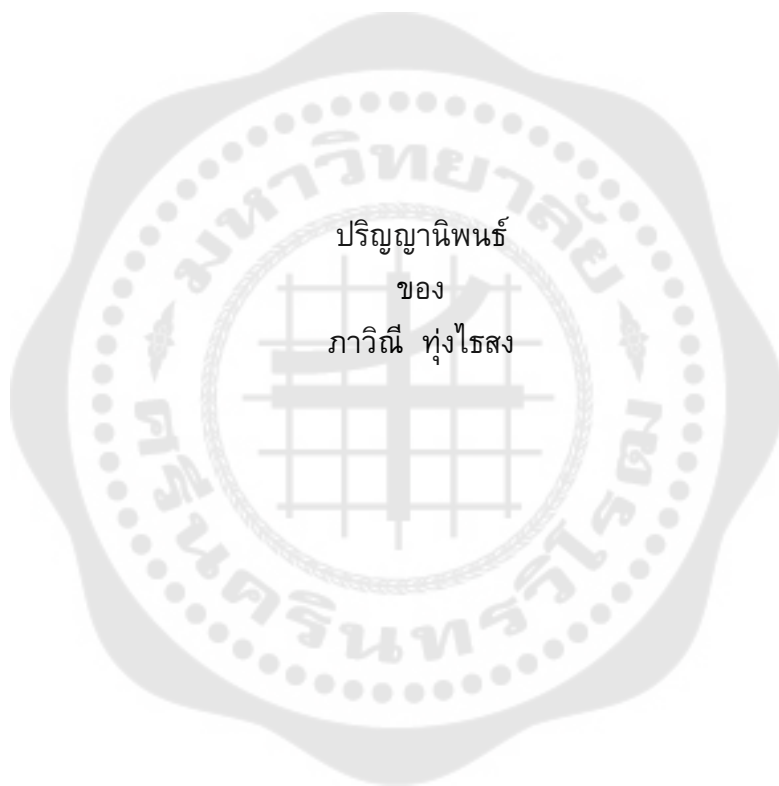


การศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา



ปริญญานิพนธ์
ของ
ภาวิณี ท่งไธสง

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารและการจัดการการศึกษา

สิงหาคม 2560

การศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา



ปริญญานิพนธ์
ของ
ภาวิณี ท่งไธสง

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุขฎีบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารและการจัดการการศึกษา

สิงหาคม 2560

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

การศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา



บทคัดย่อ
ของ
ภาวิณี หุ่นไธสง

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุขฎีบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารและการจัดการการศึกษา
สิงหาคม 2560

ภาวณี พงษ์ไธสง. (2560). การศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู
ในโรงเรียนประถมศึกษา ปรินญาณิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารและการจัดการการศึกษา).
กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อาจารย์ที่ปรึกษาปรินญาณิพนธ์:
เรือเอก ดร.อภิสิทธิ์ ทรงบัณฑิตย์, อาจารย์ ดร.ราชันย์ บุญธิมา,
อาจารย์ ดร.สมบุญ บุญศิริรักษ์.

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู
2) เพื่อพัฒนาและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู 3) เพื่อสร้างเกณฑ์
ปกติ (Norm) กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ครูผู้สอน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจังหวัด
บุรีรัมย์ จำนวน 1,030 คน เครื่องมือที่ใช้คือ แบบสัมภาษณ์และแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้
เชิงวิชาชีพครู วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (CFA)
ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ค่าความเชื่อมั่นและคะแนนปกติที่ (Normalized T Score)

ผลการวิจัยพบว่า (1) ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ
ได้แก่ 1) การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน 3) การ
เรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ 4) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน และ 5) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้
ระหว่างบุคคล ผลการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างพบว่า มีความสอดคล้องกลมกลืนกับ
ข้อมูลเชิงประจักษ์ องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู มีค่าไค-สแควร์ เท่ากับ 321.66,
 $p = 0.29$ ที่องศาอิสระ(df) 309 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) 0.97 และ ดัชนีวัดระดับความ
กลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) 0.95 ดัชนีความกลมกลืนเปรียบเทียบ (CFI) 0.97 ดัชนีรากของ
ค่าเฉลี่ยกำลังสองของเศษเหลือ (RMR) มีค่า .007 (2) แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูมี
ลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 40 ข้อ แต่ละข้อมีการให้คะแนนเป็นแบบ 1, 2,
3, 4 และ 5 โดยมีค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (IOC) รายข้ออยู่ระหว่าง .78 ถึง 1.00 มีค่าอำนาจ
จำแนกระหว่าง .233 ถึง .892 และมีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ เท่ากับ .917 (3) แบบวัดชุมชนแห่งการ
เรียนรู้เชิงวิชาชีพครูมีการแปลความหมายของคะแนนดิบ โดยการแปลงเป็นค่าคะแนนที่ปกติ
(Normalized T Score) จำแนกเป็น 5 ระดับ คือ 1) คะแนนที่ต่ำกว่าหรือเท่ากับ 35 แปลว่า ครูมีความ
เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับน้อย 2) คะแนนที่ อยู่ระหว่าง 35 ถึง 45 แปลว่า
ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับพอใช้ 3) คะแนนที่ อยู่ระหว่าง 45 ถึง
55 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับปานกลาง 4) คะแนนที่อยู่
ระหว่าง 55 ถึง 65 แปลว่า ครูมีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับมาก และ 5) คะแนนที่
มากกว่า 65 แปลว่า ครูมีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับมากที่สุด

A STUDY AND DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL LEARNING
COMMUNITY TEST IN PRIMARY SCHOOL



Presented in partial fulfillment of the requirements for the
Doctor of Educational degree in Educational Administration
at Srinakharinwirot University

August 2017

Pawinee Thungthaisong. (2017). *A study and development of Teacher's Professional Learning Community Test in Primary School*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee: Dr.Apitee Songbundit, Dr.Rachan Boontima, Dr. Somboon Burasirirak.

The purpose of this research were 1) to study the factors of Professional learning community for teachers 2) to develop the quality of The teacher's professional learning community Test, and 3) to indicate the norm of The teacher's professional learning community Test. The samples used for this research were 1,030 participants are teachers within the Buriram Primary Educational Area. The tools used for this research were Interviewing and The teacher's professional learning community Test, the data analysis by using Content Analysis, CFA, IOC, the difficulty ratio, the discrimination ratio, the Cronbach Alpha Coefficient, and Normalized T- Score.

The results of the study were as follows: (1) The teacher's professional learning community consisted of 5 elements: Shared Value and Vision, Shared and Supportive Leadership, Collective Learning and Application, Supportive Conditions and Shared Personal Practice. The results of confirmatory factor analysis of The causal model was fitted with the empirical data indicated by the Chi-square= 321.66, $p = 0.29$, $df = 309$, GFI = 0.97, AGFI = 0.95, RMR = 0.007 the construct validity of the models was consistent with empirical data. (2) The teacher's professional learning community Test consisted of 40 questionnaires. The answers were represented on a point scale, ranking from 1 to 5. The IOC of each question was between .78 -1.00, the discrimination ration varied from .233 ถึง .892 and the Reliability of .917 (3) The teacher's professional learning community Test was calculated by using the Normalized T- Score method, which was divided into 5 levels; 1) a score lower than 35 meant a very low level of professional learning community 2) a score between 35-45 meant a low level of professional learning community 3) a score between 45-55 meant a moderate level of professional learning community 4) a score between 55-65 meant a high level of professional learning community 5) a score higher than 65 meant a very high level of professional learning community.

ปริญญานิพนธ์
เรื่อง
การศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา
ของ
ภาวณี พุ่งไธสง

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษาดุสิตบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารและการจัดการการศึกษา
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

.....คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์จัตตชัย เอกปัญญาสกุล)
วันที่ เดือน พ.ศ. 2560

อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์	คณะกรรมการสอบปากเปล่า
.....ที่ปรึกษาหลัก	ประธาน
(เรือเอก ดร.อภิสิทธิ์ ทรงบัณฑิตย์)	(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โยธิน ศรีโสภา)
.....ที่ปรึกษาร่วม	กรรมการ
(อาจารย์ ดร.ราชันย์ บุญธิมา)	(เรือเอก ดร.อภิสิทธิ์ ทรงบัณฑิตย์)
.....ที่ปรึกษาร่วม	กรรมการ
(อาจารย์ ดร.สมบุญ บวรศิริรักษ์)	(อาจารย์ ดร.ราชันย์ บุญธิมา)
	กรรมการ
	(อาจารย์ ดร.สมบุญ บวรศิริรักษ์)
	กรรมการ
	(อาจารย์ ดร.ธีระภาพ เพชรมาลัยกุล)

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้ด้วยได้รับความเอาใจใส่ ดูแล ให้คำแนะนำ ให้กำลังใจและติดตามความก้าวหน้าของงานอย่างต่อเนื่องจากคณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ประกอบด้วย เรือเอก.ดร.อภิสิทธิ์ ทรงบัณฑิตย์ อาจารย์ ดร.ราชนันท์ บุญธิมา และ ดร.สมบูรณ์ บุรศิริรักษ์ ซึ่งผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณทุกท่านมา ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โยธิน ศรีโสภา ที่กรุณาเป็นประธานกรรมการสอบปากเปล่า และอาจารย์ ดร.ธีระภาพ เพชรมาลัยกุล ที่กรุณาร่วมเป็นกรรมการสอบปากเปล่าให้ผู้วิจัย พร้อมให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม ทำให้ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้มีความสมบูรณ์เพิ่มมากยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิและผู้เชี่ยวชาญทุกท่าน ที่ได้กรุณาสละเวลาร่วมในการสนทนากลุ่มและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือการวิจัยฉบับนี้ ขอกราบขอบพระคุณ รศ.ดร.ประวิทย์ เอรรารรณ, ดร.อาจอง ชุมสาย ณ อยุธยา ที่กรุณาให้คำแนะนำแนวคิด ทฤษฎีในการวิเคราะห์ สังเคราะห์ องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ขอขอบพระคุณ ผศ.ดร. สุวิดา จรุงเกียรติกุล, ดร.ณรงค์ฤทธิ์ อินทะนาม, อาจารย์วิเชียร ไชยบัง และท่านอื่นๆ ที่กรุณาช่วยเหลือในการพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ขอขอบคุณกลุ่มตัวอย่างทุกท่านที่กรุณาสละเวลาแสดงความคิดเห็นต่อความเหมาะสมของเครื่องมือ

ขอขอบพระคุณมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่สนับสนุนทุนงบประมาณแผ่นดินในการทำวิจัยครั้งนี้ คุณค่าและประโยชน์ใดๆ ที่เกิดจากปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องบูชาแด่ผู้มีพระคุณทุกท่าน

ภาวิณี ท่งไธสง

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ	1
ความเป็นมาและความสำคัญของการวิจัย	1
คำถามการวิจัย	5
ความมุ่งหมายของการวิจัย	6
ความสำคัญของการวิจัย	6
ขอบเขตของการวิจัย	6
นิยามศัพท์เฉพาะ	7
กรอบแนวคิดในการวิจัย	10
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	12
บริบทของจังหวัดบุรีรัมย์และโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา	13
แนวคิด ทฤษฎี เกี่ยวกับองค์กรแห่งการเรียนรู้	22
แนวคิดเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ	39
องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ	62
การพัฒนาเครื่องมือวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ	125
เกณฑ์ปกติของแบบวัด (Norms)	157
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ	161
3 วิธีดำเนินการวิจัย	174
ตอนที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู	177
ตอนที่ 2 การสร้างและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู	184
ตอนที่ 3 การกำหนดเกณฑ์ปกติ (Norm) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู	188
4 วิธีดำเนินการวิจัย	190
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	190
ตอนที่ 1 ผลการศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู	191
ตอนที่ 2 การพัฒนาและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู	194
ตอนที่ 3 การกำหนดเกณฑ์ปกติ (Norm) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู	212

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
5 สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	219
ตอนที่ 1 ศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์.....	219
ตอนที่ 2 การพัฒนาและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้ เชิงวิชาชีพครู.....	220
ตอนที่ 3 กำหนดเกณฑ์ปกติ (Norm) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้ เชิงวิชาชีพครู.....	220
บรรณานุกรม.....	236
ภาคผนวก.....	260
ภาคผนวก ก.....	261
ภาคผนวก ข.....	263
ภาคผนวก ค.....	265
ภาคผนวก ง.....	283
ประวัติย่อผู้วิจัย.....	287

บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 แสดงจำนวนโรงเรียน นักเรียน และครูในสังกัด จำแนกรายอำเภอ.....	14
2 แสดงจำนวนนักเรียนและห้องเรียนจำแนกรายชั้น ปีการศึกษา 2558.....	14
3 แสดงจำนวนบุคลากร จำแนกตามประเภท.....	15
4 แสดงจำนวนโรงเรียน นักเรียน และครูในสังกัด จำแนกรายอำเภอ.....	16
5 แสดงจำนวนนักเรียนและห้องเรียนในสังกัดตามข้อมูล	16
6 แสดงจำนวนบุคลากรในสังกัด.....	16
7 แสดงจำนวนโรงเรียน นักเรียน และครู จำแนกรายอำเภอ.....	19
8 จำนวนโรงเรียนในสังกัด จำแนกตามระดับชั้นที่เปิดสอน.....	19
9 บุคลากรสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 4.....	20
10 จำนวนนักเรียนทั้งหมด.....	20
11 สรุปข้อมูลจำนวนนักเรียนจำนวนครู และจำนวนผู้บริหารโรงเรียนในสังกัดสำนักงาน เขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 1- เขต 4.....	20
12 สรุปข้อมูลจำนวนนักเรียนจำนวนครู และจำนวนผู้บริหารโรงเรียนในสังกัดสำนักงาน เขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 1- เขต 4.....	42
13 แสดงคุณลักษณะ 10 ประการขององค์การแห่งการเรียนรู้ที่ประสบผลสำเร็จ.....	50
14 แสดงมิติภาวะผู้นำต่อการเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้.....	54
15 การเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ.....	64
16 วิเคราะห์คุณลักษณะ/องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ.....	71
17 สังเคราะห์คุณลักษณะของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ.....	101
18 เปรียบเทียบการเรียนรู้ร่วมกันและการเรียนรู้แบบร่วมมือ.....	121
19 วิเคราะห์องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ.....	129
20 น้ำหนักของคะแนนจากความคิดเห็นในเชิงบวกและเชิงลบ.....	140
21 การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่างในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน.....	180
22 ความเชื่อมั่นของแบบสอบถามองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา.....	181
23 จำนวนแบบสอบถามเพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา ที่ส่งและอัตราการตอบกลับ.....	182
24 ขอบเขตในการกำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการในแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้ เชิงวิชาชีพครู.....	186

บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
25 การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่างในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน.....	188
26 ผลการสังเคราะห์องค์ประกอบ ตัวแปร และตัวบ่งชี้ที่เป็นโครงสร้างชุมชน แห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู.....	192
27 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างตอนที่ 1 ที่ใช้ในการวิจัย (n= 410).....	194
28 ผลการวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาและค่าอำนาจจำแนกของแบบวัด ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู.....	195
29 ผลการวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู.....	197
30 ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู.....	198
31 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู...	203
32 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง เพื่อพัฒนาตัวบ่งชี้ชุมชน แห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์.....	206
33 คำนำน้าหนักตัวบ่งชี้ของแต่ละองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู.....	209
34 คะแนนที่ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูรายด้าน.....	212
35 การแปลความหมายของเกณฑ์ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู รายด้าน.....	214
36 เกณฑ์ปกติของของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโดยรวมทั้งฉบับ.....	216
37 การแปลความหมายของเกณฑ์ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู.....	218
38 ผลการตรวจสอบความสอดคล้องของ แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู....	266
39 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Congruency : IOC) ของ แบบวัดชุมชน แห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู.....	268
40 ค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (n = 500).....	272
41 ค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง 500 คน ที่ตอบแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ...	274

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	11
2 องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ.....	74
3 การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน.....	86
4 การสนับสนุนการเป็นผู้นำร่วมกัน.....	95
5 การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้.....	107
6 การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน.....	118
7 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล.....	120
8 โมเดลองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ.....	124
9 มาตรการวัดแบบเทอร์สโตน.....	136
10 วิธีการประมาณค่ารวมตามวิธีการของลิเคิร์ท.....	138
11 มาตรการที่ใช้การจำแนกความหมายของคำ.....	142
12 แผนภูมิขั้นตอนการพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู.....	150
13 การสร้างแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู.....	156
14 ขั้นตอนการสร้างและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู.....	177
15 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสองของตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้ เชิงวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา.....	201

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของการวิจัย

รัฐบาลทุกสมัยได้ตระหนักถึงความสำคัญของการศึกษา เพื่อเป็นการเตรียมความพร้อมให้กับเยาวชนและประเทศในการที่จะก้าวเข้าสู่ระบบเศรษฐกิจที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของสังคมแห่งการเรียนรู้ ดังจะเห็นได้จากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ สรุปความสำคัญที่เกี่ยวเนื่องกับการศึกษาเป็นการสร้างภูมิคุ้มกันในด้านต่าง ๆ ให้แก่ ปัจเจบุคคล ครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศ พร้อมทั้งเร่งสร้างภูมิคุ้มกันในประเทศให้เข้มแข็งขึ้น เพื่อเตรียมความพร้อมในด้านคน สังคม และระบบเศรษฐกิจของประเทศให้สามารถปรับตัวรองรับผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นได้อย่างเหมาะสม และให้ความสำคัญกับการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และสังคมไทยให้มีคุณภาพ มีโอกาสเข้าถึงทรัพยากร และได้รับประโยชน์จากการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมอย่างเป็นธรรม รวมทั้งสร้างโอกาสทางเศรษฐกิจด้วยฐานความรู้ เทคโนโลยี นวัตกรรม และความคิดสร้างสรรค์ บนพื้นฐานการผลิตและการบริโภค ที่เป็นมิตรต่อสิ่งแวดล้อม สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาได้มีข้อเสนอกรอบแนวทางในการปฏิรูปการศึกษา (ข้อ 2) พัฒนาคุณภาพครูยุคใหม่ ที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ เป็นวิชาชีพที่มีคุณค่า มีระบบ มีกระบวนการผลิต มีมาตรฐานเหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูง ได้คนเก่ง คนดี มีใจรักวิชาชีพครูมาเป็นครูอย่างเพียงพอและมีคุณภาพ สามารถพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง และมีคุณภาพชีวิตที่ดี มีขวัญ กำลังใจ อยู่ได้อย่างยั่งยืน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2552: 14)

สำหรับการปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพครูยุคใหม่นั้น ได้มีข้อเสนอแนะในเชิงยุทธศาสตร์ของการปฏิรูปครูและบุคลากรทางการศึกษาหลากหลายแนวทางตามข้อเสนอของคณะกรรมการสภาการศึกษาที่ได้เสนอแนะเพื่อสร้างให้ครูยุคใหม่มีบทบาทในการเสริมสร้างให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ เป็นวิชาชีพที่มีคุณค่า มีระบบ กระบวนการผลิตและพัฒนาครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษาที่มีคุณภาพมาตรฐานเหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูง สามารถดึงดูดคนเก่ง คนดี มีใจรักในวิชาชีพครูมาเป็นครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษาอย่างเพียงพอตามเกณฑ์ และสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีคุณภาพ มาตรฐาน และในขณะเดียวกันสามารถพัฒนาตนเอง และแสวงหาความรู้อย่างต่อเนื่อง มีสภาวะวิชาชีพที่เข้มแข็ง บริหารจัดการตามหลักธรรมาภิบาล เพื่อพัฒนาครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษาให้มีคุณภาพชีวิตที่ดี มีความมั่นคงในอาชีพ มีขวัญกำลังใจอยู่ได้อย่างยั่งยืน (สุรศักดิ์ ปาเฮ. 2557: 1-2)

การจัดการศึกษาจะประสบความสำเร็จมากน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับบทบาทและคุณลักษณะที่ดีของครูในด้านต่างๆ เช่น คุณลักษณะด้านการสอนของครูสามารถส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน การจัดกิจกรรมในห้องเรียนสามารถชี้แนะเสริมแรงให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน ดังนั้น บุคคลที่จะประกอบอาชีพครูจึงต้องตระหนักในความเป็นครู ประพฤติตนให้เหมาะสมกับบทบาทหน้าที่ ตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูที่กำหนดกรอบให้ครูยึดถือปฏิบัติตาม โดยเชื่อว่าผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ ครูต้องคำนึงถึงผลที่จะเกิดกับผู้เรียนเป็นสำคัญ สามารถเลือกวิธีสอนให้เหมาะสมกับพัฒนาการของผู้เรียนและสภาพแวดล้อมอื่นๆ อย่างสม่ำเสมอ และประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน ครูจึงเป็นบุคคลที่มีความสำคัญที่สุดในการให้การศึกษาแก่เยาวชน ในการสร้างผู้เรียนให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ โดยใช้วิธีการสอนและปฏิบัติต่อผู้เรียนอย่างถูกต้องตามหลักการ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เป็นคนดี คนเก่ง มองไกล ใจกว้างและใฝ่ดี การที่ครูจะพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ดังกล่าวได้ ครูจะต้องพัฒนาตนเองให้มีหลักการมีอุดมการณ์ มีใจรักในการสอน ใฝ่หาความรู้และสร้างความรู้จากความเป็นจริง ถ้าครูขาดการพัฒนาตนเอง ครูก็ไม่สามารถที่จะพัฒนาผู้เรียนไปสู่จุดหมายได้ (ภาวิธ ทองโรจน์. 2551: 7) ครูจึงต้องมีความรู้ทางด้านวิชาการ มีทักษะและประสบการณ์ในการสอน มีความสามารถในการจัดกิจกรรมที่หลากหลายให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปบูรณาการใช้ในชีวิตประจำวันได้ นอกจากครู จะมีความรู้และทักษะในการสอนที่ดีแล้ว การพัฒนาตนเองของครูก็นับว่าเป็นกลไกที่สำคัญประการหนึ่งที่เชื่อมโยงความรู้ และทักษะกับพฤติกรรมการสอนของครูให้ดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ (Maddux; & Stanly. 1996: 12)

ระบบการพัฒนาคูถือว่ามีความสำคัญอย่างยิ่ง สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานมีครูอยู่จำนวนกว่า 399,799 คน แม้จะต้องเกษียณอายุราชการเป็นจำนวน 99,484 ราย ภายใน ปี 2562 ข้างหน้านี้ก็ตาม (สำนักนโยบายและแผนการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2558: ออนไลน์) แต่ก็ยังเหลือครูและบุคลากรทางการศึกษาอยู่ในระบบอีกมาก ซึ่งครูและบุคลากรทางการศึกษาที่ว่านี้ไม่ได้หมายความว่า จะขาดคุณภาพไปทั้งหมด แต่ด้วยรูปแบบ วิธีการที่เคยใช้ได้ผลเมื่อยุคก่อนนั้น ยุคปัจจุบันอาจใช้ไม่ได้ผลแล้ว การพัฒนาคูเพื่อพัฒนาผู้เรียนยุคใหม่จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง แต่จากวิธีการพัฒนาคูที่ผ่านมาไม่สามารถตอบโจทย์ที่ว่านี้ได้ เนื่องด้วยขาดการวางแผน ไม่ได้วิเคราะห์ให้รู้ลึกในข้อมูลในแต่ละบริบท วิธีการก็ยึดติดอยู่กับการอบรม สัมมนา โดยวิทยากรที่ส่วนใหญ่นำเสนอแต่แนวคิดของตนเอง ขาดนวัตกรรม รูปแบบ ที่จะให้ครูไปเป็นต้นแบบเพื่อแก้ปัญหาและพัฒนาผู้เรียนในศักยภาพต่างๆ ได้ โดยเฉพาะ การจัดที่ซ้ำซ้อนกันจนครูต้องทิ้งห้องเรียนปีละหลายครั้ง งบประมาณจึงถูกใช้แบบไม่คุ้มค่า การพัฒนาคูจึงต้องปรับกันใหม่ ทั้งหลักสูตร รูปแบบ นวัตกรรม เพื่อให้สอดคล้องกับการแก้ปัญหาและพัฒนาผู้เรียนในแต่ละบริบท (กลีนี สระทองเนียม. 2558: ออนไลน์)

งานวิจัยทางการศึกษาระดับนานาชาติในหลายประเทศชี้ให้เห็นว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Professional Learning Community : PLC) เป็นแนวคิดที่สามารถนำมาพัฒนาคุณภาพของครูให้ดีขึ้นได้ ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูเป็นแนวคิดที่ประกอบด้วยแบบแผน

ทางพฤติกรรม เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และแบบแผนทางความเชื่อหรือบรรทัดฐาน เช่น เป้าหมาย และค่านิยม เป็นต้น ส่วนนิยามของคำว่า “ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู” พอจะสรุปได้ว่า ประกอบด้วย 2 ส่วนที่สำคัญ คือ ส่วนที่เป็นกระบวนการ เช่น การแลกเปลี่ยนและพูดคุยสอบถามเชิงวิพากษ์วิจารณ์ การสะท้อนผล และร่วมมือรวมพลังในการปฏิบัติงาน เป็นต้น และส่วนที่เป็นผลลัพธ์ที่คาดหวัง คือ การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่มุ่งสู่ผลประโยชน์ซึ่งเป็นการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ ด้านความสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในปัจจุบันนักวิจัยได้พยายามศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพนี้ให้มีความละเอียดและลึกซึ้งมากยิ่งขึ้น โดยสามารถแบ่งการศึกษาออกเป็น 3 ลักษณะ คือ ลักษณะแรกเป็นการมุ่งศึกษาเฉพาะในส่วนของผู้เรียน ลักษณะที่สองเป็นการศึกษาระดับผู้ประกอบวิชาชีพ และระดับที่สามมุ่งศึกษาทั้งโรงเรียนหรือในภาพรวมของโรงเรียน (school wide community) (Bulkley; & Hicks. 2005: 28-31) แต่เนื่องจากกระแสการปฏิรูปการศึกษา การพัฒนาและการประกันคุณภาพการศึกษาได้มุ่งเน้นให้โรงเรียนเกิดการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน ดังนั้นในปัจจุบันนี้นักวิจัย จึงมุ่งศึกษาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ทั้งสถานศึกษา หรือที่เรียกว่า “ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Professional learning community)” เป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปในระดับนานาชาติว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพนี้เป็นลักษณะของกลุ่มคนที่มีการแลกเปลี่ยนและพูดคุยสอบถามเชิงวิพากษ์วิจารณ์การปฏิบัติงานในชีวิตประจำวัน รวมทั้งมีการสะท้อนผลการปฏิบัติงาน และร่วมมือรวมพลังกันปฏิบัติงานโดยมุ่งเน้นการเรียนรู้และส่งเสริมความก้าวหน้าเชิงวิชาชีพ (Mitchell; & Sackney. 2000: 337-358)

จากผลการวิจัยโดยของ (DuFour. 2008: 68-72) ศึกษางานวิจัยที่ยืนยันว่าการดำเนินการในรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพ ทั้งด้านวิชาชีพและผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน จากการสังเคราะห์รายงานการวิจัยเกี่ยวกับโรงเรียนที่มีการจัดตั้งชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ โดยใช้คำถามว่า โรงเรียนดังกล่าวมีผลลัพธ์อะไรบ้างที่แตกต่างไปจากโรงเรียนทั่วไปที่ไม่มีชุมชนแห่งวิชาชีพ และถ้าแตกต่างแล้วจะมีผลดีต่อครูผู้สอนและต่อผู้เรียนอย่างไรบ้าง ซึ่งมีผลสรุป 2 ประเด็น ดังนี้

ประเด็นที่ 1 ผลดีต่อครูผู้สอน พบว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ส่งผลต่อครูผู้สอน กล่าวคือ ลดความรู้สึกโดดเดี่ยวในงานสอนของครู เพิ่มความรู้สึกผูกพันต่อพันธกิจและเป้าหมายของโรงเรียนมากขึ้น โดยเพิ่มความกระตือรือร้นที่จะปฏิบัติให้บรรลุพันธกิจอย่างเข้มข้น จนเกิดความรู้สึกว่าต้องการร่วมกันเรียนรู้และรับผิดชอบ ต่อพัฒนาการโดยรวมของผู้เรียน ถือเป็น “พลังการเรียนรู้” ซึ่งส่งผลให้การปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนให้มีผลดียิ่งขึ้น กล่าวคือ มีการค้นพบความรู้และความเชื่อที่เกี่ยวกับวิธีการสอน และตัวผู้เรียนซึ่งที่เกิดจากการคอยสังเกตอย่างสนใจ รวมถึงความ เข้าใจใน ด้านเนื้อหาสาระที่ต้องจัดการเรียนรู้ได้แตกฉานยิ่งขึ้น จนตระหนักถึงบทบาทและพฤติกรรมการสอนที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีที่สุด อีกทั้งการรับทราบข้อมูล สารสนเทศต่างๆ ที่จำเป็นต่อวิชาชีพ ได้อย่างกว้างขวางและรวดเร็วขึ้น ส่งผลดีต่อการปรับปรุงพัฒนางานวิชาชีพได้ตลอด เวลา เป็นผลให้เกิดแรงบันดาลใจที่จะพัฒนาและอุทิศตนทาง วิชาชีพเพื่อศิษย์ ซึ่งเป็นทั้งคุณค่า และขวัญกำลังใจต่อการปฏิบัติ งานให้ดียิ่งขึ้น ที่สำคัญ คือ ยังสามารถ ลดอัตราการลาหยุดงาน น้อยลง เมื่อเปรียบเทียบกับ

โรงเรียนที่ยังไม่นำเอาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเข้าไปพัฒนา ยังพบว่ามีความก้าวหน้าในการปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ ให้สอดคล้องกับ ลักษณะผู้เรียนได้อย่างเด่นชัด และรวดเร็ว กว่าที่พบในโรงเรียนแบบเดิม มีความผูกพันที่จะสร้างการเปลี่ยนแปลงใหม่ๆ ให้ปรากฏ อย่างเด่นชัดและยั่งยืน

ประเด็นที่ 2 ผลดีต่อผู้เรียน พบว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ส่งผลต่อผู้เรียน กล่าวคือสามารถลดอัตราการตกชั้นและจำนวนชั้นเรียนที่ต้องเลื่อนหรือชะลอการจัดการเรียนรู้ ให้น้อยลง อัตราการขาดเรียนลดลง มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาวิทยาศาสตร์ ประวัติศาสตร์ และ วิชาการอ่านที่สูงขึ้นอย่างเด่นชัด เมื่อเทียบกับโรงเรียนแบบเก่า สุดท้าย คือ มีความแตกต่างด้าน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ระหว่างกลุ่มผู้เรียนที่มีภูมิหลังไม่เหมือนกันและลดลงชัดเจน

ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมีความจำเป็นอย่างยิ่ง ในการสร้างสรรค์ให้เกิดองค์การแห่ง การเรียนรู้ที่เข้มแข็ง คือ การทำให้ทุกคนในชุมชนรู้จักเรียนรู้การทำงานร่วมกันเป็นทีมงานที่ดีจน สามารถยกระดับผลสำเร็จของชุมชนให้สูงขึ้น ทั้งนี้ในกระบวนการพัฒนาทีมงานให้เป็นทีมงานชั้น ยอดจนสามารถร่วมสร้างและร่วมขับเคลื่อนวิสัยทัศน์ร่วม (Shared vision) ได้นั้นสมาชิกแต่ละคนของ ทีมงานจะได้รับการพัฒนาความรู้และทักษะใหม่ๆ ที่ใช้ปฏิบัติงาน เพื่อยกระดับผลงานให้สูงขึ้น และ จากการมีโอกาทำงานร่วมกันเช่นนี้ ทำให้สมาชิกของทีมงานแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกันพร้อมไป กับการเรียนรู้วิธีทำงานของตนให้มีประสิทธิผลยิ่งขึ้น

นอกจากนี้สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้น้อมนำพระปณิธานของสมเด็จพระ เทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ในการที่จะนำเทคโนโลยีสารสนเทศมาใช้ในการยกระดับ คุณภาพชีวิตและเพิ่มโอกาสทางการศึกษาของประชาชน ทรงเจริญรอยตามเบื้องพระยุคลบาทของ พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวที่ได้ทรงใช้เทคโนโลยีสารสนเทศหลายรูปแบบในโครงการพัฒนาประเทศ เพื่อนำความร่มเย็นเป็นสุขให้เกิดแก่ประชาชนชาวไทย โดยมีการนำเอาชุมชนแห่งการเรียนรู้เข้ามา เป็นแนวทางการพัฒนาคุณภาพการศึกษาด้วยเทคโนโลยีการศึกษาทางไกลผ่านเทคโนโลยีสารสนเทศ (Distance learning via information technology: DLIS) ดังนี้ การพัฒนาคุณภาพการศึกษาด้วย เทคโนโลยีการศึกษาทางไกล ด้วยระบบการศึกษาทางไกลผ่านดาวเทียม (Distance Learning Television: DLTV) ซึ่งปัจจุบันถ่ายทอดสดจากโรงเรียนต้นทาง คือ โรงเรียนวังไกลกังวล ทาง ช่อง DLTV 15 ช่อง และเว็บไซต์ต่างๆ ไปยังโรงเรียนปลายทางขนาดเล็ก 15,369 โรง ในส่วนที่ เกี่ยวข้องกับ ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครั้งนี้ การจัดการศึกษาทางไกลผ่านเทคโนโลยี สารสนเทศ (Distance learning via information technology Professional Learning Community: DLIT PLC) “ชุมชนการเรียนรู้ครูมืออาชีพ” คือช่องทางในการสร้างและพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ ให้กับครูทั่วประเทศ รวมทั้ง การพัฒนาวิชาชีพครู เพราะการจะพัฒนาการศึกษาให้ยั่งยืน คือ การ สร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ในกลุ่มครูทั่วประเทศ DLIT PLC มี 3 รูปแบบ คือ

1) สื่อรายการที่ทำให้ครูได้เห็นแบบปฏิบัติการสอนที่ดี หรือ Good Practice ของครูไทย และครูทั่วโลก เช่น โทรทัศน์ครู

2) กิจกรรมการแบ่งปันและการเรียนรู้หรือ Share and Learn ผ่านกิจกรรมต่างๆและ ผ่านเครือข่ายสังคมออนไลน์ เช่น ครูมีนวัตกรรมก็นำเสนอผ่านช่องทาง DLIT PLC คุณครูสนใจก็ เลือกไปประกอบการเรียนการสอน นวัตกรรมใดถูกเลือกมากก็อาจจัดเป็นผลงานรางวัลต่อไป

3) กิจกรรมการชี้แนะและระบบพี่เลี้ยง หรือ Coaching and Mentoring กิจกรรมที่สร้างครูหรือผู้บริหารให้มีความเชี่ยวชาญแล้วพัฒนาต่อยอดให้เป็นผู้ชี้แนะหรือพี่เลี้ยง เพื่อให้เกิดการพัฒนาอย่างยั่งยืน ในโรงเรียน โดยอาจสร้างครู หรือผู้บริหารในโรงเรียนเอง DLIT PLC จะทำให้ครูไม่โดดเดี่ยวอีกต่อไป แต่ครูและบุคลากรทางการศึกษาทุกชีวิตจะรวมพลังกัน พัฒนาการศึกษไทยและเยาวชนไทยให้ดีขึ้น

การศึกษาเกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในประเทศไทยยังขาดงานวิจัยเกี่ยวกับการสร้างเครื่องมือการวัดความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ซึ่งเครื่องมือวัดเป็นเครื่องมือที่สำคัญที่ส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูทั้งในเชิงการเก็บรวบรวมข้อมูล การนำผลที่ได้มาวิเคราะห์เพื่ออธิบายและรายงานผลระดับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โดยทั้งนี้ผู้วิจัยศึกษาการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้จากธัญพร บุญรักษา (2555: 83) ดลนภา วงษ์ศิริ (2556: 78) ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม (2553: 216) ปองทิพย์ เทพอารีย์ (2557: 127) สิริวิ พิศุทธิ์สินธพ (2553: บทคัดย่อ) วรลักษณ์ ชูกำเนิด (2557: 96) เพลินพิณ ทัพมงคล (2556: บทคัดย่อ) ชูลีพร เกลี้ยงสง และทวีวัฒน์ ปิตยานนท์ (2558: 92) นอกจากนี้ยังศึกษางานวิจัยต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู เช่นชาร์ล ซี ฮาร์ด (Charles C. Hurd. 2010: 116) บาคเซลลิเอรี (Baccellieri. 2010: 128) รอนนี มิเชลเลน (Ronni Michelen. 2011: 139) เบสซี อีเมอร์สัน บอยด์ (Bessie Emerson Boyd. 2012: 83) เซกัน ซี เอลแบงส์ (Segun C. Eubanks. 2012: 95) จากเหตุผลดังกล่าวข้างต้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู เพื่อให้ได้แบบวัดที่มีคุณภาพ เพราะแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูจะมีความน่าเชื่อถือได้มากน้อยเพียงใดย่อมขึ้นอยู่กับคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ เพื่อประโยชน์ในการพัฒนาปรับปรุงแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูให้ดียิ่งขึ้น ผู้วิจัยใช้เทคนิคการสัมภาษณ์เชิงลึก (Indepth Interview) และวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) เพื่อตรวจสอบองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู เพื่อที่จะสามารถนำข้อมูลที่ได้มาเป็นแนวทางและวางแผนในการพัฒนาอย่างต่อเนื่องหรือส่งเสริมสนับสนุนครูให้พัฒนาตนเองในการพัฒนาการเรียนการสอน เพื่อให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่ต้องการอย่างมีประสิทธิภาพ

คำถามการวิจัย

1. องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ประกอบด้วยอะไรบ้าง
2. แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูที่พัฒนาขึ้น มีลักษณะอย่างไรและมีคุณภาพมากน้อยเพียงใด
3. แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูมีเกณฑ์ปกติ (Norm) เป็นอย่างไร

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู
2. เพื่อพัฒนาและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู
3. เพื่อสร้างเกณฑ์ปกติ (Norm) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

ความสำคัญของการวิจัย

ความสำคัญของการสร้างและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู จะช่วยให้ครูจัดกระบวนการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้นและช่วยให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในการเรียน มีผลการเรียนรู้ที่ดียิ่งขึ้น ดังนี้ประโยชน์ที่ได้รับมีดังนี้

1. ได้องค์ประกอบและตัวชี้วัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูซึ่งเป็นแนวทางสำหรับการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู
2. ได้แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูที่มีคุณภาพตามเกณฑ์ที่สามารถประยุกต์ใช้ในการวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู
3. สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ที่จะนำแบบวัดนี้ไปใช้ในการวางแผนพัฒนาบุคลากรก่อนการบรรจุแต่งตั้ง หรือหลังบรรจุแต่งตั้ง เพื่อจะได้วางแผนในการจัดการศึกษาให้เหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน ตลอดจนเป็นการช่วยเหลือให้สามารถปรับปรุงพัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนร่วมกันในโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ
4. ผู้สนใจทั่วไปที่มีความต้องการทราบถึงพื้นฐาน องค์ประกอบหรือระดับความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนของตนเอง
5. นักวิจัย นักวิชาการที่จะนำวิธีการพัฒนาแบบวัดไปศึกษาเพื่อให้เกิดการพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูให้มีคุณภาพและขอบเขตกว้างขวางยิ่งขึ้น

ขอบเขตของการวิจัย

ผู้วิจัยได้กำหนดขอบเขตของการวิจัยไว้ดังต่อไปนี้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ ครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาบุรีรัมย์ รวม 843 โรงเรียน จำนวน 10,301 คน

กลุ่มตัวอย่าง การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ ครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ จำนวน 1,030 คน ที่ได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage Random Sampling)

ขอบเขตด้านเนื้อหา

1. เนื้อหาสาระที่นำมาใช้ในการศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ที่ได้จากการศึกษาสังเคราะห์ทฤษฎีและงานวิจัย และกำหนดเป็นกรอบแนวคิดเพื่อการวิจัย ได้แก่ การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Values and Vision) การสนับสนุนการเป็นผู้นำร่วมกัน (Shared and Supportive Leadership) การเรียนรู้ร่วมกันและประยุกต์ใช้ความรู้ (Collective Learning and Application) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน (Supportive Conditions) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล (Shared Personal Practice)

2. วิธีการสร้างแบบวัด ในการสร้างและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ อาศัยแนวคิดของ อุทุมพร จามรมาน (2532: 53-63) ซึ่งมีกระบวนการในการสร้างเครื่องมือ ประกอบด้วย 9 ขั้นตอน คือ 1) การกำหนดขอบเขต 2) การกำหนดจุดมุ่งหมายของการวัด 3) การระบุเนื้อหาที่จะวัด 4) การจัดทำตารางโครงสร้าง 5) การให้นำหนักในตารางโครงสร้าง 6) การกำหนดประเภทของข้อคำถาม 7) การเขียนข้อความ 8) การจัดทำเครื่องมือ 9) และการทดลองใช้ ส่วนการพัฒนาเครื่องมือ มีขั้นตอนทั้งหมด 9 ขั้นตอน คือ 1) การทดลองใช้กับกลุ่มจริง 2) การวิเคราะห์ข้อมูล 3) การวิเคราะห์รายข้อ 4) การวิเคราะห์คะแนนรวม 5) การวิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรง 6) การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยง 7) การปรับปรุงเครื่องมือ 8) การหาค่าปกติวิสัย 9) การสรุปผล

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ หมายถึง กระบวนการร่วมกันสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ในการทำงาน การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันของครูในโรงเรียน มีภาวะผู้นำครู ที่มีเป้าหมายที่ชัดเจน การยอมรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน มีการปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนองค์ความรู้ผลการปฏิบัติงานซึ่งกันและกัน เพื่อให้เกิดความรู้และความเชี่ยวชาญเพิ่มขึ้น โดยมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน คือ ผลประโยชน์ที่จะเกิดกับผู้เรียน โดยชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูมี 3 ระดับ ประกอบด้วยระดับผู้เรียน ระดับผู้ประกอบวิชาชีพ และระดับโรงเรียน

2. ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู หมายถึง กระบวนการที่คณะครูร่วมกันสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ในการทำงาน การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันของครูในโรงเรียน การมีภาวะผู้นำครู ครูมีเป้าหมายในการทำงานที่ชัดเจน การยอมรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน การมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนองค์ความรู้ผลการปฏิบัติงานซึ่งกันและกัน เพื่อให้เกิดความรู้และความเชี่ยวชาญเพิ่มขึ้น โดยมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน คือ ผลประโยชน์ที่จะเกิดกับผู้เรียน โดยมีองค์ประกอบ 5 ด้าน คือ การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การสนับสนุนการเป็นผู้นำร่วมกัน การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล โดยใช้แบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ประกอบด้วย

2.1 การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน หมายถึง กระบวนการที่คณะครูมีการกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันสำหรับการพัฒนาโรงเรียนโดยใช้วิสัยทัศน์และค่านิยมเป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน มีกระบวนการร่วมมือในการดำเนินงานเพื่อพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับวิสัยทัศน์และค่านิยมเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน มีค่านิยมร่วมในการตัดสินใจ มีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน และมีความคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน โดยมีองค์ประกอบดังนี้ 1) การกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) การใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน 3) การลำดับความสำคัญในการปฏิบัติงาน 4) การมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน 5) การมีความคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน 6) การพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับค่านิยม และ 7) การตัดสินใจในการปฏิบัติงานร่วมกัน

2.2 การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน หมายถึง กระบวนการที่คณะครูใช้ภาวะผู้นำครูและมีความเป็นประชาธิปไตยในการทำงานร่วมกัน มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ มีการใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนาสอนมีความตระหนักถึงจุดที่ควรแก้ไขและดำเนินการ เปิดโอกาสในการคิดริเริ่มการเปลี่ยนแปลงต่างๆ ในการทำงาน มีการตัดสินใจในรูปแบบของคณะกรรมการและมีการให้อำนาจในการตัดสินใจร่วมรับผิดชอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียน แบ่งปันหน้าที่ความรับผิดชอบให้กับคณะครู มีการส่งเสริมให้กำลังใจกันและกัน โดยมีองค์ประกอบดังนี้ 1) การใช้ภาวะผู้นำครูในการทำงาน 2) การมีความเป็นประชาธิปไตย 3) การมีความคิดริเริ่มในการทำงานร่วมกัน 4) การดำเนินการในรูปแบบคณะกรรมการ 5) การมีความตระหนักรู้ 6) การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางาน 7) การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ และ 8) การมีอำนาจในการตัดสินใจ

2.3 การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ หมายถึง กระบวนการที่คณะครูใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน พัฒนาดตนเองให้มีความเป็นครูมืออาชีพ มีการยอมรับในการจัดการเรียนการสอน ร่วมกันวิเคราะห์ วิธีการประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย ร่วมกันพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอนโดย การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ วิเคราะห์ผลการเรียนรู้วางแผนการทำงานร่วมกัน มีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร มีโครงสร้างการทำงานที่หลากหลาย มีการแลกเปลี่ยนแนวคิดในการทำงานอย่างสม่ำเสมอ โดยมีองค์ประกอบดังนี้ 1) การใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน 2) การยอมรับในโปรแกรมการจัดกิจกรรม 3) การร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย 4) การพัฒนาดตนเองให้มีความเป็นมืออาชีพ 5) การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา 6) การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ 7) การวางแผนการทำงานร่วมกัน 8) การมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร และ 9) การมีโครงสร้างในการทำงาน

2.4 การมีเจื้อนไขที่สนับสนุน หมายถึง กระบวนการที่คณะครูมีการยอมรับและไว้วางใจกัน ให้การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ มีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล มีความพยายามในการร่วมกันสร้างวัฒนธรรมโรงเรียน มีเวลาอย่างเพียงพอ มีหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน มีงบประมาณในการพัฒนาบุคลากร มีการจัดการสนับสนุนและจัดการทรัพยากร มีบริบท

สภาพแวดล้อมที่ดี บุคลากรมีความสนิทสนมกัน มีระบบการสื่อสารที่ดีและครอบคลุม โดยมีองค์ประกอบดังนี้ 1) การยอมรับและไว้วางใจกัน 2) การมีวัฒนธรรมความไว้วางใจในโรงเรียน 3) การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ 4) การมีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล 5) การมีเวลาอย่างเพียงพอ 6) การมีหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน 7) การจัดการทรัพยากร และ 8) การมีความเป็นกัลยาณมิตร

2.5 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล หมายถึง กระบวนการที่คณะครูสร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจระหว่างกัน มีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ แลกเปลี่ยนแนวคิด แบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้ การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ การเป็นเพื่อนคู่คิดซึ่งกันและกัน การทบทวนข้อมูล และมีกระบวนการทางสังคม โดยมีองค์ประกอบดังนี้ 1) การสร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจระหว่างกัน 2) การเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ 3) การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน 4) การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้ 5) การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน 6) การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ 7) การเป็นเพื่อนคู่คิดซึ่งกันและกัน และ 8) การทบทวนข้อมูล

3. แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู หมายถึง เอกสารหรือเครื่องมือที่ใช้ในการตรวจสอบคุณลักษณะของครูที่มีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู เริ่มต้นจากกำหนดจุดมุ่งหมายของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู กำหนดกรอบของการวัดและนิยามเชิงปฏิบัติการ สร้างผังแบบวัด กำหนดรูปแบบของข้อคำถาม นำแบบวัดไปทดลองใช้ วิเคราะห์ข้อคำถาม คัดเลือกข้อคำถามและทดลองใช้ใหม่ วิเคราะห์แบบวัด และได้แบบวัดสำหรับนำไปใช้จริง

4. คุณภาพแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู หมายถึง คุณลักษณะของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ที่มีความเที่ยงตรง อำนาจจำแนก และความเชื่อมั่นของแบบวัดอันได้แก่

4.1 ความเที่ยงตรง (Validity) หมายถึง การที่แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูที่สามารถวัดได้ตรงตามนิยามของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ได้พิจารณาจากความเที่ยงตรง 2 ชนิด ได้แก่ ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

4.1.1 ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) หมายถึง การที่แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูวัดได้สอดคล้องกับคำนิยามของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ซึ่งพิจารณาได้จากการให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบแล้วนำมาหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item - Objective Congruence)

4.1.2 ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) หมายถึง การที่แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู สามารถวัดได้ตรงตามองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้พิจารณาได้จากผลการตรวจสอบด้วยกระบวนการทางสถิติ คือ การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

4.2 อำนาจจำแนก (Discrimination) หมายถึง การที่แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูแต่ละข้อสามารถแยกความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูออกจากกันได้ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้พิจารณาได้จากการหาค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Item – Total Correlation)

4.3 ความเชื่อมั่น (Reliability) หมายถึง การที่แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูทั้งฉบับวัดกี่ครั้งก็ได้ผลคงเดิม ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ พิจารณาได้จากการหาความสอดคล้องภายในของแบบวัด (Internal Consistency) ด้วยการหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา

4.4 ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด (Standard Error of measurement) หมายถึง ค่าคะแนนที่แตกต่างหรือคลาดเคลื่อนไปจากคะแนนจริงของผู้ตอบแบบวัด

5. เกณฑ์ปกติ หมายถึง ข้อเท็จจริงทางสถิติที่บรรยายการแจกแจงของคะแนนตัวแทนประชากรที่นิยามไว้ ซึ่งได้จากการพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู และคะแนนตัวแทนนี้แสดงเป็นคะแนนมาตรฐาน ที-ปกติ (Normalized T score)

6. ครูโรงเรียนประถมศึกษา หมายถึง ครูในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 1 เขต 2 เขต 3 และเขต 4

กรอบแนวคิดในการวิจัย

ภายในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ครูสามารถเปลี่ยนตัวเองด้วยความเชื่อ (ภายในบุคคล) ที่มีการพัฒนาและปรับปรุงพฤติกรรมกรรมการปฏิบัติการเรียนการสอน การเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมและลักษณะโครงสร้างของโรงเรียนมากที่สุด โดยแปรรูปการปฏิบัติงานของครูผ่านการทำงานร่วมกัน ภายใต้สิ่งแวดล้อมเดียวกัน การศึกษาครั้งนี้ตรวจสอบองค์ประกอบ 5 องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ตามที่ (Hord. 2008: 8-25) อธิบายนำไปสู่การรับรู้ความสามารถในตนเองของครู องค์ประกอบแต่ละองค์ประกอบที่วัดผ่านเครื่องมือการวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามแนวคิดของ (Hord. 2008: 8-25) และแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูของ (Hipp; & Huffman. 2010: 11-21)

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาแนวคิดทฤษฎีของนักวิชาการหลายๆ ท่าน เพื่อนำมาประกอบเป็นแนวทางในการสร้างกรอบแนวคิด ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดทฤษฎีองค์การแห่งการเรียนรู้ของ ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter Senge. 1990: 68) และงานวิจัยแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูของ ฮอร์ด (Hord. 2008: 8), หลุยส์และบริค, ซาฟฟีโรและเลไวน์, ไโรเอลและฟูลตัน, ดูโฟร์ (Dufour. 2008: 12-14) Baccellieri (2010: 31) ในส่วนของการวิเคราะห์ สังเคราะห์องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูผู้วิจัยได้ศึกษาแนวทางจากงานวิจัยของ ชันยพร บุญรักษา (2555: 83) ดลนภา วงษ์ศิริ (2556: 78) ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม (2553: 216) ปองทิพย์ เทพอารีย์ (2557: 127) วรลักษณ์ ชูกำเนิด (2557: 96) และผู้วิจัยได้ประยุกต์แนวคิดในการพัฒนาเครื่องมือวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู อาศัยแนวคิดของ อุทุมพร จามรมาน (2532: 53-63) ซึ่งมีกระบวนการในการสร้างเครื่องมือ ประกอบด้วย 9 ขั้นตอน คือ 1) การกำหนดขอบเขต 2) การกำหนด

จุดมุ่งหมายของการวัด 3) การระบุเนื้อหาที่จะวัด 4) การจัดทำตารางโครงสร้าง 5) การให้น้ำหนักในตารางโครงสร้าง 6) การกำหนดประเภทของข้อคำถาม 7) การเขียนข้อความ 8) การจัดทำเครื่องมือ 9) และการทดลองใช้ ส่วนการพัฒนาเครื่องมือ มีขั้นตอนทั้งหมด 9 ขั้นตอน คือ 1) การทดลองใช้กับกลุ่มจริง 2) การวิเคราะห์ข้อมูล 3) การวิเคราะห์รายข้อ 4) การวิเคราะห์คะแนนรวม 5) การวิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรง 6) การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยง 7) การปรับปรุงเครื่องมือ 8) การหาค่าปกติวิสัย 9) การสรุปผล

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎีดังกล่าว ผู้วิจัยได้ทำการศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์มาเป็นลำดับ สามารถสรุปเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัยเกี่ยวกับการศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพได้ดังนี้



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา
ในครั้งนี้ผู้วิจัยได้ศึกษาหลักการ แนวคิด ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

1. บริบทของจังหวัดบุรีรัมย์และโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา
ประถมศึกษาจังหวัดบุรีรัมย์

- 1.1 โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 1
- 1.2 โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 2
- 1.3 โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 3
- 1.4 โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 4

2. แนวคิดเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับองค์กรแห่งการเรียนรู้

- 2.1 ความหมายขององค์กรแห่งการเรียนรู้
- 2.2 แนวคิดขององค์กรแห่งการเรียนรู้
- 2.3 องค์ประกอบขององค์กรแห่งการเรียนรู้

3. แนวคิดเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

- 3.1 ความหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ
- 3.2 ความเป็นมาและความสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ
- 3.3 แนวคิดการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ
- 3.4 โครงสร้างแห่งการเรียนรู้

4. องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

- 4.1 การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน
- 4.2 การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน
- 4.3 การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้
- 4.4 การมีเงื่อนไขหรือโครงสร้างที่สนับสนุน
- 4.5 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล

5. การพัฒนาเครื่องมือวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

- 5.1 แบบสัมภาษณ์
- 5.2 แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู
- 5.3 แบบสอบถาม/การสอบถาม
- 5.4 ขั้นตอนการสร้างเครื่องมือ
- 5.5 การตรวจสอบความเที่ยงตรงของแบบวัด
- 5.6 การตรวจสอบค่าอำนาจจำแนกของแบบวัด

- 6. การสร้างเกณฑ์ปกติ
 - 6.1 ความหมายของเกณฑ์ปกติ
 - 6.2 ประเภทของเกณฑ์ปกติ
 - 6.3 วิธีการสร้างเกณฑ์ปกติ
- 7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 7.1 งานวิจัยในประเทศ
 - 7.2 งานวิจัยต่างประเทศ

1. บริบทของจังหวัดบุรีรัมย์และโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาเขต 1- เขต 4

จังหวัดบุรีรัมย์จัดการศึกษาโดยแบ่งเขตพื้นที่การศึกษาออกเป็น 4 เขตพื้นที่การศึกษา ได้แก่

เขต 1 ประกอบด้วย อำเภอเมืองบุรีรัมย์ อำเภอลำปลายมาศ อำเภอบ้านด่าน และ อำเภอชำนิ

เขต 2 ประกอบด้วย อำเภอประโคนชัย อำเภอบ้านกรวด อำเภอกระสัง อำเภอห้วยราช และ อำเภอพลับพลาชัย

เขต 3 ประกอบด้วย อำเภอนางรอง อำเภอเฉลิมพระเกียรติ อำเภอโนนดินแดง อำเภอโนนสุวรรณ อำเภอละหานทราย อำเภอหนองกี่ อำเภอปะคำ และอำเภอหนองหงส์

เขต 4 ประกอบด้วย อำเภอบ้านใหม่ไชยพจน์ อำเภอแคนดง อำเภอพุทไธสง อำเภอคูเมือง อำเภอสตึก และอำเภอนาโพธิ์

1.1 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 1 และโรงเรียนในสังกัด

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 1 มีจำนวน 4 อำเภอ ประกอบด้วย อำเภอเมืองบุรีรัมย์ อำเภอลำปลายมาศ อำเภอบ้านด่าน และอำเภอชำนิ จำนวน โรงเรียนในสังกัด 202 โรงเรียน และโรงเรียนเอกชน 21 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 223 โรงเรียน จำนวน นักเรียน 36,052 คน จำนวนบุคลากร 2,610 คน จำนวนประชากร 558,634 คน

1.1.1 สรุปภาพรวมข้อมูลพื้นฐานทางการศึกษา

1. ข้อมูลพื้นฐานทางการศึกษาของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 1

1.1 ข้อมูลจำนวนนักเรียน ห้องเรียน และครู

ตาราง 1 แสดงจำนวนโรงเรียน นักเรียน และครูในสังกัด จำแนกรายอำเภอ

ที่	อำเภอ	โรงเรียนในสังกัด สพป.บุรีรัมย์ เขต 1			
		โรงเรียน	นักเรียน	ครู	โรงเรียน
1	เมืองบุรีรัมย์	95	17,467	1,315	1: 13.29
2	ลำปลายมาศ	74	11,198	845	1: 13.26
3	ชำนิ	17	3,743	243	1: 15.41
4	บ้านด่าน	16	2,976	207	1: 14.38
รวม		202	36.052	2,610	1: 13.82

ที่มา: รายงานข้อมูลพื้นฐานทางการศึกษา (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาบุรีรัมย์เขต 1. 2558: 3)

1.2 ข้อมูลจำนวนนักเรียนและห้องเรียน

ตาราง 2 แสดงจำนวนนักเรียนและห้องเรียน จำแนกรายชั้น ปีการศึกษา 2558

ชั้น	จำนวน		จำนวนนักเรียน	
	ห้องเรียน	ชาย	หญิง	รวม
อนุบาลปีที่ 1 (4 ขวบ)	218	1,761	1,635	3,396
อนุบาลปีที่ 2 (5 ขวบ)	223	1,834	1,680	3,514
รวมก่อนประถม	441	3,595	3,315	6,910
ประถมศึกษาปีที่ 1	233	2,026	1,797	3,823
ประถมศึกษาปีที่ 2	232	1,987	1,903	3,890
ประถมศึกษาปีที่ 3	226	2,068	1,834	3,902
ประถมศึกษาปีที่ 4	222	2,156	1,959	4,115
ประถมศึกษาปีที่ 5	230	2,091	1,916	4,007
ประถมศึกษาปีที่ 6	231	2,091	1,916	4,007
รวมประถมศึกษา	1,374	12,525	11,402	23,927

ตาราง 2 (ต่อ)

ชั้น	จำนวน ห้องเรียน	จำนวนนักเรียน		
		ชาย	หญิง	รวม
มัธยมศึกษาปีที่ 1	78	1,093	783	1,876
มัธยมศึกษาปีที่ 2	78	925	774	1,699
มัธยมศึกษาปีที่ 3	75	837	803	1,640
รวมมัธยมศึกษาตอนต้น	231	2,835	2,360	5,215
รวมทั้งสิ้น	2,046	18,975	17,077	36,052

ที่มา: รายงานข้อมูลพื้นฐานทางการศึกษา (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 1.
2558: 4)

1.3 จำนวนบุคลากรภายในเขตพื้นที่การศึกษา

ตาราง 3 แสดงจำนวนบุคลากร จำแนกตามประเภท

ที่	ประเภทบุคลากร	จำนวน (คน)
1	ผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา	1
2	รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา	7
3	ผู้อำนวยการกลุ่ม	7
4	ศึกษานิเทศก์	21
5	บุคลากรทางการศึกษาตามมาตรา 38 ค (2)	48
6	ผู้อำนวยการสถานศึกษา	185
7	รองผู้อำนวยการสถานศึกษา	25
8	ข้าราชการครูสายผู้สอน	2,050
9	พนักงานราชการ	125
10	ครูอัตราจ้าง	52
11	ลูกจ้างประจำ	109
12	ลูกจ้างชั่วคราว ปฏิบัติงาน นักการภารโรง	95
รวม		2,725

ที่มา: รายงานข้อมูลพื้นฐานทางการศึกษา (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 1.
2558: 5)

1.2 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 2

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 2 มีจำนวน 4 อำเภอ ประกอบด้วย อำเภอกกระสัง อำเภอบ้านกรวด อำเภอบ้านประโคนชัย อำเภอพลับพลาชัย และอำเภอห้วยราช จำนวนโรงเรียนในสังกัด 231 โรงเรียน และโรงเรียนเอกชน 2 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 233 โรงเรียน จำนวนนักเรียน 50,033 คน จำนวนบุคลากร 2,610 คน จำนวนประชากร 498,326 คน

1.2.1 ข้อมูลจำนวนนักเรียน ห้องเรียน และครู

ตาราง 4 แสดงจำนวนโรงเรียน นักเรียน และครูในสังกัด จำแนกรายอำเภอ

อำเภอ	จำนวนโรงเรียน ในสังกัด	จำนวนนักเรียน	จำนวนครู	อัตราส่วนครู: นักเรียน
กระสัง	67	8,455	645	1: 13.10
บ้านกรวด	48	7,555	534	1: 14.14
ประโคนชัย	79	16,569	726	1: 22.82
พลับพลาชัย	23	7,026	411	1: 17.09
ห้วยราช	16	10,428	627	1: 16.63
รวม	233	50,033	2,943	1: 17.00

ที่มา: รายงานข้อมูลพื้นฐานทางการศึกษา (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาบุรีรัมย์เขต 2. 2558: 5)

ตาราง 5 แสดงจำนวนนักเรียนและห้องเรียนในสังกัด

ชั้น	จำนวน ห้อง	จำนวนนักเรียน		
		ชาย	หญิง	รวม
อนุบาลปีที่ 1 (4 ขวบ)	263	2,328	2,277	4,605
อนุบาลปีที่ 2 (5 ขวบ)	265	2,468	2,359	4,827
รวมก่อนประถมฯ	528	4,796	4,636	9,432
ประถมศึกษาปีที่ 1	277	2,680	2,545	5,225
ประถมศึกษาปีที่ 2	274	2,733	2,510	5,243

ตาราง 5 (ต่อ)

ชั้น	จำนวน ห้อง	จำนวนนักเรียน		
		ชาย	หญิง	รวม
ประถมศึกษาปีที่ 3	271	2,602	2,455	5,057
ประถมศึกษาปีที่ 4	278	2,838	2,681	5,519
ประถมศึกษาปีที่ 5	270	2,687	2,483	5,170
ประถมศึกษาปีที่ 6	271	2,845	2,516	5,361
รวม ป.1 - ป.6	1,641	16,385	15,190	31,575
มัธยมศึกษาปีที่ 1	103	1,454	1,100	2,554
มัธยมศึกษาปีที่ 2	102	1,297	1,110	2,407
มัธยมศึกษาปีที่ 3	105	1,316	1,205	2,521
รวม ม.1 - ม.3	310	4,067	3,415	7,482
รวมทุกระดับของสถานศึกษาภาครัฐ	2,479	25,248	23,241	48,489
รวมทุกระดับของสถานศึกษาเอกชน	54	789	755	1,544
รวมทั้งสิ้น	2,533	26,037	23,996	50,033

ที่มา: รายงานข้อมูลพื้นฐานทางการศึกษา (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 2. 2558: 5)

ตาราง 6 แสดงจำนวนบุคลากรในสังกัด

สายงาน	อันดับ										รวม
	คศ.4	คศ.3	คศ.2	คศ.1	ชนก. พิเศษ	ชนก.	ปฏิบัติ การ	ชำนาญ งาน	ปฏิบัติ งาน	อาวุโส	
บริหารการศึกษา	2	7									9
ศึกษานิเทศก์	2	12	5	-							19
บุคลากร ทางการศึกษาอื่น					14	11	8	4	5	1	43
ลูกจ้างประจำ								4			4

ตาราง 6 (ต่อ)

สายงาน	อันดับ										รวม
	คศ.4	คศ.3	คศ.2	คศ.1	ชนก. พิเศษ	ชนก.	ปฏิบัติ การ	ชำนาญ งาน	ปฏิบัติ งาน	อาวุโส	
ผู้บริหาร สถานศึกษา											
- ผอ.โรงเรียน	10	176	40	-							226
- รอง ผอ.ร.ร.	-	26	22	1							49
ข้าราชการครู	2	975	1,007	305							2,289
ลูกจ้างประจำ									113		113
พนักงานราชการ/ ครูผู้สอน									160		160
ลูกจ้างชั่วคราว/ นักการ									116		116
ลูกจ้างชั่วคราว/ ครูผู้สอน									39		39
รวมทั้งสิ้น	16	1,196	1,074	306	14	11	8	8	433	1	3,067

ที่มา: รายงานข้อมูลพื้นฐานทางการศึกษา (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาบุรีรัมย์เขต 2.
2558: 7)

1.3 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 3

1.3.1 ข้อมูลพื้นฐาน

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 3 มีจำนวน 8 อำเภอ ประกอบด้วย อำเภอนางรอง อำเภอปะคำ อำเภอหนองกี่ อำเภอหนองหงส์ อำเภอโนนสุวรรณ อำเภอโนนดินแดง อำเภอละหานทราย และอำเภอเฉลิมพระเกียรติ จำนวนโรงเรียนในสังกัด 216 โรงเรียน และโรงเรียนเอกชน 15 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 231 โรงเรียน จำนวนนักเรียน 56,238 คน จำนวนบุคลากร 3,900 คน จำนวนประชากร 338,410 คน

1.3.2 ข้อมูลพื้นฐานทางการศึกษา

ตาราง 7 แสดงจำนวนโรงเรียน นักเรียน และครู จำแนกรายอำเภอ

ที่	อำเภอ	โรงเรียนในสังกัด		
		โรงเรียน	นักเรียน	ครู
1	นางรอง	58	11,000	667
2	ละหานทราย	34	8,602	442
3	หนองกี่	35	6,497	400
4	ปะคำ	18	4,752	260
5	หนองหงส์	31	5,330	318
6	โนนสุวรรณ	9	2,612	126
7	โนนดินแดง	12	3,056	165
8	เฉลิมพระเกียรติฯ	19	3,810	241
รวม		216	45,659	2,619

ที่มา: ข้อมูลสารสนเทศทางการศึกษา 2558 (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 3. 2558: 6)

ตาราง 8 จำนวนบุคลากร จำแนกตามประเภท

ที่	ประเภทบุคลากร	จำนวน (คน)
1	ผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา	1
2	รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา	6
3	ผู้อำนวยการกลุ่ม/หัวหน้ากลุ่ม	8
4	ศึกษานิเทศก์	23
5	บุคลากรทางการศึกษาตามมาตรา 38 ค (2)	42
6	ผู้อำนวยการสถานศึกษา	216
7	รองผู้อำนวยการสถานศึกษา	49
8	ข้าราชการครูสายผู้สอน	2,416
9	พนักงานราชการ	169
10	ครูอัตราจ้าง	69
11	ลูกจ้างประจำ	85
12	ลูกจ้างชั่วคราว ปฏิบัติงาน นักการภารโรง	145
รวม		3,229

ที่มา: ข้อมูลสารสนเทศทางการศึกษา 2558 (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 3. 2558: 8)

1.4 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 4

1.4.1 สภาพทั่วไปของเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 4

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 4 มีหน้าที่รับผิดชอบบริหารจัดการศึกษาแก่ประชากรวัยเรียน ครอบคลุมใน 6 อำเภอ คือ อำเภอพุทไธสง อำเภอนาโพธิ์ อำเภอคูเมือง อำเภอแคนดง อำเภอสตึก และอำเภอบ้านใหม่ไชยพจน์ จำนวนโรงเรียนในสังกัด 216 โรงเรียน และโรงเรียนเอกชน 15 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 231 โรงเรียน จำนวนนักเรียน 22,907 คน จำนวนบุคลากร 2,418 คน จำนวนประชากร 279,995 คน

ตาราง 9 บุคลากรสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 4

บุคลากร	ชาย	หญิง	รวม
รอง ผอ.โรงเรียน	12	3	15
ครู	623	1,046	1,669
ครูผู้ช่วย	23	29	52
พนักงานราชการ	19	51	70
ครูอัตราจ้าง	28	57	85
ครูธุรการ	18	54	72
ครูพี่เลี้ยง	27	68	95
นักการภารโรง+ลูกจ้างประจำ	174	6	180
รวมบุคลากรในโรงเรียน	1,080	1,338	2,418

ที่มา: ข้อมูลสารสนเทศทางการศึกษา 2558 (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาบุรีรัมย์เขต 4. 2558: 2)

ตาราง 10 จำนวนนักเรียนทั้งหมด

ระดับชั้น	ชาย	หญิง	รวม
ชั้นอนุบาลปีที่ 1	1,183	1,026	2,209
ชั้นอนุบาลปีที่ 2	1,534	1,358	2,892
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1	1,418	1,413	2,831
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2	1,697	1,505	3,202
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3	1,771	1,542	3,313
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4	1,799	1,632	3,431

ตาราง 10 (ต่อ)

ระดับชั้น	ชาย	หญิง	รวม
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5	1,863	1,767	3,630
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6	1,819	1,621	3,440
รวมนักเรียนชั้นอนุบาล	2,717	2,384	5,101
รวมนักเรียนชั้นประถมศึกษา	10,367	9,480	19,847
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1	520	443	963
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2	550	439	989
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3	632	476	1,108
รวมนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น	1,702	1,358	3,060

ที่มา: ข้อมูลสารสนเทศทางการศึกษา 2558 (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาบุรีรัมย์เขต 4. 2558: 2)

สรุปข้อมูลด้านการจัดการศึกษาในจังหวัดบุรีรัมย์ จังหวัดบุรีรัมย์มีการแบ่งเขตความรับผิดชอบในด้านการศึกษารวม 4 เขต ในปีการศึกษา 2558 การศึกษาประถมศึกษาที่มีโรงเรียนทั้งสิ้น 843 แห่ง มีห้องเรียน 10,170 ห้อง จำนวนครู 10,301 คน จำนวนนักเรียน 174,477 คน

ตาราง 11 สรุปข้อมูลจำนวนนักเรียนจำนวนครู และจำนวนผู้บริหารโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 1- เขต 4

สำนักงานเขตพื้นที่	จำนวนโรงเรียน	จำนวนนักเรียน	จำนวนครู	จำนวนผู้บริหาร
เขต 1	202	36,052	2,610	210
เขต 2	231	45,949	2,717	275
เขต 3	216	44,621	2,556	254
เขต 4	194	47,855	2,418	185
รวม	843	174,477	10,301	924

2. แนวคิด ทฤษฎี เกี่ยวกับองค์กรแห่งการเรียนรู้

องค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization) เป็นแนวคิดหรือปรัชญาในการพัฒนาองค์กร รูปแบบหนึ่งที่สามารถนำองค์กรไปสู่ความสำเร็จท่ามกลางกระแสการแข่งขันของโลกในยุคโลกาภิวัตน์ ที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและต่อเนื่องของเทคโนโลยี ดังนั้นองค์กรที่จะอยู่รอด และสามารถแข่งขันได้ จะต้องเป็นองค์กรที่สร้างความสามารถของพนักงานให้มีการเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่องในองค์กรนั่นก็คือ การสร้างองค์กรไปสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ ที่มาของแนวคิด องค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization) เริ่มจากผลงานการเขียนที่เสนอแนวความคิดต่าง ๆ ของ อากริส (Argyris. 1978: 74) ศาสตราจารย์ด้านจิตวิทยาของมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด ที่เขียนร่วมกับ Donald Schon ศาสตราจารย์ด้านปรัชญาแห่ง Massachusetts Institute of Technology (MIT) เรื่อง Organizational Learning: A theory of Action Perspective (Argyris. 1978: 65) ซึ่งถือว่าเป็นตำราเล่มแรกขององค์กรแห่งการเรียนรู้ ในระยะเริ่มแรกทั้งสองได้ใช้ คำว่าการเรียนรู้ในองค์กร (Organizational Learning หรือ OL) ซึ่งอาจจะมุ่งหมายถึง การเรียนรู้ ทั้งหลายที่เกิดขึ้นในองค์กร (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2543: 46) ส่วนคำว่าองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization) ได้เกิดขึ้นครั้งแรกในหนังสือที่ ฮาเยส, วิลไรท์ และคลาร์ก (Hayes, Wheelwright; & Clark. 1988: 89) เขียนเผยแพร่ในสหรัฐอเมริกาและต่อมา ได้เผยแพร่ในประเทศอังกฤษลงในหนังสือที่ เพดเลอร์, เบอร์กูล และบอยเดล (Pedler, Burgoyne; & Boydell. 1988: 66) เป็นบรรณาธิการ ต่อมาบุคคลผู้มีบทบาทสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับองค์กรแห่งการเรียนรู้และเขียน เผยแพร่ผลงานจนเป็นที่ยอมรับคือ ปีเตอร์ (Peter) ศาสตราจารย์ของ MIT สหรัฐอเมริกา คือ หนังสือ ชื่อ The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization (1990: 78) ในหนังสือเล่มนี้ ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter M. Senge) ใช้คำว่า Learning Organization (แทน Organizational Learning) ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter M. Senge) ได้จัดตั้งศูนย์ศึกษาองค์กรแห่งการเรียนรู้ ขึ้นจากการทำการประชุมปฏิบัติการ (Work - Shops) ให้แก่บริษัท องค์กรชั้นนำต่าง ๆ ที่ Sloan School of Management: MIT. ในปี 1994 ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter M. Senge) ได้ออกหนังสือเชิงปฏิบัติการเล่มหนึ่งชื่อ The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization เพื่อให้ข้อแนะนำสนับสนุนแนวปฏิบัติต่าง ๆ ที่ส่งเสริมให้เกิดมีการเรียนรู้ในองค์กร ในรูปแบบต่าง ๆ และ ในปี 1998 ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter M. Senge) ได้ออกหนังสืออีกเล่มชื่อ The Fifth Discipline Challenge: Mastering The Twelve Challenges to Change in Learning Organization (Senge. 1990: 97) ปัจจุบันมีหนังสือที่เกี่ยวกับเรื่ององค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization) มากกว่า 165 เล่ม นอกจากนั้นแหล่งข้อมูลในระบบเครือข่ายคอมพิวเตอร์ อินเทอร์เน็ต (Internet) ได้มีการเผยแพร่ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับ Learning Organization หรือ Organizational Learning มากมาย นอกจากนั้นได้มีการศึกษารวบรวมข้อมูลจากฐานข้อมูลคอมพิวเตอร์ The Social Science Citation Index (SCI) จาก ABI Inform พบว่า ในช่วงปี 1951 ถึงปัจจุบัน มีงานเขียน งานวิจัยที่เกี่ยวกับเรื่อง Organizational Learning และ Learning Organization จำนวนเพิ่มมากขึ้น แสดงว่าแนวความคิดเรื่ององค์กรแห่งการเรียนรู้กำลังได้รับความสนใจเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ

2.1 ความหมายขององค์กรแห่งการเรียนรู้

องค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization) เป็นแนวคิดในการพัฒนาองค์การโดยเน้นการพัฒนาการเรียนรู้สภาวะของการเป็นผู้นำในองค์การ (Leadership) และการเรียนรู้ร่วมกันของคนในองค์การ (Team Learning) เพื่อให้เกิดการถ่ายทอดแลกเปลี่ยนองค์ความรู้ ประสบการณ์ และทักษะร่วมกัน และพัฒนาองค์การอย่างต่อเนื่องทันต่อสภาวะการเปลี่ยนแปลงและการแข่งขัน การมีองค์การแห่งการเรียนรู้นี้จะทำให้องค์การและบุคลากร มีกระบวนการทำงานที่มีประสิทธิภาพ และมีผลการปฏิบัติงานที่มีประสิทธิผล โดยมีการเชื่อมโยงรูปแบบของการทำงานเป็นทีม (Team Working) สร้างกระบวนการในการเรียนรู้และสร้างความเข้าใจเตรียมรับมือกับความเปลี่ยนแปลง เปิดโอกาสให้ทีมงานและมีการให้อำนาจในการตัดสินใจ (Empowerment) เพื่อเป็นการส่งเสริมให้เกิดบรรยากาศของการคิดริเริ่ม (Initiative) และการสร้างนวัตกรรม (Innovation) ซึ่งจะทำให้เกิดองค์การที่เข้มแข็ง พร้อมเผชิญกับสภาวะการแข่งขัน Learning Organization หรือ การทำให้องค์การเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ เป็นคำที่ใช้เรียกการรวมชุดของความคิดที่เกิดขึ้นมาจากการศึกษาเรื่องขององค์การ คริส อาร์จีริส (Chris Argyris) ได้ให้แนวคิดทางด้าน Organization Learning ร่วมกับ Donald Schon ว่าเป็นกระบวนการที่สมาชิกขององค์การให้การตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงของสภาพแวดล้อมภายในและภายนอก ด้วยการตรวจสอบ และแก้ไขข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นเสมอ ๆ ในองค์การความรู้จาก Organization Learning เป็นหลักการที่ ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter M. Senge) ได้รวบรวมจากแนวคิดของ คริส อาร์จีริส (Chris Argyris) และ โดนัล ชุน (Donald Schon) รวมถึงนักวิชาการท่านอื่น มาเขียนหนังสือเล่มแรกเกี่ยวกับ Learning Organization ซึ่งมีชื่อว่า “The Fifth Discipline”

2.2 แนวคิดขององค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization)

คริส อาร์จีริส และโดนัล ชุน (Chris Argyris & Donald Schon) ได้ให้คำนิยามการเรียนรู้สองรูปแบบที่มีความสำคัญในการสร้าง Learning Organization คือ Single Loop Learning (First Order/ Corrective Learning) หมายถึง การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นแก่องค์การเมื่อการทำงานบรรลุผลที่ต้องการลักษณะการเรียนรู้แบบที่สองเรียกว่า Double Loop Learning (Second Order/ Generative Learning) หมายถึง การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นเมื่อสิ่งที่ต้องการให้บรรลุผลหรือเป้าหมายไม่สอดคล้องกับผลการกระทำ ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter Senge) เชื่อว่าหัวใจของการสร้าง Learning Organization อยู่ที่การสร้างวินัย 5 ประการในรูปของการนำไปปฏิบัติของบุคคล ทีม และองค์การอย่างต่อเนื่อง วินัย 5 ประการที่เป็นแนวทางการปฏิบัติเพื่อสร้างกระบวนการเรียนรู้ทั้งองค์การมีดังนี้

1) Personal Mastery : มุ่งสู่ความเป็นเลิศ และรอบรู้ โดยมุ่งมั่นที่จะพัฒนาตนเองให้ไปถึงเป้าหมายด้วย การสร้างวิสัยทัศน์ส่วนตัว (Personal Vission) เมื่อลงมือกระทำและต้องมุ่งมั่นสร้างสรรค์จึงจำเป็นต้องมีแรงมุ่งมั่นใฝ่ดี (Creative Tention) มีการใช้ข้อมูลข้อเท็จจริงเพื่อคิดวิเคราะห์และตัดสินใจ (Commitment to the Truth) ที่ทำให้มีระบบการคิดตัดสินใจที่โดยรวมทั้งใช้การฝึกจิตใต้สำนึกในการทำงาน (Using Subconsciousness) ทำงานด้วยการดำเนินไปอย่างอัตโนมัติ

2) Mental Model มีรูปแบบวิธีการคิดและมุมมองที่เปิดกว้าง ผลลัพธ์ที่จะเกิดจากรูปแบบแนวคิดนี้จะออกมาในรูปของผลลัพธ์ 3 ลักษณะคือ เจตคติ หมายถึง ท่าที หรือความรู้สึกของบุคคลต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เหตุการณ์ หรือเรื่องราวใด ๆ ทศนคติแนวความคิดเห็นและกระบวนทัศน์กรอบความคิด แนวปฏิบัติที่เราปฏิบัติตาม ๆ กันไป จนกระทั่งกลายเป็นวัฒนธรรมขององค์กร

3) Shared Vision การสร้างและสานวิสัยทัศน์ วิสัยทัศน์องค์กร เป็นความมุ่งมั่นหวังขององค์กรที่ทุกคนต้องร่วมกันบูรณาการให้เกิดเป็นรูปธรรมในอนาคต ลักษณะวิสัยทัศน์องค์กรที่ดีคือ กลุ่มผู้นำต้องเป็นฝ่ายเริ่มเข้าสู่กระบวนการพัฒนาวิสัยทัศน์อย่างจริงจัง วิสัยทัศน์นั้นจะต้องมีรายละเอียดชัดเจนเพียงพอที่จะนำไปเป็นแนวทางปฏิบัติได้ วิสัยทัศน์องค์กรต้องเป็นภาพบวกต่อองค์กร

4) Team Learn การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม องค์กรความมุ่งมั่นให้ทุกคนในทีมมีสำนึกร่วมกันว่า เรากำลังทำอะไรและจะทำอะไรต่อไป ทำอย่างไร จะช่วยเพิ่มคุณค่าแก่ลูกค้า การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีมขึ้นกับ 2 ปัจจัย คือ IQ และ EQ ประสานกับการเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม และการสร้างภาวะผู้นำแก่ผู้นำองค์กรทุกระดับ

5) System Thinking มีความคิดความเข้าใจเชิงระบบ ทุกคนควรมีความสามารถในการเข้าใจถึงความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นองค์ประกอบสำคัญของระบบนอกจากมองภาพรวมแล้ว ต้องมองรายละเอียดของส่วนประกอบย่อยในภาพนั้นให้ออกด้วย วินัยข้อนี้สามารถแก้ไขปัญหาที่สลับซับซ้อนต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดี

2.2.1 แนวคิดขององค์กรแห่งการเรียนรู้ของ ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter M. Senge)

ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter Senge) มีแนวคิดที่จะผลักดันและสนับสนุนให้เกิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter Senge, 1990: 68) ให้ความสำคัญกับความสามารถในการเรียนรู้ที่เร็วกว่าคู่แข่ง ซึ่งความสามารถข้อนี้ถือว่าเป็นข้อได้เปรียบทางธุรกิจที่ยั่งยืน (Sustainable Competitive) โดยการเรียนรู้จะต้องเป็นการเรียนรู้ ที่เต็มเปี่ยม (Learning Full) ของทุกคนและทุกระดับในองค์กรโดยถือว่าคนทุกคนมีธรรมชาติของการเป็นผู้เรียนรู้ (Learners) มีธรรมชาติที่จะเรียนรู้ และรักที่จะเรียนรู้เพื่อแสวงหาสิ่งที่ดีให้แก่ชีวิต นอกจากนั้น เซงเก้ (Senge, 1990: 55) ยังได้เสนอแนวทางในการสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้ด้วย วินัยหรือการฝึกฝน 5 ประการที่เรียกว่า The Fifth Discipline จะเป็นพื้นฐานหลักของความเข้าใจเรื่อง องค์กรแห่งการเรียนรู้ แนวคิดดังกล่าวที่จะผลักดันและสนับสนุนให้เกิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ขึ้นได้ นั้นมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

2.2.1.1 การเป็นบุคคลรอบรู้ (Personal Mastery)

บุคคลหรือสมาชิกขององค์กรเป็นรากฐานขององค์กรแห่งการเรียนรู้ คนที่มีระดับความเชี่ยวชาญเป็นพิเศษจะสามารถขยายความสามารถในการสร้างสรรค์ผลงานที่ต้องการได้อย่างต่อเนื่อง ดังนั้นลักษณะการเรียนรู้ของคนในองค์กรจะสะท้อนให้เห็นถึงการเรียนรู้ขององค์กรได้นั้น สมาชิกองค์กรแห่งการเรียนรู้จะต้องมีคุณลักษณะที่สำคัญ (Human Mastery) คือการเป็นนายของตัวเองในการควบคุมจิตใจ พฤติกรรมของตัวเอง เป็นคนที่รู้เห็นเรียนรู้อยู่เสมอ ๆ ยอมรับความเป็นจริง ไม่ยึดมั่นถือมั่น เปลี่ยนไปตามโลก มีการเจริญเติบโตทางจิตใจ สมาชิกองค์กรที่มีกรอบของการมีความเชี่ยวชาญเป็นพิเศษของบุคคล (Personal Mastery) นั้น สมาชิกทุกคนจะมีความ

กระตือรือร้นสนใจและใฝ่หาที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ อยู่เสมอ มีความปรารถนาที่เรียนรู้เพื่อเพิ่มศักยภาพของตนมุ่งสู่จุดมุ่งหมายและความสำเร็จที่ได้กำหนดไว้ การพัฒนาให้คนมีความเชี่ยวชาญเป็นพิเศษของบุคคล (Personal Mastery) ถือว่าเป็นมิติที่ต่อการฝึกฝนเพื่อสร้างวินัยแห่งมุมมองอย่างต่อเนื่องบนพื้นฐานของความต้องการที่แท้จริง ความเชี่ยวชาญเป็นพิเศษของบุคคลมีองค์ประกอบพื้นฐาน คือ (1) วิสัยทัศน์ส่วนบุคคล (Personal Vision) (2) การจัดการกับความตึงเครียดอย่างสร้างสรรค์ (Holding Creative Tension) (3) การเรียนรู้โดยใช้จิตใต้สำนึก (Subconscious) การมีความเชี่ยวชาญเป็นพิเศษของบุคคล (Personal Mastery) ถือเป็นองค์ประกอบที่เป็นเสมือนเสาหลักขององค์กรแห่งการเรียนรู้มีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อการพัฒนาศักยภาพ และความสามารถในการเรียนรู้ของคนในองค์กรและถือเป็นพื้นฐานสำคัญที่ควรจะใช้ในการพัฒนาชีวิตของตนเอง ดังนั้นในองค์ประกอบด้านบุคคลมีการพัฒนาให้คนมีความเชี่ยวชาญเป็นพิเศษของบุคคล (Personal Mastery) จึงเป็นการสร้างทรัพยากรที่มีพื้นฐานที่ดีกว่าให้แก่องค์กร

2.2.1.2 การมีแบบแผนความคิด (Mental Models)

เป็นความคิดความเข้าใจของคนที่มีต่อหน่วยงานต่อองค์กร และต่อธุรกิจของตนเองซึ่งความคิดของคนนั้นเป็นสิ่งสำคัญและมีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อพฤติกรรมของคน แบบแผนทางจิตใจในการอธิบายหรือแม้แต่จินตนาการสิ่งต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลมาจากความคิดในองค์กรที่มีสายการบังคับบัญชามากมาย ทั้งในแนวตั้งและแนวนอน ทำให้แต่ละคนรับรู้และเข้าใจโลกในองค์กรและงานที่ทำอยู่เพียงอย่างเดียว โดยไม่สามารถเชื่อมโยงตำแหน่งที่ตนอยู่กับภาพรวมทั้งหมดได้ ซึ่งหมายถึงการจำกัดความรับผิดชอบทั้งในการเรียนรู้และปฏิบัติสิ่งที่ไม่ใช่งานในหน้าที่ประจำวันของตนด้วย รวมทั้งเมื่อเกิดปัญหาขึ้นก็ไม่เข้าใจว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของปัญหาและผู้แก้ปัญหาด้วย แต่กลับโทษว่าเป็นความรับผิดชอบของผู้อื่น ทำให้นามซึ่งความขัดแย้งที่รุนแรงยิ่งขึ้นเรื่อย ๆ การจะทำให้คนมีโลกทัศน์ที่มองโลกตามความเป็นจริงได้นั้น มีองค์ประกอบพื้นฐานคือ 1) ใช้การวางแผนเป็นกระบวนการเรียนรู้ 2) ต้องฝึกฝนทักษะในการใคร่ครวญและตั้งคำถามโลกทัศน์ที่มองโลกตามความเป็นจริง จะทำให้เกิดการเข้าใจสมมติฐานในการคิดอย่างเป็นระบบทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนสมมติฐานใหม่ในการหาสาเหตุของปัญหาอย่างถูกต้อง หากปราศจากการใคร่ครวญและตั้งคำถาม สิ่งที่ทำอยู่ก็ปราศจากการทดลองทำสิ่งใหม่ ๆ เมื่อไม่มีการทดลองสิ่งใหม่ ๆ ก็ไม่เกิดการเรียนรู้และเข้าใจโลกมากกว่าที่เป็นอยู่และมองโลกในระยะยาวมากขึ้น การพัฒนาโลกทัศน์ที่มองโลกตามความเป็นจริง (Mental Models) ในองค์กรมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรมของคนในองค์กร ทั้งนี้เพราะหากเราเปลี่ยนความคิดความเข้าใจของคนที่มีต่อโลกต่อสิ่งอื่น ๆ ให้ถูกต้องเหมาะสมได้ เขาก็จะมีพฤติกรรมมีการปฏิบัติที่ถูกต้องตามไปด้วย แต่ทั้งนี้เราไม่ควรไปกำหนดให้เขา ควรปล่อยให้เขารู้จักพัฒนารูปแบบของเขาเองซึ่งขึ้นอยู่กับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น เป้าหมายในจุดนี้ไม่ใช่การเห็นพ้องกันภายในองค์กรแต่เมื่อกระบวนการเริ่มทำงานขึ้นเมื่อไรมันก็จะนำไปสู่ความสอดคล้องกันในที่สุด เพราะฉะนั้นองค์กรแห่งการเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้เมื่อสมาชิกมีรูปแบบความคิดที่เอื้อต่อการสะท้อนภาพที่ถูกต้องชัดเจน และมีการจำแนกแยกแยะ โดยมุ่งหวังที่จะปรับปรุงความถูกต้องในการมองโลกและปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น รวมทั้งทำความเข้าใจในวิธีการที่จะสร้างความกระจ่างชัดเพื่อการตัดสินใจได้อย่างถูกต้อง

2.2.1.3 การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Vision)

เป็นวิธีการทำให้แต่ละคนเกิดวิสัยทัศน์การหัดให้คนคิดมองไปข้างหน้า มองอนาคตสร้างสถานการณ์จำลองแบบต่าง ๆ คิดว่าผลที่ดี ผลที่ไม่ดี ผลแบบกลาง ๆ น่าจะเกิดขึ้น เป็นอย่างไรแต่ละทางมีทางแก้ไขอย่างไร โดยแฝงเข้าไปในงานในกลุ่มการทำงานให้ตัดสินใจร่วมกัน หัดให้ไปทำเป็นการบ้านแล้วนำมาคุยร่วมกัน ซึ่งการมอบหมายให้รับผิดชอบการตัดสินใจในแต่ละเรื่องด้วย ตนเองจะทำให้เกิดความรู้สึกผูกพัน การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Vision) เริ่มจากมองสิ่งต่าง ๆ ให้เป็นกระบวนการมองต่อไปข้างหน้าว่าจะเกิดอะไรขึ้น มองภาพรวมของหน่วยงาน ไม่ได้ มองเฉพาะหน่วยงานของตนเอง ซึ่งเป็นการสร้างทัศนะของความร่วมมือกันอย่างยึดมั่นของสมาชิกในองค์กรเพื่อพัฒนาภาพในอนาคต และความต้องการที่จะมุ่งไปสู่ความปรารถนาร่วมกันของสมาชิกทั่วองค์กร องค์กรแห่งการเรียนรู้จะต้องเป็นองค์กรที่สมาชิกทุกคนได้รับการพัฒนาวิสัยทัศน์ของตนให้สอดคล้องกับวิสัยทัศน์รวมขององค์กร ซึ่งจะสนับสนุนให้เกิดการร่วมพลังของสมาชิกที่มีความคาดหวังต่อการเปลี่ยนแปลงและความก้าวหน้าต่อไปภายใต้จุดมุ่งหมายเดียวกันของคนทั้งองค์กร ซึ่งการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมกันมีองค์ประกอบพื้นฐานคือ 1) กระตุ้นให้แต่ละคนมีวิสัยทัศน์ โดยสร้างบรรยากาศกระตุ้นให้เกิดการสร้างสรรค์ 2) พัฒนาวิสัยทัศน์ส่วนบุคคลให้เป็นวิสัยทัศน์ร่วมกันขององค์กร 3) สร้างทัศนคติต่อวิสัยทัศน์ในระดับความผูกพัน (Commitment) มากที่สุดเพื่อให้เกิดพฤติกรรมที่สนับสนุนโดยไม่ต้องมีการควบคุมกัน 4) การสนับสนุนวิสัยทัศน์ด้านบวก

2.2.1.4 การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม (Team Learning)

การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม เป็นการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกโดยอาศัยความรู้และความคิดของสมาชิกในกลุ่มมาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อพัฒนาความรู้และความสามารถของทีมให้เกิดขึ้นการเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีมจะเกิดขึ้นได้ต่อเมื่อมีการรวมพลังของสมาชิกในทีมให้ได้มีโอกาสเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ร่วมกัน โดยแลกเปลี่ยนข้อมูล ความคิดเห็นและประสบการณ์ซึ่งกันและกันอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง เกิดเป็นความคิดร่วมกันของกลุ่ม (Group Thinking) และกลุ่มควรลดสิ่งที่ก่อให้เกิดอิทธิพลครอบงำแนวความคิดของสมาชิกคนอื่น ๆ พร้อมทั้งกระตุ้นให้กลุ่มมีการสนทนา (Dialogue) และการอภิปราย (Discussion) กันอย่างกว้างขวางซึ่งการอภิปรายเป็นการนำวิสัยทัศน์ ของแต่ละคนมาแลกเปลี่ยนกันและหาข้อสรุปเพื่อออกมาเป็นกิจกรรมร่วมกันทำให้องค์กรบรรลุเป้าหมายได้การที่จะเกิดความคิดสร้างสรรค์ใหม่ ๆ ได้จะต้องมีการสนทนา โดยจะต้องทำควบคู่กันไป ดังนั้นทีมจึงต้องใช้ทั้งการสนทนาและการอภิปราย กลุ่มจึงจะเกิดการ ทำงานเป็นทีมเพื่อไปสู่เป้าหมายขององค์กร

2.2.1.5 การคิดอย่างเป็นระบบ (Systems Thinking)

การคิดอย่างเป็นระบบมีหลักว่าปัญหานั้นเป็นวัฏจักร กล่าวคือ ปัญหาทุกวันนี้ย่อมเป็นผลมาจากแนวทางแก้ปัญหาเมื่อวานนี้ที่ผิดพลาด โดยการมองโลกแบบแยกส่วนจึงทำให้เกิดปัญหาตามมาเหมือนลูกโซ่ และยังสร้างแรงกดดันเพื่อแก้ปัญหาโดยวิธีการเชิงบวกมากขึ้นเท่าใด ก็จะทำให้ระบบตอบสนองกลับมามีด้วย ผลในเชิงบวกทำให้การปัญหาย่างสมดุลและ

สร้างสรรค์มากขึ้น เพราะความเป็นจริงแล้วพฤติกรรมของมนุษย์มีแนวโน้มไปในทางที่ดีก่อนที่จะแย่ลง เพราะถูกกระทบจากการแก้ปัญหาด้วยวิธีการเชิงลบ โดยเฉพาะการแก้ปัญหาโดยใช้วิธีเดิมซ้ำแล้วซ้ำอีก เพราะไม่มีวิธีการแก้ปัญหาใดที่จะใช้ได้กับทุกสถานการณ์ เนื่องจากเหตุและผลบางทีก็ไม่สอดคล้องกันเหมือนเดิมเสมอไป หากเกิดขึ้นในเวลาและสถานที่แตกต่างกัน ดังนั้นการแก้ปัญหาแบบเชิงรับ (Reactive) ซึ่งหมายถึง การรักษาเยียวอาการที่เกิดขึ้นแล้วองค์กรอาจทำให้อาการทรุดตัวไว้มากกว่าเดิมชั่วคราว แต่จะทำให้เกิดการเรื้อรังจนไม่สามารถแก้ไขได้ วิธีการแก้ปัญหาเชิงรุก (Proactive) ซึ่งหมายถึงการป้องกันหรืออาจต้องตัดเนื้อร้ายที่เป็นอุปสรรคของการแก้ปัญหาทิ้งไปอาจจะดีกว่าการตัดสินใจแก้ปัญหาด้วยมุมมองแบบแยกส่วนแม้ว่าจะเร็วกว่า แต่อาจทำให้เกิดการชะงักงันของระบบทั้งหมดหรือสร้างปัญหาที่ซับซ้อนมากขึ้นอีก ทำให้แทนที่จะแก้ปัญหาได้เร็วกลับช้าลงเพราะต้องแก้ปัญหาที่เพิ่มขึ้นไปอีก ดังนั้นการแก้ปัญหาแบบองค์รวมต้องไคร่ครวญ และวางแผนระยะยาว ซึ่งอาจไม่สามารถเห็นผลทั้งหมดได้ในระยะสั้น การเปลี่ยนแปลงเล็กน้อยสามารถสร้างผลที่ยิ่งใหญ่ได้ในอนาคต การจะมองโลกแบบองค์รวมหรือการคิดอย่างเป็นระบบได้นั้น ก่อนอื่นต้องมีการปรับเปลี่ยนจิตใจ (A Shift of Mind) ในหลายด้านคือ

1. เปลี่ยนแปลงจากการมองโลกแบบแยกส่วนมาเป็นการมองภาพรวม
 2. เปลี่ยนจากการมองมนุษย์ว่าเป็นคนเฉื่อยไร้ประโยชน์มาเป็นการมองว่ามนุษย์เป็นผู้มีความกระตือรือร้นในการมีส่วนร่วมกับการเปลี่ยนแปลงความจริงของพวกเขา
 3. เปลี่ยนจากการตั้งรับในปัจจุบันไปเป็นการสร้างสรรค์ในอนาคต
- การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้จะต้องเริ่มจากการพัฒนาตัวบุคคลให้มีความเชี่ยวชาญเป็นพิเศษของบุคคลในองค์กร โดยการเสริมสร้างนิสัยให้เป็นบุคคลผู้ใฝ่รู้ทั้งด้านความคิดวิทยาการและข้อมูลใหม่ ๆ อยู่ตลอดเวลา พร้อมกับการนำข้อมูลความรู้ใหม่ ๆ เหล่านั้นมาพัฒนาปรับปรุงโครงสร้าง ความคิดที่มองโลกตามความเป็นจริง การมองโลกและการตัดสินใจให้เหมาะสมและทันต่อการเปลี่ยนแปลงของสภาวะแวดล้อมทางธุรกิจ ต่อจากนั้นจึงโยงเข้าสู่ความสัมพันธ์กับองค์กร โดยการสร้างความเข้าใจในทิศทางขององค์กรในอนาคตให้ตรงกัน พูดจาสื่อสารด้วยภาษาแห่งความเข้าใจเดียวกันเพื่อการมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และเมื่อเข้าใจถึงสิ่งที่จะทำในอนาคตแล้วจึงก้าวไปสู่การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม ซึ่งครอบคลุมตั้งแต่ความรู้ในข้อมูลเพื่อการตัดสินใจวิธีการคิดการมองปัญหาและที่สำคัญยิ่งก็คือการเรียนรู้จากความสำเร็จและความล้มเหลวของเพื่อนร่วมงาน ท้ายที่สุดจากการปรับปรุงทัศนคติลักษณะการทำงานต่าง ๆ ข้างต้นแล้วหน่วยงานที่จะบรรลุถึงความเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้อย่างสมบูรณ์ได้ก็ด้วยการที่สมาชิกแต่ละคนนำความรู้ต่าง ๆ เหล่านี้มาคิดวิเคราะห์อย่างเป็นระบบทั้งนี้เพื่อให้เห็นภาพรวมและความสามารถระบุประเด็นที่ต้องตัดสินใจได้ถูกต้องตรงจุดแทนการตัดสินใจแก้ไขปัญหาไปในแต่ละจุดย่อย ๆ เป็นการแก้ไขที่อาจไม่ตรงจุดไม่มีประสิทธิภาพเพียงพอและไม่คุ้มค่ากับทรัพยากรที่ใช้ไป

2.2.2 แนวคิดองค์การแห่งการเรียนรู้ ของ เพดเลอร์, เบอร์กูล และบอยเดล (Pedler, Burguynne; & Boydell)

เพดเลอร์, เบอร์กูล และบอยเดล (Pedler, Burguynne; & Boydell. 1988: 144) กล่าวถึงลักษณะที่เหมาะสมของการเป็นบริษัทแห่งการเรียนรู้ (The Learning Company) ว่ามีองค์ประกอบของการเป็นองค์กรหรือบริษัทแห่งการเรียนรู้ควรแบ่งออกเป็น 5 ด้าน ประกอบด้วย 11 กระบวนการ ดังนี้คือ

ด้านกลยุทธ์ (Strategy)

1. ใช้การเรียนรู้เป็นกลยุทธ์ขององค์กร (Learning Approach to Strategy) ปกติแล้วบริษัทจะปรับแต่งทิศทางและกลยุทธ์ไปในทิศทางที่เหมาะสม การก่อรูปของนโยบายและกลยุทธ์จะเป็นกระบวนการเรียนรู้ด้วย ในขณะเดียวกันเสมือนเป็นการทดลองทางการบริหารแผนธุรกิจถูกเกี่ยวข้องและปรับแต่งอยู่ตลอดเวลาที่นำไปใช้การทดลองในเรื่องเล็ก ๆ และให้มีการสะท้อนข้อมูลกันถูกสร้างในกระบวนการวางแผนเพื่อการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง

2. มีการสร้างนโยบายแบบมีส่วนร่วม (Participative Policy Making) สมาชิกทุกคนมีส่วนร่วมในการก่อตัวของนโยบายและกลยุทธ์ นโยบายมีนัยสำคัญที่มีอิทธิพลในมุมมองของการเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย รวมทั้งความผูกพันที่จะอยู่เหนือความแตกต่างและการทำงานที่อาจสร้างความขัดแย้ง นโยบายต้องสะท้อนค่านิยมของสมาชิกทุกคนไม่ใช่แต่ของผู้บริหารระดับสูง

ด้านการมองภายในองค์กร (Looking in)

1. การให้ข่าวสารข้อมูล (Information) ถูกใช้สำหรับการทำความเข้าใจกัน ไม่ใช่เพื่อให้รางวัลหรือลงโทษ เทคโนโลยีสารสนเทศถูกใช้สร้างฐานข้อมูลและระบบการสื่อสารที่ช่วยทุกคนให้เข้าใจว่ากำลังจะไปทางไหน คนสามารถได้รับการสะท้อนข้อมูลว่าการทำงานของตนเองเป็นอย่างไร ทำให้เข้าใจว่าธรรมชาติและนัยสำคัญของความแปรปรวนของระบบและการแปลความข่าวสารสอดคล้องกัน เทคโนโลยีสารสนเทศถูกใช้สร้างฐานข้อมูล ระบบสารสนเทศและการติดต่อสื่อสารที่ช่วยให้เข้าใจว่าอะไรกำลังดำเนินอยู่และการตัดสินใจที่ดีควรเป็นอย่างไร

2. การสร้างการตรวจสอบและควบคุม (Formative Accounting and Control) ระบบของการตรวจสอบงบประมาณ และการรายงานถูกจัดขึ้น เพื่อช่วยในการเรียนรู้ ทุกคนรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของหน่วยงานที่รับผิดชอบทรัพยากรของตนเอง พนักงานบัญชีและการเงินมีฐานะ เป็นที่ปรึกษาและให้คำแนะนำ ระบบควบคุมถูกออกแบบและดำเนินไปเพื่อสร้างความพึงพอใจให้ลูกค้า ระบบการเงิน กระตุ้นหน่วยงานและบุคคลให้เสี่ยงกับการลงทุน

3. การแลกเปลี่ยนภายใน (Internal Exchange) แผนกผลิตงานมองว่าแผนกอื่น ๆ เป็นลูกค้าและผู้จัดหาวัตถุดิบ ที่เจรจาและมีข้อตกลงกันเรื่องคุณภาพ ราคาและการส่งมอบแต่ละแผนก สร้างความพึงพอใจให้กับลูกค้าภายในเหล่านี้และยังคงตระหนักถึงความต้องการขององค์กรโดยรวมด้วย ผู้จัดการกระตุ้นการสื่อสาร การเจรจาต่อรอง และการทำสัญญามากกว่าจะควบคุม แบบใช้อำนาจบังคับบัญชา แผนกผลิตงานสามารถพูดอย่างอิสระและตรงไปตรงมากับแผนกอื่น ๆ เพื่อแลกเปลี่ยนและให้ความช่วยเหลือ รวมทั้งสามารถที่จะริเริ่มด้วยตนเองได้

4. การให้รางวัลอย่างยืดหยุ่น (Reward Flexibility) สมมติฐานขั้นพื้นฐานและค่านิยม ภายใต้ระบบรางวัลตอบแทนถูกใช้และแบ่งปันกันในองค์กร โดยศึกษาเรื่องธรรมชาติของรางวัล อย่างลึกซึ้งและระบบรางวัลแบบมีตัวเลือก ถูกทดสอบ อภิปรายและทดลองใช้รูปแบบการทำงานแบบยืดหยุ่นทำให้คนมีการเข้าร่วมและความคาดหวังเกี่ยวกับรางวัลแตกต่างกันทุกคนต้องเกี่ยวข้องกับการกำหนดธรรมชาติและรูปแบบของระบบการให้รางวัลทั้งหมด

ด้านโครงสร้าง (Structures)

โครงสร้างที่กระจายอำนาจ (Enable Structure) บทบาทและอาชีพเป็นโครงสร้างที่มีความยืดหยุ่นเป็นไปเพื่อการทดลองการเติบโตและการปรับตัว การประเมินผล การปฏิบัติงานถูกใช้ ในการเรียนรู้และพัฒนามากกว่า เพื่อให้รางวัลหรือลงโทษ แผนกผลิตงานและแผนกอื่น ๆ ถูกมองว่าเป็นโครงสร้างชั่วคราวที่สามารถยืดหยุ่นในการตอบสนองการเปลี่ยนแปลง มีกฎระเบียบและกระบวนการแต่สามารถเปลี่ยนแปลงได้บ่อย ๆ ภายหลังการทบทวนและอภิปรายกัน ซึ่งเป็นการทดลองรูปแบบโครงสร้างใหม่

ด้านการมองภายนอก (Looking out)

1. พนักงานเป็นเสมือนผู้วิเคราะห์สภาพแวดล้อม (Boundary Workers as Environmental Scanner) เป็นส่วนหนึ่งของงานของทุกคนที่จะรวบรวมนำกลับมา และรายงานข่าวสารเกี่ยวกับสิ่งที่เกิดภายนอกบริษัท การประชุมทุกครั้งในบริษัทตามปกติจะร่วมกันทบทวนว่าอะไรกำลังเป็นไปในสภาพแวดล้อมทางธุรกิจ มีการพบกับกลุ่มตัวแทนหรือลูกค้า ผู้จัดการ สมาชิกชุมชนและหาว่าอะไรสำคัญสำหรับเขา มีระบบและกระบวนการสำหรับแบ่งปันข้อมูลข่าวสารจากภายนอกบริษัทรับรู้ความก้าวหน้าทางวิชาการด้านเศรษฐศาสตร์ การตลาด เทคโนโลยี สังคมการเมือง และแนวโน้มของโลก รวมทั้งทดสอบว่าจะมีผลกระทบต่อธุรกิจของเราอย่างไร

2. การเรียนรู้ข้ามองค์กร (Inter - Company Learning) มีการพบกับคู่แข่งเพื่อแบ่งปันความคิดและข้อมูลข่าวสารเป็นประจำ คนจากบริษัทมีความสัมพันธ์กับหุ้นส่วนทางธุรกิจ รวมทั้งผู้จัดการลูกค้าและคู่แข่งโดยมีส่วนร่วมในการเรียนรู้เหตุการณ์ต่าง ๆ ร่วมกันกับผู้จัดการลูกค้าและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่น ๆ และมีความผูกพันในการร่วมมือกับผู้จัดการ ลูกค้า และคู่แข่งเพื่อพัฒนาผลิตภัณฑ์และตลาดใหม่ ๆ ใช้การเรียนรู้จากการปฏิบัติงานที่ดีที่สุดในอดีตในอุตสาหกรรมอื่น ๆ เป็นเกณฑ์เปรียบเทียบ

ด้านโอกาสในการเรียนรู้ (Learning Opportunities)

1. บรรยากาศการเรียนรู้ (Learning Climate) ทุกคนในบริษัทจะช่วยเหลือ สนับสนุนและสนใจในบทเรียน คนใช้เวลาในการตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่ตนเองปฏิบัติ เพื่อวิเคราะห์ และเรียนรู้จากบทเรียน มีทัศนคติทั่วไปของการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง นั่นคือการพยายามเรียนรู้ และทำให้ดีขึ้น ความแตกต่างของทุกคนในองค์กรถูกมองว่าเป็นคุณค่าที่ดีที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้ และการสร้างสรรค์ เมื่อคุณต้องการรู้บางสิ่งก็ถือเป็นเรื่องธรรมดาที่จะถามจนกว่าจะได้ข้อมูลที่ ต้องการหรือได้รับความช่วยเหลือ

2. การพัฒนาตนเองของทุกคน (Self - Development for All) มีงบประมาณสำหรับการพัฒนาตนเอง โดยแต่ละคนสามารถตัดสินใจได้ว่าการฝึกอบรมและพัฒนาอะไรที่ต้องการคำแนะนำที่เหมาะสม และถูกกระตุ้นให้รับผิดชอบในการพัฒนาตนเอง ทรัพยากรในการพัฒนาตนเองมีประโยชน์ สำหรับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียภายนอกด้วยนั่นคือ มีโอกาส วัสดุอุปกรณ์และทรัพยากรมากที่สามารถใช้ประโยชน์สำหรับการเรียนรู้ที่เปิดให้เข้าถึงได้ง่ายทั่วทั้งบริษัท การขยายตัวของความจำเป็นในการเรียนรู้ของบุคคลมาจากการประเมินผลและการวางแผนอาชีพ

2.2.3 แนวคิดขององค์กรแห่งการเรียนรู้ของ มิเชล เจ มาร์ควาต (Michel J. Marquardt)

มิเชล (Michel. 1995) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่จำเป็น 5 ประการที่จะเปลี่ยนองค์การให้เป็น “องค์กรแห่งการเรียนรู้” ไว้ในหนังสือชื่อ “Building the Learning Organization: A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success” ไว้ดังนี้

1. การสร้างการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องและทั่วถึงทั้งองค์การ ทั้งในระดับบุคคล กลุ่มงานและองค์การ โดยการพัฒนาการเรียนรู้จากการปฏิบัติให้เกิดในองค์การ เพิ่มขีดความสามารถของบุคคลในการเรียนรู้วิธีการเรียนรู้

2. การปฏิรูปองค์การให้ก้าวสู่ความเป็นเลิศในการเรียนรู้ โดยจะต้องมุ่งความสนใจไปที่ 4 องค์ประกอบ คือ วิสัยทัศน์ วัฒนธรรม กลยุทธ์และโครงสร้างขององค์การ โดยจะต้องเปลี่ยนทั้งวัตถุประสงค์และรูปแบบจากเดิมที่ให้ความสนใจในเนื้องาน และผลิตผลไปให้ความสนใจกับการเรียนรู้และพัฒนาไปพร้อมกัน อาทิ การกำหนดวิสัยทัศน์ให้พนักงานพร้อมที่ก้าวไปข้างหน้า โดยมีจุดมุ่งหมายเดียวกัน การเปลี่ยนวัฒนธรรมองค์การให้สนับสนุนให้กำหนดโครงสร้างองค์การให้ยืดหยุ่น กะทัดรัด มีการบูรณาการ ไม่คร่ำครึ เข้มงวด โครงสร้างขององค์การแห่งการเรียนรู้จะต้องมีลักษณะเชิงบังคับให้สมาชิกจำเป็นต้องมีการเรียนรู้อยู่เสมอ เช่นจำเป็นต้องอาศัยความรู้ดังกล่าวในการทำงาน เป็นต้น

3. การให้อำนาจแก่สมาชิกในองค์การทุกภาคส่วน ซึ่งรวมถึง ผู้จัดการ พนักงาน ลูกค้าหุ้นส่วนธุรกิจ และชุมชน โดยให้อำนาจในการปฏิบัติงานและการเรียนรู้ รวมถึงการปฏิบัติต่อพนักงานโดยมองว่าพนักงานเป็นผู้มีคุณวุฒิและมีความสามารถ การให้อำนาจในการจัดการการสร้างพันธมิตรหรือเครือข่ายแห่งการเรียนรู้กับหุ้นส่วน และชุมชน

4. การบริหารจัดการองค์ความรู้ โดยการแสวงหาและสร้างสรรค์องค์ความรู้อยู่เสมอและมีระบบการจัดเก็บข้อมูลจากภายใน และภายนอกองค์การที่สมาชิกสามารถเข้าสู่ระบบได้โดยง่าย มีระบบการถ่ายโอนและนำองค์ความรู้ไปใช้ประโยชน์ มีการพัฒนากลยุทธ์และกลไกในการแบ่งปันความรู้ทั่วทั้งองค์การอย่างต่อเนื่อง

5. การนำเทคโนโลยีมาสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ในองค์การ อาทิ การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศมาช่วยให้เกิดประโยชน์ในการถ่ายโอนองค์ความรู้ การใช้เทคโนโลยีรูปแบบต่าง ๆ สนับสนุนการเรียนรู้ เช่น การเรียนรู้ทางไกลในรูปแบบต่าง ๆ และมีการใช้ระบบสนับสนุนการปฏิบัติงานอิเล็กทรอนิกส์ (Electronic Performance Support Systems)

2.2.4 แนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ของ เกพพาร์ท และอื่น ๆ (Gephart; et al)

เกพพาร์ท และคนอื่น ๆ (Gephart; et al. 1996: 35-45) ได้อธิบายว่า องค์กรแห่งการเรียนรู้ควรมีลักษณะที่สำคัญ 5 ประการ ดังนี้

1. มีการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องในทุกระดับของระบบภายในองค์กร ผู้คนร่วมกันเรียนรู้และถ่ายโอนการเรียนรู้แก่กัน ร่วมกันผลักดันให้เกิดมรรคผลในทางปฏิบัติ
2. มีการสร้างองค์ความรู้และมีการแบ่งปันความรู้ ไม่ใช่แค่เพียงมุ่งสร้างหรือจับกระแสใหม่ ๆ เท่านั้น แต่ยังมี การส่งผ่านความรู้แก่กันอย่างรวดเร็ว เผยแพร่ให้แก่ผู้อื่นที่ต้องการใช้ได้ อย่างรวดเร็วทันที
3. สนับสนุนการคิดอย่างเป็นระบบและวิพากษ์วิจารณ์ให้ผู้คนได้รู้จักคิดวิธีใหม่ ๆ ตรวจสอบความคิด ความเชื่อค่านิยมของตน
4. สร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ให้รางวัลกับความคิดสร้างสรรค์ วัฒนธรรมการบริหารงานและวัฒนธรรมขององค์กร ระบบการประเมินผลการปฏิบัติงานเกื้อหนุนความเป็นผู้นำที่เป็นครู เป็นพี่เลี้ยง
5. ยึดคนเป็นศูนย์กลาง คำนึงถึงความเป็นปกติสุข มีส่วนให้กับองค์กรและได้รับการพัฒนาไปด้วย

2.2.5 แนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ของวิจารณ์ พานิช

วิจารณ์ พานิช (2550: 167) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization) ว่าเป็นองค์กรที่ทำงานผลิตผลงานไปพร้อม ๆ กับเกิดการเรียนรู้ สังสมความรู้และสร้างความรู้จากประสบการณ์ในการทำงาน พัฒนาวิธีทำงานและระบบงานขององค์กรไปพร้อม ๆ กัน ผลลัพธ์ (Output) ขององค์กรแห่งการเรียนรู้ คือ ผลงานตามภารกิจที่กำหนดการสร้างศาสตร์หรือ สร้างความรู้ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการกิจขององค์กรนั้น รวมทั้งการสร้างคนอันได้แก่ ผู้ที่ปฏิบัติงานอยู่ในองค์กร หรือมีส่วนเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับองค์กรจะเกิดการเรียนรู้เป็นการเรียนรู้แบบบูรณาการ โดยอาศัยการทำงานเป็นฐานองค์กรแห่งการเรียนรู้ จะมีลักษณะเป็นพลวัต (Dynamic) มีการเปลี่ยนแปลงในลักษณะของพัฒนาการด้านต่าง ๆ คล้ายมีชีวิต มีผลงานดีขึ้นเรื่อย ๆ ทั้งในด้านคุณภาพประสิทธิภาพ และการสร้างนวัตกรรม (Innovation) รวมทั้งมีบุคลิกขององค์กรในลักษณะที่เรียกว่า วัฒนธรรมองค์กร (Corporate Culture) ที่ผู้เกี่ยวข้องสัมพันธ์สามารถรู้สึกได้ การสร้างศาสตร์ หรือความรู้ที่หลากหลาย ทั้งที่เกี่ยวกับงานที่เป็นเนื้อหาขององค์กรนั้น ศาสตร์ด้านการจัดการ ศาสตร์ด้านองค์กรเรียนรู้ ศาสตร์เกี่ยวกับบุคคลเรียนรู้ เป็นต้น โดยอาจารย์ร่วมมือกับหน่วยงานวิชาการหรือองค์กรเรียนรู้อื่น ๆ เพื่อการสร้างศาสตร์เหล่านั้นบนฐานวัฒนธรรมและเศรษฐกิจไทย การสร้างคน เพื่อให้มีความรู้และทักษะอันเกี่ยวกับงานขององค์กรและมีเจตคติ โลกทัศน์ วิธีคิดในลักษณะของ “บุคคลเรียนรู้” (Learning Person) รวมทั้งมีทักษะของการเป็นบุคคลเรียนรู้ขององค์กรแห่งการเรียนรู้ เป็นองค์กรที่ “ประหยัดพลังงาน” เพราะมีความสามารถในการ “รวมพลังภายใน” (องค์กร) และดึงดูดพลังจากภายนอก (องค์กร) เข้ามาใช้ในการสร้างผลลัพธ์ขององค์กร องค์กรแห่งการเรียนรู้ พัฒนาสร้างสรรค์องค์กรโดยการผลิตผลงานสร้างศาสตร์และสร้างคน องค์กรแห่งการเรียนรู้ มีปฏิสัมพันธ์กับภายนอกองค์กรอย่างชาญฉลาดองค์กรแห่งการเรียนรู้มีกระบวนการเรียนรู้ร่วมกัน จากการกระทำ (Interactive Learning Through action) ทั้งในหมู่บุคลากรและระหว่างองค์กรกับภายนอก หลักสำคัญ 5 ประการของการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้และบุคคลเรียนรู้ได้แก่

1. การคิดเชิงระบบ (Systems Thinking)
2. การเป็นบุคคลรอบรู้ (Personal Mastery)
3. การมีแบบแผนความคิด (Mental Models)
4. การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Vision)
5. การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม (Team Learning)

วิจารณ์ พานิช (2550: 168) ได้อธิบายรายละเอียดของหลักการดังกล่าวไว้พอสังเขป ดังนี้

1. การคิดเชิงระบบ (Systems Thinking) การคิดเชิงระบบเป็นหลักการที่สำคัญที่สุดในหลัก 5 ประการขององค์กรแห่งการเรียนรู้และบุคคลเรียนรู้เป็นลักษณะของการคิดเชื่อมโยงมองภาพรวมคิดเชิงสังเคราะห์มากกว่าวิเคราะห์แยกแยะ มองเห็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างส่วนต่าง ๆ ของระบบทั้งความสัมพันธ์เชิงลึกและความสัมพันธ์แนวกว้าง ในลักษณะที่เป็นความสัมพันธ์ที่ซับซ้อนมากกว่าคิดแบบเหตุ - ผล เชิงเส้นตรง คิดเน้นที่กระบวนการหรือแบบแผน (Pattern) มากกว่าภาพเป็นจุด ๆ (Events) การคิดเชิงระบบ จะเน้นมุมมองแบบเป็นวงจร ไม่ใช่มุมมองเชิงเส้นตรง สังขธรรม 3 ประการ แห่งระบบ หรืออาจเรียกว่าภาษาแห่งระบบ 3 ประการเป็นเรื่องของผลป้อนกลับหรือ Feedback ซึ่งผู้คิดเชิงระบบจะต้องเข้าใจเพื่อไม่ให้อ่านระบบผิดพลาดและก่อปัญหาขึ้นหรือที่สำคัญกว่า สำหรับสร้างสิ่ง มหัศจรรย์จากการลงแรงเพียงเล็กน้อยเข้าไปในระบบที่มีการป้อนกลับแบบเสริมแรง (Reinforcing Feedback) หรือประหยัดทรัพยากรไม่ใส่ลงไปในระบบที่มีการป้อนกลับเชิงลบเพื่อสร้างสมดุล (Balancing Feedback) ในจุดที่ใกล้สมดุลอยู่แล้ว และเข้าใจสภาพที่เมื่อมีการเปลี่ยนแปลงขึ้นภายในระบบจะต้องรอเวลาช่วงหนึ่งจึงจะเห็นผล

2. การเป็นบุคคลรอบรู้ (Personal Mastery) องค์กรการเรียนรู้เกิดจากบุคคลเรียนรู้จำนวนหนึ่งมาทำงานร่วมกัน ถ้าไม่มีบุคคลเรียนรู้จะไม่มีทางเกิดองค์กรเรียนรู้ขึ้นได้ แต่ในทางตรงกันข้ามการมีบุคคลเรียนรู้หลาย ๆ คน มาทำงานร่วมกันก็ไม่ใช่ว่าจะเกิดองค์กรเรียนรู้เสมอไป ยังจะต้องมีเครื่องมือสร้างความเป็นหนึ่งเดียว หรือความสามัคคีของบุคคลเรียนรู้เหล่านั้นซึ่งจะกล่าวถึงต่อไป มนุษย์เป็นประติสักรักรมธรรมชาติที่มีความฉลาดหรือสติปัญญาสูงสุดแต่มนุษย์โดยทั่วไปไม่มีความชำนาญในการดึงศักยภาพของตนออกมาใช้ มักใช้ศักยภาพของตนเพียงเล็กน้อย เนื่องจากขาดทักษะเชิงกระบวนการที่ทำให้ตนเองเกิดการเรียนรู้เชิงสร้างสรรค์ตลอดชีวิต ยิ่งถ้าเป็นผู้บริหารหรือนักจัดการก็ต้องเรียนรู้ทักษะในการทำให้เพื่อนร่วมงานมีทักษะแห่งการเรียนรู้เชิงสร้างสรรค์ตลอดชีวิตเช่นเดียวกัน ด้วยการสร้างพลังแห่งตนเกิดจากการเรียนรู้เชิงสร้างสรรค์ที่เป็นการเรียนรู้เชิงสร้างสรรค์ของตนเอง และเพื่อนร่วมงาน รวมทั้งผู้ที่มีความสัมพันธ์เป็นเครือข่ายกับบุคคลผู้นั้น

3. การมีแบบแผนความคิด (Mental Models) บุคคลเรียนรู้จะต้องรู้จักวิธีคิดและมีวิธีคิดที่ถูกต้อง รู้จักวิธีคิดหลาย ๆ วิธีสำหรับใช้ในสถานการณ์ที่ต่างกัน รวมทั้งมีวิธีสร้าง “แบบจำลองความคิด” ที่ถูกต้อง สำหรับทำให้ตนเองไม่ตกเป็นทาสของความคิดผิด ๆ ที่ปิดกั้นศักยภาพในการเป็น “บุคคลเรียนรู้” แบบจำลองความคิดอาจเป็นเรื่องของการ “ตีตรา” ในลักษณะที่ฝรั่งเรียกว่า Generalization เช่น “ทหารมีระเบียบวินัย”, “เป็นเมียทหารนับขาด เป็นเมียตำรวจนับแบงค์”,

“นักการเมืองเป็นคนเชื่อไม่ได้” แบบจำลองความคิดอันเลื่องลือในทางการบริหารคือทฤษฎี x กับ ทฤษฎี y ทฤษฎี x มาจากแบบจำลองความคิดว่ามนุษย์มีลักษณะขี้เกียจ คอยแต่จะหาโอกาสเบี่ยง งาน ส่วนทฤษฎี y มาจากแบบจำลองความคิดว่ามนุษย์มีพื้นฐานดี รักดี อยากประสบความสำเร็จในชีวิต จะเห็นว่าแบบจำลองความคิดมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของคนอย่างมากมาเพราะเป็นเสมือน “แว่น” กำหนดสิ่งที่เรา “เห็น” และเป็นคำอธิบายว่าทำไมคนสองคนมององค์กรเดียวกันแต่ “เห็น” ไม่เหมือนกัน และทำให้ความคิดเห็นของคนจำนวนหนึ่งต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งแตกต่างกันมาก แบบจำลองความคิดที่ถูกต้องเป็นบ่อเกิดของพลังในการเป็นบุคคลเรียนรู้ความเข้าใจอิทธิพลของ แบบจำลองความคิด ทำให้เราเข้าใจผู้อื่นเข้าใจความหลากหลายของความคิด และสามารถไขพลัง ของความหลากหลายในการเรียนรู้ และในการสร้างความสำเร็จให้แก่องค์กร

4. การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared vision) เป็นเรื่องของ “รวมใจเป็นหนึ่งเดียว” ซึ่งจะทำให้องค์กรมีพลังมากอย่างไม่น่าเชื่อ เกิดปรากฏการณ์ทางจิตวิทยาที่ทำให้สมาชิกของ องค์กรทำงานในลักษณะ “ทุ่มเทใจ” ที่ภาษาอังกฤษเรียกว่า Commitment และ Conviction ต่อองค์กร เนื่องจากวิสัยทัศน์ร่วมเข้าไปกระทบใจกระทบความเชื่อค่านิยมความใฝ่ฝันในชีวิตของ คนในองค์กรวิสัยทัศน์ร่วมไม่ใช่ข้อตกลงที่กำหนดโดยผู้มีอำนาจ แล้วทำให้สมาชิกขององค์กร ยอมรับ แต่เป็นข้อตกลงที่ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมจนทุกคนเห็นพ้องต้องกัน โดยที่วิสัยทัศน์ส่วน บุคคลของสมาชิกแต่ละคนไม่จำเป็นจะต้องเหมือนกันทั้งหมด กระบวนการกำหนดวิสัยทัศน์ร่วม ดำเนินการไปอย่างต่อเนื่อง และวิสัยทัศน์ร่วมก็มีความชัดเจนมากขึ้นเรื่อย ๆ คล้ายกับวิสัยทัศน์ เป็นสิ่งมีชีวิตเป็นเครื่องมือต่อการเรียนรู้ในระดับบุคคลและระดับองค์กร และเป็นเครื่องมือสร้าง ความกระตือรือร้น สร้างพลังร่วมอย่างไม่มีสิ้นสุด การกำหนดวิสัยทัศน์มีได้ 2 แนว แนวแรก เป็น การเปรียบเทียบกับภายนอกองค์กร เช่น คู่แข่ง การกำหนด Benchmarking แนวที่สอง เป็นการเปรียบเทียบภายในซึ่งเป็นการทำให้ดีกว่าเดิมการไปสู่ความเป็นเลิศการมีเป้าหมายไปสู่ ความสมบูรณ์แบบหรือดีเลิศ การกำหนดวิสัยทัศน์ร่วมเป็นเครื่องมือ ให้คนในองค์กร มีมุมมองแบบ มองระยะยาวเกิดแรงบันดาลใจร่วมกัน และเกิดการทุ่มเทใจร่วมกัน เพื่อบรรลุวิสัยทัศน์ร่วมของ องค์กร

5. การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม (Team Learning) องค์กรแห่งการเรียนรู้ ประกอบด้วยพลัง 2 ส่วน คือ พลังความสามารถเฉพาะตัวของสมาชิกองค์กร กับพลังกลุ่มที่เกิดจาก การเสริมแรง (Synergy) ในการเรียนเป็นทีมและทำงานเป็นทีมองค์กรโดยทั่วไปสมาชิกมีการทำงาน โดยมีเป้าหมายไปคนละทิศละทาง ทำให้พลังความสามารถเฉพาะตัวหักล้างกันเองบ้างเสริมกันบ้าง หรือนำไปสู่เป้าหมายคนละเป้าหมายบ้าง ทำให้องค์กรขาดพลัง ขาดประสิทธิภาพ มีผลงานน้อย หรือผลงานไม่มีคุณภาพ แต่ถ้าองค์กรมีความสามารถในการทำงานเป็นทีม จะเกิดพลังแห่ง การเสริมแรง (Synergy) เกิดสภาพที่ $1 + 1 = 3$ ซึ่งหมายความว่าต้องมีเครื่องมือหรือ “เข็มทิศ” สำหรับให้สมาชิกทำงานมุ่งเป้าไปในทางเดียวกันมุ่งมั่นผลสำเร็จอันเดียวกัน “เข็มทิศ” ดังกล่าวคือ วิสัยทัศน์ (Vision), ความมุ่งมั่น (Purpose) และพันธกิจ (Mission) ในสภาพดังกล่าว องค์กรและ สมาชิกขององค์กรยังคงดำรงความแตกต่างหลากหลายอยู่แต่ใช้พลังทั้งหมดมุ่งเป้าไปสู่การทำ

ความสำเร็จตามวิสัยทัศน์ความมุ่งมั่นและพันธกิจร่วมกัน จึงเกิดพลังจากการเสริมแรงได้อย่างไม่น่าเชื่อพลังแห่ง การเสริมแรงจะไม่เข้มแข็งมาก หากสมาชิกขององค์กรไม่มีความแตกต่างหลากหลายนี่คือคุณค่าของความแตกต่างหลากหลายต่อการสร้างพลังร่วมให้แก่องค์กร การเรียนเป็นทีมและการทำงานเป็นทีม หมายความว่าสมาชิกของทีมมีความต้องการซึ่งกันและกัน แต่ละคนมีอิสระเป็นตัวของตัวเองไปพร้อม ๆ กับมีความต้องการพึ่งพาเกื้อกูลซึ่งกันและกัน โดยตระหนักว่าถ้าเรียนรู้หรือทำงานเดี่ยว ๆ ตนเองอาจเรียนรู้ หรือทำงานได้ผลเท่ากับ 1 หน่วย แต่ถ้าเรียนหรือทำงานเป็นทีมตนเองจะเรียนรู้หรือผลิตผลงานได้ 1.1 หน่วย หรืออาจสูงถึง 1.5 หน่วย หรือในสถานการณ์พิเศษอาจได้ถึง 2 - 3 หน่วยองค์กรแห่งการเรียนรู้เกิดจากการจัดบรรยากาศ กระบวนการ เงื่อนไขและฝึกทักษะให้บุคลากรเป็นบุคคลเรียนรู้ โดยยึดหลักสำคัญ 5 ประการคือ

1. การคิดเชิงระบบ (Systems Thinking)
2. การเป็นบุคคลรอบรู้ (Persona I Mastery)
3. การมีแบบแผนความคิด (Mental Models)
4. การมีวิสัยทัศน์ ร่วมกัน (Shared vision)
5. การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม (Team learning)

หลัก 5 ประการนี้เกื้อกูลและพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน อาศัยพลังแห่งการเรียนรู้เป็นกลุ่ม พลังแห่งการมองภาพรวม มองความ เชื่อมโยง มองความเคลื่อนไหวเปลี่ยนแปลงเป็นพลวัตมองอนาคต มองเชิงบวก มองเห็นสภาพความเป็นจริง มองแบบไม่ยึดติดลัดดัดตาหรือตัวกูของกูมองที่ประโยชน์หรือความมุ่งมั่นเพื่อส่วนรวมหรือคุณค่าอันยิ่งใหญ่ และอาศัยพลังแห่งทักษะของการเรียนรู้ร่วมกัน การเปลี่ยนสภาพหรือสิ่งที่ดูเสมือนเป็นจุดอ่อนหรือปัญหาให้กลายเป็นจุดแข็งเป็นโอกาสหรือพลัง

เมื่อพิจารณาองค์ประกอบที่เป็นหัวใจสำคัญทั้ง 5 ประการของ ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter M. Senge) พบว่า เป็นองค์ประกอบที่เป็นเชิงปรัชญาเป็นแนวคิดและนามธรรมที่ลึกซึ้งต้องอาศัยการศึกษาอย่างถ่องแท้ และกระทำทุกองค์ประกอบเป็นวงจรอย่างต่อเนื่อง ส่วนองค์ประกอบตามแนวคิดของ เพดเลอร์, เบอร์กูล และบอยเดล (Pedler, Burgoyne; & Boydell) และของ เรย์โนลด์ (Reynolds) มีความเป็นรูปธรรมมากกว่าในการศึกษาองค์กร มากกว่าจึงเป็นอีกแนวทางหนึ่งที่สามารถใช้บังคับศักยภาพในการพัฒนาไปสู่องค์กรแห่งการเรียนรู้ได้ อย่างไรก็ตามองค์กรแห่งการเรียนรู้ไม่มีสูตรสำเร็จ (Blueprint) เพดเลอร์, เบอร์กูล และบอยเดล (Pedler, Burgoyne; & Boydell. 1988: 2) เหมือนการจัดการทั่วไป ปีเตอร์ เซงเก้ (Peter M. Senge) เห็นว่าองค์กรแห่งการเรียนรู้เป็นเรื่องที่ละเอียดอ่อนไม่ใช่เรื่องที่จะบอกวิธีการและตัวแบบสำเร็จรูปไปให้องค์กรต่าง ๆ นำไปใช้ได้ทันที ดังนั้นองค์กรแต่ละแห่ง จะต้องนำแนวคิดนี้ไปประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับองค์กรและสิ่งแวดล้อมขององค์กรด้วย จำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้ใช้ต้องทำความเข้าใจองค์ประกอบเชิงปรัชญาของปีเตอร์ เซงเก้ (Peter M. Senge) เป็นพื้นฐานให้ถ่องแท้เสียก่อน ไม่เช่นนั้นจะกลายเป็นเพียงการนำรูปแบบมาใช้ โดยปราศจากหัวใจขององค์กรแห่งการเรียนรู้ เพราะจะทำให้องค์กรแห่งการเรียนรู้กลายเป็น ความคิดแบบแยกส่วน โดยสรุป ระบบองค์กรของสถานศึกษา มีทั้งวิสัยทัศน์ วัฒนธรรม

กลยุทธ์ และโครงสร้างอยู่แล้ว แต่จะต้องมีการปรับเปลี่ยนโครงสร้างขององค์กร (organizational transformation) ให้เป็นโครงสร้างในแนวราบ มีความยืดหยุ่นดี ขั้นตอนไม่มากเกินไป มีการกระจายอำนาจ มีการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมระหว่างบุคลากรกับองค์กร มีวัฒนธรรม ความเชื่อ ที่มีผลต่อพฤติกรรมของบุคลากรในองค์กรร่วมกัน และมีกลยุทธ์การทำงานที่สามารถทำให้เกิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ลักษณะขององค์กรแห่งการเรียนรู้ที่ดีควรมี 3 อย่าง คือ 1) การเปิดกว้างต่อความคิดใหม่ๆ 2) วัฒนธรรมองค์กรที่กระตุ้นให้โอกาสในการเรียนรู้ และ 3) นวัตกรรม โดยองค์กรจะต้องเผยแพร่เป้าหมาย วัตถุประสงค์ และความเข้าใจที่ดีในการทำงาน โดยมีเป้าหมายคือการสร้างความรู้ให้แก่ทุกคนในองค์กร เห็นได้ชัดว่าการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิดองค์กรแห่งการเรียนรู้จะมีการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดี และเปิดสู่การเปลี่ยนแปลง โดยมีหลักการที่ทุกคนในองค์กรคือผู้เรียนรู้ที่เกิดการเรียนรู้จากกันและกัน ทุกคนในองค์กรเกิดมีการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และองค์กรจะต้องมองว่าการเรียนรู้เป็นการลงทุน ไม่ใช่เป็นค่าใช้จ่าย (Daniel R. Tobin.1993: 14) ดังนั้น จากการวิเคราะห์แนวคิดทฤษฎีของเซ็งเก้ (Senge) และมาร์ควาร์ท (Marquardt) สรุปได้ว่า แนวคิดทฤษฎีวินัยแห่งการเรียนรู้ 5 ประการของเซ็งเก้ (Senge. 1990) และแนวคิดของมาร์ควาร์ท (Marquardt. 1996) มีความสัมพันธ์กัน โดยแนวคิดของเซ็งเก้ (Senge. 1990) ได้รวมอยู่ในการสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้เชิงระบบของมาร์ควาร์ท (Marquardt. 1996) ในเรื่องระบบการเรียนรู้ระดับการเรียนรู้ โดยทีมการเรียนรู้ (Team Learning) ของเซ็งเก้ (Senge) เป็นการเรียนรู้ในระดับกลุ่มด้านทักษะการเรียนรู้ เป็นทักษะการมีความรอบรู้เฉพาะตัว (Personal Mastery) ทักษะด้านรูปแบบความคิด (Mental model) ทักษะการแบ่งปันวิสัยทัศน์ (Shared vision) ในส่วนของ มาร์ควาร์ท (Marquardt. 1996) ยังมีระบบบุคคล ระบบความรู้ ระบบเทคโนโลยี และระบบองค์กร

2.3 องค์ประกอบขององค์กรแห่งการเรียนรู้

ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมาเมืองการจำนวนมากที่พูดถึงแนวคิดของ Learning Organization แต่ยังคงขาดแนวทางและขั้นตอนที่ชัดเจนที่จะทำให้องค์กรสามารถไปสู่ Learning Organization ได้อย่างแท้จริงโดยนักเขียนจำนวนมากได้พยายามคิดค้นหาลักษณะองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ทั่วทั้งองค์กร และสถาปนาองค์ประกอบเหล่านี้ไม่ครบถ้วนก็ยากที่จะปรับเปลี่ยนไปสู่ การเป็น Learning Organization ได้อย่างสมบูรณ์ ปีเตอร์ เซ็งเก้ (Peter Senge) เป็นคนหนึ่งที่กำหนดองค์ประกอบที่จำเป็นสำหรับองค์กรแห่งการเรียนรู้โดยร่วมกับทีมงานสรรหาลักษณะองค์ประกอบที่จำเป็นจากหลายบริษัทในสหรัฐอเมริกา และค้นพบวินัย 5 ประการ ที่จำเป็นสำหรับการที่จะทำให้องค์กรนั้น ๆ กลายเป็น Learning Organization โดยการนำแนวคิดของ เซ็งเก้ (Senge) ทำให้เขากลายเป็นปรมาจารย์ ด้าน Learning Organization ที่มีผู้รู้จักมากที่สุดต่อมาเนวิส (Nevis) และทีมงานได้นำเสนองานวิจัยชิ้นหนึ่งที่ได้เปลี่ยนแนวคิดกับการพัฒนา Learning Organization ไปอย่างสิ้นเชิง และได้สรุปพื้นฐานที่สำคัญต่อการ Learning Organization ไว้ 4 ประการ

1. องค์การทุกแห่งมีระบบการเรียนรู้ของตนเอง (All Organization are Learning System)
2. รูปแบบการเรียนรู้ขององค์การสอดคล้องกับวัฒนธรรมองค์การ (Learning Comforms to Culture)
3. รูปแบบการเรียนรู้ผันแปรตามระบบการเรียนรู้ขององค์การ (Style Varies between Learning System)
4. มีกระบวนการพื้นฐานที่สามารถใช้เพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้ขององค์การ (Generic Processes Facilitate Learning)

มุมมองที่สองนี้ได้มององค์การในทางบวกซึ่งตรงข้ามกับมุมมองแรกโดยได้มองว่าสิ่งที่องค์การควรทำเพื่อเสริมสร้างให้เกิด Learning Organization คือ การสร้างความแข็งแกร่งให้กับรูปแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับวัฒนธรรมขององค์การ การนำเอาวิธีการเรียนรู้แบบใหม่เข้าสู่องค์การจะต้องมีการพิจารณาว่าเหมาะสมกับวัฒนธรรมองค์การหรือไม่ และจะพิจารณาเปลี่ยนแปลงก็ต่อเมื่อรูปแบบการเรียนรู้ปัจจุบันไม่สามารถสร้างความได้เปรียบเชิงธุรกิจเหนือคู่แข่งทั้งในปัจจุบันและในอนาคตแล้วเท่านั้นโดยที่ ดิล เบลล่า และเนวิส (Div Bella; & Nevis) ได้เรียกมุมมองที่สองนี้ว่า Capability Perspective คือ เป็นการสร้าง Learning Organization จะขึ้นอยู่กับสมรรถภาพขององค์การเป็นหลักและเรียกมุมมองแบบที่หนึ่ง Normative Perspective คือ ไม่ว่าจะเป็นองค์การใดแนวทางการสร้าง Learning Organization จะเป็นแบบเดียวกัน ซึ่งจะมีปัญหาคือองค์การมีความเสี่ยงต่อการต่อต้านจากพนักงานสูงมาก และระยะเวลาในการปรับเปลี่ยนอาจใช้เวลานาน ทั้งนี้เนื่องมาจากองค์การแต่ละองค์การมีวัฒนธรรมองค์การที่แตกต่างกัน การพยายามเปลี่ยนวิธีการเรียนรู้อย่างสิ้นเชิงย่อมทำได้ยากและใช้ระยะเวลานานในการพัฒนาองค์การ

2.4 กระบวนการในการสร้างองค์การแห่งการเรียนรู้

องค์การแห่งการเรียนรู้ คือ การพัฒนาศักยภาพและขีดความสามารถของคนทำงานบนพื้นฐานของการเรียนรู้ (Learning Base) โดยมีกระบวนการ ดังนี้

1. กำหนดกลยุทธ์ที่เหมาะสมในเชิงปฏิบัติการ คือ

1.1 กลยุทธ์ชี้นำ (Surge Strategy) โดยคณะผู้บริหารระดับสูงร่วมรับผิดชอบและสนับสนุน

1.2 กลยุทธ์ปลูกฝัง (Cultivate Strategy) โดยให้คณะทำงานในสายงานด้านทรัพยากรบุคคลเป็นผู้รับผิดชอบ

1.3 กลยุทธ์ปฏิรูป (Transform Strategy) โดยคณะทำงานพิเศษจากทุก ๆ หน่วยงานในองค์การมาร่วมกันรับผิดชอบดำเนินการ

2. กำหนดแผนงานให้ชัดเจน ดังนี้

2.1 ปรับโครงสร้างในการบริหารให้เป็นการทำงานแบบทีม

2.2 จัดทำแผนทรัพยากรบุคคลให้สอดคล้องกับโครงสร้างในการบริหารงานให้มีลักษณะเป็นการทำงานเป็นทีม โดยวางแผนพัฒนาองค์ความรู้ โดยการฝึกอบรม และพัฒนาประสบการณ์พร้อมทักษะจากการเรียนรู้ในที่ทำงาน

2.3 จัดทำแผนพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานด้านอุปกรณ์ต่าง ๆ ที่จำเป็นต้องใช้ ประกอบการฝึกอบรม และการเรียนรู้ประเภทต่าง ๆ เช่น ห้องฝึกอบรม ห้องประชุมโสตทัศนูปกรณ์ เป็นต้น

3. เปิดโอกาสให้ทุกคนได้รับรู้กลไกของการพัฒนาและผลกระทบทุก ๆ ด้านที่จะเกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลง

4. พัฒนาพื้นฐานสำคัญขององค์กรแห่งเรียนรู้ดังนี้

4.1 มุ่งสู่ความเป็นเลิศ (Personal Mastery) เพื่อให้เก่งในทุก ๆ ด้าน เก่งในการเรียนรู้เก่งคิด เก่งทำ มีไหวพริบปฏิภาณ มีความเพียรพยายามตั้งแต่เยาว์วัยและใฝ่รู้อย่างเสมอต้นเสมอปลาย เพื่อให้สอดคล้องกับโลกยุคโลกาภิวัตน์ซึ่งเป็นโลกแห่งการเรียนรู้ (Knowledge - Based) ที่ต้องมีการเรียนรู้ไปตลอดชีวิต โดยมีการคำนึงถึงประเด็นต่าง ๆ เหล่านี้

4.1.1 การสร้างวิสัยทัศน์ส่วนตัว (Personal Vission) ซึ่งได้แก่ความคาดหวังของแต่ละคนที่ต้องการจะให้สิ่งต่าง ๆ เกิดขึ้นจริงในชีวิตของตน

4.1.2 มุ่งมั่นสร้างสรรค์ (Creative Tension) มีความขยัน ใฝ่ดี มีพัฒนาการอยู่ตลอดเวลา

4.1.3 ใช้ข้อมูลเพื่อวิเคราะห์และตัดสินใจ เพื่อให้มีระบบคิด และการตัดสินใจที่ดี

4.1.4 ฝึกใช้จิตใต้สำนึก (Subconscious) สั่งงาน เพื่อให้การทำงานเป็นไปโดยอัตโนมัติ และได้ผลงานที่ดี

4.2 รูปแบบวิธีการคิดและมุมมองที่เปิดกว้าง (Mental Model) ซึ่งเกี่ยวข้องกับประสบการณ์ที่ได้สะสมมาตั้งแต่เด็กกับพื้นฐานของวุฒิภาวะทางอารมณ์ของแต่ละบุคคล ทำให้ความคิดและความเข้าใจของแต่ละคนแตกต่างกัน และหากปล่อยให้ต่างคนต่างคิดจะกลายเป็นปัญหาใหญ่เพราะมีการยึดติดกับรูปแบบและวิธีการที่ตนเองคุ้นเคย ทำให้เป็นอุปสรรคต่อการเปลี่ยนแปลงและการปรับตัว

4.3 การสร้างและสานวิสัยทัศน์ (Share Value) ให้ทุกคนได้รู้ได้เข้าใจ จะได้สนับสนุนและมีส่วนร่วมในการดำเนินการให้เป็นรูปธรรม โดยมีการนำวิสัยทัศน์ที่ได้สร้างขึ้นมาเป็นเป้าหมายของการกำหนดแผนกลยุทธ์ เพื่อสานให้วิสัยทัศน์เป็นจริงด้วยแผนการปฏิบัติต่อไป

4.4 การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม (Team Learn) เป็นการเน้นการทำงานเป็นทีม โดยให้ทุกคนในทีมงานใช้วิจารณญาณร่วมกันตลอดเวลาว่ากำลังทำงานอะไร จะทำให้ดีขึ้นอย่างไร เป็นการเรียนรู้ร่วมกันแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน ช่วยเหลือเกื้อกูลสามัคคี ขยันคิด ขยันเรียนรู้ และขยันทำด้วยความเชื่อว่าการเรียนรู้ในลักษณะนี้จะช่วยเสริมสร้างอัจฉริยะภาพของทีมงาน

4.5 ความคิดความเข้าใจเชิงระบบ (System Thinking) เพื่อให้ทุกคนมีความเข้าใจชัดเจนถึงความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ ทำให้มองทุกสิ่งทุกอย่างเป็นภาพรวม จะได้สามารถเผชิญกับภาวะวิกฤติ และการแข่งขันได้

5. พัฒนาพนักงานในระดับผู้นำองค์กร ไม่ว่าจะเป็นหัวหน้าโครงการ หรือหัวหน้าทีมงานให้มีความเข้าใจบทบาทของผู้นำในองค์กรแห่งเรียนรู้จะได้มีการปฏิบัติให้มีคุณลักษณะเป็นผู้มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์เป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ และเป็นผู้ให้การสนับสนุนผู้อื่นในการปฏิบัติงานให้ราบรื่น

6. มอบหมายพันธกิจ (Mission) และกระบวนงานต่าง ๆ แก่ทีมงานเพื่อให้สามารถบริหารและรับผิดชอบด้วยตัวเองได้เป็นการเพื่ออำนาจให้แก่พนักงานจะได้เกิดความคิดสร้างสรรค์

7. สร้างวัฒนธรรมองค์การด้านการพัฒนา และปรับปรุงงานให้ดีขึ้นตลอดเวลา

8. ทำการประเมินผล (Assessment) เพื่อปรับปรุงผลงานเสมอ

2.5 Learning Organization Transformation Process

ในการพัฒนา Learning Organization ในเชิง Capability Perspective ในมุมมองของ ดีไอ เบลล่า และไชน์ (DI Bella & Schein) ที่เป็นรูปธรรมประกอบด้วย 3 ขั้นตอนหลัก คือ ขั้นที่ 1 การวินิจฉัยวัฒนธรรมองค์การและประเมินรูปแบบการเรียนรู้ มีหลายองค์การที่ประสบความล้มเหลวจากการนำโปรแกรมสำเร็จรูปเพื่อสร้าง Learning Organization เข้ามาใช้โดยพิจารณาถึงความสอดคล้องกับวัฒนธรรมองค์การ ทั้งปัญหาการต่อต้านจากพนักงานหรือการไม่สามารถบรรลุเป้าหมายที่ได้ตั้งไว้ถึงแม้จะจบสิ้นโครงการไปแล้วก็ตาม ไม่ได้รับการวิเคราะห์ คัดเลือก วางแผน และจัดการอย่างเหมาะสมการปรับเปลี่ยนไปสู่ Learning Organization ที่มีวัฒนธรรมการเรียนรู้ อย่างยั่งยืนย่อมไม่สามารถเกิดขึ้นได้อย่างแน่นอนการประเมินสถานะปัจจุบันประกอบด้วย 2 ส่วน คือ การวินิจฉัยวัฒนธรรมองค์การ และการประเมินรูปแบบการเรียนรู้การวินิจฉัยวัฒนธรรมองค์การ (Culture Diagnosis) ได้แบ่งวัฒนธรรมองค์การออกเป็น 3 ระดับ คือ

ระดับที่ 1 คือ Artifacts โดยสามารถเรียนรู้ได้จากการสังเกตด้วยตา เช่น การจัดการแผนผัง (Layout) ของบริษัท การแต่งกายของพนักงาน

ระดับที่ 2 คือ Espoused Values เป็นค่านิยมที่ทุกคนในองค์กรสื่อถึงกันว่าอะไรเป็นสิ่งที่ถูกต้องควรทำ ซึ่งโดยมากจะถูกกำหนดโดยผู้นำขององค์กรตั้งแต่ยุคก่อตั้งบริษัท

ระดับที่ 3 คือ Basic Underlining Assumption เป็นความเชื่อ การรับ ความคิด และความรู้สึกที่กำหนดพฤติกรรมของคนในองค์กรและเป็นระดับที่ยากที่สุดในการทำทำความเข้าใจและดึงออกมาให้เห็นเป็นรูปธรรม

ไชน์ (Schein) ได้ยกตัวอย่างค่อนข้างชัดเจนที่เกี่ยวกับความซับซ้อน ในการประเมินวัฒนธรรมองค์การที่จะเข้าใจวัฒนธรรมองค์การอย่างแท้จริง จะสามารถทำได้ โดยการสัมภาษณ์เท่านั้น เช่น บริษัทแห่งหนึ่งมีการจัดสถานงานแบบเปิด (Open Space) ซึ่งแสดงให้เห็น Artifacts ที่ชัดเจน ทั้งนี้เป็นเพราะองค์การให้ความสำคัญกับค่านิยม Team Work และ Communication (Espoused Values) แต่เมื่อได้สัมภาษณ์กับพนักงานหลัก ๆ ที่อยู่กับ องค์การมานานกลับพบว่าระบบการประเมินผลงานให้รางวัลและการเลื่อนตำแหน่ง ล้วนผูกกับความสามารถส่วนบุคคลทั้งสิ้น จึงทำให้ทราบว่า Basic Underlining Assumption นั้นแท้จริงแล้วกลับเน้นที่การทำงานเพื่อปัจเจกบุคคลเป็นหลัก

โดยสรุปลักษณะขององค์กรแห่งการเรียนรู้ที่ดีที่ควรมี 3 อย่าง คือ 1) การเปิดกว้างต่อความคิดใหม่ ๆ เป็นการพัฒนาเชิงวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง ซึ่งเป็นระบบความรู้และระบบการเรียนรู้ของมาร์ควาร์ท (Marquardt) 2) วัฒนธรรมองค์กรที่กระตุ้นให้โอกาสในการเรียนรู้ เป็นวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ ซึ่งเป็นองค์ประกอบในส่วนขององค์กรและการเรียนรู้ของมาร์ควาร์ท (Marquardt) และการแบ่งปันวิสัยทัศน์ของเซ็งเก้ (Senge) องค์กรจะต้องเผยแพร่เป้าหมาย วัตถุประสงค์ และความเข้าใจที่ดีในการทำงาน โดยมีเป้าหมายคือการสร้างความรู้ให้แก่ทุกคนในองค์กรให้ร่วมกันเรียนรู้ และ 3) นวัตกรรม เป็นการสร้างให้เกิดการคิด ทักษะในด้านการคิดวิเคราะห์ คิดสังเคราะห์ คิดอย่างมีวิจารณ์ญาณ คิดสร้างสรรค์ รวมทั้งการคิดแก้ปัญหา ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งในระบบการเรียนรู้ของมาร์ควาร์ท (Marquardt) ที่มีแนวคิดของเซ็งเก้ (Senge) รวมอยู่เป็นความรอบรู้เฉพาะตัว การคิดเชิงระบบ รูปแบบความคิด และทีมการเรียนรู้ ทั้งหมดที่กล่าวมาสามารถทำให้เกิดเป็นแบบปฏิบัติที่ดี เป็นการจัดการคุณภาพโดยรวม การเรียนรู้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง องค์กรและชุมชนแห่งการเรียนรู้จะเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดี โดยมีหลักการที่ทุกคนในองค์กรคือผู้ที่ร่วมกันเรียนรู้

3. แนวคิดเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

คำว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ นักการศึกษาบางคนมองว่าเป็นการปฏิบัติในชั้นเรียนเพิ่มเติมเข้ากับชุมชนโดยใช้ทรัพยากรในการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันสร้างชุมชนให้เกิดประโยชน์สูงสุดทั้งต่อวัตถุดิบและมนุษย์ บางคนเสนอให้โรงเรียนใช้บุคลากรในชุมชนเพื่อขยายหลักสูตรและการเรียนรู้ของนักเรียนและอีกหลายคนมองว่า หมายถึง การให้นักเรียน ครู และผู้บริหารเอาใจใส่กับการเรียนรู้ นักวิชาการได้ความหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพจะรวมถึงความหมายขององค์กรแห่งการเรียนรู้ ซึ่งมีนักการศึกษาได้ให้ความหมายไว้มากมาย เช่น

3.1 ความหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

ฮอว์ด (Senge. 1990; อ้างอิงจาก Hord. 2008: 8) ให้ความหมายของ “ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ” ไว้ว่า เป็นองค์กร ที่กลุ่มบุคคลแสดงความสามารถในการสร้างสรรค์งานที่บังเกิดผลที่เป็นที่ต้องการอย่างแท้จริงของบุคลากร และขององค์กร โดยสมาชิกมีอิสระในการคิด การทำงาน และการสร้างสรรค์งานอย่างเต็มที่

ฮอว์ด (Astuto; et al. 1993; อ้างอิงจาก Hord. 2008: 8) ให้ความหมายของ “ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ” ในสถานศึกษา ไว้ว่า เป็นความร่วมมือกันของผู้บริหารและครูผู้สอน ในการแสวงหา และเรียนรู้ร่วมกัน และลงมือปฏิบัติกิจกรรม เพื่อเป้าหมายในการเพิ่มประสิทธิภาพ ให้กับวิชาชีพ และเป้าหมายสูงสุด คือผลประโยชน์ที่จะเกิดกับนักเรียน

ดูโฟร์ (DuFour. 2004: 6) ให้ความหมายคำว่า “ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ” ไว้ว่าเป็นการรวมตัวของบุคลากร โดยเฉพาะบุคลากรวิชาชีพ ที่มีเป้าหมายที่ชัดเจนในการรวมตัวกันเพื่อปฏิบัติภารกิจหรือทำกิจกรรมต่าง ๆ จนเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมโรงเรียน (School culture)

ฮอร์ด (Hord. 2008: 8) ได้ให้ความหมาย คำว่า “ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Professional learning community) ” มีความหมายในตัวเอง หมายถึง โรงเรียนที่ดึงเอาผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับวิชาชีพมาเรียนรู้ร่วมกันภายใต้สังคมที่สร้างขึ้นและได้รับการสนับสนุน ครู และผู้บริหาร ได้รับการเรียนรู้ที่ซับซ้อนขึ้น และเข้มข้นมากขึ้น ทำให้ผู้เข้าร่วมมีปฏิสัมพันธ์กัน เกิดการทดสอบแนวความคิดเกิดความท้าทายในการสรุปและแปลความหมาย และแลกเปลี่ยนข้อมูลใหม่ๆ ซึ่งกันและกันเมื่อคนหนึ่งเรียนรู้เอง (ทั้งจากหนังสือ บทความหรือวิดีโอ) ถือว่าเป็นแหล่งความรู้และความคิดใหม่ๆ และเมื่อความรู้ดังกล่าวได้รับการปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนกันเพื่อจะเกิดความรู้และความเชี่ยวชาญหลายเท่าตัว ก่อนจะนำไปทดสอบหาประสบการณ์ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพก่อให้เกิดการกระตุ้นมากขึ้น

เบคเซลลี (Baccellieri. 2010: 47) ได้ให้ความหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพไว้ว่า เป็นการรวมกลุ่มกันของบุคลากรทางการศึกษา เพื่อสร้างทีมให้เกิดการที่มีการทำงานร่วมกัน การเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมการทำงานในโรงเรียน ทศนคติ ให้แตกต่างจากการทำงานในรูปแบบเดิม เพื่อให้การพัฒนาการเรียนการสอนในโรงเรียนพัฒนาและแก้ไขปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

วิจารณ์ พานิช (2555: 21) ให้คำอธิบายไว้ว่า เป็นการรวมตัวกันของครูในโรงเรียนหรือเขตพื้นที่การศึกษาเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้วิธีการจัดการเรียนรู้ให้ศิษย์ได้ทักษะเพื่อการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 โดยที่ผู้บริหารโรงเรียน คณะกรรมการโรงเรียน ผู้บริหารเขตพื้นที่การศึกษา และผู้บริหารการศึกษาระดับประเทศ เข้าร่วมจัดระบบสนับสนุนให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ต่อเนื่อง มีการพัฒนาวิธีการเรียนรู้ของศิษย์อย่างต่อเนื่อง เป็นวงจรไม่รู้จบ

จากแนวคิดที่กล่าวมาพอจะสรุปความหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ กระบวนการร่วมกันสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ในการทำงาน การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันของครูในโรงเรียน มีภาวะผู้นำครู ที่มีเป้าหมายที่ชัดเจน การยอมรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน มีการปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนองค์ความรู้ผลการปฏิบัติงานซึ่งกันและกัน เพื่อให้เกิดความรู้และความเชี่ยวชาญเพิ่มขึ้น โดยมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน คือ ผลประโยชน์ที่จะเกิดกับผู้เรียน โดยชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูมี 3 ระดับ ประกอบด้วยระดับผู้เรียน ระดับผู้ประกอบวิชาชีพ และระดับโรงเรียน

3.2 ความเป็นมาและความสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

ในสหรัฐอเมริกา ช่วงต้นศตวรรษที่ 20 เป็นการมุ่งเน้นให้โรงเรียนเป็นเหมือนชุมชนแห่งการเรียนรู้ เป็นที่หลอมรวมวัฒนธรรมแห่งความร่วมมือ ทั้งด้านเป้าประสงค์ขององค์กรและความร่วมมือต่างๆ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกล่าวว่า แนวคิดที่จะให้โรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพนั้นจะทำให้โรงเรียนเกิดการพึ่งตนเองและประยุกต์พัฒนาตนเองจากการสังเคราะห์แนวคิดที่ดีที่สุดและเมื่อโรงเรียนเปลี่ยนมาเป็นชุมชน วัฒนธรรมขององค์กรก็เกิดการเปลี่ยนแปลง การปฏิรูปองค์การส่งผลต่อวิธีที่โรงเรียนเสาะหาแนวทางในการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมโรงเรียนสู่

การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ พาร์คเกอร์ (Parker. 2003: 529-543) ได้กล่าวว่า “โรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ทุกคนเข้าไปมีส่วนร่วมกับการงานด้านการศึกษา.. ซึ่งเกิดผลดีทั้งต่อบุคคลและกลุ่มคนโดยรวม” พาร์คเกอร์ (Parker. 2003: 529-543) ย้ำว่า “โรงเรียนจะทำงานภายใต้เงื่อนไขสูงสุดและดีที่สุดที่สุดในชุมชนใดชุมชนหนึ่ง” ซึ่งต่อมาคำอธิบายดังกล่าวทำให้เกิดการทำงานร่วมกันและกลายเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในที่สุด

ในมุมมองของ จอห์น ดิวอี้ (Dewey J. 1990; อ้างอิงจาก Douglas J. Simpson. 2001: 183-200) โรงเรียนคือชุมชนที่ “เพิ่งเริ่มก่อตั้ง” ซึ่งสามารถเติบโตได้ต่อไป Dewey มีความเชื่อว่าโรงเรียนเป็นสถาบันสังคมและการศึกษาก็เป็นกระบวนการพื้นฐานฐานของความก้าวหน้าและการปฏิรูปทางสังคม ซึ่งแนวคิดนี้เป็นแนวคิดใหม่สำหรับนักการศึกษา ก่อให้เกิดความท้าทายต่อประเพณีเดิมๆ ที่ครูทำงานในห้องทำงานเพียงห้องเดียว Ella Flag Yung นักวิจัยร่วมกับ ดิวอี้ได้ขยายแนวคิดเกี่ยวกับโรงเรียนเป็นชุมชนในสารนิพนธ์เรื่องความแปลกแยก (Isolation in the School) ว่าจำเป็นต้องมีแนวทางปรับปรุงการแยกกันทำงานในแต่ละระดับชั้น ซึ่งต้องได้รับการสนับสนุนจากทุกคน สมิทท์ และคนอื่นๆ (Smith; et al. 2001: 17-24) และยังคงกล่าวเพิ่มเติมว่า “ยังจำเป็นต้องมีความแตกต่าง ในความเป็นหนึ่งเดียว มากกว่าที่จะมีการบังคับให้เกิดการผสมผสานระหว่างระดับชั้นและบุคคล” ซึ่งความเป็นชุมชนเกิดขึ้นเพื่อให้มีแนวทางให้แต่ละบุคคลได้มีการเรียนรู้ ไม่ใช่เพื่อสอนนักเรียนเพียงอย่างเดียว

อย่างไรก็ตาม แนวปรัชญาเกี่ยวกับการทำให้โรงเรียนเป็นชุมชนนี้ไม่ได้รับการปฏิบัติอย่างแพร่หลายจนถึงช่วงต้นปี 1970 ซึ่งนักการศึกษาต่างก็เริ่มเห็นความสำคัญของการเป็นชุมชนที่มุ่งเน้นการเรียนรู้ทั้งนักเรียนและครู เกรย์แฮม และแฮร์ริส (Graham, S.; & Harris, K. R. 1989: 353) ได้ทำการศึกษางานวิจัยเรื่อง cognitive learning ซึ่งเขาได้แบ่งให้นักเรียนเป็นหน่วยงานย่อยๆ เรียกว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ซึ่งโรงเรียนแห่งนี้ จะได้มีการวางแผนการศึกษาโดยคณะทีมงานของชุมชนครู โดยให้ความสำคัญกับนักเรียนมากกว่าให้ความสำคัญกับหลักสูตร นอกจากนี้ครูจะมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างต่อเนื่องผ่านการพัฒนาบุคลากรและการแลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน เกรย์แฮม (Graham. 1972) เห็นว่าการเรียนรู้เป็น “ที่ที่เกิดความไว้วางใจและเกิดความร่วมมือกันมากกว่าเพื่อการแข่งขันกัน” ซึ่งแนวคิดนี้ไม่ได้ให้ความสำคัญกับความก้าวหน้าของนักเรียนเพียงอย่างเดียวแต่ยังให้ความสำคัญกับความก้าวหน้าของครูอีกด้วย อย่างไรก็ตามแนวคิดนี้ยากที่จะเปลี่ยนแปลงเนื่องจากยังมีประเพณีเดิมๆ ที่แยกกันทำงานอยู่

นอกจากนี้ยังมีนักวิชาการที่พยายามศึกษาเปรียบเทียบลักษณะขององค์การแห่งการเรียนรู้ทั่วไป กับคุณลักษณะของการเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ กล่าวคือ

มาร์ควาท์ (Marquardt. 1996: 591-609) ได้สรุปผลการวิจัยของศูนย์ศึกษาองค์การแห่งการเรียนรู้ แห่งสถาบัน MIT สหรัฐอเมริกา ซึ่งระบุถึงคุณลักษณะสำคัญ 10 ประการขององค์การที่ประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ และสามารถประยุกต์เป็นคุณลักษณะเชิงยุทธศาสตร์แห่งการเรียนรู้ โดยได้เปรียบเทียบกันในแต่ละประเด็นไว้ ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 12 แสดงคุณลักษณะ 10 ประการขององค์การแห่งการเรียนรู้ที่ประสบผลสำเร็จ
(Ten major features of successful organizational learning)

คุณลักษณะขององค์การแห่งการเรียนรู้ทั่วไป (Characteristics of learning organizations)	คุณลักษณะโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ (Characteristics of learning school)
1. ต้องเฝ้าระวังตรวจสอบ (Scanting imperatives) กล่าวคือ มีการเฝ้าระวังตรวจสอบสภาวะแวดล้อมอย่างสม่ำเสมอ	1. พิจารณาถึงปัจจัยกดดันต่างๆ ที่มีต่อโรงเรียนและตัดสินใจได้ว่าเรื่องใดบ้างที่จำเป็นต้องตอบสนองและในทางกลับกันก็พิจารณาได้ว่าโรงเรียนจะสามารถมีอิทธิพลต่อสภาวะแวดล้อมได้อย่างไร
2. ค้นพบช่องว่างการปฏิบัติงาน (Performance gaps) กล่าวคือ รู้จักใช้ช่องว่างของการปฏิบัติงานที่ค้นพบมาแล้วเปลี่ยนให้เป็นโอกาสที่จะเรียนรู้	2. สามารถระบุถึงประเด็นหรือด้านปัจจัยที่จำเป็นต้องปรับปรุงตัวอย่าง เช่น ด้านการเรียนการสอนของครูอาจารย์ ด้านงานวางแผนหลักสูตรโดยรวม ด้านบรรยากาศและสภาพ
3. ให้ความสำคัญต่อเรื่องการวัดผล (Concern for measurement) ได้แก่ การวัดผลปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการประกอบการด้านการตลาดและด้านความสามารถแข่งขัน เป็นต้น	3. ต้องสามารถระบุได้ว่า งานด้านใดที่ควรวัดและประเมินผล เช่น ผลการสอนของครู และผลการเรียนของนักเรียน ทั้งระบุได้ว่าจะนำผลการวัดประเมินไปใช้เพื่อการพัฒนาได้อย่างไร หรือถ้าจะวัดด้านมูลค่าเพิ่มจะทำได้อย่างไร เป็นต้น
4. มีจิตสำนึกเรื่องการทดลอง (Experiment mind sets) กล่าวคือ ถ้ามีการทดลองมากขึ้นเพียงไร องค์การก็ยิ่งเพิ่มการเรียนรู้มากขึ้นเพียงนั้น	4. มีการกระตุ้นส่งเสริมให้เกิดการค้นคิด นวัตกรรมมีการทดลองอย่างหลากหลายเกิดขึ้น
5. มีบรรยากาศที่เปิดเผย (Climate of openness) กล่าวคือการเผยแพร่ความรู้และการสื่อสารเป็นไปอย่างเปิดเผย	5. มีการแลกเปลี่ยนและให้สารสนเทศระหว่างกันผ่านการสื่อสารหลายทิศทางอย่างกว้างขวางและเปิดเผยทั่วทั้งโรงเรียน
6. มีการศึกษาอย่างต่อเนื่อง (Continuous education) ให้ความสำคัญของการศึกษาตลอดชีวิต (Lifelong education)	6. การพัฒนาโรงเรียนต้องยึดโปรแกรมการพัฒนาตัววิชาชีพ (Professional development) ของบุคคลากรเป็นเรื่องสำคัญ
7. มีวิธีปฏิบัติงานที่หลากหลาย (Operational variety) ยึดความเชื่อที่ว่า การบรรลุเป้าหมายขององค์การสามารถทำได้หลายวิธี	7. มีการกระตุ้นให้มีวิธีการที่หลากหลายในการทำงานและการแก้ปัญหาของการปฏิบัติภารกิจทุกด้าน

ตาราง 12 (ต่อ)

คุณลักษณะขององค์การแห่งการเรียนรู้ทั่วไป (Characteristics of learning organizations)	คุณลักษณะโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ (Characteristics of learning school)
8. เปิดกว้างให้มีหลายช่องทางที่สามารถเสนอความคิดดีๆ (Multiple advocates/champions) กล่าวคือ ทุกคนในองค์การสามารถให้ข้อเสนอแนะเพื่อสู่การปรับปรุงได้อย่างต่อเนื่องด้วยวิธีการต่างๆ ที่หลากหลาย	8. ดำเนินงานและการตัดสินใจเพื่อปรับปรุงงานใดๆ ยึดหลักการของการมีส่วนร่วมแบบกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ (Collegial culture)
9. การมีส่วนร่วมด้านภาวะผู้นำ (Involved leadership) โดยกำหนดวิสัยทัศน์ ของผู้นำได้มาจากความเห็นร่วมขององค์การ	9. ผู้นำให้ความมั่นใจได้ว่า ทุกทัศนะและมุมมองของทุกคนจะได้รับการนำไปสังเคราะห์ และจัดทำเป็นวิสัยทัศน์ร่วม (Shared vision)
10. มีมุมมองกว้างเชิงระบบ (System perspective) กล่าวคือ สร้างความสัมพันธ์เกี่ยวข้งกันระหว่างหน่วยงานย่อยๆ ภายในอย่างเป็นระบบ	10. สร้างโอกาสให้หน่วยงานย่อยภายในโรงเรียนได้ปฏิบัติงานแบบทีมงานที่มีความร่วมมือร่วมใจกันอย่างแท้จริง

ส่วน ไคเซอร์ (Kaiser. 2000: 51-58) ได้สรุปว่า สถานศึกษาที่กำลังพัฒนาตัวเองเข้าสู่ความเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ จะต้องประกอบด้วยคุณลักษณะหลายประการ ได้แก่

- 1) สามารถตอบสนองต่อสภาวะการเปลี่ยนแปลงของโลกภายนอก
- 2) เชื่อว่า ผู้ที่มีส่วนร่วมจะสามารถสร้างความสำเร็จให้แก่โรงเรียนได้
- 3) ถือว่ากระบวนการพัฒนาวิสัยทัศน์ร่วมมีความสำคัญมากกว่าผลผลิตที่เกิดจากวิสัยทัศน์ร่วมกัน
- 4) มีความพยายามที่จะล้มเลิก รูปแบบที่ยึดหลักความเหมือนกัน (Harmony model) เพราะเป็นแนวคิดเดิมที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ (Bureaucratic culture) ซึ่งเน้นให้ทุกคนต้องปฏิบัติตามระเบียบอย่างเคร่งครัด
- 5) ยึดหลักที่เน้นความสำคัญของข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) และการต้องอาศัยซึ่งแสดงความคิดเห็นของตน
- 6) การมีบรรยากาศของวัฒนธรรมแบบเปิดเผย (Open culture) ซึ่งทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตน
- 7) รู้จักการเรียนรู้จากข้อผิดพลาด โดยเชื่อว่าความผิดพลาดดังกล่าวช่วยสร้างโอกาสให้เกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้น

- 8) มีโครงสร้างองค์ประกอบแบบไม่รวมศูนย์ (Decentralized structure) เพื่อลดความขัดแย้งระหว่างครูผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง
- 9) ปรับเปลี่ยนแนวทางปฏิบัติของครูจาก การสอน (Teaching) ไปเป็นจุดเน้นที่การเรียนรู้ (Learning) แทน โดยเฉพาะการเรียนรู้จากประสบการณ์หรือจากการปฏิบัติกิจกรรม และจากแรงจูงใจใฝ่เรียนรู้ของนักเรียน
- 10) โรงเรียนมีกิจกรรมที่สร้างความตระหนักถึงความจำเป็นต้องมีการเปลี่ยนแปลงปรับปรุงและพัฒนาอยู่ตลอดเวลา
- 11) มีการบริหารจัดการและการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบที่งานเป็นหลัก
- 12) มีวัตถุประสงค์ที่หลากหลายด้วยวิธีปฏิบัติ และให้อิสระแก่ผู้สอนสามารถตัดสินใจเลือกวิธีการอันหลากหลายได้เอง

3.3 แนวคิดการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

เซอร์จิโอแวนนี (Sergiovanni, 2000: 57-75) ได้ให้มุมมองใหม่เกี่ยวกับโรงเรียนที่เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ โดยอธิบายว่า การอุปมาที่เปรียบเทียบให้ “โรงเรียนเป็นองค์กร” (Organization) นั้น น่าจะไม่เหมาะสมและถูกต้องทีเดียวนัก โดยเขาเห็นว่าควรเป็น “โรงเรียนเป็นชุมชน (Community) จะมีความเหมาะสมมากกว่า ดังเหตุผลที่เขาอธิบายไว้ในงานเขียนชื่อ Building Community in Schools ซึ่งเรียกร้องให้เปลี่ยนมุมมองโรงเรียนในฐานะที่เป็นองค์กรแบบทางการ (Formal organization) ไปสู่ความเป็นชุมชน (Community) แทน โดย Sergiovanni เห็นว่า “ความเป็นชุมชน (Community) ”จะยึดโยงภายในต่อกันด้วยค่านิยม (Values) แนวคิด (Ideas) และความผูกพัน (Commitments) ร่วมกันของทุกคนที่เป็นสมาชิก ซึ่งเป็นแนวคิดตรงกันข้ามกับ “ความเป็นองค์กร (Organization) ” ที่มีความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในลักษณะที่ยึดตามระดับที่ลดหลั่นกันลงมา (Hierarchical relationships) มีกลไกการควบคุมและมีโครงสร้างแบบตั้งตัวที่เต็มไปด้วยกฎระเบียบและวัฒนธรรมของการใช้อำนาจ (Authority) เป็นหลักในขณะที่ “ชุมชน” ใช้อิทธิพล (Influence) ที่เกิดจากการมีค่านิยมและวัตถุประสงค์ร่วมกัน เป็นความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกเชิงวิชาชีพ (Professional relationships) มีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการหรือวิทยสัมพันธ์ต่อกัน (Collegiality culture) และยึดหลักต้องพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันในการปฏิบัติงาน นอกจากนี้ “องค์กร” ยังทำให้เกิดคุณลักษณะบางอย่างขึ้น เช่น ลดความเป็นกันเองต่อกันลง (Impersonal) มีความเป็นราชการ (Bureaucratic) มากขึ้น และถูกควบคุมจากภายนอกให้ต้องรักษาสถานภาพเดิม (Maintain status quo) ของหน่วยงานไว้ ดังนั้น เซอร์จิโอแวนนี จึงเห็นว่าถ้ามองโรงเรียนในฐานะแบบองค์กรดังกล่าวแล้ว ก็จะทำให้โรงเรียนมีความเป็นแบบทางการที่สร้างความรู้สึกละห่างเหินระหว่างบุคคลมีมากยิ่งขึ้น มีกลไกที่บังคับควบคุมมากมาย และมักมีจุดเน้นในเรื่องที่เป็นงานด้านเทคนิคเป็นหลัก แต่ทางตรงข้าม ถ้ายอมรับว่าโรงเรียนมีฐานะแบบที่เป็นชุมชนแล้ว บรรยากาศที่ตามมาก็คือ สมาชิกมีการผูกพันต่อกันด้วยวัตถุประสงค์ร่วม มีการสร้างสัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนม และเกิดการร่วมสร้างบรรยากาศที่ทุกคนแสดงออกถึงความห่วงหาอาทรต่อกันและช่วยดูแลสวัสดิภาพร่วมกัน เซอร์จิโอแวนนีได้ให้ความสำคัญและถือเป็นจุดเน้นที่ต้องการให้โรงเรียน

เปลี่ยนไปเป็น “ชุมชนที่ชัดเจนในวัตถุประสงค์ (Purposeful communities)” ที่มีคุณลักษณะของความเอื้ออาทร (Caring) มีการเรียนรู้ (Learning) มีความเป็นวิชาชีพ (Professional) มีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการหรือมีวิทยสัมพันธ์ต่อกัน (Collegiality) มีจิตใจใฝ่การแสวงหาคำตอบ (Inquiring) และมีบรรยากาศเช่นนี้ครอบคลุมทั่ว ถึงทั้งโรงเรียน โดย Sergiovanni เชื่อว่า ชุมชนที่ชัดเจนในวัตถุประสงค์จะเป็นสถานที่ซึ่งสมาชิกทุกคนยึดเหนี่ยวผูกพันกันด้วยอุดมการณ์ร่วม (Shared ideology) และมีระบบปทัสถานหรือแนวทางปฏิบัติของตนเองที่ใช้เพื่อเป็นเครื่องสนับสนุนให้เกิดการเป็นชุมชนขึ้น ทั้งนี้ การมีอุดมการณ์ร่วมกัน (รวมถึงมีวิสัยทัศน์ร่วม) จะช่วยผูกมัดให้ทุกคนรวมกันเป็นชุมชนและให้การช่วยเหลือต่อกัน มีความเข้าใจถึงเหตุผลและความจำเป็นของการต้องดำรงชีวิตและการทำงานร่วมกันแบบชุมชน

ความเชื่อของ เซอร์จิโอแวนนี (Sergiovanni. 2000: 57-75) เกี่ยวกับโรงเรียนเป็นชุมชนนั้น มีแนวคิดที่เป็นจุดเน้นคือ ยึดถือเรื่อง “คุณงามความดี (Virtue)” เป็นหลักการสำคัญ เขาเชื่อว่าคนส่วนมากมักมองวิชาชีพชั้นสูง (Professionalism) จากฐานของการใช้ความรู้ที่สามารถลงสู่การปฏิบัติได้จริง เขายังเชื่อว่าโดยปกติแล้ว ผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่มีแนวโน้มในการยอมรับว่าบทบาทของตน คือ การให้บริการแก่ลูกค้า (Service to clients) ซึ่งความสัมพันธ์แบบผู้เชี่ยวชาญทางวิชาชีพกับลูกค้า ซึ่งความเชื่อในลักษณะเช่นนี้ ทำให้ขาดความเป็นกันเองความเท่าเทียมต่อกัน โดยที่ฝ่ายหนึ่งต้องอาศัยหรือต้องขึ้นอยู่กับอีกฝ่ายหนึ่ง (Dependency) การมีค่านิยมในลักษณะเช่นนี้จึงขัดแย้งกับค่านิยมของการสร้างความเป็นชุมชน กล่าวคือ คุณงามความดี มาจากพันธะผูกพันต่อค่านิยมร่วมของบุคคล แล้วพัฒนามาเป็นอุดมการณ์แห่งวิชาชีพ เพื่อนำไปสู่การปฏิบัติต่อไป โดยมีพันธะผูกพันที่จะ 1) ปฏิบัติตนให้เป็นแบบอย่างที่ดีต่อผู้อื่น 2) การประพฤติและปฏิบัติต้องยึดมั่น ต่อค่านิยมเพื่อสังคมเป็นจุดหมายปลายทาง 3) ต้องไม่ใช้ประพฤติและปฏิบัติเพื่อตนเองเท่านั้น แต่ที่ทำนั้นก็เพื่อรักษาคุณงามความดีนั้นด้วย และ 4) ผูกพันต่อจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร (Ethic of caring) ซึ่งจะขอกล่าวในแต่ละประเด็น ดังนี้

1. ถ้าวิเคราะห์แล้วจะพบว่า “อุดมการณ์แห่งวิชาชีพ (Professional ideal)” ช่วยให้เกิดหลักเกณฑ์พื้นฐานของการสร้างชุมชนของการสร้างชุมชนแห่งวิชาชีพขึ้น กล่าวคือ ถ้าทั้งคณะครูผู้สอนและผู้บริหารต่างร่วมกันยึดมั่น ต่อพันธะผูกพันที่ต้องแสดงพฤติกรรมแบบอย่างที่ดีแล้ว คนเหล่านี้จะต้องสนใจและกระตือรือร้นต่องานวิจัย ตลอดจนทฤษฎีใหม่ๆ ที่เกี่ยวกับการพัฒนาวิธีสอน ทั้งนี้มีใช้เพียงแค่ว่าผูกพันต่อการพัฒนาเทคนิควิธีสอนใหม่เฉพาะงานส่วนตน แต่ต้องช่วยทำให้ทุกคนที่เป็นชุมชนโดยรวมร่วมกันพัฒนาปรับปรุงวิธีสอนและการปฏิบัติให้ดียิ่ง ขึ้นไปด้วยความห่วงใยต่อชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพโดยรวมหมายความว่า ครูผู้สอนจะแบ่งปันและแลกเปลี่ยนด้านเทคนิควิธีการสอนระหว่างกันอย่างเปิดเผย จะเห็นภาพที่มีครูแหวะเวียนไปเยี่ยมเยียนเพื่อสังเกตการสอนของครูในอีกชั้นเรียนหนึ่งได้อย่างสะดวกใจ ตลอดจนมีการเชิญครูคนอื่นที่เชี่ยวชาญด้านเทคนิควิธีสอนแบบใหม่มาสาธิตการสอนให้ครูอื่นๆ ได้ชม ซึ่ง หลุยส์ และ ครูซ (Louis; & Kruse 1995: 23-42) มองปรากฏการณ์ดังกล่าวว่า เป็นวิธีการที่ช่วยลดความรู้สึกโดดเดี่ยวในการสอนของครูให้น้อยลงและเกิดมีความรู้สึกมีส่วนร่วมรับผิดชอบของกลุ่มที่มีต่อการเรียนรู้ของนักเรียนทั้งโรงเรียน

2. ส่วนการมีค่านิยมที่ประพฤติปฏิบัติโดยยึด “ค่านิยมเพื่อสังคมเป็นจุดหมายปลายทาง” นั้น หมายถึง การมุ่งไปสู่การให้บริการ โดย เซอร์จิโอแวนนี (Sergiovanni. 2000: 57-75) มีความเห็นว่า ถ้าชุมชนที่ยึดความสำคัญของงานให้บริการแก่นักเรียน แก่ผู้ปกครอง ตลอดจนชุมชนรอบโรงเรียนได้ครบถ้วนแล้ว ก็แสดงว่า โรงเรียนนั้นสามารถยกระดับวิชาชีพของตนได้สูงขึ้นจนถึงระดับสามารถเป็น “ผู้คอยให้บริการดูแล หรือ Stewardship” ซึ่งมีหลักการสำคัญคือ ยึดการทำประโยชน์เพื่อคนอื่นเหนือประโยชน์ส่วนตน (Service above self)

3. ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเป็นชุมชนที่ “สืบเสาะค้นหาในสิ่งที่ถูกต้อง ดีงามยิ่งขึ้น” ซึ่งหมายความว่า สมาชิกของชุมชนจะทำการใคร่ครวญตรวจสอบวัฒนธรรมอย่างต่อเนื่อง เพื่อค้นหาวัฒนธรรมอะไรบางอย่างที่ส่งเสริมให้วิสัยทัศน์บรรลุผลและได้มากน้อยแค่ไหนเพียงไร ส่วนคำว่า “สืบเสาะค้นหา หรือ Inquiry” หมายความว่าภารกิจทุกด้านที่โรงเรียนดำเนินการอยู่นั้น จะต้องได้รับการดูแลตรวจสอบอย่างละเอียดเพื่อการปรับปรุงแก้ไข จนเชื่อได้ว่าภารกิจแต่ละด้าน เหล่านี้เป็นไปเพื่อความดีงามของส่วนรวมและสามารถสนองตอบต่อวิสัยทัศน์ของโรงเรียนได้ด้วย ในสถานศึกษาที่เป็น “โรงเรียนที่มุ่งการสืบเสาะค้นหา (Inquiring school)” จะมุ่งพัฒนาเป้าหมายให้สูงขึ้นตลอดเวลาเมื่อเทียบกับปัจจุบัน อีกทั้งบรรดาสมาชิกของชุมชนและผู้มีส่วนได้เสียจะมีโอกาสได้ร่วมกันพิจารณาว่า มีปัจจัยใดบ้างที่ควรส่งเสริมเพื่อช่วยให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้ มีประสิทธิผลมากขึ้น เช่น ช่วยระบุถึงความจำเป็นที่ต้องพัฒนาบุคลากรในประเด็นใดบ้างและ จะทำให้บรรลุผลได้อย่างไร หรือช่วยหาผู้เชี่ยวชาญให้เข้ามาช่วยเหลือเพื่อยกระดับผลการปฏิบัติงานให้สูงขึ้น เป็นต้น มีการเน้นสร้างยุทธศาสตร์การพัฒนาที่กำหนดร่วมกันขึ้นเองมากกว่า การใช้ยุทธศาสตร์ที่กำหนดให้โดยหน่วยงานภายนอกชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพนั้น

4. คุณลักษณะที่สำคัญยิ่งในฐานะที่เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพตามทัศนะของ เซอร์จิโอแวนนี (Sergiovanni. 2000: 57-75) ก็คือ “การมีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร (Ethic of caring)” โดยโรงเรียนต้องกลายเป็นชุมชนแห่งความเอื้ออาทร (Caring communities) ที่ซึ่งผู้มีส่วนได้เสียทั้งหลายแสดงออก ถึงความห่วงใยต่อความเป็นอยู่ที่ดีของผู้อื่น โดยเฉพาะต่อบรรดานักเรียนเป็นหลัก ซึ่งการแสดงออกถึงความเอื้ออาทรเช่นนี้ บ่งบอกถึงการมีค่านิยมร่วมกันที่สะท้อนออกมาในเชิงปฏิบัติต่างๆ และจากค่านิยมร่วมเหล่านี้ ก่อให้เกิด “พลังอำนาจเชิงคุณธรรม (Moral authority)” ขึ้นในโรงเรียนได้ต่อไปในที่สุด ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพย่อยแห่งการเรียนรู้ในการปรับเปลี่ยนสถานศึกษาของตนให้เป็น “โรงเรียนแห่งการเรียนรู้” นั้น ผู้นำสถานศึกษาสามารถจัดทำได้เป็น 3 ระดับ โดยแต่ละระดับ ซึ่งมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพย่อย (Learning community) ได้แก่ ระดับนักเรียน ระดับวิชาชีพ (Professional) และระดับชุมชน (Community) กล่าวคือ

ระดับที่ 1 ระดับนักเรียน (Student level) ซึ่งนักเรียนจะได้รับการส่งเสริม และร่วมมือให้เกิดการเรียนรู้ขึ้น จากครูและเพื่อนนักเรียนอื่นให้ทำกิจกรรมเพื่อแสวงหาคำตอบที่สมเหตุสมผลสำหรับตน (Meaning making) นักเรียนจะได้รับการพัฒนาทักษะที่สำคัญ คือ ทักษะการเรียนรู้วิธีการเรียน (Skill of learning how to learn) และทักษะการสืบค้นความรู้ด้านเนื้อหาของ

วิชาที่กำลังศึกษา (Acquiring of knowledge of content skills) นักเรียนสามารถทำการเรียนรู้อย่างแท้จริง (Authentic learning) ได้ต่อเนื่องจนบรรลุเป้าหมายของการเป็นนักเรียนเชิงรุก (Active learners) และการเป็นนักตั้งปัญหา (Problem seekers) และการเป็นนักแก้ปัญหา (Problem solvers) ที่มีประสิทธิผลในที่สุด กล่าวโดยสรุป ความสำคัญของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพของนักเรียนในสถานศึกษา ก็เพื่อให้นักเรียนรู้จักการสร้างความรู้ด้วยตนเอง โดยผ่านกระบวนการเรียนรู้เชิงรุก (Active learning) และการสร้างความหมาย (Meaning making) จากสิ่งที่เรียนนั่นเอง

ระดับที่ 2 เป็นระดับผู้ประกอบวิชาชีพ (Professional level) ซึ่งประกอบด้วยครูผู้สอนและผู้บริหาร โดยชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในระดับที่สองจะมีลักษณะเด่นตรงที่มีการจัดตั้งสิ่งที่เรียกว่า “ชุมชนแห่งวิชาชีพ หรือ Professional Community” ซึ่งเป็นกลไกสำคัญอย่างยิ่งต่อความสำเร็จของการเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ การมีชุมชนแห่งวิชาชีพจะช่วยส่งเสริมให้ผู้ปฏิบัติงานทั้งครูผู้สอนและผู้บริหารได้ใช้หลักการแห่งวิชาชีพของตนไปเพื่อการปรับปรุงด้านวิธีสอน และด้านทักษะภาวะผู้นำ โดยใช้วิธีการศึกษาค้นคว้า การวิเคราะห์ไตร่ตรอง (Reflection) การใช้วิธีเสวนา (Dialogue) และการได้รับข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ที่แต่ละคนมีต่อกันกลับคืนมา เป็นต้น ในการที่จะบรรลุความเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ได้นั้น ทุกคนจะต้องมาร่วมกันพิจารณาทบทวนเรื่องนโยบาย (Policies) การปฏิบัติต่างๆ (Practices) และกระบวนการบริหารจัดการต่างๆ เสียใหม่ โดยยึดหลักในการปรับปรุงแก้ไขสิ่งเหล่านี้ก็เพื่อให้สามารถบริการด้านการเรียนรู้ แก่นักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งเพื่อให้การปรับปรุงแก้ไขดังกล่าว นำมาสู่การสนับสนุนส่งเสริมการปฏิบัติงานวิชาชีพของครูผู้สอน และผู้บริหารให้มีคุณภาพและประสิทธิผลสูงยิ่งขึ้น มีบรรยากาศและสภาพแวดล้อมของการทำงานที่ดีต่อกันของทุกฝ่าย ทั้งผู้บริหาร ครูผู้สอน นักเรียน และผู้ปกครอง โดยจะกล่าวละเอียดเป็นการเฉพาะในส่วนที่ 2 ต่อไป

ระดับที่ 3 เป็นระดับการเรียนรู้ของชุมชน (Learning community level) ที่ครอบคลุมถึงผู้ปกครอง สมาชิกชุมชนและผู้นำชุมชน โดยบุคคลกลุ่มนี้จำเป็นต้องมีส่วนเข้ามาร่วมสร้างและผลักดันวิสัยทัศน์ให้บรรลุผลตามเป้าหมาย กล่าวคือ ผู้ปกครองนักเรียน ผู้อาวุโสในชุมชน ตลอดจนสถาบันต่างๆ ของชุมชนเหล่านี้ต้องมีส่วนร่วมในการส่งเสริมเป้าหมายการเรียนรู้ของชุมชนและโรงเรียน กล่าวคือ ผู้ปกครองมีส่วนร่วมทางการศึกษาได้โดยการให้การดูแลแนะนำการเรียนที่บ้านของนักเรียน รวมทั้งให้ความสนับสนุนแก่ครู และผู้บริหารสถานศึกษาในการจัดการเรียนรู้ให้แก่บุตรหลานของตน ผู้อาวุโสในชุมชนสามารถเป็นอาสาสมัครถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์ของตนแก่โรงเรียน และชุมชนของตน สำหรับหน่วยงานและสถาบันที่อยู่ในชุมชนซึ่งอาจเป็นภาคธุรกิจเอกชนหรือสถาบันอุดมศึกษา ก็มีส่วนสำคัญในการให้โอกาสทางการศึกษาแก่นักเรียน ตลอดจนเป็นแหล่งเรียนรู้ที่เป็นโลกแห่งความเป็นจริงในสังคม ที่โรงเรียนสามารถให้เป็นแหล่งฝึกประสบการณ์ให้กับนักเรียนได้ ด้วยเครือข่ายการมีส่วนร่วมอย่างกว้างขวางจากชุมชน ไม่ว่าประชาชนที่อาศัยภาคธุรกิจต่างๆ และสถาบันอื่นอย่างหลากหลายเช่นนี้ จึงทำให้กรอบความคิดและนิยามของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพตามระดับที่ 3 นี้ขยายตัวกว้างขวางออกไปอีกมากผลดีของการมีชุมชนแห่งวิชาชีพในสถานศึกษา (Outcomes of professional learning community in school)

ดูโฟรี (DuFour. 2008: 68-72) ได้ทำการสังเคราะห์รายงานการวิจัยเกี่ยวกับโรงเรียนที่มีการจัดตั้งชุมชนแห่งวิชาชีพ โดยใช้คำถามว่า โรงเรียนดังกล่าวมีผลลัพธ์อะไรบ้างที่แตกต่างไปจากโรงเรียนทั่วไปที่ไม่มีชุมชนวิชาชีพและถ้าแตกต่างแล้วจะมีผลดีต่อครูผู้สอนและต่อนักเรียนอย่างไรบ้างได้ผลสรุปเป็นประเด็นย่อๆ ดังนี้

ผลดีต่อครูผู้สอน: พบว่าครูผู้สอนส่วนใหญ่...

- 1) ลดความรู้สึกโดดเดี่ยวในงานสอนของครูลง
- 2) เพิ่มความรู้สึกร่วมกันต่อพันธกิจและเป้าหมายมากขึ้น โดยเพิ่มภาระหรือร้อนที่จะปฏิบัติให้บรรลุพันธกิจอย่างเข้มข้น
- 3) รู้สึกว่าต้องร่วมกันรับผิดชอบต่อการพัฒนาการโดยรวมของนักเรียน และร่วมกันรับผิดชอบเป็นกลุ่มต่อผลสำเร็จของนักเรียน
- 4) รู้สึกเกิดสิ่งที่เรียกว่า “พลังการเรียนรู้ (Powerful learning)” ซึ่งส่งผลให้การปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนของตนมีผลดียิ่งขึ้น กล่าวคือ มีการค้นพบความรู้และความเชื่อใหม่ๆ ที่เกี่ยวกับวิธีการสอนและตัวนักเรียนซึ่งตนไม่เคยสังเกตหรือสนใจมาก่อน
- 5) เข้าใจในด้านเนื้อหาสาระที่ต้องทำการสอนได้แตกฉานยิ่งขึ้น และรู้ว่าตนเองควรแสดงบทบาทและพฤติกรรมการสอนอย่างไร จึงจะช่วยให้ นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีที่สุดตามเกณฑ์ที่คาดหวัง
- 6) รับทราบข้อมูล สารสนเทศต่างๆ ที่จำเป็นต่อวิชาชีพได้อย่างกว้างขวาง และรวดเร็วขึ้น ส่งผลดีต่อการปรับปรุงพัฒนางานวิชาชีพของตนได้ตลอดเวลา ครูเกิดแรงบันดาลใจที่จะสร้างแรงบันดาลใจต่อการเรียนรู้ให้แก่ นักเรียนต่อไป
- 7) เพิ่มความพึงพอใจ เพิ่มขวัญกำลังใจต่อการปฏิบัติงานสูงขึ้น และลดอัตราการลาหยุดงานน้อยลง
- 8) มีความก้าวหน้าในการปรับเปลี่ยนวิธีสอน ให้สอดคล้องกับลักษณะนักเรียนได้อย่างเด่นชัด และรวดเร็วกว่าที่พบแบบเก่า
- 9) มีความผูกพันที่จะสร้างการเปลี่ยนแปลงใหม่ๆ ให้ปรากฏอย่างเด่นชัดและยั่งยืน
- 10) มีความประสงค์ที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นระบบ ต่อปัจจัยพื้นฐานด้านต่างๆ

ผลดีต่อนักเรียน: พบว่านักเรียนส่วนใหญ่

- 1) ลดอัตราการตกซ้ำชั้น และจำนวนชั้นเรียนที่ต้องเลื่อนหรือชะลอการสอนให้น้อยลง
- 2) อัตราการขาดเรียนลดลง
- 3) มีผลการเรียนรู้ที่เพิ่มขึ้นเด่นชัด ปรากฏให้เห็นทั่วไปโดยเฉพาะในแทบทุกโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดเล็ก

4) มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ประวัติศาสตร์และวิชาการอ่านที่สูงขึ้นอย่างเด่นชัด เมื่อเทียบกับโรงเรียนแบบเก่า

5) มีความแตกต่างด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ระหว่างกลุ่มนักเรียนที่มีภูมิหลังไม่เหมือนกัน ลดลงชัดเจน

กล่าวโดยสรุป ถ้าครูผู้สอนและผู้นำสถานศึกษาได้ทำงานร่วมกันในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพแล้ว จำเป็นต้องร่วมกันกำหนดบทบาทใหม่ที่เหมาะสมของครู โดยต้องทบทวนการที่ต้องให้ครูใช้เวลาส่วนใหญ่ในแต่ละวันอยู่หน้าชั้นเรียน และอยู่กับนักเรียนตลอดเวลา นั้น ได้มีการศึกษาเปรียบเทียบเรื่อง การใช้เวลาของครูผู้สอนในประเทศต่างๆ ทั่วโลก ปรากฏผลออกมาชัดเจนว่าในหลายประเทศ เช่น ในญี่ปุ่น พบว่า ครูมีชั่วโมงสอนน้อยลง และมีโอกาสได้ใช้เวลาที่เหลือส่วนใหญ่ไปกับการจัดทำแผนเตรียมการสอนการประชุมปรึกษาร่วมกับเพื่อนร่วมงานการให้คำปรึกษาและทำงานกับนักเรียนเป็นรายบุคคล การแวะเยี่ยมชั้นเรียนอื่น เพื่อสังเกตการเรียนการสอน และการได้ใช้เวลาไปเพื่อกิจกรรมต่างๆ ด้านการพัฒนาวิชาชีพของครูมากขึ้น ดาร์ลิงค์ แฮมมอนด์ (Darling-Hammond. 1995: 597-604) เป็นต้น การที่จะให้การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวเกิดขึ้นได้นั้น จำเป็นต้องสร้างความตระหนัก และให้มุมมองใหม่ต่อสาธารณชน และวงการวิชาชีพครูที่ต้องเน้นและเห็นคุณค่าของความจำเป็นต้องพัฒนาครูให้มีความเป็นมืออาชีพยิ่งขึ้น ถ้าหากต้องการคุณภาพการศึกษาของนักเรียน ดังที่มีผู้กล่าวว่า “ครูต้องเป็นบุคคลแรกที่ต้องเป็นนักเรียน (Teachers are the first learners)” โดยผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ซึ่งจะส่งผลให้การปฏิบัติงานมีประสิทธิภาพมากขึ้น และช่วยให้ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของนักเรียนสูงตามไปด้วยนอกจากนี้ เลทวูด แจนส์ซี่ และ สเต็นบาซ (Leithwood, Jantzi; & Steinbach. 1999: 467-493) ยังสรุปว่า โรงเรียนในอนาคตจะต้องมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่น่าเชื่อถือไว้วางใจได้สูง (High reliability learning community) ที่ยึดวัตถุประสงค์หลักด้านการจัดการเรียนรู้ ผสมกับผลิตผล (Outcome) ที่เกิดขึ้นจากผู้สำเร็จการศึกษา ตัวอย่างที่เป็นความหมายขององค์การที่มีความน่าเชื่อถือไว้วางใจได้สูง (High reliability organization) ได้แก่ องค์การที่ควบคุมระบบการจราจรทางอากาศซึ่งจำเป็นต้องให้บรรลุเป้าหมายได้ตลอดเวลาและมีความถูกต้องแม่นยำ ปลอดภัยสูง ไม่มีการผิดพลาดในการขึ้นลงของเครื่องบินเกิดขึ้นแม้แต่ครั้งเดียว เมื่อประยุกต์แนวคิดดังกล่าวมาใช้ในการปฏิรูปการศึกษา จะเห็นกรณีตัวอย่างว่า ถ้าผลการเรียนรู้ทักษะพื้นฐานของนักเรียนระดับประถมศึกษาล้มเหลว ก็จะส่งผลต่อเนื่องต่อคุณภาพการเรียนตลอดทั้งระบบการศึกษา คือระดับมัธยมศึกษา และระดับอุดมศึกษา แล้วส่งผลกระทบทางเศรษฐกิจของประเทศในที่สุด จากผลที่ตามาดังกล่าว เลทวูด แจนส์ซี่ และ สเต็นบาซ (Leithwood, Jantzi; Steinbach. 1999: 467-493) สรุปว่าการที่โรงเรียนจะเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพนั้นจะต้องมีการเปลี่ยนแปลง โดยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงจำเป็นต้องขยายกรอบความคิดให้กว้างและลึกมากยิ่งขึ้น ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 13 แสดงมิติภาวะผู้นำต่อการเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้

มิติพฤติกรรมผู้นำ (Dimension)	ผลิตผล (Outcomes) ที่คาดหวัง
ด้านการแก้ปัญหา (Problem solving) - การเข้าใจปัญหา - การแก้ปัญหา	เกิดประสิทธิผล ดังนี้ - สามารถแนะแนวทางแก้ปัญหา - สามารถแก้ปัญหาเชิงซับซ้อนได้อย่างต่อเนื่อง - สามารถแสวงหาความรู้เกี่ยวกับปัญหาร่วมกัน - สามารถมองย้อนกลับถึงกระบวนการแก้ปัญหา
ด้านสนับสนุนความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Fostering teacher leadership) - มีความรู้ความเข้าใจอย่างถ่องแท้ในความเป็นผู้นำของครู	ความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพใหญ่มีอิทธิพลกว่าภาวะผู้นำของคณะครูร่วมกัน - ความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพใหญ่มีความสำคัญมากต่อการปรับปรุงแผนงานโครงสร้างโรงเรียนและองค์การ พันธกิจ โรงเรียน และวัฒนธรรม - สามารถคาดหวังได้ชัดเจนถึงความแตกต่างของวิธีการใช้ภาวะผู้นำของครูใหญ่และครูในแง่รูปแบบและการมีผลที่กระทบต่อโรงเรียน
ด้านทำให้ครูผูกพันต่อการเปลี่ยนแปลง (Building teacher' commitment to change) - เป้าหมายส่วนตัว - ความเชื่อในขีดความสามารถ - ความเชื่อในบริบทแวดล้อม - มีกระบวนการกระตุ้นด้านอารมณ์	สิ่งต่อไปนี้มีอิทธิพลให้ความผูกพันของครูสูงขึ้น - การกำหนดทิศทางของผู้นำ - การสร้างวิสัยทัศน์ร่วม - การสร้างฉันทามติต่อเป้าหมายของโรงเรียน - การแสดงความคาดหวังของการปฏิบัติงานสูง
ด้านภาวะผู้นำสำหรับองค์การแห่งการเรียนรู้ (Leadership for learning organization) - การเรียนรู้เป็นทีม (Team learning) - การเรียนรู้ทั้งโรงเรียน (Whole school learning)	- ภาวะผู้นำส่งผลอย่างสำคัญต่อการสร้างบรรยากาศและเงื่อนไขของการเรียนรู้เป็นทีมและการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน - ผู้นำสามารถเป็นทั้งผู้สร้างโอกาสและเป็นผู้กำหนดวิธีการที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ขึ้น โดยผ่านกิจกรรมต่างๆ เช่นการกำหนดพันธกิจ(Mission) วัฒนธรรม (Culture) โครงสร้างและทรัพยากร (Structure and resources)

ตาราง 13 (ต่อ)

มิติพฤติกรรมผู้นำ (Dimension)	ผลิตผล (Outcomes) ที่คาดหวัง
ด้านการรักษาดุลยภาพเชิงอารมณ์ (Maintaining the emotional balance) - ช่วยป้องกันการเกิดภาวะเครียด (Stress) และภาวะความท้อในการปฏิบัติงาน (Burnout) ของครู	- ภาวะผู้นำเป็นปัจจัยสำคัญที่สามารถเป็นทั้งผู้สร้างภาวะไฟหมดเชื้อขึ้น และเป็นผู้บรรเทาภาวะดังกล่าวให้แก่ครู - ภาวะผู้นำส่งผลกระทบทางอ้อมต่อภาวะความท้อแท้ในการปฏิบัติงานของครูโดยผ่านองค์ประกอบต่างๆ ขององค์การภายใต้การความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

3.4 โครงสร้างของโรงเรียนแห่งการเรียนรู้

เลทวูด แจนซี และสเทนบาร์ช (Leithwood, Jantzi; & Steinbach. 1999: 467-493) ได้พัฒนารูปแบบโครงสร้างสำหรับให้คำจำกัดความและเงื่อนไข แห่งการเรียนรู้หลังจากได้ศึกษามาแล้วว่า มีห้าเงื่อนไข ดังนี้ คือ 1) การกระตุ้นสำหรับการเรียนรู้ (Stimulus for learning) 2) กระบวนการการจัดการ (Organizational processes) 3) เงื่อนไขปัจจัยภายนอก (Exogenous conditions) 4) เงื่อนไข (Internal school conditions) และ 5) ภาวะผู้นำ (Leadership) ผลสะท้อนของเงื่อนไขทั้งห้าข้อนี้ทำให้เกิดผลผลิต คือการเรียนรู้ของนักเรียน ขยายความได้ดังนี้

1. การกระตุ้นสำหรับการเรียนรู้ (Stimulus for learning) เป็นผลมาจากการกระตุ้นความต้องการการรับรู้ใหม่หรือตัวบ่งชี้ปัญหาส่งผลให้มีการวิจัยที่จะแก้ปัญหา สิ่งกระตุ้นเหล่านี้ถูกแสดงผ่านนโยบายของเขตการกระตุ้นจากผู้บริหาร การเปลี่ยนแปลงของประชากรและความสนใจส่วนบุคคลของครู ในยุคของเหตุผล มาตรฐานตัวบ่งชี้ คือสิ่งกระตุ้นเกิดจากการรับรู้ที่เกิดจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน หรือเฉพาะกลุ่ม ในทางเพิ่มเติมความต้องการการรับรู้สามารถรับรู้ได้จากข้อมูล พื้นฐานของนักเรียนและการสังเกต

2. กระบวนการการจัดการ (Organizational processes) จำเป็นสำหรับโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ทั้งปัจเจกบุคคลและกระบวนการกลุ่ม ที่ประกอบด้วย 1) การแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารโดยการอภิปรายแบบไม่เป็นทางการ (มักจะเกิดขึ้นขนาดเล็ก) 2) ข้อผิดพลาดการเข้าถึงการสอน 3) การทดลอง 4) โอกาสของครูในการสอนครูผู้อื่น 5) โอกาสในการแสดงภาพสะท้อน 6) ระบบกลยุทธ์สำหรับการตั้งเป้าหมาย 7) แผนการพัฒนาโรงเรียน 8) การเจริญเติบโตของปัจเจกบุคคล และ 9) การออกแบบกระบวนการสำหรับสนับสนุนความคิดใหม่ๆ ของการดำเนินการ

3. เงื่อนไขปัจจัยภายนอก (Exogenous conditions) เกิดขึ้นโดยผู้แสดงจากภายนอกโรงเรียนที่มีผลกระทบโดยตรงกับโรงเรียน เงื่อนไขนี้เกิดขึ้นจากเป้าหมายภายนอก แต่การดำเนินการจะมีผลต่อโรงเรียนที่มีผลโดยตรงจากเกิดจากกองสาธารณสุข นโยบายจากผู้สนับสนุน

การปกครอง รัฐหรือระดับท้องถิ่น ทั้งที่กล่าวมานี้ ครูอ้างว่าเป็นคำสั่ง ที่มีอิทธิพลมากในการรับรู้ที่ว่า เขตพื้นฐานที่ให้การสนับสนุนโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งครูเชื่อว่าวัฒนธรรมท้องถิ่น โครงสร้างกลยุทธ์และนโยบายมีผลต่อระดับการแบ่งปันความคิดการตัดสินใจและการพัฒนาวิชาชีพ ทั้งนี้บทบาทของเขตพื้นฐานที่ยังมีผลต่อการเรียนรู้ ทรัพยากร การติดต่อสื่อสารที่ชัดเจนและโอกาส ในการเข้าร่วมในการตัดสินใจ

4. เงื่อนไข (Internal school conditions) เงื่อนไขนี้จำเป็นอย่างมากในการเป็น โรงเรียนแห่งการเรียนรู้รวมถึงการกระทำเบื้องต้น และปัจจัยนี้รวมถึงโครงสร้างภายในและบรรยากาศ

เลทวูด แจนซี และสแตนบาร์ช (Leithwood, Jantai; & Steinbach. 1999: 467-493) ได้ให้คำนิยามปัจจัยดังนี้

1. ด้านพันธกิจและวิสัยทัศน์ (The mission and vision) หมายถึง จะต้องชัดเจน และร่วมแบ่งปันโดยสมาชิกทุกคน การรับรู้ที่มีความสำคัญและต้องแผ่ขยายในการอภิปราย ท่ามกลางสมาชิก

2. ด้านวัฒนธรรมโรงเรียน (The school's culture) หมายถึง มีอำนาจและมีจุดเด่น มากที่ถูกอ้างอิงโดยครูรวมถึงระดับความร่วมมือและการมีส่วนร่วมความรับผิดชอบเป็นความเชื่อ สำหรับความคิดที่แตกแยก ความเต็มใจในสิ่งที่เสี่ยง ความซื่อสัตย์และผลสะท้อนความจริงใจทั้งหมด ก็ยังเป็นข้อผูกมัดที่จะสามารถแก้ไขและแบ่งปันความประสบผลสำเร็จได้

3. ด้านการตัดสินใจ (The decision-making) หมายถึง ประกอบด้วยการทำงาน เป็นทีมและสิ่งแวดล้อมของการแก้ปัญหาที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ การร่วมกันสอน การสร้างข้อตกลง การทำกิจกรรมร่วมกัน การใช้เวลา การเข้าใจเป้าหมายระยะสั้น การตั้งเป้าหมาย ของวิชาชีพความไว้วางใจในการปฏิบัติงาน ความพอเพียงของทรัพยากร และการใช้ทรัพยากร

4. ยุทธศาสตร์การเปลี่ยนแปลง (The strategies for change) ประกอบด้วยการตั้งเป้าหมายการวางแผนและปรับความก้าวหน้า ยุทธศาสตร์ที่มีประสิทธิผลจะต้องชัดเจนและมีข้อจำกัดที่แคบลงและมีการพัฒนาวิชาชีพที่มีผลกระทบต่อเนื่องนี้

5. นโยบาย (The nature of school policies) ประกอบด้วยนโยบายและการจัดสรร ทรัพยากร นโยบายจะต้องเป็นประโยชน์สำหรับโรงเรียนแห่งการเรียนรู้และการสนับสนุนวัฒนธรรม ร่วมกัน ครูต้องการสิทธิและต้องการทรัพยากรที่จะสนับสนุนโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ภายในและ เป็นทรัพยากรที่ดีภายในชุมชน

เลทวูด และคณะ ยังคงปรับปรุงโครงสร้างและเพิ่มเงื่อนไขที่ห้าที่มีอิทธิพลต่อโรงเรียน แห่งการเรียนรู้ คือ ภาวะผู้นำ ภาวะผู้นำอธิบายได้ว่าผู้นำต้องมีวิสัยทัศน์ที่ชัดเจน ส่งเสริม การยอมรับของกลุ่มเป้าหมาย และมีบทบาทมากที่สุดสำหรับครูและนักเรียน ผู้นำต้องจัดหาแบบ ที่เหมาะสม การแสดงภาวะยุ่งยากในทิศทาง และแสดงความเคารพนับถือและให้ความสนใจใน นักเรียน ผู้นำต้องมีการสนับสนุนเป็นรายบุคคล การกระตุ้นทางปัญญาสำหรับเพื่อนร่วมงาน

ประสิทธิผลผู้นำสร้างผลผลิตวัฒนธรรมโรงเรียนด้วยความเชื่อที่มั่นคงในการทำงานร่วมกับผู้อื่น แบ่งปันค่านิยมและการติดต่อสื่อสาร สุดท้ายผู้นำแห่งการเรียนรู้ต้องช่วยสร้างโครงสร้างเพื่อยกระดับการมีส่วนร่วมโดยการทำตามการปกครองตนเองและการค้นหาการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ

ดูโฟร์ เอคเกอร์ และแมนนี่ (DuFour, Eaker; & Many. 2008: 16-17) ได้ทำโครงการศึกษาวิจัย ประชุมระดมความคิดสืบเสาะร่วมกับนักวิชาการที่เกี่ยวข้องกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ได้สรุปและระบุลักษณะขององค์กรแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพไว้เป็น 6 ลักษณะดังนี้

1. การสร้างเป้าหมาย วิสัยทัศน์ ค่านิยมและเป้าประสงค์ร่วมกัน (Shared Mission (Purpose), Vision (Clare Direction), Values (Collective commitments), and Goals (Indicators, Timelines, and Targets) All focused on student learning) สิ่งสำคัญที่สุดของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพคือ การเน้นไปที่พันธกรณีในการเรียนรู้ของนักเรียนเมื่อโรงเรียนหรือเขตที่ทำหน้าที่เกี่ยวกับการนำ ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพไปใช้ ไม่ว่าจะเป็นนักการศึกษา ครู ผู้บริหาร เข้าไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน ต้องตระหนักในการทำให้นักเรียนมีผลการเรียนรู้ที่สูงขึ้น เช่นเดียวกันกับเหตุและผลขององค์กรและจะต้องมีพื้นฐานด้านความรับผิดชอบในการทำงาน รับผิดชอบในผลสัมฤทธิ์ แบ่งปันจุดมุ่งหมาย การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพจะต้องสร้างความตระหนักและให้ความชัดเจนลึกซึ้งถึงวิสัยทัศน์ ว่าทำไมเราต้องให้การช่วยเหลือทำให้การเรียนรู้ของนักเรียนสูงขึ้น ทำข้อตกลงให้ชัดเจนว่าในการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพจะต้องดำเนินการอะไรบ้างในองค์กร ผลลัพธ์เป้าหมายที่ต้องการในโปรแกรมมีอะไรบ้าง นอกจากนี้การเสริมสร้างเป้าหมายเชิงคุณธรรมและความรับผิดชอบ ทำให้รู้ว่าแต่ละวันจะต้องดำเนินการอย่างไร

2. การมีวัฒนธรรมการทำงานร่วมกันโดยมุ่งที่การเรียนรู้ของนักเรียน (A Collaborative Culture With a Focus on Learning) การสร้างเป้าหมาย วิสัยทัศน์ ค่านิยมและเป้าประสงค์ร่วมกันถือว่าเป็นพื้นฐานของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ทั้งนี้การมีวัฒนธรรมการทำงานร่วมกันเป็นทีม ถือเป็นการสร้างพื้นฐานให้องค์กรมีความเข้มแข็งยิ่งขึ้น ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมีองค์ประกอบของการร่วมมือทำงานเป็นทีม โดยครูที่อยู่ภายใต้ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพจะต้องมีการทำงานร่วมกันภายในกลุ่มโดยมีเป้าหมายเชื่อมโยงกับผลการเรียนรู้ของนักเรียนทุกคน วัฒนธรรมการทำงานร่วมกันถือว่ามีความสำคัญมากโดยจะต้องปรับเปลี่ยนการสร้างวัฒนธรรมใหม่ร่วมกันโดย ดูโฟร์ (DuFour. 2008: 93-95) ได้แสดงให้เห็นว่าควรมีการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมการทำงานดังตารางนี้

ตาราง 14 การเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

การเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Cultural Shifts in a Professional Learning Community)	
การเปลี่ยนแปลงในวัตถุประสงค์ (A Shift in fundamental Purpose)	
จากการเน้นที่การสอน	เป็นการเน้นที่การเรียนรู้
จากความสำคัญในสิ่งที่ได้รับการสอน	เป็นการเน้นให้นักเรียนได้เรียนรู้อะไร
จากการเรียนการสอนตามเนื้อหา	เป็นการสาธิตความสามารถ
จากการสอนตามหลักสูตรและคู่มือการเรียนการสอน	เป็นทีมที่มีส่วนร่วมในการทำงานร่วมกัน แบ่งปันความรู้เกี่ยวกับการสร้างหลักสูตรที่จำเป็น
การเปลี่ยนการใช้ผลการประเมิน (A Shift in Use of Assessments)	
จากการประเมินสรุปที่ไม่บ่อย	สู่การประเมินพัฒนาการร่วมกันให้บ่อยขึ้น
จากการประเมินผลเพื่อตรวจสอบว่านักเรียน	สู่เพื่อประเมินผลการระบุนักเรียนที่ต้องใช้เวลา
ล้มเหลวในการเรียนรู้โดยการกำหนดเส้นตายว่าผ่านไม่ผ่าน	และการสนับสนุนเพิ่มเติม
จากการประเมินมาใช้ในการให้รางวัลและลงโทษนักเรียน	สู่การประเมินผลเพื่อใช้ในการแจ้งและกระตุ้นให้นักเรียน
จากการประเมินจากหลายสิ่งหลายอย่างแต่ไม่บ่อย	สู่ประเมินบางสิ่งที่พบบ่อย
จากการประเมินครูของแต่ละบุคคล	สู่ประเมินผลการพัฒนาร่วมกันโดยความร่วมมือระหว่างกัน
จากแต่ละครูกำหนดเกณฑ์ที่จะใช้ในการประเมินการทำงานของนักเรียน	สู่ทีมที่ทำงานร่วมกันชี้แจงหลักเกณฑ์และสร้างความมั่นใจในความมั่นคงในหมู่สมาชิกในทีม เมื่อมีการประเมินการทำงานของนักเรียน
จากความเชื่อมั่นในการประเมินชนิดใดชนิดหนึ่ง	สู่การประเมินความสมดุล
จากการมุ่งเน้นคะแนนเฉลี่ย	สู่การตรวจสอบความสามารถของนักเรียนแต่ละคนในทุกทักษะที่จำเป็น

ตาราง 14 (ต่อ)

การเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

(Cultural Shifts in a Professional Learning Community)

การเปลี่ยนแปลงในการตอบสนองเมื่อนักเรียนไม่ได้เรียนรู้ A shift in the Response when students don't learn

จากครูผู้สอนแต่ละคนพิจารณาการตอบสนองที่เหมาะสม	สู่การตอบสนองอย่างเป็นระบบเพื่อให้แน่ใจการสนับสนุนสำหรับนักเรียนทุกคน
จากที่กำหนดเวลาและการสนับสนุนการเรียนรู้	สู่การใช้เวลาและการสนับสนุนสำหรับการเรียนรู้เป็นตัวแปรที่สำคัญ
จากการฟื้นฟู	สู่การแทรกแซง
จากการสนับสนุนจากด้านนอกของโรงเรียน	สู่การกำกับ (ที่จำเป็น) การสนับสนุนที่เกิดขึ้นในโรงเรียน
จากโอกาสที่จะแสดงให้เห็นถึงการเรียนรู้	สู่โอกาสในหลาย ๆ แสดงให้เห็นถึงการเรียนรู้

การเปลี่ยนแปลงในการทำงานของครู A Shift in the Work of Teachers

จากการทำงานแบบแยกกัน	สู่การทำงานร่วมกัน
จากครูแต่ละคนจะเข้าใจชัดเจนสิ่งทีนักเรียนของตนจะต้องเรียนรู้	สู่การเป็นทีมร่วมกันสร้างความรู้และความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่สำคัญ
จากแต่ละครูกำหนดความสำคัญกับมาตรฐานการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน	สู่ทีมที่ทำงานร่วมกันจัดตั้งลำดับความสำคัญของมาตรฐานการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกัน
จากครูแต่ละคนกำหนดกิจกรรมของหลักสูตร	สู่การทำงานร่วมกันของทีมครูผู้สอนเห็นพ้องกับการกำหนดหลักสูตร
จากครูผู้สอนแต่ละคนพยายามที่จะค้นพบวิธีการในการปรับปรุงผลการจัดการเรียนการสอนของตนเองที่แตกต่างกัน	สู่การทำงานร่วมกันของทีมครู ซึ่งช่วยปรับปรุงกันการทำงานของพวกเขาและกัน
จากการปฏิบัติงานของแต่ละบุคคล	สู่การเปิดกว้างสำหรับการร่วมกันปฏิบัติงาน
จากการตัดสินใจบนพื้นฐานของความชอบของแต่ละบุคคล	สู่การตัดสินใจรวมโดยการสร้างความรู้ร่วมกันในการปฏิบัติที่ดีที่สุด

ตาราง 14 (ต่อ)

การเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Cultural Shifts in a Professional Learning Community)	
จากการทำงานร่วมกัน lite ในเรื่องที่ไม่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน	สู่การทำงานร่วมกันอย่างชัดเจนมุ่งเน้นไปที่ปัญหาและคำถามที่ว่าผลกระทบมากที่สุดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน
จากสมมติฐานที่ว่าคนเหล่านี้เป็นเด็กของฉันผู้ที่มีบุตรหลานของคุณ	สู่สมมติฐานว่าคนเหล่านี้เป็นเด็กของเรา
การเห็นการเปลี่ยนแปลง A shift in focus	
จากการมุ่งเน้นในประเด็นภายนอกนอกโรงเรียน	สู่การมุ่งเน้นภายในขั้นตอนพนักงานสามารถนำไปใช้ปรับปรุงโรงเรียน
จากการมุ่งเน้นปัจจัยการผลิต	สู่การมุ่งเน้นไปที่ผลผลิต
จากเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จของโครงการและกิจกรรม	สู่เป้าหมายที่ชาญฉลาดในการสร้างการเรียนรู้ของนักเรียน
ครูจากการรวบรวมข้อมูลจากการทดสอบของพวกเขาสร้างรายบุคคลในการที่จะกำหนดเกรด	สู่ทีมที่ทำงานร่วมกันแสวงหาข้อมูลจากการประเมินร่วมกันเพื่อที่จะแจ้งให้ 1) ของแต่ละบุคคล ส่วนรวมและการปฏิบัติ 2) ตอบสนองครูให้กับนักเรียนที่ต้องใช้เวลาและการสนับสนุนเพิ่มเติม
จากความเป็นอิสระ	สู่การพึ่งพาซึ่งกันและกัน
จากภาษาที่มีการร้องเรียน	สู่ภาษาของความมุ่งมั่น
จากการวางแผนเชิงกลยุทธ์ในระยะยาว	สู่การวางแผนเชิงกลยุทธ์ในระยะสั้น
จากการรับรู้ทั่วไปไม่บ่อยนัก	สู่การรับรู้ที่เฉพาะเจาะจงบ่อยขึ้นและวัฒนธรรมของการสร้างความภาคภูมิใจที่สร้างให้นักเรียนมีความภาคภูมิใจ
การเปลี่ยนแปลงในการพัฒนาอาชีพ A shift in professional development	
จากการฝึกอบรมภายนอก (การฝึกอบรมและหลักสูตร)	สู่การเรียนรู้ที่ลึกซึ้งซึ่งจากงานที่ทำอยู่
จากการคาดการณ์ว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นนาน ๆ ครั้ง (ในไม่กี่วันที่ทุ่มเทให้การพัฒนาวิชาชีพ)	สู่ความต้องการและความคาดหวังว่าการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องและเกิดขึ้นเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิบัติงานประจำ

ตาราง 14 (ต่อ)

การเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Cultural Shifts in a Professional Learning Community)	
จากการนำเสนอเพื่อคณะทั้งหมด	สู่ทีมงานที่ใช้วิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นฐาน
จากการเรียนรู้ด้วยการฟัง	สู่การเรียนรู้ด้วยการกระทำ
จากการเรียนรู้รายบุคคลผ่านหลักสูตรและการ ฝึกอบรม	สู่การเรียนรู้รวมการทำงานร่วมกัน
จากการประเมินผลกระทบบนพื้นฐานของความ พึงพอใจของครู	สู่การประเมินผลกระทบบนพื้นฐานของ หลักฐานของการเรียนรู้ของนักเรียนดีขึ้น
จากการร่วมทีมในเวลาสั้นๆ และมีหลากหลาย แนวคิดและการปฏิบัติ	สู่ความมุ่งมั่นอย่างต่อเนื่องที่จะมุ่งเน้นไปที่ ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์

การที่จะพัฒนาโรงเรียนและเขตพื้นที่ในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ต้องตระหนักไว้ว่าระบบที่ดี โครงสร้างที่ดีและวัฒนธรรมที่ดีจะเป็นที่ยึดที่มั่นให้คนในโรงเรียน บางคนทำงานในระบบที่มักจะต่อต้านการเปลี่ยนแปลงและการต่อสู้เพื่อรักษาสภาพเดิมที่เป็นอยู่ในความเป็นจริงในท่ามกลางการเปลี่ยนแปลงของกระบวนการ นักการศึกษามีแนวโน้มที่จะรับรู้ว่าคุณภาพของโรงเรียนอะไรบางอย่างที่กำลังอ่อนแอ ความคิดเห็นของคนที่ขัดแย้งไม่ได้มีมูลค่าและสร้างความมั่นคงของโรงเรียนได้ นอกจากทำลาย และเพิ่มระยะเวลาทำให้เกิดความยุ่งยาก แต่ไม่ได้เป็นสิ่งที่ผิดปกติกหรือกลายเป็นเรื่องยากที่จะเข้าใจ ในความเป็นจริงความเชื่อมั่นว่าความขัดแย้งไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ แต่การสร้างพื้นฐานการเปลี่ยนแปลงที่จะประสบความสำเร็จในการเปลี่ยนแปลงในระยะสั้น แท้จริงเป็นไปได้อย่างอาจต้องใช้เวลาสักระยะเพื่อรอให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นกับองค์กรหรือโรงเรียน ฟูลแลน เอ็ม. (Fullan M. 2007: 35-36)

3. การค้นหานำไปสู่การปฏิบัติที่ดีที่สุดและเป็นจริงในปัจจุบัน (Collective inquiry into best practice and current reality) การศึกษาในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ จะต้องมีส่วนร่วมในการเข้ามาในกลุ่ม 3 ประการดังนี้ 1) การปฏิบัติงานในดีที่สุดเกี่ยวกับการเรียนการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน 2) ชี้แจงอย่างตรงไปตรงมาถึงระดับการปฏิบัติการเรียนรู้ในปัจจุบันของนักเรียนและ 3) การประเมินการเรียนรู้ นักเรียนระดับปัจจุบันอย่างซื่อสัตย์ตรงไปตรงมา การสอบถามรายละเอียดเพิ่มเติมรวมจะช่วยให้ครูการศึกษาสร้างความรู้ร่วมกันซึ่งในที่สุดก็ช่วยให้ครูให้ข้อมูลมากขึ้น สามารถตัดสินใจและเพิ่มโอกาสที่ครูใช้ฉันทามติ การศึกษาในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ จะกระตุ้นให้เกิดความอยากรู้และการเปิดกว้างสำหรับความเป็นไปได้ในกรณีใหม่ๆ

4. การกำหนดแนวทางการดำเนินการ: การเรียนรู้โดยการกระทำ (Action orientation: learning by doing) องค์การแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่มีการดำเนินการที่มุ่งเน้นที่ครูปฏิบัติการอย่างรวดเร็วเพื่อทำให้เกิดแรงบันดาลใจในการดำเนินการและวิสัยทัศน์ในความเป็นจริง ครูเข้าใจว่าการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดมักจะเกิดขึ้นในบริบทของการดำเนินการและครูเห็นคุณค่าของการมีส่วนร่วมและมีประสบการณ์เป็นครูที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด สอบถามรายละเอียดเพิ่มเติมในการร่วมกันเพื่อใช้เป็นตัวเร่งปฏิกิริยาสำหรับการดำเนินการ การเรียนรู้โดยการทำพัฒนาเกิดจากความรู้อีกและลึกซึ้งมากขึ้นและความมุ่งมั่นมากขึ้นกว่าการเรียนรู้จากการอ่าน, การฟัง, การวางแผนหรือคิด นอกจากนี้การศึกษาในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ยอมรับว่าสมาชิกขององค์กรมีความแตกต่างกัน มีเหตุผลที่จะคาดหวังจะทำให้ผลที่แตกต่างกัน ดังนั้นไม่ควรหลีกเลี่ยงแต่ควรแก้ปัญหาโดยการวิเคราะห์การกระทำต่าง ๆ

5. มุ่งมั่นที่จะพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (A Commitment to Continuous Improvement) นักการศึกษาที่มีความกังวลกับผลสัมฤทธิ์และการเรียนรู้ของนักเรียน ความไม่แน่นอนกับสภาพที่เป็นอยู่และยังคงค้นหาวิธีที่ดีกว่าเพื่อให้บรรลุเป้าหมายและบรรลุวัตถุประสงค์ของโรงเรียน อยู่ในวัฒนธรรม ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ กระบวนการมีส่วนร่วมอย่างเป็นระบบ สมาชิกขององค์กรควรปฏิบัติอย่างต่อเนื่องมีดังต่อไปนี้

- สร้างหลักฐานการเรียนรู้ของผู้เรียนว่าอยู่ในระดับใด
- การพัฒนากลยุทธ์และความคิดที่จะสร้างจุดแข็งและจุดอ่อนในการเรียนรู้
- การใช้ความคิดเชิงกลยุทธ์
- การวิเคราะห์ผลกระทบของการเปลี่ยนแปลงที่จะค้นพบสิ่งที่เป็นที่มีประสิทธิภาพและสิ่งที่เป็นไม่ได้

- การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ในรอบต่อไปของการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

6. ผลที่เกิดขึ้น (Results Orientation) ในท้ายที่สุดสมาชิกของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพตระหนักดีว่าความพยายามทั้งหมดมุ่งเน้นไปที่การเรียนรู้การทำงานร่วมกันของทีมงาน การค้นหารายละเอียดเพิ่มเติมร่วมวางแผนการดำเนินการและการปรับปรุงอย่างต่อเนื่องจะต้องได้รับการประเมินบนพื้นฐานของเหตุและผล และเป็นไปอย่างต่อเนื่อง การประเมินตั้งอยู่บนพื้นฐานของผลที่เป็นรูปธรรม ปีเตอร์ และเฟร็ด (Kofman; & Senge. 1995: 15-44) ได้ข้อสรุปเหตุผลสำหรับการสร้างกลยุทธ์การใด ๆ ในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ สำหรับการสร้างองค์กรการเรียนรู้ทำให้ผลผลิตดีขึ้นอย่างมาก

นอกจากนี้ ริชาร์ด ดูโฟร์ (Richard DuFour. 2008: 18) ได้นำเสนอ Big Idea 3 ข้อดังต่อไปนี้

1. เพื่อให้มั่นใจว่านักเรียนได้เรียนรู้ (Ensuring that students learn) กระแสชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ จากสมมติฐานที่ว่าภารกิจหลักของการศึกษาไม่ได้เป็นเพียงเพื่อให้แน่ใจว่านักเรียนจะได้เรียน แต่เพื่อให้แน่ใจว่านักเรียนได้เรียนรู้ จากการมุ่งเน้นการเรียนการสอน

จะมุ่งเน้นไปที่การเรียนรู้ที่มีความหมายลึกซึ้งให้กับโรงเรียน พันธกิจของโรงเรียนที่สัญญาว่าจะสร้างการเรียนรู้สำหรับผู้เรียนทั้งหมดได้กลายเป็นถ้อยคำที่เบื้อหูไปแล้ว แต่เมื่อเจ้าหน้าที่ของโรงเรียนจะนำคำสั่งที่แท้จริง เมื่อครูให้คำมั่นสัญญาเพื่อความสำเร็จของนักเรียนแต่ละคนมากกว่าที่จะถูกนโยบายทางการเมืองเปลี่ยนแปลง

การที่จะทำให้โรงเรียนขับเคลื่อนไปข้างหน้า ทุกคนทุกเชิงวิชาชีพในโรงเรียนจะต้องมีส่วนร่วมและเพื่อนร่วมงานในการตรวจสอบข้อเท็จจริงอย่างต่อเนื่องของ 4 คำถามสำคัญที่ผลักดันการทำงานของผู้ที่อยู่ในชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพได้แก่

1. ทำในสิ่งที่เราต้องการให้นักเรียนได้เรียนรู้ต่อกัน
2. วิธีการใดที่เรารู้ว่าเมื่อนักเรียนแต่ละคนได้เรียนรู้
3. วิธีการใดที่เราจะตอบสนองเมื่อนักเรียนมีเกิดประสบการณ์ยากลำบาก

ในการเรียนรู้

4. วิธีการใดที่เราจะตอบสนองเมื่อนักเรียนรู้อยู่แล้ว

คำตอบสำหรับคำถามที่สามเป็นการแยกชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพออกจากจากโรงเรียนแบบดั้งเดิม ครูสอนหน่วยที่ดีที่สุดของความสามารถของเขาหรือเธอ แต่ที่ข้อสรุปของหน่วยที่นักเรียนบางคนยังไม่เข้าใจผลที่ของความสำคัญ ในแง่หนึ่งครูต้องการที่จะใช้เวลาในการช่วยให้นักเรียนเหล่านั้น ในทางกลับกัน ครูรู้สึกเหมือนถูกบังคับให้ก้าวไปข้างหน้าเพื่อให้ครอบคลุมเนื้อหาของหลักสูตร ถ้าครูใช้เวลาการเรียนการสอนที่จะช่วยให้นักเรียนที่ไม่ได้เรียนรู้ความคืบหน้า นักเรียนที่ได้เข้าใจเนื้อหาจะประสบความสำเร็จ ถ้าครูผลักดันด้วยแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพจะให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหา แต่หากครูละเลยนักเรียนเหล่านี้จะตกอยู่ในความไม่รู้ต่อไป

เมื่อโรงเรียนเริ่มต้นทำงานเป็นชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ แต่ครูตระหนักถึงความไม่เท่ากันระหว่างความมุ่งมั่นของนักเรียน เพื่อให้แน่ใจว่าการเรียนรู้สำหรับนักเรียนทุกคนและแต่ละคนขาดการเชื่อมโยงกลยุทธ์ที่จะตอบสนองเมื่อนักเรียนบางคนไม่ได้เรียนรู้ การออกแบบกลยุทธ์เพื่อให้แน่ใจว่านักเรียนต้องการเวลาที่ได้รับการสนับสนุนเพิ่มเติม และไม่ว่าใครจะเป็นครูของพวกเขา นอกจากจะเป็นระบบและโรงเรียนทั้งการตอบสนองต่อชุมชนการเรียนรู้มีอาชีพให้กับนักเรียนที่ประสบความยากลำบากในการเรียนรู้ดังนี้

- ทันเวลา (Timely) โรงเรียนได้อย่างรวดเร็วระบุนักเรียนที่ต้องใช้เวลาและการสนับสนุนเพิ่มเติม
- ขึ้นอยู่กับการแทรกแซงมากกว่าการฟื้นฟู (Based on intervention rather than remediation) ตามแผนคือให้นักเรียนได้รับความช่วยเหลือทันทีที่ประสบปัญหา แทนที่จะอาศัยเรียนภาคฤดูร้อน
- คำสั่ง (Directive) ใช้คำสั่งแทนการเชิญชวนนักเรียนที่จะแสวงหาความช่วยเหลือเพิ่มเติมในแผนระบบต้องการให้นักเรียนที่จะอุทิศเวลาพิเศษและได้รับความช่วยเหลือเพิ่มเติมจนกว่าพวกเขาจะได้เข้าใจแนวคิดที่จำเป็น

2. วัฒนธรรมของการทำงานร่วมกัน (a culture of collaboration) การศึกษา

ที่จะสร้างชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่รู้ว่าครูต้องทำงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ร่วมกันของครูในการเรียนรู้สำหรับนักเรียนทุกคน ดังนั้นการสร้างโครงสร้างเพื่อส่งเสริมวัฒนธรรมการทำงานร่วมกัน แม้จะมีหลักฐานที่น่าสนใจระบุว่าให้เห็นถึงการปฏิบัติที่ดีที่สุดของครู แต่ในโรงเรียนจำนวนมากครูยังคงทำงานในการแยกกันอยู่ แม้กระทั่งในโรงเรียนที่รับรองความคิดของการทำงานร่วมกัน, ความตั้งใจของครูเพื่อทำงานร่วมกันมักจะหยุดอยู่ที่ประตูห้องเรียน ครูบางโรงเรียนถือเอาคำว่าความร่วมมือกับที่พอใจและมุ่งเน้นไปที่กลุ่มอาคารสนิทสนมใกล้เคียงกัน บุคคลากรอื่น ๆ ที่เข้าร่วมการพัฒนาสอดคล้องกับการปฏิบัติงาน เช่นวิธีที่ครูจะตอบสนอง ทำให้เกิดความล่าช้า หรือมีคณะกรรมการในการกำกับดูแลที่แตกต่างกันทุกแง่มุมของการดำเนินงานของโรงเรียน เช่นวินัย เทคโนโลยี และสภาพทางสังคมเป็นต้น แม้ว่าแต่ละกิจกรรมเหล่านี้สามารถตอบสนองวัตถุประสงค์ที่ไม่มีประโยชน์ แสดงให้เห็นถึงชนิดของการสนทนาที่เป็นมืออาชีพที่สามารถเปลี่ยนโรงเรียนเป็นชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ การทำงานร่วมกันที่มีประสิทธิภาพที่เป็นลักษณะชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเป็นกระบวนการที่เป็นระบบในการที่ครูทำงานร่วมกันในการวิเคราะห์และปรับปรุงการปฏิบัติห้องเรียน ครูทำงานในที่ที่มีส่วนร่วมในวงจรรายอย่างต่อเนื่องของคำถามที่ส่งเสริมการเรียนรู้เป็นทีมเล็กซึ่ง ขั้นตอนนี้ในทางกลับกัน จะนำไปสู่ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนระดับที่สูงขึ้น

3. มุ่งเน้นไปที่ผลการดำเนินการ (A Focus on results) ชุมชนการเรียนรู้เชิง

วิชาชีพตัดสินผลการค้นหาประสิทธิภาพครูเป็นพื้นฐาน การทำงานร่วมกันในการปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนจะกลายเป็นงานประจำของทุกคนในโรงเรียน ทีมครูทุกคนมีส่วนร่วมในกระบวนการอย่างต่อเนื่อง การระบุผลสัมฤทธิ์ระดับปัจจุบันของนักเรียน, การสร้างเป้าหมายที่จะปรับปรุงระดับทำงานปัจจุบันร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย และการให้แจ้งความคืบหน้าเป็นระยะ ๆ จุดเน้นของทีมคือการเปลี่ยนแปลงเป้าหมาย เช่น "เราจะทำหนังสือคู่มือโปรแกรมที่ดี" หรือ "เราจะสร้างห้องปฏิบัติการใหม่สามห้องสำหรับการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ของเรา" หรือ "เราจะทำให้นักเรียนที่ได้มาตรฐานของรัฐในภาษาศิลปะเพิ่มขึ้นจากร้อยละ 83 เป็น 90 หรือที่ "เราจะช่วยลดอัตราความล้มเหลวในหลักสูตรของเราลงร้อยละ 50 เป็นต้น โรงเรียนและครูผู้สอนมักจะทนทุกข์ทรมานจากปัญหาข้อมูลข้อมูลมากแต่สารสนเทศน้อย ผลการมุ่งเน้นชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพไม่เพียงแต่ยินดีต้อนรับข้อมูล แต่ยังเปลี่ยนข้อมูลเป็นสารสนเทศที่เป็นประโยชน์และมีความเกี่ยวข้องสำหรับครูทุกคน ครูไม่เคยได้รับความเดือดร้อนจากการขาดข้อมูล ทั้งนี้ครูจะทำงานในการแยกสามารถสร้างข้อมูลสารสนเทศ เช่น ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและร้อยละของนักเรียนที่แสดงให้เห็นถึงความสามารถทุกครั้งที่เขาหรือเธอเป็นผู้บริหารการทดสอบ แต่ข้อมูลที่ได้จะกลายเป็นตัวเร่งปฏิกิริยาสำหรับการปฏิบัติของครูที่ดีขึ้น เพียงแต่ครูมีพื้นฐานของการเปรียบเทียบด้วย ต่อไปทีมงานจะเปิดให้ความสนใจกับการพัฒนาการประเมินร่วมกันในการตรวจสอบการเรียนรู้ของนักเรียนแต่ละคน ซึ่งเป็นผลลัพธ์ที่สำคัญ สมาชิกในทีมหารือเกี่ยวกับวิธีการเป็นจริงมากที่สุดและถูกต้องในการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียน ต้องตั้งมาตรฐานสำหรับแต่ละทักษะหรือแนวคิด

ที่นักเรียนแต่ละคนจะต้องประสบความสำเร็จโดยถือว่ามีความเชี่ยวชาญ โดยทุกคนต้องเห็นด้วยกับเกณฑ์การตัดสินคุณภาพของงานของนักเรียน และต้องปฏิบัติโดยใช้เกณฑ์เหล่านั้น ผูกการใช้เกณฑ์เหล่านั้นจนกว่าจะสามารถทำได้อย่างต่อเนื่อง จนสามารถตัดสินใจที่เมื่อจะจัดการประเมินผล หลังจากที่ครูแต่ละคนได้รับการตรวจสอบผลการประเมินร่วมกันสำหรับนักเรียนแล้ว ทีมวิเคราะห์ใช้วิธีการ ที่สามครั้งทั้งหมดที่ดำเนินการ สมาชิกในที่ประชุมจุดแข็งและจุดอ่อนในการเรียนรู้ของนักเรียน การเริ่มต้นที่จะหารือเกี่ยวกับวิธีที่สามารถสร้างจุดแข็งและจุดอ่อน ที่ทีมงานทั้งหมดได้รับข้อมูลเชิงลึกใหม่ๆ ในสิ่งที่ทำงานและสิ่งที่ไม่ทราบ สมาชิกหารือเกี่ยวกับกลยุทธ์ใหม่ที่สามารถใช้ในห้องเรียนของที่จะสามารถยกระดับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนได้

นอกจากนี้ แบคเซลโลรี (Baccellieri. 2010: 31) ได้นำเสนอชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพนั้นส่งผลให้เกิดผลดี 5 ประการ ได้แก่

1. พัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยการพัฒนาการเรียนการสอนโดยมุ่งเน้นที่ทักษะองค์ความรู้ ครูผู้สอนในการนำมาปฏิบัติการสอนโดยการเรียนรู้ดังกล่าวจะส่งผลต่อไปยังผู้เรียน
2. การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน ให้ครูเรียนรู้องค์ความรู้ ทักษะทัศนคติส่วนตัว ถือว่าเป็นการพัฒนาในระยะยาว มีความสำคัญเพื่อที่จะเปลี่ยนแปลงการสอนและการเรียนรู้
3. สนับสนุนการเรียนรู้ของครูผู้สอน โดยโรงเรียนเป็นฐานชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพของครู และพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนนักวิจัยหลายต่อหลายคนสนับสนุนว่าโรงเรียนถือเป็นรากฐานขององค์ความรู้ ความคิดรวบยอด การเรียนรู้จะเกิดขึ้นที่โรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ
4. โครงสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ โดยการให้ครูมีเวลาและทรัพยากรในการอภิปรายถึงการเรียนรู้ของนักเรียน และวิธีการในการพัฒนาผลการเรียนรู้ ผลลัพธ์ต้องสนับสนุนครู เพื่อที่จะทำให้ห้องเรียนเกิดการเปลี่ยนแปลง
5. การแลกเปลี่ยน และอภิปรายถึงมาตรฐานการประเมินเพื่อพัฒนา รวมไปถึงถึงการเขียน การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพให้มีความหลากหลายระบบ หลากหลายโครงสร้างจะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงผลในการปฏิบัติได้ การจัดการเรียนการสอนที่ออกแบบโดยใช้อิทธิพลโดยใช้การฝึกนั้นจะส่งผลย้อนกลับมาเป็นผลการเรียนรู้ส่วนบุคคลของผู้เรียน การพัฒนาการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนในการเรียนให้สามารถนำมาใช้เป็นข้อมูลในการเปลี่ยนแปลงกระบวนการสอนของครูในการจัดการศึกษาได้

กล่าวโดยสรุปชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู หมายถึง กระบวนการที่คณะครูร่วมกันสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ในการทำงาน การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันของครูในโรงเรียน การมีภาวะผู้นำครู ครูมีเป้าหมายในการทำงานที่ชัดเจน การยอมรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน การมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนองค์ความรู้ผลการปฏิบัติงานซึ่งกันและกัน เพื่อให้เกิดความรู้และความเชี่ยวชาญเพิ่มขึ้น โดยมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน คือ ผลประโยชน์ที่จะเกิดกับผู้เรียน

4. องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมีนักวิชาการหลายท่าน ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Professional learning community) ได้แก่ เซงเก้ (Senge. 1990), ครูสและหลุยส์ (Kruse; & Louis. 1993), ฮอร์ด (Hord. 2008), ดูโฟร์และเอคเกอร์ (DuFour: & Eaker. 2004), แบคเซลโลรี (Baccellieri. 2010) ซึ่งจะได้กล่าวถึงองค์ประกอบ ดังนี้

เซงเก้ (Senge. 1990: 46-51) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบ 5 ประการ ขององค์ประกอบแห่งการเรียนรู้ได้แก่ การแลกเปลี่ยนวิสัยทัศน์ แบบจำลองในใจ การคิดอย่างมีระบบ ความเชี่ยวชาญของแต่ละบุคคล และการเรียนรู้เป็นทีม เนื่องจากเป็นคนแรกที่สนับสนุนการเรียนรู้แบบมืออาชีพ Senge ได้กล่าวถึงองค์ประกอบพื้นฐานของการเรียนรู้ ตามที่ได้เรียนรู้และปฏิบัติ แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เป็นทีมความเป็นเอกลักษณ์และทำให้เกิดแบบจำลององค์การ ซึ่งมีเป้าหมายเดียวกัน เขาและคณะได้รวบรวมองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียน และได้อธิบายถึงวิธีปฏิบัติผ่านผลงานที่ชื่อว่า Schools that Learn และไม่นานหลังจากผลงานของ Senge ได้รับการตีพิมพ์ในปี 1990 มีนักวิจัยด้านการศึกษา 2 ท่าน ซึ่งมีแนวคิดเดียวกันเกี่ยวกับ “ชุมชนแบบมืออาชีพ” ได้แก่ Kruse and Seashore Louis ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในปี 1993 องค์ประกอบดังกล่าวประกอบด้วย 2 ส่วนใหญ่ๆ คือ โครงสร้างภายในและปัจจัยขององค์การ ซึ่งโครงสร้างภายในประกอบด้วย ถ้อยคำที่ทำให้เกิดการสะท้อนการปฏิบัติการให้ความร่วมมือและการช่วยเหลือกันทำงาน การควบคุมตามบรรทัดฐานและความเป็นสังคมของสมาชิกวิชาชีพ ส่วนปัจจัยขององค์ประกอบ คือ ขนาดโรงเรียนความเป็นผู้นำของผู้บริหาร และความเชื่อใจ ทำให้เกิดการวิจัยต่อยอดจำนวนมาก เช่น ดาร์ลิงค์ แฮมมอนต์ (Darling-Hammond. 1995: 597-604), เลทเทอร์ เจ. ดับเบิลยู (Little J.W. 2002: 917-946) รวมถึงงานวิจัยของ ดูโฟร์และฮอร์ด (DuFour. 2004: 6-11; & Hord. 2008: 10-13) แต่ไม่ได้อ้างถึงงานวิจัยของ เซงเก้ (Senge. 1990: 46-51) โดยตรงแม้ว่า ครูสและหลุยส์ (Kruse; & Louis. 1993: 23-42) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบเบื้องต้นและไม่ได้พัฒนาต่อในงานวิจัยขึ้นไป แต่องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพยังคงปรากฏในงานอื่นๆ ของ ครูส, หลุยส์ และ ไบรค์ (Kruse, Louis; & Bryk. 1993: 23-42) งานวิจัยของครูสและหลุยส์ ถือได้ว่าเป็นรากฐานเนื่องจากเป็นงานชิ้นแรก ที่ประยุกต์ใช้องค์การแห่งการเรียนรู้กับการศึกษาและเป็นสาเหตุของ การพัฒนางานวิจัยเกี่ยวกับชุมชนแบบมืออาชีพ

ต่อมาฮอร์ด (Hord. 1997: 9-18) กล่าวถึงองค์ประกอบ 5 ประการของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในโรงเรียน ดังนี้ 1) การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 3) การเรียนรู้ร่วมกันและประยุกต์ใช้ความรู้ 4) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน (รวมถึงองค์ประกอบทางกายภาพและความสามารถของบุคคล) และ 5) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคลจากการศึกษาเปรียบเทียบกับงานวิจัยของคนอื่นๆ คำอธิบายของ Hord เป็นการรวมงานวิจัยจากบุคคลต่างๆ ด้วยกันคือ เซงเก้ (Senge. 1990: 46-51), หลุยส์และครูส (Louis; & Kruse. 1995: 23-42), ทอลเบิร์ต และแม็คโลกลิน (Talbert, J. E.; & McLaughlin, M. W. 1994: 123-153), ฟูลแลน (Fullan. 1994: 7-24) ประกอบด้วย

1) การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนร่วมกันสนับสนุนการปฏิบัติการให้โรงเรียนประสบผลสำเร็จในด้านนโยบายการปฏิบัติ การตัดสินใจร่วมกัน หรือการปรับปรุงโรงเรียน เพื่อนร่วมงานให้มีความก้าวหน้าในวิชาชีพผู้บริหารต้องให้การสนับสนุนครูในการเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนรู้

2) การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการสร้างค่านิยมและกำหนดวิสัยทัศน์ร่วมกันเกี่ยวกับด้านการสอนของครูและการเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อให้นักเรียนมีประสิทธิภาพและโรงเรียนมีประสิทธิผล

3) การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ หมายถึง การที่ผู้บริหารและครูผู้สอนมีวิธีการที่หลากหลายในการสอน มีหลักสูตรที่ทันสมัย มีการแก้ปัญหาในด้านต่าง ๆ ให้กับนักเรียนและรู้ความต้องการของนักเรียนมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครูและนักเรียน

4) การมีเจตนาที่สนับสนุน หมายถึง ผู้บริหารต้องสร้างเจตนาให้กับครูผู้สอนเพื่อให้ครูผู้สอนมีกำลังใจ มีการยกย่องชมเชย มีการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนเพื่อให้โรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ครูต้องมีความคิดสร้างสรรค์ ครูต้องหาวัตถุกรรมใหม่ๆ ให้กับนักเรียนเพื่อให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดี

5) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนต้องลดช่องว่างครูและนักเรียน ครูควรสร้างวาทกรรมการนับถือซึ่งกันและกันมีความเชื่อความไว้วางใจกัน อุทิศตน เพื่องาน การพัฒนาตนเองและพัฒนาโรงเรียนเพื่อนำไปสู่ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและ

ดูโฟร์ เอกเกอร์ (DuFour; & Eaker. 2004: 6-11) ได้กล่าวถึง ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพซึ่งประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ ดังนี้ 1) การแลกเปลี่ยนพันธกิจ วิสัยทัศน์ และค่านิยม 2) ความต้องการร่วมกัน 3) ทีมงานที่ให้ความร่วมมือกัน 4) การปฏิบัติงานและการทดลอง 5) การพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และ 6) การให้ความสำคัญกับผลลัพธ์ความมีเอกลักษณ์ขององค์ประกอบเหล่านี้ คือ มุ่งให้ความสำคัญในการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นหลัก

นอกจากนั้น แบลงค์ไธน์, อรัน (Blankstein, Alan. 2004: 56-63) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบ 6 ประการคล้ายๆ กันกับนักวิจัยคนอื่นๆ และได้กล่าวถึงองค์ประกอบใหม่อีก 1 อย่างซึ่งไม่เคยปรากฏที่ใดมาก่อนองค์ประกอบดังกล่าว ได้แก่ พันธกิจ วิสัยทัศน์ ค่านิยม และเป้าหมาย การประกันสัมฤทธิ์ผลของนักเรียนด้วยระบบป้องกันและแทรกแซง การทำงานเป็นทีมที่ให้ความร่วมมือกัน โดยเน้นที่การสอนและการเรียน การอาศัยข้อมูลช่วยในการตัดสินใจและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง การได้รับความร่วมมือจากครอบครัวและชุมชน และการสร้างความเป็นผู้นำอย่างยั่งยืน Blankstein เป็นคนแรกที่ยกมาพูดถึงการใช้ข้อมูล ช่วยในการตัดสินใจ และกล่าวถึงการทำงานเป็นทีม รวมถึงการประกันสัมฤทธิ์ผลของนักเรียนด้วยระบบป้องกันและแทรกแซง และยังเป็นคนแรกที่ยกมาพูดถึงการได้รับความร่วมมือจากครอบครัวและชุมชน

จากข้อสรุปเกี่ยวกับองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่พบว่ามีองค์ประกอบที่แม้จะถูกแบ่งออกเป็น ส่วน ๆ อย่างชัดเจน แต่ในความเป็นจริงแล้วมีบางองค์ประกอบที่มีความสัมพันธ์กันมากหรือบางองค์ประกอบอาจจะส่งผลเสริมองค์ประกอบอื่น ๆ ดังนั้นหากมีการวัด

ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพของโรงเรียนซึ่งเป็นการวัดตัวบ่งชี้รวมควรต้องทราบถึงหลักการสร้างตัวบ่งชี้รวมให้ชัดเจน นาร์ดาและคณะ (Nardo; et al. 2005) ในฐานะของนักวิชาการชั้นนำด้านสร้างตัวบ่งชี้ผู้เขียนหนังสือ “Handbook on constructing composite indicators: Methodology and user guide” ได้ให้ข้อแนะนำที่ คือ การสร้างตัวบ่งชี้รวมใด ๆ ก็ตาม ควรมีการพัฒนากรอบแนวคิดทางทฤษฎีที่มีความชัดเจน มีการคัดเลือกตัวแปรและวิธีวิทยาในการวิเคราะห์ตัวแปรที่มีความละเอียดและพิถีพิถัน รวมทั้งมีการตรวจสอบคุณภาพของตัวบ่งชี้รวมที่สำคัญ ได้แก่ (1) ความตรงประเด็น (relevance) (2) ความถูกต้องแม่นยำ (accuracy) และ (3) ความเข้าใจได้ง่าย (interpretability)

สำหรับการวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพนั้น ไบรค, คามเบิร์น และหลุยส์ (Bryk, Camburn; & Louis. 1999) ได้ศึกษาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนระดับประถมศึกษาในเมืองชิคาโก ประเทศสหรัฐอเมริกา เป็นการศึกษาถึงปัจจัยที่สนับสนุนและผลลัพธ์ขององค์กรที่มีการวัดองค์ประกอบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในการวิจัยดังกล่าวได้นำเทคนิควิธีการวิเคราะห์ตัวแปรแบบการวิเคราะห์องค์ประกอบमुखสำคัญ (principal components analysis: PCA) มาใช้ในการรวมองค์ประกอบที่วัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเป็นตัวบ่งชี้รวม 1 ตัว จากผลการวิเคราะห์ พบว่าชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีเพียง 1 องค์ประกอบ โดยมีค่าไอเกน (eigenvalue) มีค่ามากกว่า 1.00 สามารถอธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 59 ดังนั้นจึงพอสามารถสรุปได้ว่ายังมีตัวแปรอื่น ๆ ที่มีความสำคัญบางตัวที่มีความเหมาะสมต่อการอธิบายชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพได้ นอกจากนี้ยังมีนักวิจัยทำการวิจัยและได้กล่าวถึงองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 15 วิเคราะห์คุณลักษณะ/องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

ชื่อนักวิชาการ/วิจัย	องค์ประกอบ/คุณลักษณะ
ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม (2553: 217)	1. องค์ประกอบด้านปัจจัย 1.1 ทักษะทางวิชาการและกลไกการเรียนรู้ 1.2 โครงสร้างและสิ่งสนับสนุน 2. องค์ประกอบด้านกระบวนการ 2.1 การสร้างบรรทัดฐานและค่านิยมร่วมกัน 2.2 การปฏิบัติที่มีเป้าหมายร่วมกันเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน 2.3 การร่วมมือรวมพลังกัน 2.4 การเปิดรับการชี้แนะในการปฏิบัติงาน 2.5 การสนทนาที่มุ่งสะท้อนผลการปฏิบัติงาน 3. องค์ประกอบด้านผลลัพธ์ 3.1 ผลการปฏิบัติงานตามที่คาดหวัง 3.2 การเป็นสมาชิกและเครือข่าย

ตาราง 15 (ต่อ)

ชื่อนักวิชาการ/วิจัย	องค์ประกอบ/คุณลักษณะ
ธัญพร บุญรักษา (2553: 84)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
สุรพล ธรรมมรดี และคณะ (2553)	1. การเรียนรู้/พัฒนาวิชาชีพ 2. ชุมชนกัลยาณมิตร 3. โครงสร้างสนับสนุนชุมชน
สิวรี พิศุทธิ์สินธพ (2553: บทคัดย่อ)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
ปองทิพย์ เทพอารีย์ (2556: 127)	1. วัฒนธรรมการเรียนรู้ 2. การคิด 3. แบบปฏิบัติที่ดี 4. การพัฒนาเชิงวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง
ดลนภา วงษ์ศิริ (2556: บทคัดย่อ)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
จุลีพร เกลี้ยงสง และ ทวีวัฒน์ ปิตยานนท์ (2558)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
เพลินพิณ ทัทมงคล (2558: บทคัดย่อ)	1. ทฤษฎีการเรียนรู้ผู้ใหญ่ (adult learning theory) 2. การสนทนาเชิงย้อนคิดทบทวน 3. ความรับผิดชอบร่วม 4. การปฏิบัติงานที่เปิดเผย 5. บรรทัดฐานที่มีร่วมกัน

ตาราง 15 (ต่อ)

ชื่อนักวิชาการ/วิจัย	องค์ประกอบ/คุณลักษณะ
Kruse, Louis; & Bryk (1994)	1. การเจรจาสะท้อนผลก่อนการปฏิบัติ 2. มุ่งเน้นผลการเรียนรู้ของนักเรียน การทำงานร่วมกันบนบรรทัดฐานและค่านิยม ใช้เวลาในการตอบสนองและการพูดคุย 3. ครูมีอิสระในการสอนบนกฎการเสริมพลังอำนาจ 4. ความเชื่อและเคารพในทักษะของการสื่อสาร 5. สนับสนุนภาวะผู้นำ
Hord (1997)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
DuFour (1998)	1. ปฏิบัติภารกิจวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วมกัน 2. สอบถามรายละเอียดร่วม 3. ความร่วมมือระหว่างกัน 4. การวางแผนทางการดำเนินการและการทดลอง 5. การปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง 6. ผลจากการดำเนินงาน
Fullan (1999)	1. ทีมร่วมแรง ร่วมใจ 2. การเรียนรู้/ 3. พัฒนาวิชาชีพ 3. โครงสร้างสนับสนุนชุมชน
Lisa Looney (2003: 136)	1. การเจรจาสะท้อนผลก่อนการปฏิบัติ 2. มุ่งเน้นผลการเรียนรู้ของนักเรียน การทำงานร่วมกันบนบรรทัดฐานและค่านิยม ใช้เวลาในการตอบสนองและการพูดคุย 3. ครูมีอิสระในการสอนบนกฎการเสริมพลังอำนาจ 4. ความเชื่อและเคารพในทักษะของการสื่อสาร 5. สนับสนุนภาวะผู้นำ

ตาราง 15 (ต่อ)

ชื่อนักวิชาการ/วิจัย	องค์ประกอบ/คุณลักษณะ
Schmoker (2004)	1. วิสัยทัศน์ร่วม 2. ทีมร่วมแรงร่วมใจ 3. ภาวะผู้นำร่วม 4. การเรียนรู้/พัฒนาวิชาชีพ
Angela Tagaris (2007: 103)	1. การใช้กลยุทธ์ 2. การทำงานร่วมกัน 3. เวลา 4. ทักษะ 5. วัฒนธรรมการทำงานร่วมกันและ 6. การพัฒนาอาชีพ
Charles C. Hurd (2010: 116)	1. ความเป็นผู้นำ/การวางแผนทางการดำเนินงาน 2. การแบ่งปันภารกิจ / วิสัยทัศน์ 3. การทำงานร่วมกัน 4. พัฒนาอย่างต่อเนื่อง 5. การร่วมปรึกษาหารือ 6. ผลการดำเนินงานตามแนวทาง
Baccellieri (2010: 128)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
Hipp; & Huffman (2010)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
DuFour; et al. (2010)	1. มุ่งเน้นที่ผลการเรียนรู้ 2. วัฒนธรรมการทำงานร่วมกันให้ความสำคัญกับการเรียนรู้สำหรับทุกคน 3. สอบถามร่วมไปสู่การปฏิบัติที่ดีที่สุดและเป็นจริงในปัจจุบัน 4. การวางแผนทางการดำเนินการ: การเรียนรู้โดยการทำ 5. มุ่งมั่นที่จะพัฒนาอย่างต่อเนื่อง 6. ผลจากการดำเนินงาน

ตาราง 15 (ต่อ)

ชื่อนักวิชาการ/วิจัย	องค์ประกอบ/คุณลักษณะ
Boyd (2011)	1. ทีมงานการทำงานร่วมกัน 2. วัฒนธรรมความร่วมมือที่มีความสำคัญในการปรับปรุงการเรียนการสอนและการเรียนรู้ 3. สังเกตห้องเรียนมาใช้ในการปรับปรุงการปฏิบัติการเรียนการสอน 4. สนับสนุนความเป็นผู้นำในการปรับปรุงการเรียนการสอนและการเรียนรู้ 5. ให้ความสำคัญกับข้อมูลที่จะปรับปรุงการเรียนการสอนและการเรียนรู้
Ronni Michelen (2011: 139)	1. การเสริมพลังอำนาจ 2. ครูผู้สอน 3. การสนับสนุน 4. วัฒนธรรม
Steven Douglas Shetzer (2011: 68)	1. เป็นผู้นำและสนับสนุนร่วมกัน 2. มีค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. ความคิดสร้างสรรค์ร่วมกัน 4. เจือใจสนับสนุน 5. แบ่งปันผลปฏิบัติงานส่วนบุคคลร่วมกัน
Danielle Shaw Robertson (2011: 98)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเจือใจที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
Susan Faye Marks. (2011: 54)	1. เป็นผู้นำและสนับสนุนร่วมกัน 2. มีค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. ความคิดสร้างสรรค์ร่วมกัน 4. เจือใจสนับสนุน 5. แบ่งปันผลปฏิบัติงานส่วนบุคคลร่วมกัน

ตาราง 15 (ต่อ)

ชื่อนักวิชาการ/วิจัย	องค์ประกอบ/คุณลักษณะ
Steven Douglas Shetzer (2011: 68)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
Bessie Emerson Boyd (2012: 83)	1. ทีมภาวะผู้นำ 2. การประชุมปรึกษาหารือ 3. วัฒนธรรมที่สร้างขึ้น 4. การพัฒนาทางวิชาชีพ 5. ความสัมพันธ์ต่อกัน
Segun C. Eubanks.(2012: 95)	1. การทำงานร่วมกัน 2. มีเป้าหมายร่วมกัน 3. สนทนาพูดคุย 4. มุ่งเน้นที่การเรียนรู้ของนักเรียน 5. การปฏิบัติงานร่วมกัน
Stacey A. Kaminski (2012)	1. ความสัมพันธ์ 2. ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน 3. การทำงานร่วมกัน 4. การประเมินผล 5. มุ่งเน้นผลการเรียนรู้ 6. การสะท้อนผล
Bradley Bostick (2013: 47)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
Lottie P. Beebe. (2013: 161)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล

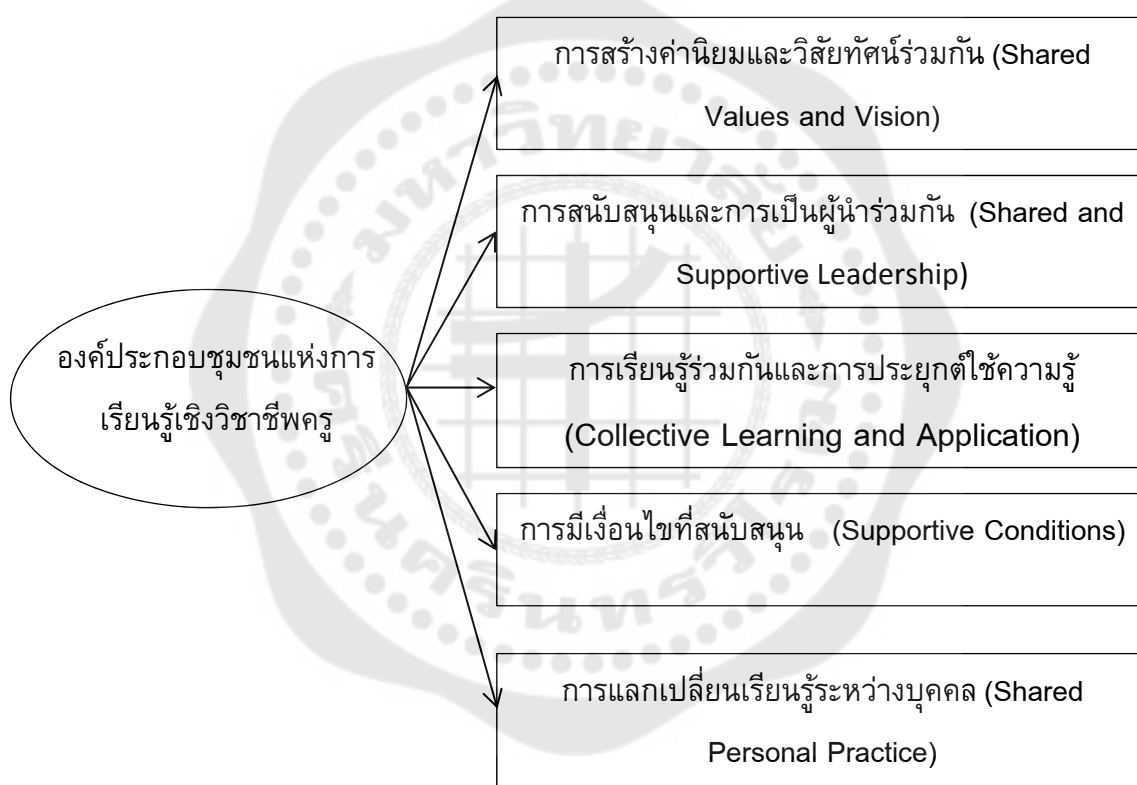
ตาราง 15 (ต่อ)

ชื่อนักวิชาการ/วิจัย	องค์ประกอบ/คุณลักษณะ
Margot Heaton (2013: 63)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
Susan McClendon Patrick (2013: 143)	1. เป็นผู้นำและสนับสนุนร่วมกัน 2. มีค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. ความคิดสร้างสรรค์ร่วมกัน 4. เงื่อนไขสนับสนุน 5. แบ่งปันผลปฏิบัติงานส่วนบุคคลร่วมกัน
Michael Salvatore (2014: 87)	1. ปฏิบัติภารกิจวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วมกัน 2. สอบถามรายละเอียดร่วม 3. ความร่วมมือระหว่างกัน 4. การวางแผนทางการดำเนินการและการทดลอง 5. การปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง 6. ผลจากการดำเนินงาน
Ryan H. (2014: 19)	1. การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3. กลุ่มการเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
Carol Jeanette Turner (2015)	1. วัฒนธรรมของการทำงานร่วมกัน 2. การตัดสินใจที่ขับเคลื่อนด้วยข้อมูล 3. เป็นผู้นำการสนับสนุน 4. การพัฒนาอาชีพ 5. เป็นครูที่รู้เท่าทันปัจจุบัน

ตาราง 16 (ต่อ)

องค์ประกอบของ ชุมชนแห่ง การเรียนรู้เชิง วิชาชีพ	Hord (1997)	DuFour (2010)	Baccellieri (2010)	Ronni Michelen. (2011)	Bessie E. B.(2012)	Stacey A. Ksmindki (2012)	Carol J T (2015)	ประวิทย์ เฮอร์วาร์ณ (2017)	อาจอง ชุมสาย ณ อยุธยา	สุวิธิดา จรุงเกียรติกุล(2017)	วิเชียร ไชยบัง(2017)	รวม
1.การแบ่งปัน วิสัยทัศน์/ค่านิยม	✓		✓					✓		✓		27
2.ภาวะผู้นำสนับสนุน	✓		✓		✓		✓					22
3.วัฒนธรรมการ ทำงานร่วมกัน		✓			✓		✓					5
4.การพัฒนาอาชีพ					✓		✓					4
5.การตัดสินใจที่ ขับเคลื่อนด้วยข้อมูล							✓				✓	4
6.มุ่งมั่นที่จะพัฒนา อย่างต่อเนื่อง		✓									✓	7
7.การเรียนรู้และการ ประยุกต์ใช้การเรียนรู้	✓		✓						✓			16
8.การมีเงื่อนไขที่ สนับสนุน	✓		✓	✓					✓			19
9.การร่วมมือรวม เสริมพลังอำนาจ				✓								4
10.เกิดผลจากการ ดำเนินงาน		✓									✓	5
11.การทำงานร่วมกัน เป็นทีม				✓		✓						6
12.โครงสร้าง สนับสนุนชุมชน										✓		4
13.ชุมชนกัลยาณมิตร								✓		✓	✓	5
14.การวางแผน ทางการดำเนินการ		✓										3
15.การเรียนรู้โดยการ แลกเปลี่ยน	✓		✓	✓				✓			✓	17

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ได้องค์ประกอบที่เกี่ยวข้อง 5 องค์ประกอบซึ่งมีความถี่มากที่สุด ใช้เกณฑ์ความถี่ร้อยละ 30 ของจำนวนผู้วิจัยที่นำมาสังเคราะห์ ซึ่งจะใช้เป็นตัวแปรที่จะใช้ศึกษาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ดังนี้ 1) การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 3) การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ 4) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล เนื่องจากกรอบแนวคิดนี้มีงานวิจัยที่ศึกษาเป็นจำนวนมากและผลที่เกิดจากงานวิจัยก่อให้เกิดการพัฒนาคุณภาพการศึกษาได้ (Susan M. P. 2013: 165) และครอบคลุมเนื้อหาการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจังหวัดบุรีรัมย์ โดยสามารถเขียนในรูปองค์ประกอบได้ดังภาพ



ภาพประกอบ 2 องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

4.1 การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Values and Vision)

การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน หมายถึง การมองเห็นภาพเป้าหมายทิศทางเส้นทางและสิ่งที่จะเกิดขึ้นจริงเป็นเสมือนเข็มทิศในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ที่มีทิศทางร่วมกันโดยมีวิสัยทัศน์เชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกัน เซอร์จิโอแวนนี (Sergiovanni. 2000: 57-75) คือพัฒนาการการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นภาพความสำเร็จที่มุ่งหวังในการนำทาง

ร่วมกัน ฮอร์ด (Hord. 2008: 10-13) อาจเป็นการมองเริ่มจากผู้นำหรือกลุ่มผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ที่ทำหน้าที่เหนี่ยวนำให้ผู้ร่วมงานเห็นวิสัยทัศน์นั้นร่วมกันหรือการมองเห็นจากแต่ละปัจเจกที่มีวิสัยทัศน์เห็นในสิ่งเดียวกันเหนี่ยวนำซึ่งกันและกันสู่เป็นวิสัยทัศน์ร่วมวิสัยทัศน์ร่วมมีลักษณะสำคัญ 4 ประการ (4 Shared) มีรายละเอียดสำคัญดังนี้

1. การเห็นภาพและทิศทางร่วม (Shared Vision) จากภาพความเชื่อมโยงให้เห็นภาพความสำเร็จร่วมกันถึงทิศทางสำคัญของการทำงานแบบมอง“เห็นภาพเดียวกัน” ฮอร์ดและฮาร์เกรฟ (Hord. 2008: 10-13; Hargreaves. 2003: 435-450)

2. เป้าหมายร่วม (Shared Goals) เป็นทั้งเป้าหมายปลายทางระหว่างทางและเป้าหมายชีวิตของสมาชิกแต่ละคนที่สัมพันธ์กันกับเป้าหมายร่วมของชุมชนการเรียนรู้ซึ่งเป็นการเชื่อมโยงให้เห็นถึงทิศทางและเป้าหมายในการทำงานร่วมกันโดยเฉพาะเป้าหมายสำคัญคือพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน ฮาร์เกรฟ ชโมเกอร์ และดูโฟร์ (Hargreaves. 2003: 435-450; Schmoker. 2004: 84-88; DuFour. 2007: 4-8)

3. คุณค่าร่วม (Shared Values) เป็นการเห็นทั้งภาพเป้าหมายและที่สำคัญเมื่อเห็นภาพความเชื่อมโยงแล้วภาพดังกล่าวมีอิทธิพลกับการตระหนักถึงคุณค่าของตนเองและของงานจนเชื่อมโยงเป็นความหมายของงานที่เกิดจากการตระหนักของสมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ จนเกิดเป็นพันธะสัญญาร่วมกันร่วมกันหลอมรวมเป็น“คุณค่าร่วม”ซึ่งเป็นชุมพลังสำคัญที่จะเกิดพลังในการไหลรวมกันทำงานในเชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกัน ฮอร์ด ดูโฟร์ และฮาร์เกรฟ (Hord. 2008: 10-13; DuFour. 2007: 4-8; Hargreaves. 2003: 435-450)

4. ภารกิจร่วม (Shared Mission) เป็นพันธกิจแนวทางการปฏิบัติร่วมกันเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายร่วมรวมถึงการเรียนรู้ของครูในทุกๆภารกิจสิ่งสำคัญคือการปฏิรูปการเรียนรู้ที่มุ่งการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ ฮอร์ด (Hord. 2008: 10-13) โดยการเริ่มจากการรับผิดชอบในการพัฒนาวิชาชีพเพื่อศิษย์ร่วมกันของครู หลุยส์ ละ ครูซ, เซงเก้, ดูโฟร์ (Louis; & Kruse, 1995: 757-798; Senge P.M. 2000: 13-25; DuFour. 2007: 4-8)

ผู้บริหารจำเป็นต้องมีวิสัยทัศน์ที่กว้างไกล สามารถบริหารงานตามแผนให้ประสบความสำเร็จซึ่งจะทำให้องค์กรเจริญก้าวหน้าบรรลุเป้าหมาย ผู้บริหารที่ขาดวิสัยทัศน์จะมองใกล้ ทำให้การวางแผนหรือการบริหารอยู่ในวงแคบ องค์กรพัฒนาได้ในภาวะจำกัด เหตุการณ์ที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและองค์กรก็มีการแข่งขันอย่างรุนแรง ผู้บริหารที่มีวิสัยทัศน์จะสามารถคาดการณ์ในอนาคตได้ชัดเจนเตรียมการรองรับการเปลี่ยนแปลงตามสถานการณ์และภาวะการแข่งขันได้ถูกต้อง อยู่ในแนวหน้าขององค์กรที่ประสบความสำเร็จ วิสัยทัศน์ของผู้บริหารจึงมีความสัมพันธ์โดยตรงต่อความสำเร็จขององค์กร ผู้บริหารจึงต้องมีการเรียนรู้ และพัฒนาวิสัยทัศน์อยู่เสมอ

4.1.1 วิสัยทัศน์

4.1.1.1 ความหมายของวิสัยทัศน์

คำว่าวิสัยทัศน์แปลมาจากภาษาอังกฤษ คือ Vision คำว่า วิสัยทัศน์ นี้เป็นคำสมาส ซึ่งหากแยกคำนี้จะออกมาได้ 2 คำ คือ วิสัย และทัศน์ “วิสัย” แปลว่า ขอบเขต หรือ พิกัด “ทัศน์” แปลว่า การมอง เนื่องจาก เป็นคำสมาส จึงแปลจากข้างหลังมาข้างหน้า ดังนั้น ถ้าจะแปลวิสัยทัศน์ตามตัวแล้ว คือ การมองในขอบเขตหรือขอบเขตของการมอง ซึ่งจะกว้างขวางเพียงใดก็ขึ้นกับการมองหรือการคาดคะเน ภาพที่มองเห็น จะเป็นภาพจากการคาดการณ์ในอนาคตซึ่งมีความกว้างและความไกลคำว่าความกว้างนั้นหมายถึง ความมีเหตุมีผลและมีข้อมูลจากปัจจุบันมากทำให้เกิดภาพชัดเจน ส่วนความไกล หมายถึง ความลึก คือ การคิดหลายชั้นและมีการหาทางแก้ปัญหาเอาไว้ด้วย (วรรณิ จันทรศิริ. 2538: 46-48) นักวิชาการทางการบริหารให้ความสนใจเรื่องวิสัยทัศน์มาก เพราะถือว่าเป็นสิ่งกำหนดทิศทางและขอบเขตการทำงานของนักบริหาร นักวิชาการแต่ละท่านจึงให้กรอบแนวคิดหรือให้ความหมายตามทัศนะของตนที่อาจแตกต่างกัน ดังนี้

วิสัยทัศน์ คือ สิ่งที่สามารถกำหนดกรอบการทำงานที่จะนำไปสู่การปฏิบัติและให้นโยบายต้องอาศัยการแสดงความคิดเห็นที่กว้างขวางและชัดเจน แต่ในเวลาเดียวกันนำไปสู่สิ่งที่ไกลออกไปได้ ฟิลลิป เจ (Phillips J. 2003: 240-258)

วิสัยทัศน์ คือ ภาพองค์การในอนาคต ซึ่งได้มาจากปัญญา ความคิด มีความเป็นไปได้และสอดคล้องกับเป้าหมายและภาระหน้าที่ขององค์การ โดยภาพนั้นตั้งอยู่บนพื้นฐานของความเป็นจริงน่าเชื่อถือ และดึงดูดใจให้ปฏิบัติตาม อันจะทำให้องค์การมีสภาพดีกว่าที่จะเป็นอยู่ในปัจจุบัน เบร์ เบ็นนิส (Beare; et.al. 1985: 107; Bennis. 1985: 89) วิสัยทัศน์ หมายถึง ภาพอนาคตที่น่ามาทำให้กระจางว่าทำไมบุคคลต้องสร้างขึ้นในอนาคตซึ่งสิ่งที่สร้างขึ้นนั้น สามารถกระตุ้นให้บุคคลมุ่งมั่นและดำเนินการไปสู่ในทิศทางการเปลี่ยนแปลงและทิศทางที่ถูกต้องซึ่งสามารถช่วยให้เกิดการประสานการปฏิบัติในความแตกต่างระหว่างบุคคล แม้ว่าจะมีบุคคลจำนวนมากก็สามารถดำเนินการไปด้วยดีและรวดเร็ว คอทเทอร์ (Kotter. 1996: 68-69) วิสัยทัศน์ หมายถึง ความสามารถในการที่จะทำความเข้าใจสถานะแวดล้อม แล้วทำให้สามารถคาดการณ์สถานการณ์ ที่จะเกิดขึ้นในอนาคต เหตุการณ์ที่เกิดขึ้น จะมีผลต่อองค์การ ในส่วนของความสามารถ เหล่านี้จะเกิดขึ้นจากปัจจัยต่างๆ ดังนั้น ผู้นำคนใดที่เข้าใจแยกแยะสถานการณ์และปัจจัยต่างๆ ที่ทำให้เกิดสถานการณ์ย่อมจะสามารถควบคุมให้เป็นไปตามต้องการได้ (ชิตยา สุวรรณะชญ. 2543: 5)

นอกจากนี้ยังมีนักวิชาการหลายท่านได้สรุปในทำนองเดียวกันว่า วิสัยทัศน์เป็นเสมือนพิมพ์เขียวขององค์การที่เราต้องการในอนาคต วิสัยทัศน์นั้น จะทำให้มองเห็นแนวทางปฏิบัติ ไซอิฟ และ โซเอ็นเฮอิต, เฮลิเกล และ สโลคัม, เดวิด และโธมัส (Sheive; & Schoenheit. 1987: 194; Helligel; & Slocum. 1989: 467; Davis; & Thomas. 1989: 22)

จากที่กล่าวมาทั้งหมดนั้น พอสรุปได้ว่า วิสัยทัศน์ หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการมองเห็นภาพในอนาคตที่ต้องการจะให้เป็นอย่างมีเอกลักษณ์เฉพาะ โดยภาพนั้นจะสอดคล้องกับเป้าหมายขององค์กร มีความเป็นไปได้ สามารถมองเห็นวิธีการปฏิบัติที่มีทิศทางและขอบเขตที่จะนำองค์กรไปสู่เป้าหมาย

4.1.1.2 กรอบความคิดในการมองวิสัยทัศน์

กรอบความคิดในการมองวิสัยทัศน์จากความหมายข้างต้นจะมองได้ 4 ระดับ คือ

1. วิสัยทัศน์ของบุคคล (Personal Vision) เป็นวิสัยทัศน์ในการมองตัวเองสำหรับอนาคตในด้านต่าง ๆ เช่น ด้านร่างกาย และ จิตใจ ในด้านร่างกายจะพิจารณาถึงบุคลิกภาพว่าต้องการให้มีรูปร่างอย่างไร อ้วนหรือผอม จะให้มีสุขภาพอนามัยเป็นอย่างไร

สำหรับด้านจิตใจ จะพิจารณาถึงลักษณะอารมณ์ ความเครียด ความหวัง ความผิดหวังและแนวทางแก้ไข นอกจากนี้ ยังมองในลักษณะยุทธศาสตร์การพัฒนา การกำหนดแนวทางการพัฒนาตนเองในวิถีชีวิตประจำวันและอนาคตในด้านต่าง ๆ ในภาพรวม

2. วิสัยทัศน์เกี่ยวกับอาชีพ (Career Vision) เป็นการมองภาพถึงความก้าวหน้าในการประกอบอาชีพของตนเองว่า จะดำรงตำแหน่งอะไร จะต้องการศึกษาต่อด้านใดหรืออบรมด้านใดเพื่อให้มีคุณลักษณะที่ต้องการ คือ มีความก้าวหน้าไปอย่างไร เงินเดือน ยศ เป็นอย่างไร หรือต้องการมีอาชีพใหม่อย่างไรบ้าง เพื่อนำมาจัดทำแผนอาชีพของตน (Career path)

3. วิสัยทัศน์ขององค์กร (Organization Vision) คือ วิสัยทัศน์ที่ภาพกว้างและสมบูรณ์ของระบบในองค์กรปัจจุบันในภาพรวม และเป็นการมองกว้างออกไปถึงสภาพแวดล้อมที่อยู่โดยรอบองค์กรด้วย ซึ่งจะเป็นการมององค์กรถึงระบบการบริหารขององค์กรว่าจะดำเนินการอย่างไรความก้าวหน้าขององค์กรจะเป็นอย่างไร จะมีผลกระทบอะไรบ้าง

4. วิสัยทัศน์ของระบบสังคมโลก (World Vision) เป็นการมองถึงระบบสังคมในอนาคตว่าจะเป็นอย่างไร อาจแยกเป็นระบบย่อย คือ ระบบเศรษฐกิจ การเมืองเทคโนโลยี เป็นต้น รวมถึงการมองถึงผลกระทบที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงของโลกด้วย

จะเห็นได้ว่ากรอบของวิสัยทัศน์จะมีตั้งแต่การมองถึงตัวเอง มองถึงอนาคตเกี่ยวกับอาชีพองค์กร และสังคมกว้างที่เป็นสังคมโลก มีความสัมพันธ์กันและมีผลกระทบซึ่งกันและกัน สังคมโลกเป็นระบบใหญ่ กว้างขวาง และซับซ้อน ระบบขององค์กรอยู่ภายในสภาพแวดล้อมของสังคมโลก และในทำนองเดียวกัน ระบบบุคคลก็เกี่ยวข้องกับระบบในองค์กรและระบบสังคมโลก กรอบความคิดในการมองวิสัยทัศน์จึงต้องมองกว้างและเชื่อมโยงเกี่ยวพันกันถึงอย่างไรก็ตามจากวิสัยทัศน์ทั้ง 4 ประเภท ดังกล่าวข้างต้นสามารถจัดกลุ่มวิสัยทัศน์ออกได้เป็น 2 กลุ่มใหญ่ คือ

1. กลุ่มวิสัยทัศน์ส่วนบุคคล จะครอบคลุมถึงวิสัยทัศน์ในการสร้างอนาคตของบุคคลอาจประกอบด้วยวิสัยทัศน์ในหน้าที่การงาน วิสัยทัศน์ในด้านครอบครัว และวิสัยทัศน์หลังเกษียณอายุซึ่งจะครอบคลุมวิถีชีวิตของบุคคลตั้งแต่เกิดจนตาย

2. กลุ่มวิสัยทัศน์ขององค์การ เป็นการมองถึงระบบการบริหาร องค์การดังกล่าวมาแล้วซึ่งทุกคนในองค์การจะต้องมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Vision) ที่จะมุ่งมั่น ปฏิบัติตามแผน เพื่อให้บรรลุแผนงานตามที่องค์การกำหนดไว้ให้ได้ การมีวิสัยทัศน์นั้น ถือว่าเป็น หัวใจของวิสัยขององค์การเพราะจะทำให้ทุกคนในองค์การถือว่าตนเองมีส่วนร่วม ทำให้เห็นภาพรวม ขององค์การและเป้าหมายขององค์การที่จะช่วยให้องค์การบรรลุเป้าหมาย เพราะมีเป้าหมายและ แนวทางตรงกัน

4.1.1.3 คุณค่าของวิสัยทัศน์

เดวิส และ โทมัส (Davis; & Thomas. 1989: 22-23) กล่าวว่า วิสัยมีคุณค่า เป็นสิ่งสำคัญประการแรกที่ผู้นำจะต้องมีและเผยแพร่วิสัยทัศน์ให้สมาชิกทุกคนได้เข้าใจอย่างชัดเจน โดยเน้นที่ผลผลิต เป้าหมายและทิศทางการดำเนินการ เช่นเดียวกับที่ลิคาตา และคณะ (Licata; et al. 1990: 74; 1989: 37) ได้พบว่าผู้นำมีวิสัยทัศน์ นอกจากมองเห็นภาพในอนาคตแล้ว ยังต้องเสียสละ ประโยชน์ส่วนตน เพื่อมุ่งมั่นทำงานให้บรรลุวิสัยทัศน์นั้น ซึ่งก็สอดคล้องกับคาลด์เวลล์ และสปิงค์ (Caldwell; & Spinks 1990: 174) ที่ย้ำว่าผู้นำจะต้องผูกพันกับวิสัยทัศน์นั้น และสามารถนำวิสัยทัศน์ ลงสู่นโยบาย แผนงาน และการปฏิบัติงานในแต่ละวันขององค์การได้

จึงกล่าวโดยสรุปได้ว่า ผู้นำจะต้องมีวิสัยทัศน์และนำวิสัยทัศน์มาผลักดันให้ เกิดผลสู่การปฏิบัติ นำองค์การไปสู่เป้าหมายที่ต้องการตามวิสัยทัศน์ วิสัยทัศน์จึงเป็นการชี้แนว ทิศทางการพัฒนาองค์การและในทำนองเดียวกันก็จะสะท้อนถึงผู้นำด้วยจากวิสัยทัศน์นี้เองเพราะ วิสัยทัศน์จะเป็นทิศทางนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงองค์การ ด้วยเหตุผล คือ คอทเทอร์ (Kotter. 1996: 72)

1. ทำให้มองเห็นทิศทางการเปลี่ยนแปลงองค์การได้ชัดเจนว่าจะมีทิศทาง ไปอย่างไรเป็นเส้นทางเดียวหรือ หลายเส้นทาง
2. กระตุ้นให้บุคคลได้ปฏิบัติมิได้ตรงตามทิศทางขององค์การ แม้ว่าใน ระยะแรก ๆ อาจยุ่งยากบ้าง
3. ช่วยให้เกิดการประสานงานการปฏิบัติงานของคนในองค์การจำนวน มากในแนวทางที่รวดเร็ว และมีประสิทธิภาพ

4.1.1.4 วิสัยทัศน์ที่ดี

วิสัยทัศน์ที่ดีควรมีลักษณะสำคัญ ดังนี้

1. สร้างภาพจินตนาการได้ดี คมชัด ทำให้มีมองเห็นภาพในอนาคต ซึ่งเกิดจากการให้ทุกคนในองค์การมีส่วนร่วม (Shared Vision)
2. มีลักษณะน่าสนใจ ผู้มีส่วนได้เสียและผู้เกี่ยวข้องให้ความสนใจ
3. วิสัยทัศน์ต้องเขียนให้มีลักษณะความเป็นไปได้ ไม่ไกลเกินฝัน
4. มีความชัดเจน เขียนมีรายละเอียดตามสมควร ชัดเจนมองเห็นภาพใน อนาคตได้
5. ยืดหยุ่นได้ มีความคิดริเริ่ม และสามารถเปลี่ยนแปลงได้ ถ้ามีข้อมูล หรือเหตุผลดี

6. สามารถสื่อสารให้คนอื่นโดยเฉพาะบุคคลในองค์กรสามารถสื่อสารเข้าใจได้

7. ต้องทำทหายความรู้ ความสามารถของสมาชิกทุกคนในองค์กรให้สามารถปฏิบัติงานบรรลุเป้าหมายที่ต้องการ

8. การได้มีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นของสมาชิกในองค์กร

9. จะต้องไม่นำเอาวิสัยทัศน์ของบุคคล หรือ หน่วยงานอื่นมาใช้

10. ใช้ภาษาเขียนที่สั้น กระชับ เข้าใจง่าย และสามารถนำไปสู่การปฏิบัติได้ชัดเจน

4.1.1.5 ที่มาของวิสัยทัศน์

วิสัยทัศน์มีแหล่งที่มาจากแหล่งข้อมูลข่าวสารที่เป็นความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ของบุคคลในองค์กร เป็นความคาดหวังที่ต้องการให้เกิดขึ้น จากการวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน อุปสรรค และโอกาสโดยอาศัยความรู้ของบุคคลในการผสมผสานความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และใช้ดุลยพินิจจากประสบการณ์หรือ ความรู้ ปรับภาพความคิดให้ชัดเจน และ มีความเป็นไปได้

นอกจากนั้น เพื่อพิจารณานำวิสัยทัศน์ไปใช้ในการบริหารหรือปฏิบัติงาน จะต้องสัมพันธ์กับพันธกิจและการดำเนินงานขององค์กรจนถึงผลการดำเนินงาน ที่มาของวิสัยทัศน์จึงต้องสัมพันธ์กับพันธกิจที่จะนำไปสู่การดำเนินงานขององค์กร ดังที่ ชิตยา สุวรรณชฎ (2543: 6-8) ได้สรุปไว้ดังนี้

1. วิสัยทัศน์ที่เกิดจากการวิเคราะห์อดีต ปัจจุบัน แล้วจึงคาดการณ์ในอนาคต
2. วิสัยทัศน์ที่เกิดจากการวิเคราะห์สถานการณ์เพื่อสร้างเป้าหมายที่ทำให้เกิดแผนงานและโครงการ
3. วิสัยทัศน์ที่เกิดจากบุคลิกภาพของผู้บริหาร
4. วิสัยทัศน์ที่ทำให้เกิดการพัฒนางานองค์กรและการจัดการ
5. วิสัยทัศน์กับการประยุกต์

จะเห็นได้ว่าวิสัยทัศน์มีส่วนเกี่ยวข้องกับ พันธกิจ (Mission) การวางแผน (Planning) และการบริหารแผน (Implementation) ซึ่งจะก่อให้เกิดผลขององค์กร 2 ประการ คือ ประสิทธิภาพ (Effectiveness) และประสิทธิภาพ (Efficiency) ซึ่งจะถือว่าอยู่ในกระบวนการทางการบริหารขององค์กร ซึ่งองค์ประกอบเหล่านั้น มีความสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องลดหลั่นกัน ดังนั้นเมื่อตรวจสอบแผนขององค์กรก็จะพบความสัมพันธ์ของคำเหล่านี้คือ คำว่าปรัชญา (Philosophy) วิสัยทัศน์ (Vision) ยุทธศาสตร์ (Strategy) ทักษะ (Skills) ทรัพยากร (Resources) รางวัล (Rewards) การจัดองค์กร (Organization) ซึ่งทั้ง 7 ปัจจัยนี้ถือว่าเป็นสิ่งพื้นฐานในการกำหนดกรอบคุณภาพในการบริหารองค์กรจะขาดอย่างใดอย่างหนึ่งก็จะมีผลกระทบต่อประสิทธิภาพและประสิทธิผลขององค์กร ดังนี้ (Doherty. 1994: 347-351)

4.1.1.6 การสร้างวิสัยทัศน์

การสร้างวิสัยทัศน์เป็นการสร้างฝันให้เป็นจริงหรือเป็นการสร้างพิมพ์เขียว (Blueprint) (เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์. 2538: 4) ซึ่งในการสร้างวิสัยทัศน์ของผู้นำได้มาจากวิธีการดังนี้ (Locke; et al. 1991: 53-54)

1. การรวบรวมข้อมูลให้กว้างขวาง วิธีการ คือ การพูดคุย หรือ การรับฟังความคิดเห็นของผู้มีประสบการณ์ ทั้ง ในองค์กรและนอกองค์กร

2. เมื่อได้ข้อมูลมาแล้ว นำข้อมูลมาจัดกระทำ โดยวิธีการวิเคราะห์ และสังเคราะห์เพื่อหาข้อมูล อาจใช้เทคนิคการหาจากการวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน อุปสรรค และโอกาสขององค์กรทั้งในอดีต ปัจจุบัน เพื่อมองอนาคต ทั้ง นี้จะต้องมีความเข้าใจวัฒนธรรมขององค์กร ความสามารถในการแข่งขันขององค์กร ความสามารถของบุคคลในองค์กร นำมาประมวลเข้าด้วยกัน สำคัญตรงนี้ก็คือ การเปิดโอกาสให้บุคคลภายในองค์กรได้มีส่วนร่วมในการกำหนดวิสัยทัศน์ด้วย ที่เรียกว่า Shared Vision เพื่อให้เกิดการยอมรับ ทอมสัน (Thompson. 2004: 375)

3. การนำเอาความคิดที่เป็นวิสัยทัศน์ออกมาเป็นคำพูดหรือภาษาเขียนให้ชัดเจน มีพลังในการกระตุ้นให้สมาชิกเกิดความรู้สึกว่าหน่วยงานเป็นของตน โดยให้มีแนวความคิดเขียนออกมาเป็นคำสำคัญๆ (Key Word) แล้วใช้วิธีการเชื่อมโยงความคิด ที่เรียกว่า แผนที่ความคิด (Mind Mapping) คือ การกำหนดความสัมพันธ์เชื่อมโยงความคิดสำคัญ ๆ ที่มุ่งมันให้เกิดเป็นจินตนาการที่สามารถนำไปสู่การปฏิบัติได้

4. การเผยแพร่วิสัยทัศน์ ต้องอาศัยผู้นำที่มีความสามารถในการสื่อสาร และเป็นผู้มีวาทีการอุปมา คำขวัญ สัญลักษณ์ และพิธีการต่างๆ ยูคัล (Yukl. 1989: 222) เพื่อจูงใจหรือโน้มน้าวให้ผู้เกี่ยวข้องเห็นคล้อยตาม และให้การสนับสนุน

5. การปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ เป็นการนำวิสัยทัศน์ที่สร้างขึ้น ไปสู่การปฏิบัติจริงโดยความร่วมมือทุ่มเทกำลังกาย ความคิด และความพยายามของสมาชิก ภายในองค์กร เพื่อให้วิสัยทัศน์ที่สร้างขึ้น นั้น ดำเนินงานให้ประสบความสำเร็จ ซึ่งอาจดำเนินการดังนี้

5.1 จัดโครงสร้างขององค์กรให้พร้อมที่จะรับการนำวิสัยทัศน์ไปปฏิบัติ

5.2 คัดเลือกบุคคลให้ทำงานที่เหมาะสมกับความรู้ ความสามารถให้มีความเต็มใจในการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุวิสัยทัศน์ที่กำหนดไว้

5.3 เก็บรวบรวมและศึกษาข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับวิสัยทัศน์ เพื่อใช้ประกอบการตัดสินใจ มิให้ผิดพลาดในการนำเอาวิสัยทัศน์ไปใช้

5.4 สนับสนุนให้มีการนำเอานวัตกรรมมาใช้ในการนำวิสัยทัศน์ไปใช้ในการพัฒนาองค์กร

6. การประเมินผลเป็นระยะ ๆ เพื่อตรวจสอบว่าวิสัยทัศน์นั้น สอดคล้องกับความต้องการของสมาชิกในองค์กรหรือไม่ มีส่วนใดเห็นว่าจะปรับเปลี่ยนเพื่อให้ชัดเจนขึ้น ถูกต้องมากขึ้น และสมาชิกพอใจก็สามารถกระทำได้เป็นระยะ ๆ

4.1.1.7 ขั้นตอนการพัฒนาวิสัยทัศน์ส่วนบุคคล

ดังกล่าวแล้วข้างต้นว่า การพัฒนาวิสัยทัศน์ส่วนบุคคลเป็นการพัฒนาในด้านร่างกายและจิตใจ ซึ่งจะรวมด้านสติปัญญา และด้านสังคมไทยไว้ด้วย ซึ่งก็คือการพัฒนาทุกด้านๆ ของบุคคลนั่นเอง ซึ่งในการพัฒนาวิสัยทัศน์นั้น ก็คือ การวางแผนในอนาคตให้กับตนเองในด้านสุขภาพ อนามัยด้านสติปัญญาหรือด้านการเรียน ด้านอาชีพ เป็นต้น โดยจะกำหนดเป้าหมายชีวิตของตนเองไว้ซึ่งคงมีขั้นตอนสรุปได้ดังนี้

1. การตั้งใจกำหนดภาพอนาคตของตนเอง โดยตั้งคำถามถามตนเองว่า ในบั้นปลายของชีวิตต้องการอะไร และอยู่อย่างไร สำหรับในช่วงแต่ละชีวิตควรจะทำอะไรได้บ้าง เช่น จะเรียนระดับไหน เมื่อไรจะประกอบอาชีพอะไร เล่นกีฬาอะไรในช่วงวัยเวลาใด อย่างน้อยเป็นภาพจินตนาที่มุ่งหวังจะทำ

2. วิเคราะห์ตนเองด้วยความที่เป็นจริง มองหาจุดอ่อนจุดเด่นของตนเอง ค้นหาความสามารถของตนเอง ในจุดเด่นหรือจุดแข็งนำมาคิดทบทวนและหาวิธีการให้เด่นและเป็นประโยชน์ทางด้านการพัฒนาตนเองและนำไปสู่การอาชีพที่มีชื่อเสียง เช่น นักร้องที่สนใจร้องเพลง

นักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายของวิสัยทัศน์ร่วมไว้ ดังต่อไปนี้

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2542: 10) กล่าวถึงวิสัยทัศน์ร่วมไว้ว่า เป็นความชัดเจนของภาพลักษณ์จากความรู้สึกพึงปรารถนามีความมุ่งหวังเหตุผลและพันธกิจที่ทุกคนต้องร่วมกันบูรณาการให้บรรลุเป้าหมายเพื่ออนาคตขององค์กร

พวงรัตน์ เกษตรแพทย์ (2543: 106) ได้ให้ความหมายของวิสัยทัศน์ คือ ภาพหรือสิ่งที่พึงปรารถนาในอนาคต อาจมีลักษณะในเชิงปรัชญาที่สามารถให้ทิศทางกับผู้นำที่จะนำองค์กรไปสู่การกำหนดภารกิจหลักที่มีความชัดเจน และเป็นรูปธรรมมากขึ้น

วิโรจน์ สารรัตนะ และอัญชลี สารรัตนะ (นิตยา ตัวประเสริฐ. 2550: 34; อ้างอิงจาก วิโรจน์ สารรัตนะ; & อัญชลี สารรัตนะ. 2545) กล่าวถึงวิสัยทัศน์ร่วมว่า คือการมีค่านิยมร่วมเป็นไปตามหลักการของวัฒนธรรมองค์กร และการมีส่วนร่วมในการกำหนดค่านิยมร่วม จะทำให้มีความผูกพันกับองค์กรก่อให้เกิดการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์องค์กร (Corporate Vision) เป็นความมุ่งหวังขององค์กรที่ทุกคนต้องร่วมกันบูรณาการให้เกิดเป็นรูปธรรมขึ้นให้จึงได้ในอนาคต มีความเป็นปึกแผ่นมั่นคง เพื่อประโยชน์สูงสุดขององค์กรเป็นการปรับแนวคิดของแต่ละคนเข้าหากัน การสร้างและสานวิสัยทัศน์ร่วมขององค์กรเป็นการทำให้บุคลากรในองค์กรเข้าใจภารกิจ (Mission) และค่านิยม (Value) ขององค์กร เพื่อให้บุคลากรรู้ว่ากำลังจะทำอะไรเพื่อองค์กร อาจมีวิธีการที่แตกต่างกันไปในการบรรลุเป้าหมายวัตถุประสงค์ขององค์กรหรือการมีวิสัยทัศน์ร่วมกันของสมาชิกทั้งองค์กร มาร์ควอดท์ (บดินทร์ วิจารณ์. 2544: 135; อ้างอิงจาก Marquardt. 1994) ได้ให้เหตุผลที่สนับสนุนความสำคัญของการสร้างวิสัยทัศน์ไว้ 4 ประการ

ประการแรก: การสร้างวิสัยทัศน์ร่วมจะก่อให้เกิดศูนย์รวม และพลังแห่งการเรียนรู้ซึ่งการเรียนรู้ที่จะสร้างสรรค์ และมีพละภาพที่จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อคนในองค์กรทราบดีว่าสิ่งนั้นจะสร้างความสำเร็จให้กับพวกเขาอย่างแท้จริง

ประการที่สอง: วิสัยทัศน์นั้นมีความหมายต่อทุกคน เพราะนอกจากจะเป็นตัวแทนของความหวัง และฝันแล้ว ยังเป็นสิ่งที่นำไปสู่การปฏิบัติ สามารถตรวจสอบมุมมองความคิดของตนเองและมีเหตุผลที่ยอมรับการคิด และแนวปฏิบัติใหม่ ๆ

ประการที่สาม: วิสัยทัศน์เป็นจุดดึงดูดให้เราก้าวไปสู่เป้าหมายสูงสุดขององค์กร และวิสัยทัศน์ร่วมก็สนับสนุนให้เกิดความกล้าที่จะเสี่ยงและทำให้เกิดนวัตกรรม

ประการที่สี่: ความหมายและค่านิยมร่วม (Shared Values and Meaning) มีความสำคัญต่อการกำหนดประเภทของความรู้ที่องค์กรต้องการจะจัดเก็บ และถ่ายโอนวิสัยทัศน์ขององค์กรเป็นตัวแทนที่กำหนดการวางแผน การดำเนินการ และเป็นตัวชี้นำผลของงาน ไม่มีองค์กรใดที่ประสบความสำเร็จ หรือยิ่งใหญ่โดยปราศจากการมีวิสัยทัศน์ร่วม ฉะนั้นเมื่อองค์กรมีความชัดเจนในวิสัยทัศน์ร่วมแล้ว ก็ต้องมีการสานวิสัยทัศน์โดยทุกคนในองค์กรต้องได้รับรู้ และเข้าใจ รวมถึงการช่วยกันพัฒนาวิสัยทัศน์ขององค์กรให้ดำเนินต่อไปด้วยความร่วมมือจากทุกฝ่าย

สรุปแล้ว วิสัยทัศน์ร่วมเป็นภาพในอนาคตที่ปรารถนาให้เกิดขึ้นในองค์กร เป็นสิ่งจำเป็นต่อผู้นำทุกคนซึ่งจะช่วยเป็นพลังขับเคลื่อนภารกิจทุกอย่างขององค์กรให้มุ่งสู่เป้าหมายเดียวกัน สิ่งเหล่านี้จะกลายเป็นพันธะผูกพันของทุกคนในองค์กรที่จะนำไปสู่การปฏิบัติจริง

4.1.3 ค่านิยม

“ค่านิยม” เป็นความเชื่อหรือความรู้สึกนึกคิดของบุคคล มีช่วงระยะเวลาในการสร้าง และดำเนินจนกลายเป็นแนวทางในการดำเนินชีวิต ค่านิยมจะเป็นตัวกำหนด พฤติกรรมของบุคคล ให้แสดงออก โดยบุคคลที่มีค่านิยมที่เหมือนหรือคล้ายกัน ก็จะรวมตัวกันเป็นกลุ่ม ค่านิยมจึงเป็นความเชื่ออย่างหนึ่งซึ่งในบางครั้งก็ต้องใช้ดุลยพินิจเข้าไป เกี่ยวข้องด้วย

ค่านิยมมีทั้งลักษณะของเนื้อหา (Content) และลักษณะของความรู้สึกที่เข้มข้น (Intensity) โดยโดยลักษณะของเนื้อหา ก็คือการตัดสินใจว่าอะไรควรทำ ไม่ควรทำ อะไรถูกต้อง อะไรดี อะไรเป็นสิ่งที่ต้องการ ส่วนลักษณะของความรู้สึกที่เข้มข้นก็คือ ระดับความรู้สึกความมั่นใจในการแสดงออก ต่อสิ่งเร้าที่เข้ามาเกี่ยวข้องว่า สำคัญอย่างไร คนเรานั้นมีระดับขั้นของค่านิยมที่ก่อรูปขึ้นมาเป็น ระบบค่านิยมของตัวเอง (Value System) ระบบค่านิยมของตนเองจะมีความเกี่ยวเนื่องกับ ค่านิยมเรื่องอิสราภาพ ความสบายใจ ความเคารพตนเอง ความสื่อสัตย์ ความเชื่อฟัง และความเสมอภาค ซึ่งจะแสดงออกของพฤติกรรมบุคคล และมีอิทธิพลต่อบุคคลอื่นที่อยู่ในสังคมนั้นได้ด้วย

4.1.3.1 ความหมายของค่านิยม

ค่านิยม (Values) เป็นความคิดและพฤติกรรมของบุคคลในสังคมที่เห็นว่าเป็นสิ่งที่มีคุณค่า ยอมรับมาปฏิบัติตามและหวงแหนไว้ระยะหนึ่ง ค่านิยมมักเปลี่ยนแปลงไป ตามกาลสมัยและความคิดเห็นของคนในสังคม ค่านิยมจึงเป็นมาตรฐานการเรียนรู้ การประเมิน การเลือกและการตัดสินใจของบุคคลว่าควรทำหรือไม่ควรทำ มีค่าหรือไม่มีค่า สำคัญหรือไม่สำคัญ นอกจากนี้ ค่านิยมยังทำหน้าที่เป็นตัวกำหนดเป้าหมายและสร้างแรงจูงใจให้บุคคลมุ่งสู่เป้าหมายที่ต้องการ มีผู้ให้ความหมายของค่านิยมไว้ดังนี้

วิไลวรรณ ลายถนยา (พระมหาดิสร ธิรสีโล. 2540; อ้างอิงจาก วิไลวรรณ ลายถนยา. 2554: ออนไลน์) ได้ให้ความหมายว่า ค่านิยมหมายถึง แนวความประพฤติหรือสภาพของการกระทำใดๆ ที่บุคคล หรือสังคมนิยมชมชอบ และเห็นว่า เป็นสิ่งที่มีคุณค่าควรแก่การประพฤติปฏิบัติจึงยอมรับยึดถือมาเป็น แนวทางประพฤติอย่างสม่ำเสมอหรืออย่างน้อยก็ชั่วระยะหนึ่ง เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของตนเองหรือสังคม

ฤกษ์ชัย คุณูปการ (2539: 36) ให้ความหมายไว้ว่า ค่านิยมหมายถึง ความเชื่อของบุคคลส่วนใหญ่ซึ่งเชื่อว่าสิ่งหนึ่งมีค่า มีความสำคัญและเป็นสิ่งที่ปรารถนา การประพฤติปฏิบัติที่คนส่วนใหญ่ในสังคมยอมรับนั้นย่อมมีค่านิยมของสังคมแฝงอยู่ภายในหรือการประพฤติปฏิบัติที่บุคคลใดมีความพึงพอใจย่อมมีค่านิยมของ บุคคลนั้นแฝงอยู่ภายในด้วย

จากความหมายดังกล่าวมาพอสรุปได้ว่า ค่านิยม หมายถึง ความเชื่อต่อสิ่งต่างๆ ของบุคคลในสังคมที่เห็นว่าเป็นสิ่งที่มีคุณค่าควรแก่การประพฤติปฏิบัติ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของตนเองและสังคม โดยค่านิยมของบุคคลจะแฝงอยู่ภายใน ความคิด อารมณ์ ความรู้สึกและเจตคติ

4.1.3.2 ที่มาของค่านิยม

ค่านิยมหากมีแหล่งที่มาแตกต่างกันก็จะมีค่านิยมที่แตกต่างกัน เราจึงใช้ค่านิยมประเมินพฤติกรรมของบุคคล ค่านิยมเป็นความเชื่อของบุคคล หรือความชอบทางสังคม ค่านิยมอาจมีความคิดที่ถูกหรือผิด ดีหรือเลวได้ ค่านิยมเรียนรู้ได้จาก การเจริญเติบโตหรือการเปลี่ยนแปลงในช่วงชีวิตของ แต่ละบุคคล วัฒนธรรม สังคม ตลอดจนรูปแบบขององค์กรนั้น ๆ ค่านิยมอาจจะมีที่เริ่มต้นมาจากความจำเป็น (Need) หรือความต้องการ (Desire) แล้วจึงเปลี่ยนเป็นความชอบ (Preference) หรือความสนใจติดตามมา ความชอบนี้อาจถูกกระตุ้นให้เกิดความนิยมหรือเชื่อในคุณค่า ของสิ่งนั้น ๆ จนกลายเป็นค่านิยมขึ้นมา

ค่านิยมนั้นมาจากส่วนสำคัญ 2 ส่วนด้วยกันคือ ส่วนที่มาจากพันธุกรรม และส่วนที่มาจากปัจจัยแวดล้อมอย่างวัฒนธรรม

1. ปัจจัยที่มาจากพันธุกรรม เป็นส่วนที่สำคัญที่เรายึดถือในตอนที่เด็กได้รับอิทธิพลมาจากพ่อแม่ครู เพื่อน และบุคคลอื่นๆ ความคิดหลาย ๆ อย่างเกี่ยวกับสิ่งใดถูกและสิ่งใดผิด กำหนดมาจากทัศนคติที่แสดงออกโดยพ่อแม่ เมื่อคนเราโตขึ้นมาและถูกเปิดเข้าสู่ค่านิยมของคนอื่น ก็จะเปลี่ยนแปลงบางส่วนของค่านิยมไป

2. ปัจจัยแวดล้อมอย่างวัฒนธรรม คือวัฒนธรรมที่มีการพัฒนา และเสริมแรงอย่างต่อเนื่อง เช่น ค่านิยมการรักสงบ สันติ การร่วมมือ และประชาธิปไตย เป็นค่านิยมที่ไม่ตายตัวและจะมีการเปลี่ยนแปลงอย่างช้า ๆ

4.1.3.3 ความสำคัญของค่านิยม

1. ค่านิยมเป็นพื้นฐานของความเข้าใจเกี่ยวกับทัศนคติและแรงจูงใจ
2. ค่านิยมมีอิทธิพลต่อการรับรู้

โดยทั่วไปแล้วค่านิยมจะมีความสัมพันธ์กับทัศนคติ และมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมและการแสดงออก ค่านิยมเป็นกระบวนการทางความคิดของบุคคล ที่เป็นตัวกำหนดตัวตัดสินใจให้บุคคลปฏิบัติอย่างใดอย่างหนึ่ง บทบาทของค่านิยมจะทำหน้าที่เป็นมาตรฐานที่จะนำทางให้บุคคล

ประเพณีปฏิบัติและทำหน้าที่กระตุ้นเพื่อให้เกิดแรงจูงใจในการปฏิบัติตลอดจนช่วยเสริมทัศนคติ ความสนใจและความตั้งใจ ซึ่งนำไปสู่การแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับค่านิยม บุคคลแต่ละคนจะมี ค่านิยมของตนเอง ซึ่งอาจจะแตกต่างหรือคล้ายคลึงกับค่านิยมของผู้อื่นก็อาจมีความเป็นไปได้ ทั้งนี้ ทั้งนั้นขึ้นอยู่กับกระบวนการเรียนรู้ทางสังคม ที่ทำให้ประสบการณ์ของแต่ละคนผิดแผกแตกต่างกัน หรือคล้ายคลึงกัน ค่านิยมจึงเป็นมาตรฐาน ซึ่งใช้เป็นกรอบกำหนด ทางเลือกของบุคคล จาก ทางเลือกต่าง ๆ และจะเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมกรรมการกระทำ หรือการแสดงออกของแต่ละคน

4.1.3.4 ประเภทของค่านิยม

ค่านิยมแบ่งออกเป็น 2 ประเภท

1. ค่านิยมที่เป็นจุดหมายปลายทาง (Terminal Values) อันหมายถึง สภาวะสุดท้ายที่มีอยู่ซึ่งเป็นที่ต้องการ ค่านิยมประเภทนี้เป็นเป้าประสงค์ที่บุคคลอยากจะทำบรรลุใน ชีวิตหรือเป็นจุดหมายปลายทางหรือเป้าหมายซึ่งแต่ละคนต้องการที่จะสำเร็จในช่วงชีวิตของเขา

2. ค่านิยมที่เป็นเครื่องมือ (Instrumental Values) หมายถึง กลุ่มของ พฤติกรรมที่ต้องการหรือวิธีการที่จะทำให้เขาบรรลุเป้าประสงค์หรือบรรลุผลสำเร็จได้ ค่านิยมที่เป็น เครื่องมือเป็นสิ่งที่ดีซึ่งจะเป็นตัวช่วยบ่งชี้พฤติกรรมได้

อิทธิพลของค่านิยมที่มีต่อพฤติกรรมของบุคคล

สุพัตรา สุภาพ ได้กล่าวถึงค่านิยมสังคมเมืองและค่านิยมสังคมชนบทของ สังคมไทยไว้ค่อนข้างชัดเจน โดยแบ่งค่านิยมออกเป็น ค่านิยมของคนในสังคมเมืองและสังคมชนบท ซึ่งลักษณะค่านิยมทั้งสองลักษณะ จัดได้ว่าเป็นลักษณะของค่านิยมที่ทำให้เกิดมีอิทธิพลต่อค่านิยม ที่มีต่อพฤติกรรมของบุคคล ซึ่งสามารถแสดงให้เห็นชัดเจนในตาราง อิทธิพลของค่านิยมต่อตัวบุคคล

ค่านิยมสังคมเมือง 1. เชื่อในเรื่องเหตุและผล 2. ขึ้นอยู่กับเวลา 3. แข่งขัน มาก 4. นิยมตะวันตก 5. ชอบจัดงานพิธี 6. พุ่มเฟิยหรูหรา 7. นิยมวัตถุ 8. ชอบทำอะไรเป็น ทางการ 9. ยกย่องผู้มีอำนาจผู้มีตำแหน่ง 10. วินัย 11. ไม่รักของส่วนรวม 12. พุดมากกว่าทำ 13. ไม่ชอบเห็นใครเหนือกว่า 14. เห็นแก่ตัวไม่เชื่อใจใคร

ค่านิยมสังคมชนบท 1. ยอมรับบุญรับกรรมไม่โต้แย้ง 2. ขึ้นอยู่กับ ธรรมชาติ 3. เชื่อถือโชคกลาง 4. ชอบเสียงโชค 5. นิยมเครื่องประดับ 6. นิยมคุณความดี 7. นิยมพิธี การและการทำบุญเกินกำลัง 8. ชอบเป็นฝ่ายรับมากกว่าฝ่ายรุก 9. ทำงานเป็นเล่น ทำเล่นเป็นงาน 10. พี่พาท้ายกัน 11. มีความเป็นส่วนตัวมากเกินไป 12. รักญาติพี่น้อง 13. มีความสันโดษ 14. หวังความสุขชั่วหน้า

ค่านิยมไม่ว่าจะเป็นของบุคคลหรือค่านิยมของสังคม จะมีอิทธิพลต่อตัว บุคคล ดังนี้ คือ

1. ช่วยให้คุณตัดสินใจว่าสิ่งใดผิด สิ่งใดถูก ดีหรือไม่ดี มีคุณค่า หรือไม่มีคุณค่าควรทำหรือไม่ควรทำ

2. ช่วยให้คุณในการกำหนดทำที่ของตนต่อเหตุการณ์ที่ตนต้องเผชิญ

3. ช่วยสร้างมาตรฐาน และแบบฉบับจากการประพฤติปฏิบัติของบุคคล

4. มีอิทธิพลเหนือบุคคลในการเลือกคบหาสมาคมกับบุคคลอื่น และเลือกกิจกรรม

5. ทางสังคม ซึ่งตนจะต้องเข้าไปร่วมด้วย

6. ช่วยให้ผู้บุคคลกำหนดความคิดและแนวทางปฏิบัติ

7. ช่วยเสริมสร้างหลักศีลธรรม ซึ่งบุคคลจะใช้ในการพิจารณาการกระทำของตนอย่างมีเหตุผล

4.1.3.5 แนวคิดเกี่ยวกับค่านิยม

1. โดยปกติแล้วบุคคลมักจะมีค่านิยมในเรื่องเดียวกันหรือสิ่งเดียวกัน แตกต่างกันไป ทั้งนี้เพราะแต่ละบุคคลมีความรู้ ประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมไม่เหมือนกัน แต่บุคคลก็อาจจะมีความค่านิยมในบางเรื่องตรงกันได้ เรียกว่า ค่านิยมร่วม (Shared values) ซึ่งส่วนมากมักได้มาจากอิทธิพลของศาสนา

2. มนุษย์เรามักจะชอบคบหาสมาคมกับบุคคลที่ยึดถือค่านิยมอย่างเดียวกัน

3. ค่านิยมบางอย่างได้กลายมาเป็นกฎหมายเช่น ค่านิยมในเรื่องเสรีภาพก่อให้เกิดกฎหมายเกี่ยวกับเสรีภาพส่วนบุคคล

4. ค่านิยมย่อมเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลา กล่าวคือ ค่านิยมบางอย่างอาจเสื่อมความนิยมไป หรืออาจมีค่านิยมใหม่บางอย่างเกิดขึ้นมา เช่น ค่านิยมของกุลสตรีไทย แบบผ้าพับไว้ ปัจจุบันสังคมไทยเริ่มเปลี่ยนเป็นนิยมหญิงไทยที่มีลักษณะคล่องแคล่วว่องไวเหมาะสมกับสภาพของสังคมและเศรษฐกิจที่เปลี่ยนแปลงไป เป็นต้น

5. ค่านิยมของคนและค่านิยมของสังคมจะกำหนดการตัดสินใจในการเลือกของบุคคล

6. ค่านิยมบางอย่างช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างบุคคลด้วยกัน แต่ค่านิยมบางอย่างเป็นไปในทางตรงกันข้าม ที่เป็นเช่นนี้ก็เพราะค่านิยมมีอิทธิพลต่อความประพฤติของบุคคลทั่วไป ถ้าเรายังมีความรู้สึกที่ค่านิยมใดมีความสำคัญต่อเรามาก เราก็มักจะรู้สึกลำเอียงว่าค่านิยมนั้นถูกต้องมากยิ่งขึ้นและคิดไปว่าค่านิยมที่ขัดแย้งกับของตนนั้นผิดและไม่ยอมรับ

7. ค่านิยมของสังคม ไม่จำเป็นว่าต้องมีอยู่ในตัวบุคคลในสังคมนั้นทุกคนไป แต่อาจจะมิอยู่ในสมาชิกของสังคมส่วนใหญ่เท่านั้น เช่น การยกย่องคนร่ำรวย หรือเงินเป็นปัจจัยสำคัญในการดำรงชีวิตในสังคมปัจจุบัน เป็นต้น

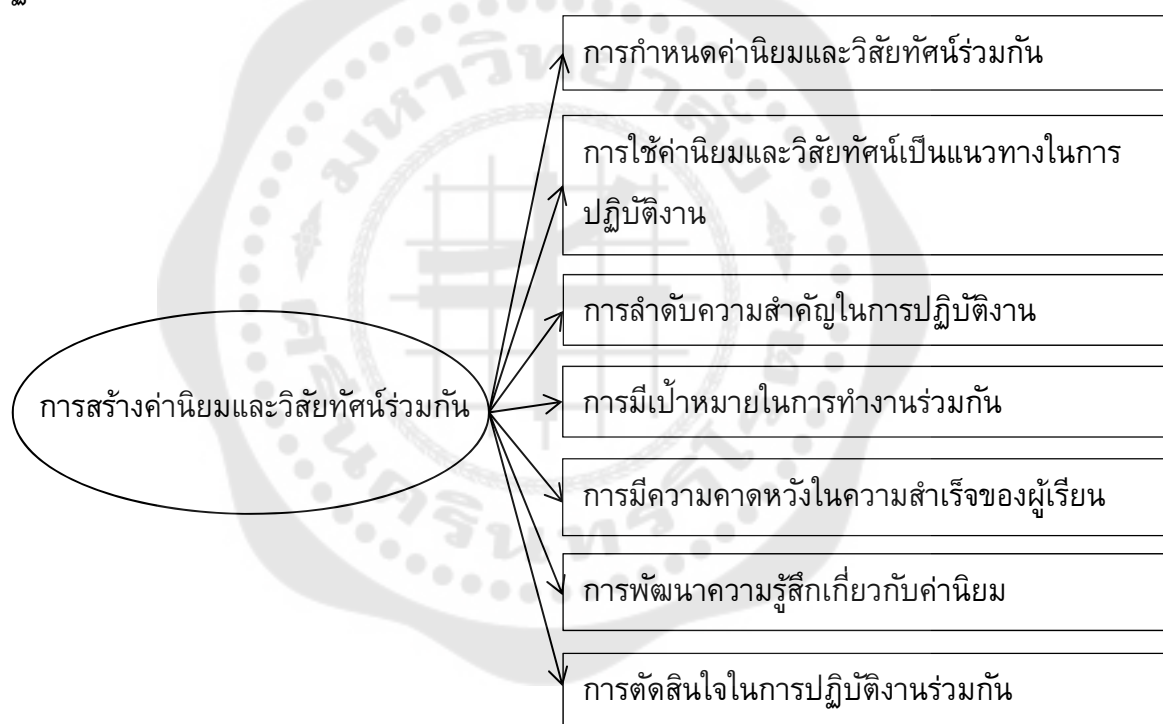
4.1.3.6 ค่านิยมในการทำงาน

ค่านิยมในการทำงานที่ได้รับจากการวิจัยในพฤติกรรมองค์กรมีเอกลักษณ์อยู่ 2 ประการ คือ

1. **ค่านิยมภายในงาน (Intrinsic work Values)** ค่านิยมภายในงานคือค่านิยมที่มีความสำคัญกับธรรมชาติในการทำงาน พนักงานผู้ซึ่งต้องการความท้าทายในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ จึงให้ความสำคัญกับการช่วยเหลือและบรรลุผลอย่างเต็มที่ ในงานของเขาที่มีผลต่อค่านิยมภายในงาน พนักงานเหล่านี้ต้องการความท้าทายในงานที่ต้องใช้ทักษะ และสามารถกับมีความรับผิดชอบและความเป็นอิสระ (ความสามารถในการตัดสินใจ)

2. ค่านิยมภายนอกงาน (Extrinsic work Values) ค่านิยมภายนอกงานคือ ค่านิยมที่มากกว่าลักษณะของงาน เช่น ความสัมพันธ์อันแรกสำหรับการทำงานเพื่อต้องการได้เงินมา ค่านิยมแบบนี้ไม่ใช่แค่เพียงเพื่อประโยชน์ของตัวเองแต่มันมีผลลัพธ์ที่จะตามมาภายหลัง

การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน หมายถึง กระบวนการที่คณะครูมีการกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันสำหรับการพัฒนาโรงเรียนใช้วิสัยทัศน์และค่านิยมเป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน มีกระบวนการร่วมมือในการดำเนินงานเพื่อพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับวิสัยทัศน์และค่านิยมเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน มีค่านิยมร่วมในการตัดสินใจ มีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน และมีความคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน ได้แก่ 1) การกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) การใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน 3) การลำดับความสำคัญในการปฏิบัติงาน 4) การมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน 5) การมีความคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน 6) การพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับค่านิยม และ 7) การตัดสินใจในการปฏิบัติงานร่วมกัน



ภาพประกอบ 3 การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน

4.2 การสนับสนุนภาวะผู้นำร่วมกัน (Shared and Supportive Leadership)

การสนับสนุนภาวะผู้นำร่วมกัน หมายถึง การร่วมกันสนับสนุนการปฏิบัติการทุกกิจกรรมในโรงเรียนเพื่อให้โรงเรียนประสบผลสำเร็จในด้านนโยบายและการปฏิบัติการตัดสินใจร่วมกันหรือการปรับปรุงโรงเรียนและเพื่อนร่วมงานให้มีความก้าวหน้าในวิชาชีพผู้บริหารและครูต้องให้การสนับสนุนครูและบุคลากรทางการศึกษาในการเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนรู้ทุกกิจกรรมภาวะ

ผู้นำร่วมในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมีนัยสำคัญของการผู้นำร่วม 2 ลักษณะสำคัญคือภาวะผู้นำผู้สร้างให้เกิดการนำร่วมและภาวะผู้นำร่วมกันให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ที่ขับเคลื่อนด้วยการนำร่วมกันรายละเอียดดังนี้

"ผู้นำ" (Leader) กับ "ภาวะผู้นำ" (Leadership) ผู้นำ (Leader) เป็นบุคคลที่ได้รับการมอบหมายอาจจะได้มาโดยการเลือกตั้งหรือแต่งตั้ง และเป็นที่ยอมรับของสมาชิก มีอิทธิพลและบทบาทเหนือกลุ่ม สามารถจูงใจ ชักนำ หรือชี้แนะให้สมาชิกของกลุ่มรวมพลังกันเพื่อปฏิบัติการกิจต่างๆ ของกลุ่มให้สำเร็จ มีนักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายของคำว่า "ผู้นำ" ในลักษณะที่ต่าง ๆ กัน ดังเช่น

แมคฟาร์แลนด์ (McFarland. 1979: 214-215) ผู้นำ คือ บุคคลที่มีความสามารถในการใช้อิทธิพลให้คนอื่นทำงานในระดับต่าง ๆ ที่ต้องการ ให้บรรลุเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

เฮาส์ (House. 1991: 364) ผู้นำ คือ ผู้ที่สามารถในการชักจูงให้คนอื่นทำงานให้สำเร็จตามต้องการ

ยูกัล (Yukl. 1989: 3-4) ผู้นำ คือ บุคคลที่มีอิทธิพลสูงสุดในกลุ่ม และเป็นผู้ที่ต้องปฏิบัติภาระหน้าที่ของตำแหน่งผู้นำที่ได้รับมอบหมายบุคคลอื่นในกลุ่มที่เหลือก็คือผู้ตาม แม้จะเป็นหัวหน้ากลุ่มย่อย หรือผู้ช่วยในการปฏิบัติหน้าที่ต่าง ๆ ก็ตาม

อุดม สิงห์โตทอง (2550: 19-20) ให้ความหมายของ ผู้นำ ว่าเป็นผู้ที่มีความสามารถในการชี้นำผู้อื่นอย่างมีศิลปะ มีการแนะนำ โนมน้าวและสร้างแรงจูงใจให้ยอมรับและเต็มใจปฏิบัติตามด้วยความศรัทธาเพื่อให้การดำเนินงานเป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนด โดยผู้นำอาจได้รับการแต่งตั้งอย่างเป็นทางการหรือไม่เป็นทางการก็ได้ และความเป็นผู้นำไม่จำเป็นต้องมีตำแหน่งเหมือนกับผู้บริหาร

เนตรพัฒนา ยาวีราช (2552: 1) สรุปความหมายว่า ผู้นำ หมายถึง บุคคลที่ได้รับการยอมรับ ได้รับการยกย่องจากบุคคลอื่น หรือได้รับการแต่งตั้งขึ้นมาเป็นหัวหน้าในการดำเนินงานต่างๆ ในองค์กรเพื่อให้งานขององค์กรดำเนินไปตามวัตถุประสงค์

สรุปได้ว่า ผู้นำ หมายถึง บุคคลที่ได้รับการแต่งตั้ง เลือกตั้ง หรือได้รับการยกย่องจากสมาชิกให้ทำหน้าที่เป็นผู้นำ โดยใช้ศิลปะและความสามารถที่มีอิทธิพลเหนือบุคคลอื่น เช่น การชี้แนะสั่งการ และการช่วยเหลือในกลุ่มให้สามารถปฏิบัติงานได้สำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

ภาวะผู้นำ เป็นปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในองค์กรและสังเกตเห็นได้โดยทั่วไปจากพฤติกรรมการทำงานเพื่อบรรลุเป้าหมายร่วมกันของมนุษย์ ซึ่งไม่ใช่แต่มนุษย์เท่านั้น แม้กระทั่งในฝูงสัตว์ก็มีตัวที่ทำหน้าที่ผู้นำ มีตำแหน่ง มีอำนาจหน้าที่ และมีความรับผิดชอบในการบริหารจัดการภาวะผู้นำเป็นองค์ประกอบทางการบริหารอย่างหนึ่งที่มีความเป็นพลวัต กล่าวคือ มีการเคลื่อนไหวอยู่ในองค์กร บางครั้ง ภาวะผู้นำช่วยกระตุ้นผู้ตามให้ทำงานอย่างมีประสิทธิภาพสูง แต่บางครั้งภาวะผู้นำก็ทำลายความเข้มแข็งขององค์กร

ดิมมอค และ อเลน (Dimmock; & Allan. 2005: 11-12) กล่าวว่า ภาวะผู้นำ เป็นผู้สร้างแรงบันดาลใจ และความสำเร็จระหว่างผู้ตาม ภายใต้การคาดหวังอย่างมีเหตุผล และเป็น ผู้เกี่ยวข้องในการกำหนดระยะยาวและระยะสั้นขององค์กร

ปรีชา วงศ์เสน (2549: 4) สรุปไว้ว่า ภาวะผู้นำ คือ พฤติกรรมของผู้นำที่ แสดงออกในการใช้อำนาจหน้าที่หรืออิทธิพลที่เหนือผู้อื่นในด้านการอำนาจตามที่มีผล ต่อผู้ร่วมงานในสถานการณ์ต่างๆ โดยการจูงใจให้ผู้ร่วมงานเกิดแรงจูงใจภายในเพื่อให้ผู้ร่วมงานพึง พอใจให้ความร่วมมือซึ่งกันและกันด้วยความเต็มใจ และใช้ความพยายามของตนในการปฏิบัติงาน เป็นความสัมพันธ์ทางอำนาจอย่างหนึ่งของผู้นำจนได้รับความนับถือในพฤติกรรมของผู้นำจาก สมาชิกของกลุ่มและกลุ่มอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง มีการอำนาจร่วมกันระหว่างบุคคลโดยมีบุคคลคนหนึ่งทา หน้าที่ให้การชี้นำการอำนาจดังกล่าว ทำให้บุคคลอื่นเชื่อมั่นในผลงานของผู้นำซึ่งสามารถจะพิสูจน์ ได้จากการแสดงออกในการชี้แนะตามที่ผู้นำได้ชี้แนะไว้ พร้อมทั้งให้ความคิดริเริ่มและการรักษา สภาพของความเชื่อมั่นในการปฏิบัติงานร่วมกันและผู้นำที่มีอิทธิพลมากทำให้เกิดการยอมรับ เกี่ยวกับการบริหารงานประจำในองค์กร โดยทุ่มเทกำลังความคิด กำลังความรู้ ความสามารถ ในการช่วยแก้ปัญหา เพื่อให้การปฏิบัติงานบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ในแผนงานที่มี ประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผลสูงสุด

นิธิตา บุรณจันทร์ (2550: 16) กล่าวว่า ภาวะผู้นำ หมายถึง ความสามารถ ในการชักจูงหรือนำผู้อื่นให้ค้นหาหนทางที่จะบรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้และเป็นการหลอม รวมกลุ่มเข้าเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันแล้วกระตุ้นให้ดำเนินไปสู่เป้าหมาย ฉะนั้นผู้บริหารโรงเรียน จะต้องมีความรู้ภาวะผู้นำเพื่อที่จะเป็นผู้ที่สร้างสรรค์ระบบที่ทำให้ครูสอนและนักเรียนได้เรียนอย่างดีที่สุด ผู้บริหารโรงเรียนต้องเป็นผู้มีวิสัยทัศน์ สนับสนุนการเปลี่ยนแปลง วิเคราะห์ความก้าวหน้าของ โรงเรียนได้ เพื่อที่จะนำโรงเรียนไปสู่เป้าหมาย

ธวัช บุญยมณี (2550: 2) กล่าวว่า ภาวะผู้นำ หมายถึง การอำนาจระหว่าง บุคคล โดย บุคคลที่เป็นผู้นำจะใช้อิทธิพล (Influence) หรือการดลบันดาลใจ (Inspiration) ให้บุคคล อื่นหรือกลุ่ม อำนาจหรือใช้อำนาจบางสิ่งบางอย่าง ตามเป้าหมายที่ผู้นำกลุ่มหรือองค์กรกำหนดไว้

วิทยากร เชียงกุล (2550: 124) กล่าวว่า “ภาวะผู้นำที่ตระหนักถึงรากเหง้าและ ความสำคัญของการปฏิรูปการศึกษา มองปัญหาเรื่องการศึกษาอย่างเชื่อมโยงกับเรื่องอื่นในสังคม แบบเป็นระบบองค์รวม และรู้จักจัดลำดับความสำคัญเร่งด่วนของปัญหาเพื่อก่อให้เกิดแกนนำแห่ง การเปลี่ยนแปลง (Critical Mass) ที่จะไปผลักดันการเปลี่ยนแปลงการปฏิรูปการศึกษาทั้งระบบได้ อย่างแท้จริง”

สุเทพ พงษ์ศรีวัฒน์ (2550: 63) ได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับภาวะผู้นำในองค์กรยุคใหม่ ไว้ว่า ในยุคของการปรับเปลี่ยนเมื่อเราเข้าสู่ใกล้สภาวะ “Head to Head Competition” องค์กรที่จะ เป็นผู้นำได้นั้น ต้องเริ่มมาจากตัวบุคคลที่ต้องมี “ภาวะผู้นำ” และผู้ที่มีภาวะผู้นำนั้นก็ต้องอำนาจ การในสิ่งใดๆ ที่ล้วนมีประสิทธิผลอยู่เสมอ ผู้นำ (Leader) อย่างน้อยที่สุดก็ต้องมีภาวะผู้นำ (Leadership) ที่จะต้องแสดงตนเอง (Self-Leader) ไปสู่ความสำเร็จในชีวิตด้วยจริยธรรมและ คุณธรรมที่จะพึงมีต่อสังคม และเมื่อประสิทธิผลนานับการได้เป็นที่ประจักษ์ชัดแล้ว การยอมรับและ ความไว้วางใจในการเป็นผู้นำขององค์กร (Organizational Leader) ก็จะเกิดขึ้นติดตามมา

กิตติภณ สุวิญาณูร (2551: 10) ให้ความหมายว่า ภาวะผู้นำ หมายถึง กระบวนการที่ผู้นำใช้อิทธิพลต่อบุคคลหรือกลุ่ม ในอันที่จะก่อให้เกิดการอำนาจกิจกรรมหรือเปลี่ยนแปลงเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของกลุ่ม

ไพฑูรย์ สินลารัตน์ (2551: 9) กล่าวถึง ภาวะผู้นำใหม่: ผู้นำเชิงวิเคราะห (Critical Leadership) ว่าอุดมศึกษาไทยจำเป็นต้องมีทางเลือก มีแบบแผนใหม่ แต่ความคิดและทางเลือกใหม่ไม่ใช่ทางเลือกของโลกาภิวัตน์แบบเดิมที่มีมากกว่าทศวรรษ ทางเลือกใหม่ต้องเป็นทางเลือกของตัวเอง มีเอกลักษณ์เป็นผู้นำมีลักษณะเป็นไทยแท้จริงไม่ตามอย่างคนอื่นอยู่เสมอและสร้างความสอดคล้องกับของไทยเอง นอกจากนี้ ยังกล่าวไว้ในหนังสือ "ภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ สิ่งที่ควรค่าสำหรับทุกคนในอนาคต" ให้ทัศนะเกี่ยวกับภาวะผู้นำไว้ว่า เป็นกระบวนการหรือการอำนาจที่มีความทันสมัยต่อการเปลี่ยนแปลงของโลกพร้อมผลักดันให้ผู้อื่นเห็นพร้อมและสามารถทำไปพร้อมๆ กันได้อย่างซื่อสัตย์และมีความรับผิดชอบ เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวมมากกว่าประโยชน์ส่วนตน เป็นผู้นำทางด้านความคิด คิดไตร่ตรองอย่างละเอียดรอบคอบ คิดอย่างเป็นระบบ และที่สำคัญจะต้องมีความคิดเชิงสร้างสรรค์ (ไพฑูรย์ สินลารัตน์, 2551: 24)

ธร สุนทรายุทธ (2551: 326) ได้ให้ความหมายของ ภาวะผู้นำ ไว้ว่า ภาวะผู้นำเกี่ยวข้องกับอำนาจหรืออิทธิพลเหนือบุคคลแสดงอำนาจต่อผู้บริหาร เช่น ความรู้ ความสามารถ ประสบการณ์ บุคลิกภาพ และอื่นๆ ที่อำนาจเหนือบุคคลนั้นๆ อำนาจดังกล่าวจะเกิดการยอมรับของสมาชิกเกิดการกระตุ้นภายในกลุ่ม สามารถเปลี่ยนแปลงสถานการณ์นำไปสู่ความสำเร็จตามเป้าหมาย

มงคล อรุณเพิ่ม (2551: 29) สรุปไว้ว่า ภาวะผู้นำ หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่ใช้อิทธิพล โน้มน้าวจิตใจในการปฏิสัมพันธ์กับผู้ใต้บังคับบัญชาให้ปฏิบัติงานตามความคิดของตนเองให้บรรลุจุดมุ่งหมายของกลุ่มได้

การดี อนันตนาวิ (2551: 77) กล่าวว่า ภาวะผู้นำ หมายถึง กระบวนการและสถานการณ์ที่บุคคลหนึ่งได้เป็นที่ยอมรับให้เป็นผู้นำในกลุ่มและมีอิทธิพลเหนือพฤติกรรมของสมาชิกภายในกลุ่มของบุคคลนั้น สมาชิกในกลุ่มเชื่อว่ามีความสามารถในการแก้ปัญหาต่างๆ ที่กลุ่มเผชิญอยู่ได้โดยอาศัยอำนาจหน้าที่ หรือการอำนาจของผู้นำในการชักจูงหรือชี้นำบุคคลอื่นให้สำเร็จตามวัตถุประสงค์ที่วางไว้

เนตร์พัฒนา ยาวีราช (2552: 1) ให้ความหมายว่าภาวะผู้นำ หมายถึง บุคคลที่มีความสามารถในการบังคับบัญชาบุคคลอื่นโดยได้รับการยอมรับ และยกย่องจากบุคคลอื่นไว้วางใจและให้ความร่วมมือ ความเป็นผู้นำเป็นผู้มีหน้าที่ในการอำนวยความสะดวก หรือสั่งการบังคับบัญชา ประสานงานโดยอาศัยอำนาจหน้าที่ (Authority) เพื่อให้กิจการงานบรรลุผลสำเร็จตามวัตถุประสงค์และเป้าหมายที่ต้องการ

วิจารณ์ พานิช (2555: 56) กล่าวไว้ในหนังสือ เรื่อง วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21 สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน ว่า ภาวะผู้นำที่ต้องการในศตวรรษที่ 21 คือ ภาวะผู้นำและความรับผิดชอบแบบกระจายบทบาท (Distributed leadership and Responsibility) และความรับผิดชอบมี 3 ระดับ คือ

1. รับผิดชอบตนเอง
2. รับผิดชอบการทำงานประสานสอดคล้องกันในทีม
3. ความร่วมมือกันในทีมเพื่อไปสู่เป้าหมายที่ยิ่งใหญ่ร่วมกัน

จีระ หงส์ลดารมภ์ (2555: ออนไลน์) เลขาธิการมูลนิธิพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ระหว่างประเทศ คุณภาพภาวะผู้นำที่พึงปรารถนา กล่าวถึงคุณภาพของภาวะผู้นำที่พึงปรารถนาประกอบด้วย

1. ตั้งความเอาเป็นเลิศของทีมงานออกมา ปลอ่ยให้ออกความเห็นเต็มที่ทุกมุมมอง
2. สรุปประเด็นที่ทีมงานมองไม่เห็นและผู้ให้เห็น เพราะต่างคนต่างมองในมุมของตัวเอง

3. กระตุ้นให้ทุกคนในทีมมีส่วนร่วมเต็มที่ และแสดงออก
4. ได้มาอย่างไร
และให้แนวคิดเกี่ยวกับภาวะผู้นำ Leadership roles (Chira Hongladarom style) ประกอบด้วย

1. Crisis management การจัดการภาวะวิกฤต
2. Anticipate change การมีส่วนร่วมในความเปลี่ยนแปลง
3. Motivate others to excellent การกระตุ้นผู้คนสู่ความยอดเยี่ยม
4. Conflict resolution การแก้ไขความขัดแย้ง
5. Explore opportunities การสร้างโอกาสแก่ผู้อื่น
6. Rhythm & Speed รู้จักใช้จังหวะและความรวดเร็ว
7. Edge (Decisiveness) กล้าตัดสินใจ
8. Teamwork ทำงานเป็นทีม
9. การบริหารความไม่แน่นอน

ท่านได้วิเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับคุณลักษณะของภาวะผู้นำที่มีอยู่ในตัวของบุคคลที่เป็นผู้นำและมีชื่อเสียง เช่น Steve Jobs มีคุณลักษณะพิเศษของความเป็นผู้นำเชิงสร้างสรรค์ คือ Creativity, Innovation, Executions / Get thing done, Ronald Reagan อดีตประธานาธิบดีของสหรัฐอเมริกา มีคุณลักษณะพิเศษของความเป็นผู้นำ คือ ผู้นำต้องมีอารมณ์ขัน (Humors), มีวิสัยทัศน์ (Vision) ที่กระตือรือร้นในมุมกว้าง ผู้นำต้องเป็น Good Massager ไม่ใช่แค่มี Message, ผู้นำที่ดีต้องสื่อสารสิ่งที่เขารู้ให้คนอื่นเข้าใจอย่างชัดเจน, เป็นผู้นำต้อง “นำ” อย่างถูกต้องกับเรื่องเล็กๆ มอบให้คนอื่นทำแทน “Lead ไม่ใช่ Manage”, ผู้นำต้องหาตัวให้เข้ากับคนได้ทุกกลุ่ม ใช้ชีวิตให้สมดุลย์ มีครอบครัว มีงานดี ใช้เวลาให้เป็นประโยชน์ เช่น เล่นกีฬาและทำกิจกรรมที่น่าสนใจ

รัตติกรณ์ จงวิศาล (2556: 14-17) สรุปไว้ว่า ภาวะผู้นำเป็นคุณลักษณะพฤติกรรม ความสามารถ หรือกระบวนการที่เป็นปฏิสัมพันธ์ หรือ เป็นวิธีการดำเนินชีวิตของบุคคล

ที่สามารถ มีอิทธิพลต่อผู้อื่น กลุ่มคน สามารถสร้างแรงบันดาลใจ สร้างความปรารถนา ทำให้เกิดความเชื่อถือศรัทธา การยอมรับ ความพยายาม การอุทิศตัว การใช้ความสามารถอย่างดีที่สุด และช่วยเพิ่มพลังอำนาจของผู้อื่น เพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย ภาวะผู้นำ จะเน้นการสื่อสาร วิสัยทัศน์การสร้างวัฒนธรรมองค์การ มีการกำหนดค่านิยมหลักเป็นแนวทางปฏิบัติที่จะทำให้วิสัยทัศน์เป็นจริง ทั้งผู้นำและพนักงานจะเป็นผู้คิดวางแผนและเป็นผู้ปฏิบัติรวมถึงเป็นผู้นำตนเอง ทำให้ทุกคนมีความรู้สึกเป็นเจ้าของร่วมกัน ผู้นำจะเน้นการทำงานร่วมกันเป็นทีม การให้พนักงานมีส่วนร่วมและมีความเท่าเทียมกัน ผู้นำจะสื่อสาร ตั้งคำถาม รับฟัง ให้คำแนะนำ และให้การสนับสนุน มีการให้ความสำคัญกับการพัฒนาพนักงานและช่วยให้พนักงานเกิดความพยายามใช้ความสามารถอย่าง เต็มศักยภาพเพื่อให้บรรลุตามวิสัยทัศน์ ภาวะผู้นำ จะให้ความสนใจในบุคคล จะมุ่งเน้นใน การสร้างแรงจูงใจและการสร้างแรงบันดาลใจผู้อื่น จะเน้นความสัมพันธ์ที่อยู่บนพื้นฐานของอิทธิพลส่วนบุคคล (Personal influence) ภาวะผู้นำจะใช้อิทธิพลที่ไม่เน้นการใช้อำนาจบังคับ ผู้นำจะมีการเพิ่มพลังอำนาจ (Empower) ให้แก่ผู้ใต้บังคับบัญชา ให้สามารถตัดสินใจเรื่องต่างๆ ด้วยตนเองได้ ผู้นำจะช่วยจูงใจให้งานน่าดูน่าสนใจ ทำหาย และดึงดูดคนให้มาร่วมกันทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายผู้นำจะพยายามกระตุ้นพลังและกระตุ้นแรงจูงใจภายในของผู้ใต้บังคับบัญชา ไม่เน้นการใช้รางวัลภายนอกและการลงโทษ ผู้นำจะมีงานที่สำคัญมากที่สุดอย่างหนึ่ง คือ การช่วยให้ผู้อื่นมีการพัฒนาและเจริญก้าวหน้าเพิ่มขึ้น อำนาจของภาวะผู้นำจะมาจากคุณลักษณะประจำตัวของตัวผู้นำเองผู้นำจะเป็นโค้ช (Coach) หรือผู้อำนวยความสะดวก (Facilitator) ผู้ที่มีภาวะผู้นำไม่จำเป็นจะต้องมีตำแหน่งที่มีอำนาจหน้าที่อย่างเป็นทางการ เราพบว่ามีคนจำนวนมากที่มีตำแหน่งที่มีอำนาจเช่น เป็นผู้บริหาร แต่ไม่มีภาวะผู้นำ

กิตต์กาญจน์ ปฏิพันธ์ และคณะ (2556: 26) กล่าวไว้ในหนังสือ "ภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์สิ่งที่คุณควรค่าสำหรับทุกคนในอนาคต" สรุปความหมายของภาวะผู้นำไว้ว่าเป็นกระบวนการของบุคคลที่มีอิทธิพลต่อกลุ่มบุคคลเพื่อให้สามารถบรรลุเป้าหมายร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การศึกษาถึงองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อแบบการเป็นผู้นำจะทำให้เราสามารถกำหนดรูปแบบของผู้นำ ลักษณะของผู้นำให้เหมาะสมและสอดคล้องกับองค์การนั้นๆได้ รูปแบบพฤติกรรมของผู้นำก็ควรมีความยืดหยุ่น สามารถปรับตัวเปลี่ยนให้เข้ากับสถานการณ์ สภาพแวดล้อมขององค์การต่างๆ ได้เป็นอย่างดี จึงจะทำให้ผู้นำสามารถทำงานประสานกัน การอธิบายเกี่ยวกับองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการเลือกแบบของผู้นำสามารถพิจารณาได้ดังต่อไปนี้

1. ลักษณะของผู้นำ (Trait of Leader) ผู้นำจะต้องมีบุคลิกภาพที่ดี มีลักษณะท่าทาง มีความตื่นตัว มีสติปัญญา มีความทะเยอทะยาน มีความคิดริเริ่ม รู้จักการเข้าสังคม ฯลฯ เป็นแบบฉบับหรือแบบอย่างแก่ผู้ใต้บังคับบัญชา ซึ่งเมื่อได้สัมผัสหรือพบเห็นเข้าก็เกิดการยอมรับในตัวผู้นำ นอกจากนั้นแล้วผู้นำจะต้องมีลักษณะทางกายที่ดี เช่น ขนาดของร่างกาย ความสูง ความแข็งแรงว่องไว เสียงมีพลังอำนาจฟังดูแล้วน่าเกรงขาม เป็นต้น

2. ลักษณะของผู้ตาม (Trait of Follower) ต้องศึกษาพิจารณาถึงองค์ประกอบพื้นฐานด้านการศึกษา เชื้อชาติ เพศ อายุ วัย ทัศนคติ เจตคติ ค่านิยม อารมณ์ของผู้ตาม เพื่อจะสามารถมองเห็นว่าผู้ตามเป็นคนแบบไหน ประเภทไหน ทั้งนี้เพื่อจะได้วางตัวผู้นำให้สอดคล้องเหมาะสมกับองค์การหรือหน่วยงาน ก็จะเกิดการร่วมมือประสานงานกัน มีความสามัคคีพร้อมเพรียงกัน เพื่อให้บรรลุถึงจุดหมายของกลุ่มผู้ตามได้อย่างมีประสิทธิภาพ และมีประสิทธิผลดังที่ Ralph Stogdill ได้รวบรวมและวิเคราะห์ผลการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับเรื่องผู้ตามไว้ โดยได้ให้ทัศนะความเห็นไว้ว่า “ผู้ที่จะเป็นผู้นำคนอื่น มิใช่สามารถเป็นได้โดยอาศัยแต่เพียงลักษณะทางกายภาพ และทางบุคลิกภาพที่เด่นอยู่เพียงอย่างเดียวเท่านั้น แต่ลักษณะทางกายภาพและทางบุคลิกภาพของผู้นั้นจะต้องมีความสัมพันธ์หรือเข้ากันได้กับลักษณะสภาวะดำเนินงาน และจุดหมายของผู้ตามด้วย” (Stogdill. 1948: 35)

3. ลักษณะของตัวงานหรือเนื้อหาของงาน (Characteristic of Task) ตัวงานหรือเนื้อหาของงานจะมีรายละเอียดของงานแตกต่างกัน จึงต้องการผู้นำที่มีความสามารถพิเศษเฉพาะอย่างให้เหมาะสมกับตัวงานหรือเนื้อหาของงานนั้นๆ ในบางสถานการณ์ ลักษณะของงานจะมีความซับซ้อน วิธีการทำงานจะเป็นเครื่องชี้ให้เห็นหรือเป็นตัวกำหนดว่าควรจะต้องการผู้นำแบบไหนจึงจะมีความเหมาะสมในลักษณะของงานบางอย่าง ซึ่งต้องใช้ความสามารถพิเศษและความเชี่ยวชาญสูง จึงต้องอาศัยผู้นำที่มีความรอบรู้และเชี่ยวชาญเป็นอย่างมากเหนือคนอื่นใดเป็นผู้นำ บางตัวงานหรือเนื้อหาของงานเป็นในลักษณะของการให้บริการ ให้ความรู้ ให้การอบรมทางวิชาการ ให้การแนะนำเพื่อการดำรงชีวิตที่ดีอยู่ในสังคม เช่น อาชีพครู อาจารย์ สาธารณสุข พัฒนาการ เป็นต้น ซึ่งจะเห็นได้ว่าตัวงานหรือเนื้อหาของงานจะเป็นสิ่งที่บ่งบอกถึงว่าต้องการผู้นำมีลักษณะอย่างไรจึงจะเหมาะสมกับประเภทและชนิดของงานนั้นๆ

4. ลักษณะขององค์การ (Characteristic of Organization) ต้องพิจารณาศึกษาถึงปรัชญา ค่านิยมขององค์การ จะทำให้เกิดแบบอย่างของการบริหาร (Management Style) เช่น ถ้าต้องการการควบคุมอย่างใกล้ชิดก็ต้องใช้ผู้นำตามทฤษฎี X ถ้าไม่ต้องการควบคุมมากและปล่อยให้มีความอิสระบ้างก็ต้องใช้ผู้นำตามทฤษฎี Y ซึ่งจะเห็นว่าลักษณะขององค์การจะเป็นเครื่องมือบ่งบอกถึงความต้องการของผู้นำที่มีลักษณะเฉพาะอย่างให้เหมาะสมกับประเภทและชนิดขององค์การนั้นๆ นอกจากนี้แล้วยังต้องพิจารณาถึงรูปแบบขององค์การว่ามีรูปแบบองค์การเป็นแบบใด ขนาดขององค์การมีจำนวนสมาชิกมากหรือมีสมาชิกน้อยเป็นองค์การขนาดเล็กหรือขนาดใหญ่ โครงสร้างขององค์การมีการแบ่งส่วนงานอย่างไร กระบวนการดำเนินงานขององค์การเป็นอย่างไร บรรยากาศขององค์การส่งเสริมให้สมาชิกมีส่วนร่วมหรือไม่ ซึ่งทั้งหมดนี้ล้วนมีผลต่อการกำหนดทางเลือกของผู้นำแทบทั้งสิ้น เช่น องค์การที่เน้นการใช้ความรู้ทางวิชาการ ได้แก่ กระทรวงศึกษาธิการ ทบวงมหาวิทยาลัย ก็ต้องใช้ผู้นำที่มีคุณวุฒิ ความรู้ความสามารถทางวิชาการสูง มีปริญญาบัตรหรือวุฒิทางการศึกษาสูง

5. สิ่งแวดล้อมภายนอก (External Environment) สิ่งแวดล้อมภายนอกของการเกิดผู้นำแต่ละกรณีก็จะแตกต่างกันไปเป็นกรณีๆ ไปสถานการณ์อย่างหนึ่งเหมาะสมหรือ

ต้องการบุคคลหนึ่งเป็นผู้นำ แต่สถานการณ์อีกอย่างหนึ่งต้องการอีกบุคคลหนึ่งเป็นผู้นำซึ่งจะทำให้ประสิทธิภาพของกลุ่มนั้นๆสูงขึ้น ซึ่งจะเห็นได้ว่าผู้นำที่จะเกิดขึ้นได้ก็จะต้องมีลักษณะที่สอดคล้องกับสถานการณ์และสิ่งแวดล้อม สิ่งแวดล้อมอย่างหนึ่งหรือเหตุการณ์อย่างหนึ่ง อาจต้องการผู้นำแบบหนึ่งทำให้การเป็นผู้นำของเขาต้องเปลี่ยนแปลงตามไปด้วย

องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการมีภาวะผู้นำ ได้แก่ ลักษณะของผู้นำ (Trait of Leader) ลักษณะของผู้ตาม (Trait of Follower) ลักษณะของตัวงานหรือเนื้อหาของงาน (Characteristic of Task) ลักษณะขององค์การ (Characteristic of Organization) และสิ่งแวดล้อมภายนอก (External Environment)

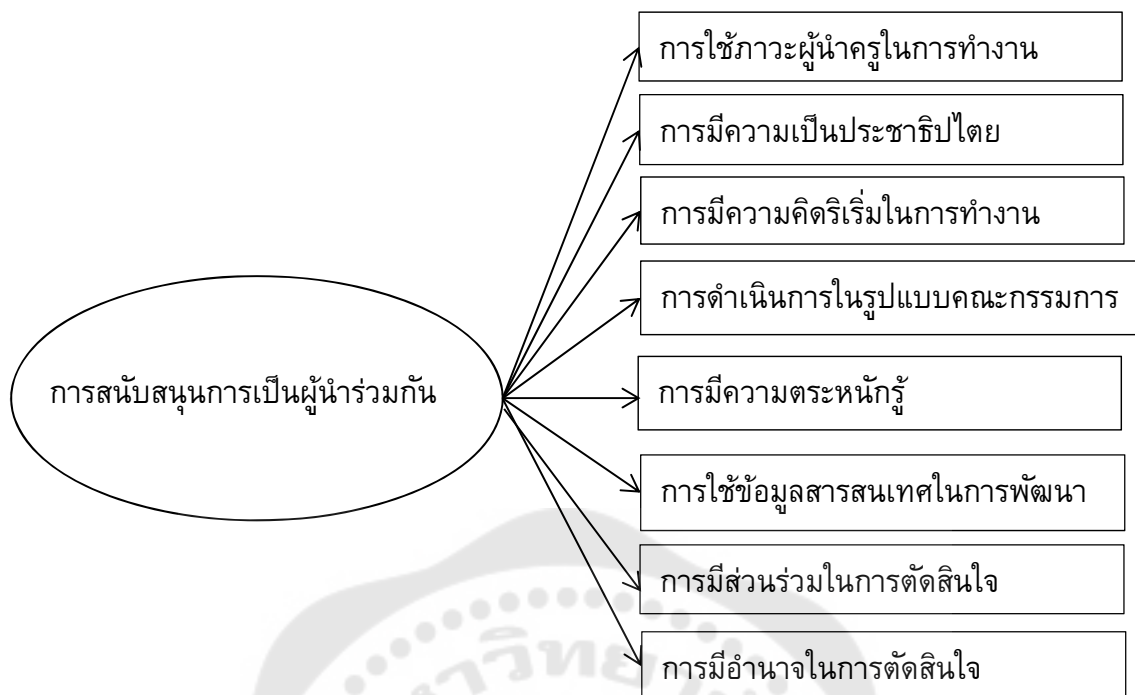
จากการศึกษาความหมายของภาวะผู้นำจากนักวิชาการดังกล่าว ผู้วิจัยสรุปได้ว่า ภาวะผู้นำ หมายถึง คุณลักษณะ คิเลส หรือความสามารถที่จะจูงใจให้ผู้ร่วมงานพึงพอใจให้ความร่วมมือซึ่งกันและกันด้วยความเต็มใจ เป็นบุคคลที่ได้รับการยอมรับ เป็นผู้สร้างแรงบันดาลใจ เป็นผู้นำทางด้านความคิด มีรูปแบบของการคิดการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ เป็นระบบ และใช้ความพยายามของตนในการปฏิบัติงานเพื่อให้ดำเนินการตามวัตถุประสงค์และเป้าหมายที่กำหนดไว้ คุณลักษณะหรือองค์ประกอบของภาวะผู้นำโดยทั่วไป ประกอบด้วย มีวิสัยทัศน์ มีแรงบันดาลใจ มีการแก้ปัญหา มีความสามารถในการสื่อสาร มีความคิดสร้างสรรค์ การมีอำนาจ มีอิทธิพล เป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง มีบุคลิกภาพที่ดี มีการทำงานเป็นทีม และมีอารมณ์ขัน

ทฤษฎีความเป็นผู้นำตามสถานการณ์: Path-Goal Theory ของ Robert House Path-Goal Theory เป็นทฤษฎีความเป็นผู้นำตามสถานการณ์อีกทฤษฎีหนึ่งที่ได้รับการนิยามมาพัฒนาขึ้นโดย (Lunenburg; & Ornstein, 2010: 1-12) จึงมักเรียกกันว่า House's Path-Goal Theory หรือทฤษฎีวิถีทางและเป้าหมาย เป็นทฤษฎีที่ได้รับแนวคิดมาจากทฤษฎีความคาดหวัง (Expectancy Theory) ซึ่งเป็นทฤษฎีการจูงใจของ Victor Vroom สารสำคัญของทฤษฎีนี้คือการเห็นว่าผู้นำมีหน้าที่ที่จะต้องช่วยให้ผู้ใต้บังคับบัญชาบรรลุเป้าหมายส่วนบุคคลของตนเอง ซึ่งเป็นเป้าหมายที่สอดคล้องกับเป้าหมายขององค์การ แบ่งพฤติกรรมของผู้นำ (Leader Behavior) ออกเป็น 4 แบบ คือ 1. Directive Leadership คือ ผู้นำที่ใช้อำนาจ จะบอกผู้ใต้บังคับบัญชาว่าผู้นำคาดหวังอะไรจาก ผู้ใต้บังคับบัญชา 2. Supportive Leadership คือ ผู้นำที่ให้การสนับสนุนผู้ใต้บังคับบัญชา 3. Participative Leadership คือ ผู้นำที่ให้ผู้ใต้บังคับบัญชามีส่วนร่วมโดยจะปรึกษาหารือกับผู้ใต้บังคับบัญชา ให้โอกาสได้แสดงความคิดเห็นและข้อเสนอแนะต่าง ๆ แล้วนำมาพิจารณาประกอบการตัดสินใจ 4. Achievement-Oriented Leadership คือ ผู้นำที่มุ่งความสำเร็จของงาน ผู้นำแบบนี้จะกำหนดเป้าหมายของงานและความคาดหวังต่อผู้ใต้บังคับบัญชาไว้สูง และเน้นการพัฒนาประสิทธิภาพการทำงานให้ดีขึ้นอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา House มีความเชื่อว่าพฤติกรรมผู้นำสามารถยืดหยุ่นหรือเปลี่ยนรูปแบบได้ กล่าวคือ ใน Path-Goal Theory เชื่อว่าผู้นำคนเดียวกันอาจมีรูปแบบพฤติกรรมเป็น Directive หรือ Supportive หรือ Participative หรือ Achievement-Oriented ก็ได้ ขึ้นอยู่กับสถานการณ์

1) ภาวะผู้นำผู้สร้างให้เกิดการนำร่วมเป็นผู้นำที่สามารถทำให้สมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ (Kotter; & Cohen. 2002: 73-82) จนสมาชิกเกิดภาวะผู้นำในตนเองและเป็นผู้นำร่วมขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ได้โดยมีผลมาจากการเสริมพลังอำนาจจากผู้นำทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยเฉพาะการเป็นผู้นำที่เริ่มจากตนเองก่อนด้วยการลงมือทำงานอย่างตระหนักรู้และใส่ใจให้ความสำคัญกับผู้ร่วมงานทุกๆ คน (Olivier; & Hipp. 2006: 197-203) จนเป็นแบบที่มีพลังเหนี่ยวนำให้ผู้ร่วมงานมีแรงบันดาลใจและมีความสุขกับการทำงานด้วยกันอย่างวิสัยทัศน์ร่วม (Hargreaves. 2003: 435-450) รวมถึงการนำแบบไม่นำโดยทำหน้าที่ผู้สนับสนุนและเปิดโอกาสให้สมาชิกเติบโตด้วยการสร้างความเป็นผู้นำร่วมผู้นำที่จะสามารถสร้างให้เกิดการนำร่วมดังกล่าวควรมีคุณลักษณะสำคัญดังนี้มีความสามารถในการลงมือทำงานร่วมกัน การเข้าไปอยู่ในความรู้สึกของผู้อื่นได้การตระหนักรู้ในตนเองความเมตตาการดูแลช่วยเหลือเกื้อกูลกันการโค้ชผู้ร่วมงานได้การสร้างมโนทัศน์การมีวิสัยทัศน์การมีความมุ่งมั่นและทุ่มเทต่อการเติบโตของผู้อื่นเป็นต้น (Thompson, Gregg; & Niska. 2004: 1-15)

2) ภาวะผู้นำร่วมกันเป็นผู้นำร่วมกันของสมาชิกชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ด้วยการกระจายอำนาจเพิ่มพลังอำนาจซึ่งกันและกันให้สมาชิกมีภาวะผู้นำเพิ่มขึ้นจนเกิดเป็น“ผู้นำร่วม” (Hargreaves. 2003: 435-450) ในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมุ่งการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญโดยยึดหลักแนวทางบริหารจัดการร่วม การสนับสนุนการกระจายอำนาจการสร้างแรงบันดาลใจของครูโดยครูเป็นผู้ลงมือกระทำหรือครูทำหน้าที่เป็น “ประธาน” เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ไม่ใช่ “กรรม” หรือผู้ถูกกระทำและผู้ถูกให้กระทำ (วิจารณ์ พานิช. 2555: 23) ซึ่งผู้นำร่วมจะเกิดขึ้นได้ดีเมื่อมีบรรยากาศส่งเสริมให้ครูสามารถแสดงออกด้วยความเต็มใจอิสระปราศจากอำนาจครอบงำที่ขาดความเคารพในวิชาชีพแต่ยึดถือปฏิบัติร่วมกัน ในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ นั่นคือ “อำนาจทางวิชาชีพ” (Hargreaves. 2003: 435-450) เป็นอำนาจเชิงคุณธรรมที่มีข้อปฏิบัติที่มาจากเกณฑ์และมาตรฐานที่เห็นพ้องตรงกันหรือกำหนดร่วมกันเพื่อยึดถือเป็นแนวทางร่วมกันของผู้ประกอบวิชาชีพครูทั้งหลายในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Thompson; et al. 2004: 1-15)

กล่าวโดยสรุปการสนับสนุนการเป็นผู้นำร่วมกัน หมายถึง กระบวนการที่คณะครูใช้ภาวะผู้นำครูและมีความเป็นประชาธิปไตยในการทำงานร่วมกัน มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ มีการใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนาสอนมีความตระหนักรู้ถึงจุดที่ควรแก้ไขและดำเนินการ เปิดโอกาสในการคิดริเริ่มการเปลี่ยนแปลงต่างๆ ในการทำงาน มีการตัดสินใจในรูปแบบของคณะกรรมการและมีการให้อำนาจในการตัดสินใจร่วมรับผิดชอบผลการเรียนรู้ของนักเรียน แบ่งปันหน้าที่ความรับผิดชอบให้กับคณะครู มีการส่งเสริมให้กำลังใจกันและกัน โดยมีองค์ประกอบดังนี้ 1) การใช้ภาวะผู้นำครูในการทำงาน 2) การมีความเป็นประชาธิปไตย 3) การมีความคิดริเริ่มในการทำงานร่วมกัน 4) การดำเนินการในรูปแบบคณะกรรมการ 5) การมีความตระหนักรู้ 6) การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางาน 7) การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ และ 8) การมีอำนาจในการตัดสินใจ



ภาพประกอบ 4 การสนับสนุนการเป็นผู้นำร่วมกัน

4.3 การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ (Collective Learning and Application)

การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ หมายถึง การทำงานร่วมกันเป็นทีมที่มีส่วนร่วมในการทำงานร่วมกันแบ่งปันความรู้เกี่ยวกับการสร้างหลักสูตรที่จำเป็นสำหรับการประเมินพัฒนาการของนักเรียนร่วมกันการเป็นทีมร่วมกันสร้างความรู้และความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่สำคัญทำงานร่วมกันจัดตั้งลำดับความสำคัญของมาตรฐานการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกันสู่การทำงานร่วมกันช่วยปรับปรุงกันการทำงานของกันและกันการตัดสินใจรวมโดยการสร้างความรู้ร่วมกันในการปฏิบัติที่ดีที่สุดมีวิธีการที่หลากหลายในการสอนมีหลักสูตรที่ทันสมัยมีการแก้ปัญหา ในด้านต่างๆให้กับนักเรียนและรู้ความต้องการของนักเรียนมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครูและนักเรียนการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ มีจุดเน้นสำคัญ 2 ด้านคือการเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพและการเรียนรู้เพื่อจิตวิญญาณความเป็นครูรายละเอียดดังนี้

1) การเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพหัวใจสำคัญการเรียนรู้บนพื้นฐานประสบการณ์ตรงในงานที่ลงมือปฏิบัติจริงร่วมกันของสมาชิกจะมีสัดส่วนการเรียนรู้มากกว่าการอบรมจากหน่วยงานภายนอกอ้างถึงแนวคิดของ (Dale. 1969: 169-180) แนวคิดกรวยประสบการณ์ (Cone of Experience) ยืนยันอย่างสอดคล้องว่าการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงจะส่งผลต่อประสิทธิภาพและประสิทธิผลการเรียนรู้ได้มากที่สุดด้วยบริบทชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่มีการทำงานร่วมกันเป็นทีม (Sergiovanni. 2000: 57-75) จึงทำให้การเรียนรู้จากโจทย์และสถานการณ์ที่ครูจะต้องจัดการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นเป็นสำคัญเป็นการร่วมเห็นร่วมคิดร่วมทำร่วมรับผิดชอบ (Dufour. 2004: 6-11) ทำให้บรรยากาศการพัฒนาวิชาชีพของครูรู้สึกไม่โดดเดี่ยวคอยสะท้อนการเรียนรู้และช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

ถือเป็นพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันที่ใช้วิธีการที่หลากหลายเช่นสะท้อนการเรียนรู้สุนทรีย์สนทนาการเรียนรู้สืบเสาะแสวงหาการสร้างมโนทัศน์ริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ๆ การคิดเชิงระบบการสร้างองค์ความรู้ การเรียนรู้รับความเข้าใจการทำงานของสมองและการจัดการความรู้เป็นต้น (สุรพล ธรรมมรดี; และคณะ. 2553: 3-9; สโตลล์ และ หลุยส์ Stoll; & Louis. 2007: 1-13)

2) การเรียนรู้เพื่อจิตวิญญาณความเป็นครูเป็นการเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองจากข้างในหรือวุฒิภาวะความเป็นครูให้เป็นครูที่สมบูรณ์โดยมีนัยยะสำคัญคือการเรียนรู้ตนเองการรู้จักตนเองของครูเพื่อที่จะเข้าใจมิติของผู้เรียนที่มากกว่าความรู้แต่เป็นมิติของความเป็นมนุษย์ความฉลาดทางอารมณ์เมื่อครูมีความเข้าใจธรรมชาติตนเองแล้วจึงสามารถมองเห็นธรรมชาติของศิษย์ตนเองอย่างถ่องแท้จนสามารถสอนหรือจัดการเรียนรู้โดยยึดการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญได้รวมถึงการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกในชุมชน (Hargreaves. 2003) ที่ต้องอาศัยการตระหนักรู้สติการฟังการใคร่ครวญเป็นต้นจิตที่สามารถเรียนรู้และเป็นครูได้อย่างแท้จริงนั้นจะเป็นจิตที่เต็มไปด้วยความรักความเมตตา การกรุณาและความอ่อนน้อมเห็นศิษย์เป็นครูเห็นตนเองเป็นผู้เรียนรู้มีพลังเรียนรู้ในทุกสถานการณ์ที่เกิดขึ้นโดยใช้วิธีการที่หลากหลายเช่นการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้อย่างใคร่ครวญและการฝึกสติเป็นต้น สุรพล ธรรมมรดี และคณะ (2553: 3-9) กล่าวโดยสรุปการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ นั้นมีหัวใจสำคัญคือการเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีความสุขของทีมเรียนรู้เป็นบรรยากาศที่เปิดพื้นที่การเรียนรู้แบบนำตนเองของครูเพื่อการเปลี่ยนแปลงพัฒนาตนเองและวิชาชีพอย่างต่อเนื่องเป็นสำคัญ

3) การเรียนรู้ร่วมกัน (collective learning) ฮอร์ดและ ซัมเมอร์ (Hord; & Sommers. 2008: 10-13) กล่าวว่า ความเชื่อหลักของการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ คือการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ซึ่งจะทำให้เกิดเป็นวัฒนธรรมของการเรียนรู้ในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ทำให้ครู และผู้บริหารโรงเรียนมีพัฒนาการสมรรถนะในการทำงานของตนไปด้วยกัน ซึ่ง (Roberts; & Pruitt. 2009: 15) กล่าวว่าการเปลี่ยนแปลงสู่ชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพต้องเปลี่ยนจากวัฒนธรรมแบบต่างคนต่างทำงานเป็นวัฒนธรรมที่มีการสื่อสารสนทนาระหว่างกันในห้องเรียน มุ่งเน้นให้มีการตอบสนองระหว่างครูและผู้บริหาร ฮอร์ด (Hord. 1997: 21) เสริมว่า คุณค่าสำคัญของการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชน การเรียนรู้วิชาชีพ คือ องค์ความรู้ที่ครู และผู้บริหารได้รับ และการนำความรู้นั้นไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนต้องมีความสอดคล้องกับวิสัยทัศน์ของโรงเรียนที่มุ่งเน้นการพัฒนาการเรียนของนักเรียน ดูโฟร์ เอกเกอร์ (DuFour; & Eaker. 2005: 6-13) ในการทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพนั้นครู และผู้บริหารต้องมีความเชื่อร่วมกันว่านักเรียนสามารถเรียนรู้ได้ มีความไว้วางใจระหว่างกันภายในโรงเรียนทุกคนมีความรับผิดชอบในการตัดสินใจของตนเอง มีแนวคิด และการปฏิบัติในทิศทางเดียวกัน มีการประเมินอย่างต่อเนื่อง และให้ข้อมูลย้อนกลับถึงความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน ซึ่ง ฮิปป์, เค เค; ฮัฟฟ์แมน เจ. บี. (Hipp, K. K.; & Huffman. J. B. 2003: 21-34) กล่าวว่า การดำเนินการดังกล่าวต้องทำเป็นกระบวนการที่ครูทุกคนมีส่วนร่วมในการแบ่งปันความรู้ เทคนิคการสอนที่ครูคนอื่น ๆ สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนได้ อย่างไรก็ตาม ดูโฟร์ เอกเกอร์ (DuFour; & Eaker. 2005: 6-13) ให้ข้อสังเกตว่า อุปสรรคสำคัญทำให้การเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพล้มเหลวคือ การไม่ยินดีแบ่งปันความรู้ระหว่างกัน

4.3.1 ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Theory of Cooperative or Collaborative Learning)

ทิตนา แคมมณี (2550: 31-32) กล่าวว่า ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนมี 3 ลักษณะ คือ

1. ลักษณะแข่งขันกัน ในการศึกษาเรียนรู้ ผู้เรียนแต่ละคนจะพยายามเรียนให้ได้ดีกว่าคนอื่น เพื่อให้ได้คะแนนดี ได้รับการยกย่องหรือได้รับการตอบแทนในลักษณะต่างๆ
2. ลักษณะต่างคนต่างเรียน คือ แต่ละคนต่างก็รับผิดชอบดูแลตนเองให้เกิดการเรียนรู้ ไม่ยุ่งเกี่ยวกับผู้อื่น
3. ลักษณะร่วมมือกันหรือช่วยกันในการเรียนรู้ คือ แต่ละคนต่างก็รับผิดชอบในการเรียนรู้ของตน และในขณะเดียวกันก็ต้องช่วยให้สมาชิกคนอื่นเรียนรู้ด้วย

การเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อยโดยสมาชิกกลุ่มที่มีความสามารถแตกต่างกันประมาณ 3-6 คน ช่วยกันเรียนรู้เพื่อไปสู่เป้าหมายของกลุ่ม โดยผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันในลักษณะแข่งขันกัน ต่างคนต่างเรียนและร่วมมือกันหรือช่วยกันในการเรียนรู้ การจัดการเรียนการสอนตามทฤษฎีนี้จะเน้นให้ผู้เรียนช่วยกันในการเรียนรู้ โดยมีกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนมีการพึ่งพาอาศัยกันในการเรียนรู้ มีการปรึกษาหารือกันอย่างใกล้ชิด มีการสัมพันธ์กัน มีการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม มีการวิเคราะห์กระบวนการของกลุ่ม และมีการแบ่งหน้าที่รับผิดชอบงานร่วมกัน ส่วนการประเมินผลการเรียนรู้ควรมีการประเมินทั้งทางด้านปริมาณและคุณภาพ โดยวิธีการที่หลากหลายและควรให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการประเมิน และครูควรจัดให้ผู้เรียนมีเวลาในการวิเคราะห์การทำงานกลุ่มและพฤติกรรมของสมาชิกกลุ่ม เพื่อให้กลุ่มมีโอกาสที่จะปรับปรุงส่วนบกพร่องของกลุ่มเดียว

ในช่วงระยะเวลาแห่งการปฏิรูปการศึกษา แนวคิด “ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง” เป็นแนวคิดหลักที่ได้มีการสนับสนุน ส่งเสริมให้ผู้สอนได้ศึกษา เรียนรู้และนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนอย่างแพร่หลายเนื่องจากรูปแบบ วิธีการและเทคนิคการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดนี้สามารถสร้างเสริมให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะอันพึงประสงค์โดยเฉพาะความสามารถด้านทักษะ กระบวนการ และคุณธรรม จริยธรรม ค่านิยมอันเป็นสากล ซึ่งแนวทางการดำเนินการจัดการเรียนการสอนแบบเดิมๆ ที่ปฏิบัติกันอยู่ไม่สามารถสร้างเสริมได้ เช่น ทักษะกระบวนการคิด การแก้ปัญหาการเผชิญสถานการณ์ ความคิดสร้างสรรค์ การเรียนรู้ด้วยตนเอง เป็นต้น ซึ่งต้องอาศัยกิจกรรมที่เน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง ศึกษาค้นคว้า คิดวิเคราะห์ด้วยตนเอง ซึ่งวิธีการเหล่านี้ตรงและสอดคล้องกับรูปแบบวิธีการและเทคนิคการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เรียกได้ว่า ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เป็นแนวคิดที่สามารถตอบสนองจุดเน้นและสอดคล้องกับหลักการจัดการเรียนรู้ “ผู้เรียนสำคัญที่สุด” ได้เป็นส่วนมาก (วัฒนาพร ระบุว่าทุกข. 2545: 16)

สำหรับการออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางควรยึดหลักการดังนี้ (สนอง อินละคร. 2544: 5)

1. เป็นกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนได้สร้างความรู้ด้วยตนเอง (Construct) คือ การให้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองโดยการศึกษาค้นคว้าหาข้อมูล ทำความเข้าใจ คิดวิเคราะห์ แปลความตีความ ขยายความ สร้างความหมาย สังเคราะห์ข้อมูล สรุปเป็นองค์ความรู้

2. เป็นกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน แลกเปลี่ยนและเรียนรู้ข้อมูลสารสนเทศ ความคิด และประสบการณ์ซึ่งกันและกัน (Interaction)
3. เป็นกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมทั้งร่างกาย อารมณ์ ปัญญา และสังคมในการเรียนรู้ให้มากที่สุด (Participation)
4. เป็นกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้กระบวนการและมีผลงานจากการเรียนรู้ (Process and Product)
5. เป็นกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันหรือกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง (Application)

ฉะนั้น วิธีสอนวิธีหนึ่งที่สามารถตอบสนองแนวคิด “ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง” ได้นั้นคือ การเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) สุเทพ อ่วมเจริญ (2553: 115) กล่าวว่า การเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning หรือ CL) เป็นวิธีสอนและการเรียนรู้ซึ่งผู้เรียนเรียนรู้เป็นคณะทำงาน ร่วมกันค้นหาคำตอบของคำถามที่มีความสำคัญหรือสร้างสรรค์โครงการที่มีความหมายในชีวิตจริง เป็นแนวทางการสอนที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมในยุคโลกาภิวัตน์ ที่มีความจำเป็นต้องใช้ความสามารถในการเสริมสร้างความสัมพันธ์ของบุคคลที่มีความสามารถแตกต่างกันได้ร่วมกันในเรื่องต่างๆ เช่น การทำงานร่วมกัน การเปลี่ยนแปลงร่วมกัน การปรับปรุงร่วมกัน เป็นต้น ซึ่ง “การเรียนรู้ร่วมกัน” มุ่งส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ทางบวกของผู้เรียนในกระบวนการเรียนรู้ โดยอาศัยปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม เน้นประสิทธิผลของกระบวนการเรียนรู้ มุ่งค้นหาคำตอบที่มีความสำคัญหรือสร้างสรรค์โครงการที่มีความหมายในการเรียนรู้ ซึ่งสอดคล้องกับ อนุราดา (อังคินันท์ อินทรกำแหง. 2550: 52; อ้างอิงจาก อนุราดา Anuradha. 1995) ที่กล่าวว่าในการทำงานเป็นทีมที่มีการเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) เป็นการเรียนรู้ที่มีสัมฤทธิ์ผลที่สูงกว่าการทำงานคนเดียว เนื่องจากการเรียนรู้ร่วมกันนั้น ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนแนวความคิดประสบการณ์ในกลุ่มที่มีความสนใจร่วมกัน ทุกคนมีโอกาสในการสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็น รับผิดชอบในการเรียนรู้ของกลุ่ม ทุกคนมีความรับผิดชอบและเกิดเป็นพลังกลุ่มอย่างไรก็ตาม ได้มีนักวิชาการให้ความหมายของ “การเรียนรู้ร่วมกัน” ไว้ดังต่อไปนี้

4.3.2 ความหมายของการเรียนรู้ร่วมกัน

แอนโธนี (Trentin, G. 2010: 12-13; cited Anthony Kaye 1992) ได้ให้ความหมายของการเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) ว่าหมายถึง การทำงานร่วมกัน ซึ่งมีเป้าหมายร่วมกัน และมีความตั้งใจที่ชัดเจน เพื่อที่จะร่วมกันสร้างสรรค์บางสิ่งขึ้นมาใหม่หรือให้แตกต่างด้วยกระบวนการทำงานร่วมกันอย่างมีโครงสร้าง

รอบคอบอีลทซ์ และ เวลแมน (Trentin, Guglielmo. 2010: 12; cited Hiltz; & Wellman. 1997) ได้ให้นิยามการเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) ว่า ความรู้ไม่ใช่สิ่งที่ถูกส่งไปสู่ตัวผู้เรียน แต่ความรู้เป็นสิ่งที่ปรากฏขึ้นจากการสนทนากันอย่างกระตือรือร้นของผู้ที่หาทางจะเข้าใจและประยุกต์ใช้แนวคิดและเทคนิคต่างๆ ซึ่งการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันของผู้เรียนในชุมชนการเรียนรู้ร่วมกันเป็นการสนับสนุนหรือเอื้อให้เกิดการบรรลุเป้าหมายของวัตถุประสงค์ทางการศึกษา โดยแรงจูงใจทางการศึกษาและความมุ่งมั่นปรารถนาผ่านทางความสัมพันธ์ภาพของเพื่อนในกลุ่ม

บุปผชาติ ทัพพิกรณ์ (2546: 27-35) ให้ความหมายของการเรียนรู้ร่วมกันว่า หมายถึง การที่ผู้เรียนที่มีความสามารถในการปฏิบัติแตกต่างกัน ทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมายร่วมกัน ผู้เรียนแต่ละคนรับผิดชอบการเรียนรู้ของผู้อื่นเท่ากับของตนเอง ความสำเร็จของผู้เรียนคนหนึ่งช่วยให้คนอื่นประสบความสำเร็จด้วย

พิชัย ทองดีเลิศ (2547: 10) ให้ความหมายของการเรียนรู้ร่วมกัน หมายถึง วิธีการเรียนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่ม เพื่อศึกษาในสิ่งที่ตนเองชอบและสนใจ โดยใช้ความรู้และประสบการณ์ของผู้เรียน รวมถึงแหล่งข้อมูลภายนอกเพื่อร่วมกันสร้างชิ้นงาน และนำเสนอผลงาน เพื่อศึกษาร่วมกัน มีการแสดงความคิดเห็น การอภิปราย การวิจารณ์เน้นการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มผู้เรียนในการแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิดเห็น และการยอมรับความคิดเห็นซึ่งกันและกัน เหมาะสำหรับการเรียนรู้ที่มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนมีการคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา และสร้างสรรค์ความรู้

สุเทพ อ่วมเจริญ (2547: 122) ได้ให้ความหมายของ “การเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning)” ไว้ว่า หมายถึง วิธีสอนที่ผู้เรียนทำงานร่วมกันในรูปแบบกลุ่มย่อย เพื่อบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ร่วมกัน ผู้เรียนร่วมกันรับผิดชอบในการเรียนรู้ ซึ่งความสำเร็จของผู้เรียนคนหนึ่งจะเป็นการช่วยให้เพื่อนผู้เรียนด้วยกันประสบความสำเร็จเช่นเดียวกัน โดยสมาชิกในกลุ่มมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน ร่วมกันทำงาน และสมาชิกทุกคนในกลุ่มมีหน้าที่รับผิดชอบในการทำงาน

อังศินันท์ อินทรกำแหง (2547: 58) ได้สรุปการเรียนรู้ร่วมกันว่า เป็นวิธีการเรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่ม หรือเป็นทีม หรือเป็นคู่ โดยมีเป้าหมายพื้นฐานอันเดียวกันเกี่ยวกับการทำงานให้สำเร็จ ซึ่งในกระบวนการทำงานนี้จะเกิดการเรียนรู้อย่างร่วมมือกัน ไม่ใช่การเรียนรู้อย่างแข่งขันเป็นการเรียนรู้ที่มีพลังนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงของความรู้ ความเชื่อ เจตคติ และทักษะอื่นๆ ได้

กิดานันท์ มลิทอง (2548: 145-146) กล่าวว่า การเรียนรู้ร่วมกัน มาจากคำภาษาอังกฤษว่า Collaborative learning ซึ่งมีนักวิชาการบางท่านให้คำแปลของ Collaborative learning ว่าการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม แต่การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ควรมาจากคำภาษาอังกฤษว่า Participative learning ดังนั้น การเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) จึงเป็นการรวมกลุ่มของผู้เรียนเป็นทีมเพื่อทำงาน โดยมีส่วนร่วมและมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันและกันเพื่อนำไปสู่ผลลัพธ์ของงานร่วมกันซึ่งปรัชญาการเรียนรู้ร่วมกัน คือ การทำงานร่วมกัน เรียนรู้ร่วมกัน สร้างสรรค์ร่วมกัน เปลี่ยนแปลงและพัฒนาาร่วมกัน

ศักดา ไชยกิจภิญโญ (2549: 73) ได้กล่าวถึงการเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) ทางออนไลน์ ว่าเป็นการเรียนการสอนที่กลุ่มคนติดต่อเชื่อมโยงกันทางอินเทอร์เน็ต มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน ซึ่งชุมชนแห่งการเรียนรู้เหล่านี้ จะส่งเสริมให้เกิดการร่วมมือกันในลักษณะ Virtual collaboration โดยเน้นที่การศึกษาร่วมกันในหัวข้อต่างๆ มีการส่งเสริม และสนับสนุนในการเรียนรู้ทางออนไลน์ร่วมกัน

ทศนา แคมณี (2552: 98) ให้ความหมายของ Cooperative or Collaborative learning คือการเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อยโดยมีสมาชิกกลุ่มที่มีความสามารถแตกต่างกันประมาณ 3-6 คน ช่วยกันเรียนรู้เพื่อไปสู่เป้าหมายของกลุ่ม

สนิท ดีเมืองชัย (2552: 28) ให้ความหมายของการเรียนรู้ร่วมกัน หมายถึง กลวิธีในการเรียนรู้ที่ประสบความสำเร็จในลักษณะกลุ่ม ผู้เรียนทำกิจกรรมร่วมกัน มีการจัดแบ่งหน้าที่กันแบ่งปันความรู้และประสบการณ์ เพื่อบรรลุเป้าหมายของการเรียนรู้ร่วมกันจากความหมายข้างต้น

สรุปได้ว่า การเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) หมายถึงวิธีการจัดการเรียนการสอนที่ให้ผู้เรียนเรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่ม ทำงานร่วมกัน เพื่อความสำเร็จของงานร่วมกัน สมาชิกในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์กัน ปรีक्षा ช่วยเหลือ แลกเปลี่ยนประสบการณ์ ความรู้และความคิดเห็นระหว่างกัน

4.3.3 ความแตกต่างของ “การเรียนรู้ร่วมกัน” และ “การเรียนรู้แบบร่วมมือ”

การเรียนรู้ร่วมกันตามศัพท์ภาษาอังกฤษที่ใช้ในลักษณะคล้ายมีอยู่ 2 คำ คือ การเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) และการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative learning) โดยทั้ง 2 คำนี้มีปรัชญาหรือแนวคิดเดียวกัน คือ เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่สมาชิกในกลุ่มทุกคน มีปฏิสัมพันธ์กันและโครงสร้างการทำงานของสมาชิกแต่ละคนจะถูกออกแบบมาให้เอื้ออำนวยต่อความสำเร็จตามเป้าหมายร่วมกัน โดยที่ทุกคนต้องยอมรับและเคารพในสิทธิ หน้าที่และความสามารถของสมาชิกแต่ละคน และมีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์กัน ซึ่ง Collaborative learning จะเป็นการเรียนรู้ของสมาชิกที่สอดคล้องกันพอดีอย่างลึกซึ้ง โดยผ่านความร่วมมือกัน (Cooperation) และเกิดการเรียนรู้ซึ่งกันและกันของสมาชิกในกลุ่ม (อังคินันท์ อินทรกำแหง. 2547: 53)

จอห์น ไมเออร์ส (อังคินันท์ อินทรกำแหง. 2547: 53; อ้างอิงจาก John Myers 1991) ได้ให้ความแตกต่างของ Collaborative learning และ Cooperative learning ไว้ ดังนี้ Collaborative learning ตามพจนานุกรมมาจากรากศัพท์ภาษาละติน มีความหมายว่าเป็นการมุ่งที่กระบวนการทำงานด้วยกัน เป็นกลุ่มคำที่นิยมใช้ในในประทศอังกฤษที่ครูอังกฤษช่วยให้นักเรียนทำกิจกรรมตามบทบาทให้ได้ละเอียดและนุ่มนวลมากขึ้น โดยผ่านกระบวนการเรียนรู้ของกลุ่มนักเรียนเอง ทั้งนี้ Collaborative learning มักจะมองในประเด็นที่ได้สาระเนื้อหาในทางคุณภาพ มีการคิดวิเคราะห์ วิพากษ์ พูดคุยร่วมกันในกลุ่ม และมีการตอบสนองกันโดยตรงส่วน Cooperative learning เป็นการเน้นที่ธรรมชาติของการเรียนรู้ของกลุ่มคน และเป็นกลุ่มคำที่นิยมใช้กันระหว่างคนอเมริกัน มีการใช้ในประเด็นที่ได้สาระเนื้อหาในเชิงปริมาณเช่น การเรียนรู้ร่วมกันให้เกิดความสำเร็จ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่เป็นเกรดเฉลี่ย จำนวนผลผลิตที่ได้จากการเรียนรู้ร่วมกัน เป็นต้น

อย่างไรก็ตาม การเรียนรู้ร่วมกันเพื่อสร้างความสำเร็จตามเป้าหมายในการทำงาน ซึ่งนอกจากจะช่วยให้อัตราผลได้ครบตามจำนวนผลผลิตที่ตั้งไว้แล้ว ยังมีประโยชน์ในการช่วยสร้างความเข้าใจระหว่างกันของสมาชิกในกลุ่มมากขึ้น จึงเป็นแหล่งความรู้และประสบการณ์ร่วมกันมีการสะท้อนข้อมูลอย่างสร้างสรรค์ กระตุ้นให้คิด ได้มุมมองใหม่ๆ มีการยอมรับซึ่งกันและกัน ส่งผลให้บรรยากาศในการเรียนรู้ร่วมกันเป็นกันเองมากขึ้น ซึ่งจะช่วยให้การแก้ปัญหาทาง่ายขึ้น ทำงานสนุกมากขึ้น อีกทั้งยังเป็นการสร้างความรับผิดชอบต่อตนเองและกลุ่มด้วย ดังนั้น การเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) จึงเป็นวิธีการเรียนที่มีลักษณะใกล้เคียงกับการเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative learning) จึงต้องมีการให้รายละเอียดเกี่ยวกับลักษณะของการเรียนแต่ละแบบ เพื่อความเข้าใจที่ถูกต้องและป้องกันการใช้อย่างสับสน ซึ่งมีนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับลักษณะของการเรียนทั้งสองรูปแบบ พอจะประมวลได้ดังตาราง 17 (พิชัย ทองดีเลิศ. 2547: 9)

ตาราง 17 เปรียบเทียบการเรียนรู้ร่วมกันและการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning)	การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative learning)
1. การเรียนแบบกลุ่มเล็ก	1. การเรียนแบบกลุ่มเล็ก
2. การปฏิบัติงานกลุ่ม	2. การปฏิบัติงานกลุ่ม
3. การค้นพบความรู้	3. การค้นพบความรู้
4. การแลกเปลี่ยนความรู้	4. การแลกเปลี่ยนความรู้
5. การสร้างความรู้จากสังคม	5. ความรู้ในระดับพื้นฐาน
6. ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง	6. ค่อนข้างเป็นผู้สอนเป็นศูนย์กลาง
7. เป็นการเรียนแบบเปิดกว้าง	7. เป็นการเรียนค่อนข้างมีขอบเขต
8. เน้นกระบวนการมีปฏิสัมพันธ์	8. เน้นผลงานที่เป็นชิ้นงาน
9. กระบวนการเรียนเป็นธรรมชาติ	9. กระบวนการเรียนมีโครงสร้างเป็นระบบ
10. ผู้เรียนต้องมีประสบการณ์	10. ผู้เรียนไม่จำเป็นต้องมีประสบการณ์
11. พัฒนาความรู้ความสามารถตัวผู้เรียนอย่างเต็มที่	11. พัฒนาความรู้ความสามารถตัวผู้เรียนในระดับหนึ่ง

ตาราง 17 การเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) และการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative learning) สุเทพ อ่วมเจริญ (2547: 115-116) ให้ความเห็นว่า การเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) เป็นมากกว่าการร่วมมือกัน (Co-operation) ซึ่งการร่วมมือกันเป็นเทคนิคที่ช่วยให้ประสบผลสำเร็จด้วยกันในเรื่อง ความรวดเร็วกว่า ดีกว่า งานของแต่ละคนน้อยกว่า แต่การเรียนรู้ร่วมกันหมายถึงกระบวนการทั้งหมดในกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งจอห์นสัน และคณะ

(สุเทพ อ่วมเจริญ. 2547: 116; อ้างอิงจาก Johnson; et al. 1990) เป็นผู้พัฒนาคำว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative learning) มุ่งปฏิบัติงานให้ประสบความสำเร็จร่วมกันภายในกลุ่มย่อย ซึ่งเป็นประเภทหนึ่งของการเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) การเรียนรู้แบบร่วมมือมีพื้นฐานแนวคิดทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล ของเคิร์ท เลวิน (สุเทพ อ่วมเจริญ. 2547: 116; อ้างอิงจาก Kurt Lewin 1935) การเรียนรู้ร่วมกันเป็นการปฏิบัติงานร่วมกันแต่เน้นที่กระบวนการและจัดการเรียนรู้ได้ทั้งกลุ่มย่อยและกลุ่มใหญ่ ส่วนการเรียนรู้แบบร่วมมือเป็นการปฏิบัติงานร่วมกันเช่นเดียวกัน แต่มีจุดเน้นที่ผลผลิตของงาน การเรียนรู้แบบร่วมมือสามารถนิยามโดยชุดของกระบวนการปฏิบัติงานที่มีผู้สอนคอยช่วยอำนวยความสะดวก มุ่งให้ผู้เรียนใช้ความถนัดของแต่ละบุคคลช่วยกันให้บรรลุภารกิจเป้าหมายของกลุ่ม ซึ่งส่วนใหญ่ภารกิจต่างๆ จะกำหนดเนื้อหาสาระไว้เฉพาะเจาะจง โดยครูยังคงมีบทบาทสำคัญ แต่การเรียนรู้ร่วมกัน มุ่งให้ผู้เรียนได้ใช้กลไกของการวิเคราะห์กลุ่มและการไตร่ตรองความรู้สึกของตน ซึ่งเป็นการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

ดังนั้น อาจกล่าวได้ว่า การเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) เป็นแนวคิดเชิงคุณภาพ (Qualitative approach) มุ่งวิเคราะห์ผู้เรียนที่ตอบสนองการเรียนรู้เรื่องราวต่างๆ ส่วนการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative learning) เป็นวิธีเชิงปริมาณ (Quantitative methods) ที่มุ่งผลสัมฤทธิ์ของงาน เช่น ผลของการเรียนรู้ เป็นต้น อย่างไรก็ตาม การเรียนรู้ร่วมกัน นับว่าเป็นการสอนที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ ซึ่งเป็นการเรียนรู้ที่ปราศจากการแข่งขันผู้เรียนไม่รู้สึกโดดเดี่ยว มีการร่วมแสดงความคิดเห็นและการตอบสนองร่วมกับผู้อื่นในการปรับความคิดและความเข้าใจที่ลึกซึ้ง

4.3.4 ลักษณะของชั้นเรียนการเรียนรู้ร่วมกัน

ทินซมันน์ และคณะ (สุเทพ อ่วมเจริญ 2547: 116-117; อ้างอิงจาก Tinzmann; et al. 2004) ได้กล่าวว่าชั้นเรียนการเรียนรู้ร่วมกันมีลักษณะตามความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ดังนี้

1. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ในชั้นเรียนปกติผู้สอนทำหน้าที่ป้อนความรู้ให้แก่ผู้เรียน โดยที่ผู้เรียนได้รับการถ่ายทอดความรู้แต่เพียงฝ่ายเดียว แต่ในชั้นเรียน การเรียนรู้ร่วมกันจะเป็นการแลกเปลี่ยนความรู้ระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ผู้สอนมีความรู้ในวิชาชีพครู เช่น ความรู้ในเนื้อหา ทักษะการสอนและให้สารสนเทศแก่ผู้เรียน อย่างไรก็ตาม การเรียนรู้ร่วมกัน ผู้สอนก็ยังมีคุณค่าและให้ความรู้ ประสบการณ์ส่วนบุคคล ภาษา ยุทธศาสตร์และวัฒนธรรมแก่ผู้เรียนในสถานการณ์การเรียนรู้

2. การแบ่งอำนาจระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ในชั้นเรียนปกติ ผู้สอนจะเป็นใหญ่แต่เพียงผู้เดียว และเป็นผู้กำหนดเป้าหมาย ออกแบบภาระงานในการเรียนรู้ และการประเมินผลแต่ในชั้นเรียนการเรียนรู้ร่วมกัน ผู้สอนแบ่งอำนาจให้กับผู้เรียนได้หลายแนวทาง เช่น ผู้สอนขอให้ผู้เรียนตั้งเป้าหมายเฉพาะในการเรียนรู้ของตนเองภายใต้กรอบของงานที่ผู้เรียนจะต้องได้รับการสอน ผู้สอนให้ทางเลือกกิจกรรมและมอบหมายงานที่เหมาะสมกับความสนใจและเป้าหมายของแต่ละบุคคล และสนับสนุนผู้เรียนในการประเมินการเรียนรู้ของตนเอง อย่างไรก็ตาม

ในการเรียนรู้ร่วมกัน ผู้สอนส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้ความรู้ของตนเอง ให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความรู้ และ กลยุทธ์ในการเรียนรู้กับเพื่อนร่วมชั้น อีกทั้งผู้สอนยังช่วยให้ผู้เรียนเปิดใจรับฟังความคิดเห็นที่หลากหลาย สนับสนุนความรู้ที่มีหลักฐานอ้างอิง ผู้สอนเข้าร่วมแสดงความคิดเห็นแบบมีวิจารณญาณ และคิดสร้างสรรค์ และผู้สอนมีส่วนร่วมการเปิดประเด็นการสนทนาที่มีความหมาย

3. ผู้สอนมีบทบาทเป็นสื่อกลางในการเรียนรู้ กล่าวคือ บทบาทของผู้สอนในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และแบ่งอำนาจให้ผู้เรียนจะเพิ่มมากขึ้น เมื่อผู้สอนทำหน้าที่เป็นสื่อกลางในการเรียนรู้ ซึ่งความสำเร็จของผู้ที่ทำหน้าที่เป็นสื่อกลางในการเรียนรู้ คือ ช่วยผู้เรียนในการเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับประสบการณ์ของผู้เรียนและการเรียนรู้ในวิชาใหม่ ๆ ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีการในการเรียนรู้ ผู้สอนที่เป็นสื่อกลางในการเรียนรู้จะช่วยเชื่อมโยงให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ซึ่งคุณสมบัติดังกล่าวนี้เป็นสิ่งจำเป็นมากในการเรียนรู้ร่วมกัน

4. ความหลากหลายของผู้เรียน กล่าวคือ ทักษะคิด ประสบการณ์ และพื้นฐานของผู้เรียนมีความสำคัญอย่างยิ่งในการเรียนรู้ร่วมกัน ซึ่งการเรียนรู้จะยิ่งเพิ่มมากขึ้นเมื่อผู้เรียนมีความเข้าใจในทักษะคิดที่หลากหลาย ผู้เรียนทุกคนเรียนรู้จากกันและกัน ดังนั้นคุณลักษณะของชั้นเรียนการเรียนรู้ร่วมกันนี้ ผู้เรียนจะต้องไม่ถูกคัดแยกตามความสามารถ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความสนใจ หรือคุณลักษณะอื่นๆ ซึ่งการคัดแยกผู้เรียนเป็นจุดอ่อนที่สำคัญในการเรียนรู้ร่วมกันและยิ่งต้อยคุณค่าลงมากเมื่อมีการตัดโอกาสผู้เรียนที่จะเรียนรู้ร่วมกับผู้เรียนคนอื่นๆ

4.3.5 เทคนิควิธีการของการเรียนรู้ร่วมกัน

การเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative learning) มีเทคนิควิธีการต่างๆ ที่สามารถนำมาใช้ได้ผลอยู่หลายวิธี คือ พิชัย ทองดีเลิศ (สมพงษ์ สิงหะพล. 2542; อ้างอิงจาก พิชัย ทองดีเลิศ. 2547: 13-15)

4.3.5.1 วิธีให้เรียนรู้เป็นกลุ่ม ได้แก่

1. แบบทีมสัมฤทธิ์ (Student Team Achievement Divisions) วิธีนี้เป็นเทคนิคขั้นต้นที่นำไปใช้ได้สะดวก โดยให้ผู้เรียนเรียนเป็นทีม ทีมละ 4 คน ช่วยกันเรียน แต่เวลาสอบไม่ให้ช่วยกันทำ เรียนไปประมาณ 5-6 สัปดาห์ ก็เปลี่ยนกลุ่มครั้งหนึ่งไปเรื่อยๆ จนสิ้นเทอมเวลาทดสอบนำคะแนนของแต่ละคนและของทุกคนในกลุ่ม มาทำเป็นคะแนนความก้าวหน้าของตนเองและของกลุ่ม

2. แบบทีมแข่งขัน (Team Games Tournament) วิธีนี้ให้ผู้เรียนเรียนรู้เป็นกลุ่ม ศึกษางาน ทำงาน ทำแบบฝึกหัด และแบบวัดต่างๆ ตามบทเรียน จากนั้นให้ผู้เรียนแยกเข้ากลุ่ม แล้วแข่งกันตอบปัญหา ซึ่งแต่ละกลุ่มจะแยกระดับความยากง่ายต่างกัน มีการลดระดับและเลื่อนระดับตามผลการทดสอบของตน และนำคะแนนมาคิดเป็นคะแนนความก้าวหน้าของกลุ่ม

3. แบบทีมรายบุคคล (Team Assisted Individualization) วิธีนี้เน้นการเรียนรู้เป็นทีมเล็กๆ และให้เรียนเป็นรายบุคคลด้วย เพื่อให้ผู้เรียนแต่ละคนได้พัฒนาตนเองและนำคะแนนของแต่ละคนมาคิดเป็นคะแนนความก้าวหน้าของกลุ่ม

4. แบบทีมภาษา (Cooperative Integrated Reading and Composition)

วิธีนี้เป็นการเรียนรู้เป็นทีม แต่จุดเน้นอยู่ที่ใช้เรียนภาษา ได้แก่ ทักษะการอ่าน การเขียน และการเขียนภาษาในระดับประถมศึกษาเป็นส่วนใหญ่ โดยให้ผู้เรียนจับคู่กันในทีมของตน แล้วทำงานอ่าน เขียน ช่วยเหลือคู่ของตนเอง จากนั้นให้ไปจับคู่เรียนกับคนอื่นในทีมอื่น อีก 2-3 ทีม แล้วนำคะแนนของแต่ละคนที่ทำข้อสอบได้มาคิดเป็นคะแนนความก้าวหน้าของกลุ่ม

4.3.5.2 วิธีให้เรียนรู้ร่วมกันแต่แบ่งงานกันศึกษาเฉพาะเรื่อง

1. แบบกลุ่มสืบสอบ (Group Investigation) วิธีนี้เป็นการเรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่ม มอบหมายงานและแบ่งกันไปค้นคว้า กำหนดงานในชั้นแล้วให้ผู้เรียนเลือกศึกษาหัวข้อประเด็นย่อยที่ตนเองสนใจ คนที่สนใจร่วมกันก็ให้ไปสืบสวนหาความรู้ด้วยกันจากนั้นนำมาเสนอต่อชั้น

2. แบบร่วมมือร่วมกลุ่ม (Co-op Co-op) วิธีนี้เป็นการเรียนรู้ร่วมกันร่วมมือปรึกษาหารือ มอบหมาย และแบ่งงานกันทำ จัดกลุ่มผู้เรียนแบบ 1:1 ให้แต่ละกลุ่มรับงานไปทำ จากนั้นในกลุ่มกำหนดงานย่อยให้ทุกคนไปทำ นำเสนอต่อกลุ่ม แล้วบูรณาการนำเสนอต่อชั้นต่อไป

3. แบบทีมสะสมความรู้จากผู้เชี่ยวชาญ (Jigsaw II) วิธีนี้เป็นการเรียนรู้เป็นทีม โดยเน้นสาระที่สะสมความรู้จากสมาชิกในกลุ่ม และคะแนนความก้าวหน้าของกลุ่มแบ่งเป็นทีมแล้วให้แต่ละคนเลือกไปศึกษาเรื่องที่สนใจร่วมกับคนอื่น (จากทีมที่สนใจเรื่องเดียวกัน) แล้วนำกลับมาเสนอในกลุ่มของตน เหมือนกับตนเป็นผู้เชี่ยวชาญที่กลับมาถ่ายทอดความรู้ให้ทีมฟัง เวลาทดสอบก็นำคะแนนแต่ละคนมาคิดเป็นคะแนนความก้าวหน้าของกลุ่ม

3.3.5.3 วิธีเรียนรู้ร่วมกันแบบอื่นๆ เช่น

1. แบบเรียนด้วยกัน (Learning Together) วิธีนี้เป็นการเรียนด้วยกันช่วยเหลือปรึกษาหารือกัน ทำงานไปด้วยกันแบบ 1:1 ไม่เน้นคะแนนความก้าวหน้าของกลุ่ม แต่เน้นคะแนนกลุ่ม

2. แบบกลุ่ม 4 คน (Group of Four) วิธีนี้เป็นการเรียนรู้ในกลุ่ม 4 คน เน้นการเรียนแก้โจทย์คณิตศาสตร์

3. แบบอภิปรายกลุ่ม (Group Discussion) วิธีนี้เป็นการแลกเปลี่ยนความรู้ประสบการณ์ โดยเน้นบทบาทการมีส่วนร่วมของทุกคนด้วยวิธีการใดวิธีการหนึ่ง เช่น ให้ทุกคนในกลุ่มเขียนความคิดเห็นของตน แล้วจึงอภิปราย

4. แบบโครงงานกลุ่ม (Group Projects) วิธีนี้เป็นการทำงานร่วมกันให้สำเร็จ โดยมอบบทบาทหน้าที่แต่ละคนในกลุ่มให้ชัดเจน

4.3.6 ประโยชน์ของการเรียนรู้ร่วมกัน

ในการเรียนรู้ร่วมกันนั้น เป็นวิธีการสอนที่สามารถก่อให้เกิดคุณค่าและประโยชน์กับผู้เรียนหลายด้าน (พิชัย ทองดีเลิศ. 2547: 15-16) ดังนี้

1. ทำให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนข้อมูลสารสนเทศระหว่างผู้เรียนที่ทำงานร่วมกัน
2. ผู้เรียนได้สร้างกระบวนการภายในกลุ่ม และจัดระบบภายในกลุ่มเอง โดยร่วมกันวางแผนในการพบกัน การปรึกษากัน การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การสร้างข้อตกลงร่วมกัน การแบ่งงานกันทำ การรับผิดชอบงานในส่วนของตน เป็นการส่งเสริมการสร้างระเบียบวินัยภายในกลุ่ม

3. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิดคนเดียวจากงานที่ตนเองรับผิดชอบ คิดเป็นกลุ่ม จากการที่แต่ละคนเสนองานที่เป็นผลจากการคิดของตนเองเพื่อขอความคิดเห็นจากกลุ่ม

4. เป็นการส่งเสริมความเป็นประชาธิปไตย จากการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เลือกศึกษาในสิ่งที่ตนเองสนใจ

5. เป็นการสร้างสมรรถภาพของความร่วมมือร่วมใจกัน และเป็นการพัฒนาทักษะการร่วมมือระหว่างบุคคล

6. ส่งเสริมให้ผู้เรียนรับผิดชอบการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยที่ผู้เรียนต้องเป็นผู้ตัดสินใจในการแบ่งความรับผิดชอบหน้าที่ และวิธีการทุกอย่างที่จะนำไปสู่ความสำเร็จของการสร้างความรู้และชิ้นงาน

7. ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้พหุปัญญาของตนเอง จากการแบ่งงานกันทำตามความถนัดและความสามารถของผู้เรียนแต่ละคน

8. มีการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

9. ทำให้เกิดทักษะต่างๆ อันได้แก่ ทักษะการคิดวิจารณ์ญาณ ทักษะการสื่อสารความหมาย (ฟัง พูด อ่าน เขียน แลกเปลี่ยนความคิดเห็น การสะท้อนความคิด) ทักษะสังคม (มีความเป็นผู้นำ รู้จักตัดสินใจ สร้างความไว้วางใจ สามารถแก้ไขปัญหาข้อขัดแย้งในการทำงานร่วมกัน การช่วยเหลือพึ่งพาอาศัยกัน รู้จักติดต่อสื่อสาร) ทักษะในการสร้างวินัยในตนเอง ทักษะในการปกครองตนเอง ทักษะในการบริหารเวลา และทักษะความร่วมมือในการทำงาน

10. มีการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหา

11. มีการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์

12. มีการพัฒนาความเป็นผู้นำ

13. สร้างทางเลือกในการจัดการกับชั้นเรียน และนำเสนอสิ่งที่เรียนรู้โดยมีทางเลือกหลายทาง

14. ส่งเสริมบรรยากาศในทางบวก ทำให้เกิดความสนุก ทำให้เกิดความสนใจในการเรียนของผู้เรียน ให้มีช่วงเวลายาวนานขึ้น

15. ทำให้มีการเปลี่ยนบทบาทของผู้เรียนจากผู้รับฟังมาเป็นผู้สอนผู้เรียนคนอื่นด้วย

จากประโยชน์ของการเรียนรู้ร่วมกันที่กล่าวมาข้างต้น สอดคล้องกับ ดำริ บุญชู (2543: 69) ที่กล่าวถึงประโยชน์ของการเรียนรู้ร่วมกันกับบุคคลอื่นไว้ ดังนี้

1. ทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้ เนื้อหา วิชาการต่างๆ ซึ่งกันและกัน อันก่อให้เกิดการสร้างสรรค์ผลงานให้ดียิ่งขึ้น

2. ทำให้เกิดการเรียนรู้วิธีการอยู่ร่วมกับบุคคลอื่น โดยการปรับความคิดให้เป็นที่ยอมรับซึ่งกันและกัน เข้าใจกัน อีกทั้งมีการช่วยเหลือกัน อันเป็นการปลูกฝังคุณธรรมที่ดีงาม

3. ทำให้เกิดการเรียนรู้วิธีการแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิดของกันและกัน รวมทั้งได้ฝึกฝนวิธีการถ่ายทอดและวิธีการรับความรู้ ความคิด

4. ทำให้เกิดการพัฒนาทักษะทางสังคมและทักษะของการทำงานที่ดีในการทำงานร่วมกันเป็นหมู่คณะ ซึ่งเป็นการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างบุคคล ทำให้รู้จักการช่วยเหลือกัน

สรุป ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นการเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อย โดยมีสมาชิกกลุ่มที่มีความสามารถแตกต่างกัน ช่วยกันเรียนรู้ เพื่อนำไปสู่เป้าหมายของกลุ่ม นักศึกษาคนสำคัญ ได้แก่ สลาวิน เดวิดจอห์นสัน และรอเจอร์ จอห์นสัน

1. องค์ประกอบของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

- 1) การพึ่งพาและเกื้อกูลกัน
- 2) การปรึกษาหารือกันอย่างใกล้ชิด
- 3) ความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ของสมาชิกแต่ละคน
- 4) การใช้ทักษะการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและทักษะการทำงานกลุ่มย่อย
- 5) การวิเคราะห์กระบวนการกลุ่ม

2. ผลของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

- 1) มีความพยายามที่จะบรรลุเป้าหมายมากขึ้น
- 2) มีความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนดีขึ้น
- 3) สุขภาพจิตดีขึ้น

3. ประเภทของกลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือ

- 1) กลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมืออย่างเป็นทางการ
- 2) กลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมืออย่างไม่เป็นทางการ
- 3) กลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมืออย่างถาวร

ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนมี 3 ลักษณะคือ

1. ลักษณะของการแข่งขัน ในการศึกษาเรียนรู้ เพื่อให้ได้คะแนนดี ได้รับยกย่อง หรือได้รับการตอบแทนในลักษณะต่าง ๆ
2. ลักษณะต่างคนต่างเรียน รับผิดชอบในการเรียนของตนเองให้เกิดการเรียนรู้ ไม่ยุ่งเกี่ยวกับผู้อื่น
3. ลักษณะร่วมมือกันหรือช่วยกันในการเรียนรู้ คือ แต่ละคนต่างก็รับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเอง และช่วยเพื่อนสมาชิกอื่นเรียนรู้ด้วย ในปัจจุบันมักส่งเสริมการเรียนรู้แบบแข่งขันซึ่งอาจมีผลทำให้ผู้เรียนเกิดความเคยชินต่อการแข่งขันเพื่อแย่งชิงผลประโยชน์มากกว่าร่วมมือแก้ปัญหา แต่ก็ให้โอกาสผู้เรียนได้เรียนรู้ทั้ง 3 ลักษณะ

ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Theory of Cooperative or Collaborative learning) แนวคิดของทฤษฎีนี้ คือ การเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อยโดยมีสมาชิกกลุ่มที่มีความสามารถแตกต่างกันช่วยกันเรียนรู้เพื่อนำไปสู่เป้าหมายของกลุ่มโดยผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน ลักษณะแข่งขันกัน ต่างคนต่างเรียนและร่วมมือกันหรือช่วยกันในการเรียนรู้การจัดการเรียนการสอน ตามทฤษฎีนี้จะเน้นให้ผู้เรียนช่วยกันในการเรียนรู้โดยมีกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนมีการพึ่งพาอาศัยกันในการเรียนรู้มีการปรึกษาหารือกันอย่างใกล้ชิด มีการสัมพันธ์กัน มีการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม มีการวิเคราะห์กระบวนการของกลุ่ม และมีการแบ่งหน้าที่รับผิดชอบงานร่วมกัน ส่วนการประเมินผล

การเรียนรู้ควรมีการประเมินทั้งทางด้านปริมาณและคุณภาพ โดยวิธีการที่หลากหลายและควรให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการประเมิน และควรจัดให้ผู้เรียนมีเวลาในการวิเคราะห์การทำงานกลุ่มและพฤติกรรมของ สมาชิกกลุ่มเพื่อให้กลุ่มมีโอกาสนี้จะปรับปรุงส่วนบกพร่องของกลุ่ม การเรียนแบบร่วมมือเป็นการเรียนที่ผู้เรียนจะต้องช่วยเหลือซึ่งกันและกัน สมาชิกจะได้รับมอบหมายหน้าที่ทุกคนและยึดหลักว่าความสำเร็จของตนคือความสำเร็จของกลุ่ม ดังนั้นในการทำงานจะต้องมีการให้กำลังใจกันอาจเป็นคำชมเชย รางวัล เพื่อเป็นแรงกระตุ้นให้สมาชิกทุกคนทำงานให้ดีที่สุด เพื่อผลสำเร็จของกลุ่ม ซึ่งหลักดังกล่าวมีพื้นฐานมาจากวิธีการปรับพฤติกรรม

กล่าวโดยสรุปการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ (Collective Learning and Application) หมายถึง กระบวนการที่คณะครูใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน พัฒนาตนเองให้มีความเป็นครูมืออาชีพ มีการยอมรับในการจัดการเรียนการสอน ร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย ร่วมกันพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอนโดยการประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ วิเคราะห์ผลการเรียนรู้ วางแผนการทำงานร่วมกัน มีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร มีโครงสร้างการทำงานที่หลากหลาย มีการแลกเปลี่ยนแนวคิดในการทำงานอย่างสม่ำเสมอ โดยมีองค์ประกอบดังนี้ 1) การใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน 2) การยอมรับในโปรแกรมการจัดกิจกรรม 3) การร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย 4) การพัฒนาตนเองให้มีความเป็นมืออาชีพ 5) การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา 6) การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ 7) การวางแผนการทำงานร่วมกัน 8) การมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร และ 9) การมีโครงสร้างในการทำงาน



ภาพประกอบ 5 การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้

4.4 การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน (Supportive Conditions)

องค์ประกอบหรือเงื่อนไขในโรงเรียนและห้องเรียนมีอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญอย่างมากในการเรียนรู้ของนักเรียน โดยองค์ประกอบหรือเงื่อนไขเหล่านั้นสามารถเข้าถึงและแทรกแซงและส่งผลโดยตรงหรือโดยอ้อมต่อการเรียนรู้ของนักเรียน ผลการวิจัยค้นพบประเด็นที่สำคัญที่มีส่วนในการสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนได้แก่

4.4.1 โครงสร้างของโรงเรียน (School structures)

ขนาดของโรงเรียน มีหลักฐานจำนวนมากแสดงให้เห็นว่านักเรียนได้รับประโยชน์จากการเป็นส่วนหนึ่งขององค์กรที่มีขนาดค่อนข้างเล็กจะดีกว่าโรงเรียนขนาดใหญ่ (Lee. 2000: 367) สำหรับโรงเรียนประถมศึกษาขนาดที่เหมาะสมน่าจะอยู่ที่ประมาณ 250-300 นักเรียน ในขณะที่นักเรียน 600-700 คนเป็นขนาดที่เหมาะสมสำหรับโรงเรียนมัธยมศึกษา

โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับนักเรียนในโรงเรียนขนาดเล็ก สามารถเพิ่มโอกาสในการเรียนรู้ได้รับการเอาใจใส่จากครูอย่างใกล้ชิด นอกจากนี้ยังเพิ่มโอกาสในการดูแลนักเรียนอย่างใกล้ชิดมีความสัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่อง องค์กรโรงเรียนขนาดเล็กมักจะมีข้อจำกัดมากขึ้นและมุ่งเน้นหลักสูตรการศึกษา โดยปกติแล้วยังมีชุมชนมากขึ้นในธรรมชาติกับครูความรับผิดชอบส่วนบุคคลมากขึ้นสำหรับการเรียนรู้ของนักเรียนแต่ละคน สรุปเหตุผลสำหรับโรงเรียนขนาดเล็กโดย (Johnson. 2001: 263) ยืนยันว่าโครงสร้างของชุมชน เช่น เครือข่ายทางสังคม ทรัพยากรทางสังคม การสนับสนุนทางสังคม ทักษะทางวัฒนธรรม โดยที่องค์กรชุมชนหรือโรงเรียนจะต้องปฏิบัติตามความคิดเห็นที่เกิดจากการคิดร่วมกัน โดยเฉพาะนักเรียนและครูในโรงเรียนจะทราบถึงสิ่งที่ควรปฏิบัติ

ข้อตกลงทั่วไปเกี่ยวกับความสำคัญของความสัมพันธ์ทางสังคมในเชิงบวกในการพัฒนาวิชาการและสังคม ความสัมพันธ์ดังกล่าวมีแนวโน้มมากที่จะพัฒนาในโรงเรียนที่มีขนาดเล็ก บุคลากรของโรงเรียนที่ไม่ได้อยู่ในฐานะที่จะได้รับมอบหมายตรวจสอบจำนวนนักเรียนในแต่ละอาคาร เป็นหน้าที่ของผู้บริหาร แต่ไม่ได้มีการควบคุมจำนวนนักเรียนในแต่ละอาคาร เพราะโรงเรียนมัธยมมักจะมีขนาดตั้งแต่ 1,000 ถึง 3,000 คนในอาคารเดียวกัน การสร้างโรงเรียนภายในโรงเรียนถูกออกแบบมาสำหรับการตระหนักถึงประโยชน์ของหน่วยงาน ในขณะที่พบว่า การแก้ปัญหาไม่ได้รับการดำเนินการแก้ไข เหตุผลสำคัญเพื่อการลดการออกกลางคัน และทำให้ประสิทธิภาพในการทำงานทั่วไปต่ำลง

การกำกับดูแลการกระจายอำนาจในโรงเรียนมีทั้งที่ปรึกษา หรือมีการตัดสินใจร่วมรับผิดชอบมีการดำเนินการกันอย่างแพร่หลายในปัจจุบัน เมื่อการกระจายอำนาจ การกำกับดูแล ถูกนำมาใช้ในโรงเรียน ซึ่งมีจุดมุ่งหมายคือการเพิ่มเสียงของผู้ที่ไม่เคยได้ยินให้รับฟังเสียงในส่วนที่มาจากผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในโครงสร้างการกำกับดูแลโรงเรียนทั่วไป โดยมีเป้าหมายที่เป็นรูปแบบการควบคุมของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Wohlstetter; & Mohrman. 1993: 241) โดยทั่วไปแล้วหลักสูตรเป็นเครื่องมือที่ใช้สำหรับสร้างความสำเร็จของโรงเรียน โดยหลักสูตรของโรงเรียนควรจะสะท้อนให้เห็นถึงค่านิยมและความต้องการของผู้ปกครองและชุมชนท้องถิ่น

(Ornstein. 1983: 555) แต่ในทางปฏิบัติผู้อำนวยการโรงเรียนก็จะอ้างว่าข้อเสนอผู้มีส่วนเกี่ยวข้องไม่เป็นที่ตอบสนองต่อท้องถิ่น เช่นค่านิยมและการตั้งค่าที่ควรจะเป็น การตอบสนองเพิ่มขึ้นอย่างมาก แต่เมื่ออำนาจในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรงบประมาณและบุคลากรที่อยู่ในมือของผู้ปกครอง / ชุมชนของประชาชนของโรงเรียน คณะกรรมการของโรงเรียนที่ผู้ปกครอง / ชุมชนมีองค์ประกอบส่วนใหญ่ของสมาชิกที่เป็นตัวขับเคลื่อนในการใช้อำนาจดังกล่าว แต่ส่วนใหญ่รูปแบบของการจัดการยกให้เสียงส่วนใหญ่ให้กับครูหรือผู้บริหารโรงเรียนในการจัดการ

การบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานเป็นที่แพร่หลายและยาวนาน เพราะเป็นเครื่องมือหลักในการเคลื่อนไหวการปรับโครงสร้างโรงเรียนในช่วงปี 1990 หลักฐานเชิงประจักษ์ชี้ให้เห็นว่า ผลงานที่น่าผิดหวังในการปรับปรุงการเรียนการสอนและการเรียนรู้ (Leithwood; & Menzies. 1999: 85) ที่การเรียนการสอนและการเรียนรู้มีผลประโยชน์จากการรับผิดชอบของผู้นำ ตัวอย่าง เช่นใช้บทบาทความเป็นผู้นำที่สนับสนุนตัวเองในการนำผู้อื่นและขอสนับสนุนให้คณะกรรมการที่จะนำวาระการประชุมให้เห็นพ้องต้องตามที่ตนเองเสนอ (Beck; & Murphy. 1998: 358) การปฏิบัติที่เป็นผู้นำเช่นนี้ช่วยเปลี่ยนกลยุทธ์ ทำให้เกิดการไร้อำนาจของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องอื่น ทำให้การเข้ามาทำงานไม่กล้าที่จะเสนอความคิดเห็น จึงส่งผลให้ไม่เกิดการปรับปรุงการเรียนการสอนและการเรียนรู้

4.4.2 การตัดสินใจ (Decision Making)

จากงานวิจัยเกี่ยวกับการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานที่ใช้มีของการวิจัยในองค์กรหลายประเภทรวมทั้งโรงเรียนเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการตัดสินใจและประสิทธิผลขององค์กร วรรณคดีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในปัจจุบันนี้ ได้รับแรงสนับสนุนจากรูปแบบของ "การมีส่วนร่วมสูง" หรือ "ที่มีประสิทธิภาพสูง" องค์กร ลอร์เยอร์, มอร์แมน และเลดฟอร์ด (Lawler, Mohrman; & Ledford. 1992: 6) นำไปใช้เป็นโรงเรียน มี 4 มุมมองเกี่ยวกับเหตุผลที่สำคัญสำหรับครูที่จะมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ จากมุมมองของราชการด้วยเหตุผลเหล่านี้ รวมถึงการปฏิบัติตามการตัดสินใจในการบริหารและความภักดีของครูกับผู้บังคับบัญชา จากมุมมองที่มองครูในฐานะผู้เชี่ยวชาญด้านการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ จะเห็นได้ว่าครูมีส่วนร่วมในการเสริมสร้างบทบาทขององค์กรให้เป็นมืออาชีพ เป็นผู้มีอำนาจตัดสินใจ มีมุมมองความสัมพันธ์ระบุว่าครูควรมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเพื่อเป็นวิธีการเสริมสร้างความพึงพอใจในงาน สร้างขวัญกำลังใจและความรู้สึกของความเป็นมืออาชีพด้วยตนเอง ส่งผลให้เกิดประสิทธิภาพ จากมุมมองนี้การมีส่วนร่วมของครูจึงเป็นวิธีในการหลีกเลี่ยงความรู้สึกอ่อนแอและความแปลกแยกในสถานที่ทำงาน ซึ่งเป็นสิ่งที่สามารถนำไปสู่ความเครียดและความเหนื่อยหน่าย การตัดสินใจเป็นกลไกกลางสำหรับความสามารถทางปัญญาให้เกิดการกระจายทั่วทั้งองค์กร และในที่สุดก็ส่งผลให้ดีขึ้นและเกิดการประสานงานที่ดีขึ้นในการตัดสินใจ ดินแฮม และสกอต (Dinham; & Scott. 2000: 379-396)

ในวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจของครู บ่งชี้ว่าพบทั้งในรูปแบบดั้งเดิมและแบบใหม่ ในการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ โครงสร้างแบบดั้งเดิมในการตัดสินใจของครูหมายถึงการประชุมเจ้าหน้าที่โครงสร้างฝ่ายคณะกรรมการและเห็นชอบ ในขณะที่การบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานโครงสร้างใหม่การมีส่วนร่วม

ไม่ว่ารูปแบบหรือโครงสร้างหลักฐานแสดงให้เห็นว่าครูมักจะมี ความปรารถนาเป็นอย่างยิ่งที่จะมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ โดยส่วนใหญ่ส่งผลโดยตรงต่อการทำงานในห้องเรียน แสดงให้เห็นความจำเป็นน้อยลงสำหรับการมีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบายหรือการตัดสินใจขององค์กร หลักฐานนี้แสดงให้เห็นว่าการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจมีอิทธิพลที่เป็นประโยชน์มาก จะส่งผลให้การทำงานประสบความสำเร็จโดยที่เมื่อครูไม่รู้สึกว่าขาดโอกาสมีส่วนร่วมตัดสินใจ ความรู้สึกดังกล่าวก่อให้เกิดความสมดุลอาจมีการเปลี่ยนแปลงของแต่ละบุคคลมาก

4.4.3 วัฒนธรรมโรงเรียน (School Culture)

โรงเรียนเป็นองค์กรหนึ่งซึ่งต้องมีวัฒนธรรม ผู้บริหารที่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับวัฒนธรรมองค์กรในหน่วยงานของตนเป็นอย่างดีแล้ว จะทำหน้าที่เป็นผู้นำในการสร้างวัฒนธรรมให้แข็งแกร่งยิ่งขึ้น โรงเรียนที่มีวัฒนธรรมแข็งแกร่ง ผู้บริหารที่มีความรู้และความเข้าใจวัฒนธรรมของตนเป็นอย่างดี จะทำหน้าที่เป็นผู้นำในการเสริมสร้างวัฒนธรรมให้แข็งแกร่งยิ่งขึ้น เพราะวัฒนธรรมโรงเรียนเป็นตัวการที่ช่วยให้บุคลากรในโรงเรียนเข้าใจลักษณะการทำงาน การเลือกแนวทางที่ถูกต้องในการแก้ปัญหาและการปฏิบัติงานร่วมกัน ผู้บริหารจึงจำเป็นต้องเข้าใจวัฒนธรรมโรงเรียนที่เกี่ยวกับความคิด ความเชื่อ การประพฤติปฏิบัติของบุคลากรในโรงเรียน ซึ่งอาจมีผลกระทบต่อระบบการบริหารงาน และการพัฒนาโรงเรียน แต่ถ้าสามารถเข้าใจถึงวัฒนธรรมโรงเรียน และใช้ให้เข้ากับสภาพแวดล้อม และเทคโนโลยีในสังคมปัจจุบันแล้ว จะส่งผลให้การบริหารโรงเรียนประสบผลสำเร็จและมีประสิทธิผลในที่สุด วัฒนธรรมโรงเรียนปรากฏครั้งแรกในผลงานของ วิลกิน วิลกินส์ (Wilkins. 1985: 457-483) นักสังคมวิทยา ซึ่งวิเคราะห์เกี่ยวกับการเรียนการสอน และวิลกินเป็นคนหนึ่งในบุคคลกลุ่มแรกที่ศึกษาเกี่ยวกับโรงเรียนอย่างเป็นระบบ โดยศึกษาโรงเรียนเป็นระบบสังคม ได้ให้ความสำคัญและความสนใจเกี่ยวกับการควบคุมนักเรียน รวมทั้งโครงสร้างและวัฒนธรรมโรงเรียน และได้อธิบายเกี่ยวกับวัฒนธรรมโรงเรียนว่า โรงเรียนมีวัฒนธรรมที่กำหนดนิยามเฉพาะในโรงเรียนของตนซึ่งประกอบด้วย วิธีปฏิบัติเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล วิธีปฏิบัติในโรงเรียน (Folkways) แนวปฏิบัติตามหลักศีลธรรม หรือจารีตประเพณี (Mores) การสร้างขวัญกำลังใจ และการแข่งขัน การมีส่วนร่วม งานพิธีการ ประเพณี กฎระเบียบ รวมทั้งปัญหาต่าง ๆ ในโรงเรียน

4.4.3.1 ลักษณะของวัฒนธรรมโรงเรียน

เซอร์จิโอแวนนี (Sergiovanni. 1988: 104-105) ได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับลักษณะของวัฒนธรรมโรงเรียนไว้ 4 ลักษณะ ดังนี้

1. สามารถสัมผัสและสังเกตได้ เช่น คำพูด วิธีการประพฤติปฏิบัติ และสิ่งที่ปรากฏแก่สายตา พฤติกรรมดังกล่าวจะปรากฏให้เห็น ได้แก่ รูปแบบ ระเบียบแบบแผน พิธีกรรมและสัญลักษณ์อื่น ๆ ที่ปฏิบัติกันในโรงเรียน

2. ทัศนะของบุคลากร เป็นส่วนที่เกี่ยวข้องกับระเบียบการปฏิบัติงานร่วมกัน และบรรทัดฐานที่บุคลากรยอมรับ

3. ค่านิยมที่แสดงให้เห็นข้อตกลงร่วมกันของครู ซึ่งปรากฏให้เห็นอยู่ในลักษณะเฉพาะที่เป็นนโยบาย และปรัชญาของโรงเรียน

4. สมมติฐานที่มีลักษณะเป็นนามธรรมมากกว่าระดับอื่น ๆ เพราะเป็นลักษณะเฉพาะที่แอบแฝง หรือปรากฏให้เห็นก็ได้

เซอร์จิโอแวนนี (Sergiovanni. 1988: 103) ยังได้กล่าวอีกว่า วัฒนธรรมโรงเรียนได้ก่อตัวมาจากสิ่งต่าง ๆ ต่อไปนี้

1. ประวัติความเป็นมาของโรงเรียน (The School History) ได้แก่ อดีตของโรงเรียนที่สืบทอดกันมาจนถึงปัจจุบัน เช่น รูปแบบของพฤติกรรมที่ปฏิบัติต่อ ๆ กันมา กล่าวคือ พฤติกรรมของผู้ที่เป็นวีรบุรุษ วีรสตรีของครู และนักเรียน

2. ความเชื่อ (Belief) เป็นสมมติฐานและความเข้าใจของครูและบุคลากรอื่น ๆ ที่ได้กระทำร่วมกัน จนมีส่วนเกี่ยวข้องถึงโครงสร้างของโรงเรียน การเรียนการสอน และบทบาทของครูและนักเรียน ระเบียบวินัย ความสัมพันธ์กับผู้ปกครอง สมมติฐานและความเข้าใจ อาจอยู่ในรูปของปรัชญาและข้อกำหนดอื่น ๆ

3. ค่านิยม (Values) คือ สิ่งที่โรงเรียนให้ความสำคัญเกี่ยวกับการประเมินค่าสิ่งต่าง ๆ ที่ปรากฏ

4. บรรทัดฐานและมาตรฐาน (Norm and Standards) คือ สิ่งที่ควรปฏิบัติและไม่ควรปฏิบัติ สำหรับการควบคุมพฤติกรรมของครูอาจารย์ในโรงเรียน จะก่อให้เกิดพฤติกรรมที่ควรชมเชย ยกย่อง หรือลงโทษ

5. รูปแบบของพฤติกรรม (Pattern of Behavior) คือ สิ่งที่ยอมรับและเป็นแนวทางในการปฏิบัติงานที่สม่ำเสมอภายในโรงเรียน ลักษณะการก่อตัวของวัฒนธรรมโรงเรียน จะเกิดขึ้นจากประวัติของโรงเรียน สิ่งที่มีอิทธิพลต่อความเชื่อ ความเชื่อจะมีอิทธิพลต่อค่านิยม ค่านิยมจะมีอิทธิพลต่อบรรทัดฐานและมาตรฐาน บรรทัดฐานและมาตรฐานจะมีอิทธิพลต่อรูปแบบของพฤติกรรม

4.4.3.2 ส่วนประกอบของวัฒนธรรมโรงเรียน

แพทเตอร์สัน (Sergiovanni. 1988: 107-109; cited Paterson. 1988: 50-51) ได้กล่าวถึงวัฒนธรรมโรงเรียนว่า มีส่วนประกอบ 10 ประการ คือ 1) วัตถุประสงค์ของโรงเรียน (School Purpose) 2) การให้อำนาจ (Empowerment) 3) การตัดสินใจ (Decision Making) 4) ความรู้สึกเป็นกลุ่ม (Sense of Community) 5) ความเชื่อถือ (Trust) 6) คุณภาพ (Quality) 7) การยอมรับนับถือ (Recognition) 8) ความเอื้ออาทร (Caring) 9) ความมีเกียรติศักดิ์ศรี (Integrity) และ 10) ความหลากหลาย (Diversity) ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

1. วัตถุประสงค์ของโรงเรียน (School Purpose) เป็นลักษณะที่โรงเรียนประชาสัมพันธ์ ชี้แจงวัตถุประสงค์ นโยบาย การตัดสินใจ ให้นักุลากรเข้าใจ เห็นคุณค่าและความสำคัญ เกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของโรงเรียน เพื่อเป็นแนวทางและพื้นฐานในการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมาย และเพื่อเป็นแนวทางในการประเมินผลการทำงาน

2. การให้อำนาจ (Empowerment) คือ การที่โรงเรียนเห็นความสำคัญของการให้อำนาจในการตัดสินใจแก่บุคลากรในโรงเรียนเมื่อประสบเหตุการณ์ และเห็นพ้องต้องกันในการตัดสินใจ พร้อมทั้งให้ออกาสในการรับรู้ข่าวสาร และการใช้ทรัพยากรต่าง ๆ ในโรงเรียนอย่างเท่าเทียมกัน

3. การตัดสินใจ (Decision Making) เป็นลักษณะที่โรงเรียนเชื่อมั่นว่าจะมีความเป็นไปได้ ในการดำเนินงานและส่งผลโดยตรงกับผลงานที่เกิดขึ้น อีกทั้งมีความเชื่อมั่นว่าการตัดสินใจที่จะส่งผลต่อประสิทธิภาพและคุณภาพของงานนั้น ต้องอาศัยการตัดสินใจจากผู้ที่มีความเชี่ยวชาญที่รู้ปัญหาจริงโดยไม่คำนึงถึงระดับชั้นการบริหาร

4. ความรู้สึกเป็นกลุ่ม (Sense of Community) เป็นลักษณะที่โรงเรียนดำเนินงานโดยยึดถือโรงเรียนเป็นหลัก และส่งเสริมบุคลากรในโรงเรียน ให้การช่วยเหลือและพัฒนาซึ่งกันและกัน พร้อมทั้งกระตุ้นให้บุคลากรเห็นความสำคัญของการเป็นเจ้าของโรงเรียนร่วมกันมากที่สุด

5. ความเชื่อถือ (Trust) เป็นลักษณะที่โรงเรียนให้ความสำคัญในการยอมรับว่า ครูมีความรู้ ความสามารถ มีความรับผิดชอบ โดยให้ออกาสครูในการทำงาน ให้ความไว้วางใจว่า ครูสามารถตัดสินใจได้เป็นอย่างดี

6. คุณภาพ (Quality) เป็นลักษณะที่โรงเรียนให้คุณค่ากับความคาดหวังต่อมาตรฐาน และคุณภาพในการปฏิบัติงานของครูและนักเรียน มีความเชื่อมั่นว่า ครูและนักเรียนมีความสามารถในการปฏิบัติงานของตนเองได้ อีกทั้งให้ความสำคัญต่อความคิดที่กว้างไกล และส่งเสริมความเจริญก้าวหน้าของบุคลากร

7. การยอมรับนับถือ (Recognition) เป็นลักษณะที่โรงเรียนเปิดโอกาส และยอมรับแนวความคิดที่ดีและแนวคิดใหม่ ๆ ของครู รวมทั้งการยอมรับในความรู้ความสามารถและความสำเร็จของผลงานของครูและนักเรียน เพื่อให้ครูเกิดขวัญกำลังใจในการปฏิบัติงาน

8. ความเอื้ออาทร (Caring) เป็นลักษณะที่โรงเรียนเอาใจใส่ ดูแลความเป็นอยู่เกี่ยวกับการปฏิบัติงานของบุคลากรในโรงเรียน และให้ความสำคัญต่อผลงานของบุคลากร อีกทั้งสนับสนุนให้มีความเจริญก้าวหน้าในหน้าที่การงาน

9. ความมีเกียรติศักดิ์ศรี (Integrity) เป็นลักษณะที่โรงเรียนให้ความสำคัญและเห็นคุณค่าของความซื่อสัตย์ในความมานะพยายามของบุคลากรที่ปฏิบัติงานอย่างเสมอต้นเสมอปลาย และกำหนดแนวทางให้บุคลากรทุกคนประพฤติปฏิบัติให้เป็นมาตรฐานเดียวกัน และให้การยกย่องผู้ที่มีบุคลิกภาพ และจริยธรรมที่สูงเด่น

10. ความหลากหลาย (Diversity) เป็นลักษณะที่โรงเรียนเห็นความสำคัญในด้านความแตกต่างระหว่างบุคคล บุคลิกภาพ แนวความคิด ทักษะ วิธีการปฏิบัติงานของบุคลากรในโรงเรียน พร้อมทั้งมีความยืดหยุ่น ผสมผสานเชื่อมโยงความแตกต่างในรูปแบบ และวิธีการปฏิบัติที่หลากหลายของบุคลากรในโรงเรียนนั้นให้บรรลุถึงวัตถุประสงค์ของโรงเรียน

4.4.4 นโยบายการเรียนการสอนและการปฏิบัติ Instructional policies and practices

สิ่งสำคัญอย่างยิ่งที่ครูจะต้องเข้าใจวิธีการที่จะให้คำแนะนำว่าการเชื่อมโยงต่อเนื้อหาหลักสูตร การปฏิบัติ และการประยุกต์ใช้จริงในโลก มีความสัมพันธ์กัน ครูจึงต้องร่วมกันวิจัยและใช้ทรัพยากรในการออกแบบหลักสูตรการเรียนการสอนและการปฏิบัติที่มีประสิทธิภาพในการช่วยให้นักเรียนมีส่วนร่วมใช้หลักสูตรอย่างถูกต้อง

การเชื่อมโยงการจัดการเรียนการสอน ต้องผู้นำต้องส่งเสริมชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพของครู และมีความมุ่งมั่นร่วมกันในพัฒนาหลักสูตร โดยเฉพาะพฤติกรรมความเป็นผู้นำรวมถึงการตัดสินใจที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาการทำงานร่วมกันและส่งเสริมให้มีความสำคัญสำหรับโรงเรียน นอกจากนี้ต้องยืนยันว่ากรอบในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนนั้นนำมาใช้โดยครูทุกคนครูผู้สอนต้องทำงานกับเพื่อนร่วมงานโดยใช้กรอบพัฒนาการจัดการเรียนการสอน นอกจากนี้ควรฝึกอบรมอย่างต่อเนื่องให้กับครูในการใช้กรอบการพัฒนาการเรียนการสอน นิวแมน (Newman; et al. 2001: 404-409).

กิจกรรมนอกหลักสูตร หรือ "ร่วมหลักสูตร" มีบทบาทสำคัญในการพัฒนานักเรียนรวม ฮอลแลนด์และอังเดร์ (Holland; & Andre. 1987: 437-438) การมีส่วนร่วมในกิจกรรมนอกหลักสูตรที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนให้ดีขึ้น นอกจากนี้การส่งเสริมให้นักเรียนมีส่วนร่วมมากขึ้นในกิจกรรมทางสังคมและการเมือง กิจกรรมนอกหลักสูตร ผลดียังปรากฏว่าการมีส่วนร่วมเกี่ยวกับวิชาการการเรียน ส่งผลให้เกิดแรงบันดาลใจของนักเรียนให้สูงขึ้นเกิดความรู้สึกดีมากขึ้นในการควบคุมชีวิต และลดการกระทำผิดลง งานวิจัยและวรรณกรรมแสดงให้เห็นว่าโดยทั่วไปแล้วกิจกรรมนอกหลักสูตร และโรงเรียนขนาดเล็กก็มีกิจกรรมที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วมในกระจายอำนาจในการตัดสินใจในโรงเรียนโดยการเพิ่มชั่วโมงการทำงานที่ครูมากขึ้นในการเพิ่มชั่วโมงการทำงานมากขึ้นนั้น ส่วนมากเกิดขึ้นในโรงเรียนขนาดเล็ก และสำหรับครูผู้สอนผู้ที่เป็นอาสาสมัครหรือได้ผู้ที่ได้รับมอบหมายให้รับผิดชอบมากขึ้น

การเพิ่มเวลาทำงานของครูโดยเฉพาะอย่างยิ่งในการริเริ่มการปรับปรุงโรงเรียน ที่สำคัญอาจนำไปสู่การมีบทบาทในสายงานที่เพิ่มมากขึ้น หรืออีกวิธีหนึ่งคือการทำงานดังกล่าวอาจช่วยลดช่องว่างความต้องการการจัดเวลาที่ว่างอยู่ของครู โดยเฉพาะอย่างยิ่งสภาพปัจจุบันมีองค์ประกอบของการเปลี่ยนแปลงของชั้นเรียน การบูรณาการประเด็นการสนับสนุนในห้องเรียนเพิ่มขึ้น และความคาดหวังในสิ่งที่โรงเรียนควรจะประสบความสำเร็จและการขยายตัวในการเพิ่มบทบาทของครูในการศึกษาเพิ่มมากขึ้น

4.4.5 คุณธรรมจริยธรรมในการทำงานของครู

เนื่องจาก ครูจะต้องทำหน้าที่เป็นผู้นำสังคม ดังนั้นคุณธรรมจึงนับเป็นสิ่งสำคัญยิ่งในการที่ครูจะต้องยึดถือปฏิบัติอย่างจริงจัง อันจะเป็นแม่แบบในการดำเนินชีวิตให้แก่สมาชิกในสังคมได้ หลักคุณธรรมที่สำคัญที่ผู้ประกอบอาชีพครูจะยึดถือปฏิบัติอย่างจริงจัง

คุณธรรมของครูเป็นคุณลักษณะหรือองค์ประกอบส่วนสำคัญที่สุดในความเป็นครูของผู้ประกอบวิชาชีพครู เพราะเป็นสิ่งที่เกื้อกูลให้ครูปฏิบัติหน้าที่ครูได้อย่างสมบูรณ์ ทำให้เป็นที่เคารพนับถือของสังคม ส่วนจรรยาบรรณครูนั้นเป็นกฎกติกาที่กำหนดให้ผู้ที่อยู่ในวงการวิชาชีพครูประพฤติปฏิบัติตนเพื่อให้สังคมยอมรับ และยังเป็นการควบคุมให้ผู้ประกอบวิชาชีพใช้วิชาชีพเพื่อเอื้อเพื่อประโยชน์ต่อสังคมให้มากที่สุดนั่นเอง ทั้งคุณธรรมและจรรยาบรรณเป็นคุณลักษณะที่สำคัญที่สุดของครู อันเป็นสิ่งที่ทำให้ครูปฏิบัติหน้าที่ครูเพื่อหน้าที่ที่ได้สมบูรณ์ มีความรับผิดชอบ ต่อศิษย์ ต่อตนเอง ต่อวิชาชีพ และต่อสังคม

ส่วนสำคัญที่สุดในความเป็นครูของผู้ประกอบวิชาชีพครู เพราะเป็นสิ่งที่เกื้อกูลให้ครูปฏิบัติหน้าที่ครูได้อย่างสมบูรณ์ ทำให้เป็นที่เคารพนับถือของสังคม ส่วนจรรยาบรรณครูนั้นเป็นกฎกติกาที่กำหนดให้ผู้ที่อยู่ในวงการวิชาชีพครูประพฤติปฏิบัติตนเพื่อให้สังคมยอมรับ และยังเป็นการควบคุมให้ผู้ประกอบวิชาชีพใช้วิชาชีพเพื่อเอื้อเพื่อประโยชน์ต่อสังคมให้มากที่สุดนั่นเอง ทั้งคุณธรรมและจรรยาบรรณเป็นคุณลักษณะที่สำคัญที่สุดของครู อันเป็นสิ่งที่ทำให้ครูปฏิบัติหน้าที่ครูเพื่อหน้าที่ที่ได้สมบูรณ์ มีความรับผิดชอบต่อศิษย์ ต่อตนเอง ต่อวิชาชีพ และต่อสังคม

เงื่อนไขในการทำงานของครู มีหลักฐานทางการวิจัยพบว่า เงื่อนไขการทำงาน of ครูโดยมีอิทธิพลต่อตัวแปรข้อตกลงในการทำงาน ความพึงพอใจในการทำงาน นอกจากนี้ยังมีหลักฐานในการสนับสนุนเงื่อนไขดังกล่าว โดยเงื่อนไขมีดังต่อไปนี้

1. ผลงานของนักเรียนที่เป็นรูปธรรม
2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนสูงขึ้น
3. โอกาสในการทำงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอน
4. ข้อเสนอแนะที่มีประสิทธิภาพและที่สำคัญเกี่ยวกับความพยายามของครูที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน
5. ลดระดับการรบกวนและพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน
6. โอกาสในการเป็นผู้นำครูในโรงเรียน
7. การแสดงผลของบทบาทใหม่
8. ได้รับการสนับสนุนระดับสูงจากผู้บริหารโรงเรียน
9. การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในวงกว้างโรงเรียน
10. การเชื่อมโยงที่ชัดเจนระหว่างความคิดริเริ่มและสวัสดิการของครู
11. หลีกเลี่ยงการประเมินผลมากเกินไป ควรใช้การประเมินด้วยเทคนิคการประเมินผลการดำเนินงานที่ง่าย
12. โอกาสที่จะได้รับรางวัลที่มีค่าและสร้างโอกาสในการทำงาน

13. โครงสร้างในการสร้างแรงจูงใจครู
14. ความช่วยเหลือกันโดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับครูใหม่
15. ร่วมมือกันทำงานเป็นทีม
16. อุปกรณ์และทรัพยากรอื่นๆ ที่เพียงพอในห้องเรียน
17. ความเป็นอิสระในห้องเรียนสูง
18. เพิ่มการติดต่อประสานงาน
19. เพิ่มโอกาสขึ้นเป็นผู้นำครู
20. โอกาสในการพัฒนาวิชาชีพ
21. เงินเดือนสัมพันธ์กับความรับผิดชอบในอาชีพ

โครงสร้างที่สนับสนุนการก่อเกิดและคงอยู่ของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมีลักษณะดังนี้ ลดความเป็นองค์การที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการหันมาใช้วัฒนธรรมแบบกัลยาณมิตรทางวิชาการแทนและเป็นวัฒนธรรมที่ส่งเสริมวิสัยทัศน์การดำเนินการที่ต่อเนื่องและมุ่งความยั่งยืนจัดปัจจัยเงื่อนไขสนับสนุนตามบริบทชุมชนมีโครงสร้างองค์การแบบไม่รวมศูนย์ เซอร์จิโอแวนนี (Sergiovanni. 2000: 57-75) หรือโครงสร้างการปกครองตนเองของชุมชนเพื่อลดความขัดแย้งระหว่างครูผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลงมีการบริหารจัดการและการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบทีมงานเป็นหลัก ฮอร์ด (Hord. 2008: 10-13) การจัดสรรปัจจัยสนับสนุนให้อื้อต่อการดำเนินการของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ เช่นเวลาวาระสถานที่ ขนาดชั้นเรียนขวัญกำลังใจข้อมูลสารสนเทศและอื่นๆที่ตามความจำเป็นและบริบทของแต่ละชุมชน บอยด์ (Boyd. 1992: 171-195) โดยเฉพาะการเอาใจใส่สิ่งแวดล้อมให้เกิดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข (สุรพล ธรรมรัตน์; และคณะ. 2553: 3-9) มีรูปแบบการสื่อสารด้วยใจเปิดกว้างให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์ของชุมชน เน้นความคล่องตัวในการดำเนินการจัดการกับเงื่อนไขความแตกต่าง และมีระบบสารสนเทศของชุมชนเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ เอสต์วูดและหลุยส์ (Eastwood; & Louis. 1992: 213-224)

จัดสภาพแวดล้อมให้เป็นชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (supportive conditions) ฮอร์ด (Hord. 2008: 15) ระบุว่า สภาพแวดล้อมมีสองส่วนคือ ความสัมพันธ์ระหว่างครูในโรงเรียน และโครงสร้างของโรงเรียน งานวิจัยของ กิลล์แรน (Gilrane; et al. 2008: 333-349) พบว่า การสะท้อนความคิด และพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงของครู ได้รับอิทธิพลจากการสนทนาเพื่อช่วยเหลือกันในการพัฒนาวิชาชีพระหว่างครูในโรงเรียน โครงสร้างของโรงเรียน เช่น สถานที่ตั้งโรงเรียน และการจัดตารางเวลาเพื่อให้คณะครูมีการประสานความร่วมมือระหว่างกัน และแหล่งเรียนรู้ที่ครูสามารถนำมาใช้เป็นสื่อการสอน ฮอร์ด (Hord. 2008: 16) อธิบายว่า ความสัมพันธ์ระหว่างครูในโรงเรียน คือ ความสามารถของครูในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพในการเรียนรู้ร่วมกัน การมีภาวะผู้นำร่วมกัน และการแบ่งปันเทคนิคการจัดการเรียนการสอนระหว่างกันในบรรยากาศที่ครูช่วยเหลือกันให้เกิดการเรียนรู้ ครูแต่ละคน จึงเป็นผู้เข้าร่วมกระบวนการสร้างโรงเรียนให้เป็นชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ

นอกจากนี้ เลทวูด แจนซี และสเทนบาร์ช (Leithwood, Jantzi; & Steinbach. 1999: 28-31) ได้พัฒนารูปแบบโครงสร้างสำหรับให้คำจำกัดความและเงื่อนไข แห่งการเรียนรู้หลังจาก ได้ศึกษามาแล้วว่า มีห้าเงื่อนไข ดังนี้ คือ 1. การกระตุ้นสำหรับการเรียนรู้ (Stimulus for learning) 2. กระบวนการจัดการ (Organizational processes) 3. เงื่อนไขปัจจัยภายนอก (Exogenous conditions) 4. เงื่อนไขภายใน (Internal school conditions) และ 5. ภาวะผู้นำ (Leadership) ผลสะท้อน ของเงื่อนไขทั้งห้าข้อนี้ทำให้เกิดผลผลิต คือการเรียนรู้ของนักเรียน ขยายความได้ดังนี้

1. การกระตุ้นสำหรับการเรียนรู้ (Stimulus for learning) เป็นผลมาจากการกระตุ้นความต้องการการรับรู้ใหม่หรือตัวบ่งชี้ปัญหาส่งผลให้มีการวิจัยที่จะแก้ปัญหา สิ่งกระตุ้นเหล่านี้ถูกแสดงผ่านนโยบายของเขตการกระตุ้นจากผู้บริหาร การเปลี่ยนแปลงของประชากรและความสนใจส่วนบุคคลของครู ในยุคของเหตุผล มาตรฐานตัวบ่งชี้ คือสิ่งกระตุ้นเกิดจากการรับรู้ที่เกิดจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน หรือเฉพาะกลุ่ม ในทางเพิ่มเติมความต้องการการรับรู้สามารถรับรู้ได้จากข้อมูล พื้นฐานของนักเรียนและการสังเกต

2. กระบวนการจัดการ (Organizational processes) จำเป็นสำหรับโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ทั้งปัจเจกบุคคลและกระบวนการกลุ่ม ที่ประกอบด้วย 1) การแลกเปลี่ยนข้อมูล ข่าวสารโดยการอภิปรายแบบไม่เป็นทางการ (มักจะเกิดขึ้นขนาดเล็ก) 2) ข้อผิดพลาดการเข้าถึง การสอน 3) การทดลอง 4) โอกาสของครูในการสอนครูผู้อื่น 5) โอกาสในการแสดงภาพสะท้อน 6) ระบบกลยุทธ์สำหรับการตั้งเป้าหมาย 7) แผนการพัฒนาโรงเรียน 8) การเจริญเติบโตของปัจเจกบุคคล และ 9) การออกแบบกระบวนการสำหรับสนับสนุนความคิดใหม่ๆ ของการดำเนินการ

3. เงื่อนไขปัจจัยภายนอก (Exogenous conditions) เกิดขึ้นโดยผู้แสดงจากภายนอกโรงเรียนที่มีผลกระทบโดยตรงกับโรงเรียน เงื่อนไขนี้เกิดขึ้นจากเป้าหมายภายนอก แต่การดำเนินการจะมีผลต่อโรงเรียนที่มีผลโดยตรงจากเกิดจากกองสาธารณสุข นโยบายจากผู้สนับสนุนการปกครอง รัฐหรือระดับท้องถิ่น ทั้งที่กล่าวมานี้ ครูอ้างว่าเป็นคำสั่ง ที่มีอิทธิพลมาก ในการรับรู้ที่ว่า เขตพื้นฐานที่ให้การสนับสนุนโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งครูเชื่อว่า วัฒนธรรมท้องถิ่น โครงสร้างกลยุทธ์และนโยบายมีผลต่อระดับการแบ่งปันความคิดการตัดสินใจและการพัฒนาวิชาชีพ ทั้งนี้บทบาทของเขตพื้นฐานที่ยังมีผลต่อการเรียนรู้ ทรัพยากร การติดต่อสื่อสาร ที่ชัดเจนและโอกาสในการเข้าร่วมในการตัดสินใจ

4. เงื่อนไขภายใน (Internal school conditions) เงื่อนไขนี้จำเป็นอย่างมากในการเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้รวมถึงการกระทำเบื้องต้น และปัจจัยนี้รวมถึงโครงสร้าง ภายในและบรรยากาศ

เลทวูด แจนซี และสเทนบาร์ช (Leithwood, Jantzi; & Steinbach. 1999: 28-31) ได้ให้คำนิยามปัจจัยดังนี้

1. ด้านพันธกิจและวิสัยทัศน์ (The mission and vision) หมายถึง จะต้องชัดเจน และร่วมแบ่งปันโดยสมาชิกทุกคน การรับรู้ที่มีความสำคัญและต้องแผ่ขยายในการอภิปรายท่ามกลางสมาชิก

2. ด้านวัฒนธรรมโรงเรียน (The school's culture) หมายถึง มีอำนาจและมีจุดเด่นมาก ที่ถูกอ้างอิงโดยครู รวมถึงระดับความร่วมมือและการมีส่วนร่วมความรับผิดชอบเป็นความเชื่อสำหรับความคิดที่แตกแยก ความเต็มใจในสิ่งที่เสี่ยง ความซื่อสัตย์และผลสะท้อนความจริงใจทั้งหมดก็ยังเป็นข้อผูกมัดที่จะสามารถแก้ไขและแบ่งปันความประสบผลสำเร็จได้

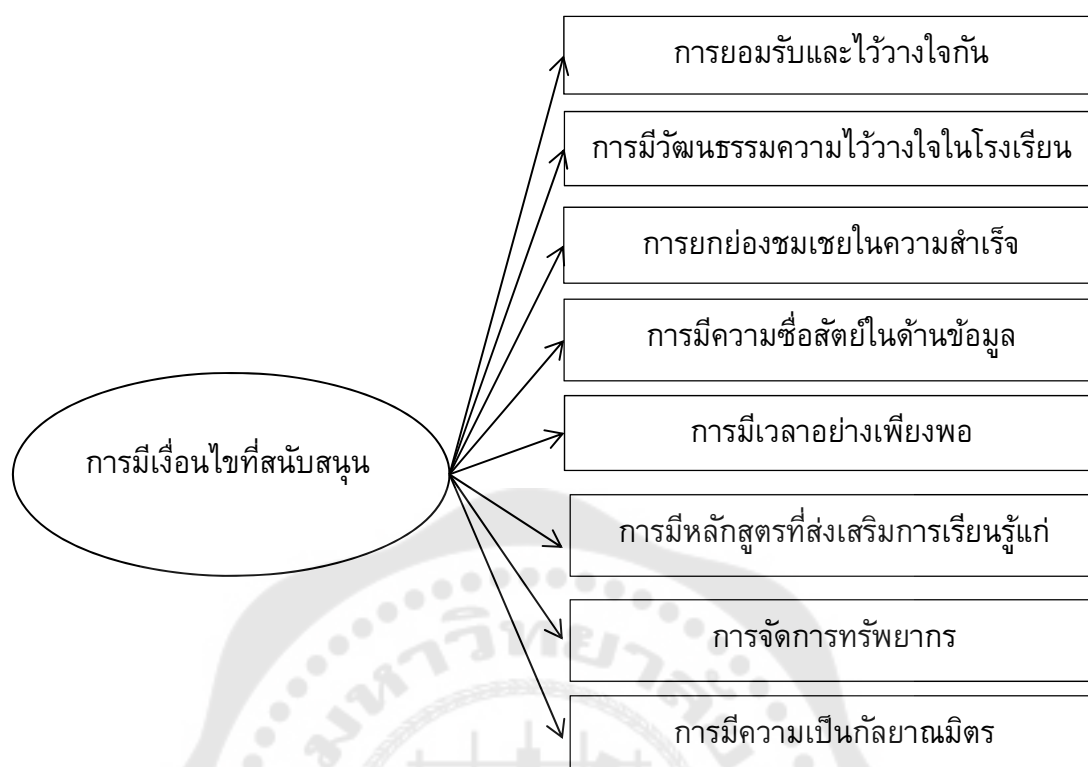
3. ด้านการตัดสินใจ (The decision-making) หมายถึง ประกอบด้วยการทำงานเป็นทีมและสิ่งแวดล้อมของการแก้ปัญหาที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ การร่วมกันสอน การสร้างข้อตกลง การทำกิจกรรมร่วมกัน การใช้เวลา การเข้าใจเป้าหมายระยะสั้น การตั้งเป้าหมายของวิชาชีพความไว้วางใจในการปฏิบัติงาน ความพอเพียงของทรัพยากร และการใช้ทรัพยากร

4. ยุทธศาสตร์การเปลี่ยนแปลง (The strategies for change) ประกอบด้วยการตั้งเป้าหมายการวางแผนและปรับความก้าวหน้า ยุทธศาสตร์ที่มีประสิทธิภาพจะต้องชัดเจนและมีข้อจำกัดที่แคบลงและมีการพัฒนาวิชาชีพที่มีผลกระทบต่อประเด็นนี้

5. นโยบาย (The nature of school policies) ประกอบด้วยนโยบายและการจัดสรรทรัพยากร นโยบายจะต้องเป็นประโยชน์สำหรับโรงเรียนแห่งการเรียนรู้และการสนับสนุนวัฒนธรรมร่วมกัน ครูต้องการสิทธิและต้องการทรัพยากรที่จะสนับสนุนโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ภายในชุมชน และเป็นทรัพยากรที่ดีภายในชุมชน

เลทวูด และคณะ ยังคงปรับปรุงโครงสร้างและเพิ่มเงื่อนไขที่ห้าที่มีอิทธิพลต่อโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ คือ ภาวะผู้นำ ภาวะผู้นำอธิบายได้ว่าผู้นำต้องมีวิสัยทัศน์ที่ชัดเจน ส่งเสริมการยอมรับของกลุ่มเป้าหมาย และมีบทบาทมากที่สุดสำหรับครูและนักเรียน ผู้นำต้องจัดหาแบบที่เหมาะสม การแสดงภาวะยุ่งยากในทิศทาง และแสดงความเคารพนับถือและให้ความสนใจในนักเรียน ผู้นำต้องมีการสนับสนุนเป็นรายบุคคล การกระตุ้นทางปัญญาสำหรับเพื่อนร่วมงาน ประสิทธิภาพผู้นำสร้างผลผลิตวัฒนธรรมโรงเรียนด้วยความเชื่อที่มั่นคงในการทำงานร่วมกับผู้อื่น แบ่งปันค่านิยมและการติดต่อสื่อสาร สุดท้ายผู้นำแห่งการเรียนรู้ต้องช่วยสร้างโครงสร้างเพื่อยกระดับการมีส่วนร่วมโดยการทำตามการปกครองตนเองและการค้นหาการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ

โดยสรุปการมีเงื่อนไขที่สนับสนุน (Supportive Conditions) หมายถึง กระบวนการที่คณะครูมีการยอมรับและไว้วางใจกัน ให้การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ มีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล มีความพยายามในการร่วมกันสร้างวัฒนธรรมโรงเรียน มีเวลาอย่างเพียงพอ มีหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน มีงบประมาณในการพัฒนาบุคลากร มีการจัดการสนับสนุนและจัดการทรัพยากร มีบริบทสภาพแวดล้อมที่ดี บุคลากรมีความสนิทสนมกัน มีระบบการสื่อสารที่ดีและครอบคลุม โดยมีองค์ประกอบดังนี้ 1) การยอมรับและไว้วางใจกัน 2) การมีวัฒนธรรมความไว้วางใจในโรงเรียน 3) การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ 4) การมีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล 5) การมีเวลาอย่างเพียงพอ 6) การมีหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน 7) การจัดการทรัพยากร และ 8) การมีความเป็นกัลยาณมิตร



ภาพประกอบ 6 การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน

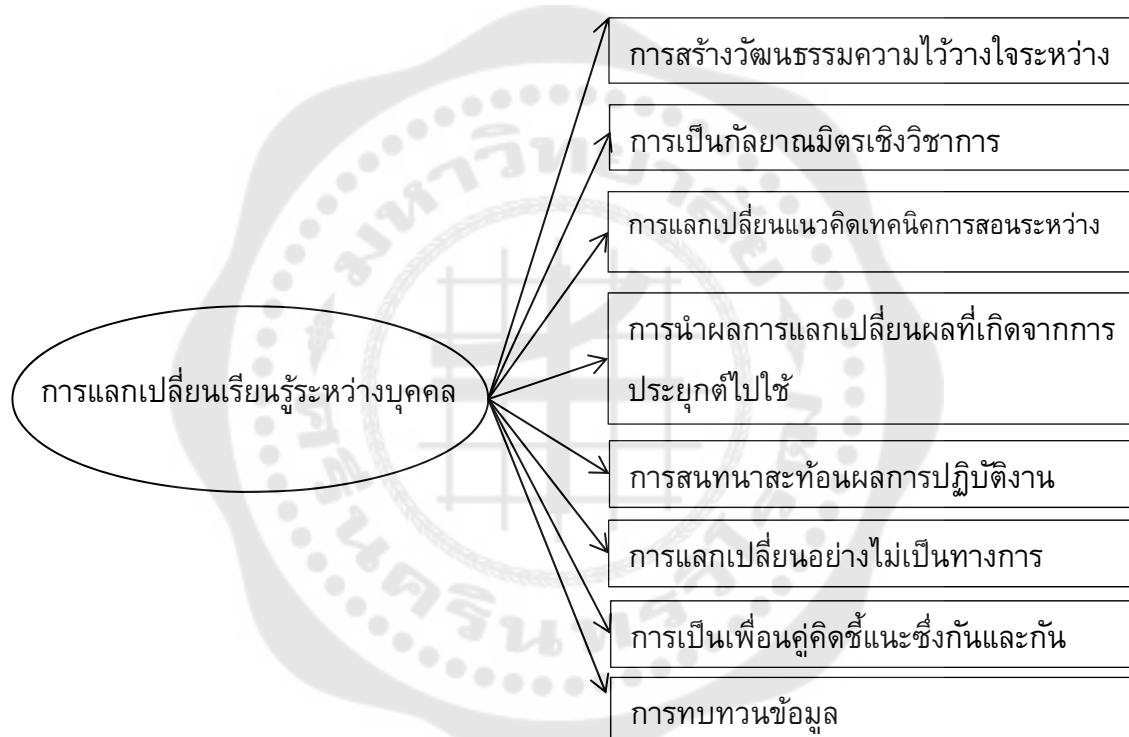
4.5 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล (Shared Personal Practice)

การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนและนักเรียน สร้างวัฒนธรรมการนับถือซึ่งกันและกัน มีความเชื่อความไว้วางใจกัน อุทิศตนเพื่องานการพัฒนาตนเองและพัฒนาโรงเรียน เพื่อนำไปสู่ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ กลุ่มคนที่อยู่ร่วมโดยมีวิถีและวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันในชุมชน มีคุณลักษณะคือมุ่งเน้นความเป็นชุมชนแห่งความสุข สุขทั้งการทำงานและการอยู่ร่วมกัน ที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ที่ทุกคนมีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตน เป็นวิถีแห่งอิสรภาพและเป็นพื้นที่ให้ความรู้สึกลดถอยหรือปลดการใช้อำนาจกดดัน บนพื้นฐานความไว้วางใจเคารพซึ่งกันและกัน มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทรเป็นพลังเชิงคุณธรรมคุณงามความดีที่สมาชิกร่วมกันทำงานแบบอุทิศตน เพื่อวิชาชีพโดยมีเจตคติเชิงบวกต่อการศึกษาและผู้เรียน สอดคล้องกับ เซอร์จิโอแวนนี (Sergiovanni. 2000: 55-75) ที่ว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ เป็นกลุ่มที่มีวิสัยทัศน์ต่อกันเป็นกลุ่มที่เหนียวแน่นจากภายใน ใช้ความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการต่อกัน ทำให้ลดความโดดเดี่ยวระหว่างปฏิบัติงานสอนของครูเชื่อมโยงปฏิสัมพันธ์กันทั้งในเชิงวิชาชีพ และชีวิตมีความศรัทธาร่วมอยู่ร่วมกันแบบ “สังฆะ” ถือศีล หรือ หลักปฏิบัติร่วมกันโดยยึดหลักพรหมวิหาร 4 เมตตา กรุณา มุทิตา อุเบกขา เป็นชุมชนที่ยึดหลักวินัยเชิงบวก เชื่อมโยงการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ไปกับวิถีชีวิตตนเองและ

วิถีชีวิตชุมชนอันเป็นพื้นฐานสำคัญของสังคมฐานการพึ่งพาตนเอง (สุรพล ธรรมร่มดี; และคณะ. 2553: 36) มีบรรยากาศของ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตนเป็นวิถีแห่งอิสรภาพยืดความสามารถและสร้างพื้นที่ปลอดการใช้อำนาจกดดัน บอยด์ (Boyd. 1992: 171-195) ดังกล่าวนี้อาจขยายกรอบให้กว้างขวางออกไปจนถึงเครือข่ายที่สัมพันธ์กับชุมชนต่อไป

แบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน (shared practice) ฮอร์ด (Hord. 2008: 25) ระบุว่า การแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างครูในโรงเรียนทำให้เกิดสภาพแวดล้อมแห่งการเรียนรู้ที่พัฒนาวิชาชีพโดยผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ และตอบสนองกันระหว่างเพื่อนครู ในกระบวนการช่วยเหลือกันระหว่างคณะครู ครูเหล่านั้นจะเป็นเสมือนผู้นำการเปลี่ยนแปลงให้กับเพื่อนครูคนอื่นๆ โดยการเป็นพี่เลี้ยงให้แกกันและกัน และสร้างความไว้วางใจระหว่างกัน งานวิจัยของ เวสซิโอ (Vescio; et al. 2006: 205-218) พบว่า การมีส่วนร่วมในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพส่งผลให้ครูเห็นความสำคัญมากขึ้นกับการจัดการเรียนการสอนแบบนักเรียนเป็นศูนย์กลาง ส่วนงานวิจัยของ ลีโอนาร์ด (Leonard L.; & Leonard P. 2003: 6) พบว่า โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จ และต่อมาพบว่าล้มเหลวในการแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างครูในโรงเรียน และโรงเรียนที่ไม่สามารถสร้างการแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างครูในโรงเรียนได้นั้น มีสาเหตุมาจากโครงสร้างการปฏิบัติงาน และขนาดของโรงเรียน ประเด็นเรื่องเวลา โรงเรียนไม่มีวัฒนธรรมของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ผู้บริหารโรงเรียนไม่ให้ความสำคัญ และคณะครูปฏิเสธการแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน ดังนั้น โรเบิร์ตและพรูตต์ (Roberts; & Pruitt. 2009: 15) จึงแนะนำว่า ในการสร้างให้เกิดชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพในโรงเรียน คณะครูในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพจึงต้องได้รับโอกาสในการทำงาน วางแผน และเรียนรู้ด้วยกันในการจัดการเรียนการสอน ผู้บริหารโรงเรียนต้องจัดตารางเวลาให้คณะครูได้มีโอกาสประสานความร่วมมือกัน นอกเหนือจากนี้ ฮอร์ด (Hord. 2008: 23) เสริมว่า บรรยากาศที่เพื่อนครูช่วยเหลือกันนั้น ควรปราศจากการตัดสินว่า เทคนิคการสอนใดดีหรือไม่ดีอย่างไร และบรรยากาศควรสะท้อนถึงประสิทธิภาพของการใช้เทคนิคการสอนที่นำมาแลกเปลี่ยนกันด้วย งานวิจัยของ ฮัฟฟ์แมน (Huffman; & Hipp. 2003: 21-34) พบว่า การทดลองใช้เทคนิคการสอนของเพื่อนครู และการที่เพื่อนครูนำประสบการณ์การสอนของตนมาเล่าสู่กันฟังในโรงเรียนทำให้เกิดวัฒนธรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูในโรงเรียน ซึ่ง ดูเฟอร์และคณะ (DuFour; et al. 2008: 20) แนะนำว่า การที่จะทำให้ การแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างครูในโรงเรียนฝังลึกในวัฒนธรรมของโรงเรียน ค่านิยมทางวิชาชีพ และส่วนบุคคลต้องได้รับการปรับเปลี่ยนเป็นเบื้องต้น ซึ่งการปรับเปลี่ยนนั้นทำได้โดยการสัมมนา การเข้ารับการอบรมเชิงปฏิบัติการ และกิจกรรมอื่นๆ ที่กระตุ้นให้ครูทั้งโรงเรียนเกิด การเรียนรู้ด้วยกัน เช่น การนิเทศการจัดการเรียนการสอน การสังเกตการณ์สอนของครูที่ประสบความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอน และการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน เป็นต้น ฮัฟฟ์แมนและฮิปป์ (Huffman; & Hipp. 2003) กล่าวว่า เมื่อคณะครูมีความคุ้นชินกับการแบ่งปันเทคนิคการสอนของตน ครูจะทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยง เป็นแบบอย่าง คอยให้คำแนะนำ และช่วยเหลือครูคนอื่นๆ ที่ตนพบว่า กำลังเผชิญความยุ่งยากในการจัดการเรียนการสอน

โดยสรุป การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล (Shared Personal Practice) หมายถึง กระบวนการที่ครูสร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจระหว่างกัน มีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ แลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้ การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ การเป็นเพื่อนคู่คิดชี้แนะซึ่งกันและกัน การทบทวนข้อมูล และมีกระบวนการทางสังคม โดยมีองค์ประกอบดังนี้ 1) การสร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจระหว่างกัน 2) การเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ 3) การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน 4) การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้ 5) การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน 6) การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ 7) การเป็นเพื่อนคู่คิดชี้แนะซึ่งกันและกัน และ 8) การทบทวนข้อมูล



ภาพประกอบ 7 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ได้องค์ประกอบที่เกี่ยวข้อง 5 องค์ประกอบ ดังนี้ 1) การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 3) การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ 4) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน 5) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล เนื่องจากกรอบแนวคิดนี้มีงานวิจัยที่ศึกษาเป็นจำนวนมากและผลที่เกิดจากงานวิจัยก่อให้เกิดการพัฒนาคุณภาพการศึกษา ได้ครอบคลุมเนื้อหาการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจังหวัดบุรีรัมย์ โดยสามารถมีองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ดังตาราง 21

ตาราง 18 วิเคราะห์องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

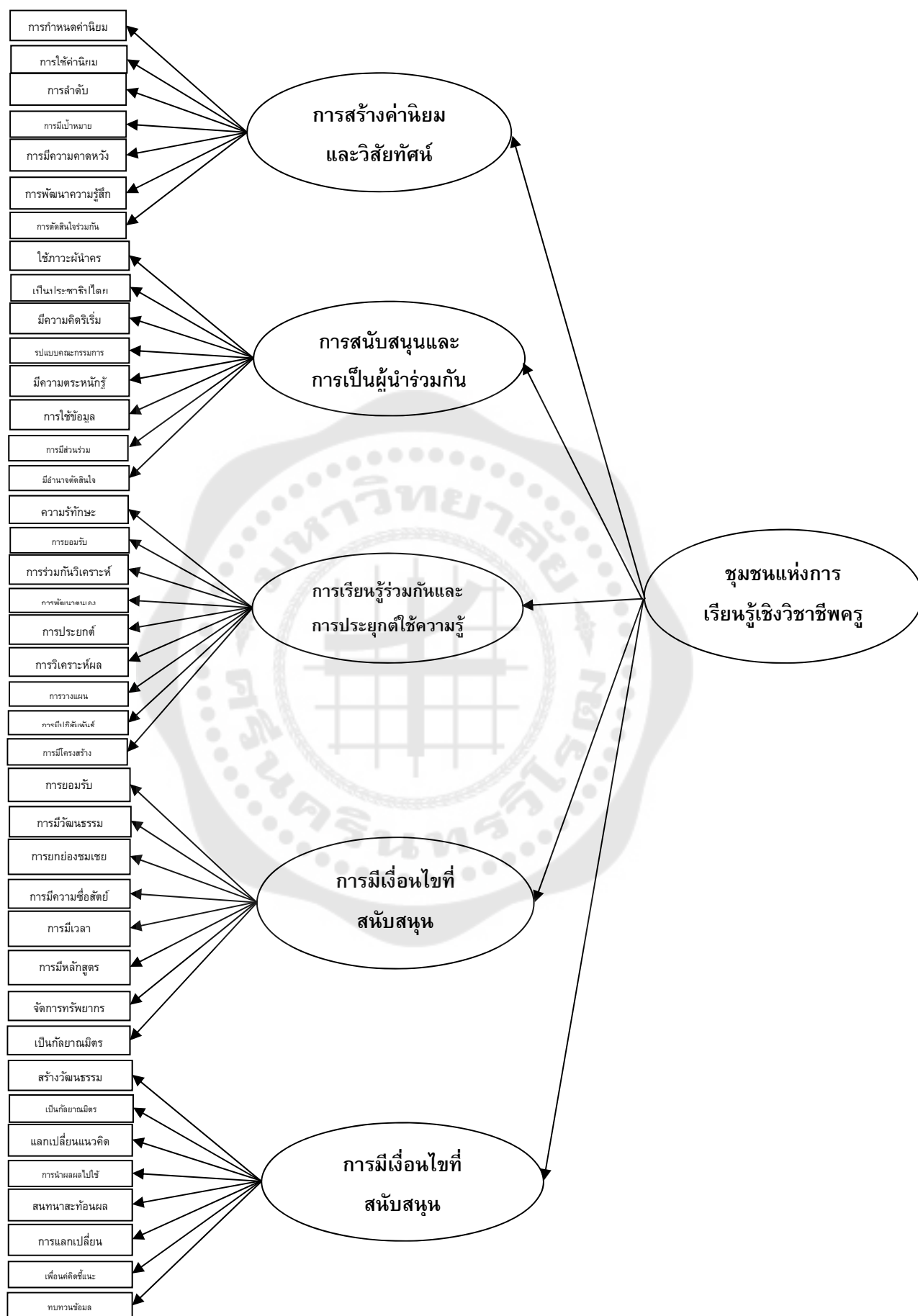
องค์ประกอบ	นักวิชาการ/นักวิจัย	นิยามเชิงปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้
การสร้างค่านิยม และ วัฒนธรรม ร่วมกัน	ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม (2553) Schmoker (2004), ซูลีพร เกลี้ยงสง และคณะ (2015), ธนยพร บุญรักษา (2553), ดลนภา วงษ์ศิริ (2556), สิวรี พิศุทธิ์สินธพ (2553) เฟลิ้นพิน ทัทมงคล (2558) Kruse, Louis, & Bryk (1994) Segun C. Eubanks.(2012) Michael S. (2014) Danielle S.R. (2011), Bradley B. (2013), Steven D. S. (2011) Susan F. M. (2011) Steven D. S. (2011) Lisa Looney (2003) Ryan H. (2014) Lottie P. Beebe. (2013) Susan M. P. (2013) Margot H. (2013) Hipp and Huffman (2010) DuFour (1998), Hord (1997) Baccellieri (2010)	กระบวนการที่คณะครูมีการ กำหนดค่านิยมและวัฒนธรรม ร่วมกันสำหรับการพัฒนา โรงเรียนโดยใช้วิสัยทัศน์และ ค่านิยมเป็นแนวทางในการ ปฏิบัติงาน มีกระบวนการร่วมมือ ในการดำเนินงานเพื่อพัฒนา ความรู้เกี่ยวกับวิสัยทัศน์และ ค่านิยมเกี่ยวกับการจัดการเรียน การสอน มีค่านิยมร่วมในการ ตัดสินใจ มีเป้าหมายในการ ทำงานร่วมกัน และมีความ คาดหวังในความสำเร็จของ ผู้เรียนร่วมกัน	1) การกำหนดค่านิยมและ วัฒนธรรมร่วมกัน 2) การใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์ เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน 3) การลำดับความสำคัญในการ ปฏิบัติงาน 4) การมีเป้าหมายในการ ทำงานร่วมกัน 5) การมีความคาดหวังใน ความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน 6) การพัฒนาความรู้ เกี่ยวกับค่านิยม 7) การตัดสินใจในการ ปฏิบัติงานร่วมกัน
การสนับสนุนการ เป็นผู้นำร่วมกัน	Schmoker (2004) ซูลีพร เกลี้ยงสง และคณะ (2015) ธนยพร บุญรักษา (2553) ดลนภา วงษ์ศิริ (2556) สิวรี พิศุทธิ์สินธพ (2553) Boyd (2011) Danielle S.R. (2011) Bradley B. (2013) Steven D. Shetzer (2011) Susan F. M. (2011) Lisa Looney (2003) RYAN H. (2014) Lottie P. Beebe. (2013) SUSAN M. PATRICK (2013) Margot Heaton (2013) Hipp and Huffman (2010) DuFour (1998) Hord (1997) Baccellieri (2010) Carol Jeanette Turner (2015) Bessie Emerson Boyd (2012)	กระบวนการที่คณะครูใช้ภาวะ ผู้นำครูและมีความเป็น ประชาธิปไตยในการทำงาน ร่วมกัน มีส่วนร่วมในการ ตัดสินใจ มีการใช้ข้อมูล สารสนเทศในการพัฒนาสอนมี ความตระหนักถึงจุดที่ควรแก้ไข และดำเนินการ เปิดโอกาสในการ คิดริเริ่มการเปลี่ยนแปลงต่างๆ ในการทำงาน มีการตัดสินใจใน รูปแบบของคณะกรรมการและมี การให้อำนาจในการตัดสินใจร่วม รับผิดชอบผลการเรียนรู้ของ ผู้เรียน แบ่งปันหน้าที่ความ รับผิดชอบให้กับคณะครู มีการ ส่งเสริมให้กำลังใจกันและกัน	1) การใช้ภาวะผู้นำครูในการ ทำงาน 2) การมีความเป็น ประชาธิปไตย 3) การมีความคิดริเริ่มในการ ทำงานร่วมกัน 4) การดำเนินการในรูปแบบ คณะกรรมการ 5) การมีความตระหนัก 6) การใช้ข้อมูลสารสนเทศใน การพัฒนางาน 7) การมีส่วนร่วมในการ ตัดสินใจ และ 8) การมีอำนาจในการตัดสินใจ

ตาราง 18 (ต่อ)

องค์ประกอบ	นักวิชาการ/นักวิจัย	นิยามเชิงปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้
การเรียนรู้และการ ประยุกต์ใช้ความรู้	ซูลีพร เกลี้ยงสง และคณะ (2015) ธัญพร บุญรักษา (2553) ดลนภา วงษ์ศิริ (2556) สิวรี พิศุทธิ์สินธพ (2553) Danielle Shaw Robertson (2011) Bradley B. (2013) Steven D. Shetzer (2011) Susan F. Marks. (2011) Ryan H. (2014) Lottie P. B.. (2013) Susan M. P. (2013) Margot H. (2013) Hipp and Huffman (2010) Hord (1997) Baccellieri (2010)	กระบวนการที่คณะครูใช้ความรู้ ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน พัฒนาตนเองให้มีความเป็นครูมืออาชีพ อาชีพ มีการยอมรับในการ จัดการเรียนการสอน ร่วมกัน วิเคราะห์ วิธีการประเมินด้วย วิธีการที่หลากหลาย ร่วมกัน พัฒนากระบวนการจัดการเรียน การสอนโดย การประยุกต์ใช้ ความรู้ใหม่ๆ วิเคราะห์ผลการ เรียนรู้ วางแผนการทำงาน ร่วมกัน มีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยน เรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร มีโครงสร้างการทำงานที่ หลากหลาย มีการแลกเปลี่ยน แนวคิดในการทำงานอย่าง สม่ำเสมอ	1) การใช้ความรู้ทักษะและกล ยุทธ์ในการทำงาน 2) การยอมรับในโปรแกรมการ จัดกิจกรรม 3) การร่วมกันวิเคราะห์วิธีการ ประเมินด้วยวิธีการที่ หลากหลาย 4) การพัฒนาตนเองให้มีความ เป็นมืออาชีพ 5) การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา 6) การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ 7) การวางแผนการทำงาน ร่วมกัน 8) การมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยน เรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร 9) การมีโครงสร้างในการ ทำงาน
การมีเงื่อนไขที่ สนับสนุน	ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม (2553) ซูลีพร เกลี้ยงสง และคณะ (2015) ธัญพร บุญรักษา (2553) ดลนภา วงษ์ศิริ (2556) สิวรี พิศุทธิ์สินธพ (2553) Danielle Shaw Robertson (2011) Bradley Bostick (2013) Steven Douglas Shetzer (2011) Susan Faye Marks (2011) Steven Douglas Shetzer (2011) Ryan H. (2014) Lottie P. Beebe (2013) Susan M. Patrick (2013) Margot Heaton (2013) Hipp and Huffman (2010) Hord (1997) Baccellieri (2010) Ronni Michelen (2011)	กระบวนการที่คณะครูมีการ ยอมรับและไว้วางใจกัน ให้การ ยกย่องชมเชยในความสำเร็จ มี ความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล มี ความพยายามในการร่วมกัน สร้างวัฒนธรรมโรงเรียน มีเวลา อย่างเพียงพอ มีหลักสูตรที่ ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน มี งบประมาณในการพัฒนา บุคลากร มีการจัดการสนับสนุน และจัดการทรัพยากร มีบริบท สภาพแวดล้อมที่ดี บุคลากรมี ความสนิทสนมกัน มีระบบการ สื่อสารที่ดีและครอบคลุม	1) การยอมรับและไว้วางใจกัน 2) การมีวัฒนธรรมความ ไว้วางใจในโรงเรียน 3) การยกย่องชมเชยใน ความสำเร็จ 4) การมีความซื่อสัตย์ในด้าน ข้อมูล 5) การมีเวลาอย่างเพียงพอ 6) การมีหลักสูตรที่ส่งเสริมการ เรียนรู้แก่ผู้เรียน 7) การจัดการทรัพยากร 8) การมีความเป็นกัลยาณมิตร

ตาราง 18 (ต่อ)

องค์ประกอบ	นักวิชาการ/นักวิจัย	นิยามเชิงปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้
การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล	ซูลีพร เกลี้ยงสง และคณะ (2015)	กระบวนการที่ครูสร้างวัฒนธรรม	1) การสร้างวัฒนธรรมความ
	ธัญพร บุญรักษา (2553)	ความไว้วางใจระหว่างกัน มี	ไว้วางใจระหว่างกัน
	ดลนภา วงษ์ศิริ (2556)	ความเป็นกัลยาณมิตรเชิง	2) การเป็นกัลยาณมิตรเชิง
	สิวีร์ พิศุทธิ์สินธพ (2553)	วิชาการ แลกเปลี่ยนแนวคิด	วิชาการ
	Danielle Shaw Robertson (2011)	แบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่าง	3) การแลกเปลี่ยนแนวคิด
	Bradley Bostick (2013)	กัน การนำผลการแลกเปลี่ยนผล	แบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่าง
	Steven Douglas Shetzer (2011)	ที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้ การ	กัน
	Ryan H. (2014)	สนทนาสื่อก่อนผลการปฏิบัติงาน	4) การนำผลการแลกเปลี่ยนผล
	Lottie P. Beebe. (2013)	การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็น	ที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้
	Susan M. Patrick (2013)	ทางการ การเป็นเพื่อนคู่คิดชี้แนะ	5) การสนทนาสื่อก่อนผลการ
	Margot Heaton (2013)	ซึ่งกันและกัน การทบทวนข้อมูล	ปฏิบัติงาน
	Hipp and Huffman (2010)	และมีกระบวนการทางสังคม	6) การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็น
	Hord (1997)		ทางการ
	Baccellieri (2010)		7) การเป็นเพื่อนคู่คิดชี้แนะซึ่ง
	Ronni Michelen (2011)		กันและกัน
			8) การทบทวนข้อมูล



ภาพประกอบ 8 โมเดลองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

5. การพัฒนาเครื่องมือวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

5.1 แบบสัมภาษณ์แบบเจาะลึก (In-depth interview)

คือการสัมภาษณ์แบบเจาะลึกรายบุคคล (In-depth interview) เป็นการซักถามพูดคุยกันระหว่างผู้สัมภาษณ์และผู้ให้สัมภาษณ์ เป็นการถามเจาะลึกถึงคำตอบอย่างละเอียดถี่ถ้วน การถามนอกจากจะให้อธิบายแล้ว จะต้องถามถึงเหตุผลด้วย การสัมภาษณ์แบบนี้ จะใช้ได้ดีกับการศึกษาวิจัยในเรื่องที่เกี่ยวกับพฤติกรรมของบุคคล เจตคติ ความต้องการ ความเชื่อ ค่านิยม บุคลิกภาพในลักษณะต่างๆ (กรแก้ว จันทภาษา. 2550: ออนไลน์)

1. ข้อดีของวิธีการสัมภาษณ์แบบเจาะลึก

1.1 เป็นวิธีการที่ทำให้ผู้สัมภาษณ์ได้พูดอย่างละเอียดและลึกในหัวข้อเฉพาะที่ต้องการ

1.2 เป็นการติดต่อสื่อสารโดยตรง สามารถทำให้เข้าใจในข้อมูลระหว่างกันและกันได้ดี ถ้ามีความเข้าใจผิดก็สามารถแก้ไขได้ทันที

1.3 มีลักษณะยืดหยุ่นได้มาก สามารถดัดแปลงและแก้ไขคำถามจะกว่าผู้ตอบจะเข้าใจคำถามขณะที่ทำการสัมภาษณ์ผู้วิจัยสามารถใช้วิธีการสังเกตไปด้วยได้ว่าผู้ตอบมีความจริงใจกับการตอบหรือไม่

2. ข้อจำกัดของวิธีการสัมภาษณ์แบบเจาะลึก

2.1 ความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดกับผู้ถูกสัมภาษณ์ และความไว้วางใจ อาจมีผลต่อการให้ข้อมูล

2.2 การที่ผู้ให้สัมภาษณ์ไม่สนใจมิติของเวลา อาจหลงลืมเล่าบางอย่าง หรือคิดว่าเป็นเรื่องธรรมดาหรือไม่สำคัญอย่างที่ผู้สัมภาษณ์มองเห็น เขาก็จะไม่เอ่ยถึง ทำให้เกิดการละทิ้งรายละเอียดต่างๆ ไปมาก

2.3 ต้องระวังไม่ใส่ความคิดของตนเองลงไปในการคิดของผู้ถูกสัมภาษณ์

2.4 สิ้นเปลืองค่าใช้จ่ายมาก (ใช้เวลา งบประมาณ และพลังงานมาก)

2.5 ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์จะเชื่อถือได้หรือไม่ขึ้นอยู่กับความร่วมมือและความเต็มใจของผู้ถูกสัมภาษณ์

3. ความสำเร็จในการเก็บข้อมูลวิธีนี้ขึ้นอยู่กับความสามารถของผู้สัมภาษณ์

4. การสัมภาษณ์ขึ้นอยู่กับสภาพทางอารมณ์ ซึ่งอาจส่งผลให้เกิดการบิดเบือนได้

5. การสัมภาษณ์บางครั้งขึ้นอยู่กับความตั้งใจที่ทันที่ทันใจและความจำของผู้ถูกสัมภาษณ์ ทำให้ ข้อมูลอาจผิดพลาดได้

5.2 แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

แบบวัด (Test) คือชุดของคำถาม ปัญหา สถานการณ์ กลุ่มของงานหรือกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งที่ใช้เป็นสิ่งที่เร้า กระตุ้นยั่วยุ หรือชักนำให้ผู้ถูกทดสอบแสดงพฤติกรรมหรือปฏิกิริยาตอบสนองตามแนวทางที่ต้องการ แบบวัดเป็นเครื่องมือวัดสมรรถภาพทางสมองได้ดีที่สุด (สถาบันการพลศึกษา. 2558: ออนไลน์)

5.2.1 ประเภทของแบบวัด

แบบวัดที่ใช้ทางการศึกษามีแตกต่างกันหลายประเภท แล้วแต่ยึดหลักเกณฑ์ที่ใช้ในการจำแนกต่างกัันดังนี้

1. จำแนกตามกระบวนการในการสร้าง จำแนกได้ 2 ประเภท คือ

1.1 แบบวัดที่ครูสร้างขึ้นเอง (Teacher Made Test) เป็นแบบวัดที่ครูสร้างขึ้นเฉพาะคราวเพื่อใช้ทดสอบผลสัมฤทธิ์และความสามารถทางวิชาการของเด็ก

1.2 แบบวัดมาตรฐาน (Standardized Test) เป็นแบบวัดที่สร้างขึ้นด้วยกระบวนการ หรือวิธีการที่ซับซ้อนมากกว่าแบบวัดที่ครูสร้างขึ้นเอง เมื่อสร้างขึ้นแล้วมีการนำไปทดลองสอบ วิเคราะห์ด้วยวิธีการทางสถิติหลายครั้ง เพื่อปรับปรุงให้มีคุณภาพดี มีความเป็นมาตรฐาน แบบวัดมาตรฐานจะมีความเป็นมาตรฐานอยู่ 2 ประการ คือ

1.2.1 มาตรฐานในการดำเนินการสอบ เพื่อควบคุมตัวแปรที่จะมีผลกระทบต่อคะแนนของผู้สอบ ดังนั้นข้อสอบมาตรฐานจึงจำเป็นต้องมีคู่มือดำเนินการสอบไว้เป็นแนวปฏิบัติสำหรับผู้ใช้ข้อสอบ

1.2.2 มาตรฐานในการแปลความหมายคะแนน ข้อสอบมาตรฐานมีเกณฑ์สำหรับเปรียบเทียบคะแนนให้เป็นมาตรฐานเดียวกัน ซึ่งเรียกว่า เกณฑ์ปกติ (Norm)

แบบวัดที่ครูสร้างขึ้น มีข้อดีตรงที่ครูวัดได้ตรงจุดมุ่งหมายเพราะผู้สอนเป็นผู้ออกข้อสอบเอง แต่แบบวัดมาตรฐานมีข้อดีตรงที่คุณภาพของแบบวัดเป็นที่เชื่อถือได้ ทำให้สามารถนำผลไปเปรียบเทียบได้กว้างขวางกว่า

2. จำแนกตามจุดมุ่งหมายในการใช้ประโยชน์ จำแนกได้ 3 ประเภทดังนี้

2.1 แบบวัดผลสัมฤทธิ์ (Achievement Test) หมายถึงแบบวัดที่ใช้วัดความรู้ความสามารถ ทักษะเกี่ยวกับวิชาการที่ได้เรียนรู้อย่างไรบ้าง

2.2 แบบวัดความถนัด (Aptitude Test) เป็นแบบวัดที่ใช้วัดความสามารถที่เกิดจากการสะสมประสบการณ์ที่ได้เรียนรู้อย่างไรบ้าง ส่วนมากใช้ในการทำนายสมรรถภาพของบุคคลว่าสามารถเรียนไปได้ไกลเพียงใด

แบบวัดความถนัดแบ่งออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

2.2.1 แบบวัดความถนัดทางการเรียน (Scholastic Aptitude Test) หมายถึงแบบวัดความถนัดทางด้านวิชาการต่าง ๆ เช่น ความถนัดทางด้านภาษาด้านคณิตศาสตร์เหตุผล เป็นต้น

2.2.2 แบบวัดความถนัดเฉพาะอย่างหรือความถนัดพิเศษ (Specific Aptitude Test) หมายถึงแบบวัดความถนัดที่เกี่ยวข้องกับอาชีพหรือความสามารถพิเศษที่นอกเหนือจากความสามารถด้านวิชาการ เช่นความถนัดเชิงกล ความถนัดทางด้านดนตรี ศิลปะ การแกะสลัก กีฬา เป็นต้น

2.3 แบบวัดบุคลิกภาพ (Personal Social Test) มีหลายประเภท

2.3.1 แบบวัดเจตคติ (Attitude Test) ใช้วัดเจตคติของบุคคลที่มีต่อบุคคล สิ่งของ การอำนาจ สังคม ประเทศ ศาสนา และอื่น ๆ

2.3.2 แบบวัดความสนใจ อาชีพ

2.3.3 แบบวัดการปรับตัว ความมั่นใจ

3. จำแนกตามรูปแบบคำถามและวิธีการตอบ จำแนกได้ 3 ประเภท ดังนี้

3.1 แบบวัดอัตนัย (Subjective Test) แบบวัดประเภทนี้มีจุดมุ่งหมายที่จะให้ผู้ตอบได้ตอบยาว ๆ แสดงความคิดเห็นเต็มที่ ผู้สอบมีความรู้ในเนื้อหาที่ถามน้อยเพียงไรก็เขียนออกมาให้หมดภายในเวลาที่กำหนดให้

3.2 แบบวัดปรนัย (Objective Test) เป็นแบบวัดที่มุ่งให้ผู้สอบตอบสั้น ๆ ในแต่ละข้อวัดความสามารถเพียงเรื่องใดเรื่องหนึ่งเพียงเรื่องเดียว ได้แก่ แบบวัดแบบต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

3.2.1 แบบถูกผิด (True - False)

3.2.2 แบบเติมคำ (Completion)

3.2.3 แบบจับคู่ (Matching)

3.2.4 แบบเลือกตอบ (Multiple Choices)

4. จำแนกตามลักษณะการตอบ จำแนกได้ 3 ประเภท ดังนี้

4.1 แบบวัดภาคปฏิบัติ (Performance Test) ได้แก่ ข้อสอบภาคปฏิบัติทั้งหลาย เช่น วิชาพลศึกษา ให้แสดงท่าทางประกอบเพลง วิชาหัตถศึกษาให้ประดิษฐ์ของใช้ด้วยเศษวัสดุ ให้ทำอาหารในวิชาคหกรรมศาสตร์ เป็นต้น

4.2 แบบวัดเขียนตอบ (Paper- Pencil Test) เป็นแบบวัดที่ใช้การเขียนตอบทุกชนิด ได้แก่ แบบวัดปรนัย และอัตนัยที่ใช้กันอยู่ทั่วไปในโรงเรียน รวมทั้งการเขียนรายงานซึ่งต้องใช้กระดาษ ดินสอ หรือปากกาเป็นเครื่องมือสำคัญในการสอบ

4.3 แบบวัดด้วยวาจา (Oral Test) เป็นแบบวัดที่ผู้สอบใช้การโต้ตอบด้วยวาจาแทนที่จะเป็นการเขียนตอบ หรือปฏิบัติ เช่น การสอบสัมภาษณ์ การสอบท่องจำ เป็นต้น

5. จำแนกตามเวลาที่กำหนดให้ตอบ จำแนกได้ 2 ประเภท ดังนี้

5.1 แบบวัดความเร็ว (Speed Test) เป็นแบบวัดที่มุ่งวัดทักษะความคล่องแคล่วในการคิด ความแม่นยำในการรู้เป็นสำคัญ แบบวัดประเภทนี้มักมีลักษณะค่อนข้างง่ายแต่มีจำนวนข้อมาก และให้เวลาทำน้อย ใครทำเสร็จก่อนและถูกต้องมากที่สุดถือว่ามีประสิทธิภาพสูงสุด

5.2 แบบวัดความสามารถสูงสุด (Power Test) มีลักษณะค่อนข้างยากและให้เวลาทำมากเพียงพอในการตอบ เป็นการสอบวัดความสามารถในเรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยให้เวลาผู้สอบหาจนสุดความสามารถ หรือจนกระทั่งทุกคนทำเสร็จ เช่น การให้ค้นคว้ารายงาน การทำวิทยานิพนธ์ หรือข้อสอบอัตนัยบางอย่างก็อนุโลมจัดอยู่ในประเภทนี้ได้

5.2.2 การใช้แบบวัด

การใช้แบบวัดเพื่อการวัดผลการศึกษา นั้นควรคำนึงถึงหลักเกณฑ์และข้อจำกัดบางประการดังนี้

1. เลือกใช้ข้อสอบที่วัดคุณลักษณะที่ต้องการนั้นอย่างใกล้ชิดกับความ เป็นจริงมากที่สุด
2. การใช้แบบวัดต้องให้เหมาะสมกับระดับกลุ่มของเด็ก
3. การใช้แบบวัดต้องให้เกิดความยุติธรรมมากที่สุดทั้งในด้านของข้อ คำถามที่ใช้ และวิธีดำเนินการสอบ
4. ควรสอบวัดหลาย ๆ ด้าน และใช้ข้อสอบหลาย ๆ อย่าง ประกอบกัน
5. แบบวัดที่ใช้ได้ผลตามเป้าหมายจะต้องเป็นแบบวัดที่มีคุณภาพดี
6. คะแนนจากการสอบเป็นเพียงตัวเลขในมาตราจัดอันดับ (Ordinal Scale) จึงควรคำนึงถึงในการแปลคะแนนที่ได้จากการสอบ
7. การใช้แบบวัดควรพยายามใช้ผลการสอบที่ได้ให้กว้างขวางหลาย ๆ ด้าน
8. คะแนนที่ได้จากการสอบในแต่ละครั้ง ต้องถือว่าเป็นคะแนนที่เกิดจาก ความสามารถของแต่ละบุคคล ดังนั้นถ้ามีสิ่งใดที่จะทำให้การสอบได้ผลไม่ตรงกับความคิดข้างต้น ควรจะได้รับการแก้ไข
9. พึงระวังการสอบที่ทำให้เด็กได้เปรียบ เช่น การใช้แบบวัดชุดเดิม
10. การสอบแต่ละครั้งควรจะมีการตรวจให้คะแนนผลการสอบอย่างเป็น

ปรนัย

ส่วนคำว่า การวัด (Measurement) หมายถึง การกำหนดเลขให้กับวัตถุหรือ เหตุการณ์ตามกฎเกณฑ์ ส่วนคำว่า การสร้างมาตราการวัด (Scaling) หรือการหาเป็นมาตร หมายถึง กฎเกณฑ์หรือแบบแผนในการกำหนดตัววัดเลข กฎเกณฑ์ในการกำหนดตัวเลขนี้ต้องมีความชัดเจน แน่นนอน ส่วนการวัดทางด้านกายภาพโดยทั่วไป เช่น การวัดความสูง การวัดน้ำหนัก มักมีกฎเกณฑ์ ในการวัดที่ชัดเจน แน่นนอน ส่วนการวัดทางด้านจิตวิทยา หรือการศึกษา เช่น การวัดความสามารถ การวัดเจตคติ มักมีเกณฑ์การวัดที่มีความชัดเจนน้อยกว่าการวัดทางด้านกายภาพ (สุทธาสินี แสงมุกดา. 2554: 65) ทางจิตวิทยา ถ้าเป้าหมายหรือสิ่งที่วัดเป็นกฎเกณฑ์ จะสร้างมาตรวัดได้ 2 ประเภท คือ

1. การสร้างมาตรวัดคน (Scaling person) เป็นการกำหนดกฎเกณฑ์การ วัดคุณลักษณะของคนหรืออธิบายลักษณะของบุคคล เช่น การวัดเจตคติของคน เป็นการกำหนด มาตรฐานให้แก่บุคคลแล้วสรุปเกี่ยวกับคนๆ นั้นว่ามีเจตคติเท่าไร นอกจากมาตรฐานวัดเจตคติแล้ว มาตรวัดคนอาจวัดคุณลักษณะอื่นๆ ของคน เช่น มาตรวัดระดับสติปัญญา มาตรวัดการทำงาน มาตร วัดความวิตกกังวล เป็นต้น
2. การสร้างมาตรวัดสิ่งเร้า (Scaling stimulus) เป็นการกำหนดกฎเกณฑ์ การวัดให้กับสิ่งเร้า หรือการวัดที่เกี่ยวกับลักษณะเฉพาะที่เป็นธรรมชาติของสิ่งนั้น เช่น การวัดความ เข้มของแสง การวัดรสอร่อยของอาหาร การวัดความเร็วของลม การวัดความหวานของน้ำตาล การวัดน้ำหนัก เป็นต้น ความแตกต่างระหว่างการวัดทั้ง 2 ประเภท สรุปได้ดังนี้ (วรรณดี แสงประทีปทอง. 2545)

ตาราง 19 ความแตกต่างระหว่างการสร้างมาตรวัดคนและการสร้างมาตรวัดสิ่งเร้า

รายการ	การวัดคน	การวัดสิ่งเร้า
1. จุดเน้น	ความแตกต่างระหว่างคน	ความแตกต่างระหว่างสิ่งเร้า
2. แนวคิด	แตกต่างกันโดยการสัมผัสสิ่งเร้า	แตกต่างกันโดยการสัมผัสคน
3. การให้ค่า	ให้ค่ากับคน	ให้ค่ากับสิ่งเร้า
4. ตัวอย่างมาตรวัด	มาตรวัดของลิเคิร์ต	มาตรวัดของเทอร์สโตน

สรุป แบบวัดที่ใช้ทางการศึกษา จำแนกออกเป็น 5 ประเภท คือ จำแนกตามกระบวนการในการสร้าง จำแนกตามจุดมุ่งหมายในการใช้ประโยชน์ จำแนกตามรูปแบบคำถามและวิธีการตอบ จำแนกตามลักษณะการตอบ และจำแนกตามเวลาที่กำหนดให้ตอบ ส่วนการสร้างมาตรวัดในทางจิตวิทยา แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ การสร้างมาตรวัดคนและการสร้างมาตรวัดสิ่งเร้า

5.2.3 การสร้างแบบวัดสถานการณ์

โรเบิร์ต ได้เสนอแนะว่าจำเป็นต้องใช้สถานการณ์เฉพาะเรื่อง เป็นตัวนำในการสร้างข้อคำถามแล้วให้ผู้อื่นเลือกข้อที่เหมาะสมในสถานการณ์ที่กำหนดให้ นั่น มีข้อเสียก็คือ การอธิบายปัญหายืดเยื้อ ทำให้เสียเวลาในการอ่าน และบางสถานการณ์ให้ข้อมูลไม่เพียงพอที่จะตอบคำถามได้ ดังนั้นความเชื่อมั่นของข้อสอบจะต่ำกว่าการวัดความรู้โดยตรง โรเบิร์ต ได้เสนอข้อคิดดังนี้

1. แบบวัดสถานการณ์อาจใช้วัดความรู้ก็ได้

2. การเขียนสถานการณ์ควรระมัดระวังให้สถานการณ์ชัดเจน รัดกุม ให้ข้อมูลเพียงพอที่จะตอบคำถาม จะเป็นการลดปัญหาเกี่ยวกับความเข้าใจของผู้เข้าสอบและประหยัดเวลา (ณัฏฐ์รัฐ ณ เณิมสุข. 2550: 27)

สมบุรณ์ ชิตพงศ์ (2537: 38-39) กล่าวว่า แบบวัดสถานการณ์ เป็นการจำลองสร้างเหตุการณ์เรื่องราวต่าง ๆ ขึ้น แล้วให้บุคคลแสดงความรู้สึกว่าตนเองจะอำนาจอย่างไรต่อเหตุการณ์ที่กำหนดขึ้น โดยให้ตอบว่าตัวเองจะอย่างไรในสถานการณ์นั้น ๆ

หลักการสร้างแบบวัดสถานการณ์ มีแนวปฏิบัติดังนี้

1. กำหนดเนื้อหาและพฤติกรรม คุณลักษณะที่ต้องการจะวัดให้ชัดเจน

2. เลือกข้อความหรือสถานการณ์ที่มีความยากพอเหมาะกับระดับชั้นของผู้เรียน สถานการณ์ที่ใช้ถามจะต้องไม่ละเอียดเกินไปจนเด็กกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งโดยเฉพาะ

3. พยายามเขียนคำถามเพื่อถามตามสถานการณ์นั้น ตามพฤติกรรม หรือคุณลักษณะที่ต้องการจะวัด ซึ่งการเขียนสถานการณ์และเขียนข้อคำถามมีข้อควรคำนึง ดังนี้

- 3.1 สถานการณ์ที่สร้างขึ้น ควรจะเป็นสถานการณ์ที่เกิดขึ้นได้จริง ๆ กับบุคคลหรือกลุ่มตัวอย่างนั้น

- 3.2 ความเข้มหรือความรุนแรงของสถานการณ์ควรอยู่ในระดับกลาง ๆ ไม่สร้าง ความเครียดให้เกิดขึ้นแก่ผู้อ่าน หรือผู้ตอบมากเกินไป

3.3 ข้อมูลหรือสาระสำคัญที่กำหนดให้จะต้องเพียงพอ การตัดสินใจในทิศทางหรือ จุดประสงค์ในการวัดการตัดสินใจ

การเขียนคำถาม

1. ไม่ควรถามตรง ๆ แต่ควรถามให้เกี่ยวพันอ้างอิงเรื่องราวหรือสถานการณ์ที่กำหนดไว้และไม่ควรถามนอกเรื่องที่ไม่ได้ใช้ข้อความในสถานการณ์นั้นมาช่วยตอบหรือไม่ควรถามในกรณี ที่ถ้าไม่มีสถานการณ์นั้นแล้วก็สามารถตอบคำถามนั้นได้

2. ในการเลือกสถานการณ์เพื่อนำมาตั้งคำถาม ควรเลือกเฉพาะเนื้อหาหรือความรู้ที่เป็นตัวแทนที่มีความสำคัญต่อวิชานั้นมาถาม ไม่ควรนำเรื่องปลีกย่อยหรือรายละเอียดปลีกย่อยของรายวิชามาตั้งเป็นสถานการณ์ และไม่ควรถามด้วยการหลอกล่อให้ผู้ตอบตกหลุมด้วยเรื่องไร้สาระ

3. คำถามที่อาจใช้มี 2 ลักษณะ คือ

3.1 คำถามที่ถามให้นักเรียนประเมินสถานการณ์ การประเมินหมายถึง การพิจารณาตัดสินใจว่า ควร-ไม่ควร ดี-ไม่ดี เหมาะสม-ไม่เหมาะสม ใช้ได้-ใช้ไม่ได้ ถูกต้อง-ไม่ถูกต้อง และรวมถึงกรณีที่ไม่อาจตัดสินใจได้

3.2 คำถามที่ให้นักเรียนระบุแนวทางที่ตนเองจะปฏิบัติ ถ้าหากตนเองเป็นผู้หนึ่งที่เกี่ยวข้อง เกี่ยวข้อง กับสถานการณ์นั้น ตนจะปฏิบัติอย่างไร

ลักษณะของแบบวัดสถานการณ์

1. เป็นแบบกำหนดสถานการณ์มาให้ แล้วถามความคิดเห็นของผู้ตอบเกี่ยวกับการอำนาจของตัวละครในสถานการณ์ว่าเห็นด้วยหรือไม่ ถ้าหากเป็นผู้ตอบ จะทำเหมือนตัวละครในสถานการณ์นั้นหรือไม่

2. กำหนดสถานการณ์พร้อมกับกำหนดทางเลือกมาให้ 3-4 แนวทาง แล้วให้ผู้ตอบเลือกตอบ

3. ถามแนวทางประพจน์หรือปฏิบัติกิจกรรม เรื่องราวต่าง ๆ ตามที่กำหนดให้เป็นการถามพฤติกรรมตรง ๆ ว่า ผู้ตอบเคยปฏิบัติมาก น้อย เพียงใด ในเหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่กำหนดให้สถานการณ์ที่กำหนดขึ้น ควรเกิดขึ้นในชีวิตจริงและเหมาะสมกับระดับของผู้เรียน

ข้อดีของแบบวัดสถานการณ์

1. แบบวัดสถานการณ์เป็นแบบวัดที่แสดงถึงฝีมือ หรือความสามารถของผู้เขียนข้อสอบว่าสามารถหาความรู้ที่เรียนมาผนวกกับเงื่อนไขในสถานการณ์ที่กำหนดได้ดีเพียงใด

2. สามารถวัดความรู้ขั้นสูงทั้งด้านสมรรถภาพทางสมอง และด้านจิตพิสัย

3. เราใจผู้ตอบให้ติดตามเพราะได้อ่านเรื่องราวและได้คิดมากกว่าข้อสอบประเภทอื่นๆ

4. สร้างความยุติธรรมให้แก่ผู้เข้าสอบทุกคน เพราะได้อ่านสถานการณ์เดียวกันทั้งหมดไม่มีใครได้เปรียบหรือเสียเปรียบเพราะใช้ตำราต่างกัน หรือการสอนที่ต่างกัน เป็นต้น

ข้อจำกัดของแบบวัดสถานการณ์

1. การเขียนคำชี้แจงของแบบวัดสถานการณ์ ต้องพึงระวังเป็นพิเศษต้องชี้แจงให้ผู้เข้าสอบใช้สถานการณ์ที่กำหนดให้เป็นหลัก ถึงจะผิดแปลกจากความเป็นจริงก็ต้องตอบตามนั้น
2. สร้างค่อนข้างยาก ผู้เขียนข้อสอบจะต้องเลือกสถานการณ์ที่เป็นปัจจุบันและไม่ซ้ำมากเกินไป และจะต้องล้วงลึกเฉพาะสถานการณ์ที่กำหนดให้เท่านั้น
3. เกณฑ์การให้คะแนนค่อนข้างทำได้ยาก (สูตรรัตน์ ไชยเลิศ. 2553: 29-31) ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้สร้างแบบวัดภาวะชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในรูปแบบสถานการณ์ ชนิด 5 ตัวเลือก โดยให้คะแนนเป็น 5, 4, 3, 2, และ 1

ลักษณะของเครื่องมือวัดที่ดี

เครื่องมือวัดแต่ละชนิดแต่ละประเภทจะมีคุณสมบัติเฉพาะตัวและมีความเหมาะสมแตกต่างกัน เครื่องมือวัดที่ดีจะมีคุณสมบัติ ดังนี้ (สูตรรัตน์ ไชยเลิศ. 2553: 29-31)

1. วัดได้ตรงกับวัตถุประสงค์ ผลที่ได้จากการวัดหรือการทดสอบแต่ละครั้ง จะต้องมั่นใจว่าสามารถวัดในสิ่งที่ต้องการจะวัดได้อย่างแท้จริง การวัดที่ไม่ตรงกับวัตถุประสงค์อาจจะเกิดได้จากสาเหตุต่าง ๆ ดังนี้

ก. ไม่เข้าใจคุณลักษณะที่ต้องการจะวัด คือ ไม่ทราบว่าจะสิ่งที่ต้องการจะวัดนั้นคืออะไร เด็กจะต้องมีพฤติกรรมแสดงออกอย่างไร จึงจะชี้ให้เห็นว่าคุณลักษณะนั้นจริง

ข. ใช้เครื่องมือไม่ถูกต้อง บางครั้งแม้ว่าเรารู้ว่าคุณลักษณะที่จะวัดนั้นคืออะไร มีลักษณะอย่างไร แต่ถ้าวิธีการวัดที่ไม่ถูกต้องหรือใช้เครื่องมือไม่ถูกต้อง ไม่เหมาะสมไปทำการวัด ผลที่ได้ย่อมผิดพลาดไปหรือไม่ได้ผลตรงตามวัตถุประสงค์

ค. วัดได้ไม่ครบถ้วน การวัดที่สมบูรณ์ถูกต้อง จะต้องวัดให้ครอบคลุมทุกลักษณะของความสามารถ การวัดเพียงบางส่วนของคุณลักษณะที่ต้องการย่อมได้ผลเพียงบางส่วนเท่านั้น ซึ่งเป็นการไม่เพียงพอที่จะทำให้ผลสรุปนั้นถูกต้อง

2. การใช้เครื่องมือวัดที่ดี สิ่งที่ได้เห็นได้ชัดเห็นว่าผลของการวัดที่ได้ในแต่ละครั้ง ย่อมขึ้นอยู่กับคุณภาพของเครื่องมือที่นำมาประกอบการใช้วัดหรือทดสอบ ถ้าเครื่องมือมีคุณภาพดี ผลของการวัดออกมาดี มีความน่าเชื่อถือ ในทางตรงข้าม ถ้าเครื่องมือไม่ดี ไม่มีความแน่นอนผลของการวัดย่อมผิดพลาดคลาดเคลื่อน ดังนั้น ผลของการวัดจะไปใช้แปลความสามารถของบุคคลจะต้องเริ่มต้นด้วยการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือก่อน คุณภาพของเครื่องมือวัดที่ดี ต้องมีความเที่ยงตรงมีความเชื่อถือได้ มีความเป็นปรนัย มีอำนาจจำแนกสูงและเหมาะสมกับผู้ถูกทดสอบ

3. มีความยุติธรรม เครื่องมือวัดจะต้องมีหลักเกณฑ์ของการทดสอบหรือของการวัดผลที่ถูกต้อง แจ่มชัด เช่น สมมุติว่าวัดความเร็วในการวิ่ง 50 เมตร เด็กทุกคนต้องวิ่งระยะทาง 50 เมตรเหมือนกัน วิ่งบนพื้นหรือทางวิ่งเหมือนกัน สวมรองเท้าชนิดเดียวกัน จับเวลานาฬิกาชนิดเดียวกัน ครูต้องมีบันทึกผลตามความเป็นจริง ปราศจากการลำเอียงหรืออคติ

4. การแปลงถูกต้อง ในการทดสอบหรือการวัดความสามารถด้านใดด้านหนึ่ง จะต้องมีการวัดในหลายองค์ประกอบให้ครอบคลุมเนื้อหา ซึ่งแต่ละองค์ประกอบอาจจะมีหน่วยนับหรือคะแนนที่แตกต่างกัน เช่น จำนวนนับเป็นครั้ง ระยะทางเป็นเมตร ผลใช้เวลาเป็นเกณฑ์ ดังนั้นจึงต้องนำเอาคะแนนที่ได้มาเปรียบเทียบกับคะแนนมาตรฐานที่มีอยู่แล้ว ถ้าไม่มีคะแนนมาตรฐานจำเป็นต้องนำค่าเหล่านั้นมาแปลงเป็นคะแนนมาตรฐาน จึงจะสามารถนำผลการวัดมาเปรียบเทียบมาแปลงผลได้ถูกต้อง โดยทั่วๆ ไปแล้ว การแปลงผลจะมีอยู่ 2 ลักษณะ คือ แปลผลโดยการเปรียบเทียบการวัดผล ภายในกลุ่มของผู้รับการทดสอบ เรียกว่า อิงกลุ่ม กับเปรียบเทียบกับคะแนนมาตรฐานที่มีอยู่แล้ว เรียกว่า อิงเกณฑ์ การแปลงผลในลักษณะใดก็ตามจำเป็นต้องคำนึงถึงอยู่เสมอว่าคะแนนหรือผลการวัดที่ได้นั้นใช้แทนคุณลักษณะของบุคคล ผลของการวัดนั้นละเอียดเพียงใด ผลของการวัดอยู่ในระดับใด มีหน่วยเท่ากันหรือไม่ ความคลาดเคลื่อนของผลการวัดมีมากน้อยเพียงใด การแปลงผลที่ถูกต้องจะทำให้เกิดคุณภาพ และประโยชน์ที่จะนำไปใช้ได้อย่างถูกต้องต่อไป

5. ใช้ผลของการวัดคําค่า การวัดผลที่ดีมีใช้มีจุดหมายเพื่อดูว่าเด็กคนนั้นสอบได้หรือตกเท่านั้น ความมุ่งหวังที่จะค้นหาความสามารถดีเด่นหรือจุดด้อยของเด็ก เพื่อที่จะพัฒนาหรือปรับปรุงความสามารถของเด็กแต่ละคนให้สูงขึ้น ดังนั้นในการวัดแต่ละครั้ง ควรจะนำผลที่ได้ไปใช้ให้เกิดประโยชน์คําค่ากับการลงทุนลงแรง และสอดคล้องกับความมุ่งหมายที่แท้จริงของการวัดผล เช่น นำผลที่ได้ไปค้นหาว่าเด็กแต่ละคนมีความสามารถด้านใด สูงหรือต่ำ ยังมีข้อบกพร่องอะไรที่ต้องแก้ไข หรือเด็กควรได้รับการส่งเสริมทางด้านใดจึงจะสำเร็จหรือได้ผลที่สุด การใช้ผลของการวัดให้เกิดคุณประโยชน์อย่างแท้จริง นอกจากจะใช้ผลตามตัวอย่างข้างต้น ยังสามารถใช้ประเมินคุณภาพของเครื่องมือ วิธีการสอนของครู หรือส่งเสริมศักยภาพของผู้เรียนให้สูงขึ้นได้

5.3 แบบสอบถาม/การสอบถาม

5.3.1 ความหมายของแบบสอบถาม

แบบสอบถาม (Questionnaire) เป็นชุดของคำถามที่ผู้วิจัยกำหนดขึ้นเพื่อใช้วัดคุณลักษณะ เจตคติหรือความคิดเห็นของบุคคล โดยใช้ข้อความคำถามเป็นตัวกระตุ้น หรือสิ่งเร้าให้ผู้ให้ข้อมูลได้แสดงการตอบสนองตามความรู้สึกรับรู้ของตนเอง

5.3.2 ประเภทของแบบสอบถาม

ในการวิจัยใด ๆ ได้จำแนกแบบสอบถามตามลักษณะของชุดคำถาม เป็น 2 รูปแบบ ดังนี้

5.3.2.1 แบบสอบถามปลายเปิด (Open-Ended Form) เป็นแบบสอบถามที่กำหนดให้เพียงข้อความคำถามเท่านั้น สำหรับคำตอบนั้นจะเป็นหน้าที่ของผู้ให้ข้อมูลที่จะได้แสดงความคิดเห็นของตนเองอย่างอิสระ และเป็นแบบสอบถามที่ตอบยากและเสียเวลาในการตอบ ซึ่งจะเห็นได้จากสำรวจแบบสอบถามใด ๆ ที่มีคำถามปลายเปิดด้วย จะค่อนข้างไม่ได้รับคำตอบ หรือได้รับกลับคืนน้อยมาก แต่ถ้าเป็นในกรณีที่จะสอบถามเกี่ยวกับเจตคติ แรงจูงใจ หรือสาเหตุ ๆ ก็ยังจะมีการนำมาใช้อยู่เสมอ ๆ อาทิ

- 1) ท่านเลือกประกอบอาชีพครู เพราะ.....หรือ.....
 - 2) อาชีพครูตามความคิดเห็นของท่าน.....เป็นต้น
- ดังที่ อารง สุทธาศาสตร์ (2527: 148-149) ได้นำเสนอข้อดีและข้อจำกัดของ

คำถามแบบปลายเปิด ดังนี้

1. ข้อดีของคำถามแบบปลายเปิด

1.1 ได้รับข้อมูลที่นอกเหนือประเด็นการคาดคะเน/การกำหนดของผู้วิจัยที่ขึ้นอยู่กับความรู้และประสบการณ์ของผู้ให้ข้อมูลที่มีประโยชน์ต่อการนำมาวิเคราะห์เพื่อสรุปผลและนำเสนอ

1.2 ได้รับข้อมูลที่มีรายละเอียด ชัดเจน ที่สอดคล้องกับความต้องการของผู้ใช้ข้อมูลอย่างแท้จริง

1.3 ได้รับข้อมูลตามข้อเท็จจริงที่อาจจะกำหนดไม่เพียงพอต่อการเลือกตอบ

1.4 ได้รับข้อมูลที่ลึกซึ้งและซับซ้อน

2. ข้อจำกัดของคำถามแบบปลายเปิด

2.1 สรุปประเด็นคำตอบจากข้อมูลที่ได้รับค่อนข้างยุ่งยาก

2.2 การใช้สถิติเปรียบเทียบระหว่างข้อมูลที่ได้รับทำได้ยากเนื่องจากข้อมูลมีความแตกต่างกัน

2.3 ใช้ได้ดีกับผู้ให้ข้อมูลที่มีการศึกษาในระดับสูง และมีทักษะในการเขียน/ใช้ภาษา

2.4 กำหนดรหัสแทนคำตอบที่ได้รับค่อนข้างยาก มีความเป็นอัตนัยสูง

2.5 ใช้เวลาในการตอบค่อนข้างมาก เพราะต้องคิดไตร่ตรองคำตอบที่สอดคล้องกับความรู้สึกที่แท้จริง ส่งผลให้ได้รับข้อมูลกลับคืนมามากขึ้น

5.3.2.2 แบบสอบถามปลายปิด (Close-Ended Form) เป็นแบบสอบถามที่กำหนดทั้งคำถามและตัวเลือก โดยให้ผู้ตอบได้เลือกคำตอบจากตัวเลือกนั้น ๆ และเป็นแบบสอบถามที่ใช้เวลาในการสร้างค่อนข้างมากแต่จะสะดวกสำหรับผู้ตอบ ซึ่งข้อมูลที่ได้จะสามารถนำไปวิเคราะห์ได้ง่าย และนำเสนอได้อย่างถูกต้อง ชัดเจน จำแนกเป็น 5 รูปแบบ ดังนี้

1. แบบตรวจสอบรายการ (Checklist) เป็นแบบสอบถามที่กำหนดให้ผู้ตอบเลือก 1 คำตอบ หรือหลายคำตอบจากตัวเลือก

2. แบบจัดลำดับความสำคัญ(Ordering Scale) เป็นแบบสอบถามที่ให้ผู้ตอบได้เรียงลำดับความสำคัญของตัวเลือกที่กำหนดให้จากมากไปน้อย หรือจากน้อยไปมาก

3. แบบมาตราส่วนประมาณค่า(Rating Scale) เป็นแบบสอบถามที่ให้ผู้ตอบประเมิน/แสดงระดับความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นที่กำหนดให้

4. แบบใช้ความแตกต่างแห่งความหมายทางภาษา(Semantic Differential Scale) เป็นแบบสอบถามที่กำหนดคำและคำที่ตรงข้ามกันเป็นคู่ ๆ แล้วให้ผู้ตอบได้ประเมินตามความคิดเห็น

5. แบบสร้างสถานการณ์ (Situational Questionnaire) เป็นแบบสอบถามที่กำหนดสถานการณ์ แล้วให้ผู้ตอบได้พิจารณาเลือกตอบตามความรู้สึก คุณธรรม หรือจริยธรรม ดังที่ อารง สุทธาสาสน์ (2527: 148-149) ได้นำเสนอข้อดีและข้อจำกัดของคำถาม แบบปลายปิด ดังนี้

1. ข้อดีของคำถามแบบปลายปิด

1.1 ได้รับข้อมูลที่มีลักษณะเดียวกัน ทำให้ง่ายต่อการสรุปผลและเปรียบเทียบ

1.2 ผู้ให้ข้อมูลมีความสะดวก ง่ายในการตอบคำถาม อาจเนื่องจากคำตอบที่กำหนดให้เลือกทำให้ข้อคำถามมีความชัดเจน

1.3 ได้รับข้อมูลที่ครบถ้วน และสอดคล้องกับวัตถุประสงค์/ประเด็นที่ต้องการ

1.4 ได้รับคำตอบที่ผู้ให้ข้อมูลไม่ต้องการตอบในลักษณะของการประมาณค่า

2. ข้อจำกัดของคำถามแบบปลายปิด

2.1 ถ้ามีคำตอบ “ไม่ทราบ” เป็นตัวเลือก จะได้รับค่อนข้างมากเนื่องจากตอบได้ง่าย

2.2 ไม่มีตัวเลือกที่สอดคล้องกับความเป็นจริงของผู้ให้ข้อมูล

2.3 ตัวเลือกมากเกินไปอาจจะทำให้เกิดความสับสน

2.4 การให้ข้อมูลเดียวกันอาจเกิดเนื่องจากการเข้าใจในข้อคำถามที่แตกต่างกันก็ได้

2.5 ความแตกต่างของการให้ข้อมูลเป็นไปตามเงื่อนไข/ตัวเลือกที่กำหนดให้เท่านั้น

2.6 ข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นจากการลงรหัสในการวิเคราะห์ข้อมูลที่คลาดเคลื่อน หรือ การเลือกข้อที่คลาดเคลื่อนจากที่ต้องการ

5.3.3 หลักการในการสร้างและพัฒนาแบบสอบถาม

ในการสร้างและพัฒนาแบบสอบถาม มีหลักการที่ควรพิจารณาดำเนินการ ดังนี้ (นิภา ศรีไพโรจน์, 2531: 95-97; วรรณรัตน์ อึ้งสุประเสริฐ, 2543: 167-168)

5.3.3.1 กำหนดขอบเขตของประเด็นที่ต้องการอย่างชัดเจนว่าต้องการสอบถามอะไรบ้าง ที่สอดคล้องกับปัญหาของการวิจัย/วัตถุประสงค์ของการวิจัย

5.3.3.2 สร้างและพัฒนาข้อคำถามที่มีความเที่ยงตรง ความครอบคลุมและความสำคัญต่อประเด็นที่ต้องการเท่านั้น ไม่ควรกำหนดข้อคำถามที่มีจำนวนมากแต่ไม่มีประโยชน์ในการตอบปัญหาการวิจัย และแบบสอบถามที่มีข้อคำถามจำนวนมากและซ้ำซ้อนกัน จะทำให้ผู้ให้ข้อมูลเกิดความเบื่อหน่ายในการให้ข้อมูล

5.3.3.3 การจัดเรียงลำดับข้อคำถาม ควรจัดเรียงลำดับให้มีความต่อเนื่องสัมพันธ์กัน จากคำถามที่ง่ายสู่คำถามที่ซับซ้อนเพื่อย่อยในการให้ข้อมูล จำแนกประเด็นที่ต้องการเป็นแต่ละประเด็นย่อย ๆ ที่ระบุหัวข้ออย่างชัดเจนเพื่อให้มีความชัดเจนในการให้ข้อมูล และข้อคำถามในประเด็นที่สำคัญควรกำหนดเป็นข้อคำถามตอนต้นของแบบสอบถาม เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลได้ตอบด้วยความตั้งใจ ไม่เบื่อหน่าย ที่อาจจะทำให้ได้รับผลการวิจัยที่คลาดเคลื่อน

5.3.3.4 การใช้ลักษณะของข้อคำถามที่ดี ที่มีลักษณะของการปฏิบัติและไม่ควรปฏิบัติ ดังนี้ (สรชัย พิศาลบุตร. 2544: 35-36)

1. ควรใช้ข้อความหรือประโยคสั้น ๆ กระชับ และได้ใจความสำคัญ
2. ควรกำหนดข้อคำถามที่มีความชัดเจน โดยมีแนวปฏิบัติดังนี้
 - 2.1 หลีกเลี่ยงข้อคำถามที่เป็นประโยคปฏิเสธเพราะอาจทำให้เกิดความสับสน แต่ถ้าจะใช้ควรเน้นให้เห็นคำปฏิเสธ และประโยคปฏิเสธซ้อนปฏิเสธไม่ควรนำมาใช้
 - 2.2 ควรขีดเส้นใต้คำ/ข้อความที่สำคัญต้องการเน้น เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลได้พิจารณาเป็นกรณีพิเศษ
 - 2.3 ไม่ควรกำหนดคำ/ข้อความที่ผู้ให้ข้อมูลจะมีหลักเกณฑ์ในการพิจารณาให้ข้อมูลที่ไม่สอดคล้องกัน อาทิ บ่อย ๆ ครั้ง เสมอ ๆ ฯลฯ
3. ไม่ควรกำหนดข้อคำถามในลักษณะคำถามนำที่ชี้แนะคำตอบ อาทิ ท่านมีความพึงพอใจ หรือท่านมีความต้องการ..... เป็นต้น
4. ไม่กำหนดข้อคำถามที่เป็นเรื่องส่วนตัวของผู้ให้ข้อมูลที่ต้องการปกปิดเป็นความลับ เพราะจะทำให้ไม่ได้รับข้อมูลที่เป็นจริง
5. ไม่กำหนดข้อคำถามที่ได้ข้อมูลจากการวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลอื่น ๆ อาทิ จากการสังเกต หรือจากการวางแผนการกำหนดกลุ่มตัวอย่างที่ชัดเจน เป็นต้น
6. กำหนดข้อคำถามที่มีความเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างโดยคำนึงถึงวุฒิภาวะ ระดับการศึกษา/สติปัญญา และความสนใจ เป็นต้น
7. กำหนดข้อคำถามที่แต่ละข้อจะมีประเด็นที่ต้องการเพียงประเด็นเดียวเท่านั้น
8. ถ้าเป็นข้อคำถามปลายปิด ควรกำหนดตัวเลือกให้มีความครบถ้วนตามประเด็นที่ต้องการ หรือมิฉะนั้นจะต้องมีการกำหนดตัวเลือก “ไม่แสดงความคิดเห็น” หรือ อื่น ๆ ระบุ เป็นต้น
9. กำหนดตัวเลือกที่สามารถระบุในเชิงปริมาณ และใช้ค่าสถิติอธิบายข้อเท็จจริงได้
10. จำนวนข้อคำถามไม่ควรมีมากเกินไป เพราะทำให้ผู้ให้ข้อมูลเกิดความเบื่อหน่าย หรือเมื่อยล้า

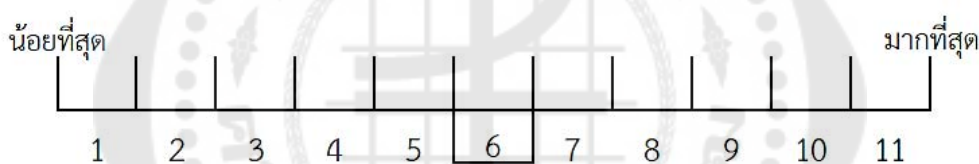
5.3.4 รูปแบบของข้อคำถามในแบบสอบถาม ในแบบสอบถามใด ๆ จะมียุรูปแบบของข้อคำถาม ดังนี้ (วรรณรัตน์ อึ้งสุประเสริฐ. 2543: 171-172)

3.3.4.1 ข้อคำถามแบบปลายเปิด เป็นข้อคำถามที่กำหนดให้ผู้ตอบแบบสอบถามใช้ ความคิดเห็นอย่างอิสระ ทำให้ได้ข้อมูลที่ลึกซึ้ง และสะท้อนความรู้สึกที่แท้จริง แต่จะต้อง ระวังในการกำหนดข้อคำถามที่ชัดเจนที่สื่อความหมายเดียวกันแก่ผู้ตอบแบบสอบถามทุกคน และการใช้ภาษาในการตอบข้อคำถามของผู้ตอบแบบสอบถามที่ต่างกันทำให้การแปลความหมาย จากคำตอบอาจมีความคลาดเคลื่อนเกิดขึ้น และในการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลทำได้ ค่อนข้างยากและใช้เวลานานในการสรุปผล

3.3.4.2 ข้อคำถามแบบปลายปิด เป็นข้อคำถามที่กำหนดตัวเลือกในแต่ละข้อ คำถาม ที่กำหนดให้ผู้ตอบแบบสอบถามได้เลือกคำตอบที่สอดคล้องกับความคิดเห็นของตนเอง จำแนกดังนี้

1. มาตรการวัดช่วงเท่ากันหรือมาตรวัดทัศนคติของเทอร์สโตน

1.1 มาตรวัดช่วงเท่ากัน (Method of Equal-appearing Intervals) หรือมาตรการวัดของเทอร์สโตน (Thurstone's Scale) เป็นมาตรการวัดที่เน้นคุณสมบัติของการวัด ให้ มีความเท่ากันโดยจำแนกช่วงการวัดออกเป็น 11 ช่วง โดยเริ่มจากน้อยที่สุดไปหามากที่สุด (Punch. 1998: 95) ดังแสดงตัวอย่างมาตรการวัดในภาพประกอบ 9



ภาพประกอบ 9 มาตรการวัดแบบเทอร์สโตน

1.2 สมมุติฐานเบื้องต้นของมาตรการวัดของเทอร์สโตน

ในการกำหนดมาตรการวัดของเทอร์สโตน มีข้อสมมุติฐานเบื้องต้นที่ ผู้ที่ใช้มาตรวัดนี้ควรทราบ มีดังนี้ (สวัสดี สุคนธรังษี. 2517: 234; อ้างอิงจาก บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์. 2534: 125)

1.2.1 เจตคติของบุคคลในแต่ละเรื่อง เป็นช่วงของความชอบที่ไม่ สามารถจำแนกออกเป็น ส่วน ๆ

1.2.2 ความคิดเห็นที่แสดงออกเป็นดัชนีที่บ่งชี้ระดับเจตคติของ บุคคล

1.2.3 ความคิดเห็นในแต่ละเรื่องของบุคคล ซึ่งได้ว่าบุคคลมีเจตคติ ในระดับช่วงใดของความชอบ ฉะนั้นความคิดเห็นนี้จึงต้องกำหนดค่าได้ในระดับใดในช่วงของ ความชอบ

1.2.4 ระดับเจตคติในช่วงของความชอบ ได้แก่ ระดับในเกณฑ์ เฉลี่ยของความคิดเห็นที่แสดงออก ซึ่งความคิดเห็นในแต่ละข้อของบุคคลเดียวกันย่อมมีค่าในช่วง ของความชอบที่ใกล้เคียงกัน

1.3 ขั้นตอนการสร้างมาตรวัดเจตคติของเทอร์สโตน

1.3.1 กำหนดข้อความเกี่ยวกับเจตคติที่ต้องการให้มากที่สุดจากเอกสาร ผู้ร่วมงาน ผู้ทรงคุณวุฒิ หรือจากปรากฏการณ์ทั้งเชิงบวกและเชิงลบ ที่มีลักษณะ ดังนี้ (ล้วน สายยศ; และอังคณา สายยศ. 2528: 13)

- เป็นข้อความที่แสดงความคิดเห็น (มาก-น้อย) ไม่ใช่ข้อเท็จจริง (ถูก-ผิด)

- เป็นข้อความที่มีความเกี่ยวข้องกับเจตคติที่ต้องการศึกษา
- เป็นข้อความที่แปลความหมายได้ลักษณะเดียว
- เป็นข้อความที่ง่าย ๆ ไม่ซับซ้อน
- เป็นข้อความที่ใช้ภาษาง่าย ๆ สั้น และชัดเจน
- เป็นข้อความที่สมบูรณ์ และกำหนดความหมายที่สอดคล้อง

สิ่งใดสิ่งหนึ่งโดยเฉพาะ

- เป็นข้อความที่มีแนวคิดที่สมบูรณ์เพียงประการเดียว

1.3.2 จัดทำโครงร่างแบบมาตรการวัดที่ระบุข้อความเพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญได้พิจารณาความเกี่ยวข้องของข้อความที่กำหนดกับทัศนคติที่ต้องการ และการกำหนดตำแหน่งมาตรการวัด จากเกณฑ์ที่กำหนดให้ ดังนี้ เห็นด้วยอย่างยิ่งให้ 11 คะแนนและเรียงลงมาตามลำดับ ให้ 6 คะแนน เมื่อไม่แน่ใจ และไม่เห็นด้วยจากน้อยไปมาก คือ 5.4.3.2.1 ตามลำดับ

1.3.3 การพิจารณาเบื้องต้นจากการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญให้ตัดข้อความที่ได้คะแนนน้อยออกก่อนที่จะดำเนินการขั้นตอนต่อไป

1.3.4 การหาค่าทางสถิติตามความคิดเห็นของร่างมาตรวัดโดยใช้ค่ามัธยฐาน และส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์

1.3.5 การเลือกข้อความที่นำมาใช้ มีขั้นตอน ดังนี้ (เพ็ญแข แสงแก้ว. 2541: 90)

- เรียงข้อความตามค่ามัธยฐานแต่ละข้อ และพิจารณาว่าข้อความนั้นมาจากช่วงคะแนนใด (1-11)

- ถ้าข้อใดมีค่ามัธยฐานเท่ากัน ให้เรียงลำดับตามส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์จากน้อยไปมาก

- เลือกใช้ข้อความที่มีส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์ต่ำ ๆ ที่แสดงว่าผู้เชี่ยวชาญมีความคิดเห็นที่ไม่แตกต่างกัน(ส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์ควรต่ำกว่า 1.67 แสดงว่า มีการใช้ภาษาที่ชัดเจน และมีค่ามัธยฐานที่แตกต่างกัน (ล้วน สายยศ; และ อังคณา สายยศ. 2528: 155) โดยมีเกณฑ์การประเมินค่าระดับความคิดเห็นตามมาตรการวัดเจตคติของเทอร์สโตน มีดังนี้ (เพ็ญแข แสงแก้ว. 2541: 49)

ค่ามัธยฐาน 1.00 -3.00 แสดงว่า มีเจตคติที่ไม่ดีอย่างยิ่ง

ค่ามัธยฐาน 3.01 -5.00 แสดงว่า มีเจตคติที่ไม่ดี

ค่ามัธยฐาน 5.01 -7.00 แสดงว่า มีเจตคติปานกลาง

ค่ามัธยฐาน 7.01 -9.00 แสดงว่า มีเจตคติที่ดี

ค่ามัธยฐาน 9.01 -11.00 แสดงว่า มีเจตคติที่ดีอย่างยิ่ง

2. วิธีการประมาณค่ารวมตามวิธีการของลิเคิร์ท

2.1 วิธีการประมาณค่ารวม (The Method of Summated Rating)

ตามแนวคิดของ ลิเคิร์ท ที่มีความเชื่อพื้นฐานว่า “เซาร์ปัญญาของมนุษย์จะมีการแจกแจง แบบโค้งปกติ” โดยใช้หน่วยความเบี่ยงเบนมาตรฐานเป็นเกณฑ์ในการวัดประมาณความเข้มของความคิดเห็นที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ สรุปได้ว่า การใช้หน่วยเบี่ยงเบนมาตรฐานเป็นเกณฑ์ในการวัดที่มีความสัมพันธ์กับการวัดที่ใช้ 0 1 2 3 4 (หรือ 1 2 3 4 5) เป็นเกณฑ์ เท่ากับ 0.99 (Neuman. 1997: 159) จึงสรุปว่าวิธีการประมาณค่ารวมที่กำหนดสเกลเป็น 0 1 2 3 4 จะดีกว่าการใช้วิธีการวิเคราะห์ค่าประจำข้อที่ซับซ้อนของเทอร์สโตน ดังนี้

2.1.1 ไม่ต้องหากลุ่มที่พิจารณาตัดสินเพื่อกำหนดค่าประจำข้อ

2.1.2 ไม่ต้องคำนวณค่าประจำข้อ

2.1.3 มีความเชื่อมั่นสูงกว่าในจำนวนข้อที่เท่ากันกับการใช้

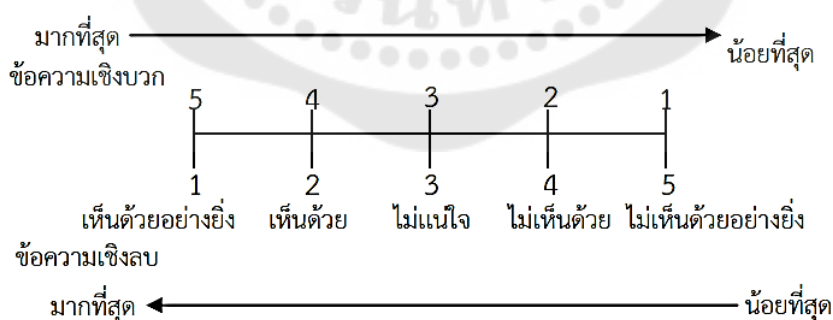
วิธีการอื่น ๆ

2.1.4 ผลที่ได้มีความเท่าเทียมกับผลที่ได้จากวิธีการวัดค่าประจำ

ข้อของเทอร์สโตน

แสดงลักษณะของวิธีการประมาณค่ารวมตามวิธีการของลิเคิร์ท

ดังภาพประกอบ 9 (Noll. 1989: 35)



ภาพประกอบ 10 วิธีการประมาณค่ารวมตามวิธีการของลิเคิร์ท

3. ข้อตกลงเบื้องต้นของมาตรวัดตามวิธีการของลิเคิร์ท

ในการใช้มาตรวัดตามวิธีการของลิเคิร์ท มีข้อตกลงเบื้องต้นที่ควรพิจารณาดังนี้ (สวัสดี สุคนธรังษี. 2517: 237; อ้างอิงจาก บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์. 2534: 130)

3.1 การตอบสนองต่อข้อความแต่ละข้อในมาตรวัดจะมีลักษณะ
คงที่ แต่ทั้งนี้ไม่ได้หมายความว่าลักษณะคงที่ของการตอบสนองในทุก ๆ ข้อความจะเป็นเส้นทับกัน

3.2 ผลรวมของลักษณะคงที่ของการตอบสนองต่อข้อความ
ทั้งหมดแต่ละข้อจะมีลักษณะเป็นเส้นตรง เพราะถึงแม้ว่าลักษณะคงที่ในทุก ๆ ข้อความจะไม่เป็น
เส้นทับกัน แต่เมื่อนำค่าคงที่มารวมกันแล้วจะทำให้ส่วนที่แตกต่างจากเส้นตรงหักลบกันไป

3.3 ผลรวมของลักษณะคงที่ของการตอบสนองในข้อความหนึ่ง ๆ
จะมีองค์ประกอบร่วมกันอยู่หนึ่งตัว นั่นคือ ผลรวมนี้แทนค่าลักษณะนิสัยที่วัดได้อย่างหนึ่ง
เพียงอย่างเดียว

จากข้อตกลงเบื้องต้นทั้ง 3 ประการ ลิเคิร์ทนำมาใช้เป็นหลักในการวัดเจตคติในเรื่องใด ๆ
ด้วยการกำหนดข้อคำถามบุคคลหลาย ๆ ข้อ แล้วนำผลการตอบทุกข้อรวมกันเป็นเจตคติของบุคคล
ในเรื่องนั้น ๆ

4. องค์ประกอบของมาตรวัดตามวิธีการของลิเคิร์ท จำแนกได้ดังนี้
(Neuman. 1997: 159) ในมาตรวัดตามวิธีการของลิเคิร์ท สามารถจำแนกองค์ประกอบได้ดังนี้

4.1 ส่วนที่เป็นสิ่งเร้า (Stimulus)/ ข้อคำถาม

4.2 ส่วนที่เป็นการตอบสนอง (Response) ได้แก่ ระดับ ความคิดเห็น
หรือความรู้สึก

5. หลักการสร้างคำถามตามวิธีการประมาณค่ารวมตามวิธีการของลิเคิร์ท
ในการสร้างคำถามตามวิธีการประมาณค่ารวมตามวิธีการของลิเคิร์ท มีขั้นตอน ดังนี้ (McIver; &
Carmin. 1981: 23)

5.1 การจำแนกประเภทแนวคำถาม ที่ในชุดของคำถามใด ๆ จะต้องม
จำนวนที่เท่า ๆ กัน ประมาณ 50-100 ข้อจำแนกเป็น 2 ลักษณะ ดังนี้

5.1.1 ประเภทที่เห็นด้วย หรือคล้อยตาม(Favorable Statements)
เป็นข้อความที่กำหนดในเชิงบวก/ทางที่ดี หรือสอดคล้องกับ ความต้องการของสังคม อาทิ คุณธรรม
เป็นเครื่องคำจุนโลก ประเทศไทยควรมีการปกครองระบอบประชาธิปไตย หรือการต่อต้านนโยบาย
ของรัฐบาลเป็นสิ่งที่ไม่ควรกระทำ เป็นต้น

5.1.2 ประเภทที่ไม่เห็นด้วย หรือขัดแย้ง(Unfavorable
Statements) เป็นข้อความที่กำหนดในเชิงลบ อาทิ ศาสนาเป็นสิ่งเลวร้าย ประเทศไทยควรใช้การ
ปกครองแบบคอมมิวนิสต์ หรือ การต่อต้านนโยบายของรัฐบาลเป็นสิ่งที่ ควรกระทำ เป็นต้น

5.2 การกำหนดน้ำหนักคะแนนของความคิดเห็น จำแนกออกเป็น
5 ระดับ คือ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย เฉย ๆ ไม่เห็นด้วย และไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ที่จำแนกตาม
ลักษณะของคำถามแบบเห็นด้วย และแบบไม่เห็นด้วย ดังแสดงในตาราง 20

ตาราง 20 น้ำหนักของคะแนนจากความคิดเห็นในเชิงบวกและเชิงลบ

ข้อความเชิงบวก	ข้อความเชิงลบ
ให้ 5 คะแนน หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง	ให้ 5 คะแนน หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
4 คะแนน หมายถึง เห็นด้วย	4 คะแนน หมายถึง ไม่เห็นด้วย
3 คะแนน หมายถึง ไม่แน่ใจ	3 คะแนน หมายถึง ไม่แน่ใจ
2 คะแนน หมายถึง ไม่เห็นด้วย	2 คะแนน หมายถึง เห็นด้วย
1 คะแนน หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	1 คะแนน หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ที่มา: บุญธรรม กิจปรีดาปริสฺฐิ. 2534: 131

5.3 แนวการสร้างข้อความ หรือข้อคำถาม ควรปฏิบัติ ดังนี้

5.3.1 กำหนดเป็นข้อความเชิงความคิดเห็นแต่ ไม่ควรกำหนดเป็นข้อเท็จจริงเกี่ยวกับประเด็นที่ต้องการ

5.3.2 กำหนดข้อความที่มีความชัดเจน สอดคล้องกับประเด็นที่ต้องการ และหลีกเลี่ยงข้อความประเภทที่ดีความได้หลายความหมาย

5.3.3 ควรกำหนดข้อความในประเด็นที่คาดว่าจะมีความคิดเห็นที่แตกต่างกันทั้งเห็นด้วยและไม่เห็นด้วย

5.3.4 ควรกำหนดคำถามทั้งในแบบเห็นด้วยและ ไม่เห็นด้วยที่ใกล้เคียงกันเพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลแสดงความคิดเห็นทั้ง 2 แบบ

5.4 การกำหนดน้ำหนักของการตอบเป็น 0 1 2 3 และ 4 หรือ 1 2 3 4 และ 5 จะให้ผลที่เท่าเทียมกับวิธีการอื่น ๆ

5.5 การเลือกข้อคำถาม เป็นการนำข้อคำถามที่กำหนดไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่ต้องการ แล้วนำผลมาวิเคราะห์เป็นรายข้อเพื่อหาคุณภาพรายข้อ ดังนี้ (McIver; & Carmines. 1981: 24)

5.5.1 หาความสอดคล้องภายในตามเกณฑ์ด้วยค่าที (t-test) ระหว่างค่าเฉลี่ยของกลุ่มที่ได้คะแนนรวมสูง กับกลุ่มที่ได้คะแนนรวมต่ำที่ละข้อ ถ้าข้อใดที่ได้ค่าทีเท่ากับหรือมากกว่า 1.75 แสดงว่าข้อคำถามข้อนั้นมีอำนาจจำแนกที่ใช้ได้ (Edwards. 1987: 63)

5.5.2 หาสหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างคะแนนแต่ละข้อกับคะแนนเฉลี่ยรวมทุกข้อ ที่เป็นวิธีการใช้เกณฑ์คงที่ใช้ชุดคำถาม ถ้าได้ค่าสหสัมพันธ์ที่มีค่าสูง แสดงว่าข้อคำถามข้อนั้นมีความเชื่อมั่นสูงสามารถที่จะนำมาใช้ได้

6. ขั้นตอนการสร้างแบบวัดมาตรการวัดเจตคติของลิเคิร์ต ในการสร้างแบบวัดมาตรการวัดเจตคติของลิเคิร์ต มีขั้นตอนการสร้างดังนี้ (ล้วน สายยศ; และ อังคณา สายยศ. 2538: 157)

6.1 กำหนดข้อความเกี่ยวกับเจตคติที่ต้องการให้มากที่สุดจากเอกสาร ผู้ร่วมงานผู้ทรงคุณวุฒิ หรือจากปรากฏการณ์ทั้งเชิงบวกและเชิงลบ ที่มีความชัดเจนหรือไม่แปลความหมายที่กำกวม และ หนึ่งข้อความควรมีเจตคติเดียว เป็นต้น

6.2 การตรวจสอบข้อความ ที่กำหนดขึ้นที่ว่าสอดคล้องกับ เกณฑ์การพิจารณาหรือไม่

6.3 การทดสอบข้อความโดยการนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญได้พิจารณาเพื่อแก้ไขปรับปรุง แล้วนำไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างที่ต้องการนำมาวัดการวัดไปใช้ แล้วนำข้อมูลมาคำนวณหาค่าสถิติเพื่อใช้เป็นดัชนีบ่งชี้คุณภาพของข้อความดังนี้

6.3.1 คำนวณหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) ของข้อความแต่ละข้อกับคะแนนรวม แล้วนำมาพิจารณาว่า ถ้าข้อความใดมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงแสดงว่าข้อความนั้นเป็นข้อความที่ดี มีความเชื่อมั่น

6.3.2 คำนวณหาค่าอำนาจจำแนกของข้อความ แต่ละข้อ โดยการทดสอบค่าที่และคัดเลือกข้อความที่มีค่าที่ ตั้งแต่ 1.75 ขึ้นไปที่เป็นค่าที่มีอำนาจจำแนกอยู่ในเกณฑ์ดี (Edward. 1987 :63)

7. ข้อจำกัดในการใช้มาตรการวัดของลิเคิร์ต

การใช้มาตรการวัดของลิเคิร์ต มีข้อจำกัดที่ผู้วิจัยควรจะต้องระมัดระวัง มีดังนี้ (บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์. 2534: 134-135)

7.1 ความรู้สึกในเรื่องของความเสียง ที่ผู้ให้ข้อมูลบางคนพยายามตอบเป็นกลาง เพื่อป้องกันความเสียหายที่จะเกิดขึ้น

7.2 ความเข้าใจความหมายของภาษาที่ไม่สอดคล้องกัน

7.3 ขาดแรงจูงใจในการตอบ ทำให้ใช้การใส่เครื่องหมายเพื่อให้การให้ข้อมูลได้เสร็จสิ้น

7.4 การยอมรับประเด็นที่ให้ข้อมูล ถ้าผู้ให้ข้อมูลเห็นด้วยกับเรื่อง ที่สอบถามก็จะให้ข้อมูลที่เป็นจริงมากกว่าประเด็นที่ไม่ยอมรับ

7.5 ปัญหาในเรื่องเวลาที่ตอบ ถ้ามีเวลาที่จำกัดทำให้ผู้ให้ข้อมูลขาดความละเอียดรอบคอบในการให้ข้อมูล

7.6 ผู้ให้ข้อมูลมักจะมีความรู้สึกซ่อนเร้น และต้องการแสดงออก เฉพาะลักษณะที่ดีของตนจึงพยายามปิดบังลักษณะที่บกพร่องของบุคลิกภาพของตน ทำให้เลือกคำตอบที่ไม่แสดงลักษณะที่แท้จริงของตนเอง

8. เกณฑ์การพิจารณาคะแนนเฉลี่ยของมาตราวัดของลิเคิร์ท ในการพิจารณาตัดสินคะแนนเฉลี่ยที่ได้รับจากการให้ข้อมูล มีดังนี้ (Best. 1977)

ช่วงคะแนนเฉลี่ย	ความหมาย
1.00 -1.79	หมายถึง ระดับน้อยที่สุด
1.80-2.59	หมายถึง ระดับน้อย
2.60-3.39	หมายถึง ระดับปานกลาง
3.40-4.19	หมายถึง ระดับมาก
4.20-5.00	หมายถึง ระดับมากที่สุด

หรือพันซ์พินิจ (Punpinij. 1990: 46)

1.00 -1.50	หมายถึง	ระดับน้อยที่สุด/ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
1.51 -2.50	หมายถึง	ระดับน้อย/ไม่เห็นด้วย
2.51 -3.50	หมายถึง	ระดับปานกลาง/ไม่แน่ใจ
3.51 -4.50	หมายถึง	ระดับมาก/เห็นด้วย
4.51 -5.00	หมายถึง	ระดับมากที่สุด/เห็นด้วยอย่างยิ่ง

9. มาตรารวัดที่ใช้การจำแนกความหมายของคำ

9.1 ความหมายมาตรารวัดที่ใช้การจำแนกความหมายของคำ มาตรารวัดที่ใช้การจำแนกความหมายของคำ(Semantic Differential Scale)ของออสกู๊ดและคณะ(Osgood and Others)เป็นการสร้างคำถามวัดเจตคติ ความรู้สึก หรือ ความคิดเห็นที่ใช้ความหมายของคำเป็น สิ่งเร้าประกอบกับความคิดรวบยอดต่าง ๆ โดยแต่ละข้อคำถามจะมีคำคุณศัพท์ที่มีความหมาย ตรงกันข้ามเป็นคู่ ๆ ภายกับทางซ้ายและทางขวาของมาตราที่กำหนดไว้ 7 ระดับ ดังแสดงใน ภาพประกอบ 11 คิตเตอร์และคณะ (Kidder; et al. 1986: 216)

ขาว							ดำ	
ขาว	3	2	1	0	1	2	3	ดำ
	1	2	3	4	5	6	7	

ภาพประกอบ 11 มาตรารวัดที่ใช้การจำแนกความหมายของคำ

9.2 ลักษณะของการใช้คำคุณศัพท์ จำแนกเป็น 3 มิติ ดังนี้ (Neuman. 1997: 165)

9.2.1 มิติด้านการประเมินค่า (Evaluation Dimension) มี คำคุณศัพท์ที่ใช้ ดังนี้ ดี-เลว. สุข-ทุกข์. ยุติธรรม-ไม่ยุติธรรม. ฉลาด-โง่. สำเร็จ-ล้มเหลว. ซื่อสัตย์-ไม่ซื่อสัตย์. บวก-ลบ. หวาน-เปรี้ยว. มีค่า-ไร้ค่า. สวย-ซีเหร่ ฯลฯ

9.2.2 มิติด้านศักยภาพ (Potential Dimension) มีคำคุณศัพท์ที่ใช้ ดังนี้ แข็งแรง-อ่อนแอ.หนัก-เบา.แข็ง-นุ่ม.หนา-บาง.หยาบ-ละเอียด.ใหญ่-เล็ก เป็นต้น

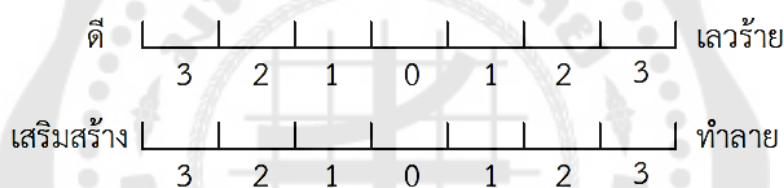
9.2.3 มิติด้านกิจกรรม(Activity Dimension) มีคำคุณศัพท์ที่ใช้ ดังนี้ เร็ว-ช้า.ร้อน-เย็น.คม-ทื่อ.ขยัน-ขี้เกียจ.คล่องแคล่ว-เฉื่อยชา.อึกทึก-เงียบ เป็นต้น

นอกจากนี้แนลลี (Nunnally) (ลัวน สายยศ; และอังคณา สายยศ. 2538: 61)ได้ระบุคำ ที่ไม่อยู่ใน 3 องค์ประกอบดังกล่าว ดังนี้ เหมือน-ไม่เหมือน.มีประโยชน์-ไม่มีประโยชน์.ชัดเจน-ไม่ชัดเจน.เข้าใจ-ไม่เข้าใจ.พยากรณ์ได้-พยากรณ์ไม่ได้.ซับซ้อน-ไม่ซับซ้อน ฯลฯ

9.3 ลักษณะการใช้มาตรการวัดที่ใช้การจำแนกความหมายของคำ จำแนกเป็น 3 รูปแบบ ดังนี้

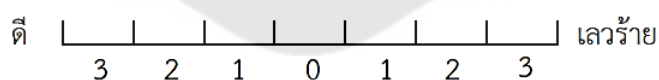
9.3.1 รูปแบบที่ 1 ใช้คำคุณศัพท์หลาย ๆ คู่สำหรับหนึ่งความคิดรวบยอด ดังนี้

(0) ท่านมีความคิดเห็นอย่างไรต่อการเกิดสงคราม

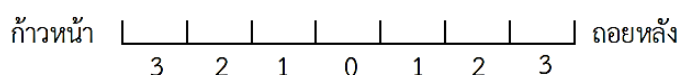


9.3.2 รูปแบบที่ 2 ใช้คำคุณศัพท์หนึ่งคู่สำหรับหนึ่งความคิดรวบยอด ดังนี้

(0) ท่านมีความคิดเห็นอย่างไรต่อการศึกษา



(00) ท่านมีความคิดเห็นอย่างไรต่อ พระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542



9.3.3 รูปแบบที่ 3 ใช้คำคุณศัพท์คู่เดียวสำหรับหลาย ๆ ความคิดรวบยอด ดังนี้

ท่านมีความรู้สึกอย่างไรต่ออาชีพที่กำหนดให้

1) ค้าขาย	ชอบ								ไม่ชอบ
2) รับราชการ		3	2	1	0	1	2	3	
3) รัฐวิสาหกิจ									
4) รับจ้าง									
5) ประกอบอาชีพอิสระ									

9.4 หลักการในการสร้างมาตรการวัดที่ใช้ในการจำแนกความหมายของคำในการสร้างมาตรการวัดที่ใช้ในการจำแนกความหมายของคำมีหลักการ ดังนี้ (พิชิต ฤทธิ์จรูญ. 2544: 259)

ดังนี้

9.4.1 กำหนดโครงสร้างของเจตคติ/ความรู้สึกและความคิดเห็น

9.4.2 กำหนดข้อความในลักษณะความคิดรวบยอดที่มีลักษณะ

9.4.2.1 มีความหมายเดียวไม่คลุมเครือ

9.4.2.2 มีความแปรปรวนมากกว่าระหว่างผู้ให้ข้อมูล

9.4.2.3 มีความคุ้นเคย

9.4.2.4 เป็นความคิดรวบยอดที่มีความครอบคลุม ความคิด

รวบยอดในภาพรวม

9.4.3 เลือกคำคุณศัพท์เป็นคู่ที่มีความหมายตรงกันข้าม (ให้ครอบคลุมทั้ง 3 มิติ)

9.4.4 นำมาสร้างเป็นมาตรวัดตามรูปแบบ

9.5 ข้อแนะนำในการใช้มาตรการวัดที่ใช้การจำแนกความหมายของคำในการใช้มาตรการวัดที่ใช้การจำแนกความหมายของคำ มีข้อแนะนำ ที่ควรปฏิบัติ ดังนี้

9.5.1 นำไปใช้ได้ง่าย สร้างได้ไม่ยาก และเหมาะสมกับการใช้ทั้งกลุ่มและรายบุคคล

9.5.2 กำหนดคำชี้แจงการตอบโดยให้ผู้ให้ข้อมูลใช้ความรู้สึกของตนเองที่เกิดขึ้นครั้งแรกในการพิจารณามากกว่าใช้การคิดแบบใคร่ครวญที่มีกฎเกณฑ์ในการพิจารณาดัดจริตจากภายนอกมาเกี่ยวข้อง

9.5.3 ควรมีตัวอย่างวิธีการการตอบให้ได้พิจารณาก่อนที่จะให้ผู้ให้ข้อมูลตอบด้วยตนเอง โดยเป็นการแนะนำวิธีการตอบ ไม่ใช่แนะนำคำตอบ

9.5.4 การกำหนดข้อคำถามในแต่ละชุดคำถามควรมีประมาณ 50 ข้อ เพื่อให้ไม่ให้ผู้ให้ข้อมูลเกิดความเบื่อหน่ายในการตอบ

9.5.5 การคิดคะแนนสำหรับคำตอบของแต่ละข้อให้กำหนดเป็นคะแนนตามลักษณะของคำคุณศัพท์ที่อาจเป็นเชิงบวกไปเชิงลบกำหนดเป็น 3 2 1 0 -1 -2 -3 หรือเชิงลบไป เชิงบวกกำหนดเป็น -3 -2 -1 0 1 2 3 หรืออาจกำหนดคะแนนเป็นจำนวนเต็มจาก 1 ถึง 7 คะแนน (เชิงลบไปเชิงบวก)หรือ จาก 7 ถึง 1(เชิงบวกไปเชิงลบ) แล้วนำไปแปลความหมายของคะแนนโดยใช้การรวมคะแนนทุกข้อที่วัดเรื่องเดียวกันเข้าด้วยกันแล้วหารด้วยจำนวนข้อ

9.6 เกณฑ์ในการพิจารณาค่าเฉลี่ยมาตรการวัดที่ใช้การจำแนกความหมาย ของคำ มีดังนี้ (สิน พันธุ์พินิจ. 2547: 161)

9.6.1 เกณฑ์ 7 ระดับ ตั้งแต่ 1 ถึง 7 มีดังนี้

- 1.00 – 2.20 หมายถึง อยู่ในระดับน้อยที่สุด
- 2.21 – 3.40 หมายถึง อยู่ในระดับน้อย
- 3.41 – 4.60 หมายถึง อยู่ในระดับปานกลาง
- 4.61 – 5.80 หมายถึง อยู่ในระดับมาก
- 5.81 – 7.00 หมายถึง อยู่ในระดับมากที่สุด

9.6.2 เกณฑ์ 7 ระดับ ตั้งแต่ -3 ถึง 3 มีดังนี้

- 1.00 – 1.50 หมายถึง อยู่ในระดับน้อย
- 1.51 – 2.50 หมายถึง อยู่ในระดับปานกลาง
- 2.51 – 3.00 หมายถึง อยู่ในระดับมาก

5.3.4 โครงสร้างของแบบสอบถาม

ในการสร้างแบบสอบถามแต่ละฉบับ มีโครงสร้าง ดังนี้ (นิภา ศรีไพโรจน์. 2531: 89-90; สิน พันธุ์พินิจ. 2547: 166)

5.3.4.1 คำชี้แจงในการตอบแบบสอบถาม เป็นส่วนที่ระบุนรายละเอียดเกี่ยวกับจุดประสงค์การวิจัย คำอธิบายลักษณะของแบบสอบถาม คำรับรองในการปกปิดข้อมูลที่ได้รับ วิธีการตอบแบบสอบถามพร้อมตัวอย่างการตอบ คำกล่าวแสดงการขอบคุณ และลงท้ายด้วยชื่อ-ชื่อสกุล. ที่อยู่ของผู้วิจัย

5.3.4.2 ข้อมูลส่วนบุคคล ที่กำหนดให้ตอบเป็นรายละเอียดส่วนบุคคลที่จะนำมาใช้เป็นตัวแปรอิสระ(Independent variables) ในการวิจัย หรือนำมาใช้เป็นข้อมูลเบื้องต้นในการพิจารณาคุณลักษณะของผู้ให้ข้อมูลที่จะนำไปใช้ในการอภิปรายผลต่อไป

5.3.4.3 ข้อคำถามเกี่ยวกับประเด็น/ความคิดเห็นที่ต้องการ ที่อาจกำหนดเป็นข้อคำถามปลายปิดที่ให้ทำสัญลักษณ์ในคำตอบของตนเอง หรือข้อคำถามปลายเปิดที่เว้นช่องว่างให้ผู้ให้ข้อมูลเขียนคำตอบตามความคิดเห็นอย่างอิสระ

บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์ (2534: 103-104) ได้นำเสนอแนวปฏิบัติในการเรียงคำถามและจัดรูปแบบของข้อคำถาม ดังนี้

1. เรียงลำดับข้อคำถามเป็นหมวดหมู่ หรือเป็นตอนที่ ตามตัวแปร
2. คำถามในแต่ละตอนควรเรียงลำดับ ดังนี้
 - 2.1 เรียงข้อคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่ใกล้ ๆ ตัวก่อนเรื่องที่อยู่ไกลตัว
 - 2.2 เรียงข้อคำถามเรื่องทั่ว ๆ ไปก่อนคำถามที่เฉพาะเจาะจง
 - 2.3 เรียงข้อคำถามจากง่าย ๆ ไปหายาก ๆ
 - 2.4 เรียงข้อคำถามที่คุ้นเคยมากไปสู่ข้อคำถามที่คุ้นเคยน้อย
 - 2.5 เรียงข้อคำถามตามลำดับเหตุการณ์จากอดีต ปัจจุบัน สู่อนาคต
3. ควรกำหนดหมายเลขของข้อคำถามตามลำดับอย่างต่อเนื่องโดยไม่เริ่มต้นเมื่อเริ่มต้นตอนใหม่

4. กรณีเป็นข้อคำถามที่มีตัวเลือก ต้องเรียงข้อคำถามและคำตอบตามความสะดวกและความเคยชินของผู้ให้ข้อมูล (จากซ้ายไปขวา)

5. กำหนดรูปแบบการพิมพ์ เว้นวรรค ถูกต้องตามอักขรวิธี และพิมพ์เพียงหน้าเดียว

5.3.5 ขั้นตอนในการสร้างและพัฒนาแบบสอบถาม

ในการสร้างและพัฒนาแบบสอบถาม มีขั้นตอนในการดำเนินการ ดังนี้ (นิภา ศรีไพโรจน์. 2531: 90-91. บุญธรรม กิจปรีดาภิรต. 2534: 95-96; เทียนฉาย กิระนันท์. 2544: 110-113)

5.3.5.1 ศึกษาคุณลักษณะหรือประเด็นที่ต้องการ ผู้วิจัยจะต้องศึกษาคุณลักษณะหรือประเด็นที่ต้องการให้มีความเข้าใจที่ชัดเจน ถูกต้อง จากเอกสารตำรา หรือผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนลักษณะ วิธีการสร้างแบบสอบถาม และการกำหนดคำถามที่ดีที่จะใช้เป็นแนวทางการสร้างแบบสอบถาม

5.3.5.2 กำหนดลักษณะของแบบสอบถามที่เหมาะสมกับคุณลักษณะหรือประเด็น ที่ต้องการ และลักษณะของกลุ่มตัวอย่างที่กำหนดให้ตอบ

5.3.5.3 จำแนกคุณลักษณะหรือประเด็นที่ต้องการออกเป็นประเด็นย่อย ๆ เพื่อที่จะทำให้สามารถกำหนดข้อคำถามได้ง่ายขึ้นและมีความครอบคลุมมากขึ้น

5.3.5.4 กำหนดคำชี้แจงในการตอบแบบสอบถามที่ระบุรายละเอียดเกี่ยวกับจุดประสงค์การวิจัย คำอธิบายลักษณะของแบบสอบถาม คำรับรองในการปกปิดข้อมูลที่ได้รับ วิธีการตอบแบบสอบถามพร้อมตัวอย่างการตอบ คำกล่าวแสดงความขอบคุณ และลงท้ายด้วยชื่อ-ชื่อสกุล. ที่อยู่ของผู้วิจัย

5.3.5.5 การปรับปรุงแก้ไขร่างแบบสอบถาม หลังจากสร้างแบบสอบถามเสร็จแล้ว ผู้วิจัยควรได้พิจารณาทบทวนข้อคำถามที่มีความเที่ยงตรง ชัดเจน แล้วนำเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ เพื่อพิจารณาตรวจสอบและให้ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไขให้แบบสอบถามมีความสมบูรณ์ มากขึ้น

5.3.5.6 นำแบบทดสอบไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างเพื่อนำมาวิเคราะห์หาคุณภาพของแบบสอบถาม โดยที่กลุ่มตัวอย่างที่ทดลองใช้จะต้องมีลักษณะที่คล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างที่ต้องการเก็บรวบรวมข้อมูลจริง เพื่อตรวจสอบความเข้าใจในคำชี้แจง ความชัดเจนของคำถาม และคำนวณหา ความเชื่อมั่นและอำนาจจำแนกของแบบสอบถาม

5.3.5.7 นำผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้รับ มาใช้พิจารณาปรับปรุงแก้ไขแบบสอบถามให้มีความถูกต้องสมบูรณ์และมีคุณภาพที่จะทำให้ได้รับข้อมูลจากการใช้แบบสอบถามที่น่าเชื่อถือ

5.3.5.8 จัดพิมพ์แบบสอบถามฉบับสมบูรณ์ โดยตรวจสอบความถูกต้องของการจัดพิมพ์ตามต้นฉบับ ถูกต้องอักขระวิธีตามหลักไวยากรณ์ และมีความชัดเจนของตัวอักษรที่พิมพ์

5.3.6 การตรวจและแก้ไขข้อคำถามเบื้องต้น

ในการตรวจและแก้ไขข้อคำถามเบื้องต้น เป็นการดำเนินการด้วยตนเองของผู้เขียน / สร้างข้อคำถามหลังจากเขียน/สร้างข้อคำถามเสร็จสิ้นแล้วทิ้งข้อคำถามไว้ 2-3 วัน แล้วจึงนำมาตรวจสอบโดยอ่านข้อคำถามอย่างละเอียด แล้วพิจารณาตามแนวทางเบื้องต้น ดังนี้ (บุญธรรม กิจปรีดาภิรุทธิ์. 2534: 95-96)

5.3.6.1 เข้าใจคำถาม คำตอบนั้นหรือไม่อย่างไร เข้าใจตรงกับที่ต้องการวัดหรือไม่ ถ้าอ่านไม่เข้าใจ หรือเข้าใจไม่ตรงกับที่ต้องการวัดควรแก้ไข ปรับปรุง

5.3.6.2 คำตอบที่กำหนดให้มีคำถามที่ถูกต้องตามหลักวิชาหรือไม่ และมีเพียงคำตอบเดียวหรือหลายคำตอบ คำตอบที่ดีจะต้องตามหลักวิชา และมีคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียว

5.3.6.3 คำตอบที่กำหนดให้ของคำถามนั้นครอบคลุมคำตอบที่เป็นไปได้ไว้ครบถ้วนแล้วหรือไม่ ถ้ายังไม่ครบถ้วนก็ต้องหาคำตอบมาเพิ่มเติม

5.3.6.4 คำถามนี้จำเป็นหรือไม่ ถ้ามีไว้จะใช้ประโยชน์อะไรได้ คำถามใดถ้าหากไม่นำไปวิเคราะห์ หรือไม่เอาไว้ใช้อธิบายลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง หรืออภิปรายผลการวิจัยที่ได้ควรตัดทิ้ง

5.3.6.5 คำถามนั้นครอบคลุมเกินหนึ่งประเด็นหรือไม่ ถ้าเกินควรปรับปรุงเป็นใช้หลาย ๆ คำถามแทน แต่ถ้ามีความซ้ำซ้อนควรตัดทิ้ง

5.3.6.6 คำถามนั้นเมื่อใช้แล้วจะได้คำตอบที่สอดคล้องกับความเป็นจริงหรือไม่ ถ้าไม่แน่ใจให้เพิ่มคำถามที่ใช้ตรวจสอบการให้ข้อมูล

5.3.6.7 ภาษาที่ใช้สื่อความหมายที่กว้างหรือแคบเกินไปหรือไม่ ควรแก้ไขปรับปรุงให้มีความหมายที่ชัดเจนและเฉพาะเจาะจง

5.3.6.8 มีคำถามใดที่จะสื่อความหมายให้ผู้ให้ข้อมูลเกิดความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน

5.3.6.9 ภาษาที่มีการใช้คำแนะนำ หรือคำที่มีอิทธิพลในการให้ข้อมูลในทิศทางที่คาดหวังหรือไม่ ถ้ามีควรตัดออกหรือหลีกเลี่ยงใช้คำอื่นแทน

5.3.6.10 คำตอบที่ต้องการนั้น ควรใช้คำถามที่ถามตรง ๆ หรือคำถามอ้อมจะได้คำตอบที่เป็นจริงมากกว่ากัน

5.3.6.11 คำถามนั้นใช้ถามกลุ่มตัวอย่างจะได้คำตอบที่น่าเชื่อถือได้เพียงไร หากเชื่อถือไม่ได้ควรตัดทิ้ง หรือเลือกใช้คำถามอื่นที่จะได้คำตอบที่น่าเชื่อถือมากกว่า

5.3.7 แนวทางการสร้างแบบสอบถามเพื่อขจัดปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการส่งคืนของแบบสอบถาม กอลและบอค (Gall B.; & Brog W. 2002: 293) ได้นำเสนอแนวทางการสร้างแบบสอบถามเพื่อขจัดปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการส่งคืนของแบบสอบถาม ดังนี้

- 5.3.7.1 เขียนคำชี้แจงในการตอบแบบสอบถามโดยใช้ภาษาที่ง่าย สั้น และชัดเจน
- 5.3.7.2 กำหนดจำนวนข้อคำถามให้น้อยที่สุดที่ครอบคลุมประเด็นที่ต้องการศึกษา
- 5.3.7.3 จัดทำรูปแบบ/รูปเล่ม/สัณแบบสอบถามให้น่าสนใจในการตอบ
- 5.3.7.4 กำหนดข้อคำถามที่ใช้ภาษาง่าย ๆ สั้นกะทัดรัด และตอบง่าย
- 5.3.7.5 หลีกเลี่ยงการใช้ศัพท์ทางวิชาการ ภาษาที่กำกวม และคำที่จะก่อให้เกิด

ความสับสนแก่ผู้ให้ข้อมูล

- 5.3.7.6 เรียงลำดับข้อคำถามที่ง่าย ๆ ไปไม่ซับซ้อน ไปสู่ข้อคำถามที่ซับซ้อน
- 5.3.7.7 หลีกเลี่ยงข้อคำถามในลักษณะปฏิเสธ หรือปฏิเสธซ้อนปฏิเสธ

เพื่อป้องกัน การสับสนในการตีความหมาย

- 5.3.7.8 หลีกเลี่ยงข้อคำถามที่มีหลายแนวคิดในข้อเดียวกัน
- 5.3.7.9 หลีกเลี่ยงการใช้ข้อคำถามที่มีลักษณะชี้้นำการให้ข้อมูล
- 5.3.7.10 ข้อคำถามที่มีจำนวนข้อมาก ไม่ควรเรียงลำดับข้อที่มีความสำคัญไว้

ตอนท้ายเนื่องจากจะได้รับความสนใจในการให้ข้อมูลน้อย

- 5.3.7.11 เรียงลำดับคำถามทั่ว ๆ ไปก่อนข้อคำถามที่เฉพาะเจาะจง
- 5.3.7.12 เมื่อกำหนดให้ตอบข้อคำถามในประเด็นใหม่ควรทำเครื่องหมาย

เพื่อไม่ให้เกิดความสับสนระหว่างประเด็น

- 5.3.7.13 ระบุเหตุผลของการตอบแบบสอบถามหรือความสำคัญในการให้ข้อมูล

ของผู้ให้ข้อมูล

- 5.3.7.14 ยกตัวอย่างวิธีการให้ข้อมูล เพื่อไม่ให้ผู้ให้ข้อมูลเกิดความสับสน และถ้า

ใน ข้อคำถามใดมีจุดที่ต้องการเน้นควรทำสัญลักษณ์ให้ชัดเจน

- 5.3.7.15 กำหนดชื่อ-นามสกุล ที่อยู่ เบอร์โทรศัพท์ ของผู้เก็บรวบรวมข้อมูลทำ

แบบสอบถามเพื่อให้ง่ายและสะดวกในการติดต่อ

5.4 ขั้นตอนการสร้างเครื่องมือ ประกอบด้วย 9 ขั้นตอน ดังนี้ (อุทุมพร จามรمان.

2532: 53)

ขั้นที่ 1 การกำหนดขอบเขต เพื่อให้เกิดความชัดเจนในสิ่งที่ต้องการวัดและมองเห็นความเป็นไปได้ในการสร้างเครื่องมือและกำหนดขอบเขตให้ชัดเจนโดยผู้สร้างจะต้องตอบคำถามให้ได้ว่าสร้างเครื่องมือไปทำไม ใครเป็นผู้ตอบ จะใช้เครื่องมือใด ใครจะเป็นผู้ใช้เครื่องมือนี้ ใช้เวลานานเท่าใดในการใช้เครื่องมือ ในการสร้างเครื่องมือนี้มีแรงงาน เวลา และงบประมาณมากน้อยเพียงใด และต้องการให้เป็นเครื่องมือระดับมาตรฐานหรือไม่

ขั้นที่ 2 การกำหนดจุดมุ่งหมายของการวัด ซึ่งต้องมีความชัดเจนและควรเขียนให้เป็นจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม (Behavioral Objectives)

ขั้นที่ 3 การระบุเนื้อหาที่จะวัด ผู้สร้างจะต้องมีความรู้ในสิ่งที่วัดเป็นอย่างดี สามารถจำแนกเนื้อหาที่จะวัดออกมาเป็นหมวดหมู่ และเรียงย่อย ๆ ได้อย่างครบถ้วนสมบูรณ์และถูกต้อง โดยการใช้การศึกษาจากเอกสาร ตำราที่เกี่ยวข้องและอาจใช้ผู้ทรงคุณวุฒิหรือผู้เชี่ยวชาญที่เป็นผู้รู้ในเนื้อหานั้น ๆ อย่างจริงจัง สามารถพิจารณาว่าเนื้อหาจำแนกออกได้อย่างถูกต้องสมบูรณ์และครบถ้วน เป็นผู้ตรวจสอบ

ขั้นที่ 4 การจัดทำตารางโครงสร้าง ซึ่งประกอบด้วยจุดมุ่งหมายและเนื้อหาที่จะวัด

ขั้นที่ 5 การให้น้ำหนักในตารางโครงสร้าง การให้น้ำหนักส่วนใหญ่ระบุด้วยคำร้อยละ โดยให้ผลรวมทั้งหมดเป็น 100% การกำหนดน้ำหนักนี้ ผู้สร้างจะต้องกำหนดเอาไว้ว่าจะใช้เนื้อหาหมวด หน่วย เรื่องใด เป็นค่าเท่าใด และจุดมุ่งหมายเป็นค่าเท่าใด

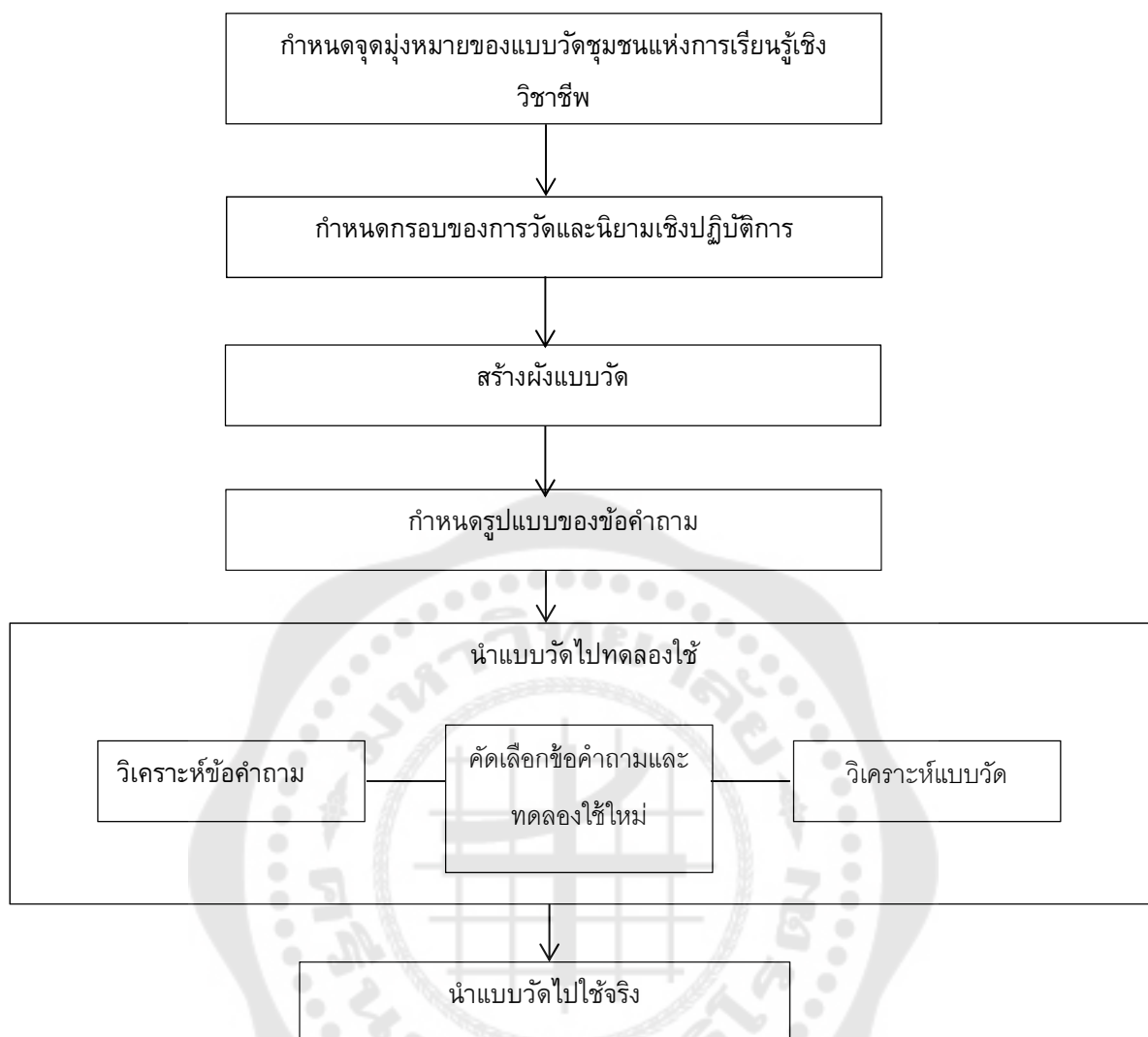
ขั้นที่ 6 การกำหนดประเภทของข้อคำถาม ประเภทเครื่องมือ คะแนนรายข้อ และจำนวนข้อ การตัดสินใจเกี่ยวกับประเภทของเครื่องมือ ประเภทของข้อว่าจะมีกี่ประเภท ผู้สร้างจะต้องตอบคำถามให้ได้ว่า การสร้างเครื่องมือนี้จะใช้เวลาในการตอบนานเท่าใด จะให้ตอบโดยการหาเครื่องหมายหรือเติมคำหรือเขียนข้อความ เพราะสิ่งเหล่านี้จะเป็นตัวกำหนด จำนวนข้อที่ควรจะมี นอกจากนี้ผู้สร้างต้องกำหนดการให้คะแนนรายข้อแต่ละข้อว่าเป็นนานเท่าใด จะให้คะแนนแต่ละข้อเท่ากันหรือต่างกัน

ขั้นที่ 7 การเขียนข้อความจะต้องเขียนให้สอดคล้องกันระหว่างเนื้อหา จุดมุ่งหมายที่จะวัดและประเภทของข้อความ ต้องใช้ภาษาที่ถูกต้องและประเด็นที่เขียนต้องมีนัยเดียวสำหรับข้อความที่ให้กาเครื่องหมายตอบ

ขั้นที่ 8 การจัดทำเครื่องมือ เมื่อเขียนข้อความได้ครบถ้วนแล้วให้จัดเรียงข้อความตามประเภท เขียนคำชี้แจง คานา หรือวิธีการตอบให้ชัดเจน จัดพิมพ์เป็นเครื่องมือให้สวยงามน่าสนใจ และนำตอบ

ขั้นที่ 9 การทดลองใช้ เมื่อจัดพิมพ์เรียบร้อยแล้ว ผู้สร้างตรวจสอบเครื่องมือในด้านภาษาเป็นรายข้อความ ทิ้งไว้ระยะหนึ่ง แล้วนำมาทดลองตอบเองเพื่อทดสอบว่าตนเองอ่านเข้าใจหรือไม่ ตนเองตอบใช้เวลานานเท่าใด แล้วจึงดำเนินการแก้ไขปรับปรุง และจัดพิมพ์ตามจำนวนที่คาดไว้ขนาดของกลุ่มทดลองใช้ในครั้งนี้ไม่ควรใช้กลุ่มใหญ่ ควรเลือกผู้ตอบที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มที่ใช้จริง จำนวนประมาณ 5-10 คน ให้แต่ละคนตอบคำถามและจับเวลาตอบทั้งหมดไว้ พร้อมทั้งสังเกตพฤติกรรมการตอบว่ามีอาการสงสัยในข้อใดให้บันทึกพฤติกรรมดังกล่าวไว้ เมื่อตอบเสร็จแล้วให้สัมภาษณ์ผู้ตอบว่า มีความเห็นในการตอบอย่างไร ข้อใดตอบได้หรือไม่ ข้อใดสงสัยหรือเข้าใจยากและข้อใดควรแก้ไข พิจารณาข้อความตามที่ได้ตอบระบุทุกข้อแล้วแก้ไขปรับปรุงใหม่ จัดพิมพ์ให้เท่ากับจำนวนที่ใช้จริง ในการตัดข้อบางข้อทิ้ง ตลอดจน การเขียนใหม่ หรือแก้ไขปรับปรุงใหม่ ผู้สร้างจะต้องอิงตารางโครงสร้างเสมอเพื่อไม่ให้เครื่องมือคลาดเคลื่อนไปจากแผนที่วางไว้

สรุป การสร้างเครื่องมือวัดภาวะชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ มีกระบวนการในการสร้างเครื่องมือ ประกอบด้วย 9 ขั้นตอน คือ 1) การกำหนดขอบเขต 2) การกำหนดจุดมุ่งหมายของการวัด 3) การระบุเนื้อหาที่จะวัด 4) การจัดทำตารางโครงสร้าง 5) การให้น้ำหนักในตารางโครงสร้าง 6) การกำหนดประเภทของข้อคำถาม 7) การเขียนข้อความ 8) การจัดทำเครื่องมือ 9) และการทดลองใช้



ภาพประกอบ 12 แผนภูมิขั้นตอนการพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

5.5 การตรวจสอบความเที่ยงตรงของแบบวัด

การพัฒนาเครื่องมือรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยอาจใช้เครื่องมือที่มีอยู่รวบรวมข้อมูล หรืออาจสร้างใหม่ ผู้วิจัยจึงควรตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ เพื่อตัดสิน และคัดเลือกเครื่องมือแต่ละข้อที่มีคุณภาพดีไว้ การสร้างเครื่องมืออย่างเป็นระบบและมีคุณภาพอาจทำให้ผู้วิจัยสามารถรวบรวมข้อมูล เพื่อตอบวัตถุประสงค์ของการวิจัยได้อย่างชัดเจน ความเที่ยงตรงเป็นคุณสมบัติที่สำคัญที่สุดของเครื่องมือ ในการนี้ได้มีนักวิชาการด้านการวัดและประเมินผลให้ความหมายของความเที่ยงตรงไว้ดังนี้ (ปราณี เข็มวงษ์, 2553: 41)

บุญธรรม กิจปริตาบิสุทธิ์ (2549: 258) ให้ความหมายของความเที่ยงตรงว่า เป็นการวัดได้ตรงตามวัตถุประสงค์ และพฤติกรรมที่ต้องการให้วัด วัดได้ครอบคลุมครบถ้วนตามเนื้อหาที่ต้องการวัดและวัดได้ถูกต้องตามความเป็นจริง

จิตราภา กุณฑลบุตร (2550: 185) การตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือ คือ การพิจารณาว่าเครื่องมือที่จะนำไปใช้มีระดับความสามารถในการวัดตรงตามสิ่งที่ต้องการวัดหรือไม่

เชิดศักดิ์ โฆวาสินธ์ (2549: 195) ให้นิยามความเที่ยงตรงว่า คือ ความเหมาะสมสมบูรณ์ มีประโยชน์ ในการอ้างอิงสิ่งที่เป็นเป้าหมายเฉพาะจากผลการวัดหรือคะแนน

บุญเรียง ขจรศิลป์ (2551: 161) กล่าวว่า ความเที่ยงตรงของเครื่องมือ คือ คุณสมบัติของเครื่องมือที่สามารถวัดได้ในสิ่งที่ต้องการวัดตามวัตถุประสงค์หรือจุดหมายใดจุดหมายหนึ่งอาจไม่มีความเที่ยงตรงตามวัตถุประสงค์อื่นๆ

สุวิมล ตีรภานันท์ (2550: 163) กล่าวว่า ความเที่ยงตรงหมายถึง ความแม่นยำของเครื่องมือในการวัดสิ่งที่ต้องการจะวัดซึ่งสามารถบอกถึงสภาพที่แท้จริงของตัวแปรที่ศึกษา

รัตนะ บัวสนธ์ (2551: 163) กล่าวว่า ความเที่ยงตรงหมายถึง คุณสมบัติของเครื่องมือที่เก็บรวบรวมข้อมูล แล้วจะทำให้ได้ข้อมูลแม่นยำตรงตามต้องการที่จะได้

ศิริชัย กาญจนวาสี (2548: 99) ให้ความหมายของความเที่ยงตรงว่า เป็นคุณสมบัติที่สำคัญของเครื่องมือวัดผล ซึ่งเกี่ยวข้องกับคุณภาพด้านความถูกต้องของผลที่ได้จากการวัด ทำให้สามารถนาคะแนนที่ได้ไปแปลความหมายถึงสิ่งที่มุ่งวัดได้อย่างเหมาะสม

ปราณี เข้มวงศ์ (2553: 41) สรุปความหมายของความเที่ยงตรง หมายถึง คุณสมบัติที่สำคัญที่สุดของเครื่องมือ เครื่องมือทุกชนิด ต้องมีความเที่ยงตรงโดยสามารถวัดได้ตรงกับจุดมุ่งหมายที่ต้องการหรือวัดในสิ่งที่ต้องการวัดได้ถูกต้องแม่นยำ ครบถ้วนตามหลักการวัดผลสามารถสรุปอ้างอิงไปยังสิ่งที่วัดได้อย่างเหมาะสม มีความหมาย และเป็นประโยชน์ ซึ่งนักวิชาการทางด้านวัดผล และประเมินผลได้จำแนกประเภทความเที่ยงตรงไว้ 3 กลุ่ม ดังนี้

กลุ่มที่ 1 จำแนกความเที่ยงตรงเป็น 3 ประเภท คือ

1. ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา คือ การวัดได้ครอบคลุมเนื้อหาหรือสาระสำคัญในสิ่งที่ต้องการ

2. ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง เป็นความสามารถของเครื่องมือที่จะวัดคุณลักษณะหรือพฤติกรรมโครงสร้างของทฤษฎี

3. ความเที่ยงตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ เป็นความสามารถของเครื่องมือวัดได้ตรงกับเกณฑ์ภายนอก ซึ่งอาจเป็นเกณฑ์ในปัจจุบันหรือเกณฑ์ในอนาคต ความเที่ยงตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ แบ่งได้เป็น 2 ชนิด คือความเที่ยงตรงตามสภาพและความเที่ยงตรงตามการพยากรณ์

3.1 ความเที่ยงตรงตามสภาพหรือความเที่ยงตรงร่วมสมัย หมายถึง ความสามารถของเครื่องมือวัดได้ตรงกับสภาพความเป็นจริงของบุคคลในปัจจุบัน

3.2 ความเที่ยงตรงเชิงพยากรณ์ (Predictive validity) หมายถึง ความสามารถของเครื่องมือที่สามารถทำนายความสามารถของบุคคลในอนาคต

กลุ่มที่ 2 จำแนกความเที่ยงตรงเป็น 4 ประเภท คือ ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง ความเที่ยงตรงตามสภาพ และ ความเที่ยงตรงเชิงพยากรณ์

กลุ่มที่ 3 จำแนกความเที่ยงตรงเป็น 6 ประเภท คือ ความเที่ยงตรงเฉพาะหน้า (Face validity) ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ความเที่ยงตรงตามหลักสูตร (Curriculum validity) ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง ความเที่ยงตรงตามสภาพ (Concurrent validity) และความเที่ยงตรงเชิงพยากรณ์

โดยสรุปนักวิชาการด้านวัดและประเมินผลส่วนใหญ่จะให้การจำแนก ประเภทความเที่ยงตรงเป็น 3 ประเภท ดังนี้ (เสรี ชัดรัมย์. 2544: 137)

1. ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา เป็นความสามารถของแบบวัดที่จะวัดความรู้จากตัวแทนของเนื้อหาหรือเนื้อเรื่องได้ดีเพียงใด ในกรณีแบบวัดที่ครูสร้างขึ้น ข้อสอบวัดเนื้อหาสาระที่ครูสอนหรือวัดตามตารางเฉพาะ (Table of specification) หรือไม่ โดยปกติการหาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาจะให้ผู้เชี่ยวชาญในเรื่องนั้นวิเคราะห์เชิงตรรกะ (Logical analysis) เพื่อพิจารณาความสอดคล้องระหว่างข้อสอบกับตัวแทนเนื้อหาหรือจุดประสงค์การสอน จำแนกได้เป็น 2 ชนิด คือ

1.1 ความเที่ยงตรงเชิงเหตุผล เป็นความเที่ยงตรงที่ให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาว่าข้อสอบแต่ละข้อนั้นวัดได้ตรงตามตารางวิเคราะห์รายละเอียดหรือไม่

1.2 ความเที่ยงตรงเชิงพินิจ เป็นคุณภาพของแบบวัด ที่พิจารณาว่าข้อสอบแต่ละข้อวัดได้ตรงตามคุณลักษณะของภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ทั้ง 6 องค์ประกอบหรือไม่ ซึ่งเป็นความเที่ยงตรงที่เหมาะสมสำหรับแบบวัดความรู้ลึก

2. ความเที่ยงตรงเชิงเกณฑ์สัมพันธ์ เป็นคุณสมบัติของแบบวัดที่ให้ผลการวัดสอดคล้องกับคุณลักษณะหรือพฤติกรรมที่ต้องการวัดที่ได้กำหนดเป็นเกณฑ์ ค่าของความเที่ยงตรงเชิงเกณฑ์สัมพันธ์ของการวัด คือสหสัมพันธ์ระหว่างผลการวัดโดยเครื่องมือวัดนั้น กับคะแนนจากเกณฑ์ภายนอกซึ่งวัดคุณลักษณะเดียวกันหรือสัมพันธ์กัน ความเที่ยงตรงเชิงเกณฑ์สัมพันธ์แบ่งได้ 2 แบบ ได้แก่

2.1 ความเที่ยงตรงเชิงทำนาย เป็นคุณสมบัติของแบบวัดที่แสดงผลที่วัดได้ในขณะนั้นถูกต้องตรงตามสภาพความเป็นจริงในอนาคตหรือไม่

2.2 ความเที่ยงตรงร่วมสมัย เป็นคุณสมบัติของแบบวัดที่วัดคุณลักษณะของผู้ตอบได้ถูกต้อง ตรงตามสภาพความเป็นจริงในปัจจุบันหรือไม่ โดยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนของแบบวัดทั้งฉบับกับเกณฑ์ภายนอก ของแบบวัดที่กำหนดขึ้นในขณะนั้น เช่น การคำนวณความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนวิชาวัดผลการศึกษากับคะแนนวิชาสถิติการศึกษา เป็นต้น

3. ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง เป็นคุณสมบัติอย่างหนึ่งของแบบวัดที่นำมาใช้วัดคุณลักษณะทางจิตวิทยา และสามารถวัดได้ตรงตามโครงสร้าง หรือแนวคิดของเรื่องนั้นๆ คุณลักษณะที่ต้องการวัดจำเป็นต้องกำหนดขึ้นภายในได้กรอบแนวคิดทฤษฎี ซึ่งจะต้องกำหนดไว้อย่างละเอียดและสามารถวัดได้ อาจจะเขียนไว้ในรูปของสมมติฐาน หรือการพยากรณ์สามารถอธิบายและค้นหาข้อเท็จจริงมาสนับสนุนได้ เมื่อสร้างแบบวัดให้มีความสัมพันธ์สอดคล้องกับโครงสร้างที่กำหนดไว้ แสดงว่าเครื่องมือวัดมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์. 2549: 194-196) แต่ถ้าคุณภาพของแบบวัดไม่สอดคล้องกับทฤษฎี หรือสมมติฐานที่ตั้งไว้หมายถึง เครื่องมือขาดความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง ซึ่งสาเหตุที่แบบวัดขาดความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง มีดังนี้

3.1 กำหนดกรอบแนวคิดทฤษฎีผิดพลาดหรือไม่ถูกต้อง

3.2 วิธีการที่ใช้ในการตรวจสอบไม่ถูกต้องหรือไม่เหมาะสม

3.3 แบบสอบไม่ได้วัดคุณลักษณะที่ต้องการวัด

เมื่อแบบวัดไม่มีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง การตีความหมายก็ไม่น่าเชื่อถือในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของแบบวัดที่วัดคุณลักษณะโดยทั่วไป จำเป็นต้องตรวจสอบหาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง เนื่องจากความเที่ยงตรงแบบอื่นไม่สามารถอธิบายคุณภาพของเครื่องมือได้อย่างพอเพียง ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างถือได้ว่าเป็นสิ่งสำคัญที่สุดของมาตรวัดเจตคติทุกประเภท การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างทำได้หลายวิธี ดังนี้

1. การศึกษาความสัมพันธ์ เป็นการหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ที่คาดว่าน่าจะเกี่ยวข้องกัน โดยอาศัยทฤษฎีทางจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรนั้น โดยระบุตัวแปรทางจิตวิทยาที่ต้องการศึกษานั้นมีความสัมพันธ์ (ทางใด) กับตัวแปรทางจิตวิทยาใดบ้าง แล้วเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรดังกล่าวเป็นคู่ๆ

2. การเปรียบเทียบกับกลุ่มที่มีหลักฐานอยู่แล้ว เป็นวิธีการหาความเที่ยงตรงเชิงจำแนก วิธีการคือ เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบวัดกับกลุ่มที่สร้างขึ้นกับกลุ่ม 2 กลุ่ม ซึ่งคาดว่าจะมีคุณลักษณะทางจิตวิทยาที่ตรงกันข้าม เช่น ใช้แบบวัดกับกลุ่มที่มีความกังวลสูงกับต่ำแล้วคำนวณและวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่มว่ามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่ ถ้าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญแสดงว่าเครื่องมือสามารถจำแนกคนออกเป็น 2 กลุ่ม หมายความว่า เครื่องมือมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

3. การตรวจสอบเชิงเหตุผลเป็นการตรวจสอบเนื้อหาของข้อคำถามว่าสอดคล้องหรือตรงตามกรอบแนวคิดหรือทฤษฎีที่ใช้กำหนดเป็นโครงสร้างในการวัดหรือไม่วิธีการตรวจสอบโดยการจัดทำเป็นตารางโครงสร้าง แล้วให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเหมือนการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา

4. การตรวจสอบความสอดคล้องภายใน เป็นวิธีการตรวจสอบว่าข้อคำถามทั้งหมดใช้วัด ทฤษฎีหรือโครงสร้างเดียวกันหรือไม่ วิธีการตรวจสอบทำได้โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามแต่ละข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดทั้งฉบับหรือใช้วิธีหาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สันระหว่างกลุ่มที่ได้คะแนนสูงกับต่ำก็ได้ ข้อคำถามใดมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ถือว่ามีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

5. การวิเคราะห์ลักษณะหลากหลาย-วิธีหลาย (Multitrait- Multimethod Analysis)

ความหมาย การวิเคราะห์ลักษณะหลากหลาย – วิธีหลาย (Multitrait- Multimethod Analysis) คือ การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างผลการวัดลักษณะต่างๆ ของมนุษย์ด้วยวิธีการต่างๆ โดยถือหลักการว่า ถ้าวัดลักษณะเดียวในตัวมนุษย์ด้วยวิธีวัดหลายๆ วิธีแล้ว ผลการวัดด้วยวิธีเหล่านั้นย่อมมีความสัมพันธ์กันสูง แต่ถ้าวัดลักษณะต่างๆ ของมนุษย์ด้วยวิธีการที่ต่างกัน ผลจากการวัดเหล่านั้นย่อมไม่มีความสัมพันธ์กันหรือมีความสัมพันธ์กันต่ำมาก

5.6 การตรวจสอบค่าอำนาจจำแนกของแบบวัด

การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดสามารถตรวจสอบได้ 2 วิธี คือ

1. การตรวจสอบอำนาจจำแนกโดยใช้ทฤษฎีการทดสอบแบบคลาสสิคอล (Classical Test Theory: CTT) สามารถแบ่งได้เป็นแบ่งได้เป็นการตรวจสอบอำนาจจำแนกแบบอิงเกณฑ์และอิงกลุ่มถ้าถือตามหลักการวัดผลแบบอิงกลุ่มและอิงเกณฑ์แล้ว สามารถแบ่งอำนาจจำแนกของข้อสอบได้ 2 ประเภท คือ (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 135-140)

อำนาจจำแนกของข้อสอบแบบอิงกลุ่ม หมายถึง ประสิทธิภาพของข้อสอบที่แยกผู้ตอบที่มีความสามารถสูงออกจากผู้ตอบที่มีความสามารถต่ำได้

อำนาจจำแนกของข้อสอบแบบอิงเกณฑ์ หมายถึง ประสิทธิภาพของข้อสอบที่แยกผู้ตอบที่มีความรอบรู้ (หมายถึงผู้ที่ทาคะแนนได้ผ่านเกณฑ์) ออกจากผู้ตอบที่ไม่มีความรอบรู้ (หมายถึงผู้ที่ทาคะแนนได้ไม่ผ่านเกณฑ์)

การคำนวณค่าอำนาจจำแนกขึ้นอยู่กับหลักการวัดผลสองแบบ คือ การวัดผลแบบอิงกลุ่มและการวัดผลแบบอิงเกณฑ์ ดังนี้

การคำนวณค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบแบบอิงกลุ่ม มีวิธีการคำนวณดังนี้ คำนวณด้วยสูตรสหสัมพันธ์ เนื่องจากค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบเป็นสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (สุวิมล ติรภานันท์. 2550: 150-151) หากคะแนนรายข้อเป็น True Dichotomous หมายถึง ค่าที่ได้จากการวัด 0 และ 1 เป็นค่าขาดตอน (Discrete) ตามธรรมชาติ ไม่ได้ถูกจัดอำนาจขึ้น และคะแนนรวมมีลักษณะต่อเนื่อง (Continuous) สามารถคำนวณโดยใช้สหสัมพันธ์แบบพ้อยท์ไบซีเรียล (Point-Biserial Correlation) แต่หากคะแนนรายข้อและคะแนนรวมเป็นค่าต่อเนื่องที่มีการแจกแจงปกติ โดยคะแนนรายข้อถูกจัด (Force) ให้เป็นคะแนนขาดตอน (Discrete) มีค่าเป็น 0 และ 1 สามารถคำนวณโดยใช้สหสัมพันธ์แบบไบซีเรียล (Biserial Correlation)

แบ่งผู้ตอบเป็น 2 กลุ่ม คือกลุ่มคะแนนสูง จำนวน 50% ซึ่งเป็นกลุ่มของผู้มีความสามารถสูง กับกลุ่มต่ำ จำนวน 50% ซึ่งเป็นกลุ่มของผู้มีความสามารถต่ำแล้วคำนวณค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบจากผลต่างระหว่างสัดส่วนของผู้ตอบข้อถูกนั้น

วิธีแบ่งกลุ่มเป็น 27% ถ้ามีผู้ตอบจำนวนมากให้แบ่งเป็น 3 กลุ่ม คือกลุ่มที่มีความสามารถสูงจำนวน 27% กลุ่มที่มีความสามารถต่ำจำนวน 27% ส่วนกลุ่มที่เหลือไม่นำมาคำนวณ แล้วใช้ตารางสำเร็จรูปของ จุง เต ฟาน เปิดหาค่าอำนาจจำแนก

การคำนวณค่าอำนาจจำแนกด้วยการทดสอบด้วยค่าสถิติที (T-test) หากเครื่องมือวัดเป็นแบบมาตราการวัดทัศนคติ ความรู้สึก หรือความคิดเห็น ที่มีระดับความเห็นหลายๆ ระดับ เช่น มาตราแบบลิเคิร์ท และออสกูด สามารถคำนวณค่าอำนาจจำแนกโดยใช้สูตรสถิติที (ไพศาล หวังพานิช. 2523: 179–180) ดำเนินการโดยตรวจให้คะแนนหรือน้ำหนักความเห็นของแต่ละคนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ แล้วหาคะแนนรวมของแต่ละคน เรียงน้ำหนักคะแนน น้ำหนักมากไปน้อย แบ่งกลุ่มเป็น 25% บนและล่าง จะได้บุคคลออกมาเป็นสองกลุ่ม คือ กลุ่มที่ได้คะแนนมากเรียกกลุ่มสูง กับกลุ่มที่ได้คะแนนน้อย เรียกกลุ่มต่ำ จากนั้นคำนวณค่าเฉลี่ยของแต่ละกลุ่ม แล้วใช้สถิติที (T-test) ทาการทดสอบ หากผลการทดสอบมีนัยสำคัญทางสถิติแสดงว่าข้อความนั้นมีอำนาจจำแนก

การคำนวณค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบแบบอิงเกณฑ์ สามารถคำนวณโดยแบ่งผู้ตอบออกเป็นกลุ่ม คือกลุ่มรอบรู้ และกลุ่มไม่รอบรู้ แล้วคำนวณอำนาจจำแนกข้อสอบอิงเกณฑ์จากผลต่างของค่าสัดส่วนของผู้ตอบถูกในแต่ละกลุ่ม การแบ่งกลุ่มรอบรู้และกลุ่มไม่รอบรู้ มีวิธีแบ่ง 3 วิธี คือ การกำหนดคะแนนจุดตัด วิธีนี้นำแบบวัดที่ต้องการวิเคราะห์ไปสอบกับกลุ่มตัวอย่างเพียงกลุ่มเดียว แล้วตรวจให้คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนตั้งแต่จุดตัดขึ้นไปเรียกว่า กลุ่มรอบรู้ ผู้ตอบที่ได้คะแนนน้อยกว่าจุดตัดเรียกว่ากลุ่มไม่รอบรู้ การกำหนดคะแนนจุดตัดนั้น ครู หรือผู้ดำเนินการสอบอาจกำหนดกำหนดเกณฑ์ขึ้นเอง เช่น ให้ 80% เป็นจุดตัด หรือ 60% เป็นจุดตัด

กำหนดจากการได้รับการสอนและไม่ได้รับการสอน วิธีนี้จัดกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มหนึ่งจะได้รับการสอนตรงตามเนื้อหาวิชา เรียกว่ากลุ่มรอบรู้ ส่วนอีกกลุ่มหนึ่งไม่ได้รับการสอนเรียกว่ากลุ่มไม่รอบรู้ จากนั้น นำแบบวัดที่ต้องการวิเคราะห์ไปสอบทั้งสองกลุ่มแล้วคำนวณค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบจากสัดส่วนของผู้ตอบถูกในแต่ละกลุ่มที่ได้นำเสนอแล้ว

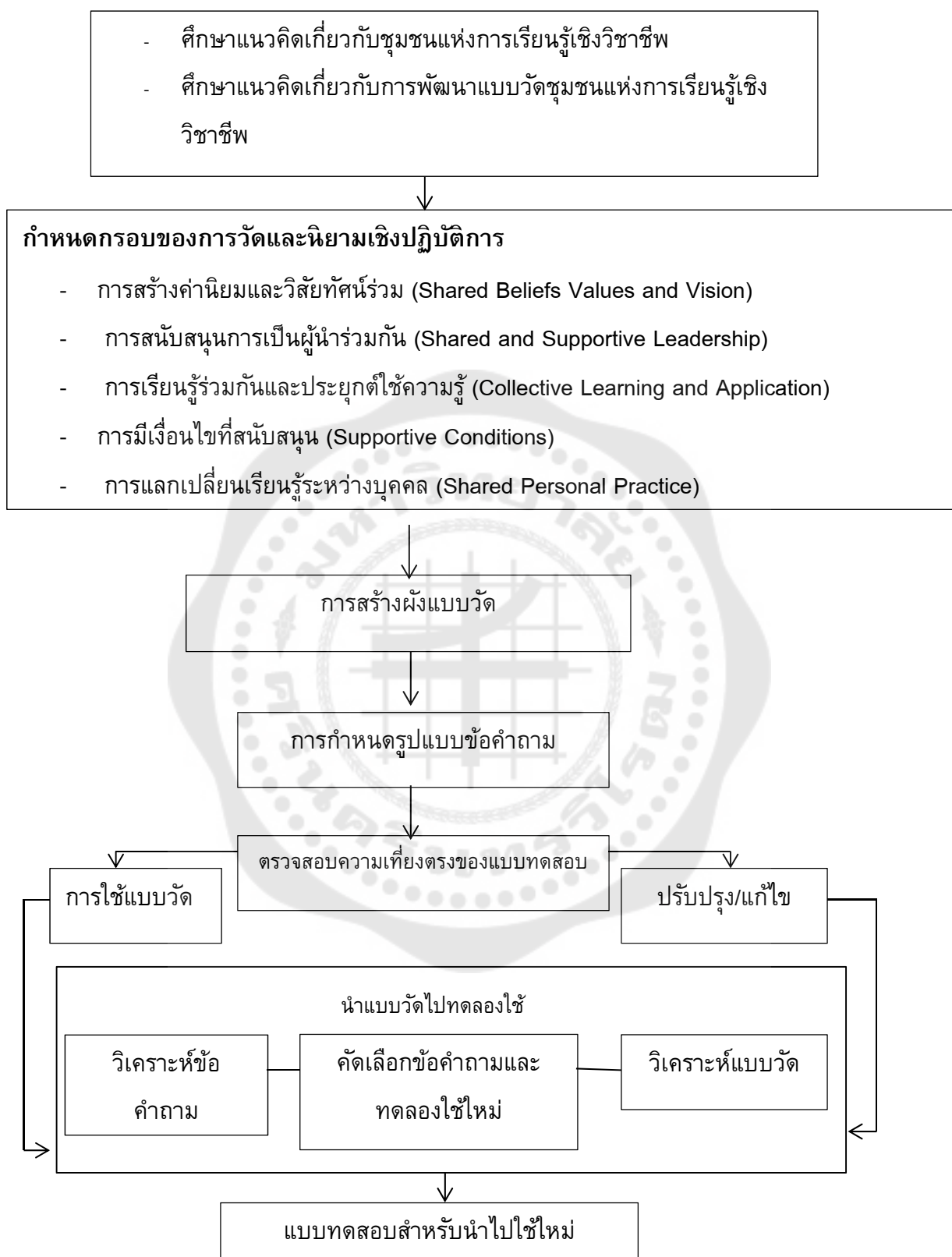
กำหนดจากคะแนนก่อนและหลังสอน วิธีนี้นำแบบวัดที่ต้องการคำนวณค่าอำนาจจำแนกไปสอบกลุ่มตัวอย่างเพียงกลุ่มเดียวสองครั้ง คือสอบก่อนสอนและสอบหลังสอน คะแนนสอบหลังสอนกำหนดให้เป็นคะแนนของกลุ่มรอบรู้ ส่วนคะแนนสอบก่อนสอนกำหนดให้เป็นคะแนนของกลุ่มไม่รอบรู้ แล้วคำนวณค่าอำนาจจำแนกจากสัดส่วนของผู้ตอบถูกในแต่ละกลุ่มเช่นเดียวกัน

2. การตรวจสอบอำนาจจำแนกโดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองข้อสอบ (Item Response Theory: IRT) ทฤษฎีการตอบสนองข้อสอบ (IRT) เป็นทฤษฎีการวัดที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถที่มีอยู่ภายในบุคคล (Latent Trait or Ability) กับผลการตอบข้อสอบ หรือข้อคำถามโดยใช้โค้งลักษณะข้อสอบ (Item Characteristics Curve: ICC) ซึ่งมีการกำหนดลักษณะข้อสอบด้วยพารามิเตอร์ความยาก (b) อำนาจจำแนก (a) และโอกาสการเดาข้อสอบถูก (c) ทฤษฎี IRT จึงอยู่บนพื้นฐานที่สำคัญ 2 ประการ คือ

ผลการตอบข้อสอบหรือข้อคำถามของผู้ตอบ สามารถอธิบายได้ด้วยความสามารถที่มีอยู่ภายในของผู้ตอบ

ความสัมพันธ์ระหว่างผลการตอบข้อสอบกับความสามารถที่มีอยู่ภายในสามารถอธิบายได้ด้วยฟังก์ชันลักษณะข้อสอบ หรือโค้งลักษณะข้อสอบ (ICC) อันมีลักษณะเป็นฟังก์ชันทางคณิตศาสตร์เรียกว่า ฟังก์ชันโลจิสติก (Logistic Function) หรือใกล้เคียงกับฟังก์ชันปกติสะสม (Normal Ogive Function)

จากการศึกษาเอกสาร ผู้วิจัยสรุปการตรวจสอบการตรวจสอบความเที่ยงตรง และคุณภาพแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพพบว่า เป็นการสร้างเกณฑ์ปกติเพื่อใช้ประเมินเปรียบเทียบความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพแต่ละโรงเรียน มีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในการตรวจสอบหาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โดยนำแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาเครื่องมือวัดของ อุทุมพร จามรมาน มาประยุกต์ใช้แล้วเขียนเป็นกรอบในการสร้างเครื่องมือวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ได้ดังนี้



ภาพประกอบ 13 การสร้างแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

6. เกณฑ์ปกติของแบบวัด (Norms)

แบบวัดมาตรฐานมีส่วนประกอบที่สำคัญ 2 ส่วน คือ 1) ตัวแบบวัด และ 2) คู่มือการใช้แบบวัด (Test manual) โดยคู่มือการใช้แบบวัดจะบอกรายละเอียดสำคัญ 6 ประการ ได้แก่ จุดมุ่งหมายของแบบวัด วิธีการสร้าง วิธีการดำเนินการสอบ วิธีตรวจให้คะแนน วิธีการตีความหมายคะแนน และวิธีนำผลจากการทดสอบไปใช้ ซึ่งเกณฑ์ปกติ (Norms) เป็นส่วนประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่งของแบบวัดมาตรฐานใช้สำหรับตีความหมายของคะแนนที่ได้จากการใช้แบบวัดมาตรฐาน ทำให้ทราบระดับความสามารถของผู้สอบแต่ละคน (สุทธสินี แสงมุกดา. 2554: 74) การนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับเกณฑ์ปกติจะขอนำเสนอรายละเอียด ดังนี้

6.1 ความหมายของเกณฑ์ปกติ

เกณฑ์ปกติ (Norms) หมายถึง ข้อเท็จจริงทางสถิติที่บรรยายการแจกแจงของคะแนนจากประชากรที่นิยามไว้ดีแล้ว และจะเป็นคะแนนที่บอกระดับความสามารถของผู้สอบว่าอยู่ในระดับใดของกลุ่มประชากร (ล้วน สายยศ; และอังคณา สายยศ. 2543: 31-32)

พวงรัตน์ ทวีรัตน์ (2536: 358) แบ่งคะแนนที่ปกติเป็น 5 ระดับ ดังนี้ ตั้งแต่ T65 ขึ้นไปแปลว่า มีความสามารถดีมาก ตั้งแต่ T55 – T65 แปลว่ามีความสามารถดี ตั้งแต่ T45 – T55 แปลว่า มีความสามารถปานกลาง ตั้งแต่ T35 – T45 แปลว่า แปลว่า มีความสามารถอ่อนตั้งแต่ T35 ลงมา แปลว่า มีความสามารถอ่อนมาก

เยาวดี วิบูลย์ศรี (2549: 84) กล่าวว่า เกณฑ์ปกติของแบบวัดเป็นคะแนนมาตรฐานที่ได้จากกลุ่มตัวอย่างประชากรขนาดใหญ่ที่ทำแบบวัดนั้น ๆ ในสภาวะการสอบที่เป็นมาตรฐานเดียวกัน คะแนนมาตรฐานดังกล่าวได้มาจากการแปลงคะแนนดิบจากการสอบให้เป็นคะแนนสอบมาตรฐานในรูปแบบใดแบบหนึ่ง เพื่อประโยชน์ในการเปรียบเทียบ

อนุวัติ คุณแก้ว (2549: 202) ได้กล่าวว่า เกณฑ์ปกติ หมายถึง ข้อเท็จจริงทางสถิติที่บรรยายการแจกแจงของคะแนนจากประชากรที่นิยามไว้อย่างดีแล้ว ซึ่งบอกระดับความสามารถของผู้สอบเมื่อเทียบกับกลุ่มประชากร

คำเพียร จันทน์แสน (2553: 50) เกณฑ์ปกติ หมายถึง ข้อเท็จจริงทางสถิติที่บรรยายการแจกแจงของคะแนนจากประชากรที่นิยามไว้อย่างดีแล้ว และเป็นคะแนนที่บอกความสามารถของผู้สอบว่าอยู่ในระดับใดของกลุ่มประชากร

การสร้างเกณฑ์ปกติขึ้นอยู่กับเกณฑ์ 3 ประการ ได้แก่

1. ความเป็นตัวแทนที่ดี การสุ่มตัวอย่างของประชากรที่นิยามทำได้หลายวิธี เช่น สุ่มแบบธรรมดา สุ่มแบบแบ่งชั้น สุ่มแบบเป็นระบบหรือสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม แต่การสุ่มเพื่อให้ได้ตัวแทนที่ดี ควรพิจารณาประชากรเป็นสำคัญ เช่น ถ้าประชากรมีลักษณะอันหนึ่งอันเดียวกัน ไม่มีคุณลักษณะแตกต่างกันมาก ใช้วิธีสุ่มแบบธรรมดา (Simple random sampling) ถ้าประชากรมีลักษณะแตกต่างกันมากใช้วิธีสุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified random sampling) และถ้าแต่ละหน่วยการสุ่ม เช่น โรงเรียน ห้องเรียน มีลักษณะไม่แตกต่างกัน แต่แบ่งหน่วยการสุ่มไว้แล้วควรใช้การสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster random sampling) ซึ่งการสุ่มทั้ง 3 วิธีนี้ เหมาะที่นำมาสร้างเกณฑ์ปกติมากที่สุด

2. มีความเที่ยง หมายถึง การนำคะแนนดิบ ไปเทียบกับเกณฑ์ปกติที่ทำไว้แล้ว สามารถแปลความหมายได้ตรงกับความเป็นจริง

3. มีความทันสมัย เกณฑ์ปกติขึ้นอยู่กับความสามารถของประชากรกลุ่มนั้น การพัฒนาคนมีอยู่ตลอดเวลา เกณฑ์ปกติจึงควรศึกษาใหม่หรือเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา

6.2 ชนิดของเกณฑ์ปกติ

เกณฑ์ปกติ แบ่งเป็น 3 ชนิด คือ

1. เกณฑ์ปกติระดับชาติ (National norms) การสร้างเกณฑ์ปกติระดับชาติใช้ประชากรที่นิยามไว้ทั่วประเทศ เช่น เกณฑ์ปกติของวิชาเลขคณิตระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ระดับชาติก็ต้องสอบนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ทั่วประเทศหรือสุ่มกลุ่มตัวอย่างให้ครอบคลุมทั่วประเทศ

2. เกณฑ์ปกติระดับท้องถิ่น (Local norms) เป็นการสร้างเกณฑ์ปกติระดับเล็กลงมา เช่นระดับจังหวัดหรือระดับ อำเภอ การสร้างเกณฑ์ปกติระดับนี้มีค่าใช้จ่ายน้อยและเป็นประโยชน์ในการเปรียบเทียบคะแนนของผู้สอบกับคนทั้งจังหวัดหรืออำเภอ เพื่อจะได้รู้ว่า เก่งหรืออ่อนกว่าคนอื่นเพียงใด และสามารถแก้ไขหรือพัฒนาได้

3. เกณฑ์ปกติระดับโรงเรียน (School norms) เป็นการสร้างเกณฑ์ปกติเพื่อใช้ประเมินเปรียบเทียบนักเรียนแต่ละคนกับนักเรียนส่วนรวมของโรงเรียนและใช้ประเมินพัฒนาการของโรงเรียนได้ด้วยโดยดูได้จากการศึกษาแต่ละปีว่าเด่นหรือด้อยกว่าปีที่สร้างเกณฑ์ปกติไว้หรือไม่

6.3 การสร้างเกณฑ์ปกติ (Norms)

การสร้างเกณฑ์ปกติ ต้องยึดหลักการทางสถิติดังต่อไปนี้ (สุชาติ ใจสถาน. 2553: 45)

1. เกณฑ์ปกติเปอร์เซ็นต์ไทล์ (Percentile norms) สร้างจากคะแนนดิบที่มาจากประชากรหรือกลุ่มตัวอย่างที่เป็นตัวแทนที่ดีแล้วดำเนินการตามวิธีการสร้างเกณฑ์ปกติ หาค่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ของคะแนนดิบ เกณฑ์ปกตินี้เป็นคะแนนจัดอันดับเท่านั้น จะนำไปบอกผลไม่ได้ แต่สามารถเปรียบเทียบและแปลความหมายได้

2. เกณฑ์ปกติคะแนนที (T- score norms) นิยมใช้กันมากเพราะเป็นคะแนนมาตรฐานสามารถนำมาบอกผลและเฉลี่ยได้ มีค่าเหมาะสมในการแปลความหมาย คือ มีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 100 มีคะแนนเฉลี่ย 50 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 10

3. เกณฑ์ปกติสเตนไนน์ (Staninies norms) คะแนนแบบนี้เป็นคะแนนมาตรฐานชนิดหนึ่งแต่มีค่าเพิ่ม

บุญธรรม กิจปริดาภิสุทธิ (2549: 255) พบว่าแบบวัดที่สร้างขึ้น สำหรับใช้รวบรวมข้อมูลต้องมีคุณภาพดี ทั้งคุณภาพรายข้อและคุณภาพของชุดคำถาม เพราะแบบวัดที่ขาดคุณภาพจะทำให้ได้ข้อมูลที่ไม่มีความหมายด้วย คุณลักษณะของแบบวัดที่ดี เครื่องมือรวบรวมข้อมูลหรือแบบวัดที่ดีต้องมีคุณลักษณะต่อไปนี้

1. มีความเที่ยงตรง (Validity) หมายถึง วัดได้ตรงตามวัตถุประสงค์และพฤติกรรมที่ต้องการให้วัด วัดได้ครอบคลุม ครบถ้วนตามเนื้อหาที่ต้องการให้วัด และวัดได้ถูกต้องตรงความเป็นจริงของสิ่งหรือตัวแปรที่วัด ความเที่ยงตรงของเครื่องมือรวบรวมข้อมูล แบ่งได้เป็น 3 ชนิด ได้แก่

1.1 ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) คือวัดได้ตรงตามเนื้อหา และครอบคลุมครบถ้วนตามเนื้อหาที่ต้องการให้วัด

1.2 ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity) คือ วัดได้ตรงตามทฤษฎี หรือแนวคิดที่ใช้ในการสร้างเครื่องมือรวบรวมข้อมูลนั้น

1.3 ความเที่ยงตรงเชิงเกณฑ์ (Criterion Related Validity) คือ วัดได้ตรง หรือเหมือนกับเกณฑ์ที่ต้องการให้วัด ถ้าตรงตามเกณฑ์ที่เป็นสภาพตามความจริงในปัจจุบัน เรียกว่า ความเที่ยงตรงเชิงสภาพการณ์ (Concurrent Validity) แต่ถ้าตรงหรือเหมือนกับเกณฑ์ที่เป็นสภาพความเป็นจริงในอนาคต เรียกว่า ความเที่ยงตรงเชิงพยากรณ์ (Predictive Validity)

เครื่องมือรวบรวมข้อมูลแต่ละประเภทต้องการให้มีความแตกต่างกัน ซึ่งขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์และกรอบแนวคิดที่ใช้ในการสร้างเครื่องมือรวบรวมข้อมูลเป็นสำคัญ โดยทั่วไปเครื่องมือรวบรวมข้อมูลที่ดีจะต้องมีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา และมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง วิธีการตรวจสอบต้องใช้ผู้เชี่ยวชาญและมีการนำไปทดลองใช้

2. มีความเที่ยง (Reliability) หมายถึง ผลของการวัดหรือการใช้เครื่องมือรวบรวมข้อมูลนั้นซ้ำๆ ได้ผลคงที่หรือเหมือนเดิมมากน้อยเพียงใด ถ้าเหมือนเดิมหรือได้ผลใกล้เคียงของเดิมมากก็แสดงว่ามีความเที่ยงมาก ความเที่ยงของเครื่องมือรวบรวมข้อมูลจะมีค่าระหว่าง +1 ถึง -1 ค่าใกล้ 1 แสดงว่า มีความเที่ยงมาก และต้องมีค่าความเที่ยงเป็นบวก จึงจะถือว่ามีความเที่ยงตามที่ต้องการ โดยทั่วไปถ้ามีข้อคำถามประมาณ 15 – 20 ข้อ ต้องมีความเที่ยงตั้งแต่ 0.70 ขึ้นไป จึงจะเป็นที่ยอมรับได้ ความเที่ยงมีวิธีหาได้ 3 ลักษณะ ได้แก่

2.1 แบบความถี่คงที่ (Stability) วิธีนี้รู้จักกันทั่วว่า วิธีการสอบซ้ำ (Test & Retest Method) นำแบบวัดไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างคนเดียวกัน 2 ครั้งในเวลาที่แตกต่างกัน

2.2 แบบคล้ายกัน (Equivalence) ใช้แบบวัด 2 ชุด ที่มีเนื้อหาและวัดพฤติกรรมเดียวกัน มีรูปแบบการถามและการตอบเหมือนกันและมีความยากง่ายพอๆ กัน นำไปทดลองใช้ด้วยการให้กลุ่มตัวอย่างแต่ละคนตอบทั้ง 2 ชุดพร้อมกัน

2.3 แบบคงที่ภายใน (Internal Consistency) วิธีนี้ได้แบ่งเป็นหลายวิธี ได้แก่

2.3.1 แบบแบ่งครึ่ง (Split-Half Method) ใช้แบบวัดชุดเดียว นำไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างครั้งเดียว แล้วนำไปแยกผลการตอบเป็น 2 ส่วน วิธีแบ่งที่นิยมใช้คือแบบแบ่งเป็นข้อคู่กับข้อคี่

2.3.2 แบบใช้สูตรคูเคอร์ริชาร์ดสัน (Kuder – Richardson. 20 & 21) วิธีใช้แบบวัดชุดเดียวและทดลองกับกลุ่มตัวอย่างครั้งเดียว นำผลไปแทนค่าในสูตร ซึ่งมี 2 สูตร คือ สูตรคือ สูตรที่ 20 กับสูตรที่ 21

3. มีความยากง่ายพอเหมาะ เนื้อหาและภาษาที่ใช้สร้างคำถาม คำตอบ จะต้องยากง่ายพอเหมาะกับผู้ตอบ ถ้ายากจนทุกคนตอบไม่ได้หรือเกือบไม่มีใครตอบได้ และถ้าง่ายจนทุกคนตอบถูกหรือเกือบทุกคนตอบถูก ข้อคำถามนั้นจะใช้วัดและนำผลไปเปรียบเทียบกับไม่ได้ เว้นแต่ข้อคำถามแบบอิงเกณฑ์ ใช้ผลการวัดเปรียบเทียบกับเนื้อหา เพื่อให้รู้ว่า ใครรู้อะไรหรือไม่รู้อะไรบ้าง ความยากง่ายเป็นสัดส่วนของผู้ตอบถูกกับผู้ตอบทั้งหมด ถ้ามีคนตอบถูกมากคำถามก็ง่าย ถ้ามีคนตอบถูกน้อยคำถามก็ยาก ความยากง่ายมีค่าระหว่าง 0 ถึง 1 ถ้าค่าใกล้ 0 แปลว่ายากและค่าใกล้ 1 แปลว่าง่าย ข้อคำถามที่มีความยากง่ายพอเหมาะจะมีค่าความยากง่ายระหว่าง 0.40 – 0.60 แต่ในการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัยใช้ระหว่าง 0.20 – 0.80 ก็ยังถือว่ามีความยากง่ายพอเหมาะ แต่ต้องมีระหว่าง 0.40 – 0.60 จำนวนมากๆ ข้อ

4. มีอำนาจจำแนก (Discrimination Power) หมายถึง ความสามารถในการแบ่งแยกกลุ่ม แยกประเภทของผู้ตอบ กรณีข้อคำถามวัดความรู้ ข้อคำถามที่ดี ต้องแยกผู้ที่มีความรู้กับไม่มีความรู้ออกจากกันโดยเด็ดขาด คือคนตอบถูก ต้องเป็นคนเก่งหรือคนที่ได้คะแนนรวมมาก แต่คนตอบไม่ถูก ต้องเป็นคนไม่เก่งหรือเป็นคนที่ได้คะแนนรวมน้อย กรณีข้อคำถามวัดทัศนคติ ข้อความที่มีอำนาจจำแนก ต้องแยกผู้ตอบเห็นด้วยกับไม่เห็นด้วยออกจากกันได้ คือ ข้อความเชิงบวก ถ้าตอบเห็นด้วยต้องเป็นคนที่มีทัศนคติดีต่อเรื่องนั้น และคนที่ตอบไม่เห็นด้วย จะต้องเป็นคนที่มีทัศนคติไม่ดีต่อเรื่องนั้น

5. ความเป็นปรนัย (Objectivity) หมายถึง

5.1 มีความถูกต้องทางวิชาการทั้งเนื้อหาและภาษา คือเนื้อหาวิชาที่ถามทั้งตัวคำถามและตัวคำตอบให้เลือกถูกต้องตามหลักวิชา โดยผู้เชี่ยวชาญ ผู้รู้ในเรื่องนั้นยอมรับและเห็นว่าถูกต้อง

5.2 มีเกณฑ์ให้คะแนนแน่นอน คือมีเกณฑ์และระเบียบให้คะแนนหรือให้ค่า (Value) ไว้แน่นอน ชัดเจน ถ้าตอบเหมือนกันต้องให้คะแนนเท่ากัน

5.3 ใช้ภาษาชัดเจน ภาษาที่ใช้ต้องมีใจความ และสื่อความหมายให้เข้าใจได้เหมือนกัน ไม่มีความหมายแตกต่างกันตามเวลาและบุคคล ใครๆ อ่านก็ได้ความหมายเดียวกัน

6. มีความหมายของการวัด (Meaningfulness) คือผลการวัดที่ได้ต้องมีความหมาย หรือสื่อความหมายได้ตรงและเท่าเทียมกัน ตามความจริงที่ต้องการวัดเหมือนกันทุกคน เช่น ท่านรับประทานไข่ไก่ลูกเฉลี่ยสัปดาห์ละกี่ฟอง คำตอบเป็นจำนวนฟองที่รับประทาน คำถามลักษณะนี้มีความหมายของการวัด จำนวนฟองที่ตอบมีความหมายถึงความมากน้อยในการรับประทานไข่ไก่ลูกเฉลี่ยต่อสัปดาห์เหมือนกันทุกคน

7. สามารถนำไปใช้ได้ (Usability) ได้แก่

7.1 ใช้ง่าย สะดวก ทั้งผู้ดำเนินการและผู้ตอบ

7.2 ใช้เวลาพอเหมาะ ไม่สั้น ไม่ยาวเกินไป ควรใช้เวลาตอบไม่เกิน 15 หรือ 20 นาที

7.3 วิเคราะห์ให้คะแนนง่าย สะดวก รวดเร็ว และยุติธรรม

7.4 คำนึงถึงเวลา แรงงาน เงิน และความพยายามที่เสียไป

7.5 แปลผลง่าย และนำผลไปใช้ได้

สรุป เกณฑ์ปกติ หมายถึง ข้อเท็จจริงทางสถิติที่บรรยายการแจกแจงของคะแนนตัวแทนประชากรที่นิยามไว้ ซึ่งได้จากการพัฒนาแบบวัดภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ และคะแนนตัวแทนนี้แสดงเป็นคะแนนมาตรฐาน ที่ปกติ (Normalized T score) การสร้างเกณฑ์ปกติขึ้นอยู่กับเกณฑ์ 3 ประการ คือ ความเป็นตัวแทนที่ดี มีความเที่ยง และมีความทันสมัย

7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

7.1 งานวิจัยในประเทศ

ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม (2553: 217) การพัฒนาหลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในโรงเรียน การวิจัยครั้งนี้เป็นการพัฒนาหลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน วัตถุประสงค์การวิจัย คือ เพื่อสร้างและประยุกต์ใช้หลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในโรงเรียน ระเบียบวิธีวิจัยคือ การวิจัยและพัฒนา กลุ่มตัวอย่างเป็นโรงเรียนประถมศึกษา ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1) องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ 9 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ 1) องค์ประกอบด้านปัจจัย คือ 1.1) ทักษะทางวิชาการและกลไกการเรียนรู้ และข้อ 1.2) โครงสร้างและสิ่งสนับสนุน 2) องค์ประกอบด้านกระบวนการคือ 2.1) การสร้างบรรทัดฐานและค่านิยมร่วมกัน 2.2) การปฏิบัติที่มีเป้าหมายร่วมกันเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน 2.3) การร่วมมือรวมพลังกัน 2.4) การเปิดรับการชี้แนะในการปฏิบัติงาน และ 2.5) การสนทนาที่มุ่งสะท้อนผลการปฏิบัติงาน และ 3) องค์ประกอบด้านผลลัพธ์ คือ 3.1) ผลการปฏิบัติงานตามที่คาดหวัง และ 3.2) การเป็นสมาชิกและเครือข่าย 2. หลักเทียบและคุณภาพของหลักเทียบ พบว่า 2.1) หลักเทียบประกอบด้วย 5 ตัวบ่งชี้หลัก ได้แก่ (1) การสร้างบรรทัดฐานและค่านิยมร่วมกัน (2) การปฏิบัติที่มีเป้าหมายร่วมกันเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน (3) การร่วมมือรวมพลังกัน (4) การเปิดรับการชี้แนะในการปฏิบัติงาน และ (5) การสนทนาที่มุ่งสะท้อนผลการปฏิบัติงาน 3) การทดลองสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนตามแนวทางที่พัฒนาขึ้นในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา พบว่าหลังจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกรณีศึกษาเข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ สามารถปฏิบัติและมีผลการปฏิบัติที่มีคุณภาพอยู่ในระดับเท่ากับมาตรฐานทั่วไปอย่างน้อยในทุกตัวบ่งชี้ กรณีศึกษาสามารถบรรลุเป้าหมายของการปฏิบัติในทุกตัวบ่งชี้โดยมีตัวบ่งชี้ที่บรรลุเป้าหมายในระดับสูง ได้แก่ ตัวบ่งชี้ที่ 1: การสร้างบรรทัดฐานและค่านิยมร่วมกัน และตัวบ่งชี้ที่ 2: การปฏิบัติที่มีเป้าหมายร่วมกันเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน

ธัญพร บุญรักษา (2553: 84) ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาระดับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนและระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชน

แห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย 2) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ส่งผลกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย 3) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย และ 4) สร้างสมการพยากรณ์การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย กลุ่มตัวอย่างคือ พนักงานครูเทศบาลในโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย จำนวนทั้งสิ้น 160 คน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นแบบสอบถาม วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป คำนวณหาค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (r) (Pearson's Product Moment Correlation Coefficient) และการถดถอยพหุคูณ โดยใช้วิธี Enter เพื่อดูตัวแปรที่มีนัยสำคัญ แล้วจึงนำตัวแปรที่มีนัยสำคัญไปสร้างสมการพยากรณ์ โดยใช้วิธี Stepwise ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1) การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก และปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนอยู่ในระดับมาก 2) ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน อยู่ในระดับสูงมาก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระดับ .01 คือ ปัจจัยด้านบรรยากาศและวัฒนธรรมโรงเรียน ปัจจัยด้านโครงสร้างโรงเรียน ปัจจัยด้านภาวะผู้นำ ปัจจัยด้านพันธกิจและวิสัยทัศน์ ปัจจัยด้านการจูงใจ และปัจจัยด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ 3) ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 คือ ปัจจัยด้านบรรยากาศและ 4) ปัจจัยด้านบรรยากาศและวัฒนธรรมโรงเรียน ปัจจัยด้านโครงสร้างโรงเรียน และปัจจัยด้านพันธกิจและวิสัยทัศน์ ที่สามารถพยากรณ์การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย ได้ร้อยละ 78.40 ($R^2 = .784$)

สิวรี พิศุทธิ์สินธพ (2553: บทคัดย่อ) ได้ศึกษารูปแบบการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในสถาบันอุดมศึกษาอาทอลิก การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อสร้างรูปแบบการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในสถาบันอุดมศึกษาอาทอลิก และเพื่อตรวจสอบประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในสถาบันอุดมศึกษาอาทอลิก โดยดำเนินการวิจัยซึ่งแบ่งออกเป็น 6 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ขั้นที่ 2 การสร้างรูปแบบ ขั้นที่ 3 การตรวจสอบรูปแบบ โดยการจัดประชุมกลุ่มสนทนาของผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 10 คน ขั้นที่ 4 การปรับปรุงรูปแบบ ขั้นที่ 5 การตรวจสอบประสิทธิภาพรูปแบบ โดยการเก็บรวบรวมข้อมูลจากผู้บริหารและคณาจารย์ของวิทยาลัยเซนต์หลุยส์ จำนวน 71 คน และการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และ ขั้นที่ 6 การตรวจสอบยืนยันรูปแบบ โดยจัดประชุมกลุ่มสนทนาของผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 11 คน 1. รูปแบบการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในสถาบันอุดมศึกษาอาทอลิก มี 6 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) ภาวะผู้นำแบบสนับสนุนและภาวะผู้นำแบบมีส่วนร่วมซึ่งความเป็นไปได้สำหรับแนวทางใน

การปฏิบัติจริงนั้นมี 3 ประการ คือ มีการแบ่งปันอำนาจ มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ และมีการส่งเสริมการพัฒนาภาวะผู้นำ (2) ค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วม ซึ่งความเป็นไปได้สำหรับแนวทางในการปฏิบัติจริงนั้นมี 2 ประการ คือ มีค่านิยมและวิสัยทัศน์เพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียน และมีค่านิยมและวิสัยทัศน์เพื่อการทำงานร่วมกันของบุคลากร (3) การเรียนรู้ร่วมกันและประยุกต์การเรียนรู้ ซึ่งความเป็นไปได้สำหรับแนวทางในการปฏิบัติจริงนั้นมี 2 ประการ คือมีการเรียนรู้ร่วมกัน และมีการประยุกต์ความรู้เพื่อประโยชน์ของผู้เรียน (4) สภาพการณ์ที่สนับสนุน ซึ่งความเป็นไปได้สำหรับแนวทางในการปฏิบัติจริงนั้นมี 2 ประการ คือมีโครงสร้างทางกายภาพ และมีโครงสร้างทางทรัพยากรบุคคล (5) แนวปฏิบัติที่ดีร่วมกัน ซึ่งความเป็นไปได้สำหรับแนวทางในการปฏิบัติจริงนั้นมี 2 ประการ คือ มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติที่ดี และมีการให้ข้อมูลย้อนกลับ และ (6) ความเป็นเลิศแห่งความเป็นมนุษย์ ซึ่งความเป็นไปได้สำหรับแนวทางในการปฏิบัติจริงนั้นมี 2 ประการ คือ มีการพัฒนามิติบุคคล และมีการพัฒนามิตินสังคม 2. การตรวจสอบประสิทธิภาพของรูปแบบพบว่า ความเป็นไปได้ในการปฏิบัติจริงของรูปแบบการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ในสถาบันอุดมศึกษาอาชีวศึกษาโดยรวมอยู่ในระดับมาก ผลงานวิจัยนี้สามารถนำไปใช้พัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในสถาบันอุดมศึกษาอาชีวศึกษา โดยมุ่งเน้นที่การพัฒนาภาวะผู้นำแบบสนับสนุนและภาวะผู้นำแบบมีส่วนร่วม การส่งเสริมค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การสนับสนุนการเรียนรู้ร่วมกันและประยุกต์การเรียนรู้ การจัดสภาพการณ์ที่สนับสนุน การมีแนวปฏิบัติที่ดีร่วมกัน และการสนับสนุนความเป็นเลิศแห่งความเป็นมนุษย์ ซึ่งควรมีกิจกรรมที่ส่งเสริมให้บุคลากรเป็นผู้นำทางจิตวิญญาณ มีความยุติธรรม ความรัก เมตตา และเอื้ออาทร

ดลนภา วงษ์ศิริ (2556: บทคัดย่อ) ความสัมพันธ์ระหว่างการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้กับการรับรู้ความสามารถในตนเองของครูในโรงเรียนสังกัดเทศบาลนครขอนแก่น จังหวัดขอนแก่น การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ของโรงเรียนเทศบาลในสังกัดเทศบาลนครขอนแก่น จังหวัดขอนแก่น 2) ศึกษาการรับรู้ความสามารถในตนเองของครูของโรงเรียนเทศบาลในสังกัดเทศบาลนครขอนแก่น จังหวัดขอนแก่น และ 3) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้และการรับรู้ความสามารถในตนเองของครูในโรงเรียน สังกัดเทศบาลนครขอนแก่น จังหวัดขอนแก่น กลุ่มตัวอย่าง รวมทั้งสิ้น จำนวน 216 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป SPSS for Windows คำนวณหาค่าความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ผลการวิจัยพบว่า 1) การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียน โดยภาพรวม อยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนอยู่ในระดับมากทุกด้าน สำหรับด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน รองลงมา คือ ด้านการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ และด้านการมีเงื่อนไขที่สนับสนุน ตามลำดับ ส่วนด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุดคือ ด้านการสนับสนุนการเป็นผู้นำร่วมกัน 2) การรับรู้ความสามารถในตนเองของครูในโรงเรียน โดยภาพรวม อยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า การรับรู้ความสามารถในตนเองของครูในโรงเรียน อยู่ในระดับมากทุกด้าน สำหรับ

ด้านที่มี ค่าเฉลี่ยสูงที่สุด คือ ด้านการส่งเสริมให้นักเรียนประสบความสำเร็จ รองลงมาคือ ด้านการ แสดง ความใส่ใจในงานสอน และด้านการทำให้กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนมีประสิทธิภาพ และ ด้านการสร้าง ความชัดเจนในบทเรียน ตามลำดับ ส่วนด้านที่ค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด คือ ด้านการใช้กิจกรรม การเรียนการสอนที่หลากหลาย 3) การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการรับรู้ ความสามารถในตนเองของครูในโรงเรียน โดยภาพรวมและรายด้าน อยู่ในระดับปานกลาง อย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ปองทิพย์ เทพอารีย์. (2556: 127) การพัฒนารูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ สำหรับครูประถมศึกษา การพัฒนารูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษา เป็นงานวิจัยและพัฒนา (Research and development) โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนารูปแบบชุมชน แห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษา และศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบชุมชนแห่ง การเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษา ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1) ประสิทธิผลของรูปแบบ ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษาในด้าน สมรรถนะเชิงวิชาชีพครู 4 สมรรถนะ พบว่า การพัฒนาตนเอง การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และการวัดและประเมินผลตาม สภาพจริง หลังการทดลองใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษามีค่า คะแนนสูงกว่าก่อนการทดลองใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษา อยู่ในระดับมาก ส่วนการทำงานเป็นทีม หลังการทดลองใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ สำหรับครูประถมศึกษามีค่าคะแนนสูงกว่าก่อนการทดลองใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิง วิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษา จากระดับมาก เพิ่มไปอยู่ในระดับมากที่สุด 2) ประสิทธิผลของ รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษาในด้านทักษะการเรียนรู้ของผู้เรียน 3 ทักษะ พบว่า ทักษะด้านการเรียนรู้และนวัตกรรม ทักษะด้านสารสนเทศ สื่อ และเทคโนโลยี หลังการทดลองใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษามีค่าคะแนนสูงกว่า ก่อนการทดลองใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษา จากระดับปาน กลาง เพิ่มไปอยู่ในระดับมาก ส่วนทักษะชีวิตและอาชีพ หลังการทดลองใช้รูปแบบชุมชนแห่ง การเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษามีค่าคะแนนทักษะชีวิตและอาชีพ สูงกว่าก่อน การทดลองใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษา อยู่ในระดับมาก 3) ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนในวิชาคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์ พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนผล การเรียนรู้ของผู้เรียนวิชาคณิตศาสตร์หลังการทดลองใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ สำหรับครูประถมศึกษาสูงกว่าก่อนการทดลองใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครู ประถมศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังนั้น ประสิทธิผลของรูปแบบชุมชนแห่ง การเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษาจึงเป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนด

เพลินพิณ ทัพมวงคล (2556: บทคัดย่อ) พฤติกรรมภาวะผู้นำของผู้บริหารและชุมชน ทางวิชาชีพของครูที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานสอนในชั้นเรียนของครูโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชน สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาแบบการปฏิบัติงานสอนในชั้นเรียนของครู 2) ศึกษาพฤติกรรมภาวะผู้นำของผู้บริหาร

และชุมชนทางวิชาชีพของครูที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานสอนในชั้นเรียนของครู และ 3) ศึกษาคุณลักษณะส่วนตัวของครูและประสิทธิภาพแห่งตนของครูในฐานะที่เป็นตัวแปรปรับพฤติกรรมภาวะผู้นำของผู้บริหารและชุมชนทางวิชาชีพของครูที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานสอนในชั้นเรียนของครู ผลการวิจัยพบว่า 1) การปฏิบัติงานสอนในชั้นเรียนของครูโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชน มีสามรูปแบบคือแบบเน้นการเรียนการสอนตามหลักสูตร, แบบเน้นมาตรฐานที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ และแบบเน้นความยืดหยุ่นในการจัดเนื้อหาและกิจกรรม 2) พฤติกรรมภาวะผู้นำของผู้บริหารและชุมชนทางวิชาชีพของครูมีอิทธิพลต่อการปฏิบัติงานในชั้นเรียนของครู สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 32.73, df = 25, P-value = .137, RMSEA = .025, GFI = .985, AGFI = .973, RMR = .011) ตัวแปรในตัวแบบอธิบายความแปรปรวนของการปฏิบัติงานสอนในชั้นเรียนแบบเน้นการเรียนการสอนตามหลักสูตร, แบบเน้นมาตรฐานที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ และแบบเน้นความยืดหยุ่นในการจัดเนื้อหาและกิจกรรมได้ร้อยละ 74, 51 และ 72 ตามลำดับ และ 3) คุณลักษณะส่วนตัวและประสิทธิภาพแห่งตนของครูเป็นตัวแปรปรับพฤติกรรมภาวะผู้นำของผู้บริหาร ชุมชนทางวิชาชีพกับการปฏิบัติงานสอนในชั้นเรียน ดังนี้ 3.1) ประสิทธิภาพในการสอนสูงกว่า 10 ปี ประสิทธิภาพแห่งตนของครูด้านการผูกใจให้นักเรียนจดจ่อกับการเรียนและด้านกลยุทธ์จัดการเรียนการสอนเป็นตัวแปรปรับความสัมพันธ์ระหว่างบรรทัดฐานที่มีร่วมและการสนทนาเชิงย้อนคิดทบทวนกับการปฏิบัติงานสอนแบบเน้นการสอนตามหลักสูตร 3.2) เพศหญิงและประสิทธิภาพแห่งตนของครูด้านการจัดการกลยุทธ์การจัดการเรียนการสอนเป็นตัวแปรปรับความสัมพันธ์ระหว่างบรรทัดฐานที่มีร่วมกัน, การสนทนาเชิงย้อนคิดทบทวนกับการปฏิบัติงานสอนแบบเน้นมาตรฐานที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ และ 3.3) เพศชายและประสิทธิภาพแห่งตนของครูด้านกลยุทธ์การจัดการเรียนการสอนเป็นตัวแปรปรับความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อถือว่าไว้วางใจผู้บริหารกับการปฏิบัติงานสอนแบบเน้นความยืดหยุ่นในการจัดเนื้อหาและกิจกรรม

จุลชีพร เกลี้ยงสง และทวิวัฒน์ ปิตยานนท์ (2558: 92) กลยุทธ์การพัฒนามาตรฐานองค์กรเพื่อส่งเสริมการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดกรมส่งเสริมการปกครองท้องถิ่น การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) ศึกษาการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้และวัฒนธรรมองค์กรในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดกรมส่งเสริมการปกครองท้องถิ่น (2) ศึกษาปัจจัยวัฒนธรรมองค์กรเพื่อส่งเสริมการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดกรมส่งเสริมการปกครองท้องถิ่น และ (3) กำหนดกลยุทธ์การพัฒนามาตรฐานองค์กรเพื่อส่งเสริมการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดกรมส่งเสริมการปกครองท้องถิ่น วิธีดำเนินการวิจัย โดยการวิเคราะห์เอกสาร หลักการ แนวคิด ทฤษฎี งานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง และสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญที่เป็นผู้บริหารสถานศึกษา การใช้แบบสอบถามความคิดเห็นผู้บริหารครูและบุคลากรสนับสนุน และการสนทนากลุ่ม (focus group) ผลการวิจัยพบว่า (1) การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานฯ ซึ่งมีอยู่ 5 ด้าน และวัฒนธรรมองค์กรในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานฯ มีจำนวน 8 ด้าน (2) ปัจจัยวัฒนธรรมองค์กรเพื่อส่งเสริมการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานฯ มีจำนวน 8 ด้าน และปัจจัยวัฒนธรรมองค์กรที่มีอิทธิพลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ฯ มีจำนวน 5 ด้าน และ (3) กลยุทธ์การพัฒนามาตรฐานองค์กรเพื่อส่งเสริมการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ฯ มีจำนวน 5 ด้าน

7.2 งานวิจัยต่างประเทศ

วัตสัน และเกลเซอร์ (Watson; & Glasser: 1980) ได้สร้างและพัฒนาแบบวัดความสามารถการคิดอย่างมีวิจารณญาณมาตั้งแต่ปี ค.ศ.1973 และได้พัฒนามาอย่างต่อเนื่องถึงปี 1980 สำหรับนักเรียนเกรด 9 ถึงวัยผู้ใหญ่ แบบวัดมี 2 ฉบับ ซึ่งเป็นคู่ขนานกันแต่ละฉบับประกอบด้วย 5 แบบวัดย่อยวัดความสามารถในการคิด 5 ด้าน คือ ด้านสรุปอ้างอิงด้านการระบุข้อตกลงเบื้องต้น ด้านการนิรนัย ด้านการแปลความหมาย และด้านการประเมินข้อโต้แย้ง ผลจากการพัฒนาแบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบความสอดคล้องภายในโดยวิธีแบ่งครึ่ง ข้อสอบมีพิสัยระหว่าง 0.69 – 0.85 และมีความเชื่อมั่นโดยวิธีการสอบซ้ำซึ่งเว้นระยะห่างระหว่างสอบ 3 เดือนเท่ากับ 0.73

เดียนเนอร์, สมิท และฟูจิฟะ (Diener, Smith; & Fujifa: 1995) ศึกษาความเที่ยงของแบบวัดบุคลิกภาพนักเรียนระดับวิทยาลัย จำนวน 259 คน ด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบ ผลการวิจัยพบว่า บุคลิกภาพด้านความรัก มีน้ำหนักองค์ประกอบ 0.75 ถึง 0.87 บุคลิกภาพด้านความสุข มีน้ำหนักองค์ประกอบ 0.68 ถึง 0.87 บุคลิกภาพด้านความกลัว มีน้ำหนักองค์ประกอบ 0.72 ถึง 0.84 บุคลิกภาพด้านความละเอียด มีน้ำหนักองค์ประกอบ 0.74 ถึง 0.85 บุคลิกภาพด้านความเสียใจ มีน้ำหนักองค์ประกอบ 0.76 ถึง 0.85 เมื่อวิเคราะห์ความเที่ยงของแบบวัดบุคลิกภาพในทางบวกกับทางลบ ด้วยวิธีหลายลักษณะ หลายวิธี (MTMM) พบว่า ความเที่ยงเชิงเหมือน สูงกว่าความเที่ยงเชิงจำแนก

ไรอัล และ รีโอแดน (Ryan; & Riordan: 2000) ศึกษาการพัฒนาเครื่องมือการวัดการยอมรับหลักจริยธรรมของบุคคล องค์ประกอบสำคัญของเครื่องมือคือตัวแปรทางด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลและปริมาณการยอมรับหลักจริยธรรมของแต่ละบุคคล ซึ่งมีทั้งการยอมรับจากตนเองและจากผู้อื่นโดยอาศัยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจจากข้อมูลที่ได้รับจากแบบสอบถามที่มีการวัดเป็น 2 ส่วนย่อย คือส่วนที่ต้องการยอมรับจากตนเองมี 17 ข้อ และจากผู้อื่นมี 8 ข้อ แต่ละข้อแบ่งการวัดเป็น 7 ระดับตามสเกลของลิเคิร์ต กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีสาขาบริหารธุรกิจ จำนวน 382 คน เป็นเพศหญิง 182 คน (47.6%) เพศชาย 200 คน (52.4%) มีการวัดตัวแปรแฝงด้านความแตกต่างทางเพศ โดยใช้สถิติ MANOVA ในแต่ละข้อ ผลการวิจัยพบว่า ในชุดการยอมรับจากผู้อื่นไม่พบความแตกต่างระหว่างเพศ ($F = 1.34$; $p = .162$) แต่ในชุดการยอมรับตนเองมีความแตกต่างระหว่างเพศ ($F = 2.30$; $p = .02$) และมีการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างการยอมรับหลักจริยธรรมของบุคคลกับโครงสร้างอื่นที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ การยอมรับจากสังคม ความละเอียดใจ (ต่อตนเองและต่อสังคม) และการรู้จักควบคุมตนเอง

ลิซ่า ลูนีย์ (Lisa Looney. 2003: 136) ในการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถในตนเองของครู กับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและความรู้ลึกของครูการรับรู้ผลจากการวิเคราะห์การถดถอยลำดับขั้นแสดงให้เห็นว่า: การรับรู้ของชุมชนเชิงวิชาชีพมีนัยสำคัญทางบวกและทำนายประสิทธิภาพโดยรวมของครูและประสิทธิภาพในการบริหารจัดการในห้องเรียน

การเรียนการสอนการปฏิบัติและความผูกพันของนักเรียนมีความสัมพันธ์ในทางบวกเช่นกัน; ในคุณสมบัติที่สี่ของชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพกับการรับรู้ของครู ในบรรทัดฐานและค่านิยมที่ใช้ร่วมกันภายในการทำงานมีความแข็งแกร่งและสอดคล้องกันมากที่สุด ประสิทธิภาพผลการปฏิบัติงานมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญและในเชิงบวกของการรับรู้ความสามารถของครู สำหรับการปฏิบัติการเรียนการสอน และรูปแบบการโต้ตอบไม่ได้มีนัยสำคัญ นอกจากนี้มุมมองของครูมีความสามารถเป็นที่เพิ่มขึ้นหรือคงที่เป็นปัจจัยบ่งชี้เชิงลบที่สอดคล้องกันของการรับรู้ความสามารถในตนเอง ขณะที่ครูมีประสบการณ์เป็นปัจจัยบ่งชี้ที่สำคัญในเชิงบวก ผลกระทบของการค้นพบและทิศทางการวิจัยในอนาคตที่จะกล่าวถึง ครูกับการรับรู้ประสิทธิภาพของนักเรียนกลายเป็นปัจจัยบ่งชี้ที่แข็งแกร่งของครูผู้สอนความเชื่อการรับรู้ความสามารถในตนเอง

แองเจลา ทาการิส (Angela Tagaris. 2007: 103) กรณีศึกษานี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสิทธิภาพของการเรียนรู้เชิงวิชาชีพชุมชน ครูผู้สอนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 แสดงให้เห็นว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมีประสิทธิภาพเพื่อการปฏิรูปครูให้ทำงานร่วมกันและหาทางแก้ปัญหาที่มีอยู่ให้ดีกว่า ตอบสนองความต้องการของการศึกษาพิเศษและนักเรียนที่มีความเสี่ยง การศึกษาการตรวจสอบวัฒนธรรมการทำงานร่วมกันและทัศนคติของครูก่อนและหลังการดำเนินการชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ เพื่อวิเคราะห์ความต้องการของนักเรียนในห้องเรียน โดยใช้การวิจัยกระบวนการการเข้ารหัส เป็ดรหัสสัมภาษณ์เป็นหมวดหมู่ แล้วใช้กระบวนการเข้ารหัสแก่นักวิจัยใช้การสัมภาษณ์ จากการวิเคราะห์ข้อมูล, 6 ประเด็นหลักโผล่ออกมาด้วยรูปแบบย่อย 14- 6 ประเด็นหลัก ได้แก่ (ก) ที่อยู่กลยุทธ์ (ข) การทำงานร่วมกัน (ค) เวลา (ง) ทัศนคติ (จ) วัฒนธรรมการทำงานร่วมกันและ (ฉ) การพัฒนาอาชีพ ผลการวิจัยจากการวิจัยครั้งนี้มีดังนี้ (ก) ครูทำงานในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพจะดีขึ้นสามารถที่จะชี้แจงความต้องการของนักเรียนและให้การแทรกแซงระบบเพื่อให้แน่ใจว่านักเรียนจะได้รับเวลาเพิ่มเติมและการสนับสนุนการเรียนรู้ (ข) การทำงานร่วมกันเพื่อยับยั้งให้นักเรียนศึกษาพิเศษพัฒนาความสามารถและ (ค) การใช้ประโยชน์จากชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพช่วยให้ครูที่จะตอบสนองต่อความต้องการของนักเรียนทุกคน การศึกษานี้เป็นการศึกษาที่สำคัญทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางสังคมในเชิงบวก ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ และเปิดโอกาสสำหรับครูผู้สอนคิดว่าพวกเขาไม่ประสบความสำเร็จเพียงอย่างเดียว โดยการให้ครูที่มีการวิจัยตามกลยุทธ์การสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ชาร์ล ซี ฮาร์ด (Charles C. Hurd. 2010: 116) กรณีศึกษาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ในโรงเรียนประถมศึกษาที่มีผลกระทบต่อการอ่านในวิชาภาษาอังกฤษ (ELL) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 12 ผลการศึกษาครั้งนี้พบว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่ใช้ในการเรียนการสอนส่งผลกระทบต่อการปฏิบัติการเรียนการสอนและผลสัมฤทธิ์การอ่านและการรับรู้ของครูใหญ่และครูผู้สอนมีอิทธิพลต่อกัน จากการสัมภาษณ์และสนทนากลุ่มพบว่าครูที่มีการรับรู้เกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ มีอิทธิพลสนับสนุนต่อการจัดการเรียนการสอนและการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียน

บาคเซลลิเอรี (Baccellieri. 2010: 128) ได้ดำเนินการวิจัยโครงการ South Loop and Elementary School ซึ่งเป็นโรงเรียนประถมศึกษาของรัฐบาลในเมืองชิคาโก โดยทำการศึกษากับครูในโรงเรียนเกี่ยวกับการพัฒนาครูให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ โดยภูมิหลังของผู้วิจัยคือ ได้รับตำแหน่งผู้อำนวยการโรงเรียนแห่งนี้ พบว่า นักเรียนมีสมรรถนะอยู่ในระดับต่ำกว่ามาตรฐานในการสอบและส่วนใหญ่เป็นนักเรียนผิวดำ โดยโรงเรียนเป็นโรงเรียนคล้ายกับโรงเรียนประจำมีอาหารและอุปกรณ์การเรียนแจกให้กับนักเรียนฟรีทุกคน เป้าหมายของการศึกษาคือ ต้องการร่วมงานกับครูผู้สอน และสนับสนุนการจัดการเรียนการสอนของครูและต้องการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ด้านการอ่านของนักเรียน และภูมิหลังของครูคือ ต้องการให้ครูตระหนักในอุปสรรคจึงได้สร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ตั้งแต่ปีการศึกษา 2007 ครูและผู้บริหารจึงเกิดการเปลี่ยนแปลง วิธีการคือ การจัดประสบการณ์โดยการค้นหาความคิดเห็นจากครูในโรงเรียนที่มีต่อหลักสูตร และมุ่งเน้นไปถึงมาตรฐานและข้อมูลเกี่ยวกับสมรรถนะการเรียนรู้ของนักเรียน ในคำถามเดียวกันครูได้นำกระบวนการวิจัยเป็นฐานมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนหรือไม่ ครูได้ตั้งความหวังเรื่องผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนหรือไม่ การประชุมครูให้มีการแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกัน เพื่อให้เกิดการสนทนาตามจุดมุ่งหมาย มีตารางการพบปะกันโดยทั้งครูและโค้ชร่วมกันปรึกษาหารือซึ่งกันและกัน ผลการวิจัยพบว่า ครูมีทัศนคติที่จะพัฒนาโรงเรียนให้ดีขึ้น มีจินตนาการในการสร้างงานและแก้ไขปัญหาให้นักเรียนเพิ่มขึ้น และพบว่าพัฒนาการด้านผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนดีขึ้น โดยวัดจากการทดสอบด้วยข้อสอบกลางของสหรัฐอเมริกา

แดเนียล ซอลส์ โรเบิร์ตสัน (Danielle S. Robertson. 2011: 98) ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ของครูของประสิทธิภาพโดยรวม และการรับรู้ของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ที่ได้รับการออกแบบมาเพื่ออธิบายความสัมพันธ์ของการรับรู้ความสามารถร่วมกันของครู เพื่อขั้นตอนการเรียนรู้ของชุมชนเชิงวิชาชีพในเขตการศึกษาในชนบทภาคใต้ของแคลิฟอร์เนีย ข้อจำกัดการวิจัยอยู่ในพื้นที่ของการรับรู้ความสามารถของครูร่วมกันและความสัมพันธ์กับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ โดยใช้แนวความคิดโดย (Huffman; & Hipp. 2003) ในชุมชนเรียนรู้เชิงวิชาชีพ นักวิจัยรวบรวมข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับการรับรู้ของครูในโรงเรียน การทำงานเป็นชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพจาก รัฐแคลิฟอร์เนียของครูสำรวจสภาพการทำงานที่ได้รับในฤดูใบไม้ผลิของปี 2010 การเรียนรู้เชิงวิชาชีพการประเมินชุมชน (ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ A) และกลุ่มครูประสิทธิภาพการสอน (CTE) การวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและการรับรู้ความสามารถของครู ตามผลการศึกษารั้งนี้หัวข้อประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพได้รับการแสดงให้เห็น ในเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญความสัมพันธ์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับประสิทธิภาพการสอนในระดับประถมศึกษา การศึกษานี้พยายามที่จะดำเนินการต่อการพัฒนา ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ในทุกระดับที่จะสร้างการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูและก่อให้เกิดวัฒนธรรมที่เอื้อต่อการปฏิรูปอย่างต่อเนื่อง

รอนนี มิเชลเลน (Ronni Michelen. 2011: 139) ที่ การศึกษาเชิงลึกเกี่ยวกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพของโรงเรียนมัธยมเจฟเฟอร์สันเป็นโรงเรียนประสบความสำเร็จและมีความเข้มแข็ง แปรเดือนของการเป็นสมาชิกภายในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ มีผู้เข้าร่วมวิจัยจำนวน 14 คน ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนแห่งนี้ประสบความสำเร็จในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ เป็นเพราะครูที่อยู่ในโรงเรียนมีการทำงานร่วมกัน แบ่งปันข้อมูลเป้าหมาย กลยุทธ์ในการทำงานและมีการสะท้อนผลร่วมกัน ผู้อำนวยการจะต้องรู้จักครูในโรงเรียนเป็นอย่างดีในเรื่องของการทำงาน ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเป็นสิ่งที่คอยกระตุ้นเสริมพลังอำนาจให้ครูมีการพัฒนาและเรียนรู้อยู่เสมอจนการเป็นครูผู้นำในการจัดการเรียนรู้ ที่ส่งผลให้นักเรียนประสบความสำเร็จมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น

ซูซาน เฟย์ มาร์ค (Susan Faye Marks. 2011: 54) การศึกษาวิธีการผสมตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและประสิทธิภาพการสอนในโรงเรียนประถมศึกษา 10 แห่งที่เข้าร่วมในการเรียนรู้เชิงวิชาชีพชุมชนสถาบัน (ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ) ในย่านชานเมืองโรงเรียนขนาดใหญ่นอกกรุงวอชิงตัน การดำเนินการตามชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ นักวิจัยได้การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ในโรงเรียนการได้รับโครงสร้างและการพัฒนาอาชีพในการพิจารณากลายเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเช่นเดียวกับผลกระทบประสบการณ์นี้ได้ในความเชื่อของกลุ่มที่เกี่ยวกับความสามารถในการสร้างความแตกต่างสำหรับนักเรียน นักวิจัยวิเคราะห์ข้อมูลการสำรวจและสัมภาษณ์ของลักษณะของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่ระบุไว้โดย (Hord. 1997) และแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถตามที่กำหนดโดย (Bandura. 1997) พบว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมีความสัมพันธ์โดยตรงกับการรับรู้ความสามารถในตนเองของครู

สตีเวน ดักลาส เซทเซอร์ (Steven D. Shetzer. 2011: 68) ศึกษาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพกับประสิทธิภาพของโรงเรียน ผลการวิจัยจากการศึกษาพบว่า ความสัมพันธ์ที่สำคัญระหว่าง 5 องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ และประสิทธิภาพโดยรวมลักษณะของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพกับการรับรู้ความสามารถในตนเองของครู โดยมีองค์ประกอบได้แก่ การเป็นผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ร่วมกัน การเรียนรู้ร่วมกันเงื่อนไขสนับสนุนและร่วมกันทำงานการปฏิบัติส่วนบุคคลในโรงเรียนองค์กรเพื่อเสริมสร้างความรู้ความสามารถโดยรวมของครูผู้สอน การพัฒนาความเป็นมืออาชีพของโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ การทดสอบประสิทธิภาพประสบความสำเร็จโดยมีความแตกต่างระหว่างโรงเรียนที่เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ การศึกษาครั้งนี้พบว่าตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อการบางอย่างประสิทธิภาพโดยรวมของการรับรู้ความสามารถในตนเองของครู โรงเรียนที่สำรวจมีผกผันในระดับปานกลาง คือความสัมพันธ์ระหว่างระดับความยากจนและประสิทธิภาพโดยรวม ความยากจนต่ำ โรงเรียนมีประสิทธิภาพโดยรวมที่สูงกว่าโรงเรียนยากจนสูง ระยะเวลาที่ครูผู้สอนอยู่ในโรงเรียนปัจจุบันมีความสัมพันธ์อย่างอ่อนเพื่อประสิทธิภาพโดยรวมในการที่โรงเรียน มีความสัมพันธ์เชิงลบที่ไม่รุนแรงระหว่างจำนวนครูปีของการเป็นประสบการณ์และระดับความยากจนของโรงเรียน

เบสซี อีเมอร์สัน บอยด์ (Bessie Emerson Boyd. 2012: 83) วัตถุประสงค์ของการศึกษาในครั้งนี้ เป็นการศึกษาเชิงลึก การสัมภาษณ์ การอธิบาย การรับรู้ของผู้ว่าจ้างในโรงเรียนประถมมิสเวสต์ เมื่อเทียบกับผลกระทบของการเป็นผู้นำในชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ โดยศึกษาปรากฏการณ์และการสัมภาษณ์ในเชิงลึกทำความเข้าใจจากประสบการณ์ชีวิตของบุคคล ปรากฏการณ์-ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ผู้วิจัยเก็บรวบรวมและวิเคราะห์การสัมภาษณ์และทางกายภาพ นักวิจัยพบว่าองค์ประกอบห้าองค์ประกอบมีนัยสำคัญ ได้แก่ (ก) ความเป็นผู้นำ: การเรียนรู้และการแบ่งปัน, การปรับปรุงการเรียนการสอนของนักเรียนและการตระหนักถึงการเรียนการสอน; (ข) การประชุมที่มั่งคั่ง: ใช้วาระการประชุมและการจัดประเภทของการประชุม และผู้ที่เข้าร่วมการประชุมและมุ่งเน้นไปที่การอภิปราย; (ค) วัตถุประสงค์: เป็นวัตถุประสงค์หลายและสิ่งประดิษฐ์มีการกำหนดเป้าหมายที่แตกต่างกัน (ง) มีอาชีพใจการพัฒนา: การตัดสินใจ, ใครจะเป็นผู้มีส่วนร่วมและ, ใครนำเสนอ / อำนวยความสะดวกใน; และ (จ) ความสัมพันธ์: ความสัมพันธ์กับพนักงาน, ความสัมพันธ์กับนักเรียนและความสัมพันธ์กับผู้ปกครอง/ชุมชน

เซกัน ซี เอลแบงส์ (Segun C. Eubanks. 2012: 95) การศึกษาครั้งนี้ตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ โดยมีคำถามการวิจัยคือ โรงเรียนมีความสัมพันธ์กับการเกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในโรงเรียนหรือไม่ โดยใช้สถิติการถดถอยเชิงเส้นตรวจสอบ ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ผลการวิจัยพบว่าองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อโรงเรียนได้แก่ การทำงานร่วมกัน การมีเป้าหมายการเรียนรู้ร่วมกัน ; มุ่งเน้นในสนทนาแลกเปลี่ยนการเรียนการสอนและการเรียนรู้; และการปฏิบัติงานร่วมกัน การวิเคราะห์เพิ่มเติมในการตอบคำถามวิจัย: วิธีการเกิดของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในโรงเรียนมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จของนักเรียนหรือไม่ ใช้การวิเคราะห์ถดถอยโลจิสติกส์ตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน จากการศึกษาพบว่ามีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนตัวชี้วัดของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ และประสิทธิผลเอื้อต่อความเป็นผู้นำของโรงเรียน นอกจากนี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพยังมีความสำคัญในการการพัฒนาครูเพิ่มขีดความสามารถในการจัดการเรียนการสอน

แบรดลีย์ บอสติก (Bradley Bostick. 2013: 47) ศึกษาเกี่ยวกับเครือข่ายสังคมออนไลน์ที่มีประสิทธิภาพต่อชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ พบว่าการย้ายถิ่นระหว่างโรงเรียนและเขตพื้นที่ทำให้มี ผลกระทบต่อคุณภาพของการศึกษาและประสิทธิภาพการทำงานของครู ครูผู้สอนออกจากรางานเพราะอาชีพที่พวกเขาจะแย่งโดยภาระงานและความรับผิดชอบของงาน ในวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการก่อนหน้านี พบว่าการรับรู้ของครูผู้สอนมีผลทำให้ประสิทธิภาพการทำงานเพิ่มขึ้น 'การแยกส่วนและการขาดโอกาสที่จะได้ร่วมแบ่งปันประสบการณ์มีผลกระทบในทางลบต่อครู โครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการนี้ได้ตรวจสอบผลกระทบของการใช้ประโยชน์จากสื่อสังคมและชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่จะให้โอกาสสำหรับกลุ่มครูมือใหม่ที่จะแบ่งปันประสบการณ์และปรึกษาหารือ โดยความท้าทายเผชิญอยู่ว่าครูมือใหม่ที่มีการให้บริการ สำหรับปัญหาที่พบบ่อย

ก็เป็นความหวังของนักวิจัยที่ต้องการครูผู้สอนที่มีประสิทธิภาพสูง จะยังคงอยู่ในห้องเรียน ผลของการการศึกษาแสดงให้เห็นว่าการใช้งานรวมของ Twitter และ YouTube ในความร่วมมือกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพจะช่วยเพิ่มการรับรู้ความสามารถของครู และมีการรับรู้ความสามารถในตนเองของครูเพิ่มขึ้น ครูที่เข้าร่วมในสื่อสังคมตามชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพยังมีแนวโน้มที่จะยังคงอยู่ในห้องเรียนต่อไป

ล็อตตี พี บีบี (Lottie P. Beebe. 2013: 161) วัตถุประสงค์ของการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้คือการศึกษความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจของครูแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเรียนรู้และประสิทธิภาพโดยรวมของการรับรู้ความสามารถในตนเองของครู คำถามการวิจัยสิ่งที่เป็นความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในงานของครูการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและประสิทธิภาพโดยรวมของการรับรู้ความสามารถในตนเองของครูเป็นอย่างไร หากความสัมพันธ์ที่มีอยู่ระหว่างตัวแปรเหล่านี้ผู้กำหนดนโยบายและการศึกษาจะสามารถทำให้กรณีที่โปรแกรมการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่มีความสำคัญในการปรับปรุงความพึงพอใจในงานประสิทธิภาพโดยรวมของการรับรู้ความสามารถในตนเองของครูและการเก็บรักษาครู ผ่านการตรวจสอบของการเรียนรู้เชิงวิชาชีพโปรแกรมและความสัมพันธ์เพื่อความพึงพอใจของครูและประสิทธิภาพโดยรวมของการรับรู้ความสามารถในตนเองของครู ผลการวิจัยสามารถเปิดเผยข้อมูลที่สำคัญที่จะนำไปเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงที่จำเป็นในการรักษาครู โดยเฉพาะในช่วงห้าปีแรกของการเรียนการสอน สามารถศึกษาต่อไปตระหนักถึงความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะจัดสรรเงินทุนเพียงพอสำหรับโปรแกรมการเตรียมครูเพื่อให้การสนับสนุนและให้ความช่วยเหลือผ่านโปรแกรมการเหนี่ยวนำครูและเพื่อเพิ่มและเสริมสร้างโอกาสการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในการปรับปรุงประสิทธิภาพโดยรวมและความเชื่อมั่นซึ่งอาจส่งผลให้เกิดความพึงพอใจมากขึ้น

ซูซาน เอ็มพี (Susan M.P. 2013: 143) วัตถุประสงค์ของการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้คือการสังเคราะห์การวิจัย meta-analysis ของการวิจัยวิทยานิพนธ์ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในโรงเรียน สำหรับข้อจำกัดของการวิจัยโดยใช้เกณฑ์ต่อไปนี้ 1) การศึกษาที่มีอยู่ในฐานข้อมูลวิทยานิพนธ์; 2) การศึกษาการวิจัยมหาวิทยาลัยระหว่างปี 1997 และ 2012; 3) การศึกษาข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนจากโรงเรียน; 4) การศึกษารวมถึงประเภทของการประเมินในลักษณะจำกัดบางอย่างและรูปแบบของข้อมูลผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีการเชื่อมโยงเชิงปริมาณ และ 5) การศึกษาที่มีการรายงานข้อมูลเชิงปริมาณที่จำเป็นในการคำนวณขนาดผลการวิเคราะห์ (เช่น R , R^2 สมการถดถอย ANOVA หรือข้อมูล t-test) โดยตั้งสมมติฐานว่าการดำเนินงานของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในโรงเรียนจะส่งผลให้เกิดการเพิ่มขึ้นของผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในการอ่านและคณิตศาสตร์ และการรับรู้ความสามารถของครูจะทำหน้าที่เป็นสื่อกลางระหว่างตัวแปร ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ผลการศึกษาส่วนใหญ่ใช้ทฤษฎีของ Hord และขึ้นอยู่กับรูปแบบ, การวิเคราะห์ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในการอ่านและคณิตศาสตร์มีลักษณะเดียวกันกับการวิเคราะห์แยกต่างหากสำหรับแต่ละองค์ประกอบ

การดำเนินการเพื่อตรวจสอบว่ามีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญอยู่ระหว่างการดำเนินงานชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ผลการศึกษาพบว่า การสนับสนุนความเป็นผู้นำวิสัยทัศน์ร่วมกันและปัจจัยสัมพันธ์ของเงื่อนไขสนับสนุนมีอิทธิพลในการวิเคราะห์ แม้ว่าสมมติฐานว่าการดำเนินการอย่างมีนัยสำคัญชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์สมมติฐานที่ว่า การดำเนินงานชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมีนัยสำคัญเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนการอ่าน สมมติฐานที่สามพบว่าประสิทธิภาพโดยรวมหรือครูมีความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน

มาก็อท ฮีทตัน (Margot H. 2013: 63) การศึกษาครั้งนี้เป็นการศึกษาเชิงสำรวจความสามารถ 6 องค์ประกอบหลักของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเองของครู ผ่านการวัดความรู้สึกรู้สึกของครู คะแนนประสิทธิภาพ (TSES) การวิเคราะห์ความสัมพันธ์และการวิเคราะห์ถดถอยหลายขั้นตอนชี้ให้เห็นว่าตัวแปรชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่เกี่ยวข้องอย่างมีนัยสำคัญกับระดับของการรับรู้ความสามารถตนเองของครู ผลลัพธ์เหล่านี้ได้รับการศึกษาเพิ่มเติมการสำรวจเน้นเฉพาะลักษณะและเงื่อนไขที่มีอยู่ภายในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพของโรงเรียนที่เกี่ยวข้องกับการยกระดับรับรู้ความสามารถตนเองของครู ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โดยใช้วิเคราะห์ ANOVAs ได้ดำเนินการสำรวจความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะจำกัด และเงื่อนไขต่างๆ และครูผู้สอนการรับรู้ความสามารถตนเอง นอกจากนี้ยังมีการวิเคราะห์ปัจจัยที่ชี้ให้เห็นถึงปัจจัยสำคัญที่เชื่อมโยงระหว่างชุมชนการเรียนรู้กับครูมืออาชีพการรับรู้ความสามารถตนเอง ผลการวิเคราะห์ชี้ให้เห็นว่า หากต้องการเพิ่มประสิทธิภาพการทำงานของครูให้สูงขึ้น ควรส่งเสริมหรือสร้างให้ครูเกิดการรับรู้ความสามารถของตนเองผ่านกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

ไมเคิล ซาร์วาทอร์ (Michael Salvatore. 2014: 87) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ของนักศึกษาและการพัฒนาครูมืออาชีพผ่านชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพวัตถุประสงค์ของการศึกษาเชิงคุณภาพกรณีนี้คือ การศึกษาผลของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพตามการรับรู้ของการเป็นผู้นำโรงเรียน การศึกษาครั้งนี้มีโรงเรียนมัธยมในโรงเรียนเทศบาลเป็นกลุ่มตัวอย่าง เก็บข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสัมภาษณ์ของครูในโรงเรียนของรัฐ การศึกษาครั้งนี้การตรวจสอบการรับรู้ของครูและครูใหญ่ในเรื่องที่เกี่ยวกับความเป็นผู้นำโรงเรียน ผลการวิจัยพบว่าผู้นำที่มีองค์ประกอบ (ก) การสื่อสาร (ข) ความเป็นผู้นำในการจัดเรียนการสอนและ (ค) ความสมบูรณ์สอดคล้องกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ผลการวิจัยยังระบุว่าเป็นรูปแบบที่เป็นผลของการเป็นผู้นำ ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ การค้นพบนี้ได้รับการสำรวจเพิ่มเติมกับครูลูกจ้างที่เข้าร่วมโครงการโรงเรียน ผลที่ได้รับสอดคล้องกัน ดังนั้นครูและผู้บริหารจะต้องมีการรับรู้ในการเป็นผู้นำที่สำคัญ และมีความรับผิดชอบ มีส่วนร่วมในการเป็นผู้นำและในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

ไรอัน (Ryan H. 2014: 19) การศึกษาครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพของครูและความเชื่อในประสิทธิภาพ (ตัวเองและส่วนรวม) การวิเคราะห์โดยการมีตัวแปรพยากรณ์พึงพอใจในงาน ผู้เข้าร่วมการวิจัยได้แก่ครูผู้สอนจากโรงเรียนเอกชน โดยเป็นครูที่ลงทะเบียนเรียนในหลักสูตรปริญญาโทที่ Texas A & M มหาวิทยาลัย-Commerce ที่สำรวจและเก็บข้อมูลออนไลน์ ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถความเชื่อควบคู่ไปกับการรับรู้ของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมีความสัมพันธ์กับความพึงพอใจ เมื่อพึงพอใจในงานเป็นระดับที่สะท้อนลักษณะบางอย่างรวมทั้งโอกาสในการส่งเสริมการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ การกำกับดูแลและงานทั่วไปรับรู้ในเชิงบวกของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่ถูกทำนายด้วยความพึงพอใจในการทำงานโดยรวมมีระดับสูง สิ่งสำคัญในการดำเนินการศึกษาค้นพบว่าส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ของนักเรียนและความสำเร็จมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญยิ่งไปกว่านั้น การปรับปรุงความพยายามในการทำงานร่วมกันระหว่างครูในขณะที่ยังมีความสะดวก โดยการสนับสนุนเป็นมิตรและเพิ่มขีดความสามารถในการเรียนรู้ สภาพแวดล้อมที่อาจเพิ่มระดับให้ประสบความสำเร็จได้มากขึ้น ทิศทางในอนาคตควรให้ความสำคัญในการตรวจสอบความแตกต่างระหว่างการรับรู้ความสามารถของครูและการเรียนการสอนทั่วไปการรับรู้ความสามารถ

แครอล เจที (Carol J.T. 2015: 88) ศึกษาองค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ จากการศึกษากับครูผู้สอนและผู้บริหารโรงเรียน การศึกษาใช้การสัมภาษณ์เชิงลึก สังเกต ตรวจสอบข้อมูลสามเฝ้า โดยศึกษาในโรงเรียนมัธยม โดยใช้การศึกษากับครูผู้สอนและผู้อำนวยการโรงเรียน ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบที่มีอิทธิพลกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมีดังนี้ 1) วัฒนธรรมแห่งการร่วมมือ 2) การตัดสินใจที่ขับเคลื่อนด้วยข้อมูล 3) ภาวะผู้นำที่สนับสนุน

บทที่ 3

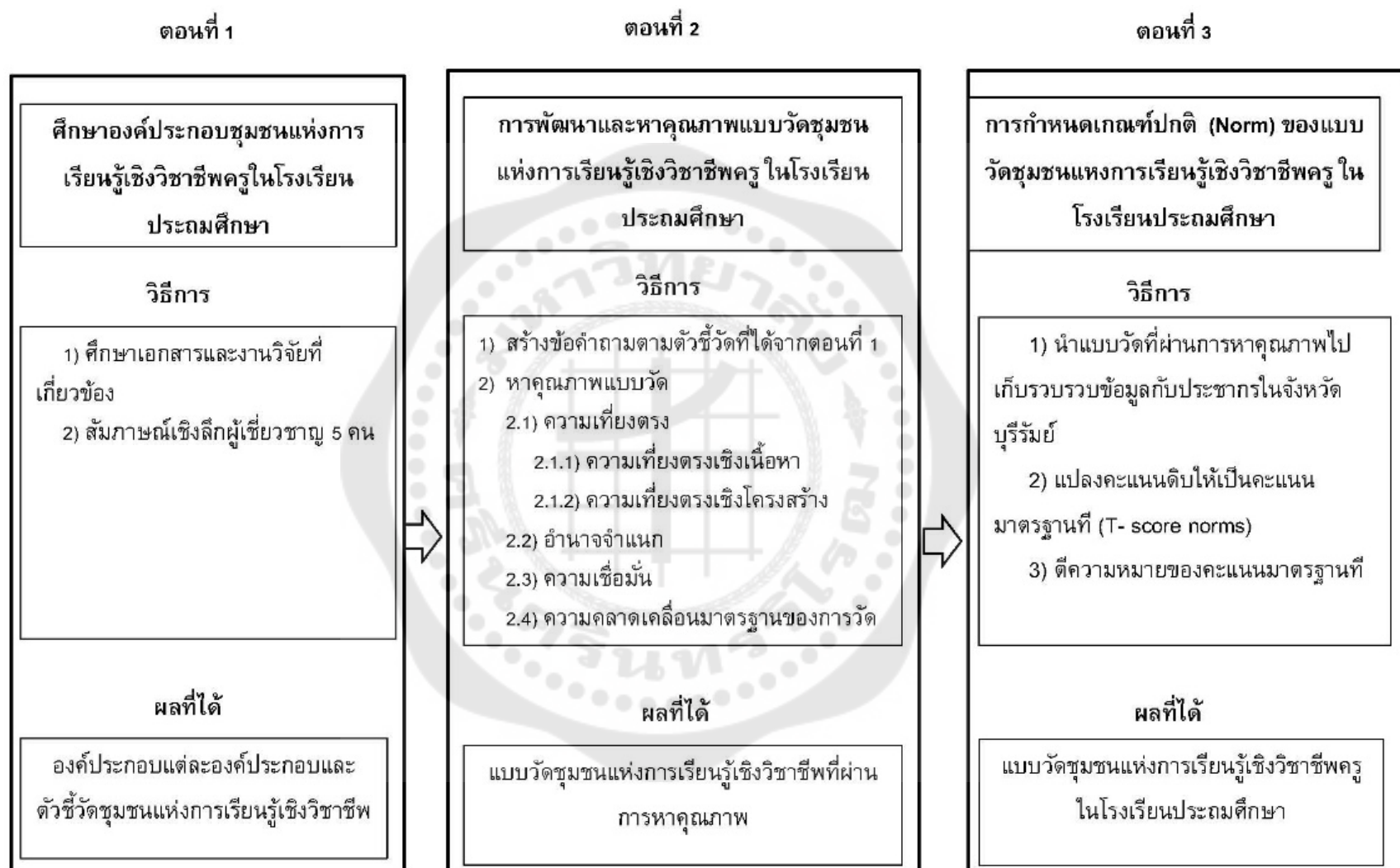
วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัย เรื่อง การศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู 2) เพื่อพัฒนาและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู และ 3) เพื่อกำหนดเกณฑ์ปกติ (Norm) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research and Development: R&D) โดยการศึกษาวิจัยทฤษฎีและแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ เพื่อกำหนดองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูแล้วนำมาพัฒนาเป็นเครื่องมือวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ โดยใช้สถิติเชิงบรรยาย และการวิเคราะห์องค์ประกอบ ซึ่งถือเป็นสถิติขั้นสูงในการวิเคราะห์ข้อมูล ทั้งนี้ได้แบ่งขั้นตอนการวิจัยแบ่งออกเป็น 3 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโดยศึกษาแนวคิดทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู วิเคราะห์ สังเคราะห์ เป็นองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโดยการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ 5 คน นำข้อมูลที่ได้มาใช้ในการกำหนดเป็นตัวแปรและองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู จากนั้นสร้างแบบสอบถามนำไปเก็บข้อมูล

ตอนที่ 2 การพัฒนาและหาคุณภาพแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู แบ่งออกเป็น 2 ขั้นตอนย่อย คือ 1) การสร้างข้อคำถามของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหา แล้วนำไปปรับปรุงแก้ไข จากนั้นนำไปทดลองใช้กับกลุ่มทดลองที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง 2) การทดลองใช้แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโดยการตรวจสอบหาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) หาค่าอำนาจจำแนก ความความเชื่อมั่นของแบบวัด และความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด

ตอนที่ 3 การกำหนดเกณฑ์ปกติ (Norm) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โดยการแสดงเป็นคะแนนที่ปกติ (Normalized T-Score)



ภาพประกอบ 14 ขั้นตอนการสร้างและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

ตอนที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ผู้วิจัย ดำเนินการ ดังนี้

1. แหล่งข้อมูล

การศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา ผู้วิจัยได้กำหนดแหล่งของการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

1.1 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1.1.1 ผู้วิจัยทำการศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา โดยการศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานจากแหล่งข้อมูลทั้งในและต่างประเทศ

1.1.2 นำผลสรุปที่ได้จากการศึกษาทั้งหมดมาสังเคราะห์เพื่อกำหนดเป็นองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบ และตัวบ่งชี้

1.2 ผู้ทรงคุณวุฒิ

1.2.1 สัมภาษณ์กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความเชี่ยวชาญเกี่ยวกับองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา ได้ทั้งหมดจำนวน 5 ท่าน คือ

1. รศ.ดร.ประวิทย์ เอราวรรณ อธิการบดี มหาวิทยาลัยนครพนม
2. ดร.อาจอง ชุมสาย ณ อยุธยา ผู้อำนวยการโรงเรียนสัจยาไส จ.ลพบุรี
3. ผศ.ดร. สุวิธิตา จรุงเกียรติกุล อาจารย์คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
4. ดร.ณรงค์ฤทธิ์ อินทะนาม อาจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี
5. นายวิเชียร ไชยบัง ผู้อำนวยการโรงเรียนลำปลายมาศพัฒนา จ.บุรีรัมย์

1.3 สรุปผลการศึกษาเอกสารและสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ นำมากำหนดเป็นองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา ซึ่งประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ 40 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

1.3.1 องค์ประกอบด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ดังนี้ 1) การกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) การใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน 3) การลำดับความสำคัญในการปฏิบัติงาน 4) การมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน 5) การมีความคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน 6) การพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับค่านิยม 7) การตัดสินใจในการปฏิบัติงานร่วมกัน

1.3.2 องค์ประกอบด้านการสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน ประกอบด้วย ตัวบ่งชี้ดังนี้ 1) การใช้ภาวะผู้นำครูในการทำงาน 2) การมีความเป็นประชาธิปไตย 3) การมีความคิดริเริ่มในการทำงานร่วมกัน 4) การดำเนินการในรูปแบบคณะกรรมการ 5) การมีความตระหนักรู้ 6) การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางาน 7) การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ 8) การมีอำนาจในการตัดสินใจ

1.3.3 องค์ประกอบด้านการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ดังนี้ 1) การใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน 2) การยอมรับในโปรแกรมการจัดกิจกรรม 3) การร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย 4) การพัฒนาตนเองให้มีความเป็นมืออาชีพ 5) การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา 6) การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ 7) การวางแผนการทำงานร่วมกัน 8) การมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร 9) การมีโครงสร้างในการทำงาน

1.3.4 องค์ประกอบด้านการมีเงื่อนไขที่ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ดังนี้ 1) การยอมรับและไว้วางใจกัน 2) การมีวัฒนธรรมความไว้วางใจในโรงเรียน 3) การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ 4) มีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล 5) การมีเวลาอย่างเพียงพอ 6) การมีหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน 7) การจัดการทรัพยากร 8) การมีความเป็นกัลยาณมิตร

1.3.5 องค์ประกอบด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ดังนี้ 1) การสร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจระหว่างกัน 2) การเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ 3) การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน 4) การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้ 5) การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน 6) การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ 7) การเป็นเพื่อนคู่คิดชี้แนะซึ่งกันและกัน 8) การทบทวนข้อมูล

ตอนที่ 2 การพัฒนาและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

ในขั้นตอนการสร้างแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู แบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอนย่อย คือ 1) การสร้างข้อคำถามของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูและการตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา 2) การทดลองใช้แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู เพื่อตรวจสอบค่าอำนาจจำแนก และความเชื่อมั่นของแบบวัด 3) การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัด ผู้วิจัยดำเนินการ ดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 การสุ่มกลุ่มตัวอย่าง

1.1.1 ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ ครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ รวม 843 โรงเรียน จำนวน 10,301 คน

1.1.2 การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่าง

การกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างตามแนวคิดของแฮร์ และคณะ (Hair; et al. 2006: 112) ซึ่งกล่าวถึงขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบว่าโดยกฎทั่วไป กลุ่มตัวอย่างน้อยที่สุดต้องเป็น 5-20 เท่าของพารามิเตอร์ที่ต้องการวิเคราะห์ ในการวิจัยครั้งนี้มีตัวแปรที่ต้องการวิเคราะห์หรือตัวแปรสังเกตได้ 41 ตัวแปร ขนาดของกลุ่มตัวอย่างตามที่แฮร์และคณะ (Hair; et al. 2006: 112) กล่าวไว้คือควรมีขนาดของกลุ่มตัวอย่าง อย่างน้อยที่สุด 205 คน แต่ผู้วิจัยเลือกใช้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง 10 เท่าของพารามิเตอร์จึงใช้ขนาดของกลุ่มตัวอย่าง 410 คน เพื่อให้ข้อมูลเพียงพอต่อการวิเคราะห์และปรับโมเดล พิจารณานักวิชาชีพประชากรซึ่งเป็นครูในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในจังหวัดบุรีรัมย์ทั้งหมด 4 เขตพื้นที่การศึกษา

1.1.3 การดำเนินการเลือกกลุ่มตัวอย่าง (Sample Size) ผู้วิจัยได้กำหนดวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling) ซึ่งดำเนินการสุ่มกลุ่มตัวอย่างตามขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 สุ่มโรงเรียนจากแต่ละสำนักงานเขตด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) รวมทั้งหมด 81 โรงเรียน

ขั้นที่ 2 สุ่มครูโรงเรียนละ 5 คน ทำให้ได้กลุ่มตัวอย่าง 410 คน จากประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่กล่าวมา ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ดังตาราง 21

ตาราง 21 การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่างในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

สำนักงานเขต พื้นที่การศึกษา	ประชากร		กลุ่มตัวอย่าง	
	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู
สพป.บร.1	202	2610	20	102
สพป.บร.2	233	2943	21	104
สพป.บร.3	216	2619	20	102
สพป.บร.4	194	2418	20	102
รวม	843	10,301	81	410

2. เครื่องมือในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วยแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา โดยมีรายละเอียดดังนี้

แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา

ตอนที่ 1 ข้อมูลสถานภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะคำถามเป็นแบบตรวจสอบรายการ (checklist) เพื่อสำรวจข้อมูลภูมิหลังของผู้ตอบ ประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับ เพศ อายุ วุฒิการศึกษาสูงสุด และระยะเวลาในการปฏิบัติงานในตำแหน่งหน้าที่ปัจจุบัน

ตอนที่ 2 แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา โดยมีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 40 ข้อ

3. การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

3.1 ศึกษาเอกสาร ตำรา งานวิจัย และทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบและองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา พร้อมนำข้อเสนอแนะและข้อสนับสนุนที่ได้จากการสัมภาษณ์ ผู้ทรงวุฒิมาพัฒนาเป็นข้อคำถาม

3.2 แบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู เป็นรูปแบบคำถามมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ให้ครูตอบโดยเลือกคำตอบให้สอดคล้องกับนิยามที่กำหนดไว้ในแต่ละข้อให้มากที่สุด จำนวนคำถามที่กำหนดให้แต่ละข้อมี 5 ระดับ แต่ละตัวเลือกมีคะแนนแตกต่างกัน 5 ระดับ คือมีน้ำหนักคะแนนเป็น 5, 4, 3, 2 และ 1 คะแนน นำแบบวัดไปให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาว่าข้อคำถามและองค์ประกอบของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูมีความสอดคล้องกับนิยามปฏิบัติการหรือไม่ซึ่งโครงสร้างเนื้อหาแบบวัดดังกล่าวมีรายละเอียดดังแสดงในตาราง 22

ตาราง 22 ขอบเขตในการกำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการในแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	นิยามเชิงปฏิบัติการ
การสร้างค่านิยมและ วิสัยทัศน์ร่วมกัน	1) การกำหนดค่านิยม และวิสัยทัศน์ร่วมกัน	คณะครูกำหนดค่านิยมและสร้างวิสัยทัศน์ ร่วมกันสำหรับการพัฒนาโรงเรียนโดยมี จุดเน้นที่การเรียนรู้ของนักเรียน
	2) การใช้ค่านิยมและ วิสัยทัศน์เป็นแนวทางใน การปฏิบัติงาน	คณะครูใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็น ตัวกำหนดนโยบายและโครงการต่าง ๆ ที่จะ จัดทำขึ้นในโรงเรียน
	3) มีค่านิยมและ วิสัยทัศน์ร่วมในการ ตัดสินใจ	คณะครูยึดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมของ โรงเรียนเป็นแนวปฏิบัติในการตัดสินใจ
	4) มีเป้าหมายในการ ทำงานร่วมกัน	คณะครูมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกันโดย เน้นการเรียนรู้ของผู้เรียนมากกว่าคะแนน จากการทดสอบและเกรดของผู้เรียน
	5) มีความคาดหวังใน ความสำเร็จของผู้เรียน ร่วมกัน	คณะครูมีความคาดหวังสูงในเรื่องความสำเร็จ ของผู้เรียนที่เกิดจากการจัดการเรียนรู้

3.3 สร้างตารางวิเคราะห์โครงสร้างตัวแปรที่ต้องการวัดในแต่ละมิติ และสร้างข้อคำถามเกี่ยวกับองค์ประกอบและองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จากนั้นนำแบบสอบถามที่สร้างขึ้นไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบความถูกต้องและความเหมาะสมของข้อคำถาม พร้อมทั้งขอคำแนะนำและข้อเสนอแนะเพื่อนำไปปรับปรุงแก้ไขแบบสอบถาม โดยได้ปรับภาษาและข้อความที่ใช้คำฟุ่มเฟือย ให้มีความกระชับและชัดเจนมากขึ้น

3.4 นำแบบสอบถามไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือในด้านความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) โดยตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการในแต่ละตัวแปร ความครอบคลุมของข้อคำถาม และความถูกต้องชัดเจนของภาษา พร้อมทั้งข้อเสนอแนะเพิ่มเติม ในการตรวจสอบของผู้เชี่ยวชาญ ผู้วิจัยใช้ดัชนี IOC โดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

- +1 หมายถึง ข้อคำถามมีความสอดคล้องกับนิยามตัวแปร
- 0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่าข้อคำถามมีความสอดคล้องกับนิยามตัวแปร
- 1 หมายถึง ข้อคำถามไม่มีความสอดคล้องกับนิยามตัวแปร

การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือในด้านความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) พบว่า ค่าดัชนี (Index objective congruence: IOC) ของแบบสอบถามแต่ละข้อมีค่าอยู่ระหว่าง 0.80-1.00 ดังแสดงรายละเอียดในภาคผนวก ค ซึ่งข้อคำถามที่มีค่าดัชนี IOC มากกว่า 0.50 ถือว่าข้อคำถามนั้นสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายที่ต้องการวัด สามารถนำไปใช้วัดได้ (ศิริชัย กาญจนวาสี. 2550: 97) ดังนั้นแบบสอบถามเพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา มีความตรงเชิงเนื้อหาและเหมาะสมจะนำไปเก็บรวบรวมข้อมูล

3.5 ปรับปรุงข้อคำถามตามที่คุณเชี่ยวชาญเสนอแนะ โดยมีการตัดคำฟุ่มเฟือยและปรับภาษาให้มีความชัดเจนมากขึ้น จากนั้นนำแบบสอบถามไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบอีกครั้ง จนได้แบบสอบถามที่มีความสมบูรณ์

3.6 นำแบบสอบถามไปทดลองใช้ (try out) กับครูในโรงเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 120 คน เพื่อตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ โดยการวิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนก ค่าความเชื่อมั่น (reliability) ด้วยการคำนวณหาค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายในด้วยสัมประสิทธิ์แอลฟาของ คอนบราค (cronbach's alpha coefficient)

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

4.1 ทำหนังสือขอความร่วมมือในการทำวิจัยจากบัณฑิตวิทยาลัยถึงผู้บริหารสถานศึกษาโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ที่เลือกเป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อขออนุญาตในการตอบแบบสอบถามเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูล

4.2 ผู้วิจัยส่งแบบสอบถามพร้อมหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการตอบแบบสอบถามส่งไปทางไปรษณีย์ เมื่อผู้ตอบแบบสอบถามตอบเรียบร้อยแล้ว ให้ส่งแบบสอบถามมายังผู้วิจัยโดยตรงตามที่อยู่ที่แจ้งไป และบางโรงเรียนที่ยังไม่ส่งแบบสอบถามกลับมา ผู้วิจัยมีการกำกับติดตามแบบสอบถามคืนโดยติดต่อกับโรงเรียนทางโทรศัพท์ให้ช่วยส่งแบบสอบถามคืนกลับมา

4.3 เมื่อได้รับแบบสอบถามคืนมา ผู้วิจัยทำการตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบสอบถามที่ได้รับกลับคืนมา แล้วทำการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป โดยมีอัตราการตอบกลับของแบบสอบถามดังแสดงในตาราง 23

ตาราง 23 จำนวนแบบสอบถามเพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู
ในโรงเรียนประถมศึกษา ที่ส่งและอัตราการตอบกลับ

โรงเรียนในสังกัด	จำนวนที่ส่ง	อัตราการตอบกลับ	
		จำนวน	ร้อยละ
สพป.บร.1	102	102	100.00
สพป.บร.2	104	104	100.00
สพป.บร.3	102	102	100.00
สพป.บร.4	102	102	100.00
รวม	410	405	100.00

จากตาราง 23 ผู้วิจัยจึงส่งแบบสอบถามไปจำนวน 410 ฉบับ ผู้วิจัยได้รับแบบสอบถามกลับคืนมาจำนวน 410 คน คิดเป็นร้อยละ 100 ซึ่งเป็นอัตราการตอบกลับค่อนข้างสูง เนื่องจากผู้วิจัยกำกับติดตามโทรสอบถามอย่างสม่ำเสมอ หากผู้วิจัยยังไม่ได้รับแบบสอบถามส่งกลับผู้วิจัยเดินทางไปรับแบบสอบถามจากผู้ตอบแบบสอบถามเอง

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

5.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น

การวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งออกเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นด้วยค่าสถิติพื้นฐาน และการวิเคราะห์องค์ประกอบ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

5.1.1 วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้สถิติบรรยาย ได้แก่ ความถี่และค่าร้อยละ

5.1.2 ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู สถิติที่ใช้ในการหาคุณภาพเครื่องมือ ได้แก่ การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ค่าอำนาจจำแนก และค่าความเชื่อมั่น

5.1.3 วิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับความเหมาะสมของตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา โดยการหาค่าเฉลี่ย (Mean) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) นำมาเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนด ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ (เมทินี ยอดเสาวดี. 2554: 65)

ค่าเฉลี่ย 4.50 -5.00 หมายถึง ระดับความเหมาะสมมากที่สุด
 ค่าเฉลี่ย 3.50 -4.49 หมายถึง ระดับความเหมาะสมมาก
 ค่าเฉลี่ย 2.50 -3.49 หมายถึง ระดับความเหมาะสมปานกลาง
 ค่าเฉลี่ย 1.50 -2.49 หมายถึง ระดับความเหมาะสมน้อย
 ค่าเฉลี่ย 1.00 -1.49 หมายถึง ระดับความเหมาะสมน้อยที่สุด

5.2 การวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัด

5.2.1 วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ซึ่งมีวิธีตรวจสอบ 2 วิธี คือ

5.2.1.1 การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson's product moment coefficient) เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของเมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ถ้าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรคู่ใดมีค่าเข้าใกล้ +1 หรือ -1 แสดงว่าตัวแปรมีความสัมพันธ์กันมาก ควรอยู่องค์ประกอบเดียวกัน แต่ถ้าตัวแปรใดไม่มีความสัมพันธ์กับตัวแปรอื่นๆ ควรตัดตัวแปรนั้นออกจากการวิเคราะห์ (วรณี แกมเกตุ. 2557: 5)

5.2.1.2 การวิเคราะห์ค่าสถิติ Kaiser-Mayer-Olkin measures of sampling adequacy (KMO) ควรมีค่าเกิน 0.5 ผลการทดสอบ KMO ในภาพรวมด้วย Bartlett's test of sphericity ควรปฏิเสธสมมติฐาน (Sig < .05) ซึ่งแสดงว่าตัวแปรมีความสัมพันธ์กันมาก พอที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบได้ แฮร์ และคนอื่น (วรณี แกมเกตุ. 2557: 5; อ้างอิงจาก Hair; et al. 2010)

5.2.2 วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง หรือความสอดคล้องของโมเดลชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา กับข้อมูลเชิงประจักษ์ ค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบความเที่ยงตรงของโมเดลโครงสร้าง โดยมีรายละเอียดดังนี้ (วรณี แกมเกตุ. 2557: 25)

5.2.2.1 ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi - Square Statistics: χ^2) เป็นค่าสถิติที่ใช้ทดสอบสมมติฐานทางสถิติที่ว่าฟังก์ชันความถ่วงถ่วงมีค่าเป็นศูนย์ ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($P > .05$, $df > 0$) ถ้าไค-สแควร์มีค่าสูงมาก แสดงว่าฟังก์ชันความถ่วงถ่วงมีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งหมายความว่าแบบจำลองไม่มีความสอดคล้องกับข้อมูลที่นำมาวิเคราะห์ ถ้าค่าไค-สแควร์ต่ำมาก ยังมีค่าใกล้เคียงศูนย์มากเท่าไร แสดงว่าแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลที่นำมาวิเคราะห์ ถ้าค่าไค-สแควร์มีค่าสูงเมื่อเทียบกับค่าองศาอิสระ จำเป็นต้องปรับแบบจำลองแล้วทำการวิเคราะห์ข้อมูลใหม่ ค่าไค-สแควร์ที่ได้จากการวิเคราะห์ครั้งใหม่จะมีค่าลดลงเมื่อเปรียบเทียบกับค่าไค-สแควร์ก่อนหน้านั้นแสดงให้เห็นว่าแบบจำลองที่ได้จากการวิเคราะห์ครั้งหลังนี้มีความสอดคล้องกับข้อมูลที่ใช้วิเคราะห์มากขึ้น โดยทั่วไปแบบจำลองสมมติฐานที่มีความกลมกลืนกับข้อมูล ค่าไค-สแควร์ควรมีค่าใกล้เคียงกับค่าองศาอิสระ

5.2.2.2 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI) ซึ่งเป็นอัตราส่วนผลต่างระหว่างฟังก์ชันความสอดคล้องจากโมเดลก่อนและหลังปรับโมเดลกับฟังก์ชันความสอดคล้องก่อนปรับโมเดล ค่า GFI มีค่ามากกว่า 0.95 หรือเข้าใกล้ 1 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

5.2.2.3 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI) นาดัชนี GFI มาปรับแก้โดยคำนึงถึงองศาความอิสระ ซึ่งรวมจำนวนตัวแปรและขนาดของกลุ่มตัวอย่างด้วย ค่าดัชนี AGFI มีคุณสมบัติเช่นเดียวกับ GFI โดยค่า AGFI มีค่ามากกว่า 0.95 หรือเข้าใกล้ 1 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

5.2.2.4 ดัชนีวัดความสอดคล้องในรูปของความคลาดเคลื่อน (Root Mean square residual: RMR) เป็นค่าที่วัดความคลาดเคลื่อนเฉลี่ยของข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างที่คลาดเคลื่อนไปจากโมเดลทฤษฎี โดยโมเดลที่ดีค่าดัชนี RMR ควรมีค่าเข้าใกล้ศูนย์ และมีค่าน้อยกว่า 0.05 แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แต่ค่าดัชนี RMR ก็ไม่ควรจะเกิน 0.08

จากค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบความเที่ยงตรงของโมเดลโครงสร้างได้จาก การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้ค่าสถิติดังต่อไปนี้ เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา ได้แก่

1. ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi - Square Statistics)
2. ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI)
3. ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI)
4. ดัชนีวัดความสอดคล้องในรูปของความคลาดเคลื่อน (Root Mean square residual: RMR)

ตอนที่ 3 การกำหนดเกณฑ์ปกติ (Norm) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 การสุ่มกลุ่มตัวอย่าง

1.1.1 ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ ครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ รวม 843 โรงเรียน จำนวน 10,301 คน

1.1.2 กลุ่มตัวอย่าง

การดำเนินการเลือกกลุ่มตัวอย่าง (Sample Size) ผู้วิจัยได้กำหนดวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling) ซึ่งดำเนินการสุ่มกลุ่มตัวอย่างตามขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 สุ่มโรงเรียนจากแต่ละสำนักงานเขตด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) มาเขตละ 25 โรงเรียน รวมทั้งหมด 100 โรงเรียน

ขั้นที่ 2 สุ่มครูโรงเรียนละ 5 คน ทำให้ได้กลุ่มตัวอย่าง 500 คน จากประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่กล่าวมา ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ดังตาราง 24

ตาราง 24 การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่างในการวิเคราะห์เกณฑ์ปกติ

สำนักงานเขต พื้นที่การศึกษา	ประชากร		กลุ่มตัวอย่าง	
	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู	จำนวนโรงเรียน	จำนวนครู
สพป.บร.1	202	2610	25	100
สพป.บร.2	233	2943	25	100
สพป.บร.3	216	2619	25	100
สพป.บร.4	194	2418	25	100
รวม	843	10,301	100	500

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จำนวน 1 ฉบับ การกำหนดเกณฑ์ปกติ (Norm) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้วยการแสดงเป็นคะแนนที่ปกติ (Normalized T-Score) โดยเป็นแบบสอบถาม ประกอบด้วย 2 ตอนดังนี้ คือ

ตอนที่ 1 ข้อมูลสถานภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะคำถามเป็นแบบตรวจสอบรายการ (checklist) เพื่อสำรวจข้อมูลภูมิหลังของผู้ตอบ ประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับ เพศ อายุ วุฒิการศึกษาสูงสุด และระยะเวลาในการปฏิบัติงานในตำแหน่งหน้าที่ปัจจุบัน

ตอนที่ 2 แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู สอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับระดับการปฏิบัติของครูในเรื่องชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา โดยมีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ ประกอบด้วยคำถาม จำนวน 40 ข้อ

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. ขอลงชื่อจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อขอความอนุเคราะห์หนังสือเชิญผู้ทรงคุณวุฒิผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบความสอดคล้องของเครื่องมือ และหนังสือถึงโรงเรียนเพื่อขออนุญาตเก็บรวบรวมข้อมูล

2. ติดต่อโรงเรียนที่ใช้เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลพร้อมกำหนด วัน เวลา ในการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยประสานงานการเก็บรวบรวมข้อมูลร่วมกับรองผู้อำนวยการสถานศึกษา กลุ่มบริหารวิชาการ

3. จัดเตรียมแบบวัดให้เพียงพอกับจำนวนกลุ่มตัวอย่าง ที่จะเก็บรวบรวมข้อมูลในแต่ละครั้ง

4. ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามกำหนดการด้วยตนเอง

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

การสร้างเกณฑ์ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียน ประถมศึกษา ผู้วิจัยได้ดำเนินการโดยแปลงจากคะแนนดิบ (Raw Score) ให้เป็นคะแนนที่ปกติ (Normalized T-Score) โดยการสร้างตารางการเทียบคะแนนดิบ จากการทดสอบด้วยแบบวัดชุมชน แห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้วยคะแนนที่ปกติพร้อมกับแบ่งช่วงคะแนนดิบกับคะแนนที่ปกติเพื่อ แปลความหมายชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู



บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่องการศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการกล่าวถึงหัวข้อต่างๆ ดังต่อไปนี้

สัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

เพื่อให้การแปลความหมายของผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็นที่เข้าใจตรงกัน ผู้วิจัยจึงได้ให้ความหมายของสัญลักษณ์และอักษรย่อของการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

K	แทน	จำนวนข้อสอบของแบบวัด
IOC	แทน	ค่าความเที่ยงตรงของแบบวัด
r	แทน	ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัด
α	แทน	ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัด
SE _{meas}	แทน	ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด ของแบบวัด
SV	แทน	องค์ประกอบการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน
SL	แทน	องค์ประกอบการสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน
CL	แทน	การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้
SC	แทน	การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน
SP	แทน	การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล
χ^2	แทน	ค่าไค-สแควร์
df	แทน	ค่าองศาอิสระ
GFI	แทน	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน
AGFI	แทน	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว
RMR	แทน	ดัชนีวัดความสอดคล้องในรูปของความคลาดเคลื่อน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยได้แบ่งเป็น 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ ตอนที่ 2 การพัฒนาและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ตอนที่ 3 กำหนดเกณฑ์ปกติ (Norm) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 ผลการศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา

1.1 การศึกษาองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ด้วยวิธีการ การศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ผ่านการวิเคราะห์ สังเคราะห์ พร้อมทั้งสัมภาษณ์โดย ได้ผลดังนี้

จากผลการสัมภาษณ์ ซึ่งมีประเด็นดังต่อไปนี้ ประเด็นที่ 1 การพิจารณา องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูควรพิจารณาจากองค์ประกอบอะไรบ้าง ประเด็นที่ 2 การวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับเรื่องชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Professional Learning Community) ควรวัดในลักษณะใด และประเด็นที่ 3 ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม สรุปได้ดังนี้

1. องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูควรพิจารณาจาก องค์ประกอบต่อไปนี้ คือ

1.1 การมีวิสัยทัศน์ของครูควรสร้างความหลากหลายในวิสัยทัศน์ที่ทำให้ เกิดการยอมรับ ต้องสนับสนุนส่งเสริมวิสัยทัศน์ที่มีความหลากหลายให้มากขึ้น

1.2 คณะครูมีความสัมพันธ์อย่างเป็นกัลยาณมิตรซึ่งสะท้อนให้เห็นถึง ความพยายามที่จะปรับปรุงโรงเรียน

1.3 โรงเรียนจัดโครงสร้างและสร้างโอกาสอย่างหลากหลายในการให้ คณะครูและนักเรียนได้ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผ่านการพูดคุยอย่างเปิดเผย

1.4 ครูมีการสื่อสารส่งเสริมให้เกิดการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่าง สมาชิก และระบบการสื่อสารส่งเสริมการแลกเปลี่ยนของข้อมูลในชุมชนทั้งโรงเรียนรวมทั้งบุคลากร สำนักงานกลางผู้ปกครองและสมาชิกในชุมชน

1.5 มีความยุติธรรม ยึดหลักสิทธิมนุษยชน ความเสมอภาค และ ความเท่าเทียมทางสังคม สร้างให้เกิดขึ้นในโรงเรียน ใช้หลักประชาธิปไตย โรงเรียนต้องสอนให้ นักเรียนรู้จักหลักสิทธิมนุษยชนของตัวเอง

1.6 วางแผนการทำงานร่วมกันเพื่อค้นหาทางออกในการตอบสนอง ความต้องการที่หลากหลายของผู้เรียน

1.7 ครูมีความสัมพันธ์กันโดยมีทีมงานที่ไว้วางใจ เข้าใจ เชื่อสัตย์ ให้ความเคารพซึ่งกันและกัน

1.8 ให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งกันและกันในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการ ปฏิบัติการทางการเรียนการสอน

1.9 ทบทวนงานของนักเรียนเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้และปรับปรุง ปฏิบัติการด้านการเรียนการสอน

1.10 ใช้การเรียนรู้ใหม่ๆ เช่นกลยุทธ์การวิจัยที่ใช้สำหรับการเรียน การสอนและการแบ่งปันประสบการณ์ของแต่ละคน

1.11 ครูมีความมุ่งมั่นที่จะพัฒนาการจัดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

สรุปประเด็นจากการสัมภาษณ์พบที่มีความสอดคล้องกับองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้ เชิงวิชาชีพครูทั้ง 5 องค์ประกอบที่ได้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องโดยพบว่า ส่วนใหญ่อยู่ในองค์ประกอบย่อยขององค์ประกอบหลัก

ผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ดังกล่าวข้างต้น มาสังเคราะห์ร่วมกับการวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจึงได้องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ดังรายละเอียดในตาราง 25

ตาราง 25 ผลการสังเคราะห์องค์ประกอบ ตัวแปร และตัวบ่งชี้ที่เป็นโครงสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้
การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน	1) การกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) การใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน 3) การลำดับความสำคัญในการปฏิบัติงาน 4) การมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน 5) การมีความคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน 6) การพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับค่านิยม 7) การตัดสินใจในการปฏิบัติงานร่วมกัน
การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน	1) การใช้ภาวะผู้นำครูในการทำงาน 2) การมีความเป็นประชาธิปไตย 3) การมีความคิดริเริ่มในการทำงานร่วมกัน 4) การดำเนินการในรูปแบบคณะกรรมการ 5) การมีความตระหนักรู้ 6) การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางาน 7) การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ 8) การมีอำนาจในการตัดสินใจ
การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้	1) การใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน 2) การยอมรับในโปรแกรมการจัดกิจกรรม 3) การร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย 4) การพัฒนาตนเองให้มีความเป็นมืออาชีพ 5) การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา 6) การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ 7) การวางแผนการทำงานร่วมกัน 8) การมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร 9) การมีโครงสร้างในการทำงาน

ตาราง 25 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้
การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน	1) การยอมรับและไว้วางใจกัน 2) การมีวัฒนธรรมความไว้วางใจในโรงเรียน 3) การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ 4) มีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล 5) การมีเวลาอย่างเพียงพอ 6) การมีหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน 7) การจัดการทรัพยากร 8) การมีความเป็นกัลยาณมิตร
การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล	1) การสร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจระหว่างกัน 2) การเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ 3) การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน 4) การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้ 5) การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน 6) การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ 7) การเป็นเพื่อนคู่คิดชี้แนะซึ่งกันและกัน 8) การทบทวนข้อมูล

องค์ประกอบที่ 1 การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน ประกอบด้วยตัวบ่งชี้

1) การกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) การใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน 3) การลำดับความสำคัญในการปฏิบัติงาน 4) การมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน 5) การมีความคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน 6) การพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับค่านิยม 7) การตัดสินใจในการปฏิบัติงานร่วมกัน

องค์ประกอบที่ 2 การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน ประกอบด้วยตัวบ่งชี้

1) การใช้ภาวะผู้นำครูในการทำงาน 2) การมีความเป็นประชาธิปไตย 3) การมีความคิดริเริ่มในการทำงานร่วมกัน 4) การดำเนินการในรูปแบบคณะกรรมการ 5) การมีความตระหนักรู้ 6) การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางาน 7) การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ 8) การมีอำนาจในการตัดสินใจ

องค์ประกอบที่ 3 การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ ประกอบด้วยตัวบ่งชี้

1) การใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน 2) การยอมรับในโปรแกรมการจัดกิจกรรม 3) การร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย 4) การพัฒนาตนเองให้มีความเป็นมืออาชีพ 5) การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา 6) การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ 7) การวางแผนการทำงานร่วมกัน 8) การมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร 9) การมีโครงสร้างในการทำงาน

องค์ประกอบที่ 4 การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ 1) การยอมรับและไว้วางใจกัน 2) การมีวัฒนธรรมความไว้วางใจในโรงเรียน 3) การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ 4) การมีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล 5) การมีเวลาอย่างเพียงพอ 6) การมีหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน 7) การจัดการทรัพยากร 8) การมีความเป็นกัลยาณมิตร

องค์ประกอบที่ 5 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ 1) การสร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจระหว่างกัน 2) การเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ 3) การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน 4) การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้ 5) การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน 6) การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ 7) การเป็นเพื่อนคู่คิดซึ่งกันและกัน 8) การทบทวนข้อมูล

ตอนที่ 2 ผลการพัฒนาและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

2.1 การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ตาราง 26 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง ที่ใช้ในการวิจัย (n= 410)

ข้อมูลสถานภาพ	จำนวน	ร้อยละ
1. เพศ		
1.1 ชาย	98	23.90
1.2 หญิง	312	76.10
รวม	410	100
2. อายุ		
2.1 25 – 34	59	14.39
2.2 35 – 44	157	38.29
2.3 45 – 54	122	29.76
2.4 55 – 60	72	17.56
รวม	410	100
3. วุฒิกการศึกษาสูงสุด		
3.1 ปริญญาตรี	276	67.32
3.2 ปริญญาโท	129	31.46
3.3 ปริญญาเอก	5	1.22
รวม	410	100

ตาราง 26 (ต่อ)

ข้อมูลสถานภาพ	จำนวน	ร้อยละ
4. ระยะเวลาในการ		
4.1 ไม่เกิน 5 ปี	148	36.10
4.2 5 – 10 ปี	159	38.78
4.3 11 – 15 ปี	53	12.93
4.4 16 – 20 ปี	27	6.59
4.5 20 ปี ขึ้นไป	23	5.61
รวม	410	100

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 26 พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 312 คน คิดเป็นร้อยละ 76.10 ส่วนใหญ่มีอายุระหว่าง 35 – 44 ปี จำนวน 157 คน คิดเป็นร้อยละ 38.29 รองลงมามีอายุอยู่ในช่วง 45 – 54 ปี จำนวน 122 คน คิดเป็นร้อยละ 29.76 ส่วนใหญ่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 276 คน คิดเป็นร้อยละ 67.32 รองลงมาเป็นผู้ที่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโท จำนวน 129 คน คิดเป็นร้อยละ 31.46 ส่วนใหญ่มีระยะเวลาในการปฏิบัติงานในตำแหน่งหน้าที่ปัจจุบัน 5 - 10 ปี จำนวน 159 คน คิดเป็นร้อยละ 38.78

การพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ได้ 5) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล มี 8 ตัวบ่งชี้ รวม 40 ตัวบ่งชี้ แต่ละตัวบ่งชี้ ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดที่มุ่งวัดตามตัวบ่งชี้ในแต่ละองค์ประกอบ 5 ด้าน ได้แก่ 1) การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน มี 7 ตัวบ่งชี้ 2) การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน มี 8 ตัวบ่งชี้ 3) การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ มี 9 ตัวบ่งชี้ 4) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน มี 8 ตัวบ่งชี้ ได้สร้างแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า (rating scale) ได้จำนวนข้อสอบ 40 ข้อ การให้คะแนนเป็นแบบ 1,2,3,4 และ 5 ทั้งนี้แบบวัดทั้ง 40 ข้อ มีคุณภาพในด้านความเที่ยงตรง ค่าความยาก ค่าอำนาจจำแนก และค่าความเชื่อมั่น ผลปรากฏดังตาราง 32 และ 33 ตามลำดับ

ตาราง 27 ผลการวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาและค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดชุมชน
แห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

แบบวัดชุมชนแห่งการ เรียนรู้เชิงวิชาชีพครู	ข้อที่	IOC	ค่าอำนาจจำแนก (r)
1. การสร้างค่านิยมและ วิสัยทัศน์ร่วมกัน	1	0.89	.794
	2	0.78	.794
	3	0.78	.476
	4	0.89	.479
	5	1.00	.404
	6	0.78	.425
	7	0.89	.823
2. การสนับสนุนการมีภาวะ ผู้นำร่วมกัน	8	0.78	.582
	9	0.89	.243
	10	0.78	.750
	11	0.78	.758
	12	0.78	.767
	13	1.00	.246
	14	1.00	.460
	15	1.00	.786
3. การเรียนรู้ร่วมกันและ การประยุกต์ใช้ความรู้	16	.78	.417
	17	.78	.727
	18	.78	.765
	19	1.00	.233
	20	.78	.253
	21	.78	.804
	22	.78	.806
	23	.78	.450
	24	.78	.892

ตาราง 27 (ต่อ)

แบบวัดชุมชนแห่งการ เรียนรู้เชิงวิชาชีพครู	ข้อที่	IOC	ค่าอำนาจจำแนก (r)
4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน	25	.78	.535
	26	1.00	.796
	27	1.00	.846
	28	.78	.846
	29	.78	.854
	30	1.00	.350
	31	.78	.426
5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ระหว่างบุคคล	32	.78	.454
	33	1.00	.328
	34	.78	.299
	35	.78	.250
	36	1.00	.347
	37	.78	.409
	38	1.00	.450
	39	.78	.785
	40	.78	.748

จากตาราง 27 องค์ประกอบที่ 1 มี 7 ข้อ มีความเที่ยงตรงเท่ากับ .89, .78, .78, .89, 1.00, .78 และ 0.89 ตามลำดับ และค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ .794, .794, .476, .479, .404, .425 และ .823 ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 2 มี 8 ข้อ มีความเที่ยงตรงเท่ากับ .78, .89, .78, .78, .78, 1.00, 1.00 และ 1.00 ตามลำดับและค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ .582, .243, .750, .758, .767, .246, .460 และ .786 ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 3 มี 9 ข้อ มีความเที่ยงตรงเท่ากับ .78, .78, .78, 1.00, .78, .78, .78, .78 และ .78 ตามลำดับ และค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ .417, .727, .765, .233, .253, .804, .806, .450 และ .892 ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 4 มี 8 ข้อ มีความเที่ยงตรงเท่ากับ .78, 1.00, 1.00, .78, .78, 1.00, .78 และ .78 ตามลำดับ และค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ .535, .796, .846, .846, .854, .350, .426 และ .454 ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 5 มี 8 ข้อ มีความเที่ยงตรงเท่ากับ 1.00, .78, .78, 1.00, .78, 1.00, .78 และ .78 ตามลำดับ และค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ .328, .299, .250, .347, .409, .450, .785 และ .748 ตามลำดับ

ตาราง 28 ผลการวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

องค์ประกอบ	จำนวนข้อ	ค่าความเชื่อมั่น	SE _{mees}
1. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน	7	.914	0.076
2. การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน	8	.895	0.079
3. การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้	9	.848	0.067
4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน	8	.872	0.065
5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล	8	.776	0.072
โดยรวมทั้งหมด	40	.917	0.072

จากตาราง 28 องค์ประกอบที่ 1 การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน มี 7 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .914

องค์ประกอบที่ 2 การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน มี 8 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .895

องค์ประกอบที่ 3 การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ มี 9 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .848

องค์ประกอบที่ 4 การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน มี 8 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .872

องค์ประกอบที่ 5 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล มี 8 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .776 ทั้งนี้แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูทั้งหมด จำนวน 40 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .917 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด เท่ากับ 0.072

2.2 ผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู พบว่า

2.2.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสถานภาพทั่วไปของครูโรงเรียนสังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดบุรีรัมย์ ชุดที่ 1 จำนวน 410 คน

2.3 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

ตาราง 29 ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

องค์ประกอบ ตัวบ่งชี้	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความเหมาะสม
การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน			
1) การกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน	4.43	0.77	มากที่สุด
2) การใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน	4.66	1.21	มากที่สุด
3) การลำดับความสำคัญในการปฏิบัติงาน	4.39	0.82	มาก
4) การมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน	4.34	0.83	มาก
5) การมีความคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน	4.73	1.13	มากที่สุด
6) การพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับค่านิยม	4.64	0.76	มากที่สุด
7) การตัดสินใจในการปฏิบัติงานร่วมกัน	4.53	0.77	มากที่สุด
การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน			
1) การใช้ภาวะผู้นำครูในการทำงาน	4.54	0.76	มากที่สุด
2) การมีความเป็นประชาธิปไตย	4.45	0.75	มาก
3) การมีความคิดริเริ่มในการทำงานร่วมกัน	4.67	0.68	มากที่สุด
4) การดำเนินการในรูปแบบคณะกรรมการ	4.45	0.75	มาก
5) การมีความตระหนักรู้	4.65	0.66	มากที่สุด
6) การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางาน	4.77	0.59	มากที่สุด
7) การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ	4.69	0.73	มากที่สุด
8) การมีอำนาจในการตัดสินใจ	4.47	1.07	มาก
การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้			
1) การใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน	4.59	0.68	มากที่สุด
2) การยอมรับในโปรแกรมการจัดกิจกรรม	4.58	0.68	มากที่สุด
3) การร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย	4.59	0.59	มากที่สุด
4) การพัฒนาตนเองให้มีความเป็นมืออาชีพ	4.57	0.73	มากที่สุด
5) การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา	4.68	0.69	มากที่สุด
6) การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้	4.59	0.67	มากที่สุด
7) การวางแผนการทำงานร่วมกัน	4.48	0.68	มาก
8) การมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร	4.56	0.73	มากที่สุด
9) การมีโครงสร้างในการทำงาน	4.50	0.70	มากที่สุด

ตาราง 29 (ต่อ)

องค์ประกอบ ตัวบ่งชี้	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความเหมาะสม
การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน			
1) การยอมรับและไว้วางใจกัน	4.54	0.64	มากที่สุด
2) การมีวัฒนธรรมความไว้วางใจในโรงเรียน	4.56	0.62	มากที่สุด
3) การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ	4.52	0.68	มากที่สุด
4) มีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล	4.55	0.70	มากที่สุด
5) การมีเวลาอย่างเพียงพอ	4.58	0.66	มากที่สุด
6) การมีหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน	4.53	0.70	มากที่สุด
7) การจัดการทรัพยากร	4.54	0.71	มากที่สุด
8) การมีความเป็นกัลยาณมิตร	4.54	0.65	มากที่สุด
การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล			
1) การสร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจระหว่างกัน	4.54	0.71	มากที่สุด
2) การเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ	4.54	0.65	มากที่สุด
3) การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน	4.56	0.70	มากที่สุด
4) การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้	4.50	0.72	มากที่สุด
5) การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน	4.52	0.75	มากที่สุด
6) การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ	4.53	0.75	มากที่สุด
7) การเป็นเพื่อนคู่คิดซึ่งกันและกัน	4.54	0.68	มากที่สุด
8) การทบทวนข้อมูล	4.51	0.74	มากที่สุด

จากตาราง 29 ผลการศึกษาพบว่าค่าเฉลี่ยระดับความเหมาะสมของตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ ด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน ข้อที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมากที่สุดคือ การมีความคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน ($\bar{X} = 4.73$, S.D.= 1.13) ด้านการสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน ข้อที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมากที่สุดคือ การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางาน ($\bar{X} = 4.77$, S.D.= 0.59) ด้านการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ ข้อที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมากที่สุดคือ การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา ($\bar{X} = 4.68$, S.D.= 0.69) ด้าน การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน ข้อที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมากที่สุดคือ การมีเวลาอย่างเพียงพอ ($\bar{X} = 4.58$, S.D.= 0.66) และด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล ข้อที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมากที่สุดคือ การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน ($\bar{X} = 4.56$, S.D.= 0.70)

ก่อนทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ ผู้วิจัยได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวบ่งชี้ต่างๆ เพื่อพิจารณาตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวบ่งชี้ที่จะนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบว่า มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แตกต่างจากศูนย์หรือไม่ ถ้าตัวแปรไม่มีความสัมพันธ์กัน แสดงว่าไม่มีองค์ประกอบร่วม และไม่มีประโยชน์ที่จะนำเมทริกซ์นั้นไปวิเคราะห์ (เนงลักษณ์ วิรัชชัย. 2545: 149) สำหรับค่าสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ คือ ค่าสถิติของ Bartlett ซึ่งเป็นค่าสถิติทดสอบสมมติฐานว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์นั้นเป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (identity matrix) หรือไม่ โดยพิจารณาที่ค่า Bartlett's test of Sphericity และค่าความน่าจะเป็นว่ามีความสัมพันธ์เหมาะสมกันเพียงพอที่จะนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไป โดยพิจารณาที่การมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ยังพิจารณาได้จากค่าดัชนีไกเซอร์-ไมเยอร์-ออลคิน (Kaiser-Meyer-Olkin Measures of Sampling Adequacy MSA) ซึ่งคิมและมัทเลอร์ (สมเกียรติ ทานอก. 2539; อ้างอิงจาก Kim; & Mucille. 1978) ได้เสนอไว้ว่า ถ้ามีค่ามากกว่า .80 แสดงว่า ดีมาก และถ้ามีค่าน้อยกว่า .50 แสดงว่าใช้ไม่ได้ ซึ่งรายละเอียดได้แสดงไว้ในตาราง 31-32

ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวแปรที่บ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ ดังแสดงในตาราง 30

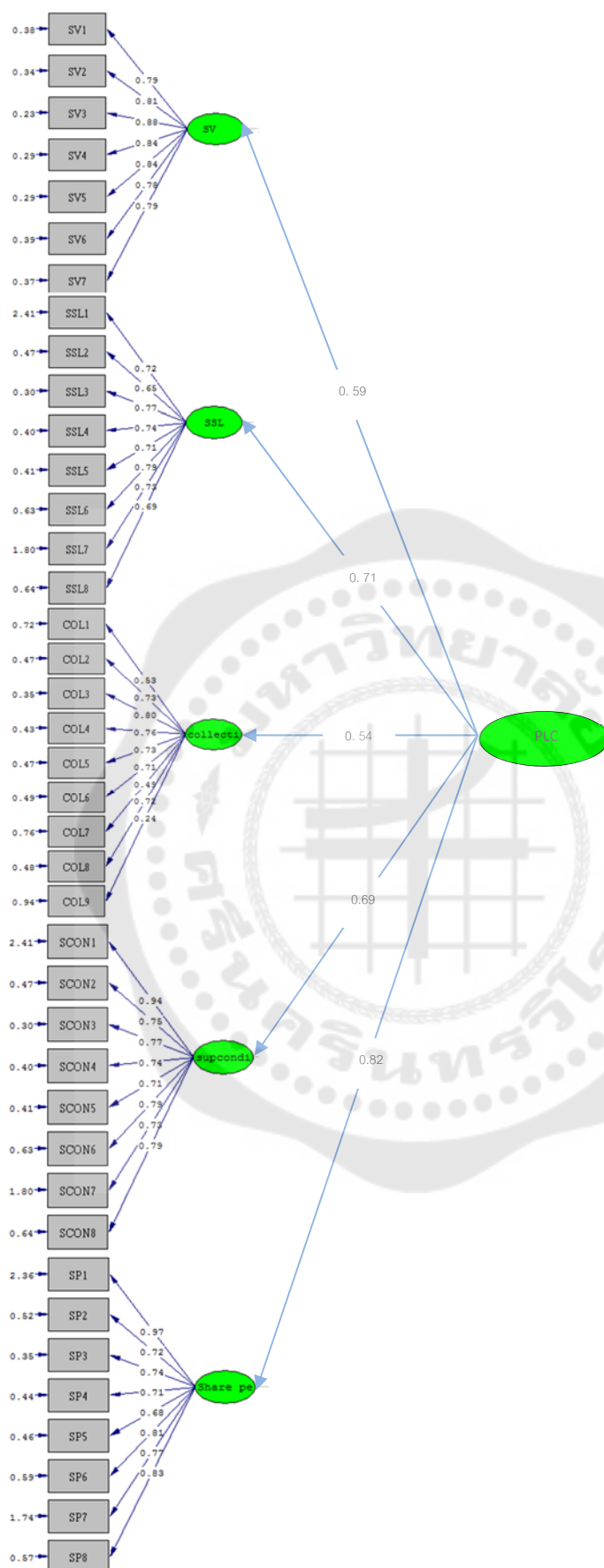


ตาราง 30 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

	SV1	SV2	SV3	SV4	SV5	SV6	SV7	SL1	SL2	SL3	SL4	SL5	SL6	SL7	SL8	CL1	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6	CL7	CL8	CL9	BC1	BC2	BC3	BC4	BC5	BC6	BC7	BC8	BP1	BP2	BP3	BP4	BP5	BP6	BP7	BP8			
SV1	1																																										
SV2	.49**	1																																									
SV3	.58**	.58**	1																																								
SV4	.34**	.49**	.58**	1																																							
SV5	.49**	.53**	.53**	.91**	1																																						
SV6	.53**	.34**	.49**	.58**	.81**	1																																					
SV7	.53**	.65**	.58**	.34**	.53**	.34**	1																																				
SL1	.34**	.81**	.65**	.53**	.34**	.65**	.53**	1																																			
SL2	.49**	.49**	.53**	.58**	.65**	.33**	.34**	.34**	1																																		
SL3	.53**	.53**	.49**	.58**	.65**	.39**	.77**	.53**	.53**	1																																	
SL4	.53**	.53**	.42**	.34**	.58**	.49**	.34**	.53**	.58**	.58**	1																																
SL5	.58**	.77**	.78**	.49**	.53**	.77**	.58**	.34**	.34**	.65**	.49**	1																															
SL6	.53**	.58**	.53**	.58**	.28**	.77**	.53**	.45**	.34**	.34**	.53**	.47**	1																														
SL7	.44**	.53**	.77**	.58**	.34**	.34**	.96**	.77**	.49**	.42**	.77**	.65**	.65**	1																													
SL8	.53**	.53**	.34**	.51**	.34**	.49**	.34**	.34**	.34**	.68**	.49**	.58**	.34**	.53**	1																												
CL1	.53**	.53**	.34**	.58**	.53**	.34**	.90**	.28**	.49**	.58**	.34**	.90**	.53**	.53**	.34**	1																											
CL2	.68**	.53**	.34**	.58**	.49**	.58**	.34**	.58**	.38**	.91**	.53**	.91**	.58**	.34**	.34**	.53**	1																										
CL3	.58**	.65**	.77**	.34**	.30**	.53**	.53**	.91**	.90**	.34**	.81**	.81**	.34**	.53**	.77**	.49**	.49**	1																									
CL4	.91**	.53**	.34**	.34**	.53**	.38**	.77**	.34**	.34**	.34**	.65**	.53**	.58**	.53**	.58**	.34**	.96**	.53**	1																								
CL5	.90**	.34**	.65**	.65**	.38**	.53**	.31**	.65**	.49**	.58**	.58**	.58**	.77**	.77**	.28**	.77**	.34**	.58**	.81**	1																							
CL6	.61**	.53**	.77**	.38**	.91**	.49**	.34**	.34**	.65**	.34**	.49**	.77**	.34**	.58**	.51**	.34**	.65**	.53**	.29**	.58**	1																						
CL7	.65**	.53**	.58**	.53**	.49**	.58**	.53**	.77**	.34**	.53**	.34**	.53**	.81**	.49**	.34**	.90**	.58**	.53**	.65**	.18**	.65**	1																					
CL8	.34**	.81**	.58**	.34**	.34**	.34**	.58**	.34**	.90**	.53**	.53**	.49**	.53**	.65**	.34**	.81**	.53**	.53**	.53**	.49**	.34**	.92**	1																				
CL9	.38**	.81**	.58**	.34**	.58**	.34**	.52**	.34**	.34**	.65**	.34**	.58**	.49**	.49**	.81**	.55**	.49**	.53**	.58**	.77**	.77**	.49**	.34**	1																			
BC1	.53**	.45**	.34**	.49**	.77**	.81**	.90**	.34**	.34**	.53**	.58**	.58**	.34**	.34**	.53**	.58**	.58**	.65**	.81**	.34**	.34**	.65**	.81**	.42**	1																		
BC2	.49**	.34**	.34**	.34**	.58**	.77**	.34**	.58**	.49**	.53**	.53**	.49**	.58**	.53**	.58**	.65**	.53**	.49**	.77**	.29**	.34**	.58**	.34**	.58**	.99	1																	
BC3	.77**	.49**	.53**	.65**	.53**	.49**	.38**	.34**	.34**	.34**	.58**	.34**	.77**	.34**	.53**	.81**	.65**	.34**	.58**	.53**	.34**	.58**	.92**	.53**	.34**	.34**	1																
BC4	.34**	.45**	.53**	.53**	.58**	.49**	.34**	.53**	.34**	.34**	.77**	.34**	.34**	.53**	.58**	.34**	.34**	.81**	.41**	.34**	.34**	.53**	.49**	.53**	.34**	.81**	.77**	1															
BC5	.77**	.94**	.58**	.49**	.55**	.49**	.72**	.58**	.34**	.34**	.44**	.34**	.53**	.53**	.47**	.58**	.58**	.34**	.34**	.49**	.34**	.77**	.34**	.65**	.24**	.65**	.34**	1															
BC6	.77**	.34**	.53**	.49**	.58**	.34**	.34**	.81**	.34**	.65**	.53**	.53**	.65**	.53**	.34**	.34**	.53**	.58**	.53**	.53**	.53**	.34**	.58**	.28**	.92**	.34**	.34**	.49**	.28**	1													
BC7	.58**	.58**	.53**	.34**	.34**	.53**	.53**	.49**	.49**	.53**	.34**	.81**	.60**	.34**	.19**	.53**	.58**	.65**	.34**	.65**	.58**	.65**	.49**	.53**	.53**	.53**	.28**	.53**	.49**	1													
BC8	.65**	.49**	.49**	.34**	.53**	.81**	.58**	.81**	.53**	.53**	.34**	.65**	.34**	.34**	.81**	.53**	.49**	.91**	.77**	.65**	.34**	.34**	.34**	.34**	.53**	.65**	.58**	.34**	.41**	.34**	.53**	1											
BP1	.65**	.49**	.49**	.34**	.53**	.81**	.58**	.81**	.53**	.53**	.34**	.65**	.34**	.34**	.81**	.53**	.49**	.90**	.77**	.65**	.34**	.34**	.34**	.34**	.53**	.65**	.58**	.34**	.59**	.34**	.53**	.74**	1										
BP2	.49**	.34**	.49**	.34**	.49**	.44**	.34**	.78**	.51**	.34**	.49**	.53**	.77**	.65**	.49**	.49**	.53**	.58**	.45**	.53**	.68**	.58**	.34**	.65**	.58**	.58**	.34**	.34**	.53**	.34**	.34**	.31**	.31**	1									
BP3	.91**	.34**	.58**	.81**	.49**	.80**	.82**	.34**	.53**	.53**	.49**	.65**	.49**	.53**	.34**	.53**	.77**	.53**	.58**	.34**	.34**	.53**	.53**	.53**	.65**	.53**	.53**	.53**	.77**	.49**	.34**	.34**	.34**	1									
BP4	.58**	.34**	.81**	.65**	.58**	.86**	.34**	.53**	.77**	.34**	.34**	.34**	.34**	.34**	.27**	.58**	.34**	.59**	.28**	.77**	.28**	.34**	.53**	.53**	.64**	.58**	.34**	.34**	.49**	.58**	.58**	.42**	.28**	.34**	.53**	1							
BP5	.49**	.53**	.53**	.34**	.45**	.34**	.34**	.53**	.53**	.34**	.34**	.58**	.28**	.41**	.34**	.65**	.49**	.77**	.90**	.58**	.48**	.72**	.27**	.53**	.81**	.81**	.49**	.34**	.18**	.58**	.77**	.34**	.49**	.77**	1								
BP6	.65**	.34**	.34**	.49**	.34**	.34**	.34**	.34**	.58**	.58**	.49**	.67**	.49**	.65**	.65**	.77**	.77**	.53**	.65**	.58**	.65**	.34**	.90**	.65**	.49**	.28**	.55**	.49**	.49**	.78**	.77**	.34**	.34**	.81**	.65**	.37**	1						
BP7	.49**	.34**	.34**	.53**	.65**	.34**	.34**	.65**	.58**	.53**	.34**	.77**	.57**	.53**	.53**	.49**	.34**	.53**	.34**	.34**	.49**	.34**	.49**	.77**	.91**	.34**	.53**	.53**	.49**	.81**	.77**	.53**	.53**	.49**	.81**	.58**	.38**	.43**	1				
BP8	.65**	.49**	.49**	.34**	.53**	.81**	.58**	.81**	.53**	.53**	.34**	.65**	.34**	.81**	.53**	.49**	.90**	.77**	.65**	.34**	.34**	.34**	.34**	.53**	.65**	.58**	.34**	.76**	.34**	.53**	.63**	.45**	.63**	.34**	.34**	.54**	.77**	.34**	.53**	1			
Mean	4.43	4.68	4.39	4.34	4.73	4.64	4.53	4.45	4.67	4.45	4.46	4.65	4.77	4.69	4.47	4.59	4.58	4.90	4.57	4.68	4.59	4.48	4.56	4.50	4.54	4.56	4.52	4.55	4.58	4.53	4.54	4.54	4.54	4.54	4.52	4.53	4.54	4.51					
S.D.	0.77	1.21	0.82	0.83	1.13	0.76	0.77	0.76	0.75	0.68	0.75	0.86	0.59	0.73	1.07																												

หมายเหตุ ** p < .01

จากตาราง 30 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ 40 ตัวแปร โดยใช้การวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์มีค่าตั้งแต่ .18 ถึง .95 ตัวแปรจำนวน 6 คู่ มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .18 .19 .24 .26 .27 และ .29 ตามลำดับ มีความสัมพันธ์ทางบวกทุกคู่ โดยตัวแปรการตัดสินใจในการปฏิบัติงานร่วมกัน (SV7) กับตัวแปร การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ (SL7) มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติสูงที่สุด มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .95 รองลงมา คือ ตัวแปรการใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน (SV2) กับตัวแปรการมีวัฒนธรรมความไว้วางใจในโรงเรียน (AC5) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .94 และตัวแปรคู่ที่มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติต่ำที่สุด คือ การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา (CL7) กับตัวแปรการวางแผนการทำงานร่วมกัน (CL5) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .18 เมื่อพิจารณาค่า Bartlett's Test of Sphericity พบว่ามีค่าเท่ากับ 1449.281 ($p < 0.000$) แสดงว่า เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ไม่เป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (identity matrix) ซึ่งสอดคล้องกับดัชนี Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) พบว่ามีค่าเท่ากับ 0.775 แสดงว่าข้อมูลมีความเหมาะสมที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบได้ดีมาก



$$\chi^2 = 321.66, p = 0.29, df = 309, GFI = 0.97, AGFI = 0.95, RMR = 0.007$$

ภาพประกอบ 15 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสองของตัวบ่งชี้ชุมชน
แห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา

2.5 ผลการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

ตาราง 31 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง เพื่อพัฒนาตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

องค์ประกอบและตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน	ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน
SV			
SV1	0.79	0.75	0.38
SV 2	0.81	0.77	0.34
SV 3	0.88	0.78	0.23
SV4	0.84	0.73	0.29
SV5	0.84	0.73	0.29
SV6	0.78	0.74	0.39
SV7	0.79	0.75	0.37
SL			
SL1	0.72	0.72	2.41
SL2	0.65	0.66	0.47
SL3	0.77	0.74	0.30
SL4	0.74	0.72	0.40
SL5	0.71	0.68	0.41
SL6	0.79	0.73	0.63
SL7	0.73	0.69	1.80
SL8	0.69	0.65	0.64

ตาราง 31 (ต่อ)

องค์ประกอบและตัว บ่งชี้	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ มาตรฐาน	ความคลาด เคลื่อน มาตรฐาน
CL			
CL1	0.53	0.53	0.72
CL2	0.73	0.73	0.47
CL3	0.80	0.70	0.35
CL4	0.76	0.71	0.43
CL5	0.73	0.71	0.47
CL6	0.71	0.68	0.49
CL7	0.49	0.48	0.76
CL8	0.72	0.70	0.48
CL9	0.24	0.20	0.94
SC			
SC1	0.94	0.85	2.41
SC2	0.75	0.74	0.47
SC3	0.77	0.73	0.30
SC4	0.74	0.70	0.40
SC5	0.71	0.68	0.41
SC6	0.79	0.74	0.63
SC8	0.73	0.73	1.80
SC8	0.79	0.75	0.64
SP			
SP1	0.97	0.83	2.36
SP 2	0.72	0.70	0.52
SP 3	0.74	0.72	0.35
SP 4	0.71	0.71	0.44

ตาราง 31 (ต่อ)

องค์ประกอบและตัว บ่งชี้	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ	ค่าน้ำหนัก	ความคลาด
		องค์ประกอบ มาตรฐาน	เคลื่อน มาตรฐาน
SP5	0.68	0.66	0.46
SP6	0.81	0.80	0.59
SP7	0.77	0.70	1.74
SP8	0.83	0.76	0.57

ไค-สแควร์= 321.66 , $p = P = 0.29$, $df = 309$, $GFI = 0.97$, $AGFI = 0.95$, $RMR = 0.007$

โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดีมากพิจารณาจากพิจารณาจากองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ มีค่าไค-สแควร์ เท่ากับ 321.66 , $p = 0.29$ ที่องศาอิสระ(df) 309 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) 0.97และดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว ($AGFI$) 0.95 ดัชนีความกลมกลืนเปรียบเทียบ (CFI) 0.97 ดัชนีราก ของค่าเฉลี่ยกำลังสองของเศษเหลือ (RMR) มีค่า .007

ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรทั้ง 5 องค์ประกอบหลักมีค่าเป็นบวก มีค่าตั้งแต่ 0.54 – 0.82 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า เรียงลำดับจากค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากไปหาน้อย คือ ด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.82 การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.71 ด้านการมีเงื่อนไขที่สนับสนุน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.69 ด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.59 และด้านการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.54

ตาราง 32 ค่าน้ำหนักตัวบ่งชี้ของแต่ละองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู	ตัวบ่งชี้	น้ำหนักตัวบ่งชี้
1. การสร้างค่านิยมและ วิสัยทัศน์ร่วมกัน	1) การกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ ร่วมกัน	.79
	2) การใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็น แนวทางในการปฏิบัติงาน	.81
	3) การลำดับความสำคัญในการ ปฏิบัติงาน	.88
	4) การมีเป้าหมายในการทำงาน ร่วมกัน	.84
	5) การคาดหวังใน ความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน	.84
	6) การพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับ ค่านิยม	.78
	7) การตัดสินใจในการ ปฏิบัติงานร่วมกัน	.79
2. การสนับสนุนการมีภาวะ ผู้นำร่วมกัน	1) การใช้ภาวะผู้นำครูในการทำงาน	.72
	2) มีความเป็นประชาธิปไตย	.65
	3) การมีความคิดริเริ่มในการทำงาน ร่วมกัน	.77
	4) การดำเนินการในรูปแบบ คณะกรรมการ	.74
	5) การมีความตระหนักรู้	.71
	6) การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการ พัฒนางาน	.79
	7) การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ	.73
3. การเรียนรู้ร่วมกันและการ ประยุกต์ใช้ความรู้	8) การมีอำนาจในการตัดสินใจ	.69
	1) การใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ใน การทำงาน	.53
	2) การยอมรับในโปรแกรมการจัด กิจกรรม	.73
	3) การร่วมกันวิเคราะห์วิธีการ ประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย	.80

ตาราง 32 (ต่อ)

แบบวัดชุมชนแห่งการ เรียนรู้เชิงวิชาชีพครู	ตัวบ่งชี้	น้ำหนักตัว บ่งชี้
4. การมีเงื่อนไขที่ สนับสนุน	4) การพัฒนาตนเองให้มีความเป็นมืออาชีพ	.76
	5) การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา	.73
	6) การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้	.71
	7) การวางแผนการทำงานร่วมกัน	.49
	8) การมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็น กัลยาณมิตร	.72
	9) การมีโครงสร้างในการทำงาน	.24
	1) การยอมรับและไว้วางใจกัน	.94
	2) การมีวัฒนธรรมความไว้วางใจในโรงเรียน	.75
	3) ให้การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ	.77
	4) การมีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล	.74
5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ระหว่างบุคคล	5) การมีเวลาอย่างเพียงพอ	.71
	6) การมีหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน	.79
	7) การจัดการทรัพยากร	.73
	8) การมีความเป็นกัลยาณมิตร	.79
	1) การเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ	.97
	2) การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอน ระหว่างกัน	.72
	3) การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการ ประยุกต์ไปใช้	.74
	4) การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน	.71
	5) การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ	.68
	6) การเป็นเพื่อนคู่คิดชี้แนะซึ่งกันและกัน	.81
	7) การทบทวนข้อมูล	.77
	8) การมีกระบวนการทางสังคม	.83

จากตาราง 32 แสดงว่าตัวบ่งชี้ในแต่ละองค์ประกอบขององค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูมีน้ำหนักที่เป็นไปตามเกณฑ์ คืออย่างน้อยมีค่าเท่ากับ .20 ขึ้นไป ซึ่งแสดงให้เห็นว่า แต่ละองค์ประกอบ ประกอบตัวบ่งชี้ต่างๆ เป็นสิ่งที่สามารถยืนยันได้ในทางสถิติว่ามีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) แล้วดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน มี 7 ตัวบ่งชี้ได้แก่ 1) การกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) การใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน 3) มีค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมในการตัดสินใจ 4) มีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน 5) มีความคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน 6) การพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับค่านิยม 7) การตัดสินใจร่วมกัน ซึ่งมีค่าน้ำหนักตัวบ่งชี้เท่ากับ .79, .81, .88, .84, .84, .78, .79 ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 2 การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน มี 7 ตัวบ่งชี้ได้แก่ 1) การใช้ภาวะผู้นำครูในการทำงาน 2) ความเป็นประชาธิปไตย 3) มีความคิดริเริ่มในการทำงานร่วมกัน 4) ดำเนินการในรูปแบบคณะกรรมการ 5) มีความตระหนักรู้ 6) ใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางาน 7) มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ 8) การมีอำนาจในการตัดสินใจ ซึ่งมีค่าน้ำหนักตัวบ่งชี้เท่ากับ .72, .65, .77, .74, .71, .79, .73 และ .69ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 3 การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ มี 10 ตัวบ่งชี้ได้แก่ 1) ใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน 2) การยอมรับในโปรแกรมการจัดกิจกรรม 3) ร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย 4) พัฒนาตนเองให้มีความเป็นมืออาชีพ 5) ประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา 6) วิเคราะห์ผลการเรียนรู้ 7) วางแผนการทำงานร่วมกัน 8) มีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร 9) มีโครงสร้างในการทำงาน ซึ่งมีค่าน้ำหนักตัวบ่งชี้เท่ากับ .53, .73, .80, .76, .73, .71, .49, .72 และ .24 ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 4 การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน มี 8 ตัวบ่งชี้ได้แก่ 1) การยอมรับและไว้วางใจกัน 2) มีวัฒนธรรมความไว้วางใจในโรงเรียน 3) ให้การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ 4) มีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล 5) มีเวลาอย่างเพียงพอ 6) มีหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน 7) การจัดการทรัพยากร 8) ความเป็นกัลยาณมิตร ซึ่งมีค่าน้ำหนักตัวบ่งชี้เท่ากับ .94, .75, .77, .74, .71, .79, .73 และ .79 ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 5 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล มี 8 ตัวบ่งชี้ได้แก่ 1) สร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจระหว่างกัน 2) เป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ 3) การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน 4) การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้ 5) การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน 6) การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ 7) การเป็นเพื่อนคู่คิดชี้แนะซึ่งกันและกัน 8) การทบทวนข้อมูล ซึ่งมีค่าน้ำหนักของตัวบ่งชี้เท่ากับ .97, .72, .74, .71, .68, .81, .77 และ .83 ตามลำดับ

ตอนที่ 3 ผลการสร้างเกณฑ์ปกติ (Norm) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา

เพื่อเป็นการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูให้มีความสอดคล้องและเกิดประสิทธิภาพมากที่สุด ผู้วิจัยการสร้างเกณฑ์ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูเป็นรายด้าน โดยผู้วิจัยได้ดำเนินการโดยแปลงจากคะแนนดิบ (Raw Score) ให้เป็นคะแนนที่ปกติ (Normalized T-Score) รายด้านผลปรากฏดังตาราง

ตาราง 33 คะแนนที่ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูรายด้าน

การสร้างค่านิยม และวิสัยทัศน์ ร่วมกัน		การสนับสนุน การมีภาวะผู้นำ ร่วมกัน		การมีเงื่อนไขที่ สนับสนุน		การเรียนรู้ร่วมกัน		การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ระหว่าง บุคคล	
						และการ ประยุกต์ใช้ ความรู้			
						คะแนนดิบ	t-score		
คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score
35	66.44	40	66.55	45	66.63	40	66.55	40	66.55
34	65.27	39	65.51	44	65.71	39	65.51	39	65.51
33	64.09	38	64.48	43	64.78	38	64.48	38	64.48
32	62.92	37	63.44	42	63.86	37	63.44	37	63.44
31	61.74	36	62.41	41	62.93	36	62.41	36	62.41
30	60.57	35	61.38	40	62.01	35	61.38	35	61.38
29	59.40	34	60.34	39	61.09	34	60.34	34	60.34
28	58.22	33	59.31	38	60.16	33	59.31	33	59.31
27	57.05	32	58.27	37	59.24	32	58.27	32	58.27
26	55.87	31	57.24	36	58.31	31	57.24	31	57.24
25	54.70	30	56.21	35	57.39	30	56.21	30	56.21
24	53.52	29	55.17	34	56.47	29	55.17	29	55.17
23	52.35	28	54.14	33	55.54	28	54.14	28	54.14
22	51.17	27	53.10	32	54.62	27	53.10	27	53.10
21	50.00	26	52.07	31	53.70	26	52.07	26	52.07
20	48.83	25	51.03	30	52.77	25	51.03	25	51.03
19	47.65	24	50.00	29	51.85	24	50.00	24	50.00
18	46.48	23	48.97	28	50.92	23	48.97	23	48.97
17	45.30	22	47.93	27	50.00	22	47.93	22	47.93
16	44.13	21	46.90	26	49.08	21	46.90	21	46.90

ตาราง 33 (ต่อ)

การสร้างค่านิยม และวิสัยทัศน์ ร่วมกัน		การสนับสนุน การมีภาวะผู้นำ ร่วมกัน		การเรียนรู้ร่วมกัน				การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ระหว่าง บุคคล	
				การมีเงื่อนไขที่ สนับสนุน		และการ			
						ประยุกต์ใช้ ความรู้			
คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score
15	42.95	20	45.86	25	48.15	20	45.86	20	45.86
14	41.78	19	44.83	24	47.23	19	44.83	19	44.83
13	40.60	18	43.79	23	46.30	18	43.79	18	43.79
12	39.43	17	42.76	22	45.38	17	42.76	17	42.76
11	38.26	16	41.73	21	44.46	16	41.73	16	41.73
10	37.08	15	40.69	20	43.53	15	40.69	15	40.69
9	35.91	14	39.66	19	42.61	14	39.66	14	39.66
8	34.73	13	38.62	18	41.69	13	38.62	13	38.62
7	33.56	12	37.59	17	40.76	12	37.59	12	37.59
		11	36.56	16	39.84	11	36.56	11	36.56
		10	35.52	15	38.91	10	35.52	10	35.52
		9	34.49	14	37.99	9	34.49	9	34.49
		8	33.45	13	37.07	8	33.45	8	33.45
				12	36.14				
				11	35.22				
				10	34.29				
				9	33.37				

ตาราง 34 การแปลความหมายของเกณฑ์ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูรายด้าน

t-score	การสร้างค่านิยมและ วิสัยทัศน์ร่วมกัน		การสนับสนุนการมีภาวะ ผู้นำร่วมกัน		การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน		การเรียนรู้ร่วมกันและการ ประยุกต์ใช้ความรู้		การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่าง บุคคล	
	คะแนนดิบ	การแปลความ	คะแนนดิบ	การแปลความ	คะแนนดิบ	การแปลความ	คะแนนดิบ	การแปลความ	คะแนนดิบ	การแปลความ
65 -67	ตั้งแต่ 34 ขึ้นไป	มีการสร้าง ค่านิยมและ วิสัยทัศน์ ร่วมกันอยู่ใน ระดับมาก ที่สุด	ตั้งแต่ 39 ขึ้นไป	มีการ สนับสนุน การมีภาวะ ผู้นำร่วมกัน อยู่ในระดับ มากที่สุด	ตั้งแต่ 44 ขึ้นไป	มีเงื่อนไขที่ สนับสนุนอยู่ ในระดับมาก ที่สุด	ตั้งแต่ 39 ขึ้นไป	มีการเรียนรู้ ร่วมกันและการ ประยุกต์ใช้ ความรู้อยู่ใน ระดับมากที่สุด	ตั้งแต่ 39 ขึ้นไป	มีการแลกเปลี่ยน เรียนรู้ระหว่าง บุคคลอยู่ในระดับ มากที่สุด
55-65	26-34	มีการสร้าง ค่านิยมและ วิสัยทัศน์ ร่วมกันอยู่ใน ระดับมาก	29-39	มีการ สนับสนุน การมีภาวะ ผู้นำร่วมกัน อยู่ในระดับ มาก	33-44	มีเงื่อนไขที่ สนับสนุนอยู่ ในระดับมาก	29-39	มีการเรียนรู้ ร่วมกันและการ ประยุกต์ใช้ ความรู้อยู่ใน ระดับมาก	29-39	มีการแลกเปลี่ยน เรียนรู้ระหว่าง บุคคลอยู่ในระดับ มาก

ตาราง 34 (ต่อ)

t-score	การสร้างค่านิยมและ วิสัยทัศน์ร่วมกัน		การสนับสนุนการมีภาวะ ผู้นำร่วมกัน		การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน		การเรียนรู้ร่วมกันและการ ประยุกต์ใช้ความรู้		การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่าง บุคคล	
	คะแนนดิบ	การแปลความ	คะแนนดิบ	การแปลความ	คะแนนดิบ	การแปลความ	คะแนนดิบ	การแปลความ	คะแนนดิบ	การแปลความ
45-55	17-26	มีการสร้าง ค่านิยมและ วิสัยทัศน์ ร่วมกันอยู่ใน ระดับปาน กลาง	20-29	มีการ สนับสนุนการ มีภาวะผู้นำ ร่วมกันอยู่ใน ระดับปาน กลาง	22-33	มีเงื่อนไขที่ สนับสนุนอยู่ ในระดับ ปานกลาง	20-29	มีการเรียนรู้ ร่วมกันและการ ประยุกต์ใช้ ความรู้อยู่ใน ระดับปานกลาง	20-29	มีการแลกเปลี่ยน เรียนรู้ระหว่าง บุคคลอยู่ในระดับ ปานกลาง
35-45	9-17	การสร้าง ค่านิยมและ วิสัยทัศน์ ร่วมกันอยู่ใน ระดับพอใช้	10-20	มีการ สนับสนุนการ มีภาวะผู้นำ ร่วมกันอยู่ใน ระดับพอใช้	11-22	มีเงื่อนไขที่ สนับสนุนอยู่ ในระดับ พอใช้	10-20	มีการเรียนรู้ ร่วมกันและการ ประยุกต์ใช้ ความรู้อยู่ใน ระดับพอใช้	10-20	มีการแลกเปลี่ยน เรียนรู้ระหว่าง บุคคลอยู่ในระดับ พอใช้
ต่ำกว่า 35	ต่ำกว่า 9	การสร้าง ค่านิยมและ วิสัยทัศน์ ร่วมกันอยู่ใน ระดับน้อย	ต่ำกว่า 10	มีการ สนับสนุนการ มีภาวะผู้นำ ร่วมกันอยู่ใน ระดับน้อย	ต่ำกว่า 11	มีเงื่อนไขที่ สนับสนุนอยู่ ในระดับ น้อย	ต่ำกว่า 10	มีการเรียนรู้ ร่วมกันและการ ประยุกต์ใช้ ความรู้อยู่ใน ระดับน้อย	ต่ำกว่า 10	มีการแลกเปลี่ยน เรียนรู้ระหว่าง บุคคลอยู่ในระดับ น้อย

การสร้างเกณฑ์ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ผู้วิจัยได้ดำเนินการ
โดยแปลงจากคะแนนดิบ (Raw Score) ให้เป็นคะแนนที่ปกติ (Normalized T-Score) ในภาพรวมทั้ง
ฉบับผลปรากฏดังตาราง

ตาราง 35 เกณฑ์ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโดยรวมทั้งฉบับ

เกณฑ์ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู							
คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score
200	67.16	160	58.58	120	50.00	80	41.42
199	66.95	159	58.37	119	49.79	79	41.21
198	66.73	158	58.15	118	49.57	78	40.99
197	66.52	157	57.94	117	49.36	77	40.78
196	66.30	156	57.72	116	49.14	76	40.56
195	66.09	155	57.51	115	48.93	75	40.35
194	65.87	154	57.29	114	48.71	74	40.13
193	65.66	153	57.08	113	48.50	73	39.92
192	65.44	152	56.86	112	48.28	72	39.70
191	65.23	151	56.65	111	48.07	71	39.49
190	65.01	150	56.43	110	47.86	70	39.28
189	64.80	149	56.22	109	47.64	69	39.06
188	64.59	148	56.01	108	47.43	68	38.85
187	64.37	147	55.79	107	47.21	67	38.63
186	64.16	146	55.58	106	47.00	66	38.42
185	63.94	145	55.36	105	46.78	65	38.20
184	63.73	144	55.15	104	46.57	64	37.99
183	63.51	143	54.93	103	46.35	63	37.77
182	63.30	142	54.72	102	46.14	62	37.56
181	63.08	141	54.50	101	45.92	61	37.34
180	62.87	140	54.29	100	45.71	60	37.13
179	62.66	139	54.08	99	45.50	59	36.92
178	62.44	138	53.86	98	45.28	58	36.70
177	62.23	137	53.65	97	45.07	57	36.49
176	62.01	136	53.43	96	44.85	56	36.27
175	61.80	135	53.22	95	44.64	55	36.06

ตาราง 35 (ต่อ)

เกณฑ์ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู							
คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score	คะแนนดิบ	t-score
174	61.58	134	53.00	94	44.42	54	35.84
173	61.37	133	52.79	93	44.21	53	35.63
172	61.15	132	52.57	92	43.99	52	35.41
171	60.94	131	52.36	91	43.78	51	35.20
170	60.72	130	52.14	90	43.57	50	34.99
169	60.51	129	51.93	89	43.35	49	34.77
168	60.30	128	51.72	88	43.14	48	34.56
167	60.08	127	51.50	87	42.92	47	34.34
166	59.87	126	51.29	86	42.71	46	34.13
165	59.65	125	51.07	85	42.49	45	33.91
164	59.44	124	50.86	84	42.28	44	33.70
163	59.22	123	50.64	83	42.06	43	33.48
162	59.01	122	50.43	82	41.85	42	33.27
161	58.79	121	50.21	81	41.63	41	33.05
						40	32.84

จากตาราง 35 แสดงว่าแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูมีเกณฑ์ปกติ (Norm) ที่แปลงค่าคะแนนดิบจาก 40 ถึง 200 คะแนน เป็นค่าคะแนนที่ปกติ (Normalized T-Score) อยู่ระหว่าง T ที่ 32 ถึง T ที่ 67

ตาราง 36 การแปลความหมายของเกณฑ์ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

คะแนนดิบ	คะแนนที่ปกติ	การแปลความ
190-200	65 -67	มีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับมากที่สุด
144-189	55-65	มีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับมาก
97-143	45-55	มีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับปานกลาง
51-96	35-45	มีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับพอใช้
ต่ำกว่า 51	ต่ำกว่า 35	มีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับน้อย

บทที่ 5

สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่องการศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในจังหวัดบุรีรัมย์ โดยมีวัตถุประสงค์ 3 ประการ ประการแรก เพื่อศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูของครู ประการที่สอง เพื่อพัฒนาและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู และประการที่สาม เพื่อกำหนดเกณฑ์ปกติ (Normalized T-Score) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ผู้วิจัยได้แบ่งการดำเนินการวิจัยออกเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

ในศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

1.1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1.1.1 ผู้วิจัยทำการศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ โดยการศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานจากแหล่งข้อมูลทั้งในและต่างประเทศ

1.1.2 นำผลสรุปที่ได้จากการศึกษาทั้งหมดมาสังเคราะห์เพื่อกำหนดเป็นข้อคำถามเกี่ยวกับองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

1.2 การสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ

ผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์ในขั้นตอนที่ 1 มาเป็นข้อมูลพื้นฐานไปใช้ในการกำหนดแนวทางการสัมภาษณ์เกี่ยวกับการศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ โดยผู้วิจัยได้ทำการเลือกผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความรู้และประสบการณ์เกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ทั้งหมดจำนวน 5 ท่าน

1.3 สรุปผลการศึกษาเอกสารและสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ นำมากำหนดเป็นโครงสร้างองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ ซึ่งประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ 40 ตัวบ่งชี้

ตอนที่ 2 การพัฒนาและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู แบ่งออกเป็น 2 ขั้นตอนย่อย คือ

2.1 ผู้วิจัยสร้างสร้างข้อคำถามของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู จากองค์ประกอบที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบในขั้นตอนที่ 1 สร้างเป็นแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ จากนั้นนำแบบสอบถามที่สร้างขึ้นไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาและผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความถูกต้องและความเหมาะสมของข้อคำถาม พร้อมทั้งขอคำแนะนำและข้อเสนอแนะเพื่อนำไปปรับปรุงแก้ไขแบบสอบถาม โดยได้ปรับภาษาและข้อความที่ใช้คำพุ่มเพื่อย ให้มีความกระชับและชัดเจนมากขึ้น

2.2 ผู้วิจัยนำแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ ไปทดลองใช้กับกลุ่มทดลองที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 120 คน เพื่อตรวจสอบหาค่าความยากง่าย ค่าอำนาจจำแนก และความเชื่อมั่นของแบบวัด

2.3 นำแบบวัดมาปรับปรุงอีกครั้ง เพื่อนำไปเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่าง โดยผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้วยตนเอง

2.4 วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง หรือความสอดคล้องของโมเดลโครงสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูของครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์กับข้อมูลเชิงประจักษ์

ตอนที่ 3 กำหนดเกณฑ์ปกติ (Norm) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

3.1 ผู้วิจัยนำแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ไปเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 500 คน โดยผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้วยตนเอง

3.2 ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการเก็บข้อมูลมาดำเนินการวิเคราะห์เพื่อกำหนดเกณฑ์ปกติ (Norm) เพื่อแปลความหมายของคะแนนดิบที่ได้จากแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้วยการแสดงเป็นคะแนนที่ปกติ (Normalized T-Score) ผลจากการดำเนินการวิจัย ผู้วิจัยสามารถสรุปผล อภิปรายผล และมีข้อเสนอแนะ ดังนี้

สรุปผลการวิจัย

ผู้วิจัยได้สร้างแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ จากผลการวิจัย ผู้วิจัยเรียงลำดับนำเสนอการวิจัยเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

1. ผลการศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

1.1 ผลจากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ

จากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 ท่าน สรุปได้ในประเด็นดังต่อไปนี้

1.1.1 องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูควรพิจารณาจากองค์ประกอบต่อไปนี้ คือ 1) การมีวิสัยทัศน์ของครูควรสร้างความหลากหลายในวิสัยทัศน์ที่ทำให้เกิดการยอมรับ ต้องสนับสนุนส่งเสริมวิสัยทัศน์ที่มีความหลากหลายให้มากขึ้น 2) คณะครูมีความสัมพันธ์อย่างเป็นกัลยาณมิตรซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความพยายามที่จะปรับปรุงโรงเรียน 3) โรงเรียนจัดโครงสร้างและสร้างโอกาสอย่างหลากหลายในการให้คณะครูและนักเรียนได้ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผ่านการพูดคุยอย่างเปิดเผย 4) ครูมีการสื่อสารส่งเสริมให้เกิดการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างสมาชิกและระบบการสื่อสารส่งเสริมการแลกเปลี่ยนของข้อมูลในชุมชนทั้งโรงเรียน รวมทั้งบุคลากรสำนักงานกลางผู้ปกครองและสมาชิกในชุมชน 5) มีความยุติธรรม ยึดหลักสิทธิมนุษยชน ความเสมอภาค และความเท่าเทียมทางสังคม สร้างให้เกิดขึ้นในโรงเรียน ใช้หลักประชาธิปไตย โรงเรียนต้องสอนให้นักเรียนรู้จักหลักสิทธิมนุษยชนของตนเอง 6) วางแผนการทำงานร่วมกันเพื่อค้นหาทางออกในการตอบสนองความต้องการที่หลากหลายของผู้เรียน 7) ครูมีความสัมพันธ์กันโดยมีทีมงานที่ไว้วางใจ เข้าใจ เชื่อสัจย์ ให้ความเคารพซึ่งกันและกัน 8) ให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งกันและกันในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการทางการเรียนการสอน 9) ทบทวนงานของนักเรียนเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้และปรับปรุงปฏิบัติการด้านการเรียนการสอน 10) ใช้การเรียนรู้ใหม่ๆ เช่นกลยุทธ์การวิจัยที่ใช้สำหรับการเรียนการสอนและการแบ่งปันประสบการณ์ของแต่ละคน 11) ครูมีความมุ่งมั่นที่จะพัฒนาการจัดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

1.1.2 การวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับเรื่องชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Professional Learning Community) ควรวัดในลักษณะดังต่อไปนี้ 1) วัดจากผลงานหรือนวัตกรรมที่เกิดจากชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู 2) วัดด้วยการสังเกตว่าคณะครูมีคุณลักษณะที่เกิดตามองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู 3) วัดด้วยแบบสัมภาษณ์ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู 4) วัดด้วยแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

1.2 ผลจากการสังเคราะห์องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ จากการศึกษาเอกสารและสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ มี 5 องค์ประกอบ 40 ตัวบ่งชี้ คือ 1) การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Value and Vision) มี 7 ตัวบ่งชี้ คือ การกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน การลำดับความสำคัญในการปฏิบัติงาน การมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน การคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน การพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับค่านิยม และการตัดสินใจในการปฏิบัติงานร่วมกัน 2) การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน (Shared and Supportive Leadership) ประกอบด้วย 8 ตัวบ่งชี้ คือ การใช้ภาวะผู้นำครูในการทำงาน การมีความเป็นประชาธิปไตย การมีความคิดริเริ่มในการทำงานร่วมกัน การดำเนินงานในรูปแบบคณะกรรมการ การมีความตระหนักรู้ การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางาน การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ และการมีอำนาจในการตัดสินใจ 3) การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ (Collective Learning and Application) มี 9 ตัวบ่งชี้ คือ การใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน การยอมรับในโปรแกรมการจัดกิจกรรม การร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินด้วย

วิธีการที่หลากหลาย การพัฒนาตนเองให้มีความเป็นมืออาชีพ การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ การวางแผนการทำงานร่วมกัน การมีปฏิสัมพันธ์ แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร การมีโครงสร้างในการทำงาน 4) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน (Supportive Conditions) ประกอบด้วย 8 ตัวบ่งชี้ คือ การยอมรับและไว้วางใจกัน การมีวัฒนธรรมความไว้วางใจในโรงเรียน การให้การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ การมีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล การมีเวลาอย่างเพียงพอ การหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน การจัดการทรัพยากร การมีความเป็นกัลยาณมิตร 5) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล (Shared Personal Practice) ประกอบด้วย 8 ตัวบ่งชี้ คือ การสร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจระหว่างกัน การเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้ การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ การเป็นเพื่อนคู่คิดชี้แนะซึ่งกันและกัน และการทบทวนข้อมูลในการปฏิบัติงาน

1.3 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสอง เพื่อทดสอบ ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

2. ผลการสร้างและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ที่พัฒนาขึ้นเป็นแบบวัด ชนิดมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 40 ข้อ ประกอบด้วย การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันมี 7 ข้อ การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกันมี 8 ข้อ การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้มี 9 ข้อ การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน มี 8 ข้อ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคลมี 8 ข้อ แต่ละข้อให้คะแนน 5, 4, 3, 2, และ 1 ตามลำดับ โดยกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัดดังกล่าว สรุปได้ดังนี้

2.1 ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (IOC) รายข้ออยู่ระหว่าง .78 ถึง 1.00 ค่าความตรงเชิงโครงสร้างของตัวบ่งชี้ในแต่ละองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูมีน้ำหนักที่เป็นไปตามเกณฑ์ คืออย่างน้อยมีค่าเท่ากับ .20 ขึ้นไป แสดงว่า แบบวัดแต่ละข้อที่จะใช้ทดสอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูของครูที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีความเที่ยงตรงตามเนื้อหาและมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

2.2 ค่าอำนาจจำแนก อยู่ระหว่าง .20 ถึง 1.00 แสดงให้เห็นว่าข้อสอบทุกข้อของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู มีค่าอำนาจจำแนกได้ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 มี 7 ข้อ มีความเที่ยงตรงเท่ากับ .89, .78, .78, .89, 1.00, .78 และ 0.89 ตามลำดับ และค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ .794, .794, .476, .479, .404, .425 และ .823 ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 2 มี 8 ข้อ มีความเที่ยงตรงเท่ากับ .78, .89, .78, .78, .78, 1.00, 1.00 และ 1.00 ตามลำดับและค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ .582, .243, .750, .758, .767, .246, .460 และ .786 ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 3 มี 9 ข้อ มีความเที่ยงตรงเท่ากับ .78, .78, .78, 1.00, .78, .78, .78, .78, และ .78 ตามลำดับ และค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ .417, .727, .765, .233, .253, .804, .806, .450 และ .892 ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 4 มี 8 ข้อ มีความเที่ยงตรงเท่ากับ .78, 1.00, 1.00, .78, .78, 1.00, .78 และ .78 ตามลำดับ และค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ .535, .796, .846, .846, .854, .350, .426 และ .454 ตามลำดับ

องค์ประกอบที่ 5 มี 8 ข้อ มีความเที่ยงตรงเท่ากับ 1.00, .78, .78, 1.00, .78, 1.00, .78 และ .78 ตามลำดับ และค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ .328, .299, .250, .347, .409, .450, .785 และ .748 ตามลำดับ

2.3 การจำแนก ค่าอำนาจจำแนก ระหว่าง .233 ถึง .892 แสดงว่าแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีข้อคำถามที่มีความยากง่ายและค่าอำนาจจำแนกระดับปานกลาง ซึ่งอาจมีสาเหตุเนื่องมาจากแบบวัดมีเนื้อความยาว ต้องใช้เวลาในการพิจารณาทั้งข้อคำถามและตัวเลือกค่อนข้างนาน เกิดความเหนื่อยล้า และข้อคำถามบางข้ออาจเดาคำตอบจึงทำให้ผลการวิเคราะห์ค่าความยาก ค่าอำนาจจำแนกบางข้อถึงแม้จะอยู่ในเกณฑ์แต่ค่อนข้างต่ำ ดังเช่น ค่าอำนาจจำแนกของการสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน ตัวบ่งชี้ข้อที่ 1 และ 6 ค่าอำนาจจำแนกของการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ ตัวบ่งชี้ข้อที่ 4, 5 และค่าอำนาจจำแนกของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล ตัวบ่งชี้ข้อที่ 2, 3

2.4 ความเชื่อมั่น ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ เท่ากับ .917 แสดงว่า แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู มีความเชื่อมั่นที่ยอมรับได้ และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด เท่ากับ 0.072

2.5 โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดีมากพิจารณาจากพิจารณาจากองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาจังหวัดบุรีรัมย์ มีค่าไค-สแควร์ เท่ากับ 321.66 , $p = 0.29$ ที่องศาอิสระ(df) 309 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) 0.97 และ ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) 0.95 ดัชนีความกลมกลืนเปรียบเทียบ (CFI) 0.97 ดัชนีราก ของค่าเฉลี่ยกำลังสองของเศษเหลือ (RMR) มีค่า .007

2.6 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรทั้ง 5 องค์ประกอบหลักมีค่าเป็นบวกมีค่าตั้งแต่ 0.54 – 0.82 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า เรียงลำดับจากค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากไปหาน้อย คือ ด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.82 การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.71 ด้านการมีเงื่อนไขที่สนับสนุน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.69 ด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.59 และด้านการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.54

3. การกำหนดเกณฑ์ปกติของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ครูในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

ในการแปลความหมายของคะแนนที่ปกติ จำแนกเป็นรายด้านและภาพรวมทั้งฉบับโดยได้ผลดังต่อไปนี้

3.1 เกณฑ์ปกติรายด้าน

3.1.1 เกณฑ์ในการแปลความหมายของคะแนนดิบ (Raw Score) โดยแปลงเป็นค่าคะแนนที่ปกติ (Normalized T-score) ด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันจำแนกออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

3.1.1.1 คะแนนที่ปกติ ต่ำกว่าหรือเท่ากับ 35 ลงมา แปลว่า ครูมีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันอยู่ในระดับน้อย กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 20

3.1.1.2 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 35 ถึง 45 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันอยู่ในระดับพอใช้ กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 33.6

3.1.1.3 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 45 ถึง 55 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันอยู่ในระดับปานกลาง กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 36

3.1.1.4 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 55 ถึง 65 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันอยู่ในระดับมาก กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 19.4

3.1.1.5 คะแนนที่ปกติตั้งแต่ 65 ขึ้นไป แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันอยู่ในระดับมากที่สุด กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 5

3.1.2 เกณฑ์ในการแปลความหมายของคะแนนดิบ (Raw Score) โดยแปลงเป็นค่าคะแนนที่ปกติ (Normalized T-score) ด้านการสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกันจำแนกออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

3.1.2.1 คะแนนที่ปกติ ต่ำกว่าหรือเท่ากับ 35 ลงมา แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกันอยู่ในระดับน้อย กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 8.8

3.1.2.2 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 35 ถึง 45 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกันอยู่ในระดับพอใช้ กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 16.8

3.1.2.3 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 45 ถึง 55 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกันอยู่ในระดับปานกลาง กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 48.2

3.1.2.4 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 55 ถึง 65 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกันอยู่ในระดับมาก กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 18.2

3.1.2.5 คะแนนที่ปกติตั้งแต่ 65 ขึ้นไป แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกันอยู่ในระดับมากที่สุด กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 5

3.1.3 เกณฑ์ในการแปลความหมายของคะแนนดิบ (Raw Score) โดยแปลงเป็นค่าคะแนนที่ปกติ (Normalized T-score) ด้านการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ จำแนกออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

3.1.3.1 คะแนนที่ปกติ ต่ำกว่าหรือเท่ากับ 35 ลงมา แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้อยู่ในระดับน้อย กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 8.8

3.1.3.2 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 35 ถึง 45 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้อยู่ในระดับพอใช้ กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 25

3.1.3.3 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 45 ถึง 55 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้อยู่ในระดับปานกลาง กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็น 37.8

3.1.3.4 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 55 ถึง 65 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้อยู่ในระดับมาก กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 23.4

3.1.3.5 คะแนนที่ปกติตั้งแต่ 65 ขึ้นไป แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้อยู่ในระดับมากที่สุด กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 5

3.1.4 เกณฑ์ในการแปลความหมายของคะแนนดิบ (Raw Score) โดยแปลงเป็นค่าคะแนนที่ปกติ (Normalized T-score) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน จำแนกออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

3.1.4.1 คะแนนที่ปกติ ต่ำกว่าหรือเท่ากับ 35 ลงมา แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการมีเงื่อนไขที่สนับสนุนอยู่ในระดับน้อย กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 4.8

3.1.4.2 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 35 ถึง 45 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการมีเงื่อนไขที่สนับสนุนอยู่ในระดับพอใช้ กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 17.8

3.1.4.3 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 45 ถึง 55 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการมีเงื่อนไขที่สนับสนุนอยู่ในระดับปานกลาง กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็น 30.8

3.1.4.4 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 55 ถึง 65 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการมีเงื่อนไขที่สนับสนุนอยู่ในระดับมาก กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 33.2

3.1.4.5 คะแนนที่ปกติตั้งแต่ 65 ขึ้นไป แปลว่า ครูมีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการมีเงื่อนไขที่สนับสนุนอยู่ในระดับมากที่สุด กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 13.4

3.1.5 เกณฑ์ในการแปลความหมายของคะแนนดิบ (Raw Score) โดยแปลงเป็นค่าคะแนนที่ปกติ (Normalized T-score) ด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล จำแนกออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

3.1.5.1 คะแนนที่ปกติ ต่ำกว่าหรือเท่ากับ 35 ลงมา แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคลอยู่ในระดับน้อย กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 5.6

3.1.5.2 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 35 ถึง 45 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคลอยู่ในระดับพอใช้ กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 17.6

3.1.5.3 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 45 ถึง 55 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคลอยู่ในระดับปานกลาง กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็น 35

3.1.5.4 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 55 ถึง 65 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคลอยู่ในระดับมาก กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 30.8

3.1.5.5 คะแนนที่ปกติตั้งแต่ 65 ขึ้นไป แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคลอยู่ในระดับมากที่สุด กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 11

3.2 เกณฑ์ปกติทั้งฉบับ

3.2.1 เกณฑ์ในการแปลความหมายทั้งฉบับโดยคะแนนดิบ (Raw Score) แปลงเป็นค่าคะแนนที่ปกติ (Normalized T-score) จำแนกออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

3.2.1.1 คะแนนที่ปกติ ต่ำกว่าหรือเท่ากับ 35 ลงมา แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับน้อย กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 7.20

3.2.1.2 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 35 ถึง 45 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับพอใช้ กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 26

3.2.1.3 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 45 ถึง 55 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับปานกลาง กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็น 39

3.2.1.4 คะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 55 ถึง 65 แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับมาก กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 22

3.2.1.5 คะแนนที่ปกติตั้งแต่ 65 ขึ้นไป แปลว่า ครูมีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับมากที่สุด กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัด คิดเป็นร้อยละ 5.80

อภิปรายผล

ประเด็นที่จะนำมาอภิปรายมี 3 ประเด็น คือ 1) องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ 2) คุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ 3) เกณฑ์ปกติ (Norm) ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1. จากการศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ผลการวิจัยพบว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่

1.1 การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน จากการวิเคราะห์ สังเคราะห์ พบว่า การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน เริ่มจากมองสิ่งต่าง ๆ ให้เป็นกระบวนการมองต่อไปข้างหน้าว่าจะเกิดอะไรขึ้น มองภาพรวมของหน่วยงาน ไม่ได้มองเฉพาะหน่วยงานของตนเอง ซึ่งเป็นการสร้างทักษะของความร่วมมือกันอย่างยึดมั่นของสมาชิกในองค์กรเพื่อพัฒนาภาพในอนาคต และความต้องการที่จะมุ่งไปสู่ความปรารถนาาร่วมกันของสมาชิกทั่วองค์กร ชุมชนแห่งการเรียนรู้จะต้องเป็นองค์กรที่สมาชิกทุกคนได้รับการพัฒนาค่านิยมและวิสัยทัศน์ของตนให้สอดคล้องกับวิสัยทัศน์รวมขององค์กร ซึ่งจะสนับสนุนให้เกิดการร่วมพลังของสมาชิกที่มี ความคาดหวังต่อการเปลี่ยนแปลง และความก้าวหน้าต่อไปภายใต้จุดมุ่งหมายเดียวกันของคนทั้งองค์กร ผลจากการวิจัยตัวบ่งชี้ การลำดับความสำคัญในการปฏิบัติงาน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงสุด รองลงมา การมีเป้าหมาย

ในการทำงานร่วมกัน การตัดสินใจในการปฏิบัติงานร่วมกัน การกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การใช้ค่านิยมและวิสัยทัศน์เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน การคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน การพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับค่านิยม และค่าเฉลี่ยทั้ง 7 ตัวบ่งชี้มีได้แตกต่างกันมากนัก ทั้งนี้ สืบเนื่องจากครูโรงเรียนประถมศึกษาในจังหวัดบุรีรัมย์ จำเป็นต้องเรียนรู้เพื่อพัฒนาตัวเอง โดยใช้ความคิดเชิงจินตนาการ มองไปข้างหน้า เพื่อเตรียมความพร้อมที่จะจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีคุณภาพ สอดคล้องกับนโยบายสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2558: ออนไลน์) ข้อ 6. กล่าวว่า เร่งรัดปรับปรุงโรงเรียนให้เป็นองค์กรที่มีความเข้มแข็ง มีแรงบันดาลใจ และมีวิสัยทัศน์ในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ชัดเจน เป็นสถานศึกษาคุณภาพและมีประสิทธิภาพที่สามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีคุณภาพและมาตรฐานระดับสากล นอกจากนี้ ไพฑูรย์สินลารัตน์ (2556: ออนไลน์) อดีตประธานกรรมการคุรุสภา กล่าวว่า คุณลักษณะของครูไทยในศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วยคุณลักษณะสำคัญ 7 ประการ คือ 1) สร้างและบูรณาการความรู้ได้ 2) มีความคิดวิเคราะห์และสร้างสรรค์ 3) มีวิสัยทัศน์และตักตวงความคิดเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้เรียน 4) ครูต้องรู้และเข้าใจเทคโนโลยีใหม่ มีทักษะใหม่ๆ พร้อมทั้งชี้แนะข้อดีข้อเสียให้ผู้เรียนได้ 5) มีทักษะการสอนเด็กให้เติบโตเต็มศักยภาพและสร้างผลงานใหม่ๆ 6) ต้องเข้มแข็งในจรรยาบรรณ คุณธรรม จริยธรรม และชักชวนให้คนอื่น ๆ ทาเพื่อสังคม 7) มีบทบาทนาด้านการสอนและวิชาชีพ พัฒนาคุณภาพของโรงเรียนและในวิชาชีพพร้อมกับผู้บริหารมากขึ้น ดังนั้น การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน จึงเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

1.2 การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน จากการวิเคราะห์ สังเคราะห์ พบว่า ครูโรงเรียนประถมศึกษาในจังหวัดบุรีรัมย์ ที่มีภาวะผู้นำจะพยายามจูงใจผู้ตามให้ทำงานบรรลุเกินเป้าหมายที่กำหนดไว้ โดยการสร้างจิตสำนึกของผู้ตามให้เห็นความสำคัญว่าเป้าหมายและผลงานนั้นจำเป็นต้องมีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา จึงทำให้องค์การเจริญก้าวหน้าประสบความสำเร็จได้ ผลจากการวิจัยพบว่าตัวบ่งชี้ การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางานมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด รองลงมาคือการมีความคิดริเริ่มในการทำงานร่วมกัน การดำเนินการในรูปแบบคณะกรรมการ การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การใช้ภาวะผู้นำครูในการทำงาน การมีความตระหนักรู้ การมีอำนาจในการตัดสินใจ มีความเป็นประชาธิปไตย ตามลำดับ ทั้งนี้ภาวะผู้นำผู้สร้างให้เกิดการนำร่วมเป็นผู้นำที่สามารถทำให้สมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ (Kotter; & Cohen. 2002: 73-82) จนสมาชิกเกิดภาวะผู้นำในตนเองและเป็นผู้ร่วมขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพได้โดยมีผลมาจากการเสริมพลังอำนาจจากผู้นำทั้งทางตรงและทางอ้อมโดยเฉพาะการเป็นผู้นำที่เริ่มจากตนเองก่อนด้วยการลงมือทำงานอย่างตระหนักรู้และใส่ใจให้ความสำคัญกับผู้ร่วมงานทุกๆ คน (Olivier; & Hipp. 2006: 197-203) จนเป็นแบบที่มีพลังเหนี่ยวนำให้ผู้ร่วมงานมีแรงบันดาลใจและมีความสุขกับการทำงานด้วยกันอย่างวิสัยทัศน์ร่วม (Hargreaves. 2003: 435-450) รวมถึงการนำแบบไม่นำโดยทำหน้าที่ผู้สนับสนุนและเปิดโอกาสให้สมาชิกเติบโตด้วยการสร้างความเป็นผู้นำร่วม ผู้นำที่จะสามารถสร้างให้เกิดการนำร่วมดังกล่าวควรมีคุณลักษณะสำคัญดังนี้มีความสามารถในการ

ลงมือทำงานร่วมกัน การเข้าไปอยู่ในความรู้สึกของผู้อื่นได้ การตระหนักรู้ในตนเอง ความเมตตา กรุณา การคอยดูแลช่วยเหลือเกื้อกูลกัน การไต่ถามผู้ร่วมงานได้ การสร้างมโนทัศน์การมีวิสัยทัศน์การมีความมุ่งมั่นและทุ่มเทต่อการเติบโตของผู้อื่นเป็นต้น (Thompson, Gregg; & Niska. 2004: 1-15) (วิจารณ์ พานิช. 2555: 23) ซึ่งผู้นำร่วมจะเกิดขึ้นได้ดีเมื่อมีบรรยากาศส่งเสริมให้ครูสามารถแสดงออกด้วยความเต็มใจ สละปรารถนาจากอำนาจครอบงำที่ขาดความเคารพในวิชาชีพแต่ยึดถือปฏิบัติร่วมกัน ในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ นั่นคือ “อำนาจทางวิชาชีพ” (Hargreaves. 2003: 435-450) เป็นอำนาจเชิงคุณธรรมที่มีข้อปฏิบัติที่มาจากเกณฑ์และมาตรฐานที่เห็นพ้องตรงกันหรือกำหนดร่วมกันเพื่อยึดถือเป็นแนวทางร่วมกันของผู้ประกอบวิชาชีพครูทั้งหลายในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Thompson; et al. 2004: 1-15) กล่าวโดยสรุปคือภาวะผู้นำร่วมดังที่กล่าวมามีหัวใจสำคัญคือนำการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองของแต่ละคนทั้งสมาชิกและผู้นำ โดยตำแหน่งเมื่อใดที่บุคคลนั้นเกิดการเรียนรู้ทั้งด้านวิชาชีพและชีวิตจนเกิดพลังการเปลี่ยนแปลงที่ส่งผลต่อความสุขในวิชาชีพของตนเองและผู้อื่นภาวะผู้นำร่วมกันจึงเป็นองค์ประกอบสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

1.3 การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ จากการวิเคราะห์สังเคราะห์ พบว่า ครูโรงเรียนประถมศึกษา มีความสามารถในการแยกแยะส่วนย่อยๆ ของเหตุการณ์เรื่องราวต่างๆ ว่าประกอบด้วยอะไร เชื่อมโยงสัมพันธ์กันอย่างไร จนสามารถอธิบายและบอกแนวโน้มว่าไปในทางใดได้ จากผลการวิจัย ตัวบ่งชี้ การร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย มีน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด รองลงมาได้แก่ การพัฒนาตนเองให้มีความเป็นมืออาชีพ การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา การยอมรับในโปรแกรมการจัดกิจกรรม การมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นกัลยาณมิตร การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ การใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน การวางแผนการทำงานร่วมกัน และการมีโครงสร้างในการทำงานตามลำดับ ทั้งนี้ (Hord; & Sommers. 2008: 10-13) กล่าวว่า ความเชื่อหลักของการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ คือการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ซึ่งจะทำให้เกิดเป็นวัฒนธรรมของการเรียนรู้ในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ทำให้ครู และผู้บริหารโรงเรียนมีพัฒนาการสมรรถนะในการทำงานของตนไปด้วยกัน ซึ่ง (Roberts; & Pruitt. 2009: 15) กล่าวว่า การเปลี่ยนแปลงสู่ชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพต้องเปลี่ยนจากวัฒนธรรมแบบต่างคนต่างทำงานเป็นวัฒนธรรมที่มีการสื่อสารสนทนาระหว่างกันในโรงเรียน มุ่งเน้นให้มีการตอบสนองระหว่างครู และผู้บริหาร (Hord. 1997: 21) เสริมว่า คุณค่าสำคัญของการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชน การเรียนรู้วิชาชีพ คือ องค์ความรู้ที่ครู และผู้บริหารได้รับ และการนำความรู้นั้นไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนต้องมีความสอดคล้องกับวิสัยทัศน์ของโรงเรียนที่มุ่งเน้นการพัฒนาการเรียนของนักเรียน (DuFour; & Eaker. 2005: 6-13) ในการทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพนั้น ครู และผู้บริหารต้องมีความเชื่อร่วมกันว่านักเรียนสามารถเรียนรู้ได้ มีความไว้วางใจระหว่างกันภายในโรงเรียนทุกคนมีความรับผิดชอบในการตัดสินใจของตนเอง มีแนวคิด และการปฏิบัติในทิศทางเดียวกัน มีการประเมินอย่างต่อเนื่อง และให้ข้อมูลย้อนกลับถึงความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน ซึ่ง (Hipp, K. K.; & Huffman. J. B. 2003: 21-34) กล่าวว่า

การดำเนินการดังกล่าวต้องทำเป็นกระบวนการที่ครูทุกคนมีส่วนร่วมในการแบ่งปันความรู้ เทคนิคการสอนที่ครูคนอื่น ๆ สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนได้ อย่างไรก็ตาม (DuFour; & Eaker. 2005: 6-13) ให้ข้อสังเกตว่า อุปสรรคสำคัญทำให้การเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพล้มเหลวคือ การไม่ยินดีแบ่งปันความรู้ระหว่างกัน ดังนั้น การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันจึงเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

1.4 การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน จากการวิเคราะห์ สังเคราะห์ พบว่า ครูโรงเรียนประถมศึกษาในจังหวัดบุรีรัมย์ มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาเป็นแบบแผนวิธีการดำเนินการหรือพฤติกรรมที่ต้องอาศัยความรู้ ความคิด วิธีการขั้นตอนที่ต้องอาศัยกระบวนการคิดเชิงวิทยาศาสตร์ มีปฏิภาณไหวพริบ ตลอดจนประสบการณ์เดิมจากการเรียนรู้ทั้งทางตรงและทางอ้อมมาใช้เพื่อให้บรรลุถึงจุดมุ่งหมาย จากผลการวิจัย ตัวบ่งชี้ การยอมรับและไว้วางใจกันมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด รองลงมาได้แก่ การมีความเป็นกัลยาณมิตร การมีหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้แก่ผู้เรียน ให้การยกย่องชมเชยในความสำเร็จ การมีวัฒนธรรมความไว้วางใจในโรงเรียน การมีความซื่อสัตย์ในด้านข้อมูล การจัดการทรัพยากร การมีเวลาอย่างเพียงพอ ตามลำดับ ทั้งนี้ เนื่องจากโครงสร้างที่สนับสนุนการก่อเกิดและคงอยู่ของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมีลักษณะลดความเป็นองค์การที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการหันมาใช้วัฒนธรรมแบบกัลยาณมิตรทางวิชาการแทนและเป็นวัฒนธรรมที่ส่งเสริมวิสัยทัศน์การดำเนินการที่ต่อเนื่องและมุ่งความยั่งยืนจัดปัจจัยเงื่อนไขสนับสนุนตามบริบทชุมชนมีโครงสร้างองค์การแบบไม่รวมศูนย์ (Sergiovanni. 2000: 57-75) หรือโครงสร้างการปกครองตนเองของชุมชนเพื่อลดความขัดแย้งระหว่างครูผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง มีการบริหารจัดการและการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบทีมงานเป็นหลัก (Hord. 2008: 10-13) การจัดสรรปัจจัยสนับสนุนให้เอื้อต่อการดำเนินการของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ เช่น เวลาว่างสถานที่ขนาดชั้นเรียนขวัญกำลังใจข้อมูลสารสนเทศและอื่นๆ ที่ตามความจำเป็นและบริบทของแต่ละชุมชน (Boyd. 1992: 171-195) โดยเฉพาะการเอาใจใส่สิ่งแวดล้อมให้เกิดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข (สุรพล ธรรมมดี; และคณะ. 2553: 3-9) มีรูปแบบการสื่อสารด้วยใจเปิดกว้างให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์ของชุมชน เน้นความคล่องตัวในการดำเนิน การจัดการกับเงื่อนไขความแตกต่าง และมีระบบสารสนเทศของชุมชนเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ (Eastwood; & Louis. 1992: 213-224) ดังนั้น การมีเงื่อนไขที่สนับสนุนจึงเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

1.5 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล จากการวิเคราะห์ สังเคราะห์ พบว่า ครูโรงเรียนประถมศึกษา มีความสามารถในการรับและส่งสาร มีความสามารถในการใช้ภาษา ถ่ายทอดความคิด คำพูด ความรู้ความเข้าใจ ความรู้สึก และทัศนะของตนเอง เพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร และประสบการณ์อันจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาตนเองและสังคม รวมทั้งการเจรจาต่อรองเพื่อขจัดและลดปัญหาความขัดแย้งต่าง ๆ การเลือกรับหรือไม่รับข้อมูลข่าวสารด้วยหลักเหตุผล และความถูกต้อง ตลอดจนมีความสามารถในการใช้เทคโนโลยี โดยคำนึงถึงผลกระทบที่มีต่อตนเอง และสังคม จากผลการวิจัย ตัวบ่งชี้ การเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการมีน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด

รองลงมาได้แก่ การมีกระบวนการทางสังคม การเป็นเพื่อนคู่คิดซึ่งกันและกัน การทบทวนข้อมูล การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้ การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิค การสอนระหว่างกัน การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน และการแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการตามลำดับ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนและนักเรียนสร้างวัฒนธรรมการนับถือซึ่งกันและกัน มีความเชื่อความไว้วางใจกัน อุทิศตนเพื่องานการพัฒนาตนเองและพัฒนาโรงเรียน เพื่อนำไปสู่ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ กลุ่มคนที่อยู่ร่วมโดยมีวิถีและวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันในชุมชน มีคุณลักษณะคือมุ่งเน้นความเป็นชุมชนแห่งความสุข สุขทั้ง การทำงานและการอยู่ร่วมกัน ที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ที่ทุกคนมีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตน เป็นวิถีแห่งอิสรภาพและเป็นพื้นที่ให้ความรู้สึกปลอดภัยหรือปลอดภัยใช้อำนาจกดดัน บนพื้นฐานความไว้วางใจเคารพซึ่งกันและกัน มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทรเป็นพลังเชิงคุณธรรมคุณงามความดีที่สมาชิกร่วมกันทำงานแบบอุทิศตน เพื่อวิชาชีพโดยมีเจตคติเชิงบวกต่อการศึกษาและผู้เรียน สอดคล้องกับ (Sergiovanni. 2000: 55-75) ที่ว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ เป็นกลุ่มที่มีวิสัยทัศน์ร่วมกันเป็นกลุ่มที่เหนียวแน่นจากภายใน ใช้ความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการต่อกัน ทำให้ลดความโดดเดี่ยวระหว่างปฏิบัติงานสอนของครูเชื่อมโยงปฏิสัมพันธ์กันทั้งในเชิงวิชาชีพ และชีวิตมีความศรัทธาร่วมอยู่ร่วมกันแบบ “สังฆะ” ถือศีล หรือหลักปฏิบัติร่วมกันโดยยึดหลักพรหมวิหาร 4 เมตตา กรุณา มุชิตา อุเบกขา เป็นชุมชนที่ยึดหลักวินัยเชิงบวก เชื่อมโยงการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ไปกับวิถีชีวิตตนเองและวิถีชีวิตชุมชนอันเป็นพื้นฐานสำคัญของสังคมฐานการพึ่งพาตนเอง (สุพล ธรรมรัตน์; และคณะ. 2553: 36) มีบรรยากาศของ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตนเป็นวิถีแห่งอิสรภาพยึดความสามารถและสร้างพื้นที่ปลอดภัยใช้อำนาจกดดัน (Boyd. 1992: 171-195) ดังกล่าวนี้อาจขยายกรอบให้กว้างขวางออกไปจนถึงเครือข่ายที่สัมพันธ์กับชุมชนต่อไป ดังนั้นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล จึงเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

2. การพัฒนาและหาคุณภาพของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโรงเรียนประถมศึกษา ผลการวิจัยพบว่า แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบมาตรประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 40 ข้อ แต่ละข้อให้คะแนน 5, 4, 3, 2, และ 1 โดยมีค่าความเที่ยงตรง (IOC) รายข้ออยู่ระหว่าง .80 ถึง 1.00 มีค่าอำนาจจำแนก ระหว่าง .233 ถึง .892 และมีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ เท่ากับ .962 ซึ่งเป็นไปตามทฤษฎีการวัดผลที่กล่าวว่า ข้อสอบที่เหมาะสมจะต้องมีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง .20 – 1.00 และในการคัดเลือกข้อสอบนั้นจะพิจารณาค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .20 - .80 (ล้วน สายยศ; และอังคณา สายยศ. 2543: 184) และ สุนันท์ ศลโกสุม (มปป.: 134) สำหรับค่าอำนาจจำแนก ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ (2543: 185) ได้กล่าวว่าโดยทั่วไปแล้วข้อสอบที่มีค่าอำนาจจำแนกใช้ได้จะมีค่ามากกว่า หรือเท่ากับ .20 และถ้าข้อสอบข้อนั้นมีค่าอำนาจจำแนกใกล้ +1 ก็แสดงว่าข้อสอบข้อนั้นสามารถจำแนกคนเก่งและคนอ่อน

ได้ถูกต้องสูงมาก แสดงให้เห็นว่าแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโรงเรียนประถมศึกษาในจังหวัดบุรีรัมย์ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีค่าคุณภาพทั้ง 3 ประการอยู่ในเกณฑ์ตามหลักวิชา ซึ่งสาเหตุที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจาก การสร้างและพัฒนาแบบวัดดังกล่าว ได้ผ่านกระบวนการสร้างและพัฒนาให้เป็นไปตามหลักวิชาทางการวัดผลและประเมินผล กล่าวคือ การตรวจสอบความเที่ยงตรงของแบบวัดได้ดำเนินการตรวจสอบโดยให้ผู้เชี่ยวชาญที่มีความเชี่ยวชาญทั้งทางด้านเนื้อหา (Content) และทางด้านเทคนิค (Technical) เป็นผู้ตรวจสอบ จนได้แบบวัดที่มีความเที่ยงตรงตามตัวบ่งชี้ และหลังจากนี้ได้นำไปทดลองกับครูโรงเรียนประถมศึกษาในจังหวัดบุรีรัมย์ เป็นจำนวนมาก พอสมควรแล้วกลั่นกรองเอาเฉพาะข้อที่มีค่าคุณภาพทั้งที่มีอำนาจจำแนกที่ดีที่วัดตามตัวบ่งชี้ทั้ง 40 ตัวบ่งชี้ อีกทั้งได้ตรวจสอบความเชื่อมั่นของแบบวัดด้วยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา ซึ่งเป็นวิธีที่เหมาะสมเพราะการให้คะแนนของแบบวัดแต่ละข้อเป็นแบบ 5, 4, 3, 2, และ 1 ทั้งฉบับ และรายด้าน ก็พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นที่เป็นไปตามเกณฑ์ตามหลักวิชา สอดคล้องกับงานวิจัยของ ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม (2553: 217) การพัฒนาหลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในโรงเรียน ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ การสร้างบรรทัดฐาน และค่านิยมร่วมกัน เป็นองค์ประกอบที่สำคัญขององค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ การทดลองสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนตามแนวทางที่พัฒนาขึ้นในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา พบว่า หลังจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกรณีศึกษาเข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ สามารถปฏิบัติและมีผลการปฏิบัติที่มีคุณภาพอยู่ในระดับเท่ากับมาตรฐานทั่วไปอย่างน้อยในทุกตัวบ่งชี้ กรณีศึกษาสามารถบรรลุเป้าหมายของการปฏิบัติในทุกตัวบ่งชี้โดยมีตัวบ่งชี้ที่บรรลุเป้าหมายในระดับสูง ได้แก่ ตัวบ่งชี้ที่ 1: การสร้างบรรทัดฐานและค่านิยมร่วมกัน และตัวบ่งชี้ที่ 2: การปฏิบัติที่มีเป้าหมายร่วมกันเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน สอดคล้องกับ นิคม นาคอ้าย (2549: 64) ที่ได้ศึกษาเรื่อง องค์ประกอบคุณลักษณะผู้นำเชิงอิเล็กทรอนิกส์ และปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อประสิทธิผลภาวะผู้นำเชิงอิเล็กทรอนิกส์สำหรับผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยองค์ประกอบคุณลักษณะผู้นำเชิงอิเล็กทรอนิกส์ ด้านความเป็นผู้นำและวิสัยทัศน์ (Vision) พบว่า น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรทุกตัวมีค่าเป็นบวก และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และสอดคล้องกับ สตีเวน ดักลาส เซทเซอร์ (Steven D. Shetzer. 2011: 68) ศึกษาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพกับประสิทธิภาพของโรงเรียน ผลการวิจัยจากการศึกษาพบว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การเป็นผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ร่วมกันนอกจากนี้ประสิทธิภาพโดยรวมลักษณะของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพกับการรับรู้ความสามารถในตนเองของครูมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญ

3. การกำหนดเกณฑ์ปกติ (Normalized T-Score) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโรงเรียนประถมศึกษา ผลการวิจัยพบว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูมีการแจกแจงแบบแบบโค้งปกติ (Normal Curve) ซึ่งหมายความว่าแบบวัดที่พัฒนาขึ้นเป็นแบบวัดที่มีคุณภาพมากสามารถวัดได้ถูกต้องแม่นยำ ดังจะเห็นได้จากการแปลงเป็นค่าคะแนนปกติ (T) ที่

สามารถจำแนกออกเป็น 5 ระดับ คือ 1) กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ได้คะแนนที่ปกติ (T) ตั้งแต่ 66 ขึ้นไป คิดเป็นร้อยละ 5.80 แสดงว่า ครูโรงเรียนประถมศึกษา ในจังหวัดบุรีรัมย์ มีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับระดับสูงมากคิดเป็นร้อยละ 5.80 2) กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ได้คะแนนที่ปกติ (T) อยู่ระหว่าง 56 ถึง 65 คิดเป็นร้อยละ 22 แสดงว่า ครูโรงเรียนประถมศึกษา ในจังหวัดบุรีรัมย์ มีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 22 3) กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ได้คะแนนที่ปกติ (T) อยู่ระหว่าง 46 ถึง 55 คิดเป็นร้อยละ 39 แสดงว่า ครูโรงเรียนประถมศึกษา ในจังหวัดบุรีรัมย์ มีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับระดับปานกลาง คิดเป็นร้อยละ 39 4) กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ได้คะแนนที่ปกติ (T) อยู่ระหว่าง 36 ถึง 45 คิดเป็นร้อยละ 26 แสดงว่า ครูโรงเรียนประถมศึกษา ในจังหวัดบุรีรัมย์ มีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 39 5) กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ได้คะแนนที่ปกติ (T) ต่ำกว่าหรือเท่ากับ 35 ลงมา คิดเป็นร้อยละ 7.20 แสดงว่า ครูโรงเรียนประถมศึกษา ในจังหวัดบุรีรัมย์ มีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับระดับต่ำมากคิดเป็นร้อยละ 7.20

อธิบายได้ว่า คะแนนดิบในแต่ละช่วงของการแปลความหมายของคะแนนค่อนข้างจะมีการกระจายมากพอสมควรหรือมีความแปรปรวนของคะแนนค่อนข้างมาก ซึ่งเป็นเรื่องที่ดี เพราะชี้ให้เห็นว่าเกณฑ์การแปลความหมายของคะแนนในครั้งนี้มีความเหมาะสมต่อการนำไปอธิบายชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในจังหวัดบุรีรัมย์ ได้เป็นอย่างดี ซึ่งสอดคล้องกับ พวงรัตน์ ทวีรัตน์ (2536: 358) แบ่งคะแนนที่ปกติเป็น 5 ระดับ ดังนี้ ตั้งแต่ T65 ขึ้นไปแปลว่า มีความสามารถดีมาก ตั้งแต่ T55 – T65 แปลว่ามีความสามารถดี ตั้งแต่ T45 – T55 แปลว่า มีความสามารถปานกลาง ตั้งแต่ T35 – T45 แปลว่า แปลว่า มีความสามารถอ่อน ตั้งแต่ T35 ลงมา แปลว่า มีความสามารถอ่อนมาก นอกจากนี้ เยาวดี วิบูลย์ศรี (2549: 84) สรุปไว้ว่า เกณฑ์ปกติของแบบวัดเป็นคะแนนมาตรฐานที่ได้จากกลุ่มตัวอย่างประชากรขนาดใหญ่ที่ทำแบบวัดนั้น ๆ ในสภาวะการสอบที่เป็นมาตรฐานเดียวกัน คะแนนมาตรฐานดังกล่าวได้มาจากการแปลงคะแนนดิบจากการสอบให้เป็นคะแนนสอบมาตรฐานในรูปแบบใดแบบหนึ่งเพื่อประโยชน์ในการเปรียบเทียบ และสอดคล้องกับ สุชาดา ยอดสุรางค์ (2552: 108) ศึกษาเกณฑ์ปกติแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ทักษะภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาขอนแก่น เขต 1 พบว่า คะแนนที่ปกติด้านความคิดคล่องเท่ากับ T61, T75 และ T78 ตามลำดับ หมายความว่ามีความคิดคล่องในระดับสูงและสูงมาก คะแนนที่ปกติด้านความคิดยืดหยุ่นเท่ากับ T80, T74 และ T80 ตามลำดับ หมายความว่ามีความคิดยืดหยุ่นในระดับสูงมาก และคะแนนที่ปกติด้านความคิดริเริ่มเท่ากับ T78, T80 และ T80 ตามลำดับมีช่วงคะแนนระหว่าง T17 ถึง T79 และทองลิน มาแก้ว (2552: บทคัดย่อ) ศึกษาเกณฑ์ปกติแบบวัดทักษะการอ่าน คิด วิเคราะห์และเขียนสื่อความ ของนักเรียนประถมปีที่ 3 พบว่า มีช่วงคะแนนระหว่าง T21 ถึง T81

ข้อเสนอแนะ

จากงานวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมีประเด็นเสนอแนะใน 2 ประเด็น คือ ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ และข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะ ดังนี้

1. แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจังหวัดบุรีรัมย์ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น เป็นแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูที่มีคุณภาพอยู่ในระดับสูง โรงเรียนหรือหน่วยงานทางการศึกษาควรนำแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูไปใช้เป็นเครื่องมือในการพัฒนาบุคลากร เพื่อคัดกรองพฤติกรรมชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูของครูในโรงเรียน

2. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และโรงเรียน ควรนำผลที่ได้จากการทำแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจังหวัดบุรีรัมย์ ที่พัฒนาขึ้น ทั้ง 5 องค์ประกอบ เพื่อวัดว่าครูในโรงเรียนมีการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ การมีเงื่อนไขที่สนับสนุนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล มากน้อยเพียงใดหรืออาจจะมีการปรับองค์ประกอบและตัวบ่งชี้เพื่อให้สอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนนั้นๆ แล้วไปใช้ในการวางแผนการพัฒนาบุคลากรให้เกิดการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียน

3. ผู้อำนวยการโรงเรียนและหน่วยงานต้นสังกัด สามารถใช้แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจังหวัดบุรีรัมย์ ร่วมกันในการพัฒนาบุคลากรในสังกัด เพื่อให้ได้บุคลากรมีการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Value and Vision) การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน (Shared and Supportive Leadership) การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ (Collective Learning and Application) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน (Supportive Conditions) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล (Shared Personal Practice) จนเกิดเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในโรงเรียน

4. ควรประกาศเป็นนโยบายของกระทรวงศึกษา ในการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูให้กับครูทั่วประเทศ รวมถึงผู้บริหารโรงเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

จากการทำวิจัยพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษาจังหวัดบุรีรัมย์ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไปเพื่อให้เกิดการพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ดังนี้

1. ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบด้านการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน
ตัวบ่งชี้ที่ 3 การลำดับความสำคัญในการปฏิบัติงาน องค์ประกอบด้านการสนับสนุนการมีภาวะ
ผู้นำร่วมกัน ตัวบ่งชี้ที่ 6 การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางาน องค์ประกอบด้านการมีเงื่อนไข
ที่สนับสนุน ตัวบ่งชี้ที่ 1 การยอมรับและไว้วางใจกัน องค์ประกอบด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้
ระหว่างบุคคล ตัวบ่งชี้ที่ 1 การเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ มีคะแนนเฉลี่ยสูง จึงควรให้ครูกลุ่มนี้
เป็นแกนนำในการส่งเสริมและพัฒนาครูอื่นๆ ในโรงเรียน ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีคะแนนค่อนข้างต่ำ เช่น
ตัวบ่งชี้การมีโครงสร้างในการทำงาน ตัวบ่งชี้ การวางแผนการทำงานร่วมกัน ดังนั้น ควรจัด
กิจกรรมเสริมให้ครูกลุ่มนี้ได้มีโอกาสพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูให้มากขึ้น
2. ควรนำองค์ประกอบและเกณฑ์ที่ได้จากการทำวิจัย ไปสร้างและพัฒนาแบบ
วัดสำหรับครูในบริบทที่แตกต่างกัน และควรปรับเกณฑ์การให้คะแนนให้มีความน่าเชื่อถือมากขึ้น
3. ควรนำแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูโรงเรียนประถมศึกษา
ไปเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อสร้างเป็นเกณฑ์ปกติ (Normalized T-Score) ในกลุ่มตัวอย่างที่แตกต่าง
ซึ่งอาจขยายพื้นที่ และจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่มากขึ้น
4. การวิจัยครั้งนี้พบว่าครูที่ไม่ผ่านเกณฑ์ (ต่ำกว่า T35) คิดเป็น ร้อยละ 7.20
และคะแนนที่ปกติอยู่ระหว่าง 36 ถึง 45 หมายถึงครูมีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับ
คิดเป็นร้อยละ 26 ควรจัดทำหลักสูตรการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูเพื่อพัฒนาครู
กลุ่มนี้ให้มีชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูให้สูงขึ้น
5. ควรทำวิจัยเพื่อสร้างคู่มือประกอบการใช้แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้
เชิงวิชาชีพครูต่อไป



บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

- กรแก้ว จันทภาษา. (2550). *การสัมภาษณ์เชิงลึก*. สืบค้นเมื่อ 9 กรกฎาคม 2560, จาก <https://home.kku.ac.th/korcha/int3.html>
- กาญจนา แก้วเทพ; และ สมสุข หินวิมาน. (2553). *สายธารแห่งนักคิดทฤษฎีเศรษฐศาสตร์การเมืองกับสื่อสารศึกษา*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.
- กานต์สินี ปิตุสุข. (2550). *ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริการที่ดีของบุคลากรทางการศึกษาในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพฯ*. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การวัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- กิดานันท์ มลิทอง. (2548). *ไอซีทีเพื่อการศึกษา*. กรุงเทพฯ: อรุณการพิมพ์.
- กิตติกาญจน์ ปฏิพันธ์; และ คนอื่นๆ (2556). *ภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์: สิ่งที่ต้องคว่าสำหรับทุกคนในอนาคต*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กิตติภณ สุวิบูลย์กุล. (2551). *ภาวะผู้นำ ของผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาศรีสะเกษ*. การศึกษาค้นคว้าอิสระ ศศ.ม. (บริหารการศึกษา). นนทบุรี: กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. ถ่ายเอกสาร.
- กิตติยา อินทกาญจน์. (2554, มกราคม-มีนาคม). *การเรียนรู้ระดับบุคคลและระดับทีมขององค์กรกรณีศึกษา องค์กรที่ได้รับรางวัลคุณภาพแห่งชาติ*. *วารสารพัฒนาบริหารศาสตร์*. 51(1): 201-219.
- เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2546). *การคิดวิเคราะห์*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ชัดเชสมิเดีย.
- กลั่น สระทองเนียม. (2558). *ปฏิรูปการศึกษาให้ได้ผล ต้องปฏิรูปคน(ครู)ก่อน*. สืบค้นเมื่อ 29 ตุลาคม 2558, จาก <http://www.dailynews.co.th/education/356805>.
- ชนิษฐา อุ่นิเศษ. (2550). *ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารที่ส่งผลต่อองค์กรแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาศงขลา เขต 3*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การบริหารการศึกษา). สงขลา: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา. ถ่ายเอกสาร.
- คณะกรรมการการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2555). *แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติฉบับที่ 11 (พ.ศ.2555-2559)*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2553). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 และแก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553*. กรุงเทพฯ: สำนักนายกรัฐมนตรี.
- เคน เคย์. (2554). *ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21: สำคัญอย่างไร คืออะไร และจะทำได้อย่างไร*. ใน *ทักษะแห่งอนาคตใหม่: การศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21*. สืบค้นเมื่อ 29 ตุลาคม 2558, จาก <http://16things21stcenturyskills.blogspot.com/2016/08/1-ken-kay.html>

- คำเพียร จันทิรแสน. (2553). การสร้างแบบวัดความสามารถการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย. วิทยานิพนธ์ ค.ม.
(วิจัยและประเมินผลการศึกษา). เพชรบูรณ์: บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์. ถ่ายเอกสาร.
- เจตน์สฤษดิ์ สังขพันธ์. (2556). โมเดลเชิงสาเหตุผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในภาวะรอพินิจ
ของนักศึกษามหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตหาดใหญ่. ใน เอกสารการประชุม
หาดใหญ่วิชาการ ครั้งที่ 4 เรื่อง การวิจัยเพื่อพัฒนาสังคมไทย. หน้า 137-150. สงขลา:
มหาวิทยาลัยหาดใหญ่.
- เจมส์ เบลลังกา; และ รอน แปรนดท์. (2554). ทักษะแห่งอนาคตใหม่: การศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21
แปลโดย วรพจน์ วงศ์กิจรุ่งเรือง; และ อธิป จิตตฤกษ์. พิมพ์ครั้งที่ 1 กรุงเทพฯ:
โอเพ่นเวิลด์ส.
- จรรยาพร ต่อเกียรติคุณ. (2553). การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะครู พฤติกรรมผู้นำ
การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารกับพลวัต
การเรียนรู้ของครูมัธยมศึกษา ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา
ขั้นพื้นฐาน เขตกรุงเทพฯ. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (โสตทัศนศึกษา). กรุงเทพฯ:
ครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- จันทิมา แสงเลิศอุทัย. (2550). การพัฒนาหลักสูตรเสริมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพทางด้าน
เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร (ICT) สำหรับนักศึกษาวิชาชีพครู. ปรินญาณิพนธ์
กศ.ด. (วิจัยและพัฒนาหลักสูตร) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
ถ่ายเอกสาร.
- จิรัชมา วิเชียรปัญญา. (2555). การจัดการความรู้เพื่อการพัฒนาคุณภาพคน งาน
และองค์กร. สืบค้นเมื่อ 29 ตุลาคม 2558,
จาก http://www.oae.go.th/ots_web/download/KM/P2.pdf
- จิตราภา กุณฑลบุตร. (2550). การวิจัยสำหรับนักวิจัยรุ่นใหม่. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: สหธรรมิก.
- จีระ หงส์ลดารมภ์. (2555). 8K's + 5K's ทุมนุญชัยของคนไทยรองรับประชาคมอาเซียน. กรุงเทพฯ:
มิสเตอร์ก็อปปี.
- โจว นานโจว. (2008). การพัฒนาเศรษฐกิจและทรัพยากรมนุษย์โดยวิธีปฏิสัมพันธ์การศึกษา
และวัฒนธรรม: มุมมองของภูมิภาคเอเชีย. จัดพิมพ์ฉบับภาษาไทย ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ:
สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา ร่วมกับองค์การยูเนสโก.
- ไฉนวล พรหมมณี. (2550). การศึกษาปัจจัยบางประการที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพในการทำงาน
ตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูของข้าราชการครู สังกัดกรุงเทพฯ. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม.
(การวัดผลทางการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
ถ่ายเอกสาร.
- ชนิดา จิตตรุทธะ. (2554). วัฒนธรรมองค์กร. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ชูลีพร เกลี้ยงสง; และ ทวีวัฒน์ ปิตยานนท์. (2558). กลยุทธ์การพัฒนานวัตกรรมองค์การเพื่อส่งเสริม
การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดกรมส่งเสริมการปกครอง
ท้องถิ่น. วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยอีสเทิร์นเอเซีย ฉบับสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์.
5(1): 86-98.
- เชิดศักดิ์ โฆวาสินธุ์. (2549). การวิจัยทางการศึกษา. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- ทิตยา สุวรรณะชญ. (2543). แนวคิด ทฤษฎีสังคม. กรุงเทพฯ: คณะพัฒนาสังคม
สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- จิตติยา เนตรวงษ์. (2553). การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ร่วมเพื่อสร้างชุมชน การเรียนรู้ออนไลน์
และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาเทคโนโลยีสารสนเทศ สำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต.
วิทยานิพนธ์ ค.ด. (เทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา). กรุงเทพฯ: ครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม. (2553). การพัฒนาหลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ
ในโรงเรียน. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (การวัดและประเมินผลการศึกษา). กรุงเทพฯ:
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ณัฏฐ์จันท์ เฉลิมสุข. (2550). การสร้างแบบวัดการคิดแบบเมตาของนักเรียนช่วงชั้นที่ 4
กรณีศึกษา: จังหวัดสระบุรี. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการพัฒนา).
กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ณัฏฐพันธ์ เขจรนันท์. (2544). ยอดกลยุทธ์การบริหารสำหรับองค์การยุคใหม่. กรุงเทพฯ:
ด้านสู่วิชาการพิมพ์.
- ณิชากร พยุงแสนกุล. (2551). ปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพการทำงานของข้าราชการครู
สายปฏิบัติการสอน อำเภอพุทธไธสง จังหวัดบุรีรัมย์. วิทยานิพนธ์ กศ.ม.
(จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
ถ่ายเอกสาร.
- ดลนภา วงษ์ศิริ. (2556). ความสัมพันธ์ระหว่างการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้กับประสิทธิภาพ
การสอนของครู ในโรงเรียน สังกัดเทศบาลนครขอนแก่น จังหวัดขอนแก่น. วิทยานิพนธ์
ค.ม. (การบริหารการศึกษา). เลย: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย.
ถ่ายเอกสาร.
- ทองลิน มาแก้ว. (2552). การสร้างแบบทักษะการอ่าน คิดวิเคราะห์และเขียนสื่อความของนักเรียน
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเพชรบูรณ์ เขต 3. วิทยานิพนธ์
ค.ม (สาขาวิจัยทางการศึกษา). เพชรบูรณ์: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.
ถ่ายเอกสาร.
- ทิตนา แหมมณี; และ คณะ. (2549). การนำเสนอรูปแบบเสริมสร้างทักษะการคิดขั้นสูง ของนิสิต
นักศึกษาระดับปริญญาตรีสำหรับหลักสูตรครุศึกษา. รายงานผลการวิจัย. กรุงเทพฯ:
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

- ทศนา แหมมณี. (2550). การสอนจิตวิทยาการเรียนรู้ เรื่องศาสตร์การสอนองค์ความรู้ เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทศนา แหมมณี. (2552). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 13). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เที่ยง เหมียดไธสง. (2542). วิสัยทัศน์ของผู้บริหารสถาบันราชภัฏ. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (อุตสาหกรรมมหาบัณฑิต). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง. ถ่ายเอกสาร.
- เทียนฉาย กิระนันท์. (2544). สังคมศาสตร์วิจัย. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เทียนทองแก้ว. (2555). สมรรถนะ (Competency) : หลักการและแนวปฏิบัติ. สืบค้นเมื่อ 1 กันยายน 2558, จาก www.competency.mju.ac.th/doc/22141.doc
- ธร สุนทรายุทธ. (2551). หลักการและทฤษฎีของการบริหารการศึกษา. กรุงเทพฯ: เนติกุลการพิมพ์.
- ธวัช บุญยมน. (2550). ภาวะผู้นำและการเปลี่ยนแปลง. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- ธัญพร บุญรักษา. (2553). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การบริหารการศึกษา). เลย: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย. ถ่ายเอกสาร.
- นันทยา หุตานุกัฏฐ์; และ ณรงค์ หุตานุกัฏฐ์. (ม.ป.ป.). SWOT: การวางแผนกลยุทธ์ธุรกิจชุมชน. อุดรราชธานี: คณะเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุดรราชธานี.
- นิธิดา บุรณจันทร์. (2550). ภาวะผู้นำของผู้บริหารที่สัมพันธ์กับประสิทธิผลองค์การของโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชน. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.
- นิคม นาคอ้าย. (2549). องค์ประกอบคุณลักษณะผู้นำเชิงอิเล็กทรอนิกส์และปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อประสิทธิผลภาวะผู้นำเชิงอิเล็กทรอนิกส์สำหรับผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน. ปรินญาณินพนธ์ กศ.ด (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- นิภา ศรีไพโรจน์. (2531). หลักการวิจัยเบื้องต้น. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ศึกษาพร.
- นุชลี อุปภัย. (2555). จิตวิทยาการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 2 กรุงเทพฯ: วี. พรินท์ (1991).
- เนตร์พัฒนา ยาวีราช. (2552). ภาวะผู้นำและผู้นำเชิงกลยุทธ์. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: ทริปเพิ้ลกรุ๊ป.
- บดินทร์ วิจารณ์. (2548). การพัฒนาองค์การแห่งการเรียนรู้. กรุงเทพฯ: เอ็กสเปอร์เน็ท.
- บรรจง อมรชวิน. (2554). Thinking School สอนให้คิด. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.
- บุญชุม ศรีสะอาด. (2553). การวิจัยเบื้องต้น. พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.

- บุญเชิด ภิญโญนต์นพวงษ์. (2545). รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์เรื่องการวัดประเมินการเรียนรู้.
กรุงเทพฯ: ศูนย์ศึกษาตามแนวพระราชดำริ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- บุญดี บุญญากิจ และกมลวรรณ ศิริพานิช. (2545). *Benchmarking* ทางลัดสู่ความเป็นเลิศทางธุรกิจ.
พิมพ์ครั้งที่ 2 กรุงเทพฯ: สถาบันเพิ่มผลผลิตแห่งชาติ.
- บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์. (2549). สถิติวิเคราะห์เพื่อการวิจัย. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ:
จามจุรี โปรดักท์.
- บุญทิพย์ สุริยวงศ์. (2544). ความสัมพันธ์ระหว่างการบริหารงานวิชาการกับมาตรฐานระบบคุณภาพ
ISO 9002 ของโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา. กรุงเทพฯ:
มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม.
- บุญเรียง ขจรศิลป์. (2551). หลักการวัดและประเมินผลการศึกษา. กรุงเทพฯ: อักษราพิพัฒน์.
- บุปผชาติ ทัททิกรณ์. (2546, มกราคม-เมษายน). โครงการงานวิทยาศาสตร์ไอซีทีกับการวิจัยในชั้นเรียน.
วารสารศึกษา ศาสตร์ปริทัศน์. 19(1): 27-35.
- ประกาศคณะกรรมการการอุดมศึกษา เรื่อง สารความรู้และสมรรถนะผู้ประกอบการวิชาชีพครู ผู้บริหารสถานศึกษา
และผู้บริหารการศึกษาตามมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ. (2549, 8 มิถุนายน).
ราชกิจจานุเบกษา. เล่ม 123 ตอนที่ 56 ง. หน้า 289-295.
- ประพนธ์ ผาสุยัต. (2556). ความหมายที่หลากหลายของคำว่า “Best Practices”.
สืบค้นเมื่อ 14 กุมภาพันธ์ 2556, จาก <http://www.gotoknow.org/posts/366868>.
- ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ. (2551). การพัฒนาการคิด. กรุงเทพฯ: 9119 เทคนิค ฟรินดิง.
- ปฏิรูปการผลิตและพัฒนาครูสู่ปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่ 2. (2552, 11 ตุลาคม).
มติชนรายวัน. หน้า 7.
- ปราณี เข้มวงษ์. (2553). การสร้างแบบวัดคุณลักษณะความพอเพียงตามปรัชญาของเศรษฐกิจ
พอเพียง สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดนครสวรรค์. วิทยานิพนธ์ ค.ม.
(วิจัยและประเมินผลการศึกษา). นครสวรรค์: บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยราชภัฏนครสวรรค์. ถ่ายเอกสาร.
- ปราวีณา สุวรรณรัฐโชติ. (2552, มีนาคม-มิถุนายน). การเรียนรู้ร่วมกันบนเครือข่ายคอมพิวเตอร์
และการใช้คอมพิวเตอร์การสนับสนุนการเรียนรู้ร่วมกัน. วารสารครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. 37(3): 150-164.
- ปริญญามีสุข. (2552). ผลของการออกแบบโปรแกรมการพัฒนาทางวิชาชีพแบบมีส่วนร่วม
ของครู. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (วิธีวิทยาการวิจัยทางการศึกษา). กรุงเทพฯ:
ครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ปรีชา วงศ์เสน. (2549). การศึกษาลักษณะภาวะผู้นำของบริหารสถานศึกษาในเขตพื้นที่การศึกษา
แม่ฮ่องสอนเขต 1. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การบริหารการศึกษา). เชียงใหม่:
มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.

- ปวีณา หมตราคี. (2552). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ในที่ทำงานสำหรับครูโรงเรียนเอกชน. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (บริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ปองทิพย์ เทพอารีย์. (2557). การพัฒนารูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- พจนา เอื่องไพบูลย์. (2546). การพัฒนารูปแบบกระบวนการเรียนรู้ในชุมชนเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน: การศึกษาแบบพหุกรณี. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (การศึกษานอกระบบโรงเรียน). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- พวงรัตน์ เกสรแพทย์. (2543). การวางแผนกลยุทธ์ของนักการศึกษา. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาธิต.
- พวงรัตน์ ทวีรัตน์. (2536). วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์. กรุงเทพฯ: ฟิงเกอร์ปริ้น แอนด์ มีเดีย.
- พศิน แดงจวง. (2554). รูปแบบการพัฒนสมรรถนะบุคลากรทางการศึกษา. กรุงเทพฯ: ดวงกมลพับลิชชิง.
- พิชัย ทองดีเลิศ. (2547). การนำเสนอรูปแบบการเรียนรู้ร่วมกันบนเครือข่ายคอมพิวเตอร์สำหรับนิสิตปริญญาตรีที่มีรูปแบบการเรียนต่างกัน. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (เทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- พิชามณูช โตโถมงาม. (2552). ปัจจัยทางจิตและการสนับสนุนทางสังคมที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมการยอมรับนวัตกรรมด้านการป้องกันโรคเอดส์ของเด็กเร่ร่อนในศูนย์สร้างโอกาสเด็ก กรุงเทพฯ. วิทยานิพนธ์ วท.ม. (วิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์; และ พรทิพย์ แข็งขัน. (2552, มีนาคม-มิถุนายน). สมรรถนะครูและแนวทางการพัฒนาครูในสังคมที่เปลี่ยนแปลง. วารสารครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. 37(3): 87-102.
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์; รัชนิกร หงษ์พันธ์; และ ปราวีณา สุวรรณรัฐโชติ. (2551). กลยุทธ์พัฒนาการคิดภูมิคุ้มกันในตนเอง. กรุงเทพฯ: พัฒนาคุณภาพวิชาการ.
- พระมหาอดิสร ธีรสีโล. (2540). คุณธรรมสำหรับครู. กรุงเทพฯ: โอ.เอส.พรินติ้ง เฮาส์.
- ไพฑูรย์ สีนลารัตน์. (2551). อาจารย์มืออาชีพ แนวคิด เครื่องมือ และการพัฒนา. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ไพศาล หวังพานิช. (2523). การวัดผลการศึกษา. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- เพลินพิณ ทัพมงคล. (2556). พฤติกรรมภาวะผู้นำของผู้บริหารและชุมชนทางวิชาชีพของครูที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานสอนในชั้นเรียนของครูโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน. วิทยานิพนธ์ ศศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

- ภารดี อนันต์นาวิ. (2551). การศึกษาภาวะผู้นำ ของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสระแก้ว เขต 2. งานนิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา. ถ่ายเอกสาร.
- มงคล อรรถเพิ่ม. (2551). แบบพฤติกรรมภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครราชสีมาเขต 4. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม (วิชาการบริหารการศึกษา). นครราชสีมา: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยวงษ์ชวลิตกุล. ถ่ายเอกสาร.
- มานิดา ลือสายวงศ์. (2551). ความคิดเห็นของพนักงานที่มีต่อปัจจัยที่สนับสนุนการสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้กรณีศึกษาบริษัทธนาคารกสิกรไทยจำกัด (มหาชน). สารนิพนธ์ บธ.ม. (การตลาด). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- มาร์ควอดด์, ไมเคิล เจ. (2553). การพัฒนาองค์การแห่งการเรียนรู้. แปลโดย บดินทร์ วิจารณ์ พิมพ์ครั้งที่ 7 กรุงเทพฯ: เอ็กซ์เปอร์เน็ท.
- มิ่งขวัญ คงเจริญ. (2553). การพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างพลังอำนาจของชุมชนเพื่อเสริมสร้างความยั่งยืนของชุมชนแห่งการเรียนรู้. วิทยานิพนธ์ ค.ค. (การศึกษานอกระบบโรงเรียน). กรุงเทพฯ: ครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- เยาวดี วิบูลย์ศรี. (2549). การวัดผลและการสร้างแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ร็อบบิ้นส์, สตีเฟนส์ พี. (2554). การจัดการและพฤติกรรมองค์การ. แปลโดย วิรัช สงวนวงศ์วาน. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: เพียร์สัน เอ็ดดูเคชั่น อินโดไชน่า.
- รัตนะ บัวสนธ์. (2551). ปรัชญาวิจัย. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รัตน์จำเรียง เพชรแก้ว. (2553). การพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างพลังอำนาจครูสำหรับสถานศึกษาที่ถ่ายโอนจากสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานไปสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: ครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- รัตติกรณ์ จงวิศาล. (2556). ภาวะผู้นำ: ทฤษฎี การวิจัย และแนวทางสู่การพัฒนา. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2555). พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ฉบับราชบัณฑิตยสถาน. กรุงเทพฯ: อรุณการพิมพ์.
- ราตรี ต๊ะพันธุ์. (2549). การศึกษาคุณลักษณะความเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนเตรียมทหาร. สารนิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- รุจิรางค์ แอกทอง. (2549). การปรับตัวของผู้สูงอายุในเขตเทศบาลนครปฐม จังหวัดนครปฐม. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (การแนะแนว). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.

- โรบิน โฟการ์ดี; และไบรอัน เอ็ม ฟิท. (2554). วิสัยทัศน์ของสิงคโปร์: สอนให้น้อยลง เรียนรู้ให้มากขึ้น
ใน ทักษะแห่งอนาคตใหม่: การศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21. สืบค้นเมื่อ 1 กันยายน 2558,
จาก https://issuu.com/openworlds/docs/21st_century_preview
- ล้วน สายยศ; และ อังคณา สายยศ. (2543). เทคนิคการวัดผลการเรียนรู้. กรุงเทพฯ: ชมรมเด็ก.
ฤกษ์ชัย คุณูปการ. (2539). หลักการและทฤษฎีการปลูกฝังจริยธรรม. พิษณุโลก: คณะครุศาสตร์
สถาบันราชภัฏพิบูลสงคราม.
- วรรณภา คนกล้า. (2552). ปัจจัยบางประการที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานตามเกณฑ์มาตรฐาน
วิชาชีพครูของข้าราชการครูสังกัดกรุงเทพฯ. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม.
(การวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- วรรณิ แกมเกตุ. (2540). การพัฒนาตัวบ่งชี้ประสิทธิภาพการใช้ครู: การประยุกต์ใช้โมเดลสมการ
โครงสร้างกลุ่มพหุ และโมเดลเอ็มทีเอ็มทีเอ็มเอ็ม. วิทยานิพนธ์ คศ.ด.
(การวัดและประเมินผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
ถ่ายเอกสาร.
- (2557). การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis).
สืบค้นเมื่อ 10 กรกฎาคม 2559, จาก <http://beekrab01.blogspot.com>.
- วรรณิ จันทรศิริ. (2538, ตุลาคม-ธันวาคม). วิสัยทัศน์ อีกครั้ง. สารสถาบันภาษาไทย. 2(4): 46-48.
- วรลักษณ์ ชูกำเนิด. (2557, มกราคม-เมษายน). โรงเรียนแห่งชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู
เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครูที่เน้นผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ. วารสารวิทยบริการ
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์. 1(25): 93-102.
- วราภรณ์ สินถาวร. (2553). การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้แบบผสมผสานแบบร่วมมือ
โดยใช้แหล่งข้อมูลเป็นหลักในการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการรู้สารสนเทศ และทักษะการเรียนรู้
เป็นทีมของนักศึกษาครูระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยราชภัฏ. วิทยานิพนธ์ ค.ด.
(เทคโนโลยีและการสื่อสาร) กรุงเทพฯ: ครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- วัฒนาพร ระงับทุกข์. (2545). เทคนิคและกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญตามหลักสูตร
การศึกษาระดับพื้นฐาน พ.ศ. 2544. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.
- วิกิพีเดีย สารานุกรมเสรี. (2558). การจัดการความรู้. สืบค้นเมื่อ 13 กุมภาพันธ์ 2558,
จาก <http://th.wikipedia.org/wiki/การจัดการความรู้>.
- วิจารณ์ พานิช. (2555). วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21. กรุงเทพฯ:
มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- วิจิตรพร หล่อสุวรรณกุล. (2544). การพัฒนาหลักสูตรเพื่อพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
ในกระบวนการพยาบาล. ปรินญานิพนธ์ กศ.ด. (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร).
กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2542). *ปฏิรูปการเรียนรู้: ผู้เรียนสำคัญที่สุด สูตรสำเร็จหรือกระบวนการ*.
กรุงเทพฯ: เอสอาร์พริ้นติ้ง.
- วิชิตวงศ์ ณ ป้อมเพชร์. (2553). *ปฏิรูปการศึกษา แนวคิดและข้อเสนอแนะ*. กรุงเทพฯ: วชิระ.
- วิทยากร เชียงกูล. (2555). *เป้าหมายและแนวทางการปฏิรูปการศึกษาให้ได้ผล*:
สภาวะการศึกษา ปี 52-53. สืบค้นเมื่อ 30 พฤศจิกายน 2555,
จาก www.witayakornclub.wordpress.com/2012/03/17/บทที่-6-เป้าหมายและแนวทางการปฏิรูปการศึกษาให้ได้ผล:รายงานสภาวะการศึกษาปี 52-53.
- วิทยากร เชียงกูล. (2550). *สภาวะการศึกษาไทย ปี 2549/2550 การแก้ปัญหาและการปฏิรูปการศึกษาอย่างเป็นระบบของครุฑ*. กรุงเทพฯ: วิ.ที.ซี. คอมมิวนิเคชั่น.
- วิยะดา รัตนสุวรรณ. (2547). *การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองของอาจารย์พยาบาล*. ปรินทิพนิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- วิโรจน์ สารรัตนะ. (2544). *โรงเรียน: องค์การแห่งการเรียนรู้ กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีทางการบริหารการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ทิพย์วิสุทธิ.
- วิไลวรรณ ลายถมยา. (2554). *แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับคุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณวิชาชีพผู้บริหาร*. สืบค้นเมื่อ 30 ตุลาคม 2558,
จาก <http://www.kunnaphuk.multiply.com/journal/item/5>.
- วีราวุธ มาชะศิริานนท์. (2542). *การพัฒนาวิสัยทัศน์ของผู้นำ*. กรุงเทพฯ: เอ็กซ์เปอร์เน็ท.
- เวนเกอร์ เอเตียน; แมคเดอร์มอท ริชาร์ด; และ ชไนเดอร์ วิลเลียม เอ็ม. (2004). *ชุมชนแนวปฏิบัติการจัดการความรู้สายพันธุ์ใหม่*. แปลโดย พูนลาภ อุทัยเลิศอรุณ. กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- ศรัณยา แสงหิรัญ. (2553). *การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมครูโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชน เพื่อให้มีคุณลักษณะสู่การเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้*. ปรินทิพนิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ศักดา ไชกิจภิญโญ. (2549, กันยายน-ธันวาคม). *นวัตกรรมการเรียนการสอน*.
วารสารนวัตกรรมการเรียนการสอน. 3(3): 13-15.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2548). *ทฤษฎีการประเมิน*. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริพร จันทศรี. (2550). *การศึกษาแรงจูงใจในการปฏิบัติงานของครูโรงเรียนเอกชนสังกัดสำนักงานบริหารงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชนที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองแตกต่างกัน*. ปรินทิพนิพนธ์ กศ.ม. (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- ศิริวรรณ เสรีรัตน์; และคณะ. (2545). องค์การและการจัดการ. กรุงเทพฯ: ธรรมสาร.
- (2550). การจัดการและพฤติกรรมองค์การ *Management and Organizational Behavior*. กรุงเทพฯ: วีระฟิล์มและไซเท็กซ์.
- สนอง อินละคร. (2544). การสอนแบบโครงการ เทคนิควิธีการและนวัตกรรม ที่ใช้จัดกิจกรรม การเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง. กรุงเทพฯ: อุลกกิจออฟเซตการพิมพ์.
- สมชาย เทพแสง; และ อรจิรา เทพแสง. (2549). ผู้นำยุคใหม่: หัวใจของการปฏิรูป. นนทบุรี: เกรท เอ็ดดูเคชั่น.
- สมบัติ ท้ายเรือคำ. (2546). การวิจัยการศึกษาเบื้องต้น. มหาสารคาม: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- สมบูรณ์ ชิตพงษ์. (2537). สถิติวิจัยและการประเมินผลการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 3. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- สมนึก เอื้อจิระพงษ์พันธ์; และคณะ. (2554, มกราคม-มีนาคม). ความสามารถในการจัดการความรู้ กับความสามารถทางนวัตกรรมของผู้ประกอบการที่มีนวัตกรรมในประเทศไทย. *วารสารพัฒนบริหารศาสตร์ NIDA Development Journal*. 51(1): 157-199.
- สนิท ดีเมืองซ้าย. (2552). การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ร่วมกัน โดยใช้ปัญหาเป็นหลักที่มีการ ช่วยเสริมศักยภาพ ทางกรเรียน ผ่านเครือข่ายคอมพิวเตอร์. วิทยานิพนธ์ ปริญญาโท (คอมพิวเตอร์). กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี พระจอมเกล้าพระนครเหนือ. ถ่ายเอกสาร.
- สิริ พิศุทธิ์สินธพ. (2553). รูปแบบการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ในสถาบันอุดมศึกษาคาทอลิก. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารศึกษา). นครราชสีมา: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยวงษ์ชวลิตกุล. ถ่ายเอกสาร.
- สุชาติ ใจสถาน. (2553). การพัฒนาแบบวัดจริยธรรมในการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและ การสื่อสารสำหรับนักเรียน. วิทยานิพนธ์ ปริญญาโท (วิจัยวัดผลและสถิติการศึกษา). ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา. ถ่ายเอกสาร.
- สุชาดา ยอดสุรางค์. (2552). การพัฒนาแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ทักษะภาษาอังกฤษ ของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 สังกัดสถานงานเขตพื้นที่การศึกษาขอนแก่น เขต 1. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (วิจัยและประเมินผลการศึกษา) จังหวัดเลย: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย. ถ่ายเอกสาร.
- สุดาร์ตน์ ไชยเลิศ. (2553). การสร้างแบบวัดความสามารถในการคิดแก้ปัญหาสิ่งแวดลอม ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสังกัดกรุงเทพฯ. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การวัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- สุเทพ พงศ์ศรีวัฒน์. (2550). *ภาวะความเป็นผู้นำ*. กรุงเทพฯ: ส.เอเชียเพรส (1989).
- (2551). *ผู้นำสถานศึกษากับการสร้างโรงเรียนแห่งการเรียนรู้*.
สืบค้นเมื่อ 11 กรกฎาคม 2558, จาก <http://suthep.ricr.ac.th>.
- (2552). *ภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนสภาพทางการศึกษา*. สืบค้นเมื่อ 13 กรกฎาคม 2558,
จาก <http://learner.in.th/blog/somchaiy/25816>.
- สุรพล ธรรมร่มดี; ทศนีย์ จันอินทร์; และคงกฤษ ไตรยางค์. (2553). *อาศรมศิลป์วิจัย: การวิจัยและพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา*. โครงการเอกสารวิชาการการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ลำดับที่ 8. นครปฐม: เอมี เอ็นเตอร์ไพรส์.
- สุรศักดิ์ ปาเฮ. (2557). *การพัฒนาสมรรถนะครูในศตวรรษที่ 21*. สืบค้นเมื่อ 12 กรกฎาคม 2558,
จาก <http://www.addkute3.com>.
- สุวิมล ติรกานนท์. (2550). *การสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรในการวิจัยทางสังคมศาสตร์แนวทางสู่การปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สายสุนีย์ เทพสุขเอี่ยม. (2553). *การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ด้วยวิธีการค้นพบโดยใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารตามแนวคิดการมีส่วนร่วมของชุมชนนักปฏิบัติและชุมชนแห่งการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 และการมีส่วนร่วมของชุมชน*. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (เทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา). กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- เสรี ชัดแฉ้ม. (2544). *รายวิชาการวัดผลการศึกษา. (เอกสารประกอบการสอน)*. ชลบุรี: ภาควิชาวิจัยและวัดผลการศึกษา มหาวิทยาลัยบูรพา.
- สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 3. (2552). *ระบบโรงเรียนคุณภาพระดับโลก ขึ้นมาสู่ความเป็นโรงเรียนคุณภาพชั้นนำได้อย่างไร*. กรุงเทพฯ: พรักหวานกราฟฟิค
- (2553). *แผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับปรับปรุง (พ.ศ. 2552-2559)*. กรุงเทพฯ: พรักหวานกราฟฟิค.
- (2553). *สมรรถนะการศึกษาไทยในเวทีสากล พ.ศ. 2552*. กรุงเทพฯ: พรักหวานกราฟฟิค.
- (2553). *การศึกษาความต้องการกำลังคนเพื่อวางแผนการผลิตและพัฒนากำลังคนของประเทศ*. กรุงเทพฯ: พรักหวานกราฟฟิค
- (2558). *รายงานการพัฒนาสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 3*.
สืบค้นเมื่อ 12 กรกฎาคม 2558, จาก <http://www.brm3.go.th/>
- สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน. (2558). *การปฏิรูปการศึกษา*.
สืบค้นเมื่อ 11 กรกฎาคม 2558, จาก <http://www.qlf.or.th/Home/Contents/638>.
- สำนักงานนโยบายและแผนการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2558). *สรุปข้อมูลสารสนเทศทางการศึกษา ปี 2558*.
สืบค้นเมื่อ 30 ตุลาคม 2558, จาก http://www.bopp-obec.info/home/?page_id=18308
- สำเริง บุญเรืองรัตน์. (2528). *ลักษณะหลากหลาย-วิธีหลาย: การประยุกต์ใช้วิเคราะห์ความเที่ยงตรงของแบบทดสอบ*. กรุงเทพฯ: สยามศึกษา.

- สิริอร วิชชาวุธ. (2554). *จิตวิทยาการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สิริวิ พิศุทธิ์สินธพ. (2553). *รูปแบบการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในสถาบันอุดมศึกษา*
คาทอลิก. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). นครราชสีมา: บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยวงษ์ชวลิตกุล. ถ่ายเอกสาร.
- สุกัญญา รัศมีธรรมโชติ. (2004, พฤศจิกายน-ธันวาคม). Competency: เครื่องมือการบริหาร
ที่ปฏิเสธไม่ได้. *Productivity*. 9(53): 44-48.
- สุรีย์ กาญจนวงศ์; และคณะ. (2551). *จิตวิทยาสุขภาพ*. นครปฐม:
โรงพิมพ์มูลนิธิมหามกุฏราชวิทยาลัยนครปฐม.
- สุเทพ อ่วมเจริญ. (2553). *การวิจัยและพัฒนาการ ประเมินเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียนและการสอน*
ของครูระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน. รายงานการวิจัย. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการ
การศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- สุธาสนี แสงมุกดา. (2554). *การพัฒนาเครื่องมือวัดภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารสถานศึกษา*
ขั้นพื้นฐาน. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (บริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์. (2538). *วิสัยทัศน์ของผู้บริหารการศึกษา. ใน ประมวลสาระชุดวิชา*
ประสบการณ์วิชาชีพมหาบัณฑิตบริหารการศึกษา. เล่มที่ 1. หน่วยที่ 1. นนทบุรี:
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- อังศินันท์ อินทรกำแหง; และ ภัทราวุธ อินทรกำแหง. (2550). *เอกสารประกอบการประชุมอบรม*
เชิงปฏิบัติการ 6Qs หนทางสู่ความสุข ความสำเร็จ: HQ พัฒนาเขาว์ทางสุขภาพ.
กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- อัฐพล อินตะเสนา. (2552). *การวิจัยแบบผสมเพื่อศึกษาของการเลื่อนวิทยฐานะที่มีต่อ*
การเปลี่ยนแปลงของครู สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
วิทยานิพนธ์ ค.ม. (วิจัยและจิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- อุดม สิงห์โตทอง. (2550). *การศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารสถานศึกษา*
สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาชลบุรี เขต 2. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (บริหารการศึกษา).
ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา. ถ่ายเอกสาร.
- อุทุมพร จามรมาน. (2532). *การสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะผู้เรียน*. กรุงเทพฯ:
พื้นที่พับลิชชิง.
- อนูวัติ คุณแก้ว. (2549). *การวิจัยในชั้นเรียน*. เพชรบูรณ์: ประสานการพิมพ์.
- อรุณี เกษรอุบล. (2544). *การสำรวจความเครียด การจัดการกับปัญหาและการสนับสนุนทางสังคม*
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดนนทบุรี. วิทยานิพนธ์
วท.ม. (จิตวิทยา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- 10 *อาการที่ต้องผ่าตัดใหญ่การศึกษาไทย (1) คุณภาพตกต่ำ-ปัญหาโครงสร้างครู*. (2551, 9 พฤศจิกายน).
มติชนรายวัน. หน้า 7.

- Anderson. L. W. (Ed.); Krathwohl. D.R. (Ed.); et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. (Complete edition). New York: Longman.
- Angela Tagaris. (2007). *Efficacy of a Professional Learning Community*. Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education Teacher Leadership Walden University.
- Arends I. Richard. (2009). *Learning to Teach*. 8th Edition. U.S.A.: McGraw Hill.
- Argyris C.; & Schin, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Mass: Addison Wesley.
- Arlin, patricia Kennedy. (1982). Amultitriat-multimethod validity study of a test of formal reasoning. *Educational and Psychological Measurement*. 42: 1077-1088.
- Astuto, T. A., Clark, D. L., Read, A. M., McGree, K.; & Fernandez, L. (1993). *Challenges to dominant assumptions controlling educational reform*. Andover, MA: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Banks. James A. (1985). *Teaching Strategies for the Social Studies Inquiry, Volening and Decision-Making*. SA: University of Washington.
- Baccellieri P. (2010). *Professional learning communities: Using data in decision making to improve student learning*. Shell educational Publishing.
- Barber, M., Chijioke, C.; & Mourshed, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Retrieved August 23, 2011 from <http://www.pearson.com/michael-barber>
- Blankstein, A. M. (2004). *Failure is not an option: Six principles that guide student achievement in high-performing schools*. Corwin Press.
- Bradley Bostick. (2013). *Using Social Media and Professional Learning Communities as Tools for Novice Teacher*. Collegiality and Improved Self-Efficacy. The Graduate Supervisory Committee: Arizona State University.
- Beare, H.; et al. (2004). *Creating an Excellent School*. Routledge, Training; & Development Journal. 35-39.
- Beck, L. G.; & Murphy, J. (1998). Site-based management and school success: untangling the variables. *School Effectiveness and School Improvement*. 9(4): 358-385.
- Berio Angel. (2006). *Assessing the learning organization profile of Ohio State University. extension using the systems-linked organizational model*. Retrieved August 23, 2011, from <http://www.uvm.cl/csonline>.
- Best J. W. (1977). *Research in Education*. 3rd ed. Eaglewood Cliff. NJ.: Prentice Hall.

- Bessie Emerson Boyd. (2012). *An Exploration of Principal Perceptions of a Professional Learning Community at the Elementary School Level*. A Dissertation Submitted to the College of Education at Aurora University.
- Bojtelsmit, John W. (1979). Convergent and discriminant validation of chartered life underwriter (CLU) examinations by the multitrait-multimethod matrix. *Educational and Psychological Measurement*. 39: (891-896)
- Boyd, V. (1992). *School context. Bridge or barrier to change?*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Bulkley, K. E.; & Hicks, J. (2005). *Managing community: Professional community in charter schools operated by Educational Management Organizations*. Educational Administration Quarterly. Retrieved September 20, 2015, from <http://www.gagepub.com>
- Campbell, D.T.; & D.W. Fiske. (1979). Convergent and discriminant validation by the multitrait3 multimethod matrix. *Psychological Bulletin*. 56: 81-105.
- Carol J.T. (2015). *Professional learning community*. Retrieved September 5, 2015, from <http://www.gagepub.com>.
- Cassel, J. (1974). Psychosocial processes and "stress": Theoretical formulation. *International Journal of Health Services*. 4(3): 471-482.
- Centra, John A. (1971). "Validation by the multigroup- multiscale matrix: An adaptation of campbell and Fiske's convergent and discriminant validation procedure. *Educational and Psychological Measurement*. 31: 675-683.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*. 38(5): 300-314.
- Conzemius; & O'Neill. (2005). *The Power of SMART goals: Using Goals to Improve Student Learning*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Corcoran, T. B. (1995). *Transforming professional development for teachers: A guide for state policymakers*. Washington, DC: National Governors Association.
- Charles C. Hurd. (2010). *The effect of professional learning community principles on English language learner instructional practices and reading achievement*. Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Caldwell, B.J.; & Jim M.S. (1998). *The Self Managing School*. London: The Falmer Press.
- Clark L.H. (1970). *Strategies and Tactics in secondary school teaching*. London: Collier-Macmillan.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching, third edition*. New York: The Dryden Press; Holt, Rinehart and Winston.

- Danielle S.R. (2011). *The Relationship of Teachers' Perceptions of Collective Efficacy and Perceptions of Professional Learning Communities*. A Dissertation Submitted to the Gardner-Webb University School of Education.
- Diener, E., Smith, H.; & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of personality and social psychology*. 69(1): 130.
- Dale Edgar. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*. 3rd ed. New York: Dryden Press.
- Dalton Elizabeth A. (2003). *The New Bloom's Taxonomy, Objectives, and Assessments*. Retrieved August 15, 2012, from http://www.gaeacoop.org/Dalton/publications/new_bloom.pdf.
- Darling-Hammond, L.; & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*. 76(8): 597-604.
- Davis, T.L (1989). The Relationship between Satisfaction with Leadership and School Climate in Randomly Ruraly Gregia Public Elementary School. *Dissertation Abstracts international*. 50(10A): 31-15.
- Dewey, J. (1990). *The school and society and The child and the curriculum*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Dilworth M.E.; & Imig, D.G. (1995). *Professional Teacher Development and the Reform Agenda*. Retrieved December 10, 2010, from <http://www.erigdigest.org/1996-1/reform.htm>.
- Dimmock, C.; & Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. Sage.
- Dinham, S.; & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*. 38(4): 379-396.
- Driscoll M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- DuFour Richard; & DuFour Rebecca. (2012). *The School Leader's Guide to Professional Learning Communities at Work*. U.S.A.: Solution Tree.
- DuFour, R.; & Eaker, R. (1998). *Professional Learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution. Education Service.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*. 61(8): 6-11.
- Dufour, R. E. (2005). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Retrieved September 5, 2015, from <http://www.gagepub.com>.
- DuFour, R., Eakey, R.; & Many, T. (2006). *Learning by Doing A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Dufour, DuFour; & Eaker. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*, Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Dutton; & B. Smith. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. New York: Doubleday.
- Doherty, J. F., Golden, M. H., Remick, D. G.; & Griffin, G. E. (1994). Production of interleukin-6 and tumour necrosis factor-alpha in vitro is reduced in whole blood of severely malnourished children. *Clinical science*. 86(3): 347-351.
- Douglas J. Simpson. (2001). John Dewey's Concept of the Student. *Canadian Journal of education*. 26(2): 183-200.
- Easton Lois Brown. (2011). *Professional Learning Communities By Design*. U.S.A.: Corwin.
- Eastwood, K.; & Louis, K. (1992). Restructuring that lasts: Managing the performance dip. *Journal of School Leadership*. 2(2): 213-224.
- Eggens, L., Van der Werf, M. P. C.; & Bosker, R. J. (2008). The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education. *Higher education*. 55(5): 553-573.
- Forde, C., McMahon, M., McPhee, A.; & Patrick, F. (2006). *Professional development, reflection and enquiry*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fullan M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. Systemic reform. *Perspectives on personalizing education*. 7-24.
- (1999). *Change Forces: The Sequel*. London. Falmer Press.
- (2007). Change the Terms for Teacher Learning. *Journal of Staff Development*. 28(3): 35-36.
- Gall, B.; & Borg, W. (2002). *Educational Research: An Introduction, 8th Edition*. Walter R. Borg, late of Utah State University.
- Gardner Howard. (2007). *Five minds for the future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gilrane, C. P., Russell, L. A.; & Roberts, M. L. (2008). Building a community in which everyone teaches, learns, and reads: A case study. *The Journal of Educational Research*. 101(6): 333-349.
- Guilford J. P. (1956, July). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*. 53(4): 267-293.
- (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- (1960). Basic conceptual problems of the psychology of thinking. *Proceedings of the New York Academy of Sciences*. 91: 6-21.
- (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- (1986). *Creative talents: Their nature, uses and development*. New York: Bearly.

- Graham, S.; & Harris, K. R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of educational Psychology*. 81(3): 353.
- Haber, S. N. (2003). The primate basal ganglia: parallel and integrative networks. *Journal of chemical neuroanatomy*. 26(4): 317-330.
- Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E.; & Tatham R.L. (2006). *Multivariate data Analysis*. 6th ed. New Jersey. Pearson Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teacher College Press.
- Hargeaves, A.; & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hipp, K. K.; & Huffman, J. B. (2003). *Professional Learning Communities: Assessment Development--Effects*. Retrieved September 5, 2015, from <http://www.gagepub.com>.
- (2010). Demystifying the concept of professional learning communities. *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. 11-21.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved September 5, 2015, from <http://www.sedl.org/siss/plcccredit.html>.
- (1999). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. TX: South West Educational Lab.
- (2008). *Leading professional learning communities: voices from research and practice*. Corwin press Thousand Oaks, CA.
- Hord, S. M.; & Sommers, W. A. (Eds.). (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.
- House, R. J., Spangler, W. D.; & Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the US presidency: A psychological theory of leader effectiveness. *Administrative science quarterly*. 364-396.
- Helligel, D.; & John W.S. (1989). *Management*. 5th ed. New York: Addison-Wesley Publishing.
- James W. Potter. (2005). *Becoming a Strategic Thinker Developing Skills for Success*. NJ: Pearson Press.
- Kaiser, W. J.; & Pottie, G. J. (2000). Wireless integrated network sensors. *Communications of the ACM*. 43(5): 51-58.

- King, M. B.; & Newmann, F.M. (2001). *Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations*.
Retrieved September 5, 2015, from <http://www.gagepub.com>.
- Kilpatrick Sue; Barrett Margaret; & Jones Tammy. (2003). *Defining Learning Communities*.
Retrieved September 5, 2015, from <http://www.crlra.utas.edu.au/files/discussion/2003/D1-2003.pdf>.
- Kofman, F.; et al. (1995). *Learning organizations: developing cultures for tomorrow's workplace*.
New York: The Free Press.
- Kotter, J. P.; & Cohen, D. S. (2002). Creative ways to empower action to change the organization: Cases in point. *Journal of Organizational Excellence*. 22(1): 73-82.
- Kruse S.D.; Louis K. S.; & Bryk, A. (1993). *An emerging framework for analyzing school based professional community*. In Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools. K. S. Louis; & S. D.Kruse (Eds.). pp. 23-42.
CA: Corwin Press.
- Kruse, S., Louis, S.K.; & Bryk, A. (1995). *Building professional learning community in schools*.
Madison, WI: Center for School Organization and Restructuring.
- Lawler, E. E., Mohrman, S. A.; & Ledford, G. E. (1992). *Employee involvement and total quality management: Practices and results in Fortune 1000 companies*.
Jossey-Bass Inc Pub.
- Leithwood, K., Jantzi, D.; & Steinbach, R. (1999). Do school councils matter. *Educational policy*. 13(4): 467-493.
- Leonard, L.; & Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education*. 6.
- Lisa L. (2003). *Understanding teachers' efficacy beliefs: The role of professional community*.
Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and teacher education*. 18(8): 917-946.
- London, Pitman Publishing, Potter James W. (2005). *Media Literacy*. 3rd ed.
CA: Sage Publications.
- Lottie P. Beebe. (2013). *A Model of Teacher Retention: The Interrelationships of Job Satisfaction, Professional Learning, and Collective Efficacy*. A Dissertation Presented to the Graduate Faculty of the University of Louisiana Lafayette.

- Licata, J. w.; et al. (1990). Principal Vision, Teachers Sense of Autonomen.
Journal of Educational Research. 84(2): 93-98.
- Louis, K., Marks, M.; & Kruse. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal.* 33(4): 757-798.
- Locke, E.A.; et al. (1991). *The Essence of Leadership.* New York: Lexington Books.
- Luis, K. S.; & Kruse, S. D. (1995). *Professional and community: Perspectives on reforming urban schools.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lunenburg, F. C. (2010). The decision making process. *In National forum of educational administration and supervision Journal.* 27(4): 1-12.
- Maddux, J.E.; & Stanley, M.A. (Eds.) (1996). Special issue on self-efficacy theory.
Journal of Social and Clinical Psychology. 4(3).
- Margot Heaton. (2013). *An Examination of the Relationship between Professional Learning Community Variables and Teacher Self-Efficacy.* A Dissertation Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Windsor.
- Marquardt Michael J. (1996). *Building the learning organization : A systems approach to quantum improvement and global success.* U.S.A.: McGraw-Hill
- Marsick J. Victoria; Bitterman Jeanne; & Ruud van der Veen. (2000). *From the Learning Organization to Learning Communities toward a Learning Society.*
Retrieved September 5, 2015, from http://ericacve.org/mp_marsick_01.asp.
- Marsh, Herbert W. (1983). Multitrait- Multimethod analysis: Distinguishing between items and traits. *Educational and Psychological Measurement.* 43: 351-358.
- Marzano R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action.*
Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McFarland, D. E. (1979). *Management: foundations and practices.* Macmillan Pub Co.
- Mitchell, C.; & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community.* Lisse, NL: Swets; & Zeitlinger.
- Michael S. (2014). *A Qualitative Case Study: The Effect a Professional Learning Community for School Leaders has Upon Perceptions of School Leadership.* Dissertation Proposal North central University Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Prescott Valley. Arizona.
- Nestmann, F.; & Hurrelmann, K. (1994). *Social networks and social support in childhood . and adolescence.* Walter de Gruyter GmbH.
- Newman, M. E. (2001). The structure of scientific collaboration networks.
Proceedings of the National Academy of Sciences. 98(2): 404-409.

- Ng Aik Kwang. (2001). *Why Asians Are Less Creative Than Westerners*. Singapore: Pearson Education Asia Pte.
- Olivier, F. D. (2009). *Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, and Teachers*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, University of Louisiana at Lafayette.
- Olivier, D. F.; & Hipp, K. K. (2006). *Leadership capacity and collective efficacy: Interacting to sustain student learning in a professional learning community*. New York: The Free Press.
- Ornstein, P. A.; & Holden, D. J. (1984). The expression of memorization in early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*. 37(3): 555-575.
- Parker, Jan. (2003). Reconceptualising the curriculum: From commodification to transformation. *Teaching in Higher Education*. 8(4): 529-543.
- Paul Richard W.; & Elder Linda. (2001). *Critical Thinking : Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal life*. U.S.A.: Prentice Hall.
- Perkins David, N. (1991). *Smart schools : Better Thinking and Learning for Every Child*. New York: The Free Press.
- Phillips, J. (2003, Spring). Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*. 18(3): 240-258.
- Phillips, N. I. (1997). *Management. A Pragmatic Guide to New Techningues*. New York: The Free Press.
- Ryan Hinojosa. (2014). *Professional learning communities, Teachers' Efficacy beliefs, and their effects on job satisfaction*. A thesis Graduate Studies of Texas A; & M University-Commerce.
- Ryan, L. V.; & Riordan, C. M. (2000). The development of a measure of desired moral approbation. *Educational and psychological measurement*. 60(3): 448-462.
- Riel M.; & Fulton K. (2001). The role of technology in supporting learning communities. *Phi Delta Kappan*. 82(7): 518-523.
- Roberts S. M.; & Pruitt Eunice Z. (2009). *Schools as Professional Learning Communities*. Second Edition. California: Corwin Press.
- Ronni Tobman M. (2011). *Impact of participation in a professional learning community on the professional life of a teacher*. BA, Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education of Fordham university New York.
- Rosenholtz Susan J. (1989). *Teacher's Workplace : The Social Organization of Schools*. New York: Longman.

- Schmoker, M. (2004). Learning communities at the crossroads: Toward the best Schools we've ever had. *Phi Delta Kappan*. 86(1): 84-88.
- Senge P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Century Press.
- Senge P.; et al. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies for building a learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Senge, P. M. (2000). *Give me a lever long enough... and single-handed I can move the world* (pp. 13-25). Jossey-Bass: San Francisco.
- Shapiro N.S.; & Levine, J.J. (1999). *Creating Learning Communities: A Practical Guide to Winning Support, Organizing for Change, and Implementing Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sheive, L. T.; & M. B. Schoenheit. (1987). *Vision and the work life of educational leaders. Leadership: Examining the Elusive*. Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Shulman Lawrence. (2009). *The skills of helping individual, families, groups and communities*. 6th ed. CA: Thomson/Wadsworth.
- Sergiovanni, T. J.; & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: human perspectives*. McGraw-Hill College.
- Sergiovanni, T. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Segun C. Eubanks. (2012). *The power of professional community: Examining the relationship between school conditionals and the presence of professional community*. Dissertation directed by: Professor Emeritus Willis Hawley Department of Teaching, Learning, Policy and Leadership.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Smith P.J.; et al. (2001). *Overview of the sampling design and statistical methods used in the National Immunization Survey*. *Am J Prev Med*; 20 (4S): 17-24.
- Sparks D.; & S. Loucks-Horsley. (2009). *Models of Staff Development in W.R.* Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Stacey A. Kaminski. (2011). *Implementing a professional learning community: A case study*. A thesis submitted to the faculty of the division of college of professional. Doctorate of Education Department of Education.

- Sternberg R.J.; & Lubart T.I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. pp. 3–15. UK: Cambridge University Press.
- Sternberg R.J.; & Grigorenko E.L. (2000-2001). Guilford's Structure of Intellect Model and Model of Creativity: Contribution and Limitations. *Creativity Research Journal*. 13: 309-316.
- Steven D.S. (2011). *A study of the relationship between teacher efficacy and professional learning communities in an urban high school*. A Dissertation Presented to the Faculty of the College of Education University of Houston.
- Stewart Vivien. (2010). *A Classroom as Wide as the World*. In *Curriculum 21 Essential Education for a Changing World*. Edited by Heidi Hayes Jacobs. pp. 97-114.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of psychology*. 25(1): 35-71.
- Stoll, L.; & Louis, K.S. (2007). *Professional learning community*. New York: Open university Press.
- Stripling Barbara K. (1999). *Developing a Collaborative Access Environment: Meeting the Resource Needs of the Learning Community*. In *Student Learning in an Information Age: Principles and Practice*, ed. Barbara K. Stripling. pp. 231-259. CO: Teacher Ideas Press.
- Susan Faye Marks. (2011). *An analysis of the element of the professional learning communities institute and its relationship to the sources of collective efficacy*, Dissertation directed by: Professor Carol Parham Department of Education Leadership, Higher Education and International Education.
- Susan M.P. (2013). *A Meta-Analysis of Dissertation Research on the Relationship between professional learning community implementation and student achievement*. the requirements for the degree of Doctor of Education in the Department of Educational Leadership, Policy, and Technology Studies in the Graduate School of The University of Alabama.
- Taggart Germaine L.; & Wilson Alfred P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teacher: 50 Action Strategies*. U.S.A.: Sage Publications.
- Talbert, J. E.; & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American journal of education*. 123-153.
- Tobin Daniel R. (1993). *Re-Educating The Corporation Foundations for The Learning Organization*. U.S.A.: Oliver Wight Publication.
- Thompson, S. C., Gregg, L.; & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *Research in Middle Level Education*. 28(1): 1-15.

- Torrance Paul E.; & Myers R. E. (1972). *Creative Learning and Teaching*.
- Torrance E.P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- (1970). *Encouraging Creativity in the Classroom*. U.S.A.: Wm. C. Brown Company Publishers U.S.A.: Harper; & Row.
- Trentin, G. (2010). *Networked Collaborative Learning: social interaction and active learning*. Elsevier.
- UNESCO. (2002). *Pathways into the Third Millennium: Society. Knowledge and Know-How*. UNESCO/ICPHS INTERNATIONAL SYMPOSIUM (Report) 6-7 December, 2001 Istituto Italiano per gli Studi Filosofici Naples, Italy USA.: ASCD.
- Vescio, V., Ross, D.; & Adams, A. (2006, January). *A review of research on professional learning communities: What do we know?*. Paper presented at the NSRF Research Forum January, 2006. In Paper presented at the NSRF Research Forum.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M.A.: Harvard University Press.
- Watkins Chris. (2005). *Classrooms as Learning Communities*. U.K.: Routledge.
- Watson G.; & Glaser E.M. (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual*. New York: Harcourt, Brace and world.
- Wikipedia. *Continuing professional development* . retrieved December 1, 2012, from http://en.wikipedia.org/wiki/Continuing_professional_development.
- Wilkins, A. L.(1985). Organizational culture. *Annual review of sociology*. 457-483.
- Wilmarth Steven. (2010). *Five Socio-Technology Trends That Change Everything in Learning and Teaching*. In Curriculum 21 Essential Education for a Changing World. Edited by Heidi Hayes Jacobs. pp. 80-90. U.S.A.: ASCD.
- Wiley, S. D. (2001). Contextual effect on student achievement: school leadership and professional community. *Journal of Education Change*. 2(1): 1-33.
- Wohlstetter, P.; & Mohrman, S. A. (1993). School-Based Management. *Office of Research, Office of Educational Research and Improvement of the US Department of Education*.
- Wood, J. C.; & Wood, J. M. (2002). *Henri Fayol: Critical Evaluations in Business and Management*. New York: Routledge.
- Yamane, T. (1973). *Statistic: An Introductory Analysis*. 3 rd ed. New York: Harper; & Row.
- Yukl, G.A. (1989) *Leadership in Orgaizations*. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jusey: Prentice Hall.
- Zairi Mohamed. (1998). *Benchmarking for Best Practice: Continuous learning through sustainable innovation*. U.S.A.: Butterworth-Heinemann.



ภาคผนวก



ภาคผนวก ก

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ
ในการสัมภาษณ์เพื่อนำมาสร้างเครื่องมือการวิจัย

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ

ในการสัมภาษณ์ เพื่อนามาสร้างเครื่องมือการวิจัย

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. รศ.ดร.ประวิทย์ เอราวรรณ | อธิการบดี มหาวิทยาลัยนครพนม |
| 2. ดร.อาจอง ชุมสาย ณ อยุธยา | ผู้อำนวยการโรงเรียนสัตยาไส จ.ลพบุรี |
| 3. ผศ.ดร. สุวิธิดา จรุงเกียรติกุล | อาจารย์คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 4. ดร.ณรงค์ฤทธิ์ อินทะนาม | อาจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี |
| 5. นายวิเชียร ไชยบัง | ผู้อำนวยการโรงเรียนลำปลายมาศพัฒนา จ.บุรีรัมย์ |





ภาคผนวก ข

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญ

ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัด

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญ

ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัด

- | | |
|--|--|
| 1. รศ.ดร.ประวิทย์ เอรารรรถน์ | อธิการบดี มหาวิทยาลัยนครพนม |
| 2. รศ.ดร.สมบัติ ห้ายเรือคำ | คณบดีคณะครุศาสตร์
มหาวิทยาลัยมหาสารคาม |
| 3. ดร.ณรงค์ฤทธิ์ อินทะนาม | อาจารย์ภาควิชาวิจัยทางการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัย
อุบลราชธานี |
| 4. ผู้ช่วยศาสตราจารย์นาวาตรี ดร.พงศ์เทพ จิระโร | อาจารย์ภาควิชาวิจัย
คณะศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยบูรพา |
| 5. ผศ.ดร. ยური ผลพันธ์ | อาจารย์ประจำภาควิชาพื้นฐาน
ศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยศิลปากร |
| 6. ดร. อัจฉา ฉายวิวัฒน์ | ศึกษานิเทศเชี่ยวชาญ สพป.บร. 3 |
| 7. ดร. ภาวิไล บุญทองแพง | ผู้อำนวยการชำนาญการพิเศษ
โรงเรียนบ้านหินลับศิลามงคล |
| 8. นายวิโรจน์ เหลือหลาย | ผู้อำนวยการเชี่ยวชาญ
โรงเรียนบ้านป่าไม้สหกรณ์ สพป.บร.3 |
| 9. ดร. สุมาลี มีสกุล | ครูชำนาญการพิเศษ
โรงเรียนวิเศษณ์ไชยชาญ สพป.อ่างทอง 1 |



ภาคผนวก ค

ผลการวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือวิจัย
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ตาราง 37 (ต่อ)

ข้อ ที่	ความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ									รวม	IOC
	คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3	คนที่ 4	คนที่ 5	คนที่ 6	คนที่ 7	คนที่ 8	คนที่ 9		
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1.00
28	1	1	0	1	1	1	0	1	1	7	0.78
29	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	0.78
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1.00
31	1	0	1	1	1	0	1	1	1	7	0.78
32	1	1	1	0	1	1	1	0	1	7	0.78
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1.00
34	1	0	1	1	1	0	1	1	1	7	0.78
35	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	0.78
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1.00
37	1	0	1	1	1	0	1	1	1	7	0.78
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1.00
39	1	1	0	1	1	1	0	1	1	7	0.78
40	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	0.78

ตาราง 38 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Congruency : IOC) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้
เชิงวิชาชีพครู

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	ข้อที่	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก
การสร้างค่านิยม และวิสัยทัศน์ ร่วมกัน (Shared Value and Vision)	1. การกำหนด ค่านิยมและ วิสัยทัศน์ร่วมกัน	1	0.80	นำไปใช้
	2. การใช้ค่านิยม และวิสัยทัศน์เป็น แนวทางในการ ปฏิบัติงาน	2	0.80	นำไปใช้
	3. การลำดับ ความสำคัญใน การปฏิบัติงาน	3	0.80	นำไปใช้
	4. การมีเป้าหมาย ในการทำงาน ร่วมกัน	4	0.80	นำไปใช้
	5. การคาดหวังใน ความสำเร็จของ ผู้เรียนร่วมกัน	5	1.00	นำไปใช้
	6. การพัฒนา ความรู้สึกเกี่ยวกับ ค่านิยม	6	0.80	นำไปใช้
	7. การตัดสินใจใน การปฏิบัติงาน ร่วมกัน	7	0.80	นำไปใช้
การสนับสนุนการ มีภาวะผู้นำ ร่วมกัน (Shared and Supportive Leadership)	1. การใช้ภาวะ ผู้นำท่านในการ ทำงาน	8	0.80	นำไปใช้
	2. ความเป็น ประชาธิปไตย	9	0.80	นำไปใช้

ตาราง 38 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	ข้อที่	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก
การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ (Collective Learning and Application)	3. การมีความคิดริเริ่มในการทำงานร่วมกัน	10	0.80	นำไปใช้
	4. การดำเนินการในรูปแบบคณะกรรมการ	11	1.00	นำไปใช้
	5. การมีความตระหนักรู้	12	1.00	นำไปใช้
	6. การใช้ข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนางาน	13	1.00	นำไปใช้
	7. การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ	14	0.80	นำไปใช้
	8. การมีอำนาจในการตัดสินใจ	15	0.80	นำไปใช้
	1. การใช้ความรู้ทักษะและกลยุทธ์ในการทำงาน	16	0.80	นำไปใช้
	2. การยอมรับในโปรแกรมการจัดกิจกรรม	17	1.00	นำไปใช้
	3. การร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย	18	0.80	นำไปใช้
	4. การพัฒนาตนเองให้มีความเป็นมืออาชีพ	19	0.80	นำไปใช้
	5. การประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหา	20	0.80	นำไปใช้

ตาราง 38 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	ข้อที่	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก
การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน (Supportive Conditions)	6. การวิเคราะห์ผล การเรียนรู้	21	0.80	นำไปใช้
	7. การวางแผนการ ทำงานร่วมกัน	22	0.80	นำไปใช้
	8. การมีปฏิสัมพันธ์ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ กันอย่างเป็น กัลยาณมิตร	23	1.00	นำไปใช้
	9. การมีโครงสร้าง ในการทำงาน	24	0.80	นำไปใช้
	1. การยอมรับและ ไว้วางใจกัน	25	0.80	นำไปใช้
	2. การมีวัฒนธรรม ความไว้วางใจใน โรงเรียน	26	1.00	นำไปใช้
	3. ให้การยกย่อง ชมเชยใน ความสำเร็จ	27	1.00	นำไปใช้
	4. การมีความ ซื่อสัตย์ในด้าน ข้อมูล	28	0.80	นำไปใช้
	5. การมีเวลาอย่าง เพียงพอ	29	0.80	นำไปใช้
	6. การมีหลักสูตรที่ ส่งเสริมการเรียนรู้ แก่ผู้เรียน	30	1.00	นำไปใช้
	7. การจัดการ ทรัพยากร	31	0.80	นำไปใช้

ตาราง 38 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	ข้อที่	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก
การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล (Shared Personal Practice)	8. การมีความเป็นกัลยาณมิตร	32	0.80	นำไปใช้
	1. การเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ	33	1.00	นำไปใช้
	2. การแลกเปลี่ยนแนวคิดแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน	34	0.80	นำไปใช้
	3. การนำผลการแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการประยุกต์ไปใช้	35	0.80	นำไปใช้
	4. การสนทนาสะท้อนผลการปฏิบัติงาน	36	1.00	นำไปใช้
	5) การแลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ	37	0.80	นำไปใช้
	6. การเป็นเพื่อนคู่คิดซึ่งกันและกัน	38	1.00	นำไปใช้
	7. การทบทวนข้อมูล	39	0.80	นำไปใช้
	8. การมีกระบวนการทางสังคม	40	0.80	นำไปใช้

ตาราง 39 ค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (n = 500)

แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพท่าน	ข้อที่	IOC	ค่าอำนาจจำแนก (r)
1. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน	1	.80	.794
	2	.80	.794
	3	.80	.476
	4	.80	.479
	5	1.00	.404
	6	.80	.425
	7	.80	.823
2. การสนับสนุนการมีภาวะผู้นำร่วมกัน	8	.80	.582
	9	.80	.243
	10	.80	.750
	11	1.00	.758
	12	1.00	.767
	13	1.00	.246
	14	.80	.460
3. การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้	15	.80	.786
	16	.80	.417
	17	.80	.727
	18	1.00	.765
	19	.80	.233
	20	.80	.253
	21	.80	.804
	22	.80	.806
	23	1.00	.450
	24	.80	.892

ตาราง 39 (ต่อ)

แบบวัดชุมชนแห่งการ เรียนรู้เชิงวิชาชีพท่าน	ข้อที่	IOC	ค่าอำนาจจำแนก (r)
4. การมีเงื่อนไขที่ สนับสนุน	25	.80	.535
	26	1.00	.796
	27	1.00	.846
	28	.80	.846
	29	.80	.854
	30	1	.350
	31	.80	.426
	32	1	.454
	33	1.00	.328
	34	.80	.299
5. การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ระหว่างบุคคล	35	.80	.250
	36	1.00	.347
	37	.80	.409
	38	1.00	.450
	39	.80	.785
	40	.80	.748

ตาราง 40 ค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง 500 คน ที่ตอบแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ

ข้อที่	5	ร้อยละ	4	ร้อยละ	3	ร้อยละ	2	ร้อยละ	1	ร้อยละ
1	262	52.40	85	17.00	106	21.20	47	9.40	0	0.00
2	277	55.40	75	15.00	96	19.20	52	10.40	0	0.00
3	226	45.20	87	17.40	177	35.40	9	1.80	1	0.20
4	232	46.40	88	17.60	171	34.20	9	1.80	0	0.00
5	330	66.00	88	17.60	58	11.60	24	4.80	0	0.00
6	327	65.40	99	19.80	50	10.00	24	4.80	0	0.00
7	283	56.60	73	14.60	105	21.00	39	7.80	0	0.00
8	272	54.40	53	10.60	3	0.60	68	13.60	104	20.80
9	275	55.00	159	31.80	40	8.00	24	4.80	2	0.40
10	295	59.00	64	12.80	86	17.20	54	10.80	1	0.20
11	241	48.20	70	14.00	141	28.20	47	9.40	1	0.20
12	240	48.00	68	13.60	137	27.40	54	10.80	1	0.20
13	276	55.20	119	23.80	53	10.60	51	10.20	1	0.20
14	305	61.00	144	28.80	15	3.00	31	6.20	5	1.00
15	276	55.20	68	13.60	115	23.00	40	8.00	1	0.20
16	256	51.20	80	16.00	115	23.00	49	9.80	0	0.00
17	276	55.20	149	29.80	30	6.00	43	8.60	2	0.40
18	258	51.60	60	12.00	121	24.20	52	10.40	9	1.80
19	201	40.20	86	17.20	152	30.40	61	12.20	1	0.20
20	288	57.60	124	24.80	49	9.80	37	7.40	2	0.40
21	287	57.40	126	25.20	48	9.60	38	7.60	1	0.20
22	248	49.60	92	18.40	113	22.60	45	9.00	2	0.40
23	258	51.60	77	15.40	119	23.80	45	9.00	1	0.20
24	298	59.60	60	12.00	87	17.40	38	7.60	17	3.40
25	309	61.80	59	11.80	87	17.40	45	9.00	0	0.00
26	293	58.60	88	17.60	82	16.40	32	6.40	5	1.00
27	233	46.60	91	18.20	136	27.20	37	7.40	3	0.60
28	313	62.60	44	8.80	97	19.40	42	8.40	4	0.80
29	314	62.80	44	8.80	96	19.20	45	9.00	1	0.20
30	239	47.80	79	15.80	118	23.60	59	11.80	5	1.00

ตาราง 40 (ต่อ)

ข้อที่	5	ร้อยละ	4	ร้อยละ	3	ร้อยละ	2	ร้อยละ	1	ร้อยละ
31	285	57.00	115	23.00	79	15.80	19	3.80	2	0.40
32	248	49.60	123	24.60	82	16.40	42	8.40	5	1.00
33	242	48.40	131	26.20	79	15.80	42	8.40	6	1.20
34	256	51.20	149	29.80	30	6.00	60	12.00	5	1.00
35	231	46.20	131	26.20	62	12.40	55	11.00	21	4.20
36	264	52.80	157	31.40	45	9.00	30	6.00	4	0.80
37	296	59.20	154	30.80	45	9.00	5	1.00	0	0.00
38	322	64.40	138	27.60	36	7.20	3	0.60	1	0.20
39	294	58.80	112	22.40	52	10.40	40	8.00	2	0.40
40	253	50.60	123	24.60	68	13.60	51	10.20	5	1.00

แบบสัมภาษณ์เพื่อการวิจัย

เรื่อง “การศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพท่านในโรงเรียนประถมศึกษา”

วัตถุประสงค์

เพื่อรวบรวมข้อมูลเบื้องต้นสำหรับการสร้างเครื่องมือเพื่อการวิจัย เรื่องการศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพท่านในโรงเรียนประถมศึกษา

ชื่อผู้วิจัย นางสาวภาวิณี พุ่มไธสง หลักสูตร ปริญญาการศึกษาดุษฎีบัณฑิต
สาขา วิชาการบริหารและการจัดการการศึกษา

อาจารย์ที่ปรึกษา เรือเอก.ดร.อภิสิทธิ์ ทรงบัณฑิตย์

ตอนที่ 1 ข้อมูลผู้ให้สัมภาษณ์

ชื่อผู้ให้สัมภาษณ์.....

หน่วยงาน.....

วันเดือนปี ที่สัมภาษณ์.....

เริ่มการสัมภาษณ์เวลา.....น. จบการสัมภาษณ์เวลา.....น.

ตอนที่ 2 ประเด็นการสัมภาษณ์

ประเด็นที่ 1 การพิจารณาองค์ประกอบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพท่านควรพิจารณาจากองค์ประกอบอะไรบ้าง

.....

.....

.....

ประเด็นที่ 2 การวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับเรื่องชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Professional Learning Community) ควรวัดในลักษณะใด

.....

.....

.....

ประเด็นที่ 3 ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม

.....

.....

.....

แบบวัด

ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพท่าน ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

ตอนที่ 1 ข้อมูลสถานภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน () หรือข้อความในช่องว่างตรงกับความเป็นจริงของท่าน

1. เพศ

() ชาย

() หญิง

2. อายุ

() 25 – 34

() 35 – 44

() 45 – 54

() 55 - 60

3. วุฒิการศึกษาสูงสุด

() ปริญญาตรี

() ปริญญาโท

() ปริญญาเอก

4. ระยะเวลาในการปฏิบัติงานในตำแหน่งหน้าที่ปัจจุบัน

() ไม่เกิน 5 ปี

() 5 – 10 ปี

() 11 – 15 ปี

() 16 – 20 ปี

() 20 ปีขึ้นไป

ตอนที่ 2 แบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพท่าน ในโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์

คำชี้แจง: 1. ขอความกรุณาจากท่านอ่านข้อรายการปฏิบัติแต่ละข้อ และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องระดับการปฏิบัติตามผลการพิจารณาของท่าน ซึ่งมีเกณฑ์ดังนี้

- 1 หมายถึง ท่านปฏิบัติในระดับน้อยที่สุด (ร้อยละ 1 – 19)
- 2 หมายถึง ท่านปฏิบัติในระดับน้อย (ร้อยละ 20 – 39)
- 3 หมายถึง ท่านปฏิบัติในระดับปานกลาง (ร้อยละ 40 – 59)
- 4 หมายถึง ท่านปฏิบัติในระดับมาก (ร้อยละ 60 – 79)
- 5 หมายถึง ท่านปฏิบัติในระดับมากที่สุด (ร้อยละ 80 – 100)

คำชี้แจง: 1. ขอความกรุณาจากท่านอ่านข้อรายการปฏิบัติแต่ละข้อ และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องระดับการปฏิบัติตามผลการพิจารณาของท่าน

องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้ เชิงวิชาชีพครู	ระดับการปฏิบัติ				
	5	4	3	2	1
1. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน					
1. ท่านมีส่วนร่วมในการกำหนดวิสัยทัศน์ร่วมกันกับเพื่อนท่านสำหรับการพัฒนาโรงเรียนโดยมุ่งเน้นที่การเรียนรู้ของนักเรียน					
2. ท่านยึดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันของโรงเรียนเป็นแนวปฏิบัติในการตัดสินใจปฏิบัติงาน					
3. ท่านใช้ข้อมูลในการเรียงลำดับความสำคัญของกิจกรรมที่จะดำเนินการไปสู่วิสัยทัศน์ที่ตั้งไว้					
4. ท่านมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกันกับเพื่อนท่านโดยเน้นการเรียนรู้ของผู้เรียนมากกว่าคะแนนจากการทดสอบและเกรดของผู้เรียน					
5. ท่านและเพื่อนท่านมีความคาดหวังในความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน					
6. ท่านใช้กระบวนการร่วมมือกันในการดำเนินงานเพื่อพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับค่านิยมในการจัดการเรียนการสอนร่วมกัน					
7. ท่านมีส่วนในการสร้างค่านิยมร่วมกันกับเพื่อนท่านในการตัดสินใจเกี่ยวกับการเรียนการสอนของนักเรียน					

องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้ เชิงวิชาชีพครู	ระดับการปฏิบัติ				
	5	4	3	2	1
1. การสนับสนุนและการมีภาวะผู้นำร่วมกัน					
1. ท่านใช้ภาวะผู้นำครูเป็นแนวทางในการปฏิบัติงานร่วมกันกับเพื่อนครู					
2. ท่านแบ่งปันหน้าที่ความรับผิดชอบในการปฏิบัติงานให้แก่เพื่อนครูอย่างเท่าเทียมและเป็นประชาธิปไตย					
3. ท่านมีโอกาสปฏิบัติงานโดยใช้ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ในการทำงาน					
4. ท่านและเพื่อนครูมีการตัดสินใจในรูปคณะกรรมการและมีการสื่อสารอย่างทั่วถึงทั้งโรงเรียน					
5. ท่านมีความตระหนักรู้ถึงจุดที่ควรจะต้องแก้ไขในโรงเรียนและดำเนินการช่วยเหลืออย่างเร่งด่วน					
6. ผู้บริหารส่งเสริมและให้รางวัลแก่ท่านและเพื่อนครูที่สร้างสรรค์นวัตกรรมที่นำมาใช้จัดการเรียนการสอน					
7. ท่านมีส่วนร่วมในการอภิปรายและการตัดสินใจเกี่ยวกับประเด็นสำคัญของโรงเรียนอย่างสม่ำเสมอ					
8. ท่านมีอำนาจในการตัดสินใจดำเนินการร่วมกันในกิจกรรมด้านต่าง ๆ ของโรงเรียน					
3. การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้					
1. ท่านร่วมกันทำงานกับเพื่อนครูเพื่อนำความรู้ ทักษะ และกลยุทธ์ต่าง ๆ มาประยุกต์ใช้ในการปรับการเรียนเปลี่ยนการสอนในสถานศึกษา					
2. ท่านให้การสนับสนุนให้มีโปรแกรมการจัดกิจกรรมเพิ่มพูนความรู้ ทักษะและประสบการณ์ให้กับนักเรียน					
3. ท่านและเพื่อนครูร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินประสิทธิผลการบริหารวิชาการของโรงเรียนด้วยวิธีการที่หลากหลาย					

องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้ เชิงวิชาชีพครู	ระดับการปฏิบัติ				
	5	4	3	2	1
4. ท่านมีการพัฒนาความเป็นครูมืออาชีพในโรงเรียน โดยมีจุดเน้นที่กระบวนการจัดการเรียนการสอน ให้แก่นักเรียน					
5. ท่านและครูในโรงเรียนและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียร่วม เรียนรู้ด้วยกันและประยุกต์ความรู้ใหม่ ๆ ในการ แก้ปัญหาการดำเนินงานของโรงเรียน จนเกิดการ สร้างนวัตกรรมที่ใช้สำหรับการเรียนการสอนและการ แบ่งปันประสบการณ์ของแต่ละคนมาใช้ในการทำงาน					
6. ท่านประชุมปรึกษาหารือร่วมกันกับเพื่อนครูเพื่อ วิเคราะห์ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนและหาแนวทางใน การปรับปรุงการเรียนการสอน					
7. ท่านมีการประชุมวางแผนร่วมกันกับเพื่อนครูเพื่อ หาแนวทางในการตอบสนองความต้องการที่ หลากหลายของผู้เรียน					
8. ท่านร่วมพูดคุยแลกเปลี่ยนแนวคิดในการทำงาน ท่ามกลางบรรยากาศที่เป็นมิตร ที่ให้การยอมรับซึ่ง กันและกันอันจะนำไปสู่การแสวงหาองค์ความรู้ใหม่ ๆ ต่อไป					
9. โรงเรียนจัดโครงสร้างและสร้างโอกาสอย่าง หลากหลายให้แก่ท่านเพื่อนครูและนักเรียนได้ร่วม แลกเปลี่ยนเรียนรู้ผ่านการพูดคุยอย่างเปิดเผย					
4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน					
1. ท่านมีความสัมพันธ์และเอื้ออาทรซึ่งกันและกัน โดยมีพื้นฐานจากความไว้วางใจและการยอมรับนับ ถือซึ่งกันและกัน					
2. ท่านและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียแสดงออกถึงความ พยายามในการนำการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมด้าน ความไว้วางใจซึ่งกันและกันเข้าไปอยู่ในวัฒนธรรม การทำงานของโรงเรียนอย่างยั่งยืน					
3. ท่านมีการแสดงออกถึงความยินในความสำเร็จ ของเพื่อนร่วมงาน					

องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้ เชิงวิชาชีพครู	ระดับการปฏิบัติ				
	5	4	3	2	1
4. ท่านและเพื่อนครูมีความสัมพันธ์ให้การสนับสนุนซึ่งกันและกันอย่างซื่อสัตย์ในการให้ข้อมูลและตรวจสอบข้อมูล เพื่อยกระดับการจัดการเรียนรู้ของนักเรียน					
5. ท่านใช้เวลาอย่างเพียงพอในการทำงานร่วมกันและปรึกษาหารือกับเพื่อนร่วมงานอย่างสม่ำเสมอ					
6. โรงเรียนพัฒนาหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน					
7. ผู้บริหารให้การสนับสนุนทรัพยากรบุคคลและทรัพยากรอำนวยความสะดวกอย่างต่อเนื่องเพื่อให้เกิดความเชี่ยวชาญในการจัดการเรียนรู้					
8. ท่านและเพื่อนครูมีความสัมพันธ์อย่างเป็นกัลยาณมิตรซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงพันธสัญญาในความพยายามที่จะปรับปรุงโรงเรียน					
5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล					
1. ท่านและเพื่อนครูร่วมกันสร้างวัฒนธรรมความไว้วางใจให้เกิดขึ้นให้เป็นวัฒนธรรมองค์กร					
2. ท่านและเพื่อนครูให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งกันอย่างเป็นกัลยาณมิตรและกันในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการทางการเรียนการสอน					
3. ท่านมีการแลกเปลี่ยนแนวคิด แบ่งปันเทคนิคการสอนและให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้เรียนให้กับเพื่อนครู					
4. ท่านมีโอกาสดำเนินการปฏิบัติการเรียนรู้และแลกเปลี่ยนผลที่เกิดจากการปฏิบัติการเรียนรู้ไปใช้รับการฝึกอบรมหรือสอนงานในหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายให้แก่ทีมงาน					
5. ท่านและเพื่อนครูมีการสนทนาแลกเปลี่ยนผลการจัดการเรียนการสอนอย่างสม่ำเสมอ					

องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ชุมชนแห่งการเรียนรู้ เชิงวิชาชีพครู	ระดับการปฏิบัติ				
	5	4	3	2	1
6. ท่านและเพื่อนครูได้แลกเปลี่ยนให้ข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนของผู้เรียนให้กันและกันอย่างสม่ำเสมอผ่านการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ					
7. ผู้บริหารเปิดโอกาสให้ท่านและเพื่อนครูเป็นเพื่อนคู่คิดชี้แนะซึ่งกันและกัน					
8. ท่านและเพื่อนครูร่วมกันทบทวนงานของนักเรียนเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้และปรับปรุงปฏิบัติการด้านการเรียนการสอน					



ภาคผนวก ง

หนังสือขออนุญาตสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ
หนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย



ที่ ศธ 0519.12/ 5544



บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

๗ ตุลาคม 2559

เรื่อง ขออนุญาตเผยแพร่สัณนิษฐานเพื่อการวิจัย

เรียน ดร.อาจง ชุมสาย ณ อยุธยา ผู้อำนวยการโรงเรียนสัทยาไส

เนื่องด้วย นางสาวภาวิณี พงษ์ไธสง นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารและ
การจัดการการศึกษา (การบริหารการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำ
ปริญญานิพนธ์ เรื่อง “การศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา”
โดยมี เรือเอก ดร.อภิสิทธิ์ ทรงบัณฑิตย์ อาจารย์ ดร.ราชันย์ บุญธิมา และ อาจารย์ ดร.สมบูรณ์ บุศรีรักษ์
เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ในการนี้ นิสิตขออนุญาตเผยแพร่สัณนิษฐานท่าน ในหัวข้อเรื่อง “การศึกษาและพัฒนาแบบวัด
ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา” เพื่อเป็นข้อมูลในการวิจัย ทั้งนี้ นิสิตจะเป็นผู้
ประสานงานในรายละเอียดดังกล่าว

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ และขอขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0 2649 5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 086 330 8802

ที่ ศธ 6918/ 0307



บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

๑๖ มกราคม 2560

เรื่อง ขอเรียนเชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน อธิการบดีมหาวิทยาลัยนครพนม

เนื่องด้วย นางสาวภาวิณี พุ่งไธสง นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารและการจัดการการศึกษา (การบริหารการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญานิพนธ์เรื่อง “การศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา” โดยมี เรือเอก ดร.อภิสิทธิ์ ทรงบัณฑิตย์ อาจารย์ ดร.ราชันย์ บุญธิมา และ อาจารย์ ดร.สมบูรณ์ บุรศิริรักษ์ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ รองศาสตราจารย์ ดร.ประวิทย์ เอรารวรรณ์ เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูประถมศึกษา ทั้งนี้ นิสิตจะเป็นผู้ประสานงานในรายละเอียดดังกล่าว

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์ได้โปรดพิจารณาให้บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้ นางสาวภาวิณี พุ่งไธสง และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย ปฏิบัติการแทน

อธิการบดีมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0 2649 5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 086 330 8802

ที่ ศธ 0519.12/ 5๔๔



บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สุขุมวิท 23 กรุงเทพฯ 10110

๓๐ กันยายน 2559

เรื่อง ขออนุญาตขอทราบข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 1

เนื่องด้วย นางสาวภาวิณี พุ่งไธสง นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารและการจัดการ การศึกษา (การบริหารการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การศึกษาและพัฒนาแบบวัดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา” โดยมี เรือเอก ดร.อภิสิทธิ์ ทรงบัณฑิตย์ อาจารย์ ดร.ราชันย์ บุญธิมา และ อาจารย์ ดร.สมบูรณ์ บุศรีรักษ์ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการนี้ นิสิตขออนุญาตขอทราบข้อมูลเพื่อการวิจัย โดยใช้แบบวัด แบบสอบถาม และ แบบสัมภาษณ์ กับผู้บริหาร ข้าราชการครู และบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 1 เพื่อเป็นข้อมูลการวิจัย และขอใช้สถานที่ในสังกัดสำนักงานเขตของท่าน ระหว่างเดือนกันยายน 2559 ถึงเดือนตุลาคม 2559 ทั้งนี้ นิสิตจะเป็นผู้ประสานงานในรายละเอียด ดังกล่าว

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ และขอขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0-2649-5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 086 330 8802



ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ-ชื่อสกุล	นางสาวภาวิณี พุ่มไธสง
วันเดือนปีเกิด	25 เมษายน พ.ศ. 2525
สถานที่เกิด	บ้านโคกไม้แดง ตำบลสำโรงใหม่ อำเภอละหานทราย จังหวัดบุรีรัมย์
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	บ้านเลขที่ 42 หมู่ 14 บ้านสันติสุข ตำบลสำโรงใหม่ อำเภอละหานทราย จังหวัดบุรีรัมย์
ตำแหน่งหน้าที่การงาน	ชำนาญการพิเศษ
สถานที่ทำงานปัจจุบัน	โรงเรียนอนุบาลโคกใหม่ละหานทราย ตำบลสำโรงใหม่ อำเภอละหานทราย จังหวัดบุรีรัมย์
ประวัติการศึกษา	
พ.ศ. 2537	ระดับประถมศึกษาปีที่ 6 จาก โรงเรียนบ้านสันติสุข
พ.ศ. 2541	ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 จาก โรงเรียนร่มเกล้า บุรีรัมย์
พ.ศ. 2544	ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 จาก โรงเรียนร่มเกล้า บุรีรัมย์
พ.ศ. 2548	ระดับปริญญาตรี (กศ.บ.) วิชาเอกการประถมศึกษา จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2552	ระดับปริญญาโท (ค.ม.) สาขาวิจัยการศึกษา จาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
พ.ศ. 2560	ระดับปริญญาเอก (กศ.ด.) สาขาวิชาการบริหารและการจัดการการศึกษา จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ