บทความวิชาการ (Academic Article)

หนึ่งทศวรรษกับการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในประเทศไทย: การทบทวนบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาผ่านมุมมองบริบทวัฒนธรรมไทย

A PROMOTION OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY IN THAILAND DURING THE PAST DECADE: THE REVIEW OF SCHOOL ADMINISTRATORS' ROLES THROUGH THAI CULTURAL CONTEXTS

Received: April 19, 2020 **Revised:** April 28, 2020 **Accepted:** May 1, 2020

วรภาคย์ ไมตรีพันธ์[1*] วรลักษณ์ ชูกำเนิด[2] ปราณีต ศิริพงษ์[3] และพงศ์รัตน์ ธรรมชาติ[4]

Warapark Maitreephun[1*] Woralak Chookammerd[2] Praneet Siripong[3] and Phongrat Thammachat[4]

[1,2]คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

[1,2]Faculty of Education, Prince of Songkla University, Pattani 94000, Thailand

[3]โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

[3]Prince of Songkla University Demonstration School, Pattani 94000, Thailand

[4]โรงเรียนเดชะปัตตนยานุกูล

[4]Decha Pattana Yanukun School, Pattani 94000, Thailand

*Corresponding Author, Email: warapark.m@psu.ac.th

บทคัดย่อ

แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูถูกนำมาประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนาการศึกษาไทยอย่างแพร่หลาย ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา อย่างไรก็ตาม การนำแนวคิดและนโยบายดังกล่าวจากต่างประเทศมาประยุกต์ใช้ในประเทศไทยต้องคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบริบททางวัฒนธรรมของประเทศไทย กับของประเทศต้นกำเนิดแนวคิดและนโยบายนั้นด้วย บทความฉบับนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูผ่านมุมมองเชิงวัฒนธรรมไทย ซึ่งประกอบด้วย 1) การแสดงอำนาจอย่างเหมาะสมในขณะแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับครู 2) การสร้างจิตวิญญาณของทีมพัฒนาวิชาชีพครู 3) การท้าทายครูให้เผชิญกับความไม่แน่นอนเพื่อช่วยให้ครูเปิดรับมุมมองใหม่ และ 4) การส่งเสริมให้ครูมีความสุขจากการเข้าร่วมกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในตอนท้าย บทความฉบับนี้ให้ข้อเสนอแนะสำหรับผู้บริหารในการเลือกกิจกรรมส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูให้สอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาและวัฒนธรรมไทย

คำสำคัญ: ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ บทบาทผู้บริหารสถานศึกษา บริบทวัฒนธรรมไทย

Abstract

The concept of Professional Learning Community (PLC) has been considerably applied for developing Thai education over the last decade. However, Thai educators should consider cultural differences when borrowing the PLC concept and policy from other countries, whose specific culture may differ from Thai's. Thus, this article aims to present the roles of school administrators in promoting PLC for teachers through Thai cultural perspectives. The roles include 1) using power appropriately during joining knowledge sharing sessions with teachers, 2) creating the spirit of teacher professional development team, 3) challenging the teachers to face uncertainty in order to help them perceive novel perspectives, and 4) promoting teachers' happiness while participating PLC activities. Finally, this article demonstrates a variety of PLC activities and suggests school administrators to choose the ones fit for the school context and Thai culture.

Keywords: Professional Learning Community, Administrators' Role, Thai Cultural Context

บทนำ

ในหนึ่งทศวรรษที่ผ่านมา แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพถูกนำมาประยุกต์ใช้เป็นเครื่องมือในการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาของไทย การศึกษาวิจัยเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในระยะแรกเน้นการทำความเข้าใจหลักการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษา (Intanam, 2010; Chookamnerd et al., 2014) จวบจนปัจจุบัน นักวิชาการยังคงพยายามศึกษาวิจัย เพื่อนำแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูไปใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในประเด็นเฉพาะเจาะจงมากขึ้น เช่น การพัฒนากรอบแนวคิดกระบวนการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูด้านสะเต็มศึกษา (Pongchai & Xupravati, 2019) การพัฒนารูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสำหรับการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน (Metapanya, 2019) การพัฒนารูปแบบการบริหารจัดการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในโรงเรียนมาตรฐานสากล (Leuanoi, 2019) เป็นต้น มากไปกว่านั้น ในปัจจุบันหน่วยงานภาครัฐได้ส่งเสริมให้สถานศึกษาพัฒนาครูและบุคลากรด้วยกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ อาทิเช่น สำนักงานเลขาธิการคุรุสภาเปิดรับข้อเสนอโครงการจากสถานศึกษา โดยมีเป้าหมายเพื่อให้สถานศึกษานำกระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูไปใช้พัฒนาการศึกษาในประเด็นที่หลากหลาย เช่น การจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ การพัฒนาทักษะการรู้หนังสือ การพัฒนาคุณธรรมจริยธรรม เป็นต้น (The Teachers' Council of Thailand, 2020) ด้วยเหตุดังกล่าว แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูจึงถูกนำมาใช้ในสถานศึกษาอย่างแพร่หลายในปัจจุบัน

สำหรับการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในระดับสถานศึกษานั้น หนึ่งในบทบาทที่สำคัญของผู้บริหารสถานศึกษาคือการมีส่วนร่วมในกระบวนการและกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ดังที่ Robbins and Alvy (2004, pp. 78-79) กล่าวว่า ภารกิจที่สำคัญของผู้อำนวยการโรงเรียน คือ การใช้เวลาร่วมกับครูเพื่อร่วมมือกันพัฒนา

การสอนและการเรียนรู้ ผู้อำนวยการต้องอยู่กับครู (Be There) ในขณะที่ครูกำลังเผชิญกับปัญหา...การร่วมกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับครูจึงเป็นการสื่อสารที่สำคัญมาก ซึ่งแสดงให้เห็นว่าผู้อำนวยการตระหนักและใส่ใจครูและการพัฒนาทางวิชาชีพของครู เมื่อเวลาผ่านไป การมีส่วนร่วมนี้จะช่วยพัฒนาความไว้เนื้อเชื่อใจของครูต่อทีมพัฒนาทางวิชาชีพ นอกจากนั้น การมีส่วนร่วมในกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูของผู้บริหารสถานศึกษาสอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรมไทยในประเด็นการดูแลใส่ใจเพื่อนร่วมวิชาชีพ โดยมีความสำคัญเช่นเดียวกับการทำงานให้สำเร็จดังคำพูดที่คุ้นหูคนไทยว่า “คนสำราญ งานสำเร็จ” ดังนั้น ผู้บริหารควรเข้าใจบทบาทของตนเองในการส่งเสริมกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู รวมทั้งสนับสนุนให้ทีมพัฒนาวิชาชีพจัดกิจกรรมโดยคำนึงถึงบริบทวัฒนธรรมไทยและสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่สมดุลระหว่างการใส่ใจทีมงานและการพัฒนางานให้สำเร็จ

ด้วยเหตุดังกล่าว การนำเสนอบทบาทของผู้บริหารในการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษาผ่านมุมมองบริบทวัฒนธรรมไทยจึงมีความสำคัญเป็นอย่างมาก ดังที่ Hallinger and Leithwood (1998) ได้นำเสนอให้เห็นถึงผลกระทบของวัฒนธรรมทางสังคม (Social Culture) ที่มีอิทธิพลต่อภาวะผู้นำและบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษา เนื่องจากบริบทวัฒนธรรมทางสังคมในภาพรวมมีอิทธิพลต่อวัฒนธรรมของสถานศึกษา รวมถึงวิธีคิดและการแสดงออกทางพฤติกรรมของผู้บริหารสถานศึกษา กล่าวคือ การให้คุณค่าและการแสดงบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูย่อมได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรมทางสังคมของไทย มากไปกว่านั้น การนำแนวคิดและนโยบายขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูจากต่างประเทศมาประยุกต์ใช้ในประเทศไทย ต้องคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบริบททางวัฒนธรรมของประเทศไทยกับของประเทศต้นกำเนิดแนวคิดและนโยบายนั้นด้วย (Hallinger & Kantamara, 2001) ดังนั้น เพื่อส่งเสริมให้ผู้บริหารสถานศึกษาแสดงบทบาทที่เหมาะสมในการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่สอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรมไทย บทความวิชาการฉบับนี้จึงมุ่งนำเสนอ 1) ผลการสังเคราะห์องค์ความรู้ด้านการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่นำเสนอในรูปแบบบทความวิชาการและบทความวิจัยระหว่างปี พ.ศ. 2553 – 2563 2) บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูผ่านมุมมองเชิงวัฒนธรรมไทย และ 3) ข้อเสนอแนะสำหรับผู้บริหารสถานศึกษาในการเลือกจัดกิจกรรมส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูให้สอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรมไทย

วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในประเทศไทย

นับตั้งแต่ปี พ.ศ. 2553 จนถึงปัจจุบัน องค์ความรู้ด้านชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในประเทศไทยได้รับการพัฒนาเป็นอย่างมาก และถูกนำเสนอทั้งในรูปแบบบทความวิชาการและบทความวิจัย จากการศึกษาบทความในประเด็นข้างต้นที่ตีพิมพ์ในฐานข้อมูลวารสารอิเล็กทรอนิกส์กลางของประเทศไทย จำนวน 33 เรื่อง พบว่า นักวิชาการไทยให้ความสำคัญกับการศึกษาและพัฒนา 1) องค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู 2) กระบวนการและกลยุทธ์ในการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู และ 3) ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู นอกจากนั้น งานวิจัยที่ผ่านมายังชี้ให้เห็นถึงความต้องการจำเป็นต่อการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูทั้งในระดับสถานศึกษาและระดับเครือข่ายทางการศึกษา เช่น Suwanwong et al. (2016) ศึกษาสภาพปัจจุบันและสภาพที่พึงประสงค์ในการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในโรงเรียนเอกชน จำนวน 341 โรง พบว่า ความต้องการ

ของครูในการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนอยู่ในระดับมากที่สุด โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ครูต้องการให้หน่วยงานภายนอก เช่น มหาวิทยาลัยหรือสถาบันที่มีภารกิจในการผลิตและพัฒนาครู เป็นต้น เข้ามาหนุนเสริมการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในโรงเรียน เช่นเดียวกับในระดับเครือข่ายทางการศึกษา Vehachart (2018a) ชี้ให้เห็นถึงประเด็นที่ควรพัฒนาเครือข่ายชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูภาคใต้ให้มีความเข้มแข็งมายิ่งขึ้น ซึ่งประกอบด้วย การส่งเสริมให้ครูและบุคลากรทางการศึกษามีความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับ 1) แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู 2) แผนการดำเนินงานของเครือข่ายชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู 3) เป้าหมายที่สำคัญและเป็นรูปธรรมของเครือข่ายในการพัฒนาผู้เรียน 4) กระบวนการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในระดับเครือข่าย และ 5) ระบบการให้คำปรึกษาและพี่เลี้ยงในการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ด้วยเหตุดังกล่าว ถึงแม้ว่าองค์ความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูจะถูกพัฒนาขึ้นมากในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา การสังเคราะห์องค์ความรู้และให้ข้อเสนอแนะต่อการประยุกต์ใช้แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในบริบทและระดับที่หลากหลายยังคงมีความจำเป็นอย่างมาก ดังนั้น ผู้เขียนจึงได้สังเคราะห์และนำเสนอประเด็นองค์ประกอบ กระบวนการ กลยุทธ์ และปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษา

องค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู

องค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในประเทศไทยถูกศึกษาและพัฒนาขึ้นในบริบทที่หลากหลาย เช่น Intanam (2010) ศึกษาและพัฒนาองค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในบริบทของโรงเรียนประถมศึกษา ผลการวิจัยสรุปองค์ประกอบที่สำคัญ 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านปัจจัย คือ ครูมีทักษะทางวิชาการและกลไกการเรียนรู้ด้วยตนเอง และสถานศึกษามีโครงสร้างและสิ่งสนับสนุนที่เอื้อต่อการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู 2) ด้านกระบวนการ คือ ครูร่วมกันกำหนดค่านิยมและเป้าหมายร่วมของสถานศึกษา เปิดรับคำชี้แนะ และร่วมสนทนาเพื่อพัฒนาการปฏิบัติงาน และ 3) ด้านผลลัพธ์ คือ ผลจากการพัฒนางานและการเป็นสมาชิกของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู นอกจากนั้น Chookamnerd and Sungtong (2014) ได้ศึกษาองค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในบริบทโรงเรียนที่จัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับศตวรรษที่ 21 และสรุปได้ 6 ด้าน คือ 1) การสร้างชุมชนกัลยาณมิตรที่เอาใจใส่และรับฟังซึ่งกันและกัน 2) การมีภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงที่เร้าศักยภาพของครูและบุคลากรในสถานศึกษา 3) การสร้างวิสัยทัศน์ร่วมกัน 4) การเปิดเผยข้อมูลอย่างเป็นระบบเพื่อพัฒนาวิชาชีพครูสู่การพัฒนาผู้เรียน 5) การพัฒนาทีมงานที่มีวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู และ 6) การมีพื้นที่เรียนรู้เพื่อการปฏิบัติงานจริง กล่าวโดยสรุป ถึงแม้ว่าองค์ประกอบในการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูจะถูกศึกษาและพัฒนาภายใต้บริบทที่แตกต่างกัน องค์ประกอบข้างต้นโดยทั่วไปจะเกี่ยวข้องกับ 1) การเสริมสร้างศักยภาพของครูและบุคลากรทางการศึกษาในระดับบุคคล 2) การเสริมสร้างศักยภาพระหว่างบุคคลหรือในทีมพัฒนาวิชาชีพ และ 3) การเสริมสร้างศักยภาพการเรียนรู้ขององค์กร (Adae et al., 2019)

องค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมีความคล้ายคลึงกัน ถึงแม้ว่าผู้วิจัยจะเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลจากแหล่งที่มาหรือภายใต้บริบทที่แตกต่างกัน อาทิเช่น Vehachart (2018b) รายงาน 62 องค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูจากการวิเคราะห์บทความวิชาการและวิจัยทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ องค์ประกอบที่สำคัญ

ได้แก่ การร่วมมือรวมพลัง การเผชิญหน้ากับผู้ต่อต้านเป้าหมายร่วมของครู การมีค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การพัฒนาวิสัยทัศน์ร่วมกัน การให้อิสระแก่ครูในการพัฒนาความเป็นผู้นำของตนเอง และการกระจายอำนาจความเป็นผู้นำทางวิชาชีพ ในทำนองเดียวกัน Aunjanum and Khanto (2016) ศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของบุคลากรสังกัดมหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย โดยได้สรุป 4 องค์ประกอบหลัก และ 12 องค์ประกอบย่อย ดังนี้ 1) การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน ประกอบด้วย วิสัยทัศน์เชิงอนาคต เป้าหมาย และกลยุทธ์ร่วม 2) การทำงานเป็นทีม ประกอบด้วย ทีมงาน ผู้นำทีม และกระบวนการของทีม 3) โครงสร้างขององค์กรที่สนับสนุนการเรียนรู้ ประกอบด้วย การกระจายอำนาจ การบังคับบัญชา และการมอบหมายงานของผู้บริหาร และ 4) ภาวะผู้นำ ประกอบด้วย การมีความรู้ ความรับผิดชอบ และการมีส่วนร่วมของผู้นำ ทั้งนี้ องค์ประกอบดังกล่าวมีความคล้ายคลึงกับผลการสังเคราะห์องค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในบริบทสถานศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของ Chookamnerd and Sungtong (2014) ผลการสังเคราะห์แสดงให้เห็น 6 องค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ การมีวิสัยทัศน์ร่วมของทีม การร่วมแรงร่วมใจ การมีภาวะผู้นำ การเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพ การเป็นกัลยาณมิตร และการสร้างพื้นที่ปลอดภัย กล่าวโดยสรุป องค์ประกอบหลักของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษามี 3 ประการ ได้แก่ 1) ความพร้อมของทีมพัฒนาวิชาชีพ เช่น วิสัยทัศน์ของทีม ภาวะผู้นำ ความร่วมมือรวมพลัง การเตรียมบุคลากรในทีมให้กล้าสะท้อนคิดและยอมรับความคิดเห็น เป็นต้น 2) โครงสร้างขององค์กรที่สนับสนุนชุมชนการเรียนรู้ เช่น โครงสร้างการบริหาร การกระจายอำนาจ การจัดพื้นที่ให้เหมาะสมต่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และการปฏิบัติงานจริง เป็นต้น และ 3) กระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพ เช่น การวางแผนการสอน การสังเกตชั้นเรียน และการสะท้อนคิด เป็นต้น (Suwanwong, 2016)

กระบวนการและกลยุทธ์ในการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษา

แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูถูกนำไปประยุกต์ใช้ในสถานศึกษาด้วยกระบวนการและกลยุทธ์ที่หลากหลายตามบริบทของสถานศึกษาและเป้าหมายในการพัฒนาวิชาชีพ อาทิเช่น Khanom et al. (2018) ใช้กระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเพื่อพัฒนาความสามารถในการสอนภาษาไทยของครู 4 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นการวางแผน เช่น การศึกษาสภาพปัญหา การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ การกำหนดแผนการทำงานร่วมกัน เป็นต้น 2) ขั้นดำเนินการ เช่น การปฏิบัติการสอนตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่ร่วมกันออกแบบไว้ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับการปฏิบัติการสอน และการปรับปรุงกิจกรรมการเรียนรู้ เป็นต้น 3) ขั้นการตรวจสอบ เช่น การนิเทศติดตามการปฏิบัติการสอน และการตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียน เป็นต้น และ 4) ขั้นปรับปรุงแก้ไข เช่น การร่วมกันสะท้อนคิดจากผลการนิเทศติดตามเพื่อปรับปรุงแก้ไขแผนการจัดการเรียนรู้และกิจกรรมการเรียนรู้ เป็นต้น ในขณะที่ Sanorkan (2019) ใช้กระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเพื่อพัฒนาครูให้สามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบกระตือรือร้น โดยมีเป้าหมายสู่การยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในยุคประเทศไทย 4.0 กระบวนการดังกล่าวประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การสร้างทีมงานให้เห็นคุณค่าร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบกระตือรือร้น 2) การร่วมกันกำหนดกลยุทธ์และกิจกรรมเพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 3) การร่วมกันสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้เพื่อค้นหาแนวทางใหม่ๆ และนวัตกรรมเพื่อการพัฒนาผู้เรียน 4) การส่งเสริมความร่วมมือในการแลกเปลี่ยน

วิธีการและผลจากการใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้ และ 5) การสนับสนุนให้ครูได้มีโอกาสเข้าร่วมกิจกรรมเพื่อพัฒนาตนเองจากบุคคลภายในและภายนอกทีมพัฒนาวิชาชีพ ทั้งนี้ บุคคลภายนอกทีมหมายรวมถึงเครือข่ายเพื่อนครูในโรงเรียนพื้นที่ใกล้เคียง เครือข่ายระดับเขตพื้นที่การศึกษาหรือเครือข่ายสื่อสังคมออนไลน์ และเครือข่ายภาคีอื่นๆ เช่น สถาบันอุดมศึกษาในพื้นที่ บริษัทหรือสำนักพิมพ์ และองค์กรภายนอกทั้งภาครัฐและเอกชนที่สนับสนุนนโยบายและกิจกรรมทางการศึกษา เป็นต้น (Yordsala et al., 2019)

มากไปกว่านั้น กระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูถูกนำไปใช้เป็นฐานในการพัฒนาสถานศึกษาและพัฒนาบุคลากรทางการศึกษาในประเด็นที่หลากหลาย ยกตัวอย่างเช่น Chuenura et al. (2016) ดำเนินการพัฒนาโรงเรียนส่งเสริมการคิดโดยใช้แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูเป็นฐาน กระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพจึงถูกนำไปใช้เป็นเครื่องมือในการจัดทำหลักสูตร พัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ จัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร และจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมกับการพัฒนาทักษะการคิด ตลอดจนการวัดและประเมินผลทักษะการคิดของผู้เรียน ขั้นตอนเหล่านี้ถูกบูรณาการกับกระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ที่เน้นการทำงานร่วมกันและช่วยเหลือซึ่งกันและกันของครูและบุคลากรในสถานศึกษา ในประเด็นที่คล้ายคลึงกันนี้ Rodpuang et al. (2017) นำเสนอกระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพแบบ 3P2R เพื่อพัฒนานักศึกษาวิชาชีพครูให้มีทักษะการจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการคิดอย่างเป็นระบบและการสร้างสรรค์นวัตกรรม กระบวนการดังกล่าวประกอบด้วย การเตรียมบุคลากรที่เกี่ยวข้อง (Prepare) การวิเคราะห์ปัญหาและวางแผนในการแก้ปัญหาร่วมกันระหว่างนักศึกษา ครูพี่เลี้ยงและอาจารย์นิเทศก์ (Plan) การส่งเสริมให้นักศึกษาปฏิบัติการสอนจริง (Perform) การสังเกตการสอนและทบทวนผล (Review) การสะท้อนกระบวนการและผลการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (Reflect) ทั้งนี้ การดำเนินงานตามกระบวนการหรือขั้นตอนดังกล่าวจะต้องเป็นวงจรการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นซ้ำแล้วซ้ำเล่าจนกระทั่งสมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเกิดการเรียนรู้และได้รับการพัฒนาศักยภาพอย่างแท้จริง

ด้วยเหตุดังกล่าว ผู้บริหารสถานศึกษาจำเป็นต้องใช้กลยุทธ์เพื่อจัดกระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูให้เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องทั้งภายในและภายนอกชั้นเรียน กลยุทธ์ของผู้บริหารสถานศึกษาจะต้องเปลี่ยนจากการสั่งการและควบคุมครู มาเป็นการช่วยเหลือ สนับสนุน และชี้แนะให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ผู้บริหารต้องใช้กลยุทธ์ในการเตรียมทีมพัฒนาวิชาชีพที่หลากหลาย เช่น ทีมวิพากษ์ (Critical Friends) ทีมให้คำปรึกษา (Per Coaching Team) ทีมเรียนรู้และปฏิบัติการ (Learning and Practicing Team) และทีมวิจัย (Action Research Team) เป็นต้น (Maneeorn, 2017) อย่างไรก็ตาม กลยุทธ์ที่สำคัญ คือ ส่งเสริมให้สมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูได้รับโอกาสในการหมุนเวียนกันไปเรียนรู้ร่วมกับทีมพัฒนาวิชาชีพทีมอื่นๆ ในสถานศึกษา เพื่อให้เข้าใจบทบาทที่แตกต่างกันของสมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมากยิ่งขึ้น ทั้งนี้ Chantapoon et al. (2018) ได้สรุปกลยุทธ์ในการเสริมสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูไว้อย่างครอบคลุมและชัดเจน ซึ่งประกอบด้วย 5 ประเด็น ได้แก่ 1) กลยุทธ์การกระจายอำนาจโดยเปิดโอกาสให้ครูได้เรียนรู้ ตัดสินใจและเลือกวิธีการปฏิบัติงานที่เหมาะสมด้วยตนเองภายใต้คำแนะนำที่เหมาะสมจากผู้บริหาร 2) กลยุทธ์การสร้างวัฒนธรรมและบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ 3) กลยุทธ์การสนับสนุนและพัฒนาครูให้เกิดการเรียนรู้ทางวิชาชีพ 4) กลยุทธ์การแสวงหาเครือข่ายเพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ของสมาชิกชุมชน

การเรียนรู้ทางวิชาชีพ และ 5) กลยุทธ์การบริหารจัดโครงสร้างองค์กรและจัดสรรทรัพยากรเพื่อเสริมสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ จากข้อสรุปข้างต้น ผู้บริหารสถานศึกษาจึงมีบทบาทที่สำคัญในการกำหนดกลยุทธ์เพื่อขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูให้สอดคล้องกับกลยุทธ์ในการบริหารสถานศึกษา

ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู

ภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความสำเร็จของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษา ดังเห็นได้จากผลการศึกษาตัวแปรที่ส่งผลต่อความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูของ Bhukrongna et al. (2015) พบว่า ความเป็นผู้นำทางวิชาการและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของผู้บริหารสถานศึกษาเป็นปัจจัยที่ส่งผลทางตรงต่อการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ในขณะที่ความรับผิดชอบในการทำงานและการมีภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารเป็นปัจจัยทางอ้อม ที่ส่งผลต่อความสำเร็จของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Nantapha and Sod-lum (2018) ซึ่งพบว่า ภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษา ส่งผลต่อการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในโรงเรียนมาตรฐานสากล นอกจากภาวะผู้นำทางวิชาการและภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงแล้ว Leuanoi (2019) ได้ให้ข้อเสนอแนะว่า ผู้บริหารสถานศึกษาควรมีภาวะผู้นำทางเทคโนโลยีสารสนเทศ มีความสามารถในการสื่อสารภาษาต่างประเทศ เช่น ภาษาอังกฤษ ภาษาจีน เป็นต้น และมีประสบการณ์ศึกษาดูงานในต่างประเทศ เพื่อเปิดโลกทัศน์ด้านการพัฒนาการศึกษา โดยนำประสบการณ์ดังกล่าวมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับทีมพัฒนาวิชาชีพ ดังนั้น การมีภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยส่งเสริมและพัฒนาภาวะผู้นำของครูในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยเช่นกัน

ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพประกอบด้วยภาวะผู้นำครูและวัฒนธรรมคุณภาพของสถานศึกษาเป็นอีกสองปัจจัยที่เอื้อต่อการส่งเสริมการเรียนรู้ทางวิชาชีพ Takonok et al. (2019) อธิบายว่า ภาวะผู้นำครูและความสำเร็จของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์กันทางบวก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยปัจจัยภาวะผู้นำครูประกอบด้วย ทักษะการสอนแบบมืออาชีพ การเป็นแบบอย่างที่ดีทางการสอน การพัฒนาตนเองและเพื่อนครู และการเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง มากไปกว่านั้น Buaklamtanakit et al. (2019) สนับสนุนว่า การมีทักษะในศตวรรษที่ 21 ของครูสามารถพยากรณ์การสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาได้ร้อยละ 66.10 โดยทักษะดังกล่าวประกอบด้วย การคิดเชิงวิพากษ์ การเชื่อมโยงเนื้อหาการเรียนรู้กับชีวิตจริง การใช้เทคโนโลยี การส่งเสริมความร่วมมือในการทำงาน การบริหารจัดการห้องเรียน และการพัฒนาทางวิชาชีพ ทั้งนี้ ภาวะผู้นำครูและทักษะในศตวรรษที่ 21 ของครูอาจจะเป็นปัจจัยที่สนับสนุนวัฒนธรรมคุณภาพของสถานศึกษาซึ่งมีอิทธิพลต่อความสำเร็จในการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ดังที่ Wongsan and Thawinkarn (2017) รายงานว่า วัฒนธรรมคุณภาพที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนมาตรฐานสากล ประกอบด้วย 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ด้านการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครู และด้านการส่งเสริมให้ครูทำงานเป็นทีม อย่างไรก็ตาม การรับรู้วัฒนธรรมคุณภาพและความคิดเห็นของครูต่อกระบวนการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพอาจมีความแตกต่างกันตามขนาดและบริบทของสถานศึกษา ดังนั้น ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของชุมชนการเรียนรู้ทาง

วิชาชีพครู ได้แก่ ภาวะผู้นำของผู้บริหาร ภาวะผู้นำครู และวัฒนธรรมคุณภาพของสถานศึกษา ซึ่งมีความแตกต่างกันตามบริบทรูปแบบและปัจจัยทางการบริหารสถานศึกษาด้วยเช่นกัน (Yupakdee & Ariratana, 2017)

บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในบริบทวัฒนธรรมไทย

จากการศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องพบว่า บทความวิชาการและบทความวิจัยที่นำเสนอบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูมีอยู่จำนวนน้อย ตัวอย่างจากบทความดังกล่าว ได้แก่ งานวิจัยของ Maneeorn (2017) นำเสนอบทบาทของผู้บริหารในการยกระดับความเข้มแข็งของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษาไว้ 6 ประเด็น ดังนี้ 1) ผู้บริหารต้องเปลี่ยนรูปแบบการบริหารจากการออกคำสั่งและควบคุมมาเป็นการช่วยเหลือและแนะนำให้ครูเกิดการเรียนรู้ 2) ผู้บริหารต้องประสานความร่วมมือจากบุคลากรภายในและภายนอกสถานศึกษา 3) ผู้บริหารต้องจัดสรรเวลาเพื่อให้การจัดกระบวนการเรียนรู้ทางวิชาชีพอยู่ในเวลาปฏิบัติงานปกติของโรงเรียน 4) ผู้บริหารต้องมีส่วนร่วมในกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูและส่งเสริมให้ครูมีความสุขกับการเรียนรู้ร่วมกัน 5) ผู้บริหารต้องส่งเสริมให้การเรียนรู้เป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมองค์กร และ 6) ผู้บริหารต้องพัฒนาทีมพัฒนาวิชาชีพย่อยๆ ในระบบใหญ่ของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษา มากไปกว่านั้น Piromruen and Chachvarat (2019, p. 3) ยืนยันว่า “ผู้บริหารสถานศึกษา คือ ตัวแปรสำคัญ ที่มีบทบาททำให้สถานศึกษาปรับเปลี่ยน” ทั้งนี้ ผู้บริหารสถานศึกษาควรแสดงบทบาทที่หลากหลายเพื่อกระตุ้นและให้กำลังใจครูในการเรียนรู้และพัฒนาทางวิชาชีพ ได้แก่ บทบาทของผู้สอนและผู้นำทาง บทบาทในการกำหนดเป้าหมายและตั้งคำถามเพื่อการเรียนรู้ บทบาทในการเป็นนักออกแบบการจัดการเรียนรู้ บทบาทในการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของครู และบทบาทในการสร้างวัฒนธรรมคุณภาพ กล่าวโดยสรุป ผู้บริหารสถานศึกษามีบทบาทที่สำคัญในการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษาให้ประสบความสำเร็จ โดยผู้บริหารแต่ละคนอาจจะเข้าใจบทบาทในการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่แตกต่างกันออกไป ขึ้นอยู่กับการรับรู้บริบททางวัฒนธรรมภายในสถานศึกษาและของสังคมทั่วไป

บริบทวัฒนธรรมไทยที่อาจจะส่งเสริมหรือขัดขวางชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู

ก่อนที่จะนำเสนอประเด็นบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในบริบทวัฒนธรรมไทย ผู้เขียนขอนำเสนอประเด็นบริบทวัฒนธรรมไทยที่อาจจะส่งเสริมหรือขัดขวางการนำแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูไปประยุกต์ใช้ในสถานศึกษา ทั้งนี้ ข้อสังเกตประเด็นบริบททางวัฒนธรรมนี้เกิดจากการสำรวจบริบททางวัฒนธรรมที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาโรงเรียนในประเทศไทย (Hallinger & Kantamara, 2001) และการวิจัยเกี่ยวกับภาวะผู้นำในมุมมองเชิงกระบวนการทางวัฒนธรรมในช่วงการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาของประเทศไทย (Hallinger & Kantamara, 2000) โดยสรุปแล้ว บริบททางวัฒนธรรมจากการศึกษาวิจัยดังกล่าวประกอบด้วย 4 ด้าน คือ ด้านวัฒนธรรมเชิงอำนาจ (Power Distance) ด้านวัฒนธรรมเดี่ยวและการรวมกลุ่ม (Individualism/Collectivism) ด้านวัฒนธรรมการหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอน (Uncertainty Avoidance) และด้านวัฒนธรรมการเน้นคนหรือเน้นงาน (Masculinity/Femininity) โดยบริบททางวัฒนธรรมของประเทศไทยตามผลการศึกษาวิจัยของ Hallinger and Kantamara (2000, 2001) มีลักษณะดังนี้

วัฒนธรรมที่มีความแตกต่างทางอำนาจสูง (High Power Distance) แสดงให้เห็นถึงการบริหารสถานศึกษาของประเทศไทยที่ส่วนใหญ่ใช้โครงสร้างทางอำนาจแบบลำดับขั้น (Hierarchical) และบริหารด้วยระบบราชการ (Bureaucratic) ทั้งนี้ โครงสร้างทางอำนาจแบบลำดับขั้นและระบบราชการอาจจะเป็นวัฒนธรรมที่ขัดขวางการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษา (Hallinger & Kantamara, 2000, 2001) ในทางตรงกันข้ามการส่งเสริมโครงสร้างทางอำนาจในแนวราบ (Horizontal) และสนับสนุนการบริหารแบบกระจายอำนาจจะช่วยให้ครูและบุคลากรทางการศึกษาได้พัฒนาวิชาชีพร่วมกันอย่างเต็มความสามารถ (Aunjanum & Khanto, 2016; Yupakdee & Ariratana, 2017) อย่างไรก็ตาม บริบททางสังคมและวัฒนธรรมของประเทศอื่นๆ ในกลุ่มประเทศอาเซียนส่วนใหญ่มีโครงสร้างทางอำนาจแบบลำดับขั้นเช่นกัน

วัฒนธรรมที่เน้นการรวมกลุ่มทางสังคมสูง (High Collectivism) แสดงให้เห็นถึงความผูกพันของคนไทยที่มักจะอยู่ด้วยกันเป็นกลุ่มตามถิ่นเกิดหรือมีความผูกพันกับเครือญาติมาก ซึ่งต่างจากวัฒนธรรมของบางประเทศที่มีความเป็นปัจเจกนิยมสูง (Individualism) เช่น ประเทศสหรัฐอเมริกา ประเทศอังกฤษ และประเทศออสเตรเลีย เป็นต้น การมีวัฒนธรรมที่เน้นการรวมกลุ่มทางสังคมสูง อาจจะทำให้ครูและบุคลากรในสถานศึกษากลัวความผิดพลาดของตนเองอันจะส่งผลกระทบต่อความสำเร็จโดยรวมของกลุ่ม โดยเฉพาะในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ครูบางคนอาจจะหลีกเลี่ยงการแสดงความคิดเห็น หรือการสะท้อนความคิดเห็นที่แตกต่างจากสมาชิกส่วนใหญ่ในทีมพัฒนาวิชาชีพเพราะกลัวว่าความคิดเห็นของตนเองจะแตกต่างไปจากความคิดเห็นส่วนใหญ่ของเพื่อนร่วมวิชาชีพ ครูบางคนอาจจะไม่กล้าวิพากษ์ในมุมมองที่แตกต่างออกไป ถึงแม้ว่าการวิพากษ์นั้นอาจจะเป็นประโยชน์และนำไปสู่การพัฒนานวัตกรรมการเรียนการสอนและการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในระดับบุคคลของสมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู (Hallinger & Kantamara, 2000, 2001)

วัฒนธรรมการหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอนสูง (High Uncertainty Avoidance) แสดงให้เห็นถึงความพยายามของบุคคลในการหลีกเลี่ยงความรู้สึกที่กำลังถูกคุกคามโดยสถานการณ์ที่มีความไม่แน่นนอนหรือมีความคลุมเครือ สำหรับในบริบทวัฒนธรรมไทยนั้น การหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอนสูงอาจจะขัดขวางพฤติกรรมการลองผิดลองถูกหรือขัดขวางการเปลี่ยนแปลงที่อาจจะนำไปสู่การสร้างนวัตกรรม ในบริบทชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู สมาชิกส่วนใหญ่ต้องการความมั่นคงทางวิชาชีพและกฎระเบียบที่ชัดเจนและเป็นทางการ จากข้อสังเกตดังกล่าว เมื่อครูรู้สึกว่ากระบวนการหรือกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพไม่เป็นทางการมากนัก ครูจึงมุ่งเน้นการตั้งคำถามหรืออภิปรายกระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมากกว่าการตั้งคำถามหรืออภิปรายเป้าหมายหรือผลลัพธ์ของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เช่น ครูส่วนใหญ่อาจตั้งคำถามว่า “ทำไมเราต้องเข้าร่วมกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” มากกว่าการตั้งคำถามที่ว่า “การเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ทางวิชาชีพจะช่วยพัฒนาการเรียนการสอนของเราได้อย่างไร” เป็นต้น แต่ทว่าเป้าหมายหลักของกระบวนการดังกล่าว คือ การยกระดับคุณภาพการศึกษาและพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน (Hallinger & Kantamara, 2000, 2001)

วัฒนธรรมการทำงานที่เน้นคนมากกว่าเน้นงาน (Feminine Culture) แสดงให้เห็นถึงการให้คุณค่ากับความสามัคคีและความสัมพันธ์ทางสังคม (Social Relations) มากกว่าผลผลิตจากการดำเนินงาน (Productivity)

ซึ่งตรงกันข้ามกับสังคมที่มีวัฒนธรรมการทำงานที่เน้นงานมากกว่าเน้นคน (Masculine Culture) สังคมในลักษณะนี้จะให้ความสำคัญกับผลลัพธ์หรือผลผลิตจากการดำเนินงานเป็นอย่างมาก สำหรับบริบททางวัฒนธรรมของประเทศไทยจากผลการวิจัยนั้น วัฒนธรรมหลักจะเน้นที่ความสัมพันธ์มากกว่าผลสัมฤทธิ์ (Hallinger & Kantamara, 2000, 2001)

บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูตามบริบทวัฒนธรรมไทย

ผู้บริหารสถานศึกษามีบทบาทสำคัญในการนำทีมพัฒนาวิชาชีพครูให้ก้าวข้ามบริบททางวัฒนธรรมบางประการที่อาจจะเป็นปัจจัยขัดขวางความสำเร็จของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษา กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ บริบทวัฒนธรรมไทยบางประการที่ได้กล่าวไว้แล้วข้างต้นมีความแตกต่างกับบริบททางวัฒนธรรมที่ช่วยส่งเสริมกระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู เช่น โครงสร้างทางวัฒนธรรมแบบกระจายอำนาจ (Aunjanum & Khanto, 2016) การให้โอกาสการเรียนรู้แก่ครูในการนำตนเองและพัฒนาความเป็นผู้นำ (Vehachart, 2018a) การกระจายความเป็นผู้นำให้ครูทุกระดับโดยการใช้ภาวะผู้นำร่วมของผู้บริหาร (Suwanwong, 2016) และการกระจายอำนาจและเสริมพลังเพื่อให้ครูและบุคลากรทำงานอย่างอิสระ (Chuenura et al., 2016) เป็นต้น ดังนั้น จากการทำความเข้าใจช่องว่างระหว่างบริบททางวัฒนธรรมที่ช่วยส่งเสริมและขัดขวางกระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษา (Hallinger & Kantamara, 2000, 2001) ผู้เขียนขอนำเสนอบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่สอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรมไทย 4 ประเด็น ดังนี้

1. ผู้บริหารต้องไม่ใช้อำนาจสั่งการให้ครูเข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพและไม่ควรแสดงอำนาจมากเกินไปในขณะแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับครู การใช้อำนาจของผู้บริหารอาจจะทำให้ครูยอมเข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเพราะเกรงใจหรือเกรงกลัวผู้บริหาร ครูบางคนอาจจะเข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเพราะต้องการให้เกียรติผู้บริหารเท่านั้น ด้วยเหตุดังกล่าว การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูจึงไม่ได้เกิดขึ้นจริงอย่างเป็นรูปธรรมหรือเกิดขึ้นแต่ไม่ยั่งยืน ดังนั้น ผู้บริหารสถานศึกษาจึงควรมีส่วนร่วมในกิจกรรมและกระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพอย่างจริงจัง เพื่อแสดงพันธสัญญาใจร่วมกับครูทุกคนในสถานศึกษาให้เข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู และเพื่อชักจูงให้ครูทุกคนเต็มใจยอมรับการเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนที่อาจจะเกิดขึ้นในอนาคตมากไปกว่านั้น ในขณะเข้าร่วมกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ผู้บริหารควรเป็นผู้ฟังที่ดี ควรฟังครูให้มากขึ้นกว่าที่เคยปฏิบัติ และพูดโน้มน้าวให้ครูเชื่อมั่นว่าการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพจะช่วยให้เกิดผลดีต่อผู้เรียน รวมทั้งพยายามโน้มน้าวให้ครูเชื่อมั่นในกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพและเพื่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู

2. ผู้บริหารต้องสร้างจิตวิญญาณของทีมพัฒนาวิชาชีพครู โดยส่งเสริมให้สมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพยอมรับ เคารพ และให้คุณค่ากับความคิดเห็นที่แตกต่าง ทั้งนี้ การที่สมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูแสดงความคิดเห็นที่หลากหลายอาจเป็นเพราะสมาชิกแต่ละคนมีความแตกต่างกันทางด้านอายุ เพศ ศาสนา ประสบการณ์ ภูมิหลังทางวัฒนธรรมและโลกทัศน์ ทำให้สมาชิกแต่ละคนมีวิธีการมองปัญหาและวิธีคิดเพื่อแก้ปัญญาเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่แตกต่างกัน ดังนั้น บทบาทที่สำคัญของผู้บริหารสถานศึกษา คือ พยายามเปิดโอกาสให้ทุกคนได้แสดงความคิดเห็นอย่างเหมาะสม เช่น ผู้บริหารควรให้โอกาสครูที่มีความอาวุโสน้อยแสดงความคิดเห็นก่อนครู

ที่มีความอาวุโสมาก เนื่องจากครูที่มีความอาวุโสน้อยกว่าอาจจะไม่กล้าแสดงความคิดเห็นที่แตกต่างจากความคิดเห็นของครูที่มีความอาวุโสมากกว่าเพราะกลัวว่าจะทำให้ครูท่านนั้นเสียหน้า ถึงแม้ว่าความคิดเห็นที่แตกต่างออกไปจะเป็นประโยชน์ต่อสมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู เป็นต้น

3. ผู้บริหารต้องท้าทายครูให้เผชิญกับความไม่แน่นอนเพื่อช่วยให้ครูเปิดรับมุมมองใหม่และกล้าที่จะเปลี่ยนแปลงวิธีการจัดการเรียนรู้ของตนเอง เนื่องจากครูบางคนอาจจะไม่กล้าเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของตนเอง ถึงแม้ว่าจะได้เรียนรู้วิธีการจัดการเรียนรู้ใหม่ๆ จากเพื่อนครูในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ผู้บริหารสถานศึกษาจึงต้องใส่ใจและให้กำลังใจครู ในขณะที่ครูกำลังรู้สึกกระวนกระวายที่ต้องรับมือกับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของตนเอง เช่น ครูอาจจะกังวลกับผลการจัดการเรียนรู้ด้วยวิธีใหม่ ครูอาจจะต้องใช้เวลาเพิ่มขึ้นในการเตรียมการจัดการเรียนรู้ด้วยวิธีใหม่ ครูอาจจะยังไม่เข้าใจการจัดการเรียนรู้รูปแบบใหม่อย่างถ่องแท้ เป็นต้น อย่างไรก็ตาม การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูแต่ละคนทีละเล็กทีละน้อยจะนำมาซึ่งการเปลี่ยนแปลงที่เป็นรูปธรรมของสถานศึกษา ผู้บริหารจึงต้องใช้คำพูดที่จริงใจเพื่อเสริมพลังให้ครูมีภาวะผู้นำทางวิชาการและกล้าที่จะนำการเปลี่ยนแปลงมาสู่การจัดการเรียนรู้ในห้องเรียน กล่าวโดยสรุป ผู้บริหารต้องแสดงความเข้าใจและให้กำลังใจครู ถึงแม้ว่าความพยายามในการเปลี่ยนแปลงอาจจะไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร พร้อมทั้งต้องสนับสนุนให้ครูค้นหาและพัฒนาวิธีการจัดการเรียนรู้ใหม่ๆ อยู่เสมอ

4. ผู้บริหารต้องส่งเสริมให้ครูมีความสุขจากการเป็นสมาชิกของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เนื่องจากบริบทวัฒนธรรมไทยเน้นความสนุกสนานครื้นเครงและการดูแลเอาใจใส่ซึ่งกันและกันด้วยเหตุดังกล่าว บทบาทที่สำคัญของผู้บริหารสถานศึกษา คือ การสร้างบรรยากาศให้ครูและบุคลากรทางการศึกษารู้สึกมีความสุขและสนุกสนานในระหว่างการเข้าร่วมกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ กิจกรรมดังกล่าวจึงควรผสมผสานระหว่างความเป็นทางการและไม่เป็นทางการ ผู้บริหารจึงต้องให้ความสำคัญกับคน (People Oriented) และงาน (Task Oriented) อย่างสมดุลในการจัดกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู มากไปกว่านั้น ผู้บริหารสถานศึกษาควรส่งเสริมให้เกิดวัฒนธรรมการประณีประนอม การสร้างบรรยากาศที่ไม่ตึงเครียดจนเกินไป และการหลีกเลี่ยงความขัดแย้งที่อาจจะเกิดขึ้นระหว่างสมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ทั้งนี้ การสร้างความสุขและการลดความขัดแย้งจะช่วยให้ครูและบุคลากรในสถานศึกษารู้สึกอยากเข้าร่วมวงเรียนรู้ทางวิชาชีพ ซึ่งจะช่วยให้ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในสถานศึกษามีความเข้มแข็งและประสบความสำเร็จอย่างยั่งยืน

ข้อเสนอแนะสำหรับผู้บริหารสถานศึกษาในการเลือกกิจกรรมส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู

การจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาครูในสถานศึกษาสามารถทำได้หลายวิธี เช่น การสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ การเสวนาทางวิชาการ การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสาร การเขียนบันทึกการเรียนรู้ การสังเกตชั้นเรียน เป็นต้น ประเด็นที่สำคัญ คือ ผู้บริหารสถานศึกษาต้องพิจารณาและจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูและบริบทวัฒนธรรมไทย อาทิเช่น Hallinger and Kantamara (2000, 2001) ให้ความเห็นว่าวัฒนธรรมไทยโดยทั่วไปมักจะหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอน (Uncertainty Avoidance) หรือคนไทยส่วนใหญ่ไม่ชอบการเปลี่ยนแปลง ดังนั้น ผู้บริหารสถานศึกษาจึงควรวิเคราะห์

ความพร้อมในการยอมรับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ จากนั้นนำผลการวิเคราะห์มาใช้ประกอบการพิจารณาคัดเลือกกิจกรรมส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพให้สอดคล้องกับบริบททางวัฒนธรรมของสถานศึกษา อาทิเช่น หากครูส่วนใหญ่ยังไม่พร้อมยอมรับความเสี่ยง (Risk Tolerance) จากความจำเป็นที่ต้องเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอน ลักษณะกิจกรรมส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในระยะแรกควรเน้นการสื่อสารเพื่อทำความเข้าใจและเตรียมครูให้พร้อมยอมรับการเปลี่ยนแปลงที่อาจจะเกินขึ้นในอนาคต

Robbins and Alvy (2004) สรุประดับการยอมรับความเสี่ยงของครูไว้ 3 ระดับ ได้แก่ การยอมรับความเสี่ยงต่ำ (Low Risk Tolerance) กลาง (Medium Risk Tolerance) และสูง (High Risk Tolerance) พร้อมทั้งนำเสนอตัวอย่างกิจกรรมส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่เชื่อมโยงกับระดับการยอมรับความเสี่ยงของครู ดังนี้ 1) กิจกรรมที่เหมาะสำหรับครูที่ยอมรับความเสี่ยงต่ำ คือ กิจกรรมที่ไม่จำเป็นต้องให้ครูแลกเปลี่ยนความรู้และทักษะทางวิชาชีพของตนเองต่อสมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู เนื่องจากครูอาจจะยังไม่กล้ายอมรับการวิพากษ์การสอนหรือความคิดเห็นจากเพื่อนครูในชุมชมการเรียนรู้ทางวิชาชีพ 2) กิจกรรมที่เหมาะสำหรับครูที่ยอมรับความเสี่ยงปานกลาง คือ กิจกรรมที่สนับสนุนให้ครูแลกเปลี่ยนความรู้และทักษะทางวิชาชีพของตนเองกับสมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู อย่างไรก็ตาม กิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่เหมาะสมกับครูกลุ่มนี้มักจะเกิดขึ้นนอกชั้นเรียน และ 3) กิจกรรมที่เหมาะสำหรับครูที่ยอมรับความเสี่ยงสูง คือ กิจกรรมที่สนับสนุนให้ครูแลกเปลี่ยนความรู้และทักษะทางวิชาชีพของตนเองกับสมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู โดยเปิดโอกาสและส่งเสริมให้สมาชิกร่วมกันวิพากษ์และตรวจสอบอย่างเข้มข้นเพื่อช่วยให้ครูแต่ละคนได้พัฒนาตนเองทางวิชาชีพอย่างเต็มความสามารถ โดยกิจกรรมเหล่านี้มักจะเชื่อมโยงกับกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนของครู รายละเอียดของข้อเสนอแนะดังกล่าวได้สรุปไว้ในตาราง 1

ตาราง 1 ความเชื่อมโยงระหว่างการยอมรับความเสี่ยงของครูกับกิจกรรมส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู

ระดับการยอมรับความเสี่ยง	ลักษณะกิจกรรม	ตัวอย่างกิจกรรม
ต่ำ (Low Risk)	- ไม่บังคับให้ครูแลกเปลี่ยนความรู้และทักษะทางวิชาชีพของตนเองในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ - สร้างความตระหนักให้ครูเห็นคุณค่าของมุมมองและทรัพยากรที่หลากหลายซึ่งอาจจะได้รับจากเพื่อนครูในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	- ร่วมพัฒนาข้อตกลงร่วมกันว่า “สมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูจะมีแนวทางอย่างไรในการช่วยเหลือเกื้อกูลหรือร่วมมือกันพัฒนาวิชาชีพครู” - พัฒนาทักษะการสื่อสารของสมาชิก เช่น การสื่อสารเพื่อผ่อนคลายความขัดแย้ง การสื่อสารเพื่อแก้ปัญหา การสื่อสารแบบสุนทรียสนทนา เป็นต้น - ร่วมกันอ่านบทความที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูและอภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับการนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ประโยชน์

ระดับการยอมรับความเสี่ยง	ลักษณะกิจกรรม	ตัวอย่างกิจกรรม
ปานกลาง (Medium Risk)	- ส่งเสริมให้ครูแลกเปลี่ยนความรู้และทักษะทางวิชาชีพของตนเองในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ - กิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ส่วนใหญ่เกิดขึ้นนอกชั้นเรียน - พัฒนาความรู้ของครูเกี่ยวกับเนื้อหารายวิชา เทคนิคการสอน และการประเมินผลการเรียนรู้	- แลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับความเป็นเลิศ (best practice) ในการจัดการชั้นเรียนของครูในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ - จัดทำหรือทบทวนแผนผังการกระจายมาตรฐานผลการเรียนรู้สู่รายวิชา (curriculum mapping) - ร่วมกันอภิปรายแนวทางการแก้ปัญหาของนักเรียนเป็นรายกรณีและหาแนวทางสนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นรายบุคคล
สูง (High Risk)	- ส่งเสริมให้ครูวิเคราะห์และแลกเปลี่ยนระดับความรู้และทักษะทางวิชาชีพของตนเองในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ - เน้นให้ครูพินิจพิเคราะห์การปฏิบัติการที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน และการประเมินผลการเรียนรู้อย่างจริงจัง - เน้นการทบทวนผลที่เกิดขึ้นจากการจัดการเรียนการสอนของครูในชั้นเรียน	- สนับสนุนการโค้ชแบบเพื่อนช่วยเพื่อน (peer coaching) - แต่งตั้งพี่เลี้ยง (mentoring) - สนทนาร่วมกันเกี่ยวกับผลงานหรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน - พัฒนาบทเรียนและศึกษาชั้นเรียนร่วมกัน (lesson study) - สาธิตรูปแบบการสอน - สอนร่วมกัน (coteaching)

ที่มา: Robbins and Alvy (2004)

บทสรุป

ผลจากการทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องสะท้อนให้เห็นว่าบริบทวัฒนธรรมไทยโดยภาพรวมที่เน้นความแตกต่างทางอำนาจสูง การรวมกลุ่มทางสังคมสูง การหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอนสูง และการทำงานที่เน้นคนมากกว่าเน้นงาน มีอิทธิพลต่อวัฒนธรรมองค์กรของสถานศึกษาและวัฒนธรรมของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ผู้บริหารสถานศึกษาจึงมีบทบาทสำคัญในการนำทีมพัฒนาวิชาชีพครูให้ก้าวข้ามบริบททางวัฒนธรรมบางประการที่อาจจะขัดขวางความสำเร็จของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ บทบาทดังกล่าว ได้แก่ 1) การไม่ใช้อำนาจสั่งการให้ครูเข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพหรือไม่ใช้อำนาจมากเกินไปในขณะแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับครู 2) การมุ่งสร้างจิตวิญญาณของทีมพัฒนาวิชาชีพครู ให้ยอมรับ เคารพ และให้คุณค่ากับความคิดเห็นที่แตกต่าง 3) การท้าทายครูให้เผชิญกับความไม่แน่นอนเพื่อช่วยให้ครูเปิดรับมุมมองใหม่และกล้าที่จะเปลี่ยนแปลงวิธีการจัดการเรียนรู้ของตนเอง และ 4) การส่งเสริมให้ครูมีความสุขจากการเป็นสมาชิกของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ประการสุดท้ายเพื่อให้ทางเลือกสำหรับผู้บริหารในการจัดกิจกรรมส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูบนพื้นฐานความเข้าใจบริบทวัฒนธรรมไทยและ

ความแตกต่างขององค์กรวัฒนธรรมในแต่ละสถานศึกษา บทความฉบับนี้นำเสนอกิจกรรมที่หลากหลายตามความพร้อมของครูในการยอมรับความเสี่ยงที่แตกต่างกัน 3 ระดับ คือ การยอมรับความเสี่ยงต่ำ กลาง และสูง อย่างไรก็ตาม การเลือกจัดกิจกรรมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่หลากหลายให้สอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรมไทยยังคงต้องศึกษาวิจัยเพิ่มเติมเพื่อพัฒนาองค์ความรู้ในการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในประเทศไทย

References

Adae, K., Kowleung, D., & Lila, S. (2019). Multi-level confirmatory factor analysis of professional learning community model for primary education school. *Rajabhat Maha Sarakham University Journal,* 13(1), 55-62. [in Thai]

Aunjanum, S., & Khanto, S. (2016). Indicators of learning community for personnel under Mahamakut Buddhist University. *Journal of Yanasangvorn Research Institute, 8*(2), 158-165. [in Thai]

Bhukrongna, W., Wongyai, W., Chuanchom, S., & Chaisuwan, S. (2015). Variables affecting professional learning communities in opportunity expansion schools in Northeast Thailand. *Journal of Research and Curriculum Development, 5*(1), 39-49. [in Thai]

Buaklamtanakit, S., Kunagornpitak, P., & Amatariyakul, W. (2019). The 21st century teacher skills affecting professional learning communities of teachers in schools for the deaf under Special Education Bureau. *Ubon Ratchathani Journal of Research and Evaluation,* 8(1), 50-59. [in Thai]

Chantapoon, B., Ouppinjai, S., Tunkeaw, S., & Rattanachuwong, P. (2018). Strategies to enhance professional learning community for teachers in Tonyang Municipality schools in Chiang Rai province. *VRU Research and Development Journal,* 13(2), 17-27. [in Thai]

Chookamnerd, W., Sungtong, E., & Kerdtip, C. (2014). A model of professional learning community of teacher toward 21st century learning of schools in Thailand. *Hatyai Academic Journal,* 12(2), 123-134. [in Thai]

Chookamnerd, W., & Sungtong, E. (2014). Professional learning community in school for teacher professional development based on learning centered approach. *Academic Services Journal, Prince of Songkla University,* 25(1), 93-102. [in Thai]

Chuenura, K., Srisa-ard, B., & Kitt-ratchadanon, S. (2016). The thinking promotion schools indicators development by a professional learning community. *Faculty of Education, Mahasarakham University,* 22(2), 31-41. [in Thai]

Hallinger, P., & Kantamara, P. (2000). Educational change in Thailand: Opening a window onto leadership as a cultural process. *School Leadership & Management*, 20(2), 189-205.

Hallinger, P., & Kantamara, P. (2001). Exploring the cultural context of school improvement in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 385-408.

Hallinger, P., & Leithwood, K. (1998). Unseen forces: The impact of social culture on school leadership. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 126-151.

Intanam, N. (2010). *Development of a benchmark for building professional learning communities in schools* (Doctoral dissertation). Bangkok: Chulalongkorn University. [in Thai]

Khanom, S., Daungkaew, R., Ngudgratoke, S., & Numun, W. (2018). A model for administration of professional learning community to develop Thai language teaching capacity of teachers in schools under the Offices of Primary Education Service Area in Three Southern Border Provinces. *Academic Services Journal, Prince of Songkla University,* 29(1), 21-34. [in Thai]

Leuanoi, A. (2019). The professional learning community management model of World Class Standard School. *Dhammathas Academic Journal,* 19(3), 155-165. [in Thai]

Maneeorn, S. (2017). Using professional learning community strategies in schools. *Journal of Education, Silpakorn University, 15*(1), 28-39. [in Thai]

Metapanya, B. (2019). The professional learning community model for developing learning management to promote the analytical thinking ability of students at Wat Chiang Yuen Municipal School. *Rajabhat Chiang Mai Research Journal,* 20(2), 69-82. [in Thai]

Nantapha, C., & Sod-lum, P. (2018). The relationship between instructional leadership of principals and professional learning community of schools under the Secondary Education Service Area Office 19. *Journal of MCU Buddhapanya Review,* 3(2), 221-236. [in Thai]

Piromruen, S., & Chachvarat, T. (2019). School administrator roles for the promotion of leaners in order to achieve the desirable 21st century skills. *Nursing Public Health and Education Journal,* 18(1), 3-10. [in Thai]

Pongchai, J., & Xupravati, P. (2019). Conceptual framework for developing a professional learning community in STEM Education. *An Online Journal of Education,* 14(2), 1-11. [in Thai]

Robbins, P., & Alvy, H. B. (2004). *The new principal's fieldbook: Strategies for success*. Alexandria, VA: ASCD.

Rodpuang, J., Patphol, M., Wongyai, W., & Boonchuvong, S. (2017). Development of a professional learning community model to enhance the skills of learning management, systems thinking and creative innovation of student teachers. *Veridian E-Journal, Silpakorn University,* 10(1), 281-296. [in Thai]

Sanorkan, J. (2019). Professional learning community to organize active learning to improve academic achievement in Thailand 4.0. *Journal of Education, Prince of Songkla University, Pattani Campus,* 30(1), 12-23. [in Thai]

Suwanwong, A. (2016). Characteristics of professional learning communities in Thai educational context. *Panyapiwat Journal,* 8(1), 163-175. [in Thai]

Suwanwong, A., Siripirom, W., & Siribanpitak, P. (2016). Teacher professional learning community in private schools. *Journal of Education Studies,* 44(3), 221-237. [in Thai]

Takonok, V., Preuksatewed, C., & Chusorn, P. (2019). Teacher leadership factor affecting professional learning community in school under the Office of Secondary Education Service Area 26. *Journal of Research and Development Institute, Rahabhat Maha Sarakham University,* 5(2), 197-212. [in Thai]

The Teachers' Council of Thailand. (2020). *The Teachers' Council of Thailand calls for project proposal to receive academic support or funding for developing professional learning community in 2020 fiscal year.* Retrieved from http://www.ksp.or.th/ksp2018/2020/01/14327/ [in Thai]

Vehachart, R. (2018a). Monitoring and evaluation development activity of professional learning community (PLC) in the Southern network, founded by the Teachers' Council of Thailand in 2016. *Veridian E-Journal, Silpakorn University,* 11(3), 2099-2115. [in Thai]

Vehachart, R. (2018b). Analyze elements of professional learning community (PLC). *Veridian E-Journal, Silpakorn University,* 11(3), 2774-2793. [in Thai]

Wongsan, P., & Thawinkarn, D. (2017). Quality culture affecting professional learning communities in World-Class Standard Schools under the Secondary Education Service Area Office 25. *Journal of Roi Et Rajabhat University,* 11(1), 130-138. [in Thai]

Yordsala, S., Thinwiangthong, S., & Thunapan, K. (2019). Problems and needs professional learning community in STEM Education model to improve quality of education opportunities in expansion schools of Surin province. *Journal of Education, Khon Kaen University,* 41(4), 91-109. [in Thai]

Yupakdee, A., & Ariratana, W. (2017). Administrative factors affecting the professional learning community in school under the Office of Secondary Education Service Area 30. *KKU Research Journal (Graduate Studies) Humanities and Social Sciences,* 5(2), 36-45. [in Thai]