

“โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้” พัฒนาคุณภาพการศึกษาได้อย่างไร*

HOW “SCHOOL AS A LEARNING COMMUNITY” IMPROVES EDUCATIONAL QUALITY

อัครวัฒน์ วงศ์ฐิติคุณ¹, อนุกุล ศรีสมบัติ² และ ทิพย์ ขำอู่³
Akkrawat Wongthitikun¹, Anukoon Srisombat² and Thip Khumyoo³
^{1,3}คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

^{1,3}Faculty of Education, Suan Dusit University, Thailand
²สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเชียงใหม่ เขต 1
²Chiangmai Primary Educational Service Area Office 1, Thailand

Corresponding Author's Email: Akkrawat_won@dusit.ac.th

วันที่รับบทความ : 21 กันยายน 2568; วันที่แก้ไขบทความ 24 กันยายน 2568; วันที่ตอบรับบทความ : 26 กันยายน 2568

Received 21 September 2025; Revised 24 September 2025; Accepted 26 September 2025

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์แนวคิด “โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้” ในฐานะยุทธศาสตร์สำคัญในการปฏิรูปและยกระดับคุณภาพการศึกษา แนวคิดนี้ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางว่าเป็นกรอบการทำงานที่เน้นการเรียนรู้และการปฏิบัติทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง การไตร่ตรองสะท้อนคิด และความร่วมมือ โดยเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย ทั้งครู นักเรียน ผู้ปกครอง และชุมชน เข้ามามีส่วนร่วมอย่างแข็งขัน หลักการสำคัญประกอบด้วย การสร้างวิสัยทัศน์ร่วมที่มุ่งเน้นการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นศูนย์กลาง การบ่มเพาะวัฒนธรรมแห่งความร่วมมือและการทำงานเป็นทีม การส่งเสริมการ

Citation:



* อัครวัฒน์ วงศ์ฐิติคุณ, อนุกุล ศรีสมบัติ และ ทิพย์ ขำอู่. (2568). “โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้”
พัฒนาคุณภาพการศึกษาได้อย่างไร. วารสารส่งเสริมและพัฒนาวิชาการสมัยใหม่, 3(5), 992-1011.

Akkrawat Wongthitikun, Anukoon Srisombat and Thip Khumyoo. (2025). How “School As A Learning Community” Improves Educational Quality. Modern Academic Development And Promotion Journal, 3(5), 992-1011.;

DOI: <https://doi.org/10.>

<https://so12.tci-thaijo.org/index.php/MADPIADP/>

พัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง และการสร้างวัฒนธรรมแห่งการสืบเสาะและนวัตกรรม การเน้นย้ำถึงความรับผิดชอบร่วมกันต่อความสำเร็จของนักเรียน ส่งเสริมให้เกิดการสนทนาเชิงวิพากษ์ และสร้างสรรค์ ซึ่งนำไปสู่การพัฒนากลยุทธ์การสอนและการแก้ไขปัญหาที่มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น สภาพแวดล้อมดังกล่าวไม่เพียงแต่ช่วยลดความรู้สึกลดเดี่ยวของครู แต่ยังเสริมสร้างความมุ่งมั่นในการบรรลุเป้าหมายร่วมกัน ผลการศึกษาเชิงประจักษ์ชี้ให้เห็นอย่างสอดคล้องกันว่า การขับเคลื่อน SLCs ที่ประสบความสำเร็จมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับสมรรถนะและความพึงพอใจในงานของครูที่สูงขึ้น และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่ดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ ควบคู่ไปกับการส่งเสริมพัฒนาการแบบองค์รวม โดยมีผู้บริหารสถานศึกษาเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการเป็นผู้นำเชิงวิสัยทัศน์ สนับสนุนภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจ และสร้างเงื่อนไขที่เอื้อต่อความร่วมมือและความไว้วางใจ แม้จะมีความท้าทายในทางปฏิบัติ แต่การปลูกฝังแนวคิดนี้ให้หยั่งรากลึกในวัฒนธรรมองค์กร คือหัวใจสำคัญของการพัฒนาคุณภาพการศึกษาที่ยั่งยืน

คำสำคัญ: โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้, ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ, คุณภาพการศึกษา, การเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง, การบริหารโรงเรียน

Abstract

This article aims to analyze and synthesize the concept of “Schools as Learning Communities” (SLCs) as a pivotal strategy for educational reform and quality enhancement. The concept has been widely acknowledged as a framework that emphasizes continuous professional learning and practice, reflective inquiry, and collaboration, by actively engaging all stakeholders, including teachers, students, parents, and the broader community. Its core principles comprise the development of a shared vision centered on student learning; the cultivation of a culture of collaboration and teamwork; the promotion of ongoing professional development; and the establishment of a culture of inquiry and innovation. By underscoring collective responsibility for student success and fostering critical and constructive dialogue, SLCs lead to the advancement of more effective instructional strategies and problem

solving. Such an environment not only mitigates teachers' sense of isolation but also reinforces commitment to shared goals. Convergent empirical evidence consistently indicates that successful implementation of SLCs is positively associated with higher teacher competence and job satisfaction, as well as significant improvements in student achievement, alongside the promotion of holistic development. School leaders play a pivotal role as visionary leaders who support distributed leadership and create conditions conducive to collaboration and trust. Despite practical challenges, embedding this concept deeply within organizational culture is central to the sustainable improvement of educational quality.

Keywords: School as Learning Community, Professional Learning Community, Quality of Education, Collaborative Learning, School Administration

บทนำ

ในสภาพบริบททางการศึกษาทั่วโลกที่ปัจจุบันกำลังเผชิญกับพลวัตของการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและต่อเนื่อง อันเป็นผลมาจากการก้าวหน้าของสังคมฐานความรู้ การปฏิวัติด้านเทคโนโลยีครั้งที่สี่ และความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เพิ่มขึ้น (Redondo-Sama et al., 2025; Schleicher, 2012) ความท้าทายในการยกระดับคุณภาพการศึกษาและสร้างความสำเร็จให้กับผู้เรียนทุกคนยังคงเป็นวาระเร่งด่วนระดับโลก ดังที่สะท้อนในเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนข้อที่ 4 ของสหประชาชาติ (United Nations, 2019) ความกดดันในการรับรองว่าผู้เรียนแต่ละคนจะประสบความสำเร็จและสถานศึกษาจะบรรลุความเป็นเลิศได้นั้นได้เพิ่มสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ (Shields, 2010). ด้วยเหตุนี้ นักวิชาการและผู้ปฏิบัติงานด้านการศึกษาก็ได้แสวงหารูปแบบและแนวทางใหม่ ๆ ในการปฏิรูปสถานศึกษาอย่างต่อเนื่อง (Hopkins et al., 2014) ท่ามกลางความพยายามเหล่านี้ แนวคิด “โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้” (School as Learning Community, SLC) และ “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” (Professional Learning Communities, PLCs) ได้มีความโดดเด่นขึ้นมาเป็นกรอบแนวคิดที่ทรงอิทธิพลและได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในฐานะยุทธศาสตร์สำคัญในการพัฒนาและปรับปรุงการบริหารจัดการการศึกษาให้มีประสิทธิภาพ (Štehlík et al., 2021; Villegas-Ochoa,

2024; Zhang et al., 2022). แนวคิดนี้มีรากฐานมาจากการงานของ Peter Senge (1990) ซึ่งได้นำเสนอ “องค์กรแห่งการเรียนรู้” (Senge, 1990) และต่อมา Hord (1997) ได้ให้คำอธิบายที่เป็นระบบของ PLC ในฐานะ “ชุมชนของการสืบค้นและปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง” (Hord, 1997) โดยนิยามว่า PLC คือ “กลุ่มบุคคลที่แบ่งปันและตั้งคำถามอย่างวิพากษ์วิจารณ์เกี่ยวกับการปฏิบัติของตนอย่างต่อเนื่อง สะท้อนความคิด ร่วมมือ มีความครอบคลุม เน้นการเรียนรู้ และส่งเสริมการคิดแบบเติบโต” (Stoll et al., 2006, p. 223) นับตั้งแต่นั้นเป็นต้นมา แนวคิดนี้ได้แพร่หลายอย่างรวดเร็วและกลายเป็นหัวใจสำคัญของการปฏิรูปการศึกษาในหลายภูมิภาค โดยเฉพาะในเอเชีย ซึ่งญี่ปุ่นเป็นผู้บุกเบิกและขยายเครือข่ายไปยังประเทศต่าง ๆ รวมถึงเกาหลีใต้ จีน ไต้หวัน อินโดนีเซีย เวียดนาม และประเทศไทย (Sato, 2019; Saito et al., 2024) การศึกษาวิจัยจำนวนมากได้ยืนยันถึงความเชื่อมโยงเชิงบวกระหว่างการดำเนินงานตามแนวคิด SLC/PLC กับการปรับปรุงคุณภาพการเรียนการสอน การพัฒนาวิชาชีพครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่เพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ (Lomos et al., 2011; Lutfia et al., 2022; Vescio et al., 2008) ด้วยศักยภาพอันโดดเด่นนี้ SLC จึงเป็นแกนหลักของการสร้างสรรค์นวัตกรรมทางการศึกษา และส่งเสริมการปรับตัวอย่างยั่งยืนของสถานศึกษา เพื่อตอบสนองความท้าทายของศตวรรษที่ 21 และผลิตพลเมืองที่มีสมรรถนะ (Admiraal et al., 2019; Pimpakant Baokhum, 2024)

การที่ “โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้” สามารถยกระดับคุณภาพการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้น อาศัยกลไกและองค์ประกอบสำคัญหลายประการที่ทำงานประสานกันอย่างเป็นระบบ (Luanrit, 2022) หนึ่งในหัวใจสำคัญคือการมีวิสัยทัศน์และเป้าหมายร่วมกันที่มุ่งเน้นการเรียนรู้ของผู้เรียน (DuFour, 2004; Sato, 2012b) SLC เน้นย้ำว่าสถานศึกษามีภารกิจหลักในการรับรองว่าผู้เรียนทุกคนได้เรียนรู้ ไม่ใช่แค่การได้รับการสอนเท่านั้น ซึ่งจำเป็นต้องมีการติดตามผลการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และการสร้างความรับผิดชอบร่วมกันของบุคลากรทุกคนต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน (DuFour, 2004; Hord, 1997) แนวคิดนี้ยังได้ให้ความสำคัญกับการให้โอกาสการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสูงแก่ครู ผู้ปกครอง และสมาชิกชุมชนท้องถิ่นอย่างทั่วถึง (Darling-Hammond et al., 2024; Saito et al., 2024) กลไกถัดมาคือการสร้างวัฒนธรรมการทำงานร่วมกันและการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง (Admiraal et al., 2021; Vescio et al., 2008) SLC ส่งเสริมสภาพแวดล้อมที่ครูและบุคลากรสามารถแลกเปลี่ยนประสบการณ์ สะท้อนความคิดอย่างวิพากษ์ และแบ่งปันความรู้เพื่อปรับปรุงการ

ปฏิบัติการสอนของตนเอง (Christensen, 2025; Saito et al., 2024) การเรียนรู้ทางวิชาชีพนี้ ฝังแน่นอยู่กับการปฏิบัติงานจริงผ่านกิจกรรมต่าง ๆ เช่น การสังเกตการณ์ในชั้นเรียน การให้ข้อเสนอแนะแบบเพื่อนร่วมงาน และการอภิปรายเชิงสะท้อนคิด (Lutfia et al., 2022; Vescio et al., 2008) นอกจากนี้ ภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจ (Distributed Leadership) และภาวะผู้นำเชิงสนทนา (Dialogic Leadership) เป็นหัวใจสำคัญในการขับเคลื่อน SLCs (Antinluoma et al., 2021; Olmo-Extremera et al., 2024; Redondo-Sama et al., 2025) ผู้นำไม่ได้เป็นเพียงแค่ผู้บริหาร แต่เป็นผู้เอื้ออำนวยให้เกิดโอกาสในการเรียนรู้และร่วมสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ โดยส่งเสริมการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วนในชุมชน ไม่ว่าจะเป็นครู ผู้ปกครอง และสมาชิกชุมชน ในกระบวนการตัดสินใจและการกำหนดทิศทางของโรงเรียน (Flores-Fahara et al., 2021; Redondo-Sama, 2016) SLC ยังโดดเด่นด้วยการเปิดรับการมีส่วนร่วมจากชุมชนภายนอก อย่างกว้างขวาง โดยมองว่าผู้ปกครองและชุมชนเป็นพันธมิตรที่สำคัญในการปฏิรูปโรงเรียนและมีส่วนร่วมในทุกมิติของกิจกรรมโรงเรียน (Redondo-Sama et al., 2025; Saito et al., 2024) การผสมผสานรวมกลไกเหล่านี้เข้าด้วยกันทำให้ SLCs ไม่เพียงแต่ส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพครูและการปรับปรุงคุณภาพการสอนเท่านั้น แต่ยังสร้างวัฒนธรรมโรงเรียนที่ส่งเสริมความร่วมมือ ความไว้วางใจ และความรับผิดชอบร่วมกัน ซึ่งนำไปสู่ผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนที่ดีขึ้นทั้งในด้านวิชาการ สังคม และอารมณ์ และยกระดับคุณภาพการศึกษาโดยรวมของโรงเรียนได้อย่างยั่งยืน (Lutfia et al., 2022; Pimpakant Baokhum, 2024; Villegas-Ochoa, 2024).

แม้ว่า “โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้” จะแสดงให้เห็นถึงศักยภาพอันโดดเด่นในการยกระดับคุณภาพการศึกษา แต่การนำไปปฏิบัติและธำรงรักษาแนวคิดนี้ก็เผชิญกับความท้าทายและความซับซ้อนหลายประการ (Šteh et al., 2021; Villegas-Ochoa, 2024) ความไม่สอดคล้องในการนิยามแนวคิดที่ชัดเจน (Christensen, 2025; DuFour, 2004) รวมถึงการต่อต้านการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมองค์กร การแยกตัวของครู และภาระงานด้านธุรการที่มากเกินไป (Lutfia et al., 2022; Saito et al., 2024; Šteh et al., 2021) ล้วนเป็นอุปสรรคสำคัญที่ต้องได้รับการพิจารณา นอกจากนี้ การสร้างความเข้าใจร่วมกันในหมู่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่มีความเชื่อ เป้าหมาย และผลประโยชน์ที่แตกต่างกันก็เป็นสิ่งท้าทาย (Šteh et al., 2021) การวิจัยส่วนใหญ่เกี่ยวกับ PLC/SLC มักจำกัดอยู่ในบริบทของประเทศใดประเทศหนึ่ง ทำให้การเปรียบเทียบและการรวบรวมข้อมูลเพื่อสร้างความเข้าใจในระดับสากลเป็นไปได้ยาก (Christensen, 2025) แม้จะมีการรับรู้ถึงประโยชน์ที่หลากหลาย แต่ยังคงมีความต้องการ

งานวิจัยเชิงลึกที่ครอบคลุมมากขึ้น เพื่อทำความเข้าใจว่าองค์ประกอบเฉพาะของ SLCs โดยเฉพาะภาวะผู้นำเชิงสนทนาและการมีส่วนร่วมจากชุมชนในวงกว้าง จะนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพที่ยั่งยืนในบริบทที่หลากหลายได้อย่างไร (Olmo-Extremera et al., 2024; Redondo-Sama et al., 2025) ดังนั้น บทความนี้จึงมุ่งที่จะวิเคราะห์และอธิบายถึงวิธีที่โมเดล “โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้” สามารถปรับปรุงคุณภาพการศึกษาได้อย่างเป็นระบบ นอกจากนี้ บทความยังได้นำเสนอการวิเคราะห์ถึงศักยภาพและความท้าทายของการนำแนวคิดดังกล่าวมาประยุกต์ใช้ในบริบทการศึกษาไทยโดยเฉพาะ

พื้นฐานทางทฤษฎีและกรอบแนวคิด

แนวคิดเรื่อง “โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้” (School as a Learning Community: SLC) ได้รับความสนใจอย่างมากในฐานะรูปแบบการปฏิรูปที่สำคัญเพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษา แนวคิดนี้ไม่ได้เป็นเพียงวิธีแก้ไขทางเทคนิคเท่านั้น แต่เป็นระบบที่ประกอบด้วยวิสัยทัศน์ ปรัชญา และระบบกิจกรรมที่กำหนดนิยามใหม่ของโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ เพื่อให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับเรื่องนี้มากขึ้น จึงขอเสนอความหมายและหลักการพื้นฐาน รวมถึงรากฐานทางทฤษฎี ดังนี้

ความหมายและหลักการพื้นฐาน นักการศึกษาและนักวิจัยหลายคนได้ให้นิยามโรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้ (SLC) สอดคล้องกันว่าเป็นกรอบการทำงานร่วมกันที่ส่งเสริมการสะท้อนคิด นวัตกรรมทางการสอน และการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง ซึ่งเน้นการสร้างองค์ความรู้ร่วมกันและความรับผิดชอบร่วมกันต่อผลลัพธ์ (Steh et al., 2021; Olmo-Extremera et al., 2024; Saito et al., 2024; Villegas-Ochoa, 2024; จินณภัทร พิบูลวิทิศารัง, 2565; ปุณยนิช ทองศรี et al., 2568) แนวคิดนี้แตกต่างจาก “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” (Professional Learning Communities หรือ PLCs) ซึ่งมักจะเน้นที่ครูเป็นหลัก โดย SLC จะขยายขอบเขตการมีส่วนร่วมไปยังผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดในโรงเรียน รวมถึงครู นักเรียน ผู้ปกครอง และสมาชิกชุมชนในวงกว้าง องค์ประกอบสำคัญของ SLCs ประกอบด้วยสามเสาหลัก ได้แก่ 1) วิสัยทัศน์ (Vision) มุ่งเน้นการให้โอกาสการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสูงแก่ทุกคน ไม่ว่าจะเป็นนักเรียน ครู หรือแม้แต่ผู้ปกครองและสมาชิกชุมชนในท้องถิ่น วิสัยทัศน์นี้ควรเป็นผลลัพธ์จากกระบวนการที่ทุกฝ่ายมีส่วนร่วมและมุ่งเน้นที่การเรียนรู้ของนักเรียนเป็นสำคัญ 2) ปรัชญา (Philosophy) ประกอบด้วยสามประเด็นสำคัญ ได้แก่ ปรัชญาด้านสาธารณะ

(Public Philosophy) ที่สนับสนุนให้ครูเปิดชั้นเรียนต่อสาธารณะ ปรัชญาประชาธิปไตย (Democratic Philosophy) ที่เน้นการมีชีวิตที่เชื่อมโยงกัน การรับฟังความคิดเห็น และเคารพผู้อื่น และปรัชญาแห่งความเป็นเลิศ (Philosophy of Excellence) ที่ส่งเสริมให้ครูทุกคนมุ่งมั่นทำหน้าที่อย่างเต็มที่เพื่อให้ให้นักเรียนบรรลุศักยภาพสูงสุดของตนเอง และ 3) ระบบกิจกรรม (Activity Systems) ประกอบด้วยการเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative Learning) ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Communities) และการทำงานแบบเป็นเพื่อนร่วมงาน (Collegiality) รวมถึงการมีส่วนร่วมในท้องถิ่น (Local Participation) การเรียนรู้ร่วมกันในชั้นเรียนมักเกิดขึ้นในรูปแบบกลุ่มและเน้นการแสวงหาความช่วยเหลือ (help-seeking) ซึ่งบ่งบอกถึงความเข้าใจและความไว้วางใจในเพื่อนร่วมชั้น

รากฐานทางทฤษฎี โมเดลชุมชนแห่งการเรียนรู้มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีหลายแขนง ประกอบด้วย 1) ทฤษฎีการสร้างความรู้ทางสังคม (Social Constructivism) ความรู้ถูกสร้างขึ้นผ่านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและกระบวนการสร้างความหมายร่วมกัน (Linder et al., 2012) 2) ทฤษฎีการเรียนรู้ขององค์กร (Organizational Learning Theory) พัฒนาโดย Argyris & Schön (1978) และทฤษฎีองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organizations Theory) ที่ Senge (1990) องค์กรพัฒนาขึ้นผ่านกระบวนการที่เป็นระบบในการได้มาซึ่งความรู้ การแบ่งปัน และการประยุกต์ใช้ (Gray et al., 2017) 3. ทฤษฎีภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจ (Distributed Leadership Theory) หน้าที่ความเป็นผู้นำถูกแบ่งปันระหว่างผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลายฝ่าย แทนที่จะกระจุกตัวอยู่ที่ตำแหน่งที่เป็นทางการ (Hsieh et al., 2024) และ 4) ทฤษฎีระบบ (Systems Theory) โรงเรียนทำหน้าที่เป็นระบบที่ซับซ้อนและปรับตัวได้ ซึ่งการเปลี่ยนแปลงในองค์ประกอบหนึ่งจะส่งผลกระทบต่อทั้งองค์กร (Kalkan, 2016)

แนวคิด “โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้” (School as a Learning Community: SLC) คือ กรอบการทำงานเพื่อปฏิรูปการศึกษาที่มองโรงเรียนเป็นระบบที่ทุกฝ่ายร่วมมือกันเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ นวัตกรรม และการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง โดยเน้นการสร้างความรู้และความรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ร่วมกัน แนวคิดนี้ตั้งอยู่บน 3 เสาหลัก ประกอบด้วย วิสัยทัศน์ ปรัชญา และระบบกิจกรรม ซึ่งมีรากฐานมาจากทฤษฎีสำคัญที่เน้นถึงการสร้างความรู้ผ่านกิจกรรมทางสังคมอย่างเป็นระบบ

กลไกสำคัญสำหรับการพัฒนาคุณภาพการศึกษา

การพัฒนาวิชาชีพแบบร่วมมือ กลไกหลักที่โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้ใช้ในการพัฒนาคุณภาพคือ การพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่องที่ฝังอยู่กับบริบทของโรงเรียน (Linder et al., 2012) ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) แตกต่างจากแนวทางการอบรมเชิงปฏิบัติการแบบดั้งเดิม โดยให้ครูมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ร่วมกัน ณ สถานที่ปฏิบัติงาน ซึ่งตอบสนองต่อความท้าทายในห้องเรียนและความต้องการของนักเรียนโดยตรง (Tayag, 2020) แนวทางนี้ช่วยให้ครูสามารถสร้างความรู้ใหม่เกี่ยวกับการสอน พร้อมทั้งท้าทายความเชื่อและข้อสันนิษฐานเดิมเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ Zahedi et al. (Zahedi et al., 2021) พบว่าครูในชุมชนแห่งการเรียนรู้มีการพัฒนาความรู้ด้านเนื้อหาและการสอน (pedagogical content knowledge) และแนวปฏิบัติในการสอนอย่างมีนัยสำคัญ เมื่อเทียบกับครูในรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพแบบดั้งเดิม

การสืบสอบร่วมกันและการตัดสินใจโดยใช้ข้อมูลเป็นฐาน ชุมชนแห่งการเรียนรู้ดำเนินงานผ่านกระบวนการสืบสอบร่วมกันอย่างเป็นระบบ ซึ่งครูจะร่วมกันตรวจสอบข้อมูลของนักเรียน วิเคราะห์แนวปฏิบัติในการสอน และพัฒนาวิธีการแทรกแซงที่ตรงเป้าหมาย (Moulakdi & Bouchamma, 2020) กระบวนการนี้ประกอบด้วยวงจรการวางแผน การนำไปปฏิบัติ การประเมินผล และการทบทวนไตร่ตรองอย่างสม่ำเสมอ ซึ่งช่วยให้เกิดการพัฒนาแนวปฏิบัติในการสอนอย่างต่อเนื่อง Kareem และ Kin (Abdull Kareem & Mei Kin, 2021) ได้ระบุ 4 ขั้นตอนสำคัญของการสืบสอบร่วมกันไว้ดังนี้ 1) การระบุปัญหา ที่มิวิเคราะห์ข้อมูลผลการเรียนของนักเรียนเพื่อระบุช่องว่างทางการเรียนรู้ 2) การวิเคราะห์สาเหตุที่แท้จริง การตรวจสอบร่วมกันเกี่ยวกับแนวปฏิบัติในการสอนและปัจจัยเชิงระบบ 3) การพัฒนาแนวทางการแก้ปัญหา การออกแบบวิธีการแทรกแซงที่อิงตามหลักฐานและการวางแผนการนำไปปฏิบัติ และ 4) การประเมินผลกระทบท การประเมินประสิทธิผลของวิธีการแทรกแซงอย่างเป็นระบบ และการปรับปรุง

ภาวะผู้นำร่วมและการตัดสินใจแบบกระจายอำนาจ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพจะกระจายความรับผิดชอบด้านภาวะผู้นำระหว่างครูและผู้บริหาร สร้างโอกาสในการตัดสินใจร่วมกันและความเป็นเจ้าของร่วมกันในความพยายามพัฒนาโรงเรียน (Hsieh et al., 2024) รูปแบบภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจนี้ช่วยเพิ่มความสามารถในการตัดสินใจและความเป็นอิสระทางวิชาชีพของครู ขณะที่ยังคงมุ่งเน้นที่เป้าหมายร่วมและความรับผิดชอบ

ร่วมกันต่อผลลัพธ์ งานวิจัยโดย (Christensen, 2025) แสดงให้เห็นว่าโรงเรียนที่มีระดับภาวะผู้นำร่วมสูงกว่า จะมีความเที่ยงตรงในการดำเนินโครงการริเริ่มเพื่อการพัฒนาที่สูงกว่าและมีกระบวนการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนกว่า ครูในสภาพแวดล้อมเหล่านี้รายงานว่ามีความพึงพอใจในงานเพิ่มขึ้น ประสิทธิภาพทางวิชาชีพสูงขึ้น และมีความมุ่งมั่นต่อเป้าหมายขององค์กรมากขึ้น

ผลกระทบต่อผลลัพธ์ของผู้เรียน

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หลักฐานเชิงประจักษ์แสดงให้เห็นถึงผลกระทบเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในหลายวิชาและหลายระดับชั้น Chi และ Kadandale (Chi & Kadandale, 2022) พบว่านักเรียนในโรงเรียนที่มีชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่มั่นคงมีการพัฒนาคะแนนสอบมาตรฐานสูงกว่าโรงเรียนรูปแบบดั้งเดิม 15-20% Moulakdi และ Bouchamma (Moulakdi & Bouchamma, 2020) ได้ทำการวิเคราะห์อย่างครอบคลุมในโรงเรียนประถมศึกษาที่ใช้แนวปฏิบัติของ PLC และ (ชนันภรณ์ อารีกุล et al., 2567) พบการพัฒนาที่ดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในด้านต่าง ๆ ดังนี้ 1) คะแนนความเข้าใจในการอ่าน (ขนาดอิทธิพล = 0.42) 2) ความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ (ขนาดอิทธิพล = 0.38) 3) ทักษะการสืบสอบทางวิทยาศาสตร์ (ขนาดอิทธิพล = 0.35) และ 4) การวัดความผูกพันของนักเรียน (ขนาดอิทธิพล = 0.51)

ความผูกพันและแรงจูงใจของนักเรียน ชุมชนแห่งการเรียนรู้สร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่น่าสนใจยิ่งขึ้นผ่านแนวปฏิบัติในการสอนที่ดีขึ้นและความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนที่แน่นแฟ้นขึ้น งานวิจัยบ่งชี้ว่านักเรียนในโรงเรียนที่มีชุมชนแห่งการเรียนรู้แสดงให้เห็นถึงระดับความผูกพันทางวิชาการ แรงจูงใจภายใน และพฤติกรรมการกำกับการเรียนรู้ด้วยตนเองที่สูงขึ้น (Jafar et al., 2022) วัฒนธรรมความร่วมมือที่เป็นลักษณะเด่นของชุมชนแห่งการเรียนรู้ขยายไปถึงประสบการณ์การเรียนรู้ของนักเรียนด้วย โดยมีการเพิ่มโอกาสในการทำงานร่วมกันของเพื่อน การประเมินผลตามสภาพจริง และแนวทางการเรียนรู้ที่ปรับให้เหมาะกับแต่ละบุคคล ปัจจัยเหล่านี้ส่งผลให้ทัศนคติต่อการเรียนรู้ของนักเรียนดีขึ้นและความมุ่งมั่นพากเพียรทางวิชาการเพิ่มขึ้น

ความเสมอภาคและการลดช่องว่างทางผลสัมฤทธิ์ ชุมชนแห่งการเรียนรู้แสดงให้เห็นถึงศักยภาพที่น่าสนใจเป็นพิเศษในการจัดการกับปัญหาความเสมอภาคทางการศึกษาและลดช่องว่างทางผลสัมฤทธิ์ Chi และ Kadandale (Chi & Kadandale, 2022) พบว่าชุมชนแห่ง

การเรียนรู้ในระดับชั้นเรียนช่วยลดช่องว่างด้านผลการเรียนระหว่างกลุ่มประชากรต่าง ๆ ได้อย่างมีนัยสำคัญ พร้อมทั้งยกระดับผลสัมฤทธิ์โดยรวม การมุ่งเน้นการสอนที่ขับเคลื่อนด้วยข้อมูลและแนวปฏิบัติการสอนที่แตกต่างกันภายในชุมชนแห่งการเรียนรู้ช่วยให้เกิดแนวทางการศึกษาที่ตอบสนองและครอบคลุมมากขึ้น ครูพัฒนาความสามารถทางวัฒนธรรมที่สูงขึ้น และใช้กลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพมากขึ้นในการสนับสนุนผู้เรียนที่หลากหลาย

หลักฐานเชิงประจักษ์บ่งชี้ว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Learning Communities) เป็นกลไกสำคัญในการยกระดับผลลัพธ์ทางการศึกษาของนักเรียนอย่างครอบคลุม โดยไม่เพียงแต่ส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในด้านทักษะการอ่าน คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ให้สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ แต่ยังสร้างสภาพบริบทที่เกื้อหนุนให้นักเรียนมีความผูกพัน แรงจูงใจภายใน และความสามารถในการกำกับการเรียนรู้ด้วยตนเองเพิ่มขึ้น ยิ่งไปกว่านั้น ชุมชนแห่งการเรียนรู้ยังมีบทบาทในการส่งเสริมความเสมอภาคทางการศึกษาและลดช่องว่างทางผลสัมฤทธิ์ระหว่างกลุ่มผู้เรียนที่มีความหลากหลาย ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่ขับเคลื่อนด้วยข้อมูลอย่างเป็นระบบ

ผลต่อการพัฒนาวิชาชีพครู

ความรู้และทักษะการสอนที่เพิ่มขึ้น ครูในชุมชนแห่งการเรียนรู้แสดงให้เห็นการพัฒนาความรู้ด้านเนื้อหาและการสอน ความสามารถในการออกแบบการสอน และทักษะการจัดการชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญ (Zahedi et al., 2021) สภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบร่วมมือสร้างโอกาสอย่างต่อเนื่องสำหรับการพัฒนาทักษะ การเป็นพี่เลี้ยงโดยเพื่อนร่วมงาน และการปฏิบัติงานเชิงไตร่ตรอง การเรียนรู้ทางวิชาชีพภายในชุมชนมีลักษณะดังนี้ 1) การเรียนรู้ที่ฝังอยู่กับงาน การพัฒนาวิชาชีพเกิดขึ้นในบริบทการสอนจริง 2) การไตร่ตรองร่วมกัน ครูมีส่วนร่วมในการสนทนาที่มีโครงสร้างเกี่ยวกับแนวปฏิบัติในการสอน 3) การสังเกตการณ์และการให้ข้อมูลป้อนกลับโดยเพื่อนร่วมงาน กระบวนการสังเกตการณ์ในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบและการให้ข้อมูลป้อนกลับที่สร้างสรรค์ และ 4) การวิจัยเชิงปฏิบัติการ ครูดำเนินโครงการสืบสวนที่มุ่งเน้นการปรับปรุงผลลัพธ์ของนักเรียน

ประสิทธิผลทางวิชาชีพและความพึงพอใจในงานที่เพิ่มขึ้น งานวิจัยแสดงให้เห็นอย่างสม่ำเสมอว่าครูในชุมชนแห่งการเรียนรู้รายงานระดับประสิทธิผลทางวิชาชีพ ความพึงพอใจในงาน และความมุ่งมั่นในอาชีพที่สูงขึ้น (Tayag, 2020) สภาพแวดล้อมที่เกื้อหนุนและ

ร่วมมือกันช่วยลดความโดดเดี่ยวทางวิชาชีพและมอบโอกาสในการเติบโตและการยอมรับอย่างต่อเนื่อง Kalkan (Kalkan, 2016) พบว่า ครูในโรงเรียนที่มีลักษณะชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่เข้มแข็งแสดงให้เห็นผลที่เกิดขึ้น ดังนี้ 1) คะแนนด้านประสิทธิภาพทางวิชาชีพสูงขึ้น 23% 2) อัตราการลาออกต่ำลง 18% 3) ความพึงพอใจต่อโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพมากขึ้น 31% และ 4) การให้คะแนนด้านการสนับสนุนและความร่วมมือของเพื่อนร่วมงานสูงขึ้น 27%

การพัฒนาภาวะผู้นำและความก้าวหน้าในอาชีพ ชุมชนแห่งการเรียนรู้สร้างเส้นทางสำหรับการพัฒนาภาวะผู้นำครูผ่านโครงสร้างภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจและกระบวนการตัดสินใจร่วมกัน ครูรับบทบาทผู้นำที่หลากหลาย เช่น ผู้อำนวยการของโรงเรียน การพัฒนาหลักสูตร การเป็นพี่เลี้ยง และการวางแผนพัฒนาโรงเรียน (Hairon et al., 2019) การพัฒนาภาวะผู้นำนี้มีส่วนช่วยในการรักษาครูคุณภาพสูงและสร้างศักยภาพภายในสำหรับการพัฒนาโรงเรียนอย่างยั่งยืน ครูจำนวนมากในชุมชนแห่งการเรียนรู้ศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้นและดำรงตำแหน่งผู้นำที่เป็นทางการในอัตราที่สูงกว่าเพื่อนร่วมงานในโรงเรียนแบบดั้งเดิม

ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community) ส่งผลกระทบเชิงบวกต่อการพัฒนาวิชาชีพครูในหลายมิติ โดยครูที่เข้าร่วมในชุมชนดังกล่าวมีการพัฒนาความรู้ด้านเนื้อหาและทักษะการสอน การออกแบบการจัดการเรียนรู้ และการบริหารจัดการชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งเป็นผลจากกระบวนการเรียนรู้ที่ฝังอยู่กับงานจริง การไตร่ตรองการปฏิบัติงานร่วมกัน การสังเกตการณ์และให้ข้อมูลป้อนกลับโดยเพื่อนครู ตลอดจนการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ นอกจากนี้ สภาพแวดล้อมการทำงานที่เกื้อหนุนและส่งเสริมความร่วมมือยังช่วยลดความโดดเดี่ยวทางวิชาชีพ ส่งผลให้ครูมีระดับประสิทธิภาพทางวิชาชีพ ความพึงพอใจในงาน และความมุ่งมั่นต่อวิชาชีพสูงขึ้น ยิ่งไปกว่านั้น ชุมชนแห่งการเรียนรู้ยังเป็นเวทีสำคัญในการพัฒนาภาวะผู้นำและสร้างโอกาสความก้าวหน้าในสายอาชีพให้แก่ครูผ่านโครงสร้างภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจและกระบวนการตัดสินใจร่วมกัน

ผลต่อการพัฒนาสถานศึกษา

วัฒนธรรมและบรรยากาศองค์กร โรงเรียนที่ดำเนินงานในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้จะพัฒนาวัฒนธรรมองค์การที่เป็นบวกมากขึ้น ซึ่งมีลักษณะของความไว้วางใจ ความร่วมมือ และความมุ่งมั่นร่วมกันต่อความสำเร็จของนักเรียน (Gray et al., 2017) การเปลี่ยนแปลงทางวัฒนธรรมเหล่านี้สร้างสภาพแวดล้อมที่เกื้อหนุนต่อนวัตกรรม การกล้าได้กล้า

เสีย และการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ตัวชี้วัดสำคัญทางวัฒนธรรมประกอบด้วย 1) ความรับผิดชอบร่วมกัน บุคลากรทุกคนรู้สึกรับผิดชอบต่อความสำเร็จของนักเรียน 2) ความไว้วางใจทางวิชาชีพ ระดับความเชื่อมั่นในความสามารถและความตั้งใจของเพื่อนร่วมงานที่สูง 3) การมุ่งเน้นนวัตกรรม ความเต็มใจที่จะทดลองแนวทางใหม่ ๆ และเรียนรู้จากความล้มเหลว และ 4) กรอบความคิดที่ขับเคลื่อนด้วยข้อมูล การใช้หลักฐานเพื่อประกอบการตัดสินใจอย่างสม่ำเสมอ

การสื่อสารและการประสานงานที่ดีขึ้น ชุมชนแห่งการเรียนรู้สร้างระบบการสื่อสารและกลไกการประสานงานที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น ซึ่งช่วยเพิ่มประสิทธิภาพและประสิทธิผลขององค์กร (Meeuwen et al., 2020) การประชุมที่มีอย่างสม่ำเสมอ ระเบียบปฏิบัติที่มีโครงสร้างสำหรับการแบ่งปันข้อมูล และกระบวนการวางแผนร่วมกันช่วยปรับปรุงความสอดคล้องขององค์กร การปรับปรุงเหล่านี้ส่งผลให้เกิดการเชื่อมโยงที่ดีขึ้นระหว่างหลักสูตรการสอน และการประเมินผล การจัดสรรและใช้ทรัพยากรที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น การประสานงานที่ดีขึ้นระหว่างโปรแกรมและบริการต่าง ๆ และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชนที่เพิ่มขึ้น

ศักยภาพการพัฒนาที่ยั่งยืน ชุมชนแห่งการเรียนรู้แตกต่างจากโครงการปฏิรูปที่มาจากภายนอก โดยจะพัฒนาศักยภาพภายในสำหรับการพัฒนาที่ยั่งยืนผ่านระบบการเรียนรู้ที่ฝังตัวอยู่และโครงสร้างภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจ (Harris & Jones, 2017) ความยั่งยืนนี้เกิดขึ้นได้จากกลไก ดังนี้ 1) ระบบการจัดการความรู้ กระบวนการที่เป็นระบบสำหรับการรวบรวม แบ่งปัน และประยุกต์ใช้การเรียนรู้ขององค์กร 2) การวางแผนสืบทอดตำแหน่ง การพัฒนาผู้นำหลายคนที่มีความสามารถในการรักษากระแสการพัฒนา 3) วงจรการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง กระบวนการปกติสำหรับการทบทวนไตร่ตรอง การประเมินผล และการปรับตัว และ 4) การเชื่อมโยงเครือข่ายภายนอก ความสัมพันธ์กับโรงเรียนและองค์กรอื่น ๆ ที่ให้โอกาสในการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

ความท้าทายในการนำไปปฏิบัติและปัจจัยสู่ความสำเร็จ

ความท้าทายทั่วไปในการนำไปปฏิบัติ แม้จะมีประโยชน์ที่ได้รับการบันทึกไว้ การนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ไปปฏิบัติก็เผชิญกับความท้าทายที่สำคัญหลายประการ ดังนี้ 1) ข้อจำกัดด้านเวลาและการจัดตารางเวลา: การสร้างเวลาที่เพียงพอสำหรับการทำงานร่วมกันภายในตารางเรียนที่มีอยู่ต้องใช้วิธีแก้ปัญหาที่สร้างสรรค์และมักต้องใช้ทรัพยากรเพิ่มเติม (Jafar et

al., 2022) 2) การต่อต้านทางวัฒนธรรม การเปลี่ยนจากวัฒนธรรมปัจเจกนิยมไปสู่วัฒนธรรมความร่วมมืออาจเผชิญกับการต่อต้านจากครูที่คุ้นเคยกับการทำงานแบบแยกเดี่ยว (Linder et al., 2012) 3) ศักยภาพความเป็นผู้นำ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพต้องการการอำนวยความสะดวกที่มีทักษะและความสามารถในการเป็นผู้นำแบบกระจายอำนาจซึ่งอาจจำเป็นต้องได้รับการพัฒนา (Christensen, 2025) และ 4) ข้อจำกัดด้านทรัพยากร การนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ไปปฏิบัติมักต้องการทรัพยากรเพิ่มเติมสำหรับการพัฒนาวิชาชีพ เทคโนโลยี และกิจกรรมการประสานงาน

ปัจจัยสำคัญสู่ความสำเร็จ งานวิจัยได้ระบุปัจจัยหลายประการที่จำเป็นต่อการนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ไปปฏิบัติให้ประสบความสำเร็จ ประกอบด้วย 1) การสนับสนุนที่เข้มแข็งจากฝ่ายบริหาร ผู้อำนวยการและผู้บริหารระดับเขตพื้นที่ต้องให้การสนับสนุน ทรัพยากร และการอุทิศเวลาสำหรับการทำงานร่วมกันอย่างสม่ำเสมอ (Hsieh et al., 2024) 2) การมุ่งเน้นที่การเรียนรู้ของนักเรียนอย่างชัดเจน กิจกรรมทั้งหมดต้องรักษาความเชื่อมโยงที่ชัดเจนกับผลลัพธ์ของนักเรียนและหลักฐานของผลกระทบ (Moulakdi & Bouchamma, 2020) 3) การพัฒนาวิชาชีพอย่างเป็นระบบ ครูต้องการการฝึกอบรมทักษะการทำงานร่วมกัน การวิเคราะห์ข้อมูล และกระบวนการสืบสอบ (Abdull Kareem & Mei Kin, 2021) และ 4) โครงสร้างองค์การที่เอื้ออำนาจ โรงเรียนต้องสร้างตารางเวลา นโยบาย และขั้นตอนที่อำนวยความสะดวกในการทำงานร่วมกัน (Meeuwen et al., 2020)

ศักยภาพและความท้าทายในบริบทการศึกษาไทย การประยุกต์ใช้แนวคิด "โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้" ในประเทศไทย จำเป็นต้องอาศัยความเข้าใจอย่างลึกซึ้งต่อลักษณะเฉพาะของระบบการศึกษาและวัฒนธรรม ซึ่งประกอบด้วยปัจจัยเชิงโครงสร้างและวัฒนธรรมที่ส่งผลทั้งในเชิงเอื้ออำนาจและเป็นอุปสรรคต่อการขับเคลื่อนแนวคิดดังกล่าว

ปัจจัยที่เป็นอุปสรรคและความท้าทาย 1) โครงสร้างการบริหารแบบรวมศูนย์และวัฒนธรรมสั่งการ ระบบการศึกษาไทยมีลักษณะเด่นคือการบริหารจัดการที่รวมอำนาจไว้ที่ส่วนกลาง นโยบาย งบประมาณ และตัวชี้วัดต่าง ๆ จะถูกกำหนดและถ่ายทอดลงมาสู่สถานศึกษาในลักษณะบนลงล่าง (Top-Down) โครงสร้างเช่นนี้ขัดแย้งกับหลักการสำคัญของ SLCs ที่เน้น ภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจ (Distributed Leadership) และการมีส่วนร่วมตัดสินใจของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโรงเรียน ส่งผลให้สถานศึกษาขาดความเป็นอิสระเชิงวิชาการ และครูมีแนวโน้มที่จะดำเนินงานในลักษณะของผู้ปฏิบัติตามนโยบาย มากกว่าการเป็นผู้ร่วมสร้างสรรค์นวัตกรรม (Co-creator) 2) วัฒนธรรมอาวุโสและความสัมพันธ์เชิงอำนาจ

สังคมไทยให้ความสำคัญกับระบบอาวูโสและความเคารพต่อผู้ที่มีตำแหน่งสูงกว่า ซึ่งสะท้อนอย่างชัดเจนในวัฒนธรรมองค์กรของโรงเรียน ปัจจัยนี้อาจทำให้ครูรุ่นใหม่หรือผู้ที่มีตำแหน่งต่ำกว่ารู้สึกไม่กล้าแสดงความคิดเห็นที่แตกต่าง หรือทักท้วงแนวปฏิบัติเดิมของผู้บริหารและครูอาวูโส สถานะดังกล่าวเป็นอุปสรรคต่อการสร้างพื้นที่ปลอดภัยทางใจ ซึ่งเป็นเงื่อนไขพื้นฐานของการเกิดวัฒนธรรมการสนทนาเชิงวิพากษ์และไตร่ตรองสะท้อนคิด อันเป็นหัวใจของ SLCs 3) ภาระงานครูที่ซ้ำซ้อนและนอกเหนือการสอน ภาระงานของครูไทยไม่จำกัดอยู่เพียงการสอน แต่ยังครอบคลุมงานเอกสาร งานธุรการ การประเมินตามตัวชี้วัดจำนวนมาก และการดำเนินโครงการพิเศษต่าง ๆ ตามนโยบายจากหน่วยงานภายนอก ภาระงานเหล่านี้ส่งผลให้ครูไม่มีเวลาและพลังงานที่จำเป็นต่อการดำเนินกิจกรรมหลักของ SLCs เช่น การวางแผนการสอนร่วมกัน การสังเกตชั้นเรียน และการสะท้อนผลการปฏิบัติงาน งานวิจัยจำนวนมากยืนยันว่า ภาระงานที่มากเกินไปเป็นหนึ่งในอุปสรรคสำคัญที่สุดที่ทำให้การขับเคลื่อน PLC ในโรงเรียนไทยเป็นไปอย่างผิวเผินและขาดความต่อเนื่อง 4) วัฒนธรรมการทำงานแบบปัจเจกนิยมและ “ห้องเรียนปิด” ในระบบการศึกษาแบบดั้งเดิม ห้องเรียนมักถูกมองว่าเป็นพื้นที่ส่วนตัวของครูแต่ละคน การที่เพื่อนครูจะเข้ามาสังเกตการสอนจึงอาจถูกตีความในเชิงลบว่าเป็นการจับผิดหรือการประเมิน ซึ่งนำไปสู่การต่อต้านโดยปริยาย ทศนคตินี้ท้าทายต่อหลักการ “การเปิดชั้นเรียน” ของ SLCs ที่มองว่าห้องเรียนเป็นพื้นที่สาธารณะสำหรับการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพร่วมกันของครูทุกคน และ 5) การมุ่งเน้นผลสัมฤทธิ์จากการทดสอบระดับชาติ แรงกดดันจากคะแนนการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติ (O-NET) และการแข่งขันเพื่อเข้าศึกษาต่อในสถาบันอุดมศึกษา ส่งผลให้โรงเรียนและครูจำนวนมากมุ่งเน้นการสอนเพื่อเตรียมนักเรียนสำหรับการสอบเป็นหลัก ทำให้การจัดการเรียนการสอนเน้นการถ่ายทอดเนื้อหาให้ครบถ้วนตามหลักสูตรมากกว่าการส่งเสริมการเรียนรู้เชิงลึก (Deep Learning) และการพัฒนาสมรรถนะที่ซับซ้อน ซึ่งเป็นเป้าหมายสูงสุดของ SLCs

ปัจจัยที่เอื้ออำนวยและเป็นโอกาส 1) นโยบายส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ การที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้ PLC เป็นนโยบายระดับชาติและเป็นส่วนหนึ่งของเกณฑ์การประเมินวิทยฐานะ สร้างความชอบธรรมให้ผู้บริหารสามารถจัดสรรเวลาและทรัพยากรเพื่อสนับสนุนการรวมกลุ่มของครูได้ 2) รากฐานวัฒนธรรม “การช่วยเหลือเกื้อกูลกัน” สังคมไทยมีรากฐานของความเป็นชุมชนและความเอื้ออาทร ซึ่งเป็นทุนทางสังคมที่สามารถนำมาปรับใช้ได้ หากผู้บริหารสามารถสร้างความไว้วางใจและสื่อสารเป้าหมายได้อย่างชัดเจนว่า กระบวนการ

ของ SLCs คือ “การร่วมมือเพื่อพัฒนา ไม่ใช่การประเมิณเพื่อตัดสิน” 3) การตื่นตัวด้านนวัตกรรมการศึกษาจากภาคส่วนต่าง ๆ ปัจจุบันมีเครือข่ายสถานศึกษา องค์กรภาคประชาสังคม และนักศึกษารุ่นใหม่ที่พยายามขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาผ่านแนวทางที่หลากหลาย เช่น การเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) และการศึกษาด้านสมรรถนะ การเคลื่อนไหวเหล่านี้ทำให้เกิดเครือข่ายการเรียนรู้ระหว่างสถานศึกษา ซึ่งโรงเรียนที่สนใจสามารถเรียนรู้จากต้นแบบ แลกเปลี่ยนประสบการณ์ และสร้างพันธมิตรในการขับเคลื่อน SLCs ได้ และ 4) ความต้องการพัฒนาวิชาชีพของครูอย่างมีความหมาย ครูโดยเฉพาะครูรุ่นใหม่ มีความต้องการที่จะพัฒนาตนเองผ่านกระบวนการที่เชื่อมโยงกับการปฏิบัติงานจริงและส่งผลกระทบต่อนักเรียนโดยตรง SLCs ซึ่งมีลักษณะเป็นการพัฒนาวิชาชีพที่ฝังอยู่กับงาน จึงสามารถตอบสนองต่อความต้องการนี้ได้ดีกว่าการอบรมแบบแยกส่วนที่จัดโดยหน่วยงานภายนอก

องค์ความรู้ใหม่

แนวคิด “โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้” (School as a Learning Community: SLCs) เป็นรูปแบบการปฏิรูปการศึกษาที่ทรงพลังและมีหลักฐานเชิงประจักษ์รองรับ โดยอาศัยการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมกันที่มุ่งเน้นการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นหัวใจสำคัญ การมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย ทั้งครู นักเรียน ผู้ปกครอง และชุมชน ผ่านกลไกสำคัญต่าง ๆ เช่น การพัฒนาวิชาชีพแบบร่วมมือที่ฝังอยู่กับการปฏิบัติงาน การใช้ข้อมูลเป็นฐานในการตัดสินใจ และภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจ ความสำเร็จของ SLCs ขึ้นอยู่กับการสนับสนุนที่เข้มแข็งของฝ่ายบริหาร และการสร้างโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ

สรุป

แนวคิด “โรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้” เป็นยุทธศาสตร์การพัฒนาการศึกษาที่อิงหลักฐานเชิงประจักษ์ ซึ่งมุ่งแก้ไขข้อจำกัดของโครงสร้างการศึกษาแบบดั้งเดิมผ่านกระบวนการพัฒนาวิชาชีพแบบมีส่วนร่วม ภาวะผู้นำร่วม และการสืบสอบอย่างเป็นระบบ เพื่อสร้างกลไกที่ยั่งยืนในการยกระดับคุณภาพการศึกษา ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าแนวทางดังกล่าวส่งผลกระทบเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญต่อผลลัพธ์ทางการศึกษาในหลายมิติ โดยนักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและระดับความผูกพันสูงขึ้น ในขณะที่ครูผู้สอนมีประสิทธิผลทางวิชาชีพ ความพึงพอใจในงาน และศักยภาพความเป็นผู้นำเพิ่มขึ้น นอกจากนี้ ยังส่งเสริมให้

สถานศึกษามีวัฒนธรรมองค์การเชิงบวกและมีศักยภาพในการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม การนำแนวคิดนี้ไปปฏิบัติให้เกิดประสิทธิผลสูงสุดจำเป็นต้องอาศัยการสนับสนุนเชิงระบบ การพัฒนาภาวะผู้นำ และการบริหารจัดการความท้าทายด้านทรัพยากรและการเปลี่ยนแปลงทางวัฒนธรรม เพื่อให้บรรลุเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน

เอกสารอ้างอิง

- จิณณภัทร พิบูลวิฑิตดำรง. (2565). การบริหารความเป็นเลิศ : กลยุทธ์สู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ของโรงเรียนมัธยมศึกษา. *วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยปทุมธานี*, 14(1), 337–352.
- ชนันภรณ์ อารีกุล, ลักษิกา สุทธิวารี, ศรัณย์ ชุมเนตร, & ญัฐนันท์ สารโก. (2567). การพัฒนาทักษะการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาในโรงเรียน สังกัดกรุงเทพมหานครโดยใช้แนวคิดโรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้. *วารสารศึกษิตา*, 6(1), 69–82.
- ปุกณยุช ทองศรี, กรณ์ยพล วิวรรณมงคล, & ณรงค์เดช รัตนานนท์เสถียร. (2568). การนิเทศห้องเรียนแห่งความสุขตามแนวคิดโรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้. *วารสารปัญญา*, 32(1), 140–153.
- Abdull Kareem, O., & Mei Kin, T. (2021). An Analysis on the Implementation of Professional Learning Communities in Malaysian Secondary Schools. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 192. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12693>
- Chi, V. H. I., & Kadandale, P. (2022). *All Groups Are Not Created Equal: Class-Based Learning Communities Enhance Exam Performance and Reduce Gaps*. *CBE Life Sciences Education*, 21(3). <https://doi.org/10.1187/CBE.21-09-0240/ASSET/IMAGES/LARGE/CBE-21-AR52-G005.JPEG>
- Christensen, A. A. (2025). A Global Measure of Professional Learning Communities. *Professional Development in Education*, 51(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2065516>

- Gray, J. A., Kruse, S. D., & Tarter, C. J. (2017). Developing professional learning communities through enabling school structures, collegial trust, academic emphasis, and collective efficacy. *Educational Research Applications*, 2017(1), 1–8.
- Hairon, S., Chua, C. S. K., & Abbas, D. (2019). Professional Learning Communities. In B. Wong, S. Hairon, & P. Ng (Eds.), *School Leadership and Educational Change in Singapore* (pp. 107–122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74746-0_7
- Harris, A., & Jones, M. S. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? *Cylchgrawn Addysg Cymru/ Wales Journal of Education*, 19(1), 16–38. <https://doi.org/10.16922/wje.19.1.2>
- Hsieh, C.-C., Chen, Y.-R., & Li, H.-C. (2024). Impact of school leadership on teacher professional collaboration: evidence from multilevel analysis of Taiwan TALIS 2018. *Journal of Professional Capital and Community*, 9(1), 1–18. <https://doi.org/10.1108/JPCC-01-2023-0002>
- Jafar, M. F., Yaakob, M. F. M., Awang, H., Zain, F. M., & Kasim, M. (2022). Disentangling the Toing and Froing of Professional Learning Community Implementation by Reconnecting Educational Policy with School Culture. *International Journal of Instruction*, 15(2), 307–328. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15218a>
- Kalkan, F. (2016). Relationship between professional learning community, bureaucratic structure and organisational trust in primary education schools. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 16(5), 1619–1637. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0022>
- Linder, R. A., Post, G., & Calabrese, K. (2012). *Professional Learning Communities: Practices for Successful Implementation*. The Delta Kappa Gamma Bulletin, 78(13). <https://www.mspnet.org/projects/rites/26544.html>

- Meeuwen, P. Van, Huijboom, F., Rusman, E., Vermeulen, M., & Imants, J. (2020). Towards a comprehensive and dynamic conceptual framework to research and enact professional learning communities in the context of secondary education. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 405–427. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693993>
- Moulakdi, A., & Bouchamma, Y. (2020). Elementary Schools Working as Professional Learning Communities: Effects on Student Learning. *International Education Studies*, 13(6), 1. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p1>
- Olmo-Extremera, M., Fernández-Terol, L., & Domingo-Segovia, J. (2024). Leading a Professional Learning Community in Elementary Education: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Research on Leadership Education*, 19(1), 53–76. <https://doi.org/10.1177/19427751221145207>
- Saito, E., Suwanmonkha, S., Anunthavorasakul, A., & Saejea, V. (2024). What is School as Learning Community: Definition, Expectation, and Implications. *NIETS Journal*, 5(2), 60–71.
- Šteh, B., Kalin, J., & Mažgon, J. (2021). Partnership Between Teachers and School Counsellors for Quality Learning and Work in the Community. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(2), 147–159. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-2-147-159>
- Tayag, J. R. (2020). Professional Learning Communities in Schools: Challenges and Opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1529–1534. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080446>
- Villegas-Ochoa, F. M. (2024). *Estado del Arte sobre Comunidades de Aprendizaje Profesional en las prácticas de gestión escolar: (2020-2023)*. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 4(1), e26747. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v4i1.26747>

Zahedi, S., Bryant, C. L., Iyer, A., & Jaffer, R. (2021). Professional learning communities at a primary and secondary school network in India. *Asia Pacific Education Review*, 22(2), 291–303. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09665-7>