบแนวคิดและออกแบบเครื่องมือวิจัย โดยมีผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 คน ตรวจสอบความตรงทางทฤษฎี และผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัยทั้งแบบสอบถามและแบบสังเกตการณ์แบบกึ่งโครงสร้าง แบบศึกษาเอกสาร แบบบันทึกภาคสนามและแนวคำถามการสนทนากลุ่ม **ระยะที่ 2** เก็บข้อมูลในโรงเรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งภาครัฐและเอกชน จำนวน 5 โรงเรียน จากตัวแทนแต่ละภูมิภาคโดยเลือกแบบเฉพาะเจาะจงกรณีที่เป็นต้นแบบ ตัวแทนแต่ละภูมิภาคที่จัดการเรียนรู้สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ด้วยวิธีการเก็บข้อมูลสัมภาษณ์เชิงลึก ครู ผู้บริหาร หัวหน้างาน นักเรียน

และผู้ปกครอง จำนวน 64 คน การสังเกตการณ์ ทั้งแบบมีส่วนร่วมและไม่มีส่วนร่วม รวมถึงการศึกษาเอกสาร และ**ระยะที่ 3** จัดกลุ่มสนทนานำเสนอผลการวิจัยเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีโดยตัวแทนจากพื้นที่ศึกษา นักวิชาการ และผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 12 คน

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพโดยเทคนิควิธีการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล (Patton, 1990; Strauss and Corbin, 1990; Charmaz, 2006) วิเคราะห์ไปพร้อม ๆ กับการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยมีกระบวนการดังนี้

ขั้นที่ 1 อ่านข้อมูลอย่างละเอียดจนเข้าใจประเด็นหลัก ๆ

ขั้นที่ 2 แยกข้อมูลเป็นหมวดหมู่และให้รหัสแบบเปิดตามกรอบคำถามการวิจัย

ขั้นที่ 3 เชื่อมโยงหาความสัมพันธ์ข้อมูลหรือแนวคิดย่อย พร้อมให้รหัสตามแนวคิดที่สัมพันธ์กัน

ขั้นที่ 4 บุรณาการหาความเชื่อมโยงเป็นแบบแผนเรื่องราวและให้รหัสกำหนดแก่นของเรื่องราว

ขั้นที่ 5 ตรวจสอบสะท้อนการคิด

ทั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แนวทางข้างต้นในการวิเคราะห์ข้อมูลแบบกลับไปกลับมาจนมั่นใจว่ากรอบทฤษฎีนั้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลที่ทำการวิเคราะห์โดยพิจารณาจากความอึดตัวของข้อมูล

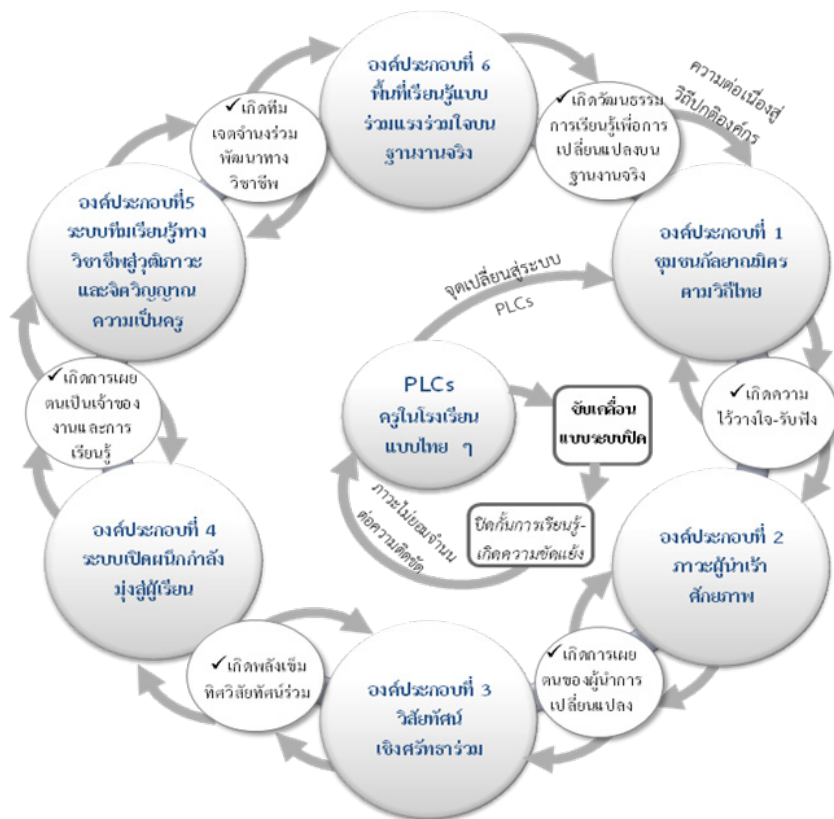
การสร้างที่น่าเชื่อถือของงานวิจัย

ผู้วิจัยใช้หลักความน่าเชื่อถือของข้อมูล (Glaser and Strauss, 1967; Strauss and Corbin, 1990; Charmaz, 2006) ดังนี้: (1) การสร้างสัมพันธ์และ

ความคุ้นเคยในพื้นที่ศึกษา (2) การใช้เวลาที่เหมาะสมฟังตัวเก็บข้อมูลมากกว่า 1 ช่วงเวลา เป็นระยะเวลาประมาณ 1-2 อาทิตย์ต่อพื้นที่จนได้ข้อมูลที่อึดตัวและมีคุณภาพ (3) การเก็บรวบรวมข้อมูลยืนยันจากแหล่งที่หลากหลาย (4) ตรวจสอบข้อมูลและการวิเคราะห์กับเพื่อนผู้วิจัย และ (5) การพัฒนาความไวเชิงทฤษฎีของผู้วิจัย ด้วยการปฏิบัติการในโครงการนำร่อง PLC

ผลการวิจัยและการอภิปรายผล

ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัย โดยสรุปเป็นภาพรวมเริ่มจากรูปแบบ PLC ผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ที่แสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบ PLC ทั้ง 6 และอธิบายคุณลักษณะของแต่ละองค์ประกอบ ดังรูปที่ 1.



รูปที่ 1. รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

องค์ประกอบที่ 1 ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย เป็นชุมชนแห่งการเอาใจใส่ และรับฟัง รวมถึงการทำงานร่วมกันด้วยบรรยากาศความเป็นมิตร ที่ยึดเหนี่ยวกันไว้ด้วยความรู้สึกแบบเกื้อกูลเอื้ออาทร เน้นความสัมพันธ์กันในแนวราบ เผลอเช่นคนในครอบครัวเดียวกันมากกว่าแนวดิ่ง

เชิงสายงาน ทำให้เกิดความรู้สึกไว้วางใจสามารถเปิดใจเข้าหากันเป็นเบื้องต้น ซึ่งชุมชนกัลยาณมิตรมีลักษณะสำคัญ 4 ด้าน ดังนี้ (1) การหล่อเลี้ยงธรรมชาติการอยู่ร่วมกันแบบเกื้อกูลของคนในองค์กร (2) เปลี่ยนจากอยู่แบบเป็นทางการสู่บรรยากาศการอยู่ร่วมกันแบบครอบครัว (3) เปลี่ยน

จากวัฒนธรรมแบบปกป้องผู้วัฒนธรรมแห่งความไว้วางใจ และการรับฟัง (4) การเปลี่ยนผ่านจากความขัดแย้งสู่วัฒนธรรมการพบความแตกต่างอย่างใดก็ตามในพื้นที่ศึกษาหลายแห่งมีการจัดองค์กรทันต่อการเปลี่ยนแปลงแห่งยุคบนพื้นฐานวิถีไทย ที่ได้ว่าเป็นต้นทุนสำคัญของสังคมไทยที่มีวิถีในการตั้งวงพูดคุย การทักทาย การเชื่อมโยงกันด้วยรอยยิ้ม การอาสาแบ่งปันช่วยเหลือส่วนรวม กล่าวคือมีลักษณะการยึดเหนี่ยวรวมตัวกันได้ง่ายผ่านความรู้สึกที่มีต่อกัน สอดคล้องกับงานวิจัยของมะลิวัลย์ เรือนคำ (2552) ระบุว่า “บุคลิกภาพคนไทยวัยทำงานจัดอยู่ในกลุ่ม Amiable adaptor คือชอบช่วยเหลือ เป็นมิตร ยิ้มแย้ม เป็นผู้ฟังที่ดี ใจเย็น รักสงบ เป็นที่รักใคร่ของผู้อื่น และยังสอดคล้องกับความหมายของคำว่า ชุมชนของ ประเวศ วะสี และคณะ (2547) กล่าวโดยสรุปว่า “ชุมชนคือการรวมกลุ่มตามธรรมชาติ ไม่ว่าจะเป็นในครอบครัว หมู่บ้าน หรือในบริบททางสังคมอื่น ๆ ที่รวมตัวร่วมคิด ร่วมทำ โดยมีวัตถุประสงค์ร่วมกัน มีความใกล้ชิด มีความเอื้ออาทรต่อกัน และมีการเรียนรู้ร่วมกันบนพื้นฐานความไว้วางใจ” ยังสอดคล้องกับ Sergiovanni (1998) กล่าวคือ PLC เป็นชุมชนที่สร้างเสริมวัฒนธรรมแห่งความไว้วางใจและการเคารพต่อกันจึงเป็นปัจจัยพื้นฐานสำคัญต่อการสร้างสัมพันธภาพและปฏิสัมพันธ์อันดีระหว่างสมาชิกผู้ปฏิบัติงาน การเน้น “วัฒนธรรมแบบกัลยาณมิตรทางวิชาการ” ซึ่งเน้นวิधिปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก ที่ยึดถือ “ค่านิยมเชิงคุณธรรมจริยธรรม” เช่น การเอื้ออาทร ห่วงใย ช่วยเหลือและร่วมมือต่อกันในการปฏิบัติงาน และการดำเนินชีวิตประจำวันของสมาชิก เป็นต้น เช่นเดียวกันยังสอดคล้องกับ Stoll and Louis (2007) กล่าวโดยสรุปว่า PLC เป็น “กลุ่มที่เหนียวแน่นจาก

ภายใน” ที่เกิดจาก“จริยธรรมการดูแลซึ่งกันและกัน เชื่อมโยงกับชีวิตครู นักเรียนและผู้นำสถานศึกษา” ชุมชนกัลยาณมิตรฯ จึงเป็นทั้งเหตุปัจจัยที่ทำให้ PLC มีลักษณะเป็นชุมชนแห่งความไว้วางใจ เปิดใจรับฟัง และให้ความเชื่อมั่นกับศักยภาพซึ่งกันและกัน

องค์ประกอบที่ 2 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ

เป็นเหตุปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อองค์ประกอบอื่น ๆ เป็นอย่างมาก พบว่าลักษณะสำคัญของภาวะผู้นำเร้าศักยภาพนั้นมีลักษณะการนำที่เริ่มจากนำตนเองเรียนรู้จนเกิดการเปลี่ยนแปลงเป็นแบบอย่างที่มีพลังเพียงพอในการเหนี่ยวนำศักยภาพผู้อื่นให้เกิดภาวะผู้นำร่วมด้วย โดยเน้นการทำหน้าที่เอื้ออำนวยปัจจัยต่าง ๆ อย่างเข้าใจบริบท เพื่อนำเร้าให้คนเกิดความเชื่อมั่น ศรัทธา มีแรงบันดาลใจในการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาศักยภาพตนเองโดยมีผู้นำเป็นทั้งแบบอย่างและแรงบันดาลใจ อย่างไรก็ตามลักษณะการนำของผู้นำเร้าศักยภาพเป็นการนำเร้าแต่ไม่แทรกแซงถือเป็นศิลปะการเร้าศักยภาพคนที่ไม่มีการครอบงำตายตัวขึ้นอยู่กับ การรับรู้ อย่างว่องไวของผู้นำที่มีวุฒิภาวะเพียงพอที่จะเข้าใจและเข้าถึงสภาวะการเรียนรู้ของครู อนึ่ง ลักษณะภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ 4 ด้าน ได้แก่ (1) ภาวะผู้นำเร้าทางปัญญาปฏิบัติ (2) ภาวะผู้นำเร้าสัมพันธภาพด้วยการเปิดประตูใจ (3) ภาวะผู้นำแบบไม่นำหรือนำร่วมกัน (4) ภาวะผู้นำทางจิตวิญญาณ ลักษณะผู้นำเร้าศักยภาพเช่นนี้ในพื้นที่ศึกษามีทั้งผู้นำที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติมีแรงบันดาลใจสามารถนำตนเองให้มีศักยภาพในการนำ หรือผู้นำที่เกิดจากการเร้าศักยภาพของผู้นำจนเกิดแรงบันดาลใจและมองเห็นหนทางการพัฒนาตนเองสอดคล้องกับแนวคิดของ Kanold (2011) ระบุว่า “ผู้นำควรตระหนักถึงการมุ่งเร้าศักยภาพในจุดแข็งมากกว่า

จุดอ่อนจะเป็นการสร้างแรงบันดาลใจในการทำงานของครูสมัครใจที่จะร่วม PLC ได้เป็นอย่างดี ซึ่งผู้นำจำเป็นต้องมีสายตาที่เห็นจุดแข็งจุดอ่อนของคน” การสร้างผู้นำเช่นนี้จึงเป็นการสร้างจากในงานที่ปฏิบัติจริงมากกว่าการพัฒนาออกหน้างานจริงให้เกิดปัญญาปฏิบัติในตัว ผ่านการปฏิสัมพันธ์กันในงานจริง จนเกิดผู้นำใน PLC ให้มากที่สุดเพื่อทำหน้าที่เห็นยวดยานศักยภาพซึ่งกันและกันจนถึงจุดสูงสุดทางวิชาชีพครูที่เรียกว่าวุฒิภาวะหรือจิตวิญญาณความเป็นครู

องค์ประกอบที่ 3 วิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม
องค์ประกอบนี้เป็นผลสืบเนื่องจากระบบเปิดที่เอื้อให้คนมีความรู้สึกเป็นเจ้าของงานที่ต้องรับผิดชอบอย่างตระหนักถึงคุณค่าในงานนั้น ๆ ทำให้เกิดแรงขับที่จะทำความเข้าใจกับทิศทางการทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมาย ซึ่งพบว่าวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม ประกอบด้วยลักษณะสำคัญ 4 ด้าน ดังนี้ (1) ความเชื่อร่วม (2) คุณค่าร่วม โดยเฉพาะคุณค่าแท้ที่มีความหมายสัมพันธ์ชีวิตตนเองและวิชาชีพ (3) เป้าหมายร่วม เป้าหมายร่วมหลัก 4 ด้าน คือพัฒนาการเรียนรู้ของเรียน การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อศิษย์การรู้จักตนเองและพัฒนาวุฒิภาวะ และการเรียนรู้การอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข สุดท้ายคือ (4)ภารกิจร่วม อย่างไรก็ตามวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วมดูเหมือนจำเป็นต้องอยู่ในตัวผู้นำและครูที่ทำงานร่วมกัน เพื่อสะท้อนเป็นอุดมการณ์ทางวิชาชีพที่ใช้เป็นจุดยึดเหนี่ยวร่วมกันจนถึงจุดที่ทีมครูสามารถละตัวตนและอุทิศตนเพื่อเป้าหมายทางวิชาชีพร่วมกันคือการเรียนรู้ของเด็กเป็นสำคัญ สอดคล้องกับแนวคิดของ Sergioanni (1994) ที่กล่าวว่า “ค่านิยมเพื่อสังคมเป็นจุดหมายปลายทาง” ของชุมชน PLC ที่ ยึดถือ เรื่อง “คุณงามความดี” เช่นกันได้สนับสนุนค่านิยมคุณความดีพื้นฐานของ

วิสัยทัศน์ร่วมกันในวิชาชีพครู คือ “การมุ่งเน้นการเรียนรู้ของนักเรียน (Hord,1997) และ การมีคุณค่าร่วม และวิสัยทัศน์ร่วมกัน ไปถึงการเรียนรู้ร่วมกันและการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้อย่างสร้างสรรค์ร่วมกัน การรวมตัวในรูปแบบนี้เป็นเหมือนแรงผลักดัน โดยอาศัยความต้องการและความสนใจของสมาชิกใน PLC เพื่อการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ คู่มามาตรฐานการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นหลัก (Senge, 1990; DuFour et al., 2006) นอกจากนั้นการทำงานใน PLC วิสัยทัศน์ระดับจิตวิญญาณที่สามารถทำให้วิสัยทัศน์มีคุณค่าและมีพลังมากพอที่จะสร้างศรัทธาร่วม สอดคล้องกับแนวคิดของ Kanold (2011) ที่ว่า “ความเป็นมนุษย์ของแต่ละคนหากสามารถนำมาให้มารวมกันได้ก็จะทำให้โรงเรียนเข้มแข็งและสวยงาม...เพราะไม่มีมนุษย์เพียงคนเดียวที่สามารถจะตอบคำถามได้ทุกอย่าง แต่เราเรียนรู้ได้เราจึงต้องนำซึ่งกันและกันให้พัฒนาและเติบโตตลอดเวลา” อีกทั้งการนำให้เห็นวิสัยทัศน์ทางวิชาชีพพร่วมกันรวมถึงการทำให้สมาชิกเกิดวิสัยทัศน์เสมือนเข็มทิศให้กับชีวิตตนเองและเข็มทิศร่วมกันของสมาชิกเป็นแรงขับที่ทำให้เกิดความรู้สึกของการเป็นผู้นำร่วมกันสู่เป้าหมายเดียวกันคือผู้เรียน ยังสอดคล้องกับ Hord (1997) ที่มองในมุมมองเดียวกัน โดยมองการรวมตัวกันดังกล่าว มีนัยแสดงถึงการเป็นผู้นำร่วมกันของครูหรือเปิดโอกาสให้ครูเป็น “ประธาน” ในการเปลี่ยนแปลง (วิจารณ์ พานิช, 2554) จนมีลักษณะของการทำงานที่ครูแต่ละคนรู้สึกถึงการเป็นเจ้าของงาน และพร้อมที่จะอาสาเผยตนเป็นผู้นำปฏิบัติใน PLC ร่วมกันอย่างมีวิสัยทัศน์ร่วมมุ่งการเรียนรู้ของศิษย์เป็นเป้าหมายสำคัญ

องค์ประกอบที่ 4 ระบบเปิดแบบผืนก้าง
มุ่งสู่ผู้เรียน ระบบเปิดเป็นระบบที่เป็นผลจาก

บรรยากาศการอยู่ร่วมกันแบบชุมชนกัลยาณมิตรฯ จนเกิดความไว้วางใจจึงกล้าเปิดเผยความรู้สึก จึงทำให้เกิดบรรยากาศรับฟัง รวมถึงการเผยแพร่วิชาชีพ อย่างไรก็ตามพบว่าระบบเปิดทั้งระบบโรงเรียน และระบบเปิดในพื้นที่เฉพาะที่มีความพร้อม เช่น ระบบแผนก ระบบหน่วยงาน ระบบห้องเรียน และแม้กระทั่งระบบที่เล็กที่สุดขององค์กรคือ ระบบในแต่ละคน ซึ่งพบว่าระบบเปิดฯ มีลักษณะสำคัญ 3 ด้าน ดังนี้ (1) การกระจายอำนาจให้แต่ละหน่วยต้นตัวเป็นเจ้าของงานการเรียนรู้ (2) การเปิดออกจากกรอบพิธีกรรมผู้วิดิพร้อมเรียนรู้ (3) การเปิดเพื่อระดมความร่วมมือจากทุกภาคส่วน อย่างไรก็ตามระบบเปิดผ่นักกำลังมุ่งผู้เรียน ยังเป็นวิถีที่เป็นธรรมชาติที่เข้าใจธรรมชาติของความเป็นครูเพื่อศิษย์ ที่ต้องการทำหน้าที่ทางวิชาชีพเพื่อรับผิดชอบการเรียนรู้ของศิษย์อย่างเต็มที่ สอดคล้องกับในพื้นที่ศึกษาที่ครูทุกคนให้ความหมายของความสุขในการเป็นครูในทิศทางเดียวกันคือ “การเจริญเติบโตของผู้เรียน” สอดคล้องกับ DuFour และคณะ (2006) ที่ระบุว่า “สิ่งที่สำคัญที่สุดของ PLC คือการทำงานที่มุ่งไปที่การเรียนรู้ของเด็กแต่ละคนเป็นสำคัญ” ระบบเปิดเช่นนี้ จึงเป็นการกระจายอำนาจการควบคุมแบบรวมศูนย์ไปยังหน่วยย่อยและครูให้มีอำนาจทางวิชาชีพอย่างเต็มที่ เมื่อครูรู้สึกถึงการเป็นเจ้าของห้องเรียนโดยไม่ถูกแทรกแซงจากส่วนกลางอย่างไม่จำเป็น ทั้งในรูปแบบนโยบายสั่งการขับเคลื่อนรูปแบบเดียวทั้งระบบ รวมถึงความไม่ชัดเจนในคุณค่าของสิ่งที่ทำในรูปแบบที่ทำ เพราะเป็นสิ่งที่ทำตามที่เคยทำต่อ ๆ กันมา โดยขาดการไตร่ตรองร่วมกันถึงเหตุปัจจัยและคุณค่าที่แท้จริงว่า “พวกเราทำเช่นนี้ไปเพื่ออะไร ?” เมื่อระบบเปิดฯ ทำหน้าที่กระจายอำนาจในหน่วยย่อยต้นตัวรับผิดชอบตนเอง

ได้อย่างเต็มที่ การพึ่งพาตนเองหรือทีมทำงานร่วมกันในงานจึงจะเกิดขึ้น เช่น ปรากฏการณ์ในพื้นที่ศึกษา การเปลี่ยนจากบรรยากาศการประชุมตามวาระ ที่มีประธานกำหนดการประชุม เป็นบรรยากาศไทย ๆ ที่นั่งล้อมวงใช้ความรู้แบบเป็นกันเอง ค่อยไปค่อยไปจนเกิดงาน และใช้บรรยากาศเข้าหาคุยกันบ่อย ๆ ซึ่งเปลี่ยนจากประธานเป็นคนนำที่เข้าใจธรรมชาติเอื้อให้การทำหน้าที่ของแต่ละคนมาไหลรวมจนเกิดงาน ซึ่งในพื้นที่ศึกษาเปรียบและเรียกหน้าที่นี้ว่า วาทยกร (conductor) หรือ กระบวนกร (facilitator) สอดคล้องกับ Louis (1994) Sergiovanni (1998) มีแนวคิดที่สนับสนุนการลดความเป็นองค์กรที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการที่มีโครงสร้างแบบสายบังคับบัญชาที่เต็มไปด้วยอำนาจ กฎระเบียบและข้อบังคับมากมาย ซึ่งเป็นโครงสร้างที่มีลักษณะตั้งตัวและใช้ได้ดีในอดีตที่เป็นโลกยุคอุตสาหกรรม อันเป็นอุปสรรคสำคัญในโลกแห่งยุคเศรษฐกิจฐานความรู้ ที่ต้องการมี “โครงสร้างองค์กรที่ยืดหยุ่นคล่องตัวได้สูง” พร้อมทั้งจะรองรับต่อการเปลี่ยนแปลงใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้นมากมายตลอดเวลา PLC จึงจำเป็นต้องเป็นระบบโครงสร้างองค์กรแบบไม่รวมศูนย์” เพื่อลดความขัดแย้ง ระหว่างครูผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง มีการบริหารจัดการ และการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบทีมงานเป็นหลัก รวมถึงการสนับสนุน “นโยบายที่สนับสนุนการปกครองตนเอง” การสนับสนุนความร่วมมือและความสามารถของคน (Louis and Kruse, 1995)

องค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ผู้วิดิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู เป็นกระบวนการทำงานเป็นทีมที่มีวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกัน ในการมุ่งการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนเป็นสำคัญ

ร่วมกันบนพื้นฐานของการมีวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู เป็นเครื่องมือตระหนักรู้ถึงอุดมการณ์ทางวิชาชีพอันเป็นพลังขับเคลื่อนเพื่อความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนร่วมกัน ภายใต้การอยู่กับโจทย์การเรียนรู้ของนักเรียนที่เกิดขึ้นจริงในห้องเรียน มากไปกว่าการอบรมนอกหน่วยงาน ซึ่งสามารถสรุปกระบวนการสำคัญของระบบทีมเรียนรู้^๑ ที่มีลักษณะสำคัญ 2 ด้านได้แก่ (1) การเรียนรู้แบบเปิดจากภายในเชื่อมโยงภายนอก มีแนวทางสำคัญในพื้นที่ศึกษา ดังนี้ การเจริญสติภาวนาด้วยฐานความรู้ลึก เช่น ศิลปะแขนงต่าง ๆ การชมธรรมชาติ และการสวดมนต์ภาวนาเป็นต้น การเจริญสติภาวนาด้วยฐานกาย และการเจริญสติภาวนา ด้วยฐานปัญญา เช่น การไคร่ครวญ ผ่านกิจกรรมสุนทรียะสนทนา จิตศึกษาและฟังสติ เป็นต้น (2) การเรียนรู้แบบเปิดจากภายนอกเชื่อมโยงภายใน ลักษณะสำคัญคือเป็นการเรียนรู้ในหน่วยงานจริงแบบเป็นทีมร่วมกัน ซึ่งมีแนวทางสำคัญในพื้นที่ศึกษา ดังนี้ การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน การเรียนรู้บนฐานการวิจัยและพัฒนา (R&D) การพัฒนางานประจำสู่งานวิจัย การศึกษาบทเรียน (lesson study) การเปิดชั้นเรียน (open class) การโค้ช ทั้งการโค้ชงานและโค้ชชีวิต การซึมซับแบบอย่างทางวิชาชีพบนหน่วยงานจริง การจัดการความรู้ และการสะท้อนผล เป็นต้น ดังนั้น ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย จึงมีลักษณะกระบวนการเรียนรู้และการพัฒนาที่ยึดหลักการเข้าใจธรรมชาติการเรียนรู้ของมนุษย์ที่เกิดขึ้นแรงงูในการในการเรียนรู้ร่วมกันก็ต่อเมื่อสิ่งนั้นมีความหมายกับชีวิตแต่ละคน หรือกล่าวได้ว่าเป็นการรวมตัวกันของผู้เรียนรู้ที่มีวัตถุประสงค์ร่วมกันในงานที่ลงมือทำร่วมกัน สอดคล้องกับ

แนวคิด การพัฒนาวิชาชีพของ Bredeson (2003) กล่าวโดยสรุปว่า “ทีมเรียนรู้เป็นสิ่งที่มีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะทีมที่ใช้โอกาสในการทำงานร่วมกัน เรียนรู้อย่างต่อเนื่องเป็นประจำ ซึ่งจะมีการวางวัตถุประสงค์การเรียนรู้บทเรียนร่วมกัน จัดทำแผนการแก้ปัญหาร่วมกัน แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันและกัน ถือว่าเป็น การเรียนรู้ร่วมกันไปในงานและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง” การพัฒนาอย่างต่อเนื่องนั้นเป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์ทางวิชาชีพอย่างมีปัญญาจนสั่งสมเป็นวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครูให้ค่อย ๆ งอกงาม อย่างไม่หวั่นไหวต่อความชั่วร้าย ทำทนาย ให้ไขว่ขว้าจากอุดมการณ์ทางวิชาชีพ จนสามารถสร้างงานสร้างสรรค์ทางปัญญา เป็นนวัตกรรมการจัดการเรียนรู้เพื่อเผยแพร่และพัฒนาต่อไป สอดคล้องกับ DuFour และคณะ (2006) ที่ระบุว่า PLC เป็นการร่วมแรงร่วมใจของทีมสามารถในการเรียนรู้และทำงาน คู่เป้าหมายอย่างมีวุฒิภาวะและความรับผิดชอบด้วยการพัฒนาทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะความครูของ PLC มีลักษณะสำคัญคือ เน้นการพัฒนาบนฐานงานจริงมากกว่าการพัฒนาออกหน่วยงานจริง

องค์ประกอบที่ 6 ระบบสนับสนุนพื้นที่การเรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจบนฐานงานจริง เป็นองค์ประกอบที่สอดคล้องกับระบบเปิด กระตุ้นให้เกิดระบบทีมเรียนรู้^๑ ในพื้นที่ทำหน้าที่ขับเคลื่อนร่วมกันเองอย่างเต็มศักยภาพ โดยให้ความสำคัญกับเวลาในการร่วมแรงร่วมใจเรียนรู้จากหน่วยงานจริงแบบ “คลุกคลีเรียนรู้ร่วมกันในงาน” และลดการแทรกแซงการพัฒนาครูนอกหน่วยงานจริง เช่น การอบรม และการสัมมนา เป็นต้น ซึ่งระบบสนับสนุนพื้นที่เรียนรู้^๑ มี 6 ลักษณะดังนี้ (1) พื้นที่กลางเป็นพื้นที่ตามธรรมชาติไว้รองรับความเป็นทางการ สะดวกใช้ พบปะได้ง่าย รู้สึกสะดวกสบายและ

เป็นกันเองในการรับฟังซึ่งกันและกัน (2) ครูวิชาชีพ เป็นพื้นที่เรียนรู้ ๆ ที่เป็นหน่วยเล็กที่สุด ได้แก่ เพื่อนคู่หู เพื่อนคู่หู และคู่พี่เลี้ยง (3) ทีมเรียนรู้ ได้แก่ ทีมรายวิชา ทีมจัดการความรู้ และทีมนิเทศ (4) วงเรียนรู้ มีการกิจร่วมแบบหลวม ๆ เน้นการเรียนรู้ร่วมกัน ระหว่าง ครู นักเรียน ผู้ปกครองและชุมชน (5) พื้นที่เสมือน คือ พื้นที่สื่อสารและเรียนรู้ระหว่างกัน ผ่านทางสื่อสังคมออนไลน์ หรือ สื่อเทคโนโลยีสารสนเทศ และ (6) พื้นที่เรียนรู้ระหว่างโรงเรียน ทั้ง 6 พื้นที่เรียนรู้มีแนวคิดสำคัญ คือ ธรรมชาติของทุกงานเมื่อมีการเปิดให้สมาชิกร่วมทำหน้าที่เป็นเจ้าของงานและการเรียนรู้ในงานนั้น ๆ อีกทั้งสร้างให้มีเป้าหมายการทำงานที่พัฒนาการเรียนรู้ร่วมกันที่ชัดเจน ก็จะเกิดลักษณะการปฏิสัมพันธ์เชิงวิชาการในงานที่ต่างมุ่งเป้าหมายทางวิชาชีพพร้อมกันอย่างพลัดพลิน มีความสุขจากการทำงานได้ เช่น ชวนกันตั้งวงคุยเรื่องการจัดการเรียนรู้ และพัฒนาการของเด็ก เป็นต้น เป็นบรรยากาศที่ค่อย ๆ มาแทนที่การรวมตัวหาความสุขนอกเหนือการทำงาน โดยเฉพาะพื้นที่ปลอดภัยที่ทำให้รู้สึกท้าทาย เคารพและยอมรับกับสิ่งที่เกิดขึ้นว่าเป็นการเรียนรู้เพื่อเติบโตแม้จะเป็นความล้มเหลวก็ตาม โดยลดการแทรกแซงที่ไม่จำเป็น สอดคล้องกับแนวคิดของ Sergioanni (1994) ที่กล่าวถึง วัฒนธรรมความกล้าเสี่ยงใน PLC ว่า สมาชิกของชุมชนแห่งวิชาชีพต้องไม่ถือว่าการผิดพลาดที่ได้จากการทดลองคือความล้มเหลว แต่ต้องถือข้อผิดพลาดที่ได้ดังกล่าวเป็นโอกาสดีที่จะได้เกิดการเรียนรู้ใหม่เพิ่มเติมและ “ถือว่าผิดเป็นครู” ไม่เป็นเรื่องที่ควรตำหนิ แต่เป็นเรื่องที่ควรสนับสนุนให้กำลังใจเพื่อจะได้ค้นหาคำตอบที่เหมาะสมต่อไป ดังนั้น ระบบโรงเรียนแบบ PLC จึงเสมือนระบบที่เอื้อให้ทุกพื้นที่ทำหน้าที่เรียนรู้

และพัฒนาด้วยตนเองอย่างเต็มที่แบบเกื้อกูลแต่ละหน่วยย่อยซึ่งกันและกัน เพื่อทำให้ระบบโรงเรียนหรือระบบใหญ่ที่อาศัยอยู่ด้วยกันมีความยืดหยุ่น สามารถสร้างความสมดุลในการปรับตัวอยู่ได้ในทุกกระแสการเปลี่ยนแปลงไม่ว่าจะเป็นยุคสมัยใด

อนึ่งรูปแบบ PLC จึงเป็นรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในลักษณะการทำต่อเนื่องจนกลายเป็นวิถีชีวิตปกติที่ไม่เป็นรูปแบบที่ตายตัวแต่เป็นรูปแบบที่สอดคล้องกับบริบทแต่ละพื้นที่ที่แสดงความสมดุลขององค์กรนั้น ๆ ที่อยู่บนพื้นฐานความหลากหลายของคนที่แตกต่างกันมาอยู่ร่วมกันเปรียบเสมือนการจัดระบบนิเวศให้เหมาะสมกับการเป็นอยู่พึ่งพาอาศัยกัน โดยมีวัฒนธรรมการเรียนรู้ที่มีความเป็นกัลยาณมิตรที่เอื้ออาทรมีผู้นำที่สามารถเข้าถึงศักยภาพทั้งตนเองและร่วมกันจนเกิดเป็นความเหนียวแน่นเชิงคุณภาพวิชาชีพ และชีวิตการอยู่ร่วมกันของครูใน PLC ที่มีทิศทางทางวิชาชีพอย่างมีพลังด้วยการคุมทิศทางด้วยวิสัยทัศน์ที่มีความศรัทธาร่วมกัน ภายใต้อากาศที่เปิดที่ส่งเสริมการเรียนรู้อยู่ตลอดเวลาจนกลายเป็นวัฒนธรรมการเรียนรู้ที่เกิดจากการพัฒนาทางวิชาชีพอย่างมีเส้นทางสูงสุดทางวิชาชีพคือการเป็นครูผู้มีวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู โดยมุ่งเน้นการพัฒนาบนพื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริงที่มีอยู่โดยธรรมชาติการดำรงอยู่ร่วมกันของแต่ละโรงเรียนที่มีบริบทต้นทุนที่แตกต่างกันไป

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะทั่วไป

1.1 งานวิจัยนี้สามารถนำไปกำหนดยุทธศาสตร์การปฏิรูปการเรียนรู้โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานมุ่งพัฒนาระบบการพัฒนาครูบนฐาน

งานจริงในภาคส่วนต่าง ๆ เช่น นโยบายการปฏิรูปการศึกษาของประเทศ ระดับท้องถิ่น และระดับสถานศึกษา ด้วยการร่วมกันศึกษาแนวทางในการขับเคลื่อนและเอื้อให้โรงเรียนสามารถพัฒนาชุมชนเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนได้ ตามสภาพบริบทของแต่ละพื้นที่ โดยเฉพาะการให้ความสำคัญกับปัจจัยที่ส่งเสริมให้ครูรู้สึกปลอดภัยในการเรียนรู้และมีผู้คอยดูแลเอาใจใส่เป็นมิตรคอยช่วยเหลือครูในการพัฒนาวิชาชีพบนพื้นฐานชั้นเรียนที่ครูแต่ละพื้นที่ประสบอยู่จริงเป็นหลัก มากกว่าการอบรมพัฒนาวิชาชีพนอกหน่วยงานจริง

1.2 งานวิจัยนี้สามารถนำไปใช้ให้เกิดประโยชน์ กับสถานศึกษา ครู และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการปฏิรูปการเรียนรู้ ควรเริ่มเปลี่ยนผ่านจากหน่วยที่มีความพร้อมโดยเฉพาะความพร้อมด้านองค์ประกอบที่ 1 ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย เป็นเบื้องต้น มากกว่าการดำเนินการใน

เชิงนโยบายทั้งโรงเรียน ยกเว้นโรงเรียนที่มีต้นทุนที่ดีในมิติด้านบริบทหรือปัจจัยเอื้อในแต่ละองค์ประกอบ

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 การมีวิจัยและพัฒนาตัวชี้วัดจากองค์ประกอบของ PLC ในบริบทของประเทศไทย เพื่อเป็นการเทียบเคียงการเปลี่ยนผ่านของโรงเรียนได้อย่างชัดเจน

2.2 ส่งเสริมให้มีการนำผลการศึกษาไปใช้เป็นกรอบแนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติการทั้งในรูปแบบโรงเรียนหรือหน่วยย่อยภายในโรงเรียนตามบริบทพื้นที่วิจัย

2.3 การศึกษาเกี่ยวกับ PLC ในกลุ่มและระดับต่าง ๆ ที่ส่งผลต่อการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ เช่น PLC ระดับชาติ ระหว่างครูกับผู้ปกครอง และ PLC ระหว่างโรงเรียนกับชุมชนหรือองค์กรต่าง ๆ เพื่อเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียนร่วมกัน

เอกสารอ้างอิง

ประเวศ วะสี, สันนต โรภิกขุ, พรชัย พัทธินทร์ตะนกุล, บัญชา ธนบุญสมบัติ, สมเกียรติ ตั้งกิจวานิช, วิสุทธิ ไบไม้, อนุชาติ พวงสำลี, ศรีศักร วัลลิโภดม และประสาน ต่างใจ. 2547. ธรรมชาติของสรรพสิ่ง: การเข้าถึงความถึงทั้งหมด. กรุงเทพฯ: ร่วมด้วยช่วยกัน.

มะลิวัลย์ เรือนคำ. 2552. บุคลิกคนไทยในวัยทำงานโดยแบบสำรวจบุคลิกภาพ LPI ในเขตอนุรักษ์วัฒนธรรมและเมืองเก่า กรุงเทพมหานคร.วารสารสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ 35(1): 146-159.

วิจารณ์ พานิช. 2554. วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: ตลาดาพลับลิเคชั่นจำกัด.

Bredeson, P.V. 2003. Designs for Learning: A New Architecture for Professional Development in School. Thousand Oakes,CA: Corwin Press, Inc.

Charmaz, K. 2006. Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

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

Glaser, B., and Strauss, A. L.1967. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

- Hord, S. M. 1997. Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. (Online). Form: <http://www.sedl.org/siss/plccredit.html>.
- Kanold, T.D. 2011. The Five Disciplines of PLC Leaders. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Louis, K.S. 1994. Beyond “managed change”: Rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement* 9(1): 1–27.
- Louis, K.S., and Kruse, S. D. 1995. Professional and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Ministry of Education (MOE). 2010. MOE to Enhance Learning of 21st Century Competencies and Strengthen Art, Music and Physical Education. (Online). From: <http://www.moe.gov.sg/media/press/2010/03/moe-to-enhance-learning-of-21s.php>.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Wood, J. C., and Wood, J. M. 2002. Henri Fayol: Critical Evaluations in Business and Management. New York, NY: Routledge.
- Senge, P. M. 1990. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York, NY : Doubleday.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Kleiner, A., Dutton, J., and Smith, B. 2000. Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. 1994. Building Community in Schools. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. 1998. Leadership as Pedagogy, Capital Development and School Effectiveness. *International Journal of Leadership in Education* 1(1): 37-47
- Stoll, L., and Louis, K.S. 2007. Professional Learning Community. New York, NY: Open University Press.
- Strauss, A., and Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thompson, S. C., Gregg, L., and Niska, J. M. 2004. Professional learning communities, leadership and student learning. *Research in Middle Level Education*. (Online). From: <http://www.nmsa.org/Publications/RMLEOnline/tabid/101/Default.aspx>.
- Trilling, B. and Fadel, C. 2009. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass.