

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: กลไกสำคัญการพัฒนาวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา ในบริบทของประเทศไทย

Professional Learning Community: A Key Mechanism for the Principals Professional Development in the Thai Context

อรรถพล พลวัฒน์^{1*} อีร์ หลุทัยธนาสันต์² และ จุฑา ธรรมชาติ³

Attapon Ponlawat^{1*} Theera Haruthaithanasan² and Juta Tammachart³

(วันที่รับบทความ: 25 กุมภาพันธ์ 2569, วันที่แก้ไขบทความ: 16 มีนาคม 2569, วันที่ตอบรับ: 17 มีนาคม 2569)

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเสนอแนวคิดการพัฒนาวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษาผ่านกลไกของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โดยใช้การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา และการสังเคราะห์วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง เพื่อพัฒนาองค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา จากการศึกษา พบว่า องค์ประกอบสำคัญของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา ประกอบด้วย 5 ประการ ได้แก่ (1) การมีวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วม (Shared Vision and Values) (2) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติร่วมกัน (Shared Personal Practice) (3) วัฒนธรรมความร่วมมือ (Collaborative Culture) (4) ภาวะผู้นำเชิงสนับสนุนและแบ่งปัน (Shared and Supportive Leadership) และ (5) เงื่อนไขการสนับสนุน (Supportive Conditions) นอกจากนี้ บทความได้เสนอบทวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของคุณลักษณะสำคัญของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา พร้อมทั้งการวิเคราะห์เชิงบริบทและข้อพึงระวังในการประยุกต์ใช้กับผู้บริหารสถานศึกษาในบริบทการศึกษาไทย

คำสำคัญ: ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ; ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา; การพัฒนาวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา

ABSTRACT

This article aims to propose a concept for principals professional development through the mechanism of the Professional Learning Community. The study uses content analysis and a synthesis of related literature in order to develop the components of the Principal Professional

¹นักศึกษาลัทธิศึกษาศาสตร์ดุสิตบัณฑิต สาขาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

¹Doctor of Education in Educational Administration, Prince of Songkla University, Pattani campus

²อาจารย์ประจำคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

²⁻³Lecturer of Faculty of Education, Prince of Songkla University, Pattani campus

²⁻³Lecturer of Faculty of Education, Prince of Songkla University, Pattani campus

*Corresponding author e-mail: attaponspm13@esdc.go.th

Learning Community. The results of the study show that the key components of the Principal Professional Learning Community consist of five elements: (1) Shared Vision and Values, (2) Shared Personal Practice, (3) Collaborative Culture, (4) Shared and Supportive Leadership, and (5) Supportive Conditions. In addition, the article presents a comparative analysis of the important characteristics between the Professional Learning Community and the Principal Professional Learning Community. It also provides a contextual analysis and discusses important considerations for applying this concept to principals in the Thai educational context.

Keywords: Professional Learning Community; Principal Professional Learning Community;
Principal professional development

บทนำ

การเปลี่ยนแปลงในศตวรรษที่ 21 ส่งผลให้สถานศึกษาและบุคลากรทางการศึกษาจำเป็นต้องปรับบทบาทและแนวทางการดำเนินงานไปสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization) ที่สมาชิกทุกคน เรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง เพื่อขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงเชิงระบบและมุ่งพัฒนาผู้เรียนเป็นสำคัญ (Senge, 1990; Kennedy, 2014) ผู้บริหารสถานศึกษา ถือเป็นกลไกสำคัญในสร้างการเปลี่ยนแปลงให้เกิดขึ้นในสถานศึกษา โดยทำหน้าที่เป็นผู้นำองค์กรและบทบาทสำคัญในการกำหนดทิศทาง สร้างวิสัยทัศน์และส่งเสริมวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันภายในสถานศึกษา (Antinluoma et al., 2021; รุ่งโรจน์ เจนเจตวิทย์ และคณะ, 2568; ธนะกิจ รุ่งโรจน์ และคณะ, 2568)

อย่างไรก็ตาม งานวิจัยหลายฉบับระบุว่า ผู้บริหารสถานศึกษายังคงประสบความท้าทายในการพัฒนา การบริหารจัดการ การยกระดับการจัดการเรียนรู้ และการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกัน (Yulianto et al., 2019; นัสริน อาแว และ ศัจฉา แก้ววงศ์ศรี, 2568) ปัญหาส่วนหนึ่งเกิดจากกลไกการพัฒนาวิชาชีพยังไม่ต่อเนื่องและไม่สอดคล้องกับบริบทการปฏิบัติงานจริง (Serrato, 2015; Karakose et al., 2024) ปัจจุบัน การพัฒนาวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษายังคงเป็นการอบรมหรือการประชุมระยะสั้น แม้จะเพิ่มพูนความรู้เชิงทฤษฎีแต่ไม่อาจเชื่อมโยงกับการปฏิบัติงานในบริบทของสถานศึกษาได้ (Goldring et al., 2012; Lambert and Bouchamma, 2021) ส่งผลให้การพัฒนาวิชาชีพขาดความต่อเนื่อง ไม่สอดคล้องกับปัญหาเชิงบริบท และไม่เอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกับเพื่อนร่วมวิชาชีพ (Serrato, 2015; Redondo-Sama et al., 2025)

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) จึงได้รับการเสนอเป็นแนวทางในการพัฒนาวิชาชีพที่มุ่งสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันภายในองค์กร ผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การสะท้อนคิดจากการปฏิบัติ และการพัฒนาร่วมกันอย่างต่อเนื่อง (DuFour et al., 2010; Stoll et al., 2006; Gilbert et al., 2018) อย่างไรก็ตาม งานวิจัยส่วนใหญ่เกี่ยวกับ PLC ในบริบทสถานศึกษาได้ให้ความสำคัญกับการพัฒนาวิชาชีพของครูผู้สอนเป็นหลัก (Stoll et al., 2006; Darling-Hammond and Richardson, 2009; Avalos, 2011; Gilbert et al., 2018; Coenen et al., 2021) ขณะที่การประยุกต์ใช้ PLC กับผู้บริหาร

สถานศึกษายังมีอยู่อย่างจำกัด (Gaudioso, 2017; Strand and Emstad, 2020; Lazenby et al., 2020; Sahlin, 2025) และส่วนใหญ่ยังคงอาศัยกรอบแนวคิด PLC ของครู มาประยุกต์ใช้โดยไม่คำนึงถึงบทบาทและลักษณะของงานที่มีความซับซ้อนและแตกต่างออกไป อีกทั้งยังเป็นการศึกษาบทบาทในการขับเคลื่อน PLC ให้เกิดขึ้นในสถานศึกษา มากกว่าการพัฒนาในฐานะพื้นที่การเรียนรู้ทางวิชาชีพของผู้บริหารสถานศึกษา (Goldring et al., 2012)

จากการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา (Principal Professional Learning Community: PPLC) (Serrato, 2015; Rittenour, 2017; Strand and Emstad, 2020) พบว่า งานวิจัยได้สะท้อนให้เห็นถึงคุณค่าและลักษณะสำคัญของการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนการเรียนรู้ เช่น การแลกเปลี่ยนประสบการณ์จากการปฏิบัติงานจริง การสะท้อนคิดเชิงวิชาชีพ และการพัฒนาภาวะผู้นำภายใต้บรรยากาศของความไว้วางใจและความร่วมมือ แต่ส่วนใหญ่ยังเป็นการอธิบายกระบวนการ บทบาท หรือผลลัพธ์ของการเข้าร่วม PPLC มากกว่าการสังเคราะห์องค์ประกอบเชิงโครงสร้างของชุมชนการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ ส่งผลให้ยังขาดกรอบแนวคิดที่อธิบายองค์ประกอบเฉพาะของ PPLC ผู้เขียนจึงนำกรอบแนวคิดของ PLC ที่พัฒนาขึ้นในบริบทของครูผู้สอนมาใช้เป็นกรอบในการวิเคราะห์เบื้องต้น และดำเนินการวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis) จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อสร้างองค์ประกอบของ PPLC ให้สอดคล้องกับบทบาท บริบท และลักษณะการเรียนรู้ทางวิชาชีพของผู้บริหารสถานศึกษา

ในบริบทของการศึกษาไทย แนวคิดของ PLC ได้รับการส่งเสริมอย่างต่อเนื่องในฐานะกลไกสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพครูและยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ (อนุสรณ์ สุวรรณวงศ์, 2559; รุ่งรัชดาพร เวหะชาติ, 2564) เป็นการสร้างพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันของครู เพื่อร่วมกันพัฒนาองค์ความรู้ แนวทางการสอน และวัฒนธรรมการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการพัฒนาผู้เรียน (วรวิสา แดงสุวรรณ และ สาโรจน์ เผ่าวงศ์, 2568) PLC จึงมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมวัฒนธรรมความร่วมมือและการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่องของบุคลากรทางการศึกษา ซึ่งถือเป็นพื้นฐานสำคัญของการพัฒนาสถานศึกษาให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ (จิรัฏฐิกันต์ จันทร์แทน และคณะ, 2565; ทิพย์วิมล วังแก้วหิรัญ และคณะ, 2564) อย่างไรก็ตาม การสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันภายในสถานศึกษาให้เกิดขึ้นอย่างยั่งยืน จำเป็นต้องอาศัยบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ (Huffman and Jacobson, 2003; Stoll et al., 2006) การสร้างพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันทางวิชาชีพสำหรับผู้บริหารสถานศึกษาจึงมีความสำคัญไม่น้อยไปกว่าการพัฒนาครูผู้สอน เนื่องจากผู้บริหารสถานศึกษาเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการกำหนดทิศทาง สร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ และส่งเสริมวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันภายในองค์กร ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญต่อความสำเร็จของการพัฒนาสถานศึกษาในระยะยาว

บทความนี้ จึงมุ่งนำเสนอเนื้อหาใน 4 ประเด็นหลัก ได้แก่ 1) การทบทวนวรรณกรรม 2) การวิเคราะห์และสร้างองค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา 3) การเปรียบเทียบคุณลักษณะ PLC ของครูกับ PLC ของผู้บริหารสถานศึกษา และ 4) การวิเคราะห์ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในบริบทการบริหารการศึกษาไทย พร้อมทั้งนำเสนอข้อพึงระวังในการประยุกต์ใช้กับผู้บริหารสถานศึกษา เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพและเสริมสร้างภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา อันจะนำไปสู่การพัฒนา

วัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันภายในองค์กร การสร้างเครือข่ายทางวิชาชีพ และการยกระดับคุณภาพการศึกษาอย่างยั่งยืน

ทบทวนวรรณกรรม

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) เป็นแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาวิชาชีพของครูเป็นหลัก โดยส่งเสริมให้ครูและบุคลากรทางการศึกษาทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมาย มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากประสบการณ์จริง ตรวจสอบและสะท้อนผลการปฏิบัติงานของตนอย่างมีวิจารณญาณ เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน (Hord, 2008; Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006; Darling-Hammond and Richardson, 2009; DuFour et al., 2010; Gilbert et al., 2018; Strand and Emstad, 2020) การดำเนินงานของ PLC ตั้งอยู่บนพื้นฐานของการสร้างการเรียนรู้ร่วมกันในบรรยากาศแห่งความร่วมมือ ความไว้วางใจ และการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง โดยสมาชิกมีส่วนร่วมในการกำหนดเป้าหมาย การวางแผนดำเนินงานและการประเมินผลอย่างเป็นระบบ (Hord, 2008; DuFour et al., 2010; Stoll et al., 2006; Suwalska, 2020; Admiraal et al., 2021; Antinluoma et al., 2021; Hudson, 2024) ผู้เขียนได้สังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สามารถสรุปถึงองค์ประกอบสำคัญของ PLC ได้ 6 องค์ประกอบ ดังนี้

1. วิสัยทัศน์และค่านิยมร่วม (Shared Vision and Values) เป็นองค์ประกอบพื้นฐานที่มุ่งเน้นการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ การมีวิสัยทัศน์และค่านิยมที่ชัดเจนและได้รับการยอมรับ ช่วยกำหนดทิศทางและเป้าหมายการพัฒนาองค์กรอย่างเป็นเอกภาพ อีกทั้งยังทำหน้าที่เป็นกรอบในการติดตาม ประเมินผล และปรับปรุงการปฏิบัติงาน (Hord, 2008; DuFour et al., 2010; Hudson, 2024; Ikpuri and Peter, 2024) บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษามีความสำคัญในการสร้างการรับรู้และสื่อสารวิสัยทัศน์ให้สมาชิกได้เข้าใจ และเกิดการยอมรับร่วมกัน (DuFour et al., 2010) ผ่านการสื่อสารอย่างเป็นระบบ การจัดเวทีแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการบูรณาการวิสัยทัศน์เข้าสู่นโยบายและการบริหารบุคคล (DuFour et al., 2010; Admiraal et al., 2021; Pandian et al., 2022) การมีวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วมในองค์กรช่วยเสริมสร้างพลังในการขับเคลื่อนและความรู้สึกเป็นเจ้าของร่วมต่อภารกิจขององค์กร นอกจากนี้ วิสัยทัศน์และค่านิยมร่วมยังทำหน้าที่เป็นบรรทัดฐานสำคัญในการกำกับ การตัดสินใจด้านการจัดการเรียนการสอน เพื่อให้การดำเนินงานมุ่งสู่การพัฒนาผู้เรียน (Hipp and Huffman, 2003)

2. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติร่วมกัน (Shared Personal Practice) เป็นกระบวนการส่งเสริมให้ครูได้พัฒนาและเรียนรู้ร่วมกันจากการปฏิบัติจริง เป็นการเปิดพื้นที่ให้เพื่อนครูได้เข้ามามีส่วนร่วมในการสังเกต การสอน จัดบันทึกและสะท้อนผลการสอนร่วมกัน อันนำไปสู่การพัฒนาทักษะการจัดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ (Hord, 2008; Pandian et al., 2022) นอกจากนี้ ยังช่วยเสริมสร้างบรรยากาศแห่งความไว้วางใจ ทำให้ครูกล้าเปิดเผยแนวปฏิบัติของตนเอง รับฟังข้อเสนอแนะ และให้การสนับสนุนซึ่งกันและกัน (Hipp and Huffman, 2003) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติร่วมกันยังเชื่อมโยงกับแนวคิดการสะท้อนคิดร่วมกัน (Collaborative Reflective Practice) โดยครูจะสะท้อนคิดทั้งระหว่างการสอน (Reflection-in-Action) และหลัง

การสอน (Reflection-on-Action) เพื่อปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน (Hudson, 2024) สอดคล้องกับ Stoll et al. (2006) ซึ่งให้ความสำคัญกับการสนทนาสะท้อนคิด (Reflective Dialogue) ซึ่งช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้ใหม่จากมุมมองของผู้อื่น และสร้างองค์ความรู้ทางวิชาชีพร่วมกัน การแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติร่วมกันยังเกิดขึ้นผ่านการปฏิบัติงานจริงในห้องเรียน เช่น การสอนร่วม (Co-Teaching) และการเป็นพี่เลี้ยง (Mentorship) ซึ่งช่วยให้ครูเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง แลกเปลี่ยนวิธีการสอน และพัฒนาแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียน ทั้งในระดับบุคคลและระดับกลุ่ม (Antinluoma et al., 2021; Admiraal et al., 2021)

3. วัฒนธรรมความร่วมมือ (Collaborative Culture) ความร่วมมือใน PLC ไม่ได้เป็นเพียงการทำงานร่วมกันเชิงรูปแบบหรือการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นทั่วไป แต่เป็นการสร้างระบบความสัมพันธ์ภายในที่ส่งเสริมการทำงานร่วมกัน ตั้งอยู่บนพื้นฐานของความไว้วางใจ (Trust) ความเคารพซึ่งกันและกัน (Respect) และบรรยากาศที่เปิดกว้าง (Open Atmosphere) ซึ่งส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันและสร้างแรงจูงใจในการพัฒนาวิชาชีพของบุคลากร (DuFour et al., 2010) วัฒนธรรมความร่วมมือใน PLC ต้องให้ความสำคัญกับผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหลัก โดยการทำงานเป็นทีมของครูควรมีลักษณะของการพึ่งพาอาศัยกันภายใต้พันธกิจร่วมในการยกระดับคุณภาพการเรียนรู้ ความร่วมมือจึงมิใช่เป้าหมายในตัวเอง แต่เป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างมีความหมาย (DuFour et al., 2010) สอดคล้องกับ Stoll et al. (2006) ที่เน้นว่า ความร่วมมือใน PLC ควรเชื่อมโยงกับการปฏิบัติจริง เช่น การทบทวนงาน การสะท้อนคิด การให้ข้อเสนอแนะร่วมกัน การวิจัยเชิงปฏิบัติการ และการจัดทำแผนการเรียนการสอนแบบร่วมมือ ในมิติของบรรยากาศการทำงานความไว้วางใจและความเชื่อมั่นซึ่งกันและกันเป็นปัจจัยพื้นฐานของความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพ หากขาดความไว้วางใจ ความร่วมมือจะกลายเป็นเพียงกิจกรรมเชิงสัญลักษณ์และไม่ก่อให้เกิดการเรียนรู้เชิงลึก (Hudson, 2024; Ikpur and Peter, 2024) นอกจากนี้ โรงเรียนที่มีบรรยากาศเปิดกว้าง ยืดหยุ่น และสนับสนุนความเป็นอิสระเชิงวิชาชีพ จะเอื้อต่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การปรับตัว และการพัฒนา PLC อย่างยั่งยืน (Antinluoma et al., 2021; Suwalska, 2020)

4. ภาวะผู้นำเชิงสนับสนุนและแบ่งปัน (Shared and Supportive Leadership) เป็นภาวะผู้นำที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การกระจายอำนาจ สร้างความรับผิดชอบร่วมกัน โดยให้ความสำคัญกับการสนับสนุนซึ่งกันและกัน บทบาทของผู้นำใน PLC จึงเปลี่ยนแปลงจากผู้คอยกำกับหรือควบคุม กลายมาเป็นผู้อำนวยความสะดวก (Facilitator) ให้เกิดการเรียนรู้และการพัฒนาทางวิชาชีพในทุกระดับ (Hord, 2008; DuFour et al., 2010) แนวคิดนี้ได้รับการสนับสนุนโดย Hipp and Huffman (2003) ซึ่งระบุว่า ผู้นำควรดำเนินการในลักษณะประชาธิปไตย เปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางขององค์กร ส่งเสริมให้เกิดภาวะผู้นำและยังเป็นการสร้างความรู้สึกร่วมเป็นเจ้าของร่วมต่อการกิจขององค์กร จากผลการศึกษาของ Carpenter (2015) แสดงให้เห็นว่า ผู้บริหารสถานศึกษาที่สนับสนุนการกระจายอำนาจและเปิดโอกาสให้ครูมีบทบาทในกระบวนการ PLC ผ่านการจัดตั้งทีมวิเคราะห์ข้อมูล (Data Team) เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน และการปรับปรุงการสอนร่วมกัน สามารถสร้างการเรียนรู้ร่วมและความเข้าใจเชิงลึกในระดับองค์กรได้ดีกว่า

โรงเรียนที่ขาดการสนับสนุนเชิงโครงสร้าง ซึ่งมักประสบปัญหาขาดความไว้วางใจและการมีส่วนร่วมในการพัฒนาองค์กร (Antinluoma et al., 2021; Admiraal et al., 2021)

5. การสืบเสาะร่วมกัน (Collective Inquiry) เป็นกระบวนการที่สมาชิกเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีเป้าหมาย ผ่านการตั้งคำถาม การค้นคว้า และการวิเคราะห์ข้อมูลร่วมกันอย่างเป็นระบบ เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้และยกระดับผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน (DuFour et al., 2010; Ikpur and Peter, 2024) ซึ่งเป็นการเปิดโอกาสให้ครูร่วมกันศึกษา วิเคราะห์ และแก้ปัญหาทางการเรียนการสอนผ่านการวิจัยในชั้นเรียน สร้างองค์ความรู้จากการสะท้อนคิดร่วมกัน และเป็นการเสริมสร้างความเข้าใจผู้เรียนอย่างลึกซึ้ง ส่งผลให้สามารถปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Carpenter, 2015; Pandian et al., 2022) การสืบเสาะร่วมกันยังเป็นพื้นที่ของการเรียนรู้เชิงปฏิบัติที่เปิดโอกาสให้สมาชิกได้ทดลองและประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์จริง (Hipp and Huffman, 2003) กระบวนการดังกล่าวตั้งอยู่บนฐานของความรับผิดชอบร่วมต่อผลการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยใช้ข้อมูลผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นจุดตั้งต้นในการวิเคราะห์ ออกแบบ และปรับปรุงกลยุทธ์การสอนร่วมกัน เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนได้รับโอกาสในการเรียนรู้อย่างเท่าเทียมและเต็มศักยภาพ (Stoll et al., 2006; DuFour et al., 2010) ในมิติของผู้บริหารสถานศึกษาควรมีส่วนร่วมในกระบวนการตั้งคำถามวิเคราะห์ และสะท้อนแนวปฏิบัติร่วมกับครู เพื่อเสริมสร้างบทบาทผู้นำทางวิชาการ และสนับสนุนความก้าวหน้าทางวิชาชีพของบุคลากรอย่างเป็นระบบ (Suwalska, 2020)

6. เงื่อนไขการสนับสนุน (Supportive Conditions) การดำเนินการของ PLC ไม่อาจเกิดขึ้นได้หากขาดเงื่อนไขพื้นฐานที่เอื้อต่อการทำงานร่วมกัน ได้แก่ เงื่อนไขเชิงโครงสร้าง (Structural Conditions) เช่น การกำหนดเวลาและสถานที่ให้ครูได้พบปะแลกเปลี่ยน การจัดสรรทรัพยากร และการกำหนดนโยบายที่เอื้อต่อการพัฒนาวิชาชีพ และเงื่อนไขเชิงความสัมพันธ์ (Relational Conditions) ซึ่งครอบคลุมการสร้าง ความไว้วางใจ ความเคารพซึ่งกันและกัน วัฒนธรรมของการตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ และการมีส่วนร่วมทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง (Hord, 2008) เงื่อนไขทั้งสองมิตินี้ไม่เพียงเป็นปัจจัยพื้นฐานของการทำงานร่วมกัน แต่ยังเป็นกลไกที่ช่วยหล่อหลอมจิตวิญญาณแห่งการเรียนรู้และความมุ่งมั่นของสมาชิกในองค์กร (Antinluoma et al., 2021; Hudson, 2024) บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษามีความสำคัญอย่างยิ่งในการออกแบบโครงสร้างที่เอื้อต่อการดำเนินงาน เช่น การจัดสรรเวลา ทรัพยากร และนโยบายที่สนับสนุนการเรียนรู้ร่วมกัน พร้อมทั้งสร้างบรรยากาศที่เปิดกว้าง และปลอดภัยต่อการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น (Pandian et al., 2022) นอกจากนี้ การปรับเปลี่ยนโครงสร้างการทำงานภายในโรงเรียน เช่น การส่งเสริมการทำงานเป็นทีม การออกแบบพื้นที่ทำงาน และการปรับตารางเวลาการประชุมให้เอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกัน ล้วนเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้ PLC ดำเนินไปอย่างเป็นรูปธรรม (Admiraal et al., 2021)

จากการทบทวนวรรณกรรม จะเห็นได้ว่า แนวคิดของ PLC มีการพัฒนาองค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ไว้อย่างเป็นระบบ แต่เมื่อพิจารณาบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในฐานะผู้นำทางการเรียนรู้ พบว่า ขาดการอธิบายเชิงโครงสร้างที่ชัดเจนเกี่ยวกับองค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา (PPLC) จากข้อจำกัดข้างต้น จึงนำไปสู่ความจำเป็นในการวิเคราะห์และสังเคราะห์องค์ประกอบของ PPLC บนฐานแนวคิด PLC ควบคู่กับวรรณกรรมและงานวิจัยที่ศึกษาเฉพาะบริบทของผู้บริหารสถานศึกษา

การสร้างองค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา (Principal Professional Learning Community: PPLC)

แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ได้ขยายจากการพัฒนาครูไปสู่บริบทของผู้บริหารสถานศึกษา โดยตระหนักว่าผู้บริหารสถานศึกษาเป็นผู้นำทางการเรียนรู้ที่มีบทบาทสำคัญในการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันในองค์กร (DuFour et al., 2010; Harris and Jones, 2010) ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา (Principal Professional Learning Community: PPLC) จึงเป็นกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันที่มุ่งส่งเสริมภาวะผู้นำ พัฒนากลยุทธ์การบริหารจัดการสถานศึกษา และสร้างเครือข่ายทางวิชาชีพ แต่เนื่องด้วยยังขาดงานวิจัยที่ระบุถึงองค์ประกอบของ PPLC อย่างชัดเจน การสร้างองค์ประกอบของ PPLC ผู้เขียนจึงได้นำกรอบแนวคิดของ PLC ซึ่งมีการพัฒนาองค์ประกอบและคุณลักษณะไว้อย่างเป็นระบบ มาวิเคราะห์และสังเคราะห์ร่วมกับวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงาน PPLC ดังนี้

Serrato (2015) ได้ศึกษาการพัฒนาวิชาชีพของผู้บริหารสถานศึกษาผ่านการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โดยวัตถุประสงค์เพื่อศึกษารูปแบบและความต้องการในการพัฒนาวิชาชีพของผู้บริหารสถานศึกษาที่มีประสบการณ์ โดยมุ่งเปรียบเทียบระหว่างความต้องการการพัฒนาวิชาชีพของผู้บริหารสถานศึกษากับรูปแบบการพัฒนาที่ได้รับจากเขตพื้นที่การศึกษา ผลการศึกษา พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ระบุว่า การพัฒนาวิชาชีพในรูปแบบ PPLC มีคุณค่ามากกว่าการอบรมแบบบรรยายทั่วไป เนื่องจากได้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ และการสะท้อนคิดร่วมกันในสภาพแวดล้อมที่ไว้วางใจซึ่งกันและกัน การพัฒนาวิชาชีพที่มีประสิทธิภาพควรเปิดโอกาสให้ผู้บริหารสถานศึกษามีส่วนร่วมในการเลือกประเด็นการเรียนรู้ และร่วมกันกำหนดเป้าหมายของกลุ่ม นอกจากนี้ ยังพบว่า การเรียนรู้ผ่าน PPLC ช่วยสร้างความร่วมมือ ความไว้วางใจ และการเป็นเครือข่ายทางวิชาชีพที่ยั่งยืน และผลการดำเนินงานแสดงให้เห็นว่า PPLC สามารถเป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษาให้มีภาวะผู้นำทางวิชาการและมีความเข้าใจในบริบทของโรงเรียนได้มากขึ้น

Rittenour (2017) ได้ศึกษาการดำเนินงานของ PPLC ในกลุ่มผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษา เพื่อที่จะศึกษาประสบการณ์ของผู้บริหารสถานศึกษาในการเข้าร่วม PPLC และผลที่เกิดขึ้นต่อการพัฒนาภาวะผู้นำการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และการยกระดับผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน โดยใช้การวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) ในรูปแบบการวิจัยกรณีศึกษา (Case Study Research) ผลการวิจัย พบว่า PPLC เป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพของผู้บริหารสถานศึกษา โดยเฉพาะในด้านการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงวิชาการ (Instructional Leadership) และการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ในโรงเรียน นอกจากนี้ PPLC ยังมีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาความรู้โดยนัย (Tacit Knowledge) ของผู้บริหารสถานศึกษา ซึ่งเกิดจากการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานจริง (Job-embedded Learning) และส่งผลให้ผู้บริหารสถานศึกษาสามารถประยุกต์ใช้แนวคิดใหม่ ๆ ในการบริหารจัดการโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และการเข้าร่วม PPLC ยังช่วยสร้างเครือข่ายทางวิชาชีพ (Professional Network) ที่เอื้อต่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

Strand and Emstad (2020) ได้พัฒนาภาวะผู้นำโดยการมีส่วนร่วมใน PPLC และศึกษาเกี่ยวกับคุณค่าของความร่วมมือระหว่างประเทศ จากผู้บริหารสถานศึกษาจากทั้ง 6 ประเทศ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมและสนับสนุนให้ผู้บริหารสถานศึกษาได้ทำงานร่วมกัน เพื่อพัฒนาสมรรถนะทางด้านความเป็นผู้นำและเสริมสร้างภาวะผู้นำที่เข้มแข็งในการพัฒนาสถานศึกษาและการเรียนรู้ของครู โดยใช้วิธีวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative research) ใช้กรณีศึกษา (Case study) ผลการศึกษา พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษาที่เข้าร่วมใน PPLC มีพัฒนาการใน 4 ด้านหลัก ได้แก่ (1) มีทักษะภาวะผู้นำที่เพิ่มขึ้น (2) มีการตระหนักรู้และความมั่นคงในบทบาทของตนในฐานะผู้นำ (3) มีความรู้ใหม่เกี่ยวกับการจัดการและการดำเนินงานของ PLC และ (4) มีความตระหนักถึงความสำคัญของ PLC นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้ระบุอีกว่า การพบปะและแลกเปลี่ยนกับเพื่อนร่วมวิชาชีพจากประเทศต่าง ๆ ยังเป็นคุณค่าเพิ่มเติมที่ส่งผลให้เกิดการสะท้อนคิดเกี่ยวกับระบบการศึกษาและแนวปฏิบัติของตนเองมากยิ่งขึ้น อีกทั้งการมีผู้อำนวยการความสะดวกและระบบสนับสนุนจากภายนอก เป็นปัจจัยสำคัญในการจัดตั้งและเสริมความแข็งแกร่งของ PPLC

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้างต้น ผู้เขียนได้วิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis) โดยพิจารณาแนวคิดหลักการ กระบวนการดำเนินงาน และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น เพื่อค้นหาคุณลักษณะร่วมของ PPLC ภายใต้กรอบแนวคิดของ PLC ซึ่งสามารถสรุปองค์ประกอบสำคัญได้ 5 ประการ ดังนี้

ตารางที่ 1 แสดงการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ขององค์ประกอบของ PPLC

องค์ประกอบ	Serrato (2015)	Rittenour (2017)	Strand and Emstad (2020)
การมีวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วม (Shared Vision and Values)	- เชื่อมโยงกับความก้าวหน้าทางวิชาชีพและเป้าหมายของสถานศึกษา (หน้า 53) - พัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน (หน้า 52-53) - การพัฒนาภาวะผู้นำ (หน้า 55)	- การยกระดับการปฏิบัติงานและการพัฒนาวิชาชีพของผู้บริหารสถานศึกษา (หน้า 26) - การพัฒนาวิชาชีพของตนเองอย่างต่อเนื่อง (หน้า 24)	- เชื่อมโยงกับผลลัพธ์การเรียนรู้และการพัฒนาภาวะผู้นำ (หน้า 486-487) - ผู้บริหารสถานศึกษากำหนดเป้าหมายร่วมกันในการพัฒนาผู้เรียน (หน้า 487)
การแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติร่วมกัน (Shared Personal Practice)	- เป็นพื้นที่ปลอดภัยสำหรับการสะท้อนการปฏิบัติงาน (หน้า 57) - ผ่านการสนทนาและแลกเปลี่ยนประสบการณ์กับเพื่อนร่วมวิชาชีพ (หน้า 56-57) - ช่วยเสริมสร้างและพัฒนาทักษะภาวะผู้นำ	- การสะท้อนแนวปฏิบัติผ่านการสนทนา การตั้งคำถาม และการแลกเปลี่ยนกับเพื่อนร่วมวิชาชีพ (หน้า 28-29) - การเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกและเกิดเป็นวัฏจักรการเรียนรู้	- การสะท้อนการปฏิบัติงานของตนเองผ่านการสนทนา (หน้า 488) - รับฟังความคิดเห็น ข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงการบริหาร (หน้า 489)

องค์ประกอบ	Serrato (2015)	Rittenour (2017)	Strand and Emstad (2020)
	ของผู้บริหาร สถานศึกษา (หน้า 27)	ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง (หน้า 27-28) - สร้างความมั่นใจ และ พัฒนาทักษะภาวะผู้นำ (หน้า 29)	- ร่วมกันระบุความ ท้าทายจากการ ปฏิบัติงาน และ พัฒนาแนวทางแก้ไข ร่วมกัน (หน้า 489)
วัฒนธรรม ความร่วมมือ (Collaborative Culture)	- เป็นความร่วมมือที่ ส่งเสริมการแก้ปัญหา และสร้างความ รับผิดชอบร่วมกัน (หน้า 27) - ความร่วมมือมีพื้นฐาน มาจากความไว้วางใจและ ความซื่อสัตย์ต่อกัน (หน้า 53-54)	- การสนับสนุน และ รับผิดชอบต่อเป้าหมาย ของกลุ่ม (หน้า 26-27) - ความร่วมมือตั้งอยู่บน พื้นฐานของความ ไว้วางใจ ความเคารพ ซึ่งกันและกัน และ สื่อสารอย่างเปิดเผย (หน้า 27-28)	- ความไว้วางใจและ ความเท่าเทียม เป็นเงื่อนไขที่ส่งผลให้ เกิดการสนทนาอย่าง จริงจัง (หน้า 488) - การสนับสนุนซึ่งกัน และกันในการเผชิญ ปัญหาและการพัฒนา งาน (หน้า 489)
ภาวะผู้นำเชิง สนับสนุนและ แบ่งปัน (Shared and Supportive Leadership)	- ส่งเสริมความร่วมมือ การเรียนรู้ร่วมกัน (หน้า 55) - ผลสมผสานระหว่าง ภาวะผู้นำทางวิชาการ และภาวะผู้นำเชิง สนับสนุน (หน้า 56)	- การสนับสนุนการเรียนรู้ ร่วมกัน (หน้า 28) - ผู้บริหารสถานศึกษาเป็น ทั้งผู้นำ ผู้เรียนรู้ และ ผู้สนับสนุนการทำงาน ร่วมกัน (หน้า 28-29)	- เป็นพี่เลี้ยงและ ผู้อำนวยความสะดวก (หน้า 490-491) - สามารถชี้แนะ สนับสนุน และเรียนรู้ ร่วมกันภายในชุมชน (หน้า 491)
เงื่อนไขการ สนับสนุน (Supportive Conditions)	- โครงสร้างพื้นฐานและ ระบบสนับสนุนการ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ของ สมาชิก (หน้า 54-55) - การสนับสนุนจากระดับ เขต/ระบบการศึกษา (หน้า 58)	- การจัดสรรเวลาและ สถานที่ในการ พบปะอย่างสม่ำเสมอ (หน้า 25-26) - ต้องมีพื้นที่สำหรับการ การสะท้อนคิด และ การแลกเปลี่ยนเชิง วิชาชีพ (หน้า 27)	- เงื่อนไขเชิงโครงสร้าง และเงื่อนไขเชิงความ สัมพันธ์ (หน้า 491) - การสนับสนุนจาก ผู้เชี่ยวชาญภายนอก และหน่วยงาน ทางการศึกษา (หน้า 507)

* หมายเหตุ การสืบเสาะร่วมกัน (Collective Inquiry) ไม่ปรากฏเด่นชัดจากการวิเคราะห์เชิงเนื้อหา

จากตารางแสดงให้เห็นถึงองค์ประกอบสำคัญของ PPLC ประกอบด้วย 5 ประการ ซึ่งมีความสอดคล้องกับกรอบแนวคิด PLC โดยทั่วไป แต่การสืบเสาะร่วมกัน (Collective Inquiry) ไม่ได้ปรากฏอย่างเด่นชัดในฐานะองค์ประกอบสำคัญ ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะบทบาทผู้บริหารสถานศึกษา มีความแตกต่างจากครูผู้สอน กล่าวคือ PLC ของครู การสืบเสาะร่วมกันจะเชื่อมโยงกับกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียน (Action Research) ซึ่งดำเนินการภายในโรงเรียนเดียวกัน มีบริบทพื้นที่ร่วมกัน และสามารถออกแบบขั้นตอนการวิจัยร่วมกันได้อย่างต่อเนื่อง ขณะที่ผู้บริหารสถานศึกษาไม่ได้ปฏิบัติงานในโรงเรียนเดียวกัน เป็นเพียงการรวมกลุ่มระหว่างโรงเรียน ทำให้การดำเนินการวิจัยเชิงปฏิบัติการร่วมกันในเชิงโครงสร้างเป็นไปได้ยาก การสืบเสาะร่วมกัน จึงมักอยู่ในรูปแบบไม่เป็นทางการ ปรากฏในลักษณะของการสนทนาแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และการสะท้อนคิดเชิงวิชาชีพ มากกว่ากระบวนการวิจัยที่มีขั้นตอนชัดเจนและดำเนินการอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น กระบวนการตั้งคำถาม วิเคราะห์ปัญหา และแสวงหาแนวทางแก้ไขร่วมกัน จึงถูกรวมอยู่ภายใต้การแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติร่วมกัน และวัฒนธรรมความร่วมมือ มากกว่าจะถูกแยกเป็นองค์ประกอบเชิงโครงสร้างเฉพาะ ทั้งนี้ ไม่ได้หมายความว่า การสืบเสาะร่วมกันจะไม่เกิดขึ้น หากแต่ปรากฏในลักษณะของกระบวนการแฝง มากกว่าจะเป็นรูปแบบที่เป็นทางการ และเป็นระบบเหมือนในระดับครูผู้สอน องค์ประกอบของ PPLC ทั้ง 5 ประการ ได้แก่

1. การมีวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วม (Shared Vision and Values) เป็นองค์ประกอบพื้นฐานของ PPLC ที่สะท้อนถึงการกำหนดเป้าหมายและทิศทางการพัฒนาร่วมกันของผู้บริหารสถานศึกษา โดยให้ความสำคัญกับการพัฒนาผลลัพธ์ทางการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหลัก วิสัยทัศน์ร่วม ทำหน้าที่เป็นกรอบทิศทางในการตัดสินใจในประเด็นสำคัญร่วมกัน ส่วนค่านิยมร่วม เป็นระบบความเชื่อทางวิชาชีพที่สะท้อนความรับผิดชอบต่อคุณภาพการจัดการเรียนรู้และประสิทธิภาพของโรงเรียนโดยรวม การมีวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วมจึงเชื่อมโยงการพัฒนาภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษากับการยกระดับคุณภาพการศึกษา อีกทั้งยังส่งผลต่อการสร้างความรู้สึกร่วมกันเป็นเจ้าของและพันธกิจร่วมในการขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงให้เกิดขึ้นอย่างเป็นระบบ

2. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติร่วมกัน (Shared Personal Practice) เป็นกระบวนการเรียนรู้ของผู้บริหารสถานศึกษาที่ตั้งอยู่บนฐานของประสบการณ์จริง การสะท้อนคิด และการแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติทางวิชาชีพร่วมกับเพื่อนร่วมกลุ่ม โดย PPLC ทำหน้าที่เป็นพื้นที่เฉพาะในการเรียนรู้เกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเองร่วมกับผู้อื่น รวมถึงการอภิปรายแสดงความคิดเห็น การรับฟังข้อเสนอแนะ และการพัฒนาภาวะผู้นำผ่านการเรียนรู้จากกันและกัน ทั้งนี้ การมีพื้นที่ปลอดภัยในการสะท้อนคิด (Safe Forums) ช่วยส่งเสริมการแลกเปลี่ยนอย่างเปิดเผยและการเสริมสร้างศักยภาพทางวิชาชีพ องค์ประกอบนี้ จึงเป็นทั้งกระบวนการของการเรียนรู้เชิงสะท้อนคิดและการยกระดับทักษะความเป็นผู้นำผ่านเครือข่ายทางวิชาชีพ

3. วัฒนธรรมความร่วมมือ (Collaborative Culture) บริบททางวัฒนธรรมของ PPLC ที่ตั้งอยู่บนฐานของความไว้วางใจ ความเท่าเทียม การสื่อสารอย่างเปิดเผย และความรับผิดชอบร่วม ซึ่งเอื้อต่อการเรียนรู้และการพัฒนาองค์กร การเรียนรู้แบบกลุ่มจำเป็นต้องอาศัยความสัมพันธ์เชิงสนับสนุน การเปิดพื้นที่สำหรับการสนทนาอย่างเสมอภาค และการสนับสนุนจากเพื่อนร่วมงาน (Peer Support) วัฒนธรรมความร่วมมือจึงเป็นมากกว่าการทำงานร่วมกันในเชิงโครงสร้าง หากแต่เป็นบรรยากาศทางวิชาชีพที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วมทางความคิดและการตัดสินใจบนฐานของการเรียนรู้ร่วมกัน

4. ภาวะผู้นำเชิงสนับสนุนและแบ่งปัน (Shared and Supportive Leadership) รูปแบบภาวะผู้นำใน PPLC เป็นภาวะผู้นำที่เน้นการมีส่วนร่วม การเรียนรู้ร่วมกันและการส่งเสริมซึ่งกันและกัน มากกว่าการนำแบบสั่งการตามลำดับชั้น ภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา จึงเป็นการผสมผสานระหว่างภาวะผู้นำทางวิชาการกับการสนับสนุนเชิงความสัมพันธ์ เพื่อสร้างชุมชนการเรียนรู้ที่เข้มแข็ง โดยผู้บริหารสถานศึกษาทำหน้าที่เป็นทั้งผู้นำ ผู้เรียนรู้ พี่เลี้ยง และผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้

5. เงื่อนไขการสนับสนุน (Supportive Conditions) เป็นปัจจัยที่สนับสนุนการดำเนินงานของ PPLC ประกอบด้วย 2 เงื่อนไข ได้แก่ เงื่อนไขเชิงโครงสร้าง (Structural Conditions) และเงื่อนไขเชิงความสัมพันธ์ (Relational Conditions) เงื่อนไขเชิงโครงสร้างครอบคลุมการจัดสรรเวลา ทรัพยากร และโครงสร้างการเรียนรู้ที่เป็นระบบ ส่วนเงื่อนไขเชิงความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับการสร้างความไว้วางใจ ความปลอดภัยทางจิตใจ และเครือข่ายทางวิชาชีพที่สนับสนุนการแลกเปลี่ยนอย่างเปิดเผย เงื่อนไขการสนับสนุนทั้งสองมิติ จึงทำหน้าที่เป็นกลไกสนับสนุนให้เกิดวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพ

การเปรียบเทียบคุณลักษณะของ PLC ของครูกับ PLC ของผู้บริหารสถานศึกษา

จะเห็นได้ว่าแนวคิดของ PLC มีองค์ประกอบที่ชัดเจนและถูกพัฒนาขึ้นในบริบทของครูผู้สอน แต่เมื่อนำมาประยุกต์ใช้กับผู้บริหารสถานศึกษา ซึ่งมีบทบาทและลักษณะการเรียนรู้ที่ต่างจากกัน จำเป็นต้องพิจารณาความเหมือนและความแตกต่างของคุณลักษณะต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ ตารางต่อไปนี้ จะเป็นการนำเสนอการเปรียบเทียบคุณลักษณะสำคัญของ PLC ของครูกับ PLC ของผู้บริหารสถานศึกษา รายละเอียด ดังนี้

ตารางที่ 2 แสดงคุณลักษณะของ PLC ของครูกับ PLC ของผู้บริหารสถานศึกษา

องค์ประกอบ	PLC ของครู	PLC ของผู้บริหารสถานศึกษา
1. การมีวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วม (Shared Vision and Values)	- มุ่งเน้นการพัฒนาผลลัพธ์ทางการเรียนรู้ของผู้เรียน - บุคลากรร่วมกันกำหนดเป้าหมายและค่านิยมทางวิชาชีพ - ผู้บริหารสถานศึกษาสื่อสารและสร้างการรับรู้ร่วมกัน	- เป้าหมายเชื่อมโยงระหว่างการพัฒนาวิชาชีพและผลลัพธ์ทางการเรียนรู้ของผู้เรียน - มุ่งเน้นพัฒนาภาวะผู้นำและการบริหารจัดการ - เชื่อมโยงระหว่างความก้าวหน้าทางวิชาชีพกับเป้าหมายของโรงเรียน
2. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติร่วมกัน (Shared Personal Practice)	- การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันเกี่ยวกับการพัฒนาแนวทางการสอนผ่านประสบการณ์จริง - เป็นพื้นที่ของการเรียนรู้ผ่านสังเกตการสอนของกันและกัน เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้และสะท้อนคิดร่วมกัน	- ผู้บริหารสถานศึกษาแลกเปลี่ยนประสบการณ์การบริหารกับเพื่อนร่วมวิชาชีพ - เป็นพื้นที่ในการเรียนรู้ร่วมกันเกี่ยวกับแนวทางการบริหารและการพัฒนาโรงเรียน

องค์ประกอบ	PLC ของครู	PLC ของผู้บริหารสถานศึกษา
	- ใช้แนวปฏิบัติที่เป็นแบบอย่างจากเพื่อนครูเพื่อยกระดับการสอน	- มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะการบริหารและภาวะผู้นำ
3. วัฒนธรรมความร่วมมือ (Collaborative Culture)	- ส่งเสริมการทำงานเป็นทีมระหว่างครูในโรงเรียนเดียวกัน - บรรยากาศของความไว้วางใจและการเคารพซึ่งกันและกัน - ครูมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหาและตัดสินใจร่วมกันในเรื่องการเรียนรู้ของผู้เรียน	- ความร่วมมือระหว่างโรงเรียนเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลและประสบการณ์การบริหาร - ความร่วมมืออยู่บนพื้นฐานของความไว้วางใจ การสื่อสารอย่างเปิดเผยและความรับผิดชอบร่วมกัน - สร้างบรรยากาศแห่งความเท่าเทียมในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น
4. ภาวะผู้นำเชิงสนับสนุนและแบ่งปัน (Shared and Supportive Leadership)	- ผู้บริหารสถานศึกษากระจายอำนาจและเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วม - ครูรู้สึกว่ามีอำนาจและมีความรับผิดชอบร่วมในการพัฒนาผู้เรียน - ผู้บริหารสถานศึกษานับการสนับสนุนมากกว่าการควบคุม	- การแบ่งปันอำนาจ การร่วมคิดร่วมตัดสินใจและสร้างความรับผิดชอบร่วมกัน - ผู้บริหารสถานศึกษาทุกคนมีบทบาทที่หลากหลาย ทั้งในฐานะผู้นำ ผู้เรียนและผู้สนับสนุน
5. การสืบเสาะร่วมกัน (Collective Inquiry)	- ครูร่วมกันตั้งคำถาม วิเคราะห์ข้อมูลการเรียนรู้ของผู้เรียน และออกแบบการสอนเพื่อปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ - การแก้ไขปัญหาเพื่อสร้างองค์ความรู้ใหม่โดยใช้การวิจัยในชั้นเรียน	-
6. เงื่อนไขการสนับสนุน (Supportive Conditions)	- ผู้บริหารสถานศึกษาสนับสนุนเงื่อนไขเชิงโครงสร้าง เช่น เวลา สถานที่ โครงสร้างพื้นฐาน นโยบาย กฎระเบียบที่เอื้อต่อการทำงาน - ผู้บริหารสถานศึกษาสนับสนุนเงื่อนไขเชิงความสัมพันธ์ เช่น การสร้างบรรยากาศของความร่วมมือ ความไว้วางใจและปลอดภัยทางจิตใจ เป็นต้น	- หน่วยงานต้นสังกัดสนับสนุนเงื่อนไขเชิงโครงสร้าง เช่น เวลา สถานที่ และระบบสนับสนุนอื่นๆ - เงื่อนไขเชิงความสัมพันธ์ เช่น ความสัมพันธ์กับเครือข่ายเพื่อนร่วมวิชาชีพ การสนับสนุนจากผู้เชี่ยวชาญภายนอก และการสนับสนุนจากเขตพื้นที่การศึกษา

จากตารางได้แสดงให้เห็นถึงความเหมือนและความแตกต่างของแต่ละองค์ประกอบของ PLC ของครู และ PLC ของผู้บริหารสถานศึกษา ซึ่งจะเห็นว่าทั้ง 2 รูปแบบมีหลักการพื้นฐานเดียวกันคือ การเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกเพื่อพัฒนาองค์กร แต่ทั้งนี้ ก็ยังมีความแตกต่างกันในคุณลักษณะการดำเนินงานขององค์ประกอบ ดังนี้

- 1) การมีวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วม (Shared Vision and Values) ทั้งสองรูปแบบได้ให้ความสำคัญกับการกำหนดเป้าหมายร่วมกัน PLC ของครูมุ่งเน้นที่ผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน ในขณะที่ PLC ของผู้บริหารสถานศึกษาเน้นการพัฒนาความเป็นผู้นำ ซึ่งเชื่อมโยงระหว่างความก้าวหน้าทางวิชาชีพกับเป้าหมายของโรงเรียน
- 2) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติร่วมกัน (Shared Personal Practice) จะเห็นว่า PLC ของครูมุ่งเน้นการแลกเปลี่ยนประสบการณ์การสอนและการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน ในขณะที่ PLC ของผู้บริหารสถานศึกษาเน้นการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ทางการบริหาร
- 3) วัฒนธรรมความร่วมมือ (Collaborative Culture) PLC ของครูเน้นการสร้างทีมความร่วมมือภายในโรงเรียนบนพื้นฐานของความไว้วางใจและการมีส่วนร่วม ซึ่งเป็นความร่วมมือที่มีความเหนียวแน่นมากกว่า PLC ของผู้บริหารสถานศึกษา เนื่องจากการดำเนินงานของผู้บริหารสถานศึกษาจะเป็นความร่วมมือระหว่างโรงเรียน โดยอาศัยเครือข่ายการแลกเปลี่ยนข้อมูลและการสนับสนุนทางวิชาชีพ ส่งผลให้มีวัฒนธรรมความร่วมมือมีความเหนียวแน่นน้อยกว่า PLC ของครู
- 4) ภาวะผู้นำเชิงสนับสนุนและแบ่งปัน (Shared and Supportive Leadership) มีคุณลักษณะร่วมกันตรงที่มุ่งส่งเสริมให้เกิดการกระจายอำนาจและความรับผิดชอบร่วมกัน แต่ PLC ของครูเน้นให้ผู้บริหารสถานศึกษาเป็นผู้นำเชิงสนับสนุนเพื่อเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ส่วน PLC ของผู้บริหารสถานศึกษา ทุกคนมีบทบาททั้งในฐานะผู้นำ ผู้เรียนรู้ และผู้สนับสนุน ซึ่งเป็นการขยายแนวคิดภาวะผู้นำไปสู่รูปแบบภาวะผู้นำร่วม
- 5) การสืบเสาะร่วมกัน (Collective Inquiry) ปรากฏเด่นชัดใน PLC ของครู ซึ่งเน้นการวิเคราะห์ข้อมูลการเรียนรู้และพัฒนาแนวทางการสอนด้วยการวิจัยเป็นฐาน แต่ใน PLC ของผู้บริหารสถานศึกษาไม่พบการดำเนินงานในลักษณะดังกล่าว
- 6) เงื่อนไขการสนับสนุน (Supportive Conditions) ทั้งสองรูปแบบต่างให้ความสำคัญกับเงื่อนไขเชิงโครงสร้างและเงื่อนไขเชิงความสัมพันธ์ PLC ของครูได้ให้ความสำคัญกับเงื่อนไขที่เป็นปัจจัยภายในโรงเรียน เช่น การจัดสรรเวลา สถานที่ และบรรยากาศการทำงานร่วมกัน ส่วน PLC ของผู้บริหารสถานศึกษาขยายสู่มิติภายนอกโรงเรียน เช่น เครือข่ายเพื่อนร่วมวิชาชีพ การสนับสนุนจากผู้เชี่ยวชาญและการสนับสนุนจากสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ในบริบทการบริหารการศึกษาไทย: การวิเคราะห์เชิงบริบท และข้อพึงระวังในการประยุกต์ใช้กับผู้บริหารสถานศึกษา

ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา แนวคิดของ PLC ถูกนำมาประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนาการศึกษาไทยอย่างแพร่หลาย อย่างไรก็ตาม การนำแนวคิดจากต่างประเทศมาประยุกต์ใช้ในประเทศไทย จำเป็นต้องคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบริบททางวัฒนธรรมของไทยกับประเทศต้นกำเนิดแนวคิดนั้นด้วย (วรภาคย์ ไมตรีพันธ์ และคณะ, 2564) เมื่อแนวคิด PLC ถูกนำมาประยุกต์ใช้ในบริบททางการศึกษาไทย ก็ต้องพิจารณาถึงความแตกต่างเชิงโครงสร้าง วัฒนธรรม และระบบอำนาจที่มีลักษณะเฉพาะ ในมิติของการบริหารการศึกษา การประยุกต์ใช้ PLC กับผู้บริหารสถานศึกษา จึงควรได้รับการวิเคราะห์อย่างรอบด้าน ดังนี้

ประการแรก การมีวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วม (Shared Vision and Values) แม้ในทางทฤษฎีจะเน้นการมีส่วนร่วมของสมาชิก แต่ในบริบทของไทย วิสัยทัศน์ของสถานศึกษามักเชื่อมโยงกับนโยบายระดับชาติและนโยบายของเขตพื้นที่การศึกษา (Meesuk et al., 2021; Ampanon et al., 2024) จึงมีความเป็นไปได้ที่วิสัยทัศน์ใน PPLC จะกลายเป็นการถ่ายทอดเป้าหมายจากส่วนกลาง มากกว่าการกำหนดทิศทางร่วมกันบนฐานของการพัฒนาวิชาชีพ (สุวลี จิตนวล, และ อีร หฤทัยธนาสันต์, 2566) การสร้างวิสัยทัศน์ร่วมจึงควรเปิดพื้นที่ให้ผู้บริหารสถานศึกษาได้อภิปรายเชิงลึกเกี่ยวกับบริบทจริงของสถานศึกษา เพื่อเปลี่ยนจากความพยายามในการดำเนินงานตามนโยบายของส่วนกลางไปสู่การดำเนินงานที่สอดคล้องกับบริบทความต้องการในการพัฒนาอย่างแท้จริง (Gerhard, 2010)

ประการที่สอง การแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติร่วมกัน (Shared Personal Practice) และวัฒนธรรมความร่วมมือ (Collaborative Culture) แนวคิดนี้ตั้งอยู่บนพื้นฐานแนวคิดของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันของเพื่อนร่วมวิชาชีพ ผ่านการสะท้อนผลการปฏิบัติงาน และอภิปรายผลร่วมกัน โดยบรรยากาศของกลุ่มจะมีความเป็นประชาธิปไตย ความไว้วางใจ และการสื่อสารอย่างเปิดเผย ในบริบทของไทยผู้บริหารสถานศึกษาอาจเผชิญกับข้อจำกัดของโครงสร้างทางอำนาจแบบลำดับขั้น (Hierarchical) และบริหารด้วยระบบราชการ (Bureaucratic) ซึ่งให้ความสำคัญกับสายบังคับบัญชา และความสัมพันธ์เชิงอาวุโส (วรภาคย์ ไมตรีพันธ์ และคณะ, 2564) ส่งผลให้ผู้บริหารสถานศึกษาอาจไม่กล้าแสดงความคิดเห็นที่แตกต่างจากผู้บริหารสถานศึกษาที่มีความอาวุโสกว่าหรือหลีกเลี่ยงการสะท้อนปัญหาที่แท้จริง อาจทำให้ PPLC กลายเป็นเพียงพื้นที่ในการสนทนาในเบื้องต้นมากกว่าการเรียนรู้ร่วมกันเชิงลึก (Gerhard, 2010) การสร้างความปลอดภัยทางจิตใจ (Psychological Safety) จึงเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ต้องได้รับการสนับสนุนให้เกิดขึ้นในประเด็นนี้ (Lambert and Bouchamma, 2021; จุรีรัตน์ เสนาะกรรณ์, 2562)

ประการที่สาม ภาวะผู้นำเชิงสนับสนุนและแบ่งปัน (Shared and Supportive Leadership) ในบริบทการศึกษาไทยอาจเผชิญความท้าทายจากรูปแบบการบริหารที่ยังคงเน้นบทบาทของผู้นำเป็นศูนย์กลาง (ไพฑูรย์ สีนลารัตน์, 2563) ทำให้การปฏิบัติจริงมีความแตกต่างจากแนวคิดในบริบทของตะวันตก ซึ่งมีความเป็นปัจเจกและการกระจายอำนาจสูงกว่า รูปแบบการดำเนินงานของไทยจึงยังคงให้ความสำคัญกับบทบาทผู้นำกลุ่ม แม้จะมีการใช้คำว่าภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership) หรือการมีส่วนร่วม (Participation) แต่การตัดสินใจเชิงนโยบายก็ยังคงรวมศูนย์อยู่ที่ผู้นำเป็นหลัก (Gerhard, 2010) ส่งผลให้การกระจายอำนาจและการสร้างความรับผิดชอบร่วมกันเกิดขึ้นได้ยากในประเด็นดังกล่าว การประยุกต์ใช้ PPLC ในบริบทของไทยจึงจำเป็นต้องสร้างกระบวนการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การกำหนดแนวทางการพัฒนา และร่วมรับผิดชอบต่อเป้าหมายอย่างเป็นรูปธรรม (ไพฑูรย์ สีนลารัตน์, 2563)

ประการสุดท้าย เงื่อนไขการสนับสนุน (Supportive Conditions) ในบริบทของไทยต้องพิจารณาถึงความแตกต่างของภาระงานและโครงสร้างเวลาของผู้บริหารสถานศึกษา (Meesuk et al., 2021; สุวลี จิตนวล และ อีร หฤทัยธนาสันต์, 2566) แม้ในทางปฏิบัติผู้บริหารสถานศึกษามักมีอิสระในการจัดสรรเวลามากกว่าครูผู้สอนซึ่งมีตารางสอนที่ตายตัว แต่ด้วยภาระงานบริหารที่ซับซ้อนและนโยบายที่เร่งด่วนจากส่วนกลาง ส่งผลให้เวลาที่มีอยู่นั้นยังคงไม่เพียงพอต่อการสร้างกระบวนการสะท้อนคิดทางวิชาชีพอย่างมีประสิทธิภาพ เงื่อนไขการสนับสนุน จึง

ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงแค่การจัดสรรเวลาเท่านั้น แต่ยังต้องการสนับสนุนจากหน่วยงานต้นสังกัด (Serrato, 2015; Strand and Emstad, 2020) เพื่อทำหน้าที่เป็นผู้สนับสนุนภายนอกในการส่งเสริมให้เกิดการรวมตัวกันระหว่างสถานศึกษาในลักษณะเครือข่ายวิชาชีพ (Networking) ซึ่งช่วยลดความโดดเดี่ยวในการบริหารสถานศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Meesuk et al., 2021; Gerhard, 2010)

การประยุกต์ใช้ PPLC ในบริบทการศึกษาไทย จำเป็นต้องดำเนินการบนพื้นฐานของความเข้าใจในบริบททางสังคม วัฒนธรรม และโครงสร้างการบริหารของระบบการศึกษา มากกว่าการถ่ายโอนแนวคิดจากต่างประเทศมาใช้โดยตรง การวิเคราะห์บริบทดังกล่าว ช่วยให้เห็นทั้งศักยภาพและข้อจำกัดของการนำ PLC มาใช้กับผู้บริหารสถานศึกษา และนำไปสู่ข้อพึงระวังในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันให้สอดคล้อง กับโครงสร้าง วัฒนธรรม และระบบการศึกษาไทย ซึ่งส่งผลให้ PPLC ทำหน้าที่เป็นกลไกการพัฒนาวิชาชีพและการขับเคลื่อนองค์กรแห่งการเรียนรู้อย่างแท้จริง

บทสรุป

ผู้บริหารสถานศึกษาในศตวรรษที่ 21 จำเป็นต้องพัฒนาอย่างต่อเนื่องในฐานะผู้นำการเรียนรู้ที่สามารถขับเคลื่อนองค์กรสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ การพัฒนาแบบเดิมที่เน้นการประชุม สัมมนาหรืออบรมระยะสั้น ไม่เพียงพอต่อความท้าทายที่ต้องเผชิญในปัจจุบัน ส่งผลให้ผู้บริหารสถานศึกษาจำเป็นต้องแสวงหาแนวทางใหม่ในการพัฒนาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา (PPLC) จึงเป็นกลไกที่ตอบโจทย์การพัฒนาได้อย่างเหมาะสม PPLC ทำหน้าที่เป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้ร่วมกัน ที่เปิดโอกาสให้ผู้บริหารสถานศึกษาได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์และแนวปฏิบัติในการบริหาร ผ่านกระบวนการสังเกต การอภิปราย และการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติ มีการดำเนินงานภายใต้วัฒนธรรมความร่วมมือที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของความไว้วางใจ ความเคารพซึ่งกันและกัน และบรรยากาศที่เปิดกว้าง สมาชิกมีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียมในการเรียนรู้และการตัดสินใจร่วมกัน เพื่อยกระดับความเป็นผู้นำและประสิทธิภาพในการบริหารสถานศึกษา พร้อมทั้งเสริมสร้างเครือข่ายทางวิชาชีพที่เข้มแข็ง การพัฒนาวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษาด้วยกรอบแนวคิด PPLC จึงเป็นแนวทางสำคัญในการยกระดับสมรรถนะทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่องทั้งในระดับสถานศึกษาและระดับเขตพื้นที่การศึกษา เป็นกระบวนการพัฒนาที่สอดคล้องกับการปฏิบัติจริง ลดข้อจำกัดของการพัฒนาแบบแยกส่วนและความโดดเดี่ยวในการบริหารงาน การนำกรอบแนวคิด PPLC ไปใช้จึงมีศักยภาพของการเป็นกลไกเชิงนโยบายที่ช่วยเสริมสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ของผู้บริหารสถานศึกษา การพัฒนาภาวะผู้นำ และขับเคลื่อนสถานศึกษาไปสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้

องค์ความรู้ใหม่

บทความนี้ ได้นำเสนอองค์ความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา โดยประยุกต์ใช้กรอบแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ซึ่งมุ่งเน้นพัฒนาครูผู้สอนเป็นสำคัญ ไปสู่บริบทของผู้บริหารสถานศึกษา ด้วยแนวคิดการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา (PPLC) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาวิชาชีพของผู้บริหารสถานศึกษาไม่ควรถูกจำกัดอยู่เพียงแค่การฝึกอบรมหรือการสัมมนาเป็นครั้ง

คราว แต่ควรเป็นกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่องที่ตั้งอยู่บนฐานของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากประสบการณ์การปฏิบัติ โดยมีองค์ประกอบสำคัญ ดังนี้ 1) การมีวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วม (Shared Vision and Values) 2) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติร่วมกัน (Shared Personal Practice) 3) วัฒนธรรมความร่วมมือ (Collaborative Culture) 4) ภาวะผู้นำเชิงสนับสนุนและแบ่งปัน (Shared and Supportive Leadership) และ 5) เงื่อนไขการสนับสนุน (Supportive Conditions)



ภาพประกอบที่ 1 องค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา

เอกสารอ้างอิง

- จิรัฏฐิกันต์ จันทน์แทน, อนันต์ สัตย์ธรรม, อรพรรณ จันทน์ทอง, กมลชนก เวชสิทธิ์ และ ชีรภัทร หลังนาค. (2565). การประยุกต์ใช้ศาสตร์พระราชากับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่องค์กรแห่งการเรียนรู้ : กรณีศึกษาโรงเรียนศิษย์คุณวุฒวิทยา และโรงเรียนบ้านทรัพย์เจริญ จังหวัดจันทบุรี. *วารสารสังคมพัฒนศาสตร์*, 5(1), 28 – 43.
- จุรีรัตน์ เสนาะกรรณ์. (2562). กระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบ Active Learning เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในยุคประเทศไทย 4.0. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี*, 30(1), 12-23.
- ทิพย์วิมล วังแก้วหิรัญ, ปริญญ์ มีสุข และ อังค์วรา วงษ์รักษา. (2564). กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในประเทศไทยและต่างประเทศ. *วารสารเศรษฐศาสตร์และกลยุทธ์การจัดการ*, 8(1), 180 – 199.

- ธนะกิจ รุ่งโรจน์, สิทธิชัย มูลเขียน, สาโรจน์ แก้วอรุณ และ ธรรมรส โชติบุญพร. (2568). การบริหารสถานศึกษาสู่องค์การแห่งการเรียนรู้ของผู้บริหารสถานศึกษาในโรงเรียนคุณภาพ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1. *วารสาร มจร อุบลปริทรรศน์*, 10(1), 2894-2906.
- นัสริน อาแว และ ศัจฉนันท์ แก้ววงศ์ศรี. (2568). สมรรถนะของผู้บริหารสถานศึกษาที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา นราธิวาส. *Journal of Buddhist Education and Research (JBBER)*, 11(4), 1-27.
- ไพฑูรย์ สีนลารัตน์. (2563). สองหัวดีกว่าหัวเดียว บทบาทของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ. *วารสารการจัดการศึกษาปฐมวัย*, 2(1), 83-92.
- รุ่งชัชดาพร เวหะชาติ. (2564). ผู้บริหารสถานศึกษายุค 4.0 กับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC). *วารสารบริหารการศึกษาบัวบัณฑิต*, 21(1), 17-24.
- รุ่งโรจน์ เจนเจตวิทย์, ทิพย์พัฒน์ สันตะวัน และสุพัฒนา หอมบุปผา. (2568). กลยุทธ์การพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษายุคดิจิทัล สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. *วารสารครุศาสตร์ปัญญา*, 4(4), 226-244.
- วรภาคย์ ไมตรีพันธ์, วรลักษณ์ ชูกำเนิด, ปราณีต ศิริพงษ์ และ พงศ์รัตน์ ธรรมชาติ. (2564). หนึ่งทศวรรษกับการขับเคลื่อนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในประเทศไทย: การทบทวนบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาผ่านมุมมองบริบทวัฒนธรรมไทย. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์*, 23(2), 455-470.
- วริศรา แดงสุวรรณ และ สาโรจน์ เผ่าวงศากุล. (2568). ผู้บริหารสถานศึกษากับการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ. *วารสารนวัตกรรมการศึกษาในอนาคต*, 4(1), 23- 33.
- สุวลี จิตนวล, และ อีร หฤทัยธนาสันต์. (2566). ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูอาชีวศึกษา: บทวิเคราะห์และข้อเสนอแนะสำหรับผู้บริหารในบริบทอาชีวศึกษาไทย. *วารสารการบริหารและนวัตกรรมการศึกษา*, 6(1), 90-106.
- อนุสรณ์ สุวรรณวงศ์. (2559). คุณลักษณะของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในบริบทการศึกษาไทย. *วารสารปัญญาภิวัฒน์*, 8(1), 163- 175.
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional development in education*, 47(4), 684-698.
- Ampanon, K., Dhamatrakool, S., & Nak-in, N. (2024). Innovation driven the professional learning community (PLC) process for small educational institutions and remote areas. *Community and Social Development Journal*, 25(2), 123-137.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. In *Frontiers in education*, 6, Article 617613. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Research Report No. 637). Department for Education and Skills.
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694.
- Coenen, L., Schelfhout, W., & Hondeghem, A. (2021). Networked professional learning communities as means to Flemish secondary school leaders' professional learning and well-being. *Education sciences*, 11(9), 509. <https://doi.org/10.3390/educsci11090509>.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* TM (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Gaudio, J. A. (2017). *Perceptions of school principals on participation in professional learning communities as job-embedded learning* (UMI No. 10636785) [Doctoral dissertation, Drexel University]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Gerhard, J. H. (2010). *A study of professional learning communities in international schools in Bangkok, Thailand* (UMI No. 964192695) [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Gilbert, K. A., Voelkel, R. H., & Johnson, C. W. (2018). Increasing self-efficacy through immersive simulations: Leading professional learning communities. *Journal of Leadership Education*, 17(4), 72-92.
- Goldring, E. B., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and evaluating professional development for school leaders. *Planning and changing*, 43(3/4), 223-242.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning communities: Assessment-development-effects. *Paper presented at the Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Sydney, Australia.
- Hord, S. M. (2008). Evaluation of the Professional Learning Community. *The Learning Professional*, 29(3), 10-13.
- Hudson, C. (2024). A conceptual framework for understanding effective professional learning community (PLC) operation in schools. *Journal of Education*, 204(3), 649-659.

- Huffman, J., & Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 239-250.
- Ikpur, E. O., & Peter, G. O. (2024). Professional Learning Communities: A Mechanism for Enhancing Teachers' Professional Agency. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*, 7(1), 74-81.
- Karakose, T., Ozdogru, M., & Malkoc, N. (2024). Leading sustainable school improvement: A meta-synthesis of qualitative research on problems and challenges faced by school leaders. *Frontiers in Education*, 9, Article 1449174. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1449174>.
- Kennedy, A. (2005). Model of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Lambert, M., & Bouchamma, Y. (2021). The virtual community of practice for school principals: A professional development method. *Creative Education*, 12(2), 422-440.
- Lazenby, S., McCulla, N., & Marks, W. (2022). The further professional development of experienced principals. *International journal of leadership in education*, 25(4), 533-547.
- Linder, R. A., Post, G., & Calabrese, K. (2012). Professional learning communities: Practices for successful implementation. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(3), 13-22.
- Meesuk, P., Wongrugs, A., & Wangkaewhiran, T. (2021). Sustainable teacher professional development through professional learning community: PLC. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(2), 30-44.
- Pandian, V., Awang, M. B., Ishak, R. B., & Ariff, N. (2022). A systematic literature review on professional learning community models. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 7(11), e001902-e001902. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i11.1902>.
- Redondo-Sama, G., Khaqan, S., Morlà-Folch, T., & Munté-Pascual, A. (2025). Leading schools through dialogue: the role of principals in schools as Learning Communities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 14(1), Article 12.
- Rittenour, N. K. (2017). *The Use of Principal Professional Learning Communities by Secondary Principals in Minnesota* [Doctoral dissertation, St. Cloud State University]. The Repository @St. Cloud State. https://repository.stcloudstate.edu/edad_etds/26.
- Sahlin, S. (2025). Professional development of school principals—how do experienced school leaders make sense of their professional learning?. *Educational management administration & leadership*, 53(2), 380-397.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Doubleday.

- Serrato, F. J. (2015). *Principal professional development and professional learning communities* (UMI No. 3724432) [Doctoral dissertation, University of California]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Strand, M. K. & Emstad, A. B. (2020). Developing leadership by participating in principal professional learning communities (PPLCS) and the added value of transnational collaboration. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 485-516.
- Suwalska, A. (2020). Professional learning communities in the contemporary basic education in Finland. *Rocznik Pedagogiczny*, 43(1), 81-94.
- Yulianto, T., Pramudya, I., & Slamet, I. (2019). Effects of the 21st century learning model and problem-based models on higher order thinking skill. *International Journal of Educational Research Review*, 4, 749-755.