



รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21
บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

A Model of Professional Learning Communities of Teachers toward 21st Century
Learning of Schools in Thailand

วรลักษณ์ ชูกำเนิด

Woralak Chookamnerd

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาการบริหารการศึกษา
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of
Doctor of Education in Educational Administration
Prince of Songkla University

2557

ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

ชื่อวิทยานิพนธ์ รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียน
ในประเทศไทย

ผู้เขียน นางสาวรลักษ์ณ์ ชูกำเนิด
สาขาวิชา การบริหารการศึกษา

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

60๑๒-3๓๓.

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เอกรินทร์ สังข์ทอง)

คณะกรรมการสอบ

2/๓๐๖

ประธานกรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐวิทย์ พจนตันติ)

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม

60๑๒-3๓๓.

กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เอกรินทร์ สังข์ทอง)

NS

(รองศาสตราจารย์ ดร.ผ่องศรี วาณิชย์ศุภวงศ์)

NS

กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ผ่องศรี วาณิชย์ศุภวงศ์)

๖๐๑๓-๓๓๓

(ดร.ชวลิต เกิดทิพย์)

๖๐๑๓-๓๓๓

(ดร.ชวลิต เกิดทิพย์)

๖๐๑๓-๓๓๓

กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนันต์ ทิพย์รัตน์)

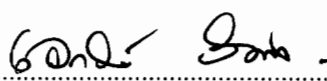
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ อนุมัติให้บัณฑิตวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา

ธีระพล ศรีชนะ

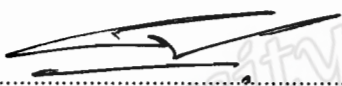
(รองศาสตราจารย์ ดร.ธีระพล ศรีชนะ)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

ขอรับรองว่า ผลงานวิจัยนี้มาจากการศึกษาวิจัยของนักศึกษาเอง และได้แสดงความขอบคุณบุคคลที่มีส่วนช่วยเหลือแล้ว

ลงชื่อ..... 

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เอกรินทร์ สังข์ทอง)
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

ลงชื่อ..... 

(นางสาววรลักษณ์ ชูกำเนิด)
นักศึกษา

Prince of Songkla University
Pattani Campus

ข้าพเจ้าขอรับรองว่า ผลงานวิจัยนี้ไม่เคยเป็นส่วนหนึ่งในการอนุมัติในระดับใดมาก่อน และไม่ได้ถูกใช้
ในการยื่นขออนุมัติปริญญาในขณะนี้

ลงชื่อ.....



(นางสาวรลักษณ์ ชูกำเนิด)

นักศึกษา

Prince of Songkla University
Pattani Campus

ชื่อวิทยานิพนธ์ รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียน
ในประเทศไทย

ผู้เขียน นางสาววรลักษณ์ ชูกำเนิด

สาขาวิชา การบริหารการศึกษา

ปีการศึกษา 2557

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้เป็นวิจัยเชิงคุณภาพมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาองค์ประกอบ คุณลักษณะ และรูปแบบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย การศึกษาดังกล่าวเป็นการศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยา แบบพหุกรณี โดยเลือกโรงเรียนแบบเฉพาะเจาะจงในแต่ละภูมิภาคที่มีแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จำนวน 5 แห่ง เก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึกเลือกแบบเฉพาะเจาะจงทั้งผู้บริหารสถานศึกษา ครู และนักเรียน รวมจำนวน 64 คน การฝังตัวสังเกตการณ์แบบมีส่วนร่วมและไม่มีส่วนร่วมในพื้นที่ศึกษา การศึกษาเอกสาร และการสนทนากลุ่มกับตัวแทนจากพื้นที่ศึกษา นักวิชาการ และผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 9 คนเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎี เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง แบบสังเกตการณ์แบบกึ่งโครงสร้าง เอกสารที่เกี่ยวข้อง แบบบันทึกภาคสนาม และแนวคำถามการสนทนากลุ่ม วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การสร้างทฤษฎีจากข้อมูล ผู้วิจัยสร้างความน่าเชื่อถือในงานวิจัยโดยการสร้างความสัมพันธ์และความคุ้นเคย การใช้เวลาในพื้นที่ที่เพียงพอ การเก็บข้อมูลยืนยันแบบสามเส้า การตรวจสอบข้อมูลและการวิเคราะห์กับเพื่อนคู่วิจัยและอาจารย์ที่ปรึกษา

ผลการวิจัยพบว่ารูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย เป็นรูปแบบของระบบที่คลี่คลายแบบเปิด (Loosely coupled) ที่มุ่งสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้แบบมุ่งการเปลี่ยนแปลงเพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21 บนฐานงานจริงร่วมกัน ผลการวิจัยพบว่าองค์ประกอบของ PLC มี 6 องค์ประกอบสำคัญที่สัมพันธ์ซึ่งกันและกันด้วยการเรียนรู้แบบสองทิศทางอย่างต่อเนื่องและส่งผลกันเป็นลำดับ ประกอบด้วยองค์ประกอบที่ 1 ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย องค์ประกอบที่ 2 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ องค์ประกอบที่ 3 วิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม องค์ประกอบที่ 4 ระบบเปิดแบบฝึกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียน องค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะความเป็นครู และองค์ประกอบที่ 6 พื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริงที่มีลักษณะเด่นชัดของพื้นที่เรียนรู้ 6 พื้นที่ย่อย ประกอบด้วย PLC พื้นที่กลาง, PLC พื้นที่วิชาชีพ, PLC พื้นที่ทีมเรียนรู้, PLC พื้นที่วงเวียนเรียนรู้ต่างๆ, PLC พื้นที่เสมือนและ PLC พื้นที่ระหว่างโรงเรียน

Thesis Title	A Model of Professional Learning Community of Teachers Toward 21 st Century Learning of Schools in Thailand
Author	Miss Woralak Chookamnerd
Major Program	Education administration doctoral programs
Academic Year	2014

ABSTRACT

This research was a qualitative study aimed to investigate elements, characteristics and models of professional learning community (PLC) of teachers toward the 21st century learning of schools in Thailand. The researcher employed a phenomenological study and multi-cases of schools which the management style was based on the learning in the 21st century. A purposeful selection was used to include five schools in each region of the country. In-depth interviews were conducted with 64 key informants including school administrators, teachers and students. Data collection was also made through participant and non-participant observations on selected sites, a document study and a focus group discussion of 9 persons including representatives from the areas, academics, and experts in the field in order to examine the congruence of the theory. The research tools were a semi-structured interview protocol, a semi-structured observation, related documents, a field note form, and a guided question for the focus group. The grounded theory technique was used to analyze the data of the study. The trustworthiness of the study was promoted by using rapport, prolonged engagement in the field, data triangulation, data investigation and analysis with a peer and a research advisor.

The study revealed that the model of PLC of teachers toward the learning of the 21st century in Thailand was found as a loosely coupled system that strived to create a culture of transformative learning for students based on mutually authentic task-based work of schools. The study showed that the model of PLC consisted of six elements which were respectively related by double-loop learning as follows: 1) caring community based on Thai tradition, 2) courage leadership, 3) shared vision and faithfulness, 4) open system based on students, 5) team learning system toward teacher maturity, and 6) the work-based learning space which comprised of six PLCs: 1) PLC's shared space, PLC's peer learning, PLC's team learning, PLC's group learning, PLC's Social network learning and PLC's Schools partnership learning.

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ได้รับแรงบันดาลใจและทำสำเร็จลุล่วงไปด้วยดี ด้วยความช่วยเหลือจากผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เอกรินทร์ สังข์ทอง ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก ซึ่งท่านได้ให้คำแนะนำ จุดประกายปัญญา แก้ปัญหาพัฒนางานวิจัย และให้กำลังใจเป็นอย่างดี ขอขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร. ผ่องศรี วาณิชยศุภวงค์ และ ดร.ชวลิต เกิดทิพย์ ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ที่ให้ความใส่ใจช่วยเหลือและคอยแนะนำการศึกษาวิจัยเป็นอย่างดี รวมถึงผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐวิทย์ พจนตันติ ประธานคณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนันต์ ทิพย์รัตน์ กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ที่ให้คำชี้แนะที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาความสมบูรณ์ของงานวิจัย

นอกจากนี้งานวิจัยนี้ผู้วิจัยยังรู้สึกซาบซึ้งในความกรุณาทางวิชาการให้ความรู้คำชี้แนะงานวิจัยเป็นอย่างดีจากคณะผู้ทรงคุณวุฒิและผู้เชี่ยวชาญ ประกอบด้วย ศาสตราจารย์ นายแพทย์วิจารณ์ พานิช รองศาสตราจารย์ ดร.บุญมี เณรยอด รองศาสตราจารย์ประภาภัทร นิยม ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. จูไรรัตน์ สุตรุ่ง และอาจารย์สุรพล ธรรมร่มดี รวมถึงกัลยาณมิตรให้ประสบการณ์การเรียนรู้วิจัยและประสบการณ์ชีวิตที่มีคุณค่าอย่างทั้งผู้บริหาร ครู และผู้ให้ข้อมูลสำคัญในโรงเรียนพื้นที่ศึกษาทั้ง 5 แห่ง อีกทั้งคณาจารย์ภาควิชาการบริหารศึกษาและเพื่อนนักศึกษาปริญญาเอกที่ได้ให้ความช่วยเหลือและกำลังใจที่ดีเสมอมา รวมถึงคณะผู้บริหาร คณะครูโรงเรียนวรพัฒน์ที่ทำให้เกิดแรงบันดาลใจในการทำงานวิจัยขึ้นนี้ ตลอดจนผู้สนับสนุนทุนการวิจัยทั้งทุนบัณฑิตศึกษามหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ และทุนบัณฑิตศึกษา จากสำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ (วช.)

สุดท้ายนี้ผู้วิจัยขอขอบพระคุณบิดามารดา และครอบครัว ที่สนับสนุนและส่งเสริมการศึกษาเล่าเรียน ตลอดจนให้กำลังใจและดูแลเอาใจใส่ ทำให้ข้าพเจ้าได้เรียนรู้และมีความเพียรในการทำงานและศึกษาเล่าเรียนมาจนสำเร็จการศึกษา

วรลักษณ์ ชูกำเนิด

สารบัญ

เรื่อง	หน้า
บทคัดย่อ.....	(5)
Abstract.....	(6)
กิตติกรรมประกาศ.....	(7)
สารบัญ.....	8
รายการตาราง.....	11
รายการภาพประกอบ	12
รายการรูปภาพประกอบ.....	13
บทที่	
1. บทนำ.....	14
ที่มาและความสำคัญของปัญหา	14
คำถามการวิจัย	18
วัตถุประสงค์การวิจัย.....	18
ความสำคัญและประโยชน์ของการวิจัย.....	18
ขอบเขตของการวิจัย	18
กรอบแนวคิดการวิจัย.....	19
นิยามคำศัพท์เฉพาะ	21
2. เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	22
ตอนที่ 1 แนวคิดที่เกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	22
ความเป็นมาของแนวคิดชุมชนเรียนรู้ทางวิชาชีพ	24
ความหมายของชุมชนเรียนรู้ทางวิชาชีพ	25
ระดับของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ.....	27
แนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบและลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ.....	28
กรณีศึกษาแนวทางการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	53
ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	61
นิยามของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	61
การเปลี่ยนแปลงจากการเรียนรู้ในยุคศตวรรษที่ 20 และ 21.....	61
แนวคิดกรอบแนวคิดเพื่อการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	67
แนวคิดเกี่ยวกับแนวทางการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	76

สารบัญ (ต่อ)

เรื่อง บทที่	หน้า
องค์ประกอบของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	80
ตอนที่ 3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	84
3. วิธีดำเนินการวิจัย.....	87
คำถามการวิจัย.....	87
วัตถุประสงค์การวิจัย	87
ขอบเขตการวิจัย	88
แนวทางการดำเนินการวิจัย	95
เครื่องมือการวิจัย และการหาคุณภาพเครื่องมือ.....	99
การจัดเก็บแฟ้มข้อมูล	102
การเลือกพื้นที่ศึกษา	103
การเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญ.....	106
การเก็บรวบรวมข้อมูล	109
การวิเคราะห์ข้อมูล	116
การสร้างความน่าเชื่อถือของงานวิจัย	124
4. รูปแบบ องค์ประกอบและลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้.....	126
ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย	
ผลวิจัยตอนที่ 1 รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้.....	126
ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย	
ผลวิจัยตอนที่ 2 องค์ประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู.....	136
สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย	
5. การอภิปรายผลการวิจัย.....	235
อภิปรายผลการวิจัยตอนที่ 1 รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้.....	235
ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย	
อภิปรายผลการวิจัยตอนที่ 2 องค์ประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู....	237
สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย	
ข้อเสนอแนะการวิจัย.....	250

สารบัญ (ต่อ)

เรื่อง	หน้า
บทที่	
บรรณานุกรม.....	253
ภาคผนวก	
ก. (ร่าง) องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21.....	261
ก่อนสร้างเครื่องมือและศึกษาข้อมูลในพื้นที่ศึกษา	
ข. เครื่องมือวิจัย.....	273
ค. ตัวอย่างข้อมูลจากการสัมภาษณ์.....	288
ง. รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ และผู้ร่วมกลุ่มสนทนา.....	293
ประวัติผู้เขียน.....	298

Prince of Songkhla University
Pattani Campus

รายการตาราง

ตาราง		หน้า
1	เปรียบเทียบการเรียนรู้ในยุคเกษตรกรรม ยุคอุตสาหกรรม.....64 และยุคปัจจุบันที่เรียกว่ายุคความรู้	64
2	การศึกษาที่มีคุณภาพเปรียบเทียบความแตกต่างการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 19, 20 กับ.....66 การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	66
3	ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ตามกรอบแนวคิดการศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21 68	68
4	ขั้นตอนการออกแบบการเรียนรู้แบบการใช้ปัญหาเป็นฐาน..... 79	79
5	สรุปการวิเคราะห์ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 (21 st Century Skills)81	81
6	สรุปรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21.....82	82
7	สรุปการวิเคราะห์ปัจจัยสนับสนุนและแนวคิดการเสริมสร้างการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21.....83	83
8	(ร่าง) องค์ประกอบและคุณลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ.....89	89
9	ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในพื้นที่ศึกษาของโรงเรียนพื้นที่ศึกษาทั้ง 5 แห่ง107	107
10	กลุ่ม คุณสมบัติ และจำนวนผู้เชี่ยวชาญที่ร่วมสนทนากลุ่ม (Focus group) ในระยะที่ 2...110	110
11	เครื่องมือสำหรับบันทึกการให้รหัสแบบเปิด (Open-coding) 122	122
12	การบันทึกข้อมูลสำหรับการให้รหัสตามแนวคิดที่สัมพันธ์กัน (Axial-coding).....122	122
13	สรุปองค์ประกอบหลักทั้ง 6 และลักษณะย่อยในแต่ละองค์ประกอบของ.....136 ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย	136
14	สรุปองค์ประกอบหลักองค์ประกอบย่อยและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 1.....140 ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย	140
15	องค์ประกอบหลักและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 2 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ.....154	154
16	องค์ประกอบหลักและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 3 วิสัยทัศน์ร่วม.....172	172
17	องค์ประกอบหลักและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 4 ระบบเปิดแบบฉันทกกำลังมุ่ง.....187 ผู้เรียน	187
18	องค์ประกอบหลักและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่.....202 วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู	202
19	องค์ประกอบหลักและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่... .218 วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู	218
20	เปรียบเทียบผลการวิจัยกับแนวคิด PLC..... 237	237
21	รายงานการสรุปประเด็นการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ.....262	262
22	องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21.....269 ของโรงเรียนทางเลือกในประเทศไทย	269

รายการภาพประกอบ

	ภาพประกอบ	หน้า
1	กรอบแนวคิดการวิจัย	20
2	องค์ประกอบของการศึกษาแบบองค์รวม: การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง	55
3	กรอบแนวคิดเพื่อการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	67
4	สมรรถนะและคุณภาพของผู้เรียนแห่งศตวรรษที่ 21	73
5	จักรยานแห่งการเรียนรู้ (The Project Bicycle Frame and Components).....	78
6	การดำเนินการวิจัยในแต่ละระยะการดำเนินการวิจัย	94
7	แสดงวิธีการเชื่อมโยงกลุ่มข้อมูลจาก Open-coding และ Axial-coding กับแก่น	123
8	รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่ขับเคลื่อนคลี่คลายแบบเปิด.....	127
	สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย	
9	วงจรการวิจัยและพัฒนา (R&D) ในงานการเรียนรู้จริงของทีมครูใน PLC.....	208
10	Double-loop learning and Sep 2a thinking.....	246
11	กรอบทฤษฎีชั่วคราว 2 (ร่าง) องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู.....	267
	สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	
12	กรอบทฤษฎีชั่วคราว 2 (ร่าง) องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู.....	268
	สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (พัฒนาครั้งที่ 2)	

รายการรูปภาพประกอบ

รูปภาพ	หน้า
1-4 บรรยากาศรอยยิ้มความใกล้ชิดสนิทสนม อยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข.....	163
รักและเคารพซึ่งกันและกันระหว่าง คุณครูหัวหน้าทีม และผู้บริหาร	
5-6 สัญลักษณ์ที่แสดงในพื้นที่โรงเรียน.....	176
7 สุนทรียะสนทนาได้เริ่มไม่.....	196
8 ศิลปะการเคลื่อนไหว	196
9 การทำศิลปะสีน้ำ	196
10 วงดนตรีบรรเลงเพลงเพลิน ๆ ของคุณครู	196
11 สวดมนต์ภาวนา	197
12 การเจริญสติภาวนาก่อนเริ่มประชุม.....	197
13 เดินจงกรมก่อนเริ่มการทำวัตร.....	197
14 บรรยากาศค่ายครูสติ.....	197
15 ครูร่วมแรงร่วมใจปลูกแปลงผักวันวาเลนไทน์.....	198
16 ครูและผู้ปกครองทำร่วมกัน	198
17 แสดงภาพในวงกลมการระดมกลุ่มผู้ปกครองและครูร่วมกันนั่งเตรียมวัสดุอุปกรณ์	200
ช่วยสอนของครู	
18 ภาพกิจกรรม Open class ระดมความร่วมมือผู้เชี่ยวชาญมาร่วมชี้แนะชั้นเรียน.....	200
19-22 บรรยากาศรอยยิ้มความใกล้ชิดสนิทสนม อยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข.....	220
รักและเคารพซึ่งกันและกันระหว่างคุณครูหัวหน้าทีม และผู้บริหาร	
23-24 ครูใช้พื้นที่ร่วมบริเวณระเบียงทางเดินหน้าห้องเรียนและมานั่งข้างห้องเรียนคุยและ.....	221
ปรึกษาหารือกันอย่างเป็นกันเอง	
25-26 เพื่อนคู่หนึ่งทำงานไปคอยสังเกตการณ์สอนไปในชั้นเรียน.....	224
27 ทีมรายวิชานั่งล้อมวงสะท้อนงานการจัดการเรียนรู้.....	229
28 วงเรียนรู้ระหว่างนักเรียนกับครูเรื่องโครงการ.....	231
29 วงเรียนรู้ระหว่างบ้านและโรงเรียนเรื่องงานศึกษารายกรณีของนักเรียน.....	231
30 วงเรียนรู้ระหว่างครูนักเรียนและชุมชน.....	231
31 วงเรียนรู้ระหว่างครูกับครู.....	231
32-33 วงเรียนรู้การสัมมนาและอบรมเชิงปฏิบัติการภายในโรงเรียน.....	232

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาของปัญหาและปัญหา

ในห้วงเวลาปัจจุบันมนุษย์กำลังเผชิญกับช่วงเวลาของการเปลี่ยนแปลงครั้งใหญ่อีกครั้ง จากข้อมูลรายงานการปฏิรูปการศึกษาสำหรับศตวรรษที่ 21 ของคณะกรรมการการศึกษาซึ่งขึ้นตรงต่อประธานาธิบดีแห่งสาธารณรัฐเกาหลี ระบุว่าในช่วงต้นศตวรรษที่ 21 พลังของโลกาภิวัตน์ นำการเปลี่ยนแปลงมาสู่ทุกชีวิตอย่างรวดเร็ว จนกลายเป็นหัวเลี้ยวหัวต่อน่าระทึกของอารยธรรมที่ต้องเผชิญกับความเปลี่ยนแปลงของยุคสมัยควบคู่ไปกับความเปลี่ยนแปลงทางโครงสร้างของสังคม (สุรางค์ โพธิ์พฤษาวงศ์, 2542) ดังที่ Gladwell (2000) ได้อธิบายไว้ว่า การเปลี่ยนแปลงทางสังคมที่เกิดขึ้นทำให้สังคมมาถึง “จุดพลิกผัน” ซึ่งเป็นเวลาที่เหตุการณ์ต่างๆ มาบรรจบกันในภาวะที่พร้อมจะนำเราไปสู่เส้นทางใหม่ที่ไม่อาจหยุดยั้งได้ และทำให้เกิดสิ่งใหม่ที่แตกต่างจากเดิมอย่างชัดเจน

อีกทั้งสังคมโลกที่เชื่อมโยงกัน ด้านความก้าวหน้าในเชิงวิชาการและวิวัฒนาการของเครื่องมือสื่อสารและเทคโนโลยีสารสนเทศยังส่งผลให้ข้อมูลความรู้ที่ค้นพบและสร้างขึ้นมีปริมาณมากขึ้นอย่างเท่าทวีคูณ และถูกกระจายออกไปทั่วโลกอย่างไร้ขอบเขตมีการประเมินกันว่าความรู้ที่มนุษย์ค้นพบตั้งแต่กลางศตวรรษที่ 20 มาจนถึงปัจจุบันคือประมาณ 50 – 60 ปีที่ผ่านมา มีปริมาณเท่ากับความรู้ที่สะสมมาตั้งแต่สร้างโลกมาจนถึงกลางศตวรรษที่ 20 ความรู้ที่แพร่กระจายหรือเปิดให้เกิดการรับรู้ได้มากขึ้น เข้าถึงได้ง่ายขึ้น และสื่อสารกันได้ง่าย ก็กลายเป็นความรู้พื้นฐานที่สามารถต่อยอดไปสู่ความรู้ใหม่ๆ หรือมีการพิสูจน์ซ้ำ หรือหักล้างความรู้เดิมๆ ได้ง่ายขึ้น ต่างกับในอดีต ที่ความรู้คงอยู่เฉพาะในสถาบันใดสถาบันหนึ่ง หรือสำนักใดสำนักหนึ่ง แต่ในปัจจุบันความรู้จำนวนมากมายมหาศาลปรากฏอยู่ทั้งในรูปแบบเอกสาร วารสารหนังสือ และ รูปแบบอิเล็กทรอนิกส์บนเครือข่ายอินเทอร์เน็ต นอกจากนั้นความรู้ที่เคยถูกเสนอไว้ และเชื่อถือกันมาอาจถูกความรู้ใหม่ๆ หักล้าง หรือความรู้ถูกทำให้สมบูรณ์ขึ้น ความรู้จึงถึงว่ามีวันล้าสมัยได้ หรืออาจกล่าวได้ว่า ความรู้มีอายุใช้งาน (Shelf-life) และดูเหมือนว่าอายุใช้งานของความรู้ในปัจจุบันและในอนาคตจะสั้นลงๆ สาเหตุต่างๆ เหล่านี้เป็นทำให้โลกของการเรียนรู้ในยุคศตวรรษที่ 21 เปลี่ยนไป (สุทธิพร จิตต์มิตรภาพ, 2553)

การเปลี่ยนแปลงนี้มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ในระบบการศึกษาที่จำเป็นต้องปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์ให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงแห่งยุค เห็นได้ชัดจากกรณีศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกา องค์การความร่วมมือในการพัฒนาเศรษฐกิจ OECD (2009) ระบุว่า นักเรียนไม่รู้สึกว่ามีส่วนร่วมหรือได้แรงบันดาลใจจากการเรียนในโรงเรียนซึ่งดูห่างไกลจากชีวิตและไม่สัมพันธ์กับอนาคตของพวกเขา เช่นเดียวกับปัญหาผลสัมฤทธิ์ที่น่าตกใจทั้งในระดับชาติและนานาชาติ นักเรียนอเมริกันทำคะแนนได้น้อยกว่าคะแนนเฉลี่ยในโครงการประเมินผลนักเรียนนานาชาติ (Program for international student assessment หรือ PISA ผลลัพธ์จาก PISA บอความจริงที่สำคัญ เพราะการประเมินของ PISA ใช้วัดทักษะเชิงประยุกต์ ซึ่งสอดคล้องกับทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ในการคิดเชิงวิพากษ์และการ

แก้ไขปัญหานั้นเมื่อ Gladwell (2000) ได้วิเคราะห์ประเด็นผลสะท้อนจากการสอบ PISA ของนักเรียนอเมริกันเพิ่มเติมว่า ต่อให้นักเรียนอเมริกันทุกคนจะสำเร็จการศึกษาระดับมัธยมปลายและมีความรู้ดีเยี่ยม มีความสำเร็จในโรงเรียนที่เรียนวิชาแบบเดิมๆ ก็ไม่ได้รับประกันว่าจะมีงานหรืออาชีพหรือเป็นมนุษย์ที่ทันกับการเปลี่ยนแปลงของยุคที่แตกต่างจากเดิมได้ ทุกวันนี้คนที่มีความรู้และทักษะในการรับมือการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและสามารถปรับตัวเองให้เข้ากับสถานการณ์ใหม่ๆ อีกทั้งดำรงตนอยู่บนศีลธรรมเท่านั้น ที่จะประสบความสำเร็จ และการเรียนรู้ที่จะให้เกิดทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 จึงเป็นหนทางที่เตรียมให้มนุษย์พร้อมที่จะอยู่ร่วมกันในโลกแห่งการเปลี่ยนแปลงนี้ได้ ในสหรัฐอเมริกา จึงเกิดองค์กรภาคีหลายองค์กรที่เห็นปัญหาและทิศทางที่จะต้องปฏิรูปการศึกษาอย่างเร่งด่วน โดยการรวมตัวของผู้คนหลากหลายอาชีพภายใต้ชื่อ ภาคีเพื่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ได้นำเสนอเป็นกรอบแนวคิดเพื่อการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (สุรางค์ โพธิ์พฤกษ์วงศ์, 2542) สิ่งที่เกิดขึ้นในประเทศสหรัฐอเมริกา และอีกหลายประเทศทั่วโลกจนในหลายประเทศกำหนดเป็นวาระแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้สู่การศึกษาแห่งศตวรรษที่ 21 ตัวอย่างเช่น สาธารณรัฐเกาหลี หรือ เกาหลีใต้ จากรายงานคณะกรรมการปฏิรูปการศึกษาของประเทศเกาหลีใต้ ที่ดำเนินการปฏิรูปการศึกษาสำหรับศตวรรษที่ 21 เพื่อความเป็นผู้นำในยุคสารสนเทศ และอีกประเทศหนึ่งในแถบเอเชียเช่นกัน คือ ประเทศสิงคโปร์ จากรายงานกรอบวิสัยทัศน์ด้านการศึกษาของประเทศสิงคโปร์ ระบุถึงการประกาศวิสัยทัศน์เพื่อการศึกษา “สอนให้น้อยลง เรียนรู้ให้มากขึ้น” TLLM (Teach less, Learn more) เพื่อเตรียมประเทศให้พร้อมสู่ศตวรรษที่ 21 โดยการทดลองใช้ครั้งแรกในโรงเรียนนำร่อง Teach less, Learn more และอีกหลายตัวอย่างการเปลี่ยนแปลงการศึกษาสู่ศตวรรษที่ 21 ของนานาชาติทั่วโลก (Bellanca และ Brandt, 2011)

ในทางเดียวกันการศึกษาไทยที่ไม่สามารถแยกขาดจากบริบทความเป็นไปของโลก ทิศทางการศึกษาไทยในศตวรรษที่ 21 ซึ่งจะต้องมีการปรับเปลี่ยนอย่างจริงจัง ในประเด็นต่างๆ เช่น ประเด็นด้าน เนื้อหาวิชา (Subject matter) วิธีการสอนเนื้อหาจะต้องมีความแตกต่างจากในอดีต ซึ่งเน้นให้ครูเป็นผู้สอนเท่านั้น เปลี่ยนเป็นต้องเน้นไปที่ผู้เรียน โดยเฉพาะการให้นักเรียนได้เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง ยิ่งถ้าเป็นผลงานที่ใช่ได้จริง ก็ยิ่งเป็นประโยชน์ต่อสังคมอีกด้วย ประเด็นด้าน ทักษะชีวิต (Life and professional skills) ในศตวรรษที่ 20 นั้นโลกได้เดินหน้าเข้าสู่ยุคโรงงานอุตสาหกรรม ดังนั้นทักษะความเป็นผู้เชี่ยวชาญจึงสำคัญมากกว่าทักษะชีวิต ซึ่งในศตวรรษที่ 21 โลกกำลังเข้าสู่ยุคเศรษฐกิจสร้างสรรค์ ที่เน้นการสร้างมูลค่าเพิ่มและความแปลกใหม่ให้กับผลิตภัณฑ์ ดังนั้นการพัฒนาทักษะชีวิตเพื่อให้สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่น (Collaboration skill) จึงเป็นสิ่งจำเป็น เพื่อการผสมผสานอัตลักษณ์และความสร้างสรรค์ของเราและผู้อื่นเข้าด้วยกัน (วิจารณ์ พานิช, 2555)

อย่างไรก็ตามการปรับเปลี่ยนอย่างจริงจังเพื่อให้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงในยุคศตวรรษที่ 21 นั้นมีปัจจัยสำคัญ ซึ่งสถาบัน Pearson และ The economist intelligence unit หรือ EIU ได้ศึกษาดัชนีชี้วัดความสามารถทางเขาวนปัญญาและการบรรลุผลทางการศึกษาของประเทศต่างๆ ทั่วโลก รายงาน ระบุประเด็นสำคัญจากการศึกษาระบบการศึกษา และระบบบริหารโรงเรียนของประเทศต่างๆ พบว่าประเทศที่ประสบความสำเร็จทางการศึกษา จะให้ความสำคัญกับการสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครู และสื่อการสอนของครู เป็นอันดับหนึ่งและมากที่สุดถึงร้อยละ 56 ของการสนับสนุนด้านต่างๆ และการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพนั้นเป็นลักษณะการพัฒนาวิชาชีพแบบ

ร่วมมือกันเรียนรู้ในงานจริงโดยเฉพาะงานหลักสูตรและการเรียนการสอน (Bellanca และ Brandt, 2011) จึงเป็นเหตุให้มีการพัฒนาแนววิถีการเรียนรู้และพัฒนาขององค์กรแบบโรงเรียนที่เรียกว่า PLC อย่างหลากหลายรูปแบบในบริบทต่างๆ ของแต่ละประเทศที่ตื่นตัวเพื่อเปลี่ยนผ่านให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงในยุคศตวรรษที่ 21 ทั้งกรณีศึกษากลุ่มศึกษาทเรียน หรือ Lesson study ในประเทศญี่ปุ่น การพัฒนาวิชาชีพครูแบบ Problem-solving groups ของประเทศฟินแลนด์ และการพัฒนาวิชาชีพครูแบบ Lesson group and research group ในเมืองเชียงใหม่ และ PLC แห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ “Teach less, Learn more” ในประเทศสิงคโปร์ เป็นต้น เป็นรูปแบบ PLC ที่หลากหลาย และล้วนมุ่งเน้นการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ผ่าน PLC แบบร่วมแรงร่วมใจกันอย่างจริงจัง บนฐานงานจริงมากกว่าการอบรมนอกหน้างาน

จากข้างต้นยังสะท้อนสภาพการศึกษาไทยโดยเฉพาะแนวคิดด้านการพัฒนาวิชาชีพครู ในเชิงนโยบายต่างๆ ที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาวิชาชีพครูแบบนอกงานจริง เช่น การอบรม สัมมนา ศึกษาดูงาน และศึกษาต่อ เป็นต้น ดังปรากฏในการประเมินคุณภาพภายนอกกรอบสาม (ปี 2554 - 2558) ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตัวบ่งชี้ที่ 6.1 ประสิทธิภาพการดำเนินการของ สถานศึกษา ระบุว่าสถานศึกษาส่งเสริมให้ครูทุกคนได้รับการพัฒนาในวิชาที่สอนหรือวิชาครูตามที่ ครูสุภาพกำหนดไม่ต่ำกว่า 20 ชม. ต่อปีการศึกษา (สำนักรับรองมาตรฐานการศึกษาและประเมิน คุณภาพการศึกษา, 2555) ในอีกมิติหนึ่งยังมีหลายโรงเรียนในประเทศไทยที่มีหลักการจัดการศึกษาที่ มุ่งเน้น ที่ผู้เรียนให้เกิดทักษะและความรู้จำเป็นต่อโลกที่เปลี่ยนแปลงไปในศตวรรษที่ 21 ซึ่งเป็นการ จัดการศึกษาที่วางรากฐานในอนาคต สอดคล้องกับ ประเด็นสำคัญของการจัดการศึกษาในประเทศที่ ประสบความสำเร็จ โรงเรียนดังกล่าวในประเทศไทยยังมีแนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครูที่มุ่งเน้น การเรียนรู้ร่วมกันบนฐานชุมชนเรียนรู้จากการทำงานจริง เป็นหลักในการพัฒนาวิชาชีพภายในโรงเรียน มากกว่าการพัฒนาแบบเรียนรู้นอกงานจริง หลักคิดดังกล่าวยังสอดคล้องกับแนวคิดของการสร้าง โรงเรียนให้เป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู (Professional learning communities) หรือ PLC ที่ เน้นการเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพครูโดยเน้นการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นหัวใจสำคัญ

จากการศึกษายังพบว่า PLC มีพื้นฐานมาจากภาคธุรกิจเกี่ยวกับความสามารถของ องค์กรในการเรียนรู้ (Thompson, 2002) กล่าวได้ว่า PLC เกิดจากการประยุกต์แนวคิดองค์กรแห่ง การเรียนรู้ (Senge, 1990) ประยุกต์สู่โรงเรียนแห่งการเรียนรู้ (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Kleiner, Dutton และ Smith, 2000) อย่างไรก็ตามการบริหารองค์กรโรงเรียนโดยทั่วไปได้รับ อิทธิพลจากแนวคิดการบริหารอุตสาหกรรมหรือวิทยาศาสตร์การจัดการ (Management sciences) ในตอนต้นยุคศตวรรษที่ 20 ตามแนวคิดของ Fayol (1916) (อ้างถึงใน Wood และ Wood , 2002) ที่อธิบายการจัดองค์กรแบ่งตามหน้าที่โดยมีการจัดการทั้งการวางแผน การจัดองค์กร การบังคับบัญชา สั่งการ การประสานงาน และการควบคุม อีกทั้งมุ่งเน้นการฝึกอบรมด้านเทคนิควิธีการทำงานมากกว่า การเรียนรู้ในฐานงานจริง เช่นนี้ทำให้การบริหารโรงเรียนส่วนใหญ่จึงเป็นระบบควบคุมบังคับบัญชา และความสัมพันธ์แบบแนวดิ่ง จึงทำให้เกิดการเรียนรู้และความร่วมมือกันน้อย รวมถึงการแยกส่วน กันทำงาน จนขาดความสามารถในการแก้ปัญหา นอกจากนั้นยังทำให้ลดทอนประสิทธิภาพในการ ทำงานแบบเปิดใจเรียนรู้ รับฟัง เพื่อเปลี่ยนแปลง (ประเวศ วะสี, สันนตโรภิกขุ, พรชัย พัชรินทร์ตะนะ กุล , บัญชา ธนบุญสมบัติ, สมเกียรติ ตั้งกิจวานิช, วิสุทธิ์ ไบไม้, อนุชาติ พวงสำลี, ศรีศักร วัลลิโภดม

และประสาน ต่างใจ, 2547) อีกทั้งการมองการพัฒนาการศึกษาที่มีเป้าหมายสำคัญคือพัฒนาความเป็นมนุษย์ (สอดคล้องกับ มาตรา 6 พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ปรับปรุง พ.ศ. 2553) นั้นไม่สามารถทำได้โดย แยกกันทำตามสายงาน หรือทำงานภายในกรอบแนวคิดเดิมที่มุ่งเน้นเนื้อหาเพื่อสอนมากกว่าการเรียนรู้ (Ministry of education, 2010) โดยเฉพาะในยุคศตวรรษที่ 21 ที่มีการเปลี่ยนแปลงด้านวิธีการเรียนรู้จากเก่าอย่างสิ้นเชิง นั่นคือเป็นยุคความรู้ที่มีการเปลี่ยนแปลง ถ่ายโอน และเชื่อมโยงทั่วถึงกันอย่างรวดเร็วด้วยเทคโนโลยีสารสนเทศเพียงเพียงปลายนิ้ว (Trilling และ Fadel, 2009 และวิจารณ์ พาณิช, 2554)

การเปลี่ยนแปลงของยุคที่รวดเร็วดังกล่าวจึงเป็นเหตุให้องค์กรโรงเรียนจำเป็นต้องระดมสรรพกำลังความสามารถร่วมกันของคนในองค์กรเพื่อปรับเปลี่ยน ปรับตัว พัฒนาคุณภาพให้ทันและสอดคล้องกับความเป็นจริงของยุคที่มีผลต่อการดำเนินชีวิตและการเรียนรู้ของนักเรียนรวมถึงครูทุกคนในองค์กร ดังนั้นวิธีการเรียนรู้บนฐานการปฏิบัติในงานจริงร่วมของวิชาชีพครูในแบบชุมชนการเรียนรู้หรือ PLC จึงเป็นกลยุทธ์สำคัญที่ทั้งระดับห้องเรียน ระดับโรงเรียน ระดับกลุ่มโรงเรียน จนถึงระดับชาติ ให้ความสำคัญในการขับเคลื่อนพัฒนา หรือปฏิรูปการจัดการศึกษาในชุมชนของตนเอง

เช่นเดียวกันสำหรับการศึกษาในประเทศไทย ตามที่ พลเอกประยุทธ์ จันทร์โอชา นายกรัฐมนตรีได้แถลงนโยบายต่อสภานิติบัญญัติแห่งชาติ (สนช.) ในวันที่ 12 กันยายน 2557 ด้านการศึกษาได้กำหนดนโยบายการศึกษาและเรียนรู้ การทะนุบำรุงศาสนา ศิลปะและวัฒนธรรม ในด้านการปฏิรูปการศึกษาและการเรียนรู้ รวมถึงด้านการพัฒนาระบบการผลิตและพัฒนาครูที่มีคุณภาพและมีจิตวิญญาณของความเป็นครู ยังชี้ให้เห็นความสอดคล้องว่าการศึกษาของประเทศไทย ยังต้องมุ่งการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ที่ขับเคลื่อนด้วยคุณภาพทางวิชาชีพครูเป็นหัวใจสำคัญ เช่นนี้ ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาแนวทางอีกแนวทางหนึ่งในการปฏิรูปการศึกษาที่สำเร็จได้ระดับหน่วยย่อย คือ ระดับโรงเรียนและหน่วยย่อยของโรงเรียนในรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มุ่งเน้นการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียนให้สอดคล้องกับคุณภาพของการศึกษาไทยในยุคการศึกษาแห่งศตวรรษที่ 21

งานวิจัยนี้จึงออกแบบการศึกษาปรากฏการณ์ของโรงเรียนทั่วทุกภาคในประเทศไทยที่ขับเคลื่อนการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ด้วยการพัฒนาวิชาชีพครูในรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูบนฐานงานจริง จนเกิดการเปลี่ยนแปลงที่ทำให้เห็นคุณภาพของชุมชนวิชาชีพครูที่มีทั้งทักษะและจิตวิญญาณความเป็นครูที่ส่งผลต่อคุณภาพการเรียนรู้ของศิษย์ ทั้งชุมชนทางวิชาชีพแบบทั้งโรงเรียน และชุมชนวิชาชีพแบบหน่วยย่อยในโรงเรียนนำเสนอเป็นการอธิบายการขับเคลื่อนและการเปลี่ยนผ่านของโรงเรียนดังกล่าวเพื่อเป็น แนวทางสำคัญทั้งระดับนโยบายการขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาและการเรียนรู้ และการพัฒนาระบบการผลิตและพัฒนาครูที่มีคุณภาพและมีจิตวิญญาณของความเป็นครู อีกทั้งองค์กรทางวิชาชีพครูต่าง ๆ ที่สามารถนำผลการวิจัยไปประยุกต์ใช้เพื่อการพัฒนาทางวิชาชีพในรูปแบบต่าง ๆ และที่สำคัญที่สุดคือสถานศึกษาในประเทศไทยที่ตื่นรู้เห็นความสำคัญของระบบที่พัฒนาคุณภาพผู้เรียนด้วยความรับผิดชอบทางวิชาชีพพร้อมกันของครูและบุคลากรในสถานศึกษา ดังผลการวิจัยฉบับนี้ผู้วิจัยเชื่อว่าจะทำให้เกิดแรงบันดาลใจและเห็นแนวทางการนำไปประยุกต์ใช้ทั้งระดับนโยบายประเทศ นโยบายระดับภูมิภาค และที่สำคัญนโยบายระดับโรงเรียน หรือแม้แต่การลุกขึ้นขับเคลื่อนด้วยตัวเองจากชุมชนครูเล็ก ๆ ภายในโรงเรียนที่ต้องการริเริ่มการเปลี่ยนแปลงด้วยตนเอง

คำถามการวิจัย

1. องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ประกอบด้วยอะไรบ้าง และมีลักษณะอย่างไร
2. รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย เป็นอย่างไร

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. ศึกษาองค์ประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย
2. นำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ความสำคัญและประโยชน์ของการวิจัย

งานวิจัยนี้มีความสำคัญและประโยชน์ต่อ

1. โรงเรียนในประเทศไทยที่มีเป้าหมายในทิศทางปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ให้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงของยุค ที่ต้องการแนวคิดในการพัฒนาทางวิชาชีพครูในการเรียนรู้และทำงานร่วมกันในโรงเรียนหรือพื้นที่ปฏิบัติงานจริงเป็นฐานการพัฒนาสู่คุณภาพการจัดการศึกษาที่ผู้เรียนเป็นสำคัญ สามารถนำผลการวิจัยนี้เป็นแนวทางการจัดองค์กรเพื่อสร้างและพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู
2. ครูและบุคลากรทางการศึกษาที่มีความมุ่งมั่นที่จะริเริ่มการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ด้วยตนเองและเพื่อนครูที่ปฏิบัติงานร่วมกัน สามารถนำแนวคิดการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูเป็นแนวทางในการออกแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่สร้างได้จริงบนพื้นที่ปฏิบัติงานจริงของครูและเพื่อนครูร่วมกัน
3. องค์กรด้านการศึกษาในประเทศไทยที่ทำหน้าที่กำหนดนโยบายพัฒนาคุณภาพทางวิชาชีพครูสู่การจัดการเรียนรู้สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในระดับต่างๆ ทั้งหน่วยงาน สถานศึกษา หรือนโยบายการศึกษาระดับท้องถิ่น ภูมิภาค และประเทศ สามารถนำผลการวิจัยเป็นแนวทางในการกำหนดนโยบายเพื่อพัฒนาวิชาชีพครูให้มีความพร้อมในการร่วมมือกันรับผิดชอบการเรียนรู้ของผู้เรียนในพื้นที่ที่รับผิดชอบ
4. องค์กรที่เกี่ยวข้องกับการประกันหรือประเมินคุณภาพการศึกษาในระดับต่างๆ ที่สามารถนำผลการวิจัยไปเป็นฐานแนวคิดในการกำหนดตัวบ่งชี้คุณภาพการพัฒนาวิชาชีพครูบนฐานงานจริงเป็นหลัก

ขอบเขตของการวิจัย

ขอบเขตการวิจัยแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ ขอบเขตด้านเนื้อหา และขอบเขตด้านประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

1. ขอบเขตด้านเนื้อหา

การวิจัยในครั้งนี้มีขอบเขตการวิจัยด้านเนื้อหาแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับ ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) และแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (21st Century Learning)

1.1 ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ แนวคิดจากนักการศึกษาต่าง ๆ ดังนี้ Boyd (1992), Louis (1994), Little (1997) Luis และ Kruse (1995), Sergiovanni (1994), Corcoran (1995), Kruse, Louis และ Bryk (1995), Hord (1997), Dufour และ Eaker (1998), Fullan (1999), พระธรรมปิฎก (2542), Senge และคณะ (2000), Kotter และ Cohen (2002), Hargreaves (2003), Epstein (2004), Eason (2005), Schmoker (2005), DuFour และคณะ (2006), Hargreaves และ Fink (2006), Stoll และ Louis (2007), Thompson และคณะ (2004), Olivier (2009), สุพล ธรรมรัตน์ (2553) และ วิจารย์ พานิช (2555) เป็นต้น

1.2 แนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (21st Century Learning) ของนักการศึกษาต่าง ๆ เช่น Esquith (2007), Lombardi (2007), Trilling และ Fadel (2009), James และคณะ (2011), Kay (2011), วรพจน์ วงศ์กิจรุ่งเรือง และอริป จิตตฤกษ์ (2554), ประภาภัทร นิยม (2555), วิจารย์ พานิช (2555) และวิเชียร ไชยบัง (2555) เป็นต้น

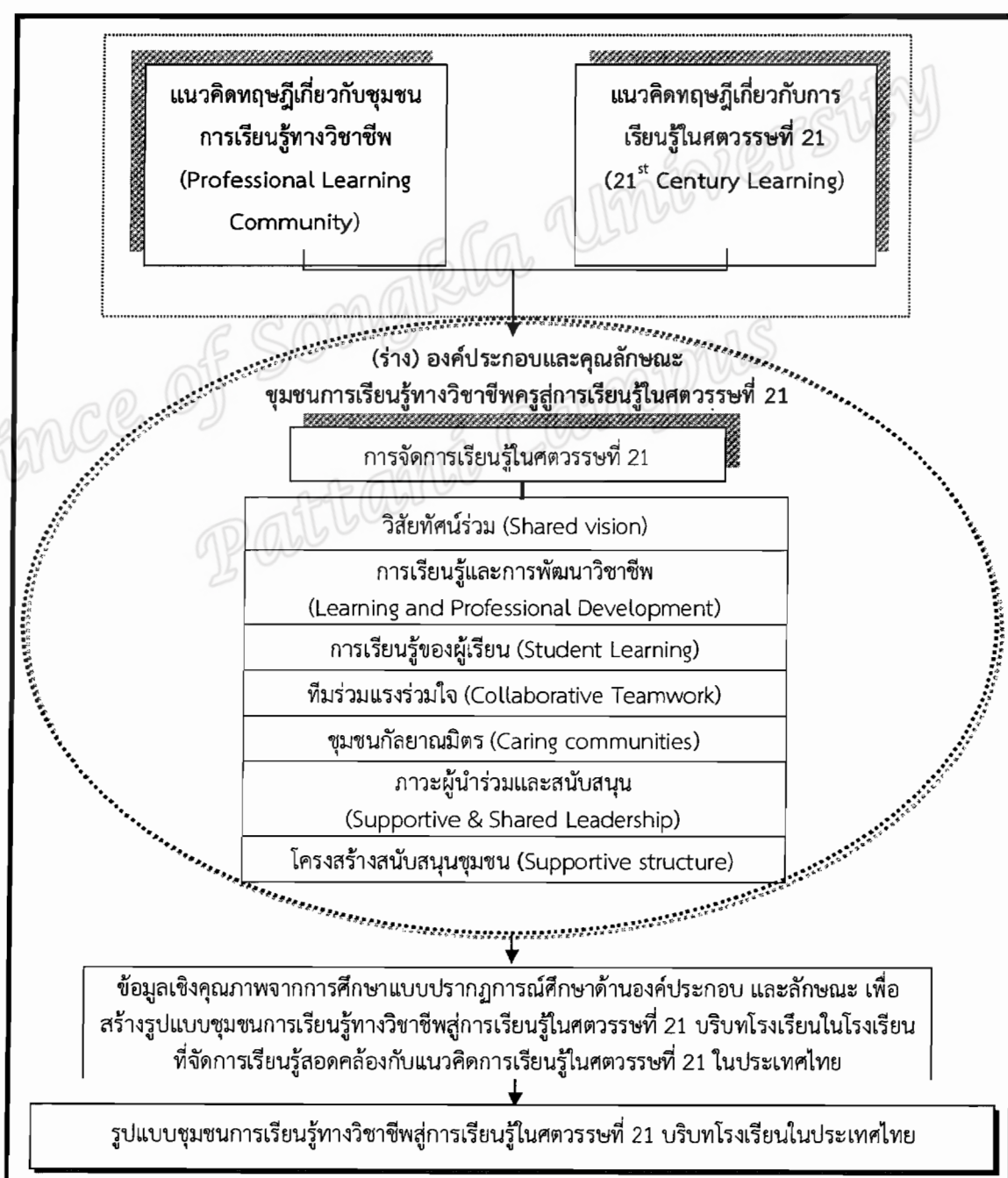
2. ขอบเขตด้านประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการศึกษาแบบพหุกรณี (Multi-case studies) มีขอบเขตการศึกษาโรงเรียนในประเทศไทยที่จัดการศึกษาสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นตัวแทนจากภูมิภาค ภาคกลาง ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ภาคเหนือ และภาคใต้ รวมจำนวน 5 แห่ง โดยเลือกโรงเรียนที่มีความโดดเด่นดังกล่าว เลือกกรณีที่เป็นต้นแบบ (Typical cases) (Patton, 1990) ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นกลุ่มตัวอย่างโรงเรียนในประเทศไทยที่ได้รับการแนะนำจากกลุ่มโรงเรียนที่จัดการเรียนรู้ตามแนวทางการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ว่ามีแนวทางดำเนินการ และนวัตกรรมที่สอดคล้องกับแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 จำนวน 5 แห่ง ได้แก่ โรงเรียนรุ่งอรุณ กรุงเทพมหานคร และ โรงเรียนเพลินพัฒนา กรุงเทพมหานคร โรงเรียนลำปลายมาศพัฒนา (นอกกะลา) จ.บุรีรัมย์ โรงเรียนบ้านสันกำแพง จ.เชียงใหม่ และโรงเรียนกาละพัฒน์ จ.ภูเก็ต ซึ่งผู้วิจัยจะมุ่งศึกษาเฉพาะระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษา เท่านั้น โดยมีผู้ให้ข้อมูลสำคัญโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposeful selection) ประกอบด้วย ผู้ให้ข้อมูลสำคัญจากพื้นที่ต่าง ๆ รวมผู้ให้ข้อมูลสำคัญจำนวน 64 คน โดยแต่ละพื้นที่ศึกษาประกอบด้วยผู้ให้ข้อมูลสำคัญตามหน้าที่รับผิดชอบ คือ กรรมการบริหารสถานศึกษา ผู้อำนวยการโรงเรียน ผู้ช่วยหรือรองผู้อำนวยการ หัวหน้างาน ตัวแทนครู ตัวแทนนักเรียน และตัวแทนผู้ปกครอง

กรอบแนวคิดการวิจัย

วิจัยนี้เป็นการศึกษาแบบเชิงคุณภาพโดยเน้นการศึกษาพหุกรณี (Multi-case studies) (Yin, 1993) มุ่งพรรณนา (Descriptive) ศึกษาปรากฏการณ์ หรือ สถานการณ์ที่เป็นธรรมชาติ ซึ่งใน

ที่นี้เป็นการศึกษาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพบริบทโรงเรียนในประเทศไทยที่จัดการศึกษามุ่งสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และมุ่งอธิบาย ปรัชญาการณีสู่แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 โดยอาศัยการศึกษาด้วยวิธีการปรากฏการณ์ศึกษา(Phenomenological approach) (Cohen, Kahn and Steves, 2000) การศึกษาพหุกรณีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพบริบทโรงเรียนในประเทศไทย เพื่อสร้างรูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 ของโรงเรียนในประเทศไทย โดยมีกรอบแนวคิดการดำเนินการวิจัย ดังนี้



ภาพประกอบที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

นิยามคำศัพท์เฉพาะ

การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 หมายถึง การเรียนรู้แบบองค์รวมเพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองจนเกิดเป็นทักษะสำคัญสำหรับการดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพในศตวรรษที่ 21 ซึ่งมีองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) ทักษะและจิตแห่งศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วย ทักษะพื้นฐานการเรียนรู้ ทักษะการรู้คิดดิจิทัล ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม ทักษะชีวิตและการทำงาน และจิตแห่งอนาคตใหม่ ประกอบด้วย จิตเชี่ยวชาญ จิตรู้สังเคราะห์ จิตสร้างสรรค์ จิตรู้เคารพ และจิตรู้จักจริยธรรม 2) เนื้อหาสาระความรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นเนื้อหาวิชาแกนหลัก และความรู้สำคัญที่สอดคล้องกับยุค 3) การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 คือการบูรณาการรูปแบบการเรียนรู้ 5 แบบ คือ การเรียนรู้จากสภาพจริง การเรียนรู้แบบสร้างตัวแบบเชิงระบบ การเรียนรู้แบบสร้างแรงจูงใจจากภายใน การเรียนรู้อย่างหลากหลาย และการเรียนรู้เชิงสังคม และ 4) ปัจจัยเสริมสร้างการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วย มาตรฐานการประเมิน การพัฒนาวิชาชีพ และสภาพแวดล้อมการเรียนรู้

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ การรวมตัว รวมใจ รวมพลัง ร่วมมือกันของครูผู้บริหาร และนักการศึกษา ในโรงเรียน บนพื้นฐานวัฒนธรรมความสัมพันธ์แบบกัลยาณมิตรในพื้นที่ทำงานจริงร่วมกัน อย่างมีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และภารกิจร่วมกันแบบทีมเรียนรู้ โดยครูเป็นผู้นำร่วม เพื่อร่วมเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพตนเองให้เกิดผลที่คุณภาพการจัดการเรียนรู้ที่มีหัวใจสำคัญคือการใส่ใจดูแล และรับผิดชอบความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน

องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย หมายถึง ปัจจัยสำคัญที่ทำให้เกิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่สมบูรณ์ในโรงเรียน หรือตัวแปรสำคัญที่ทำให้เกิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพ และเกิดประสิทธิผลที่การเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ แต่ละองค์ประกอบนั้นมีความเชื่อมโยงสัมพันธ์ต่อกันเพื่อให้เกิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ยั่งยืน โดยผู้วิจัยได้สังเคราะห์เอกสารเป็น (ร่าง) กรอบมโนทัศน์เบื้องต้น ไว้ 7 องค์ประกอบ ได้แก่ วิสัยทัศน์ร่วม (Shared vision) การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Learning and professional development) ชุมชนกัลยาณมิตร (Caring communities) ทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative teamwork) ภาวะผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Leadership of PLC) การเรียนรู้ของผู้เรียน (Student learning) และโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive structure)

ลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย หมายถึง ลักษณะย่อย ๆ ที่บ่งบอกความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ที่อธิบายในแต่ละองค์ประกอบ

รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย หมายถึง มโนทัศน์ที่มาจากการวิเคราะห์สังเคราะห์ข้อมูลการวิจัย เพื่ออธิบายองค์ประกอบ คุณลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และหลักการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

บทที่ 2

เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการดำเนินการศึกษาวิจัยเรื่องรูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าแนวคิดทฤษฎีสำคัญที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย ทั้งนี้การศึกษางานวิจัยดังกล่าวอยู่บนพื้นฐานแนวคิดสำคัญ ดังนี้

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

ตอนที่ 3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ตอนที่ 1 แนวคิดที่เกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional learning community) หรือที่เรียกโดยทั่วไปว่า PLC ได้รับการยอมรับว่าเป็นยุทธศาสตร์ที่สามารถสร้างความยั่งยืนในการเปลี่ยนแปลงคุณภาพตามบริบทของพื้นที่หรือจุดมุ่งหมายของชุมชนที่จะก้าวไปสู่ PLC ดังที่ DuFour (2006) ได้ย้ำในบทบาทของ PLC ต่อความก้าวหน้าของทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ว่า วัฒนธรรมในโรงเรียนแบบเดิมไม่ได้ถูกออกแบบมาเพื่อสร้างผลลัพธ์เชิงคุณภาพที่การศึกษาในศตวรรษที่ 21 นี้ ภาคีทั้งหลายตระหนักดีว่าหากเป้าหมายของตนคือการสร้างโอกาสที่จะประสบความสำเร็จให้แก่นักเรียน นักการศึกษาจะต้องปรับเปลี่ยนโรงเรียนและเขตการศึกษาของตนให้กลายเป็น PLC ซึ่งหลายภาคส่วนสนับสนุนประเด็นนี้อย่างแข็งขัน และระบุชัดเจนว่าสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมที่สุดในการจัดการเรียนรู้ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 จะต้อง สนับสนุน PLC เพื่อให้ให้นักการศึกษาได้ร่วมมือกันทำงาน แบ่งปันแนวปฏิบัติที่ดี และผสมผสานทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 เข้ากับการปฏิบัติในห้องเรียน (DuFour, 2006)

Fullan (2005) ได้กล่าวถึงงานวิจัยทั้งหลาย ที่วิจัยเกี่ยวกับประสิทธิภาพของ PLC มองว่า PLC เป็นกลยุทธ์ในการเพิ่มผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ของนักเรียน และพบว่า PLC ทำให้เกิดสภาพแวดล้อมแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียน ที่สนับสนุนให้เกิดการพัฒนาภาวะผู้นำและความสามารถของครู โดยการพัฒนาความสามารถในการทำหน้าที่ร่วมกันจนนำมาสู่การเปลี่ยนแปลง ซึ่ง PLC ได้พิสูจน์แล้วว่า เป็นแนวทางที่ช่วยให้ผู้บริหารนำไปปรับปรุงพัฒนาสถานศึกษา เมื่อผู้บริหาร และครูทำงานร่วมกัน เพื่อสร้าง PLC ภายในโรงเรียน และทำข้อตกลงร่วมกันในการพัฒนาขีดความสามารถ โดยการทำงานร่วมกัน การร่วมพัฒนาทักษะใหม่ ๆ การค้นหาและใช้ประโยชน์ด้านทรัพยากรการจัดการเรียนรู้ และการร่วมยึดข้อตกลงร่วมกันและแรงจูงใจในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน

รวมถึงผลการวิจัยของ Hord (1997) ที่ยืนยันว่าการดำเนินการในรูปแบบ PLC นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพทั้งด้านวิชาชีพ และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน นอกจากนี้ Hord (1997) ทำการสังเคราะห์รายงานการวิจัยเกี่ยวกับโรงเรียนที่มีการจัดตั้ง PLC โดยใช้คำถามว่า โรงเรียน

ดังกล่าวมีผลลัพธ์อะไรบ้างที่แตกต่างไปจากโรงเรียนทั่วไปที่ไม่มี PLC และถ้าแตกต่างแล้วจะมีผลดีต่อครูผู้สอนและต่อนักเรียนอย่างไรบ้าง ได้ผลสรุปเป็นประเด็น ดังนี้

ผลดีต่อครูผู้สอน : สิ่งที่เกิดขึ้นกับครูผู้สอนส่วนใหญ่ พบว่า

1. ลดความรู้สึกโดดเดี่ยวงานสอนของครูลง
2. เพิ่มความรู้สึกร่วมกันต่อพันธกิจและเป้าหมายของโรงเรียนมากขึ้น โดยเพิ่มความกระตือรือร้นที่จะปฏิบัติให้บรรลุพันธกิจอย่างแท้จริง
3. ทำให้เกิดความรู้สึกร่วมกันรับผิดชอบต่อการพัฒนาการ โดยรวมของนักเรียน และร่วมกันรับผิดชอบเป็นกลุ่มต่อผลสำเร็จของนักเรียน
4. ทำให้เกิดสิ่งที่เรียกว่า “พลังการเรียนรู้ (Powerful learning)” ซึ่งส่งผลให้การปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนของตนมีผลดียิ่งขึ้น กล่าวคือ มีการค้นพบความรู้และความเชื่อใหม่ๆ ที่เกี่ยวกับวิธีสอน และตัวผู้เรียนซึ่งตนเคยสังเกตหรือสนใจมาก่อน
5. เข้าใจในด้านเนื้อหาสาระที่ต้องจัดการเรียนรู้ได้แตกฉานยิ่งขึ้น และให้ครูรู้ว่าตนเองควรแสดงบทบาทและพฤติกรรมการสอนอย่างไร จึงจะช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีที่สุดตามเกณฑ์ที่คาดหวัง
6. รับทราบข้อมูลสารสนเทศต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อวิชาชีพได้อย่างกว้างขวางและรวดเร็วขึ้น ส่งผลดีต่อการปรับปรุงพัฒนางานวิชาชีพของตนได้ตลอดเวลา ทำให้ครูเกิดแรงบันดาลใจที่จะสร้างแรงบันดาลใจต่อการเรียนรู้ให้แก่แก่นักเรียนต่อไป
7. เพิ่มความพึงพอใจ เพิ่มขวัญกำลังใจต่อการปฏิบัติงานสูงขึ้น และลดอัตราการลาหยุดงานน้อยลง
8. มีความก้าวหน้าในการปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ ให้สอดคล้องกับลักษณะผู้เรียนได้อย่างเด่นชัด และรวดเร็วกว่าที่พบในโรงเรียนแบบเก่า
9. มีความผูกพันที่จะสร้างการเปลี่ยนแปลงใหม่ ๆ ให้ปรากฏอย่างเด่นชัดและยั่งยืน
10. มีความมุ่งหมายที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นระบบต่อปัจจัยพื้นฐานต่างๆ

ผลดีต่อนักเรียน : สิ่งที่เกิดขึ้นกับนักเรียนส่วนใหญ่ พบว่า

1. ลดอัตราการตกซ้ำชั้น และจำนวนชั้นเรียนที่ต้องเลื่อนหรือชะลอการจัดการเรียนรู้ให้น้อยลง
2. อัตราการขาดเรียนลดลง
3. มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาวิทยาศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ประวัติศาสตร์ และวิชาการอ่านที่สูงขึ้นอย่างเด่นชัด เมื่อเทียบกับโรงเรียนแบบเก่า
4. มีความแตกต่างด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ระหว่างกลุ่มนักเรียนที่มีภูมิหลังไม่เหมือนกัน ลดลงชัดเจน

PLC จึงเป็นแนวคิดที่ได้รับความสนใจอย่างมากในช่วงการเปลี่ยนแปลงการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ที่นักศึกษากำลังถูกเผชิญหน้ากับความท้าทาย วัฒนธรรมในโรงเรียนแบบเดิมไม่ได้ถูกออกแบบมาเพื่อสร้างผลลัพธ์เหล่านั้น หากเป้าหมายของนักการศึกษาจะต้องสร้างโอกาสที่จะประสบความสำเร็จให้แก่แก่นักเรียน นักการศึกษาจะต้องปรับเปลี่ยนโรงเรียนและเขตการศึกษาของตน

ให้กลายเป็น PLC เพื่อให้เป็นสถานที่สำหรับการปฏิสัมพันธ์ของมวลสมาชิกผู้ประกอบวิชาชีพครูของโรงเรียน เกี่ยวกับเรื่องการให้ความดูแลและพูดถึงการปรับปรุงผลการเรียนของนักเรียน ตลอดงานทางวิชาการของโรงเรียน และเนื่องจากครูส่วนใหญ่ในแทบทุกประเทศมักเกิดความรู้สึกโดดเดี่ยวในการปฏิบัติงานสอนของตน ดังนั้นการมี “ชุมชนแห่งวิชาชีพ” เกิดขึ้นในโรงเรียนจึงช่วยคลี่คลายปัญหาดังกล่าว เพราะทำให้ครูมีโอกาสพูดคุยกับบุคคลผู้มีส่วนได้เสียกับงานของครู เช่น ผู้ปกครอง สมาชิกอื่นๆ ของชุมชน เป็นต้น

ความเป็นมาของแนวคิดชุมชนเรียนรู้ทางวิชาชีพ

แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ มีพื้นฐานมาจากภาคธุรกิจเกี่ยวกับความสามารถขององค์กรในการเรียนรู้ นำมาประยุกต์จากแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ กลายเป็นชุมชนการเรียนรู้ที่มุ่งพัฒนาวัฒนธรรมการทำงานร่วมกันสำหรับครูผู้สอน (Thompson, Gregg & Niska, 2004)

ความเป็นมาของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ Sergiovanni (1994) กล่าวถึง ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ที่มีมุมมองเชื่อมโยงกับโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ หรือพัฒนามากจากองค์กรแห่งการเรียนรู้ ที่อธิบายว่า การอุปมาที่เปรียบเทียบให้ “โรงเรียนเป็นองค์กร (Organization)” นั้นน่าจะไม่เหมาะสมและถูกต้อง แท้จริงแล้ว “โรงเรียนเป็นชุมชน” (Community) จะมีความหมายเหมาะสมมากกว่า ดังเหตุผลที่อธิบายโดยความแตกต่างของความเป็น “ชุมชน” และความเป็น “องค์กร” Sergiovanni, (1994) ได้อธิบายว่า “ความเป็นชุมชน” จะยึดโยงภายในต่อกันด้วยค่านิยม แนวคิด และความผูกพัน ร่วมกันของทุกคนที่เป็นสมาชิก ซึ่งเป็นแนวคิดตรงกันข้ามกับ “ความเป็นองค์กร” ที่มีความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในลักษณะที่ยึดตามระดับที่ลดหลั่นกันลงมา (Hierarchical relationships) มีกลไกการควบคุมและมีโครงสร้างแบบตั้งตัวที่เต็มไปด้วยกฎระเบียบและวัฒนธรรมของการใช้อำนาจเป็นหลัก ในขณะที่ “ชุมชน” ใช้อิทธิพล ที่เกิดจากการมีค่านิยมและวัตถุประสงค์ร่วมกัน เป็นความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกเชิงวิชาชีพ มีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการหรือวิทยาสัมพันธ์ต่อกัน (Collegiality culture) และยึดหลักต้องพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันในการปฏิบัติงาน นอกจากนี้ “องค์กร” ยังทำให้เกิดคุณลักษณะบางขึ้น เช่น ลดความเป็นกันเองต่อกันลง ความเป็นราชการ (Bureaucratic) มากขึ้น และถูกควบคุมจากภายนอกให้ต้องรักษาสถานภาพเดิมของหน่วยงานไว้ จึงเห็นว่าถ้ามองโรงเรียนในฐานะแบบองค์การดังกล่าวแล้วก็จะทำให้โรงเรียนมีความเป็นแบบทางการที่สร้างความรู้สึกห่างระหว่างบุคคลมากยิ่งขึ้น มีกลไกที่บังคับควบคุมมากมาย และมักมีจุดเน้นในเรื่องที่เป็นงานด้านเทคนิคเป็นหลัก แต่ทางตรงข้ามถ้ายอมรับว่า โรงเรียนมีฐานะแบบที่เป็นชุมชนแล้ว บรรยากาศที่ตามมาคือสมาชิกมีความผูกพันต่อกันด้วยวัตถุประสงค์ร่วม มีการสร้างสัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนม และเกิดการร่วมสร้างบรรยากาศที่ทุกคนแสดงออกถึงความห่วงหาอาทรต่อกันและช่วยดูแลสวัสดิภาพร่วมกัน (Sergiovanni, 1994)

แนวคิดที่มา PLC ของ Karson และคณะ (2000) มีแนวคิดคล้ายคลึงกับข้างต้น ซึ่งกล่าวถึงที่มาของ PLC ในสถานศึกษาที่พัฒนามาจาก “องค์กรแห่งการเรียนรู้” ที่มีการพัฒนาให้เหมาะสมกับบริบทขององค์กรที่เป็นโรงเรียน จึงมาเป็น “โรงเรียนแห่งการเรียนรู้” และมีประยุกต์หรือพัฒนาจากงานวิจัยต่าง ๆ จนเกิดเป็น “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” เพื่อให้เห็นถึงมิติของ

วัฒนธรรมและความมุ่งหมายร่วมกันในทางวิชาชีพที่จะพัฒนาวิชาชีพสู่การพัฒนาการเรียน จึงเป็นไปได้ว่าแนวคิดโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ จะเป็นแนวคิดที่ช่วยสนับสนุนศักยภาพของการสร้าง PLC ในมิติที่กว้างขึ้นในการเข้าใจการเรียนรู้ของวิชาชีพครู

ในอีกด้านหนึ่งมีข้อสันนิษฐานเหตุผลที่มาของการก่อเกิด PLC (Buysee, Sparkman และ Wesley, 2003) อยู่ 2 ประเด็น คือ

ประเด็นแรก การเรียนรู้จากประสบการณ์การทำงานจัดการเรียนรู้ของครูที่เกิดขึ้นเป็นความรู้ในแต่ละวันนั้นเป็นความรู้ที่เข้าใจได้ดีที่สุดโดยผ่านการสะท้อนการเรียนรู้ร่วมกันของครู

ประเด็นที่สอง การมีส่วนร่วมอย่างแข็งขันของครูในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่จะพัฒนาความรู้ทางวิชาชีพของตนเองและส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียน

จากข้างต้น PLC ถือว่าเป็นแนวคิดที่ได้รับการประยุกต์หรือพัฒนามากจาก แนวคิดสำคัญ คือ องค์กรแห่งการเรียนรู้ ชุมชน หรือ ชุมชนทางวิชาชีพ เพื่อให้เหมาะสมกับพื้นที่การนำมาใช้นั้นคือ สถานศึกษา ที่มีบริบทมิติด้านความสัมพันธ์เชิงชุมชนที่เกี่ยวข้องกันด้วยเรื่องของฐานวัฒนธรรม พฤติกรรมเชิงคุณค่า และการดูแลเอื้ออาทรร่วมกัน โดยที่มีเป้าหมายร่วม คือการเรียนรู้ของผู้เรียนมากกว่าความเป็นองค์กรตั้งที่กล่าวมาข้างต้น และ PLC เป็นกระบวนการที่ทำหน้าที่เปลี่ยนแปลงให้เกิดวัฒนธรรมการเรียนรู้และพัฒนาการจัดการเรียนรู้สู่คุณภาพผู้เรียนบนพื้นฐานการเรียนรู้จากประสบการณ์การจัดการเรียนรู้ของครูแต่ละคน และความรู้ ร่วมกันของครู ผู้บริหารและนักการศึกษา ทั้งระดับโรงเรียนและเครือข่าย หลากหลายพื้นที่ที่ได้นำแนวทางของ PLC ไปพัฒนาการจัดการเรียนรู้ และโรงเรียน โดยเฉพาะช่วงแห่งการปฏิรูปการศึกษาของแต่ละประเทศ หรือ ช่วงแห่งการเปลี่ยนแปลงการศึกษาในศตวรรษที่ 21 เป็นปัจจัยที่ทำให้ PLC เป็นเครื่องมือสำคัญในการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ของกลุ่มครู นักการศึกษา โดยเฉพาะช่วงแห่งการปฏิรูปการศึกษาของแต่ละประเทศ หรือ ช่วงแห่งการเปลี่ยนแปลงการศึกษาในศตวรรษที่ 21 เป็นปัจจัยที่ทำให้ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เป็นเครื่องมือสำคัญในการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ของกลุ่มครู นักการศึกษา โดยเฉพาะการปฏิรูปการศึกษาสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของประเทศสหรัฐอเมริกา และประเทศสิงคโปร์ (Dufour, Eaker และ Dufour, 2006) ที่ได้นำกลยุทธ์ PLC เป็นเครื่องมือขับเคลื่อนดำเนินการจนเกิดผลที่น่าพึงพอใจ รวมถึงประเทศไทยที่มีการพัฒนาวิชาชีพครูในสถานศึกษาในลักษณะที่คล้ายคลึงกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู เช่น ชุมชนการเรียนรู้ของสถาบันอาศรมศิลป์ และโรงเรียนรุ่งอรุณ (สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ, 2553) และ โครงการ “ครูเพื่อศิษย์” ของมูลนิธิสตรียุติธรรม-สฤณีวงศ์ (มสส.) ที่พัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิด PLC (วิจารณ์ พานิช, 2555) เป็นต้น

ความหมายของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในโรงเรียนได้ถูกกล่าวถึงมุมมองของการรวมตัว รวมใจรวมพลัง ร่วมมือกันของครู ผู้บริหาร และนักการศึกษา ในโรงเรียนเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน ดังที่ Sergiovanni (1994) ได้กล่าวว่า PLC เป็นสถานที่สำหรับ “ปฏิสัมพันธ์” ลด “ความโดดเดี่ยว” ของมวลสมาชิกวิชาชีพครูของโรงเรียนในการทำงาน เพื่อปรับปรุงผลการเรียนของนักเรียน หรืองานวิชาการโรงเรียน ซึ่ง Hord (1997) มองในมุมมองไปในทางเดียวกัน โดยมองการรวมตัวกันดังกล่าว มี

นัยยะแสดงถึงการเป็นผู้นำร่วมกันของครู หรือครูเป็น “ประธาน” ในการเปลี่ยนแปลง (วิจารณ์ พานิช, 2554) คุณค่าร่วม และวิสัยทัศน์ การเรียนรู้ร่วมกันและการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้อย่างสร้างสรรค์ร่วมกัน การรวมตัวในรูปแบบนี้เป็นเหมือนแรงผลักดัน โดยความต้องการและความสนใจของสมาชิกใน PLC เพื่อการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ สู่มาตรฐานการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นหลัก (Senge, 1990 และ Knapp, 2003) หรือเรียกอย่างมีคุณค่า คือ พัฒนาวิชาชีพครูให้เป็น “ครูเพื่อศิษย์” (วิจารณ์ พานิช, 2555) และเป็น “กลุ่มครูเพื่อศิษย์ร่วมกันเพื่อการพัฒนาศิษย์ร่วมกัน โดยมองว่าเป็น “ศิษย์ของเรา” มากกว่ามองว่า “ศิษย์ของฉัน” (Erin, 2007) การเปลี่ยนแปลงคุณภาพการจัดการเรียนรู้ที่เริ่มจาก “การเรียนรู้ของครู” เป็นตัวตั้งต้น เรียนรู้ที่จะมองเห็นการปรับปรุงเปลี่ยนแปลง พัฒนาการจัดการเรียนรู้ของตนเอง เพื่อผู้เรียนเป็นสำคัญ (Melanie, 2000) การรวมตัวการเรียนรู้ การเปลี่ยนแปลง เหล่านี้ เป็นไปได้ยากที่จะทำเพียงลำพังแต่หวังผลให้เกิดการขับเคลื่อนทั้งระบบโรงเรียน จำเป็นต้องสร้างความเป็นชุมชน เพื่อการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ซึ่งความเป็นโรงเรียนย่อมมีความเป็นชุมชนที่สัมพันธ์กันอย่างแน่นแฟ้น Senge (1990) ชุมชนที่สามารถขับเคลื่อนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางวิชาชีพได้นั้น จำเป็นต้องมีอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข มีฉันทะ และศรัทธาในการทำงาน “ครูเพื่อศิษย์ร่วมกัน” บรรยากาศการอยู่ร่วมกันจึงเป็นบรรยากาศ “ชุมชนกัลยาณมิตรทางวิชาการ” (สุรพล ธรรมรมดี และคณะ, 2553) ที่มีลักษณะความเป็นชุมชนแห่งความเอื้ออาทร (Sergiovanni, 1994) อยู่บนพื้นฐาน “อำนาจเชิงวิชาชีพ (Professional power)” และ “อำนาจเชิงคุณธรรม (Moral power)” (Sergiovanni, 1994) เป็นอำนาจที่การสร้างพลังมวลชนเริ่มจากภาวะผู้นำร่วมของครูเพื่อขับเคลื่อนการปรับปรุงและพัฒนาสถานศึกษา (Fullan, 2005)

นอกจากรูปแบบการรวมตัวกัน กระบวนการในการเรียนรู้และพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพยังมีความหลากหลาย โดยแต่ละวิธีการ มุ่งการเรียนรู้ และพัฒนาวิชาชีพพร้อมกันของครู ผู้บริหาร และนักการศึกษา สู่การพัฒนาผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ หลากหลายวิธีการจากการนำเสนอของนักการศึกษาต่าง ๆ เช่น ทีมเรียนรู้ (Team learning) DuFour และคณะ (2004) Thompson (2004) การแลกเปลี่ยนและสะท้อนการเรียนรู้ (Reflection) (Hord, 1997 และ Reichstetter, 2006) การเรียนรู้แบบเสาะหา (Inquiry learning) (DuFour และคณะ, 2004) การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning) (วิจารณ์ พานิช, 2554) สิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมสนับสนุนทั้งทางอารมณ์ การเติบโตของแต่ละคน (Thomas, Gregg, & Nisk, 2004) เรียนรู้และลงมือทำ (Learning by doing) (DuFour และคณะ, 2004) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555) การสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ หรือเสวนาอย่างใคร่ครวญ (Reflective dialogue) (Sergiovanni, 1994), (McREL, 2003) และ (สุรพล ธรรมรมดี และคณะ, 2553) เป็นต้น

กล่าวโดยสรุปชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในโรงเรียน หมายถึง การรวมตัว ร่วมใจร่วมพลัง ร่วมมือกันของครู ผู้บริหาร และนักการศึกษา ในโรงเรียน บนพื้นฐานวัฒนธรรมความสัมพันธ์แบบกัลยาณมิตร มีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และภารกิจร่วมกันแบบทีมเรียนรู้ โดยครูเป็นผู้นำ เพื่อร่วมเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพเปลี่ยนแปลงคุณภาพตนเองจากภายในสู่คุณภาพการจัดการเรียนรู้ ที่เน้นความสำเร็จหรือประสิทธิผลของผู้เรียนเป็นสำคัญ และความสุขของการทำงานร่วมกันของสมาชิกในชุมชน

ระดับของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ในการเปลี่ยนผ่านสถานศึกษาของตนให้เป็น “ชุมชนแห่งการเรียนรู้” ยังมีมิติของระดับ PLC จากการศึกษายังพบอีกว่า PLC สามารถแบ่งได้ 3 ระดับ คือ ระดับสถานศึกษา ระดับเครือข่าย และระดับชาติ โดยแต่ละลักษณะจะแบ่งตามระดับของความเป็น PLC ย่อย ๆ ดังนี้

1. ระดับสถานศึกษา (School levels) คือ ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ขับเคลื่อนในบริบทสถานศึกษา หรือ โรงเรียน สามารถแบ่งได้ 3 ระดับย่อย (Sergiovanni, 1994) คือ

1.1 ระดับนักเรียน (Student level) ซึ่งนักเรียนจะได้รับการส่งเสริมและร่วมมือให้เกิดการเรียนรู้ขึ้น จากครูและเพื่อนนักเรียนอื่นให้ทำกิจกรรมเพื่อแสวงหาคำตอบที่สมเหตุสมผล สำหรับตนนักเรียนจะได้รับการพัฒนาทักษะที่สำคัญ คือ ทักษะการเรียนรู้

1.2 ระดับผู้ประกอบการวิชาชีพ (Professional level) ซึ่งประกอบด้วยครูผู้สอนและผู้บริหารของโรงเรียน โดยใช้ฐานของ “ชุมชนแห่งวิชาชีพ” เชื่อมโยงกับการเรียนรู้ของชุมชน จึงเรียกว่า “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” ซึ่งเป็นกลไกสำคัญอย่างยิ่งต่อความสำเร็จของการเป็น PLC ที่ทุกคนในโรงเรียนจะต้องมาร่วมกันพิจารณาทบทวนเรื่องนโยบายการปฏิบัติต่างๆ และกระบวนการบริหารจัดการต่างๆ ของโรงเรียน ใหม่อีกครั้ง โดยยึดหลักในการปรับปรุงแก้ไขสิ่งเหล่านี้ เพื่อให้สามารถบริการด้านการเรียนรู้ แก่นักเรียน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งเพื่อให้การปรับปรุงแก้ไขดังกล่าว นำมาสู่การสนับสนุนการปฏิบัติงานวิชาชีพของครูผู้สอน และผู้บริหารให้มีคุณภาพและประสิทธิภาพสูงยิ่งขึ้น มีบรรยากาศและสภาพแวดล้อมของการทำงานที่ดีต่อกันของทุกฝ่าย ทั้งผู้บริหาร ครูผู้สอน นักเรียน และผู้ปกครอง

1.3 ระดับชุมชนทั่วไป (Learning communities level) จะครอบคลุมชุมชนนอกห้องเรียน เช่น ผู้ปกครอง สมาชิกชุมชนและผู้นำชุมชน โดยบุคคลกลุ่มนี้จำเป็นต้องมีส่วนร่วมเข้ามาช่วยสร้างและผลักดันวิสัยทัศน์ของโรงเรียนให้บรรลุผลตามเป้าหมาย กล่าวคือ ผู้ปกครองนักเรียน ผู้อาวุโสในชุมชนตลอดจนสถาบันต่างๆ ของชุมชนเหล่านี้ต้องมีส่วนร่วมในการส่งเสริมเป้าหมายการเรียนรู้ของชุมชนและโรงเรียน กล่าวคือ ผู้ปกครองมีส่วนร่วมทางการศึกษาได้โดยการให้การดูแลแนะนำการเรียนที่บ้านของนักเรียน รวมทั้งให้การสนับสนุนแก่ครู และผู้บริหารสถานศึกษาในการจัดการเรียนรู้ ให้แก่บุตรหลานของตน ผู้อาวุโสในชุมชนสามารถเป็นอาสาสมัครถ่ายทอดความรู้

2. ระดับกลุ่มเครือข่าย (Cluster levels) คือ PLC ที่ขับเคลื่อนในลักษณะการรวมตัวกันของกลุ่มวิชาชีพจากองค์กร หรือหน่วยงานต่างๆ ที่มุ่งมั่นร่วมกันสร้างชุมชน เครือข่าย ภายใต้วัตถุประสงค์ร่วม คือการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ส่งเสริม สนับสนุน ให้กำลังใจ สร้างความสัมพันธ์และพัฒนาวินิจฉัยร่วมกัน อาจมีทั้งการเป้าหมายที่เป็นแนวคิดร่วมกันร่วมกันอย่างชัดเจน สามารถแบ่งได้ 2 ลักษณะ คือ

2.1 กลุ่มเครือข่ายความร่วมมือระหว่างสถาบัน คือ การตกลงร่วมมือกันในการพัฒนาวินิจฉัยระหว่างสถาบันโดยมองว่าการร่วมมือกันของสถาบันต่างๆ จะทำให้เกิดพลังการขับเคลื่อน การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางวิชาชีพ การแลกเปลี่ยนหรือร่วมลงทุนด้านทรัพยากร และการเกื้อหนุนเป็นกัลยาณมิตรคอยสะท้อนการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน กรณีตัวอย่างเช่น กรณีศึกษาการจัด PLC เป็นกลุ่ม (Cluster levels) ของโรงเรียนในประเทศสิงคโปร์เพื่อร่วมพัฒนาแลกเปลี่ยนและ

สะท้อนร่วมกันทางวิชาชีพ ตามนโยบายและวิสัยทัศน์เพื่อความร่วมมือของกระทรวงศึกษาธิการ ประเทศสิงคโปร์ (MOE) (2009) อีกหนึ่งกรณีตัวอย่างการจัด PLC ของกลุ่มโรงเรียนเบญจมมิตร จังหวัดสงขลา ที่เป็นการรวมตัวกันของโรงเรียนจำนวน 6 โรงเรียนเพื่อจัดพื้นที่ให้ครูแต่ละโรงเรียน มาร่วมแลกเปลี่ยน เรียนรู้ นำเสนอผลงาน ถอดบทเรียน และสะท้อนคิด เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร และการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ

2.2 กลุ่มเครือข่ายความร่วมมือของสมาชิกวิชาชีพครู คือ การจัดพื้นที่เปิดกว้างให้ สมาชิกวิชาชีพครูที่มีอุดมการณ์ร่วมกันในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของตนเองเพื่อการเปลี่ยนแปลง เชิงคุณภาพของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ สมาชิกที่รวมตัวกันไม่มีเงื่อนไขเกี่ยวกับสังกัด แต่จะตั้งอยู่บน ความมุ่งมั่น สมัคใจ ใช้อุดมการณ์ร่วมเป็นหลักในการไหลรวมกันเป็น PLC กรณีตัวอย่างเช่น ชุมชน การเรียนรู้ “ครูเพื่อศิษย์” ของมูลนิธิสฤตศรี-สฤตวิวงศ์ (มสส.) ที่สร้างพื้นที่ส่วนกลางสำหรับวิชาชีพครู ให้จับมือร่วมกันเป็นภาคีร่วมพัฒนา “ครูเพื่อศิษย์” มุ่งสร้างสรรค์นวัตกรรมจัดการเรียนรู้ในแต่ละ พื้นที่ของประเทศไทย (วิจารณ์ พานิช, 2555)

3. ระดับชาติ (The national level) คือ PLC ที่เกิดขึ้นโดยนโยบายของรัฐที่มุ่งจัด เครือข่าย PLC ของชาติ เพื่อขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพของวิชาชีพ โดยความร่วมมือของ สถานศึกษา และครู ที่ผนึกกำลังร่วมกันพัฒนาวิชาชีพ ภายใต้การสนับสนุนของรัฐ ดังกรณีตัวอย่าง นโยบายวิสัยทัศน์เพื่อความร่วมมือของกระทรวงศึกษาธิการ ประเทศสิงคโปร์ (MOE) (2009) รัฐจัดให้ มีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของชาติสิงคโปร์เพื่อมุ่งหวังขับเคลื่อนแนวคิด “สอนให้น้อย เรียนรู้ให้ มาก” (Teach less, Learn more) ให้เกิดผลสำเร็จ

กล่าวโดยสรุปว่าการแบ่งระดับของ PLC สามารถแบ่งออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่ ระดับที่ 1 ระดับสถานศึกษา ประกอบด้วย ระดับนักเรียน ระดับผู้ประกอบวิชาชีพ และระดับชุมชนทั่วไป ระดับที่ 2 ระดับกลุ่มเครือข่าย ประกอบด้วย กลุ่มเครือข่ายความร่วมมือระหว่างสถาบัน และกลุ่ม เครือข่ายความร่วมมือของสมาชิกวิชาชีพครู และระดับที่ 3 คือระดับชาติ

แนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบและคุณลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) เป็นแนวคิดที่มีที่มาและได้รับการพัฒนามาตั้งต้น จาก “องค์กรแห่งการเรียนรู้” มาเป็นบริบท “โรงเรียนแห่งการเรียนรู้และพัฒนาจนกลายเป็น “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” ด้วยบริบทของโรงเรียนที่มีความแตกต่างจากรูปแบบขององค์กร ความเป็น PLC จึงมีลักษณะที่เฉพาะ ที่บ่งบอกถึงความเป็น PLC ซึ่ง Birman และคณะ (2000) กล่าวถึง คุณลักษณะของ PLC ว่าไม่ใช่รูปแบบหรือแบบแผน แต่ค่อนข้างจะเป็นวิธีการหรือ กระบวนการ ซึ่งมีการดำเนินการปฏิบัติร่วมกันในชุมชนจนสะท้อนเป็นคุณลักษณะ PLC จะสะท้อนให้ เห็นถึงธรรมชาติความเป็นจริงของ PLC นั้นๆ ความเข้าใจนี้จะช่วยเหมือนใช้เลนส์ส่องตรวจสอบ PLC ของตัวเอง

ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ สังเคราะห์ เอกสารและงานวิจัยต่างๆ เกี่ยวกับ PLC สู่การเรียนรู้ใน ศตวรรษที่ 21 สรุปเป็น คุณลักษณะร่วมในองค์ประกอบของ PLC จากมุมมองต่างๆ ของนักการศึกษา หลายท่าน พบว่า PLC มีองค์ประกอบและลักษณะ ของ PLC อยู่ 7 องค์ประกอบ คือ วิสัยทัศน์ร่วม

(Shared vision) การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Learning and professional development) ชุมชนกัลยาณมิตร (Caring communities) ทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative teamwork) ภาวะผู้นำร่วมและสนับสนุน (Supportive & shared leadership) การเรียนรู้ของผู้เรียน (Student Learning) และโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive structure) ซึ่งแต่ละองค์ประกอบสามารถอธิบายรายละเอียดคุณลักษณะตามองค์ประกอบทั้ง 7 ได้ และแนวคิดทฤษฎีสันับสนุน ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 วิสัยทัศน์ร่วม (Shared vision)

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ มีลักษณะของวิสัยทัศน์ร่วม ค่านิยมร่วมของความเป็นชุมชน กล่าวคือ “ค่านิยมคุณงามความดี” ที่มาจากพันธะผูกพันต่อค่านิยมร่วมของบุคคล แล้วพัฒนาเป็น อุดมการณ์ร่วม ซึ่งเป็นอุดมการณ์แห่งวิชาชีพ เพื่อนำไปสู่การปฏิบัติต่อไป โดยมีพันธะผูกพันร่วมกัน ในทางปฏิบัติ ดังนี้ สมาชิกในชุมชนจะร่วมกันปฏิบัติตนให้แบบอย่างที่ดีต่อผู้อื่น, การประพฤติและปฏิบัติต้องยึดมั่นต่อค่านิยมเพื่อสังคมเป็นจุดหมายปลายทาง, ต้องไม่ใช้การประพฤติและปฏิบัติเพื่อตนเองเท่านั้นแต่เพื่อรักษาคุณงามความดีเป็นสิ่งสำคัญด้วย และการผูกพันต่อจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร (Sergiovanni, 1994) ดังนี้

1. พื้นฐานของการสร้างชุมชนเกิดจาก “อุดมการณ์แห่งวิชาชีพ” จะช่วยให้เกิดหลักเกณฑ์พื้นฐานของการสร้าง PLC ขึ้นในโรงเรียน กล่าวคือ ถ้าทั้งคณะครูผู้สอนและผู้บริหารต่างร่วมกันยึดมั่นต่อพันธะผูกพัน ที่ต้องแสดงพฤติกรรมแบบอย่างที่ดีแล้ว ซึ่ง Louis & Kruse (1995) มองปรากฏการณ์ดังกล่าวว่า เป็นวิธีการที่ช่วยลดความรู้สึกโดดเดี่ยวในการสอนของครูให้น้อยลง และเกิดความรู้สึกร่วมรับผิดชอบของกลุ่มที่มีต่อการเรียนรู้ของนักเรียนทั้งโรงเรียน

2. การมีค่านิยมที่ประพฤติโดยยึด “ค่านิยมเพื่อสังคมเป็นจุดหมายปลายทาง” ชุมชนที่ยึดถือ เรื่อง “คุณงามความดี” ที่มาจากพันธะผูกพันต่อค่านิยมร่วมของบุคคล โดย Sergiovanni (1994) มีความเห็นว่า ถ้าชุมชนของโรงเรียนที่ยึดความสำคัญของงานให้บริการแก่นักเรียนแก่ผู้ปกครอง ตลอดจนชุมชนรอบโรงเรียนได้ครบถ้วนแล้ว ก็แสดงว่า โรงเรียนนั้นสามารถยกระดับวิชาชีพของตนได้สูงขึ้นจนถึงระดับสามารถเป็น “ผู้คอยให้บริการดูแล หรือ Stewardship” ซึ่งมีหลักการสำคัญ คือ ยึดการทำประโยชน์เพื่อคนอื่นเหนือประโยชน์ส่วนตน

ตามแนวคิดของ Sergiovanni (1994) เชื่อว่า ชุมชนที่ชัดเจนในวัตถุประสงค์ จะเป็นสถานที่ซึ่งสมาชิกทุกคนยึดเหนี่ยวผูกพันต่อกันด้วย “อุดมการณ์ร่วม” และมีระบบปทัสถานหรือแนวทางปฏิบัติของตนเองที่ใช้เพื่อเป็นเครื่องสนับสนุนให้เกิดการเป็นชุมชนขึ้น ทั้งนี้ การมีอุดมการณ์ร่วมกัน หรือมีวิสัยทัศน์ร่วม จะช่วยผูกมัดให้ทุกคนรวมกันเป็นชุมชนและให้การช่วยเหลือต่อกัน มีความเข้าใจถึงเหตุผลและความจำเป็นของการต้องดำรงชีวิตและการทำงานร่วมกันแบบชุมชน

นอกจากนั้น Sergiovanni (1998) ยังกล่าวอีกว่า วัฒนธรรมองค์การเป็นระบบความเชื่อสำคัญในการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมของสมาชิกขององค์ที่จะยึดถือร่วมกัน ตัวอย่างเช่น ถ้าครูผู้สอนทุกคนและผู้นำของโรงเรียนมีความเชื่อว่า “มนุษย์ทุกคนมีศักยภาพเพียงพอที่จะเรียนรู้ได้” ความเชื่อเช่นนี้จะทำให้สมาชิกของโรงเรียนพยายามที่จะสร้างสภาพแวดล้อมและแสวงหาวิธีการเรียนการสอนใหม่ๆ อย่างหลากหลาย เพื่อให้สามารถตอบสนองต่อนักเรียนแต่ละคนที่มีความแตกต่างกัน ให้สามารถเรียนรู้และพัฒนาศักยภาพของตนได้สูงสุด เป็นต้น ใน PLC ก็เช่นกัน สมาชิกแต่ละคนจะยึด

เหนียวต่อกันด้วยระบบค่านิยม ความเชื่อและปทัสถานร่วมกัน ให้เกิดการดำรงอยู่ของชุมชนแห่งวิชาชีพของตน

อีกมุมมองหนึ่งของ Hord (1997) ได้กล่าวถึงวิสัยทัศน์ร่วมของ PLC คือ “ค่านิยม และวิสัยทัศน์ ร่วมกัน” วิสัยทัศน์ พื้นฐานของการเป็น PLC คือ “การมุ่งเน้นการเรียนรู้ของนักเรียน” การสร้างค่านิยมวิสัยทัศน์ร่วมกันท่ามกลางการตัดสินใจของเพื่อนร่วมงานในโรงเรียน เกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน และสนับสนุนมาตรฐานพฤติกรรม ในชุมชนแห่งนี้ วิสัยทัศน์ ถูกดำเนินไปแบบวันต่อวันของผู้ร่วมงานในโรงเรียน ไม่ว่าสถานที่ใดที่เป็น PLC สามารถดึงดูดและ พัฒนาการผูกมัด และพรสวรรค์ส่วนบุคคล สู่การพัฒนาคุณภาพของงานที่สูงยิ่งขึ้น ค่านิยมนี้ถูกจัดขึ้น ในมาตรฐานของความตระหนัก ส่วนบุคคล การวิพากษ์วิจารณ์ส่วนบุคคล และประสิทธิภาพ PLC ที่เพิ่มขึ้น การใช้ข้อผูกมัดสำหรับสมาชิกให้เป็นประโยชน์เพื่อริเริ่มการดำเนินการใหม่ และเพื่อการปรับปรุง (Sirotnik, 1999 และ Little, 1997) คุณลักษณะหลักของวิสัยทัศน์คือเน้นที่ดำรงรักษาการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งในความสำเร็จของนักเรียนแต่ละคนจะถูกพิจารณาอย่างรอบคอบ

สอดคล้องกัน กับ Senge (2000) ได้กล่าวสนับสนุน Hord (1997) ว่าวิสัยของวิสัยทัศน์ร่วม จะมีเป้าประสงค์ร่วม ในการดำเนินการของ PLC การพัฒนาพันธกิจ ที่ชัดเจน โดย “มุ่งเน้นการเป็นหนึ่งในกลุ่มของ PLC” Karson และคณะ (2000) เชื่อว่า วิสัยทัศน์ทำให้เกิดผู้ที่มีส่วนร่วมจะสามารถสร้างความสำเร็จให้แก่โรงเรียนได้ และเชื่อว่า “กระบวนการพัฒนาวิสัยทัศน์ร่วม มีความสำคัญมากกว่าผลผลิตที่เกิดจากวิสัยทัศน์ร่วม”

เช่นเดียวกับ Bredeson (2003), Dufour และ Eaker (1998) ที่กล่าวถึง การพัฒนาพันธกิจ วิสัยทัศน์ ค่านิยม และเป้าหมาย ว่าเป็นความรับผิดชอบ ของผู้นำสถานศึกษา เป็นหลักการของ PLC และทักษะในการสร้างแรงบันดาลใจในโรงเรียนของผู้ปฏิบัติการทุกคน ซึ่งเป็นคุณลักษณะสำคัญที่จะทำให้ PLC ประสบความสำเร็จ ผู้นำสถานศึกษาอาจใช้คำว่า ความผูกพัน และความรับผิดชอบต่อ เป็นการทำความเข้าใจเพื่อสร้างจุดประสงค์ร่วม

อีกมุมมองหนึ่งที่มองวิสัยทัศน์ร่วม “จุดประสงค์ร่วม” ดังที่ Hargreaves (2003) และ Schmoker (2005) ได้อธิบายถึง ความสอดคล้องของวิสัยทัศน์ร่วมกับความเป็น PLC สิ่งสำคัญ หรือเป็นฐานรากของการสร้าง PLC คือ “จุดประสงค์ร่วม” เป็นคุณลักษณะที่มุ่งให้นักการศึกษามาร่วมกันพัฒนาสถานศึกษา คุณลักษณะที่สำคัญนี้เป็นเครื่องมือสำหรับการพัฒนาระบบของ PLC ในการเห็นภาพความสำเร็จและจำอยู่กับงานที่ทำ เพื่อการปรับปรุงและพัฒนา เป็นแบบแผนของการก่อสร้าง PLC อีกแนวทางหนึ่งที่สำคัญคือการพัฒนาพันธกิจ วิสัยทัศน์ ค่านิยม และเป้าหมาย ของโรงเรียน (Dufour & Eaker, 1998) ตลอดกระบวนการนี้ผู้นำโรงเรียนต้องพึงพาทักษะการสื่อสารที่ดี ในการสร้างวัฒนธรรมการทำงานร่วมกัน ที่สนับสนุนความเข้มแข็งของชุมชนเรียนรู้

ในขณะที่ Louis และ Kruse (1995) กล่าวเพิ่มเติมถึงการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันนั้นจะนำไปสู่ “บรรทัดฐานความผูกพันของพฤติกรรม” ของนักเรียนที่จะถูกสนับสนุนโดยคณะครู เช่น ในชุมชนสมาชิกคณะครูจะต้องรับผิดชอบต่อ การกระทำของตนเองแต่ผลประโยชน์ที่ได้ก็จะขึ้นอยู่กับความทะเยอทะยานของแต่ละบุคคล ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลจะถูกอธิบายในฐานะ การดูแล เช่นการดูแลคือการสนับสนุนโดยการสื่อสาร ทำให้เชื่อใจโดยความไว้วางใจ (Fawcett, 1996)

สรุป ธรรมมัตติ และคณะ (2553) ได้อธิบายถึงลักษณะที่มาการเกิดวิสัยทัศน์ร่วม สมาชิก หรือ ชุมชน ต้องมีฉันทะและศรัทธา เป็นจุดเริ่มต้นของชุมชนวิชาการที่มีความเป็น กัลยาณมิตรเริ่มจาก ฉันทะ หรือ ความใฝ่รู้และใฝ่สร้างสรรค์ ซึ่งจะนำไปสู่ความสุขและคุณธรรมด้วย จะเห็นได้ว่า ชุมชนแห่งกัลยาณมิตรที่เอื้อต่อการเรียนรู้ นั้น มีใจชุมชนที่ปราศจากซึ่งความสุข ความสุข ที่นี้หมายถึงสภาวะที่ไม่มีอะไรมาบีบคั้น คับข้อง หากแต่มีสภาวะเอื้อให้เกิดการทำงาน การเรียนรู้ โดยเฉพาะตามหลักไตรสิกขาทางพุทธศาสนา (พระธรรมปิฎก, 2542) นอกจากฉันทะแล้ว ชุมชน วิชาการที่เปี่ยมด้วยความกัลยาณมิตร จะต้องประกอบด้วยศรัทธา อันหมายถึง ศรัทธาต่อกฎ ธรรมชาติหรือสังขธรรม และศรัทธาต่อศักยภาพของมนุษย์ในการที่จะเข้าถึงสังขธรรมนั้นได้ เมื่อฉันทะ และศรัทธาในใจทำให้คนมีชีวิตที่ซื่อๆ สังคมก็มีบรรยากาศทางวิชาการ และงานทุกอย่างจึงเกิดผลเลิศ พร้อมกันนั้นก็ทำให้เกิดบรรยากาศทางวิชาการที่มีความสุข ถ้าหากปราศจากหลักธรรมข้อนี้ก็ส่งผล ในทางตรงข้าม คือ “ถ้าไม่มีฉันทะกำลังเรี่ยวแรง ความมีชีวิตชีวาที่ไม่มี บรรยากาศทางวิชาการที่แท้ก็ ไม่มีและตัวคนเองก็ไม่มีความสุข ได้แต่แสวงหาความรู้และทำงานวิชาการไปอย่างฝืนใจต่อไป อาจจะเกิดความรู้สึกแปลกแยกและมองไม่เห็นคุณค่าของตัวเอง” (พระธรรมปิฎก, 2542) ความสุขที่เกิดขึ้นจากการมีฉันทะและศรัทธานั้น เป็นความสุขบนหลักธรรมเรื่อง การถือสันโดษด้วย กล่าวคือ มีการแสวงหาความสุขอย่างมีขอบเขตในวัตถุที่เสพ เพื่อออมเวลาแรงงาน และความคิดไปใช้ในกิจที่ดี งามสร้างสรรค์ และไม่ถือสันโดษในกุศลธรรม คือ ไม่หยุดยั้งที่จะทำในสิ่งที่ดีงามสร้างสรรค์ (พระธรรมปิฎก, 2542)

กล่าวโดยสรุปเกี่ยวกับองค์ประกอบ วิสัยทัศน์ใน PLC มีลักษณะสำคัญคือ เป็นทิศทางสู่ ความเป็น PLC มีลักษณะสำคัญ ดังนี้ เป็นทั้งวิสัยทัศน์ร่วม เป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ร่วม ค่านิยม พันธกิจร่วม เจตจำนงร่วม ที่เห็นภาพความสำเร็จร่วมกัน ยึดเหนี่ยวผูกพันกันด้วยอุดมการณ์แห่ง วิชาชีพ ความเชื่อ ปทัสถาน และคุณงามความดีเพื่อการศึกษา และเพื่อสังคม โดยมีหัวใจของ วิสัยทัศน์ร่วม คือ มุ่งผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ รวมถึงการสร้างวัฒนธรรมการ ทำงานเป็นทีมและการอยู่ร่วมกันอย่างกัลยาณมิตร และการเรียนรู้ของ PLC จนเกิดความเข้มแข็งและ ยั่งยืนของ PLC เป็นสำคัญ

องค์ประกอบที่ 2 การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Learning and professional development)

จากนันททัศนะของนักการศึกษา Sergiovanni (1994) ได้อธิบายถึง ลักษณะการ เรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของ PLC โดยสรุปว่า สมาชิกใน PLC จะต้องสนใจและกระตือรือร้นต่อ การเรียนรู้ งานวิจัย ตลอดจนทฤษฎีใหม่ๆ ที่เกี่ยวกับการพัฒนาวิธีการจัดการเรียนรู้ ทั้งนี้มีใช้เพียงแค่ ผูกพันต่อการพัฒนาเทคนิควิธีการจัดการเรียนรู้ใหม่เฉพาะงานส่วนตน แต่ต้องช่วยทำให้ทุกคนใน โรงเรียนที่เป็นชุมชนโดยรวมร่วมกันพัฒนาปรับปรุงวิธีการจัดการเรียนรู้และการปฏิบัติงานให้ดี ยิ่งขึ้นไปด้วย ความห่วงใยต่อชุมชนเรียนรู้โดยรวม หมายความว่า ครูผู้สอนจะแบ่งปันและแลกเปลี่ยน ด้านเทคนิควิธีการจัดการเรียนรู้อะหว่างกันอย่างเปิดเผย ตลอดจนการเชิญครูคนอื่นที่เชี่ยวชาญ เทคนิควิธีจัดการเรียน PLC รูปแบบใหม่มาสาธิตการสอนให้ครูอื่น ๆ ได้ศึกษา ที่สำคัญคือยึดหลักการ เรียนรู้ร่วมกันว่า PLC เป็น ที่มี “จิตใจใฝ่การแสวงหาคำตอบ” ชุมชนที่มีการเรียนรู้ของสมาชิกของ

ชุมชนจะทำการไคร่ครวญตรวจสอบวัฒนธรรมของโรงเรียนอย่างต่อเนื่องเพื่อดูว่าวัฒนธรรมอะไรบ้างที่ส่งเสริมให้วิสัยทัศน์ของโรงเรียนบรรลุผล และบรรลุผลได้มากน้อยเพียงไร ส่วนคำว่า “สืบเสาะ หรือ “Inquiry” หมายความว่าภารกิจทุกด้านที่โรงเรียนดำเนินการอยู่นั้น จะต้องได้รับการตรวจสอบอย่างละเอียดเพื่อการปรับปรุงแก้ไข จนเชื่อได้ว่าภารกิจแต่ละด้านเหล่านี้เป็นไปเพื่อความดีงามของส่วนรวมและสามารถสนองตอบต่อวิสัยทัศน์ของโรงเรียนได้ด้วย ในสถานศึกษาที่เป็น “โรงเรียนที่มุ่งการเสาะค้นหา” (Inquiring school) จะมุ่งพัฒนาเป้าหมายให้สูงขึ้นตลอดเวลาเมื่อเทียบกับปัจจุบัน อีกทั้งบรรดาสมาชิกของ PLC มีประสิทธิผลมากยิ่งขึ้น เช่น ช่วยระบุถึงความจำเป็นของโรงเรียนที่ต้องพัฒนาบุคลากรในประเด็นใดบ้างและจะทำให้บรรลุผล ได้อย่างไร หรือช่วยหาผู้เชี่ยวชาญให้เข้ามาช่วยเหลือเพื่อยกระดับผลการปฏิบัติงานให้สูงยิ่งขึ้น เป็นต้น นอกจากนี้ยังเป็น “การสร้างวัฒนธรรมการใช้ทักษะด้านการคิดและใช้สติปัญญาเป็นฐาน” วิชาชีพครูเป็นวิชาชีพชั้นสูง ที่ต้องใช้ความรู้ การคิดและการใช้สติปัญญาเป็นเครื่องมือสำคัญในการประกอบวิชาชีพ ครูผู้สอนจึงต้องเรียนรู้อยู่ตลอดเวลาต้องเป็น “ผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต” และต้องเป็น “ผู้เรียนรู้ร่วมไปกับนักเรียน” ที่ตนทำการสอน ด้วยเหตุนี้วัฒนธรรมเชิงความคิดของครูที่ต้องปรับปรุงใหม่ ก็คือ “เปลี่ยนความเชื่อที่ว่าตนเป็นผู้ทำการสอน (Teaching) ไปเป็นผู้เรียนรู้ (Learning)” แทน จึงต้องปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของตนจากผู้ถ่ายทอดความรู้ไปเป็นผู้จัดสรรประสบการณ์ การเรียนรู้ที่หลากหลายให้กับผู้เรียน พร้อมทั้งพยายามสร้างความตระหนัก ให้ผู้เรียนรู้จักรับผิดชอบในการเฝ้าหาความรู้ด้วยตนเองอยู่เนืองนิตย์ เพื่อให้สามารถบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ของตน “สร้างวัฒนธรรมการขอริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ๆ” ในชุมชนแห่งวิชาชีพสมาชิกทุกคนต้องส่งเสริมสนับสนุนซึ่งกันและกันในการค้นคว้าและริเริ่มสิ่งใหม่ๆ ให้เกิดขึ้น โดยเฉพาะต้องเป็น “ผู้สร้างองค์ความรู้ใหม่” กล่าวคือ ครูผู้สอนจะต้องได้รับการสนับสนุนในการออกแบบการสอนใหม่ๆ ที่เหมาะสมกับภาวะแวดล้อมที่ข้อมูลสารสนเทศเกิดขึ้นมากมายอย่างรวดเร็ว ต้องค้นหาวางจะมีวิธีการเรียนรู้ได้ดีที่สุดในภาวะเช่นนี้ได้อย่างไร ข้อมูลสารสนเทศที่เกิดขึ้นมากมายจะส่งผลกระทบต่อหลักสูตรและความต้องการของผู้เรียนซึ่งเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา เช่นกันได้อย่างไร การที่จะทำให้สมาชิกเป็นผู้ริเริ่มสร้างสรรค์ใหม่ๆ มี “วัฒนธรรมการกล้าเสี่ยง” และ “ชอบการทดลอง” เพื่อหาแนวทางปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียน ทั้งนี้สมาชิกของ PLC ต้องไม่ถือว่าความผิดพลาดที่ได้จากการทดลองคือความล้มเหลว แต่ต้องถือว่าข้อผิดพลาดที่ได้ดังกล่าวเป็นโอกาสที่จะได้เกิดการเรียนรู้ใหม่เพิ่มเติมและ “ถือว่าผิดเป็นครู” ไม่เป็นเรื่องที่ควรตำหนิ แต่เป็นเรื่องที่ควรสนับสนุนให้กำลังใจเพื่อจะได้ค้นหาคำตอบที่เหมาะสมต่อไป นอกจากนี้ควรปรับปรุงระบบเน้นการให้ความดีความชอบแก่สมาชิกที่ชอบทดลองค้นคว้าหานวัตกรรมและริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ๆ ให้แก่โรงเรียนอีกด้วย

ทั้งนี้ Hord (1997) ได้อธิบายเพิ่มเติมถึง ลักษณะการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของ PLC โดยสรุปว่า PLC เป็น “การเรียนรู้ร่วมกันและการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้อย่างสร้างสรรค์” ที่จริงแล้ว มิติดังนี้เรียกว่า “กลุ่มสร้างสรรค์” ชื่อของมิติดังนี้ถูกเปลี่ยนเพื่อที่จะสะท้อนให้เห็นถึงการเรียนรู้ และการประยุกต์ของการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น PLC ดึงดูดผู้ร่วมงานใน โรงเรียนเพิ่มขึ้นในระดับ “กระบวนการที่หาความรู้ใหม่ๆ” และแนวทางการ “ปรับความรู้ในงานของตน” ความสัมพันธ์ของความรับผิดชอบร่วมกันเป็นผลทำให้มีผลผลิตที่สร้างสรรค์ และการแก้ปัญหาที่เหมาะสม ความเข้มแข็งของหน้าที่ระหว่างผู้บริหารกับครู และเพิ่มข้อผูกพันที่จะพัฒนาให้เกิด ความสำเร็จ เช่น

โรงเรียนขยายตารางการปรับปรุงให้กว้างออกไป หรือการกำหนด วิธีการการปกครองใหม่ที่เน้นไปสู่พื้นที่ที่สามารถให้ความช่วยเหลือที่จะนำไปสู่การปรับปรุง โรงเรียน คือหลักสูตร การประเมิน และวัฒนธรรมโรงเรียน มาตรฐานที่สูงจะเป็นที่ยอมรับใน บริบทพื้นที่และวิชาชีพของครู นำไปสู่ความรับผิดชอบที่จะรับรองระดับความสำเร็จของนักเรียน

นอกจากนั้น Fullan (1999), Langer (2000), Little and McLaughlin (1993), Louis, Kruse, and Marks (1996) ยังได้อธิบายถึง ลักษณะการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของ PLC ขยายเพิ่มเติมว่า PLC เป็นลักษณะการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ “ชุมชนที่ถูกฝังแน่นอยู่ในโรงเรียนและการใช้การปฏิรูปทั้งโรงเรียน เป็นกรณีเรียนรู้ และพัฒนาร่วมกัน” โดยเปิดโอกาสให้สมาชิกในโรงเรียนร่วมเรียนรู้และคิดร่วมกันเกี่ยวกับวิธีการปรับปรุงการปฏิบัติงานของพวกเขาในรูปแบบที่นำไปสู่การปฏิรูปพัฒนาการจัดการเรียนรู้สู่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น

ในทางเดียวกัน Karson และคณะ (2000) ได้อธิบายถึง ลักษณะการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของ PLC โดยสรุปว่า การเรียนรู้ที่สำคัญคือ “การรู้จักเรียนรู้จากข้อผิดพลาด” โดยเชื่อว่าความผิดพลาดดังกล่าวช่วยสร้างโอกาสให้ เกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้น โรงเรียนมีกิจกรรมที่สร้างความตระหนัก ถึงความจำเป็นต้องมีการเปลี่ยนแปลง ปรับปรุง และพัฒนาอยู่ตลอดเวลา

อีกมุมมองหนึ่งของ Birman และคณะ (2000) ได้อธิบายถึง ลักษณะการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของ PLC โดยสรุปว่า เป็นการเรียนรู้และวิชาชีพที่มี “การแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติของแต่ละบุคคล” มุ่งเน้นหัวใจสำคัญ ที่อยู่บนพื้นฐานการเรียนรู้ที่มีอาชีพในการทำงานและเรียนรู้ร่วมกันของครูอย่างต่อเนื่อง ในการประเมินประสิทธิผลของการปฏิบัติงานและความต้องการความสนใจร่วมกันในการพัฒนาทักษะของนักเรียน (McREL, 2003) การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ของครูแต่ละคนจะช่วยสังเกต และหารือ เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ “การปฏิบัติและการเรียนรู้สืบหาความเข้าใจ” ร่วมกัน เป็นการสร้างความเชี่ยวชาญของครูคนหนึ่งไปสู่ครูอีกคนหนึ่ง ไปด้วยกัน (McREL, 2003) การสืบเสาะหาความเข้าใจอย่างต่อเนื่องในบทสนทนา (Dialogue) ของครูจะสะท้อนการแก้ปัญหาและความต้องการของนักเรียนร่วมกัน

ด้าน Hargreaves (2003) และ Schmoker (2005) ได้นำเสนอเกี่ยวกับโครงสร้าง PLC (The PLCs edifice: AN ANALOGY) ซึ่งสามารถ สรุป 3 องค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ จากองค์ประกอบทั้งหมดในการสร้าง PLC ดังนี้

1. ความสามารถของครู (Teacher capacity) มุ่งเน้นเกี่ยวกับความสามารถในการเรียนรู้ของนักเรียน โดยเชื่อว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นได้ ด้วยความสามารถในการทำงานของครู ดังนั้นการเรียนรู้และพัฒนาตนเองของครูจึงเป็นสิ่งสำคัญ งานวิจัยหลายงานพบว่า การพัฒนาของครูร่วมกับทีม หรือ “ทีมเรียนรู้” เป็นสิ่งที่มีประสิทธิภาพและเกิดขึ้นในทีมอย่างต่อเนื่องเป็นประจำ ซึ่งจะมีการวางวัตถุประสงค์การเรียนรู้บทเรียนร่วมกัน จัดทำแผนการแก้ปัญหาาร่วมกัน แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันและกัน ถือว่าเป็น “การเรียนรู้ร่วมกันไปในงาน” และพัฒนาอยู่อย่างต่อเนื่องด้วยสังคมแห่งกัลยาณมิตร (Bredeson, 2003)

2. การพัฒนาวิชาชีพ (Professional development) คุณลักษณะนี้ถือว่าเป็นสิ่งสำคัญมากในการทำงาน PLC ที่มีประสิทธิภาพ ทั้งผู้ดูแลชุมชนและครู จะต้อง “มีส่วนร่วมสร้างสรรค์ และมีความสามารถสะท้อนการเรียนรู้การพัฒนาของตนเอง” เช่นเดียวกับการเป็นผู้ “เรียนรู้และ

พัฒนาจากงานที่ได้ลงมือปฏิบัติ” (Bredeson, 2003) การพัฒนาความเป็นวิชาชีพที่ทำหน้าที่ปรับปรุง พัฒนาโปรแกรมการจัดการเรียนรู้ เป็นเสาหลักสำคัญของ PLC การพัฒนาทางวิชาชีพ แบ่งเป็น 2 ประเภท คือ การสร้างขีดความสามารถในการพัฒนาวิชาชีพภายนอกสถานศึกษา และการพัฒนา วิชาชีพภายในสถานศึกษา เกิดจากความร่วมมือของทีมครู ทำให้เกิดการพัฒนางานที่ตนเอง “ฝัง ตัวเรียนรู้อยู่ในงาน” การพัฒนาตนด้วยการเข้าถึงการเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพ เมื่อเห็นทางหรือ เป้าหมาย การพัฒนาที่ดีที่สุดของครูคือการพัฒนาด้านการจัดการเรียนรู้ ที่เกิดจากการเรียนรู้โดย “การลงมือปฏิบัติ” และมีกระบวนการ “ประเมินผลการปฏิบัติ ในการสะท้อนข้อมูลในการพัฒนา” เมื่อการพัฒนาทางวิชาชีพ เป็น “การแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง” เชื่อมโยงกับการสอนและการ เรียนรู้ ของครูทำให้เพิ่มความสามารถของครูให้มากขึ้น การมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันเป็นอีกส่วนหนึ่งที่ทำ ให้ทีมเรียนรู้เกิดการเรียนรู้ที่มากยิ่งขึ้น (Hargreaves, 2003 และ Stiggins, 2005) งานวิจัย สนับสนุนการพัฒนาทางวิชาชีพในรูปแบบการฝังตัวเรียนไปงานที่ทำเป็นแนวทางที่ดีในการพัฒนาทาง วิชาชีพของครูใน PLC

3. การเรียนรู้และพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (Continuous learning and improvement) เพื่อความยั่งยืนในการสร้าง PLC ที่มีประสิทธิภาพและพัฒนาทางวิชาชีพได้จริง เนื่องจากตามวัฏจักรคุณภาพของ PLC ที่ยั่งยืนจะต้องยืนยันในการสะท้อนและการกระทำเพื่อการ ปรับปรุงและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ตามที่ได้ตกลงร่วมกันตั้งแต่ฐานหลากหลายของ PLC สู่การเรียนรู้และ ปรับปรุงโรงเรียนที่เป็นชุมชนที่ตั้งมั่นในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนเมื่อโรงเรียนมีความมุ่งมั่น ร่วมกันที่จะทำงานเป็นทีมในการปรับปรุงพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน การเรียนรู้อย่าง ต่อเนื่องมีการพัฒนาให้เป็นไปตามธรรมชาติที่ควรจะเป็น คุณลักษณะการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องที่มุ่ง พัฒนาตามเป้าหมายของทีมร่วมมือที่กำหนด และเป้าหมายใหม่ๆ ที่ตั้งขึ้น เพื่อการ “พัฒนาตนเอง และนักเรียน บทพื้นฐานของการเรียนรู้ที่พัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง” (Hully และ Dier, 2005)

จากการศึกษาของ Dufour (2004) ได้อธิบายถึง ลักษณะการเรียนรู้และการพัฒนา วิชาชีพของ PLC โดยสรุปว่า แนวคิดการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพเพื่อการปรับปรุงโรงเรียน ใน ความหมายของแนวทางการปฏิรูปการเรียนรู้ ให้ได้ผลลัพธ์ที่ต้องการ เพื่อขับเคลื่อนเพื่อการพัฒนาใน รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ Dufour (2004) ได้นำเสนอแนวคิดสำคัญ 3 ประการในการ เรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพของ PLC เพื่อให้เกิดการปฏิรูปการเรียนรู้อย่างแท้จริงจนกลายเป็นการฝังลึก ลงไปในวัฒนธรรมโรงเรียน ดังนี้

1. สร้างความมั่นใจว่านักเรียนเรียนรู้ PLC เป็นรูปแบบที่มาจากสมมติฐานว่า ภารกิจหลักของการจัดการศึกษาที่มุ่งเน้นให้นักเรียนได้เรียนรู้ ไม่ใช่เพียงแน่ใจว่านักเรียนได้รับการ สอน แนวคิดนี้เป็นพื้นฐานของการ “ก้าวผ่านจากเดิมที่มุ่งการสอน เป็นการมุ่งการเรียนรู้” ที่เห็นได้ ว่าเด็กเกิดการเรียนรู้จริงในโรงเรียน ซึ่งนี่เป็นความหมายที่แท้จริงสำหรับการเรียนรู้ในโรงเรียน ภารกิจของโรงเรียนของโรงเรียนที่สัญญาว่า “การเรียนรู้สำหรับทุกคน” ได้กลายเป็นความคิดที่ถูกลืม เมื่อครูหรือทุกคนในโรงเรียนมุ่งที่จะพัฒนาให้แน่ใจว่า นักเรียนแต่ละคนได้เรียนรู้อย่างแท้จริง เมื่อมาอยู่ ในโรงเรียน สิ่ง que ทุกคนในโรงเรียนจะค้นหาแนวทางนั้นได้ และมีคำถามกับตนเอง ดังนี้

2. อะไรคือคุณลักษณะและการปฏิบัติของโรงเรียนที่จะสามารถช่วยให้นักเรียนเกือบ ทุกคน

3. ประสบความสำเร็จในระดับสูง

4. พวกเราสามารถนำคุณลักษณะและการปฏิบัตินั้น ๆ มาประยุกต์ทำที่โรงเรียนของเราได้อย่างไร

5. อะไรคือภาระผูกพันที่เราจะต้องทำกับคนอื่นเพื่อสร้างโรงเรียนเช่นนั้นขึ้นมา

6. อะไรคือตัวชี้วัดที่เราสามารถตรวจสอบเพื่อประเมินความก้าวหน้าของเรา

เมื่อทุกคนในโรงเรียนเริ่มแลกเปลี่ยนความรู้และเห็นพ้องกันในคำถามเหล่านี้ นั้นหมายถึง โรงเรียนเริ่มมีความมั่นคงสำหรับการก้าวไปข้างหน้าด้วยความคิดริเริ่มในการปรับปรุงและพัฒนา เมื่อโรงเรียนพัฒนาก้าวหน้าไปข้างหน้า ทุกวิชาชีพในชุมชนจะต้องมีส่วนร่วมด้วยเพื่อนร่วมงาน การสำรวจอย่างต่อเนื่อง โดยมีคำถาม 3 คำถามที่จะผลักดันการทำงานของผู้ที่อยู่ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ดังนี้ พวกเราต้องการให้นักเรียนแต่ละคนเรียนรู้อะไร พวกเราจะรู้ได้อย่างไรว่านักเรียนเกิดการเรียนรู้และพวกเราจะตอบสนองอย่างไรเมื่อประสบการณ์นักเรียนนั้นอยากที่จะเรียนรู้ การตอบคำถามทั้งสามแยกจากการเรียนรู้ของชุมชนในโรงเรียนแบบดั้งเดิม นี่คือสถานการณ์ที่เกิดขึ้นทุกวัน โรงเรียนแบบดั้งเดิม ในมือข้างหนึ่งของครูอยากใช้เวลาเพื่อช่วยนักเรียน ในทางกลับกันครูรู้สึกบังคับให้เดินหน้าต่อไปเพื่อให้ครอบคลุมเนื้อหาตามหลักสูตร ถ้าครูใช้เวลาในการสอนช่วยเหลือ นักเรียนที่ยังไม่เกิดการเรียนรู้ ความคืบหน้าของนักเรียนที่มีความเข้าใจในเนื้อหาจะเกิดปัญหา และถ้าครูป้อนหรือผลักดันแนวคิดใหม่ ๆ เพิ่มเข้าไปนักเรียน ส่วนหนึ่งก็จะตกหล่น

ในบริบทของไทย สุรพล ธรรมมรตติ และคณะ (2553) จากการขับเคลื่อนเรื่องชุมชนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ได้อธิบายถึง ลักษณะการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพที่สอดคล้องกับ PLC โดยสรุปว่า สมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพจำเป็นต้องมี “จิตสำนึกในการฝึกตน” หมายถึง ความต้องการที่จะฝึกตนโดยรู้ตระหนักว่าชีวิตที่ดียิ่งจะเกิดขึ้นได้ด้วยการเรียนรู้ ฝึกฝน พัฒนาตน ให้ถึงความเต็มเปี่ยมสมบูรณ์แห่งศักยภาพมนุษย์ (พระธรรมปิฎก, 2542) บุคคลที่เข้าถึงความมีวินัย จึงเป็นผู้ที่เห็นประโยชน์และความสุขในการเผชิญกับความยากลำบากในการเอาชนะใจตน อีกทั้งต้องมีเครื่องมือชีวิต คือ “การมีวิถีคิดแบบโยนิโสมนสิการ” โยนิโสมนสิการ หมายถึง ความคิดที่สกัดวิชาตณหา เพื่อให้เกิดกระบวนการความคิดบริสุทธิ์ที่พิจารณาตามสภาวะตามเหตุปัจจัย คิดเป็นทางไปอย่างมีลำดับ ทำให้เข้าใจความจริงและทำให้เกิดกุศลธรรม (พระธรรมปิฎก, 2542) โดยเป้าหมายสูงสุดอยู่ที่การดับทุกข์ (พระธรรมปิฎก, 2542) กล่าวในแง่ปฏิบัติ โยนิโสมนสิการสามารถใช้ในชีวิตประจำวัน “เริ่มแต่การวางใจ วางท่าที่ต่อบุคคลและสิ่งทั้งหลายที่เกี่ยวข้อง การตั้งแนวความคิดหรือการเดินกระแสนะสาคความคิด การทำใจ การคิด การพิจารณาเมื่อรับรู้ประสบการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งในทางที่จะไม่เกิดทุกข์ ไม่ก่อปัญหา ไม่ให้มีโทษ แต่ให้เป็นไปเพื่อประโยชน์สุขทั้งแก่ตนและบุคคลอื่น เพื่อความเจริญองกามแห่งปัญญาและกุศลธรรม เพื่อเสริมสร้างนิสัยและคุณลักษณะที่ดี เพื่อความรู้ตามเป็นจริง เพื่อฝึกอบรมตนในแนวทางที่นำไปสู่ความหลุดพ้นเป็นอิสระ” (พระธรรมปิฎก, 2542)

รวมทั้งในการขับเคลื่อนการเรียนรู้และการพัฒนาหาวิชาชีพชุมชนการเรียนรู้ “ครูเพื่อศิษย์” วิจารณ์ พานิช (2555) ได้อธิบายว่า การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพเกิดจากการ “รวมตัวกันของครูเพื่อทำงานสร้างสรรค์ ลงมือทำ แล้วทบทวนการเรียนรู้จากผลที่เกิดร่วมกับเพื่อนครู” จนเกิด

การสร้างความรู้ หรือยกระดับความรู้ในการทำหน้าที่ครู และการเปลี่ยนแปลงทั้งภายในและภายนอกของครู จนกลายเป็นครูเพื่อศิษย์อย่างแท้จริง

กล่าวโดยสรุปองค์ประกอบด้านการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ คือ การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีลักษณะสำคัญ ดังนี้ การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของครู โดย การเรียนรู้สืบเสาะแสวงหา ริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ๆ การเรียนรู้บนพื้นฐานวัฒนธรรมการใช้ทักษะด้านการคิดและใช้สติปัญญาเป็นฐาน การคิดเชิงระบบ การสร้างองค์ความรู้ และการเรียนรู้บนความเข้าใจการทำงานของสมอง การเรียนรู้จากการปฏิบัติในชีวิตจริง จิตปัญญาศึกษา การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง การสร้างวิถีแห่งการแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติของแต่ละบุคคล และกลุ่มมุ่งสร้างสรรค์การเรียนรู้แบบใหม่และเรียนรู้เพื่อสร้างสรรค์นวัตกรรมร่วมกัน ในรูปแบบทีมเรียนรู้ หรือการเรียนรู้ร่วมกันและการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้อย่างสร้างสรรค์ ร่วมเรียนรู้และพัฒนาทั้งงานและตนเอง มั่นจัดการความรู้ตนเอง และชุมชน ประเมินผลการปฏิบัติ ในการสะท้อนข้อมูลในการพัฒนาลงมือทำแล้วร่วมกันทบทวนการเรียนรู้จากผลที่เกิดหรือสะท้อนการเรียนรู้ (Reflection) สร้างองค์ความรู้ใหม่ เพื่อพัฒนางานของตนเอง อย่างสม่ำเสมอ พัฒนาวิชาชีพโดยเปลี่ยนจากครูเป็นผู้เรียนรู้ โดยเฉพาะการเรียนรู้จากการสอนของตนเอง สร้างนิสัยที่ดีในการเรียนรู้ และพัฒนาตนตลอดชีวิต มีจิตสำนึกการฝึกตน มุ่งเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพ และเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองและวิชาชีพ ไปสู่การเสริมสร้างพื้นฐานของสังคมอุดมปัญญา

องค์ประกอบที่ 3 ชุมชนกัลยาณมิตร (Caring communities)

ลักษณะชุมชนกัลยาณมิตรของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ Boyd (1992) ได้อธิบายว่าเป็นลักษณะกระบวนการทางสังคมที่มีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิด การเปรียบเทียบคนหรือปัจเจกมนุษย์ ถูกให้คำจำกัดความโดย “เจตคติเชิงบวกของครูต่อการศึกษา นักเรียนและโอกาส” ความสนใจของนักเรียนที่สูงขึ้นและข้อผูกมัดของการเรียนรู้ เป็นบรรทัดฐานของคำถามที่สำคัญและการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง การมีวิสัยทัศน์ร่วมกันหรือจุดประสงค์บรรทัดฐานของการตัดสินใจ “ความสัมพันธ์ของเพื่อนร่วมงานระหว่างครูในทางบวก” การดูแลความสัมพันธ์ระหว่างครู นักเรียนและผู้บริหาร การติดต่อสื่อสารภายในโรงเรียน ทั้งสองปัจจัยนอกเหนือคณะครูโรงเรียนคือ การสนับสนุนเจตคติการติดต่อสื่อสารระหว่างผู้ปกครองและสมาชิกภายในชุมชนเหมือนเป็นพันธมิตร Boyd (1992) ชี้ให้เห็นว่าปัจจัยทางกายภาพและปัจจัยด้านมนุษย์มีอิทธิพลมากต่อคนอื่นๆ นอกจากนั้น Boyd และ Hord (1994) ยังกล่าวถึง การรวมตัวกัน ที่เน้นหน้าที่ ที่ช่วยสร้างข้อความที่เป็นประโยชน์ต่อการเปลี่ยนแปลงและการพัฒนา เพื่อลดความแตกแยกของคณะครู เพิ่มความสามารถของคณะครู เอาใจใส่ต่อสิ่งแวดล้อม และการพัฒนาคุณภาพของการจัดการเรียนรู้สำหรับนักเรียน

อีกมุมมองหนึ่งที่เน้นความเป็น “ชุมชนแห่งความเอื้ออาทร” โดย Sergiovanni (1994) ได้กล่าวถึง ลักษณะชุมชนกัลยาณมิตรของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โดยสรุปว่า โรงเรียนในฐานะที่เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่มี “การมีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร” (Ethic of caring) โดยโรงเรียนต้องกลายเป็น “ชุมชนแห่งความเอื้ออาทร” ที่ซึ่งผู้มีส่วนได้เสียทั้งหลายแสดงออกถึงความห่วงใย ต่อความเป็นอยู่ที่ดีของผู้อื่น โดยเฉพาะต่อบรรดานักเรียนเป็นหลัก ซึ่งการแสดงออกถึงความเอื้ออาทรเช่นนี้ บ่งบอกถึงการมีค่านิยมร่วมกันที่สะท้อนออกมาในเชิงปฏิบัติต่างๆ และจากค่านิยมร่วมเหล่านี้

ก่อให้เกิด “พลังอำนาจเชิงคุณธรรม” ขึ้นในโรงเรียนได้ต่อไปในที่สุด นั่นคือชุมชนที่มีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ หรือมี “วิสัยสัมพันธ์ต่อกัน” ความเชื่อของ Sergiovanni (1994) เกี่ยวกับโรงเรียนเป็นชุมชนนั้น มีแนวคิดที่เป็นจุดเน้นคือยึดถือ เรื่อง “คุณงามความดี” เป็นหลักสำคัญ เขาเชื่อว่าคนส่วนมากมักมองวิชาชีพชั้นสูง จากฐานของการใช้ความรู้ที่สามารถลงสู่การปฏิบัติได้จริง เขายังเชื่อว่าโดยปกติแล้ว ผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่มีแนวโน้มในการยอมรับว่าบทบาทของตน คือ การให้บริการแก่ลูกค้า ซึ่งความสัมพันธ์แบบ ผู้เชี่ยวชาญทางวิชาชีพกับลูกค้า ซึ่งความเชื่อในลักษณะเช่นนี้ ทำให้ขาดความเป็นกันเองที่เท่าเทียมต่อกัน โดยที่ฝ่ายหนึ่งต้องอาศัยหรือต้องขึ้นอยู่กับอีกฝ่ายหนึ่ง การมีค่านิยมในลักษณะเช่นนี้จึงขัดแย้งกับค่านิยมของการสร้างความเป็นชุมชน กล่าวคือ คุณงามความดี มาจากพันธะผูกพันต่อค่านิยมร่วมของบุคคลนอกจากนั้น Sergiovanni (1998) ยังได้อธิบายเพิ่มเติม ถึงลักษณะชุมชนกัลยาณมิตรของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพิ่มเติมอีกว่า เป็นชุมชนการเรียนรู้ที่สร้างเสริมวัฒนธรรมแห่ง “ความไว้วางใจ และความนับถือ” ต่อกันในมวลหมู่สมาชิกของชมรมแห่งวิชาชีพ กล่าวคือความนับถือหมายถึงการรู้จักให้เกียรติและยอมรับในความรู้ความสามารถและความเชี่ยวชาญของผู้อื่น ส่วนความไว้วางใจหมายถึงระดับคุณภาพของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลของมวลสมาชิก ทั้งนี้ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกเป็นผลที่มาจาก การที่สมาชิกได้มีกิจกรรมการเสวนาอย่างใคร่ครวญ และการร่วมมือร่วมใจระหว่างกัน ดังนั้นการสร้าง ความไว้วางใจและความนับถือต่อกันจึงเป็นปัจจัยพื้นฐานสำคัญต่อการสร้างสัมพันธ์ภาพอันดีระหว่างสมาชิก โดยแนวคิดดังกล่าวนี้สามารถขยายกรอบให้กว้างขวางออกไปจนครอบคลุมถึงผู้มีส่วนได้เสียทั้งหลาย เช่น ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้ปกครอง ตลอดจนสมาชิกของหน่วยงานทั้งหลายที่เป็นชุมชนแวดล้อมของโรงเรียน เป็นต้น โดยที่บุคคลเหล่านี้ให้การยอมรับว่า การศึกษาและการเรียนรู้เป็นความรับผิดชอบร่วมของทุกๆ คนในชุมชน ลักษณะการปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกผู้ปฏิบัติงานไปสู่การเน้น “วัฒนธรรมแบบกัลยาณมิตรทางวิชาการ” ซึ่งเน้นวิธีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกที่ยึดถือ “ค่านิยมเชิงคุณธรรมจริยธรรม” เช่น การเอื้ออาทร ห่วงใย ช่วยเหลือและร่วมมือต่อกันในการปฏิบัติงาน และการดำเนินชีวิตประจำวันของสมาชิก ดังนั้นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพจึงควรเป็น “กลุ่มที่เหนียวแน่นจากภายใน” ดังที่ Stoll and Seashore Louis (2007) ได้อธิบายว่าลักษณะของชุมชนที่เป็น “กลุ่มที่เหนียวแน่นจากภายใน” ที่ใช้ “จริยธรรมการดูแลซึ่งกัน” และกันเชื่อมโยงกับชีวิตครู นักเรียนและผู้นำสถานศึกษา

เช่นเดียวกันกับการศึกษาของ Hord (1997) ที่ได้อธิบายถึง ลักษณะชุมชนกัลยาณมิตรของ PLC ว่าเป็นชุมชนที่มีกระบวนการทางสังคมที่ “มีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิด” การเปรียบเทียบคนหรือปัจจัยมนุษย์ถูกให้คำจำกัดความโดย Boyd (1992) “เจตคติเชิงบวกของครูต่อการศึกษา นักเรียนและโอกาส” ความสนใจของนักเรียนที่สูงขึ้นและข้อผูกมัดของการเรียนรู้ เป็นบรรทัดฐานของคำถามที่สำคัญและการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง การมีวิสัยทัศน์ร่วมกันหรือจุดประสงค์บรรทัดฐานของการตัดสินใจ

การที่จะเกิดชุมชนกัลยาณมิตรนั้นสอดคล้อง Karson และคณะ (2000) ได้อธิบายถึงบรรยากาศของ PLC ว่าเป็นชุมชนที่มีบรรยากาศของ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ซึ่งทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตน

ในบริบทของ PLC ในสังคมชาวพุทธ จากบทเรียนชุมชนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง โดย สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ (2553) ได้อธิบายถึง ลักษณะชุมชนกัลยาณมิตรของ PLC โดยสรุปว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่มีลักษณะ “ความเป็นกัลยาณมิตร” ที่เกื้อกูลกัน โดยผู้บริหาร และครูอาจารย์ ในฐานะที่เป็นผู้นำแห่งการสร้างชุมชนนี้ ควรที่จะมีความเป็นกัลยาณมิตร เพราะความเป็นกัลยาณมิตร เป็นปัจจัยหรือสิ่งแวดล้อมในทางที่เอื้อต่อกันในการศึกษาหรือในการพัฒนามนุษย์ในทุก ๆ ด้าน (พระธรรมปิฎก, 2542) คุณสมบัติของกัลยาณมิตรปรากฏใน “กัลยาณมิตรธรรม 7 ประการ” ดังนี้

1. ปิโย นำรัก คือ เข้าถึงจิตใจ สร้างความรู้สึกสนิทสนม เป็นกันเอง ขวนใจผู้เรียน ให้อยากเข้าไปปรึกษาได้ถาม
2. ครู นำเคารพ คือ มีความประพฤติสมควรแก่ฐานะ ทำให้เกิดความรู้สึกอบอุ่นใจ เป็นที่พึ่งได้ และปลอดภัย
3. ภาวนีโย นำเจริญใจ คือ มีความรู้จริง ทรงภูมิปัญญาแท้จริง เป็นผู้ฝึกฝนปรับปรุง ตนอยู่เสมอ เป็นที่น่ายกย่อง ควรเอาอย่าง ทำให้ศิษย์เอ๋ยอ้าง และรำลึกถึง ด้วยความซาบซึ้งมั่นคง และภาคภูมิใจ
4. วัตตา รู้จักพูดให้เหตุผล คือ พูดเป็น รู้จักชี้แจงให้เข้าใจ รู้ว่าเมื่อไรควรพูดอะไร อย่างไร คอยให้คำแนะนำว่ากล่าว ตักเตือน เป็นที่ปรึกษาที่ดี
5. วจนักขโม ทนต่อถ้อยคำ คือ พร้อมที่จะรับฟังคำปรึกษาซักถามแม้จุกจิก ตลอดจนคำล่วงเกินและคำตักเตือนวิพากษ์วิจารณ์ต่าง ๆ อดทนฟังได้ ไม่เบื้อหน้า ไม่เสียอารมณ์
6. คัมภีรัญจะ กะถัง กัตตา แกล้งเรื่องล้าลึกได้ คือ กล่าวชี้แจงเรื่องต่าง ๆ ที่ลึกซึ้ง ซ้ำซ้อนให้เข้าใจได้ และสอนศิษย์ให้ได้เรียนรู้เรื่องราวที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น
7. โน จัญฐานะ นิโยชะเย ไม่ชักนำในอฐาน คือ ไม่ชักจูงไปในทางเสื่อมเสียหรือเรื่องเหลวไหลไม่สมควร

ความเป็นกัลยาณมิตรทั้ง 7 ประการนี้เป็นการแสดงออกของแต่ละปัจเจกชน หากมอง ในด้านระบบความสัมพันธ์ของปัจเจกชนที่มีความเป็นกัลยาณมิตรให้แก่กันนั้น จะหมายถึงระบบ ความสัมพันธ์ที่ตั้งอยู่บนหลักพรหมวิหารสี่ ความสัมพันธ์ในชุมชนวิชาการที่สมดุลจะต้องประกอบด้วย “พรหมวิหาร 4” (พระธรรมปิฎก, 2542) อันได้แก่

1. เมตตา หมายถึง การที่เราเห็นบุคคลในสภาพปกติ ก็เกิดเมตตาอันเป็นคุณสมบัติ ของน้ำมิตร
2. กรุณา หมายถึง เห็นเขาเปลี่ยนไปจากสภาพปกติ ก็เกิดเมตตาอันเป็นคุณสมบัติ ของมิตร
3. มุทิตา หมายถึง ยินดีกับเขาเมื่อประสบความสำเร็จในการทำสิ่งถูกต้องดีงาม
4. อุเบกขา หมายถึง การรับรู้ว่าเขาเป็นอย่างไรด้วยใจที่เป็นปกติ และจัดการกับเขา ด้วยปัญญา

เป้าหมายของกระบวนการเรียนรู้ในชุมชนวิชาการ ที่มี “ความเป็นกัลยาณมิตร คือ ปัญญา” อันได้แก่ความรู้เกี่ยวกับธรรมชาติที่เป็นภววิสัยนั้น ไม่สามารถแยกออกได้จากความรู้เกี่ยวกับ ตนเอง ซึ่งน่าจะตีความต่อไปได้ว่า ความรู้วาทธรรมชาติเป็นอย่างไรมีความเกี่ยวข้องกับความรู้ว่าตัวเราเองคือใคร และจะจัดวางความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับมนุษย์กับโลกอย่างไร

กล่าวโดยสรุปเกี่ยวกับองค์ประกอบด้านชุมชนกัลยาณมิตร คือ กลุ่มคนที่อยู่ร่วมโดยมีวิถีของการอยู่ร่วมกันในชุมชน ดังนี้ ชุมชนแห่งความสุข อยู่บนพื้นฐานจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร พลังเชิงคุณธรรม คุณงามความดี มีความไว้วางใจ เคารพซึ่งกันและกัน ร่วมกันทำงานแบบอุทิศตนเพื่อวิชาชีพ มีเจตคติเชิงบวกของครูต่อการศึกษา และนักเรียน มีวิสัยทัศน์ร่วมกัน เป็นกลุ่มที่เหนียวแน่นจากภายใน ที่เป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ ลดความโดดเดี่ยวระหว่างปฏิบัติงานสอนของครู เชื่อมโยงปฏิสัมพันธ์กันทั้งในเชิงวิชาชีพและชีวิต มีศรัทธาร่วม ยึดหลักพรหมวิหาร 4 เมตตา กรุณา มุชิตา อุเบกขา อยู่ร่วมกันแบบ “สังฆะ” ถือศีล หรือหลักปฏิบัติร่วมกัน ชุมชนแบบมีวินัยเชิงบวก เชื่อมโยงการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปกับวิถีชีวิตตนเองและวิถีชีวิตชุมชนอันเป็นพื้นฐานสำคัญของสังคมฐานการพึ่งพาตนเอง มีบรรยากาศของ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตน เป็นวิถีแห่งอิสรภาพ ยึดความสามารถ และสร้างพื้นที่ปลอดภัยใช้อำนาจกดดัน ดังกล่าวนี้อาจขยายกรอบให้กว้างขวางออกไปจนครอบคลุมถึงผู้มีส่วนได้เสีย

องค์ประกอบที่ 4 ทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative teamwork)

Sergiovanni (1994) ทีมร่วมแรงร่วมใจจะมีการเน้นสร้างยุทธศาสตร์การพัฒนาที่กำหนดร่วมกันขึ้นเองมากกว่าการใช้ยุทธศาสตร์ที่กำหนดโดยให้หน่วยงานภายนอก PLC นั้น Sergiovanni (1992) ยังได้นำเสนอกิจกรรมที่จำเป็นต่อความเป็น PLC เนื่องจาก Sergiovanni มีมุมมองว่า PLC เป็นแนวที่ขับเคลื่อนด้วยการปฏิบัติเป็นหลัก โดยนำเสนอรูปแบบกิจกรรมต่างๆ ที่สามารถนำไปประยุกต์ปฏิบัติให้สอดคล้องแนวคิดหลักของ PLC โดยนำเสนอการดำเนินการให้เกิดทีมร่วมแรงร่วมใจของ PLC ดังนี้

1. การมีโอกาสนำใคร่ครวญ (Reflective dialogue) ระหว่างกัน ซึ่งเป็นการนำเอาประเด็นปัญหาที่พบเห็น จากการปฏิบัติงานด้านการเรียนการสอนของครูขึ้นมาพูดคุย แลกเปลี่ยนระหว่างกัน ช่วยให้แต่ละคนได้วิเคราะห์และสะท้อนมุมมองของตนในประเด็นนั้นต่อกลุ่มเพื่อนร่วมงาน ทำให้ทุกคนได้มีโอกาสเกิดการเรียนรู้ และได้ข้อสรุปต่อปัญหาจากหลากหลายมุมมองยิ่งขึ้น บรรยากาศเช่นนี้ก่อให้เกิดความร่วมมือร่วมใจขึ้นในหมู่ครูผู้สอน เพื่อช่วยกันปรับปรุงด้านการเรียนการสอนให้มีผลดียิ่งขึ้น แต่กิจกรรมนี้จะสำเร็จราบรื่นได้ก็ต่อเมื่อแต่ละคนต้องยอมเปิดใจกว้างรับฟังการประเมินจากเพื่อนร่วมกลุ่มระหว่างการสนทนาเชิงสร้างสรรค์ดังกล่าว

2. การลดความโดดเดี่ยวระหว่างปฏิบัติงานสอนของครูเป็นกิจกรรมที่ช่วยเสริมสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างครู กล่าวคือ ครูมีโอกาสแสดงบทบาททั้งเป็นผู้ให้ข้อมูลและได้แสดงบทบาทการเป็นที่ปรึกษา การเป็นที่เลี้ยง หรืออาจเป็นผู้เชี่ยวชาญก็ได้ ในระหว่างที่ให้ความช่วยเหลือเพื่อนด้วยกัน ทั้งนี้เป็นที่ทราบกันอยู่แล้วว่าวิชาชีพครูแตกต่างกับวิชาชีพอื่นตรงที่ ผู้ปฏิบัติมักทำงานในลักษณะโดดเดี่ยวตามลำพัง ซึ่งเป็นผลให้ครูไม่สามารถที่จะเรียนรู้จากผู้อื่นได้ และขาดประโยชน์ที่จะได้รับผลการวิเคราะห์และการให้ข้อมูลย้อนกลับด้านการสอนจากผู้อื่นที่มีต่องานสอนของตน ด้วยเหตุนี้ถ้าผู้นำสถานศึกษาต้องการให้เกิดกิจกรรมการเสวนาใคร่ครวญระหว่างครูขึ้น ก็จำเป็นต้องพิจารณาให้มีการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมการโดดเดี่ยวในการสอนของครูให้ได้เสียก่อน

3. รวมกลุ่มเพื่อมุ่งเน้นที่การเรียนรู้ของนักเรียน (Collective focus on student learning) เป็นกิจกรรมที่ตีความแต่อย่างตรงประเด็นให้ครูเกิด “จุดมุ่งเน้น” อย่างไรก็ตาม หากถือ

ว่าการมีชุมชนแห่งวิชาชีพคือ ลักษณะสำคัญขององค์กร (โรงเรียน) แห่งการเรียนรู้ ที่มีเจตจำนงมุ่งสร้างผลลัพธ์คือการเรียนรู้ของนักเรียนให้สูงขึ้นแล้ว ก็ต้องให้ความสำคัญอันดับแรกกับกิจกรรมที่สร้างความงอกงามของผู้เรียน ซึ่งค่อนข้างยากลำบากไม่น้อย ด้วยเหตุนี้การที่ชุมชนแห่งวิชาชีพมีกิจกรรมให้ครูได้มาเสวนาใคร่ครวญ เพื่ออภิปรายและวิเคราะห์ด้านหลักสูตร และกลยุทธ์ด้านการสอนของครู ซึ่งแม้จะใช้เวลามากก็ตาม แต่ทั้งหลายทั้งปวงก็เพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ผลดียิ่งขึ้น และเพื่อที่จะเป็นจุดเริ่มต้นในการพัฒนานักเรียนให้เป็นผู้สามารถเรียนรู้ด้วยตนเองต่อไป

4. สร้างจุดเริ่มแห่งความร่วมมือร่วมใจ (Collaboration starts) เมื่อครูหลุดพ้นจากสภาพการต้องทำงานแบบโดดเดี่ยว และสามารถแสวงหาความเชี่ยวชาญจากเพื่อนคนอื่นที่อยู่ในชุมชนวิชาชีพของตนได้แล้วก็ตาม แต่ความเป็นมืออาชีพของครูก็อาจไม่สามารถบรรลุได้ถ้าครูยังขาดการปรับปรุง และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา ดังนั้น ความร่วมมือร่วมใจทางวิชาชีพต่อกันของครู จะก่อให้เกิดพลังในการร่วมวิเคราะห์ปัญหา และความต้องการอันซับซ้อนของผู้เรียนแต่ละคนได้ บรรยากาศแห่งความร่วมมือร่วมใจกันนี้จะช่วยเสริมการปฏิบัติงานประจำวันของครูแต่ละคนได้อย่างถาวร

5. ทำการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ด้านค่านิยม และปทัสถานร่วม (Shared values and norms) เมื่อบุคคลต่างๆ ในวิชาชีพทั้งครูผู้สอน ครูแนะแนว ครูนิเทศ และผู้บริหารมาร่วมกัน PLC แล้ว ในประเด็นนี้ Sergiovanni (1992) เห็นว่า การสร้างค่านิยมและปทัสถานร่วมกันของคนในวิชาชีพที่อยู่ในองค์กร (โรงเรียน) แห่งการเรียนรู้ดังกล่าว ด้วยความเป็นมืออาชีพของบุคคลเหล่านี้จะพัฒนาสิ่งที่เรียกว่า “อำนาจเชิงคุณธรรม” ขึ้นเป็นแนวทางของการอยู่ร่วมกันแทนที่การใช้อำนาจเชิงกฎหมายหรืออำนาจโดยตำแหน่ง ซึ่งไม่เหมาะสมกับชุมชนแห่งวิชาชีพนัก

อีกมุมมองหนึ่งที่สอดคล้องกันของ Fullan (1999), Langer (2000), Little และ McLaughlin (1993), Louis, Kruse และ Marks (1996) ได้อธิบายถึงลักษณะ “ทีมร่วมแรงร่วมใจ” ของ PLC โดยสรุปว่าผู้เข้าร่วม PLC ต้องทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพด้วยการทำงานเป็นทีมและการร่วมกันรับผิดชอบร่วมกัน ปฏิบัติภารกิจร่วมกันและการมองเห็นไปในทิศทางร่วมกัน บนพื้นฐานบรรทัดฐานที่ตกลงใช้ร่วมกัน เช่นเดียวกัน Birman และคณะ (2000) ได้อธิบายถึง ลักษณะทีมร่วมแรงร่วมใจของ PLC เป็นการร่วมกัน โดยมีความเป็น “วัฒนธรรมความร่วมมือ” วัฒนธรรมนี้เป็นปัจจัยสำคัญของ PLC อยู่บนพื้นฐานของการทำงานร่วมกันเชิงวิชาชีพที่ประสบความสำเร็จมากกว่าการอยู่อย่างโดดเดี่ยว ครูจะได้รับประโยชน์การเรียนรู้ของ PLC การทำงานร่วมกันแบ่งปันความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของนักเรียน

นอกจากนั้น Kotter และ Cohen (2002) ได้พยายามอธิบายเกี่ยวกับเป้าหมายของทีมร่วมมือใน PLC ให้มีความเป็นรูปธรรม โดยกำหนดเป้าหมายแบบ SMART ของทีมร่วมมือประกอบด้วย

S = Specific	เป็นเป้าหมายที่เจาะจง
M = Measurable	วัดได้
A = Attainable	ทำได้จริง
R = Results-oriented	มุ่งผลลัพธ์
T = Time-bound	มีกรอบเวลา

โยงเป้าหมายเข้ากับการเรียนของนักเรียนโดยตรง แล้วช่วยกันทำให้บรรลุเป้าหมายนั้น นักเรียนที่ไม่สามารถเรียนรู้ถือเป็นปัญหาของสมาชิกในทีม ควรพุ่งเป้าไปที่หลักฐานจากการเรียนรู้ของนักเรียน และการปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ไปในทิศทางที่ช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน เนื่องจากการเรียนรู้คือสิ่งสำคัญที่สุด ข้อมูลการเรียนรู้ของนักเรียนจึงควรเปิดให้สมาชิกในทีมเข้าถึงได้ง่าย นักการศึกษาควรแปลงข้อมูล (Data) ให้กลายเป็นสารสนเทศ (Information) โดยใช้วิธีการประเมินร่วมเป็นฐานในการเปรียบเทียบ พยายามหาตัวชี้วัดที่บอกจุดอ่อนจุดแข็งของความเพียร พยายามที่ทำร่วมกันหรือทำโดยเอกเทศ และสร้างขั้นตอนที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้จากผู้อื่น ครูที่ติดปัญหาในการสอนทักษะบางอย่างจะได้ติดต่อเพื่อนร่วมงานที่เกี่ยวข้องหาในการสอนทักษะนั้นได้โดยตรง และทันเวลาที่ โรงเรียนต้องค้นหาและศึกษา “กรณีที่โดดเด่น” ซึ่งหมายถึง โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จอย่างสูง เพื่อให้โรงเรียนอื่นได้ใช้ประโยชน์จากโรงเรียนที่เชียวนั้น ทีมควรแสวงหาข้อมูลจากแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่ได้ผลมากที่สุด และสมาชิกควรช่วยเหลือกันและกันเวลาที่นำแนวการสอนดังกล่าวไปใช้และประเมินผลกระทบ การแสวงหาแนวทางที่ได้ผลโดยหมู่ (Kotter และ Cohen, 2002)

ในด้านมุมมองของ Dufour (2004) ได้อธิบายถึง ลักษณะทีมร่วมแรงร่วมใจของ PLC มีหลักคิดสำคัญ 2 เรื่องที่สนับสนุนแนวคิดทีมร่วมแรงร่วมใจ คือ

1. วัฒนธรรมของการทำงานร่วมกัน นักการศึกษาผู้ซึ่งสร้าง PLC จะรู้ดีว่าพวกเขาต้องทำงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์โดยรวมของการเรียนรู้ของครูทุกคน ดังนั้นจึงมีการสร้างโครงสร้างที่เป็นวัฒนธรรมแห่งความร่วมมือ แม้จะมีหลักฐานที่น่าสนใจระบุว่าการทำงานเป็น การปฏิบัติที่ดีที่สุด ครูในโรงเรียนจำนวนมากยังคงทำงานแบบแยกกันทำ แม้แต่ในโรงเรียนที่ใช้แนวคิดการทำงานร่วมกัน ความเต็มใจของครูเพื่อทำงานร่วมกันมักจะหยุดอยู่ที่ห้องเรียนของนักเรียน บางโรงเรียนครูถือเอา “ความร่วมมือ” ระยะเวลาที่มีความเป็นที่พอใจและมุ่งมั่นไปที่ความสนิทสนมของกลุ่ม แยกเป็นกลุ่ม ๆ ที่พึงพอใจซึ่งกันและกัน หรือมีการจัดระเบียบในรูปแบบกำกับดูแลการ ดำเนินการมากเกินไปที่จะเป็นความร่วมมือ ซึ่งคุณลักษณะสำคัญของ PLC ที่มีประสิทธิภาพ คือการ ร่วมกันวิเคราะห์และปรับปรุงการปฏิบัติในชั้นเรียนของครู ครูผู้สอนในการทำงานในทีมมีส่วนร่วมใน วงจรอย่างต่อเนื่องของคำถามที่ส่งเสริมการเรียนรู้ของทีม กระบวนการนี้จะนำไปสู่การแก้ปัญหา และการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ที่สูงขึ้นของนักเรียน

2. การทำงานร่วมแบบมุ่งเน้นผลลัพธ์ PLC ที่มีประสิทธิภาพที่แท้จริงอยู่ที่ผลของ การทำงานร่วมกันเพื่อปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จะกลายเป็นงานประจำของทุกคนในโรงเรียน ทีมครูผู้สอนทุกคนมีส่วนร่วมในกระบวนการต่อเนื่องในการระบุผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนรายคน สร้าง เป้าหมายในการปรับปรุงอย่างชัดเจนและมีความเป็นไปได้โดยแบ่งความสำเร็จย่อย ๆ ของเป้าหมาย นั้น ๆ เพื่อร่วมกันทำงานสู่ความสำเร็จที่มีความเป็นไปได้ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นสิ่งสำคัญ โรงเรียน และครูผู้สอนมักจะทราบมาจากอาคาร ข้อมูลที่หลากหลาย ข้อมูลเยอะ ข้อมูลแยะ ชุมชนการเรียนรู้ทาง วิชาชีพที่มุ่งเน้นผลลัพธ์ ยังจำเป็นต้องใช้การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อการพัฒนา หรือเปรียบเทียบ เร่ง ปฏิบัติการสำหรับการปฏิบัติของครูที่ดีขึ้น เพื่อวางแผนการดำเนินการได้ถูกตัวแปรที่เป็นเหตุไปสู่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนอย่างแท้จริง

สอดคล้องกับ Birman และคณะ (2000) ที่เน้นการดำเนินการของทีมที่ “เน้นการตรวจสอบผลเพื่อปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียน” ร่วมมือใน PLC ทำหน้าที่ส่งเสริมการคิดที่มุ่งเน้นผลลัพธ์ มุ่งเน้นการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และการเรียนรู้ของนักเรียน (Reichstetter, 2006) เน้นไปที่ทีมที่ทำหน้าที่รับรู้ข้อมูลไปด้วยกัน PLC กลุ่มครูตอบสนองข้อมูลที่จำเป็นต้องมีความรับผิดชอบร่วมกันและเปลี่ยนแปลงวิธีปฏิบัติในชั้นเรียน ข้อมูลจะช่วยกระตุ้นให้ครูมองเห็นสิ่งที่เกิดขึ้นและสิ่งที่พวกเขาต้องทำงานร่วมกัน (White และ McIntosh, 2007)

จากผลการวิจัย PLC ของ Hargreaves (2003) และ Schmoker (2005) พบว่า ลักษณะทีมร่วมแรงร่วมใจของ PLC โดยสรุปว่า คุณลักษณะที่สำคัญที่สุดของ PLC คือการทำงานร่วมกันในรูปแบบ “ทีมร่วมมือ” เป็นการทำงานที่ครูร่วมกันทำงานแบบทีม ในโรงเรียนจะมีความหลายจึงมีทีมที่หลากหลายแตกต่างกันไปตามปัจจัยต่าง ๆ ซึ่งจากผลการวิจัยยังชี้ให้เห็นว่า การทำงานในรูปแบบทีมทำงานร่วมกันของครูมีส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในทิศทางที่ดี PLC มีลักษณะเป็นทีมทำงานของครูที่ทำงานร่วมกันกับผู้บริหาร และเจ้าหน้าที่ของโรงเรียน โดยการสร้างสภาพแวดล้อมการทำงานเพื่อแก้ปัญหา หรือพัฒนานวัตกรรม สะท้อนการปฏิบัติงานและการพัฒนาความเป็นมืออาชีพ รวมถึงการออกแบบ เครื่องมือในการดำเนินการต่าง อย่างมีประสิทธิภาพร่วมกัน

แนวคิดสำคัญของ Eason (2005) ที่พยายามชี้ให้เห็นว่า การสร้างวัฒนธรรมโรงเรียนบนพื้นฐานความร่วมมือกันเป็นสิ่งจำเป็นที่จะเกิดพลังการทำงานเป็นทีมที่ดี จะนำไปสู่ผลสำเร็จ ที่สำคัญคือพลังกลุ่ม ยังทำให้เกิดการพัฒนาของครูแต่ละคน และ “ความเชื่อมั่นในตนเอง ความเชื่อมั่นในทีมทำงาน” สิ่งที่จะบอกว่าทีมประสบความสำเร็จ คือ การได้ปรับปรุง พัฒนาความสามารถของนักเรียน ครูและผู้นำ นี่เป็นสิ่งสำคัญของ PLC

ข้อมูลยืนยันความสำเร็จของการร่วมกันทำงานแบบร่วมมือของ Reichstetter และ Stoll (2006) ได้ยืนยันว่า การทำงานร่วมกัน เป็นโอกาสสำหรับครูที่จะ “รวมตัวกันทำงานร่วมกัน พุดคุยเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้” แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและการออกแบบการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน เป็นต้น คุณลักษณะนี้ มักจะพบในโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จจาก PLC

เช่นเดียวกันกับ DuFour (2006) อธิบายและพรรณนาถึง ลักษณะทางพฤติกรรมที่มักเกิดขึ้นใน PLC ของโรงเรียนต่าง ๆ ในรูปแบบทีมร่วมมือ และพฤติกรรมเหล่านี้เป็นเหตุนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางวัฒนธรรมของ PLC คือ ชุมชนฯ หรือครูทุกคนต้องร่วมมือทำงานมากกว่าฉายเดี่ยว และชุมชนฯ ต้องมีส่วนร่วมในการระบุปัญหาที่สำคัญต่อการเรียนรู้ของนักเรียนโดยต้องเจาะประเด็นที่มีผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนโดยรวมมากกว่าโดยเอกเทศ ครูต้องสร้างวัฒนธรรมการร่วมมือทำงาน และระบบที่ส่งเสริมประสิทธิผลและความเท่าเทียม

ทั้งนี้ วิจารณ์ พานิช (2555) ได้อธิบายเกี่ยวกับการให้ความสำคัญกับการทำงานเป็นทีมของ PLC ซึ่งจำเป็นต้องใช้พลังรวมหมู่เพื่อแก้ปัญหาใดๆ หรือดำเนินการต่อประเด็นท้าทายและสร้างสรรค์ใหม่ๆ โดยมีคำถามที่ถูกต้อง คำถามที่สำคัญสำหรับโรงเรียน สำหรับช่วยให้เป็น “โรงเรียนที่ดี” มีเพียง 4 คำถามเท่านั้น คือ

1. ในแต่ละช่วงเวลาเรียน ต้องการให้นักเรียนได้ความรู้และทักษะอะไรบ้าง
2. รู้ได้อย่างไรว่านักเรียนแต่ละคนได้เรียนรู้ความรู้และทักษะที่จำเป็นนั้น
3. ทำอย่างไร หากนักเรียนบางคนไม่ได้เรียนสิ่งนั้น

4. ทำอย่างไรแก่นักเรียนที่เรียนเก่งก้าวหน้าไปแล้ว

นอกจากนั้น วิจารณ์ พานิช (2555) ได้อธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงของชุมชนในรูปแบบ PLC คือ การปฏิวัติโครงสร้าง ระบบการทำงาน และวัฒนธรรมการทำงาน ในโรงเรียน จากระบบตัวใครตัวมัน มาเป็น “ระบบทีม หรือวัฒนธรรมรวมหมู่” โครงสร้างของระบบงานระบบการจัดการเรียนการสอน จึงปรับเปลี่ยน ให้เอื้อต่อการช่วยกันดำเนินการช่วยเหลือให้นักเรียนที่เรียนล้าหลังให้เรียนตามเพื่อนทัน โดยที่การช่วยเหลือนั้นทำกันเป็นทีม หลายฝ่ายเข้ามาร่วมกัน และกิจกรรมนั้น ทำอยู่ภายในเวลาตามปกติของโรงเรียน ไม่ใช่สอนนอกเวลา รวมทั้งมีเวลาสำหรับครูประชุมแลกเปลี่ยนประสบการณ์การทำงานของตน เพื่อหาทางพัฒนาวิธีการทำงานให้ได้ผลดียิ่งขึ้นไปเรื่อยๆ เป็นวงจร CQI (Continuous quality improvement process) หรือ “วงจรการพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่อง”

ทีมร่วมแรงร่วมใจใน PLC มีลักษณะสำคัญ คือ เป็นกลุ่มสร้างสรรค์ ทำงานร่วมกันเป็นทีมทั้งครูและผู้บริหารโดยมีแนวปฏิบัติร่วมกัน หลอมรวมจาก ค่านิยม ความสามารถ ความศรัทธา ความเชื่อ และประสบการณ์ ให้เป็นพลังในการทำงานร่วมกันโดยใช้วัฒนธรรมทำงานแบบร่วมแรงร่วมใจ ร่วมเรียนรู้ ร่วมพัฒนา โดยเฉพาะการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ ที่ชุมชนวิชาชีพมุ่งมั่นพัฒนาตนเองให้เป็น “ครูเพื่อศิษย์” การดำเนินการของทีมร่วมแรงร่วมใจจะใช้การตัดสินใจร่วม ความเข้าใจร่วม ภารกิจร่วมความรับผิดชอบร่วม ข้อตกลงร่วม ปทัสสถานร่วม พันธะร่วมกัน หรืออาจพัฒนาเป็นทีมการสอนร่วม โดยทั้งหมดเป้าหมายของทีมร่วมแรงร่วมใจ สู่เป้าหมายและความสุขร่วมกัน ทีมใน PLC จึงเป็นทีมที่เหนียวแน่นจากภายใน บนพื้นฐานความสมัครใจและการสื่อสารด้วยกันอย่างสร้างสรรค์ มีการทำงานและเรียนรู้ร่วมกันในรูปแบบทีมเรียนรู้ หรือ กลุ่มร่วมเรียนรู้ ทั้งนี้ประโยชน์ที่เกิดขึ้นของทีมร่วมแรงร่วมใจทั้งหมดที่กล่าวมาคือ เป็นหนทางให้ครูร่วมฝึกฝนการมีเมตตา กรุณา มุชิตา และอุเบกขา ต่อกันและกันผ่านการได้ทำงานร่วมกัน แลกเปลี่ยนเรียนรู้พัฒนาตนและพัฒนางาน ซึ่งทำให้เกิดความสัมพันธ์ช่วยเหลือเกื้อกูลและสื่อสารกันได้อย่างลึกซึ้ง

องค์ประกอบที่ 5 ภาวะผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC's leadership)

PLC เป็นแนวทางเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของโรงเรียน และชั้นนำบทบาทของผู้นำการศึกษา โดยเฉพาะ “การสนับสนุน และการเป็นผู้นำร่วมกัน สนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน ด้านการเปลี่ยนแปลงของโรงเรียนและภาวะผู้นำทางการศึกษาที่เป็นที่ยอมรับในอิทธิพลของบทบาทผู้บริหารโรงเรียนในการปรับปรุงแก้ไขโรงเรียน (Hord, 1997)

ดังที่ Hord (1997) กล่าวไว้ว่า ภาวะผู้นำที่ อยู่ในตัวแต่ละบุคคลที่แสดงออกมาภายในโรงเรียนเป็นที่วิพากษ์วิจารณ์ในด้านการแนะนำและการสนับสนุนการปฏิบัติการให้ประสบผลสำเร็จของนโยบายใหม่หรือการปฏิบัติ ภายใน PLC ของโรงเรียน บทบาทพื้นฐานของการมีอำนาจที่สำคัญที่สุดถูกแทนที่โดยโครงสร้างภาวะผู้นำร่วมกัน เช่นในด้านตัวแบบ ด้านผู้บริหาร ด้านครูผู้สอน ด้านคำถาม การไต่สวน และการแก้ปัญหา สำหรับการปรับปรุงโรงเรียน เพื่อนร่วมงานทั้งหมดก้าวหน้าในวิชาชีพและเรียนรู้ที่จะทำงานร่วมกันเพื่อที่จะมุ่งสู่เป้าหมายของโรงเรียนร่วมกัน ผู้บริหารโรงเรียนจำเป็นต้องบริหารจัดการองค์การและโครงสร้างที่สนับสนุนแก่ผู้ร่วมงาน ผู้บริหารโรงเรียนต้องแสดงออกด้วย

ความ เต็มใจที่จะเข้าร่วมในการสนทนาโดยปราศจากอำนาจ และเขาทั้งหลายต้องร่วมกันรับผิดชอบ ต่อ การตัดสินใจของผู้ร่วมงาน

สอดคล้องกับ Birman และคณะ (2000) ที่อธิบายความเป็นผู้นำที่ให้การสนับสนุนและ ผู้นำร่วมกัน PLC มักจะมองว่าเป็นรากฐานสำหรับการพัฒนาภาวะผู้นำของครู (Caine และ Caine, 2000) ผู้บริหารมีความมุ่งมั่นที่จะร่วมกันตัดสินใจกับครูและให้โอกาสแก่พวกเขาเพื่อทำหน้าที่เป็น ผู้นำ (Hargreaves และ Fink, 2006 และ McREL, 2003) ความเป็นผู้นำร่วมกันและการกระจาย ความเป็นผู้นำในหมู่ทั้งผู้นำที่เป็นทางการ และไม่เป็นทางการ (Phillips, 2003 และ Reichstetter, 2006) วัตถุประสงค์และเป้าหมายของ PLC เติบโตจากการหลอมรวม ค่านิยม ความเชื่อ และ ประสบการณ์ แต่ละบุคคล ที่นำมาใช้ร่วมกัน (Thompson, Gregg และ Niska, 2004) ความสามารถ ของครูจะค้ำจุน PLC การกระจายพลังอำนาจ กับครูที่ผ่านการตัดสินใจและความเป็นผู้นำเพิ่มขึ้น นั่น คือความเป็นผู้นำร่วมกันจะสร้างความเชื่อ และเกิดความสามารถโดยภาพรวมของกลุ่มที่จะส่งผลต่อ การจัดการเรียนรู้ให้กับนักเรียน (Olivier และ Hipp, 2006)

สอดคล้องกับ Sergiovanni (1998) ที่ให้ความสำคัญของภาวะผู้นำที่ต้องทำหน้าที่ “ผู้นำสนับสนุนอย่างจริงจัง” ในทัศนะเดิมเชื่อว่า หัวหน้าสถานศึกษาจำเป็นต้องใช้อำนาจที่มากับ ตำแหน่ง ของตนเพื่อการขับเคลื่อนโรงเรียนไปสู่เป้าหมายให้สำเร็จตามที่ต้องการ โดยใช้กลยุทธ์หลัก เป็นเครื่องมือดำเนินการ ได้แก่ การใช้กฎระเบียบ ข้อบังคับต่างๆ แบบทางการ และการให้รางวัลหรือ ความดีความชอบเมื่อสามารถปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายสำเร็จ การใช้อำนาจและกลยุทธ์เช่นว่านี้ พบว่า เป็นอุปสรรคและขัดแย้งต่อหลักการของความเป็นวิชาชีพชั้นสูงของครูหรือผู้ทำงานทางการ ศึกษา ซึ่งต้องการความอิสระ และมีวัฒนธรรมแห่งวิชาชีพเฉพาะของตนที่เรียกว่า “กัลยาณมิตรทาง วิชาการ” ตลอดจนการมี PLC ของตนอยู่ในสถานศึกษา ดังนั้นผู้บริหารที่เน้นการใช้อำนาจแบบเดิม ดังกล่าว จึงยากที่จะประสบความสำเร็จในการขับเคลื่อนสถานศึกษาของตนไปสู่ความเป็นองค์กร (โรงเรียน) แห่งการเรียนรู้

นอกจากนั้น Sergiovanni (1998) ยังมีความเชื่อเกี่ยวกับบทบาทผู้นำของ PLC ที่ เชื่อมโยงกับ องค์กร (โรงเรียน) แห่งการเรียนรู้ ว่าเป็นผลผลิตที่สร้างขึ้นจากการใช้อำนาจเชิง วิชาชีพ (Professional power) และอำนาจเชิงคุณธรรม (Moral power) เป็นสำคัญ กล่าวคือ

1. อำนาจเชิงวิชาชีพ (Professional power) ยึดข้อปฏิบัติที่มาจากเกณฑ์และ มาตรฐานที่เห็นพ้องตรงกันและยึดถือร่วมกันของผู้ประกอบวิชาชีพครูทั้งหลาย คนเหล่านี้ร่วมกันสร้าง และร่วมกันใช้ความรู้ โดยกระบวนการทำงานและแบ่งปันความรู้ร่วมกัน ครูผู้สอนต่างร่วมรับผิดชอบ ต่อผลการปฏิบัติงานของครูคนอื่น และมีการดูแลตรวจสอบกันเอง วัฒนธรรมการทำงานแบบนี้ของ ครู จึงต้องการการกำกับดูแลจากผู้บริหารระดับสูงน้อยมาก

2. อำนาจเชิงคุณธรรม (Moral power) เป็นอำนาจที่เกิดขึ้นจากการยึดถือใน ค่านิยมที่ชุมชนของผู้ประกอบวิชาชีพครูยอมรับร่วมกันว่า สิ่งใดถูกต้องและดีงามตามหลักการแห่ง ศีลธรรม ทั้งนี้ค่านิยมเชิงคุณธรรมอาจไม่เป็นค่านิยมเชิงวิชาชีพเสมอไป แต่เป็นอำนาจที่ยึดเหนี่ยวให้ บรรดาครูทั้งหลายอยู่ร่วมกันเหนียวแน่นจนเกิดเป็น PLC ขึ้น และยอมรับต่อแนวปฏิบัติงาน ที่พร้อม รับการดูแลตรวจสอบซึ่งกันและกันได้ จึงเป็นอำนาจที่มีได้ขับเคลื่อนให้ผู้ปฏิบัติยึดการได้รับ ผลตอบแทนส่วนตัวจากการทำงานเป็นหลัก แต่ส่งเสริมให้ผู้ปฏิบัติงานยึดหลักความถูกต้องและเพื่อ

ผลประโยชน์โดยรวมของโรงเรียนเป็นสำคัญ ซึ่งการใช้อำนาจทั้งสองประการเป็นหลัก ช่วยให้ผู้นำสถานศึกษาสามารถลดปัญหาและความขัดแย้งทางการบริหารลงได้มาก และมีเวลาว่างส่วนตนมากขึ้น เพื่อไปทำหน้าที่เป็นผู้เรียนรู้ และบางโอกาสเป็นผู้ตาม แต่ที่สำคัญถ้ามองความหมายขององค์การแห่งการเรียนรู้ตามทัศนะของ Argyris และ Schon (1991) ที่ว่า “องค์การแห่งการเรียนรู้ หรือชุมชนแห่งการเรียนรู้ เป็นกระบวนการที่ทำให้ชุมชนได้รับและได้ใช้ความรู้ใหม่ ตลอดจนเครื่องมือพฤติกรรมและค่านิยม” แล้วการที่ผู้นำสถานศึกษาลดการใช้อำนาจที่มากับตำแหน่งให้น้อยลงเหลือเท่าที่จำเป็น และหันมาใช้อำนาจเชิงวิชาชีพ และอำนาจเชิงคุณธรรมจนเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมขององค์การแล้ว ก็เชื่อได้ว่าการขับเคลื่อนไปสู่ PLC และจากโรงเรียนที่เคยเน้น “การสอน” ไปสู่การเน้นที่ “การเรียนรู้” ก็มีความเป็นไปได้มากยิ่งขึ้น

เช่นเดียวกัน Hargreaves (2003) และ Schmoker (2005) ได้อธิบายถึง ความสามารถของผู้นำ ว่าเป็นสิ่งสำคัญที่ผู้นำจะต้องเข้มแข็งเพื่อสร้างสรรค์ PLC บทบาทผู้นำเป็นการสร้างและค้ำจุน PLC เนื่องจากคุณภาพของผู้อำนวยการและครูจะส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพการจัดการเรียนรู้และความสัมพันธ์ใน PLC สู่การสร้างและการพัฒนาที่ยั่งยืน ของ PLC ซึ่งการเปลี่ยนผ่านสถานศึกษาสู่ PLC สามารถทำให้เกิดขึ้นได้ เมื่อผู้อำนวยการ เป็นผู้สนับสนุนการดำเนินการร่วมกันอย่างเข้มแข็ง และสนับสนุนการพัฒนาครูในฐานะที่เป็น PLC ผู้อำนวยการที่แสดงตนให้เห็นว่าเป็น “ผู้นำที่รักการเรียนรู้ตลอดชีวิต” และมีความสามารถทางปัญญาในการเรียนรู้และเติบโตจากประสบการณ์ ที่สำคัญคือเป็นผู้นำที่เป็นแบบอย่างที่ดี สร้างแรงบันดาลใจให้เกิดความเชื่อมั่น ในการขับเคลื่อน PLC จนเกิดผลสำเร็จ และยังเป็นการพัฒนาเสริมสร้างทัศนคติเชิงบวกของครูในการเรียนรู้ผ่าน PLC

อีกมุมมองหนึ่ง ของ Louis (1994) ได้นำเสนอว่าผู้นำใน PLC ต้องเรียนรู้การเพิ่มอำนาจความรับผิดชอบแก่ครู การให้อิสระแก่โรงเรียน และการเพิ่มอำนาจความรับผิดชอบแก่ครูเป็นปัจจัยที่จำเป็น เนื่องจากช่วยสร้างความรู้สึกมั่นใจต่อการปฏิบัติงานในชั้นเรียนที่ตนรับผิดชอบได้ดีขึ้น การเพิ่มอำนาจความรับผิดชอบแก่ครู ยังสอดคล้องกับแนวทางบริหารจัดการร่วม (Shared governance) ซึ่งเป็นคุณลักษณะหนึ่งที่เป็นขององค์กรหรือโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ ในการให้อิสระแก่โรงเรียนหรือที่เรียกว่า “การบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานหรือ Site - based management” เพื่อความอิสระในการตัดสินใจต่างๆ ของโรงเรียนได้เองนั้น เป็นมาตรการที่ควรได้ระบุดูชัดเจนในกรอบนโยบายของเขตพื้นที่การศึกษา ทั้งนี้ได้หมายความว่า จะต้องให้อิสระแก่โรงเรียนและครูโดยสิ้นเชิง แต่ควรจัดทำเป็นแนวปฏิบัติร่วมกันที่อยู่ภายใต้กรอบนโยบายรวมของเขตพื้นที่การศึกษา และขึ้นอยู่กับขีดระดับความสามารถของครูในแต่ละโรงเรียน ที่จะสามารถสนองตอบและรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของนักเรียนได้ดีเพียงไรด้วย

ด้านบทบาทผู้นำ PLC ของผู้อำนวยการโรงเรียน ซึ่งนำเสนอโดย Kotter และ Cohen (2002) ได้กล่าวถึงการเป็น “ผู้นำที่ทำตัวเป็นตัวอย่างในเรื่องที่มีคุณค่า” หากผู้อำนวยการต้องการให้ครูเอาใจใส่การเรียนรู้ของศิษย์ทุกคนเป็นรายตัว ผู้อำนวยการต้องหยิบยกเรื่องนี้มาหารืออย่างสม่ำเสมอ หากผู้อำนวยการต้องการให้ครูทำหน้าที่ช่วยเหลือนักเรียนโดยทำงานเป็นทีม ก็ต้องจัดเวลาให้ครูปรึกษาหารือและตัดสินใจร่วมกัน รวมทั้งจัดสิ่งสนับสนุนกิจกรรมช่วยเหลือนักเรียนที่เรียนช้าเหล่านั้น

กล่าวโดยสรุปด้านองค์ประกอบด้านภาวะผู้นำ PLC มีลักษณะสำคัญ คือ PLC มีผู้นำที่มีลักษณะ “ผู้คอยสนับสนุน” คำจูนความเป็นชุมชนวิชาชีพตามวิสัยทัศน์ของ PLC และเน้นการส่งเสริมให้เกิด “ผู้นำร่วม” เป็นสำคัญ โดยเฉพาะการกระจายอำนาจ เพิ่มพลังอำนาจ ให้ครูมีภาวะผู้นำเพิ่มขึ้น จนเกิดเป็น “ผู้นำร่วมของครู” ในการขับเคลื่อน PLC ที่มีโครงสร้างภาวะผู้นำร่วมที่จะสนับสนุนการปฏิบัติการที่มุ่งการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยยึดหลักแนวทางบริหารจัดการ ร่วม สนับสนุน การกระจายอำนาจ สร้างแรงบันดาลใจ ให้เกิดภาวะผู้นำร่วม ของครู โดยครูเป็น ผู้ลงมือกระทำ หรือ ครูทำหน้าที่เป็น “ประธาน” เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ ไม่ใช่ “กรรม” หรือ ผู้ถูกกระทำ และผู้ถูกให้กระทำ ครูร่วมเป็นประธาน หรือ ผู้นำร่วมมุ่งมั่นพัฒนาวิชาชีพ ร่วมกัน โดยมุ่งเน้นการเรียนรู้ผู้เรียนเป็นสำคัญ การเกิดภาวะผู้นำร่วมของครูเช่นนี้ ผู้บริหารคือบุคคล สำคัญที่จะส่งเสริมสนับสนุน ให้โอกาส และสร้างสรรค์ความเป็นผู้นำร่วมของครู และลักษณะต่างๆ ของ PLC รวมทั้งการเป็นผู้นำที่แบบอย่างของผู้เรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ ที่สำคัญคือผู้นำที่ให้ความสำคัญกับบรรยากาศส่งเสริมให้ครูในชุมชนสามารถแสดงออกด้วยความเต็มใจ อิสระ ปราศจาก อำนาจครอบงำที่ขาดความเคารพในวิชาชีพ ดังนั้นอำนาจที่ผู้นำและผู้นำร่วมยึดถือปฏิบัติร่วมกันใน PLC คือ “อำนาจทางวิชาชีพ” ที่มีข้อปฏิบัติที่มาจากเกณฑ์และมาตรฐานที่เห็นพ้องตรงกันและยึดถือ ร่วมกันของผู้ประกอบวิชาชีพครูทั้งหลาย ให้ชุมชนฯ ร่วมกันสร้างและร่วมเรียนรู้ บนพื้นฐานการใช้ “อำนาจเชิงคุณธรรม” อำนาจที่เกิดขึ้นจากการยึดถือในค่านิยมที่ชุมชนของผู้ประกอบวิชาชีพครู ยอมรับร่วมกันว่า สิ่งใดถูกต้องและดีงามตามหลักการแห่งศีลธรรม อีกทั้งผู้นำชุมชนจำเป็นต้องนำ การสร้างวัฒนธรรม การกล้าเสี่ยง ชอบการทดลอง ชอบริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ และที่สำคัญคือต้อง เป็นผู้นำที่รักการรู้ตลอดชีวิต

องค์ประกอบที่ 6 การเรียนรู้ของผู้เรียน (Student learning)

การเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญของการทำงาน PLC เพราะการปรับปรุงพัฒนา กระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน คือ “อุดมการณ์แห่งวิชาชีพ” ของครูใน PLC (Sergiovanni, 1994) โดยเฉพาะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่มีรูปแบบการเรียนรู้ที่เปลี่ยนแปลงไปจากเดิมในยุค อุตสาหกรรมในศตวรรษที่ 20 เพื่อส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะแห่งศตวรรษที่ 21 ของนักเรียน ทั้งนี้ ควรมีการสนับสนุนส่งเสริมให้โรงเรียนจัดการศึกษาแบบองค์รวมให้ดียิ่งขึ้น เตรียมความพร้อมผู้เรียน เจริญเติบโตในโลกที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและเชื่อมโยงสัมพันธ์กันทั่วโลก (Ministry of education Singapore, 2010)

สอดคล้องกับ วิเชียร ไชยบัง (2555) (อ้างถึงใน วิจารณ์ พานิช, 2555) ได้อธิบายให้เห็น ถึง การเรียนรู้ของนักเรียนที่เปลี่ยนแปลงไปในยุคการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 การเปลี่ยนแปลงการ เรียนรู้นี้จะเชื่อมโยงส่งผลกระทบต่อกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน ด้วยการเปลี่ยนแปลงต่างๆ ของโลกในยุค ศตวรรษที่ 21 องค์ความรู้ของโลกขยายขอบเขตเพิ่มพูนขึ้นแบบเท่าทวีคูณกอปรกับประสิทธิภาพของ เทคโนโลยีที่ทำให้ผู้คนสามารถเข้าถึงความรู้เหล่านั้นได้ในเวลาเพียงเสี้ยวเดียว ความรู้ที่มีอยู่อัน มากมายนั้นจะไม่สามารถนำมาใช้ตามความจำเป็นหรือความต้องการได้ทั้งหมดนี้เพราะเหตุปัจจัยและ บริบทของเหตุการณ์ก็เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วเช่นกัน ความรู้สำหรับแก้ปัญหาของวันพรุ่งนี้จะ ไม่ใช่ชุดความรู้ที่มีอยู่ เราจึงจำเป็นต้องมีครูที่เก่งในการจัดสรรองค์ประกอบให้ผู้เรียนได้กลายเป็น

นักเรียนรู้คือ มีเครื่องมือหรือทักษะจำเป็นต่อการเรียนรู้อย่างครบถ้วน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถแสวงหาหรือสร้างองค์ความรู้สดใหม่ ขึ้นมาใช้ได้ทันทางที่

เช่นเดียวกันกับการอธิบายของ วิจารณ์ พานิช (2555) เกี่ยวกับคำถามสำคัญที่กำลังอยู่ในใจครูทุกคนคือแล้ว เรากำลังจะพบกับศิษย์แบบไหนในอนาคต ศิษย์ของเราในวันนี้เป็นอย่างไร ศิษย์ที่เป็นเด็กสมัยใหม่หรือเป็นคนของศตวรรษที่ 21 จะมีลักษณะอย่างไรนั้น ครูในศตวรรษที่ 21 เองก็จำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องรู้จักศิษย์ในศตวรรษที่ 21 นี้ด้วยหนังสือ 21st Century skills: Learning for life in our times ระบุลักษณะ 8 ประการของเด็กสมัยใหม่ไว้ดังนี้

1. มีอิสระที่จะเลือกสิ่งที่ตนพอใจ แสดงความเห็น และลักษณะเฉพาะของตน
2. ต้องการดัดแปลงสิ่งต่างๆ ให้ตรงตามความพอใจและความต้องการของตน
3. ตรวจสอบหาความจริงเบื้องหลัง
4. เป็นตัวของตัวเองและสร้างปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เพื่อรวมตัวกันเป็นองค์กร เช่น ธุรกิจ รัฐบาล และสถาบันการศึกษา
5. ความสนุกสนานและการเล่นเป็นส่วนหนึ่งของงาน การเรียนรู้และชีวิตทางสังคม
6. การร่วมมือ และความสัมพันธ์เป็นส่วนหนึ่งของทุกกิจกรรม
7. ต้องการความเร็วในการสื่อสาร การหาข้อมูล และตอบคำถาม
8. สร้างนวัตกรรมต่อทุกสิ่งทุกอย่างในชีวิต

อีกมุมมองสำคัญของ Karson และคณะ (2000) ที่ได้อธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนว่า การเรียนรู้ของนักเรียนจะเปลี่ยนแปลงและเป็นการเรียนรู้ที่มีคุณภาพได้หัวใจสำคัญเริ่มจากปรับเปลี่ยนแนวทางปฏิบัติของครูจาก “การสอน ไปเป็นจุดเน้นที่ “การเรียนรู้” แทน โดยเฉพาะการเรียนรู้จากประสบการณ์หรือจากการปฏิบัติกิจกรรม และจากแรงจูงใจใฝ่เรียนรู้ของนักเรียน

ด้าน Hargreaves (2003) และ Schmoker (2005) ได้อธิบายเกี่ยวกับ “การเรียนรู้ของนักเรียน (Student Learning)” ซึ่งใน PLC นั้นจะยึดการเรียนรู้ของนักเรียนและข้อตกลงร่วมกันที่จะพัฒนานักเรียนให้มีผลสัมฤทธิ์ยิ่งขึ้น เป็นสิ่งที่สำคัญที่สุดในการสร้าง PLC ขึ้นมา ตามที่แต่ละชุมชนเรียนรู้จะสนับสนุนด้านสถานที่เรียนรู้และปัจจัย ต่างๆ นั้นมันยังไม่เพียงพอที่จะให้แน่ใจว่านักเรียนได้เรียนรู้แล้ว ซึ่งนักเรียนเรียนรู้ นั้นหมายถึงนักเรียนกลายเป็นผู้เรียนรู้ ที่เกิดการเรียนรู้นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงตนเอง สู่การนำไปใช้ในชีวิตประจำวันจนเกิดเป็นทักษะจำเป็นที่นำไปสู่ความสำเร็จได้จริง

จากการศึกษาของ Dufour, Eaker และ Dufour (2005) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า การเรียนรู้ของนักเรียน “เป็นเรื่องในตัวของนักเรียน โดยการสนับสนุนจากครู” หรือชุมชนเรียนรู้ทางวิชาชีพ ที่ทำหน้าที่มองจุดที่ต้องพัฒนานักเรียน จนนำไปสู่การเรียนรู้อย่างแท้จริง มิใช่เพียงการสอนดังที่ปรากฏเกี่ยวกับ PLC ของประเทศสิงคโปร์ “The thinking school” ว่าหัวใจสำคัญของบรรยากาศการเรียนรู้ภายในโรงเรียน คือ “Teach less, Learn more”

นอกจากนั้น DuFour (2006) ยังได้กล่าวอีกว่า การที่ PLC มุ่งพัฒนาการเรียนรู้และทักษะจำเป็นต่อความสำเร็จในอนาคตของนักเรียนจึงจะเกิดภาพของโรงเรียนและเขตการศึกษาที่นักเรียนใช้เวลาส่วนใหญ่ศึกษาเล่าเรียนในโรงเรียน ส่วนครูที่อยู่ในโรงเรียนพยายามค้นหาหนทางที่ดีที่สุดในการช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ ในขณะที่นอกโรงเรียนกำลังวิพากษ์ถึง ความพยายามอย่าง

ไม่ลดละที่มุ่งจะให้เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณภาพการศึกษาที่พัฒนาอยู่บนพื้นฐานของงานจริง ในปัจจุบัน มีแนวทางการจัดการศึกษาเป็นจำนวนมากที่เป็นองค์ความรู้ที่เกิดจากการวิจัย หรืองานเขียนต่างๆ ที่จะนำมาประยุกต์ใช้ในโรงเรียน เพื่อการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพการศึกษา บางครั้งโรงเรียนใช้เป็นนโยบายให้ครูผู้ปฏิบัติดำเนินการโดยเริ่มต้นว่า “ทำอะไร” แต่น้อยมากที่จะมุ่งความเข้าใจที่ว่า “เราจะทำสิ่งนั้นกันอย่างไร” สิ่งนี้ทำให้แนวคิดชุมชนเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นที่นิยมในการพัฒนาการจัดการศึกษาของโรงเรียนในบริบทต่างๆ อย่างมากมาย โดยมองว่าการพัฒนาเช่นนี้จะ เป็นแนวทางการพัฒนาให้โรงเรียนดีขึ้น ตามบริบทแต่ละที่ซึ่งจะเห็นเหตุที่ทำให้เกิดความยั่งยืนได้อย่างแท้จริง DuFour (2006) ยังอธิบายขยายความเพิ่มเติมว่าใน PLC สิ่งที่มีจะต้องกล่าวถึงในการทำงานคือ ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน โดยจะมุ่งไปที่หลักฐานจากการประเมินที่กำลังดำเนินอยู่ ทักษะเฉพาะที่นักเรียนบางคนยังไม่เชี่ยวชาญ และสิ่งที่นักเรียนจำเป็นต้องเรียนรู้เพื่อให้เกิดความเชี่ยวชาญ การพูดแค่ “จอห์นนี่ไม่ผ่านการสอบล่าสุด” หรือ “จอห์นนี่ต้องการความช่วยเหลือในวิชาคณิตศาสตร์” นั้นไม่เพียงพอ ทีมครูต้องสามารถบอกได้ว่า “จอห์นนี่มีปัญหาเกี่ยวกับทักษะนี้ เราต้องใช้ขั้นตอนพิเศษดังต่อไปนี้เพื่อช่วยให้เขาเชี่ยวชาญ” ซึ่งหมายความว่าครูต้องเข้าใจชัดเจนถึงลำดับของทักษะที่จำเป็นเพื่อเปิดรอยแยกระหว่างการเรียนรู้ของจอห์นนี่ในปัจจุบันกับผลลัพธ์ที่คาดหวังขั้นตอนเฉพาะสำหรับนักเรียนแต่ละคนมีความสำคัญกว่าขั้นตอนแบบทั่วไป ขั้นตอนเฉพาะสำหรับนักเรียนแต่ละคนมีความสำคัญกว่าขั้นตอนแบบทั่วไป และการแทรกแซงแบบตรงจุดก็สำคัญกว่าวิธีเยี่ยวยาโดยรวมอย่างสิ้นเชิง แน่นอนว่า เพื่อให้ให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนา เราต้องใช้เวลาและการสนับสนุนแก่นักเรียนบางคนมากเป็นพิเศษในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ นักการศึกษา ผู้ปกครอง และนักเรียนทุกคนจะทราบว่า โรงเรียนมีแผนรับรองว่านักเรียนที่ติดปัญหาในการเรียนรู้ทักษะที่จำเป็นจะได้รับเวลาและความช่วยเหลือเพิ่มเติมอย่างทันทั่วทั้งที่เป็นระบบ และถือเป็นคำสั่ง โดยห้ามกีดกันนักเรียน ออกจากการสอนผู้บริหารต้องจัดตารางเวลาเพื่อให้ความสำคัญกับสิ่งนี้เป็นอันดับแรก นักการศึกษาจึงสามารถเข้าช่วยเหลือนักเรียนที่เดือดร้อนในเวลาทำงานปกติได้ นอกจากนี้ ในแผนดังกล่าวจะมีการแทรกแซงหลายระดับเพื่อที่ว่าหากเวลาและการช่วยเหลือที่มีอยู่ไม่เพียงพอให้เกิดผลลัพธ์ที่ต้องตอบสนองเมื่อนักเรียนมีปัญหา ไม่ใช่ทั้งปัญหาให้ครูประจำชั้นเพียงคนเดียว ความพยายามของหมู่คณะที่ร่วมมือกันเช่นนี้ต้องอาศัยนักการศึกษาที่ไม่ใช่แค่ทำงานกลุ่ม แต่ต้องทำงานเป็นทีม ซึ่งหมายถึงกลุ่มคนที่ทำงานแบบพึ่งพากันเพื่อบรรลุเป้าหมายร่วม โดยที่ทุกคนต้องรับผิดชอบร่วมกัน

ดังการสรุปรูปแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแนวคิดทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 หรือ การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของ Trilling และ Fadel (2009), ประภาภัทร นิยม (2554) และ วิจารณ์ พานิช (2555) ไว้ 2 ลักษณะ คือ บูรณาการรูปแบบการเรียนรู้ที่ทำให้เกิดทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 (Kay, 2011) และ ตัวอย่างวิธีการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแนวคิดรูปแบบการเรียนรู้ ของ Trilling และ Fadel (2009) และเป็นวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนเกิดทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 (Kay, 2011) ดังนี้

1. บูรณาการรูปแบบการเรียนรู้ ประกอบด้วย การเรียนรู้จากสภาพจริง (Authentic learning) การเรียนรู้แบบการสร้างตัวแบบเชิงระบบ (Mental model building) การเรียนรู้แบบสร้างแรงจูงใจจากภายใน (Internal motivation) การเรียนรู้อย่างหลากหลาย (Multi-modal learning) และการเรียนรู้เชิงสังคม (Social learning) (Trilling และ Fadel, 2009)

2. ตัวอย่างวิธีการจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย การเรียนรู้ผ่านโครงการงาน (Project-based learning) การเรียนรู้ผ่านการแก้ปัญหา (Problem-based learning), การเรียนรู้ผ่านการทำงาน (Work-based learning), การเรียนรู้ผ่านกิจกรรม (Activity-based learning), การเรียนรู้ผ่านกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ หรือวิธีวิจัย (Research-based learning), การเรียนรู้เป็นทีม (Team learning) การเรียนรู้แบบรวมหมู่หรือชุมชนเรียนรู้ การเรียนรู้แบบทบทวนไตร่ตรอง (Reflection) และการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning) (Trilling และ Fadel, 2009) (ประภาภัทร นิยม, 2554) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555)

กล่าวโดยสรุปด้านองค์ประกอบการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญที่สุดของการทำงาน PLC เพราะการปรับปรุงพัฒนากระบวนการเรียนรู้ และผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน คือ “อุดมการณ์แห่งวิชาชีพ” ของครูใน PLC โดยเฉพาะการเกิดขึ้นของ PLC เป็นแนวคิดที่ถูกนำเสนอร่วมกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่เชื่อว่า PLC จะมาสามารถทำให้เกิดการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ให้ผู้เรียนเกิดทักษะจำเป็นที่เหมาะสมกับยุคแห่งศตวรรษที่ 21 เป็น ยุคศตวรรษที่ 20 ที่เป็นยุคอุตสาหกรรมสู่ยุคศตวรรษที่ 21 ซึ่งเป็นยุคความรู้ที่ไร้ขอบเขต เป็นเหตุผลการให้เรียนรู้ของผู้เรียนเปลี่ยนไป การสอนหรือการเรียนรู้แบบเก่าอาจทำให้ไม่สามารถอยู่ได้ในยุคศตวรรษที่ 21 จึงจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ซึ่งกลยุทธ์ PLC ที่จะให้เกิดการปรับเปลี่ยนแนวทางจัดการเรียนรู้ จากการสอน เป็น การเรียนรู้ได้อย่างแท้จริง การเรียนรู้ของผู้เรียนจึงเป็นหัวใจสำคัญที่ PLC ต้องสร้างความมั่นใจว่านักเรียนเรียนรู้อย่างไม่ใช่ว่าได้รับการสอน และนักเรียนกลายเป็นบุคคลที่พร้อมเรียนรู้ (Learning person) ไม่ว่าจะอยู่ในการเปลี่ยนแปลงเช่นไร บนพื้นฐานแนวคิดการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นเรื่องในตัวของนักเรียน ที่ครูคือผู้สนับสนุน (Facilitator) หรือ “โค้ช” (Coacher) อำนวยหรือพยายามจัดเงื่อนไขการเรียนรู้จนผู้เรียนเกิดการเรียนรู้นำไปใช้ในชีวิตประจำวันจนเกิดเป็นทักษะจำเป็นที่นำไปสู่ความสำเร็จได้จริงโดยเฉพาะทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ดังที่ จะต้องอาศัยรูปแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 เช่น การเรียนรู้จากสภาพจริง (Authentic Learning) การเรียนรู้แบบการสร้างตัวแบบเชิงระบบ (Mental Model Building) การเรียนรู้แบบสร้างแรงจูงใจจากภายใน (Internal Motivation) การเรียนรู้อย่างหลากหลาย (Multi-modal learning) และการเรียนรู้เชิงสังคม (Social learning) รวมถึงวิธีการการเรียนรู้ที่ทำให้เกิดทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 เช่น การเรียนรู้ผ่านโครงการงาน (Project-based Learning), การเรียนรู้ผ่านการแก้ปัญหา (Problem-based Learning) การเรียนรู้ผ่านการทำงาน (Work-based learning) การเรียนรู้ผ่านกิจกรรม (Activity-based Learning) การเรียนรู้ผ่านกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ หรือวิธีวิจัย (Research-based Learning) การเรียนรู้เป็นทีม (Team Learning) การเรียนรู้แบบรวมหมู่หรือชุมชนเรียนรู้ (Professional Learning Community) การเรียนรู้แบบทบทวนไตร่ตรอง (Reflection) และการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning) เป็นต้น

องค์ประกอบที่ 7 โครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive structure)

โครงสร้างสนับสนุนของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ จะมีลักษณะ “เงื่อนไขการสนับสนุน” โครงสร้างที่สนับสนุนวิสัยทัศน์ของโรงเรียนและ PLC เป็นสิ่งสำคัญนำไปสู่ความสำเร็จ ประสิทธิภาพและนวัตกรรมการสอนในระดับห้องเรียน โครงสร้างการคิดที่สร้างสรรค์ รวมถึง

สิ่งแวดล้อม ถูกอธิบายว่ามีปัจจัยเดียวเท่านั้นที่สำคัญที่สุดสำหรับการพัฒนาปรับปรุงโรงเรียนให้ประสบความสำเร็จ และเป็นสิ่งแรกที่ต้องสั่งสำหรับคนกำลังหาเพื่อจะยกระดับความสำเร็จของโรงเรียน (Hord, 1997)

ลักษณะโครงสร้างสนับสนุนของ PLC นั้น Sergiovanni (1998) ได้สรุปไว้ว่า PLC มีโครงสร้างแบบ “ลดความเป็นองค์การที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ หรือ Bureaucratic culture” ที่ใช้กฎระเบียบคำสั่งต่างๆ แบบตั้งตัวในการปฏิบัติงาน และการปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกผู้ปฏิบัติงานไปสู่การเน้น “วัฒนธรรมแบบกัลยาณมิตรทางวิชาการ” ซึ่งเน้นวิธีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกตามลักษณะชุมชนกัลยาณมิตร

สอดคล้องกับ Karson และคณะ (2000) ได้อธิบายถึง ลักษณะโครงสร้างสนับสนุนของ PLC ว่า เป็นชุมชนการเรียนรู้ที่มี “โครงสร้างองค์การแบบไม่รวมศูนย์” เพื่อลดความขัดแย้ง ระหว่างครูผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง มีการบริหารจัดการ และการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบทีมงานเป็นหลัก

เช่นเดียวกันกับ Louis (1994) ที่ได้สนับสนุนแนวคิดเกี่ยวกับโครงสร้างที่ยืดหยุ่น โดยกล่าวว่า เนื่องจากโรงเรียนส่วนใหญ่ถูกออกแบบโครงสร้างเป็นแบบราชการ ที่มีสายงานบังคับบัญชาด้วยอำนาจโดยตำแหน่งที่ลดหลั่นตามลำดับลงมา กล่าวคือ มีกฎระเบียบ ข้อบังคับต่างๆ มากมายที่ต้องปฏิบัติตาม ซึ่งเป็นโครงสร้างที่มีลักษณะตั้งตัวและใช้ได้ดีในอดีตที่เป็นโลกยุคอุตสาหกรรม แต่กลับเป็นอุปสรรคสำคัญในโลกแห่งยุคเศรษฐกิจฐานความรู้ ที่ต้องการมี “โครงสร้างองค์การที่ยืดหยุ่น คล่องตัวได้สูง” พร้อมทั้งจะรองรับต่อการเปลี่ยนแปลงใหม่ๆ ที่เกิดขึ้นมากมายตลอดเวลา โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อความเป็นไปได้ของ PLC ที่จะเกิดขึ้นในโรงเรียนได้นั้น โครงสร้างองค์การของโรงเรียนแห่งการเรียนจึงจำเป็นต้องได้รับการปรับปรุงแก้ไข ได้แก่ประเด็นต่อไปนี้

1. การกำหนดตารางเวลาว่างเพื่อการพบปะอภิปราย (Time to meet and discuss) มีผลการวิจัยเรื่องความมีประสิทธิภาพของโรงเรียนและครูผู้สอน ชี้ชัดว่า การจัดสรรเวลาพิเศษเพื่อให้ครูได้ปรึกษาหารือระหว่างกันเป็นสิ่งที่ยังจำเป็นอย่างยิ่ง ทั้งนี้เพราะปกติของการจัดชั่วโมงสอน เมื่อหมดการสอนแต่ละคาบเวลา ครูจะต้องเคลื่อนย้ายการสอนจากห้องหนึ่งไปอีกห้องหนึ่งตลอดเวลา จึงไม่มีโอกาสที่ครูจะได้พบปะเพื่อแสวงหาความร่วมมือทางวิชาชีพซึ่งกันและกันได้ ทั้งนี้ครูเหล่านี้จำเป็นต้องร่วมกันพิจารณาหากกลยุทธ์ใหม่ๆ ด้านการสอน ที่เหมาะสม ด้วยเหตุนี้ การจัดตารางเวลาที่ว่างตรงกันเพื่อให้ครูได้ปฏิสัมพันธ์ จึงเป็นเงื่อนไขที่จำเป็นถ้าต้องการให้ความร่วมมือร่วมใจของครูเกิดขึ้น สอดคล้องกับ วิจารณ์ พานิช (2555) ที่ระบุว่า เปลี่ยนแปลงทรัพยากร เพื่อสนับสนุนเป็นสิ่งสำคัญ ทรัพยากรที่สำคัญที่สุดคือ “เวลา” ต้องเปลี่ยนแปลงการจัดการเวลาหรือการใช้เวลาเรียนของนักเรียน และเวลาทำงานของครู เสียใหม่ ให้ทำงานเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียนได้ดีกว่าแบบเดิมๆ จึงเป็นเงื่อนไขที่จำเป็นถ้าต้องการให้ความร่วมมือร่วมใจของครูเกิดขึ้น

2. การกำหนดขนาดของชั้นเรียน (Class size) โดยมีผลงานวิจัยระบุว่า ถ้าจำนวนนักเรียนในชั้นเรียนน้อยลงได้เท่าไรก็ยิ่งเพิ่มประสิทธิภาพของการเรียนรู้ยิ่งขึ้น ทั้งนี้ในห้องเรียนที่มีครูเพียงหนึ่งคนนั้น ครูสามารถที่จะดูแลนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพได้ในจำนวนที่จำกัด แม้ว่าจะไม่สามารถกำหนดจำนวนนักเรียนที่เหมาะสมแน่นอน แต่การขยายจำนวนนักเรียนต่อชั้นมากขึ้น ย่อมเพิ่มภาระและความยากลำบากแก่ครูที่จะดูแลช่วยเหลือนักเรียนได้อย่างทั่วถึง

ด้าน Eastwood และ Louis (1992) และ Hord (1997) อ้างถึง 2 แบบของโครงสร้าง การสนับสนุนถูกค้นพบภายใน PLC ที่หลากหลายคือ เงื่อนไขโครงสร้าง ความสัมพันธ์ และความ รับผิดชอบ เงื่อนไขโครงสร้างรวมถึงการใช้เวลา กระบวนการติดต่อสื่อสาร ขนาดของโรงเรียน ปริมาณครูผู้สอน และกระบวนการพัฒนาผู้ร่วมงาน ส่วนความสัมพันธ์ความรับผิดชอบต่อ รวมถึง ทศนคติด้านบวกของผู้ให้ความรู้ การสร้างวิสัยทัศน์ที่กว้างไกลหรือการมีจุดมุ่งหมาย มาตรฐานของ การสำรวจ และการปรับปรุง ความเคารพ ความเชื่อ และคิดในแง่บวก เอาใจใส่ความสัมพันธ์ ภายใน PLC บ่อยและจำเป็นที่จะต้องหาวิธีที่จะสร้างเวลาและแบ่งบันการเรียนรู้ การแก้ปัญหา และการตัดสินใจ การสนับสนุนเงื่อนไขเป็นกุญแจที่จะดำรงรักษาความเจริญเติบโตและพัฒนา PLC ของผู้เรียน มีหลายปัจจัยที่เป็นตัวกำหนดว่าเมื่อไหร่ ที่ไหน และอย่างไรให้กับคณะครูที่รวมกลุ่มการ เรียนรู้ การตัดสินใจ การแก้ปัญหา และการออกแบบการทำงานร่วมกันที่บ่งบอกถึงการเป็น PLC เพื่อให้การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เป็นหน้าที่ผู้ผลิต ทางด้านกายภาพโครงสร้างเงื่อนไข และคุณภาพ ชีวิตและความสามารถของแต่ละบุคคลที่เป็นสิ่งที่ดีที่สุด

มุมมองด้าน คือ “เงื่อนไขทางกายภาพ” ที่ Boyd (1992), Louis และ Kruse (1995) ได้กล่าวถึง “เงื่อนไขทางกายภาพ” ว่าการที่จะทำตามปัจจัยเงื่อนไขทางกายภาพเพื่อสนับสนุนการ เป็น PLC คือ เวลาที่จะพบปะพูดคุย ขนาดของโรงเรียน และสภาพทางกายภาพของคณะครูแต่ละคน บทบาทการสอนของครู การพัฒนาโครงสร้างการติดต่อสื่อสาร อิสระในการปกครองโรงเรียน และ การเสริมแรงให้กับครู ในทางเพิ่มเติม อีกปัจจัยที่นำเข้าคือการเลือกครูและเลือกผู้บริหารโรงเรียน และยังส่งเสริมให้คณะครูหันกลับไปทำงานอื่น ๆ และ Boyd (1992) ยังเสนอเหตุผลที่คล้ายกัน เกี่ยวกับปัจจัยทางด้านกายภาพว่าสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงของโรงเรียน ทรัพยากร ตารางและโครงสร้างที่ลดความแตกแยก

อีกมุมมองคือ “นโยบายที่สนับสนุนการปกครองตนเอง” ที่ Louis & Kruse (1995) อธิบายถึง นโยบายที่สนับสนุนการปกครองตนเอง ที่เป็นการสนับสนุนด้าน ความร่วมมือ ส่งเสริมการ สื่อสารที่ความสามารถของคน เป็นหนึ่งลักษณะแรกอ้างโดย ของบุคคลในการที่จะเป็น PLC คือความ พึงพอใจที่จะยอมรับผลย้อนกลับและเพื่อการพัฒนาต่อไป ในทางเพิ่มเติมคุณสมบัติดังต่อไปนี้ ความ เคารพและเชื่อถือในคณะเพื่อนร่วมงานที่โรงเรียน และระดับเขต การครอบครองของการรับรู้ที่ เหมาะสมกับความรู้ความเข้าใจและทักษะพื้นฐานที่มีประสิทธิภาพของการสอนและการเรียนรู้ การ สนับสนุนภาวะผู้นำจากผู้บริหารและอื่นๆ บทบาท

จากแนวคิดเกี่ยวกับลักษณะของโครงสร้างการสนับสนุน PLC ของ Karson และคณะ (2000) ได้สรุปว่า เป็นข้อ ๆ ไว้ดังนี้

1. มีความพยายามที่จะล้มเลิก “รูปแบบที่ยึดหลักความเหมือนกัน” เพราะเป็น แนวคิดเดิมที่ยึด “วัฒนธรรมแบบราชการ” ซึ่งเน้นให้ทุกคนต้อง ปฏิบัติอยู่ในกรอบระเบียบอย่าง เคร่งครัด
2. การมีบรรยากาศของ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ซึ่งทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดง ความคิดเห็นของตน
3. ยึดหลักที่เน้นความสำคัญของ “ข้อมูลป้อนกลับ” และการต้องพึ่งพาอาศัย ซึ่งกัน และกันในการปฏิบัติงาน

4. โรงเรียนมีกิจกรรมที่สร้างความตระหนัก ถึง “ความจำเป็นต้องมีการเปลี่ยนแปลง ปรับปรุง และพัฒนาอยู่ตลอดเวลา”

5. เป็นการมี “วัตถุประสงค์ที่หลากหลายด้วยวิธีปฏิบัติ” และให้อิสระแก่ผู้สอน สามารถตัดสินใจ เลือกวิธีการอันหลากหลายได้เอง

6. มีการบริหารจัดการ และการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบทีมงานเป็นหลัก

ด้าน วิจารย์ พานิช (2555) ได้อธิบายถึง ลักษณะโครงสร้างสนับสนุนของ PLC โดยสรุปว่า ลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นการทำงานครุจะร่วมกันดำเนินการของครูที่จะเรียนรู้และพัฒนา กล่าวคือ ครูเป็น ผู้ลงมือกระทำ หรือ ครูทำหน้าที่เป็น “ประธาน” (Actor เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้) ไม่ใช่ “กรรม” หรือ ผู้ถูกกระทำ และผู้ถูกให้กระทำ เป็นเครื่องมือ “ปลดปล่อยครูออกจากความสัมพันธ์เชิงอำนาจ สู่ความสัมพันธ์แนวราบ”

และเมื่อพิจารณาถึงลักษณะโครงสร้างสนับสนุนของ PLC ในบริบทของสังคมไทยที่เป็นสังคมชาวพุทธ สรุพล ธรรมรัตน์ และคณะ (2553) ได้อธิบายถึง ลักษณะโครงสร้างสนับสนุนของ PLC กล่าวโดยสรุปว่า การอยู่ร่วมกันเป็นชุมชนย่อมต้องมีหลักประกันบางอย่างที่เป็นรูปธรรมที่จะทำให้เกิดความมั่นคงแห่งชุมชน นั่นคือ “วินัย” พระธรรมปิฎกได้ให้ความหมายของวินัยว่า วินัย คือ การจัดสรรสภาพแวดล้อม ระบบการเป็นอยู่ และระบบความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่จะเอื้อต่อการพัฒนาชีวิต นอกจากนี้ ท่านยังชี้ว่าวินัยมีความหมายเชิงบวก ไม่ควรมองวินัยเป็นเครื่องบังคับ หากให้มองว่าเป็นเครื่องฝึกให้เป็นผู้มีศีลอยู่ในตน (พระธรรมปิฎก, 2542) บุคคลที่เข้าถึงความมีวินัย จึงเป็นผู้ที่เห็นประโยชน์และความสุขในการเผชิญกับความยากลำบากในการเอาชนะใจตน การวางหลักปฏิบัตินี้หากนำประสบการณ์ของชุมชนหรือองค์กรในช่วงที่กำลังก่อตัวมาเทียบเคียงแล้ว ก็พบว่า มีความสอดคล้องกัน เช่น อาศรมวงศ์สนธิ ที่เป็นชุมชนทางเลือกที่มีผู้คนที่มีความเพและความคิดที่แตกต่างกันมาอยู่ร่วมกัน จึงต้องมีหลักปฏิบัติบางอย่างเพื่อให้อยู่ร่วมกันได้อย่างราบรื่น แต่มิได้วางกฎเกณฑ์ไว้ตั้งแต่ต้น หากแต่มีการพูดคุยกันเมื่อประสบปัญหาในแง่วิถีปฏิบัติ โดยนำการบัญญัติพระวินัยในสมัยพุทธกาลมาเป็นตัวแบบเพื่อการเรียนรู้ (ประชา หุตานวัตร, 2547) ในแง่นี้ แนวคิดเรื่องความสัมพันธ์แนวระนาบจึงนำมาประยุกต์ใช้ได้แม้แต่กับการวางระเบียบหรือวินัยอันเป็นหลักปฏิบัติตามกรอบที่วางไว้ด้วยความสมัครใจ

กล่าวโดยสรุปเกี่ยวกับองค์ประกอบของโครงสร้างสนับสนุนชุมชนฯ คือโครงสร้างที่สนับสนุนการก่อเกิดและคงอยู่ของ PLC มีลักษณะ ดังนี้ ลดความเป็นองค์การที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ หรือ Bureaucratic culture ใช้ วัฒนธรรมแบบกัลยาณมิตรทางวิชาการ (Collegial culture) แทน และเป็นวัฒนธรรมที่ส่งเสริมวิสัยทัศน์ การดำเนินการที่ต่อเนื่องและมุ่งความยั่งยืน จัดปัจจัยเงื่อนไขสนับสนุนตามบริบทชุมชน มีโครงสร้างองค์การแบบไม่รวมศูนย์ (Decentralized structure) หรือโครงสร้างการปกครองตนเองของชุมชน เพื่อลดความขัดแย้ง ระหว่างครูผู้ปฏิบัติงาน สอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง มีการบริหารจัดการ และการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบทีมงานเป็นหลัก การจัดสรรปัจจัยสนับสนุนให้เอื้อต่อการดำเนินการของ PLC เช่น เวลา วาระ สถานที่ ขนาดชั้นเรียน ขวัญกำลังใจ ข้อมูลสารสนเทศ และอื่น ๆ ที่ตามความจำเป็นและบริบทของ แต่ละชุมชน โดยเฉพาะการเอาใจใส่สิ่งแวดล้อมให้เกิดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกัน

อย่างมีความสุข มีรูปแบบการสื่อสารด้วยใจ เปิดกว้างให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์ของชุมชน เน้นความคล่องตัวในการดำเนินการ จัดการกับเงื่อนไขความแตกต่าง และมีระบบสารสนเทศของชุมชน เพื่อการพัฒนาวิชาชีพ

กรณีศึกษาแนวทางการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ลักษณะของ PLC จะมีลักษณะเฉพาะของชุมชนตามบริบทต่าง ๆ หลากหลายกรณี ที่จะนำเสนอ ดังนี้

กรณีศึกษาที่ 1 ชุมชนแห่งการเรียนรู้ของสถาบันอาศรมศิลป์

การก่อตั้งและพัฒนาสถาบันอาศรมศิลป์ให้เป็น PLC นั้น นอกจากอาศัยคุณสมบัติของผู้ที่เข้ามาร่วมสร้างชุมชนดังกล่าวแล้ว ตัวองค์กรเองก็ใช้หลักการเป็นสังฆะ คือ การเป็นชุมชนที่เอื้อซึ่งกันและกัน ต้องการพัฒนาตนเอง ต้องการชีวิตที่ดีงาม จะได้เข้ามาอยู่ร่วมกัน และแต่ละคนก็เป็นตัวเอื้อต่อกัน (พระธรรมปิฎก, 2542) ดังนี้

1. ครูอาจารย์หรือผู้ที่ศึกษามากกว่าช่วยเอื้อการศึกษาแก่ผู้ศึกษาน้อยกว่า
2. ผู้ศึกษาทั้งหลายในระดับต่าง ๆ มีความเป็นอยู่และกิจกรรมที่เอื้อการศึกษาแก่กันและกัน
3. ชุมชนเป็นแหล่งเอื้อการศึกษาแก่คนภายนอกที่จะเข้ามาแสวงหา การศึกษาทั้งระยะสั้นและระยะยาว
4. ชุมชนเป็นแหล่งชุมชนผู้มีการศึกษาที่จะออกไปเอื้อการศึกษาแก่คนทั่วไปในสังคม
5. ชุมชนการศึกษาแต่ละแห่งเอื้อการศึกษาแก่กันและกันหากพิจารณาว่าการ

การศึกษาในกรอบของพุทธศาสนา ก็จะพบว่า เป็นเรื่องของการเรียนรู้ตลอดชีวิต และเรียนรู้การแก้ปัญหาไปพร้อมกัน ดังที่คณะ ที่ว่า พุทธศาสนาดูว่าชีวิตนั้นอันเดียวกับการศึกษา เพราะชีวิตคือการเป็นอยู่ และการที่ชีวิตเป็นอยู่ดำเนินไป ก็คือต้องเคลื่อนไหว พบประสบการณ์ใหม่ๆ และเจอสถานการณ์ใหม่ๆ ซึ่งจะต้องรู้จัก ต้องเข้าใจ ต้องคิด ต้องปฏิบัติ หรือจัดการอย่างใดอย่างหนึ่ง หรือหาทางแก้ปัญหาหลุดวงไป ทำให้ต้องมีการเรียนรู้ มีการพิจารณา แก้ปัญหาตลอดเวลา ทั้งหมดนี้ คือ สึกษา หรือการศึกษานั้นเอง ดังนั้นสถาบันการศึกษาจึงมีใช้ทำหน้าที่เฉพาะการศึกษาทางวิชาการ เท่านั้น หากยังต้องทำหน้าที่เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่เอื้อให้ “ทุกคนเข้ามาแล้วจะได้พัฒนาชีวิตของตนไปสู่ความดีงาม รวมทั้งอาจารย์ก็พัฒนาชีวิตของตนเองไปสู่ความดีงาม และมีความสุขในการแสวงหาความรู้ ในการทำงานสร้างสรรค์ในการสอน ในการให้วิชาความรู้แก่ลูกศิษย์ ลูกศิษย์ก็พัฒนาตนขึ้นไปและเอื้อต่อเพื่อนศิษย์ในการแสวงหาปัญญาและพัฒนาชีวิต ผู้บริหารก็ปกครองด้วยการสร้างสภาพเอื้อ เพื่อช่วยให้อาจารย์และช่วยให้ลูกศิษย์พัฒนาตัวเอง และช่วยกันพัฒนาตนขึ้นมา ถ้าอย่างนี้ก็เป็นชุมชนกัลยาณมิตรที่มีบรรยากาศทางวิชาการ หรือพูดให้ตรงยิ่งกว่านั้นว่ามีบรรยากาศแห่งการศึกษา ซึ่งสมาชิกของชุมชนเอื้อต่อกัน เริ่มตั้งแต่เมตริ มีเมตตา กรุณา มีแต่การปฏิบัติในเชิงสร้างสรรค์หรือทางบวก (พระธรรมปิฎก, 2542) สุรพล ธรรมมรุมดี และคณะ (2553) ยังกล่าวถึง PLC แสดงเป้าหมายที่ชัดเจนในด้านการพัฒนามนุษย์ที่มาร่วมกันเป็นชุมชน ประเด็นสำคัญต่อมาอยู่ที่

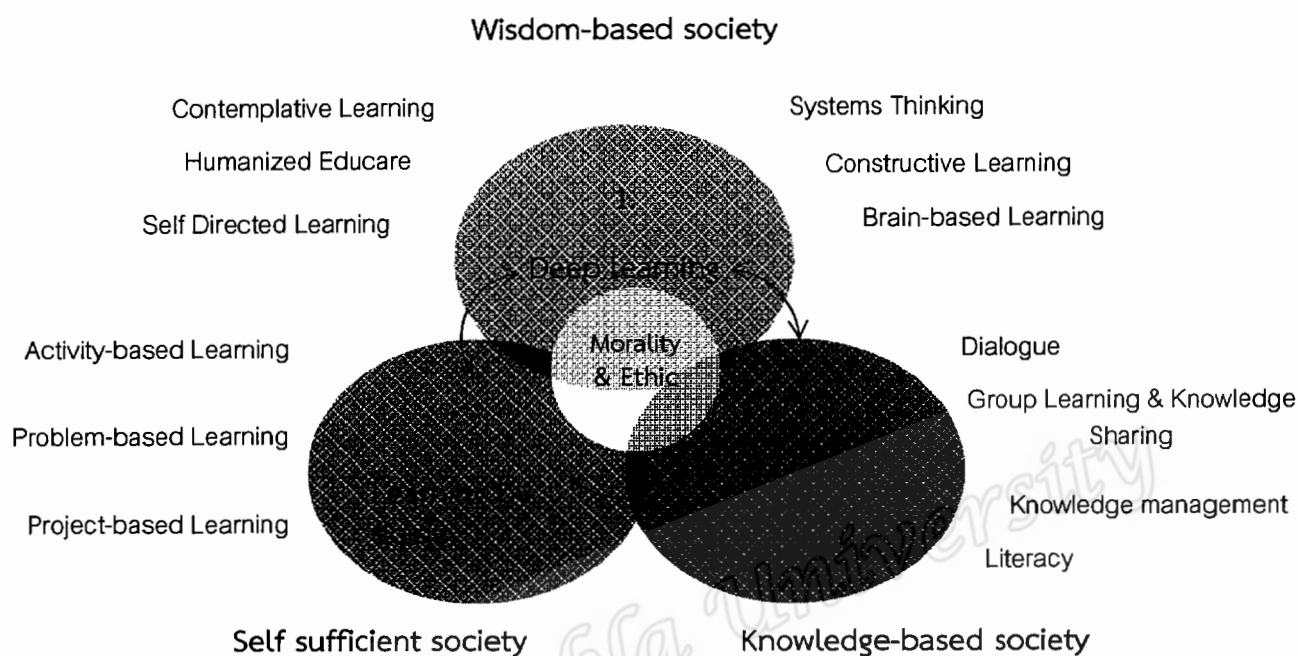
การบรรลุซึ่งเป้าหมายดังกล่าว ซึ่งเป็นทั้งเป้าหมายระดับการเปลี่ยนแปลงตนเองของผู้คนในชุมชน และการสร้างสภาพแวดล้อม และบรรยากาศ ระบบการบริหารจัดการ และวิถีชีวิตของชุมชนที่เอื้อต่อการเป็น PLC เพื่อการพัฒนาวิชาชีพ

การสร้าง PLC หมายถึงการสร้างกระบวนการ และการใช้เครื่องมือการเรียนรู้ที่หลากหลายเพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของผู้คนในชุมชนในรูปแบบต่างๆ ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงตนเอง และผู้คนที่องค์กร ให้สามารถทำงานได้ดียิ่งขึ้นและอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข โดยอาศัยกระบวนการเรียนรู้ที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพของบุคคลได้อย่างแท้จริง (สุพล ธรรมรัตน์ และคณะ, 2553) อันประกอบด้วย

1. การเรียนรู้อย่างลึกซึ้ง (Deep Learning) เป็นกระบวนการฝึกทักษะการรับรู้ การให้ความหมายเชิงคุณค่าและเป้าหมายด้วยวิถีคิดที่เป็นระบบและเชื่อมโยง และการตั้งคำถามที่ก่อให้เกิดการคิดวิเคราะห์ ไคร่ครวญ แสวงหาความรู้ การรู้จักตนเอง การแก้ปัญหาและการศึกษา พฤติกรรมจิต เพื่อพัฒนาชุดความคิดที่สอดคล้องกับสถานการณ์และนำไปสู่การสร้างสรรค์ อาทิ การคิดเชิงระบบการสร้างองค์ความรู้ และการเรียนรู้บนความเข้าใจการทำงานของสมองเป็นต้น สิ่งนี้คือการเสริมสร้างพื้นฐานของสังคมอุดมปัญญา

2. การเรียนรู้กับการปฏิบัติจริง (Learning by doing in real-life experiences) เป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์จริงในภาคประกอบการ ภาคการผลิตจริง และชุมชนอันเป็นฐานที่เข้มแข็งของสังคม โดยเชื่อมโยงสาระการศึกษาเข้ากับการปฏิบัติจริงในสังคมบริบทต่างๆ เกิดการกระตุ้นการเรียนรู้ด้วยตนเองตามความสนใจและพัฒนาแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย นำไปสู่การผสมผสานสถานศึกษากับวิถีชีวิตชุมชนอันเป็นพื้นฐานสำคัญของสังคมฐานการพึ่งพาตนเอง

3. การสื่อสารเพื่อสร้างวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ (Interconnecting communication for Learning culture) เป็นการพัฒนาการสื่อสารให้เป็นเครื่องมือสร้างความรู้ที่เกิดจากกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ 2 ทาง และฝึกทักษะที่หลากหลาย และสามารถสร้างองค์ความรู้ของตนเองได้ อันเป็นพื้นฐานของ “สังคมฐานความรู้” ที่เข้มแข็งทั้ง 3 กระบวนการนี้ เป็นการจัดการศึกษา ที่ตั้ง อยู่บนฐานทางศีลธรรมและจรรยาบรรณซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการทำงานและการใช้ชีวิตในทุกมิติ ดังภาพประกอบที่ 2 ดังนี้



ภาพประกอบที่ 2 องค์ประกอบของการศึกษาแบบองค์รวม: การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

ที่มา : The three components of holistic education for transformative learning
(ประภาภัทร นิยม, 2552)

กรณีศึกษาที่ 2 แนวทางการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อการปฏิรูปการศึกษาของประเทศสิงคโปร์

ประเทศสิงคโปร์เป็นอีกประเทศหนึ่งที่สามารถเป็นตัวอย่าง หรือ บทเรียนของการปฏิรูปการศึกษาในระดับชาติโดยมีวิสัยทัศน์เพื่อความร่วมมือ โดย PLC มีการดำเนินการชัดเจนในกรอบวิสัยทัศน์ด้านการศึกษาของประเทศสิงคโปร์ที่สร้างขึ้นเพื่อเตรียมประเทศให้พร้อมสู่ศตวรรษที่ 21 ภายใต้แนวคิดที่ว่า “สอนให้น้อย เรียนรู้ให้มากขึ้น” (Teach less, Learn more) ครอบคลุมการพัฒนาแบบองค์รวม ในทักษะต่าง ๆ โดยมีวิสัยทัศน์เพื่อความร่วมมือ PLC ซึ่ง แนวคิดเรื่องนี้มีรากฐานมาจากงานชิ้นสำคัญของ (Dufour, Eaker และ Dufour, 2005) ช่วยเติมกรอบความคิดในการเปลี่ยนแปลงของสิงคโปร์ให้สมบูรณ์ โรงเรียนในประเทศสิงคโปร์ได้รับการพัฒนาทางวิชาชีพซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของแผนปฏิรูประดับชาติ เพื่อให้สามารถทำงานตามแนวคิดเรื่อง PLC โดยใช้ทรัพยากรจากกระทรวงศึกษาธิการ เครือข่ายโรงเรียนนาร์รอง TLLM (Teach less, Learn more) และทีมวางแผนการพัฒนาวิชาชีพภายในโรงเรียนของตนแม้ว่า PLC แต่ละแห่งยังไม่พัฒนาเต็มที่ในขั้นนี้ แต่มีการตั้ง PLC ในโรงเรียนนาร์รอง TLLM ทุกแห่ง และมีความสำเร็จที่แตกต่างกันไปโรงเรียนนาร์รอง TLLM ยึดมั่นในวิสัยทัศน์ของ PLC และมีภาระรับผิดชอบในการแสดงผลการปฏิบัติงานต่อกระทรวงศึกษาธิการ โดยจะต้องแสดงหลักฐานความก้าวหน้าทุกๆ ปี โรงเรียน TLLM ประกอบด้วยทีมเรียนรู้ที่สมาชิกต่างร่วมมือกันแบบพึ่งพาอาศัยเพื่อผลักดันขั้นตอนการปฏิบัติงาน การร่วมมือ

ทำงานซึ่งเป็นกระบวนการที่ยังไม่สมบูรณ์ในการโต้ตอบความคิดเห็นไปมาใน PLC วิชาชีพ หรือระหว่างชุมชนฯ นั้น จะช่วยกลั่นกรองจนได้ความคิดที่เป็นสาระสำคัญของกลุ่ม นักการศึกษาที่เชื่อว่าวาทกรรมทางสังคมมีผลต่อความคิดอันสร้างสรรค์ ยอมรับสิ่งนี้เป็นเครื่องมือที่สร้างความเปลี่ยนแปลง และเห็นด้วยกับความมุ่งมั่นและมิตรภาพในการทำงานเป็นทีม สมาชิกในทีมมุ่งมั่นที่จะนำแนวคิดเรื่อง PLC ไปปฏิบัติด้วยความจริงใจ และท้ายที่สุดขั้นตอนของ PLC ซึ่งพิสูจน์แล้วว่าได้ผลจริงจะก่อให้เกิดความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนและการสอนที่ลึกซึ้งและเป็นแรงดลใจ สิ่งนี้เองคือจุดเด่นของ PLC ซึ่งมีแนวโน้มกลายเป็น “คลังสมอง” สำหรับการสร้างความแตกต่าง นำเสนอสิ่งสร้างสรรค์และนวัตกรรมที่แท้จริง (Dufour, Eaker และ Dufour, 2005) นอกจากนั้น PLC ของโรงเรียนในสิงคโปร์ จะยึดดำเนินการตามหลัก “สอนให้น้อย เรียนรู้ให้มากขึ้น” ชุมชนฯ จะนำวิสัยทัศน์นี้มาถกเถียงในแต่ละชุมชนฯ ซึ่งเผยให้เห็นคำตอบแต่นำชุมชนฯ ไปสู่คำถามอื่นๆ ไม่มีที่สิ้นสุด ตัวอย่างเช่น เมื่อทีมครูถกเถียงเรื่องสิ่งจำเป็นสำหรับการพัฒนาการคิดสร้างสรรค์และความกล้าเสี่ยง ครูก็ต้องถามว่าแล้วต้องทำอะไรบ้างเพื่อส่งเสริมความคิดดังกล่าว

PLC ถือได้ว่าเป็นจุดแข็งของการพัฒนาเครือข่ายครูที่สามารถทำงานร่วมกัน แลกเปลี่ยนเปลี่ยน และเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ด้วย การสนทนา (Dialogue) และ การสะท้อนกลับ เป็นเสมือนวงจรการขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงและนวัตกรรมในห้องเรียน PLC จะจัดพื้นที่ให้ครูได้นำการสนทนา และนำการขับเคลื่อนการปรับปรุง พัฒนา แนวปฏิบัติในห้องเรียนของตนเอง เพื่อความเป็นวิชาชีพของครูเอง ในทางเดียวกันกระทรวงศึกษาธิการประเทศสิงคโปร์ (MOE) (2009) ยังดำเนินกลยุทธ์การสร้าง PLC แบบกลุ่มเครือข่ายระหว่างโรงเรียน รวมไปถึง เครือข่าย PLC ระดับชาติ นั่นคือ PLC ของชาติสิงคโปร์

กรณีศึกษาที่ 3 แนวคิดการพัฒนาทางวิชาชีพครูโดยการศึกษาผ่านบทเรียน (Lesson Study Approach) ของประเทศญี่ปุ่น

แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (Lesson study approach) เป็นแนวคิดหนึ่งในการพัฒนาครูวิชาชีพ ที่สอดคล้องกับแนวคิดข้างต้น Fernandez และ Yoshida (2004) ได้ให้ความหมายของคำว่า “Lesson study” หรือการศึกษาผ่านบทเรียนไว้ว่า คำนี้เป็นการแปลความหมายโดยตรงจากคำในภาษาญี่ปุ่นที่ว่า Jjugyo Kenkyu” ซึ่งประกอบไปด้วยคำ 2 คำ คือ “Jugyo” ที่หมายถึงบทเรียน (Lesson) และ “Kenkyu” ที่หมายถึงการศึกษา หรือการ ซึ่งตามความหมายนี้ Lesson study หมายถึง การศึกษาวิจัยหรือการทดสอบและตรวจสอบการปฏิบัติงานการสอนของครู ซึ่งเป็น การที่กลุ่มครูพบปะกันในระยะยาว อาจหลายเดือนต่อปีเพื่อทำงานออกแบบ ดำเนินการทดสอบ ศึกษาค้นคว้า และพัฒนาบทเรียนอย่างลุ่มลึกและต่อเนื่อง จนได้บทเรียนที่มีคุณภาพ สามารถนำไปใช้พัฒนานักเรียนของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ คำว่า “บทเรียน” ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมีความหมายที่ครอบคลุมใน 3 ประการ คือ แผนการจัดการเรียนการสอน การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของ และการเรียนรู้ของนักเรียน

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การศึกษาผ่านบทเรียนเป็นแนวคิดที่ว่าด้วยลักษณะการทำงานของกลุ่มครูที่ร่วมกันศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ในชั้นเรียนแบบร่วมมือพร้อมพลังอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องในระยะยาว ในบริบทการทำงานจริงของตนเพื่อพัฒนาตนเอง พัฒนาการจัดการ

เรียนการสอนของตน และเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยดำเนินงานตามขั้นตอนของ “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (Lesson study process)” ซึ่งเป็นกระบวนการทำงานพัฒนาวิชาชีพพร้อมกันของกลุ่มครูที่ให้ความสำคัญกับการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิด และการเรียนรู้ของนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน และการอภิปรายสะท้อนความคิดร่วมกัน

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนและบุคลากรที่เกี่ยวข้องของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (Lesson study group) หมายความว่ากลุ่มครูที่ดำเนินการศึกษาวิจัยบทเรียนร่วมกันตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกลุ่มครูที่มีความสมัครใจในการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนและสนใจที่จะดำเนินการศึกษาวิจัยในประเด็นเดียวกัน มีความสมัครใจและเจตนาพร้อมในการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม และสามารถทำงานร่วมกันได้ตลอดในทุกขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนโดยทั่วไป มักมีสมาชิกกลุ่มละประมาณ 3-7 คนในบางบริบทกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนอาจมีความหมายรวมถึง ผู้รู้ (Knowledgeable others) ที่เข้ามาร่วมดำเนินงานกับกลุ่มครูในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการด้วยในการศึกษาผ่านบทเรียนนั้นมีบุคลากรสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงาน ได้แก่ ครูกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (Participated teachers) ผู้ดำเนินการ (Implementator) ผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน (Lesson study participants) ผู้รู้ (Knowledgeable others) หรือ บุคคลภายนอกกลุ่มที่มีประสบการณ์ในการศึกษาผ่านบทเรียน และผู้ร่วมเรียนรู้

อย่างไรก็ตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทยเป็นกระบวนการทำงานในการพัฒนาวิชาชีพของครูที่พัฒนาขึ้นตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนให้มีความเหมาะสมกับบริบทการทำงานของครูไทย ทั้งนี้ เพื่อให้ได้กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นอีกทางเลือกหนึ่งในการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ทั้งสำหรับผู้ที่เกี่ยวข้องนำไปใช้ในการพัฒนาครูหรือสำหรับครูนำไปใช้ในการพัฒนาสมรรถภาพของตนเอง ด้วยตนเอง กระบวนการที่พัฒนาขึ้นนี้เป็นกระบวนการพัฒนาครูโดยให้ครูดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน ผ่านการทำงานกลุ่มแบบร่วมมือรวมพลังในบริบทการทำงานจริงของตนเอง อย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ผ่านขั้นตอนสำคัญที่มีลักษณะเป็นวงจรและมียุทธศาสตร์ประกอบสำคัญของกระบวนการอย่างครบถ้วน โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูควบคู่ไปกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งสาระสำคัญของกระบวนการมี (ชาวิณี ตรีวิทย์, 2550) ดังนี้

1. องค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ในการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จำเป็นต้องคำนึงถึงองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และต้องจัดให้มีองค์ประกอบสำคัญนั้นๆ อย่างครบถ้วนในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนแต่ละครั้ง องค์ประกอบสำคัญดังกล่าว ได้แก่

1.1 การทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง คือ การทำงานอย่างร่วมมือรวมพลังของครูและผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน

1.2 การกำหนดประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนที่มาจากสภาพปัญหาด้านการคิดหรือการเรียนรู้ของนักเรียนในการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียน

1.3 การสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการเรียนรู้และการคิดของนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน

1.4 การให้ผลสะท้อนและการอภิปรายผลการปฏิบัติงาน

1.5 การดำเนินการในระยะยาวและขับเคลื่อนกระบวนการให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริงโดยครู (Teacher-driven)

1.6 การมีส่วนร่วมของผู้รู้ คือ การเข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของผู้รู้ ซึ่งเป็นผู้ที่มีประสบการณ์ในการศึกษาผ่านบทเรียน หรือเป็นผู้ที่มีความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระรายวิชาหรือศาสตร์การสอน

2. การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน มีการดำเนินงานแบ่งเป็น 2 ส่วน ได้แก่

2.1 การเตรียมการดำเนินงาน

ขั้นที่ 1 การกำหนดรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนให้เหมาะสมกับเป้าหมายและบริบทการดำเนินงาน

ขั้นที่ 2 การเผยแพร่แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจแก่ครูและผู้ที่เกี่ยวข้อง

ขั้นที่ 3 การจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน

ขั้นที่ 4 การแสวงหาและประสานงานผู้รู้

ขั้นที่ 5 การจัดตารางปฏิบัติงานและการจัดประชุมเพื่อให้การดำเนินงานเป็นไปอย่างมีระบบและมีประสิทธิภาพ

2.2 ขั้นตอนการดำเนินงาน

ขั้นที่ 1 การกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นขั้นที่กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ระบุปัญหาจากสภาพปัญหาของนักเรียนที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน กำหนดเป้าหมาย หัวเรื่องหรือประเด็นในการศึกษาผ่านบทเรียน และกำหนดแผนปฏิบัติงานของกลุ่ม เพื่อแก้ปัญหาหรือพัฒนานักเรียนให้เป็นไปตามเป้าหมายนั้นๆ

ขั้นที่ 2 การวางแผนบทเรียน เป็นขั้นที่กลุ่มเลือกบทเรียนวางแผนการสอนร่วมกันเขียนแผนการจัดการเรียนการสอน และจัดเตรียมสื่อการเรียนการสอน ซึ่งกลุ่มมักเลือกบทเรียนที่ทำหายหรือจัดการเรียนการสอนได้ยาก

ขั้นที่ 3 การสอนและสังเกตในชั้นเรียน เป็นขั้นตอนที่กลุ่มนำแผนการจัดการเรียนการสอนที่สร้างขึ้นไปสอนในชั้นเรียนโดยครู 1 คนซึ่งเป็นสมาชิกในกลุ่ม ส่วนสมาชิกคนอื่นๆ เป็นผู้สังเกต บันทึก และเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนและการเรียนการสอนด้วยวิธีการต่างๆ ซึ่งเน้นการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิด และการเรียนรู้ของนักเรียน

ขั้นที่ 4 การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน เป็นขั้นที่กลุ่มอภิปรายสะท้อนความคิดร่วมกันจากข้อมูลที่ได้ในขั้นที่ 3 โดยมุ่งเน้นการอภิปรายเพื่อให้ได้ความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะที่นำไปสู่การปรับปรุงและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้ดียิ่งขึ้น

ขั้นที่ 5 การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน เป็นขั้นตอนที่กลุ่มปรับปรุงแก้ไขบทเรียนให้มีความสมบูรณ์เหมาะสมยิ่งขึ้นตามข้อสรุปที่ได้จากการอภิปรายในขั้นที่ 4

ขั้นที่ 6 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูรวบรวมข้อมูล สรุปข้อเรียนรู้ และนำเสนอผลการเรียนรู้ที่ได้สู่บุคคลอื่นๆ เพื่อขยายผลและเติมเต็มการเรียนรู้ของตนต่อไป

ในขั้นตอนที่ 3-5 นั้น อาจมีการดำเนินการซ้ำได้หลายครั้ง หากต้องการหรือจำเป็น เมื่อพิจารณาในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ขั้นตอนการสอนและสังเกต ถือได้ว่าเป็นขั้นตอนที่สำคัญที่สุดของกระบวนการ และเป็นหัวใจสำคัญของการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนซึ่งต้องดำเนินการควบคู่กันกับขั้นตอนการสืบสอบผลการปฏิบัติงานหรือการอภิปรายสะท้อนความคิดหลังการสอนอยู่เสมอเพราะการดำเนินงานใน 2 ขั้นตอนนี้คือจุดศูนย์รวมขององค์ความรู้ ความคิด และการปฏิบัติของครู และเป็นบริบทในการเรียนรู้ที่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันของบุคคลทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งได้แก่ ครูนักเรียน และผู้รู้ ซึ่งช่วยส่งผลให้ครูได้ความรู้มุมมอง และแนวคิดใหม่ในการจัดการเรียนการสอน การสังเกตนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียนจริงนี้ถือได้ว่าเป็นจุดเด่นและข้อบังคับสำคัญของกระบวนการที่สามารถช่วยแก้ปัญหาที่ครูมักทำงาน พัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่อยู่นอกเหนือการสอนใน ชั้นเรียนหรือไม่ได้เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของนักเรียนโดยตรงได้ และเป็นการกระตุ้นให้ครูต้องคิดวางแผนการสอนที่สามารถนำมาใช้ได้จริงในชั้นเรียน ซึ่งครูต้องคิดไตร่ตรองอย่างรอบคอบ มิใช่คิดคร่าวๆ เพียงเพื่อให้ออกมาเป็นเอกสารหลักฐานส่งผู้บังคับบัญชาเท่านั้นรวมทั้งการให้ครูได้สังเกตนักเรียนนี้สามารถช่วยให้ครูมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนมากยิ่งขึ้น ซึ่งความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนถือเป็นสิ่งสำคัญเพราะความรู้ความเข้าใจนี้จะช่วยให้ครูสามารถแสดงพฤติกรรมการสอนและแสดงปฏิริยาตอบสนองต่อนักเรียนได้อย่างเหมาะสม

กรณีศึกษาที่ 4 แนวคิดการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โครงการชุมชนการเรียนรู้ครูเพื่อศิษย์ จัดโดยมูลนิธิสตรี้-สฤชติวงศ์ (มสส.)

วิจารณ์ พานิช (2555) เริ่มขับเคลื่อนการปฏิรูปการเรียนรู้ ในรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หรือ Teacher learning community ในประเทศไทยขับเคลื่อนตามแนวคิด PLC ในชื่อภายใต้ชื่อ TTLC (Thailand teacher learning community) หรือชุมชนเรียนรู้ครูเพื่อศิษย์ เพื่อให้การเรียนการสอนที่มุ่งเน้นรายวิชาเปลี่ยนรูปแบบเป็นการจัดกระบวนการเรียนรู้ ด้วยกระบวนการเรียนรู้แบบ Project based learning (PBL) ตามแนวคิดการเปลี่ยนแปลงครูผู้สอนให้เป็นผู้จัดกระบวนการเรียนรู้ เปลี่ยนแปลงการเรียนการสอนให้เป็นกระบวนการเรียนรู้โดยคงความเป็นเลิศทางวิชาการและเตรียมเยาวชนให้มีทักษะการเรียนรู้ ทักษะการใช้ชีวิตและทักษะการทำงาน ในศตวรรษใหม่ จะร่วมมือกับภาคี ค้นหาและสร้างเครือข่ายการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูคือ PLC ซึ่งต่อไปจะเรียกว่า “ชุมชนการเรียนรู้ครูเพื่อศิษย์”

กล่าวถึงการขับเคลื่อน โครงการ “ครูเพื่อศิษย์” ในรูปแบบ PLC จัดโดยมูลนิธิสตรี้-สฤชติวงศ์ (มสส.) สนับสนุนโดยมูลนิธิสยามกัมมาจล (มสจ.) หัวใจสำคัญที่สุดของ คือ เป็นเครื่องมือในการดำรงชีวิตที่ดีของครู ในยุค ศตวรรษที่ 21 ที่การเรียนรู้ในสถาบันการศึกษา ต้องเปลี่ยนไปจากเดิมโดยสิ้นเชิง ดังนี้

1. ครูต้องเปลี่ยนบทบาทจาก “ครูสอน” (Teacher) มาเป็น “ครูฝึก” (Coach) หรือครูผู้อำนวยความสะดวกในการเรียน (Learning facilitator)

2. ห้องเรียนต้องเปลี่ยนจากห้องสอน (Class room) มาเป็นห้องทำงาน (Studio) เพราะในเวลาเรียนส่วนใหญ่ นักเรียนจะเรียนเป็นกลุ่ม โดยการทำงานร่วมกัน ที่เรียกว่าการเรียนรู้แบบโครงการ (Project-based learning)
3. เปลี่ยนจากเน้นการสอนของครู มาเป็นเน้นการเรียนรู้ของนักเรียน
4. การเรียนเปลี่ยนจากเน้นการเรียนรู้ของปัจเจก (Individual learning) มาเป็นเรียนร่วมกันเป็นกลุ่ม (Team learning)
5. เปลี่ยนจากการเรียนแบบเน้นการแข่งขัน เป็นเน้นความร่วมมือหรือช่วยเหลือแบ่งปันกัน

ครูจะเปลี่ยนจากการบอกเนื้อหาสาระ มาเป็นทำหน้าที่สร้างแรงบันดาลใจ สร้างความท้าทาย ความสนุก ในการเรียน ให้แก่ศิษย์ โดยเน้นออกแบบโครงการให้นักเรียนแบ่งกลุ่มกันลงมือทำ เพื่อเรียนรู้จากการลงมือทำ นักเรียนได้เรียนรู้ฝึกฝนทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 แล้วครูชวนศิษย์ร่วมกันทำ Reflection หรือ AAR เพื่อให้เกิดการเรียนรู้หรือทักษะที่ลึกและเชื่อมโยง รวมทั้งโยงประสบการณ์ตรงเข้ากับทฤษฎีที่มีคนเผยแพร่ไว้แล้ว ทำให้เกิดการเรียนรู้เชิงทฤษฎีจากการปฏิบัติ ไม่ใช่จากการฟังและท่องบ่น หัวใจของการเปลี่ยนแปลงคือ เรียนรู้จากการลงมือทำ จากเรียนรู้จากฟังครูสอน มุ่งให้เกิดการเปลี่ยนแปลงโรงเรียนและวงการศึกษาของประเทศไทย

กล่าวโดยสรุปเกี่ยวกับแนวทางการสร้าง PLC จากนักการศึกษาและกรณีศึกษาต่าง ๆ ที่กล่าวมา แสดงให้เห็นว่า PLC ไม่มีรูปแบบการสร้างที่เฉพาะเจาะจง แต่มีคุณลักษณะที่ชัดเจน การสร้าง PLC มีปัจจัย ในการก่อเกิด PLC โดยเฉพาะวิสัยทัศน์ร่วมในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ หรือ การเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ แนวทางจึงแสดงถึงภารกิจสำคัญร่วมกันคือ มุ่งเน้นที่การปรับปรุง และพัฒนาการจัดการเรียนรู้ หรือวิชาชีของครู สู่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ภารกิจดังกล่าวเป็นจุดประสงค์หลักของ PLC ที่อยู่บนพื้นฐาน ค่านิยม และวิสัยทัศน์ที่ยึดเป็นเป้าหมายร่วมกันของกลุ่มครู ผู้บริหารและนักการศึกษา เพื่อความมุ่งมั่นที่จะทำให้เกิดการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ หรือเปลี่ยนแปลงคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของครู และคุณภาพการจัดการศึกษาของโรงเรียน ที่ตอบสนองสภาวะการเปลี่ยนแปลงของสังคม และโลก ซึ่งแนวทางการปฏิบัติของแต่ละ PLC อยู่บนฐานการความไม่หยุดนิ่งที่จะ “แสวงหา” แนวทางที่ดีที่สุดยิ่งขึ้นไปในการจัดการเรียนรู้ ตามบริบทสภาวะการเปลี่ยนแปลง หลายกรณีศึกษาจึงมีแนวทางปฏิบัติที่เป็นองค์ความรู้ที่ไม่ตายตัว แต่ชัดเจนด้วยเป้าหมาย วัตถุประสงค์ของวิธีการเรียนรู้ การพัฒนา และการอยู่ร่วมกันใน PLC โดยมุ่งหวังความยั่งยืนในการพัฒนาการเรียนรู้ให้ดียิ่ง ๆ ขึ้นไป

ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

โลกแห่งการศึกษาได้เปลี่ยนแปลงไปค่อนข้างมากในช่วงระยะเวลาที่ผ่านมา การศึกษาที่ยอมรับกันว่าเป็นการสร้างความรู้ ความสามารถ และพัฒนาศักยภาพของคน ได้แก่ การศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง หมายถึง การให้โอกาสแก่ผู้เรียนทุกคนได้มีโอกาสรับรู้ เพิ่มพูนความรู้ และประสบการณ์ ตลอดจนพัฒนาศักยภาพของแต่ละคนให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ โดยปราศจากข้อจำกัด ทั้งระดับสติปัญญา ความสามารถในการรับรู้ และอื่นๆ อีกทั้งยังหวังว่าผู้เรียนสามารถเรียนรู้

ได้โดยไม่มีข้อจำกัดเกี่ยวกับ เวลา และสถานที่ ที่สำคัญอีกประการหนึ่งก็คือเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิดทั้งในการแก้ปัญหา วิเคราะห์ และสังเคราะห์ความรู้ ทุกระดับ ในลักษณะที่เรียกว่าสร้างองค์ความรู้ ความก้าวหน้าด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร (Information and communication technology: ICT) เป็นปัจจัยที่สำคัญที่ทำให้การศึกษาในอุดมคติเป็นจริงได้ เพราะสามารถแสดงอักษรภาพ เสียง ภาพเคลื่อนไหว รวมถึงการสร้างสถานการณ์เสมือนจริง (Virtual situation) ได้เหมือนกับที่หนังสือ หนังสือภาพ เทปเสียง วีดิทัศน์ หรือสื่ออื่นๆ ที่มีทั้งหมด รวมทั้งเพิ่มการปฏิสัมพันธ์กับผู้ใช้ได้ และสร้างเครือข่ายให้สามารถติดต่อสื่อสารได้อย่างไร้ขอบเขต ในแง่ของสถานที่ที่แตกต่างคนละแห่งกัน (สุทธิพร จิตต์มิตรภาพ, 2553)

ในห้องเรียนปัจจุบันของนักเรียนมีภูมิหลังแตกต่างหลากหลาย โดยเฉพาะระดับ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและรูปแบบการเรียนรู้ที่ต่างกันอย่างสิ้นเชิงทั้งหมดจะมีความสามารถในการรับความรู้ ครูจำเป็นต้องเปลี่ยนผ่านวิธีการแบบเดิมของการจัดการเรียนรู้ไปสู่แนวทางใหม่และสร้างสรรค์ในห้องเรียนที่ควรมุ่งเน้นสอนสาระวิชาและทักษะจำเป็นตลอดชีวิต ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญที่จะใช้ความหลากหลายของการจัดการเรียนรู้สำหรับนักเรียนเพื่อสร้างความเข้าใจของตนเองผ่านการปฏิบัติงานจริงและการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนของพวกเขาในรูปแบบกิจกรรมกลุ่ม "การจะเรียนรู้ในยุคศตวรรษที่ 21 ต้องสามารถที่จะเรียนรู้อย่างรวดเร็ว ทั้งวิชาพื้นฐานหลัก และการเรียนรู้ที่หลากหลายของข้อมูลสำคัญเกี่ยวกับในการเรียนรู้และทักษะในการสร้างสรรค์นวัตกรรมเทคโนโลยีและอาชีพที่จำเป็นสำหรับการทำงานและชีวิต" (Trilling และ Fadel, 2009)

การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จึงเป็นการเรียนรู้ที่มีความรู้จำเป็นสำหรับยุคและสามารถทำให้เกิดเป็นทักษะที่จำเป็นในการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 ทักษะที่จำเป็นเหล่านั้น คือ ความคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม ความยืดหยุ่นและความสามารถในการปรับตัว ความเป็นผู้นำและทักษะการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรม เป็นต้น (Kay, 2011) เพื่อประยุกต์ทั้งความรู้และทักษะใช้ชีวิตความเป็นจริงในยุคศตวรรษที่ 21

นิยามของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นแนวคิดที่มีความหลากหลายนำเสนอผ่านนโยบาย หรือโครงการต่างๆ ที่มุ่งปฏิรูปการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจริง ซึ่งมีหลากหลายแนวคิด จากผู้ที่มีความสนใจ และปฏิบัติการเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ไว้ดังนี้

Trilling และ Fadel (2009) การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 มุ่งเน้นไปที่ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม ซึ่งรวมถึงการคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา การสื่อสาร การทำงานร่วมกัน ความคิดสร้างสรรค์ นวัตกรรมที่ใช้จินตนาการ และการประดิษฐ์สิ่งใหม่ ครูจะต้องสร้างการประเมินที่มีความหมายและความถูกต้อง สร้างสรรค์กิจกรรมที่ส่งเสริมทักษะการคิดขั้นสูง ผู้เรียนจะต้องได้รับความรู้ เรียนรู้ที่จะถามและตอบคำถามสำคัญ ทบทวนสิ่งที่คนอื่นพูดเกี่ยวกับเรื่องที่จะก่อให้เกิดการเรียนรู้ และแก้ปัญหาในการสื่อสารและทำงานร่วมกับผู้อื่นในการเรียนรู้และการสร้างความรู้ใหม่และนวัตกรรมที่ช่วยสร้างโลกที่ดีกว่า โดยนำเสนอรูปแบบการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ไว้ 5 รูปแบบ ดังนี้

การเรียนรู้จากสภาพจริง การเรียนรู้แบบการสร้างตัวแบบเชิงระบบ การเรียนรู้แบบสร้างแรงจูงใจจากภายใน การเรียนรู้อย่างหลากหลาย และการเรียนรู้เชิงสังคม เป็นต้น

Kay (2011) การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นการเรียนรู้ที่มีความรู้จำเป็นสำหรับยุคและสามารถทำให้เกิดเป็นทักษะที่จำเป็นในการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 ทักษะที่จำเป็นเหล่านั้น คือ ความคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม ความยืดหยุ่นและความสามารถในการปรับตัว ความเป็นผู้นำและทักษะการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรม เป็นต้น

Gardner (2011) กล่าวถึงการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ว่า เป็นการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับการเปลี่ยนแปลงด้วยพลังโลกาภิวัตน์ที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทุกชีวิต จำเป็นต้องอาศัยพลังอำนาจความรู้ด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเพิ่มมากขึ้น ความรู้เกี่ยวกับการหลอมรวมด้าน เศรษฐกิจ วัฒนธรรม และสังคม รวมถึงการผลิตเปลี่ยนแปลงผสมผสานเชื่อมโยงซึ่งกันและกัน จำเป็นต้องเรียนรู้การสื่อสารกับผู้อื่น การใช้ชีวิตร่วมกันและบรรลุเป้าหมายร่วมกันเท่าที่ทำได้ จำเป็นที่เราจะต้องตระหนักถึงการปลูกฝังสิ่งจำเป็นในอนาคต ซึ่ง Gardner (2011) ได้นำเสนอลักษณะของจิตที่ควรปลูกฝังในอนาคต มี 3 ลักษณะ คือ จิตเชี่ยวชาญ (Disciplined mind) จิตรู้สังเคราะห์ (Synthesizing mind) และจิตสร้างสรรค์ (Creating mind) และอีก 2 ลักษณะคือจิตที่เกี่ยวกับความเป็นมนุษย์ นั่นคือ จิตรู้เคารพ (Respectful mind) และจิตรู้จริยธรรม (Ethical mind)

Ministry of education Singapore (MOE) (2010) กระทรวงศึกษาธิการประเทศสิงคโปร์ ได้ประกาศแนวทางการศึกษาของประเทศสิงคโปร์ในยุคศตวรรษที่ 21 ภายใต้กรอบวิสัยทัศน์ด้านการศึกษาของประเทศสิงคโปร์ที่คือ “สอนให้น้อยลง เรียนรู้ให้มากขึ้น” หรือ TLLM (Teach less, Learn more) เพื่อเตรียมประเทศให้พร้อมเข้าสู่ศตวรรษที่ 21 ที่ระบุถึง “สมรรถนะและคุณภาพของผู้เรียนแห่งศตวรรษ” พร้อมทั้งแนวทางหลักในการส่งเสริมการศึกษาได้เกิดสมรรถนะและคุณภาพของผู้เรียนแห่งศตวรรษ โดยนำเสนอเป็นแนวคิดหลัก 2 คือ นักเรียนของประเทศสิงคโปร์ต้องมีความสามารถ และมีชีวิตที่พร้อม ในด้าน ความคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม ความเข้าใจข้ามวัฒนธรรมและความยืดหยุ่น โดยกำหนดเป็นเป้าประสงค์ผลของผู้เรียนในประเทศสิงคโปร์ ประกอบด้วย 1) บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง 2) ผู้เรียนรู้แบบนำตนเอง 3) ผู้มีความสามารถในการทำงานแบบมีส่วนร่วม และ 4) พลเมืองที่มีจิตสำนึก จากเป้าประสงค์กำหนดเป็นสมรรถนะในศตวรรษที่ 21 ของนักเรียนประเทศสิงคโปร์ คือ ความรู้และทักษะที่ต้องได้รับการสนับสนุนถึงค่านิยม และ ทักษะด้านสังคมและภาวะ

ประภาภัทร นิยม (2554) การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เพื่อความอยู่รอดของสังคม การเรียนรู้จึงจำเป็นต้องเป็นการเรียนรู้แบบองค์รวม ที่พยายามจะก่อให้เกิด “บูรณาการของวิชาการและวิชาพัฒนาคนเข้าด้วยกัน” เป็นการเรียนรู้เท่าทันตนเอง สังคม และเข้าถึงปัญญา พอที่จะสร้างสังคมสันติสุขได้ คุณธรรมกับความรู้จึงไม่แยกส่วน หรือ คุณธรรมก็ถึงวิชาการก็ครบถ้วน โดยนัยนี้การเรียนวิชาการก็ครบถ้วน การขยายสู่คุณภาพการเรียนรู้ในระดับจิตสำนึกคุณธรรมก็ถึง แทนที่จะเรียนเพียงข้อมูลเพื่อสอบ และคิดว่าผู้เรียนจะไปใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งจนเกิดความรู้แจ้งขึ้นมาได้เอง ซึ่งการศึกษาที่ผ่านมามักจะทำหน้าที่ และกำหนดเป้าหมายเพียงเนื้อหาเท่านั้น โดยไม่เชื่อมโยงถึงวิถีคิดและจิตใจของผู้เรียน ในทำนองเดียวกันกระบวนการเช่นนี้สามารถเกิดขึ้นได้กับการเรียนในสาระวิชาอื่นๆ ซึ่งด้วยการเรียนรู้แบบเดิมไม่อาจตอบโจทย์ชีวิตและสังคมที่ซับซ้อนได้ โดยที่ไม่ต้องแบ่งแยกว่า

เฉพาะวิชาด้านสังคมศาสตร์และด้านมนุษยศาสตร์เท่านั้น ที่จะปรับบทบาทหน้าที่มาเป็นการให้ความรู้ และฝึกทักษะการพัฒนาตน (กาย - ใจ) พัฒนาความสัมพันธ์ทางสังคมและพัฒนาปัญญา แต่ทุกๆ สาข่วิชาหากใช้กุศโลบายเข้าถึงด้วยเจตจำนงและความท้าทายสติปัญญา เพื่อสร้างสรรค์ประโยชน์ที่แท้ หรือค้นพบความจริงที่งดงาม ทั้งนี้เราเริ่มที่จะรู้แล้วว่า หากไม่ยึดข้อจำกัดของระเบียบวิธีการศึกษาที่ตายตัว หรือกระบวนการเรียนรู้ที่คับแคบและแยกส่วนจากชีวิตเกินไปแล้ว จะพบว่ามีวิถีทางหรือมิติอื่นๆ อีกมากมายที่เป็นงานของการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับธรรมชาติการเรียนรู้ของมนุษย์ เพื่อเพิ่มหรือขยายสมรรถนะ ตลอดจนทักษะ วิธีคิดวิธีเรียนรู้ ให้ไปถึงระบบคุณค่าได้ ความเข้าใจเช่นนี้จะช่วยให้เกิดการยืดหยุ่น ขยายโอกาสและเงื่อนไขการเรียนรู้ โดยเปิดรับวิธีการที่ลึกซึ้งและเชื่อมโยงสู่ชีวิตผู้เรียนได้มากขึ้น

วิจารณ์ พานิช (2555) การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 คือการเรียนรู้โดยการสร้างความรู้ และเรียนรู้เป็นทีม การเรียนโดยประยุกต์ใช้ความรู้เพื่อเรียนรู้ทักษะ ด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณ การแก้ปัญหา และความริเริ่มสร้างสรรค์ไปพร้อม ๆ กับเรียนเนื้อหา เพื่อที่จะเตรียมคนออกไปเป็น คนทำงานที่ใช้ความรู้ และเป็นบุคคลพร้อมเรียนรู้ ไม่ว่าจะประกอบสัมมาชีพใด ต้องเป็นบุคคลพร้อมเรียนรู้ และเป็นคนทำงานที่ใช้ความรู้ ทักษะสำคัญที่สุดของศตวรรษที่ 21 จึงเป็นทักษะของการเรียนรู้ และทักษะการปรับตัว ที่สามารถเผชิญการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว รุนแรง พลิกผัน และ คาดไม่ถึง ดังนั้นการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จึงไม่ได้มีลักษณะเรียงเป็นแถว จากเรียนรู้ทักษะหรือ ความรู้ไปสู่การเรียนรู้ทักษะที่ซับซ้อน จากความรู้ ไปสู่ความเข้าใจ การประยุกต์ใช้ การวิเคราะห์ การ สังเคราะห์ และการประเมิน ตามลำดับ แต่ในความเป็นจริงการเรียนรู้เหล่านี้จะเกิดขึ้นพร้อม ๆ กันได้ หรืออะไรเกิดขึ้นก่อนหรือหลังก็ได้ทั้งสิ้น เนื่องจากเป็นกระบวนการที่ซับซ้อน และการเรียนรู้จริงต้อง เลย การรู้เนื้อหาไปสู่ความเข้าใจแท้จริงในระดับที่เอาไปใช้ได้ สถานการณ์จริง จึงให้ผลการเรียนรู้ที่ ลึกและเชื่อมโยงกว่า คือ “รู้จริง”

กล่าวโดยสรุปการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 คือ การเรียนรู้แบบองค์รวมเพื่อการ เปลี่ยนแปลงตนเองจนเกิดเป็นทักษะสำคัญสำหรับการดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพในศตวรรษที่ 21 ซึ่งมี องค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) ทักษะและจิตแห่งศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วย ทักษะพื้นฐานการเรียนรู้ ทักษะการรู้ดิจิทัล ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม ทักษะชีวิตและการทำงาน และจิตแห่งอนาคต ใหม่ ประกอบด้วย จิตเชี่ยวชาญ จิตรู้สังเคราะห์ จิตสร้างสรรค์ จิตรู้เคารพ และจิตรู้จริยธรรม 2) เนื้อหาสาระความรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นเนื้อหาวิชาแกนหลัก และความรู้สำคัญที่สอดคล้องกับยุค 3) การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 คือการบูรณาการรูปแบบการเรียนรู้ 5 แบบ คือ การเรียนรู้จาก สภาพจริง การเรียนรู้แบบสร้างตัวแบบเชิงระบบ การเรียนรู้แบบสร้างแรงจูงใจจากภายใน การเรียนรู้อย่างหลากหลาย และการเรียนรู้เชิงสังคม และ 4) ปัจจัยเสริมสร้างการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วย มาตรฐานการประเมิน การพัฒนาวิชาชีพ และสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ ดังจะกล่าว รายละเอียดต่อไป

การเปลี่ยนแปลงจากการเรียนรู้ในยุคศตวรรษที่ 20 และ 21

เมื่อโลกมีการเปลี่ยนแปลงจากยุคศตวรรษที่ 20 สู่อุคศตวรรษที่ 21 การเปลี่ยนแปลงจากเหตุปัจจัยต่าง ๆ ส่งผลต่อการเรียนรู้ที่เปลี่ยนแปลงไป ดังที่ วิจารณ์ พานิช (2555) ได้เปรียบเทียบการเรียนรู้ในยุคเกษตรกรรม ยุคอุตสาหกรรม และยุคปัจจุบันที่เรียกว่ายุคความรู้ ไว้ใน 4 บทบาท อันได้แก่ เพื่อการทำงานและเพื่อสังคม เพื่อฝึกฝนสติปัญญาของตน เพื่อทำหน้าที่พลเมือง และเพื่อสืบทอดจารีตและคุณค่า ตามตารางที่ 1 ดังนี้

ตารางที่ 1 เปรียบเทียบการเรียนรู้ในยุคเกษตรกรรม ยุคอุตสาหกรรม และยุคปัจจุบันที่เรียกว่ายุคความรู้ (วิจารณ์ พานิช, 2555)

เป้าหมายของการศึกษา	ยุคเกษตรกรรม	ยุคอุตสาหกรรม	ยุคความรู้
เพื่อการทำงานและเพื่อสังคม	ปลูกพืชเลี้ยงสัตว์ผลิตอาหารเลี้ยงครอบครัวและคนอื่นสร้างเครื่องมือเครื่องใช้	รับใช้สังคมผ่านงานที่ต้องการความชำนาญพิเศษประยุกต์ใช้วิทยาศาสตร์และวิศวกรรมศาสตร์เพื่อความก้าวหน้าของอุตสาหกรรม	มีบทบาทต่อสารสนเทศของโลก และสร้างนวัตกรรมและบริการใหม่ๆ เพื่อสนองความต้องการและแก้ปัญหา
	มีบทบาทในเศรษฐกิจครัวเรือน	มีบทบาทต่อชิ้นส่วนหนึ่งของห่วงโซ่การผลิตและการกระจายสินค้าที่ยาวขึ้น	มีบทบาทในเศรษฐกิจโลก
เพื่อฝึกฝนสติปัญญาของตน	เรียนวิชาพื้นฐาน 3R คือ การอ่าน การเขียน และการคิดคำนวณเลข (Reading, 'riting, 'rithmetic)	เรียนรู้ "อ่านออกเขียนได้" และคิดเลขเป็น" เน้นจำนวนคนมากที่สุดเท่าที่จะทำได้	พัฒนาตนเองด้วยความรู้ทางเทคโนโลยีและเครื่องมือเพิ่มศักยภาพ
	เรียนการเกษตรกรรมและทักษะทางช่าง	เรียนรู้ทักษะสำหรับโรงงาน การค้าและงานในอุตสาหกรรม (สำหรับคนส่วนใหญ่) เรียนรู้ทักษะด้านการจัดการ วิศวกรรม และวิทยาศาสตร์ (สำหรับคนชั้นสูง)	ได้รับผลประโยชน์จากงานบนฐานความรู้และผู้ประกอบการขยายตัวและเชื่อมโยงไปทั่วโลกใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมืออำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ตลอดชีวิต

เป้าหมายของการศึกษา	ยุคเกษตรกรรม	ยุคอุตสาหกรรม	ยุคความรู้
เพื่อทำหน้าที่พลเมือง	ช่วยเหลือเพื่อนบ้าน	เข้าร่วมกิจกรรมขององค์กรทางสังคมเพื่อประโยชน์ของชุมชน	เข้าร่วมในการตัดสินใจของชุมชนและการตัดสินใจทางการเมือง ทั้งโดยตนเองและผ่านทางกิจกรรมออนไลน์
	มีส่วนร่วมในกิจกรรมของหมู่บ้าน สนับสนุนบริการในท้องถิ่นและงานฉลองต่างๆ	เข้าร่วมกิจกรรมด้านแรงงานและการเมือง เข้าร่วมกิจกรรมอาสาสมัครและบริจาคเพื่อการพัฒนาบ้านเมือง	เข้าร่วมกิจกรรมของโลกผ่านทางสังคมออนไลน์ (Social network) รับผิดชอบต่อจนถึงระดับโลก ในประเด็นสำคัญๆ ด้วยเวลาและทรัพยากรผ่านทาง การสื่อสารและสังคมออนไลน์
เพื่อสืบทอดจารีตและคุณค่า	ถ่ายทอดความรู้และวัฒนธรรมเกษตรกรรมไปยังคนรุ่นหลัง	เรียนรู้ความรู้ด้านการค้า ช่าง และวิชาชีพ และถ่ายทอดสู่คนรุ่นหลัง	เรียนรู้ความรู้ในสาขาอย่างรวดเร็วและประยุกต์ใช้หลักวิชานั้นข้ามสาขาเพื่อสร้างความรู้ใหม่และนวัตกรรม
	อบรมเลี้ยงดูลูกหลานตามจารีตประเพณีของชนเผ่า ศาสนาและความเชื่อของพ่อ แม่ ปู่ ย่า ตา ยาย	ธำรงคุณค่าและวัฒนธรรมของตนในท่ามกลางความแตกต่างหลากหลาย ของชีวิตคนเมือง	สร้างเอกลักษณ์ของคนจากจารีตวัฒนธรรมที่แตกต่างหลากหลาย และเคารพจารีตและวัฒนธรรมอื่น เข้าร่วมกิจกรรมข้ามวัฒนธรรมผสมผสานจารีตที่แตกต่างหลากหลายและความเป็นพลเมืองโลก สู่อาริธใหม่ และสืบทอดสู่คนรุ่นต่อไป

จากตารางที่ 1 ช่างต้น วิจารย์ พานิช (2555) ได้เปรียบเทียบถึงปรากฏการณ์การเรียนรู้ที่มีการเปลี่ยนผ่านรูปแบบการเรียนจากยุคศตวรรษที่ 19 และ 20 กับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ดังตารางที่ 2 นี้

ตารางที่ 2 การศึกษาที่มีคุณภาพเปรียบเทียบความแตกต่างการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 19, 20 กับ การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (วิจารณ์ พานิช, 2555)

การศึกษาที่มีคุณภาพ (วิจารณ์ พานิช, 2554)	
การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 19 และ 20	การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21
<ul style="list-style-type: none"> • การสอน (Teaching) • สอนเนื้อหาวิชา (Subjects-based teaching) • ครูสอน (Teacher) • เน้นสาระ • ห้องเรียน (Class Room) • บรรยาย • สอนคนเดียว • เรียนตามลำดับขั้น • การสอบ เพื่อได้-ตก 	<ul style="list-style-type: none"> • เรียนรู้ (Learning) • กระตุ้นแรงบันดาลใจ (Inspiration approach) • ครูฝึก คุณอำนวย (Coacher & Facilitator) • เรียนสาระและทักษะ (อิทธิบาท 4) • ห้องทำงาน (Studio) • ทำโครงการ (Problem-based Learning: PBL) • ทำงาน-เรียนเป็นทีม (PLC) • เรียนผสมผสาน • การสอบ เพื่อรู้ความก้าวหน้าของการเรียน

จากตารางที่ 1 และ 2 แสดงให้เห็นว่าอิทธิพลการเปลี่ยนแปลงแห่งยุคส่งผลให้รูปแบบการเรียนรู้เปลี่ยนแปลง จากความเชื่อว่าการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 นั้น เป็นการเรียนรู้ที่ซับซ้อน ไม่มีใครสอนเป็น วิชาครูที่สอนต่อๆ กันมา 40-50 ปีที่ผ่านมาไม่สามารถสอนรูปแบบเดิมในปัจจุบันได้แล้ว เพราะเป็นการเรียนรู้ในสังคมอุตสาหกรรม อาจไม่ใช่การเรียนรู้ในยุคความรู้ หรือยุคความรู้ระเบิด หรือยุคเทคโนโลยีสารสนเทศ ICT และสมองเด็กในยุคนี้ไม่เหมือนสมองเด็กในยุค 20 ปีก่อน ที่การสอนแนวยุคอุตสาหกรรมได้ผล การสอนแบบนั้นไม่ได้ผลต่อเด็กที่มีสมองยุคความรู้ ไม่ได้ผลต่อเป้าหมายเด็กให้เกิดการเรียนรู้แบบซับซ้อน จนเกิดเป็นทักษะจำเป็นในศตวรรษที่ 21 (วิจารณ์ พานิช, 2555)

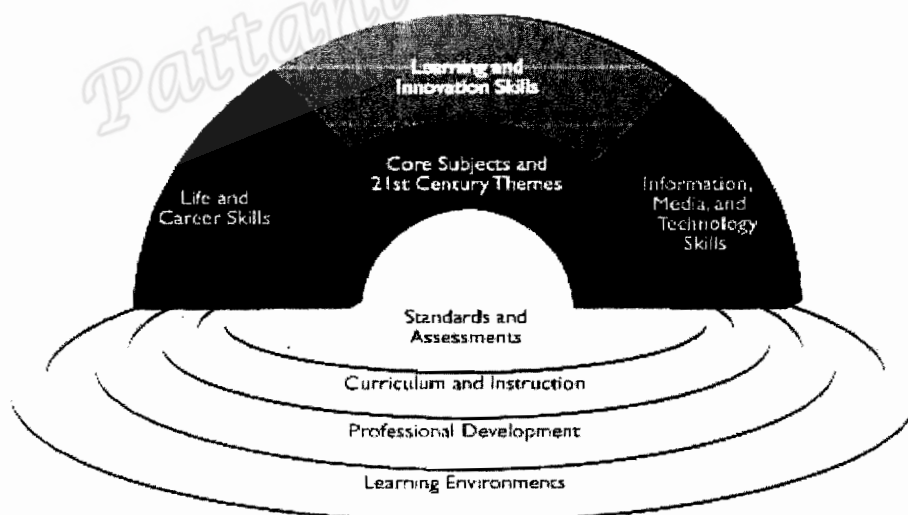
แนวคิดกรอบแนวคิดเพื่อการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ดังที่กล่าวเกริ่นส่วนหนึ่งของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เป็นแนวคิดสำคัญของงานวิจัยชิ้นนี้ที่ผู้วิจัยมุ่งศึกษาแนวทางการพัฒนาวิชาชีพครูสู่ยุคแห่งการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 การเคลื่อนไหวของแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นรูปธรรมและสร้างกระแสการตื่นตัวในวงการการศึกษาหลากหลายพื้นที่ทั่วโลก หลากหลายภาค และนักการศึกษาได้ร่วมนำเสนอกรอบแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 อย่างเป็นรูปธรรมและมีทิศทางเปลี่ยนแปลง หรือ ปฏิรูปการเรียนรู้ ให้เหมาะกับการเปลี่ยนแปลงของยุคศตวรรษที่ 21 แนวคิดมากมายที่ได้รับความสนใจและสร้างการเปลี่ยนแปลงเป็นอย่างมาก อาทิเช่น แนวคิด “กรอบแนวคิดเพื่อการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21” โดยภาคเพื่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 แนวคิด “กรอบ

แนวคิดการเรียนรู้สู่สมรรถนะผลคุณลักษณะของนักเรียนในศตวรรษที่ 21 ของกระทรวงศึกษาธิการ (MOE) ประเทศสิงคโปร์” แนวคิด “การปฏิรูปการศึกษาสำหรับศตวรรษที่ 21 เพื่อความเป็นผู้นำในยุคสารสนเทศและโลกาภิวัตน์” ของคณะกรรมการปฏิรูปการศึกษาของประธานาธิบดีสาธารณรัฐเกาหลี (1997) แนวคิด “แนวทางการศึกษาและการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21” วิจารณ์ พาณิช (2555) และ แนวคิด “การศึกษาแบบองค์รวม: การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของ ประภาภัทร นิยม (2554) เป็นต้น ซึ่งยังมีแนวคิดและแนวปฏิบัติของหลาย ๆ กรณี ที่ให้ความสนใจต่อการปฏิรูปการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 อีกมากมาย

กรอบแนวคิดเพื่อการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยภาคีเพื่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21

Kay (2011) ผู้ซึ่งเป็นประธานภาคีเพื่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ซึ่งเป็นองค์กรระดับแนวหน้าของประเทศสหรัฐอเมริกา ที่ผลักดันให้บรรจุกทักษะแห่งอนาคตเข้าไปในระบบการศึกษา รวมถึงเตรียมความพร้อมให้เด็กทุกคนประสบความสำเร็จภายใต้ระบบเศรษฐกิจโลกใหม่ ได้นำเสนอ “กรอบแนวคิดเพื่อการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21” ที่พัฒนาขึ้นโดยภาคีเพื่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 หรือองค์กรต่างๆ ได้นำเสนอความคิดองค์รวมอย่างเป็นระบบเพื่อใช้รับแนวคิดและฟื้นฟูการศึกษาของรัฐขึ้นมาใหม่ โดยนำองค์ประกอบทั้งหมดมารวมกัน ทั้งผลการเรียนรู้ของนักเรียนและระบบสนับสนุนการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ให้กลายเป็นกรอบความคิดรวม สำหรับการเปลี่ยนแปลงคุณภาพการศึกษา ในประเทศ และผลักดันให้รัฐต่างๆ ในสหรัฐอเมริกาสร้างแผนการศึกษาและโครงการที่จะปรับปรุงและจัดแนวการศึกษาทักษะในศตวรรษที่ 21



ภาพประกอบที่ 3 กรอบแนวคิดเพื่อการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21
ที่มา: ภาคีเพื่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 (Partnership for 21st Century Skills)

ในรูปแบบนี้ แถบสีโค้ง หรือ “รู้ง” ข้างต้นแสดงให้เห็นถึงเป้าหมายมาตรฐานหรือผลลัพธ์ที่ตั้งใจในการเรียนรู้สำหรับนักเรียนศตวรรษที่ 21 และแถบวงกลมฐานล่าง หรือ “สระว่ายน้ำ” แสดงถึงระบบสนับสนุนที่ทำให้เกิดการการเรียนรู้ของนักเรียนในศตวรรษที่ 21 ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ส่วนแถบสีโค้ง หรือ “รู้ง” วงใน ประกอบด้วย วิชาแกน (Core subjects and 21st) และแนวคิดสำคัญในศตวรรษที่ 21 ดังนี้

1. วิชาแกน (Core subjects and 21st) วิชาแกนประกอบด้วย วิชาภาษาอังกฤษ การอ่าน หรือศิลปะการใช้ภาษา วิชาภาษาสำคัญของโลก วิชาศิลปะ วิชาคณิตศาสตร์ วิชา เศรษฐศาสตร์ วิชาวิทยาศาสตร์ วิชาภูมิศาสตร์ วิชาประวัติศาสตร์ และวิชาการปกครองและหน้าที่ พลเมือง

2. แนวคิดสำคัญในศตวรรษที่ 21 (21st century themes) แนวคิดสำคัญหรือ สารสำคัญสำหรับศตวรรษที่ 21 ได้แก่ ความสำนึกต่อโลก, ความรู้พื้นฐานด้านการเงิน เศรษฐกิจ ธุรกิจ และการเป็นผู้ประกอบการ ความรู้พื้นฐานด้านพลเมือง ความรู้พื้นฐานด้านสุขภาพ และความรู้ พื้นฐานด้านสิ่งแวดล้อม

ส่วนแถบสีโค้ง หรือ “รู้ง” วงนอก ประกอบด้วยทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 มี 3 ด้าน คือ ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม (Learning and innovation skills) ทักษะด้านสารสนเทศ สื่อ และ เทคโนโลยี (Information media and technology skills) ทักษะชีวิตและการทำงาน (Life and career skills) รายละเอียดตามตารางที่ 3 ดังนี้

ตารางที่ 3 ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ตามกรอบแนวคิดการศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21

Learning and Innovation “The 4 C’s”	Digital Literacy	Life and Career
1. Critical thinking & Problem solving 2. Creativity and Innovation 3. Communication 4. Collaboration	1. Information literacy 2. Media Literacy 3. ICT Literacy	1. Flexibility & Adaptability 2. Initiative & Self-direction 3. Social & Cross-cultural interaction 4. Productivity and Accountability 5. Leadership & Responsibility

ที่มา: ภาคิเพื่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 (Partnership for 21st Century Skills)

1. ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม (Learning and Innovation skills “The 4 C’s”) ประเภทแรกของทักษะในศตวรรษที่ 21 มุ่งเน้นไปที่ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม ซึ่งรวมถึงการคิดเชิงวิพากษ์และการแก้ปัญหาการสื่อสารและการทำงานร่วมกันและความคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรมที่ใช้จินตนาการและการประดิษฐ์ ครูจะต้องสร้างการประเมินที่มีความหมายและความถูกต้องและ กิจกรรมที่ส่งเสริมทักษะการคิดขั้นสูง ผู้เรียนจะต้องเกิดการเรียนรู้ ที่จะถามและตอบคำถามสำคัญ เรียนรู้การฟัง แล้วคิดวิพากษ์สิ่งที่คนอื่นพูดเกี่ยวกับเรื่องต่าง ๆ เรียนรู้การแก้ปัญหาในการสื่อสารและทำงานร่วมกับผู้อื่น การเรียนรู้เพื่อสร้างองค์ความรู้ใหม่และนวัตกรรมที่ช่วยสร้างสรรค์โลกที่ดีกว่า (Trilling และ Fadel, 2009) การสร้าง การใช้ การจดจำ การวิเคราะห์ ความเข้าใจและการ

ประเมินผลทั้งหมดสามารถบูรณาการใช้ร่วมกัน เพื่อออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และโครงการเพื่อปรับปรุงประสิทธิภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งครูจะต้องทำหน้าที่จัดการเรียนรู้บูรณาการทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม ให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จนเกิดทักษะได้จริง (Kay, 2011)

2. ทักษะด้านสารสนเทศ สื่อ และเทคโนโลยี (Information Media and Technology Skills) ประเภทที่สองประกอบด้วยทักษะพื้นฐานด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร หรือทักษะการรู้ดิจิทัล (Digital literacy) ซึ่งรวมถึงการรู้สารสนเทศการรู้หนังสือสื่อความรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร (ICT) กับปัจจุบันและในอนาคต โดยที่เครื่องมือดิจิทัลทำให้นักเรียนที่ความสามารถในการเรียนรู้การสื่อสารการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ (Trilling และ Fadel, 2009) ครูจะมีการใช้เทคโนโลยีเข้าไปในห้องเรียน เทคโนโลยีที่ใช้เป็นสื่อช่วยสอนในชั้นเรียนและนักเรียนมีส่วนร่วม โดยรวมถึงเทคโนโลยีที่เป็นกิจกรรมในชั้นเรียนทุกวันมัน ไม่เพียง แต่กระตุ้นการเรียนรู้ที่จะสร้างความนับถือตนเองเท่านั้น สามารถให้ข้อเสนอแนะในทันทีที่สามารถให้การเรียนรู้ นอกเหนือจากการเจาะและการปฏิบัติและมันสามารถที่อยู่รูปแบบการเรียนรู้ต่างๆรวมทั้งช่วยสร้างกลยุทธ์ในการเรียน (Mansoor, 1999) คอมพิวเตอร์ยังสามารถใช้เพื่อเสริมสร้างแนวคิดหลักและบูรณาการเข้าไปในเกมแบบโต้ตอบบทเรียน การใช้เทคโนโลยีจะเสริมสร้างทักษะของนักเรียนและความสามารถในการรับข้อมูลที่นอกเหนือไปจากตำราเรียนแบบดั้งเดิม ความสามารถนั้น คือความสามารถในการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ และการสื่อสาร เป็นความสามารถในการใช้เทคโนโลยีเพื่อพัฒนาความรู้และทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ในบริบทของการเรียนรู้วิชาแกน นักเรียนต้องใช้เทคโนโลยีให้เป็นเพื่อเรียนรู้เนื้อหาและทักษะ จะได้มีวิธีการเรียนรู้ การคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ไขปัญหา การใช้สื่อและข้อมูลข่าวสาร การสื่อสาร การผลิตนวัตกรรม และการร่วมมือทำงาน (Kay, 2011)

3. ทักษะชีวิตและการทำงาน (Life and career skills) ประเภทที่สามมุ่งเน้นไปที่ทักษะในการทำงานและชีวิต ซึ่งรวมถึงความยืดหยุ่นในการปรับตัวความคิดริเริ่มด้วยตนเองทิศทาง การสื่อสารการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรม, การผลิตและความรับผิดชอบและความเป็นผู้นำและความรับผิดชอบ "ความสามารถในการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพและสร้างสรรค์กับสมาชิกในทีมและเพื่อนร่วมชั้นโดยไม่คำนึงถึงความแตกต่างในทางวัฒนธรรมและรูปแบบเป็นทักษะที่สำคัญในศตวรรษที่ 21 ในชีวิต" (Trilling และ Fadel, 2009) ในทำนองเดียวกันครูผู้สอนต้องเตรียมนักเรียนสำหรับโลกนอกห้องเรียนเพื่อให้นักเรียนมีโอกาสการเรียนรู้ และมีโอกาสประสบความสำเร็จในทุกด้านของชีวิตของนักเรียน นอกจากนี้ความเป็นผู้นำและความรับผิดชอบ "เปิดโอกาสที่จะฝึกความรับผิดชอบและปฏิบัติด้วยเจตจำนง เพื่อฝึกทักษะการเป็นผู้นำที่สำคัญในอนาคต" (Trilling และ Fadel, 2009) ครูจึงจำเป็นต้องรับผิดชอบการสอนนักเรียนจะเสริมสร้างจริยธรรมในการทำงานของนักเรียนเพื่อการประกอบอาชีพ และดำรงชีวิต การจัดการเรียนรู้ที่ดีจึงต้องบูรณาการทักษะชีวิตในบทเรียน ความท้าทายในปัจจุบัน คือ การผสมผสานทักษะที่จำเป็นเหล่านี้ในโรงเรียนอย่างตั้งใจ แยกกายและรอบด้าน ทักษะชีวิตและการทำงาน ได้แก่ ความเป็นผู้นำและความรับผิดชอบ, ความมีจริยธรรม, ความยืดหยุ่นและความสามารถในการปรับตัว ความคิดริเริ่มและการขึ้นำตนเอง ทักษะทางสังคมและการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรม ทักษะการเข้าถึงคน การเพิ่มผลผลิต และความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม (Kay, 2011)

ส่วนแถบครึ่งวงกลมฐานล่าง หรือ "สระว่ายน้ำ" แสดงถึง ระบบสนับสนุนการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ดังนี้ (1) มาตรฐานและการประเมินของศตวรรษที่ 21 (Standards and assessments) (2) หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของศตวรรษที่ 21 (Curriculum and Instruction) (3) การพัฒนาทางวิชาชีพของศตวรรษที่ 21 (Professional Development) และ (4) สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ของศตวรรษที่ 21 (Learning Environments) กรอบแนวคิดการศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21 โดย "ภาคีเพื่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21" ข้างต้นเป็นกรอบแนวคิดต้นแบบเพื่อการพัฒนาการศึกษาในรัฐต่าง ๆ ของประเทศสหรัฐอเมริกา ได้แก่ Arizona, Alabama, Arkansas, Alaska, Hawaii, Illinois, Iowa, Kansas, Kentucky, Louisiana, Massachusetts, Nebraska, Nevada, New Jersey, North Carolina, North Dakota, Ohio, South Dakota, Texas, West Virginia and Wisconsin และยังมีหลากหลายประเทศที่ให้ความสำคัญกับประเด็นการศึกษาในยุคศตวรรษที่ 21 เพราะเห็นร่วมกันว่า โลกที่เปลี่ยนแปลงไป ส่งผลให้การศึกษาจำเป็นต้องปรับเปลี่ยน

กรอบแนวคิดจิต 5 ลักษณะสำหรับอนาคต

Gardner (2007) ศาสตราจารย์ด้านการรู้คิดและการศึกษาที่บัณฑิตวิทยาลัย ศึกษาศาสตร์แห่ง Harvard University เจ้าของทฤษฎีพหุปัญญา (Theory of multiple intelligences) ได้อธิบายถึง จิต 5 ลักษณะที่สังคมควรปลูกฝังในคนรุ่นถัดไป Gardner เชื่อว่ายุคปัจจุบันคือช่วงเวลาของการเปลี่ยนแปลงครั้งใหญ่โดยเฉพาะในช่วงต้นศตวรรษที่ 21 พลังของโลกาภิวัตน์นำการเปลี่ยนแปลงมาสู่ทุกชีวิต โดยเฉพาะพลังการเปลี่ยนแปลงของวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ซึ่งทำให้เกิดการเชื่อมโยงกันกันอย่างง่ายดาย ทำให้ข้อมูลที่ไม่ค่อยมีคุณภาพแต่มีจำนวนมากมหาศาลซึ่งอยู่แค่ปลายนิ้วสัมผัส การหลอมรวมในแง่เศรษฐกิจ วัฒนธรรม และสังคม รวมถึงการผลัดเปลี่ยนความปรารถนาต่างกัน ทุกคนต่างเชื่อมโยงสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิดและกลมกลืน และจำเป็นที่เราต้องรู้จักสื่อสารกับผู้อื่น รู้จักใช้ชีวิตร่วมกัน และบรรลุเป้าหมายร่วมกัน Gardner (2007) จึงนำเสนอ จิต 5 ลักษณะสำหรับอนาคต โดยมีสามลักษณะที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ ได้แก่ จิตเชี่ยวชาญ (Disciplined mind) จิตรู้สังเคราะห์ (Synthesizing mind) และจิตสร้างสรรค์ (Creating mind) และอีกสองลักษณะที่เกี่ยวข้องกับความเป็นมนุษย์ คือ จิตรู้เคารพ (Respectful mind) และจิตรู้จักจริยธรรม (Ethical mind) Gardner ได้เน้นเกี่ยวกับลักษณะสำคัญของจิตแต่ละลักษณะ นำไปสู่การหลอมรวมจิตทั้ง 5 เป็นหนึ่งเพื่อสนับสนุนการเติบโตสู่ความเป็นมนุษย์ ซึ่งจิตทั้งห้าลักษณะนี้ Gardner ให้ความสำคัญว่าไม่ใช่สิ่งพิเศษสำหรับอนาคตเท่านั้น อาจเป็นสิ่งที่ได้รับการปลูกฝังมาเมื่อนานมาแล้ว เพียงแต่สภาพที่เปลี่ยนไปของทางสังคมอาจทำให้คุณภาพจิตทั้ง 5 ของคนในสังคมเริ่มเสื่อมลง

1. จิตเชี่ยวชาญ (Disciplined mind) ซึ่ง Gardner อธิบายถึง สองความหมายที่ต่างกันอย่างชัดเจน โดยนัยแรก จิตเชี่ยวชาญในสาขาวิชา ซึ่งความเชี่ยวชาญไม่เพียงการเรียบจบในสาขาวิชาใดๆ เท่านั้น ยอมต้องได้รับการพัฒนาและฝึกฝน ปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง ด้วยเงื่อนไขและสภาพแวดล้อม ปัจจัยต่างๆ เปลี่ยนไป รวมทั้งความต้องการผู้เชี่ยวชาญในสาขาวิชานั้นๆ ก็เปลี่ยนไปด้วย เช่นกัน ดังนั้นจึงจำเป็นต้องมีความหมายที่สอง คือ จิตเชี่ยวชาญที่ได้รับการฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง

และมีวินัยเพื่อพัฒนาความเชี่ยวชาญให้เป็นเลิศเสมอ และเมื่อผู้เรียนชำนาญในความรู้พื้นฐานแล้ว หน้าที่หลักของระบบการศึกษาคือการสร้างความรู้ที่เกิดจากการหลอมรวมบูรณาการวิชาต่างๆ ให้แก่ผู้เรียน ไม่ใช่การชำนาญแบบแยกส่วน เนื่องด้วยการเปลี่ยนแปลงของโลกทุกวันนี้ความเชี่ยวชาญมากกว่าหนึ่งสาขาวิชาเป็นสิ่งที่ต้องการอย่างมาก จึงเป็นยุคที่ให้ความสำคัญกับความเชี่ยวชาญแบบสหวิทยาการอย่างแท้จริง นั่นคือเป็นผู้เชี่ยวชาญในสาขาวิชาต่างๆ และสามารถหลอมรวมสาขาวิชาเหล่านั้นเข้าด้วยกัน

2. จิตรูสังเคราะห์ (Synthesizing mind) ในศตวรรษที่ 21 จิตใจที่มีคุณค่ามากที่สุดคือ จิตรูสังเคราะห์ ซึ่งหมายถึงจิตที่สำรวจแหล่งข้อมูลอันหลากหลาย รู้ว่าจะอะไรสำคัญควรค่าแก่ความสนใจ และนำข้อมูลทั้งหมดนั้นมาผสมผสานกันได้อย่างมีเหตุมีผลสำหรับตนเองและผู้อื่น Gell-Mann เจ้าของรางวัลโนเบลสาขาฟิสิกส์และเป็นผู้ประกาศตัวว่าเป็นนักสหวิทยาการ ได้กล่าวคำที่น่าสนใจว่า “แม้ว่าข้อมูลเป็นสิ่งที่ไม่เคยขาดแคลน แต่การอุบัติขึ้นของเทคโนโลยีและสื่อชนิดใหม่โดยเฉพาะอย่างยิ่งอินเทอร์เน็ต ส่งผลให้ข้อมูลเพิ่มขึ้นมหาศาลจนท่วมท้นเราตลอดเวลา การรู้จักเลือกข้อมูลอย่างฉลาดจึงเป็นทักษะที่จำเป็นมาก และผู้ที่สามารถสังเคราะห์ข้อมูลให้ผู้อื่นเข้าใจได้ง่ายจะกลายเป็นครู นักการสื่อสาร และผู้นำที่ทรงคุณค่า” ตัวอย่างของการสังเคราะห์แนวปฏิบัติโดยทั่วไปที่ Gardner ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า เริ่มต้นจากการสังเคราะห์ที่ดีที่สุดที่เคยทำไว้แล้ว ค้นให้เจอ ศึกษาและประเมินการสังเคราะห์นั้น ถ้ายังไม่เคยมีมาก่อนจึงหันไปพึ่งบุคคลที่รู้เรื่องนั้นดีที่สุดในอดีตและขอข้อมูลเบื้องต้นที่จำเป็นสำหรับการสังเคราะห์ จากข้อมูลที่ได้ต้องพิจารณาว่าข้อมูลใดที่เพียงพอแล้ว และขอข้อมูลสำคัญส่วนใดที่จำเป็นห้องหาเพิ่มเติม ขณะเดียวกันต้องตัดสินใจเลือกรูปแบบการนำเสนอบทสรุปการสังเคราะห์ที่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์การนำเสนอและข้อมูลต่างๆ จากนั้นการสังเคราะห์จะเริ่มเข้าสู่กระบวนการที่จริงจังมากขึ้น ต้องค้นหาข้อมูลใหม่ๆ สำรวจ ประเมิน ติดตาม หรือคัดแยกข้อมูลที่ได้มาเพิ่ม และปรับปรุงแก้ไขหากข้อมูลใหม่ไม่เข้ากับการสังเคราะห์เบื้องต้น หมั่นทบทวนและปรับแก้อยู่เสมอ ก่อนการสังเคราะห์ขั้นสุดท้ายจะสิ้นสุด ต้องพัฒนาตัวอย่างการสังเคราะห์เพื่อนำไปทดสอบกับคนที่รู้ดีที่สุด ซึ่งควรเป็นผู้ที่รู้จักวิจารณ์ในเชิงสร้างสรรค์ ควรทำการทดสอบเช่นนี้มากกว่าหนึ่งครั้ง หากเวลาและทรัพยากรจะอำนวย นี่คือการสังเคราะห์ที่ Gardner นำเสนออย่างเป็นทางการ กระบวนการและรูปธรรม และยังคงกล่าวถึงผู้สังเคราะห์ต้องเห็นภาพรวมเหมือน “ไฟฉาย” และขณะเดียวกันก็ต้องให้ความสำคัญกับรายละเอียดแบบ “แสงเลเซอร์” และรู้จักใช้ทั้งสองรูปแบบให้เกิดประโยชน์

3. จิตสร้างสรรค์ (Creating mind) ซึ่ง Gardner (2011) กล่าวว่า ผู้ที่มีจิตสร้างสรรค์คือ นักสร้าง หรือ ผู้คิดนอกกรอบ สังคมของเราได้มาถึงจุดที่เห็นคุณค่าของผู้ที่พยายามสร้างสรรค์สิ่งใหม่ๆ รู้จักตรวจสอบสิ่งที่สร้างว่าเข้าท่าหรือไม่ เผ่าคนหาแนวคิดและแนวปฏิบัติใหม่ๆ อย่างต่อเนื่อง เรียนรู้จากความผิดพลาดเป็นต้น สังคมยกย่องบุคคลบุคคลผู้หายากเหล่านี้ที่สร้างนวัตกรรมซึ่งเปลี่ยนแปลงแนวคิดและแนวปฏิบัติของเพื่อนร่วมวิชาชีพ ซึ่งถูกเรียกว่า “ยอมนักสร้างสรรค์” (Big C creator) ในยุคศตวรรษที่ 21 หรือยุคปัจจุบัน เป็นยุคที่กิจกรรมแทบทุกอย่างถูกทำโดยอัตโนมัติได้ ความเชี่ยวชาญในสาขาวิชาที่มีอยู่ยังจำเป็นอยู่แต่ยังไม่เพียงพอ ไม่ว่าจะเป็นที่ใด ทุกคนต่างถูกกดดันให้เอาชนะภูมิปัญญาแบบเก่าหรือวิถีปฏิบัติที่เป็นกิจวัตร ต้องปรับปรุงให้เหนือกว่าวิถีปฏิบัติและความมานะเดิมของตนหรือคู่แข่ง

4. จิตรู้เคารพ (Respectful mind) ซึ่ง Gardner (2011) ได้กล่าวว่า ผู้ที่มีจิตรู้เคารพ สามารถเปิดใจต้อนรับบุคคลและกลุ่มที่หลากหลายอย่างพบพาน ทำความรู้จัก และชื่นชอบผู้คนจากแดนไกล บุคคลผู้มีความเป็นสากลนิยมอย่างแท้จริงจะเชื่อในคุณงามความดีของผู้อื่น มอบความไว้นือเชื่อใจในเบื้องต้น พยายามเชื่อมสัมพันธ์ และไม่ด่วนตัดสินใคร แน่ใจว่าทำทีให้เกียรติเช่นนี้เชื่อว่า จะเกิดขึ้นเองหรือเป็นไปโดยอัตโนมัติ บางคนอาจหมดความเคารพต่อกัน หรือหมดความเชื่อถือหรือเกิดความชิงชังก็เป็นไปได้ แต่คนที่มีจิตรู้เคารพจะเชื่อไว้ก่อนว่าความหลากหลายเป็นสิ่งที่ดี และโลกจะนำอยู่ขึ้นหากเรารู้จักเคารพซึ่งกันและกัน สิ่งที่เป็นบ่อนทำลายการให้เกียรติซึ่งกันและกัน คือ ความลำเอียงและการขาดขันติธรรม ผู้ที่มีใจลำเอียงจะมีความคิดที่เป็นอคติต่อคนหรือกลุ่ม และไม่ยอมรับว่าตนมีความคิดเช่นนั้น

5. จิตรู้จริยธรรม (Ethical Mind) ซึ่ง Gardner (2011) ได้กล่าวว่า การรู้จักเคารพผู้อื่นเป็นสิ่งที่ต้องสั่งสมมาตั้งแต่เด็ก จุดยืนทางจริยธรรมนั้นไม่ได้ขัดแย้งกับแนวคิดเรื่องความเคารพ ทว่าเป็นจุดยืนที่ซับซ้อนสำหรับบุคคลและกลุ่มต่างๆ มากกว่า ผู้ที่มีจิตรู้จริยธรรมสามารถนึกถึงตนเองในเชิงนามธรรม เช่น การสำรวจตนเอง ถามตนเองว่า “ฉันอยากเป็นแบบใด ฉันอยากเป็นพลเมืองแบบไหน” นอกจากสำรวจตนเองเช่นนี้แล้วผู้มีจิตรู้จริยธรรมยังนึกถึงตนเองในบริบทที่เป็นสากล เช่น “โลกเราจะเป็นอย่างไร ถ้าเพื่อนร่วมอาชีพมีจุดยืนเดียวกับฉัน” ถ้าพลเมืองทุกคนทำหน้าที่ของตนเองอย่างสมบูรณ์ มโนทัศน์เช่นนี้เป็นผลจากการรับรู้สิทธิและความรับผิดชอบในแต่ละหน้าที่ ที่สำคัญคือผู้มีจริยธรรมต้องประพจน์ให้สอดคล้องกับสิ่งที่ตนยึดมั่นแม้ว่าพฤติกรรมดังกล่าวจะขัดแย้งกับผลประโยชน์ส่วนตัวก็ตาม

การบูรณาการจิตทั้งห้าลักษณะในบุคคลเดียว จะเกิดคุณสมบัติจิตห้าลักษณะแห่งอนาคต การเล็งดูในสภาพแวดล้อมที่เห็นคุณค่าของจิตทั้งห้า โดยเฉพาะการมีแบบอย่างที่ดี เช่น พ่อแม่ ครูอาจารย์ หรือผู้บังคับบัญชา ที่คอยแสดงความเชี่ยวชาญ การสังเคราะห์ ความสร้างสรรค์ ความเคารพ และจริยธรรม นอกจากบูรณาการจิตเหล่านี้แล้วนักการศึกษาที่ดีไม่ว่าในโรงเรียนหรือที่ทำงานควรสนับสนุนความสามารถในการสังเคราะห์ กระตุ้นความคิดสร้างสรรค์ พุ่มพักความเคารพผู้อื่น และสนับสนุนจุดยืนทางจริยธรรม

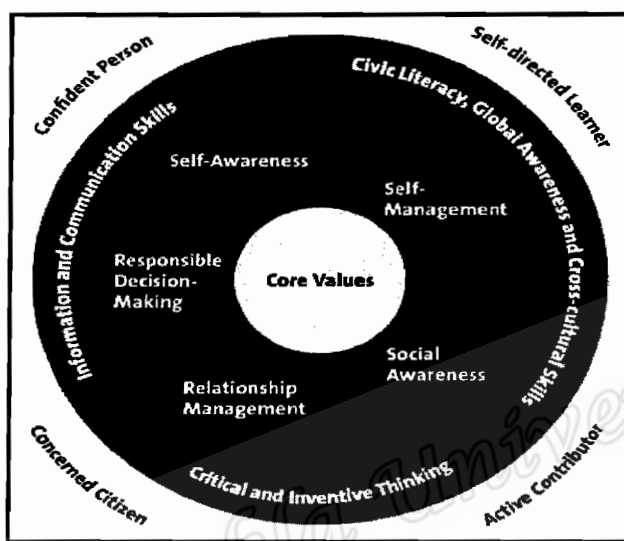
กรอบแนวคิดการศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21 ของประเทศสิงคโปร์

ประเทศสิงคโปร์เป็นอีกประเทศหนึ่งที่ได้รับการยอมรับด้านคุณภาพการศึกษาของประเทศ ทั้งระบบการศึกษา และคุณภาพของผู้เรียน ในปี ค.ศ. 2010 กระทรวงศึกษาธิการประเทศสิงคโปร์ หรือ Ministry of Education Singapore (MOE) ได้ประกาศแนวทางการศึกษาของประเทศสิงคโปร์ในยุคศตวรรษที่ 21 ที่ระบุถึง “สมรรถนะและคุณภาพของผู้เรียนแห่งศตวรรษ” พร้อมทั้งแนวทางหลักในการส่งเสริมการศึกษาได้เกิดสมรรถนะและคุณภาพของผู้เรียนแห่งศตวรรษ โดยนำเสนอเป็นแนวคิดหลัก 2 ประเด็น ดังนี้

กรอบแนวคิดใหม่สำหรับ “สมรรถนะและคุณภาพของผู้เรียนแห่งศตวรรษที่ 21”

โลกยุคโลกาภิวัตน์ เป็นยุคแห่งโอกาสสำหรับ ความได้เปรียบของนักเรียนที่จะใช้ประโยชน์จากโลกยุคโลกาภิวัตน์ จุดที่ได้เปรียบในยุคนี้ คือ นักเรียนของประเทศสิงคโปร์ต้องมี

ความสามารถ และมีชีวิตที่พร้อม ในด้าน ความคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม (Creativity & Innovation), ความเข้าใจข้ามวัฒนธรรมและความยืดหยุ่น (Cross-cultural understanding and Resilience) ดังแผนภาพที่ 4 แสดงให้เห็นถึงสมรรถนะและคุณภาพของผู้เรียนแห่งศตวรรษที่ 21



ภาพประกอบที่ 4 สมรรถนะและคุณภาพของผู้เรียนแห่งศตวรรษที่ 21
(21st Century Competencies and Desired Student Outcomes)

ที่มา: Ministry of Education Singapore (MOE) (2010)

<http://www.moe.gov.sg/media/press/2010/03/moe-to-enhance-learning-of-21s.php>

เป้าประสงค์ผลของผู้เรียนในประเทศ

1. บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง (Confident person) นักเรียนมีความชัดเจนในตนเองที่จะรู้ว่าสิ่งใดถูก สิ่งใดผิด พร้อมทั้งจะปรับตัวและยืดหยุ่นได้ นักเรียนเป็นบุคคลที่รู้และเข้าใจตนเอง สามารถตัดสินใจได้อย่างชาญฉลาด มีความคิดเป็นตัวของตนเอง คิดอย่างมีวิจารณญาณ และสามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ
2. ผู้เรียนรู้แบบนำตนเอง (Self-directed learner) นักเรียนมีความสามารถในการเรียนรู้โดยการถามเพื่อเรียนรู้ การสะท้อนการเรียนรู้ อดทน มุ่งมั่น และมีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง
3. ผู้มีความสามารถในการทำงานแบบมีส่วนร่วม (Active contributor) นักเรียนสามารถทำงานเป็นทีมได้อย่างมีประสิทธิภาพ ร่วมสร้างนวัตกรรม ร่วมริเริ่มสร้างสรรค์ คำนวณความเสี่ยง และมุ่งมั่นสู่ความเป็นเลิศ
4. พลเมืองที่มีจิตสำนึก (Concerned citizen) นักเรียนผู้ซึ่งเป็นพลเมืองของชาติ สิงคโปร์ ที่มีลักษณะเด่นชัดด้าน “พลเมืองที่มีความรับผิดชอบต่อสังคม” ทั้งสังคมสิงคโปร์ และสังคมโลก รวมถึงทุกสรรพสิ่งที่อยู่รอบตัว ๆ ตัว

สมรรถนะในศตวรรษที่ 21 ของนักเรียนประเทศสิงคโปร์

1. แกนกลางวงแหวน (Core value) แสดงถึง ความรู้และทักษะที่ต้องได้รับการสนับสนุนถึงค่านิยม (Knowledge and skills must be underpinned by values) ค่านิยมที่ถูกอธิบายด้วยคุณลักษณะของผู้เรียน ที่ได้รับได้พัฒนา ด้านความเชื่อ ทศนคติ และการประพฤติปฏิบัติ ดังแกนหลักในภาพประกอบที่ 4 ของกรอบแนวคิดสมรรถนะในศตวรรษที่ 21

2. วงกลาง แสดงถึง สมรรถนะทักษะด้านสังคมและวุฒิภาวะ (Social and emotional competencies skills) ทักษะที่จำเป็นต่อเด็กในการรับรู้และจัดการอารมณ์, การพัฒนาความใส่ใจและจิตสำนึกต่อผู้อื่น, การตัดสินใจด้วยความรับผิดชอบ, การสร้างสัมพันธ์อันดี และการควบคุมสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. วงรอบนอก แสดงถึง ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ทักษะที่จำเป็นสำหรับโลกยุคโลกาภิวัตน์ คือ ทักษะการรู้หนังสือ ทักษะการรับรู้โลกกว้าง ทักษะการข้ามวัฒนธรรม ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และสร้างสรรค์ ทักษะสารสนเทศ และทักษะการสื่อสาร

4. บูรณาการเข้าด้วยกัน สมรรถนะเหล่านี้จะช่วยให้คนรุ่นใหม่พร้อมก้าวไปสู่ยุคดิจิทัลใหม่ และยังช่วยธำรงรักษาหัวใจสำคัญสมรรถนะของประเทศสิงคโปร์

5. ทุกๆ สมรรถนะ และคุณค่าต่าง ๆ เป็นสิ่งที่ถูกสอนในโรงเรียนสิงคโปร์ทุกวันนี้ สิ่งที่โรงเรียนต่างยึดเป็นเป้าหมายสำคัญคือ การเข้มงวดและสร้างความสมดุลระหว่างการเรียนรู้ของนักเรียนในด้าน เนื้อหาความรู้ สมรรถนะที่จำเป็น และค่านิยมที่นักเรียนเหล่านี้จะใช้ชีวิตเติบโตสู่ออนาคตที่สดใสได้

6. กระทรวงศึกษาธิการประเทศสิงคโปร์ (MOE) ให้ความสำคัญกับการพัฒนาสมรรถนะผ่านหลักสูตรการศึกษา และกิจกรรมนอกหลักสูตร (Co-Curricular Activities: CCAs) ความคาดหวัง และผลสัมฤทธิ์บนพื้นฐานสมรรถนะต่าง ๆ ถูกกำหนดอย่างชัดเจนและจริงจังอย่างมาก ในปี ค.ศ. 2012-2014 ทั้งค่านิยม และสมรรถนะต่าง ๆ จึงได้รับการสอนอย่างจริงจังเพื่อให้เกิดคุณลักษณะและบทเรียนการศึกษาเพื่อพลเมือง

7. ในช่วงเวลาเดียวกัน กระทรวงศึกษาธิการกำลังสร้างครูที่มีความสามารถในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมสมรรถนะตามกรอบแนวคิดการศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21 ผ่านโครงการต่างๆ การฝึกอบรม และการแลกเปลี่ยนทางวิชาชีพ กระทรวงศึกษาธิการ (MOE) กำลังจะพัฒนาเครื่องมือสำหรับการประเมินผลและสะท้อนผลแบบองค์รวม ขึ้นในปี ค.ศ. 2012 นักเรียนทั้งหมดจะได้รับการพัฒนาแบบองค์รวมเป็นรวมบุคคล โดยมีการบันทึกความก้าวหน้าและการพัฒนาสมรรถนะของนักเรียนแต่ละคน

กรอบแนวคิดยุทธศาสตร์การศึกษาไทยเพื่อศตวรรษที่ 21 โดย วิจารย์ พานิช (2555)

วิจารย์ พานิช (2555) กล่าวว่า “ระบบการศึกษาไทยที่ไม่เคยแยกขาดจากบริบทความเป็นไปของโลก” จำต้องมีการปฏิรูปครั้งใหญ่ เพื่อให้สอดคล้องกับสภาการณ์ใหม่ที่กำลังถาโถมเข้ามา การปฏิรูปครั้งยิ่งใหญ่นี้ควรได้รับการเปลี่ยนแปลงในด้าน คือ เนื้อวิชา (Subject matter) ทักษะชีวิต

(Life and professional skill) ทักษะและความรักในการเรียนรู้ และทักษะด้านสารสนเทศ (ICT skill) โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1. เนื้อวิชา (Subject matter) การศึกษาอาจมีการเปลี่ยนรูปแบบไปมากมาย จากในอดีต หากสิ่งที่ไม่เคยเปลี่ยนเลยก็คือ ความเข้มข้นของเนื้อหา เพราะถ้านักเรียนมีพื้นฐานความรู้ที่ดี จะไปศึกษาต่อในเรื่องใดก็ย่อมทำได้ง่าย แต่หากความรู้พื้นฐานไม่ดีแล้ว ถึงแม้จะมีเครื่องมือช่วยสอนที่ทันสมัยเพียงใด นักเรียนก็จะเต็มไปด้วยความเบื่อหน่ายท้อแท้ ไม่อาจซึมซับความรู้ได้อย่างเต็มเม็ดเต็มหน่วย อย่างไรก็ตาม วิธีการสอนเนื้อหาจะต้องมีความแตกต่างจากในอดีต ซึ่งเน้นให้ครูเป็นผู้สอนเท่านั้น หากทว่าในศตวรรษที่ 21 จะต้องเน้นไปที่ผู้เรียน โดยเฉพาะการให้นักเรียนได้เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง ยิ่งถ้าเป็นผลงานที่ใช้ได้จริง ก็ยิ่งเป็นประโยชน์ต่อสังคมอีกด้วย

2. ทักษะชีวิต (Life and professional skill) ในศตวรรษที่ 20 โลกได้เดินหน้าเข้าสู่ยุคโรงงานอุตสาหกรรม ดังนั้น ทักษะความเป็นผู้เชี่ยวชาญจึงสำคัญมากกว่าทักษะชีวิต (Life skills) แต่ในศตวรรษที่ 21 โลกได้เดินทางเข้าสู่ยุคเศรษฐกิจสร้างสรรค์ ที่เน้นการสร้างมูลค่าเพิ่มและความแปลกใหม่ให้กับผลิตภัณฑ์ ดังนั้น การพัฒนาทักษะชีวิตเพื่อให้สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่น (Collaboration skills) จึงเป็นสิ่งจำเป็น เพื่อการผสมผสานอัตลักษณ์และความสร้างสรรค์ของเรา และผู้อื่นเข้าด้วยกัน ทักษะชีวิต (Life skill) ไม่ใช่หมายความเพียงศิลปะการเข้าสังคมหรูหรา หรือ การเจรจาต่อรองผลประโยชน์ไม่ให้ใครเอาใจเราเปรียบ หากยังต้องเป็นศิลปะการทำงานร่วมกับผู้อื่น ซึ่งบางครั้งต้องเล่นบทเป็นผู้นำ หากบางจังหวะก็ต้องรู้จักเป็นผู้ตามที่ดี แน่แน่นอนว่า ทุกคนอยากเป็นผู้นำในทุกเรื่อง อยากได้ผลประโยชน์สูงสุด แต่หากตัวเรามีพฤติกรรมแบบนี้ ก็ย่อมไม่มีใครอยากทำงานด้วย สุดท้ายโครงการยิ่งใหญ่ที่คิดฝันไว้ก็ย่อมต้องล่มสลายอย่างแน่นอน

3. ทักษะความรักในการเรียนรู้ การศึกษาในอดีต เน้นที่การท่องจำเป็นหลัก ซึ่งก็ไม่ใช่ความผิด เพราะในสมัยก่อนเครื่องมือบันทึกยังไม่ดีเหมือนในปัจจุบัน ยังไม่นับว่าเศรษฐกิจในยุคอุตสาหกรรมต้องการเพียงทำตามคำสั่งเท่านั้น จึงไม่จำเป็นต้องเน้นไปที่การแสวงหาความรู้ซึ่งนอกเหนือไปจากที่บอกไว้ แต่ในศตวรรษที่ 21 การผลิตผลงานทั้งในแวดวงธุรกิจ การเมือง สังคม และวัฒนธรรม ล้วนแต่ต้องการความคิดริเริ่ม ดังนั้น การท่องจำและทำตามกันไปจึงไม่สอดคล้องอีกต่อไป ความรักที่จะเรียนรู้และพัฒนาทักษะที่จะหาความรู้ ไม่ว่าจะเป็นการสอบถามผู้รู้ การค้นหาจากโลก ICT หรือการระดมสมองจากกลุ่มคนที่หลากหลาย จึงเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่ง เพื่อจะได้เชื่อมโยงและต่อยอดความรู้ที่มาจากหลายหลายสาขาให้กลายเป็นผลงานใหม่ที่มีคุณค่าสูงยิ่งเป็นที่ต้องการของทุกคน

4. ทักษะด้านสารสนเทศ (ICT skill) โลกนี้กำลังเข้าสู่ยุคสมัยของ ICT อย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ไม่เฉพาะแต่ Google หากยังมี Facebook และ Twitter และเครื่องมืออื่นๆ อีกมากมาย ที่ได้สร้างความเปลี่ยนแปลงในวิถีชีวิตของผู้คน ไปจนกระทั่งถึงการเมืองการปกครอง โดยมีตัวอย่างที่ชัดเจนคือ เหตุการณ์ในโลกตะวันออกกลางที่เกิดการพลิกฟ้าคว่ำแผ่นดินในรอบหลายปีที่ผ่านมาเด็กรุ่นใหม่ล้วนแต่มีทักษะด้าน ICT ติดตัวกันมาทุกคน หากทว่า การนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ในการศึกษาหาความรู้กลับเป็นอีกเรื่องหนึ่ง ยังต้องมีการฝึกฝนพัฒนาอีกมากทีเดียว เพราะเครื่องมือยิ่งทันสมัยมีประสิทธิภาพ หากไม่รู้จักใช้อย่างถูกวิธีก็ย่อมเป็นอันตรายได้มหาศาลไม่สิ้นสุด โดยเฉพาะการมีทักษะบริหารเวลาในการใช้ให้ดี ไม่หมกมุ่นจนเสียการเรียน หรือใส่ใจกับคำพูดใคร

สาระของเพื่อนมากไป ยิ่งกว่านั้นยังต้องรู้จักที่จะเป็น “เพื่อน” กับบุคคลที่น่าสนใจ ที่มีสาระความรู้ให้เก็บเกี่ยว ซึ่งในชีวิตจริงเราอาจไม่เคยรู้จัก หรือมีต้นทุนในการทำความรู้จักสูงเกินไป ถึงที่สุดแล้วทักษะด้าน ICT จึงต้องเชื่อมโยงกับทักษะชีวิต ทักษะวิชา และทักษะการค้นหาข้อมูล เพราะหากเราไม่มีทักษะชีวิตที่ดีพอจะควบคุมสมาธิและจิตใจของเราได้ การมีเครื่องมือ ICT ที่ดีก็ย่อมเป็นโทษมากกว่าคุณ

วิจารณ์ พานิช (2555) ยังได้กล่าว เพิ่มเติมจากทักษะทั้ง 4 ด้านข้างต้นว่าเป็นสิ่งที่ช่วยเพิ่มมูลค่าให้กับคนไทยทุกคน ดังนั้น พ่อแม่จึงไม่ควรนั่งนอนใจ หรือรอให้แต่ภาครัฐปฏิรูปการศึกษาเท่านั้น ผู้ปกครองก็ต้องมีความตื่นตัวและหาวิธีให้ลูกได้รับทักษะทั้ง 4 อย่างดีที่สุด และยังคงเข้าใจถึงปรัชญาในเชิงลึกด้วย หากพ่อแม่และผู้ปกครองมีความเข้าใจถึงบริบทโลกที่เปลี่ยนไป ก็จะเป็นผู้ริเริ่มในการปฏิรูปการศึกษา ซึ่งสุดท้ายย่อมจะกดดันให้ภาครัฐต้องปรับปรุงระบบการศึกษาตามมา แต่หากผู้ปกครองส่วนใหญ่ยังวางเฉยปล่อยให้ลูกเร่งเรียนแต่ความรู้แบบสำเร็จรูปจากระบบโรงเรียนแล้วนำเวลาที่เหลือไปให้ลูกเรียนกวดวิชา เล่นเปียโน ตีกอล์ฟ ยูโด และเต้นรำ ลูกหลานก็จะมีแต่ทักษะเฉพาะทางเต็มไปหมด หากไม่มีทักษะชีวิตและทักษะการหาความรู้ ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการก้าวเข้าสู่ตำแหน่งบริหารหรือตำแหน่งที่สูงขึ้นไป

ดังนั้น ยุทธศาสตร์การศึกษาไทยในศตวรรษที่ 21 จึงอาจไม่จำเป็นต้องแก้ไขในระบบราชการเท่านั้น หากยังสามารถสร้างเครือข่ายกับผู้ปกครอง ภาคธุรกิจ และภาคประชาสังคมได้อีกด้วย โดยเฉพาะปัญหาการขาดแคลนแรงงานทักษะสูงรอบด้านกำลังกลายเป็นแนวโน้มสำคัญของโลก ดังนั้น องค์กรทั้งหลายที่มีความจำเป็นต้องใช้คนเก่งทักษะสูงรอบด้าน ก็ย่อมมีแรงจูงใจแรงกล้าที่จะมีส่วนร่วมในเรื่องนี้อยู่แล้ว เพียงแต่ยังไม่มีเจ้าภาพและองค์กรที่เป็นหลักในการประสานงาน (วิจารณ์ พานิช, 2555)

แนวคิดเกี่ยวกับแนวทางการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

ภาคีและนักการศึกษาต่าง ๆ ได้นำเสนอเกี่ยวกับกรอบแนวคิดการศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21 ดึงนำเสนอข้างต้นในด้านทักษะ สมรรถนะ ผลลัพธ์ และแนวทางส่งเสริมให้เกิดความสำเร็จตามกรอบแนวคิดการศึกษาแห่งศตวรรษที่ 21 ซึ่งจากกรอบแนวคิดข้างต้น สู่แนวทางหรือกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่กลุ่มต่างๆ เชื่อว่าเป็นแนวทางที่เหมาะสมและสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 Trilling (2010), ประภาภัทร นิยม (2554) และวิจารณ์ พานิช (2555) ดังนี้

1. การเรียนรู้จากสภาพจริง (Authentic learning) เรียนรู้จากปัญหา หรือ คำถามตามสิ่งที่เป็นจริงในโลก การเรียนรู้ที่แท้จริงอยู่ในโลกจริงหรือชีวิตจริง การเรียนวิชาในห้องเรียนยังไม่ใช่การเรียนรู้ที่แท้จริง ยังเป็นการเรียนแบบสมมติ ดังนั้น ครูจึงต้องออกแบบการเรียนรู้ให้ศิษย์ได้เรียนในสภาพที่ใกล้เคียงชีวิตจริงที่สุดกล่าวในเชิงทฤษฎีได้ว่า การเรียนรู้ขึ้นอยู่กับบริบทหรือสภาพแวดล้อมในขณะที่เรียนรู้ ห้องเรียนไม่ใช่บริบทที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ในมิติที่ลึกเพราะห้องเรียนไม่เหมือนสภาพในชีวิตจริง การสมมติใจทย์ที่คล้ายจะเกิดในชีวิตจริงก็ได้ความสมจริงเพียงบางส่วน แต่หากไปเรียนในสภาพจริงก็จะได้รับการเรียนรู้ในมิติที่ลึกและกว้างขวางกว่าสภาพสมมติการออกแบบการเรียนรู้ให้ผู้เรียนเกิด “การเรียนรู้ที่แท้” (Authentic learning) เป็นความท้าทายต่อครูเพื่อศิษย์

ในสภาพที่มีข้อจำกัดด้านเวลาและทรัพยากรอื่นๆ รวมทั้งจากความเป็นจริงว่า เด็กนักเรียนในเมืองกับในชนบทมีสภาพแวดล้อมและชีวิตจริงที่แตกต่างกันมาก

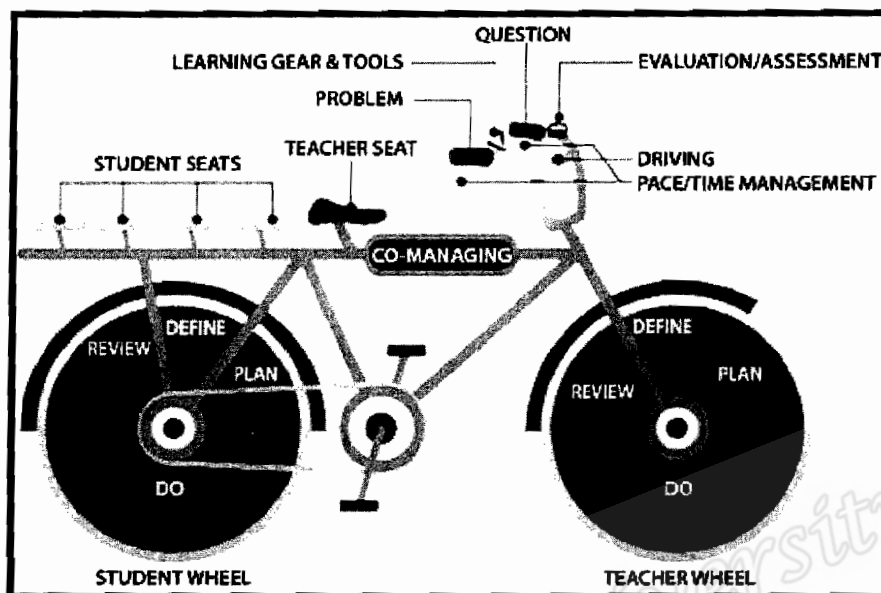
2. การเรียนรู้แบบการสร้างตัวแบบเชิงระบบ (Mental model building) การใช้แบบจำลองทางกายภาพและแบบเสมือนเพื่อแสดงความเข้าใจภาพรวมความสัมพันธ์ (Trilling, 2010) การเรียนรู้ในระดับสร้างกระบวนการทัศน์อาจมองอีกมุมหนึ่งว่า เป็น Authentic learning แนวหนึ่ง และอาจมองว่าเป็นคือ “การอบรมปมนิสัย” หรือ การปลูกฝังความเชื่อหรือค่านิยมในถ้อยคำเดิมของเรา แต่ในความหมายข้อนี้เป็นการเรียนรู้วิธีการนำเอาประสบการณ์มาสังสมจนเกิดเป็นกระบวนการทัศน์ (หรือความเชื่อ ค่านิยม) และที่สำคัญกว่านั้นคือ สังสมประสบการณ์ใหม่ เอามาได้แย้งความเชื่อหรือค่านิยมเดิม ทำให้ละจากความเชื่อเดิมหันมายึดถือความเชื่อหรือกระบวนการทัศน์ใหม่ นั่นคือ เป็นการเรียนรู้ไปพร้อม ๆ กัน (How to learn, How to unlearn and delearn, How to relearn) ทำให้เป็นคนที่มีความคิดเชิงกระบวนการทัศน์ชัดเจน และเกิดการเรียนรู้เชิงกระบวนการทัศน์ใหม่ได้ แต่การจะมีทักษะหรือความสามารถขนาดนี้ จำต้องมีความสามารถรับรู้ข้อมูลหลักฐานใหม่ ๆ และนำมาสังเคราะห์เป็นความรู้เชิงกระบวนการทัศน์ใหม่ได้

3. การเรียนรู้แบบสร้างแรงจูงใจจากภายใน (Internal motivation) การสร้างแรงจูงใจอารมณ์เจตคติเชิงบวกในการเรียนรู้ การเรียนรู้ที่แท้จริงขับเคลื่อนด้วยฉันทะ ซึ่งเป็นสิ่งที่อยู่ภายในตัวคนไม่ใช่ขับเคลื่อนด้วยอำนาจของครูหรือพ่อแม่ เด็กที่เรียนเพราะไม่อยากจะขี้ใจครูหรือพ่อแม่จะเรียนได้ไม่ดีเท่าเด็กที่เรียนเพราะอยากเรียนเมื่อเด็กมีฉันทะและได้รับการส่งเสริมที่ถูกต้องจากครู วิทยะ จิตตะและวิมังสา (อิทธิบาทสี่) ก็จะตามมา ทำให้เกิดการเรียนรู้ในมิติที่ลึกซึ้งและเชื่อมโยง

4. การเรียนรู้อย่างหลากหลาย (Multi-modal learning) การใช้รูปแบบการเรียนรู้ที่หลากหลาย เวลานี้เป็นที่เชื่อกันทั่วไปแล้วว่า มนุษย์เรามีพหุปัญญา (Multiple Intelligence) และเด็กแต่ละคนมีความถนัดหรือปัญหาที่ติดตัวมาแต่กำเนิดต่างกัน รวมทั้งสไตล์การเรียนรู้ก็ต่างกัน ดังนั้น จึงเป็นความท้าทายต่อครูเพื่อศิษย์ในการจัดการเรียนรู้โดยคำนึงถึงความแตกต่างของเด็กแต่ละคน และจัดให้การเรียนรู้ส่วนหนึ่งเป็นการเรียนรู้เฉพาะตัว (Personalized learning) ซึ่งก็คือเครื่องมือสร้างความยืดหยุ่นหลากหลายในการออกแบบการเรียนรู้นั่นเอง

5. การเรียนรู้เชิงสังคม (Social learning) การเรียนรู้เป็นกิจกรรมทางสังคม หากยึดหลักการนี้ ครูก็จะสามารถออกแบบกระบวนการทางสังคมเพื่อให้ศิษย์เรียนสนุก และเกิดนิสัยรักการเรียน เพราะการเรียนจะไม่ใช้กิจกรรมส่วนบุคคลที่หงอยเหงาว่า เปื่อ ว่า เด็ก ๆ มีความสนใจใคร่รู้ใคร่เรียนเป็นทุน และเด็ก ๆ มีความสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเองหากสิ่งแวดล้อมเอื้ออำนวย แต่ผมก็ยังเชื่อว่าครูที่ดีจะช่วยเพิ่มพลังและคุณค่าของการเรียนรู้ได้อีก

Trill (2010) ได้นำเสนอ เรื่องการเรียนรู้อย่างมีพลังเป็นบทเรียนจากวิธีการที่พิสุจน์แล้วว่าได้ผล หรือมีที่มาจากการศึกษา ไม่ใช่คำกล่าวอย่างเลื่อนลอยเครื่องมือของการเรียนรู้อย่างมีพลังคือ “จักรยานแห่งการเรียนรู้” ดังภาพประกอบที่ 5



ภาพประกอบที่ 5 จักรยานแห่งการเรียนรู้ (The Project Bicycle Frame and Components)
ที่มา: Trill (2010) http://en.wikipedia.org/wiki/21st_Century_Skills

จากแผนภาพที่ 5 ซึ่งมีวงล้อประกอบด้วย 4 ส่วน คือ Define, Plan, Do และ Review วงล้อมี 2 วง วงหนึ่งเป็นของนักเรียน อีกวงหนึ่งเป็นของครู ที่สำคัญ คือ วงล้อจักรยานแห่งการเรียนรู้ของนักเรียนกับครูต้องไปด้วยกันอย่างสอดคล้องเชื่อมโยงกัน “จักรยาน” นี้ คือ โมเดลการเรียนรู้แบบการใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based Learning: PBL) นั่นเอง โดยมีชิ้นส่วนอื่น ๆ มาประกอบเข้าเป็น “จักรยานแห่งการเรียนรู้แบบ PBL” และ ต้องมี “พื้นถนน” ที่มี “ความลาดเอียง” เป็นส่วนประกอบของการเรียนรู้ หากจะให้การเรียนรู้มีพลังจดจำอย่างคงทน ต้องเรียนโดยลงมือทำเป็นโครงการ (Project-based Learning) ร่วมมือกันทำเป็นทีม ทำกับปัญหาที่อยู่ในชีวิตจริงในแต่ละชิ้นส่วน (Define, Plan, Do, Review) ของวงล้อ มีการเรียนรู้เล็ก ๆ เต็มไปหมด หากครูโค้ช (Coach) ดี การเรียนรู้เหล่านี้แหละที่ทำให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีพลัง ตรงกันข้าม หากครูโค้ช ไม่เป็นการเรียนรู้ก็จะตื่น ไม่เชื่อมโยง ไม่สนุก และไม่มีพลัง ดังจะอธิบายขั้นตอนการเรียนรู้แบบโครงการดังนี้

ตารางที่ 4 ขั้นตอนการออกแบบการเรียนรู้แบบการใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning: PBL) เพื่ออธิบายภาพประกอบที่ 3 “จักรยานแห่งการเรียนรู้แบบ PBL”

ขั้นตอนการออกแบบการเรียนรู้แบบการใช้ปัญหาเป็นฐาน	
Define คือ ขั้นตอน การทำให้ สมาชิก ของ ทีมงาน	ครูและนักเรียนมีความชัดเจนร่วมกันว่า คำถาม ปัญหา ประเด็น ความท้าทายของโครงการคืออะไร และเพื่อให้เกิดการเรียนรู้อะไร ในทุกขั้นตอนที่เป็นขึ้นส่วนของวงล้อสมาชิกของทีมจะระดมความคิด ถกเถียงโต้แย้งกันอย่างกว้างขวางจริงจัง โดยมีข้อมูลสารสนเทศที่ค้นคว้า มายืนยันและมาทำความเข้าใจร่วมกัน เพื่อให้ในที่สุดบรรลุข้อตกลงกันได้ว่าจะดำเนินการหรือลงมือทำอะไรให้บรรลุผลตามเงื่อนไขข้อจำกัดของเวลาและทรัพยากรครูผู้ทำหน้าที่ “โค้ช” จะคอยให้คำแนะนำ ให้กำลังใจ จุดประกายเพื่อสร้างความพอเหมาะพอสมของโครงการ ไม่มีเป้าหมายที่ยากเกินกำลัง และไม่ยุ่งเกินไปจนไม่เกิดการเรียนรู้จริงจัง
Plan คือ การ วางแผน การ ทำงาน	ครูวางแผนการทำงานที่ “โค้ช” รวมทั้งเตรียมเครื่องอำนวยความสะดวกในการทำโครงการของนักเรียน ที่สำคัญ คือ การเตรียมคำถามสำหรับถามทีมงานเพื่อกระตุ้นให้คิดถึงประเด็นสำคัญบางประเด็นที่นักเรียนมองข้าม โดยถือหลักว่า “ครูต้องไม่เข้าไปช่วยเหลือ” จนทีมงานขาดโอกาสคิดเองแก้ปัญหาเอง นักเรียนที่เป็นทีมงานก็ต้องวางแผนงานของตน แบ่งหน้าที่กันรับผิดชอบ การประชุมพบปะระหว่างทีมงาน การแลกเปลี่ยนข้อค้นพบแลกเปลี่ยนคำถาม แลกเปลี่ยนวิธีการ ยิ่งทำความเข้าใจร่วมกันไว้ชัดเจนเพียงใด จะทำงานในขั้น Do สะดวกดีเพียงนั้น
Do คือ การ ลงมือทำ	ดำเนินการลงมือทำ สืบเนื่องจาก Plan ซึ่งแม้จะวางแผนแต่ก็มักจะมีปัญหาที่ไม่คาดคิดเสมอ นักเรียนจึงจะได้เรียนรู้ทักษะในการแก้ปัญหา การประสานงาน การทำงานร่วมกันเป็นทีม การจัดการความขัดแย้ง ทักษะในการทำงานภายใต้ทรัพยากรจำกัด ทักษะในการค้นหาความรู้เพิ่มเติมทักษะในการทำงานในสภาพที่ทีมงานมีความแตกต่างหลากหลาย ทักษะการทำงานในสภาพกดดัน ทักษะในการบันทึกผลงาน ทักษะในการวิเคราะห์ผล และแลกเปลี่ยนข้อวิเคราะห์กับเพื่อนร่วมทีม เป็นต้น ในขั้นตอน Do นี้ ครูจะได้มีโอกาสสังเกตทำความเข้าใจและเข้าใจศิษย์เป็นรายคน และเรียนรู้หรือฝึกทำหน้าที่เป็น “วาทยากร” และโค้ชด้วยช่วงที่เกิดการเรียนรู้มากที่สุดคือ ช่วงทบทวน (Review)
Review คือ การ ทบทวน	นักเรียนจะทบทวนการเรียนรู้ ที่ไม่ใช่แค่ทบทวนว่า โครงการได้ผลตามความมุ่งหมายหรือไม่ แต่จะต้องเน้นทบทวนว่างานหรือกิจกรรม หรือพฤติกรรมแต่ละขั้นตอนได้ให้บทเรียนอะไรบ้าง เอาทั้งขั้นตอนที่เป็นความสำเร็จและความล้มเหลวมาทำความเข้าใจ และกำหนดวิธีทำงานใหม่ที่ถูกต้องเหมาะสมรวมทั้งเอาเหตุการณ์ระทึกใจ หรือเหตุการณ์ที่ประทับใจ มาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน ขั้นตอนนี้เป็นการเรียนรู้แบบทบทวนไตร่ตรอง (Reflection) หรือ AAR (After Action Review) ครูต้องฝึกฝนตนเองให้เป็นคุณอำนวยในการทบทวนไตร่ตรองสิ่งที่เรียนรู้ ที่เก่ง ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้มาก และทำให้ผู้เรียนเชื่อมโยงทักษะการลงมือทำเข้ากับความรู้เชิงทฤษฎีได้

วิจารณ์ พานิช (2555) ได้นำเสนอขั้นตอนที่ 4 คือการนำเสนอ หรือ Presentation โครงการต่อชั้นเรียน เป็นขั้นตอนที่ทำให้การเรียนรู้ทักษะอีกชุดหนึ่ง ต่อเนื่องกับขั้นตอนทบทวน Review เป็นขั้นตอนที่ทำให้เกิดการทบทวนขั้นตอนของงานและการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นอย่างเข้มข้น แล้วเอามานำเสนอในรูปแบบที่เข้าใจ ให้อารมณ์และให้ความรู้และปัญหาที่ทีมงานของนักเรียนอาจสร้างนวัตกรรมในการนำเสนอก็ได้ โดยอาจเขียนเป็นรายงาน และนำเสนอเป็นการรายงานหน้าชั้นเรียนในรูปแบบต่าง ๆ ตามที่ผู้เรียนสร้างสรรค์กิจกรรมแห่งการเรียนรู้ไม่ได้มีเฉพาะล้อ 2 ล้อ ต้องมีโครงรถ และที่นั่งสำหรับถีบจำนวนเท่ากับทีมงานและครูอีก 1 คน เป็นเครื่องบอกที่ต้องร่วมกัน “ถีบจักรยาน” (ทำงาน) และต้องมีมือจับเป็นเครื่องมือให้จักรยานไปตรงทาง มือจับข้างหนึ่งคือ “คำถาม” อีกข้างหนึ่งคือ “ปัญหา” ตามที่ได้กล่าวมาแล้ว จักรยานแห่งการเรียนรู้มีห้ามล้อเป็นตัวจัดการความเร็วและเวลาของการเรียนรู้ และมีกระดิ่งเป็นสัญญาณเตือนบอกการประเมินผลของโครงการ และของการเรียนรู้นั้น ๆ จักรยานแห่งการเรียนรู้จะไปสู่เป้าหมายทักษะเพื่อการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 ได้ดี ต้องมีพื้นถนนที่ปูแน่นไปด้วยความร่วมมือของทีมงานและมีพื้นที่ลาดเอียงพอเหมาะ พื้นที่ชันเกินไปเปรียบเสมือนคำถามและปัญหาที่ยากเกินไป เด็กจะเรียนอย่างมีความทุกข์ พื้นที่ลาดเกินไปเปรียบเสมือนคำถามและปัญหาที่ง่ายเกินไป ไม่ท้าทาย และไม่ได้ความรู้เพิ่ม (วิจารณ์ พานิช, 2555)

องค์ประกอบของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

จากการนำเสนอวรรณคดีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ตามที่ได้กล่าวมาข้างต้นนั้น สามารถวิเคราะห์เพื่อสรุปเป็นองค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ได้ 4 ด้าน คือทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ด้านสาระเนื้อหาการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ด้านการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และด้านปัจจัยส่งเสริมการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ดังนี้

1. ด้านทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ด้านทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 จากวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องเมื่อนำมาวิเคราะห์สามารถสรุปทักษะศตวรรษที่ 21 ได้ 4 ประเภท คือ ทักษะพื้นฐานการเรียนรู้, ทักษะการเรียนรู้ดิจิทัล, ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม และทักษะชีวิตและการทำงาน (Gardner, 2007), (Trilling และ Fadel, 2009), (Kay, 2011), (Ministry of Education Singapore, 2010), (ประภาภัทร นิยม, 2554) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555) ตามตารางที่ 5 ดังนี้

ตารางที่ 5 สรุปการวิเคราะห์ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 (21st Century Skills)

ทักษะพื้นฐานการเรียนรู้ (Ministry of Education Singapore, 2010), (ประกฤษณ์ นิยม, 2554) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555)	ทักษะการรู้ดิจิทัล (Digital Literacy) (Kay, 2011),), (Ministry of Education Singapore, 2010), (ประกฤษณ์ นิยม, 2554) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555)
1. การอ่าน 2. การเขียน 3. การคำนวณ	1. การใช้ข้อมูลสารสนเทศ (Information literacy) 2. การใช้สื่อ (Media Literacy) 3. การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ (ICT Literacy)
ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม (Learning and Innovation Skills) (Gardner, 2007), (Trilling & Fadel, 2009), (Kay, 2011), (Ministry of Education Singapore, 2010), (ประกฤษณ์ นิยม, 2554) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555)	ทักษะชีวิตและการทำงาน (Life and Career Skills) (Gardner, 2007), (Trilling & Fadel, 2009), (Kay, 2011), (Ministry of Education Singapore, 2010), (ประกฤษณ์ นิยม, 2554) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555)
3. การจัดการความรู้ (Knowledge Management) 4. การคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม (Creativity and Innovation) 5. การสื่อสาร (Communication) 6. การทำงานร่วมกันเป็นทีม (Team collaboration)	3. ทักษะทางสังคมและวุฒิภาวะ (Social and Emotional Competencies skills) 4. การรับรู้โลกกว้างและการข้ามวัฒนธรรม (Global awareness and Cross-cultural interaction) 5. การเพิ่มผลผลิต (Productivity) 6. คำนวณความเสี่ยง (Calculated risks) 7. มุ่งมั่นสู่ความเป็นเลิศ (Strives for excellence) 8. ความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม (Responsibility & Accountability) 9. การรู้เคารพและจริยธรรม (Respectful and Ethical mind) 10. เชื่อมั่นในตนเอง (Confident person) 11. ความเป็นผู้นำ (Leadership)

2. ด้านเนื้อหาสาระความรู้ในศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วยวิชาภาษาอังกฤษ การอ่าน หรือศิลปะการใช้ภาษา วิชาภาษาสำคัญของโลก วิชาศิลปะ วิชาคณิตศาสตร์ วิชาเศรษฐศาสตร์ วิชาวิทยาศาสตร์ วิชาภูมิศาสตร์ วิชาประวัติศาสตร์ และวิชาการปกครองและหน้าที่พลเมือง รวมถึงความรู้พื้นฐานด้านการเงิน เศรษฐกิจ ธุรกิจ และการเป็นผู้ประกอบการ ความรู้พื้นฐานด้านพลเมือง,

ความรู้พื้นฐานด้านสุขภาพ และความรู้พื้นฐานด้านสิ่งแวดล้อม (Kay, 2011) และควรเป็นสาระเชิงบูรณาการเชื่อมโยงกับชีวิตจริง (ประภาภัทร นิยม, 2554)

3. การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จากวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องเมื่อนำมาวิเคราะห์สามารถสรุปการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 แบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ บูรณาการรูปแบบการเรียนรู้ และวิธีการจัดการเรียนรู้ โดยที่ทั้ง 2 ลักษณะเชื่อมโยงสัมพันธ์ วิธีการจัดการเรียนรู้มาจากแนวทางของรูปแบบการเรียนรู้ที่บูรณาการ (Trilling & Fadel, 2009), (ประภาภัทร นิยม, 2554) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555) ตามตารางที่ 6 ดังนี้

ตารางที่ 6 สรุปรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

บูรณาการรูปแบบการเรียนรู้ (Trilling & Fadel, 2009)	ตัวอย่างวิธีการจัดการเรียนรู้ (Trilling & Fadel, 2009), (ประภาภัทร นิยม, 2554) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555)
1. การเรียนรู้จากสภาพจริง (Authentic learning) 2. การเรียนรู้แบบการสร้างตัวแบบเชิงระบบ (Mental model building) 3. การเรียนรู้แบบสร้างแรงจูงใจจากภายใน (Internal motivation) 4. การเรียนรู้อย่างหลากหลาย (Multi-modal learning) 5. การเรียนรู้เชิงสังคม (Social learning)	1. การเรียนรู้ผ่านโครงการ (Project-based learning) 2. การเรียนรู้ผ่านการแก้ปัญหา (Problem-based Learning) 3. การเรียนรู้ผ่านการทำงาน (Work-based learning) 4. การเรียนรู้ผ่านกิจกรรม (Activity-based learning) 5. การเรียนรู้ผ่านกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ หรือวิธีวิจัย (Research-based learning) 6. การเรียนรู้เป็นทีม (Team learning) 7. การเรียนรู้แบบรวมหมู่หรือชุมชนเรียนรู้ (Professional learning community) 8. การเรียนรู้แบบทบทวนไตร่ตรอง (Reflection) 9. การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning) เป็นต้น

4. ด้านปัจจัยส่งเสริมการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จะเกิดขึ้นได้จำเป็นต้องอาศัยหลายปัจจัยในการเอื้ออำนวยให้เกิดผล ซึ่งอาจจำเป็นต้องมีการปรับเปลี่ยนหรือจัดปัจจัยดังกล่าวให้สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ให้เกิดทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 (Pearlman, 2006), (Reeves, 2008), (Kay, 2011), (ประภาภัทร นิยม, 2554) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555) ดังตารางที่ 7 ดังนี้

ตารางที่ 7 สรุปการวิเคราะห์ปัจจัยสนับสนุนและแนวคิดการเสริมสร้างการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

ปัจจัยสนับสนุนการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	แนวคิด
<p>1. มาตรฐานและการประเมิน (Reeves, 2008) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555)</p>	<p>ปัจจัยกำหนดการประเมินของศตวรรษที่ 21</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. เจื่อนไขที่ไม่ต้องมีมาตรฐาน เพื่อสะท้อนโลกความเป็นจริง ดังนั้น เจื่อนไขในการทดสอบจึงผันแปรเปลี่ยนแปลงได้ จากข้อสอบ ถูก-ผิด เป็นการสอบถามความคิดเห็น วัดความก้าวหน้าในการเรียนรู้มิใช่ สอบผ่าน - ตก 2. ผลทดสอบในระดับบุคคล คือความเป็นธรรมที่นักเรียนได้เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการประเมิน จากข้อสอบที่เป็นความลับควรเป็นข้อสอบที่เปิดเผย แล้วนำความคิดเห็นมาวัดความสำเร็จในการเรียนรู้ 3. ส่วนผสมของผลงานจากแต่ละคนและจากทั้งกลุ่ม เป็นการวัดความสำเร็จที่สะท้อนความพยายามของบุคคลและความร่วมมือของกลุ่ม จากการสอบเป็นรายคน เป็นการสอบเป็นทีม <p>กรอบการประเมินแบบใหม่สำหรับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. สำรวจ - ผู้เรียนสำรวจว่าได้เรียนรู้อะไรบ้างนอกจากในบทเรียน เคยทำผิดพลาดอะไร อย่างไร และเรียนรู้อะไรบ้างจากสิ่งนั้น 2. สร้างสรรค์ - ผู้เรียนเสนออะไรใหม่ ๆ บ้างที่เป็นความคิด ความรู้ และความเข้าใจ 3. เข้าใจ - มีหลักฐานอะไรบ้างที่แสดงว่าผู้เรียนรู้จักประยุกต์ใช้สิ่งที่เรียนรู้ในสถานการณ์อื่น ๆ 4. แบ่งปัน - ผู้เรียนใช้สิ่งที่เรียนรู้เพื่อช่วยเหลือผู้อื่น ชั้นเรียน ชุมชน หรือโลกอย่างไร
<p>2. การพัฒนาวิชาชีพ (Kay, 2011), (ประภำภัทร นิยม, 2554) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555)</p>	<p>การสร้างครูเพื่อศิษย์ โดยยึดศิษย์เป็นหลัก หรือครูนักจัดการการเรียนรู้ ครูจะเป็นโค้ช (Coacher) และเป็นผู้อำนวยความสะดวก (Facilitator) ภายใต้แนวคิด “สอนให้น้อย แต่เรียนรู้ให้มาก” (Teach less, Learn more) การเรียนรู้ระหว่างครูกับผู้เรียน โดยครูและผู้เรียนร่วมเรียนรู้ไปด้วยกัน เพื่อสร้างบรรยากาศให้เกิดแรงบันดาลใจ ทั้งหมดนี้พัฒนาโดยชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ที่ครูจะเรียนรู้และทำงานร่วมกัน พัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเป็นการทำงานที่ครูเป็น “ประธาน” ในการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ที่ เป็นการเปลี่ยนแปลงจากภายในของครูในชุมชน</p>

ปัจจัยสี่ในโรงเรียนยุค การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	สิ่งมีชีวิต
3. สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ (Pearlman, 2006) และ (วิจารณ์ พานิช, 2555)	การจัดสภาพห้องเรียนให้สอดคล้องกับรูปแบบการเรียนรู้เพื่อให้เกิดทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ควรมีลักษณะผสมผสานดังนี้ <ol style="list-style-type: none"> 1. ห้องเรียนพหุปัญญา (Multiple intelligence) สำหรับการทำงานในรูปแบบต่าง ๆ เฉพาะทาง 2. ห้องเรียนแบบสตูดิโอ (Studio - Type Room) สำหรับผสมผสานรูปแบบการทำงาน 3. ห้องเรียนแบบแคมป์ไฟ (Campfire) สำหรับการทำงานชุมนุมร่วมกันกลุ่มใหญ่ในห้องเรียน 4. ห้องเรียนแบบแองน้ำ (Watering hole) สำหรับการทำงานกลุ่มเล็ก ๆ 5. ห้องเรียนแบบถ้ำ (Cave) สำหรับการศึกษาด้วยตนเอง

กล่าวโดยสรุปการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 สามารถอธิบายได้ด้วยองค์ประกอบสำคัญ 4 ด้านด้วยกัน คือ ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 จิตแห่งศตวรรษที่ 21, ด้านสาระเนื้อหาการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ด้านรูปแบบการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และด้านปัจจัยส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ซึ่งสิ่งสำคัญที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 จากตารางที่ 7 คือการพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งมีการขับเคลื่อนอย่างเป็นรูปธรรมการพัฒนาวิชาชีพในรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ดังที่คณะกรรมการแห่งชาติด้านการสอนและอนาคตอเมริกา (National Commission on Teaching and America's Future) ได้บรรยายไว้ว่า เป็นเวลาที่ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพไม่ได้เป็นแค่ “ชุมชนในอุดมคติ” แต่เป็น “องค์ประกอบที่สร้างรากฐานใหม่ของโรงเรียนอเมริกัน” บางที่เราอาจกำลังเข้าใจ “จุดพลิกผันจากการปฏิรูปไปสู่ความร่วมมืออย่างแท้จริง ที่เป็นการเปลี่ยนแปลงที่ยิ่งใหญ่ในประวัติศาสตร์การศึกษา” (DuFour, 2006) ดังจะกล่าวถึงในตอนที 1 เกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู

ตอนที่ 3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม (2553) ศึกษาเรื่องการพัฒนาหลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน เพื่อสร้างและประยุกต์ใช้หลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ 9 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ 1) องค์ประกอบด้านปัจจัย คือ 1.1) ทักษะทางวิชาการและกลไกการเรียนรู้ และ 1.2) โครงสร้างและสิ่งสนับสนุน 2) องค์ประกอบด้านกระบวนการ คือ 2.1) การสร้างบรรทัดฐานและค่านิยมร่วมกัน 2.2) การปฏิบัติที่มีเป้าหมายร่วมกันเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน 2.3) การร่วมมือรวมพลังกัน 2.4) การเปิดรับการชี้แนะในปฏิบัติงาน และ 2.5) การสนทนาที่มุ่งสะท้อนผลการปฏิบัติงาน และ 3) องค์ประกอบด้านผลลัพธ์ คือ 3.1) ผลการปฏิบัติงานตามที่คาดหวัง และ 3.2) การเป็นสมาชิกและเครือข่าย

ด้านหลักเทียบและคุณภาพของหลักเทียบ พบว่า 2.1) หลักเทียบ ประกอบด้วย 5 ตัวบ่งชี้หลัก ได้แก่ (1) การสร้างบรรทัดฐานและค่านิยมร่วมกัน (2) การปฏิบัติที่มีเป้าหมายร่วมกันเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน (3) การร่วมมือรวมพลังกัน (4) การเปิดรับการชี้แนะในปฏิบัติงาน และ (5) การสนทนาที่มุ่งสะท้อนผลการปฏิบัติงาน และแนวทางการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนเป็นการบูรณาการแนวคิดกระบวนการทำหลักเทียบกับ กลยุทธ์บลูโอเซียน แบ่งออกเป็น 4 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การวางแผน ระยะที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูล ระยะที่ 3 การบูรณาการ และระยะที่ 4 การปฏิบัติ โดยมีคู่มือประกอบการดำเนินการที่มีรายละเอียดเกี่ยวกับแนวคิด วัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ และการรายงานผล

Dunne, Nave, and Lewis (2000) ศึกษาเรื่อง กรณีศึกษาชุมชนการเรียนรู้ Lucent พบว่าการมีส่วนร่วมของครูได้เพิ่มขึ้นจากเดิม อย่างต่อเนื่องกว่าสามปี การสำรวจข้อมูลโดยรวมแสดงให้เห็นการตอบสนองในเชิงบวกของครูต่อประสบการณ์ของพวกเขาในชุมชนการเรียนรู้ การใส่ใจเป็นพิเศษและความลึกซึ้งของงานที่ทำในชุมชนการเรียนรู้คือเมื่อตัวแปรสำคัญ สภาพแวดล้อมโดยรอบที่หลอมรวมกันของชุมชนการเรียนรู้เป็น ความซับซ้อนและเปลี่ยนแปลง โดยขึ้นอยู่กับบริบทที่แตกต่างกัน ความสำเร็จของชุมชนการเรียนรู้จะขึ้นอยู่กับทักษะและความมุ่งมั่นของโค้ชและครูผู้สอนและเมื่อวัฒนธรรมโรงเรียนส่งเสริมโดยผู้นำโรงเรียน

Andrews and Lewis (2002) ศึกษาเรื่อง ประสบการณ์ของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: รูปแบบใหม่ของการพัฒนาตนเองของครูและเพื่อนร่วมงาน พบว่า ครูผู้สอนเปลี่ยนแปลงตนเองโดยรายงานนิสัยและพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกัน พูดคุยเกี่ยวกับการเรียนการสอนและความแตกต่างกันของกลยุทธ์การสอน ความสัมพันธ์ของผู้นิเทศที่จะ ตรวจสอบและเปลี่ยนวิธีปฏิบัติในชั้นเรียนของพวกเขา การมีส่วนร่วมอำนวยความสะดวกภายในและภายนอกอย่างมีนัยสำคัญในการให้บริการ โครงสร้างของกลุ่มและส่งเสริมการทำงานร่วมกัน การสนับสนุนการดูแลเพิ่มความชอบธรรมให้กับความพยายามของกลุ่มความคิดและ ให้แนวทางที่จะรักษาความพยายาม ความพยายามของกลุ่มความคิดนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในองค์กรของโรงเรียนทั้งมุมมองของครูเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนและมุมมองของโรงเรียนภายใน บริบทที่กว้างขึ้นของชุมชน

Supovitz (2002) ศึกษาเรื่อง การส่งเสริมวัฒนธรรมการทำงานร่วมกันอย่างมืออาชีพ ในสามโรงเรียนประถมศึกษาคที่ได้รับคัดเลือก พบว่า แต่ละโรงเรียนจะแสดงให้เห็นถึงการเพิ่มขึ้นคงที่ในอัตราร้อยละของนักเรียน ประสิทธิภาพที่เหนือระดับหรือเกรดในวิชาคณิตศาสตร์และการอ่านทั่วทั้งสามโรงเรียน ความร่วมมือของครูที่เน้นผู้เรียนในการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง เมื่อเวลาผ่านไปครูมีความพยายามร่วมกันที่จะขับเคลื่อนด้วยข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน จนประสบความสำเร็จที่ผลการเรียนรู้ของผู้เรียน เป็นแนวทางสำคัญสำหรับการปลูกฝังความรู้สึกและการรับรู้ความสามารถของครูที่ประสบความสำเร็จ ไปสู่ครูรุ่นใหม่ของโรงเรียนเหล่านี้

Supovitz and Christman (2003) ศึกษาเรื่องชุมชนการพัฒนาการสอนของครู บทเรียนจาก Cincinnati และ Philadelphia พบว่า การเรียนรู้ชุมชนขนาดเล็กที่ช่วยให้ครูผู้สอนที่รู้สึกราวกับว่าโรงเรียนของพวกเขาปลอดภัยและเป็นระเบียบเรียบร้อยและให้พวกเขามีโอกาสดีกว่าที่จะติดต่อสื่อสารและทำงานร่วมกับเพื่อนครู ความคิดริเริ่มการอ่านออกเขียนได้ให้การเรียนรู้ชุมชนขนาดเล็กที่เน้นความเข้มแข็งชุมชนมืออาชีพทั่วทั้ง Cincinnati และ Philadelphia มีความพยายามปฏิรูปอิทธิพลวัฒนธรรมของโรงเรียนในทางบวกแต่ไม่ได้โดยอัตโนมัติไปยังการเปลี่ยนแปลงใน

การปฏิบัติการเรียนการสอนเฉพาะเมื่อมีความพยายามร่วมกันของชุมชนครุมุ่งเน้นไปที่วิถีปฏิบัติที่สอนอยู่ที่นั่นการปรับปรุงที่วัดได้จริงจากนักเรียน การเรียนรู้ในหลายกรณีชุมชนครูใช้เวลาน้อยมุ่งเน้นไปที่การเรียนการสอนการปฏิบัติหรือการวางแผนหลักสูตรเพื่อให้การพัฒนาในชุมชนสำหรับการเรียนรู้ของนักเรียนทุกคน

Cofield (2005) ได้ศึกษาภาวะความเป็นผู้นำในโรงเรียนทางเลือกระดับมัธยมศึกษา ซึ่งเพิ่มความเข้าใจของผู้บริหารโรงเรียนทางเลือกในระดับมัธยมศึกษา ทางเลือกของผู้บริหารโรงเรียนต่อมุมมองวัฒนธรรมทางเลือกโรงเรียนของรัฐจะแสดงถึงผลที่เป็นบวกต่อนักเรียนน้อย ซึ่งส่งผลกระทบต่อภาวะความเป็นผู้นำของนักเรียน ซึ่งเมื่อพิจารณาแล้วพบว่า นักเรียนในโรงเรียนทางเลือก มีภาวะความเป็นผู้นำสูงกว่าโรงเรียนแบบเดิม ซึ่งผลการวิจัยส่งผลต่อการพัฒนาความเป็นผู้นำ บุคลิกบางอย่างของผู้บริหารโรงเรียนทางเลือก ซึ่งแสดงถึงความเป็นผู้นำ และเป็นผู้นำตามสถานการณ์ ซึ่งการวิจัยทำให้ผู้บริหารโรงเรียนต่างๆ สนใจที่จะสร้างความเป็นผู้นำให้กับตนเอง

Sargent and Hannu (2009) ศึกษาเรื่อง “การทำได้ดีกว่าภายใต้ทรัพยากรที่จำกัดของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนประถมศึกษาประเทศจีน” พบว่า ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพทำให้เกิดสภาพแวดล้อมที่ครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการวิจัยเพื่อพัฒนา ครูค้นพบวิธีที่มีประสิทธิภาพสำหรับการเชื่อมต่อการเรียนรู้อย่างมืออาชีพในทุก ๆ วัน ในขณะที่โรงเรียนมีทรัพยากรที่จำกัด แต่ด้วยธรรมชาติและการพัฒนาของพวกเขา การสนับสนุนของสถาบันอย่างจริงจัง ผู้นำโรงเรียนเป็นผู้นำหลักและครูเป็นตัวของตัวเองที่จะริเริ่ม พัฒนา

Lombardi (2007) ศึกษาเรื่องการเรียนรู้จากสภาพจริง สำหรับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 พบว่า การเรียนรู้โดยการทำให้เป็นจริงเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดในการเรียนรู้ อินเทอร์เน็ตและความหลากหลายของการสื่อสารที่เกิดขึ้นใหม่ ภาพ และเทคโนโลยีการจำลองในขณะนี้ทำให้เป็นไปได้ที่จะนำเสนอประสบการณ์การเรียนรู้ของนักเรียนที่แท้จริงตั้งแต่การทดลองกับปัญหาจริงของโลกในการแก้ปัญหา งานนี้จะสำรวจเรียนรู้สิ่งที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ได้โดยที่เทคโนโลยีสนับสนุนสิ่งที่ทำให้มันมีประสิทธิภาพและเหตุผลที่สำคัญคือ การเรียนรู้จากประสบการณ์จริง

Cormier (2009) ศึกษาเรื่องคุณลักษณะของผู้อำนวยความสะดวกและครูในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ซึ่งพบว่า ผู้อำนวยการโรงเรียนที่มีลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีองค์ประกอบคือ วิสัยทัศน์ร่วมและข้อตกลงร่วม ผู้นำร่วมและผู้นำสนับสนุน การร่วมเรียนรู้ การเสริมสร้างศักยภาพร่วมกัน การวัดและประเมินผลด้วยความรับผิดชอบ ครูของโรงเรียนที่มีลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ คือ นักสื่อสาร นักสร้างความร่วมมือ โค้ชผู้ฝึกสอน ผู้นำการเปลี่ยนแปลง ผู้เสริมสร้างศักยภาพ และผู้ประสานงาน

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

วิจัยนี้เป็นการวิจัยแบบเชิงคุณภาพ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อนำเสนอรูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของโรงเรียนในประเทศไทย การออกแบบการวิจัยใช้รูปแบบการศึกษาแบบพหุกรณี (Yin, 1993) ใช้หลักการออกแบบการวิจัยเชิงปฏิสัมพันธ์ กล่าวคือ การออกแบบการวิจัยแต่ละส่วนจะเป็นองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เชื่อมโยงสัมพันธ์กัน ลักษณะอิงอาศัยกัน ผู้วิจัยจะตระหนักเมื่อมีการปรับหรือเปลี่ยนแปลงส่วนใดส่วนหนึ่ง จะมีผลทำให้ต้องปรับส่วนอื่น ๆ ด้วย ไม่ยึดขั้นตอนตายตัว แต่เป็นการทำย้อนกลับไปกลับมาระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ที่มีผลต่อกันและกัน และมีผลกระทบต่อความถูกต้องตรงประเด็นที่ศึกษาตามวัตถุประสงค์การวิจัย (Maxwell, 1993) โดยมุ่งพรรณนาปรากฏการณ์ หรือ สถานการณ์ที่เป็นธรรมชาติซึ่งในที่นี้เป็นการศึกษาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในโรงเรียนในประเทศไทยที่จัดการศึกษามุ่งสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และมุ่งอธิบาย ปรากฏการณ์สู่แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 การวิจัยศึกษาเก็บข้อมูลด้วยวิธีการปรากฏการณ์ศึกษา (Cohen, Kahn และ Steves, 2000) ซึ่งผู้วิจัยจะเข้าไปฝังตัวอยู่ในพื้นที่และร่วมเรียนรู้สิ่งที่ต้องการศึกษาโดยตรงเพื่อศึกษาปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น ทั้ง ลักษณะ องค์ประกอบ แนวทางการสร้างของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่จัดการศึกษามุ่งสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของกลุ่มโรงเรียนในประเทศไทย

ในบทนี้ผู้วิจัยจะกล่าวถึงวิธีการดำเนินการวิจัยซึ่งประกอบด้วยประเด็นต่าง ๆ ดังนี้ คือ คำถามของการวิจัย วัตถุประสงค์ของการวิจัย ขอบเขตการวิจัย แนวทางการดำเนินการวิจัย เครื่องมือการวิจัย ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ การเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญ การเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล และการสร้างความน่าเชื่อถือของงานวิจัย ดังรายละเอียดดังต่อไปนี้ คือ

คำถามการวิจัย

1. องค์ประกอบและคุณลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ประกอบด้วยอะไรบ้าง และเป็นอย่างไร
2. รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย เป็นอย่างไร

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. ศึกษาองค์ประกอบและคุณลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

2. นำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีขอบเขตการวิจัยที่ผู้วิจัยมุ่งศึกษาเฉพาะกลุ่มโรงเรียนในประเทศไทยที่เป็นผู้นำจัดการศึกษาสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 มีความโดดเด่นด้านคุณภาพ PLC ที่สามารถพัฒนาการเรียนรู้ของครูสู่การจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ เกิดผลสำเร็จที่นักเรียน

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการศึกษาแบบพหุกรณี มีขอบเขตการศึกษาโรงเรียนที่จัดการเรียนรู้สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จำนวน 5 แห่ง โดยเลือกแบบเฉพาะเจาะจงโรงเรียนที่มีความโดดเด่นดังกล่าว จากตัวแทนในแต่ละภูมิภาค ทั้งภาคกลาง ภาคเหนือ ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และภาคใต้ เลือกกรณีที่เป็นต้นแบบ (Patton, 1990) PLC ครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ได้แก่ โรงเรียนรุ่งอรุณ-โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ โรงเรียนเพลินพัฒนา-โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ โรงเรียนลำปลายมาศพัฒนา (นอกกะลา) –โรงเรียนขนาดกลาง โรงเรียนบ้านสันกำแพง –โรงเรียนใหญ่พิเศษ และโรงเรียนกัลยาณิวัฒนา-โรงเรียนขนาดเล็ก โรงเรียนที่กำหนดเป็นพื้นที่วิจัยข้างต้นเป็นโรงเรียนที่อยู่ในกลุ่มเครือข่ายสร้างความสามารถในการประเมินตนเองเพื่อพัฒนาคุณภาพโรงเรียน โดยเน้นโรงเรียนที่จัดการเรียนรู้สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ใช้วัตกรรมการเรียนรู้แบบปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning) ยกเว้นโรงเรียนบ้านสันกำแพงที่ไม่ได้อยู่ในกลุ่มข้างต้น แต่ได้รับการแนะนำจากโรงเรียนในกลุ่มว่าเป็นโรงเรียนเครือข่ายขยายนวัตกรรม ซึ่งผู้วิจัยจะมุ่งศึกษา PLC ครู ในการจัดการศึกษาระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษา ของโรงเรียนต้นแบบ โดยมีผู้ให้ข้อมูลสำคัญโดยการเลือกแบบเจาะจงประกอบด้วย ผู้ให้ข้อมูลสำคัญจากพื้นที่ต่าง ๆ รวมผู้ให้ข้อมูลสำคัญจำนวน 64 คน โดยแต่ละพื้นที่ศึกษาประกอบด้วยผู้ให้ข้อมูลสำคัญตามหน้าที่รับผิดชอบ คือ ผู้อำนวยการโรงเรียน ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ตัวแทนครู ตัวแทนนักเรียน และตัวแทนผู้ปกครอง ผู้วิจัยกำหนดลงพื้นที่ศึกษา เพื่อศึกษาและเก็บข้อมูลสำคัญในช่วงเวลาเปิดภาคเรียนตามปกติของโรงเรียน ด้วยการศึกษาแบบ “ฝังตัว” อยู่ในพื้นที่ศึกษาจริง

ขอบเขตการวิจัยด้านเนื้อหากรอบแนวคิดการวิจัย เพื่อการศึกษาวิจัยตามคำถามและวัตถุประสงค์การวิจัย ผู้วิจัยได้วิเคราะห์และสังเคราะห์องค์ประกอบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษ 21 โดยสรุปจากการวิเคราะห์คุณลักษณะร่วมในองค์ประกอบของ PLC จากมุมมองต่าง ๆ พบว่า PLC มีองค์ประกอบและคุณลักษณะ ของ PLC อยู่ 7 ประการ ดังตารางที่ 8 นี้

ตารางที่ 8 (ร่าง) องค์ประกอบและคุณลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ จากการวิเคราะห์สังเคราะห์

องค์ประกอบ	อ้างอิง	คุณลักษณะขององค์ประกอบ
1. วิสัยทัศน์ร่วม (Shared vision)	(Sergiovanni, 1994), (Louis และ Kruse,1995), (Hord,1997), (Dufour และ Eaker, 1998), (Fullan, 1999), (Birman และ คณะ, 2000), Senge (2000), (Karson และ คณะ, 2000), (Bredeson,2003), (Hargreaves, 2003 และ Schmoker, 2005), (DuFour, 2006), พระธรรมปิฎก (2542) และ สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ (2553)	วิสัยทัศน์ใน PLC มีลักษณะสำคัญคือ เป็นทิศทางสู่ความเป็น PLC มีลักษณะสำคัญ ดังนี้ เป็นทั้งวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision) เป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ร่วม (Shared Purpose) ค่านิยม (Shared Value) พันธกิจร่วม (Shared Mission) เจตจำนงร่วม ที่เห็นภาพความสำเร็จร่วมกัน ยึดเหนี่ยวผูกพันกันด้วยอุดมการณ์แห่งวิชาชีพ ความเชื่อ ปทัสถาน และคุณงามความดี เพื่อการศึกษา และเพื่อสังคม โดยมีหัวใจของวิสัยทัศน์ร่วม คือ มุ่งผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ รวมถึงการสร้างวัฒนธรรมการทำงานเป็นทีมและการอยู่ร่วมกันอย่างกัลยาณมิตร และการเรียนรู้ของ PLC จนเกิดความเข้มแข็งและยั่งยืนของ PLC เป็นสำคัญ
2. การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Learning and professional development)	Sergiovanni (1994), Corcoran (1995), Hord, (1997), Fullan, (1999), Langer (2000), Little & McLaughlin, (1993), Louis, Kruse, และ Marks (1996), Birman และคณะ (2000), Hargreaves (2003) และ Schmoker (2005), Dufour, (2004), Stoll และ Seashore	การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพใน PLC มีลักษณะสำคัญ คือ เป็นการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของครู โดยเน้นหลากหลายวิธีการเรียนรู้ เช่นการเรียนรู้สืบเสาะแสวงหา ริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ๆ การเรียนรู้บนพื้นฐานการใช้ทักษะด้านการคิดและใช้สติปัญญาเป็นฐาน การคิดเชิงระบบ การสร้างองค์ความรู้ และการเรียนรู้บนความเข้าใจการทำงานของสมอง การเรียนรู้ในงานกับการปฏิบัติจริง มีการเรียนรู้อย่างใคร่ครวญ การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง การสร้างวิถีแห่งการแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติของแต่ละบุคคลและกลุ่มมุ่งสร้างสรรค์การเรียนรู้แบบใหม่และเรียนรู้เพื่อสร้างสรรค์นวัตกรรมร่วมกัน วิธีการที่ส่งเสริมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพใน PLC ขับเคลื่อนในรูปแบบทีมเรียนรู้หรือการเรียนรู้ร่วมกันและการนำสิ่ง

องค์ประกอบ	อ้างอิง	คุณลักษณะขององค์ประกอบ
2. (ต่อ)	Louis (2007), สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ (2553 และ (วิจารณ์ พานิช, 2555)	ที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้อย่างสร้างสรรค์ ซึ่งเป็นการร่วมเรียนรู้และพัฒนาทั้งงานและชีวิต โดยต้องมั่นจัดการความรู้ ตนเอง และชุมชน ประเมินผลการปฏิบัติ ในการสะท้อนข้อมูลในการพัฒนาลงมือทำแล้วร่วมกัน ทบทวนการเรียนรู้จากผลที่เกิดหรือสะท้อนการเรียนรู้ สร้างเป็นความรู้ใหม่ เพื่อพัฒนางานของตนเอง อย่างสม่ำเสมอ ทั้งหมคนี้หัวใจสำคัญของพัฒนาวิชาชีพใน PLC คือการมุ่งเปลี่ยนจาก “ครู” เป็น “ผู้เรียนรู้” โดยเฉพาะการเรียนรู้จากการสอนของตนเองสร้างนิสัยที่ดีในการเรียนรู้และพัฒนาตนเองตลอดชีวิต มีจิตสำนึกการฝึกตน มุ่งเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพ และเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองและวิชาชีพ ไปสู่การเสริมสร้างพื้นฐานของสังคมอุดมปัญญา
3.ชุมชน กัลยาณมิตร (Caring communities)	Boyd (1992), Sergiovanni (1994), Hord (1997), Fullan (1999), Karson และคณะ, (2000), Stoll และ Seashore Louis (2007), สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ (2553) และ วิจารณ์ พานิช (255)	กลุ่มคนที่อยู่ร่วมโดยมีวิถีและวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกัน ในชุมชน มีลักษณะคือ มุ่งเน้นความเป็นชุมชนแห่งความสุข สุขทั้งการทำงานและการอยู่ร่วมกัน ที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ที่ทุกคนมีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตน เป็นวิถีแห่งอิสรภาพ และเป็นพื้นที่ให้ความรู้สึกลดคภัยหรือปลดการใช้อำนาจกดดัน บนพื้นฐานความไว้วางใจ เคารพซึ่งกันและกัน มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร เป็นพลังเชิงคุณธรรม คุณงามความดี ที่สมาชิกร่วมกันทำงานแบบอุทิศตนเพื่อวิชาชีพ โดยมีเจตคติเชิงบวกต่อการศึกษา และผู้เรียน มีวิสัยสัมพันธ์ต่อกัน เป็นกลุ่มที่เหนียวแน่นจากภายใน ใช้ความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการต่อกัน ทำให้ลดความโดดเดี่ยวระหว่างปฏิบัติงานสอนของครู เชื่อมโยงปฏิสัมพันธ์กันทั้งในเชิงวิชาชีพและชีวิต มีศรัทธาร่วม อยู่ร่วมกันแบบ “สังฆะ” ถือศีล หรือหลักปฏิบัติร่วมกัน โดยยึดหลักพรหมวิหาร 4 เมตตา กรุณา มุทิตา อุเบกขา เป็นชุมชนที่ยึดหลักวินัยเชิงบวกเชื่อมโยงการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปกับวิถีชีวิตตนเองและวิถีชีวิตชุมชนอันเป็นพื้นฐานสำคัญของสังคมฐานการพึ่งพาตนเอง มีบรรยากาศของ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย”

องค์ประกอบ	อ้างอิง	คุณลักษณะขององค์ประกอบ
3. (ต่อ)		ทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตน เป็นวิถีแห่งอิสรภาพ ยืดความสามารถ และสร้างพื้นที่ปลอดภัยใช้อำนาจกดดัน ดังกล่าวนี้อาจขยายกรอบให้กว้างขวางออกไปจนครอบคลุมถึงผู้มีส่วนได้เสีย และเครือข่ายที่สัมพันธ์กับชุมชนต่อไป
4. ทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork)	Little and McLaughlin (1993), Sergiovanni (1994), Louis, Kruse, and Marks (1996), Hord (1997), Fullan (1999), Fullan (1999), Langer (2000), Birman และคณะ (2000), Kotter และ Cohen (2002), Thompson, Gregg, และ Niska, (2004), Eason (2005), Olivier และ Hipp (2006), Hargreaves (2003), Schmoker (2005), Epstein (2004), DuFour (2006), Reichstetter และ Stoll et al (2006), Stoll และ Seashore Louis (2007) และ วิจารณ์ พานิช (2555)	ทีมร่วมแรงร่วมใจใน PLC มีลักษณะสำคัญ คือ เป็นกลุ่มสร้างสรรค์ ทำงานร่วมกันเป็นทีมทั้งครูและผู้บริหาร โดยมีแนวปฏิบัติร่วมกัน หลอมรวมจาก ค่านิยม ความสามารถ ความศรัทธา ความเชื่อ และประสบการณ์ ให้เป็นพลังในการทำงานร่วมกันโดยใช้วัฒนธรรมทำงานแบบร่วมแรงร่วมใจ ร่วมเรียนรู้ ร่วมพัฒนา โดยเฉพาะการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ ที่ชุมชนวิชาชีพมุ่งมั่นพัฒนาตนเองให้เป็น “ครูเพื่อศิษย์” การดำเนินการของทีมร่วมแรงร่วมใจ จะใช้การตัดสินใจร่วม ความเข้าใจร่วม ภารกิจร่วม ความรับผิดชอบร่วม ข้อตกลงร่วม ปทัสฐานร่วม พันธะร่วมกัน หรืออาจพัฒนาเป็นทีมการสอนร่วม โดยทั้งหมดเป้าหมายของทีมร่วมแรงร่วมใจ สู่เป้าหมาย และความสุขร่วมกัน ทีมใน PLC จึงเป็นทีมที่เหนียวแน่นจากภายใน บนพื้นฐานความสมัครใจและการสื่อสารด้วยกันอย่างสร้างสรรค์ มีการทำงานและเรียนรู้ร่วมกันในรูปแบบทีมเรียนรู้ หรือ กลุ่มร่วมเรียนรู้ ทั้งนี้ประโยชน์ที่เกิดขึ้นของทีมร่วมแรงร่วมใจทั้งหมดที่กล่าวมาคือ เป็นหนทางให้ครูร่วมฝึกฝนการมีเมตตา กรุณา มุชิตา และอุเบกขา ต่อกันและกันผ่านการได้ทำงานร่วมกัน แลกเปลี่ยนเรียนรู้ พัฒนาตน และพัฒนางาน ซึ่งทำให้เกิดความสัมพันธ์ช่วยเหลือเกื้อกูลและสื่อสารกันได้อย่างลึกซึ้ง
5. ภาวะผู้นำร่วมและสนับสนุน (Supportive	Argyris และ Schon (1991), Louis et al. (1994), Hord (1997), Birman และ	ภาวะผู้นำ PLC มีลักษณะสำคัญ คือ PLC ที่มีผู้นำที่มีลักษณะ “ผู้คอยสนับสนุน” คำจูนความเป็น PLC วิสัยทัศน์ของ PLC และเน้นการส่งเสริมให้เกิด “ผู้นำร่วม” โดยเฉพาะการกระจายอำนาจ เพิ่มพลังอำนาจ

องค์ประกอบ	อ้างอิง	คุณลักษณะขององค์ประกอบ
และ Shared Leadership)	คณะ (2000), Caine และ Thompson, Gregg, และ Niska (2004), Hargreaves (2003) และ Schmoker (2005), Hargreaves และ Fink (2006), McREL (2003), Phillips (2000), Kotter และ Cohen (2002), Thompson, Gregg, และ Niska (2004) , Reichstetter (2006), Fink (2006), Phillips (2003), McREL(2003), Olivier และ Hipp (2006) และ วิจารณ์ พานิช (2555)	ให้ครูมีภาวะผู้นำเพิ่มขึ้น จนเกิดเป็น “ผู้นำร่วมของครู” ในการขับเคลื่อน PLC ที่มีโครงสร้างภาวะผู้นำร่วมที่จะสนับสนุนการปฏิบัติการที่มุ่งการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยยึดหลักแนวทางบริหารจัดการร่วม การกระจายอำนาจ สร้างแรงบันดาลใจ ให้เกิดภาวะผู้นำร่วม ของครู โดยครูเป็นผู้ลงมือกระทำ หรือ ครูทำหน้าที่เป็น “ประธาน” (Actor) เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ ไม่ใช่ “กรรม” หรือ ผู้ถูกกระทำ และผู้ถูกให้กระทำ ครูร่วมเป็นประธาน หรือ ผู้นำร่วมมุ่งมั่นพัฒนาวิชาชีพร่วมกัน โดยมุ่งเน้นการเรียนรู้ผู้เรียนเป็นสำคัญ การเกิดภาวะผู้นำร่วมของครูเช่นนี้ ผู้บริหารคือบุคคลสำคัญที่จะส่งเสริมสนับสนุน ให้โอกาส และสร้างสรรค์ ความเป็นผู้นำร่วมของครู และคุณลักษณะต่าง ๆ ของ PLC รวมทั้งการเป็นผู้นำที่แบบอย่างของผู้เรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ ที่สำคัญคือผู้นำที่ให้ความสำคัญกับบรรยากาศส่งเสริมให้ครูในชุมชนสามารถแสดงออก ด้วยความเต็มใจ อิสระ ปราศจากอำนาจครอบงำที่ขาดความเคารพในวิชาชีพ ดังนั้นอำนาจที่ผู้นำและผู้ร่วมยึดถือปฏิบัติร่วมกันในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ คือ “อำนาจทางวิชาชีพ” ที่มีข้อปฏิบัติที่มาจากเกณฑ์และมาตรฐานที่เห็นพ้องตรงกันและยึดถือร่วมกันของผู้ประกอบวิชาชีพครูทั้งหลาย ให้ PLC ร่วมกันสร้างและร่วมเรียนรู้ บนพื้นฐานการใช้ “อำนาจเชิงคุณธรรม” ที่เกิดขึ้นจากการยึดถือค่านิยมที่ชุมชนของผู้ประกอบวิชาชีพครูยอมรับร่วมกันว่า สิ่งใดถูกต้องและดีงามตามหลักการแห่งศีลธรรม อีกทั้งผู้นำชุมชนจำเป็นต้องนำการสร้างวัฒนธรรม การกล้าเสี่ยง ขอบการทดลอง ขอปรับเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ และที่สำคัญคือต้องเป็นผู้นำที่รักการรู้ตลอดชีวิต
6. การเรียนรู้ของผู้เรียน (Student Learning) ข	Sergiovanni, (1994), Hord (1997), Corcoran (1995), Hord (1997), Fullan	การเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญที่สุดของการทำงาน PLC เพราะการปรับปรุงพัฒนากระบวนการเรียนรู้ และผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน คือ “อุดมการณ์แห่งวิชาชีพ” ของครูใน PLC โดยเฉพาะการเกิดขึ้นของ

องค์ประกอบ	อ้างอิง	คุณลักษณะขององค์ประกอบ
6.(ต่อ)	(1999), Birman และคณะ (2000), DuFour (2006), Trilling และ Fadel (2009), วิเชียรไชยบัง (2555), ประภาภัทร นิยม (2554) และ วิจารณ์พานิช (2555)	PLC เป็นแนวคิดที่ถูกนำเสนอร่วมกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่เชื่อว่า PLC จะมาสามารถทำให้เกิดการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ให้ผู้เรียนเกิดทักษะจำเป็นที่เหมาะสมกับยุคแห่งศตวรรษที่ 21 เป็นยุคศตวรรษที่ 20 ที่เป็นยุคอุตสาหกรรมสู่ยุคศตวรรษที่ 21 ซึ่งเป็นยุคความรู้ที่ไร้ขอบเขต เป็นเหตุผลการให้เรียนรู้ของผู้เรียนเปลี่ยนไป การสอนหรือการเรียนรู้แบบเก่าอาจทำให้ไม่สามารถอยู่ได้ในยุคศตวรรษที่ 21 จึงจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ซึ่งกลยุทธ์ PLC ผ่านกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ หรือวิธีวิจัย การเรียนรู้เป็นทีม การเรียนรู้แบบรวมหมู่หรือชุมชนเรียนรู้ การเรียนรู้แบบทบทวนไตร่ตรอง และการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง เป็นต้น
7. โครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive structure)	(Eastwood & Louis, 1992), (Eastwood และ Louis, 1992), (Boyd, 1992), (Louis et al., 1994), (Kruse, 1995), (Sergiovanni, 1994), (Corcoran, 1995), (Hord, 1997), (Fullan, 1999), (Birman และคณะ, (2000), (Karson และคณะ, 2000), (Hargreaves, 2003 และ Schmoker, 2005), (DuFour, 2006), สุรพล ธรรมร่มดี และคณะ (2553) และวิจารณ์พานิช (2555)	โครงสร้างที่สนับสนุนการก่อเกิดและคงอยู่ของ PLC มีลักษณะ ดังนี้ ลดความเป็นองค์การที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ หันมาใช้วัฒนธรรมแบบกัลยาณมิตรทางวิชาการ แทน และเป็นวัฒนธรรมที่ส่งเสริมวิสัยทัศน์ การดำเนินการที่ต่อเนื่องและมุ่งความยั่งยืน จัดปัจจัยเงื่อนไขสนับสนุนตามบริบทชุมชน มี โครงสร้างองค์การแบบไม่รวมศูนย์ หรือโครงสร้างการปกครองตนเองของชุมชน เพื่อลดความขัดแย้ง ระหว่างครู ผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง มีการบริหารจัดการ และการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบทีมงานเป็นหลัก การจัดสรรปัจจัยสนับสนุนให้เอื้อต่อการดำเนินการของ PLC เช่น เวลา วาระ สถานที่ ขนาดชั้นเรียน ขวัญกำลังใจ ข้อมูลสารสนเทศ และอื่น ๆ ตามความจำเป็นและบริบทของแต่ละชุมชน โดยเฉพาะการเอาใจใส่สิ่งแวดล้อมให้เกิดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข มีรูปแบบการสื่อสารด้วยใจ เปิดกว้างให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์ของชุมชน เน้นความคล่องตัวในการดำเนินการจัดการกับ เงื่อนไขความแตกแยก และมีระบบสารสนเทศของชุมชนเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ

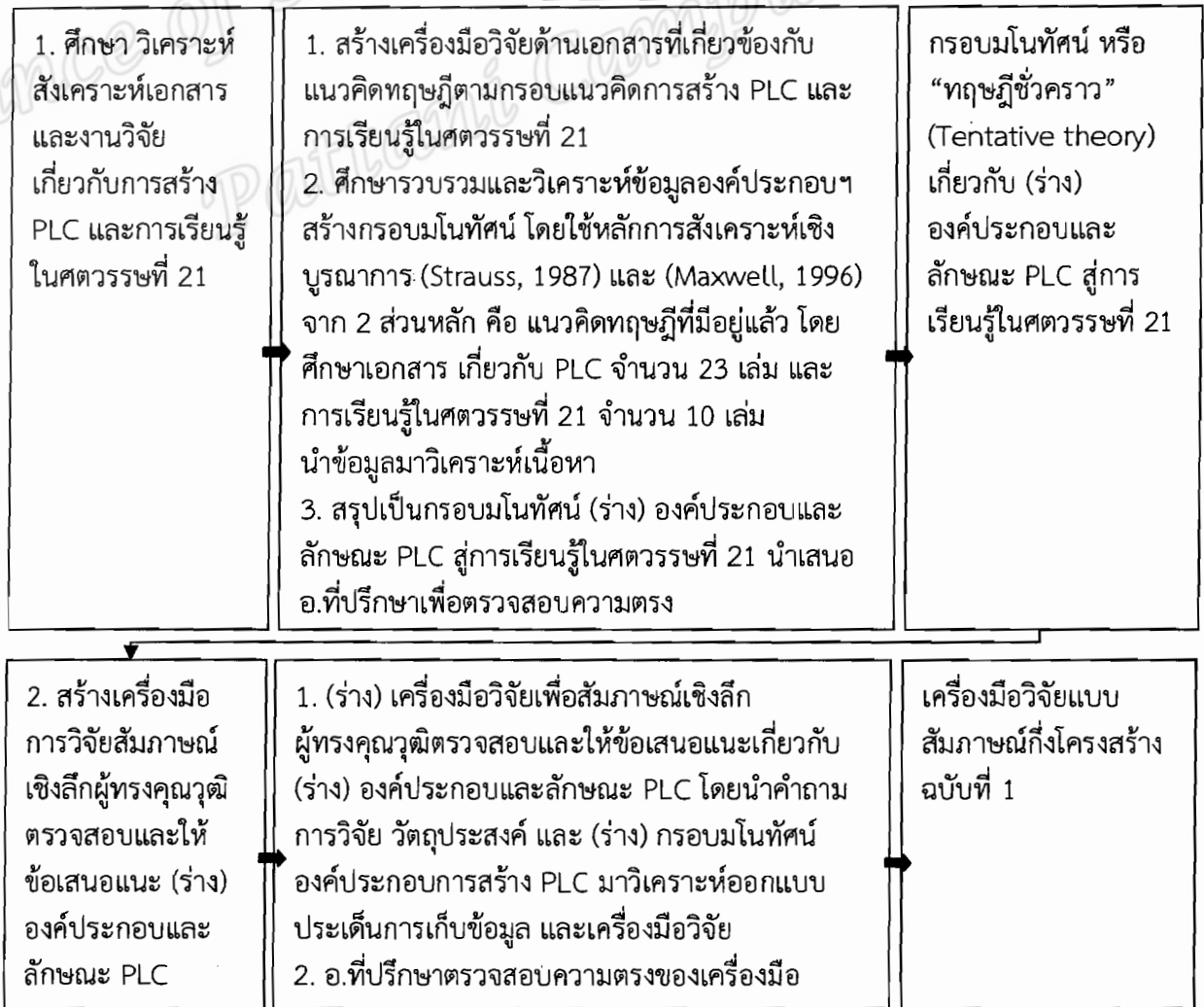
แนวทางการดำเนินการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้จะสมบูรณ์เมื่อการดำเนินการวิจัยเก็บข้อมูล วิเคราะห์ สังเคราะห์ ข้อมูล ไปด้วยกันพร้อม ๆ กับการเก็บข้อมูล การดำเนินการวิจัยอาจเป็นลักษณะสลับย้อนกลับ ขั้นตอนไปตามข้อมูลที่เก็บรวบรวม และสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริง โดยยึดวัตถุประสงค์การวิจัยเป็นหลัก อย่างไรก็ตามเพื่อการวางแผนและระบบของการดำเนินการวิจัยเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์การวิจัย วิจัยนี้จึงมีการดำเนินการแบ่งออกเป็น 2 ระยะ ดังภาพประกอบที่ 6

ภาพประกอบที่ 6 การดำเนินการวิจัยในแต่ละระยะการดำเนินการวิจัย

ขั้นตอน	วิธีการดำเนินการ	ผลผลิต
---------	------------------	--------

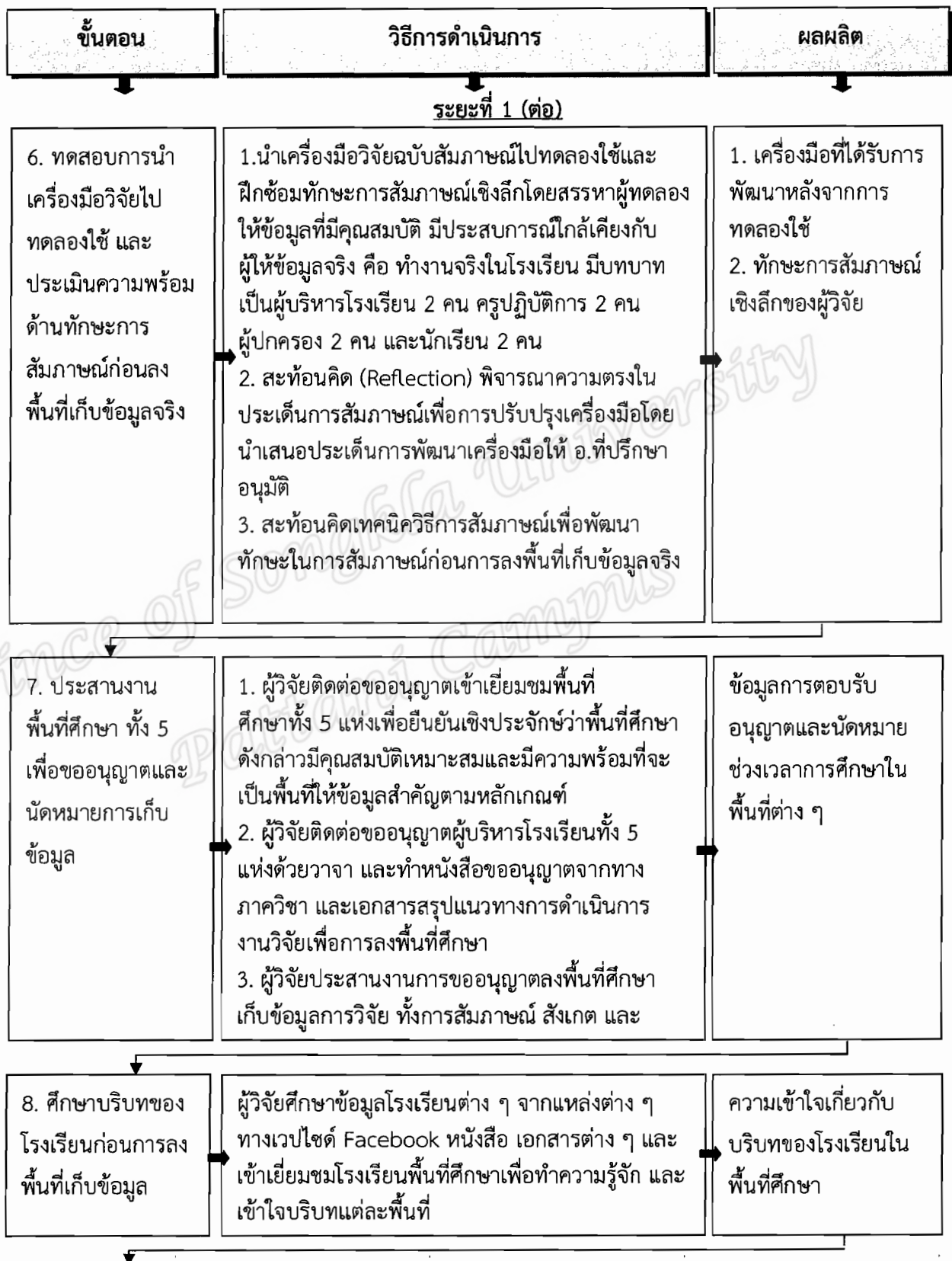
ระยะที่ 1 ศึกษาองค์ประกอบและคุณลักษณะของ PLC ครูผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย



ภาพประกอบที่ 6 (ต่อ)



ภาพประกอบที่ 6 (ต่อ)



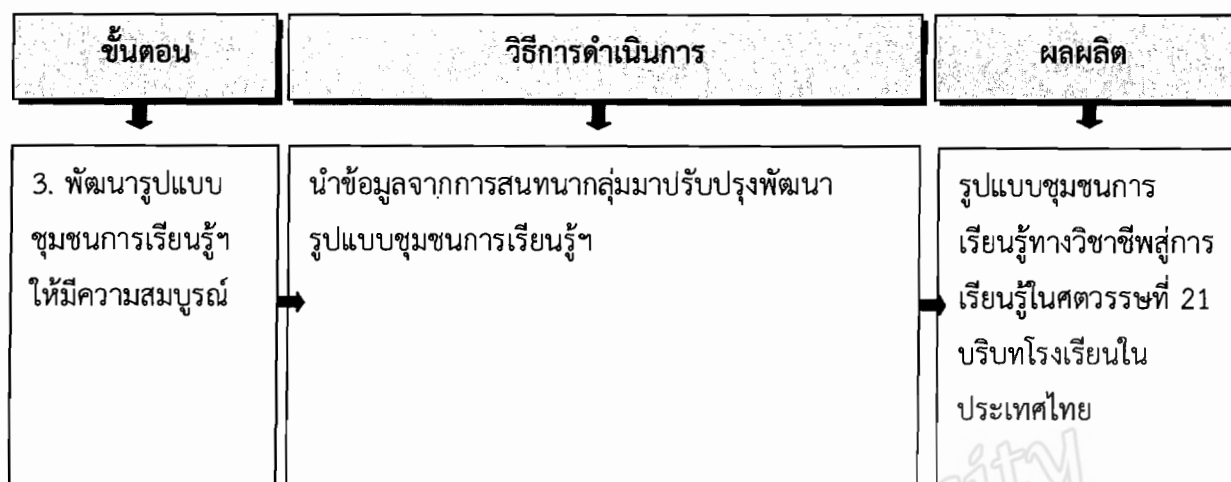
ภาพประกอบที่ 6 (ต่อ)



ภาพประกอบที่ 6 (ต่อ)



ภาพประกอบที่ 6 (ต่อ)



เครื่องมือการวิจัย และการหาคุณภาพเครื่องมือ

ผู้วิจัยกำหนดเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตามระยะการวิจัย ซึ่งการวิจัยเก็บข้อมูลภาคสนามอาจมีการปรับเปลี่ยนเพื่อให้เหมาะสมกับบริบทพื้นที่ศึกษา และยึดหลักสำคัญว่า ผู้วิจัยถือเป็นเครื่องมือที่สำคัญที่สุดในกระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพ (Glesne, 1999; ชาย โปธิตา, 2549) เนื่องจากเป็นผู้ที่มีปฏิสัมพันธ์โดยตรงต่อเหตุการณ์หรือสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ในการเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล ตลอดจนการสร้างทฤษฎีเพื่ออธิบายหรือหาข้อมูลเกี่ยวกับงานวิจัย ผู้วิจัยจึงออกแบบเครื่องมือวิจัย ตามระยะการวิจัยดังนี้

เครื่องมือวิจัยระยะที่ 1 ศึกษาองค์ประกอบและลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย มีเครื่องมือวิจัย ดังนี้

1. เครื่องมือวิจัยด้านเอกสารที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดทฤษฎีตามกรอบแนวคิด คือ
 - 1.1) แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ประกอบด้วย เอกสารและงานวิจัย ทั้งในประเทศและนานาชาติ จำนวน 23 เล่ม
 - 1.2) แนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (21st Century Learning) ประกอบด้วย เอกสารและงานวิจัย ทั้งในประเทศและนานาชาติ จำนวน 10 เล่ม
2. แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-structures interview protocol) ฉบับที่ 1 เป็นแบบสัมภาษณ์แบบปลายเปิด กำหนดเป็นประเด็นสำคัญในการสัมภาษณ์ เพื่อใช้ในการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth interview) เพื่อสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 คน ในประเด็นตรวจสอบและให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับ (ร่าง) องค์ประกอบและลักษณะ PLC สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

การหาคุณภาพเครื่องมือวิจัยแบบสัมภาษณ์ ฉบับที่ 1 นี้ผู้วิจัยอาศัยการพิจารณาของอาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบความน่าเชื่อถือของเครื่องมือก่อนการสัมภาษณ์ เป็นเบื้องต้น

3. แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-structures interview protocol)

ฉบับที่ 2-5 ใช้สำหรับเก็บรวบรวมข้อมูลในพื้นที่ศึกษาทั้ง 5 แห่ง เป็นแบบสัมภาษณ์แบบปลายเปิด เน้นการสัมภาษณ์เชิงลึก ประเด็นการสัมภาษณ์ผู้วิจัยออกแบบโดยยึดคำถามการวิจัย ด้าน องค์ประกอบ ลักษณะ และการดำเนินการของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยนำกรอบมโนทัศน์ (ร่าง) องค์ประกอบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ที่ได้รับการ ตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิ เป็นแนวทางหลักในการออกแบบประเด็นการเก็บข้อมูลวิจัยในพื้นที่ศึกษา ที่สอดคล้องกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญ โดยแบ่งเป็น รหัสของแบบสัมภาษณ์ตามผู้ให้ข้อมูล ดังนี้

ฉบับที่ 2 แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง สัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียน และผู้นำ ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนด้านองค์ประกอบ ลักษณะ และการดำเนินการของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของโรงเรียนแต่ละแห่ง

ฉบับที่ 3 แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง สัมภาษณ์กลุ่มครูระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษา ด้านองค์ประกอบ ลักษณะ และการดำเนินการของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของโรงเรียนแต่ละแห่ง

ฉบับที่ 4 แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง สัมภาษณ์กลุ่มนักเรียนระดับ ประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ด้านองค์ประกอบ ลักษณะ และการดำเนินการของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของโรงเรียนแต่ละแห่ง

ฉบับที่ 5 แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง สัมภาษณ์กลุ่มผู้ปกครองระดับ ประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ด้านองค์ประกอบ ลักษณะ และการดำเนินการของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของโรงเรียนแต่ละแห่ง

การหาคุณภาพเครื่องมือวิจัยแบบสัมภาษณ์ ฉบับที่ 2-5 นี้ผู้วิจัยใช้วิธีการ ตรวจสอบเครื่องมือการวิจัย โดยการตรวจสอบโดยอาจารย์ที่ปรึกษาเบื้องต้น ปรับปรุงแก้ไข นำไปให้ ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 คนตรวจสอบความตรงของประเด็นด้วยวิธีการสัมภาษณ์เชิงลึก ปรับปรุงแก้ไข เครื่องมือจนมีความตรง สมบูรณ์เพื่อนำไปใช้ในการเก็บข้อมูลพื้นที่ศึกษา

4. แบบสังเกตการณ์การปรากฏการณ์ศึกษาไม่มีส่วนร่วม (Non-participant observation) ฉบับที่ 6 เป็นแบบสังเกตแบบปลายเปิดกำหนดประเด็นการสัมภาษณ์ผู้วิจัยออกแบบ โดยยึดคำถามการวิจัย ด้านองค์ประกอบ ลักษณะ และการดำเนินการของ PLC สู่การเรียนรู้ใน ศตวรรษที่ 21 โดยนำกรอบมโนทัศน์ (ร่าง) องค์ประกอบ PLC ที่ได้รับการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิ เป็นแนวทางหลักในการออกแบบประเด็นการเก็บข้อมูลวิจัยในพื้นที่ศึกษา ประกอบด้วยปรากฏการณ์ หลัก ๆ ที่เกี่ยวข้องกับคำถามการวิจัย โดยเฉพาะปรากฏการณ์ที่สะท้อนการพัฒนาวิชาชีพครูของ โรงเรียนนั้น ๆ ผู้วิจัยดำเนินการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัยเช่นเดียวกับแบบสัมภาษณ์ฉบับที่ 2-5

5. แฟ้มบันทึกการถอดเทปสัมภาษณ์ (Filing transcription) เครื่องมือสำหรับการบันทึกข้อมูลจากการถอดเทปสัมภาษณ์

6. แบบบันทึกข้อมูลภาคสนาม (Field notes) เป็นแบบบันทึกภาคสนามสำหรับ บันทึกการสังเกตปรากฏการณ์ต่าง ๆ ในพื้นที่ศึกษา เป็นแบบกึ่งโครงสร้าง คือบันทึกแบบเปิดกว้าง ปรากฏการณ์ต่าง ๆ และปรากฏการณ์ที่ผู้วิจัยมีประเด็นศึกษาเป็นพิเศษ จากคำถามการวิจัยและ กรอบมโนทัศน์ (ร่าง) องค์ประกอบและคุณลักษณะชุมชนการเรียนรู้ฯ และสำหรับบันทึกข้อมูล

เพิ่มเติมในลักษณะสังเกตตามประเด็น ซึ่งทุกกรณีเป็นแบบบันทึกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลดิบที่สำคัญ ที่ให้รายละเอียดเกี่ยวกับการสังเกต สถานการณ์ ปรากฏการณ์ ลักษณะการบันทึกคล้ายการถ่ายวิดีโอ คือ เก็บรายละเอียด ของปรากฏการณ์ เหตุการณ์ที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งข้อมูลศึกษาเอกสาร ไว้ได้ทุก อย่างในบันทึกในเชิงพรรณนา (อมรา พงศาพิชญ์, 2527; ประสิทธิ์ สิริพันธ์ และอุดม ศรีทิพย์, 2531 และสุภางค์ จันทวานิช, 2542)

การหาคุณภาพเครื่องมือแบบบันทึกข้อมูลภาคสนาม ผู้วิจัยใช้วิธีการตรวจสอบ เครื่องมือการวิจัย โดยการตรวจสอบโดยอาจารย์ที่ปรึกษาเบื้องต้น ปรับปรุงแก้ไข นำไปให้ ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 คนตรวจสอบความตรงของประเด็นด้วยวิธีการสัมภาษณ์เชิงลึก พร้อมนำ ประเด็นที่ได้รับการชี้แนะนำมาปรับปรุงแก้ไขเครื่องมือจนมีความตรง และได้รับการยอมรับจาก อาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อนำไปใช้ในการเก็บข้อมูลพื้นที่ศึกษา

การทดลองใช้เครื่องมือวิจัยก่อนนำไปใช้จริงในภาคสนาม ผู้วิจัยใช้วิธีการทดลองใช้ เครื่องมือวิจัยเพื่อทำความเข้าใจกับขอบเขตประเด็นคำถามในการสื่อสารจริง และการปรับใช้ภาษาที่ เหมาะสมกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญ อีกทั้งการพัฒนาทักษะการสัมภาษณ์ การใช้คำถามสืบเสาะ และการฟัง อย่างลึกซึ้ง รวมทั้งการสร้างบรรยากาศความสัมพันธ์อันดีในการสนทนา ด้วยการทดลองสัมภาษณ์เชิง ลึกโดยใช้เครื่องมือสัมภาษณ์ฉบับที่ 2-5 กับกลุ่มทดลองผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ประกอบด้วย ผู้บริหาร โรงเรียน จำนวน 2 คน ครูผู้สอนจำนวน 2 คน ผู้ปกครองจำนวน 2 คน และนักเรียนระดับชั้น ประถมศึกษาจำนวน 2 คน รวม 8 คน จากการทดลองใช้ผู้วิจัยขอการสะท้อนผล (Reflection) การ สัมภาษณ์จากกลุ่มทดลอง ในประเด็นความเข้าใจคำถามการสัมภาษณ์ และบรรยากาศการสัมภาษณ์ เพื่อนำมาปรับปรุงพัฒนาเตรียมความพร้อมก่อนการสัมภาษณ์

เครื่องมือวิจัยระยะที่ 2 สร้างรูปแบบและนำเสนอเพื่อตรวจสอบรูปแบบชุมชนการ เรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย มีเครื่องมือวิจัย ดังนี้

1. ประเด็นสนทนากลุ่ม ผู้วิจัยนำประเด็นศึกษาจากการวิจัยในระยะที่ 1 และ 2 รวมถึงการเก็บข้อมูลในระยะที่ 3 ของแต่ละโรงเรียน วิเคราะห์ สรุป เป็น “เรื่อง” องค์กรประกอบ ลักษณะ และรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนใน ประเทศไทย แปลเป็น “ประเด็นสำหรับการอภิปราย” ในรูปแบบคำถามปลายเปิด ใช้เป็นแนวทางใน การดำเนินการสนทนา (ชาย โพธิสิตา, 2552) เพื่อยืนยันและให้คำแนะนำผลการวิจัยทั้งด้านองค์ รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

2. เอกสารประกอบการสนทนากลุ่ม ประกอบด้วย

- ส่วนที่ 1 ที่มาของผลการวิจัย: สรุปการดำเนินการวิจัย

- ส่วนที่ 2 สรุปและนำเสนอผลการวิจัย

- ส่วนที่ 3 ประเด็นการสนทนากลุ่ม

3. เครื่องมือสำหรับการบันทึกข้อมูล ประกอบด้วย เครื่องบันทึกเทป กล้อง บันทึกภาพนิ่ง และกล้องบันทึกภาพเคลื่อนไหว

การหาคุณภาพเครื่องมือ ผู้วิจัยใช้วิธีการตรวจสอบความตรงประเด็นการสนทนา กลุ่มกับอาจารย์ที่ปรึกษา ก่อนนำไปใช้ในการสนทนากลุ่ม

อุปกรณ์เพิ่มเติมเพื่อช่วยการเก็บข้อมูล

1. เครื่องบันทึกภาพและเสียง ได้แก่ เครื่องบันทึกภาพเคลื่อนไหว เครื่องบันทึกภาพนิ่ง และเครื่องบันทึกเสียง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความเหมาะสมของสถานการณ์และการอนุญาตให้บันทึกของผู้รับผิดชอบ

2. ตัวผู้วิจัยเอง การใช้บทบาทของนักวิจัยในฐานะที่เป็นเครื่องมือหนึ่งในการเก็บรวบรวมข้อมูล ทั้งนี้ผู้วิจัยถือได้ว่าเป็นผู้ที่มีบทบาทที่สำคัญที่สุดในกระบวนการวิจัย (Glesne, 1999; ชาย โพธิสิตา, 2549) เนื่องจากเป็นผู้ที่มีปฏิสัมพันธ์โดยตรงต่อเหตุการณ์หรือสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ในการเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูลตลอดจนการสร้างทฤษฎีเพื่ออธิบายหรือหาข้อสรุปเกี่ยวกับงานวิจัยดังกล่าว

การจัดเก็บแฟ้มข้อมูล

การวิจัยในครั้งนี้มีลักษณะการวิจัยเชิงคุณภาพที่มีเก็บข้อมูลที่หลากหลายซึ่งการได้มาของข้อมูลจำเป็นต้องมีวิธีการเก็บหรือจัดแฟ้มข้อมูลอย่างเป็นระบบ เพื่อช่วยแยกแยะและจัดหมวดหมู่ข้อมูลทั้งที่ได้จากการสัมภาษณ์ สังเกต ศึกษาเอกสาร และสนทนากลุ่ม รวมทั้งเป็นประโยชน์ในการค้นหา เชื่อมโยงข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล และเขียนรายงานการวิจัย ผู้วิจัยจะจัดข้อมูลในรูปแบบข้อมูลอิเล็กทรอนิกส์ และแฟ้มเอกสาร ซึ่งผู้วิจัยจะใช้วิธีการแบ่งประเภทของแฟ้มออกเป็น 3 ประเภท (Lofland และ Lofland, 1984)

1. แฟ้มถอดบันทึกข้อมูลจากการสัมภาษณ์ คือแฟ้มที่ผู้วิจัยถอดบันทึกจากการสัมภาษณ์แบบคำต่อคำจัดเก็บแบ่งตามพื้นที่ศึกษาจำนวน 5 แห่ง พร้อมทั้งแบ่งแฟ้มย่อย ๆ ตามเครื่องมือวิจัย และลำดับเวลาก่อนหลังที่เก็บข้อมูลวิจัยนั้น ๆ

2. แฟ้มจิตปาละ หรือแฟ้มสำหรับข้อมูลทั่วไป (Mundane or background files) ข้อมูลจิตปาละต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย ซึ่งจะแบ่งเป็นประเด็นย่อย ๆ ลงไปอีก เพื่อความสะดวกในการค้นหาภายหลัง (Lofland และ Lofland, 1984) ผู้วิจัยแบ่งเป็น 3 แฟ้ม ดังนี้

2.1 ภาพถ่ายปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่สะท้อนความเป็น PLC ของแต่ละพื้นที่ศึกษา แบ่งเป็น 5 แฟ้มย่อยตามพื้นที่ศึกษานั้น ๆ

2.2 บทความ บันทึก เอกสาร ตำรา และสื่อสิ่งพิมพ์ของแต่ละพื้นที่ศึกษา แบ่งเป็น 5 แฟ้มย่อยตามพื้นที่ศึกษานั้น ๆ แต่ละแฟ้มย่อยแบ่งตามที่มาของข้อมูล

2.3 รายนามผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ที่อยู่ เบอร์โทรศัพท์ อีเมล Facebook และ Line

3. แฟ้มวิเคราะห์เบื้องต้น (Analytic files) ที่ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลหลังจากกลับจากภาคสนามในแต่ละวันเพื่อหาแบบแผนของพฤติกรรมต่าง ๆ รวมทั้งค้นหาความหมายต่าง ๆ ของข้อมูลที่ได้แต่ละวันว่าจะได้มาจากการสัมภาษณ์ การสังเกต หรือการสนทนากลุ่ม เมื่อได้สาระสำคัญของแต่ละครั้งแล้วก็จะเขียนสาระเหล่านั้นเก็บไว้ในแฟ้มนี้ (Lofland และ Lofland, 1984) ผู้วิจัย

ดำเนินการจัดระบบแฟ้มวิเคราะห์เบื้องต้นออกเป็น 2 ลักษณะตามประเภทการใช้วิเคราะห์ข้อมูล ประกอบด้วย

3.1 เพิ่มร่างแผนผังความคิด หรือ Mind mapping ผู้วิจัยได้แสดงแผนที่ความคิดที่ช่วยในการวิจัยครั้งนี้ โดยเชื่อมโยง 3 ประเด็นหลัก คือ

- 1) แผนที่คำถามเพื่อหาคำตอบที่สืบเนื่องจากคำถามวิจัยหลักเป็นทิศทางให้ผู้วิจัยสืบค้นหาคำตอบให้ตรงและได้ประเด็นที่ชัดเจนตรงตามวัตถุประสงค์การวิจัย
- 2) แผนที่ข้อมูลที่ค้นพบ เพื่อคลี่ความชัดเจนและความเชื่อมโยงของข้อมูลที่ศึกษาและคำถามการวิจัย รวมถึงใช้เพื่อการประเมินความอึดตัวของข้อมูล
- 3) แผนที่การวิเคราะห์ข้อมูลตามประเด็นจากวัตถุประสงค์การวิจัย

3.2 เพิ่มบันทึกข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับพื้นที่ศึกษา ผู้วิจัยสร้างบันทึกประจำวันหลังจากลงพื้นที่ศึกษาเขียนบรรยายภาพปรากฏที่สังเกตในแต่ละวันแบบประเด็นเปิด ทั้งนี้อาจมีความรู้สึก มุมมองของผู้วิจัยกับปรากฏการณ์นั้น ๆ โดยที่ยังแยกออกได้ว่าส่วนใดคือปรากฏการณ์จริง ส่วนใดคือมุมมองและความรู้สึก รวมถึงปฏิทินการวางแผนการดำเนินการวิจัย และการนัดหมายต่าง ๆ ในการเก็บข้อมูล

การเลือกพื้นที่ศึกษา

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการศึกษาแบบพหุกรณีมีขอบเขตการศึกษาโรงเรียนที่จัดการเรียนรู้สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จำนวน 5 แห่ง โดยเลือกแบบเฉพาะเจาะจงโรงเรียนกรณีที่สามารถให้ข้อมูลได้มากและชัดเจน (Information-rich cases) หรือเป็นกรณีที่เป็นต้นแบบ (Patton, 1990) ของการดำเนินการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริษัทโรงเรียนในประเทศไทย วิจัยนี้พิจารณาเลือกพื้นที่ศึกษาจำนวน 5 แห่ง ประกอบด้วย โรงเรียนรุ่งอรุณ-โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ โรงเรียนเพลินพัฒนา-โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ โรงเรียนลำปลายมาศพัฒนา (นอกกะลา) – โรงเรียนขนาดกลาง โรงเรียนบ้านสันกำแพง – โรงเรียนใหญ่พิเศษ และโรงเรียนกัลยาณี-โรงเรียนขนาดเล็ก โรงเรียนทั้ง 5 แห่งมีคุณสมบัติดังนี้

1. เป็นโรงเรียนที่จัดการศึกษาในระบบการศึกษาขั้นพื้นฐาน
2. เป็นโรงเรียนต้นแบบที่จัดการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จากเงื่อนไขผู้วิจัยได้ศึกษาและคัดเลือกโรงเรียนที่ได้เป็นโรงเรียนที่อยู่ในกลุ่มเครือข่ายสร้างความสามารถในการประเมินตนเองเพื่อพัฒนาคุณภาพโรงเรียน โดยเน้นโรงเรียนที่จัดการเรียนรู้สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ใช้นวัตกรรมการเรียนรู้แบบปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning) โดยมูลนิธิมูลนิธิสตรี-ศฤงศ์ร์-ศฤงศ์ร์-ศฤงศ์ร์ ที่เป็นองค์กรขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาด้วยแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21
3. เป็นโรงเรียนที่มีความโดดเด่นในการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่เป็นตัวแทนแต่ละภูมิภาคทั้งภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคใต้ และภาคตะวันออกเฉียงเหนือ
4. เป็นโรงเรียนที่มีระบบการพัฒนาวิชาชีพครูภายในโรงเรียน

อย่างไรก็ตามผู้วิจัยได้เพิ่มพื้นที่ศึกษาเพิ่มเติมอีก 1 พื้นที่ศึกษา ที่มีคุณสมบัติ 3 ใน 4 คุณสมบัติข้างต้น ยกเว้นคุณสมบัติข้อที่ 2 เนื่องจากพื้นที่ศึกษาดังกล่าวมีลักษณะพิเศษของการก่อเกิดและความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในบริบทที่สะท้อนความเป็น PLC ของโรงเรียนภาครัฐบาลหรือการปกครองส่วนท้องถิ่นในประเทศไทย ดังนั้นพื้นที่ศึกษา งานวิจัยนี้จึงมีพื้นที่ศึกษาจำนวน 5 แห่งทั่วทั้งภูมิภาค

ทั้งนี้ผู้วิจัยได้กำหนดรหัสแทนชื่อโรงเรียน โดยกำหนดเป็นรหัสอักษร โรงเรียน A โรงเรียน B โรงเรียน C โรงเรียน D และ โรงเรียน E โดยมีข้อมูลทั่วไปของแต่ละโรงเรียนดังนี้

1. โรงเรียน A เป็นโรงเรียนเอกชนทางเลือกขนาดใหญ่ไม่แสวงหากำไร ตั้งอยู่ที่ภาคกลาง จัดการศึกษาระดับปฐมวัยถึงระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ด้านการจัดการเรียนรู้ โรงเรียนมุ่งจัดการศึกษาแบบองค์รวมบูรณาการสู่ชีวิตตามแนววิถีพุทธ โดยใช้นวัตกรรมจัดการศึกษาอย่างหลากหลาย เช่น การเรียนรู้แบบบูรณาการโครงการ (Project-based learning) การเรียนรู้ตามแนวธรรมชาติ การเรียนรู้ตามแนวพุทธธรรม การเรียนรู้แบบบูรณาการโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning) การเรียนรู้แบบเปิด (Open approach) และการเรียนรู้บนฐานชุมชน และการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน (Brain-based learning) เป็นต้น

ด้านการพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนมุ่งพัฒนาวิชาชีพครูแบบองค์รวม เป็นการพัฒนาครูไปสู่จิตวิญญาณความเป็นครู ที่ไม่ใช่การสอนแต่เป็นนักจัดการเรียนรู้ และเป็นครูที่กลมกลืนมิตรที่ดี โดยมีนวัตกรรมพัฒนาวิชาชีพครูบนฐานงานจริง ได้แก่ ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อนโค้ชเพื่อน (Peer Coaching) การโค้ชทีม Coaching team การเปิดชั้นเรียน (Open class) การศึกษาบทเรียน (Lesson study) การจัดการความรู้ (KM) การสะท้อนการเรียนรู้ (Reflection) การถอดบทเรียนก่อนการทำงาน และหลังการทำงาน (BAR และ AAR) การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning) การเจริญสติภาวนา การพัฒนาครูสติ และการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายนอกโรงเรียน เป็นต้น

2. โรงเรียน B เป็นโรงเรียนเอกชนทางเลือกขนาดใหญ่ไม่แสวงหากำไร ตั้งอยู่ที่ภาคกลาง จัดการศึกษาระดับปฐมวัยถึงระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ด้านการจัดการเรียนรู้ โรงเรียนมุ่งจัดการศึกษามุ่งมั่นสร้างผู้เรียนให้บรรลุศักยภาพสูงสุดของตนเองร่วมกัน เพื่อความสุขอย่างยั่งยืนของชีวิตและสังคม จัดการเรียนรู้แบบบูรณาการทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยใช้นวัตกรรมจัดการศึกษาอย่างหลากหลาย เช่น การเรียนรู้แบบบูรณาการโครงการ (Project-based learning) การเรียนรู้แบบบูรณาการโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning) การเรียนรู้แบบเปิด (Open approach) และจิตตปัญญาศึกษา เป็นต้น

ด้านการพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนมุ่งพัฒนาวิชาชีพครูแบบองค์รวม ไปสู่การค้นพบความเป็นครูผ่านงานครูเพื่อเด็ก พัฒนาให้ครูเป็นครูนักจัดกระบวนการการเรียนรู้ (Facilitator) นวัตกรรมพัฒนาวิชาชีพครู ได้แก่ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ ชุมชนนักปฏิบัติ การวิจัยและพัฒนาบนฐานงานจริง (Research & Development) การจัดการความรู้ (KM) การสะท้อนการเรียนรู้ (Reflection) การถอดบทเรียนก่อนการทำงาน และหลังการทำงาน (BAR และ AAR) การเปิดชั้น

เรียน (Open class) การศึกษาทเรียน (Lesson study) จิตปัญญาศึกษา ศิลปะเพื่อการภาวนา และการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายนอกโรงเรียน

3. โรงเรียน C เป็นโรงเรียนเอกชนขนาดกลางไม่แสวงหากำไร ตั้งอยู่ที่ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จัดการศึกษาระดับปฐมวัยถึงระดับมัธยมศึกษาตอนต้น

ด้านการจัดการเรียนรู้ โรงเรียนมุ่งจัดการเรียนรู้ให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยความสุข เต็มศักยภาพ เป็นคนดีและคนเก่ง สอดคล้องกับวิถีชีวิตและกลมกลืนกับวิทยาการสมัยใหม่สู่ความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ พร้อมด้วยคุณธรรม ภูมิปัญญา และสำนึกในความเป็นพลเมืองดี นวัตกรรมจัดการเรียนรู้ มีดังนี้ แบบบูรณาการโครงการ (Project-based learning) การเรียนรู้แบบบูรณาการโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning) การเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน (Problem-based learning) ค่ายทักษะชีวิต และจิตศึกษา เป็นต้น

ด้านการพัฒนาวิชาชีพครู มุ่งพัฒนา เนื้อ ทักษะการจัดการเรียนรู้ของครู วุฒิภาวะความเป็นครูสูงสุด นวัตกรรมที่ใช้ในการพัฒนาวิชาชีพครู ได้แก่ ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู และจิตศึกษา เป็นต้น

4. โรงเรียน D เป็นโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษสังกัดการปกครองส่วนท้องถิ่น ตั้งอยู่ที่ภาคเหนือ จัดการศึกษาระดับประถมศึกษา

ด้านการจัดการเรียนรู้ มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีความสามารถในการเรียนรู้ตามแนวการเรียนรู้เพื่อสร้างสรรค์ด้วยปัญญา (Constructivism)

ด้านการพัฒนาวิชาชีพครู มุ่งการพัฒนาแบบนิเทศการเรียนรู้ทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน รวมถึงการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายนอกโรงเรียน

5. โรงเรียน E เป็นโรงเรียนเอกชนขนาดเล็ก ตั้งอยู่ภาคใต้ จัดการศึกษาระดับปฐมวัยและประถมศึกษา เป็นโรงเรียนเครือข่ายร่วมเรียนรู้กับโรงเรียน C

ด้านการจัดการเรียนรู้ มุ่งพัฒนากระบวนการทางปัญญาของผู้เรียนให้ผู้เรียนเรียนรู้แบบ Active learning ที่รู้สึกว่าเป็นเจ้าของการเรียนรู้ นั้น ๆ ผ่านนวัตกรรมการเรียนรู้แบบบูรณาการโครงการ (Project-based learning) การเรียนรู้แบบบูรณาการโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning)

ด้านการพัฒนาวิชาชีพครู มุ่งพัฒนา เนื้อ ทักษะการจัดการเรียนรู้ของครู วุฒิภาวะความเป็นครูสูงสุด นวัตกรรมที่ใช้ในการพัฒนาวิชาชีพครู ได้แก่ ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู จิตศึกษา และการโค้ชระหว่างกันในงาน

จากการเลือกพื้นที่ศึกษาตามแนวทางข้างต้นสรุปรวมมีพื้นที่ศึกษาจำนวน 5 พื้นที่ มีโรงเรียนที่เพิ่มขึ้นมาระหว่างการวิจัยจำนวน 1 โรงเรียนที่ผู้วิจัยมองเห็นว่ามีประเด็นที่เชื่อมโยงกับวัตถุประสงค์การวิจัยและทำให้การศึกษาข้อมูลมีความอิ่มตัว (Saturation)

การเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

ผู้วิจัยใช้การเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญเป็นการเลือกแบบไม่มีโครงสร้างที่เคร่งครัดโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ได้ตัวอย่างที่เหมาะสมกับแนวคิด และวัตถุประสงค์การวิจัย (Maxwell, 1998) โดยกำหนดผู้ให้ข้อมูลสำคัญตามระยะการวิจัย ดังนี้

ผู้ให้ข้อมูลในระยะที่ 1

ศึกษาองค์ประกอบและคุณลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทยมีผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ดังนี้

1. ผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อสัมภาษณ์เชิงลึก ตรวจสอบ (ร่าง) องค์กรประกอบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และตรวจสอบเครื่องมือการวิจัย มีผู้ให้ข้อมูลสำคัญ จำนวน 3 ท่าน ผู้วิจัยเลือกแบบเจาะจง ผู้ที่มีความรู้ความสามารถเป็นที่ยอมรับว่าเป็นผู้เชี่ยวชาญ หรือเป็นผู้นำด้านชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ ส่งรายชื่อแนะนำเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษา เพื่อพิจารณาเลือกผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความตรงกับงานวิจัยมากที่สุดจำนวน 3 ท่าน

เกณฑ์การพิจารณาผู้ทรงคุณวุฒิ ดังนี้

- 1) ผู้ที่มีประสบการณ์การทำงานและความชำนาญเกี่ยวกับการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู
- 2) ผู้ที่มีประสบการณ์การทำงานและความชำนาญเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 หรือ ทักษะแห่งอนาคตใหม่
- 3) ผู้ที่มีความชำนาญด้านระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ
- 4) มีวุฒิการศึกษาไม่ต่ำกว่าระดับปริญญาโท
- 5) มีประสบการณ์ด้านการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และ การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ไม่น้อยกว่า 5 ปี

2. ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในพื้นที่ศึกษาเพื่อการสัมภาษณ์เชิงลึก โดยมีผู้ให้ข้อมูลสำคัญในโรงเรียนแบบเจาะจง เพื่อให้ได้กรณีที่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์การวิจัย คือ ผู้อำนวยการ ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ครูระดับประถมและมัธยม นักเรียน และผู้ปกครอง ของโรงเรียนทั้ง 5 แห่ง รวมจำนวนผู้ให้ข้อมูลโดยประมาณ 64 คน ทั้งนี้ยึดหยุ่นได้ตามวัตถุประสงค์การศึกษาและสถานการณ์บนพื้นฐานความเข้มงวดในข้อมูลเพื่อคุณภาพงานวิจัย ผู้วิจัยได้กำหนดรายการผู้ให้ข้อมูลสำคัญในระยะที่ 1 โดยยึดตามบทบาทหน้าที่ในโรงเรียน ตามตารางที่ 9 ดังนี้

ตารางที่ 9 ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในพื้นที่ศึกษาของโรงเรียนพื้นที่ศึกษาทั้ง 5 แห่ง มีดังนี้

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในระยะที่ 1				
พื้นที่ศึกษา	บทบาท	จำนวนผู้ให้ข้อมูล		หมายเหตุ
		ตามแผนวิจัย	ตามที่ได้จริง	
โรงเรียนรุ่งอรุณ	ผู้รับใบอนุญาตโรงเรียน	-	1 คน	ผู้วิจัยเห็นว่าเป็นผู้ให้ข้อมูลในประเด็นสำคัญ
	ผู้อำนวยการระดับประถมศึกษา	1 คน	1 คน	ในพื้นที่จริงมีผู้อำนวยการ 1 คน
	ผู้อำนวยการระดับมัธยมศึกษา	1 คน		
	ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ระดับประถมศึกษา	1 คน	1 คน	
	ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ระดับมัธยมศึกษา	1 คน	1 คน	
	ครูระดับประถมศึกษา	3 คน	3 คน	
	ครูระดับมัธยมศึกษา	3 คน	3 คน	
	นักเรียนระดับ ป. 6	3 คน	3 คน	
	นักเรียนระดับ ม.6	3 คน	3 คน	
ผู้ปกครองนักเรียนระดับ ป. 6	2 คน	2 คน		
ผู้ปกครองนักเรียนระดับ ม. 6	2 คน	2 คน		
	รวมผู้ให้ข้อมูล	20 คน	20 คน	
โรงเรียนเพลินพัฒนา	ผู้อำนวยการโรงเรียน	1 คน	1 คน	ตัวแทนผู้อำนวยการ
	ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ระดับประถมศึกษา	2 คน	2 คน	
	ครูระดับประถมศึกษา	4 คน	4 คน	
	นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 6	3 คน	3 คน	เปลี่ยนเป็นนักเรียน ป.3
	ผู้ปกครองนักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 6	2 คน	2 คน	เปลี่ยนเป็นผู้ปกครองนักเรียน ป.3
		รวมผู้ให้ข้อมูล	12 คน	12 คน
โรงเรียนลำปลายมาศพัฒนา	ผู้อำนวยการโรงเรียน	1 คน	1 คน	
	ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ระดับประถมศึกษา	1 คน	2 คน	ผู้วิจัยเห็นว่าเป็นผู้ให้ข้อมูลในประเด็นสำคัญ
	ครูระดับประถมศึกษา	3 คน	4 คน	

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในระยะที่ 1				
พื้นที่ ศึกษา	บทบาท	จำนวนผู้ให้ข้อมูล		หมายเหตุ
		ตามแผน วิจัย	ตามที่ได้ เก็บ ได้จริง	
	นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 6	3 คน	3 คน	
	ผู้ปกครองนักเรียน ป. 6	2 คน	2 คน	
	รวมผู้ให้ข้อมูล	10 คน	12 คน	
โรงเรียน บ้านสัน กำแพง	ผู้อำนวยการโรงเรียน	1 คน	1 คน	
	ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ระดับประถมศึกษา	1 คน	1 คน	
	ครูระดับประถมศึกษา	3 คน	3 คน	
	นักเรียนระดับ ป. 6	3 คน	3 คน	เปลี่ยนเป็นนักเรียน ป.3
	ผู้ปกครองนักเรียนระดับ ป.6	2 คน	2 คน	
	รวมผู้ให้ข้อมูล	10 คน	10 คน	
โรงเรียน กา ละพัฒนา	ผู้รับใบอนุญาตโรงเรียน	-	1 คน	
	ผู้อำนวยการโรงเรียน	1 คน	1 คน	
	ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ระดับประถมศึกษา	1 คน	1 คน	
	ครูระดับประถมศึกษา	3 คน	2 คน	
	นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 6	3 คน	3 คน	
	ผู้ปกครองนักเรียนระดับ ประถมศึกษาปีที่ 6	2 คน	2 คน	
	รวมผู้ให้ข้อมูล	10 คน	10 คน	
รวมผู้ให้ข้อมูลทั้งหมด		62 คน	64 คน	

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในวิจัยระยะที่ 2

สร้างรูปแบบและนำเสนอเพื่อตรวจสอบรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้
ในศตวรรษที่ 21 บริษัทโรงเรียนในประเทศไทย มีผู้ให้ข้อมูลสำคัญ คือ ผู้เชี่ยวชาญจากโรงเรียนพื้นที่
ศึกษา โรงเรียนอื่น ๆ ทั่วไป และนักวิชาการ รวมจำนวนประมาณ 9 คน ร่วมตรวจสอบด้วยการ
สนทนากลุ่ม เพื่อให้ได้ข้อมูลมาพัฒนารูปแบบฯ ให้สมบูรณ์ โดยผู้วิจัยกำหนดคุณสมบัติ ตารางรายชื่อ
10 ดังนี้

ตารางที่ 10 กลุ่ม คุณสมบัติ และจำนวนผู้เชี่ยวชาญที่ร่วมสนทนากลุ่ม (Focus group) ในระยะที่ 2

ผู้เชี่ยวชาญที่ร่วมสนทนากลุ่ม (Focus group) ในระยะที่ 2		
กลุ่มผู้เชี่ยวชาญ	คุณสมบัติ	จำนวน (คน)
ผู้เชี่ยวชาญจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษาทั้ง 5 แห่ง	ผู้อำนวยการ หรือ ผู้ช่วยผู้อำนวยการ หรือ ผู้นำชุมชน การเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน	5
ผู้เชี่ยวชาญจากโรงเรียนอื่นทั่วไปที่สนใจ	ผู้อำนวยการ หรือ ผู้ช่วยผู้อำนวยการ หรือ ผู้รับผิดชอบงานวิชาการ	2
นักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญพิเศษที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย	1. ผู้ที่มีประสบการณ์การทำงานและความชำนาญเกี่ยวกับการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู 2. ผู้ที่มีประสบการณ์การทำงานและความชำนาญเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 หรือ ทักษะแห่งอนาคตใหม่ 3. มีวุฒิการศึกษาไม่ต่ำกว่าระดับปริญญาโท 4. มีประสบการณ์ด้านการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ไม่น้อยกว่า 5 ปี	2
รวมจำนวนผู้เชี่ยวชาญ		9 คน

การเก็บรวบรวมข้อมูล

งานวิจัยชิ้นนี้ผู้วิจัยมีการแบ่งการเก็บข้อมูลย่อย ๆ แบ่งเป็น 2 ระยะ ในระยะที่ 1 ประกอบด้วย 3 ส่วน คือ ส่วนแรกการเก็บข้อมูลจากเอกสารเพื่อ (ร่าง) องค์กรประกอบ และลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ส่วนที่ 2 การเก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตรวจสอบ (ร่าง) องค์กรประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ส่วนที่ 3 การเก็บข้อมูลภาคสนามทั้งการสัมภาษณ์เชิงลึก การสังเกต และการศึกษาเอกสาร และระยะที่ 2 คือ การเก็บข้อมูลจากกลุ่มสนทนาเพื่อยืนยันผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัย รายละเอียดดังนี้

การเก็บรวบรวมข้อมูลระยะที่ 1

1. การเก็บข้อมูลส่วนแรก การเก็บรวบรวมข้อมูลแบบศึกษาเอกสารเพื่อศึกษาองค์กรประกอบและลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย โดยใช้การศึกษาเอกสารมีขั้นตอนการดำเนินการดังนี้

ขั้นที่ 1 ค้นคว้า รวบรวม ศึกษา และเรียบเรียงข้อมูลเอกสาร ตำรา บทความ วิชาการ งานวิจัย และเว็บไซต์ที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ทั้งในประเทศและต่างประเทศ และโรงเรียนในประเทศไทย

ขั้นที่ 2 คัดเลือกคุณภาพข้อมูลตามลำดับความน่าเชื่อถือจากแหล่งข้อมูล โดยผู้วิจัยคัดเลือกข้อมูลที่มาจากการยอมรับตีพิมพ์วารสารทางวิชาการ และงานวิจัย ที่มีการรับรองคุณภาพการวิจัย (Index factor) เป็นหลัก และข้อมูลจากหนังสือตำราวิชาการ หรือวารสารวิชาการ ท้องถิ่น เป็นข้อมูลชั้นรองลงมา และคัดเลือกข้อมูลบางส่วนจากทางเว็บไซต์ที่น่าเชื่อถือได้

นำข้อมูลไปวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content analysis) ผลลัพธ์จากการวิเคราะห์ข้อมูล คือ (ร่าง) องค์กรประกอบและลักษณะ PLC สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เพื่อใช้สร้างเครื่องมือวิจัยในพื้นที่ศึกษาและสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตรวจสอบคุณภาพต่อไป

2. การเก็บข้อมูลส่วนที่ 2 การเก็บรวบรวมข้อมูลแบบสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่านเพื่อตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัยก่อนลงพื้นที่ศึกษา มีขั้นตอนการดำเนินการ ดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้วิจัยศึกษาข้อมูลเกี่ยวเบื้องต้นของผู้ทรงคุณวุฒิที่ให้สัมภาษณ์ทั้งในมิติ ชีวประวัติ ผลงาน การทำงาน ความเชี่ยวชาญ และความสนใจพิเศษ ของผู้เชี่ยวชาญแต่ละบุคคล ทั้งนี้ผู้วิจัยใช้หลักสร้างสัมพันธ์อันดี (Rapport) สำหรับผู้ทรงคุณวุฒิที่รู้จักกันมาก่อน ผู้วิจัยติดตามทำความรู้จักผู้ทรงคุณวุฒิผ่านงานร่วมงาน หรือ เข้าร่วมเวทีการเรียนรู้เดียวกันเพื่อใช้โอกาสทำความรู้จักผู้ทรงคุณวุฒิ และแนะนำตนเองเพื่อขออนุญาตสัมภาษณ์และติดต่อดำเนินการวันเวลา สถานที่ที่เหมาะสม

ขั้นที่ 2 ติดต่อบริษัทงานผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อขออนุญาตสัมภาษณ์ อย่างเป็นทางการพร้อมประสานงานภาควิชาการบริหารการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ทำหนังสือเชิญเป็นผู้เป็นผู้ทรงคุณวุฒิ

ขั้นที่ 3 ผู้วิจัยส่งเอกสารเกี่ยวกับ (ร่าง) องค์กรประกอบและลักษณะ PLC ให้ผู้ทรงคุณวุฒิมีเวลาอ่านล่วงหน้าก่อนสัมภาษณ์ 1 สัปดาห์

ขั้นที่ 4 ผู้วิจัยเตรียมตัวบทพหุงานเกี่ยวกับ (ร่าง) องค์กรประกอบและลักษณะ PLC และประเด็นที่สัมภาษณ์ก่อนการสัมภาษณ์ เป็นอย่างดีก่อนการสัมภาษณ์ในการสัมภาษณ์ต้องมีความรู้ในเรื่องสัมภาษณ์อย่างดี เพื่อให้มีความ “ไว” (Sensitive) ต่อประเด็นในการสัมภาษณ์ เพื่อช่วยให้ผู้สัมภาษณ์เข้าใจคำตอบ และจับประเด็นได้เร็ว รู้ว่าข้อมูลเป็นข้อมูลที่ลึกเพียงพอหรือไม่ ผู้วิจัยศึกษาทำความเข้าใจ

ขั้นที่ 5 ผู้วิจัยจะดำเนินการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิเป็นรายบุคคล (Individual interviews) โดยเริ่มต้นด้วยการกล่าวทักทายแสดงความเคารพ ขออนุญาตการบันทึกเสียงการสนทนา และเริ่มแนะนำตนเอง สนทนาถึงที่มา วัตถุประสงค์การสัมภาษณ์ และกรอบแนวคิดการวิจัย พร้อมมอบเอกสารเค้าโครงงานวิจัย และเครื่องมือการวิจัย ประกอบการสนทนา เพื่อให้ผู้ทรงคุณวุฒิมีความเข้าใจเกี่ยวกับงานวิจัย และเปิดให้ซักถามเกี่ยวกับงานวิจัยก่อนการตรวจสอบกรอบโมทัศน์ (ร่าง) องค์กรประกอบและคุณลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และเครื่องมือวิจัย

ขั้นที่ 6 ผู้วิจัยดำเนินการสัมภาษณ์แบบสนทนาไปอย่างเป็นธรรมชาติ คือดำเนินไปเหมือนกับการ “คุยกันอย่างไม่เป็นทางการ” โดยผู้วิจัยได้เตรียมหัวข้อและประเด็นสำหรับการ

สัมภาษณ์ไว้ล่วงหน้า ดำเนินการสัมภาษณ์อย่างมีจุดเน้น คือมี “เรื่อง” (Theme) ในการสัมภาษณ์ ตามแบบสัมภาษณ์ที่ชัดเจน แต่ยืดหยุ่นในการสนทนา คือผู้วิจัยจะใส่ใจที่จะรักษาบรรยากาศของการ สัมภาษณ์ระหว่างผู้วิจัยและผู้ให้สัมภาษณ์อย่างเป็นธรรมชาติมากที่สุด และมีความยืดหยุ่น รักษา ปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้วิจัยและผู้ให้สัมภาษณ์ บนพื้นฐานการเคารพบุคคล สถานที่ เวลา และการรับ ฟังอย่างลึกซึ้ง (Deep Listening) (Bohm, 2004 อ้างใน เพชรรัตน์ พงษ์เจริญสุข, 2554) สิ่งที่ทำให้ สัมภาษณ์บอกเล่า มากกว่าการมุ่งที่จะควบคุมการสนทนาอย่างเดียว (Morse, 1991; Holstein และ Gubrium, 1995 และ Kahn, 2000) ระยะเวลาในการสัมภาษณ์เชิงลึกใช้เวลาประมาณ 90-120 นาที ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่เหมาะสมสำหรับการสัมภาษณ์ในการทำวิจัยเชิงคุณภาพ (Seidman, 1998) ทั้งนี้ ผู้วิจัยจะใช้วิธีสัมภาษณ์โดยตรง (Face-to-face) กับผู้ทรงคุณวุฒิ

ขั้นที่ 7 เมื่อสิ้นสุดการสัมภาษณ์ ผู้วิจัยจะทบทวนประเด็นการสนทนา และ ประเด็นสำคัญในการพัฒนา (ร่าง) องค์กรประกอบและคุณลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ การ เรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และเครื่องมือวิจัย ให้ผู้ทรงคุณวุฒิทราบ พร้อมกับขออนุญาตผู้ทรงคุณวุฒิลง ชื่อรับรองการให้ข้อมูล

ขั้นที่ 8 ผู้วิจัยกล่าวขอบคุณผู้ทรงคุณวุฒิ และยื่นบันทึกเอกสารการให้ข้อมูล สำคัญ

3. การเก็บข้อมูลส่วนที่ 3 การเก็บรวบรวมข้อมูลในพื้นที่ศึกษาด้วยวิธีปรากฏการณ์ ศึกษา ที่ผู้วิจัยใช้หลักดำเนินการเก็บข้อมูลโดยเน้นการทำความเข้าใจแบบเป็นองค์รวม (Holistic Perspective) คือ ผู้วิจัยจะตระหนักในการเก็บข้อมูลเสมอว่า พฤติกรรมของปัจเจกชนแต่ละคน เป็น ผลรวมของ “องค์ประกอบ” หรือปัจจัยต่าง ๆ จำนวนมาก รวมทั้งสภาพที่เขามีอยู่ในสังคมนั้น หรือภายในระบบความหมายที่มีอยู่ในสังคมนั้น” (Schwandt, 2001) เพื่อให้ผู้วิจัยไม่มองข้อมูลอย่าง แยกส่วนแต่จะทำให้เข้าใจความซับซ้อนของข้อมูลและปรากฏการณ์ที่ศึกษา ว่ามีการเชื่อมโยงกับมิติ ไตบ้าง เพื่อช่วยในการสืบค้น ให้ได้ข้อมูลที่สมบูรณ์ที่สุด ผู้วิจัยจำเป็นต้องคลุกคลีทั้งอยู่ใน ปรากฏการณ์นั้น ๆ และสังเกตการณ์อยู่นอกปรากฏการณ์ เพื่อให้ข้อมูลมีความตรงกับความเป็นจริง ในพื้นที่ศึกษา อีกทั้งผู้วิจัยต้องพัฒนาตนเองให้มีความสามารถในการเข้าถึง และเข้าใจปรากฏการณ์ที่ เกิดขึ้นตามที่เป็นจริงโดยไร้อคติรวมถึงการตัดสินใจจากประสบการณ์เดิมของผู้วิจัย ดังนั้นการลงพื้นที่ เพื่อเก็บข้อมูลวิจัยในครั้งนี้จึงถือได้ว่าผู้วิจัยคือเครื่องมือวิจัยที่สำคัญที่สุด จึงจำเป็นต้องมีการเตรียม ความพร้อมก่อนลงพื้นที่ศึกษา และการดำเนินการเก็บข้อมูลจริงในพื้นที่ศึกษาเป็นรายพื้นที่ รายละเอียดดังนี้

3.1 การเตรียมความพร้อมก่อนการเก็บข้อมูลของผู้วิจัย การวิจัยในครั้งนี้ผู้วิจัย ได้รับคำแนะนำจากผู้ทรงคุณวุฒิงานวิจัย ให้ผู้วิจัยพัฒนาตนเองให้มีความพร้อมที่จะเป็นเครื่องมือวิจัย ที่มีคุณภาพในการเก็บข้อมูลตามปรากฏการณ์ ด้วยการพัฒนาทักษะการสังเกตอย่างบริสุทธิ์ (Pure observation) การฟังอย่างลึกซึ้ง (Deep listening) และการเข้าใจเบื้องหลังของภาษาต่าง ๆ ผู้วิจัย เล็งเห็นถึงประโยชน์ในการพัฒนาตนเองให้เป็นเครื่องมือวิจัยที่มีคุณภาพ จึงออกแบบการเรียนรู้เพื่อ การพัฒนาตนเอง ดังนี้

1) การฝึกการฟังอย่างลึกซึ้ง ด้วยการเรียนรู้เกี่ยวกับสุนทรียะสนทนา และ ผู้วิจัยได้กำหนดแบบฝึกตนเองเกี่ยวกับการพัฒนาการฟัง และการรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของคู่สนทนา

ในชีวิตประจำวัน เพื่อฝึกตนเอง พร้อมกับสะท้อนการเรียนรู้ตนเองและให้ผู้อื่นสะท้อน เกี่ยวกับการคุณภาพการฟังของผู้วิจัย

2) การฝึกสังเกต ผู้วิจัยสร้างแบบฝึกตนเองในการสังเกตอาการที่แสดงออกผ่าน ภาษากาย ภาษาวาจา ที่สื่อสารความหมาย อารมณ์ ความรู้สึก ความต้องการทั้งคู่ สนทนาและตนเอง เพื่อฝึกตนเอง พร้อมกับสะท้อนการเรียนรู้ตนเอง เกี่ยวกับการคุณภาพการสังเกตของผู้วิจัย

3.2 การดำเนินการเก็บข้อมูลจริงในพื้นที่ศึกษา งานวิจัยฉบับนี้เป็นงานวิจัยเชิงปรากฏการณ์ศึกษาที่ผู้วิจัยได้ลงเก็บข้อมูลแต่ละพื้นที่ด้วยการฝังตัวเก็บข้อมูลทั้งการสังเกต สัมภาษณ์ และศึกษาเอกสาร ทั้งนี้เพื่อการเก็บข้อมูลจุดถึงจุดอิมตัวของข้อมูลแต่ละพื้นที่ศึกษา ผู้วิจัยใช้ระยะเวลาในการฝังตัวในแต่ละพื้นที่ศึกษาโดยเฉลี่ย 1-2 สัปดาห์ โดยการเข้าไปศึกษาในพื้นที่ผู้วิจัยมีการดำเนินการดังนี้

3.2.1 การประสานงานติดต่อและสร้างสัมพันธ์อันดีกับคนในพื้นที่ศึกษาให้เกิดการรับรู้และยอมรับบทบาทของผู้วิจัยที่เข้าไปศึกษาข้อมูล พร้อมทั้งการสร้างความคุ้นเคยไว้วางใจที่จะให้ข้อมูลสำคัญอย่างเป็นปกติ ผู้วิจัยได้ดำเนินการรายละเอียดดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้วิจัยศึกษาข้อมูลเกี่ยวพื้นที่ศึกษา และผู้ให้ข้อมูลสำคัญ โดยเฉพาะผู้บริหารโรงเรียนที่จะเป็นผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนแรกในพื้นที่ศึกษานั้น ๆ โดยการศึกษาผ่านข้อมูลสารสนเทศทั่วไปที่นำเสนอข้อมูลเกี่ยวกับโรงเรียน เช่น หนังสือ เอกสาร ผลงานของโรงเรียน เว็บไซต์สื่อสังคมออนไลน์ (Facebook) และบุคคลที่มีความเชื่อมโยงกับพื้นที่ศึกษานั้น ๆ นอกจากนั้นในแต่ละพื้นที่ศึกษาผู้วิจัยได้ขออนุญาตเข้าไปเยี่ยมชมเพื่อพิจารณาความเป็นต้นแบบก่อนการตัดสินใจขออนุญาตเก็บข้อมูลในพื้นที่ศึกษานั้น ๆ เพื่อทำความรู้จักเบื้องต้นกับโรงเรียน และเพื่อตรวจสอบความตรงกับการเป็นพื้นที่ศึกษาที่สามารถเป็นต้นแบบได้

ขั้นที่ 2 ติดต่อประสานงานโรงเรียนเพื่อขออนุญาตใช้เป็นพื้นที่ศึกษา และเข้าไปศึกษาเก็บข้อมูลแบบฝังตัวอย่างเป็นทางการพร้อมประสานงานภาควิชาการบริหารการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ทำหนังสือเชิญ

ขั้นที่ 3 ผู้วิจัยส่งเอกสารเกี่ยวแนะนำงานวิจัยและ (ร่าง) แผนการเก็บข้อมูลของพื้นที่ศึกษานั้น ๆ โดยกำหนดส่งไปยังพื้นที่ก่อนระยะเวลาเข้าไปศึกษาข้อมูลจริงล่วงหน้า 1 สัปดาห์

ขั้นที่ 4 ผู้วิจัยเตรียมตัวทบทวนบทบาทผู้วิจัย วัตถุประสงค์การวิจัย เครื่องมือการวิจัย และกรอบแนวคิดการวิจัย ให้มีความชัดเจนพร้อมที่จะลงพื้นที่ศึกษาจริง

ขั้นที่ 5 ผู้วิจัยสร้างความคุ้นเคยและไว้วางใจระหว่างผู้ให้ข้อมูลกับนักวิจัย ซึ่งการสร้างสายสัมพันธ์จะช่วยให้นักวิจัยได้ข้อมูลที่เป็จริงและน่าเชื่อถือ (Patton, 2002) ด้วยเทคนิคที่ใช้จริงในแต่ละพื้นที่แตกต่างกันออกไปตามความเหมาะสมกับสภาพความเป็นจริงและสถานการณ์ที่เกิดขึ้น ดังนี้

1) การวางตนอย่างมีสติสัมปชัญญะรู้และเคารพสถานที่ เคารพกฎระเบียบในพื้นที่ เคารพผู้ให้ข้อมูลสำคัญ เคารพผู้ที่อยู่ในแต่ละปรากฏการณ์ เป็นหัวใจสำคัญที่ผู้วิจัยทบทวนกริยามารยาทของตนระหว่างการฝังตัวเก็บข้อมูลทุกครั้ง

2) ผู้วิจัยใช้เวลาสังเกตเรียนรู้ความเป็นอยู่และธรรมชาติการอยู่ร่วมกันของคนในพื้นที่ศึกษา หาโอกาสเข้าไปคลุกคลีปฏิสัมพันธ์เชิงสร้างสรรค์สร้างความคุ้นเคยและไว้วางใจกับคนในพื้นที่ศึกษาเหมาะสมตามกาลเทศะ และอยู่ในวิถีปกติเดิมของพื้นที่ศึกษา รวมถึงอยู่ในวิสัยที่ผู้วิจัยได้รับอนุญาตให้เข้าร่วมได้ เช่น การชวนสนทนาทำความรู้จัก การร่วมรับประทานอาหารร่วมกันกับครู การร่วมวงสนทนา วงเรียนรู้ต่าง ๆ การร่วมกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพตามความเหมาะสม และการร่วมกิจกรรมนันทนาการสร้างความสัมพันธ์ร่วมกันทั้งกลุ่มครู เป็นต้น

3) การอาสาเข้าไปช่วยงานและเรียนรู้จริงไปกับคนในพื้นที่ศึกษาตามความสามารถด้วยจิตอาสา

4) การมอบของที่ระลึกแสดงความขอบคุณสำหรับการเสียสละเวลาของผู้ให้ข้อมูลในการวิจัยดังกล่าวนี้ด้วย และอาจแลกเปลี่ยนข้อมูลการติดต่อที่สะดวก เพื่อสร้างเครือข่ายกัลยาณมิตร และเพิ่มช่องทางการส่งข้อมูลสะท้อนกลับ รวมถึงเปิดโอกาสให้สามารถติดต่อกลับหากผู้วิจัยจำเป็นต้องเก็บข้อมูลเพิ่มเติม

3.2.2 การเก็บรวบรวมข้อมูลจากเอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น ธรรมนูญโรงเรียน แผนปฏิบัติการโรงเรียน คู่มือโรงเรียน เอกสารหลักสูตรสถานศึกษา บันทึกข้อมูลเอกสารรายงานต่าง ๆ รายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้อง ข้อมูลสารสนเทศต่าง ๆ ของโรงเรียน ที่เกี่ยวข้องกับการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และการจัดการเรียนรู้ในโรงเรียน เป็นต้น ซึ่งผู้วิจัยจะใช้เวลาฝั่งตัวเป็นระยะเวลาประมาณ 1-2 สัปดาห์ของแต่ละพื้นที่ศึกษา โดยมีขั้นตอนการดำเนินการดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้วิจัยค้นคว้าข้อมูลเอกสารภายในโรงเรียน โดยการซักถามเกี่ยวกับรายการเอกสารที่เกี่ยวข้องกับประเด็นการวิจัยกับผู้ประสานงานในโรงเรียน พร้อมขออนุญาตศึกษาข้อมูลสำคัญ

ขั้นที่ 2 ผู้วิจัยค้นคว้าข้อมูลเอกสารหรือข้อมูลที่เผยแพร่ต่อสาธารณชนของโรงเรียนที่เกี่ยวข้องกับประเด็นวิจัย

ขั้นที่ 3 ผู้วิจัยศึกษา อ่าน วิเคราะห์ เรียบเรียงข้อมูล และจับประเด็นสำคัญ บันทึกในบันทึกภาคสนาม

ขั้นที่ 4 ผู้วิจัยสืบค้น ข้อมูลสำคัญ เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลสำคัญจากเอกสารเพื่อการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

3.2.3 การสัมภาษณ์เชิงลึก หรือการสัมภาษณ์แบบไม่มีโครงสร้าง ผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้วิจัยจะดำเนินการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ คือ ผู้บริหาร ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน กลุ่มตัวแทนครูระดับประถมและมัธยมศึกษา กลุ่มตัวแทนนักเรียนระดับประถมและมัธยมศึกษา และกลุ่มตัวแทนผู้ปกครองระดับประถมและมัธยมศึกษา ในแต่ละโรงเรียน (Individual interviews) โดยมีการจัดการสัมภาษณ์เชิงลึก 2 รูปแบบ คือ

รูปแบบที่ 1 สัมภาษณ์เชิงลึกรายบุคคล (Individual interviews) ได้แก่ ผู้บริหาร ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน

รูปแบบที่ 2 สัมภาษณ์เชิงลึกรายกลุ่มเล็ก 2-4 คน (Group interview) ได้แก่ กลุ่มตัวแทนครูระดับประถมและมัธยมศึกษา กลุ่มตัวแทนนักเรียนระดับประถมและมัธยมศึกษา และกลุ่มตัวแทนผู้ปกครองระดับประถมและมัธยมศึกษา

ทั้งนี้แนวทางการสัมภาษณ์เชิงลึก ผู้วิจัยปฏิบัติตามแนวทางที่ได้รับทราบเกี่ยวกับข้อมูลส่วนที่ 2 ข้างต้นเช่นเดียวกับการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิ

3.2.4 การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม (Non-participant observation) และสังเกตแบบมีส่วนร่วม ผู้วิจัยจะสังเกตตามปรากฏการณ์ที่เหมาะสมว่าควรมีส่วนร่วมหรือไม่มีส่วนร่วมตามความเหมาะสมของปรากฏการณ์ สถานการณ์ และสิ่งที่จะสังเกต การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม เช่น การสังเกตพฤติกรรมโดยทั่วไปที่เกิดขึ้น โดยผู้วิจัยจะสังเกตแบบห่าง ๆ โดยที่ผู้ถูกสังเกตไม่รู้ตัว เช่น พฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับครู ระหว่างครูกับครู ระหว่างครูกับผู้ปกครอง และระหว่างครูกับผู้บริหาร เป็นต้น ส่วนการสังเกตแบบมีส่วนร่วมผู้วิจัยเอาตัวเองเข้าไปเกี่ยวข้องและมีปฏิสัมพันธ์โดยตรงกับกลุ่มคนในโรงเรียนที่ศึกษา เป็นการสังเกตจากทัศนคติในของผู้วิจัย เพื่อให้ได้ข้อมูลระดับลึก ดังนั้น ผู้วิจัยจึงต้องเข้าไปอยู่ในพื้นที่ “ฝังตัว” ในโรงเรียนทั้ง 4 แห่ง จนได้รับความไว้วางใจเสมือนว่าเป็นส่วนหนึ่งของสมาชิกชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน การเข้าไปมีส่วนร่วมในปรากฏการณ์ผู้วิจัยจะพิจารณาอยู่บนพื้นฐานความเหมาะสมว่าควรมีส่วนร่วมอยู่ในระดับใด และการเคารพผู้ที่อยู่ในปรากฏการณ์นั้น ๆ ในฐานะเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนที่ผู้วิจัยศึกษา แต่ไม่ใช่เป็นอันหนึ่งอันเดียวกับชุมชนนั้น ๆ (A part of and apart from) (ชาย โพธิ์ลีตา, 2552) โดยที่มีแนวทางการสังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม (Schwandt, 2001; Werner and Schoepfle, 1987; Wolcott, 1995; ชาย โพธิ์ลีตา, 2552) ตามขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้วิจัยนำประเด็นศึกษา คือ องค์ประกอบและลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 แปลงเป็นประเด็นปรากฏการณ์ที่จะเข้าไปสังเกตแบบมีส่วนร่วมในโรงเรียนตามเครื่องมือวิจัย ฉบับที่ 6

ขั้นที่ 2 ผู้วิจัยขออนุญาตผู้รับผิดชอบในพื้นที่เพื่อขอสังเกตปรากฏการณ์ต่างๆ โดยพิจารณาร่วมกับผู้รับผิดชอบในพื้นที่ว่าเหมาะสมที่จะเข้าไปมีส่วนร่วมหรือไม่ และอย่างไรทุกครั้งก่อนการเข้าไปสังเกต

ขั้นที่ 3 ผู้วิจัยวางแผนการเข้าสังเกตอย่างเป็นระบบก่อนเข้าสู่ภาคสนาม โดยใช้กลยุทธ์การสังเกต เช่น

- 1) สังเกตจากมุมมองของผู้ถูกศึกษา
- 2) สังเกตรายละเอียด และพรรณนารายละเอียด โดยไม่ใส่ความรู้สึกความคิดเห็น และการตีความใด ๆ เกี่ยวกับสิ่งที่เกิดขึ้นในการสังเกต
- 3) ให้ความสำคัญแก่บริบทของสิ่งที่สังเกต ผู้สังเกตต้องไม่ละเลยเก็บรายละเอียดบริบทของปรากฏการณ์นั้นด้วย เช่น สถานที่ เวลา และสถานการณ์
- 4) ใช้วิธีอื่นควบคู่ไปด้วยได้ไม่มีขีดจำกัด
- 5) เปิดกว้าง โดยที่ผู้วิจัยหลีกเลี่ยงการด่วนสรุป หรืออธิบายปรากฏการณ์ที่ตนสังเกตโดยที่ยังไม่มีหลักฐานสนับสนุนเพียงพอ
- 6) ให้ความสำคัญแก่กระบวนการของสิ่งที่สังเกต ควรมองความเชื่อมโยงเกี่ยวข้องปรากฏการณ์กับสิ่งอื่นด้วย

7) สังเกตทุกอย่างที่ขวางหน้า มองหาสิ่งที่เด่นในสถานการณ์ที่สังเกต มองหาสิ่งที่ขัดแย้งกัน มองหาสิ่งที่เป็นปัญหาสำหรับกลุ่มคนที่สังเกต และ มองหาส่วนที่ขาดและส่วนที่เกิน

8) บันทึกภาพเก็บข้อมูลปรากฏการณ์ที่สังเกต (ในกรณีที่ได้รับอนุญาต)

ขั้นที่ 4 ผู้วิจัยบันทึกข้อมูลการสังเกตในเชิงพรรณนาโดยไม่ใส่ความรู้สึก ความคิดเห็น ลงในบันทึกภาคสนาม อย่างเป็นระบบ

ทั้งนี้การสัมภาษณ์เชิงลึก และการสังเกตอย่างมีส่วนร่วม ผู้วิจัยจะยึดหลักร่วมกันในการดำเนินการเก็บข้อมูล คือ

1) ผู้วิจัยเก็บข้อมูลไปและวิเคราะห์ไปพร้อม ๆ กัน โดยที่ข้อมูลที่ได้อาจมาในแต่ละวัน จะต้องมีการตรวจสอบว่ามีความน่าเชื่อถือ และความถูกต้องตรงประเด็นภายใน ตามที่ต้องการหรือไม่ หากข้อมูลที่เก็บมามีหลายเรื่องปะปนกัน ผู้วิจัยจำเป็นต้องจำแนกข้อมูลเบื้องต้นว่าส่วนไหนที่น่าจะใช้ได้ ผู้วิจัยจึงควรหาเวลาสำรวจดูข้อมูลที่เก็บมาบ่อย ๆ เป็นการทำความเข้าใจกับข้อมูลไปในตัว พร้อมกับจัดบันทึกอย่างเป็นระบบ เก็บข้อมูลและวิเคราะห์ไปพร้อม ๆ กัน พร้อมดูว่ายังขาดข้อมูลอะไร และดำเนินการเก็บข้อมูลจนถึงจุดอิ่มตัวของข้อมูล

2) อาจทำการเก็บข้อมูลซ้ำหลาย ครั้งจนได้ข้อมูลที่อิ่มตัว (Saturation)

3) ระหว่างการเก็บข้อมูลพื้นที่ศึกษาหนึ่ง ไปพื้นที่ศึกษาหนึ่ง ผู้วิจัยจะเว้นช่วงเวลา เพื่อทำการวิเคราะห์และจัดระบบข้อมูล และเตรียมการลงพื้นที่ภาคสนามโรงเรียนต่อไป จนถึงโรงเรียนสุดท้าย

การเก็บรวบรวมข้อมูลในระยะที่ 1 จึงประกอบด้วย การเก็บข้อมูลส่วนแรกคือการเก็บรวบรวมข้อมูลแบบศึกษาเอกสาร การเก็บข้อมูลส่วนที่ 2 การเก็บรวบรวมข้อมูลแบบสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิ และการเก็บข้อมูลส่วนที่ 3 การเก็บรวบรวมข้อมูลในพื้นที่ศึกษาด้วยวิธีปรากฏการณ์ศึกษา

การเก็บการรวบรวมข้อมูลระยะที่ 2

สร้างรูปแบบและนำเสนอเพื่อตรวจสอบรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ด้วยการสนทนากลุ่ม (Focus group) จัดสนทนากลุ่มผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษา โรงเรียนอื่น ๆ ทั่วไป และนักวิชาการรวมจำนวนประมาณ 9 คน ร่วมตรวจสอบตรวจสอบเพื่อให้ได้ข้อมูลมาพัฒนารูปแบบฯ ให้สมบูรณ์ ดำเนินการโดย เมื่อเก็บข้อมูลภาคสนามทั้ง 4 แห่งเสร็จสิ้น ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น สรุปเป็นประเด็นการสนทนากลุ่ม เพื่อให้ความเห็นและร่วมตรวจสอบเกี่ยวกับ รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่อธิบายด้วย องค์ประกอบ ลักษณะ และรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในภาพรวมของทั้ง 4 โรงเรียนซึ่งมีแนวทางการดำเนินการสนทนากลุ่ม ตามขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 ทบทวนประสานงานผู้ร่วมสนทนากลุ่มตามเกณฑ์พิจารณาผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการสนทนากลุ่ม นัดหมายวัน เวลา สถานที่ การจัดสนทนากลุ่ม

ขั้นที่ 2 ประสานงานภาควิชาการบริหารการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ทำหนังสือเชิญเป็นผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่ม

ขั้นที่ 3 ส่งเอกสารประกอบการสนทนากลุ่มให้แก่ผู้ร่วมสนทนากลุ่มคนละ 1 ชุด ก่อนวันสนทนากลุ่ม 7 วัน

ขั้นที่ 4 ดำเนินการสนทนากลุ่ม (Focus group) มีแนวทางดำเนินการ ดังนี้

- 1) ประธานกล่าวเปิดการสนทนากลุ่ม
- 2) ผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นผู้ดำเนินการสนทนากลุ่ม (Moderator)
- 3) ผู้วิจัยนำเสนอผลการสร้างรูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย
- 4) ผู้ช่วยวิจัย 3 คน เป็นผู้บันทึกลายมือ (Note Taker) จำนวน 2 คนและ ผู้บันทึกเทป จำนวน 1 คน

5) ผู้เข้าร่วมประชุมร่วมกันวิพากษ์ รูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทยเพื่อเป็นการหาคำตอบว่า รูปแบบฯ ที่เหมาะสมนั้นควรปรับปรุงพัฒนาเช่นไรให้สมบูรณ์

6) ช่วงเวลาที่ดำเนินการสนทนาใช้เวลาประมาณ 3 ชั่วโมง

7) ผู้วิจัยสรุปข้อมูลจากสนทนากลุ่มในหัวข้อต่าง ๆ ดังนี้

- 7.1) ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในการนำรูปแบบไปใช้
- 7.2) เงื่อนไขสำคัญของการพัฒนามีอะไรบ้าง
- 7.3) ข้อเสนอแนะอื่น ๆ

ขั้นที่ 5 สรุปผลการประชุมโดยประธานการประชุม

ขั้นที่ 6 นำเสนอข้อมูลที่ได้อาวิเคราะห์ประมวลผลและเรียบเรียงนำเสนอในรูปความเรียง แต่ละหัวข้อในการวิเคราะห์จะถูกประเมินโดยเอกเทศจากผู้ช่วยวิจัย 1 คน ในกรณีที่การประเมินจากผู้วิจัยไม่สอดคล้องกัน นักวิจัยต้องแก้ปัญหาโดยการตรวจสอบข้อมูลร่วมกันอีกครั้งหนึ่ง ด้วยวิธีการเช่นนี้ จึงน่าจะเชื่อได้ว่า การวิเคราะห์ในครั้งนี้นี้ ได้ยึดข้อมูลที่ได้จากการสนทนาเป็นหลัก

การวิเคราะห์ข้อมูล

ลักษณะสำคัญของการวิเคราะห์ข้อมูลในครั้งนี่คือ การวิเคราะห์ข้อมูลไปพร้อม ๆ กันกับการรวบรวมข้อมูล หมายถึง ผู้วิจัยจะไม่รอจนกว่ารวบรวมข้อมูลเสร็จแล้วจึงเริ่มต้นการวิเคราะห์ ผู้วิจัยจะรวบรวมข้อมูลในพื้นที่ศึกษาสักระยะหนึ่งก่อนแล้วหยุดเพื่อทำการวิเคราะห์ ในการวิเคราะห์ ผู้วิจัยมองหามโนทัศน์จากข้อมูลที่มีประโยชน์ในการพัฒนากรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีจากการอธิบายโดยปรากฏการณ์ที่ศึกษา กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีที่ได้รับการพัฒนาจากข้อมูลจะพัฒนาเป็นกรอบแนวคิดใหม่เพื่อเป็นทิศทางการเก็บข้อมูลใหม่ ดำเนินการสลับกันไปจนถึงจุดอิ่มตัวของข้อมูล (Saturation) (Creswell, 1998) หมายถึง จุดที่ไม่มีอะไรใหม่ ไม่มีอะไรต่างไปจากรวบรวมมาแล้วก่อนหน้านี้ ดังจะกล่าวรายละเอียดตามระยะการวิจัย ดังนี้

การวิเคราะห์ข้อมูลระยะที่ 1

ศึกษาองค์ประกอบและลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทยซึ่งมีแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

1. นำข้อมูลที่ศึกษามาวิเคราะห์เชิงคุณภาพโดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content analysis) และเทคนิคการวิเคราะห์เปรียบเทียบข้อมูลประเด็นความเหมือนและแตกต่าง (Constant Comparison Technique) สร้างกรอบมโนทัศน์ (ร่าง) องค์ประกอบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยมีขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

ขั้นที่ 1 อ่านและจับประเด็น โดยผู้วิจัยอ่านข้อมูลดิบอย่างละเอียด จนกระทั่งเข้าใจและจับประเด็นหลัก ๆ ที่สอดคล้องกับ ลักษณะ และองค์ประกอบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

ขั้นที่ 2 เปลี่ยนประเด็นเป็นรหัส ผู้วิจัยเปลี่ยนประเด็นหลักเหล่านั้นให้เป็นรหัส โดยกำหนดรหัสหมายหมู่ ใหญ่ 2 หมวดหมู่ คือ

หมวดหมู่ที่ 1 คือ ประเด็นที่กล่าวถึงลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

หมวดหมู่ที่ 2 คือ องค์ประกอบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

ขั้นที่ 3 จัดกลุ่มข้อมูล ผู้วิจัยแยกแยะจัดกลุ่มข้อมูล รวมทั้งเชื่อมโยงข้อมูลที่ สามารถจับกลุ่มสาระ (ความหมาย) หรือแนวคิด (Concept) ตามหมวดหมู่ที่ 1 และ 2

ขั้นที่ 4 เชื่อมโยงแนวคิด เชื่อมโยงแนวคิดต่าง ๆ เข้าด้วยกัน เพื่อหาแบบแผนความสัมพันธ์ หรือแนวเรื่อง โดยเชื่อมโยงแนวคิดด้วยกันภายในหมวดหมู่ที่ 1 และภายในหมวดหมู่ที่ 2 ก่อน และหาความเชื่อมโยงระหว่างหมวดหมู่ที่ 1 และ 2 จากการเชื่อมโยงแนวคิด

ขั้นที่ 5 กลับไปจัดกลุ่มข้อมูลอีกครั้งทำสลับไปสลับมาระหว่าง ขั้นตอนที่ 3 และ 4 จนได้ประเด็นแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพฯ ที่ชัดเจน โดยแต่ละองค์ประกอบมีการอธิบายลักษณะความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ฯ

ขั้นที่ 6 ขยายความเชื่อมโยง ขยายขอบข่ายของความเชื่อมโยงแต่ละประเด็น และระหว่างประเด็นเพื่อให้เห็นภาพรวมของเรื่องนั้น ๆ

ขั้นที่ 7 หาความหมาย ตีความและหาความหมาย หรือคำอธิบายของแบบแผนความสัมพันธ์เรื่องประเด็นแต่ละประเด็น และการเชื่อมโยงสัมพันธ์ในทุกประเด็นนั้น ๆ

ขั้นที่ 8 หาข้อสรุป หาข้อสรุปที่เป็นสาระหลักของผลการวิเคราะห์ ตีความ และการหาความหมายของประเด็นขององค์ประกอบ และลักษณะของแต่ละองค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

ขั้นที่ 9 ข้อสรุปแปลงเป็นกรอบมโนทัศน์ (ร่าง) องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และรายละเอียดลักษณะของแต่ละองค์ประกอบ สร้างเป็นกรอบมโนทัศน์

ขั้นที่ 10 ตรวจสอบกลับไปกลับมา นำกรอบมโนทัศน์ ฯ ตรวจสอบความตรงภายในกรอบมโนทัศน์และความตรงกับข้อมูลที่ศึกษา และวัตถุประสงค์ของการวิจัยเป็นต้นตั้ง

ผลลัพธ์จากการวิเคราะห์ข้อมูล คือ (ร่าง) องค์กรประกอบและคุณลักษณะชุมชน การเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และเครื่องมือการวิจัย

2. นำข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบ (ร่าง) องค์กรประกอบและคุณลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 และเครื่องมือวิจัย ซึ่งใช้เทคนิคการวิเคราะห์เปรียบเทียบข้อมูลประเด็นความเหมือนและแตกต่าง โดยมีขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

ขั้นที่ 1 ถอดเทปบทสัมภาษณ์ คำต่อคำจากบทสัมภาษณ์ทั้งหมด 4 บทสัมภาษณ์ และบันทึกบทสัมภาษณ์ในไฟล์เอกสารด้วยโปรแกรม Microsoft word

ขั้นที่ 2 จัดเก็บบทสัมภาษณ์ที่ถอดเทปแล้วลงในแฟ้มเอกสาร ผู้วิจัยได้เตรียมไว้แยกข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิเป็นรายคน เพื่อรอการตรวจสอบข้อมูลที่ถูกต้องอีกครั้ง

ขั้นที่ 3 ตรวจสอบบทสัมภาษณ์อีกครั้ง เพื่อพิจารณาความถูกต้องและความสมบูรณ์ของข้อมูลก่อนนำข้อมูลไปทำการวิเคราะห์

ขั้นที่ 4 เริ่มดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้เทคนิคการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล กล่าวคือ เริ่มต้นด้วยการใส่รหัส (Open-coding) และตามด้วยการให้รหัสตามแนวคิดที่สัมพันธ์กัน (Axial/Theoretical-coding) โดยทำสลับไปมาในแต่ละบรรทัด ย่อหน้า และแต่ละหน้าของบทสัมภาษณ์ เพื่อคัดสรรหรือหาแก่นของเรื่อง (Selective/Focused-coding) โดยอาศัยหลักการสุ่มทางทฤษฎี (Theoretical sampling) ประกอบข้อมูล

ขั้นที่ 5 วิเคราะห์หารูปแบบและใจความหลักของข้อมูลจากสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน โดยใช้วิธีเปรียบเทียบความเหมือนและแตกต่าง ของข้อมูลในแต่ละบทสัมภาษณ์ ทำการเปรียบเทียบข้อมูลของผู้ทรงคุณวุฒิแต่ละท่าน โดยใช้วิธีการเปรียบเทียบแบบสลับไปสลับมา ศึกษาความเหมือนและความแตกต่างของข้อมูลซึ่งผู้วิจัยจะนำประเด็น หรือ แก่นของเรื่อง ไปสร้างกรอบมโนทัศน์หลักองค์ประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

ขั้นที่ 6 สร้างกรอบมโนทัศน์หลัก จากการวิเคราะห์ข้อมูลของบทสัมภาษณ์ รวมถึงเอกสารที่เกี่ยวข้อง โดยยึดวัตถุประสงค์ของการวิจัยเป็นตัวตั้ง

ขั้นที่ 7 ตรวจสอบและสะท้อนคิดการวิเคราะห์ข้อมูล (Rechecking and reflecting data analysis) จากบทสัมภาษณ์และเอกสารที่เกี่ยวข้องอีกครั้งแบบกลับไปกลับมา เพื่อให้มั่นใจว่ากรอบมโนทัศน์นั้น ๆ มีความสอดคล้องกับข้อมูลที่ทำการวิเคราะห์โดยพิจารณาจากความอึดตัวของข้อมูล

ขั้นที่ 8 ยืนยันการวิเคราะห์ข้อมูลขั้นสุดท้าย (Confirming final data analysis) เพื่อนำไปสู่การสร้างข้อสรุปเบื้องต้นขององค์กรประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

ผลลัพธ์ที่ได้ คือ กรอบมโนทัศน์ (ร่าง) องค์กรประกอบและคุณลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และเครื่องมือวิจัยพร้อมนำไปใช้

3. นำข้อมูลที่เก็บรวบรวมจากพื้นที่ศึกษามาวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ กล่าวคือยึดหลักการวิเคราะห์ข้อมูลแบบอุปนัย จากข้อมูลที่เก็บมาหลากหลายวิธีตามระเบียบวิธี แล้วจึงทำการ

วิเคราะห์หาข้อสรุป หรือคำอธิบายเชิงทฤษฎีจากลักษณะและบริบททั่วไป ไปสู่ข้อสรุปโดยใช้เทคนิควิธีการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล สร้างเป็นกรอบมโนทัศน์หลัก รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของแต่ละโรงเรียน ซึ่งผู้วิจัยมีแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

3.1 รวบรวมข้อมูลจากการสัมภาษณ์ สังเกต และศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

ขั้นที่ 1 ถอดข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ถอดเทปบทสัมภาษณ์คำต่อคำจากบทสัมภาษณ์ทั้งหมด และบันทึกบทสัมภาษณ์ในไฟล์เอกสารด้วยโปรแกรม Microsoft word จัดเก็บบทสัมภาษณ์ที่ถอดเทปแล้วลงในแฟ้มเอกสาร ที่ผู้วิจัยได้เตรียมไว้แยกข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ ผู้ทรงคุณวุฒิเป็นรายคน นำข้อมูลไปตรวจสอบข้อมูลที่ถูกต้องอีกครั้ง เพื่อพิจารณาความถูกต้องและความสมบูรณ์ของข้อมูลก่อนนำข้อมูลไปทำการวิเคราะห์

ขั้นที่ 2 เรียบเรียงข้อมูลดิบ และภาพถ่ายประกอบจากการสังเกตที่บันทึกในแฟ้มบันทึกภาคสนาม บันทึกข้อมูลเรียบเรียงการสังเกตในไฟล์เอกสารด้วยโปรแกรม Microsoft word จัดเก็บข้อมูลการสังเกต และภาพประกอบที่เรียบเรียง แยกตามปรากฏการณ์และลำดับเวลาที่ผู้วิจัยสังเกต นำข้อมูลไปตรวจสอบข้อมูลที่ถูกต้องอีกครั้ง เพื่อพิจารณาความถูกต้องและความสมบูรณ์ของข้อมูลก่อนนำข้อมูลไปทำการวิเคราะห์

ขั้นที่ 3 เรียบเรียงข้อมูลจากการศึกษาเอกสาร จากแฟ้มบันทึกภาคสนาม บันทึกเรียบเรียงข้อมูลที่ศึกษาลงเป็นไฟล์เอกสารด้วยโปรแกรม Microsoft word จัดเก็บข้อมูล แยกตามอ้างอิงเอกสาร นำข้อมูลไปตรวจสอบข้อมูลที่ถูกต้องอีกครั้ง เพื่อพิจารณาความถูกต้องและความสมบูรณ์ของข้อมูลก่อนนำข้อมูลไปทำการวิเคราะห์

ขั้นที่ 4 เริ่มดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้เทคนิคการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล กล่าวคือ เริ่มต้นด้วยการใส่รหัส (Open-coding) และตามด้วยการให้รหัสตามแนวคิดที่สัมพันธ์กัน (Axial/Theoretical-coding) โดยทำสลับไปมาในแต่ละบรรทัด ย่อหน้า และแต่ละหน้าของบทสัมภาษณ์ ข้อมูลการสังเกต และข้อมูลเอกสารที่ศึกษา เพื่อคัดสรรหรือหาแก่นของเรื่อง (Selective/Focused-coding) โดยอาศัยหลักการสุ่มทางทฤษฎี ประกอบข้อมูล

ขั้นที่ 5 วิเคราะห์หารูปแบบและใจความหลักของข้อมูลที่รวบรวมมา (Identifying patterns and themes) ทั้งบทสัมภาษณ์ ข้อมูลการสังเกต และข้อมูลเอกสารที่ศึกษา โดยใช้วิธีเปรียบเทียบความเหมือนและแตกต่าง ของข้อมูลในแต่ละบทสัมภาษณ์ แต่ละข้อมูลการสังเกต แต่ละข้อมูลเอกสารที่ศึกษา ทำการเปรียบเทียบข้อมูลแต่ละชุดแยกตามที่มาของข้อมูล (สัมภาษณ์ สังเกต และศึกษาเอกสาร) และเปรียบเทียบระหว่างข้อมูลแต่ละที่มา โดยใช้วิธีการเปรียบเทียบแบบสลับไปสลับมา เพื่อศึกษาความเหมือนและความแตกต่างของข้อมูลซึ่งผู้วิจัยจะนำประเด็น หรือ แก่นของเรื่องไปสร้างกรอบมโนทัศน์หลักองค์ประกอบและคุณลักษณะการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (ดูรายละเอียดในตารางที่ 11 และ 12 และแผนภาพที่ 7)

ขั้นที่ 6 สร้างกรอบมโนทัศน์หลัก จากการวิเคราะห์ข้อมูลของบทสัมภาษณ์ ข้อมูลการสังเกต รวมถึงข้อมูลเอกสารที่เกี่ยวข้อง โดยยึดคำถามการวิจัยและวัตถุประสงค์ของการวิจัยเป็นตัวตั้ง

ขั้นที่ 7 ตรวจสอบและสะท้อนคิดการวิเคราะห์ข้อมูล (Rechecking and reflecting data analysis) จากบทสัมภาษณ์ ข้อมูลการสังเกตและข้อมูลเอกสารที่เกี่ยวข้องอีกครั้ง แบบกลับไปกลับมาเพื่อให้มั่นใจว่ากรอบมโนทัศน์นั้น ๆ มีความสอดคล้องกับข้อมูลที่ทำกรวิเคราะห์ โดยพิจารณาจากความอิ่มตัวของข้อมูล (Saturated data)

ขั้นที่ 8 ยืนยันการวิเคราะห์ข้อมูลขั้นสุดท้าย (Confirming final data analysis) เพื่อนำไปสู่การสร้างข้อสรุปเบื้องต้นขององค์ประกอบ คุณลักษณะ และแนวทางการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของแต่ละพื้นที่ศึกษา

ผลลัพธ์ที่ได้ในระยะที่ 1 คือ กรอบมโนทัศน์องค์ประกอบ คุณลักษณะ และแนวทางการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของบริบทโรงเรียนแต่ละพื้นที่ศึกษา

การวิเคราะห์ข้อมูลระยะที่ 2

สร้างรูปแบบและนำเสนอเพื่อตรวจสอบรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ดังนี้

1. สังเคราะห์รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 นำข้อมูลมาวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ กรอบมโนทัศน์หลัก แต่ละพื้นที่ศึกษามาวิเคราะห์โดยใช้วิธีเปรียบเทียบความเหมือนและต่าง (Constant comparative techniques) ของข้อมูลแต่ละพื้นที่ และสังเคราะห์ด้วยเทคนิคการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล (Grounded theory techniques) ทารูปแบบ (Patterns) ความเชื่อมโยง สัมพันธ์ สร้างเป็นรูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของโรงเรียนในประเทศไทย ที่อธิบายองค์ประกอบ คุณลักษณะ และแนวทางการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพฯ นำรูปแบบฯ ที่ได้ตรวจสอบโดยจัดกลุ่มสนทนาโดยวิธีการสนทนากลุ่ม (Focus group) ผู้เชี่ยวชาญจากพื้นที่ศึกษา เพื่อปรับปรุงรูปแบบฯ ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น ซึ่งมีแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

ขั้นที่ 1 นำกรอบมโนทัศน์องค์ประกอบ คุณลักษณะ และแนวทางการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียนแต่ละพื้นที่ศึกษา รวมถึงข้อมูลของแต่ละพื้นที่ศึกษาที่มีการเรียบเรียงและตรวจสอบความสมบูรณ์และความถูกต้องก่อนนำมาวิเคราะห์ เป็นที่เรียบร้อยแล้ว มาเรียบเรียงเป็นข้อมูลชุดเดียวกัน เพื่อทำการวิเคราะห์ข้อมูล และกรอบมโนทัศน์ ภาพรวมทั้ง 5 โรงเรียน

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์หารูปแบบและใจความหลักที่สัมพันธ์กันของกรอบมโนทัศน์ และข้อมูลที่รวบรวมมา (Identifying patterns and themes) แต่ละพื้นที่ โดยใช้วิธีเปรียบเทียบความเหมือนและแตกต่าง (Constant comparative techniques) ของกรอบมโนทัศน์เป็นหลัก พร้อมกับทบทวนข้อมูลและเปรียบเทียบระหว่างข้อมูลแต่ละพื้นที่ โดยใช้วิธีการเปรียบเทียบแบบสลับไปสลับมา (To-and-fro process) เพื่อศึกษาความเหมือนและความแตกต่างของกรอบมโนทัศน์และข้อมูลแต่ละพื้นที่ จนได้ประเด็นสำคัญ หรือ แก่นภาพรวมของกรอบมโนทัศน์ที่สะท้อน องค์ประกอบ คุณลักษณะ และแนวการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (ดูรายละเอียดในตารางที่ 11 และ 12 และแผนภาพที่ 7)

ขั้นที่ 3 สร้างกรอบมโนทัศน์หลัก ที่เป็นภาพรวมสะท้อนพื้นที่วิจัยทั้ง 4 แห่งจากการวิเคราะห์ข้อมูลรอบด้านที่ได้รวบรวมมา โดยยึดคำถามการวิจัยและวัตถุประสงค์ของการวิจัยเป็นตัวตั้ง

ขั้นที่ 4 แปลงจากรอบมโนทัศน์หลักสังเคราะห์เป็นรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ที่อธิบายองค์ประกอบคุณลักษณะ และแนวทางการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ขั้นที่ 5 ตรวจสอบและสะท้อนคิดการวิเคราะห์ข้อมูล และการสังเคราะห์รูปแบบจากข้อมูลและกรอบมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้องอีกครั้งแบบกลับไปกลับมาเพื่อให้มั่นใจว่า รูปแบบมีความสอดคล้องกับข้อมูลที่ทำกรวิเคราะห์ กรอบมโนทัศน์แต่ละพื้นที่ และตอบคำถามการวิจัยได้สมบูรณ์

ขั้นที่ 6 ยืนยันรูปแบบ และข้อสรุปเกี่ยวกับองค์ประกอบ คุณลักษณะ และแนวทางการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

2. จากข้อมูลการสนทนากลุ่มตรวจสอบยืนยันรูปแบบและข้อสรุป โดยมีขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

ขั้นที่ 1 ถอดเทปบทสนทนากลุ่ม แบบคำต่อคำ และบันทึกบทสนทนาในไฟล์เอกสารด้วยโปรแกรม Microsoft word

ขั้นที่ 2 จัดเก็บบทสนทนาที่ถอดเทปแล้วลงในแฟ้มเอกสาร เพื่อรอการตรวจสอบข้อมูลที่ถูกต้องอีกครั้ง

ขั้นที่ 3 ตรวจสอบบทสนทนาอีกครั้ง เพื่อพิจารณาความถูกต้องและความสมบูรณ์ของข้อมูลก่อนนำข้อมูลไปทำการวิเคราะห์

ขั้นที่ 4 เริ่มดำเนินการวิเคราะห์ วิเคราะห์หาใจความหลักของข้อมูลจากการสนทนา โดยยึดประเด็นหลักในการสนทนา ดังนี้

- 1) ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในการนำรูปแบบไปใช้
- 2) เงื่อนไขสำคัญของการพัฒนามีอะไรบ้าง
- 3) ข้อเสนอแนะอื่น ๆ

ขั้นที่ 5 นำข้อมูลการปรับปรุงพัฒนารูปแบบจากสนทนากลุ่มมาปรับปรุงและพัฒนารูปแบบให้สมบูรณ์ นำเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อพิจารณาความสมบูรณ์ของรูปแบบฯ

การวิเคราะห์ที่สำคัญในการวิจัยในครั้งนี้ ที่ผู้วิจัยจะบูรณาการการเก็บข้อมูลต่าง ๆ เพื่อทำการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพโดยภาพรวมเพื่อสร้างทฤษฎีจากข้อมูล คือวิธีการวิเคราะห์แบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล ซึ่งพัฒนาโดย Strauss and Corbin, (1990) ผสานกับเทคนิควิธีของ Katz, 1987 (อ้างใน Patton, 1990) เพื่อวิเคราะห์ข้อมูลที่เก็บมาสร้างเป็นทฤษฎีใหม่ ซึ่งใช้เป็นพื้นฐานการวิเคราะห์ทั้ง 2 ระยะการดำเนินการมีขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 อ่านข้อมูลและให้รหัสแบบเปิด (Open-coding) ผู้วิจัยอ่านข้อมูลดิบของแต่ละกรณีอย่างละเอียด จนกระทั่งเข้าใจและจับประเด็นหลักๆ ได้ เปลี่ยนประเด็นหลักเหล่านั้นเป็นรหัส หรือ สรุปสาระโดยย่อของประเด็นหลักนั้น ๆ เพื่อแยกแยะจัดกลุ่มความหมายและ

เปรียบเทียบความเหมือนกับความต่างของข้อมูล ฉะนั้นการให้รหัสแบบเปิด จึงเป็นการให้รหัสที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของข้อมูลดิบที่มีอยู่ หรือนัยหนึ่ง คือ ให้ข้อมูลเป็นตัวนำ ซึ่งกรอบของการให้รหัสมาจากคำถามการวิจัยและกรอบแนวคิดการวิจัยที่พัฒนามาแต่ละระยะของการเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลหรือข้อมูลสำคัญที่มีผลต่อการศึกษาในครั้งนี้

ตารางที่ 11 เครื่องมือสำหรับบันทึกการให้รหัสแบบเปิด (Open-coding)

บันทึกข้อมูล (จากการสัมภาษณ์ สังเกต เอกสารต่าง ๆ เป็นต้น)	กำหนดรหัสเปิด (Open-coding)
.....
.....
.....

ที่มา: ประยุกต์จากขั้นตอนการให้รหัส ซึ่งพัฒนาโดย Strauss และ Corbin (1990)

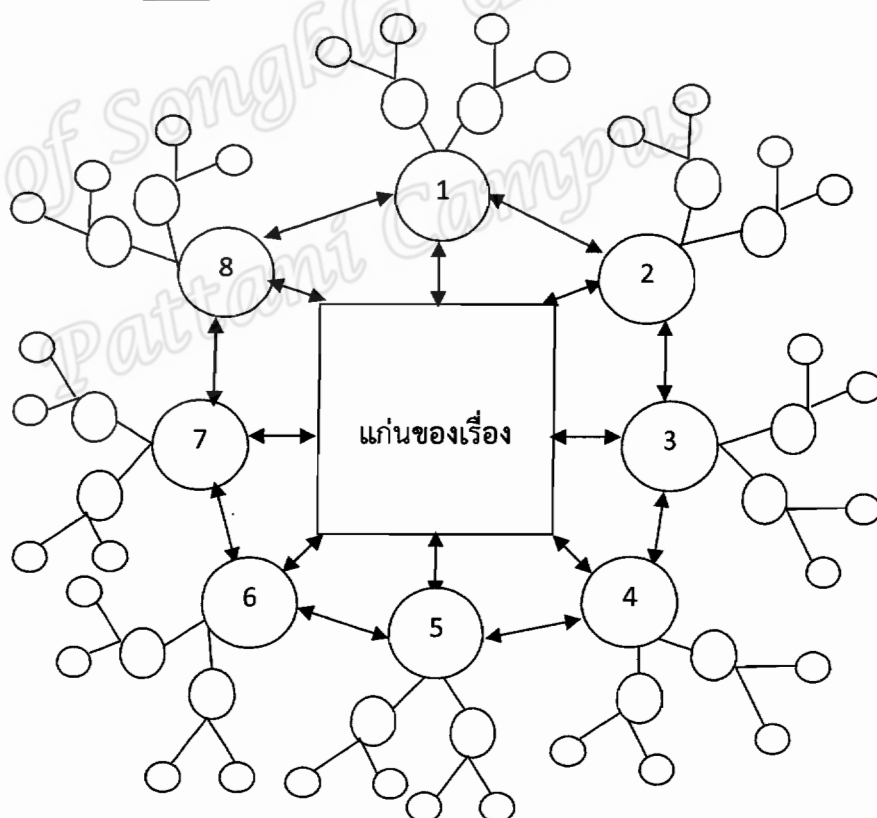
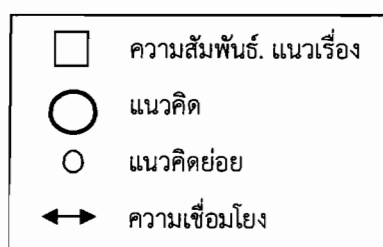
ขั้นที่ 2 ให้รหัสตามแนวคิดที่สัมพันธ์กัน (Axial/Theoretical-coding) ผู้วิจัยจะเชื่อมโยงข้อมูล หรือแนวคิดย่อยให้เป็นหมวดหมู่ในประเด็นที่รวมกลุ่มได้ เพื่อหาแบบแผนความสัมพันธ์ รวมทั้งการหาคำอธิบายของแบบแผนความสัมพันธ์ หรือกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี (Conceptual framework) ทั้งนี้อาจมีการเก็บข้อมูลเพิ่มเติม เพื่อนำมาวิเคราะห์เปรียบเทียบกับรหัสที่ตั้งไว้แต่เดิม เพิ่มรหัสใหม่ จนกระทั่งรหัสเหล่านี้อิ่มตัวหรือนิ่ง (Saturate) ขั้นตอนนี้เรียกว่าการให้รหัสตามแนวคิดที่สัมพันธ์กัน (Axial/Theoretical-coding) เป็นจุดที่ผู้วิจัยอาจสร้างหรือพัฒนากรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี (Conceptual framework) การให้รหัสในขั้นตอนนี้จะเป็นการให้รหัสที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของรหัสที่ได้จากขั้นตอนแรก คือการให้รหัสแบบเปิด กล่าวคือ เมื่อให้รหัสเปิดในเบื้องต้นแล้ว ผู้วิจัยจึงสามารถแยกแยะเอาข้อมูลที่ต่างกันออกจัดกลุ่มข้อมูลที่เหมือนกันไว้ด้วยกันหรือที่เรียกว่า “กลุ่มความหมาย” ก็จะทำให้มองเห็นแนวคิดและความหมายที่ซ่อนอยู่ชัดเจนขึ้น ซึ่งการแยกแยะ และจัดหมวดหมู่ข้อมูลในลักษณะนี้ผู้วิจัยจะพยายามดึงความหมายที่ซ่อนเร้นออกมาเพื่อทำความเข้าใจพฤติกรรมของผู้ให้ข้อมูลให้ลึกซึ้ง โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อนำไปวิเคราะห์เชื่อมโยงกับข้อมูลในหมวดหมู่อื่น ๆ

ตารางที่ 12 การบันทึกข้อมูลสำหรับการให้รหัสตามแนวคิดที่สัมพันธ์กัน (Axial-coding)

ข้อมูลดิบ(อ่าน-จับ ประเด็น-จัดกลุ่มข้อมูล)	กำหนดรหัสเปิด (Open-coding)	ให้รหัสตามแนวคิดที่ สัมพันธ์กัน (Axial-coding 1)	ให้รหัสตามแนวคิดที่ สัมพันธ์กัน (Axial-coding 2)
.....
.....

ที่มา: ประยุกต์จากขั้นตอนการให้รหัส ซึ่งพัฒนาโดย Strauss และ Corbin (1990)

ขั้นที่ 3 ให้รหัสแบบคัดสรรหรือการหาแก่นของเรื่อง (Selective/Focused-coding) เป็นขั้นตอนของการหาแก่นของงานวิจัยโดยผู้วิจัยจะข้อมูลที่จัดเป็นกลุ่มประเภทแล้วในขั้นที่สอง (Axial-coding) มาบูรณาการให้เป็นเรื่องราวเพื่อประกอบเป็นภาพรวม หรือรูปแบบ โดยอาศัยความสัมพันธ์ของมโนทัศน์หรือหัวข้อย่อยที่ได้จากขั้น Axial-coding เพื่อสร้างเป็นทฤษฎีใหม่ หรือรูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่เกิดขึ้นจากข้อมูลที่ผู้วิจัยเก็บรวบรวมและวิเคราะห์อย่างเป็นระบบตามขั้นตอนที่กล่าวมาแล้ว ทั้งนี้อาจมีการเก็บข้อมูลเพิ่มเติมตามความเหมาะสมเพื่อที่จะทดสอบทฤษฎี หรือที่เรียกว่า “การให้รหัสแบบคัดสรร” (Selective/Focus-coding) ซึ่งเป็นการค้นและเชื่อมโยงให้ได้สาระรวบยอด



ภาพประกอบที่ 7 แสดงวิธีการเชื่อมโยงกลุ่มข้อมูลจาก Open-coding และ Axial-coding กับแก่นของเรื่อง เพื่อประกอบเป็นภาพรวม (Selective/Focused-coding)

แหล่งที่มา: Yoddumnern-Attig et al. 2007a

การสร้างความน่าเชื่อถือของงานวิจัย

ผู้วิจัยสร้างความน่าเชื่อถือของข้อมูล (Lincoln และ Cuba, 1985) ที่ศึกษาโดยเฉพาะ ข้อมูลที่เก็บจากการวิจัยและกระบวนการวิเคราะห์ข้อมูล ทั้งนี้ผู้วิจัยจะใช้วิธีตามหลักการวิจัยเชิงคุณภาพ ดังต่อไปนี้

1. ผู้วิจัยใช้เวลาที่เหมาะสมกับการศึกษาปรากฏการณ์และผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวคือ ผู้วิจัยมีติดต่อกับประสานงานอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ เพื่อทำความคุ้นเคย และเพื่อรู้จักผู้ให้ข้อมูลสำคัญก่อนทำการวิจัย และในขณะที่ทำเก็บข้อมูลวิจัยด้วยการฝังตัวอยู่ร่วมปรากฏการณ์จริงในพื้นที่ศึกษาผู้วิจัยใช้เวลาที่เพียงพอโดยเฉลี่ย 1-2 สัปดาห์ต่อพื้นที่ศึกษา หรือ เก็บเข้าไปเข้ามาจนกว่าจะสามารถเก็บข้อมูลในระดับที่อิ่มตัว (Saturated) ทั้งนี้รวมถึงการศึกษาข้อมูลเบื้องต้นของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ประวัติของโรงเรียน วัฒนธรรมองค์กร หรือการแสดงการให้เกียรติ เคารพต่อผู้ให้ข้อมูลอย่างเหมาะสม สร้างความไว้วางใจในการให้ข้อมูลของผู้ให้ข้อมูลสำคัญต่อผู้วิจัย เพื่อประโยชน์ในการได้ข้อมูลที่มีคุณภาพ (Lincoln และ Cuba, 1985)

2. ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากแหล่งที่หลากหลาย (Triangulation of data collection) การเก็บรวบรวมข้อมูลจากแหล่งที่หลากหลายจะช่วยให้ผู้วิจัยได้ข้อมูลที่น่าเชื่อถือ (Denzin, 1987; Seale, 1999) ซึ่งในที่นี้มีการเก็บข้อมูลโดย 1) การสัมภาษณ์ 2) การสังเกต 3) การใช้เอกสารและงานวิจัยของโรงเรียน 4) การใช้สารสนเทศของโรงเรียน ประกอบการวิเคราะห์ข้อมูล

3. ผู้วิจัยแลกเปลี่ยนหรืออภิปรายความคิดกับเพื่อนนักวิจัย (Peer debriefing) ในกลุ่มนักการศึกษา เพื่อนร่วมวิชาชีพ คณาจารย์ และเครือข่ายต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาในครั้งนี้ เพื่อหาความเหมาะสมและความถูกต้อง (Schwandt, 1997) ในการทำการศึกษานี้รวมถึงการได้แนวทางหรือมุมมองที่ช่วยเติมเต็มงานวิจัยให้มีคุณค่ามากยิ่งขึ้นจากเพื่อน และกัลยาณมิตรในการวิจัย โดยเฉพาะการออกแบบการวิจัย และการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยดำเนินการแลกเปลี่ยนก่อนการวิจัย ระหว่างวิจัย และหลังการวิจัย

4. ผู้วิจัยฟังเสียงสะท้อนจากผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (Playback method) คือ การฟังเสียงสะท้อนจากประชาชนหรือผู้ให้ข้อมูลสำคัญที่ถูกศึกษา (ชาย โปธิ์สิตา, 2552) โดยนำเสนอผลการวิจัยให้ประชากรกลุ่มที่ถูกศึกษาฟัง ในรูปแบบการสนทนากลุ่ม (Focus Group) ร่วมกับผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน เพื่อที่จะดูว่าข้อสรุปและการตีความของนักวิจัยถูกต้องหรือใช้ได้ไหมในทัศนะของผู้ให้ข้อมูล ไม่จำเป็นต้องหมายความว่าฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งผิด สิ่งที่นักวิจัยจะทำความเข้าใจคือ อะไรคือฐานที่มาของความแตกต่าง ทัศนของนักวิชาการและผู้ให้ข้อมูล จะเป็นประโยชน์ในการปรับปรุงการวิเคราะห์ให้ดียิ่งขึ้น

5. ผู้วิจัยใช้หลักการสร้างสัมพันธที่ดี (Rapport) กับผู้ให้ข้อมูลสำคัญตั้งแต่กระบวนการแรกเริ่มของการวิจัยโดยการประสานงาน ชี้แจงวัตถุประสงค์ และความสำคัญของการวิจัยอย่างต่อเนื่องทั้งทางตรงและทางอ้อมเช่น การเข้าเยี่ยมโรงเรียน แนะนำตัวผู้วิจัย เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลสำคัญมีความคุ้นเคยและไว้วางใจนักวิจัย การสร้างสายสัมพันธ์จะช่วยให้นักวิจัยได้ข้อมูลที่เป็นจริงและน่าเชื่อถือ (Patton, 2002) นอกจากนี้ผู้วิจัยยังได้มอบของที่ระลึกแสดงความขอบคุณสำหรับการเสียสละเวลาของผู้ให้ข้อมูลในการวิจัยดังกล่าวนี้ด้วย และอาจแลกเปลี่ยนข้อมูลการติดต่อที่

สะดวก เพื่อสร้างเครือข่ายกัลยาณมิตร และเพิ่มช่องทางการส่งข้อมูลสะท้อนกลับ รวมถึงเปิดโอกาสให้สามารถติดต่อกลับหากผู้วิจัยจำเป็นต้องเก็บข้อมูลเพิ่มเติม

6. ผู้วิจัยใช้หลักการพัฒนาความไวเชิงทฤษฎี (Theoretical sensitivity) ของผู้วิจัย ด้วยการปฏิบัติการในโครงการนำร่อง (Pilot project) PLC โรงเรียนวรพัฒน์ จ.สงขลา ควบคู่กับการปฏิบัติการวิจัย

Prince of Songkla University
Pattani Campus

บทที่ 4

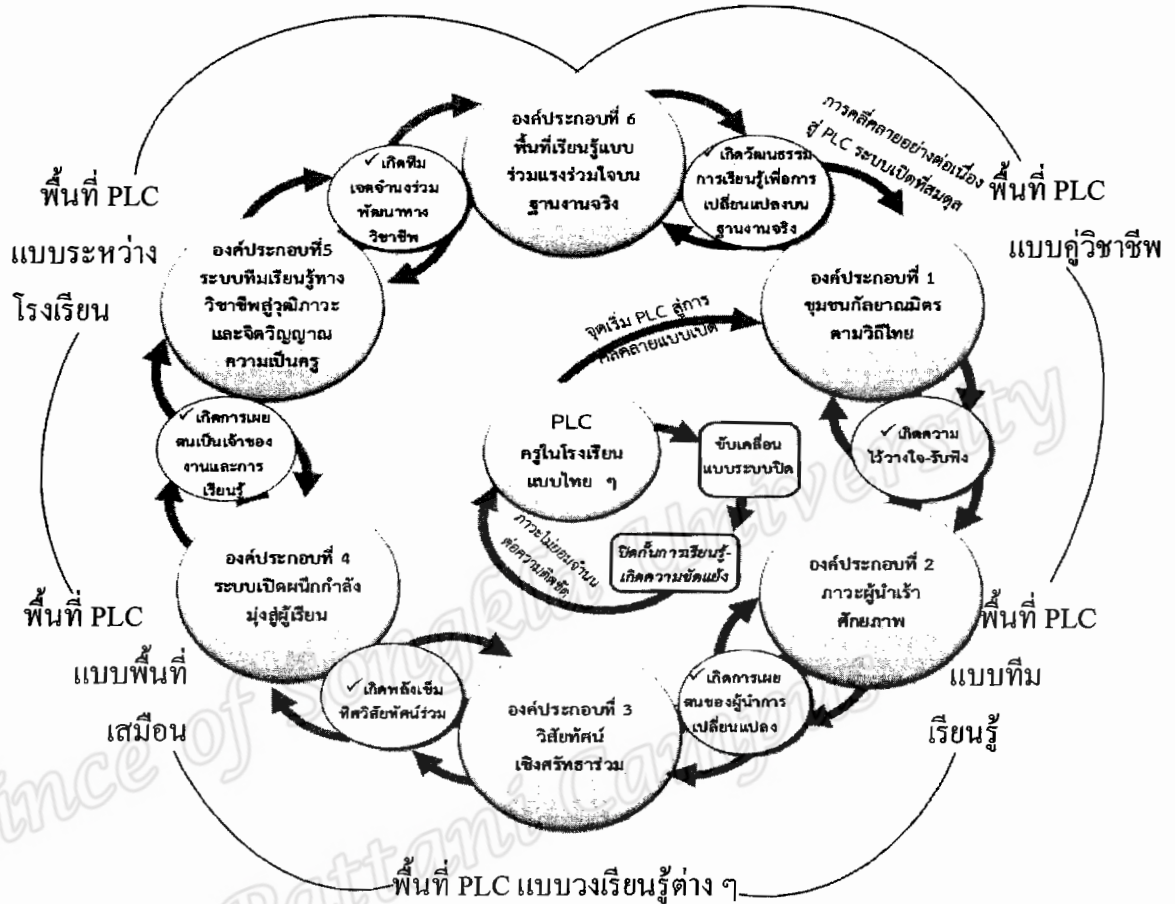
รูปแบบ องค์ประกอบและลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู สู่การเรียนรู้ ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ในบทนี้เป็นการนำเสนอผลการวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบ องค์ประกอบและลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทยที่จัดการศึกษาสอดคล้องกับแนวทางการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จากการศึกษาในพื้นที่ศึกษาทั้ง 5 แห่ง ทั้งนี้ผู้วิจัยนำเสนอผลวิจัยจากข้อมูล 3 ส่วน ประกอบด้วย ข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึก ผู้บริหาร รอง/ผู้ช่วยผู้บริหาร ครู นักเรียน และผู้ปกครอง รวมจำนวนทั้ง 64 คน ข้อมูลจากการสังเกต ปรากฏการณ์ทั้งแบบมีส่วนร่วมและไม่มีส่วนร่วม โดยใช้เวลาฝังตัวสังเกตการณ์แต่ละพื้นที่โดยรวมระยะเวลาประมาณ 1-2 อาทิตย์ต่อพื้นที่จนได้ข้อมูลที่อิมตัว และข้อมูลจากการศึกษา เอกสารที่เกี่ยวข้อง นำมาวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพโดยเทคนิควิธีการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล จนได้แก่นสำคัญ พร้อมทั้งนำมาขยายเชื่อมโยงแนวคิดเป็นเรื่องราวอธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษา และผ่านการตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีโดยการสนทนากลุ่มตัวแทนผู้ให้ข้อมูลสำคัญในพื้นที่ศึกษา ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน และผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 12 คน สรุปเป็นผลการวิจัยในครั้งนี้ โดยมีรูปแบบนำเสนอที่ไม่เน้นการเรียงลำดับผู้ให้ข้อมูลสำคัญ และพื้นที่ศึกษา แต่ผู้วิจัยจะยึดใจความสำคัญ ในการนำเสนอเป็นหลัก ทั้งนี้การนำเสนอในแต่ละประเด็นนั้นจะใช้รหัสข้อมูลแทนชื่อจริง

ผลวิจัยตอนที่ 1 รูปแบบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผลการศึกษาพบว่ารูปแบบของ PLC ครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทยมีลักษณะการขับเคลื่อนแบบการจัตุรัสที่เข้าใจหลักการธรรมชาติการเรียนรู้ร่วมกันในงานที่สามารถจัดให้เอื้อต่อการเรียนรู้และพัฒนาาร่วมกันเพื่อการเปลี่ยนแปลงทางวิชาชีพสู่การปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญอนึ่งการนำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ผู้วิจัยจึงนำเสนอเป็นรูปแบบผังมโนทัศน์ที่มาจากการวิเคราะห์สังเคราะห์ข้อมูลการวิจัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ PLC ครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 แต่ละองค์ประกอบที่ทำให้เกิดผล โดยมีลำดับองค์ประกอบที่เป็นเหตุทำให้เกิดผลและองค์ประกอบอื่น ๆ เป็นลักษณะของวงจรการก่อเกิดและการขับเคลื่อน PLC ครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ในรูปแบบส่งผลต่อเชื่อมโยงต่อกันในแต่ละองค์ประกอบแบบการเรียนรู้แบบสองทิศทางอย่างต่อเนื่อง (Double-loop learning) ดังภาพประกอบที่ 8

พื้นที่ PLC แบบพื้นที่ร่วม



ภาพประกอบที่ 8 รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่ขับเคลื่อนคลี่คลายแบบเปิด สู่การเรียนรู้ ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

จากผังมโนทัศน์รูปแบบการเปลี่ยนผ่านชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ดังภาพประกอบที่ 8 ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ารูปแบบ PLC ครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทยเป็นการขับเคลื่อนคลี่คลายแบบเปิด (Loosely coupled) มุ่งการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันสู่การเปลี่ยนแปลงเพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21 บนฐานงานจริงด้วยความพร้อมขององค์ประกอบทั้ง 6 ที่สัมพันธ์กันด้วยการเรียนรู้) จากภาพประกอบที่ 8 สามารถอธิบายรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูแบบคลี่คลายสู่ระบบเปิด สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย จากจุดเริ่มความขัดแย้งจากระบบปิด—จุดคลี่คลายค่อย ๆ เปิดออก—จุดขับเคลื่อน PLC ผ่านการเรียนรู้ร่วมกันแบบสองทิศทางอย่างต่อเนื่อง (Double-loop learning บนพื้นฐานขององค์ประกอบ PLC ทั้ง 6 ---สู่ PLC คลี่คลายแบบเปิดที่สมดุล และเสริมพลังการเปลี่ยนแปลง PLC อื่น ผลการวิจัยสามารถอธิบายได้ดังต่อไปนี้

จุดเริ่มความขัดแย้งจากระบบปิด

ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนพื้นที่ศึกษาแต่ละแห่งมีลักษณะการเริ่มจากการตระหนักถึงหนทางวิกฤตในการพัฒนาวิชาชีพครูภายใต้ระบบปิด รูปแบบ PLC ในพื้นที่ศึกษาแต่ละแห่งมีจุดเริ่มต้นจากการมองเห็นละมีแรงขับที่จะก้าวผ่านข้อจำกัดของระบบปิดหรือในพื้นที่ศึกษาเรียกว่า “ระบบอุตสาหกรรม”¹ ที่ทำให้เกิดความขัดแย้งในระบบการบริหารโรงเรียนที่ไม่เอื้อต่อการเป็นเจ้าของการเรียนรู้ของครูได้อย่างเต็มที่ด้วยโรงเรียนใหญ่ได้รับอิทธิพลจากระบบการบริหารแบบปิดที่ระบบการบริหารโรงเรียนที่เป็นระบบการบริหารแบบแนวตั้ง ตามที่ผู้เชี่ยวชาญสามท่านได้ระบุไว้ว่า “ระบบบริหารแบบดั้งเดิม (Old system)” และ “ระบบบริหารในยุคอุตสาหกรรมในศตวรรษที่ 20” ที่เปรียบเสมือนระบบปิดที่ให้ความสำคัญกับผลผลิตเหมือน ๆ กัน ดังบทสัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียน A กล่าวไว้ว่า

“...ระบบปิดมันไปต่อไม่ได้อีกแล้ว มันต้องเปิดเพื่อรับรู้ต่อโลกที่มันเปลี่ยนแปลงไป... เราจะไปบริหาร โรงเรียนเหมือนบริหารโรงงานที่มองทุกคนเป็น Mass product² ตามแนวคิดเหมือนที่การศึกษาหลักทำไม่ได้อีกแล้วต้องเปลี่ยนอย่างเร่งด่วน”

จากข้างต้นในแต่ละพื้นที่ศึกษาได้สะท้อนความขัดแย้งในระบบปิดทั้งโครงสร้างการบริหารโรงเรียน ระบบจัดการจัดการเรียนรู้ของนักเรียนและครูที่เน้นผลผลิตที่เหมือน ๆ กันโดยเน้นการบริหารควบคุมการผลิตหรือสิ่งที่จะสอน วิธีการสอน และสิ่งที่จะวัดผล เป็นระบบบริหารที่ให้ความสำคัญทางนโยบาย และการสั่งการจากผู้ควบคุมระบบส่วนกลาง มากกว่าการทำหน้าที่เรียนรู้และพัฒนาในงานของครู ลักษณะเช่นนี้ถูกมองว่าเป็นการแทรกแซงการเรียนรู้ของครูที่รับผิดชอบการเรียนรู้ของผู้เรียนจริงการแทรกแซงเช่นนี้ทำให้พลังที่ครูจะใช้ในการเรียนรู้และพัฒนาบนฐานงานจริงของครูลดน้อยลงเพราะการแทรกแซงทั้งนโยบาย คำสั่ง และงานจากส่วนกลาง ดึงให้ครูต้องพลั้งและเวลาในการทำงานตามภาระหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย มากกว่าความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ ดังที่ผู้ทรงคุณวุฒิงานวิจัยกล่าวไว้ว่า

“PLC ที่ประสบความสำเร็จครูต้องเป็นเจ้าของการเรียนรู้ที่ใช้ห้องเรียนของครูเป็นพื้นที่เรียนรู้สำคัญของครูถึงจะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการสอนแบบครูเพื่อศิษย์ได้... แต่ถ้าครูต้องเป็นชนชั้นรับงานรับคำสั่ง รับแผนการสอนสำเร็จรูป ไม่สามารถออกแบบการเรียนรู้เองได้ แล้วก็สอบแบบข้อสอบสำเร็จรูป นี้อาจเป็นคนสอน แต่ตนมองว่าไม่สมศักดิ์ศรี วิชาชีพครู...ในยุคศตวรรษที่ 21 ไม่ต้องการคนสอน แต่ต้องการคนที่เป็นครู”

¹ ระบบอุตสาหกรรม หรือ “ระบบปิด” หรือ “ระบบบริหารแบบดั้งเดิม (Old system)” หมายถึง ระบบบริหารองค์กร (โรงเรียน) ที่ได้รับอิทธิพลมาจากแนวคิดการบริหารจัดการแบบวิทยาศาสตร์ (Scientific management Era) ยุควิศวะซึ่งเป็นช่วงจุดสูงสุดของปฏิวัติอุตสาหกรรมศตวรรษที่ 19 ที่เริ่มมีโรงงานอุตสาหกรรมนำเครื่องจักรมาใช้แทนแรงงานคน การเกิดขึ้นของโรงงานจึงเป็นที่มาของระบบอุตสาหกรรมที่มีลักษณะการบริหารมุ่งเน้นปริมาณผลผลิต โดยมีผู้ริเริ่มการบริหารจัดการแบบวิทยาศาสตร์ คนสำคัญคือ Frederick W. Taylor

² Mass product หมายถึง ผลผลิตรูปแบบเดียว เป็นคำที่ในพื้นที่ศึกษาใช้แทนความหมายว่า ผลผลิตคือเด็ก หรือคนที่โรงเรียนมุ่งผลิตออกมาให้เป็นแบบเดียวกันทั้งหมดในขณะที่ผู้เรียนแต่ละคนมีความแตกต่างกัน

ที่คือนัยยะสำคัญของความขัดแย้งในระบบปิด ที่มองผู้เรียนคุณภาพผู้เรียนในมาตรฐานเดียวกัน และมุ่งคิดทั้งผู้เรียนที่ต่ำกว่ามาตรฐานมากกว่าการสร้างระบบที่เอื้อต่อการพัฒนาผู้เรียนเป็นรายบุคคล ดังภาพระบบควบคุมคุณภาพ มุ่งใส่ใจที่การวัดผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนหรือผลผลิต (Product หรือ Outcome) แบบเดียวกัน (Mass product) ที่มักจะมาจากการออกแบบรูปแบบกระบวนการเดียวกันจากส่วนกลาง (Mass processing) หรือนโยบายมากกว่าการเรียนรู้ของครูหรือองค์ความรู้จากการปฏิบัติขององค์กร เช่นนี้การทำตามกระบวนการหรือภารกิจที่มอบหมาย ลดทอนความรู้สึกการเป็นเจ้าของงานและการเรียนรู้ในงานของครูลดน้อยลง ด้วยการพึ่งองค์ความรู้หรือการพัฒนาวิชาชีพจากนอกหน่วยงานจริง เช่นการอบรม และการศึกษาดูงาน เป็นต้น การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูเช่นนี้ กลับมีจุดอ่อนต่อทักษะในการจัดการเรียนรู้หรือการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ของครูในการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์หัวหน้าทีมพื้นที่ศึกษา B กล่าวไว้ว่า

“..การจัดการเรียนรู้แบบนี้ (การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21) เราต้องการครูที่เข้าใจและเรียนรู้เป็น แม้จะมีครูที่สนใจการเรียนรู้แบบนี้ แต่ครูที่มีศักยภาพเช่นนั้นก็มีไม่มากพอจากประสบการณ์เราพึ่งระบบการพัฒนาครูจากมหาวิทยาลัยได้น้อยมาก...ถ้าจะมีครูดี ๆ เราต้องพัฒนากันเองในโรงเรียน...ครูดีก็คือ เราต้องการเด็กอย่างไร ครูก็ต้องเป็นเช่นนั้น...ถ้าเราต้องการ Active learner ครูก็ต้องมีวงจรของความเป็น Active learner ที่ตัวครูก่อนถึงจะรู้วิธีการทำให้เด็กเรียนรู้ เพราะเราไม่ได้ต้องการครูมาสอนเนื้อหา”

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพของครูแบบนอกหน่วยงานจริงหรือ การอบรมต่าง ๆ นานา โดยส่วนใหญ่เป็นลักษณะการเรียนรู้แบบนำเสนอและให้ความรู้ หรือปฏิบัติการระยะสั้น ขาดการเชื่อมโยงจากโจทย์การจัดการเรียนรู้ในห้องเรียนจริง หรือประสบการณ์จริงของครู สิ่งการเรียนรู้เช่นนั้นมิแนวนิยมเป็นการเรียนรู้แบบรับเข้าหรือ Passive learning³ ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์ของครูได้น้อยด้วยไม่ได้ผ่านประสบการณ์การเรียนรู้มากเพียงพอที่จะทำให้อุบัติการณ์การเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงหรือเกิดการเรียนรู้แบบ Active learner ซึ่งเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่สำคัญสำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 เช่นนี้การที่ครูมีวงจรการเรียนรู้แบบ Passive learning จึงเป็นอุปสรรคที่ทำให้ขาดทักษะการจัดการเรียนรู้แบบ Active learning ซึ่งจากบทสัมภาษณ์ข้างต้นสะท้อนให้เห็นแล้วว่า “วงจรการเรียนรู้ของครูกับวงจรการเรียนรู้ของนักเรียนต้องไปด้วยกัน” จึงเป็นความขัดแย้งที่ระบบการขับเคลื่อนอุตสาหกรรมทำให้เกิดการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูที่ยืดหยุ่นปรับตัวให้เหมาะสมกับการเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนและการเปลี่ยนแปลงของยุค สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ E ดังนี้

³ Passive learning หรือ การเรียนรู้แบบรับเข้า เป็นวิธีการเรียนรู้แบบผู้เรียนเป็นผู้ถูกสอนให้รับองค์ความรู้ที่มีอยู่แล้วผ่านการสอนให้จดจำความรู้ที่เข้าไปในตัว ซึ่งแตกต่างจากการเรียนรู้แบบผู้เรียนเป็นผู้เรียนรู้ค้นพบองค์ความรู้ นั้น ๆ ได้ด้วยตัวเอง

“ยุคสมัยนี้เด็กไม่ได้รับรู้ผ่านสิ่งที่ครูสอน หรือตำรา แต่เด็กรับรู้ผ่านทั้งโลกความเป็นจริง เพราะเด็กบางคนมีโอกาสเปิดดูเปิดตามากกว่าครูด้วยซ้ำ โดยเฉพาะโลกเสมือนหรือ Internet ที่พกง่ายแบบ Smartphone มันทำให้เด็กเข้าหาความรู้ด้วยตัวเองได้ง่ายและ น่าสนใจกว่าตำราและครูที่สอน ตรงนี้มันทำให้เด็กเห็นว่าสิ่งที่ครูสอนกับโลกที่ตัวเอง รู้มันต่างกัน ครูและโรงเรียนจึงต้องปรับตัวเป็นแบบเดิมยังจะได้หรือ? ยิ่งอยู่แบบ บอกความรู้ใส่เด็กในสายพานไม่ได้เลย เพราะเด็กมันรู้และไม่ได้ยอมง่าย ๆ เพราะโลกที่ เค้าเห็นมันน่าสนใจกว่ายอมให้ครูจับอัดโน้ตนี่...มันจึงต้องปฏิรูปการเรียนรู้ด้วยการ เรียนรู้จากครูนี้แหละว่าเราจะเป็นครูอย่างไรให้เหมาะกับเด็กยุคที่เปลี่ยนแปลงไป...ถ้า ครูไม่เปลี่ยนต่อไปก็อาจไม่จำเป็นต้องมีครู”

จากข้างต้นถึงแม้การเปลี่ยนแปลงแห่งยุคจะส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างมาก แต่ ความจำเป็นในบทบาททางวิชาชีพของครูยังมีความสำคัญในการทำหน้าที่พัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน ดังบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา C กล่าวโดยสรุปว่า

“ถึงโลกจะเปลี่ยน เด็กเรียนรู้ได้หลายทาง แต่ครูที่มีวุฒิภาวะความเป็นก็ยิ่งจำเป็นเพราะ มีเพียงมนุษย์เท่านั้นที่จะสอนมนุษย์ได้”

จากการเปลี่ยนแปลงข้างต้นเกิดขึ้นในหลายพื้นที่ศึกษา และเกิดอย่างต่อเนื่อง ซึ่งเป็นที่ น่าสนใจว่าการเกิดขึ้นของ PLC มาจากแรงขับเคลื่อนทางต้นและปัญหาข้างต้นจึงเป็นจุดสะท้อนที่ ทำให้คนที่มีส่วนได้ส่วนเสียกับการเรียนรู้ของนักเรียน ไม่ว่าจะเป็น ผู้บริหารโรงเรียน ครู ผู้นิเทศ ผู้ปกครอง และชุมชนเป็นต้น รู้สึกทนต่อกับระบบเดิมไม่ได้จนต้องลุกขึ้นมาเริ่มเปลี่ยนแปลงหรือหา หนทาง สอดคล้องกับสัมภาษณ์ของคนในพื้นที่ศึกษา A ที่กล่าวไว้ว่า

“เราอยู่อย่างนี้ไม่ได้อีกแล้ว...เปลี่ยนระบบใหญ่ไม่ได้ ก็เปลี่ยนระบบย่อย ๆ ที่ทำได้ไป ก่อน...แล้วเชื่อมัยว่าคนที่รับรู้ว่ายู่แบบนี้ไม่ได้อีกแล้วมันมีอยู่ในสังคมไทยเยอะมากเลย นะ คูสิเปิดโรงเรียนทางเลือกมาเพียง 15 ปี โรงเรียนโตเร็วถึงขนาดนี้คนก็ส่งลูกมาเข้า เอาเข้าเอา...แถมยังบอกว่า อาจารย์ให้ตนมาช่วยอะไรบอกนะ” และ “สอนมาเกือบ 20 ปี เราเป็นครูกี่รู้ว่ามันไม่ใช่ที่จะให้เด็กเรียนรู้แล้วสอบแบบนี้ตนเห็นเด็กแล้วผืนทำต่อ ไม่ได้มันไม่มีความสุขที่จะทำแบบนี้แล้ว...ตอนนั้นตัดสินใจได้เลยว่าฉันจะเปลี่ยน ห้องเรียนตัวเอง ลองแอบทำดูเองก่อน แล้วจึงไปบอกผู้บริหาร” และ “ตนมีลูกที่ถูก ระบบการศึกษาล้อมกรอบแบบนี้ทำรายเจตจำนงในการเรียนรู้ของเด็ก...ตนอยู่เฉยไม่ได้ จากเป็นหมอละเลยต้องมาเปิดโรงเรียนเองซะเลย” และ “ตนเปลี่ยนให้ลูกมาเรียนที่นี่ เพราะตนทนเห็นความทุกข์ของลูกที่เรียนจนไม่เคยมีความสุขกับการเรียน เรียนจนไม่รู้ ว่าถ้าครูไม่สั่งต้องทำอย่างไร...ตนรู้สึกต้องทำอะไรสักอย่าง ก็โรงเรียนให้ช่วยอะไรตน พร้อมอะไรก็อาสาช่วยเสมอ”

จากจุดเริ่มต้นจากความขัดแย้งจากระบบปิดการเรียนรู้จากการขับเคลื่อนในระบบปิด เป็นความขัดแย้งที่เกิดจากระบบการบริหารแบบอุตสาหกรรมในศตวรรษที่ 19 เป็นระบบที่ยากที่จะ เอื้อให้ครูเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของงานและการเรียนรู้ อีกทั้งระบบการพัฒนาบุคลากรที่เน้นการ

พัฒนานอกหน้างานอาจไม่สอดคล้องกับโจทย์การเรียนรู้ของผู้เรียนที่มีปัจจัยการเปลี่ยนแปลงมากมาย และรวดเร็วในยุคศตวรรษที่ 21 โดยเฉพาะการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ที่เน้นให้นักเรียนเป็นผู้เรียนรู้ มากกว่าถูกสอน เพื่อให้เกิดความสอดคล้องกับการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ของครู การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูจึงจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงท่าทีการจัดการเรียนรู้ของครูให้เป็นครูนักจัดการเรียนรู้ มากกว่าครูนักการสอน การพัฒนาครูให้เป็นนักจัดการเรียนรู้ได้นั้นเปรียบเสมือนการพัฒนาครูให้เป็น ผู้เรียนรู้จากการเรียนรู้ของผู้เรียน (Teacher as learner) การเรียนรู้เช่นนี้จึงเหมาะกับวิธีการเรียนรู้ ผ่านประสบการณ์จริงในห้องเรียนโดยมีโจทย์สำคัญคือการเรียนรู้ของผู้เรียนกล่าวคือการเรียนรู้แบบ ลงมือปฏิบัติเรียนรู้ในงาน (Learning on the job) ที่ครูจำเป็นต้องมีความรู้สึกเป็นเจ้าของการเรียนรู้ และเจ้าของงานการจัดการเรียนรู้แก่ผู้เรียน เช่นนี้ระบบการขับเคลื่อนที่ทำให้เกิดความสอดคล้องกับ การปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ข้างต้นของ PLC จึงมีการคลี่คลายจากระบบปิดเป็นระบบเปิดให้ครูมี โอกาสเป็นเจ้าของเรียนรู้และพัฒนาในงานได้อย่างเต็มที่ โดยลดการแทรกแซงจากการบริหารแนวตั้ง (Vertical) ที่เน้นการควบคุม สั่งการ มอบหมายงานภาระหน้าที่จากส่วนกลาง ผ่านการควบคุม คุณภาพผลผลิต และการประกันคุณภาพ หรือกระบวนการผลิต จากส่วนกลางเป็นหลัก ปรากฏการณ์ เช่นนี้จึงเป็นเหตุให้เกิดการตื่นตัวของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยส่วนใหญ่เริ่มที่ตัว บุคคลที่เห็นร่วมกันว่าจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลง จำเป็นต้องปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ และพร้อมที่จะ เริ่มต้นที่ตนเองก่อน และก่อให้เกิดความร่วมมือของคนที่มีเห็นพ้องกันที่จะต้องเปลี่ยนแปลงเพื่อการ ขับเคลื่อนการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ไม่ว่าจะเป็นครูเพียงหนึ่งคนในโรงเรียน หรือ ผู้บริหาร หรือผู้ปกครอง หรือแม้แต่แก่นักเรียนที่แสดงถึงการต้องการการเปลี่ยนแปลงจนส่งผลต่อการ รับรู้ต่อผู้ดูแลรับผิดชอบ ปรากฏการณ์เช่นนี้เกิดขึ้นในพื้นที่ศึกษาและเป็นแรงขับเคลื่อนร่วมกันของกลุ่มคนที่ ต้องการการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ หรือการศึกษาที่มุ่งที่ผู้เรียนเป็นสำคัญ

จุดคลี่คลายค่อย ๆ เปิดออก

จากพื้นที่ศึกษาพบว่าการเปลี่ยนผ่านจากการตื่นตัวทำหน้าที่ทางวิชาชีพ ความเป็นครู ความเป็นผู้ดูแลรับผิดชอบการจัดการศึกษาเพื่อศิษย์ เมื่อเกิดความตระหนักร่วมกันถึงทางตันของ ระบบปิด หรือ การจัดการเรียนรู้แบบเดิมในศตวรรษที่ 19 และ 20 ความตระหนักของคนในพื้นที่ ศึกษาที่มีระดับการตระหนักรู้ที่แตกต่างกันไป การตระหนักถึงขั้นการลงมือขับเคลื่อนเพื่อเปลี่ยนแปลง การจัดการเรียนรู้ หรือชวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในรูปแบบ PLC จึงมักเกิดจากชุมชนที่ หลอมรวมสัมพันธ์กันแบบมิตรทางวิชาชีพมากพอที่จะเปิดเผยความรู้สึกอัดอั้นในการการทำงาน ภายใต้ระบบปิดทั้งการเรียนรู้ของครูและผู้เรียน การเปิดเผยด้วยความไว้วางใจซึ่งกันและกันจึงเป็นจุด คลี่คลายที่ทำให้ภาวะผู้นำในแต่ละคนกล้าเผยตัวที่จะชวนกันเรียนรู้และลงมือทำปฏิรูปจัดการเรียนรู้ เพื่อศิษย์ ไม่ว่าจะเป็นผู้บริหาร ครู ผู้นิเทศ ผู้ปกครอง และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียต่าง ๆ ก็มีส่วนเป็นแรง ขับขี่ที่เกิดจากความรู้สึกร่วมกันว่า อยู่เช่นนี้ไม่ได้อีกแล้ว จำเป็นลุกขึ้นมาปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ โดยเฉพาะการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่ทำให้ผู้เรียนมีทักษะที่เท่าทันการเปลี่ยนแปลงของโลก สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของครูโรงเรียน D ที่กล่าวไว้ว่า

“...ก่อนที่จะมาเปลี่ยนแปลงห้องเรียนตัวเองนะถ้าถามความเป็นครูของเรากันจริง ๆ นะ เรา ก็จะบอกเสมอว่าอยู่แบบเดิม ๆ โอ้ย..มันสอนแบบนี้ต่อไปไม่ได้อีกแล้ว มันถึงทางตันแล้วไม่ใช่ครูต้นที่จะสอนอย่างเดียวแต่ความสนใจเด็กมันตันด้วย เด็กไม่เอาอะไรเลย ใจเค้าไม่อยู่กับที่เราสอนเลย...แล้วเราจะสอนแล้วสอบไปทำไม...เพื่อนครูบางคนก็รอวันเกษียณ แต่เรารู้สึกเองว่า เราต้องทำอะไรสักอย่างที่ทำให้เด็กสนใจกลับมาเรียน...มันเริ่มจากทบทวนแบบเดิมไม่ได้ เราจึงต้องค้นร่น...โชคดีที่มี ผอ. (ผู้อำนวยการ) เข้าใจสิ่งที่เราค้นร่นจะทำแล้วเป็นกำลังใจให้เรากล้าเปลี่ยนแปลง”

จากข้างต้นรูปแบบ PLC ครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริษัทโรงเรียนในประเทศไทย เริ่มขับเคลื่อนจากระบบปิดสู่ความคลี่คลายแบบเปิด ที่ผ่านคนใน PLC เห็นทางตันของระบบปิดและตระหนักถึงการเปลี่ยนแปลงที่ต้องเริ่มจากตนเองและคนใน PLC จนกระทั่งถึงจุดที่มีพลังร่วมกันในการขับเคลื่อนเชิงปฏิบัติด้วยการนำของบุคคลในบริษัทที่แตกต่างกันในแต่ละพื้นที่ศึกษาหลากหลายกรณี ดังนี้

1. ผู้บริหารลุกขึ้นนำการเปลี่ยนแปลง เป็นกรณีศึกษาที่เกิดขึ้น 4 ใน 5 พื้นที่ศึกษา ที่ผู้บริหารมองเห็นปัญหาที่เกิดขึ้นและแสดงเจตจำนงที่จะนำการเปลี่ยนแปลง ซึ่งพบว่าการลุกขึ้นมานำของผู้บริหารในพื้นที่ศึกษามีเหตุปัจจัยสำคัญ 2 ด้าน คือ การมีประสบการณ์การเรียนรู้ของเด็กหรือบุตรและมองเห็นว่าการศึกษาในลักษณะที่เป็นอยู่ไม่ตอบโจทย์การเรียนรู้ของเด็ก หรือ การมีประสบการณ์กับชีวิตตนเองที่ทำให้เห็นว่าวิธีการเรียนรู้ที่ผ่านมาในชีวิตกับโรงเรียนเป็นเรื่องที่ขัดแย้งกัน เหตุปัจจัยที่ทำให้เกิดแรงขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลง สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B กล่าวอย่างน่าสนใจว่า

“...ที่เรากำลังมีปัญหาสังคมมากมายตอนนี้...ในฐานะคนทำการศึกษาก็รู้ว่ามันเกิดอะไร ขึ้นกับวิธีการเรียนรู้ที่โรงเรียนใช้กับลูกหลานเรา ตนเลยมาทำงานนี้แบบเอาชีวิตเข้าแลก”

2. ครูลุกขึ้นนำการเปลี่ยนแปลง เป็นกรณีศึกษาที่เกิดขึ้น 1 ใน 5 พื้นที่ศึกษา ที่ครูมีประสบการณ์ในการจัดการเรียนรู้และพบว่าการจัดการเรียนรู้ตามระบบที่ถูกกำหนดตามนั้นไม่สามารถทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่เป็นประโยชน์ต่อการใช้ชีวิตได้ สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา D ที่กล่าวว่า

“...ที่กล้าลุกขึ้นมาทำเรื่องนี้เพราะรู้ว่าสอนตามหนังสือไป ถึงเด็กจะสอบ O-Net ได้ดี แต่เด็ก ไม่มีความสงสัยอยากรู้อะไรด้วยตัวเอง เด็กก็ไม่ได้มีใจอยู่ในชั้นเรียนของเรา...เวลาถามไม่เกิดการตอบสนอง แล้วเด็กที่จบไปก็ไปเจอ มรสุมชีวิตเอาตัวไม่รอด มันเป็นความรับผิดชอบของครูด้วย ตอนนั้นไปเจอเรื่อง Constructivism ก็เลยรู้เลยว่าเราไปต่อแบบทำแบบเดิมกับเด็กที่เราสอนไม่ได้อีกแล้ว..”

3. ชุมชนลุกขึ้นนำการเปลี่ยนแปลง เป็นกรณีศึกษาที่ไม่เกิดชัดเจนในพื้นที่ศึกษา แต่ในการสนทนากลุ่มผู้เชี่ยวชาญได้รับข้อมูลโดยตรงจากประสบการณ์การในฐานะคนในชุมชนที่ลุกขึ้นนำการเปลี่ยนแปลงชักชวนชาวบ้านมาร่วมกันหาทางปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนให้สอดคล้องกับบริบทเพื่อเด็ก ๆ ในชุมชน โดยมีเหตุปัจจัยคือ โรงเรียนในชุมชนเป็นโรงเรียนขนาดเล็กที่ปิดตัวลงจึงทำให้ชุมชนไม่มีโรงเรียน การมองเห็นว่าระบบการจัดการศึกษาของโรงเรียนควรตอบโจทย์การใช้ชีวิตจริงของเด็กในชุมชนมากกว่าการจะไปตามกระแส สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในกลุ่มสนทนากล่าวไว้ว่า

“..ตนมองว่า PLC ก็ยังหมายถึงชุมชนอย่างในกรณีโรงเรียนที่ตนเองอาสาไปสอน ให้ก็มีการรวมตัวกันของคนในชุมชนที่เห็นว่าชุมชนจะขาดโรงเรียนไม่ได้ และลูกหลานควรได้รับการศึกษาที่มีความหมายสอดคล้องกับบริบทของชุมชน...ไม่ใช่การศึกษาที่แยกเด็กออกจากชุมชน”

จากข้างต้นจึงทำให้เห็นจุดคลี่คลายค่อย ๆ เปิดออก ของ PLC ที่ต้องอาศัยการตระหนักรู้ถึงการเปลี่ยนแปลงของโลกที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ของผู้เรียน จนถึงระดับกล้าลุกขึ้นมาลงมือนำเปลี่ยนแปลงจากตัวเองโดยเริ่มจากงานและ PLC ที่เป็นพื้นที่ปฏิบัติการของตนเอง ที่สำคัญไม่ใช่เพียงการเปลี่ยนแปลงในเชิงวาทะกรรม การเหนี่ยวนำคนที่มีความรู้สึกร่วมกันมาเข้าหากัน โดยมีโจทย์ที่มีทิศทางคือการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 เป็นสำคัญนั้นคือ ปรากฏการณ์การขับเคลื่อนคลี่คลายแบบเปิดของของ PLC ในโรงเรียนต่างๆ

จุดขับเคลื่อน PLC ผ่านการเรียนรู้ร่วมกันแบบวงจรอย่างต่อเนื่องบนพื้นฐานองค์ประกอบ PLC ทั้ง 6

จากการศึกษารูปแบบ PLC ครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย พบว่า มีลักษณะเฉพาะในการขับเคลื่อนคลี่คลายแบบเปิดด้วยการเรียนรู้ร่วมกันในรูปแบบ PLC ที่มีองค์ประกอบสำคัญ 6 องค์ประกอบ ดังตารางที่ 7 องค์ประกอบทั้ง 6 มีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กันและกันด้วยวงจรการเรียนรู้แบบต่อเนื่อง ซึ่ง PLC ในแต่ละพื้นที่ศึกษาอาจมีความพร้อมในแต่ละองค์ประกอบ และมีระดับ PLC ที่ส่งผลต่อการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ที่มีระดับแตกต่างกันไป แต่แสดงให้เห็นการร่วมกันของคนใน PLC ที่จะปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ รายละเอียดดังผลการศึกษาดอนที่ 2 องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

จุด PLC คลี่คลายแบบเปิดที่สมดุลและเสริมพลังการเปลี่ยนแปลง PLC อื่น ๆ

จากการศึกษาในพื้นที่ศึกษาที่มีปรากฏการณ์สะท้อนความเด่นชัดขององค์ประกอบ PLC สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 พบว่าเป็น PLC ที่มีความต่อเนื่องในการพัฒนาทางวิชาชีพร่วมกันบนฐานงานจริงเพื่อศิษย์ ในบางพื้นที่ศึกษาใช้ระยะเวลาการขับเคลื่อนจนถึงระดับคลี่คลาย ที่สะท้อนเป็นวิถีปกติในการเรียนรู้ การทำงาน และการอยู่ร่วมกันของคน PLC หรือกล่าวได้ว่าเมื่อ PLC มีการ

เรียนรู้และปฏิบัติอย่างต่อเนื่องจะกลายเป็นวัฒนธรรมการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองเพื่อศิษย์ ดังบทสัมภาษณ์ผู้ช่วยผู้บริหารโรงเรียน B ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“PLC ในระยะแรก ๆ ต้องใช้พลังเยอะที่จะหลอมรวมเจตจำนงร่วมกันของคนใน PLC ว่าเราจะเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง...จริงแล้วสิ่งที่ระบุก็เปรียบเสมือนคำใหญ่ ๆ ที่ถ้าพวกเราไปปฏิบัติล้มลุกคลุกคลานจนเข้าใจจริง ๆ ว่าที่เราสามารถร่วมกันจากแคล่องทำเป็นทำแบบเอาชีวิตเข้าแลก มันต้องอาศัยเวลาพิสูจน์การทำงาน...อันนี้เด็กพิสูจน์ให้เห็นแล้วว่าที่ทำไมมันเกิดผล แต่จำทำอย่างไรให้มันต่อเนื่องไม่ต้องคลุกคลาน หรือคลุกคลานให้น้อยลง ทำแล้วทำงานมันอยู่ในเนื้อในตัวเรา หรืออาจเรียกว่าวัฒนธรรมหรือวิธีการทำงานปกติของเรา...แรก ๆ ไม่มีทางปกติเพราะเรายังค้นหาทางไม่เจอ...พอรู้เส้นทางที่ผ่านมามาว่าเป็นอย่างไร มันจะสอนและให้เราเรียนรู้ตลอดเพื่อปรับวัฒนธรรมของโรงเรียน ต่อไปใครเข้ามาก็ง่ายแล้ว เรียกว่าทำงานอยู่ตัว อยู่ในเนื้อในตัว หรือทำงานพลั่วไหวได้ทุกสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง...เหมือนระบบนิเวศที่ไม่ว่ามันจะเกิดอะไรขึ้นมันจะปรับสมดุลตามธรรมชาติ...”

ปรากฏการณ์เช่นนี้ทำให้เห็นการขับเคลื่อนของ PLC ในแต่ละโรงเรียนที่มีความแตกต่างตามระยะการพัฒนาที่ต่อเนื่องของแต่ละโรงเรียน อย่างไรก็ตามพบว่าเมื่อเกิด PLC ไม่ว่าจะเกิดจุดใดจุดหนึ่งในโรงเรียน เช่น พื้นที่ศึกษา D เกิด PLC ในพื้นที่ห้องเรียนของครูที่ครูประจำชั้นลูกชั้นมาลงมือเปลี่ยนแปลงห้องเรียนด้วยตนเอง ปรากฏการณ์ PLC ในพื้นที่ศึกษา D เมื่อมีการทำอย่างต่อเนื่องและมุ่งมั่นปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ของครูเพียงคนเดียว ก็เกิดแรงบันดาลใจทำให้ครูที่รับผิดชอบงานด้วยกันหรืองานที่ใกล้เคียงกันเกิดแนวร่วมปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ในพื้นที่ตนเอง ดังบทสัมภาษณ์ครูในพื้นที่ศึกษา D ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“ครู M เป็นครูที่เป็นแรงบันดาลใจ ตอนแรกที่ครู M ทำตนเองก็มองว่ามันเป็นเรื่องยากที่จะเปลี่ยนแปลงการสอนเพราะต้องทำให้ผู้ปกครองเห็นคุณค่าด้วย ทั้ง ๆ ที่ครู M ก็เริ่มต้นแบบไม่เป็นนะ เหมือน ๆ กับครูทั่วไป มันแตกต่างที่ครู M กล้ากว่าครูคนอื่น สิ่งทำก็เสี่ยงไม่ง่ายมันแตกต่างจากห้องอื่นมาก ๆ ในแทบทุกเรื่อง ถ้าคิดว่าเป็นครูข้าราชการแล้วไม่ต้องทำก็ยิ่งคิดได้ แต่ครู M ก็กล้าทำและทำต่อเนื่องจนเราเห็นและแน่ใจว่าสิ่งที่ครู M ทำมันได้ผล ถ้าครู M ทำได้เราที่เป็นครูก็ต้องทำได้เช่นเดียวกัน...มันกระตุกความเป็นครูเห็นเด็กครู M เห็นคนมาดูงานห้องครู M ก็รู้สึกชื่นชม”

จากข้างต้นแสดงให้เห็นว่า PLC ที่มีการทำอย่างต่อเนื่องจนเห็นผลการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ เป็นเสมือนพลังการเปลี่ยนแปลงทางบวกที่เป็นต้นแบบให้เกิดการเสริมพลังอำนาจกับครูหรือ PLC อื่น ๆ โดยเฉพาะ PLC ที่เปลี่ยนแปลงจนเกิดผู้นำร่วมการเปลี่ยนแปลงยังเป็น PLC ที่ทรงพลัง ดังตัวอย่าง PLC ในโรงเรียนพื้นที่ศึกษา 2 แห่ง ที่มีลักษณะเด่นชัดว่ามีเป็น PLC ที่ทำอย่างต่อเนื่อง เหนียวแน่น เกิดผลการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมุ่งที่ศิษย์ PLC เช่นนี้นอกจากเกิดผลการเปลี่ยนแปลงภายใน PLC ในงานของตนเองแล้วยังพบว่าเกิดผลการ

เปลี่ยนแปลงไปสู่ PLC อื่น ๆ ระหว่างโรงเรียนอีกด้วย โดยพื้นที่ศึกษาดังกล่าวเปิดให้ครูภายนอกเข้ามาเรียนรู้ภายใน PLC ในพื้นที่จริงของโรงเรียน มีโซ่ผ่านการอบรม การเรียนรู้วัฒนธรรมของ PLC ที่เกิดการเปลี่ยนแปลง ทำให้ส่งผลต่อการรับรู้ เข้าใจ และเห็นความสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูร่วมกันแบบ PLC บนฐานงานจริง ดังบทสัมภาษณ์ครูผู้มาร่วมเรียนรู้ PLC ในพื้นที่ศึกษา C ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“..ถ้าโรงเรียนของตนเองมาเห็นด้วยกันว่าเราไม่ต้องไปทิ้งเด็กไปอบรมข้างนอกมากมายแต่ทำเหมือนที่นี่ที่ครูมาเรียนรู้ห้องเรียน นักเรียน และเพื่อนครูด้วยกันเอง ถ้าทำได้แบบนี้ครูก็ไม่ต้องเหนื่อยกับอบรม แล้วสอนไม่ทัน ทุกวันนี้เครียดกับการทำงาน ที่โรงเรียนครูส่วนใหญ่ก็ยังพูดเรื่องการเรียนรู้ของเด็กน้อย ส่วนใหญ่พูดกันเรื่องอื่นมากกว่า สิ้นเดือนก็พูดเรื่องห่วย หรือไม่ก็ขายของดูแล้วมันแทบไม่เกี่ยวข้องอะไรเลย แต่พอมาเห็นบรรยากาศการอยู่ร่วมกันของครูที่นี่ เค้าดูมีความสุขกับการทำงานที่พูดกันเรื่องเด็ก ทำเรื่องห้องเรียน...ถ้าครูที่โรงเรียนตนเองหันมาทำแบบนี้ด้วยกันเด็กก็ไม่ถูกทอดทิ้งตามมีตามเกิด...อยากจะลองกลับไปเริ่มทำ แต่ ผอ. ต้องเล่นด้วยถึงจะดี ทำไปด้วยกัน”

ดังนั้น PLC ที่ในแต่พื้นที่ศึกษาจึงไม่ใช่ PLC ที่ดำเนินการในลักษณะโครงการที่มีการสิ้นสุดการดำเนินการตามระยะแผนงานของโรงเรียนแต่เป็นยุทธศาสตร์การพัฒนาวิชาชีพครูบนฐานงานจริงที่ต้องเข้าใจธรรมชาติบริบทของการอยู่ร่วมกันของครูในชุมชนนั้น ๆ พลังการอยู่ร่วมกันเชิงสร้างสรรค์จะเป็นต้นทุนที่พัฒนาให้เป็นการอยู่ร่วมกันอย่างมีเป้าหมายร่วมเพื่อศิษย์ การสร้างวัฒนธรรมเช่นนี้ใน PLC อาจไม่สามารถเกิดในระยะปีการศึกษา จึงเห็นได้ว่าความพยายามของแต่ละพื้นที่ศึกษาในการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองเพื่อศิษย์ร่วมกันเช่นนี้ ต้องผ่านระยะเวลาเรียนรู้ถูกผิดและเปลี่ยนแปลงไปด้วยกัน ดังนั้นในพื้นที่ศึกษา PLC ไม่ใช่เพียงแค่การงานแต่ PLC ยังหมายถึงการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณค่าทางวิชาชีพครูที่เป็นคุณค่าภายในที่ยอมให้ครูเปลี่ยนแปลงตนเองเพื่อศิษย์ร่วมกันมีโซ่การเปลี่ยนแปลงเชิงนโยบาย ความมุ่งมั่นที่ยึดถือศักดิ์ศรีคุณค่าทางวิชาชีพร่วมกันของคนใน PLC จึงเป็นหัวใจสำคัญที่ทำให้เกิดการทำร่วมกันอย่างต่อเนื่องจนกว่าจะเห็นผลการเปลี่ยนแปลงที่ศิษย์ หลาย PLC ที่ศึกษาจึงมีพลังการเปลี่ยนแปลงทั้งระดับบุคคล กลุ่มคน และยังเป็น PLC ที่ส่งผลการเปลี่ยนแปลงในสังคม จึงพบว่าหลาย PLC กลายเป็นต้นแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในระดับระดับประเทศ

กล่าวโดยสรุปเกี่ยวกับรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ภาพสะท้อนโดยรวมจากปรากฏการณ์จริงในพื้นที่ศึกษาที่พบว่า แต่ละพื้นที่ศึกษามีลักษณะ PLC ที่พึ่งพาตนเอง (Self organization) โดยเฉพาะพึ่งพาบนฐานการเรียนรู้และการพัฒนาทั้งตนเองที่มุ่ง (Focus) การจัดการเรียนรู้เพื่อศิษย์ร่วมกันอย่างมีพลังและมีความสุขในวิชาชีพครู อีกทั้งครูแต่ละคนที่ได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องยังแสดงให้เห็นวิธีการเรียนรู้บนงานที่สามารถพึ่งตนเองในการเรียนรู้และพัฒนา รวมถึงการทำงานเป็นทีมร่วมกับผู้อื่นในรูปแบบเรียนแบบสองทิศทางอย่างต่อเนื่อง (Double-loop learning) และที่สำคัญยังพบว่าครูแต่ละคนได้เล่าให้เห็น

ถึงพัฒนาการการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของตนเองจากการพัฒนาวิชาชีพ รวมไปถึงการพบเจอความสุขในคุณค่าทางวิชาชีพครุร่วมกันที่ครูสามารถอุทิศตนเพื่อศิษย์ได้อย่างมีพลัง และเป็นพลังที่แผ่อแผ่กันในกัลยาณมิตรภายใน PLC รวมไปถึงส่งผลต่อการสร้างแรงบันดาลใจการเรียนรู้เปลี่ยนแปลงตนเองเพื่อศิษย์สำหรับ PLC อื่น ๆ ทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน

ผลวิจัยตอนที่ 2 องค์ประกอบและลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การ เรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผลการวิจัยพบว่าองค์ประกอบและลักษณะของ PLC ครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย แบ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญ 6 องค์ประกอบที่มีความเชื่อมโยงส่งผลต่อกันในทุก ๆ องค์ประกอบที่ประกอบกันเป็นการก่อเกิดและพลังการขับเคลื่อน PLC ประกอบด้วย องค์ประกอบที่ 1 ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย (Caring community based on Thai tradition) องค์ประกอบที่ 2 ระบบเปิดแบบฝึกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียน (Open system based on students) องค์ประกอบที่ 3 วิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม (Shared vision & faithfulness) องค์ประกอบที่ 4 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ (Courage leadership) องค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะความเป็นครู (Team learning system toward teacher maturity) องค์ประกอบที่ 6 พื้นที่เรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจบนฐานงานจริง (Working-based on the job learning space) ซึ่งผู้วิจัยนำเสนอ ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 13 สรุปองค์ประกอบหลักทั้ง 6 และลักษณะย่อยในแต่ละองค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

องค์ประกอบหลัก	องค์ประกอบย่อย	ลักษณะย่อ
องค์ประกอบที่ 1 ชุมชน กัลยาณมิตรตาม วิถีไทย	1.1 วัฒนธรรมการดูแลซึ่งกัน และกัน	
	1.2 วัฒนธรรมการอยู่ร่วมกัน แบบเพื่อน	1) ระยะเวลาการอยู่ร่วมคลุกคลีกันในงาน 2) การอยู่ร่วมกันแบบเครือญาติมากกว่า เพื่อนร่วมงาน
	1.3 วัฒนธรรมการเคารพความ แตกต่าง	1) การมีทัศนคติบวกมองผู้อื่นบนพื้นฐาน การเรียนรู้มากกว่ามุมมองการตัดสินถูกผิด 2) การมีวิสัยทัศน์ร่วมเป็นหลักยึดลด ความขัดแย้งแต่ทำให้ความแตกต่างมี ทิศทางร่วมกัน 3) การค้นหาและเข้าใจธรรมชาติในตัวเรา และธรรมชาติความแตกต่างระหว่างบุคคล

องค์ประกอบหลัก	องค์ประกอบย่อย	ลักษณะย่อ
องค์ประกอบที่ 1 (ต่อ)	1.4 วัฒนธรรมไว้วางใจและ รับฟัง	1) การสร้างความไว้วางใจด้วยการรับฟัง 2) การคลุกคลีใส่ใจทั้งคนและงาน ร่วมกันอย่างเพลิดเพลิน
องค์ประกอบที่ 2 ภาวะผู้นำ สภากายภาพ	2.1 ภาวะผู้นำเราทางปัญญา ปฏิบัติ	1) การนำทางวิสัยทัศน์การศึกษาใน ศตวรรษ 21 2) การนำเรียนรู้จากโจทย์จริงในพื้นที่ 3) การนำแบบโค้ชให้แนวทาง (Coach) 4) การนำแบบเอื้ออำนวยให้เกิดการเรียนรู้ (Facilitator) 5) การนำเป็นต้นแบบปฏิบัติ (Role Model)
	2.2 ภาวะผู้นำเราสัมพันธ์ภาพ	
	2.3 ภาวะผู้นำร่วม	1) การนำด้วยการลดการแทรกแซง 2) การนำแบบไม่นำ
	2.4 ภาวะผู้นำทางจิตวิญญาณ	1) การนำเราเข้าใจชีวิตและโลก 2) การนำเราทางวุฒิภาวะและจิตวิญญาณ ความเป็นครู
องค์ประกอบที่ 3 วิสัยทัศน์ร่วม	3.1 ความเชื่อร่วม	1) ความเชื่อเกี่ยวกับความเป็นมนุษย์ 2) ความเชื่อเกี่ยวกับจิตวิญญาณความเป็นครู 3) ความเชื่อเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงแห่งยุค ในศตวรรษที่ 21 ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้
	3.2 คุณค่าแท้ร่วม	1) การมองเห็นภาพความเชื่อมโยงสัมพันธ์ 2) การชวนคิดอย่างใคร่ครวญ 3) การชวนตระหนักว่าคุณค่าแท้ในงาน
	3.3 เป้าหมายร่วม	1) มุ่งการเรียนรู้และพัฒนาการผู้เรียน 2) มุ่งการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ ครูเพื่อศิษย์ 3) มุ่งการรู้จักตนเองและพัฒนาวุฒิ ภาวะหรือจิตวิญญาณความเป็นครู 4) มุ่งการเรียนรู้การอยู่ร่วมกันอย่าง มีความสุข
	3.4 ภารกิจร่วม	1) ภารกิจที่เป็นกิจวัตรร่วมกัน 2) ภารกิจที่ร่วมตามวาระ
องค์ประกอบที่ 4 ระบบเปิดแบบ ผืนีกกำลังมุ่งสู่	4.1 โครงสร้างแบบเปิดให้แต่ ละหน่วยเป็นเจ้าของงาน การเรียนรู้มุ่งสู่ผู้เรียน	1) การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดระดับ บุคคล 2) การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดทั้ง

องค์ประกอบหลัก	องค์ประกอบย่อย	ลักษณะย่อ
องค์ประกอบที่ 4 (ต่อ)		โรงเรียน 3) การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดแต่ ละโรงเรียนเล็กในโรงเรียนใหญ่ 4) การกระจายอำนาจแบบระบบเปิด เฉพาะจุด
	4.2 บรรยากาศแบบเปิดสร้าง วิถีพร้อมเรียนรู้มุ่งสู่ผู้เรียน	1) วิถีพร้อมเรียนรู้ผ่านศาสตร์ทางศิลปะ 2) วิถีพร้อมเรียนรู้ผ่านการภาวนา 3) วิถีเชิงทำมาหากินและภูมิปัญญาชาวบ้าน
	4.3 เครือข่ายแบบเปิดสร้าง พันธมิตรการเรียนรู้มุ่งสู่ ผู้เรียน	
องค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ ทางวิชาชีพสู่วุฒิ ภาวะและจิต วิญญาณความ เป็นครู	5.1 ระบบทีมเรียนรู้เพื่อพัฒนา องค์ความรู้และทักษะทาง วิชาชีพสู่การจัดการเรียนรู้ ในศตวรรษที่ 21	1) การเรียนรู้และพัฒนาด้านเนื้อหาสาระ เกี่ยวการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 2) การเรียนรู้และพัฒนาด้านทักษะทาง วิชาชีพของครูในการจัดการเรียนรู้ที่ สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 3) รูปแบบการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูสู่ การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 <ul style="list-style-type: none"> 3.1) ทีมเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning) หรือ PBL 3.2) การศึกษาบทเรียน (Lesson study) <ul style="list-style-type: none"> - การศึกษาบทเรียนก่อนการสอน - การศึกษาบทเรียนระหว่างและ หลังการสอน 3.3) การเรียนรู้บนฐานการวิจัยและ พัฒนา (R&D-based learning) 3.4) การจัดการความรู้การจัดการ ความรู้ (Knowledge management) 3.5) การโค้ช (Coaching) <ul style="list-style-type: none"> - Coaching team

องค์ประกอบหลัก	องค์ประกอบย่อย	ลักษณะย่อ
องค์ประกอบที่ 5 (ต่อ)		- Peer coaching - Self-coaching 3.6) การอำนวยความสะดวกการเรียนรู้(Facilitator) 3.7) การเรียนรู้แบบซึมซับทางวิชาชีพ บนหน้างานจริง (Modeling) 3.8) การอบรมเชิงปฏิบัติการภายใน โรงเรียน
	5.2 ระบบทีมเรียนรู้เพื่อ พัฒนาคุณลักษณะหรือจิต วิญญาณความเป็นครู	1) วิถีภาวนาด้วยฐานความรู้ลึก 2) วิถีภาวนาด้วยฐานกาย 3) วิถีภาวนาด้วยฐานปัญญา
องค์ประกอบที่ 6 พื้นที่เรียนรู้แบบ ร่วมแรงร่วมใจ บนฐานงานจริง	6.1 PLC พื้นที่กลาง	1) พื้นที่ร่วม 2) พื้นที่ทำกิจกรรมร่วมกัน 3) พื้นที่รื้อฟื้นด้วยธรรมชาติ
	6.2 PLC พื้นที่คู่วิชาชีพ	1) เพื่อนคู่ซี้ 2) เพื่อนคู่หู (Buddy) 3) คู่พี่เลี้ยง
	6.3 PLC พื้นที่ทีมเรียนรู้	1) ทีมเรียนรู้แบบรายวิชาหรือกิจกรรม 2) ทีมเรียนรู้ผู้นิเทศ 3) ทีมเรียนรู้จัดการความรู้ (KM's Team)
	6.4 PLC พื้นที่วงเรียนรู้ต่าง ๆ	1) วงอำนวยความสะดวกเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู 2) ครูคือผู้อำนวยความสะดวกให้เกิดวงเรียนรู้
	6.5 PLC พื้นที่เสมือน	
	6.6 PLC พื้นที่ระหว่าง โรงเรียน	1) โรงเรียนแม่ข่าย-ลูกข่าย 2) เพื่อนครูโรงเรียน 3) กลุ่มประชุมวิชาชีพ

อนึ่งผู้วิจัยนำเสนอเป็นความเรียงโดยยึดใจความสำคัญขององค์ประกอบ การอธิบาย
ลักษณะบ่งชี้ และการเชื่อมโยงส่งผลต่อกันของแต่ละองค์ประกอบ พร้อมทั้งนำเสนอปรากฏการณ์
และข้อมูลในพื้นที่ศึกษาที่แสดงเด่นชัดถึงองค์ประกอบต่าง ๆ จากการวิเคราะห์เชิงอุปนัยนำเสนอเป็น
รายละเอียดแต่ละองค์ประกอบโดยสรุปตามตารางต่อไปนี้

องค์ประกอบที่ 1 ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย : การสร้างชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทยจากปิดสู่เปิดที่จะเรียนรู้ด้วยใจที่รับฟัง

จากผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยสำคัญสูงสุดที่ส่งผลต่อความพร้อมในการการขับเคลื่อนหรือเปลี่ยนผ่านสู่ความเป็นชุมชนวิชาชีพที่เข้มแข็งนั้นคือ ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย ที่มีลักษณะสำคัญแสดงถึงวัฒนธรรมการเป็นอยู่ร่วมกันตามวิถีปกติของคนในชุมชนโรงเรียนนั้น ๆ วิถีปกติดังกล่าว เป็นวิถีที่แสดงชีวิตความเป็นอยู่จริงตามบริบทวัฒนธรรม ค่านิยมและธรรมชาติของคนในชุมชนโรงเรียนนั้น ๆ ที่มีลักษณะต่างกันหรือร่วมกันด้วยบริบทความเป็นไทย สิ่งที่แสดงออกมาเป็นลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างกันและกัน การปฏิบัติต่อกันและกัน และความรู้สึกที่มีต่อกันและกัน รวมไปถึงความรู้สึกที่มีต่อความเป็นชุมชนกันที่อยู่เรียนรู้ซึ่งกันและกัน ทั้งนี้สามารถสะท้อนเป็นลักษณะย่อย 4 ลักษณะสำคัญ ดังตาราง

ตารางที่ 14 สรุพอองค์ประกอบหลักองค์ประกอบย่อยและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 1 ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย

องค์ประกอบที่ 1 ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย	
1.1 วัฒนธรรมการดูแลซึ่งกันและกัน	
1.2 วัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันแบบเพื่อน	1) ระยะเวลาการอยู่ร่วมคลุกคลีกันในงาน 2) การอยู่ร่วมกันแบบเครือญาติมากกว่าเพื่อนร่วมงาน
1.3 วัฒนธรรมการเคารพความแตกต่าง	1) การมีทัศนคติบวกมองผู้อื่นบนพื้นฐานการเรียนรู้มากกว่ามุมมองการตัดสินถูกผิด 2) การมีวิสัยทัศน์ร่วมเป็นหลักยึดลดความขัดแย้งแต่ทำให้ความแตกต่างมีทิศทางร่วมกัน 3) การค้นหาและเข้าใจธรรมชาติในตัวเราและธรรมชาติความแตกต่างระหว่างบุคคล
1.4 วัฒนธรรมไว้วางใจและรับฟัง	1) การสร้างความไว้วางใจด้วยการรับฟัง 2) การคลุกคลีใส่ใจทั้งคนและงานร่วมกันอย่างเพิลิตเพิลิน

จากตารางข้างต้นแสดงถึงลักษณะย่อย ๆ ขององค์ประกอบด้านชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย ที่มีรายละเอียดสำคัญดังนี้

1.1 วัฒนธรรมการดูแลซึ่งกันและกัน ในพื้นที่ศึกษาต่างๆ สังเกตพบลักษณะนิสัยร่วมในการทำงานร่วมกันของครู กล่าวคือ ครูมีลักษณะบุคลิกภาพแบบเข้าหากันได้ง่าย มีค่านิยมการอยู่ร่วมกันเป็นกลุ่มแบบเกื้อกูล ช่วยเหลือ ดูแล แบ่งปัน เข้าหา อาสาทำกิจกรรมร่วมกัน ใส่ใจรับรู้เรื่องราวซึ่งกันและกันทั้งในเรื่องชีวิตและการทำงาน หลากหลายตัวอย่างจากการสังเกตปรากฏการณ์

สำคัญ เช่น การอาสาช่วยเหลือการงาน การแบ่งปัน ถามไถ่แสดงความห่วงใยดูแลสารทุกข์สุขดิบของ ทีมที่ทำงานร่วมกันด้วยอาการแสดงความใส่ใจเพื่อนร่วมงาน รวมถึงการตระหนักถึงคุณค่าของการ เป็นผู้ดูแลและผู้ได้รับการดูแล โดยเฉพาะ ครูที่เข้าทำงานใหม่ยังไม่สามารถปรับตัวได้ ครูที่ต้องเจอปัญหา ในการชีวิตและการทำงาน ครูที่ต้องการแนะนำแนวทางการดำเนินชีวิต ครูที่ต้องการเพื่อนปรับทุกข์ และครูที่ต้องการเพื่อนสะท้อนทางวิชาชีพ ในพื้นที่ศึกษาโดยเฉพาะพื้นที่ที่มีการรวมตัวที่เหนียวแน่น และแสดงถึงความสุขทางวิชาชีพพร้อมกัน จะสะท้อนแรงดึงดูดทางวัฒนธรรมการดูแลซึ่งกันและกันที่ แสดงออกมาผ่านพฤติกรรมความสัมพันธ์ข้างต้น การปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน รวมไปถึงวิถีคิดที่เห็นคุณค่าของการอยู่ร่วมกัน สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของครูในโรงเรียนพื้นที่ศึกษา C กล่าวว่

“...การเข้ามาทำงานที่นี้ถือว่าเป็นโชคดี เพราะการอยู่ร่วมกันกับคนที่มีความคิด มีอุดมการณ์ที่ ดี ตั้งแต่ใช้ชีวิตมาเหมือนที่นี้เป็นที่สอนให้ตนเข้าใจตนเองในหลาย ๆ แง่มุม จากสิ่งที่ครูใหญ่สอนก็ดี จากพี่ ๆ ที่ร่วมงานมอบให้ หรือ ดูแล คอยชี้แนะก็ดี ถึงแม้งานครูที่นี้มันเหนื่อยมาก เพราะต้องสอน และทำเรื่องอบรมด้วย รู้สึกว่าการทำงานที่นี้ทำให้ชีวิตมีโอกาสเรียนรู้สิ่งที่เราไม่อาจเรียนรู้ได้ในที่ไหน ๆ รู้สึกว่าโรงเรียนแห่งนี้ ทุก ๆ คนมีพระคุณที่ทำให้เรารู้สึกว่าตนเองได้เติบโตจริง ๆ”

ตัวอย่างการก่อเกิดวัฒนธรรมการดูแลซึ่งกันและกันในพื้นที่ศึกษาต่างมีความ สอดคล้องกันนั่นคือ การมีสถานการณ์ หรือวิถีชีวิตที่ต้องเผชิญในงานร่วมกันด้วยการเป็นเหตุทำให้เกิดความรับผิดชอบและใจหายสถานการณ์ร่วมทุกข้อมรสสุขในการเรียนรู้และจำเป็นต้องใช้ศักยภาพที่แตกต่างของแต่ละคนในการทำงานร่วมกันให้ได้ กรณีตัวอย่างจริงในพื้นที่ศึกษา เช่น การจัดกลุ่ม ผู้ปกครองและนักเรียนร่วมเรียนรู้โครงการนักเรียนโดยมีครูมากกว่า 1 คนเข้ามาช่วยฟังและตั้งคำถาม รวมถึงพูดคุยกับผู้ปกครองเพื่อช่วยให้โครงการดังกล่าวมีแนวทางในการเรียนรู้ที่ชัดเจนยิ่งขึ้น มีการจัดทีมรับผิดชอบร่วมกันในหน้างานเดียวกัน เช่น กรณีเป็นทีมครูประจำชั้นและครูคู่ชั้นรับผิดชอบ นักเรียนในห้องเรียนเดียวกัน กรณีเป็นทีมครูที่ปรึกษาโครงการร่วมกัน กรณีเป็นทีมครูที่สอนร่วมกัน และกรณีเป็นทีมทำงานจัดการความรู้ร่วมกัน เป็นต้น เพื่อให้เกิดบรรยากาศการดูแลช่วยเหลือผ่านการรับผิดชอบต่องานแบบอยู่ด้วยกันในงาน ทำด้วยงาน สะท้อนคิดด้วยกัน ยกตัวอย่างจากการสัมภาษณ์ครูในพื้นที่ศึกษา A ดังนี้

“ลักษณะงานที่นี้เป็นงานที่ต้องทำร่วมกัน และรู้เข้าใจร่วมกัน เรามีวัฒนธรรมแบบทำร่วมกัน ทำจนเข้ามือ น้องมาใหม่ก็ดูรุ่นพี่ทำงานร่วมกันจนเข้ามือ ก็ทำต่อ ๆ กันไป... เช่น พรุ่งนี้เด็กจะออกพื้นที่ในหน่วยบูรณาการ กว่าจะถึงวันที่พาเด็กออกพื้นที่วันพรุ่งนี้ เราคุยกันเยอะเพื่อเตรียมการ...และตรวจสอบกันว่า โอเคแล้วยัง ก่อนที่จะไปรายงานครูใหญ่....แล้วมันไม่ใช่งานนี้งานเดียวนะมันยังมีอีกหลายงานที่เป็นความรับผิดชอบของเราด้วยกันในเวลาเดียวกันอีกซึ่งพอเราเห็นแล้วว่ามันต้องทำอะไรอย่างไรเพื่ออะไรกันแล้วบ้าง...กระบวนการแบบนี้ไม่ใช่แค่การคุย แต่มันมาจากเราอยู่ร่วมในบรรยากาศงานแบบนี้แหละ เวลาเราทำงานจึงไม่ใช่เฉพาะเห็นแต่งานที่เราทำ ในขณะที่เราทำ แทบไม่ต้องหันไปดู เราก็รู้ว่าน้องเค้าทำงานอะไรกันอยู่

เหมือนวันนี้ดูแล้วว่าเค้าอาจต้องอยู่กันตึกกว่าเตรียมงานเสร็จ เราก็รีบทำให้งานเราให้เสร็จเพื่อโยกย้ายไปช่วยงานน้องกันต่อ....”

ยังสอดคล้องกับการสัมภาษณ์ผู้บริหารในพื้นที่ศึกษา B เกี่ยวกับการจัดงานให้รับผิดชอบร่วมกันที่ไม่ใช่เพียงการสอนแต่เป็นการดูแลซึ่งกันและกันด้านการเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพอีกด้วย กล่าวโดยสรุปว่า

“วัฒนธรรม Lesson study ที่โรงเรียนมันทำให้ครูต้องรับผิดชอบห้องเรียนและบทเรียน ร่วมกัน ยกตัวอย่างเวลาครูคนหนึ่งทำหน้าที่สอน ครูอีกคนทำหน้าที่สังเกตเก็บข้อมูลแนวคิดของเด็ก และสิ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียน เพื่อช่วยสะท้อนผลให้เพื่อนครูฟังหลังการสอน หรือการเตรียมการสอนต่อไป การที่มีเพื่อนคอยสะท้อนนั้นแหละ คือการสร้างหน้าที่ความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของเพื่อนอีกคนหนึ่ง รวมถึงการสร้างหน้าที่ความรับผิดชอบต่อเพื่อนร่วมกันที่มีความหมายถึงการเรียนรู้ของเด็กเป็นเป้าหมายสำคัญ นอกจากนั้นยังมีวัฒนธรรมการเปิดชั้นเรียน⁴ ที่สร้างโอกาสให้ครูกลับไปทำหน้าที่เป็นผู้เรียนในงานของเพื่อน และในงานของตนเอง ซึ่งที่นี้ครูไม่ใช่รู้แค่บทเรียนที่ตนเองสอน และต้องรู้ทั้งแนวคิด⁵ เลย นี่คือการรับผิดชอบร่วมกัน งานของครูจึงไม่ใช่แค่การสอน แต่งานของครูคือการถืบตัวในอัตราที่เร็วที่สุดเพื่อการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงตัวเอง”

อย่างไรก็ตามยังพบว่าในบางพื้นที่ศึกษามีหลักคิดในการสร้างความรับผิดชอบร่วมกันบนฐานเจตคติการเรียนรู้ในงานที่ต้องหาทางแก้ร่วมกัน และจะเกิดผลได้ดีเมื่อเป็นเจตคติที่ครูต่างคนต่างใคร่รู้มาแลกเปลี่ยนและร่วมสืบค้นคำตอบในงาน เสมือนว่าการตามแก้เจตคติการทำงานร่วมกันเป็นหนทางให้เรียนรู้และแสดงศักยภาพตนเองออกมาใช้แก้เจตคติ หากทำเพียงลำพังก็จะไม่เกิดแรงกระตุ้นกันและกัน การกระตุ้นทำให้ทีมขับเคลื่อนและเกิดความรู้สึกร่วมกันถึงคุณค่าการร่วมแรงร่วมใจดูแลรับผิดชอบการงานและทีมงานร่วมกันจากการเผชิญหนทางแก้เจตคตินั้น ๆ สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์หัวหน้าวิชาการ และครูในพื้นที่ศึกษาแห่งหนึ่ง กล่าวว่า

“...ตัวเจตคตินี้แหละเป็นตัวหล่อเลี้ยงให้ทีม Active ในการเรียนรู้อยู่ตลอดเวลา โดยเฉพาะทีม ม. 3 จะเห็นได้ชัดเพราะทีมเค้าจะมีความรู้สึกที่ว่าพวกเค้าไม่รู้ และความไม่รู้ที่แหละที่ทำให้ทีมนี้เกิดการเรียนรู้ที่ไปได้แบบคล่องทีเดียว...แม้ว่าในทีมจะมีครู A ที่มีประสบการณ์มากกว่า น้อง ๆ โดยเฉพาะการเข้าใจธรรมชาติเด็กเพราะครู A สัมผัสเด็กมาเยอะ แต่ไม่ใช่ว่าครู A จะบอกว่า ข้ารู้ ข้าแน่ ต้องเป็นข้าที่นำหรือเรียกประชุม แต่ครู B ครู C ถ้าหากเจอปัญหาหรือมองเห็นทางจะแก้เจตคตินี้ก็มีสิทธิ์

⁴ การเปิดชั้นเรียน หรือ Open class หมายถึง วิธีการพัฒนาวิชาชีพครูร่วมกันในห้องเรียนจริงโดยการเปิดให้ผู้ร่วมสังเกตการณ์ได้ศึกษาห้องเรียนและสะท้อนการเรียนรู้ในห้องเรียนนั้น ๆ เพื่อเป็นประโยชน์ต่อครูผู้สอนและผู้ร่วมสังเกตการณ์

⁵ การรู้ทั้งแนวคิด หมายถึง การรู้เนื้อหาและการจัดการเรียนรู้ในวิชาเดียวกันตลอดโครงสร้างตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-6

เรียกประชุมหารือกันได้เหมือนกัน...ครู C ที่เป็นครูใหม่ แต่ก็มีควมลึก และรอบรู้ กับเรื่องที่สอน เพราะเป็นเรื่องที่ครู C ถนัด เค้าวจึงเห็นว่าแต่ละคนเป็น จิ๊กซอที่ ประกอบกันลงตัวเสริมกันได้ ซึ่งตอนที่คลำทางแก้โจทย์ร่วมกันกันนี้แหละที่ สังเกตเห็นว่าพวกเค้าดูเป็นทีมที่ช่วยกันจริง ๆ วนไปวนมาก็หาทางเจอ มันต้อง ปลดปล่อยให้พวกเค้าเผชิญโจทย์ร่วมกันแบบนี้ บ่อย ๆ เราคอยดูคอยช่วยเพียงบางจุดที่ ต้องอาศัยความคมในการพามองให้เห็น”

กล่าวโดยสรุปวัฒนธรรมการดูแลซึ่งกันและกัน เป็นองค์ประกอบสำคัญเสมือนประตู ด่านแรกที่มีแรงดึงดูดให้แต่ละคนเข้าหากันอันเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้เกิดความรู้สึกได้รับการใส่ใจ ไม่ ถูกปล่อยให้โดดเดี่ยว ทำให้รู้สึกมั่นใจ และมั่นคงในการใช้ชีวิตในงานร่วมกัน PLC จึงงอกงามขึ้นได้ดี ในพื้นที่หรือโรงเรียนมีบรรยากาศการอยู่ร่วมกันบนพื้นฐานความรู้สึก เข้าหา ใส่ใจ รู้ความรู้สึกและ ความต้องการซึ่งกันที่ลดการเข้าหากันเชิงอำนาจ แต่เป็นการเข้าหากันอย่างเพื่อนมนุษย์ด้วยความ เมตตา กรุณา แสดงออกทาง ภาย วาจา และใจ ต่อกันเป็นพื้นฐาน การแสดงออกเช่นนี้ยังทำให้เกิด ความรู้สึกเป็นสุขที่เป็นทั้งผู้ดูแลและผู้ได้รับการดูแล ทั้งผู้บริหาร และผู้ปฏิบัติการ ผ่านกลยุทธ์บายการ จัดงานที่สร้างความรับผิดชอบและโจทย์สถานการณ์ร่วมทุกขั้วร่วมสุขในงานที่ต้องอาศัยการเรียนรู้ที่จะ ยอมรับการดูแลช่วยเหลือจากสังคมนิตรที่มีศักยภาพและมุมมองต่างกันไปในการทำงานร่วมกัน วัฒนธรรมเช่นนี้ทำให้เกิดความเป็นเพื่อนทางวิชาชีพของ PLC ที่น่าอยู่เต็มไปด้วยเรื่องราวมิตรภาพที่ นำประทับใจในการอยู่ร่วมกันในงาน

1.2 วัฒนธรรมอยู่ร่วมกันแบบเพื่อน จากการศึกษาพบว่า PLC ในทุกพื้นที่ศึกษามีลักษณะการอยู่ร่วมกันแบบเพื่อน พื้น้อง ที่มีความสนิทสนม รู้จักกันและกันเป็นอย่างดี เป็นการอยู่ ร่วมกันแบบพ้นไปจากอำนาจบังคับบัญชาโดยเฉพาะในกลุ่มครูปฏิบัติการด้วยกัน จนอยู่ในระดับที่ เปิดเผยตัวตนตามธรรมชาติที่เป็น ทำให้ PLC ในแต่ละโรงเรียนมีบรรยากาศความเป็นกันเองมากกว่า บรรยากาศเชิงอำนาจตามโครงสร้างองค์กร หรือ ความอาวุโสในการทำงานอย่างไรก็ตาม ความสัมพันธ์ระดับครูผู้ปฏิบัติการส่วนใหญ่มากับผู้บริหารอาจมีบรรยากาศที่แตกต่างไปในลักษณะ ความสัมพันธ์ที่มีความเคารพนับถือและศรัทธา ในฐานะผู้นำ อาจมีระยะห่างบ้างเล็กน้อยแต่ยังคงมี บรรยากาศความเป็นกันเองเหมือนพ่อแม่ พี่คนโต หรือผู้หลักผู้ใหญ่ ที่คอยดูแล หรือเป็นที่พึ่งพาให้ ความอบอุ่นใจทั้งเรื่องการทำงานและชีวิตได้ ความรู้สึกเช่นนี้ทำให้ครูใน PLC ไม่รู้สึกโดดเดี่ยวในการ ทำงานและการใช้ชีวิตร่วมกันใน PLC เป็นพื้นที่ที่แสดงออกถึงการพูดคุยสื่อสารระหว่างกันได้ง่าย มากกว่าการใช้คำสั่งเชิงอำนาจบังคับบัญชา การสื่อสารกันได้ง่าย หรือ “รู้ใจ” เช่นนี้จึงทำให้ PLC เป็นพื้นที่ความสัมพันธ์เชิงครอบครัวที่คำว่า “เกรงใจ” ไม่เป็นอุปสรรคต่อความรู้สึกที่จะดูแลซึ่งกัน และกัน ด้วยลักษณะความเป็นครอบครัวเดียวกันที่สามารถร่วมสุขคลี่คลายทุกข์ให้กันได้ อนึ่ง PLC ในพื้นที่ศึกษาต่าง ๆ มีปัจจัยสำคัญที่ทำให้ที่เอื้อให้เกิดวัฒนธรรมครอบครัวเดียวกันมีประเด็นสำคัญ 2 ประเด็น ดังนี้

1) การอยู่ร่วมแบบคลุกคลีกันในงาน ในหลายพื้นที่ศึกษาจะมีการกำหนดกิจวัตร การปฏิบัติงานร่วมกันในแต่ละวันจนเกิดความสนิทสนมกันในงาน เช่น การพบปะกันช่วงเตรียมการ สอน ช่วงการสอนร่วมกัน ช่วงหลังการสอนหรือกิจกรรม ช่วงพักระหว่างสอน ช่วงรับประทานอาหาร กลางวัน และช่วงเวลาการประชุม โดยเฉพาะโรงเรียนที่มีการจัดให้ครูพักหอพักร่วมกันในโรงเรียน ถือ

ว่าเป็นการสร้างโอกาสให้คลุกคลีกันในงาน เพื่อการเรียนรู้ศึกษาซึ่งกันและกัน ส่งผลให้เกิดความสัมพันธ์สร้างความไว้วางใจและเป็นกันเองเหมือนครอบครัวเดียวกันได้มากยิ่งขึ้น พฤติกรรมที่แสดงความไว้วางใจ และเป็นกันเองตามปรากฏการณ์ในพื้นที่ คือ การเข้าหากันและพูดคุยเปิดเผยความรู้สึก บอกเล่าเกี่ยวกับการทำงานของตนเอง ปรีกษาหารือเกี่ยวกับงาน หรือแม้แต่การเล่าสู่กันฟังในเรื่องต่าง ๆ การแสดงความคิดเห็นทั้งในเรื่องงานและเรื่องอื่น ๆ การพูดคุยในเรื่องที่มีความสนใจเดียวกัน การหยอกล้อที่ทำให้เกิดบรรยากาศความสนิทสนมอย่างเป็นกันเอง และการชักชวนกันทำกิจกรรมสร้างสัมพันธ์ เป็นเพื่อนร่วมกิจกรรมผ่อนคลายจากงานร่วมกัน เช่น การท่องเที่ยว การพักผ่อน การเล่นเกม การรับประทานอาหาร การทำอาหาร เป็นต้น จึงทำให้เกิดความสนิทสนมกันในงานที่ต้องใช้ชีวิตอยู่ร่วมกัน รู้จักซึ่งกันและกันมากพอที่จะสร้างความไว้วางใจตั้งแต่ระดับความไว้วางใจแบบเพื่อนร่วมงาน จนไปถึงความรู้สึกไว้วางใจเหมือนครอบครัวเดียวกัน ดังการสัมภาษณ์ของครูในทุกพื้นที่ที่อธิบายปรากฏการณ์การอยู่ร่วมกัน สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของครูในพื้นที่ศึกษา A สรุปใจความว่า

“...ช่วงเวลาที่รู้สึกที่เราสื่อสารกันได้ดีที่สุดคือช่วงตั้งวงทานอาหารเย็นร่วมกัน ไม่ ต่างจากบรรยากาศ ที่บ้าน” “เวลาเกิดอะไรขึ้นกับใคร เหมือนโรงเรียนเรา เล็กมากเพราะเราจะรับรู้อย่างรวดเร็วเพราะการอยู่ร่วมกันเราจะรู้สึกได้ไวว่าเมื่อเกิดเหตุการณ์ผิดปกติของใครในประชาชนของเรา...มันเป็นความใส่ใจ ที่ทุกคน ในโรงเรียนโยทยา ” ยังสอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของครูพื้นที่ศึกษา C กล่าวว่า “เราอยู่ร่วมกัน ทั้งกิน ทั้งเล่น ทั้งคุยปรึกษา ทั้งให้กำลังใจ...ก็ดูแลกันและกันมาก ๆ ...เคารพกันเหมือนพี่น้อง...ไม่ใช้ระบบเจ้านาย บังคับสั่งการ แต่ใช้เหตุผล มากกว่า..หรือระบบจับผิดให้เรารู้สึกกลัว คือทุกคนทำให้รู้สึกว่าเราพูดคุยกันเต็ม ...บรรยากาศแบบนี้มันอยู่แล้วสบายใจที่จะตั้งหน้าตั้งตาทำงานที่เราอยากทำได้ อย่างเต็มที่ไ้มากกว่าตอนทำงานอยู่บริษัทเดิม...”

2) การอยู่ร่วมกันแบบเครือญาติมากกว่าเพื่อนร่วมงาน เช่น การอยู่ร่วมกันแบบ พ่อ แม่ พี่ น้อง วัฒนธรรมการปฏิสัมพันธ์ที่สั่งสมมาแบบรุ่นต่อรุ่น ปรากฏเห็นเด่นชัดในเรื่องการใช้สรรพนามเรียกซึ่งกันและกันแบบครอบครัว จากพื้นที่ 4 ใน 5 แห่ง เช่น การเรียกค่านำหน้าว่า พี่ น้อง ลุง หรือ ป้า ตามอาวุโสเป็นส่วนใหญ่ หรือการใช้ความเคารพผู้บริหารในฐานะครูผู้ให้การชี้แนะแนวทาง จะใช้คำว่า “ครูใหญ่” หรือ อาจารย์ หรือ พี่ มากกว่าการใช้คำว่า “ผู้อำนวยการ” หรือ “ผู้รับใบอนุญาต” มากกว่าการเรียกตามตำแหน่งที่เป็นทางการ หรือ การใช้คำว่า “คุณ” จึงให้ความรู้สึกสัมพันธ์กันอย่างคนใกล้ชิดในครอบครัว มากกว่าเรียกตามตำแหน่งบังคับบัญชาในเชิงอำนาจ รวมถึงการแสดงถึงความเท่าเทียมกันในการทำกิจกรรมต่างๆ ร่วมกัน ไม่ว่าจะเป็นการรับประทานอาหารร่วมกันบนโต๊ะเดียวกันเหมือนๆ กันทั้งครูและผู้บริหาร หรือ การใช้สอยสถานที่ต่างๆ ภายในโรงเรียนล้วนทั้งยึดถือในกติกาข้อตกลงในการอยู่ร่วมกันโดยไม่มีอภิสิทธิ์พิเศษ ดังนั้นจึงสัมผัสได้ว่าการเข้าหาเพื่อที่จะพูดคุยกันในบรรยากาศที่เป็นกันเองแต่เคารพซึ่งกันและกันเข้าหากันได้ง่ายโดยไม่มีกีดกันตำแหน่ง สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารในพื้นที่ศึกษา A กล่าวโดยสรุปว่า

“วัฒนธรรมไทยโดยพื้นฐานแล้วจะเป็นกันเองแต่เคารพผู้ใหญ่เป็นเรื่องธรรมดาในการอยู่ร่วมกัน ถ้าผู้ใหญ่ทำตัวใหญ่ไป สูงไป มีอำนาจมากไป ครูก็จะรู้สึกเกรงอกเกรงใจ ไม่กล้าบอกกล่าวกันตรงไปตรงมา...ที่นี้เลยมีคำที่เขียนเป็นข้อตกลงเลยว่าต้องกล้าที่จะไม่เกรงใจให้เป็น... เราต้องเรียนรู้ที่จะทำตัวเนียน ๆ กับครู มันฝึกหุบอวดตาตัวเอง ถ้าหุบได้จริง ตอนที่เราทำตัวเนียนไปกับครูจริง ๆ จะยิ่งทำให้เรารู้จักองค์กรเราชัดเจนยิ่งขึ้น...เนียนในที่นี้ก็คือ ความใส่ใจกับผู้ร่วมงาน เพราะตอนนี้โรงเรียนแห่งนี้ไม่ใช่โรงเรียนเพื่อการเรียนรู้ของเด็ก แต่มันเป็นโรงเรียนเพื่อการเรียนรู้ของครูด้วย...”

นอกจากนั้นยังสอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ครูในพื้นที่ศึกษา C ที่แสดงความเห็นว่าคุณค่ารู้สึกเป็นเครือญาตินั้นเกิดขึ้นจากวัฒนธรรมที่ปฏิบัติต่อ ๆ กันมาในการดูแลช่วยเหลือเกื้อกูลทางวิชาชีพ กล่าวโดยสรุปว่า

“การมีผู้ใหญ่ที่ทำให้เราสามารถรู้สึกนับถือ คอยเป็นเสาหลักไม่ใช่คำเรา แต่เหมือน เรามีที่ คอยค้ำ ก่อนจะเดินให้คล่อง โดยเฉพาะช่วงแรก ๆ ที่มาตนเองก็ตามรุ่นพี่คนที่เป็นหลักให้เรา มันทำให้รู้สึกอุ่นใจ และที่จะบอกเสมอว่า ต่อไปเราเองก็ต้องทำหน้าที่เป็นเสาหลักให้น้อง ๆ คำต่อไป...ซึ่งสิ่งที่เราได้เรียนรู้จากรุ่นพี่ทำให้เรารู้ว่าจะอยู่กันอย่างไหนในสถานะที่เรามีน้อง ๆ ที่คอยค้ำเราอยู่ในตอนนี้ให้เค้าเดินเองได้...มันเป็นหน้าที่ที่เราสานต่อ เราถึงอยู่และนับถือกันเหมือนพี่น้องเพราะได้เรียนรู้จากการ ช่วยเหลือกันแบบนี้อันนี้อาจจะเรียกว่าวัฒนธรรมที่นี้ก็ได้”

กล่าวโดยสรุปการเปลี่ยนผ่านจากการอยู่แบบเป็นทางการสู่บรรยากาศการอยู่ร่วมกันแบบเพื่อน เป็นความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกใน PLC ที่ให้ความสนิทสนม เป็นกันเอง ซึ่งกันและกัน ให้ความสำคัญระหว่างกันแบบหันไปจากอำนาจบังคับบัญชา โดยมีปัจจัยสำคัญที่ทำให้เกิดบรรยากาศการอยู่ร่วมกันแบบเพื่อน ประกอบด้วย การอยู่ร่วมกันแบบคลุกคลีกันในงาน และการอยู่ร่วมกันแบบเครือญาติมากกว่าเพื่อนร่วมงาน

1.3 วัฒนธรรมเคารพความแตกต่าง จากการศึกษาในพื้นที่ศึกษาพบว่า ในพื้นที่ศึกษาแต่ละแห่งบรรยากาศที่แสดงความขัดแย้งถึงการแบ่งขั้วทำงานหรือการแสดงการต่อต้านซึ่งกันและกันน้อยภายใต้ลักษณะร่วมและลักษณะความแตกต่างของปัจเจกบุคคล กลุ่มคน ทั้งแนวคิด มุมมอง ความสนใจ วุฒิภาวะ ลักษณะนิสัย ลักษณะการทำงาน การปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ประสบการณ์ทำงาน และประสบการณ์ชีวิต เป็นต้น อย่างไรก็ตามเมื่อสืบค้นประเด็นความขัดแย้งที่เกิดขึ้นพบว่า โรงเรียนแต่ละแห่งมีพัฒนาการการเรียนรู้การอยู่และทำงานร่วมกันโดยมีบทเรียนสำคัญที่ทำให้ก้าวผ่านความขัดแย้งในองค์กรได้ นั่นคือการพัฒนาคนวุฒิภาวะของคนในองค์กร ด้วยวิธีที่แตกต่างกันไป โดยเฉพาะการพัฒนาทางจิตใจ และจิตวิญญาณ จนทำให้คนในองค์กรมีเครื่องมือการรู้ตัว เพื่อที่จะมองเห็น และรู้แบบกลับมาย้อนดูตัวเอง เข้าใจความขัดแย้งในตัว เพื่อเข้าใจผู้อื่นเช่นกัน วิธีคิดในการอยู่ร่วมกันลักษณะนี้ของคนในพื้นที่ศึกษา โดยเฉพาะต้นแบบผู้มีอาวุโสในการงาน จึงทำให้เกิดการสั่ง

สมทางวัฒนธรรมการเรียนรู้เข้าใจและเคารพธรรมชาติความแตกต่างของผู้ที่ร่วมงานระหว่างกันและกัน ในหลายพื้นที่ศึกษายังมองเห็นความแตกต่างจึงเป็นมุมมองของความเข้าใจความหลากหลายของแต่ละคนที่มาอยู่ร่วมกันภายใต้วิสัยทัศน์ที่ไปในทิศทางที่คล้องกัน การเข้าใจธรรมชาติของแต่ละคนนอกจากทำให้เกิดความเคารพซึ่งกันและกันของคนในพื้นที่แล้ว ยังสะท้อนให้เห็นถึงการมองจุดสร้างสรรค์เพื่อใช้ประโยชน์ของความแตกต่างมาเรียนรู้และพัฒนางานซึ่งกันและกัน ที่รู้สึกตัวทันต่อความขัดแย้งที่เกิดขึ้นทั้งภายในบุคคลและระหว่างบุคคล อธิบายโดยมีประเด็นย่อย 3 ประเด็น ดังนี้

1) การมีทัศนคติบวกมองผู้อื่นบนพื้นฐานการเรียนรู้มากกว่ามุมมองการตัดสินถูกผิด โดยพัฒนามิติการพิจารณาอุปสรรค ปัญหา หรือแม้แต่ว่าความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเป็นโอกาส หรือโจทย์หรือบทเรียนที่น่าสนใจเรียนรู้และพัฒนาาร่วมกันอย่างไร ทำอย่างไรบ้าง ดังตัวอย่างบทสัมภาษณ์หัวหน้างานของพื้นที่ศึกษา A และ B ที่กล่าวสอดคล้องกันโดยสรุปว่า

“...เราถูกฝึกมาให้เผชิญอยู่แล้ว ทุกครั้งที่เราเผชิญกับสิ่งที่คนอื่นมองว่าเป็นปัญหาหรือความยากลำบาก...ก็เล่นกับมันเหมือนเป็นโจทย์ บางทีก็เรียกว่า งานเข้า งานเข้าที่คือโจทย์ที่จะแก้ทางกันอย่างไร...มันเหมือนวิตามินที่ทำให้การเรียนรู้แข็งแรง...เหมือนที่เราทำเรื่อง PBL⁶ กับเด็ก เด็กก็เรียนรู้ผ่านปัญหาที่เกิดขึ้นมองว่าเป็นโจทย์ที่ทำให้ค้นหาทางแก้ปัญหา นั่นก็คือการเรียนรู้..ถ้าจะให้เด็กเรียนรู้ได้อย่างไร ครูก็ต้องเป็นก่อน...ที่นี้เลยมองปัญหาเป็นโจทย์ แล้วแต่ว่าโจทย์มันจะซับซ้อนแค่ไหน มันให้ความรู้สึกท้าทายนะว่าเจอโจทย์ยาก ซึ่งเรื่องนี้ต้องฝึกคิดในแง่บวกร่วมกัน...แล้วทำงานกับคนคิดแง่บวกสนุกกับการเรียนรู้กับคนขึ้นแบบไหนมันน่าจะสนุกกว่ากัน?”

จากบทสัมภาษณ์สะท้อนให้เห็นว่า การปรับเปลี่ยนมุมมองให้เป็นมุมมองที่สร้างสรรค์กล่าวคือ มองอุปสรรคปัญหาเป็นการเรียนรู้ที่น่าท้าทาย เป็นจุดเปลี่ยนที่ทำให้ PLC เปลี่ยนวิกฤตเป็นโอกาสในการเรียนรู้มากกว่าการขยายการขัดแย้งเป็นวงกว้าง ยังขยายแนวคิดดังกล่าวด้วยสอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา E ที่กล่าวว่า

“...ถ้าถามว่าปัญหาคืออะไร มันไม่มีปัญหาอะไรนะ...มีแต่จะทำอย่างไรให้...คือคิดเข้า คิดหาทาง เข้า เดี่ยวก็เจอทางเอง หันหน้าเข้าหากันคิดเข้า ก็เจอหนทางเองเหมือนวันนี้ เชิญผู้ปกครองมาคุยเรื่องโครงการของเด็ก ปรากฏว่ามีเด็กคนหนึ่งพ่อแม่ไม่อยู่ไม่เคยมา แต่อยู่กับตา ตาก็หุไม่คอยได้ยิน...แบบนี้เรียกปัญหาไหม...แต่เรามองว่ามันเป็นโจทย์ว่าจะทำอย่างไรคนนี้เรียนรู้ผ่านการทำโครงการโดยมีผู้ใหญ่ที่บ้านคอยเห็นพัฒนาการ เพื่อร่วมเรียนรู้ชี้แนะเกี่ยวกับสิ่งที่เด็กเรียนรู้...พอเป็นแบบนี้ก็มองไปว่าเด็กคนนี้น่าจะพึ่งพาอาศัยใคร ไป ๆ มา ๆ ก็คือ ครอบครัวของเพื่อนที่เรียนด้วยกัน ก็เลยลงตัวที่เด็กคนนี้ก็จะมีผู้ใหญ่ดูแล ชี้แนะและเรียนรู้ให้กำลังใจได้

⁶ PBL ย่อมาจาก Problem-based Learning หมายถึง การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน โดยเป็นการเรียนรู้ที่ยึดเอาโจทย์ สถานการณ์ปัญหาที่ประสบหรือเชื่อมโยงกับผู้เรียนมาศึกษาทำความเข้าใจ เห็นความสำคัญสู่การออกแบบทางแก้ปัญหา เลือกหนทาง ดำเนินการแก้ปัญหา และตรวจสอบการแก้ปัญหานั้น ๆ จนสำเร็จเป็นการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

เหมือนกัน...ครอบครัวเพื่อนก็ยินดี ก็กลายเป็นการหาทางออกให้ทั้งงานของเด็ก แล้วก็ชีวิตเค้าด้วยที่พอจะมีที่พึ่งพาได้...เวลาเจออะไรที่เรียกว่าปัญหาแล้วเราผ่านมาได้มันจะมีเรื่องเล่ามากมาย”

จากบทสัมภาษณ์ข้างต้นสอดคล้องกับพื้นที่ศึกษาที่ใช้การจัดการความรู้ทำให้การเรียนรู้จากอุปสรรค ปัญหา เป็นบทเรียนสำคัญในการพัฒนาองค์กร และเป็นบทเรียนที่ทำให้คนใน PLC มีโจทย์ร่วมที่ดึงความร่วมมือของทุก ๆ คน ในการร่วมคิด ร่วมทำ อย่างไรก็ตามขึ้นสิ่งนี้จะเชื่อมโยงกับวิธีคิดที่ครูตระหนักรู้ถึงคุณค่าในสิ่งที่ทำโดยยึดที่การเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียนเป็นเป้าหมายในการคลี่คลายโจทย์ร่วมกันเป็นหลัก

2) การมีวิสัยทัศน์ร่วมเป็นหลักยึดลดความขัดแย้งและทำให้ความแตกต่างมีทิศทางร่วมกัน กล่าวคือวิสัยทัศน์ร่วมกันเป็นตัวยึดสำคัญที่ทำให้มีจุดร่วมที่ทำให้ความขัดแย้งมีทางออกสอดคล้องกับบทสัมภาษณ์หัวหน้างานพื้นที่ศึกษา C ดังนี้

“สิ่งสำคัญของคีย์แมนที่ดูแลหลัก ๆ ร่วมกัน...แม้เวลาหารือกันอาจมีความคิดเห็นที่ ดู เหมือนว่าขัดแย้งกันบ้าง แต่ความขัดแย้งไม่ใช่อุปสรรค...ถ้ายังอยู่ภายใต้วิสัยทัศน์หรือเห็นภาพร่วมกัน...หากไม่เป็นภาพร่วมกันต่างคนต่างยึดทำในสิ่งที่ตัวเองต้องการ โดยขัดแย้งกับวิสัยทัศน์ร่วม ระบบการอยู่ร่วมกันก็จะจัดการเองโดยอัตโนมัติ...บางคนก็รู้ว่าหากยึดแบบที่ตัวเองต้องการ ที่นี้อาจจะไม่ใช้พื้นที่ที่เหมาะสม โดยที่เราไม่ต้องทำอะไร...นี่เพราะโรงเรียนเรามีวิสัยทัศน์ร่วมกันที่ชัด...คนเลยวัดได้ว่าที่นี่ใช่หรือใช่...ถ้าไม่ใช่ก็เปลี่ยนแปลงกันไป.. อย่างเช่น หากเราจะสังเกตครูที่นี้จะไม่ใช่เสียงดังกับเด็กเลย ครูที่มาดูงานก็บอกว่าถ้าเป็นตัวเค้าเองทำไม่ได้หรือต้องใช้เสียงดัง เค้าถามว่าเราทำอย่างไรครูถึงไม่ใช้เสียงดัง เราก็ตอบว่ามันเป็นสิ่งที่เราคุยกันว่าเสียงดังมันจะส่งผลอย่างไรก็เลยตกลงร่วมกันว่า..... จะไม่ใช่เสียงดังกับเด็ก...หากครูเปลี่ยนแปลงไม่ได้เค้าก็จะพิจารณาตนเองไปเอง...ก็มีเรื่องบางเรื่องที่เราเห็นไม่ตรงกันก็ออกไปทำงานที่อื่นก็มี ถือว่าเคารพเส้นทางชีวิตแต่ละคนโดยไม่จำเป็นต้องใช้การหักล้างซึ่งกันและกัน.. เพราะเราถือว่าทุกคนถึงแม้จะมีความคิดไม่เหมือนกันแต่เราก็เป็นเหมือนเพื่อน ...”

จากบทสัมภาษณ์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าวิสัยทัศน์ร่วมของ PLC รวมไปถึงข้อตกลงร่วมกัน เป็นเครื่องมือจัดการความขัดแย้ง เพราะไม่ใช่เป็นความขัดแย้งระหว่างบุคคลแต่เป็นความขัดแย้งทางหลักการ ความขัดแย้งที่ไม่มุ่งที่ตัวบุคคลทำให้ไม่มีคู่กรณี เป็นเพียงความเห็นต่างที่สามารถใช้การสื่อสารพูดคุยทำความเข้าใจโดยใช้ปัญญา มากกว่าการสร้างข้อขัดแย้งแบบคู่กรณีระหว่างบุคคลและกลุ่มคน

3) เข้าใจและยอมรับธรรมชาติในตัวเราและความแตกต่างของแต่ละบุคคล จากการศึกษาพบว่าครูในพื้นที่ศึกษามีการพัฒนาดนให้ค้นพบ เข้าใจ และยอมรับเกี่ยวกับธรรมชาติของตัวเองและผู้อื่นที่มีความแตกต่างกันรวมถึงการพัฒนาดนเองและช่วยผู้อื่นให้เรียนรู้พ้นจากข้อจำกัดที่เป็นลักษณะตามธรรมชาติดังกล่าว ดังวาทะกรรมในพื้นที่ศึกษา C ที่ว่า “ไม่มีใครแท้จริงหรอก มี

เพียงคนที่เรายังไม่ได้รักเขา หรือ ไม่ก็ยังไม่ได้เข้าใจเขา” และ “ความรักนำมาซึ่งความเข้าใจ ความเข้าใจนำมาซึ่งความรัก” ในการเรียนรู้เช่นนี้มีการบวนการและศาสตร์ที่โรงเรียนต่าง ๆ ใช้เป็นเครื่องมือองค์ความรู้เกี่ยวกับ ผู้นำสี่ทิศ⁷ บุคลิกตามธาตุ นพลักษณ์⁸ และการฟังอย่างลึกซึ้ง เป็นต้น ซึ่งใน 3 ใน 5 พื้นที่ศึกษา มีการใช้ศาสตร์เหล่านี้ได้อย่างใดอย่างหนึ่งเพื่อเรียนรู้การเข้าใจธรรมชาติและการทำงานกับคนในลักษณะต่าง ๆ อีกทั้งยังสามารถบริหารจัดการองค์กรที่มีคนลักษณะที่แตกต่างกันไปให้สมดุลทำงานไปด้วยกันได้ สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารในพื้นที่ศึกษา B กล่าวโดยสรุปว่า

“สิ่งที่ทำให้ทีมนี้ทำงานแบบออกงานอย่างมาก ก็คือครู...เค้ามีบุคลิกภาพแบบเหยี่ยว และ หนู คือมองอะไรชัด..แนะนำไก่อ่งงานน้องได้แล้วก็ไวต่อการรับรู้ความรู้สึกหลอมหลวมคนให้ทำงานร่วมกันได้ดีมาก..น้อง ๆ ทั้งรักและเชื่อ...เป็นลักษณะที่หายาก...ถือเป็นเรื่องแรงสำคัญในการทำให้ทีมมีประสิทธิภาพกำลังเล็งให้ให้เป็นหัวหน้าระดับ...แต่ละคนจะมีบุคลิกภาพที่แตกต่างกัน เราเองก็มีลักษณะเฉพาะที่แสดงออกทั้งเรารู้ตัวและไม่รู้ตัว แต่ที่แน่ ๆ คือ คนที่อยู่กับเรา เค้ารู้ว่าเราเป็นอย่างไร ถ้าไม่จูนกันว่าทุกคนไม่มีใครเหมือนกัน เราก็มักจะตัดสินใจด้วยตัวเรา มาตราฐานเราว่า ทำไม่ไม่ทำอย่างนี้ ทำไม่ไม่ทำอย่างนั้น ทำไม่ถึงทำอย่างนี้ (อารมณ์บ่น)...ก็ทะเลาะกัน อยู่กันยากแน่นอน....เราจึงมีการอบรมร่วมกันในเรื่องเกี่ยวกับจิตตปัญญานี้แหละ ซึ่งเค้าเรียกว่า ผู้นำสี่ทิศ แล้วก็พลักษณ์ แต่พลักษณ์มันละเอียด ลึกซึ้งแยกละเอียดเข้าไปอีกเหมาะกับศึกษาเข้าใจตัวเอง...ถ้าศึกษาเข้าใจตัวเองและผู้อื่นง่าย ๆ ก็ผู้นำสี่ทิศ...มันทำให้เราอ่านตัวเองและเพื่อนออกจากการสังเกตนี้แหละ..มันทำให้เข้าใจว่า อ้อฉันเข้าใจแล้ว ทำไม่เธอถึงทำแบบนี้ แล้วในฐานะผู้นำเราก็สามารถจัดพัฒนาครูได้จากจุดอ่อนของแต่ละทิศ...ที่นี้เวลาเราทำงานกันแล้วเจอใครเราก็ชอบไปคุยไปอ่านบุคลิกภาพว่าคนนี้อยู่ทิศไหน เพื่อจะทำงานกันได้...”

⁷ ผู้นำสี่ทิศ คือ ศาสตร์ของความเข้าใจบุคลิกภาพและบทบาทของการเป็นผู้นำตามความเชื่อของชาวจีนที่ไปสอดคล้องกับความเชื่อของชนเผ่าอินเดียนแดงในยุคโบราณ ที่เปรียบผู้นำไว้เหมือนทิศทั้ง 4 ทิศ ประกอบด้วย ทิศเหนือ ผู้นำทิศเหนือ เปรียบเสมือน : กระต๊อบ เป็นตั้งฐานกาย อยู่ในธาตุไฟ ผู้นำทิศใต้ เปรียบเสมือน : หนู ซึ่งตกอยู่ในธาตุน้ำ ถือว่าเป็นทิศที่อยู่ในฐานใจ ผู้นำทิศตะวันตก เปรียบเสมือน : การเป็นผู้นำแบบหมี ซึ่งจัดอยู่ในธาตุดิน โดยจัดอยู่ในฐานความคิด และ ผู้นำทิศตะวันออก เปรียบเสมือน : เหยี่ยวหรืออินทรี เป็นพวกธาตุลม มีญาณทัศนะ มีเจตจำนงสูง

⁸ นพลักษณ์ คือ เป็นองค์ความรู้โบราณ เกิดขึ้นมานานนับสหัสวรรษ โดยอาจารย์ "กลุ่มซูฟิ" ซึ่งเป็นนักภวานาในศาสนาอิสลามได้ศึกษาบุคลิกภาพ พฤติกรรมของมนุษย์ และพัฒนาเป็นศาสตร์ที่มีการถ่ายทอด ในวงเฉพาะครูอาจารย์ (ทางจิตวิญญาณ) กับลูกศิษย์เท่านั้น อาจารย์จะแนะนำให้ลูกศิษย์ซึ่งมีบุคลิกลักษณะ พื้นฐานนิสัยใจคอที่แตกต่างกันไป ให้แต่ละคนได้รู้จักตนเองทั้งด้านบวกและด้านลบ เพื่อเป็นพื้นฐานนำไปสู่การยกระดับจิตวิญญาณของซึ่งมีการแบ่งประเภทแห่งบุคลิกภาพพื้นฐาน ทั้งอารมณ์ความรู้สึกนึกคิดและการกระทำ โดยจัดแบ่งออกเป็น 9 ลักษณะบุคลิกภาพ

จากบทสัมภาษณ์ข้างต้นสะท้อนวิธีการเรียนรู้ธรรมชาติตนเองและธรรมชาติของแต่ละคนที่มาทำงานร่วมกันเพื่อปรับพื้นฐานการเข้าใจซึ่งกันและกัน และการยอมรับความแตกต่างนำสู่การเปิดใจที่จะรับฟังสิ่งต่าง ๆ เมื่อเห็นว่าความแตกต่างเป็นเรื่องธรรมชาติและมียังเป็นโอกาสที่ทำให้เรียนรู้อีกมุมมองหนึ่งที่แตกต่างกันไป ซึ่งการเข้าสู่โหมดการรับฟังได้นั้น เป็นการฟังที่พื้นที่ศึกษาแห่งเรียกว่า ฟังสติ และสุนทรียะสนทนา กล่าวคือ เป็นการฟังด้วยการรับรู้สิ่งที่เกิดขึ้นด้วยความว่างเปล่า เท่าทัน ละวางตัวตน อารมณ์ ความคิด และประสบการณ์ สิ่งที่ดีดลเป็นเหมือนตัวบิดเบือนหรือแปลงสานความจริงอยู่ในตัวเราเอง เป็นการฟังอย่างบริสุทธิ์ ที่ทำให้ไม่แบ่งแยกความเหมือนและความแตกต่าง มีแต่การใคร่ครวญ ไตร่ตรองไปกับความจริง คุณภาพการฟังเช่นนี้ 4 ใน 5 พื้นที่มีปฏิบัติการสอดแทรกในกิจวัตรการทำงานทุกการฟัง ทั้ง ครูฟังนักเรียน ครูฟังครู ผู้บริหารฟังครู และครูฟังผู้ปกครอง เป็นต้น เป็นผลจากการร่วมฝึกทั้งด้วยการอบรม และการฝึกโดยผู้นำในองค์กร

กล่าวโดยสรุปการเปลี่ยนผ่านจากความขัดแย้งสู่วัฒนธรรมเคารพความแตกต่างของสมาชิกใน PLC เกิดจากการมีมุมมองเชิงสร้างสรรค์เพื่อการเรียนรู้มากกว่ามุมมองการตัดสินถูกผิด การมีวิสัยทัศน์ร่วมเปรียบเสมือนหลักยึดลดความขัดแย้งแต่ทำให้ความแตกต่างมีทิศทางร่วมกัน และการค้นหาและเข้าใจธรรมชาติในตัวเราและธรรมชาติความแตกต่างระหว่างบุคคล

1.4 วัฒนธรรมแห่งความไว้วางใจและรับฟัง จากการศึกษาพบว่า แต่ละพื้นที่ศึกษามีลักษณะร่วมกันคือ ลักษณะความสัมพันธ์ที่ไว้วางใจกันในงาน สะท้อนจากการทำงานโดยเฉพาะการประชุม วงเรียนรู้ในงาน ปฏิสัมพันธ์การสื่อสารระหว่างกันในองค์กร ที่ปรากฏให้เห็นถึงการใช้ศิลปะในการเข้าหากัน เพื่อความชัดเจนสามารถอธิบายปรากฏการณ์การใช้ศิลปะเข้าหากันด้วยความไว้วางใจ ในพื้นที่ศึกษาสามารถสรุปหลักการสำคัญได้ 3 ประเด็น ดังนี้

1) การสร้างความไว้วางใจด้วยการรับฟัง จากพื้นที่ศึกษาพบว่า มีประเด็นสำคัญร่วมกันในพื้นที่ศึกษา 4 ใน 5 แห่ง ที่ได้กล่าวถึงการทำให้เกิดลักษณะบรรยากาศแห่งไว้วางใจซึ่งกันและกันด้วยการรับฟัง ซึ่งแต่ละพื้นที่มีลักษณะการปรากฏการณ์ที่สอดคล้องกับประเด็นนี้ในระดับมากน้อยที่แตกต่างกันไป อย่างไรก็ตามทำให้สามารถเปรียบเทียบคุณภาพการรับฟังที่สัมพันธ์กันไปในทิศทางเดียวกันกับบรรยากาศความไว้วางใจในพื้นที่ และเปิดใจเรียนรู้ การรับฟังโดยนัยยะของพื้นที่ศึกษามีมิติในเชิงความหมายไปในทิศทางเดียวกัน บทสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ และผู้บริหารโรงเรียนในพื้นที่ศึกษา A กล่าวเกี่ยวกับการฟังสรุปเป็นความหมายของการรับฟังกล่าวโดยสรุปว่าเป็นประเด็นสำคัญ ว่า การรับฟัง คือ

“การรับฟังเป็นการรับรู้ของประสาทสัมผัสที่มากกว่าการรับรู้ด้วยการฟังทางหู แต่ยังหมายถึงการรับด้วยประสาทสัมผัสต่าง ๆ ทั้ง หู ตา จมูก กายสัมผัส ลิ้น และจิตใจ โดยคุณภาพการรับรู้ คือความอ่อนไหวในการรับรู้อย่างบริสุทธิ์ กล่าวคือบริสุทธิ์จากการบิดเบือน การตีความผิดจากความเป็นจริงที่เกิดขึ้นแบบปัจจุบันขณะ ซึ่งอาจเกิดจากประสบการณ์หรือกรอบความคิดที่สะสมมาในอดีต อนึ่งการรับรู้ดังกล่าวยังเป็นการรับรู้ถึงสิ่งที่เกิดขึ้นภายในตัวเอง สิ่งที่เกิดขึ้นภายในนอกตัว และสิ่งที่อยู่ภายในผู้อื่น ทั้งอารมณ์ ความรู้สึก และความนึกคิด เป็นต้น ล้วน

มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงต่อการในการทำความเข้าใจหรือเรื่องราวอื่น ๆ ซึ่งสติหรือตัวรู้เป็นเครื่องมือสำคัญที่ทำให้เห็นการทำงานของประสบการณ์เดิม หรือกรอบความคิด หรือตัวตน ที่ทำหน้าที่แปลความบิดเบือนไปจากความจริงที่เกิดขึ้น ณ ปัจจุบันขณะ สติจึงช่วยให้อยู่กับปัจจุบันขณะอย่างว่างพอที่จะรับรู้ได้อย่างบริสุทธิ์และว่องไว”

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นถึงความเข้าใจเกี่ยวกับกลไกการรับฟังของคนที่ทำให้เกิดการรับฟังอย่างคุณภาพ นั่นคือ การรับฟังอย่างบริสุทธิ์และปัจจุบันขณะ อย่างไรก็ตามเท่าที่การรับฟังตามปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในพื้นที่ศึกษาก็ยังพบว่า การรับฟังเป็นกุญแจสำคัญที่ทำให้เกิดบรรยากาศการสะท้อนตนเองและผู้อื่น ได้อย่างเปิดเผย จริงใจ และเต็มที่ เมื่อรู้สึกว่าคุณสะท้อนมีท่าที่รับฟัง รวมไปถึงผู้สะท้อนเองสามารถที่จะรับฟังความจริงจากภายในตนเองได้ และผู้รับฟังสามารถรับรู้สิ่งที่เกิดขึ้นภายในของผู้สะท้อนได้เช่นกัน ดังบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา A B และ C ที่กล่าวสอดคล้องกันโดยสรุปว่า

“หัวใจสำคัญคือการรับฟัง การที่ครูจะสะท้อนตนเอง⁹ ได้นั้นมันต้องฟังตัวเอง เป็น อย่างน้อยก็ระบุได้ชัดเจนว่า อารมณ์ ความรู้สึก สิ่งที่เกิดขึ้นภายในเรามันเป็นอย่างไร... พฤติกรรมที่เราแสดงออกไปในชั้นมันมาจากอารมณ์ ความรู้สึก ความคิดอะไรของเราหรือเปล่า... ถ้าสะท้อนตามที่เกิดขึ้นมันเห็นตามพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจริงด้วยกันได้ง่าย”

ทั้งนี้โรงเรียนในพื้นที่ศึกษายังมีการเรียนรู้และการพัฒนาการฟังในวิธีการเรียนรู้ร่วมกันอย่างหลากหลาย เช่น การฟังสติ สุนทรียะสนทนา การเจริญสติภาวนา และการสะท้อนตนเอง เป็นต้น

2) การคลุกคลีใส่ใจทั้งคนและงานร่วมกันอย่างเพลิดเพลิน จากพื้นที่ศึกษาทุกแห่งพบว่าเหตุสำคัญที่ทำให้เกิดความไว้วางใจของคนใน PLC คือ การอยู่ร่วมกันในการงาน รวมถึงการเผชิญสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นร่วมกันอยู่บ่อย ๆ จนทำให้เกิดความรู้สึกถึงคุณค่าการอยู่ร่วมกันและสามารถพึ่งพาซึ่งกันและกันได้โดยเฉพาะผู้นำในพื้นที่ศึกษา ที่แสดงถึงศิลปะการนำแบบทั้งลงคลุกคลีกับงานกับคนอย่างเนียน กล่าวคือ ไม่ใช่อำนาจแต่ใช้ความสนิทสนม ดูแลแบบปล่อยวางแต่ไม่ปล่อยปะละเลย ไม่เพ่งจับผิดการทำงาน เน้นชวนพูดคุย ถามสืบค้นกันไปในหน้าที่ทำ อีกทั้งการสังเกตเห็นในการงานทำให้เกิดการรับรู้ข้อเท็จจริงในการทำงานสถานการณ์ต่าง ๆ อย่างเข้าใจตามที่เป็นจริง การสื่อสารระหว่างกันจึงง่ายยิ่งขึ้นเมื่อพูดคุยกันบนพื้นฐานข้อมูลความจริงที่สัมผัสร่วมกัน รวมถึงการไว้วางใจที่เริ่มจากการไว้วางใจในตนเองในการปฏิบัติงานและเรียนรู้ ซึ่งในพื้นที่เรียกว่าการสะท้อนการปฏิบัติงาน (Reflection) โดยปราศจากอคติ ซึ่งมีพื้นฐานสำคัญมาจากการรับฟัง ดังบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา A ที่ระบุว่า

⁹ สะท้อนตนเอง หรือ Self-reflection หมายถึง การกลับเข้าไปสังเกต ทำความเข้าใจสิ่งที่เกิดขึ้นจริงกับตนเองทั้งเป็นภาวะที่เกิดขึ้นภายในตัวและภายนอกตัว เป็นวิธีการที่ช่วยทำให้ผู้สะท้อนเกิดการใคร่ครวญเรียนรู้จากประสบการณ์จริงของตนเองได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

“เนื่องจากเราทำงานด้วยกันคลุกคลีกันแบบที่เห็น ว่ากันด้วยเรื่องไม่กี่เรื่อง คือ จะสอนอย่างไร... สอนแล้วเป็นอย่างไร...ฉันสอนเป็นอย่างไรบ้าง...แล้วจะปรับ จะพัฒนาอย่างไร...ทำอย่างไรให้เด็ก...ทำอย่างไรให้เรา...ช่วยคุณสอนหน่อยว่าเป็นอย่างไร...ก็ทำงานด้วยเรื่องเดียวกันคือสอนเด็ก ก็พูดคุยเรื่องนี้นักเป็นเรื่อง ใหญ่...เรื่องห่วย เรื่องละครเทรอ แทบจะไม่มี...เพราะมันอยู่กับงานที่เราอยากรู้ อยากเห็นตลอดว่าถ้าเราทำแบบนี้แล้วจะเป็นอย่างไร แล้วจะทำอย่างไร คุณกัน เรื่องนี้ก็ไปกันยาวไม่รู้จะคุยเรื่องห่วยตอนไหน คือเรามีภาพเด็กร่วมกันชัด แต่ หนทางยังต้องเรียนรู้เลยต้องเลยเหมือนที่คุณ (นักวิจัย) เห็นว่าเราสุดหัวกันเป็น ระยะ ๆ...นั่งตรวจงานเด็กตรงนี้แต่ก็รับฟัง รับรู้บรรยากาศที่เพื่อนกำลังสอน บางทีก็เดินไปดูเลย ไม่มีใครห้ามใครมีแต่ขอเชิญไปดูฉันสอน.....เพราะได้เรียนรู้ เยอะ...จึงต้องมีเพื่อนร่วมคิดกันในงาน...แรก ๆ ก็จะมีมุ่สะทอนไปที่กระบวนการ และแนวคิดของเด็กมากกว่าสะทอนไปที่ครู ที่ทำได้มันจึงต้องเห็นกันในงานถึง สะทอนได้ ซึ่งพี่...(ครูใหญ่) จะลงมาทำงานกับพวกเราตลอด ลงสังเกตชั้นเรียน ด้วยเวลาพี่...(ครูใหญ่) สะทอนมันจึงมาจากภาพที่เป็นจริง.....”

จากข้างสะทอนให้เห็นความไว้วางใจที่เกิดจากการคลุกคลีในการปฏิบัติงาน ร่วมกันทั้งในระดับครูปฏิบัติการและผู้บริหาร สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B ดังนี้

“น้อง ๆ เค้าให้ความไว้วางใจตอนที่บูกเบิกทำเรื่องนี้ไปด้วยกัน ตอนรับรู้ว่าน้อง ๆ เชื่อใจจึง กล้าเอาชีวิตเข้าแลกเลย...ก็ได้รับความร่วมมือเต็มที่มาก ๆ...ถ้าทำให้ เราารู้สึกว่ามันเป็นงานของเราด้วยกันนะ แล้วเราอยู่ในงานกับน้อง ๆ จนเห็นกัน ตลอด”

จากบทสัมภาษณ์ข้างต้นแสดงให้เห็นถึงความรู้สึกของผู้บริหารที่ลงไปคลุกคลีใส่ ใจทั้งคนและกับงานจนสามารถรับรู้ความรู้สึกจริงที่เกิดขึ้นกับทีมงานโดยเฉพาะความรู้สึกถึงความเชื่อ ใจที่มีให้กันและความรู้สึกเป็นเจ้าของงานร่วมกันถือเป็นเหตุที่ทำให้เกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกัน รวมถึงบรรยากาศที่สนิทสนมเข้าหากันได้ง่ายยิ่งขึ้น สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของครูในพื้นที่ศึกษา เดียวกันระบุว่า

“ทำงานที่นี้ต้องทุ่มเทมาก แต่เต็มใจมากเหมือนกัน...รู้ว่าพี่...(ผู้บริหาร) เค้า นำพาเราได้ยิ่งทำงาน ด้วยกันก็มันไม่รู้สึกว่ายากไปใหญ่ แต่มันรู้สึกว่าจะเอา เป็นไปได้น่าจะลองทำดู...ความรู้สึกแบบนี้มันไม่ได้มาจากการสั่งการ แต่มันมา จากการร่วมงานที่พี่...(ผู้บริหาร) ทำให้เรารู้ว่าเชื่อเค้าได้เค้าศึกษาท่ามาเยอะ ทุ่มเทมาก...เค้ารู้จักเราและงานจริง...ยิ่งรู้สึกว่าพี่เค้าทุ่มเทเยอะจนสุขภาพไม่ไหว เราเองก็รู้สึกว่าจะทำอะไรแบบเหนียว ๆ ไม่ได้แล้ว เดียวเป็นภาระทีม...ก็ต้องถืบ ตัว...ทำแบบนี้ไม่รู้เหนื่อยแบบหมดแรงนะ มันเหนื่อยทางกาย แต่ใจมันฟู มันมี กำลังใจ...บางที่แทบจะนอนโรงเรียนกันเลย ด้วยที่เรารู้สึกมีความสุขที่จะทำให้ มันดีเพื่อจะได้เกิดผลที่เด็ก...”

เป็นที่ชัดเจนว่าการคลุกคลีใส่ใจในงานในเพื่อนร่วมงานด้วยกันเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้เห็นเกิดความเข้าใจ เช่นนี้ จึงทำให้เกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกันมากพอที่จะเปิดใจรับฟัง เรียนรู้ และพัฒนาวิชาชีพไปในงานร่วมกัน อย่างไรก็ตามมีความแตกต่างบางประการสำหรับโรงเรียนที่มีพื้นที่เฉพาะของ PLC กล่าวคือ ไม่ได้ทำ PLC ทั้งระบบโรงเรียนทำเฉพาะหน่วยย่อย การคลุกคลีร่วมกันจนเกิดความไว้วางใจภายในหน่วยงานด้วยกันมีปรากฏให้เห็นและสัมผัสได้ เพียงแต่ความไว้วางใจระหว่างหน่วยงาน หรือ กับฝ่ายบริหาร จะเกิดขึ้นเมื่อ หน่วยย่อยนั้น ๆ แสดงผลงานผลสัมฤทธิ์ให้เป็นที่ประจักษ์และเป็นที่ยอมรับ ซึ่งต้องอาศัยเวลาในการสร้างความไว้วางใจจนเห็นเป็นประจักษ์ ครูในพื้นที่ศึกษา D จึงใช้คำว่า “ต้องกล้าเสี่ยง” สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ครูที่ว่า

“ตอนแรก ๆ ที่ขอทำห้องเรียน....(ห้องเรียนในแนวปฏิบัติการเรียนรู้) ทุกคนก็เฉย ๆ เราก็อำนาจเหมือนแอบทำ เชื่อว่ามันดี ทำไปก่อนพอเค้าเห็น ก็จะเชื่อเราเอง... ต้องกล้าเสี่ยงกับความไม่เชื่อมั่นของคนอื่น...เพราะเราทำสิ่งที่ต่างจากคนอื่น เป็นเรื่องธรรมดาที่จะมีแรงต้าน จากความสงสัยก็ดี ความไม่รู้ว่าจะไอ้ที่เราทำมันคืออะไรก็ดี...แต่ว่าตอนนั้นตนก็ยังไม่รู้เหมือนกันนะ รู้แต่ว่าทำแบบเดิม ๆ ไม่ได้อีกแล้ว อึดอัด ต้องหาทางออกให้ตัวเรากับเด็ก ช่วงนั้นบูมเรื่องปฏิบัติการเรียนรู้พอดี เลยมีแรงฮึด ก็เชื่อว่าเราก็น่าจะทำได้ ถึงใครไม่ทำ แต่เราเชื่อว่าเราทำได้ ตั้งเป้าไว้เลยว่าจะทำให้ตัวเองรู้ไปเลยว่าที่ว่าปฏิบัติการเรียนรู้มันเป็นอย่างไร...แรก ๆ เลยลงทุนซื้อโต๊ะญี่ปุ่นปรับห้องเรียนเอง แบบไม่ขอโรงเรียนเลยนะ ก็ว่าทำให้เห็นก่อนว่าได้ผล...ตอนนี้ทำแล้วรู้สึกสนุกแบบไม่หยุดที่จะหาทางต่อ...และไม่สนใจการทำงานเลื่อนขั้นแล้วเพราะที่ทำงานจริงกว่า...”

จากข้างต้นจึงสะท้อนให้เห็นว่าความไว้วางใจจากการคลุกคลีปฏิบัติงานยังมีส่วนสำคัญคือ การเริ่มจากการไว้วางใจในตนเองเป็นสำคัญ เชื่อมมั่นในตนเองที่จะเรียนรู้และพัฒนาอย่างมีแรงบันดาลใจ มีเป้าหมาย มีแรงขับที่จะเรียนรู้และพัฒนาทำให้สำเร็จ และมีความสุขกับการทำงานดังบทสัมภาษณ์ข้างต้น กล่าวโดยสรุป สิ่งสำคัญที่ทำให้ ศิลปะการสร้างควมไว้วางใจคลุกคลีใส่ใจทั้งคนและงานไปกับการปฏิบัติ ส่งผลต่อ การเปลี่ยนผ่านจากการวัฒนธรรมแบบปกป้องสู่วัฒนธรรมแห่งความไว้วางใจ และการรับฟัง นั่นคือ การสะท้อนการปฏิบัติงานที่เกิดจากการคลุกคลีและใส่ใจการเรียนรู้และการพัฒนาร่วมกัน ทั้งครูและผู้บริหารจนเกิดความเชื่อใจ และเชื่อมั่น รวมถึงความไว้วางใจในตนเองในการเรียนรู้ในงานและการเชื่อมั่นในตัวเองที่เรียกว่า “กล้าเสี่ยงเพื่อการเปลี่ยนแปลง” บนพื้นฐานงานที่คลุกคลีและใส่ใจด้วยกันอย่างต่อเนื่อง

กล่าวโดยสรุปการเปลี่ยนผ่านจากการวัฒนธรรมแบบปกป้องสู่วัฒนธรรมแห่งความไว้วางใจและรับฟัง มีปัจจัยสำคัญมาจาก ศิลปะการสร้างควมไว้วางใจด้วยการรับฟัง และการคลุกคลีใส่ใจทั้งคนและงานในงานจริงร่วมกันอย่างพลัดพลิน

อนึ่งองค์ประกอบที่ 1 ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย เป็นองค์ประกอบสำคัญลำดับต้น ๆ ที่เสมือนกับประตูเปิดใจที่ทำให้เกิดการรวมกันมากไปกว่าหน้าที่แต่การสร้างบรรยากาศความรู้สึกลอดภัยที่จะเปิดใจ เปิดตัวตนของแต่ละคนเพื่อให้เกิดความรู้สึกไว้วางใจกันมากพอที่จะเข้าหากันอย่างรวมจิตรวมใจที่มีพลังร่วมอย่างมุ่งมั่นเรียนรู้และทำงานร่วมกันแบบ PLC จึงเติมไป

ความรู้สึกอยู่ร่วมกันแล้วสบายใจ อบอุ่นใจ เป็นดั่งกันและกัน และเต็มไปด้วยนานามิตรที่ดูแล และรับ ฟังกันและกัน ที่มีปฏิสัมพันธ์หรือการใช้ชีวิตอย่างมีวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกัน 4 ลักษณะสำคัญ ดังนี้ วัฒนธรรมการดูแลซึ่งกันและกัน วัฒนธรรมอยู่ร่วมกันแบบเพื่อน วัฒนธรรมเคารพความแตกต่าง และ วัฒนธรรมแห่งความไว้วางใจและรับฟัง

องค์ประกอบที่ 2 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ: การปลูกพลังผู้นำเร้าศักยภาพให้ผยตมนำสู่การเปลี่ยนแปลง

จากการศึกษาในพื้นที่ศึกษา พบว่า PLC แต่ละแห่งมีแรงขับเคลื่อนจากบทบาทของภาวะผู้นำที่มีรสนิยมทางวิชาการ เป้าหมายและวิสัยทัศน์ชัดเจนที่จะแสวงหาและพัฒนาแนวทางการศึกษาที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนเป็นสำคัญ ผ่านการมุ่งมั่นแสวงหา เรียนรู้และพัฒนาแบบไม่ยอมจำนนกับปัญหา หรืออุปสรรค กล้าที่จะนำและเปลี่ยนแปลงโดยเน้นการริเริ่มจากการนำตนเองเพื่อทำให้เกิดต้นแบบที่มีแรงในการขับเคลื่อนไปสู่การนำผู้อื่นต่อไป นอกจากนี้ยังมีวิสัยทัศน์ส่งเสริมให้เน้นการร่วมกันพัฒนาวิชาชีพครูบนฐานงานจริงเพื่อทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในการจัดการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากการตระหนักรู้ของครูและผู้นำในงานที่ทำจริงร่วมกัน สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารพื้นที่ A ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“เส้นทางการเรียนรู้รายบุคคลที่เราเคยบุกเบิกกันมาสิบกว่าปี มันต้องสอนเป็นคน ๆ แล้วจะต้องกลุ่มเล็กหรือไม่ โจทย์ทั้งหลายนี้มันคืออะไร คราวนี้ปัจจุัยเหล่านี้มันก็ต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของโรงเรียนที่มีขนาดใหญ่ขึ้น ค่อนข้างอยู่ตัว เราจึงต้องทำบนเงื่อนไขที่เราจะต้องแก้ปัญหาตามโจทย์จริงของเราให้ได้ มันเป็นความบังเอิญเหมือนธรรมชาติสรร อาจารย์ (ผู้รับใบอนุญาต) ได้เจอกับ อ. ไมตรี ในที่ประชุม...เรื่อง Open approach ปรากฏว่านั่งฟังแล้วขลุ่ยเลยรีบเข้าไปคุยกับ อ.ไมตรี ที่นั่งอยู่ก็มี อ. เข้าไปนี่แหละ ผู้บริหารคนอื่นฟังแล้วเค้าก็เฉย ๆ กัน แต่ อ. เห็นเลยว่าเป็นเรื่องดี ๆ ที่สมควรทำให้เกิดขึ้น เออ...เรากลับมานั่งตรองดูนะว่า...คนทำการศึกษามันต้องมีรสนิยมทางวิชาการ...รับรู้ไวเลยว่าสิ่งไหนของดีจริง...พอติดต่อกับ อ.ไมตรี ก็ส่งครูทั้งไปอบรมถึง 2 ครั้งกลับมา ก็หาย พวกเราก็สงสัยว่า ทำไมของดีจริง ๆ ไม่เข้ามาอยู่ในตัวครูเลย ส่งไปก็ต่อไม่ติด เราทีมบริหารก็เลยพากันไปดูเองเลย ที่ขอนแก่น อ.ไมตรี ก็พาไปดูนะ ว่าเค้าเรียนรู้กันอย่างไร...มันเริ่มจากความตั้งใจของทีมบริหารนำก่อน...มันเริ่มที่ผู้นำเร้าเรื่องนี้กันให้ลึกก่อนไม่ใช่รีบคายส่งให้ครู...ผู้นำพอเริ่มเห็นคุณค่าแล้วก็เริ่มทำหน้าที่นำแบบเป็นต้นแบบครูไม่รู้ตัว...ครู ๖ ที่ไปกลับมาใช้วิธี Open approach นั้นแหละมาทำกับวงครูก่อน...ทำไปก็ชวนไปจนครูเริ่มเห็นคุณค่าอาสาเปิดห้องเรียนลองทำกันไปกับครู ๖ นั้นแหละตอนนี้ก็ได้ครูที่เป็นผู้นำขึ้นมาหลายคนจนเป็นทีม ๆ..เริ่มริเริ่มกันเองพอได้...พอเค้าทำกันได้เราก็กัดตัวออกมา...จัดโอกาสให้บ้างเพื่อสร้างแรงบันดาลใจเช่นพาไปดูที่ญี่ปุ่นเลยในครั้งต่อไป...เห็นมัย รสนิยมทางวิชาการมันเกิดขึ้นได้ เมื่อคนลืมรสการเปลี่ยนแปลง...”

จากข้างต้นจึงแสดงให้เห็นว่า ความเป็นผู้นำที่มีวิสัยทัศน์โดยเฉพาะวิสัยทัศน์เรื่อง การปฏิรูปการเรียนรู้ หรือข้างต้น เรียกว่า “*รสนิยมทางวิชาการ*” อีกทั้งการมีคุณลักษณะการนำที่ดีด้วยการเป็นต้นแบบนำเราจนสามารถสร้างวิสัยทัศน์การนำร่วมให้กับครูระดับปฏิบัติการให้เกิดผลเปลี่ยนแปลงทั้งระดับปฏิบัติและระดับการรับรู้ทางด้านวิชาการ จนสามารถสร้างการนำร่วมในพื้นที่ปฏิบัติได้ เช่นนี้ยังสอดคล้องกับพื้นที่หลายแห่งที่ สร้าง PLC ด้วยภาวะผู้นำที่มีความสามารถที่จะเร้าศักยภาพครูในด้านต่าง ๆ ทั้งด้านปัญญา สัมพันธภาพ นำแบบไม่นำ และโดยเฉพาะการนำทางจิตวิญญาณที่ทำให้ครูรู้สึกการสัมผัสความสุขและแรงบันดาลใจในการทำงานทางวิชาชีพที่มีความหมายกับชีวิตความเป็นครู ซึ่งผู้วิจัยได้สรุปลักษณะสำคัญของผู้นำเร้าศักยภาพใน PLC โดยนำเสนอเป็น 5 ด้าน ตามตารางดังนี้

ตารางที่ 15 องค์ประกอบหลักและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 2 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ

องค์ประกอบที่ 2 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ	
2.1 ภาวะผู้นำเร้าทางปัญญาปฏิบัติ	1) การนำทางวิสัยทัศน์การศึกษาในศตวรรษ 21 2) การนำเรียนรู้จากโจทย์จริงในพื้นที่ 3) การนำแบบโค้ชให้แนวทาง (Coacher) 4) การนำแบบเอื้ออำนวยให้เกิดการเรียนรู้ (Facilitator) 5) การนำเป็นต้นแบบปฏิบัติ (Role Model)
2.2 ภาวะผู้นำเร้าสัมพันธภาพ	
2.3 ภาวะผู้นำร่วม	1) การนำด้วยการลดการแทรกแซง 2) การนำแบบไม่นำ
2.4 ภาวะผู้นำทางจิตวิญญาณ	1) การนำเร้าเข้าใจชีวิตและโลก 2) การนำเร้าทางวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู

2.1 ภาวะผู้นำเร้าทางปัญญาปฏิบัติ จากการศึกษาพบว่า การนำเร้าทางปัญญาเป็นลักษณะสำคัญการนำตนเองทางปัญญาปฏิบัติที่นำตนเองเรียนรู้ ศึกษา ลงมือทำ เกิดประสบการณ์โดยตรง แลกเปลี่ยน สังสมจนตกผลึก และเกิดการเปลี่ยนแปลงในตน ซึ่งหลายครั้งเป็นผลมาจากการเร้าทางปัญญาปฏิบัติทั้งทางตรงและทางอ้อม ทั้งจากตัวบุคคลอื่น ตนเอง รวมถึงประสบการณ์ที่ประสบ ซึ่งตามปรากฏการณ์ในพื้นที่การนำเร้าปัญญาปฏิบัติสามารถสรุปประเด็นสำคัญร่วมกันได้ 5 ประเด็นสำคัญ ดังนี้

1) การนำทางวิสัยทัศน์การศึกษาในศตวรรษ 21 จากพื้นที่ศึกษาพบว่าครูใน PLC ในแต่พื้นที่ศึกษานั้นมีความตระหนักรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับแนวทางการจัดการศึกษาของโรงเรียนที่สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ทั้งในระดับที่ใกล้เคียงกัน และแตกต่างกัน สิ่งสำคัญที่ทำให้เกิดความแตกต่างกันคือ ความสามารถทางปัญญาที่จะเข้าใจทั้งในระดับวิสัยทัศน์และระดับปฏิบัติการเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่ชัดเจนเพียงพอที่จะเขี่ยวนำให้เกิดวิสัยทัศน์ร่วมได้ โดยเฉพาะผู้นำที่เป็นผู้บริหาร บทบาทสำคัญของผู้นำคือ การทำหน้าที่ชวนใคร่ครวญให้เห็นทิศทางการจัดการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ด้วยวิธีการเร้าศักยภาพนำการเรียนรู้หลากหลายวิธีการ

ยกตัวอย่างเช่น การนำอบรมสัมมนาใคร่ครวญร่วมกันภายในโรงเรียนการใช้คำถาม การทำให้ดู การเป็นผู้นำกระบวนการเรียนรู้ (Facilitator) เล่าเรื่องเชื่อมโยงกับเรื่องจริงประสบการณ์จริงที่เกิดขึ้น การสรรหาสื่อต่าง ๆ ทั้งภาพยนตร์ เรื่องสั้น หนังสือ และตัวบุคคล มาสร้างแรงบันดาลใจให้ครูมั่นใจที่จะเดินร่วมทิศทางเดียวกัน รวมถึงการทำทนายด้วยวาจาที่ที่มีความหมายเกี่ยวกับแนวทางการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นต้น ดังเช่นตัวอย่างหนึ่งในบทสัมภาษณ์ของหัวหน้าทีมโรงเรียนแห่งหนึ่งที่มีมุมมองชัดเจนเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บนพื้นฐานวิถีของโรงเรียน กล่าวโดยสรุปว่า

“อาจารย์ (ผู้บริหาร) ก็มาทำให้ดู อาจารย์ก็เปิดตั้งแต่เริ่มต้นด้วย Open class¹⁰ เลยว่า ตอนนี่เรา กำลังจะเปลี่ยนการเรียนรู้แบบเดิมมาเป็นการเรียนรู้แบบโครงงาน ครูอาจารย์ ให้ผู้ปกครองเข้าเลย แล้วก็ทำ Class กับเด็กกับนักเรียนเลย ให้เห็นไปพร้อมๆกัน ซึ่งอันนั้นก็เปิดเป็นตัวแรก อาจารย์ (ผู้บริหาร) ก็เล่นบท Facilitator นี้แหละ ให้เห็นว่าความต่างของการเรียนแบบเดิมกับการที่จะเป็น 21st century มันต่างกันยังไง อันเดิมมันเน้น Input ครูยิ่งสอนครูยิ่งเก่ง แต่นักเรียนเหลือเท่าไรไม่รู้ ในขณะที่ 21st century มันเรียนรู้ไปด้วยกันแล้วเด็กเป็นเจ้าของมากกว่า แล้วในที่สุดเด็กจะรู้มากกว่า แล้วก็ยังคงเหลือมากกว่า”

2) การนำเรียนรู้จากใจจริงในพื้นที่ กล่าวคือ ผู้นำที่มีลักษณะการนำเร้าศักยภาพโดยการเข้าไปมีประสบการณ์ร่วมรับรู้ในงานของครู เพื่อทำหน้าที่ช่วยมองและสะท้อนในงานของครูแบบเกาะติด สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ในพื้นที่ศึกษา 4 ใน 5 แห่ง ที่มีลักษณะการที่ผู้นำเอาตัวไปคลุกคลีปฏิบัติร่วมรับรู้ประสบการณ์ตั้งแต่การวางแผน การระหว่างการทำงาน และหลังการทำงาน สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ครูในพื้นที่ศึกษา E กล่าวว่า

“ต้องเข้าไปวางแผนกับเค้าเลย วางแผนบทเรียนด้วยกัน ลงทำทุกชั้น อาจแบ่งกับครู T บ้าง แต่ถ้ามี เวลาว่างก็ลงตลอด...แล้วก็ลงสังเกตชั้นเรียน...โดยเวลาแล้วมันไม่พอ ที่ลงไปตนเองก็ต้องเรียนรู้ไปกับครูด้วย ถือว่าเรากับครูเริ่มต้นพร้อมกัน....หน้าที่สำคัญตอนนี้คือเป็นคนคอยสะท้อนผล”

a. การนำแบบโค้ชให้แนวทาง (Coacher) กล่าวคือ ผู้นำเร้าปัญญาปฏิบัติที่มีความสามารถในการชี้แนะแนว หรือในพื้นที่ B เรียกว่า “ไกด์” ทิศทางการปฏิบัติงานจริงให้คนในพื้นที่ได้ ซึ่งในพื้นที่ศึกษาพบว่า ผู้นำที่สามารถชี้แนะแนวทางปฏิบัติดำเนินการในงานจริงได้ เป็นผู้นำที่ประสบการณ์ มีวุฒิภาวะ มีความสามารถในการคิดเชิงระบบ มีจินตนาการเห็นภาพอนาคตและชี้ทิศทางที่เป็นไปได้ รวมถึงมีความเชื่อมั่น สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของผู้นำในพื้นที่ศึกษา B ที่กล่าวไว้ว่า

“ตอนนี้อาจยังไม่เห็นทะเลที่สุด แต่ตนมีจินตนาการว่าตนทำได้แล้วน่องก็ไว้ใจ แล้วเราก็ลงไป ใน วิทยาศาสตร์ ลงไปในสังคมด้วยตุ้มเลย น่อง

¹⁰ Open class คือ การเปิดชั้นเรียนเพื่อเปิดการจัดการเรียนรู้กับนักเรียนในห้องเรียนจริงให้เพื่อนครู ผู้นิเทศ ผู้สนใจ ได้ร่วมสังเกตการสอนชี้ได้ทั้งในการบริหารจัดการจัดการเรียนรู้และกรณีเหตุการณ์จัดการเรียนรู้ร่วมกัน

ไว้ใจเราใจ คือตนบอกร้องว่า Open Approach ¹¹ ใช้ได้เกือบทุกวิชานะ ใครมองออกได้บ้างเค้าก็มองกันเลาๆกันใจ ตนก็เลยเกิดให้ดูทีละจุดละจุด เพราะเค้าเริ่มเห็นทางเลาๆ แต่เค้ามั่นใจใจว่าผมเห็นเกือบหมด เค้าก็เอาเลยใจ ไปก็ไปกัน”

ที่สำคัญคือการคลุกคลีกับสมาชิกใน PLC ที่ทำงานร่วมกันจนรู้จักและเข้าใจ คนใน PLC ในแง่มุมต่าง ๆ เป็นอย่างดีโดยเฉพาะด้านภาวะการรับรู้ของแต่ละคนใน PLC จนสามารถชี้แนะและสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ร่วมกันได้ ดังบทสัมภาษณ์ของหัวหน้าทีมในพื้นที่ศึกษา A กล่าว

“ครู M โดยธรรมชาติก็อึดตาไม่เยอะอยู่แล้ว ครู P อาจจะมีบ้างแต่ว่าพอมายู่กับทีมนี้ ครู D ก็อึดตาไม่แรง เพราะเป็นพระมาก่อน ก็ทำงาน แต่ว่าครู D จะช้า คิดช้า พุดช้า ครู P จะเร็วแล้วก็เข้าใจเร็ว ฉลาด เพราะบางทีก็จะมี การอึดอึดกันแต่เขาก็บ่นกันได้ว่ากันได้ ครู D เขาก็ไม่ถือตัวมาแต่ไหนแต่ไรแล้ว มันอาจจะเป็นธรรมชาติเดิมอยู่ด้วยก็ได้ ซึ่งถ้าครูคนอื่นตนก็ยังไม่รู้นะ มันอาจจะเร็วกว่าหรือมันอาจจะช้ากว่าก็ไม่แน่ใจ เพราะทีมนี้เป็นทีมที่ตนลงมาคลุกคลีนี้วันเนี่ยมากที่สุด..เลยพ้ออ่านทางออกกว่าจะต้องแนะกันอย่างไร ใครควรปล่อย ใครควรอยู่เป็นเพื่อน”

จากข้างต้นพอที่จะสะท้อนได้ว่าใน PLC ยังจำเป็นต้องมีผู้นำที่มีความสามารถในการชี้แนะคอยสังเกตการณ์ คลุกคลี ภาวะการรับรู้ที่จะชี้แนะทิศทางที่ถูกต้อง ดังที่ผู้ทรงคุณวุฒิระดับสูงผู้นำลักษณะนี้ว่า “PLC จำเป็นต้องมีผู้นำที่ศรัทธามากกว่าครูใน PLC เหมือนนำที่เทออกจาก ก๊อกที่สูงเมื่อปล่อยน้ำลงมาเบื้องล่างถึงจะเกิดแรงกระเพื่อมขับเคลื่อนได้” อีกทั้งเป็นที่ยอมรับเชื่อถือของคนใน PLC

b. การนำเอื้ออำนวยให้เกิดการเรียนรู้ (Facilitator) กล่าวคือ ผู้นำแก้ปัญหาปฏิบัติด้วยเป็นผู้นำการเรียนรู้ บทบาทดังกล่าวพบชัดเจน 4 ใน 5 พื้นที่ศึกษาที่แต่ละ PLC จะมีทีม Facilitator ในวงคุย หรือวงสนทนา ทำหน้าที่คอยอำนวยความสะดวกให้คนในวงเรียนรู้ในประเด็นต่าง ๆ ร่วมกันแบบทั่วถึง และเคลื่อนไปด้วยกัน รวมถึงวง BAR ¹² และ AAR ¹³ ที่พบว่าจะมีผู้นำที่ทำหน้าที่สำคัญคือ อำนวยความสะดวกให้สมาชิกใน PLC หรือวงเรียนรู้เกิดการเรียนรู้ มองภาพความเชื่อมโยง แนวคิดแต่ละคน และช่วยอำนวยความสะดวกหรือร้อยเรียงการเรียนรู้ของคนในวง จากการร่วมสังเกตวง

¹¹ Open approach หรือ วิธีการเรียนรู้แบบเปิด คือ การเรียนรู้ที่ตั้งต้นจากสถานการณ์ปัญหาที่ครูยกมาให้ เป็นปัญหา ร่วมของนักเรียนทุกคน จะทำให้ครูได้รู้ว่านักเรียนแต่ละคนคิดอย่างไร ผู้เรียนก็จะเกิดความกล้าคิดกล้าทำ เพราะเขาอยากนำเสนอความคิดของตัวเองออกมาอย่างเท่าเทียม

¹² BAR ย่อมาจาก Before action review เป็นการสะท้อนทบทวนก่อนที่จะดำเนินการเพื่อให้เห็นเป้าหมายร่วม ความเข้าใจร่วมกัน จนเกิดความคลี่คลายพร้อมที่จะดำเนินการได้ด้วย ความชัดเจนในสิ่งที่จะทำ

¹³ AAR ย่อมาจาก After action review เป็นการสะท้อนผลระหว่างหรือหลังการดำเนินการเพื่อให้เกิดการทบทวน ประเมิน ประมวลผลในสิ่งที่ได้ดำเนินการไปว่าได้เรียนรู้อะไร อย่างไร รวมถึงการชื่นชมสิ่งที่ได้ทำไปร่วมกัน เป็นการ เรียนรู้จากสิ่งที่ได้ทำไปแล้วและเป็นฐานให้สามารถวางแผนพัฒนาให้ดียิ่งขึ้นในการดำเนินการครั้งต่อไป

เรียนรู้ในพื้นที่ศึกษา พบว่าผู้นำแบบ Facilitator จะมีลักษณะร่วมที่สำคัญคือ มีความสามารถในการรับฟัง ในพื้นที่ศึกษาทุกแห่งเน้นเป็นหัวใจสำคัญของผู้นำที่จะเร้าศักยภาพได้ต้องมีการฟังที่ดี และลึกซึ้ง บางแห่งเรียกว่า “ฟังสติ” กล่าวคือเป็นการฟังในภาวะปกติ ว่างพอที่จะว่องไวในการรับรู้ความสามารถต่อมาคือการสร้างบรรยากาศแบบเปิดให้กล้าเรียนรู้ ประสานงานการเรียนรู้แต่ละคน กระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ สังเกตการณ์ และช่วยคลี่คลายการสื่อสารของคนในวงเรียนรู้ โดยเฉพาะการคุยกันแบบชวนตั้งคำถาม ดังตัวอย่างบทสัมภาษณ์ที่ผู้นำพื้นที่ ศึกษา C ระบุว่า

“มันมี key อยู่อันหนึ่ง ที่อาจจะนำไปสู่คำตอบก็ได้ คน ๆ หนึ่งระหว่างเจอคำตอบกับเจอ คำถาม อันไหนจะทำให้เค้าเกิดการเปลี่ยนแปลงมากกว่าแน่นอนกระบวนการของเราในโรงเรียนเราแค่ตั้งคำถาม..แล้วก็คุยคุยกันไปจนหาทางเจอเอง...ตนทำหน้าที่ชวนคุย...แล้วที่สำคัญคือคุณภาพการฟัง..ไม่ใช่ฟังแค่หูมันเป็นสัมผัสการฟังที่รับรู้โดยปราศจากการตีความตัดสิน อันนี้มันจะเกี่ยวกับการสร้างบรรยากาศด้วย เพราะเราใช้บรรยากาศคุย ไม่ใช่ประชุม ไม่มีอำนาจว่าต้องเป็นตนนำ บางตนแทบไม่พูดอะไรนั่งฟังเค้าคุยกันไป เพราะเห็นแล้วหาบรรยากาศมันนำพาไปได้แล้ว...”

3) การนำเร้าศักยภาพการสร้างสรรคงานปัญญา กล่าวคือ ผู้นำที่มีความคิดเชิงระบบสามารถช่วยถอดเรียงความคิดทั้งของตนเองและผู้เรียน เพื่อจัดเรียงเป็นโครงสร้างทางทฤษฎี จากสิ่งที่ครูปฏิบัติให้ออกมาเป็นโครงสร้างทางทฤษฎีจากฐานราก และช่วยตกผลึกร้อยเรียง . กลั่นออกมาเป็นภาษาที่สร้างเป็นทฤษฎีจากงานที่ปฏิบัติที่มีความชัดเจนเป็นหลักคิดหรือองค์ความรู้ที่ชัดเจนของ PLC เช่นนี้ในพื้นที่ที่มีผู้นำที่มีความสามารถเช่นนี้ ยิ่งทำให้การเรียนรู้ของคนในองค์กรตกผลึกได้อย่างรวดเร็ว ตามที่ครูในพื้นที่ศึกษา A เรียกว่า

“เราทำเป็น และรู้ว่ามันสำคัญ บางทีก็ทำเยอะ แต่ถ้ามันเป็นความรู้ที่ฝังในตัวและทำจนเคยชิน จนมันไม่สำคัญ มันก็ไม่สามารถจับต้องได้ได้ มันก็เหมือน เราไม่มีร่างกาย การจัดเรียงประสบการณ์จนเป็นทฤษฎีที่จับต้องได้ก็เป็นสิ่งสำคัญ แต่ต้องอาศัยผู้ที่มีความสามารถถอดรหัสในสิ่งที่ทำในองค์กรได้ซึ่งในระดับครูหายากมาก”

จากข้างต้นพบว่า PLC จาก 3 ใน 5 แห่งที่สามารถสังเคราะห์หรือถอดรหัสนวัตกรรมจากการเรียนรู้และการพัฒนาบนฐานงานจริงเป็นทฤษฎีของโรงเรียนตนเองได้นั้น ในทุกพื้นที่จะมีผู้นำทางวิชาการที่สามารถคิดเชิงระบบจนสร้างทฤษฎีจากฐานรากได้ จากการสังเกตการณ์ การทำหน้าที่ผู้นำเช่นนี้ ยังพบว่า วิธีการที่ใช้เป็นหลักคือการใช้คำถามที่ช่วยคลี่คลายให้ครูใน PLC สามารถเรียนรู้เรียงโครงสร้างจากประเด็นคำถามที่ค่อย ๆ ช่วยคลี่คลายซึ่งขึ้นอยู่กับความอึดของประสบการณ์ในการปฏิบัติและการสืบค้นกักตุนอยู่ในงานอย่างเพียรพยายามต่อเนื่อง สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้นำเช่นนี้ในพื้นที่ B ว่า เปรียบเสมือน

“การมองเห็นภาพทั้งหมดที่เชื่อมโยงสัมพันธ์กันในงานที่ปฏิบัติจนสร้างเป็นทฤษฎีได้ เหมือนกับการหาทำลูกรูบิค¹⁴ ทำงานอยู่กับมันกับมันเอง ๆ ก็พยายามต่อให้สีเดียวกันทุกด้าน...บางครั้งเหมือนสลับบจนเหลืออยู่จุดเดียวก็สำเร็จแต่ก็ไปไม่ได้ถ้าไม่ยอมรื้อทั้งหมดเพื่อสลับบใหม่แต่มันคล่องกว่าเดิม...บางที่ต้องกล้ายอมรื้อ...วิธีการคือสืบค้น Inquiry ไปกับมัน เรามีฐาน KM อยู่แล้วจัดระบบความคิดดี ๆ แล้วอยู่กับมัน...ทำ คนอยู่กับมันจะรู้ดีที่สุดว่างานที่ออกมามันสมบูรณ์หรือไม่ ตอนที่ตนทำงานเจอจิ๊กซอตัวสุดท้ายนะ น้ำตากลันไม่อยู่เลย”

สอดคล้องกับการสะท้อนการเปลี่ยนแปลงตนเองของครูในพื้นที่ศึกษา B ที่เกิดจากการเรียนรู้กับผู้นำเราทางปัญญาโดยการเปิดโอกาสและการใช้คำถามคลี่ความความคิดเชิงระบบสรุปได้ว่า

“...ก่อนหน้าตนเองไม่เห็นความสำคัญว่าทำไมจะต้องคิดให้เป็นระบบซึ่งเป็นเรื่องของตัวเอง ละเลยมานาน เพราะชินกับการทำงานด้วยความคิดที่ปั้งขึ้นมาแล้วนำไปทำที่ไร้มันก็ได้ตั้งใจทุกครั้ง...ก็ต่อเมื่อครู P (ผู้นำทางวิชาการ) ลองเปิดพื้นที่ให้ตนเองเป็นผู้เปิดชั้นเรียนได้ทดลองคิด ทดลองทำ ทดลองหาคำตอบด้วยตนเอง พร้อม ๆ กับการตั้งประเด็นคำถามให้คิดไปที่ละชั้นอย่างเป็นระบบ จนกระทั่งพบกับตัวเองได้คิดว่าตัวเองตอนที่ครู P ให้ออกแบบแผนการเรียนรู้ที่ต้องอาศัยการคิดเชิงเหตุผลอย่างเป็นลำดับเป็นตัวเดินเรื่อง เห็นเลยว่าตนเองเป็นคนคิดเร็ว และคิดไม่เป็นระบบเลย มันออกมาเป็นโครงสร้างไม่ได้ ซึ่งวิธีการที่นอกจากปล่อยให้ตนเองหาทางต่อภาพทั้งหมด ครู P ช่วยมองหาวิธีการจัดเรียงความคิดของทุกคนให้เป็นกระบวนการที่มีความถูกต้องตั้งแต่แนวคิดรากฐาน...แล้วพาให้ตนต้องสร้างวิธีการอธิบายด้วยการยกเหตุผลทั้งแบบอุปนัย และนิรนัยเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่กระจ่างแจ้ง ซึ่งเป็นคำถามที่นำไปสู่การสร้างระบบและโครงสร้างวิธีคิดของตัวเองให้เป็นลำดับ และแม่นยำยิ่งขึ้น”

4) การนำเป็นต้นแบบปฏิบัติ (Role Model) กล่าวคือในพื้นที่ศึกษาทุกแห่งมีลักษณะร่วมกันคือทุกพื้นที่ศึกษามีต้นแบบปฏิบัติให้เห็นในงานดังบทสัมภาษณ์หัวหน้างานพื้นที่ศึกษา A ที่ใช้วิธีลงไปอยู่คลุกคลีทำงานไปกับครู เรียกวิธีนี้ว่า “ให้หัวเข็ไปทำหน้าที่แบบนิ้วเนีย (คลุกคลี) ไปกับงานเดียวของครู” เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ซึมซับการทำงานจากต้นแบบที่ผ่านการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงตนเองระดับหนึ่งโดยเฉพาะต้นแบบด้านความเชี่ยวชาญการจัดการเรียนรู้ และควมมีวุฒิภาวะหรือจิตวิญญาณความเป็นครู ในพื้นที่ศึกษามีวาทกรรมเรียกต้นแบบเช่นนี้อย่างหลากหลาย เช่น “พี่เลี้ยง หัวเข็ และ Senior” เป็นต้น ต้นแบบมีความสำคัญคือ นำเรียนรู้และปฏิบัติไปตามสิ่งที่อยากให้เกิดกับผู้เรียนอยากให้ผู้เรียนเป็นเช่นไร ครูจะเรียนรู้และปฏิบัติเช่นนั้นกับการงานตัวเอง

¹⁴ ลูกรูบิค คือ ของเล่นสลับบมอง ตัวลูกบาศก์นั้นทำจากพลาสติก แบ่งเป็นชิ้นย่อยๆ 26 ชิ้น ประกอบกันเป็นรูปลูกบาศก์ที่สามารถบิดหมุนไปรอบๆ ได้ ส่วนที่มองเห็นได้ของแต่ละด้าน จะประกอบด้วย 9 ส่วนย่อย ซึ่งมีสีทั้งหมด 6 สี ส่วนประกอบที่หมุนไปมาได้นี้ทำให้ การจัดเรียงสีของส่วนต่างๆ สลับกันได้หลายรูปแบบ จุดประสงค์ของเกมนี้ออกการจัดเรียงให้แถบสีทั้ง 9 ที่อยู่ในด้านเดียวกันของลูกบาศก์ ซึ่งมีทั้งหมด 6 ด้านนั้น มีสีเดียวกัน

ผู้บริหารอยากให้ครูมีวิธีเรียนรู้อย่างไรกับผู้เรียนก็ทำวิธีการเรียนรู้กับครู สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้บริหารจากพื้นที่ศึกษา A ว่า

“...เราเชื่อว่า เราทำงานกับครูอย่างไร เราให้ครูเรียนรู้อย่างไร ครูก็ทำกับเด็กแบบนั้น หรือ เด็กทำอะไร เรียนรู้อะไร ครูก็ทำอย่างนั้น เป็นวงจรเรียนรู้เดียวกัน แล้วก็ทำจริง ทำร่วมกันเป็นกลุ่ม เหมือนกับเราจะประชุมแก้ปัญหา อะไรสักอย่าง เราก็ถือว่าเป็นการเรียนรู้โจทย์ที่เราจะหาทางออกร่วมกัน ก็เหมือนที่ทำ PBL กับเด็ก มันจะล๊อกลงไปเลย วงจรเดียวกัน เด็กมีกิจกรรม ครูก็มีกิจกรรม รวมถึงการฟัง เป็นเรื่องที่เราส่งเสริมมาก ให้เค้าฟังกัน ที่นี้เราจะสอนกันอย่างชัดเจน ผ่านการปฏิบัติธรรม ให้ได้เครื่องมือชีวิตด้านในของเรา อันนี้ให้พระสอนเลย ให้เค้าไปเรียนรู้ไปฝึกปฏิบัติ แล้วนำมาปฏิบัติจริงในสนามจริงที่โรงเรียน...”

กล่าวโดยสรุปในประเด็นภาวะผู้นำเร้าศักยภาพด้านปัญญาปฏิบัติเป็นผู้นำที่มีลักษณะการทำงานที่เด่นชัดคือ นำเร้าทางวิสัยทัศน์ร่วมโดยเฉพาะวิสัยทัศน์การศึกษาในศตวรรษที่ 21 นำเร้าคลุกคลีในงานให้รู้จริงเห็นจริงและกล้าเรียนรู้กับโจทย์จริงในงานที่เผชิญร่วมกัน นำเร้าศักยภาพด้วยความสามารถในการชี้แนะแนวทางการเรียนรู้ในงานจริง (Coacher) นำเร้าศักยภาพด้วยการนำการเรียนรู้ (Facilitator) เป็นผู้เอื้ออำนวยให้สมาชิก PLC เกิดการเรียนรู้ร่วมกันในงาน นำเร้าศักยภาพการสร้างสรรค์ทางปัญญาทำให้ครูใน PLC สามารถจัดเรียงความคิดเป็นทฤษฎีจากฐานการปฏิบัติออกมาเป็นนวัตกรรมแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เห็นภาพร่วมกัน นำเร้าศักยภาพด้วยการรู้เท่าทันและช่วยลดการแทรกแซงที่ไม่จำเป็นออกเพื่อช่วยเหลือให้ครูมีพลังทุ่มเทกับการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงการเปลี่ยนผ่านการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน สุดท้ายที่สำคัญละเป็นเป้าหมายของการเรียนรู้ร่วมกันใน PLC คือการนำเร้าการเปลี่ยนแปลงตนเองเป็นต้นแบบปฏิบัติ (Role Model) โดยอาศัยการนำตนเองจากบรรยากาศวิธีเรียนรู้ใน PLC ที่ช่วยขัดเกลาต้นแบบซึ่งกันและกัน ดังนั้นภาวะผู้นำเร้าศักยภาพด้านปัญญาปฏิบัติจึงเป็นบทบาทที่เกิดขึ้นได้ทั้งระดับผู้บริหาร หัวหน้าทีม และระดับครูปฏิบัติการ เมื่อถึงภาวะสูงสุดของความสามารถในการนำเร้าศักยภาพนั้น PLC จะสามารถเกิดการเปลี่ยนแปลงและเปลี่ยนผ่านการปฏิรูปการเรียนรู้ที่เริ่มจากการเปลี่ยนแปลงตนเองและพลังการเหนี่ยวนำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงร่วมกันของสมาชิกใน PLC จึงจะทำให้เกิดพลังการขับเคลื่อน PLC ที่สมดุล ดังที่ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B ได้กล่าวไว้โดยสรุปว่า

“เมื่อ PLC มีความสมดุลทุกคนเกิดการเปลี่ยนแปลงและทำหน้าที่ของตนเองที่ส่งผลต่อการ อยู่ร่วมกันและกันใน PLC ก็เปรียบเสมือน ระบบนิเวศ (Ecology) ที่ทำให้การอยู่ร่วมกันในวงจรพลังการเปลี่ยนแปลง และรู้จักตนเองรวมกันเป็นชุมชนที่ห่วงใยต่อการปรับตัวกับทุกสภาพการเปลี่ยนแปลงไม่ว่าจะศตวรรษไหนก็ตาม”

กล่าวโดยสรุปภาวะผู้นำเร้าทางปัญญาปฏิบัติ เป็นภาวะผู้นำเร้าศักยภาพที่ทำให้เกิดการขับเคลื่อนของ PLC ในโรงเรียนมีลักษณะสำคัญ 7 ด้าน คือ (1) การนำเร้าทางวิสัยทัศน์การศึกษาในศตวรรษ 21 (2) การนำเร้าการนำเรียนรู้จากโจทย์จริงในพื้นที่ (3) การนำเร้าศักยภาพแบบชี้แนะแนวทาง (Coacher) (4) การนำเร้าศักยภาพแบบนำการเรียนรู้ (Facilitator) (5) การนำเร้าศักยภาพ

ด้วยการลดการแทรกแซง (6) การนำเร้าศักยภาพการสร้างสรรค์งานปัญญา และ (7) การนำเร้าการเปลี่ยนแปลงตนเป็นต้นแบบปฏิบัติ (Role Model)

2.2 ภาวะผู้นำเร้าสัมพันธภาพ จากพื้นที่ศึกษาพบว่า ด้วยบรรยากาศความเป็น PLC ในบริษัทไทยที่มีธรรมชาติการรวมตัวกันของสมาชิกใน PLC ผ่านทางสัมพันธภาพด้วยการสร้างความไว้วางใจมาเป็นเบื้องต้น โดยเฉพาะการนำของผู้นำที่จะทำให้เกิดการรวมตัวกันของคนในชุมชนที่ที่ต้องอาศัยทั้งสัมพันธภาพและการมีวิสัยทัศน์มารวมกันเพื่อการขับเคลื่อน PLC ซึ่งจำเป็นต้องเริ่มจากการเข้าใจบริบทของสังคมและวัฒนธรรมที่เป็นพื้นฐาน ว่าทำไมสำหรับบริษัทไทยจึงต้องให้ความสำคัญกับสัมพันธภาพ หรือที่ในพื้นที่ B เรียกว่า “การเปิดประตูใจ” และในพื้นที่ศึกษา A เรียกว่า “ปรมาตมิสะ หรือกัลยาณมิตร” ดังบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“... ปลูกจากข้างล่างอย่างเดียวไม่ได้ ถ้าปลูกจากข้างล่างอย่างเดียวก็ต้องเป็นชุมชนปฏิบัติทำตามใจ อยากร แต่ทำยังไงที่สองขอบฟ้าจะเจอกัน... ความรับผิดชอบความอุทิศกับเรื่องการตอบสนองหัวใจเป็นเรื่องเดียวกันได้อย่างไร วัฒนธรรมญี่ปุ่นมันทำได้สิเพราะว่าทุกคนต้องสังเวศส่วนรวมถูกสอนมาตั้งแต่เล็กอยู่แล้ว เพราะฉะนั้นมันเห็นญี่ปุ่นทำแบบนี้มานานไหม ส่วนฝรั่งก็เห็นมานานแล้วแต่มันทำไม่ได้ เพราะมันไปเปิดประตูใจมันไม่ได้ เพราะฝรั่งเป็นลัทธิปัจเจกนิยม แต่ญี่ปุ่นมันทำได้เพราะมันมีวัฒนธรรมของมันอยู่... ลึก ๆ ญี่ปุ่นมันเป็นสังคมนิยมแม้กระทั่งอาบนำร่วมนั้นยังอาบได้ซึ่งไม่มีประเทศไหนเปิดเผยร่วมกันถึงขนาดนั้นหรอก..”

จากข้างต้นเป็นบทวิเคราะห์ของผู้บริหารในพื้นที่ศึกษาจากการศึกษาด้วยตนเองเกี่ยวกับที่บริบทสังคมและวัฒนธรรมในการรวมตัวกันของ PLC ในชาติต่าง ๆ ซึ่งเชื่อมโยงมาสู่บริบทของเชื้อชาติไทยที่อธิบายนิสัยของชนชาติประกอบกับประสบการณ์ในการทำ PLC บริษัทไทย จากบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“...คนไทยเป็นทั้งสองขั้ว คือปัจเจกแบบเล่นพรรคเล่นพวก แต่อีกด้านหนึ่งเป็นสังคมนิยม (Socialist) อย่างชนบทไทยโบราณเป็นสังคมนิยมแห่งความเอื้ออาทร แล้วมันมีความเป็นของกันและกัน หลายอย่าง ถึงขั้นไม่มีเรื่องส่วนตัว คือในมุมมองมนุษยวิทยาเราจะรู้เลยมันไม่มีเรื่องส่วนตัวเพราะว่าเรื่องส่วนตัวทุกอย่างเปิดเผยในวงซีกผ้าของแม่บ้าน หรือไม่กี่ร้านทำผมแทน ความเป็น Socialist เรื่องนี้ทำให้ผมมีความมั่นใจว่าสังคมไทยทำได้ แต่สังคมไทยมันเป็นสองคาแรคเตอร์ มันเป็นดับเบิลคาแรคเตอร์คือทั้งปัจเจกและสังคมนิยม ถ้ามันแตกมาเมื่อไหร่มันก็ค้ายนะแล้วมันขัดกันเอง ล้าหน้าสยามไม่เคยลงกันพืงมาได้รัชกาลที่ 5 ก่อนหน้านี้ไม่เคยลงกันล้าหน้าสมัครใจอยู่กับพม่า ขัดกันเอง เหลืองแดงเนี่ยไทยแพะเลย แล้วอย่าแปลกใจนะถ้าวันหนึ่งมันพลิกตมกอดคอกันเพราะว่าสังคมไทยมันมีสองคาแรคเตอร์ (Personality) มันมีคาแรคเตอร์ Socialist อยู่ข้างในด้วย ซึ่งคาแรคเตอร์ด้านสังคมนิยมมันถูกทำลายถูกเจตนาทำลายด้วย ด้วยผู้สนับสนุนลัทธิทุนนิยมเสรี ตั้งแต่ระดับนักวิชาการจน

มาถึงนักลงทุนพ่อค้าทั้งหลายช่วยกันทำลายทุกห่อหมกหญ้าไซ้ใหม่ แต่จริงๆ แล้วตน
ว่าความเป็นสังคมนิยมแบบเกือกูลกันมันยังมีมหายใจอยู่..”

จากการวิเคราะห์ของในข้างต้นของผู้ นำทำให้เข้าใจบริบทของความเป็น PLC ของ
ไทยที่ต้องอาศัยสิ่งที่เป็นต้นทุนเหลืออยู่คือ การอยู่ร่วมกันแบบสังคมที่เกือกูล แม้จะมีการเปลี่ยนแปลง
ไปสู่ปัจเจกบุคคลตามกระแสทุนนิยมที่กล่าวมาข้างต้น ทำให้คนมีแบ่งแยกกันหรือยึดมั่นถือมั่นใน
ตนเอง ดังนั้นหลายพื้นที่ศึกษาจึงค้นพบวิธีการที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันใน PLC โดยใช้เรื่อง
ความสัมพันธ์ทางใจเชิงลึก เพื่อช่วยเรียกความเป็นสังคมนิยมที่เกือกูลกันกลับมา โดยมองว่ายังมีต้นทุน
ความเป็นเชื้อชาติไทยหลงเหลืออยู่พอที่จะฟื้นคืนมา และจากการทำเรื่องทางใจเชิงลึก ก็พบว่า เป็น
ความโหยหาของคนที่มาอยู่ร่วมกันในระบบองค์กร และเป็นพลังขับเคลื่อนที่ทำให้ได้ทั้งงาน ความสุข
และการเรียนรู้ร่วมกัน ดังตัวอย่างบทสัมภาษณ์

“...ตอนแรกที่ตนนำ KM เชิงลึก¹⁵ ที่ใช้จัดปัญหาเข้ามาช่วยเรื่องเปิดใจข้างในลึก ๆ
ปรากฏว่า ได้ผลทุกคนโถมเข้าใส่แบบโหยหาแสดงออกมามีความสุข บิตี รักใคร่กัน
เป็นห่วงเป็นใย รับฟัง เข้าใจความรู้สึก โหมดมั้นสวยงามมาก เหมือนกับว่าเราไป
เปิดประตูใจที่พวกเค้าอึดอัดและต้องการมานานแต่มันระบบการอยู่ร่วมกันใน
องค์กรมันไม่ได้มีภาพแบบนี้...ภาพที่คนมององค์กรคือ มุ่งมันทำงานแบบตะบี้ตะบัน มี
พลังเท่าไรใส่หมด ซึ่งเราก็กเคยทำแบบตะบี้ตะบันกันแบบนั้น จนหมดพลัง อันนี้
พวกเรามาเจอกันตอนเข้ายืมกันกอดกัน ถามไถ่คุยกัน ถ้าคนอื่นที่ทำงานก็จะมองว่า
เป็นองค์กรแบบเพลิน ๆ ตามชื่อจริง ๆ แต่ความเพลินโดยที่ใช้ KM เชิงลึกจัดปัญหา
มันทำสะพานไว้ เราไม่รู้เรื่องเราก็ดินขำไปเราไม่รู้เลยว่าอันนี้เทวเบ่อเริ่มเลย แล้ว
เรายกทัพใหญ่เลย เพราะผมสั่งปุพรมสี่ขาตุ้ม ไม่รู้เรื่องเลย เพราะธรรมชาติคนไทย
ที่ Self (ตัวตน) แต่ว่าคนไทยมีสะพานเป็น Socialist พอกลับมาทำเรื่อง Soft side¹⁶
ที่ใช้เรื่องใจเป็นหลักทุกคนเลยคว่าง่าย กินง่ายและชอบด้วย..”

ดังที่กล่าวมาจึงเป็นทั้งบทเรียนที่ทำให้ผู้นำตระหนักถึงธรรมชาติการอยู่ร่วมกันครุใน
PLC บริบทไทย ที่จำเป็นต้องอาศัยทั้งการศึกษาและการสังเกตปรากฏการณ์เพื่อความเข้าใจในองค์กร
เป็นพื้นฐาน เมื่อความสัมพันธ์ภาพเป็นเหตุสำคัญ จึงเป็นบทบาทหน้าที่ที่ผู้นำจะทำหน้าที่เปิดประตูใจ
คนในองค์กรให้เปิดสัมพันธ์ภาพที่ดีจนรู้สึกถึงการรับฟังและความไว้วางใจร่วมกันได้อย่างไรนั้น จาก
การศึกษาพบว่า มีลักษณะสำคัญของผู้นำในด้านการนำเร้าสัมพันธ์ภาพ 4 ลักษณะด้วยกัน
รายละเอียดดังนี้

1) การนำแบบประดมใจ กล่าวคือภาวะที่ผู้นำที่สร้างความไว้วางใจโดย

¹⁵ KM เชิงลึก คือ การจัดการความรู้ (Knowledge management) ที่ผสมผสานการแลกเปลี่ยนแบ่งปันเรื่องจิตใจ
หรือการเปิดใจสร้างความรู้สึกไว้วางใจเพื่อให้อยู่ในภาวะปกติที่มีทั้งประสิทธิภาพทั้งความพร้อมในการเรียนรู้และ
ความสุขในการเรียนรู้อยู่ควบคู่ไปกับการเรียนรู้ชีวิตด้านในซึ่งกันและกัน

¹⁶ Soft side หมายถึง วิธีการ หรือ กระบวนการที่ทำให้คนเปิดใจยอมรับด้วยความรู้สึกไว้วางใจ ได้รับการดูแล เคารพ
ใส่ใจ และอบอุ่นใจ

เปิดใจเปิดกว้าง รับรู้ รับฟัง ได้รับความรู้สึกความเป็นไปของคนใน PLC รวมไปถึงผู้นำการสร้างบรรยากาศให้เกิดการไว้วางใจ เสมอภาค ทำให้สบายใจที่จะเข้าหา ลักษณะเช่นนี้พบได้ทุกพื้นที่ โดยมีบุคลิกภาพร่วมที่คล้ายคลึงกัน คือ ยิ้มแย้มแจ่มใส เป็นกันเองชวนเข้าหาหน้าพูดคุย รับฟัง เอาใจใส่ และมีความห่วงใยที่จะสังเกตรับรู้อารมณ์ ความรู้สึก ความคิด สิ่งที่เป็นอยู่ ณ ปัจจุบันของคนใน PLC อีกทั้งการมุ่งเปลี่ยนแปลงตนเองในวิถีสติ แสดงถึงความพร้อมของวุฒิภาวะที่ไม่ยึดมั่นถือมั่นในตัวตน กรอบแนวคิด ดังบทสัมภาษณ์ครูในพื้นที่ B ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“...น้อง ๆ จะมองเราว่าเราเป็น ตัวสติ ที่คอยทำให้คนอื่นรู้สึกตัว... ทำง่าย ๆ บางครั้งมันเป็นเรื่องการ รับฟังแบบบริสุทธิ์ ไม่เจือปนว่าเรามองคนอื่นอย่างไร ความคิดนี้อย่างไร...ก็ได้จากการเรียนรู้เรื่องจิตตปัญญา และปฏิบัติอยู่ในวิถีประจำของเรา... ภาวะสติ ก็เหมือนภาวะปกติ เวลาเราปกติเราก็รับรู้อะไรที่เข้ามาได้ง่ายเร็ว และจริง เช่น น้อง ๆ เข้ามาลี้ครูกู้บ้านเรื่องผู้ปกครอง เราก็นั่งฟังไปทำงานไปเรื่อย ๆ บางทีหันไปยิ้มเฉย ๆ ก็เรียกสติได้แล้วนะ แล้วแต่สถานการณ์เหมือนกัน เพราะโดยธรรมชาติอะไรที่เป็นร่องลึก ๆ ของเราที่เราไม่ค่อยรู้ตัวกลุ่มพลังบ้อย ๆ ก็ง่ายที่จะตก โดยไม่รู้ตัวว่าตรอง เราคอยสังเกต แล้วช่วยให้เค้าถูกคิดได้ง่ายขึ้น บางทีก็เอ่ยถามขึ้นมาเช่น “เดี่ยวเราต้องสอนต่อไหม๊วะ วางเรื่องนี้แล้วเลือกสนใจเด็กก่อนมั๊ย” ซึ่งคนที่ช่วยมองและเตือนได้ต้องเปิดใจเรารับรู้ภาวะของแต่ละคนก่อนรวมถึงภาวะของเราเองด้วยที่จะไม่ตรองพิพากษา”

นอกจากนั้นจากการสังเกตผู้นำและการสัมภาษณ์ครูใน PLC ในพื้นที่ศึกษาเกี่ยวกับผู้นำพบว่า การรับรู้ของครูที่มีต่อผู้นำใน PLC ของตนนั้นมีความรู้สึกนับถือ ศรัทธาในคุณความดี วุฒิภาวะ และความเป็นผู้เอาใจใส่ดูแล สังเกต รับรู้ และรับฟัง โดยเฉพาะการฟังเสียงภายใน¹⁷ ของคนแต่ละคน มีความเข้าใจธรรมชาติในการเปิดใจของแต่ละคนทำให้ครูเรียนรู้และเกิดการเปลี่ยนไปในทางที่ดีขึ้น ทำงานร่วมกันง่ายขึ้น รวมถึงการเปลี่ยนแปลงของผู้นำที่ครูสามารถรับรู้ได้สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B กล่าวว่า

“...การไปเปิดประตูใจไปสัมผัสใจกัน มันเอาความเป็นมนุษย์คืนกลับมา...มันช่วยลดความ ร้อน ช่วยลด แรงเสียด ลดความเหนื่อยอะไรไปเยอะเรื่องยากๆซึ่งเคยขอกันแทบตายนะ พูดกันคำเดียวน้องก็ให้แล้ว ยิ่งฟังมากเลยว่าทำไมน้องเค้าทำงานเหนื่อยแล้วมีความสุข...”

ดังนั้นปรากฏการณ์ในพื้นที่ PLC โดยเฉพาะพื้นที่ศึกษา B และ C ความเป็นอยู่ร่วมกันของครูเป็นชุมชนที่สนิทสนมใกล้ชิดถึงเอาใจใส่ซึ่งกันและกันถือว่าเป็นกลุ่มที่แสดงถึงความเหนียวแน่นจากภายในเป็นอย่างมากบรรยากาศเช่นนี้ทำให้เกิดการยอมรับที่จะเรียนรู้ที่จะมุ่งมั่นทำภารกิจ

¹⁷ เสียงภายใน คือ ความรู้สึก ความต้องการที่แท้จริงของเราหรือผู้อื่นที่อาจไม่ได้รับการสื่อสารออกมา หรือ ถูกปิดเบียดด้วยกรอบแนวคิดต่าง ๆ ที่ทำให้ไม่สามารถสื่อสารความรู้สึก ความต้องการที่แท้จริงออกมาได้

และหลอมรวมวิสัยทัศน์ซึ่งกันและกันได้เป็นอย่างดี การระดมใจจึงทำให้เกิดบรรยากาศใน PLC ที่น่าอยู่ร่วมกัน ดังชุดรูปภาพต่อไปนี้



รูปที่ 1



รูปที่ 2



รูปที่ 3



รูปที่ 4

รูปที่ 1-4 บรรยากาศรอยยิ้มความใกล้ชิดสนิทสนม อยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข รักและเคารพซึ่งกันกัน ระหว่างคุณครูหัวหน้าทีม และผู้บริหาร

อย่างไรก็ตามพบว่าในแต่ละพื้นที่ที่มีการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงระดมใจด้วยแนวทางต่างๆ ที่หลากหลายเช่น จิตปัญญาศึกษา¹⁸ ฟังสติ¹⁹ จิตศึกษา²⁰ การเจริญสติภาวนา และการเรียนรู้

¹⁸ จิตปัญญาศึกษา (Contemplative education) คือ การศึกษาที่ทำให้เข้าใจตนเอง รู้ตัว เข้าถึงความจริง ทำให้เปลี่ยนมุมมองเกี่ยวกับโลกและผู้อื่น เกิดความเป็นอิสระ ความสุข ปัญญา และความรักอันไพศาลต่อเพื่อนมนุษย์และสรรพสิ่ง หรืออีกนัยหนึ่ง เกิดความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ โดยเน้นการศึกษาจากการปฏิบัติ เช่น จากการทำงานศิลปะ โยคะ ความเป็นชุมชน การเป็นอาสาสมัครเพื่อสังคม สุนทรียสนทนา การเรียนรู้จากธรรมชาติ และจิตตภาวนา เป็นต้น

¹⁹ ฟังสติ คือ การรับฟังอย่างบริสุทธิ์ผ่านอายตนะทั้งหลาย โดยปราศอริผลจากกรอบความคิดต่าง ๆ ดีความ ทำให้การรับรู้เข้ามาเกิดการบิดเบือนจากความเป็นจริง

เพื่อการเปลี่ยนแปลง²¹ เป็นต้น กิจกรรมระดมใจที่กล่าวมานั้นล้วนแต่เป็นเรื่องที่ครูในพื้นที่ทำด้วยความรู้มีความสุขที่ได้ทำสอดคล้องกับบทสัมภาษณ์หัวหน้าทีมในพื้นที่ศึกษา B ที่ระบุว่า

“ผู้คนโยธาเรื่องเกี่ยวกับจิตใจใส่เท่าไรก็เหมือนหน้าบนทะเลทรายที่เท่าไรก็ไม่เต็ม โดยเฉพาะการอยู่ในสังคมเมืองที่อยู่ในภาวะต่างคนต่างอยู่มากกว่าการอยู่ร่วมกัน”

ดังนั้นภาวะผู้นำที่มีความสามารถเติมเต็มความรู้สึกของคนจากข้างในได้ถือว่ามีพลังอำนาจที่ทำให้หลอมรวมระดมจิตใจให้คนอยู่ในงานร่วมกันอย่างมีความสุขและมีความหมายกับชีวิตตนเอง ภายใต้การเคารพซึ่งกันและกันด้วยบรรยากาศสมิทธิภาพ

2) การนำสร้างเครือข่ายสัมพันธ์ภาพ สร้างมิตรภาพเชื่อมโยงสัมพันธ์ระหว่างองค์กร เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างองค์กร และการช่วยเหลือสังคม ดังปรากฏในพื้นที่ศึกษาทุกแห่งที่ให้ความสำคัญกับการสร้างเครือข่าย ตัวอย่างเช่น เครือข่ายระหว่างโรงเรียน เครือข่ายทางสังคม และเครือข่ายกับผู้สนใจด้านการศึกษาและการเรียนรู้ เป็นต้น

ดังนั้นภาวะผู้นำที่มีความสามารถเติมเต็มความรู้สึกของคนจากข้างในได้ถือว่ามีพลังอำนาจที่ทำให้หลอมรวมระดมจิตใจให้คนอยู่ในงานร่วมกันอย่างมีความสุขและมีความหมายกับชีวิตตนเอง ภายใต้การเคารพซึ่งกันและกันด้วยบรรยากาศสมิทธิภาพ ในอีกมิติหนึ่งของภาวะผู้นำสัมพันธ์ภาพคือ ผู้นำสร้างเครือข่าย ซึ่งเป็นบทบาทของผู้นำที่ทำหน้าที่เชิงการขุดสร้างสัมพันธ์ภาพเพื่อการเรียนรู้ระหว่างองค์กร หน่วยงาน ชุมชนต่าง ๆ ร่วมกัน

กล่าวโดยสรุปภาวะผู้นำสัมพันธ์ภาพ ประกอบด้วย ผู้นำแบบระดมใจ และผู้นำสร้างเครือข่าย ผู้นำแบบระดมใจ นั้นเป็นลักษณะของบุคลิกภาพที่แสดงออกมาจากข้างในของผู้นำแต่ละคนที่เกิดจากการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงทางวุฒิภาวะ มีความตระหนักรู้ถึงความสำคัญของการอยู่ร่วมกันใน PLC บริบทไทยที่เชื่อมโยงกันด้วยความเป็นสังคมแห่งสัมพันธ์ภาพ เอื้อเพื่อเกื้อกูลกัน ด้วยรอยยิ้ม และความเอาใจใส่ ผู้นำที่แสดงออกโดยเริ่มจากพฤติกรรมตนเองจึงมีแรงเหนี่ยวนำให้เกิดพลังขับเคลื่อนเชิงลึกในพื้นที่ ซึ่งพบว่าความรู้สึกของคนในทุกพื้นที่ที่มีความต้องการอย่างชัดเจนที่ต้องการอยู่ในสังคมที่มีความเอื้ออาทรและทำงานร่วมกันอย่างมีความสุข

2.3 ภาวะผู้นำร่วมกัน จากพื้นที่ศึกษาพบว่า แนวคิดของผู้นำระดับผู้บริหารโรงเรียนมีแนวคิดที่สอดคล้องกันว่าการสร้างผู้นำร่วมเป็นภารกิจสำคัญที่ทำให้ PLC เติบโต ซึ่งการเติบโตนั้นหมายถึงการเปิดโอกาสให้ภาวะผู้นำแต่ละคนเผยตนออกมา โดยที่จำเป็นต้องปล่อยวางแต่ไม่ปล่อยปะละเลยที่จะเปิดโอกาสให้ครูใน PLC พึ่งตนเองให้มากที่สุดเพื่อที่จะแยกศักยภาพการนำของตนเองออกมา เนื่องด้วยผู้บริหารใน PLC 4 ใน 5 พื้นที่มองว่า PLC ไม่ควรติดยึดหรือขับเคลื่อนด้วยพลังของบุคคลใดบุคคลหนึ่งหรือกลุ่มเฉพาะบุคคล ซึ่งเป็นเหตุให้การขับเคลื่อนเช่นนั้นจะเกิดความไม่

²⁰ จิตศึกษา (มีความหมายคล้ายคลึงกับจิตปัญญาศึกษา)

²¹ การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning) คือ การเปลี่ยนแปลงสู่ความเข้าใจใหม่ ในระดับจิตใจ และจิตวิญญาณ การหยั่งรู้ถึงความจริงของความเป็นจริงอันมีเหตุมีปัจจัยเชื่อมโยงสัมพันธ์กันเป็นหนึ่งเดียว เกิดความไว้วางใจ เกิดความรัก และพร้อมที่จะรับฟังอย่างลึกซึ้ง

ยั่งยืน ภารกิจสำคัญของผู้บริหารใน PLC จึงมีภารกิจการสร้างการนำแบบไม่นำ หรือ สร้างและรักษา ภาวะการนำร่วมกันของระบบ PLC ให้มีความต่อเนื่อง สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B ที่ระบุว่า

“...ตั้งคำถามตัวเองเสมอเลยว่าถ้าหมดพวกเราหกเจ็ดคนที่เป็นลีดเดอร์ ซึ่งตอนนี้ก็ ล้วนแล้วแต่เหนื่อย อ่อนกันแล้วนะผู้นำแต่ละคนก็ซำรุดทรุดโทรมไปไหน เอ็มันหมด พวกเราจะยังงัยต่อ...”

จากข้างต้นยังพบว่าในพื้นที่ศึกษา 4 ใน 5 แห่งมีแนวคิดที่ชัดเจนว่า PLC ควรเป็น การนำที่ระบบตัวชุมชนเองมากกว่านำด้วยคนหรือกลุ่มคนใดกลุ่มคนหนึ่ง การสร้างระบบการนำร่วมกัน จึงเป็นเป้าหมายสูงสุดของการนำ PLC ดังคำกล่าวของผู้บริหารพื้นที่ศึกษา C ที่กล่าวไว้โดยสรุปว่า “PLC ที่สมบูรณ์จะทำหน้าที่นำกันเองโดยไม่จำเป็นต้องพึ่งพาบุคคลใดบุคคลหนึ่ง” กล่าวคือภาวะ ผู้นำร่วมกันโดยไม่ยึดติดตัวบุคคลแต่ขับเคลื่อนด้วยระบบความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันที่แต่ละคนหรือ ทีมทำหน้าที่นำตนเอง

อย่างไรก็ตามพบว่าในแต่ละพื้นที่ยังอยู่ในระหว่างการทดลองหาจุดสมดุลของการนำ ร่วมกันของ PLC ระหว่างการหาสมดุลเพื่อที่จะพัฒนา PLC ไปสู่การนำร่วมกัน ในแต่ละพื้นที่ยังคงมี ผู้นำที่ทำหน้าที่เร้าศักยภาพหรือในพื้นที่ศึกษาใช้คำว่า “ผู้ที่มีประจสูงกว่า” ทั้งนำเราโดยตรงเพื่อ พัฒนาทักษะความสามารถของผู้นำร่วมผ่านการจัดวางระบบของ PLC ที่จะเข้าไปอยู่ในตัวแต่ละ บุคคลไม่ใช่อยู่ในระดับความเข้าใจ สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B ที่กล่าวว่า

“...ตอนนี้ที่วางอยู่คือ เป็นเรื่องที่ผมมีความเป็นห่วงอยู่ว่าเมื่อไหร่น้องจะเห็นและจะ รับผิดชอบตัวเองได้เอง แต่ว่าพักหลังน้องเริ่มสังเกตเห็นเอง ตอนนี้ก็คือหัวหน้าช่วงชั้น เค้า เริ่มสังเกตเห็นเองว่า เค้าอ่านเอกสารเหล่านี้บ่อยมากและเค้าก็เริ่มพบว่า เค้าก็พ่าย เรือในอ่างต่างๆที่เค้าตอบอยู่ในนี้หมด เมื่อซักเดือนที่แล้วนี่เอง จริงๆมันต้องลงนะ เพราะไอ้เนี่ยเราเขียนมาประมาณเกือบสองปีกว่าแล้ว เค้าก็รับเป็นของเค้ามาสองปี แล้ว สองปีกว่า เค้ารับไปเป็นงานของเค้า แล้วตนก็เขียนอันนี้ให้เพื่อที่จะทำงานได้ ง่ายขึ้น เค้าอ่านครั้งเดียวจบคิดว่าเข้าใจ มันเข้าใจไปที่หัวใจ แต่มันยังไม่ได้เกิดเป็น การตระหนักรู้ของตัวเค้าจริงๆ หลังจากเค้าแก้ปัญหาแล้วพ่ายเรือในอ่างอยู่พักใหญ่ วันหนึ่งเค้าก็ไปอ่าน เอ๊ะมันมีทางออกอยู่ เดียวๆก็เจอปัญหาอีก เค้ากลับมาอ่านอีก มันมีทางออก สุดท้ายแล้วเค้าก็พบว่า มันอยู่ชุดใหญ่นี้เลย เค้าก็พบว่าเค้าอ่านมัน น้อยไป จริงๆแล้วเค้าควรมาตลอดเวลาขณะที่ทำงาน ถ้าถามว่าคาดหวังอะไรก็คือว่า คาดหวังว่าเค้าตระหนักเรื่องนี้ไปเรื่อยๆจนกระทั่งทั้งหมดนี้กลายเป็นเนื้อตัวของเค้า เอง ไม่ใช่ตน ไม่มีอะไรเกี่ยวกับตนอีก ถ้าถามคาดหวังอะไรก็คือไม่มีอะไรเกี่ยวกับตนอีก ทั้งสิ้น เป็นของน้องเค้า..”

1) การนำแบบไม่นำ สำหรับพื้นที่ศึกษาที่มีระบบ PLC ที่มีความพร้อมระดับหนึ่ง ผู้บริหาร หรือ ผู้นำที่มีประจสูงว่า มีกุศโลบายที่จะทดลองปล่อยวางนำแบบไม่นำให้เกิดการเผยแพร่

ควบคู่กันไปโดยเฉพาะเมื่อผู้บริหารเล็งเห็นความพร้อมที่จะสร้างวาระการปล่อยให้เกิดการเผยแพร่
ออกมาตามสถานการณ์ ตัวอย่างจากบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารพื้นที่ศึกษาแห่งหนึ่งทีกล่าวโดยสรุปว่า
“ตนมองว่าจะทดลองปล่อยให้ทำกันดูโดยที่ไม่ต้องมีผู้บริหารเพื่อลองดูว่า
ระบบ PLC ของที่นี่จะสามารถอยู่ได้ด้วยตัวของมันเองหรือไม่...อาจจะลอง
หายไปสัก 2-3 เดือนดู”

ดังนั้นการนำแบบไม่นำจึงเป็นการนำเราตัวบุคคลให้เผยแพร่เกิดภาวะผู้นำร่วม
ขึ้นมา แสดงให้เห็นว่าภาวะผู้นำ PLC ไม่ใช่ผู้ควบคุมการขับเคลื่อน PLC ไปสู่จุดหมายและมี
ความหมายสำคัญคือการพัฒนา PLC ให้มีความยั่งยืนโดยไม่ยึดติดที่ตัวบุคคลหรือกลุ่มบุคคลใดบุคคล
หนึ่งจึงมีทั้งระบบการขับเคลื่อนด้วยการนำร่วมกัน และระบบการปล่อยวางแต่ไม่ปล่อยปะละเลยให้
แต่เป็นความไว้วางใจ และการปล่อยให้ทำเองเพื่อให้เติบโตจากงานและความรับผิดชอบ ในพื้นที่
ศึกษามีความเหมาะสมกับ PLC ที่มีความพร้อมระดับหนึ่ง

2) การนำเราศักยภาพด้วยการลดการแทรกแซง หรือบรรเทาช่วยเหลือคลาย
ความกังวลในสถานการณ์ต่าง ๆ ให้ครุมีเวลายุ่งทำงานการจัดการเรียนรู้ หรืองานห้องเรียนของตนเอง
เป็นสิ่งสำคัญ รวมถึงการเอื้ออำนวยให้ครุมีพื้นที่ค่อย ๆ ฝึกฝนปะทะพัฒนาทักษะการจัดการเรียนรู้
กล่าวคือ เนื่องจากในพื้นที่ศึกษาหลายแห่งต่างมีประสบการณ์การอยู่ในช่วยการทดลองเปลี่ยนผ่านการ
จัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในช่วงที่ครูกำลังมุ่งกับการเรียนรู้ทดลองการเปลี่ยนแปลงห้องเรียน
ตนเอง เป็นช่วงเวลาที่ต้องใช้พลังทุ่มเทกับการคิดค้น พัฒนา และเรียนรู้เพิ่มพูนทักษะการจัดการ
เรียนรู้ของตนเองเป็นอย่างมาก ซึ่งในช่วงนี้เป็นช่วงที่ละเอียดอ่อนในงานอื่น ๆ ที่ครุต้องทำไปร่วมกัน
กับงานห้องเรียน เช่น งานบริการชุมชน และงานทำความเข้าใจกับผู้ปกครอง เป็นต้น จึงพบว่าในช่วง
นี้ผู้นำที่เข้าใจภาวะการเติบโตของครุที่ ผู้นำเช่นนี้ปรากฏอยู่ 4 ใน 5 ที่มีลักษณะที่ผู้นำทำหน้าที่ลง
ช่วยครุในหลาย ๆ โอกาสที่จำเป็นรวมถึงการบริหารจัดการงานที่แทรกแซงการทำงานของครุให้ไม่
สามารถจดจ่อกับชั้นเรียน บทเรียน และการเรียนรู้ของผู้เรียนได้ เช่น การอบรม สัมมนา การแข่งขัน
ทางวิชาการที่ไม่จำเป็นทำให้ครุเสียพลังกับการเรียนรู้ในงานจริงเพื่อทุ่มเทให้กับผู้เรียน รวมถึงกรณี
ตัวอย่างที่ทีมบริหารลงช่วยครุในการทำความเข้าใจกับผู้ปกครองเพื่อให้คลี่คลายเกี่ยวกับแนวทางการ
จัดการเรียนรู้ของครุ สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์หัวหน้าทีมพื้นที่ศึกษา A ดังนี้

“...ผู้ปกครองก็เป็นผู้สื่อสารให้ผู้ปกครองกันเอง แม้แต่ในเวทีผู้ปกครองก็ให้กำลังใจ
ครุ แล้วก็ รู้ว่าการเรียนรู้แบบโครงการมันยาก ฉะนั้นครุก็มีแรงขึ้นใหม่ ซึ่งพี่ว่า
อาจารย์ (ผู้บริหาร) เปิดยุทธศาสตร์ถูก คือถ้าเราทำกันในห้องเนี่ยครุจะมีหน้าที่คอย
ตอบคำถามผู้ปกครอง ซึ่งมันเป็นการอธิบายที่ครุก็ไม่แม่นอยู่แล้วนี่ก็ออกใหม่ แอม
โดนผู้ปกครองรุกอีกมันเหนื่อยมาก อาจารย์ใช้ยุทธศาสตร์นี้พี่ว่ามันก็เปิดประตูกัน
ตั้งแต่วันแรกไปเลย มันก็สะดวกขึ้น เพราะว่างานแต่ละช่วงต่อมามันไม่ยุ่งเลยสัก
ช่วงหนึ่ง...” สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียน E ที่กล่าวสอดคล้องกันว่า
“...สิ่งที่ครุรู้สึกต้องใช้พลังเยอะ คือ การสื่อสารทำความเข้าใจกับผู้ปกครอง
เนื่องจากเราเป็นโรงเรียนเอกชน ก็มีบ้างที่ผู้ปกครองจะมีคำถาม และกล้าถามกับเรา
เยอะหน่อยโดยเฉพาะเรื่องความมั่นใจเกี่ยวกับแนวทางการจัดการศึกษาของ

โรงเรียน ทำให้ตนเอง (ผู้อำนวยการ) และ คุณหมอ (ผู้ก่อตั้งโรงเรียน) จะทำหน้าที่
ลงช่วยคอยช่วยทำความเข้าใจตลอด ไม่งั้นถ้าไม่ลงช่วยครูครูจะหนักและเหนื่อยมาก
ยิ่งกว่าการสอนนักเรียน โดยเฉพาะครูที่วุฒิภาวะยังต้องเติบโต...ถือว่าเราต้องช่วย
ปล่อยเค้าโตคนเดียวไม่ได้เลย”

ดังนั้นการนำเราศักยภาพด้วยการลดการแทรกแซง เป็นการนำอีกลักษณะ
หนึ่งของการทำให้เกิดการนำร่วม บทบาทสำคัญอยู่ที่การจัดสรรงานที่ให้ความสำคัญกับงานหลักของ
ครูคืองานการจัดการเรียนรู้และดูแลผู้เรียนเป็นสำคัญ ลดการเพิ่มภาระงานที่ไม่จำเป็นต่อการเรียนรู้
ของผู้เรียน รวมทั้งการสนับสนุนดูแลช่วยเหลือแบ่งเบาภาระให้ครูสามารถทุ่มเทการทำงานการจัดการ
เรียนรู้และการดูแลผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพมากที่สุด ซึ่งประกอบด้วยการนำแบบไม่นำ และการนำ
เราศักยภาพด้วยการลดการแทรกแซง

2.4 ภาวะผู้นำทางจิตวิญญาณ จากการศึกษาพบว่า ในพื้นที่ศึกษา 4 ใน 5 แห่ง
มุมมองวิชาชีพครูในพื้นที่ศึกษาทุกแห่งมองวิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่มีคุณค่า มีโอกาสเรียนรู้และพัฒนา
ตนเองทั้งในระดับทักษะทางวิชาชีพ ระดับวุฒิภาวะ และระดับจิตวิญญาณ ดังคำกล่าวของผู้บริหาร
พื้นที่ C กล่าวโดยสรุปว่า “ด้วยลักษณะงานวิชาชีพครูเป็นงานการสอนคนที่มีลักษณะงานเอื้อต่อการ
ยกระดับจิตวิญญาณ หรือ ยกระดับวุฒิภาวะของตน ซึ่งเป็นแรงขับเคลื่อน ๑ ภายในของผู้ที่แสวงหาการ
เติมเต็มชีวิตทางโลกและทางธรรม” กล่าวคือ การสอนคนเป็นภาวะของผู้มีวุฒิภาวะพร้อมในการสอน
ตนเองได้ก่อนที่จะสอนผู้อื่น รู้จักและเข้าใจตนเองได้ ก่อนที่จะรู้จักและเข้าใจผู้อื่น เช่นนี้งานครูจึงเป็น
งานบ่มเพาะปัญญาที่เป็นครุโนตนไปพร้อม ๆ กับการบ่มเพาะปัญญาศิษย์ ดังนั้นภาวะผู้นำจิต
วิญญาณ จึงเสมือนผู้ที่มีวุฒิภาวะพร้อมที่จะสอนตนให้มีปัญญา แล้วจึงรู้ทางที่จะสอนผู้อื่น ให้การใช้
ชีวิตอย่างมีปัญญา ดังวาทะกรรมในพื้นที่ศึกษา B และ C ที่ระบุสอดคล้องกันว่า “งานครูคืองาน
ศักดิ์สิทธิ์” ภาวะผู้นำจิตวิญญาณจึงเป็นการปรุงเหตุภายในที่สำคัญให้ครูรู้จักและเข้าใจตนเอง ซึ่ง
การรู้จักตนเอง เป็นการนำไปสู่การค้นพบศักยภาพของตนเองในเส้นทางวิชาชีพที่สามารถมุ่งพัฒนาไป
ให้บรรลุศักยภาพสูงสุด นั่นคือการบรรลุวุฒิภาวะแห่งตนบนเส้นทางวิชาชีพ ดังนั้นภาวะผู้นำเรา
ศักยภาพแบบนำจิตวิญญาณใน PLC มีลักษณะสำคัญ 2 ลักษณะดังนี้

1) การนำเราเข้าใจชีวิตและโลก จากการศึกษาพบว่า ลักษณะภาวะผู้นำใน
พื้นที่ศึกษาทุกแห่งมีทัศนคติการดำรงชีวิตและการงานที่มุ่งแสวงหาสัจจะ ความดี และความงาม ที่ทำ
ให้ความเข้าใจความหมายของการใช้ชีวิตและการดำรงอยู่ร่วมกันกับสรรพสิ่งในโลก เป็นผู้นำที่เรียนรู้
และพัฒนาตนเองให้พ้นจากกรอบพันธนาการที่เป็นเหตุทำให้การใช้ชีวิตบิดเบือนไปจากธรรมชาติ
ความเป็นจริงทำให้ยากต่อการดำเนินชีวิตและการงานให้เรียบง่ายเชื่อมโยงตนเองกับสรรพสิ่งทั้ง
ภายในและภายนอกตนเองให้เห็นความจริง คือ สิ่งที่เกิด ตั้งอยู่ และดับไป สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์
ของผู้บริหารโรงเรียน C ที่กล่าวไว้ว่า

“..ตนกำหนดไว้ว่าจะมีชีวิตอยู่เกินอายุ 55 ปี เกิดมาต้องตายเป็นเรื่องธรรมดามาก
ตอนนี้ กำลังปล่อย วางให้เป็นหน้าที่ของคนรุ่นอื่นรุ่นหนึ่งมาทำงานร่วมกันแทน...
ตอนนี้ตนอายุ 45 ปีแล้ว ตนได้ทำหน้าที่เพื่อคนรุ่นต่อไปแล้ว ชีวิตตนได้ใช้เวลารับรู้
การเปลี่ยนแปลงและอยู่กับความเป็นจริงของโลกตอนนี้และที่จะเกิดขึ้น...ตอนนี้

กำลังส่งต่อภารกิจต่อให้คนคนรุ่นนี้หรือรุ่นใหม่ที่จะมองความและเข้าใจเป็นจริงของโลกความเป็นจริงที่คนรุ่นเก่าต้องเผชิญและทำหน้าที่ส่งต่อในรุ่นต่อไป...นี่คือความเป็นจริง...คุณไม่ต้องการอะไรแล้ว อำนาจ ความสำเร็จ ชื่อเสียงเงินทอง มันไม่ใช่สิ่งที่เราจะไปใช้ชีวิตกับมันแล้ว...แบบนั้นมันเสียเวลา...แม้แต่การกินเราก็กินเพื่อมีชีวิต คนเคยลองกินเท่าที่ร่างกายต้องการจริงแล้วมันน้อยมากไม่ได้เยอะอะไรเลย..."

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นภาวะผู้นำที่เห็นและเข้าใจมาโดยไม่หลงยึดมั่นถือมั่นในอำนาจของตนเอง อีกทั้งมีเป้าหมายที่ชัดเจนในชีวิตทั้งทางโลกและทางจิตวิญญาณ พัฒนาตนเองจนเข้าใจมาและความจริงของชีวิต จากการสัมภาษณ์เพิ่มเติมเกี่ยวกับความเป็นประวัติชีวิตตนเองของผู้นำ 3 ใน 5 พื้นที่ยังพบว่า ภาวะผู้นำเช่นนี้เกิดจากการแสวงหาทางจิตวิญญาณและการเรียนรู้ในชีวิตที่ผ่านมาของตนเอง นอกจากนั้นยังมีการกล่าวถึง การนำให้เห็นถึงความงามของสรรพสิ่งที่อยู่ร่วมกัน การเชื่อมโยงถึงกันและกันที่เป็นหนึ่งเดียวกับธรรมชาติจนเกิดจิตใจที่ละเอียดพอที่จะตั้งมั่นเป็นความดี คือทำหน้าที่เป็นมิตรกับสิ่งแวดล้อม และเพื่อนมนุษย์ ดังจะพบในพื้นที่ศึกษาวิสัยทัศน์ของผู้นำและผู้บริหารส่วนใหญ่จะมีโจทย์การศึกษาที่ใส่ใจสิ่งแวดล้อม โดยฝึกการเรียนรู้ที่จะพึ่งพาตนเอง มากกว่าการพึ่งพาการบริโภค เริ่มต้นจากการเรียนรู้ของครูใน PLC ดังเช่น การเรียนรู้การพึ่งตนเองและใช้ปัญญาดูแลธรรมชาติ ปลูกข้าว ปลูกผัก และเลี้ยงสัตว์ การลดและจัดการขยะ และการใส่ใจแก้ปัญหาสิ่งแวดล้อมรอบตัวด้วยโจทย์การเรียนรู้ที่ใช้ปัญหาเป็นฐาน เป็นต้น สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของครูพื้นที่ศึกษา A กล่าวโดยสรุปว่า

"...เริ่มการฝึกนิสัย การพอเพียง การดูแลธรรมชาติ ไม่ใช่ไปฝึกที่เด็ก แต่ฝึกที่ตัวเรา เพราะ โจทย์เรื่อง ธรรมชาติสิ่งแวดล้อมที่เราอยู่มันใกล้ตัวเรามาก และก็มีมักจะมาจากเราด้วย อย่างขยะเมื่อก่อนเราเจอปัญหาว่าพอคนมันเยอะโรงเรียนก็มีขยะเยอะมาก พอเราเอาไปกองรวมกันเพื่อที่จะทิ้งปรากฏว่ามันทั้งเยอะและส่งกลิ่นชาวบ้านก็เริ่มเดือดร้อนแต่ก็ไม่กล้าบ่น แต่จำสำนึกเรามันเริ่มเดือดร้อนว่า ให้ ขยะนี้ของเราของเด็ก ๆ นะมันเยอะขนาดนี้ แต่ก็กลายเป็นโจทย์ PBL ของ PLC เราเลยว่า เอาละพวกเรามาทำการศึกษาสิ่งที่มีหวังคือสร้างคนให้ดูแลโลกใบนี้ที่เราอยู่ร่วมกัน ใช้น้อย ตรงนี้ตรงกันนะ แล้วก็สนุกเลยที่จะเปิดโจทย์ทำกัน ก็การดูแลโลกมันเป็นเรื่องของเรา ไม่ใช่คนเก็บขยะ โดยมีผู้นำคือครูที่เค้าเห็นอาสาชวนกันทำอย่างเป็นจริงเป็นจังตามที่เห็น...ถ้าจิตเราละเอียดพอที่จะรับรู้ทำหน้าที่ที่เราไม่ใช่แค่สอนแล้ว สอบนะ แต่ครูจริง ๆ มีหน้าที่รับใช้สิ่งที่สูงกว่านั้น..แค่เรื่องเล็ก ๆ ก็สะท้อนแล้วว่าเราเป็นครูอย่างไร..."

จึงสรุปได้ว่าภาวะผู้นำเราใช้ชีวิตและโลก นั่นคือ ภาวะผู้นำที่มีการเปลี่ยนแปลงมุมมองทัศนคติที่ตระหนักรู้ต่อชีวิตและโลก ในด้านการเข้าถึงความจริง ความงาม และความดี กล่าวคือ ความจริงที่เห็นการเกิด ตั้งอยู่ และดับไป ไม่มียึดมั่นถือมั่นเป็นอัตตาของผู้นำที่ลุ่มหลงในอำนาจ ชื่อเสียง และเกียรติยศ เป็นสาระสำคัญ หรือเป็นสาระที่เรียนรู้และพัฒนาตนไปให้ถึงการเข้าใจความจริงและเรียนรู้ที่จะปล่อยวางได้เมื่อถึงเวลาที่ชีวิตข้างในเติบโตเพียงพอ รวมถึงการเข้าถึงความงามที่มองออกจากกรอบที่ติดขัดที่ทำให้แบ่งแยกซึ่งกันและกัน เห็นความสัมพันธ์ที่มีความหมาย

และตระหนักถึงคุณค่าของตนเองกับสรรพสิ่งสิ่งแวดล้อมและใกล้ตัวที่เกื้อกูลสัมพันธ์กันและกัน จึงเป็นผู้นำที่เห็นความหมายที่งดงามของสรรพสิ่ง โดยที่ไม่ประสงค์ใช้อำนาจในการเบียดเบียนซึ่งกันและกัน แต่เป็นผู้นำที่เต็มเปี่ยมด้วยความรักและความเมตตาทำงานด้วยการอุทิศตนอย่างเต็มที่

2) การนำเร้าทางวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู จากการศึกษาพบว่า พื้นที่ศึกษา 4 ใน 5 แห่งต่างให้ความสำคัญกับการพัฒนาตนเองด้านวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครูโดยกำหนดเป็นวิสัยทัศน์ที่ผู้นำเล็งเห็นว่าโรงเรียนยังเป็นสถานที่ที่วิชาชีพครูจะสามารถเรียนรู้ความเป็นครูที่แท้จริง โดย PLC จะได้ทำหน้าที่ส่งเสริมให้ครูเกิดการเรียนรู้จักตนเองและพัฒนาตนให้มีวุฒิภาวะที่สมบูรณ์หรือพัฒนาจิตวิญญาณความเป็นครู เป็นสิ่งที่นอกเหนือไปจากการพัฒนาทางเนื้อหา และทักษะทางวิชาชีพ แต่เป็นการพัฒนาเชิงลึกที่จะทำให้ PLC ครูค้นพบการทำงานในวิชาชีพครูอย่างรู้จักตัวเองและมีความสุข ถือว่าเป็นการพัฒนาระดับจิตวิญญาณ สอดคล้องกับวาตะของผู้บริหารในพื้นที่ศึกษา B กล่าวไว้ว่า “ครูไม่ได้เป็นวิชาชีพที่ขับเคลื่อนด้วยน้ำย้อย” นั้นหมายถึง อาชีพครูเป็นอาชีพที่มีความหมายไม่ใช่เพื่อตอบสนองความอยาก แต่ตอบสนองสิ่งที่อยู่เหนือกว่านั้น คือคุณความดี หรือจิตวิญญาณความเป็นครู สอดคล้องกับวาทกรรมผู้บริหารโรงเรียน C ที่กล่าวได้ว่า “งานครูคืองานศักดิ์สิทธิ์ เป็นหน้าที่ของผู้ที่เกิดก่อนที่จะต้องส่งต่อและดำรงอยู่อย่างมีคุณภาพและมีความหมายให้กับคนรุ่นต่อไป” เช่นเดียวกันจากการสังเกตปรากฏการณ์ในพื้นที่ศึกษาพบว่าบรรดาผู้นำทั้งผู้บริหารและครูในพื้นที่ศึกษาโดยส่วนใหญ่มีแนวคิดเช่นนี้และยึดเป็นหลักในการพัฒนาตนเองควบคู่กับชีวิตความเป็นครู หรือในพื้นที่ B เรียกว่า “ชีวิตทางศาสนา” ในรูปแบบการทำงาน หรือในพื้นที่ศึกษา A ระบุเป็นวาตะที่สอดคล้องกันว่า “การปฏิบัติงานคือการปฏิบัติธรรม” สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้นำในพื้นที่ศึกษา B ที่กล่าวไว้ว่า

“ถ้าจะทำให้ PLC สมบูรณ์จริงๆ เราต้องพาครูไปให้ถึงชีวิตทางศาสนาเลย หนะ การเป็นครูก็มีโอกาสทำบุญทำกุศลขนาดนี้แล้ว...มีโอกาสบำเพ็ญเพียรภาวนาขนาดนี้...”

จากข้างต้นสะท้อนแนวคิดของผู้นำที่มองเห็นโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพครูมากกว่าการมุ่งให้สามารถสอนในชั้นเรียนได้แต่ยังมีความหมายถึงการนำให้ครูเข้าถึงชีวิตทางศาสนา เพื่อที่จะให้เกิดการเติบโตทั้งวุฒิภาวะและจิตวิญญาณ โดยเริ่มจากการนำให้เข้าใจชีวิตและรู้จักตนเองผ่านชีวิตการงานความเป็นครู ในพื้นที่ศึกษาหลายแห่งยังบ่งบอสะท้อนสำคัญที่ทำให้เห็นว่าการนำทางจิตวิญญาณความเป็นครูเป็นวาระของแต่ละคนที่ค้นพบเส้นทางแห่งความเป็นครูของตนเองหรืออาจค้นพบว่าความเป็นครูไม่ใช่เส้นทางชีวิตของตนเอง เช่นนี้ จึงทำให้ PLC ยังเป็นพื้นที่คัดสรรความเป็นครูแท้ ด้วยการช่วยให้ครูแต่ละคนเรียนรู้จนพิจารณาตนอย่างรู้ตัวว่าเป็น “ฉันคือครูแท้” หรือ “ฉันไม่ใช่ครู” หากใครที่ชีวิตนี้ ครูไม่ใช่ทางเดินของตน เมื่อมาใช้ชีวิตความเป็นครูอย่างแท้จริงใน PLC ก็จะมีความอึดอัดในการอยู่วิถีวิชาชีพครูยากที่จะฝันอยู่ได้ สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ในพื้นที่ศึกษา 2 แห่งที่ให้เห็นสอดคล้องกันโดยสรุปว่า

“ไม่ใช่ทุกคนจะมาเป็นครูได้ และไม่ใช่คนที่จบครูทุกคนจะมาเป็นครูได้เช่นกัน...PLC จึงทำ หน้าที่เหมือนพื้นที่คัดสรรความเป็นครูที่แท้จริง ที่จะทำให้เห็นและเข้าใจความเป็นครูในตัวเอง...เราจึงมีเวลาให้ทดลองอยู่ใน PLC ว่าเพื่อให้คนที่เข้ามา

ใหม่พิจารณาตนเองว่า มันเป็นเส้นทางชีวิตของตัวเองหรือไม่ ถ้ามันไม่ใช่รู้สึกอึดอัดก็
จะพิจารณาไปเอง”

อย่างไรก็ตามเส้นทางการพัฒนาวุฒิภาวะความเป็นครูและจิตวิญญาณความเป็นครู
นั้นหลายพื้นที่แสดงให้เห็นว่าอิทธิพลของต้นแบบผู้นำที่มีวุฒิภาวะและแสดงออกถึงจิตวิญญาณความเป็น
เป็นครูที่สื่อสารและสัมพันธ์กับครูใน PLC ซึ่งผู้นำในพื้นที่ศึกษาแต่ละแห่งนั้นล้วนแต่มีเรื่องราว เหตุ
ปัจจัยการเปลี่ยนแปลงตนเองด้วยการเรียนรู้ พัฒนาตน และแสวงหาความหมายของชีวิตทั้งสิ้น จึง
สามารถเป็นบุคคลที่เห็นได้ว่ามี การเปลี่ยนแปลงที่แสดงถึงระดับของวุฒิภาวะและจิตวิญญาณ
วิญญาณความเป็นครูโดยไม่แสวงหาผลประโยชน์ที่เข้าหาตนเองนอกจากการนำพาช่วยเหลือให้ผู้เรียน
เกิดปัญญาเรียนรู้ผ่านงานที่ปฏิบัติร่วมกันใน PLC จึงไม่น่าแปลกใจที่คนใน PLC แต่ละพื้นที่จะให้การ
เคารพนับถือผู้นำของตนเองเสมือนครูบาร์อาจารย์ หรือพี่ใหญ่ที่คอยชี้แนะแนวทาง การค้นพบ
ตนเองที่ครูใช้โอกาสผ่านทางวิชาชีพครูร่วมกันใน PLC ซึ่งจากบทสัมภาษณ์และบทสะท้อนบันทึกการ
แปลงของครูในบางพื้นที่ได้ถ่ายทอดความรู้สึกถึงโอกาสการเปลี่ยนแปลงเช่นนี้จาก PLC ในโรงเรียน
โดยสามารถถอดการเรียนรู้เส้นทางการค้นพบตัวเองสู่การพัฒนาวุฒิภาวะความเป็นครูและจิต
วิญญาณความเป็นครู ดังจะกล่าวในองค์ประกอบด้านการพัฒนาวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู ต่อไป

กล่าวโดยสรุปองค์ประกอบด้านภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ พบว่า เป็นลักษณะการนำ
ของผู้นำที่ทำหน้าที่นำผู้อื่นให้เกิดการนำร่วมในลักษณะและรูปแบบการนำแบบต่าง ๆ มี 4 ลักษณะ
สำคัญคือ ลักษณะที่ 1 คือ ภาวะผู้นำเร้าทางปัญญาปฏิบัติ เป็นภาวะผู้นำที่เน้นการนำให้เกิดการ
พัฒนาทางทักษะทางวิชาชีพที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วย การนำเร้าทาง
วิสัยทัศน์การศึกษาในศตวรรษ 21 การนำเร้าการนำเรียนรู้จากใจหทัยจริงในพื้นที่ การนำเร้าศักยภาพ
แบบชี้แนะแนวทาง (Coacher) การนำเร้าศักยภาพแบบนำการเรียนรู้ (Facilitator) การนำเร้า
ศักยภาพด้วยการลดการแทรกแซง การนำเร้าศักยภาพการสร้างสร้งงานปัญญา และการนำเร้าการ
เปลี่ยนแปลงตนเป็นต้นแบบปฏิบัติ (Role Model) ลักษณะที่ 2 คือ ภาวะผู้นำเร้าสัมพันธ์ภาพ เป็น
การนำทางความรู้สึกทางจิตใจที่ทำให้เกิดความรู้สึกเปิดใจ รับฟัง ไว้วางใจ หลอมรวมสัมพันธ์เหนียว
แน่นซึ่งกันและกัน ประกอบด้วย การนำแบบระดมใจ และการนำสร้างเครือข่าย ลักษณะที่ 3 คือ
ภาวะผู้นำร่วมกัน หรือการนำแบบไม่นำ เป็นการนำเพื่อที่จะเปิดโอกาสให้เกิดผู้นำร่วมด้วยความรู้
เสมอภาคกันตลอดภัยพอที่จะเผยศักยภาพของตนออกมาเพื่อสร้างการเป็น PLC แบบนำร่วมกันเชิง
ระบบที่สร้างคนให้ทุกคนมีโอกาสใช้ศักยภาพมานำร่วมกันมากกว่าการยึดติดบุคคลและลักษณะที่ 4
คือ ภาวะผู้นำทางจิตวิญญาณ เป็นภาวะผู้นำระดับลึกซึ้งที่ไปมากกว่าวิชาชีพในการจัดการเรียนรู้ แต่
หมายถึงการพัฒนาวิชาชีพครูไปสู่การเข้าใจความจริงของชีวิตและโลก รวมถึงการค้นพบตนเองจน
สามารถรู้จักตนเองและพัฒนาทั้งวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู

องค์ประกอบที่ 3 วิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม : การสร้างพลังเชิงจิตวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วมกำหนดทิศทางภายในตนและทิศทางองค์กรร่วมกัน

องค์ประกอบด้านวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วมเป็นแนวคิดทฤษฎีที่เกิดจากปรากฏการณ์ที่เชื่อมโยงกับ ความเป็นชุมชนกัลยาณมิตร ที่สามารถสร้างความไว้วางใจซึ่งกันและกัน ด้วยท่าทีที่เปิดรับฟัง เปิดโอกาสให้เป็นเจ้าของงานอย่างเต็มที่ดังที่กล่าวถึงในระบบเปิดแบบผืนปีกกำลังลู่ผู้เรียน ดังจะเห็นว่าประเด็นการกระจายอำนาจให้แก่หน่วยปฏิบัติการต้นตัวตระหนักถึงความเป็นเจ้าของงานอย่างเต็มที่นั้นมีปัจจัยสำคัญที่ทำให้ระบบเปิดกระจายอำนาจทำให้เกิดการเรียนรู้และการพัฒนาเชิงคุณภาพในการปฏิบัติการเรียนรู้ได้ นั่น คือ ระดับบุคคล ระดับหน่วยย่อย และระดับทั้งองค์กรมีวิสัยทัศน์ร่วมเป็นส่วนสำคัญในการจัดการศึกษาของโรงเรียน ดังวาทะกรรมในพื้นที่ที่ระบุว่า “ความฝันของผู้เกี่ยวข้องไปในทางเดียวกันแต่ภาพจริงยังต้องจูน” สะท้อนวิสัยทัศน์ในองค์ที่มากจากการมองภาพอนาคตที่เปรียบเสมือนภาพฝันที่ยังไม่เกิดขึ้น แต่ในความเป็นจริงจุดที่ยืนอยู่มีความเป็นจริงที่มีเงื่อนไขซับซ้อนที่จำเป็นต้องรับรู้อย่างเข้าใจเพื่อการต่อเส้นทางจากระยะความเป็นจริงสู่ภาพฝันนั้นให้เป็นไปได้ร่วมกัน ยังสอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของผู้ทรงคุณวุฒิงานวิจัยที่นำเสนอว่าภาพความเป็นจริงที่จำเป็นต้องเข้าใจเพื่อที่จะเห็นภาพความเป็นไปได้ร่วมกันในอนาคต ซึ่งได้กล่าวว่

“โรงเรียนที่ขับเคลื่อนด้วย PLC จนทำให้ครูแกร่งได้และมีความเป็นเจ้าของการเรียนรู้เรียนรู้ ปฏิรูป การสอนของตัวเองได้ ถ้าเป็นระบบแบบแนวตั้ง...ยาก เพราะถูกแทรกแซงเยอะ...ไปลงที่ครูเยอะ โดยเฉพาะการอบรมนะ และการส่งประกวดแข่งขันอะไรต่าง ๆ นานา..ครูอาจต้องรับภาระนอกเหนือภาระห้องเรียนมาก... รวมถึงการตัดสินใจที่จะปรับเปลี่ยนพัฒนาห้องเรียนการส่งเรื่องขึ้นไปให้อนุมัติเห็นชอบ ก็อาจมีลำดับขั้นตอนการตัดสินใจ...การขับเคลื่อนแบบ PLC จึงเป็นสไตล์แนวราบกระจายอำนาจให้แก่หน่วยสามารถหยิบมาจับมือเรียนรู้โดยเอาเรื่องงานที่สอนเด็กเป็น Theme สำคัญ และการ Action ในห้องเรียนแทนที่ขับเคลื่อนหลัก ๆ โดยนโยบายแต่ก็จะขับเคลื่อนหลัก ๆ โดยการร่วมวิจัยห้องเรียนของครู...มันเป็นห้องเรียนที่เป็นสิทธิ์ของครูมากขึ้น...โดยหวังว่าถ้าครูเป็นเจ้าของงานแล้วครูจะกระตือรือร้นรับผิดชอบทำเต็มที่....แต่ก็ใช้ว่าจะเป็นวัฒนธรรมของบ้านเมืองเราละ...หากมีเวลารว่าง น้อยมากที่จะคุยเรื่องเด็ก แต่จะใช้เวลาส่วนใหญ่ทำอะไรแบบสบาย ๆ ไม่นั่งสาระเช่นคุยเรื่อง....(ละครดั่งหลังข่าว)...ถ้าครูและระบบใหญ่ไม่ได้ทำให้ครูรู้สึก อิน กับงาน หรือ เห็นภาพร่วมกันว่าเรามีเป้าหมาย มีทิศทางการศึกษาที่จะไปให้ถึง โดยมีภารกิจสำคัญร่วมกันอย่างไร มันสำคัญต่อวิชาชีพเราอย่างไร เป็นหลักยึด...เค้าต้องมีวิสัยทัศน์ร่วมกันถึงจะเป็น PLC ที่ยึดเหนี่ยวกันไว้ไม่ใช่แค่เกาะกลุ่มแต่มันมีทิศทางที่แรงกล้าในการพัฒนาตนเองของครู”

จากข้อมูลข้างต้นสะท้อนให้เห็น PLC ที่ยึดเหนี่ยวกันไว้ด้วยวิสัยทัศน์ร่วม ที่จะเป็นทั้งภาพความสำเร็จ และทิศทาง ที่ไม่ใช่เพียงความชัดเจน แต่ยังต้องมีอิทธิพลที่ทำให้เกิดแรงขับในมุ่งการเรียนรู้ละพัฒนาวิชาชีพครูอย่างแรงกล้าของครู โดยเฉพาะแรงขับจากอุดมการณ์ทางวิชาชีพที่ครูมี

ศรัทธาต่อการจัดการศึกษาที่มีความหมายกับวิชาชีพครู ซึ่งมีมากน้อยเพียงก็เป็นจุดร่วมที่ทำให้ก่อเกิด PLC เช่นเดียวกันในพื้นที่ศึกษา เมื่อผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลองค์ประกอบที่ส่งผลต่อ PLC พบว่า ด้าน วิสัยทัศน์ร่วมเป็นองค์ประกอบสำคัญที่สามารถคาดเดาประสิทธิภาพเจตจำนงความมุ่งมั่นของ PLC และทิศทางของ PLC นั้น ๆว่าจะเดินไปทิศทางใด ในทุกพื้นที่จะมีลักษณะสำคัญของวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วมชัดเจนคือการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาความเป็นมนุษย์ และมุ่งเน้นการปฏิรูปการเรียนรู้สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จากการศึกษาสามารถสรุปลักษณะสำคัญของวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม แบ่งเป็น 4 ประเด็นสำคัญ ดังตารางดังนี้

ตารางที่ 16 องค์ประกอบหลักและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 3 วิสัยทัศน์ร่วม

องค์ประกอบที่ 3 วิสัยทัศน์ร่วม	
3.1 ความเชื่อร่วม	1) ความเชื่อเกี่ยวกับความเป็นมนุษย์ 2) ความเชื่อเกี่ยวกับจิตวิญญาณความเป็นครู 3) ความเชื่อเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงแห่งยุคในศตวรรษที่ 21 ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้
3.2 คุณค่าแท้ร่วม	1) การมองเห็นภาพความเชื่อมโยงสัมพันธ์ 2) การชวนคิดอย่างใคร่ครวญ 3) การชวนตระหนักรู้คุณค่าแท้ในงาน
3.3 เป้าหมายร่วม	1) มุ่งการเรียนรู้และพัฒนาการผู้เรียน 2) มุ่งการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อศิษย์ 3) มุ่งการรู้จักตนเองและพัฒนาคุณภาพหรือจิตวิญญาณความเป็นครู 4) มุ่งการเรียนรู้การอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข
3.4 ภารกิจร่วม	1) ภารกิจที่เป็นกิจวัตรร่วมกัน 2) ภารกิจที่ร่วมตามวาระ

3.1 ความเชื่อร่วม (Shared belief) ผลการศึกษาพบว่า แต่ละพื้นที่ศึกษามีความเชื่อร่วมเป็นสิ่งที่ทุกคนเห็นเป็นความหมายที่สำคัญต่อวิชาชีพพร่วมกัน โดยความเชื่อจะทำหน้าที่คัดสรรคนที่มีแนวคิดมองการศึกษา มองชีวิต มองวิชาชีพที่อาจแตกต่างกันและยังอยู่ร่วมในทิศทางความเชื่อที่ไปด้วยกันหรือไม่ขัดแย้งกัน อีกทั้งเป็นความเชื่อที่อยู่บนพื้นที่เป็นกุศล และมีพลังนำทาง หรือ คอยระลึกสอนตนทบทวนความเชื่อนั้น ๆ ซึ่งเชื่อมโยงกับอุดมการณ์ของคนในพื้นที่ศึกษา จากการวิเคราะห์พบว่าความเชื่อต่าง ๆ ในพื้นที่ศึกษาสามารถสรุปความเชื่อที่มีลักษณะร่วมกันของแต่ละพื้นที่สรุปได้ 4 ประเด็นร่วมสำคัญดังนี้

1) ความเชื่อเกี่ยวกับความเป็นมนุษย์ เป็นความเชื่อที่เชื่อว่า การศึกษาไม่ใช่เฉพาะเรื่องของความรู้ และความคิด หรืออย่างใดอย่างหนึ่ง แต่การศึกษาสัมพันธ์กับการเติบโตของชีวิตอย่างเป็นองค์รวม ทั้งด้านร่างกาย จิตใจ สติปัญญาและจิตวิญญาณ ชีวิตแต่ละคนจำเป็นต้องได้รับการบ่มเพาะให้เติบโตชีวิตทั้งชีวิตด้านในที่แสดงออกถึงความมีวุฒิภาวะ มีปัญญาเห็นเพื่อเข้าใจ

ตนเอง และเข้าใจผู้อื่น รวมถึงการเติบโตชีวิตด้านนอกที่แสดงออกถึงการมีปัญญา รู้ เพื่อเข้าใจความเชื่อมโยงสัมพันธ์กับโลก การเติบโตชีวิตด้านใน และชีวิตด้านนอก จึงเป็นปัจจัยที่ทำให้เข้าใจความเป็นมนุษย์ของตนเองและสามารถใช้ชีวิตได้อย่างมีความสุขที่แท้จริง ซึ่งแต่ละคนจึงมีเส้นทางชีวิตแตกต่างกันไป แต่ยังคงเชื่อมโยงสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ดังตัวอย่างวาทกรรมในพื้นที่ที่สะท้อนถึงการจัดการศึกษาและการอยู่ร่วมกันในโรงเรียนด้วยความเคารพความเป็นมนุษย์ของทุก ๆ คน ตัวอย่างวาทกรรมทั้งจากการสัมภาษณ์และการค้นคว้าเอกสารในทุกพื้นที่ศึกษา ดังนี้

“มนุษย์ทุกคนมีศักยภาพเพียงพอที่จะเรียนรู้ได้”

- “ไม่มีก้อนหินใต้ง”

- “มนุษย์ไม่ได้ขับเคลื่อนด้วยน้ำย่อย เราขับเคลื่อนด้วยสิ่งที่เรียกว่าจิต

วิญญาณ”

- “การมีความรู้มากไม่ได้ทำให้มีความสุขมากขึ้น ความรู้อาจเป็นได้ทั้งเครื่องมือช่วยเหลือคน หรือเครื่องมือสำหรับหาประโยชน์จากคนอื่น”

- “ไม่มีใครแย่งจริงหรอก มีเพียงคนที่เรายังไม่ได้รักเขา หรือ ไม่ก็ยังไม่ได้

เข้าใจเขา”

- “ความรักนำมาซึ่งความเข้าใจ ความเข้าใจนำมาซึ่งความรัก”

- “ความริษยาจะสร้างดวงตาและหูไว้ดึงดูดความทุกข์ใส่ตน”

- “การเปรียบเทียบเป็นเมล็ดพันธ์แห่งความริษยา”

- “การตัดสินและการชี้โทษคนอื่นมีแต่จะเพิ่มความอึดทนง”

- “มีเพียงมนุษย์เท่านั้นที่จะสอนมนุษย์ได้”

- “ทุกคนชาติกำลังเผชิญกับความขัดแย้งที่รุนแรงขึ้น โลกโหยหาความมอก

งามทางด้านจิตวิญญาณ” ฯลฯ

2) ความเชื่อเกี่ยวกับจิตวิญญาณความเป็นครู เป็นความเชื่อที่สะท้อนถึงคุณลักษณะสำคัญของครูในโรงเรียน ว่าควรมองตนเองอย่างไรเพื่อที่จะได้เป็นหลักคิดในการพัฒนา มากไปกว่าวิชาชีพแต่หมายถึงชีวิตหรือจิตวิญญาณความเป็นครู ซึ่งในพื้นที่ศึกษามีวาทกรรมสะท้อนความเชื่อเกี่ยวกับจิตวิญญาณความเป็นครู ดังนี้

- “ครูที่ทันสมัยตลอดกาล”

- “เราจะเป็นครูแบบไหน เป็นครูมืออาชีพ หรือเป็นครูโดยจิตวิญญาณ”

- “ ครูมิใช่ผู้มอบความรู้ แต่เป็นผู้ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ โดยเรียนรู้ไป

พร้อมกับเด็กและเยาวชน”

- “การไม่ต้องการสิ่งใด ๆ จากเด็กแม้แต่การสักการะหรือการจดจำ คือวุฒิ

ภาวะสูงสุดของความเป็นครู”

- “ครูที่มีวุฒิภาวะ คือ ผู้ที่ไม่พร่ำสอนจริยธรรม”

- “งานครูคืองานศักดิ์สิทธิ์”

- “การเคารพต่อเด็กจะนำมาซึ่งการรับฟัง เพื่อความเข้าใจต่อพวกเขา และ

ความรักต่อพวกเขา”

- “การพร่ำสอนจริยธรรมเป็นเรื่องน่ารำคาญสำหรับเด็ก”

- “ครูที่มีวุฒิภาวะจะนำเด็กไปสู่ความจริงแท้ เมื่อการปลดปล่อยจิตวิญญาณให้เป็นอิสระ”

- “ผู้มีวุฒิภาวะจะไม่แสวงหาประโยชน์ใด ๆ จากเด็ก”
- “เด็กเป็นอย่างที่เราเป็นไม่ได้เป็นอย่างที่เราสอน หรือบอกให้เขาเป็น”
- “ครูต้องเป็นเหมือนผู้กล้า (ทั้งที่ใจกลัว) ก้าวนำและเรียนรู้ไปพร้อมกับเด็ก เพื่อก้าว ผ่านกำแพงความไม่กล้าเพื่อการเรียนรู้ที่ดีให้ได้” ฯลฯ

3) ความเชื่อเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงแห่งยุคในศตวรรษที่ 21 และการปฏิรูปการเรียนรู้ เป็นความเชื่อที่สะท้อนความเข้าใจเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงแห่งยุคในศตวรรษที่ 21 และแนวทางการจัดการศึกษาที่ควรตระหนักถึงคุณค่าและการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น ซึ่งพบว่าความเชื่อเหล่านี้เป็นหลักในการจัดการศึกษาของโรงเรียนว่าโรงเรียนมีทิศทาง เป้าหมาย และข้อคำนึงสำหรับภารกิจในฐานะผู้จัดการศึกษาสะท้อนดังวาทะกรรมต่อไปนี้

- “บทบาทสูงส่งของการศึกษาควรเป็นเครื่องมือนำผู้คนให้พบสัจจะเพื่อการปลดปล่อยจิตวิญญาณให้เป็นอิสระ อิสระจากความไม่รู้ และอิสระจากสิ่งครอบงำทั้งมวล”
- “โรงเรียนส่วนใหญ่ติดอยู่ในวังวนของการสร้างความเป็นเลิศทางวิชาการ การแข่งขัน การเปรียบเทียบ การวัดความรู้ การตีค่าอย่างผิวเผิน การใช้อำนาจในเชิงควบคุม การกระตุ้นความอยากหรือความกลัว สิ่งเหล่านี้ยิ่งทำให้จิตวิญญาณของผู้เรียนยิ่งตีบตัน”
 - “มีปัญญายิ่งกว่าฉลาด”
 - “การศึกษาเป็นเรื่องของทุกคน”
 - “ปัญญาเพื่อส่องรู้ความจริง”
 - “รู้จักตนเองอย่างลึกซึ้ง จนพึ่งตนเองได้”
 - “เป็นหน้าที่ของผู้ที่เกิดก่อนที่จะต้องส่งต่อการดำรงอยู่อย่างมีคุณภาพและอย่างมีความหมายให้กับคนรุ่นต่อไป”
- “เราเรียนรู้ได้ดีจากปัญหา”
- “การสร้างปัญญาเป็นงานประณีตมากกว่าการสร้างความรู้ ครูผู้มีวุฒิภาวะจะมองเห็นเป้าหมายนี้ และเพียรพยายามส่งเด็กไปให้ถึง”
- “เด็กได้เนื้อหาาก็ได้ แต่ถามว่า NT (National test) เราไม่ได้คำนึงถึง เราเพียงแต่ปลุกฝังกระบวนการคิด และกระบวนการทำงานให้มีก่อน”
 - “กฎระเบียบแบบแผนที่แน่นตึงเข้มงวดเกินไปจะกดทับศักยภาพของเด็ก”
 - “เด็กแต่ละคนจะไม่ปล่อยให้ตัวเองจนมุม หรือล้มเหลว แน่ ๆ แต่นั่นก็ขึ้นอยู่กับการรुकไล่ของผู้ใหญ่ว่าเป็นการรुकไล่เพื่อปกป้องเขาหรือเพื่อทำลาย”
 - “เราอาจถูกหลอกด้วยความคิดเคยชินของตัวเอง โลกภายนอกเราเปลี่ยนไปทุกนาที”
 - “เด็กแต่ละคนต้องการทางเลือกเฉพาะตัวและโอกาสที่ไม่จำกัด”
 - “เด็กควรเติบโตเพื่อเป็นผู้ชี้นำตนเอง” ฯลฯ

4) ความเชื่อเกี่ยวกับการสร้างหุ่นส่วนการเรียนรู เป็นความเชื่อที่ทำให้เกิดพลังการเกาะเกี่ยวกันเป็น PLC ด้วยความเชื่อว่าการเรียนรู้เป็นทั้งเรื่องการเรียนรู้ภายในตัวเองและการเรียนรู้ร่วมกัน สะท้อนถึงวาทกรรมในพื้นที่ศึกษา ดังนี้

- “สังคมดี ๆ ไม่มีขายถ้าอยากได้ต้องร่วมกันสร้าง”
- “หุ่นส่วนแห่งการเรียนรู้ที่เป็นกัลยาณมิตรกับเด็ก”
- “หุ่นส่วนแห่งการตื่นรู้”
- “ระบบปิดจะทำให้คนอ่อนแอ”
- “คำพูดด้านลบ เป็นเมล็ดพันธุ์ด้านลบ”
- “การเรียนรู้เพื่อการรอกงามภายใน เกิดจากการสร้างชุมชนเพื่อการปฏิบัติและปฏิเวธ”²²

- “การเริ่มสิ่งใหม่ไม่ได้ง่ายอย่างที่คิด แต่ไม่ได้ยากสุดชีวิต”
- “หากทำสิ่งที่ดี ๆ ไม่ต้องมาทำแบบเหนียว ๆ”
- “การดำเนินชีวิตเป็นการเรียนรู้ผ่านกระบวนการวัฒนธรรมเป็นหลักมากกว่าการสั่งสอน สั่งการ”

- “ความสำเร็จเล็ก ๆ เกิดขึ้นได้ตลอดเวลา”
- “ภาวะปกติเป็นสมบัติที่ล้ำค่า”
- “การเปลี่ยนแปลงใด ๆ ก็ตามต้องเริ่มที่ตัวเองก่อน”
- “ตัวเรานี่แหละไปปฏิสัมพันธ์ เราก็ค่อยๆสร้างไป มันก็จะเกิดความเข้มข้นในจุดต่างๆขึ้นเอง แล้วหลังๆเราก็เฟดออกได้ เราไม่ต้องอยู่กับเค้าตลอดเวลาทุกคนก็ทำขึ้นมาเองได้หมด ทุกคนก็ขึ้นมาได้หมดแหละ”

- “โรงเรียนควรเป็นสถานที่ที่จะเกื้อหนุนให้ครูและผู้เรียนได้แบ่งบานในความคิดามทั้งต่อกันและต่อสรรพสิ่ง เป็นที่สร้างกระบวนการเรียนรู้อย่างตื่นรู้ให้แข็งแกร่ง การเรียนรู้อย่างตื่นรู้จะนำไปสู่ปัญญา ซึ่งจะปลดปล่อยตัวเองให้เป็นอิสระได้ในที่สุด ความอิสระไม่ได้หมายถึงได้ดังใจทุกอย่าง แต่หมายถึงสภาวะที่ปลดปล่อยและเป็นสุข เป็นสภาวะที่อยู่ด้านใน”

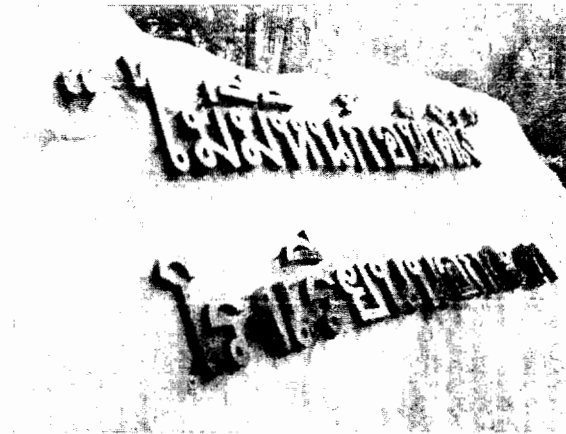
- “โรงเรียนเป็นที่สร้างการเรียนรู้ ทั้งการเรียนรู้ภายในตัวเองและเรียนรู้ร่วมกัน”

- “เราต้องเชื่อว่ามนุษย์ทุกคนรออยู่แล้วที่จะเป็นอย่างนี้ เค้ารออยู่แล้ว รอผลึกก่อนนี้ให้หย่อนลงไป เค้ามีของเค้าอยู่แล้ว”

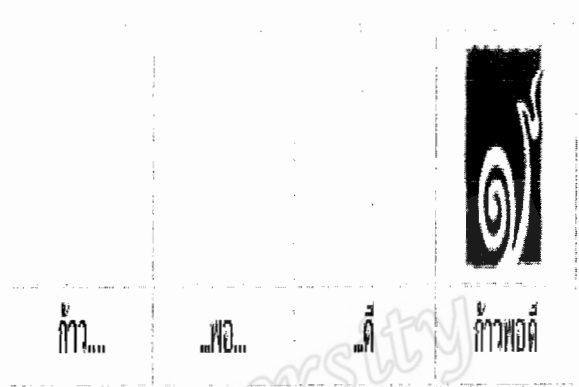
กล่าวโดยสรุปด้านความเชื่อร่วม จากความเชื่อในกลุ่มต่าง ๆ ข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าความเชื่อในพื้นที่นั้นเป็นความเชื่อที่อยู่บนพื้นฐานแห่งความเป็นกุศล เป็นความจริงและชัดเจนในการสื่อความหมายเชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพ ความเชื่อเช่นนี้มีพลังกับคนใน PLC ดังตัวอย่างวาทกรรมข้างต้นเป็นวาทกรรมที่มุ่งให้เกิดความสะท้อนข้างในของแต่ละคนที่ทำให้เกิดความท้อแท้และเจตจำนงที่จะทำการศึกษที่ดี หรือการพัฒนาตนเอง วาทกรรมความเชื่อที่มีความหมายและสร้างความหวังให้กับสมาชิกใน PLC ทั้งความเชื่อเกี่ยวกับความเป็นมนุษย์ ความเชื่อ

²² ปฏิเวธ หมายถึง การเข้าใจตลอด ลุ่ลงผลปฏิบัติ

เกี่ยวกับจิตวิญญาณความเป็นครู ความเชื่อเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงแห่งยุคในศตวรรษที่ 21 และการปฏิรูปการเรียนรู้ และความเชื่อเกี่ยวกับการสร้างหุ้นส่วนการเรียนรู้ หลายพื้นที่ศึกษามีการนำความเชื่อนำเสนอเป็นวาทกรรมที่แสดงเป็นสัญลักษณ์ในพื้นที่ศึกษาอย่างชัดเจน ดังรูป



รูปที่ 5



รูปที่ 6

รูปที่ 5-6 สัญลักษณ์ที่แสดงในพื้นที่โรงเรียน

3.2 คุณค่าแท้จริง (Shared core value) ผลการวิจัยพบว่า PLC ในพื้นที่ศึกษาแต่

ละแห่งสะท้อนให้เห็นจุดร่วมของการมองเห็นคุณค่าของงานที่มาทำร่วมกันว่ามีทั้งความหมายต่อตนเองและความสำคัญต่อสังคมอย่างไร คุณค่าแท้จริงจึงเป็นวิสัยทัศน์ระดับความสามารถในการมองเห็นความหมายในสิ่งที่ทำจนไม่คลงแคลงสงสัยที่จะมุ่งมั่นทุ่มเทการทำงานเพื่อศิษย์ความสามารถเช่นนี้ ใน PLC มีการปลูกฝังความกล้าในการคิด ตั้งคำถามไตร่ตรอง ความหมายในสิ่งที่ทำที่ตอบคำถามว่าสิ่งนั้นเชื่อมโยงกับความหมายทางวิชาชีพของตนเองเช่นไรโดยไม่ติดกรอบของพิธีกรรมที่สืบค้นไม่พบความหมายที่เชื่อมโยงกับวิชาชีพ ดังคำถามต่อไปที่เกิดขึ้นจริงในพื้นที่ศึกษาว่า “จริง ๆ แล้วเราทำสิ่งนี้เพื่ออะไร?...จำเป็นแค่ไหนที่เราจะทำ?...หากตอบไม่ได้ก็ไม่จำเป็นต้องทำ เพราะนั่นหมายถึงเรากำลังทำสิ่งที่ไร้ความหมายในรูปแบบพิธีกรรม” การไตร่ตรองในเชิงความหมายที่เชื่อมโยงกับตนเองเช่นนี้ส่งผลให้ PLC เป็นส่วนสำคัญในการพัฒนาครูในพื้นที่ศึกษาให้เป็นครูยึดเหนี่ยวด้วยกันด้วยอุดมการณ์ทางวิชาชีพ สอดคล้องกับแนวคิด PLC ที่ยึดหลัก “จิตใจใฝ่การแสวงหาคำตอบ” ของสมาชิกที่ทำการใคร่ครวญตรวจสอบวัฒนธรรมของโรงเรียนอย่างต่อเนื่องเพื่อค้นหาวัฒนธรรมอะไรบางอย่างที่มีคุณค่าพอที่จะส่งเสริมให้วิสัยทัศน์ของโรงเรียนบรรลุผล ความสามารถในการเห็นคุณค่าแท้จริงกันนั้นจากข้อมูลในพื้นที่ศึกษามีลักษณะสำคัญของการก่อเกิดคุณค่าแท้จริงดังนี้

1) การมองเห็นภาพความเชื่อมโยงสัมพันธ์ โดยเห็นเป็นภาพใหญ่ สัมพันธ์กับเงื่อนไขความเป็นจริงต่างๆ ในวงกว้าง โกล และลึกซึ้ง ทั้งจากการอ่านศึกษาค้นคว้าศาสตร์ต่าง ๆ และปัญญาความเข้าใจความเป็นจริงสามารถชี้ทิศปลายทางที่ไม่หลงกระแสลวง ความสามารถเช่นนี้ส่งผลต่อการนำใคร่ครวญอย่างรอบคอบ และชวนจุดประกายให้คนในชุมชนเกิดวิสัยทัศน์ที่เห็นมิติด้านคุณค่าแท้จริง ได้เป็นอย่างดี ดังบทบันทึกในหนังสือของผู้บริหารโรงเรียนแห่งหนึ่งที่เป็นตัวอย่างของ

ความสามารถในการมองเห็นภาพความเชื่อมโยงเพื่อชวนใคร่ครวญอย่างรอบคอบว่า โรงเรียนควรทำหน้าทีอะไร บันทึกไว้อย่างเห็นภาพดังนี้

“..โลกหมุนเข้าสู่ยุคอุตสาหกรรมเมื่อสามร้อยกว่าปีที่ผ่านมามันสิ่งต่าง ถูกสร้างให้ใหญ่โตแล้วโลกก็หมุนด้วยอัตราที่เร็วขึ้นเรื่อย ๆ จนเราเข้าสู่ยุคเทคโนโลยี Cybernetic ซึ่งจากตรงนั้นสิ่งประดิษฐ์ล้วนเล็กกลง แต่มีประสิทธิภาพมากขึ้นเรื่อย ๆ จำนวนประชากรมนุษย์ก็เพิ่มขึ้นอย่างก้าวกระโดดเช่นกัน แต่ทรัพยากรเรามีอยู่อย่างจำกัด เงินในกระเป๋าเพิ่มขึ้น แต่ราคาสິงของก็สูงขึ้นเป็นเงาตามตัว เราได้เพิ่มความยุ่งยากซับซ้อนเข้ามาในชีวิตมากขึ้นด้วยการเพิ่มสิ่งสมมุติว่าโลกเรามั่งคั่งขึ้น คนส่วนใหญ่กลายเป็นนักบริโภคนิยมและนักวัตถุนิยมให้การนับถือกับอำนาจและเงินตรา ให้คุณค่ากับการแข่งขันนิยมความเร็ว การใช้ชีวิตอย่างรวดเร็ว...ความดูเปลี่ยนไป ไม่ได้หมายถึงความดีงามเปลี่ยนไป ความดีงามยังเป็นความดีงามแม้ไม่มีใครทำ คนรวยหรือคนมีอำนาจได้รับการนับถือเกิดค่านิยมด้านวัตถุรูปปลั๊กซัน...คนทั่วโลกมีหลายล้านคนที่มีวิถีชีวิตคล้าย ๆ กัน คือ ตื่นนอนตอนเช้า เร่งรีบไปทำงาน ทำงานเดิมซ้ำ ๆ กังวลกับตัวเลขในบัญชีธนาคารและหนี้สิน และหมดเรี่ยวแรงเมื่อสิ้นวันนอนในห้องนอนแคบ ๆ ทำงานในห้องแคบ ๆ ดิ้นรนเพื่อให้มีชีวิตที่มั่งคั่ง และฝันที่จะมีความสุข แต่ดูเหมือนความฝันเหล่านั้นก็ยังเป็นความฝัน แล้วคุณค่าของการมีชีวิตจริง ๆ ควรจะเริ่มอยู่อย่างมีความสุขเมื่ออายุเท่าไร?...โลกปัจจุบันยังต้องเผชิญกับภาวะการฉีกขาดของข้อมูล ข้อมูลได้ท่วมทับพวกเราจนสำคัญ เรายุ่งยากมากขึ้นกับการแยกแยะว่าอะไรจริงอะไรไม่จริง องค์กรความรู้เพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็ว และเก่าเร็ว ทับถมจนใช้การไม่ได้อีก เราไม่มีทางรู้จักมันหมดหรอกแม้ว่ากระหายใคร่รู้หรือไม่ก็ตาม... เราทั้งหมดจึงถูกกระตุ้นให้เราใช้เวลากับการเสพสื่อวันละหลาย ๆ ชั่วโมง จนบางครั้งเราลืมคนที่อยู่ข้าง ๆ หรือมองไม่เห็นธรรมชาติที่งดงามรอบ ๆ ตัวเรา ผู้คนเจ็บป่วยมากขึ้นอันเป็นผลมาจากการใช้ชีวิตกับสื่อที่ผิดแผกไป.... จำนวนประชากรโลกที่เพิ่มมากขึ้นทำให้สวนทางกับทรัพยากรที่ลดน้อยไปทุกที ทุกชนชาติกำลังเผชิญกับความขัดแย้งที่รุนแรงยิ่งขึ้น โลกโหยหาความสงบทางด้านจิตวิญญาณ การศึกษาที่เป็นรูปแบบช่วงชั้นตายตัว ทำให้คนจบระดับสูงขึ้นในปริมาณที่มากขึ้น ในขณะที่คนตกงานเพราะไม่มีคุณภาพขาดทักษะที่ตลาดแรงงานต้องการ ส่วนหนึ่งเป็นเพราะมีธุรกิจการศึกษาผุดขึ้นมากมาย เป็นตลาดกวาดวิชาที่เฟื่องฟูตั้งแต่อนุบาลถึงปริญญา กลับกลายเป็นว่าเราใช้เครื่องมือที่จะเป็นสำหรับพัฒนามนุษย์มาเป็นเครื่องมือสำหรับการประโยชน์ เมื่อซีผลปลายทางผิดทิศ หรือ การจัดการศึกษาโดยปราศจากการใคร่ครวญอย่างรอบคอบอาจทำให้การจัดการศึกษามีส่วนเข้าไปรับใช้ความชั่วร้ายได้เช่นกัน... การศึกษาในรูปแบบปัจจุบันที่ให้มีโรงเรียนเป็นเครื่องมือเพิ่งเกิดขึ้นเมื่อ 150 ปีที่แล้วมานี้เอง การศึกษาที่ก่อรากมาจากกรอบคิดแบบอุตสาหกรรม รูปแบบนี้เพื่อตอบสนองระบบอุตสาหกรรม ผู้เรียนถูกมองเสมือนวัตถุดิบของโรงงาน มีระบบการคัดเลือกด้วยเกณฑ์เดียวกัน วัตถุประสงค์ด้วยเกณฑ์เดียวกัน มีหลักสูตรซึ่งเป็นความจริงที่

กำหนดเอาไว้แล้วอันเดียวกัน สอนเหมือน ๆ กัน ต้องการให้มีผู้จบที่มีคุณภาพเดียวกันในปริมาณมาก ๆ โดยไม่ได้คำนึงถึงธรรมชาติอันหลากหลายของมนุษย์เท่าที่ควร หลักเกณฑ์เหล่านั้นสร้างได้สร้างควมกลัวจากภาวะการแข่งขันอย่างบ้าคลั่ง ในขณะที่เดียวกันการแข่งขันก็สร้างความอยากเป็นผู้ชนะขึ้นมา เราจึงใช้เวลาแต่ละวันเพื่อวิ่งให้เร็วที่สุดเพื่อหนีความกลัวพร้อม ๆ กับเอาชนะความอยาก...ในอดีตสิ่งเหล่านี้อาจจะถูกต้องเหมาะสม แต่ผ่านมา 150 ปี โลกได้เปลี่ยนไปเสียจนคนในยุคนี้ไม่มีทางจินตนาการความเป็นไปของโลกปัจจุบันนี้ออก สมองมนุษย์ก็วิวัฒน์ขึ้นถึงพร้อมที่จะได้เรียนรู้และเข้าถึงสิ่งที่สูงกว่า แต่รูปแบบและเป้าหมายทางการศึกษายังคล้าย ๆ เดิม การให้การศึกษาผ่านรูปแบบโรงเรียนจึงจำเป็นต้องวิวัฒน์ขึ้นอีกมากโรงเรียนต้องเป็นสถานที่ที่สร้างการเรียนรู้ทั้งการเรียนรู้ภายในตัวเองและเรียนรู้ร่วมกัน”

จากข้างต้นสะท้อนตัวอย่างการมองเห็นภาพความเชื่อมโยงสัมพันธ์ ของผู้นำการศึกษาในพื้นที่ศึกษาซึ่งจากการศึกษาพบว่าโดยผู้นำในแต่ละโรงเรียนมีวิสัยทัศน์ที่มองเห็นความเป็นไปไม่ใช่เพียงการศึกษาตามระบบ แต่มองไปถึงการศึกษาเพื่อรับผิดชอบการใช้ชีวิตในปัจจุบันและอนาคตของนักเรียน มองเห็นความเชื่อมโยงของเงื่อนไขที่สัมพันธ์กับการจัดการศึกษาในปัจจุบันและอนาคต การมองเห็นกรอบความคิดที่ติดขัดของคนสังคมและการศึกษาที่กำลังเผชิญ เพื่อเข้าใจ และทำงานการศึกษาอย่างรู้เท่าทันกระแสสังคม ดังนั้นความสามารถในการมองเห็นเช่นนี้ไม่สามารถพบเจอในผู้ทำการศึกษาตามกระแสโดยทั่ว ความชัดเจนในการทิศทางที่ทำการศึกษานี้ยังส่งผลต่อการไหลรวมผู้คนที่มองเห็นจุดวิกฤตการศึกษาที่เกิดขึ้นในสังคมที่มีความสามารถในการเข้าใจถึงปัญหาและแยกแยะการศึกษาแท้ และการศึกษาเทียม ร่วมกันซึ่งเป็นพื้นฐานของการมองเห็นคุณค่าของการศึกษาที่แท้จริง

2) การชวนคิดอย่างใคร่ครวญ เพื่อสืบสวน เหตุปัจจัย ที่เชื่อมโยงสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ผ่านคำถามชวนสะท้อนคิดพิจารณาบนหน้างานงานที่ทำเป็นเหตุส่งผลการรับรู้ความประโยชน์และความสำคัญที่สัมพันธ์กับคุณค่าแท้ในงานในทางเดียวกันพบว่าวิธีคิดดังกล่าว คือ การคิดแบบโยนิโสมนสิการ หรือ การคิดไตร่ตรอง ดังปรากฏการณ์ของโรงเรียนแห่งหนึ่งจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารกล่าวว่า

“เราก็ทำอยู่ตลอดเวลา เหมือนอย่างเมื่อเช้านี้ ยกตัวอย่างง่ายๆ เดินมาตรงโรงอาหาร ก็ได้กลิ่นแก๊สซัลเฟอร์แก๊สไซเน่าแรงมากเลย.. แล้วก็เหลียวหาดู ก็เห็นแม่บ้านอยู่ตรงนั้นก็ถาม กลิ่นนี้กลิ่นอะไรมาจากไหน? เคื่ก็บอกว่า หนูก็ไม่รู้เหมือนกัน เริ่มแรกเคื่จะตอบอย่างนี้เลยนะ คนทั่วไปใช้มัย ดนก็บอกว่า แล้วมันมีบ่อมัย? เคื่ก็บอกว่า มันมีทุกวันเลยคะเดี๋ยวนี้ออนเช้าๆ นั่นซิ แล้วมันมาจากไหนล่ะ คุณคิดว่ามันมาจากไหน? เคื่ก็มันคงมาจากแถวนี้แหละคะ มันก็เริ่มละ ดนก็บอก เออที่ถังบำบัดน้ำเสียนี้รีเปล่า? ใช่คะๆ ดน.ก็บอกว่าแล้วหมื่นอย่างนี้ทุกวันเลยหรือ เคื่ก็พูดแบบติดใส่ใจใส่สีี เคื่บอก อู๊ย แต่ก่อนหมื่นกว่านี้อีกคะ หมื่นจะเป็นลม..... ดนก็บอก เอาละๆ ไม่เป็นไร เออ ถ้างั้นเราควรจะทำมัย? แล้วใครเป็นคนดูแล

เรื่องนี้อยู่? เค้กก็บอกหนูก็เห็นลุงทินเค้าทำอยู่ งั้นก็ไปเชิญลุงทินมา พอดีลุงทินแกก็เดินมาพอดี อ้าวลุงทินมา มานี่นั่งตรงนี้ เออ ลุงทินทำอะไรหรือทำไมกลืนมันขึ้นมาอย่างนี้? เค้กก็บอกว่า ผมก็พยายามนะมันมีกลิ่นมันมีแก๊สเยอะมากเลยในถั่วบَابัด ผมก็ไม่รู้ว่าทำไม ผมก็พยายามที่จะดูคุดน้ำออก คุดน้ำจากถั่วบَابัดออก แล้วถามว่า ลุงทินคุดน้ำออกแล้วไปทิ้งที่ไหน เค้กบอกไปทิ้งในคลอง อ้อ มีน้ำมันถึงได้เ็น่าในคลอง น้ำมันถึงได้เ็น่าอยู่ตลอดเวลาใช่ไหม? แก้กก็พยายามที่จะไม่เข้ามาสู่ประเด็นนี้ แก้กก็ไปอื่นของแก้อีก คนเรามันก็อย่างนี้ ตนก็บอกว่าเออจ้ แล้วถ้าหากว่าเราคุดน้ำออกไป มันจะช่วยได้จริงรีเปล่า นั้นสิครับ ผมก็ต้องคุดทุกวัน เอ...ถ้าจ้้นน้ำที่คุดออกไป มันก็ยังเป็นน้ำที่ไม่ได้บَابัด มันก็จะไปสร้างความเ็น่าเสียอยู่ในคลองใช่ไหม? ที่นี้แก้กชักนั่งเลย ตอนนี้แก้กไม่ไปอื่นแล้ว ถ้าจ้้นเราควรจะทำอะไร? แก้กบอก ผมก็ทำของผมอยู่คนเดียวนี้แหละครับ ก็เริ่มบ่นแล้ว เออ เราไม่ต้องบ่นได้มั๊ย? เราก็ลองคิดซิว่าถ้าเราจะแก้กเรื่องนี้ เราควรจะทำกับใครบ้าง? เนี่ยคือ เราก็ต้องเป็นสติชวนใคร่ครวญอย่างนี้อยู่ทุกหนทุกแห่งตลอดเวลาของเราเนี่ย แล้วเชื่อมันก็จะแพร่ไปอย่างนี้แหละทุกหย่อมหญ้า...”

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าโดยปกติความเคยชินในการทำอะไรสิ่งใดสิ่งหนึ่งทำให้รู้สึกทำไปโดยอัตโนมัติ จนขาดการสังเกตใคร่ครวญ ตั้งคำถาม จากปรากฏการณ์ที่ทำอยู่ทำให้การเรียนรู้และการพัฒนาชะงัก การมองเห็นคุณค่าในงานที่สัมพันธ์กับสิ่งรอบข้างและคนรอบตัวเริ่มตัดขาด การสังเกต ตั้งคำถามและการทบทวนในงานจึงเป็นเครื่องมือที่ทำให้คนใน PLC อยู่ในวิถีแห่งการเรียนรู้เปลี่ยนแปลงไปด้วยกันโดยยึดเป้าหมายเดียวกันคือทำเพื่อความสุขของคนในสังคมและโดยเฉพาะเพื่อการเรียนรู้และพัฒนาของนักเรียนและทุก ๆ คน

3) การชวนตระหนักรู้คุณค่าแท้ในงาน จากพื้นที่ศึกษาพบว่า สิ่งที่ทำให้ไม่สามารถเห็นคุณค่าแท้ได้ มาจากกรอบความคิดเดิม ที่เกิดจากประสบการณ์ ความรู้ ความเชื่อ พิธีกรรมหรือความเคยชินบางอย่างที่อยู่ในตัวเรามีอิทธิพลทำให้ปักใจเชื่อ โดยไม่ผ่านการไตร่ตรองหรือใคร่ครวญ ด้วยตนเอง เช่น “ครูรุ่นก่อน ๆ ก็ปฏิบัติกันมาอย่างนี้แล้วได้ผล เราจึงควรทำตาม” หรือ “ผู้บริหารมีนโยบายให้ทำสิ่งนี้เราจึงทำ เพราะเป็นคำสั่งที่ต้องยอมตาม” สะท้อนด้วยบทสัมภาษณ์ของครูโรงเรียนแห่งหนึ่งที่ชอบทำตามนโยบายที่ผู้บริหารกำหนดเป็นหลักและยังมีแสดงความกังวลใจกับเรื่องที่ได้รับผิดชอบโดยระบุว่า

“...หลังจากเราไปอบรมมาแล้ว ก็มีการนำมาปรับรูปแบบให้มันสมบูรณ์ขึ้น 5 ขั้นตอนนี้มีเหมือนเดิม แต่ละขั้นตอนบางทีอาจจะไม่ชัดเจน มันไม่ได้ระบุหรือมันไม่เหมาะสม อย่างของเก่าเค้าให้เด็กป.1 2 3 เด็กป.1 ถึง ป.6 รายงานเป็น 5 บท เหมือนวิจัยเลย มันยากมาก เด็กป.1 ทำไม่ได้หรอก ก็เลยมาพูดกับเค้า (ผอ.)...ท่านผอ. ก็เลยให้ปรับ...ระยะหลังผอ. บอกให้ครูประจำการลงเล่นเอง...ครูประจำการก็ต้องสอนอยู่ดีเพราะมันเป็นนโยบายเรา มันเป็นนวัตกรรมของโรงเรียน มันเป็นนโยบายของโรงเรียน อย่าไปคิดว่าเราไม่ทำก็ไม่ได้ ตรงนี้คุณต้องทำ เพราะมันจำเป็นต้องทำ นโยบายมันกำหนดมาแล้ว...แต่พอทำจริง ๆ ก็ทำได้แต่ต้องดิ้นรนกันหน่อยเพราะบริบทเราไม่ได้

พร้อมเหมือนโรงเรียน....(โรงเรียนต้นแบบ)...ก็ต้องมาปรับบ้าง...เราก็ไม่รู้เป็น
 ยังไง...เค้าปรับเปลี่ยนวิธีบ่อยนะ ทดลองสอนทั้งเดือน พอตอนหลังไม่เวิร์คก็
 เลยเปลี่ยน...ตอนนี้ผอ.ให้เขียนแผนการสอนส่ง ผอ. เองก็คงเห็นมีไม่กี่คนที่
 เปิดใจรับกระบวนการอย่างนี้...มันเหนื่อย..”

ในขณะที่โรงเรียนอีกแห่งหนึ่งครูอธิบายงานรับผิดชอบและความรู้สึก และ
 ความหมายที่มีต่อการทำงาน ดังนี้

“ตอนอยู่ที่นี้มา ตนจะมองการศึกษาเลยว่านี่แหละใช่ นี่คือนี่ที่เด็กต้องดีก่อนมี
 หัวใจ พอเขาดีแล้วมันเหมือนต้นกล้าที่เราปลูกแล้วแข็งแรง การเจริญเติบโต
 และการออกดอกออกผลที่ดีมันจะเกิดตามมา เพราะว่าเขาไม่ได้โดนอัดพรีบบๆ
 อย่างอื่น แต่เขาได้ปลูกสร้างค่อยๆก้าวค่อยๆทำ แล้วมันทำให้เรามองว่า ตอน
 แรกคิดว่าจะลาออก ตอนนี้ออกไม่ได้แล้ว..เหมือนความรู้สึกผูกพันไปเลย แล้ว
 ก็ตอบโจทย์ตัวเองว่านี่แหละใช่ ใช้เนาะโรงเรียนที่เมืองไทยน่าจะมีเยอะๆ แต่ก็
 ยังเป็นจุดเล็กๆ แต่สังคมเล็กๆตรงนี้ก็กลับเป็นสังคมที่ดีมาก เพราะคุณพ่อคุณ
 แม่แต่ละท่านที่ส่งลูกมาเรียนที่นี่เป็นคนี่สะอาดทั้งจิตใจ สะอาดทั้งความคิด
 ส่วนใหญ่แล้วเป็นคนดี เป็นคนดีมาก ตนก็เลยมองว่าเป็นความโชคดีที่ได้มี
 โอกาสเรียนรู้และทำงานที่นี่”

จากตัวอย่างทั้งสองกรณีคุณค่าที่แตกต่างเพียงใครเป็นผู้รู้สึกในกรณีแรกคุณค่า
 ที่ผู้มองเห็นคือผู้บริหารแต่ไม่ใช่ผู้ปฏิบัติงานความขัดแย้งที่ทำให้ครูรู้สึกเป็นกังวลและค่อนข้างขาด
 ความกระตือรือร้นกับการงานที่มีการเปลี่ยนแปลงแต่ทำด้วยความรับผิดชอบและหน้าที่ตามนโยบาย
 ของผู้บริหารมากกว่ามาจากความรู้สึกถึงคุณค่าที่จะทำงานนั้น ๆ และเป็นรู้สึกถึงความเป็นเจ้าของ
 งาน ในขณะที่กรณีตัวอย่างที่สอง ครูกลับเห็นสิ่งที่ได้ทำเป็นสิ่งที่ครูใช่คำว่า “ใช่” สำหรับตัวเอง
 มองเห็นว่าการทำนั้น ๆ จะส่งผลอย่างไรกับสังคม และรู้สึกเต็มที่ได้เต็มใจอย่างกระตือรือร้นจนกระทั่ง
 มองในแง่ของความโชคดีที่ได้มีโอกาสทำงานเช่นนี้ คุณค่าแท้ที่เกิดขึ้นในแบบที่สองผูกติดกับการงาน
 ของตนเองมากกว่า อาจเป็นหนทางทำให้รู้สึกถึงคุณค่าแท้ได้จริงไม่ใช่เพียงระดับความคิดแล้วสั่งการ
 แต่เป็นระดับปฏิบัติจนสามารถรู้สึกถึงคุณค่าในสิ่งที่ทำได้ มีห้วงเวลาที่ได้ทบทวนตั้งคำถามกับสิ่งที่ทำ
 ตัวอย่างจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารในพื้นที่ศึกษา E เช่น “จริง ๆ แล้วเราทำสิ่งนี้เพื่ออะไร?” และ
 “จำเป็นแค่ไหนที่เราจะทำ...?” อยู่กับงานและมีอิสรภาพมากพอจากกรอบอำนาจที่ทำให้สามารถมี
 เวลาใคร่ครวญคุณค่าต่าง ๆ อย่างรอบคอบด้วยตนเอง

กล่าวโดยสรุปด้านคุณค่าแท้ร่วมเพื่อให้เกิดวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วมใน PLC มี
 แนวทางการสร้างคุณค่าแท้ร่วม ประกอบด้วย การมองเห็นภาพความเชื่อมโยงสัมพันธ์ การชวนคิด
 อย่างใคร่ครวญ และการชวนตระหนักรู้คุณค่าแท้ในงาน

3.3 เป้าหมายร่วม (Shared goal) จากการศึกษาพบว่าเป้าหมายร่วม หรือ อาจ
 รวมถึงเป้าประสงค์ของคนในพื้นที่ PLC โรงเรียนต่าง ๆ สามารถสรุปลักษณะของเป้าหมายร่วมที่มี
 ความสอดคล้องกันสรุป ได้ 4 เป้าหมายร่วมหลัก รายละเอียดดังนี้

1) มุ่งการเรียนรู้และพัฒนาการผู้เรียน ผลการวิจัยพบว่า เป้าหมายที่เป็นเสมือนหัวใจสำคัญของ PLC ในทุก ๆ พื้นที่ศึกษา คือ การเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียน โดยเฉพาะแต่ละโรงเรียนเป็นโรงเรียนที่มุ่งมั่นจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในหลายพื้นที่มีวาทกรรมสำคัญที่สะท้อนเกี่ยวกับการจัดการศึกษา หรือ PLC ที่มุ่งรับผิชอบผลการเรียนรู้และพัฒนาการที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนอย่างจริงจังทั้งจากบทสัมภาษณ์และบันทึกเอกสาร สัญลักษณ์ต่าง ๆ รวมถึงปณิธานในแต่ละโรงเรียน ตัวอย่างดังนี้

- “เราจะไม่ยอมปล่อยให้เด็กในห้องล้มเหลวแม้แต่คนเดียว”
 - “ปลูกเด็กจากต้นกำเนิดของจิตใจ สิ่งแรกเลยที่เราสร้างเด็กคือคุณธรรม”
 - “ทำให้เด็กมีกระบวนการคิดสำคัญกว่าการทำให้เด็กสอบ NT ได้คะแนนสูง
- มันอาจเป็นเรื่องสัมพันธ์กันแต่กระบวนการคิดที่จะสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเองสำคัญกว่ามาก
- “สิ่งสำคัญคือ มุ่งให้เด็กรู้จักตนเองลึกซึ้ง จนพึ่งตนเองได้ และแก้ปัญหาเป็น”
 - “โรงเรียนใส่ใจดูแลเด็กธรรมชาติตามวัย ที่นี้มี 5 วัยที่ครูจะสังเกตธรรมชาติของนักเรียน คือ วัยที่ 1 ปฐมวัย 0-3 ปี คือวัยเมล็ดพันธุ์แห่งความรัก วัยที่ 2 วัยเด็กเล็ก 4-6 ปี คือวัยต้นกล้าที่สดใส วัยที่ 3 วัยเด็กโต 7-12 ปี คือวัยผลึกังโบ วัยที่ 4 วัยรุ่น 13-15 ปี คือวัยท้าทายความไม่รู้ และวัยเยาวชน 16-18 ปี คือวัยพึ่งพาสติปัญญาตนเอง”

- “เด็กเรียนรู้หลักภาษาเพื่ออ่านวรรณกรรมให้เข้าใจ เราไม่ได้ดูที่เด็กเก่งหลักภาษาแต่สังเกตดูที่เด็กอ่านแล้วซาบซึ้งในวรรณกรรม”

- “สิ่งที่เฝ้ารอของครูคือ การเผยตนของเด็ก”
- “งานที่ทำอยู่ มันเป็นงานที่ยากสำหรับเด็กแต่มันท้าทายให้พวกเค้าจัดศักยภาพออกมาใช้อย่างมาก แล้วเพราะมันเป็นงานที่เด็ก ๆ รู้ ตนก็ทราบดีว่ามันเป็นสิ่งที่เกิดประโยชน์และตัวพวกเค้าสร้างสรรค์ให้สังคมมันดีได้เหมือนผู้ใหญ่ทำ...ความมุ่งมั่น ทุ่มเท ให้เด็กต่อเนื่องและสนุก คือโจทย์ของครู..”

- เพื่อทักษะชีวิตความเป็นลูกผู้ชายของเด็ก ป. 5 ให้เด็กยอมถอยห่างจากความสะดักสะบวย ที่ต้องทำทุกอย่างด้วยตัวของพวกเขาเองเรียนรู้การใช้ชีวิตอยู่ร่วมกันอย่างมีความหมาย ภายใต้ข้อจำกัด PBL²³ โจทย์ใหญ่ของการมีชีวิตบนโลกที่เราไม่อาจคาดเดา ฯลฯ

จากข้างต้นเป็นส่วนหนึ่งที่สะท้อนให้เห็นถึงเป้าหมายสำคัญอยู่ที่การเรียนรู้ของศิษย์ที่ใส่ใจมิติการเจริญเติบโตในทุก ๆ ด้านของทีมครูผู้สอนในพื้นที่ศึกษา ที่แสดงออกมาทั้งเป็นวาทกรรม ความมุ่งมั่น และโจทย์การทำงานของครูเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

2) มุ่งการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อศิษย์ ผลการวิจัยพบว่า ในทุก PLC เป้าหมายสำคัญที่พบในทุกพื้นที่ คือ ประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ของครูที่ได้รับการฝึกฝนและพัฒนาอย่างมีทิศทางร่วมกันใน PLC เป้าหมายนี้สัมพันธ์กับเป้าหมายการเรียนรู้และพัฒนาการของ

²³ PBL หรือ Problem-based learning หรือ การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อสืบค้นหาคำตอบหรือการแก้ปัญหานั้น ๆ

ผู้เรียน เช่นกัน ในพื้นที่ศึกษาทั้งจากการสัมภาษณ์และการศึกษาเอกสารพบว่ามีความตระหนักที่แสดงถึงเป้าหมายที่มุ่งการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อศิษย์ ดังนี้

“แนวกระบวนการเรียนการสอนที่วางไว้ใช้แต่ครูที่ใช้ยังไม่ พอ ครูบางส่วนมีใจแต่ขาดทักษะ”

จากข้างต้นสะท้อนถึงความจำเป็นของ PLC ที่จะต้องพัฒนาทักษะทางวิชาชีพให้กับครูถือเป็นเป้าหมายหลักของ PLC โดยเฉพาะการพัฒนาทักษะให้สอดคล้องกับแนวทางการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียน จึงพบว่าในแต่ละโรงเรียนมีรูปแบบการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่หลากหลายโดยมีความเหมือนและแตกต่างกัน เช่น การเรียนรู้แบบโครงงาน (Project based learning) การเรียนรู้แบบใช้โจทย์เป็นฐาน (Problem based learning) การเรียนรู้แบบเปิด (Open approach) การสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง (Constructivism) การเรียนรู้และทำงานเป็นทีม การเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน เป็นต้น การจัดการเรียนรู้อาจมีลักษณะคล้ายคลึงกันที่ครูแต่ต้องมีทักษะสำคัญโดยสรุป ดังนี้ การสังเกต การสื่อสาร การตั้งคำถาม การจับประเด็น การวิเคราะห์ การคิดเชิงระบบ การแก้ปัญหา การคิดสร้างสรรค์ การทำงานเป็นทีม การอำนวยความสะดวก การจัดการความรู้ การประสานงาน สร้างแรงบันดาลใจ การใช้สื่อเทคโนโลยีสารสนเทศและการตระหนักรู้ในคุณค่าวิชาชีพตนเอง อีกทั้งยังมีการศึกษาบทเรียน ผู้เรียน และบริบทชุมชน ด้วยเหตุปัจจัยต่าง ๆ มีความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว โดยเฉพาะการคำนึงถึงความแตกต่างของเด็กแต่ละบุคคลสอดคล้องกับบทสัมภาษณ์หัวหน้าวิชาการโรงเรียนแห่งหนึ่งว่า

“เราพบว่าเด็กในศตวรรษที่ 21 เป็นเด็กที่ครูไม่มีสิทธิ์จะสอน สิ่งที่ครูสอนเชิงเนื้อหาเป็นเรื่องที่เด็กหาความรู้ได้ง่ายกว่าและมากกว่า น่าสนใจกว่า และเด็กแต่ละคนหากมีสิทธิ์เป็นเจ้าของการเรียนรู้ แนนอนความสนใจของแต่ละคนย่อมต่างกัน มันเป็นเรื่องที่ครูจะหาหน้าที่สอนยึดอำนาจไว้ที่ครูแบบเดิมไม่ได้อีกแล้ว”

จากข้างต้นทำให้ครูแต่ละพื้นที่ ตระหนักรู้เส้นทางพัฒนาวิชาชีพของตนเองตามแนวทางการจัดการศึกษาของโรงเรียน สิ่งเหล่านี้ทำให้เกิดบรรยากาศการร่วมมือกันพัฒนาวิชาชีพ ในโรงเรียนต่าง ๆ ร่วมกัน โดยมีการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นโจทย์ร่วมกันเป็นสำคัญ จึงเป็นเหตุสำคัญที่โรงเรียนต่าง ๆ มีการเอื้อสภาพแวดล้อมให้เกิดชุมชนการเรียนรู้และพัฒนาทางวิชาชีพร่วมกันบนฐานงานจริง ห้องเรียนจริงที่กลุ่มครูทำหน้าที่รับผิดชอบ ซึ่งหลายโรงเรียนมีเหตุผลที่สอดคล้องกันว่า ครูจะสามารถจัดการเรียนรู้ให้กับนักเรียนได้อย่างเข้าใจถ่องแท้ก็ต่อเมื่อครูสามารถเป็นผู้เรียนรู้ได้ด้วยตนเองก่อน สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียน กล่าวว่

“โจทย์ที่ท้าทายสุด คือ การเปลี่ยนแปลงของครู เราจำเป็นต้องเรียนรู้กันใหม่ เพราะที่เรารู้ มาส่วนใหญ่เป็นแบบรับเข้าหรือ Passive learning ต่อกล้าทดลองการเรียนรู้แบบพึ่งปัญญาตนเองโดยเริ่มที่ตัวครูก่อนนั่นคือวงจรขาออก หรือ เรียกว่า Active learning ถ้าครูเรียนรู้แบบนี้เป็น ครูก็จะทำหน้าที่สอนให้เด็กเป็น Active learner ได้ตามเป้าหมายการจัดการศึกษาของโรงเรียน”

3) มุ่งการรู้จักตนเองและพัฒนาวุฒิภาวะหรือจิตวิญญาณความเป็นครู ผลวิจัยพบว่า พื้นที่ศึกษาส่วนใหญ่จะเป็นโรงเรียนทางเลือกซึ่งเป็นโรงเรียนมีเป้าประสงค์ร่วมของ PLC ของครู ที่กล่าวถึง การเรียนรู้และพัฒนาร่วมกันในมิติด้านชีวิต ปัญญาการรู้จักตนเอง วุฒิภาวะ อิสระภาพ ความเป็นมนุษย์ การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเอง และจิตวิญญาณ เป็นต้น กลุ่มคนครูส่วนใหญ่เป็นกลุ่มคนที่มีความสนใจร่วม ในการทำงานด้านการศึกษา มองเห็นการศึกษาปัจจุบันกำลังไปผิดทาง มีความมุ่งมั่นที่จะเป็นส่วนหนึ่งของการทำงานเชิงปฏิรูปการเรียนรู้ รวมถึงการแสวงหาความหมายของชีวิต ผ่านการงานความเป็นครู อีกทั้งยังสอดคล้องกับปรัชญาการจัดการศึกษาของโรงเรียนพื้นที่ศึกษาส่วนใหญ่มุ่งเน้นปรัชญาเกี่ยวกับการศึกษาแบบองค์รวม เป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้บุคลากรส่วนหนึ่งเป็นบุคลากรที่ตัดสินใจเลือกที่จะมาทำงานเป็นครูเพราะสนใจเห็นคุณค่าของการได้ทำงานด้านการศึกษา และการพัฒนาตนเอง ดังบทสัมภาษณ์ครู กล่าวว่า “ไม่ได้จับครูโดยตรง ทำอาชีพอื่นมาแล้วและเงินเดือนมากกว่าหลายเท่า แต่แนวทางการจัดการศึกษาของโรงเรียนเป็นสิ่งที่เราสนใจอยากเป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้เรื่องนี้ให้สังคมมีทางออกเพราะการศึกษาเป็นเรื่องที่สำคัญ และตนอยากเป็นครู เลยมาสมัครเป็นครูที่นี่ ซึ่งทำมาหลายปีแล้วรู้สึกว่าเป็นเส้นทางของเราทำแล้วมีความสุขมากกว่างานที่เคยทำมา ยิ่งทำยิ่งได้เรียนรู้และเข้าใจชีวิตมากขึ้นผ่านงานที่เราทำจริง ๆ ผ่านกลุ่มเพื่อนครูที่อยู่ร่วมกัน” การที่คนมีความมุ่งมั่นคิดสนใจร่วมกันทำให้วิสัยทัศน์ไปในทิศทางใกล้เคียงกัน จึงเกิดบรรยากาศการเรียนรู้ใน PLC ที่ให้ความสำคัญเกี่ยวกับการเรียนรู้และพัฒนาวุฒิภาวะของครู เช่น การปฏิบัติธรรม จิตปัญญาศึกษา การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง จิตศึกษา วงสนทนาธรรม วงสนทนาการเรียนรู้เกี่ยวกับความหมายของชีวิต วงศิลปะกับการเรียนรู้ภายใน เป็นต้น

4) มุ่งการเรียนรู้การอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข ผลวิจัยพบว่า โรงเรียนแต่ละแห่งมีบรรยากาศการอยู่ร่วมกันที่มีระดับความผูกพันที่แตกต่างกันออกไป ทั้งความสุข ความขัดแย้ง ความยากลำบาก ความเห็นต่าง ความชอบไม่ชอบต่างกัน บุคลิกภาพต่าง เป็นต้น อย่างไรก็ตาม PLC มีต้นทุนด้านความสัมพันธ์ แสดงออกถึงปฏิสัมพันธ์ที่ใกล้ชิด ไม่เป็นทางการ ให้ความสำคัญกับเพื่อนร่วมงานเหมือนญาติมิตร ที่ดูแล ช่วยเหลือส่งเสริม ให้แรงบันดาลใจ ร่วมสุขคลายทุกข์ อย่างใส่ใจซึ่งกันและกันสอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ครู กล่าวว่า

“อยู่ที่นี้รู้สึกสบายใจ แม้ทำงานหนักมาก ก็ยังรู้สึกว่าการทำงานกับเพื่อนครูร่วมกันมันมีความสุข เราสู้ร่วมกันเพราะเรารู้ว่าเราทำเพื่ออะไร ทำแล้วมาชื่นชมสิ่งที่เกิดขึ้นกับเด็กด้วยกัน ที่สำคัญเราอยู่กันแบบพูดคุยกันได้ง่าย ด้วยความใกล้ชิดกันในบรรดาครูเราจะรู้และเข้าใจเพื่อนแต่ละคนแบ่งทุกข์คลายสุขกัน โดยเฉพาะครูรุ่นพี่จะให้คำปรึกษาแนวทางการใช้ชีวิต หรือเตือนสติเรา อยู่บ่อย ๆ...ครูใหญ่เองก็เหมือนพ่อผู้ให้ชีวิตใหม่ รู้สึกโชคดีที่มาอยู่ร่วมกันที่นี่...ไม่ใช่เพียงแต่ทำงานอย่างเดียวช่วงเวลาผ่อนคลายเราก็มักจะมีกิจกรรมทำร่วมกันเหมือนเสมอ..”

โดยเฉพาะโรงเรียนที่ครูพักอาศัยอยู่ร่วมกันในโรงเรียน จะมีบรรยากาศความเป็นครอบครัวที่สามารถสื่อสารพูดคุยไว้วางใจกันมากไปกว่าเรื่องการงาน การพูดคุยที่แสดงถึงการรู้จักซึ่งกันและกันเป็นอย่างดี เช่นกันสำหรับโรงเรียนที่มีความเหนียวแน่นของชุมชน จะมีกิจกรรมที่สมาชิกในชุมชนมีกิจกรรมที่ทำร่วมกันเชิงสัมพันธ์ เช่น การปลูกผักสุขภาพ กีฬา ศิลปะ ดนตรี เจริญสติ

ภาวนา ท่องเที่ยว เดินทาง ผจญภัย ทำอาหาร รับประทานอาหารร่วมกันตามความสนใจ เป็นต้น กล่าวคือ ครูไม่รู้สึกรู้สึกอึดอัดใจ โดดเดี่ยว แข่งขัน แบ่งแยก แยกกันในการทำงานและการใช้ชีวิตในที่ทำงาน โดยเฉพาะครูที่เข้ามาใหม่ พบว่าแม้การทำงานในลักษณะ PLC จะหนัก และต้องทุ่มเทอย่างจริงจังในการทำงานเชิงรุกกับคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน แต่บรรยากาศการดูแล ช่วยเหลือ เอื้ออาทร สอนงาน เป็นบรรยากาศที่ทำให้การทำงานหรือการอยู่ร่วมกันเป็นช่วงเวลาที่มีความสุข

กล่าวโดยสรุปด้านเป้าหมายร่วมเพื่อให้เกิดวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม มีเป้าหมายร่วมสำคัญ 4 ด้านด้วยกันคือ การเรียนรู้และพัฒนาการผู้เรียน การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อศิษย์ การรู้จักตนเองและพัฒนาคุณภาพหรือจิตวิญญาณความเป็นครู และการเรียนรู้การอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข

3.4 ภารกิจร่วม (Shared Mission) จากพื้นที่ศึกษาพบว่า ภารกิจร่วมของ PLC เป็นภาคปฏิบัติของงานจริงในพื้นที่ที่ปฏิบัติร่วมกันโดยหล่อหลอมจากความเชื่อร่วม คุณค่าร่วม และเป้าหมายร่วม จนเป็นเสมือนการนำวิสัยทัศน์มาสู่ความเป็นจริงแบบปัจจุบันขณะ ซึ่งในพื้นที่ศึกษามีการทำในเชิงของการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่องจนสามารถทำงานร่วมกันได้ด้วยความเข้าใจ หรือในพื้นที่ศึกษา A เรียกว่า “ศีลเสมอกัน” สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารในพื้นที่ศึกษา A ที่กล่าวว่า

“เราก็จะให้ใจത്യ่คุยกัน เช่น ข้อดี ที่เราจัดการเรียนรู้การสอนเป็นอย่างไรบ้าง ก็ผลัดกัน สะท้อน จัด วาระให้เค้าเอื้อที่จะสะท้อนกัน อยู่หน้างานเดียวกัน พอมาถึงการประชุมคุยกันในระดับ ก็ใช้การแชร์กัน สะท้อนกัน คุยกัน ฟังกัน ในทุกระดับ ก็จะเป็นการ Shared vision ไปในตัว เมื่อฟังกันเป็น รู้เห็นไปร่วมกัน ก็เหมือนการทำงานที่เรียกว่าศีลเสมอกัน มันก็ทำงานร่วมกันง่ายขึ้น”

จากข้างต้นการที่ทำให้การทำงานร่วมกันเกิดภาวะศีลเสมอผ่านภารกิจการทำงานร่วมกันกันนั้น ในพื้นที่ศึกษาสามารถระบุลักษณะของภารกิจร่วมที่เกิดขึ้นในพื้นที่ศึกษาอยู่ 2 ลักษณะสำคัญดังนี้

1) ภารกิจที่เป็นกิจวัตรร่วมกัน เป็นลักษณะทำโดยอัตโนมัติที่ทำและอยู่ร่วมกันจนสามารถก่อนลักษณะหลักการปฏิบัติร่วมกันที่อยู่ในการรับรู้ซึ่งกันและกัน ใน PLC พื้นที่ต่าง ๆ นั้นย่อมมีภารกิจประจำวันที่ทำประจำจนกลายเป็นกิจวัตร งานลักษณะเช่นนี้เป็นวิถีปฏิบัติทางวิชาชีพของคนในชุมชนที่สร้างการขับเคลื่อนแบบต่อเนื่องจนกลายเป็นวินัยร่วมของคนในชุมชน ทำให้เกิดวัฒนธรรมของชุมชนหากเป็นภารกิจร่วมที่มีการเรียนรู้และพัฒนา ก็จะกลายเป็นวัฒนธรรมการเรียนรู้ของชุมชนที่ทำเป็นประจำกลายเป็นนิสัยการเรียนรู้ของคนในชุมชนโดยมีการบังคับ ส่งผลให้เกิดพลังการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพของของ PLC โดยมีวาทกรรมแสดงถึงพันธกิจเชิงคุณค่าที่เป็นหลักยึดในการทำในทุกภารกิจร่วมกันให้เป็นไปในแนวทางเดียวกัน ตัวอย่างเช่น

- “ให้เรานึกถึงวัยเด็กเราต้องการครูอย่างไรให้เราทำอย่างนั้น”
- “รักเด็กทุกคนให้เกียรติ หาข้อดี และเสริมพลังให้เป็นคนดีมากขึ้น”
- “ไม่ยอมปล่อยให้เวลาสูญเปล่า พัฒนาตัวเองให้เป็นครูที่ดียิ่งขึ้น”
- “ถ้าเป็นครูที่ดีไม่ได้เราจะไปทำอาชีพอื่น”

- “พัฒนาตัวเองด้วยการเรียนรู้อยู่เสมอ”
- “การเปลี่ยนแปลงใด ๆ ก็ตาม ต้องเริ่มต้นที่ตัวเองก่อน”
- “การรับฟังอย่างลึกซึ้ง (Deep listening) ช่วยสร้างความสัมพันธ์อย่างลึกซึ้ง (Deep connection) ให้เกิดขึ้นกับผู้คนที่
- “เคารพความแตกต่างให้เกียรติความเป็นมนุษย์”
- “กล้าคิด กล้าทำ กล้าหาญทางจริยธรรม”
- “เพลินกับการให้และการอุทิศ”
- “พัฒนาตนด้วยการเรียนรู้อยู่เสมอ” ฯลฯ

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นถึงกรอบแนวปฏิบัติกว้าง ๆ ที่ยึดถือร่วมกันในองค์กร เพื่อการปฏิบัติทางวิชาชีพร่วมกันไปในทิศทางที่สอดคล้องกันทั้งความเชื่อ คุณค่า เป้าหมายและภารกิจ โดยขึ้นอยู่กับภาระหน้าที่ของงานใน PLC เป็นสำคัญ

2) ภารกิจที่ร่วมตามวาระ เป็นภารกิจที่มักมีการสร้างข้อตกลงเบื้องต้นกันก่อนลงมือปฏิบัติ เพื่อความคลี่คลายจนเห็นแนวทางในการปฏิบัติงานที่ชัดเจนร่วมกัน ภารกิจเช่นนี้ มักจะเป็นภารกิจเชิงรุกที่มีเป้าหมายหรือเป้าประสงค์ที่ชัดเจน มีการวางแผนที่เป็นไปได้กับความเป็นจริงเพื่อกำหนดเป็นเส้นทางที่ยืดหยุ่นสอดคล้องกับบริบทการทำงานจริงร่วมกันระหว่างจุดเริ่มต้นปัจจุบันกับเป้าหมายใหญ่และเป้าหมายย่อย ซึ่งในพื้นที่ศึกษาจะมีวงขับเคลื่อนภารกิจเช่นนี้ เช่น การทำ BAR²⁴ และ AAR²⁵ ในการสร้างความพร้อม ความเข้าใจ ข้อตกลงร่วมกันก่อนที่จะปฏิบัติการ หรือการพัฒนาปรับปรุง ระหว่างปฏิบัติการ และหลังปฏิบัติการ

กล่าวโดยสรุปภารกิจร่วมเพื่อวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม มี 2 ลักษณะ คือ ภารกิจที่เป็นกิจวัตรร่วมกันและภารกิจที่ร่วมตามวาระ

อนึ่งวิสัยทัศน์ร่วมสำหรับ PLC เป็นผลมาจากระบบเปิดที่ทำให้ทุกหน่วยย่อยจนกระทั่งแต่ละบุคคลใน PLC ลุกขึ้นมาทำหน้าที่เป็นเจ้าของทั้งงานและการเรียนรู้ การที่ PLC มีจำนวนผู้คนในการทำงานร่วมกันทั้งองค์เพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ที่วิสัยทัศน์ร่วมเชิงศรัทธาร่วม จึงมาจากการเห็นพ้องถึงคุณค่าในภาพความสำเร็จและทิศทางที่กำลังขับเคลื่อนไปของสมาชิกแต่ละคนจนรวมกันเป็นความศรัทธาร่วมที่เป็นพลังร่วมกันของ PLC เป็นสิ่งที่ทำให้ PLC มีความคมชัดในการเดินทางร่วมกันโดยกลุ่มคนใน PLC ในพื้นที่ศึกษาโดยส่วนใหญ่พบว่า เป็นกลุ่มที่มีความเชื่อที่ไปในทางเดียวกันอาจแตกต่างกันและไม่ขัดแย้งกัน อาจเป็นผลจากคนที่มีความเชื่อร่วมกันไปในทิศทางเดียวกันจะส่งผลต่อการรวมตัวกันเพื่อร่วมการทำงาน เห็นคุณค่าแก่ร่วมกันถึงการตระหนักรู้ความสำคัญของงาน มีเป้าหมายร่วมกันอย่างรู้ทิศทาง และมีภารกิจร่วมกันเป้าหมายที่ตั้งใจไว้ร่วมกัน

²⁴ BAR หรือ Before Action Review หมายถึง การเตรียมตัวก่อนปฏิบัติงาน หรือ รู้ก่อนปฏิบัติงาน อาจเป็นข้อมูลความรู้ บุคคลที่เกี่ยวข้อง รวมถึงการทำความเข้าใจร่วมกันก่อนปฏิบัติงาน หรือ สะท้อนความคาดหวังร่วมกันก่อนปฏิบัติงาน

²⁵ AAR หรือ After Action Review หมายถึง การทบทวนการเรียนรู้หลังการปฏิบัติงานเสร็จสิ้นแล้ว ว่าได้เรียนรู้อะไรบ้างเป็นการสรุปผลการดำเนินงาน สรุปข้อมูล ความรู้ หรือการปฏิบัติงานที่ได้ปฏิบัติจริงแล้วเกิดปัญหาอุปสรรค พร้อมเสนอแนวทางแก้ปัญหาที่พบนั้น ๆ รวมถึงสะท้อนความรู้ที่ได้เรียนรู้ และจำความรู้ไปปรับใช้ในการปฏิบัติงานอย่างไร

องค์ประกอบที่ 4 ระบบเปิดแบบพเนิกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียน: การเอื้อให้เกิดการเผยแพร่เป็น เจ้าของงานและการเรียนรู้มุ่งสู่ผู้เรียนร่วมกัน

จากการศึกษา PLC ในแต่ละพื้นที่สะท้อนให้เห็นการจัดระบบการอยู่ร่วมกันในงานทั้ง
ครูปฏิบัติการและผู้บริหารในระดับต่าง ๆ มีลักษณะการจัดโครงการการบริหารงานแบบหลวม ๆ หนึ่ง
สามารถสรุปลำดับหลัก ๆ ของโครงสร้างองค์กร 3 ระดับด้วยกัน คือ ผู้บริหารระดับสูง ผู้บริหาร
ระดับกลาง และครูปฏิบัติการ การทำงานภายใน PLC ของกลุ่มบุคลากรทั้ง 3 ระดับมีลักษณะคลุกคลี
ในงานร่วมกันแบบทีมที่ปฏิบัติงานไปด้วยกันเพียงแต่มีบทบาทต่างกัน เน้นการพูดคุยหารือและลงมือ
ทำให้การดูแลและแนะนำกันในงานร่วมกันมากกว่าการสั่งการแบบมอบหมายเชิงอำนาจ โดยเฉพาะ
บรรยากาศการทำงานที่สนิทสนมกันในงานของผู้บริหารและผู้ปฏิบัติการที่มีบรรยากาศชุมชน
กัลยาณมิตรยิ่งทำให้บรรยากาศการทำงานมีลักษณะรับฟัง เปิดใจยอมรับ เปิดความรู้สึกเข้าหากัน
เปิดโอกาส และเปิดความร่วมมือดูแลซึ่งกันและกัน ได้เป็นอย่างดีบรรยากาศเช่นนี้ทำให้คนใน PLC
รู้สึกมีอิสรภาพเพียงพอที่จะสื่อสารด้วยกันเปิดเผยความรู้สึก ความคิด และความสามารถ ซึ่งกันและ
กัน เช่นนี้ การเผชิญความขัดแย้งหรือปัญหาต่าง ๆ จึงสามารถยอมรับและหาทางคลี่คลายได้ง่ายกว่า
บรรยากาศปกปิดซึ่งกันและกัน สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ A ที่ว่า

“เมื่อพื้นที่เปิดมากพอจนคนสามารถเปิด ความรู้สึกออกมาได้ ความรู้สึกคือตัวการ
ใหญ่ที่ทำให้คนเห็นอกเห็นใจ เข้าใจและรับฟัง ทำเช่นนี้ จะทำให้คนรู้สึกตัวเล็กลง
เบาหวิวขึ้น ความขัดแย้งแทบจะเป็นเรื่องที่มองไม่เห็น”

จากข้างต้นยังสะท้อนบทบาทสำคัญของผู้นำหรือองค์กรที่มีวิสัยทัศน์ซึ่งอาจเป็น
ผู้บริหารหรือครูที่มีหน่วยรับผิดชอบหลักโดยเริ่มเปิดจากตัวเองและระบบหน่วยงานของตน ที่เห็น
ข้อจำกัดของข้อจำกัดของระบบเก่า ซึ่งพบว่าระบบเก่าเป็นระบบปิดที่ทำให้ทุกคนทำหน้าที่ตามความ
เคยชิน เพื่อความปลอดภัยระบบนี้จึงเน้นทำในรูปแบบเหมือนๆ กัน หากทำอะไรที่แตกต่างถือเป็น
เรื่องที่ไม่ปลอดภัย อีกทั้งขับเคลื่อนในรูปแบบเดียวกันจากการป้อนงานสั่งการ หรือนโยบาย มากกว่า
การเรียนรู้และพัฒนาอย่างว่องไวต่อการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ครูในพื้นที่
ศึกษา D ที่ว่า

“เคยสอนมาเกือบ 20 ปี จนรู้สึกไปต่อไป ไม่ได้ มันรู้สึกอึดอัดไม่อยากจะสอน เพราะ
เห็นว่าการสอนที่ทำมันไม่ใช่สิ่งที่เกิดประโยชน์จริงกับเด็ก มันมีประโยชน์แค่เด็ก
สอบได้.. จนกระทั่งได้เรียนรู้เรื่อง Constructivism มันมีความหวัง จึงแอบทดลอง
ทำที่ห้องเรียนแต่ไม่กล้าบอกใครกลัวว่าจะไม่เชื่อเหมือนที่เราเชื่อ และแตกต่างจาก
ห้องอื่น ๆ ด้วย...ซึ่งก็ได้ภาคี...ช่วยเหลือให้เรามีโอกาสศึกษาร่วมด้วย...ทำจน ผอ.
เห็นว่าและมาคิดว่าเราทำอะไรและให้การสนับสนุนเราอย่างเต็มที่...ตอนนี้กลับรู้สึก
สนุกทุกครั้งที่ได้สอน”

อย่างไรก็ตามใน PLC ต่าง ๆ ยังสะท้อนระบบเปิดองค์กรสู่หน่วยงานภายนอกที่ทำให้เกิดพันธมิตรร่วมเรียนรู้และเป็นพลังสนับสนุนการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน หลากหลายความร่วมมือจากทุกภาคส่วนทั้งภายในโรงเรียนและภายนอกโรงเรียนเพื่อปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ ดังเช่นวาทะกรรมของผู้บริหารในพื้นที่ศึกษา B ว่า “สังคมดี ๆ ไม่มีขายถ้าอยากได้ต้องร่วมกันสร้าง” และพื้นที่ศึกษา A ว่า “ระบบไม่เปิดไม่ได้แล้ว แล้วไม่ใช่แค่ไม่ทันและเราจะตายสนิท อยู่ในโลกปัจจุบันไม่ได้แล้ว” เป็นต้น

จากที่กล่าวมาข้างต้นที่สะท้อนถึงการเป็นระบบที่สามารถระบุลักษณะขององค์ประกอบเป็นลักษณะบ่งชี้สำคัญ 3 ประเด็นสำคัญ ดังตาราง

ตารางที่ 17 องค์ประกอบหลักและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 4 ระบบเปิดแบบพนักกำลังมุ่งสู่ผู้เรียน

องค์ประกอบที่ 4 ระบบเปิดแบบพนักกำลังมุ่งสู่ผู้เรียน	
4.1 โครงสร้างแบบเปิดให้แต่ละหน่วยเป็นเจ้าของงานการเรียนรู้มุ่งสู่ผู้เรียน	1) การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดระดับบุคคล 2) การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดทั้งโรงเรียน 3) การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดแต่ละโรงเรียนเล็ก ในโรงเรียนใหญ่ 4) การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดเฉพาะจุด
4.2 บรรยากาศแบบเปิดสร้างวิถีพร้อมเรียนรู้มุ่งสู่ผู้เรียน	1) วิถีพร้อมเรียนรู้ผ่านศาสตร์ทางศิลปะ 2) วิถีพร้อมเรียนรู้ผ่านการภาวนา 3) วิถีทำมาหากินและภูมิปัญญาตามท้องที่
4.3 เครือข่ายแบบเปิดสร้างพันธมิตรการเรียนรู้มุ่งสู่ผู้เรียน	

4.1 โครงสร้างแบบเปิดให้แต่ละหน่วยเป็นเจ้าของงานการเรียนรู้ จากการศึกษาพบว่าในพื้นที่ศึกษาที่มีลักษณะการขับเคลื่อนแบบ PLC ทั้งแบบทั้งโรงเรียน และ PLC เฉพาะพื้นที่ในโรงเรียน มีลักษณะสำคัญร่วมกันอย่างเด่นชัดคือ การกระจายอำนาจจากส่วนกลางให้หน่วยย่อย²⁶ ตื่นตัวรับผิดชอบการขับเคลื่อนงานในพื้นที่และสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้นร่วมกัน มีลักษณะการกระจายอำนาจให้หน่วยย่อยดูแลจัดการงานในหน่วยที่รับผิดชอบโดยใช้ความสามารถ ความทุ่มเท ศักยภาพรับผิดชอบได้ด้วยตนเอง เป็นการทำให้หน่วยย่อยพึ่งพาตนเองให้ได้มากที่สุด โดยได้รับการส่งเสริมและสนับสนุนจากส่วนกลาง มากกว่ารอสั่งการจากส่วนกลางซึ่งอาจมีมากน้อยในแต่ละพื้นที่ศึกษา แต่พบว่าความแตกต่างในการกระจายอำนาจในพื้นที่ศึกษาต่าง ๆ ทำให้เห็นการรู้สึกเป็นเจ้าของงานตนเองอย่างแตกต่างกัน ดังบทสัมภาษณ์ของหัวหน้างานในพื้นที่ศึกษา A กล่าวโดยสรุปว่า

²⁶ หน่วยย่อย หมายถึง จากหน่วยย่อย ๆ หรือระบบย่อยที่เป็นองค์ประกอบของระบบใหญ่หรือองค์กร

“โรงเรียนไหนถ้าครูใช้เวลาพูดเรื่องทวย เรื่องละคร นิทานคน มากกว่าพูดเรื่องงานนะ สันนิษฐานเลยว่า เค้าไม่รู้ลึกร่างานที่ทำเป็นงานของเค้า เพราะฉะนั้นใจไม่อยู่กับงาน พอทำเสร็จ ก็เลิกจบพอ ไม่มีการขบคิดเรียนรู้ต่อยอด...ที่คุณ (นักวิจัย) ไปสังเกตเห็นครูคุยกันเรื่องงาน เป็นเพราะเค้ารู้สึกจริง ๆ ว่าที่ทำเป็นงานของตนเอง ไม่ใช่งานผู้บริหารสั่ง...หรือเป็นนโยบาย ซึ่งพูดไปก็ลือว่ามันไม่ใช่เรื่องของตัวเอง... แล้วการที่จะโยนไปเลยว่า คุณเป็นเจ้าของงานนี้ไปเลยนะ ก็ไม่ใช่ว่าทำกันได้ง่าย ๆ มันต้องมีกลยุทธ์บายให้ยอมกิน และอาสาเข้ามาขอเป็นเจ้าของงาน ยกตัวอย่าง การทำ Open approach แรก ๆ นะ ทั้งคุยให้ฟังก็แล้ว พาไปดูห้องเรียนจริงก็แล้ว ซื่อหนังสือมาให้ก็แล้ว ก็ยังไม่ยอมกิน เป็นแบบนี้อยู่เกือบ 2 ปี ไม่มีการบังคับนะ เราเล็งไปที่แนวหน้าอาสา หน่วยก้านดี ๆ ไปก่อน คนเหล่านี้มีศักยภาพพอจะเป็นหัวเชื้อ อันนี้รวมถึงผู้นำของแต่ละแผนกด้วยนะ...ถือว่าเป็นหัวเชื้อสำคัญ ถ้าหัวเชื้อที่ออกฤทธิ์ดีก็จะไปทำปฏิกิริยากับหัวเชื้ออื่น ๆ ด้วย และหัวเชื้อจะทำงานเมื่องานนั้นมีความหมาย ถ้าเค้ากิน และแสดงตัวเป็นเจ้าของงาน แล้วสนุกไปกับการเปลี่ยนแปลงที่เห็น เราก็ดูห่าง ๆ ได้เลย พวกหัวเชื้อจะทำหน้าที่เปลี่ยนแปลงตนเองไม่พอ พวกนี้จะไปทำหน้าที่เปลี่ยนแปลงคนอื่นด้วย...คราวนี้เราแค่มองดูคอยแนะบ้างในส่วนที่เห็นว่าต้องช่วย...เค้าจะทำไปด้วยตัวเองโดยไม่ต้องชี้ต้องทำนี่นะ... เพราะจริง ๆ แล้วคนไม่ชอบให้สอนหรอก..”

จากข้อมูลข้างต้นสะท้อนการกระจายอำนาจที่มีประสิทธิภาพทำให้ครูเกิดการเรียนรู้เสมือนเป็นเจ้าของงานและเจ้าของการเรียนรู้ในงานนั้น ๆ อย่างมีกลยุทธ์บายการกระจายอำนาจที่ไม่บังคับให้รับผิดชอบหากแต่ PLC จะทำหน้าที่สร้างและพัฒนาความสามารถของผู้นำและทีมงานในหน่วยย่อยต่าง ๆ ให้มีความพร้อมในการรับอำนาจเพื่อให้เกิดความมั่นใจในการเรียนรู้และพัฒนางานของตนเอง รวมไปถึงการพึ่งพาตนเองได้ด้วยความช่วยเหลือสนับสนุนจากส่วนกลางได้ ซึ่งสามารถสรุปลักษณะสำคัญของการกระจายอำนาจสู่หน่วยปฏิบัติ โดยระบุได้ 4 รูปแบบสำคัญ ดังนี้

1) การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดระดับบุคคล จากพื้นที่ศึกษาพบว่า ปรากฏการณ์การเปิดหรือการริเริ่มเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจากบุคคลเป็นปรากฏการณ์ที่มีกรณีศึกษามากมายในพื้นที่ศึกษาโดยเฉพาะการริเริ่มเปลี่ยนแปลงของผู้นำทั้งผู้บริหารและครู รวมถึงผู้ปกครองหรือแม้กระทั่งมีส่วนได้ส่วนเสียกับการจัดการศึกษาของโรงเรียน การกระจายอำนาจแบบเปิดระดับบุคคลเป็นหน่วยเล็กที่สุดที่ทำให้เกิดผลการเปลี่ยนแปลงที่เป็นหัวใจสำคัญของการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพในพื้นที่เป็นอย่างมาก อีกทั้งเป็นระดับการขับเคลื่อนจากระบบย่อยที่หวังผลได้มากกว่าการขับเคลื่อนจากระบบใหญ่ ดังบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารพื้นที่ศึกษา A ระบุไว้ว่า

“เราจะพยายามไปเปลี่ยนแปลงระบบปิด เพื่อให้มันเปิดมันทำไม่ได้ ขับเคลื่อนยากมาก เพราะว่ามันใหญ่แล้วมันก็ฝังลึก Don't try to improve the old system... ดังนั้นเราจึงเริ่มด้วยการทำใหม่เลย และเริ่มง่าย ๆ คือเปิดจากตัวเรานี่แหละทำที่ตัวเราก่อน เริ่มต้นตั้งแต่ที่ตัวเราก่อน พอตัวเราเริ่มเปลี่ยนปุ๊บเนี่ย มันจะมีพลัง มันเหมือนแพร่เชื้อนะ มันจะมีพลังทันที คนที่อยู่รอบตัวเราจะเริ่มเป็นอย่างเดิมไม่ได้

แล้ว” สอดคล้องกับการสัมภาษณ์ครูในโรงเรียนเดียวกันพูดถึงแรงขับเคลื่อนการพัฒนา และเปลี่ยนแปลงตนเอง กล่าวว่า “จริง ๆ แล้ว ต้นทุนของที่นี่ คือหมายถึงคุณครู ทุกคน คือการที่ย้ายอยู่กับที่ มันเป็นเรื่องที่น่ากลัวมาก คือทุกคนอยากพัฒนาหมด คือไม่มีใครที่แบบว่าอยากอยู่กับที่...ซึ่งมันเป็นผลมาจากระบบโรงเรียนที่สนับสนุน ให้เราอยากเติบโตด้วยตัวเอง คือมีตัวช่วยเยอะเหมือนทางผู้บริหารก็รู้ว่าจะทำให้เรา เติบโตอย่างไร แต่ก็ไม่ใช้การบังคับว่าต้องทำ เหมือนเราโดนยัดให้อยากลิ้มรสการ เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอด...พอรู้สึกว่ายัย! ทำได้แล้วดีด้วยนะ เห็นทีเด็กที่คิดที่ ออกแบบวิธีคิดได้ พอเห็นแบบนี้จะไปเหมือนกับอยู่ไม่ได้แล้วขอเดินหน้าต่อ เรียกว่า ตัดใจ...เหมือนกินขนมแล้วตัดใจ จะหาซื้อตลอดคงไม่ได้เลยดิ้นรนหาสูตรทำขึ้นมา เอง...ตอนนี้ให้ออกเงินเองจะทำสื่อ และไปศึกษาเพิ่มเติมตนเองก็เต็มใจ...”

จากข้างต้นยังมีอีกหลายกรณีตัวอย่างในทุกพื้นที่ศึกษาที่สนับสนุนประเด็นการ กระจายอำนาจแบบระบบเปิดระดับบุคคล ถือเป็นหัวใจสำคัญของ PLC และเชื่อมโยงกับข้อมูลทุก องค์ประกอบ ทั้งการเรียนรู้ทางวิชาชีพฯ ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ และวิสัยทัศน์ร่วมๆ อีกทั้งยังพบว่า ลักษณะการเปิดระดับบุคคลเช่นนี้ ส่งผลต่อความเข้าใจในระดับที่ลึกซึ้งขึ้นต่อการเห็นภาพวิสัยทัศน์ ร่วมกัน อย่างไรก็ตามการเปิดระดับบุคคลนี้ยังส่งผลให้เกิดความไว้วางใจในศักยภาพของหน่วย ปฏิบัติการที่เป็นทำที่สำคัญที่ส่วนกลางเห็นความพร้อมที่จะกระจายอำนาจจนถึงระดับสมบูรณ์เปิดทั้ง โรงเรียนดังจะกล่าวต่อไป

2) การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดทั้งโรงเรียน กล่าวคือ การกระจาย อำนาจทั้งโรงเรียน ในพื้นที่ศึกษาที่มีขนาดเล็กและกลาง มีครูในโรงเรียนทั้งหมดจำนวนไม่เกิน 40 คน ลักษณะเป็นแนวทางการบริหารที่ตั้งมั่นชัดเจนของโรงเรียนที่มุ่งเน้นให้เกิดอิสรภาพการทำงานของทุก หน่วยภายใต้วิสัยทัศน์ร่วมเดียวกัน ขับเคลื่อนจากแต่ละหน่วยย่อยไปพร้อม ๆ กัน โดยเน้น ประสิทธิภาพการประสานงาน การสื่อสาร และการร่วมเรียนรู้และพัฒนาระหว่างกันภายในองค์กร เป็นหัวใจในการขับเคลื่อน ซึ่งพบว่าตัวแปรด้านจำนวนบุคลากรครูมีส่วนที่ทำให้เกิดการกระจาย อำนาจและบรรยากาศร่วมแรงร่วมใจเป็นหนึ่งเดียวทั้งองค์กร ซึ่งมีบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา C ที่แสดงความมั่นใจในการกระจายอำนาจแบบเบ็ดเสร็จทั้งโรงเรียนระบุว่า

“...ตนตั้งไว้ว่าชีวิตตนจะอยู่อีกไม่เกิน 10 ปี ก็ตายแล้ว ตอนนี้ตนอยากทดสอบดูว่า ชุมชนการ เรียนรู้ที่ทำมาจะถึงจุดไม่จำเป็นต้องมีผู้บริหารได้หรือยัง...อาจจะลอง ทำตัวหายไปสักพักสักเดือน 2 เดือน ดูว่า PLC ขับเคลื่อนด้วยตัวมันเองได้โดยไม่ ต้องพึ่งผู้บริหาร...ซึ่ง ณ ตอนนี้ ตนมองเห็นว่าพวกเค้าถึงจุดอยู่กันได้ด้วยพลัง²⁷ที่ สมดุลพอที่จะอยู่ได้ด้วยตัวเอง...” สอดคล้องกับการสัมภาษณ์ครูในโรงเรียนแห่ง เดียวกันที่ระบุว่า “ตนมองว่าตอนนี้ถึงแม้ว่าไม่มีครูใหญ่อยู่ความ เป็นโรงเรียนแห่งนี้ก็ ยังเดินได้ด้วยตัวเอง ครูใหญ่เองก็บอกพวกเรตลอดว่าให้พวกเราพึ่งตนเอง ถึงแม้ไม่

²⁷ สังฆะ หมายถึง หมู่ หรือชุมชนอันประเสริฐ ซึ่งเกิดจากท่านผู้รู้ มาอยู่ร่วมกัน เป็นแหล่งที่ดำรงรักษารักรธรรม และ เป็นแหล่งแห่งกัลยาณมิตร ที่จะช่วยเกื้อหนุนให้ผู้ศึกษาเจริญงอกงามขึ้นไปในชีวิตอันประเสริฐ

มีครูใหญ่...และถึงแม้ตนเองไม่อยู่ที่นี้ ก็ยังเชื่อว่าความเป็นวิถีของที่นี่ก็ยังคงดำเนินต่อไปได้...”

จากข้างต้นจึงเป็นที่ประจักษ์ว่าสภาพของโรงเรียนที่มีการกระจายอำนาจแบบเบ็ดเสร็จทั้งโรงเรียน ไม่ยึดตัวบุคคล แต่ยึดระบบทีม และวิถีการปฏิบัติเป็นหลักปฏิบัติสำคัญ ทำให้หน่วยปฏิบัติต่าง ๆ สามารถริเริ่มและพึ่งตนเองในการเรียนรู้และพัฒนาาร่วมกันภายใต้วิสัยทัศน์ร่วมได้โดยไม่ต้องรอคำสั่งการ หรือ นโยบาย

a. การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดแต่ละโรงเรียนเล็กในโรงเรียนใหญ่ กล่าวคือ เป็นการกระจายอำนาจของโรงเรียนพื้นที่ศึกษาที่มีขนาดใหญ่ที่มีครูในโรงเรียนจำนวนมากกว่า 80 คนขึ้นไปจึงมีลักษณะการกระจายอำนาจจากส่วนกลางไปสู่แผนกต่าง ๆ ให้สามารถบริหารจัดการตนเองได้อย่างเบ็ดเสร็จมากที่สุดเหมือนกับเป็นระบบโรงเรียนเล็กในโรงเรียนใหญ่ ที่ยังบริหารจัดการตนเองภายในวิสัยทัศน์ร่วมและการประสานงานสื่อสารระหว่างกันและกัน ยกตัวอย่างเช่น แผนกประถมช่วงชั้นที่ 1 แผนกประถมช่วงชั้นที่ 2 แต่ละแผนกมีผู้ดูแลและทีมงานที่ทำงานเชิงคุณภาพภายในโรงเรียนรวมทั้งด้านนโยบายที่เป็นนโยบายเฉพาะของแผนกนี้แต่ยังสอดคล้องกับวิสัยทัศน์ร่วมและเป้าหมายของโรงเรียน เป็นต้น ดังตัวอย่างการสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา A กล่าวว่

“...การก่อตั้งโรงเรียนในช่วงแรก ๆ คณะผู้ตั้ง.....ก็คิดการใหญ่เพราะเราก่อตั้งช่วงเริ่มปฏิรูปการศึกษาพอดี คือ เปิดทีเดียวนุบาล ประถม มัธยม เลย ทำแบบไม่เหนียม คือ เรื่องทำอะไรที่จะเป็นจุดเริ่มต้นของสังคมมันเหนียมไม่ได้....คราวนี้ขนาดโรงเรียนมันก็เติบโตแบบพริบพริบ การที่เราจะมีบุคลากรจำนวนมากที่จะเข้าใจการศึกษาแบบใหม่ มันก็เป็นโจทย์ที่ไม่ง่ายเลย เพราะการจะหาครูที่มาร่วมเรียนรู้แล้วเปลี่ยนแปลงตัวเองด้วยนะ เพราะครูส่วนใหญ่ก็มาจากระบบการศึกษาแบบเก่านี่ภาพว่าทำโรงเรียนแห่งนี้ไม่ใช่แค่สอนเด็ก ยังต้องสอนครูอีกและน่าจะใช้พลังมากกว่าสอนเด็กด้วยเพราะเป็นผู้ใหญ่นะมันก็มีกรอบความคิด ที่เป็นอย่างโน้นอย่างนี้กันมาเยอะแล้ว...แบบไม่รู้ว่ามีรู้ก็มี....ดังนั้นพอเปิดทีเดียวนะ 3 แผนก ผู้ก่อตั้งก็มีดำริว่า เอาอย่างจี้ก็แยกเป็นโรงเรียนเล็ก โรงเรียนประถม และโรงเรียนมัธยมไปเลย จากโรงเรียนใหญ่ มันจะได้เล็กลง.....แต่ตนว่าก็ยังใหญ่ แต่มันเล็กลงมาน้อย....แล้วก็มีครูใหญ่และทีมงานดูแลเบ็ดเสร็จไปเลยในแต่ละโรงเรียน...การตัดสินใจอะไรคล่องตัวมากขึ้น...ไม่ต้องส่งเรื่องตัดสินใจอะไรมาเป็นสายยาว...แต่ครูใหญ่กับอาจารย์ (ผู้รับใบอนุญาต) ก็มีประชุมกันทุกเย็นวันศุกร์ เราก็รับรู้และเรียนรู้ซึ่งกันระหว่างโรงเรียนเล็กต่าง ๆ โดยมีอาจารย์คอยสอดส่องชี้แนะ...” สอดคล้องกับการสัมภาษณ์หัวหน้าระดับพื้นที่ศึกษา B ระบุว่า “..ที่นี่เป็น PLC แบบจริง ๆ เลย เพราะตามที่เราเห็นบริหารแบบเบ็ดเสร็จในทีมงานของเรารับผิดชอบทุกเรื่องครบวงจร จึงเห็นว่าครูที่นี่กระตือรือร้น ทำอะไรด้วยตนเองและสืบค้นเรื่องการเรียนรู้ของเด็กตลอดเวลา เพราะเค้ารู้สึกเป็นงานรับผิดชอบของทีม....ที่เป็นเช่นนี้ก็เพราะรูปแบบการบริหารงานกระจายอำนาจ ให้อำนาจรับผิดชอบแบ่งเป็นระดับช่วงชั้น ภายในช่วงชั้นคือ

ชั้น ป.1-3 ชั้น ป.4-6 จะแบ่งกันหัวหน้าดูแลก็แบ่งชัดเจนว่าใครรับผิดชอบหัวหน้าก็มีที่ชัดเจนโดยเฉพาะเลยของ ป.1.3 วงแคบ ๆ ลงมาจากโรงเรียนใหญ่มั่นทำให้การดูแลทั่วถึงมากกว่า และการเห็นกันในงานจริงมันเห็นกันมากกว่า...แม้แต่สถานที่ยังแยกชัดเจนเลยว่าเป็นโซน ช่วงชั้น 1...ขอบเขตงานรับผิดชอบมันกำลังพอกำลังที่จะทำเชิงคุณภาพ...”

จากข้อมูลข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าการกระจายอำนาจแบบเบ็ดเสร็จแบบโรงเรียนเล็กในโรงเรียนใหญ่ มีปัจจัยสำคัญคือลักษณะขนาดของ PLC ที่มีขนาดใหญ่ทำให้จำเป็นต้องแบ่งพื้นที่ความรับผิดชอบเป็นโรงเรียนเล็กในโรงเรียนใหญ่ ที่สามารถบริหารจัดการแบบเบ็ดเสร็จ เพื่อความสะดวกและคล่องตัวในการพัฒนาเชิงคุณภาพ ภายใต้วิสัยทัศน์ร่วมและการสื่อสารทั้งองค์กรร่วมกัน

b. การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดเฉพาะจุด กล่าวคือ เป็นการกระจายอำนาจให้กับหน่วยย่อยที่มีศักยภาพหรือความพร้อมที่จะปฏิบัติการบริหารจัดการด้วยตัวเอง ปรากฏในโรงเรียนพื้นที่ศึกษา คือ การให้ห้องเรียนทดลองนวัตกรรมที่อำนาจในการบริหารจัดการห้องเรียนด้วยตนเองอย่างเบ็ดเสร็จ สามารถออกแบบระบบบริหารแบบเฉพาะในห้องเรียน ภายใต้การสนับสนุนจากส่วนกลางผ่านการสื่อสารความเข้าใจและความร่วมมือ กรณีตัวอย่างในพื้นที่ศึกษาคือ ห้องเรียนนวัตกรรมเป็นห้องเรียนทดลอง โดยครูที่มีความเป็นผู้นำในการปฏิรูปการเรียนรู้ ทำหน้าที่บริหารจัดการออกแบบห้องเรียน เพื่อการคิดค้นและพัฒนาห้องเรียนที่มีคุณภาพโดยอิสระจากเงื่อนไขที่เหมือนกันทั้งโรงเรียน แต่อยู่ภายใต้วิสัยทัศน์ร่วมเดียวกัน ดังส่วนหนึ่งของบทสัมภาษณ์ครูผู้นำในพื้นที่ศึกษา D กล่าวว่า

“...คุณได้รับการสนับสนุนส่งเสริมอย่างดีจากผู้อำนวยการตั้งแต่ท่านก่อน...คงเป็นเพราะท่าน ผอ.มีความไว้วางใจว่าตนมีศักยภาพและความตั้งใจจริง อีกทั้งมีเครือข่ายที่ทำเรื่องนี้ชัดเจนด้วย...ห้องเรียนที่ทำมันก็ไม่เหมือนห้องเรียนอื่น ๆ บางครั้งก็จำเป็นต้องละเงื่อนไขบางอย่าง เช่น ตอนแรกแผนการสอนก็เขียนไม่เหมือนห้องอื่น ๆ การจัดห้องก็ไม่เหมือนห้องอื่น ๆ หาก ผอ. ไม่เชื่อใจแล้วยอมให้เราทำอะไรที่เป็นเรา ก็ไม่มีทางเกิด นี่คือจุดเด่นที่ทำให้ห้องเรียนนี้ประสบความสำเร็จ ถึงแม้ว่าแรก ๆ ตนจะทำคนเดียว ทำคนเดียวไม่ใช่อุปสรรคเลย ถ้ายังได้รับการสนับสนุนและความเข้าใจจากฝ่ายบริหาร เพราะเรายังอยู่ในราชการ ข้างบนมีนโยบายเราต้องทำนะ แต่ ผอ. ท่านเก่งท่านเข้าใจว่าต้องยอมปล่อยและสนับสนุนให้เราทำ ตอนนั้นท่านขออย่างเดียวคือคะแนน O-Net ต้องบรรลุตามเป้าหมายนะ...”

จากข้างต้นถึงแม้รูปแบบการกระจายอำนาจแบบเบ็ดเสร็จเฉพาะจุด จะเป็นส่วนน้อยของ PLC ในโรงเรียนพื้นที่ศึกษาทั้งหมด แต่พบว่า PLC สามารถเกิดขึ้นได้แม้ในโรงเรียนรัฐบาล กล่าวคือ PLC สามารถเกิดได้แม้เป็นจุดย่อย ๆ ภายในโรงเรียน หากหน่วย ๆ นั้นมีความตั้งใจจริงในการปฏิรูปการเรียนรู้ของผู้เรียน ส่วนกลางจึงทำหน้าที่เสาะแสวงหาและสนับสนุนหน่วยย่อยที่มีความตั้งใจและความพร้อม โดย ซึ่งอาจมีการกระจายอำนาจที่แตกต่างจากห้องเรียนอื่นทั่วไป แต่สามารถ

ทำให้ PLC ในห้องเรียนเฉพาะเกิดขึ้นเป็นต้นแบบให้ห้องเรียนอื่นได้หากยังเชื่อมโยงสื่อสาร แลกเปลี่ยนเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นทั้งในตัวนักเรียนและตัวครู ซึ่งในพื้นที่ศึกษาทุกแห่งให้ความสำคัญกับการทำให้คนใน PLC ในหน่วยปฏิบัติต่าง ๆ ตื่นตัวเพราะมีมุมมองว่าการเปลี่ยนแปลงระดับหน่วยย่อย

กล่าวโดยสรุปการกระจายอำนาจให้แก่แต่ละหน่วยต้นตัวตระหนักถึงความเป็นเจ้าของงานการเรียนรู้ มีลักษณะการกระจายอำนาจแบ่งเป็น 4 ระดับ ได้แก่การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดระดับบุคคล การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดทั้งโรงเรียน การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดแต่ละโรงเรียนเล็กในโรงเรียนใหญ่ และการกระจายอำนาจแบบระบบเปิดเฉพาะจุด

4.2 บรรยากาศแบบเปิดสร้างวิถีพร้อมเรียนรู้มุ่งสู่ผู้เรียน จากการศึกษาพบว่า ปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมบรรยากาศพร้อมเรียนรู้และพัฒนาทางวิชาชีพของครูคือ การปลดปล่อยพิธีกรรม หรือวาทกรรมที่ใช้ในพื้นที่ศึกษาแห่งหนึ่ง คือ “เปิดกะลา” กล่าวคือ พิธีกรรมในความหมายของการปฏิบัติที่ไม่สามารถสืบสวนเหตุปัจจัยในการดำเนินการได้ เป็นรูปแบบที่ทำต่อ ๆ กันมาโดยที่ไม่สามารถใคร่ครวญหาความเชื่อมโยงกับหลักการจัดการศึกษาของโรงเรียนหรือ เชื่อมโยงกับพัฒนาการการเรียนรู้ของนักเรียนได้ ดังวาทกรรมในพื้นที่ศึกษา C ที่ว่า “รูปแบบโรงเรียน ก็เป็นกรอบชนิดหนึ่งที่อาจจะครอบงำเราไว้อีกชั้นก็ได้หากมองไม่เห็นสิ่งสำคัญที่โรงเรียนควรเป็น” ต่างให้เหตุผลว่า การทำตามรูปแบบหรือพิธีกรรมอาจเป็นเรื่องที่ทำเยอะมากมายแต่ไม่เกิดผลกับผู้เรียน โดยเฉพาะกฎระเบียบที่ไม่สามารถตอบถึงความจริงได้ดังวาทกรรมในพื้นที่ศึกษา C ว่า “กฎระเบียบแบบแผนที่แน่นตึงเข้มงวดเกินไปจะกดทับศักยภาพของเด็ก” อย่างไรก็ตามพิธีกรรมความเคยชินดังกล่าวมีความน่าชวนคิดจากบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารพื้นที่ศึกษา E กล่าวไว้ว่า

“...เคยลองตั้งคำถามกับตนเองมึ้นว่าทำไมเราต้องยืนตรงร้องเพลงชาติ เราทำไปเพื่ออะไร ตน ชื่อว่าน้อยคนมากที่ขณะร้องเพลงชาติแล้วจะรู้ตัวว่าทำเพื่ออะไร ส่วนใหญ่จะรู้ว่าทำอะไร แต่ไม่ค่อยรู้ว่าทำเพื่ออะไร เวลาเด็กร้องเสียงเบาครูก็จะบอกว่าพวกเธอรักชาติมีัยถ้ารักต้องร้องให้ดัง ๆ แต่ไม่เคยแสดงเหตุผลว่าการร้องเพลงชาติดัง ๆ มันเกี่ยวข้องกับความรักชาติอย่างไร การร้องเพลงชาติมันเกิดผลจริง ๆ อย่างไรก็ตามการบอกว่าร้องเพลงชาติคือรักชาติ มันเป็นคำใหญ่ ๆ ที่เด็กเข้าใจความเป็นเหตุผลได้ยาก....แต่ถ้าเราสอนให้เด็กใคร่ครวญเนื้อเพลงชาติไทย....ร่วมกับประวัติศาสตร์ความเป็นมาของชาติไทย ดังนั้นการร้องเพลงชาติไทยสำหรับตนคือการแสดงความสำนึกขอบคุณบรรพบุรุษที่ได้ทำให้เรามีผืนแผ่นดินที่อุดมสมบูรณ์ ปลูกอะไรก็ขึ้นให้เราได้อยู่ ยิ่งร้องเพลงชาติเด็กก็ยิ่งสำนึกถึงพระคุณของผู้มาก่อนที่ทำได้ลูกลานในวันข้างหน้า....แต่มันน้อยมากที่เราจะทำโดยมีความหมาย การทำตามพิธีกรรมหรือรูปแบบที่ว่า มันไม่มีความหมายอะไรเลย แต่เราก็ทำทุกวันจนชิน แต่ไม่ได้รักชาติขึ้นมาได้....ลงทุนสูญเสียเปล่า...ที่นี้ทำกิจกรรมอะไร ตนจะตั้งคำถามกับครูแบบคนไม่รู้เพราะไม่ใช่ครู ถ้าอธิบายจนผมรับรู้ได้ว่ามันสำคัญ มันมีความหมายจริง แต่ถ้าอธิบายไม่ได้ก็เรียกว่าทำแบบ งมงาย..”

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่า ระบบความเชื่อ ค่านิยม ธรรมเนียมปฏิบัติที่ทำต่อ ๆ กันมานั้น เมื่อไม่มีการใคร่ครวญถึงเหตุปัจจัยในการทำ หรือในโรงเรียนพื้นที่ศึกษา เรียกว่า “คุณค่าแท้” สิ่งที่ทำต่อ ๆ กันมาจนเป็นความเคยชินก็เป็นเสมือนระบบปิดการเรียนรู้ ที่ทำให้ขาดการใคร่ครวญ ตั้งคำถาม หรือสืบค้น เพื่อการปฏิบัติอย่างตระหนักรู้คุณค่าในสิ่งที่ทำ ดังบทสัมภาษณ์ของครูพื้นที่ศึกษา E แห่งที่กล่าวว่

“...แรก ๆ ตอนไปศึกษาดูงานจากโรงเรียนแห่งหนึ่งเห็นเด็กทำรายงานการ์ตูนเก๋ๆ ช่างทำดีมาก เลย ก็ลองนำกลับมาทำกับเด็กที่โรงเรียน ทำไมไม่ทำมา...ก็โดนผู้บริหารถามว่า ทำไมไม่ต้องทำการ์ตูนแบบนี้ทำไมต้องเป็นเก๋ๆ ช่าง เราก็เพิ่งกลับมามองว่า ใช่จริงๆ บางทีการครอบงำมาใช้โดยไม่ใคร่ครวญมันก็เป็นพิธีกรรมอย่างหนึ่ง...แล้วถ้าเด็กดูนะจริงๆ มันจะมีอะไรที่เป็นพิธีกรรมทำแบบไม่เคยรู้ว่ามันคืออะไร อยู่เยอะตอนเราเรียนก็เยอะมาก แต่ที่นี่เราถูกฝึกให้ตั้งคำถาม และสงสัยตลอด โดยเฉพาะคุณหมอ (ผู้บริหาร) ก็จะถามคำถามเยอะมาก แต่ละคำถามไม่มีคำตอบอะไรจากคนถามหรือ ก็ถามให้เราหาคำตอบกันเอง...การทำอะไรแบบนี้มันทำให้การเรียนรู้ตื่นตัว...และถ้าทำได้ติดเป็นนิสัยได้เราก็อำนาจครูเราแบบสร้างสรรค์ได้ ไม่ต้องไปเหมือนเป๊ะๆ กับต้นฉบับ แต่เรารู้ว่าแก่นมันคืออะไรก็เล่นพลิกแพลงได้ และทำท่ายด้วย..”

จากข้างต้นสะท้อนถึงทบทวนตนเองจนสามารถเห็นถึงความเป็นไปของกระแสความนิยมที่ตึงลางความคิดไปโดยไม่รู้เท่าทัน ดังบทบันทึกของผู้บริหารโรงเรียนพื้นที่ศึกษา C ได้ระบุไว้ว่า “การไหลบ่าของกระแสบริโภคนิยม กระแสวัตถุนิยมรุนแรงขึ้นทุกที การยึดมั่นที่ จะช่วยทวนกระแส สังคมอันเชี่ยวกรากนั้นจะทั้งหนักและเหนียว แทบจะไม่มี ความหวังเอาเสียเลยที่จะให้กระแสสังคมไหลกลับไปทิศทางเดียวกับเรา แต่การ ยึดมั่นที่จะทวนกระแสก็เพื่อให้นักในสังคมได้ฉุกคิด ได้ตั้งคำถามได้ใคร่ครวญและ ได้ทบทวนตัวเอง ด้วยความหวังที่จะให้ผู้คนถูกพัดพาให้ไหลช้าลง”

ดังนั้นการทบทวนตัวเองจึงเป็นหนทางหนึ่งในการฝึกฝนที่ทำให้มีความไวพอกที่จะไม่ติดไปกับกระแสต่างๆ รวมถึงพิธีกรรมต่างๆ โดยไม่รู้ตัว นอกจากนั้นในพื้นที่ศึกษายังมีปรากฏการณ์ ในลักษณะการขับเคลื่อนกิจกรรมที่มีความหมาย ซึ่งในพื้นที่ศึกษา B เรียกว่า “ภาวะพร้อมเรียน” หรือ พื้นที่ศึกษา A เรียกว่า “วิถีภาวนา” หรือ “สังฆะ” “วิถีปกติ” หรือ ซึ่งมีนัยยะถึงวิถีปฏิบัติร่วมกันเป็น ปกติของคนในชุมชน บ้างเป็นกิจวัตร บ้างเป็นการงาน บ้างเป็นการรวมกันทำการใดการหนึ่งที่มีความหมายสำหรับการมาอยู่ร่วมกันของคนในชุมชน จากการศึกษาพบว่าแต่ละพื้นที่มีวิถีภาวนา แตกต่างกันไปตามบริบท ธรรมชาติ และชีวิตความเป็นอยู่ของแต่ละพื้นที่ เช่น วิถีภาวนาแบบวิถีพุทธ วิถีภาวนาแบบทำมาหากิน วิถีภาวนาด้วยศิลปะ วิถีภาวนาวิถีไทย และวิถีภาวนากับธรรมชาติ วิถี ภาวนาดังกล่าวเปรียบเสมือนจังหวะชีวิตของหน่วยต่างๆ ที่ทำให้การทำงานและการอยู่ร่วมกัน สัมพันธ์เป็นหนึ่งเดียว เกิดเป็นความรู้สึกถึงภาวะปกติ ที่ไม่ฝืนจนทำให้ขาดความพร้อมในภาวะพร้อม เรียนรู้ และความสุขที่เกิดขึ้นทุกขณะปฏิบัติในองค์กรร่วมกัน ดังปรากฏในวาทะกรรมของพื้นที่ศึกษา B ระบุว่า “ภาวะปกติเป็นสมบัติที่ล้ำค่า” วิถีดังกล่าว ไม่ใช่กรอบของรูปแบบหรือพิธีกรรมที่ไม่ สามารถใคร่ครวญถึงคุณค่าแท้ในการปฏิบัตินั้น หรือนอกหรือบริบทที่ผิดธรรมชาติในพื้นที่ ดังกรณี

ตัวอย่างโรงเรียนในพื้นที่ศึกษาที่มีบริบทโรงเรียนแตกต่างกันไป โดยสามารถแบ่งลักษณะวิถีปกติต่างๆ เป็น 3 ลักษณะ ดังนี้

1) วิถีปกติผ่านศาสตร์ทางศิลปะ โดยส่วนมากจะเป็นโรงเรียนในบริบทของสังคมเมืองเชิงอุตสาหกรรมที่อยู่สภาวะเร่งรัด เร่งรีบ รวดเร็ว แข่งขัน และแสวงหาหนทางพัฒนาตนเอง ลักษณะวิถีภาวนาที่จะทำให้ครูปรับคลื่นให้อยู่ในสภาวะปกติหรือสู่สภาวะพร้อมเรียนได้ เช่นเดียวกับสภาพสมาธิ แต่เป็นสมาธิที่ไม่เพ่งเป็นระบบภาวนาที่ทำงานกับโลกภายใน²⁸ เช่น ศิลปะ การเคลื่อนไหวยูริธมี²⁹ ศิลปะการเคลื่อนไหวตามแนวของ อ.หม่อมดุษฎีภริพัฒน์ ศิลปะมันดาลา³⁰ ศิลปะการจัดดอกไม้ การจัดสวนถาด ศิลปะสีน้ำ ศิลปะสุนทรียะสนทนาและอีกมากมายหลายแขนงที่สลับใช้ใน PLC ของครูเพื่อทำให้ระบบการเรียนรู้ของครูเปลี่ยนเป็นระบบเปิดที่อยู่ในสภาวะปกติหรือพร้อมเรียน สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B ระบุถึงสิ่งที่ได้ผลจากการใช้วิถีภาวนาผ่านศิลปะกล่าวโดยสรุป ดังนี้

“...การจัดการความรู้ (KM) ระหว่างกันบางทีถ้ายังวุฒิมิภาวะไม่แกร่งพอ มันจะมี อุณหภูมิร้อน มีการ เสียดสีกัน โดยเฉพาะวัฒนธรรมบ้านเรา ที่อาจจะมีการ การเคารพอาวุโส หรือ การเสียหน้าวิพากษ์วิจารณ์กันได้ยาก หรือ เกรงอกเกรงใจ ขวานผ่าซากก็มี สิ่งเหล่านี้ มันทำให้ภาวนาการณจะคุยจะเรียนรู้อันเด็ด และปะทุ ปะทะ กันได้... พอดีตอนนั้นที่ปรึกษาโรงเรียน... ท่านชวนปฏิบัติการเกี่ยวศิลปะแล้วก็เชิญ อ. หม่อมดุษฎีภริพัฒน์ มาชวนครูทำเรื่องศิลปะการเคลื่อนไหวบ้าง มันดาลาบ้าง ตนได้ เข้าร่วมทุกวันทีครูไปและได้แลกเปลี่ยนกันก็พบว่า ถ้าว่ามีเนื้อหาใหม่มันไม่มีหรอก แต่กิจกรรมพวกนี้มันให้อะไร มันให้ความสุข มันให้การเชื่อมโยงเข้าหาคนอื่น การ ละวางตัวเอง การตั้งใจ... เวลาเรามาทำด้วยกันมันก็เกิดกันเองฟังกันเองเคารพกันเอง แล้วก็คืนก็สัมผัสกันเอง ๆ (ครู) ที่ทำกิจกรรมว่าเป็นยังไง น้อง ๆ ให้การตรงกันนะ ตื่นตัวแต่ผ่อนคลาย อีกคนบอกผ่อนคลายแต่ตื่นตัวใช้ใหม่ ใจตัวนี้แหละมันคือภาวะ พร้อมเรียน แล้วก็โยกพวกนั้นเข้าไปหาภาวนาการณเรียนรู้ของสมองที่มันเป็นภาวะ คลื่นสมองกึ่งต่ำ คือมันจะมีคลื่นสมองต่ำอีกตัวหนึ่งซึ่งจะเป็นภาวะของการซึมซับแบบ จิตไร้สำนึก แต่ว่ามันจะมีกึ่งต่ำซึ่งทำงานได้ดีใช้มี ภาวะการตื่นอยู่แต่มันเป็นกึ่งต่ำ มันข้างในสงบแต่ตื่นตัว จริงๆก็คือสติสัมปชัญญะถ้าพูดแบบชาวพุทธ เพราะว่าสตินี้ คุณไปเพ่งมันไม่มานะกลายเป็นสติเทียบนะ เพ่งเมื่อไรกลายเป็นสติเทียบเลย เป็นสติ ประดิษฐ์ สติธรรมชาติต้องผ่อนคลาย แล้วมาเองบังคับไม่ได้ มันอยู่ในสภาพ ธรรมชาติมัน ตนก็เลยขอเรียกว่าภาวะพร้อมเรียน ทำworkshop กับครูตอนอยู่ตลอด ที่ทำ 9 คนเริ่มมองเห็นอะไรบางอย่าง ว่าหลายอย่างที่ผมทุ่มลงไปอาจจะมีถูกต้อง

²⁸ โลกภายใน หมายถึง โลกทางจิตวิญญาณเป็นความเชื่อในเรื่องความเป็นมนุษย์ (Human being) ที่มองว่ามนุษย์ ที่การขับเคลื่อนชีวิตโดยการแสวงหาความหมายที่แท้จริงของการใช้ชีวิต ในบางพื้นที่เรียกว่า ชีวิตทางศาสนา

²⁹ ศิลปะการเคลื่อนไหวยูริธมี (Eurythmy) หมายถึง ศิลปะการเคลื่อนไหวแขนงหนึ่งในศาสตร์มนุษย์ปรัชญา (Anthroposophy Art) เป็นศิลปะการพัฒนาด้านในระดับจิตวิญญาณ คิดค้นโดย Rudolf Steiner นักมนุษยปรัชญาชาวเยอรมัน

³⁰ ศิลปะมันดาลา (Mandala) หมายถึง ศิลปะการค้นหาตัวตน เพื่อการเข้าใจตนเองอย่างลึกซึ้ง

นัก พยายามที่จะหาความรู้จากระบบบริหารที่มีอยู่ในโลกปัจจุบัน เพื่อมองหาว่า ระบบบริหารไรที่ดีที่สุดที่ควรจะเป็น แต่ผมคิดว่าเข้าผมผิดแล้ว ระบบบริหารที่ดีที่สุดไม่ใช่ระบบปัจจุบัน เป็นระบบที่มีอายุสองพันปีกว่าแล้ว เป็นบริษัทที่ดีที่สุด ระบบศาสนาที่ทำให้อยู่ได้สองพันกว่าปีมันมีการภาวนาอยู่นะ ชีวิตที่ไม่มีการภาวนา ไม่ได้เด็ดขาด องค์กรที่ปราศจากการภาวนาเนี่ยคุณอายุเท่าไร คุณเอาเทคนิคอะไร มาเติมที่ หรือแม้แต่คุณไปเอา KM อะไรใส่เข้าไปเถอะ ก็อาจจะได้อย่างมากจนทำให้สี่ร้อยปีจะถึงหรือเปล่า ศาสนาอยู่มาอย่างไรสองพันปีแล้วมันก็แว็บมาแล้วว่ามีเคย วิจัยมาตั้งประเด็นเอาไว้ ตั้งเครื่องหมายคำถามว่าโรงเรียนกลุ่มการศึกษา วอลดอร์ฟ³¹ มันไม่มีระบบ ภาวนาระบบจริงๆมันไม่มีนะ เหมือนอาหารรัฐธรรมนูญ ในประเทศอังกฤษ แต่มันอุดมไปด้วยภาระหน้าที่ของการทำกิจกรรมเล่นนะ แล้ว กิจกรรมพวกนั้นวนเวียนอยู่กับโลกภายในเป็นระบบการภาวนาและก็การไปเปลี่ยน วิถีชีวิตให้เป็นวิถีชีวิตแบบยั่งยืนเลย แล้วก็เอาระบบการภาวนาใส่ลงไป ในกิจกรรม ของครูกับเด็กเต็มไปหมดเลย เค้ามียะเยอะเล่นนะกิจกรรมสมาธิของเค้าเยอะเยอะไปหมด ตนเลยกัติดใจเรื่องระบบพวกนี้และคงศึกษาต่อไป และพัฒนามาเป็น KM เชิง ลึกที่ใช้กันอยู่และแรก ๆ ประชาชนของเราก็ดำกักับวิถีนี้กันอย่างโหยหา เหมือนเท น้ำลงไปในทะเลทราย เติมเท่าไรก็ไม่เต็ม เพราะน้ำอง ๆ เค้าโหยหาการภาวนาแบบ นี้มานาน..ถือว่าชุมชนเราโชคดีมากที่พบเจอความมหัศจรรย์...”

จากข้างต้นวิถีภาวนาผ่านศิลปะได้ถูกอธิบายถึงวิถีที่ผูกติดกับการภาวนาที่ปฏิบัติจน เป็นระบบที่อยู่ภายในตัวของแต่ละบุคคลและเชื่อมโยงกันเป็นความสัมพันธ์ที่ขับเคลื่อนเป็นวิถีปฏิบัติ โลกภายในร่วมกันของคนในชุมชนดังกิจกรรมที่กล่าวถึงข้างต้น และยังสะท้อนถึงผลที่ทำให้เกิดภาวะ ตื่น ซึ่งอธิบายด้วยกลไกการเรียนรู้ของสมองที่อยู่ในภาวะคลื่นสมองกึ่งต่ำ กล่าวคือ เป็นภาวะที่สงบ แต่ตื่นตัวในระดับจิตใต้สำนึกที่ทำให้การรับรู้ผ่านสัมผัสต่างๆ ว่องไว นั่นคือภาวะพร้อมเรียน เป็น ระบบเปิดที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ของแต่ละบุคคลผ่านชุมชนที่มีระบบภาวนาสันับสนุนเอื้อภาวะ พร้อมเรียนของทุกๆ คน วิถีภาวนาผ่านศาสตร์ทางศิลปะ สะท้อนดังรูปต่อไปนี้

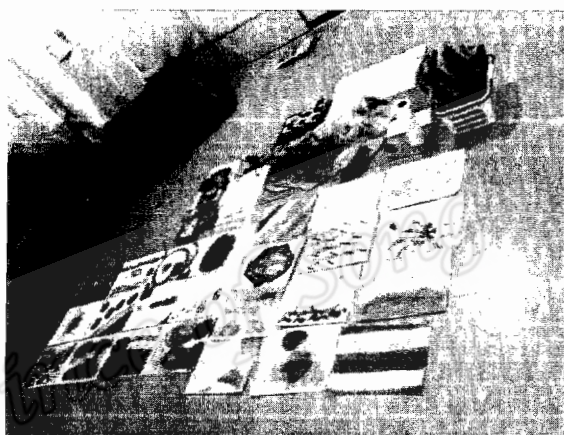
31 การศึกษาวอลดอร์ฟ (Waldorf education) คือ เป็นการศึกษาที่มีใช้อยู่ทั่วโลก เป็นกลุ่มเอกชนที่ไม่ระบบ บริหารแบบรวมศูนย์ แต่ละแห่งล้วนเป็นอิสระต่อกัน ขณะเดียวกันมีการให้การสนับสนุนซึ่งกันและกัน วอลดอร์ฟยัง เป็นการศึกษาตามแนวมนุษยปรัชญา (Anthroposophy) ที่ช่วยให้มนุษย์บรรลุศักยภาพสูงสุดที่ตกมีและสามารถ กำหนดความมุ่งหมายและแนวทางแก่ชีวิตของตนได้อย่างอิสระตามกำลังความสามารถของตน มนุษย์จะบรรลุ ศักยภาพสูงสุดของตนเองได้เมื่อได้สัมผัสหรือค้นพบส่วนต่าง ๆ และหลายส่วนนั่นเอง วอลดอร์ฟ จึงเน้นการศึกษา เรื่องมนุษย์และความเชื่อมโยงของมนุษย์กับโลกและจักรวาล



รูปที่ 7 สนทนาสนทนาได้ร่มไม้



รูปที่ 8 ศิลปะการเคลื่อนไหว



รูปที่ 9 การทำศิลปะสีน้ำ



รูปที่ 10 วงดนตรีบรรเลงเพลง ๗ ของคุณครู

2) วิถีพร้อมเรียนรู้ผ่านการภาวนา จากพื้นที่ศึกษาพบว่าโรงเรียน 3 ใน 5 แห่งมีการผสมผสานวิถีพุทธที่มีวิถีการภาวนา หรือ เจริญสติภาวนา เช่น การฝึกสติ ด้วยการเคลื่อนไหว เดินจงกรม เคลื่อนไหวจังหวะมือ การสวดมนต์ภาวนา และร้องเพลง เป็นต้น สอดคล้องดังบทสัมภาษณ์ครูในพื้นที่ศึกษา A ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“...โรงเรียนจะจัดให้มีการปฏิบัติธรรมแล้วแต่ใครจะเลือกสำนักไหน....โดยไม่บังคับ แต่เชิญชวนให้เห็นความสำคัญเรื่องสติ แล้วคนที่ไปปฏิบัติมากก็มีการเปลี่ยนแปลงเลย ทำให้บอกต่อ ๆ ที่โรงเรียนก็มีวาระที่เชิญชวนมาทำร่วมกัน เช่น ใครว่างทุกเช้าวันศุกร์ก็ไปทำวัตรร่วมกันตอน 07.30 น. เป็นต้นไป...คุณค่าที่เกิดจากการเจริญสติภาวนาคือ มันทำให้เรารู้ตัวได้ไวขึ้น หรือเรียกว่าสติในชีวิตประจำวัน ทำอะไรรู้เห็นสิ่งที่เกิดขึ้นโดยเฉพาะสิ่งที่กระทบเกิดขึ้นภายในตัวเรา ถ้าเห็นก็คลายได้ง่ายลง มันจะทำให้เราอยู่ด้วยกันทำงานกัน พุดคุยกัน รับฟังกันได้มากยิ่งขึ้น...”

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าวิถีพุทธเป็นวิถีภาวนาวิถีหนึ่งที่อยู่ในบริบทของโรงเรียนที่ใช้วิถีพุทธเป็นแนวทางในการจัดการศึกษาของโรงเรียนรวมถึงจัดการศึกษาของครูอีกด้วย ดังที่กล่าวมาวิถีพุทธเป็นวิถีขับเคลื่อนด้วยกลุ่มมิตรที่ภาวนานาร่วมกันตามการปฏิบัติที่เน้นการเรียนรู้อย่างว่องไวในภาวะสิ่งเร้าที่เกิดขึ้นกระทบกับตนเองและรอบข้าง เพื่อเกิดความพร้อมในการเรียนรู้และการปฏิบัติงาน โดยมีเครื่องมือสำคัญคือสติ เป็นระบบที่เปิดจากแต่ละบุคคลที่จะปฏิบัติเพื่อเรียนรู้การก้าวผ่านสภาวะต่างๆ ด้วยตนเอง รูปภาพสะท้อน ภาวนาวิถีพุทธในพื้นที่ศึกษา



รูปที่ 11 สวดมนต์ภาวนา



รูปที่ 12 การเจริญสติภาวนาก่อนเริ่มประชุม



รูปที่ 13 เดินจงกรมก่อนเริ่มการทำวัตร



รูปที่ 14 บรรยายภาค่ายครูสติ

3) วิธีทำมาหากินและภูมิปัญญาตามท้องที่ จากพื้นที่ศึกษาพบว่ามิ้โรงเรียนในพื้นที่ 1 ใน 5 ที่มีบริบทเป็นพื้นที่ในเขตชนบทที่คนในชุมชนรอบ ๆ โรงเรียนทำอาชีพเกษตรกรรมเป็นหลักโดยเฉพาะอาชีพทำนา ทำไร่สวน เลี้ยงสัตว์ วิถีชีวิตอยู่กับการทำมาหากิน เพื่อเลี้ยงปากเลี้ยงท้องมากกว่าบริโภคสำเร็จรูปแบบวิถีในเมือง และความเป็นอยู่ผูกกับประเพณีวัฒนธรรมท้องถิ่นที่แฝงมาด้วยความเชื่อเกี่ยวกับการเคารพธรรมชาติและสิ่งเหนือธรรมชาติ การอยู่ร่วมกันแบบเครือญาติยังมีความใกล้ชิดแม้จะมีสภาพที่เปลี่ยนแปลงไปด้วยการโยกย้ายถิ่นฐานเข้าเมืองบ้างในหลาย ๆ ครอบครัว

โดยเฉพาะผู้นำครอบครัว ดังนั้นวิถีภาวนาของบริบทเชิงทำมาหากิน ก็คือ เกษตรกรรม การทำนา ปลุกผัก เลี้ยงสัตว์ และประเพณีท้องถิ่น โรงเรียนในพื้นที่ศึกษาจึงมีวิถีเดียวกันเช่นภายในโรงเรียนไม่ เฉพาะนักเรียน แต่รวมถึงครูที่อาศัยอยู่ร่วมกันในโรงเรียนเองก็มีใช้วิถีเกษตรกรรมทำงานร่วมกัน ด้วย พื้นฐานครูส่วนใหญ่เป็นครูที่เติบโตมาในครอบครัวเกษตรกรรม วิถีเกษตรกรรมจึงเป็นวิถีปกติที่ทุกคน ทำได้อย่างเพลิน กรณีตัวอย่าง กิจกรรมการลงแปลงผัก PLC ในวันวาเลนไทน์ ที่ทางครูใหญ่จะเชิญ ชวนให้ครูมาลงแปลงผักปลุกผักไว้รับประทาน รวมถึงบรรดาครูและเด็ก ๆ ในโรงเรียนจะมีวิถีร่วมกัน คือปลูกข้าวไว้รับประทานเอง ทำปุ๋ยหมักเอง บรรยากาศ PLC ในโรงเรียนจึงมีบรรยากาศทำมาหากิน สอดคล้องกับชุมชน เช่นนี้จากการสัมภาษณ์ครูหลายท่านให้ความเห็นพ้องกันว่าช่วงเวลาที่ยัง แปลงผัก ลงแปลงนาร่วมกัน แล้วมานั่งตั้งวงรับประทานอาหารร่วมกันถือว่าเป็นช่วงเวลาที่มีความสุข มาก ๆ สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ครูในพื้นที่ศึกษา C ที่กล่าวว่า

“...ครูที่นี้พอฝนมาแล้วหยุดตก พวกเราจะเป็นอัตโนมัติคือไปหยิบตระกร้าแล้วก็เดิน ออกไปเก็บเห็ดด้วยกัน...สนุกสุด ๆ แล้ว..พวกเราชอบช่วงเวลาฝนตกคงเพราะ มัน เกี่ยวพันธ์กับ ความเป็นอยู่ปากท้องเราด้วย...พืชไร่ นาที่ทำไว้เยอะ ข้าวเราก็ทำ ทำ กันไว้กินเอง และขายด้วย มันเป็นความสุขที่ได้ทำ เหมือนอยู่ในสายลายของเราที่ พ่อแม่ปู่ย่าตายายเราก็ทำมาทำไร่...”

กล่าวโดยสรุปเกี่ยวกับการเปิดออกจากกรอบพิธีกรรมสู่วิถีปกติพร้อมเรียนรู้ มี ลักษณะการดำเนินการใน PLC สู่วิถีปกติ ได้แก่ วิถีปกติผ่านศาสตร์ทางศิลปะ สังฆะภาวนาวิถีพุทธ และวิถีเชิงทำมาหากินและภูมิปัญญาชาวบ้าน ดังรูปต่อไปนี้



รูปที่ 15 ครูร่วมแรงร่วมใจปลุกแปลงผักวันวาเลนไทน์



รูปที่ 16 ครูและผู้ปกครองทำนาร่วมกัน

4.3 การเปิดเพื่อระดมความร่วมมือจากทุกภาคส่วน จากการพื้นที่ศึกษาพบว่า โรงเรียนทุกโรงเรียนมีลักษณะ PLC ชุมชนแบบเปิดที่ให้ความสำคัญกับการระดมความร่วมมือในการ เรียนรู้ในการเรียนรู้ร่วมกันไม่เฉพาะกลุ่มครู แต่ยังให้ความสำคัญกับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ ของผู้เรียนทั้งเกี่ยวข้องกับผู้เรียนโดยตรง นั่นคือผู้ปกครอง และเป็นผู้สามารถสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้ เรียนได้ เช่น ชุมชน นักการศึกษา และองค์กรต่าง ๆ เป้าหมายทั้งเพื่อสะท้อนการเรียนรู้เกี่ยวกับ

ผู้เรียน เกี่ยวกับครู และเกี่ยวกับการดูแลผู้เรียนที่บ้าน เป็นต้น การระดมความร่วมมือในการสนับสนุน การจัดการเรียนรู้ของโรงเรียน และการระดมความคิดเพื่อการพัฒนาคุณภาพการศึกษาของโรงเรียน ลักษณะเช่นนี้เกิดขึ้นได้ความการมีเป้าหมาย วัตถุประสงค์ รวมถึงพื้นที่รับฟังในการระดมความร่วมมือ จากทุกภาคส่วนต่างๆ โดยเฉพาะวัตถุประสงค์เพื่อการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียน สะท้อนถึง บทสัมภาษณ์ผู้ก่อตั้งโรงเรียนพื้นที่ศึกษา C ที่เดิมทีประกอบอาชีพแพทย์ จึงสะท้อนมุมมอง ความสำคัญของการระดมความร่วมมือ ดังนี้

“เนื่องจากตนเติบโตมาในวิชาชีพทางการแพทย์ การทำงานของพวกเขา คือ ทุกวัน ตอนเช้ามาดู คนไข้ด้วยกัน พยาบาลก็มา เภสัชก็มา นักโภชนาการก็มา เอาการ Diagnosis (การวินิจฉัย) ของแต่ละคนมาแชร์กัน แล้วเราก็แก้ปัญหาเรา Take note บันทึก Progress (ความก้าวหน้า) ปัญหาที่จบแล้วยัง ปัญหาที่ยังไม่จบ เพราะฉะนั้น พอมาทำโรงเรียนก็เห็นนะว่ากลไกการเรียนรู้เหล่านี้ มันไม่ใช่ของใหม่ การทำงานแบบ Open community มันไม่ใช่งานใหม่ของตนเองที่เป็นหมอละเลย ไม่ใช่ของวิเศษอะไรด้วย เพียงแต่วิธีการ เพราะฉะนั้นในมุมมองการทำโรงเรียนของ ผมมองว่าไม่ใช่ผมไปนั่งประชุมให้ครูทำอะไรแบบมีวาระอะไรมากมาย เพราะวาระ มันอยู่ที่ Progress ของเด็ก ที่วิชาชีพครูต้องระดมกัน Explore (สืบค้น) ก็ไม่ต่าง อะไรกับที่หมอล่า แต่มันต้อง Open community (ชุมชนแบบเปิด) เพื่อเรียนรู้จาก คนที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ถ้ามองแต่ครูที่อยู่ในห้องเรียน ผมว่ามันแคบนะ เราต้องดูว่า ใครเกี่ยวข้องกับเด็กบ้าง เช่น พ่อแม่ ปู่ย่า ตายาย คนในชุมชน นักจิตวิทยาเด็ก แล้วก็ครู มาเรียนรู้ที่ตัวเด็ก และหาทาง แล้วก็ทำงานด้วยกัน...ใช่ ผมว่ามันอาจเป็นเรื่อง แบบต่อเนื่องมาก ๆ มากกว่าอาชีพหมอละ เพราะถ้าเรารักษาคนไข้หาย ก็ปิดเคส แต่ เด็กเราจะค่อย ๆ เห็นพัฒนาการที่โตขึ้นเรื่อย ๆ ผมถึงบอกว่าครูโชคดีที่ทำแล้วได้ เห็นพัฒนาการแบบระยะยาวเลย มันเห็นสิ่งงอกงามจากตัวเด็ก....ถ้าการศึกษาทำให้เด็กงอกงามได้ ผมก็ไม่ต้องรักษาใครแล้ว....หมอล่าแค่ปลายเหตุของชีวิตตนเอง แต่ครูบ่มเพาะต้นตอทั้งชีวิตของคน...” ยังสอดคล้องกับบทสัมภาษณ์หัวหน้างาน โรงเรียนแห่งหนึ่ง กล่าวไว้ว่า “...เรายอมรับว่าการสอนครูมันเป็นงานที่ต้องทำเนืองน และต่อเนื่อง..ด้วยขนาดโรงเรียนที่ใหญ่และมีครูมากมาย เราไม่สามารถเอาอยู่ใน เรื่องการนิเทศครู และก็ยอมรับว่าบางครั้งเราในฐานะที่ดูแลน้อง ๆ ก็รู้ตัวดีว่ายังไม่รู้ ชัดเจนว่าที่จะพัฒนาเรื่องนี้....มันมองภาพกว้างอย่างไร...ก็เลยต้องชวนหาตัว ช่วย จริง ๆ ก็แรก ๆ เป็นตัวหลักเลย คือ กลุ่ม อ.ไมตรี และลูกศิษย์ จาก ม. ขอนแก่น ที่ท่านมาช่วย Open class³² และชี้จุดสำคัญที่เราเองยังไม่คมพอจะเห็น ต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญ....ไม่ใช่แต่ อ.ไมตรี นะ เรามี List บรรดากัลยาณมิตรผู้คอย

³² Open class หรือ การเปิดชั้นเรียน เป็นการพัฒนาวิชาชีพครูแบบใช้ห้องเรียนจริงโดยครูเป็นการเปิดชั้นเรียน ตนเองของครูเพื่อที่จะให้ชั้นเรียนเป็นการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูผู้สอน เพื่อนครู ผู้เชี่ยวชาญ ผู้นิเทศ หรือผู้ที่สนใจ มาสังเกตการสอนจริง พร้อมทั้งสะท้อนผลร่วมกันหลังการสอนในแต่ละครั้ง

ช่วยเหลือ เยอะเลย อาจารย์ (ผู้รับใบอนุญาต) ท่านดึงมาช่วย ถ้าดูแลแล้วแนวทางไปด้วยกันก็มาเลย.....”

อนึ่งจากข้างต้นสะท้อนให้เห็นคุณค่าของการเป็นระบบเปิดว่าเมื่อให้ความสำคัญกับการเปิด พื้นที่การรับฟังที่เอื้อให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องมาร่วมมือเพื่อนักเรียนอย่างจริงทั้งภายในโรงเรียน กล่าวคือ ทีมครู ผู้บริหารโรงเรียน ผู้นิเทศ และบุคลากรต่างๆ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับตัวนักเรียนโดยตรง คือผู้ปกครอง และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องและสนับสนุนการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนและการพัฒนาวิชาชีพของครู ได้แก่ ชุมชน และองค์กรต่างๆ โดยเฉพาะองค์กรที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครู เช่น ผู้เชี่ยวชาญ ผู้ทรงคุณวุฒิ จากหน่วยงานต่างๆ สะท้อนดังรูปต่อไปนี้



รูปที่ 17 แสดงภาพในวงกลมการระดมกลุ่มผู้ปกครอง รูปที่ 18 ภาพกิจกรรม Open class ระดมและครุร่วมกันนั่งเตรียมวัสดุอุปกรณ์ช่วยสอนของครู ความร่วมมือผู้เชี่ยวชาญมาร่วมชี้แนะชั้นเรียน

กล่าวโดยสรุปองค์ประกอบระบบเปิดแบบผืนกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียน เป็นองค์ประกอบที่เกิดจากความไว้วางใจของคนใน PLC ที่อยู่ร่วมกันภายใต้บรรยากาศชุมชนกัลยาณมิตร เช่นนี้ทำให้เกิดการรับฟัง ยอมเปิดการเรียนรู้ทั้งระดับบุคคล ระดับหน่วยปฏิบัติการ และระดับทั้งองค์กร การเปิดการเรียนรู้ การยอมรับ ทำให้มีโอกาสหน่วยย่อย และบุคคลได้แสดงศักยภาพจากการเรียนรู้และการพัฒนางาน อีกทั้งการเปิดจากระบบใหญ่ หรือศูนย์กลาง ทำให้เห็นความพร้อมศักยภาพของแต่ละหน่วยและบุคคล ความไว้วางใจ เชื้อถือนโยบายการเรียนรู้ของแต่ละหน่วยทำให้ PLC ในพื้นที่ต่างๆ มีรูปแบบที่คล้ายคลึงกันคือการกระจายอำนาจให้แต่ละหน่วยปฏิบัติต้นตัวตระหนักถึงความเป็นเจ้าของงานอย่างเต็มที่ ในรูปแบบที่เหมาะสมกับความพร้อมและบริบทของโรงเรียนทั้ง การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดระดับบุคคล การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดทั้งโรงเรียน การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดแต่ละโรงเรียนเล็กในโรงเรียนใหญ่ และ การกระจายอำนาจแบบระบบเปิดเฉพาะจุด เป็นการกระจายอำนาจภายใต้วิสัยทัศน์ร่วมกันโดยเฉพาะวิสัยทัศน์เพื่อการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ นอกจากนั้นระบบเปิดฯ ใน PLC ยังมีลักษณะเด่นที่สำคัญคือ เปิดสร้างวิถีพร้อมเรียนรู้มุ่งสู่ผู้เรียน ซึ่งมีลักษณะไม่เน้นพิธีกรรมที่ไม่สามารถค้นหาความหมายได้ แต่ให้ความสำคัญกับวิถีปฏิบัติที่มีความหมายในการนำพาให้คนพร้อมที่จะเรียนรู้หรือพัฒนาตนเอง ซึ่งพบว่าวิถีส่วนใหญ่เป็นวิถีที่สอดคล้องกับวิถีชีวิตของคนในแต่ละพื้นที่ ประกอบด้วย วิถีภาวนาผ่าน

ศาสตร์ทางศิลปะ วิธีพร้อมเรียนรู้ผ่านการภาวนา และวิถีเชิงทำมาหากินและภูมิปัญญาชาวบ้าน ลักษณะสุดท้ายของระบบเปิดฯ คือ การเปิดเพื่อระดมความร่วมมือจากทุกภาคส่วน โดยเปิดพื้นที่รับฟัง เชื่อมโยงเครือข่ายความร่วมมือทั้งเครือข่ายภายในสถานศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของนักเรียน เช่น ครู ผู้ปกครอง ผู้นิเทศ ผู้บริหาร และบุคลากร รวมถึงเครือข่ายภายนอกสถานศึกษาที่มีศักยภาพส่งเสริมสนับสนุนการปฏิรูปการเรียนรู้ของโรงเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ

องค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู
: การบ่มเพาะวิชาชีพครูอย่างองค์รวมทั้งทักษะทางวิชาชีพ วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู

จากการศึกษาพบว่า PLC ในพื้นที่ศึกษาทุกแห่งมีการจัดระบบการเรียนรู้และการพัฒนาที่มีรูปแบบแตกต่างกันออกไปตามบริบทของแต่ละพื้นที่โดยเฉพาะขนาดของโรงเรียน อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาความสอดคล้องพบว่าลักษณะการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพในทุกพื้นที่ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม หรือทีมเรียนรู้ เนื่องด้วยลักษณะความรับผิดชอบในงานด้วยกัน ดังตัวอย่างบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา C กล่าวโดยสรุปว่า

“เพราะเราทำจนเป็นเรื่องประจำวันที่จะต้องมาเจอกันเรื่องเกี่ยวกับเด็ก และชั้นเรียน..มันเป็นเรื่องปกติสำหรับที่นี่”

นอกจากนั้น PLC ยังมีลักษณะปฏิสัมพันธ์ในงานที่มีบรรยากาศทางวิชาการร่วมคิดร่วมทำแบ่งปัน แนะนำความรู้ ดังบทสัมภาษณ์ของครูพื้นที่ศึกษา A ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“สิ่งแรก ๆ ที่ทำงานเป็นนิสัย คือ สอนเสร็จแล้วก็ออกมาถามเพื่อนที่นั่งอยู่แถวนั้นว่า ที่สอนเมื่อกี้เป็นอย่างไรบ้างช่วยบอกหน่อย ถ้าเป็นคนที่เกรงใจเราก็ต้องบอกว่าไม่ต้องเกรงใจสะท้อนมาตรง ๆ เลย”

เช่นนี้สมาชิกใน PLC จึงมีความไว้วางใจอย่างเชื่อมั่นต่อผู้นำเร้าศักยภาพในทีมที่ทำหน้าที่คอยให้คำชี้แนะ ส่งเสริม สนับสนุน เอื้ออำนวยให้เกิดการเรียนรู้และการพัฒนาในงานนั้น ๆ ดังบทสัมภาษณ์ครูโรงเรียน D ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“ถ้าพวกเราตัดขาดอะไรเกี่ยวกับเรื่องการสอนก็มีพี่ J (หัวหน้าทีม) คอยชี้แนะให้เข้าใจยิ่งขึ้น”

จึงสรุปได้ว่า PLC มีรูปแบบในการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูที่เน้นลักษณะทีมเรียนรู้เป็นสำคัญ และอีกหลากหลายรูปแบบวิธี อย่างไรก็ตาม เมื่อสืบค้นถึงสาระสำคัญที่ PLC แต่ละแห่งมีทิศทางมุ่งเรียนรู้และพัฒนาที่สอดคล้องกัน นั้นมีอยู่ 3 ประเด็น คือ สาระการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคน การเรียนรู้และทักษะการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และที่เป็นหัวใจสำคัญสูงสุดของเป้าหมายการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูก็คือ วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครูดังจะนำเสนอรายละเอียดแต่ละประเด็นตามตาราง ดังนี้

ตารางที่ 18 องค์ประกอบหลักและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู

องค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู	
5.1 ระบบทีมเรียนรู้เพื่อพัฒนาองค์ความรู้และทักษะทางวิชาชีพสู่การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	<ol style="list-style-type: none"> 1) การเรียนรู้และพัฒนาด้านเนื้อหาสาระเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 2) การเรียนรู้และพัฒนาด้านทักษะทางวิชาชีพของครูในการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 3) รูปแบบการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูสู่การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 <ol style="list-style-type: none"> 3.1) ทีมเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน หรือ PBL (Problem-based learning) 3.2) การศึกษาบทเรียน (Lesson study) 3.3) การเรียนรู้บนฐานการวิจัยและพัฒนา (R&D-based learning) 3.4) การจัดการความรู้การจัดการความรู้ (Knowledge management) 3.5) การโค้ช (Coaching) <ul style="list-style-type: none"> - การรวมกันเป็นทีมทำหน้าที่โค้ชซึ่งกันและกัน (Coaching team) - การโค้ชแบบเพื่อนคู่วิชาชีพ (Peer coaching) - การโค้ชตนเอง (Self-coaching) 3.6) การอำนวยความสะดวกการเรียนรู้ (Facilitator) 3.7) การเรียนรู้แบบซึมซับทางวิชาชีพบนหน้างานจริง (Modeling) 3.8) การอบรมเชิงปฏิบัติการภายในโรงเรียน
5.2 ระบบทีมเรียนรู้เพื่อพัฒนาวุฒิภาวะหรือจิตวิญญาณความเป็นครู	<ol style="list-style-type: none"> 1) วิถีภาวนาด้วยฐานความรู้สึกลึก 2) วิถีภาวนาด้วยฐานกาย 3) วิถีภาวนาด้วยฐานปัญญา

5.1 ระบบทีมเรียนรู้เพื่อพัฒนาองค์ความรู้และทักษะทางวิชาชีพสู่การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จากการศึกษาพบว่า PLC ในพื้นที่ต่าง ๆ มีวาระการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพที่สอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยให้ความสำคัญกับประเด็นดังกล่าว 3 ประเด็นด้วยกัน ดังนี้

1) การเรียนรู้และพัฒนาด้านเนื้อหาสาระเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ทั้งในสาระวิชาต่าง ๆ และประเด็นที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงแห่งยุค เพื่อที่จะให้ครูใน PLC ตระหนักถึงบทบาทตนเอง และความเข้าใจนักเรียนในยุคศตวรรษที่ 21 ว่ามีประเด็นแห่งยุคที่มีความจำเป็นที่จะควรรู้เพื่อการใช้ชีวิตในยุคที่เปลี่ยนแปลงไป ดังบทสัมภาษณ์ครูโรงเรียน B ที่กล่าวว่า

“...ที่นี้มีกิจกรรมผยองตนเพื่อที่จะให้เด็ก ๆ เลือกเรียนรู้ทำงาน Project ที่สอดคล้องกับทักษะ ที่ตนเองสนใจ ซึ่งเป็นทักษะตามแนวคิดศตวรรษที่ 21 คือกลุ่มทักษะชีวิต และการทำงานกลุ่มทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม และทักษะสื่อสารสนเทศและเทคโนโลยี...ครูจึงระดมกันออกแบบกระบวนการ..ก่อนจะทำเรื่องนี้เราต้องเข้าใจกันจริง ๆ ว่าจริง ๆ แล้วในโลกศตวรรษที่ 21 ที่พูดถึงนั้นมันมีทักษะอะไรที่จำเป็น...”

นอกจากนั้นยังมีหลายพื้นที่วิเคราะห์บนฐานบริบทในพื้นที่ว่าจะเตรียมเด็กให้พร้อมในโลกศตวรรษที่ 21 ได้อย่างไร? ยกตัวอย่างเช่นพื้นที่ศึกษา C หนึ่งในเนื้อหาสาระที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ในโลกศตวรรษที่ 21 คือทักษะชีวิตที่สามารถพึ่งพาตัวเองได้ในทุกสถานการณ์ ด้วยการจัดกิจกรรมให้เด็กห่างจากการดูแลของทางบ้านเพื่อที่จะให้เผชิญกับการอยู่ได้ด้วยตัวเอง การทำมาหากินเอง แก้ปัญหา และจัดการชีวิตตัวเองด้วยกิจกรรมต่าง ๆ เช่น ค่ายชีวิตลูกผู้ชาย ป.5 เป็นต้น ส่วนในพื้นที่ศึกษา A ยกประเด็นเรื่องโจทย์ปัญหาของชุมชนโดยมีการลงพื้นที่เรียนรู้การเปลี่ยนแปลงของชุมชนที่กระทบต่อวิถีชีวิตพร้อมทำหน้าที่ผู้ดูแลสังคมโดยใช้ฐานปัญหาปฏิบัติการร่วมกับคนในชุมชนเพื่อการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงให้ชุมชนรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงของโลก ผ่านโครงการชุมชนศึกษาต่าง ๆ เช่น โครงการเพื่อสังคมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 เรื่องเหมืองทองคำ ทำรายได้หรือทำร้ายกัน เป็นต้น นอกจากนี้ในพื้นที่ศึกษา E ยังมีประเด็นการสื่อสารและสร้างสรรค์เทคโนโลยีด้วยการเรียนรู้สร้างสรรค์งานทางปัญญาผ่านการใช้เทคโนโลยีโปรแกรมคอมพิวเตอร์ต่างๆ อีกทั้งการจัดการเรียนรู้ที่เน้นการสืบค้น วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูลจากแหล่งสารสนเทศต่างๆ

2) การเรียนรู้และพัฒนาด้านทักษะทางวิชาชีพของครูในการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในแต่ละพื้นที่ศึกษาพบว่ามีแนวทางการจัดการการเรียนรู้ที่มุ่งการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ดังนั้นการจัดการเรียนรู้ของครูจึงจำเป็นต้องมีทักษะทั้งการออกแบบการเรียนรู้ การรู้จักนักเรียนและชั้นเรียน ซึ่งแต่กล่าวมาจะมุ่งเน้นการพัฒนาครูให้มีทักษะในการจัดการเรียนรู้ผ่านนวัตกรรมการจัดการเรียนรู้ต่าง ดังบทสัมภาษณ์หัวหน้าทีมพื้นที่ศึกษา A กล่าวไว้ว่า

“...นวัตกรรมพวกนี้ที่เราใช้มันมาเพื่อพัฒนาพัฒนาครูด้วย..ไม่ใช่เพียงแค่พัฒนานักเรียน”

เช่นกันในหลายพื้นที่ศึกษาต่างมีนวัตกรรมการเรียนรู้ที่เป็นหลักคิดที่สอดคล้องกันโดยรวมคือ “การสร้างผู้เรียนที่แท้จริงไม่ใช่ผู้ถูกสอน (Self-directed learner)” และแนวคิดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นเจ้าของการเรียนรู้³³ (Active learning) โดยครูออกแบบกิจกรรมและการเรียนรู้

³³ การเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นเจ้าของการเรียนรู้ (Active learning) คือ กระบวนการเรียนรู้อย่างเชื่อมโยงกับตัวของ ผู้เรียนด้วยการเอื้ออำนวยให้ผู้เรียนใช้ทักษะต่าง ๆ ของตนเพื่อที่เรียนรู้นั้น ๆ ด้วยการลงมือทำด้วยตนเองอย่างมีความหมายในการนำตนเองเรียนรู้สิ่งนั้น ๆ

ของครูผ่านนวัตกรรมนั้น ๆ มีดังนี้การเรียนรู้แบบโครงการ³⁴ (Project-based learning) การเรียนรู้แบบโครงการวิจัย³⁵ (Research-based learning) การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน³⁶ (Problem-based learning) วิธีการเรียนรู้แบบเปิด (Open approach) การเรียนรู้ที่เข้าใจสมอง³⁷ (Brain-based learning) ทฤษฎีการสร้างความรู้ใหม่ด้วยผู้เรียนเอง³⁸ (Constructivism) การเรียนรู้แบบบูรณาการสู่ชีวิต³⁹ และจิตศึกษา เป็นต้น

3) รูปแบบการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูสู่การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จากการศึกษาพบว่า ในแต่ละพื้นที่ศึกษาให้ความสำคัญกับการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครูใน PLC ของครูโดยมีหลักสำคัญร่วมกันคือการเรียนรู้และการพัฒนาไปกับการจัดการเรียนรู้จริงของครูเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการเรียนรู้และการเข้าใจศิษย์ เพื่อให้สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ดังบทสัมภาษณ์หัวหน้างานโรงเรียน C ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“..หลักสำคัญในการเรียนรู้ของ PLC ที่นี่คือเรียนรู้ไปเนี่ยน ๆ ในงานที่ทีมครูทำร่วมกันจนเป็น Loop เดียวกันกับการเรียนรู้ของเด็ก”

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นอย่างเป็นรูปธรรมว่ารูปแบบการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของ PLC ในพื้นที่ศึกษาต่าง ๆ มีรูปแบบการเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีมที่ใช้การเรียนรู้ลักษณะเดียวกันการเรียนรู้ของผู้เรียนดังที่กล่าวข้างต้น เพื่อให้เกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของครู ซึ่งผู้วิจัยสามารถสรุปรูปแบบต่างจากพื้นที่ศึกษาดังนี้

3.1) ทีมเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning) หรือ PBL จากการสังเกตในพื้นที่ศึกษาพบว่า ลักษณะการทำงานของ PLC พื้นที่ศึกษาทุกแห่งมีหลักการร่วมกันในการเรียนรู้โดยใช้ทีมเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน หรือในพื้นที่ A และ C ใช้คำว่า “โจทย์จริง” หรือ

³⁴ การเรียนรู้แบบโครงการ (Project-based learning) คือ การจัดการเรียนรู้ที่ให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริงในลักษณะของการศึกษา สํารวจ ค้นคว้า ทดลอง ประดิษฐ์คิดค้น โดยครูเปลี่ยนบทบาทจากการเป็นผู้ให้ความรู้ (teacher) เป็นผู้อำนวยความสะดวก (facilitator) หรือผู้ให้คำแนะนำ (guide) ทำหน้าที่ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ให้ผู้เรียนทำงานเป็นทีม กระตุ้น แนะนำ และให้คำปรึกษา เพื่อให้โครงการสำเร็จลุล่วง

³⁵ การเรียนรู้แบบโครงการวิจัย (Research-based learning) คือ การจัดการเรียนรู้ที่เหมือนกับการเรียนรู้แบบโครงการแต่ให้ความสำคัญกับการศึกษาหาคำตอบและการแก้ปัญหาอย่างเป็นวิทยาศาสตร์

³⁶ การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning) คือ รูปแบบการเรียนการสอนที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยใช้สถานการณ์ปัญหาเป็นตัวกระตุ้นให้ผู้เรียนแสวงหาความรู้เพื่อนำมาแก้ปัญหา

³⁷ การเรียนรู้ที่เข้าใจสมอง (Brain-based learning) คือ การเรียนรู้ที่ใช้สมองเป็นฐาน (Brain-based learning) เป็นแนวความคิดของนักประสาทวิทยาและนักการศึกษา กลุ่มหนึ่ง ที่สนใจการทำงานของสมองมาประสานกับการจัดการศึกษา โดยนำความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสมองไปใช้เป็นเครื่องมือในการออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาศักยภาพสูงสุดในการเรียนรู้ของมนุษย์แต่ละช่วงวัย

³⁸ ทฤษฎีการสร้างความรู้ใหม่ด้วยผู้เรียนเอง (Constructivism) คือการเรียนรู้ที่ผู้เรียนไม่ได้รับเอาข้อมูล และเก็บข้อมูลความรู้นั้นมาเป็นของตนเองทันที แต่จะแปลความหมาย ของข้อมูลความรู้เหล่านั้นโดยประสบการณ์ของตนเอง เสริมขยาย และทดสอบการแปลความหมายของตนเองด้วย

³⁹ การเรียนรู้แบบบูรณาการสู่ชีวิต คือ การเรียนรู้แบบองค์รวมที่เชื่อมโยงการเรียนรู้ภายนอกกับความหมายของการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริงของผู้เรียน

“โจทย์ร่วม” ซึ่งหมายถึงประเด็นที่ต้องการสืบค้นเพื่อหาคำตอบ หรือความคลี่คลายในประเด็น ๆ นั้น ร่วมกันในงาน โดยมีหลักสำคัญคือ การสืบค้นจากโจทย์ หรือปัญหาจริงที่เกิดขึ้นในงาน โจทย์ดังกล่าว จะเป็นโจทย์ที่มุ่งเน้นการเชื่อมโยงไปสู่การเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนเป็นสำคัญ ดังบทสัมภาษณ์ ของครูในพื้นที่ศึกษา B ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“...ถ้าเอาใจไปใส่กับงานมันจะเจอโจทย์ที่เรารู้สึกว่าจะงานเข้าปล่อยไปไม่ได้... ถ้าเป็นเรื่องที่เกี่ยวกับเด็กก็แทบจะไม่เคยปล่อย”

จึงเห็นได้ว่าการใส่ใจกับการทำงานเป็นจุดเปิดสำคัญที่ทำให้ครูเจอโจทย์ของตัวเอง หรือโจทย์ร่วมกัน เป็นประเด็นที่สำคัญมากคือ การทำให้โจทย์การเรียนรู้ใน PLC เป็นโจทย์ ของครูจริง ๆ ดังบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารในพื้นที่ศึกษา A ที่กล่าวว่า

“...เมื่อครูเห็นว่ามันคือโจทย์ของตัวเองแล้วเค้าออกการออกแรงจะทำมันจะเป็น ผู้กระทำโจทย์ Active ไม่ใช่ผู้ถูกโจทย์กระทำ Passive..สำคัญคือเรา (ผู้นำ) จะมีวิธีการชี้ชวนอย่างไรให้ครูกินโจทย์นั้น ๆ ด้วยตัวเอง มันต้องมีอุปบาย..ก็ใช้ การถามไปคุยไปนี่แหละ...ถามจนมันเชื่อมโยงไปถึงชีวิตเค้า...ตราบดีที่ไม่ใช้ โจทย์ตัวเองมันไม่ทำทนายมันไม่มีความหมาย...ขอให้ทำให้มีความหมาย ภาษา พุทธเรียกว่า ชวนคิดแบบโยนิโสมนสิการ ซึ่งมันต้องมีกัลยาณมิตรช่วยกันมอง ช่วยกันถามช่วยกันไตร่ตรอง...ต้องทำบ่อย ๆ แล้วก็ให้เชื่อความท้าทาย เพราะมนุษย์จะชอบความท้าทาย...”

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าสิ่งสำคัญของรูปแบบการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็น ฐาน คือ การตระหนักว่าโจทย์นั้นเป็นโจทย์ของตนเอง เพื่อมีแรงขับที่มีความหมายพอที่จะแก้หรือ คลี่คลายร่วมกัน โดยใช้วิธีการสืบค้นด้วยการถามผ่านการคุยกันในงานจริงที่ครูประสบกับโจทย์นั้น ๆ หรือในพื้นที่ศึกษา E เรียกว่า “กระบวนการสืบค้นด้วยการตั้งคำถามใคร่ครวญและการสะท้อนคิดไป ด้วยกัน” ดังบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารในพื้นที่ศึกษา E ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“..ตนมักจะใช้คำถามกับครูให้เค้าค่อย ๆ สืบค้น และหาทางเจอเองว่าต้นตอ หรือแนวทางที่ จะทำงานเรื่องนี้มันควรจะเป็นอย่างไร...การใช้คำถามสืบค้น แบบนี้มันจะช่วยไม่ให้ยอมจำนนง่าย ๆ หรือกลับไปใช้วิธีการแก้แบบเดิม ๆ เหมือนที่เคยทำมาซึ่งไม่ต่างอะไรกับทำแบบพิธีกรรมซึ่งมันไม่ใช่การเรียนรู้ที่ ผ่านปัญหานั้นไปได้เลย...มันกลายเป็นติดกับความง่ายเข้าว่าและความเคยชิน ...เราจะทำแบบนี้ได้ก็ต้องรู้สึกว่ามันเป็นโจทย์ของตัวเอง”

นอกจากนั้นในพื้นที่ศึกษา C ยังนำเสนอหลักวิธีการแก้ปัญหาร่วมกันของการ ทำงานจริงร่วมกันในพื้นที่ศึกษา จากบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา C กล่าวไว้ว่า

“..เวลาที่เราทำงานร่วมกันเราก็ใช้หลักเดียวกันกับที่ทำ PBL ของเด็ก คือ ชง แשר เชื่อม ใช้... ชง ก็คือชงเรื่องไปกับโจทย์ที่เกิดขึ้นจริงในงาน.. แשר ก็คือ

คุยแบ่งปันความคิดเห็นสะท้อนคิดกันบอกเล่าซึ่งกันและกัน.. เชื่อม คือ การรับฟังด้วยสติเป็นการรับรู้และใช้ปัญหาเชื่อมโยงจนตกผลึกหาทางออก หรือคลี่คลายโจทย์นั้น ๆ ได้ อันนี้ก็เป็นอย่างเดียวกันกับการคิดระดับ Meta cognition⁴⁰.. ใช้ ก็คือ การนำไปปฏิบัติหรือ Action ทำแบบนี้ไปในโจทย์งานเราด้วยกัน ก็เหมือนกับที่เราทำกับเด็ก ในการสอนต่าง ๆ ชง แชร้ เชื่อม ใช้..ที่สำคัญคือเราไม่สามารถทำงานแบบนี้คนเดียวได้เลยต้องทำร่วมกันเป็นทีม ..”

จึงสรุปได้ว่ารูปแบบการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน หรือใช้โจทย์จริงในงานเป็นฐาน เป็นการเรียนรู้ร่วมกันของทีมนครที่ใส่ใจในงาน ครูสีกถึงความเป็นเจ้าของงานนั้น ๆ จนเป็นแรงขับในการเรียนรู้และพัฒนางาน โดยเฉพาะงานการเรียนรู้และพัฒนาการเด็กร่วมกัน ด้วยการสืบค้นผ่านการตั้งคำถาม ใคร่ครวญ ร่วมคิดแสดงความคิดเห็น จนสามารถหาทางคลี่คลาย เพื่อเป็นแนวทางในการปฏิบัติเพื่อแก้ปัญหาหรือแก้โจทย์นั้นได้ ซึ่งต้องทำร่วมกันไปอย่างกตัตัดจนกว่าจะเกิดผลสำเร็จหรือบรรลุเป้าหมาย

3.2) การศึกษาบทเรียน (Lesson study) จากพื้นที่ศึกษาจะปรากฏแนวทางนี้อย่างชัดเจน 3 ใน 5 แห่ง โดยเฉพาะพื้นที่ศึกษาที่ใช้การจัดการเรียนรู้แบบเปิด (Open approach) หรือแนวประยุกต์ที่ใกล้เคียงกับการเรียนรู้แบบเปิด ลักษณะการขับเคลื่อนในการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครู มีหลักการสำคัญคือการร่วมกันศึกษาบทเรียนในการจัดการเรียนรู้ของครูร่วมกันเป็นทีมเรียนรู้ตามกลุ่มสาระวิชา เป็นการศึกษาบทเรียนแบบ ก่อนการสอน และระหว่างการสอน สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารพื้นที่ศึกษา A ที่กล่าวว่า

“...การทำให้ครูเข้าใจบทเรียนเป็นเรื่องที่ต้องทำงานร่วมกันกับครูมาก เพราะความเข้าใจในการสอนมันไม่ใช่แค่วิธีการสอนแต่มันยังมีเนื้อหาในการสอน การที่ทำให้บูรณาการทั้งสองอย่างเข้าด้วยกันและไปด้วยกันอย่างที่ทำให้มีประสิทธิภาพที่จะเปิดการเรียนรู้ของเด็กได้ มันต้องทำงานร่วมกันคุยถึงการสอน คุยถึงเด็ก คุยถึงสภาพห้องเรียน เราจะทำเป็นวงจรเลย คือ เริ่มตั้งแต่ก่อนการสอน คือ ครูในวิชานี้ก็มานั่งคุยกันเอาแผนการสอนของตนเองแล้วไปสอน ช่วงไปสอนเราก็ตามไปช่วยสังเกตเก็บข้อมูลในห้องเรียน เมื่อสอนเสร็จก็นำข้อมูลมาสะท้อนกันว่าเห็นอะไรจากการเรียนรู้ของเด็กในห้องเรียน มันจะเป็นการพัฒนาครูในงานที่ต้องช่วยกันทำคนเดียวไม่เกิดผล จึงจัดให้มีวงศึกษาบทเรียนแบบนี้เป็นรายวิชา”

จากข้างต้นจึงกล่าวโดยสรุปได้ว่าการศึกษาบทเรียนนั้นมีลักษณะดำเนินการดังนี้

⁴⁰ Meta cognition คือ การรู้คิด หมายถึง การตระหนักรู้และควบคุมกระบวนการรู้คิดของบุคคล คือรู้ว่า ตนกำลังอยู่ในกระบวนการคิดใด และสามารถควบคุมตนเองให้ทำตามนั้นได้

3.2.1) การศึกษาบทเรียนก่อนการสอน เพื่อการเตรียมพร้อมในการทำความเข้าใจบทเรียนร่วมกัน และการออกแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องทั้งบทเรียนและพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียน รวมถึงการวิเคราะห์และเตรียมพร้อมสื่ออุปกรณ์การจัดการเรียนรู้และห้องเรียน เครื่องมือการวัดและการประเมิน รวมไปถึงประเด็นการเตรียมความพร้อมอื่นๆ ที่มุ่งเน้นให้เกิดผลสำเร็จในการเรียนรู้ของผู้เรียน ทั้งนี้การศึกษบทเรียนก่อนการสอนนั้นถึงแม้ไม่ได้สอนร่วมกันแต่ก็จำเป็นที่จะต้องมีการช่วยคลี่คลายทำความเข้าใจในการสอนร่วมกันด้วยการอภิปราย และการสะท้อนผลร่วมกันในวงศึกษาบทเรียนนั้นๆ

3.2.2) การศึกษาบทเรียนระหว่างและหลังการสอน กล่าวคือ เป็นการศึกษาบทเรียนที่ทำต่อเนื่องจากการรับรู้ร่วมกันเกี่ยวกับบทเรียนที่จะสอนในชั้นเรียนใดชั้นเรียนหนึ่ง ทั้งนี้การรับรู้ถึงการเรียนรู้หรือบรรยากาศการเรียนรู้ของเด็กในห้องเรียนจริงนั้น ๆ จำเป็นต้องมีการทำงานร่วมกันในการช่วยเก็บข้อมูลสำคัญที่เกิดขึ้นระหว่างการเรียนรู้การสอนในห้องเรียนของนักเรียนและครู เพื่อเป็นข้อมูลในการสะท้อนผลหลังการสอนเพื่อพัฒนาบทเรียนต่อไป

กล่าวโดยสรุปการศึกษาบทเรียน (Lesson study) เป็นการพัฒนาครูร่วมกันบนหน้างานจริงคือการสอนในห้องเรียนของกลุ่มครูที่มีข้อตกลงร่วมกันเป็นทีมเรียนรู้ร่วมพัฒนาการจัดการเรียนการสอนด้วยการร่วมแรงรวมในการทำความเข้าใจทั้งผู้เรียนรายบุคคล ชั้นเรียน เนื้อหา การสอน การจัดการเรียนรู้ ด้วยการนำเสนอแผนการจัดการเรียนรู้ สะท้อนคิด ให้คำแนะนำ และการร่วมมือช่วยเหลือส่งเสริมให้การสอนบรรลุผลสำเร็จที่ผู้เรียนเป็นสำคัญของทีมครู ทั้งก่อนการสอน ระหว่างการสอน และหลังการสอนจนสามารถสรุปบทเรียนในการเรียนรู้จากการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาบทเรียนต่อไป และแบ่งปันเรียนรู้ซึ่งกันและกันต่อไปอย่างเป็นวงจรต่อเนื่องในงานจริง

3.3) การเรียนรู้บนฐานการวิจัยและพัฒนา (R&D-based learning) จากการศึกษาพบว่า ทุกพื้นที่ศึกษา มีการขับเคลื่อนการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครูด้วยด้านการวิจัยและพัฒนา หนึ่งในพื้นที่ศึกษาทั้งหมดมีความน่าสนใจที่มุ่งเน้นการใช้ระบบการวิจัยและพัฒนาไปสู่งานจริง โดยไม่เน้นการเพิ่มงานใหม่ให้กับครู เพื่อที่จะพัฒนาบทเรียน การจัดการเรียนรู้ และการสร้างองค์ความรู้ขององค์กร ดังบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B กล่าวโดยสรุปว่า

“...การทำวิจัยและพัฒนาในโรงเรียนนอกจากมุ่งผลที่ครูพัฒนางานของตนเองร่วมกัน แล้วยัง ทำให้เกิดองค์ความรู้ หรือ Know how ขององค์กรที่เราพัฒนาขึ้นมาและต่อยอดไปได้เอง...”

กล่าวคือ ครูใน PLC จะปฏิบัติการวิจัยในงานสอนของทีมตนเอง ด้วยการวิจัยและพัฒนาผ่านการคุย สะท้อนผล ปฏิบัติ และประเมินในงานการสอน แบ่งเป็น 3 ช่วงด้วยกัน คือ ช่วงแรกเริ่มจากทีมเรียนรู้ร่วมวิจัยและพัฒนาบทเรียนก่อนการสอน ช่วงที่สอง คือ ทีมเรียนรู้ร่วมวิจัยและพัฒนา ระหว่างการสอน และช่วงสุดท้ายคือ ทีมเรียนรู้ร่วมวิจัยและพัฒนาบทเรียนหลังการสอน ดังบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“..R&D แบบเดิมที่ทำมันออกจะอยู่นอกเนื้องานนิดหน่อย เพราะต้องหาเวลาที่ไปคุยกันตอน กินข้าวอะไรด้วย แต่ตนคิดว่าครูจำเป็นกว่านั้นเพราะหน้างานครูมันไม่ใช่หน้างานสายพานแบบโรงงาน คือ ครูไม่ต้องอยู่กับสายพานทั้งวัน หน้างานครู

มันเป็น Loop (วงจร) อยู่แล้ว คือ ก่อนการเรียนการสอน ระหว่างการเรียนการสอน และหลังการเรียนการสอน ก็เลยเปลี่ยนใหม่ให้งานการเรียนการสอน ตั้งแต่แผนวัสดุ สื่ออุปกรณ์ การจัดการเรียนการสอน และการประเมินผล ซึ่งไม่ใช่แค่แค่ประเมินเด็ก แต่ครูจะประเมินตัวเองด้วย คือ ประเมินแผน ประเมินเครื่องมือของตนด้วยถ้าทำงานสามงานเป็น Loop เดียวขึ้นมาใช้ นี่ก็เป็นงานวิจัยเพื่อพัฒนาเลยเรียกงานการเตรียมการเรียนการสอนว่า วพ.1 วิจัยเพื่อพัฒนา1 แล้วงานระหว่างการเรียนการสอนว่า วพ.2 แล้วก็หลังการเรียนการสอนก็เป็น วพ.3 ฉะนั้นหน้างานครูก็จะมี วพ.1 วพ.2 วพ.3 ...แต่ก็ต้องมีเวลาทั้งทำเองและการมาสะท้อนร่วมกัน เพียงแต่อยู่ใน Loop นี้..”

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าการวิจัยและพัฒนา นั้นจะเนียนไปกับงานเดียวกับที่ครูทำอยู่แล้ว คือ การเตรียมการสอน การสอน และการประเมินการสอน โดยเน้นการทำงานทั้งกับตนเองและการร่วมคิดกันแบบเป็นทีมเรียนรู้ ซึ่งพอจะสรุปลักษณะการวิจัยและพัฒนาในวงจรงานการจัดการเรียนรู้ของครู ดังภาพประกอบ



ภาพประกอบที่ 9 วงจรการวิจัยและพัฒนา (R&D) ในงานการเรียนการเรียนรู้จริงของทีม PLC

จากแผนภาพข้างต้นสามารถสรุปการเรียนรู้บนฐานการวิจัยและพัฒนา (R&D-based learning) แบบในงานการจัดการเรียนรู้จริงของทีมครู ที่เน้นวิจัยและพัฒนาในวงจรทำงาน เริ่มจากการเตรียมพร้อมสอน การปรับปรุงและพัฒนาาระหว่างการสอน และการพัฒนาหลังเสร็จสิ้นบทเรียน โดยมีกรอบแนวคิดในการวิจัยและพัฒนา ประกอบด้วย แผนวัสดุสื่ออุปกรณ์การเรียนการสอน การจัดการเรียนการสอน การวัดและประเมินผลผู้เรียน และการวัดและประเมินผลของครูผู้สอนเอง ผ่านการร่วมกันสะท้อนและพูดคุยกันในงานร่วมกัน ซึ่งเป็นการดำเนินการที่หลายพื้นที่ศึกษาทำร่วมกันกับการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูด้วยการศึกษาบทเรียน

3.4) การจัดการความรู้การจัดการความรู้ (Knowledge management) หรือ KM จากการศึกษาพบว่า PLC ในพื้นที่ศึกษา 3 ใน 5 แห่งมีระบบการจัดการความรู้ที่ติดตั้งเป็นระบบเพื่อการจัดการความรู้ ซึ่งเป็นระบบที่สนับสนุนการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูใน PLC กล่าวคือ เป็นกระบวนการที่ช่วยทำให้เกิดการจัดระบบความรู้ที่เกิดจากการปฏิบัติในแต่ละบุคคลออกมาเป็นองค์ความรู้ที่มีโครงสร้างในการพัฒนาต่อยอดได้ต่อไป รวมไปถึงเป็นกระบวนการเรียบเรียง รวบรวม ถ่ายทอดเรื่องเล่าต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในองค์กร เพื่อเป็นบทเรียนและองค์ความรู้ในการเรียนรู้ร่วมกันของคนในองค์กร หรือการยกระดับการพัฒนาองค์ความรู้นั้นต่อไป สอดคล้องดังบทสัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียน B ที่ระบุว่า

“...ทีม KM เป็นทีมคอยจัดการระบบความรู้ขององค์กร แล้วก็ของครูแต่ละคนด้วย...การมี ทีม KM ทำหน้าที่เฉพาะกิจคู่ขนานกันไปกับครูที่ทำอยู่ในงานจริง มันทำให้ภาพอีกขององค์ความรู้ขององค์กรที่มาจากการทำงานของแต่ละทีมก็เป็นสิ่งที่เราหมั่นนำมาแชร์กัน หรือ KS⁴¹ มันสกัดให้ตกผลึก เป็น KA⁴² การเกิดวิสัยทัศน์ KV⁴³ ในการมองอะไรที่ยังทำยังไม่ชัดเจนยิ่งขึ้นก็ทำให้เกิดการมองเห็นภาพร่วมกัน รวมถึงเรื่องเล่าต่าง ๆ นานา ก็เป็นองค์ความรู้ที่มีชีวิตชีวาเป็นพลังความสุขขององค์กร...โรงเรียนจึงจำเป็นต้องอาศัยทักษะของทีม KM ที่ได้รับการฝึกมาพอควร..”

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าในบางพื้นที่ศึกษามีทีมจัดการความรู้เป็นทีมเฉพาะที่ทำหน้าที่ร่วมกับวงจัดการความรู้ของครูระดับปฏิบัติการ ลักษณะเช่นนี้พบว่า ทีมจัดการความรู้จะเป็นทีมสนับสนุนการเรียนรู้ของครูใน PLC ด้วยเหตุเพราะลักษณะงานของครูที่จำเป็นต้องทุ่มเทกับการปฏิบัติการในชั้นเรียนอย่างต่อเนื่อง หรือมีภาระงานล้นมือ ยากที่จะจัดการความรู้และสกัดออกมาอย่างมีคุณภาพ บางพื้นที่จัดให้ทีมจัดการความรู้เป็นทีมสำคัญที่จะถอดรหัสการทำงานในองค์ความรู้ขององค์กรเด่นชัดและง่ายต่อการพัฒนาต่อไปอย่างเข้าใจร่วมกัน ดังบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารพื้นที่ศึกษา A ที่ระบุว่า

“เราจำเป็นต้องมีทีมที่ทำหน้าที่สกัด หรือ ถอดรหัสสิ่งที่เราทำมาทั้งหมดว่ามันมีหน้าตาหรือรูปร่างที่สามารถเห็นร่วมกันว่าใช่”

กล่าวโดยสรุป การจัดการความรู้ในพื้นที่ศึกษาเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ระบบการเรียนรู้และพัฒนาทั้งในระดับบุคคล ทีม และองค์กร มีประสิทธิภาพในการเรียนรู้จากงานที่ปฏิบัติจริงรวมถึงบรรยากาศการแบ่งปันการเรียนรู้ระหว่างกันและกันอย่างเป็นระบบ เป็นที่น่าสนใจว่า PLC ในโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จด้านระบบการเรียนรู้ขององค์กรที่คนใน PLC มีการพัฒนาวิสัยทัศน์ที่

⁴¹ KS หรือ Knowledge Sharing-KS เป็นส่วนของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ความรู้ โดยเฉพาะความรู้ซ่อนเร้นที่มีอยู่ในตัว ให้เกิดการหมุนเวียนความรู้ ยกระดับความรู้ และเกิดนวัตกรรม

⁴² KA หรือ Knowledge Assets – KA คือ สร้างคลังความรู้ เชื่อมโยงเครือข่าย ประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ เพื่อสร้างพลังจากชุมชนแนวปฏิบัติ

⁴³ KV หรือ Knowledge Vision – KV คือ ส่วนที่เป็นเป้าหมาย วิสัยทัศน์ หรือทิศทางของการจัดการความรู้ โดยก่อนที่จะทำการจัดการความรู้ ต้องตอบให้ได้ว่า “เราจะทำ KM ไปเพื่ออะไร?”

ชัดเจนร่วมกัน มีการสร้างสรรค์การปฏิบัติ แบ่งปันการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน และสามารถสรุปลงค์ความรู้จากการปฏิบัติงานเพื่อย่อยอดทิศทางและองค์ประกอบในการพัฒนางานได้อย่างเป็นระบบ จะเป็น PLC ที่มีการจัดทีมจัดการความรู้ที่คอยเป็นทีมสนับสนุนการเรียนรู้และการพัฒนางานของครูในพื้นที่งานจริงต่างๆ

3.5) การโค้ช (Coaching) จากพื้นที่ศึกษาพบว่า PLC ทุกพื้นที่มีลักษณะการทำหน้าที่โค้ชการทำงาน หรือ ชี้นะอย่างตรงจุดของการทำงานนั้น ๆ ในหน้างานจริง ดังบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารโรงเรียน E ที่กล่าวโดยสรุปว่า “วิธีที่ใช้กันบ่อยที่สุดคือการแนะนำในงาน” และยังเป็นที่น่าสนใจว่าการโค้ชกันใน PLC นั้นมิใช่เพียงการโค้ชงานที่รับผิดชอบ แต่ยังมีควมหมายรวมถึงการโค้ชชีวิต หรือการใช้ชีวิตของสมาชิกแต่ละคน ดังบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา C ที่กล่าวว่า

“ตนเห็นว่าการแนะนำที่ครูใหญ่ใช้โดยตั้งคำถามกับพวกเราบ่อย ๆ จนเราเจอความเข้าใจ ไม่ใช่แค่เรื่องงาน แต่มันเข้าใจถึงเรื่องชีวิต”

สอดคล้องกับครูในพื้นที่ศึกษา A ที่กล่าวไว้ว่า

“การทำงานแบบแนะนำกันและกันเพราะว่าการทำงานทำให้เรารู้จักกันเป็นอย่างดี การ ชี้นะมันมีความหมายถึงการเอาใจใส่ซึ่งกันและกันด้วย... ทุกครั้งที่เราชี้นะน้อง ๆ เราก็เรียนรู้ไปด้วย ไม่ใช่แค่ผู้ได้รับการชี้นะ เพราะเราต้องสังเกตสิ่งที่เกิดขึ้น ใช้ระบบคิดที่ประมวลเห็นประเด็นที่จะแนะนำ มันอาศัยประสบการณ์ด้วยส่วนหนึ่งด้วย... สิ่งสำคัญที่เรียนรู้จากการทำหน้าที่แนะนำน้อง ๆ คือ มันต้องเป็นเรื่องที่ท้าทายและมีความหมายกับชีวิต มันจึงจะทำให้คน ๆ นั้นกินเรื่องที่เรานะ...”

จากข้างต้นสะท้อนให้เป็นกลยุทธ์สำคัญที่ทำให้การโค้ชสำเร็จผลนั้นคือ การชี้นะที่ยับยั้งความท้าทาย และการเชื่อมโยงกับความหมายคุณค่าในการทำงานนั้น ๆ ดังที่ผู้บริหารโรงเรียน A กล่าวไว้ว่า “มนุษย์มักชอบความท้าทายเพื่อที่จะรู้และทำให้ได้” และหัวหน้าทีมโรงเรียน B ที่กล่าวว่า

“...ทำให้ทุกอย่างมีความหมายกับชีวิตเค้าแล้วเค้าจะเรียนรู้ คำสั่งแทบไม่ต้องมาใช้เลย... โจทย์คือเราจะมีวิธีเปิดการโค้ชที่ทำให้เค้าหาความหมายนั้น ๆ เจอได้ด้วยหลากหลายวิธีโดยเฉพาะการใคร่ครวญถึงความรู้สึก ความคิด ที่มาจากตัวเค้าเอง... ก็ไม่ใช่ว่าใครจะโค้ชได้นะมันต้องเป็นคนเหมือนมีประจุมากกว่าที่เหนียวนำคนอื่นได้เหมือนกัน...”

เป็นที่ชัดเจนว่าการโค้ชนั้นไม่เฉพาะเรื่องของการงานแต่การโค้ชชีวิตในแง่ของความหมายในการทำงานและความหมายการใช้ชีวิตความเป็นครูอย่างไร แน่นอนดังบทสัมภาษณ์ข้างต้นในพื้นที่ศึกษาจริงจึงพบว่า การทำหน้าที่โค้ชนั้นเป็นทักษะความสามารถของผู้ที่ทำหน้าที่ช่วยให้ผู้อื่นเห็นและเกิดการเรียนรู้ด้วยตัวเองแต่อาศัยการนำพาของโค้ชอย่างรับฟัง ภูมิทิศทางและรู้จักธรรมชาติคน สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์หัวหน้าทีมครูในพื้นที่ A กล่าวโดยสรุปไว้ว่า “การที่จะทำให้เกิด Peer coaching นั้นจำเป็นต้องอาศัยหลักการสำคัญ คือ เสี่ยงจากคนภายนอก และเสี่ยงภายใน ซึ่งใน

พื้นที่ศึกษามีพื้นที่ในการทำหน้าที่โค้ช และฝึกการโค้ชจริงในหน้างานร่วมกัน โดยสามารถสรุปลักษณะการโค้ชได้ 3 ลักษณะสำคัญ คือ โค้ชซึ่งทีม (Coaching Team) การโค้ชแบบเพื่อนคู่วิชาชีพ (Peer coaching) และการโค้ชตนเอง (Self-coaching) รายละเอียดดังนี้

3.5.1) Coaching team หรือ การรวมกันเป็นทีมทำหน้าที่โค้ชซึ่งกันและกัน โดยมีหัวหน้าโค้ช ทำหน้าที่ช่วยชี้แนะการเรียนรู้ ตามที่ผู้บริหารพื้นที่ B ได้กล่าวว่า “ตนจำเป็นต้องเป็นโค้ชใหญ่ ทำหน้าที่ โค้ชให้น้อง ๆ ในทีมสามารถชี้แนะทำหน้าที่ โค้ช คนอื่นได้...ก็เป็นทีมย่อยไปอีกที่ โค้ชใหญ่อย่างตนไปไม่ถึงต้องอาศัยการสร้างทีมโค้ชขึ้นมาลงไปทำหน้าที่ในหน้างานจริง”

3.5.2) Peer coaching หรือ การโค้ชแบบเพื่อนคู่วิชาชีพ ที่คลุกคลีในงานร่วมกันเห็นการทำงานและรู้จักการทำงาน หรือ งานที่ทำร่วมกันเป็นอย่างดี จนสามารถให้คำแนะนำซึ่งกันและกันได้ ดังบทสัมภาษณ์ ครูพื้นที่ศึกษา E ที่กล่าวว่า

“ทำงานร่วมกับครู N ตลอดเวลา เวลาเราสอนครู N ก็อยู่ เวลาครู N สอนเราก็อยู่ ต่างคนก็ ต่างอยากสะท้อนบอกแนะนำ ว่ามันเกิดอะไรขึ้นในชั้นเรียนเรา...เวลาเห็นการสอนของเพื่อนเราก็เหมือนกลับไปสะท้อนงานสอนตัวเองเหมือนกัน ยิ่งพอมีการเปิดชี้แนะกันเต็มที่แบบไม่ยั้ง..นั่งแหละรู้สึกว่าได้ประโยชน์สุด ๆ...เพราะฉะนั้นเวลาเราชี้แนะกัน เลยต้องบอกว่า ไม่ต้องเกรงใจบอกมาเลย”

3.5.3) Self-coaching หรือ การโค้ชตนเองในงาน ลักษณะเช่นนี้พบเจอได้บ่อยกับครูในพื้นที่ศึกษาที่มักแสดงถึงการรู้ตัวยอมรับความจริงว่าสิ่งที่ทำอยู่ในระดับไหน และอะไรคือสิ่งที่จะทำให้เกิดการพัฒนาให้ดียิ่งขึ้นได้ นั่นคือความสามารถในการโค้ชตนเอง สะท้อนดังตัวอย่างบทสัมภาษณ์ครูโรงเรียน D กล่าวว่า

“...วันนี้ที่สอนไปเห็นเลยว่าโจทย์ที่ให้ไปไม่ทำงานเท่าที่ควร เพราะ....เอาไว้ครวหน้าต้อง ปรับโจทย์ใหม่”

จึงสามารถสรุปได้ว่าการโค้ชนั้นมีความหมายถึงการชี้แนะทั้งในเรื่องการงานและชีวิตของครูใน PLC ซึ่งเป็นความเป็นจริงที่ประสบการณ์ในการทำงานร่วมกัน หัวใจสำคัญของการโค้ชที่สำคัญคือการโค้ชที่ทำให้คนเห็นถึงความหมายในสิ่งที่เกิดขึ้นโดยผู้ถูกโค้ชเอง โดยการชี้แนะของโค้ช นอกจากนี้ลักษณะการโค้ชยังมีรูปแบบที่หลากหลายในแต่ละพื้นที่ ทั้งคือ โค้ชซึ่งทีม (Coaching Team) การโค้ชแบบเพื่อนคู่วิชาชีพ (Peer coaching) และการโค้ชตนเอง (Self-coaching)

3.6) การอำนวยความสะดวกการเรียนรู้ (Facilitator) จากการศึกษาพบว่าการอำนวยความสะดวกการเรียนรู้ หรือ Facilitator เป็นบทบาทที่ไม่ได้มีการจัดตั้งเป็นผู้ทำหน้าที่นี้โดยเฉพาะแต่พบว่าเป็นบทบาทที่อยู่ในการนำของครูใน PLC อาจเป็นทั้ง ผู้บริหาร หัวหน้าทีม หรือแม้กระทั่งครู บทบาทการเป็น Facilitator ในพื้นที่ศึกษามีข้อสังเกตสำคัญคือ บรรยากาศของการอำนวยความสะดวกเรียนรู้ มักใช้บรรยากาศที่ทำให้คนไม่รู้สึกเป็นทางการ หรือ ไม่ปลอดภัย การเร่งให้คนให้ใช้ศักยภาพในการเรียนรู้ด้วยตนเองออกมาในบรรยากาศที่รู้สึกปลอดภัย และเท่าเทียม ดังบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารโรงเรียน A ที่กล่าวว่า

“ถ้าเริ่มแบบจับผิดก็ไปต่อไปไม่เพราะคนเริ่มกลัว ความกลัวมันเป็นเชื้อความไม่ไว้วางใจ.... เริ่มที่เหตุความไว้วางใจ ประตุการเรียนรู้จะเปิดทันที”

ดังนั้นการทำหน้าที่ Facilitator โดยส่วนใหญ่เป็นลักษณะการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่มีศิลปะในการใช้คำถาม หรือ การช่วยกระตุ้นให้เกิดการแลกเปลี่ยน หรือ ขวนขวายคิด อย่างไรก็ตามพบว่า ผู้บริหารและทีมผู้นำที่ต้องทำหน้าที่ผู้นำการเรียนรู้ในแต่ละพื้นที่นั้น จะมีลักษณะการนำการเรียนรู้โดยทำที่ของผู้อำนวยการให้เกิดการเรียนรู้ มากกว่าผู้คอยสั่งสอน และยังพบว่าในพื้นที่ศึกษามีการใช้วิธีการอำนวยความสะดวกการเรียนรู้เช่นนี้ให้ไหลรินในการร่วมกันคิดในงานอย่างเท่าเทียม มากกว่าการประชุมตามวาระหรือการประชุมมอบหมายงาน

3.7) การเรียนรู้แบบซึมซับทางวิชาชีพบนหน้างานจริง (Modeling) จากการศึกษาพบว่า PLC ในพื้นที่ศึกษาทุกแห่งจะมีระบบการจัดให้คนอยู่ในงานร่วมกัน ไม่ว่าจะวัตถุประสงค์เพื่อการเป็นทีมทำงานและเรียนรู้ร่วมกัน หรือ เพื่อการฝึกผ่านการดูตัวอย่างในการปฏิบัติงานจนเกิดการซึมซับการปฏิบัติงานและความหมายของงานนั้นผ่านการปฏิบัติให้เห็นเป็นแบบอย่าง เช่นนี้ยังเป็นการเรียนรู้วัฒนธรรมการทำงานร่วมกันโดยไม่ต้องอาศัยการสอนแบบบอกกล่าวแต่เป็นการสอนผ่านงานจริงทำที่จริงในงาน ซึ่งพบว่าการรู้สึกเปิดใจยอมรับกันในงานจริง รวมไปถึงการสังเกตที่มีคุณภาพในการทำงานร่วมกันเป็นทักษะสำคัญที่จะทำให้เกิดการซึมซับแบบอย่าง ลึกซึ้งและรวดเร็ว สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา C กล่าวว่

“...คุณเข้ามาทำงานแรก ๆ เค้าจะไม่ให้ทำอะไรนอกจากอยู่ในห้องเรียนดูแลและคอยช่วยครู P (ครูพี่เลี้ยง) เหมือนฝั่งตัวในห้อง...ตนว่ามันทำให้ครูที่เข้ามาใหม่ได้ตั้งหลักไม่ใช่เอาอะไรมาอัด ๆ ว่าต้องสอนอย่างโน้นอย่างนี้ แต่กลายเป็นว่าเราต้องหาเองว่าเป็นครูที่นี้เค้าเป็นกันอย่างไร...ก็ต้องสังเกตทั้งครู ทั้งเด็ก ทั้งผู้ปกครอง สังเกตหมดเหมือนเราเข้าไปในที่ใหม่ ๆ ไม่เคยอยู่กับปรับตัวก่อนแล้วจึงรู้ว่าทำอะไร เงินเดือนก็ได้ นะ ที่อยู่ก็มี อาหารก็มีครบทุกมื้อ...มีพี่มีมาบอกด้วยว่าถ้าในช่วงสังเกตนี้ไม่ใช่คือสังเกตซึมซับพี่เค้าอย่างเดี๋ยวนะ....ให้สังเกตตัวเองด้วยว่าจริง ๆ แล้วเราต้องการทำอะไรอย่างนี้หรือเปล่า...ตนว่ามันมีเวลาให้เราได้ศึกษาเหมือนเปิดอ่านหนังสือเอง ชอบก็อ่านต่อไม่ชอบก็วาง แต่ตนชอบมาก...”

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพผ่านการซึมซับแบบอย่างบนหน้างานจริงนั้นเป็นลักษณะการใช้บรรยากาศความพร้อมในพื้นที่ที่มีความอึดตัวทางการจัดการศึกษาในโรงเรียนมีต้นแบบที่ผ่านการปฏิบัติและเรียนรู้พัฒนาตนเองในงานจนสั่งสมการเปลี่ยนแปลงทั้งภายในคือวุฒิภาวะและการเปลี่ยนแปลงภายนอกมีปัญญาความสามารถในการนำตนเป็นแบบอย่างความเป็นครู กล่าวคือโรงเรียนเสมือนที่บ่มเพาะครูผ่านบรรยากาศการเรียนรู้ร่วมกันของ PLC โดยมีผู้นำต้นแบบปฏิบัติในงานจริงเพื่อสร้างการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงในกับครูในรุ่นต่อๆ ไป

3.8) การอบรมเชิงปฏิบัติการภายในโรงเรียน ถึงแม้ในระบบของ PLC ของพื้นที่ศึกษาแต่ละแห่งจะเน้นการเรียนรู้บนฐานงานจริง หรือ การเรียนรู้ในหน้างานจริงร่วมกัน แต่ก็ยังพบว่าภายในโรงเรียนแต่ละแห่งยังจัดให้มีกิจกรรมการอบรมเชิงปฏิบัติการภายในพื้นที่ศึกษา ซึ่งใน

การจัดอบรมเชิงปฏิบัติการนั้นจะขึ้นอยู่กับโจทย์หรือประเด็นที่โรงเรียนเห็นว่าสำคัญต่อการเรียนรู้ และการพัฒนาวิชาชีพครูภายในโรงเรียน อย่างไรก็ตามอาจมีการอบรมภายนอกโรงเรียนแต่เป็น สัดส่วนที่น้อยมากเมื่อเปรียบเทียบกับการอบรมเชิงปฏิบัติการในโรงเรียน นอกจากนี้จากการสังเกต ยังพบว่า ผู้จัดการเรียนรู้ หรือทีมวิทยากรในการอบรมเชิงปฏิบัติการภายในโรงเรียนนั้น หลายพื้นที่จะเป็น ทีมวิทยากรจากภายในโรงเรียนที่ออกแบบกิจกรรมการอบรมเชิงปฏิบัติการร่วมกัน อีกสัดส่วนที่ มากพอกันคือการเชิญวิทยากร หรือทีมผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกโรงเรียนมาร่วมออกแบบและจัด กิจกรรมการเรียนรู้ให้กับครู อย่างมีเป้าหมาย เช่น การอบรมเชิงปฏิบัติการเรื่องการสร้างเครื่องมือวัด และประเมินผลตามตัวชี้วัด การอบรมเชิงปฏิบัติการเรื่องฟิงสติ การอบรมเชิงปฏิบัติการเรื่องการ จัดการเรียนรู้ที่เข้าใจสมอง และการอบรมเชิงปฏิบัติการพัฒนาการอ่านภาษาไทย เป็นต้น

กล่าวโดยสรุประบบทีมเรียนรู้เพื่อพัฒนาองค์ความรู้และทักษะทางวิชาชีพสู่การ จัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ใน PLC ต่าง ๆ มีหลากหลายแนวทางปฏิบัติที่มุ่งให้เกิดการเรียนรู้ทาง วิชาชีพของทีมนครุการเรียนรู้และพัฒนาด้านเนื้อหาสาระเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ทั้งในสาระ วิชาต่าง ๆ และประเด็นที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงแห่งยุค การเรียนรู้และพัฒนาด้านทักษะทาง วิชาชีพของครูในการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เช่น การสร้างผู้เรียนที่ แท้จริงไม่ใช่ผู้ถูกสอน (Self-directed learner)” และแนวคิดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นเจ้าของการ เรียนรู้ (Active learning) โดยครูออกแบบกิจกรรมและการเรียนรู้ของครูผ่านนวัตกรรมนั้น ๆ มีดังนี้ การเรียนรู้แบบโครงการ (Project-based learning) การเรียนรู้แบบโครงการวิจัย (Research-based learning) การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning) การเรียนรู้แบบเปิด (Open approach) การเรียนรู้ที่เข้าใจสมอง (Brain-based learning) ทฤษฎีการสร้างความรู้ใหม่ ด้วยผู้เรียนเอง (Constructivism) การเรียนรู้แบบบูรณาการสู่ชีวิต และจิตศึกษา เป็นต้น และ รูปแบบการเรียนรู้และพัฒนาทางวิชาชีพครูสู่การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เช่น ทีมเรียนรู้โดยใช้ ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning) การศึกษาบทเรียน (Lesson study) การเรียนรู้บนฐาน การวิจัยและพัฒนา (R&D-based learning) การจัดการความรู้การจัดการความรู้ (Knowledge management) การโค้ช (Coaching) การอำนวยความสะดวกการเรียนรู้ (Facilitator) การเรียนรู้แบบซึมซับทาง วิชาชีพบนงานจริง (Modeling) และการอบรมเชิงปฏิบัติการภายในโรงเรียน

5.2. ระบบทีมเรียนรู้เพื่อพัฒนาวุฒิภาวะหรือจิตวิญญาณความเป็นครู หรือ PLC เชิงลึก จากการศึกษาเป็นประเด็นที่น่าสนใจเป็นอย่างยิ่งว่า PLC 4 ใน 5 แห่งของพื้นที่ศึกษาทั้งหมดมี หลักในการพัฒนาวิชาชีพครูโดยเน้นการใช้การเรียนรู้เชิงลึก (Deep learning) หรือการเรียนรู้เพื่อ การเปลี่ยนแปลงจากภายในของครูเป็นหลัก ซึ่งในพื้นที่ศึกษาให้คำเรียกต่างกันไป เช่น ปัญญาภายใน สติ (Mindfulness) การรับรู้ จิตปัญญาศึกษา ครูสติ จิตศึกษาและ KM เชิงลึก ด้วยมุมมองที่ สอดคล้องกันคือ การเรียนรู้ของครูมิใช่การเรียนรู้เนื้อหา และวิธีการ แต่การเป็นครูคือการเป็น แบบอย่าง PLC ทุกแห่งจึงปรารถนาที่จะพัฒนาครูให้มีวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครูดังคำ กล่าวในพื้นที่ศึกษา B ที่ระบุว่า “เด็กไม่ได้เป็นอย่างที่เราสอนแต่เด็กเป็นอย่างที่เรา (ครู) เป็น” ซึ่ง สอดคล้องกับหลักปรัชญาการศึกษาของแต่ละโรงเรียนที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาความเป็นมนุษย์ ดังตัวอย่างในบันทึกของผู้บริหารโรงเรียน E ที่ได้สะท้อนมองการเรียนรู้และการพัฒนาครูโดยสรุปไว้ ว่า

“การพัฒนาการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของครูเป็นการเรียนรู้ที่ทำให้เกิด
 อิสระภาพจา กรอบพันธนาการที่มาจากเหตุปัจจัยจากตัวตนภายในของตนเองที่มีเชื้อ
 ก่อตัวมาจากประสบการณ์ ความคิด อารมณ์และความรู้สึกสะสมอยู่ ทำให้เกิดการ
 รู้ตัว เปิดการรับรู้ที่บริสุทธิ์ ว่องไว และลุ่มลึกกับการเรียนรู้ภายนอกจนเกิดการ
 เปลี่ยนแปลงตนเองได้”

จึงถือได้ว่าการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงร่วมกันซึ่งมีส่วนสำคัญในการทำหน้าครู
 และการอยู่ร่วมกันใน PLC ดังบทสัมภาษณ์หัวหน้าทีมพื้นที่ศึกษา A ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“..การปฏิบัติธรรมของที่นี่สำคัญเหมือนการพัฒนากระบวนการปฏิบัติการณ์ในตัว ถ้าไม่
 เรียนรู้ เกี่ยวกับเรื่องสติมันจะทำงานทั้งกับเด็กกับครูยากมาก แค่เรื่องรับฟังให้เป็นก็
 เป็นพื้นฐานจากสตินี้แหละ”

สะท้อนให้เห็นว่า PLC เน้นการทำงานร่วมกันโดยละวางตัวตนแต่มุ่งอยู่ที่ความเป็น
 จริงที่เป็นเป้าหมายสำคัญคือการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียน การที่ PLC จะทำหน้าที่พัฒนาด้าน
 วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครูนั้นในพื้นที่ศึกษาสามารถแสดงให้เห็นว่าสามารถจัด
 สภาพแวดล้อม หรือ วิธีการอยู่ร่วมกันเป็นตัวหล่อหลอมวุฒิภาวะและจิตวิญญาณของครูได้เช่นกัน ดัง
 บทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา C กล่าวไว้อย่างน่าสนใจว่า

“ตนมองเรื่องของครูที่มีวุฒิภาวะ หรือครูที่มีจิตวิญญาณ...PLC ที่เราอยู่ช่วยได้เยอะ
 มาก เพราะเรื่อง นี้สอนกันไม่ได้ อบรมไม่ได้ ผ่านการซึมซับกับกระบวนการของ
 PLC เท่านั้น แต่เราไป Focus เราจะเห็นเค้าอยู่กันง่ายขึ้น ความเข้าอกเข้าใจอะไร
 บางอย่างง่ายขึ้น วัตถุประสงค์มาแต่เขาได้น้อยลง วิธีชีวิตมันคงขึ้น ความพึงพอใจ
 บางอย่างง่ายขึ้น แล้วก็เห็นสัมผัสได้ง่าย เราก็เห็นมากขึ้น แล้วก็เราก็เห็นเขามี
 ความสุข อย่างเช่นเขาจะจัดการเอง มีน้องคนหนึ่งจัดการตนเองว่า เขาจะมีกิจกรรม
 ที่เสริมสร้างสัมพันธ์ภาพระหว่างครู ทำอะไรที่ต้องลงมือกันหลาย ๆ คน สังเกตได้
 ว่าพวกเขามีความสุข..แล้วก็ไม่เห็นว่าจะไปเมาหัวราน้ำ มันไม่มี หรือไม่เห็นใครที่
 ดิ้นเข้ามา มาเรียนไม่ได้เพราะแรงแค้มาเมามาไม่มี...ที่สำคัญคือการที่ครูได้รับการขัด
 เกลาด้วยกันใน PLC จนมีวุฒิภาวะเพียงพอ ครูจะเห็นว่าบทบาทครูที่เบาหวิว ตัว
 เล็กลงแต่จิตใหญ่ขึ้น ละวางตัวตนที่สร้างอำนาจกับนักเรียนมันทำให้ ครูเป็นครูด้วย
 จิตวิญญาณ..ครูแบบนี้จึงสอนมนุษย์ได้”

จากข้างต้นสะท้อนให้เห็นและยืนยันว่าครูที่มีวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู
 เป็นครูที่ได้รับการพัฒนาหล่อหลอมร่วมกันจากการอยู่ร่วมกันใน PLC ผ่านกิจกรรมที่ทำร่วมกันจน
 สัมผัสความหมายของคำว่า “อยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข” ซึ่งเป็นความสุขที่สุขจากข้างในในฐานความ
 เป็นครูที่สอนมนุษย์และสุขของการได้อยู่ร่วมสังคม หรือ PLC ที่เต็มไปด้วยความสัมพันธ์ที่ดีช่วย
 ลดอัตราทำให้จิตใหญ่ขึ้นในการอยู่ร่วมกันเพื่อทำหน้าที่ครู มีความรวดเร็วเพียงพอต่อสิ่งเร้าภายนอก
 และการปรุงแต่งต่าง ๆ พร้อมทั้งจะมุ่งมั่นทุ่มเท อุทิศตนเพื่อผู้เรียน และมีความสุขกับการทำงานโดยไม่
 หลงไปตามกระแสนิยม นี่อาจเป็นสิ่งที่เรียกว่า วุฒิภาวะความเป็นครูหรือจิตวิญญาณความเป็นครู
 ดังที่ผู้นำในพื้นที่ B กล่าวไว้ว่า “งานครูคืองานศักดิ์สิทธิ์” การที่จะทำให้อุทิศตนถึงความมีวุฒิภาวะ
 ความเป็นครูสูงสุด หรือเข้าถึงการเดินทางทางจิตวิญญาณความเป็นครู ดังเช่นวาทะกรรมในพื้นที่ที่ให้

คุณค่ากับความเป็นครูว่า “ครูคือผู้ทำหน้าที่ปลุกความกล้าในตัวตน” ที่ยกให้งานครูเป็นงานศักดิ์สิทธิ์ ดังนั้นการพัฒนาครูจึงมุ่งไปสู่การพัฒนาสูงสุดที่จะเกิดความเข้าใจตนเอง เข้าใจชีวิต เข้าใจผู้อื่น เข้าใจโลกได้ และอยู่อย่างมีความสุขในความเป็นครูได้นั้น ตามคำให้นิยามเพื่อความเข้าใจระหว่างวุฒิภาวะความเป็นครูและจิตวิญญาณความเป็นครูจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียน C ดังนี้

“วุฒิภาวะความเป็นครูหรือว่าวิธีการที่ยกระดับวุฒิภาวะของครูอันนี้ยากกว่า เพราะจิต วิญญาณถ้าพูด ถึงจิตวิญญาณ มันหมายถึงความเข้าใจในชีวิต ความเข้าใจต่องาน ต่อหน้าที่ ความเข้าใจต่อโลก ความเข้าใจต่อคน ซึ่งมันจะตามมา ถ้าครูคนหนึ่งสามารถพัฒนาตัวเองให้เป็นครูที่มีวุฒิภาวะพอที่จะเป็นครูที่จะสร้างการเรียนรู้อย่างแท้จริง ถึงวันนั้นแล้วค่อย ๆ กระบวนการเรียนรู้จะอยู่ในตัวเขา แล้วเขาก็จะค่อย ๆ เรียนรู้ตัวเองเพื่อจะเข้าใจว่าชีวิตคืออะไร เราควรดำเนินชีวิตยังไง การงานที่มีความหมายสำคัญอย่างไร อะไรประมาณนี้ มันก็จะตามมาด้วยคำตอบของการดำเนินชีวิตอย่างพอดี พอเหมาะ ไม่เบียดเบียนตัวเอง ไม่เบียดเบียนคนอื่น ก็โล่งเรื่องกันไป ไม่ได้ติดกับต้องว่าต้องเป็นครูอยู่ที่นี่”

ส่วนสำคัญข้างต้นชี้ให้เห็นว่ามาจากระบบของ PLC ซึ่งครูในหลายพื้นที่ได้กล่าวถึงบทบาทของผู้นำที่มีความเข้าใจและสามารถพิจารณาเห็นภาวะการเรียนรู้หรือพัฒนาการของครูใน PLC แต่ละคน ซึ่งผู้นำเป็นไปได้ไม่ว่าจะอยู่ในบทบาทผู้บริหาร หัวหน้างาน ครูรุ่นพี่ หรือทุก ๆ คนใน PLC รวมทั้งการเป็นผู้นำตนเองในการเรียนรู้และพัฒนาวุฒิภาวะความเป็นครู ทุกคนรวมถึงตนเองที่นำการเรียนรู้จนเกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเอง อย่างไรก็ตามในการเปลี่ยนแปลงสู่วุฒิภาวะความเป็นครูในข้างต้น พบว่า พื้นที่ศึกษาต่าง ๆ มีข้อค้นพบหลักสำคัญคือ ระบบวิถีภาวนาในองค์กร กล่าวคือ เป็นระบบที่คนใน PLC ปฏิบัติร่วมกันเพื่อนำสู่ภาวะปกติ ด้วยกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับโลกภายใน ซึ่งเป็นวิถีที่ทำให้เกิดความยั่งยืนและอยู่ในกระแสที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วได้ ดังบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B ที่กล่าวไว้ว่า

“..ตอนที่ตนอยู่ร่วมทำกิจกรรมศิลปะการเคลื่อนไหวกับครู...วิทยาก็บอกว่าสิ่งนี้ทำให้ครู พัฒนาตนเอง...ถ้าเราดูเราก็คงต้องมีคำถามว่ามันพัฒนาครูอย่างไร ตนอยู่จนถึง 9 วัน จึงเห็นและเข้าใจเลยว่า มิน่าพุทธศาสนาถึงอยู่ได้ถึงสองพันปีกว่า นั้นเพราะพุทธศาสนาอยู่ด้วยการภาวนา ชีวิตขาดการภาวนามันสร้างพลังขับเคลื่อนแบบต่อเนื่องระยะยาวไม่ได้ ดูระบบอื่นไม่ว่า KM (การจัดการความรู้) คนให้เลยว่ายอยู่อย่างมากที่สุดไม่ถึง 400 ปี เพราะไม่ได้เล่นเรื่องระบบที่อยู่ในตัวคน มันเล่นนอกตัวเยอะแต่ในตัวน้อย ระบบในตัวคนมันไม่ต้องการร่างอะไรออกมาว่าทำอย่างไรแบบนี้ให้เหนื่อย...แต่มันอยู่ในใจ มันไม่ได้ถูกเขียนออกมาเป็น System อะไรเลย...หัวใจแค่การทำให้ภาระหน้าที่การงานอันอุดมไปด้วยกิจกรรมที่วนเวียนกับโลกภายใน (จิตวิญญาณ) ระบบการภาวนาก็ไปเปลี่ยนวิถีชีวิตในอยู่กับการภาวนาการทำงานร่วมกันมันถึงยั่งยืนไม่ว่ากระแสจะพาไปทางไหนแต่หลักให้ขับเคลื่อนร่วมกันอย่างมีสติ...เราจึงลงไปเล่นเรื่องกิจกรรมโลกภายใน มากขึ้น อย่างที่เอาจิตตปัญญาของมหิตลเข้ามา ก็เพื่อการนี้..”

ดังนั้นระบบการภาวนาจึงเป็นระบบที่สามารถเข้าใจถึงการจัดวิถีชีวิตของคนใน PLC ต่าง ๆ ที่มีระบบภาวนาที่เชื่อมโยงกับโลกภายใน หรือวิถีที่ทำให้คนในชุมชนสามารถอยู่ร่วมกันใน ภาวะปกติ และเติมเต็มความสุขร่วมกัน สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์หัวหน้าทีมพื้นที่ศึกษา A ที่กล่าว โดยสรุปว่า

“...การทำงานคือเหมือนชีวิตทางศาสนาที่เราหาความสมดุลของวิถีที่ทำให้เรา สามารถเดินทางค้นพบตัวเอง และเป็นเส้นทางเติมเต็มทางจิตวิญญาณร่วมกันได้ โดยไม่แยกจากงานจริง ไม่ว่าจะเป็นการภาวนาตามวิถีพุทธ การผ่านทางศิลปะ หรือ แม้แต่การพูดคุย มันเป็นเรื่องสังเวคความหมายของชีวิตร่วมกันไปหมด”

เมื่อศึกษาในแต่ละพื้นที่ศึกษาก็พบประเด็นที่สอดคล้องกันเกี่ยวกับระบบการภาวนา สุวักขิปปกตฺติในงาน สามารถสรุปวิถีที่พบเห็นจากปรากฏการณ์และกิจกรรมที่พื้นที่ศึกษาทำจริง แบ่ง ออกเป็น 3 ด้าน ดังนี้

- 1) วิถีสติภาวนาด้วยฐานความรู้สึก เช่น ชมธรรมชาติ ศิลปะ ดนตรี เคลื่อนไหว จัดดอกไม้ ทำอาหาร การสวดมนต์ภาวนา เป็นต้น
- 2) วิถีสติภาวนาด้านฐานกาย โดยวิถีชีวิตปกติที่มีจังหวะสัมพันธ์จากฐานกายอย่าง ต่อเนื่องอยู่เหนือการคิด เช่น หายใจเข้าออก การเคลื่อนไหว และการก้าวเดิน เป็นต้น
- 3) วิถีสติภาวนาด้วยฐานปัญญา เช่น การใคร่ครวญ ผ่านกิจกรรมสุนทรียะ สันทนา และฟังสติ เป็นต้น

อนึ่งระบบที่มึนเรียนรู้เพื่อพัฒนาวุฒิภาวะหรือจิตวิญญาณความเป็นครู หรือ PLC เชิง ลึก เป็นลักษณะเฉพาะของ PLC ที่พบในบริบทประเทศไทยซึ่งมีความเชื่อมโยงกับเกี่ยวกับความเป็น มนุษย์ (Human being) กระบวนทัศน์การศึกษาแบบองค์รวม (Holistic education)⁴⁴ วิทยาศาสตร์ ใหม่ รวมถึงชีวิตทางศาสนา ว่าด้วยการค้นพบหรือการรู้จักตัวเอง นั้นหมายถึงการรู้จักการใช้ชีวิตของ ตนเองในการเป็นครูได้อย่างมีความสุขจากภายในผ่าน PLC ที่ช่วยในการเรียนรู้และสืบค้นตัวเอง พัฒนาวุฒิภาวะร่วมกันผ่านกิจกรรม และวิถีปฏิบัติที่ดั่งามที่สอดคล้องกับบริบทแต่ละพื้นที่เพื่อ ยกระดับจิตวิญญาณความเป็นครู เติมเต็มความสุขจากด้านในซึ่งจะช่วยให้ครูได้ใช้ชีวิตร่วมกันใน PLC อุทิศตนทางวิชาชีพอย่างมีความสุข และเป็นวิถีปกติที่สุขสงบโดยไม่หลงไปกับกระแสที่ยั่วทางวัตถุ และเงินตรา

กล่าวโดยสรุปองค์ประกอบด้านระบบที่มึนเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความ เป็นครู มีลักษณะสำคัญ 2 ลักษณะในการขับเคลื่อน PLC ในโรงเรียน ประกอบด้วย (1) ระบบที่มึน เรียนรู้เพื่อพัฒนาองค์ความรู้และทักษะทางวิชาชีพสู่การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ซึ่งมีประเด็น

⁴⁴ กระบวนทัศน์การศึกษาแบบองค์รวม (Holistic education) เป็นองค์ความรู้ที่เป็นสาขาวิชาในแนวความคิดใหม่ ตามหลักการศึกษาระดับสูง เป็นหลักสูตรที่เน้นปรัชญาการศึกษา เพื่อสร้างสมดุลระหว่างการเรียนรู้ภายในตนกับ การเรียนรู้จากภายนอก ซึ่งเป็นแนวความคิดที่เน้นการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning) โดยการหลอมรวมหรือบูรณาการความรู้ที่เป็นทั้งศาสตร์ศิลป์ และกระบวนการเรียนรู้ภายในตนเข้าด้วยกัน ไม่แยก ย่อยลงลึกสู่แต่ละสาขาของศึกษาศาสตร์แต่เน้นการจัดสัดส่วนสาระกระบวนการทางการศึกษา และพัฒนาศักยภาพ ภายในของผู้เรียนได้อย่างสมดุลกัน

ย่อย ๆ 3 ด้าน คือ การเรียนรู้และพัฒนาด้านเนื้อหาสาระเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 การเรียนรู้และพัฒนาด้านทักษะทางวิชาชีพของครูในการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และรูปแบบการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูสู่การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยรูปแบบการเรียนรู้และพัฒนาฯ นั้นยังมีลักษณะย่อย ๆ ประกอบด้วย ทีมเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน PBL การศึกษาทเรียน การเรียนรู้บนฐานการวิจัยและพัฒนา การจัดการความรู้การจัดการความรู้ การโค้ช การอำนวยความสะดวกการเรียนรู้ การเรียนรู้แบบซิมซิมทางวิชาชีพบนหน้างานจริง และการอบรมเชิงปฏิบัติการภายในโรงเรียน ส่วนลักษณะสำคัญที่ (2) ระบบทีมเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพหรือจิตวิญญาณความเป็นครู มีแนวทางในการเรียนรู้และพัฒนา ด้วยวิถีภาวะ 3 ลักษณะ คือ วิถีสติภาวนา ด้วยฐานความรู้สึก และวิถีสติภาวนาด้านฐานกาย

องค์ประกอบที่ 6 พื้นที่เรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจบนฐานงานจริง: การสร้างความต่อเนื่องสู่วัฒนธรรมการเรียนรู้ใหม่ในงานและชีวิตจริงสู่ความสมดุลของชุมชนเรียนรู้ที่มีความสุข

พื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริง คือ พื้นที่งานปฏิบัติงานจริงในโรงเรียนที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ผ่านงานที่ทำ โดยยึดหลักการสำคัญของ PLC คือ “ปล่อยให้พื้นที่ทำหน้าที่ของมัน” ดังบทสัมภาษณ์หัวหน้าทีมโรงเรียน B ที่กล่าวว่า “คนอยู่ร่วมกันตรงไหนพื้นที่ตรงนั้นก็เปิดโอกาสเรียนรู้ไปหมด...ไว้ไว้มันแต่ทางเดิน” อย่างไรก็ตามพื้นที่เรียนรู้ดังกล่าวยังแสดงถึงการให้ความสำคัญ และเคารพ (Respect) กับคนที่ทำหน้าที่รับผิดชอบในพื้นที่หน่วยย่อยต่าง ๆ ได้มีพื้นที่และใช้เวลาเต็มที่ในการเรียนรู้และพัฒนาาร่วมกันในชุมชน โดยการลดการแทรกแซงการเรียนรู้และการพัฒนาที่ไม่จำเป็น โดยเฉพาะการพัฒนาครูนอกหน้างานจริง หรือนอกห้องเรียน เช่น การอบรม การสัมมนา การศึกษาต่อ และการศึกษาดูงานนอกสถานที่ เป็นต้น ดังบทสัมภาษณ์ของผู้บริหารโรงเรียน E ที่กล่าวว่า

“..ระบบการเรียนรู้ในโรงเรียนจะเป็นเหมือนวิชาชีพทางการแพทย์ที่ต้องระดมกัน แพทย์สาย ต่าง ๆ หมอใหญ่ หมอใหม่ก็จะช่วยดูแลคนไข้ที่รักษาด้วยกัน... มีอะไรที่ต้องค้นคว้าข้อมูลศึกษาได้ในตำรา อินเทอร์เน็ตและผู้รู้ เดียวนี้สะดวกมาก...มันต้องมีโจทย์ในงานก่อน..เพราะชัดเจนคือรักษาอาการคนไข้ รับผิดชอบต่อด้วยกัน...มันอยู่ในงานและหน้าที่เรา..ที่เห็นนะบางเรื่องครูไปวิ่งอบรมมากไป แต่ลืมนพิจารณาเคสที่เราทำอยู่คือเด็ก แต่การอบรมมากไปมันก็แค่พิธีกรรมเพื่อไปประกาศ...ตามที่กฎหมายอะไรกำหนด...บางทีวิชาชีพครูอาจต้องเปลี่ยนมาอยู่กับงานและทำร่วมกันในงานที่รับผิดชอบต่อ...”

จากข้างต้นจึงสะท้อนประเด็นสำคัญของพื้นที่เรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจบนฐานงานจริงที่เน้นการทำงานที่เอื้อให้พื้นที่เห็นภารกิจหน้าที่รับผิดชอบทุ่มเทพลังมุ่งไปที่การพัฒนาผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญของทำงาน โดยใช้โจทย์จริงในพื้นที่เป็นโจทย์ที่ครูใน PLC ต้องร่วมกันเผชิญ ขบคิด หาหนทาง และลงมือทำร่วมกันอย่างจริงจังจนเห็นผลสำเร็จได้ที่พัฒนาการของผู้เรียน การเรียนรู้เช่นนี้จำเป็นต้องมีพื้นที่ปฏิบัติการ เพื่อการฝึกวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่องเพื่อความไว้วางใจปรับตัว และรับมือกับ

โลกที่มีการเปลี่ยนแปลงตลอดทุกวินาทีและยังส่งผลต่อการเรียนรู้ของเด็กอย่างรวดเร็วและซับซ้อนยิ่งขึ้น โดยพึ่งพิงการพัฒนาจากพื้นที่ตนเองตั้งแต่ระดับบุคคลและระดับความร่วมมือกันในพื้นที่ที่รับผิดชอบร่วมกัน มากกว่าการพึ่งพิงการเรียนรู้หน่วยงานภายนอก ดังนั้นจึงจำเป็นที่ PLC จะต้องมียุทธศาสตร์ประกอบสำคัญเป็นพื้นฐานหลัก คือพื้นที่งานจริงของครูนั้นคือห้องเรียนที่เปรียบเสมือนห้องปฏิบัติการการเรียนรู้ของครูโดยมีองค์ประกอบย่อยๆ ของพื้นที่ปฏิบัติการการเรียนรู้ ทางวิชาชีพครูในโรงเรียนซึ่งอาจมีบริบทที่แตกต่างกัน มีรายละเอียดดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 19 องค์ประกอบหลักและลักษณะย่อยขององค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู

องค์ประกอบที่ 6 พื้นที่เรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจบนฐานงานจริง	
6.1 PLC พื้นที่กลาง	1) พื้นที่ร่วม 2) พื้นที่ทำกิจกรรมร่วมกัน 3) พื้นที่ร่วมเรียนรู้ด้วยธรรมชาติ
6.2 PLC พื้นที่คู่วิชาชีพ	1) PLC เพื่อนคู่ใจ 2) PLC เพื่อนคู่หู (Buddy) 3) PLC คู่พี่เลี้ยง
6.3 PLC พื้นที่ทีมเรียนรู้	1) ทีมเรียนรู้แบบรายวิชาหรือกิจกรรม 2) ทีมเรียนรู้ผู้นิเทศ 2.1) การมุ่งเรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างไม่หยุดนิ่งในการค้นคว้าทดลองการพัฒนานักเรียนและการค้นคว้าหาวิธีการทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ 2.2) การทำหน้าที่ผู้นิเทศครูบนฐานงานจริง ทีมซีเนียร์ (Senior team) ทีมอำนวยความสะดวก (Facilitator team) และทีมโค้ช (Coaching team) 3) ทีมเรียนรู้จัดการความรู้ (KM's Team learning)
6.4 PLC พื้นที่วงเรียนรู้ต่าง ๆ	1) วงอำนวยความสะดวกเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู 2) ครูคือผู้อำนวยความสะดวกให้เกิดวงเรียนรู้
6.5 PLC พื้นที่เสมือน	
6.6 PLC พื้นที่ระหว่างโรงเรียน	1) โรงเรียนแม่ข่าย-ลูกข่าย (PLC's schools Network) 2) เพื่อนคู่โรงเรียน (PLC's schools partnership) 3) กลุ่มประชุมวิชาชีพ (Professional's symposium)

6.1 PLC พื้นที่กลาง จากพื้นที่ศึกษาพบว่า พื้นที่กลางเป็นพื้นที่ที่มีอยู่ในทุกโรงเรียน โดยธรรมชาติของการอยู่ร่วมกันโดยเฉพาะบริบทไทยที่คนในชุมชนให้ความสำคัญกับการมีเวลาอยู่ร่วมกัน การสนใจเข้าหากันเพื่อแบ่งปันสารทุกข์สุขดิบซึ่งกันและกันอย่างไม่เป็นทางการ มีลักษณะคือ

มุ่งสัมพันธ์ภาพ ลดความโดดเดี่ยว และสร้างความสุขร่วมกันในงาน เช่นนี้จึงเป็นพื้นที่ที่คนในชุมชน รู้สึกถึงความไว้วางใจซึ่งกันและกันได้เมื่อเปิดเผยความรู้สึกได้อย่างเต็มที่ สถานที่ที่ทำให้คนรู้สึกเปิดเผยซึ่งกันและกันได้ อย่างเต็มที่จึงเป็นที่ทำให้เกิดไหลรวมแต่ละคนมาปฏิบัติสัมพันธ์ร่วมกันได้ง่าย เกิดบรรยากาศการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ รับฟัง ผ่อนคลาย เมื่อเกิดบรรยากาศที่ผ่อนคลายจะเป็น ช่วงเวลาที่คนเรียนรู้ สัมผัสรับรู้สิ่งต่าง ๆ ได้อย่างรวดเร็ว หรือ ขบคิดเพลิน ๆ จนการเกิดจุดประกาย ความคิดดี ๆ จากภาวะเพลิน ๆ ดังบทสัมภาษณ์ผู้บริหารพื้นที่ศึกษา B กล่าวไว้ว่า

“...สังคมไทยมันเป็น Socialism เป็นสังคมที่หลายอย่างถึงขั้นไม่มีเรื่องส่วนตัว...คือ เรื่อง ส่วนตัวทุกอย่างเปิดเผยในวงซักผ้าของแม่บ้าน แม่บ้านซักผ้าทำน้ำ มันใช้ได้หมดเลย...เดี๋ยวนี้แม่บ้านไม่ซักผ้าหน้าบ้านก็ไปร้านทำผมแทน เรื่องนี้ทำให้คนมีความมั่นใจว่าสังคมไทยทำ PLC ได้...การคุยการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ มันเกิดตอนภาวะถ้าคลื่นสมองต่ำ หรือเราเรียกว่าภาวะพร้อมเรียนรู้..มันอยู่ช่วงเวลาเรา ผ่อนคลาย...ทำอะไรแบบเพลิน ๆ...ช่วงนั้นแหละมากี่มา...ก็ทำให้เห็นว่ามันมีโอกาส และช่วงเวลาที่เรียนรู้ในได้ทุกที่ที่ภาวะเราพร้อม”

จากข้างต้นจึงทำให้เห็นว่า บรรยากาศผ่อนคลายที่ทำให้เกิดภาวะพร้อมเรียนรู้ มีโอกาสเกิดขึ้นได้ทุกช่วงเวลาพื้นที่กลางจึงเป็นพื้นที่ที่ไม่จำกัดวาระการปฏิบัติสัมพันธ์ร่วมกัน อีกทั้งเป็นพื้นที่ที่มีหลากหลายทั้งเป็นการจัดให้มีขึ้นมาเพื่อเป้าประสงค์นี้และเกิดขึ้นเองตามธรรมชาติที่มีอยู่แล้ว ในโรงเรียน อย่างไรก็ตามในโรงเรียนแต่ละแห่งมีพื้นที่กลางที่สร้างการไหลรวมความรู้สึกของคนให้เข้าหาซึ่งกันและกันได้ง่ายและผ่อนคลายมีความรู้สึกมีความสุขที่จะปฏิบัติสัมพันธ์ พูดคุย รับฟัง ในสิ่งที่แต่ละคนอยากพรั่งพรูออกมา บนพื้นฐานความไว้วางใจที่จะคุยและลดทอนความรู้สึกแบ่งแยกกันและกัน รวมถึงความรู้สึกเสมอภาคในการสื่อสารที่ปราศจากอำนาจ ซึ่งลักษณะสำคัญของสถานที่พื้นที่กลาง และตัวอย่างพื้นที่กลางในโรงเรียน ประกอบด้วย พื้นที่ร่วม พื้นที่กิจกรรม และพื้นที่รื้อฟื้นด้วย ธรรมชาติ รายละเอียด ดังนี้

1) พื้นที่ร่วม จากการสังเกตในพื้นที่ศึกษาพบว่า พื้นที่ร่วมเป็นพื้นที่ที่ตั้งอยู่ใจกลาง หรือ เป็นศูนย์รวมชุมชน ที่คนในชุมชนสามารถใช้ประโยชน์ร่วมกันได้ รวมถึงการเข้าออก และมาเจอกันได้ง่าย เช่น ห้องโถงส่วนกลางของชั้นเรียน พื้นที่ระเบียงร่วมที่เปิดเข้าหากันของแต่ละห้องเรียน ศาลาหรือโต๊ะตามขอบสนามเด็กเล่น เป็นต้น แสดงดังรูป



รูปที่ 19



รูปที่ 20



รูปที่ 21



รูปที่ 22

รูปที่ 19-22 ครูใช้พื้นที่ร่วมบริเวณระเบียงทางเดินหน้าห้องเรียนและมานั่งข้างห้องเรียนคุยและปรึกษาหารือกันอย่างเป็นกันเอง

1.1) พื้นที่ทำกิจกรรมร่วมกัน จากการสังเกตในพื้นที่ศึกษาพบว่า พื้นที่ทำกิจกรรมร่วมกันในพื้นที่ศึกษาจะเป็นลักษณะกิจกรรมที่คนในชุมชนใช้ทำกิจกรรมยามว่างหรือกิจกรรมนอกเหนือการสอนด้วยกัน เช่น พื้นที่รับประทานการกลางวันร่วมกัน สนามกีฬาหรือลานกีฬา และห้องพักผ่อนครูหรือที่ใช้พักระหว่างการสอนเป็นต้น โดยส่วนใหญ่เป็นการการทำกิจกรรมนั้นหนนาการร่วมกันกระชับสัมพันธ์ไมตรีในการอยู่ร่วมกันทำให้บรรยากาศการอยู่ร่วมกันมีชีวิตชีวา มีรอยยิ้ม มีความสุข สนับสนุนกันง่ายขึ้นผ่านกิจกรรมที่ร่วมกันเหมือนกลุ่มเพื่อนพี่น้อง

1.2) พื้นที่ร่มรื่นด้วยธรรมชาติ จากการสังเกตในพื้นที่ศึกษาพบว่า พื้นที่ร่มรื่นด้วยธรรมชาติเป็นพื้นที่ที่มีลักษณะดึงดูดให้เข้าหา ให้ความรู้สึกสงบ ร่มเย็น สบายตา และสบายใจ ด้วยพลังธรรมชาติที่เอื้อให้ประสามสัมผัสรับรู้ผ่อนคลาย ทั้งแสงธรรมชาติที่สว่างเพียงพอ ลมที่เคลื่อนพัดเข้าออก ความชุ่มชื้นจากน้ำที่ทำให้เย็นสบาย ร่มไม้ที่ให้ความร่มรื่น สีสนธรรมชาติเมกไม้ที่พักสายตา กลิ่นหอมที่พึงประสงค์ และความสงบที่คลอด้วยเสียงเบา ๆ จากธรรมชาติ เป็นต้น ซึ่งพบว่า

ในพื้นที่โรงเรียนที่มีพื้นที่ลักษณะเช่นนี้จะเป็นพื้นที่โปรดปรานสำหรับการใช้เวลาว่างสงบนิ่งอยู่กับตัวเอง หรือ ใช้ตั้งวงสนทนาอย่างเป็นธรรมชาติซึ่งกันและกัน ในบางโรงเรียนใช้พื้นที่เช่นนี้แทนการนั่งโต๊ะประชุมหารือ เพื่อให้เกิดบรรยากาศการคุยที่มีประสิทธิภาพ หรือที่ผู้บริหารโรงเรียน C เรียกว่า “คุยแบบไม่คุยแล้วก็เจอเอง” หรือขบคิดร่วมกันเพลิน ๆ จนเจอคนทาง สะท้อนดังรูป



รูปที่ 23

รูปที่ 24

รูปที่ 23-24 บรรยากาศพื้นที่ท่ามกลางธรรมชาติที่ให้ความรู้สึกผ่อนคลายทั้งคุยกันอย่างสบายใจไม่มีวาระ และการอยู่กับตัวเองในบรรยากาศที่สงบร่มรื่น

กล่าวโดยสรุปองค์ประกอบย่อยด้านพื้นที่กลาง เป็นพื้นที่ที่มีอยู่ในทุกโรงเรียนโดยธรรมชาติของการอยู่ร่วมกันโดยเฉพาะบริบทไทยที่คนในชุมชนให้ความสำคัญกับการมีเวลาอยู่ร่วมกัน การสนใจเข้าหากันเพื่อแบ่งปันความสุขดิบซึ่งกันและกันอย่างไม่เป็นทางการ ด้วยหลักการคือ ในช่วงที่รู้สึกผ่อนคลาย คลื่นสมองต่ำ จะเป็นช่วงที่คนมีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ได้ดีที่สุด ดังนั้นจึงพบได้ว่าการจัดพื้นที่ในโรงเรียนพื้นที่ศึกษาโดยส่วนใหญ่จะคำนึงถึงในการจัดสภาพแวดล้อมที่เป็นธรรมชาติ พื้นที่ทำกิจกรรมร่วมกัน หรือพื้นที่สะดวกในการพบปะซึ่งกันและกันโดยเป็นสภาพแวดล้อมที่ชวนให้รู้สึกมีช่วงเวลาผ่อนคลายได้ พื้นที่กลางจึงประกอบไปด้วย พื้นที่ร่วม พื้นที่ทำกิจกรรมร่วมกัน และพื้นที่ธรรมชาติ

6.2 PLC พื้นที่คู่วิชาชีพ จากการศึกษา พื้นที่คู่วิชาชีพ เป็นพื้นที่ PLC หน่วยที่เล็กที่สุด มีสัมพันธภาพใกล้ชิดที่สุด ในโรงเรียนเป็นความสัมพันธ์ทั้งพึ่งพาอาศัยและเกื้อกูลซึ่งกันและกัน ระหว่างคู่วิชาชีพประกอบด้วย PLC เพื่อนคู่ซี้ (Companion) PLC เพื่อนคู่หู (Buddy) และ PLC คู่พี่เลี้ยง (Monitor & Model)

1) PLC เพื่อนคู่ซี้ จากการสังเกตในพื้นที่ศึกษาพบว่า พื้นที่ความสัมพันธ์ของเพื่อนที่อยู่ในพื้นที่ทำงานเดียวกัน ที่มีความไว้วางใจเลือกคบหากันด้วยความพึงพอใจที่คอยดูแลพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันจนเกิดความสนิทสนมพอที่จะสามารถเปิดใจและเปิดเผยความรู้สึก พฤติกรรม นึกคิด และแสดงตัวตนของกันและกันได้อย่างเป็นธรรมชาติ ไม่ทำให้รู้สึกอึดอัด จึงทำให้เกิดความเข้าใจ รู้จักซึ่งกันและกันเป็นอย่างดี มากกว่าเพื่อนคู่วิชาชีพอื่น ๆ ทั้งนี้ยังพบว่า เพื่อนคู่ซี้มักจะมีเหตุคบหากันด้วยลักษณะที่มีศีลเสมอกัน กล่าวคือมีความสุข ความยินดีในการทำบางสิ่ง

บางอย่างร่วมกัน ในทางเดียวกันอาจเป็นคู่ซี้ที่มีความแตกต่างกัน แต่กลับทำให้เกิดการเติมเต็มหรือ เยียวยาส่วนที่ขาดหายไปซึ่งกันและกันเป็นอย่างดี การมีเพื่อนซี้ใน PLC ทำให้เกิดการเยียวยาด้วยความสัมพันธ์ระหว่างกัน จนเกิดเป็นความสุข ความสบายใจที่เติมจากข้างโน และพลังพร้อมในการ เรียนรู้และทำงานได้เป็นอย่างดี ดังปรากฏในพื้นที่ศึกษาหลายแห่งที่ครูใน PLC มีเพื่อนสนิทในองค์กร และหลายคู่ซี้ก็ไม่ได้อยู่ในงานรับผิดชอบเดียวกัน แต่มีความใกล้ชิดสนิทสนมกันด้วยวาระหรือโอกาส ไตๆ ก็ตาม ความสัมพันธ์ของเพื่อนคู่ซี้ทำให้การทำงานในองค์กรไม่รู้สึกลำบากใจ และทำหน้าที่ดูแล ช่วยเหลือซึ่งกันและกันได้

2) PLC เพื่อนคู่หู (Buddy) คือ พื้นที่ความสัมพันธ์และพื้นที่ร่วมงานของ เพื่อนที่ทำงานในหน่วยงานเดียวกันสัมพันธ์กันด้วยงานโดยตรงลักษณะงานหรือการทำงานเป็นเงื่อนไข ให้เพื่อนคู่หูต้องมามีความรับผิดชอบในงานร่วมกัน ทำให้เป็นการปฏิสัมพันธ์เรียนรู้ และพัฒนาซึ่งกัน และกันอย่างมีเป้าหมายร่วมกันคือมุ่งพัฒนาการเรียนรู้นักเรียน และมีภารกิจเพื่อไปให้ถึง เป้าหมายแบบร่วมแบบร่วมหัวจมท้าย การพัฒนาวิชาชีพของเพื่อนคู่หู เกิดการจากร่วมแรงร่วมใจในการ เผชิญโจทย์การทำงานร่วมกัน หรือโจทย์การทำงานที่สอดคล้องเชื่อมโยงกัน เช่น งานครูประจำ ชั้นครูคู่ซี้ งานสอนร่วมกัน หรือสอนวิชาเดียวกัน และงานกิจกรรมร่วมกัน เป็นต้น นอกจากนี้ ลักษณะการเรียนรู้และการทำงานร่วมกันเป็นระยะเวลาที่ต่อเนื่อง ทำให้การซึมซับเรียนรู้ ประสบการณ์และการทำงานซึ่งกันและกัน ดังบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา A ที่กล่าวไว้ว่า

“...เวลาที่เราสอน จะมีเพื่อนคอยดู คือจะดูว่าคาบนี้ที่เราสอนกับเป้าหมายที่ตั้งไว้ มันสัมพันธ์ กันหรือป่าว เหมือนเมื่อกี้ที่สอนไป พอสอนจบ ตนเองจะรีบ ออกมาคุยกับเพื่อนที่ดู ว่าที่สอนเป็นอย่างไร แน่แน่นอนว่าบางคนมองไม่เหมือนกัน อยู่แล้ว แต่เราอยากพัฒนาอยากรู้ว่าที่เราสอนไปมีจุดไหนต้องพัฒนาบ้าง.... คำขม ณะยังไม่สำคัญกับบอกกันตรง ๆ ว่าตรงไหนที่เราสอนแล้วเด็กได้ ตรงไหนที่เรา ต้องปรับ อันนี้ไม่จำเป็นต้องเป็นเพื่อนที่มีคุณวุฒิมาสะท้อนนะ มันกันเองมาก เพราะเราทำงานด้วยกันในชั้นนั่งกันตรงนี้แหละ (ครูนั่งทำงานด้วยกันในห้อง นักเรียน) เวลาสอนเพื่อนก็จะนั่งทำงานบ้าง มาช่วยหยิบโน้นหยิบนี้บ้าง การมีคน สะท้อนงานเราถ้าเราฟังแล้วมุ่งไปที่เด็กด้วยกันนะ มันยังทำให้เราอยากทำให้ดี ยิ่งขึ้นในการสอนครั้งต่อไป” และยังมีประเด็นที่สอดคล้องและน่าสนใจของครูใน พื้นที่เดียวกันอีกท่านหนึ่ง ระบุว่า “การพูดคุยของบัดดี ยิ่งพูด ยิ่งคุย ยิ่งทำให้ เราเห็นตัวเอง เห็นห้องเรียน นักเรียนของเรา ชัดขึ้น แต่ถ้าสอนจบก็จบ ไม่มี โอกาสได้เห็น ก็จะกลับไปทำแบบเดิม ๆ ที่เคยทำมา ที่คุ้นชิน”

จากข้างต้นเพื่อนคู่หูยังมีลักษณะการพัฒนาสัมพันธ์ภาพระหว่างกันและกัน ซึ่ง สัมพันธภาพเป็นหัวใจสำคัญที่จะส่งผลต่อประสิทธิภาพในการทำงานร่วมกันทั้งเป็นอย่างดี หรือที่ครู ในพื้นที่ศึกษา E เรียกกันว่า “ทำงานเข้าหากันดี” เช่นนี้ทำให้มีความรู้สึกเคารพไว้วางใจในงานและ กล้าที่จะสอนมากกว่าความเกรงใจ ในยามที่ทำงานเกิดอุปสรรคปัญหาในงานการมีเพื่อนคู่หูยังเป็นการ ช่วยลดความโดดเดี่ยวในการทำงานงานอย่างไรก็ตามความขัดแย้งในงานเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้โดย ปกติทั่วไป แต่ในพื้นที่ PLC ความขัดแย้งหรืออุปสรรคใด ๆ เป็นโจทย์ที่ท้าทายสำหรับการเรียนรู้ของ

คู่หู ที่จะเกิดประสบการณ์ “ร่วมหัวจมท้าย” เรียนรู้และเติบโตด้านวุฒิภาวะไปด้วยกันดังบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา D ระบุว่า “..เราผ่านกันมาจากความไม่รู้ด้วยกันมาหลายเรื่อง..ก็ต้องกอดคอกันทำ” การที่โรงเรียนจะเอื้ออำนวยให้เกิด PLC แบบเพื่อนคู่หูที่มีประสิทธิภาพส่งผลต่อความสัมพันธ์ที่ดีและผลต่อพัฒนาการนักเรียนนั้น มีปัจจัยสำคัญ ดังนี้

2.1) การกระจายอำนาจให้พื้นที่ทำงานหน่วยย่อย ๆ หรือคู่หูมีอิสระภาพเพียงพอในการบริหารจัดการพื้นที่ปฏิบัติการตนเอง โดยที่มึความรู้สึกรับเป็นเจ้าของงานนั้น ๆ ร่วมกันภายใต้กรอบวิสัยทัศน์ร่วมกัน สอดคล้องดังบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา B กล่าวโดยสรุปว่า

“...ตนและครู M ทำหน้าที่ดูแลหลักในห้องเรียน ป.3 เวลาทำอะไรก็คิดเสมอว่านี่เป็น ห้องเรียนที่เรารับผิดชอบ ซึ่งโรงเรียนก็ชัดเจนที่เคารพสิทธิในการดูแลรับผิดชอบห้องเรียนของเราเอง”

2.2) การให้สถานการณ์ที่ยากลำบาก หรือ โจทย์ที่ท้าทายไม่สามารถทำได้ด้วยคนเดียวบังคับให้เกิดการร่วมมือผสมผสานศักยภาพร่วมกันโดยมีเป้าหมายชัดเจนที่จะผ่านพ้นไปให้ได้ ถึงแม้จะล้มเหลวแต่ก็จะเป็นร่วมทุกข์ร่วมสุขก่อเกิดความสัมพันธ์ที่สร้างความไว้วางใจ รวมถึงการเรียนรู้และพัฒนาวุฒิภาวะร่วมกันเป็นอย่างดี สอดคล้องกับการสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา E ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“..ก็จะโดนโจทย์ท้าทายผู้บริหารบ่อย ๆ เราก็ท้าทายอยู่บ้างถ้าคนเดียวก็ไม่น่าสนุกเท่านี้เพื่อ ร่วมท้าทายกัน..มันจะมีแรงฮึดกว่า”

2.3) ความเหมือนกันในงานที่ทำแต่แตกต่างกันในความสามารถ ประสบการณ์ และมุมมองความคิดนั้น ยิ่งเป็นต้นทุนที่ดีที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ที่นอกจากกรอบแนวคิดเดิม ๆ ของแต่ละคน ดังบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา A ที่กล่าวโดยสรุปว่า

“..เวลาสะท้อนบทเรียนนอกแบบกิจกรรมร่วมความคิดครูแต่ละคนที่หลากหลายมันเป็นการ สร้าง Choice (ทางเลือก) ให้เรา”

2.4) การจัดช่วงเวลาที่มีเวลาว่างตรงกันในแต่ละวันเพื่อพบปะ สนทนาสะท้อนงาน การจัดการเรียนรู้ของตนเองและเพื่อนคู่หู ให้คำปรึกษา และชวนกันศึกษาหาเกี่ยวกับบทเรียนและนักเรียนร่วมกัน ดังบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา E ที่กล่าวโดยสรุปว่า “...ตอนหลังเลิกงานก็ชวนกันมานั่งคุยระหว่างส่งเด็กกลับบ้าน..”

2.5) การจัดสถานที่ทำงานให้อยู่ใกล้ชิดกันหรืออยู่ในงานจนเห็นการทำงานของกันและกัน รวมถึงเพื่อนที่กลาง จะส่งผลให้การรับรู้เก็บข้อมูลสำคัญเพื่อช่วยสะท้อนผลได้เป็นอย่างดี จากพื้นที่ศึกษาพบว่า แต่ละ PLC ให้ความสำคัญกับการจัดพื้นที่ เช่น จุดนั่งทำงานร่วมกันในชั้นเรียน ห้องพักรูสวนกลาง และจุดตั้งวงรับประทานอาหารร่วมกัน เป็นต้น ดังรูป



รูปที่ 25



รูปที่ 26

รูปที่ 25-26 เพื่อนคู่หนึ่งทำงานไปคอยสังเกตการสอนไปในชั้นเรียน

6.3 PLC คู่พี่เลี้ยง จากการศึกษาพบว่า มีลักษณะคู่พี่เลี้ยง พื้นที่ฝึกสอนงานและฝึกงานผู้ร่วมงานที่มีความสัมพันธ์กันเสมือนครูกับศิษย์ สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ครูพื้นที่ศึกษา E กล่าวโดยสรุปว่า

“..เข้ามาแรก ๆ อะไร ๆ เราก็รู้สึกมันใหม่ไปหมด ก็มีพี่ A คอยสอนให้ดูทำอะไรให้ดูเรามี อะไรสงสัยก็ถามได้..”

PLC แบบคู่พี่เลี้ยงมีเป้าประสงค์หลัก ๆ เพื่อ การพัฒนาวิชาชีพ การรู้จักตนเอง และวุฒิภาวะความเป็นครู และการปรับตัวการทำงานร่วมกันอย่างมีความสุข สู่เป้าหมายการเรียนรู้ของคู่พี่เลี้ยงคือพัฒนาการเรียนรู้นักเรียน ดังบทสัมภาษณ์หัวหน้าทีมครูพื้นที่ศึกษา C ที่กล่าวโดยว่า

“ค่อย ๆ เต็มเต็มเขาไป แล้วครูที่มาเรียนรู้อาจจะรู้สึกว่ามันไม่ได้เครียดมาก ไม่ใช่อยู่ดี ๆ โยน ห้องนี้ 30 คนมาให้ฉันทันที ก็จะไม่เครียด บางคนก็เครียดเลย”

จากข้างต้นเป็นสภาพจริงที่ก่อให้เกิดความสับสนใจช่วงระยะการปรับตัวแรก ๆ ของครูที่เข้าใหม่ที่จำเป็นต้องเรียนรู้สังเกตการณ์สร้างความคุ้นเคย รับรู้ และเข้าใจ ให้มีความรู้สึกพร้อมที่จะทำหน้าที่มากกว่าการถูกปล่อยให้ลองผิดลองถูกเองในชั้นเรียนจริงโดยที่ยังไม่พร้อม สอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ครูในพื้นที่เดียวกันดังนี้

“ตอนแรกมาก็ไม่รู้ว่าที่สอนอย่างไร รู้เพียงแต่สอนแนวใหม่ ก็ไม่เห็นภาพ จนกระทั่งมีครูรุ่นพี่ ที่เป็นรุ่นพี่ที่เก่งมาก มาประกบสอนให้ตนดู ตนเองนั่งดูครูรุ่นพี่คนนี้สอน อยู่หลายเดือน ดูว่าพี่ทำอย่างไร เด็กมีปฏิกิริยาอย่างไร พี่มีวิธีคิดกับการเรียนรู้ของเด็กอย่างไร ตนว่าการมานั่งดู ศึกษาจากต้นแบบทำให้เราเข้าใจได้ง่ายขึ้น ถ้าเป็นรูปแบบการอบรม...พูดให้ฟัง ตนเองก็ไม่เชื่อว่าจะทำได้ แต่ก็มีตัวอย่างที่ทำได้ดีจริง ๆ เห็นผลกับตา มันทำให้อยากสอน อยากลองทำบ้าง....มันทำให้

ตนเองคร่ำคร่ารุ่นพี่มาก ๆ สนุกกันมาก...เริ่มชอบอ่านหนังสือก็ตอนที่รุ่นพี่ส่งให้อ่าน คงเพราะเราคร่ำคร่าจากสิ่งที่รุ่นพี่ทำ จึงทำให้เราสนุกกับการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองไปด้วย...สิ่งที่พี่รุ่นพี่สอนเราแล้วได้ผลจริง ๆ คือ การทำให้ดู ทำให้เห็น กลายเป็นแบบอย่าง”

จากข้างต้นถึงแม้ว่าครูพี่เลี้ยงจะมีบทบาทในการสอนครูด้วยการเป็นแบบอย่างที่ชัดเจนรวมทั้งการสร้างแรงบันดาลใจ แต่ครูรับการฝึกก็ทำหน้าที่ทั้งผู้เรียนรู้ และผู้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับครูพี่เลี้ยง ด้วยโจทย์การเรียนรู้จริงของครูพี่เลี้ยงในพื้นที่งานหรือพื้นที่การเรียนรู้ของครูพี่เลี้ยงนั้นคือห้องเรียน ที่เป็นฐานในการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพของครูพี่เลี้ยงนั่นเอง ดังบทสัมภาษณ์ของหัวหน้าทีมพื้นที่ศึกษา C กล่าวโดยสรุปว่า

“...ครูน้อง ๆ มาอยู่เราก็ได้เรียนรู้อะไรจากชั้นเรียนเราละเอียดขึ้นหลาย ๆ ครั้งก็มาจากการ คำถามดี ๆ จากน้อง ๆ ที่ดูห้องเรียนเราอยู่”

ซึ่งสามารถอธิบายบทบาทหน้าที่ของครูพี่เลี้ยงที่ประกอบด้วย ครูพี่เลี้ยง และครูฝึกสอน ดังนี้

1) บทบาทครูพี่เลี้ยง ครูพี่เลี้ยงส่วนใหญ่คือครูที่มีประสบการณ์การทำงานด้านการสอน มีความเข้าใจและปฏิบัติได้ชัดเจนเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของโรงเรียน แต่ละโรงเรียนมีชื่อบทบาทที่เรียกต่างกันไปเช่น ครูรุ่นพี่, ครู Senior, ผู้นิเทศ, โค้ช และ Facilitator เป็นต้น แม้ว่าบทบาทดังกล่าวจะมีความอาวุโสมากกว่าครูฝึกสอนแต่พบว่าครูพี่เลี้ยงที่ทำให้เกิดการยอมรับ ไว้วางใจที่จะเรียนรู้ด้วยกันนั้นกลับมากล้ามาปฏิสัมพันธ์กับอาวุโสอุปถัมภ์ในแบบอำนาจเชิงคุณธรรม ด้วยความเมตตากรุณา กับการเคารพซึ่งกันและกัน แบบเป็นที่เป็นที่ต้องดูแลซึ่งกันและกัน (รายละเอียดส่วนหนึ่งในผลการวิจัยองค์ประกอบด้าน ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ)

1.1) ครูพี่เลี้ยงสอนและโค้ชงาน ความสัมพันธ์ระหว่างพี่เลี้ยงที่ทำหน้าที่สอนงานและโค้ชงาน กับ ครูผู้สอน หรือ ความสัมพันธ์แบบโค้ชกับผู้เล่น ที่ดูแลกันอย่างต่อเนื่องบนงานจริง บทบาทสำคัญของครูพี่เลี้ยงคือ ดูแล สังเกตการณ์สอน การทำงาน รับฟัง ถ่ายทอด ประสบการณ์ สอนงาน ให้โจทย์ทดลองงาน ให้คำปรึกษา ทั้งเรื่องชีวิต วิชาชีพ และการทำงานร่วมกับผู้อื่น รวมถึงให้กำลังใจ และแรงบันดาลใจอย่างไรก็ตามตามแม้ว่าบทบาทหน้าที่โดยส่วนใหญ่ครูพี่เลี้ยงสอนงานและโค้ชงาน แต่ก็มี ความแตกต่างสัดส่วนเวลาในการสอน โรงเรียนจึงมีการจัดระบบตารางเวลาทั้งสอนนักเรียนและสอนครูไปด้วยกันอย่างลงตัว เนื่องจากต้องมีเวลาสังเกตการณ์สอน และการสนทนากับครูรับการฝึกเป็นประจำ

1.2) ครูพี่เลี้ยงสอนให้ดูและอยู่เป็นแบบ ความสัมพันธ์ระหว่างครูพี่เลี้ยงที่ทำหน้าที่ทำเป็นแบบอย่างให้เห็นจริงอย่างต่อเนื่อง โดยครูผู้ฝึกสอนจะเรียนรู้แบบฝังตัว จนเกิดการซึมซับปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในห้องเรียนของครูฝึกสอน ผ่านการสังเกต ฝึมอง ถามข้อสงสัย ช่วยงาน และซึมซับแรงบันดาลใจในวิชาชีพ จนถึงจุดอิมตัวพร้อมที่จะทำหน้าที่สอนจริง

1.3) บทบาทครูฝึกสอน ครูฝึกสอนโดยส่วนใหญ่เป็นครูที่ยังมีประสบการณ์ทางการสอนน้อย เช่น ครูใหม่ที่เพิ่งเข้ามาทำงาน และครูที่เปลี่ยนหน้าที่การสอน เป็นต้น ที่จำเป็นต้องเรียนรู้งานทั้งทำไปเรียนรู้ในไปโดยมีพี่เลี้ยงคอยดูแล และซึมซับเรียนรู้งานจากการ

ปฏิบัติงานของพี่เลี้ยงจนเกิดความพร้อมที่จะทำหน้าที่ เช่นนี้จึงทำให้ครูฝึกสอนได้รับการฝึกแบบตัวต่อตัว เนื่องด้วย ศักยภาพ ความสามารถ และงานที่รับผิดชอบของครูในงานจริงของแต่ละคนมีความแตกต่างกันไป อีกทั้งผลที่เกิดขึ้นจากการฝึกเช่นนี้ ยังส่งผลให้เกิดวัฒนธรรมการเป็นต้นแบบส่งต่อให้ครูรุ่น ๆ ไป ผ่านการฝึกแบบครูพี่เลี้ยง ดังบทสัมภาษณ์ของครูในพื้นที่ศึกษา C ดังนี้

“...ตอนนี้ตนเองก็เป็นเหมือนรุ่นพี่ที่ต้องดูแลครูรุ่นน้อง ตนเองก็ทำตัวให้เป็นแบบอย่าง เหมือนที่เราได้เรียนรู้มาจากต้นแบบที่ดี ๆ ถ่ายทอดให้ดีที่สุดให้กับรุ่นน้อง...เราไม่ได้เรียนรู้แค่สอนเป็น แต่เรียนรู้คุณค่าของความเป็นครู เป็นพลังที่พี่แสดงให้เห็นจากการปฏิบัติ ตอนนี้ตนเองก็ทำเช่นนั้นกับครูรุ่นน้องเช่นกัน”

กระทำเช่นนั้นจนครูใหม่เกิดความมั่นใจ และเชื่อมั่น พร้อมทั้งจะนำไปปรับทดลองใช้ในงานจริง ครูพี่เลี้ยงจะให้ทดลองสอนบางคาบ หรือสอนให้ครูพี่เลี้ยงดู โดยมีครูพี่เลี้ยงคอยสังเกตการณ์สอน สะท้อน อยู่ที่ครูรุ่นใหม่จะเรียนรู้อะไรจากที่รุ่นพี่สอนแล้วค่อยแลกเปลี่ยน รอคอยให้ครูใหม่เติบโตพร้อมที่จะรับผิดชอบห้องเรียนจริง

กล่าวโดยสรุปพื้นที่ PLC คูวิชาซีฟ เป็น PLC ระดับความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดและเล็กที่สุด คือ ความสัมพันธ์แบบตัวต่อตัวของครูใน PLC ที่มีความสนิทสนม และรับผิดชอบอยู่ในหน่วยงานเดียวกัน (ยกเว้น PLC คู่ซี) การปฏิสัมพันธ์เรียนรู้ระหว่างกันจึงเป็นลักษณะไม่เป็นทางการเป็นส่วนใหญ่ และมีวัตถุประสงค์หรือวิสัยทัศน์ร่วมที่ชัดเจน คือ การเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียน โดยเริ่มที่พัฒนาการของครู อนึ่ง คูวิชาซีฟของครูมีลักษณะย่อย 3 ลักษณะ ประกอบด้วย คู่ซี คู่หู และคู่พี่เลี้ยง

6.4 PLC พื้นที่ทีมเรียนรู้ จากการศึกษาพบว่า PLC ในแต่ละพื้นที่ศึกษามีลักษณะการเรียนรู้และพัฒนาร่วมกันในรูปแบบทีมเรียนรู้ที่มีสมาชิกมากกว่า 2 คนขึ้นไป ขึ้นอยู่กับภารกิจความสัมพันธ์กันในชุมชน ยึดเหนี่ยวกันด้วยวิสัยทัศน์ร่วม บนพื้นฐานสัมพันธ์ภาพที่เกิดจากการหมั่นเรียนรู้ การปฏิบัติงาน และพัฒนาร่วมกันอย่างต่อเนื่อง โดยมุ่งความสำเร็จที่ความพัฒนาการความก้าวหน้าของนักเรียน มักเกิดขึ้นแบบเป็นทางการ กล่าวคือ มีการจัดตั้งเกาะเกี่ยวกันด้วยภารกิจ การงาน อาจเป็นทีมเฉพาะกิจ และทีมที่มีใช้เวลาดำเนินการ ซึ่งในแต่ละทีมจะมีผู้นำและสมาชิกทำหน้าที่อย่างชัดเจนประกอบด้วย PLC ทีมเรียนรู้แบบรายวิชา PLC ทีมเรียนรู้ผู้นิเทศ PLC และทีมเรียนรู้จัดการความรู้ รายละเอียดดังนี้

1) PLC แบบทีมเรียนรู้แบบรายวิชาหรือกิจกรรม คือ PLC ที่เป็นหน่วยย่อย ๆ มีภารกิจเฉพาะคือการเรียนรู้และพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในรายวิชานั้น ๆ ที่มีลักษณะเฉพาะและขอบเขตที่ชัดเจนในการพัฒนา อีกทั้งยังเป็นหน่วยย่อย ที่มีหลายหน่วยย่อยตามเงื่อนไขที่จัดตามกลุ่มวิชา อีกทั้งเป็นหน่วยที่เกิดขึ้นจากการจัดตั้งและกระจายอำนาจจากระบบส่วนกลาง เพื่อให้มีความคล่องตัวในการตอบสนองเป้าหมาย และโจทย์หลักตามวิสัยทัศน์ร่วมที่ขับเคลื่อนด้วยความตระหนักถึงคุณค่า ขององค์กรในด้านผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน อย่างไรก็ตามยังคงมีอุปสรรคในการเรียนรู้และพัฒนาด้วยการตัดสินใจของทีม ตัวอย่างเช่น ทีมศึกษาบทเรียน (Lesson study) วิชาคณิตศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-3 เป็นต้น ซึ่งการเรียนรู้สำคัญของทีมนี้การศรัทธาในการเรียนรู้

แห่งตอนที่อาจมีอิทธิพลเหนี่ยวนำจาก จึงพบว่าทีมเรียนรู้แบบรายวิชาหรือกิจกรรม จำเป็นต้องมี หัวหน้าทีม หรือ ผู้โค้ช หรือ พี่เลี้ยงทีม เป็นต้น ทำหน้าที่เร้าศักยภาพครูให้เป็นผลในทิศทางวิสัยทัศน์ร่วม เมื่อเกิดความเรียนรู้จนเข้าใจอย่างถ่องแท้ในตน วิสัยทัศน์ร่วมจะกลายเป็นวิสัยทัศน์ในตนของครูที่แต่ละคนพร้อมที่จะขับเคลื่อนทีมแบบทิศทางเดียวกันด้วยพลังของทีมปฏิบัติการด้วยใจและปัญญาเรียนรู้และปรับกลยุทธ์ในตัวปฏิบัติการในห้องและรับรู้ต่อผลเพื่อปรับเปลี่ยนได้อย่างว่องไว และไม่ติดกรอบการสร้างรูปแบบการสอนที่เอะเอะเป็นแนวความคิดมาปฏิบัติ หรือติดการสอนมากกว่าการเรียนรู้ ทำให้เข้าสู่จรคิดวางแผน สร้างรูปแบบแล้วทำ ตรวจสอบแล้วมาแก้ปัญหา วางแผน และทำใหม่ เพียงเพื่อแก้ปัญหาซึ่งแท้จริงแล้วปัญหาเป็นเรื่องซับซ้อนที่อาจเกิดใหม่ ๆ ได้แทบทุกวินาทีในพื้นที่ต่าง ๆ ของโรงเรียน นี่คือนักเรียนรู้ที่มีวงจรเรียนรู้และทำอย่างประสิทธิภาพคล่องตัวสูง หรือ ทีมที่มีชีวิตเป็นหนึ่งเดียว เช่นเดียวกันสิ่งที่ติดขัดของระบบทีมรายวิชาเช่นนี้ คือความพร้อมของทุกองค์ประกอบที่กล่าวมา หากเป็นเช่นนั้นทีมเรียนรู้ที่ไม่ประสบความสำเร็จในการงานเกิดระบบที่สับสน ไม่ร่วมกัน ขัดแย้ง ย่อมก่อให้เกิดภาวะการถ่วงตัวกันได้ยากสิ่งที่จะหล่อเลี้ยงสำคัญให้ทีมยังมีพลังที่จะขับเคลื่อนการเรียนรู้ข้างต้นก็คือ ภาวะระดมใจในชุมชนกัลยาณมิตร ที่ต้องอาศัยการฟังพออาศัยความรู้สึกทางใจในการเปลี่ยนผ่านตนเองและทีมร่วมกัน ดังส่วนหนึ่งของบทสัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียน A ดังนี้

“ การทำโครงการกับเด็กมันขึ้นอยู่กับทีมของครู ทีมครูเป็นผู้ขับเคลื่อน นัดประชุมกันเอง ทำ กันเอง มันหล่อเลี้ยงกันได้เพราะครูเค้าอยู่ระดับเดียวกัน บางเรื่องมันพูดกันเอง บ่นกันเองได้ เขาก็พยายามทำร่วมกัน แต่ไม่ก้าวก่ายกันนะ จะเคารพการทำงานของแต่ละคนมากกว่าในทีมก็ค่อนข้างเท่าเทียม ใครจะเรียกประชุมก็ได้ ต่างคนก็คนละสไตล์เลย...แต่มันก็ดีที่ต่างกันไปแหละ คือเขาต่างกันแต่จะรับฟังกันดี เขาจะฟังแต่ละห้องแล้วเขาแล้วเขาก็จะบอกว่าถ้าเป็นห้องเขาเขาทำวิธีนี้ มันก็เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันไป..ก็มีบางที่ อ. (ผู้บริหาร) ลงมาช่วยแต่บางเรื่อง อ.ก็คมมาก จนพาเราเห็นชัดขึ้น แต่บรรยากาศมันอาจต่างกันหน่อยกับที่เขาคุยกันเองที่คุยกันได้บ่นกันได้ทุกเรื่อง ...”

2) PLC แบบทีมเรียนรู้ผู้นิเทศ จากพื้นที่ศึกษาพบว่า PLC แบบทีมเรียนรู้ เป็น PLC ที่เป็นหน่วยย่อย ที่เปรียบเสมือนแม่ทัพย่อย รองจากทัพใหญ่คือศูนย์กลางขององค์กรในโรงเรียนที่มีการจัดตั้งขึ้นระดมคนที่มีลักษณะสำคัญคือมีความเป็นผู้นำที่สามารถเร้าศักยภาพครูเพื่อที่จะทำหน้าที่ช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้ที่จะบรรลุศักยภาพสูงสุด เพื่อเป็นปัจจัยสำคัญที่จะเกิดภาวะผู้นำเร้าศักยภาพเด็กของครู ตามแนวคิดสำคัญของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่ควรสอนให้น้อย แต่เรียนรู้ให้มากกว่า กล่าวคือ เป็นครูที่ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง หรือเป็นเจ้าของการเรียนรู้ให้ได้มากที่สุด ดังนั้นจึงจำเป็นอย่างยิ่งที่ทีมนิเทศควรต้องมีวิสัยทัศน์ร่วมและเห็นคุณค่าร่วมกัน โดยมีเป้าหมายร่วมที่ทีมผู้นิเทศเน้นคือ การทำงานมุ่งพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้ของเด็กหรือคุณภาพของห้องเรียนผ่านคุณภาพของครู ภารกิจสำคัญที่ทำให้เกิดคุณภาพครู ประกอบด้วยภารกิจหลัก 2 ด้าน คือ

2.1) การมุ่งเรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างไม่หยุดนิ่งในการค้นคว้า

ทดลองการพัฒนานักเรียนและการค้นคว้าหาวิธีการทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ ทั้ง 2 งานเป็นภารกิจที่สืบเนื่องกันภายใต้เหตุผลที่ว่า การศึกษามีการเปลี่ยนแปลงตามเงื่อนไขต่าง ๆ ของยุค โดยเฉพาะยุคเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในศตวรรษที่ 21 ที่ไม่สามารถยึดรูปแบบการเรียนรู้ได้ตายตัว ผู้นิเทศจึงจำเป็นต้องมีห้องทดลองสำหรับพัฒนาตนเองและนวัตกรรมการจัดการเรียนรู้อยู่ตลอดเวลา อีกทั้งยังเป็นกลยุทธ์การทำให้เป็นแบบให้เห็นดีกว่าสอน สร้างความศรัทธาซึ่งเป็นเหตุที่ทำให้ครูเปิดใจรับการเรียนรู้จากผู้นิเทศ ดังบทสัมภาษณ์ของหัวหน้าทีมพื้นที่ B ที่กล่าวไว้ว่า

“...ตนประเมินตัวเองอยู่เสมอว่าถ้าจะทำงานกับน้อง ๆ เราก็คต้องเป็นให้ได้ก่อน ตอนนี่จะมี การเปิดห้องเรียน เราเองก็ต้องลงไปเปิดห้องเรียนตัวเองด้วย เราเป็นก่อนรู้สีก่อนแล้วจึงสอนน้องได้จริง ๆ ไม่ใช่ลอย ๆ...ครูถึงจะเชื่อเรา แล้วเราก็อธิบายอะไรทำได้ทำไม่ได้ ถ้าทำไม่ได้ก็ไม่กล้าไปสอนใคร.

นอกจากนั้นยังสอดคล้องกับบทสัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียน B ที่กล่าวไว้ว่า

“ตอนนี้เรื่องต่าง ๆ จะขับเคลื่อนได้ ตนต้องทำให้น้อง ๆ (หัวหน้าทีม) ลูกขึ้นมาทำ Open class กับครูให้ได้ ...ตอนนี้ตนลงกับทีมเต็มที่เพราะเค้ายังไม่แข็งแรง...สิ่งที่เกิดขึ้นคือ เค้าบอกว่าตนลงไปเปิดครั้งเดียวทำไมมันเคลียร์ได้หมด ทั้ง ๆ ที่พวกเค้าเปิดกันตั้งหลายครั้งแต่เคลียร์ไปไม่ถึง ตนเลยตอบเลยว่า พวกเค้ายังหุ่มเหตึกฝนตัวเองน้อยไป ผมเป็นโค้ชใหญ่ให้ได้ แต่ลงไปเปิดชั้นเรียนกับครูทุกคนไม่ไหว แต่ผมจะเคี่ยวกับพวกเค้านี้แหละให้ไปเปิดห้องเรียนแบบทะลุทะลวงกับครูให้ได้..”

2.2) การทำหน้าที่ผู้นิเทศครูบนฐานงานจริง สมาชิกส่วนใหญ่จึงเป็นกลุ่มครูที่มีประสบการณ์การจัดการเรียนรู้จนเป็นความรู้ฝังลึกในตัว ซึ่งส่วนใหญ่เป็นประสบการณ์ร่วมของทีมผู้นิเทศที่ปฏิบัติงานเติบโตมาด้วยกันเป็นส่วนใหญ่จนหล่อหลอมวิสัยทัศน์ร่วมกันจนชัดเจน จนมีวุฒิภาวะความเป็นครูมากพอที่จะรับรู้เข้าใจถึงเหตุปัจจัยของภาวะการเรียนรู้ และวุฒิภาวะของครูแต่ละคน รวมถึงการรู้จักครูและกล้าพอที่จะสอนงานครู ซึ่งครูแต่ละคนย่อมมีศักยภาพและความสามารถที่แตกต่างกันไปทีมผู้นิเทศจึงจำเป็นต้องเข้าใจวิถีของครูแต่ละคนรวมถึงชุมชนครูที่มาอยู่ร่วมกัน การที่จะเข้าใจถึงวิถีดังกล่าว มีปัจจัยเอื้อมาจากการสร้างความไว้วางใจซึ่งกันและกันด้วยความเป็น การที่จะสร้างความไว้วางใจและการรู้จักวิถีของครูแต่ละคน นั่นคือความสามารถในการเรียนรู้หรือวัฒนธรรมการเรียนรู้แบบเปิดที่ผ่านการสั่งสะสมของประสบการณ์ที่อิมพิวเตอร์ เมื่อเข้าใจวิถีการออกแบบการนิเทศจึงขึ้นอยู่กับเงื่อนไขปัจจุบันที่สัมพันธ์กับวิสัยทัศน์ร่วม มากกว่าการยึดรูปแบบมาใช้ในการนิเทศครูนั้นคือการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นของผู้ร่วมปฏิบัติการเรียนรู้ซึ่งกันและกันทั้งผู้นิเทศและครูผู้รับการนิเทศ หรือ PLC ที่เชื่อมโยงพื้นที่และเกื้อกูลซึ่งกันและกัน ดังรูปต่อไปนี้



รูปที่ 27 ทีมรายวิชานั่งล้อมวงสะท้อนงานการจัดการเรียนรู้

กล่าวได้ว่าทีมเรียนรู้ผู้นิเทศมีความหลากหลายทั้ง การนิยาม และบทบาท แต่ยังคงสอดคล้องกันในหลักการ 3 ลักษณะสำคัญคือ

1) ทีมซีเนียร์ (Senior team) หมายถึง ทีมผู้นิเทศที่เป็นครูอาวุโสมีความสามารถในตัว มีประสบการณ์การเรียนรู้จากการปฏิบัติงานจนเชี่ยวชาญและมีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของโรงเรียนในระดับที่สามารถสอนงาน และให้คำแนะนำครูที่เข้ามาใหม่ได้

2) ทีมอำนวยความสะดวก (Facilitator team) หมายถึง ทีมวิชาชีพครูที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับทีมซีเนียร์ แตกต่างกันไปเพียงแค่มิภารกิจสำคัญคือการเอื้ออำนวย จัดปัจจัยต่าง ๆ ให้ครูเกิดบรรยากาศ และพื้นที่ในการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน

3) ทีมโค้ช (Coaching team) หมายถึง ทีมวิชาชีพครูที่ทำหน้าที่คล้ายทีมซีเนียร์ แตกต่างกันที่ทีมโค้ชจะอยู่ร่วมกันในงานกับครูอย่างใกล้ชิดพอที่จะรู้จักครูเป็นอย่างดี จนสามารถแนะนำ สอนงานเป็นรายบุคคลที่มีความแตกต่างกันให้บรรลุผลทางวิชาชีพ

อนึ่ง PLC ทีมเรียนรู้ผู้นิเทศจึงเป็นทีมที่เป็นความร่วมมือของทีมซีเนียร์ ทีมอำนวยความสะดวก และทีมโค้ช หรือ หัวหน้าทีมครูที่ทำหน้าที่เป็นผู้นำในการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูในงานจริง โดยทีมผู้นิเทศใน PLC แต่ละแห่งมีลักษณะสำคัญคือการทำหน้าที่ผู้นำเร้าศักยภาพครูที่นำเร้าโดยเน้นการพัฒนาตนเอง และพัฒนาครูในงานจริงด้วยกัน

6.5 PLC ทีมเรียนรู้จัดการความรู้ (KM's Team learning) จากการศึกษา PLC ในพื้นที่ศึกษาพบว่าทีมจัดการความรู้มีเพียง 2 ใน 5 โรงเรียนที่มีทีมเรียนรู้ที่มีภารกิจเฉพาะทำหน้าที่ในการจัดการความรู้ในหน่วยต่าง ๆ ขององค์กร แต่กลับเป็นทีมสำคัญที่ช่วยทำให้บรรยากาศการเรียนรู้ และผลลัพธ์การเรียนรู้มีการจัดระบบองค์ความรู้ได้อย่างชัดเจน และเผยแพร่ได้ กล่าวได้ว่าทีมเรียนรู้จัดการความรู้นี้มีภารกิจเสมือนหน่วยเคลื่อนที่เชื่อมโยงการเรียนรู้สัมพันธ์ระหว่างหน่วยย่อยต่าง ๆ เพื่อมาสังเคราะห์ถอดรหัสเป็นองค์ความรู้หลักขององค์กร ที่มีวงจรการขับเคลื่อนต่อเนื่องตลอดเวลา เพื่อปรับสมดุลไปตามวิถีการเปลี่ยนแปลง ของสังคมและโลก รวมไปถึงการจัดจัดระบบการสื่อสารองค์ความรู้ในองค์กรเสมือนการถ่ายทอดองค์ความรู้ให้เชื่อมต่อเพื่อเรียนรู้และปฏิสนธิเป็นความรู้ใหม่อยู่ตลอดเวลา ลักษณะเช่นนี้จึงจำเป็นต้องเป็นองค์กรที่มีระบบบริหารงานแบบไม่แยกเป็นส่วน ๆ แบบ

ตายตัว แต่เป็นระบบสัมพันธ์กัน องค์ความรู้เป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้เกิดสายสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ดังนั้น สมาชิกในทีมนี้จึงจำเป็นต้องมีทักษะความสามารถเฉพาะในการจัดการความรู้และสานสัมพันธ์ภาพของแต่ละหน่วยด้วยการเรียนรู้และความรู้ที่เชื่อมโยงกันและกันของแต่ละหน่วย เป็นความรู้ขององค์กร กล่าวคือแม้เป็นทีมจัดการเรียนรู้ แต่คุณลักษณะสำคัญของสมาชิกที่มาจากทักษะการจัดการจัดการความรู้ นั่นคือ ทักษะการสานสัมพันธ์ภาพด้วยการระดมใจไปถึงระดมปัญญา สร้างให้เกิดบรรยากาศพื้นที่ปลอดภัย ไว้วางใจ ในการเรียนรู้ร่วมกันของแต่ละบุคคลและแต่ละหน่วยเพื่อให้เกิดบรรยากาศไหลเวียนของการเรียนรู้และความรู้ในองค์กร ซึ่งเปรียบเสมือนเลือดที่วิ่งอย่างมีทิศทางแน่ชัดเพื่อทำหน้าที่หล่อเลี้ยงส่งถ่ายให้หน่วยต่าง ๆ มีชีวิตและมีพลัง ทำให้เกิดองค์กรที่มีพลังในการขับเคลื่อนระดับทั้งองค์กร ยังส่งผลต่อการรับรู้ และมีอิทธิพลเหนี่ยวนำหน่วยภายนอกองค์กร เพียงแต่เป็นพลังเร้าร่วมที่เกิดจากการอิมิตัวขององค์ความรู้ที่สดใหม่หรือยังไม่ตายมาจากการปฏิบัติที่สดใหม่ตลอดเวลา ด้วยวิธีการ เช่น บันทึกการเรียนรู้ในสื่อสังคมออนไลน์ เว็บไซต์การจัดการความรู้ บทความ วารสาร หนังสือ และเวทีเรียนรู้ต่าง ๆ ร่วมกัน เป็นต้น ส่งผลต่อการขับเคลื่อนระดับนอกองค์กรหรือเครือข่าย เป็นพลังวิสัยทัศน์ร่วมอีกรูปแบบหนึ่งที่เป็นพลังจากหน่วยย่อยเพื่อขับเคลื่อนการปฏิรูปการเรียนรู้ในวงที่กว้างต่อ ๆ กันไป

6.6 พื้นที่วงเรียนรู้ต่าง ๆ จากการศึกษา PLC ในพื้นที่ศึกษาต่าง ๆ พบว่า PLC แบบวงเรียนรู้ต่าง ๆ เป็นพื้นที่ที่มีสมาชิกตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป ไม่จำกัดจำนวนคน ยึดเหนี่ยวรวมกันแบบหลวม ๆ จัดขึ้นตามวาระที่มีเหตุทำให้เกิดการเกาะเกี่ยวเข้าหากันด้วยเป้าประสงค์ หรือวัตถุประสงค์บางอย่างร่วมกัน โดยมากจะเป็นวัตถุประสงค์ร่วมที่เชื่อมโยงกับการเรียนรู้ของนักเรียนในพื้นที่นั้น ๆ เป็นสำคัญ โดยมีลักษณะความเกี่ยวข้องข้องกับบทบาทของครู 2 ลักษณะด้วยกัน ดังนี้

1) ครูคือผู้อำนวยความสะดวกให้เกิดวงเรียนรู้ กล่าวคือเป็นวงเรียนรู้ที่ครูมีวิสัยทัศน์เห็นเหตุปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน เมื่อเห็นเหตุปัจจัยดังกล่าวจึงเกิดการเรียนรู้ที่จะทำหน้าที่ประสานการเรียนรู้เพื่อทำให้เป้าประสงค์ที่ยึดเหนี่ยวไว้หลวม ๆ มีการสื่อสารผ่านวัตถุประสงค์การมาจัดตัวร่วมกัน เพื่อสร้างการเรียนรู้ระหว่างกันและกัน จนเกิดความชัดเจนในเป้าประสงค์ร่วมกันในเรื่องนั้น ๆ จึงทำให้เกิดศรัทธาเป็นเหตุเริ่มต้นที่จะร่วมกันปฏิบัติการบางอย่าง จนหลอมรวมเป็นข้อตกลงร่วมกันในการใดการหนึ่งเพื่อนักเรียน หรือ แล้วแต่วาระการเริ่มดำเนินการของแต่ละคนที่ไม่ได้อยู่ในการบังคับขึ้นอยู่กับความพร้อมของแต่ละบุคคล และความไว้วางใจซึ่งกันและกัน เช่น วงเรียนรู้ครูประจำชั้นกับครูผู้สอนวิชาต่าง ๆ วงเรียนรู้ครูกับนักเรียน วงเรียนรู้ครูและผู้ปกครอง และวงเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูนักเรียน ผู้ปกครอง และชุมชน เป็นต้น ดังรูป



รูปที่ 28 วงเรียนรู้ระหว่างนักเรียนกับครูเรื่อง
โครงการ



รูปที่ 29 วงเรียนรู้ระหว่างบ้านและโรงเรียนเรื่องงาน
ศึกษารายกรณีของนักเรียน



รูปที่ 30 วงเรียนรู้ระหว่างครูนักเรียนและชุมชน



รูปที่ 31 วงเรียนรู้ระหว่างครูกับครู

2) วงอำนวยการเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู จากการศึกษาในพื้นที่ศึกษาวงเรียนรู้
อีกรูปแบบหนึ่งคือ วงเรียนรู้ที่มีวาระเพื่อพัฒนาครู มีภารกิจชัดเจนเชื่อมโยงระหว่างครูในหน่วยต่าง ๆ
อย่างมีเป้าหมายประสงค์ เช่น วงจัดการความรู้ระหว่างแต่ละหน่วย และวงสัมมนาวิชาการ และการอบรม
เชิงปฏิบัติการในโรงเรียน เป็นต้น ดังรูป



รูปที่ 32

รูปที่ 33

รูปที่ 32-33 วงเรียนรู้การสัมมนาและอบรมเชิงปฏิบัติการภายในโรงเรียน

6.5 PLC พื้นที่เสมือน จากการศึกษา PLC ในพื้นที่ศึกษา พบว่า ในทุกพื้นที่ศึกษา ชุมชนการเรียนรู้ของครูมีการเปิดใช้พื้นที่เสมือนในการสื่อสาร แลกเปลี่ยน บันทึกนำเสนอ ความเคลื่อนไหวของ PLC ทั้งของโรงเรียนและครูแต่ละคน การเปิดการรับฟังคำแนะนำข้อเสนอแนะ การบันทึกการเรียนรู้ของครูและชุมชนครูใน PLC แต่ละแห่ง รวมไปถึงการตำราเอกสารการเผยแพร่ เรื่องราวและแนวทางการจัดการศึกษาของโรงเรียน ทั้งเป็นกลุ่มเฉพาะ กลุ่มปิด และกลุ่มเปิด สาธารณะ ซึ่งขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของการใช้พื้นที่เสมือนนั้น ๆ จากการศึกษา PLC พื้นที่เสมือนของแต่ละโรงเรียนนั้นมีพื้นที่เสมือนที่นิยมใช้และมีความเคลื่อนไหวในการสร้างเป็นเครือข่ายชุมชนออนไลน์ ได้แก่ เว็บไซต์โรงเรียน เว็บไซต์การจัดการความรู้ GotoKnow สังคมออนไลน์ Facebook และแอปพลิเคชัน Line เป็นต้น

6.6 พื้นที่ระหว่างโรงเรียน PLC ที่เกิดจากความร่วมมือระหว่างโรงเรียน หรือองค์กรทางวิชาชีพ ที่มีเป้าหมายเดียวกันคือการจับกลุ่มกันเพื่อเรียนรู้และพัฒนาการจัดการศึกษาของตนเอง หรือการให้ความช่วยเหลือด้านการศึกษาซึ่งกันและกัน จากพื้นที่ศึกษาทุกแห่งพบว่า มีลักษณะการจัดชุมชนการเรียนรู้ระหว่างโรงเรียน ประกอบด้วย กลุ่มโรงเรียนแม่ข่าย-ลูกข่าย กลุ่มเพื่อนครูโรงเรียน และกลุ่มประชุมวิชาชีพ รายละเอียดดังนี้

1) โรงเรียนแม่ข่าย-ลูกข่าย (PLC of schools Network) คือกลุ่มโรงเรียนที่มีความร่วมมือระหว่างโรงเรียนที่มีพันธะสัญญาระหว่างกันในการโรงเรียนเครือข่ายเผยแพร่ นวัตกรรมการศึกษา บนพื้นฐานเป็นความสัมพันธ์ในรูปแบบโรงเรียนพี่แม่ข่าย และโรงเรียนลูกข่าย โดยมีคุณลักษณะและบทบาทของทั้ง 2 โรงเรียนดังนี้

1.1) โรงเรียนแม่ข่าย มีลักษณะเป็น โรงเรียนที่มีองค์ความรู้ในการจัดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์เรียนรู้ทดลองในพื้นที่โรงเรียนจนอ้อมตัวพอที่จะทำให้เกิดผลเป็นที่ประจักษ์สำคัญ 2 ด้าน คือ ผลการพัฒนาการเรียนรู้อันผู้เรียน และผลพัฒนาการทางวิชาชีพของครู ผลประจักษ์ทั้ง 2 ด้านที่ผ่านการจัดการความรู้ จนตกผลึกกลายเป็นความรู้หลักและความสามารถ

หลักขององค์กร จนได้รับการยอมรับว่าเป็นผู้นำการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้จนมีพลังที่จะเหนี่ยวนำให้กลุ่มบุคคล หรือโรงเรียนที่มีอุดมการณ์ร่วมสนใจเข้ามาเรียนรู้ร่วม ซึ่งโรงเรียนแม่จะคอยทำหน้าที่เผยแพร่แนวคิด และเปิดพื้นที่โรงเรียนให้เป็นแหล่งปฏิบัติการเรียนรู้ทางวิชาชีพให้กับโรงเรียนลูก หรือโรงเรียนที่สนใจ โดยใช้หลากหลายกลยุทธ์วิธีสรุปได้ดังนี้

1.2) การจุดประกายแรงบันดาลใจและวิสัยทัศน์ร่วมด้านการจัดการศึกษาและชีวิต โดยการถ่ายทอดแนวคิด องค์กรความรู้ เรื่องราว และประสบการณ์การจัดการศึกษาของโรงเรียนผ่านสื่อต่าง ๆ เช่น หนังสือ บทความ วารสาร สื่อมัลติมีเดีย เว็บไซต์และสื่อสังคมออนไลน์ เป็นต้น ผ่านสื่อที่จัดทำโดยองค์กรเองและนำเสนอผ่านสื่อต่าง ๆ

1.3) การผลิตเครื่องมือ คู่มือ การทดลองปฏิบัติการการจัดการเรียนรู้ด้วยตัวเอง เช่น สื่อการสอน ตัวอย่างคู่มือการจัดการเรียนรู้ และแนวคิดการจัดการเรียนรู้ต่าง ๆ ในภาคปฏิบัติ เป็นต้น

1.4) การจัดบริการทางวิชาการ ด้วยการจัดหลักสูตรอบรมเชิงปฏิบัติการให้กับกลุ่มผู้สนใจ และโรงเรียนเครือข่าย

1.5) การจัดเวทีทางวิชาการ เพื่อเปิดพื้นที่ให้บุคคลและโรงเรียนที่สนใจ ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประเด็นด้านการขับเคลื่อนการศึกษาเชิงปฏิบัติการเรียนรู้เป็นสำคัญ

1.6) การสร้างพื้นที่ในโรงเรียนให้เป็นแหล่งเรียนรู้ ปฏิบัติการทางวิชาชีพ ทั้งแบบหมุนเวียนมาเรียนรู้ ดูงาน เสวนา แบบระยะสั้น และแบบฝังตัวร่วมเรียนรู้ในงานจริงระยะยาว บนพื้นฐานวัฒนธรรมการเรียนรู้แบบเปิด เป็นต้น

1.7) การจัดทีมพี่เลี้ยงหรือทีมโค้ชไปช่วยดูแลสอนงานแบบข้ามโรงเรียน กล่าวคือการส่งทีมพี่เลี้ยงไปฝังตัวเพื่อเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ เสมือนการโค้ชวิชาชีพในหน่วยงานจริงตามบริบทพื้นที่นั้น ๆ บนพื้นฐานการสร้างสัมพันธ์ภาพอันดีทางวิชาชีพให้เกิดบรรยากาศดูแลช่วยเหลือ สอนงานและร่วมเรียนรู้ ซึ่งกันและกัน

2) โรงเรียนลูกข่าย มีลักษณะเป็นโรงเรียนที่ได้รับอิทธิพล การจุดประกายความคิดจนเกิดแรงบันดาลใจที่จะร่วมอุดมการณ์การจัดการศึกษาในเชิงปฏิบัติการทางวิชาชีพในพื้นที่โรงเรียนของตนเอง ซึ่งมีทั้งลักษณะการขับเคลื่อน 2 ลักษณะสำคัญ ดังนี้

2.1) การริเริ่มจากหน่วยย่อยที่สุด คือครูที่มีภาวะผู้นำปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ เกิดความสนใจและแรงบันดาลใจที่จะเปลี่ยนแปลงตนเองและห้องเรียน โดยการเข้าเรียนรู้ร่วมกับโรงเรียนแม่ข่าย และนำมาทดลองปฏิบัติการด้วยตนเองในรูปแบบห้องเรียนลูกข่ายกรณีที่มีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้และพัฒนาต่อเนื่องจนเกิดผลสำเร็จเป็นที่ประจักษ์ จะเกิดผลสะท้อนมีอิทธิพลต่อการลุกขึ้นมาการเปลี่ยนแปลงของหน่วยต่าง ๆ ของโรงเรียนลูกข่ายต่อไป

2.2) การริเริ่มโดยนโยบายโรงเรียน หรือ หน่วยงาน ที่ภาวะผู้นำโรงเรียนมีความสนใจที่จะปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนอาจเป็นทั้งระบบหรือ ห้องเรียนทดลอง ซึ่งอาจเกิดผลหรือไม่ขึ้นอยู่กับหน่วยปฏิบัติที่ศรัทธาในการดำเนินการมากน้อยเพียงใด ในหลายพื้นที่พบว่าการลงปฏิบัติการนำร่วมกับครูของผู้บริหารโรงเรียน และพัฒนานวัตกรรมให้สอดคล้องกับบริบทของพื้นที่จริง บนพื้นฐานการสร้างความรู้สึกริเริ่มใจของครูที่ปฏิบัติการให้ครูรู้สึกถึงความไม่ถูกต้องตันโดยที่สร้างโอกาส และแรงบันดาลใจครูลุกขึ้นมาอาสาเป็นผู้เริ่มลงมือกระทำ มากกว่าเป็น

ผู้ถูกกระทำทางนโยบาย ปัจจัยเหล่านี้เป็นปัจจัยสำคัญของการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพของโรงเรียน ลูกข่าย

3) เพื่อนคู่โรงเรียน (PLC of schools partnership) คือ กลุ่มโรงเรียนที่มีความร่วมมือระหว่างโรงเรียนต่าง ๆ ที่มีวิสัยทัศน์ร่วมในการจัดการศึกษา แบบเพื่อนคู่โรงเรียนร่วมกันเพื่อเปิดโลกทัศน์โดยการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกันเกี่ยวกับการขับเคลื่อนการจัดการศึกษาของโรงเรียนและสังคมภายนอกระหว่างโรงเรียนทั้งผู้บริหารและครู นอกจากนั้นยังมีลักษณะการรวมตัวกันแบบหลวม ๆ บนพื้นฐานความสัมพันธ์แบบเสมอภาค แต่มีสัมพันธ์ภาพที่ดีต่อกัน พร้อมให้ความร่วมมือสนับสนุนส่งเสริมการศึกษาซึ่งกันและกัน ที่โรงเรียนสมาชิกต่าง ๆ ร่วมเป็นผู้นำขับเคลื่อน PLC ไปด้วยกัน อาจมีทั้งวาระร่วม หรือไม่มีวาระตามสถานการณ์นั้น ๆ

4) กลุ่มประชุมวิชาชีพ (Professional's symposium) คือ เวทีเปิดสำหรับการเรียนรู้ร่วมกันกลุ่มบุคลากรวิชาชีพครูและผู้บริหารในโรงเรียนต่าง ๆ ผู้นิเทศ นักวิชาการ นักวิจัย และผู้สนใจ ด้านการศึกษา ตามเป้าหมายของโครงการนั้น ๆ ที่มีเป้าหมายมุ่งเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู และเป้าหมายคือผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสียกับการปฏิรูปการเรียนรู้ โดยมีองค์กร หรือหน่วยงานกลางด้านการศึกษาทำหน้าที่อำนวยความสะดวกจัดเวที เช่น เวทีโครงการชุมชนเรียนรู้ครูเพื่อศิษย์ โดยมูลนิธิสฤตศรี-สฤตวิวัฒน์ และโครงการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู โดย สำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นต้น

อนึ่งพื้นที่ PLC ระหว่างโรงเรียนเป็นพื้นที่สัมพันธ์ภาพระหว่างโรงเรียนกับองค์กร หน่วยงานทางวิชาชีพต่าง ๆ ที่มุ่งสนับสนุนซึ่งกันและกันในการพัฒนาวิชาชีพในรูปแบบที่หลากหลาย ประกอบด้วย โรงเรียนแม่ข่าย-ลูกข่าย เพื่อนคู่โรงเรียน และกลุ่มประชุมวิชาชีพ ซึ่งมีทั้งพื้นที่ PLC ที่เรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง และเรียนรู้ร่วมกันแบบชั่วคราว

กล่าวโดยสรุปองค์ประกอบด้านพื้นที่เรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจบนฐานงานจริง เป็นพื้นที่การเรียนรู้ของ PLC ในโรงเรียนมีลักษณะเป็นพื้นที่ปฏิบัติการบนฐานงานจริงที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ผ่านงานที่ทำ โดยยึดหลักการสำคัญที่สอดคล้องกันว่า คือ “ปล่อยให้พื้นที่ทำหน้าที่ของมัน” เป็นการให้ความสำคัญและเคารพ กับผู้ทำหน้าที่และรับผิดชอบในพื้นที่หน่วยย่อยต่าง ๆ ได้มีพื้นที่และใช้เวลาเต็มที่ในการเรียนรู้และพัฒนาาร่วมกันใน PLC โดยการลดการแทรกแซงที่ไม่จำเป็น โดยเฉพาะการพัฒนาครูนอกหน้างานจริง เช่น การอบรม การสัมมนา การศึกษาต่อ และการศึกษาดูงานนอกสถานที่ เป็นต้น ในขณะที่เดียวกันเปลี่ยนการแทรกแซงเป็นเอื้อให้พื้นที่เห็นภารกิจหน้าที่รับผิดชอบทุ่มเทพลังมุ่งไปที่การพัฒนาผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญของทำงาน โดยใช้โจทย์จริงในพื้นที่เป็นโจทย์ที่ครูใน PLC ต้องร่วมกันเผชิญ ขบคิด หาหนทาง ลงมือทำและรับผิดชอบร่วมกันอย่างจริงจังจนเห็นผลสำเร็จได้ที่พัฒนาการของผู้เรียน PLC จึงจำเป็นต้องมีพื้นที่ปฏิบัติการ เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครูให้มีความว่องไวปรับตัว และรับมือกับโลกที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในยุคศตวรรษที่ 21 ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยพึงพิงการพัฒนาจากพื้นที่ตนเองตั้งแต่ระดับบุคคล ระหว่างบุคคล และกลุ่มคนที่รับผิดชอบงานร่วมกันเป็นสำคัญผลจากการวิจัยฯ สามารถสรุปคุณลักษณะย่อย ๆ ของพื้นที่เรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจบนฐานงานจริงได้ 6 พื้นที่ ประกอบด้วย PLC พื้นที่กลาง PLC พื้นที่คู่วิชาชีพ PLC พื้นที่ทีมเรียนรู้ PLC พื้นที่วงเรียนรู้ PLC พื้นที่เสมือน และ PLC พื้นที่เรียนรู้ระหว่างโรงเรียน

บทที่ 5

การอภิปรายผลการวิจัย

บทนี้เป็นการนำเสนอสรุปผลการวิจัยควบคู่กับการอภิปรายผลการวิจัย ซึ่งผู้วิจัยได้อภิปรายผลการวิจัยโดยยึดวัตถุประสงค์การวิจัยสอง ประกอบด้วย 1) ศึกษาองค์ประกอบและคุณลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย และ 2) นำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย การอภิปรายแบ่งเป็น 2 ตอนดังนี้

ตอนที่ 1 รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

รูปแบบ PLC ครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ดังภาพประกอบที่ 8 เป็นมีลักษณะเป็นรูปแบบที่แสดงการขับเคลื่อนคลี่คลายแบบเปิดออกของโรงเรียนในการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้แบบมุ่งการเปลี่ยนแปลงเพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21 บนฐานงานจริงร่วมกัน การคลี่คลายแบบเปิดออกหรือ Loosely coupled เป็นรูปแบบที่แสดงการขับเคลื่อนขององค์กรจากระบบปิด ซึ่งระบบปิดในที่นี้เป็นระบบองค์กรแบบราชการ (Bureacracy) หรือองค์กรแบบเครื่องจักรที่เน้นโครงสร้างองค์กรแนวตั้งลำดับขั้นปิรามิด (Hierarchy) และวิธีการทำงานที่มุ่งผลผลิตเป็นสำคัญ เป็นอิทธิพลจากยุคอุตสาหกรรมในศตวรรษที่ 19-20 องค์กรแบบราชการ เช่นนี้มีลักษณะจริงในโรงเรียนทั่วไปในประเทศไทยที่บริหารงานสอดคล้องกับระบบราชการ Fayol (1916) (อ้างถึงใน Wood และ Wood , 2002) ที่มีลักษณะแบ่งงานกันทำ มีโครงสร้างสายบังคับบัญชาชัดเจน มีกฎระเบียบ องค์กรมีความเป็นกลางและเป็นวัตถุวิสัย (Objectivity) จึงไม่นำความสัมพันธ์ส่วนตัวมาเกี่ยวข้องกับงาน แต่ใช้ความสามารถและผลงานเป็นเกณฑ์การพิจารณาความชอบ ลักษณะเช่นนี้ก็ยังมีอยู่ในโรงเรียนพื้นที่ศึกษาแต่ละแห่งเพียงแต่การขับเคลื่อนแบบ PLC ทำให้เกิดความคลี่คลายจากระบบปิดแบบราชการสู่ระบบเปิดที่ให้ความสำคัญกับหลักมนุษยสัมพันธ์ (Human relation) ของคนที่มาอาศัยอยู่และทำงานร่วมกันต่างมีความต้องการและแรงจูงใจของชีวิตที่แตกต่างกัน (Self-fulfillment) สิ่งนี้เป็นแรงขับที่ทำให้เกิดการเรียนรู้พัฒนาศักยภาพของตนอย่างเต็มที่ (Self-actualization) ซึ่งจะส่งผลการพัฒนาคุณภาพงานเช่นเดียวกัน (Barnard, 1938) ซึ่งรูปแบบการขับเคลื่อนของ PLC บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ให้ความสำคัญกับธรรมชาติการอยู่ร่วมกันผ่านความสัมพันธ์โดยเฉพาะความสัมพันธ์ที่เป็นการดูแลซึ่งกันด้วยใจ (Caring) หรือ องค์ประกอบที่ 1 ชุมชนกัลยาณมิตรแบบวิถีไทย ที่เป็นจุดเปิดของระบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ที่ดูแลซึ่งกันและกันของครูใน PLC

อย่างไรก็ตามภายใต้ระบบราชการที่ควบคุมเชิงนโยบายการพัฒนาครูร่วมกันบนฐานงานจริงของโรงเรียนยังขาดความพร้อมโดยเฉพาะความพร้อมด้านผู้นำที่จะเปลี่ยนผ่านองค์กรจากระบบปิดแบบราชการสู่ความคลี่คลาย เช่นนี้การเรียนรู้และการพัฒนาขององค์กรโรงเรียนโรงเรียนยังคงผูกติดกับนโยบายจากส่วนมาก แนวคิด PLC ในพื้นที่ศึกษาทุกพื้นที่จึงมีหลักการที่สำคัญในการขับเคลื่อนคือ การพึ่งตนเอง (Self-reliance) หรือ การขับเคลื่อนให้โรงเรียนมีคุณภาพนั้นต้องอาศัยการร่วมแรงร่วมใจกันของครูที่เป็นหน่วยปฏิบัติที่ใกล้ชิดและเป็นผู้รับผิดชอบผู้เรียนโดยตรงเป็นสำคัญมากกว่ารอการสั่งการจากหน่วยงานต้นสังกัด เนื่องด้วยแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่ชี้ให้เห็นผลของการเปลี่ยนแปลงของโลกอย่างรวดเร็วการเปลี่ยนผ่านจากยุคอุตสาหกรรมมาสู่ยุคความรู้ เป็นตัวแปรสำคัญที่ทำให้การศึกษาเร่งปรับตัว แต่ด้วยระบบปิดแบบราชการเป็นระบบที่ใหญ่เกินไปที่จะขับเคลื่อนให้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงอย่างคล่องตัว ระบบย่อย ๆ จึงจำเป็นต้องตื่นตัวสร้างการเปลี่ยนแปลงจากจุดเล็ก ๆ ที่มองเห็นภาวะการณ์ภายนอกที่ส่งผลต่อการจัดการเรียนรู้ที่จำเป็นต้องมีการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้เพื่อผู้เรียนเป็นสำคัญตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ฉบับแก้ไขเพิ่มเติม พ.ศ. 2553 มาตรา 22 การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ ดังนั้นความจำเป็นสำคัญในการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงแห่งยุคจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้โรงเรียนต้องตัดสินใจหาทางออกที่จะคลี่คลายสู่ระบบเปิดเพื่อความอยู่รอดและความรับผิดชอบต่อจัดการศึกษาด้วยตนเอง สอดคล้องกับแนวคิดของ (Katz และ Kahn, 1966) ที่กล่าวถึงองค์กรตามสถานการณ์ (Structural contingency approach) ที่เน้นความมีเหตุผลภายใต้สิ่งแวดล้อมแบบเปิด เป็นองค์กรที่มีความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม จึงต้องคำนึงทางเลือกหลากหลายทางและเลือกที่ดีที่สุดอย่างมีเหตุผลในทางปฏิบัติมากขึ้น ยังสอดคล้องกับแนวคิดสำคัญของทฤษฎีโครงสร้างตามสถานการณ์ (Burn และ Stalker, 1961; Lawrence และ Lorsch, 1967) ที่ยืนยันว่าระบบขององค์กรที่ดีที่สุดไม่ได้มีอยู่แบบเดียว (No one best way) ระบบที่ดีที่สุดคือระบบที่มีความสอดคล้องกับสิ่งแวดล้อม ดังที่รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในโรงเรียนประเทศไทยเองนั้นก็มียุทธศาสตร์ที่มีลักษณะเฉพาะสอดคล้องกับวิถีความเป็นไทย และในแต่ละโรงเรียนเองก็มีวิถีหรือระบบเฉพาะที่สอดคล้องตามบริบทในพื้นที่นั้น ๆ ซึ่งงานวิจัยนี้เน้นนำเสนอ PLC ที่สามารถเป็นทางเลือกสำหรับโรงเรียนโดยทั่วไปในบริบทแบบไทย

รูปแบบ PLC เป็นรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่ขับเคลื่อนคลี่คลายแบบเปิดสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ที่ไม่ได้มุ่งนำเสนอความสมบูรณ์แบบของต้นแบบ PLC เนื่องด้วย PLC ในโรงเรียนต่าง ๆ ของประเทศไทย ยังไม่เป็นที่แพร่หลาย ความแพร่หลายยังอยู่ในเฉพาะจุดนั้นคือ โรงเรียนเอกชนทางเลือกเป็นส่วนใหญ่ที่มีความพร้อมในด้านองค์ประกอบต่าง ๆ ทั้ง 6 ของ PLC โดยเฉพาะความพร้อมในการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ซึ่งโรงเรียนต่าง ๆ ต่างขับเคลื่อน PLC แบบลองผิดลองถูกมาตั้งแต่หลังการปฏิรูปการศึกษาที่มีการประกาศพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 โดยที่โรงเรียนยึดแนวนโยบายในการพัฒนาวิชาชีพครูแบบมุ่งเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ หรือ PLC ที่ขับเคลื่อนตามบริบทจริงของโรงเรียนในประเทศไทย ดังนั้นความสมบูรณ์แบบหรือความอึดตัวของความเป็น PLC ที่มีระบบคลี่คลายแบบเปิด

อย่างเต็มที่จนถึงการเปลี่ยนแปลงจนเป็นวัฒนธรรมที่เป็นวิถีปกติของคนในองค์กร ดังนั้น PLC บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ยังคงอยู่ในระยะการเติบโตด้วยการเรียนรู้และพัฒนาด้วยวงจรเรียนรู้แบบสองทางอย่างต่อเนื่อง (Double loop learning) (Mogan, 1997) ที่สัมพันธ์กับการคลี่คลายแบบเปิดจนถึงระบบการคลี่คลายสู่วิถีปกติของ PLC นั้น ๆ โดยมีหลักยึดการพัฒนาในแต่ละองค์ประกอบให้มีประสิทธิภาพอย่างต่อเนื่อง

ตอนที่ 2 องค์ประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

จากผลการวิจัย สามารถสรุปองค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ได้ 6 องค์ประกอบที่เรียงลำดับความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ประกอบด้วย องค์ประกอบที่ 1 ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย องค์ประกอบที่ 2 ระบบเปิดแบบผืนิกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียน องค์ประกอบที่ 3 วิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม องค์ประกอบที่ 4 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ องค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่ภาวะความเป็นครู องค์ประกอบที่ 6 พื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริง ทั้ง 6 องค์ประกอบของ PLC สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทยเป็นองค์ประกอบที่สัมพันธ์ซึ่งกันและกัน จากผลการวิจัยองค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ผู้วิจัยได้นำองค์ประกอบ PLC จากการวิจัยเปรียบเทียบกับแนวคิด PLC ที่เป็นที่รู้จัก 2 แนวคิด ดังตารางที่ 20 ตารางที่ 20 เปรียบเทียบผลการวิจัยกับแนวคิด PLC Hord, (1997) และ DuFour, Eaker และ Many (2010)

ผลการวิจัย	Hord (1997)	DuFour, Eaker และ Many (2010)
ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย (Caring community based on Thai tradition)		
ระบบเปิดแบบผืนิกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียน (Open system based on students)	เงื่อนไขที่ช่วยสนับสนุน (Supportive Conditions)	วัฒนธรรมความร่วมมือมุ่งการเรียนรู้ (A collaborative culture with a focus on learning)

ผลการวิจัย	Hord (1997)	DuFour, Eaker และ Many (2010)
วิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม (Shared vision & faithfulness)	คุณค่าร่วมและวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Values and Vision)	พันธกิจร่วม วิสัยทัศน์ร่วม คุณค่าร่วม และเป้าหมายร่วม มุ่งสู่ผู้เรียน (Shared mission, vision, value and goals focused on student learning)
ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ (Courage leadership)	ผู้นำเชิงสนับสนุนและนำร่วม (Supportive and Shared Leadership)	
ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่วุฒิ ภาวะความเป็นครู (Team learning system toward teacher maturity)	กลุ่มสร้างสรรค์ (Collective Creativity)	การสืบค้นร่วมกันสู่การปฏิบัติที่เป็นเลิศ และ สิ่งที่เป็นจริงในปัจจุบัน (Collective inquiry into best practice and current reality)
พื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริง (Working-based learning space)	การแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติแต่ละคน (Shared personal practice)	ลงมือปฏิบัติการ หรือ เรียนรู้ผ่านการลงมือทำ (Action orientation)
		ความรับผิดชอบที่ต่อเนื่อง (A commitment to continuous)

จากตารางเมื่อเปรียบเทียบผลการวิจัยองค์ประกอบทั้ง 6 ด้านของ PLC บริบทโรงเรียนในประเทศไทย กับแนวคิด PLC ของ PLC Hord, (1997) และ DuFour, Eaker และ Many (2010) โดยภาพรวมองค์ประกอบทั้ง 6 มีองค์ประกอบที่คล้ายคลึงมีประเด็นที่สนับสนุนผลการวิจัยในทุกยกองค์ประกอบยกเว้นองค์ประกอบด้านชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย สามารถนำเสนอการอภิปรายผลการวิจัยแต่ละองค์ประกอบที่มีทั้งความสอดคล้องและความแตกต่างกัน ดังนี้

องค์ประกอบด้านระบบเปิดผนึกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียน มีความสอดคล้องกับองค์ประกอบด้านเงื่อนไขที่ช่วยสนับสนุนของ Hord (1997) ที่อธิบายหน้าที่ของระบบบริหารโรงเรียนที่ทำหน้าที่หลักคือการเอื้ออำนวยสนับสนุนจัดการเงื่อนไขต่างๆ ทั้งเวลา การจัดทีม และโอกาสต่าง ๆ หรือลดทอนความยุ่งยากที่ทำให้เกิดการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพพร้อมกันได้อย่าง โดยเฉพาะกฎระเบียบต่างๆ เพื่อมุ่งให้เกิดการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ ของครูใน PLC ที่มุ่งการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญได้อย่างสะดวกยิ่งขึ้น นอกจากนั้นระบบเปิดผนึกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียนยังสอดคล้องกับวัฒนธรรมความร่วมมือมุ่งการเรียนรู้ DuFour, Eaker และ Many (2010) มีความสอดคล้องกันในประเด็นของการมุ่งทำให้คนใน PLC ร่วมมือกันสร้างวัฒนธรรมการทำงานเพื่อมุ่งการเรียนรู้ทั้งของครูและของผู้เรียน การสร้าง

วัฒนธรรมการทำงานนั้นบ่งบอกถึงแนวปฏิบัติที่มาจากคนในชุมชนที่เกิดจากการทำร่วมกันจนเป็น วัฒนธรรม สอดคล้องกับระบบเปิดผนึกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียนที่มุ่งเน้นการปฏิบัติที่เกิดจากคนในชุมชนรู้สึก เป็นเจ้าของงานและการเรียนรู้ร่วมกันจนสามารถสร้างแนวปฏิบัติในการทำงานร่วมกันที่มุ่งผู้เรียนเป็น สำคัญ

องค์ประกอบด้านวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วมมีความสอดคล้องกับคุณค่าร่วมและวิสัยทัศน์ ร่วม ของ Hord (1997) และด้านพันธกิจร่วม วิสัยทัศน์ร่วม คุณค่าร่วม และเป้าหมายร่วมมุ่งสู่ ผู้เรียนของ DuFour, Eaker และ Many (2010) อย่างไรก็ตามผลการวิจัยองค์ประกอบวิสัยทัศน์เชิง ศรัทธาร่วม มีความเฉพาะของวิสัยทัศน์ร่วมที่ให้ความสำคัญในเชิงศรัทธา กล่าวคือ เป็นวิสัยทัศน์ที่มี พลังสำคัญจากฐานของการตระหนักถึงคุณค่าในสิ่งที่ทำหรือเป้าหมายที่ทำอย่างมีเจตจำนง (Willing) ทำให้วิสัยทัศน์ร่วม PLC บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ในพื้นที่ศึกษาหลายแห่งจึงมีบรรยากาศของ การร่วมแรงร่วมใจแบบอุทิศตนเพื่อวิชาชีพ

อีกมิติหนึ่งที่มีประเด็นสนับสนุนผลการวิจัย องค์ประกอบด้านภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ คือองค์ประกอบด้านผู้นำเชิงสนับสนุนและนำร่วม ของ Hord (1997) ที่มีส่วนสนับสนุนประเด็นภาวะ ผู้นำเร้าศักยภาพในแง่ผู้นำเร้าศักยภาพที่คอยสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้และการพัฒนาทางวิชาชีพ โดยเฉพาะด้านวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครูที่เป็นประเด็นสำคัญที่ทำให้เกิดความพร้อมใน การนำรวมกัน

ในด้านองค์ประกอบระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่วุฒิภาวะความเป็นครู มีความคล้อง กับกลุ่มสร้างสรรค์ของ Hord (1997) และการสืบค้นร่วมกันสู่การปฏิบัติที่เป็นเลิศ และ สิ่งที่เป็นจริง ในปัจจุบัน ของ DuFour, Eaker และ Many (2010) ที่มุ่งเน้นการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพใน ลักษณะต่าง ๆ ที่อาจมีลักษณะเฉพาะแตกต่างกันไปดังจะเห็นได้ว่าองค์ประกอบด้านระบบทีมเรียนรู้ ทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู มีความเฉพาะในประเด็นการพัฒนาวุฒิภาวะและ จิตวิญญาณความเป็นครู

ด้านมิติองค์ประกอบ PLC บริบทโรงเรียนในประเทศไทยด้านพื้นที่เรียนรู้บนฐานงาน จริง ในความคุณลักษณะขององค์ประกอบด้านนี้ อธิบายสอดคล้องกับองค์ประกอบด้านการ แลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติแต่ละคน ของ Hord (1997) และ การลงมือปฏิบัติการหรือเรียนรู้ผ่านการลง มือทำของ DuFour, Eaker และ Many (2010) ทั้ง 2 แนวคิดมีความสอดคล้องกับคุณลักษณะพื้นที่ เรียนรู้บนฐานงานจริงที่เน้นการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานร่วมกันด้วยการแลกเปลี่ยนแนวคิดและแนว ปฏิบัติรวมถึงความร่วมมือช่วยเหลือซึ่งกัน และกันใน PLC ปรากฏการณ์เช่นนี้พบได้ใน PLC พื้นที่ ศึกษาที่มีการจัดระบบพื้นที่และระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณครูควบคู่เรียนรู้ ควบคู่ไปกับระบบสนับสนุนพื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริง เน้นการพัฒนาโดยการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ

อย่างไรก็ตามองค์ประกอบด้านชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย เมื่อเปรียบเทียบกับ แนวคิด PLC Hord, (1997) อาจยังไม่พบความสอดคล้องโดยตรง ส่วนแนวคิด PLC ของ DuFour, Eaker และ Many (2010) อาจมีความสอดคล้องในเชิงมุมมองด้านความเป็นวัฒนธรรมภายใน PLC ที่ชุมชนกัลยาณมิตรฯ เป็นองค์ประกอบที่ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์เชิงวัฒนธรรมสร้างสรรค์ใน การอยู่ร่วมกันในโรงเรียน

จากข้างต้นการอภิปรายผลการวิจัยในแต่ละองค์ประกอบสามารถลำดับการอภิปรายองค์ประกอบที่มีกลุ่มแนวคิดทฤษฎีและคล้ายคลึงกันโดยยกแนวคิดทฤษฎีที่มีความสอดคล้องกันกับผลวิจัยองค์ประกอบ PLC ในภาพรวม อย่างไรก็ตามผู้วิจัยได้สืบค้นแนวคิดทฤษฎีที่สามารถสนับสนุนในแต่ละองค์ประกอบด้วยรูปแบบการเปลี่ยนผ่านชุมชนการเรียนรู้ทวิวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ผู้วิจัยได้ค้นคว้าและนำเสนออภิปรายด้วยทฤษฎีที่เกี่ยวข้องดังต่อไปนี้

เมื่อพิจารณาความเชื่อมโยงกับทฤษฎีพบว่า รูปแบบ PLC ครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย มีมิติการเปลี่ยนผ่านองค์กรจากระบบปิดเชิงอุตสาหกรรมด้วยวัฒนธรรมแห่งความไว้วางใจในบรรยากาศชุมชนกัลยาณมิตรฯ สู่ระบบเปิดที่เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงวัฒนธรรมการเรียนรู้ใหม่ที่มีความสุขในวิชาชีพอยู่บนพื้นฐานการพัฒนาวิชาชีพบนพื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริงสู่ความสมดุลของระบบนิเวศในองค์กร ในมิติการขับเคลื่อน PLC รูปแบบนี้มีความสอดคล้องกับทฤษฎี Theory U โดย Scharmer (2007) ที่กล่าวถึงการสร้างองค์การแห่งการเรียนรู้ (Organization learning) ที่ทำให้เกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงออกจาก “Blind spot” หรือ “ภาวะแห่งความไม่รู้” ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของปัญหาสารพัด เช่นเดียวกับ ระบบปิดเชิงอุตสาหกรรมที่ทำให้สถานศึกษาดำเนินตามรูปแบบที่ทำต่อ ๆ กันมามากกว่าการคำนึงถึงการเปลี่ยนแปลงในยุคศตวรรษที่ 21 การขับเคลื่อนออกจาก Blind spot การเริ่มต้นออกจากภาวะวะการ ฟัง แล้วตอบโต้ Action = Reaction ที่มาจากกรอบแนวคิดเดิม หรือ การ Downloading จากประสบการณ์เดิม ๆ เช่นเดียวกันกับระบบปิดเชิงอุตสาหกรรมที่ทำตามสายพานอย่างเคยชินกับวิธีการ เช่นนี้เป็นระบบปิด หรือ Blind spot ที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ร่วมกันในองค์กร Theory U โดย Scharmer (2007) จึงอธิบายสนับสนุนสอดคล้องกันกับชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย ที่มุ่งใช้วิธีการอยู่ร่วมกันที่สร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจระหว่างกันของสมาชิกใน PLC เพื่อให้เป็นพื้นที่ที่รู้สึกปลอดภัยพร้อมที่จะเปิดใจรับรู้และเรียนรู้สิ่งที่เกิดขึ้นหรือการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นตลอดเวลา ซึ่ง Scharmer (2007) ได้ยืนยันอย่างชัดเจนใน Theory U ว่าวิธีการเรียนรู้ที่ชี้แนะอนาคต ณ ขณะที่กำลังจะเกิดนั้น สิ่งสำคัญคือ การเปิดให้จิตตื่นรู้ (Open mind) หรือ ภาวะพร้อมเรียนรู้ ที่เรียกใน PLC เป็นสภาวะที่จิตใจอ่อนคลาย ปลอดภัย และกระตือรือร้นที่จะเรียน ตามที่ Lipton (2006) ได้อธิบายถึงโหมดปกติของเซลล์ที่ทำหน้าที่สำคัญ 4 อย่าง คือ เด็บโต ซ่อมแซม สื่อสาร และเรียนรู้ ซึ่งโหมดปกตินี้เกิดขึ้นในในสภาวะเช่นเดียวกับ หรือ ในงานวิจัยชิ้นนี้เรียกตามพื้นที่ศึกษาในองค์ประกอบที่ 5 ทีมเรียนรู้และพัฒนาสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู ที่อธิบายถึง ภาวะพร้อมเรียนรู้ที่เกิดจากภาวะปกติ ผ่านการภาวนาที่เข้ากับธรรมชาติวิถีชีวิตของคนในองค์กร ทั้งฐานใจ ฐานกาย และฐานคิด และกิจกรรมส่วนใหญ่จะสอดคล้องกับวิถีชีวิตความเป็นไปดังที่อธิบายในบทที่ 4 เช่นเดียวกันการจัดองค์ประกอบด้านชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทยที่มีจุดมุ่งหมายสำคัญคือ การปรับวิธีการอยู่ร่วมกันให้อยู่ในภาวะปกติโดยเฉพาะให้อยู่ในจิตใจที่อ่อนคลาย ปลอดภัย รับฟัง และไว้วางใจ นั่นคือการอยู่ร่วมกันอย่างรู้สึกเป็นมิตร เพื่อที่จะทำให้เกิดจิตตื่นรู้ ซึ่งพบว่าเป็นผลทำให้ระบบที่ปิดค่อย ๆ คลายตัวและเริ่มออกตัวขับเคลื่อนจากจุด Blind spot คลายตัวเป็นระบบที่ค่อย ๆ เปิด อย่างไว้วางใจและรับฟังมากยิ่งขึ้น เช่นเดียวกัน Loehr และ Schwartz (2003) ได้อธิบายเกี่ยวกับ The Power of Full Engagement ซึ่งเป็นแนวคิดที่สนับสนุนองค์ประกอบที่ 1 ด้าน

ชุมชนกัลยาณมิตรฯ และองค์ประกอบที่ 6 พื้นที่ร่วมแรงร่วมใจบนฐานงานจริง ในมิติพื้นที่การสร้างความร่วมมือในสภาวะที่ไหลรื่นไปด้วยกัน หรือ ที่เรียกว่า Quadrant I – High positive energy หรือ Full engagement and in the flow เป็นการอธิบายสนับสนุนการสร้างพื้นที่พลังสร้างสรรค์ให้การทำงานเป็นการทำงานด้านชีวิตที่มีความสุขไปด้วยกันได้ ซึ่งพื้นที่พลังสร้างสรรค์นี้ประกอบด้วยพลังด้านความหวัง (Hopeful) พลังการเกื้อกูลซึ่งกันและกัน (Helpful) พลังความปิติสุข (Joyful) พลังความสัมพันธ์เชื่อมโยง (Connected) และพลังความมั่นใจ (Confident) พลังสร้างสรรค์เหล่านี้จะทำให้ PLC เกิดพลังการขับเคลื่อนที่ไหลลื่นและคล่องตัว (Kanold,2011) พลังสร้างสรรค์เช่นนี้พบในวิถีชีวิตแบบไทย ๆ ที่มีลักษณะบุคลิกภาพพื้นฐานคนไทยที่การให้ความสำคัญกับการอยู่ร่วมกันแบบเกื้อกูลกันเป็นชุมชนมากกว่าการปัจเจกบุคคล ดังนั้นการเริ่มต้นจากการใช้ต้นทุนทางสังคมไทย คือ ธรรมชาติการอยู่ร่วมในสังคมไทยที่ใส่ใจและเกื้อกูลกันเหมือนญาติมิตร ผ่านวงพูดคุย การทักทาย การเชื่อมโยงกันด้วยรอยยิ้ม การอาสาแบ่งปันช่วยเหลือส่วนรวม กล่าวคือมีลักษณะการยึดเหนี่ยวรวมตัวกันได้ง่ายผ่านความรู้สึกที่มีต่อกัน สอดคล้องกับงานวิจัยของ มะลิวัลย์ เรือนคำ (2552) ระบุว่า “บุคลิกภาพคนไทยวัยทำงานจัดอยู่ในกลุ่ม Amiable adaptor คือ ชอบช่วยเหลือ เป็นมิตร ยิ้มแย้ม เป็นผู้ฟังที่ดี ใจเย็น รักสงบ เป็นที่รักใคร่ของผู้อื่น และยังสอดคล้องกับความหมายของคำว่า ชุมชน ของ ประเวศ วะสี และคณะ (2547) กล่าวโดยสรุปว่า “ชุมชนคือการรวมกลุ่มตามธรรมชาติ ไม่ว่าจะเป็นครอบครัว หมู่บ้าน หรือในบริบททางสังคมอื่น ๆ ที่รวมตัว ร่วมคิด ร่วมทำ โดยมีวัตถุประสงค์ร่วมกัน มีความใกล้ชิด มีความเอื้ออาทรต่อกัน การเรียนรู้ร่วมกันบนพื้นฐานความไว้วางใจที่ทำให้รู้สึกถึงความปลอดภัยพร้อมที่จะเปิดใจเรียนรู้และเปิดเผยซึ่งกันและกัน สอดคล้องกับงานวิจัยของ Supovitz และ Christman (2003) ที่พบว่าการเรียนรู้ในรูปแบบชุมชนเล็ก ๆ ช่วยให้ครูรู้สึกปลอดภัย และมีโอกาสที่ดีกว่าที่จะสื่อสารและทำงานร่วมกับเพื่อนครู

ปรากฏการณ์โดยรวมเช่นนี้ในพื้นที่ศึกษา นั่นคือ ชุมชนกัลยาณมิตร ซึ่งธรรมชาติของสังคมเช่นนี้เป็นต้นทุนที่ดีของโรงเรียนในพื้นที่ศึกษาในการเชื่อมโยงสัมพันธ์ศักยภาพการเรียนรู้แต่ละบุคคลจากหน่วยย่อย ๆ มาหลอมรวมกัน ทำการขับเคลื่อนการปฏิรูปการเรียนรู้อย่างจริงจังอย่างมีศรัทธาร่วม อีกทั้งวิสัยทัศน์ของคณะผู้ก่อตั้งโรงเรียนในพื้นที่ศึกษาส่วนใหญ่หรือวิสัยทัศน์ของผู้นำ PLC ในพื้นที่ศึกษาที่เล็งเห็นการก่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคมไทย โดยเริ่มจากทดลองในพื้นที่โรงเรียนซึ่งเป็นพื้นที่บ่มเพาะคนรุ่นต่อไปในการเปลี่ยนผ่านสู่องค์ประกอบที่ 1 ชุมชนชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย ที่มุ่งเน้นการสร้างบรรยากาศการอยู่ร่วมกันด้วยความไว้วางใจ ของสังคมผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสียกับโรงเรียน ทั้ง ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง นักเรียน ผู้ปกครอง ชุมชนและเครือข่าย เปลี่ยนผ่านโรงเรียนสู่ PLC ในบริบทสังคมไทย ทั้งระดับบุคคล ระดับห้องเรียน ระดับทีมงาน ระดับแผนก ระดับโรงเรียน และระดับเชื่อมโยงกับชุมชน และสังคม สอดคล้องกับ Sergioanni (1998) และ กล่าว คือ PLC เป็นชุมชนที่สร้างเสริมวัฒนธรรมแห่งความไว้วางใจ และการเคารพต่อกันจึงเป็นปัจจัยพื้นฐานสำคัญต่อการสร้างสัมพันธ์ภาพและปฏิสัมพันธ์อันดีระหว่างสมาชิกผู้ปฏิบัติงาน การเน้น “วัฒนธรรมแบบกัลยาณมิตรทางวิชาการ” ซึ่งเน้นวิธีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก ที่ยึดถือ “ค่านิยมเชิงคุณธรรมจริยธรรม” เช่น การเอื้ออาทร ห่วงใย ช่วยเหลือและร่วมมือต่อกันในการปฏิบัติงาน และการดำเนินชีวิตประจำวันของสมาชิก เป็นต้น เช่นเดียวกันยังสอดคล้องกับ Stoll and Seashore Louis (2007) กล่าวโดยสรุปว่า PLC เป็น “กลุ่มที่เหนียวแน่นจากภายใน” สิ่งที่เกิดขึ้นจากภายในเป็น

“จริยธรรมการดูแลซึ่งกันและกันเชื่อมโยงกับชีวิตครู นักเรียนและผู้นำสถานศึกษา” อีกทั้งในบริบทของประเทศไทยที่คนส่วนใหญ่มีศาสนาพุทธเป็นศาสนาประจำชาติ จึงมีต้นท่อนทางความเชื่อทางศาสนาพุทธในการดำเนินชีวิต นั่นคือ หลักกัลยาณมิตรธรรม 7 ว่าด้วยความเป็นมิตรเป็นปัจจัยที่เอื้อก่อนกันในการศึกษาหรือในการพัฒนามนุษย์ทุก ๆ ด้าน และพรหมวิหาร 4 ว่าด้วยการจัดระบบความสัมพันธ์ที่ยึดหลัก เมตตา กรุณา มุทิตา อุเบกขา (พระธรรมปิฎก, 2542) ดังนั้น องค์ประกอบที่ 1 **ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย** จึงเป็นทั้งเหตุปัจจัยตั้งต้นและเป้าหมายของ PLC ด้วยเหตุของการสร้างสังคมแห่งความไว้วางใจ ระบบความเป็นอยู่และทำงานร่วมกันจึงเปิดใจรับฟัง และให้ความเชื่อมั่นกับศักยภาพและคุณความดีของผู้ที่เลือกเส้นทางวิชาชีพครูว่ามีความเป็นครูเพื่อศิษย์ การขับเคลื่อน PLC

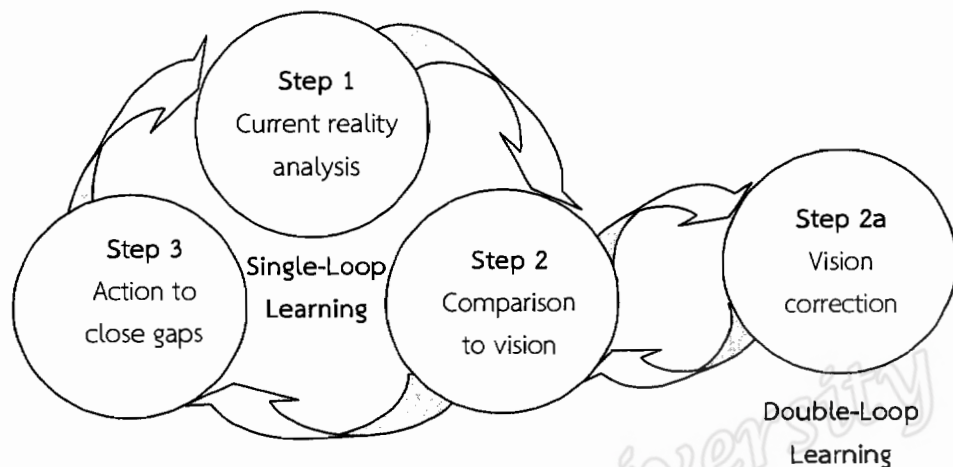
เมื่อความเป็นชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทยได้ทำหน้าที่ให้เกิดวัฒนธรรมแห่งความไว้วางใจ ความคลี่คลายจากระบบปิดเป็นระบบค่อย ๆ เปิด จนเรียกได้ว่าองค์ประกอบเริ่มเปลี่ยนผ่านสู่โหมดปกติ (Lipton, 2006) ภาวะเช่นนี้สอดคล้องกับวัฒนธรรมความไว้วางใจในชุมชนกัลยาณมิตร ความกล้าที่จะเผยตนทำหน้าที่ครูเพื่อศิษย์ของครูในพื้นที่ PLC ที่พร้อม หรือ พื้นที่ที่มีภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ (ตนเอง) หรือ องค์ประกอบที่ 4 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ ระบบเปิดจึงเอื้อให้ผู้นำเผยตัวและกล้าชวนการแสดงตัวเรียนรู้คุณค่าทางวิชาชีพบนฐานงานจริงซึ่งสอดคล้องกับองค์ประกอบที่ 6 พื้นที่เรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจบนฐานงานจริง อีกทั้งกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันในพื้นที่ด้วยองค์ประกอบที่ 5 ระบบที่มิเรียนรู้และพัฒนาสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครูทำให้ระบบเปิดสามารถเปิดศักยภาพของผู้นำที่พร้อมในแต่ละพื้นที่ให้ทำหน้าที่ของตนเอง สอดคล้องกับ Theory U ของ Scharmer (2007) ในขั้นจิตกระจ่าง (Open Heart) ที่ผู้นำได้มีโอกาสสัมผัสกับคุณค่าทางวิชาชีพของตนเองและพร้อมที่จะเผยตัวลุกขึ้นมานำ PLC ในพื้นที่ที่รับผิดชอบร่วมกัน จนเป็นการเรียนรู้จากใจทำงานจริงคือการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนเป็นสิ่งสำคัญ จึงสามารถขับเคลื่อนการเปลี่ยนผ่าน PLC ไปสู่ระบบเจตจำนงมุ่งมั่นร่วมกันดังที่กล่าวมาในรูปแบบการเปลี่ยนผ่าน PLC องค์ประกอบที่ 2 ระบบเปิดผนึกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียนจึงเป็นวิถีที่เป็นธรรมชาติที่เข้าใจธรรมชาติของความเป็นครูเพื่อศิษย์ ที่ลึก ๆ ครูต้องการทำหน้าที่ทางวิชาชีพเพื่อรับผิดชอบการเรียนรู้ของศิษย์อย่างเต็มที่ สอดคล้องกับในพื้นที่ศึกษาที่ครูทุกคนให้ความหมายของความสุขในการเป็นครูในทิศทางเดียวกันคือ “การเจริญเติบโตของผู้เรียน” สอดคล้องกับ DuFour และ คณะ 2006 ที่ระบุว่า “สิ่งที่สำคัญที่สุดของ PLC คือการทำงานที่มุ่งไปที่การเรียนรู้ของเด็กแต่ละคนเป็นสิ่งสำคัญ” ระบบเปิดเช่นนี้ จึงเป็นการกระจายอำนาจการควบคุมแบบรวมศูนย์ไปยังหน่วยย่อยและครูให้มีอำนาจทางวิชาชีพอย่างเต็มที่ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Sagent และ Hannu (2009) ที่กล่าวโดยสรุปไว้ว่า “PLC ทำให้ครูผู้ส่วนร่วมกันวิจัยและพัฒนาวิธีที่มีประสิทธิภาพสำหรับการเชื่อมต่อการเรียนรู้อย่างมืออาชีพด้วยธรรมชาติและความเป็นตัวของตัวเองที่จะเริ่มพัฒนา รวมถึงการสนับสนุนของสถาบันอย่างจริงจัง” เมื่อครูรู้สึกความเป็นตัวของตัวเองในงาน หรือการเป็นเจ้าของงานโดยไม่ถูกแทรกแซงจากส่วนกลางอย่างไม่จำเป็น ทั้งในรูปแบบนโยบายสั่งการขับเคลื่อนรูปแบบเดียวทั้งระบบ รวมถึงการติดยึดใช้เวลาทุ่มเทไปกับการทำงานเชิงพิธีกรรมหรือรูปแบบที่ทำตามต่อ ๆ กันมาตามธรรมเนียมประเพณีปฏิบัติ โดยขาดการไตร่ตรองร่วมกันถึงเหตุปัจจัย และคุณค่าที่แท้จริงว่า “พวกเราทำเช่นนี้ไปเพื่ออะไร ?” การควบคุมด้วยกฎเกณฑ์ใช้เป็นอำนาจการตัดสินใจอย่างเคร่งครัดมากกว่าการให้

ความสำคัญในการสร้างวินัยและจิตสำนึกรับผิดชอบในการอยู่ร่วมกันผ่านการเรียนรู้คุณค่าของการอยู่ร่วมกันการเป็นเหมือนซึ่งกันและกัน แต่ยังคงได้รับการสนับสนุนจากโรงเรียนอย่างจริงจัง การเรียนรู้เช่นนี้เกิดจากระบบที่เปิดพอที่จะให้สมาชิกทางวิชาชีพ ได้ร่วมเรียนรู้ ชื่นชมเห็นคุณค่าความสำเร็จระหว่างการทำงานร่วมกันใน PLC มากกว่าระบบการทำงานแบบมุ่งเป้าหมายผลลัพธ์สุดปลายสายพาน เช่นนี้การอยู่ร่วมกันในชุมชนจึงมีความหมายที่มีคุณค่ามากพอสำหรับทุกคนที่จะสร้างจิตสำนึกความรับผิดชอบต่อร่วมกัน เมื่อระบบเปิดฯทำหน้าที่กระจายอำนาจในหน่วยย่อยต้นตัวรับผิดชอบตนเองได้อย่างเต็มที่การพึ่งพาตนเองหรือทีมทำงานร่วมกันจึงจะเกิดขึ้น จึงเป็นเหตุให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันในหน้างานจริงของพื้นที่ทำงานรับผิดชอบต่อร่วมกัน เช่น ปรากฏการณ์ในพื้นที่ศึกษาการเปลี่ยนจากบรรยากาศการประชุมตามวาระที่มีประธานกำหนดการประชุม เป็นบรรยากาศไทย ๆ ที่นั่งล้อมวงใช้ความรู้แบบเป็นกันเองคุยไปคุยไปจนเกิดงาน และใช้บรรยากาศเข้าหาคุยกันบ่อย ๆ ซึ่งเปลี่ยนจากประธานเป็นคนนำที่เข้าใจธรรมชาติเอื้อให้การทำหน้าที่ของแต่ละคนมาไหลรวมในจนเกิดงาน ซึ่งในพื้นที่ศึกษาเปรียบและเรียกหน้าที่นี้ว่า วาทยกร (Conductor) หรือ กระบวนกร (Facilitator) สอดคล้องกับ Louis et al. (1994) Sergiovanni (1998) มีแนวคิดที่สนับสนุนการลดความเป็นองค์กรที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการที่มีโครงสร้างแบบสายบังคับบัญชาที่เต็มไปด้วยอำนาจกฎระเบียบและข้อบังคับมากมาย ซึ่งเป็นโครงสร้างที่มีลักษณะตั้งตัวและใช้ได้ดีในอดีตที่เป็นโลกยุคอุตสาหกรรม อันเป็นอุปสรรคสำคัญในโลกแห่งยุคเศรษฐกิจฐานความรู้ ที่ต้องการมี “โครงสร้างองค์กรที่ยืดหยุ่นคล่องตัวได้สูง” พร้อมทั้งจะรองรับต่อการเปลี่ยนแปลงใหม่ๆ ที่เกิดขึ้นมากมายตลอดเวลา และยังคงสอดคล้องกับแนวคิดของ Karson และคณะ (2000) ที่กล่าวโดยสรุปว่า “โครงสร้างการสนับสนุน PLC มีความพยายามที่จะล้มเลิก “รูปแบบที่ยึดหลักความเหมือนกัน (Harmony model)” เพราะเป็นแนวคิดเดิมที่ยึด “วัฒนธรรมแบบราชการ (Bureaucratic culture) ซึ่งเน้นให้ทุกคนต้องปฏิบัติอยู่ในกรอบระเบียบอย่างเคร่งครัด” PLC จึงจำเป็นต้องเป็นระบบโครงสร้างองค์การแบบไม่รวมศูนย์ เพื่อลดความขัดแย้ง ระหว่างครูผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง สอดคล้องกับแนวคิดของ วิจารย์ พานิช (2555) ได้อธิบายถึง ลักษณะโครงสร้างสนับสนุนของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โดยสรุปว่า ลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นการทำงานครูจะร่วมกันดำเนินการของครูที่จะเรียนรู้และพัฒนา กล่าวคือ ครูเป็นผู้ลงมือกระทำ หรือ ครูทำหน้าที่เป็น “ประธาน” (Actor) เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ ไม่ใช่ “กรรม” หรือ ผู้ถูกกระทำ และผู้ถูกให้กระทำ เป็นเครื่องมือ “ปลดปล่อยครูออกจากความสัมพันธ์เชิงอำนาจ สู่อำนาจความสัมพันธ์แนวราบ” ดังนั้นการบริหารจัดการ และการปฏิบัติงานใน PLC จึงเน้นรูปแบบที่งานเป็นหลัก ดังที่ Louis และ Kruse (1995) ที่อธิบายว่า PLC ควรสนับสนุน “นโยบายที่สนับสนุนการปกครองตนเอง” หรือการสนับสนุนความร่วมมือและความสามารถของคน อีกทั้ง PLC ควรส่งเสริมให้มีการมีบรรยากาศของการเผยแพร่ หรือเผยแพร่งานและอุดมการณ์ทางวิชาชีพ สอดคล้องกับ Karson และคณะ (2000) ที่กล่าวไว้ว่า PLC มีลักษณะของ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” กล่าวคือทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตน อย่างไรก็ตามระบบเปิดฯ ของ PLC นั้นไม่ใช่ระบบเปิดให้สมาชิกต่างคนต่างทำแบบไร้ทิศทางร่วม ซึ่งอาจก่อให้เกิดความวุ่นวายอย่างเชื่อมโยงกันได้ยาก แต่เป็นการเปิดระบบอย่างมีศิลปะที่เข้าใจธรรมชาติการรวมตัวเพื่อทำภารกิจใดร่วมกันของมนุษย์ภารกิจนั้นจำเป็นต้องเชื่อมโยงกับความหมายการใช้ชีวิตของแต่ละคนที่ทำให้รู้สึกยอมแลกความเป็นส่วนตัวเพื่อ

ร่วมอุดมการณ์ทำภารกิจนั้นร่วมกัน ลักษณะที่กล่าวมาทั้ง 4 ลักษณะสอดคล้องกับแนวคิดของ Sergiovanni (1994) ที่กล่าวว่า “ค่านิยมเพื่อสังคมเป็นจุดหมายปลายทาง” ของชุมชน PLC ที่ยึดถือ เรื่อง “คุณงามความดี” เช่นกันได้สนับสนุนค่านิยมคุณความดีพื้นฐานของวิสัยทัศน์ร่วมกันในวิชาชีพครู คือ “การมุ่งเน้นการเรียนรู้ของนักเรียน (Hord, 1997) และ การมีคุณค่าร่วม และวิสัยทัศน์ร่วมกัน ไปถึงการเรียนรู้ร่วมกันและการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้อย่างสร้างสรรค์ร่วมกัน การรวมตัวในรูปแบบนี้เป็นเหมือนแรงผลักดัน โดยอาศัยความต้องการและความสนใจของสมาชิกใน PLC เพื่อการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ สู่มาตรฐานการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นหลัก (Senge, 1990; DuFour และ คณะ 2006) ดังนั้น ระบบเปิดใน PLC จึงมีทิศทางที่มีความหมายสอดคล้องอุดมการณ์ทางวิชาชีพครูที่ยึดเหนี่ยวเป็นเข็มทิศยอมให้ครูอุทิศตนละตัวตนและระดมกันทำงานร่วมกันเพื่อเป้าหมายทางวิชาชีพเป็นสำคัญ ซึ่งก็พบว่าระบบจะเปิด หรือกระจายอำนาจสู่ส่วนย่อยมากน้อยเพียงใด ก็ขึ้นอยู่กับความพร้อมทั้งด้าน ศักยภาพ วิสัยทัศน์ร่วมและอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกัน ของทีมสมาชิกในแต่ละหน่วยย่อย สอดคล้องกับ DuFour และ Fullan (2013) ย้ำว่า PLC เป็นเรื่องของทุกคนที่อยู่ในองค์กรที่จะริเริ่มเป็นสัญญาผูกมัดในการเปลี่ยนแปลงจากข้างในด้วยตัวเองมากกว่าการรอคอยคำสั่งหรือโครงการพัฒนาที่จะสั่งจากข้างนอกให้เกิดการเปลี่ยนแปลง PLC คือวัฒนธรรมความร่วมมือและความรับผิดชอบร่วมกันที่มุ่งการเรียนรู้เป็นสำคัญ จึงเห็นได้ว่า PLC เป็นการทำงานเชิงการเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ของแต่ละคนและวัฒนธรรมองค์กรร่วมกันเป็นหลักไม่ใช่โครงการพัฒนาที่ทำในองค์กร ผู้บริหารโรงเรียนจึงจำเป็นต้องรู้และเข้าใจ และมีวิสัยภาวะเพียงพอที่จะสัมผัสรับรู้สภาวะขององค์กรที่เป็นอยู่ เพื่อที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงระดับลึกทางวัฒนธรรมองค์กร ดังที่ DuFour และ Fullan (2013) ย้ำว่า PLC เป็นเรื่องที่มีความเข้าใจเกี่ยวกับคน การปฏิบัติ และกระบวนการ มันไม่ใช่โปรแกรมที่ถูกก่อตั้งขึ้นมาเพื่อเปลี่ยนวัฒนธรรม แต่เป็นหนทางที่พวกเรารู้ว่าเราจะเดินร่วมกันไปอย่างไร และเราแต่ละคนก็คือระบบนั่นเอง (You are the system)

เมื่อการระบบเปิดทำให้อึดต่อการเผยแพร่ของผู้นำและผู้นำร่วมในพื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริงในส่วนต่างๆ ของโรงเรียนซึ่งการอาจเป็นหน่วยย่อย ๆ หรืออาจเป็นระดับปัจเจกบุคคล การกำหนดทิศทางที่เห็นร่วมกันในการเดินทางจึงเป็นภารกิจสำคัญของการกำหนดทิศทางเดินของ PLC ที่เป็น PLC มุ่งความสำเร็จเพื่อผู้เรียน ดังที่ระบุในองค์ประกอบที่ 3 วิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม อย่างไรก็ตาม ศักยภาพการชี้และนำไปสมาชิก PLC เกิดการเรียนรู้สามารถเห็นเข็มทิศทั้งทางวิชาชีพและชีวิตทั้งในระดับบุคคล ทีม และองค์กรร่วมกัน สอดคล้องของครูใน PLC โดยเฉพาะเข็มทิศทั้งทางวิชาชีพและชีวิตที่มีความหมายในการทำงานด้วยจิตวิญญาณความเป็นครูเป็นแรงขับเคลื่อนสำคัญที่ทำให้ PLC มีพลังที่ทุ่มเททางวิชาชีพพร้อมกัน สอดคล้องกับแนวคิดของ Kanold (2011) ที่ว่า “ความเป็นมนุษย์ของแต่ละคนหากสามารถนำมาให้มารวมกันได้ก็จะทำให้โรงเรียนเข้มแข็งและสวยงามเพราะไม่มีมนุษย์เพียงแค่มนุษย์ที่สามารถจะตอบคำถามได้ทุกอย่าง แต่เราเรียนรู้ได้เราจึงต้องนำซึ่งกันและกันให้พัฒนาและเติบโตตลอดเวลา” และยังคงสอดคล้องกับแนวคิดของ Sergiovanni (1994) ระบุว่า “พื้นฐานของการสร้าง PLC คือ อุดมการณ์ทางวิชาชีพ” เช่นเดียวกันการที่จะมีวิสัยทัศน์เชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพหรือวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วมกัน มีที่มาจากฐานความเชื่อร่วมของคนใน PLC ที่คล้ายคลึงกัน หรือได้รับอิทธิพลจากผู้นำ จะเป็นพันธะผูกพันกันและกัน รวมถึงการสร้างการยอมรับร่วมกันได้ง่ายของสมาชิกใน PLC สอดคล้องกับแนวคิด PLC ของ Sergiovanni (1998) ที่ระบุว่า ระบบความเชื่อเป็นสิ่ง

สำคัญที่สร้างวิสัยทัศน์ร่วมกันของสมาชิกในองค์กรที่จะยึดถือร่วมกัน เช่น ถ้าครูผู้สอนทุกคนเชื่อว่า “มนุษย์ทุกคนมีศักยภาพเพียงพอที่จะเรียนรู้ได้” ความเชื่อเช่นนี้ก็จะทำให้สมาชิก PLC พยายามสร้างวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองความเชื่อร่วมกัน ซึ่งมักเป็นความเชื่อที่มีความหมายครุแต่ละคน ความเชื่อร่วมจึงเป็นรากฐานของการสืบค้นแนวทางการจัดการเรียนรู้และการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครู อย่างตระหนักถึงคุณค่าร่วมกัน คุณค่าร่วมจึงเป็นคุณลักษณะย่อยของวิสัยทัศน์ร่วมที่ทำให้สมาชิกใน PLC ค้นพบความหมายในสิ่งที่ทำ(Meaning marking) ว่าเรากำลังทำร่วมกันเพื่ออะไร โดยเฉพาะเพื่อใคร (นักเรียน) จึงจะสามารถสร้างแรงผลักดันโดยความต้องการและความสนใจของสมาชิกใน PLC สู่มาตรฐานการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นหลัก (Senge, 1990 และ Knapp, 2003) หรือเรียกอย่างมีคุณค่า คือ พัฒนาวิชาชีพครูให้เป็น “ครูเพื่อศิษย์” (วิจารณ์ พานิช, 2555) และเป็น “กลุ่มครูเพื่อศิษย์ร่วมกัน” เพื่อการพัฒนาศิษย์ร่วมกัน โดยมองว่าเป็น “ศิษย์ของเรา” มากกว่ามองว่า “ศิษย์ของฉัน” (Erin, 2007) อย่างไรก็ตามองค์ประกอบด้านวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม ของ PLC บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ยังให้ความสำคัญกับวิสัยทัศน์ที่มีทิศทางที่สามารถเห็นเป้าหมายร่วมกันได้เพื่อเป็นหมุดการจดจ่อกับการพัฒนาอย่างมีเป้าหมายร่วม อีกทั้งสามารถเป็นจุดเทียบเคียงความสำเร็จระหว่างทางเพื่อการประเมินและสะท้อนการทำงานให้ดียิ่งขึ้น โดยมีมิติทั้งความสำเร็จของผู้เรียน การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อศิษย์ การรู้จักตนเองและพัฒนาคุณภาพหรือจิตวิญญาณความเป็นครู และการเรียนรู้การอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข สอดคล้องกับแนวคิดของ Hargreaves (2003) และ Schmoker (2005) ได้อธิบายถึง ความสอดคล้องของวิสัยทัศน์ร่วมกับความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นสิ่งสำคัญ หรือ เป็นฐานรากของการสร้างชุมชนเรียนรู้ทางวิชาชีพ คือ “จุดประสงค์ร่วม” เป็นคุณลักษณะที่มุ่งให้นักการศึกษาร่วมกันพัฒนาสถานศึกษา คุณลักษณะที่สำคัญนี้เป็นเครื่องมือสำหรับการพัฒนาระบบของชุมชนเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในการเห็นภาพความสำเร็จและจำจ่ออยู่กับงานที่ทำ เพื่อการปรับปรุงและพัฒนาอย่างมีทิศทาง รวมถึงเป็นความชัดเจนในการวางแผนหรือการกำหนดภารกิจที่ชัดเจนในการทำงานร่วมกันอย่างมีพันธะผู้พันในการเดินทางเส้นทางวิชาชีพเพื่อศิษย์ร่วมกันอย่างเป็นรูปธรรมสอดคล้องกับแนวคิดของ Senge (2000) ได้กล่าวสนับสนุน Hord (1997) ว่าวิสัยของวิสัยทัศน์ร่วม (Shared vision) จะมีทั้งเป้าประสงค์ร่วม ในการดำเนินการของ PLC ที่มีภารกิจ (Shared Mission) ที่ชัดเจน นอกจากนั้นยังพบว่าวิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วมไม่สามารถเกิดขึ้นโดยฉับพลัน แต่เกิดจากการสะสมการเรียนรู้และการพัฒนาในปฏิบัติงานร่วมกันอย่างต่อเนื่องจนเกิดความเข้าใจในทิศทาง คุณค่า ความหมายในภารกิจที่ทำร่วมกัน มีลักษณะเป็นการเรียนรู้แบบสองทิศทาง Double-loop learning (Mogan, 1997) เพื่อให้เกิดการสะสมให้เกิดผลที่การปฏิบัติงานและการเรียนรู้ที่ควบคู่ไปกับพลังเสริมทิศทางในการทำงานและการเรียนรู้ทางวิชาชีพพร้อมกัน จึงสอดคล้องกับภาพประกอบ 10



ภาพประกอบที่ 10 Double-loop learning and Sep 2a thinking (Mogan,1997)
ที่มา หนังสือ Images of Organization (2nd ed.) (Mogan,1997)

จากแผนภาพข้างต้นแสดงให้เห็นวงจรการเรียนรู้แบบต่อเนื่องภายใน Single-Loop วงจรเดียวกัน และมีการเรียนรู้แบบสองทิศทางอย่างต่อเนื่อง Double-loop Learning วงจรย่อยม เชื่อมโยงกันเรียนรู้เพื่อเติมเต็มด้านวิสัยทัศน์อยู่ตลอดเวลา นอกจากนั้นการเปลี่ยนผ่านของ PLC ที่มี วิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม จำเป็นต้องมีการพัฒนาวิสัยทัศน์ร่วมไปพร้อม ๆ กับการเรียนรู้และพัฒนา วิชาชีพพร้อมกัน เนื่องด้วยเป็นองค์ประกอบที่ส่งเสริมสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ทั้งตนเองและองค์กร หรือ PLC ที่มุ่งความสำเร็จที่ผู้เรียนไปพร้อม ๆ กัน การเรียนรู้และการพัฒนา วิชาชีพจึงเป็นกระบวนการสำคัญของ PLC ที่มีลักษณะเฉพาะคือการเรียนรู้ร่วมกันแบบที่มีร่วมมือ อีก ทั้งความเป็น PLC ในวิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่ผูกติดกับความหมายคุณค่าของการได้ทำหน้าที่ครูเพื่อ ศิษย์ เป็นวิชาชีพที่ในพื้นที่ศึกษามักพุดถึงวิชาชีพของตนเองในด้านความศรัทธาต่อวิชาชีพที่ได้ทำ หน้าที่เพื่อสังคม ดังนั้นกระบวนการสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพเป็นทั้งแนวทางปฏิบัติและเป้าหมาย ของการไปให้ถึงจิตวิญญาณความเป็นครูสอดคล้องกับทฤษฎี Maslow's hierarchy of needs (Maslow, 1943) ที่อธิบายว่าความเป็นจริงของมนุษย์มีระดับความต้องการที่แตกต่างกันไปโดยระดับ ที่มนุษย์โหยหาสูงสุดคือ ความสำเร็จแห่งตน (Self-actualization) ที่เติมเต็มชีวิตด้านจิตวิญญาณที่ ไปมากกว่าความต้องการด้านร่างกาย และความรู้สึก แต่เป็นความต้องการทางด้านการค้นหาตัวเอง หรือ ศักยภาพสูงสุดที่ทำให้เติมเต็มความสุขได้จากภายในตนเองแทนการเติมเต็มความสุขจากข้างตัว

ดังนั้น PLC จึงไม่ใช่เพียงองค์กรที่ระดมคนทำงานเพียงเพื่อเป้าหมายเล็ก ๆ ในเรื่อง ความอยู่รอดแต่ PLC ยังเป็นชุมชนที่ตอบสนองการพัฒนาชีวิตที่เติมเต็มสู่จุดประสบความสำเร็จแห่ง ตน เมื่อระบบเปิดทำให้เกิดการเผยตัวของผู้นำที่มีเจตจำนงทางวิชาชีพข้างต้นโดยเฉพาะการเกิดผู้นำ ร่วมกันในพื้นที่ที่ลุกขึ้นมาทำหน้าที่และระดมความร่วมมือในการสร้างพื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริงเพื่อ สืบค้นเส้นทางสู่ความสำเร็จของผู้เรียนเป็นสำคัญ ภาวะผู้นำจึงเป็นองค์ประกอบสำคัญเป็นอย่างยิ่ง ของการก่อเกิดและการขับเคลื่อน PLC ในทุกระดับตั้งแต่ระดับพื้นที่รับผิดชอบด้วยตนเอง หรือ ภาวะ ผู้นำเร้าศักยภาพตนเอง พื้นที่รับผิดชอบร่วมกันตั้งแต่หน่วยย่อยจนถึงระดับองค์กร หรือ ภาวะผู้นำเร้า

ศักยภาพ ดังผลการวิจัย องค์ประกอบที่ 4 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ ลักษณะผู้นำเช่นนี้ในพื้นที่ศึกษามีทั้งผู้นำที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติมีแรงบันดาลใจสามารถนำตนเองให้มีศักยภาพในการนำ และเป็นแบบอย่าง สอดคล้องกับการนำเสนอของ Kotter และ Cohen (2002) ระบุว่า ผู้นำที่ทำตัวเป็นแบบตัวอย่างในเรื่องที่มีคุณค่า หากต้องให้ให้ครูเอาใจใส่นักเรียนก็ต้องเอาใจใส่ครูโดยจัดเวลาให้ครูมาปรึกษาหารือร่วมกัน หรืออาจเกิดจากการเร้าศักยภาพของผู้นำหรือโค้ชจนเกิดแรงบันดาลใจให้กับสมาชิกในชุมชน สอดคล้องกับแนวคิด PLC ของ DuFore และ Eaker (1998) ที่ระบุว่า ผู้นำสถานศึกษาเป็นหลักของ PLC ที่จะต้องใช้ทักษะในการสร้างแรงบันดาลใจในโรงเรียนของผู้ปฏิบัติการทุกคน และยังสอดคล้องกับแนวคิดของ Kanold (2011) ระบุว่า “ผู้นำควรตระหนักถึงการมุ่งเร้าศักยภาพในจุดแข็งมากกว่าจุดอ่อนจะเป็นการสร้างแรงบันดาลใจ ในการทำงานของครูสมัครใจที่จะร่วม PLC ได้เป็นอย่างดี ซึ่งผู้นำจำเป็นต้องมีสายตาที่เห็นจุดแข็งจุดอ่อนของคน” ในพื้นที่ศึกษาจึงเรียกปรากฏการณ์การสร้างผู้นำเช่นนี้ว่า การสร้างหัวเชื้อ หรือ การโค้ชงานและโค้ชชีวิต เป็นต้น สอดคล้องกับงานวิจัย ของ (Cormier, 2009) ที่ระบุว่า คุณลักษณะของผู้นำใน PLC มีลักษณะสำคัญในหลายลักษณะคือ และหนึ่งในนั้นคือ การสร้างความร่วมมือ การโค้ช และการนำการเปลี่ยนแปลงให้เป็ฯแบบอย่าง การสร้างผู้นำเช่นนี้จึงเป็นการสร้างจากในงานที่ปฏิบัติจริงมากกว่าการพัฒนาออกหน้างานจริงให้เกิดปัญญาปฏิบัติในตัว (Tacit knowledge) ผ่านการปฏิสัมพันธ์กันในงานจริง จนเกิดผู้นำใน PLC ให้มากที่สุด สอดคล้องกับ DuFour และ Fullan (2013) ที่ยืนยันว่าระบบของ PLC มุ่งที่จะพัฒนาผู้นำให้มากขึ้นโดยเฉพาะครูที่มีภาระที่ดีในห้องเรียนก็คือการนำได้เหมือนกัน (Gardner, 1993) เพื่อผู้นำจะได้ทำหน้าที่เหนี่ยวนำศักยภาพซึ่งกันและกันจนทำให้เกิดความสำเร็จในงานที่ปฏิบัติร่วมกัน เป็นแนวคิดเดียวกันกับภาวะผู้นำแบบไม่นำ หรือสร้างการนำร่วมเพื่อให้องค์กรสามารถอยู่ได้ด้วย PLC ไม่ใช่ตัวบุคคล เพราะปัญหาสำคัญขององค์กรไม่ได้อยู่ที่การลาออกของผู้นำแต่อยู่ที่ทิศทาง การนำที่ไม่แนชัดแต่ละเนื่องขององค์กร (DuFour และ Fullan, 2013)) อย่างไรก็ตาม PLC บริบทโรงเรียนในประเทศไทย ยังให้ความสำคัญกับ ภาวะผู้นำเร้าทางสัมพันธภาพ ที่ก่อให้เกิดความไว้วางใจ สอดคล้องกับ Ash และ Auria (2013) ที่ระบุถึง ระบบโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ ประเด็นผู้นำต้องมุ่งมั่นที่จะสร้างความไว้วางใจอย่างจริงจัง ทุกวิถีทางถึงจะสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ร่วมกันได้ โดยเฉพาะความสัมพันธ์ที่ดูแลเอาใจใส่ การเปิดพื้นที่สื่อสารและรับฟัง รวมถึงการเคารพซึ่งกันและกัน นอกจากนั้นลักษณะสำคัญของภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ นั่นคือการนำทางจิตวิญญาณ (Spiritual leadership) ถือเป็นหัวใจสำคัญที่ตอบโจทย์ในองค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู และเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้เกิดองค์ประกอบที่ 3 วิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม ดังนั้นองค์ประกอบสำคัญของภาวะผู้นำเร้าศักยภาพด้านจิตวิญญาณจึงเป็นลักษณะที่ทำให้ PLC เป็นชุมชนที่มุ่งมั่นในเชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพและการเรียนรู้ชีวิตของสมาชิกใน PLC อีกทั้งผู้นำเช่นนี้ยังคงทำหน้าที่เสมือนครูบาอาจารย์สอนและสร้างแรงบันดาลใจในการใช้ชีวิตอย่างมีวุฒิภาวะและเชื่อมโยงโลกภายในหรือจิตวิญญาณความเป็นครูเพื่อหล่อเลี้ยงการทำงานและชีวิตให้ทั้งประสบความสำเร็จและมีความสุขในงานและชีวิตด้วยดี สอดคล้องกับงานวิจัยเกี่ยวกับภาวะผู้นำแบบเหนือชั้น หรือ Transcendental leadership ของ Liu (2007) ที่พบว่า ผู้นำแบบเหนือชั้นที่ใส่ใจห่วงหาอาทรและอุทิศตนให้บริการเพื่อความเป็นอยู่ที่ดีของผู้ตาม จะสามารถยกระดับแรงจูงใจทั้งภายในและภายนอกของผู้ตามให้สูงขึ้น โดยแรงจูงใจของผู้นำแบบเหนือชั้นก็คือ ใช้แรงจูงใจที่จะทำ

เพื่อผู้อื่นสูงกว่าทำเพื่อประโยชน์ส่วนตน อีกทั้ง ผู้นำแบบเหนือชั้น ซึ่งมีความเชื่อต่อความสามารถภายในตนสูงกว่าผู้นำการเปลี่ยนแปลง จะใช้ความเมตตาและความรักในเพื่อนมนุษย์ (Altruistic love) เป็นเครื่องมือขับเคลื่อนเพื่อยกระดับแรงจูงใจภายในและแรงจูงใจภายนอกของผู้ตามให้สูงขึ้น จึงมีประสิทธิผลในด้านการสร้างแรงจูงใจของผู้ตามได้มากกว่าผู้นำการเปลี่ยนแปลง จากผลการวิจัยภาวะผู้นำแบบเหนือชั้น ของ Liu (2007) เมื่อเทียบเคียงกับคุณลักษณะสำคัญของภาวะผู้นำเร้าศักยภาพที่มุ่งเน้นการนำเร้าสัมพันธ์ภาพสร้างแรงบันดาลใจให้เข้าใจความจริงของชีวิตและโลก และการนำเร้าการเปลี่ยนแปลงภายในของครูในด้านวุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นที่ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพทางจิตวิญญาณต้องเป็นภาวะที่มีความสามารถในตนสูงกว่าผู้ที่ถูกเร้าศักยภาพเพื่อที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ภายในตนของสมาชิกใน PLC ได้ ดังจะเห็นได้ชัดจากภาวะผู้นำ PLC ในพื้นที่ศึกษาจะมีลักษณะเป็นผู้นำที่ไม่หลงไหลไปตามกระแสนิยมภายนอกตน หรือ ยึดสิ่งที่เป็นวัตถุหรือปัจจัยภายนอกตนด้วยเหตุนี้ ผู้นำจึงมีแนวโน้มของการมีคุณลักษณะด้านความเชื่อต่อความสามารถภายในตน (Internal locus of control) สูงขึ้น (Sanders, Hopkins & Geroy, 2003) จึงเป็นที่น่าสนใจว่าพื้นที่ PLC แต่ละแห่งเป็นโรงเรียนที่สามารถพัฒนานวัตกรรมทั้งการบริหารองค์กร การเรียนรู้และการพัฒนาครู การจัดการเรียนรู้ได้อย่างเท่าทันการเปลี่ยนแปลงในยุคการเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 โดยใช้พื้นฐานการพึ่งปัญญาตนเองหรือ PLC ร่วมกัน อีกทั้งยังสร้างความศรัทธาเชื่อมั่นให้กับสมาชิกใน PLC ได้เป็นอย่างไร ซึ่งสอดคล้องกับ ผลการวิจัยของ Miller, Kets de Vries & Toulouse, (1982) พบว่า องค์กรใด มีความเชื่อต่อความสามารถภายในตนสูงเพียงไร ก็ยังมีนวัตกรรมใหม่ๆ เกิดมากขึ้น ส่วนการลอกเลียนแบบคู่แข่งจะลดลง ความกล้าต่อการตัดสินใจที่มีความเสี่ยงมีมากขึ้น มีการวางแผนและมีมุมมองในอนาคตมากขึ้น

สำหรับ องค์กรประกอบที่ 5 ระบบที่มเรียนรู้และพัฒนาสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณ

ความเป็นครู ผู้วิจัยอภิปรายผลการวิจัยจากคุณลักษณะของระบบที่มเรียนรู้และพัฒนาสู่วุฒิภาวะฯ มีกรอบสำคัญ 4 ด้าน กล่าวคือ ใน 3 ด้านแรกนั้น ได้กล่าวถึงการเรียนรู้และพัฒนาด้านเนื้อหาสาระเกี่ยวกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 การเรียนรู้และพัฒนาด้านทักษะทางวิชาชีพของครูในการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และรูปแบบการเรียนรู้และพัฒนาทางวิชาชีพครูเพื่อการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ซึ่งเป็นประเด็นที่สอดคล้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูที่มุ่งตอบโจทย์การปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ตาม ภาพประกอบที่ 2 กรอบแนวคิดเพื่อการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของภาคีเพื่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 (Partnership for 21st Century Skills) ที่นำเสนอให้การพัฒนาวิชาชีพครูมีทิศทางเดียวกันกับการสร้างทักษะแห่งอนาคตใหม่และเนื้อหาสาระที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 สำหรับนักเรียน จึงเป็นโจทย์โดยตรงของ PLC สอดคล้องกับแนวคิดของ DuFure และคณะ (2006) ระบุ PLC เป็นเรื่องที่วนเวียนกับประเด็นสำคัญเดิม ๆ ที่ขับเคลื่อนการทำงานร่วมกันทุกวันนี้ คือ เราอยากให้นักเรียนได้เรียนรู้อะไรบ้าง เราจะรู้ได้อย่างไรว่านักเรียนได้เรียนรู้สิ่งเหล่านั้น เราจะตอบสนองอย่างไรหากนักเรียนได้เรียนรู้สิ่งเหล่านั้น และเราจะปรับปรุงแต่ต่อยอดการเรียนรู้ของนักเรียนที่เชี่ยวชาญแล้วได้อย่างไร ซึ่งเป็นประเด็นที่อาจไม่แตกต่างจากเดิม แต่ลักษณะการทำงานของ PLC ในอนาคตที่มีความชัดเจนที่จะมุ่งประเด็นทักษะจำเป็นและเนื้อหาจำเป็นในศตวรรษที่ 21 ดังนั้นเพื่อให้ตอบสนองการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ทั้งด้านเนื้อหา ทักษะ และรูปแบบการจัดการเรียนรู้ การทำงานเช่นนี้จึงทำให้ครูไม่สามารถทำงาน

แบบโดดเด่นได้อีก PLC จึงมุ่งเน้นการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้และทำงานแบบทีมเรียนรู้ของครู ที่ร่วมกันสืบค้น สอดคล้องกับแนวคิดของ Sergiovanni (1994) ที่ระบุว่า PLC มีหลักสำคัญคือการเป็นชุมชนที่มีจิตใฝ่หาคำตอบร่วมกัน (Inquiry learning) ผ่านระบบการเรียนรู้ร่วมกันในงาน เช่น การศึกษาทบทวนร่วมกัน การเรียนรู้ร่วมกันโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน การใคร่ครวญสะท้อนความคิด และการสืบค้นหาคำตอบ ในลักษณะทีมเรียนรู้ร่วมกันเป็นต้น สอดคล้องกับแนวคิด การพัฒนาวิชาชีพของ Bredeson, (2003) กล่าวโดยสรุปว่า “ทีมเรียนรู้ เป็นสิ่งที่มีประสิทธิภาพโดยเฉพาะทีมที่ใช้โอกาสในการทำงานร่วมกันเรียนรู้อย่างต่อเนื่องเป็นประจำ ซึ่งจะมีการวางวัตถุประสงค์การเรียนรู้ บทเรียนร่วมกัน จัดทำแผนการแก้ปัญหาร่วมกัน แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันและกัน ถือว่าเป็น การเรียนรู้ร่วมกันไปในงานและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง” อย่างไรก็ตามทั้งปัญญาภายในและภายนอก เป็นปัญญาที่ทำให้เกิดปัญญาปฏิบัติในตัว อย่างมีวุฒิภาวะร่วมกันและสามารถตกผลึกเป็นงานสร้างสรรค์ทางปัญญา เป็นนวัตกรรมจัดการการเรียนรู้เพื่อเผยแพร่และพัฒนาต่อไป สอดคล้องกับ DuFour และคณะ 2006 ที่ระบุว่า PLC เป็นการร่วมแรงร่วมใจของทีมสามารถในเรียนรู้และทำงานสู่เป้าหมาย อย่างมีวุฒิภาวะและความรับผิดชอบ การพัฒนาทางวิชาชีพสู่วุฒิภาวะความครูของ PLC มีลักษณะสำคัญคือ เน้นการพัฒนาบนฐานประสบการณ์การปฏิบัติในหน้างานจริงร่วมกันมากกว่าการพัฒนา นอกหน้างานจริงเช่น การอบรม การสัมมนา และการศึกษาดูงาน เป็นต้น ดังที่ทฤษฎี Cone of learning adapted (Dale, 1969) ได้อธิบายถึงการเรียนรู้ฝังแน่นของผู้เรียนนั้นจะมีระดับที่ฝังแน่นตามลำดับการรับรู้และเรียนรู้ โดยอธิบายชัดเจนว่าการเรียนรู้แบบลงมือทำจริง (Doing the Real Thing) จากการปฏิบัติ (Active) นั้นเป็นการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด เป็นที่แน่ชัดว่า องค์ประกอบที่ 5 ทีมเรียนรู้และพัฒนาสู่วุฒิภาวะและจิตวิญญาณความเป็นครู ที่มุ่งเน้นการเรียนรู้และพัฒนาบนฐานงานจริงร่วมกัน มีความเป็นไปได้ที่จะทำให้เกิดประสิทธิภาพในการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงในห้องเรียนจริงได้อย่างเกิดผล อีกทั้งยังสอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงแห่งยุคที่มีองค์ความรู้เกิดขึ้นใหม่อย่างรวดเร็วการเรียนรู้แบบรับเข้า (Passive) อาจเป็นเรื่องที่สับสนในการประมวลไปสู่การกระทำ รวมถึงการโลกแห่งความรู้อย่างทำให้องค์ความรู้ที่รับมาจากข้างนอกคล้ายสมมติต่อการเปลี่ยนแปลงจริงของยุคดังนั้นการเรียนรู้จากหน้างานจริงร่วมกันทำให้เข้าใจถึงสิ่งที่เปลี่ยนแปลงไปที่สะท้อนเกิดขึ้นในห้องเรียนจริง เป็นโจทย์สำคัญในการสืบค้นการทำงานเพื่อการเรียนรู้ของเด็กที่ทีมครู อาจเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ที่เหมาะสมและปรับตัวเปลี่ยนแปลงต่อสภาพการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจริงได้ ยังสอดคล้องกับแนวคิดของ วิจารย์ พานิช (2555) ที่สนับสนุนลักษณะการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในหน้างานจริง กล่าวโดยสรุปว่า การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพเกิดจากการ “รวมตัวกันของครูเพื่อทำงานสร้างสรรค์ ลงมือทำในงานจริง แล้วทบทวนการเรียนรู้จากผลที่เกิด ร่วมกับเพื่อนครู” จนเกิดการสร้างความรู้ หรือยกระดับความรู้ในการทำหน้าที่ครู และการเปลี่ยนแปลงทั้งภายในและภายนอกของครู จนกลายเป็น ครูเพื่อศิษย์อย่างแท้จริง

สุดท้ายแห่งการเปลี่ยนผ่าน PLC จากระบบปิดสู่ระบบเปิดที่สร้างความสมดุลเชิงนิเวศ หรือการสร้างชุมชนการเรียนรู้ที่มีความสุขร่วมกันอย่างสมดุลและเคารพซึ่งกันและกันเปรียบเสมือนแต่ ละหน่วยย่อยเป็นองค์ประกอบที่รวมกันเป็นองค์ภาพพที่ทำหน้าที่เกื้อกูลการอยู่ร่วมซึ่งกันละกัน ดังเช่นร่างกายที่ประกอบด้วยอวัยวะต่างๆ ที่รวมกันเป็นระบบย่อยๆ ที่ทำหน้าที่แตกต่างกันไปแต่มีเป้าหมายเดียวกันคือการมีชีวิตของร่างกายที่ขับเคลื่อนด้วยระบบหรืออวัยวะต่าง ๆ ที่ต้องประสาน

สัมพันธ์ซึ่งกันและกันให้ระบบใหญ่อยู่ได้และแข็งแรง เช่นกัน PLC มีหลักการการจัดองค์ประกอบขององค์กร โดยพิจารณาระบบย่อยๆ ต่างๆ เป็นพื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริงที่ประกอบด้วย คน ภารกิจ และการเรียนรู้ ที่แต่ละพื้นที่เป็นผู้ทำหน้าที่ของตัวเองเป็นสำคัญ นั่นคือ **องค์ประกอบที่ 6 พื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริง** โดยมีแนวคิดสำคัญว่า ธรรมชาติของทุกงานเมื่อมีการเปิดให้สมาชิกร่วมทำหน้าที่เป็นเจ้าของงานและการเรียนรู้ในงานนั้นๆ อย่างเต็มอึกทั้งสร้างให้มีเป้าหมายการทำงานที่พัฒนาการเรียนรู้อย่างร่วมกันที่ชัดเจน ก็จะเกิดปรากฏการณ์ปฏิสัมพันธ์เชิงวิชาการในการงานร่วมอย่างพลัดพลิน เช่น ชวนกันตั้งวงคุยเรื่องการจัดการเรียนรู้ และพัฒนาการของเด็ก เป็นต้น เป็นบรรยากาศที่ค่อยๆ มาแทนที่ การปฏิสัมพันธ์เชิงผ่อนคลายนอกเหนือการงาน เช่น ชวนกันวงคุยเรื่องห่วย เรื่องละคร และเรื่องวิพากษ์บุคคลอื่น เป็นต้น เมื่อเกิดแรงขับทางวิชาชีพพร้อมกับการปฏิสัมพันธ์เชิงวิชาการดังกล่าวเกิดขึ้นได้ในทุกที่ทุกเวลาที่เหมาะสมกับกาลเทศะ โดยเฉพาะโรงเรียนที่จัดลักษณะสถานที่ เวลาและงานที่เหมาะสมเอื้อต่อการปฏิสัมพันธ์เชิงวิชาการบนฐานงานจริง เช่น พื้นที่กลาง คู่วิชาชีพ ทีมเรียนรู้ วงเรียนรู้ พื้นที่เสมือน และพื้นที่เรียนรู้ระหว่างโรงเรียน เป็นต้น บนพื้นฐานความเชื่อใจ กล้าเสี่ยงและยอมรับกับสิ่งที่เกิดขึ้นแม้จะเป็นความล้มเหลวโดยลดการแทรกแซงที่ไม่จำเป็น เพื่อให้ทีมแต่ละพื้นที่เรียนรู้และทำงานเติบโตในพื้นที่ทำงานและรับผิดชอบพัฒนาการนักเรียนได้อย่างเต็มที่ ด้วยการขับเคลื่อนด้วยตัวเองอย่างต่อเนื่อง สอดคล้องกับแนวคิดของ สอดคล้องกับแนวคิดของ Sergiovanni (1994) ที่กล่าวถึง วัฒนธรรมความกล้าเสี่ยงใน PLC ว่า สมาชิกของชุมชนแห่งวิชาชีพต้องไม่ถือว่าความผิดพลาดที่ได้จากการทดลองคือความล้มเหลว แต่ต้องถือว่าข้อผิดพลาดที่ได้ดังกล่าวเป็นโอกาสที่ดีที่จะได้เกิดการเรียนรู้ใหม่เพิ่มเติมและ “ถือว่าผิดเป็นครู” ไม่เป็นเรื่องที่ควรตำหนิ แต่เป็นเรื่องที่ควรสนับสนุนให้กำลังใจเพื่อจะได้ค้นหาคำตอบที่เหมาะสมต่อไป ดังนั้นระบบโรงเรียนแบบ PLC จึงเสมือนระบบที่ทำเอื้อให้ทุกพื้นที่ทำหน้าที่เรียนรู้และพัฒนาด้วยตนเองอย่างเต็มที่แบบเกื้อกูลแต่ละหน่วยย่อยซึ่งกันและกัน เพื่อทำให้ระบบโรงเรียนหรือระบบใหญ่ที่อาศัยอยู่ด้วยกันมีความยืดหยุ่นสามารถสร้างความสมดุลในการปรับตัวอยู่ในทุกกระแสนการเปลี่ยนแปลงไม่ว่าจะเป็นยุคสมัยใด ซึ่งเป็นแนวคิดแบบองค์รวม หรือระบบเชิงนิเวศวิทยาที่มีชีวิตสามารถเชื่อมโยงกันในแต่ละหน่วยย่อย ๆ และเกื้อกูลสัมพันธ์กันเพื่อการมีชีวิตและการปรับตัวทุกสภาพการเปลี่ยนแปลงตามเหตุปัจจัย และยิ่งกว่าคือมนุษย์มีความสามารถในการเรียนรู้จึงเป็นไปได้มากกว่าการปรับตัว

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 นำเสนอต่อกระทรวงศึกษาธิการตามนโยบาย ด้านการปฏิรูปการศึกษาและการเรียนรู้ และนโยบายด้านการพัฒนาระบบการผลิตและพัฒนาครูที่มีคุณภาพและมีจิตวิญญาณของความเป็นครู ที่ทางกระทรวงศึกษาธิการสามารถทำหน้าที่เอื้อให้เกิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มุ่งสู่ผู้เรียนในระดับต่าง ๆ เช่น ระดับชาติ ระดับระหว่างโรงเรียน และระดับสถานศึกษา โดยเฉพาะงานวิจัยฉบับนี้ที่นำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ระดับสถานศึกษา เพื่อใช้เป็นแนวทางการขับเคลื่อนการปฏิรูปการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนา

คุณภาพวิชาชีพครูโดยเปลี่ยนจากการมุ่งงบประมาณพัฒนาวิชาชีพครูผ่านองค์กรทางวิชาชีพด้วยการ
 อบรมนอกหน้างานเป็นหลัก เปลี่ยนเป็นการจัดสรรงบประมาณเอื้ออำนวยให้เกิดชุมชนการเรียนรู้ทาง
 วิชาชีพบนฐานงานจริงที่ครูและโรงเรียนต้องมีเวลาทุ่มเทให้กับศิษย์เป็นสำคัญ โดยเฉพาะการกระจาย
 อำนาจเปิดให้สถานศึกษาที่พร้อมปฏิรูปการจัดการเรียนรู้แบบพึ่งตนเอง ด้วยการสนับสนุนให้
 ผู้อำนวยการและครูได้ทำงานกับห้องเรียนอย่างเต็มที่ และลดการแทรกแซงทางนโยบายต่าง ๆ ที่เสี่ยง
 ให้ผู้อำนวยการและครูต้องหันเหความมุ่งมั่นออกจากการทำงานในห้องเรียนจริง รวมถึงการเร่งพัฒนา
 ผู้บริหารสถานศึกษาและครูให้เป็นผู้นำเร้าศักยภาพที่สามารถสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพใช้
 โรงเรียนและห้องเรียนจริงให้เป็นพื้นที่ทดลองปฏิบัติการ (Laboratory) ย่อย ๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้
 และการพัฒนาการจัดการเรียนรู้เพื่อศิษย์อย่างได้ผลจริงในพื้นที่ไปด้วยกัน

1.2 นำเสนอต่อสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ให้พิจารณา
 การขับเคลื่อนการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ โดยพัฒนาเปลี่ยนผ่านจากการนิเทศแบบตรวจสอบ กำกับ
 ติดตาม เป็นการขับเคลื่อนเข้าหาแบบผู้เอื้ออำนวยให้เกิดการเรียนรู้บนฐานงานจริงร่วมกับครู โดย
 เริ่มเปิดตนเองจากระบบราชการไปสู่ระบบเปิดตัวเองไปสู่สถานศึกษา ดังผลวิจัยด้านองค์ประกอบ
 ด้านชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย และองค์ประกอบด้านระบบเปิดแบบผนึกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียน ทำหน้า
 เป็นผู้รับฟังและสร้างความไว้วางใจ เพื่อให้เกิดการทำงาน เรียนรู้และรับผิดชอบไปด้วยในงานแบบ
 ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพระหว่างโรงเรียนกับศึกษานิเทศก์ อีกทั้งการพัฒนาศึกษานิเทศก์ให้มีภาวะ
 ผู้นำเร้าศักยภาพพร้อมที่จะลงไปคลุกคลีเรียนรู้ร่วมกับครูบนหน้างานจริงด้วยการลงพื้นที่ร่วมศึกษา
 และสะท้อนการเรียนรู้ในห้องเรียนไปกับครูแบบกัลยาณมิตรทางวิชาชีพ ทั้งนี้ สพฐ.

1.3 นำเสนอต่อสำนักรับรองมาตรฐานการศึกษาและประเมินคุณภาพการศึกษา
 ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สมศ.) เพื่อพิจารณาสาระสำคัญใน มาตรฐานที่ 6 ประสิทธิภาพของการ
 จัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยมุ่งเน้นการร่วมกันเอื้ออำนวยให้ครูเกิดการเรียนรู้และ
 พัฒนาในงานจริงร่วมกันมากยิ่งขึ้น เช่นการปรับเปลี่ยน ตัวบ่งชี้ที่ 6.1 “สถานศึกษาส่งเสริมให้ครูทุก
 คนได้รับการพัฒนาในวิชาที่สอนหรือวิชาครูตามที่ครูสภากำหนดไม่ต่ำกว่า 20 ชม./ปีการศึกษา” โดย
 ต่อท้ายว่า “...และ/หรือ ส่งเสริมให้ครูทุกคนสะท้อนการเรียนรู้ทางวิชาชีพตนเองที่มุ่งเพื่อศิษย์ในงาน
 ที่ปฏิบัติจริงของตนเองอย่างต่อเนื่อง”

1.4 นำเสนอต่อสถาบันผลิตครูให้มีการฝึกทักษะทางวิชาชีพด้วยการสังเกต
 สะท้อนและรับฟังการจัดการเรียนรู้ของตนเองและผู้อื่นเพื่อให้เกิดวงจรการเรียนรู้และการพัฒนา
 ทางวิชาชีพด้วยตนเองและร่วมกันในงานจริง รวมถึงเกิดการเรียนรู้ในมิติทางสังคมที่จะยอมรับและรับ
 ฟังผู้อื่น ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้เกิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่จะเป็นต้องอาศัยครูรุ่นต่อไปในการ
 ขับเคลื่อนวัฒนธรรมใหม่ทางวิชาชีพเพื่อการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ให้เกิดผลจริง

1.5 นำเสนอสถานศึกษาที่ตระหนักถึงความสำคัญของการพึ่งตนเองในการการ
 ปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ที่โรงเรียนสามารถทำให้เกิดขึ้นได้ด้วยความร่วมมือร่วมใจกันด้วยนโยบาย
 ในการขับเคลื่อนคุณภาพการเรียนรู้ทางผู้เรียนผ่านคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของครูด้วยกันด้วยชุมชน
 การเรียนรู้ทางวิชาชีพครูที่ครูร่วมกันรับผิดชอบการเรียนรู้ของผู้เรียน ในงานวิจัยฉบับนี้ชี้ให้เห็นว่าไม่
 ว่าโรงเรียนขนาดใหญ่หรือโรงเรียนขนาดเล็กก็สามารถขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูได้
 โดยมีหลักสำคัญคือ ขับเคลื่อนจากจุดที่มีความพร้อม โดยเฉพาะความพร้อมในด้านองค์ประกอบที่ 1

ชุมชนกัลยาณมิตรตามวิถีไทย และองค์ประกอบที่ 2 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ ที่มีพื้นที่ปฏิบัติการของตนเองเป็นฐานห้องเรียนทางวิชาชีพ ซึ่งอาจเป็นได้ทั้งผู้บริหารสถานศึกษาหรือครูปฏิบัติการ สถานศึกษามีความพร้อมเพียง 2 องค์ประกอบข้างต้นการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่เกิดผลต่อผู้เรียนมีความเป็นไปได้อย่างยิ่ง ซึ่งอาจเริ่มจากหน่วยย่อยที่มีความพร้อมทั้ง 2 องค์ประกอบสำคัญดังกล่าวเป็นเบื้องต้นเพื่อให้เกิดความสำเร็จได้จริงและเป็นพลังต้นแบบที่สำเร็จสู่หน่วยย่อยอื่น ๆ หรือทั้งสถานศึกษาต่อไป ดังนั้นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูภายในโรงเรียนขึ้นอยู่กับความพร้อมของและความตั้งใจจะลุกขึ้นปฏิรูปด้วยตนเอง โดยไม่จำเป็นต้องรอให้เกิดการเปลี่ยนแปลงหรือการสนับสนุนจากหน่วยงานต้นสังกัด

1.6 นำเสนอต่อบุคลากรครู ดังผลการวิจัยชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในบางสถานศึกษาเกิดจากครูเพียงคนเดียวที่เริ่มปฏิบัติการปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ด้วยตนเองในพื้นที่ห้องเรียนจริง และเริ่มชักชวนเพื่อนครูมาร่วมเรียนรู้และทดลองปฏิบัติการไปด้วยกัน ดังนั้นหัวใจสำคัญของการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ก็คือ จิตวิญญาณความเป็นครูที่ครูแต่ละคนมีอยู่ขึ้นอยู่กับว่าจะมีพลังที่จะแสดงออกมาปฏิบัติให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกับศิษย์จริง ดังนั้นจึงไม่จำเป็นต้องรอความพร้อมจากนโยบายหรือผู้บริหารสถานศึกษา ขอเพียงให้ครูมีความพร้อมและตั้งใจจะริเริ่มสร้างชุมชนการเรียนรู้ด้วยการเริ่มจากตนเองกระจายไปสู่เพื่อนร่วมวิชาชีพอื่น ๆ ด้วยความเพียรพยายามเพื่อศิษย์ก็เป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ประสบความสำเร็จได้จริง

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาและพัฒนาตัวชี้วัดจากองค์ประกอบของ PLC ในบริบทของประเทศไทย เพื่อเป็นการเทียบเคียงการเปลี่ยนผ่านของโรงเรียนได้อย่างชัดเจน

2.2 ส่งเสริมให้มีการนำผลการศึกษาไปใช้เป็นกรอบแนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติการทั้งในรูปแบบโรงเรียนหรือหน่วยย่อยภายในโรงเรียนตามบริบทพื้นที่วิจัย

2.3 การศึกษาเกี่ยวกับ PLC ในกลุ่ม และระดับต่าง ๆ ที่ส่งผลสู่การปฏิรูปการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน เช่น PLC ระดับชาติ PLC ระดับเครือข่าย สถานศึกษา PLC ระดับเครือข่ายทางวิชาชีพครู PLC ระหว่างครูกับผู้บริหาร PLC ของผู้บริหารในโรงเรียน และ PLC ระหว่างโรงเรียนกับชุมชนหรือองค์กรต่าง ๆ เพื่อฉีกกำลังยกระดับการเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียนร่วมกัน

บรรณานุกรม

- ชยันต์ วรรณภุติ. (2536). การวิเคราะห์ข้อมูล. ใน อุทัย ดุลยเกษม (บรรณาธิการ), คู่มือการวิจัยเชิงคุณภาพ. ขอนแก่น: สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- ชารินทร์ ตรีวีรบุญ. (2550). การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูประถมศึกษาตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน. วิทยานิพนธ์ปริญญาตรีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม. (2553). การพัฒนาหลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน. วิทยานิพนธ์ปริญญาตรีบัณฑิต สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดิลกะ ลัทธพิพัฒน์. (2555). “ผลกระทบของการสร้างความรับผิดชอบทางการศึกษาต่อสัมฤทธิ์ผลของนักเรียนไทย”. เอกสารประกอบการสัมมนาวิชาการประจำปี 2554. สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย.
- ทิตนา แคมมณี. (2542). รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์ การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของโรงเรียน : การศึกษาพหุกรณี. กรุงเทพฯ : สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- เจนพิชา ชีวะอิสระกุล, ธราธร รัตนนฤมิตร, วรตลย์ ตูลารักษ์ และเสมอไทน เฟ็งจันทร์. (2554). รายงานฉบับสมบูรณ์โครงการศึกษาวิจัยประเด็นนโยบายเชิงลึกด้านการพัฒนาคุณภาพชีวิต คนและสังคมไทยภายใต้บริบทการเปลี่ยนแปลงทาง วัฒนธรรมและการเปลี่ยนแปลงในโลกยุคใหม่หลังวิกฤตเศรษฐกิจ. กรุงเทพฯ: สถาบันบัณฑิตบริหารธุรกิจศศินทร์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นิตา ชูโต. (2545). การวิจัยเชิงคุณภาพ. (พิมพ์ครั้งที่สอง). กรุงเทพฯ : บริษัท แม็ทส์พอยท์ จำกัด.
- เบญจา ยอดดำเนิน-แอ๊ดติงก์. (2531). การวิเคราะห์และเขียนรายงาน. ใน เบญจา ยอดดำเนิน-แอ๊ดติงก์, บุปผา ศิริรัศมี และวาทีนี บุญชะลิกษ์ (บรรณาธิการ), การศึกษาเชิงคุณภาพเทคนิคการวิจัยภาคสนาม. นครปฐม: สถาบันประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล.
- เบญจา ยอดดำเนิน-แอ๊ดติงก์, บุปผา ศิริรัศมี และวาทีนี บุญชะลิกษ์ (บรรณาธิการ). (2531). การวิจัยเชิงคุณภาพ: เทคนิคการวิจัยภาคสนาม. นครปฐม: สถาบันประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล.
- เบญจายอดดำเนิน-แอ๊ดติงก์ และกาญจนา ตั้งชลทิพย์. (2552). การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ: การจัดการข้อมูล การตีความและการหาความหมาย. นครปฐม: สถาบันประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล: ซีโน พลับลิชซิง.
- ปกป้อง จันวิทย์ และสุนทร ตันมันทอง. (2554). “โรงเรียนทางเลือกกับทางเลือกในการศึกษาของประชาชน”. เอกสารประกอบการสัมมนาวิชาการ 2554 ยกเครื่องการศึกษาไทย:สู่การศึกษาที่มีคุณภาพอย่างทั่วถึง. สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย.

- ประกาศนียบัตร นิยม. (2551). มีปัญญายิ่งกว่าฉลาด : หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551 ฉบับประชาชน. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____ (2554). "การศึกษาองค์รวม : การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21". เอกสารประกอบการเสวนา "การปฏิรูปการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21". กรุงเทพฯ.
- ประสิทธิ์ สิริพันธ์ และอุดม ศรีทิพย์. (2531). การเตรียมตัวทำงานสนาม เทคนิคในการสัมภาษณ์ และการจัดบันทึกข้อมูล. ในเบญจา ยอดดำเนิน-แอ๊ดติงส์ ปุบผา ศิริรัศมี และวาทีณี บุญชะลิกษ์ (บรรณาธิการ), การศึกษาเชิงคุณภาพ: เทคนิคการวิจัยภาคสนาม. นครปฐม: สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ประเวศ วะสี, สันนตโรภิกขุ, พรชัย พัทธินทร์ตนะกุล, บัญชา ธนบุญสมบัติ, สมเกียรติ ตั้งกิจวานิช, วิสุทธิ ไบไม้, อนุชาติ พวงสำลี, ศรีศักร วัลลิโภทม และประสาน ต่างใจ. (2547). ธรรมชาติของสรรพสิ่ง: การเข้าถึงความถึงทั้งหมด. กรุงเทพฯ: ร่วมด้วยช่วยกัน.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตฺโต). (2542). เพื่อชุมชนแห่งการศึกษาและบรรยากาศทางวิชาการ (คุณธรรมขอครูอาจารย์และผู้บริหาร). กรุงเทพฯ: มูลนิธิพุทธธรรม.
- เพชรรัตน์ พงษ์เจริญสุข. (2554). ว่าด้วยสุนทรียสนทนา. โครงการหนังสือวิชาการจิตตปัญญาศึกษา ลำดับที่ 13. กรุงเทพฯ: บริษัทสวนเงินมีมา.
- มะลิวัลย์ เรือนคำ และ กนกรัตน์ สุขะตงคะ. (2552). ลักษณะบุคลิกภาพคนไทยวัยทำงานโดยแบบสำรวจ บุคลิกภาพ LPI ในเขตอนุรักษ์วัฒนธรรมและเมืองเก่า. วารสารสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์, ปีที่ 35, 146-159.
- รัตน์ะ บัวสนธ์. (2552). วิจัยเชิงคุณภาพทางการศึกษา. กรุงเทพฯ: แอล.ที.เพรส.
- วิจารณ์ พานิช. (2555). วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21. กรุงเทพฯ: ตลาดาพับลิเคชั่น จำกัด.
- วิโรจน์ สารรัตน์. (2544). โรงเรียน: องค์กรแห่งการเรียนรู้ กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีทางการบริหารการศึกษา. หจก. ทิพย์วิสุทธิ.
- สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ สำนักงานนายกรัฐมนตรี. (2554). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่สิบเอ็ด พ.ศ. 2554-2559. กรุงเทพฯ
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. (2554). นโยบายหลักเพื่อขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2554-2561). กรุงเทพฯ.
- สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา. (2545). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545. กรุงเทพฯ: บริษัทพริกหวานกราฟฟิค.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.(2553). แผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับปรับปรุง (พ.ศ. 2552-2559) ฉบับสรุป. กรุงเทพฯ: บริษัทพริกหวานกราฟฟิค.
- สุทธิพร จิตต์มิตรภาพ. (2553). การเปลี่ยนแปลงโลกของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และการ

- พัฒนาสู่ “ครูมืออาชีพ” ใน สุดาพร ลักษณะียนาวิน (บรรณาธิการ). 2553. การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง. สมาคมเครือข่ายการพัฒนาวิชาชีพอาจารย์และองค์กรอุดมศึกษาแห่งประเทศไทย. สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.
- สุภาวงศ์ จันทวานิช. (2542). การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยเชิงคุณภาพ. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุรพล ธรรมร่มดี, ทศนีย์ จันอินทร์ และ คงกฤษ ไตรยวงศ์. (2553). **อาศรมศิลป์วิจัย: การวิจัยและพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา**. โครงการเอกสารวิชาการการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ลำดับที่ 8. นครปฐม: เอมี เอ็นเตอร์ไพรส์ จำกัด.
- สุรางค์ โพธิ์พุกขางค์. (2542). การปฏิรูปการศึกษาสำหรับศตวรรษที่ 21: เพื่อความเป็นผู้นำในยุคสารสนเทศ และโลกาภิวัตน์. กรุงเทพฯ: ที.พี.พรินท์.
- ชาย โพธิสิตา. (2535). **พฤติกรรมสุขภาพ: วิธีการศึกษาเชิงคุณภาพ**. ในเบญจจา ยอดดำเนิน-แอ็ดติง และภาณี วงษ์เอก (ผู้รวบรวม, คู่มือวิจัยพฤติกรรมสุขภาพ ชุดที่ 2. โครงการข่างานวิจัยพฤติกรรมสุขภาพ ศูนย์ประสานงานทางการแพทย์และสาธารณสุข กระทรวงสาธารณสุข).
- ชาย โพธิสิตา. (2549). **ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 2)**. กรุงเทพฯ: อัมรินทร์พรินติ้ง.
- วิจนารัตน์ กระจ่าย. (2554). **ปัจจัยที่มีผลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้: ศึกษาเปรียบเทียบระหว่างองค์การภาครัฐกับองค์การภาคเอกชน**. วิทยานิพนธ์ปริญญารัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์. (สำเนา)
- อมรา พงศาพิชญ์. (2527). การวิจัยภาคสนาม: เน้นหนักเรื่องการสังเกต. ใน สุภาวงศ์ จันทวานิช (บรรณาธิการ), **รวมบทความว่าด้วยวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ**. ชมรมวิจัยเชิงคุณภาพ สถาบันวิจัยสังคมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัมมาร สยามวาลา, ดิลกะ ลัทธพิพัฒน์ และสมเกียรติ ตั้งกิจวานิชย์. (2554). “การปฏิรูปการศึกษา รอบใหม่: สู่การศึกษาที่มีคุณภาพอย่างทั่วถึง”. **เอกสารประกอบการสัมมนาวิชาการ 2554 ยกเครื่องการศึกษาไทย: สู่การศึกษาที่มีคุณภาพอย่างทั่วถึง**. สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย.
- Akihiko, T. (2006). **Implementing lesson study in North American schools**. Paper Presented at the APEC International Symposium on Innovation and Good Practice for Teaching and Learning Mathematics through Lesson Study, Khon-Kaen, Thailand.
- Andrews, D. & Lewis, M. (2000). **Creating a School for the 21st Century: Experiences of a Professional Community**. Conference Proceedings ASET/HERDSA 2000 Joint International Conference. Toowoomba, Queensland.
- Ash, B.P.& Auria, D.J. (2013). **School systems that learn**. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Barnard, C.I.(1938). **The functions of the Executive**.Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Beale, V. (2010). **Teaching Literature online in the 21st Century**. In partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts, BIRMINGHAM, ALABAMA
- Bellanca, J. & Brandt, R. (2011). **21st Century Skills: Rethinking How Students Learn**. **Tuttle-Mori: Solution Tree Press**.
- Bolam, R., Stoll, L. & A. Greenwood. (2007). “**The Involvement of Support Staff in Professional Learning Communities**”, in L. Stoll and K. S. Louis (eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, Professional Learning, Open University Press, Maidenhead, pp. 17-29.
- Boyd, V. (1992). **School context. Bridge or barrier to change?** Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Burns, T. & G.M, Stalker. (1961). **The Management of Innovation**. New York: Barnes and Noble.
- Cohen, M. Z., Kahn, D. L. & Steves, R. H. (2000). **How to Analyze the Data**. In Cohen, M. Z., D. L. Kahn & R. H. Steeves (Eds.), *Hermeneutic Phenomenological Research: A Practical Guide for Nurse Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling - Hammond, L. (1994, November). **The current status of teaching and teacher development in the United States**. New York : Teacher College, Columbia University.
- Dietz, M. E. (2008). **Journals as frameworks for professional learning communities**. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- DuFour,R., Dufour,R., Eaker,R. & Many,T. (2006). **Learning by doing : a handbook for professional Learning community at work**. Bloomington,IN.: Solution Tree Press.
- Dufour, R. & Eaker, R. (1998). **Professional Learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement**. Bloomington, IN: Solution. Education Servzice.
- Dufour,R. & Fullan,M. (2013). **Cultures built to last systemic PLCs at work**. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Dunne, F., Nave, B. & Lewis, A. (2000). **Critical friends groups: Teachers helping teachers to improve student learning**. Phi Delta Kappan, No. 28.
- Eaker,R. & Keating, J. (2012). **Every school every team every classroom**. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Eaker, R., DuFour, R. & Burnette, R. (2002). **Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities**. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Fullan, M. (1999). **Change Forces: The Sequel**. London. Falmer Press.
- _____. (2005), **Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action**. Sage Publications Ltd, Thousand Oaks.
- Gladwell, M. (2000). **The tipping point: How little things can make a big difference**. Boston: Little Brown.
- Hanushek, E. (1992). **The trade-off between child quantity and quality**. *Journal of Political Economy*, 100(1), 84–117.
- Hargreaves, A. (2003). **Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity**. New York: Teacher College Press.
- Hord, S. M. (1997). **Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement [Internet]**. Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.sedl.org/siss/plccredit.html>
- _____. (2004). **Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities**. New York: Teachers College Press.
- Kaagan, S. S. (2010). **Bringing your learning community to life : a road map for sustainable school improvement**. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Kanold, D.T. (2011). **The Five Disciplines of PLS Leaders**. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Katz, D., & R.L. Kakm. (1966). **The Social Psychology of Organization**. New York: John Wiley.
- Kotter, J. P., & Cohen. (2002). **The heart of change: Real-life stories of how people change their organizations**. Boston: Harvard Business School Press.
- Kvale, S. (1996). **Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Knapp, M. S., McCaffrey, T., & Swanson, J. (2003). **“District Support for Professional Learning: What Research Says and Has Yet to Establish.”** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Lewis, C. (2002). **Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change**. Philadelphia: Research for better school.
- Little, Brown. Katz, S., & Earl, L. (2007). **Learning about networked learning communities**. Education Canada.

- Little, J. W. (1997). **Excellence in professional development and professional community**. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Louis, K.S. (1994). Beyond “‘managed change’”: Rethinking how schools improve. **School Effectiveness and School Improvement**, 9(1), 1–27.
- Luis, K.S. & Kruse, S.D. (1995). **Professional and community : Perspectives on reforming urban schools**. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-96.
- Ministry of Education, Singapore. (2004). **Teach less, learn mere: Reigniting passion and mission**. Singapore: Ministry of Education, Accessed at on May 30, 2009.
- Ministry of Education (MOE). (2009). **Teachers — The Heart of Quality Education**. Retrieved September 17, 2009 from, <http://www.moe.gov.sg/media/press/2009/09/teachers-the-heart-of-quality.php>
- Ministry of Education (MOE). (2010). **MOE to Enhance Learning of 21st Century Competencies and Strengthen Art, Music and Physical Education**. Retrieved February 16, 2011 from, <http://www.moe.gov.sg/media/press/2010/03/moe-to-enhance-learning-of-21s.php>.
- Morrissey, M. S. (2000). **Comprehensive school improvement: Addressing the challenges**. Issue. about Change.
- Morgan, G. (1997). **Images of organization**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2009). **Top of the class: High performers in science in PISA 2006**. Paris: Author. December 7, 2009. Accessed at www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/17/42645389.pdf.
- Olivier, F. D. (2009). **Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, and Teachers**. Paper Presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, University of Louisiana at Lafayette.
- Partnership for 21st Century Skills. (2003). **Learning for the 21st Century: a Report and MILE Guide for 21st Century Skills**. Partnership for 21st Century Skills, Washington, DC.
- Scharmer, O.C.(2009). **Theory U: Learning from the Future as It Emerges**. Cambridge,MA : SoL.

- Schmoker, M. (2004). **Learning communities at the crossroads: Toward the best Schools we've ever had.** Phi Delta Kappan, 86(1), 84-88.
- _____. (2006), **Results Now: How We Can Achieve Unprecedented Improvements in Teaching and Learning.** Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Schwandt, T. A. (2001). **Dictionary of Qualitative Inquiry (Second Edition).** Thousand Oaks, CA: Sage.
- Senge, P. M. (1990), **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization.** Doubleday, New York.
- Senge, P. M., N. Cambron-McCabe, T. Lucas, A. Kleiner, J. Dutton, & B. Smith. (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.
- _____. (1998). **International Journal of Leadership in Education.** Vol.1 No.1, P. 37.
- _____. (2004). **Building a community of hope.** Educational Leadership.
- Shields, C. M. (2004). **Creating a community of difference.** Educational Leadership.
- Strauss, A. L. (1987). **Qualitative Analysis for Social Scientists.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). **Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques.** Newbury Park, CA: Sage.
- Supovitz, J.A. & Christman, J.B. (2003). **Developing communities of instructional practice: Lessons for Cincinnati and Philadelphia.** CPRE PolicyBriefs. University of Pennsylvania.
- Supovitz, J.A. (2002). **Developing communities of instructional practice.** Teachers College Record.
- The Partnership for 21st Century Skills is a national organization. (2012). **Framework for 21st Century Learning.** Retrieved May 2, 2012 from, <http://www.p21.org/>.
- Thompson, S. (2002). Learning from past mistakes: Professional development "The old way". **Transforming ourselves, transforming schools: Middle school change.** Columbus, OH: National Middle School Association.
- Tree Press.Gardner, H. (2007). **Five minds for the future.** Boston: Harvard Business School Press.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). **21st century skills: Learning for life in our times.**

San Francisco: Jossey-Bass.

Wolcott, H. F. (1995). **The Art of Fieldwork**. Walnut Creek, CA: Sage.

Wood, J.C & Wood, J.M. (2002). **Henri Fayol: Critical Evaluations in Business and Management**. New York, NY: Routledge.

World Bank. (2007). **Thailand Social Monitor: Improving Secondary Education**.

Wikipedia. (2012). **21st Century Skills**. Retrieved June 22, 2012 from,
http://en.wikipedia.org/wiki/21st_Century_Skills.

Yin, R. K. (2003). **Case study research: Design and methods** (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Prince of Songkla University
Pattani Campus

ภาคผนวก ก

(ร่าง) องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21
ก่อนสร้างเครื่องมือและศึกษาข้อมูลในพื้นที่ศึกษา

รายงานการสรุปประเด็นการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ
(ร่าง) องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบท
โรงเรียนในประเทศไทย
โดยผู้วิจัย: นางสาววรลักษณ์ ชูกำเนิด

วันที่ 5 ตุลาคม 2555

จากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน ประกอบด้วย ศ.นพ.วิจารณ์ พานิช รศ.ดร.บุญมี เณรยอด และ อ.สุรพล ธรรมร่มฤดี ผู้วิจัยได้ถอดเทปและวิเคราะห์ข้อมูลสามารถสรุปสาระสำคัญเพื่อการพัฒนา (ร่าง) องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ดังนี้

ตารางที่ 21 รายงานการสรุปประเด็นการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ

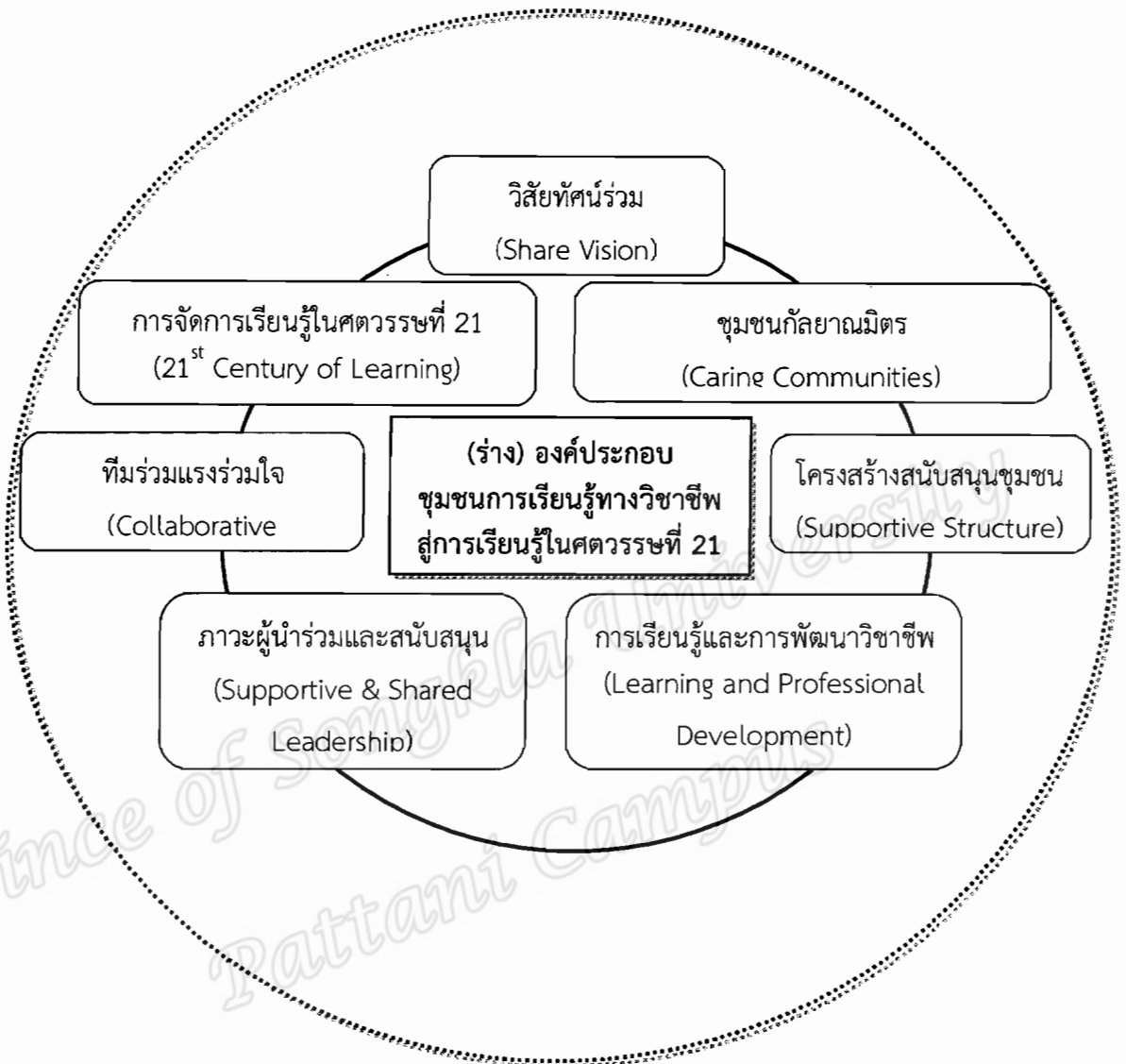
สรุปประเด็นสำคัญจากผู้ทรงคุณวุฒิ	สรุปโดยผู้วิจัยเพื่อพัฒนา
<p>1. จากกรอบทฤษฎีชั่วคราวที่ 1 การอธิบายการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ไม่ควรแยกออกจากองค์ประกอบ สามารถบูรณาการการเรียนรู้ของนักเรียนได้ หากแยกจะทำให้มีองค์ประกอบจำนวนมาก ทำให้มีความเป็นไปได้ยากในการวิจัยเชิงปรากฏการณ์วิทยา ที่ต้องอาศัยความลึกของข้อมูลมากกว่าความกว้างของข้อมูล ผู้วิจัยจึงควรเจาะในเรื่องชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพส่วนการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นองค์ประกอบย่อยในการเรียนรู้ของผู้เรียน จะทำให้ผู้วิจัยโฟกัสงานวิจัยได้ดียิ่งขึ้น</p>	<p>1. จากประเด็นที่ 2 เมื่อพิจารณาร่วมกับการสัมภาษณ์แต่ละองค์ประกอบพบว่าแต่ละองค์ประกอบนั้น มีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กันทั้งแนวคิดและความเป็นเหตุปัจจัยซึ่งกันและกัน ผู้วิจัยจึงทดลองวิเคราะห์ห้ององค์ประกอบโดยแบ่งตามทฤษฎีระบบ เป็น 3 ส่วน คือ ปัจจัย กระบวนการ และผลลัพธ์ พบว่าสามารถจัดความสัมพันธ์ในลักษณะนี้ได้ และสอดคล้องกับการพิจารณาความเหมาะสมแต่ละองค์ประกอบในประเด็นที่ 4 ทำให้ภาพองค์ประกอบ แต่ละตัวมีความเป็นเหตุเป็นผล โดยผู้วิจัยได้นำข้อมูลจากการสัมภาษณ์ การศึกษาเอกสารเพิ่มเติมจากการแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ และงานวิจัยเพิ่มเติม พบว่าสามารถพัฒนา (ร่าง)</p>
<p>2. จากกรอบทฤษฎีชั่วคราวที่ 1 องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพทั้ง 7 ตัวที่สังเคราะห์มานั้นสะท้อนความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพได้ชัดเจน แต่ค่อนข้างกว้างและซ้ำซ้อนกันเองในแต่ละตัว บางตัวเป็นองค์ประกอบ หรือปัจจัยที่เป็นเหตุ ของอีกตัวหนึ่ง เช่น</p> <ul style="list-style-type: none"> - กลุ่มที่อาจเป็นปัจจัย คือ วิสัยทัศน์ร่วม ภาวะผู้นำ และโครงสร้างสนับสนุน - กลุ่มที่อาจเป็นกระบวนการ คือ การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ และทีมร่วมแรงร่วมใจ - กลุ่มที่อาจเป็นผลลัพธ์ คือ การเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 และชุมชนกัลยาณมิตรเป็นต้น 	
<p>3. ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 2 ท่าน ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการอธิบายองค์ประกอบต่าง ๆ ว่าโดยปัจจุบันเพื่อให้องค์ประกอบสามารถนำไปใช้ได้จริงในองค์กร ควรนำเสนอเป็นองค์ประกอบย่อย หรือ</p>	

สรุปประเด็นสำคัญจากผู้ทรงคุณวุฒิ	สรุปโดยผู้วิจัยเพื่อพัฒนา
<p>ตัวบ่งชี้ เพื่ออธิบายองค์ประกอบนั้น ๆ อย่างเป็นรูปธรรม การอธิบายนำเสนอในรูปแบบความเรียงเพียงอย่างเดียว เป็นสิ่งที่จับต้องได้ยาก และนำไปสู่การนำไปใช้ได้น้อย อีกทั้งการพัฒนาปรับเปลี่ยนเป็นไปได้อีก ผู้วิจัยอาจสังเคราะห์เป็นองค์ประกอบองค์ประกอบย่อย และตัวชี้วัด ตรวจสอบกับข้อมูลที่ศึกษาวิจัย และผู้เชี่ยวชาญอีกครั้ง จะเป็นประโยชน์และนวัตกรรมสำคัญต่อวงการศึกษไทย และพัฒนาเป็นตัวชี้วัดของโรงเรียนได้</p>	<p>องค์ประกอบ ตามทฤษฎีระบบได้ 2. ผู้วิจัยได้ศึกษาทบทวนเกี่ยวกับการอธิบายองค์ประกอบ และลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 ซึ่ง</p>
<p>4. การพิจารณาองค์ประกอบทั้ง 7 ตัว มีรายละเอียดการสัมภาษณ์เชิงลึกทั้ง 2 ท่าน ดังนี้</p> <p>4.1 ด้านวิสัยทัศน์ร่วม</p> <p>ทั้งสองท่านให้ความเห็นสอดคล้องกันว่าสะท้อนความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ อ.สุรพล ได้ขยายความของวิสัยทัศน์ร่วม ซึ่งจะแตกต่างจากวิสัยทัศน์ของผู้นำ PLC จะเน้นวิสัยทัศน์ร่วม ซึ่งวิสัยทัศน์ของผู้นำเป็นปัจจัยสนับสนุนเพียงส่วนหนึ่งให้เกิดวิสัยทัศน์ร่วม ในทางตรงกันข้าม หาก PLC ก่อตั้งขึ้นด้วยวิสัยทัศน์ของผู้นำเป็นตัวตั้ง ยากที่จะทำให้เกิดวิสัยทัศน์ร่วมอย่างแท้จริง ดังนั้นการเริ่มต้น PLC หัวใจสำคัญคือกระบวนการหลอมรวมให้เกิดวิสัยทัศน์ร่วม</p> <p>4.2 การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ</p> <p>ทั้งสองท่านสนับสนุนว่าสะท้อนความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ แต่ด้วยภาษาที่ใช้ความหมายแบบกว้าง ๆ ซึ่งอาจเหมาะสมในมุมมองการศึกษาในพื้นที่ เพื่อเก็บข้อมูลอีกครั้ง ด้านการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ ถือเป็นหัวใจสำคัญ ซึ่งอยู่ในส่วนกระบวนการของ PLC ซึ่ง อ.สุรพล แลกเปลี่ยนประสบการณ์ PLC ของตนเอง พบว่า การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ สามารถแบ่งออกเป็น 2 ระดับ คือ ระดับปัจเจกบุคคล ซึ่งหมายถึง พื้นฐานการเรียนรู้ที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตนเอง รู้จุดบกพร่องตนเอง (Self-reflection) นำไปสู่การพัฒนาเพื่อเปลี่ยนแปลงตนเองด้วยตนเอง (Self Directed Learning) ซึ่งมีปัจจัยสำคัญคือ สติ (Mind fullness) โดยใช้กระบวนการโยนิโสมนที่จะเป็นเครื่องมือช่วยทำให้เกิดตระหนักรู้ถึงการเปลี่ยนแปลงตนเอง ส่วนระดับชุมชนหรือ ระดับทีม จะเน้นการพัฒนาแบบมีส่วนร่วม (Participation) โดยเฉพาะการร่วมเรียนรู้ เพื่อพัฒนาทักษะครูในศตวรรษที่ 21 ที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของผู้เรียน ซึ่งผู้ทรงคุณวุฒิ ศ.นพ. วิจารย์ พานิช ได้แนะนำให้ศึกษาหนังสือ</p>	<p>สอดคล้องกับการแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ ในประเด็นที่ 3 เมื่อพิจารณาแล้วการอธิบายองค์ประกอบในลักษณะองค์ประกอบย่อย และตัวบ่งชี้สอดคล้องกับแนวทางการพัฒนาเป็นตัวบ่งชี้ความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ซึ่งจากการศึกษา งานวิจัยเพิ่มเติมพบว่ามี การอธิบายองค์ประกอบดังกล่าวในลักษณะนี้ ในงานวิจัย “การพัฒนาหลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน” (ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม, 2553) ผู้วิจัยจึงพิจารณาปรับองค์ประกอบอธิบายเป็นตัวบ่งชี้เพิ่มเติม เพื่อให้เหมาะสมสำหรับการนำไปใช้และการแสดงถึงความ เป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ</p> <p>3. จากข้อสรุปในข้อ 1 และ 2 ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ ปัจจัยกระบวนการ และผลลัพธ์ โดยนำองค์ประกอบที่สังเคราะห์จากเอกสารและงานวิจัยมาจัดความสัมพันธ์ และอธิบายแต่ละองค์ประกอบเป็นองค์ประกอบ</p>

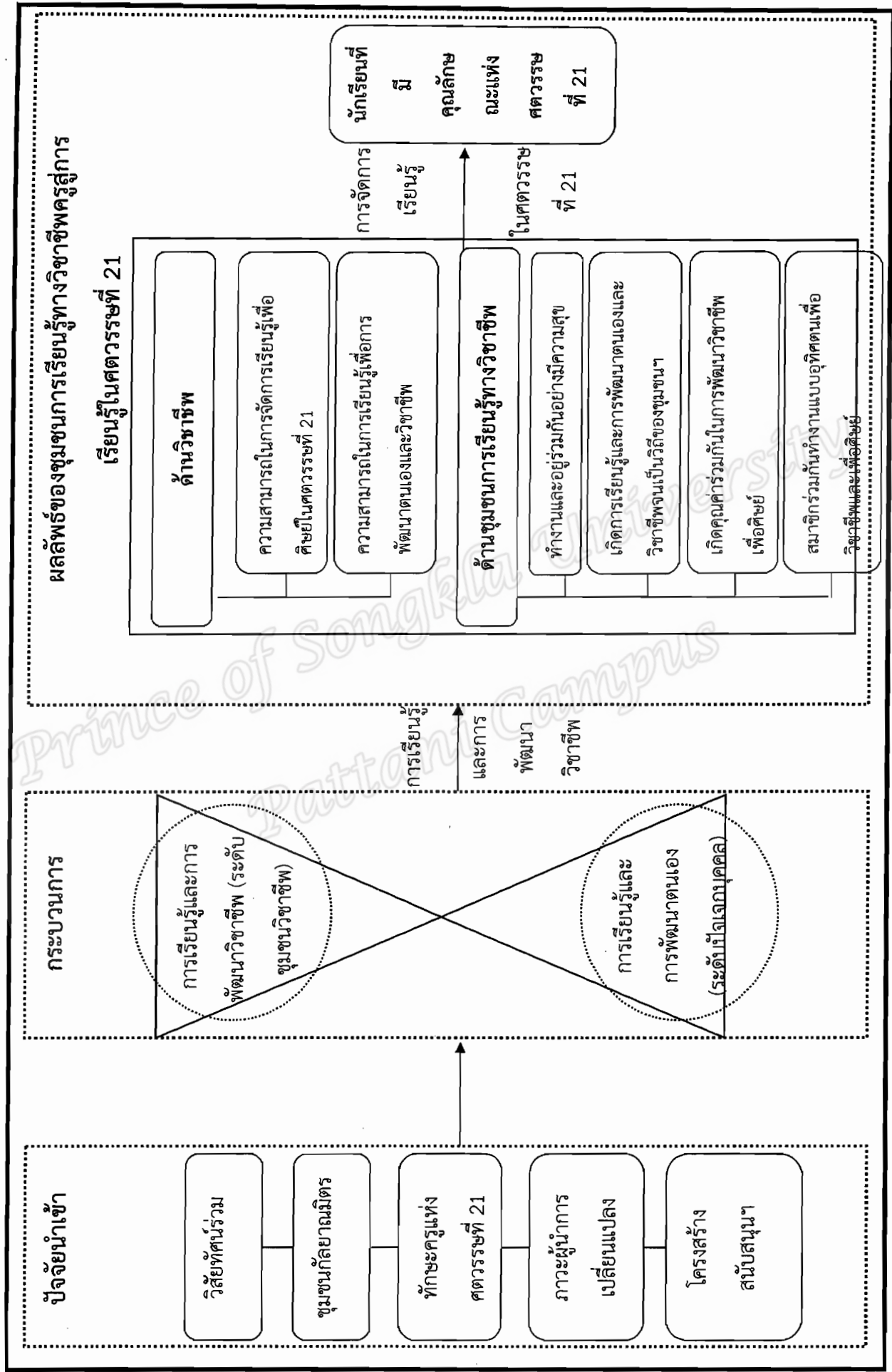
สรุปประเด็นสำคัญจากผู้ทรงคุณวุฒิ	สรุปโดยผู้วิจัยเพื่อพัฒนา
<p>“วิถีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ ในศตวรรษที่ 21” (วิจารณ์ พานิช, 2555) ละคำชี้แนะ ของผู้ทรงคุณวุฒิ เพิ่มเติมเกี่ยวกับทักษะเหตุภายใน คือ สติ และการไตร่ตรอง ซึ่งผู้วิจัยได้ศึกษาและค้นคว้าสรุปได้ 2 ด้าน ดังนี้</p> <p>ด้านทักษะการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วย</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ทักษะการอำนวยความสะดวกการเรียนรู้ (Facilitator) 2) ทักษะครูโค้ช (Coacher) 3) ทักษะการสร้างแรงบันดาลใจ (Inspire) 4) ทักษะการจัดการเรียนรู้แบบโครงการหรือการใช้ปัญหาเป็นฐาน (Project-based learning & Problem-based learning) 5) ทักษะการจัดการเรียนรู้แบบสร้างตัวแบบเชิงระบบ (Mental model building) 6) ทักษะการใช้สื่อและเทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้ (Media & ICT) <p>ทักษะพื้นฐานทางวิชาชีพของครูในศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วย</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ทักษะการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติจริง หรือ เรียนรู้ผ่านการทำงาน (Learning by doing or Work-based learning) 2) ทักษะการเรียนรู้ผ่านการวิจัย (Research-based learning) 3) ทักษะการสร้างสรรค์สิ่งใหม่ (Openness to innovation) 4) ทักษะการทำงานเป็นทีม (Team learning) 5) ทักษะการจัดการการเรียนรู้และสร้างความรู้ใหม่ (Knowledge management & Knowledge creation) 6) ทักษะความเป็นผู้นำร่วม (Share Leadership) 7) ทักษะการคิดเชิงระบบ (Systems Thinking) 8) ทักษะการไตร่ตรอง (Reflection) 9) สติ (Mind fullness) เป็นต้น <p>4.3 ทีมร่วมแรงร่วมใจ</p> <p>ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 2 ท่าน สนับสนุนว่าสะท้อนความเป็นชุมชนการเรียนรู้ฯ ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญมาก ๆ หากไม่ดำเนินการแบบทีมก็ถือว่าไม่เป็นชุมชนการเรียนรู้แน่นอน อ.สุรพล ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า ทีมอาจหมายถึง คู่เรียนรู้แบบ Buddy ก็ได้ หรือ ทีมอาจหมายถึง การเป็น Team teaching ก็ได้ หรือ ทีมร่วมทำงานที่เชื่อมโยงเรื่องวิสัยทัศน์ร่วม บางทีมอาจเป็นทางการ และไม่เป็นทางการก็ได้ แต่ที่สำคัญมีการมีเป้าหมายร่วม พันธกิจร่วม ค่านิยมร่วม และเรียนรู้ร่วมซึ่งกันและกัน การเรียนรู้และร่วมกันพัฒนาในทีม ถือว่าเป็นหัวใจของทีมคุณภาพ ในชุมชนการเรียนรู้ฯ แต่ไม่ควรอย่างยิ่ง</p>	<p>ย่อย และตัวบ่งชี้ ซึ่งได้นำผลจากการศึกษา ข้อมูลจากผู้ทรงคุณวุฒิ เอกสารงานวิจัยเพิ่มเติม พัฒนาองค์ประกอบแต่ละตัวโดยมีประเด็นสำคัญ ดังนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. วิสัยทัศน์ คงที่ ไว้ จัดให้อยู่ในส่วนปัจจัย และขยายความด้วยตัวบ่งชี้ ดังตารางที่ 2 และนำไปอธิบายในส่วนของผู้นำเพิ่มเติม ด้านวิสัยทัศน์ของผู้นำ 2. การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ คงที่ไว้ แต่จัดให้อยู่ในกระบวนการ ของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพฯ ซึ่งสามารถอธิบายเป็นองค์ประกอบย่อย 2 องค์ประกอบย่อย คือ การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (ระดับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ) การเรียนรู้และการพัฒนาตนเอง (ระดับปัจเจกบุคคล) โดยรายละเอียดขององค์ประกอบจะนำเสนอเป็นตัวบ่งชี้ ซึ่งเพิ่มองค์ประกอบการเรียนรู้การพัฒนาตนเอง จาก การสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ และเพิ่มเติมองค์ประกอบด้านปัจจัย คือ ทักษะครูแห่งศตวรรษที่ 21 เชื่อมโยงกับผลลัพธ์ด้านวิชาชีพ ตามรายละเอียดที่ผู้วิจัยได้ศึกษา และพัฒนาร่วมกับผู้ทรงคุณวุฒิ 3. ทีมร่วมแรงร่วมใจ แปลงจากองค์ประกอบเป็นตัวบ่งชี้ย่อย ในด้านปัจจัย คือ ทักษะของครูในศตวรรษที่ 21 ในด้านทักษะการทำงานเป็นทีม ในด้าน

สรุปประเด็นสำคัญจากผู้ทรงคุณวุฒิ	สรุปโดยผู้วิจัยเพื่อพัฒนา
<p>ที่จะเป็นทีมในรูปแบบการเมือง เป้าหมายจึงอยู่ที่การเรียนรู้ของเด็ก และคนทำงาน นี่คือผลประโยชน์ที่สำคัญที่สุด ทีมอาจเป็นได้ทั้งกระบวนการที่ชุมชนใช้เป็นกลยุทธ์ในการเรียนรู้และพัฒนา และเป็นผลลัพธ์ที่เรียกว่าทีมคุณภาพ ได้เช่นกัน แต่ทักษะดังกล่าวถือว่าต้องฝึกฝน</p> <p>4.4 ชุมชนกัลยาณมิตร ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 2 ท่าน สนับสนุนว่าสะท้อนความเป็นชุมชนกัลยาณมิตร และเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้เกิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ</p> <p>4.5 ภาวะผู้นำร่วม และผู้นำสนับสนุน ผู้ทรงคุณวุฒิทั้งสองท่าน มองว่า ภาวะผู้นำร่วม และผู้นำสนับสนุน นั้น เป็นบทบาทสำคัญของ PLC แต่ยังไม่สะท้อนความเป็นองค์ประกอบหรือคุณลักษณะโดยรวม อาจเป็นเพียงองค์ประกอบย่อย ๆ ของภาวะผู้นำ PLC ลักษณะของ PLC มีประเด็นสำคัญของความเป็น PLC คือ การเรียนรู้ของชุมชนจนเกิดการเปลี่ยนแปลง และเปลี่ยนผ่าน ไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน หรือการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และไปสู่ความเป็นวิชาชีพ และไปสู่ความเหนียวแน่นจากภายใน หรือ ความเป็นกัลยาณมิตร ดังนั้น องค์ประกอบด้านผู้นำ จึงต้องสะท้อนประเด็นของ PLC ที่กล่าวมา ผู้ทรงคุณวุฒิได้แนะนำให้ค้นคว้าเพิ่มเติมด้านนี้ ทั้งนี้ อาจารย์ที่ปรึกษาและนักวิจัยได้ร่วมอภิปรายประเด็นนี้ โดยอ้างอิง จากหนังสือ “The Five Disciplines of PLC Leaders” (Kanold, 2012) และบทความเกี่ยวกับ Transformative Leadership (Shiel, 2003) โดยนำประเด็นที่ผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำเกี่ยวกับภาวะผู้นำไปศึกษาเทียบเคียงกับภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง (Transformative Leadership) พบว่าคุณลักษณะของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง มีความสอดคล้องกับคุณลักษณะภาวะผู้นำ ของ PLC ทั้งด้านการเรียนรู้ของผู้นำ การเป็นผู้นำเปลี่ยนแปลงตนเอง และ องค์การ รวมถึงการใช้ความเป็นมิตร (Caring) หรือจิตใจ ถึงถึงระดับจิตวิญญาณในการหล่อเลี้ยงองค์การ</p> <p>4.6 โครงสร้างสนับสนุนชุมชน ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 2 ขอให้ระบุว่าโครงสร้างสนับสนุนชุมชนฯ หมายถึงอะไร ซึ่งจากการสัมภาษณ์ สามารถขยายความเพิ่มเติมจากนิยามโครงสร้างสนับสนุน นอกจาก เวลา วาระ สถานที่ ขนาด</p>	<p>กระบวนการ เป็นตัวบ่งชี้ การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ คือ ทีมเรียนรู้ และด้านผลลัพธ์ของทีมคุณภาพ ในความสามารถในการเรียนรู้เพื่อการพัฒนาตนเองและวิชาชีพในศตวรรษที่ 21</p> <p>4. ชุมชนกัลยาณมิตร คงไว้ ในส่วนของปัจจัยชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพฯ</p> <p>5. ภาวะผู้นำร่วมและภาวะผู้นำสนับสนุน ปรับเปลี่ยน จากการสัมภาษณ์ และการค้นคว้าเพิ่มเติมจากหนังสือ Five Disciplines of PLC Leaders พบว่า มิติความเป็นผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีมิติเรื่องการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองในรูปแบบการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง รวมถึงการขับเคลื่อน PLC อย่างเข้าใจระบบ ถึงจะสามารถเป็นผู้นำสนับสนุน และเกิดผู้นำร่วม จึงเปลี่ยนองค์ประกอบจากผู้นำสนับสนุนและผู้นำร่วม เป็น ผู้นำการเปลี่ยนแปลง (Transformative Leadership) และระบุผู้นำสนับสนุนเป็นตัวบ่งชี้ในกลุ่มองค์ประกอบของผู้นำการเปลี่ยนแปลง ส่วนผู้นำร่วมเป็นตัวบ่งชี้ ในส่วนผลลัพธ์ด้านการพัฒนาวิชาชีพ(ระดับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21)</p> <p>6. โครงสร้างสนับสนุน คงไว้ ใน</p>

สรุปประเด็นสำคัญจากผู้ทรงคุณวุฒิ	สรุปโดยผู้วิจัยเพื่อพัฒนา
<p>ชั้นเรียน ขวัญกำลังใจ ข้อมูลสารสนเทศ และอื่น ๆ ยังหมายถึง นโยบายของโรงเรียน หรือระบบที่เอื้อต่อการเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ อาจไม่ใช่ระบบที่แข็งตัว แต่เป็นระบบเปิด ที่ยืดหยุ่นพอสำหรับการปรับเปลี่ยน เรียนรู้และพัฒนา โดยเฉพาะระบบการสื่อสารสัมพันธ์อย่างสร้างสรรค์ ชัดเจนและทั่วถึง โดยเฉพาะการสื่อสารเรื่องความรู้ในองค์กร เป็นต้น</p> <p>4.7 การเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21</p> <p>ผู้ทรงคุณวุฒิ 2 ท่าน ให้คำแนะนำที่สอดคล้องกันว่า หากนักวิจัยจะศึกษาเรื่องการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยแยกองค์ประกอบการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ออกไปอีก จะทำให้การวิจัยมีความกว้างเกินไป ควรจับประเด็นสำคัญ คือ PLC ไว้ ส่วนการเรียนรู้ของผู้เรียนนั้น ถือเป็นผลลัพธ์ของ PLC สะท้อนให้เห็นว่าการเรียนรู้ของผู้เรียนในชุมชนนั้นมีผลลัพธ์ที่เป็นไปตามเจตนารมณ์ของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพนั้น ๆ โดยเฉพาะโรงเรียนที่ศึกษาข้อมูลดังกล่าวจะมีลักษณะเด่นเรื่องการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 อยู่แล้ว</p>	<p>ส่วนของปัจจัย PLC แต่อธิบายรายละเอียดเพิ่มเติมในลักษณะตัวบ่งชี้ โดยเฉพาะเรื่องระบบเปิด และสื่อสารเทคโนโลยีสารสนเทศ</p> <p>7. การเรียนรู้ของผู้เรียน คงที่ไว้ปรับเป็นผลลัพธ์ด้านผู้เรียนเป็นคุณลักษณะของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 นำเสนอเป็นทักษะความสามารถของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21</p>



ภาพประกอบที่ 11 กรอบทฤษฎีชั่วคราว 2 (ร่าง) องค์กรประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21



ภาพประกอบที่ 12 กรอบทฤษฎีชั่วคราว 2 (ร่าง) องค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (พัฒนาครั้งที่ 2)

ตารางที่ 22 องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของโรงเรียนทางเลือกในประเทศไทย

องค์ประกอบหลัก	องค์ประกอบย่อย	ลักษณะย่อย
1. ปัจจัย	1.1 วิสัยทัศน์ร่วม	<p>1.1.1 กลุ่มวิชาชีพที่มีเป้าหมายและวัตถุประสงค์ร่วมกัน การเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21</p> <p>1.1.2 กลุ่มวิชาชีพที่มีพันธกิจในการทำงานร่วมกันเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21</p> <p>1.1.3 กลุ่มวิชาชีพที่มีอุดมการณ์วิชาชีพพร้อมกันเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21</p>
	1.2 ชุมชนกัลยาณมิตร	<p>1.2.1 วัฒนธรรมการอยู่ด้วยกันโดยยึด “วิถีแห่งเสรีภาพ” ที่ให้ความเคารพซึ่งกัน</p> <p>1.2.2 วัฒนธรรมการอยู่ด้วยกันโดยยึดถือ “หลักปฏิบัติร่วม” ด้วยความเคารพซึ่งกันและกัน</p> <p>1.2.3 วัฒนธรรมการอยู่ด้วยกันโดยใช้ “ความเอื้ออาทร” ดูแลซึ่งกันและกัน</p>
	1.3 ทักษะครูแห่งศตวรรษที่ 21	<p>1.2.1 ทักษะพื้นฐานทางวิชาชีพของครูในศตวรรษที่ 21</p> <p>1) ทักษะการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติจริง หรือ เรียนรู้ผ่านการทำงาน (Learning by doing or Work-based learning)</p> <p>2) ทักษะการเรียนรู้ผ่านการวิจัย (Research-based learning)</p> <p>3) ทักษะการสร้างสรรค์สิ่งใหม่ (Openness to innovation)</p> <p>4) ทักษะการทำงานเป็นทีม (Team learning)</p> <p>5) ทักษะการจัดการการเรียนรู้และสร้างความรู้ใหม่ (Knowledge management & Knowledge creation)</p> <p>6) ทักษะความเป็นผู้นำร่วม (Share Leadership)</p> <p>7) ทักษะการคิดเชิงระบบ (Systems Thinking)</p> <p>8) ทักษะการไตร่ตรอง (Reflection)</p> <p>9) สติ (Mind fullness)</p> <p>1.2.2 ทักษะการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21</p> <p>1) ทักษะการอำนวยความสะดวกการเรียนรู้ (Facilitator)</p> <p>2) ทักษะครูโค้ช (Coacher)</p>

องค์ประกอบหลัก	องค์ประกอบย่อย	ลักษณะย่อย
		3) ทักษะการสร้างแรงบันดาลใจ (Inspire) 4) ทักษะการจัดการเรียนรู้แบบโครงงานหรือการใช้ปัญหาเป็นฐาน (Project-based learning & Problem-based learning) 5) ทักษะการจัดการเรียนรู้แบบสร้างตัวแบบเชิงระบบ (Mental model building) 6) ทักษะการใช้สื่อและเทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้ (Media & ICT)
	1.4 ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง	1.3.1 มีวิสัยทัศน์และสามารถสร้างวิสัยทัศน์ร่วมกับสมาชิกสู่ความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 1.3.2 การเป็นผู้นำการเรียนรู้และพัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลา 1.3.3 การเป็นผู้นำการสร้างวัฒนธรรมแห่งคุณค่าร่วม 1.3.4 การเป็นผู้นำริเริ่ม สร้างสรรค์ นวัตกรรม 1.3.5 การเป็นผู้นำเชิงสนับสนุนเพิ่มพลังอำนาจให้เกิดผู้นำร่วม 1.3.6 การเป็นผู้นำแบบอย่างทางจริยธรรม
	1.5 โครงสร้างสนับสนุน	1.5.1 ระบบส่งเสริม เช่น นโยบาย การดำเนินการ การเรียนรู้ และการ ของโรงเรียนส่งเสริมการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพแบบต่อเนื่อง พัฒนา (Double-loop) 1.5.2 โครงสร้างช่วงเวลาส่งเสริมการเรียนรู้และการทำงานของชุมชนการเรียนรู้ฯ 1.5.3 สถานที่ สิ่งแวดล้อม และบรรยากาศ ส่งเสริมวัฒนธรรม การทำงาน การเรียนรู้ และการอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุขของชุมชนการเรียนรู้ฯ 1.5.4 สื่อเทคโนโลยีสารสนเทศสอดคล้องกับยุคสมัย (Digital age) เอื้อต่อการเรียนรู้ และการพัฒนาวิชาชีพ 1.5.5 การสื่อสารอย่างสร้างสรรค์ ชัดเจน ทั้งถึง ในชุมชนการเรียนรู้ทั้งแบบไม่เป็นทางการและเป็นทางการ
2.กระบวนการ	2.1 การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ (ระดับชุมชนการเรียนรู้)	2.1.1 การเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติงานจริง (Learning by Doing in Real-Life Experiences) 2.1.2 การเรียนรู้สืบเสาะแสวงหา (Inquiry Learning) 2.1.3 การเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน (Brain-Based

องค์ประกอบหลัก	องค์ประกอบย่อย	ลักษณะย่อย
	ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21)	Learning) 2.1.4 การจัดการความรู้ (Knowledge Management) 2.1.5 การฝึกการเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ (Facilitator) 2.1.6 ทีมเรียนรู้ (Team Learning) 2.1.7 กระบวนการทำงานและการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม (Participation) 2.1.7 การฝึกความเป็นผู้นำร่วม (Shared Leadership)
	2.2 การเรียนรู้และการพัฒนาตนเอง(ระดับปัจเจกบุคคล)	2.3.1 การฝึกสติ (Mindfulness) 2.3.2 การฝึกวิถีคิดแบบโยนิโสมนสิการ 2.3.3 การสะท้อนการเรียนรู้ (Self reflection) 2.3.4 การเรียนรู้แบบชี้นำพัฒนาตนเอง (Self Directed Learning)
3. ผลลัพธ์	3.1 คุณลักษณะของครูในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	คุณลักษณะตามทักษะครูแห่งศตวรรษที่ 21 แบ่งเป็นความสามารถ 2 ด้าน คือ 3.1.1 ความสามารถในการจัดการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21 3.1.2 ความสามารถในการเรียนรู้เพื่อการพัฒนาตนเองและวิชาชีพในศตวรรษที่ 21
	3.3 คุณลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	3.3.1 มีบรรยากาศการทำงานและการร่วมกันอย่างมีความสุข 3.3.2 มีการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองและวิชาชีพจนเป็นวิถีของชุมชนฯ 3.3.3 สมาชิกตระหนักรู้ถึงคุณค่าร่วมกันในการพัฒนาวิชาชีพเพื่อศิษย์ 3.3.4 สมาชิกร่วมกันทำงานแบบอุทิศตนเพื่อวิชาชีพและเพื่อศิษย์
	3.2 คุณลักษณะของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21	3.2.1 ทักษะพื้นฐานการเรียนรู้ 1) การอ่าน 2) การเขียน 3) การคำนวณ 3.2.2 ทักษะการรู้ดิจิทัล (Digital Literacy) 1) การใช้ข้อมูลสารสนเทศ (Information literacy) 2) การใช้สื่อ (Media Literacy) 3) การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ (ICT Literacy)

องค์ประกอบหลัก	องค์ประกอบย่อย	ลักษณะย่อย
		<p>3.2.3 ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม (Learning and Innovation Skills)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) การคิดเชิงวิพากษ์ และการแก้ปัญหา (Critical thinking & Problem solving) <ol style="list-style-type: none"> 2) การสังเกต การคิดวิเคราะห์ และการสังเคราะห์ (Observation, Analysis and Synthetic) 3) การจัดการความรู้ (Knowledge Management) 4) การคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม (Creativity and Innovation) 5) การสื่อสาร (Communication) 6) การทำงานร่วมกันเป็นทีม (Team collaboration) <p>3.2.4 ทักษะชีวิตและการทำงาน (Life and Career Skills)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) การยืดหยุ่นและความสามารถในการปรับตัว (Flexibility & Adaptability) 2) การคิดริเริ่มและการชี้นำตนเอง (Initiative & Self-direction) 3) ทักษะทางสังคมและวุฒิภาวะ (Social and Emotional Competencies skills) 4) การรับรู้โลกกว้างและการข้ามวัฒนธรรม (Global awareness & Cross-cultural interaction) 5) การเพิ่มผลผลิต (Productivity) 6) คำนวณความเสี่ยง (Calculated risks) 7) มุ่งมั่นสู่ความเป็นเลิศ (Strives for excellence) 8. ความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม (Responsibility & Accountability) 9) การรู้เคารพและจริยธรรม (Respectful & Ethical mind) 10) เชื่อมั่นในตนเอง (Confident person) 11) ความเป็นผู้นำ (Leadership)

Prince of Songkla University
Pattani Campus

ภาคผนวก ข

เครื่องมือวิจัย



แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างสำหรับการวิจัย เครื่องมือฉบับที่ 1

หัวข้อวิจัย : รูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้วิจัย: นางสาววรลักษณ์ ชูกำเนิด นักศึกษาหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. ศึกษาองค์ประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย
2. นำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ: ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบ (ร่าง) องค์ประกอบ

ตอนที่ 1 ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

ชื่อ-สกุล (ตำแหน่งทางวิชาการ).....
 เพศ.....อายุ.....ปี
 ตำแหน่ง.....

แบบสัมภาษณ์สำหรับการวิจัย เครื่องมือฉบับที่ 1 หน้า 2

ตอนที่ 2 ประเด็นการสัมภาษณ์

ประเด็นสัมภาษณ์	บันทึก
1. ความตรงทางทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในองค์ประกอบที่ 1 วิสัยทัศน์ร่วม	
2. ความตรงทางทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในองค์ประกอบที่ 2 การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ	
3. ความตรงทางทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในองค์ประกอบที่ 3 ชุมชนกัลยาณมิตร	
4. ความตรงทางทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในองค์ประกอบที่ 4 ทีมร่วมแรงร่วมใจ	
5. ความตรงทางทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในองค์ประกอบที่ 5 ภาวะผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	
6. ความตรงทางทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในองค์ประกอบที่ 6 การเรียนรู้ของผู้เรียน	
7. ความตรงทางทฤษฎีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในองค์ประกอบที่ 7 โครงสร้างสนับสนุน	
8. ความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะอื่น ๆ	

หมายเหตุ: ใช้วิธีการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) สัมภาษณ์รายบุคคล ใช้เวลาประมาณ 60-90 นาที

วันที่สัมภาษณ์...../...../.....เวลา.....น.
สถานที่.....

แบบสัมภาษณ์สำหรับการวิจัย เครื่องมือฉบับที่ 2 หน้า 1



แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างสำหรับการวิจัย เครื่องมือฉบับที่ 2

หัวข้อวิจัย : รูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้วิจัย: นางสาววรลักษณ์ ชูกำเนิด นักศึกษาหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. ศึกษาองค์ประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย
2. นำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ: ผู้บริหาร และ/หรือ ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษา พื้นที่ศึกษาโรงเรียน.....

ตอนที่ 1 ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

ชื่อ-สกุล (ตำแหน่งทางวิชาการ).....

เพศ.....อายุ.....ปี

ตำแหน่ง.....

ตอนที่ 2 ประเด็นสัมภาษณ์

ประเด็นสัมภาษณ์	บันทึก
ส่วนที่ 1 บริบททั่วไปเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย ข้อที่ 1 และ 2)	
1.1 ความเป็นมาของการพัฒนาแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียนท่านตั้งแต่จุดเริ่มต้นจนถึงปัจจุบันเป็นอย่างไร	
1.2 ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนของท่านสามารถทำให้เกิดการพัฒนาการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างไร	
1.3 หากจะให้นิยามความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โรงเรียนของท่านหมายถึงอะไร และมีเอกลักษณ์สำคัญอย่างไร	
ส่วนที่ 2 องค์ประกอบ ลักษณะ และรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนทางเลือกในประเทศไทย (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย ข้อที่ 1 และ 2)	
2.1 องค์ประกอบ ด้านผลลัพธ์ ของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การจัดการเรียนรู้สู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่เกิดขึ้นกับโรงเรียนแห่งนี้เป็นอย่างไร ทั้งด้าน ผู้เรียน ครู ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และด้านอื่นๆ พร้อมอธิบายคุณลักษณะของผลลัพธ์แต่ละด้าน 2.1.1 ด้านผู้เรียน (เทียบเคียงกับคุณลักษณะผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 องค์ประกอบย่อย 3.3) 2.1.2 ด้านครู (เทียบเคียงกับทักษะพื้นฐานทางวิชาชีพครูในศตวรรษที่ 21 และทักษะการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 องค์ประกอบย่อย 3.1) 2.1.3 ด้านชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (คุณลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ องค์ประกอบย่อย 3.3) 2.1.4 ด้านอื่น ๆ	
2.2 องค์ประกอบ ด้านปัจจัย ของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จากผลลัพธ์ดังกล่าว (ในข้อ 2.1) มีปัจจัยสำคัญที่ส่งผลให้เกิดผลลัพธ์อย่างไร แต่ละปัจจัยเป็นอย่างไร และมีอิทธิพล หรือส่งผลต่อผลลัพธ์มากน้อยอย่างไร (อ้างอิงเทียบเคียงกับ องค์ประกอบย่อย 1.1 วิสัยทัศน์ร่วม 1.2 ชุมชนกัลยาณมิตร 1.3 ทักษะครูแห่งศตวรรษที่ 21 1.4 ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง และ 1.5 โครงสร้างสนับสนุน หรือ อื่นๆ)	
2.3 องค์ประกอบ กระบวนการ จากปัจจัยไปสู่ผลลัพธ์ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่กล่าวมาข้างต้นนั้น มีการดำเนินการอย่างไร (อาจเป็นกลยุทธ์ แผนงาน กระบวนการ หรือเทคนิควิธีการ) ที่โรงเรียน	

แบบสัมภาษณ์สำหรับการวิจัย เครื่องมือฉบับที่ 2 หน้า 3

ประเด็นสัมภาษณ์	บันทึก
ได้ดำเนินการแล้วและส่งผลหรือไม่ ส่งผลต่อผลลัพธ์นั้นประกอบด้วยอะไรบ้าง และรายละเอียดดำเนินการอย่างไร (อ้างอิงเทียบเคียงกับ องค์ประกอบย่อย 2.1 การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ และ 2.2 การเรียนรู้และการพัฒนาตนเอง)	
ส่วนที่ 3 องค์ประกอบ และลักษณะ ด้านผู้นำหรือผู้บริหาร และมุมมอง คุณลักษณะด้านครู (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย ข้อที่ 1)	
3.1 ในฐานะที่ท่านเป็นผู้บริหารสถานศึกษา/ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ฯ บทบาทหน้าที่สำคัญต่อการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพฯ ในโรงเรียนที่ท่านมีอะไรบ้าง เป็นอย่างไรและส่งผลอย่างไร ต่อความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	
3.2 จากประสบการณ์ของท่าน ท่านคิดว่าผู้บริหารสถานศึกษา/ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ฯ ควรมีลักษณะความเป็นผู้นำอย่างไร รวมถึงครูควรมีลักษณะอย่างไร จึงจะสามารถส่งเสริมสนับสนุนให้เกิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่มีประสิทธิภาพและประสิทธิผลได้	
3.3 จากประสบการณ์ของท่าน ในฐานะที่เป็นผู้บริหารสถานศึกษา/ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ฯ ท่านมีแนวทางการเรียนรู้และการพัฒนาตนเอง อย่างไร และการพัฒนาตนเองดังกล่าว ส่งผลอย่างไรต่อผลลัพธ์ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	
ส่วนที่ 4 บทเรียน และทิศทางการพัฒนารูปแบบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2)	
4.1 บทเรียนและทิศทางการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของโรงเรียนแห่งนี้ควรเป็นอย่างไร	
ส่วนที่ 5 อื่น ๆ	

หมายเหตุ: ใช้วิธีการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) สัมภาษณ์รายบุคคล ใช้เวลาประมาณ 60-90 นาที

วันที่สัมภาษณ์...../...../.....เวลา.....น.

สถานที่.....



แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างสำหรับการวิจัย เครื่องมือฉบับที่ 3

หัวข้อวิจัย : รูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้วิจัย: นางสาวรลักษ์ณ์ ชูกำเนิด นักศึกษาหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. ศึกษาองค์ประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย
2. นำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ: ครูจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษาโรงเรียน.....

ตอนที่ 1 ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

1. ชื่อ-สกุลอายุ.....ปี
เพศ.....ตำแหน่งหน้าที่รับผิดชอบ.....
ประสบการณ์ด้านการสอน.....ปี การศึกษา.....
2. ชื่อ-สกุลอายุ.....ปี
เพศ.....ตำแหน่งหน้าที่รับผิดชอบ.....
ประสบการณ์ด้านการสอน.....ปี การศึกษา.....
3. ชื่อ-สกุลอายุ.....ปี
เพศ.....ตำแหน่งหน้าที่รับผิดชอบ.....
ประสบการณ์ด้านการสอน.....ปี การศึกษา.....

ตอนที่ 2 ประเด็นสัมภาษณ์

ประเด็นสัมภาษณ์	บันทึก
ส่วนที่ 1 บริบททั่วไปเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย ข้อที่ 1 และ 2)	
1.1 ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในมุมมองของท่านหมายถึงอะไร มีลักษณะอย่างไร	
1.2 บรรยากาศชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพโรงเรียนแห่งนี้ในมุมมองของท่านเป็นอย่างไร	
1.3 ในมุมมองของท่านหากมองจากผลที่เกิดขึ้นจากชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในปัจจุบันย้อนกลับไปก่อนการเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีความแตกต่างกันอย่างไร และมีลำดับการพัฒนา อย่างไร	
ส่วนที่ 2 องค์ประกอบ ลักษณะ และรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 และ 2)	
2.1 องค์ประกอบด้านผลลัพธ์ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ท่านได้ร่วมเป็นสมาชิกอยู่นั้นทำให้เกิดผลลัพธ์ ทั้งด้าน ผู้เรียน ครู ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และอื่น ๆ อย่างไร <p>2.1.1 ด้านผู้เรียน (เทียบกับลักษณะผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 องค์ประกอบย่อย 3.2)</p> <p>2.1.2 ด้านครู (เทียบเคียงกับทักษะพื้นฐานทางวิชาชีพครูในศตวรรษที่ 21 และทักษะการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 องค์ประกอบย่อย 3.1)</p> <p>2.1.3 ด้านชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (ลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ องค์ประกอบย่อย 3.3)</p> <p>2.1.4 ด้านอื่น ๆ</p>	
2.2 องค์ประกอบด้านปัจจัย ของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จากผลลัพธ์ดังกล่าว (ในข้อ 2.1) มีปัจจัยสำคัญที่ส่งผลให้เกิดผลลัพธ์อย่างไร แต่ละปัจจัยเป็นอย่างไร และมีอิทธิพล หรือส่งผลต่อผลลัพธ์มากน้อยอย่างไร (อ้างอิงเทียบเคียงกับ องค์ประกอบย่อย 1.1 วิสัยทัศน์ร่วม 1.2 ชุมชนกัลยาณมิตร 1.3 ทักษะครูแห่งศตวรรษที่ 21 1.4 ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง และ 1.5 โครงสร้างสนับสนุน หรือ อื่น ๆ)	
2.3 องค์ประกอบด้านกระบวนการ จากปัจจัยไปสู่ผลลัพธ์ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่กล่าวมาข้างต้นนั้น มีการดำเนินการอย่างไร (กลยุทธ์ แผนงาน กระบวนการ หรือเทคนิควิธีการ) ที่โรงเรียนได้ดำเนินการแล้ว และส่งผลหรือไม่ส่งผลต่อผลลัพธ์นั้นประกอบด้วยอะไรบ้าง และรายละเอียดดำเนินการอย่างไร (อ้างอิงเทียบเคียงกับ องค์ประกอบย่อย 2.1 การเรียนรู้และ	

ประเด็นสัมภาษณ์	บันทึก
พัฒนาวิชาชีพ และ 2.2 การเรียนรู้และการพัฒนาตนเอง หรือ อื่น ๆ)	
3.1 ในฐานะที่ท่านเป็นครูชุมชนฯ บทบาทหน้าที่สำคัญต่อการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพฯ ในโรงเรียนที่ท่านมาจะมีอะไรบ้าง เป็นอย่างไรและส่งผลอย่างไรต่อความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21	
3.2 จากประสบการณ์ของท่าน ท่านคิดว่าครู ผู้บริหาร และผู้นำชุมชนฯ ในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ควรมีลักษณะอย่างไร และทำหน้าที่อย่างไร จึงจะสามารถส่งเสริมสนับสนุนให้เกิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่มีประสิทธิภาพและประสิทธิผลได้	
3.3 จากประสบการณ์ของท่าน ในฐานะที่เป็นครูท่านมีแนวทางการเรียนรู้พัฒนาตนเองและวิชาชีพอย่างไร และการพัฒนาดังกล่าวส่งผลอย่างไรต่อผลลัพธ์ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	
ส่วนที่ 4 บทเรียน และทิศทางการพัฒนารูปแบบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2)	
4.1 บทเรียนที่ท่านมาสู่ทิศทางการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพโรงเรียนของท่านควรเป็นอย่างไร	
ส่วนที่ 5 อื่น ๆ	

หมายเหตุ: ใช้วิธีการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) สัมภาษณ์เป็นกลุ่มประมาณ 3-4 คน โดยใช้เวลาประมาณ 60-90 นาที

วันที่สัมภาษณ์...../...../.....เวลา.....น.
สถานที่.....



แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างสำหรับการวิจัย เครื่องมือฉบับที่ 4

หัวข้อวิจัย : รูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้วิจัย: นางสาวรลักษณ์ ชูกำเนิด นักศึกษาหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. ศึกษาองค์ประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย
2. นำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ: กลุ่มนักเรียนตัวแทนจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษาโรงเรียน.....

ตอนที่ 1 ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

ชื่อ-สกุล

1) ด.ช./ด.ญ.....นักเรียนชั้นปีที่.....

ระยะเวลาที่ศึกษาในโรงเรียน.....ปี

2) ด.ช./ด.ญ.....นักเรียนชั้นปีที่.....

ระยะเวลาที่ศึกษาในโรงเรียน.....ปี

3) ด.ช./ด.ญ.....นักเรียนชั้นปีที่.....

ระยะเวลาที่ศึกษาในโรงเรียน.....ปี

4) ด.ช./ด.ญ.....นักเรียนชั้นปีที่.....

ระยะเวลาที่ศึกษาในโรงเรียน.....

ตอนที่ 2 ประเด็นสัมภาษณ์

ประเด็นสัมภาษณ์	บันทึก
ส่วนที่ 1 เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ของครู (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์วิจัยที่ 1 ด้านการจัดการเรียนรู้ของครูในศตวรรษที่ 21)	
1.1 ครูมีวิธีการจัดการเรียนรู้อย่างไรบ้าง (อ้างอิงข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ครู ผู้บริหาร การสังเกต และการศึกษาเอกสาร)	
1.3 นักเรียนมีความคิดเห็นอย่างไรต่อการสอนในรูปแบบดังกล่าวของครู	
ส่วนที่ 2 เกี่ยวกับความเป็นครู (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์วิจัยที่ 1 ด้านการจัดการเรียนรู้ของครูในศตวรรษที่ 21)	
2.1 การอุทิศตนของครูเพื่อศิษย์ ทำหน้าที่ดูแลช่วยเหลือพัฒนานักเรียน เป็นอย่างไร (อ้างอิงข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ครู ผู้บริหาร การสังเกต และการศึกษาเอกสาร)	
2.2 ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนเป็นอย่างไร	
2.3 ทักษะคติที่นักเรียนมีต่อครูเป็นอย่างไร	
ส่วนที่ 3 การเปลี่ยนแปลงของครู (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์วิจัยที่ 1 ด้านการจัดการเรียนรู้ของครูในศตวรรษที่ 21)	
3.1 ในช่วงระหว่าง.....(ตามระยะการพัฒนาครู) นักเรียนเห็นการเปลี่ยนแปลงของครูในการสอนอย่างไรบ้าง (อ้างอิงข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ครู ผู้บริหาร การสังเกต และการศึกษาเอกสาร)	
3.2 นักเรียนรู้สึกหรือ มีความคิดเห็นอย่างไรกับการเปลี่ยนแปลงนั้น ๆ ของครู	
ส่วนที่ 4 บรรยากาศการอยู่ร่วมกันหรือการทำงานระหว่างครูกับครู (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์วิจัยที่ 1)	
4.1 ครูแต่ละคนมีการทำงานร่วมกันในการสอนนักเรียน หรือ ไม่ อย่างไร (อ้างอิงข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ครู ผู้บริหาร การสังเกต และการศึกษาเอกสาร)	
ส่วนที่ 4 อื่น ๆ (ตามข้อมูลที่ได้จากครู ผู้บริหาร เอกสาร และการสังเกต มาตรวจสอบความเป็นจริงกับนักเรียนอีกครั้ง)	

หมายเหตุ: ขึ้นอยู่กับข้อมูลจาก ผู้บริหาร ผู้นำชุมชนฯ และครู เพื่อเป็นข้อมูลสนับสนุนยืนยันจากนักเรียนในแต่ละประเด็น ผู้วิจัยจะใช้วิธีการสัมภาษณ์เชิงลึก แบบกลุ่ม โดยใช้เวลาประมาณ 60-90 นาที

วันที่สัมภาษณ์...../...../.....เวลา.....น.
สถานที่.....



แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างสำหรับการวิจัย เครื่องมือฉบับที่ 5

หัวข้อวิจัย : รูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้วิจัย: นางสาวรลักษณ์ ชูกำเนิด นักศึกษาหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. ศึกษาองค์ประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย
2. นำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ: กลุ่มตัวแทนผู้ปกครองจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษาโรงเรียน.....

ตอนที่ 1 ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

ชื่อ-สกุล

- 1).....ผู้ปกครองนักเรียนชั้น.....
เกี่ยวข้องเป็น.....ระยะที่เวลาที่นักเรียนศึกษาในโรงเรียน.....ปี
- 2).....ผู้ปกครองนักเรียนชั้น.....
เกี่ยวข้องเป็น.....ระยะที่เวลาที่นักเรียนศึกษาในโรงเรียน.....ปี
- 3).....ผู้ปกครองนักเรียนชั้น.....
เกี่ยวข้องเป็น.....ระยะที่เวลาที่นักเรียนศึกษาในโรงเรียน.....ปี
- 4).....ผู้ปกครองนักเรียนชั้น.....
เกี่ยวข้องเป็น.....ระยะที่เวลาที่นักเรียนศึกษาในโรงเรียน.....ปี

ตอนที่ 2 ประเด็นสัมภาษณ์

ประเด็นสัมภาษณ์	บันทึก
ส่วนที่ 1 เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ของครู (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์วิจัยที่ 1 ด้านการจัดการเรียนรู้ของครูในศตวรรษที่ 21)	
1.1 ครูมีวิธีการจัดการเรียนรู้อย่างไรบ้าง (อ้างอิงข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ครู ผู้บริหาร การสังเกต และการศึกษาเอกสาร)	
1.3 ในมุมมองผู้ปกครองมีความคิดเห็นอย่างไรต่อการจัดการเรียนรู้รูปแบบดังกล่าวของครู	
ส่วนที่ 2 การเปลี่ยนแปลงของครู (สอดคล้องกับวัตถุประสงค์วิจัยที่ 1 ด้านการจัดการเรียนรู้ของครูในศตวรรษที่ 21)	
3.1 ในช่วงระหว่าง.....(ตามระยะการพัฒนาครู) ครูมีการเปลี่ยนแปลงทั้งด้านตนเอง และการจัดการเรียนรู้อย่างไรบ้าง (อ้างอิงข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ครู ผู้บริหาร การสังเกต และการศึกษาเอกสาร)	
3.2 ผู้ปกครองมีความเห็นอย่างไรกับการเปลี่ยนแปลงนั้น ๆ ของครู	
ส่วนที่ 3 อื่น ๆ (ตามข้อมูลที่ได้จากครู ผู้บริหาร เอกสาร และการสังเกต มาตรวจสอบความเป็นจริงกับนักเรียนอีกครั้ง)	

หมายเหตุ: ขึ้นอยู่กับข้อมูลจาก ผู้บริหาร ผู้นำชุมชนฯ และครู เพื่อเป็นข้อมูลสนับสนุนยืนยันจาก ผู้ปกครองในแต่ละประเด็น ผู้วิจัยจะใช้วิธีการสัมภาษณ์เชิงลึก แบบกลุ่ม โดยใช้เวลาประมาณ 60-90 นาที

วันที่สัมภาษณ์...../...../.....เวลา.....น.
สถานที่.....

ตอนที่ 2 ประเด็นปรากฏการณ์ที่กำหนดการสังเกตการณ์แบบกึ่งโครงสร้าง และการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญ

ประเด็นปรากฏการณ์ที่กำหนดการสังเกตการณ์	บันทึก
ส่วนที่ 1 กรณีสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม	
1. สภาพแวดล้อมและบรรยากาศโดยทั่วไปทั้งภายในห้องเรียน และภายนอกห้องเรียน (สังเกตและเทียบเคียงกับ ทุกองค์ประกอบ)	
2. ภารกิจของผู้บริหารและผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน (สังเกตและเทียบเคียงกับ องค์ประกอบย่อย 1.3)	
3. ภารกิจของครูในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ภายในห้องเรียน และภายนอกห้องเรียน (สังเกตและเทียบเคียงกับ องค์ประกอบย่อย 3.1)	
4. บรรยากาศการเรียนรู้ของผู้เรียน ทั้งภายในห้องเรียนและภายนอกห้องเรียน (สังเกตและเทียบเคียงกับ องค์ประกอบย่อย 3.2)	
5. บรรยากาศการทำงานร่วมระหว่างครูกับครู และครูกับผู้นำชุมชนการเรียนรู้ หรือ ผู้บริหาร (สังเกตและเทียบเคียงกับ ทุกองค์ประกอบยกเว้น 3.2)	
6. ปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู ครูกับครู ครูกับผู้บริหาร และครูกับผู้ปกครอง (สังเกตและเทียบเคียงกับ ทุกองค์ประกอบยกเว้น 3.2)	
ส่วนที่ 2 กรณีสังเกตแบบมีส่วนร่วม	
1. กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพ (สังเกตและเทียบเคียงกับ ทุกองค์ประกอบยกเว้น 3.2)	
2. กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาความเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (สังเกตและ เทียบเคียงกับ ทุกองค์ประกอบยกเว้น 3.2)	
3. กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเอง (สังเกตและเทียบเคียงกับ ทุกองค์ประกอบยกเว้น 3.2)	
ส่วนที่ 3 อื่น ๆ	

วันที่สังเกตการณ์...../...../.....เวลา.....น.

สถานที่.....

Prince of Songkla University
Pattani Campus

ภาคผนวก ค

ตัวอย่างข้อมูลจากการสัมภาษณ์



แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างสำหรับการวิจัย เครื่องมือฉบับที่ 2

หัวข้อวิจัย : รูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูผู้การเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้วิจัย: นางสาวรลักษณ์ ชูกำเนิด นักศึกษาหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. ศึกษาองค์ประกอบและลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย
2. นำเสนอรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ: ผู้บริหาร และ/หรือ ผู้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษา พื้นที่ศึกษาโรงเรียนรุ่งอรุณ

ตอนที่ 1 ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

ชื่อ-สกุล นางสาวสุนิษา ชื่นเจริญสุข

ตำแหน่ง ผู้อำนวยการ ประสพการณ์ด้านการบริหาร 10 ปี

ถอดเทปบันทึกการสัมภาษณ์ รหัส D/01-1

ผู้สัมภาษณ์ ตามที่โรงเรียนได้ประกาศจุดเน้นเรื่องการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 นั้น ช่วยอธิบายเกี่ยวกับกับการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนมีความสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ว่าสอดคล้องอย่างไร มีรูปแบบ หรือนวัตกรรมการเรียนรู้ใดที่สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ค่ะ

ผู้ให้สัมภาษณ์ พูดถึงการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 มันก็เป็นการตื่นตัวกับการเปลี่ยนผ่านศตวรรษของคนในยุคนี้ ก็เลยกำหนดขึ้นมาว่าการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 มันควรเป็นอย่างไร ความจริงที่คิดว่ามีมองกันมาตั้งแต่ที่คนเริ่มเห็นว่าการศึกษาคือเป็นกุญแจสำคัญในการพัฒนามนุษยชาติในทุก ๆ ด้าน ก็เลยมาเน้นการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ก็ลองคิดว่าไม่เคยเห็นใครพูดเกี่ยวกับการศึกษาในศตวรรษที่ 19 ซึ่งจริงแล้วการศึกษาส่วนใหญ่ก็จะมองอดีตมากกว่า แต่ตอนนี้มันเหมือนมองอนาคต แล้วว่าเราจะทำแผนอนาคตว่า 100 ปีข้างหน้า เราจะเป็นอย่างไร จะอยู่กันอย่างไร เพราะมันเป็นช่วงยุคที่คนเราเห็นแล้วว่าเปลี่ยนแปลงเร็วมากจนเห็นได้ชัดว่า การศึกษาที่ผ่านมาที่ทำกันอยู่อาจทำให้การใช้ชีวิตของคนไม่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของโลกที่เกิดขึ้นจริง จึงเกิดโจทย์ขึ้นมาว่า แล้วการศึกษาควรทำหน้าที่อย่างไร ภาพการศึกษาที่ควรจะเป็น เป็นอย่างไร ซึ่งการตื่นตัวเรื่องนี่ก็เป็นวงกว้าง และเริ่มชัดเจนมากยิ่งขึ้น จนเราเริ่มศึกษาว่าแล้วการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 มันเป็นอย่างไร พอเราศึกษา ก็พบว่ามันมีความคล้ายคลึงกันกับการศึกษาที่เราทำที่โรงเรียนรุ่งอรุณทำอยู่ก็คือการศึกษาแนวพุทธ ซึ่งการศึกษาแนวพุทธเองก็สามารถมองได้ ในเวอร์ชัน เช่น มองเป็นการศึกษาแบบองค์รวม (Holistic) ก็ได้ หรือจะพูดลงไปในรายละเอียด ก็คือ การศึกษาแบบลงมือทำ (Active Learning) หรือ มองเป็นการศึกษาแบบวิทยาศาสตร์ เราก็รู้มากขึ้นว่า ศาสนาพุทธเป็นศาสนาที่พูดถึงเรื่องการศึกษา พูดถึงเรื่องชีวิตชีวิตไว้ทั้งหมดเลย ซึ่งศาสนาพุทธ ก็พูดไว้ว่า “ชีวิตคือการศึกษ” มันเป็นการศึกษา ที่เราเท่านั้น คนปฏิบัติเท่านั้นที่จะรู้เอง ซึ่งไม่ใช่การรู้เฉย ๆ แต่ต้องมีการทำด้วย ต้องมีข้อมูลด้วย คือ มีทั้งปริยัติ ปฏิบัติ และปฏิเวธ การที่จะเรียนรู้ได้ยืนได้ฟัง ต้องมีปฏิบัติด้วย ถึงจะเรียนรู้ และเข้าใจจริง ๆ เน้นปฏิบัติมาก ๆ ซึ่งการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ก็ จะให้ความสำคัญว่าการปฏิบัติ หรือทักษะอะไรบางอย่างที่สำคัญ มันก็คือ การปฏิบัติ ส่วนปริยัติ ก็กลับมามองว่า แล้วความรู้ อะไรที่สำคัญบ้าง มันถึงจะแก้ปัญหาได้ ดูแล้วจะเห็นว่ามันเป็นไปตามยุคสมัยจริง ๆ ซึ่งมันเป็นแก่นเดียวกัน ที่ศาสนาก็พูดถึง “ปัจจุบันขณะ” มันก็ตอบโจทย์เดียวกันกับการศึกษาแนวพุทธของรุ่งอรุณ กับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่ เรา เน้น ให้ กิน อยู่ เป็น ซึ่งการกินอยู่ เป็น ก็เป็นเรื่องของชีวิต ชีวิตที่เกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อมและการเปลี่ยนแปลงอย่างไร เราก็จำเป็นต้องเรียนรู้ ว่าเราจะใช้ชีวิตอย่างไรในสภาพหรือยุคที่เราเรียกว่ายุคศตวรรษที่ 21

ผู้สัมภาษณ์ ดูเหมือนว่าที่กล่าวมา คือ ความเกี่ยวข้องของการจัดการศึกษาตามแนววิถีพุทธของโรงเรียนกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

ผู้ให้สัมภาษณ์ ที่กล่าวมามันเกี่ยวข้องกันชัดเจน การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 กับวิถีพุทธ พอแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 มาเราก็ไม่ได้ตื่นตัวอะไร แต่มันก็ช่วยทำให้การสื่อสาร หรือการใช้ชุดภาษา ให้เหมาะสมกับยุคปัจจุบัน ได้ชัดเจน และเข้าใจในวงกว้างขึ้น แต่ก็ต้องมาตรวจสอบวิเคราะห์กันนะ ว่ามีอะไรที่ต้องปรับเปลี่ยนบ้าง ให้มันสอดคล้องกับชุดภาษา การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ยกตัว

เช่น ถ้าเค้าพูดเรื่องการใช้ เทคโนโลยีสารสนเทศ เราก็มองแล้วเห็นว่าเรื่องนี้มันจำเป็น เพราะว่าเมื่อก่อนเราสามารถสื่อสารที่ถึงตัวกัน แต่ตอนนี้มันไม่จำเป็นถึงกันเร็วโดยไม่ต้องเจอหน้ากันได้อย่างทั่วถึงด้วยซ้ำ

ผู้สัมภาษณ์ ค่ะ ดูเหมือนสมองเด็กเองก็เปลี่ยน แตกต่างจากยุคเราด้วยซ้ำ

ผู้ให้สัมภาษณ์ ใช่เลย แล้วเราจะคิดอย่างเดิมได้อีกไหมละ จะปฏิเสธไม่ให้เด็กเรียนคอมพิวเตอร์ คือถ้าเราคิดแบบว่าไม่ขยับมามองว่า ไม่ได้ เรื่องนี้มันมีคุณค่า เรื่องนั้นไม่มีคุณค่า อันนี้เราต้องกลับมาทบทวนมองแก่นคุณค่าแท้มันอีกครั้ง ว่าคุณค่าของการสื่อสาร หรือคุณค่าอะไร ถ้าเราจะเปลี่ยนแปลงก็ต้องมาดูที่คุณค่าแท้จริง ถ้าไม่คิดอยู่บนคุณค่าแท้ เราตกร่องไปตามความเชื่อ ค่านิยม แล้วก็คิดต่อต้านว่าจะเปลี่ยนไม่ได้ ต้องเป็นอย่างนี้ เพราะแนวคิดเป็นอย่างนี้ นี่แหละ ต้องคำนึงถึงปัจจุบันขณะ และคุณค่าแท้ ควบคู่กันไป โดยไม่หลงสิ่งที่ไม่ใช่แก่น บางทีมันจะชวนหลงไปในค่านิยมที่ดี เช่น ค่านิยมผู้ผลิตกับผู้บริโภค ว่า คอมพิวเตอร์ก็เปลี่ยนรุ่นเร็ว เราตามมันไม่ทัน ถ้ามันไม่ตามให้ทัน ก็สิ้นเปลือง ทำให้เกิดขยะอีก เป็นต้น ถ้าเป็นแบบนี้ก็หลงค่านิยม เด็กก็จะเสียโอกาสเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจริงได้เหมือนกัน เราจึงต้องตรวจสอบกันให้รอบคอบ

ผู้สัมภาษณ์ ตามที่ได้กล่าวถึงการเรียนรู้แนววิถีพุทธ กับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของที่โรงเรียนรุ่งอรุณ ช่วยอธิบายถึง เครื่องมือ หรือนวัตกรรม ที่โรงเรียนใช้ตามแนวคิดข้างต้นว่าเป็นอย่างไรคะ

ผู้ให้สัมภาษณ์ เริ่มจากดูว่าแก่นที่เราเข้าใจ มันมีอะไรที่เราต้องปรับปรุงแก้ไขใหม่หรือไม่ เช่น แก่นการเรียนรู้ของคน เป็นเรื่องตัวคนเป็นเครื่องมือที่เราต้องทำให้ชัดเจนที่สุด ซึ่งก็เชื่อมโยงกับว่า “การเรียนรู้จะอะไรที่สำคัญ” แก่นที่สำคัญเราพบว่า คือ แก่นการเรียนรู้เรื่องตัวคนที่แหละสำคัญที่สุด ไม่ว่าจะเปลี่ยนไปศตวรรษไหนก็ตาม ก็ทบทวนว่าเราทำตรงนี้ได้โอเคแล้วหรือยัง ซึ่งมันก็กลับมาเกี่ยวข้องกับว่า “ทำอะไรให้ผู้เรียนเป็นผู้เรียนรู้ด้วยตนเองได้ตลอดชีวิต” ถึงอะไรจะเปลี่ยน แต่ผู้เรียนก็สามารถถ่ายทอดเครื่องมือการเรียนรู้ที่สำคัญของความเป็นมนุษย์ เราจึงมีโจทย์ว่า ทำอะไรที่จะทำให้การเรียนรู้ทั้งภายนอก และภายใน มันเกิดเชื่อมโยง (Inter-act) กันตลอดการเรียนรู้ภายนอกก็ต้องมาพัฒนาข้างใน การเรียนรู้ภายในนำไปสู่การเรียนรู้ภายนอก มันก็เป็นเรื่องการสรรหาการเรียนรู้และการพัฒนาทั้งภายนอกภายในให้เชื่อมโยงสัมพันธ์กัน ซึ่งมนุษย์ก็มีหน้าที่พัฒนาตนเองนี้แหละ เพื่อให้เกิดการพัฒนาศักยภาพสูงสุด หากเป็นศักยภาพสูงสุดทางจิตวิญญาณ คือการนิพพานและศักยภาพสูงสุดทางร่างกาย คือความถนัดความสามารถของตน ที่ไม่เบียดเบียนใน มีคุณค่า ประโยชน์ทั้งตนเองและผู้อื่น

ผู้สัมภาษณ์ ค่ะ ตามที่กล่าวมาทั้งหมดนั้น เครื่องมือ ที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ดังกล่าวที่เห็นได้ชัดว่าเป็นการเชื่อมโยงและตรวจสอบแก่นการเรียนรู้ร่วมระหว่างการเรียนรู้แนววิถีพุทธ กับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 แล้วโรงเรียนได้ใช้เครื่องมือ หรือนวัตกรรมจัดการเรียนรู้ใดที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ตามที่กล่าวมา ทั้งในฐานะที่ปฏิบัติกับนักเรียน และครูปฏิบัติกับครู

ผู้ให้สัมภาษณ์ เราก็คงต้องหาที่ลงปฏิบัติการ โรงเรียนคิดมาตลอดว่า หากเราจะทำเรื่องนี้ เราจะทำหรือปฏิบัติการ หาที่ลงอย่างไร เหมือนกับชีวิตเรา 3 ด้าน คือ พฤติกรรม จิตใจ และปัญญา ทั้ง 3 ด้านต้องครบองค์ที่จะทำ เพราะฉะนั้น เราก็คงต้องหาตัวปฏิบัติการที่เหมาะสม เราจึงสรรหานวัตกรรมที่สอดคล้อง และดูว่าหากเราจะพัฒนาด้านนี้ เราจะปฏิบัติการอย่างไรให้สอดคล้องกัน ที่โรงเรียนก็ทดลองปฏิบัติการใช้วัตกรรมการจัดการเรียนรู้ เช่น Open Approach, Project-based learning อีก

ทั้ง และการมีกระบวนการที่ดี รวมถึงการมีกลยุธมิตรที่ร่วมสร้าง ซึ่งแน่นอน เราพัฒนาอะไร ก็ไม่ใช่ทำหรือเติบโตเพียงลำพัง หรือ ทำตามยถากรรม เป็นหลักธรรมชาติอยู่แล้ว มันเป็นการร่วมถ่ายทอดภูมิปัญญา แต่ก็ไม่ใช่การถ่ายทอดแบบให้ก๊อปปี้ เรา เพราะไม่มันก็ได้แค่ประโยชน์ปัจจุบัน และประโยชน์อนาคต แต่ไม่ได้ประโยชน์สูงสุด ซึ่งศาสนาพุทธ จะมีประโยชน์ 3 ประโยชน์ คือ ประโยชน์ปัจจุบัน (ตอบสนองชีวิตเราอย่างไร) ประโยชน์อนาคต (จะขยายออกไปสามารถสร้างประโยชน์คุณค่าให้ผู้อื่น ให้ระบบได้) และประโยชน์สูงสุด (เป็นการตอบโจทยแบบเหนือเหตุเหนือผลเลย) **ผู้สัมภาษณ์** ตามที่กล่าวมาการพัฒนาครูมีวิธีการปฏิบัติที่สอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้ที่กล่าวมาอย่างไรคะ

ผู้ให้สัมภาษณ์ แต่ละแผนกเองก็มีนวัตกรรมที่หลากหลาย มีทั้งเหมือนกันและไม่เหมือนกัน ซึ่งโรงเรียนนี้ จริงแล้วไม่ใช่แค่โรงเรียนเด็กนะ แต่เป็นโรงเรียนครูด้วย เหมือนกัน เพราะครูเองส่วนใหญ่ก็มาจากวิธีสอน กรอบเดิม จำเป็นต้องเรียนรู้ผ่านการสอน ไปพร้อม ๆ กัน วิธีการที่เราใช้ เราเชื่อว่าเราทำงานกับครูอย่างไร เราให้ครูเรียนรู้อย่างไร ครูก็ทำกับเด็กแบบนั้น หรือ เด็กทำอะไร เรียนรู้อะไร ครูก็ทำอย่างนั้น เป็นวงจรเรียนรู้เดียวกัน แล้วก็ทำจริง ทำร่วมกันเป็นกลุ่ม เหมือนกับเราจะประชุมแก้ปัญหา อะไรสักอย่าง เราก็ถือว่าเป็นการเรียนรู้โจทยที่เราจะหาทางออกร่วมกัน ก็เหมือนที่ทำ PLB กับเด็ก มันจะลือกันไปเลย วงจรเดียวกัน เด็กมีกิจกรรม ครูก็มีกิจกรรม รวมถึงการฟัง เป็นเรื่องที่เราส่งเสริมมาก ให้เค้าฟังกัน ทีนี้เราจะสอนกันอย่างชัดเจน ผ่านการปฏิบัติธรรม ให้ได้เครื่องมือชีวิตด้านในของเรา อันนี้ให้พระสอนเลย ให้เค้าไปเรียนรู้ไปฝึกปฏิบัติ แล้วนำมาปฏิบัติจริงในสนามจริงที่โรงเรียน ซึ่งเราเองก็ต้องมีกระบวนการเป็นเครื่องมือช่วยให้เกิด หรือ ฝึกใช้ในงานตลอด เรามีผลัดกันพูด ผลัดกันฟัง ยกตัวอย่างง่าย ๆ เราจะมีการสรุปงาน ในระดับห้องเรียน คู่บัดนี้ คู่ห้อง คู่กัน สะท้อน ซึ่งเราก็จะให้โจทยคุยกัน เช่น ข้อดี ที่เราจัดการเรียนรู้การสอนเป็นอย่างไรบ้าง ก็ผลัดกัน สะท้อน จัดวาระให้เค้าเอื้อที่จะสะท้อนกัน อยู่หน้างานเดียวกัน พอมาถึงการประชุมคุยกันในระดับ ก็ใช้การแชร์กัน สะท้อนกัน คุยกัน ฟังกัน ในทุกระดับ ก็จะเป็นการ Share vision ไปในตัว เมื่อฟังกัน เป็น รู้เห็นไปร่วมกัน ก็เหมือนการทำงานที่เรียกว่าศิลปะเหมือนกัน มันก็ทำงานร่วมกันง่ายขึ้น อันนี้การฟังเป็นฐานสำคัญอย่างมาก มันจะดีก็ต่อเมื่อฟังกันเป็น ซึ่งผู้นำก็สำคัญเหมือนกัน เราจะเป็นต้นแบบที่ไม่รู้ตัวของครู เราเองก็ต้องฟังเค้า พอเราใช้วิธีการนี้ในการประชุม ครูก็จะใช้วิธีการนี้ในห้องเรียน เรา ผู้นำนั้นแหละเป็นต้นแบบที่สำคัญเลย เราทำอย่างไรกับครู ก็ทำอย่างนั้นกับเด็ก ทั้งด้านวิธีคิด กับวิธีทำ เวลาทำอะไรไม่ใช่วิธีการสั่ง หรือออกไปข้างนอก ประเด็นที่ครูและเราทำ คือ เราต้องเป็นก่อน เราต้องทำก่อน

ผู้สัมภาษณ์ ดูเหมือนจะมีประเด็นสำคัญของชุมชนการเรียนรู้ของโรงเรียนรุ่งอรุณ ทั้งการฟัง การจัดวาระเรียนรู้จากงานไปด้วยกัน การทำงานและเรียนรู้แลกเปลี่ยนจนเกิดวิสัยทัศน์ร่วมกัน วิธีการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ ปฏิบัติ ปฏิเวธ จากครู ไปสู่การเรียนรู้ของเด็ก การเป็นแบบอย่างซึ่งกันและกันทั้งชุมชน เพื่อไปสู่การเป็นแบบของเด็ก ประเด็นสำคัญ คือ เราอยากให้เด็กเป็นอย่างไร เราต้องเป็นก่อน เราอยากให้ครูเป็นอย่างไร เราต้องเป็นก่อน และทุกอย่างถ้าจะสังเกตเห็นคือ มันจะเป็นเรื่องของเราทุกคน มันเป็นการทำงานแบบอยู่ร่วมกัน ไม่ใช่การแยกส่วนส่วน ซึ่งจะทำงานเกิดได้ จำเป็นต้องมีกุศโลบาย เช่น การทำงานจิตอาสาด้วยกัน และงานที่ไม่เชิงงานจิตอาสา เพราะงานจิตอาสา มันก็เริ่มเป็น Idea แล้ว มันก็มีงานที่ต้องทำงานร่วมกัน เป็นหลัก การทำงานร่วมกัน มันทำให้แต่ละคนเห็นภาวะซึ่ง

อยากให้เกิดกับเด็ก อะไรแบบนี้ที่ชวนให้ครูเห็น สะท้อนภาพ พี่ก็เน้นชวนให้เค้าเห็นโจทย์ หรือหา โจทย์ชวนเรียนรู้

ผู้สัมภาษณ์ แล้วถ้าเรื่องชุมชนการเรียนรู้ของครูมันขับเคลื่อนได้อย่างมีพลังในอนาคต พอจะมี แนวทางอย่างไรได้บ้างคะ

ผู้ให้สัมภาษณ์ มันก็ต้องทำกันจนเป็นวัฒนธรรม ควรสร้างเป็นวัฒนธรรม เป็นระบบของมัน ที่พอใคร เข้ามาก็หมุนอยู่ในวัฒนธรรมนี้ ใครเข้ามาก็ทำได้ วัฒนธรรมก็ต้องเป็นวัฒนธรรมที่มีหลักการ และเป็น วัฒนธรรมที่ดี คือวัฒนธรรมที่ดีมันจะปรับของมันไปเรื่อย ไม่ใช่วัฒนธรรมเชิงรูปแบบนะ หรือติดยึด รูปแบบ วัฒนธรรมเป็นเรื่องยืดหยุ่นนะ มันเป็นวัฒนธรรมบนพื้นฐานศรัทธา และปัญญา ถ้าวิถีพุทธก็ จะพูดว่า มีศรัทธาก่อนแล้วปัญญาก็ตามมา ศรัทธากับตัวเองว่าเราเรียนรู้ได้ เราไม่ได้ด้อยกว่าใคร เรา ก็อ่อนเข้าไปเรียนรู้ เข้าใจสิ่งที่เรียนรู้เหมาะสม มันก็จะเกิดปัญญา โดยธรรมชาติมนุษย์ก็เป็นสัตว์ สังคมอยู่แล้ว ที่จะวิ่งเข้าหากันอยู่แล้ว ที่จะวิ่งเข้าหากันแบบศรัทธา หรืออคติ นั่นก็ต้องมี Input เข้า มา ก็ใช้ 2 Input คือ ระบบวิถีพุทธ กับระบบการปฏิบัติธรรม ซึ่งก็ต้องปฏิบัติธรรม เพราะมันมีน้อยที่ จะรู้ได้ด้วยตัวเองพอ เหมือนพระพุทธเจ้าที่มีระบบน้อยในตัวและเรียนรู้ด้วยตนเอง ซึ่งมนุษย์ก็มีอยู่ แล้วแต่ต้องปฏิบัติและค้นหาตนเอง ก็ต้องมีการสอน แต่สิ่งที่สอนท่านก็บอกว่ามันมีอยู่แล้วในเรา ตัวนี้ แหะละที่จะขับเคลื่อนพลังวัฒนธรรม จนมีพลังเหนียวนำพอ ผ่านการทำ การปฏิบัติ มันเริ่มถ่วงถอดกัน มาเรื่อย ๆ เริ่มจาก อ.อ้อย ทำ เราเห็นเราก็ทำ เรียนรู้จริง ๆ ไม่ใช่การพูดลอย ๆ ปฏิบัติให้เห็นจริง ๆ เรียนรู้จริง ๆ

สัมภาษณ์วันที่ 14 มิ.ย. 2556

ณ โรงเรียนรุ่งอรุณ

ภาคผนวก ง

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณา (ร่าง) องค์กรประกอบ ฯ และเครื่องมือวิจัย

และ

รายชื่อผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่ม

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณา (ร่าง) องค์กรประกอบฯ และเครื่องมือวิจัย

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณา (ร่าง) องค์กรประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

1. ศาสตราจารย์นายแพทย์ วิจารณ์ พานิช
M.Sc. (Genetic Anthropology) University of Michigan นายกษามหาวิทยาลัยมหิดล
2. ผศ.ดร.จุไรรัตน์ สุตรุ่ง
Ph.D. (Curriculum & Instruction, Educational) Chulalongkorn University ประธานหลักสูตรสาขานิติศาสตร์ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. อาจารย์สุรพล ธรรมร่มดี
M.A. (Anthropology) Thammasat University ผู้ช่วยอธิการบดีฝ่ายประกันคุณภาพ สถาบันอาศรมศิลป์

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาเครื่องมือวิจัย

1. รศ.ดร. บุญมี เฌรยอด
Ed.D (Supervision, Curriculum and Instruction) East Texas State University, Commerce, Texas อาจารย์ประจำสาขานิติศาสตร์ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. ผศ.ดร. จุไรรัตน์ สุตรุ่ง
Ph.D. (Curriculum & Instruction, Educational) Chulalongkorn University ประธานหลักสูตรสาขานิติศาสตร์ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. อาจารย์สุรพล ธรรมร่มดี
M.A. (Anthropology) Thammasat University ผู้ช่วยอธิการบดีฝ่ายประกันคุณภาพ สถาบันอาศรมศิลป์

รายชื่อผู้ร่วมกลุ่มสนทนายืนยันผลการวิจัย

วันที่ 15 มีนาคม 2557 เวลา 09.00-12.00 น. ณ โรงเรียนรุ่งอรุณ กรุงเทพมหานคร

1. ผศ.ดร.เอกกรินทร์ สังข์ทอง ประธาน
ประธานหลักสูตรปริญญาเอกบริหารการศึกษา สาขาบริหารการศึกษา คณะ
ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี
2. รศ.ประภาภัทร นิยม ผู้เชี่ยวชาญจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษา
ที่ปรึกษารัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการ และรองอธิการบดีสถาบันอาศรมศิลป์
และผู้รับใบอนุญาตโรงเรียนรุ่งอรุณ
3. นายวันใหม่ นิยม ผู้เชี่ยวชาญจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษา
ครูผู้สอนแผนกมัธยมศึกษา โรงเรียนรุ่งอรุณ
4. นายศีลวัต ศุขิลวรรณ ผู้เชี่ยวชาญจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษา
รองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการโรงเรียนเพลินพัฒนา
5. นางวิมลศรี ศุขิลวรรณ ผู้เชี่ยวชาญจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษา
นักจัดการความรู้ และผู้ช่วยผู้อำนวยการฝ่ายการจัดการความรู้
6. นางสาวณัฐทิพย์ วิทยาภรณ์ ผู้เชี่ยวชาญจากโรงเรียนพื้นที่ศึกษา
ครูผู้สอนระดับประถมศึกษา โรงเรียนเพลินพัฒนา
7. นายสุรพล ธรรมร่มดี ผู้เชี่ยวชาญพิเศษ 1
ผู้ช่วยอธิการบดีฝ่ายประกันคุณภาพ สถาบันอาศรมศิลป์
8. นางสุนีย์ ชัยสุขสังข์ ผู้เชี่ยวชาญพิเศษ 2
นักวิจัยอิสระ
9. นางคันสนีย์ ปุรณัน ผู้เชี่ยวชาญจากโรงเรียนอื่นที่สนใจ
ผู้อำนวยการโรงเรียนศรีนครินทร์วิทยานุเคราะห์
10. นายวัชร เกตุชู ผู้เชี่ยวชาญจากโรงเรียนอื่นที่สนใจ
ผู้นำครูชาวบ้านโรงเรียนวัดท่าสะท้อน
11. นางสาวอาทิตย์ยา ศรีประสิทธิ์ ผู้บันทึกการสนทนา
12. นางสาววรลักษณ์ ชูกำเนิด ผู้วิจัย

