

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพออนไลน์ (Online PLC) แนวทางการ เสริมสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาส

Online Professional Learning Community (Online PLC): An Approach to Strengthening the Professional Identity of Beginning Teachers in Opportunity- Expanding Schools

วีรพงศ์ พิชัยเสนานรงค์¹ และณรงค์ราช ปนิธานธิติ²

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย วิทยาลัยสงฆ์พุทธปัญญาศรีทวารวดี¹

มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตร้อยเอ็ด²

Weerapong Pichaisenanarong¹ and Narongraj Panithanthiti²

Mahachulalongkornrajavidyalaya University, Buddhapanya Sridvaravati College of
Buddhism ¹

Mahamakut Buddhist University, Roi Et Campus²

E-mail: mcurkmail@gmail.com¹

Received May 20, 2026; Revised June 29, 2026; Accepted June 30, 2026.



บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสังเคราะห์องค์ความรู้เกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพออนไลน์ (Online Professional Learning Community: Online PLC) ในฐานะแนวทางการเสริมสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาส ซึ่งเป็นบริบทที่ครูต้องปฏิบัติงานภายใต้ข้อจำกัดด้านบุคลากร ทรัพยากร และโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพ การสร้างพื้นที่แห่งการเรียนรู้ผ่านระบบออนไลน์จึงเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้ครูใหม่สามารถแลกเปลี่ยนประสบการณ์สะท้อนผลการปฏิบัติงาน ร่วมกันแก้ไขปัญหาการจัดการเรียนรู้ และพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพได้อย่างต่อเนื่องโดยไม่จำกัดด้านเวลาและสถานที่ ผลการสังเคราะห์พบว่า โครงสร้างของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพออนไลน์ประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ (1) การกำหนดเป้าหมายร่วมในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนและการพัฒนาวิชาชีพครู (2) การสร้างเครือข่ายการเรียนรู้และความร่วมมือระหว่างครู ผู้บริหาร และผู้เชี่ยวชาญ (3) การแลกเปลี่ยนองค์ความรู้และประสบการณ์ผ่านเครื่องมือดิจิทัลและแพลตฟอร์มออนไลน์ (4) การสะท้อนผลการปฏิบัติงานและการใช้ข้อมูลเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ และ (5) การติดตาม ประเมินผล และพัฒนาการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง องค์ประกอบดังกล่าวส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม การสร้างวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ในองค์กร และการพัฒนาวิชาชีพอย่างยั่งยืน นอกจากนี้ Online PLC ยังมีบทบาทสำคัญในการเสริมสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพ

ของครูใหม่ โดยช่วยพัฒนาความรู้ ความสามารถ ทักษะการจัดการเรียนรู้ ความมั่นใจในการปฏิบัติงาน ความรับผิดชอบต่อวิชาชีพ คุณธรรมและจริยธรรม ตลอดจนการสร้างความเป็นสมาชิกของวิชาชีพผ่าน การเรียนรู้ร่วมกัน ส่งผลให้ครูใหม่สามารถปรับตัวต่อบริบทของโรงเรียนขยายโอกาสได้อย่างมีประสิทธิภาพ ลดความรู้สึกลดเดี่ยวในการทำงาน และเพิ่มศักยภาพในการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อ ความต้องการของผู้เรียนและชุมชน บทความนี้เสนอว่า การพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ออนไลน์ควรได้รับการส่งเสริมให้เป็นกลไกสำคัญของการพัฒนาครูในยุคดิจิทัล โดยบูรณาการเทคโนโลยี ดิจิทัล การมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วน และการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง เพื่อเสริมสร้างอัตลักษณ์ทาง วิชาชีพของครูใหม่ ยกระดับคุณภาพการจัดการศึกษา และสนับสนุนการพัฒนาโรงเรียนขยายโอกาสให้ สามารถตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคมและการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างยั่งยืน

คำสำคัญ : ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพออนไลน์, อัตลักษณ์ทางวิชาชีพครู, การพัฒนาวิชาชีพครู

Abstract

This academic article aims to synthesize knowledge on the Online Professional Learning Community (Online PLC) as an innovative approach to strengthening the professional identity of novice teachers in Educational Opportunity Expansion Schools. These schools often operate under constraints related to teaching personnel, educational resources, and access to continuous professional development. Consequently, online professional learning communities have emerged as an effective mechanism for promoting collaborative learning, professional support, and sustainable teacher development through digital technologies without limitations of time and location. The synthesis reveals that the structure of an effective Online PLC consists of five interrelated components: (1) establishing a shared vision and common goals for improving student learning and professional practice; (2) building collaborative professional networks among novice teachers, experienced teachers, school administrators, and educational experts; (3) facilitating knowledge sharing, collaborative learning, and professional dialogue through digital platforms and online communication technologies; (4) promoting reflective practice, evidence-based decision-making, and continuous improvement of instructional practices; and (5) implementing ongoing monitoring, evaluation, and collaborative learning to ensure sustainable professional growth. Together, these components foster a collaborative learning culture, strengthen professional engagement, and encourage continuous professional development within educational communities. Furthermore, Online PLC plays a significant role in enhancing the professional identity of novice teachers by developing their pedagogical knowledge, instructional competencies, confidence, professional responsibility, ethical awareness, and commitment to the teaching profession. Participation in collaborative online learning communities enables

novice teachers to exchange experiences, solve instructional problems collectively, receive constructive feedback, and adapt effectively to the complex educational contexts of Educational Opportunity Expansion Schools. Such collaborative interactions also reduce professional isolation and increase teachers' capacity to design learner-centered instruction that responds to the diverse needs of students and local communities. This article concludes that Online PLC should be promoted as a strategic mechanism for teacher professional development in the digital era. Integrating digital technologies, collaborative learning processes, and active participation among educational stakeholders can effectively strengthen the professional identity of novice teachers, improve instructional quality, and support the sustainable development of Educational Opportunity Expansion Schools in response to the evolving demands of twenty-first-century education.

Keywords: Online Professional Learning Community (Online PLC), Teacher Professional Identity, Teacher Professional Development

บทนำ

ในทศวรรษที่ผ่านมา ระบบการศึกษาไทยเผชิญกับความท้าทายอย่างต่อเนื่องในด้านการกระจายทรัพยากรบุคคลทางการศึกษาอย่างเท่าเทียม โดยเฉพาะในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา ซึ่งตั้งอยู่ในพื้นที่ห่างไกลและกึ่งชนบท โรงเรียนเหล่านี้มักเป็นจุดหมายแรกของครูใหม่ที่จะสำเร็จการศึกษาจากสถาบันผลิตครู และต้องปฏิบัติหน้าที่ในสภาพแวดล้อมที่มีทรัพยากรจำกัด ห่างไกลจากชุมชนวิชาชีพ และขาดระบบพี่เลี้ยงที่มีประสิทธิภาพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2564) สภาพดังกล่าวส่งผลโดยตรงต่อการพัฒนาอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูใหม่ ซึ่งเป็นช่วงเวลาสำคัญที่สุดในการวางรากฐานความเชื่อ ค่านิยม และความเข้าใจในบทบาทของตนเองในฐานะผู้ประกอบการวิชาชีพครู

อัตลักษณ์ทางวิชาชีพครู (professional identity) มิได้เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติเมื่อบุคคลได้รับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ หากแต่เป็นกระบวนการสร้างความหมายที่ดำเนินไปอย่างต่อเนื่องผ่านการปฏิสัมพันธ์กับบริบท เพื่อนร่วมวิชาชีพ และประสบการณ์การสอนในชีวิตจริง (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004) เมื่อครูใหม่ถูกจัดสรรให้ปฏิบัติงานในพื้นที่ห่างไกลและขาดเครือข่ายทางวิชาชีพที่ใกล้ชิด กระบวนการสร้างอัตลักษณ์นี้ย่อมเผชิญกับอุปสรรคอย่างมีนัยสำคัญ งานวิจัยระดับนานาชาติพบว่าครูใหม่ที่ทำงานโดดเดี่ยวจากชุมชนวิชาชีพมีแนวโน้มสูงที่จะสูญเสียแรงจูงใจ มีความไม่แน่ใจในตนเอง และละทิ้งวิชาชีพในช่วงห้าปีแรกของการสอน (Ingersoll & Strong, 2011)

ในบริบทดังกล่าว ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในฐานะกลไกสำคัญในการพัฒนาครูอย่างยั่งยืน DuFour, DuFour, Eaker และ Many (2016) ชี้ให้เห็นว่า PLC ที่มีประสิทธิภาพสามารถสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกัน กระตุ้นการสะท้อนคิดเชิงวิชาชีพ และส่งเสริมความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน

วิชาชีพ อย่างไรก็ตาม การดำเนินการ PLC ในรูปแบบดั้งเดิมซึ่งต้องอาศัยการพบปะกันในสถานที่นั้นย่อมมีข้อจำกัดอย่างยิ่งสำหรับครูในพื้นที่ห่างไกล

การพัฒนาอย่างก้าวกระโดดของเทคโนโลยีการสื่อสารและแพลตฟอร์มดิจิทัลในระยะหลังเปิดโอกาสให้การดำเนินกิจกรรม PLC ในรูปแบบออนไลน์ (Online PLC) กลายเป็นทางเลือกที่มีความเป็นไปได้สูงสำหรับบริบทโรงเรียนขยายโอกาส การระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 ยิ่งเป็นปัจจัยเร่งที่ทำให้สถาบันการศึกษาและหน่วยงานต่าง ๆ หันมาทดลองใช้รูปแบบชุมชนวิชาชีพเสมือนจริงในวงกว้าง (Lantz-Andersson, Lundin, & Selwyn, 2018) ทว่าการนำ Online PLC มาใช้อย่างมีประสิทธิภาพในบริบทเฉพาะของครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาสไทยนั้น ยังต้องการการส่งเสริมเชิงทฤษฎีและการเสนอแนะแนวทางปฏิบัติที่ชัดเจนมากยิ่งขึ้น

อย่างไรก็ตาม หัวใจสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพออนไลน์ (Online Professional Learning Community: Online PLC) มิได้อยู่ที่การใช้แพลตฟอร์มหรือเทคโนโลยีดิจิทัลเพียงอย่างเดียว หากแต่อยู่ที่กระบวนการเรียนรู้ร่วมกันของครูผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง ภายใต้เป้าหมายร่วมในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนและยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ กระบวนการดังกล่าวประกอบด้วย การแลกเปลี่ยนประสบการณ์การสอน การอภิปรายปัญหาในชั้นเรียน การสะท้อนผลการปฏิบัติงาน (Reflective Practice) การร่วมกันวิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียน การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ร่วมกัน การให้ข้อเสนอแนะเชิงสร้างสรรค์ (Constructive Feedback) ตลอดจนการสร้างองค์ความรู้ใหม่จากประสบการณ์การปฏิบัติงานจริง ความต่อเนื่องของกระบวนการเรียนรู้ดังกล่าวช่วยให้ครูสามารถพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพ แก้ไขปัญหาการจัดการเรียนรู้ด้วยหลักฐานเชิงประจักษ์ และสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกัน

ในองค์กรได้อย่างยั่งยืน แม้ว่าสมาชิกจะปฏิบัติงานอยู่ต่างสถานที่หรือมีข้อจำกัดด้านเวลา การประยุกต์ใช้เทคโนโลยีดิจิทัลจึงทำหน้าที่เป็น “สื่อกลาง” ที่สนับสนุนการสร้างปฏิสัมพันธ์ การเรียนรู้ร่วมกัน และการพัฒนาวิชาชีพ มากกว่าจะเป็นเป้าหมายของการดำเนินงานเอง วิจาร์ณ พานิช (2555) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อสร้างครูเพื่อศิษย์ที่เน้นการพัฒนาครูจากภายในผ่านกระบวนการ “ชุมชนเรียนรู้” ซึ่งสอดคล้องกับบริบทการศึกษาไทยและยืนยันความสำคัญของมิติทางวัฒนธรรมและสังคมในการพัฒนาวิชาชีพครู แนวคิดนี้ประกอบด้วยกรอบทฤษฎี Community of Practice ของ Wenger (1998) และพัฒนาการของ Online PLC ในระดับสากล ซึ่งให้เห็นถึงศักยภาพอย่างสูงในการออกแบบรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพออนไลน์ที่ตอบสนองต่อความต้องการเฉพาะของครูใหม่ในพื้นที่ห่างไกล

บทความวิชาการฉบับนี้มีวัตถุประสงค์สามประการ ได้แก่ (1) เพื่อวิเคราะห์สภาพปัญหาและความต้องการของครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาสในแง่ของการพัฒนาอัตลักษณ์ทางวิชาชีพ (2) เพื่อสังเคราะห์รูปแบบ Online PLC ที่เหมาะสมกับบริบทดังกล่าวโดยอิงกรอบทฤษฎีที่หลากหลาย และ

(3) เพื่อเสนอแนะแนวทางเชิงวิชาการและแนวปฏิบัติสำหรับผู้บริหารสถานศึกษา นักการศึกษา และหน่วยงานนโยบายที่เกี่ยวข้อง

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

1. อัตลักษณ์ทางวิชาชีพครู

อัตลักษณ์ทางวิชาชีพครู (professional identity) เป็นแนวคิดที่ได้รับความสนใจอย่างกว้างขวางในแวดวงวิชาการด้านการศึกษา โดย Beijaard, Meijer และ Verloop (2004) ได้นิยามอัตลักษณ์ทางวิชาชีพครูว่าเป็นคำตอบต่อคำถามที่ว่า “ฉันเป็นครูประเภทใด” ซึ่งมีใช้สภาวะคงที่หรือคุณลักษณะที่ติดตัวมาแต่กำเนิด หากแต่เป็นกระบวนการตีความและนิยามความหมายอย่างต่อเนื่องที่ดำเนินไปตลอดชีวิตการทำงาน นักวิชาการกลุ่มนี้ได้สังเคราะห์งานวิจัยจำนวนมากและพบว่าอัตลักษณ์ทางวิชาชีพครูมีลักษณะสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ (1) การที่ครูเป็นทั้งผู้สร้างและผู้ถูกสร้างอัตลักษณ์ในเวลาเดียวกัน (2) การที่อัตลักษณ์ประกอบด้วยอัตลักษณ์ย่อยหลายมิติที่อาจสอดคล้องหรือขัดแย้งกันได้ และ (3) การที่บริบทวิชาชีพและสถาบันมีอิทธิพลสำคัญต่อการสร้างอัตลักษณ์

Beauchamp และ Thomas (2009) ได้ขยายความแนวคิดดังกล่าว โดยเน้นบทบาทของการสะท้อนคิด (reflection) และการสร้างเรื่องเล่าเกี่ยวกับตนเอง (narrative) ในฐานะกลไกสำคัญของการพัฒนาอัตลักษณ์ นักวิชาการทั้งสองเสนอว่าครูพัฒนาความเข้าใจในตนเองทางวิชาชีพผ่านการเล่าและตีความประสบการณ์ การเปรียบเทียบตนเองกับผู้อื่น และการเจรจาต่อรองระหว่างอัตลักษณ์ส่วนตัวกับบรรทัดฐานทางวิชาชีพที่ชุมชนกำหนด ดังนั้น อัตลักษณ์ทางวิชาชีพจึงมีลักษณะเป็นพลวัตและอ่อนไหวต่อปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอย่างยิ่ง

สำหรับช่วงปีแรกของการสอน งานวิจัยชี้ตรงกันว่าเป็นระยะที่อัตลักษณ์ทางวิชาชีพมีความเปราะบางที่สุด Freedman และ Appleman (2009) พบว่าครูใหม่มักประสบกับ “ความตกใจจากความจริง” (Reality Shock) เมื่อพบว่าสภาพห้องเรียนจริงแตกต่างจากภาพที่เรียนมาอย่างมีนัยสำคัญ ในขณะที่ Fantilli และ McDougall (2009) ชี้ว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อการพัฒนาอัตลักษณ์ในช่วงนี้ประกอบด้วยคุณภาพของระบบที่เลี้ยง ลักษณะของชุมชนในโรงเรียน การได้รับการยอมรับจากเพื่อนร่วมวิชาชีพ และโอกาสในการสะท้อนคิดอย่างมีโครงสร้าง ปัจจัยเหล่านี้ล้วนพึ่งพาการมีชุมชนวิชาชีพที่เอื้อต่อการเรียนรู้เป็นพื้นฐาน

2. ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หรือ PLC (Professional Learning Community) ได้รับการพัฒนาแนวคิดอย่างเป็นระบบโดย DuFour, DuFour, Eaker และ Many (2016) ซึ่งระบุว่า PLC ที่มีประสิทธิภาพต้องประกอบด้วยองค์ประกอบหลักสามประการ ได้แก่ การมุ่งเน้นการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นเป้าหมายร่วม (focus on learning) การสร้างวัฒนธรรมความร่วมมือและการรับผิดชอบร่วมกัน (Collaborative Culture) และการใช้หลักฐานเชิงประจักษ์ในการตัดสินใจพัฒนาการสอน (Results

Orientation) ภายในกรอบดังกล่าว PLC ทำหน้าที่เป็นพื้นที่ที่ครูสามารถตรวจสอบแนวปฏิบัติของตนเอง เรียนรู้จากกันและกัน และสร้างมาตรฐานทางวิชาชีพพร้อมกัน หลักฐานเชิงประจักษ์จากงานวิจัยในหลายประเทศยืนยันประสิทธิผลของ PLC อย่างชัดเจน Vescio, Ross และ Adams (2008) ทบทวนงานวิจัยกว่าสิบห้าชิ้นและพบว่า PLC ที่มีคุณภาพสัมพันธ์กับการพัฒนาสมรรถนะการสอนของครูและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในทิศทางที่ดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ ในบริบทไทย สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2560) ได้นำแนวคิด PLC มาใช้เป็นแนวทางการพัฒนาครูระดับชาติ และพบว่าโรงเรียนที่ดำเนิน PLC อย่างต่อเนื่องมีบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดีขึ้นอย่างเห็นได้ชัด อย่างไรก็ตาม การนำ PLC ในรูปแบบดั้งเดิมไปใช้ในโรงเรียนขยายโอกาสที่มีครูน้อยและอยู่ห่างไกลกันนั้นมีข้อจำกัดสำคัญ ทั้งด้านระยะทาง เวลา และความหลากหลายของสาขาวิชาที่ไม่เอื้อต่อการสร้างกลุ่มวิชาชีพเดียวกัน (Stoll et al., 2006)

3. ชุมชนแห่งการปฏิบัติ

Wenger (1998) ได้เสนอทฤษฎี Community of Practice (CoP) ซึ่งให้ฐานรากทางทฤษฎีที่ลึกซึ้งกว่าสำหรับการทำความเข้าใจว่าอัตลักษณ์และความรู้ทางวิชาชีพเกิดขึ้นได้อย่างไรในบริบทของการปฏิบัติร่วมกัน ทฤษฎีนี้ตั้งอยู่บนหลักสำคัญสามประการที่เชื่อมโยงกัน ได้แก่ การมีส่วนร่วม (Participation) ที่หมายถึงการกระทำและการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในชุมชน การสร้างสิ่งที่แสดงร่วมกัน (Reification) ที่หมายถึงการทำให้ประสบการณ์และความรู้ปรากฏเป็นรูปธรรม และการมีจินตนาการร่วม (Imagination) เกี่ยวกับความเป็นสมาชิกของชุมชนที่ขยายออกไปกว้างกว่าการปฏิสัมพันธ์โดยตรง สิ่งสำคัญในกรอบของ Wenger คือ อัตลักษณ์ถูกมองว่าเป็น “ประสบการณ์ของการเป็นสมาชิก” (Experience of Membership) ซึ่งเกิดขึ้นผ่านการมีส่วนร่วมในชุมชน ไม่ใช่คุณสมบัติที่บุคคลมีอยู่อย่างโดดเดี่ยว แนวคิดนี้ถูกนำไปประยุกต์ใช้ในการออกแบบโปรแกรมพัฒนาครูอย่างแพร่หลาย โดยเฉพาะในแง่ของการสร้างพื้นที่ให้ครูใหม่ได้ “เดินทางจากสมาชิกชายขอบสู่สมาชิกหลักของชุมชน” (Legitimate Peripheral Participation) ในวิชาชีพครูอย่างค่อยเป็นค่อยไป

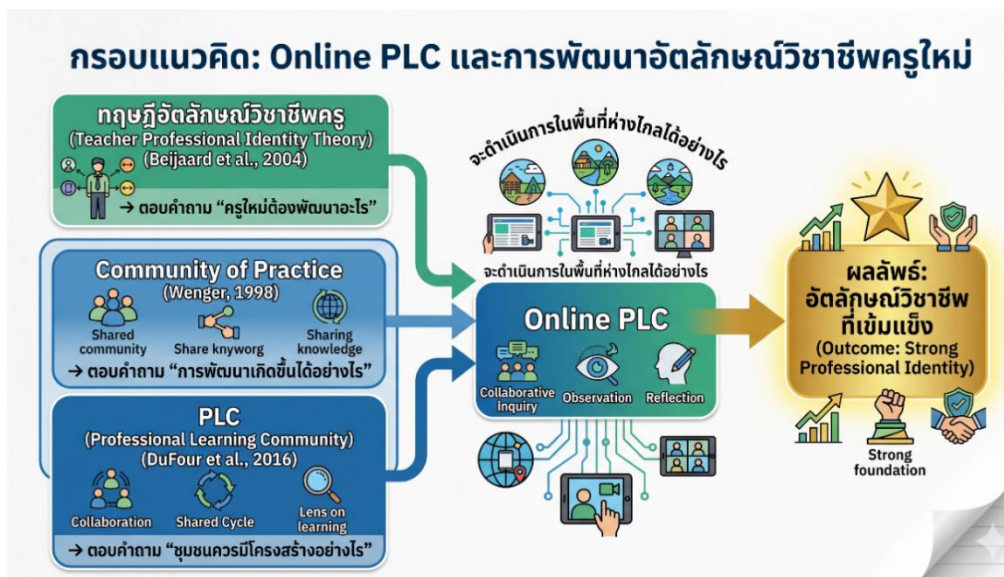
4. Online PLC ในบริบทการศึกษาร่วมสมัย

Online PLC หรือชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในรูปแบบออนไลน์ ได้พัฒนามาจากรากฐานเดิมของ PLC แต่อาศัยเทคโนโลยีการสื่อสารเป็นสื่อกลางในการสร้างชุมชนและกิจกรรมร่วมกัน Lantz-Andersson, Lundin และ Selwyn (2018) ได้ทบทวนงานวิจัยในช่วงสองทศวรรษและพบว่า Online PLC มีลักษณะเฉพาะที่โดดเด่นหลายประการ ได้แก่ การข้ามพ้นขีดจำกัดด้านเวลาและสถานที่ การเปิดโอกาสให้ครูจากบริบทที่หลากหลายมาแลกเปลี่ยนกัน และการสะสมความรู้ในรูปแบบดิจิทัลที่สามารถนำกลับมาใช้ซ้ำได้ Macià และ García (2016) ยังพบว่า Online PLC ผ่านโซเชียลมีเดียและแพลตฟอร์มการประชุมทางไกลสามารถสร้างรู้สึกเป็นชุมชนและกระตุ้นการสะท้อนคิดทางวิชาชีพได้อย่างมีประสิทธิภาพใกล้เคียงกับ PLC แบบพบหน้า โดยมีเงื่อนไขสำคัญคือการออกแบบกิจกรรมที่มีโครงสร้างชัดเจนและการมีผู้อำนวยความสะดวกที่มีทักษะสูง อย่างไรก็ตาม Online PLC แตกต่างจาก

PLC แบบดั้งเดิมในแง่ที่ต้องอาศัยทักษะการสื่อสารดิจิทัล การจัดการตนเองที่มากขึ้น และการออกแบบที่คำนึงถึงความแตกต่างของบริบทในหมู่ผู้เข้าร่วม

5. การเชื่อมโยงสู่กรอบแนวคิดของบทความ

แนวคิดทั้งสี่ที่กล่าวมาข้างต้นเชื่อมโยงกันในลักษณะที่เสริมซึ่งกันและกันอย่างมีพลัง กล่าวคือ อัตลักษณ์ทางวิชาชีพครูของ Beijaard et al. และ Beauchamp & Thomas ให้คำตอบว่า “ครูใหม่ต้องพัฒนาอะไร” ทฤษฎี CoP ของ Wenger อธิบายว่า “การพัฒนาที่เกิดขึ้นได้อย่างไรในเชิงกระบวนการทางสังคม” กรอบ PLC ของ DuFour et al. เสนอว่า “ชุมชนวิชาชีพควรมีโครงสร้างและเป้าหมายอย่างไร” และแนวคิด Online PLC ตอบว่า “รูปแบบดังกล่าวจะดำเนินการได้จริงในบริบทที่มีข้อจำกัดด้านพื้นที่ได้อย่างไร” บทความนี้ใช้กรอบทฤษฎีบูรณาการนี้เป็นเลนส์ในการวิเคราะห์สภาพปัญหาและสังเคราะห์รูปแบบ Online PLC ที่เหมาะสมกับครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาส ซึ่งจะนำไปสู่การสภาพความเป็นจริงในหัวข้อถัดไป



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดบูรณาการของบทความ : ความสัมพันธ์ระหว่างทฤษฎีอัตลักษณ์ทางวิชาชีพครู Community of Practice, PLC และ Online PLC (สังเคราะห์โดยผู้เขียน)

สภาพปัญหาและความต้องการของครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาส

1. บริบทและลักษณะเฉพาะของโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา

โรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาเป็นสถานศึกษาที่เปิดสอนตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 เพื่อขยายการเข้าถึงการศึกษาภาคบังคับให้แก่เด็กในพื้นที่ห่างไกลจากโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดอื่น ปัจจุบันมีโรงเรียนขยายโอกาสในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) กว่า 7,000 แห่งทั่วประเทศ โดยกระจุกตัวอยู่ในภาค

ตะวันออกเฉียงเหนือมากที่สุดถึงร้อยละ 42 ของจำนวนทั้งหมด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2565) โรงเรียนส่วนใหญ่ในกลุ่มนี้มีขนาดเล็กถึงขนาดกลาง มีนักเรียนเฉลี่ยไม่เกิน 120 คน และมีครูประจำการเฉลี่ยเพียง 8-12 คนต่อโรงเรียน

สภาพดังกล่าวหมายความว่าครูแต่ละคนมักต้องรับผิดชอบการสอนหลายกลุ่มสาระวิชา และหลายระดับชั้นพร้อมกัน โดยไม่มีครูคนอื่นในสาขาวิชาเดียวกันที่จะปรึกษาหารือได้ในโรงเรียน นอกจากนี้ โรงเรียนขยายโอกาสในภาคตะวันออกเฉียงเหนือจำนวนมากตั้งอยู่ในพื้นที่ที่ใช้เวลาเดินทางจากเขตเมืองกว่าสองชั่วโมง ขาดแคลนโครงสร้างพื้นฐานด้านดิจิทัล และมีงบประมาณจำกัด ซึ่งส่งผลต่อการเข้าถึงทรัพยากรทางการศึกษาทั้งในเชิงกายภาพและเทคโนโลยี (ชัยยุทธ ปัญญสวัสดิ์สุทธิ์ และคณะ, 2564) สพฐ. ได้กำหนดนโยบายการพัฒนาครูในโรงเรียนขยายโอกาสผ่านโครงการต่าง ๆ อาทิ โครงการ Coaching และ Mentoring ระดับเขตพื้นที่ รวมถึงการบูรณาการ PLC ในแผนพัฒนาการศึกษา แต่ในทางปฏิบัติ โครงการเหล่านี้ยังคงมุ่งเน้นโรงเรียนขนาดกลางและใหญ่ในเขตเมืองเป็นหลัก (สมศักดิ์ ดลประสิทธิ์, 2563)

2. ปัญหาที่ครูใหม่เผชิญในพื้นที่ห่างไกล

ปัญหาแรกที่ครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาสเผชิญมีลักษณะซับซ้อนและเชื่อมโยงกันในหลายมิติ ปัญหาแรกและเด่นชัดที่สุดคือความโดดเดี่ยวทางวิชาชีพ (professional isolation) ซึ่ง Freedman และ Appleman (2009) อธิบายว่าเป็นสภาวะที่ครูถูกตัดขาดจากชุมชนวิชาชีพ ทำให้ขาดโอกาสในการเรียนรู้ร่วมกัน รับข้อเสนอแนะ และพัฒนาแนวปฏิบัติ ในบริบทโรงเรียนขยายโอกาสของไทย ผลการสำรวจของ ศิริพร ศรีวรกุล และ ทิพย์สุดา คิตเลิศ (2566) พบว่าครูใหม่กว่าร้อยละ 68 รู้สึกว่าตนเองขาดเพื่อนร่วมวิชาชีพที่จะแลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้วย และกว่าร้อยละ 54 รายงานว่าไม่มีครูสาขาวิชาเดียวกันในโรงเรียนที่จะเป็นแบบอย่างหรือที่ปรึกษาได้ ปัญหาที่สองคือการขาดระบบพี่เลี้ยงที่มีคุณภาพและต่อเนื่อง แม้ว่า สพฐ. จะกำหนดให้โรงเรียนจัดระบบครูพี่เลี้ยงสำหรับครูใหม่ แต่ในทางปฏิบัติพบว่าครูพี่เลี้ยงจำนวนมากมีภาระงานหนักและขาดการฝึกอบรมด้านการให้คำปรึกษาอย่างเป็นระบบ ทำให้การสนับสนุนที่ครูใหม่ได้รับมีลักษณะเป็นการแนะนำเรื่องวิธีปฏิบัติตามกฎระเบียบมากกว่าการพัฒนาวิชาชีพที่แท้จริง (พรทิพย์ แข็งขัน, 2564) ปัญหาที่สามคือภาระงานที่ไม่ตรงสาขาวิชา เนื่องจากโรงเรียนขยายโอกาสมีครูน้อย ครูใหม่มักได้รับมอบหมายให้สอนวิชาที่ไม่ตรงกับสาขาที่เรียนมา ซึ่ง Ingersoll และ Strong (2011) พบว่าเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำลายความมั่นใจในตนเองและอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูใหม่อย่างรวดเร็ว นอกจากนี้ แรงกดดันจากชุมชนและผู้ปกครองในพื้นที่ชนบทที่มีความคาดหวังสูงต่อบทบาทของครูในฐานะผู้นำชุมชน ยิ่งเพิ่มภาระทางจิตใจให้กับครูใหม่ที่ยังอยู่ในระยะปรับตัว (ทิพย์รัตน์ นพฤทธิ์, 2565)

3. ผลกระทบต่อการพัฒนาอัตลักษณ์ทางวิชาชีพ

สภาพปัญหาที่สะสมเหล่านี้ส่งผลกระทบอย่างลึกซึ้งต่อกระบวนการพัฒนาอัตลักษณ์ทางวิชาชีพ ครูใหม่ที่ขาดเครือข่ายทางวิชาชีพและระบบสนับสนุนมักแสดงออกถึงความไม่มั่นใจในตนเองในฐานะครู โดยตั้งคำถามต่อความสามารถและคุณค่าของตนเองอยู่บ่อยครั้ง ซึ่ง Day และ Gu (2014) อธิบายว่าเป็นสัญญาณของการสูญเสียเสถียรภาพของอัตลักษณ์ทางวิชาชีพอันเนื่องมาจากการขาดการยืนยันจากชุมชน ผลกระทบที่เป็นรูปธรรมที่สุดปรากฏในอัตราการลาออกจากวิชาชีพครูที่สูงในกลุ่มครูใหม่ โดยข้อมูลของครุสภา (2565) ระบุว่าครูใหม่ที่บรรจุในโรงเรียนขยายโอกาสมีอัตราการโอนย้ายหรือลาออกจากโรงเรียนในพื้นที่ห่างไกลภายในสามปีแรกสูงถึงร้อยละ 43 ซึ่งสูงกว่าค่าเฉลี่ยระดับประเทศถึงเกือบสองเท่า นอกจากนี้ ครูใหม่จำนวนมากที่ยังคงอยู่ในโรงเรียนแต่เผชิญกับการสูญเสียแรงบันดาลใจในการสอนอย่างค่อยเป็นค่อยไป ซึ่ง Skaalvik และ Skaalvik (2017) เรียกปรากฏการณ์นี้ว่า “การถอนตัวทางจิตใจ” (emotional withdrawal) ที่ทำให้ครูยังคงปฏิบัติงานแต่ไม่มีความผูกพันทางวิชาชีพอีกต่อไป

4. ช่องว่างของการสนับสนุนและ Online PLC ในฐานะคำตอบ

การวิเคราะห์สภาพปัญหาข้างต้นชี้ให้เห็นช่องว่างสำคัญในนโยบายปัจจุบัน กล่าวคือ มาตรการส่วนใหญ่ที่มีอยู่เน้นการพัฒนาครูในรูปแบบที่ต้องอาศัยการเดินทางมาอบรม ณ สถานที่ส่วนกลาง ซึ่งนอกจากจะมีต้นทุนสูงแล้ว ยังสร้างประสบการณ์ที่แยกขาดจากบริบทการสอนจริงของครู ครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาสต้องการการสนับสนุนที่ “ฝังอยู่ในงาน” (job-embedded) มีความต่อเนื่อง และสามารถเชื่อมโยงกับเพื่อนร่วมวิชาชีพที่เข้าใจบริบทเดียวกันได้โดยไม่ต้องอาศัยการเดินทาง (Darling-Hammond et al., 2017)

สรุปความต้องการเหล่านี้ชี้ตรงไปยัง Online PLC ในฐานะโครงสร้างที่มีศักยภาพตอบโจทยได้อย่างครอบคลุมที่สุด เพราะสามารถสร้างชุมชนวิชาชีพที่ข้ามพ้นขีดจำกัดด้านภูมิศาสตร์ ให้พื้นที่สำหรับการสะท้อนคิดและการเรียนรู้ร่วมกัน และเสริมสร้างความรู้สึเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนวิชาชีพที่เข้มแข็งได้พร้อมกัน ทว่าการนำ Online PLC มาใช้ให้ได้ผลในบริบทเฉพาะนี้จำเป็นต้องมีการสังเคราะห์รูปแบบที่ออกแบบมาอย่างรอบคอบ ซึ่งจะเป็นประเด็นสำคัญที่บทความนี้นำเสนอในหัวข้อถัดไป

การสังเคราะห์รูปแบบ Online PLC สำหรับครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาส

1. หลักการออกแบบ Online PLC ที่เหมาะกับบริบทพื้นที่ห่างไกล

การออกแบบ Online PLC สำหรับครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาสจำเป็นต้องตั้งอยู่บนหลักการที่ผสมผสานเชิงทฤษฎีกับบริบทเฉพาะของพื้นที่เข้าด้วยกันอย่างรอบคอบ กรอบทฤษฎี Community of Practice ของ Wenger (1998) ให้หลักการสำคัญว่าชุมชนที่มีประสิทธิภาพต้องมีการมีส่วนร่วมอย่างมีความหมาย สิ่งที่แสดงร่วมกันในรูปแบบที่จับต้องได้ และอัตลักษณ์ร่วมที่ผู้เข้าร่วม

รู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง ขณะที่กรอบ PLC ของ DuFour et al. (2016) เน้นว่าโครงสร้างและเป้าหมายที่ชัดเจนเป็นสิ่งจำเป็นเพื่อป้องกันไม่ให้ชุมชนกลายเป็นเพียงพื้นที่พูดคุยที่ไม่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงแนวปฏิบัติที่แท้จริง การบูรณาการสองกรอบนี้นำไปสู่หลักการออกแบบสี่ประการสำหรับ Online PLC ในบริบทโรงเรียนขยายโอกาส ได้แก่ หลักความยืดหยุ่นตามบริบท (contextual flexibility) ที่ออกแบบให้ทำงานได้แม้ในสภาพการเชื่อมต่ออินเทอร์เน็ตที่ไม่เสถียร หลักการฝังในการปฏิบัติงาน (embeddedness in practice) ที่เชื่อมโยงกิจกรรมชุมชนเข้ากับการสอนจริงในชั้นเรียน หลักความต่อเนื่องและก้าวหน้า (continuity and progression) ที่มีวงจรการเรียนรู้ที่สม่ำเสมอ และหลักการสะท้อนตนเองเชิงวิชาชีพ (professional reflexivity) ที่ให้พื้นที่ครูใหม่ตรวจสอบและสร้างความหมายต่อประสบการณ์การสอนของตนเองอย่างมีโครงสร้าง สำหรับข้อจำกัดด้านโครงสร้างพื้นฐาน การออกแบบควรใช้แนวทาง low-bandwidth first โดยเลือกแพลตฟอร์มและรูปแบบกิจกรรมที่ทำงานได้ดีในสภาพการเชื่อมต่อความเร็วต่ำหรืออินเทอร์เน็ตมือถือ ซึ่งเป็นสภาพที่พบบ่อยในพื้นที่ชนบทของภาคตะวันออกเฉียงเหนือ (ปิยะ ศักดิ์เจริญ, 2565)

2. องค์ประกอบสำคัญของรูปแบบที่นำเสนอ

รูปแบบ Online PLC ที่บทความนี้สังเคราะห์ขึ้นประกอบด้วยองค์ประกอบหลักสี่ส่วนที่ทำงานเชื่อมโยงกัน ส่วนแรกคือโครงสร้างชุมชน ซึ่งเสนอให้จัดกลุ่มครูใหม่ในระดับข้ามโรงเรียนในขอบเขตเขตพื้นที่การศึกษาเดียวกัน โดยมีสมาชิกกลุ่มละ 8-12 คนจากสาขาวิชาที่ใกล้เคียงกัน มีผู้อำนวยการความสะดวก 1 คน ต่อกลุ่ม และมีศึกษานิเทศก์ประจำเขตทำหน้าที่กำกับดูแลในระดับนโยบาย โครงสร้างเช่นนี้มีขนาดที่เหมาะสมให้เกิดความไว้วางใจและการสนทนาที่ลึกซึ้ง ขณะเดียวกันก็มีความหลากหลายเพียงพอที่จะเกิดการเรียนรู้ข้ามบริบท (Stoll et al., 2006)

ส่วนที่สองคือกิจกรรมหลักซึ่งออกแบบให้ครอบคลุมสี่ประเภท ได้แก่ การสะท้อนคิดผ่านบันทึกวิชาชีพดิจิทัล (digital professional journal) ที่ครูแต่ละคนบันทึกและแบ่งปันในกลุ่ม การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ผ่านการประชุมออนไลน์แบบพบหน้าเสมือนจริง (synchronous video conference) อย่างน้อยสองสัปดาห์ต่อครั้ง การสังเกตการสอนแบบวิดีโอสั้น (micro-teaching video observation) ที่ครูบันทึกชั่วโมงสอนของตนเองและนำมาวิเคราะห์ร่วมกัน และการวางแผนการสอนร่วม (collaborative lesson planning) ผ่านเอกสารออนไลน์ที่แก้ไขพร้อมกันได้

ส่วนที่สามคือแพลตฟอร์มและเครื่องมือ โดยเสนอให้ใช้การผสมผสานระหว่าง LINE OpenChat หรือ Facebook Group สำหรับการสื่อสารรายวัน Google Meet หรือ Zoom สำหรับการประชุมเต็มรูปแบบ Google Drive สำหรับการจัดเก็บและแบ่งปันเอกสาร และแบบฟอร์มออนไลน์สำหรับการสะท้อนคิด

เชิงโครงสร้าง การเลือกใช้เครื่องมือที่ครูไทยคุ้นเคยและเข้าถึงได้ผ่านโทรศัพท์มือถือเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งสำหรับการลดอุปสรรคในการเข้าร่วม (Macià & García, 2016)

ส่วนที่สี่คือวงจรการเรียนรู้ที่เสนอให้ดำเนินการเป็นรอบสี่สัปดาห์ต่อครั้ง ประกอบด้วย สัปดาห์แรกเป็นการตั้งคำถามและกำหนดประเด็นจากชั้นเรียน สัปดาห์ที่สองเป็นการสังเกตและบันทึก สัปดาห์ที่สามเป็นการแลกเปลี่ยนและวิเคราะห์ร่วมกัน และสัปดาห์ที่สี่เป็นการสังเคราะห์และวางแผนปรับปรุง วงจรนี้สอดคล้องกับกรอบ Inquiry Cycle ที่ Timperley et al. (2014) เสนอไว้สำหรับการพัฒนาครูเชิงลึก



ภาพที่ 2 วงจรการเรียนรู้ Online PLC 4 สัปดาห์ สำหรับครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาส
(ดัดแปลงจาก Timperley et al., 2014 และ DuFour et al., 2016)

3. กลไกการเสริมสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพผ่าน Online PLC

รูปแบบที่สังเคราะห์ขึ้นนี้มีกลไกเฉพาะสามประการที่มุ่งเสริมสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพโดยตรง กลไกแรกคือการสร้างพื้นที่สะท้อนคิดอย่างมีโครงสร้าง (structured reflective space) โดยการใช้กรอบคำถามนำ (Guiding Questions) ที่ออกแบบให้ครูใหม่ถกคิดต่อตนเองในฐานะครูอย่างลึกซึ้ง อาทิ “เหตุการณ์ใดในสัปดาห์นี้ที่ทำให้คุณรู้สึกว่าคุณเป็นครูจริง ๆ” หรือ “คุณคิดว่าครูประเภทใดที่คุณกำลังจะเป็น” Beauchamp และ Thomas (2009) ยืนยันว่าการสะท้อนคิดที่มีโครงสร้างเช่นนี้เป็นเงื่อนไขสำคัญของการพัฒนาอัตลักษณ์อย่างมีสำนึก

กลไกที่สองคือการสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน (Sense of Belonging) ผ่านกิจกรรมที่ออกแบบให้ครูใหม่ทั้งให้และรับการสนับสนุนในเวลาเดียวกัน ซึ่งสร้างความรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าและมีส่วนร่วมในชุมชนอย่างแท้จริง ไม่ใช่เพียงผู้รับความช่วยเหลือเท่านั้น

กลไกที่สามอิงโดยตรงจากแนวคิด legitimate peripheral participation ของ Wenger (1998) ซึ่งเสนอว่าสมาชิกใหม่ของชุมชนควรเริ่มต้นจากการมีส่วนร่วมในระดับที่ไม่ต้องรับผิดชอบมาก และค่อย ๆ เพิ่มบทบาทตามเวลา ในรูปแบบ Online PLC ที่นำเสนอนี้ ครูใหม่เริ่มต้นจากการเป็นผู้สังเกตและถามคำถาม จากนั้นเป็นผู้แบ่งปันประสบการณ์ และในที่สุดอาจทำหน้าที่ผู้นำกิจกรรมย่อยได้ในภายหลัง การเดินทางจากสมาชิกชายขอบสู่สมาชิกหลักนี้เป็นกระบวนการเกี่ยวกับการสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพที่เข้มแข็งขึ้น

4. เงื่อนไขความสำเร็จและปัจจัยที่ต้องคำนึงถึง

ความสำเร็จของ Online PLC รูปแบบนี้ขึ้นอยู่กับเงื่อนไขสำคัญหลายประการ

ประการแรกคือทักษะดิจิทัลขั้นพื้นฐานของผู้เข้าร่วม แม้จะไม่จำเป็นต้องมีความเชี่ยวชาญสูง แต่ครูควรสามารถใช้แอปพลิเคชันพื้นฐานและโปรแกรมประชุมออนไลน์ได้ ดังนั้น ควรจัดการปฐมนิเทศด้านเทคนิคก่อนเริ่มโครงการและมีช่องทางให้ความช่วยเหลือด้านเทคนิคอย่างต่อเนื่อง

ประการที่สองคือบทบาทของผู้อำนวยความสะดวก (facilitator) ซึ่ง Trust, Krutka และ Carpenter (2016) ยืนยันว่าเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลสูงสุดต่อความยั่งยืนของ Online PLC ผู้อำนวยความสะดวกควรมีทักษะในการสร้างบรรยากาศไว้วางใจ กระตุ้นการสนทนาเชิงลึก จัดการกับความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์ และเชื่อมโยงการสนทนาเข้ากับเป้าหมายทางวิชาชีพ

ประการที่สามคือการสนับสนุนจากผู้บริหารโรงเรียนและนโยบายระดับเขตพื้นที่การศึกษา ซึ่งรวมถึงการจัดเวลาในตารางงานให้ครูเข้าร่วมกิจกรรม การยอมรับว่า Online PLC เป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพอย่างเป็นทางการ และการสื่อสารคุณค่าของชุมชนนี้ต่อชุมชนโรงเรียนในวงกว้าง (Darling-Hammond et al., 2017)

5. หลักฐานสนับสนุนประสิทธิผลของรูปแบบ

งานวิจัยทั้งในบริบทไทยและนานาชาติให้หลักฐานสนับสนุนประสิทธิผลของรูปแบบ Online PLC ที่มีลักษณะใกล้เคียงกับที่นำเสนอ ในระดับนานาชาติ Bett และ Makewa (2020) ศึกษา Online PLC ของครูในพื้นที่ชนบทแอฟริกาตะวันออกและพบว่าครูที่เข้าร่วมรายงานความรู้สึกโดดเดี่ยวทางวิชาชีพลดลงอย่างมีนัยสำคัญภายในหกเดือน และมีการนำแนวปฏิบัติใหม่มาใช้ในห้องเรียนมากขึ้นอย่างเห็นได้ชัด Hur และ Brush (2009) ศึกษาชุมชนออนไลน์ของครูในสหรัฐอเมริกาและพบว่าการแลกเปลี่ยนเรื่องเล่าจากชั้นเรียน (classroom narratives) เป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมการสะท้อนคิดและพัฒนาอัตลักษณ์ทางวิชาชีพได้มากที่สุด ในบริบทไทย งานวิจัยของ ปาริชาติ สถาปิตานนท์ และ ชนินันท์ พุกฤษ์ประมุล (2564) ที่ศึกษา Online PLC สำหรับครูในสามจังหวัดชายแดนใต้พบว่ากลุ่มที่มีผู้อำนวยความสะดวกที่ผ่านการฝึกอบรมมาอย่างดีมีความต่อเนื่องของการเข้าร่วมและคุณภาพของการแลกเปลี่ยนที่สูงกว่ากลุ่มที่ดำเนินการแบบอิสระอย่างชัดเจน หลักฐานเหล่านี้ยืนยันว่ารูปแบบที่บทความนี้สังเคราะห์มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติและมีพื้นฐานทางหลักฐานที่เชื่อถือได้ ทว่าการนำรูปแบบ

ดังกล่าวไปสู่การปฏิบัติจริงในระดับระบบจำเป็นต้องมีข้อเสนอเชิงนโยบายและแนวทางปฏิบัติที่ชัดเจนสำหรับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องแต่ละฝ่าย ซึ่งจะเป็นสาระสำคัญที่บทความนี้นำเสนอในหัวข้อถัดไป

ข้อเสนอเชิงวิชาการและแนวทางปฏิบัติ

1. ข้อเสนอสำหรับผู้บริหารสถานศึกษา

ผู้บริหารสถานศึกษามีบทบาทสำคัญยิ่งในฐานะผู้กำหนดสภาพแวดล้อมที่เอื้อหรือขัดขวางการพัฒนาวิชาชีพครูในระดับโรงเรียน ข้อเสนอแรกและเร่งด่วนที่สุดสำหรับผู้บริหารคือการจัดโครงสร้างเวลาอย่างเป็นรูปธรรม โดยกำหนดให้การเข้าร่วม Online PLC เป็นส่วนหนึ่งของตารางการทำงานปกติของครูใหม่ ไม่ใช่กิจกรรมเสริมที่ต้องทำนอกเวลาราชการ Leithwood, Harris และ Hopkins (2020) ยืนยันว่าการที่ผู้บริหารจัดสรรเวลาให้การเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นสัญญาณสำคัญที่สื่อถึงคุณค่าที่โรงเรียนให้กับการพัฒนาครู และมีผลต่อแรงจูงใจในการเข้าร่วมของครูอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ ผู้บริหารควรสนับสนุนด้านโครงสร้างพื้นฐานดิจิทัลขั้นพื้นฐาน ไม่ว่าจะเป็นการจัดให้มีพื้นที่ที่มีสัญญาณอินเทอร์เน็ตเสถียรสำหรับการประชุมออนไลน์ หรืออำนวยความสะดวกให้ครูเข้าถึงอุปกรณ์ที่จำเป็นเมื่อไม่มีอุปกรณ์ส่วนตัวที่เพียงพอ ในแง่ของการสร้างวัฒนธรรมโรงเรียน ผู้บริหารควรแสดงออกอย่างชัดเจนว่าการถามคำถาม การยอมรับความไม่รู้ และการแสวงหาคำแนะนำจากเพื่อนร่วมวิชาชีพนั้นเป็นพฤติกรรมที่ได้รับการส่งเสริม ไม่ใช่สัญญาณของความอ่อนแอ วัฒนธรรมเช่นนี้เป็นเงื่อนไขพื้นฐานที่ทำให้ครูใหม่กล้าเปิดเผยปัญหาและเรียนรู้อย่างแท้จริงในชุมชน (Hord, 2004) สำหรับการติดตามและประเมินผล ผู้บริหารไม่ควรประเมิน Online PLC ด้วยตัวชี้วัดเชิงปริมาณเพียงอย่างเดียว เช่น จำนวนครั้งที่เข้าร่วม หากแต่ควรให้ความสำคัญกับการสังเกตการเปลี่ยนแปลงในแนวปฏิบัติของครูในห้องเรียน และการพูดคุยอย่างไม่เป็นทางการเกี่ยวกับประสบการณ์ทางวิชาชีพของครูใหม่อย่างต่อเนื่อง

2. ข้อเสนอสำหรับนักการศึกษาและนักวิชาชีพครู

สำหรับผู้ทำงานในฐานะผู้อำนวยความสะดวก ศึกษานิเทศก์ หรือนักวิชาการที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู บทความนี้เสนอให้ให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะการอำนวยความสะดวกสำหรับบริบทออนไลน์เป็นพิเศษ เนื่องจากทักษะที่ใช้ในการดำเนินกิจกรรม PLC แบบพบหน้ากันไม่สามารถถ่ายโอนมาใช้ในพื้นที่ดิจิทัลได้โดยอัตโนมัติ Trust et al. (2016) พบว่าผู้อำนวยความสะดวกที่มีประสิทธิภาพใน Online PLC ต้องมีความสามารถเฉพาะในการสร้างการมีส่วนร่วมในสภาพที่ขาดสัญญาณที่ไม่ใช่ภาษา การจัดการกับความเงียบในพื้นที่ดิจิทัล และการออกแบบกิจกรรมที่กระตุ้นการมีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียมจากผู้เข้าร่วมที่มีบุคลิกภาพแตกต่างกัน การจัดหลักสูตรพัฒนาผู้อำนวยความสะดวก Online PLC อย่างเป็นระบบโดยสถาบันผลิตครูหรือสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาจึงเป็นสิ่งที่ควรดำเนินการอย่างเร่งด่วน

นอกจากนี้ Online PLC ยังเป็นพื้นที่ที่มีศักยภาพสูงในการบ่มเพาะวัฒนธรรมการวิจัยในชั้นเรียน (Classroom Action Research) การออกแบบกิจกรรมชุมชนให้มุ่งจัดการตั้งคำถาม การ

สังเกต และการสะท้อนคิดที่เชื่อมโยงกับระเบียบวิธีวิจัยเชิงปฏิบัติการ จะช่วยให้ครูใหม่พัฒนาสายตาของ “ครูนักวิจัย” ควบคู่ไปกับการสอน ซึ่งเป็นคุณลักษณะสำคัญของครูมืออาชีพในศตวรรษที่ 21 (วิจารณ์ พานิช, 2555) การสร้างเครือข่ายวิชาชีพข้ามเขตพื้นที่ผ่านการเชื่อม Online PLC หลาย ๆ กลุ่มเข้าด้วยกันในโอกาสพิเศษ เช่น การสัมมนาออนไลน์ประจำภาคเรียน ยังจะช่วยขยายโลกทัศน์ทางวิชาชีพของครูใหม่ให้กว้างออกไปเกินกว่าบริบทโรงเรียนและเขตพื้นที่ของตนเองอีกด้วย

3. ข้อเสนอสำหรับหน่วยงานนโยบาย

ในระดับนโยบาย บทความนี้เสนอให้สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานและครูสภาพิชาการบรรจุ Online PLC เข้าเป็นส่วนหนึ่งของระบบการพัฒนาครูอย่างเป็นทางการ โดยกำหนดให้มีชั่วโมงการเรียนรู้ผ่าน Online PLC นับเป็นชั่วโมงพัฒนาวิชาชีพที่ได้รับการรับรองได้ การรับรองสถานะนี้ มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการจูงใจให้ครูเข้าร่วมอย่างจริงจังและต่อเนื่อง เนื่องจากในระบบปัจจุบัน ครูมีภาระในการสะสมชั่วโมงพัฒนาวิชาชีพที่ได้รับการรับรองจากช่องทางที่จำกัด (Darling-Hammond et al., 2017) ในส่วนของการจัดสรรงบประมาณ ควรมีการพิจารณาสนับสนุนค่าใช้จ่ายด้านอินเทอร์เน็ตและอุปกรณ์ดิจิทัลสำหรับครูในพื้นที่ห่างไกลเป็นการเฉพาะ รวมถึงการขยายโครงการอินเทอร์เน็ตประชารัฐให้ครอบคลุมพื้นที่ที่ยังขาดการเชื่อมต่อที่มั่นคง ประการสุดท้าย การปรับเกณฑ์การประเมินวิทยฐานะให้รับรองการมีส่วนร่วมและการสร้างผลงานผ่าน Online PLC จะเป็นแรงจูงใจเชิงระบบที่ช่วยให้การพัฒนาครูแบบนี้มีคามยั่งยืนในระยะยาว

4. ข้อจำกัดของบทความและทิศทางการวิจัยในอนาคต

บทความวิชาการฉบับนี้มีข้อจำกัดสำคัญที่ควรระบุไว้อย่างตรงไปตรงมา

ประการแรก รูปแบบ Online PLC ที่นำเสนอขึ้นเป็นการสังเคราะห์เชิงทฤษฎีและอาศัยหลักฐานจากงานวิจัยในบริบทที่ใกล้เคียงเป็นส่วนใหญ่ ยังขาดการทดสอบเชิงประจักษ์ในบริบทโรงเรียนขยายโอกาสไทยโดยตรง งานวิจัยเชิงทดลองหรือการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่ติดตามครูใหม่ในระยะยาวจึงเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่งในขั้นต่อไป

ประการที่สอง รูปแบบที่เสนออาจต้องได้รับการปรับให้เหมาะสมกับบริบทย่อยที่แตกต่างกัน เช่น โรงเรียนขยายโอกาสในพื้นที่ภูเขาสูงที่มีข้อจำกัดด้านการเชื่อมต่ออินเทอร์เน็ต หรือโรงเรียนที่มีครูซึ่งมีทักษะดิจิทัลในระดับต่ำมาก รวมถึงบริบทที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์และภาษาสูงซึ่งอาจส่งผลต่อรูปแบบการสื่อสารในชุมชน

ประเด็นเหล่านี้เปิดพื้นที่สำหรับวาระการวิจัยที่สำคัญในอนาคต ทั้งในด้านการออกแบบและประเมินผลรูปแบบ Online PLC เฉพาะบริบท การศึกษากระบวนการพัฒนาอัตลักษณ์ทางวิชาชีพในสภาพแวดล้อมดิจิทัล และการวิจัยเชิงนโยบายเกี่ยวกับเงื่อนไขระบบที่เอื้อต่อการขยายผล Online PLC ในระดับชาติ ข้อค้นพบและข้อเสนอทั้งหมดที่นำเสนอในบทความนี้รวมกันชี้ไปยังข้อสรุปที่สำคัญซึ่งจะนำเสนออย่างกระชับและครอบคลุมในบทสรุปที่ตามมา

บทสรุป

บทความวิชาการฉบับนี้ได้นำเสนอการวิเคราะห์และสังเคราะห์อย่างเป็นระบบเกี่ยวกับปัญหาการพัฒนาอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาส ซึ่งเป็นกลุ่มที่มีความเปราะบางสูงและมักถูกมองข้ามในวาระการพัฒนาการศึกษาระดับชาติ โดยพิจารณาผ่านกรอบทฤษฎีบูรณาการที่ผสมผสานแนวคิดอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของ Beijaard et al. และ Beauchamp & Thomas เข้ากับทฤษฎี Community of Practice ของ Wenger และกรอบ PLC ของ DuFour et al. การวิเคราะห์ชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่าความโดดเดี่ยวทางวิชาชีพ การขาดระบบพี่เลี้ยงที่มีคุณภาพ ภาระงานที่ไม่ตรงสาขาวิชา และช่องว่างของนโยบายการสนับสนุนล้วนเป็นปัจจัยที่กีดกันกระบวนการสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูใหม่ในพื้นที่ห่างไกลอย่างเป็นระบบ และนำไปสู่อัตราการสูญเสียบุคลากรครูที่มีนัยสำคัญต่อระบบการศึกษาไทยในระยะยาว

รูปแบบ Online PLC ที่บทความนี้สังเคราะห์ขึ้นมีคุณค่าโดดเด่นในสองมิติ มิติแรกคือความสามารถในการตอบสนองต่อข้อจำกัดเชิงโครงสร้างของบริบทโรงเรียนขยายโอกาสได้โดยตรง ทั้งการข้ามพ้นระยะทาง การลดต้นทุนการพัฒนาวิชาชีพ และการสร้างชุมชนวิชาชีพที่มีความหลากหลายซึ่งโรงเรียนขนาดเล็กไม่อาจสร้างได้ด้วยตนเอง มิติที่สองคือการออกแบบที่มุ่งเสริมสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพโดยตรง ไม่ใช่เพียงการถ่ายทอดความรู้ด้านการสอน ผ่านกลไกการสะท้อนคิดเชิงโครงสร้าง การสร้างเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน และการอำนวยความสะดวกให้ครูใหม่เดินทางจากสมาชิกชายขอบสู่สมาชิกหลักของชุมชนวิชาชีพอย่างมีความหมายในเชิงนโยบายและวิชาชีพ ข้อเสนอที่นำเสนอต่อผู้บริหารสถานศึกษา นักการศึกษา และหน่วยงานนโยบายได้ชี้ทิศทางที่ชัดเจนว่าการพัฒนาครูใหม่ในพื้นที่ห่างไกลจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือจากทุกระดับของระบบการศึกษาพร้อมกัน ไม่อาจปล่อยให้เป็นการของโรงเรียนและครูแต่ละคนแก้ปัญหาด้วยตนเอง

การบรรจุ Online PLC เข้าสู่โครงสร้างระบบการพัฒนาครูอย่างเป็นทางการ การจัดสรรงบประมาณและโครงสร้างพื้นฐานดิจิทัล และการปรับเกณฑ์การประเมินวิทยฐานะให้เปิดรับการพัฒนาผ่านชุมชนออนไลน์ ล้วนเป็นก้าวที่จำเป็นและเป็นไปได้หากมีเจตจำนงทางนโยบายที่ชัดเจนท้ายที่สุด การลงทุนในการพัฒนาอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาสมิใช่เพียงการแก้ปัญหาการขาดแคลนครูในระยะสั้น หากแต่เป็นการวางรากฐานให้เด็กและเยาวชนในพื้นที่ห่างไกลทั่วประเทศได้รับการศึกษาจากครูที่มีความมั่นคงทางวิชาชีพ มีแรงบันดาลใจ และเชื่อมั่นในคุณค่าของตนเองอย่างแท้จริง วิสัยทัศน์ดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ วิจารณ์ พานิช (2555) ที่เน้นว่าครูเพื่อศิษย์ที่แท้จริงต้องเติบโตมาจากชุมชนที่เอื้ออาทร เรียนรู้ร่วมกัน และไม่ทอดทิ้งกัน Online PLC คือชุมชนเช่นนั้น ที่เทคโนโลยีสมัยใหม่ทำให้สามารถสร้างขึ้นได้แม้ระหว่างครูที่อยู่ห่างกันเป็นร้อยกิโลเมตร

เอกสารอ้างอิง

- คุรุสภา. (2565). รายงานสถิติการประกอบวิชาชีพครูและสถิติการลาออกจากวิชาชีพ ปีการศึกษา 2565. สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.
- ชัยยุทธ ปัญญสวัสดิ์สุทธิ์, วิทยา จันทร์ศิลา และ สมบัติ ฤทธิเดช. (2564). สภาพและปัญหาการจัดการศึกษาในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- ทิพย์รัตน์ นพฤทธิ์. (2565). แรงกดดันจากชุมชนและบทบาทที่คาดหวังต่อครูในพื้นที่ชนบท: กรณีศึกษา โรงเรียนขยายโอกาสในภาคอีสาน. วารสารการศึกษาและการพัฒนาสังคม, 18(1), 45–62.
- ปาริชาติ สถาปิตานนท์ และ ชนินันท์ พงษ์ประมุข. (2564). ประสิทธิภาพของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพออนไลน์สำหรับครูในพื้นที่ชายแดนใต้: บทบาทของผู้อำนวยความสะดวกและความต่อเนื่องของการมีส่วนร่วม. วารสารวิทยาลัยการฝึกหัดครู, 17(2), 112–130.
- ปิยะ ศักดิ์เจริญ. (2565). โครงสร้างพื้นฐานดิจิทัลและความพร้อมในการเรียนรู้ออนไลน์ของครูในพื้นที่ห่างไกล. วารสารเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา, 15(3), 78–95.
- พรทิพย์ แข็งขัน. (2564). ระบบครูพี่เลี้ยงในโรงเรียนขยายโอกาส: ความเป็นจริงและความคาดหวังของครูใหม่. วารสารครูศาสตร์, 49(4), 201–218.
- วิจารณ์ พานิช. (2555). วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21. มูลนิธิสดศรีสฤษดิ์วงศ์.
- ศิริพร ศรีวรกุล และ ทิพย์สุดา คิตเลิศ. (2566). ความโดดเด่นทางวิชาชีพและความต้องการการสนับสนุนของครูใหม่ในโรงเรียนขยายโอกาส: การสำรวจระดับชาติ. วารสารวิจัยทางการศึกษา, 17(1), 33–51.
- สมศักดิ์ ดลประสิทธิ์. (2563). การดำเนินนโยบาย PLC ในโรงเรียนขยายโอกาส: ช่องว่างระหว่างนโยบายและการปฏิบัติ. วารสารนโยบายการศึกษา, 8(2), 55–74.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2560). แนวทางการดำเนินงานชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC). กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2565). รายงานสถิติโรงเรียนในสังกัด สพฐ. ประจำปีการศึกษา 2565. กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2564). รายงานสภาวะการณ์การศึกษาไทยในเวทีโลก ปี 2564. กระทรวงศึกษาธิการ.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bett, H., & Makewa, L. (2020). Can Facebook groups enhance continuing professional development of teachers? Lessons from Kenya. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 48(2), 132–146. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1542662>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. **Learning Policy Institute**. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). **Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times**. Routledge.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2016). **Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work** (3rd ed.). Solution Tree Press.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). **A study of novice teachers: Challenges and supports** in the first years. **Teaching and Teacher Education**, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Freedman, S. W., & Appleman, D. (2009). “In it for the long haul”: How teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. **Journal of Teacher Education**, 60(3), 323–337. <https://doi.org/10.1177/0022487109336181>
- Hord, S. M. (Ed.). (2004). **Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities**. Teachers College Press.
- Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009). Teacher participation in online communities: Why do teachers want to participate in self-generated online communities of K–12 teachers? **Journal of Research on Technology in Education**, 41(3), 279–303. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782532>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. **Review of Educational Research**, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-

- developed professional learning groups. **Teaching and Teacher Education**, 75, 302–315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. **Teaching and Teacher Education**, 55, 291–307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. **Teaching and Teacher Education**, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. **Journal of Educational Change**, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Timperley, H., Kaser, L., & Halbert, J. (2014). **A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry**. Centre for Strategic Education.
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. **Computers & Education**, 102, 15–34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. **Teaching and Teacher Education**, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wenger, E. (1998). **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge University Press.

