

แนวทางการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้:
กรณีศึกษาโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ
สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2*
DEVELOPMENT GUIDELINES FOR SCHOOLS AS LEARNING
COMMUNITY: A CASE STUDY OF EXTRA-LARGE SCHOOLS
UNDER THE SECONDARY EDUCATIONAL SERVICE AREA OFFICE
BANGKOK 2

รวีพร พรหมไชย¹ พร้อมพิไล บัวสุวรรณ² และ สุธารัตน์ สารสว่าง³

Rawiporn Promchai¹ Prompilai Buasuwan² and Sudarat Sarnswang³

¹⁻³ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

¹⁻³Department of Education, Faculty of Education, Kasetsart University, Thailand

¹Corresponding Author's Email: drprompilai@gmail.com

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบผสมผสาน มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ และ 2) นำเสนอแนวทางการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 การวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การศึกษาความต้องการจำเป็น กลุ่มตัวอย่างคือ ครูและบุคลากรทางการศึกษา จำนวน 109 คน เครื่องมือที่ใช้ คือ แบบประเมินความต้องการจำเป็นแบบตอบสนองคู่ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และดัชนีความต้องการจำเป็น (PNI_{modified}) ระยะที่ 2 การกำหนดแนวทางการพัฒนา โดยการสนทนากลุ่มกับผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 5 คน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์แก่นสาระ

ผลการวิจัยพบว่า 1) ด้านที่มีความต้องการจำเป็นสูงสุด คือ ด้านระบบกิจกรรม (PNI_{modified} = 0.1155) รองลงมาคือ ด้านวิสัยทัศน์ (PNI_{modified} = 0.0978) และด้านปรัชญา (PNI_{modified} = 0.0888) โดยประเด็นที่มีความต้องการจำเป็นสูงสุด คือ การลดภาระงานครูเพื่อเปิดโอกาสให้ครูพัฒนาวิชาชีพผ่านกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) (PNI_{modified} = 0.2294) และ 2) แนวทางการพัฒนาโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ประกอบด้วย 3 ด้าน รวม 17 แนวทาง และสามารถสังเคราะห์เป็นกรอบแนวคิด “SLC เชิงบริบทสำหรับโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ” ซึ่งประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ (1)

* Received 17 February 2026; Revised 20 March 2026; Accepted 17 May 2026

ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ (2) อำนาจและความเป็นมืออาชีพอของครู (3) การมีส่วนร่วมของ ผู้ปกครองและชุมชนอย่างมีกรอบ (4) ชุมชนที่สนับสนุนการเรียนรู้ และ (5) การประเมินผลบน ฐานการดำเนินงาน PLC องค์ความรู้ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าการพัฒนาโรงเรียนสู่การเป็น ชุมชนแห่งการเรียนรู้จำเป็นต้องปรับทั้งโครงสร้างการบริหารและวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกัน ขององค์กรอย่างเป็นระบบ

คำสำคัญ: ชุมชนแห่งการเรียนรู้, ความต้องการจำเป็น, โรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ

Abstract

This mixed-methods research aimed to: 1) examine the priority needs for developing schools into School as a Learning Community (SLC), and 2) propose appropriate development guidelines for extra-large secondary schools under the Secondary Educational Service Area Office Bangkok 2. The study was conducted in two phases. Phase 1 investigated priority needs using a dual-response needs assessment questionnaire administered to 109 teachers and educational personnel. Data were analyzed using mean, standard deviation, and the Modified Priority Needs Index ($PNI_{modified}$). Phase 2 involved focus group discussions with five school administrators to formulate development guidelines, and the data were analyzed using thematic analysis.

The findings revealed that: 1) the activity system dimension showed the highest priority need ($PNI_{modified} = 0.1155$), followed by vision ($PNI_{modified} = 0.0978$) and philosophy ($PNI_{modified} = 0.0888$). The highest individual priority need concerned reducing teachers' workload to provide more opportunities for professional development through Professional Learning Community (PLC) processes ($PNI_{modified} = 0.2294$). 2) The proposed development guidelines consisted of three dimensions with 17 strategies, which were synthesized into a conceptual framework entitled "Contextual SLC for Extra-Large Secondary Schools." The framework comprised five key components: (1) collegial leadership, (2) teacher empowerment and professionalism, (3) structured parent and community participation, (4) supportive learning communities, and (5) PLC-based evaluation. The findings suggest that sustainable SLC development requires both organizational restructuring and the cultivation of collaborative learning cultures within schools.

Keywords: School as Learning Community, Priority Needs Assessment, Extra-Large Secondary School

บทนำ

ในศตวรรษที่ 21 สังคมโลกกำลังเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในหลากหลายมิติ ทั้งด้านเศรษฐกิจ เทคโนโลยี สังคม และวัฒนธรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งการปฏิวัติอุตสาหกรรมครั้งที่ 4 (Industry 4.0) ซึ่งขับเคลื่อนด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล ปัญญาประดิษฐ์ และข้อมูลขนาดใหญ่ (Big Data) ส่งผลให้รูปแบบการดำรงชีวิต การทำงาน และการเรียนรู้ของมนุษย์เปลี่ยนแปลงไปอย่างมีนัยสำคัญ การศึกษาจึงต้องปรับตัวเพื่อเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนสามารถเผชิญกับความท้าทายของโลกยุคใหม่ และมีศักยภาพในการดำรงชีวิตและการทำงานในสังคมแห่งอนาคตได้อย่างมีคุณภาพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560) ได้กำหนดทักษะสำคัญสำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ได้แก่ การคิดวิเคราะห์และการแก้ปัญหา ความคิดสร้างสรรค์ การสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น การใช้เทคโนโลยีดิจิทัลอย่างมีประสิทธิภาพ และการเรียนรู้ตลอดชีวิต พร้อมทั้งเน้นย้ำถึงการพัฒนาคุณธรรม จริยธรรม และความรับผิดชอบต่อสังคม ขณะเดียวกัน แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579 ยังมุ่งพัฒนาคนไทยให้มีทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในอนาคต ผ่านระบบนิเวศการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ มีความยืดหยุ่น และเปิดโอกาสให้ทุกคนสามารถเข้าถึงการเรียนรู้ได้อย่างเท่าเทียม แนวคิดดังกล่าวสะท้อนทิศทางการจัดการศึกษาที่ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ร่วมกัน การมีส่วนร่วมของผู้เรียน และการพัฒนาศักยภาพมนุษย์อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต

ในบริบทของประเทศไทย โรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 เป็นสถานศึกษาที่มีจำนวนนักเรียนจำนวนมาก โดยส่วนใหญ่มีนักเรียนมากกว่า 1,680 คน และมีครูผู้สอนมากกว่า 100 คน โรงเรียนเหล่านี้มักมีความพร้อมด้านทรัพยากรทางกายภาพและเทคโนโลยี เช่น อาคารเรียน ห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ระบบเทคโนโลยีสารสนเทศ รวมถึงมาตรการด้านความปลอดภัยที่มีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ ยังมีการส่งเสริมการพัฒนาศักยภาพครูผ่านการอบรมทางวิชาการ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และกระบวนการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม แม้จะมีความพร้อมด้านทรัพยากรดังกล่าว แต่การจัดการเรียนรู้ในโรงเรียนจำนวนไม่น้อยยังคงยึดรูปแบบการสอนแบบดั้งเดิมที่เน้นการถ่ายทอดเนื้อหาเป็นหลัก ผู้เรียนมีบทบาทในการรับความรู้มากกว่าการสร้างความรู้ด้วยตนเอง ส่งผลให้การพัฒนาทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 ของผู้เรียนยังไม่บรรลุผลอย่างเต็มที่ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2565) สะท้อนให้เห็นว่า โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษในเขตกรุงเทพมหานครยังคงเผชิญกับความท้าทายในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับความต้องการของยุคสมัย

ดังนั้น แนวคิด “โรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้” (School as Learning Community) จึงได้รับการนำเสนอเป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาการเรียนรู้ของสถานศึกษา แนวคิดดังกล่าวมีจุดเริ่มต้นจากประเทศญี่ปุ่น โดยศาสตราจารย์มานาบุ ซาโตะ ซึ่งเสนอให้โรงเรียนปรับบทบาทจากการเป็นเพียงสถานที่ถ่ายทอดความรู้ ไปสู่การเป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้ร่วมกันของครู นักเรียน ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และชุมชนในท้องถิ่น โดยมุ่งเน้นการสร้างกระบวนการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ร่วมกันแก้ปัญหา และพัฒนาความเข้าใจผ่านปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนรู้ (ซาโตะ มานาบุ, 2559) แนวคิดดังกล่าวมีความสอดคล้องกับทฤษฎีองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization) ของ Senge (1990) ที่เสนอวินัย 5 ประการ ได้แก่ การคิดเชิงระบบ ความเชี่ยวชาญส่วนบุคคล แบบจำลองทางความคิด วิสัยทัศน์ร่วม และการเรียนรู้เป็นทีม ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ นอกจากนี้ แนวคิดชุมชนแห่งการปฏิบัติ (Communities of Practice) ของ Wenger (1998) ยังชี้ว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างมีประสิทธิภาพสูงสุดเมื่อบุคคลมีส่วนร่วมในชุมชนที่มีเป้าหมายร่วมกัน ในขณะที่ Hord (1997) ได้เสนอแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community) ที่เน้นการแบ่งปันภาวะผู้นำ วิสัยทัศน์ร่วม และการเรียนรู้ร่วมกัน เป็นองค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาโรงเรียน แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดเรื่องความเป็นมืออาชีพแบบร่วมมือ (Collaborative Professionalism) (Hargreaves และ O'Connor, 2018) ที่ชี้ให้เห็นว่าการเปลี่ยนแปลงโรงเรียนอย่างยั่งยืนจำเป็นต้องอาศัยวัฒนธรรมการทำงานร่วมกันของครูและบุคลากรทางการศึกษา ไม่ใช่เพียงการปรับเปลี่ยนโครงสร้างการบริหารเท่านั้น หลักฐานเชิงประจักษ์จากงานวิจัยในระดับนานาชาติ เช่น ยิ่งไปกว่านั้น Sergiovanni (1994) ได้เสนอแนวคิดโรงเรียนในฐานะชุมชน (School as Community) ที่เน้นการสร้างความรู้และความรับผิดชอบร่วมกัน โดยชี้ว่าโรงเรียนที่มีลักษณะเป็นชุมชนจะสามารถสร้างแรงจูงใจภายในให้กับครูและนักเรียนได้อย่างยั่งยืน (Stoll et al. 2020) พบว่าโรงเรียนที่ดำเนินงานตามแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้สามารถยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และส่งเสริมแรงจูงใจในการพัฒนาวิชาชีพของครูได้อย่างมีนัยสำคัญ สำหรับบริบทของประเทศไทย งานวิจัยหลายชิ้นได้สะท้อนให้เห็นถึงประสิทธิผลของการพัฒนาโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เช่นเดียวกัน เช่น ชนะการเลี้ยงอำนาจ (2566) ที่ศึกษาการดำเนินงานชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) ของโรงเรียนศรีวิชัยวิทยา พบว่าการดำเนินงาน PLC อยู่ในระดับมากทุกด้าน โดยเฉพาะด้านการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครู การสร้างชุมชนกัลยาณมิตร และการทำงานร่วมกันเป็นทีม นอกจากนี้ อัญชลี ศรีกลชาญ (2565) ยังพบว่านักเรียนในโรงเรียนที่ใช้แนวคิด SLC มีส่วนร่วมในการเรียนรู้สูงขึ้นและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีกว่าโรงเรียนทั่วไป ผลการศึกษาดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงศักยภาพของแนวคิด SLC ในการยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษา

อย่างไรก็ตาม การขับเคลื่อนโรงเรียนไปสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ยังคงเผชิญกับข้อจำกัดหลายประการ โดยเฉพาะในบริบทของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ ซึ่งมีโครงสร้างการบริหารและจำนวนบุคลากรที่ซับซ้อน ทั้งในด้านการปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมองค์กร การส่งเสริมบทบาทของนักเรียนให้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ การสร้างความร่วมมือระหว่างครู ผู้ปกครอง และชุมชน ตลอดจนการบริหารจัดการทรัพยากรที่เอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกัน สอดคล้องกับการศึกษาของ ศศิชา ไชยศรี พร้อมพิไล บัวสุวรรณ และสุชาดา นันทะไชย (2568) ที่พบว่าโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษมีระดับการพัฒนาไปสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ต่ำกว่าโรงเรียนขนาดเล็กและขนาดกลาง นอกจากนี้ พรรรถทิภาภรณ์ อภิปริญา และจุไรรัตน์ สดรุง (2562) ยังพบปัญหาเชิงระบบในการดำเนินงาน PLC ตั้งแต่ขั้นเตรียมการ ขั้นดำเนินการ และขั้นประเมินผล โดยเฉพาะปัญหาภาระงานครู การขาดการติดตามจากผู้บริหาร และการขาดการปรับปรุงกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง

แม้ว่าจะมีการศึกษาการดำเนินงาน PLC และ SLC ในบริบทของโรงเรียนไทยอยู่จำนวนหนึ่ง แต่การศึกษาที่มุ่งวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ยังมีอยู่อย่างจำกัด โดยเฉพาะในบริบทของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงมีความสนใจศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ (School as Learning Community) พร้อมทั้งนำเสนอแนวทางการพัฒนาโรงเรียนให้สอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการยกระดับคุณภาพการจัดการศึกษา และสนับสนุนการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นศูนย์กลางแห่งการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการพัฒนาผู้เรียน ครู และชุมชนอย่างยั่งยืน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในระดับกรณีศึกษาของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2
2. เพื่อนำเสนอแนวทางการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่เหมาะสมจากการศึกษาระดับกรณีศึกษาของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2

วิธีดำเนินการวิจัย

1. รูปแบบการวิจัย

เป็นการวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed Methods Research) (Creswell & Plano Clark, 2018) แบ่งเป็น

2 ระยะ ระยะที่ 1 การศึกษาและจัดลำดับความต้องการจำเป็นในการพัฒนาแนวทางการเป็นโรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้ กรณีศึกษาโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 ระยะที่ 2 กำหนดแนวทางการพัฒนาสู่การเป็นโรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้ กรณีศึกษาโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2

2. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ระยะที่ 1 กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูและบุคลากรทางการศึกษาของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษแห่งหนึ่ง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 จำนวน 109 คน

ระยะที่ 2 ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ คือ ผู้บริหารของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษแห่งหนึ่ง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 จำนวน 5 คน

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ระยะที่ 1 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบประเมินความต้องการจำเป็น แบ่งเป็น 2 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม เป็นแบบตรวจสอบรายการ (Checklist) ตอนที่ 2 แบบประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาแนวทางการเป็นโรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้ กรณีศึกษาโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 จำนวน 24 ข้อ แบ่งเป็น 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านวิสัยทัศน์การเป็นโรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้ 2) ด้านปรัชญาของการเป็นโรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้ 3) ด้านระบบกิจกรรมการเป็นโรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับและการตอบเป็นแบบตอบสนองคู่ (Dual Response) และตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน พบว่ามีค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objective : IOC) อยู่ระหว่าง 0.67–1.00 และผู้วิจัยได้ดำเนินการหาความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบสอบถามด้วยวิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient) พบว่า แบบสอบถามสภาพปัจจุบันมีค่าความเชื่อมั่นรวมทั้งฉบับเท่ากับ 0.95 และสภาพที่ควรจะเป็นเท่ากับ 0.95 (จำนวน 24 ข้อ) เมื่อพิจารณารายด้านตามลำดับ สภาพปัจจุบันและสภาพที่ควรจะเป็น พบว่า ด้านวิสัยทัศน์การเป็นโรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้ (7 ข้อ) มีค่าเท่ากับ 0.86 และ 0.91 ด้านปรัชญาของการเป็นโรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้ (9 ข้อ) มีค่าเท่ากับ 0.97 และ 0.88 ด้านระบบกิจกรรมการเป็นโรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้ (8 ข้อ) มีค่าเท่ากับ 0.87 และ 0.91 ตามลำดับ

ระยะที่ 2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) เพื่อกำหนดแนวทาง

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ระยะที่ 1 ผู้วิจัยทำหนังสือขอความอนุเคราะห์ ประสานขอเก็บข้อมูลผ่านโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษแห่งหนึ่ง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 โดยจัดส่งแบบประเมินในรูปแบบออนไลน์ ไปยังกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ครูและบุคลากรทางการศึกษาโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษแห่งหนึ่ง จำนวน 109 คน

ระยะที่ 2 ผู้วิจัยทำหนังสือขอความอนุเคราะห์เชิญผู้บริหารสถานศึกษา โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษแห่งหนึ่ง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 และดำเนินการสนทนากลุ่มเพื่อกำหนดแนวทาง

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

ระยะที่ 1 ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 1 ด้วยค่าความถี่และร้อยละ เพื่อสรุปลักษณะทางประชากรศาสตร์ของกลุ่มตัวอย่าง และวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 2 ด้วยค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเพื่อศึกษาระดับสภาพปัจจุบันและสภาพที่ควรจะเป็น จากนั้นจัดลำดับความต้องการจำเป็นด้วยค่าดัชนีความต้องการจำเป็น ($PNI_{modified}$) และคัดเลือกประเด็นที่มีความต้องการจำเป็นสูงสุดของแต่ละด้านเพื่อนำไปกำหนดแนวทางในระยะต่อไป

ระยะที่ 2 ผู้วิจัยจัดสนทนากลุ่มเพื่อกำหนดแนวทาง ซึ่งผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้ไปสรุปผลด้วยการวิเคราะห์
แก่นสาระ (Thematic Analysis) จากข้อมูลการสนทนากลุ่ม

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยแบ่งเป็น 2 ตอน ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการศึกษาความต้องการจำเป็น

ผู้ตอบแบบสอบถามจำนวน 109 คน ส่วนใหญ่สังกัดกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (ร้อยละ 21.1) มีอายุต่ำกว่า 31 ปี (ร้อยละ 44.0) และมีประสบการณ์น้อยกว่า 6 ปี (ร้อยละ 53.2)

จากผลการวิเคราะห์และจัดลำดับความต้องการจำเป็นในการพัฒนาโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ พบว่า โดยภาพรวมทั้ง 3 ด้าน ด้านที่มีค่าดัชนีความต้องการจำเป็น ($PNI_{modified}$) สูงที่สุด คือ ด้านระบบกิจกรรมการเป็นโรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้ ($PNI_{modified} = 0.1155$) รองลงมาคือ ด้านวิสัยทัศน์ ($PNI_{modified} = 0.0978$) และ ด้านปรัชญา ($PNI_{modified} = 0.0888$) ตามลำดับ ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนากระบวนการและกิจกรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันภายในโรงเรียนยังเป็นประเด็นที่ต้องได้รับการพัฒนาอย่างเร่งด่วน

เมื่อพิจารณารายข้อในแต่ละด้าน พบว่า ด้านวิสัยทัศน์ รายการที่มีค่าความต้องการจำเป็นสูงสุดคือ ผู้บริหารเข้าเยี่ยมชั้นเรียนอย่างสม่ำเสมอเพื่อติดตามการเรียนการสอนและแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับครูในลักษณะกัลยาณมิตร ($PNI_{modified} = 0.1408$) สำหรับ ด้านปรัชญา รายการที่มีค่าความต้องการจำเป็นสูงสุดคือ ผู้บริหารสามารถสร้างบรรยากาศทางวิชาการที่มีความเป็นเลิศโดยเปิดโรงเรียนให้เป็นพื้นที่สาธารณะเพื่อการเรียนรู้ ($PNI_{modified} = 0.1336$) ขณะที่ ด้านระบบกิจกรรม รายการที่มีค่าความต้องการจำเป็นสูงสุดคือ ผู้บริหารลดภาระงานนอกเหนือจากการสอนของครู เพื่อให้ครูมีเวลาในการพัฒนาความเชี่ยวชาญผ่านกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ($PNI_{modified} = 0.2294$) ซึ่งเป็นรายการที่มีค่าดัชนีความต้องการจำเป็นสูงที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับทุกข้อในทุกด้าน

ผลการศึกษาดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ควรให้ความสำคัญกับการปรับระบบการทำงานและกิจกรรมภายในโรงเรียน โดยเฉพาะการบริหารจัดการภาระงานของครูและการส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันผ่าน PLC ควบคู่กับการเสริมสร้างวิสัยทัศน์และบรรยากาศทางวิชาการที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของทุกภาคส่วนในโรงเรียน ดังผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่า $PNI_{modified}$ ของความต้องการจำเป็นในการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ จำแนกตามองค์ประกอบหลัก ($n = 109$)

องค์ประกอบ	สภาพปัจจุบัน		สภาพที่พึงประสงค์		$PNI_{modified}$	ลำดับ
	M	S.D.	M	S.D.		
ด้านระบบกิจกรรม	4.00	1.01	4.46	0.70	0.1155	1
ด้านวิสัยทัศน์	4.17	0.85	4.58	0.58	0.0978	2
ด้านปรัชญา	4.23	0.87	4.61	0.59	0.0888	3
ภาพรวม	4.13	0.91	4.55	0.62	0.1007	-

ตอนที่ 2 แนวทางการพัฒนาจากการสนทนากลุ่ม

จากการสนทนากลุ่มกับผู้บริหารสถานศึกษาจำนวน 5 คน สามารถสังเคราะห์แนวทางการพัฒนาโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ได้ทั้งหมด 3 ด้าน รวม 17 แนวทางดังนี้

ด้านที่ 1 การเข้าเยี่ยมชั้นเรียนและบทบาทผู้นำเชิงกัลยาณมิตร พบแนวทางการพัฒนาจำนวน 6 แนวทาง ได้แก่ 1) พัฒนาการเข้าเยี่ยมชั้นเรียนจากรูปแบบการนิเทศไปสู่กระบวนการเรียนรู้ร่วมกัน 2) ใช้ระบบ “เพื่อนร่วมพัฒนา (Peer Buddy)” เป็นกลไกสำคัญในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ 3) กำหนดบทบาทของผู้บริหารให้เป็นผู้นำเชิงกัลยาณมิตรและผู้อำนวยการความสะดวกในการเรียนรู้ 4) กำหนดวัตถุประสงค์และกรอบการเข้าเยี่ยมชั้นเรียนให้มีความชัดเจน 5) พัฒนาระบบติดตามและต่อยอดผลหลังการเข้าเยี่ยมชั้น

เรียน และ 6) ส่งเสริมการสังเกตการสอนระหว่างครู (Peer Observation) เพื่อสนับสนุนการดำเนินงานชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ทั้งนี้ ผู้บริหารหลายท่านสะท้อนมุมมองตรงกันว่า การเข้าเยี่ยมชั้นเรียนควรเน้นการเรียนรู้ร่วมกันมากกว่าการตรวจสอบการสอน เช่น ผู้บริหารท่านหนึ่งกล่าวว่า “การเข้าเยี่ยมชั้นเรียนไม่ควรเป็นการจับผิด แต่ควรเป็นพื้นที่ที่ผู้บริหารและครูได้เรียนรู้ร่วมกันว่าอะไรทำให้การเรียนรู้ของนักเรียนดีขึ้น” (ผู้บริหาร A) อีกทั้งผู้บริหารอีกท่านหนึ่งกล่าวเพิ่มเติมว่า “ถ้าครูรู้สึกว่าการเข้าเยี่ยมชั้นเรียนคือการช่วยกันพัฒนา เราจะเปิดห้องเรียนให้เพื่อนครูเข้ามาเรียนรู้มากขึ้น” (ผู้บริหาร C) คำกล่าวดังกล่าวสะท้อนแนวคิดของภาวะผู้นำเชิงกลยุธยมิติที่เน้นการสนับสนุนและการเรียนรู้ร่วมกันในองค์กร

ด้านที่ 2 การสร้างบรรยากาศทางวิชาการและการเปิดโรงเรียนเป็นพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกัน พบแนวทางการพัฒนาจำนวน 5 แนวทาง ได้แก่ 1) กำหนดนโยบายการเปิดโรงเรียนให้มีการรอบการดำเนินงานที่ชัดเจน 2) คัดกรองและส่งเสริมบทบาททางวิชาชีพของครู 3) กำหนดโครงสร้างการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชนอย่างเป็นระบบ 4) พัฒนาระบบคัดเลือกบุคคลภายนอกที่เข้ามามีส่วนร่วมในโรงเรียนอย่างเป็นทางการ และ 5) จัดให้มีระบบประเมินผลการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชน ผู้บริหารได้สะท้อนว่าการเปิดโรงเรียนให้เป็นพื้นที่การเรียนรู้ควรมีขอบเขตที่ชัดเจน เช่น “การเปิดโรงเรียนให้ชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมเป็นเรื่องดี แต่ต้องมีกรอบที่ชัดเจน ไม่เช่นนั้นครูจะรู้สึกว่าการะงานเพิ่มขึ้นโดยไม่จำเป็น” (ผู้บริหาร B) นอกจากนี้ ผู้บริหารอีกท่านหนึ่งกล่าวว่า “การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองควรสนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียน ไม่ใช่เพิ่มภาระงานเอกสารให้ครู” (ผู้บริหาร D) โดยผู้บริหารได้เน้นย้ำว่า “การเปิดโรงเรียนให้เป็นพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันควรมีกรอบการดำเนินงานที่ชัดเจน เพื่อไม่ให้ครูต้องรับภาระงานเพิ่มโดยไม่จำเป็น”

ด้านที่ 3 การลดภาระงานครูและการสนับสนุน PLC พบแนวทางการพัฒนาจำนวน 6 แนวทาง ได้แก่ 1) พัฒนาระบบบริหารจัดการงานครูด้วยเทคโนโลยีดิจิทัลแบบบูรณาการ 2) ปรับปรุงกระบวนการจัดเก็บข้อมูลเพื่อลดความซ้ำซ้อนของงานเอกสาร 3) จัดระบบการมอบหมายงานให้สอดคล้องกับความรู้ ความสามารถ และศักยภาพของครู 4) จัดลำดับความสำคัญของภารกิจโดยยึดภารกิจหลักด้านการจัดการเรียนการสอนเป็นสำคัญ 5) เชื่อมโยงการลดภาระงานครูกับการดำเนินงานชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) อย่างเป็นรูปธรรม และ 6) สร้างวัฒนธรรมองค์กรที่ส่งเสริมและสนับสนุนการทำงานของครู ผู้บริหารได้เน้นย้ำอย่างชัดเจนว่า การพัฒนา PLC จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อครูมีเวลาในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน เช่น “ถ้าอยากให้ PLC เกิดจริง ครูต้องมีเวลา ถ้าครูยังต้องทำเอกสารจำนวนมาก PLC ก็จะกลายเป็นเพียงกิจกรรมตามนโยบายเท่านั้น” (ผู้บริหาร D) นอกจากนี้ ผู้บริหารอีกท่านหนึ่งได้เสริมว่า “การลดภาระงานไม่ใช่แค่ลดจำนวนเอกสาร แต่ต้องปรับระบบคิดของการบริหารทั้งหมด ให้ยึดการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นตัวตั้ง แล้วจัดลำดับความสำคัญของงาน

ใหม่” (ผู้บริหาร E) คำกล่าวดังกล่าวชี้ว่าการปรับระบบการทำงานต้องเริ่มจากการเปลี่ยนแปลง กระบวนทัศน์ในการบริหารจัดการทั้งระบบ

นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังสามารถสังเคราะห์ผลจากการสนทนากลุ่มเพื่อพัฒนาเป็นกรอบ แนวคิด “SLC เชิงบริบทสำหรับโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ” ซึ่งประกอบด้วย 5 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ 1) ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ 2) อำนาจและความเป็นมืออาชีพของครู 3) การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชนอย่างมีกรอบ 4) ชุมชนที่สนับสนุนการเรียนรู้ 5) การ ประเมินผลบนฐานการดำเนินงาน PLC กรอบแนวคิดนี้สอดคล้องกับแนว SLC ดั้งเดิมของ Sato (2012) ที่เน้นโครงสร้างสนับสนุน แต่ปรับให้เหมาะสมกับบริบทโรงเรียนขนาดใหญ่ที่มีความซับซ้อนในการบริหารจัดการ กรอบแนวคิดดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การนำแนวคิด โรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในบริบทของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่ พิเศษในประเทศไทย จำเป็นต้องมีการปรับให้สอดคล้องกับโครงสร้างการบริหารจัดการและ บริบทการทำงานจริงของโรงเรียน เพื่อให้สามารถดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืน

อภิปรายผล

ผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 พบว่า ด้านระบบกิจกรรมมีค่าความต้องการ จำเป็น ($PNI_{modified}$) สูงที่สุด (0.1155) รองลงมาคือด้านวิสัยทัศน์ (0.0978) และด้านปรัชญา (0.0888) ผลดังกล่าวสะท้อนว่าการพัฒนาโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ในบริบท ของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษยังมีช่องว่างสำคัญในระดับการดำเนินงานเชิงปฏิบัติ โดยเฉพาะระบบกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ การพัฒนาวิชาชีพครู และการจัด โครงสร้างการทำงานภายในโรงเรียน เมื่อพิจารณาเชิงเปรียบเทียบ ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับ แนวคิดของ ซาโต มานาบุ (2559) ซึ่งอธิบายว่า “ระบบกิจกรรม” เป็นกลไกสำคัญในการแปลง ปรัชญาและวิสัยทัศน์ของ SLC ไปสู่การปฏิบัติจริง โดยประกอบด้วยการเรียนรู้ร่วมกันในชั้น เรียน การสร้างชุมชนวิชาชีพครู และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชน ในทำนองเดียวกัน DuFour และ Fullan (2013) ชี้ว่า การพัฒนาวัฒนธรรม PLC จะเกิดขึ้นได้อย่างยั่งยืนก็ต่อเมื่อ โรงเรียนมีโครงสร้างการทำงานที่เอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกันของครู เช่น การจัดเวลาในการ ประชุมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การสนับสนุนจากผู้บริหาร และการลดภาระงานที่ไม่เกี่ยวข้องกับการ สอน

อย่างไรก็ตาม เมื่อเปรียบเทียบกับงานวิจัยในบริบทไทย เช่น การศึกษาของ ศศิชา ไชย ศรี และคณะ (2568) ที่พบว่าด้านปรัชญาของโรงเรียนมีระดับการปฏิบัติสูงที่สุด ขณะที่ด้าน ระบบกิจกรรมมีระดับต่ำกว่า ผลการวิจัยครั้งนี้จึงยืนยันในทิศทางเดียวกันว่าปัญหาหลักของ การพัฒนา SLC ไม่ได้อยู่ที่ความเข้าใจเชิงแนวคิดของครูแต่เกิดจากความท้าทายในการนำ แนวคิดไปสู่การปฏิบัติจริงในระดับองค์กร เมื่อวิเคราะห์เชิงบริบท โรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่ พิเศษมักมีลักษณะองค์กรที่มีความซับซ้อนสูง ทั้งในด้านจำนวนบุคลากร โครงสร้าง

การบริหาร และภารกิจที่ต้องรับผิดชอบ ทำให้การปรับเปลี่ยนระบบการทำงานขององค์กร เป็นไปได้ยากกว่าโรงเรียนขนาดเล็กหรือขนาดกลาง นอกจากนี้ โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษมักมี ภารกิจด้านการบริหารจัดการและการประเมินผลจำนวนมาก ส่งผลให้ครูและผู้บริหารต้องใช้ เวลาไปกับงานด้านธุรการมากกว่าการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ ประเด็นดังกล่าวสะท้อนให้เห็น ข้อจำกัดเชิงโครงสร้างของระบบการบริหารการศึกษาไทย ซึ่งยังคงมีลักษณะรวมศูนย์และมี ภาระงานเชิงเอกสารจำนวนมาก แม้จะมีนโยบายส่งเสริม PLC หรือ SLC ในระดับนโยบาย แต่ หากไม่ได้มีการปรับโครงสร้างการทำงานของโรงเรียนให้เอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกัน แนวคิด ดังกล่าวอาจคงอยู่เพียงในระดับนโยบายหรือวาทกรรมทางการศึกษาเท่านั้น

ข้อสังเกตที่น่าสนใจประการหนึ่งคือ ค่าดัชนีความต้องการจำเป็น ($PNI_{modified}$) โดย ภาพรวมมีค่าค่อนข้างต่ำ (0.1007) ซึ่งอาจตีความได้ว่าโรงเรียนกรณีศึกษาอาจมีการดำเนินงาน ตามแนวคิด SLC เป็นกิจวัตร อยู่แล้วในระดับหนึ่ง แต่การปฏิบัติดังกล่าวอาจยังไม่ชัดเจน หรือไม่เป็นระบบเพียงพอ กล่าวคือ ครูอาจมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และร่วมมือกันอยู่บ้างในการ ปฏิบัติงานประจำวัน แต่กิจกรรมเหล่านั้นยังไม่ได้ถูกจัดการอย่างเป็นระบบภายใต้กรอบแนวคิด SLC อย่างแท้จริง สอดคล้องกับแนวคิดของ Fullan (2007) ที่อธิบายว่าการเปลี่ยนแปลงทาง การศึกษามักเกิดขึ้นในระดับพื้นผิว (surface level) ก่อนที่จะพัฒนาไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิง ลึก (deep change) ที่ส่งผลต่อวัฒนธรรมองค์กรอย่างแท้จริง ดังนั้น ค่า PNI ที่ต่ำจึงอาจไม่ได้ หมายความว่าไม่มีปัญหา แต่สะท้อนว่าโรงเรียนอยู่ในช่วงเปลี่ยนผ่านที่ยังต้องการการพัฒนา เชิงคุณภาพมากกว่าเชิงปริมาณ

ผลการวิจัยยังพบว่าข้อที่มีค่าความต้องการจำเป็นสูงที่สุดคือ “การลดภาระงานครู เพื่อให้มีเวลาพัฒนาวิชาชีพผ่าน PLC” ($PNI_{modified} = 0.2294$) ซึ่งสะท้อนว่าครูรับรู้ว่าการะ งานนอกเหนือจากการสอนเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพ ประเด็นนี้สอดคล้องกับ การศึกษาของ จณิสตา กองคำ (2565) ที่พบว่าปริมาณงานเอกสารและภาระงานที่ไม่เกี่ยวข้อง กับการสอนเป็นสาเหตุสำคัญที่ทำให้ครูไม่สามารถพัฒนาการจัดการเรียนรู้ได้อย่างเต็มศักยภาพ เมื่อวิเคราะห์เชิงบริบทเพิ่มเติม พบว่าครูส่วนใหญ่ในกลุ่มตัวอย่างเป็นครูรุ่นใหม่ที่มี ประสบการณ์การทำงานไม่มาก จึงอาจรับรู้ภาระงานเอกสารและงานด้านธุรการเป็นอุปสรรค สำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพมากกว่าครูที่มีประสบการณ์สูงกว่า นอกจากนี้ ครูรุ่นใหม่มักมีความ คาดหวังต่อสภาพการทำงานที่เอื้อต่อการเรียนรู้และการพัฒนาตนเอง จึงรับรู้ช่องว่างระหว่าง สภาพที่เป็นจริงกับสภาพที่พึงประสงค์ได้ชัดเจนยิ่งขึ้น ประเด็นนี้สะท้อนให้เห็นว่าครูรุ่นใหม่ซึ่ง เป็นกลุ่มที่ตอบแบบสอบถามมากที่สุด (ร้อยละ 44.0) มีความพร้อมและความตระหนักในการ พัฒนาตนเองสูง แต่ต้องการการสนับสนุนเชิงโครงสร้างจากองค์กร สอดคล้องกับแนวคิดของ Senge (1990) ที่เน้นว่าองค์กรแห่งการเรียนรู้ต้องสร้างเงื่อนไขที่เอื้อให้บุคลากรสามารถเรียนรู้ และพัฒนาได้อย่างต่อเนื่อง ครูรุ่นใหม่เหล่านี้เติบโตในยุคดิจิทัลจึงมีความพร้อมในการเข้าร่วม กระบวนการ PLC หากได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสม ดังที่ผู้บริหารสะท้อนว่า “ครูรุ่นใหม่มีไฟ

มีความกระตือรือร้นที่จะพัฒนา แต่ถ้าระบบไม่เอื้อ ไฟก็จะมอดลง” (ผู้บริหาร A) ในเชิงวิพากษ์ ผลการวิจัยนี้สะท้อนว่าปัญหาภาระงานครูอาจไม่ได้เป็นเพียงปัญหาในระดับโรงเรียน แต่เป็นปัญหาเชิงโครงสร้างของระบบการบริหารการศึกษา ซึ่งกำหนดตัวชี้วัดและภารกิจจำนวนมากให้กับโรงเรียน จนทำให้เวลาที่ควรใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ถูกเบียดบังไปโดยภารกิจด้านการบริหารและการรายงานผล

นอกจากนี้ ประเด็นที่น่าสังเกตอีกประการหนึ่งคือ รายการที่มีค่าความต้องการจำเป็นสูงสุดในทุกด้านล้วนมุ่งเน้นไปที่บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาทั้งสิ้น ไม่ว่าจะเป็นการเข้าเยี่ยมชั้นเรียน การสร้างบรรยากาศทางวิชาการ หรือการลดภาระงานครู ผลดังกล่าวสะท้อนโครงสร้างอำนาจแบบรวมศูนย์ในระบบการศึกษาไทยที่ผู้บริหารมีบทบาทเป็นผู้กำหนดทิศทางและตัดสินใจสำคัญ สอดคล้องกับแนวคิดของ Sergiovanni (1994) ที่เห็นว่าภาวะผู้นำเป็นปัจจัยชี้ขาดในการเปลี่ยนแปลงโรงเรียน และ Hallinger (2004) ที่พบว่าในบริบทเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ผู้บริหารสถานศึกษามีอิทธิพลสูงต่อวัฒนธรรมองค์กรและทิศทางการพัฒนาของโรงเรียน ประเด็นนี้ชี้ให้เห็นว่าการพัฒนา SLC ในบริบทไทยจำเป็นต้องเริ่มจากการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์ของผู้บริหารเป็นลำดับแรก เนื่องจากครูรับรู้ว่าผู้บริหารคือผู้ที่มีอำนาจและศักยภาพในการสร้างเงื่อนไขที่เอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกันในองค์กรมากที่สุด ดังที่ผู้บริหารท่านหนึ่งสะท้อนว่า “ทุกอย่างเริ่มจากผู้บริหาร ถ้าผู้บริหารเปิดใจและพร้อมเปลี่ยน ครูก็พร้อมเดินตาม” (ผู้บริหาร C)

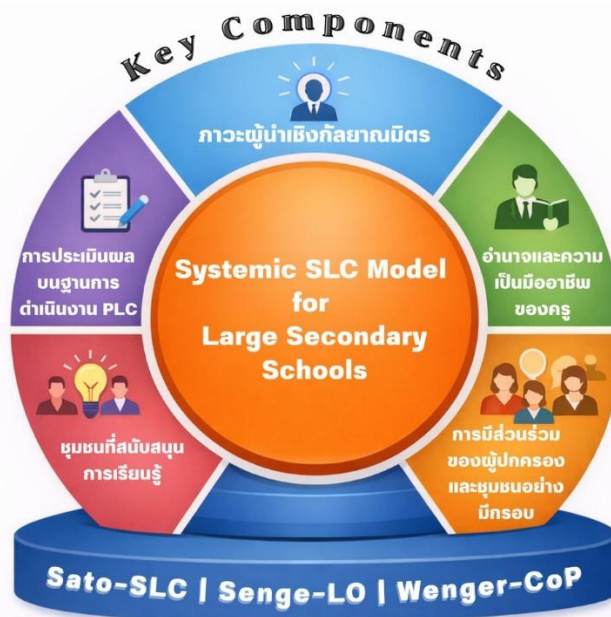
สำหรับผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 พบว่าผู้บริหารสถานศึกษามีความเห็นร่วมกันว่าการพัฒนาโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ควรเริ่มจากการปรับเปลี่ยนบทบาทการนิเทศการสอนแบบดั้งเดิมไปสู่กระบวนการเรียนรู้ร่วมกัน โดยเสนอให้ใช้ระบบ “เพื่อนร่วมพัฒนา (Peer Buddy)” และการสังเกตการสอนระหว่างครู (Peer Observation) เป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพครู แนวทางดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ ซาโต มานาบุ (2559) ที่เน้นการเปิดชั้นเรียน (Open Class) และการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันในหมู่ครู นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับแนวคิดของ Hargreaves และ O'Connor (2018) ที่อธิบายว่าการเปลี่ยนแปลงโรงเรียนอย่างยั่งยืนต้องอาศัยวัฒนธรรมการทำงานร่วมกันอย่างมืออาชีพ (Collaborative Professionalism) ซึ่งผู้บริหารต้องมีบทบาทในการสร้างความไว้วางใจและส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันของครู

ในประเด็นการเปิดโรงเรียนให้เป็นพื้นที่สาธารณะ ผู้บริหารในการสนทนากลุ่มเน้นว่าการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชนควรดำเนินการ “อย่างมีกรอบ” เพื่อคุ้มครองบทบาทวิชาชีพของครูและป้องกันการเพิ่มภาระงานโดยไม่จำเป็น ประเด็นนี้สะท้อนความแตกต่างทางบริบทระหว่างแนวคิด SLC ที่พัฒนาขึ้นในประเทศญี่ปุ่นกับบริบทของโรงเรียนไทย ซึ่งมีโครงสร้างการบริหารและความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชนที่แตกต่างกัน

ผลการวิจัยดังกล่าวนำไปสู่การสังเคราะห์กรอบแนวคิด “SLC เชิงบริบท” สำหรับโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ ซึ่งประกอบด้วย 5 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ 1) ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ 2) อำนาจและความเป็นมืออาชีพของครู 3) การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชนอย่างมีกรอบ 4) ชุมชนที่สนับสนุนการเรียนรู้ และ 5) การประเมินผลบนฐานการดำเนินงาน PLC ในเชิงทฤษฎี กรอบแนวคิดดังกล่าวเป็นการต่อยอดจากแนวคิด SLC ของ ซาโต มานาบุ ที่ประกอบด้วยมิติด้านปรัชญา วิสัยทัศน์ และระบบกิจกรรม แต่ได้เพิ่มมิติด้านการคุ้มครองอำนาจวิชาชีพของครูและการมีส่วนร่วมอย่างมีกรอบ ซึ่งสะท้อนบริบทเฉพาะของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษในประเทศไทยที่มีความซับซ้อนในการบริหารจัดการและมีผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจำนวนมาก และผสานแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ของ Senge (1990) ที่เน้นการคิดเชิงระบบและวิสัยทัศน์ร่วม รวมถึงแนวคิดชุมชนแห่งการปฏิบัติของ Wenger (1998) ที่เน้นการเรียนรู้ผ่านการมีส่วนร่วมในชุมชน

องค์ความรู้ใหม่

โดยสรุป ผลการวิจัยครั้งนี้สะท้อนให้เห็นว่าการพัฒนาโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในบริบทของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษจำเป็นต้องให้ความสำคัญกับการปรับโครงสร้างการทำงานขององค์กรควบคู่กับการพัฒนาวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันของครู มิใช่เพียงการส่งเสริมแนวคิดหรือกำหนดนโยบายในระดับเชิงนามธรรมเท่านั้น



ภาพที่ 1 โมเดล SLC เชิงระบบสำหรับโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ

จากภาพที่ 1 โมเดล SLC เชิงระบบสำหรับโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ เป็นกรอบแนวคิดที่ผู้วิจัยสังเคราะห์จากผลการวิจัยเชิงประจักษ์ร่วมกับการทบทวนแนวคิดทางทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง เพื่ออธิบายองค์ประกอบสำคัญในการพัฒนาโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ โมเดลดังกล่าวประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 5 ประการ ได้แก่ (1) ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ ซึ่งเน้นบทบาทของผู้บริหารในการสร้างบรรยากาศแห่งความไว้วางใจ การสนับสนุน และการทำงานร่วมกัน (2) อำนาจและความเป็นมืออาชีพของครู ที่ส่งเสริมให้ครูมีบทบาทสำคัญในการตัดสินใจทางวิชาการและพัฒนาการจัดการเรียนรู้ (3) การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชนอย่างมีกรอบ ซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้ามามีบทบาทในการสนับสนุนการจัดการศึกษาอย่างเหมาะสม (4) ชุมชนที่สนับสนุนการเรียนรู้ ที่ส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และการทำงานร่วมกันของครู นักเรียน และบุคลากรในโรงเรียน และ (5) การประเมินผลบนฐานการดำเนินงาน PLC ซึ่งใช้กระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นกลไกในการสะท้อนผลและพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้

ทั้งนี้ องค์ประกอบทั้ง 5 ประการมีความสัมพันธ์และทำงานเชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ เพื่อขับเคลื่อนการพัฒนาโรงเรียนไปสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้อย่างยั่งยืน โดยมีฐานแนวคิดสำคัญจากแนวคิด School as Learning Community ของ Sato ที่มุ่งเน้นการสร้างโรงเรียนให้เป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้ร่วมกัน แนวคิด Learning Organization ของ Senge ที่เน้นการคิดเชิงระบบและการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมขององค์กร และแนวคิด Community of Practice ของ Wenger ที่เน้นการเรียนรู้ผ่านการมีส่วนร่วมและการปฏิบัติร่วมกันของสมาชิกในชุมชนวิชาชีพ

สรุป/ข้อเสนอแนะ

ผลการวิจัยสรุปได้ว่า การพัฒนาโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ยังมีช่องว่างสำคัญในด้านระบบกิจกรรม โดยมีค่าความต้องการจำเป็นสูงที่สุด โดยเฉพาะประเด็นการลดภาระงานครูเพื่อเปิดพื้นที่ให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันผ่านกระบวนการ PLC ในขณะที่ด้านปรัชญามีค่าความต้องการจำเป็นต่ำที่สุด สะท้อนว่าครูส่วนใหญ่มีฐานความเชื่อและค่านิยมที่สอดคล้องกับแนวคิด SLC อยู่แล้ว แต่ยังมีข้อจำกัดในการแปลงแนวคิดดังกล่าวไปสู่การปฏิบัติในระดับองค์กร

จากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณร่วมกับผลการสนทนากลุ่ม ผู้วิจัยสามารถสังเคราะห์แนวทางการพัฒนาโรงเรียนเป็น กรอบแนวคิด “SLC เชิงบริบทสำหรับโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ” ซึ่งประกอบด้วย 5 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ 1) ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ 2) อำนาจและความเป็นมืออาชีพของครู 3) การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชนอย่างมีกรอบ 4) ชุมชนที่สนับสนุนการเรียนรู้ และ 5) การประเมินผลบนฐานการดำเนินงาน PLC

กรอบแนวคิดดังกล่าวสะท้อนว่า การนำแนวคิด SLC ไปใช้ในบริบทโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ จำเป็นต้องมี โครงสร้างการสนับสนุนที่ชัดเจน (structured support) เพื่อคุ้มครองบทบาทวิชาชีพของครู ลดภาระงานที่ไม่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ และสร้างเงื่อนไขที่เอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกันของครูอย่างแท้จริง

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ระดับโรงเรียน ผู้บริหารสถานศึกษาควรนำกรอบแนวคิด SLC แบบมีกรอบ ไปใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาโรงเรียน โดยให้ความสำคัญกับการปรับโครงสร้างการทำงานขององค์กรควบคู่กับการพัฒนาวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันของครู ทั้งนี้ควรดำเนินการในประเด็นสำคัญ ได้แก่ 1) ลดภาระงานเอกสารและงานธุรการที่ซ้ำซ้อน โดยพัฒนาระบบฐานข้อมูลกลาง และระบบดิจิทัลแบบบูรณาการ เพื่อเพิ่มเวลาให้ครูสามารถพัฒนาการจัดการเรียนรู้และเข้าร่วม PLC ได้อย่างต่อเนื่อง 2) ปรับบทบาทการเข้าเยี่ยมชั้นเรียนจากการนิเทศแบบดั้งเดิมไปสู่กระบวนการเรียนรู้ร่วมกันในลักษณะกัลยาณมิตร เช่น การใช้ระบบเพื่อนร่วมพัฒนา (Peer Buddy) และการสังเกตการสอนระหว่างครู 3) ส่งเสริมการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) อย่างเป็นระบบ โดยกำหนดเวลาและพื้นที่สำหรับการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครู และ 4) กำหนดนโยบายการเปิดโรงเรียนเป็นพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันของผู้ปกครองและชุมชนอย่างมีกรอบที่ชัดเจน เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียนโดยไม่เพิ่มภาระงานให้กับครูโดยไม่จำเป็น

1.2 ระดับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาควรสนับสนุนการพัฒนาโรงเรียนสู่การเป็น SLC โดยการปรับระบบการบริหารจัดการและนโยบายที่เกี่ยวข้องให้เอื้อต่อการพัฒนาวิชาชีพครูและการเรียนรู้ร่วมกันในโรงเรียน ดังนี้ 1) ทบทวนและปรับปรุงระบบการรายงานข้อมูลและเอกสารต่าง ๆ เพื่อลดความซ้ำซ้อนของภาระงานครู 2) สนับสนุนการพัฒนาศักยภาพผู้บริหารสถานศึกษาให้มีภาวะผู้นำเชิงกัลยาณมิตรที่สามารถส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันของครู 3) ส่งเสริมให้โรงเรียนในสังกัดพัฒนาแนวทางการดำเนินงาน SLC

ที่เหมาะสมกับบริบทของแต่ละโรงเรียน โดยใช้กรอบแนวคิด SLC เชิงบริบทเป็นแนวทางในการพัฒนา

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรดำเนินการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) เพื่อนำแนวทางการพัฒนาโรงเรียนตามกรอบ SLC เชิงบริบทไปทดลองใช้จริงในสถานศึกษา

2.2 ควรศึกษาวิจัยเปรียบเทียบการพัฒนา SLC ระหว่างโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน เพื่อทำความเข้าใจผลของโครงสร้างองค์กรต่อการพัฒนาโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้

2.3 ควรศึกษามุมมองของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มอื่น เช่น นักเรียน ผู้ปกครอง และชุมชน เพื่อให้เห็น

ภาพการพัฒนา SLC ในมิติที่หลากหลายมากยิ่งขึ้น

2.4 ควรดำเนินการวิจัยเชิงระยะยาว (longitudinal study) เพื่อประเมินผลกระทบของการนำกรอบ SLC เชิงบริบทไปใช้ต่อการพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ของนักเรียนและการพัฒนาวิชาชีพครู

เอกสารอ้างอิง

- จณิสตา กองคำ. (2565). แนวทางการพัฒนาความสามารถของครูในการจัดการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่อส่งเสริมทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรมของนักเรียน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาป्राจีนบุรี นครนายก: การประเมินความต้องการจำเป็นแบบสมบูรณ์. ใน วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- ชนะการ เลี้ยงอำนาจ. (2566). แนวทางการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียนศรีวิชัยวิทยา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา นครปฐม. วารสารการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยศิลปากร, 15(1), 17–30.
- ชาโต มานาบุ. (2559). โรงเรียนแห่งการเรียนรู้ (School as Learning Community). กรุงเทพมหานคร: ภาพพิมพ์.
- พรรณทิภาภรณ์ อภิปริญา และจุไรรัตน์ สุดรุ่ง. (2562). สภาพและปัญหาของการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียนในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 1 และเขต 2 กรุงเทพมหานคร. An Online Journal of Education, 14(2), OJED1402047 (12 หน้า).
- ศศิชา ไชยศรี, พร้อมพิไล บัวสุวรรณ, และสุชาดา นันทะไชย. (2568). การเป็นโรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้ตามแนวคิดชาโต มานาบุของโรงเรียนมัธยมศึกษา. Interdisciplinary Academic and Research Journal, 5(5), 645–662.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2565). รายงานผลการดำเนินงานประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2565. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- อัญชลี สุขในสิทธิ์. (2565). การศึกษาแนวทางการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นโรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้: กรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดสระแก้ว. วารสารสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 25(2), 125–143.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). Sage.

- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Hallinger, P. (2004). Meeting the challenges of cultural leadership: The changing role of principals in Thailand. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1), 61–73.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Sato, M. (2012). *Learning revolution: Starting from the classroom reform*. Taipei: Tian-Xia Magazine.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. Jossey-Bass.
- 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.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.