



Professional Learning Community of Vocational Teachers: An Analysis and Recommendations for Thai Vocational Education Administrators

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูอาชีวศึกษา : บทวิเคราะห์และข้อเสนอแนะ
สำหรับผู้บริหารในบริบทอาชีวศึกษาไทย

Suwalee Jitnuan¹ and Theera Haruthaithanasan²

สุวเลี จิตนวล¹ และธีร หฤทัยธนาสนันต์²

^{1,2}Faculty of Education, Prince of Songkla University

^{1,2}คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

*Corresponding Author, e-mail: koysuwalee@gmail.com

Abstract

Professional learning communities are broadly applied and used for teacher development in various countries throughout the globe. However, the implementation of the teaching professional learning community is still having some misunderstandings that diverge from its initial aim. The actual purpose is to use time effectively so that teachers can continue to enhance their skills or ability to go learning. The development of vocational teachers in Western countries has adopted the professional learning community for teachers and the community of practice concepts. It is a concept that responds to the diversity of professional fields and allows the vocational education system to keep up with the changing professions for a long time. While The Professional learning community is a relatively new concept in Thai education. So, bringing Professional Learning Community to drive Thai vocational it is essential to study and understand the context of Thai vocational education, but we also need to be aware of how fast and often the world changes. Importantly, there are five main components of the professional learning community to drive Thai vocational education which are a Culture of collaboration, Focusing on students learning, Formative assessment, Collective inquiry, and Commitment to continuous improvement. Therefore, Thai administrators must incorporate and follow the five critical action areas, which are

- 1) The administrators' support of alumni engagement to strengthen the professional learning community
- 2) The Implementation of the co-teaching model to achieve teacher learning or encouraging teachers

to become part of the practitioner community as well as the professional learning community 3) Getting learners involved in the assessment process is good for their development 4) Administrators' support of teacher participation in a community of practice and professional community 5) Administrations at all levels should give the teacher professional learning community serious and ongoing support. So that the information for this study can be analyzed and it brought together to drive quality outcomes in the future.

Keywords: Professional Learning Community, Community of Practice, Vocational Education, Thai Vocational Education

บทคัดย่อ

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูได้ถูกนำมาใช้แพร่หลายเพื่อการพัฒนาครูในหลายประเทศทั่วโลก หากแต่ยังคงมีประเด็นความเข้าใจผิดจากการนำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมาใช้ที่คลาดเคลื่อนไปจากวัตถุประสงค์ที่แท้จริงคือ การให้ความสำคัญเรื่องการใช้เวลาเพื่อการพัฒนาการเรียนรู้ของครูอย่างค่อยเป็นค่อยไปและต่อเนื่องจากการปฏิบัติของครู ทั้งนี้การพัฒนาครูอาชีวศึกษาในกลุ่มประเทศตะวันตกได้มีการนำแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูและแนวคิดชุมชนนักปฏิบัติอันเป็นแนวคิดที่ตอบสนองต่อความหลากหลายของสาขาวิชาชีพและเพื่อให้ทันต่อความเปลี่ยนแปลงของวิชาชีพมาใช้ในการพัฒนาวิชาชีพครูอาชีวศึกษามาเป็นระยะเวลายาวนานช่วงหนึ่งแล้ว ในขณะที่ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูเป็นแนวคิดที่เข้ามาในวงการการศึกษาไทยได้ไม่นาน ดังนั้นในการนำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมาดำเนินการขับเคลื่อนในอาชีวศึกษาไทย ผู้บริหารจำเป็นต้องมีการศึกษาและทำความเข้าใจกับบริบทเฉพาะของการศึกษาไทย อีกทั้งต้องมีความรอบรู้ทันต่อโลกยุคที่มีการเปลี่ยนแปลงและผันผวน โดยนำ 5 องค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมาดำเนินการ ได้แก่ วัฒนธรรมความร่วมมือ การเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การประเมินเพื่อพัฒนาผู้เรียน การศึกษาค้นคว้าความรู้ร่วมกันของครู และการดำเนินการที่มุ่งมั่นเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง จากการที่ผู้บริหารสนับสนุนการเข้ามามีส่วนร่วมของศิษย์เก่าเพื่อยกระดับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู การนำรูปแบบการสอนร่วมเข้ามามีปฏิบัติเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ของครู การนำผู้เรียนให้เข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการประเมินเพื่อพัฒนาผู้เรียน การสนับสนุนให้ครูเข้าร่วมชุมชนนักปฏิบัติควบคู่กับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู และการสนับสนุนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอย่างจริงจังและต่อเนื่องจากผู้บริหารทุกระดับ เพื่อการขับเคลื่อนให้เกิดผลลัพธ์ที่มีคุณภาพต่อไป

คำสำคัญ : ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ชุมชนนักปฏิบัติ อาชีวศึกษา อาชีวศึกษาไทย

บทนำ (Introduction)

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูเป็นเครื่องมือที่ถูกนำมาใช้อย่างแพร่หลายเพื่อการพัฒนาครูในหลายประเทศทั่วโลก อย่างไรก็ตาม จากการศึกษาเรื่องการนำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมาใช้ในสถานศึกษาต่าง ๆ ที่ผ่านมานั้น Dufour (2007) ได้แสดงความคิดเห็นว่า สถานศึกษาหลายแห่งเพียงแค่นำและลองใช้ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู

ในช่วงระยะเวลาหนึ่งเท่านั้น ส่งผลให้ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูยังไม่สามารถบรรลุผลสู่การเรียนรู้ของครูที่แท้จริง นอกจากนี้ยังมีการหลงประเด็นและความเข้าใจผิดต่อวัตถุประสงค์ของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่กล่าวถึงการมุ่งไปที่การเรียนรู้ของครูแต่กลับถูกตีความไปที่การจัดการเรียนการสอนของครู และความเข้าใจผิดเรื่องช่วงเวลาของการนำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่ถูกนำมาใช้อย่างรวบรัดและเร่งรีบแทนที่จะต้องเป็นไปในลักษณะค่อยเป็นค่อยไป

ทั้งนี้แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูเป็นแนวคิดที่ได้ถูกนำมาใช้ในการพัฒนาการเรียนรู้ของครูอาชีวศึกษาในกลุ่มประเทศตะวันตกมาเป็นระยะเวลายาวนานช่วงหนึ่งมาแล้ว โดยจะเป็นในลักษณะของแนวคิดชุมชนนักปฏิบัติเพื่อตอบสนองต่อความหลากหลายของสาขาวิชาชีพและให้ทันต่อความเปลี่ยนแปลงของวิชาชีพ แนวคิดชุมชนนักปฏิบัติจะเป็นแนวคิดที่ไม่มีความแตกต่างอย่างชัดเจนจากแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู (Blankenship & Ruona, 2007) เนื่องจากแนวคิดชุมชนนักปฏิบัติพัฒนามาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมและต่อมาชุมชนนักปฏิบัติก็เป็นแนวคิดหนึ่งที่เกิดขึ้นมาเป็นแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Marsick, Bitterman, & van der Veen, 2000) และในที่สุดก็พัฒนาเป็นแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ (Blankenship & Ruona, 2007; Vescio, Ross & Adams, 2008) แนวคิดชุมชนนักปฏิบัติจึงเป็นแนวคิดที่มีควมคล้ายคลึงกับแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ที่ต่อมาได้พัฒนามาเป็นแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู (Blankenship & Ruona, 2007) ทั้งนี้กลุ่มประเทศตะวันตกยังคงดำเนินการพัฒนาการเรียนรู้ของครูตามแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูและชุมชนนักปฏิบัติอย่างต่อเนื่องมาจนถึงปัจจุบัน โดยในระยะหลังแนวคิดเหล่านี้ได้รับความนิยมและขยายมาสู่กลุ่มประเทศตะวันออกดังเช่นญี่ปุ่นและจีน ก่อนที่แนวคิดทั้งหมดดังกล่าวจะถูกนำเข้ามาสู่ประเทศไทยจากอิทธิพลของการพัฒนาการจัดการศึกษาสากลเมื่อไม่กี่ปีที่ผ่านมา

อย่างไรก็ตาม แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูเป็นแนวคิดที่ถือกำเนิดมาจากโลกตะวันตก และยังคงเป็นแนวคิดใหม่สำหรับประเทศไทย เนื่องจากเป็นแนวคิดที่กระทรวงศึกษาธิการได้นำมาเริ่มดำเนินการขับเคลื่อนเพื่อการพัฒนาครูในปี 2559 (Posttoday, 2017) อีกทั้งคนไทยยังไม่คุ้นชินกับวัฒนธรรมการปฏิบัติงานของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอันมาจากบริบทและวัฒนธรรมตะวันตก ดังที่ Narayan (2000) ได้กล่าวถึงความหลากหลายของความคิดของคนจะขึ้นอยู่กับวัฒนธรรมและบริบทของคนผู้นั้น ดังนั้นการนำแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมาดำเนินการในบริบทที่ต่างกันจึงไม่ใช่เรื่องง่าย การทำความเข้าใจและการวิเคราะห์ในบริบทที่จะนำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมาดำเนินการจึงเป็นสิ่งที่จำเป็นที่จะมองข้ามไม่ได้

สำหรับการจัดการศึกษาอาชีวศึกษาไทยเป็นการจัดการศึกษาในด้านวิชาชีพอันมีความแตกต่างจากการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน เนื่องจากต้องจัดการศึกษาให้เท่าทันกับศาสตร์ความรู้และทักษะของการปฏิบัติงานในแต่ละสาขาวิชาชีพที่จะมีการเปลี่ยนแปลงตามความต้องการของตลาดวิชาชีพอยู่เสมอ ตามความต้องการจำเป็นในยุคปัจจุบันที่เป็นไปตามปรากฏการณ์สังคมอันเป็นยุค Technology Disruption และยุค VUCA จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ครูอาชีวศึกษาจะต้องปรับตัวให้ทันต่อเหตุการณ์ดังกล่าวที่จะมีผลโดยตรงมาจากนวัตกรรมหรือเทคโนโลยีใหม่ ๆ ที่เกี่ยวข้องและสัมพันธ์ต่อการจัดการเรียนการสอนอาชีวศึกษา

ผู้เขียนจึงสนใจที่จะนำเสนอบทวิเคราะห์และข้อเสนอแนะในการนำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมาดำเนินการในสถานศึกษาอาชีวศึกษาไทยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้และเติมเต็มให้ครูอาชีวศึกษาเป็นผู้มีความรอบรู้ทันโลกยุคที่มีการเปลี่ยนแปลงและผันผวน สามารถจัดการเรียนการสอนเพื่อผลิตผู้เรียนที่มีคุณภาพ โดยเริ่มต้นจากการสังเคราะห์กรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่มาจากนักวิชาการที่ศึกษาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในระดับสากล หลังจาก

นั้นนำผลการสังเคราะห์ที่ได้มาศึกษาต่อเพื่อให้ได้กรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษาที่มาจากนักวิชาการที่ศึกษาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษาต่างประเทศ พร้อมทั้งนำเสนอบริบทอาชีวศึกษาไทย บทวิเคราะห์อาชีวศึกษาไทยที่สะท้อนถึงจุดเด่น และข้อจำกัดอันนำไปสู่ข้อเสนอแนะเพื่อการยกระดับและ/หรือการปรับรูปแบบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษาไทยไปสู่ระดับสากลเพื่อการปฏิบัติ เพื่อให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายทุกระดับได้นำไปปฏิบัติเพื่อประโยชน์ต่อสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษาสำหรับการยกระดับครูอาชีวศึกษาให้มีความพร้อมต่อชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูของประเทศไทยต่อไป

กรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู

ก่อนที่ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูจะถูกนำมาใช้อย่างแพร่หลายในปัจจุบัน ได้มีนักการศึกษาหลากหลายท่านได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูทั้งในเชิงองค์ประกอบ ลักษณะ ปัจจัยสนับสนุนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู โดยเมื่อวิเคราะห์ผลการศึกษาดังกล่าวแล้วพบว่าสามารถนำไปใช้ได้กับการศึกษาทุกระดับ ทั้งนี้ผู้เขียนได้ทำการศึกษาและทำการสังเคราะห์องค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูเริ่มจาก Dufour (2004) อีกทั้ง Dufour and Reeves (2016) ที่กล่าวว่าชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ วัฒนธรรมความร่วมมือ การตระหนักถึงการสร้างหลักสูตรที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียน ความมั่นใจในเรื่องการเรียนรู้ของผู้เรียนทุกคน การตระหนักถึงการทำงานร่วมกันเป็นทีมของครูและการมุ่งผลลัพธ์ หลังจากนั้นได้ศึกษารวบรวมแนวคิดดังกล่าวจากนักการศึกษาท่านอื่น ๆ โดยสามารถสรุปกรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูได้ดังนี้

Table 1 The summary of professional learning community conceptual framework.

การสรุปกรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู

นักการศึกษา	องค์ประกอบ ลักษณะ ปัจจัย				
Dufour (2004) Dufour and Reeves (2016)	วัฒนธรรมความร่วมมือ	การสร้างหลักสูตรโดยคำนึงถึงผู้เรียน	ผู้เรียนทุกคนต้องเกิดการเรียนรู้	ครูทำงานร่วมกันเป็นทีม	การมุ่งไปสู่ผลลัพธ์
Kruse and Louis (1993)	ความร่วมมือ คุณค่า ปทัสถานร่วม	ครูมุ่งมั่นที่จะสอนอะไร อย่างไรเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้		การร่วมกันเรียนรู้เพื่อการสอนของครู	
Stoll et al. (2006)	ความร่วมมือ การมีค่านิยม วิสัยทัศน์และความรับผิดชอบร่วมกัน			การร่วมกันสร้างองค์ความรู้จากการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครู	
Vescio, Ross and Adams (2008)	ความร่วมมือ	การเรียนรู้ของผู้เรียนให้ไปสู่เป้าหมาย		ครูใช้ความสามารถที่มีในตนเองตัดสินใจในการทำงาน	ครูเข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง
ผู้เขียน	วัฒนธรรมความร่วมมือ	การเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	การประเมินเพื่อพัฒนาผู้เรียน	การศึกษาค้นคว้าความรู้ร่วมกันของครู	การดำเนินการที่มุ่งมั่นเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง

จากการศึกษาจากนักการศึกษาดังที่กล่าวมาข้างต้น ผู้เขียนจึงสามารถสรุปได้ว่า ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ประกอบไปด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ วัฒนธรรมความร่วมมือ การเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การประเมินเพื่อพัฒนาผู้เรียน การศึกษาค้นคว้าความรู้ร่วมกันของครู และการดำเนินการที่มุ่งมั่นเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง

กรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในบริบทอาชีวศึกษา

จากกรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ผู้เขียนได้นำองค์ประกอบทั้ง 5 ที่กล่าวข้างต้นมาเป็นต้นแบบ และดำเนินการศึกษาต่อในบริบทของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษา เนื่องจากจากการทบทวนวรรณกรรมยังไม่พบกรอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษาโดยตรง และเมื่อพิจารณาแล้วเห็นว่ากรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่กล่าวมาข้างต้นมีความสอดคล้องกับการจัดการศึกษาในทุกระดับ เนื่องจากที่ผ่านมาผู้เขียนได้ศึกษาและทบทวนวรรณกรรมของอาชีวศึกษาพบว่ามีความสำคัญและประเด็นที่เป็นไปในทิศทางเดียวกันกับ กรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ด้วยเหตุนี้จึงเห็นว่าสามารถนำกรอบที่ได้จากการวิเคราะห์มาใช้เป็นกรอบหลักและดำเนินการศึกษาเอกสารชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษาต่างประเทศมาเพิ่มเติม เพื่อกำหนดเป็นหลักการและแนวทางชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษา โดยสามารถนำเสนอรายละเอียดของแต่ละองค์ประกอบ ดังนี้

1. วัฒนธรรมความร่วมมือ คือความร่วมมือที่แสดงถึงความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกันของกลุ่มครูรวมไปถึงสถานประกอบการและผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง (Holton III & Trott, 1996; Werner, 1998; Viskovic & Robson, 2001; Kamdi, 2015; Henry & Arnott, 1998) กลุ่มเล็ก ๆ (Czerniawski, 2013; Owen, 2014) อย่างเป็นทางการหรือไม่เป็นทางการ (Kong, 2018) เนื่องจากจะต้องยึดเนื้อหา ทักษะ ความสามารถและสมรรถนะของผู้สำเร็จการศึกษาให้ตอบสนองตรงตามความต้องการของสถานประกอบการเป็นสำคัญ ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษาจึงต้องไม่จำกัดอยู่เพียงในกลุ่มครู แต่จะต้องมีกลุ่มสถานประกอบการมาร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อความทันสมัยขององค์ความรู้ เทคโนโลยี และสมรรถนะตามความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นอยู่เสมอ จากความร่วมมือของศิษย์เก่าผู้ประกอบการที่เข้ามาร่วมเป็นผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนวิชาการบริการสังคม (Newman & Hernandez, 2011) การจัดทำหลักสูตร (Mukhaiyar, Muskhair, & Dolly, 2019) และการศึกษาปัญหา การแก้ปัญหา การวางแผนของผู้สำเร็จการศึกษา (Yunikawati, Prayitno, Purboyo, Istiqomah, & Puspasari, 2018)

2. การเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ จากการที่ครูอาชีวศึกษาและสถานประกอบการร่วมกันพัฒนาหลักสูตรจัดการเรียนการสอนที่เน้นการฝึกปฏิบัติงานเฉพาะแก่ผู้เรียนให้มาก (Werner, 1998) เช่น การสอนร่วม (Al-Saaideh & Al-Zyoud, 2015; Cook & Friend, 1995; Menell, 2014) เพื่อให้เอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนนำไปสู่การพัฒนาความสามารถของผู้เรียนให้เป็นผู้สามารถสร้างและค้นพบองค์ความรู้ของตนเองได้ สามารถแก้ปัญหา วิเคราะห์ สังเคราะห์ ปฏิบัติงาน สื่อสารร่วมกับผู้อื่นได้ จากการจัดการเรียนรู้แบบโครงการเป็นฐาน (Kamdi, 2015) โดยจัดให้ผู้เรียนทำงานตามฐานจนได้เรียนรู้และฝึกฝน สามารถสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเองจากการสาธิตในสถานประกอบการ อีกทั้งผู้เรียนยังได้เผชิญกับปัญหาจริงและแก้ปัญหาได้จริง (Kerka, 1997) ผู้เรียนได้เข้าร่วมเป็นสมาชิกในชุมชนนักปฏิบัติในสาขาวิชาชีพของตนเองที่จะได้รับการส่งเสริมและพัฒนาทักษะทางวิชาชีพให้เพิ่มขึ้น (Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen & Postareff, 2017) นอกจากนี้ Schaap, Baartman, and De Bruijn (2012) ได้ศึกษาถึงการนำการจัดการเรียนการสอน

แบบใช้การทำงานเป็นฐานกับผู้เรียนพบว่าจะพัฒนาความเชี่ยวชาญของผู้เรียนเพื่อให้ผู้เรียนค้นพบวิธีการเรียนรู้ของตนเอง ผู้เรียนสามารถบูรณาการความรู้ที่ได้รับจากสถานศึกษาร่วมกับสถานประกอบการ ผู้เรียนพัฒนากระบวนการเรียนรู้ เป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และผู้เรียนพัฒนาลักษณะเฉพาะของความเชี่ยวชาญเป็นของตนเอง อีกทั้งมีการนำวิธีการสอนแบบโครงการเป็นฐานมาใช้ในวิชาการผลิตผลิตภัณฑ์เพื่อพัฒนาสมรรถนะการผลิตผลิตภัณฑ์ในวิชาชีพของผู้เรียน (Fajra & NOVALINDA, 2020)

3. การประเมินเพื่อพัฒนาผู้เรียน ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาจพยายามเสาะหาและนำวิธีการประเมินตามสภาพจริง (Al-Saaidh & Al-Zyoud, 2015; Aji & Hartono, 2019) ที่หลากหลาย (Anastasiou & Kyriakou, 2017) มาใช้ในการพัฒนาการเรียนรู้ ทักษะ และสมรรถนะของผู้เรียนในชั้นเรียนแต่ละคนเป็นระยะอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้เห็นความก้าวหน้าจากการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นระยะ แทนที่จะใช้การประเมินด้วยการสอบเท่านั้น อีกทั้งการประเมินเพื่อพัฒนาจะทำให้ครูและผู้เรียนต่างเห็นจุดเด่นและจุดด้อยของการปฏิบัติงานแต่ละขั้นตอนของตัวผู้เรียนเอง จนนำไปสู่การปรับปรุงและการพัฒนาเพื่อเพิ่มความชำนาญในการปฏิบัติงานต่อไป ดังเช่น Peters, Körmde, and Narciss (2018) ได้นำการประเมินตามสภาพจริงมาประเมินการปฏิบัติงานของผู้เรียนโดยผู้เรียนและเพื่อนเป็นผู้ประเมินจากการสะท้อนการปฏิบัติงาน และพบว่า การสะท้อนจากเพื่อนจะสามารถทำให้ผู้เรียนตระหนักในข้อผิดพลาดและพยายามพัฒนาตนเองมากขึ้น

4. การศึกษาค้นคว้าความรู้ร่วมกันของครู คือการที่ครูอาจศึกษาร่วมกันค้นหาคำตอบด้วยกระบวนการและวิธีการต่าง ๆ เพื่อนำไปสู่การพัฒนาการจัดการเรียนการสอน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อแก้ปัญหาและพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยการนำศักยภาพความสามารถที่มีอยู่ในตัวครูแต่ละคนออกมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้และร่วมกันค้นหาวิธีการคำตอบเพื่อไปสู่การพัฒนาและแก้ปัญหาคำถามการเรียนรู้ของผู้เรียน เช่น การตั้งกลุ่มของชุมชนนักปฏิบัติของครูในประเทศสวีเดนที่เข้าร่วมในกลุ่มวิชาชีพอย่างน้อย 2 สัปดาห์ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อต้องการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนการสอนอาชีวศึกษาให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงกับการปฏิบัติงานในวิชาชีพปัจจุบัน (Andersson & Köpsén, 2015) การสะท้อนคิด การสังเกตชั้นเรียน การทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ (James & Mulcahy, 2000; Tukundane & Zeelen, 2015; Owen, 2014) การทำวิจัยร่วมกับสถานประกอบการและคู่พันธมิตร (Cook & Friend, 1995; Weaver, 1998) รวมทั้งการเยี่ยมชมสถานที่ภายนอกเพื่อนำความรู้มาพัฒนาสถานศึกษาของตนเอง (Owen, 2014; Hoekstra, Kuntz & Newton, 2018) จึงจะเห็นได้ว่าการค้นคว้าความรู้ร่วมกันของครูอาชีวศึกษาสามารถพบเห็นในรูปแบบชุมชนนักปฏิบัติและรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู เนื่องจากครูอาชีวศึกษาจะต้องเป็นนักปฏิบัติในสาขาวิชาชีพเฉพาะ จึงมีการรวมกลุ่มกันในเรื่องวิชาชีพที่ตนรับผิดชอบทำการสอนเพื่อเสริมองค์ความรู้ สมรรถนะต่าง ๆ ในรูปแบบชุมชนนักปฏิบัติโดยไม่จำเป็นต้องเข้าชั้นเรียนเหมือนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เนื่องจากชุมชนนักปฏิบัติสามารถมุ่งไปสู่การเป็นนักประดิษฐ์ นักวิจัย นักปฏิบัติทางวิชาชีพ ในขณะที่ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูจะเป็นไปในลักษณะของการเสริมองค์ความรู้ที่มุ่งเน้นการปฏิบัติของครูในชั้นเรียน การสังเกตชั้นเรียน การสะท้อนชั้นเรียน อันเป็นการเรียนรู้ในเนื้อหาการสอนของครูในชั้นเรียน

5. การดำเนินการที่มุ่งมั่นเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง ครูอาชีวศึกษาจะต้องมีทัศนคติและมีความตั้งใจที่จะดำเนินการจัดการเรียนการสอนเพื่อผู้เรียนอย่างมุ่งมั่น จากความพยายามค้นหาวิธีการเพื่อนำมาปฏิบัติ

อย่างต่อเนื่อง ไม่หยุดอยู่กับที่ (Gero, 2013) ครูจะต้องไม่ยอมแพ้หรือพึงพอใจต่อผลการประเมินผู้เรียนที่มาจากการจัดการเรียนการสอนของตน แต่จะต้องนำผลการประเมินผู้เรียนมาพัฒนาปรับปรุงการสอนของตนอยู่ตลอดเวลา (Anastasiou & Kyriakou, 2017) และครูจะมีความมุ่งมั่นอย่างชัดเจนที่จะพัฒนาตนเองด้วยชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู (Czernaiwski, 2013) ทั้งนี้ความมุ่งมั่นตั้งใจพัฒนาการสอนของครู อาจเกิดจากปัจจัยภายในของครู เพราะในยุคปัจจุบันทุกประเทศมองว่าคุณภาพของครูเป็นเรื่องสำคัญ ครูต้องมีความเป็นมืออาชีพที่มีคุณสมบัติตามมาตรฐานทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษา ทั้งนี้การพัฒนาการสอนจะเป็นหนึ่งในการพัฒนาครูไปสู่มาตรฐาน ดังเช่นมาตรฐานวิชาชีพอาชีวศึกษาของประเทศต่าง ๆ จะกล่าวถึงคุณสมบัติความเป็นครูมืออาชีพ คือความสามารถในการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพจนสามารถสร้างความสำเร็จให้เกิดแก่ผู้เรียน จากการความมุ่งมั่น ตั้งใจ ความจริงใจในการสอนของครู (Jeder, 2014) อีกทั้งมีการศึกษาพบว่าครูอาชีวศึกษาต่างประเทศเป็นผู้มีความมุ่งมั่นต่อการพัฒนาตนเองอย่างยิ่ง (Song, 2016)

พร้อมกันนี้ การพัฒนาครูไปสู่มาตรฐานได้จะต้องได้รับการส่งเสริมจากปัจจัยภายนอก เช่น การส่งเสริมและสนับสนุนของผู้บริหาร Hord (1997) ได้กล่าวถึงการสนับสนุนของผู้บริหารเพื่อให้ครูเกิดความมุ่งมั่น ตั้งใจต่อการเรียนรู้จากการสนับสนุนดูแลให้ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อให้ครูเกิดภาวะผู้นำ ความคิดสร้างสรรค์ วิสัยทัศน์/ค่านิยมร่วม จากการสนับสนุนด้านเวลาให้ครูได้พูดคุยกัน ให้อิสระในการจัดการ ให้อำนาจบทบาทการสอน จัดตารางและโครงสร้างให้ครูไม่ทำงานแบบโดดเดี่ยว โดยนโยบายของผู้บริหารต้องสนับสนุนให้ครูดูแลปกครองตนเองให้ได้ สนับสนุนความร่วมมือและการสื่อสารระหว่างกลุ่มครู ระหว่างครูกับผู้บริหาร สนับสนุนการพัฒนาครู

บริบทอาชีวศึกษาไทยและบทวิเคราะห์

การทำความเข้าใจถึงบริบทอาชีวศึกษาไทยเพื่อเป็นการทบทวน วิเคราะห์ และยอมรับสภาพความเป็นจริงของอาชีวศึกษาไทยจะเป็นประโยชน์ต่อการเตรียมความพร้อมและการยกระดับไปสู่การนำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมาดำเนินการให้เกิดความสำเร็จเป็นไปตามวัตถุประสงค์ของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่แท้จริง ผู้เขียนจึงได้ทำการศึกษาถึงบริบทอาชีวศึกษาไทยตามกรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในบริบทอาชีวศึกษา และสามารถสรุปได้ดังต่อไปนี้

1. วัฒนธรรมความร่วมมือ สำนักมาตรฐานการอาชีวศึกษาและวิชาชีพได้กำหนดนโยบายให้สถานศึกษาทุกแห่งดำเนินความร่วมมือระหว่างสถานศึกษากับสถานประกอบการเพื่อการจัดการเรียนการสอนในการออกฝึกงานของผู้เรียน (Bureau of Vocational and Vocational Standards, 2021) ในขณะที่วัฒนธรรมความร่วมมืออาชีวศึกษาต่างประเทศก็จะเป็นไปในทิศทางเดียวกันที่จะต้องจัดการเรียนการสอนอาชีวศึกษาที่มาจากความร่วมมือกับสถานประกอบการเพื่อให้เกิดผลดีด้านการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพผู้เรียนให้ตรงกับความต้องการของสถานประกอบการ อย่างไรก็ตาม อาชีวศึกษาไทยมีจุดเด่นในเรื่องความร่วมมือของศิษย์เก่าที่มีความผูกพันกับสถานศึกษา แผนกวิชา ครูอาจารย์ และรุ่นพี่รุ่นน้อง เนื่องจากการถูกหล่อหลอมมาจากความเชื่อของคนไทยที่ยกย่องค่านิยมความกตัญญูรู้คุณเป็นอย่างมาก โดยความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลของคนไทยตั้งอยู่บนพื้นฐานของสำนักความเป็นบุญคุณต่อกัน มีค่านิยมที่สอดรับคือ ความกตัญญูรู้คุณ ความซื่อสัตย์ และความรับผิดชอบในส่วนของการตอบแทน (Chueathong & Rodjanapraphayon, 2016) ดังนั้นการแสดงออกของศิษย์เก่าที่มีต่อครู การแสดงออกของรุ่นน้องที่มีต่อรุ่นพี่จึงมีความชัดเจนเชิงประจักษ์ของการตอบแทน

บุญคุณก่อให้เกิดการให้ความร่วมมือของศิษย์เก่าที่สำเร็จการศึกษาไปแล้วกลับมาให้ความช่วยเหลือสถานศึกษา แผนกวิชาครู และรุ่นน้อง

ในขณะที่วัฒนธรรมความร่วมมือต่างประเทศจะเป็นไปอย่างเป็นทางการ มีความชัดเจนในเรื่องการดำเนินการ เช่น ความคาดหวังหรือผลลัพธ์ของโครงการ/วิจัย การดำเนินงาน การขอความช่วยเหลือ การสนับสนุน และต้องมีผลประโยชน์ร่วมกันทั้งสองฝ่ายอย่างชัดเจน (Henry & Arnott, 1998; Weaver, 1998) ทั้งนี้ชุมชนนักปฏิบัติของอาชีวศึกษาต่างประเทศจะเป็นไปในลักษณะที่ร่วมพัฒนาวิชาชีพกันในกลุ่มครู (Kong, 2018; Viskovic & Robson, 2001) ไม่ได้มีศิษย์เก่าเข้าร่วมในชุมชนดังเช่นในอาชีวศึกษาไทย หากแต่ศิษย์เก่าจะเข้าร่วมในการเป็นผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการศึกษาวิจัย (Mukhaiyar, Muskhair, & Dolly, 2019; Newman & Hernandez, 2011; Yunikawati, Prayitno, Purboyo, Istiqomah, & Puspasari, 2018)

จากที่กล่าวมาจะเห็นถึงวัฒนธรรมความร่วมมือที่เป็นไปในทิศทางเดียวกันระหว่างอาชีวศึกษาไทยกับอาชีวศึกษาต่างประเทศ คือเรื่องความร่วมมือกับสถานประกอบการเพื่อการจัดการเรียนการสอนอาชีวศึกษาให้เป็นไปอย่างมีคุณภาพมาตรฐานตรงตามความต้องการทางวิชาชีพ แต่ทว่าความร่วมมือกับศิษย์เก่าในลักษณะที่มีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดในอาชีวศึกษาไทยจะปรากฏอย่างชัดเจนมากกว่าอาชีวศึกษาต่างประเทศ ดังนั้นจึงควรมีการสนับสนุนให้ศิษย์เก่าเข้ามามีส่วนร่วมในการยกระดับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู เนื่องจากศิษย์เก่าเป็นผู้ที่มีประสบการณ์โดยตรงในสถานประกอบการจึงเป็นผู้ที่รู้ถึงข้อเท็จจริงของสมรรถนะวิชาชีพที่สถานประกอบการหรือตลาดวิชาชีพต้องการ

2. การเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษามีความตระหนักและได้นำสมรรถนะผู้เรียนมาเป็นเป้าหมายหรือผลลัพธ์ความสำเร็จในการจัดการศึกษา โดยได้นำวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญรูปแบบต่าง ๆ มาดำเนินการในหลักสูตรฐานสมรรถนะอาชีวศึกษา ได้แก่ การจัดการเรียนการสอนแบบโครงการเป็นฐาน (Project-Based Learning) การจัดการเรียนการสอนแบบใช้การทำงานเป็นฐาน (Work-Based Learning) การจัดการเรียนการสอนด้วยการฝึกปฏิบัติไปพร้อมการทำงานจริง (On-job Training) การจัดการเรียนการสอนแบบใช้กระบวนการวิจัยเป็นฐาน (Research-Based Learning) การจัดการเรียนการสอนโดยใช้บทเรียนโมดูล (Induction Module) และการจัดการเรียนการสอนแบบชุมชนนักปฏิบัติ (Community of Practice Learning) (Office of the Vocational Education Commission, 2020) เพื่อให้เอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนนำไปสู่การพัฒนาความสามารถของผู้เรียนให้เป็นผู้สามารถสร้างและค้นพบองค์ความรู้ของตนเองได้ ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหา วิเคราะห์สังเคราะห์ปฏิบัติงาน สื่อสารร่วมกับผู้อื่นได้ เช่นเดียวกันกับอาชีวศึกษาต่างประเทศที่จัดการเรียนการสอนอย่างหลากหลายวิธีเพื่อเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ทั้งนี้จากการศึกษาพบว่า การจัดการเรียนการสอนอาชีวศึกษาต่างประเทศมีการนำการสอนร่วมมาดำเนินการในการจัดการเรียนการสอน (Al-Saaideh & Al-Zyoud, 2015; Cook & Friend, 1995; Menell, 2014) ในขณะที่ไม่มีการศึกษาใดกล่าวถึงการนำการสอนร่วมมาดำเนินการในอาชีวศึกษาไทย

สำหรับการสอนร่วมจากการศึกษาของ Menell (2014) เป็นรูปแบบการสอนที่นำครู 2 คนที่มีความเชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาทั่วไป กับครูที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะทางมาทำงานร่วมกันเพื่อการจัดการเรียนการสอน เพื่อการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนทุกคน ช่วยในสิ่งที่จำเป็นต่อผู้เรียน ช่วยสอนให้ตรงตามความจำเป็น (Cook & Friend, 1995)

ทำให้เกิดการบูรณาการที่ีระหว่างวิชาการและวิชาชีพ ให้ความรู้ที่ลึกก่อให้เกิดผลลัพธ์ที่เป็นประโยชน์อย่างมาก (Al-Saaideh & Al-Zyoud, 2015)

จากที่กล่าวมาจะสามารถเห็นประโยชน์ของการสอนร่วมต่อการจัดการเรียนการสอนอาชีวศึกษา แต่สำหรับในทางปฏิบัติแล้วผู้เขียนยังเห็นว่าการสอนร่วมเป็นการสอนที่ต้องมีการเตรียมความพร้อมจากการสนับสนุนในด้านต่าง ๆ อย่างเพียงพอ เช่น ครูผู้สอนร่วมต้องมีการเตรียมตัว และประการสำคัญของการสอนร่วมจะต้องใช้บุคลากรเพื่อเข้าสอนในชั้นเรียนเป็นจำนวนมากกว่าปกติ ดังนั้นข้อจำกัดด้านบุคลากรและด้านเวลาจึงเป็นปัจจัยสำคัญของการสอนร่วมสำหรับอาชีวศึกษาไทยที่ครูมีจำนวนจำกัด ประกอบกับครูแต่ละคนมีภาระงานมากมาย ทั้งภาระงานสอนในและนอกเวลาราชการ และภาระงานสนับสนุนการสอนที่ครูทุกคนจะต้องได้รับมอบหมายจากสถานศึกษา ครูมีภาระงานอื่นมากนอกจากงานสอน (Porkusuwan, Ngamkanok, & Panhoom, 2019) ดังนั้นเพื่อการแก้ปัญหาในข้อจำกัดข้างต้นและเพื่อให้เกิดความเหมาะสมด้านบุคลากรและด้านเวลาของการจัดการสอนร่วมอาชีวศึกษาไทยจึงควรนำบุคลากรภายนอกสถานศึกษาที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะมาร่วมทำการสอนร่วม อย่างไรก็ตาม การตระหนักถึงผลตอบแทน การอำนวยความสะดวก และการให้เกียรติต่อบุคลากรภายนอกเป็นสิ่งที่สถานศึกษาอาชีวศึกษาจะต้องพิจารณาเพื่อให้การสอนร่วมสามารถดำเนินการได้โดยราบรื่นและประสบความสำเร็จ

3. การประเมินเพื่อพัฒนาผู้เรียน จะเป็นการประเมินผลตามสภาพจริงอย่างต่อเนื่องตลอดภาคเรียน จากการสังเกต การสัมภาษณ์ การตรวจแบบฝึกหัด การตรวจผลงานภาคปฏิบัติ การตรวจโครงการหรือโครงงานต่าง ๆ การรายงานตนเองของผู้เรียน การใช้บันทึกจากผู้ที่เกี่ยวข้อง การใช้ข้อสอบแบบเน้นการปฏิบัติจริง การประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมผลงานเพื่อสะท้อนถึงความก้าวหน้าและผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน และการประเมินแบบสมรรถนะ โดยมีครูเป็นผู้ประเมินในสถานศึกษา และมีสถานประกอบการเป็นผู้ร่วมประเมินจากการฝึกปฏิบัติงานในสถานประกอบการ (Office of the Vocational Education Commission, 2019) ที่เป็นเช่นนี้เนื่องจากการจัดการเรียนการสอนอาชีวศึกษานั้นการพัฒนาผู้เรียนไปสู่การเป็นนักปฏิบัติ เป็นผู้มีความรู้ทางวิชาชีพไปสู่มาตรฐานวิชาชีพ การประเมินในการจัดการเรียนการสอนอาชีวศึกษาจึงต้องเป็นการประเมินเพื่อพัฒนาที่ไม่ใช่การประเมินเพื่อคะแนน ทั้งนี้จากการศึกษาพบว่า การประเมินเพื่อพัฒนาผู้เรียนอาชีวศึกษาไทยยังเป็นการประเมินที่จำกัดกลุ่มผู้ประเมินจากกลุ่มครูและครูฝึกเท่านั้น กล่าวคือยังไม่มี การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเป็นผู้ประเมินตนเอง ดังที่ Peters, Körndle, and Narciss (2018) ได้นำการประเมินตามสภาพจริงที่มีการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนและเพื่อนร่วมชั้นเรียนเข้ามาประเมินการเรียนรู้เพื่อการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน ส่งผลให้ผู้เรียนตระหนักและพยายามพัฒนาตนเองมากยิ่งขึ้น

จึงจะเห็นได้ว่าการนำผู้เรียนมาประเมินเพื่อพัฒนาชิ้นงาน/ผลงานของตนเองและเพื่อนจะเป็นการสะท้อนผลงาน และการทำงานในมุมมองของคนรุ่นเดียวกันที่สามารถมองเห็นถึงสภาพ ลักษณะการทำงาน และมีทัศนคติที่แตกต่างในมิติที่นอกเหนือไปกว่ามิติที่ครูเห็น อย่างไรก็ตาม การประเมินเพื่อพัฒนาจากตัวผู้เรียนจะต้องเป็นการประเมินที่ปราศจากอคติ ผู้เรียนจะต้องประเมินด้วยความยุติธรรม ไม่ช่วยเหลือ เข้าข้าง หรือเอาใจเพื่อน อีกทั้งผู้เรียนต้องเข้าใจถึงวิธีการประเมินว่าจะต้องทำอะไร ใช้เกณฑ์อะไรในการประเมินบ้าง ผู้เขียนจึงเห็นว่าหากจะนำผู้เรียนมาร่วมเป็นผู้ประเมินในการประเมินเพื่อพัฒนาของอาชีวศึกษาไทยจะต้องมีการสร้างความเข้าใจในรูปแบบ และวิธีการประเมินให้แก่ผู้เรียนก่อนอันดับแรกเป็นสำคัญ รวมทั้งต้องสร้างความเข้าใจให้แก่ผู้เรียนในเรื่องวัตถุประสงค์ของการประเมินเพื่อพัฒนาว่าเป็นการประเมิน

เพื่อให้เพื่อนเกิดการพัฒนา ไม่ได้ประเมินเพื่อให้เพื่อนได้คะแนน เมื่อผู้เรียนเข้าใจก็จะนำไปสู่การปฏิบัติที่ถูกต้องไม่คลาดเคลื่อน ก่อให้เกิดความสำเร็จของการประเมินอย่างแท้จริงที่จะเป็นการประเมินจากผู้ประเมินที่หลากหลาย ให้ผลการประเมินหลายมิติ หลายมุมมอง ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการยอมรับผลการประเมินและเกิดการพัฒนาที่ส่งผลดีต่อผู้เรียนมากขึ้น

4. การศึกษาค้นคว้าความรู้ร่วมกันของครู ตามที่วิทยาลัยเทคนิคบ้านค่ายที่มีการปฏิบัติเป็นเลิศด้านความร่วมมือจนประสบความสำเร็จและได้รับการยอมรับจากสถานประกอบการเรื่องการผลิตผู้สำเร็จการศึกษาได้ตรงตามสมรรถนะที่ต้องการ โดยรูปแบบของความร่วมมือเป็นการจัดการอาชีวศึกษาระบบทวิภาคีที่มีการร่วมมือกันระหว่างวิทยาลัยเทคนิคบ้านค่ายกับบริษัทเอสซี แมนเนจเม้นท์ จำกัด เพื่อการจัดการเรียนการสอนสาขาเครื่องกลเรือให้กับเรือเดินสมุทรและเรือสินค้าอย่างเป็นไปตามรูปแบบ เวลาที่กำหนดตายตัวโดยการประชุมหารืออย่างเป็นทางการภาคเรียนละ 1 ครั้งจากกลุ่มครู ครูที่ปรึกษา และครูพี่เลี้ยง ชุมชน (Nilsook & Wannapirun, 2015) สะท้อนให้เห็นว่าการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษาจึงยังคงอยู่ในช่วงระยะเริ่มต้นของการนำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมาปฏิบัติ จึงสรุปได้ว่ายังไม่มีรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษาเฉพาะ และยังไม่พบการศึกษาใดในอาชีวศึกษาไทยที่กล่าวถึงและดำเนินการเกี่ยวกับชุมชนนักปฏิบัติ ในขณะที่พบว่าการศึกษาความรู้ร่วมกันของครูอาชีวศึกษาต่างประเทศเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูและชุมชนนักปฏิบัติมีอย่างแพร่หลายต่อเนื่องมาระยะเวลาหนึ่งแล้ว

จากที่กล่าวมาจึงจะเห็นได้ว่า หากมีการนำชุมชนนักปฏิบัติมาดำเนินการควบคู่ไปกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในการศึกษาค้นคว้าความรู้ร่วมกันของครูอาชีวศึกษาไทยจะมีความเหมาะสมและสามารถเอื้อประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของครูได้เป็นอย่างดี เนื่องจากชุมชนนักปฏิบัติจะไม่จำกัดอยู่ในเรื่องรูปแบบที่เป็นทางการ แต่จะเป็นการรวมกลุ่มแบบไม่เป็นทางการกับเพื่อนร่วมวิชาชีพทั้งภายในองค์กรที่มาจากในแผนกวิชาและข้ามแผนกวิชา และภายนอกองค์กรที่มาจากเครือข่ายต่าง ๆ เช่น ต่างสถาบันการศึกษา สถานประกอบการ ภาครัฐต่าง ๆ ได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน และนำสิ่งที่เรียนรู้ใหม่มาแบ่งปันในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู (PLC) ตามหัวข้อเรื่องหรือตามความสนใจทางวิชาชีพที่มีร่วมกัน ประกอบกับวัฒนธรรมการทำงานของครูอาชีวศึกษาไทยจะมีความสนิทสนมกันในกลุ่มแผนกวิชา หรือในกลุ่มเพื่อนครูของตนในการทำกิจกรรมทางวิชาการ และกิจกรรมนันทนาการร่วมกันอยู่เสมอ อีกทั้งชุมชนนักปฏิบัติจะช่วยสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ทางวิชาชีพในกลุ่มครูอาชีวศึกษาไทยให้มากขึ้น จากปรากฏการณ์เดิมที่พบว่าการเรียนรู้ร่วมกันทางวิชาชีพและวิชาการของครูอาชีวศึกษาไทยมีอยู่น้อยมาก อย่างไรก็ตาม การนำชุมชนนักปฏิบัติมาดำเนินการในครูอาชีวศึกษาไทยควรมีการปรับใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของครูอาชีวศึกษาไทย เพื่อให้เกิดประโยชน์ทางการเรียนรู้ทางวิชาชีพและวิชาการมากที่สุด ที่มีใช้แต่เพียงการรวมกลุ่มอย่างไม่เป็นทางการเพื่อกิจกรรมนันทนาการเท่านั้น จึงควรมีการออกแบบชุมชนนักปฏิบัติให้ออกมาเป็นในลักษณะของการประชุมหรือการประชุมออนไลน์เพื่อหารือ หาคำตอบหัวข้อปัญหาต่าง ๆ หรืออาจกำหนดจัดเป็นวันพัฒนาหลักสูตร วันพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ทางวิชาชีพและวิชาการของครูอาชีวศึกษาที่ชัดเจน

5. การดำเนินการที่มุ่งมั่นเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง จะเกิดขึ้นอย่างชัดเจนเมื่อมีการกำหนดนโยบายให้ดำเนินการ เนื่องจากมีการสนับสนุนงบประมาณ มีการควบคุม ติดตามจากสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษาโดยตรง ดังเช่นสถานศึกษาได้รับเลือกให้เป็นสถานศึกษานำร่องในการจัดตั้งศูนย์บริหารเครือข่ายการผลิต

และพัฒนากำลังคนอาชีวศึกษาเพื่อผลิตและพัฒนากำลังคนให้สอดคล้องกับความต้องการของประเทศ (Office of the Vocational Education Commission, 2021) ทั้งนี้ที่ผ่านมามีพบว่าชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูได้รับความสนใจและได้รับความสำคัญจากครูอาชีวศึกษาในการดำเนินการที่มุ่งมั่นเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง เนื่องมาจากนโยบายที่กำหนดให้ครูเข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอย่างน้อยปีการศึกษาละ 50 ชั่วโมง มาใช้ประกอบเป็นเกณฑ์ข้อหนึ่งที่อยู่ในการขอเลื่อนวิทยฐานะครูเพื่อแสดงถึงการพัฒนาวิชาชีพของครู (Office of the Teacher and Educational Personnel Commission, 2017) โดยในขณะนั้นครูต่างมีความพยายามมุ่งมั่นที่จะเข้าร่วมและเก็บสะสมชั่วโมงของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูให้เป็นไปตามกำหนด และต่อมาได้มีการเปลี่ยนแปลงเกณฑ์การขอเลื่อนวิทยฐานะโดยเกณฑ์ใหม่ที่ไม่ได้มีการบังคับชั่วโมงให้ครูต้องเข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูเช่นเดียวกับเกณฑ์เก่า (Office of the Teacher and Educational Personnel Commission, 2021) จึงดูเหมือนว่าชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูได้รับความสนใจที่ลดลง

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า นโยบายเป็นสิ่งสำคัญที่ก่อให้เกิดแรงผลักดันและความมุ่งมั่นต่อครูอาชีวศึกษาไทย ดังนั้นหากผู้บริหารระดับสูงกำหนดนโยบายให้เอื้อต่อการดำเนินการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู เช่น ปรับเพิ่มโครงสร้างให้มีงานชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูลงในโครงสร้างงานในทุกสถานศึกษาอาชีวศึกษาเพื่อเป็นงานที่รับผิดชอบเฉพาะในเรื่องการดำเนินการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู โดยการสนับสนุน ดูแล ประสานงาน ติดตามชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูโดยตรงก็จะสามารถอำนวยความสะดวกให้การดำเนินการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูได้เป็นอย่างดี อีกทั้งผู้บริหารสถานศึกษาก็ควรเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญต่อการดำเนินการที่มุ่งมั่นเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่องโดยการกำหนดนโยบายของสถานศึกษาให้เอื้อกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูจากการสนับสนุน อำนวยความสะดวกด้านเวลา สถานที่ ตารางสอนของครู สร้างแรงจูงใจให้แก่ครู จัดอบรมต่าง ๆ เพื่อส่งเสริมและสนับสนุนคุณลักษณะพื้นฐานของครูเพื่อให้มีความพร้อมต่อการดำเนินการและเข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู

ข้อเสนอแนะการยกระดับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษา

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นถึงความเหมือนและความแตกต่างระหว่างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพอาชีวศึกษาไทยกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษาต่างประเทศ ผู้เขียนจึงใคร่ขอเสนอข้อเสนอแนะเพื่อยกระดับชุมชนการเรียนรู้อาชีวศึกษาไทยสู่สากลให้เกิดผลลัพธ์ที่มีประสิทธิภาพเพื่อการพัฒนาการเรียนรู้ของครูสู่การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนอาชีวศึกษา ดังภาพที่ 1



Figure 1 Professional learning community of vocational teachers enhancement

การยกระดับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษา

จากแผนภาพที่ 1 การยกระดับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษา สามารถอธิบายได้ว่า ผู้บริหารอาชีวศึกษาไทยควรยกระดับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูอาชีวศึกษา ดังนี้

1. การร่วมมือกับศิษย์เก่าในการพัฒนาการเรียนการสอน ควรเป็นศิษย์เก่าที่ทำงานในสถานประกอบการ ควรสร้างความผูกพัน เคารพรักในอาจารย์ศิษย์ และรุ่นพี่รุ่นน้อง แต่เวลาของศิษย์เก่าอาจเป็นอุปสรรคในการเข้า PLC
2. การนำรูปแบบการสอนร่วมมาใช้เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ร่วมกันของครู ควรเป็นครูวิชาชีพและครูสามัญ ร่วมกับสถานประกอบการ แต่จำนวนจำกัดของครู ภาระงาน เวลาในการลงตารางเรียนจะเป็นอุปสรรคที่สำคัญ
3. การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการประเมินผลการเรียนรู้ ทั้งนี้ต้องฝึกให้ผู้เรียนมีทักษะประเมินและตระหนักในแนวคิดการประเมินเพื่อพัฒนา ที่ไม่ช่วยหรือแกล้งเพื่อน ครูอาจต้องให้นักเรียนฝึกประเมินทุกวันจนเป็นกิจวัตร

4. การสนับสนุนให้ครูเข้าร่วมชุมชนนักปฏิบัติควบคู่กับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู แต่ครูต้องมีความใฝ่เรียนรู้ในการหาและใช้โอกาสพบปะและสนทนากับเพื่อนร่วมวิชาชีพภายนอกวง PLC ในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้สิ่งใหม่จากโลกภายนอกสู่ PLC

5. การสนับสนุนอย่างจริงจังและต่อเนื่องจากผู้บริหารทุกระดับ เช่น ในระดับผู้บริหารสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษาควรมอบนโยบายในการนำ PLC มาใช้พัฒนาการเรียนรู้ของครูอย่างต่อเนื่อง ในระดับผู้บริหารสถานศึกษาควรสนับสนุน ส่งเสริม และติดตามด้วยตนเองเป็นระยะอย่างจริงจัง

บทสรุป

จากการศึกษากรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู กรอบทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในบริบทอาชีวศึกษา และบริบทอาชีวศึกษาไทย สามารถสรุปได้ว่าการนำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมาดำเนินการขับเคลื่อนในอาชีวศึกษาไทย ผู้บริหารจำเป็นต้องมีการศึกษาและทำความเข้าใจกับองค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูและบริบทเฉพาะของอาชีวศึกษาไทยใน 5 องค์ประกอบ ได้แก่ วัฒนธรรมความร่วมมือ การเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การประเมินเพื่อพัฒนาผู้เรียน การศึกษาค้นคว้าความรู้ร่วมกันของครู และการดำเนินการที่มุ่งมั่นเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง จากนั้นผู้บริหารควรให้การสนับสนุนบทบาทของศิษย์เก่าให้เข้ามามีส่วนร่วมในการยกระดับ การนำรูปแบบการสอนร่วมเข้ามาปฏิบัติเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ของครู การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการประเมินผล การเรียนรู้ การสนับสนุนให้ครูเข้าร่วมชุมชนนักปฏิบัติควบคู่กับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู และการสนับสนุนอย่างจริงจังและต่อเนื่องจากผู้บริหารทุกระดับ เพื่อยกระดับชุมชนการเรียนรู้อาชีวศึกษาไทยสู่สากลให้เกิดผลลัพธ์ที่มีประสิทธิภาพอันจะนำไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้ของครูสู่การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนอาชีวศึกษา

References

- Aji, K. R., & Hartono, R. (2019). The Formative Assessment Backwash in English Instruction at Kristen Nusantara Vocational School. *English Education Journal*, 9(4), 541-557.
- Al-Saaideh, M. I. A., & Al-Zyoud, M. S. N. A. (2015). Benefits of teaching interdisciplinary subjects collaboratively in Jordanian pre-vocational education. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2702-2712.
- Anastasiou, M., & Kyriakou, M. (2017). Exploring effective teaching methods in the vocational education of Cyprus. *Vocational training: research and realities*, 2017, no. 28, pp. 3-22.
- Andersson, P., & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: Participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 1-20.
- Bureau of Vocational and Vocational Standards. (2021). *Vocational certificate curriculum 2019*. [Online]. Retrieved from [https://bpcd.vec.go.th/th-th/curriculum/vocational certificate2562.aspx](https://bpcd.vec.go.th/th-th/curriculum/vocational%20certificate2562.aspx), Accessed on February 2, 2022. [In Thai]
- Blankenship, S. S., & Ruona, W. E. (2007). Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review. *Online submission*.
- Chueathong, R., & Rodjanapraphayon, R. (2016). Values, ideologies, and communication patterns indicated Thais' culture. *NIDA Journal of Language and Communication*, 21(29), 110-143. [In Thai]
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children journal*, 28(3), 1-16.
- Czerniawski, G. (2013). Professional development for professional learners-teachers experiences in Norway, Germany and England. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 39(4), 383-400.
- Dufour, R. (2004). School as learning communities. *Education Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning?. *Middle school journal*, 39(1), 4-8.
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71.
- Fajra, M., & NOVALINDA, R. (2020). Project Based Learning: Innovation to Improve the Suitability of Productive Competencies in Vocational High Schools with the Needs of the World of Work. *International Journal of Multi Science*, 1(8), 1-11.

- Gero, G. P. (2013). *What drives teachers to improve? The role of teacher mindset in professional learning*. (Doctoral dissertation, The Claremont Graduate University).
- Henry, J., & Arnott, A. (1998). VET research through partnerships with stakeholders. *Proceedings of the first national conference of the Australian Vocational Education and Training Research Association, Sydney*. (pp. 99-103). Australia. University of Technology Sydney.
- Hoekstra, A., Kuntz, J., & Newton, P. (2018). Professional learning of instructors in vocational and professional education. *Professional Development in Education*, 44(2), 237-253.
- Holton III, E. F., & Trott Jr, J. W. (1996). Trends toward a closer integration of vocational education and human resource development. *Journal of vocational and technical education*, 12(2), 49-57.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- James, P., & Mulcahy, D. (2000). Competency-based training and beyond: Action research and reflective practice in vocational education and training. *Educational Action Research*, 8(3), 515-532.
- Jeder, D. (2014). Training teachers' ethical skills in license and master programs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 691-694.
- Kamdi, W. (2015). Community-based learning in vocational education and training: Making schools closer to the real world. *Paper presented at the 3rd UPI International Conference on Technical and Vocational Education and Training (TVET)*, East Java, Indonesia.
- Kerka, S. (1997). Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education. ERIC Digest No. 181.
- Kong, S. (2018). Community of Practice: An effective way to ESL teacher professional development in vocational colleges. *English Language Teaching*, 11(7), 158-162.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1993). An emerging framework for analyzing school-based professional community.
- Marsick, V. J., Bitterman, J., & van der Veen, R. (2000). *From the learning organization to learning communities toward a learning society*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.
- Menell, E. (2014). Exploration of co-teachers' best practices within a vocational technical school district.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1-22.

- Mukhaiyar, R., Muskhir, M., & Dolly, V. P. (2019, November). Curriculum Evaluation based on AUN-QA Criterion for the Case Study of the Electrical Engineering Vocational and Educational (EEVE) Study Program. *Journal of Physics: Conference Series*, 1387(1), 012039. IOP Publishing.
- Narayan, U. (2000). Undoing the “package picture” of cultures. *Signs: Journal of women in culture and society*, 25(4), 1083-1086.
- Newman, C. M., & Hernandez, S. A. (2011). Minding our business: Longitudinal effects of a service-learning experience on alumni. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(8), 39-48.
- Nilsook, P., & Wannapirun, P. (2015). Best practice in dual vocational system: Case study at Bankhai Technical College. *Technical Education Journal King Mongkut’s University of Technology North Bangkok*, 4(2), 148-153. [In Thai]
- Office of the Teacher and Educational Personnel Commission. (2017). *Criteria and procedures for teacher and educational personnel has and has been promoted to academic standing* [Online]. Retrieved from <http://www.spm18.go.th/2017/datas/file/1520933090.pdf>, Accessed on January 20, 2022. [In Thai]
- Office of the Teacher and Educational Personnel Commission. (2021). *Criteria and procedures for assessing the position and academic standing of teacher and education personnel* [Online]. Retrieved from https://otepc.go.th/th/content_page/item/3368-9-2565.html, Accessed on January 22, 2022. [In Thai]
- Office of the Vocational Education Commission. (2019). *Guidelines and practice: Vocational management in Vocational Certificate and higher Vocational Certificate Unit 7 Vocational assessment and evaluation*. Bangkok: Meenburi Technical College. [In Thai]
- Office of the Vocational Education Commission. (2020). *Office of the Vocational Education Commission annual report*. Bangkok: Meenburi Technical College. [In Thai]
- Office of the Vocational Education Commission. (2021). *Ministry of Education agrees 25 CVM for network management of develop vocational workforce and drives safety colleges* [On line]. Retrieved from <https://www.vec.go.th>, Accessed on January 12, 2022. [In Thai]
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77.
- Peters, O., Körndle, H., & Narciss, S. (2018). *Effects of a formative assessment script on how vocational students generate formative feedback to a peer’s or their own performance*. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 117-143.

- Porkusuwan, P., Ngamkanok, S., & Panhoom, S. (2019). A development of an enrichment curriculum to enhance instructional management competency of vocational teachers. *SWU Educational Administration Journal*, 16(30), 14-25. [In Thai]
- Posttoday. (2017). *Modern teacher and professional learning community* [Online]. Retrieved from <https://www.posttoday.com/lifestyle/568986>, Accessed on January 5, 2022. [In Thai]
- Schaap, H., Baartman, L., & De Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: A review. *Vocations and learning*, 5(2), 99-117.
- Song, J. (2016). Inclusive education in Japan and Korea–Japanese and Korean teachers' self-efficacy and attitude towards inclusive education. *Journal of research in special educational needs*, 16, 643-648.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Tukundane, C., & Zeelen, J. (2015). Using participatory action research to improve vocational skills training for marginalised youth in Uganda: Experiences from an early school-leavers' project. *International Journal of Training Research*, 13(3), 246-261.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Viskovic, A., & Robson, J. (2001). Community and identity: experiences and dilemmas of vocational teachers in post-school contexts. *Journal of In-Service Education*, 27(2), 221-236.
- Weaver, G. (1998). Industry and academia: Building networks and alliances. *Proceedings of the first national conference of the Australian Vocational Education and Training Research Association, Sydney*. (pp. 113-117). Australia. University of Technology Sydney.
- Werner, M. (1998). Employers' perceptions of how well the VET system serves the training needs of their industry. *Proceedings of the first national conference of the Australian Vocational Education and Training Research Association, Sydney*. (pp. 104-112). Australia. University of Technology Sydney.
- Yunikawati, N. A., Prayitno, P. H., Purboyo, M. P., Istiqomah, N. M., & Puspasari, E. Y. (2018). Causes and Solution to Reduce Unemployment Vocational School Graduate in Indonesia. *UNEJ e-Proceeding*, 200-206.