



การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์  
หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาสังคมศึกษา  
มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง



ปุณณภาพ ชมชื่น

วิทยานิพนธ์เสนอบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร  
เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา หลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต  
สาขาวิชาสังคมศึกษา  
ปีการศึกษา 2568  
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยนเรศวร






การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์  
หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาสังคมศึกษา  
มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง



วิทยานิพนธ์เสนอบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร  
เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา หลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต  
สาขาวิชาสังคมศึกษา  
ปีการศึกษา 2568  
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยนเรศวร

วิทยานิพนธ์ เรื่อง การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์  
หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง  
ของ ปุณณภพ ชมชื่น  
ได้รับการพิจารณาให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร  
ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

  
.....ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์  
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิภาดา พินลา  
  
.....ประธานที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์  
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัจฉรา ศรีพันธ์  
  
.....กรรมการผู้ทรงคุณวุฒิภายใน  
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐเชษฐ์ พูลเจริญ  
  
.....กรรมการผู้ทรงคุณวุฒิภายใน  
รองศาสตราจารย์ ดร.วัลลภ สุขสวัสดิ์  
  
.....กรรมการผู้ทรงคุณวุฒิภายนอก  
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล บางขวด

อนุมัติ

.....  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด อินทจามรรักษ์)

หัวหน้าภาควิชาภาษาศาสตร์ คติชนวิทยา ปรัชญาและศาสนา คณะมนุษยศาสตร์  
รักษาราชการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

ชื่อเรื่อง	การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วม ของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง
ผู้วิจัย	นายปุ่นณภพ ชมชื่น
ประธานที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์	ผศ.ดร.อัจฉรา ศรีพันธ์
กรรมการสอบวิทยานิพนธ์	ผศ.ดร.ณัฐเชษฐ พูลเจริญ
กรรมการสอบวิทยานิพนธ์	รศ.ดร.วัลลภ สุขสวัสดิ์
ประเภทสารนิพนธ์	วิทยานิพนธ์ กศ.ม. สังคมศึกษา, มหาวิทยาลัยนเรศวร, 2568
คำสำคัญ	ระบบปฏิบัติการสอนนิสิตสงฆ์, ความร่วมมือไตรภาคี, ระบบแบบมีส่วนร่วม, นิสิตสงฆ์, การพัฒนาระบบ

### บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดเชิงระบบของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง และ 2) เพื่อพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ให้มีความเหมาะสมกับบริบทเฉพาะของผู้เรียนและสามารถนำไปใช้ได้จริง เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อพัฒนาระบบ กลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลักจำนวน 18 รูป/คน ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง ประกอบด้วย 5 กลุ่ม ได้แก่ นิสิตสงฆ์ชั้นปีที่ 4 จำนวน 4 รูป นิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า จำนวน 2 รูป ครูพี่เลี้ยงจำนวน 4 คน อาจารย์นิเทศก์ จำนวน 4 รูป/คน และผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 4 รูป/คน ครอบคลุมมหาวิทยาลัยสงฆ์ 4 แห่งในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ได้แก่ วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช จังหวัดพิษณุโลก วิทยาลัยสงฆ์พิจิตร จังหวัดพิจิตร มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย วิทยาเขตนครสวรรค์ จังหวัดนครสวรรค์ และวิทยาลัยสงฆ์อุทัยธานี จังหวัดอุทัยธานี เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสัมภาษณ์เชิงลึก เก็บรวบรวมข้อมูลเป็น 2 ระยะ ได้แก่ ระยะวิเคราะห์ระบบเดิม และระยะพัฒนาระบบและตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์เนื้อหาเชิงคุณภาพร่วมกับการสังเคราะห์เชิงประเด็น และตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลด้วยการตรวจสอบแบบสามเส้า ร่วมกับการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญในระยะพัฒนาระบบ

ผลการวิจัยพบว่า 1) ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์มีโครงสร้างพื้นฐานรองรับอยู่แล้วในระดับหนึ่ง แต่ยังไม่สามารถเชื่อมประสานองค์ประกอบต่าง ๆ ให้ทำงานร่วมกันเป็นระบบเดียวอย่างแท้จริง ส่งผลให้การดำเนินงานในทางปฏิบัติยังมีลักษณะแยกส่วน พึ่งพาบุคคล และแปรผันตามบริบทของแต่ละพื้นที่ โดยผู้วิจัยสังเคราะห์ช่องว่างเชิงระบบที่สำคัญ 5 ประการ ได้แก่ ช่องว่างด้านโครงสร้างความร่วมมือ ช่องว่างด้านความพร้อมเชิงปฏิบัติ ช่องว่างด้านบทบาทและอัตลักษณ์ ช่องว่างด้านการนิเทศและการโค้ช และช่องว่างด้านข้อมูลย้อนกลับเพื่อการเรียนรู้ขององค์กร 2) ผลการพัฒนาระบบได้ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ คือ PIT-PST Model ซึ่งเป็นสถาปัตยกรรมระบบแบบมีส่วนร่วมที่มีฐานคิดเชิงทฤษฎีและหลักฐานเชิงประจักษ์รองรับ โดยมีจุดเด่น

สำคัญ ได้แก่ การกำหนดความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา การจัดวางองค์ประกอบของระบบในรูปแบบ Input–Process–Output–Feedback การกำหนดวงจรการดำเนินงานร่วม ได้แก่ การวางแผนร่วม (Co-Planning), การจัดการเรียนรู้ร่วม (Co-Teaching), การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection) และการประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) และการกำหนดผลลัพธ์ของระบบให้ครอบคลุมทั้งสมรรถนะครูสังคมศึกษา อัตลักษณ์ครูพระ และกลไกข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง อันสะท้อนว่าการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนสำหรับนิตฺตสงฆ์ที่มีประสิทธิผล จำเป็นต้องออกแบบบนฐานของความร่วมมือเชิงโครงสร้าง การมีส่วนร่วมของภาคี และการยอมรับบริบทเฉพาะของนิตฺตสงฆ์อย่างรอบด้าน

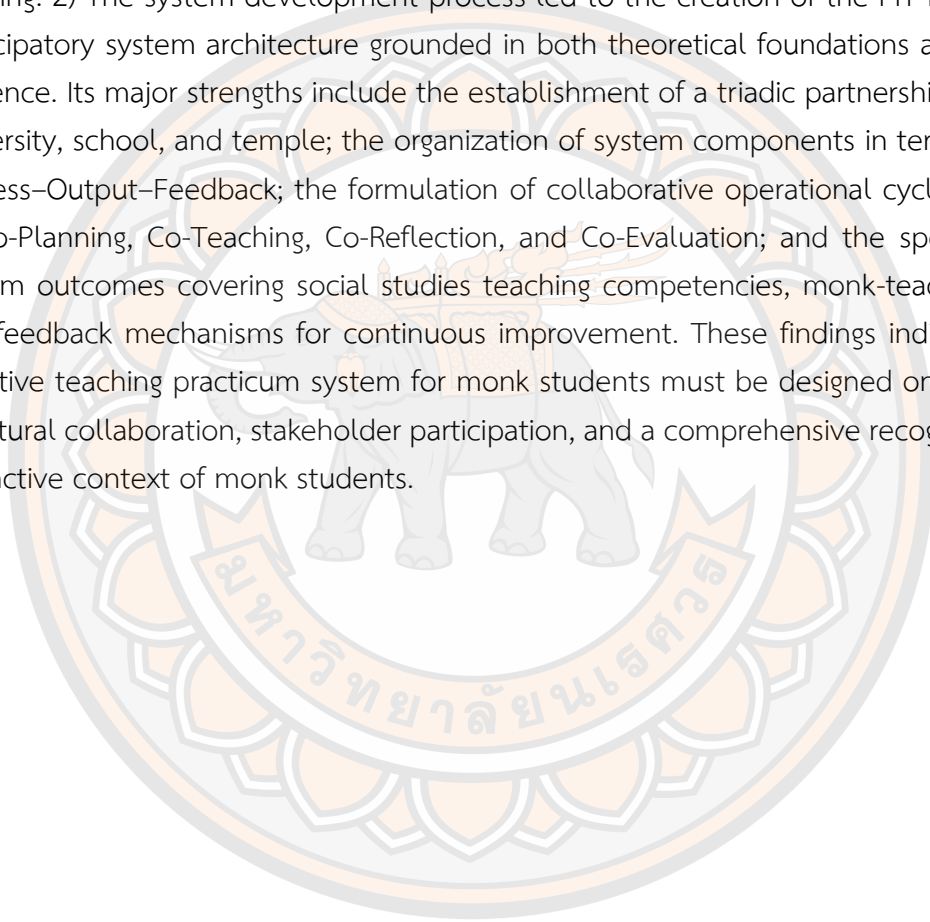


<b>Title</b>	Development of a Participatory Teaching Practicum System for Monk Students in the Bachelor of Education Program, Social Studies, Buddhist Universities in the Lower Northern Region of Thailand
<b>Author</b>	Punnapob Chomchuen
<b>Advisor</b>	Assistant Professor Atchara Sriphan, Ph.D.
<b>Co-Advisor</b>	Assistant Professor Nattachet Pooncharoen, Ph.D.
<b>Co-Advisor</b>	Associate Professor Wallapat Suksawat, Ph.D.
<b>Academic Paper</b>	M.Ed. Thesis in Social Studies - (Type A 2), Naresuan University, 2025
<b>Keywords</b>	teaching practicum system for monk students, triadic partnership, participatory system, monk students, system development

### Abstract

This research aimed: 1) to analyze the current conditions, problems, and systemic limitations of the teaching practicum in schools for monk students enrolled in the Bachelor of Education Program in Social Studies at Buddhist universities in the lower northern region; and 2) to develop a participatory teaching practicum system for monk students that is appropriate to their specific context and applicable in practice. This study employed qualitative research for system development. The key informants consisted of 18 monks/persons selected through purposive sampling and were divided into five groups: four fourth-year monk students, two monk alumni, four cooperating teachers, four university supervisors, and four experts. The study covered four Buddhist higher education institutions in the lower northern region: Buddhachinaraj Buddhist College in Phitsanulok Province, Phichit Buddhist College in Phichit Province, Mahachulalongkornrajavidyalaya University, Nakhon Sawan Campus, in Nakhon Sawan Province, and Uthai Thani Buddhist College in Uthai Thani Province. The research instrument was an in-depth interview guide. Data collection was conducted in two phases: analysis of the existing system, and development and expert validation of the proposed system. Data were analyzed through qualitative content analysis and thematic synthesis. Trustworthiness was established through triangulation and expert review in the system development phase.

The findings revealed that: 1) the existing teaching practicum system for monk students already had a basic structural foundation; however, its components had not yet been effectively integrated into a coherent system. As a result, actual implementation remained fragmented, person-dependent, and varied across local contexts. The researcher identified five major systemic gaps: structural collaboration gaps, practical readiness gaps, role and identity gaps, supervision and coaching gaps, and feedback gaps for organizational learning. 2) The system development process led to the creation of the PIT-PST Model, a participatory system architecture grounded in both theoretical foundations and empirical evidence. Its major strengths include the establishment of a triadic partnership among the university, school, and temple; the organization of system components in terms of Input–Process–Output–Feedback; the formulation of collaborative operational cycles consisting of Co-Planning, Co-Teaching, Co-Reflection, and Co-Evaluation; and the specification of system outcomes covering social studies teaching competencies, monk-teacher identity, and feedback mechanisms for continuous improvement. These findings indicate that an effective teaching practicum system for monk students must be designed on the basis of structural collaboration, stakeholder participation, and a comprehensive recognition of the distinctive context of monk students.



## ประกาศคุณูปการ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดีด้วยความเมตตา ความอนุเคราะห์ และกำลังใจจากบุคคลหลายท่านที่มีคุณูปการต่อผู้วิจัยอย่างยิ่ง ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อัจฉรา ศรีพันธ์ ประธานที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ เป็นอย่างสูง ที่ได้กรุณาให้คำปรึกษา แนะนำ ชี้แนะแนวทางการวิจัย ตลอดจนตรวจแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ ด้วยความละเอียดรอบคอบและความเอาใจใส่อย่างดียิ่งเสมอมา ความเมตตาและการสนับสนุนของท่านนับเป็นพลังสำคัญที่ทำให้ผู้วิจัยสามารถก้าวผ่านอุปสรรคต่าง ๆ และดำเนินงานวิจัยฉบับนี้จนสำเร็จสมบูรณ์

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิภาดา พินลา ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ พร้อมทั้งขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. รัชเชษฐ์ พูลเจริญ และรองศาสตราจารย์ ดร. วลัยภักษ์ สุขสวัสดิ์ กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ตลอดจน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ดวงกมล บางชวด กรรมการผู้ทรงคุณวุฒิภายนอก ที่ได้กรุณามอบข้อคิดเห็น ข้อเสนอแนะ และคำแนะนำทางวิชาการอันทรงคุณค่าแก่ผู้วิจัยด้วยความปรารถนาดี ทำให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ได้รับการปรับปรุงแก้ไขให้มีความถูกต้อง ชัดเจน และสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ได้กรุณาตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย พร้อมทั้งให้ข้อเสนอแนะอันเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการปรับปรุงเครื่องมือให้มีความเหมาะสม สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย และเอื้อต่อการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างมีคุณภาพ

ขอขอบพระคุณผู้บริหาร คณาจารย์ ครูพี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศก์ นิสิตสงฆ์ปัจจุบัน นิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า และผู้เชี่ยวชาญทุกท่านในมหาวิทยาลัยสงฆ์และสถานศึกษาที่เกี่ยวข้องในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ที่ได้กรุณาให้ข้อมูล แบ่งปันประสบการณ์ และให้ความร่วมมือในการวิจัยครั้งนี้ด้วยดีเสมอมา ความร่วมมือจากทุกท่านไม่เพียงทำให้งานวิจัยดำเนินไปตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ หากยังทำให้ผู้วิจัยได้เรียนรู้มิติที่ลึกซึ้งของการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาอย่างแท้จริง

เหนือสิ่งอื่นใด ผู้วิจัยขอน้อมรำลึกในพระคุณของ บิดา มารดา ครู อาจารย์ และผู้มีพระคุณทุกท่าน ที่ได้อบรมสั่งสอน สนับสนุน และเป็นกำลังใจให้แก่ผู้วิจัยมาโดยตลอด ทั้งในวันที่ราบรื่นและในวันที่เต็มไปด้วยความท้าทาย แรงสนับสนุนจากทุกท่านเป็นพลังใจสำคัญที่ทำให้ผู้วิจัยมีความมุ่งมั่นอดทน และสามารถก้าวเดินมาถึงความสำเร็จในวันนี้

คุณค่าและประโยชน์อันพึงมีจากวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอน้อมบูชาพระคุณแต่บิดา มารดา บุรพจารย์ และผู้มีพระคุณทุกท่านด้วยความเคารพอย่างสูง หากผลงานฉบับนี้จะก่อให้เกิดประโยชน์ทางวิชาการหรือเป็นแนวทางแก่ผู้สนใจในอนาคต ผู้วิจัยขอมอบคุณความดีทั้งหมดนี้แต่ทุกท่านด้วยความสำนึกในพระคุณอย่างสุดซึ้ง

ปยุตตภาพ ชมชื่น

## สารบัญ

บทคัดย่อภาษาไทย .....	ก
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ .....	ค
ประกาศคุณูปการ .....	จ
สารบัญ .....	ฉ
<b>บทที่ 1 บทนำ</b> .....	1
ที่มาและความสำคัญ .....	1
คำถามในการวิจัย .....	3
วัตถุประสงค์การวิจัย .....	4
ขอบเขตการวิจัย .....	4
นิยามศัพท์เฉพาะ .....	5
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ .....	6
<b>บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง</b> .....	7
1. การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา .....	9
1.1 ความหมายของการปฏิบัติการสอน .....	9
1.2 ความสำคัญของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา .....	10
1.3 กระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา .....	12
1.4 เกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูและข้อบังคับคุรุสภาที่เกี่ยวข้อง .....	13
2. บริบทการผลิตครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์และอัตลักษณ์นิสิตสงฆ์ .....	16
2.1 บริบทการจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยสงฆ์ .....	16
2.2 การจัดหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือ	
ตอนล่าง .....	18

2.3 ลักษณะเฉพาะและข้อจำกัดของนิติตสงฆ์ในการปฏิบัติการสอน .....	20
2.4 ทวิสถานภาพของนิติตสงฆ์: บทบาทความเป็นบรรพชิตควบคู่กับบทบาทความเป็นนิติตครู .....	22
2.5 ความต้องการเชิงระบบในการสนับสนุนการฝึกปฏิบัติการสอนของนิติตสงฆ์ .....	24
3. แนวคิดทฤษฎีการมีส่วนร่วม .....	27
3.1 ความหมายและความสำคัญของการมีส่วนร่วม .....	27
3.2 ทฤษฎีและระดับของการมีส่วนร่วม .....	30
3.3 กระบวนการสร้างการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา .....	32
3.4 การมีส่วนร่วมในการพัฒนาระบบการปฏิบัติการสอน .....	34
4. แนวคิดความร่วมมือไตรภาคี .....	37
4.1 ความหมายของความร่วมมือไตรภาคี .....	37
4.2 แนวคิดเขตแดนที่ซ้อนทับกันและความร่วมมือระหว่างสถาบัน .....	38
4.3 ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัย-สถานศึกษา-วัด ในการพัฒนานิติตสงฆ์ .....	40
4.4 บทบาทของภาคีแต่ละฝ่ายในระบบการปฏิบัติการสอน .....	43
4.5 ความร่วมมือไตรภาคีในฐานะกลไกหลักของระบบแบบมีส่วนร่วม .....	46
5. แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับระบบ .....	49
5.1 ความหมายและองค์ประกอบของระบบ .....	49
5.2 ทฤษฎีระบบทั่วไป .....	52
5.3 แนวคิดการพัฒนาระบบงาน .....	53
5.4 ระบบเปิด องค์กรรวม ข้อมูลย้อนกลับ และคุณภาพของระบบ .....	55
5.5 การประยุกต์ทฤษฎีระบบสู่การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิติตสงฆ์ .....	57
6. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครู .....	60
6.1 แนวคิด Active Learning .....	60

6.2 แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์และการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ .....	61
6.3 แนวคิดการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู .....	63
6.4 การพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูในบริบทการฝึกสอน .....	65
6.5 การประยุกต์ใช้แนวคิดดังกล่าวกับนิสิตสงฆ์ .....	67
7. กรอบแนวคิดวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็น .....	70
7.1 แนวคิดของ Leonard Nadler .....	70
7.2 มิติการวิเคราะห์ด้าน Training, Education และ Development .....	72
7.3 การประยุกต์ใช้กรอบดังกล่าวในการศึกษาระยะที่ 1 .....	74
8. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	75
9. กรอบแนวคิดการวิจัย .....	82
9.1 การสังเคราะห์ฐานคิดจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	82
9.2 ความเชื่อมโยงระหว่างการปฏิบัติการสอน บริบทนิสิตสงฆ์ การมีส่วนร่วม ความร่วมมือ ไตรภาคี และทฤษฎีระบบ .....	83
9.3 กรอบแนวคิดการวิจัย .....	83
<b>บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย .....</b>	<b>86</b>
1. รูปแบบการวิจัย .....	86
2. กลุ่มเป้าหมายการวิจัย .....	87
2.1 กลุ่มนิสิตสงฆ์ปัจจุบัน .....	87
2.2 กลุ่มนิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า .....	88
2.3 กลุ่มครูพี่เลี้ยงในสถานศึกษา .....	88
2.4 กลุ่มอาจารย์นิเทศก์ .....	89
2.5 กลุ่มผู้เชี่ยวชาญ .....	89

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย .....	90
3.1 แบบสัมภาษณ์สำหรับนิสิตสงฆ์ชั้นปีที่ 4 .....	90
3.2 แบบสัมภาษณ์สำหรับนิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า .....	90
3.3 แบบสัมภาษณ์สำหรับครูพี่เลี้ยง .....	91
3.4 แบบสัมภาษณ์สำหรับอาจารย์นิเทศก์ .....	91
3.5 แบบสัมภาษณ์สำหรับผู้เชี่ยวชาญ .....	91
3.6 การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ .....	91
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล .....	92
4.1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐานและการเตรียมความพร้อมก่อนเก็บข้อมูล .....	92
4.2 การคัดเลือกและประสานผู้ให้ข้อมูล .....	92
4.3 การเก็บข้อมูลในระยะที่ 1 .....	93
4.4 การเก็บข้อมูลในระยะที่ 2 .....	93
4.5 การจัดการข้อมูลหลังการสัมภาษณ์ .....	93
4.6 สรุปการเก็บรวบรวมข้อมูล .....	94
5. การวิเคราะห์ข้อมูล .....	95
5.1 การวิเคราะห์ข้อมูลระยะที่ 1 .....	95
5.2 การวิเคราะห์ข้อมูลระยะที่ 2 .....	96
5.3 การนำเสนอผลการวิเคราะห์.....	98
6. การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล .....	100
6.1 การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้าด้านแหล่งข้อมูล (Data Triangulation).....	100
6.2 การตรวจสอบข้อมูลโดยผู้ให้ข้อมูล (Member Checking).....	100
6.3 การตรวจสอบความถูกต้องจากการถอดความและทบทวนข้อมูลซ้ำ.....	100
6.4 การใช้บันทึกภาคสนามประกอบการตีความข้อมูล.....	100

6.5 การตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ.....	100
6.6 การสังเคราะห์ข้อค้นพบอย่างเป็นระบบ.....	101
<b>บทที่ 4 ผลการวิจัย</b> .....	102
4.1 ผลการศึกษาตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 .....	102
4.1.1 มุมมองของกลุ่มนิสิตสงฆ์ปัจจุบัน .....	102
4.1.2 มุมมองของกลุ่มนิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า .....	103
4.1.3 มุมมองของกลุ่มครูพี่เลี้ยงในสถานศึกษา .....	103
4.1.4 มุมมองของกลุ่มอาจารย์นิเทศ .....	104
4.1.5 การสังเคราะห์ปัญหาและช่องว่างเชิงระบบ .....	104
4.1.6 ข้อค้นพบเชิงสาระ .....	105
4.1.7 การสังเคราะห์ข้อค้นพบตามกรอบแนวคิดของ Leonard Nadler.....	105
4.2 ผลการศึกษาตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 .....	106
4.2.1 องค์ประกอบสำคัญของระบบที่พัฒนาขึ้น.....	107
4.2.2 กระบวนการดำเนินงานของระบบที่พัฒนาขึ้น.....	107
4.2.3 สรุปผลการพัฒนาระบบ.....	108
4.3 ผลการตรวจสอบและปรับปรุงระบบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ .....	108
<b>บทที่ 5 สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ</b> .....	110
5.1 สรุปผลการวิจัย .....	110
5.1.1 ผลการศึกษาตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 .....	110
5.1.2 ผลการศึกษาตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 .....	110
5.1.3 ผลการตรวจสอบและปรับปรุงระบบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ .....	111
5.2 อภิปรายผลการวิจัย .....	111
5.2.1 ปัญหาของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์เป็นปัญหาเชิงระบบ มิใช่ปัญหา	

เฉพาะบุคคล.....	111
5.2.2 การพัฒนาระบบใหม่ต้องเริ่มจากการออกแบบความร่วมมือ ไม่ใช่เพียงเพิ่มกิจกรรม.....	112
5.2.3 ความร่วมมือแบบไตรภาคีคือหัวใจของระบบที่เหมาะสมกับบริบทนิสิตสงฆ์.....	112
5.2.4 ผลลัพธ์ของระบบต้องก้าวพ้นจากการ “ผ่านการฝึกสอน” ไปสู่การพัฒนาครูพระอย่างเป็นองค์รวม.....	113
5.2.5 การตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิเป็นกลไกสำคัญของการพัฒนาระบบเชิงนวัตกรรม.....	113
5.2.6 องค์ความรู้ใหม่ของการวิจัย.....	114
5.2.7 จากรูปแบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสู่ระบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู.....	114
5.3 ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ .....	115
5.3.1 ระดับหลักสูตรและสถาบันผลิตครู.....	115
5.3.2 ระดับสถานศึกษาฝึกสอนและเครือข่ายความร่วมมือ .....	115
5.3.3 ระดับการพัฒนานิสิตสงฆ์รายบุคคล .....	116
5.4 ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยครั้งต่อไป .....	116
5.4.1 ควรมีการศึกษาประสิทธิผลของ PIT-PST Model เมื่อใช้จริงในภาคสนาม.....	116
5.4.2 ควรมีการพัฒนาตัวชี้วัดอัตลักษณ์ครูพระและสมรรถนะเฉพาะทางของนิสิตสงฆ์.....	116
5.4.3 ควรมีการศึกษาผลลัพธ์ระยะยาวของระบบ.....	117
5.4.4 ควรมีการขยายผลสู่บริบทมหาวิทยาลัยหรือวิทยาลัยสงฆ์อื่น.....	117
บรรณานุกรม .....	118
ภาคผนวก.....	131
ประวัติผู้วิจัย.....	171

## สารบัญตาราง

ตารางที่ 1 ลักษณะเฉพาะของนิสิตสงฆ์และนัยต่อการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา .....	27
ตารางที่ 2 บทบาทของภาคีในความร่วมมือไตรภาคีเพื่อพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ ....	49
ตารางที่ 3 การสังเคราะห์ช่องว่างของงานวิจัย.....	81
ตารางที่ 4 ขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	94
ตารางที่ 5 ความเชื่อมโยงของวัตถุประสงค์การวิจัยกับกระบวนการวิจัย.....	98



## บทที่ 1

### บทนำ

#### ที่มาและความสำคัญ

ในบริบทของโลกศตวรรษที่ 21 ที่เต็มไปด้วยความผันผวน ความไม่แน่นอน ความซับซ้อน และความคลุมเครือ ระบบการศึกษาจำเป็นต้องปรับบทบาทจากการถ่ายทอดความรู้แบบเดิมไปสู่การพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะรอบด้าน คิดวิเคราะห์ได้ ปรับตัวได้ และดำรงตนอย่างมีคุณธรรมในสังคมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ประเทศไทยจึงกำหนดทิศทางการจัดการศึกษาไว้ในแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579 โดยมุ่งพัฒนาคนไทยให้มีคุณภาพ มีสมรรถนะที่สอดคล้องกับบริบทโลกใหม่ และให้ความสำคัญกับการพัฒนาระบบการบริหารจัดการศึกษาที่มีประสิทธิภาพ ควบคู่กับการยกระดับคุณภาพครู และบุคลากรทางการศึกษาในฐานะกลไกสำคัญของการพัฒนาประเทศ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560) ขณะเดียวกัน ครูสภาได้กำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูและประสบการณ์วิชาชีพไว้อย่างชัดเจน ซึ่งสะท้อนว่า “การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู” มิใช่เพียงขั้นตอนปลายทางของหลักสูตร หากเป็นพื้นที่สำคัญในการแปลงความรู้ทางทฤษฎีให้กลายเป็นสมรรถนะทางวิชาชีพที่เกิดขึ้นจริงในการปฏิบัติงาน (ครูสภา, 2562)

กล่าวอีกนัยหนึ่ง การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูมิใช่เพียงองค์ประกอบหนึ่งของหลักสูตร หากเป็นกลไกสำคัญในการเปลี่ยนผ่านจาก “ผู้เรียนทางครุศาสตร์” ไปสู่ “ผู้ปฏิบัติวิชาชีพครู” อย่างเป็นรูปธรรม ดังนั้น หากระบบดังกล่าวไม่ได้รับการออกแบบอย่างเป็นระบบ ย่อมกระทบโดยตรงต่อคุณภาพของการพัฒนาครูในระดับปฏิบัติ

แม้นโยบายระดับชาติและมาตรฐานวิชาชีพจะให้กรอบทิศทางไว้อย่างชัดเจน แต่ในทางปฏิบัติการพัฒนาครูให้มีคุณภาพยังคงเผชิญข้อจำกัดสำคัญ โดยเฉพาะในช่วงการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ซึ่งเป็นรอยต่อระหว่าง “การเรียนรู้ในมหาวิทยาลัย” กับ “การปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษา” หากรอยต่อนี้ขาดการออกแบบเชิงระบบ ขาดความร่วมมือระหว่างหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง หรือขาดกลไกนิเทศ ติดตาม และสะท้อนผลที่มีคุณภาพ การผลิตครูย่อมเสี่ยงต่อการเกิดช่องว่างระหว่างความรู้ในหลักสูตรกับสมรรถนะที่ต้องใช้ในสถานการณ์จริง งานวิจัยทั้งในและต่างประเทศต่างยืนยันตรงกันว่า คุณภาพของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูขึ้นอยู่กับความเข้มแข็งของระบบพี่เลี้ยง การนิเทศเชิงพัฒนา การสะท้อนคิดอย่างเป็นระบบ และความร่วมมือที่แท้จริงระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษา มิใช่ขึ้นอยู่กับตัวนิสิตหรือครูพี่เลี้ยงฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงลำพัง (Becker et al., 2019; Gravett et al., 2019; Svojanovský, 2017) เมื่อพิจารณาในบริบทของการผลิตครูในมหาวิทยาลัยสงฆ์ ความท้าทายดังกล่าวมีความซับซ้อนมากยิ่งขึ้น เพราะนิสิตสงฆ์มิได้ดำรงสถานะเพียง “นิสิตครู” หากยังดำรงสถานะของ “บรรพชิต” ที่ต้องปฏิบัติตามพระธรรมวินัย สมณสาธูป กิจของสงฆ์ และความคาดหวังทางศีลธรรมจากสังคมโดยพร้อมกัน การออกฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จึงมิใช่เพียงการนำความรู้ทางวิชาการไปใช้ในชั้นเรียน แต่เป็นกระบวนการ

ปรับตัวทางวิชาชีพภายใต้เงื่อนไขเฉพาะของชีวิตสมณเพศ ซึ่งต้องอาศัยความเข้าใจจากมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนาที่เกี่ยวข้อง งานศึกษาที่เกี่ยวข้องกับมหาวิทยาลัย สงฆ์ไทยสะท้อนว่า แม้ระบบฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูจะมีโครงสร้างพื้นฐานรองรับอยู่ในระดับหนึ่ง แต่ยังไม่ปรากฏปัญหาเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ ความพร้อมของนิสิต การใช้สื่อและเทคโนโลยี การฝึกทักษะเชิงปฏิบัติ และการสนับสนุนการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ซึ่งชี้ให้เห็นว่า ระบบเดิมยังไม่สามารถตอบสนองต่อบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ได้อย่างเพียงพอ (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

ข้อค้นพบดังกล่าวสะท้อนว่า ความท้าทายของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ มิได้เกิดจากข้อจำกัดส่วนบุคคลของผู้เรียนเพียงอย่างเดียว หากแต่เป็นผลจากการที่ระบบเดิมยังไม่ได้ออกแบบให้รองรับบริบทเฉพาะของสมณเพศอย่างรอบด้าน ทั้งในมิติของบทบาท เวลา กิจวัตร และความคาดหวังจากสังคม

นอกจากนี้ งานวิจัยในประเทศไทยยังชี้ให้เห็นไปในทิศทางเดียวกันว่า การพัฒนาการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูให้มีคุณภาพจำเป็นต้องอาศัยระบบนิเทศที่ทำงานเชื่อมโยงกับสถานศึกษาเครือข่ายอย่างใกล้ชิด ต้องมีการเสริมสร้างสมรรถนะของอาจารย์นิเทศก์ และต้องออกแบบกลไกการกำกับติดตามที่มีไม่เพียงการประเมินผลปลายทาง แต่เป็นการพัฒนาอย่างต่อเนื่องตลอดกระบวนการฝึกสอน ศักดิ์ดา ทหารเทศ และคณะ (2566) เสนอว่า การพัฒนานิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพร่วมกับสถานศึกษาเครือข่าย ควรตั้งอยู่บนระบบนิเทศที่เอื้อต่อการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง ขณะที่สุนันทา กิรินทร์ และคณะ (2567) ยืนยันว่า การเสริมสร้างสมรรถนะของอาจารย์นิเทศก์เป็นองค์ประกอบสำคัญของคุณภาพระบบฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู เพราะผู้ทำหน้าที่นิเทศมิได้เป็นเพียงผู้ติดตามผล แต่เป็นผู้อำนวยความสะดวกทางวิชาชีพ ผู้เชื่อมประสาน และผู้สร้างความต่อเนื่องของการเรียนรู้ระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาในระดับนานาชาติ ข้อค้นพบจำนวนมากสนับสนุนข้อเสนอเดียวกันว่า การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูที่มีคุณภาพต้องก้าวพ้นรูปแบบการทำงานแบบแยกส่วนไปสู่ความร่วมมือเชิงโครงสร้างระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษา Gravett et al. (2019) ชี้ว่า ความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาช่วยสร้าง “พื้นที่เรียนรู้วิชาชีพ” ที่ทำให้นักศึกษาครูพัฒนาความรู้เชิงปฏิบัติได้ลึกซึ้ง ขณะที่ Becker et al. (2019) พบว่า การโค้ชและการประชุมก่อน-หลังการสอนอย่างมีโครงสร้างช่วยยกระดับคุณภาพการแลกเปลี่ยนเชิงวิชาชีพ การวางแผนบทเรียนร่วม และคุณภาพการสอนของนักศึกษาครู ส่วน Svojanovský (2017) อธิบายว่า การสะท้อนคิดหลังการปฏิบัติการสอนภายใต้การสนับสนุนของผู้มีประสบการณ์เป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ประสบการณ์ภาคสนามไม่หยุดอยู่เพียงการ “ทำหน้าที่สอน” แต่พัฒนาไปสู่การเรียนรู้ทางวิชาชีพอย่างแท้จริง

แม้งานวิจัยที่ผ่านมาจะช่วยอธิบายสภาพ ปัญหา และแนวทางพัฒนาการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในบางมิติได้พอสมควร แต่ยังไม่ปรากฏงานวิจัยที่พัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบ โดยบูรณาการบริบทสมณเพศ ความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย-สถานศึกษา-วัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา กลไกการนิเทศติดตาม และวงจรข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่องเข้าด้วยกันอย่างชัดเจน ช่องว่างดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ยังคงขาดกรอบแนวคิดและรูปแบบการดำเนินงานที่เชื่อมโยง

องค์ประกอบต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ งานวิจัยนี้จึงมุ่งวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบเดิม เพื่อนำไปสู่การพัฒนากระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมที่มีความเหมาะสมกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ และสามารถนำไปใช้ได้จริงในทางปฏิบัติ

เมื่อพิจารณาในภาพรวม จะเห็นได้ว่า ปัญหาของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ เป็นปัญหาที่มีลักษณะเชื่อมโยงกันหลายมิติ ทั้งมิติของโครงสร้างความร่วมมือ มิติของความพร้อมเชิงปฏิบัติ มิติของบทบาทและอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ มิติของการนิเทศติดตาม และมิติของข้อมูลย้อนกลับ เพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น การแก้ไขปัญหาดังกล่าวจึงไม่อาจอาศัยการปรับปรุงเฉพาะส่วนหรือการเพิ่มกิจกรรมบางรายการเท่านั้น แต่จำเป็นต้องพัฒนา “ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วม” ที่เชื่อมโยงองค์ประกอบต่าง ๆ เข้าด้วยกันอย่างเป็นโครงสร้าง

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงเห็นความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษามหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง และนำข้อค้นพบที่ได้ไปสู่การพัฒนากระบวนการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมที่เหมาะสมกับบริบทของนิสิตสงฆ์อย่างแท้จริง การวิจัยครั้งนี้จึงมีความสำคัญทั้งในเชิงวิชาการและเชิงปฏิบัติ กล่าวคือ ในเชิงวิชาการ งานวิจัยนี้มุ่งเติมเต็มช่องว่างจากการศึกษาปัญหาทางด้านไปสู่การพัฒนากระบวนการเชิงองค์รวมที่มีฐานคิดชัดเจน มีองค์ประกอบและกลไกการทำงานร่วมที่ตรวจสอบได้ ส่วนในเชิงปฏิบัติ งานวิจัยนี้คาดว่าจะป็นฐานสำคัญในการยกระดับคุณภาพการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์ ให้สามารถเชื่อมโยงมาตรฐานวิชาชีพครูเข้ากับบริบทชีวิตสมณเพศ สร้างความร่วมมือระหว่างภาคีที่เกี่ยวข้องอย่างเป็นรูปธรรม และนำไปสู่การผลิตครูสังคมศึกษามีทั้งสมรรถนะทางวิชาชีพ คุณธรรมทางจริยธรรม และความเหมาะสมต่อบริบทสังคมไทยร่วมสมัย (คุรุสภา, 2562; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560) ผู้วิจัยตั้งข้อคาดหมายเชิงแนวคิดว่า หากระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ได้รับการออกแบบบนฐานความร่วมมือเชิงโครงสร้างระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา ควบคู่กับกลไกการนิเทศติดตามและการสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง ย่อมเอื้อต่อการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูและการดำรงอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ได้อย่างเหมาะสมยิ่งขึ้น

### คำถามในการวิจัย

1.สภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง เป็นอย่างไร

2.ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ควรมีองค์ประกอบ กลไก และกระบวนการดำเนินงานอย่างไร

## วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของ นิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

2. เพื่อพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตร ครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

## ขอบเขตการวิจัย

### 1. ขอบเขตด้านเนื้อหา

การวิจัยครั้งนี้กำหนดขอบเขตด้านเนื้อหาออกเป็น 2 ส่วนสำคัญ ได้แก่

1) การศึกษาสภาพปัจจุบันและปัญหาของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ครอบคลุมการศึกษาสภาพการดำเนินงานและปัญหาที่เกิดขึ้นในการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ ในสถานศึกษา ทั้งในด้านการบริหารจัดการหลักสูตรและโครงสร้างการฝึกปฏิบัติการสอน การเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึกสอน การดำเนินการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาจริง การนิเทศ ติดตาม และให้ คำปรึกษา การวัดและประเมินผล ตลอดจนข้อจำกัด อุปสรรค และปัญหาเชิงระบบที่ส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพ ของการฝึกปฏิบัติการสอน

2) การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ ครอบคลุมการออกแบบและพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมที่เหมาะสมกับบริบท ของนิสิตสงฆ์ โดยให้ความสำคัญกับองค์ประกอบของระบบ กลไกความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง กระบวนการดำเนินงานร่วมของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ตลอดจน การปรับปรุงระบบจากข้อเสนอแนะและผลสะท้อนกลับ เพื่อให้ได้ระบบที่มีความเหมาะสม เป็นไปได้ ในทางปฏิบัติ และสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์อย่างแท้จริง

โดยในการกำหนดขอบเขตด้านเนื้อหา ผู้วิจัยมุ่งพิจารณาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา อย่างครอบคลุมใน 5 มิติสำคัญ ได้แก่ การเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึกปฏิบัติการสอน การปฏิบัติการ สอนในสถานศึกษาจริง การนิเทศติดตาม การสะท้อนผล และการประเมินผล ซึ่งถือเป็นองค์ประกอบหลัก ของระบบที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนานิสิตสงฆ์โดยตรง

### 2. ขอบเขตด้านผู้ให้ข้อมูล

ผู้ให้ข้อมูลหลักในการวิจัยครั้งนี้ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง โดยพิจารณาจากความ เกี่ยวข้องกับระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา และประสบการณ์ตรงที่สามารถให้ข้อมูลเชิงลึกได้อย่าง เหมาะสม ครอบคลุมผู้ที่มีบทบาทสำคัญต่อการฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ จำนวน 5 กลุ่ม ได้แก่

1. นิสิตสงฆ์ชั้นปีที่ 4 จำนวน 4 รูป
2. นิสิตสงฆ์ที่สำเร็จการศึกษาแล้ว จำนวน 2 รูป
3. ครูพี่เลี้ยงในสถานศึกษาฝึกปฏิบัติการสอน จำนวน 4 คน
4. อาจารย์นิเทศก์ จำนวน 4 รูป/คน

5. ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพระพุทธศาสนาและการผลิตครู จำนวน 4 รูป/คน  
รวมผู้ให้ข้อมูลหลักทั้งสิ้น 18 รูป/คน

### 3. ขอบเขตด้านระยะเวลา

การวิจัยครั้งนี้มีระยะเวลาดำเนินการตั้งแต่เดือนสิงหาคม พ.ศ. 2568 ถึงเดือนมกราคม พ.ศ. 2569

### 4. ขอบเขตด้านพื้นที่

พื้นที่ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง จำนวน 4 แห่ง ประกอบด้วย

1. วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช จังหวัดพิษณุโลก
2. วิทยาลัยสงฆ์พิจิตร จังหวัดพิจิตร
3. มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย วิทยาเขตนครสวรรค์ จังหวัดนครสวรรค์
4. วิทยาลัยสงฆ์อุทัยธานี จังหวัดอุทัยธานี

### 5. ขอบเขตด้านการดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยแบ่งการดำเนินการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ ได้แก่

**ระยะที่ 1** การศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์จากผู้มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรง เพื่อให้เห็นภาพรวมของบริษัท ปัญหาเชิงระบบ และประเด็นที่ต้องได้รับการพัฒนา

**ระยะที่ 2** การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ โดยอาศัยข้อมูลเชิงประจักษ์จากผู้เกี่ยวข้องและข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ เพื่อให้ได้ระบบที่มีความเหมาะสมกับบริบทจริง สามารถนำไปใช้ได้จริงในทางปฏิบัติ และมีศักยภาพในการยกระดับคุณภาพการฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์อย่างเป็นรูปธรรม

การกำหนดขอบเขตด้านการดำเนินการวิจัยในลักษณะดังกล่าวทำให้ผู้วิจัยสามารถเชื่อมโยงผลการวิเคราะห์ระบบเดิมไปสู่การพัฒนาระบบใหม่ได้อย่างต่อเนื่อง และทำให้ระบบที่พัฒนาขึ้นมีฐานมาจากข้อมูลเชิงประจักษ์และบริบทจริงของพื้นที่วิจัย

### นิยามศัพท์เฉพาะ

1. การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วม หมายถึง กระบวนการออกแบบ ปรับปรุง และจัดวางองค์ประกอบ กลไก และกระบวนการดำเนินงานของระบบการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา โดยเปิดโอกาสให้ผู้เกี่ยวข้อง ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนาที่เกี่ยวข้อง ครูที่เลี้ยง อาจารย์นิเทศก์ และนิสิตสงฆ์ เข้ามามีส่วนร่วมในการร่วมวางแผนร่วมดำเนินงาน ร่วมนิเทศติดตาม ร่วมสะท้อนผล และร่วมประเมินผล เพื่อให้ได้ระบบที่เหมาะสมกับบริบทของนิสิตสงฆ์และสามารถนำไปใช้ได้จริงในทางปฏิบัติ

2. นิสิตสงฆ์ หมายถึง พระภิกษุหรือสามเณรที่กำลังศึกษาอยู่ในหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ของมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง และกำลัง

เข้ารับการศึกษาตามหลักสูตรที่กำหนด โดยดำรงตนทั้งในฐานะผู้เรียนทางวิชาชีพครูและผู้ครองสมณเพศควบคู่กัน

3. หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา หมายถึง หลักสูตรระดับปริญญาตรีทางการศึกษา ของมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย ที่มุ่งผลิตบัณฑิตให้มีความรู้ ความสามารถ และสมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม รวมทั้งมีคุณลักษณะความเป็นครูตามมาตรฐานวิชาชีพ และสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาได้อย่างเหมาะสม

4. มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง หมายถึง หน่วยจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยที่เปิดจัดการเรียนการสอนหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ได้แก่ วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช จังหวัดพิษณุโลก วิทยาลัยสงฆ์พิจิตร จังหวัดพิจิตร มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย วิทยาเขตนครสวรรค์ จังหวัดนครสวรรค์ และวิทยาลัยสงฆ์อุทัยธานี จังหวัดอุทัยธานี

5. ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา หมายถึง ระบบการจัดประสบการณ์วิชาชีพครูที่ครอบคลุมการเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึกปฏิบัติการสอน การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาจริง การนิเทศติดตาม การสะท้อนผล และการประเมินผล เพื่อส่งเสริมให้นิสิตสงฆ์สามารถพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูควบคู่กับการดำรงตนตามบริบทสมณเพศได้อย่างเหมาะสม

6. ความร่วมมือไตรภาคี หมายถึง ความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา ในการร่วมกันพัฒนานิสิตสงฆ์ให้มีสมรรถนะทางวิชาชีพครูควบคู่กับการดำรงอัตลักษณ์สมณเพศ

7. การมีส่วนร่วม หมายถึง กระบวนการที่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วมคิด ร่วมวางแผน ร่วมดำเนินการ ร่วมนิเทศติดตาม ร่วมสะท้อนผล และร่วมประเมินผล เพื่อให้การดำเนินงานบรรลุเป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพ

### **ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ**

1. ได้องค์ความรู้เกี่ยวกับสภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์

2. ได้ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมที่มีความเหมาะสมกับบริบทของนิสิตสงฆ์ และสามารถนำไปใช้ได้จริง

3. เป็นแนวทางในการพัฒนาการผลิตครูและการจัดระบบฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์

4. เป็นฐานข้อมูลสำหรับการวิจัย การพัฒนาระบบการศึกษา และการกำหนดแนวทางสนับสนุนนิสิตสงฆ์ในอนาคต

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ผู้วิจัยได้ศึกษาและสังเคราะห์แนวคิด ทฤษฎี เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อใช้เป็นพื้นฐานสำหรับการวิจัย นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังได้นำแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครู กรอบแนวคิดการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็น ตลอดจนงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง มาสังเคราะห์ร่วมกันเพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย ทั้งนี้ การนำเสนอในบทนี้มีได้เป็นเพียงการทบทวนวรรณกรรม แต่เป็นการสังเคราะห์เชิงแนวคิด (analytical synthesis) เพื่อสร้างฐานคิดสำหรับการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ ดังนี้

#### 1. การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา

- 1.1 ความหมายของการปฏิบัติการสอน
- 1.2 ความสำคัญของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา
- 1.3 กระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา
- 1.4 เกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูและข้อบังคับคุรุสภาที่เกี่ยวข้อง

#### 2. บริบทการผลิตครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์และอัตลักษณ์นิสิตสงฆ์

- 2.1 บริบทการจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยสงฆ์
- 2.2 การจัดหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง
- 2.3 ลักษณะเฉพาะและข้อจำกัดของนิสิตสงฆ์ในการปฏิบัติการสอน
- 2.4 ทวิสถานะภาพของนิสิตสงฆ์: บทบาทความเป็นบรรพชิตควบคู่กับบทบาทความเป็นนิสิตครู
- 2.5 ความต้องการเชิงระบบในการสนับสนุนการฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์

#### 3. แนวคิดทฤษฎีการมีส่วนร่วม

- 3.1 ความหมายและความสำคัญของการมีส่วนร่วม
- 3.2 ทฤษฎีและระดับของการมีส่วนร่วม
- 3.3 กระบวนการสร้างการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา
- 3.4 การมีส่วนร่วมในการพัฒนาระบบการปฏิบัติการสอน

#### 4. แนวคิดความร่วมมือไตรภาคี

- 4.1 ความหมายของความร่วมมือไตรภาคี
- 4.2 แนวคิดเขตแดนที่ซ้อนทับกันและความร่วมมือระหว่างสถาบัน
- 4.3 ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัย-สถานศึกษา-วัด ในการพัฒนานิสิตสงฆ์

- 4.4 บทบาทของภาคีแต่ละฝ่ายในระบบการปฏิบัติการสอน
- 4.5 ความร่วมมือไตรภาคีในฐานะกลไกหลักของระบบแบบมีส่วนร่วม
- 5. แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับระบบ**
- 5.1 ความหมายและองค์ประกอบของระบบ
- 5.2 ทฤษฎีระบบทั่วไป
- 5.3 แนวคิดการพัฒนาระบบงาน
- 5.4 ระบบเปิด องค์กรรวม ข้อมูลย้อนกลับ และดุลยภาพของระบบ
- 5.5 การประยุกต์ทฤษฎีระบบสู่การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์
- 6. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครู**
- 6.1 แนวคิด Active Learning
- 6.2 แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ / การเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ
- 6.3 แนวคิดการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู
- 6.4 การพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูในบริบทการฝึกสอน
- 6.5 การประยุกต์ใช้แนวคิดดังกล่าวกับนิสิตสงฆ์
- 7. กรอบแนวคิดการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็น**
- 7.1 แนวคิดของ Leonard Nadler
- 7.2 มิติการวิเคราะห์ด้าน Training, Education และ Development
- 7.3 การประยุกต์ใช้กรอบดังกล่าวในการศึกษาระยะที่ 1
- 8. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง**
- 8.1 งานวิจัยในประเทศ
- 8.2 งานวิจัยต่างประเทศ
- 8.3 การสังเคราะห์ช่องว่างของงานวิจัย
- 9. กรอบแนวคิดการวิจัย**
- 9.1 การสังเคราะห์ฐานคิดจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
- 9.2 ความเชื่อมโยงระหว่างปฏิบัติการสอน บริบทนิสิตสงฆ์ การมีส่วนร่วม ความร่วมมือไตรภาคี และทฤษฎีระบบ
- 9.3 กรอบแนวคิดการวิจัย

## 1. การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา

### 1.1 ความหมายของการปฏิบัติการสอน

การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเป็นองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการผลิตครู เนื่องจากเป็นช่วงที่นิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูได้เปลี่ยนผ่านจากการเรียนรู้เชิงทฤษฎีในสถาบันอุดมศึกษาไปสู่การปฏิบัติงานจริงในบริบทของสถานศึกษาอย่างเป็นระบบ การปฏิบัติการสอนจึงมิได้หมายถึงเพียงการเข้าสอนในชั้นเรียนตามตารางสอนเท่านั้น หากแต่เป็นกระบวนการฝึกประสบการณ์วิชาชีพที่ครอบคลุมการวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล การจัดการชั้นเรียน การพัฒนาผู้เรียน ตลอดจนการเรียนรู้บทบาท หน้าที่ และความรับผิดชอบของความเป็นครูในสถานการณืจริง (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563; พุฒินेत्र et al., 2022)

ในเชิงมาตรฐานวิชาชีพ คุรุสภาได้กำหนดให้การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนานิสิตนักศึกษาครูอย่างเป็นทางการ โดยต้องดำเนินการในสถานศึกษาเครือข่ายที่มีความพร้อม มีระบบนิเทศที่ชัดเจน มีการประเมินสมรรถนะ และมีภารกิจที่เชื่อมโยงทั้งการสอนและงานอื่นในหน้าที่ครู ดังนั้น ความหมายของการปฏิบัติการสอนจึงครอบคลุมมิติของการฝึกทำงานใน “สภาพจริง” ภายใต้โครงสร้างความร่วมมือระหว่างสถาบันผลิตครูกับสถานศึกษา มิใช่เป็นเพียงกิจกรรมฝึกสอนแบบแยกส่วนหรือการสังเกตการสอนในระยะสั้นเท่านั้น (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563)

จากมุมมองทางวิชาการของไทย การปฏิบัติการสอนยังถูกอธิบายในฐานะพื้นที่สำคัญของการหล่อหลอมความเป็นครู เพราะเป็นช่วงที่นิสิตนักศึกษาได้เรียนรู้การปฏิบัติตนตามบทบาทวิชาชีพ ผ่านการทำงานร่วมกับครูพี่เลี้ยง ผู้บริหารสถานศึกษา และอาจารย์นิเทศก์ พร้อมทั้งพัฒนาศักยภาพของตนทั้งด้านความรู้ ทักษะ เจตคติ และบุคลิกภาพทางวิชาชีพ การปฏิบัติการสอนจึงมีลักษณะเป็นทั้งกระบวนการเรียนรู้ การประเมินสมรรถนะ และการสร้างอัตลักษณ์ความเป็นครูไปพร้อมกัน (กินรี, 2567; นวลรักษา, 2564)

ในมุมมองสากล teaching practicum หรือ school practicum ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางว่าเป็นหัวใจของหลักสูตรผลิตครู เพราะเป็นจุดเชื่อมต่อระหว่างความรู้จากมหาวิทยาลัยกับการปฏิบัติในสถานศึกษาจริง งานทบทวนอย่างเป็นระบบของ Lawson et al. (2015) ชี้ว่า practicum เป็นประสบการณ์สำคัญที่ทำให้นักศึกษาครูได้พัฒนาความเข้าใจต่อวิชาชีพครูผ่านการสอนจริง การนิเทศ การสะท้อนคิด และการเรียนรู้จากความสัมพันธ์กับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในสถานศึกษา ซึ่งสะท้อนว่า practicum ไม่ใช่เพียง “ช่วงฝึกงาน” แต่เป็นกระบวนการสร้างความพร้อมสู่ความเป็นครูมืออาชีพอย่างเป็นองค์รวม (Lawson et al., 2015)

เมื่อพิจารณาโดยสังเขปแล้ว จะเห็นได้ว่าความหมายของการปฏิบัติการสอนมีพัฒนาการจากความเข้าใจแบบเดิมที่เน้นเพียงการทดลองสอนหรือการฝึกสอนในห้องเรียน ไปสู่ความเข้าใจแบบร่วมสมัยที่มองว่าเป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูในสถานการณืจริงอย่างรอบด้าน ครอบคลุมทั้งการปฏิบัติงานเชิงวิชาการ การเรียนรู้เชิงสัมพันธ์ การรับภาระนิเทศ การสะท้อนผลการปฏิบัติ และการพัฒนาสมรรถนะ

วิชาชีพตามเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้ (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563; Lawson et al., 2015; พุฒินทร et al., 2022)

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยสรุปได้ว่า การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา หมายถึง กระบวนการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในบริบทจริงของสถานศึกษา ที่เปิดโอกาสให้นิสิตนักศึกษาครูได้นำความรู้ทางวิชาการ ทักษะการจัดการเรียนรู้ และคุณลักษณะของวิชาชีพครูไปใช้ในการปฏิบัติงานจริงอย่างเป็นระบบ ภายใต้การกำกับดูแล การนิเทศ และการประเมินจากผู้เกี่ยวข้อง เพื่อพัฒนาไปสู่ความเป็นครูมืออาชีพตามมาตรฐานวิชาชีพและบริบทเฉพาะของสถาบันผลิตครู

## 1.2 ความสำคัญของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา

การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษามีความสำคัญอย่างยิ่งต่อกระบวนการผลิตครู เพราะเป็นช่วงเวลาที่นิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูได้เปลี่ยนผ่านจากการเรียนรู้เชิงทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติวิชาชีพในบริบทจริงของสถานศึกษาอย่างเป็นรูปธรรม ความสำคัญของกระบวนการนี้ได้อยู่เพียงการฝึกสอนให้ทำได้ตามแผนการจัดการเรียนรู้เท่านั้น หากแต่อยู่ที่การทำให้ให้นิสิตนักศึกษาได้เรียนรู้ความซับซ้อนของงานครูในสถานการณ์จริง ทั้งในด้านการจัดการเรียนรู้ การจัดการชั้นเรียน การประเมินผล การปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียน และการทำงานร่วมกับบุคลากรทางการศึกษาในสถานศึกษา ซึ่งเป็นประสบการณ์ที่ไม่สามารถเกิดขึ้นได้อย่างสมบูรณ์จากการเรียนในห้องเรียนระดับมหาวิทยาลัยเพียงอย่างเดียว (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563; Lawson et al., 2015)

ในมิติของมาตรฐานวิชาชีพ การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษามีความสำคัญในฐานะกลไกหลักของการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูอย่างเป็นระบบ เนื่องจากเกณฑ์การรับรองหลักสูตรของคุรุสภากำหนดไว้อย่างชัดเจนว่าต้องมีทั้งคู่มือการฝึกปฏิบัติวิชาชีพและการปฏิบัติการสอน มีระบบนิเทศที่ชัดเจน และมีการนิเทศการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาไม่น้อยกว่า 3 ครั้งต่อภาคเรียน สะท้อนให้เห็นว่าการปฏิบัติการสอนไม่ได้เป็นกิจกรรมเสริมของหลักสูตร แต่เป็นแกนกลางของการรับรองคุณภาพการผลิตครูและการประเมินความพร้อมก่อนเข้าสู่วิชาชีพครูอย่างแท้จริง (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563)

นอกจากนี้ การปฏิบัติการสอนยังมีความสำคัญต่อการพัฒนาสมรรถนะเชิงปฏิบัติของนิสิตนักศึกษาครูโดยตรง งานวิจัยในประเทศไทยพบว่า การปฏิบัติการสอนช่วยให้นักศึกษาวิชาชีพครูได้พัฒนาความสามารถด้านการใช้สื่อประกอบการจัดการเรียนรู้ การทำงานเป็นขั้นตอนตั้งแต่ก่อน ระหว่าง และหลังการสอน ตลอดจนการพัฒนาคุณลักษณะความเป็นครู เช่น จิตอาสา การทำงานร่วมกับผู้อื่น และความรับผิดชอบต่อการกิจทางวิชาชีพ ซึ่งชี้ให้เห็นว่าความสำคัญของการปฏิบัติการสอนไม่ได้จำกัดอยู่เพียงทักษะการสอน แต่ครอบคลุมการก่อรูปสมรรถนะครูอย่างเป็นองค์รวม (พุฒินทร et al., 2565)

ในทำนองเดียวกัน งานศึกษาสมรรถนะการปฏิบัติการสอนของนักศึกษาวิชาชีพครูในบริบทไทยยังชี้ให้เห็นว่า การประเมินสมรรถนะระหว่างการปฏิบัติการสอนครอบคลุมหลายด้าน ได้แก่ การจัดการเรียนรู้ ในสาขาวิชาเฉพาะ การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ การประเมินและพัฒนาผู้เรียน และการวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาผู้เรียน ข้อค้นพบดังกล่าวสะท้อนว่าการปฏิบัติการสอนมีความสำคัญในฐานะพื้นที่บูรณา

การองค์ความรู้ ทักษะ และเจตคติวิชาชีพเข้าด้วยกันภายใต้ภาระงานครูจริง มิใช่การประเมินเฉพาะทักษะ การสอนแบบแยกส่วน (จงเฉลิมชัย, 2566)

ในมุมมองต่างประเทศ ความสำคัญของการปฏิบัติการสอนปรากฏเด่นชัดในฐานะจุดเชื่อมระหว่าง การเรียนรู้เชิงทฤษฎีกับการสร้างอัตลักษณ์วิชาชีพครู Lawson et al. (2015) จากการทบทวนอย่างเป็น ระบบพบว่า practicum เป็นพื้นที่สำคัญที่ทำให้ให้นักศึกษาครูได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง พัฒนาความ เข้าใจต่อบทบาทครู และได้รับอิทธิพลจากความสัมพันธ์กับครูพี่เลี้ยง ผู้เรียน และบริบทของสถานศึกษา โดยตรง จึงอาจกล่าวได้ว่า practicum เป็นเวทีที่ทำให้ “ความเป็นครู” ค่อย ๆ ถูกสร้างขึ้นผ่าน ประสบการณ์ มากกว่าจะเกิดจากการเรียนรู้เชิงทฤษฎีเพียงลำพัง (Lawson et al., 2015)

ผลการศึกษาของ Cai et al. (2022) ยังตอกย้ำความสำคัญดังกล่าว โดยพบว่าการศึกษาหรือ teaching internship ส่งผลเชิงบวกต่อการพัฒนาอัตลักษณ์วิชาชีพของครูก่อนประจำการ และผลดังกล่าว เกิดขึ้นผ่านตัวแปรสำคัญคือความเชื่อมั่นในตนเองทางวิชาชีพและความผูกพันต่อการเรียนรู้ กล่าวอีกนัย หนึ่ง การปฏิบัติการสอนไม่เพียงช่วยให้นักศึกษาครู “ทำงานครูได้” แต่ยังช่วยให้เกิดความรู้สึกว่าตนเอง “เป็นครูได้จริง” ซึ่งเป็นฐานสำคัญของการเติบโตในวิชาชีพครูระยะยาว (Cai et al., 2022)

อีกทั้ง วรรณกรรมร่วมสมัยยังชี้ว่าการปฏิบัติการสอนมีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาการสะท้อนคิด และการเรียนรู้จากประสบการณ์ ซึ่งเป็นหัวใจของการพัฒนาวิชาชีพครูในศตวรรษที่ 21 งานศึกษาด้าน reflective practice สำหรับครูก่อนประจำการชี้ว่า การสะท้อนประสบการณ์ระหว่าง practicum ช่วย ส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ความเข้าใจทางวิชาชีพ และความสามารถในการปรับปรุงการสอนอย่าง ต่อเนื่อง ดังนั้น การปฏิบัติการสอนจึงมีความสำคัญไม่เพียงในฐานะกระบวนการ “ฝึกปฏิบัติ” แต่ยังเป็น ฐานของการเรียนรู้เชิงใคร่ครวญซึ่งนำไปสู่การพัฒนาวิชาชีพอย่างยั่งยืน (Li, 2025)

เมื่อพิจารณาในภาพรวม การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาจึงมีความสำคัญอย่างน้อย 4 ประการ ได้แก่ ประการแรก เป็นกลไกเชื่อมโยงองค์ความรู้ทางทฤษฎีกับการปฏิบัติจริงในวิชาชีพครู ประการที่สอง เป็นพื้นที่พัฒนาสมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้ การประเมินผล การจัดการชั้นเรียน และการวิจัยในชั้น เรียน ประการที่สาม เป็นกระบวนการสร้างอัตลักษณ์และความมั่นคงทางวิชาชีพของนิสิตนักศึกษาครู และ ประการที่สี่ เป็นกลไกสำคัญของระบบประกันคุณภาพการผลิตครูผ่านการนิเทศ การประเมิน และความ ร่วมมือระหว่างสถาบันผลิตครูกับสถานศึกษาเครือข่าย (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563; Cai et al., 2022; จงเฉลิมชัย, 2566; พุฒิเนตร et al., 2565)

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ความสำคัญของการปฏิบัติการ สอนในสถานศึกษา อยู่ที่การเป็นกระบวนการกลางที่หล่อหลอมให้นิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูสามารถเปลี่ยน ผ่านจากผู้เรียนทางครุศาสตร์ไปสู่ผู้ปฏิบัติวิชาชีพครูได้อย่างเป็นรูปธรรม โดยเป็นพื้นที่ที่บูรณาการความรู้ ทักษะ คุณลักษณะ และอัตลักษณ์วิชาชีพเข้าด้วยกันภายใต้บริบทจริงของสถานศึกษา พร้อมทั้งเป็นกลไก สำคัญของการนิเทศ การประเมิน และการประกันคุณภาพการผลิตครูให้สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพ และความ ต้องการของสถานศึกษา

### 1.3 กระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา

กระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีลักษณะเป็นระบบ และต่อเนื่อง มิได้เกิดขึ้นเฉพาะในช่วงเวลาที่นิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูเข้าไปสอนในชั้นเรียนเท่านั้น หากแต่เริ่มต้นตั้งแต่การเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึก การมอบหมายภารกิจ การวางแผนร่วมกับผู้เกี่ยวข้อง การปฏิบัติการสอนจริง การนิเทศติดตาม และการสะท้อนผลเพื่อนำไปสู่การปรับปรุงพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง ด้วยเหตุนี้ กระบวนการปฏิบัติการสอนจึงควรถูกมองในฐานะ “วงจรการเรียนรู้วิชาชีพ” มากกว่าจะเป็นกิจกรรมฝึกสอนแบบครั้งคราวหรือเน้นเฉพาะผลลัพธ์ปลายทางเพียงอย่างเดียว (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563; Lawson et al., 2015)

ในเชิงหลักเกณฑ์ทางวิชาชีพ คุรุสภากำหนดสาระสำคัญของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ ระหว่างเรียนและการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาไว้อย่างชัดเจน โดยเน้นให้สถาบันผลิตครูมีคู่มือการนิเทศ มีหลักเกณฑ์ในการมอบหมายงาน มีการประชุมสร้างความเข้าใจร่วมกันระหว่างอาจารย์นิเทศก์และผู้เกี่ยวข้อง และมีการนิเทศการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาอย่างเป็นระบบ สะท้อนให้เห็นว่า กระบวนการปฏิบัติการสอนตามมาตรฐานวิชาชีพจำเป็นต้องประกอบด้วยอย่างน้อย 4 ช่วงสำคัญ ได้แก่ การเตรียมความพร้อมก่อนปฏิบัติ การปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษา การนิเทศติดตาม และการประเมินผลเพื่อพัฒนา (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563)

ในระยะแรก คือ การเตรียมความพร้อมก่อนปฏิบัติการสอน นิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาความพร้อมทั้งด้านความรู้ทางวิชาชีพ ความเข้าใจในหลักสูตรและบริบทของสถานศึกษา ทักษะการออกแบบการจัดการเรียนรู้ การผลิตและใช้สื่อ การวัดและประเมินผล ตลอดจนความเข้าใจในบทบาทหน้าที่ของตนเองในฐานะผู้ฝึกวิชาชีพครู ระยะนี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะเป็นฐานให้ผู้เรียนสามารถเปลี่ยนผ่านจากผู้เรียนในมหาวิทยาลัยไปสู่ผู้ปฏิบัติงานในสถานศึกษาได้อย่างมั่นคงและลดความไม่พร้อมในการเผชิญสถานการณ์จริง (พุดิเนตร et al., 2565)

ระยะที่สอง คือ การปฏิบัติการสอนจริงในสถานศึกษา ซึ่งถือเป็นแกนกลางของกระบวนการทั้งหมด ในระยะนี้นิสิตนักศึกษาจะต้องปฏิบัติงานครูในสถานการณ์จริงอย่างครอบคลุม ทั้งการวางแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การจัดการชั้นเรียน การใช้สื่อและเทคโนโลยี การวัดและประเมินผล การดูแลผู้เรียน และการมีส่วนร่วมในภารกิจอื่นของสถานศึกษา งานวิจัยในประเทศไทยชี้ว่า การปฏิบัติการสอนที่มีคุณภาพต้องทำให้นิสิตนักศึกษาได้เรียนรู้ผ่านการทำงานจริงอย่างเป็นขั้นตอน ตั้งแต่ก่อนสอน ระหว่างสอน และหลังสอน พร้อมทั้งได้พัฒนาคุณลักษณะความเป็นครูควบคู่กับความสามารถทางวิชาชีพ (พุดิเนตร et al., 2565)

ระยะที่สาม คือ การนิเทศติดตามและการให้คำปรึกษา ซึ่งเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้การปฏิบัติการสอนไม่กลายเป็นเพียงการปล่อยให้นิสิตนักศึกษาฝึกงานตามลำพัง แต่เป็นกระบวนการเรียนรู้ภายใต้การเกื้อหนุนอย่างเป็นวิชาชีพ อาจารย์นิเทศก์ ครูพี่เลี้ยง และผู้บริหารสถานศึกษามีบทบาทร่วมกันในการให้ข้อเสนอแนะ สังเกตการสอน ตรวจสอบพัฒนาการ และช่วยให้นิสิตศึกษามองเห็นทั้งจุดแข็ง จุดที่ต้องปรับปรุง และแนวทางพัฒนาการสอนของตนเอง การนิเทศที่มีคุณภาพจึงมิใช่เพียงการประเมินผล

แต่เป็นการโค้ช การชี้แนะ และการสร้างพื้นที่เรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้กำกับดูแลกับผู้ฝึกปฏิบัติ (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563; Johansson et al., 2024)

ระยะที่สี่ คือ การสะท้อนผลและการประเมินเพื่อพัฒนา ซึ่งเป็นขั้นตอนที่ทำให้ประสบการณ์จากการปฏิบัติการสอนถูกเปลี่ยนเป็นการเรียนรู้ทางวิชาชีพอย่างแท้จริง วรรณกรรมต่างประเทศจำนวนมากชี้ว่า reflective practice เป็นหัวใจของ practicum เพราะช่วยให้นักศึกษาครูไม่เพียงรับรู้ว่าตนเอง “ทำอะไร” ในชั้นเรียน แต่ยังเข้าใจด้วยว่า “เหตุใด” สิ่งนั้นจึงเกิดขึ้น และ “จะปรับปรุงอย่างไร” ในครั้งต่อไป Clarke (1995) ชี้ให้เห็นว่าการสะท้อนคิดในบริบท practicum เป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้นักศึกษาครูเชื่อมโยงประสบการณ์กับการตัดสินใจเชิงวิชาชีพ ขณะทำงานร่วมสมัยยังชี้ว่าคุณภาพของการสนทนาสะท้อนผลกับผู้กำกับดูแลส่งผลโดยตรงต่อความหมายที่ผู้ฝึกสอนสร้างขึ้นจากประสบการณ์การสอนของตนเอง (Clarke, 1995; Johansson et al., 2024)

เมื่อพิจารณาในเชิงโครงสร้าง กระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาจึงควรถูกเข้าใจในฐานะวงจรการพัฒนาวิชาชีพที่ประกอบด้วย การเตรียมความพร้อม การลงมือปฏิบัติ การนิเทศกำกับ และการสะท้อนผลที่เชื่อมโยงกันอย่างต่อเนื่อง โดยแต่ละขั้นตอนล้วนมีความสำคัญต่อการพัฒนาสมรรถนะและความพร้อมของนิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูในการปฏิบัติหน้าที่ครูอย่างมีคุณภาพ (Lawson et al., 2015)

สำหรับบริบทของการวิจัยนี้ การทำความเข้าใจกระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาอย่างเป็นระบบมีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะนิสิตสงฆ์มิได้เผชิญเพียงภารกิจของการเป็นนิสิตครูเท่านั้น แต่ยังคงดำรงอยู่ภายใต้ข้อจำกัดและพันธกิจของสมณเพศร่วมด้วย ดังนั้น การออกแบบระบบปฏิบัติการสอนที่เหมาะสมจึงจำเป็นต้องคำนึงถึงกระบวนการทั้ง 4 ระยะดังกล่าวอย่างรอบด้าน โดยเฉพาะการเตรียมความพร้อมเชิงบริบท การกำกับดูแลแบบมีส่วนร่วม และการสะท้อนผลที่เปิดพื้นที่ให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และผู้เกี่ยวข้องในระบบฝึกสอน

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า กระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา หมายถึง กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างเป็นระบบที่ดำเนินต่อเนื่องตั้งแต่การเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึก การปฏิบัติการสอนจริงในบริบทของสถานศึกษา การนิเทศติดตามและให้คำปรึกษา ตลอดจนการสะท้อนผลและประเมินเพื่อพัฒนา โดยแต่ละขั้นตอนมีความเชื่อมโยงกันในลักษณะของวงจรการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มุ่งเสริมสร้างสมรรถนะ อัตลักษณ์ และความพร้อมของนิสิตนักศึกษาครูให้สามารถปฏิบัติหน้าที่ครูได้อย่างมีคุณภาพตามมาตรฐานวิชาชีพและบริบทเฉพาะของสถานศึกษา

#### 1.4 เกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูและข้อบังคับคุรุสภาที่เกี่ยวข้อง

การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษามีได้เป็นเพียงกิจกรรมหนึ่งในหลักสูตรครูศึกษาเท่านั้น แต่เป็นองค์ประกอบที่เชื่อมโยงโดยตรงกับระบบมาตรฐานวิชาชีพครูของประเทศไทย เนื่องจากคุรุสภาในฐานะองค์กรวิชาชีพได้กำหนดทั้งมาตรฐานความรู้ มาตรฐานประสบการณ์วิชาชีพ และเงื่อนไขการขอรับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครูไว้อย่างชัดเจน จึงกล่าวได้ว่าการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเป็นพื้นที่ที่ทำ

ให้มาตรฐานวิชาชีพถูกแปลงจากข้อกำหนดเชิงนโยบายไปสู่การปฏิบัติจริงในตัวนิสิตนักศึกษาครู (คณะกรรมการคุรุสภา, 2562, 2563)

ในเชิงกฎหมายวิชาชีพ ข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2562 ได้กำหนดรายละเอียดของมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพครู โดยระบุให้ “การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาในสาขาวิชาเฉพาะ” เป็นส่วนสำคัญของประสบการณ์วิชาชีพครู ซึ่งสะท้อนว่าการเตรียมครูมิได้ประเมินจากความรู้เชิงทฤษฎีเพียงอย่างเดียว แต่ต้องผ่านประสบการณ์ปฏิบัติในสถานการณ์จริงของสถานศึกษาด้วย (คณะกรรมการคุรุสภา, 2562)

ต่อมา คณะกรรมการคุรุสภาได้ออกประกาศเรื่อง สาระการฝึกประสบการณ์วิชาชีพระหว่างเรียนและการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาในสาขาวิชาเฉพาะ และสมรรถนะ พ.ศ. 2563 เพื่อกำหนดกรอบสาระและสมรรถนะที่นิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูต้องพัฒนาในการฝึกประสบการณ์และปฏิบัติการสอนอย่างเป็นระบบ ประกาศดังกล่าวมีนัยสำคัญอย่างยิ่งต่อการจัดการเรียนการสอนในหลักสูตรผลิตครู เพราะทำให้การปฏิบัติการสอนไม่ใช่เพียงการมอบหมายให้ไปสอนในสถานศึกษา แต่เป็นกระบวนการที่ต้องมีเป้าหมายด้านสมรรถนะ มีสาระการฝึกที่ชัดเจน และมีการติดตามประเมินผลตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ก)

นอกจากนั้น ประกาศคณะกรรมการคุรุสภาเรื่อง หลักเกณฑ์การรับรองปริญญาและประกาศนียบัตรทางการศึกษาเพื่อการประกอบวิชาชีพ (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2563 ยังได้กำหนดเงื่อนไขเชิงคุณภาพของการดำเนินงานด้านการฝึกประสบการณ์วิชาชีพและการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาไว้ อย่างละเอียด เช่น สถาบันผลิตครูต้องมีคู่มือการนิเทศที่ชัดเจน มีหลักเกณฑ์มอบหมายภาระงานอาจารย์นิเทศก์ มีการประชุมสร้างความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับเกณฑ์การนิเทศ มีคู่มือการฝึกปฏิบัติวิชาชีพสำหรับนิสิตนักศึกษา และมีระบบนิเทศการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาที่เป็นรูปธรรม ข้อกำหนดเหล่านี้สะท้อนว่าเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูมิได้มุ่งวัดเฉพาะผลลัพธ์ของตัวนิสิตนักศึกษาเท่านั้น แต่รวมถึงคุณภาพของ “ระบบสนับสนุน” ที่สถาบันผลิตครูต้องจัดให้ด้วย (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข)

ในอีกด้านหนึ่ง เกณฑ์เกี่ยวกับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครูยังยืนยันบทบาทสำคัญของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาอย่างเด่นชัด โดยคุรุสภาระบุว่า ผู้ขอรับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครูต้องผ่านการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาตามหลักสูตรปริญญาทางการศึกษาเป็นเวลาไม่น้อยกว่าหนึ่งปี และต้องผ่านเกณฑ์การประเมินการปฏิบัติการสอนตามหลักเกณฑ์ วิธีการ และเงื่อนไขที่คณะกรรมการคุรุสภากำหนดไว้ แสดงให้เห็นว่าการปฏิบัติการสอนมิใช่เพียงส่วนหนึ่งของการเรียนในมหาวิทยาลัย แต่เป็นเงื่อนไขเชิงวิชาชีพที่เชื่อมต่อไปสู่การเข้าสู่วิชาชีพครูโดยตรง (คุรุสภา, ม.ป.ป.)

เมื่อพิจารณาในเชิงสาระ มาตรฐานวิชาชีพครูที่สัมพันธ์กับการปฏิบัติการสอนครอบคลุมอย่างน้อย 3 มิติสำคัญ มิติแรกคือ มาตรฐานความรู้ทางวิชาชีพ ซึ่งเป็นฐานให้ผู้เรียนเข้าใจหลักการจัดการเรียนรู้อ การพัฒนาหลักสูตร การวัดและประเมินผล จิตวิทยาการศึกษา และการวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้อ

มิติที่สองคือ มาตรฐานประสบการณ์วิชาชีพ ซึ่งเน้นการฝึกปฏิบัติและการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา เพื่อพิสูจน์ความสามารถในการทำงานจริง และมีมิติที่สามคือ สมรรถนะทางวิชาชีพ ที่ต้องปรากฏผ่านการแสดงออกในการสอน การจัดการชั้นเรียน การพัฒนาผู้เรียน การทำงานร่วมกับผู้เกี่ยวข้อง และการปฏิบัติตามตามจรรยาบรรณวิชาชีพ (คณะกรรมการคุรุสภา, 2562, 2563ก, 2563ข)

สำหรับงานวิจัยนี้ ประเด็นเรื่องเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูและข้อบังคับคุรุสภามีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะการพัฒนากระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ไม่อาจออกแบบโดยอาศัยเพียงความเหมาะสมเชิงบริบทเท่านั้น แต่จำเป็นต้องอยู่บนฐานของมาตรฐานวิชาชีพที่ได้รับการรับรองอย่างเป็นทางการด้วย กล่าวคือ ระบบที่พัฒนาขึ้นต้องสามารถส่งเสริมให้นิสิตสงฆ์พัฒนาสมรรถนะตามเกณฑ์คุรุสภา ขณะเดียวกันก็ต้องคำนึงถึงข้อจำกัดและลักษณะเฉพาะของนิสิตสงฆ์ในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์และสถานศึกษาปลายทางด้วย

จากการสังเคราะห์เอกสารทางกฎหมายและเอกสารวิชาชีพที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า เกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูและข้อบังคับคุรุสภาที่เกี่ยวข้อง เป็นกรอบกำกับเชิงวิชาชีพที่กำหนดทั้งเป้าหมายเนื้อหา กระบวนการ และเงื่อนไขของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาอย่างชัดเจน โดยมีสาระสำคัญอยู่ที่ การทำให้นิสิตนักศึกษาครูพัฒนาความรู้ ประสบการณ์วิชาชีพ และสมรรถนะที่จำเป็นต่อการประกอบวิชาชีพครูผ่านการฝึกปฏิบัติจริงภายใต้ระบบนิเทศและการประเมินที่เป็นมาตรฐาน ดังนั้น การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จึงจำเป็นต้องออกแบบให้สอดคล้องกับข้อกำหนดของคุรุสภา พร้อมทั้งปรับใช้ให้เหมาะสมกับบริบทเฉพาะของผู้เรียนและสถาบันผลิตครู

จากการสังเคราะห์เอกสารข้างต้น ผู้วิจัยเห็นว่า การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษามีใช่เพียงช่วงเวลาของการทดลองสอนหรือการฝึกงานในสถานศึกษาเท่านั้น หากเป็นระบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่ต้องมีองค์ประกอบเชื่อมโยงกันอย่างชัดเจน ได้แก่ การเตรียมความพร้อมก่อนฝึก การปฏิบัติการสอนจริง การนิเทศติดตาม การสะท้อนผล และการประเมินเพื่อพัฒนา โดยมีมาตรฐานวิชาชีพเป็นกรอบกำกับขั้นต่ำของคุณภาพระบบ

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ แนวคิดเรื่องปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาถูกใช้เป็นฐานในการกำหนดว่า “ระบบปฏิบัติการสอน” ที่จะพัฒนาขึ้นต้องไม่จำกัดอยู่เพียงการจัดให้มีพื้นที่ฝึกสอน แต่ต้องครอบคลุมโครงสร้างสนับสนุน กระบวนการกำกับติดตาม และเงื่อนไขที่เอื้อต่อการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์อย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ

## 2. บริบทการผลิตครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์และอัตลักษณ์นิสิตสงฆ์

### 2.1 บริบทการจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยสงฆ์

บริบทการจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยสงฆ์ในประเทศไทยมีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากสถาบันอุดมศึกษาทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ เนื่องจากมหาวิทยาลัยสงฆ์มิได้ถูกจัดตั้งขึ้นเพื่อทำหน้าที่

ผลิตบัณฑิตในความหมายของการอุดมศึกษาสมัยใหม่เพียงอย่างเดียว หากยังมีพันธกิจสำคัญในการสืบทอดพระพุทธศาสนา พัฒนาพระภิกษุสามเณรให้มีความรู้ทั้งทางพระพุทธศาสนาและวิชาการสมัยใหม่ ตลอดจนให้บริการทางวิชาการแก่สังคมในมิติที่เชื่อมโยงศาสนา วัฒนธรรม และการพัฒนาจิตใจของประชาชน ด้วยเหตุนี้ มหาวิทยาลัยสงฆ์จึงเป็นสถาบันที่มีฐานคิดของการจัดการศึกษาแบบ “บูรณาการ” ระหว่างพระพุทธศาสนากับศาสตร์ร่วมสมัยอย่างเด่นชัด (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.; มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.)

ในเชิงกฎหมาย ปัจจุบันมหาวิทยาลัยสงฆ์สำคัญของประเทศไทยได้รับการรับรองสถานะเป็นมหาวิทยาลัยของรัฐตามพระราชบัญญัติเฉพาะ ได้แก่ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย และมหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย ซึ่งพระราชบัญญัติของทั้งสองแห่งกำหนดไว้สอดคล้องกันว่า มหาวิทยาลัยเป็นนิติบุคคล มีสถานะเป็นมหาวิทยาลัยของรัฐ และมีวัตถุประสงค์เพื่อให้การศึกษา วิจัย ส่งเสริม และให้บริการทางวิชาการพระพุทธศาสนาแก่พระภิกษุสามเณรและคฤหัสถ์ รวมทั้งการทะนุบำรุง ศิลปวัฒนธรรม ข้อกำหนดดังกล่าวสะท้อนอย่างชัดเจนว่าโครงสร้างการจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยสงฆ์ ตั้งอยู่บนการประสานระหว่างภารกิจทางศาสนากับภารกิจทางวิชาการของสถาบันอุดมศึกษา (พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540; พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540)

เมื่อพิจารณาในเชิงปรัชญาและทิศทางการพัฒนา จะเห็นได้ว่ามหาวิทยาลัยสงฆ์ได้มุ่งเน้น การศึกษาด้านพระพุทธศาสนาแบบจารีตเพียงมิติเดียว แต่พยายามปรับตัวให้สอดคล้องกับ ความเปลี่ยนแปลงของสังคมร่วมสมัย โดยมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยประกาศปรัชญาและ วิสัยทัศน์ในลักษณะที่เน้นการจัดการศึกษาพระพุทธศาสนาบูรณาการกับศาสตร์สมัยใหม่ เพื่อพัฒนาจิตใจ และสังคม ซึ่งสะท้อนว่า “ความเป็นมหาวิทยาลัยสงฆ์” ในปัจจุบันมิได้จำกัดอยู่เพียงการผลิตบุคลากรทาง ศาสนา แต่ยังรวมถึงการผลิตบัณฑิตที่สามารถทำงานเชื่อมโยงระหว่างความรู้ทางพระพุทธศาสนา กับ ความรู้ร่วมสมัยได้อย่างเหมาะสม (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.)

ขณะเดียวกัน มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัยมีรากฐานทางประวัติศาสตร์ที่ชี้ให้เห็นถึงเจตนารมณ์ใน การเป็นสถาบันเพื่อการศึกษาพระปริยัติธรรม การศึกษาวิชาการทั้งของชาติและต่างประเทศ และการสั่ง สอนพระพุทธศาสนา อันสะท้อนลักษณะสำคัญของมหาวิทยาลัยสงฆ์ไทย คือ การไม่แยก การศึกษาทาง ศาสนาออกจากการเรียนรู้ทางโลกโดยเด็ดขาด แต่เน้นการพัฒนาพระภิกษุสามเณรและผู้เรียนให้มี ศักยภาพทั้งด้านศาสนา ความรู้ทั่วไป และความสามารถในการบำเพ็ญประโยชน์ต่อสังคม (มหาวิทยาลัย มหามกุฏราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.)

ในเชิงโครงสร้างการบริหารจัดการ พระราชบัญญัติของมหาวิทยาลัยสงฆ์ทั้งสองแห่งได้กำหนดให้ สามารถแบ่งส่วนงานเป็นสำนักงานอธิการบดี สำนักงานวิทยาเขต บัณฑิตวิทยาลัย คณะ สถาบัน สำนัก ศูนย์ และวิทยาลัยได้ ซึ่งสะท้อนรูปแบบการขยายโอกาสทางการศึกษาผ่านเครือข่ายวิทยาเขตและวิทยาลัย

สงฆ์ในภูมิภาคต่าง ๆ รูปแบบดังกล่าวมีนัยสำคัญต่อการทำความเข้าใจบริบทของการผลิตครูในมหาวิทยาลัยสงฆ์ เพราะการดำเนินงานไม่ได้รวมศูนย์อยู่เฉพาะส่วนกลาง แต่กระจายไปตามพื้นที่ทางภูมิศาสตร์และบริบทคณะสงฆ์ในแต่ละภูมิภาค ทำให้การจัดการศึกษาแต่ละแห่งต้องปรับประยุกต์ให้เหมาะสมกับสภาพท้องถิ่นและศักยภาพของหน่วยงานในพื้นที่ด้วย (พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540; พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540)

สำหรับบริบทของพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ซึ่งสัมพันธ์โดยตรงกับการวิจัยนี้ การจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยสงฆ์ปรากฏผ่านบทบาทของวิทยาลัยสงฆ์ในระดับพื้นที่ เช่น วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช จังหวัดพิษณุโลก ที่ทำหน้าที่เป็นหน่วยจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยในภูมิภาค โดยมีทั้งภารกิจด้านการเรียนการสอน การพัฒนาหลักสูตร การบริการวิชาการ และการเชื่อมโยงกับสังคมท้องถิ่น วิทยาลัยสงฆ์ลักษณะนี้จึงมีใช่เพียง “หน่วยงานสาขา” ของมหาวิทยาลัยส่วนกลาง แต่เป็นกลไกสำคัญในการแปลพันธกิจของมหาวิทยาลัยสงฆ์ให้เกิดผลในบริบทจริงของพื้นที่ ทั้งในมิติของการผลิตบัณฑิต การทำงานร่วมกับคณะสงฆ์ และการเชื่อมต่อกับชุมชนและสถานศึกษาในท้องถิ่น (วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช, ม.ป.ป.)

กล่าวโดยสรุป บริบทการจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยสงฆ์มีลักษณะเด่นอย่างน้อย 4 ประการ ได้แก่ ประการแรก เป็นการจัดการศึกษาที่มีฐานรากจากพระพุทธศาสนาและภารกิจของคณะสงฆ์ ประการที่สอง เป็นการศึกษาที่บูรณาการพระพุทธศาสนากับศาสตร์สมัยใหม่ ประการที่สาม เป็นระบบการศึกษาที่รองรับทั้งพระภิกษุสามเณรและคฤหัสถ์ และประการที่สี่ เป็นการจัดการศึกษาที่ดำเนินผ่านโครงสร้างเครือข่ายวิทยาเขตและวิทยาลัยสงฆ์ในภูมิภาค ซึ่งทำให้บริบทของการผลิตบัณฑิต โดยเฉพาะบัณฑิตครูในมหาวิทยาลัยสงฆ์ มีความซับซ้อนและมีเงื่อนไขเฉพาะมากกว่าสถาบันผลิตครูทั่วไป (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.; มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.; พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540; พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540)

จากการสังเคราะห์เอกสารและข้อมูลที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า บริบทการจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยสงฆ์ เป็นบริบทของสถาบันอุดมศึกษาที่มีอัตลักษณ์เฉพาะ อันเกิดจากการบูรณาการภารกิจทางพระพุทธศาสนาเข้ากับภารกิจทางวิชาการของมหาวิทยาลัย โดยมุ่งพัฒนาพระภิกษุสามเณรและคฤหัสถ์ให้มีความรู้ ความสามารถ และคุณลักษณะที่เหมาะสมต่อการดำรงบทบาททั้งในทางศาสนาและทางสังคม ภายใต้โครงสร้างการบริหารที่กระจายผ่านวิทยาเขตและวิทยาลัยสงฆ์ในภูมิภาค ดังนั้น การทำความเข้าใจบริบทดังกล่าวจึงเป็นฐานสำคัญในการวิเคราะห์การผลิตครูและการออกแบบระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ให้สอดคล้องกับสภาพจริงของสถาบันและพื้นที่

2.2 การจัดหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือตอนล่างเป็นส่วนหนึ่งของภารกิจการผลิตครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ที่มุ่งบูรณาการองค์ความรู้ทางวิชาชีพครูเข้ากับอัตลักษณ์ของสถาบันที่มีฐานรากจากพระพุทธศาสนาและการพัฒนาสังคม กล่าวในอีกนัยหนึ่ง หลักสูตรนี้มีได้มุ่งผลิตบัณฑิตที่มีความรู้ทางสังคมศึกษาเพียงอย่างเดียว แต่ยังมีมุ่งพัฒนาให้ผู้เรียนมีสมรรถนะความเป็นครู สามารถจัดการเรียนรู้ด้านสังคมศึกษาได้อย่างมีคุณภาพ และดำรงตนอย่างเหมาะสมกับบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์และสังคมไทยร่วมสมัย (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.; คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2565)

เมื่อพิจารณาจากข้อมูลหลักสูตรที่ตรวจสอบได้จากหน่วยงานทางการของมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พบว่า หลักสูตรนี้ใช้ชื่ออย่างเป็นทางการว่า หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ภาษาอังกฤษคือ Bachelor of Education Program in Social Studies และให้ปริญญาครุศาสตรบัณฑิต (สังคมศึกษา) หรือ ค.บ. (สังคมศึกษา) ตรงกันในหน่วยจัดการศึกษาต่าง ๆ ของมหาวิทยาลัย เช่น วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช ซึ่งสะท้อนว่าหลักสูตรมีฐานมาตรฐานกลางร่วมกันในระดับมหาวิทยาลัย แม้จะนำไปจัดการเรียนการสอนในพื้นที่ที่ต่างกันก็ตาม (วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช, ม.ป.ป.) ในเชิงโครงสร้างหลักสูตร ข้อมูลจากข้อกำหนดจำเพาะของหลักสูตรระดับส่วนกลางระบุชัดว่าเป็นหลักสูตร 4 ปี และมีความพร้อมเผยแพร่คุณภาพและมาตรฐานตามกรอบมาตรฐานคุณวุฒิระดับปริญญาตรี สาขาครุศาสตร์และศึกษาศาสตร์ โดยมีเป้าหมายด้านผลลัพธ์การเรียนรู้ที่เชื่อมโยงไปสู่การประกอบอาชีพครูสอนสังคมศึกษาในหน่วยงานทั้งภาครัฐและเอกชน ข้อมูลดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า หลักสูตรนี้ถูกออกแบบบนฐานของความเป็น “วิชาชีพครู” อย่างชัดเจน มิใช่เป็นเพียงหลักสูตรเนื้อหาวิชาสังคมศึกษาทั่วไป (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2562)

สำหรับพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง แหล่งข้อมูลทางการที่ตรวจสอบได้สะท้อนว่า หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ได้รับการเปิดสอนอย่างน้อยในหน่วยจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยสงฆ์หลายแห่งในพื้นที่ เช่น วิทยาเขตนครสวรรค์ ซึ่งระบุหลักสูตรระดับปริญญาตรีว่า “ค.บ. สังคมศึกษา (4 ปี)” อย่างชัดเจน และ วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช ที่ระบุชื่อหลักสูตรและชื่อปริญญาอย่างเป็นทางการ นอกจากนี้ ข้อมูลของ วิทยาลัยสงฆ์พิจิตร ยังแสดงให้เห็นว่า มีการจัดการเรียนการสอนหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษาในระดับปริญญาตรีเช่นกัน โดยรับทั้งพระภิกษุสามเณรและบุคคลทั่วไป สะท้อนให้เห็นการกระจายโอกาสทางการศึกษาวิชาชีพครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ในระดับพื้นที่อย่างเป็นรูปธรรม (วิทยาเขตนครสวรรค์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.; วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช, ม.ป.ป.; วิทยาลัยสงฆ์พิจิตร, 2564)

นอกจากนี้ ข้อมูลจากคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย ยังระบุว่า หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา (หลักสูตรปรับปรุง พ.ศ. 2562) เปิดการเรียนการสอนในหลายหน่วยงานของมหาวิทยาลัยทั่วประเทศ และมีการประชุมปรับปรุง มคอ.3 ร่วมกันระหว่างส่วนกลาง

วิทยาเขต และวิทยาลัยสงฆ์ต่าง ๆ โดยมีหน่วยจัดการศึกษาในภาคเหนือตอนล่าง เช่น วิทยาเขตนครสวรรค์ และวิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช เข้าร่วมอยู่ด้วย ข้อเท็จจริงนี้มีนัยสำคัญในเชิงวิชาการ เพราะแสดงว่า หลักสูตรดังกล่าวมีลักษณะเป็น “หลักสูตรกลางที่ปรับใช้ในพื้นที่” กล่าวคือ มีมาตรฐานแกนกลางร่วมกัน แต่ในทางปฏิบัติแต่ละหน่วยจัดการศึกษาย่อมต้องบริหารจัดการและตีความหลักสูตรให้สอดคล้องกับ บริบทผู้เรียน ทรัพยากร และเครือข่ายสถานศึกษาในพื้นที่ของตน (คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2565)

ในมิติของผู้เรียน หลักสูตรนี้มีลักษณะสำคัญที่แตกต่างจากสถาบันผลิตครูทั่วไป คือ เปิดโอกาสให้ ทั้งบรรพชิตและคฤหัสถ์ เข้าศึกษาได้ ซึ่งเป็นคุณลักษณะสำคัญของมหาวิทยาลัยสงฆ์ในฐานะ สถาบันอุดมศึกษาที่รองรับผู้เรียนหลายสถานภาพ การมีผู้เรียนที่หลากหลายเช่นนี้ทำให้หลักสูตรครุศาสตร์ บัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ในมหาวิทยาลัยสงฆ์มิได้เผชิญโจทย์เพียงด้านการพัฒนาความรู้และ สมรรถนะทางวิชาชีพครูเท่านั้น แต่ยังต้องคำนึงถึงความแตกต่างด้านบทบาทชีวิต ระเบียบวินัย รูปแบบ การดำรงตน และข้อจำกัดเชิงบริบทของผู้เรียนแต่ละกลุ่มด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกรณีของนิสิตสงฆ์ซึ่ง ต้องดำรงบทบาททางสมณเพศควบคู่ไปกับบทบาทของการเป็นนิสิตครู (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราช วิทยาลัย, ม.ป.ป.; วิทยาลัยสงฆ์พิจิตร, 2564)

หากพิจารณาในเชิงสาระทางวิชาชีพ หลักสูตรครุศาสตร์บัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ย่อมตั้งอยู่บนฐานคิด 2 ระดับที่ทำงานซ้อนทับกัน ระดับแรก คือฐานคิดของหลักสูตรวิชาชีพครู ซึ่งต้องมุ่งพัฒนาสมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้ การออกแบบกิจกรรม การวัดและประเมินผล การวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน และการปฏิบัติตนตามมาตรฐานวิชาชีพครู ระดับที่สอง คือฐานคิดของมหาวิทยาลัยสงฆ์ ซึ่งให้ความสำคัญกับการหล่อหลอมคุณธรรม จริยธรรม และการดำรงตน ที่สอดคล้องกับอัตลักษณ์ทางพระพุทธศาสนา ดังนั้น หลักสูตรนี้จึงมีลักษณะเป็นพื้นที่บูรณาการระหว่าง “ความเป็นครูวิชาชีพ” กับ “ความเป็นผู้เรียนในมหาวิทยาลัยสงฆ์” อย่างเด่นชัด (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2562; มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.)

ในบริบทของการวิจัยครั้งนี้ ความสำคัญของการศึกษาหลักสูตรครุศาสตร์บัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง อยู่ที่การทำให้เห็น “ฐานโครงสร้าง” ที่รองรับการ ปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์อย่างชัดเจน กล่าวคือ การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมี ส่วนร่วมจะไม่อาจออกแบบได้อย่างเหมาะสม หากไม่เข้าใจธรรมชาติของหลักสูตรที่ใช้จริงในพื้นที่ ทั้งใน ด้านชื่อหลักสูตร มาตรฐานกลาง การกระจายหน่วยจัดการศึกษา คุณลักษณะของผู้เรียน และเป้าหมายเชิง วิชาชีพที่หลักสูตรมุ่งพัฒนา เพราะองค์ประกอบเหล่านี้ล้วนเป็นตัวกำหนดความเป็นไปได้ ข้อจำกัด และ ความจำเป็นของระบบปฏิบัติการสอนที่งานวิจัยต้องออกแบบขึ้น (คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2565; วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช, ม.ป.ป.; วิทยาลัยสงฆ์พิจิตร, 2564)

จากการสังเคราะห์ข้อมูลที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า หลักสูตรครุศาสตร์บัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง เป็นหลักสูตรวิชาชีพครูที่ดำเนินอยู่บนฐานมาตรฐานกลางของ มหาวิทยาลัย แต่ถูกนำไปจัดการเรียนการสอนในบริบทพื้นที่ผ่านวิทยาเขตและวิทยาลัยสงฆ์ที่มีเงื่อนไข เฉพาะของตนเอง หลักสูตรนี้มีลักษณะสำคัญคือมุ่งพัฒนาสมรรถนะความเป็นครูสังคมศึกษาควบคู่กับการ

หล่อหลอมคุณลักษณะตามอัตลักษณ์ของมหาวิทยาลัยสงฆ์ และรองรับผู้เรียนทั้งบรรพชิตและคฤหัสถ์ ดังนั้น การทำความเข้าใจหลักสูตรดังกล่าวจึงเป็นฐานสำคัญในการวิเคราะห์ว่าระบบปฏิบัติการสอนของ นิสิตสงฆ์ควรถูกออกแบบอย่างไรให้สอดคล้องทั้งกับมาตรฐานวิชาชีพครูและบริบทจริงของพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

### 2.3 ลักษณะเฉพาะและข้อจำกัดของนิสิตสงฆ์ในการปฏิบัติการสอน

นิสิตสงฆ์ในหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากนิสิตครูในสถาบันผลิตครูทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ เนื่องจากนิสิตกลุ่มนี้มิได้ดำรงสถานภาพเพียง “ผู้เรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู” เท่านั้น หากยังดำรงสถานภาพเป็นบรรพชิตในพระพุทธศาสนาควบคู่กันไปด้วย จึงทำให้การเรียนรู้ การฝึกปฏิบัติ และการพัฒนาตนเองทางวิชาชีพต้องเกิดขึ้นภายใต้กรอบของพระธรรมวินัยระเบียบของคณะสงฆ์ และพันธกิจทางศาสนาที่ตนต้องปฏิบัติอยู่เป็นประจำด้วย ลักษณะดังกล่าวส่งผลให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีทั้งจุดแข็งเชิงอัตลักษณ์และข้อจำกัดเชิงบริบทที่แตกต่างจากผู้เรียนทั่วไปอย่างชัดเจน (พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540; พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540)

ในด้านลักษณะเฉพาะ นิสิตสงฆ์มักได้รับการหล่อหลอมด้วยกรอบคุณค่าทางพระพุทธศาสนา เช่น คุณธรรม จริยธรรม ความรับผิดชอบ ความสำรวม และการดำรงตนอย่างมีวินัย ซึ่งเป็นทุนทางคุณลักษณะที่สำคัญต่อวิชาชีพครู งานศึกษาว่าด้วยคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของนิสิตสังคมศึกษาในมหาวิทยาลัยสงฆ์เสนอองค์ประกอบสำคัญไว้หลายด้าน ได้แก่ คุณธรรมจริยธรรม ความรู้ ทักษะทางปัญญา ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและความรับผิดชอบ ตลอดจนวิธีวิทยาการจัดการเรียนรู้ สะท้อนว่านิสิตสงฆ์มิได้มีทุนเด่นเฉพาะด้านความประพฤติ แต่ยังคงคาดหวังให้พัฒนาไปสู่ความเป็นครูสังคมศึกษาที่มีทั้งคุณภาพเชิงวิชาการและคุณภาพเชิงจริยธรรมควบคู่กัน (อุทัยสา & พระปลัดภักตร์วัฒน์ สีสเตโช [โพนสิงห์], 2568)

ลักษณะเฉพาะอีกประการหนึ่งคือ อัตลักษณ์ของหลักสูตรในมหาวิทยาลัยสงฆ์เองได้กำหนดคุณลักษณะของผู้เรียนไว้ในทิศทางที่เชื่อมโยงกับความเป็นครูและความเป็นพุทธอย่างชัดเจน ตัวอย่างเช่น สาขาวิชาสังคมศึกษา วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช ระบุเป้าหมายของหลักสูตรไว้ว่า มุ่งผลิตบัณฑิตให้เป็นครูสังคมศึกษาที่มีจิตวิญญาณความเป็นครู ดำรงตนตามหลักกัลยาณมิตรธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพครู มีความรอบรู้ด้านสังคมศึกษา และสามารถบูรณาการความรู้เพื่อการพัฒนาชุมชนอย่างยั่งยืน เป้าหมายเช่นนี้ทำให้นิสิตสงฆ์ไม่ได้ถูกพัฒนาเพียงเพื่อเป็น “ผู้สอนรายวิชา” แต่ถูกคาดหวังให้เป็นผู้เรียนรู้ที่มีคุณธรรม มีภาวะนำทางสังคม และเชื่อมโยงบทบาทครูกับบทบาททางศาสนาเข้าด้วยกัน (วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช, ม.ป.ป.)

อย่างไรก็ตาม ลักษณะเฉพาะดังกล่าวก็มาพร้อมกับข้อจำกัดที่ส่งผลโดยตรงต่อการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ประการแรก คือข้อจำกัดด้านเวลาและภารกิจชีวิตของบรรพชิต เพราะนิสิตสงฆ์ต้องปฏิบัติกิจของสงฆ์ ควบคู่กับภารกิจทางวิชาการและการฝึกสอน ทำให้การเตรียมการสอน การทำกิจกรรมเสริม การเข้าร่วมกิจกรรมบางประเภทของสถานศึกษา หรือการอยู่ร่วมในระบบเวลาแบบเดียวกับนิสิตคฤหัสถ์ อาจไม่เป็นไปอย่างยืดหยุ่นเท่าที่ควร เมื่อพิจารณาจากบทบาทของพระสงฆ์ตามพระธรรมวินัย

ซึ่งครอบคลุมการศึกษา ปฏิบัติธรรม เผยแผ่คำสอน และสืบต่อพระพุทธศาสนา ย่อมเห็นได้ว่าโครงสร้างชีวิตของนิสิตสงฆ์มีภาระบทบาทที่ซ้อนทับอยู่เดิมก่อนเข้าสู่บทบาทการเป็นนิสิตครูแล้ว (พระมหาหรรษา ธมฺมหาโส, 2559)

ประการที่สอง คือข้อจำกัดด้านการปรับตัวกับบริบทสถานศึกษาและรูปแบบการจัดการเรียนรู้ร่วมสมัย งานศึกษาสภาพและปัญหาการจัดการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ไทย พบว่าปัญหาที่ปรากฏในกลุ่มนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ได้แก่ การใช้สื่อและวิธีสอนที่ยังไม่หลากหลาย การพึ่งพาเอกสาร ตำรา และพาวเวอร์พอยท์เป็นหลัก การขาดกิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ลงมือฝึกทักษะจริง ตลอดจนความไม่มั่นใจในตนเองและความไม่ชำนาญในการใช้เทคโนโลยีสมัยใหม่เพื่อสนับสนุนการสอน ข้อค้นพบนี้สะท้อนว่า แม้นิสิตสงฆ์จะมีจุดแข็งด้านคุณลักษณะส่วนบุคคล แต่ในมิติของทักษะการสอนและการปรับใช้เครื่องมือร่วมสมัยยังต้องการการสนับสนุนเชิงระบบอย่างมาก (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

ประการที่สาม คือข้อจำกัดที่สัมพันธ์กับบริบทส่วนบุคคลและสถานภาพของผู้เรียน งานวิจัยกรณีศึกษาวิทยาลัยศาสนศาสตร์ยโสธรพบว่า ปัจจัยส่วนบุคคลที่ประกอบด้วยนักศึกษาบรรพชิต นักศึกษาคฤหัสถ์ชาย และนักศึกษาคฤหัสถ์หญิง มีอิทธิพลต่อการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาในระดับปานกลาง ขณะที่ปัจจัยด้านครูพี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศก์ และบริบทบุคลากรในสถานศึกษามีอิทธิพลในระดับมาก ข้อค้นพบนี้มีนัยสำคัญต่อการทำความเข้าใจนิสิตสงฆ์ เพราะชี้ว่าความเป็นบรรพชิตมิใช่เรื่องส่วนตัวที่แยกออกจากการฝึกสอน หากเป็นตัวแปรเชิงบริบทที่สัมพันธ์กับการออกแบบการนิเทศ การสื่อสาร และการสนับสนุนในสถานศึกษาปลายทางด้วย (พันผาด et al., 2567)

นอกจากนี้ หากพิจารณาในมิติของความคาดหวังเชิงวิชาชีพ จะพบว่านิสิตสงฆ์ต้องเผชิญกับแรงคาดหวังสองชั้นในเวลาเดียวกัน คือ ความคาดหวังให้เป็นพระภิกษุหรือสามเณรที่สำรวม มีแบบอย่างที่ดี และยึดมั่นในหลักธรรม กับความคาดหวังให้เป็นนิสิตครูที่มีสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ ใช้เทคโนโลยีได้จัดการชั้นเรียนได้ และพัฒนาผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ความซ้อนทับของความคาดหวังดังกล่าวทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ไม่ใช่เพียงการเรียนรู้บทบาทครู แต่เป็นการบริหารดุลยภาพระหว่างบทบาททางศาสนากับบทบาททางวิชาชีพไปพร้อมกัน ซึ่งหากระบบฝึกสอนไม่เข้าใจลักษณะเฉพาะดังกล่าว ก็อาจทำให้การประเมินหรือการสนับสนุนไม่สอดคล้องกับความเป็นจริงของผู้เรียนกลุ่มนี้ (พระมหาหรรษา ธมฺมหาโส, 2559; พันผาด et al., 2567)

ดังนั้น ลักษณะเฉพาะและข้อจำกัดของนิสิตสงฆ์ในการปฏิบัติการสอนจึงควรถูกเข้าใจอย่างเป็นองค์รวม กล่าวคือ นิสิตสงฆ์มีทุนเด่นด้านคุณธรรม วินัย ความรับผิดชอบ และศักยภาพในการเป็นแบบอย่างเชิงจริยธรรมแก่ผู้เรียน แต่ในขณะเดียวกันก็มีข้อจำกัดด้านเวลา บทบาทชีวิต ความยืดหยุ่นในการเข้าร่วมกิจกรรมบางลักษณะ ความมั่นใจในการสอน และทักษะการใช้สื่อหรือเทคโนโลยีสมัยใหม่ ข้อเท็จจริงเช่นนี้ชี้ชัดว่า การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ไม่อาจใช้กรอบเดียวกับนิสิตครูทั่วไปทั้งหมด หากจำเป็นต้องออกแบบระบบสนับสนุน การนิเทศ และการประเมินที่สอดคล้องกับอัตลักษณ์และข้อจำกัดเฉพาะของผู้เรียนกลุ่มนี้อย่างแท้จริง (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567; อุทัยสา & พระปลัดภักตร์วัฒน์ สีลเตโช [โพนสิงห์], 2568)

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ลักษณะเฉพาะและข้อจำกัดของ นิสิตสงฆ์ในการปฏิบัติการสอน เกิดจากการที่นิสิตกลุ่มนี้ต้องดำรงอยู่ภายใต้สภาพข้อของการเป็น บรรพชิตและการเป็นนิสิตครูพร้อมกัน จึงมีทั้งทุนเชิงคุณลักษณะ ได้แก่ คุณธรรม วินัย ความรับผิดชอบ และความเป็นแบบอย่างทางจริยธรรม และข้อจำกัดเชิงบริบท ได้แก่ ภารกิจทางสงฆ์ ข้อจำกัดด้านเวลา การปรับตัวกับบริบทสถานศึกษา และความต้องการการสนับสนุนด้านสมรรถนะการสอนร่วมสมัย ดังนั้น การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จึงจำเป็นต้องตั้งอยู่บนความเข้าใจต่อความเฉพาะเจาะจงของผู้เรียนกลุ่มนี้ มิใช่ใช้กรอบการฝึกสอนแบบทั่วไปโดยไม่ปรับให้เหมาะสมกับบริบทจริง

#### 2.4 ทวิสถานภาพของนิสิตสงฆ์: บทบาทความเป็นบรรพชิตควบคู่กับบทบาทความเป็นนิสิตครู

ทวิสถานภาพของนิสิตสงฆ์เป็นประเด็นสำคัญอย่างยิ่งในการทำความเข้าใจการปฏิบัติการสอนใน สถานศึกษา เพราะนิสิตกลุ่มนี้มีได้ดำรงอยู่ในบทบาทเดียว หากแต่ต้องดำรงบทบาทความเป็นพระภิกษุ หรือสามเณรควบคู่กับบทบาทความเป็นนิสิตครูในเวลาเดียวกัน สถานภาพทั้งสองมิได้แยกขาดออกจากกัน หากทำงานซ้อนทับและส่งอิทธิพลต่อกันอย่างต่อเนื่องในด้านการดำรงชีวิต การเรียนรู้ การปฏิบัติตน และการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ด้วยเหตุนี้ การวิเคราะห์นิสิตสงฆ์ในฐานะ “นิสิตครู” เพียงด้านเดียวจึงยังไม่เพียงพอ หากต้องมองผ่านกรอบของความเป็นผู้เรียนที่มีบทบาททางศาสนาและบทบาททางวิชาชีพ เชื่อมโยงอยู่พร้อมกัน (พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540; มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.)

ในด้านหนึ่ง บทบาทความเป็นพระภิกษุหรือสามเณรทำให้นิสิตสงฆ์ต้องดำรงตนภายใต้กรอบของ พระธรรมวินัย ความสำรวม และภารกิจของคณะสงฆ์ ซึ่งรวมถึงการศึกษาเล่าเรียนทางพระพุทธศาสนา การปฏิบัติศาสนกิจ และการเป็นแบบอย่างทางศีลธรรมแก่สังคม บทบาทดังกล่าวเป็นรากฐานสำคัญ ของอัตลักษณ์ผู้เรียนในมหาวิทยาลัยสงฆ์ เพราะมหาวิทยาลัยมีปรัชญาและปณิธานที่ชัดเจนในการจัด การศึกษาพระพุทธศาสนาบูรณาการกับศาสตร์สมัยใหม่ เพื่อพัฒนาจิตใจและสังคม และมุ่งเป็นสถานศึกษา สำหรับพระภิกษุสามเณรและคฤหัสถ์พร้อมกัน จึงกล่าวได้ว่าความเป็นบรรพชิตมิใช่เพียงสถานภาพส่วนบุคคลของนิสิตสงฆ์ แต่เป็นองค์ประกอบเชิงสถาบันที่ฝังอยู่ในระบบการจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยสงฆ์ เอง (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.)

ในอีกด้านหนึ่ง บทบาทความเป็นนิสิตครูทำให้นิสิตสงฆ์ต้องพัฒนาสมรรถนะตามมาตรฐานวิชาชีพครู ทั้งด้านการออกแบบการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล การจัดการชั้นเรียน การใช้สื่อและเทคโนโลยี ตลอดจนการปฏิบัติตนตามจรรยาบรรณวิชาชีพในบริบทของ สถานศึกษาจริง บทบาทนี้เรียกร้องให้ผู้เรียนสามารถปรับตัวเข้ากับวัฒนธรรมองค์กรของ สถานศึกษา ทำงานร่วมกับคณาจารย์และผู้บริหารสถานศึกษา และตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนในห้องเรียน อย่างเป็นมืออาชีพ ซึ่งมีลักษณะเป็นความคาดหวังทางวิชาชีพที่เข้มข้นและมีเกณฑ์ประเมินชัดเจน (คณะกรรมการคุรุสภา, 2562, 2563)

เมื่อสองบทบาทนี้ทำงานพร้อมกัน จึงเกิดภาวะที่อาจเรียกได้ว่าเป็น “ภาวะบทบาทซ้อน” ซึ่งมีทั้ง ด้านเกื้อหนุนและด้านตึงเครียด ด้านเกื้อหนุนคือ ความเป็นพระภิกษุหรือสามเณรช่วยเสริมทุนเชิง

คุณลักษณะให้แก่บัณฑิตสงฆ์ เช่น ความมีวินัย ความรับผิดชอบ ความสำรวม ความอดทน และความเป็นแบบอย่างเชิงจริยธรรม ซึ่งล้วนเป็นคุณลักษณะที่สอดคล้องกับวิชาชีพครูอย่างมาก งานที่ศึกษาบทบาทของคณะสงฆ์กับการศึกษาและการพัฒนาการศึกษาสงฆ์ในศตวรรษที่ 21 ต่างชี้ให้เห็นว่าพระสงฆ์มีบทบาทยาวนานในฐานะผู้สืบทอดความรู้ ผู้ให้การศึกษา และผู้ทำงานเชื่อมโยงกับสถานศึกษาและชุมชน จึงทำให้นิสิตสงฆ์มีพื้นฐานทางคุณค่าและจิตสำนึกสาธารณะที่อาจเอื้อต่อการพัฒนาความเป็นครูได้เป็นอย่างดี (พระครูอุทัยพัฒนโกศล [ฉลอง กุสโล], 2558; พระมหาอิศเรศ ธมมวโร [อุ้นบรรจง], 2559)

อย่างไรก็ตาม ด้านดีกรีของทวิสถานภาพก็ปรากฏอย่างชัดเจนเช่นกัน เพราะบทบาทความเป็นบรรพชิตมีกรอบปฏิบัติและข้อจำกัดเฉพาะบางประการที่อาจไม่สอดคล้องโดยตรงกับความคาดหวังของระบบฝึกสอนแบบทั่วไป ตัวอย่างเช่น การบริหารเวลาให้สอดคล้องกับกิจของสงฆ์และภารกิจของสถานศึกษา การเข้าร่วมกิจกรรมบางประเภทในสถานศึกษาที่ต้องพิจารณาความเหมาะสมตามสมณสาธูป ความสัมพันธ์เชิงบทบาทกับครู นักเรียน และบุคลากรในสถานศึกษาที่ต้องรักษาความเหมาะสมตามสถานภาพของบรรพชิต ตลอดจนการปรับตัวต่อรูปแบบการจัดการเรียนรู้ร่วมสมัยที่เรียกร้องความคล่องตัวสูง งานวิจัยเรื่องสภาพและปัญหาการจัดการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ไทยสะท้อนปัญหาในลักษณะนี้อย่างชัดเจน โดยพบทั้งข้อจำกัดด้านความมั่นใจ การใช้เทคโนโลยี และความพร้อมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

นอกจากนี้ ทวิสถานภาพของนิสิตสงฆ์ยังทำให้เกิดความซับซ้อนในระดับความคาดหวังจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย กล่าวคือ สถานศึกษาอาจคาดหวังให้นิสิตสงฆ์ปฏิบัติหน้าที่เสมือนนิสิตครูทั่วไปในด้านคุณภาพการสอนและการทำงานในระบบสถานศึกษา ขณะที่มหาวิทยาลัยสงฆ์และคณะสงฆ์คาดหวังให้ดำรงตนอย่างเหมาะสมตามบทบาทของบรรพชิต ส่วนตัวนิสิตสงฆ์เองก็ต้องพยายามรักษาคุณภาพระหว่างการเป็นผู้แทนทางศาสนากับการเป็นผู้เรียนในวิชาชีพครู ความซ้อนทับของความคาดหวังเช่นนี้ทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ไม่ใช่เพียงการฝึกทักษะการสอน แต่เป็นการเจรจาต่อรองเชิงบทบาทระหว่างโลกของศาสนากับโลกของวิชาชีพครูอยู่ตลอดเวลา (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567; มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.)

ในทางวิชาการ ประเด็นทวิสถานภาพนี้มีความสำคัญมากต่อการออกแบบระบบปฏิบัติการสอน เพราะหากระบบฝึกสอนตั้งอยู่บนสมมติฐานว่านิสิตทุกคนมีเงื่อนไขชีวิตและความพร้อมแบบเดียวกัน ย่อมทำให้การนิเทศ การประเมิน และการสนับสนุนไม่สอดคล้องกับสภาพจริงของนิสิตสงฆ์ แต่หากระบบยอมรับว่าผู้เรียนกลุ่มนี้มีบทบาทซ้อนที่ต้องบริหารอย่างต่อเนื่อง ก็จะไปสู่การออกแบบกลไกช่วยเหลือที่เหมาะสมกว่า เช่น การวางแผนร่วมระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือผู้ปกครองทางสงฆ์ การกำหนดภารกิจฝึกสอนที่คำนึงถึงข้อจำกัดตามสมณสาธูป และการนิเทศที่เข้าใจทั้งมิติของวิชาชีพครูและมิติของบทบาททางศาสนา (พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540; พระสุรินทร์ โสโร [พรหมช่วย], 2558)

กล่าวโดยสรุป ทวิสถานภาพของนิสิตสงฆ์ไม่ใช่เงื่อนไขรองหรือปัจจัยเฉพาะบุคคล หากเป็นแกนกลางของการทำความเข้าใจผู้เรียนกลุ่มนี้ในระบบการผลิตครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ เพราะสถานภาพดังกล่าวเป็นทั้งแหล่งพลังและแหล่งข้อจำกัดในเวลาเดียวกัน กล่าวคือ ด้านหนึ่งช่วยเหลือหลอมคุณลักษณะ

ความเป็นครูเชิงจริยธรรม แต่อีกด้านหนึ่งก็ก่อให้เกิดความซับซ้อนในการดำรงบทบาท การปรับตัว และการปฏิบัติการสอนในบริบทสถานศึกษาร่วมสมัย ดังนั้น การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนสำหรับนิสิตสงฆ์จึงจำเป็นต้องยอมรับและออกแบบบนฐานของความจริงเรื่องทวิสถานภาพนี้อย่างจริงจัง (พระครูอุทัยพัฒนโกศล [ฉลอง กุสโล], 2558; พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ทวิสถานภาพของนิสิตสงฆ์หมายถึง ภาวะที่นิสิตต้องดำรงบทบาทความเป็นพระภิกษุหรือสามเณรควบคู่กับบทบาทความเป็นนิสิตครูในเวลาเดียวกัน โดยทั้งสองบทบาทมีความสัมพันธ์กันทั้งในเชิงเกี่ยวพันและเชิงตั้งเครียด กล่าวคือ บทบาททางศาสนาช่วยเหลือหลอมคุณธรรม วินัย และความเป็นแบบอย่างเชิงจริยธรรม อันเป็นทุนสำคัญของความเป็นครู ขณะเดียวกันก็สร้างข้อจำกัดและความซับซ้อนต่อการฝึกปฏิบัติวิชาชีพในบริบทสถานศึกษา ดังนั้น การทำความเข้าใจนิสิตสงฆ์ในฐานะผู้เรียนวิชาชีพครูจึงจำเป็นต้องมองผ่านกรอบของความเป็นผู้มีบทบาทซ้อน และต้องออกแบบระบบปฏิบัติการสอนให้รองรับภาวะดังกล่าวอย่างเหมาะสม

#### 2.5 ความต้องการเชิงระบบในการสนับสนุนการฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์

เมื่อพิจารณาจากบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ ลักษณะเฉพาะของนิสิตสงฆ์ และภาวะทวิสถานภาพของการเป็นทั้งบรรพชิตและนิสิตครู จะเห็นได้อย่างชัดเจนว่า การฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มิได้เผชิญเพียงปัญหาเชิงรายบุคคล หากแต่เกี่ยวข้องกับ “ความต้องการเชิงระบบ” อย่างเป็นรูปธรรม กล่าวคือ หากระบบสนับสนุนของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องยังไม่ออกแบบให้สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียนกลุ่มนี้ การปฏิบัติการสอนย่อมมีแนวโน้มเผชิญข้อจำกัดซ้ำซ้อนทั้งในด้านการเตรียมความพร้อม การนิเทศ การประเมิน และการประสานความร่วมมือระหว่างภาคส่วนต่าง ๆ (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567; คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข)

ความต้องการเชิงระบบประการแรก คือ ความต้องการระบบเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึกที่ตอบสนองบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ แม้หลักสูตรวิชาชีพครูจะกำหนดให้มีการเตรียมความพร้อมก่อนปฏิบัติการสอนอยู่แล้ว แต่สำหรับนิสิตสงฆ์ การเตรียมความพร้อมจำเป็นต้องครอบคลุมมากกว่าทักษะการสอนทั่วไป กล่าวคือ ต้องรวมถึงการเตรียมความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทของตนในสถานศึกษา การวางตัวให้เหมาะสมตามสมณสาธูป การสื่อสารกับผู้บริหาร ครูพี่เลี้ยง และนักเรียน ตลอดจนการเตรียมทักษะการใช้สื่อ เทคโนโลยี และบริหารจัดการเรียนรู้ที่หลากหลาย งานวิจัยเกี่ยวกับสภาพและปัญหาการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ไทยสะท้อนตรงกันว่า ผู้เรียนยังมีข้อจำกัดด้านความมั่นใจ ความชำนาญในการใช้เทคโนโลยี และการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่กระตุ้นผู้เรียนได้อย่างเพียงพอ ซึ่งหมายความว่าระบบเตรียมความพร้อมเดิมยังไม่ตอบสนองต่อความต้องการเฉพาะของผู้เรียนกลุ่มนี้อย่างเต็มที่ (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

ความต้องการเชิงระบบประการที่สอง คือ ความต้องการระบบนิเทศแบบร่วมมือที่มีความต่อเนื่องและเข้าใจบริบทของนิสิตสงฆ์ หลักเกณฑ์ของคุรุสภากำหนดชัดเจนว่าสถาบันผลิตครูต้องมีคู่มือการนิเทศ มีหลักเกณฑ์มอบหมายภาระงานอาจารย์นิเทศก์ มีการประชุมสร้างความเข้าใจร่วมกัน และมีการนิเทศการปฏิบัติการสอนอย่างเป็นระบบ ซึ่งสะท้อนว่า “การนิเทศ” เป็นองค์ประกอบเชิงโครงสร้าง ไม่ใช่เพียง

ภารกิจเสริมของหลักสูตร (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข) อย่างไรก็ตาม สำหรับนิสิตสงฆ์ การนิเทศที่มีประสิทธิผลยิ่งจำเป็นต้องเป็นการนิเทศที่เข้าใจข้อจำกัดและบทบาทซ้อนของผู้เรียน ไม่ใช่ใช้เกณฑ์เดียวกับนิสิตทั่วไปโดยไม่ปรับให้สอดคล้องกับบริบท วรรณกรรมต่างประเทศเกี่ยวกับ practicum และการกำกับดูแลระหว่างฝึกสอนยังชี้ตรงกันว่า คุณภาพของการนิเทศและการสนทนาสะท้อนผลกับผู้กำกับดูแล มีอิทธิพลโดยตรงต่อการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ความมั่นใจ และความสามารถในการพัฒนาตนเองของครูก่อนประจำการ (Johansson et al., 2024; LoCasale-Crouch et al., 2012)

ความต้องการเชิงระบบประการที่สาม คือ ความต้องการระบบความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา หน่วยสนับสนุนทางสงฆ์ เพื่อให้การฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ดำเนินไปอย่างราบรื่นในทางปฏิบัติ การฝึกสอนของนิสิตสงฆ์มีได้เกี่ยวข้องกับเพียงมหาวิทยาลัยและสถานศึกษาเท่านั้น แต่ยังมีสัมพันธ์กับวัดหรือหน่วยอุปถัมภ์ทางสงฆ์ในฐานะพื้นที่ชีวิตและกรอบวินัยของผู้เรียนด้วย ดังนั้น หากขาดกลไกประสานงานที่ชัดเจน ก็อาจทำให้เกิดความคลาดเคลื่อนในการกำหนดบทบาท ภารกิจ เวลา และ ความคาดหวังระหว่างแต่ละฝ่ายได้ หลักเกณฑ์คุรุสภาเองก็สะท้อนความจำเป็นเรื่องความร่วมมือเชิงระบบนี้ผ่านข้อกำหนดให้สถาบันต้องประชุมสร้างความเข้าใจร่วมกับผู้เกี่ยวข้องและต้องมีระบบนิเทศประสานกับสถานศึกษาเครือข่าย (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข) ขณะทำงานวิจัยด้านการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในพื้นที่เฉพาะพบว่า ความต้องการจำเป็นมีได้อยู่ที่ผู้เรียนฝ่ายเดียว แต่ครอบคลุมถึงครูพี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศ และผู้บริหารสถานศึกษาด้วย ซึ่งยืนยันว่าการพัฒนาระบบฝึกสอนต้องมองทั้งเครือข่าย ไม่ใช่มองเฉพาะตัวนิสิต (แวนตราแม, 2562)

ความต้องการเชิงระบบประการที่สี่ คือ ความต้องการระบบพัฒนาสมรรถนะเฉพาะด้านควบคู่กับกระบวนการฝึกปฏิบัติการสอน โดยเฉพาะสมรรถนะที่จำเป็นต่อครูยุคใหม่ เช่น การใช้เทคโนโลยีดิจิทัล การออกแบบการเรียนรู้เชิงรุก การวิจัยในชั้นเรียน และการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาการสอน งานวิจัยร่วมสมัยเสนอว่า การบูรณาการการพัฒนาสมรรถนะเฉพาะด้านเข้าไปกับกระบวนการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูโดยตรง สามารถยกระดับความพร้อมและผลลัพธ์ของนักศึกษาครูได้ชัดเจน เช่น งานพัฒนารูปแบบสมรรถนะดิจิทัลที่บูรณาการกับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูพบว่า นักศึกษาครูมีสมรรถนะหลังการใช้รูปแบบสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ และรูปแบบดังกล่าวประกอบด้วยองค์ประกอบด้านบริบทการเรียนรู้ การนำรูปแบบไปใช้ และการประเมินผลอย่างครบวงจร (พิทักษ์ สุรินทร์วัฒนกุล et al., 2568) สำหรับนิสิตสงฆ์ประเด็นนี้ยิ่งมีความสำคัญ เพราะข้อจำกัดที่พบในงานวิจัยก่อนหน้านี้ยกเกี่ยวข้องกับเทคโนโลยีและการใช้สื่อ เทคโนโลยี และวิธีสอนร่วมสมัยโดยตรง (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

ความต้องการเชิงระบบประการที่ห้า คือ ความต้องการระบบประเมินผลที่ยืดหยุ่นแต่ยังคงมาตรฐานวิชาชีพ กล่าวคือ การประเมินการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ควรมีมาตรฐานวิชาชีพครูเป็นฐานร่วมกับผู้เรียนทั่วไป แต่ในขณะเดียวกันต้องมีความไวต่อบริบทเฉพาะของผู้เรียนกลุ่มนี้ ไม่ว่าจะเป็นข้อจำกัดด้านกิจของสงฆ์ รูปแบบการดำรงตน หรือเงื่อนไขบางประการในการเข้าร่วมกิจกรรมของสถานศึกษา หากระบบประเมินไม่ยืดหยุ่นเลย ก็อาจนำไปสู่การตัดสินที่ไม่สะท้อนศักยภาพที่แท้จริงของนิสิตสงฆ์ แต่หากยืดหยุ่นโดยไม่มีกรอบมาตรฐานร่วม ก็อาจไม่สอดคล้องกับข้อกำหนดของคุรุสภา ดังนั้น

ความต้องการเชิงระบบในมิตินี้คือการออกแบบเกณฑ์และกระบวนการประเมินที่รักษาสมดุลระหว่าง “มาตรฐานวิชาชีพ” กับ “ความเหมาะสมบริบท” (คณะกรรมการคุรุสภา, 2562, 2563ข)

ความต้องการเชิงระบบประการที่หก คือ ความต้องการระบบการเรียนรู้ร่วมและสะท้อนผลหลังการปฏิบัติการสอน เพื่อให้ประสบการณ์ฝึกสอนไม่สิ้นสุดลงเพียงการส่งเอกสารหรือรับคะแนน แต่ถูกเปลี่ยนเป็นองค์ความรู้เพื่อพัฒนาตนเองและพัฒนาระบบในระยะยาว งานศึกษาด้านชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพและ reflective supervision ชี้ว่า เมื่อผู้ฝึกสอนได้มีพื้นที่แลกเปลี่ยน เรียนรู้ร่วม และสะท้อนผลกับผู้กำกับดูแลอย่างมีคุณภาพ ความสามารถในการออกแบบการเรียนรู้ การตัดสินใจเชิงวิชาชีพ และความมั่นใจในบทบาทครูจะเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ (ชัยเชาวรัตน์ et al., 2561; Johansson et al., 2024) สำหรับนิสิตสงฆ์ ระบบเช่นนี้มีคุณค่าเป็นพิเศษ เพราะไม่เพียงช่วยพัฒนาทักษะการสอน แต่ยังช่วยให้ผู้เรียนสามารถตีความและประสานบทบาทระหว่างความเป็นบรรพชิตกับความเป็นนิตศครูได้ดีขึ้น

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า ความต้องการเชิงระบบในการสนับสนุนการฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ได้จำกัดอยู่ที่การเพิ่มทรัพยากรหรือแก้ปัญหาเฉพาะหน้าเท่านั้น หากแต่ต้องเป็นการออกแบบระบบที่เชื่อมโยงอย่างน้อย 6 มิติ ได้แก่ การเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึก การนิเทศแบบร่วมมือ การประสานความร่วมมือระหว่างภาคส่วน การพัฒนาสมรรถนะเฉพาะด้าน การประเมินที่เหมาะสมกับบริบท และการสะท้อนผลเพื่อพัฒนาต่อเนื่อง โดยทั้งหมดนี้ต้องตั้งอยู่บนฐานของมาตรฐานวิชาชีพครูควบคู่กับความเข้าใจในอัตลักษณ์และข้อจำกัดเฉพาะของนิสิตสงฆ์ (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข; พระธีรวัฒน์ อั้งตั้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567; แวดราแม, 2562)

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ความต้องการเชิงระบบในการสนับสนุนการฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ หมายถึง ความจำเป็นในการออกแบบและพัฒนากลไกสนับสนุนที่เชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และหน่วยสนับสนุนที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้มนิสิตสงฆ์สามารถปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาได้อย่างมีคุณภาพภายใต้มาตรฐานวิชาชีพครูและบริบทเฉพาะของความเป็นบรรพชิต โดยกลไกดังกล่าวควรครอบคลุมการเตรียมความพร้อม การนิเทศ การประสานความร่วมมือ การพัฒนาสมรรถนะ การประเมิน และการสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่เป็นมาตรการแยกส่วนหรือแก้ปัญหาเป็นรายกรณีเท่านั้น

เมื่อพิจารณาโดยสังเคราะห์ในภาพรวม จะเห็นได้ว่า บริบทของนิสิตสงฆ์มีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากนิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ เนื่องจากนิสิตสงฆ์ต้องดำรงบทบาทของผู้เรียนทางวิชาชีพครูควบคู่กับบทบาทของบรรพชิตภายใต้กรอบพระธรรมวินัย สมณสาธูป และความคาดหวังทางศีลธรรมของสังคม จึงทำให้การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ไม่ใช่เพียงการฝึกทักษะการสอน แต่เป็นกระบวนการจัดการบทบาท การปรับตัว และการดำรงตนอย่างเหมาะสมในสองระบบชีวิตพร้อมกัน

ดังนั้น การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนสำหรับนิสิตสงฆ์จึงไม่อาจใช้กรอบเดียวกับนิสิตครูทั่วไปโดยตรง แต่จำเป็นต้องออกแบบระบบที่คำนึงถึงข้อจำกัด เงื่อนไข และศักยภาพเฉพาะของนิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบ ทั้งในมิติของเวลา กิจวัตรทางศาสนา การวางตัวในสถานศึกษา การเข้าร่วมกิจกรรม และการประสานความเข้าใจระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนาที่เกี่ยวข้อง

ตารางที่ 1 ลักษณะเฉพาะของนิสิตสงฆ์และนัยต่อการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา

มิติ	ลักษณะเฉพาะของนิสิตสงฆ์	นัยต่อการปฏิบัติการสอน
สถานภาพ	เป็นทั้งนิสิตครูและบรรพชิต	เกิดบทบาทซ้อนและต้องจัดสมดุลระหว่างสองบทบาท
พระธรรมวินัย	ต้องรักษาสมณสาธูปและข้อปฏิบัติทางศาสนา	จำกัดการเข้าร่วมกิจกรรมบางประเภทและรูปแบบการวางตัว
กิจวัตรประจำวัน	มีภารกิจทางศาสนาและกิจของสงฆ์	กระทบเวลา ตารางสอน และการดำเนินกิจกรรมบางช่วง
ภาพลักษณ์ทางสังคม	ได้รับความคาดหวังด้านจริยธรรมสูง	ส่งผลต่อการประเมิน การวางตัว และความสัมพันธ์กับผู้เรียน
การฝึกวิชาชีพ	ต้องพัฒนาสมรรถนะครูควบคู่กับอัตลักษณ์ครูพระ	ระบบต้องสนับสนุนทั้งทักษะวิชาชีพและการดำรงสมณเพศ

บริบทของนิสิตสงฆ์จึงมีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากนิสิตครูทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ ทั้งในมิติของบทบาท เวลา กิจวัตร ข้อจำกัดในการปฏิบัติตน และความคาดหวังทางสังคม ด้วยเหตุนี้ การจัดระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสำหรับนิสิตสงฆ์จึงไม่อาจใช้รูปแบบเดียวกับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูทั่วไปได้โดยตรง หากจำเป็นต้องออกแบบระบบที่รองรับทั้งข้อจำกัดและศักยภาพเฉพาะของผู้เรียนกลุ่มนี้ อย่างเหมาะสม

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า บริบทการผลิตครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์มิใช่เพียงข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน หากเป็น “เงื่อนไขเชิงระบบ” ที่ต้องนำมาใช้ในการออกแบบระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาโดยตรง ทั้งนี้เพราะนิสิตสงฆ์ดำรงตนอยู่ภายใต้ทวิสถานภาพ คือเป็นทั้งนิสิตวิชาชีพครูและผู้ครองสมณเพศพร้อมกัน จึงมีข้อจำกัดเงื่อนไข และความคาดหวังทางสังคมที่แตกต่างจากนิสิตครูทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ ด้วยเหตุนี้ระบบปฏิบัติการสอนที่เหมาะสมจึงไม่อาจใช้รูปแบบเดียวกับระบบฝึกสอนทั่วไปได้โดยตรง แต่จำเป็นต้องออกแบบให้รองรับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบ ทั้งในด้านบทบาท เวลา กิจวัตร ข้อปฏิบัติทางสมณเพศ และการสนับสนุนจากภาคที่เกี่ยวข้อง อันเป็นฐานสำคัญของการพัฒนาระบบ PIT-PST ในการวิจัยครั้งนี้

### 3. แนวคิดทฤษฎีการมีส่วนร่วม

#### 3.1 ความหมายและความสำคัญของการมีส่วนร่วม

“การมีส่วนร่วม” เป็นแนวคิดที่ได้รับความสำคัญอย่างกว้างขวางในศาสตร์ด้านการพัฒนา การบริหาร และการศึกษา เนื่องจากเป็นฐานคิดที่มุ่งเปลี่ยนความสัมพันธ์จากการดำเนินงานแบบสั่งการจากส่วนกลางหรือจากฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงลำพัง ไปสู่กระบวนการที่เปิดโอกาสให้ผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายเข้ามามีบทบาทร่วมกันอย่างมีความหมายในการกำหนดทิศทาง ตัดสินใจ ดำเนินงาน รับผิดชอบ และประเมินผลของ

กิจกรรมหรือโครงการนั้น ๆ แนวคิดนี้จึงมิได้หมายถึงเพียงการ “เข้าร่วม” ในเชิงรูปแบบ แต่หมายถึงการมีอิทธิพลต่อกระบวนการและผลลัพธ์ของการดำเนินงานอย่างแท้จริง (Arnstein, 1969; Cohen & Uphoff, 1980)

ในทางวิชาการ แนวคิดเรื่องการมีส่วนร่วมได้รับการอธิบายไว้อย่างเป็นระบบโดย Cohen and Uphoff ซึ่งเสนอว่าการมีส่วนร่วมควรพิจารณาผ่านองค์ประกอบสำคัญหลายด้าน โดยเฉพาะการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การมีส่วนร่วมในการดำเนินงาน การมีส่วนร่วมในการรับผลประโยชน์ และการมีส่วนร่วมในการประเมินผล กรอบคิดนี้มีคุณูปการสำคัญเพราะทำให้เห็นว่าการมีส่วนร่วมมิใช่เหตุการณ์เฉพาะจุด แต่เป็นกระบวนการต่อเนื่องที่ครอบคลุมตั้งแต่ต้นน้ำถึงปลายน้ำของการพัฒนา หากผู้เกี่ยวข้องได้รับเชิญให้เข้ามาเฉพาะช่วงดำเนินการ แต่ไม่ได้ร่วมตัดสินใจหรือประเมินผล การมีส่วนร่วมนั้นก็ยังไม่สมบูรณ์ในเชิงสาระ (Cohen & Uphoff, 1980)

ขณะเดียวกัน Arnstein ได้ชี้ให้เห็นมิติที่ลึกยิ่งขึ้นของการมีส่วนร่วมผ่านแนวคิด “บันไดการมีส่วนร่วม” โดยเสนอว่า ระดับของการมีส่วนร่วมมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ตั้งแต่ระดับที่ประชาชนหรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้องถูกทำให้เป็นเพียงผู้รับข้อมูลหรือผู้ถูกชักจูง ไปจนถึงระดับที่มีอำนาจร่วมในการตัดสินใจหรือควบคุมการดำเนินงาน แนวคิดนี้ทำให้เห็นว่า การมีส่วนร่วมที่แท้จริงต้องเกี่ยวข้องกับเรื่องของอำนาจ ความสัมพันธ์ และโอกาสในการกำหนดทิศทาง ไม่ใช่เพียงการเข้าประชุม รับฟัง หรือรับทราบข้อมูลเท่านั้น (Arnstein, 1969)

สำหรับบริบทการศึกษา แนวคิดเรื่องการมีส่วนร่วมมีฐานรองรับอย่างชัดเจนในกฎหมายการศึกษาของไทย โดยพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 กำหนดหลักการสำคัญไว้ว่า การจัดการศึกษาต้องให้สังคมมีส่วนร่วม และกำหนดเพิ่มเติมว่าสถานศึกษาควรร่วมมือกับบุคคล ครอบครัวยุวมชน องค์กร ชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา และสถาบันสังคมอื่นในการส่งเสริมความเข้มแข็งของชุมชนและการจัดการศึกษา หลักการดังกล่าวสะท้อนว่า “การมีส่วนร่วม” มิใช่เพียงแนวคิดทางการบริหารที่เลือกใช้ได้หรือไม่ใช้ก็ได้ แต่เป็นหลักการเชิงนโยบายและเชิงกฎหมายที่รองรับการจัดการศึกษาของไทยโดยตรง (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, 2542)

ในงานศึกษาของไทย การมีส่วนร่วมมักถูกอธิบายไปในทิศทางเดียวกันว่าเป็นการเปิดโอกาสให้บุคคลหรือกลุ่มที่เกี่ยวข้องได้เข้ามามีบทบาทในกระบวนการดำเนินงานและการตัดสินใจอย่างใกล้ชิด ซึ่งก่อให้เกิดทั้งผลเชิงประสิทธิภาพและผลเชิงจิตวิทยา กล่าวคือ เมื่อผู้มีส่วนเกี่ยวข้องรู้สึกว่าการตัดสินใจของตนได้รับการรับฟังและนำไปใช้จริง ย่อมเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของ เกิดความผูกพันต่อภารกิจร่วม และพร้อมสนับสนุนการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายมากขึ้น งานวิชาการไทยหลายชิ้นยังคงยึดกรอบ 4 มิติของ Cohen and Uphoff ได้แก่ การตัดสินใจ การดำเนินงาน การรับผลประโยชน์ และการประเมินผล ในการอธิบายการมีส่วนร่วมของประชาชนและชุมชนในงานสาธารณะและงานการศึกษา (อนุกุล ศิริจันทร์, 2562; จอมพงศ์ มงคลวนิช อ้างถึงในบทความวิชาการ)

ความสำคัญของการมีส่วนร่วมในทางการศึกษาปรากฏอย่างเด่นชัดอย่างน้อย 3 ประการ ประการแรก การมีส่วนร่วมช่วยให้การจัดการศึกษาสอดคล้องกับบริบทและความต้องการจริงของผู้เกี่ยวข้อง

เพราะการตัดสินใจไม่ได้ตั้งอยู่บนมุมมองของหน่วยงานใดหน่วยงานหนึ่งเพียงฝ่ายเดียว แต่สะท้อนข้อมูล ประสบการณ์ และความต้องการจากหลายภาคส่วน ประการที่สอง การมีส่วนร่วมช่วยสร้างความร่วมมือ ความไว้วางใจ และความรู้สึกเป็นเจ้าของร่วม ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญต่อความยั่งยืนของการดำเนินงานทางการศึกษา ประการที่สาม การมีส่วนร่วมช่วยยกระดับคุณภาพของการดำเนินงาน เพราะเปิดพื้นที่ให้เกิด การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การตรวจสอบ และการปรับปรุงอย่างต่อเนื่องระหว่างผู้เกี่ยวข้อง (UNESCO, 1979, 1995; การมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาของประชาชนตามร่างพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติฉบับใหม่, 2563)

ในบริบทของการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ความสำคัญของการมีส่วนร่วมยิ่งชัดเจนมากขึ้น เพราะการฝึกปฏิบัติการสอนมิใช่ภารกิจของมหาวิทยาลัยเพียงฝ่ายเดียว แต่เกี่ยวข้องกับ สถานศึกษา ครูพี่เลี้ยง ผู้บริหารสถานศึกษา และในกรณีของนิสิตสงฆ์ยังเกี่ยวข้องกับวัดหรือผู้กำกับดูแล ทางสงฆ์ด้วย หากขาดการมีส่วนร่วมของภาคีเหล่านี้ การฝึกปฏิบัติการสอนย่อมมีแนวโน้มกลายเป็น กระบวนการที่แยกส่วน ขาดความต่อเนื่อง และไม่สามารถตอบสนองต่อบริบทจริงของผู้เรียนได้อย่าง เพียงพอ ในทางตรงกันข้าม หากผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายได้ร่วมคิด ร่วมวางแผน ร่วมดำเนินการ และร่วมสะท้อน ผล ย่อมทำให้ระบบฝึกสอนมีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้นทั้งในเชิงคุณภาพและเชิงความเป็นไปได้ในการใช้จริง (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, 2542; UNESCO, 1995)

สำหรับงานวิจัยนี้ แนวคิดเรื่องการมีส่วนร่วมมีความสำคัญไม่เพียงในฐานะกรอบอธิบายทางทฤษฎี แต่ยังเป็นฐานคิดในการออกแบบระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์โดยตรง เพราะ ลักษณะเฉพาะของนิสิตสงฆ์ทำให้การสนับสนุนการฝึกสอนไม่อาจดำเนินโดยหน่วยงานใดเพียงลำพังได้ การมีส่วนร่วมจึงเป็นเงื่อนไขสำคัญของการประสานบทบาท ความคาดหวัง และการสนับสนุนระหว่าง มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และภาคส่วนที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์เกิดผลทั้งในเชิง วิชาชีพครูและในเชิงความเหมาะสมกับบริบทเฉพาะของผู้เรียนกลุ่มนี้ (Cohen & Uphoff, 1980; พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, 2542)

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า การมีส่วนร่วม หมายถึง กระบวนการที่เปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องหลายฝ่ายเข้ามามีบทบาทอย่างมีความหมายและต่อเนื่องใน การร่วมคิด ร่วมตัดสินใจ ร่วมดำเนินงาน ร่วมรับผล และร่วมประเมินผล เพื่อให้การดำเนินงานบรรลุ เป้าหมายอย่างมีคุณภาพและสอดคล้องกับบริบทจริง โดยในบริบทการวิจัยนี้ การมีส่วนร่วมมีความสำคัญ ในฐานะกลไกหลักที่เชื่อมโยงมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด และผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ ให้สามารถร่วมกันพัฒนา ระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ได้อย่างเป็นระบบ มีความรับผิดชอบร่วม และเกิดความเป็นเจ้าของร่วม ต่อระบบที่พัฒนาขึ้น

### 3.2 ทฤษฎีและระดับของการมีส่วนร่วม

การอธิบาย “การมีส่วนร่วม” ในเชิงทฤษฎีจำเป็นต้องพิจารณาทั้งในมิติของความหมาย กระบวนการ และระดับของอำนาจที่ผู้เกี่ยวข้องได้รับในกระบวนการนั้น ๆ เพราะแม้คำว่าความร่วมมือจะถูกใช้กันอย่างแพร่หลาย แต่ในทางปฏิบัติ การมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องอาจมีความลึกตื้นแตกต่างกันอย่าง

มาก ตั้งแต่การรับรู้ข้อมูลเพียงอย่างเดียว ไปจนถึงการมีอำนาจร่วมในการตัดสินใจและกำกับทิศทางของการดำเนินงาน ดังนั้น การศึกษาทฤษฎีและระดับของการมีส่วนร่วมจึงมีความสำคัญต่อการทำความเข้าใจว่า “ระบบแบบมีส่วนร่วม” ในงานวิจัยนี้ควรตั้งอยู่บนฐานคิดระดับใด และควรเปิดพื้นที่ให้ผู้เกี่ยวข้องเข้ามา มีบทบาทอย่างไรจึงจะถือว่าเป็นการมีส่วนร่วมอย่างมีความหมายจริง ๆ (Arnstein, 1969; IAP2, n.d.)

หนึ่งในกรอบทฤษฎีที่ได้รับการอ้างอิงอย่างกว้างขวางที่สุดคือแนวคิด บันไดการมีส่วนร่วมของ Arnstein (1969) ซึ่งเสนอว่าการมีส่วนร่วมมีลักษณะเป็นลำดับขั้นของอำนาจ โดยแบ่งออกเป็น 8 ขั้น ตั้งแต่ manipulation และ therapy ซึ่งเป็นระดับที่ประชาชนหรือผู้เกี่ยวข้องแทบไม่มีอำนาจจริง ต่อไปคือ informing, consultation, และ placation ซึ่งสะท้อนการมีส่วนร่วมเชิงสัญลักษณ์หรือการเปิดโอกาสให้รับรู้และแสดงความคิดเห็น แต่ยังไม่ได้ร่วมตัดสินใจอย่างแท้จริง และระดับสูงสุดคือ partnership, delegated power, และ citizen control ซึ่งเป็นระดับที่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องมีอำนาจร่วมในการกำหนดทิศทางหรือควบคุมการดำเนินงานบางส่วนหรือทั้งหมด แนวคิดนี้มีคุณค่าอย่างมากเพราะทำให้เห็นว่าการมีส่วนร่วมมิใช่สิ่ง “มีหรือไม่มี” แบบสองขั้ว หากแต่มีระดับความเข้มข้นของอำนาจที่แตกต่างกันอย่างชัดเจน (Arnstein, 1969)

อย่างไรก็ตาม ในแวดวงการพัฒนาและการบริหารชนบท Cohen and Uphoff (1980) เสนอกรอบคิดที่ช่วยทำให้แนวคิดการมีส่วนร่วมมีความชัดเจนและนำไปใช้ได้ง่ายขึ้น โดยอธิบายว่าการมีส่วนร่วมควรถูกวิเคราะห์ผ่านคำถามสำคัญว่า “ใครมีส่วนร่วม ในเรื่องอะไร มีส่วนร่วมอย่างไร และในขั้นใดของกระบวนการ” พร้อมทั้งเสนอการจำแนกการมีส่วนร่วมออกเป็น 4 มิติหลัก ได้แก่ การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การมีส่วนร่วมในการดำเนินงาน การมีส่วนร่วมในการรับผลประโยชน์ และการมีส่วนร่วมในการประเมินผล กรอบนี้มีความเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการวิจัยทางการศึกษาและการพัฒนาระบบ เพราะช่วยให้มองการมีส่วนร่วมในฐานะ “กระบวนการครบวงจร” มิใช่การเชิญผู้เกี่ยวข้องเข้ามาในช่วงใดช่วงหนึ่งเท่านั้น (Cohen & Uphoff, 1980)

อีกกรอบหนึ่งที่ได้รับการใช้แพร่หลายมากในทางปฏิบัติร่วมสมัยคือ IAP2 Spectrum of Public Participation ซึ่งแบ่งระดับการมีส่วนร่วมออกเป็น 5 ระดับ ได้แก่ inform, consult, involve, collaborate, และ empower โดยแต่ละระดับสะท้อนบทบาทของผู้เกี่ยวข้องที่เพิ่มขึ้นตามลำดับ กล่าวคือ ระดับ inform เน้นการให้ข้อมูล ระดับ consult เน้นการรับฟังความคิดเห็น ระดับ involve เน้นการเปิดให้มีส่วนร่วมอย่างต่อเนื่องในกระบวนการ ระดับ collaborate เน้นการทำงานร่วมกันอย่างเป็นหุ้นส่วน และระดับ empower คือการมอบอำนาจการตัดสินใจให้แก่ผู้เกี่ยวข้อง กรอบ IAP2 มีจุดเด่นตรงที่เข้าใจง่าย เป็นระบบ และเหมาะกับการนำไปใช้วางแผนกระบวนการมีส่วนร่วมในงานจริง จึงอาจประยุกต์ใช้ได้ดีในการอธิบายระดับการมีส่วนร่วมของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และภาคีที่เกี่ยวข้องในระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ (IAP2, n.d.)

นอกจากนั้น วรรณกรรมด้านการพัฒนาชุมชนยังมีการเสนอการจำแนกประเภทหรือระดับของการมีส่วนร่วมในเชิง “คุณภาพของการเข้าร่วม” มากกว่ามิติของอำนาจโดยตรง ตัวอย่างเช่น แนวคิดของ Pretty (1995) ซึ่งเป็นที่รู้จักผ่านการอ้างอิงอย่างกว้างขวางในงานด้านการมีส่วนร่วม แบ่งการมีส่วนร่วม

ออกตั้งแต่ระดับการมีส่วนร่วมแบบถูกชักจูงหรือถูกใช้เป็นเครื่องมือ ไปจนถึงระดับการมีส่วนร่วมเชิงโต้ตอบและการขับเคลื่อนตนเอง แนวคิดนี้ช่วยให้เห็นว่าการมีส่วนร่วมบางรูปแบบอาจเกิดขึ้นเพียงในเชิงพิธีกรรมหรือเชิงสัญลักษณ์ ขณะที่บางรูปแบบนำไปสู่การเรียนรู้ร่วม การสร้างความเป็นเจ้าของ และการเปลี่ยนแปลงอย่างแท้จริง จึงมีประโยชน์ต่อการพิจารณาว่าการมีส่วนร่วมในระบบการฝึกสอนควรหลีกเลี่ยงลักษณะเชิงพิธีกรรมและมุ่งไปสู่การร่วมคิดร่วมทำในระดับลึกมากกว่า (Pretty, 1995, as discussed in later summaries of participation theory)

หากพิจารณาเชิงเปรียบเทียบ จะเห็นได้ว่าทฤษฎีต่าง ๆ เหล่านี้มีจุดร่วมสำคัญคือ ต่างยืนยันว่าการมีส่วนร่วมที่มีคุณภาพต้องไม่หยุดอยู่เพียงการรับฟังหรือการรับทราบ แต่ต้องก้าวไปสู่การมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจ การร่วมดำเนินงาน และการรับผิดชอบร่วมต่อผลลัพธ์ของการดำเนินงานนั้น ความแตกต่างอยู่ที่บางกรอบเน้น “อำนาจ” เช่น Arnstein บางกรอบเน้น “กระบวนการ” เช่น Cohen and Uphoff และบางกรอบเน้น “ระดับการออกแบบการมีส่วนร่วมเพื่อใช้งานจริง” เช่น IAP2 ดังนั้น ในการศึกษาทางการศึกษาและการพัฒนาระบบ อาจมีจำเป็นต้องเลือกใช้เพียงกรอบเดียว แต่สามารถบูรณาการหลายกรอบเข้าด้วยกันเพื่อให้ได้ทั้งความลึกเชิงทฤษฎีและความชัดเจนเชิงปฏิบัติ (Arnstein, 1969; Cohen & Uphoff, 1980; IAP2, n.d.)

สำหรับบริบทของการจัดการศึกษา แนวคิดเรื่องระดับของการมีส่วนร่วมมีความสำคัญอย่างมาก เพราะช่วยให้แยกแยะได้ว่า การเปิดโอกาสให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าร่วมในระบบการศึกษาเป็นเพียงการรับฟังข้อมูลหรือเป็นการร่วมกำหนดทิศทางอย่างแท้จริง โดยเฉพาะในกรณีของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ซึ่งเกี่ยวข้องกับมหาวิทยาลัย สถานศึกษา ครูที่เลี้ยง ผู้บริหาร และในบริบทของนิสิตสงฆ์ยังเกี่ยวข้องกับวัดหรือผู้กำกับดูแลทางสงฆ์ด้วย หากความสัมพันธ์ระหว่างภาคีเหล่านี้อยู่เพียงระดับการรับทราบหรือการประสานงานเชิงธุรการ การพัฒนาระบบย่อมมีข้อจำกัด แต่หากยกระดับสู่การเป็นหุ้นส่วนที่ร่วมวางแผนร่วมปฏิบัติ และร่วมประเมินผล ก็จะทำให้ระบบมีความต่อเนื่องและสอดคล้องกับบริบทจริงมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับหลักการจัดการศึกษาที่ให้สังคมมีส่วนร่วมตามกฎหมายการศึกษาของไทยด้วย (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, 2542; IAP2, n.d.)

ในงานวิจัยนี้ การทำความเข้าใจทฤษฎีและระดับของการมีส่วนร่วมมีความสำคัญในเชิงฐานคิด เพราะช่วยกำหนดจุดยืนว่าระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ไม่ควรหยุดอยู่เพียงการแจ้งข้อมูลหรือขอความร่วมมือเป็นครั้งคราวจากสถานศึกษาและภาคีที่เกี่ยวข้อง แต่ควรมุ่งไปสู่ระดับของการร่วมมือเป็นหุ้นส่วน และการร่วมรับผิดชอบต่อระบบ กล่าวคือ ผู้เกี่ยวข้องควรมีบทบาทตั้งแต่การร่วมกำหนดปัญหา ร่วมวางแผนระบบ ร่วมดำเนินการ ร่วมสะท้อนผล และร่วมพัฒนาระบบอย่างต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับทั้งกรอบ partnership ของ Arnstein กรอบ collaborate ของ IAP2 และมิติการมีส่วนร่วมครบวงจรของ Cohen and Uphoff (Arnstein, 1969; Cohen & Uphoff, 1980; IAP2, n.d.)

จากการสังเคราะห์เอกสารและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ทฤษฎีและระดับของการมีส่วนร่วมชี้ให้เห็นสาระสำคัญร่วมกันว่า การมีส่วนร่วมที่แท้จริงต้องเกี่ยวข้องกับทั้งกระบวนการและอำนาจ กล่าวคือ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องต้องมีไม่ใช่เพียงผู้รับรู้หรือผู้ให้ข้อมูล แต่ต้องมีบทบาทในการร่วมตัดสินใจ ร่วมดำเนินงาน ร่วมประเมินผล และร่วมรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของการดำเนินงานด้วย สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าระดับ

ของการมีส่วนร่วมที่เหมาะสมต่อการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ควรอยู่ในระดับของการร่วมมือเป็นหุ้นส่วนระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด และผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ มากกว่าการมีส่วนร่วมเชิงรับหรือเชิงพิธีกรรม เพราะเฉพาะการมีส่วนร่วมในระดับดังกล่าวเท่านั้นที่จะทำให้เกิดระบบที่ใช้ได้จริง สอดคล้องกับบริบท และเกิดความเป็นเจ้าของร่วมอย่างยั่งยืน

### 3.3 กระบวนการสร้างการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา

กระบวนการสร้างการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาเป็นกระบวนการที่มุ่งเปลี่ยนความสัมพันธ์ระหว่างผู้เกี่ยวข้องจากการทำงานแบบแยกส่วนไปสู่การทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมายและมีความรับผิดชอบร่วม กล่าวอีกนัยหนึ่ง การมีส่วนร่วมจะไม่เกิดขึ้นอย่างแท้จริงเพียงเพราะมีการเชิญผู้เกี่ยวข้องเข้าประชุมหรือรับฟังความคิดเห็น แต่จะเกิดขึ้นได้เมื่อมีการออกแบบกระบวนการที่ทำให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องได้รับข้อมูลที่เพียงพอ มีโอกาสร่วมคิด ร่วมตัดสินใจ ร่วมลงมือปฏิบัติ และร่วมติดตามประเมินผลอย่างต่อเนื่อง จึงอาจกล่าวได้ว่า “การมีส่วนร่วม” ในทางการศึกษาไม่ใช่เพียงหลักการเชิงนามธรรม แต่เป็นกระบวนการทางสังคมและการบริหารที่ต้องสร้างขึ้นอย่างเป็นระบบ (Cohen & Uphoff, 1980; UNESCO, 1979)

ในเชิงหลักการ กระบวนการสร้างการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาควรเริ่มต้นจาก การรับรู้ร่วมกันต่อปัญหาและเป้าหมาย เพราะการมีส่วนร่วมที่มีคุณภาพจำเป็นต้องตั้งอยู่บนความเข้าใจร่วมว่า ปัญหาคืออะไร เหตุใดจึงต้องแก้ไข และการเปลี่ยนแปลงที่ต้องการคืออะไร หากผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายมีมุมมองต่อปัญหาไม่ตรงกัน การเข้ามามีส่วนร่วมย่อมมีแนวโน้มเป็นเพียงการเข้าร่วมในเชิงรูปแบบ ไม่สามารถก่อให้เกิดความร่วมมือเชิงสาระได้ กรอบคิดของ Cohen and Uphoff (1980) ช่วยยืนยันประเด็นนี้ เพราะชี้ว่าการมีส่วนร่วมต้องเริ่มจากการที่ผู้เกี่ยวข้องได้เข้ามามีส่วนใน “การตัดสินใจ” ตั้งแต่ต้น มิใช่เข้ามาเฉพาะช่วงดำเนินงานเท่านั้น (Cohen & Uphoff, 1980)

ขั้นต่อมาคือ การให้ข้อมูลและการสร้างความเข้าใจร่วม ซึ่งเป็นเงื่อนไขพื้นฐานของการมีส่วนร่วมทุกระดับ IAP2 อธิบายไว้อย่างชัดเจนว่า ระดับแรกของการมีส่วนร่วมคือการให้ข้อมูลที่ถูกต้อง ชัดเจน และเพียงพอแก่ผู้เกี่ยวข้อง เพื่อให้สามารถเข้าร่วมในระดับที่ลึกซึ้งได้อย่างมีความหมาย นั่นหมายความว่า การมีส่วนร่วมที่ดีไม่ใช่การเรียกร้องให้ทุกฝ่ายเข้ามาร่วมทันทีโดยไม่มีการปูพื้นข้อมูล แต่ต้องมีกระบวนการสื่อสารที่ทำให้ทุกฝ่ายเข้าใจบทบาท เป้าหมาย ขอบเขต และผลกระทบของการดำเนินงานร่วมกันเสียก่อน (IAP2, n.d.)

จากนั้นจึงเข้าสู่ ขั้นการเปิดพื้นที่ให้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและการปรึกษาหารือ ซึ่งเป็นระยะที่ผู้เกี่ยวข้องได้สะท้อนมุมมอง ความต้องการ ข้อจำกัด และข้อเสนอแนะของตนเองต่อการจัดการศึกษา ขั้นตอนนี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะทำให้กระบวนการจัดการศึกษาไม่ตั้งอยู่บนการตัดสินใจของหน่วยงานใดฝ่ายหนึ่งเพียงลำพัง แต่สะท้อนข้อมูลจริงจากผู้ปฏิบัติและผู้ได้รับผลกระทบโดยตรง ในบริบทการศึกษา กระบวนการเช่นนี้ยังสอดคล้องกับหลักการตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติที่กำหนดให้สังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา และให้สถานศึกษาร่วมมือกับครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กร

ปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรวิชาชีพ และสถาบันศาสนาในการจัดและส่งเสริมการศึกษา (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, 2542)

เมื่อเกิดความเข้าใจร่วมและการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นแล้ว กระบวนการมีส่วนร่วมที่มีคุณภาพ ต้องก้าวไปสู่ การร่วมวางแผนและร่วมตัดสินใจ ซึ่งเป็นหัวใจของการเปลี่ยนการมีส่วนร่วมจากระดับเชิงรับ ไปสู่ระดับเชิงหุ้นส่วน ทฤษฎีของ Arnstein ชี้ว่าการมีส่วนร่วมจะมีความหมายอย่างแท้จริงเมื่อผู้เกี่ยวข้องมีอำนาจร่วมในการกำหนดทิศทาง มิใช่เพียงให้ความเห็นโดยไม่มีผลต่อการตัดสินใจ ขณะที่ IAP2 ใช้คำว่า involve และ collaborate เพื่ออธิบายระดับที่ผู้เกี่ยวข้องเริ่มมีบทบาทอย่างต่อเนื่องและทำงานร่วมกับหน่วยงานเจ้าของเรื่องโดยตรง ดังนั้น ในทางการศึกษา การสร้างการมีส่วนร่วมที่แท้จริงจึงต้องเปิดพื้นที่ให้ผู้เกี่ยวข้องร่วมออกแบบแนวทางดำเนินงาน มิใช่เพียงรับรองแผนที่ถูกกำหนดไว้แล้วจากส่วนกลาง (Arnstein, 1969; IAP2, n.d.)

ขั้นต่อไปคือ การร่วมดำเนินงานตามบทบาทที่ตกลงร่วมกัน ซึ่งเป็นช่วงที่การมีส่วนร่วมถูกแปลงจากเจตนาารมณ์ไปสู่การปฏิบัติจริง ในระยะนี้ ผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายต้องมีบทบาท หน้าที่ และความรับผิดชอบที่ชัดเจน มีช่องทางประสานงานที่ต่อเนื่อง และมีการสนับสนุนทรัพยากรหรือเงื่อนไขที่จำเป็นอย่างเหมาะสม UNESCO อธิบายว่าการมีส่วนร่วมทางการศึกษาที่ก่อผลจริงมักเกิดขึ้นเมื่อชุมชนและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องไม่ได้เป็นเพียงผู้สังเกตการณ์ แต่ได้เข้าร่วมในฐานะผู้ร่วมดำเนินงานและผู้ร่วมรับผิดชอบต่อผลของการจัดการศึกษาอย่างแท้จริง (UNESCO, 1979, 1995)

อีกขั้นตอนที่มีความสำคัญไม่ยิ่งหย่อนไปกว่ากันคือ การติดตาม สะท้อนผล และประเมินผลร่วมกัน เพราะหากกระบวนการมีส่วนร่วมสิ้นสุดลงเมื่อเริ่มดำเนินงาน ก็ย่อมไม่สามารถพัฒนาเป็นระบบที่เรียนรู้ และปรับปรุงตนเองได้ Cohen and Uphoff (1980) จัดให้การประเมินผลเป็นหนึ่งในมิติสำคัญของการมีส่วนร่วม ส่วน IAP2 ก็ย้ำว่ากระบวนการมีส่วนร่วมที่มีคุณภาพต้องทำให้ผู้เกี่ยวข้องเห็นได้ว่าความเห็นและการมีส่วนร่วมของตนส่งผลต่อการตัดสินใจและการพัฒนางานอย่างไร ดังนั้น การสะท้อนผลร่วมกันจึงเป็นขั้นตอนที่ช่วยสร้างทั้งความโปร่งใส ความไว้วางใจ และการเรียนรู้ระหว่างภาคีทางการศึกษา (Cohen & Uphoff, 1980; IAP2, n.d.)

หากสังเคราะห์ในเชิงกระบวนการ กระบวนการสร้างการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาอาจจัดลำดับได้เป็น 6 ขั้นตอนสำคัญ ได้แก่ (1) การตระหนักรู้และนิยามปัญหาร่วมกัน (2) การให้ข้อมูลและสร้างความเข้าใจร่วม (3) การเปิดพื้นที่ปรึกษาหารือและรับฟังความคิดเห็น (4) การร่วมวางแผนและร่วมตัดสินใจ (5) การร่วมดำเนินงานตามบทบาทที่ตกลงร่วมกัน และ (6) การร่วมติดตาม ประเมินผล และสะท้อนผลเพื่อพัฒนาอย่างต่อเนื่อง กระบวนการเช่นนี้สอดคล้องทั้งกับหลักคิดเรื่องการมีส่วนร่วมในฐานะกระบวนการครบวงจรและกับหลักการจัดการศึกษาที่เน้นการมีส่วนร่วมของสังคมตามกฎหมายการศึกษาของไทย (Cohen & Uphoff, 1980; พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, 2542)

สำหรับงานวิจัยนี้ กระบวนการสร้างการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษามีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะการพัฒนาาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ไม่อาจเกิดผลได้จากการดำเนินการของมหาวิทยาลัยเพียงฝ่ายเดียว แต่ต้องอาศัยการมีส่วนร่วมจากสถานศึกษา ครูพี่เลี้ยง ผู้บริหารสถานศึกษา และหน่วยสนับสนุนที่เกี่ยวข้อง กระบวนการสร้างการมีส่วนร่วมจึงต้องเริ่มจากการทำให้ทุกฝ่ายเห็นปัญหาและ

เป้าหมายร่วมกัน ก่อนจะพัฒนาไปสู่การร่วมออกแบบ ร่วมขับเคลื่อน และร่วมสะท้อนผลของระบบ ซึ่งจะทำให้ระบบที่พัฒนาขึ้นมีทั้งความเหมาะสมกับบริบทจริงและความเป็นเจ้าของร่วมในระดับภาคี (IAP2, n.d.; พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, 2542)

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า กระบวนการสร้างการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา หมายถึง ลำดับขั้นของการเปิดโอกาสและออกแบบความสัมพันธ์ระหว่างผู้เกี่ยวข้องให้สามารถร่วมรับรู้ปัญหา ร่วมทำความเข้าใจ ร่วมแสดงความคิดเห็น ร่วมวางแผน ร่วมดำเนินงาน และร่วมประเมินผลอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้การจัดการศึกษามีความสอดคล้องกับบริบทจริงและเกิดความรับผิดชอบร่วมต่อผลลัพธ์ของการดำเนินงาน สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่ากระบวนการดังกล่าวเป็นฐานสำคัญของการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ เพราะจะทำให้มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด และผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ สามารถขับเคลื่อนระบบร่วมกันได้อย่างเป็นรูปธรรมและยั่งยืน

#### 3.4 การมีส่วนร่วมในการพัฒนาระบบการปฏิบัติการสอน

การมีส่วนร่วมในการพัฒนาระบบการปฏิบัติการสอน หมายถึง กระบวนการที่ผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายเข้ามามีบทบาทร่วมกันอย่างมีความหมายในการออกแบบ ขับเคลื่อน ติดตาม และปรับปรุงระบบฝึกปฏิบัติวิชาชีพครูในสถานศึกษา มิใช่ปล่อยให้มหาวิทยาลัยหรือสถานศึกษาฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเป็นผู้กำหนดระบบเพียงลำพัง แนวคิดนี้ตั้งอยู่บนฐานที่ว่า การปฏิบัติการสอนเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นใน “พื้นที่ร่วม” ระหว่างสถาบันผลิตครูกับสถานศึกษา และคุณภาพของระบบจะขึ้นอยู่กับระดับความร่วมมือของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรง เช่น อาจารย์นิเทศก์ ครูพี่เลี้ยง ผู้บริหารสถานศึกษา นิสิตสงฆ์ และในบริบทเฉพาะยังรวมถึงวัดหรือผู้กำกับดูแลทางสงฆ์ที่เกี่ยวข้องด้วย (Cohen & Uphoff, 1980; Zhou et al., 2025)

ในเชิงทฤษฎี การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมสอดคล้องกับระดับการมีส่วนร่วมที่สูงกว่าการให้ข้อมูลหรือการรับฟังความคิดเห็นเพียงอย่างเดียว เพราะระบบฝึกสอนที่มีคุณภาพจำเป็นต้องยกระดับไปสู่การร่วมวางแผน ร่วมตัดสินใจ และร่วมรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ Arnstein (1969) อธิบายว่าการมีส่วนร่วมที่มีความหมายต้องขยับไปสู่ระดับ partnership หรืออำนาจร่วม ขณะที่กรอบ IAP2 ก็ชี้ในทิศทางเดียวกันว่าระดับ collaborate และ empower เป็นระดับที่ผู้เกี่ยวข้องได้ร่วมกำหนดแนวทางของกระบวนการจริง ๆ ดังนั้น เมื่อนำมาใช้กับการปฏิบัติการสอน จึงหมายความว่าสถานศึกษาและมหาวิทยาลัยควรทำงานร่วมกันในฐานะ “หุ้นส่วนทางวิชาชีพ” มากกว่าความสัมพันธ์แบบผู้ส่งนิตกับผู้รับนิตฝึกสอนเท่านั้น (Arnstein, 1969; International Association for Public Participation [IAP2], n.d.) วรรณกรรมร่วมสมัยด้าน school-university partnership ยืนยันตรงกันว่า การเรียนรู้ของนักศึกษาครูจะมีคุณภาพมากขึ้นเมื่อการปฏิบัติการสอนถูกจัดวางอยู่ภายใต้ความร่วมมือเชิงระบบระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษา งานสังเคราะห์ของ Zhou et al. (2025) ซึ่งทบทวนบทความ 67 เรื่อง พบว่าความร่วมมือดังกล่าวทำงานผ่านอย่างน้อย 3 ระดับที่สัมพันธ์กัน คือ ระดับโครงการและหุ้นส่วน ระดับหลักสูตรและกระบวนการเรียนรู้ และระดับกิจกรรมหรือเครื่องมือในภาคปฏิบัติ โดยทั้งสามระดับร่วมกันส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงด้านความเชื่อ ความเข้าใจ และทักษะการสอนของ student teachers

ข้อค้นพบนี้ชี้ว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนไม่อาจมุ่งแก้ไขเฉพาะกิจกรรมในชั้นเรียน แต่ต้องออกแบบความร่วมมือเชิงโครงสร้างระหว่างหน่วยงานไปพร้อมกันด้วย (Zhou et al., 2025)

ในทำนองเดียวกัน งานวิจัยเกี่ยวกับ university-school partnership ยังแสดงให้เห็นว่าความร่วมมือที่มีคุณภาพไม่เพียงเป็นประโยชน์ต่อนักศึกษาคู แต่ยังเอื้อต่อการพัฒนาครูประจำการและองค์ความรู้การสอนของสถานศึกษาด้วย Hadar et al. (2025) พบว่าการมีส่วนร่วมในความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาซึ่งมีลักษณะเป็น research-practice partnership ช่วยส่งเสริมการเติบโตทางวิชาชีพของครู ผ่านการสืบค้นร่วม การแลกเปลี่ยนเชิงวิชาการ และการพัฒนาวิธีสอนร่วมกัน ขณะที่งานของ Schnellert et al. (2023) ก็ชี้ว่าครูประจำการที่เข้าร่วม partnership กับมหาวิทยาลัยได้รับประโยชน์ด้านการเรียนรู้วิชาชีพและการสะท้อนปฏิบัติของตนเองเช่นกัน จึงกล่าวได้ว่าการมีส่วนร่วมในการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนก่อให้เกิดประโยชน์แบบสองทาง ไม่ใช่เฉพาะต่อผู้ฝึกสอน แต่ต่อระบบการเรียนรู้ของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง (Hadar et al., 2025; Schnellert et al., 2023)

อีกประเด็นสำคัญคือ การมีส่วนร่วมช่วยสร้าง “พื้นที่รอยต่อ” ระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษา ซึ่งทำให้ความรู้จากสองบริบทสามารถมาพบกันได้อย่างสร้างสรรค์ Christophersen et al. (2024) อธิบายปรากฏการณ์นี้ผ่านแนวคิด third space โดยชี้ว่า partnership ที่ดีเปิดโอกาสให้ผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย รวมถึงนักศึกษาคู ร่วมกันต่อรองความรู้ บทบาท และวิถีปฏิบัติทางวิชาชีพในพื้นที่กลางระหว่างสถาบัน ขณะเดียวกัน Andreasen (2023) พบว่าครูที่เลี้ยงในสถานศึกษาสามารถทำหน้าที่เป็น boundary-crossers หรือผู้เชื่อมข้ามพรมแดนระหว่างสถาบันได้อย่างมีนัยสำคัญ เมื่อมีโครงสร้างความร่วมมือที่เอื้อให้เกิดการทำงานร่วมจริง ข้อค้นพบเหล่านี้ตอกย้ำว่า การมีส่วนร่วมในการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนไม่ได้มีความหมายแค่การแบ่งงานกันทำ แต่คือการสร้างพื้นที่ร่วมในการประกอบสร้างความรู้และวิชาชีพร่วมกัน (Christophersen et al., 2024; Andreasen, 2023)

ในระดับปฏิบัติ การมีส่วนร่วมในการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนควรปรากฏอย่างน้อยใน 4 มิติสำคัญ ได้แก่ มิติแรก การร่วมวางแผนระบบ เช่น การกำหนดบทบาทของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และครูที่เลี้ยงให้ชัดเจน มิติที่สอง การร่วมออกแบบกระบวนการเรียนรู้ของนิสิตนักศึกษา เช่น การวางแผนการนิเทศ การสะท้อนผล และกิจกรรมเรียนรู้ร่วม มิติที่สาม การร่วมกำกับติดตามระหว่างฝึกสอน ผ่านการนิเทศแบบต่อเนื่องและการประสานงานข้ามหน่วยงาน และมิติที่สี่ การร่วมประเมินและพัฒนาระบบหลังการใช้งาน เพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับถูกนำไปใช้ในการปรับปรุงระบบในรอบต่อไป งานวิจัยหลายชิ้นสนับสนุนว่าการมีการนิเทศร่วม การทำงานเป็นคู่หรือเป็นเครือข่าย และการสะท้อนผลร่วมกัน ช่วยให้ประสบการณ์ practicum มีคุณภาพและเอื้อต่อการพัฒนาทักษะวิชาชีพมากขึ้น (Sorensen, 2014; Dickson et al., 2025)

สำหรับบริบทไทย งานวิจัยด้านการพัฒนาระบบฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูและเครือข่ายสถานศึกษาร่วมผลิตครูให้ข้อค้นพบไปในทิศทางเดียวกัน กล่าวคือ ระบบที่มีประสิทธิภาพมักตั้งอยู่บนองค์ประกอบของความร่วมมือเชิงเครือข่าย การกำหนดบทบาทที่ชัดเจน การประสานงานต่อเนื่อง และการประเมินร่วมจากหลายฝ่าย งานของแก้วอุไรและคณะ (2023) ว่าด้วยการพัฒนาเครือข่ายสถานศึกษาเพื่อร่วมผลิตครู พบว่าเครือข่ายที่เข้มแข็งช่วยให้การพัฒนาครูนักศึกษามีทิศทางชัดเจนและเกิด

กลไกการทำงานร่วมระหว่างสถาบัน ส่วนงานสังเคราะห์ระบบฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของหลักสูตร 4 ปี ก็ชี้ให้เห็นความจำเป็นของการพัฒนาระบบที่มีองค์ประกอบครบทั้งด้านโครงสร้าง กระบวนการ และการประเมินผล (แก้ววโร et al., 2566; การพัฒนาระบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูฯ, 2565)

เมื่อนำมาเชื่อมกับบริบทของนิสิตสงฆ์ การมีส่วนร่วมในการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนยิ่งมีความจำเป็นมากขึ้น เพราะระบบดังกล่าวมิได้เกี่ยวข้องกับมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาเท่านั้น แต่ยังเชื่อมโยงกับบริบทของวัดหรือผู้กำกับดูแลทางสงฆ์ด้วย หากขาดการมีส่วนร่วมของภาคีเหล่านี้ ระบบฝึกสอนย่อมเสี่ยงต่อการออกแบบที่ไม่สอดคล้องกับข้อจำกัด เวลา บทบาท และความคาดหวังที่นิสิตสงฆ์ต้องเผชิญจริง ดังนั้น การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนสำหรับนิสิตสงฆ์จึงควรตั้งอยู่บนหลักการของการมีส่วนร่วมแบบหุ้นส่วน โดยให้มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และภาคีที่เกี่ยวข้องร่วมกันกำหนดปัญหา วางแผน รูปแบบการสนับสนุน นิเทศ ติดตาม และสะท้อนผล เพื่อให้ระบบที่พัฒนาขึ้นสามารถใช้ได้จริงและสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของผู้เรียนกลุ่มนี้ (Zhou et al., 2025; Christophersen et al., 2024; คณะกรรมการคุรุสภา, 2563)

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า การมีส่วนร่วมในการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอน หมายถึง การที่ผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย โดยเฉพาะมหาวิทยาลัย สถานศึกษา ครูพี่เลี้ยง ผู้บริหารสถานศึกษา และภาคีที่เกี่ยวข้อง เข้ามาร่วมกันอย่างเป็นระบบในการกำหนดปัญหา ออกแบบแนวทาง ดำเนินการ นิเทศ ติดตาม ประเมินผล และปรับปรุงระบบปฏิบัติการสอนอย่างต่อเนื่อง โดยมีเป้าหมายเพื่อให้ระบบฝึกสอนมีคุณภาพ ใช้ได้จริง และสอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่า การมีส่วนร่วมในระดับหุ้นส่วนเป็นเงื่อนไขสำคัญของการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะจะทำให้ทุกฝ่ายเกิดความเป็นเจ้าของร่วมและสามารถออกแบบระบบที่ตอบสนองต่อทั้งมาตรฐานวิชาชีพและข้อจำกัดเฉพาะของนิสิตสงฆ์ได้อย่างเหมาะสม

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมิได้ใช้แนวคิดการมีส่วนร่วมในความหมายกว้างทั่วไป หากใช้ในฐานะหลักการออกแบบกระบวนการทำงานร่วมของผู้เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ โดยมุ่งให้การมีส่วนร่วมครอบคลุมอย่างน้อย 5 มิติ ได้แก่ การร่วมวางแผน การร่วมดำเนินงาน การร่วมนิเทศติดตาม การร่วมสะท้อนผล และการร่วมประเมินปรับปรุง

การกำหนดกรอบการมีส่วนร่วมในลักษณะดังกล่าวมีความสำคัญต่อการวิจัยครั้งนี้อย่างยิ่ง เพราะช่วยให้การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนมิได้หยุดอยู่เพียงการประสานงานหรือการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างหน่วยงาน แต่ก้าวไปสู่การเป็นหุ้นส่วนเชิงระบบที่ทุกฝ่ายมีบทบาทร่วมในการรับผิดชอบต่อคุณภาพของการพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างแท้จริง

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า แนวคิดการมีส่วนร่วมในการวิจัยครั้งนี้มิได้ถูกนำมาใช้เพียงในฐานะหลักการทางการบริหารหรือการจัดการศึกษาเท่านั้น หากถูกใช้ในฐานะ “กลไกการออกแบบระบบ” โดยตรง กล่าวคือ การมีส่วนร่วมทำหน้าที่เชื่อมผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้าสู่กระบวนการร่วมคิด ร่วมวางแผน ร่วมดำเนินงาน ร่วมนิเทศติดตาม ร่วมสะท้อนผล และร่วมประเมินผล อันทำให้การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาไม่เป็นภาระของหน่วยงานใดหน่วยงานหนึ่งเพียง

ลำพัง แต่เป็นกระบวนการทำงานร่วมอย่างมีเป้าหมายเดียวกัน ด้วยเหตุนี้ แนวคิดการมีส่วนร่วมจึงเป็นฐานสำคัญของระบบ PIT-PST โดยเฉพาะในส่วนของ การสร้างกลไกการทำงานร่วมระหว่างภาคีและการทำให้ระบบสามารถพัฒนาได้อย่างต่อเนื่องจากข้อมูลและประสบการณ์ของผู้เกี่ยวข้องจริง

#### 4. แนวคิดความร่วมมือไตรภาคี

##### 4.1 ความหมายของความร่วมมือไตรภาคี

ความร่วมมือไตรภาคีเป็นแนวคิดที่อธิบายความสัมพันธ์เชิงความร่วมมือระหว่างสามภาคีที่เข้ามาทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ เพื่อบรรลุเป้าหมายร่วมที่ฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งไม่สามารถดำเนินการให้เกิดผลอย่างสมบูรณ์ได้ด้วยตนเองเพียงลำพัง สำคัญสำคัญของความร่วมมือไตรภาคีจึงมีได้อยู่ที่จำนวนของภาคีเท่านั้น หากแต่อยู่ที่การมีเป้าหมายร่วม การแบ่งบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบร่วม และการประสานทรัพยากรหรือศักยภาพของแต่ละฝ่ายให้เกื้อหนุนกันอย่างต่อเนื่อง ในความหมายนี้ ความร่วมมือไตรภาคีจึงต่างจากการประสานงานทั่วไป เพราะเป็นความสัมพันธ์เชิงหุ้นส่วนที่เน้นการร่วมคิด ร่วมตัดสินใจ และร่วมดำเนินงานอย่างเป็นระบบ (Thailand International Cooperation Agency [TICA], ม.ป.ป.; Cohen & Uphoff, 1980)

ในแวดวงวิชาการสากล แนวคิดที่ใกล้เคียงกับความร่วมมือไตรภาคีมักปรากฏในคำว่า *triadic partnership* หรือความร่วมมือแบบสามฝ่าย ซึ่งใช้อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างภาคี 3 หน่วยหรือ 3 กลุ่มที่มีบทบาทแตกต่างกัน แต่ต้องเชื่อมโยงกันเพื่อให้เกิดผลลัพธ์ด้านการพัฒนาหรือการเรียนรู้ร่วมกัน แนวคิดนี้สอดคล้องกับฐานคิดเรื่องการมีส่วนร่วมที่มองว่า ผู้เกี่ยวข้องควรได้รับโอกาสในการมีบทบาทมากกว่าการรับทราบข้อมูลหรือการถูกเชิญเข้าร่วมในเชิงพิธีกรรม กล่าวคือ ควรขยับไปสู่การเป็นหุ้นส่วนในการกำหนดทิศทางและการทำงานร่วมกัน (Arnstein, 1969; Cohen & Uphoff, 1980)

หากพิจารณาในบริบททางการศึกษา แนวคิดความร่วมมือไตรภาคีมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับแนวคิดความร่วมมือระหว่างสถาบันและแนวคิดความสัมพันธ์ระหว่างบ้าน สถานศึกษา และชุมชน ซึ่งเน้นว่าการพัฒนาผู้เรียนและการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพจะเกิดขึ้นได้ดีเมื่อสถาบันหลักที่เกี่ยวข้องมิได้ทำหน้าที่แยกขาดจากกัน แต่เชื่อมโยงบทบาท หน้าที่ และการสื่อสารเข้าหากันอย่างเป็นระบบ Epstein (1995) อธิบายว่าความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา ครอบครัว และชุมชนเป็นความสัมพันธ์ที่ช่วยให้เกิดการดูแลและพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน ซึ่งแม้จะไม่ได้ใช้คำว่า “ความร่วมมือไตรภาคี” ในบริบทเดียวกับงานวิจัยนี้โดยตรง แต่ได้ให้ฐานคิดสำคัญว่า การทำงานร่วมกันของสามภาคีหลักย่อมนำไปสู่ผลลัพธ์ทางการศึกษาที่มีประสิทธิภาพมากกว่าการดำเนินงานแบบแยกส่วน (Epstein, 1995)

เมื่อนำแนวคิดดังกล่าวมาพิจารณาในบริบทของการผลิตครูและการปฏิบัติการสอน จะเห็นได้ว่าความร่วมมือไตรภาคีสามารถหมายถึงความสัมพันธ์เชิงระบบระหว่างภาคีหลัก 3 ฝ่ายที่มีส่วนต่อการพัฒนานักศึกษาครูหรือผู้ฝึกสอนในสถานศึกษา โดยแต่ละฝ่ายต่างมีหน้าที่เฉพาะที่ต้องอาศัยกันและกัน เช่น ฝ่ายหนึ่งทำหน้าที่ด้านหลักสูตรและมาตรฐานวิชาชีพ ฝ่ายหนึ่งเป็นพื้นที่ปฏิบัติจริงและนิเทศภาคสนาม และอีกฝ่ายหนึ่งทำหน้าที่สนับสนุนเชิงบริบทหรือเชิงอัตลักษณ์ของผู้เรียน ดังนั้น ความร่วมมือไตรภาคีจึง

ไม่ใช่เพียงการรวมตัวของสามหน่วยงาน แต่เป็นกลไกเชิงระบบที่ทำให้การพัฒนาผู้เรียนเกิดขึ้นอย่างบูรณาการจากหลายมิติพร้อมกัน (Arnstein, 1969; Cohen & Uphoff, 1980)

สำหรับงานวิจัยนี้ ความร่วมมือไตรภาคีได้หมายถึงเพียงการที่มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด รับรู้หรือประสานงานกันเป็นครั้งคราวเท่านั้น แต่หมายถึงการที่ทั้งสามฝ่ายเข้ามามีบทบาทร่วมกันอย่างเป็นระบบในการร่วมกำหนดเป้าหมาย วางแผน สนับสนุน ดำเนินงาน นิเทศติดตาม และประเมินผล การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ ภายใต้ความเข้าใจว่าทั้งสามฝ่ายต่างมีส่วนต่อการพัฒนานิสิตคนเดียวกัน จากคนละมิติ กล่าวคือ มหาวิทยาลัยทำหน้าที่ด้านวิชาการและมาตรฐานวิชาชีพ สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ปฏิบัติการสอนจริง และวัดหรือหน่วยสนับสนุนทางสงฆ์ทำหน้าที่เป็นฐานของการดำรงชีวิต ระเบียบวินัย และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ ซึ่งเป็นบริบทเฉพาะที่ขาดไม่ได้ในระบบนี้ (TICA, ม.ป.ป.; Epstein, 1995)

เมื่อพิจารณาโดยสังเขปแล้ว ความร่วมมือไตรภาคีในทางการศึกษาจึงควรเข้าใจว่าเป็นรูปแบบความร่วมมือเชิงหุ้นส่วนระหว่างสามภาคีหลักที่มีบทบาทต่างกันแต่เชื่อมโยงกัน โดยหัวใจสำคัญอยู่ที่การมีเป้าหมายร่วม การวางบทบาทร่วม การรับผิดชอบร่วม และการดำเนินงานร่วมอย่างต่อเนื่อง มิใช่เพียงการเชื่อมโยงเชิงรูปแบบหรือเชิงเอกสารเท่านั้น ความหมายเช่นนี้มีความเหมาะสมอย่างยิ่งกับการศึกษาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะทำให้มองเห็นว่าการพัฒนาระบบจะเกิดผลได้ก็ต่อเมื่อภาคีหลักทั้งสามฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วมกันอย่างแท้จริงในทุกช่วงของกระบวนการ (Arnstein, 1969; Cohen & Uphoff, 1980; TICA, ม.ป.ป.)

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ความร่วมมือไตรภาคี หมายถึงความสัมพันธ์เชิงหุ้นส่วนระหว่างสามภาคีหลักที่เข้ามาทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ ภายใต้เป้าหมายร่วม การแบ่งบทบาทร่วม และความรับผิดชอบร่วม เพื่อขับเคลื่อนภารกิจหนึ่งให้เกิดผลอย่างมีคุณภาพ สำหรับงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่า ความร่วมมือไตรภาคีหมายถึง ความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยสนับสนุนทางสงฆ์ ที่ร่วมกันสนับสนุนการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ตั้งแต่การวางแผน การดำเนินงาน การนิเทศติดตาม จนถึงการประเมินและพัฒนาระบบอย่างต่อเนื่อง

#### 4.2 แนวคิดเขตแดนที่ซ้อนทับกันและความร่วมมือระหว่างสถาบัน

แนวคิดเขตแดนที่ซ้อนทับกันและความร่วมมือระหว่างสถาบันเป็นฐานคิดสำคัญในการอธิบายว่าการพัฒนาระบบทางการศึกษาไม่อาจพึ่งพาสถาบันใดสถาบันหนึ่งเพียงลำพัง แต่จำเป็นต้องอาศัยความสัมพันธ์เชิงประสานระหว่างหลายสถาบันที่มีบทบาทแตกต่างกัน แนวคิดนี้ช่วยให้เห็นว่า แม้แต่ละสถาบันจะมีภารกิจ อำนาจหน้าที่ และวัฒนธรรมองค์กรของตนเอง แต่เมื่อมีเป้าหมายร่วมเกี่ยวกับการพัฒนาผู้เรียนหรือผู้ฝึกวิชาชีพ ขอบเขตการทำงานของสถาบันเหล่านั้นย่อมมิได้แยกขาดจากกันโดยสมบูรณ์ หากมีพื้นที่ที่ทับซ้อนที่ต้องอาศัยการประสาน การเจรจา และการทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ (Epstein, 1995; Nguyen et al., 2013)

แนวคิด เขตแดนที่ซ้อนทับกัน มีฐานคิดสำคัญจากทฤษฎี *overlapping spheres of influence* ของ Epstein ซึ่งอธิบายว่า สถาบันหลักที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาเด็กและเยาวชน เช่น สถานศึกษา

ครอบครัว และชุมชน มิได้ดำรงอยู่ในลักษณะแยกส่วนตายตัว หากแต่มีอิทธิพลซ้อนทับกันในหลายมิติ และการที่เขตอิทธิพลเหล่านี้เชื่อมประสานกันมากขึ้นจะส่งผลดีต่อการพัฒนาผู้เรียนและความสำเร็จทางการศึกษา หลักคิดนี้มีนัยสำคัญอย่างมาก เพราะทำให้การจัดการศึกษาไม่ได้ถูกมองว่าเป็นภารกิจของสถานศึกษาเพียงฝ่ายเดียว แต่เป็นภารกิจร่วมของหลายสถาบันที่ต่างมีส่วนต่อผลลัพธ์ทางการศึกษาในคนเดียวกัน (Epstein, 1995)

เมื่อขยายความจากแนวคิดของ Epstein จะเห็นได้ว่า “เขตแดนที่ซ้อนทับกัน” มิได้หมายถึงการทำให้ทุกสถาบันสูญเสียอัตลักษณ์หรือหน้าที่เฉพาะของตนเอง แต่หมายถึงการยอมรับว่า แม้แต่ละสถาบันจะยังคงมีขอบเขตและบทบาทของตน ทว่าก็มีบางพื้นที่ที่ต้องทำงานทับซ้อนกันเพื่อบรรลุเป้าหมายร่วม เช่น การพัฒนาผู้เรียน การสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ หรือการสนับสนุนการฝึกวิชาชีพ หลักคิดนี้จึงเป็นฐานสำคัญของการสร้างความร่วมมือ เพราะทำให้มองเห็น “พื้นที่ร่วม” ที่แต่ละฝ่ายสามารถเข้ามาเกื้อหนุนกันได้โดยไม่ต้องลบล้างอัตลักษณ์ของกันและกัน (Epstein, 1995)

ในอีกด้านหนึ่ง แนวคิด boundary crossing หรือการข้ามพรมแดนระหว่างสถาบันของ Akkerman and Bakker (2011) ช่วยอธิบายเพิ่มเติมว่า “เขตแดน” ระหว่างสถาบันมิได้มีความหมายเพียงเป็นเส้นแบ่ง แต่ยังเป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้ด้วย ผู้คนที่ทำงานอยู่คนละบริบท เช่น มหาวิทยาลัยกับสถานศึกษา มักมีภาษา วัฒนธรรมการทำงาน ความคาดหวัง และกรอบคิดต่างกัน การทำงานข้ามพรมแดนจึงก่อให้เกิดการเรียนรู้ผ่านกระบวนการสำคัญ เช่น การระบุดูความต่าง การประสานงาน การสะท้อนคิด และการเปลี่ยนแปลงร่วมกัน กล่าวอีกนัยหนึ่ง เขตแดนระหว่างสถาบันมิได้เป็นเพียงอุปสรรค แต่สามารถเป็นพื้นที่สร้างนวัตกรรมและการเรียนรู้ร่วมได้ หากมีการออกแบบความร่วมมืออย่างเหมาะสม (Akkerman & Bakker, 2011)

แนวคิดเรื่อง ความร่วมมือระหว่างสถาบัน หรือ *inter-organizational collaboration* จึงเข้ามาเติมเต็มฐานคิดดังกล่าว โดยอธิบายว่า ความร่วมมือจะเกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพเมื่อแต่ละองค์กรตระหนักว่าตนเองไม่อาจบรรลุเป้าหมายได้เต็มที่หากทำงานโดยลำพัง และต้องอาศัยการแบ่งปันทรัพยากร ความรู้ ความเชี่ยวชาญ และความรับผิดชอบร่วมกัน งานด้านความร่วมมือระหว่างองค์กรในภาคการศึกษาเสนอว่า ความร่วมมือมีแนวโน้มประสบความสำเร็จมากขึ้นเมื่อมีเป้าหมายร่วมที่ชัดเจน ความไว้วางใจ กลไกการสื่อสาร และความชัดเจนด้านบทบาทของภาคีที่ร่วมงานกัน (Nguyen et al., 2013) สำหรับบริบทของการผลิตครู แนวคิดความร่วมมือระหว่างสถาบันได้รับการพัฒนาอย่างเด่นชัดในกรอบ school-university partnerships ซึ่งมองว่าการพัฒนานักศึกษาคูครูจะมีคุณภาพได้เมื่อมหาวิทยาลัยและสถานศึกษาทำงานร่วมกันอย่างแท้จริง ไม่ใช่ความสัมพันธ์แบบฝ่ายหนึ่งผลิตความรู้ แต่อีกฝ่ายหนึ่งเป็นเพียงสถานที่รองรับการฝึกสอนเท่านั้น กรอบคิดนี้สอดคล้องกับแนวทางการมีส่วนร่วมระดับหุ้นส่วน เพราะเน้นผลประโยชน์ร่วม การเรียนรู้ร่วม และการออกแบบโครงสร้างความร่วมมือที่ทำให้ทั้งสองสถาบันสามารถเชื่อมหลักสูตรภาคมหาวิทยาลัยกับประสบการณ์ภาคสนามได้อย่างมีความหมาย (Akkerman & Bakker, 2011; Nguyen et al., 2013)

เมื่อนำสองแนวคิดนี้มาสังเคราะห์ร่วมกัน จะเห็นได้ว่า “เขตแดนที่ซ้อนทับกัน” ช่วยอธิบายว่ามีพื้นที่ร่วมใดบ้างที่หลายสถาบันต้องเข้ามารับผิดชอบร่วมกัน ขณะที่ “ความร่วมมือระหว่างสถาบัน”

ช่วยอธิบายว่าพื้นที่ร่วมดังกล่าวจะถูกขับเคลื่อนอย่างไรให้เกิดผลจริง กล่าวคือ แนวคิดแรกให้ภาพของความเชื่อมโยงและความทับซ้อน ส่วนแนวคิดหลังให้กลไกของการร่วมมือ การประสาน และการบริหารความสัมพันธ์ระหว่างองค์กร เมื่อใช้ร่วมกันจึงเหมาะสมอย่างยิ่งสำหรับอธิบายระบบที่ต้องอาศัยหลายภาคีทำงานร่วมกันในทางการศึกษา (Epstein, 1995; Nguyen et al., 2013)

สำหรับงานวิจัยนี้ แนวคิดเขตแดนที่ซ้อนทับกันและความร่วมมือระหว่างสถาบันมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ได้ตั้งอยู่ในขอบเขตของมหาวิทยาลัยเพียงฝ่ายเดียว หากเกิดขึ้นบนพื้นที่ซ้อนทับระหว่าง มหาวิทยาลัย-สถานศึกษา-วัด มหาวิทยาลัยรับผิดชอบด้านหลักสูตร มาตรฐานวิชาชีพ และการนิเทศเชิงวิชาการ สถานศึกษาเป็นพื้นที่ปฏิบัติการสอนจริงและการเรียนรู้จากประสบการณ์ ส่วนวัดหรือหน่วยกำกับดูแลทางสงฆ์เป็นฐานของการดำรงชีวิต ระเบียบวินัย และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ ดังนั้น การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนจึงต้องอาศัยการทำงานในพื้นที่ทับซ้อนของทั้งสามสถาบัน มิใช่การทำงานแบบแยกส่วนตามเขตแดนองค์กรเดิม (Epstein, 1995; Thailand International Cooperation Agency [TICA], ม.ป.ป.)

ในแง่นี้ การมองมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดผ่านกรอบเขตแดนที่ซ้อนทับกัน จะช่วยให้เห็นว่าแต่ละฝ่ายมิได้เป็นเพียง “ผู้เกี่ยวข้องภายนอก” ของกันและกัน แต่เป็นภาคีที่มีส่วนต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์คนเดียวกันในมิติต่าง ๆ ส่วนการใช้กรอบความร่วมมือระหว่างสถาบันจะช่วยให้สามารถออกแบบกลไกการประสานงาน การแบ่งบทบาท การสื่อสาร และการสะท้อนผลร่วมได้อย่างเป็นรูปธรรมมากขึ้น ซึ่งจะพื้นฐานสำคัญของการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมในงานวิจัยนี้ (Akkerman & Bakker, 2011; Nguyen et al., 2013; TICA, ม.ป.ป.)

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า แนวคิดเขตแดนที่ซ้อนทับกันและความร่วมมือระหว่างสถาบัน หมายถึง การมองความสัมพันธ์ระหว่างสถาบันต่าง ๆ ว่ามิได้แยกขาดจากกันโดยสมบูรณ์ แต่มีพื้นที่ร่วมที่ต้องอาศัยการทำงานประสาน การเรียนรู้ร่วม และความรับผิดชอบร่วมอย่างเป็นระบบ โดยแต่ละสถาบันยังคงบทบาทเฉพาะของตนไว้ ขณะเดียวกันก็ต้องข้ามพรมแดนองค์กรบางส่วนเพื่อบรรลุเป้าหมายร่วม สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดดังกล่าวเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ในฐานะสามสถาบันหลักที่มีเขตแดนเฉพาะของตน แต่ต้องทำงานบนพื้นที่ทับซ้อนเดียวกันเพื่อสนับสนุนการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ให้เกิดผลอย่างมีคุณภาพ

#### 4.3 ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัย-สถานศึกษา-วัด ในการพัฒนานิสิตสงฆ์

ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ในการพัฒนานิสิตสงฆ์ เป็นความสัมพันธ์เชิงระบบที่เกิดขึ้นบนพื้นที่ทับซ้อนของสามสถาบันหลัก ซึ่งต่างมีภารกิจเฉพาะของตน แต่ต้องร่วมกันสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนคนเดียวกันให้สามารถเติบโตได้ทั้งในเชิงวิชาการ วิชาชีพ และอัตลักษณ์ของความเป็นบรรพชิต ในบริบทนี้ มหาวิทยาลัยทำหน้าที่ด้านหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ และการกำกับมาตรฐานวิชาชีพ สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ปฏิบัติการสอนจริงและการเรียนรู้จากสถานการณ์ภาคสนาม ส่วนวัดทำหน้าที่เป็นฐานของการดำรงชีวิต วินัย สมณसारูป และการเกื้อหนุนทางจิตวิญญาณ

ของนิสิตสงฆ์ ดังนั้น การพัฒนานิสิตสงฆ์จึงมิได้เป็นผลจากสถาบันใดสถาบันหนึ่งโดยลำพัง แต่เป็นผลจากการทำงานร่วมกันของทั้งสามสถาบันบนพื้นที่ร่วมเดียวกัน (Epstein, 1995; พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540)

ในด้านของมหาวิทยาลัย บทบาทสำคัญอยู่ที่การทำหน้าที่เป็นสถาบันผลิตครูและกำหนดกรอบการพัฒนานิสิตสงฆ์ให้สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูและอัตลักษณ์ของมหาวิทยาลัยสงฆ์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยกำหนดปรัชญาและพันธกิจที่เน้นการจัดการศึกษาพระพุทธรศาสนาบูรณาการกับศาสตร์สมัยใหม่เพื่อพัฒนาจิตใจและสังคม ซึ่งสะท้อนว่าการพัฒนานิสิตสงฆ์ได้มุ่งเพียงให้มีความรู้ทางวิชาการ แต่ต้องพัฒนาให้สามารถดำรงตนและทำงานในสังคมร่วมสมัยได้อย่างเหมาะสมด้วย ขณะเดียวกันหลักสูตรสังคมศึกษาของวิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราชก็ระบุชัดเจนว่ามุ่งผลิตบัณฑิตให้เป็นครูสังคมศึกษาที่มีจิตวิญญาณความเป็นครูและดำรงตนตามหลักกัลยาณมิตรธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพครู แสดงให้เห็นว่ามหาวิทยาลัยเป็นผู้วางรากฐานทั้งด้านวิชาการและด้านคุณค่าของผู้เรียน (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.; วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช, ม.ป.ป.)

ในด้านของสถานศึกษา สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ปฏิบัติการสอนจริงที่ทำให้นิสิตสงฆ์ได้เปลี่ยนผ่านจากผู้เรียนในมหาวิทยาลัยไปสู่ผู้ปฏิบัติวิชาชีพครูในสถานการณ์จริง สถานศึกษาจึงมิใช่เพียง “สถานที่ฝึกสอน” แต่เป็นสถาบันที่มีอิทธิพลโดยตรงต่อการก่อรูปสมรรถนะ ความมั่นใจ อัตลักษณ์วิชาชีพและการเรียนรู้จากประสบการณ์ของนิสิตสงฆ์ งานวิจัยเกี่ยวกับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ไทยสะท้อนว่า คุณภาพของการฝึกสอนขึ้นอยู่กับหลายปัจจัยในสถานศึกษา เช่น ครูพี่เลี้ยง การนิเทศ การสนับสนุนของบุคลากร และบริบทของสถานศึกษา จึงกล่าวได้ว่าสถานศึกษามีบทบาทเป็นทั้งพื้นที่เรียนรู้และภาคร่วมพัฒนานิสิตสงฆ์ในทางวิชาชีพโดยตรง (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

ส่วนวัดหรือหน่วยกำกับดูแลทางสงฆ์มีบทบาทเฉพาะที่แตกต่างจากมหาวิทยาลัยและสถานศึกษา เพราะวัดมิได้ทำหน้าที่ด้านการฝึกวิชาชีพโดยตรง แต่เป็นฐานของการดำรงชีวิต ระเบียบวินัย บทบาททางศาสนา และการหล่อหลอมอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ งานศึกษาด้านการพัฒนาการศึกษาสงฆ์ในศตวรรษที่ 21 ชี้ว่า คณะสงฆ์และสถาบันสงฆ์มีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมการเรียนรู้ การพัฒนาทักษะ และการดำรงคุณค่าทางพระพุทธรศาสนาให้แก่พระภิกษุสามเณร ขณะที่งานศึกษาบทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างวัดกับชุมชนก็สะท้อนว่า วัดเป็นสถาบันที่ทำหน้าที่เชื่อมโยงการศึกษา คุณธรรม และชุมชนเข้าด้วยกันอย่างมีนัยสำคัญ ดังนั้น สำหรับนิสิตสงฆ์ วัดจึงเป็นมากกว่าที่พักอาศัย แต่เป็นฐานของการประคับประคองความเป็นบรรพชิตที่ส่งผลต่อการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาด้วย (พระมหาอิศเรศ ธมมวโร [อุนบรรจง], 2559; พระพิรธรรม วีระมโธ [พิชยานุสรณ์] et al., 2566)

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ของทั้งสามสถาบันร่วมกัน จะเห็นได้ว่าแต่ละฝ่ายมิได้ทำหน้าที่แบบแยกส่วน หากมีเขตแดนการทำงานที่ซ้อนทับกันอยู่จริง มหาวิทยาลัยต้องพึ่งสถานศึกษาเพื่อให้นิสิตสงฆ์ได้เรียนรู้จากภาคปฏิบัติ สถานศึกษาต้องพึ่งมหาวิทยาลัยในการกำกับมาตรฐานและสนับสนุนด้านวิชาการ ขณะที่ทั้งมหาวิทยาลัยและสถานศึกษาต่างต้องเข้าใจข้อจำกัดและบทบาทชีวิตของนิสิตสงฆ์ซึ่งเชื่อมโยง

โดยตรงกับวัดและระเบียบทางสงฆ์ ความสัมพันธ์ดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิด *overlapping spheres of influence* ของ Epstein ที่มองว่าสถาบันหลักซึ่งเกี่ยวข้องกับการพัฒนาผู้เรียนย่อมมีพื้นที่อิทธิพลทับซ้อนกัน และยิ่งสถาบันเหล่านี้ประสานกันได้มากเท่าใด ผลต่อการพัฒนาผู้เรียนก็ยิ่งมีแนวโน้มดีขึ้นมากขึ้นเท่านั้น (Epstein, 1995)

ในทางปฏิบัติ ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัยและสถานศึกษาในบริบทของวิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราชยังปรากฏเป็นรูปธรรมผ่านกิจกรรมและกลไกที่เชื่อมการผลิตครูกับสถานศึกษาเครือข่าย เช่น การจัดโครงการพัฒนาสถานศึกษาในเครือข่ายของหลักสูตรสังคมศึกษาและการสอนภาษาไทย ตลอดจนการจัดสัมมนาผู้บริหารและครูที่เลี้ยงสถานศึกษาเครือข่าย ซึ่งสะท้อนว่า ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษามีได้เกิดขึ้นเฉพาะช่วงส่งนิสิตออกฝึกสอนเท่านั้น แต่มีความพยายามสร้างเครือข่ายความร่วมมืออย่างต่อเนื่องเพื่อรองรับการพัฒนาผู้เรียนและระบบฝึกสอนร่วมกัน (วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช, 2560, 2563)

ยิ่งไปกว่านั้น หลักการจัดการศึกษาของไทยตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ยังรองรับแนวคิดเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างหลายสถาบันในการจัดการศึกษาไว้อย่างชัดเจน โดยกำหนดให้สังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา และให้สถานศึกษาร่วมมือกับบุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา และสถาบันสังคมอื่นในการจัดและส่งเสริมการศึกษา หลักการนี้มีนัยสำคัญต่อการวิจัยครั้งนี้ เพราะทำให้ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด มิได้เป็นเพียงความเหมาะสมเชิงบริบทเท่านั้น แต่ยังสอดคล้องกับหลักการพื้นฐานของการจัดการศึกษาของประเทศด้วย (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, 2542)

สำหรับนิสิตสงฆ์ ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดมีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะนิสิตกลุ่มนี้ต้องดำรงชีวิตและเรียนรู้บนฐานของทวิสถานภาพ กล่าวคือ เป็นทั้งบรรพชิตและนิสิตครูในเวลาเดียวกัน หากมหาวิทยาลัยวางระบบหลักสูตรและการนิเทศโดยไม่ประสานกับสถานศึกษา ระบบฝึกสอนอาจไม่สอดคล้องกับสภาพจริงของภาคสนาม แต่หากมหาวิทยาลัยและสถานศึกษาดำเนินงานร่วมกันโดยไม่เข้าใจบริบทของวัดและชีวิตทางสงฆ์ ระบบก็อาจไม่สอดคล้องกับข้อจำกัดด้านเวลา สมณสารูป และบทบาททางศาสนาของผู้เรียนเช่นกัน ดังนั้น ความสัมพันธ์ของสามสถาบันนี้จึงต้องอยู่ในระดับของการเป็นหุ้นส่วนที่เข้าใจซึ่งกันและกัน มากกว่าการประสานงานแบบแยกส่วนหรือเป็นครั้งคราว (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567; Thailand International Cooperation Agency [TICA], ม.ป.ป.)

กล่าวโดยสรุป ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ในการพัฒนานิสิตสงฆ์ เป็นความสัมพันธ์เชิงระบบที่ต่างฝ่ายต่างมีบทบาทเฉพาะของตน แต่ต้องเชื่อมโยงกันอย่างใกล้ชิดเพื่อสนับสนุนผู้เรียนคนเดียวกันในหลายมิติ มหาวิทยาลัยทำหน้าที่วางกรอบวิชาการและมาตรฐาน สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่สร้างประสบการณ์วิชาชีพ และวัดทำหน้าที่ค้ำจุนอัตลักษณ์ วินัย และวิถีชีวิตของบรรพชิต เมื่อทั้งสามสถาบันทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมายร่วม ย่อมทำให้การพัฒนานิสิตสงฆ์มีความสมบูรณ์รอบด้านและสอดคล้องกับบริบทจริงมากยิ่งขึ้น (Epstein, 1995; พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540; พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, 2542)

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ความสัมพันธ์ระหว่าง มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด ในการพัฒนานิสิตสงฆ์ หมายถึง ความสัมพันธ์เชิงระบบของสามสถาบันหลัก ที่ต่างมีบทบาทเฉพาะแต่เชื่อมโยงกันในการพัฒนานิสิตสงฆ์คนเดียวกัน โดยมหาวิทยาลัยทำหน้าที่พัฒนา ฐานวิชาการและมาตรฐานวิชาชีพ สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และวัดทำหน้าที่เป็นฐานของการดำรงชีวิต วินัย และอัตลักษณ์ทางศาสนา ดังนั้น การพัฒนานิสิตสงฆ์ให้มีคุณภาพจึง ต้องอาศัยความร่วมมือเชิงหุ้นส่วนของทั้งสามสถาบันอย่างต่อเนื่อง มิใช่การทำงานแบบต่างฝ่ายต่างทำ

#### 4.4 บทบาทของภาคีแต่ละฝ่ายในระบบการปฏิบัติการสอน

ในระบบการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ ภาคีแต่ละฝ่ายมิได้มีบทบาทในลักษณะซ้ำซ้อนกัน ทั้งหมด แต่มีหน้าที่เฉพาะที่ต้องเชื่อมประสานกันอย่างเป็นระบบ จึงจะทำให้การปฏิบัติการสอนดำเนินไป อย่างมีคุณภาพและสอดคล้องกับทั้งมาตรฐานวิชาชีพครูและบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ กล่าวอีกนัยหนึ่ง ระบบนี้จะทำงานได้ดีต่อเมื่อภาคีแต่ละฝ่ายรู้บทบาทของตนเองอย่างชัดเจน ขณะเดียวกันก็เข้าใจบทบาท ของภาคีอื่น และสามารถทำงานบนพื้นที่ร่วมกันได้อย่างมีเป้าหมายเดียวกัน (Epstein, 1995; คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข)

**1) บทบาทของมหาวิทยาลัย** มหาวิทยาลัยมีบทบาทเป็นหน่วยงานหลักด้านการออกแบบระบบ การผลิตครู การกำหนดกรอบหลักสูตร การพัฒนาสมรรถนะก่อนออกฝึก และการกำกับมาตรฐานวิชาชีพ ครูให้เกิดขึ้นกับนิสิตสงฆ์อย่างเป็นรูปธรรม ตามเกณฑ์การรับรองปริญญาตามมาตรฐานวิชาชีพของคุรุสภา สถาบันอุดมศึกษาต้องมีหน่วยงานรับผิดชอบการผลิตครู มีการจัดการเรียนรู้รายวิชาชีพครู มีคู่มือการฝึก ปฏิบัติวิชาชีพและการปฏิบัติการสอน มีคู่มือการนิเทศสำหรับอาจารย์นิเทศก์ และมีการนิเทศการ ปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาอย่างเป็นระบบไม่น้อยกว่า 3 ครั้งต่อภาคเรียน จึงชัดเจนว่ามหาวิทยาลัยมิใช่ เพียงผู้ส่งนิตออกฝึกสอน แต่เป็นผู้ออกแบบ ควบคุมคุณภาพ และติดตามพัฒนาระบบปฏิบัติการสอน ตลอดกระบวนการ (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข)

ในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ บทบาทของมหาวิทยาลัยยังมีความสำคัญมากขึ้น เพราะต้องทำ หน้าที่เชื่อมมาตรฐานวิชาชีพครูกับอัตลักษณ์ของผู้เรียนที่เป็นบรรพชิต มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราช วิทยาลัยประกาศิตว่ามีพันธกิจในการจัดการศึกษาพระพุทธศาสนาบูรณาการกับศาสตร์สมัยใหม่ เพื่อ พัฒนาจิตใจและสังคม ขณะที่หลักสูตรสังคมศึกษาของวิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราชระบุเป้าหมายในการผลิต ครูสังคมศึกษาที่มีทั้งจิตวิญญาณความเป็นครูและการดำรงตนตามหลักกัลยาณมิตรธรรม ดังนั้น มหาวิทยาลัยจึงต้องทำหน้าที่ทั้งในเชิงวิชาการและในเชิงการหล่อหลอมคุณลักษณะให้สอดคล้องกับความเป็น นิสิตสงฆ์ด้วย (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, ม.ป.ป.; วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช, ม.ป.ป.)

เมื่อพิจารณาในเชิงระบบ บทบาทสำคัญของมหาวิทยาลัยจึงประกอบด้วยอย่างน้อย 4 ประการ ได้แก่ การเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึก การกำหนดเกณฑ์และคู่มือการปฏิบัติการสอน การจัดอาจารย์ นิเทศก์และกลไกติดตามอย่างเป็นระบบ และการนำผลการประเมินกลับมาใช้ปรับปรุงหลักสูตรและระบบ ฝึกสอน ทั้งหมดนี้สะท้อนว่ามหาวิทยาลัยเป็น “แกนวิชาการและแกนระบบ” ของการปฏิบัติการสอน (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ก, 2563ข)

**2) บทบาทของสถานศึกษา** สถานศึกษามีบทบาทเป็นพื้นที่ภาคปฏิบัติที่ทำให้การเรียนรู้ทางวิชาชีพของนิสิตสงฆ์เกิดขึ้นในสถานการณ์จริง สถานศึกษาจึงไม่ใช่เพียงสถานที่รองรับนิสิตฝึกสอน แต่เป็นภาคีร่วมพัฒนาที่มีอิทธิพลโดยตรงต่อสมรรถนะการสอน การจัดการชั้นเรียน ความมั่นใจในบทบาทครู และการเรียนรู้จากประสบการณ์ของนิสิต งานวิจัยด้าน school-university partnership และ practicum ชี้ตรงกันว่า คุณภาพของประสบการณ์ฝึกสอนขึ้นอยู่กับคุณภาพของความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษา รวมทั้งคุณภาพของครูที่เลี้ยงและระบบสนับสนุนภายในสถานศึกษา (Zhou et al., 2025; Sayed et al., 2026)

เกณฑ์ของคุรุสภาได้กำหนดบทบาทของสถานศึกษาไว้โดยนัยอย่างชัดเจนผ่านข้อกำหนดว่า สถาบันต้องมีหลักเกณฑ์ในการคัดเลือกสถานศึกษาเครือข่าย ต้องมีสถานศึกษาเครือข่ายที่เพียงพอและเหมาะสม ต้องมีแผนการทำงานร่วมกันระหว่างสถาบันกับสถานศึกษาเครือข่ายในการพัฒนานิสิตนักศึกษา ตลอดจนรอบหลักสูตร และต้องมีการประเมินความพึงพอใจของสถานศึกษาที่มีต่อคุณภาพของนิสิตนักศึกษา แสดงว่าสถานศึกษาไม่ได้อยู่ในฐานะผู้รับบริการจากมหาวิทยาลัย แต่เป็นผู้ร่วมกำหนดคุณภาพของกระบวนการผลิตครูด้วย (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข)

ในเชิงหน้าที่ บทบาทของสถานศึกษาครอบคลุมการจัดสภาพแวดล้อมแห่งการเรียนรู้จริง การมอบหมายภารกิจในหน้าที่ครู การสนับสนุนครูที่เลี้ยง การร่วมสังเกตและให้ข้อเสนอแนะ การสะท้อนผลการปฏิบัติงานของนิสิต และการประเมินพัฒนาการทางวิชาชีพของผู้ฝึกสอน งานศึกษาหลายชิ้นชี้ว่าการมีครูที่เลี้ยงที่มีส่วนร่วมจริงและการสื่อสารที่ชัดเจนระหว่างสถานศึกษากับมหาวิทยาลัย เป็นปัจจัยสำคัญต่อความสำเร็จของ practicum โดยตรง (LoCasale-Crouch et al., 2012; Zhou et al., 2025)

**3) บทบาทของวัดหรือหน่วยกำกับดูแลทางสงฆ์** วัดหรือหน่วยกำกับดูแลทางสงฆ์มีบทบาทเฉพาะที่แตกต่างจากมหาวิทยาลัยและสถานศึกษา เพราะทำหน้าที่เป็นฐานของการดำรงชีวิต ระเบียบวินัย สมณสาธูป และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ ในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ ผู้เรียนไม่ได้มีสถานะเป็นเพียงนิสิตครู แต่เป็นบรรพชิตที่ต้องปฏิบัติตามกรอบชีวิตทางศาสนาด้วย พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยกำหนดวัตถุประสงค์ของมหาวิทยาลัยให้เกี่ยวข้องโดยตรงกับการให้การศึกษแก่พระภิกษุสามเณรและการส่งเสริมพระพุทธศาสนา ขณะที่วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราชก็ย้ำบทบาทของสถาบันในการให้ความร่วมมือแก่การบริหารกิจการคณะสงฆ์และสังคมในเขตภาคเหนือตอนล่าง จึงสะท้อนว่าวัดและโครงสร้างทางสงฆ์เป็นส่วนหนึ่งของระบบการพัฒนาผู้เรียนโดยตรง ไม่ใช่บริบทภายนอกของระบบ (พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540; วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช, ม.ป.ป.)

ในเชิงปฏิบัติ บทบาทของวัดหรือผู้กำกับดูแลทางสงฆ์อยู่ที่การค้ำจุนความเป็นบรรพชิตของนิสิตสงฆ์ การดูแลด้านระเบียบวินัย การช่วยประคับประคองการบริหารเวลาและภารกิจทางศาสนา และการเป็นพื้นที่เกื้อหนุนทางคุณค่าและจิตใจให้ผู้เรียนสามารถรักษาคุณภาพระหว่างบทบาทความเป็นพระภิกษุสามเณรกับบทบาทความเป็นนิสิตครูได้ งานวิจัยเกี่ยวกับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์สะท้อนว่าปัญหาและข้อจำกัดของนิสิตสงฆ์จำนวนมากสัมพันธ์กับบริบทชีวิตและบทบาทซ้อนของความเป็นบรรพชิต ดังนั้น หากระบบฝึกสอนไม่เชื่อมกับวัดหรือหน่วยสนับสนุนทางสงฆ์อย่างเพียงพอ

ระบบย่อมเสี่ยงต่อการไม่สอดคล้องกับเงื่อนไขจริงของผู้เรียน (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

**4) บทบาทของอาจารย์นิเทศ** แม้อาจารย์นิเทศจะอยู่ภายใต้บทบาทของมหาวิทยาลัย แต่ในเชิงระบบควรพิจารณาแยกเป็นภาคีย่อยที่มีความสำคัญเฉพาะ เพราะเป็นผู้เชื่อมระหว่างหลักสูตรของมหาวิทยาลัยกับสถานการณ์จริงในสถานศึกษา เกณฑ์คุรุสภากำหนดชัดเจนว่าต้องมีอาจารย์นิเทศกึ่งในสัดส่วนที่เหมาะสม มีหลักเกณฑ์การมอบหมายงานที่ชัดเจน มีการประชุมสร้างความเข้าใจร่วม และมีหลักฐานการนิเทศที่จัดเก็บเป็นระบบ จึงเห็นได้ว่าอาจารย์นิเทศกึ่งไม่ได้ทำหน้าที่เพียงตรวจเยี่ยม แต่เป็นกลไกกำกับคุณภาพทางวิชาการและการพัฒนาวิชาชีพของนิสิตในภาคสนาม (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข)

ในทางวิชาการ อาจารย์นิเทศกึ่งยังมีบทบาทในฐานะผู้ชี้แนะ ให้ข้อเสนอแนะ และช่วยให้นิสิตเชื่อมโยงประสบการณ์ในชั้นเรียนกับหลักคิดทางวิชาการและการสะท้อนตนเองได้อย่างมีความหมาย วรรณกรรมด้าน practicum เน้นว่าการกำกับดูแลที่มีคุณภาพและการสนทนาสะท้อนผลกับผู้กำกับดูแลมีผลต่อการเรียนรู้วิชาชีพของครูก่อนประจำการโดยตรง (Johansson et al., 2024; LoCasale-Crouch et al., 2012)

**5) บทบาทของครูพี่เลี้ยง** ครูพี่เลี้ยงเป็นภาคีสำคัญที่สุดคนหนึ่งในระดับภาคสนาม เพราะเป็นผู้ใกล้ชิดกับนิสิตฝึกสอนมากที่สุดในชีวิตประจำวันของสถานศึกษา ครูพี่เลี้ยงทำหน้าที่ทั้งเป็นแบบอย่างทางวิชาชีพ ผู้ให้คำปรึกษา ผู้ร่วมวางแผนการสอน ผู้สังเกตการสอน และผู้สะท้อนผลการปฏิบัติของนิสิต หลักเกณฑ์ของคุรุสภาและวรรณกรรม school-university partnership ต่างสะท้อนตรงกันว่า หากครูพี่เลี้ยงมีบทบาทชัดและได้รับการเชื่อมประสานที่ดีกับมหาวิทยาลัย คุณภาพของการปฏิบัติการสอนจะสูงขึ้นอย่างชัดเจน (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข; Zhou et al., 2025)

สำหรับบริบทนิสิตสงฆ์ ครูพี่เลี้ยงยังต้องมีความเข้าใจเชิงบริบทมากกว่าการนิเทศนักศึกษาทั่วไป เพราะต้องช่วยประคับประคองให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติหน้าที่ครูได้เต็มศักยภาพภายใต้ข้อจำกัดและความเหมาะสมตามสมณสาธูป การเข้าใจบริบทชีวิตทางสงฆ์จึงเป็นส่วนหนึ่งของบทบาทครูพี่เลี้ยงในระบบนี้ด้วย (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

**6) บทบาทของนิสิตสงฆ์ในฐานะภาคีของระบบ** แม้นิสิตสงฆ์จะเป็นผู้รับการพัฒนา แต่ในระบบแบบมีส่วนร่วม นิสิตไม่ควรถูกมองเป็นเพียงผู้รับบริการ หากต้องถือเป็นภาคีหนึ่งของระบบด้วย เพราะเป็นผู้ปฏิบัติการสอนจริง ผู้สะท้อนปัญหาและความต้องการเชิงระบบ และผู้ร่วมพัฒนาตนเองผ่านการสะท้อนคิดและการเรียนรู้จากประสบการณ์ เกณฑ์คุรุสภากำหนดให้ นิสิตต้องมีการบันทึกการเรียนรู้และสะท้อนคิด การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นของตนเอง รวมทั้งเข้าร่วมกิจกรรมเสริมความเป็นครูและการประชุมแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากการปฏิบัติการสอน จึงสะท้อนว่านิสิตเป็นผู้มีบทบาทเชิงรุกในระบบ ไม่ใช่เพียงผู้ถูกประเมิน (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข)

สำหรับนิสิตสงฆ์ บทบาทดังกล่าวยิ่งมีความสำคัญ เพราะผู้เรียนต้องทำหน้าที่ประสานสองโลกเข้าหากัน คือโลกของความเป็นบรรพชิตและโลกของความเป็นนิสิตครู การที่นิสิตสามารถสะท้อนประสบการณ์ ปัญหา และข้อจำกัดของตนเองต่อมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดได้อย่างต่อเนื่อง

จะทำให้ระบบมีข้อมูลจริงในการปรับปรุงมากขึ้น และทำให้การพัฒนาระบบไม่หลุดจากสภาพจริงของผู้ใช้ระบบ (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

**ภาพรวมเชิงระบบของบทบาทภาคี** เมื่อสังเคราะห์ในภาพรวม บทบาทของภาคีแต่ละฝ่ายในระบบการปฏิบัติการสอนมิใช่ความสัมพันธ์แบบลำดับชั้นที่ฝ่ายหนึ่งสั่งการอีกฝ่ายหนึ่งทั้งหมด แต่เป็นความสัมพันธ์เชิงหุ้นส่วนที่ต่างฝ่ายต่างมีจุดเน้นเฉพาะของตนเอง มหาวิทยาลัยเป็นแกนด้านหลักสูตรและมาตรฐาน สถานศึกษาเป็นแกนด้านประสบการณ์วิชาชีพ วัดเป็นแกนด้านอัตลักษณ์และวินัยของความเป็นบรรพชิต อาจารย์นิเทศก์เป็นแกนเชื่อมโยงวิชาการ ครูพี่เลี้ยงเป็นแกนเชื่อมภาคสนาม และนิสิตสงฆ์เป็นผู้เรียนรู้เชิงรุกที่ทำให้ระบบเกิดข้อมูลย้อนกลับและการพัฒนาจริง ระบบการปฏิบัติการสอนจะมีคุณภาพได้ก็ต่อเมื่อบทบาทเหล่านี้ถูกออกแบบให้เชื่อมประสานกันอย่างชัดเจนและต่อเนื่อง (Epstein, 1995; Akkerman & Bakker, 2011; คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข)

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า บทบาทของภาคีแต่ละฝ่ายในระบบการปฏิบัติการสอน หมายถึง การที่ภาคีหลักและภาคีย่อยในระบบ ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัดหรือหน่วยกำกับดูแลทางสงฆ์ อาจารย์นิเทศก์ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ ต่างทำหน้าที่เฉพาะของตนอย่างสัมพันธ์กันเพื่อสนับสนุนการพัฒนานิสิตสงฆ์ในระหว่างปฏิบัติการสอน โดยมหาวิทยาลัยทำหน้าที่กำกับกรอบวิชาการและมาตรฐาน สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ปฏิบัติจริง วัดทำหน้าที่ค้ำจุนวิถีชีวิตและอัตลักษณ์บรรพชิต อาจารย์นิเทศก์และครูพี่เลี้ยงทำหน้าที่ชี้แนะและประกบประกองการเรียนรู้ภาคสนาม ส่วนนิสิตสงฆ์เป็นผู้เรียนรู้เชิงรุกและเป็นผู้ร่วมสะท้อนพัฒนาระบบ ดังนั้น การออกแบบระบบปฏิบัติการสอนที่มีประสิทธิภาพจึงต้องทำให้บทบาทของทุกภาคีชัดเจน เชื่อมโยงกัน และเอื้อต่อการทำงานร่วมอย่างต่อเนื่อง

#### 4.5 ความร่วมมือไตรภาคีในฐานะกลไกหลักของระบบแบบมีส่วนร่วม

เมื่อพิจารณาจากแนวคิดเรื่องการมีส่วนร่วม ความร่วมมือไตรภาคีมิได้เป็นเพียงองค์ประกอบหนึ่งของระบบการปฏิบัติการสอนเท่านั้น แต่เป็น “กลไกหลัก” ที่ทำให้ระบบแบบมีส่วนร่วมสามารถขับเคลื่อนได้จริงในทางปฏิบัติ เหตุผลสำคัญคือ การมีส่วนร่วมในระดับที่มีความหมายต้องก้าวพ้นจากการรับรู้ข้อมูลหรือการให้ความเห็น ไปสู่การเป็นหุ้นส่วนในการกำหนดทิศทาง การร่วมดำเนินงาน และการร่วมรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ ซึ่งสอดคล้องกับทั้งแนวคิดบันไดการมีส่วนร่วมของ Arnstein และกรอบการมีส่วนร่วมแบบครบวงจรของ Cohen and Uphoff ที่ชี้ว่า การมีส่วนร่วมที่มีคุณภาพต้องครอบคลุมตั้งแต่การตัดสินใจ การดำเนินงาน การรับผล และการประเมินผลร่วมกัน (Arnstein, 1969; Cohen & Uphoff, 1980).

ในทางระบบ ความร่วมมือไตรภาคีทำหน้าที่เป็นกลไกเชื่อมโยงภาคีหลักที่มีบทบาทแตกต่างกันให้สามารถทำงานบนเป้าหมายร่วมเดียวกันได้อย่างเป็นรูปธรรม กล่าวคือ มหาวิทยาลัยทำหน้าที่ด้านหลักสูตร มาตรฐานวิชาชีพ และการนิเทศเชิงวิชาการ สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ปฏิบัติจริงและการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพจากประสบการณ์ภาคสนาม ส่วนวัดหรือหน่วยสนับสนุนทางสงฆ์ทำหน้าที่ค้ำจุนวิถีชีวิต วินัย และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ หากทั้งสามฝ่ายไม่เชื่อมเข้าหากัน ระบบปฏิบัติการสอนย่อมเสี่ยงต่อ

การทำงานแบบแยกส่วน แต่เมื่อทั้งสามฝ่ายทำงานร่วมกัน ความสัมพันธ์ดังกล่าวจะกลายเป็นกลไกบูรณาการที่ทำให้ระบบมีทั้งความครบถ้วนและความเหมาะสมกับบริบทของผู้เรียน (Epstein, 1995; Thailand International Cooperation Agency [TICA], ม.ป.ป.).

แนวคิดเรื่องความร่วมมือไตรภาคีในฐานะกลไกหลักยังสอดคล้องกับฐานคิดเรื่อง school-university partnership ในการผลิตครู ซึ่งวรรณกรรมร่วมสมัยยืนยันตรงกันว่า การเรียนรู้ของนักศึกษาครูเกิดขึ้นได้ดีที่สุดเมื่อมหาวิทยาลัยและสถานศึกษาทำงานร่วมกันในลักษณะของหุ้นส่วน มิใช่ความสัมพันธ์แบบฝ่ายหนึ่งส่งนักศึกษาไปฝึกและอีกฝ่ายหนึ่งทำหน้าที่รับไว้เฉย ๆ งานทบทวนอย่างเป็นระบบของ Zhou et al. (2025) พบว่า partnership ส่งผลต่อการเรียนรู้ของ student teachers ผ่านโครงสร้างร่วมด้านโครงการ หลักสูตร และกิจกรรมภาคปฏิบัติ ขณะทำงานของ Hadar et al. (2025) ชี้ว่า partnership ยังส่งผลต่อการเติบโตทางวิชาชีพของครูประจำการด้วย แสดงให้เห็นว่าความร่วมมือไม่เพียงช่วยผู้ฝึกสอน แต่ทำให้ทั้งระบบเกิดการเรียนรู้ร่วมกัน (Zhou et al., 2025; Hadar et al., 2025).

หากมองในเชิงกลไกการทำงาน ความร่วมมือไตรภาคีมีคุณค่าเพราะทำให้ระบบแบบมีส่วนร่วมเกิดการประสานกันอย่างน้อย 4 ระดับสำคัญ ได้แก่ ระดับการกำหนดเป้าหมายร่วม ระดับการวางแผนและออกแบบกระบวนการ ระดับการดำเนินงานและนิเทศติดตาม และระดับการสะท้อนผลเพื่อพัฒนาระบบ ในจุดนี้ ความร่วมมือไตรภาคีจึงไม่ใช่เพียง “รูปแบบความสัมพันธ์” แต่เป็น “เครื่องยนต์ของระบบ” ที่ทำให้การมีส่วนร่วมของหลายฝ่ายถูกแปลงไปสู่การปฏิบัติจริงอย่างต่อเนื่อง วรรณกรรมด้าน school-university partnerships ยังเสนอด้วยว่า ความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพต้องมีการต่อยอดบทบาท ความเชี่ยวชาญ และพื้นที่ทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิด third space ที่มองว่าพื้นที่ร่วมระหว่างสถาบันคือพื้นที่สำคัญของการสร้างความรู้และนวัตกรรมร่วม (Christophersen et al., 2024; Sarmiento-Márquez et al., 2023).

สำหรับบริบทของนิสิตสงฆ์ ความร่วมมือไตรภาคียังมีสถานะเป็นกลไกหลักของระบบแบบมีส่วนร่วมอย่างชัดเจนกว่ากรณีนักศึกษาครูทั่วไป เพราะนิสิตสงฆ์ต้องดำรงอยู่ในทิวทัศน์ภาพของการเป็นทั้งบรรพชิตและนิสิตครูในเวลาเดียวกัน ระบบที่อาศัยเพียงมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาอาจรองรับมิติวิชาชีพครูได้ แต่ยังไม่ครอบคลุมมิติของชีวิตทางสงฆ์ วินัย สมณสาธิต และการคำนึงอัตลักษณ์ทางศาสนา ดังนั้น การมีวัดหรือหน่วยกำกับดูแลทางสงฆ์เข้ามาเป็นภาคีร่วม จึงทำให้ระบบสามารถตอบสนองต่อเงื่อนไขจริงของผู้เรียนได้ครบถ้วนมากขึ้น และทำให้การสนับสนุนการฝึกสอนมีความสมดุลระหว่างมาตรฐานวิชาชีพกับบริบทชีวิตของนิสิตสงฆ์ (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567; พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พ.ศ. 2540, 2540).

ยิ่งไปกว่านั้น เกณฑ์ของครูสภาเองก็สะท้อนให้เห็นโดยนัยว่า การปฏิบัติการสอนที่มีคุณภาพต้องอาศัยกลไกความร่วมมือ มิใช่การดำเนินงานโดยสถาบันผลิตครูฝ่ายเดียว เพราะข้อกำหนดเรื่องการรับรองหลักสูตรและการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาวางเงื่อนไขให้มีสถานศึกษาเครือข่าย มีคู่มือการนิเทศ มีการประชุมสร้างความเข้าใจร่วม มีการกำกับติดตาม และมีการประเมินย้อนกลับจากสถานศึกษาอย่างเป็นระบบ ข้อกำหนดเหล่านี้สะท้อนว่าระบบปฏิบัติการสอนที่มีคุณภาพต้องตั้งอยู่บนความสัมพันธ์เชิงเครือข่าย

และการทำงานร่วมอย่างต่อเนื่อง ซึ่งในบริบทของนิสิตสงฆ์สามารถยกระดับต่อไปเป็นความร่วมมือไตรภาคีได้อย่างเหมาะสม (คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ก, 2563ข).

ในเชิงนโยบายและการพัฒนา แนวคิดความร่วมมือไตรภาคียังมีความหมายในฐานะกลไกที่ใช้ “สร้างพลังเสริม” ระหว่างภาคีที่มีทรัพยากรและความเชี่ยวชาญต่างกัน โดย TICA ใช้คำว่า trilateral cooperation เพื่ออธิบายความร่วมมือที่เกิดจากการผนึกกำลังของหลายฝ่ายเพื่อให้บรรลุเป้าหมายการพัฒนาที่กว้างขึ้น แนวคิดนี้แม้จะเกิดขึ้นในบริบทความร่วมมือเพื่อการพัฒนา แต่เมื่อนำมาประยุกต์กับการศึกษา ก็ช่วยอธิบายได้ดีว่า ความร่วมมือระหว่างสามภาคีไม่ได้มีคุณค่าเพียงในด้านการประสานงาน แต่ยังช่วยสร้างพลังรวมที่แต่ละฝ่ายไม่สามารถสร้างขึ้นได้ด้วยตนเองเพียงฝ่ายเดียว (TICA, ม.ป.ป.).

ดังนั้น เมื่อสังเคราะห์จากแนวคิดและหลักฐานที่เกี่ยวข้อง จึงอาจกล่าวได้ว่า ความร่วมมือไตรภาคีเป็นกลไกหลักของระบบแบบมีส่วนร่วม เพราะเป็นตัวกลางที่ทำให้การมีส่วนร่วมของหลายฝ่ายไม่หยุดอยู่ในระดับแนวคิด แต่ถูกแปลงไปสู่โครงสร้าง กระบวนการ และการปฏิบัติจริงของระบบการปฏิบัติการสอน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทของนิสิตสงฆ์ที่ต้องอาศัยทั้งการคำนวณทางวิชาการ วิชาชีพ และวิถีชีวิตทางศาสนาอย่างพร้อมกัน ความร่วมมือไตรภาคีจึงมิใช่เพียง “ส่วนประกอบ” ของระบบ แต่เป็น “หัวใจในการขับเคลื่อนระบบ” ให้เกิดขึ้นและพัฒนาได้จริงอย่างต่อเนื่อง (Zhou et al., 2025; Christophersen et al., 2024; คณะกรรมการคุรุสภา, 2563ข).

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ความร่วมมือไตรภาคีในฐานะกลไกหลักของระบบแบบมีส่วนร่วม หมายถึง การที่ภาคีหลัก 3 ฝ่าย ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานสนับสนุนทางสงฆ์ เข้ามาทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบในทุกช่วงของการปฏิบัติการสอน ตั้งแต่การกำหนดเป้าหมาย การวางแผน การดำเนินงาน การนิเทศติดตาม การประเมินผล และการพัฒนาระบบอย่างต่อเนื่อง โดยความร่วมมือดังกล่าวทำหน้าที่เป็นกลไกเชื่อมองค์ประกอบต่าง ๆ ของระบบให้ทำงานสอดคล้องประสานกัน และทำให้การมีส่วนร่วมเกิดผลจริงทั้งในเชิงคุณภาพของการฝึกสอนและในเชิงความเหมาะสมกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์

ในความร่วมมือดังกล่าว มหาวิทยาลัยมีบทบาทด้านหลักสูตร มาตรฐาน การเตรียมความพร้อม และการนิเทศทางวิชาการ สถานศึกษามีบทบาทเป็นพื้นที่ปฏิบัติจริง การโค้ช การติดตาม และการประเมินพัฒนาการของนิสิต ขณะที่วัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนามีบทบาทในการคำนวณมิติสมณเพศ กิจวัตรทางศาสนา และการดำรงตนตามกรอบพระธรรมวินัย การจัดวางบทบาทเช่นนี้จึงทำให้ความร่วมมือไตรภาคีแตกต่างจาก partnership ทั่วไป และเป็นกลไกสำคัญของระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์โดยเฉพาะ

## ตารางที่ 2 บทบาทของภาคีในความร่วมมือไตรภาคีเพื่อพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์

ภาคี	บทบาทหลัก	ความสำคัญต่อระบบปฏิบัติการสอน
มหาวิทยาลัย	กำหนดหลักสูตร มาตรฐานเตรียมความพร้อม นิเทศวิชาการ	ระบบขาดกรอบมาตรฐานและการเชื่อมโยงกับหลักสูตร
สถานศึกษา	เป็นพื้นที่ฝึกจริง โค้ช ติดตามและประเมินพัฒนาการ	การฝึกสอนไม่เชื่อมสภาพจริงและขาดการพัฒนาจากสนาม
วัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา	ค้ำจุนมิติสมณเพศ กิจวัตรและอัตลักษณ์ครูพระ	ระบบไม่สอดคล้องกับบริบทนิสิตสงฆ์และเกิดความเปราะบางทางบทบาท

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ความร่วมมือไตรภาคีในบริบทของนิสิตสงฆ์ควรถูกพัฒนาให้เป็นโครงสร้างของระบบ มิใช่เพียงความร่วมมือเชิงกิจกรรมหรือความสัมพันธ์รายการระหว่างหน่วยงาน โดยมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดควรมีบทบาทที่ชัดเจน เชื่อมโยงกัน และทำงานภายใต้เป้าหมายร่วมของการพัฒนานิสิตสงฆ์ให้มีทั้งสมรรถนะวิชาชีพครูและการดำรงอัตลักษณ์สมณเพศอย่างเหมาะสม

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ความร่วมมือไตรภาคีในบริบทของนิสิตสงฆ์ควรถูกทำความเข้าใจในฐานะ “โครงสร้างเชิงระบบ” มิใช่เพียงความร่วมมือเชิงกิจกรรมหรือการประสานงานเป็นครั้งคราวระหว่างหน่วยงาน ทั้งนี้เพราะการพัฒนานิสิตสงฆ์ให้มีทั้งสมรรถนะวิชาชีพครูและอัตลักษณ์สมณเพศอย่างเหมาะสม จำเป็นต้องอาศัยบทบาทที่เชื่อมโยงกันของมหาวิทยาลัยในฐานะสถานวิชาการ สถานศึกษาในฐานะพื้นที่ปฏิบัติการเรียนรู้วิชาชีพ และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนาในฐานะฐานของการเกื้อหนุนบริบทสมณเพศและอัตลักษณ์ครูพระ ด้วยเหตุนี้ แนวคิดความร่วมมือไตรภาคีจึงเป็นแกนกลางสำคัญของระบบ PIT-PST เพราะทำให้การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ถูกออกแบบบนฐานของความรับผิดชอบร่วม การทำงานประสานกัน และเป้าหมายร่วมของทุกภาคีอย่างเป็นระบบ

## 5. แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับระบบ

### 5.1 ความหมายและองค์ประกอบของระบบ

แนวคิดเรื่อง “ระบบ” เป็นฐานสำคัญของการทำความเข้าใจปรากฏการณ์ทางการศึกษาและการพัฒนางานเชิงระบบ เพราะช่วยให้มองเห็นว่าการดำเนินงานใด ๆ มิได้เกิดจากองค์ประกอบส่วนเดียว หากเกิดจากส่วนย่อยหลายส่วนที่มีความสัมพันธ์กันและทำงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายเดียวกัน ในความหมายทั่วไป ระบบจึงหมายถึง กลุ่มขององค์ประกอบที่เชื่อมโยง อาศัย และส่งผลต่อกันภายใต้

โครงสร้างหรือกติกาบางประการ เพื่อให้เกิดผลลัพธ์หรือการทำงานอย่างใดอย่างหนึ่งร่วมกัน (Bertalanffy, 1968/1973; มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี, 2564)

ในทางทฤษฎี Bertalanffy ซึ่งเป็นผู้วางรากฐานทฤษฎีระบบทั่วไป อธิบายว่าการศึกษาระบบมิใช่ การมองเพียงส่วนประกอบแยกส่วน แต่เป็นการมองความสัมพันธ์ระหว่างส่วนต่าง ๆ ในฐานองค์รวม แนวคิดนี้มีความสำคัญอย่างมากต่อการศึกษาทางการบริหารและการศึกษา เพราะทำให้ผู้วิจัยหรือผู้พัฒนาระบบสามารถมองเห็นได้ว่า ปัญหาหรือผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นในระบบหนึ่งมักมีได้มาจากองค์ประกอบใด องค์ประกอบหนึ่งโดยลำพัง แต่อาจเกิดจากความสัมพันธ์ การเชื่อมต่อ หรือความไม่สมดุลระหว่าง องค์ประกอบภายในระบบนั่นเอง (Bertalanffy, 1968/1973)

เมื่อประยุกต์สู่บริบททางการศึกษา คำว่า “ระบบ” จึงอาจหมายถึง การจัดองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานทางการศึกษาให้ทำงานสัมพันธ์กันอย่างมีเป้าหมาย มีลำดับขั้น มีการควบคุม กำกับ และมีการประเมินย้อนกลับ เพื่อให้เกิดผลลัพธ์ตามที่ต้องการ เอกสารทางวิชาการของไทยจำนวนมากอธิบายสอดคล้องกันว่า ระบบทางการศึกษาและระบบงานทางการบริหารควรถูกมองอย่างเป็นองค์รวม โดยพิจารณาทั้งปัจจัยนำเข้า กระบวนการดำเนินงาน ผลที่เกิดขึ้น และข้อมูลย้อนกลับที่ใช้ในการปรับปรุงระบบอย่างต่อเนื่อง (มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี, 2564; มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2568)

สำหรับองค์ประกอบของระบบวรรณกรรมด้านทฤษฎีระบบและเอกสารทางการศึกษาที่เกี่ยวข้อง มักสังเคราะห์ตรงกันว่า ระบบหนึ่ง ๆ ประกอบด้วยองค์ประกอบหลักอย่างน้อย 4-5 ส่วน ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า (input) กระบวนการ (process) ผลผลิตหรือผลลัพธ์ (output/outcome) ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) และในหลายกรอบยังรวม สภาพแวดล้อม (environment) ไว้ด้วยในฐานะบริบทที่แวดล้อม และมีอิทธิพลต่อระบบ (Akkerman & Bakker? not relevant no; use available) โดยเอกสารไทยที่สังเคราะห์แนวคิดนักวิชาการหลายกลุ่มก็ระบุองค์ประกอบนี้อย่างชัดเจนเช่นกัน (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2568; มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี, 2564)

องค์ประกอบแรก คือ ปัจจัยนำเข้า (input) หมายถึง ทรัพยากรหรือเงื่อนไขตั้งต้นที่ระบบต้องใช้ในการดำเนินงาน เช่น บุคลากร ผู้เรียน งบประมาณ เวลา สื่อ เทคโนโลยี หลักสูตร หรือข้อมูลที่เป็นต่อการทำงาน หากปัจจัยนำเข้าไม่มีคุณภาพหรือไม่เพียงพอ ย่อมส่งผลกระทบต่อคุณภาพของกระบวนการและผลลัพธ์ในเวลาต่อมา แนวคิด input จึงสะท้อนว่าระบบไม่สามารถดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพได้หากขาดฐานทรัพยากรที่เหมาะสม (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2568; มหาวิทยาลัยขอนแก่น, ม.ป.ป.)

องค์ประกอบที่สอง คือ กระบวนการ (process) หมายถึง ขั้นตอน วิธีการ หรือกิจกรรมที่ระบบใช้ในการแปรสภาพปัจจัยนำเข้าไปสู่ผลลัพธ์ กระบวนการจึงเป็นหัวใจของการทำงานเชิงระบบ เพราะเป็นช่วงที่องค์ประกอบต่าง ๆ ถูกจัดวางให้ทำงานสัมพันธ์กันอย่างมีลำดับและมีเป้าหมาย ในบริบทการศึกษา กระบวนการอาจหมายถึง การวางแผน การดำเนินกิจกรรม การจัดการเรียนรู้ การนิเทศ การประสานงาน

และการกำกับติดตามภายในระบบ (มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี, 2564; มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2568)

องค์ประกอบที่สาม คือ ผลผลิตหรือผลลัพธ์ (output/outcome) ซึ่งหมายถึง สิ่งที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงานของระบบ ผลผลิตอาจเป็นผลที่เกิดขึ้นโดยตรงและเห็นได้ทันที ส่วนผลลัพธ์อาจหมายถึงผลที่สะท้อนการเปลี่ยนแปลงในระดับลึกหรือระยะยาวกว่า ในระบบการศึกษา ตัวอย่างเช่น สมรรถนะของผู้เรียน คุณภาพการสอน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หรือคุณลักษณะที่พึงประสงค์ที่เกิดขึ้นจากกระบวนการจัดการศึกษา (มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2568; มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี, 2564)

องค์ประกอบที่สี่ คือ ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) ซึ่งเป็นสารสนเทศที่ระบบได้รับกลับมาหลังการดำเนินงาน เพื่อนำไปใช้ตรวจสอบ ประเมิน และปรับปรุงการทำงานของระบบในรอบต่อไป องค์ประกอบนี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะทำให้ระบบไม่หยุดนิ่ง แต่สามารถเรียนรู้จากผลการดำเนินงานของตนเองและพัฒนาไปอย่างต่อเนื่อง ระบบที่มี feedback ที่ชัดเจนจึงมีแนวโน้มจะปรับตัวและรักษาคุณภาพได้ดีกว่าระบบที่ขาดข้อมูลย้อนกลับ (Britannica, n.d.; มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2568)

องค์ประกอบที่ห้า คือ สภาพแวดล้อม (environment) ซึ่งหมายถึงบริบทภายนอกหรือเงื่อนไขแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อระบบ แม้จะไม่ได้เป็นส่วนภายในของระบบโดยตรง แต่ก็สามารถส่งผลกระทบต่อการทำงานของระบบได้อย่างมาก แนวคิดนี้สัมพันธ์กับมุมมองเรื่องระบบเปิด ซึ่งมองว่าระบบย่อมมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว ไม่ว่าจะเป็นนโยบาย สังคม วัฒนธรรม เทคโนโลยี หรือเครือข่ายหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ในบริบทของงานวิจัยทางการศึกษา การตระหนักถึง environment ทำให้การวิเคราะห์ระบบไม่จำกัดอยู่เพียงกลไกภายใน แต่รวมถึงบริบทจริงที่ระบบต้องดำรงอยู่ด้วย (Ntando & Mofolo, 2025; มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2568)

เมื่อสังเคราะห์ในภาพรวม จะเห็นได้ว่าแนวคิดเรื่องระบบช่วยให้การศึกษาปรากฏการณ์ทางการศึกษามีความชัดเจนและเป็นองค์รวมมากขึ้น เพราะเปิดโอกาสให้วิเคราะห์ได้ทั้งสิ่งที่นำเข้าสู่ระบบ วิธีการดำเนินงาน ผลที่เกิดขึ้น กลไกการปรับปรุง และบริบทแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อระบบนั้นทั้งหมด สำหรับงานวิจัยนี้ การทำความเข้าใจความหมายและองค์ประกอบของระบบมีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จำเป็นต้องอาศัยการจัดวางองค์ประกอบหลายด้านให้ทำงานสัมพันธ์กันอย่างมีเป้าหมาย ทั้งด้านผู้เกี่ยวข้อง กระบวนการดำเนินงาน ผลที่คาดหวัง และกลไกสะท้อนผลเพื่อพัฒนาระบบต่อเนื่อง (Bertalanffy, 1968/1973; มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี, 2564; มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2568)

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ระบบ หมายถึง การรวมตัวขององค์ประกอบหลายส่วนที่มีความสัมพันธ์และพึ่งพาอาศัยกันในการดำเนินงานเพื่อบรรลุเป้าหมายร่วมอย่างเป็นองค์รวม โดยองค์ประกอบสำคัญของระบบประกอบด้วย ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลผลิตหรือผลลัพธ์ ข้อมูลย้อนกลับ และสภาพแวดล้อม ซึ่งแต่ละองค์ประกอบต่างมีอิทธิพลต่อกันและกัน สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดดังกล่าวเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการอธิบายและออกแบบระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะช่วยให้มองเห็นทั้งทรัพยากรที่เกี่ยวข้อง ขั้นตอนการดำเนินงาน ผลที่ต้องการ และกลไกการพัฒนาระบบให้ตอบสนองต่อบริบทจริงได้อย่างต่อเนื่อง

## 5.2 ทฤษฎีระบบทั่วไป

ทฤษฎีระบบทั่วไป (General System Theory: GST) เป็นกรอบคิดสำคัญที่พัฒนาขึ้นเพื่ออธิบายว่า ปรากฏการณ์ต่าง ๆ ไม่ควรถูกทำความเข้าใจแบบแยกส่วน แต่ควรมองในฐานะ “ระบบ” ที่ประกอบด้วยองค์ประกอบหลายส่วนซึ่งมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงและส่งผลต่อกันอย่างเป็นองค์รวม แนวคิดนี้ริเริ่มโดย Ludwig von Bertalanffy ตั้งแต่ช่วงกลางคริสต์ศตวรรษที่ 20 โดยมุ่งเสนอหลักการทั่วไปที่สามารถใช้ทำความเข้าใจระบบได้ในหลากหลายศาสตร์ ไม่ว่าจะเป็นชีววิทยา สังคมศาสตร์ จิตวิทยา หรือการบริหารจัดการ แทนการอธิบายแต่ละปรากฏการณ์แบบเฉพาะส่วนหรือเฉพาะสาขาเท่านั้น (Bertalanffy, 1950, 1972/1973; Drack & Pouvreau, 2015).

สาระสำคัญของทฤษฎีระบบทั่วไปอยู่ที่การมองว่า ระบบหนึ่ง ๆ เป็น “องค์รวม” ที่มีคุณสมบัติซึ่งไม่อาจอธิบายได้ครบถ้วนจากการพิจารณาเพียงส่วนย่อยแยกกัน กล่าวอีกนัยหนึ่ง ผลที่เกิดขึ้นในระบบมิได้เกิดจากองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่งโดยลำพัง แต่เกิดจากความสัมพันธ์ การพึ่งพา และปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบเหล่านั้น แนวคิดนี้จึงวิพากษ์การมองแบบ reductionism หรือการลดทอนปัญหาให้เหลือเพียงส่วนย่อย และเสนอให้ใช้การมองแบบองค์รวม (holism) เพื่อเข้าใจความจริงที่ซับซ้อนมากขึ้น (Bertalanffy, 1972/1973; Britannica, n.d.).

อีกหลักการสำคัญของทฤษฎีระบบทั่วไปคือ การมองระบบในฐานะ “ระบบเปิด” (open system) ซึ่งหมายถึงระบบที่มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมอยู่ตลอดเวลา ระบบมิได้ปิดตัวเองอย่างโดดเดี่ยว แต่มีการรับทรัพยากร พลังงาน ข้อมูล หรืออิทธิพลจากภายนอกเข้าสู่ระบบ และส่งผลลัพธ์หรือการตอบสนองกลับออกไปสู่สิ่งแวดล้อมด้วย หลักคิดนี้มีความสำคัญมากต่อการศึกษาทางการบริหารและการศึกษา เพราะทำให้เห็นว่า คุณภาพของระบบไม่ได้ขึ้นอยู่กับกลไกภายใน แต่ยังสัมพันธ์กับบริบท สภาพแวดล้อม และเครือข่ายความสัมพันธ์ภายนอกด้วย (Bertalanffy, 1972/1973; Ntando & Mofolo, 2025).

นอกจากนี้ ทฤษฎีระบบทั่วไปยังให้ความสำคัญกับแนวคิดเรื่อง ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลลัพธ์ และข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งกลายเป็นกรอบพื้นฐานของการวิเคราะห์และออกแบบระบบในเวลาต่อมา แม้รายละเอียดของแต่ละกรอบจะพัฒนาแตกต่างกันในแต่ละศาสตร์ แต่แกนกลางยังคงอยู่ที่การทำความเข้าใจว่า ระบบทำงานอย่างไร มีสิ่งใดป้อนเข้าสู่ระบบ ระบบแปรสิ่งเหล่านั้นผ่านกระบวนการใด เกิดผลอะไรขึ้น และข้อมูลจากผลที่เกิดขึ้นจะย้อนกลับมาใช้ปรับปรุงระบบได้อย่างไร หลักคิดเช่นนี้จึงเอื้อต่อการวิเคราะห์ปัญหาเชิงโครงสร้างมากกว่าการอธิบายแบบเหตุเดี่ยวผลเดี่ยว (Bertalanffy, 1972/1973; ScienceDirect, n.d.).

ในบริบททางการศึกษา ทฤษฎีระบบทั่วไปได้รับการนำมาประยุกต์ใช้อย่างกว้างขวางในการอธิบาย การบริหารสถานศึกษา การพัฒนาหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ และการพัฒนาระบบงาน เนื่องจากช่วยให้มองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างผู้บริหาร ครู ผู้เรียน หลักสูตร ทรัพยากร สภาพแวดล้อม และผลลัพธ์ทางการศึกษาในฐานะระบบเดียวกัน งานวิชาการไทยที่ประยุกต์ใช้ทฤษฎีระบบกับการบริหารการศึกษา ชี้ตรงกันว่า การมองแบบระบบช่วยให้เข้าใจการดำเนินงานทางการศึกษาอย่างเป็นองค์รวม เห็นทั้งความเชื่อมโยงขององค์ประกอบและความจำเป็นของการปรับปรุงอย่างต่อเนื่องผ่านข้อมูลย้อนกลับ (มหามกุฏราชวิทยาลัย, 2564/2565; Sysomphanh, 2022).

สำหรับงานวิจัยนี้ ทฤษฎีระบบทั่วไปมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ มีใช้กิจกรรมเดียวที่เกิดขึ้นเฉพาะในห้องเรียน แต่เป็นระบบที่มีองค์ประกอบหลายด้านเชื่อมโยงกัน ได้แก่ นิสิตสงฆ์ อาจารย์นิเทศก์ ครูพี่เลี้ยง สถานศึกษา มหาวิทยาลัย วัดหรือหน่วยสนับสนุนทางสงฆ์ กระบวนการนิเทศ การประเมินผล และบริบทแวดล้อมทางสังคมและศาสนา หากมองเพียงบางองค์ประกอบแบบแยกส่วน ย่อมไม่สามารถอธิบายปัญหาและออกแบบแนวทางการพัฒนาได้อย่างครบถ้วน แต่หากใช้กรอบทฤษฎีระบบทั่วไป จะช่วยให้มองเห็นทั้งความสัมพันธ์ขององค์ประกอบ กลไกการทำงานของระบบ และจุดที่ควรพัฒนาเพื่อให้ระบบปฏิบัติการสอนทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับบริบทจริงของนิสิตสงฆ์ (Bertalanffy, 1972/1973; Drack & Pouvreau, 2015).

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ทฤษฎีระบบทั่วไป เป็นกรอบคิดที่มุ่งอธิบายปรากฏการณ์ต่าง ๆ ในฐานระบบที่ประกอบด้วยองค์ประกอบหลายส่วนซึ่งมีความสัมพันธ์พึ่งพาอาศัย และส่งผลต่อกันอย่างเป็นองค์รวม ภายใต้การปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมและการปรับตัวผ่านข้อมูลย้อนกลับ สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าทฤษฎีระบบทั่วไปเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการใช้เป็นฐานในการอธิบายและพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะช่วยให้มองเห็นทั้งโครงสร้างของระบบ ความสัมพันธ์ระหว่างภาคี กระบวนการดำเนินงาน และกลไกการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่องในภาพรวมเดียวกัน

### 5.3 แนวคิดการพัฒนาระบบงาน

แนวคิดการพัฒนาระบบงานเป็นแนวคิดที่ต่อยอดจากทฤษฎีระบบทั่วไป โดยมุ่งนำความเข้าใจเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับ “ระบบ” ไปสู่การออกแบบ ปรับปรุง และพัฒนาการดำเนินงานให้สามารถใช้ได้จริงในบริบทขององค์กรหรือหน่วยงานต่าง ๆ หากทฤษฎีระบบทั่วไปช่วยอธิบายว่าองค์ประกอบของระบบสัมพันธ์กันอย่างไร แนวคิดการพัฒนาระบบงานก็ช่วยอธิบายต่อว่า จะออกแบบหรือปรับเปลี่ยนองค์ประกอบเหล่านั้นอย่างไรเพื่อให้ระบบทำงานได้ดีขึ้น มีประสิทธิภาพมากขึ้น และตอบสนองต่อปัญหาหรือความต้องการของบริบทได้เหมาะสมยิ่งขึ้น (Bertalanffy, 1973; Harrelson, 2010).

ในทางวิชาการ การพัฒนาระบบงานมิได้หมายถึงเพียงการสร้างระบบใหม่ขึ้นมาแทนของเดิมเท่านั้น แต่ยังรวมถึงการวิเคราะห์ระบบเดิม การค้นหาจุดอ่อนหรือข้อจำกัด การออกแบบแนวทางปรับปรุงการนำระบบไปทดลองใช้ และการประเมินผลเพื่อนำข้อมูลย้อนกลับมาปรับปรุงระบบอย่างต่อเนื่องด้วย จึงกล่าวได้ว่า การพัฒนาระบบงานเป็นทั้ง “กระบวนการออกแบบ” และ “กระบวนการเรียนรู้” ขององค์กรในเวลาเดียวกัน เพราะระบบที่พัฒนาขึ้นจะมีคุณค่าได้ก็ต่อเมื่อสามารถตอบปัญหาจริง ใช้ได้จริง และปรับตัวได้จริงในบริบทที่นำไปใช้ (Burapha University research report, 2023; Harrelson, 2010).

หากพิจารณาในเชิงกระบวนการ แนวคิดการพัฒนาระบบงานมักสัมพันธ์กับกรอบ วงจรการพัฒนา ระบบ หรือ Systems Development Life Cycle (SDLC) ซึ่งอธิบายว่าการพัฒนาระบบควรดำเนินไปอย่างเป็นลำดับขั้น ตั้งแต่การศึกษาปัญหาและความต้องการ การวิเคราะห์ระบบ การออกแบบระบบ การพัฒนาหรือสร้างระบบ การทดลองใช้ การนำไปใช้จริง และการบำรุงรักษาหรือปรับปรุงต่อเนื่อง แม้กรอบ SDLC จะถูกใช้มากในด้านระบบสารสนเทศและวิศวกรรมระบบ แต่หลักคิดสำคัญของมัน

สามารถประยุกต์ใช้กับการพัฒนาระบบงานทางการศึกษาได้เช่นกัน โดยเฉพาะในงานที่ต้องเริ่มจากการวิเคราะห์สภาพปัญหาเดิม ออกแบบแนวทางใหม่ ทดลองใช้ และประเมินผลก่อนขยายผล (Harrelson, 2010; SEI, 2013).

ในบริบททางการศึกษา แนวคิดการพัฒนาระบบงานมักถูกใช้เพื่ออธิบายการปรับปรุงการบริหาร การจัดการเรียนรู้ หรือระบบสนับสนุนต่าง ๆ ให้มีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับบริบทของผู้ใช้มากขึ้น งานวิจัยไทยด้านการพัฒนาระบบการจัดการเอกสารอิเล็กทรอนิกส์ในคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา แสดงให้เห็นแนวทางการพัฒนาระบบที่เริ่มจากการศึกษาปัญหาและความต้องการของผู้ใช้จริง จากนั้นจึงออกแบบ พัฒนา และประเมินความพึงพอใจของผู้ใช้ระบบ งานลักษณะนี้สะท้อนแก่นของแนวคิดการพัฒนาระบบงานได้ชัดเจน คือ การพัฒนาระบบต้องยึดปัญหาจริงและการใช้งานจริงเป็น ศูนย์กลาง มิใช่เริ่มจากการออกแบบในเชิงนามธรรมเท่านั้น (Burapha University research report, 2023).

ในทำนองเดียวกัน งานวิจัยไทยเกี่ยวกับการพัฒนาระบบสารสนเทศเพื่อการบริหารงานวิชาการใน สถานศึกษาเสนอให้เห็นว่า การพัฒนาระบบที่มีประสิทธิภาพจำเป็นต้องมีกระบวนการวิเคราะห์ องค์ประกอบของงานเดิม ระบุปัญหาและความต้องการของผู้เกี่ยวข้อง ออกแบบโครงสร้างระบบทดลองใช้ และประเมินประสิทธิภาพของระบบที่พัฒนาขึ้น ข้อค้นพบลักษณะนี้ช่วยยืนยันว่า แนวคิดการพัฒนาระบบงานมิได้มุ่งเพียง “มีระบบ” แต่ต้องมุ่งให้ระบบนั้นมีความเหมาะสม ใช้งานได้ และเกิดผลลัพธ์ที่ดีขึ้น จากเดิมอย่างชัดเจนด้วย (Jarnkoon, 2021).

เมื่อพิจารณาในเชิงหลักคิด จะเห็นได้ว่าแนวคิดการพัฒนาระบบงานมีสาระสำคัญอย่างน้อย 4 ประการ ประการแรก คือ การมองปัญหาอย่างเป็นระบบ กล่าวคือ ไม่มองปัญหาเป็นเรื่องเฉพาะจุด แต่พิจารณาความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหมด ประการที่สอง คือ การพัฒนาอย่างมีลำดับขั้น โดยเริ่มจากการศึกษาสภาพจริงและความต้องการก่อนออกแบบแนวทางแก้ไข ประการที่สาม คือ การทดลองใช้ และประเมินผล เพื่อให้ระบบที่สร้างขึ้นได้รับการตรวจสอบจากการใช้งานจริง และประการที่สี่ คือ การปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง ผ่านข้อมูลย้อนกลับจากผู้ใช้หรือผลการดำเนินงาน หลักคิดทั้งสี่นี้ทำให้การพัฒนาระบบงานแตกต่างจากการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า เพราะมุ่งเปลี่ยนแปลงโครงสร้างและกระบวนการของงานอย่างเป็นระบบ (Harrelson, 2010; Burapha University research report, 2023; Jarnkoon, 2021).

สำหรับงานวิจัยนี้ แนวคิดการพัฒนาระบบงานมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะการปฏิบัติการสอน ของนิสิตสงฆ์มิใช่เพียงกิจกรรมหนึ่งในหลักสูตร แต่เป็นระบบการทำงานที่เกี่ยวข้องกับหลายองค์ประกอบ ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัดหรือหน่วยกำกับดูแลทางสงฆ์ อาจารย์นิเทศก์ ครูพี่เลี้ยง นิสิตสงฆ์ กระบวนการนิเทศ การประเมินผล และกลไกความร่วมมือระหว่างภาคีต่าง ๆ ดังนั้น การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนจึงต้องเริ่มจากการศึกษาสภาพปัจจุบันและปัญหาของระบบเดิม จากนั้นจึงออกแบบระบบใหม่ที่ตอบสนองต่อความต้องการเชิงระบบ ทดลองใช้ ตรวจสอบคุณภาพ และนำผลสะท้อนกลับมาปรับปรุง ซึ่งสอดคล้องโดยตรงกับแนวคิดการพัฒนาระบบงานในความหมายทางวิชาการ (Bertalanffy, 1973; Harrelson, 2010; Burapha University research report, 2023).

อีกทั้ง แนวคิดการพัฒนาระบบงานยังเหมาะกับการวิจัยที่มุ่งสร้างหรือพัฒนานวัตกรรมเชิงระบบ เพราะช่วยให้ผู้วิจัยไม่หยุดอยู่เพียงการอธิบายปัญหา แต่สามารถเชื่อมจากการวิเคราะห์ปัญหาไปสู่การออกแบบแนวทางแก้ไขอย่างมีเหตุผล มีขั้นตอน และตรวจสอบได้ ในบริบทของนิสิตสงฆ์ ซึ่งมีข้อจำกัดและเงื่อนไขเฉพาะตัว การใช้แนวคิดการพัฒนาระบบงานจึงช่วยให้การออกแบบระบบปฏิบัติการสอนไม่เป็นเพียงข้อเสนอเชิงอุดมคติ แต่เป็นระบบที่มีฐานจากปัญหาจริง ผู้ใช้จริง และกลไกการทำงานจริงของภาคที่เกี่ยวข้อง (Jarnkoon, 2021; Burapha University research report, 2023).

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า แนวคิดการพัฒนาระบบงาน หมายถึง กระบวนการวิเคราะห์ ออกแบบ ปรับปรุง และพัฒนาระบบการดำเนินงานอย่างเป็นลำดับขั้น โดยอาศัยข้อมูลจากสภาพจริง ปัญหาจริง และความต้องการจริงของผู้เกี่ยวข้อง เพื่อให้ระบบที่พัฒนาขึ้นสามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับบริบท และปรับปรุงต่อเนื่องได้ผ่านข้อมูลย้อนกลับ สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดดังกล่าวเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการใช้เป็นฐานในการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะช่วยให้การออกแบบระบบตั้งอยู่บนปัญหาและความต้องการเชิงระบบของผู้เกี่ยวข้องจริง และนำไปสู่การสร้างระบบที่ใช้ได้จริงในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์และสถานศึกษา

#### 5.4 ระบบเปิด องค์กรรวม ข้อมูลย้อนกลับ และคุณภาพของระบบ

แนวคิดเรื่อง ระบบเปิด องค์กรรวม และข้อมูลย้อนกลับ เป็นหลักการสำคัญของทฤษฎีระบบทั่วไปที่ช่วยให้การศึกษาปรากฏการณ์ทางการศึกษาไม่หยุดอยู่เพียงการมององค์ประกอบแยกส่วน แต่สามารถอธิบายความสัมพันธ์ การเปลี่ยนแปลง และการปรับตัวของระบบได้อย่างลึกซึ้งมากขึ้น หลักการทั้งสามประการนี้มีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด กล่าวคือ ระบบจะถูกมองอย่างเป็นองค์รวมได้ก็ต่อเมื่อยอมรับว่าระบบนั้นเปิดรับอิทธิพลจากสภาพแวดล้อม และจะสามารถพัฒนาได้อย่างต่อเนื่องก็ต่อเมื่อมีข้อมูลย้อนกลับเพื่อใช้ในการตรวจสอบและปรับปรุงการดำเนินงานของตนเอง (Bertalanffy, 1972, 1973; Lunenburg, 2010)

หลักการแรก คือ ระบบเปิด (open system) ซึ่งหมายถึงระบบที่มีได้ดำรงอยู่โดยโดดเดี่ยวหรือปิดตายจากสิ่งแวดล้อมภายนอก แต่มีการปฏิสัมพันธ์กับบริบทแวดล้อมอยู่ตลอดเวลา ทั้งในรูปของการรับทรัพยากร ข้อมูล พลังงาน ความคาดหวัง หรือข้อจำกัดจากภายนอกเข้าสู่ระบบ และการส่งผลลัพธ์หรือผลกระทบกลับออกไปยังสิ่งแวดล้อมด้วย แนวคิดนี้ทำให้เห็นว่า คุณภาพของระบบไม่ได้ขึ้นอยู่กับกลไกภายในเท่านั้น แต่ยังสัมพันธ์กับความสามารถของระบบในการตอบสนอง ปรับตัว และเชื่อมโยงกับบริบทภายนอกอย่างเหมาะสมด้วย (Bertalanffy, 1972; Britannica, n.d.)

ในบริบทของการศึกษา การมองสถานศึกษาหรือระบบการเรียนรู้เป็นระบบเปิดได้รับการอธิบายไว้อย่างชัดเจนว่า ระบบการศึกษาต้องสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว เช่น นโยบายของรัฐ ชุมชน วัฒนธรรม เทคโนโลยี ครอบครัว และเครือข่ายหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง Lunenburg (2010) ชี้ว่าสถานศึกษาในฐานะระบบเปิดประกอบด้วยปัจจัยนำเข้า กระบวนการแปรสภาพ ผลผลิต ข้อมูลย้อนกลับ และสิ่งแวดล้อม ซึ่งทำให้เห็นว่าการจัดการศึกษาไม่อาจวิเคราะห์ได้เฉพาะภายในสถานศึกษา แต่ต้องคำนึงถึงเงื่อนไขภายนอกที่ส่งอิทธิพลต่อการทำงานของระบบด้วย (Lunenburg, 2010)

หลักการที่สอง คือ องค์กรรวม (holism) ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของทฤษฎีระบบทั่วไป Bertalanffy เสนอว่าปรากฏการณ์หนึ่ง ๆ ต้องถูกทำความเข้าใจในฐานะ “ทั้งหมด” ที่ประกอบด้วยส่วนต่าง ๆ ซึ่งมีความสัมพันธ์และพึ่งพาอาศัยกัน มิใช่การอธิบายโดยแยกส่วนย่อยออกจากกันแล้วสมมติว่าการรวมผลของส่วนย่อยจะเท่ากับความเป็นจริงทั้งหมดเสมอไป หลักการองค์รวมจึงย้ำว่า ระบบมีคุณสมบัติบางประการที่เกิดจากความสัมพันธ์ระหว่างส่วนต่าง ๆ ซึ่งไม่อาจเห็นได้ชัดหากพิจารณาเพียงองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่งโดยลำพัง (Bertalanffy, 1950, 1973; Britannica, n.d.)

เมื่อประยุกต์ใช้กับงานทางการศึกษา หลักการองค์รวมช่วยให้เห็นว่า ปัญหาหรือคุณภาพของระบบการศึกษามีได้เกิดจากตัวผู้เรียน ครู หลักสูตร หรือสถานศึกษาเพียงฝ่ายเดียว แต่เกิดจากการทำงานร่วมกันขององค์ประกอบเหล่านี้ทั้งหมด เช่น คุณภาพการปฏิบัติการสอนของนิสิตมิได้ขึ้นอยู่กับสมรรถนะส่วนบุคคลเท่านั้น หากยังขึ้นอยู่กับ การเตรียมความพร้อมของมหาวิทยาลัย คุณภาพของครูพี่เลี้ยง ระบบนิเทศ สภาพแวดล้อมของสถานศึกษา และข้อจำกัดทางบริบทของผู้เรียนด้วย การมองแบบองค์รวมจึงทำให้การวิเคราะห์และการพัฒนาระบบมีความลึกและสอดคล้องกับความจริงมากขึ้น (Lunenburg, 2010; Sysomphanh, 2022)

หลักการที่สาม คือ ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) ซึ่งหมายถึงข้อมูลหรือสารสนเทศที่ระบบได้รับกลับมาหลังจากดำเนินงานแล้ว เพื่อนำไปใช้ตรวจสอบ ประเมิน และปรับปรุงการทำงานในรอบต่อไป ข้อมูลย้อนกลับจึงเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ระบบไม่หยุดนิ่ง แต่สามารถเรียนรู้จากผลการดำเนินงานของตนเองและพัฒนาอย่างต่อเนื่องได้ แนวคิดเรื่อง feedback ปรากฏอย่างชัดเจนทั้งในทฤษฎีระบบและในแนวคิดการควบคุมเชิงระบบ โดยชี้ว่าเมื่อผลลัพธ์ของระบบถูกส่งกลับมาเป็นข้อมูล ระบบจะสามารถปรับการทำงานเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพหรือแก้ไขความคลาดเคลื่อนได้ดีขึ้น (Britannica, n.d.; Open systems theory, n.d.)

ในบริบททางการศึกษา ข้อมูลย้อนกลับอาจอยู่ในรูปของผลการประเมินผู้เรียน ข้อเสนอแนะจากอาจารย์นิเทศก์ ความเห็นจากครูพี่เลี้ยง การสะท้อนคิดของผู้ฝึกสอน หรือผลการประเมินความพึงพอใจจากสถานศึกษาเครือข่าย ข้อมูลเหล่านี้มีความสำคัญต่อการพัฒนาระบบ เพราะทำให้ผู้เกี่ยวข้องสามารถมองเห็นทั้งจุดแข็ง จุดอ่อน และปัญหาเชิงโครงสร้างของกระบวนการได้อย่างชัดเจน ระบบการศึกษาที่มี feedback ที่มีคุณภาพจึงมีแนวโน้มจะปรับปรุงตนเองได้ดีกว่าระบบที่ดำเนินไปโดยไม่มีการสะท้อนผลอย่างเป็นระบบ (Lunenburg, 2010; Open systems theory, n.d.)

เมื่อสังเคราะห์ร่วมกัน จะเห็นได้ว่าหลักการทั้งสามประการนี้มีความสัมพันธ์กันอย่างแนบแน่น ระบบเปิดทำให้ระบบต้องรับรู้และตอบสนองต่อสภาพแวดล้อม การมองแบบองค์รวมทำให้เข้าใจว่าความเปลี่ยนแปลงในส่วนหนึ่งของระบบย่อมกระทบต่อส่วนอื่น ๆ และข้อมูลย้อนกลับทำให้ระบบสามารถเรียนรู้จากผลของการดำเนินงานและปรับตัวได้อย่างต่อเนื่อง ดังนั้น ระบบที่มีคุณภาพจึงไม่ใช่ระบบที่แข็งตายหรือทำงานตามแบบแผนเดิมเท่านั้น แต่เป็นระบบที่เปิดรับอิทธิพลจากบริบท เข้าใจความสัมพันธ์ขององค์ประกอบอย่างเป็นองค์รวม และใช้ข้อมูลย้อนกลับในการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (Bertalanffy, 1972, 1973; Ntando & Mofolo, 2025)

สำหรับงานวิจัยนี้ หลักการเรื่องระบบเปิด องค์กรรวม และข้อมูลย้อนกลับมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการอธิบายระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะระบบดังกล่าวมิได้เกิดขึ้นภายในมหาวิทยาลัยเพียงแห่งเดียว แต่เป็นระบบเปิดที่สัมพันธ์กับสถานศึกษา วัด ครุสภา และบริบททางสังคมและศาสนาในวงกว้าง ขณะเดียวกัน ระบบนี้ก็ต้องถูกมองอย่างเป็นองค์รวม เนื่องจากองค์ประกอบต่าง ๆ เช่น นิสิตสงฆ์ อาจารย์ นิเทศก์ ครูพี่เลี้ยง สถานศึกษา และวัด ต่างเชื่อมโยงกันอย่างใกล้ชิด และท้ายที่สุด ระบบจะพัฒนาได้ก็ต่อเมื่อมีข้อมูลย้อนกลับจากการนิเทศ การประเมิน และการสะท้อนผลเพื่อนำไปใช้ปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง จึงอาจกล่าวได้ว่าหลักการทั้งสามนี้เป็นฐานสำคัญของการออกแบบและพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์โดยตรง (Lunenbug, 2010; Sysomphanh, 2022; Ntando & Mofolo, 2025)

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า ระบบเปิด องค์กรรวม และข้อมูลย้อนกลับ เป็นหลักการสำคัญของการมองระบบในฐานะโครงสร้างที่มีความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ประกอบด้วยองค์ประกอบที่เชื่อมโยงกันอย่างเป็นองค์รวม และสามารถปรับปรุงพัฒนาได้ผ่านการรับรู้ผลการดำเนินงานของตนเอง สำหรับงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดดังกล่าวเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการอธิบายระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะช่วยให้มองเห็นทั้งความสัมพันธ์ระหว่างภาคีในระบบ ความเชื่อมโยงกับบริบทภายนอก และความจำเป็นของการใช้ข้อมูลย้อนกลับในการพัฒนาระบบอย่างต่อเนื่อง

#### 5.5 การประยุกต์ทฤษฎีระบบสู่การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์

การประยุกต์ทฤษฎีระบบสู่การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์เป็นกระบวนการนำกรอบคิดเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับระบบมาใช้ทำความเข้าใจ ออกแบบ และปรับปรุงการปฏิบัติการสอนให้เป็น “ระบบ” ที่มีองค์ประกอบสัมพันธ์กันอย่างมีเป้าหมาย มิใช่มองการฝึกสอนเป็นเพียงกิจกรรมรายวิชาหรือภารกิจเฉพาะช่วงเวลาเท่านั้น ทฤษฎีระบบทั่วไปของ Bertalanffy เน้นการมองปรากฏการณ์ในฐานะองค์รวมที่ประกอบด้วยองค์ประกอบหลายส่วนซึ่งสัมพันธ์และส่งผลต่อกัน ขณะที่มุมมองระบบเปิดชี้ว่า ระบบย่อมปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมภายนอกอยู่เสมอ และต้องอาศัยข้อมูลย้อนกลับเพื่อการปรับตัวและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (Bertalanffy, 1950, 1972, 1973; Lunenburg, 2010)

เมื่อประยุกต์ใช้กับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ จะเห็นได้ว่าระบบดังกล่าวมิได้ประกอบด้วยเพียงตัวนิสิตหรือกิจกรรมการสอนในห้องเรียน หากแต่มีองค์ประกอบสำคัญหลายด้าน ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า เช่น นิสิตสงฆ์ อาจารย์นิเทศก์ ครูพี่เลี้ยง หลักสูตร สถานศึกษาเครือข่าย และบริบททางสงฆ์ กระบวนการ เช่น การเตรียมความพร้อม การวางแผนการสอน การปฏิบัติการสอน การนิเทศ และการสะท้อนผลผลลัพธ์ เช่น สมรรถนะวิชาชีพครู ความพร้อมในการปฏิบัติงานจริง และการธำรงอัตลักษณ์ความเป็นบรรพชิต ตลอดจนข้อมูลย้อนกลับจากการประเมิน การนิเทศ และการสะท้อนคิดของผู้เกี่ยวข้อง หากองค์ประกอบเหล่านี้ไม่ถูกออกแบบให้สัมพันธ์กัน ระบบย่อมทำงานแบบแยกส่วนและเกิดช่องว่างในการพัฒนาได้ง่าย (Lunenbug, 2010; Bertalanffy, 1973)

ในเชิงโครงสร้าง ทฤษฎีระบบช่วยให้มองเห็นว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ต้องเริ่มจากการวิเคราะห์ “ระบบเดิม” ก่อน กล่าวคือ ต้องศึกษาว่าองค์ประกอบต่าง ๆ ในระบบปัจจุบันเชื่อมโยงกันอย่างไร มีส่วนใดทำงานได้ดี มีส่วนใดเป็นจุดอ่อน และมีปัจจัยแวดล้อมใดที่ส่งผลต่อคุณภาพ

ของการฝึกสอน แนวทางเช่นนี้สอดคล้องกับหลักการพัฒนาระบบงานและวงจรการพัฒนาระบบ ซึ่งเน้นการศึกษาปัญหา การวิเคราะห์ความต้องการ การออกแบบระบบใหม่ การทดลองใช้ และการประเมินผลเพื่อปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง (Harrelson, 2010) การมองเช่นนี้ทำให้การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนไม่ใช่การแก้ปัญหาเฉพาะจุด แต่เป็นการปรับโครงสร้างและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งระบบให้ทำงานสอดคล้องประสานกันมากขึ้น

ในบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ การประยุกต์ทฤษฎีระบบมีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะการปฏิบัติการสอนของผู้เรียนกลุ่มนี้มีลักษณะเป็นระบบเปิดที่สัมพันธ์กับหลายสถาบันในเวลาเดียวกัน ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยกำกับดูแลทางสงฆ์ แต่ละสถาบันมีบทบาทเฉพาะของตนเอง และต่างส่งอิทธิพลต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์ เช่น มหาวิทยาลัยดูแลด้านหลักสูตรและมาตรฐานวิชาชีพ สถานศึกษาเป็นพื้นที่ประสบการณ์ภาคสนาม ส่วนวัดเป็นฐานของวินัย สมณสาธิต และวิถีชีวิตของบรรพชิต งานวิจัยเกี่ยวกับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ไทยสะท้อนว่า ปัญหาของระบบมิได้เกิดจากนิสิตเพียงฝ่ายเดียว แต่เกี่ยวข้องกับการเตรียมความพร้อม การใช้เทคโนโลยี การนิเทศ การประสานงาน และบริบทของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องด้วย (พระธีรวัฒน์ อึ้งเต็ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

ยิ่งไปกว่านั้น เกณฑ์ของครูสภายังช่วยยืนยันความจำเป็นของการมองการปฏิบัติการสอนแบบเป็นระบบอย่างชัดเจน เพราะการรับรองหลักสูตรวิชาชีพครูกำหนดให้สถาบันต้องมีทั้งคู่มือการฝึกปฏิบัติวิชาชีพ คู่มือการนิเทศ สถานศึกษาเครือข่ายที่เหมาะสม แผนการทำงานร่วมกับสถานศึกษา และการนิเทศติดตามอย่างเป็นระบบ ข้อกำหนดเหล่านี้สะท้อนว่า การปฏิบัติการสอนที่มีคุณภาพต้องมีทั้งโครงสร้าง กระบวนการ และกลไกประเมินย้อนกลับรองรับ มิใช่ดำเนินไปแบบอาศัยความร่วมมือเฉพาะกิจหรือความสามารถส่วนบุคคลเพียงอย่างเดียว (คณะกรรมการครูสภา, 2563)

หากพิจารณาเชิงประยุกต์ ทฤษฎีระบบช่วยให้การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์สามารถออกแบบได้อย่างมีหลักคติน้อย 4 ประการ ประการแรก ต้องกำหนดองค์ประกอบของระบบให้ชัดว่าใครคือภาคีหลัก ทรัพยากรหลักคืออะไร และผลลัพธ์ที่พึงประสงค์คืออะไร ประการที่สอง ต้องออกแบบกระบวนการทำงานให้แต่ละองค์ประกอบเชื่อมโยงกันอย่างมีลำดับและมีความรับผิดชอบร่วม ประการที่สาม ต้องคำนึงถึงสภาพแวดล้อมภายนอกของระบบ เช่น ข้อกำหนดของครูสภา บริบทสถานศึกษา และข้อจำกัดของชีวิตทางสงฆ์ และประการที่สี่ ต้องสร้างกลไกข้อมูลย้อนกลับที่ทำให้ระบบสามารถเรียนรู้และปรับปรุงตนเองได้จากการนิเทศ การประเมิน และการสะท้อนผลของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย (Bertalanffy, 1972, 1973; Lunenburg, 2010; คณะกรรมการครูสภา, 2563)

ดังนั้น การประยุกต์ทฤษฎีระบบสู่การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จึงมิใช่เพียงการนำคำศัพท์ทางทฤษฎีมาใช้ประกอบการอธิบาย แต่เป็นการใช้กรอบคิดระบบเพื่อมองเห็นองค์ประกอบความสัมพันธ์ ปัญหา จุดเชื่อมต่อ และกลไกการพัฒนาของระบบอย่างเป็นองค์รวม ซึ่งจะช่วยให้การออกแบบระบบปฏิบัติการสอนมีความเป็นเหตุเป็นผล ใช้ได้จริง และตอบสนองต่อบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ได้ดีกว่าการแก้ปัญหาแบบแยกส่วนหรือเฉพาะจุด (Bertalanffy, 1950, 1972; พระธีรวัฒน์ อึ้งเต็ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567)

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า การประยุกต์ทฤษฎีระบบสู่การพัฒนากระบวนการสอนของนิสิตสงฆ์ หมายถึง การนำหลักคิดเรื่องระบบเปิด องค์กรวม องค์กรประกอบของระบบ และข้อมูลย้อนกลับ มาใช้ในการวิเคราะห์ ออกแบบ และปรับปรุงการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ให้เป็นระบบที่มีองค์ประกอบสัมพันธ์กันอย่างมีเป้าหมาย มีการประสานงานระหว่างภาคีที่เกี่ยวข้อง และสามารถพัฒนาได้อย่างต่อเนื่องตามข้อมูลจากการปฏิบัติจริง สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดดังกล่าวเหมาะสมอย่างยิ่ง เพราะช่วยให้การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ตั้งอยู่บนความเข้าใจเชิงโครงสร้างและเชิงบริบทของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด และผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายอย่างครบถ้วน

จากการสังเคราะห์แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับระบบ ผู้วิจัยเห็นว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จำเป็นต้องอาศัยมุมมองเชิงระบบอย่างชัดเจน กล่าวคือ ต้องพิจารณาทั้งปัจจัยนำเข้า กระบวนการดำเนินงาน ผลลัพธ์ และข้อมูลย้อนกลับในฐานะองค์ประกอบที่สัมพันธ์กัน มิใช่มองการปฏิบัติการสอนเป็นเพียงกิจกรรมย่อยหรือภารกิจเฉพาะช่วงของหลักสูตรเท่านั้น แนวคิดดังกล่าวช่วยให้สามารถอธิบายได้ว่า ปัญหาในการฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีได้เกิดจากผู้เรียนเพียงฝ่ายเดียว หากเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ของหลักสูตร กลไกการเตรียมความพร้อม ระบบนิเทศ ความร่วมมือของภาคี และเงื่อนไขเฉพาะของบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์ร่วมกัน

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ทฤษฎีระบบจึงถูกใช้เป็นฐานคิดสำคัญในการออกแบบระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ โดยมุ่งให้ระบบที่พัฒนาขึ้นมีองค์ประกอบชัดเจน มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันอย่างเป็นเหตุเป็นผล สามารถรับข้อมูลย้อนกลับจากการปฏิบัติจริงเพื่อนำไปสู่การปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และรองรับทั้งมิติของมาตรฐานวิชาชีพครูและมิติของอัตลักษณ์นิสิตสงฆ์ไปพร้อมกัน อันจะทำให้ระบบปฏิบัติการสอนมีความสมบูรณ์มากขึ้นทั้งในเชิงโครงสร้าง เชิงกระบวนการ และเชิงผลลัพธ์

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับระบบมีความสำคัญต่อการวิจัยครั้งนี้ในฐานะ “กรอบหลักของการออกแบบระบบ” มิใช่เพียงกรอบอธิบายองค์ประกอบของงานปฏิบัติการสอนในลักษณะทั่วไปเท่านั้น กล่าวคือ การมองระบบในฐานะองค์กรวมที่ประกอบด้วยปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลลัพธ์ และข้อมูลย้อนกลับ ช่วยให้ผู้วิจัยสามารถออกแบบระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ให้มีความเชื่อมโยงกันอย่างเป็นโครงสร้างทั้งในด้านบริบทนิสิตสงฆ์และฐานคิดเชิงทฤษฎีในส่วนของ Input กลไกการมีส่วนร่วมและความร่วมมือไตรภาคีในส่วนของ Process การพัฒนาสมรรถนะครูสังฆคัมศึกษาและอัตลักษณ์ครูพระในส่วนของ Output และการใช้ข้อมูลสะท้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่องในส่วนของ Feedback ด้วยเหตุนี้ ทฤษฎีระบบจึงเป็นฐานสำคัญที่ทำให้การพัฒนาระบบ PIT-PST ก้าวพ้นจากการเป็นเพียงแนวทางหรือกิจกรรมรายส่วน ไปสู่การเป็นระบบปฏิบัติการสอนที่สามารถอธิบาย ออกแบบ และนำไปใช้ได้อย่างเป็นองค์กรวม

## 6. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครู

### 6.1 แนวคิด Active Learning

แนวคิด Active Learning หรือการจัดการเรียนรู้เชิงรุก เป็นแนวคิดทางการศึกษาที่มุ่งเปลี่ยนแปลงบทบาทของผู้เรียนจากการเป็นผู้รับสารหรือรับความรู้แบบทางเดียว ไปสู่การเป็นผู้มีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นในกระบวนการเรียนรู้ ผ่านการลงมือทำ การคิด การอภิปราย การแก้ปัญหา และการสะท้อนคิดต่อสิ่งที่ตนเรียนรู้ แนวคิดนี้เกิดขึ้นจากความตระหนักว่า การเรียนรู้ที่แท้จริงมิได้เกิดจากการฟังบรรยายเพียงอย่างเดียว แต่เกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กับเนื้อหา กับผู้สอน และกับเพื่อนร่วมเรียนอย่างมีความหมาย (Bonwell & Eison, 1991; Doolittle et al., 2023).

Bonwell and Eison (1991) ซึ่งเป็นงานคลาสสิกที่ได้รับการอ้างอิงอย่างกว้างขวาง อธิบายว่า Active Learning คือการเรียนรู้ที่ “ให้ผู้เรียนได้ทำสิ่งต่าง ๆ และคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ตนกำลังทำ” แนวคิดนี้สะท้อนว่า จุดเน้นสำคัญของ Active Learning มิได้อยู่ที่กิจกรรมภายนอกเพียงอย่างเดียว แต่รวมถึงกระบวนการคิดที่เกิดขึ้นระหว่างการลงมือปฏิบัติด้วย ดังนั้น การเรียนรู้เชิงรุกจึงไม่ใช่เพียงการทำให้ห้องเรียนคึกคักหรือมีกิจกรรมมากขึ้น หากต้องเป็นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิดอย่างมีเป้าหมาย และเชื่อมโยงประสบการณ์เข้ากับองค์ความรู้ด้วย (Bonwell & Eison, 1991; Doolittle et al., 2023).

ในทางร่วมสมัย Active Learning มักถูกอธิบายว่าเป็นวิธีการสอนหรือแนวทางจัดการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียน “มีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้” มากกว่าการนั่งรับฟังอย่างเดียว โดยกิจกรรมอาจอยู่ในรูปของการอภิปรายกลุ่ม การตั้งคำถาม การแก้ปัญหา การเรียนรู้จากกรณีศึกษา การเรียนรู้แบบร่วมมือ หรือการปฏิบัติภารกิจที่ต้องใช้การคิดระดับสูง เช่น การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินค่า แนวคิดนี้จึงสัมพันธ์โดยตรงกับการพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงและการสร้างความรู้ด้วยตนเองของผู้เรียน (Bonwell & Eison, 1991; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562/2563).

ในบริบทของการศึกษาไทย สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้อธิบายว่า Active Learning เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในชั้นเรียน เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้เรียน มุ่งให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ ใช้สติปัญญาในการคิด วิเคราะห์ และสร้างองค์ความรู้ โดยครูทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวก โค้ช หรือพี่เลี้ยงมากกว่าผู้ถ่ายทอดความรู้แบบทางเดียว มุมมองนี้สอดคล้องกับแนวคิดสากลอย่างชัดเจน และชี้ให้เห็นว่า Active Learning ในบริบทไทยถูกให้ความสำคัญในฐานะเครื่องมือพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะที่เหมาะสมกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562/2563).

ความสำคัญของ Active Learning ยังได้รับการสนับสนุนจากหลักฐานเชิงประจักษ์จำนวนมาก โดยงานวิเคราะห์อภิมานของ Freeman et al. (2014) ในสาขา STEM พบว่า การใช้วิธีการเรียนรู้เชิงรุกช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและลดอัตราการสอบตกเมื่อเทียบกับการบรรยายแบบดั้งเดิม ข้อค้นพบนี้มีนัยสำคัญในเชิงทฤษฎีและเชิงปฏิบัติ เพราะแสดงว่า Active Learning มิใช่เพียงแนวคิดที่น่าสนใจในเชิงอุดมคติ แต่เป็นแนวทางที่มีหลักฐานรองรับว่าช่วยยกระดับคุณภาพการเรียนรู้ได้จริง (Freeman et al., 2014).

หากพิจารณาในเชิงบทบาทของครู แนวคิด Active Learning ทำให้บทบาทของผู้สอนเปลี่ยนจาก “ผู้บอกความรู้” ไปเป็น “ผู้ออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้” กล่าวคือ ครูต้องวางแผนกิจกรรม วิธีการ และสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิด ลงมือทำ แลกเปลี่ยน และสะท้อนผลด้วยตนเอง ขณะเดียวกันครูก็ต้องมีความสามารถในการชี้แนะ ตั้งคำถาม และประเมินการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง เพื่อให้กิจกรรมที่ผู้เรียนทำไม่หลุดจากเป้าหมายทางการเรียนรู้ แนวคิดนี้จึงมีความสำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างมาก เพราะครูต้องมีทั้งความเข้าใจเชิงทฤษฎีและทักษะเชิงปฏิบัติในการออกแบบการเรียนรู้เชิงรุก (Bonwell & Eison, 1991; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562/2563).

สำหรับงานวิจัยนี้ แนวคิด Active Learning มีความสำคัญในฐานะฐานคิดด้านการจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงโดยตรงกับการพัฒนานิสิตสงฆ์ในบทบาทนิสิตครูสังคมศึกษา เนื่องจากการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาไม่ได้มุ่งเพียงให้นิสิตสงฆ์ “สอนเป็น” ในเชิงเทคนิคเท่านั้น แต่ต้องสามารถจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วม การคิดวิเคราะห์ และการสร้างความรู้ของผู้เรียนได้จริง การทำความเข้าใจแนวคิด Active Learning จึงช่วยให้การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีได้เน้นเพียงการจัดให้มีการฝึกสอน แต่เน้นให้การฝึกสอนนำไปสู่ความสามารถในการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแนวทางการศึกษาในปัจจุบันด้วย (Freeman et al., 2014; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562/2563).

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า Active Learning หมายถึงแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นในกระบวนการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติ การคิด การแลกเปลี่ยน และการสะท้อนผล โดยครูทำหน้าที่เป็นผู้ออกแบบและอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้มากกว่าการถ่ายทอดความรู้แบบทางเดียว สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิด Active Learning เหมาะสมอย่างยิ่งต่อการใช้เป็นฐานในการพัฒนานิสิตสงฆ์ด้านการจัดการเรียนรู้ เพราะช่วยชี้ทิศทางการปฏิบัติการสอนมุ่งไปสู่การสร้างผู้เรียนที่มีส่วนร่วม คิดเป็น และเรียนรู้อย่างมีความหมาย

## 6.2 แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์และการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ

แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์และการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติเป็นฐานคิดสำคัญที่ช่วยอธิบายว่า การเรียนรู้ที่มีความหมายมิได้เกิดขึ้นจากการรับรู้เชิงทฤษฎีเพียงอย่างเดียว แต่เกิดจากการที่ผู้เรียนได้เผชิญสถานการณ์จริง ลงมือปฏิบัติ คิดใคร่ครวญต่อประสบการณ์ของตน และแปลงประสบการณ์นั้นไปสู่ความเข้าใจหรือการกระทำรูปแบบใหม่ แนวคิดนี้จึงให้ความสำคัญกับ “ประสบการณ์” ในฐานะฐานของการสร้างความรู้ และให้คุณค่ากับการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติจริงมากกว่าการรับฟังหรือการจดจำสาระเพียงอย่างเดียว (Dewey, 1938/2018; Kolb, 1984/1999).

รากฐานสำคัญของแนวคิดนี้ปรากฏชัดในงานของ Dewey ซึ่งเสนอว่า การศึกษาที่ดีต้องตั้งอยู่บน “ประสบการณ์” แต่ไม่ใช่ประสบการณ์ทุกชนิดจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ หากต้องเป็นประสบการณ์ที่มีความต่อเนื่อง เชื่อมโยงกับการสะท้อนคิด และนำไปสู่การเติบโตของผู้เรียน แนวคิดของ Dewey จึงมิได้มองการลงมือทำเป็นเพียงกิจกรรม แต่เน้นว่าการปฏิบัติต้องสัมพันธ์กับการคิด การตั้งคำถาม และการตีความประสบการณ์ด้วย จึงจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ที่แท้จริง (Dewey, 1938/2018).

ต่อมา Kolb ได้พัฒนาแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ให้มีลักษณะเป็นกรอบทฤษฎีที่ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยอธิบายว่า การเรียนรู้เป็น “กระบวนการที่ความรู้ถูกสร้างขึ้นผ่านการแปลงประสบการณ์” และเสนอวงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ 4 ขั้น ได้แก่ ประสบการณ์รูปธรรม การสังเกตและสะท้อนคิด การสร้างมโนทัศน์เชิงนามธรรม และการทดลองปฏิบัติใหม่ แนวคิดนี้ชี้ให้เห็นว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์มิได้จบลงที่การมีประสบการณ์ แต่ต้องมีการสะท้อน วิเคราะห์ และนำสิ่งที่เรียนรู้ไปทดลองใช้ในสถานการณ์ใหม่ด้วย จึงจะเกิดการเรียนรู้อย่างสมบูรณ์ (Kolb, 1984/1999).

หากพิจารณาในเชิงสาระ จะเห็นได้ว่าแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์มีหัวใจสำคัญอยู่ที่การทำให้ผู้เรียนเป็นผู้มีบทบาทเชิงรุกต่อการเรียนรู้ของตนเอง ผู้เรียนมิได้เป็นเพียงผู้รับถ่ายทอดความรู้จากภายนอก แต่เป็นผู้ที่สร้างความเข้าใจขึ้นจากการเผชิญปัญหา การลงมือปฏิบัติ การทบทวนสิ่งที่เกิดขึ้น และการเชื่อมโยงประสบการณ์ใหม่เข้ากับความรู้เดิม มุมมองนี้จึงมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับ Active Learning เพราะต่างก็เน้นการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในกระบวนการเรียนรู้ แต่แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ให้ความสำคัญมากเป็นพิเศษกับความเชื่อมโยงระหว่าง “การกระทำ” และ “การสะท้อนคิด” (Kolb, 1984/1999; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562/2563).

ในบริบทภาษาไทย งานวิชาการที่อธิบายการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์เสนอในทิศทางสอดคล้องกันว่า การเรียนรู้ลักษณะนี้เน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำด้วยตนเอง เผชิญปัญหาหรือสถานการณ์จริง และสร้างองค์ความรู้ใหม่จากการเชื่อมโยงประสบการณ์ที่ได้รับกับความรู้เดิมของตน ผู้เรียนจึงไม่ได้เพียง “รับรู้” แต่ได้ “เรียนรู้จากการกระทำ” และพัฒนาไปสู่ความเข้าใจที่ลึกซึ้งขึ้นผ่านการตีความประสบการณ์ของตนเอง (การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์เพื่อพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21, 2564/2565).

ขณะเดียวกัน แนวคิด การเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ หรือ practice-based learning เป็นแนวคิดที่เชื่อมโยงอย่างใกล้ชิดกับ experiential learning แต่มีจุดเน้นเฉพาะมากขึ้นในเรื่องการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในบริบทของการลงมือทำงานจริงหรือการฝึกปฏิบัติจริง โดยเฉพาะในสาขาวิชาชีพ เช่น การผลิตครู การแพทย์ หรือวิชาชีพที่ต้องอาศัยทั้งความรู้และทักษะเชิงปฏิบัติ วรรณกรรมร่วมสมัยด้าน teacher education ชี้ว่า practice-based teacher education ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการตอบสนองต่อสถานการณ์การสอนจริง เข้าใจการตัดสินใจเชิงวิชาชีพ และเชื่อมโยงองค์ความรู้ทางทฤษฎีกับการใช้จริงในชั้นเรียนได้ดีขึ้น (Mancenido et al., 2024; Stromholt & Wiggins, 2023).

ในเชิงการผลิตครู แนวคิดการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะการเป็นครูมิใช่เพียงการรู้หลักการสอน แต่ต้องสามารถนำความรู้ที่นำไปใช้ในสถานการณ์จริงซึ่งมีความซับซ้อนเปลี่ยนแปลง และต้องอาศัยการตัดสินใจตลอดเวลา งานด้าน practice-based teacher education เสนอว่า การเตรียมครูที่มีคุณภาพควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติในสถานการณ์ใกล้เคียงความจริงหรือในสถานการณ์จริงอย่างต่อเนื่อง พร้อมทั้งได้รับการชี้แนะและสะท้อนผล เพื่อให้ความรู้เชิงทฤษฎีกลายเป็นความรู้เชิงปฏิบัติที่ใช้ได้จริง (Anthony et al., 2018; CEEDAR Center, 2016).

เมื่อเชื่อมโยงสองแนวคิดเข้าด้วยกัน จะเห็นได้ว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์ให้กรอบอธิบายเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับธรรมชาติของการเรียนรู้จากการลงมือทำและการสะท้อนคิด ขณะที่การเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติช่วยอธิบายรูปแบบการจัดประสบการณ์เรียนรู้ในบริบทวิชาชีพจริง แนวคิดทั้งสองจึงสนับสนุนกัน

อย่างชัดเจน กล่าวคือ ผู้เรียนจะพัฒนาความสามารถเชิงวิชาชีพได้ดีเมื่อได้ปฏิบัติจริง และการปฏิบัตินั้นถูกแปรเปลี่ยนเป็นการเรียนรู้ผ่านกระบวนการสะท้อน วิเคราะห์ และทดลองปรับใช้ในรอบถัดไป (Kolb, 1984/1999; Anthony et al., 2018).

สำหรับงานวิจัยนี้ แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์และการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติมีความสำคัญอย่างมากต่อการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะการฝึกปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเป็นพื้นที่ที่นิสิตสงฆ์ต้องเปลี่ยนความรู้จากห้องเรียนในมหาวิทยาลัยไปสู่การจัดการเรียนรู้จริงในสถานศึกษา การพัฒนาระบบดังกล่าวจึงควรออกแบบให้ผู้เรียนได้มีประสบการณ์ตรง ได้ลงมือสอนจริง ได้รับการนิเทศ ได้สะท้อนผล และได้นำข้อเรียนรู้ไปปรับปรุงการปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง ซึ่งจะช่วยให้การฝึกสอนไม่เป็นเพียงการ “ปฏิบัติให้ครบตามหลักสูตร” แต่เป็นกระบวนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีความหมายและก่อให้เกิดการเติบโตอย่างแท้จริง (Kolb, 1984/1999; CEEDAR Center, 2016; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562/2563).

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์และการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ หมายถึง กระบวนการเรียนรู้ที่เกิดจากการที่ผู้เรียนได้เผชิญสถานการณ์จริงหรือใกล้เคียงจริง ลงมือปฏิบัติ คิดใคร่ครวญต่อประสบการณ์ของตน สร้างความเข้าใจใหม่ และนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้หรือทดลองปรับปรุงในสถานการณ์ต่อไป สำหรับงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดดังกล่าวเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการใช้เป็นฐานในการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะช่วยให้การฝึกสอนถูกมองเป็นกระบวนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่เชื่อมโยงประสบการณ์จริง การสะท้อนคิด และการพัฒนาสมรรถนะอย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่เพียงกิจกรรมภาคปฏิบัติตามข้อกำหนดของหลักสูตรเท่านั้น

### 6.3 แนวคิดการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู

แนวคิดการสะท้อนคิดในการพัฒนาวิชาชีพครูมีฐานคิดสำคัญอยู่ที่ความเชื่อว่า การพัฒนาความเป็นครูมิได้เกิดจากการสั่งสมความรู้เชิงทฤษฎีหรือการสั่งสมประสบการณ์เพียงอย่างเดียว แต่เกิดจากการที่ครูหรือผู้ฝึกวิชาชีพครูได้ย้อนกลับมาพิจารณาการกระทำ ความคิด การตัดสินใจ และผลที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติของตนอย่างมีความหมาย เพื่อนำไปสู่ความเข้าใจใหม่และการปรับปรุงการปฏิบัติให้ดีขึ้น แนวคิดนี้จึงทำให้ “ประสบการณ์” ไม่ใช่เพียงสิ่งที่เกิดขึ้นแล้วผ่านไป แต่กลายเป็นแหล่งเรียนรู้ทางวิชาชีพเมื่อได้รับการไตร่ตรอง วิเคราะห์ และตีความอย่างเป็นระบบ (Dewey, 1933/1997; Rodgers, 2002; Schön, 1983).

รากฐานสำคัญของแนวคิดนี้ปรากฏชัดในงานของ Dewey ซึ่งอธิบายว่า “การคิดอย่างไตร่ตรอง” เป็นกระบวนการคิดอย่างมีจุดมุ่งหมาย มีการพิจารณาหลักฐาน และเชื่อมโยงประสบการณ์ไปสู่ข้อสรุปอย่างมีเหตุผล Rodgers (2002) ซึ่งกลับไปตีความแนวคิดของ Dewey อย่างเป็นระบบ ได้สรุปว่า reflection ในมุมมองของ Dewey มีลักษณะสำคัญอย่างน้อย 4 ประการ คือ เป็นกระบวนการสร้างความหมาย เป็นการคิดอย่างมีระเบียบและมีวินัย มีลักษณะเกิดขึ้นในชุมชนหรือปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และต้องตั้งอยู่บนท่าทีที่เห็นคุณค่าของการเติบโตทางปัญญาและส่วนบุคคล มุมมองนี้ชี้ว่า การสะท้อนคิดมิใช่เพียงการทบทวนตนเองแบบทั่วไป แต่เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ลึกและมีโครงสร้าง (Dewey, 1933/1997; Rodgers, 2002).

ต่อมา Schön ได้พัฒนาแนวคิดการสะท้อนคิดในบริบทของวิชาชีพ โดยเสนอแนวคิดเรื่อง reflection-in-action และ reflection-on-action ซึ่งมีอิทธิพลอย่างมากต่อการศึกษาวิชาชีพครูและวิชาชีพปฏิบัติอื่น ๆ โดย reflection-in-action หมายถึง การคิดใคร่ครวญระหว่างที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ และยังสามารถปรับการกระทำได้ทันที ส่วน reflection-on-action หมายถึง การย้อนกลับมาพิจารณาการกระทำภายหลังจากการปฏิบัติแล้ว เพื่อทำความเข้าใจสิ่งที่เกิดขึ้นและใช้เป็นฐานสำหรับการพัฒนาต่อไป แนวคิดนี้มีความสำคัญมากต่อการพัฒนาครู เพราะการสอนเป็นงานที่เต็มไปด้วยสถานการณ์ซับซ้อนเปลี่ยนแปลงรวดเร็ว และต้องตัดสินใจอยู่ตลอดเวลา ครูจึงจำเป็นต้องเรียนรู้ทั้งจากการคิดระหว่างการสอนและการทบทวนภายหลังจากการสอน (Schön, 1983; Anderson, 2019).

ในแวดวงการพัฒนาวิชาชีพครู แนวคิดการสะท้อนคิดได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางว่าเป็นกลไกสำคัญของการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพราะช่วยให้ครูไม่เพียงมองเห็นว่า “ตนสอนอย่างไร” แต่ยังเข้าใจว่า “เหตุใดจึงสอนเช่นนั้น” และ “ควรปรับอะไรเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีขึ้น” Farrell (2008) อธิบายว่า reflective practice เป็นทั้งกรอบคิดและกระบวนการที่ทำให้ครูตรวจสอบสมมติฐาน วิธีสอน และบริบทของตนเองอย่างมีวิจารณญาณ ขณะที่ Šarić and Šteh (2017) ชี้ว่ามีฉันทามติสูงในวรรณกรรมว่า critical reflection มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อคุณภาพการทำงานของครูและการเติบโตทางวิชาชีพ แม้ในทางปฏิบัติยังมีช่องว่างระหว่างอุดมคติกับการนำไปใช้จริงอยู่มากก็ตาม (Farrell, 2008; Šarić & Šteh, 2017).

ในบริบทของการผลิตครู แนวคิดการสะท้อนคิดมีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะครูก่อนประจำการยังอยู่ในช่วงเปลี่ยนผ่านจาก “ผู้เรียนในมหาวิทยาลัย” ไปสู่ “ผู้ปฏิบัติวิชาชีพ” การสะท้อนคิดจึงช่วยให้ผู้ฝึกสอนสามารถเรียนรู้จากประสบการณ์ภาคสนามอย่างมีความหมาย งานวิจัยไทยของ โคจร (2022) พบว่า ความสามารถในการสะท้อนคิดของนิสิตครูเป็นสมรรถนะสำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพครู และนิสิตที่เรียนรู้ผ่านกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมีความสามารถในการสะท้อนคิดในระดับให้ข้อคิดเห็นเชิงลึกพร้อมข้อเสนอแนะ ขณะที่ มะโนบาล (2023) พบว่า การใช้เทคนิคการสะท้อนคิดแบบร่วมมือช่วยให้นักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูมองเห็นปัญหาในการสอนอย่างเป็นระบบ ตระหนักคิดอย่างใคร่ครวญ และนำไปสู่การวางแผนปรับปรุงการสอนด้วยตนเองต่อไป ข้อค้นพบเหล่านี้สะท้อนว่า การสะท้อนคิดมิใช่เพียงกิจกรรมเสริม แต่เป็นกลไกสำคัญของการเติบโตเชิงวิชาชีพของครูก่อนประจำการ (โคจร, 2022; มะโนบาล, 2023).

ในมุมของการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ การสะท้อนคิดยังมีความสำคัญเพราะช่วยเปลี่ยน “ประสบการณ์” ให้กลายเป็น “ความรู้จากการปฏิบัติ” หากผู้เรียนเพียงผ่านประสบการณ์การสอนโดยไม่ทบทวนอย่างมีระบบ ประสบการณ์นั้นอาจไม่ก่อให้เกิดการพัฒนาที่ลึกซึ้ง แต่เมื่อผู้เรียนได้หยุดคิด ทบทวนปัญหา วิเคราะห์สาเหตุ และพิจารณาทางเลือกในการปรับปรุง ประสบการณ์เดิมก็จะกลายเป็นฐานของความรู้ใหม่ที่มีความหมายต่อวิชาชีพ หลักคิดนี้สอดคล้องกับทั้ง Dewey ที่เน้นการสร้างความหมายจากประสบการณ์ และ Schön ที่เน้นการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงของวิชาชีพ (Dewey, 1933/1997; Rodgers, 2002; Schön, 1983).

สำหรับงานวิจัยนี้ แนวคิดการสะท้อนคิดในการพัฒนาวิชาชีพครูมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะนิสิตสงฆ์ไม่ได้เผชิญเพียงความท้าทายด้านการสอน แต่ยังต้องบริหารดุลยภาพระหว่างบทบาทความเป็นบรรพชิตกับบทบาทความเป็นนิสิตครู การสะท้อนคิดจึงช่วยให้ผู้เรียนไม่เพียงทบทวนเทคนิคการสอน แต่ยังทบทวนความเหมาะสมของการวางตัว การจัดการเวลา การสื่อสารในสถานศึกษา และการปรับตัวภายใต้บริบทเฉพาะของตนเองได้ด้วย ดังนั้น หากระบบปฏิบัติการสอนเปิดพื้นที่ให้มีการสะท้อนคิดอย่างต่อเนื่อง ทั้งในระดับตนเอง ระดับเพื่อน และระดับการนิเทศร่วมกับอาจารย์นิเทศก์และครูพี่เลี้ยง ย่อมทำให้การฝึกสอนของนิสิตสงฆ์มีลักษณะเป็นกระบวนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ลึกและยั่งยืนมากขึ้น (Farrell, 2008; โคจร, 2022; มะโนบาล, 2023).

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า การสะท้อนคิดในการพัฒนาวิชาชีพครู หมายถึง กระบวนการที่ครูหรือนิสิตครูย้อนกลับมาพิจารณาประสบการณ์ การกระทำ การตัดสินใจ และผลที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติการสอนของตนเองอย่างมีเหตุผลและเป็นระบบ เพื่อสร้างความเข้าใจใหม่ นำไปสู่การปรับปรุงการปฏิบัติ และพัฒนาตนเองทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดดังกล่าวเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการใช้เป็นฐานในการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะช่วยให้การฝึกสอนไม่หยุดอยู่เพียงการปฏิบัติตามหลักสูตร แต่เป็นกระบวนการเรียนรู้จากการใคร่ครวญที่นำไปสู่การเติบโตทั้งด้านวิชาชีพครูและด้านการดำรงบทบาทของความเป็นบรรพชิตอย่างสมดุล

#### 6.4 การพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูในบริบทการฝึกสอน

การพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูในบริบทการฝึกสอนเป็นประเด็นสำคัญของการผลิตครูร่วมสมัย เพราะการฝึกสอนมิได้มีเป้าหมายเพียงให้นิสิตครูได้ “ลองสอน” ในห้องเรียนจริงเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการพัฒนาความพร้อมสู่การเป็นผู้ประกอบวิชาชีพครูอย่างเป็นระบบ สมรรถนะวิชาชีพครูจึงมิใช่เพียงความรู้เชิงทฤษฎีหรือทักษะบางด้านแบบแยกส่วน หากเป็นความสามารถเชิงบูรณาการที่รวมความรู้ ทักษะ เจตคติ คุณลักษณะทางวิชาชีพ และการตัดสินใจเชิงวิชาชีพเข้าไว้ด้วยกัน เพื่อนำไปใช้ในการจัดการเรียนรู้และการพัฒนาผู้เรียนในสถานการณ์จริงได้อย่างมีคุณภาพ (คณะกรรมการคุรุสภา, 2562, 2563; Prieto-Prieto et al., 2024).

ในบริบทของประเทศไทย คุรุสภาได้กำหนดกรอบมาตรฐานวิชาชีพครูไว้อย่างชัดเจน โดยข้อบังคับ คุรุสภา ว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2562 วางฐานสำคัญเกี่ยวกับมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพครู ขณะที่ประกาศคณะกรรมการคุรุสภา พ.ศ. 2563 เรื่องสาระการฝึกประสบการณ์วิชาชีพระหว่างเรียนและการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาในสาขาวิชาเฉพาะและสมรรถนะ ได้กำหนดอย่างชัดเจนว่าการฝึกประสบการณ์และการปฏิบัติการสอนต้องมุ่งพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพที่ตรวจสอบได้ผ่านการปฏิบัติจริงในสถานศึกษา จึงกล่าวได้ว่าการฝึกสอนเป็นพื้นที่สำคัญที่มาตรฐานวิชาชีพถูกแปลงไปสู่สมรรถนะที่ปรากฏจริงในตัวนิสิตครู (คณะกรรมการคุรุสภา, 2562, 2563).

เมื่อพิจารณาเชิงแนวคิด สมรรถนะวิชาชีพครูในบริบทการฝึกสอนครอบคลุมอย่างน้อย 4 มิติสำคัญ ได้แก่ มิติด้านการจัดการเรียนรู้และวิธีสอน มิติด้านการจัดการชั้นเรียนและการดูแลผู้เรียน มิติด้านการวัดและประเมินผล และมิติด้านความเป็นครูเชิงวิชาชีพ เช่น ความรับผิดชอบ จริยธรรม การสื่อสาร

และการทำงานร่วมกับผู้อื่น งานศึกษาของ Prieto-Prieto et al. (2024) ซึ่งวิเคราะห์สมรรถนะที่คาดหวัง และสมรรถนะที่พัฒนาได้จริงระหว่าง practicum พบว่าการฝึกสอนส่งเสริมอย่างเด่นชัดทั้งสมรรถนะด้านการสอนและการจัดการเรียนรู้ สมรรถนะด้านการอยู่ร่วมและการมีส่วนร่วมในสถานศึกษา และสมรรถนะด้านการทำงานร่วมกับผู้อื่น สะท้อนว่าการฝึกสอนเป็นพื้นที่พัฒนาสมรรถนะที่กว้างกว่าทักษะการสอนในห้องเรียนเพียงมิติเดียว (Prieto-Prieto et al., 2024).

ในบริบทงานวิจัยไทย ผลการศึกษาสมรรถนะการปฏิบัติการสอนของนักศึกษาวิชาชีพครูของ จอห์นเจมิมซีย์ และ อนุตธโต (2566) ชี้ให้เห็นว่า สมรรถนะการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสามารถ ประเมินได้อย่างเป็นระบบ และสัมพันธ์โดยตรงกับมาตรฐานวิชาชีพของคุรุสภา โดยครอบคลุมด้านการ จัดการเรียนรู้ในสาขาวิชาเฉพาะ การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ การวัดและประเมินผล การวิจัยเพื่อ พัฒนาผู้เรียน และการปฏิบัติตนในบทบาทครู ข้อค้นพบนี้สะท้อนว่า “สมรรถนะ” ในบริบทการฝึกสอน มิได้เป็นเพียงแนวคิดนามธรรม แต่เป็นสิ่งที่สามารถกำหนดตัวบ่งชี้ พัฒนา และประเมินได้จากการปฏิบัติ จริงของนิสิตครู (จอห์นเจมิมซีย์ & อนุตธโต, 2566).

ความสำคัญของบริบทการฝึกสอนอยู่ที่การทำให้สมรรถนะทางวิชาชีพเกิดขึ้นจากการปฏิบัติจริง ไม่ใช่จากการเรียนรู้เชิงทฤษฎีเพียงอย่างเดียว วรรณกรรมด้าน teacher practicum ระบุชัดว่า การฝึกสอนเป็นพื้นที่ที่นิสิตครูได้เผชิญกับสถานการณ์จริงของห้องเรียน สถานศึกษา และความสัมพันธ์ทาง วิชาชีพ ซึ่งทำให้ผู้เรียนต้องนำความรู้ไปใช้ ตัดสินใจ แก้ปัญหา และสะท้อนผลการกระทำของตนอย่าง ต่อเนื่อง กระบวนการเช่นนี้ทำให้สมรรถนะค่อย ๆ ถูกหล่อหลอมจากการลงมือปฏิบัติจริงภายใต้การนิเทศ และการชี้แนะ มากกว่าการเรียนรู้เชิงทฤษฎีแบบแยกส่วน (Zhou & Wong, 2025; Prieto-Prieto et al., 2024).

อีกประเด็นหนึ่งที่สำคัญคือ สมรรถนะวิชาชีพครูมิได้พัฒนาโดยอัตโนมัติจากการมีประสบการณ์ ฝึกสอนเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัย “เงื่อนไขเชิงระบบ” ที่เอื้อต่อการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เช่น การเตรียม ความพร้อมก่อนออกฝึก การมีครูพี่เลี้ยงที่มีคุณภาพ การนิเทศที่ต่อเนื่อง การสะท้อนคิดอย่างเป็นระบบ และความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษา งานทบทวนอย่างเป็นระบบของ Zhou and Wong (2025) ชี้ว่า student teacher learning ใน school-university partnerships เกิดขึ้นผ่านการจัดวาง โครงสร้างความร่วมมือ หลักสูตร และกิจกรรมการเรียนรู้ร่วมอย่างมีความหมาย ซึ่งบ่งชี้ว่าการพัฒนา สมรรถนะในช่วงฝึกสอนขึ้นอยู่กับคุณภาพของระบบสนับสนุนด้วย ไม่ใช่ขึ้นอยู่กับตัวนิสิตเพียงฝ่ายเดียว (Zhou & Wong, 2025).

ในกรณีของนิสิตสงฆ์ ประเด็นการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูในบริบทการฝึกสอนมีความซับซ้อน มากขึ้น เพราะผู้เรียนต้องพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพภายใต้ข้อจำกัดและเงื่อนไขเฉพาะของการดำรง บทบาทเป็นบรรพชิต งานวิจัยเกี่ยวกับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ไทยสะท้อนว่า ปัญหาที่พบมิได้มีเพียงเรื่องเทคนิคการสอน แต่ครอบคลุมถึงความมั่นใจในการสอน การใช้เทคโนโลยี ความหลากหลายของกิจกรรมการเรียนรู้ และการปรับตัวกับบริบทสถานศึกษาจริง ข้อค้นพบนี้ชี้ว่า การ พัฒนาสมรรถนะของนิสิตสงฆ์จำเป็นต้องอาศัยระบบฝึกสอนที่ออกแบบเฉพาะ ไม่ใช่ใช้รูปแบบเดียวกับ นิสิตครูทั่วไปทั้งหมด (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567).

สมรรถนะที่ต้องการพัฒนาในกรณีของนิสิตสงฆ์จึงควรครอบคลุมทั้งสมรรถนะวิชาชีพครูทั่วไปและสมรรถนะเชิงบริบท เช่น ความสามารถในการวางตัวอย่างเหมาะสมในสถานศึกษา ความสามารถในการประสานบทบาทความเป็นบรรพชิตกับความเป็นครู ความสามารถในการสื่อสารกับผู้เรียนและบุคลากรในสถานศึกษาอย่างเหมาะสม ตลอดจนความสามารถในการใช้กระบวนการสะท้อนคิดเพื่อปรับตัวต่อสถานการณ์จริงในระหว่างฝึกสอน กล่าวอีกนัยหนึ่ง สมรรถนะของนิสิตสงฆ์มิได้มีเพียง “สอนเก่ง” แต่ต้องรวมถึง “ดำรงบทบาทได้อย่างเหมาะสมและยืดหยุ่น” ภายใต้บริบทเฉพาะของตนด้วย (คณะกรรมการคຸຣຸສາ, 2563; พระธีรวัฒน์ อ้นเตง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567).

ดังนั้น การพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูในบริบทการฝึกสอนจึงควรถูกมองว่าเป็นกระบวนการพัฒนาความสามารถเชิงบูรณาการของนิสิตครูผ่านการปฏิบัติจริง การนิเทศ การสะท้อนคิด และการประเมินอย่างต่อเนื่อง โดยระบบฝึกสอนที่มีคุณภาพจะต้องทำให้สมรรถนะวิชาชีพถูกพัฒนาอย่างมีเป้าหมาย ตรวจสอบได้ และสัมพันธ์กับบริบทจริงของผู้เรียน สำหรับนิสิตสงฆ์ การออกแบบระบบปฏิบัติการสอนจึงจำเป็นต้องทำให้การพัฒนาสมรรถนะเกิดขึ้นอย่างสมดุลระหว่างมาตรฐานวิชาชีพครูกับเงื่อนไขเฉพาะของความเป็นบรรพชิต (คณะกรรมการคຸຣຸສາ, 2562, 2563; Zhou & Wong, 2025; Prieto-Prieto et al., 2024).

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า การพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูในบริบทการฝึกสอน หมายถึง กระบวนการเสริมสร้างและหล่อหลอมความสามารถเชิงบูรณาการของนิสิตครูทั้งด้านความรู้ ทักษะ การตัดสินใจ เจตคติ และคุณลักษณะทางวิชาชีพ ผ่านการปฏิบัติการสอนจริง การนิเทศ การสะท้อนคิด และการประเมินอย่างต่อเนื่องในสถานศึกษา สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดดังกล่าวเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการอธิบายการพัฒนาสมรรถนะ เพราะช่วยให้การฝึกสอนไม่ได้มุ่งเพียงการฝึกทักษะการสอน แต่เป็นกระบวนการพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพครูที่ต้องสอดคล้องทั้งกับมาตรฐานวิชาชีพและกับบริบทเฉพาะของผู้เรียนที่เป็นบรรพชิต

#### 6.5 การประยุกต์ใช้แนวคิดดังกล่าวกับนิสิตสงฆ์

การประยุกต์แนวคิดด้านการเรียนรู้สมัยใหม่สู่การพัฒนาสมรรถนะ จำเป็นต้องตั้งอยู่บนความเข้าใจว่า นิสิตสงฆ์มิได้เป็นเพียงผู้เรียนในหลักสูตรวิชาชีพครูเท่านั้น หากยังดำรงอยู่ภายใต้สถานภาพของบรรพชิตที่มีเงื่อนไขชีวิต บทบาท และอัตลักษณ์เฉพาะของตนเองด้วย ดังนั้น การพัฒนาสมรรถนะจึงไม่อาจใช้กรอบการพัฒนาสมรรถนะทั่วไปโดยไม่ปรับให้สอดคล้องกับบริบท หากต้องบูรณาการแนวคิด Active Learning การเรียนรู้จากประสบการณ์และการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ แนวคิดการสะท้อนคิด และแนวคิดการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู เข้ากับเงื่อนไขเฉพาะของการเป็นนิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบ (คณะกรรมการคຸຣຸສາ, 2562, 2563; พระธีรวัฒน์ อ้นเตง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567).

ในมิติแรก การประยุกต์ แนวคิด Active Learning สู่การพัฒนาสมรรถนะ หมายถึง การทำให้นิสิตสงฆ์ได้เรียนรู้บทบาทครูจากการรับฟังคำบรรยายหรือการสังเกตการณ์เพียงอย่างเดียว แต่ได้มีส่วนร่วมเชิงรุกในกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง ทั้งในชั้นเรียนมหาวิทยาลัยและในบริบทการฝึกสอนจริง Active Learning ชี้ให้เห็นว่าผู้เรียนจะพัฒนาความเข้าใจได้ดีขึ้นเมื่อได้คิด ลงมือทำ อภิปราย แก้ปัญหา และสะท้อนผลต่อสิ่งที่ตนทำ ดังนั้น สำหรับนิสิตสงฆ์ การพัฒนาความเป็นครูจึงควรออกแบบให้ได้ฝึกคิด

เชิงวิเคราะห์ ฝึกออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ ฝึกสื่อสาร และฝึกตัดสินใจในสถานการณ์จำลองและสถานการณ์จริงอย่างต่อเนื่อง มีใช้จำกัดอยู่เพียงการท่องจำหลักการสอนหรือการทำแผนการสอนเชิงเอกสารเท่านั้น (Bonwell & Eison, 1991; Freeman et al., 2014; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562/2563).

ในมิติที่สอง การประยุกต์ แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์และการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ ผู้การพัฒนา นิสิตสงฆ์ มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะนิสิตสงฆ์จะพัฒนาความเป็นครูได้อย่างลึกซึ้งก็ต่อเมื่อได้ผ่านประสบการณ์ตรงในการสอนจริง เชนิยุสถานการณ์จริงในสถานศึกษา และนำประสบการณ์ดังกล่าวมาสร้างความเข้าใจใหม่ Dewey อธิบายว่าประสบการณ์จะก่อให้เกิดการศึกษาอย่างแท้จริงเมื่อเชื่อมโยงกับการเติบโตของผู้เรียน ส่วน Kolb เสนอว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นผ่านวงจรของประสบการณ์ การสะท้อน การสังเคราะห์ความคิด และการทดลองปฏิบัติใหม่ เมื่อนำมาใช้กับนิสิตสงฆ์ จึงหมายความว่าระบบพัฒนา นิสิตควรออกแบบให้การปฏิบัติการสอนเป็นพื้นที่เรียนรู้จริง มีโอกาสลองผิดลองถูกภายใต้การกำกับดูแล และมีพื้นที่ให้แปลงประสบการณ์เป็นองค์ความรู้วิชาชีพ มีใช้เพียงปฏิบัติงานให้ครบตามข้อกำหนดของหลักสูตร (Dewey, 1938/2018; Kolb, 1999; Anthony et al., 2018).

ในมิติที่สาม การประยุกต์ แนวคิดการสะท้อนคิด ผู้การพัฒนา นิสิตสงฆ์ มีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะนิสิตสงฆ์ไม่ได้เผชิญเพียงโจทย์เรื่องการสอน แต่ยังต้องเรียนรู้การประสานบทบาทระหว่างความเป็นบรรพชิตกับความเป็นนิสิตครู Schön เสนอว่าผู้ปฏิบัติวิชาชีพต้องเรียนรู้ทั้งจากการคิดระหว่างปฏิบัติและจากการย้อนทบทวนภายหลังการปฏิบัติ ขณะที่ Rodgers อธิบายว่าการสะท้อนคิดตามแนว Dewey เป็นกระบวนการสร้างความหมายอย่างมีวินัยและเป็นระบบ เมื่อนำมาใช้กับนิสิตสงฆ์ การสะท้อนคิดจึงควรครอบคลุมทั้งการทบทวนวิธีสอน การจัดการชั้นเรียน การใช้สื่อ การสื่อสารกับผู้เรียน ตลอดจนการวางตัว การจัดการเวลา และการรักษาความเหมาะสมตามสมณสาธูปในบริบทสถานศึกษาจริง งานวิจัยไทยยังยืนยันว่าการสะท้อนคิดช่วยให้ นิสิตครูมองเห็นปัญหาเชิงลึก วางแผนปรับปรุงการสอน และพัฒนาความเป็นวิชาชีพของตนได้ดีขึ้น (Rodgers, 2002; Schön, 1983; โคจร, 2022; มะโนบาล, 2023).

ในมิติที่สี่ การประยุกต์ แนวคิดการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู ผู้การพัฒนา นิสิตสงฆ์ หมายถึง การทำให้การเรียนรู้ทั้งหมดข้างต้นนำไปสู่การก่อรูปสมรรถนะที่พึงประสงค์อย่างเป็นรูปธรรม ไม่ว่าจะเป็นสมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การจัดการชั้นเรียน การใช้เทคโนโลยี การวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน การสื่อสารและการทำงานร่วมกับผู้อื่น รวมถึงคุณลักษณะความเป็นครูเชิงจริยธรรมและความรับผิดชอบ ครูสภาได้กำหนดไว้อย่างชัดเจนว่าการฝึกประสบการณ์วิชาชีพระหว่างเรียนและการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาต้องมุ่งพัฒนาสมรรถนะที่ตรวจสอบได้ผ่านการปฏิบัติจริง ส่วนงานวิจัยสากลและไทยก็สนับสนุนตรงกันว่า practicum เป็นพื้นที่สำคัญในการพัฒนาสมรรถนะดังกล่าวเมื่อมีระบบนิเทศและความร่วมมือที่เหมาะสม (คณะกรรมการครูสภา, 2562, 2563; Prieto-Prieto et al., 2024; จองเฉลิมชัย & อนุตธโต, 2566).

อย่างไรก็ตาม การประยุกต์แนวคิดทั้ง 4 ด้านข้างต้นสู่การพัฒนา นิสิตสงฆ์ไม่ควรทำแบบแยกส่วน หากต้องบูรณาการเข้าด้วยกันเป็นกระบวนการเดียว กล่าวคือ Active Learning ทำให้ผู้เรียนมีบทบาทเชิงรุก การเรียนรู้จากประสบการณ์ทำให้ผู้เรียนได้เผชิญสถานการณ์จริง การสะท้อนคิดทำให้ประสบการณ์

กลายเป็นองค์ความรู้ และการพัฒนาสมรรถนะทำให้การเรียนรู้ทั้งหมดนำไปสู่ความสามารถทางวิชาชีพที่ชัดเจนและประเมินได้ เมื่อนำมาประกอบเข้าด้วยกัน จึงเกิดกรอบการพัฒนาหลักสูตรที่มองผู้เรียนในฐานะผู้สร้างการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง ภายใต้การชี้แนะ นิเทศ และการสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง (Bonwell & Eison, 1991; Kolb, 1999; Rodgers, 2002; Prieto-Prieto et al., 2024).

สำหรับบริบทเฉพาะของหลักสูตร การประยุกต์แนวคิดดังกล่าวยังต้องคำนึงถึงผลการวิจัยที่สะท้อนปัญหาและข้อจำกัดจริงของผู้เรียนกลุ่มนี้ เช่น ความไม่มั่นใจในการสอน การใช้เทคโนโลยีที่ยังไม่คล่อง ความหลากหลายของกิจกรรมการเรียนรู้ที่ยังไม่เพียงพอ และการปรับตัวต่อบริบทสถานศึกษา ภายใต้ข้อจำกัดของชีวิตทางสังคม ข้อค้นพบเหล่านี้ชี้ว่า การพัฒนาหลักสูตรจะเกิดผลได้ดีเมื่อแนวคิดทางการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพถูกแปลเป็นระบบสนับสนุนที่เหมาะสม เช่น การเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึก การมีครูพี่เลี้ยงที่เข้าใจบริบท การนิเทศที่ต่อเนื่อง การสะท้อนคิดร่วม และการออกแบบกิจกรรมที่ช่วยให้หลักสูตรได้ฝึกบทบาทครูโดยไม่ขัดกับสมณสาธิตของตน (พระธีรวัฒน์ อึ้งเต็ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567; คณะกรรมการคุรุสภา, 2563).

ดังนั้น การประยุกต์แนวคิดด้านการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครูสู่การพัฒนาหลักสูตร จึงควรถูกมองว่าเป็นการออกแบบกระบวนการเรียนรู้เชิงระบบที่ทำให้หลักสูตรได้มีส่วนร่วมเชิงรุก ได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ได้สะท้อนคิดต่อการปฏิบัติของตน และได้พัฒนาสมรรถนะวิชาชีพภายใต้บริบทเฉพาะของการเป็นบรรพชิตอย่างสมดุล การพัฒนาเช่นนี้จะทำให้การปฏิบัติการสอนของหลักสูตรไม่หยุดอยู่ที่การผ่านเกณฑ์หลักสูตร แต่กลายเป็นกระบวนการเติบโตทางวิชาชีพและทางอัตลักษณ์อย่างแท้จริง (Dewey, 1938/2018; Schön, 1983; คณะกรรมการคุรุสภา, 2562, 2563).

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า การประยุกต์แนวคิดดังกล่าวสู่การพัฒนาหลักสูตร หมายถึง การนำแนวคิด Active Learning การเรียนรู้จากประสบการณ์และการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ แนวคิดการสะท้อนคิด และแนวคิดการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู มาบูรณาการเป็นกระบวนการพัฒนาผู้เรียนที่เปิดโอกาสให้หลักสูตรได้เรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม ได้ปฏิบัติจริง ได้ใคร่ครวญประสบการณ์ของตน และได้พัฒนาความสามารถทางวิชาชีพอย่างเป็นรูปธรรม ภายใต้บริบทเฉพาะของความเป็นบรรพชิต สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดดังกล่าวเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการใช้เป็นฐานในการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของหลักสูตร เพราะช่วยให้การพัฒนาผู้เรียนครอบคลุมทั้งด้านความรู้ ทักษะ สมรรถนะ และอัตลักษณ์ทางวิชาชีพและทางศาสนาอย่างสมดุล

จากการสังเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครู ผู้วิจัยเห็นว่า การพัฒนาหลักสูตรให้สามารถปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาได้อย่างมีคุณภาพ จำเป็นต้องอาศัยกระบวนการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง เรียนรู้จากประสบการณ์ สะท้อนคิดต่อการปฏิบัติของตนเอง และพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง มิใช่จำกัดอยู่เพียงการรับความรู้เชิงทฤษฎีในชั้นเรียนเท่านั้น แนวคิดดังกล่าวช่วยให้เห็นว่า การเตรียมครูที่มีคุณภาพต้องเชื่อมโยงการเรียนรู้เชิงรุก การเรียนรู้จากประสบการณ์ และการสะท้อนคิดเข้าด้วยกัน เพื่อทำให้ผู้เรียนสามารถเปลี่ยนประสบการณ์จากการฝึกปฏิบัติให้กลายเป็นองค์ความรู้ทางวิชาชีพที่นำไปใช้พัฒนาตนเองได้อย่างแท้จริง

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ แนวคิดดังกล่าวมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการออกแบบระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เพราะนิสิตสงฆ์จำเป็นต้องพัฒนาเพียงทักษะการสอนในเชิงเทคนิคเท่านั้น แต่ยังต้องพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้จากสถานการณ์จริง การปรับตัวต่อบริบทของสถานศึกษา การสะท้อนบทบาทของตนเองในฐานะนิสิตครูควบคู่กับความเป็นบรรพชิต และการก่อรูปอัตลักษณ์ครูอย่างสมดุล ดังนั้นการประยุกต์ใช้แนวคิดการพัฒนาการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครูจึงเป็นฐานสำคัญที่ช่วยให้ระบบปฏิบัติการสอนที่พัฒนาขึ้นสามารถส่งเสริมทั้งสมรรถนะวิชาชีพ การใฝ่ครุเวียงวิชาชีพ และการเติบโตภายในของนิสิตสงฆ์ไปพร้อมกันอย่างเป็นระบบ

แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครูในหมวดนี้ช่วยให้เห็นว่าการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาควรถูกออกแบบให้เป็นกระบวนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่ต่อเนื่อง มิใช่เพียงการผ่านกิจกรรมฝึกสอนตามหลักสูตร ทั้งนี้ การเรียนรู้จากประสบการณ์ การสะท้อนคิด และการพัฒนาสมรรถนะอย่างเป็นระบบ ล้วนเป็นฐานสำคัญของการพัฒนานิสิตสงฆ์ให้เติบโตไปสู่ความเป็นครูพระอย่างมีคุณภาพ

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครูมีความสำคัญต่อการวิจัยครั้งนี้ในฐานะฐานคิดของ “กระบวนการพัฒนานิสิตสงฆ์ผ่านประสบการณ์วิชาชีพจริง” กล่าวคือ แนวคิด Active Learning การเรียนรู้จากประสบการณ์ การเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ การสะท้อนคิด และการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู ช่วยให้ผู้วิจัยมองการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาไม่ใช่เพียงช่วงเวลาของการฝึกสอนตามหลักสูตร แต่เป็นกระบวนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่ต้องออกแบบให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ เรียนรู้จากสถานการณ์จริง สะท้อนผลจากประสบการณ์และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง ด้วยเหตุนี้ แนวคิดในหมวดนี้จึงเป็นฐานสำคัญของระบบ PIT-PST โดยเฉพาะในส่วนของการจัดการเรียนรู้ร่วม การสะท้อนผลร่วม และการพัฒนานิสิตสงฆ์ให้เติบโตไปสู่ความเป็นครูพระอย่างมีคุณภาพทั้งในมิติของสมรรถนะวิชาชีพและอัตลักษณ์สมณเพศ

## 7. กรอบแนวคิดการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็น

### 7.1 แนวคิดของ Leonard Nadler

แนวคิดของ Leonard Nadler นับเป็นฐานคิดสำคัญประการหนึ่งในศาสตร์ด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ และได้รับการนำมาประยุกต์ใช้อย่างกว้างขวางในงานศึกษาที่มุ่งวิเคราะห์ความต้องการจำเป็น การพัฒนาบุคลากร และการออกแบบกระบวนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ เนื่องจาก Nadler เป็นผู้ที่เสนอกรอบคิดอย่างเป็นระบบว่า การพัฒนาคนในองค์การหรือในระบบงานไม่ควรมองเพียงการฝึกอบรมเฉพาะหน้า แต่ต้องมองอย่างครอบคลุมทั้งการพัฒนาเพื่อการทำงานปัจจุบัน การเตรียมความพร้อมสำหรับอนาคต และการเติบโตของบุคคลในระยะยาว (Nadler, 1982; Nadler, 1979).

ในทางประวัติศาสตร์ทางความคิด Nadler ได้รับการยอมรับว่าเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการทำให้คำว่า Human Resource Development (HRD) มีความชัดเจนในฐานะกรอบวิชาการ โดยงานของเขาชี้ว่า HRD มีใช้กิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งโดยลำพัง แต่เป็นชุดของกิจกรรมที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบและมีเป้าหมายเพื่อก่อให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในบุคคลและองค์การ หนังสือ

Developing Human Resources ของ Nadler เป็นงานสำคัญที่ทำให้แนวคิดนี้ถูกนำไปใช้ต่ออย่างแพร่หลายในแวดวงการพัฒนาองค์กร การศึกษา และการฝึกอบรมบุคลากร (Nadler, 1979; Nadler, 1984).

สาระสำคัญของแนวคิด Nadler อยู่ที่การมองการพัฒนาคนอย่างเป็นระบบและอย่างมีจุดมุ่งหมาย กล่าวคือ การพัฒนาบุคคลไม่ควรถูกจำกัดไว้เพียงการแก้ปัญหาผลการปฏิบัติงานเฉพาะหน้า แต่ต้องครอบคลุมทั้งการเพิ่มพูนศักยภาพที่จำเป็นต่อบทบาทปัจจุบัน การเตรียมบุคคลให้พร้อมสำหรับบทบาทหรือภารกิจในอนาคต และการส่งเสริมให้เกิดการเติบโตอย่างต่อเนื่องในฐานะทรัพยากรมนุษย์ขององค์กรหรือสังคม ด้วยเหตุนี้ แนวคิดของ Nadler จึงมีลักษณะเป็นกรอบคิดที่เชื่อมโยง “การเรียนรู้” กับ “การพัฒนา” เข้าหากันอย่างชัดเจน (Nadler, 1982).

งานของ Nadler ยังมีความสำคัญอย่างยิ่งเพราะเสนอให้จำแนกกิจกรรมการพัฒนาออกเป็น 3 มิติหลัก ได้แก่ training, education, และ development ซึ่งต่อมากลายเป็นกรอบอ้างอิงที่ได้รับการใช้แพร่หลายในงานวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นและการออกแบบระบบพัฒนาบุคลากร โดย Nadler อธิบายว่า training มุ่งต่อการพัฒนาความสามารถเพื่อการทำงานในปัจจุบัน education มุ่งเตรียมบุคคลให้พร้อมสำหรับงานหรือบทบาทในอนาคต และ development มุ่งการเติบโตของบุคคลในมิติที่กว้างกว่าเฉพาะงานใดงานหนึ่ง กรอบดังกล่าวทำให้ผู้วิจัยและผู้พัฒนาระบบสามารถแยกแยะลักษณะของความต้องการได้อย่างเป็นระบบมากขึ้น ไม่ปะปนกันระหว่างปัญหาระยะสั้นกับการพัฒนาระยะยาว (Nadler, 1982; รูปแบบการจัดการทุนมนุษย์: กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler, 2565).

ในบริบทของการศึกษาและการพัฒนาวิชาชีพ แนวคิดของ Nadler มีประโยชน์อย่างมากเพราะช่วยให้การวิเคราะห์ปัญหาและความต้องการไม่หยุดอยู่เพียงการมองว่า “ควรจัดอบรมอะไร” แต่ทำให้สามารถพิจารณาได้อย่างเป็นระบบว่า สิ่งที่คุณเรียนหรือผู้ปฏิบัติงานขาดอยู่นั้นเป็นเรื่องของความสามารถสำหรับงานปัจจุบัน เรื่องของการเตรียมพร้อมสำหรับบทบาทใหม่ในอนาคต หรือเรื่องของการเติบโตและพัฒนาศักยภาพในระยะยาว มุมมองเช่นนี้มีความเหมาะสมต่อการศึกษาระบบปฏิบัติการสอนอย่างยิ่ง เพราะการพัฒนาหลักสูตรไม่ใช่เพียงการแก้ไขข้อบกพร่องในการสอนเฉพาะหน้า แต่ต้องครอบคลุมการสร้างความพร้อมต่อวิชาชีพและการเติบโตเป็นครูมืออาชีพด้วย (Nadler, 1982; การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในยุคที่มีการแข่งขัน, 2560).

สำหรับการวิจัยนี้ แนวคิดของ Leonard Nadler มีความสำคัญในฐานะกรอบคิดตั้งต้นของการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เนื่องจากช่วยให้ผู้วิจัยสามารถมองปัญหาได้อย่างจำแนกชัดว่า ประเด็นใดเป็นความต้องการด้านการพัฒนาความสามารถเพื่อการปฏิบัติการสอนในปัจจุบัน ประเด็นใดเป็นความต้องการเพื่อเตรียมความพร้อมต่อบทบาทครูในอนาคต และประเด็นใดเป็นความต้องการเพื่อการเติบโตของนิสิตสงฆ์ในมิติที่กว้างกว่าเฉพาะการสอนในชั้นเรียน เมื่อมองเช่นนี้ การออกแบบระบบพัฒนาจึงมีแนวโน้มจะตอบโจทย์ได้ลึกและรอบด้านมากกว่าการแก้ปัญหาเชิงเทคนิคเพียงอย่างเดียว (Nadler, 1982; รูปแบบการจัดการทุนมนุษย์: กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler, 2565).

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า แนวคิดของ Leonard Nadler เป็นกรอบคิดด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่มองการพัฒนาบุคคลอย่างเป็นระบบและอย่างมีเป้าหมาย โดยเน้นว่าการพัฒนามิได้จำกัดอยู่เพียงการฝึกอบรมเพื่อแก้ปัญหาเฉพาะหน้า แต่ครอบคลุมทั้งการพัฒนาความสามารถเพื่อการทำงานในปัจจุบัน การเตรียมความพร้อมสำหรับบทบาทในอนาคต และการเติบโตของบุคคลในระยะยาว สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดดังกล่าวเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการใช้เป็นฐานในการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นของนิสิตสงฆ์ เพราะช่วยให้สามารถจำแนกมิติของปัญหาและความต้องการได้อย่างเป็นระบบ และนำไปสู่การออกแบบระบบปฏิบัติการสอนที่ตอบสนองต่อทั้งภารกิจปัจจุบันและการพัฒนาในระยะยาวได้อย่างเหมาะสม

## 7.2 มิติการวิเคราะห์ด้าน Training, Education และ Development

แนวคิดของ Leonard Nadler มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็น เพราะช่วยให้ผู้วิจัยไม่มองปัญหาและความต้องการของผู้เรียนหรือผู้ปฏิบัติงานแบบรวม ๆ หากแต่จำแนกออกเป็นมิติที่มีธรรมชาติแตกต่างกันอย่างชัดเจน ได้แก่ Training, Education และ Development ซึ่งเป็น 3 มิติหลักของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในกรอบคิดของ Nadler โดย Nadler อธิบายว่า การพัฒนามนุษย์อย่างเป็นระบบควรครอบคลุมทั้งการเรียนรู้เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานปัจจุบัน การเรียนรู้เพื่อเตรียมพร้อมสำหรับบทบาทในอนาคต และการเติบโตในระยะยาวที่มีได้จำกัดอยู่เพียงงานใดงานหนึ่งโดยตรง (Nadler, 1982; Nadler, 1983a, 1983b).

มิติแรก คือ Training ซึ่ง Nadler อธิบายว่าเป็นการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับ “งานปัจจุบัน” ของผู้เรียนหรือผู้ปฏิบัติงานโดยตรง จุดมุ่งหมายของ training จึงอยู่ที่การทำให้บุคคลสามารถปฏิบัติงานที่รับผิดชอบอยู่ในขณะนั้นได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ทั้งในด้านความรู้ ทักษะ และความชำนาญในการทำงาน กล่าวอีกนัยหนึ่ง Training มุ่งตอบโจทย์ว่า “ตอนนี้ผู้เรียนต้องทำอะไร และยังขาดอะไรเพื่อให้ทำสิ่งนั้นได้ดีขึ้น” จึงเป็นมิติที่เชื่อมโยงกับการแก้ปัญหาหรือพัฒนาความสามารถเชิงปฏิบัติในระยะใกล้มากที่สุด (Nadler, 1982).

เมื่อนำมาประยุกต์กับบริบทการฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ มิติ Training จะช่วยให้ผู้วิจัยพิจารณาได้ว่า นิสิตสงฆ์ยังมีความต้องการใดบ้างที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการสอน “ในปัจจุบัน” เช่น ความสามารถในการเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรม Active Learning การใช้สื่อและเทคโนโลยี การจัดการชั้นเรียน การวัดและประเมินผล หรือการสื่อสารกับผู้เรียนในสถานการณ์จริง หากพบว่ามีข้อจำกัดในประเด็นเหล่านี้ ความต้องการดังกล่าวย่อมถูกจัดอยู่ในมิติ Training เพราะเป็นความต้องการที่สัมพันธ์กับการทำหน้าที่ครูฝึกสอนในระยะปัจจุบันโดยตรง ทั้งนี้ การตีความลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับกรอบคิดของ Nadler ที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาความสามารถเพื่อการปฏิบัติงานปัจจุบันเป็นหลัก (Nadler, 1982; รูปแบบการจัดการทุนมนุษย์: กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler, 2565).

มิติที่สอง คือ Education ซึ่ง Nadler อธิบายว่าเป็นการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับ “งานในอนาคต” หรือบทบาทที่ผู้เรียนยังไม่ได้ปฏิบัติในขณะนั้น แต่มีแนวโน้มต้องรับผิดชอบในภายหน้า ดังนั้น Education จึงมิได้มุ่งแก้ปัญหาทันทีในงานปัจจุบัน หากมุ่งเตรียมความพร้อมให้บุคคลสามารถก้าวเข้าสู่บทบาทหรือ

ภารกิจใหม่ได้อย่างมีศักยภาพมากขึ้น มิตินี้จึงมีความสำคัญต่อการพัฒนาผู้เรียนที่อยู่ในช่วงเปลี่ยนผ่าน เช่น นิสิตนักศึกษาที่กำลังจะก้าวจากสถานะผู้เรียนไปสู่ผู้ประกอบการวิชาชีพ (Nadler, 1982; Nadler, 1983b).

สำหรับการวิจัยนี้ มิติ Education มีความเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการวิเคราะห์นิสิตสงฆ์ เพราะนิสิตกลุ่มนี้กำลังเตรียมตนเพื่อก้าวไปสู่บทบาท “ครูมืออาชีพ” หลังสำเร็จการศึกษา ความต้องการบางประการจึงมีใช่แค่เพื่อให้ผ่านการฝึกสอนในวันนี้ แต่เพื่อให้พร้อมสำหรับการเป็นครูในอนาคต เช่น ความเข้าใจในจรรยาบรรณวิชาชีพ การทำงานร่วมกับชุมชนและผู้ปกครอง ความสามารถในการออกแบบการเรียนรู้ระยะยาว การวิจัยในชั้นเรียน หรือการปรับตัวต่อระบบสถานศึกษาและวัฒนธรรมองค์กรทางการศึกษา ประเด็นเหล่านี้สะท้อนความต้องการเชิงเตรียมพร้อม ซึ่งสอดคล้องกับความหมายของ Education ตามกรอบของ Nadler โดยตรง (Nadler, 1982; รูปแบบการจัดการทุนมนุษย์: กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler, 2565).

มิติที่สาม คือ Development ซึ่ง Nadler อธิบายว่าเป็นการเรียนรู้หรือการเติบโตที่ได้ฝึกคิด โดยตรงกับงานปัจจุบันหรืองานเฉพาะในอนาคตเท่านั้น แต่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาศักยภาพของบุคคลในความหมายที่กว้างกว่า เป็นการส่งเสริมให้บุคคลเติบโต มีวุฒิภาวะ มีทัศนคติที่เหมาะสม และสามารถปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงหรือความรับผิดชอบใหม่ ๆ ได้ในระยะยาว มิตินี้จึงมีลักษณะเป็นการพัฒนาเชิงศักยภาพและการเติบโตของบุคคลในฐานะทรัพยากรมนุษย์ มากกว่าการพัฒนาทักษะเฉพาะด้านเพียงอย่างเดียว (Nadler, 1982; Nadler, 1983a).

เมื่อประยุกต์สู่บริบทนิสิตสงฆ์ มิติ Development มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะการพัฒนานิสิตสงฆ์มิได้จำกัดอยู่ที่การทำให้ “สอนได้” หรือ “พร้อมเป็นครู” เท่านั้น แต่ยังรวมถึงการเติบโตในฐานะบุคคลที่ต้องดำรงบทบาทความเป็นบรรพชิตควบคู่กับความเป็นครูในอนาคตด้วย ดังนั้น ความต้องการในมิตินี้อาจเกี่ยวข้องกับการพัฒนาอัตลักษณ์ความเป็นครู การเสริมสร้างความมั่นใจในตนเอง การพัฒนาภาวะผู้นำ การสร้างดุลยภาพระหว่างบทบาททางศาสนากับบทบาทวิชาชีพ การพัฒนาความสามารถในการใคร่ครวญตนเอง และการเติบโตทางจริยธรรมและวิชาชีพในระยะยาว ซึ่งล้วนเป็นเรื่องที่กว้างกว่าเฉพาะภารกิจการฝึกสอนในห้องเรียน (รูปแบบการจัดการทุนมนุษย์: กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler, 2565; การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในยุคดิจิทัล, 2565).

จุดเด่นของกรอบ Training, Education และ Development อยู่ที่การช่วยให้ผู้วิจัยแยกแยะธรรมชาติของความต้องการได้อย่างเป็นระบบ หากไม่ใช้กรอบนี้ ความต้องการหลายประการอาจถูกมองปะปนกัน เช่น ปัญหาการใช้สื่อในการสอนอาจถูกตีความรวมกับปัญหาความมั่นใจทางวิชาชีพ หรือประเด็นการเตรียมตัวสู่ความเป็นครูในอนาคตอาจถูกปะปนกับการแก้ข้อบกพร่องเฉพาะหน้า แต่เมื่อใช้กรอบของ Nadler ผู้วิจัยจะสามารถจัดประเภทความต้องการได้ว่าประเด็นใดเป็นเรื่องของการเพิ่มประสิทธิภาพการทำงานปัจจุบัน ประเด็นใดเป็นการเตรียมพร้อมต่อบทบาทในอนาคต และประเด็นใดเป็นการเติบโตเชิงพัฒนาการของผู้เรียนในระยะยาว (Nadler, 1982; Nadler, 1983a, 1983b).

ในเชิงการวิจัย กรอบดังกล่าวมีคุณค่าอย่างมากต่อการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็น เพราะช่วยให้การสังเคราะห์ข้อมูลจากผู้เกี่ยวข้องมีความเป็นระบบและมีน้ำหนักทางทฤษฎี

มากขึ้น โดยเฉพาะในงานที่มุ่งพัฒนาระบบหรือรูปแบบการดำเนินงาน เช่น งานวิจัยนี้ซึ่งต้องการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ การใช้มิติ Training, Education และ Development จะช่วยให้ผู้วิจัยสามารถออกแบบระบบที่ตอบสนองได้ทั้งความต้องการระยะสั้น ระยะกลาง และระยะยาวของนิสิตสงฆ์ และภาคีที่เกี่ยวข้อง ไม่จำกัดอยู่เพียงการแก้ปัญหาเฉพาะหน้าในระหว่างฝึกสอนเท่านั้น (Nadler, 1982; รูปแบบการจัดการทุนมนุษย์: กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler, 2565).

ดังนั้น ในการศึกษาในระยะที่ 1 ของงานวิจัยนี้ มิติการวิเคราะห์ด้าน Training, Education และ Development จึงทำหน้าที่เป็นกรอบสำหรับจำแนกและตีความข้อมูลเกี่ยวกับสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็นของระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบ กล่าวคือ ช่วยให้เห็นว่องค์ประกอบใดควรได้รับการพัฒนาเพื่อเพิ่มคุณภาพการปฏิบัติการสอนในปัจจุบัน องค์กรประกอบใดควรพัฒนาเพื่อเตรียมความพร้อมสู่ความเป็นครูในอนาคต และองค์กรประกอบใดเกี่ยวข้องกับการเติบโตทางวิชาชีพและอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ในระยะยาว ซึ่งจะพื้นฐานสำคัญต่อการออกแบบระบบที่เหมาะสมต่อไป (Nadler, 1982; การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในยุคนิวโนมัล, 2565).

จากการสังเคราะห์เอกสารและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า มิติการวิเคราะห์ด้าน Training, Education และ Development เป็นกรอบคิดที่ช่วยจำแนกธรรมชาติของความต้องการจำเป็นออกเป็น 3 ระดับอย่างเป็นระบบ ได้แก่ ความต้องการเพื่อพัฒนาความสามารถในการปฏิบัติงานปัจจุบัน ความต้องการเพื่อเตรียมความพร้อมสำหรับบทบาทในอนาคต และความต้องการเพื่อการเติบโตเชิงศักยภาพในระยะยาว สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเห็นว่ากรอบดังกล่าวเหมาะสมอย่างยิ่งต่อการใช้วิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็นของนิสิตสงฆ์ เพราะช่วยให้มองเห็นมิติของการพัฒนาได้รอบด้าน และนำไปสู่การออกแบบระบบปฏิบัติการสอนที่ตอบสนองได้ทั้งต่อภารกิจปัจจุบัน การเตรียมวิชาชีพในอนาคต และการพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะผู้เรียนที่มีอัตลักษณ์เฉพาะ

### 7.3 การประยุกต์ใช้กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler ในการศึกษาในระยะที่ 1

ผู้วิจัยเลือกใช้กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler เป็นกรอบในการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็นของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ เนื่องจากกรอบดังกล่าวช่วยให้การพิจารณาปัญหาไม่จำกัดอยู่เพียงการมองเห็นอุปสรรคเฉพาะหน้า แต่สามารถวิเคราะห์ได้ครอบคลุมทั้งด้านการเตรียมความพร้อมเพื่อการปฏิบัติงาน ด้านการเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจที่จำเป็น และด้านการพัฒนาอย่างต่อเนื่องในระยะยาว

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้กรอบ Nadler เพื่อจัดระเบียบและตีความข้อมูลเชิงคุณภาพจากผู้ให้ข้อมูลหลักใน 3 มิติ ได้แก่ ด้านการฝึกอบรม (Training) ด้านการศึกษา (Education) และด้านการพัฒนา (Development) เพื่อให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ในปัจจุบันมีจุดแข็ง ข้อจำกัด และช่องว่างเชิงระบบในแต่ละมิติอย่างไร

การใช้กรอบ Nadler ในลักษณะดังกล่าวสอดคล้องโดยตรงกับวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 ของการวิจัย และสอดคล้องกับการดำเนินการวิจัยในระยะที่ 1 ซึ่งมุ่งวิเคราะห์ข้อมูลภาคสนามเพื่อนำไปสู่การสังเคราะห์ข้อค้นพบเชิงระบบ และใช้เป็นฐานในการยกร่างระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมในระยะที่ 2 ต่อไป

การประยุกต์ใช้กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler ในการวิจัยครั้งนี้มีความเหมาะสม เพราะช่วยให้ผู้วิจัยสามารถวิเคราะห์ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ได้อย่างครอบคลุมทั้งมิติของการฝึกอบรม การศึกษา และการพัฒนา อันนำไปสู่การมองเห็นจุดแข็ง ข้อจำกัด และช่องว่างเชิงระบบของระบบเดิมได้อย่างเป็นรูปธรรม

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่า กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler มีความเหมาะสมต่อการวิจัยครั้งนี้ในฐานะเครื่องมือสำหรับวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็นของระบบเดิมอย่างเป็นระบบ ทั้งนี้เพราะกรอบดังกล่าวเปิดโอกาสให้ผู้วิจัยพิจารณาปัญหาของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ได้อย่างครอบคลุมทั้งในมิติของการฝึกอบรม การศึกษา และการพัฒนา มิได้มองเพียงอุปสรรคเฉพาะหน้าหรือข้อจำกัดรายด้านเท่านั้น ด้วยเหตุนี้ กรอบ Nadler จึงมีบทบาทสำคัญในระยะที่ 1 ของการวิจัย โดยช่วยให้ผู้วิจัยสามารถระบุช่องว่างเชิงระบบของระบบเดิมได้อย่างชัดเจน และนำข้อค้นพบดังกล่าวไปใช้เป็นฐานในการออกแบบระบบ PIT-PST ในระยะที่ 2 ต่อไป

## 8. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยสังเคราะห์โดยจัดเป็น 2 กลุ่มใหญ่ ได้แก่ งานวิจัยในประเทศและงานวิจัยต่างประเทศ ทั้งนี้มิได้มุ่งเพียงการสรุปผลการศึกษาของแต่ละเรื่องเท่านั้น แต่เน้นการวิเคราะห์ว่าผลงานวิจัยที่ผ่านมาให้คำอธิบายอะไรเกี่ยวกับการปฏิบัติการสอน การพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู ความร่วมมือระหว่างภาคี และการออกแบบระบบสนับสนุนการฝึกสอน ตลอดจนวิเคราะห์ว่างานเดิมยังมีข้อจำกัดหรือช่องว่างในประเด็นใดที่งานวิจัยครั้งนี้จำเป็นต้องเติมเต็ม

### 8.1 งานวิจัยในประเทศ

จากการทบทวนงานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวข้อง พบว่า งานวิจัยส่วนใหญ่สามารถสังเคราะห์ได้เป็น 3 กลุ่มสำคัญ ได้แก่ (1) งานวิจัยที่ศึกษาสภาพ ปัญหา และข้อจำกัดของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู (2) งานวิจัยที่มุ่งศึกษาสมรรถนะหรือองค์ประกอบของความเป็นครูที่เกิดขึ้นระหว่างการฝึกสอน และ (3) งานวิจัยที่มุ่งพัฒนารูปแบบหรือระบบสนับสนุนการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู งานทั้ง 3 กลุ่มนี้มีประโยชน์อย่างมากต่อการวิจัยครั้งนี้ เพราะช่วยให้เห็นทั้งปัญหาเชิงสภาพจริง สมรรถนะที่ควรพัฒนา และแนวทางเชิงระบบที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้กับบริบทนิสิตสงฆ์ได้อย่างมีเหตุผล (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567; จองเฉลิมชัย & อนุตธโต, 2566; Chaowatthanakun et al., 2022; Unkong, 2023; พระอธิการภูมิสิทธิ์ ปิยสีโล & นัชพล คงพันธ์, 2565).

งานวิจัยของ พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง และอรุณี หงษ์ศิริวัฒน์ (2567) เรื่อง สภาพและปัญหาการจัดการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ไทย มีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับงานวิจัยครั้งนี้มากที่สุด เพราะศึกษาบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์โดยตรง ผลการวิจัยสะท้อนว่า การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ยังมีปัญหาหลายด้าน เช่น ความไม่พร้อมของผู้เรียนในบางมิติ การใช้เทคโนโลยีเพื่อการสอนที่ยังไม่คล่อง ความหลากหลายของกิจกรรมการเรียนรู้ที่ยังไม่เพียงพอ ตลอดจนข้อจำกัดด้านการประสานงานและการสนับสนุนเชิงระบบ ข้อค้นพบนี้ชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่า การพัฒนาการปฏิบัติการ

สอนของนิสิตสงฆ์ไม่อาจแก้ไขด้วยการพัฒนาตัวนิสิตเพียงฝ่ายเดียว แต่ต้องพิจารณาในฐานะปัญหาเชิงระบบที่เกี่ยวข้องกับหลายภาคีร่วมกันด้วย (พระธีรวัฒน์ อ้นเต้ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567).

งานวิจัยของ จองเฉลิมชัย และอนุตโต (2566) เรื่อง การศึกษาสมรรถนะการปฏิบัติการสอนของนักศึกษาวิชาชีพครู หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต 4 ปี และหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต 5 ปี สาขาวิชาการประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม ช่วยให้เห็นอีกมิติหนึ่งของการฝึกสอน คือ มิติของ “สมรรถนะ” ที่สามารถกำหนดและประเมินได้อย่างเป็นระบบ ผลการศึกษาชี้ว่า สมรรถนะการปฏิบัติการสอนครอบคลุมหลายด้าน ทั้งการจัดการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การบูรณาการความรู้ และการปฏิบัติตนตามบทบาทครู งานชิ้นนี้จึงมีคุณูปการต่อการวิจัยครั้งนี้ในแง่ของการยืนยันว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนควรมุ่งไปที่การพัฒนาสมรรถนะเชิงวิชาชีพอย่างเป็นรูปธรรม ไม่ใช่เพียงจัดให้มีการฝึกสอนตามระยะเวลาที่กำหนดเท่านั้น (จองเฉลิมชัย & อนุตโต, 2566).

ในกลุ่มงานวิจัยเชิงพัฒนาระบบ Chaowatthanakun et al. (2022) ศึกษาเรื่อง การพัฒนารูปแบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสำหรับหลักสูตรครู 4 ปี คณะศึกษาศาสตร์และพัฒนศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่า ผู้เกี่ยวข้องมีความต้องการให้มีรูปแบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูที่ชัดเจน และรูปแบบที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญทั้งด้านหลักการและวัตถุประสงค์ องค์ประกอบเชิงกระบวนการ และองค์ประกอบเชิงระบบสนับสนุน พร้อมทั้งเน้นการพัฒนาคุณลักษณะและสมรรถนะของนิสิตครูอย่างต่อเนื่อง ข้อค้นพบนี้มีนัยสำคัญต่อการวิจัยครั้งนี้ เพราะสะท้อนว่า การพัฒนาระบบฝึกสอนที่มีประสิทธิภาพต้องมีโครงสร้างรองรับอย่างชัดเจน มิใช่อาศัยเพียงความร่วมมือแบบไม่เป็นทางการระหว่างผู้เกี่ยวข้อง (Chaowatthanakun et al., 2022).

ในทำนองเดียวกัน Unkong (2023) ศึกษาเรื่อง การพัฒนาการนิเทศการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของนิสิต หลักสูตรควบระดับปริญญาตรี 2 ปริญญา มหาวิทยาลัยพะเยา และพบว่า รูปแบบการนิเทศที่มีคุณภาพควรประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลลัพธ์ อีกทั้งผลการทดลองใช้ยังพบว่านิสิตมีทักษะและสมรรถนะการปฏิบัติการสอนอยู่ในระดับดี และครูที่เลี้ยงกับอาจารย์นิเทศมีความพึงพอใจต่อรูปแบบในระดับมาก งานวิจัยชิ้นนี้ช่วยยืนยันว่า “การนิเทศ” เป็นกลไกเชิงระบบที่มีผลต่อคุณภาพการฝึกสอนโดยตรง และควรได้รับการออกแบบอย่างเป็นรูปธรรมในระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์เช่นเดียวกัน (Unkong, 2023).

อีกงานหนึ่งที่น่าสนใจคือ พระอธิการภูมิสิษฐ์ ปิยสีโล และนัชพล คงพันธ์ (2565) เรื่อง การใช้ภาษาเพื่อสื่อสารในการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู แม้งานชิ้นนี้จะเน้นประเด็นเฉพาะด้านการสื่อสาร แต่ก็มีคุณค่าเชิงวิชาการต่อการวิจัยครั้งนี้ เพราะชี้ให้เห็นว่าความสำเร็จของการฝึกสอนไม่ได้ขึ้นอยู่กับเทคนิคการสอนหรือแผนการจัดการเรียนรู้เท่านั้น หากยังขึ้นอยู่กับความสามารถในการสื่อสารทางวิชาชีพด้วย โดยเฉพาะในบริบทของนิสิตสงฆ์ซึ่งต้องวางตัวและสื่อสารอย่างเหมาะสมทั้งกับนักเรียน ครู และบุคลากรในสถานศึกษา งานชิ้นนี้จึงช่วยขยายมุมมองว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนควรครอบคลุมมิติด้านปฏิสัมพันธ์และบทบาททางวิชาชีพด้วย ไม่ใช่มองเฉพาะด้านการสอนในความหมายแคบ (พระอธิการภูมิสิษฐ์ ปิยสีโล & นัชพล คงพันธ์, 2565).

นอกจากนี้ ยังมีงานของ หาญเทศ และปราบพาล เรื่อง แนวทางการพัฒนานิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูร่วมกับสถานศึกษาเครือข่ายผ่านระบบการนิเทศ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย วิทยาเขตนครศรีธรรมราช ซึ่งเสนอแนวทางสำคัญ เช่น การเปิดโอกาสให้นิสิตได้ทดลองทำจริง การสะท้อนผลการปฏิบัติงาน การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างนิสิต อาจารย์นิเทศ และครูพี่เลี้ยง และการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างภาคีที่เกี่ยวข้อง งานชิ้นนี้แม้มีลักษณะเป็นบทความเชิงแนวทาง แต่มีคุณภาพต่อการวิจัยครั้งนี้ในแง่ของการชี้ให้เห็นกลไกการพัฒนานิสิตฝึกสอนในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์ที่ให้ความสำคัญกับการนิเทศและการเรียนรู้ร่วมกับสถานศึกษาเครือข่ายอย่างเป็นรูปธรรม (Hanthet & Prabparn, 2566).

เมื่อสังเคราะห์ภาพรวมของงานวิจัยในประเทศทั้ง 5 เรื่อง จะเห็นได้ว่า งานวิจัยที่ผ่านมาให้ข้อค้นพบสอดคล้องกันใน 3 ประเด็นสำคัญ ประเด็นแรก การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเป็นกระบวนการที่ต้องการระบบสนับสนุนที่ชัดเจน ไม่ใช่ปล่อยให้การฝึกสอนขึ้นอยู่กับความพร้อมเฉพาะตัวของนิสิตหรือความเอื้อเฟื้อของสถานศึกษาเพียงอย่างเดียว ประเด็นที่สอง คุณภาพของการฝึกสอนสัมพันธ์โดยตรงกับการพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพ เช่น การจัดการเรียนรู้ การนิเทศ การสื่อสาร และคุณลักษณะความเป็นครู และประเด็นที่สาม การนิเทศและความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยยกระดับคุณภาพของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู อย่างไรก็ตาม งานวิจัยที่ผ่านมาโดยมากยังศึกษาในบริบทของนิสิตครูทั่วไป หรือแม้ในกรณีของมหาวิทยาลัยสงฆ์ก็ยังมีมุ่งศึกษาสภาพปัญหาหรือแนวทางบางส่วน มากกว่าการพัฒนากระบวนการปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมที่บูรณาการมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ จึงยังมีช่องว่างที่งานวิจัยครั้งนี้จะเข้ามาเติมเต็มได้อย่างชัดเจน (พระธีรวัฒน์ อ้นเต็ง & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์, 2567; Chaowatthanakun et al., 2022; Unkong, 2023; Hanthet & Prabparn, 2566).

จากการทบทวนงานวิจัยในประเทศ ผู้วิจัยเห็นว่า งานวิจัยที่ผ่านมาได้ให้ฐานความรู้สำคัญเกี่ยวกับสภาพปัญหา สมรรถนะ และแนวทางพัฒนาการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูอย่างชัดเจน โดยเฉพาะในประเด็นการพัฒนาแบบฝึกสอน การนิเทศ และการพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพ อย่างไรก็ตาม งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับนิสิตสงฆ์โดยตรงยังมีจำนวนจำกัด และส่วนใหญ่ยังไม่ก้าวไปสู่การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมที่เชื่อมมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ ดังนั้น งานวิจัยครั้งนี้จึงมีความจำเป็นและมีคุณค่าในเชิงเติมเต็มช่องว่างขององค์ความรู้ โดยมุ่งพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนที่ตอบสนองต่อบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์อย่างรอบด้าน

โดยสรุป งานวิจัยในประเทศให้ข้อมูลสำคัญเกี่ยวกับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู การนิเทศ การพัฒนาระบบพี่เลี้ยง และการเชื่อมความร่วมมือระหว่างสถาบันผลิตครูกับสถานศึกษาในหลายมิติ อย่างไรก็ตาม งานวิจัยส่วนใหญ่ยังมีมุ่งศึกษานิสิตนักศึกษาวิชาชีพระดับปริญญาตรีในบริบททั่วไป หรือมุ่งพัฒนาเฉพาะบางองค์ประกอบของระบบ เช่น การนิเทศ การเตรียมความพร้อม หรือการประเมินผล โดยยังไม่ปรากฏงานที่ออกแบบระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบและครบวงจร

ข้อจำกัดดังกล่าวทำให้เห็นว่า แม้งานวิจัยในประเทศจะช่วยวางฐานความรู้ที่สำคัญเกี่ยวกับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู แต่ยังไม่เพียงพอสำหรับการอธิบายและออกแบบระบบที่สอดคล้องกับบริบท

เฉพาะของนิสิตสงฆ์ ซึ่งมีเงื่อนไขด้านสมณเพศ บทบาทซ้อน และความจำเป็นของความร่วมมือระหว่าง มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดในลักษณะเฉพาะ

## 8.2 งานวิจัยต่างประเทศ

จากการทบทวนงานวิจัยต่างประเทศ พบว่า งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการสอนของครูก่อนประจำการสามารถสังเคราะห์ได้เป็น 3 กลุ่มสำคัญ ได้แก่ (1) งานวิจัยที่มุ่งอธิบายผลของการฝึกสอนต่ออัตลักษณ์วิชาชีพและความเชื่อมั่นในตนเองของครูก่อนประจำการ (2) งานวิจัยที่มุ่งศึกษาสมรรถนะที่เกิดขึ้นหรือพัฒนาได้ระหว่าง practicum และ (3) งานวิจัยที่อธิบายบทบาทของสภาพแวดล้อมฝึกสอนและความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาในฐานะเงื่อนไขสำคัญของการเรียนรู้ทางวิชาชีพ งานวิจัยทั้ง 3 กลุ่มนี้มีความสำคัญต่อการวิจัยครั้งนี้ เพราะช่วยให้เห็นทั้งผลลัพธ์เชิงพัฒนาการของผู้เรียนวิชาชีพครู และเงื่อนไขเชิงระบบที่ทำให้การฝึกสอนมีคุณภาพมากขึ้น (Cai et al., 2022; Depping et al., 2024; Prieto-Prieto et al., 2024; Rogge et al., 2025; Zhou & Wong, 2025).

งานวิจัยของ Cai et al. (2022) เรื่อง *Preservice teachers' teaching internship affects professional identity: Self-efficacy and learning engagement as mediators* มีความสำคัญอย่างมากต่อการทำความเข้าใจผลของการฝึกสอนในมิติที่ลึกกว่าทักษะการสอนเชิงเทคนิค โดยผลการวิจัยชี้ว่า teaching internship ส่งผลเชิงบวกต่อ professional identity ของครูก่อนประจำการ และผลดังกล่าวเกิดขึ้นผ่านตัวแปรสื่อกลางสำคัญคือ self-efficacy และ learning engagement ข้อค้นพบนี้มีนัยสำคัญต่อการวิจัยครั้งนี้ เพราะช่วยยืนยันว่าการฝึกสอนไม่ได้มีคุณค่าเฉพาะในด้านการพัฒนาทักษะการสอน แต่ยังเป็นกระบวนการก่อรูปความเป็นครูในระดับความเชื่อมั่นในตนเองและความผูกพันต่อการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วย (Cai et al., 2022).

งานของ Prieto-Prieto et al. (2024) เรื่อง *Competences expected and gained during the teaching practicum: Analysis of three competence areas affected during the pandemic* ช่วยอธิบายมิติด้านสมรรถนะของการฝึกสอนได้อย่างชัดเจน โดยผู้วิจัยพบว่า practicum มีส่วนส่งเสริมสมรรถนะ 3 ด้านสำคัญ ได้แก่ pedagogical and didactic competences, coexistence and participation management, และ collaborative work งานชิ้นนี้มีประโยชน์ต่อการวิจัยครั้งนี้อย่างมาก เพราะแสดงให้เห็นว่า การฝึกสอนเป็นพื้นที่ที่พัฒนาสมรรถนะอย่างเป็นองค์รวม ทั้งด้านการสอน การอยู่ร่วมในสถานศึกษา และการทำงานกับผู้อื่น มิใช่จำกัดอยู่เพียงความสามารถในการถ่ายทอดเนื้อหาในชั้นเรียนเท่านั้น (Prieto-Prieto et al., 2024).

ในมิติของเงื่อนไขทางจิตวิทยาและคุณภาพของสภาพแวดล้อมฝึกสอน Depping et al. (2024) ศึกษาเรื่อง *How does pre-service teachers' self-efficacy relate to the fulfilment of basic psychological needs during teaching practicum?* และพบว่า การพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของครูก่อนประจำการในช่วง practicum มีความสัมพันธ์กับเงื่อนไขแวดล้อมของการฝึกสอนอย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะการได้รับการตอบสนองความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา เช่น ความรู้สึกมีความสามารถ ความเป็นอิสระ และความเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนวิชาชีพ ข้อค้นพบนี้ช่วยขยายความเข้าใจว่า คุณภาพของ

practicum มิได้ขึ้นอยู่กับปริมาณพื้นที่ฝึกสอนเพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับคุณภาพของประสบการณ์และสภาพแวดล้อมที่ผู้ฝึกสอนได้รับระหว่างการปฏิบัติจริงด้วย (Depping et al., 2024).

ในกลุ่มงานวิจัยที่เน้นความร่วมมือเชิงระบบ Zhou and Wong (2025) เรื่อง Student teacher learning in school-university partnerships: A systematic review มีคุณูปการอย่างยิ่งต่อการวิจัยครั้งนี้ เพราะเป็นการสังเคราะห์งานวิจัย 67 เรื่องที่ศึกษาการเรียนรู้ของ student teachers ในบริบทความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษา ผลการทบทวนชี้ว่า school-university partnerships ส่งผลต่อการเรียนรู้ของครูก่อนประจำการในลักษณะหลายระดับ ทั้งระดับโครงสร้างโครงการและความเป็นส่วนร่วม ระดับหลักสูตรและกระบวนการเรียนรู้ และระดับกิจกรรมหรือเครื่องมือเฉพาะในภาคปฏิบัติ งานวิจัยนี้จึงช่วยยืนยันอย่างชัดเจนว่า การพัฒนาครูก่อนประจำการมิได้ขึ้นอยู่กับตัวผู้เรียนฝ่ายเดียว แต่ขึ้นอยู่กับคุณภาพของ “ระบบความร่วมมือ” ที่รองรับการฝึกสอนด้วย ซึ่งสอดคล้องอย่างมากกับแนวคิดของงานวิจัยที่มุ่งพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วม (Zhou & Wong, 2025).

อีกงานหนึ่งที่สำคัญในมิติของการพัฒนาวิชาชีพจากการสะท้อนคิด คือ Rogge et al. (2025) เรื่อง Enhancing pre-service teachers' reflective competence through digital reflection and feedback intervention during school placement ซึ่งศึกษาผลของการใช้เครื่องมือดิจิทัลเพื่อสนับสนุนการสะท้อนคิดระหว่างการฝึกสอนในสถานศึกษา งานวิจัยนี้พบว่า การใช้รูปแบบสะท้อนคิดที่มีโครงสร้างและมี feedback ช่วยเสริม reflective competence ของครูก่อนประจำการได้ดีกว่าการบันทึกความจำหรือการสะท้อนแบบไม่เป็นระบบ ข้อค้นพบดังกล่าวมีความสำคัญต่อการวิจัยครั้งนี้ เพราะช่วยยืนยันว่า การพัฒนาการฝึกสอนที่มีคุณภาพไม่ควรหยุดอยู่เพียงการลงมือสอนจริง แต่ต้องมีกลไกสะท้อนผลและข้อมูลย้อนกลับที่ทำให้ประสบการณ์กลายเป็นการเรียนรู้ทางวิชาชีพอย่างแท้จริงด้วย (Rogge et al., 2025).

เมื่อพิจารณาในภาพรวม งานวิจัยต่างประเทศช่วงปี 2021–2025 ทั้ง 5 เรื่องให้ข้อค้นพบสอดคล้องกันใน 3 ประเด็นสำคัญ ประเด็นแรก การฝึกสอนเป็นพื้นที่สำคัญของการก่อรูป professional identity, self-efficacy และความผูกพันต่อการเรียนรู้ของครูก่อนประจำการ ประเด็นที่สอง practicum เป็นพื้นที่พัฒนาสมรรถนะอย่างเป็นองค์รวม ทั้งด้านการสอน การอยู่ร่วมในสถานศึกษา การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการสะท้อนคิด และประเด็นที่สาม คุณภาพของการฝึกสอนไม่ได้ขึ้นอยู่กับตัวนิสิตเพียงฝ่ายเดียว แต่ขึ้นอยู่กับคุณภาพของบริบทฝึกสอน ระบบสนับสนุน และความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาอย่างชัดเจน (Cai et al., 2022; Depping et al., 2024; Prieto-Prieto et al., 2024; Rogge et al., 2025; Zhou & Wong, 2025).

อย่างไรก็ตาม แม้งานวิจัยต่างประเทศเหล่านี้จะให้ฐานความรู้ที่ร่วมสมัยและเข้มแข็งเกี่ยวกับ practicum และ teacher development แต่ส่วนใหญ่ยังศึกษาในบริบทของครูก่อนประจำการทั่วไป และมุ่งเน้นความร่วมมือระหว่าง มหาวิทยาลัย-สถานศึกษา เป็นหลัก ยังไม่ปรากฏงานที่พัฒนาระบบการฝึกสอนสำหรับผู้เรียนที่มีสถานภาพซ้อนหรือมีเงื่อนไขทางศาสนาเฉพาะอย่างเด่นชัด เช่น นิสิตสงฆ์ อีกทั้งยังไม่พบงานที่ขยายความร่วมมือเชิงระบบไปสู่ความสัมพันธ์แบบ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด ในฐานะโครงสร้างร่วมของการพัฒนาผู้เรียน ด้วยเหตุนี้ งานวิจัยครั้งนี้จึงมีความจำเป็นในเชิงเติมเต็มช่องว่างของ

องค์ความรู้ โดยมุ่งพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมที่สอดคล้องกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ ซึ่งมีเงื่อนไขชีวิต บทบาท และอัตลักษณ์แตกต่างจากครูก่อนประจำการทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ (Zhou & Wong, 2025; Rogge et al., 2025).

จากการทบทวนงานวิจัยต่างประเทศผู้วิจัยเห็นว่า งานวิจัยที่ผ่านมาได้ให้ฐานความรู้ที่ชัดเจนเกี่ยวกับบทบาทของการฝึกสอนต่อการพัฒนาอัตลักษณ์วิชาชีพ ความเชื่อมั่นในตนเอง สมรรถนะการสอน การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการเรียนรู้เชิงสะท้อนคิดของครูก่อนประจำการ รวมทั้งยืนยันว่าคุณภาพของการฝึกสอนขึ้นอยู่กับระบบความร่วมมือและสภาพแวดล้อมที่รองรับอย่างมาก อย่างไรก็ตาม งานวิจัยเหล่านี้ส่วนใหญ่ยังดำเนินอยู่ในบริบทของผู้เรียนวิชาชีพครูทั่วไป และยังไม่ครอบคลุมบริบทของนิสิตสงฆ์ซึ่งมีทิวทัศน์ภาพและเงื่อนไขเฉพาะทางศาสนา ดังนั้น งานวิจัยครั้งนี้จึงมีความสำคัญในเชิงเติมเต็มช่องว่างขององค์ความรู้ โดยมุ่งพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมที่เหมาะสมกับบริบทของนิสิตสงฆ์อย่างเฉพาะเจาะจง

โดยสรุป งานวิจัยต่างประเทศร่วมสมัยให้ฐานคิดที่มีคุณค่าอย่างมากต่อการทำความเข้าใจการปฏิบัติการสอนในฐานะกระบวนการพัฒนาสมรรถนะ อัตลักษณ์วิชาชีพ ความเชื่อมั่นในตนเอง การสะท้อนคิด และความร่วมมือเชิง partnership ระหว่างผู้เกี่ยวข้องในระบบการผลิตครู งานวิจัยเหล่านี้ช่วยยืนยันว่าคุณภาพของ practicum มิได้ขึ้นอยู่กับตัวผู้ฝึกเพียงลำพัง แต่ขึ้นอยู่กับเงื่อนไขเชิงระบบและคุณภาพของผู้สนับสนุนรอบด้านด้วย

อย่างไรก็ตาม งานวิจัยต่างประเทศส่วนใหญ่ตั้งอยู่บนบริบทการผลิตครูที่ผู้เรียนมิได้มีข้อจำกัดด้านสมณเพศหรือบทบาททางชีวิตแบบเฉพาะเจาะจงเช่นนิสิตสงฆ์ ดังนั้น แม้งานวิจัยเหล่านี้จะให้กรอบคิดสำคัญในด้านสมรรถนะ การสะท้อนคิด และ partnership แต่ยังไม่สามารถอธิบายได้ครบถ้วนว่าควรออกแบบระบบปฏิบัติการสอนอย่างไรเมื่อผู้เรียนต้องดำรงบทบาทของครูและบรรพชิตควบคู่กันไป

### 8.3 การสังเคราะห์ช่องว่างของงานวิจัย

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ ผู้วิจัยสังเคราะห์ช่องว่างของงานวิจัยที่สำคัญได้ดังนี้

ประการแรก งานวิจัยที่ผ่านมาแม้จะช่วยอธิบายสภาพ ปัญหา ปัจจัยส่งเสริม และองค์ประกอบบางประการของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูได้อย่างมีคุณค่า แต่ยังไม่ปรากฏงานที่พัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบและครบวงจร

ประการที่สอง งานวิจัยจำนวนมากมุ่งศึกษานิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูในบริบททั่วไป โดยยังไม่ได้ให้ความสำคัญเพียงพอกับผู้เรียนที่มีบริบทเฉพาะด้านศาสนาและบทบาททางชีวิต เช่น นิสิตสงฆ์ ซึ่งต้องดำรงบทบาทของผู้ฝึกวิชาชีพครูควบคู่กับบทบาทของบรรพชิตภายใต้กรอบพระธรรมวินัยและสมณสาธูป

ประการที่สาม งานวิจัยที่กล่าวถึงความร่วมมือระหว่างสถาบันผลิตครูกับสถานศึกษาแม้จะมีจำนวนไม่น้อย แต่ส่วนใหญ่ยังคงอยู่ในกรอบความร่วมมือแบบสองฝ่าย ขณะที่บริบทของนิสิตสงฆ์จำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนาที่เกี่ยวข้องร่วมกันในลักษณะของความร่วมมือไตรภาคี

ประการที่สี่ งานวิจัยเดิมจำนวนมากนำเสนอปัญหาและแนวทางพัฒนาในลักษณะประเด็นย่อย หรือเฉพาะองค์ประกอบบางด้าน แต่ยังไม่ค่อยปรากฏการใช้กรอบวิเคราะห์ที่ช่วยมองเห็นปัญหาและความ ต้องการจำเป็นเชิงระบบอย่างครอบคลุมในมิติของการฝึกอบรม การศึกษา และการพัฒนา ซึ่งการวิจัยครั้งนี้เลือกใช้กรอบของ Leonard Nadler เพื่อเติมเต็มในส่วนดังกล่าว

ประการที่ห้า งานวิจัยส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับผลลัพธ์ด้านสมรรถนะทางวิชาชีพครูเป็นหลัก แต่ยังไม่ให้ความสำคัญไม่มากนักกับผลลัพธ์ที่เกี่ยวข้องกับอัตลักษณ์เฉพาะของผู้เรียน เช่น การดำรงตนตาม สมณเพศ ความมั่นคงทางอารมณ์ สติ และจิตวิญญาณความเป็นครู ซึ่งเป็นประเด็นที่มีนัยสำคัญอย่างยิ่งใน บริบทของนิสิตสงฆ์

กล่าวโดยสรุป ช่องว่างของงานวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ยังมีความจำเป็นต้อง พัฒนางานวิจัยที่มุ่งออกแบบระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ โดยบูรณา การบริบทเฉพาะของผู้เรียน ความร่วมมือไตรภาคี ทฤษฎีระบบ และกรอบการวิเคราะห์เชิงระบบเข้า ด้วยกันอย่างชัดเจน ซึ่งเป็นจุดเน้นสำคัญของการวิจัยครั้งนี้

ตารางที่ 3 การสังเคราะห์ช่องว่างของงานวิจัย

ช่องว่างของงานวิจัย	งานเดิมให้คำอธิบายแล้ว	งานเดิมยังไม่ตอบ	งานวิจัยนี้เติมเต็มอย่างไร
1. ขาดการพัฒนา ระบบแบบครบวงจร	อธิบายสภาพ ปัญหา และปัจจัยบางด้าน	ยังไม่พัฒนา ระบบปฏิบัติการสอน แบบมีส่วนร่วม	พัฒนาระบบปฏิบัติการ สอนแบบมีส่วนร่วมทั้ง ระบบ
2. ขาดบริบทเฉพาะ ของนิสิตสงฆ์	ศึกษานิสิตครูทั่วไปและ practicum ทั่วไป	ยังไม่ครอบคลุม ข้อจำกัดและศักยภาพ ของนิสิตสงฆ์	ออกแบบระบบที่ สอดคล้องกับสมณเพศ และบทบาทซ้อน
3. ขาดความร่วมมือ ไตรภาคี	มีpartnership ระหว่าง มหาวิทยาลัยกับ สถานศึกษา	ยังไม่ร่วมวัดเป็นภาคี เชิงระบบ	ใช้ความร่วมมือระหว่าง มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด
4. ขาดการใช้กรอบ ระบบอย่างชัดเจน	อธิบายปัญหาและแนว ทางแก้ไขบางส่วน	ยังไม่วิเคราะห์ ความสัมพันธ์ของ Input-Process- Output-Feedback อย่างเป็นระบบ	ใช้ทฤษฎีระบบเป็นฐาน ในการออกแบบและ พัฒนาระบบ
5. ขาดการบูรณาการ ฐานคิดหลายมิติ	ศึกษาแยกเป็นราย ประเด็น เช่น practicum,	ยังไม่บูรณาการฐานคิด ด้านระบบ การมีส่วนร่วม ร่วม ความร่วมมือ	สังเคราะห์และบูรณา การฐานคิดทั้งหมดเพื่อ พัฒนาระบบที่ใช้ได้จริง

participation หรือ supervision	ไตรภาคี และบริบท นิสิตสงฆ์เข้าด้วยกัน
-----------------------------------	--

จากการสังเคราะห์งานวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศ ผู้วิจัยพบช่องว่างสำคัญขององค์ความรู้เดิมอย่างน้อย 5 ประการ ได้แก่ การขาดการวิเคราะห์ปัญหาในฐานะปัญหาเชิงระบบ การขาดการพิจารณาบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์อย่างลึกซึ้ง การขาดการออกแบบความร่วมมือไตรภาคีในฐานะโครงสร้างของระบบ การขาดการใช้กรอบทฤษฎีระบบอย่างชัดเจน และการขาดการบูรณาการฐานคิดหลายมิติในการพัฒนาระบบที่สามารถนำไปใช้ได้จริง ช่องว่างดังกล่าวจึงเป็นเหตุผลสำคัญที่ทำให้การวิจัยครั้งนี้มุ่งพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบ

เมื่อพิจารณาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในภาพรวม จะเห็นได้ว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์จำเป็นต้องอาศัยฐานคิดหลายมิติร่วมกัน ทั้งมิติของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา บริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ การมีส่วนร่วม ความร่วมมือ ไตรภาคี ทฤษฎีระบบ แนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครู และกรอบการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นเชิงระบบ เพื่อนำไปสู่การกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยที่มีความชัดเจนและสอดคล้องกับปัญหาวิจัย

จากการสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ ผู้วิจัยเห็นว่า แม้งานวิจัยเดิมจะช่วยอธิบายปัญหาและแนวทางพัฒนาการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูได้ในหลายมิติ แต่โดยมากยังคงมุ่งเน้นการศึกษาในระดับรายด้าน รายกิจกรรม หรือแนวปฏิบัติเฉพาะส่วน เช่น การนิเทศ การสะท้อนคิด การพัฒนาทักษะการสอน หรือความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาเป็นสำคัญ ทั้งนี้ ยังไม่ปรากฏงานวิจัยที่พัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์อย่างเป็นองค์รวม โดยบูรณาการบริบทสมณเพศ ความร่วมมือไตรภาคี กลไกการดำเนินงานร่วม และระบบข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่องเข้าด้วยกันอย่างชัดเจน ด้วยเหตุนี้ ช่องว่างของงานวิจัยเดิมจึงเป็นฐานสำคัญที่นำไปสู่การกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยและการพัฒนาระบบ PIT-PST ในการวิจัยครั้งนี้

## 9. กรอบแนวคิดการวิจัย

### 9.1 การสังเคราะห์ฐานคิดจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการสังเคราะห์เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยพบว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์จำเป็นต้องตั้งอยู่บนฐานคิดสำคัญอย่างน้อย 5 ประการ ได้แก่ (1) แนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาในฐานะกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างเป็นระบบ (2) บริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ซึ่งต้องดำรงบทบาทของครูและบรรพชิตควบคู่กัน (3) แนวคิดการมีส่วนร่วมในฐานะกระบวนการทำงานร่วมของผู้เกี่ยวข้อง (4) ความร่วมมือไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา และ (5) ทฤษฎีระบบซึ่งช่วยอธิบายความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่าง ๆ และความสำคัญของข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนา

นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังใช้กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler เป็นกรอบวิเคราะห์ในระยะที่ 1 เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็นของระบบเดิม ก่อนนำข้อค้นพบดังกล่าวมา

สังเคราะห์ร่วมกับฐานคิดข้างต้นเพื่อพัฒนาเป็นระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมในระยะที่ 2

9.2 ความเชื่อมโยงระหว่างการปฏิบัติการสอน บริบทนิตตสงฆ์ การมีส่วนร่วม ความร่วมมือผู้วิจัย เห็นว่า การวิจัยครั้งนี้มีจุดตั้งต้นจากการมองว่า “การปฏิบัติการสอนของนิตตสงฆ์” เป็นระบบเฉพาะบริบทมิใช่เพียงกิจกรรมหนึ่งของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูทั่วไป เพราะนิตตสงฆ์ต้องพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพภายใต้เงื่อนไขของสมณเพศและข้อจำกัดเชิงบทบาทที่แตกต่างจากนิตตครูทั่วไปอย่างชัดเจน

ในมุมมองดังกล่าว ทฤษฎีระบบทำหน้าที่เป็นกรอบในการอธิบายว่า องค์ประกอบต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับปฏิบัติการสอน ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด กระบวนการเตรียมความพร้อม การนิเทศติดตาม การประเมินผล และข้อมูลย้อนกลับ ต้องเชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบจึงจะทำให้การพัฒนานิตตสงฆ์เกิดขึ้นได้อย่างมีคุณภาพ ขณะเดียวกัน แนวคิดการมีส่วนร่วมทำหน้าที่กำหนดหลักการทำงานร่วมของผู้เกี่ยวข้อง โดยเน้นการร่วมวางแผน ร่วมดำเนินงาน ร่วมนิเทศติดตาม ร่วมสะท้อนผล และร่วมประเมินปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง

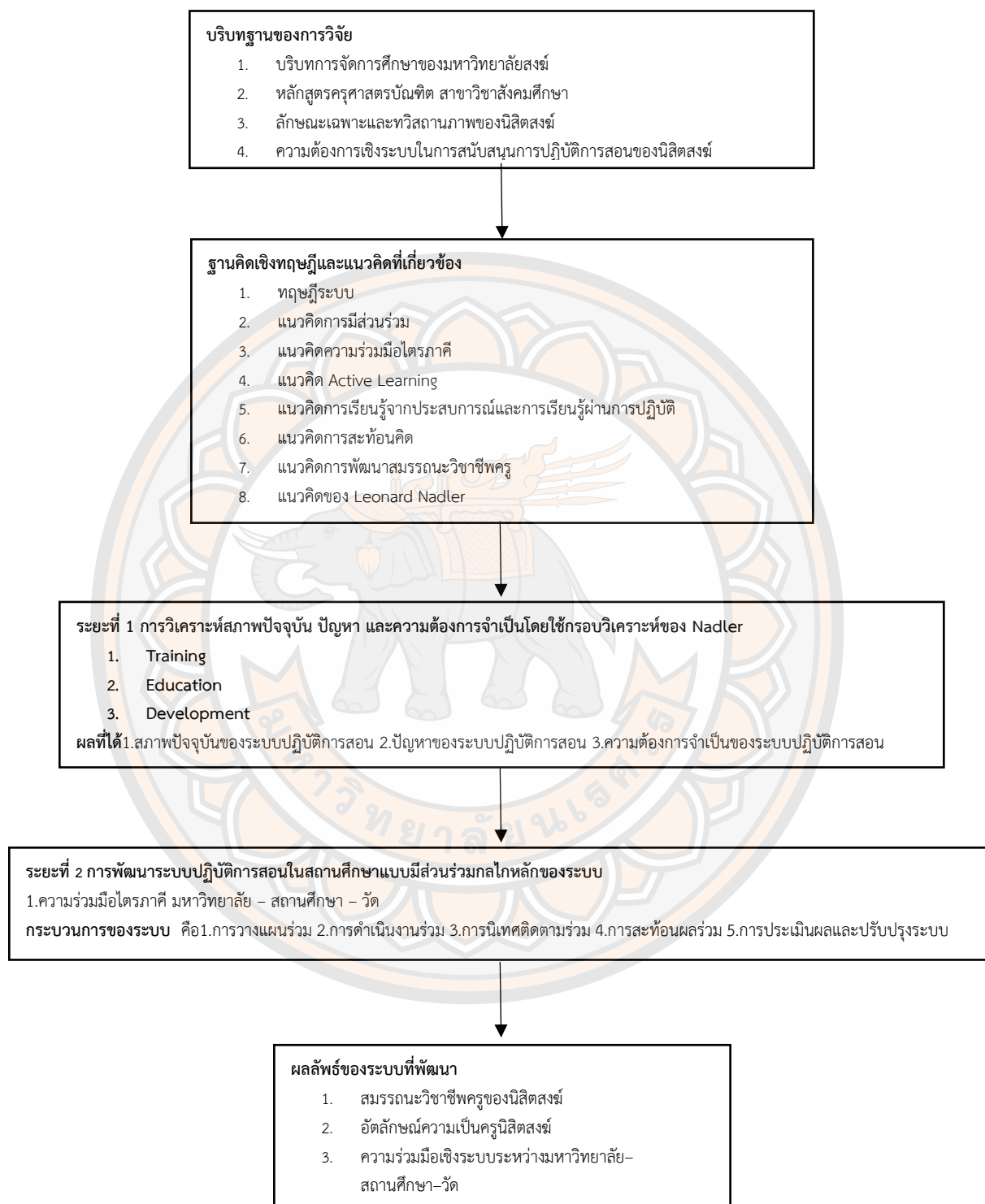
ส่วนแนวคิดความร่วมมือไตรภาคีทำหน้าที่กำหนดโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างภาคีหลักของระบบ ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา ซึ่งต้องเข้ามาทำงานร่วมกันอย่างมีบทบาทเฉพาะและเกื้อหนุนกันภายใต้เป้าหมายเดียวกัน เมื่อบูรณาการฐานคิดทั้งสามร่วมกับความเข้าใจในบริบทเฉพาะของนิตตสงฆ์ จึงนำไปสู่กรอบแนวคิดการวิจัยที่ใช้ทั้งในการวิเคราะห์ปัญหาเชิงระบบและในการออกแบบระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิตตสงฆ์

### 9.3 กรอบแนวคิดการวิจัย

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยโดยเริ่มจากการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็นของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิตตสงฆ์ด้วยกรอบแนวคิดของ Leonard Nadler ใน 3 มิติ ได้แก่ การฝึกอบรม (Training) การศึกษา (Education) และการพัฒนา (Development) เพื่อให้เห็นจุดแข็ง ข้อจำกัด และช่องว่างเชิงระบบของระบบเดิมอย่างชัดเจน

จากนั้น ผู้วิจัยนำข้อค้นพบเชิงระบบที่ได้จากระยะที่ 1 มาสังเคราะห์ร่วมกับแนวคิดการมีส่วนร่วม ความร่วมมือไตรภาคี ทฤษฎีระบบ และบริบทเฉพาะของนิตตสงฆ์ เพื่อพัฒนาเป็นระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมที่มีองค์ประกอบ กลไก และกระบวนการดำเนินงานที่ชัดเจน โดยมีภาคีหลักของระบบ ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา เข้ามามีบทบาทร่วมกันอย่างเป็นระบบ

ระบบที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วยกระบวนการสำคัญ ได้แก่ การวางแผนร่วม การดำเนินงานร่วม การนิเทศติดตามร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินปรับปรุงร่วม โดยมุ่งให้เกิดผลลัพธ์สำคัญ คือ การพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพครูของนิตตสงฆ์ การเสริมสร้างอัตลักษณ์ครูพระ การยกระดับคุณภาพความร่วมมือของภาคี และการเกิดกลไกข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนากระบวนการอย่างต่อเนื่อง



จากกรอบแนวคิดการวิจัยข้างต้น จะเห็นได้ว่า การวิจัยครั้งนี้เริ่มจากการศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็นของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ โดยใช้กรอบของ

Leonard Nadler เป็นฐานในการวิเคราะห์ข้อมูลระยะที่ 1 แล้วจึงนำผลการวิเคราะห์ดังกล่าวมาสังเคราะห์ร่วมกับฐานคิดด้านการปฏิบัติการสอน บริบทนิสิตสงฆ์ การมีส่วนร่วม ความร่วมมือไตรภาคี และทฤษฎีระบบ เพื่อพัฒนาเป็นระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ ก่อนนำไปตรวจสอบและประเมินเพื่อปรับปรุงให้เหมาะสมต่อไป

บทที่ 2 นี้ได้สังเคราะห์เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา บริบทการผลิตครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ การมีส่วนร่วม ความร่วมมือไตรภาคี ทฤษฎีระบบ การพัฒนาวิชาชีพครู และกรอบแนวคิดของ Leonard Nadler เพื่อนำมาใช้เป็นฐานคิดของการวิจัยครั้งนี้

ผลจากการสังเคราะห์ทำให้เห็นอย่างชัดเจนว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์จำเป็นต้องอาศัยมุมมองเชิงระบบที่บูรณาการบริบทเฉพาะของผู้เรียน ความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ตลอดจนกลไกการมีส่วนร่วมและข้อมูลย้อนกลับ เพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ฐานคิดดังกล่าวจึงเป็นที่มาของกรอบแนวคิดการวิจัย และเป็นพื้นฐานสำคัญของการดำเนินการวิจัยในบทที่ 3 ต่อไป

จากการสังเคราะห์ฐานคิดจากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเห็นว่ากรอบแนวคิดการวิจัยครั้งนี้มีลักษณะเป็นการเชื่อมโยงฐานคิดหลายมิติให้ทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ โดยในระยะที่ 1 ผู้วิจัยใช้กรอบการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการจำเป็นของ Leonard Nadler เพื่อทำความเข้าใจข้อจำกัดและช่องว่างเชิงระบบของระบบเดิม ขณะที่ในระยะที่ 2 ผู้วิจัยนำฐานคิดเรื่องการมีส่วนร่วม ความร่วมมือไตรภาคี ทฤษฎีระบบ และบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ มาสังเคราะห์ร่วมกับแนวคิดด้านการพัฒนาการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพครู เพื่อใช้เป็นฐานในการออกแบบระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ ด้วยเหตุนี้ กรอบแนวคิดการวิจัยจึงมิใช่เพียงแผนภาพสรุปแนวคิด หากเป็นโครงสร้างทางความคิดที่เชื่อมผลการวิเคราะห์ระบบเดิมไปสู่การพัฒนา ระบบ PIT-PST อย่างมีตรรกะและเป็นระบบ

## บทที่ 3

### วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่อง การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตร ครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อพัฒนาระบบ (Qualitative Research for System Development) มุ่งศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา ข้อจำกัด และความต้องการเชิงระบบจากผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง เพื่อนำไปสู่การพัฒนาระบบที่มีความเหมาะสมกับบริบทเฉพาะและสามารถนำไปใช้ได้จริง การดำเนินการวิจัยในบทนี้ครอบคลุม 6 ประเด็น ได้แก่

1. รูปแบบการวิจัย
2. กลุ่มเป้าหมายการวิจัย
3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล
5. การวิเคราะห์ข้อมูล
6. การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล

#### 1. รูปแบบการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อพัฒนาระบบ (Qualitative Research for System Development) โดยมุ่งศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา ข้อจำกัด และความต้องการเชิงระบบของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ แล้วนำข้อค้นพบที่ได้มาสังเคราะห์เพื่อพัฒนาเป็นระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมที่เหมาะสมกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์

การดำเนินการวิจัยอาศัยแนวทางการพัฒนาระบบแบบมีส่วนร่วม โดยเปิดพื้นที่ให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ได้สะท้อนประสบการณ์ ปัญหา ข้อจำกัด และข้อเสนอแนะจากการปฏิบัติจริง เพื่อนำข้อมูลดังกล่าวมาสังเคราะห์เป็นร่างระบบ และกำหนดกลไกความร่วมมือของภาคีที่เกี่ยวข้องอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะการเชื่อมบทบาทระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยสนับสนุนทางศาสนาที่เกี่ยวข้องให้ทำงานภายใต้เป้าหมายร่วมกัน แนวทางดังกล่าวจึงมีลักษณะของการออกแบบร่วมกัน (Co-design) ซึ่งช่วยให้ระบบที่พัฒนาขึ้นมีฐานอยู่บนประสบการณ์จริงของผู้ปฏิบัติ และสามารถเชื่อมโยงไปสู่การร่วมกำกับ ร่วมสะท้อนผล และร่วมประเมินได้ในระยะต่อไป

การวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ระยะ ได้แก่

ระยะที่ 1 การวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา ข้อจำกัด และความต้องการเชิงระบบของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา โดยศึกษาข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลหลักที่มีประสบการณ์และมีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับระบบ ได้แก่ นิสิตสงฆ์ปัจจุบัน นิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า ครูพี่เลี้ยง และอาจารย์นิเทศก์

เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์และสังเคราะห์ให้เห็นสภาพที่เป็นจริงของระบบเดิม ปัญหา ข้อจำกัด และ ประเด็นที่ควรได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบ

ระยะที่ 2 การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วม เป็นระยะที่ผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์จากระยะที่ 1 มาสังเคราะห์และยกร่างระบบ รวมทั้งจัดทำร่างคู่มือประกอบการใช้ระบบ ก่อนนำเสนอให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาตรวจสอบความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความสอดคล้องทั้งในเชิงหลักวิชาการและบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ แล้วจึงนำข้อเสนอแนะที่ได้มาปรับปรุงร่างระบบและร่างคู่มือให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ดังนั้น รูปแบบการวิจัยครั้งนี้จึงเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อพัฒนาระบบ ที่มุ่งวิเคราะห์ปัญหาเชิงระบบควบคู่กับการพัฒนาระบบอย่างมีส่วนร่วม โดยอาศัยข้อมูลเชิงประจักษ์จากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายเป็นฐานสำคัญในการสร้างข้อเสนอเชิงระบบที่มีความสอดคล้องกับสภาพจริง มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ และตอบสนองต่อบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

กล่าวได้ว่า แนวทางการวิจัยครั้งนี้มีได้มุ่งเพียงอธิบายสภาพปัญหาของระบบเดิมเท่านั้น หากยังมุ่งใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์จากผู้เกี่ยวข้องเป็นฐานในการออกแบบและพัฒนาระบบใหม่ร่วมกับการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ เพื่อให้ได้ระบบที่มีความสมเหตุสมผลในเชิงแนวคิดและมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ

## 2. กลุ่มเป้าหมายการวิจัย

ผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มเป้าหมายในการวิจัยครั้งนี้โดยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยพิจารณาจากคุณลักษณะ ความเกี่ยวข้องกับประเด็นวิจัย และประสบการณ์ตรงที่สามารถสะท้อนข้อมูลเกี่ยวกับระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาได้อย่างรอบด้านและลุ่มลึก ทั้งในมิติของการปฏิบัติจริง การกำกับติดตาม การสนับสนุนเชิงวิชาการ และการพิจารณาเชิงระบบ กลุ่มเป้าหมายแบ่งออกเป็น 5 กลุ่ม รวมทั้งสิ้น 18 รูป/คน ดังนี้

### 2.1 กลุ่มนิสิตสงฆ์ปัจจุบัน

เป็นนิสิตสงฆ์ชั้นปีที่ 4 หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง จำนวน 4 รูป คัดเลือกจากสถาบันละ 1 รูป ได้แก่

- |  |       |
|--|-------|
| 1. วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย จังหวัดพิษณุโลก | 1 รูป |
| 2. วิทยาลัยสงฆ์พิจิตร จังหวัดพิจิตร  | 1 รูป |
| 3. มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย วิทยาเขตนครสวรรค์                      | 1 รูป |
| 4. วิทยาลัยสงฆ์อุทัยธานี จังหวัดอุทัยธานี                                    | 1 รูป |
| รวม  | 4 รูป |

เกณฑ์การคัดเลือก ได้แก่

- 1) เป็นนิสิตสงฆ์ชั้นปีที่ 4 ของหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา
- 2) กำลังอยู่ในช่วงปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาจริง
- 3) ยินยอมให้ข้อมูลและสามารถสะท้อนประสบการณ์ได้อย่างชัดเจน

ผู้วิจัยเลือกกลุ่มนี้เนื่องจากเป็นผู้ที่กำลังอยู่ในช่วงปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาจริง จึงสามารถสะท้อนสภาพปัจจุบันของระบบ ปัญหา ข้อจำกัด อุปสรรค และความต้องการจำเป็นที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ตรงได้อย่างชัดเจน

## 2.2 กลุ่มนิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า

เป็นนิสิตสงฆ์ที่สำเร็จการศึกษาแล้วและเคยผ่านประสบการณ์การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษามาก่อน จำนวน 2 รูป

เกณฑ์การคัดเลือก ได้แก่

- 1) สำเร็จการศึกษาจากหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษาแล้ว
- 2) เคยผ่านการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา
- 3) สามารถสะท้อนประสบการณ์ย้อนหลังและเสนอข้อเสนอแนะต่อการปรับปรุงระบบได้

ผู้วิจัยเลือกกลุ่มนี้เนื่องจากสามารถสะท้อนภาพรวมของการฝึกสอน การปรับตัว การแก้ไขปัญหา และข้อเสนอแนะต่อการปรับปรุงระบบจากมุมมองของผู้ที่ผ่านกระบวนการดังกล่าวมาแล้วโดยตรง ซึ่งช่วยให้ผู้วิจัยเห็นภาพของระบบในมิติย้อนทบทวน สามารถเปรียบเทียบระหว่างประสบการณ์ในอดีตกับสภาพที่ดำเนินอยู่ในปัจจุบัน อันเป็นประโยชน์ต่อการวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน และช่องว่างของระบบได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น

## 2.3 กลุ่มครูที่เลี้ยงในสถานศึกษา

เป็นครูที่เลี้ยงที่มีบทบาทโดยตรงในการดูแล ให้คำปรึกษา สนับสนุน และประเมินการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ในสถานศึกษา จำนวน 4 คน คัดเลือกจากสถานศึกษาที่รับนิสิตสงฆ์เข้าฝึกปฏิบัติการสอนในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง จังหวัดละ 1 คน

1. จังหวัดพิษณุโลก	1 คน
2. จังหวัดพิจิตร	1 คน
3. จังหวัดนครสวรรค์	1 คน
4. จังหวัดอุทัยธานี	1 คน
รวม	4 คน

เกณฑ์การคัดเลือก ได้แก่

- 1) เป็นครูที่เลี้ยงที่ทำหน้าที่ดูแลนิสิตสงฆ์ระหว่างปฏิบัติการสอน
- 2) มีประสบการณ์ตรงในการให้คำปรึกษา ติดตาม หรือประเมินนิสิตสงฆ์
- 3) ยินยอมให้ข้อมูล

ผู้วิจัยเลือกกลุ่มนี้เพราะครูที่เลี้ยงเป็นผู้ที่อยู่ใกล้ชิดกับการปฏิบัติงานของนิสิตสงฆ์ในระดับภาคสนามมากที่สุด จึงสามารถสะท้อนข้อมูลเกี่ยวกับการประสานงานจากมหาวิทยาลัย รูปแบบการดูแล

นิสิตสงฆ์ ความแตกต่างระหว่างนิสิตสงฆ์กับนิสิตทั่วไป ตลอดจนข้อจำกัดและความท้าทายในการปฏิบัติงานร่วมกันระหว่างสถานศึกษากับมหาวิทยาลัยได้อย่างชัดเจน

## 2.4 กลุ่มอาจารย์นิเทศก์

เป็นอาจารย์นิเทศก์ที่รับผิดชอบการนิเทศ ติดตาม และกำกับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ จำนวน 4 รูป/คน คัดเลือกจากสถาบันละ 1 รูป/คน ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือตอนล่างทั้ง 4 แห่ง

- |   |       |
|---|-------|
| 1. มหาวิทยาลัยพุทธชินราช มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย จังหวัดพิษณุโลก | 1 รูป |
| 2. มหาวิทยาลัยพิจิตร จังหวัดพิจิตร  | 1 รูป |
| 3. มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย วิทยาเขตนครสวรรค์                     | 1 รูป |
| 4. มหาวิทยาลัยอภัยธานี จังหวัดอภัยธานี                                      | 1 รูป |
| รวม   | 4 รูป |

เกณฑ์การคัดเลือก ได้แก่

- 1) เป็นผู้รับผิดชอบการนิเทศ ติดตาม หรือประเมินนิสิตสงฆ์
- 2) มีประสบการณ์ในการประสานงานกับสถานศึกษา
- 3) ยินยอมให้ข้อมูล

กลุ่มนี้มีบทบาทสำคัญในการสะท้อนภาพของระบบในระดับการบริหารจัดการและการกำกับติดตาม เนื่องจากเป็นผู้เชื่อมโยงระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษา และมีหน้าที่โดยตรงในการนิเทศ ให้คำปรึกษา ประเมินผล และสนับสนุนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของนิสิตสงฆ์ ข้อมูลจากกลุ่มนี้จึงช่วยให้เห็นทั้งจุดแข็ง จุดอ่อน และข้อจำกัดของระบบในเชิงโครงสร้างและกระบวนการดำเนินงานได้อย่างรอบด้าน

## 2.5 กลุ่มผู้เชี่ยวชาญ

เป็นผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความรู้ ความเชี่ยวชาญ และประสบการณ์เกี่ยวข้องกับการผลิตครู การนิเทศ การศึกษา การพัฒนาระบบการศึกษา หรือบริบทการจัดการศึกษาของพระสงฆ์ จำนวน 4 รูป/คน

เกณฑ์การคัดเลือก ได้แก่

- 1) มีความรู้และประสบการณ์เกี่ยวข้องกับการผลิตครู การนิเทศการศึกษา การพัฒนาระบบการศึกษา การศึกษาพระพุทธศาสนา หรือการพัฒนานิสิตครูบรรพชิต
- 2) สามารถให้ข้อเสนอแนะเชิงวิชาการและเชิงปฏิบัติต่อองค์ประกอบ กลไก และความเป็นไปได้ของระบบที่พัฒนาขึ้นได้อย่างลุ่มลึก
- 3) ยินยอมให้ข้อมูล

ผู้วิจัยเลือกกลุ่มผู้เชี่ยวชาญเนื่องจากเป็นกลุ่มที่สามารถให้ข้อเสนอแนะในเชิงหลักการ เชิงวิชาการ และเชิงปฏิบัติได้อย่างลุ่มลึก ทั้งในด้านโครงสร้างการบริหาร กลไกการดำเนินงาน ความเป็นไปได้ในการนำระบบไปใช้จริง ตลอดจนความสอดคล้องของระบบกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์และหลักพระธรรมวินัย ซึ่งมีความสำคัญต่อการพัฒนาระบบให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

กล่าวโดยสรุป กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้รับการคัดเลือกอย่างมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ครอบคลุมผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เกี่ยวข้องกับระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ทั้งในระดับผู้ปฏิบัติ ระดับผู้สนับสนุนในภาคสนาม ระดับผู้กำกับติดตามจากสถาบัน และระดับผู้เชี่ยวชาญ อันทำให้ข้อมูลที่ได้มีความหลากหลาย รอบด้าน และเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมอย่างเป็นระบบ

การกำหนดกลุ่มเป้าหมายการวิจัยในลักษณะดังกล่าวช่วยให้ผู้วิจัยได้รับข้อมูลจากผู้มีประสบการณ์ตรงที่ครอบคลุมบทบาทสำคัญของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ทั้งในมุมมองของผู้เรียน ผู้สนับสนุน ผู้กำกับดูแล และผู้เชี่ยวชาญ อันเอื้อต่อการวิเคราะห์ระบบเดิมและการพัฒนาระบบใหม่อย่างรอบด้าน

### 3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview Guideline) ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยยึดวัตถุประสงค์ของการวิจัยเป็นกรอบในการกำหนดประเด็นคำถาม เพื่อให้สามารถเข้าถึงข้อมูลเกี่ยวกับสภาพปัจจุบัน ปัญหา ข้อจำกัด และความต้องการเชิงระบบของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ได้อย่างลุ่มลึกและรอบด้าน เครื่องมือดังกล่าวได้รับการออกแบบให้มีลักษณะกึ่งโครงสร้าง โดยกำหนดประเด็นคำถามหลักไว้อย่างชัดเจน ขณะเดียวกันก็เปิดโอกาสให้ผู้ให้ข้อมูลสามารถขยายความ อธิบายประสบการณ์ และสะท้อนมุมมองของตนได้อย่างอิสระตามบริบทจริงของแต่ละกลุ่มเป้าหมาย

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจัดทำแบบสัมภาษณ์เชิงลึกจำนวน 5 ฉบับ ให้สอดคล้องกับลักษณะและบทบาทของผู้ให้ข้อมูลแต่ละกลุ่ม ดังนี้

#### 3.1 แบบสัมภาษณ์สำหรับนิสิตสงฆ์ชั้นปีที่ 4

เป็นแบบสัมภาษณ์ที่มุ่งศึกษาประสบการณ์ตรงของนิสิตสงฆ์ที่กำลังปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา โดยประเด็นคำถามครอบคลุมเรื่องโครงสร้างหลักสูตรที่เอื้อต่อสถานภาพของพระสงฆ์ การเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึกสอน การปรับตัวเข้ากับบริบทของสถานศึกษา โดยเฉพาะในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสมณสาธูป ความเหมาะสมของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ความยุติธรรมของเกณฑ์การประเมินผล ตลอดจนปัญหา อุปสรรค และข้อจำกัดสำคัญที่เกิดขึ้นระหว่างการปฏิบัติหน้าที่ ทั้งนี้เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สะท้อนสภาพจริงของระบบจากมุมมองของผู้ปฏิบัติโดยตรง

#### 3.2 แบบสัมภาษณ์สำหรับนิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า

เป็นแบบสัมภาษณ์ที่มุ่งให้ผู้สำเร็จการศึกษาแล้วสะท้อนประสบการณ์ภาพรวมของการฝึกปฏิบัติการสอนที่ผ่านมา โดยเน้นการทบทวนกระบวนการปรับตัว การแก้ปัญหา การเผชิญข้อจำกัดของระบบเดิม และข้อเสนอแนะในการปรับปรุงระบบจากมุมมองของผู้ที่ผ่านประสบการณ์ดังกล่าวมาแล้ว ข้อมูลจากกลุ่มนี้มีความสำคัญในเชิงย้อนทบทวน เพราะช่วยให้เห็นผลของระบบในมิติที่กว้างขึ้น และช่วยชี้ให้เห็นช่องว่างเชิงระบบที่อาจไม่ปรากฏชัดจากประสบการณ์เฉพาะหน้าเพียงอย่างเดียว

### 3.3 แบบสัมภาษณ์สำหรับครูที่เลี้ยง

เป็นแบบสัมภาษณ์ที่ใช้ศึกษามุมมองของครูที่เลี้ยงในสถานศึกษา ซึ่งมีบทบาทใกล้ชิดกับนิสิตสงฆ์ในระดับภาคสนาม โดยประเด็นคำถามมุ่งเน้นการประสานงานจากมหาวิทยาลัย รูปแบบการดูแลและให้คำปรึกษา ความแตกต่างในการกำกับดูแลนิสิตสงฆ์เมื่อเปรียบเทียบกับนิสิตทั่วไป ความลำบากใจหรือข้อจำกัดในการประเมินผล รวมถึงปัญหาและข้อเสนอแนะที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานร่วมกันระหว่างสถานศึกษากับมหาวิทยาลัย เครื่องมือฉบับนี้จึงช่วยสะท้อนภาพของระบบในมิติการปฏิบัติจริงภายในสถานศึกษาได้อย่างชัดเจน

### 3.4 แบบสัมภาษณ์สำหรับอาจารย์นิเทศก์

เป็นแบบสัมภาษณ์ที่มุ่งศึกษามุมมองของอาจารย์นิเทศก์ในฐานะผู้รับผิดชอบการกำกับ ติดตาม และสนับสนุนการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ โดยประเด็นคำถามครอบคลุมการวางระบบนิเทศ การประสานงานกับสถานศึกษา การเตรียมความพร้อมของนิสิตสงฆ์ ความเหมาะสมของกลไกการติดตามและประเมินผล ตลอดจนข้อจำกัดเชิงโครงสร้างและกระบวนการที่ส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพของระบบ เครื่องมือฉบับนี้จึงมีบทบาทสำคัญในการสะท้อนข้อมูลในระดับการบริหารจัดการและการดำเนินงานของสถาบันผลิตครูโดยตรง

### 3.5 แบบสัมภาษณ์สำหรับผู้เชี่ยวชาญ

เป็นแบบสัมภาษณ์ที่ใช้ในระยะการพัฒนาระบบ เพื่อรวบรวมความคิดเห็นและข้อเสนอแนะต่อร่างระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากผลการวิเคราะห์ที่ในระยะแรก ประเด็นคำถามมุ่งเน้นการตรวจสอบความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความสอดคล้องขององค์ประกอบระบบ ความชัดเจนของกลไกการดำเนินงาน และความเหมาะสมของระบบกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ รวมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้เชี่ยวชาญเสนอข้อปรับปรุงเพิ่มเติมเพื่อให้ระบบมีความสมบูรณ์และสามารถนำไปใช้ได้จริง

นอกจากแบบสัมภาษณ์เชิงลึกแล้ว ผู้วิจัยยังใช้การบันทึกเสียงการสัมภาษณ์ และการจดบันทึกภาคสนาม (Field Notes) เป็นเครื่องมือประกอบในการเก็บข้อมูล เพื่อบันทึกรายละเอียดของถ้อยคำ น้ำเสียง บริบท อากัปกริยา และสิ่งแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับการสัมภาษณ์ อันเป็นข้อมูลสำคัญที่ช่วยให้การตีความข้อมูลมีความลุ่มลึกและสอดคล้องกับสถานการณ์จริงมากยิ่งขึ้น

### 3.6 การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

ผู้วิจัยนำแบบสัมภาษณ์เชิงลึกทั้ง 5 ฉบับเสนอต่อผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 คน เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของประเด็นคำถามกับวัตถุประสงค์การวิจัย ความเหมาะสมของภาษา และความครอบคลุมของประเด็นที่ต้องการศึกษา จากนั้นผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาปรับปรุงถ้อยคำ ลำดับคำถาม และความชัดเจนของประเด็นสัมภาษณ์ให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้นก่อนนำไปใช้จริง

ในการตรวจสอบเครื่องมือ ผู้วิจัยให้ความสำคัญกับความตรงเชิงเนื้อหา โดยพิจารณาว่าคำถามแต่ละข้อสามารถสะท้อนข้อมูลที่สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของการวิจัยได้อย่างชัดเจนหรือไม่ ทั้งนี้เพื่อให้เครื่องมือสามารถเก็บข้อมูลเชิงลึกได้อย่างตรงประเด็นและครอบคลุมสาระสำคัญของการวิจัย

กล่าวโดยสรุป เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้รับการออกแบบให้สอดคล้องกับลักษณะของผู้ให้ข้อมูลแต่ละกลุ่ม และครอบคลุมประเด็นที่สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของการวิจัยทั้งในด้านการวิเคราะห์สภาพปัจจุบันและปัญหาของระบบ ตลอดจนด้านการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ อันทำให้ผู้วิจัยสามารถเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงลึกได้อย่างเป็นระบบ รอบด้าน และเพียงพอต่อการนำไปวิเคราะห์และสังเคราะห์เป็นข้อค้นพบเชิงระบบในลำดับต่อไป

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้จึงมีได้ทำหน้าที่เพียงเก็บข้อมูลเชิงพรรณนาเท่านั้น หากถูกออกแบบให้สามารถสะท้อนทั้งสภาพปัจจุบัน ปัญหา ข้อจำกัด และข้อเสนอเพื่อการพัฒนาแบบได้อย่างลึกซึ้งและสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย

#### 4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นลำดับขั้นตอน เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ถูกต้อง ครบถ้วน และสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย ทั้งในส่วนของการวิเคราะห์สภาพปัจจุบันและปัญหาของระบบเดิม และในส่วนของการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ โดยมีรายละเอียดการดำเนินการ ดังนี้

ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยได้คำนึงถึงจริยธรรมการวิจัยอย่างเคร่งครัด โดยขอความยินยอมจากผู้ให้ข้อมูลก่อนการสัมภาษณ์ รักษาความลับของข้อมูลส่วนบุคคล และใช้ข้อมูลเพื่อวัตถุประสงค์ทางการวิจัยเท่านั้น ทั้งนี้ เพื่อให้กระบวนการเก็บข้อมูลเป็นไปอย่างเหมาะสม โปร่งใส และเคารพสิทธิของผู้ให้ข้อมูลทุกกลุ่ม

##### 4.1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐานและการเตรียมความพร้อมก่อนเก็บข้อมูล

ในขั้นแรก ผู้วิจัยศึกษาหลักการ แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา การพัฒนาระบบ การจัดการศึกษาสำหรับนิสิตสงฆ์ ตลอดจนบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง เพื่อใช้เป็นฐานในการกำหนดกรอบการวิจัย ประเด็นคำถาม และแนวทางการเก็บรวบรวมข้อมูลให้มีความชัดเจนและครอบคลุมประเด็นที่ต้องการศึกษา

จากนั้น ผู้วิจัยได้จัดทำแบบสัมภาษณ์เชิงลึกให้เหมาะสมกับผู้ให้ข้อมูลแต่ละกลุ่ม พร้อมทั้งนำเครื่องมือเสนอต่อผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของเนื้อหา ภาษา และความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย ก่อนนำมาปรับปรุงแก้ไขให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น แล้วจึงประสานงานกับหน่วยงานและบุคคลที่เกี่ยวข้องเพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูล

##### 4.2 การคัดเลือกและประสานผู้ให้ข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลโดยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง โดยพิจารณาจากคุณสมบัติและประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาโดยตรง เมื่อได้รายชื่อผู้ให้ข้อมูลตามเกณฑ์ที่กำหนดแล้ว ผู้วิจัยจึงติดต่อประสานงานเพื่อข้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัย ขอความร่วมมือในการให้ข้อมูล และนัดหมายวัน เวลา และสถานที่สำหรับการสัมภาษณ์ตามความเหมาะสมของแต่ละบุคคล

การประสานงานดังกล่าว ผู้วิจัยให้ความสำคัญกับความสมัครใจของผู้ให้ข้อมูลเป็นสำคัญ โดยชี้แจงให้ทราบถึงวัตถุประสงค์ ขอบเขตการใช้ข้อมูล และการรักษาความลับของข้อมูล เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลเกิดความเข้าใจและให้ข้อมูลอย่างเปิดเผย เป็นธรรมชาติ และตรงตามประสบการณ์จริงมากที่สุด

#### 4.3 การเก็บข้อมูลในระยะที่ 1

ในระยะที่ 1 ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากนิสิตสงฆ์ชั้นปีที่ 4 นิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า ครูพี่เลี้ยง และอาจารย์นิเทศก์ โดยใช้แบบสัมภาษณ์เชิงลึกเป็นเครื่องมือหลักในการเก็บข้อมูล การสัมภาษณ์ในแต่ละครั้ง ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้ผู้ให้ข้อมูลได้อธิบายประสบการณ์ ความคิดเห็น ปัญหา อุปสรรค และข้อเสนอแนะเกี่ยวกับระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาอย่างเต็มที่ โดยผู้วิจัยใช้คำถามหลักเป็นแนวทาง และซักถามเพิ่มเติมตามประเด็นที่ปรากฏขึ้นระหว่างการสนทนา เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ลุ่มลึกและครอบคลุมมากยิ่งขึ้น

ในระหว่างการสัมภาษณ์ ผู้วิจัยทำการบันทึกเสียงโดยได้รับความยินยอมจากผู้ให้ข้อมูล และจัดบันทึกภาคสนามควบคู่กันไป เพื่อเก็บรายละเอียดเกี่ยวกับบริบทของการสนทนา ถ้อยคำสำคัญ น้ำเสียง อากัปกริยา และประเด็นที่ควรนำมาพิจารณาในการตีความข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในระยะนี้ดำเนินต่อเนื่องจนถึงจุดอิ่มตัวของข้อมูล (Data Saturation) กล่าวคือ เมื่อผู้วิจัยพิจารณาแล้วไม่พบประเด็นใหม่ที่มีนัยสำคัญเพิ่มเติมจากการสัมภาษณ์ ข้อมูลที่ได้จึงถือว่ามีความเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา ข้อจำกัด และความต้องการเชิงระบบตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย

#### 4.4 การเก็บข้อมูลในระยะที่ 2

ในการเก็บข้อมูลระยะนี้ ผู้วิจัยใช้แบบสัมภาษณ์เชิงลึก ร่วมกับการนำเสนอร่างระบบและร่างคู่มือประกอบการใช้ระบบต่อผู้เชี่ยวชาญ เพื่อรวบรวมข้อเสนอแนะเกี่ยวกับความเหมาะสมขององค์ประกอบระบบ ความชัดเจนของกลไกการดำเนินงาน ความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริง และความสอดคล้องของรายละเอียดเชิงปฏิบัติกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์

ทั้งนี้ การเก็บรวบรวมข้อมูลในระยะนี้มีได้มุ่งเพียงการรับฟังข้อเสนอแนะต่อเอกสารหรือคู่มือเท่านั้น หากยังมุ่งตรวจสอบความสมเหตุสมผลขององค์ประกอบระบบ ความสัมพันธ์ของภาคีที่เกี่ยวข้อง และกลไกการขับเคลื่อนระบบให้สามารถดำเนินไปได้อย่างต่อเนื่องในทางปฏิบัติ

#### 4.5 การจัดการข้อมูลหลังการสัมภาษณ์

ภายหลังการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยนำข้อมูลจากการบันทึกเสียงมาถอดความแบบคำต่อคำ จากนั้นผู้วิจัยส่งสาระสำคัญของข้อมูลหรือข้อความถอดความบางส่วนให้ผู้ให้ข้อมูลตรวจสอบความถูกต้อง (Member Check) เพื่อยืนยันว่าข้อมูลที่บันทึกและตีความในเบื้องต้นไม่คลาดเคลื่อนจากเจตนารมณ์และประสบการณ์จริงของผู้ให้ข้อมูล

ผู้วิจัยตรวจสอบความถูกต้องของข้อความที่ถอดความร่วมกับบันทึกภาคสนาม เพื่อให้ข้อมูลที่ได้รับความครบถ้วนและสะท้อนสาระสำคัญของการสัมภาษณ์ได้อย่างถูกต้อง เมื่อถอดความเรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยจึงจัดระบบข้อมูลตามกลุ่มผู้ให้ข้อมูลและตามประเด็นที่เกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย เพื่อเตรียมนำข้อมูลเข้าสู่กระบวนการวิเคราะห์ในขั้นต่อไป

ทั้งนี้ ในกรณีที่มีประเด็นบางส่วนที่ต้องการความชัดเจนเพิ่มเติม ผู้วิจัยได้ตรวจสอบทวนกลับกับข้อมูลเดิมและบริบทที่บันทึกไว้ เพื่อให้การตีความข้อมูลมีความรอบคอบและแม่นยำมากที่สุด

#### 4.6 สรุปการเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้เป็นกระบวนการที่ดำเนินไปอย่างเป็นระบบ ตั้งแต่การศึกษาข้อมูลพื้นฐาน การเตรียมเครื่องมือ การคัดเลือกและประสานผู้ให้ข้อมูล การสัมภาษณ์เชิงลึกในแต่ละระยะ ตลอดจนการถอดความและจัดระบบข้อมูลหลังการสัมภาษณ์ อันส่งผลให้ผู้วิจัยได้รับข้อมูลเชิงลึกที่มีความหลากหลาย รอบด้าน และเพียงพอต่อการนำไปวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ได้อย่างมีน้ำหนักทางวิชาการ

เพื่อให้เห็นภาพรวมของการเก็บรวบรวมข้อมูลในแต่ละระยะของการวิจัยอย่างชัดเจน ผู้วิจัยสรุปขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูล

ระยะการวิจัย	กลุ่มผู้ให้ข้อมูล	วิธีเก็บข้อมูล	ประเด็นที่ศึกษา	ผลที่ได้
ระยะที่ 1	นิสิตสงฆ์ปัจจุบัน นิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า ครูพี่เลี้ยง และ อาจารย์นิเทศก์	สัมภาษณ์เชิงลึก	สภาพปัจจุบัน ปัญหา ข้อจำกัด และความต้องการ เชิงระบบของ ระบบปฏิบัติการ สอนในสถานศึกษา	ข้อมูลสำหรับ วิเคราะห์ระบบ เดิม
ระยะที่ 2	ผู้เชี่ยวชาญ	สัมภาษณ์เชิงลึก และตรวจร่าง ระบบ/ร่างคู่มือ	ความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจนของ องค์ประกอบระบบ กลไกการ ดำเนินงาน และ ความสอดคล้อง ของระบบและคู่มือ กับบริบทนิสิตสงฆ์	ข้อเสนอแนะเพื่อ ปรับปรุงระบบ และร่างคู่มือ

จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่า การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ดำเนินไปตามลำดับของวัตถุประสงค์การวิจัย กล่าวคือ ระยะที่ 1 มุ่งศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการเชิงระบบจากผู้มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ส่วนระยะที่ 2 มุ่งตรวจสอบและปรับปรุงร่าง

ระบบและร่างคู่มือโดยอาศัยข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ เพื่อให้ระบบที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมและสามารถนำไปใช้ได้จริง

## 5. การวิเคราะห์ข้อมูล

เพื่อให้ผลการวิจัยมีความถูกต้อง ลุ่มลึก และสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพอย่างเป็นระบบ โดยแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ระยะตามลักษณะของข้อมูลและเป้าหมายของการวิจัย ได้แก่ การวิเคราะห์ข้อมูลในระยะที่ 1 เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา ข้อจำกัด และความต้องการเชิงระบบของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา และการวิเคราะห์ข้อมูลในระยะที่ 2 เพื่อพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์

### 5.1 การวิเคราะห์ข้อมูลระยะที่ 1

การวิเคราะห์ข้อมูลในระยะที่ 1 เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์เชิงลึกนิสิตสงฆ์ปัจจุบัน นิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า ครูพี่เลี้ยง และอาจารย์นิเทศก์ ซึ่งเป็นผู้ให้ข้อมูลหลักที่มีประสบการณ์ตรงเกี่ยวกับระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา โดยผู้วิจัยมุ่งวิเคราะห์เพื่อให้เห็นสภาพปัจจุบัน ปัญหา ข้อจำกัด และความต้องการเชิงระบบที่เกิดขึ้นจริงในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ก่อนนำผลที่ได้ไปใช้เป็นฐานในการยกร่างระบบในระยะต่อไป

ในการวิเคราะห์ข้อมูลระยะนี้ ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์เนื้อหาเชิงคุณภาพร่วมกับการสังเคราะห์เชิงประเด็น โดยดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

#### 1. การถอดความข้อมูลจากการสัมภาษณ์

ผู้วิจัยนำข้อมูลจากไฟล์บันทึกเสียงมาถอดความเป็นลายลักษณ์อักษรอย่างละเอียดแบบคำต่อคำ เพื่อรักษาความหมายดั้งเดิมของผู้ให้ข้อมูลและเพื่อให้ได้ข้อมูลที่สมบูรณ์สำหรับการวิเคราะห์ในขั้นต่อไป

#### 2. การอ่านทบทวนข้อมูลและทำความเข้าใจภาพรวม

ผู้วิจัยอ่านข้อมูลที่ถอดความแล้วหลายรอบเพื่อทำความเข้าใจบริบท น้ำหนักของถ้อยคำ และสาระสำคัญของประสบการณ์ที่ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนออกมา ทั้งในด้านจุดแข็งของระบบเดิม ปัญหาในการดำเนินงาน ข้อจำกัดที่เกิดจากบริบทของนิสิตสงฆ์ และข้อเสนอแนะต่อการปรับปรุงระบบ

#### 3. การจับประเด็นสำคัญและจัดกลุ่มข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการจับประเด็นสำคัญจากข้อความสัมภาษณ์ แล้วจัดกลุ่มข้อมูลที่มีความหมายใกล้เคียงกันเข้าด้วยกัน เพื่อให้เห็นแบบแผนของข้อมูลที่เกิดขึ้นซ้ำหรือมีความเชื่อมโยงกันระหว่างผู้ให้ข้อมูลแต่ละกลุ่มในการจัดกลุ่มข้อมูล ผู้วิจัยพิจารณาข้อความหรือหน่วยความหมายที่สะท้อนประเด็นเดียวกัน แล้วจัดรวมเป็นประเด็นย่อย ก่อนสังเคราะห์เป็นประเด็นหลักตามกรอบการวิเคราะห์ที่กำหนดไว้ ทั้งนี้ ผู้วิจัยเปรียบเทียบข้อมูลข้ามกลุ่มผู้ให้ข้อมูลเพื่อพิจารณาความสอดคล้อง ความแตกต่าง และประเด็นที่ปรากฏซ้ำอย่างมีนัยสำคัญ ก่อนจัดวางข้อค้นพบเข้าสู่มิติการวิเคราะห์ที่กำหนดไว้

#### 4. การตีความข้อมูลตามกรอบแนวคิดที่ใช้ในการวิจัย

ภายหลังจากจัดกลุ่มข้อมูล ผู้วิจัยนำประเด็นที่ได้มาตีความและสังเคราะห์ในเชิงระบบ โดยในการวิเคราะห์วัตถุประสงค์ข้อที่ 1 ผู้วิจัยใช้กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler เป็นแนวทางในการจัดระเบียบและอธิบายข้อมูลใน 3 มิติ ได้แก่ ด้านการฝึกอบรม (Training) ด้านการศึกษา (Education) และด้านการพัฒนา (Development) เพื่อให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ในปัจจุบันมีจุดแข็ง ข้อจำกัด และช่องว่างเชิงระบบในแต่ละมิติอย่างไร

#### 5. การสังเคราะห์ข้อค้นพบเพื่อยกร่างระบบ

เมื่อได้ข้อค้นพบจากการวิเคราะห์แล้ว ผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์มาสังเคราะห์ร่วมกันเพื่อสร้างข้อสรุปเชิงระบบ อันประกอบด้วยสภาพปัจจุบัน ปัญหา ข้อจำกัด และความต้องการจำเป็นในการพัฒนา ก่อนนำไปใช้เป็นฐานในการยกร่างระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ในระยะที่ 2

#### 5.2 การวิเคราะห์ข้อมูลระยะที่ 2

การวิเคราะห์ข้อมูลระยะที่ 2 เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง โดยมุ่งตรวจสอบร่างระบบและร่างคู่มือที่พัฒนาขึ้นจากผลการวิเคราะห์ในระยะที่ 1 ผ่านมุมมองของผู้เชี่ยวชาญ เพื่อพิจารณาความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจนขององค์ประกอบระบบ และความถูกต้องสอดคล้องทั้งในเชิงหลักวิชาการและหลักพระธรรมวินัย อันจะนำไปสู่การปรับปรุงระบบให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

การวิเคราะห์ข้อมูลในระยะนี้จึงมิได้มุ่งเพียงการปรับรายละเอียดของเอกสารหรือคู่มือเท่านั้น แต่ยังมุ่งตรวจสอบความสมเหตุสมผลของสถาปัตยกรรมระบบ บทบาทของภาคีที่เกี่ยวข้อง กลไกความร่วมมือ และความเป็นไปได้ในการขับเคลื่อนระบบให้เกิดผลในทางปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้ ผลการวิเคราะห์จากผู้เชี่ยวชาญยังถูกนำมาใช้ในการกำหนดกลไกความร่วมมือของภาคีที่เกี่ยวข้องให้ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยเฉพาะการพัฒนาแนวทางร่วมออกแบบ ร่วมกำกับ และร่วมประเมินระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และหน่วยสนับสนุนที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง มีทิศทางร่วมกัน และสามารถนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้พัฒนาระบบได้จริง

สำหรับข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญ ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์เนื้อหาเชิงคุณภาพร่วมกับการสังเคราะห์เชิงประเด็น โดยมุ่งวิเคราะห์ข้อคิดเห็น ข้อเสนอแนะ และข้อสังเกตของผู้เชี่ยวชาญที่มีต่อร่างระบบและร่างคู่มือ เพื่อจำแนกประเด็นสำคัญเกี่ยวกับความเหมาะสมขององค์ประกอบระบบ ความชัดเจนของกลไกการดำเนินงาน ความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริง และความสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์

ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลในระยะนี้ตามลำดับขั้น ดังนี้

#### 1. การถอดความข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ

ผู้วิจัยนำข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญมาถอดความเป็นลายลักษณ์อักษรอย่างละเอียด เพื่อรักษาความหมายของถ้อยคำและมุมมองของผู้เชี่ยวชาญให้ครบถ้วนสมบูรณ์ที่สุด ก่อนนำเข้าสู่กระบวนการวิเคราะห์ในขั้นต่อไป

#### 2. การอ่านทบทวนข้อมูลอย่างรอบด้าน

ผู้วิจัยอ่านข้อมูลที่ถอดความแล้วหลายรอบ เพื่อทำความเข้าใจสาระสำคัญ น้ำหนักของถ้อยคำ และความหมายที่ผู้เชี่ยวชาญสะท้อนออกมาเกี่ยวกับความเหมาะสมของร่างระบบ ความชัดเจนของกลไกการดำเนินงาน ความสอดคล้องกับบริบทของนิสิตสงฆ์ และข้อเสนอแนะที่ควรนำไปใช้ในการปรับปรุงระบบ

#### 3. การจำแนกและสกัดข้อความสำคัญ

ผู้วิจัยคัดเลือกข้อความหรือถ้อยคำที่มีนัยสำคัญต่อการพัฒนาระบบ แล้วจำแนกออกเป็นประเด็นย่อยตามลักษณะของข้อเสนอแนะ เช่น ประเด็นด้านโครงสร้างระบบ ประเด็นด้านกระบวนการดำเนินงาน ประเด็นด้านบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง ประเด็นด้านการประเมินผล และประเด็นด้านความเหมาะสมกับหลักพระธรรมวินัย ทั้งนี้เพื่อให้เห็นสาระสำคัญที่ผู้เชี่ยวชาญสะท้อนร่วมกันอย่างชัดเจน

#### 4. การสังเคราะห์ข้อเสนอแนะเชิงประเด็น

ภายหลังการจำแนกข้อความสำคัญ ผู้วิจัยนำข้อมูลมาสังเคราะห์เป็นประเด็นหลักและประเด็นย่อย โดยพิจารณาทั้งส่วนที่เป็นข้อเสนอแนะร่วมกันและส่วนที่สะท้อนประเด็นเฉพาะซึ่งมีนัยต่อการปรับปรุงร่างระบบ การวิเคราะห์ในขั้นนี้ช่วยให้ผู้วิจัยสามารถมองเห็นว่า ผู้เชี่ยวชาญรับรู้จุดที่ระบบควรเพิ่มเติม ปรับแก้ หรือทำให้ชัดเจนขึ้นในมิติใดบ้าง เพื่อให้ระบบมีความเป็นรูปธรรม ใช้การได้จริง และมีความเหมาะสมในเชิงบริบท

#### 5. การนำผลการวิเคราะห์ไปปรับปรุงร่างระบบและร่างคู่มือ

เมื่อได้ข้อสรุปจากการวิเคราะห์แล้ว ผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญมาปรับปรุงองค์ประกอบของระบบ กลไกการดำเนินงาน และรายละเอียดของคู่มือการใช้ระบบให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น ทั้งในด้านความชัดเจนของโครงสร้าง ความสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้อง ความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริง และความสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

กล่าวโดยสรุป การวิเคราะห์ข้อมูลในระยที่ 2 เป็นกระบวนการที่มุ่งใช้ข้อคิดเห็นเชิงลึกของผู้เชี่ยวชาญเป็นฐานในการตรวจสอบและพัฒนาระบบ โดยอาศัยการวิเคราะห์เนื้อหาเชิงคุณภาพและการสังเคราะห์เชิงประเด็น เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงร่างระบบและร่างคู่มือให้มีความเหมาะสม ชัดเจน และสามารถนำไปใช้ได้จริงมากยิ่งขึ้น

### 5.3 การนำเสนอผลการวิเคราะห์

ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในลักษณะพรรณนาวิเคราะห์ โดยเรียบเรียงข้อค้นพบจากข้อมูลเชิงคุณภาพให้มีความเชื่อมโยงเป็นระบบ และใช้ข้อความสะท้อนจากผู้ให้ข้อมูลประกอบการอธิบายตามความเหมาะสม เพื่อให้เห็นความหมายของข้อมูลอย่างชัดเจน และเพื่อเสริมความหนักแน่นของข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัย

กล่าวโดยสรุป การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้เป็นกระบวนการที่เชื่อมโยงระหว่างการทำ ความเข้าใจสภาพปัจจุบันและปัญหาของระบบเดิม กับการสังเคราะห์ข้อเสนอเชิงระบบเพื่อพัฒนาระบบใหม่อย่างเป็นขั้นตอน โดยอาศัยข้อมูลจากผู้มีส่วนเกี่ยวข้องหลายฝ่ายเป็นฐานสำคัญในการตีความและสร้างข้อค้นพบ อันทำให้ผลการวิจัยมีทั้งความลุ่มลึกในเชิงคุณภาพ และความเหมาะสมต่อการนำไปใช้พัฒนาระบบในบริบทจริงของมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

เพื่อให้เห็นความเชื่อมโยงระหว่างวัตถุประสงค์การวิจัย ผู้ให้ข้อมูล เครื่องมือ วิธีการเก็บข้อมูล วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล และผลลัพธ์ที่คาดว่าจะได้รับอย่างชัดเจน ผู้วิจัยจึงสรุปความสัมพันธ์ของกระบวนการวิจัยดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 ความเชื่อมโยงของวัตถุประสงค์การวิจัยกับกระบวนการวิจัย

วัตถุประสงค์การวิจัย	ผู้ให้ข้อมูล	เครื่องมือวิจัย	วิธีการเก็บข้อมูล	วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล	ผลลัพธ์ที่คาดว่าจะได้รับ
1. เพื่อวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงขลานครินทร์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง	นิสิตสงขลานครินทร์ ปีที่ 4, นิสิตสงขลานครินทร์ ศิษย์เก่า, ครูพี่เลี้ยง, อาจารย์นิเทศก์	แบบสัมภาษณ์เชิงลึก	สัมภาษณ์เชิงลึกและบันทึกภาคสนาม	การวิเคราะห์เนื้อหาเชิงคุณภาพ ร่วมกับการสังเคราะห์เชิงประเด็นตามกรอบ Leonard Nadler	ข้อค้นพบเกี่ยวกับสภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบเดิม รวมทั้งการระบุช่องว่างเชิงระบบ เพื่อใช้เป็นฐานในการ

					พัฒนา ระบบ
2. เพื่อพัฒนา ระบบปฏิบัติการ สอนใน สถานศึกษาแบบ มีส่วนร่วมของ นิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศา สตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคม ศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ ในพื้นที่ภาคเหนือ ตอนล่าง	ผู้เชี่ยวชาญ โดยใช้ข้อมูล จากระยะที่ 1 ประกอบ	แบบสัมภาษณ์ เชิงลึก ร่าง ระบบ และร่าง คู่มือ	การนำเสนอ ร่างระบบ การ รับ ข้อเสนอแนะ และการ ปรับปรุงระบบ	การวิเคราะห์ เนื้อหาเชิง คุณภาพ ร่วมกับการ สังเคราะห์เชิง ประเด็น	ระบบ PIT-PST Model ที่ ได้รับการ ปรับปรุง ให้มีความ เหมาะสม ชัดเจน และ สามารถ นำไปใช้ได้ จริง
การเสริมความ น่าเชื่อถือของ ข้อมูล	ผู้ให้ข้อมูลทุก กลุ่มและ ผู้เชี่ยวชาญ	แบบ ตรวจสอบ ความถูกต้อง ของข้อมูล และแนวทาง การตรวจสอบ โดย ผู้เชี่ยวชาญ	การตรวจสอบ ข้อมูลแบบ สามเส้า การ ตรวจสอบโดย ผู้ให้ข้อมูล และการ ตรวจสอบโดย ผู้เชี่ยวชาญ	การ เปรียบเทียบ ข้อมูลจาก หลายแหล่ง และการทวน สอบความ สอดคล้องของ ข้อค้นพบ	ความ น่าเชื่อถือ ความ ถูกต้อง และความ สอดคล้อง ของข้อ ค้นพบเชิง วิจัย

ตารางดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การดำเนินการวิจัยในแต่ละระยะมีความเชื่อมโยงกับวัตถุประสงค์ของการวิจัยอย่างชัดเจน โดยวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 มุ่งวิเคราะห์สภาพปัจจุบันและปัญหาของระบบจากผู้มีประสบการณ์ตรง ขณะที่วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 มุ่งพัฒนาระบบผ่านการตรวจสอบและให้ข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ อันทำให้กระบวนการวิจัยมีความต่อเนื่องทั้งในเชิงการวิเคราะห์และการพัฒนาอย่างเป็นระบบ การวิเคราะห์ข้อมูลในงานวิจัยนี้จึงเป็นกระบวนการต่อเนื่องจากการจัดหมวดหมู่ข้อมูลเชิงประจักษ์ไปสู่การสังเคราะห์ประเด็นสำคัญ การระบุช่องว่างเชิงระบบ และการนำข้อค้นพบดังกล่าวไปสู่การออกแบบระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมอย่างมีโครงสร้าง ทั้งนี้ เพื่อให้การพัฒนาระบบมีฐานมาจากข้อมูลจริงและเชื่อมโยงกับวัตถุประสงค์ของการวิจัยอย่างชัดเจน

## 6. การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล

เพื่อให้ผลการวิจัยมีความน่าเชื่อถือ มีความถูกต้องตามสภาพจริง และสามารถสะท้อนปรากฏการณ์ที่ศึกษาได้อย่างรอบด้าน ผู้วิจัยได้ดำเนินการตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลตลอดกระบวนการวิจัย ทั้งในขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล และการสังเคราะห์ข้อค้นพบ โดยใช้วิธีการตรวจสอบที่เหมาะสมกับการวิจัยเชิงคุณภาพ ดังนี้

### 6.1 การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้าด้านแหล่งข้อมูล (Data Triangulation)

ผู้วิจัยใช้วิธีการตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้าโดยเปรียบเทียบข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่มีบทบาทแตกต่างกัน ได้แก่ นิสิตสงฆ์ปัจจุบัน นิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า ครูพี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศก์ และผู้เชี่ยวชาญ เพื่อพิจารณาความสอดคล้อง ความแตกต่าง และความเชื่อมโยงของข้อค้นพบในแต่ละประเด็น การตรวจสอบในลักษณะดังกล่าวช่วยให้ผู้วิจัยสามารถพิจารณาข้อมูลข้ามมุมมอง ข้ามบทบาท และข้ามระยะของการวิจัย อันนำไปสู่ข้อสรุปที่มีความรอบด้านและลดความเอนเอียงจากการอาศัยข้อมูลจากแหล่งใดแหล่งหนึ่งเพียงลำพัง

### 6.2 การตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูล (Member Check)

ภายหลังการสัมภาษณ์ ผู้วิจัยได้ส่งสาระสำคัญของข้อมูลหรือข้อความถอดความบางส่วนให้ผู้ให้ข้อมูลตรวจสอบความถูกต้อง เพื่อยืนยันว่าข้อมูลที่บันทึกและตีความในเบื้องต้นไม่คลาดเคลื่อนจากเจตนารมณ์และประสบการณ์จริงของผู้ให้ข้อมูล วิธีการดังกล่าวช่วยเพิ่มความน่าเชื่อถือของข้อมูลและลดความคลาดเคลื่อนในการตีความ

### 6.3 การตรวจสอบความถูกต้องจากการถอดความและทบทวนข้อมูลซ้ำ

ผู้วิจัยถอดความข้อมูลจากการบันทึกเสียงอย่างละเอียด และตรวจสอบความถูกต้องของข้อความที่ถอดความโดยเปรียบเทียบกับบันทึกภาคสนามและบริบทของการสัมภาษณ์ จากนั้นผู้วิจัยได้อ่านทบทวนข้อมูลหลายรอบ เพื่อทำความเข้าใจความหมายของถ้อยคำและลดความคลาดเคลื่อนในการตีความ วิธีการดังกล่าวช่วยให้ข้อมูลที่นำเข้าสู่กระบวนการวิเคราะห์มีความครบถ้วนและใกล้เคียงกับประสบการณ์จริงของผู้ให้ข้อมูลมากที่สุด

### 6.4 การใช้บันทึกภาคสนามประกอบการตีความข้อมูล

ผู้วิจัยใช้บันทึกภาคสนามควบคู่กับข้อมูลจากการสัมภาษณ์ เพื่อช่วยอธิบายบริบท นำเสียง อากัปกริยา และรายละเอียดแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับการให้ข้อมูล ซึ่งข้อมูลส่วนนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการตีความในงานวิจัยเชิงคุณภาพ เพราะช่วยให้ผู้วิจัยเข้าใจความหมายของข้อมูลได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น และสามารถพิจารณาข้อค้นพบได้อย่างสัมพันธ์กับสถานการณ์จริง

### 6.5 การตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ

ในระหว่างการพัฒนาระบบ ผู้วิจัยนำร่างระบบที่สังเคราะห์ได้จากผลการวิเคราะห์ในระยะที่ 1 ไปให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาตรวจสอบและให้ข้อเสนอแนะ ทั้งในด้านความเหมาะสม ความชัดเจน ความเป็นไปได้ ในการนำไปใช้จริง และความสอดคล้องกับบริบทของนิสิตสงฆ์ การตรวจสอบในส่วนนี้นอกจากจะช่วยยืนยันความน่าเชื่อถือของข้อค้นพบแล้ว ยังทำหน้าที่เป็นกลไกสำคัญในการยกระดับคุณภาพของระบบที่พัฒนาขึ้นให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

## 6.6 การสังเคราะห์ข้อค้นพบอย่างเป็นระบบ

ผู้วิจัยดำเนินการสังเคราะห์ข้อค้นพบโดยอาศัยข้อมูลที่ผ่านการตรวจสอบจากหลายขั้นตอนมา พิจารณาร่วมกัน ทั้งข้อมูลจากการสัมภาษณ์ บันทึกภาคสนาม ข้อคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ และผลการ วิเคราะห์ในแต่ละระยะ เพื่อให้ข้อสรุปที่ได้มีความสมเหตุสมผล มีหลักฐานรองรับ และสะท้อนสภาพจริง ของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาอย่างเป็นระบบ

กล่าวโดยสรุป การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้เป็นกระบวนการที่ดำเนิน ควบคู่ไปกับทุกขั้นตอนของการวิจัย มิใช่เป็นเพียงขั้นตอนภายหลังการเก็บข้อมูลเท่านั้น โดยผู้วิจัยให้ ความสำคัญกับการตรวจสอบข้อมูลจากหลายแหล่ง การตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูล การทบทวนข้อมูลอย่างรอบคอบ การใช้ข้อมูลเชิงบริบทประกอบการตีความ และการตรวจสอบโดย ผู้เชี่ยวชาญ อันส่งผลให้ข้อค้นพบที่ได้มีความน่าเชื่อถือ มีความรอบด้าน และมีความเหมาะสมเพียงพอ สำหรับการนำไปใช้เป็นฐานในการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ ได้อย่างมีน้ำหนักทางวิชาการ

ด้วยเหตุนี้ การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลจึงมิได้เป็นเพียงขั้นตอนเชิงระเบียบวิธี หากเป็น กลไกสำคัญที่ช่วยให้ข้อค้นพบและระบบที่พัฒนาขึ้นมีความน่าเชื่อถือ สามารถอธิบายบริบทจริงได้อย่าง สมเหตุสมผล และมีศักยภาพต่อการนำไปใช้จริงในทางปฏิบัติ

## บทที่ 4

### ผลการวิจัย

การวิจัยเรื่อง การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง มีวัตถุประสงค์ 2 ประการ ได้แก่ (1) เพื่อวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา และ(2) เพื่อพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ การนำเสนอผลในบทนี้ใช้ข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ให้ข้อมูลหลักจำนวน 18 รูป/คน ประกอบด้วย นิสิตสงฆ์ปัจจุบัน นิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า ครูพี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศก์ และผู้เชี่ยวชาญ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์เนื้อหาเชิงคุณภาพร่วมกับการสังเคราะห์เชิงประเด็น และตรวจสอบความน่าเชื่อถือด้วยการตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้าเพื่อให้การนำเสนอมีความชัดเจน บทนี้แบ่งออกเป็น 2 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบ

ตอนที่ 2 ผลการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วม

#### 4.1 ผลการศึกษาตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1

**เพื่อวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง**

ในการวิเคราะห์ผลตามวัตถุประสงค์ข้อนี้ ผู้วิจัยนำเสนอผลจากผู้ให้ข้อมูลหลัก 4 กลุ่ม ได้แก่ นิสิตสงฆ์ปัจจุบัน นิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า ครูพี่เลี้ยง และอาจารย์นิเทศก์ โดยมุ่งสะท้อนทั้งจุดแข็งและข้อจำกัดของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาตามประสบการณ์จริงของผู้เกี่ยวข้อง จากนั้นจึงสังเคราะห์ผลร่วมกันด้วยกรอบแนวคิดของ Leonard Nadler ใน 3 มิติ ได้แก่ การฝึกอบรม (Training) การศึกษา (Education) และการพัฒนา (Development) เพื่อให้เห็นปัญหาและช่องว่างเชิงระบบอย่างชัดเจน

##### 4.1.1 มุมมองของกลุ่มนิสิตสงฆ์ปัจจุบัน

จากการวิเคราะห์ข้อมูลของกลุ่มนิสิตสงฆ์ปัจจุบัน พบว่า ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษามีจุดแข็งในด้านโครงสร้างเบื้องต้นค่อนข้างชัดเจน กล่าวคือ มหาวิทยาลัยมีคู่มือปฏิบัติการสอน ปฏิทินกำหนดการ และการปฐมนิเทศก่อนออกฝึกสอน ซึ่งช่วยให้นิสิตสามารถเตรียมตัวล่วงหน้าและเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนได้ดีในระดับหนึ่ง นิสิตบางรูปยังสะท้อนว่าการฝึกสอนเสมือนจริง การอบรมบุคลิกภาพครูพระ และการเตรียมตนเองด้านเนื้อหาและจิตใจ มีส่วนช่วยลดความกังวลเมื่อต้องลงสู่สถานการณ์จริงในสถานศึกษา

อย่างไรก็ตาม กลุ่มนิสิตสงฆ์ปัจจุบันยังสะท้อนข้อจำกัดหลายประการของระบบ ได้แก่ ความไม่เท่าเทียมของความพร้อมเชิงปฏิบัติจริงระหว่างพื้นที่และระหว่างสถานศึกษา ความไม่ชัดเจนของขอบเขตบทบาทบางประการในบริบทสถานศึกษา และข้อจำกัดในการเข้าร่วมกิจกรรมบางประเภทที่อาจไม่

สอดคล้องกับสมณสาธูป นอกจากนี้ นิสิตยังต้องใช้ความระมัดระวังสูงในการวางตัวและการปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนหญิง ตลอดจนต้องปรับตัวต่อวัฒนธรรมสถานศึกษาที่มีความแตกต่างกันมากในแต่ละแห่ง

เมื่อพิจารณาโดยสรุป มุมมองของนิสิตสงฆ์ปัจจุบันสะท้อนว่า ระบบปฏิบัติการสอนมีฐานรองรับในระดับหนึ่ง แต่ความพร้อมที่เกิดขึ้นจริงยังแปรผันตามบริบทพื้นที่ คุณภาพของครูที่เลี้ยง และระดับความเข้าใจของสถานศึกษา ทำให้การฝึกสอนในทางปฏิบัติยังต้องอาศัยการปรับตัวของนิสิตเป็นอย่างมาก

#### 4.1.2 มุมมองของกลุ่มนิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า

จากการวิเคราะห์ข้อมูลของกลุ่มนิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า พบว่า ประสบการณ์การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาช่วยให้นิสิตเกิดการเรียนรู้เชิงวิชาชีพอย่างมาก ทั้งในด้านการจัดการเรียนรู้ การบริหารชั้นเรียน การปรับแผนการสอน และการเข้าใจธรรมชาติของผู้เรียน ศิษย์เก่าหลายรายสะท้อนว่า ข้อเสนอแนะจากครูที่เลี้ยงและอาจารย์นิเทศมีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาตนเอง และช่วยให้สามารถปรับเปลี่ยนวิธีสอนได้อย่างเป็นรูปธรรม

อย่างไรก็ตาม กลุ่มศิษย์เก่ายังสะท้อนปัญหาหลายประการที่ชัดเจนกว่ากลุ่มนิสิตปัจจุบัน โดยเฉพาะความไม่ต่อเนื่องของการนิเทศ การต้องเป็นผู้ประสานระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาด้วยตนเอง ความไม่พร้อมของสื่อ ตัวอย่างแผนการสอน หรือเครื่องมือที่จำเป็นต่อการสอนจริง ตลอดจนความไม่ชัดเจนของขอบเขตบทบาทเมื่อต้องปฏิบัติงานในบริบทสถานศึกษาที่ไม่เข้าใจนิสิตสงฆ์มากนัก

ในภาพรวม กลุ่มศิษย์เก่าสะท้อนให้เห็นว่า ระบบปัจจุบันสามารถทำให้นิสิต “ผ่านการฝึกสอน” ได้ แต่ยังไม่สามารถทำให้ทุกคนได้รับประสบการณ์การพัฒนาอย่างมีคุณภาพในมาตรฐานเดียวกัน เพราะความสำเร็จของการฝึกยังขึ้นอยู่กับบริบทของสถานศึกษา ความเข้าใจของผู้เกี่ยวข้อง และความสามารถส่วนบุคคลของนิสิตแต่ละรายเป็นสำคัญ

#### 4.1.3 มุมมองของกลุ่มครูที่เลี้ยงในสถานศึกษา

จากการวิเคราะห์ข้อมูลของกลุ่มครูที่เลี้ยง พบว่า ครูที่เลี้ยงมองว่านิสิตสงฆ์มีจุดแข็งสำคัญด้านความสุภาพ ความสำรวม ความรับผิดชอบ และภาพลักษณ์ทางจริยธรรม ซึ่งเอื้อต่อการเป็นแบบอย่างแก่ผู้เรียนและการสร้างบรรยากาศที่ดีในชั้นเรียน ครูที่เลี้ยงยังเห็นว่า หากสถานศึกษาเข้าใจบริบทของนิสิตสงฆ์และสามารถปรับกิจกรรมหรือภาระงานให้เหมาะสม การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์สามารถดำเนินไปได้ได้อย่างราบรื่นและเกิดผลดีต่อผู้เรียน

อย่างไรก็ตาม ครูที่เลี้ยงยังสะท้อนข้อจำกัดของระบบหลายด้าน เช่น ความไม่ต่อเนื่องของการรับนิสิตสงฆ์เข้าฝึกสอนในแต่ละปี ทำให้สถานศึกษาไม่สามารถพัฒนาความชำนาญเฉพาะทางในการดูแลนิสิตสงฆ์ได้อย่างเต็มที่ การประสานงานจากมหาวิทยาลัยบางครั้งยังอยู่ในระดับเอกสารมากกว่าการสร้าง ความเข้าใจร่วมเชิงปฏิบัติ และในบางกรณีสถานศึกษายังไม่เข้าใจข้อจำกัดทางสมณเพศอย่างลุ่มลึกพอ

โดยสรุป มุมมองของครูที่เลี้ยงสะท้อนว่า คุณภาพของการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ขึ้นอยู่กับ “คุณภาพของระบบที่เลี้ยง” และ “ระดับความเข้าใจของสถานศึกษาต่อบริบทนิสิตสงฆ์” หากสองส่วนนี้เข้มแข็ง การฝึกสอนจะเกิดผลดีอย่างมาก แต่หากยังอ่อน ระบบก็จะผลักภาระการปรับตัวไปยังตัวนิสิตเกินควร

#### 4.1.4 มุมมองของกลุ่มอาจารย์นิเทศ

จากการวิเคราะห์ข้อมูลของกลุ่มอาจารย์นิเทศก์ พบว่า อาจารย์นิเทศก์มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่ง ในการทำให้ระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์สามารถเชื่อมโยงระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาได้จริง ทั้งในด้านการนิเทศติดตาม การให้คำปรึกษาเชิงวิชาการ การสะท้อนผลการสอน และการช่วยให้นิสิตสามารถบูรณาการความเป็นพระกับความเป็นครูได้อย่างเหมาะสม

อย่างไรก็ตาม อาจารย์นิเทศก์ยังสะท้อนปัญหาเชิงระบบชัดเจนว่า สถานศึกษาบางแห่งยังไม่เข้าใจว่านิสิตสงฆ์สามารถทำอะไรได้หรือทำอะไรไม่ได้บ้างโดยไม่ขัดต่อพระธรรมวินัยและสมณสาธูป ทำให้การนิเทศแบบลงพื้นที่จริงมีความสำคัญมาก นอกจากนี้ ยังพบความไม่เป็นเอกภาพของเป้าหมายระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาในบางกรณี จนนิสิตต้องเป็นผู้ประสานความเข้าใจเอง อีกทั้งผู้ทำหน้าที่กำกับดูแลในสนามจริงยังไม่ได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบให้มีมาตรฐาน ภาษา และเกณฑ์การทำงานร่วมกันอย่างชัดเจน

กล่าวโดยสรุป มุมมองของอาจารย์นิเทศก์ชี้ให้เห็นว่า ระบบปัจจุบันยังพัฒนา “นิสิตผู้รับการฝึก” มากกว่า “ระบบผู้กำกับดูแลการฝึก” จึงทำให้การนิเทศยังมีพลังในระดับบุคคล แต่ยังไม่ถูกยกระดับเป็นกลไกเชิงระบบที่เข้มแข็งและเป็นเอกภาพทั่วทั้งเครือข่าย

#### 4.1.5 การสังเคราะห์ปัญหาและช่องว่างเชิงระบบ

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 กลุ่มร่วมกัน ผู้วิจัยพบว่า ปัญหาของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ได้เป็นเพียงปัญหารายกรณีหรือปัญหาเฉพาะบุคคล หากเป็นปัญหาเชิงระบบที่เกิดจากความไม่เชื่อมต่อกันขององค์ประกอบสำคัญหลายส่วน โดยสามารถสังเคราะห์เป็นช่องว่างเชิงระบบได้ดังนี้

##### 1) ช่องว่างด้านความร่วมมือเชิงโครงสร้าง

ระบบมีการประสานงานระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดอยู่แล้วในระดับหนึ่ง แต่ยังขาดกลไกที่เป็นทางการ ต่อเนื่อง และใช้ร่วมกันได้จริงในทุกพื้นที่ ทำให้หลายกรณีความร่วมมือยิ่งขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ส่วนบุคคลมากกว่าระบบงานที่มีมาตรฐานร่วม

##### 2) ช่องว่างด้านบทบาทและอัตลักษณ์

นิสิตสงฆ์ต้องดำรงบทบาททั้ง “พระภิกษุ” และ “ครูฝึกสอน” พร้อมกัน แต่ระบบยังไม่สามารถแปลงบทบาทคู่นี้ให้เป็นบทบาทวิชาชีพที่ได้รับการยอมรับและเข้าใจร่วมกันอย่างชัดเจน ส่งผลให้เกิดความเปราะบางทางบทบาทในสถานการณ์จริง

##### 3) ช่องว่างด้านความพร้อมเชิงปฏิบัติ

แม้มหาวิทยาลัยจะมีการเตรียมความพร้อมอยู่ในระดับหนึ่ง แต่ความพร้อมที่เกิดขึ้นจริงยังไม่เสมอภาค โดยเฉพาะในด้านสื่อการสอน ตัวอย่างแผนการสอน การจัดการชั้นเรียน และความเข้าใจบริบทสถานศึกษา ทำให้ภาระการปรับตัวตกอยู่กับตัวนิสิตมากเกินไป

##### 4) ช่องว่างด้านการนิเทศและระบบพี่เลี้ยง

ครูพี่เลี้ยงและอาจารย์นิเทศต่างมีบทบาทสำคัญ แต่ระบบยังขาดความเป็นเอกภาพในด้านเป้าหมาย วิธีการติดตาม และเกณฑ์การสะท้อนผล ทำให้คุณภาพของการดูแลนิสิตสงฆ์ยังแปรผันตามบุคคลและพื้นที่

#### 5) ช่องว่างด้านข้อมูลย้อนกลับและการประเมิน

ระบบการสะท้อนผลมีศักยภาพในการพัฒนา แต่ยังขาดฐานข้อมูลร่วม เกณฑ์ประเมินร่วม และกลไกการนำผลการฝึกสอนไปใช้ปรับปรุงหลักสูตร เครือข่าย และระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นวัฏจักรเดียวกัน

ช่องว่างเชิงระบบทั้ง 5 ประการดังกล่าวสะท้อนอย่างชัดเจนว่า ปัญหาของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์มิได้เกิดจากข้อบกพร่องของบุคคลฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง หากเกิดจากการที่องค์ประกอบของระบบยังไม่ถูกออกแบบให้เชื่อมโยงกันอย่างเป็นโครงสร้าง ทั้งในด้านบทบาทภาคี ความพร้อมเชิงปฏิบัติ การนิเทศติดตาม และการใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

#### 4.1.6 ข้อค้นพบเชิงสาระ

จากการสังเคราะห์ข้อมูลทั้งหมด ผู้วิจัยสรุปข้อค้นพบเชิงสาระที่สำคัญได้ 5 ประการ ดังนี้

- 1) ระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีโครงสร้างพื้นฐานรองรับอยู่แล้ว แต่ยังขาดกลไกค้ำจุนในระดับปฏิบัติให้เกิดความสม่ำเสมอทั่วทั้งเครือข่าย
- 2) ปัญหาสำคัญของระบบมิได้อยู่ที่ตัวนิสิตสงฆ์เพียงฝ่ายเดียว แต่เกิดจากความไม่เชื่อมโยงกันของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด ครูพี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศ และเกณฑ์การกำกับติดตาม
- 3) ความท้าทายที่เด่นที่สุดของระบบคือการบูรณาการบทบาท “ความเป็นพระ” กับ “ความเป็นครู” ให้กลายเป็นอัตลักษณ์วิชาชีพที่ทุกฝ่ายเข้าใจตรงกัน
- 4) การนิเทศแบบลงพื้นที่จริงและการมีครูพี่เลี้ยงที่เข้าใจบริบทนิสิตสงฆ์เป็นกลไกที่มีพลังมากที่สุดในการลดความเปราะบางของระบบ
- 5) ระบบที่เหมาะสมต้องก้าวพ้นจากการจัดการฝึกสอนแบบรายปีหรือรายกรณี ไปสู่ระบบความร่วมมือเชิงสถาบันที่มี MOU คู่มือกลาง เกณฑ์ประเมินร่วม ฐานข้อมูลร่วม และกระบวนการสะท้อนผลที่นำไปใช้พัฒนาระบบได้จริง

#### 4.1.7 การสังเคราะห์ข้อค้นพบตามกรอบแนวคิดของ Leonard Nadler

เมื่อพิจารณาข้อค้นพบตามกรอบแนวคิดของ Leonard Nadler ผู้วิจัยพบว่า มิติด้านการฝึกอบรม (Training) สะท้อนปัญหาความไม่ต่อเนื่องของการเตรียมความพร้อมเชิงปฏิบัติ มิติด้านการศึกษา (Education) สะท้อนปัญหาการที่องค์ความรู้ยังไม่ถูกพัฒนาให้เป็นความเข้าใจร่วมของผู้เกี่ยวข้องทั้งระบบ และมิติด้านการพัฒนา (Development) สะท้อนว่าการเติบโตที่เกิดขึ้นยังเกิดขึ้นเป็นรายกรณีมากกว่าการถูกออกแบบให้สะสมเป็นทุนพัฒนาของระบบในระยะยาว

ดังนั้น กรอบของ Leonard Nadler จึงช่วยยืนยันว่า ปัญหาของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์มิใช่เพียงปัญหาการฝึกทักษะเฉพาะหน้า แต่เป็นปัญหาที่เกี่ยวข้องกับการเตรียมความพร้อม การสร้างความเข้าใจร่วม และการออกแบบกลไกพัฒนาอย่างต่อเนื่องในระดับระบบพร้อมกัน

การสังเคราะห์ข้อค้นพบตามกรอบแนวคิดของ Leonard Nadler ทำให้ผู้วิจัยมองเห็นปัญหาและความต้องการจำเป็นของระบบเดิมอย่างเป็นระบบมากยิ่งขึ้น กล่าวคือ ไม่เพียงเห็นข้อจำกัดเชิงปฏิบัติในระดับผิวหน้า แต่ยังสามารถเชื่อมโยงข้อค้นพบไปสู่มิติของการฝึกอบรม การศึกษา และการพัฒนา ซึ่งเป็นฐานสำคัญของการออกแบบระบบใหม่ในระยะต่อไป

## 4.2 ผลการศึกษาตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 2

เพื่อพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

จากข้อค้นพบเชิงระบบในวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 ผู้วิจัยได้นำผลการวิเคราะห์มาสังเคราะห์ร่วมกับข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ เพื่อพัฒนาเป็นระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมที่สามารถตอบสนองต่อบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ได้อย่างเหมาะสม โดยระบบที่พัฒนาขึ้นมุ่งแก้ปัญหาช่องว่างสำคัญของระบบเดิม ทั้งในด้านความร่วมมือเชิงโครงสร้าง การกำหนดบทบาทของภาคี การเตรียมความพร้อมเชิงปฏิบัติ การนิเทศและพี่เลี้ยง การประเมินผล และการใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ผลการพัฒนาระบบพบว่า ระบบที่เหมาะสมควรมีลักษณะเป็นความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่าง มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนาที่เกี่ยวข้อง โดยแต่ละฝ่ายมีบทบาทร่วมกันอย่างชัดเจนภายใต้เป้าหมายเดียวกัน คือ การพัฒนานิสิตสงฆ์ให้มีสมรรถนะทางวิชาชีพครูควบคู่กับการดำรงอัตลักษณ์สมณเพศอย่างเหมาะสม

จากข้อค้นพบในระยะที่ 1 ผู้วิจัยได้พัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ เรียกว่า PIT-PST Model ซึ่งเป็นสถาปัตยกรรมระบบแบบมีส่วนร่วมที่มีฐานคิดเชิงทฤษฎีและหลักฐานเชิงประจักษ์รองรับ โดยมีองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ การกำหนดความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด การจัดวางองค์ประกอบของระบบในรูปแบบ Input Process Output Feedback การกำหนดวงจรการดำเนินงานร่วม ได้แก่ การวางแผนร่วม (Co-Planning), การจัดการเรียนรู้ร่วม (Co-Teaching), การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection), และการประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) ตลอดจนการกำหนดผลลัพธ์ของระบบให้ครอบคลุมทั้งสมรรถนะครูสังคมศึกษา อัตลักษณ์ครูพระ และกลไกข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ในเชิงโครงสร้าง ระบบที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 2 ส่วน ได้แก่ (1) โครงสร้างความร่วมมือไตรภาคี ประกอบด้วย มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา ซึ่งร่วมกันทำหน้าที่สนับสนุนและขับเคลื่อนการพัฒนานิสิตสงฆ์ และ (2) โครงสร้างระบบแบบ Input-Process-Output-Feedback โดย Input คือ การเตรียมความพร้อม Process คือ การปฏิบัติการสอนและการนิเทศ Output คือ สมรรถนะครูและอัตลักษณ์ครูพระ และ Feedback คือ การพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ในเชิงการดำเนินงาน ระบบดังกล่าวขับเคลื่อนผ่านวงจรการทำงานร่วม 4 ขั้นตอน ได้แก่ Co-Planning (การวางแผนร่วม) หมายถึง การที่มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องร่วมกันกำหนดแนวทาง เป้าหมาย บทบาท และการเตรียมความพร้อมก่อนการฝึกปฏิบัติการสอน Co-Teaching (การจัดการเรียนรู้ร่วม) หมายถึง การดำเนินการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาภายใต้การสนับสนุนและการทำงานร่วมกันของนิสิตสงฆ์ ครูพี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศก์ และภาคีที่เกี่ยวข้อง Co-Reflection (การสะท้อนผลร่วม) หมายถึง การร่วมกันทบทวนผลการปฏิบัติการสอน แลกเปลี่ยนข้อคิดเห็น ข้อค้นพบ ปัญหา และแนวทางพัฒนา เพื่อให้เกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์อย่างมีความหมาย

และ Co-Evaluation (การประเมินผลร่วม) หมายถึง การร่วมกันประเมินผลการดำเนินงานทั้งในระดับกระบวนการและผลลัพธ์ของระบบ เพื่อนำข้อมูลที่ได้ไปใช้ในการปรับปรุงและพัฒนาระบบอย่างต่อเนื่อง

#### 4.2.1 องค์ประกอบสำคัญของระบบที่พัฒนาขึ้น

จากการสังเคราะห์ข้อมูลและข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ ผู้วิจัยพบว่า ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ควรประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ ดังนี้

##### 1) ภาวคิหลักของระบบ

ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา ซึ่งต้องร่วมกันกำหนดบทบาท หน้าที่ และขอบเขตความรับผิดชอบอย่างชัดเจน

##### 2) กลไกการเตรียมความพร้อม

ได้แก่ การเตรียมความพร้อมด้านวิชาชีพครู การเตรียมความพร้อมด้านสมณสาธิต การจัดการฝึกเตรียมฝึก การมีชุดตัวอย่างแผนการสอน สื่อ และแนวปฏิบัติที่ใช้ได้จริง

##### 3) กลไกการนิเทศและพี่เลี้ยง

ได้แก่ การนิเทศแบบลงพื้นที่จริง การพัฒนาครูพี่เลี้ยงให้เข้าใจบริบทนิสิตสงฆ์ การมีเกณฑ์และเป้าหมายร่วมกันระหว่างครูพี่เลี้ยงกับอาจารย์นิเทศ

##### 4) กลไกการประเมินและข้อมูลย้อนกลับ

ได้แก่ การใช้ rubric กลาง การประเมินตามสภาพจริง การมีหลักฐานร่วมทั้งเครือข่าย และการจัดเก็บฐานข้อมูลผลฝึกสอนเพื่อนำไปใช้ปรับปรุงหลักสูตรและระบบในระยะต่อไป

##### 5) กลไกกำกับความเหมาะสมด้านสมณเพศ

ได้แก่ การมี MOU หรือคู่มือกลางเกี่ยวกับขอบเขตบทบาท กิจวัตรสงฆ์ งานที่ทำได้ งานที่ควรหลีกเลี่ยง และบทบาททดแทนในบริบทสถานศึกษา

ในส่วนของผลลัพธ์ ระบบที่พัฒนาขึ้นมิได้มุ่งเพียงให้นิสิตสงฆ์สามารถผ่านการปฏิบัติการสอนตามเกณฑ์ของหลักสูตรเท่านั้น หากมุ่งพัฒนาให้เกิดผลลัพธ์อย่างเป็นองค์รวม ได้แก่ การพัฒนาสมรรถนะครู สังคมศึกษา ความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ครูในบริบทสถานศึกษาจริง การดำรงอัตลักษณ์ครูพระอย่างเหมาะสม และการเกิดกลไกข้อมูลย้อนกลับเพื่อใช้ในการพัฒนาระบบอย่างต่อเนื่อง ผลลัพธ์ดังกล่าวสะท้อนว่าระบบ PIT-PST มิได้มุ่งเน้นเฉพาะผลสำเร็จเชิงกิจกรรม แต่ให้ความสำคัญกับการพัฒนานิสิตสงฆ์และระบบการปฏิบัติการสอนควบคู่กันไปอย่างเป็นระบบ

#### 4.2.2 กระบวนการดำเนินงานของระบบที่พัฒนาขึ้น

ระบบที่พัฒนาขึ้นควรมีกระบวนการดำเนินงานอย่างน้อย 5 ขั้นตอน ได้แก่

##### ขั้นที่ 1 การวางแผนร่วม

มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา ร่วมกันกำหนดแนวทางการดำเนินงาน บทบาทของแต่ละฝ่าย และขอบเขตการปฏิบัติที่เหมาะสมกับนิสิตสงฆ์

##### ขั้นที่ 2 การเตรียมความพร้อมร่วม

มหาวิทยาลัยเตรียมนิสิตสงฆ์ด้านวิชาชีพครูและการปรับตัวเชิงบทบาท ขณะเดียวกันสถานศึกษาและครูพี่เลี้ยงได้รับการทำความเข้าใจเกี่ยวกับบริบทของนิสิตสงฆ์ก่อนรับเข้าฝึกสอน

### ขั้นที่ 3 การดำเนินงานร่วมในสถานศึกษา

นิติตสงฆ์ปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาภายใต้การสนับสนุนของครูพี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศ และภาคีที่เกี่ยวข้อง โดยมีขอบเขตบทบาทที่ชัดเจนและมีแนวทางรองรับข้อจำกัดทางสมณเพศ

### ขั้นที่ 4 การนิเทศ ติดตาม และสะท้อนผลร่วม

อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และผู้เกี่ยวข้องร่วมกันสะท้อนผลการปฏิบัติการสอนอย่างต่อเนื่อง โดยใช้หลักฐานร่วมและมุ่งพัฒนาสมรรถนะของนิติตสงฆ์อย่างตรงประเด็น

### ขั้นที่ 5 การประเมินและปรับปรุงร่วม

ภาคีของระบบร่วมกันประเมินผลการดำเนินงาน สรุบบทเรียน จัดเก็บข้อมูลเข้าสู่ฐานข้อมูลร่วม และนำผลที่ได้ไปใช้ปรับปรุงหลักสูตร ระบบพี่เลี้ยง แนวปฏิบัติ และเครือข่ายในรอบถัดไป

กระบวนการดำเนินงานดังกล่าวสะท้อนว่า ระบบ PIT-PST มีลักษณะเป็นวงจรการทำงานร่วมอย่างต่อเนื่อง มีใช้การปฏิบัติงานแบบแยกช่วงหรือแยกฝ่าย กล่าวคือ การวางแผนร่วมทำหน้าที่กำหนดทิศทางและความพร้อม การจัดการเรียนรู้ร่วมทำหน้าที่เชื่อมแผนสู่การปฏิบัติจริง การสะท้อนผลร่วมทำหน้าที่สร้างการเรียนรู้จากประสบการณ์ และการประเมินผลร่วมทำหน้าที่สรุปผลและสร้างข้อมูลย้อนกลับเพื่อใช้ในการพัฒนารอบต่อไป องค์ประกอบเหล่านี้จึงทำให้ระบบสามารถขับเคลื่อนได้ในเชิงปฏิบัติอย่างเป็นขั้นตอนและต่อเนื่อง

#### 4.2.3 สรุปผลการพัฒนาระบบ

กล่าวโดยสรุป ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิติตสงฆ์ที่พัฒนาขึ้นจากงานวิจัยนี้ มีลักษณะเป็นระบบความร่วมมือเชิงไตรภาคีที่มุ่งเชื่อมการเตรียมความพร้อม การปฏิบัติการสอน การนิเทศ ติดตาม การประเมินผล และการใช้ข้อมูลย้อนกลับเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ โดยให้ความสำคัญทั้งต่อสมรรถนะวิชาชีพครูและการดำรงอัตลักษณ์สมณเพศของนิติตสงฆ์

ระบบที่พัฒนาขึ้นนี้ได้มุ่งเพียงแก้ปัญหาเฉพาะหน้าของการฝึกสอนในแต่ละปี แต่มีเป้าหมายเพื่อยกระดับการปฏิบัติการสอนของนิติตสงฆ์จากการดำเนินงานแบบต่างฝ่ายต่างทำ ไปสู่ระบบความร่วมมือเชิงสถาบันที่มีโครงสร้างรองรับ มีเกณฑ์ร่วม และสามารถพัฒนาอย่างต่อเนื่องได้ในระยะยาว

โดยสรุป การพัฒนาระบบในระยะนี้นำไปสู่ PIT-PST Model ในฐานะระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิติตสงฆ์ที่มีองค์ประกอบ กลไก และกระบวนการดำเนินงานเชื่อมโยงกันอย่างเป็นโครงสร้าง มิใช่เพียงแนวทางการฝึกสอนหรือกิจกรรมสนับสนุนบางส่วนเท่านั้น หากเป็นระบบที่ออกแบบขึ้นเพื่อรองรับบริบทเฉพาะของนิติตสงฆ์อย่างรอบด้าน และสามารถนำไปใช้เป็นฐานในการพัฒนาการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาได้จริง

#### 4.3 ผลการตรวจสอบและปรับปรุงระบบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ

ผลการตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิสะท้อนว่า PIT-PST Model มีความเหมาะสมทั้งในด้านความสอดคล้องเชิงทฤษฎี ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ และความครอบคลุมขององค์ประกอบระบบ กล่าวคือระบบมีความชัดเจนทั้งในด้านโครงสร้างความร่วมมือไตรภาคี กระบวนการดำเนินงานร่วม และผลลัพธ์ที่คาดหวังจากการพัฒนานิติตสงฆ์ให้มีทั้งสมรรถนะวิชาชีพครูและอัตลักษณ์ครูพระ

ข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิยังช่วยให้ผู้วิจัยปรับปรุงระบบให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้นในด้านการระบุบทบาทของภาคีแต่ละฝ่ายให้ชัดเจน การกำหนดกลไกการดำเนินงานของระบบให้เป็นลำดับ การเชื่อมโยงองค์ประกอบ Input-Process-Output-Feedback ให้สัมพันธ์กันมากขึ้น และการเน้นเงื่อนไขสำคัญของการนำระบบไปใช้จริง อันทำให้ PIT-PST Model มีได้เป็นเพียงแบบจำลองเชิงแนวคิด แต่มีศักยภาพที่จะนำไปประยุกต์ใช้ได้จริงในบริบทของมหาวิทยาลัยสงขล

จากการตรวจสอบร่างระบบและร่างคู่มือโดยผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า ข้อเสนอแนะส่วนใหญ่มุ่งเน้นให้ระบบและคู่มือมีความสมบูรณ์มากขึ้นทั้งในเชิงโครงสร้าง เชิงกระบวนการ และเชิงการนำไปใช้จริง โดยเฉพาะการทำให้คู่มือมีความจำเพาะต่อบริบทนิสิตสงขลมากขึ้น การกำหนดบทบาทของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดให้ชัดเจนมากขึ้น การจัดลำดับขั้นตอนการดำเนินงานให้เป็นระบบมากขึ้น และการพัฒนากลไกข้อมูลย้อนกลับเพื่อใช้ปรับปรุงระบบอย่างต่อเนื่อง

ผู้ทรงคุณวุฒิยังเสนอให้ปรับปรุงคู่มือในประเด็นสำคัญ ได้แก่ การทำให้คู่มือเปลี่ยนจากแนวทางทั่วไปไปสู่คู่มือเฉพาะบริบทนิสิตสงขล การบูรณาการ “วัด” ให้เป็นองค์ประกอบเชิงระบบอย่างชัดเจน การทำให้โครงสร้างของระบบมีความสัมพันธ์กันอย่างเป็นลำดับตั้งแต่ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลลัพธ์ และข้อมูลย้อนกลับ ตลอดจนการกำหนดบทบาทของผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายให้เชื่อมโยงกันภายใต้เป้าหมายร่วมเดียวกัน

ภายหลังการปรับปรุงตามข้อเสนอแนะดังกล่าว ระบบและคู่มือจึงมีความชัดเจนมากขึ้นในด้านโครงสร้างความร่วมมือแบบไตรภาคี องค์ประกอบของระบบ กระบวนการดำเนินงานร่วม การนิเทศและสะท้อนผล การประเมินผล และการใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาในระยะต่อไป ส่งผลให้คู่มือสามารถทำหน้าที่เป็นคู่มือเชิงระบบที่เหมาะสมต่อการนำไปใช้ในการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงขลได้อย่างเป็นรูปธรรมมากยิ่งขึ้น

กล่าวโดยสรุป ผลการตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิยืนยันว่า ระบบที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมในเชิงหลักการและสามารถนำไปใช้ได้ในทางปฏิบัติ ทั้งนี้ เมื่อได้รับการปรับปรุงตามข้อเสนอแนะแล้ว คู่มือจึงมีความครบถ้วน ชัดเจน และสอดคล้องกับบริบทของนิสิตสงขลมากขึ้น อันเป็นฐานสำคัญของการนำระบบไปใช้และพัฒนาต่อยอดในระยะยาว

ผลการตรวจสอบและปรับปรุงระบบโดยผู้ทรงคุณวุฒิสะท้อนว่า PIT-PST Model มีความเหมาะสมทั้งในเชิงแนวคิด เชิงโครงสร้าง และเชิงการนำไปใช้ในทางปฏิบัติ กล่าวคือ ระบบมีความชัดเจนในด้านองค์ประกอบ กลไกการดำเนินงานร่วม และผลลัพธ์ที่คาดหวัง ขณะเดียวกัน ข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิยังช่วยให้ผู้วิจัยสามารถปรับรายละเอียดของระบบให้มีความสมบูรณ์มากขึ้น อันทำให้ระบบที่พัฒนาขึ้นมีความพร้อมต่อการนำไปใช้และการศึกษาต่อยอดในระยะถัดไป

## บทที่ 5

### สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตร ครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง มีวัตถุประสงค์เพื่อ วิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อจำกัดของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา และเพื่อพัฒนา ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ให้มีความเหมาะสมกับบริบทเฉพาะ และสามารถนำไปใช้ได้จริง บทนี้นำเสนอ 4 ส่วน ได้แก่ สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลการวิจัย ข้อเสนอแนะ ในการนำผลการวิจัยไปใช้ และข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยครั้งต่อไป โดยมุ่งหมวดข้อค้นพบสำคัญของการ วิจัยให้เห็นทั้งในมิติของปัญหาเชิงระบบ การออกแบบระบบใหม่ และนัยต่อการพัฒนาการผลิตครูในบริบท มหาวิทยาลัยสงฆ์

#### 5.1 สรุปผลการวิจัย

##### 5.1.1 ผลการศึกษาตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1

ผลการวิจัยพบว่า ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ ภาคเหนือตอนล่าง มีโครงสร้างพื้นฐานรองรับอยู่แล้วในระดับหนึ่ง ทั้งในด้านหลักสูตร การเตรียมความ พร้อม การนิเทศติดตาม และการประเมินผล อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาเชิงลึกกลับพบว่า องค์ประกอบ เหล่านี้ยังไม่เชื่อมประสานกันเป็นระบบเดียวอย่างแท้จริง จึงทำให้การดำเนินงานในทางปฏิบัติยังมีลักษณะ แยกส่วน พึ่งพาบุคคล และแปรผันตามบริบทของแต่ละพื้นที่

จากการสังเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยพบช่องว่างเชิงระบบที่สำคัญ 5 ประการ ได้แก่ (1) ช่องว่างด้าน โครงสร้างความร่วมมือ (2) ช่องว่างด้านความพร้อมเชิงปฏิบัติ (3) ช่องว่างด้านบทบาทและอัตลักษณ์ (4) ช่องว่างด้านการนิเทศและการโค้ช และ (5) ช่องว่างด้านข้อมูลย้อนกลับเพื่อการเรียนรู้ขององค์กร ข้อค้นพบดังกล่าวสะท้อนว่า ปัญหาของการปฏิบัติการสอนมิได้เป็นเพียงปัญหารายประเด็น หากเป็น ปัญหาเชิงโครงสร้างของระบบการผลิตครูพระโดยรวม

โดยสรุป ข้อค้นพบตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 ชี้ให้เห็นว่า ปัญหาของการปฏิบัติการสอนใน สถานศึกษาของนิสิตสงฆ์มิได้เป็นเพียงปัญหาเฉพาะจุดหรือเฉพาะบุคคล หากเป็นปัญหาเชิงระบบที่เกิด จากการขาดความเชื่อมโยงระหว่างองค์ประกอบสำคัญของการฝึกปฏิบัติการสอน ทั้งในด้านความร่วมมือ ความพร้อม การนิเทศ การพัฒนาอัตลักษณ์ และการใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง

##### 5.1.2 ผลการศึกษาตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 2

ผลการวิจัยพบว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ มิใช่เพียงการปรับปรุงแนวปฏิบัติเดิมหรือการจัดทำคู่มือใหม่เท่านั้น หากเป็นการออกแบบระบบใหม่ใน ฐานะสถาปัตยกรรมระบบแบบมีส่วนร่วมที่มีฐานคิดเชิงทฤษฎี มีหลักฐานเชิงประจักษ์รองรับ และมีความ พร้อมต่อการนำไปใช้จริงในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์ โดยระบบที่พัฒนาขึ้น คือ PIT-PST Model

ระบบดังกล่าวมีจุดเด่นสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ (1) การกำหนดความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่าง มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด (2) การจัดวางองค์ประกอบของระบบในรูปแบบ Input-Process-Output-Feedback (3) การกำหนดวงจรการดำเนินงานร่วม ได้แก่ การวางแผนร่วม (Co-Planning), การจัดการเรียนรู้ร่วม (Co-Teaching), การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection) และ การประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) และ (4) การกำหนดผลลัพธ์ของระบบให้ครอบคลุมทั้งสมรรถนะครูสังคัมศึกษา อัตลักษณ์ครูพระ และกลไกข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

กล่าวโดยสรุป ระบบที่พัฒนาขึ้นมิได้เป็นเพียงชุดกิจกรรมหรือแนวปฏิบัติแยกส่วน หากเป็น สถาปัตยกรรมระบบแบบมีส่วนร่วมที่ออกแบบให้เชื่อมโยงภาคี กระบวนการดำเนินงาน ผลลัพธ์ และข้อมูล ย้อนกลับเข้าด้วยกันอย่างเป็นโครงสร้าง เพื่อรองรับการพัฒนานิสิตสงฆ์ทั้งในฐานะครุมีอาชีวะและ ผู้ดำรงอัตลักษณ์สมณเพศ

### 5.1.3 ผลการตรวจสอบและปรับปรุงระบบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ

ผลการตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิยืนยันว่า PIT-PST Model มีความเหมาะสมมากขึ้นทั้งในเชิงแนวคิด เชิงโครงสร้าง และเชิงการนำไปใช้จริง ผู้ทรงคุณวุฒิมีบทบาทสำคัญในการช่วยตรวจสอบความ สมเหตุสมผลขององค์ประกอบระบบ ความชัดเจนของกลไกการดำเนินงาน และความพร้อมของคู่มือใน ฐานะเครื่องมือประกอบระบบ

ข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิช่วยให้ผู้วิจัยสามารถปรับปรุงระบบและคู่มือให้มีความชัดเจนมากขึ้นในด้านบทบาทของภาคี กระบวนการดำเนินงาน และเครื่องมือประกอบระบบ ส่งผลให้ PIT-PST Model มีความพร้อมต่อการนำไปใช้จริงมากยิ่งขึ้น และยืนยันว่า การพัฒนาระบบเชิงนวัตกรรมจำเป็นต้อง ดำเนินควบคู่กับการพัฒนาคู่มือและกระบวนการประกันคุณภาพของระบบด้วย

ผลการตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิจึงช่วยยืนยันว่าระบบที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมทั้งในเชิง แนวคิดและเชิงปฏิบัติ พร้อมทั้งทำให้ระบบมีความสมบูรณ์ ชัดเจน และพร้อมต่อการนำไปประยุกต์ใช้ใน บริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์มากยิ่งขึ้น

## 5.2 อภิปรายผลการวิจัย

### 5.2.1 ปัญหาของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์เป็นปัญหาเชิงระบบ มิใช่ ปัญหาเฉพาะบุคคล

ข้อค้นพบที่ว่า ระบบเดิมยังมีลักษณะแยกส่วนและมีช่องว่างเชิงระบบหลายระดับ สะท้อนให้เห็นว่า ปัญหาของการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มิได้เกิดจากตัวนิสิตหรือผู้เกี่ยวข้องฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเท่านั้น หากเกิดจากความสัมพันธ์ขององค์ประกอบในระบบที่ยังไม่เชื่อมประสานกันอย่างเพียงพอ ข้อค้นพบนี้ สอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีระบบที่มองว่า ประสิทธิภาพของระบบขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ขององค์ประกอบ มากกว่าความพร้อมของบุคคลเพียงส่วนใดส่วนหนึ่ง

ผลการวิจัยยังชี้ให้เห็นว่า ปัญหาสำคัญของระบบเดิมไม่ได้อยู่ที่ “ไม่มีโครงสร้าง” แต่เกิดจากการที่ โครงสร้างที่มีอยู่ยังไม่สามารถทำงานร่วมกันเป็นกลไกเดียวอย่างแท้จริง จึงทำให้เกิดช่องว่างด้านความ

ร่วมมือ ความพร้อมเชิงปฏิบัติ บทบาทและอัตลักษณ์ การนิเทศ และข้อมูลย้อนกลับ ข้อค้นพบนี้ทำให้การอภิปรายผลของงานวิจัยครั้งนี้ก้าวจากการมองปัญหาเชิงอาการ ไปสู่การมองปัญหาเชิงโครงสร้างได้อย่างชัดเจน

ข้อค้นพบดังกล่าวจึงสะท้อนอย่างชัดเจนว่า การพัฒนาการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ไม่อาจอาศัยการแก้ไขเฉพาะรายประเด็นหรือมุ่งเพิ่มความพร้อมให้แก่บุคคลฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเท่านั้น แต่จำเป็นต้องออกแบบและเชื่อมโยงองค์ประกอบของระบบให้ทำงานสัมพันธ์กันอย่างเป็นโครงสร้าง ทั้งในด้านความร่วมมือระหว่างภาค การเตรียมความพร้อมเชิงบริบท การนิเทศติดตาม การพัฒนาอัตลักษณ์ และการใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ ข้อค้นพบของการวิจัยยังสอดคล้องกับงานศึกษาที่ชี้ว่า คุณภาพของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูขึ้นอยู่กับความเข้มแข็งของระบบที่เลี้ยง การนิเทศเชิงพัฒนา การสะท้อนคิดอย่างเป็นระบบ และความร่วมมือที่แท้จริงระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษา มากกว่าการพึ่งพาศักยภาพของบุคคลเพียงลำพัง

### 5.2.2 การพัฒนาระบบใหม่ต้องเริ่มจากการออกแบบความร่วมมือ ไม่ใช่เพียงเพิ่มกิจกรรม

ข้อค้นพบจากการวิจัยครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสำหรับนิสิตสงฆ์ไม่อาจบรรลุผลได้ด้วยการเพิ่มกิจกรรมหรือเพิ่มภารกิจบางรายการเข้าไปในระบบเดิมเท่านั้น เพราะปัญหาสำคัญมิได้อยู่ที่การขาดกิจกรรมเชิงปฏิบัติอย่างใด ๆ หากอยู่ที่การที่องค์ประกอบของระบบยังไม่ได้รับการออกแบบให้เชื่อมโยงกันอย่างเป็นโครงสร้าง ทั้งในด้านบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง กระบวนการดำเนินงานร่วม การนิเทศติดตาม และการใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ผลการวิจัยจึงนำไปสู่การพัฒนาระบบใหม่บนฐานของการออกแบบความร่วมมืออย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะการจัดวางความสัมพันธ์แบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา ให้เข้ามามีบทบาทร่วมกันตั้งแต่การวางแผน การดำเนินงาน การสะท้อนผล และการประเมินผล ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีระบบและแนวคิดการมีส่วนร่วมที่ชี้ว่า ประสิทธิภาพของระบบมิได้เกิดจากการมีองค์ประกอบจำนวนมาก หากเกิดจากการจัดความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบเหล่านั้นให้ทำงานประสานกันอย่างมีเป้าหมายร่วม ด้วยเหตุนี้ การพัฒนาระบบใหม่ของงานวิจัยครั้งนี้จึงเน้น “การออกแบบความร่วมมือ” เป็นจุดตั้งต้น มากกว่าการปรับปรุงระบบเดิมแบบเพิ่มเติมกิจกรรมเป็นรายส่วน

### 5.2.3 ความร่วมมือแบบไตรภาคีคือหัวใจของระบบที่เหมาะสมกับบริบทนิสิตสงฆ์

ข้อค้นพบของการวิจัยครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่า ความร่วมมือแบบไตรภาคีมิใช่องค์ประกอบเสริมของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา หากเป็นหัวใจสำคัญของระบบที่เหมาะสมกับบริบทนิสิตสงฆ์อย่างแท้จริง ทั้งนี้เพราะนิสิตสงฆ์ดำรงตนอยู่ภายใต้บทบาทสองมิติพร้อมกัน คือ ในฐานะนิสิตวิชาชีพระดับปริญญาตรีและผู้ครองสมณเพศ การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนจึงไม่อาจพึ่งพาความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาเพียงสองฝ่ายแบบที่ใช้กับนิสิตครูทั่วไปได้ แต่จำเป็นต้องมีวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนาเข้ามาเป็นภาคีร่วมในการสนับสนุน กำกับ และเชื่อมโยงบริบทชีวิตสมณเพศกับการพัฒนา

วิชาชีพครู ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดความร่วมมือไตรภาคีที่อธิบายว่า ระบบที่มีประสิทธิภาพต้องอาศัยการจัดวางบทบาทของภาคีแต่ละฝ่ายให้ชัดเจนและสัมพันธ์กันอย่างมีเป้าหมายร่วม สำหรับงานวิจัยนี้ ความร่วมมือแบบไตรภาคีจึงมิได้มีความหมายเพียงการประสานงานระหว่างหน่วยงาน แต่หมายถึงการสร้างโครงสร้างความร่วมมือที่ทำให้มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดร่วมกันพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบ ตั้งแต่การเตรียมความพร้อม การปฏิบัติการสอน การนิเทศติดตาม การสะท้อนผล และการประเมินผล อันเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้ระบบที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์มากกว่าระบบฝึกสอนทั่วไป

#### 5.2.4 ผลลัพธ์ของระบบต้องก้าวพ้นจากการ “ผ่านการฝึกสอน” ไปสู่การพัฒนาครูพระอย่างเป็นองค์รวม

ข้อค้นพบของการวิจัยครั้งนี้สะท้อนว่า ผลลัพธ์ของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสำหรับนิสิตสงฆ์ไม่ควรถูกจำกัดความเพียงการที่นิสิตสามารถปฏิบัติการสอนครบตามภารกิจหรือผ่านเกณฑ์การประเมินในเชิงรูปแบบเท่านั้น หากควรมุ่งไปสู่การพัฒนานิสิตสงฆ์ให้เติบโตเป็น “ครูพระ” อย่างเป็นองค์รวม กล่าวคือ ต้องพัฒนาทั้งสมรรถนะวิชาชีพครูสังคัมศึกษา ความสามารถในการจัดการเรียนรู้ในสถานการณ์จริง การนิเทศตนเองผ่านการสะท้อนคิด และการดำรงอัตลักษณ์สมณเพศควบคู่กันไป ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับแนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครูและแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่มองว่า การฝึกปฏิบัติการสอนควรเป็นพื้นที่หล่อหลอมทั้งความรู้ ทักษะ เจตคติ และอัตลักษณ์วิชาชีพ ไม่ใช่เพียงช่วงเวลาของการปฏิบัติงานตามข้อกำหนดของหลักสูตรเท่านั้น สำหรับบริบทนิสิตสงฆ์ ผลลัพธ์ของระบบจึงต้องครอบคลุมการเป็นครูที่มีคุณภาพทางวิชาชีพ และในขณะเดียวกันสามารถดำรงตนอย่างเหมาะสมในฐานะบรรพชิตได้ด้วย ทั้งนี้ การกำหนดผลลัพธ์ของระบบในลักษณะดังกล่าวทำให้ PIT-PST Model มีลักษณะเป็นระบบพัฒนาครูพระอย่างรอบด้าน มากกว่าระบบฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในความหมายแบบแคบ

#### 5.2.5 การตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิเป็นกลไกสำคัญของการพัฒนาระบบเชิงนวัตกรรม

ข้อค้นพบของการวิจัยครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่า การตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิเป็นกลไกสำคัญอย่างยิ่งของการพัฒนาระบบเชิงนวัตกรรม เพราะช่วยให้ระบบที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมิได้หยุดอยู่เพียงระดับของการสังเคราะห์เชิงแนวคิดจากเอกสารและข้อมูลภาคสนามเท่านั้น แต่ได้รับการพิจารณาทบทวนในมิติของความสอดคล้องเชิงทฤษฎี ความเหมาะสมกับบริบท ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ และความชัดเจนขององค์ประกอบระบบอีกชั้นหนึ่ง ผลการตรวจสอบในงานวิจัยนี้สะท้อนว่า PIT-PST Model มีความเหมาะสมทั้งในด้านโครงสร้างความร่วมมือ กระบวนการดำเนินงานร่วม และผลลัพธ์ที่คาดหวัง ขณะเดียวกันข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิยังช่วยให้ผู้วิจัยสามารถปรับปรุงระบบให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น ทั้งในด้านการระบุบทบาทของภาคีแต่ละฝ่าย การกำหนดกลไกการดำเนินงานให้เป็นลำดับ และการเชื่อมโยงองค์ประกอบของระบบให้สัมพันธ์กันอย่างชัดเจน ข้อค้นพบดังกล่าวจึงสนับสนุนแนวคิดที่ว่า การพัฒนาระบบหรือ

นวัตกรรมทางการศึกษาให้มีคุณภาพจำเป็นต้องอาศัยกระบวนการตรวจสอบและวิพากษ์จากผู้มีความรู้และประสบการณ์เฉพาะด้าน เพื่อให้ระบบที่ได้มีทั้งความน่าเชื่อถือในทางวิชาการและศักยภาพในการนำไปใช้จริงในทางปฏิบัติ

### 5.2.6 องค์ความรู้ใหม่ของการวิจัย

งานวิจัยนี้ได้สร้างองค์ความรู้ใหม่ในเชิงระบบการพัฒนาวิชาชีพครู โดยมีได้จำกัดอยู่เพียงการเสนอแนวทางหรือรูปแบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู หากแต่ได้พัฒนาไปสู่สถาปัตยกรรมของระบบปฏิบัติการสอนแบบมีส่วนร่วมที่มีองค์ประกอบ กลไก และกระบวนการทำงานเชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ องค์ความรู้ใหม่ที่สำคัญสามารถสรุปได้ 3 ประการ ได้แก่ ประการแรก การเปลี่ยนกรอบคิดจากการฝึกสอนเชิงกิจกรรมไปสู่การฝึกสอนเชิงระบบ โดยเสนอว่าปัญหาของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์มิใช่ปัญหาเฉพาะบุคคล หากเป็นปัญหาเชิงระบบที่เกิดจากการขาดการเชื่อมโยงระหว่างองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ การเตรียมความพร้อม การปฏิบัติการสอน การนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผล ประการที่สอง การพัฒนากลไกความร่วมมือเชิงโครงสร้างแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนาในฐานะแกนกลางของระบบ มิใช่เพียงความร่วมมือเชิงกิจกรรม และประการที่สาม การเสนอวงจรการดำเนินงานร่วมเชิงระบบ ได้แก่ การวางแผนร่วม (Co-Planning) การจัดการเรียนรู้ร่วม (Co-Teaching) การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection) และการประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) ซึ่งทำหน้าที่เชื่อมผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้าสู่กระบวนการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง โดยสรุป งานวิจัยนี้ได้ขยายองค์ความรู้จากรูปแบบการฝึกสอน ไปสู่ระบบการฝึกสอนแบบมีส่วนร่วมที่สามารถอธิบาย ออกแบบ และนำไปใช้ได้จริงในบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์

### 5.2.7 จากรูปแบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสู่ระบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู

ข้อค้นพบสำคัญของการวิจัยนี้คือ การยืนยันว่าแนวทางการพัฒนาการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในอดีตส่วนใหญ่มักอยู่ในลักษณะของรูปแบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ซึ่งมุ่งเน้นการออกแบบกิจกรรมหรือแนวปฏิบัติบางประการ เช่น การนิเทศ การสะท้อนคิด หรือการพัฒนาทักษะการสอนในระดับรายบุคคล อย่างไรก็ตาม รูปแบบดังกล่าวยังไม่สามารถแก้ปัญหาเชิงระบบได้อย่างแท้จริง เนื่องจากขาดการเชื่อมโยงองค์ประกอบต่าง ๆ ให้ทำงานร่วมกันอย่างเป็นโครงสร้างเดียว งานวิจัยนี้จึงเสนอการเปลี่ยนผ่านเชิงแนวคิดจากรูปแบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูไปสู่ระบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู โดยเน้นว่าการพัฒนาการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูจำเป็นต้องออกแบบในระดับระบบ ซึ่งประกอบด้วยโครงสร้างความร่วมมือ กลไกการดำเนินงานร่วม กระบวนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ และระบบข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ในกรณีของนิสิตสงฆ์ซึ่งมีบริบทเฉพาะทั้งด้านบทบาท เวลา และข้อจำกัดทางสมณเพศ การใช้เพียงรูปแบบการฝึกสอนไม่เพียงพอที่จะรองรับความซับซ้อนดังกล่าว งานวิจัยนี้จึงเสนอ PIT-PST ในฐานะระบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูที่บูรณาการความร่วมมือไตรภาคี กลไกการดำเนินงานร่วม และวงจรข้อมูลย้อนกลับเข้าไว้ด้วยกันอย่างเป็นระบบ ส่งผลให้การปฏิบัติการสอนใน

สถานศึกษาไม่ใช่เพียงการผ่านการฝึกสอน แต่เป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่องภายใต้ระบบที่ออกแบบมาอย่างมีเป้าหมาย

### 5.3 ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

#### 5.3.1 ระดับหลักสูตรและสถาบันผลิตครู

จากผลการวิจัยที่พบว่า ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ยังมีช่องว่างเชิงระบบหลายด้าน และการพัฒนาระบบใหม่ที่เหมาะสมจำเป็นต้องตั้งอยู่บนฐานของความร่วมมือเชิงโครงสร้างระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา สถาบันผลิตครูและผู้รับผิดชอบหลักสูตรจึงควรนำผลการวิจัยไปใช้ในระดับหลักสูตรและสถาบันอย่างเป็นรูปธรรม โดยประการแรก ควรปรับปรุงโครงสร้างการเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึกปฏิบัติการสอนให้ครอบคลุมทั้งด้านสมรรถนะวิชาชีพครู ความเข้าใจในบริบทสถานศึกษา และความพร้อมในการดำรงอัตลักษณ์สมณเพศ ในสถานการณ์จริง ประการที่สอง ควรพัฒนาคู่มือ ระบบกำกับติดตาม และแนวปฏิบัติร่วมระหว่างมหาวิทยาลัยกับภาคีที่เกี่ยวข้องให้มีความชัดเจนและใช้ร่วมกันได้จริง ประการที่สาม ควรกำหนดกลไกความร่วมมือไตรภาคีให้เป็นส่วนหนึ่งของระบบฝึกปฏิบัติการสอนอย่างเป็นทางการ มีข้ออาศัยการประสานงานเป็นรายกรณีเท่านั้น และประการที่สี่ ควรส่งเสริมให้มีการใช้ข้อมูลย้อนกลับจากการนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผล มาใช้ในการปรับปรุงหลักสูตรและระบบฝึกปฏิบัติการสอนอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ เพื่อให้สถาบันผลิตครูสามารถพัฒนาระบบการปฏิบัติการสอนที่ไม่เพียงสอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูเท่านั้น แต่ยังเหมาะสมกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์และนำไปใช้ได้จริงในทางปฏิบัติ

#### 5.3.2 ระดับสถานศึกษาฝึกสอนและเครือข่ายความร่วมมือ

ในระดับสถานศึกษาฝึกสอนและเครือข่ายความร่วมมือ ผลการวิจัยครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่า การยกระดับคุณภาพการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ไม่อาจเกิดขึ้นได้จากการทำงานของมหาวิทยาลัยเพียงฝ่ายเดียว หากจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมืออย่างเป็นระบบจากสถานศึกษา ครูพี่เลี้ยง ผู้บริหารสถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนาที่เกี่ยวข้อง ดังนั้น สถานศึกษาฝึกสอนและภาคีเครือข่ายควรนำผลการวิจัยไปใช้โดยประการแรก ควรสร้างความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับบทบาทของนิสิตสงฆ์ในฐานะผู้ฝึกวิชาชีพครูที่ดำรงอัตลักษณ์สมณเพศควบคู่กัน เพื่อให้การมอบหมายงาน การดูแล และการประเมินผล เป็นไปอย่างเหมาะสมกับบริบทจริง ประการที่สอง ควรจัดให้มีกระบวนการทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบระหว่างครูพี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศก์ และผู้เกี่ยวข้อง ตั้งแต่การวางแผน การจัดการเรียนรู้ การสะท้อนผล และการประเมินผลร่วม ประการที่สาม ควรพัฒนาบทบาทของสถานศึกษาฝึกสอนจากการเป็นเพียงสถานที่รองรับการฝึกสอนไปสู่การเป็นพื้นที่เรียนรู้วิชาชีพพร้อม ที่เอื้อต่อการโค้ช การให้ข้อเสนอแนะ และการพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างต่อเนื่อง และประการที่สี่ ควรใช้ข้อมูลจากการนิเทศและการสะท้อนผลร่วมเป็นฐานในการปรับปรุงกลไกความร่วมมือของเครือข่าย เพื่อให้ระบบฝึกปฏิบัติการสอนมีความต่อเนื่อง ชัดเจน และตอบสนองต่อปัญหาที่เกิดขึ้นในภาคสนามได้ดียิ่งขึ้น

### 5.3.3 ระดับการพัฒนาหลักสูตรรายบุคคล

ในระดับการพัฒนาหลักสูตรรายบุคคล ผลการวิจัยครั้งนี้สะท้อนว่า การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาไม่ควรมุ่งเพียงจัดเงื่อนไขภายนอกให้เอื้อต่อการฝึกสอนเท่านั้น แต่ต้องส่งเสริมให้หลักสูตรได้รับการพัฒนาอย่างรอบด้านในฐานะผู้เรียนทางวิชาชีพครูที่ดำรงอัตลักษณ์สมณเพศควบคู่กัน ดังนั้น การนำผลการวิจัยไปใช้ในระดับรายบุคคลควรมุ่งเน้นอย่างน้อย 3 ประการ ได้แก่ ประการแรก ควรเสริมสร้างความพร้อมก่อนออกฝึกปฏิบัติการสอนทั้งในด้านความรู้ทางวิชาชีพ ทักษะการจัดการเรียนรู้ ความเข้าใจในบริบทสถานศึกษา และความสามารถในการปรับตัวต่อสถานการณ์จริง ประการที่สอง ควรพัฒนาหลักสูตรให้มีความสามารถในการสะท้อนคิดจากประสบการณ์การสอนของตนเอง เพื่อให้สามารถเรียนรู้จากข้อผิดพลาด จุดแข็ง และข้อเสนอแนะที่ได้รับอย่างมีความหมาย และประการที่สาม ควรส่งเสริมการพัฒนาอัตลักษณ์ครูพระควบคู่กับสมรรถนะวิชาชีพครู โดยช่วยให้หลักสูตรสามารถรักษาความสมดุลระหว่างบทบาทความเป็นครูกับบทบาทความเป็นบรรพชิตได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้ เพื่อให้การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเป็นกระบวนการพัฒนาตนเองอย่างแท้จริง และนำไปสู่การเติบโตเป็นครูสังฆคณาจารย์ที่มีความสามารถทางวิชาชีพ คุณธรรมจริยธรรม และความเหมาะสมกับบริบทของสังคมไทยร่วมสมัย

## 5.4 ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยครั้งต่อไป

### 5.4.1 ควรมีการศึกษาประสิทธิผลของ PIT-PST Model เมื่อใช้จริงในภาคสนาม

แม้งานวิจัยครั้งนี้จะนำไปสู่การพัฒนากระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับหลักสูตร หรือ PIT-PST Model ที่มีความชัดเจนในเชิงแนวคิดและผ่านการตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิแล้ว แต่ระบบดังกล่าวยังอยู่ในระดับของการพัฒนาและการตรวจสอบความเหมาะสมเป็นสำคัญ ดังนั้น ในการวิจัยครั้งต่อไปควรมีการศึกษาประสิทธิผลของ PIT-PST Model เมื่อใช้จริงในภาคสนาม เพื่อประเมินว่าระบบที่พัฒนาขึ้นสามารถยกระดับคุณภาพการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของหลักสูตรได้มากน้อยเพียงใด ทั้งในด้านสมรรถนะวิชาชีพครูสังฆคณาจารย์ การดำรงอัตลักษณ์ครูพระ ความเข้มแข็งของความร่วมมือไตรภาคี ตลอดจนการเกิดกลไกข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง การศึกษาดังกล่าวอาจดำเนินการในลักษณะของการนำระบบไปทดลองใช้ในมหาวิทยาลัยสงฆ์หรือสถานศึกษาที่เกี่ยวข้อง แล้วติดตามผลการดำเนินงานอย่างเป็นระบบทั้งก่อนใช้ ระหว่างใช้ และหลังใช้ เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ชัดเจนเกี่ยวกับผลของระบบในทางปฏิบัติ อันจะช่วยยืนยันคุณค่าของ PIT-PST Model และเป็นฐานสำคัญสำหรับการปรับปรุง พัฒนา และขยายผลระบบในระยะต่อไป

### 5.4.2 ควรมีการพัฒนาตัวชี้วัดอัตลักษณ์ครูพระและสมรรถนะเฉพาะทางของหลักสูตร

ข้อค้นพบจากการวิจัยครั้งนี้สะท้อนว่า ผลลัพธ์ของระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสำหรับหลักสูตรมีได้จำกัดอยู่เพียงการพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพครูในความหมายทั่วไปเท่านั้น แต่ยังคงครอบคลุมมิติของการดำรงอัตลักษณ์ครูพระและสมรรถนะเฉพาะทางที่สัมพันธ์กับบริบทสมณเพศอย่างมีนัยสำคัญ ดังนั้น ในการวิจัยครั้งต่อไปจึงควรมีการพัฒนาตัวชี้วัดอัตลักษณ์ครูพระและสมรรถนะเฉพาะทางของหลักสูตรให้มีความชัดเจน เป็นระบบ และสอดคล้องกับบริบทจริง ทั้งนี้ เพื่อให้การประเมินผลของระบบสามารถสะท้อนการพัฒนาของหลักสูตรได้อย่างรอบด้านมากยิ่งขึ้น ตัวชี้วัดดังกล่าวควรครอบคลุมทั้งด้านสมรรถนะ

การจัดการเรียนรู้ ความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ครูในบริบทสถานศึกษา การวางแผนตามบทบาทสมมติ การสร้างความสัมพันธ์ที่เหมาะสมกับผู้เรียนและบุคลากรในสถานศึกษา ตลอดจนความสามารถในการประยุกต์ใช้หลักธรรมและคุณค่าทางพระพุทธศาสนาในการปฏิบัติหน้าที่ครูอย่างเหมาะสม การพัฒนาตัวชีวิตในลักษณะดังกล่าวจะช่วยให้การวิจัยและการใช้ระบบในอนาคตมีเครื่องมือประเมินที่เฉพาะเจาะจง แม่นยำ และเหมาะสมกับบริบทนิสิตสงฆ์มากยิ่งขึ้น

#### 5.4.3 ควรมีการศึกษาผลลัพธ์ระยะยาวของระบบ

แม้งานวิจัยครั้งนี้จะสามารถพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ที่มีความเหมาะสมในเชิงโครงสร้างและผ่านการตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิแล้ว แต่ผลที่ปรากฏในงานวิจัยยังเป็นผลในระดับของการออกแบบและการตรวจสอบความเหมาะสมของระบบเป็นสำคัญ ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไปควรมีการศึกษาผลลัพธ์ระยะยาวของระบบ เพื่อให้เห็นว่าการนำ PIT-PST Model ไปใช้สามารถส่งผลต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์และระบบฝึกปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาได้อย่างยั่งยืนเพียงใด การศึกษาดังกล่าวควรติดตามผลต่อเนื่องในช่วงเวลาหลังการฝึกสอนหรือหลังสำเร็จการศึกษา เช่น การคงอยู่ของสมรรถนะวิชาชีพครู การดำรงอัตลักษณ์ครูพระ ความสามารถในการปรับตัวต่อบริบทการทำงานจริง ความต่อเนื่องของความร่วมมือระหว่างภาคี และการใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อปรับปรุงระบบในระยะยาว ทั้งนี้ เพราะการพัฒนากระบวนการศึกษาไม่ควรประเมินผลเพียงผลลัพธ์ระยะสั้นในช่วงดำเนินการเท่านั้น หากควรพิจารณาถึงผลกระทบที่เกิดขึ้นต่อผู้เรียน องค์กร และเครือข่ายความร่วมมือในระยะยาวด้วย ซึ่งจะช่วยให้สามารถประเมินคุณค่าที่แท้จริงของระบบที่พัฒนาขึ้นได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

#### 5.4.4 ควรมีการขยายผลสู่บริบทมหาวิทยาลัยหรือวิทยาลัยสงฆ์อื่น

เนื่องจากงานวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่างเป็นหลัก ข้อค้นพบและระบบที่พัฒนาขึ้นจึงมีฐานมาจากเงื่อนไขเชิงพื้นที่ เครือข่ายความร่วมมือ และประสบการณ์ของผู้เกี่ยวข้องในบริบทดังกล่าวเป็นสำคัญ ดังนั้น ในการวิจัยครั้งต่อไปควรมีการขยายผลการศึกษาและการทดลองใช้ PIT-PST Model ไปสู่บริบทของมหาวิทยาลัยหรือวิทยาลัยสงฆ์อื่น เพื่อพิจารณาวาระบบที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสม ยืดหยุ่น และสามารถปรับใช้ได้ ในบริบทที่แตกต่างกันมากน้อยเพียงใด การศึกษาลักษณะนี้จะช่วยให้เห็นทั้งองค์ประกอบของระบบที่สามารถใช้ร่วมกันได้ในระดับทั่วไป และองค์ประกอบที่จำเป็นต้องปรับให้สอดคล้องกับความแตกต่างของแต่ละพื้นที่ เช่น โครงสร้างการบริหาร หลักสูตร ความพร้อมของสถานศึกษาเครือข่าย รูปแบบความสัมพันธ์กับวัดหรือชุมชน และลักษณะเฉพาะของนิสิตสงฆ์ในแต่ละแห่ง ทั้งนี้ การขยายผลสู่บริบทอื่นจะช่วยเสริมความเข้มแข็งขององค์ความรู้เกี่ยวกับระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ และเพิ่มศักยภาพของ PIT-PST Model ในการพัฒนาเป็นแนวทางที่ใช้ได้กว้างขึ้นในระดับมหาวิทยาลัยสงฆ์ของประเทศไทย



บรรณานุกรม

มหาวิทยาลัยรัตนโกสินทร์

## บรรณานุกรม

- กนิษฐา เขาวัดพัฒนกุล และคณะ. (2565). การพัฒนาระบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสำหรับนักศึกษาครูหลักสูตร 4 ปี. *ASEAN Journal of Education*, 8(2), 23–36.
- กฤษฎี พลวิวรรธมมงคล. (2024). การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ รูปแบบและกลไกการพัฒนาครูเครือข่ายเชิงพื้นที่ที่สอดคล้องกับความต้องการของสถานศึกษาในจังหวัดกาญจนบุรี. *วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏกาญจนบุรี*, 13(1).
- กนิฐิ, ส. (2567). บทบาทและแนวทางปฏิบัติตนของนักศึกษาวิชาชีพครู. *วารสาร มจร การพัฒนาลังคม*, 9(2), 275–287.
- แก้วอุไร, ว., และคณะ. (2566). การพัฒนาเครือข่ายสถานศึกษาเพื่อร่วมผลิตครู. *Kasetsart Journal of Social Sciences*.
- คุรุสภา. (2562). ข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2562. ราชกิจจานุเบกษา. สืบค้น 20 เมษายน 2568 จาก [https://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2562/E/068/T\\_0018.PDF](https://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2562/E/068/T_0018.PDF)
- คุรุสภา. (2563). ประกาศคณะกรรมการคุรุสภา เรื่อง มาตรการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ ระหว่างเรียน และการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาในสาขาวิชาเฉพาะ และสมรรถนะ. ราชกิจจานุเบกษา.
- คุรุสภา. (2563). ประกาศคณะกรรมการคุรุสภา เรื่อง การรับรองปริญญาและประกาศนียบัตรทางการศึกษาเพื่อการประกอบวิชาชีพ ว่าด้วยหลักเกณฑ์การรับรองปริญญาและประกาศนียบัตรทางการศึกษา (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2563. ราชกิจจานุเบกษา.
- คุรุสภา. (2563). ประกาศคณะกรรมการคุรุสภา เรื่อง รายละเอียดของมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพครู. ราชกิจจานุเบกษา. สืบค้น 11 มกราคม 2569 จาก <https://www.ksp.or.th/2025/11/04/59463/>
- คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2565). *ประชุมปรับปรุง มคอ.3 รายวิชาเอก หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา (4 ปี) หลักสูตรปรับปรุง พ.ศ. 2562*. สืบค้น 20 เมษายน 2568 จาก <https://edu.mcu.ac.th/main/?p=7340>
- คุรุสภา. (2565.). *การขอขึ้นทะเบียนรับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู ตามระดับคุณภาพ*. สืบค้น 11 มกราคม 2569 จาก <https://regis.dusit.ac.th/main/wp-content/uploads>
- จงเฉลิมชัย, พ. (2566). การศึกษาสมรรถนะการปฏิบัติการสอนของนักศึกษาวิชาชีพครูหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต 4 ปี และหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต 5 ปี สาขาวิชาการประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, 8(5).

- จงเฉลิมชัย, พ., & อนุตธโต, จ. (2566). การศึกษาสมรรถนะการปฏิบัติการสอนของนักศึกษาวิชาชีพครู หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต 4 ปี และหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต 5 ปี สาขาวิชาการประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, 8(5), 1–15.
- ชัยเขาวรัตน์, ร., ตรีวีระบุญ, ช., & ม้าคนอง, อ. (2561). ผลการเสริมสร้างความสามารถในการออกแบบ การเรียนการสอนของนักศึกษาปฏิบัติการวิชาชีพครูตามแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ. *วารสารครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, 46(4), 318–338.
- ชัยสิงห์, ก., & ชมพูวิเศษ, พ. (2566). การพัฒนาตัวบ่งชี้สมรรถนะครูสังคมในศตวรรษที่ 21 สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ. *วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏ สกลนคร*, 20(88), 111–118.
- เขาวัดมนคุณ, ก. (2565). การพัฒนารูปแบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสำหรับหลักสูตรครู 4 ปี คณะศึกษาศาสตร์และพัฒนศาสตร์. *วารสารสหวิทยาการมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์*, 5(3), 879–897.
- เตชะวัฒน์ศิริดำรง, ว. (2563). แนวทางการพัฒนาสถานศึกษาเครือข่ายฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูให้เป็น สถานศึกษาร่วมพัฒนาวิชาชีพครู โดยใช้ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ. *วารสารวิจัยราชภัฏกรุงเทพฯ สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์*, 7(2), 1–8.
- เถาโต, ร., สารินทร์, ม., พระครูศรีวีระคุณสุนทร, & พระบุญฤทธิ์ อภิปัญญา. (2566). การเสริมสร้าง คุณลักษณะวิชาชีพครูตามอัตลักษณ์ของนักศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราช วิทยาลัย. *ศึกษาศาสตร์ มจร*, 11(2), 286–300.
- นรินทรางกูร ณ อยุธยา, ส. (2561). กระบวนทัศน์ รูปแบบและกลไกการพัฒนาคูในลักษณะเครือข่ายเชิง พื้นที่. *วารสารการบริหารและนวัตกรรมการศึกษา*, 1(3), 82–100.
- นรินทรางกูร ณ อยุธยา, ส., & ปุ่บบางกระตี, ช. (2563). กระบวนทัศน์ รูปแบบ และกลไกการพัฒนาคู ตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่: กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล. *วารสารปัญญา ภิวัฒน์*, 12(1), 247–266.
- นวลรักษา, ป. (2564). การศึกษาสมรรถนะการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนักศึกษาฝึก ประสบการณ์วิชาชีพครู คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตร้อยเอ็ด ตามมาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษาของสำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. *วารสารวันม่วงแหวกพุทธ ศาสตร์ปริทรรศน์*, 8(2), 17–32.
- บรรณาธิการไม่ปรากฏชื่อ. (2565). รูปแบบการจัดการทุนมนุษย์: กรอบแนวคิดของ Leonard Nadler. *วารสาร มจร อุบลปริทรรศน์*, 7(3), 503–516.

- พระครูภัทรสารสุนทร. (2565). การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในยุคนิวนอร์มัล. *Journal of MCU Buddhist*, 6(3), 262-275
- พระครูอุทัยพัฒนโกศล (ฉลอง กุสโล). (2558). บทบาทคณะสงฆ์กับการศึกษา. *วารสารครุศาสตร์ปริทรรศน์*, 2(3), 120-128.
- พระธีรวัฒน์ อั่นเต็ง, & อรุณี หงษ์ศิริวัฒน์. (2567). สภาพและปัญหาการจัดการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของมหาวิทยาลัยสงฆ์ไทย. *วารสารมหาจุฬานาครทรรค์*, 11(3), 205-214.
- พระพีรธรรม วีระมโฆ (พิชยานุสรณ์), พระครูสมุห์ธนโชติ จิระมโฆ, & ทรงศักดิ์ พรหมดี. (2566). บทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างวัดกับชุมชน: ศึกษาเฉพาะกรณีวัดสันป่าแดง ตำบลต้นเปา อำเภอสันกำแพง จังหวัดเชียงใหม่.
- พระมหาอิศเรศ ธรรมวโร (อุ๋นบรรจง). (2559). การพัฒนาการศึกษาสงฆ์ในศตวรรษที่ 21. *วารสารครุศาสตร์ปริทรรศน์*, 3(1), 135-145.
- พระมหาหรรษา ธรรมหาโส. (2559). บทบาทคณะสงฆ์กับการศึกษา. *วารสารครุศาสตร์ปริทรรศน์*. 120-135
- พระสุรินทร์ โสธโร (พรหมช่วย). (2558). บทบาทของมหาวิทยาลัยสงฆ์กับการจรโลงพระพุทธรูปศาสนา. *วารสารครุศาสตร์ปริทรรศน์*, 2(3), 105-119.
- พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542. (2542). *ราชกิจจานุเบกษา*. สืบค้นเมื่อ 15 ธันวาคม 2568 จาก <https://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2542/A/074/1.PDF>
- พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2540). *ราชกิจจานุเบกษา*. สืบค้นเมื่อ 15 ธันวาคม 2568 จาก <https://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2540/A/051/24.PDF>
- พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย. (2540). *ราชกิจจานุเบกษา*. สืบค้นเมื่อ 17 ธันวาคม 2568 จาก <https://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2540/A/051/4.PDF>
- พวงสมจิต และคณะ. (2568). การวิจัยติดตามและประเมินผลการพัฒนาครูในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน. *วารสารศึกษาศาสตร์ มสธ.*, 18(1), 99-116.
- พวงเพ็ญ อินทร์ประวัตติ, & เศรษฐธิยา เปื้องพิชญาธร. (2566). ผลการสะท้อนคิดด้านสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพ. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี*, 34(3), 92-104.
- พุดนิเตร, ช., ฤทธิจรรย์, พ., & เชิดโฉม, ช. (2565). การศึกษาแนวทางส่งเสริมการปฏิบัติการสอนของนักศึกษาวิชาชีพระดับปริญญาตรีในการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานจริง. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี*, 16(1), 76-89.

- พันผาด, ว., พรหมลี, ส., พระเทอดพิทักษ์ จันทร์โลหิต, & เอี่ยมอำไพ, ร. (2567). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนักศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาการสอนภาษาไทย ชั้นปีที่ 5: กรณีศึกษาวิทยาลัยศาสนศาสตร์โยธธ ปีการศึกษา 2565. *วารสารรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย*, 4(2), 1–20.
- ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์. (2562). *ข้อกำหนดจำเพาะของหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา (4 ปี) หลักสูตรปรับปรุง พ.ศ. 2562*. ใน *รายงานการวิจัย มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย*
- มหาวิทยาลัยขอนแก่น. (2556). *บทที่ 7 การเพิ่มผลผลิต (Productivity)*. สืบค้นเมื่อ 20 ธันวาคม 2568 จาก <https://qm.kku.ac.th/files/13-2556516173847-seesuk-3.pdf>
- มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2559). *อำนาจหน้าที่*. สืบค้นเมื่อ 25 ธันวาคม 2568 จาก <https://th.wikipedia.org/w/index.php?title>
- มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2567). *สุภาชิต ปรัชญา ปณิธาน วิสัยทัศน์ และพันธกิจ*. สืบค้นเมื่อ 21 ธันวาคม 2568 จาก <https://www.mcu.ac.th/pages/philosophy-commitment-vision-mission>
- มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย. (2555). *ประวัติมหาวิทยาลัย*. สืบค้นเมื่อ 11 กุมภาพันธ์ 2569 จาก <https://www.mbu.ac.th/mbu-history/#>
- มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย. (2565). *อำนาจหน้าที่*. สืบค้นเมื่อ 11 ธันวาคม 2569 จาก <https://www.mbu.ac.th/about/post-4231/>
- มนัสวี ศรีนนท์. (2558). วิเคราะห์การบริหารการศึกษาไทยในศตวรรษที่ 21 โดยใช้ทฤษฎีบริหารการศึกษาเชิงระบบ. *วารสารศึกษาศาสตร์*. 3(2), 51-57
- มะโนบาล, อ. (2023). การศึกษานำร่องการพัฒนาการสอนของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ภาษาญี่ปุ่นด้วยเทคนิคการสะท้อนคิดแบบร่วมมือ. *Journal of Inclusive and Innovative Education*, 7(2), 104–118.
- รักษ์ทวี เกาโต, มงคล สารินทร์, พระครูศรีวีรคุณสุนทร, & พระบุญฤทธิ์ อภิภูณโณ. (2566). การเสริมสร้างคุณลักษณะวิชาชีพครูตามอัตลักษณ์ของนักศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย. *ศึกษาศาสตร์ มจร*, 11(2), 286–300.
- วิทยาเขตนครสวรรค์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2567). *หลักสูตร*. สืบค้นเมื่อ 12 กุมภาพันธ์ 2569 จาก [https://nbc.mcu.ac.th/?page\\_id=11929](https://nbc.mcu.ac.th/?page_id=11929)
- วิทยาลัยสงฆ์พิจิตร. (2564). *คู่มือการสมัครเข้าศึกษา*. สืบค้นเมื่อ 14 กุมภาพันธ์ 2569 จาก <https://phichit.mcu.ac.th/wp->

- วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช. (2560). *หลักสูตรสังคมศึกษา ร่วมกับหลักสูตรการสอนภาษาไทย จัดโครงการพัฒนาสถานศึกษาในเครือข่าย*. สืบค้นเมื่อ 13 กุมภาพันธ์ 2569 จาก <https://pl.mcu.ac.th/?p=4417>
- วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช. (2563). *กำหนดการโครงการสัมมนาผู้บริหารและครูพี่เลี้ยงสถานศึกษาเครือข่าย*. สืบค้นเมื่อ 3 กุมภาพันธ์ 2569 จาก <https://pl.mcu.ac.th/?p=4744>
- วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช. (2563). *ชื่อส่วนงาน ที่ตั้ง และประวัติ*. สืบค้นเมื่อ 3 กุมภาพันธ์ 2569 จาก <https://pl.mcu.ac.th/?p=4744>
- วิทยาลัยสงฆ์พุทธชินราช. (2564). *สาขาวิชาสังคมศึกษา*. สืบค้นเมื่อ 5 กุมภาพันธ์ 2569 จาก <https://www.plmcu.com/>
- ศักดิ์ดา หารเทศ และคณะ (2566). แนวทางการพัฒนานิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูร่วมกับสถานศึกษาเครือข่าย ผ่านระบบการนิเทศมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย วิทยาเขตนครศรีธรรมราช. *Journal of MCU Nakhondhat*, 10(5), 311–324.
- สง่า วงศ์ไชย. (2564). การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์เพื่อพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21. *The New Viridian Journal*, 1(1), 33-46
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2563). *แนวทางการนิเทศเพื่อพัฒนาและส่งเสริมการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ตามนโยบายลดเวลาเรียน เพิ่มเวลารู้*. สืบค้นเมื่อ 7 กุมภาพันธ์ 2569 จาก <https://academic.obec.go.th/web/document/view/143>
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). *แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579*. กระทรวงศึกษาธิการ.
- สุนันทา กิรินทร์, สุรกันต์ จังหาร, & ประสพสุข ฤทธิเดช. (2567). การพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างสมรรถนะอาจารย์นิเทศก์การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม*, 18(1), 210–221.
- อธยา เมดิไธสง. (2567). แนวทางการพัฒนาทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรมของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด*, 18(1), 77–88.
- อภิชาติ รอดนิม. (2568). *รายงานการวิจัยย่อยที่ 2*. ใน *รายงานการวิจัย มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย*
- อนุกุล ศิริจันทร์. (2562). การมีส่วนร่วมของประชาชนในการบริหารงาน. *Journal of Roi Kaensam Academi*. 4(1), 19-31
- อำนาจ วัดจินดา. (2560). *การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในยุคที่มีการแข่งขัน*. สืบค้น 15 ธันวาคม 2568 จาก [https://hrcenter.co.th/file/columns/hr\\_f\\_20170510\\_172314.pdf](https://hrcenter.co.th/file/columns/hr_f_20170510_172314.pdf)

- อุ้นกอง, ธ. (2566). การพัฒนาการนิเทศการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของนิสิตหลักสูตรควระดับปริญญาตรี 2 ปริญญา มหาวิทยาลัยพะเยา. *Rajapark Journal*, 17(55), 79–96.
- อุทัยสา, ป., & พระปลัดภัทรวัฒน์ สีลเตโช (โพนสิงห์). (2568). แนวทางการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของนิสิตสังคมศึกษาในมหาวิทยาลัยสงฆ์. *วารสารพุทธศาสตร์ มจร อุบลราชธานี*, 7(1), 1-14
- แหวดราแม, ม. ฮ. (2562). ความต้องการจำเป็นในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในพื้นที่ 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ผ่านมุมมองของนักศึกษา ครูพี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศ และผู้บริหารสถานศึกษา. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์*, 30(1), 1-8
- เอกพล ดวงศรี. (2563). การมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาของประชาชนตามร่างพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติฉบับใหม่. *วารสารศึกษาศาสตร์สาร มหาวิทยาลัยเชียงใหม่*, 4(3), 67-81
- โคจร, ก. (2022). การศึกษาความสามารถในการสะท้อนคิดของนิสิตครูที่เรียนรู้ตามแนวทางการศึกษาผ่านบทเรียน. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี*, 33(3), 76–94.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Andreasen, J. K. (2023). School-based mentor teachers as boundary-crossers in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 126, Article 104070.
- Anthony, G., Hunter, R., & Hunter, J. (2018). *Practice-based initial teacher education*. Massey University.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through content-focused coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Bertalanffy, L. von. (1950). An outline of general system theory. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 1(2), 134–165.
- Bertalanffy, L. von. (1972). The history and status of general systems theory. *The Academy of Management Journal*, 15(4), 407–426.
- Bertalanffy, L. von. (1973). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller. (Original work published 1968)

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Cai, Z., Zhu, J., Tian, S., & Yu, L. (2022). Preservice teachers' teaching internship affects professional identity: Self-efficacy and learning engagement as mediators. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1070763.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1070763>
- CEEDAR Center. (2016). *Learning to teach: Practice-based preparation in teacher education*. University of Florida.
- Chaowatthanakun, K., (2022). Development of a model of teaching professional experience training for 4-year teacher curriculum of Faculty of Education and Development Sciences, Kasetsart University. *Journal of Multidisciplinary in Humanities and Social Sciences, 5*(3), 879–897.
- Christophersen, C., et al. (2024). Third space moments: Exploring a university-school partnership model in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 141*, Article 104500.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education, 11*(3), 243–261.
- Cohen, J. M., & Uphoff, N. T. (1980). Participation's place in rural development: Seeking clarity through specificity. *World Development, 8*(3), 213–235.
- Depping, D., Ehmke, T., Besser, M., & Leiss, D. (2024). How does pre-service teachers' self-efficacy relate to the fulfilment of basic psychological needs during teaching practicum? *Education Sciences, 14*(12), 1312.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publications. (Original work published 1933)
- Dewey, J. (2018). *Experience and education*. Kappa Delta Pi. (Original work published 1938)
- Dickson, B., et al. (2025). One school-university partnership model – ten years on. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*.
- Doolittle, P., et al. (2023). Defining active learning: A restricted systematic review. *Journal of Educational Research and Practice*.

- Drack, M., & Pouvreau, D. (2015). On the history of Ludwig von Bertalanffy's "general systemology", and on its relationship to cybernetics. *International Journal of General Systems*, 44(3), 281–337.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Farrell, T. S. C. (2008). *Reflective practice in the professional development of teachers of adult English language learners*. Center for Applied Linguistics.
- Freeman, S., et al. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gravett, S., Petersen, N., & Ramsaroop, S. (2019). A university and school working in partnership to develop professional practice knowledge for teaching. *Frontiers in Education*, 3, Article 118. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00118>
- Hadar, L. L., et al. (2025). University-school partnership in education as a context for teacher professional development. *International Journal of Educational Research*, 133, 102693.
- Harrelson, E. P. (2010). *The systems development life cycle: Phases and methodologies*. Northern Illinois University.
- Hogan, E. (2022). *Transfer, adaptation, and loss in practice-based teacher education* [Doctoral dissertation/research report]. ERIC.
- Huong, V. T. M., Tung, N. T. T., Hong, T. T. M., & Hung, D. H. (2020). Partnerships between teacher education universities and schools in practicum to train pre-service teachers of Vietnam. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 134–152.  
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p134>
- Jarnkoon, B. (2021). การพัฒนาระบบสารสนเทศเพื่อการบริหารงานวิชาการในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาร้อยเอ็ด เขต 2. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- Johansson, E., Mordal Moen, K., & Säfvenbom, R. (2024). Supervisors' guidance of PETE students' reflections at three stages of the practicum period. *Reflective Practice*.

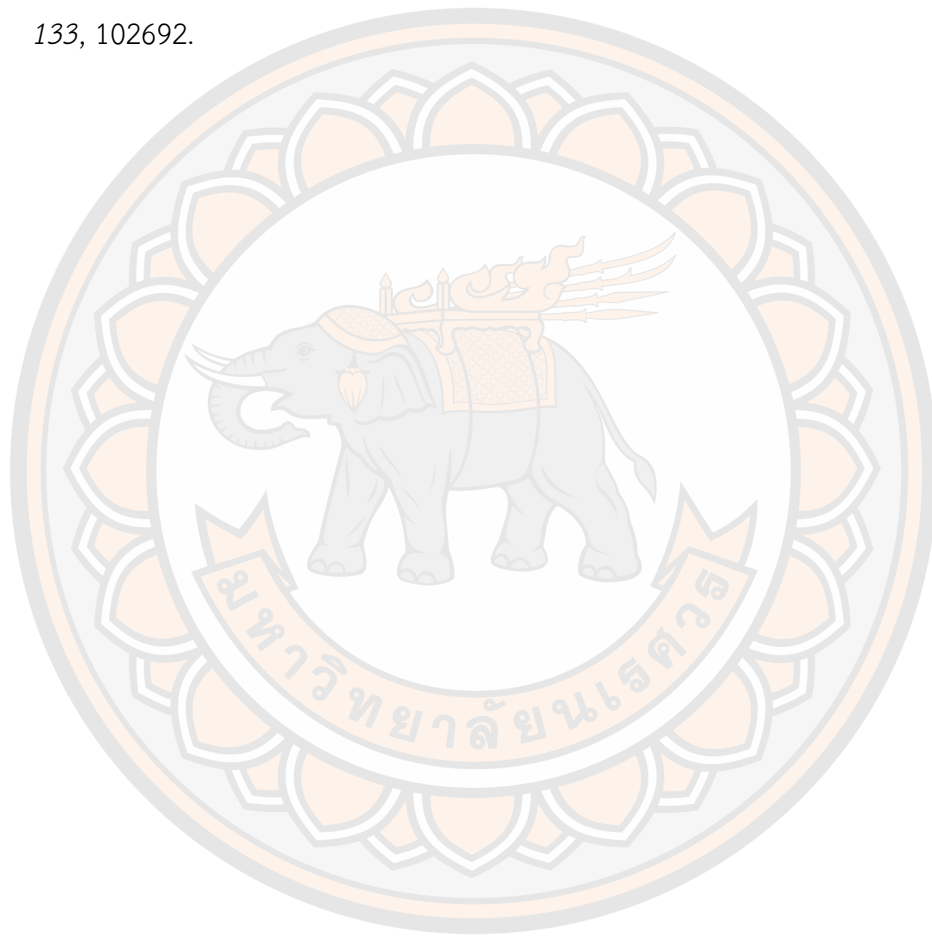
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005/2006). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*. Experience Based Learning Systems.
- Kolb, D. A. (1999). *Experiential learning theory*. Experience Based Learning Systems. (Based on original theory published 1984)
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Laughlin, L. M. (2021). Third space, partnerships, & clinical practice: A literature review. *The Professional Educator*, 44(1), 21–33. <https://doi.org/10.47038/tpe.44.01.05>
- Li, H. (2025). Reflective practice for pre-service teachers' professional development. *SAGE Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251363136>
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers. *Teachers and Teaching*, 18(4), 423–440.
- Lunenburg, F. C. (2010). Schools as open systems. *Schooling*, 1(1), 1–6.
- Ma, H., & Green, M. (2023). A longitudinal study on a place-based school-university partnership: Listening to the voices of in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104148>
- Mancenido, Z., et al. (2024). Practice-based teacher education pedagogies improve responsiveness: Evidence from a lab experiment. *EdWorkingPaper*.
- Mwamakula, F. (2020). Teaching practicum reflective practices and identity construction among student teachers. *International Journal of Education and Research*, 8(5), 43–52.
- Nadler, L. (1970). *Developing human resources*. Gulf Publishing.
- Nadler, L. (1979). *Developing human resources*. Learning Concepts.
- Nadler, L. (1982). *The development of human resources*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED233173>
- Nadler, L. (1983a). *Human resource development: Allies or opponents?* ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED262186>
- Nadler, L. (1983b). *Human resource development: The perspective of business and industry*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED232061>

- Nadler, L. (1984). Human resource development. In *The handbook of human resource development*. Wiley.
- Nguyen, P. N. D., Graham, D., Ross, K., & Moffat, K. (2013). Inter-organizational collaboration effectiveness: A study of higher education institutions and their partners.
- Ntando, Y., & Mofolo, M. (2025). Analyzing the open systems theory as a tool for promoting good governance in public institutions.
- Open systems theory. (n.d.). In *The SAGE encyclopedia of industrial and organizational psychology*.
- Prieto-Prieto, J., Cruz-Rodríguez, J., García-Riaza, B., & Hernández-Serrano, M. J. (2024). Competences expected and gained during the teaching practicum: Analysis of three competence areas affected during the pandemic. *Education Sciences*, 14(1), Article 88. <https://doi.org/10.3390/educsci14010088>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Rodríguez Gómez, I., Barceló, M.-L., Poveda, B., & López-Gómez, E. (2022). The development of competences in teaching practicum: Perspective of school mentors as assessors. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 7–25. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.112.1>
- Rogge, T., et al. (2025). Enhancing pre-service teachers' reflective competence through digital reflection and feedback intervention during school placement. *Education Sciences*, 15(9), 1146.
- Sarmiento-Márquez, E. M., et al. (2023). Review: The evaluation of school-university partnerships that seek educational change in schools. *Evaluation and Program Planning*, 96, 102218.
- Sayed, Y., et al. (2026). School-university partnership for effective teaching practicum experiences: A study of an initial teacher education programme from Brazil, India and South Africa. *Teaching and Teacher Education*.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Smith, K. (2016). Partnerships in teacher education – Going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 17–36.
- Software Engineering Institute. (2013). *Secure software development life cycle processes*. Carnegie Mellon University.
- Sorensen, P. (2014). The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128–137.
- Stromholt, S., & Wiggins, B. (2023). Practice-based teacher education benefits graduate trainees and their students through inclusive and active teaching methods. *Journal for STEM Education Research*.
- Sulistiyo, U., et al. (2021). The implementation of the coaching approach to professional development in practicum teaching.
- Suphasri, P., & Chinokul, S. (2021). Reflective practice in teacher education: Issues, challenges, and considerations. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 62, 236–264. <https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.62.1.9>
- Svojanovský, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338–348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Sysomphanh, K. (2022). Application of systems theory to explore knowledge gaps of standardization process: Department of Standardization and Metrology, Lao PDR. *Kasetsart Journal of Social Sciences*.
- Thailand International Cooperation Agency. (n.d.). *ความร่วมมือไตรภาคี*.
- Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., & Amat-Castells, V. (2021). Building professional identity during pre-service teacher education. *CEPS Journal*, 11(3), 35–54.
- UNESCO. (1979). *Community participation in education*. UNESCO.
- UNESCO. (1995). *Participation for educational change: A synthesis of experience*. UNESCO.

Zhang, Q., Cown, P., Hayes, J., Werry, S., Barnes, R., France, L., & TeHau-Grant, R. (2015). Scrutinising the final judging role in assessment of practicum in early childhood initial teacher education in New Zealand. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 147–166. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n10.9>

Zhou, J., & Wong, J. L. N. (2025). Student teacher learning in school-university partnerships: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 133, 102692.





ภาคผนวก

มหาวิทยาลัยรัตนโกสินทร์

## ภาคผนวก ก หนังสือขอความอนุเคราะห์ในการวิจัย



ที่ อว. ๐๖๐๓.๐๒/ว ๐๕๔๓

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร  
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๑๗ กุมภาพันธ์ ๒๕๖๙

เรื่อง ขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน คุณพชรพร มั่นหาญ

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถาม จำนวน.....ฉบับ

ด้วย นายปณณภพ ชมชื่น รหัสประจำตัว ๖๗๐๖๑๒๔๐ นิสิตระดับปริญญาโท สาขาวิชา  
สังคมศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง  
“การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต  
สาขาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาดตาม  
หลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัจฉรา ศรีพันธ์ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องขอเก็บข้อมูลจากท่าน บัณฑิตวิทยาลัย  
มหาวิทยาลัยนเรศวร จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล  
ในการวิจัย ซึ่งจะเป็นประโยชน์ทางวิชาการต่อไป บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะ  
ได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดีและขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.อนามัย นาอุดม)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติราชการแทน

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๒

โทรสาร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๖

๒. นายปณณภพ ชมชื่น

โทร ๐๙-๙๒๙๑-๑๔๔๒



ที่ อว. ๐๖๐๓.๐๒/ว ๐๕๔๓

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร  
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๑๗ กุมภาพันธ์ ๒๕๖๙

เรื่อง ขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย  
เรียน รองศาสตราจารย์ ดร.สุพรด บุญอ่อน  
สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถาม จำนวน.....ฉบับ

ด้วย นายปณณภพ ชมชื่น รหัสประจำตัว ๖๗๐๖๑๒๔๐ นิสิตระดับปริญญาโท สาขาวิชา  
สังคมศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง  
“การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต  
สาขาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตาม  
หลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัจฉรา ศรีพันธ์ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องขอเก็บข้อมูลจากท่าน บัณฑิตวิทยาลัย  
มหาวิทยาลัยนเรศวร จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล  
ในการวิจัย ซึ่งจะเป็นประโยชน์ทางวิชาการต่อไป บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะ  
ได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดีและขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.อนามัย นาอุดม)  
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติราชการแทน  
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

- ๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย  
โทร ๐-๕๕๙๖-๘๘๒๒  
โทรสาร ๐-๕๕๙๖-๘๘๒๖
- ๒. นายปณณภพ ชมชื่น  
โทร ๐๙-๙๒๙๑-๑๔๔๒



ที่ อว. ๐๖๐๓.๐๒/ว ๐๕๔๓

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร  
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๑๗ กุมภาพันธ์ ๒๕๖๔

เรื่อง ขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

นมัสการ พระครูใบฎีกาธนู ธนวุฒโน

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถาม จำนวน.....ฉบับ

ด้วย นายปยุตณภพ ชมชื่น รหัสประจำตัว ๖๗๐๖๑๒๔๐ นิสิตระดับปริญญาโท สาขาวิชา  
สังคมศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง  
“การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต  
สาขาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตาม  
หลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัจฉรา ศรีพันธ์ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องขอเก็บข้อมูลจากพระคุณเจ้า  
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากพระคุณเจ้าโปรดอนุญาตให้นิสิต  
ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย ซึ่งจะเป็นประโยชน์ทางวิชาการต่อไป บัณฑิตวิทยาลัย  
มหาวิทยาลัยนเรศวร หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากพระคุณเจ้าด้วยดี และขอขอบคุณ  
อย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอนมัสการด้วยความเคารพ

(รองศาสตราจารย์ ดร.อนามัย นาคถม)  
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติราชการแทน  
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

- ๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย  
โทร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๒  
โทรสาร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๖
- ๒. นายปยุตณภพ ชมชื่น  
โทร ๐๙-๙๒๙๑-๑๔๔๒

ภาคผนวก ข แบบสัมภาษณ์เชิงลึก

แบบสัมภาษณ์เชิงลึก ฉบับที่ 1

สำหรับนิสิตสงฆ์ชั้นปีที่ 4

ชื่อวิจัย การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

ผู้วิจัย นายบุญณภพ ชมชื่น

คำชี้แจง แบบสัมภาษณ์เชิงลึกฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อใช้เก็บรวบรวมข้อมูลจากนิสิตสงฆ์ชั้นปีที่ 4 ซึ่งกำลังปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาจริง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา ข้อจำกัด และความต้องการเชิงระบบของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ ข้อมูลที่ได้จะนำไปใช้เพื่อการวิเคราะห์และพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์เท่านั้น ผู้วิจัยจะเก็บรักษาข้อมูลของท่านเป็นความลับ และนำเสนอผลการวิจัยในภาพรวมโดยไม่เปิดเผยชื่อหรือข้อมูลส่วนบุคคลของผู้ให้สัมภาษณ์

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

1. รหัสผู้ให้สัมภาษณ์.....
2. อายุ.....ปี / พรรษา.....
3. สถาบันต้นสังกัด.....
4. สถานศึกษาที่ปฏิบัติการสอน.....
5. รายวิชาที่รับผิดชอบสอน.....
6. ระยะเวลาที่ปฏิบัติการสอน.....
7. วัน เดือน ปี ที่สัมภาษณ์.....
8. สถานที่สัมภาษณ์.....

## ตอนที่ 2 ประเด็นคำถามสัมภาษณ์

### 1. ด้านการเตรียมความพร้อมก่อนออกปฏิบัติการสอน

1. ก่อนออกปฏิบัติการสอน ท่านได้รับการเตรียมความพร้อมจากมหาวิทยาลัยในเรื่องใดบ้าง และท่านเห็นว่าเพียงพอหรือไม่ อย่างไร
2. คู่มือ ปฏิทินกำหนดการ หรือการปฐมนิเทศก่อนออกฝึกสอน ช่วยให้คุณเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนมากน้อยเพียงใด
3. การฝึกสอนเสมือนจริง การอบรมบุคลิกภาพครูพระ หรือการเตรียมตนด้านเนื้อหาและจิตใจ มีประโยชน์ต่อการลงสอนจริงอย่างไร
4. มีเรื่องใดบ้างที่ท่านเห็นว่ายังไม่ได้รับการเตรียมความพร้อมอย่างเพียงพอ แต่มีความจำเป็นมากเมื่อเข้าสู่การฝึกสอนจริง
5. หากจะปรับปรุงการเตรียมความพร้อมก่อนออกปฏิบัติการสอน ท่านเห็นว่าควรปรับปรุงในด้านใดบ้าง

### 2. ด้านประสบการณ์การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา

6. เมื่อเข้าสู่สถานศึกษาจริง ท่านพบว่าสภาพการทำงานจริงแตกต่างจากที่คาดหวังหรือจากที่มหาวิทยาลัยเตรียมไว้หรือไม่ อย่างไร
7. ท่านได้รับมอบหมายบทบาท หน้าที่ และภาระงานใดบ้างในสถานศึกษา และมีส่วนใดที่ชัดเจนหรือไม่ชัดเจน
8. ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ท่านเห็นว่าตนสามารถปฏิบัติหน้าที่ได้เต็มศักยภาพเพียงใด เพราะเหตุใด
9. มีสถานการณ์ใดบ้างที่ทำให้ท่านรู้สึกว่บทบาท “พระภิกษุ” กับบทบาท “ครูฝึกสอน” ซ้อนทับกัน หรือส่งผลให้ปฏิบัติหน้าที่ยากขึ้น
10. ท่านต้องระมัดระวังเรื่องใดเป็นพิเศษในการวางตัว การสื่อสาร หรือการปฏิสัมพันธ์กับนักเรียน โดยเฉพาะนักเรียนหญิง

### 3. ด้านการสนับสนุนจากสถานศึกษา ครูพี่เลี้ยง และอาจารย์นิเทศ

11. สถานศึกษาและครูพี่เลี้ยงให้การดูแล ช่วยเหลือ หรือให้คำปรึกษาแก่ท่านอย่างไรบ้าง
12. ท่านมองว่าครูพี่เลี้ยงเข้าใจบริบทของนิสิตสงฆ์มากน้อยเพียงใด และความเข้าใจนั้นส่งผลต่อการฝึกสอนอย่างไร
13. อาจารย์นิเทศมีบทบาทช่วยเหลือท่านในเรื่องใดมากที่สุด และมีส่วนใดที่ควรทำให้ต่อเนื่องหรือชัดเจนขึ้น
14. ระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยสนับสนุนที่เกี่ยวข้อง มีการประสานงานกันชัดเจนเพียงใดในมุมมองของท่าน

15. เคยมีกรณีที่ท่านต้องเป็นผู้ประสานความเข้าใจระหว่างหลายฝ่ายด้วยตนเองหรือไม่ โปรดอธิบาย

**4. ด้านการประเมินผลและข้อมูลย้อนกลับ**

16. ท่านได้รับการประเมินผลจากใครบ้าง และเห็นว่าหลักเกณฑ์การประเมินมีความเหมาะสมและเป็นธรรมเพียงใด

17. ข้อเสนอแนะหรือข้อมูลย้อนกลับที่ท่านได้รับหลังการสอน ช่วยให้ท่านพัฒนาตนเองได้จริงหรือไม่อย่างไร

18. ท่านเห็นว่าการสะท้อนผลการสอนในปัจจุบันยังขาดอะไรที่สำคัญ

**5. ด้านปัญหา ข้อจำกัด และข้อเสนอแนะเชิงระบบ**

19. ปัญหาหรืออุปสรรคสำคัญที่สุดที่ท่านพบระหว่างปฏิบัติการสอนคืออะไร เพราะเหตุใด

20. หากพิจารณาโดยภาพรวม ท่านคิดว่าระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีจุดแข็งอะไรบ้าง

21. และมีจุดอ่อนหรือช่องว่างเชิงระบบอะไรบ้าง

22. ถ้าจะออกแบบระบบใหม่ให้เหมาะสมกับนิสิตสงฆ์จริง ๆ ท่านอยากให้มีองค์ประกอบหรือกลไกใดเพิ่มขึ้น

23. ท่านมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเกี่ยวกับความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือไม่

**คำถามปิดท้าย**

มีประเด็นใดเกี่ยวกับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ที่ท่านเห็นว่าสำคัญ แต่ยังไม่ได้กล่าวถึงในการสัมภาษณ์ครั้งนี้

ผู้สัมภาษณ์.....

ผู้ให้สัมภาษณ์.....

วัน...../...../.....

## แบบสัมภาษณ์เชิงลึก ฉบับที่ 2

### สำหรับนิสิตสงฆ์ศิษย์เก่า

**ชื่อวิจัย** การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

**ผู้วิจัย** นายปณณภพ ชมชื่น

**คำชี้แจง** แบบสัมภาษณ์เชิงลึกฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อใช้เก็บรวบรวมข้อมูลจากนิสิตสงฆ์ศิษย์เก่าที่เคยผ่านประสบการณ์การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษามาแล้ว โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสบการณ์ย้อนหลัง การเรียนรู้เชิงวิชาชีพ การปรับตัว ปัญหา ข้อจำกัดของระบบเดิม และข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ ข้อมูลที่ได้จะนำไปใช้เพื่อการวิจัยเท่านั้น

#### ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

1. รหัสผู้ให้สัมภาษณ์.....
2. อายุ.....ปี / พรรษา.....
3. สถาบันที่สำเร็จการศึกษา.....
4. ปีที่สำเร็จการศึกษา.....
5. สถานศึกษาที่เคยปฏิบัติการสอน.....
6. บทบาท/หน้าที่ในปัจจุบัน.....
7. วัน เดือน ปี ที่สัมภาษณ์.....
8. สถานที่สัมภาษณ์.....

## ตอนที่ 2 ประเด็นคำถามสัมภาษณ์

### 1. ด้านประสบการณ์การฝึกสอนย้อนหลัง

1. เมื่อย้อนมองประสบการณ์การปฏิบัติการสอนของตนเอง ท่านเห็นว่าช่วงเวลานั้นมีความสำคัญต่อการพัฒนาตนอย่างไร
2. สิ่งที่ท่านได้เรียนรู้มากที่สุดจากการฝึกสอนคืออะไร
3. ประสบการณ์ดังกล่าวช่วยให้ท่านเข้าใจบทบาทความเป็นครูมากขึ้นอย่างไร

### 2. ด้านการปรับตัวและการเผชิญข้อจำกัด

4. ในช่วงที่ท่านออกฝึกสอน ท่านต้องปรับตัวกับบริบทของสถานศึกษาในเรื่องใดมากที่สุด
5. มีสถานการณ์ใดบ้างที่ทำให้ท่านรู้สึกว่าบทบาทของนิสิตสงฆ์ยังไม่ได้รับความเข้าใจอย่างเพียงพอจากสถานศึกษาหรือผู้เกี่ยวข้อง
6. ท่านเคยประสบปัญหาเรื่องสื่อการสอน ตัวอย่างแผนการสอน หรือเครื่องมือที่จำเป็นต่อการสอนจริงหรือไม่ อย่างไร
7. ในช่วงนั้น การนิเทศติดตามมีความต่อเนื่องเพียงใด และส่งผลต่อการพัฒนาของท่านอย่างไร
8. ท่านเคยต้องทำหน้าที่ประสานระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาด้วยตนเองหรือไม่ โปรดอธิบาย

### 3. ด้านปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการฝึกสอน

9. ท่านมองว่าปัจจัยใดทำให้การฝึกสอนของนิสิตสงฆ์ดำเนินไปได้ดี
10. ปัจจัยใดทำให้การฝึกสอนติดขัด หรือทำให้คุณภาพการเรียนรู้ไม่เต็มศักยภาพ
11. บทบาทของครูพี่เลี้ยงและอาจารย์นิเทศมีผลต่อความสำเร็จของการฝึกสอนอย่างไร
12. สถานศึกษาที่เข้าใจบริบทนิสิตสงฆ์แตกต่างจากสถานศึกษาที่ไม่เข้าใจอย่างไร

### 4. ด้านการประเมินและการพัฒนาหลังการฝึกสอน

13. ท่านได้รับข้อเสนอแนะหรือการสะท้อนผลแบบใดที่ช่วยพัฒนาตนเองได้จริง
14. ท่านเห็นว่าระบบประเมินผลในขณะนั้นมีความเหมาะสม เป็นธรรม และเอื้อต่อการพัฒนาเพียงใด
15. หลังผ่านการฝึกสอนแล้ว ท่านคิดว่ามีองค์ความรู้หรือบทเรียนใดที่ควรถูกเก็บกลับเข้าสู่ระบบเพื่อช่วยรุ่นต่อไป

## 5. ด้านข้อเสนอเพื่อการพัฒนาระบบ

16. หากให้สรุปปัญหาสำคัญของระบบปฏิบัติการสอนในช่วงที่ท่านประสบมา ท่านจะสรุปว่าอะไรคือปัญหาเชิงระบบหลัก
17. ท่านเห็นว่าควรพัฒนาระบบในด้านใดบ้าง เช่น การเตรียมความพร้อม ความร่วมมือ การนิเทศ การประเมิน หรือการจัดการบทบาทสมมติ
18. ถ้าจะมีคู่มือกลางหรือบันทึกข้อตกลงความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ท่านคิดว่าควรมีสาระสำคัญเรื่องใด
19. ท่านมีข้อเสนออะไรเพื่อให้ประสบการณ์การฝึกสอนของนิสิตสงฆ์มีคุณภาพใกล้เคียงกันมากขึ้นทุกพื้นที่
20. หากจะฝากข้อคิดถึงผู้พัฒนาระบบปฏิบัติการสอนสำหรับนิสิตสงฆ์ ท่านอยากฝากอะไร

### คำถามปิดท้าย

ท่านมีบทเรียนสำคัญจากประสบการณ์ฝึกสอนที่ควรบันทึกไว้เป็นองค์ความรู้สำหรับมหาวิทยาลัยหรือไม่

ผู้สัมภาษณ์.....

ผู้ให้สัมภาษณ์.....

วัน...../...../.....

## แบบสัมภาษณ์เชิงลึก ฉบับที่ 3

### สำหรับครูพี่เลี้ยงในสถานศึกษา

**ชื่อวิจัย** การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

**ผู้วิจัย** นายปยุตฉภาพ ชมชื่น

**คำชี้แจง** แบบสัมภาษณ์เชิงลึกฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อใช้เก็บรวบรวมข้อมูลจากครูพี่เลี้ยงในสถานศึกษา ซึ่งมีบทบาทโดยตรงในการดูแล ให้คำปรึกษา สนับสนุน และประเมินการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ ข้อมูลที่ได้จะนำไปใช้เพื่อศึกษาสภาพการดำเนินงานจริง ปัญหา ข้อจำกัด และข้อเสนอแนะต่อการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ในสถานศึกษา

#### ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

1. รหัสผู้ให้สัมภาษณ์.....
2. อายุ.....ปี
3. ตำแหน่ง.....
4. สถานศึกษาต้นสังกัด.....
5. กลุ่มสาระ/สาขาวิชาที่รับผิดชอบ.....
6. ประสบการณ์เป็นครูพี่เลี้ยง.....ปี
7. ประสบการณ์ดูแลนิสิตสงฆ์.....ครั้ง/รูป
8. วัน เดือน ปี ที่สัมภาษณ์.....
9. สถานที่สัมภาษณ์.....

## ตอนที่ 2 ประเด็นคำถามสัมภาษณ์

### 1. ด้านมุมมองต่อศักยภาพและลักษณะเด่นของนิสิตสงฆ์

1. จากประสบการณ์ของท่าน นิสิตสงฆ์มีลักษณะเด่นหรือจุดแข็งอะไรบ้างในการปฏิบัติการสอน
2. จุดแข็งดังกล่าวส่งผลต่อผู้เรียน บรรยากาศในชั้นเรียน หรือภาพลักษณ์ของสถานศึกษาอย่างไร
3. ในมุมมองของท่าน ความเป็นพระภิกษุส่งผลต่อบทบาทความเป็นครูฝึกสอนทั้งในด้านบวกและด้านที่ท้าทายอย่างไร

### 2. ด้านการดูแล ช่วยเหลือ และประสานงาน

4. สถานศึกษาของท่านมีวิธีเตรียมความพร้อมหรือรับนิสิตสงฆ์เข้าฝึกสอนอย่างไร
5. ท่านได้รับข้อมูลหรือการประสานงานจากมหาวิทยาลัยเพียงพอหรือไม่ อย่างไร
6. ขอบเขตบทบาท หน้าที่ และสิ่งที่นิสิตสงฆ์ควรทำหรือไม่ควรทำในสถานศึกษามีความชัดเจนเพียงใด
7. ในการทำหน้าที่ครูพี่เลี้ยง ท่านให้คำปรึกษาหรือดูแลนิสิตสงฆ์ในเรื่องใดมากที่สุด

### 3. ด้านปัญหาและข้อจำกัดในการปฏิบัติงานจริง

8. ระหว่างการดูแลนิสิตสงฆ์ ท่านพบข้อจำกัดหรือความลำบากใจในเรื่องใดบ้าง
9. สถานศึกษาเคยเผชิญสถานการณ์ที่ไม่แน่ใจเกี่ยวกับข้อจำกัดทางสมรรถนะหรือความเหมาะสมของกิจกรรมบางประเภทหรือไม่
10. ท่านเห็นว่าการรับนิสิตสงฆ์เข้าฝึกสอนอย่างไม่ต่อเนื่องในแต่ละปี ส่งผลต่อความพร้อมของสถานศึกษาอย่างไร
11. มีส่วนใดบ้างที่ท่านคิดว่าสถานศึกษายังขาดความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับบริบทของนิสิตสงฆ์
12. ท่านเห็นว่าภาระการปรับตัวในปัจจุบันตอกอยู่ที่นิสิตมากเกินไปหรือไม่ เพราะเหตุใด

### 4. ด้านการนิเทศ การประเมิน และการสะท้อนผล

13. ท่านทำงานร่วมกับอาจารย์นิเทศอย่างไร และเห็นว่ามีผลต่อเรื่องเพียงใด
14. เป้าหมาย วิธีการติดตาม และเกณฑ์การประเมินระหว่างสถานศึกษากับมหาวิทยาลัยมีความสอดคล้องกันหรือไม่
15. ข้อมูลย้อนกลับหรือการสะท้อนผลที่เกิดขึ้นในปัจจุบันช่วยพัฒนานิสิตได้ตรงจุดเพียงใด
16. หากจะมีเกณฑ์ประเมินกลางหรือแบบประเมินร่วม ท่านเห็นว่าควรมีประเด็นใดบ้าง

**5. ด้านข้อเสนอแนะเชิงระบบ**

- 17. หากให้ท่านสรุป ปัญหาสำคัญของระบบปฏิบัติการสอนสำหรับนิสิตสงฆ์ในมุมของสถานศึกษาคืออะไร
- 18. ท่านคิดว่ามหาวิทยาลัยควรสนับสนุนสถานศึกษาในเรื่องใดเพิ่มเติม
- 19. ท่านคิดว่าควรมีคู่มือกลางหรือบันทึกข้อตกลงความร่วมมือที่ระบุเรื่องใดอย่างชัดเจน
- 20. หากจะออกแบบระบบความร่วมมือที่เหมาะสมระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ท่านอยากให้มีขั้นตอนหรือกลไกใด
- 21. ท่านมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเพื่อให้ระบบที่เลี้ยงมีคุณภาพและสม่ำเสมอมากขึ้นหรือไม่

**คำถามปิดท้าย**

มีประเด็นใดที่ท่านเห็นว่าสำคัญต่อการดูแลนิสิตสงฆ์ แต่ยังไม่ถูกกล่าวถึงในการสัมภาษณ์ครั้งนี้หรือไม่



ผู้สัมภาษณ์.....  
 ผู้ให้สัมภาษณ์.....  
 วัน...../...../.....

## แบบสัมภาษณ์เชิงลึก ฉบับที่ 4

### สำหรับอาจารย์นิเทศก์

**ชื่อวิจัย** การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

**ผู้วิจัย** นายปยุตฉภาพ ชมชื่น

**คำชี้แจง** แบบสัมภาษณ์เชิงลึกฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อใช้เก็บรวบรวมข้อมูลจากอาจารย์นิเทศก์ ซึ่งมีบทบาทในการนิเทศ ติดตาม ให้คำปรึกษา และประเมินการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ โดยมุ่งศึกษาทั้งในมิติการดำเนินงานจริง การประสานงานกับสถานศึกษา การเตรียมความพร้อมของนิสิต ปัญหาเชิงโครงสร้างระบบนิเทศ การประเมินผล และข้อเสนอเพื่อพัฒนาระบบในระดับสถาบัน

#### ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

1. รหัสผู้ให้สัมภาษณ์.....
2. อายุ.....ปี
3. ตำแหน่ง.....
4. สถาบันต้นสังกัด.....
5. ประสบการณ์นิเทศนิสิตสงฆ์.....ปี
6. จำนวนครั้ง/รุ่นที่เคยนิเทศ.....
7. วัน เดือน ปี ที่สัมภาษณ์.....
8. สถานที่สัมภาษณ์.....

## ตอนที่ 2 ประเด็นคำถามสัมภาษณ์

### 1. ด้านบทบาทและการดำเนินงานของอาจารย์นิเทศ

1. ท่านมีบทบาทหน้าที่อย่างไรในการนิเทศ ติดตาม และประเมินการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์
2. ในมุมมองของท่าน บทบาทของอาจารย์นิเทศมีความสำคัญต่อระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์อย่างไร
3. การนิเทศที่ท่านดำเนินงานในปัจจุบันสามารถเชื่อมโยงมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาได้จริงเพียงใด

### 2. ด้านการเตรียมความพร้อมของนิสิตและระบบก่อนออกฝึก

4. ท่านเห็นว่ามหาวิทยาลัยเตรียมความพร้อมนิสิตสงฆ์ก่อนออกฝึกสอนเพียงพอหรือไม่ ในด้านใดบ้าง
5. มีเรื่องใดที่นิสิตสงฆ์มักยังไม่พร้อมเมื่อเข้าสู่สถานศึกษาจริง
6. ท่านมองว่าการเตรียมความพร้อมควรครอบคลุมทั้งด้านวิชาชีพครูและด้านสมณสาธูปอย่างไร
7. สถานศึกษาควรได้รับการเตรียมความเข้าใจเกี่ยวกับบริบทนิสิตสงฆ์ก่อนรับเข้าฝึกสอนหรือไม่ อย่างไร

### 3. ด้านปัญหาเชิงระบบในการนิเทศและการประสานงาน

8. จากประสบการณ์ของท่าน ปัญหาหลักในการประสานงานระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาคืออะไร
9. ท่านเคยพบหรือไม่ว่าสถานศึกษาบางแห่งยังไม่เข้าใจว่านิสิตสงฆ์สามารถทำอะไรได้หรือทำอะไรไม่ได้บ้าง
10. ในบางกรณี นิสิตต้องเป็นผู้ประสานความเข้าใจเองหรือไม่ และสิ่งนี้สะท้อนปัญหาเชิงระบบอย่างไร
11. ท่านเห็นว่าระบบนิเทศในปัจจุบันมีความเป็นเอกภาพด้านเป้าหมาย ภาษา เกณฑ์ และวิธีการทำงานร่วมกันเพียงใด
12. มีข้อจำกัดเชิงโครงสร้างหรือเชิงกระบวนการใดที่ทำให้การนิเทศยังไม่เข้มแข็งเท่าที่ควร

### 4. ด้านการประเมินผลและการใช้ข้อมูลย้อนกลับ

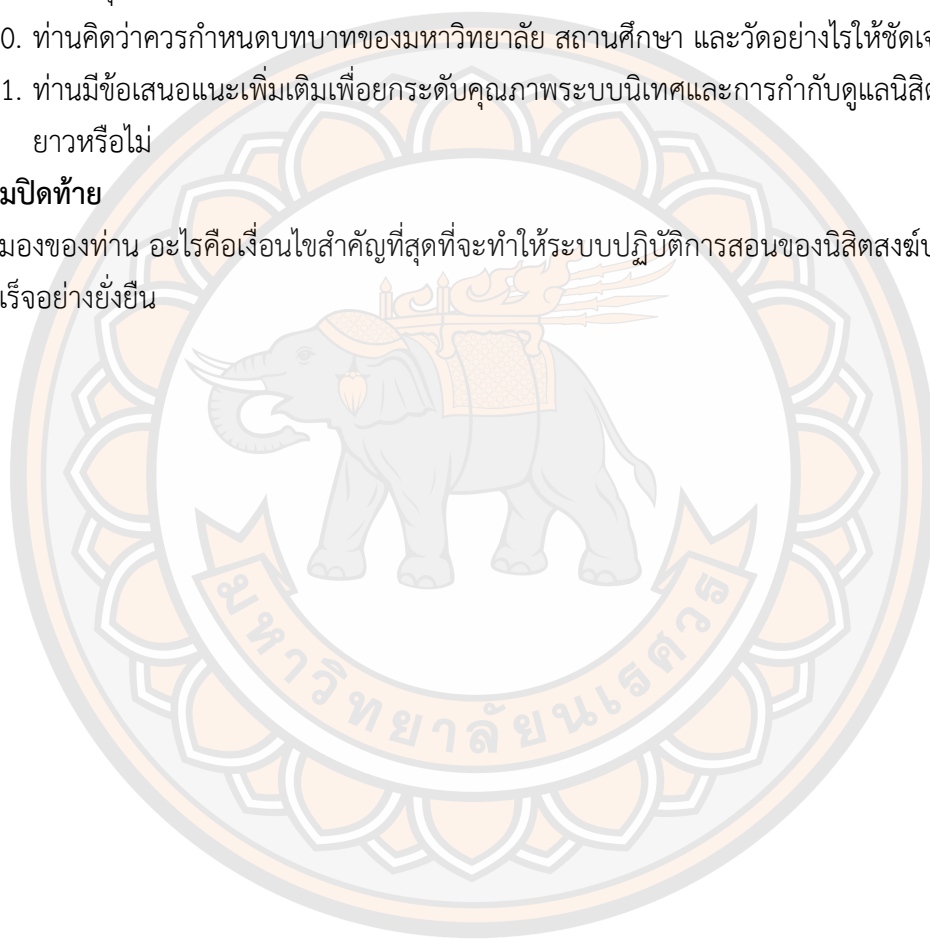
13. ในการประเมินผลนิสิตสงฆ์ ท่านใช้เกณฑ์หรือหลักพิจารณาอย่างไร
14. ท่านเห็นว่าควรมีเกณฑ์ประเมินกลางหรือแนวทางร่วมระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษาหรือไม่ เพราะเหตุใด
15. ข้อมูลจากการนิเทศและการสะท้อนผลในปัจจุบันถูกนำกลับไปใช้ปรับปรุงหลักสูตรหรือระบบมากน้อยเพียงใด
16. หากจะพัฒนาฐานข้อมูลร่วมกับผลการฝึกสอน ท่านเห็นว่าควรเก็บข้อมูลประเภทใดบ้าง

## 5. ด้านข้อเสนอเพื่อการพัฒนาระบบ

17. หากให้ท่านสรุป “ช่องว่างเชิงระบบ” ที่สำคัญที่สุดของระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ ท่านจะสรุปว่าอะไร
18. ท่านเห็นว่าระบบใหม่ควรมีองค์ประกอบใดบ้างเพื่อให้เกิดความร่วมมือเชิงสถาบันอย่างแท้จริง
19. การนิเทศแบบลงพื้นที่จริงควรถูกออกแบบใหม่อย่างไรเพื่อให้มีพลังในระดับระบบ ไม่ใช่เฉพาะระดับบุคคล
20. ท่านคิดว่าควรกำหนดบทบาทของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดอย่างไรให้ชัดเจน
21. ท่านมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเพื่อยกระดับคุณภาพระบบนิเทศและการกำกับดูแลนิสิตสงฆ์ในระยะยาวหรือไม่

### คำถามปิดท้าย

ในมุมมองของท่าน อะไรคือเงื่อนไขสำคัญที่สุดที่จะทำให้ระบบปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ประสบผลสำเร็จอย่างยิ่งย่น



ผู้สัมภาษณ์.....

ผู้ให้สัมภาษณ์.....

วัน...../...../.....

## แบบสัมภาษณ์เชิงลึก ฉบับที่ 5

### สำหรับผู้เชี่ยวชาญ

**ชื่อวิจัย** การพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง

**ผู้วิจัย** นายปยุตตภาพ ชมชื่น

**คำชี้แจง** แบบสัมภาษณ์เชิงลึกฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อใช้เก็บรวบรวมข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งมีความรู้ ความเชี่ยวชาญ และประสบการณ์เกี่ยวข้องกับการผลิตครู การนิเทศการศึกษา การพัฒนาระบบการศึกษา หรือ บริบทการจัดการศึกษาของพระสงฆ์ โดยมุ่งตรวจสอบร่างระบบและร่างคู่มือประกอบการใช้ระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ ในด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจน ความสอดคล้องเชิงวิชาการ และความสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์

#### ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

1. รหัสผู้ให้สัมภาษณ์.....
2. อายุ..... ปี
3. ตำแหน่ง.....
4. หน่วยงานต้นสังกัด.....
5. ความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน.....
6. ประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการผลิตครู/การนิเทศ/การพัฒนาระบบ/การศึกษาคณะสงฆ์.....
7. วัน เดือน ปี ที่สัมภาษณ์.....
8. สถานที่สัมภาษณ์.....

## ตอนที่ 2 ประเด็นคำถามสัมภาษณ์

### 1. ด้านการประเมินภาพรวมของร่างระบบ

1. เมื่อพิจารณาร่างระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมของนิสิตสงฆ์ ท่านเห็นว่าระบบโดยรวมมีความเหมาะสมเพียงใด
2. ร่างระบบดังกล่าวสามารถตอบปัญหาเชิงระบบที่เกิดขึ้นจริงได้หรือไม่ อย่างไร
3. ท่านเห็นว่าระบบมีจุดแข็งสำคัญอะไรบ้าง
4. และยังมีจุดใดที่ควรปรับปรุงให้ชัดเจนหรือสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

### 2. ด้านการประเมินองค์ประกอบสำคัญของระบบ

5. ท่านเห็นว่าโครงสร้างภาคีหลักของระบบที่ประกอบด้วยมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดหรือหน่วยงานทางพระพุทธศาสนา มีความเหมาะสมหรือไม่ อย่างไร
6. บทบาท หน้าที่ และขอบเขตความรับผิดชอบของแต่ละฝ่ายชัดเจนเพียงใด
7. กลไกการเตรียมความพร้อมที่เสนอไว้ ทั้งด้านวิชาชีพครู ด้านสมณสาธิต คลินิกเตรียมฝึก สื่อ และตัวอย่างแผนการสอน มีความเพียงพอหรือไม่
8. กลไกการนิเทศและพี่เลี้ยงที่เสนอไว้ เช่น การนิเทศแบบลงพื้นที่จริง การพัฒนาครูพี่เลี้ยง และการมีเกณฑ์ร่วม เหมาะสมเพียงใด
9. กลไกการประเมินและข้อมูลย้อนกลับ เช่น เกณฑ์ประเมินกลาง การประเมินตามสภาพจริง หลักฐานร่วม และฐานข้อมูลร่วม ความเป็นไปได้เพียงใด
10. กลไกกำกับความเหมาะสมด้านสมณเพศ เช่น คู่มือกลางหรือบันทึกข้อตกลงเกี่ยวกับขอบเขต บทบาทและกิจวัตรสงฆ์ เหมาะสมหรือควรเพิ่มเติมเรื่องใด

### 3. ด้านการประเมินกระบวนการดำเนินงานของระบบ

11. ท่านเห็นว่ากระบวนการดำเนินงานของระบบที่ประกอบด้วยการวางแผนร่วม การเตรียมความพร้อมร่วม การดำเนินงานร่วมในสถานศึกษา การนิเทศติดตามและสะท้อนผลร่วม และการประเมินปรับปรุงร่วม มีลำดับที่เหมาะสมหรือไม่
12. มีขั้นตอนใดที่ยังควรขยายความให้ชัดเจนมากขึ้น
13. ระบบนี้มีความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริงในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือตอนล่างเพียงใด
14. หากนำไปใช้จริง ท่านคาดว่าจะพบข้อจำกัดหรือเงื่อนไขใดบ้าง

### 4. ด้านความสอดคล้องเชิงวิชาการและเชิงบริบท

15. ท่านเห็นว่าระบบดังกล่าวสอดคล้องกับหลักวิชาการด้านการผลิตครูและการพัฒนาระบบการศึกษาหรือไม่ อย่างไร
16. ท่านเห็นว่าระบบนี้สอดคล้องกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์และหลักพระธรรมวินัยเพียงใด

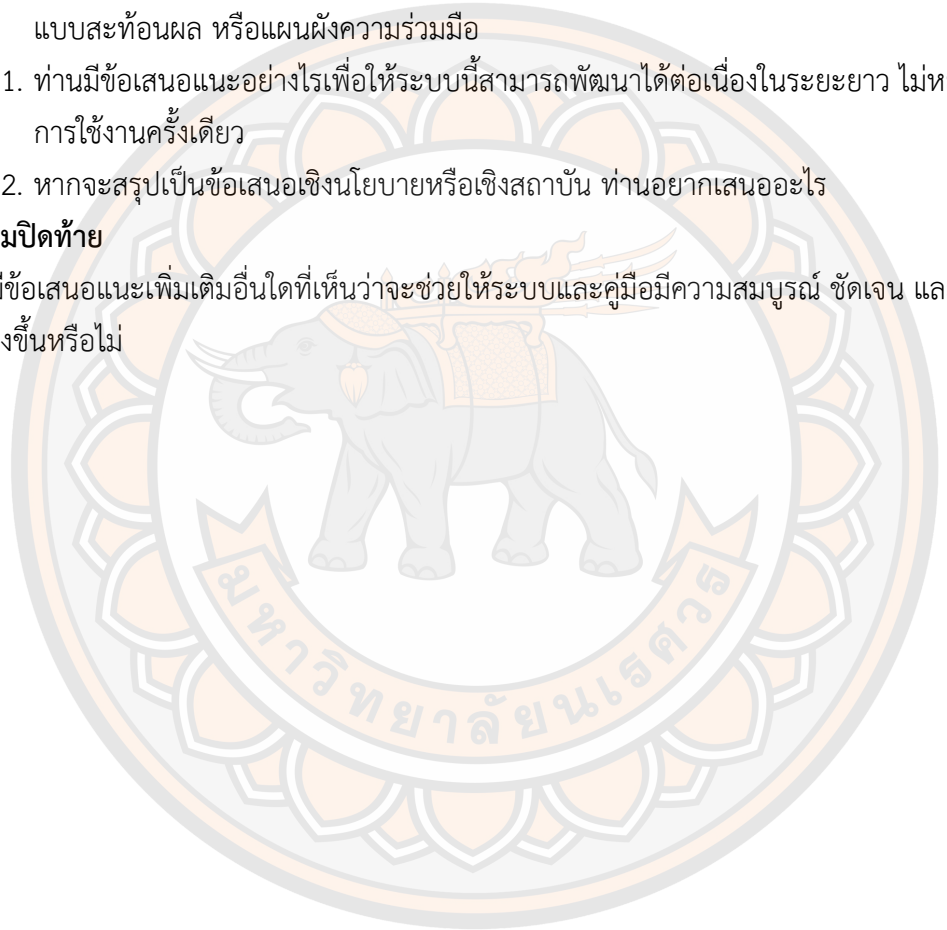
17. มีประเด็นด้านบทบาทสมณเพศ ความเหมาะสมทางวินัย หรือความสัมพันธ์กับสถานศึกษาที่ควรระบุในคู่มือให้ชัดเจนกว่านี้หรือไม่

**5. ด้านข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงร่างระบบและร่างคู่มือ**

- 18. หากจะปรับปรุงร่างระบบให้สมบูรณ์ขึ้น ท่านเสนอให้ปรับในองค์ประกอบใดก่อนเป็นลำดับแรก
- 19. หากจะปรับปรุงร่างคู่มือ ท่านเห็นว่าควรเพิ่มเติมเนื้อหา ตัวอย่าง หรือแนวปฏิบัติส่วนใด
- 20. ท่านเห็นว่าควรเพิ่มเครื่องมือหรือเอกสารประกอบใด เช่น แบบประเมิน แบบบันทึกการนิเทศ แบบสะท้อนผล หรือแผนผังความร่วมมือ
- 21. ท่านมีข้อเสนอแนะอย่างไรเพื่อให้ระบบนี้สามารถพัฒนาได้ต่อเนื่องในระยะยาว ไม่หยุดอยู่เพียงการใช้งานครั้งเดียว
- 22. หากจะสรุปเป็นข้อเสนอเชิงนโยบายหรือเชิงสถาบัน ท่านอยากเสนออะไร

**คำถามปิดท้าย**

ท่านมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติมอื่นใดที่ท่านเห็นว่าช่วยให้ระบบและคู่มือมีความสมบูรณ์ ชัดเจน และใช้ได้จริงมากยิ่งขึ้นหรือไม่

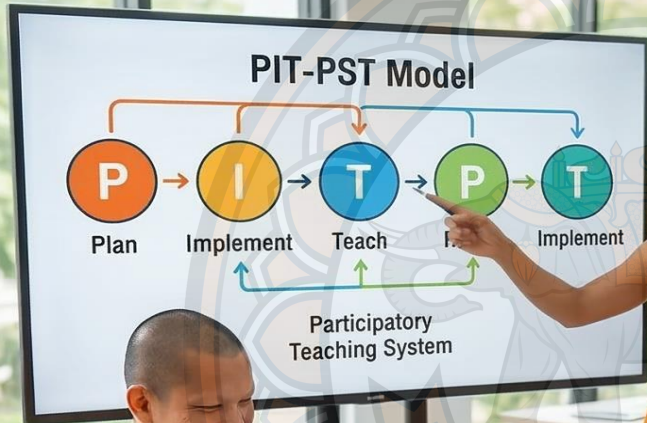
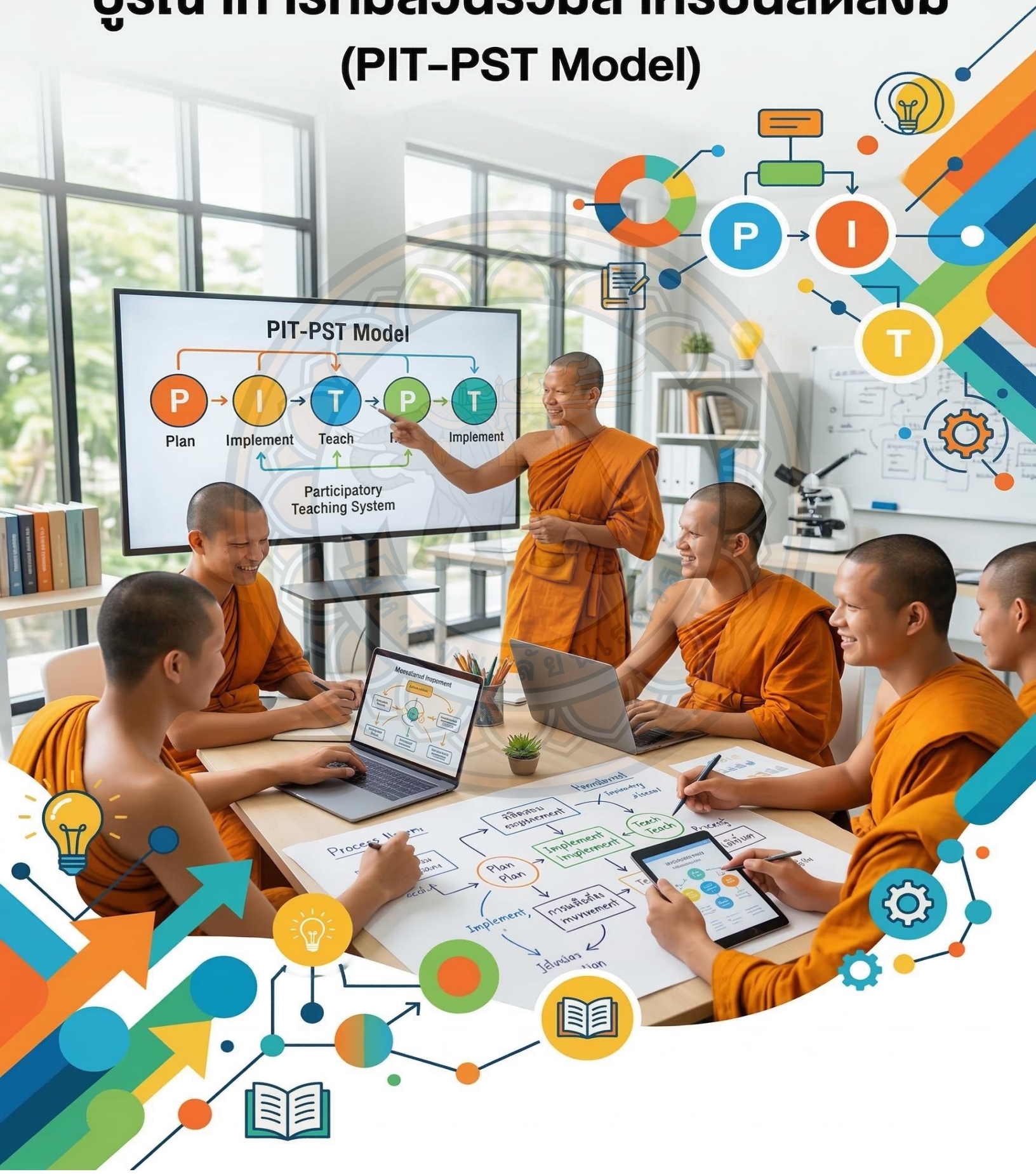


ผู้สัมภาษณ์.....  
 ผู้ให้สัมภาษณ์.....  
 วัน...../...../.....

ภาคผนวก ค คู่มือการดำเนินระบบปฏิบัติการสอนแบบบูรณาการที่มีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์



# คู่มือการดำเนินระบบปฏิบัติการสอนแบบ บูรณาการที่มีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ (PIT-PST Model)



## คำนำ

คู่มือระบบ PIT-PST Model ฉบับนี้ จัดทำขึ้นบนพื้นฐานของความตระหนักว่า การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์มิได้เป็นเพียงกระบวนการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูตามข้อกำหนดของหลักสูตรเท่านั้น หากแต่เป็นกระบวนการสำคัญของการพัฒนาความเป็นครูในบริบทที่มีความเฉพาะและมีความซับซ้อนสูง กล่าวคือนิสิตสงฆ์ต้องเรียนรู้และปฏิบัติหน้าที่ในฐานะครูสังคัมศึกษา ควบคู่ไปกับการดำรงตนตามสมณวิถีย่างเหมาะสมภายใต้ความคาดหวังและความสัมพันธ์ของหลายหน่วยงานพร้อมกัน ทั้งมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ด้วยเหตุนี้ การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จึงไม่อาจพัฒนาได้อย่างเต็มศักยภาพ หากยังคงดำเนินไปภายใต้กรอบการทำงานแบบแยกส่วน หรืออาศัยเพียงแนวปฏิบัติทั่วไปที่ยังไม่ตอบสนองต่อบริบทเฉพาะของผู้เรียนกลุ่มนี้อย่างเพียงพอ

คู่มือฉบับนี้จึงมีเจตนารมณ์สำคัญในการยกระดับการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์จากแนวทางการดำเนินงานที่เน้นภารกิจรายส่วน ไปสู่ระบบการดำเนินงานเชิงบูรณาการที่มีความชัดเจนทั้งในด้านโครงสร้าง หลักการ กระบวนการ และความสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้อง โดยใช้ PIT-PST Model เป็นกรอบสำคัญในการจัดระเบียบองค์ประกอบของระบบ และกำหนดกลไกความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ให้ทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมายและมีความต่อเนื่อง อันจะนำไปสู่การพัฒนานิสิตสงฆ์ให้เติบโตทั้งในมิติของสมรรถนะวิชาชีพครู อัตลักษณ์ความเป็นครูพระ และความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ครูได้อย่างเหมาะสมภายใต้บริบทสมณวิถี

สาระสำคัญของคู่มือฉบับนี้มีได้จำกัดอยู่เพียงการเสนอแบบจำลองระบบหรือแนวทางเชิงนโยบายเท่านั้น แต่ได้พยายามจัดวางองค์ความรู้จากการศึกษา วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อค้นพบเชิงระบบให้ปรากฏในรูปของคู่มือที่มีความชัดเจนและสามารถนำไปใช้ได้จริง โดยครอบคลุมตั้งแต่ความเป็นมาและความสำคัญของระบบ วัตถุประสงค์ ขอบเขต กลุ่มเป้าหมาย และนิยามศัพท์เฉพาะ ตลอดจนจรรยาบรรณแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง องค์ประกอบของระบบ โครงสร้างความสัมพันธ์ หลักการของระบบ ขั้นตอนการดำเนินงาน เงื่อนไขความสำเร็จ และแนวทางการนำระบบไปใช้ในบริบทจริงของมหาวิทยาลัยสงฆ์อย่างเป็นลำดับและเป็นระบบ

ผู้จัดทำมุ่งหวังว่าคู่มือฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อคณาจารย์ ผู้บริหารหลักสูตร อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง ผู้บริหารสถานศึกษา พระอาจารย์หรือผู้แทนวัด ตลอดจนนิสิตสงฆ์และผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย ในฐานะกรอบการทำงานร่วมกันที่ช่วยให้การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษามีความชัดเจนมากขึ้น เป็นระบบมากขึ้น และสอดคล้องกับบริบทของนิสิตสงฆ์มากยิ่งขึ้น ขณะเดียวกัน คู่มือฉบับนี้ยังมีเป้าหมายที่จะเป็นฐานสำหรับการพัฒนาไปสู่คู่มือเชิงปฏิบัติที่มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้นในอนาคต และเป็นองค์ความรู้ที่สามารถนำไปต่อยอดหรือประยุกต์ใช้ในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์และบริบททางการศึกษาที่มีลักษณะใกล้เคียงกันต่อไป

หากคู่มือฉบับนี้จะมีคุณค่าอยู่บ้าง คุณค่านั้นย่อมไม่ได้ขึ้นอยู่กับที่การนำเสนอระบบใหม่เท่านั้น หากแต่อยู่ที่การทำให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายมองเห็นร่วมกันว่า การพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะครูสังคัมศึกษาที่มีคุณภาพ มิใช่ภารกิจของหน่วยงานใดหน่วยงานหนึ่งเพียงลำพัง แต่เป็นภารกิจร่วมที่ต้องอาศัยความเข้าใจ ความร่วมมือ และความร่วมมือขอปร่วมกันของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด อย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ผู้จัดทำจึงหวังเป็นอย่างยิ่งว่าคู่มือฉบับนี้จะเป็นส่วนหนึ่งในการขับเคลื่อนการพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ให้ก้าวไปสู่ความมีคุณภาพ ความเหมาะสม และความยั่งยืนในทางปฏิบัติอย่างแท้จริง

## สารบัญ

คำนำ	ก
สารบัญ	ข
บทที่ 1	1
บทนำ	1
1.1 ความเป็นมาและความสำคัญของระบบ.....	1
1.2 วัตถุประสงค์ของระบบ.....	3
1.3 ขอบเขตของระบบ.....	4
1.4 กลุ่มเป้าหมายของระบบ.....	6
1.5 นิยามศัพท์เฉพาะของระบบ.....	8
บทที่ 2	13
แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง	13
2.1 แนวคิดการพัฒนาระบบ.....	13
2.2 ทฤษฎีระบบ (General System Theory).....	15
2.3 แนวคิดการมีส่วนร่วม (Participation Theory).....	17
2.7 สรุปแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับระบบ.....	28
บทที่ 3	31
องค์ประกอบของระบบ PIT-PST Model.....	31
3.1 องค์ประกอบของระบบ.....	31
3.2 โครงสร้างความสัมพันธ์ของระบบ PIT-PST Model.....	44
3.4 หลักการของระบบ PIT-PST Model.....	50
3.5 ขั้นตอนการดำเนินงานของระบบ PIT-PST Model.....	52
3.6 เงื่อนไขความสำเร็จของการนำระบบ PIT-PST Model ไปใช้.....	56
3.7 สรุปบทระบบ PIT-PST Model.....	59
บทที่ 4	62
แนวทางการนำระบบไปใช้	62
4.1 การเตรียมความพร้อมก่อนนำระบบไปใช้.....	62
4.1.2 การประสานความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด.....	63
4.1.3 การเตรียมความพร้อมนิสิตสงฆ์.....	63
4.1.4 การจัดเตรียมเอกสาร เครื่องมือ และแบบประเมิน.....	63

	ค
4.1.5 การกำหนดผู้รับผิดชอบหลักของแต่ละหน่วยงาน .....	63
4.2 การดำเนินระบบตามขั้นตอน PIT-PST Model.....	64
4.3 การติดตามและใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาระบบ .....	65
4.4 การกำกับการใช้ระบบให้สอดคล้องกับบริบทนิสิตสงฆ์ .....	66
4.4.3 การคุ้มครองคุณภาพการพัฒนาในบริบทจริง.....	66
4.5 สรุปแนวทางการนำระบบไปใช้ .....	66
<b>บทที่ 5</b>	<b>68</b>
<b>บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง</b>	<b>68</b>
5.1 บทบาทของมหาวิทยาลัย.....	68
5.2 บทบาทของสถานศึกษาและผู้บริหารสถานศึกษา.....	69
5.3 บทบาทของวัด พระอาจารย์ หรือผู้แทนวัดต้นสังกัด.....	69
5.4 บทบาทของอาจารย์นิเทศ.....	70
5.5 บทบาทของครูที่เลี้ยง.....	71
5.7 ความสัมพันธ์เชิงบทบาทของผู้เกี่ยวข้องในระบบ.....	72
5.8 สรุปบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง.....	72
<b>บทที่ 6</b>	<b>73</b>
<b>การประเมินผลระบบ</b>	<b>73</b>
6.1 ความสำคัญของการประเมินผลระบบ.....	73
6.2 การประเมินสมรรถนะของนิสิตสงฆ์.....	74
6.3 การประเมินกระบวนการดำเนินงานของระบบ.....	74
6.5 แนวทางการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาระบบ.....	76
6.6 สรุปการประเมินผลระบบ.....	76
<b>บทที่ 7</b>	<b>78</b>
<b>สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะของคู่มือ PIT-PST Model</b>	<b>78</b>
7.2 อภิปรายผลเชิงวิชาการของคู่มือ PIT-PST Model.....	79
7.3 คุณค่าของคู่มือในเชิงปฏิบัติ.....	80
7.4 ข้อเสนอแนะในการนำคู่มือไปใช้.....	80
7.5 ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาต่อไป.....	81
7.6 สรุปบท.....	81
<b>บรรณานุกรม</b>	<b>82</b>

## บทที่ 1

### บทนำ

#### 1.1 ความเป็นมาและความสำคัญของระบบ

การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเป็นกระบวนการสำคัญยิ่งของการผลิตครู เนื่องจากเป็นช่วงเปลี่ยนผ่านที่ทำให้นิสิตครูได้นำองค์ความรู้ทางวิชาการ หลักวิชาชีพครู และประสบการณ์ที่สั่งสมจากการเรียนรู้ในมหาวิทยาลัย ไปสู่การปฏิบัติจริงในบริบทของสถานศึกษา อันเป็นพื้นที่ที่ทำให้สมรรถนะทางวิชาชีพครูปรากฏอย่างเป็นรูปธรรม ทั้งในด้านการจัดการเรียนรู้ การบริหารชั้นเรียน การวัดและประเมินผล ตลอดจนการปฏิบัติตนในฐานะครูมืออาชีพ ดังนั้น การปฏิบัติการสอนจึงมิใช่เพียงกิจกรรมภาคสนามของหลักสูตรเท่านั้น หากแต่เป็นกลไกกลางของการหล่อหลอมความเป็นครูให้เกิดขึ้นอย่างสมบูรณ์ในระดับปฏิบัติจริง

ในบริบทของหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาได้รับการกำหนดไว้อย่างเป็นทางการในฐานะส่วนสำคัญของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู โดยมีคู่มือการปฏิบัติการสอนเป็นกรอบแนวทางสำหรับการดำเนินงานของผู้เกี่ยวข้อง ทั้งด้านบทบาทหน้าที่ กิจกรรมระหว่างฝึกสอน ตลอดจนการกำกับติดตามและการประเมินผล ระบบเดิมดังกล่าว นับว่ามีคุณูปการในฐานะ “ฐานระบบ” ที่ช่วยให้การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูดำเนินไปอย่างมีทิศทาง และมีแบบแผนพอสมควร

อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาเฉพาะบริบทของนิสิตสงฆ์ในหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง จะเห็นได้ว่า การปฏิบัติการสอนของนิสิตกลุ่มนี้มีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากนิสิตครูทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ เนื่องจากนิสิตสงฆ์ต้องดำรงตนพร้อมกันในสองสถานะ คือ สถานะของ “นิสิตครู” และสถานะของ “สมณะ” อันทำให้การปฏิบัติการสอนมิได้เกี่ยวข้องเพียงการแสดงผลสมรรถนะทางวิชาชีพครูเท่านั้น แต่ยังเกี่ยวข้องกับการรักษาสมณวิถี การวางตนในบริบทสถานศึกษา ความสัมพันธ์กับผู้บริหาร ครู นักเรียน และบุคลากรทางการศึกษา ตลอดจนข้อจำกัดบางประการในการเข้าร่วมกิจกรรมหรือปฏิบัติหน้าที่บางรูปแบบในสถานศึกษา ความซับซ้อนดังกล่าวทำให้การฝึกสอนของนิสิตสงฆ์ต้องการระบบสนับสนุนที่มีความละเอียดอ่อนต่อบริบทมากกว่าระบบการฝึกสอนทั่วไป

ผลการศึกษาที่เป็นฐานของการพัฒนาคู่มือฉบับนี้สะท้อนให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ระบบการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ที่ใช้อยู่เดิมนั้นยังมีข้อจำกัดและช่องว่างเชิงระบบหลายประการ ทั้งช่องว่างด้านการรับรู้บทบาทของนิสิตสงฆ์ในฐานะครูสังคมศึกษา ช่องว่างด้านเทคนิควิธีการสอนที่ต้องสอดคล้องกับข้อจำกัดของสมณวิถี ช่องว่างด้านกระบวนการนิเทศและการสะท้อนผลที่ยังไม่ต่อเนื่องและไม่ลึกพอ ตลอดจนช่องว่างด้านการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องที่ยังดำเนินไปในลักษณะต่างฝ่ายต่างทำ มากกว่าการ

ทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ ข้อค้นพบเหล่านี้ชี้ให้เห็นว่า ปัญหาของการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ไม่ได้ อยู่ที่ตัวนิสิตเพียงฝ่ายเดียว แต่เป็นปัญหาที่ฝังอยู่ในโครงสร้างความสัมพันธ์ กลไกการกำกับดูแล และรูปแบบการทำงานร่วมกันของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องทั้งหมด

ประเด็นสำคัญอีกประการหนึ่งคือ แม้ระบบเดิมจะมีมหาวิทยาลัย สถานศึกษา อาจารย์นิเทศ และครูพี่เลี้ยงเป็นองค์ประกอบหลักของการดำเนินงาน แต่ “วัด” ซึ่งเป็นพื้นที่กำกับดูแลสมณวิถิ คุณธรรม จริยธรรม และการดำรงตนของนิสิตสงฆ์ กลับยังไม่ถูกจัดวางไว้อย่างเด่นชัดในฐานะองค์ประกอบเชิงระบบของการพัฒนาการปฏิบัติการสอน ส่งผลให้ความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ยังปรากฏในลักษณะของการประสานงานเฉพาะกรณี มากกว่าการเป็นกลไกความร่วมมือที่มีการวางแผนร่วม ดำเนินงานร่วม สะท้อนผลร่วม และประเมินผลร่วมอย่างชัดเจน เมื่อวัดซึ่งเป็นกลไกสำคัญของการกำกับ บริบทชีวิตจริงของนิสิตสงฆ์ยังไม่ได้รับการบูรณาการเข้าสู่ระบบอย่างเต็มที่ ระบบการปฏิบัติการสอนย่อม ไม่อาจตอบสนองต่อบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ได้อย่างสมบูรณ์

จากข้อจำกัดดังกล่าว จึงอาจกล่าวได้ว่า คู่มือเดิมของมหาวิทยาลัยแม้จะมีความชัดเจนในฐานะ “แนวทางดำเนินงานทั่วไป” แต่ยังไม่เพียงพอสำหรับการใช้เป็น “คู่มือเฉพาะบริบท” ของนิสิตสงฆ์ เพราะ ยังขาดทั้งกลไกความร่วมมือแบบไตรภาคี แนวทางเชื่อมโยงมาตรฐานวิชาชีพครูกับสมณวิถิ และกระบวนการป้อนกลับที่ทำให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายสามารถใช้ข้อมูลจากการปฏิบัติจริงมาปรับปรุงระบบได้อย่างต่อเนื่อง ปัญหานี้จึงมิใช่เพียงปัญหาของการขาดเอกสารกำกับงาน แต่เป็นปัญหาของการขาด “ระบบปฏิบัติการสอนที่ออกแบบเฉพาะ” สำหรับนิสิตสงฆ์โดยแท้จริง

ด้วยเหตุนี้ จึงเกิดความจำเป็นในการพัฒนาระบบ PIT-PST Model ขึ้นในฐานะระบบปฏิบัติการ สอนแบบบูรณาการที่มีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ โดยระบบดังกล่าวมิได้เป็นการสร้างสิ่งใหม่ขึ้นอย่างตัดขาดจากฐานเดิม หากเป็นการพัฒนาต่อยอดจากแนวปฏิบัติเดิมของมหาวิทยาลัย แล้วเสริมกลไกใหม่ที่ตอบสนองต่อข้อค้นพบเชิงประจักษ์จากการวิจัย ได้แก่ การสร้างความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่าง มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด การกำหนดกระบวนการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องในแต่ละระยะของการ ปฏิบัติการสอน และการออกแบบระบบข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ระบบนี้จึงมีลักษณะ เป็นทั้ง “การยกระดับระบบเดิม” และ “การจัดวางองค์ประกอบใหม่” ให้เหมาะสมกับบริบทเฉพาะของ นิสิตสงฆ์มากยิ่งขึ้น

ในเชิงแนวคิด PIT-PST Model ได้รับการพัฒนาบนฐานของทฤษฎีระบบ แนวคิดการมีส่วนร่วม และแนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein ซึ่งถูกประยุกต์ให้สอดคล้องกับบริบทมหาวิทยาลัย สงฆ์ในรูปของความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ฐานคิดดังกล่าวทำให้ ระบบที่พัฒนาขึ้นมิได้มีลักษณะเป็นเพียงชุดขั้นตอนหรือข้อกำหนดการปฏิบัติงาน หากแต่เป็นโครงสร้าง การทำงานร่วมกันที่เชื่อมโยงปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลผลิต และข้อมูลย้อนกลับเข้าด้วยกันอย่างเป็น

วจจร อันทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ได้รับการพัฒนาในลักษณะองค์รวม มีความต่อเนื่อง และสามารถปรับตัวตามบริบทจริงได้

อย่างไรก็ดี หากระบบที่พัฒนาขึ้นจะก่อให้เกิดประโยชน์อย่างแท้จริง ระบบดังกล่าวจำเป็นต้องถูกถ่ายทอดออกมาในรูปของ “คู่มือเชิงปฏิบัติ” มิใช่หยุดอยู่เพียงระดับของคู่มือเชิงแนวคิดหรือคำอธิบายเชิงแบบจำลองเท่านั้น กล่าวคือ คู่มือต้องสามารถแปลงหลักการของระบบไปสู่แนวทางปฏิบัติที่จับต้องได้ มีขั้นตอนการดำเนินงานที่ชัดเจน มีการระบุบทบาทหน้าที่ของผู้เกี่ยวข้องอย่างเป็นรูปธรรม มีเครื่องมือสนับสนุนการทำงานร่วมกัน และมีแนวทางสำหรับการนิเทศ สะท้อนผล และประเมินผลที่นำไปใช้ได้จริงในสถานการณ์จริงของมหาวิทยาลัยสงฆ์และสถานศึกษาฝึกสอน เพราะหากระบบมีเพียงความสมบูรณ์เชิงทฤษฎี แต่ไม่สามารถแปรเป็นแนวทางปฏิบัติที่ผู้ใช้เข้าใจและดำเนินการได้จริง ระบบนั้นย่อมไม่อาจสร้างการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพได้อย่างเต็มศักยภาพ

ดังนั้น การจัดทำคู่มือระบบ PIT-PST Model ในครั้งนี้ จึงมีความสำคัญอย่างยิ่งทั้งในเชิงวิชาการและเชิงปฏิบัติ กล่าวคือ ในเชิงวิชาการ คู่มือนี้เป็นผลของการสังเคราะห์ข้อค้นพบจากการวิจัยเข้ากับฐานคิดทางทฤษฎี เพื่อพัฒนาองค์ความรู้ด้านระบบปฏิบัติการสอนที่เหมาะสมกับบริบทนิสิตสงฆ์ ส่วนในเชิงปฏิบัติ คู่มือนี้ทำหน้าที่เป็นเครื่องมือสำหรับถ่ายทอดระบบที่พัฒนาขึ้นไปสู่การใช้จริง โดยช่วยให้มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ มีกรอบการดำเนินงานร่วมกันที่ชัดเจน เป็นระบบ และสามารถใช้เป็นฐานในการพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ให้เกิดผลอย่างเป็นรูปธรรม ทั้งในมิติของสมรรถนะวิชาชีพครู อัตลักษณ์ความเป็นครูพระ และความเข้มแข็งของความร่วมมือระหว่างหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

กล่าวโดยสรุป ความสำคัญของระบบ PIT-PST Model มิได้อยู่เพียงการมี “ระบบใหม่” เพิ่มขึ้นอีกหนึ่งระบบ แต่สำคัญตรงที่เป็นความพยายามยกระดับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จากการดำเนินงานแบบแยกส่วน ไปสู่ระบบความร่วมมือเชิงบูรณาการที่มีฐานคิดรองรับ มีข้อมูลเชิงประจักษ์สนับสนุน และสามารถพัฒนาไปสู่คู่มือเชิงปฏิบัติที่ใช้ได้จริงในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์ อันจะนำไปสู่การผลิตครูสังฆคัมภีร์ที่มีคุณภาพทั้งในมิติวิชาชีพครูและมิติคุณธรรมจริยธรรมตามสมณวิถีอย่างสมดุลและยั่งยืน

## 1.2 วัตถุประสงค์ของระบบ

1. เพื่อพัฒนาระบบการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมเชิงบูรณาการที่เหมาะสมกับบริบทของนิสิตสงฆ์
2. เพื่อบูรณาการความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ให้เป็นกลไกหลักในการพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์
3. เพื่อส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์ให้สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพครู ควบคู่กับบริบทสมณวิถี

4. เพื่อพัฒนาการนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผลการปฏิบัติการสอนให้มีความต่อเนื่อง เป็นระบบ และใช้ประโยชน์ได้จริง

### 1.3 ขอบเขตของระบบ

ระบบ PIT-PST Model ที่พัฒนาขึ้นในคู่มือฉบับนี้ มีขอบเขตมุ่งหมายเพื่อใช้เป็นกรอบและแนวทางในการดำเนินระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมเชิงบูรณาการสำหรับนิสิตสงฆ์หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาสังคมศึกษา ในมหาวิทยาลัยสงฆ์พื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง โดยกำหนดขอบเขตของระบบไว้ในลักษณะที่ครอบคลุมทั้งมิติของบริบทการใช้ระบบ องค์ประกอบของระบบ ผู้เกี่ยวข้อง กระบวนการดำเนินงาน และผลที่คาดหวังจากการนำระบบไปใช้ ทั้งนี้เพื่อให้การใช้ระบบมีความชัดเจน ไม่กว้างเกินไปจนขาดจุดเน้น และไม่แคบเกินไปจนไม่สามารถรองรับความซับซ้อนของการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ได้อย่างแท้จริง

ในด้าน ขอบเขตเชิงบริบท ระบบนี้มุ่งใช้กับการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ที่กำลังศึกษาในหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาสังคมศึกษา ของมหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ซึ่งเป็นบริบทที่นิสิตต้องปฏิบัติหน้าที่ในฐานะผู้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ควบคู่ไปกับการดำรงตนตามสมณวิถี จึงเป็นบริบทที่มีความเฉพาะทั้งในเชิงบทบาท สภาพแวดล้อม และความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ระบบนี้จึงมีได้ออกแบบขึ้นเพื่อใช้กับนิสิตครูทั่วไปทุกบริบท หากแต่มุ่งตอบสนองต่อเงื่อนไขเฉพาะของนิสิตสงฆ์ที่ต้องการกลไกการสนับสนุนและการกำกับดูแลที่แตกต่างจากระบบการฝึกสอนทั่วไป

ในด้าน ขอบเขตเชิงเนื้อหาและโครงสร้างระบบ ระบบ PIT-PST Model ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญของระบบ 4 ส่วน ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลผลิต และข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งเป็นโครงสร้างหลักที่ใช้กำกับการทำงานของระบบทั้งหมด โดยในส่วนของปัจจัยนำเข้า ระบบให้ความสำคัญกับทรัพยากรบุคคล และเงื่อนไขพื้นฐานที่จำเป็นต่อการดำเนินงาน เช่น นิสิตสงฆ์ อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง พระอาจารย์หรือวัดต้นสังกัด สถานศึกษาฝึกสอน มหาวิทยาลัยและหลักสูตร ตลอดจนคู่มือเดิมและเอกสารที่เกี่ยวข้อง ส่วนในด้านกระบวนการ ระบบมุ่งกำหนดขั้นตอนการดำเนินงานที่ชัดเจนเพื่อเชื่อมองค์ประกอบเหล่านี้เข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ ขณะที่ผลผลิตของระบบครอบคลุมทั้งการพัฒนาสมรรถนะของนิสิตสงฆ์และการยกระดับความร่วมมือของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง และในที่สุด ข้อมูลย้อนกลับจะทำหน้าที่เป็นกลไกสำคัญสำหรับการปรับปรุงและพัฒนาระบบอย่างต่อเนื่อง

ในด้าน ขอบเขตเชิงผู้เกี่ยวข้อง ระบบนี้ครอบคลุมผู้มีบทบาทสำคัญต่อการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์อย่างครบถ้วน ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ โดยถือว่าบุคคลและหน่วยงานเหล่านี้มีใช้เพียงผู้ปฏิบัติงานตามหน้าที่แยกส่วน หากแต่เป็นองค์ประกอบเชิงระบบที่ต้องทำงานเชื่อมโยงกันภายใต้เป้าหมายร่วมเดียวกัน กล่าวคือ มหาวิทยาลัยทำหน้าที่กำหนดกรอบวิชาการและกำกับมาตรฐานวิชาชีพครู สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ฝึกประสบการณ์วิชาชีพในสภาพจริง วัดทำ

หน้าที่กำกับดูแลสมณวิถีสถิตและอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ ส่วนอาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ เป็นผู้ดำเนินงานในระดับปฏิบัติการที่ทำให้ระบบเกิดผลอย่างเป็นรูปธรรม ขอบเขตของระบบจึงครอบคลุมทั้งระดับนโยบาย ระดับประสานงาน และระดับปฏิบัติจริงในสถานศึกษา

ในด้าน ขอบเขตเชิงกระบวนการดำเนินงาน ระบบนี้มุ่งเน้นการดำเนินงานในช่วงของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเป็นสำคัญ โดยครอบคลุมกระบวนการหลัก 4 ชั้น ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม ซึ่งถือเป็นกลไกแกนกลางของ PIT-PST Model กระบวนการทั้ง 4 นี้เป็นขอบเขตการดำเนินงานที่ทำให้ระบบแตกต่างจากแนวปฏิบัติเดิม เพราะไม่ได้มองการฝึกสอนเป็นเพียงลำดับกิจกรรมที่นิสิตต้องปฏิบัติให้ครบเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่ต้องอาศัยการทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมายและต่อเนื่องของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย ขอบเขตในมิตินี้จึงเน้นไปที่ “กระบวนการพัฒนาร่วม” มากกว่าการกำกับภารกิจรายบุคคลเพียงลำพัง

ในด้าน ขอบเขตเชิงระยะเวลาและช่วงของการใช้ระบบ ระบบนี้มุ่งใช้ในช่วงการเตรียมความพร้อมก่อนเข้าสู่การปฏิบัติการสอน ระหว่างการปฏิบัติการสอน และช่วงการสะท้อนผลและประเมินผลหลังการปฏิบัติการสอน โดยเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการประสานงาน การวางแผน การนิเทศติดตาม การสะท้อนผล และการประเมินผลร่วมกัน ขอบเขตเช่นนี้แสดงให้เห็นว่า ระบบไม่ได้จำกัดตัวเองอยู่เพียงช่วงเวลาที่นิสิตเรียนสอนในชั้นเรียนเท่านั้น แต่ครอบคลุมวงจรของการพัฒนาการปฏิบัติการสอนอย่างต่อเนื่อง ตั้งแต่ก่อนเริ่มดำเนินงานจนถึงการใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาระบบในรอบต่อไป

ในด้าน ขอบเขตเชิงผลลัพธ์ ระบบนี้มุ่งหวังผลใน 2 ระดับสำคัญควบคู่กัน คือ ระดับแรก ผลลัพธ์ที่เกิดกับนิสิตสงฆ์ ได้แก่ การพัฒนาสมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้ การปฏิบัติงานในหน้าที่ครู การบูรณาการบทบาทครูกับสมณวิถีสถิต และการก่อรูปอัตลักษณ์ความเป็นครูพระที่เหมาะสม ส่วนระดับที่สอง คือ ผลลัพธ์ที่เกิดกับระบบความร่วมมือ ได้แก่ ความชัดเจนของบทบาทผู้เกี่ยวข้อง ความเข้มแข็งของความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ตลอดจนการมีแนวทางดำเนินงานที่สามารถนำไปใช้และพัฒนาต่อได้จริงในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์ ขอบเขตของระบบจึงมิได้มุ่งพัฒนาเฉพาะ “ตัวนิสิต” แต่ครอบคลุมถึงการพัฒนา “ระบบความสัมพันธ์และกลไกการทำงานร่วมกัน” ไปพร้อมกันด้วย

อย่างไรก็ตาม แม้ระบบนี้จะถูกออกแบบให้มีความครอบคลุมในระดับที่เพียงพอต่อการใช้งานจริง แต่ขอบเขตของระบบยังคงจำกัดอยู่ในบริบทของนิสิตสงฆ์ สาขาสังคมศึกษา และบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่างเป็นสำคัญ จึงยังไม่มุ่งอ้างอิงทั่วไปในลักษณะเดียวกันกับนิสิตครูทุกสาขาวิชา หรือทุกพื้นที่โดยตรง การนำระบบไปประยุกต์ใช้ในบริบทอื่นจึงควรพิจารณาปรับองค์ประกอบรายละเอียดของผู้เกี่ยวข้อง และกระบวนการดำเนินงานให้สอดคล้องกับเงื่อนไขเฉพาะของแต่ละบริบทก่อน ทั้งนี้เพื่อให้ระบบยังคงรักษาความเหมาะสมและประสิทธิภาพในการใช้งานไว้ได้อย่างแท้จริง

กล่าวโดยสรุป ขอบเขตของระบบ PIT-PST Model ในคู่มือฉบับนี้ ครอบคลุมการดำเนินงานด้านการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ในลักษณะองค์รวม โดยกำหนดขอบเขตไว้อย่างชัดเจนทั้งใน

ด้านบริบทการใช้ระบบ องค์ประกอบของระบบ ผู้เกี่ยวข้อง กระบวนการดำเนินงาน ระยะเวลาการใช้ระบบ และผลลัพธ์ที่มุ่งหวัง อันเป็นการกำหนดกรอบของระบบให้มีความชัดเจนเพียงพอต่อการนำไปใช้จริง และในขณะเดียวกันก็มีความยืดหยุ่นเพียงพอสำหรับการพัฒนาต่อยอดในอนาคตภายใต้บริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์

#### 1.4 กลุ่มเป้าหมายของระบบ

ระบบ PIT-PST Model เป็นระบบที่ออกแบบขึ้นเพื่อรองรับการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมเชิงบูรณาการสำหรับนิสิตสงฆ์ โดยมีลักษณะเป็นระบบที่ได้มุ่งใช้งานเฉพาะบุคคลใดบุคคลหนึ่ง หากแต่เป็นระบบที่ต้องอาศัยความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายซึ่งมีบทบาทแตกต่างกัน แต่สัมพันธ์กันอย่างเป็นองค์รวมภายใต้เป้าหมายร่วมกัน คือ การพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ให้มีคุณภาพ เหมาะสมกับมาตรฐานวิชาชีพครู และสอดคล้องกับบริบทสมณวิถีอย่างแท้จริง ดังนั้นกลุ่มเป้าหมายของระบบนี้จึงมีลักษณะเป็นทั้ง “ผู้ใช้ระบบโดยตรง” และ “ผู้สนับสนุนระบบโดยอ้อม” ที่ร่วมกันทำให้ระบบสามารถดำเนินไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กลุ่มเป้าหมายสำคัญลำดับแรกของระบบ ได้แก่ นิสิตสงฆ์หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาสังคมศึกษา ที่เข้ารับการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ซึ่งถือเป็นกลุ่มเป้าหมายหลักของระบบโดยตรง เนื่องจากเป็นผู้ที่ต้องอยู่ภายใต้กระบวนการพัฒนาในทุกมิติของระบบ ทั้งด้านการเตรียมความพร้อม การจัดการเรียนรู้ การปฏิบัติงานในหน้าที่ครู การรับการนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผล นิสิตสงฆ์จึงมีใช้เพียงผู้ปฏิบัติตามแนวทางในคู่มือเท่านั้น แต่เป็นศูนย์กลางของการพัฒนาระบบทั้งหมด เพราะผลลัพธ์สำคัญของระบบจะสะท้อนออกมาอย่างชัดเจนผ่านการเติบโตของนิสิตสงฆ์ในฐานะผู้เรียนรู้วิชาชีพครู ผู้ปฏิบัติหน้าที่ครูในสถานการณ์จริง และผู้ดำรงตนตามอัตลักษณ์ของความเป็นสมณะอย่างเหมาะสม

กลุ่มเป้าหมายลำดับที่สอง ได้แก่ อาจารย์นิเทศ ซึ่งเป็นบุคลากรสำคัญของมหาวิทยาลัยที่ทำหน้าที่กำกับ ดูแล ให้คำปรึกษา และเชื่อมโยงการพัฒนาของนิสิตสงฆ์ในมิติทางวิชาการและวิชาชีพ อาจารย์นิเทศเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการแปลหลักการของระบบไปสู่การปฏิบัติจริง โดยช่วยทำให้การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์ไม่หลุดจากเป้าหมายของหลักสูตรและมาตรฐานวิชาชีพครู ขณะเดียวกันก็ต้องทำหน้าที่เป็นกลไกเชื่อมระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด เพื่อให้การนิเทศ การสะท้อนผล และการพัฒนานิสิตสงฆ์เกิดขึ้นบนฐานของความเข้าใจร่วมกันและข้อมูลจริงจากภาคปฏิบัติ

กลุ่มเป้าหมายลำดับที่สาม ได้แก่ ครูพี่เลี้ยงในสถานศึกษาฝึกสอน ซึ่งเป็นผู้ที่มีบทบาทใกล้ชิดกับนิสิตสงฆ์มากที่สุดในระดับการปฏิบัติงานจริง ครูพี่เลี้ยงเป็นทั้งผู้ให้คำแนะนำ ผู้สังเกตการณ์ ผู้สนับสนุนและผู้ประเมินผลการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ในบริบทชั้นเรียนและสถานศึกษา ระบบ PIT-PST Model จึงกำหนดให้ครูพี่เลี้ยงมีได้มีสถานะเพียงผู้ดูแลรายวันเท่านั้น แต่เป็นหนึ่งในกลไกหลักของการพัฒนาร่วม ที่ต้องมีส่วนร่วมทั้งในการวางแผน สนับสนุน สะท้อนผล และประเมินผลอย่างมีความหมาย เพื่อให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์เชื่อมโยงกับสภาพจริงของสถานศึกษาอย่างลึกซึ้งและมีคุณภาพ

กลุ่มเป้าหมายลำดับที่สี่ ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาและสถานศึกษาฝึกสอน ซึ่งแม้อาจมิได้มีบทบาทในระดับปฏิบัติการรายวันเท่ากับครูที่เลี้ยง แต่มีความสำคัญอย่างยิ่งในฐานะผู้เอื้ออำนวยเงื่อนไขเชิงระบบให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ดำเนินไปได้อย่างเหมาะสม ผู้บริหารสถานศึกษามีบทบาทในการสร้างความเข้าใจร่วมภายในสถานศึกษา จัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของนิสิตสงฆ์ สนับสนุนการปฏิบัติหน้าที่ และทำให้การประสานงานระหว่างสถานศึกษากับมหาวิทยาลัยและวัดเป็นไปอย่างราบรื่น กลุ่มเป้าหมายนี้จึงเป็นผู้ใช้ระบบในระดับบริหารจัดการและเป็นผู้สนับสนุนสำคัญที่ทำให้ระบบสามารถลงสู่การปฏิบัติจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กลุ่มเป้าหมายลำดับที่ห้า ได้แก่ พระอาจารย์หรือผู้แทนวัดต้นสังกัดที่เกี่ยวข้องกับการกำกับดูแลนิสิตสงฆ์ ซึ่งเป็นกลุ่มเป้าหมายที่มีความเฉพาะและเป็นลักษณะเด่นของระบบนี้ เนื่องจากระบบ PIT-PST Model มิได้มองวัดเป็นเพียงฉากหลังของชีวิตนิสิตสงฆ์ แต่ยกระดับวัดให้เป็นองค์ประกอบเชิงระบบที่มีบทบาทร่วมโดยตรงในการกำกับดูแลสมณวิถี คุณธรรม จริยธรรม และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ วัดจึงมิได้ทำหน้าที่เพียงดูแลความประพฤติหรือกิจวัตรของนิสิตสงฆ์เท่านั้น แต่ยังเป็นกลไกสำคัญในการทำให้การพัฒนาวิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์ดำเนินไปโดยไม่แยกขาดจากรากฐานของความเป็นสมณะ การกำหนดพระอาจารย์หรือผู้แทนวัดต้นสังกัดเป็นกลุ่มเป้าหมายของระบบ จึงสะท้อนให้เห็นถึงความพยายามของระบบในการบูรณาการชีวิตทางวิชาชีพและชีวิตทางสมณเพศเข้าด้วยกันอย่างแท้จริง

กลุ่มเป้าหมายลำดับที่หก ได้แก่ คณาจารย์และผู้บริหารหลักสูตรของมหาวิทยาลัยสงฆ์ที่เกี่ยวข้องกับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ซึ่งเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในระดับนโยบายและการกำกับทิศทางของระบบ กลุ่มนี้มีหน้าที่ในการกำหนดกรอบการดำเนินงาน สนับสนุนทรัพยากร ออกแบบกลไกการประสานงาน และใช้ข้อมูลจากการดำเนินงานจริงมาทบทวนและพัฒนาระบบในระยะต่อไป หากปราศจากการสนับสนุนจากคณาจารย์และผู้บริหารหลักสูตร ระบบย่อมอาจดำเนินไปได้เพียงในระดับปฏิบัติการเฉพาะจุด แต่ไม่สามารถพัฒนาเป็นกลไกเชิงสถาบันที่ยั่งยืนได้ กลุ่มเป้าหมายนี้จึงมีความสำคัญในฐานะผู้ใช้ระบบเพื่อการกำกับ พัฒนา และขยายผลในระดับโครงสร้างของหลักสูตรและมหาวิทยาลัย

เมื่อพิจารณาในภาพรวม จะเห็นได้ว่ากลุ่มเป้าหมายของระบบ PIT-PST Model มิได้เป็นเพียงรายชื่อของผู้เกี่ยวข้องเท่านั้น แต่เป็นการกำหนด “เครือข่ายผู้ใช้ระบบ” ที่มีหน้าที่และความรับผิดชอบแตกต่างกันในแต่ละระดับ โดยนิสิตสงฆ์เป็นกลุ่มเป้าหมายหลักของการพัฒนา ขณะที่อาจารย์นิเทศ ครูที่เลี้ยง ผู้บริหารสถานศึกษา พระอาจารย์หรือผู้แทนวัดต้นสังกัด และคณาจารย์หรือผู้บริหารหลักสูตร เป็นกลุ่มเป้าหมายที่ทำหน้าที่สนับสนุน กำกับ ประสาน และพัฒนาระบบร่วมกัน การกำหนดกลุ่มเป้าหมายในลักษณะนี้จึงสอดคล้องกับหลักการมีส่วนร่วมและหลักการความร่วมมือแบบไตรภาคีของระบบ ที่มุ่งให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้ามามีบทบาทอย่างมีความหมายในกระบวนการสำคัญของการปฏิบัติการสอน

กล่าวโดยสรุป กลุ่มเป้าหมายของระบบ PIT-PST Model ครอบคลุมทั้งผู้ที่เป็นศูนย์กลางของการพัฒนาและผู้ที่เป็นกลไกสนับสนุนการพัฒนาในทุกกระดับ โดยมีนิสิตสงฆ์เป็นกลุ่มเป้าหมายหลัก และมี

มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด รวมทั้งบุคลากรที่เกี่ยวข้องในแต่ละหน่วยงาน เป็นกลุ่มเป้าหมายร่วมของระบบ การกำหนดกลุ่มเป้าหมายเช่นนี้ช่วยให้ระบบมีความชัดเจนในเชิงการนำไปใช้ และสะท้อนแนวคิดสำคัญของระบบได้อย่างชัดเจนว่า การพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จะเกิดขึ้นอย่างมีคุณภาพได้ ก็ต่อเมื่อผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายได้รับการจัดวางบทบาทให้เป็น “ผู้ร่วมพัฒนา” ของระบบอย่างแท้จริง

### 1.5. นิยามศัพท์เฉพาะของระบบ

1) ระบบ PIT-PST Model หมายถึง ระบบปฏิบัติการสอนแบบบูรณาการที่มีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ ซึ่งพัฒนาขึ้นจากการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และช่องว่างเชิงระบบของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ ร่วมกับการศึกษาระบบเดิมตามคู่มือการปฏิบัติการสอนของมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย แล้วนำมาสังเคราะห์เป็นระบบใหม่ที่มีความเหมาะสมกับบริบทของนิสิตสงฆ์มากยิ่งขึ้น ระบบนี้มุ่งบูรณาการความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด โดยใช้หลักการมีส่วนร่วมเป็นแกนกลาง เพื่อให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายร่วมกันวางแผน สนับสนุน สะท้อนผล และประเมินผลการปฏิบัติการสอนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง

2) การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาหมายถึง กระบวนการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในสภาพจริงของสถานศึกษา ซึ่งเปิดโอกาสให้นิสิตได้นำความรู้ทางวิชาชีพครูและความรู้ในสาขาวิชาเอกไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ การบริหารชั้นเรียน การวัดและประเมินผล การทำงานร่วมกับบุคลากรในสถานศึกษา ตลอดจนการปฏิบัติงานตามบทบาทหน้าที่ของครูอย่างครบถ้วน ในบริบทของระบบนี้ การปฏิบัติการสอนมิได้หมายถึงเพียงการยืนสอนในชั้นเรียนเท่านั้น แต่ครอบคลุมทั้งการเตรียมความพร้อม การดำเนินงานระหว่างฝึกสอน การนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผลร่วมกันของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย

3) นิสิตสงฆ์ หมายถึง นิสิตที่อยู่ในสมณเพศและกำลังศึกษาในหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาสังคมศึกษา ของมหาวิทยาลัยสงฆ์ในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ซึ่งเข้ารับการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาในฐานะผู้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู โดยมีลักษณะเฉพาะคือ ต้องดำรงตนควบคู่กันทั้งในฐานะ “นิสิตครู” และ “สมณะ” อันทำให้การพัฒนาวิชาชีพครูของนิสิตกลุ่มนี้ต้องคำนึงถึงทั้งมาตรฐานวิชาชีพครูและข้อกำหนดของสมณวิถียุติธรรมไปพร้อมกัน

4) ระบบปฏิบัติการสอนแบบบูรณาการที่มีส่วนร่วม หมายถึง รูปแบบการดำเนินงานที่เชื่อมโยงองค์ประกอบต่าง ๆ ของการปฏิบัติการสอนเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ ทั้งในด้านบุคคล หน่วยงาน กระบวนการ และข้อมูลย้อนกลับ โดยเน้นให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้ามามีบทบาทอย่างมีความหมาย มิใช่ทำหน้าที่แยกส่วนตามภารกิจของตนเท่านั้น แต่ร่วมกันรับผิดชอบต่อการพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ในลักษณะของการร่วมคิด ร่วมดำเนินงาน ร่วมสะท้อนผล และร่วมประเมินผลอย่างต่อเนื่อง

5) ความร่วมมือแบบไตรภาคี หมายถึง การทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ซึ่งเป็นหน่วยงานหลักที่มีบทบาทต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์ในการปฏิบัติการสอนใน

สถานศึกษา โดยมหาวิทยาลัยทำหน้าที่ด้านวิชาการและการกำกับมาตรฐานวิชาชีพครู สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในสภาพจริง และวัดทำหน้าที่กำกับดูแลสมณวิถี คุณธรรม จริยธรรม และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ ความร่วมมือแบบไตรภาคีในระบบนี้จึงมิใช่เพียงการประสานงานทั่วไป แต่เป็นกลไกแกนกลางของระบบที่ทำให้การพัฒนานิสิตสงฆ์เกิดขึ้นอย่างรอบด้านและไม่แยกส่วน

6) การมีส่วนร่วม หมายถึง การที่ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายในระบบ ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ เข้ามามีบทบาทในกระบวนการสำคัญของการปฏิบัติการสอนอย่างมีความหมาย โดยไม่จำกัดอยู่เพียงการรับรู้หน้าที่หรือปฏิบัติตามคำสั่งเท่านั้น แต่ครอบคลุมถึงการร่วมวางแผน ร่วมสนับสนุนการดำเนินงาน ร่วมสะท้อนผล และร่วมประเมินผล เพื่อให้การพัฒนานิสิตสงฆ์เกิดขึ้นบนฐานของความเข้าใจร่วมกันและความรับผิดชอบร่วมกันของทุกฝ่าย

7) ปัจจัยนำเข้า (Input) หมายถึง องค์ประกอบพื้นฐานและทรัพยากรที่จำเป็นต่อการดำเนินระบบ เช่น นิสิตสงฆ์ อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง พระอาจารย์หรือผู้แทนวัดต้นสังกัด สถานศึกษาฝึกสอน มหาวิทยาลัย หลักสูตร คู่มือ เครื่องมือ และเงื่อนไขพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับการนำระบบไปใช้ ปัจจัยนำเข้าในที่นี้มิได้หมายถึงเฉพาะทรัพยากรทางกายภาพหรือเอกสารเท่านั้น แต่รวมถึงบุคคล โครงสร้าง และบริบทที่รองรับการทำงานของระบบทั้งหมด

8) กระบวนการ (Process) หมายถึง ขั้นตอนการดำเนินงานของระบบ PIT-PST Model ที่ใช้เชื่อมโยงปัจจัยนำเข้าไปสู่ผลผลิตของระบบอย่างมีทิศทางและเป็นลำดับ โดยระบบนี้กำหนดกระบวนการหลักไว้ 4 ขั้นตอน ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม กระบวนการเหล่านี้เป็นกลไกสำคัญที่ทำให้การดำเนินงานของระบบไม่เป็นเพียงกิจกรรมรายส่วน แต่เป็นวงจรการพัฒนาที่ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่อง

9) ผลผลิต (Output) หมายถึง ผลที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงานของระบบ ทั้งในระดับตัวนิสิตสงฆ์ และระดับความร่วมมือของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง โดยในระดับนิสิต ผลผลิตครอบคลุมการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู การจัดการเรียนรู้ การปฏิบัติงานในหน้าที่ครู และการดำรงตนตามสมณวิถีอย่างเหมาะสม ส่วนในระดับระบบ ผลผลิตครอบคลุมความชัดเจนของบทบาทผู้เกี่ยวข้อง ความเข้มแข็งของความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ตลอดจนการมีแนวทางดำเนินงานที่เป็นระบบและใช้ได้จริงในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์

10) ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) หมายถึง ข้อมูลที่ได้จากการนิเทศ การสังเกต การสะท้อนผล และการประเมินผลระหว่างและหลังการดำเนินงาน ซึ่งนำมาใช้เพื่อปรับปรุงการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ รวมทั้งใช้พัฒนาการดำเนินงานของระบบในภาพรวม ข้อมูลย้อนกลับในระบบนี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะทำให้การพัฒนาระบบมิได้หยุดอยู่เพียงการนำแนวทางไปใช้ แต่สามารถปรับเปลี่ยนและพัฒนาต่อยอดบนฐานของประสบการณ์จริงและข้อค้นพบจากการปฏิบัติ

11) การวางแผนร่วม (Co-Planning) หมายถึง กระบวนการที่ผู้เกี่ยวข้องในระบบร่วมกันกำหนดแนวทาง เป้าหมาย บทบาท หน้าที่ และวิธีดำเนินงานก่อนที่นิสิตสงฆ์จะเข้าสู่การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา โดยมุ่งให้เกิดความเข้าใจตรงกันในเรื่องบทบาทของนิสิตสงฆ์ แนวทางการจัดการเรียนรู้ การประสานงาน และข้อพึงระวังตามบริบทสมณวิถี การวางแผนร่วมจึงเป็นกลไกเริ่มต้นที่ช่วยลดความคลาดเคลื่อนในการดำเนินงานและสร้างฐานความร่วมมือของระบบตั้งแต่ต้นทาง

12) การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม (Co-Teaching Support) หมายถึง กระบวนการที่มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ร่วมกันสนับสนุนนิสิตสงฆ์ระหว่างการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ทั้งในด้านวิชาการ วิชาชีพครู การปฏิบัติงานในสถานศึกษา และการดำรงตนตามสมณวิถี โดยการสนับสนุนดังกล่าวอาจอยู่ในรูปของการให้คำแนะนำ การติดตาม การอำนวยความสะดวก และการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างการดำเนินงาน เพื่อให้นิสิตสงฆ์สามารถปฏิบัติหน้าที่ครูได้อย่างมีคุณภาพและเหมาะสมกับบริบทจริง

13) การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection) หมายถึง กระบวนการที่ผู้เกี่ยวข้องร่วมกันพิจารณา ทบทวน และแลกเปลี่ยนข้อค้นพบจากการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ ทั้งในด้านจุดแข็ง ปัญหา ข้อจำกัด และแนวทางพัฒนา โดยเน้นการสะท้อนผลบนฐานของข้อมูลจริงและประสบการณ์จริงมากกว่าความเห็นเชิงนามธรรม การสะท้อนผลร่วมในระบบนี้มีเป้าหมายเพื่อทำให้การเรียนรู้จากการปฏิบัติการสอนเกิดขึ้นอย่างลึกซึ้ง และเพื่อให้ข้อมูลที่ได้สามารถนำไปใช้พัฒนานิสิตสงฆ์และระบบได้อย่างแท้จริง

14) การประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) หมายถึง กระบวนการประเมินผลการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ที่ผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วมอย่างเป็นระบบ โดยมีได้มุ่งเพียงการตัดสินผลการปฏิบัติงานเท่านั้น แต่ยังมีมุ่งใช้ผลการประเมินเป็นฐานข้อมูลสำหรับการพัฒนานิสิตสงฆ์และการปรับปรุงระบบในระยะต่อไป การประเมินผลร่วมจึงเป็นทั้งกลไกการประกันคุณภาพของการปฏิบัติการสอน และกลไกการพัฒนาระบบอย่างต่อเนื่องในเวลาเดียวกัน

15) สมณวิถี หมายถึง วิถีแห่งการดำรงตนตามสถานภาพของพระภิกษุสงฆ์ ซึ่งครอบคลุมข้อปฏิบัติ จริยวัตร ความเหมาะสมทางพฤติกรรม และข้อจำกัดบางประการในการใช้ชีวิตและปฏิบัติงานในสังคม สมณวิถีในระบบนี้ไม่ได้ถูกมองเป็นข้อจำกัดที่แยกขาดจากการพัฒนาวิชาชีพครู แต่เป็นเงื่อนไขสำคัญที่ต้องนำมาพิจารณาร่วมในการออกแบบระบบ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การกำหนดบทบาท และการประเมินความเหมาะสมของการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์

16) สมรรถนะวิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์ หมายถึง ความสามารถของนิสิตสงฆ์ในการปฏิบัติหน้าที่ครูอย่างมีคุณภาพตามมาตรฐานวิชาชีพครู ทั้งในด้านการออกแบบและจัดการเรียนรู้ การใช้สื่อและนวัตกรรม การวัดและประเมินผล การบริหารจัดการชั้นเรียน การทำงานร่วมกับบุคลากรในสถานศึกษา ตลอดจนการปฏิบัติตนในบทบาทครูอย่างเหมาะสม โดยสมรรถนะดังกล่าวต้องพัฒนาไปพร้อมกับการรักษาอัตลักษณ์ และข้อปฏิบัติตามสมณวิถีอย่างสมดุล

17) คู่มือเชิงปฏิบัติของระบบ หมายถึง เอกสารที่ถ่ายทอดแนวคิด โครงสร้าง องค์ประกอบ ขั้นตอนการดำเนินงาน บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง และแนวทางการนำระบบ PIT-PST Model ไปใช้ในสถานการณ์จริงอย่างชัดเจน เป็นลำดับ และตรวจสอบได้ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อทำให้ระบบที่พัฒนาขึ้นจากงานวิจัยสามารถแปรสู่การใช้จริงในมหาวิทยาลัยสงฆ์และสถานศึกษาฝึกสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีใช้ เป็นเพียงคำอธิบายเชิงแนวคิดหรือแบบจำลองระบบในระดับนามธรรมเท่านั้น

### 1.6 ประโยชน์ของระบบ

ระบบ PIT-PST Model ที่พัฒนาขึ้นในคู่มือฉบับนี้ มีประโยชน์ทั้งในมิติของการพัฒนานิสิตสงฆ์ การยกระดับกลไกการทำงานร่วมกันของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง และการพัฒนาระบบการปฏิบัติการสอนใน สถานศึกษาให้มีความชัดเจนและเหมาะสมกับบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์มากยิ่งขึ้น ทั้งนี้ ประโยชน์ของ ระบบมิได้จำกัดอยู่เพียงระดับของการมี “แนวทางใหม่” สำหรับการดำเนินงานเท่านั้น หากแต่ครอบคลุม ถึงการสร้างกรอบความร่วมมือ การลดช่องว่างเชิงระบบ การเสริมสร้างสมรรถนะวิชาชีพครู และการเปิด พื้นที่สำหรับการพัฒนาระบบในระยะยาวอย่างเป็นรูปธรรม

ประโยชน์ประการแรก คือ ระบบนี้ ช่วยให้ผู้ใช้เกี่ยวข้องมีแนวทางการดำเนินงานด้านการปฏิบัติการ สอนของนิสิตสงฆ์ที่ชัดเจนและเป็นระบบมากยิ่งขึ้น เนื่องจากระบบ PIT-PST Model ได้กำหนดกรอบการ ดำเนินงาน องค์ประกอบของระบบ บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง และขั้นตอนสำคัญของการดำเนินงานไว้อย่าง เป็นลำดับ ทำให้ผู้ใช้ระบบสามารถมองเห็นภาพรวมของการทำงานได้ชัดเจน เข้าใจว่าตนมีหน้าที่อย่างไร และทราบว่าการดำเนินงานในแต่ละช่วงควรเชื่อมโยงกันอย่างไร ประโยชน์ในมิตินี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะช่วยลดความคลุมเครือในการปฏิบัติงาน ลดการทำงานแบบต่างฝ่ายต่างทำ และทำให้การปฏิบัติการ สอนของนิสิตสงฆ์มีทิศทางร่วมกันมากขึ้น

ประโยชน์ประการที่สอง คือ ระบบนี้ ทำให้มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด มีกรอบความร่วมมือ ร่วมกันในการพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างชัดเจน ซึ่งถือเป็นคุณูปการสำคัญของระบบ เพราะในอดีตความสัมพันธ์ ระหว่างหน่วยงานเหล่านี้มักปรากฏในลักษณะของการประสานงานตามภารกิจมากกว่าการทำงานเชิง ระบบร่วมกัน แต่ระบบ PIT-PST Model ได้ยกระดับความร่วมมือดังกล่าวให้เป็นกลไกหลักของการพัฒนา โดยทำให้แต่ละหน่วยงานมีพื้นที่และบทบาทที่ชัดเจนในการร่วมวางแผน ร่วมสนับสนุน ร่วมสะท้อนผล และร่วมประเมินผล ประโยชน์ในส่วนนี้จึงไม่เพียงเสริมความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยงานเท่านั้น แต่ยังช่วย สร้าง “ความเป็นเจ้าของร่วม” ต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะผู้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูอีกด้วย

ประโยชน์ประการที่สาม คือ ระบบนี้ ช่วยลดช่องว่างเชิงระบบในการดำเนินการปฏิบัติการสอน ของนิสิตสงฆ์ โดยเฉพาะช่องว่างที่เกิดจากการขาดความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับบทบาทของนิสิตสงฆ์ ความไม่ ชัดเจนของหน้าที่ผู้เกี่ยวข้อง และความไม่ต่อเนื่องของการนิเทศติดตาม เมื่อระบบได้กำหนดองค์ประกอบ บทบาท และขั้นตอนการดำเนินงานไว้อย่างสัมพันธ์กัน จึงช่วยลดความเหลื่อมล้ำในการรับรู้ ลดความ ข้ำซ้อนของภารกิจ และลดปัญหาที่อาจเกิดจากการที่แต่ละฝ่ายตีความบทบาทหรือความคาดหวังไม่ตรงกัน

ประโยชน์เชิงระบบเช่นนี้มีความสำคัญมาก เพราะทำให้การพัฒนานิสิตสงฆ์ไม่ขึ้นอยู่กับความพร้อมเฉพาะบุคคลเพียงอย่างเดียว แต่มีโครงสร้างรองรับการดำเนินงานอย่างเป็นระบบมากขึ้น

ประโยชน์ประการที่สี่ คือ ระบบนี้ ส่งเสริมให้นิสิตสงฆ์ได้รับการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูอย่างเหมาะสมกับบริบทสมณวิถี ซึ่งเป็นประโยชน์ที่มีลักษณะเฉพาะและเป็นจุดเด่นของระบบนี้โดยตรง กล่าวคือ ระบบไม่ได้มุ่งพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะนิสิตครูแบบทั่วไปเท่านั้น แต่คำนึงถึงข้อเท็จจริงที่ว่านิสิตสงฆ์ต้องดำรงตนในฐานะสมณะควบคู่กับการพัฒนาวิชาชีพครูด้วย ดังนั้น การมีระบบที่บูรณาการมิติวิชาชีพครูเข้ากับสมณวิถี ย่อมช่วยให้นิสิตสงฆ์สามารถพัฒนาความสามารถด้านการจัดการเรียนรู้ การทำหน้าที่ครู และการวางตนในสถานศึกษาได้อย่างสมดุล เหมาะสม และสอดคล้องกับอัตลักษณ์ของตนเอง ประโยชน์ในข้อนี้จึงส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพของนิสิตสงฆ์ในฐานะ “ครูสังฆศึกษา” ที่มีทั้งความสามารถทางวิชาชีพและความมั่นคงทางคุณธรรมจริยธรรม

ประโยชน์ประการที่ห้า คือ ระบบนี้ เป็นแนวทางสำหรับการประยุกต์ใช้และพัฒนาระบบการปฏิบัติการสอนในมหาวิทยาลัยสงฆ์หรือบริบทที่ใกล้เคียงต่อไป ซึ่งสะท้อนว่าคุณค่าของระบบมิได้สิ้นสุดเพียงการนำไปใช้ในบริบทเฉพาะของงานวิจัยนี้เท่านั้น แต่ยังมีศักยภาพในการเป็นต้นแบบสำหรับการขยายผล ปรับใช้ หรือพัฒนาต่อในบริบทอื่นที่มีลักษณะใกล้เคียงกันได้ ประโยชน์ในมิตินี้มีความสำคัญในเชิงวิชาการและเชิงนโยบาย เพราะทำให้ระบบ PIT-PST Model มีสถานะเป็นทั้งเครื่องมือสำหรับการใช้จริง และเป็นฐานองค์ความรู้สำหรับการพัฒนาระบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในมหาวิทยาลัยสงฆ์แห่งอื่นหรือในบริบทการศึกษาที่มีเงื่อนไขเฉพาะคล้ายคลึงกัน

เมื่อพิจารณาในภาพรวม ประโยชน์ของระบบ PIT-PST Model จึงสามารถมองได้ใน 3 ระดับสำคัญที่สัมพันธ์กัน ระดับแรก คือประโยชน์ที่เกิดกับ ผู้ปฏิบัติและผู้เกี่ยวข้อง ซึ่งช่วยให้ทุกฝ่ายมีความเข้าใจร่วม มีแนวทางการทำงานที่ชัดเจน และสามารถประสานงานกันได้อย่างเป็นระบบ ระดับที่สอง คือประโยชน์ที่เกิดกับ นิสิตสงฆ์ ซึ่งได้รับการพัฒนาอย่างเหมาะสมทั้งด้านสมรรถนะวิชาชีพครูและด้านการดำรงตนตามสมณวิถี และระดับที่สาม คือประโยชน์ที่เกิดกับ ระบบและสถาบัน ซึ่งช่วยยกระดับการดำเนินงานจากแนวปฏิบัติแบบแยกส่วน ไปสู่ระบบความร่วมมือเชิงบูรณาการที่มีโครงสร้างชัดเจนและสามารถนำไปพัฒนาต่อได้ในอนาคต

กล่าวโดยสรุป ระบบ PIT-PST Model มีประโยชน์สำคัญในฐานะเครื่องมือเชิงระบบที่ช่วยทำให้การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์มีความชัดเจน เป็นระบบ และเหมาะสมกับบริบทมากยิ่งขึ้น ทั้งยังช่วยสร้างกรอบความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ลดช่องว่างเชิงระบบ ส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์ และเป็นฐานสำหรับการประยุกต์ใช้หรือพัฒนาระบบต่อไปในอนาคต อันเป็นประโยชน์ทั้งต่อผู้เรียน ผู้ปฏิบัติ และสถาบันในภาพรวมอย่างแท้จริง

## บทที่ 2

### แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

#### 2.1 แนวคิดการพัฒนาระบบ

แนวคิดการพัฒนาระบบเป็นฐานคิดสำคัญที่ใช้ในการออกแบบ ปรับปรุง และจัดระเบียบองค์ประกอบต่าง ๆ ให้สามารถทำงานร่วมกันอย่างสัมพันธ์เป็นลำดับขั้น เพื่อมุ่งไปสู่เป้าหมายที่กำหนดไว้ อย่างมีประสิทธิภาพและมีความต่อเนื่อง แก่นสำคัญของแนวคิดนี้มีได้อยู่เพียงการเพิ่มขึ้นตอนการทำงาน หรือกำหนดระเบียบปฏิบัติให้ชัดเจนขึ้นเท่านั้น หากแต่อยู่ที่การมองเห็น “ความสัมพันธ์” ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ของระบบ ทั้งในด้านปัจจัยนำเข้า กระบวนการดำเนินงาน ผลผลิต และข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งต้องเชื่อมโยงกันอย่างมีความหมายและส่งเสริมกันภายใต้เป้าหมายเดียวกัน

ในทางการศึกษา แนวคิดการพัฒนาระบบมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะกระบวนการทางการศึกษา ส่วนใหญ่ไม่ได้เกิดขึ้นจากการทำงานของบุคคลหรือหน่วยงานใดหน่วยงานหนึ่งโดยลำพัง แต่เป็นผลจากการทำงานร่วมกันขององค์ประกอบหลายส่วน ทั้งหลักสูตร ผู้สอน ผู้เรียน สถานศึกษา ผู้กำกับดูแล เครื่องมือสนับสนุน และบริบทแวดล้อมต่าง ๆ หากองค์ประกอบเหล่านี้ทำงานอย่างแยกส่วน ขาดทิศทางร่วม หรือไม่มีกลไกเชื่อมโยงที่เหมาะสม แม้แต่ละส่วนจะปฏิบัติหน้าที่ของตนอย่างครบถ้วน ก็อาจไม่สามารถนำไปสู่ผลลัพธ์ที่มีคุณภาพได้อย่างแท้จริง ด้วยเหตุนี้ การพัฒนาระบบทางการศึกษาจึงต้องให้ความสำคัญกับการออกแบบ “กลไกการทำงานร่วมกัน” มากพอ ๆ กับการกำหนด “หน้าที่ของแต่ละฝ่าย”

เมื่อพิจารณาในบริบทของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา จะเห็นได้ว่า การพัฒนาระบบมิได้หมายถึงการจัดทำคู่มือ ขั้นตอน หรือรายการภารกิจให้ปฏิบัติปฏิบัติตามเท่านั้น แต่หมายถึงการสร้างโครงสร้างการทำงานที่ทำให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายสามารถร่วมกันพัฒนานิสิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีทิศทาง และตรวจสอบความก้าวหน้าได้จากข้อมูลจริงระหว่างการทำงาน แนวคิดการพัฒนาระบบจึงช่วยให้การปฏิบัติการสอนไม่ถูกมองเป็นเพียงกิจกรรมภาคสนามของหลักสูตร แต่ถูกมองเป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่ต้องอาศัยการจัดวางองค์ประกอบทั้งหมดอย่างสัมพันธ์และสมดุล

สำหรับบริบทของนิสิตสงฆ์ แนวคิดการพัฒนาระบบยิ่งมีความจำเป็นมากขึ้น เนื่องจากการปฏิบัติการสอนของนิสิตกลุ่มนี้มิได้เกี่ยวข้องกับเฉพาะมิติทางวิชาการหรือวิชาชีพครูเท่านั้น แต่ยังเกี่ยวข้องกับเงื่อนไขเฉพาะของสมณวิถี บทบาททางศาสนา การดำรงตนในสถานศึกษา และความคาดหวังจากหลายฝ่ายพร้อมกัน ทั้งมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด หากใช้เพียงแนวทางการดำเนินงานทั่วไปที่ออกแบบสำหรับนิสิตครูโดยรวม ย่อมอาจไม่เพียงพอต่อการรองรับความซับซ้อนดังกล่าว เพราะปัญหาที่เกิดขึ้นในทางปฏิบัติมักมิได้เกิดจากตัวนิสิตเพียงฝ่ายเดียว แต่เกิดจากความไม่สอดคล้องกันของบทบาท ความเข้าใจ ความคาดหวัง และกระบวนการสนับสนุนของผู้เกี่ยวข้องทั้งระบบ

ด้วยเหตุนี้ การพัฒนาระบบการปฏิบัติการสอนสำหรับนิสิตสงฆ์จึงต้องตั้งอยู่บนการมองปัญหาเชิงองค์รวม มิใช่มองเพียงอาการของปัญหาเป็นรายจุด กล่าวคือ หากพบว่านิสิตสงฆ์ยังไม่สามารถพัฒนาสมรรถนะการสอนได้เต็มศักยภาพ คำอธิบายเชิงระบบจะไม่หยุดอยู่ที่ตัวนิสิต แต่จะย้อนกลับไปพิจารณาด้วยว่า กระบวนการเตรียมความพร้อมเพียงพอหรือไม่ บทบาทของครูพี่เลี้ยงชัดเจนเพียงใด กลไกการนิเทศมีความต่อเนื่องหรือไม่ วัดเข้ามามีบทบาทในระบบมากน้อยเพียงใด และผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายมีพื้นที่ในการร่วมวางแผนและสะท้อนผลมากเพียงใด การพัฒนาระบบจึงเป็นการแก้ปัญหาในระดับโครงสร้างและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบ มิใช่เพียงการแก้ปัญหาเฉพาะหน้าในระดับปฏิบัติการเท่านั้น

ในความหมายนี้ การพัฒนาระบบจึงมีลักษณะเป็นทั้ง “การปรับปรุง” และ “การออกแบบใหม่” ไปพร้อมกัน กล่าวคือ เป็นการนำฐานการดำเนินงานเดิมที่มีอยู่แล้วมาพิจารณาอย่างวิพากษ์ เพื่อค้นหาจุดแข็งที่ควรรักษาไว้และช่องว่างที่จำเป็นต้องเติมเต็ม ก่อนจะสังเคราะห์ออกมาเป็นระบบที่มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น แนวคิดเช่นนี้สอดคล้องกับการพัฒนาระบบ PIT-PST Model ซึ่งมีได้เกิดจากการปฏิเสธรระบบเดิมทั้งหมด แต่เป็นการนำแนวปฏิบัติเดิมของมหาวิทยาลัยมาเป็นฐาน แล้วเสริมกลไกใหม่ที่ตอบสนองต่อปัญหาและช่องว่างเชิงระบบที่ปรากฏจากงานวิจัย โดยเฉพาะการเติมมิติของความร่วมมือแบบไตรภาคี การมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง และการใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

อีกประการหนึ่งที่สำคัญ คือ แนวคิดการพัฒนาระบบไม่ได้มุ่งสร้างระบบที่ “สมบูรณ์ตายตัว” หากแต่มุ่งสร้างระบบที่ “มีชีวิต” และสามารถปรับตัวได้ตามบริบทจริงของการดำเนินงาน ระบบที่ดีจึงไม่ใช่ระบบที่เขียนขึ้นตอนไว้อย่างละเอียดแต่ไม่สามารถใช้ได้ สถานการณ์จริง หากเป็นระบบที่มีโครงสร้างชัดเจนพอให้ทุกฝ่ายเข้าใจตรงกัน ขณะเดียวกันก็มีความยืดหยุ่นพอที่จะรองรับความแตกต่างของบริบท สถานศึกษา ผู้เกี่ยวข้อง และข้อจำกัดเฉพาะของนิสิตสงฆ์ในแต่ละสถานการณ์ แนวคิดเช่นนี้ทำให้การพัฒนาระบบเป็นกระบวนการต่อเนื่อง ไม่ใช่ภารกิจที่สิ้นสุดลงเมื่อคู่มือถูกจัดทำเสร็จ แต่ต้องดำเนินต่อผ่านการติดตาม การสะท้อนผล และการปรับปรุงระบบอยู่เสมอ

ดังนั้น เมื่อกล่าวถึงแนวคิดการพัฒนาระบบในคู่มือฉบับนี้ จึงหมายถึงกระบวนการออกแบบและยกระดับระบบการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ให้มีความเป็นองค์รวมมากขึ้น มีความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบที่ชัดเจนมากขึ้น และมีความสามารถในการตอบสนองต่อบริบทจริงมากขึ้น โดยอาศัยการเชื่อมโยงมิติทางวิชาการ มิติวิชาชีพครู และมิติสมณวิถีเข้าด้วยกันอย่างมีเอกภาพ ระบบ PIT-PST Model จึงมิได้เป็นเพียงเอกสารคำแนะนำการปฏิบัติงาน แต่เป็นผลของการพัฒนาระบบในความหมายที่แท้จริง คือ เป็นกลไกที่ออกแบบขึ้นเพื่อทำให้ผู้เกี่ยวข้องสามารถทำงานร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ ลดความแยกส่วนของการดำเนินงาน และนำไปสู่การพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างเป็นรูปธรรมและยั่งยืนมากขึ้น

กล่าวโดยสรุป แนวคิดการพัฒนาระบบเป็นฐานสำคัญที่ทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ถูกมองในฐานะ “ระบบของความสัมพันธ์” มากกว่าชุดกิจกรรมรายส่วน การยกระดับคุณภาพของการ

ปฏิบัติการสอนจึงต้องเริ่มจากการออกแบบองค์ประกอบของระบบให้เชื่อมโยงกันอย่างมีเหตุผล กำหนดกระบวนการทำงานร่วมกันให้ชัดเจน และสร้างกลไกข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง อันเป็นพื้นฐานสำคัญที่นำไปสู่การออกแบบ PIT-PST Model ในฐานะระบบปฏิบัติการสอนแบบบูรณาการที่มีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์อย่างแท้จริง

## 2.2 ทฤษฎีระบบ (General System Theory)

ทฤษฎีระบบเป็นฐานคิดสำคัญที่ใช้อธิบายว่า ปรากฏการณ์หรือการดำเนินงานใด ๆ มิได้เกิดขึ้นจากองค์ประกอบส่วนใดส่วนหนึ่งอย่างโดดเดี่ยว หากแต่เกิดจากความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบหลายส่วนที่เชื่อมโยงกันและส่งผลต่อกันอย่างเป็นพลวัต กล่าวอีกนัยหนึ่ง ระบบมิใช่เพียงการรวมกันของหน่วยย่อยหลายหน่วยเท่านั้น แต่เป็นโครงสร้างของความสัมพันธ์ที่ทำให้องค์ประกอบแต่ละส่วนทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมาย เมื่อส่วนหนึ่งเปลี่ยนแปลงหรือขาดความสมดุล ย่อมส่งผลกระทบต่อระบบโดยรวมอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ แนวคิดเช่นนี้ทำให้ทฤษฎีระบบมีคุณูปการอย่างยิ่งต่อการทำความเข้าใจงานพัฒนาทางการศึกษา ซึ่งมักเกี่ยวข้องกับผู้คน หน่วยงาน กระบวนการ และบริบทที่ซับซ้อนเกินกว่าจะอธิบายด้วยมุมมองแบบแยกส่วน

ในเชิงหลักการ ทฤษฎีระบบมองว่า ทุกระบบประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญที่ทำงานสัมพันธ์กันอย่างน้อย 4 ส่วน ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า (Input) กระบวนการ (Process) ผลผลิต (Output) และ ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) โดยปัจจัยนำเข้าเป็นทรัพยากรหรือเงื่อนไขพื้นฐานที่ระบบใช้ในการดำเนินงาน กระบวนการเป็นชุดของการจัดการหรือการเปลี่ยนแปลงที่ทำให้ปัจจัยนำเข้าเคลื่อนไปสู่ผลลัพธ์ ผลผลิตเป็นผลที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงานของระบบ และข้อมูลย้อนกลับเป็นกลไกที่ทำให้ระบบสามารถตรวจสอบตนเอง เรียนรู้จากผลการดำเนินงาน และนำข้อมูลที่เกิดขึ้นไปใช้ปรับปรุงระบบในรอบถัดไปได้อย่างต่อเนื่อง

เมื่อพิจารณาในมิติทางการศึกษา ทฤษฎีระบบช่วยให้มองเห็นว่า คุณภาพของผลลัพธ์ทางการศึกษาไม่ได้ขึ้นอยู่กับตัวผู้เรียนหรือผู้สอนเพียงลำพัง หากแต่เป็นผลของการทำงานร่วมกันขององค์ประกอบหลายประการ เช่น หลักสูตร ผู้สอน ผู้เรียน สภาพแวดล้อมทางการศึกษา ทรัพยากรสนับสนุน วิธีการติดตามประเมินผล และกลไกการบริหารจัดการ หากองค์ประกอบเหล่านี้มีความสอดคล้องกัน ระบบย่อมมีแนวโน้มสร้างผลลัพธ์ที่มีคุณภาพได้มากกว่า แต่หากองค์ประกอบแต่ละส่วนดำเนินไปอย่างแยกส่วน ขาดการเชื่อมโยง หรือไม่มีข้อมูลย้อนกลับที่เพียงพอ ระบบก็อาจดำเนินไปได้เพียงในเชิงกิจกรรม แต่ไม่สามารถพัฒนาคุณภาพได้อย่างแท้จริง

ในบริบทของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ทฤษฎีระบบมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูมิใช่กิจกรรมที่เกิดขึ้นจากนิสิตเพียงคนเดียว หรือจากสถานศึกษาเพียงแห่งเดียว แต่เป็นกระบวนการที่ต้องอาศัยองค์ประกอบหลายส่วนทำงานร่วมกัน ทั้งมหาวิทยาลัยซึ่งกำกับมาตรฐานทางวิชาการและวิชาชีพ สถานศึกษาซึ่งเป็นพื้นที่ฝึกปฏิบัติจริง ครูพี่เลี้ยงซึ่งทำหน้าที่ใกล้ชิดกับนิสิต

อาจารย์นิเทศซึ่งกำกับและสะท้อนผลการพัฒนา ตลอดจนบริบทแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หากองค์ประกอบเหล่านี้ไม่เชื่อมโยงกันอย่างมีระบบ การปฏิบัติการสอนก็มีแนวโน้มจะกลายเป็นเพียงการปฏิบัติตามภารกิจ มากกว่าการเป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างแท้จริง

สำหรับบริบทของนิสิตสงฆ์ ความสำคัญของทฤษฎีระบบยิ่งปรากฏชัดมากขึ้น เนื่องจากนิสิตกลุ่มนี้ ไม่ได้ดำรงอยู่เพียงในระบบการผลิตครูทั่วไป แต่ยังคงอยู่ในเงื่อนไขของสมณวิถี ซึ่งเชื่อมโยงกับวัด พระอาจารย์ และบริบทชีวิตทางศาสนาอย่างใกล้ชิด นั้นหมายความว่า หากจะอธิบายหรือพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์อย่างแท้จริง ก็ไม่อาจพิจารณาเฉพาะองค์ประกอบทางวิชาการในมหาวิทยาลัย หรือกระบวนการฝึกสอนในสถานศึกษาเท่านั้น แต่ต้องมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ว่ามีบทบาทอย่างไรต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะผู้เรียนรู้วิชาชีพครูและผู้จัดการคนในสมณเพศพร้อมกัน การนำทฤษฎีระบบมาใช้จึงช่วยให้การพัฒนาระบบในบริบทนี้ไม่ตกอยู่ในกับดักของการแก้ปัญหาเฉพาะจุด แต่สามารถออกแบบโครงสร้างความสัมพันธ์ของทั้งระบบได้อย่างรอบด้าน

จากมุมมองดังกล่าว ผู้จัดทำจึงนำทฤษฎีระบบมาใช้เป็นฐานในการออกแบบ PIT-PST Model โดยกำหนดให้ระบบประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า (Input) กระบวนการ (Process) ผลผลิต (Output) และข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) เพื่อให้โครงสร้างของระบบมีความชัดเจน และสามารถอธิบายได้ว่าการพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ควรดำเนินไปอย่างไรในลักษณะที่เป็นองค์รวม ต่อเนื่อง และตรวจสอบได้ การกำหนดองค์ประกอบดังกล่าวทำให้ระบบนี้ได้มีลักษณะเป็นเพียงข้อเสนอเชิงแนวคิด แต่มีลักษณะเป็นโครงสร้างการดำเนินงานที่สามารถนำไปวิเคราะห์ จัดการ และพัฒนาต่อได้ในทางปฏิบัติ

ในส่วนของ ปัจจัยนำเข้า ระบบให้ความสำคัญกับบุคคล หน่วยงาน และทรัพยากรที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ เช่น นิสิตสงฆ์ อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง สถานศึกษาฝึกสอน วัดหรือผู้แทนวัดต้นสังกัด มหาวิทยาลัย หลักสูตร ตลอดจนเครื่องมือและคู่มือที่เกี่ยวข้อง ปัจจัยเหล่านี้ถือเป็นฐานสำคัญที่กำหนดความพร้อมของระบบ หากระบบมีปัจจัยนำเข้าที่ชัดเจนและเหมาะสม ย่อมช่วยให้การดำเนินงานในขั้นต่อไปเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

ในส่วนของ กระบวนการ ระบบ PIT-PST Model ได้ออกแบบการดำเนินงานแบบมีส่วนร่วมไว้ 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ การวางแผนร่วม (Co-Planning) การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม (Co-Teaching Support) การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection) และการประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) กระบวนการทั้ง 4 นี้ทำหน้าที่เป็นแกนกลางของระบบ เพราะเป็นช่วงที่องค์ประกอบต่าง ๆ ของระบบถูกเชื่อมเข้าหากันอย่างมีความหมาย กล่าวคือ มิใช่เพียงการแบ่งงานให้แก่ฝ่ายทำตามบทบาทของตนเท่านั้น แต่เป็นการทำให้ทุกฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วมรับผิดชอบต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์ในแต่ละระยะอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง

ในส่วนของ ผลผลิต ระบบมุ่งให้เกิดผลทั้งในระดับบุคคลและระดับระบบ ระดับบุคคล คือ การที่นิสิตสงฆ์ได้รับการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูอย่างเหมาะสม สามารถจัดการเรียนรู้ ปฏิบัติหน้าที่ครู และดำรงตนในสถานศึกษาได้อย่างสอดคล้องกับสมณวิถี ส่วนระดับระบบ คือ การที่ผู้เกี่ยวข้องมีความเข้าใจร่วมกันมากขึ้น ความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดมีความชัดเจนขึ้น และเกิดแนวทางดำเนินงานที่สามารถใช้เป็นกรอบในการพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ได้อย่างเป็นรูปธรรม

ขณะที่ ข้อมูลย้อนกลับ เป็นองค์ประกอบที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อความมีชีวิตของระบบ เพราะช่วยให้ระบบมิได้หยุดอยู่เพียงการดำเนินงานตามขั้นตอนเท่านั้น แต่สามารถเรียนรู้จากผลการปฏิบัติจริง แล้วนำข้อค้นพบที่ได้จากการนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผลกลับมาปรับปรุงการดำเนินงานในรอบถัดไป ข้อมูลย้อนกลับจึงทำให้ระบบ PIT-PST Model มีลักษณะเป็นระบบเปิดที่พร้อมรับการพัฒนา ไม่ใช่ระบบปิดที่ตายตัวและไม่ยืดหยุ่นต่อบริบทจริง

จะเห็นได้ว่า การใช้ทฤษฎีระบบในคู่มือฉบับนี้มีได้เป็นเพียงการอ้างอิงทางทฤษฎีเพื่อเพิ่มน้ำหนักทางวิชาการเท่านั้น แต่เป็นการนำกรอบคิดเชิงระบบมาใช้จริงในการจัดระเบียบขององค์ประกอบของ PIT-PST Model ให้สามารถอธิบายได้อย่างมีเหตุผลว่า แต่ละส่วนของระบบสัมพันธ์กันอย่างไร ทำไมจึงต้องมีผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย และเพราะเหตุใดการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จึงควรได้รับการพัฒนาในลักษณะที่เป็นองค์รวมมากกว่าการจัดการแบบรายส่วน ทฤษฎีระบบจึงทำหน้าที่เป็นทั้ง “กรอบวิเคราะห์” และ “กรอบออกแบบ” ของระบบในเวลาเดียวกัน

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีระบบเป็นฐานคิดที่ช่วยให้การพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ถูกมองอย่างรอบด้านและเป็นองค์รวม โดยเน้นให้เห็นว่า คุณภาพของการปฏิบัติการสอนไม่ได้เกิดจากความสามารถของนิสิตเพียงลำพัง แต่เป็นผลจากการทำงานสัมพันธ์กันของปัจจัยนำเข้า กระบวนการผลิต และข้อมูลย้อนกลับภายใต้บริบทจริงของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด การนำทฤษฎีระบบมาเป็นฐานในการออกแบบ PIT-PST Model จึงช่วยให้ระบบที่พัฒนาขึ้นมีความชัดเจนในเชิงโครงสร้าง มีความต่อเนื่องในเชิงกระบวนการ และมีศักยภาพในการปรับปรุงพัฒนาอย่างยั่งยืนในทางปฏิบัติ

### 2.3 แนวคิดการมีส่วนร่วม (Participation Theory)

แนวคิดการมีส่วนร่วมเป็นแนวคิดสำคัญที่อธิบายว่า การดำเนินงานใดก็ตามจะเกิดคุณภาพและความยั่งยืนได้อย่างแท้จริง ก็ต่อเมื่อผู้ที่เกี่ยวข้องกับงานนั้นได้เข้ามามีส่วนร่วมอย่างมีความหมายในกระบวนการต่าง ๆ ของการดำเนินงาน มิใช่อยู่ในฐานะเพียงผู้รับนโยบาย ผู้ปฏิบัติตามคำสั่ง หรือผู้รับผลจากการตัดสินใจของผู้อื่นเท่านั้น หากแต่ต้องเป็นผู้ที่ได้ร่วมคิด ร่วมกำหนดทิศทาง ร่วมดำเนินการ ร่วมสะท้อนผล และร่วมประเมินผลบนฐานของความเข้าใจและความรับผิดชอบร่วมกัน แนวคิดนี้จึงให้ความสำคัญกับ “คุณภาพของความสัมพันธ์” ระหว่างผู้เกี่ยวข้อง ไม่แพ้ “ผลลัพธ์ของงาน” ที่เกิดขึ้นจากกระบวนการนั้น

ในความหมายเชิงลึก การมีส่วนร่วมมิได้หมายถึงเพียงการเปิดโอกาสให้หลายฝ่ายเข้ามาเกี่ยวข้อง ในลักษณะเชิงพิธีกรรม หรือการรับฟังความคิดเห็นเพียงผิวเผินเท่านั้น แต่หมายถึงการทำให้ผู้เกี่ยวข้องมีพื้นที่ในการแสดงบทบาทอย่างแท้จริง มีโอกาสใช้ประสบการณ์ ความรู้ และมุมมองของตนเข้ามามีส่วนร่วมกำหนดการดำเนินงาน และสามารถส่งอิทธิพลต่อทิศทางหรือคุณภาพของผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นได้จริง การมีส่วนร่วมจึงเป็นทั้งกระบวนการสร้างความเข้าใจร่วม และกระบวนการสร้างความเป็นเจ้าของร่วมต่อเป้าหมายของงานนั้น ๆ เมื่อผู้เกี่ยวข้องรู้สึกว่าคุณเองมิได้เป็นเพียงผู้ปฏิบัติตามหน้าที่ แต่เป็นผู้ร่วมสร้างความสำเร็จของระบบ ความร่วมมือที่เกิดขึ้นย่อมมีความลึก มีความต่อเนื่อง และมีพลังในการพัฒนาได้มากยิ่งขึ้น

ในบริบททางการศึกษา แนวคิดการมีส่วนร่วมมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะการพัฒนาคุณภาพทางการศึกษาไม่อาจเกิดขึ้นได้จากการทำงานของผู้สอนหรือสถาบันการศึกษาเพียงลำพัง หากแต่ต้องอาศัยความร่วมมือจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายที่มีบทบาทต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในมิติต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นผู้บริหาร ครู ผู้กำกับดูแล ผู้ปกครอง ชุมชน หรือหน่วยงานต้นสังกัด โดยเฉพาะในกรณีที่บริบทของผู้เรียนมีความเฉพาะหรือมีเงื่อนไขพิเศษ การมีส่วนร่วมยิ่งมีความจำเป็นมากขึ้น เพราะช่วยให้การดำเนินงานไม่ถูกออกแบบจากมุมมองของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงด้านเดียว แต่สะท้อนความจริงของบริบทที่ผู้เรียนกำลังเผชิญอยู่จริง จึงทำให้แนวทางการพัฒนาที่มีความเหมาะสมและใช้ได้ผลมากกว่าแนวทางที่กำหนดจากศูนย์กลางเพียงอย่างเดียว

เมื่อพิจารณาในบริบทของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา แนวคิดการมีส่วนร่วมยิ่งมีความจำเป็นอย่างเด่นชัด เพราะการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนต้องพัฒนาผ่านความสัมพันธ์กับหลายระบบพร้อมกัน กล่าวคือ นิสิตมิได้เรียนรู้จากมหาวิทยาลัยเพียงฝ่ายเดียว แต่ต้องเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงในสถานศึกษา ผ่านการทำงานร่วมกับครูพี่เลี้ยง การได้รับการนิเทศจากอาจารย์นิเทศ และการปรับตัวให้สอดคล้องกับบริบทจริงของสถานศึกษา หากผู้เกี่ยวข้องเหล่านี้ทำงานโดยต่างฝ่ายต่างปฏิบัติหน้าที่ของตนโดยไม่เชื่อมโยงกัน การพัฒนานิสิตย่อมมีแนวโน้มขาดความต่อเนื่อง ขาดความเข้าใจร่วม และเกิดช่องว่างระหว่างความคาดหวังกับการปฏิบัติจริงได้ง่าย การมีส่วนร่วมจึงเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูกลายเป็นกระบวนการพัฒนาร่วม มากกว่าจะเป็นเพียงการส่งนิสิตออกไปปฏิบัติงานตามภารกิจของหลักสูตร

สำหรับนิสิตสงฆ์ ความสำคัญของแนวคิดการมีส่วนร่วมยิ่งเพิ่มขึ้นอีกระดับหนึ่ง เนื่องจากนิสิตกลุ่มนี้มีลักษณะเฉพาะที่ต้องพัฒนาตนภายใต้เงื่อนไขของหลายบริบทพร้อมกัน ทั้งบริบทของการเป็นนิสิตครู บริบทของการทำงานจริงในสถานศึกษา และบริบทของสมณวิถีที่กำกับการดำรงตนผ่านวัดและพระอาจารย์ หากมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ต่างทำงานในบทบาทของตนโดยขาดการมีส่วนร่วมที่เป็นระบบ การพัฒนานิสิตสงฆ์ย่อมเสี่ยงต่อการเกิดความไม่สอดคล้อง เช่น มหาวิทยาลัยคาดหวังสมรรถนะบางประการ สถานศึกษามอบหมายภารกิจตามสภาพจริงของงาน ขณะที่วัดให้ความสำคัญกับข้อปฏิบัติและ

ความเหมาะสมตามสมณวิถี เมื่อทั้งสามฝ่ายมีส่วนร่วมกันวางแผนหรือทำความเข้าใจร่วมกัน นิสิตสงฆ์ย่อมต้องแบกรับความคาดหวังที่อาจไม่สอดคล้องกันด้วยตนเอง ซึ่งอาจทำให้การปฏิบัติการสอนขาดความสมดุลและไม่สามารถพัฒนาได้เต็มศักยภาพ

ด้วยเหตุนี้ PIT-PST Model จึงนำแนวคิดการมีส่วนร่วมมาใช้เป็นแกนกลางของระบบอย่างชัดเจน โดยระบบนี้มีได้มองการมีส่วนร่วมเป็นเพียงหลักการทั่วไปที่กล่าวไว้ในเชิงนามธรรม แต่แปลแนวคิดดังกล่าวออกมาเป็นกระบวนการทำงานที่จับต้องได้ ผ่าน 4 ขั้นตอนหลักของระบบ ได้แก่ การวางแผนร่วม (Co-Planning) การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม (Co-Teaching Support) การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection) และการประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) ซึ่งแต่ละขั้นตอนสะท้อนหลักการสำคัญของแนวคิดการมีส่วนร่วมอย่างชัดเจน กล่าวคือ ผู้เกี่ยวข้องมิได้เข้ามาเกี่ยวข้องเพียงบางช่วงของการดำเนินงาน แต่มีบทบาทร่วมกันตลอดวงจรของการพัฒนา ตั้งแต่ก่อนเริ่มปฏิบัติการสอน ระหว่างการดำเนินงาน ไปจนถึงการทบทวนและประเมินผลหลังการปฏิบัติ

ในมิติของ การวางแผนร่วม แนวคิดการมีส่วนร่วมช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายได้ร่วมกันกำหนดเป้าหมาย บทบาท ความคาดหวัง และแนวทางการดำเนินงานก่อนที่นิสิตสงฆ์จะเข้าสู่การปฏิบัติการสอน ในสถานศึกษา การมีส่วนร่วมในระยษะนี้มีความสำคัญมาก เพราะเป็นจุดเริ่มต้นของการสร้างความเข้าใจตรงกัน ลดความคลาดเคลื่อนในการตีความหน้าที่ของแต่ละฝ่าย และช่วยให้ระบบมีทิศทางร่วมตั้งแต่นั้นทาง

ในมิติของ การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม แนวคิดการมีส่วนร่วมทำให้การช่วยเหลือนิสิตสงฆ์ระหว่างฝึกสอนไม่ได้เกิดจากฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงลำพัง แต่เป็นการทำงานร่วมกันของผู้เกี่ยวข้องตามความเชี่ยวชาญและบทบาทของตน มหาวิทยาลัยสนับสนุนด้านวิชาการและวิชาชีพครู สถานศึกษาสนับสนุนด้านการปฏิบัติงานจริงในบริบทสถานศึกษา และวัดสนับสนุนด้านการดำรงตนตามสมณวิถี การมีส่วนร่วมในขั้นตอนนี้จึงทำให้การพัฒนานิสิตสงฆ์มีลักษณะรอบด้านและไม่แยกขาดจากบริบทชีวิตจริงของผู้เรียน

ในมิติของ การสะท้อนผลร่วม แนวคิดการมีส่วนร่วมเปิดพื้นที่ให้ผู้เกี่ยวข้องได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์ มุมมอง และข้อค้นพบจากการปฏิบัติจริงร่วมกัน กระบวนการเช่นนี้มีคุณค่าอย่างยิ่ง เพราะทำให้การสะท้อนผลไม่ถูกจำกัดอยู่เพียงมุมมองของผู้ประเมินคนใดคนหนึ่ง แต่เป็นการสร้างความเข้าใจร่วมจากข้อมูลหลายด้าน ทั้งด้านจุดแข็ง ปัญหา และแนวทางพัฒนา การสะท้อนผลร่วมจึงช่วยยกระดับการเรียนรู้จากประสบการณ์ให้ลึกซึ้ง และทำให้การพัฒนานิสิตสงฆ์ตั้งอยู่บนฐานของสภาพจริงมากกว่าการคาดคะเนเชิงนามธรรม

ในมิติของ การประเมินผลร่วม แนวคิดการมีส่วนร่วมทำให้การประเมินผลมีความรอบด้านมากขึ้น เพราะอาศัยข้อมูลและมุมมองจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย ไม่ใช่การตัดสินจากเกณฑ์หรือสายตาของผู้ประเมินเพียงคนเดียว การประเมินผลร่วมจึงช่วยเพิ่มความสมดุล ความเป็นธรรม และความสอดคล้องกับบริบท

จริง อีกทั้งยังทำให้ผลการประเมินสามารถนำกลับไปใช้พัฒนานิสิตสงฆ์และระบบในภาพรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

กล่าวได้ว่า แนวคิดการมีส่วนร่วมทำหน้าที่สำคัญอย่างน้อย 3 ประการในระบบ PIT-PST Model ประการแรก คือ ทำให้ระบบมีความสอดคล้องกับบริบทจริงของนิสิตสงฆ์มากขึ้น เพราะการตัดสินใจและการดำเนินงานเกิดจากการรับฟังและเชื่อมโยงหลายมุมมอง ประการที่สอง คือ ทำให้ผู้เกี่ยวข้องเกิดความเป็นเจ้าของร่วมต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์ จึงช่วยลดการทำงานแบบแยกส่วนและเพิ่มความรับผิดชอบร่วมกัน และประการที่สาม คือ ทำให้ระบบมีความยืดหยุ่นและพร้อมเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง เพราะการมีส่วนร่วมเปิดโอกาสให้ข้อมูลจากภาคสนามไหลกลับเข้าสู่การพัฒนากระบวนการอย่างต่อเนื่อง

ดังนั้น การนำแนวคิดการมีส่วนร่วมมาใช้ในคู่มือฉบับนี้ จึงมิได้เป็นเพียงการเพิ่มเติมแนวคิดทางทฤษฎีเพื่อเสริมความสมบูรณ์ของเอกสาร แต่เป็นการกำหนด “หัวใจของกลไกการทำงาน” ของ PIT-PST Model ให้ชัดเจนว่า ระบบจะมีความหมายและเกิดผลได้จริง ก็ต่อเมื่อมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ตลอดจนผู้ปฏิบัติงานที่เกี่ยวข้องทุกฝ่าย เข้ามามีบทบาทในฐานะ “ผู้ร่วมพัฒนา” มากกว่าจะเป็นเพียง “ผู้ปฏิบัติตามหน้าที่” การมีส่วนร่วมจึงเป็นหลักการที่เปลี่ยนระบบจากการทำงานเชิงสั่งการ ไปสู่การทำงานเชิงความร่วมมืออย่างแท้จริง

กล่าวโดยสรุป แนวคิดการมีส่วนร่วมเป็นฐานคิดสำคัญที่ทำให้การพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ในระบบ PIT-PST Model มีความลึกและมีความเป็นจริงมากขึ้น เพราะช่วยเชื่อมโยงผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายให้ทำงานร่วมกันอย่างมีความหมาย ตั้งแต่การวางแผน การสนับสนุนการดำเนินงาน การสะท้อนผล และการประเมินผล อันนำไปสู่การยกระดับการปฏิบัติการสอนจากการดำเนินงานแบบแยกส่วน ไปสู่การดำเนินงานแบบมีส่วนร่วมเชิงบูรณาการที่ตอบสนองต่อบริบทจริงของนิสิตสงฆ์ได้อย่างเหมาะสมและยั่งยืน

## 2.4 แนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein

แนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein เป็นแนวคิดสำคัญที่ใช้อธิบายว่า การพัฒนาผู้เรียนจะเกิดประสิทธิภาพสูงสุดเมื่อหน่วยงานหรือกลุ่มบุคคลที่มีอิทธิพลต่อผู้เรียนสามารถทำงานร่วมกันอย่างสัมพันธ์ เกื้อหนุน และเชื่อมโยงกันอย่างมีความหมาย แนวคิดนี้เดิมใช้อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างสถานศึกษา ครอบครัว และชุมชน โดยมองว่าทั้งสามฝ่ายต่างมีบทบาทต่อการพัฒนาผู้เรียนในมิติที่แตกต่างกัน แต่เมื่อเขตแดนของบทบาทดังกล่าวเปิดกว้างและเกิดพื้นที่ความร่วมมือที่ซ้อนทับกันมากขึ้น การพัฒนาผู้เรียนก็จะยิ่งมีพลังและมีประสิทธิผลมากขึ้นตามไปด้วย

สาระสำคัญของแนวคิดนี้มีได้อยู่ที่การทำให้ทุกฝ่ายมีบทบาทเหมือนกัน หากแต่อยู่ที่การทำให้แต่ละฝ่ายซึ่งเดิมอาจทำงานอยู่ในขอบเขตของตนเอง ได้ก้าวเข้ามาสู่พื้นที่ร่วมที่สามารถประสานเป้าหมาย แลกเปลี่ยนข้อมูล และสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนอย่างสอดคล้องกัน กล่าวอีกนัยหนึ่ง แนวคิดเขตแดน

อิทธิพลที่ซ้อนทับกันไม่ได้ปฏิเสธความแตกต่างของบทบาท แต่เน้นให้เห็นว่า “ความแตกต่าง” ดังกล่าวจะมีคุณค่ายิ่งขึ้นเมื่อถูกเชื่อมเข้าหากันผ่านความร่วมมืออย่างเป็นระบบ เพราะเมื่อผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายต่างทำงานอยู่เพียงในขอบเขตของตนโดยไม่เชื่อมโยงกัน การพัฒนาผู้เรียนย่อมมีแนวโน้มเกิดขึ้นอย่างแยกส่วน แต่เมื่อเกิดพื้นที่ซ้อนทับของความร่วมมือ การพัฒนาย่อมมีลักษณะรอบด้านและต่อเนื่องมากขึ้น

ในทางการศึกษา แนวคิดของ Epstein มีคุณค่าอย่างมากต่อการทำความเข้าใจว่า ผู้เรียนมิได้เติบโตขึ้นจากอิทธิพลของสถานศึกษาเพียงฝ่ายเดียว แต่ได้รับผลจากความสัมพันธ์ระหว่างระบบแวดล้อมหลายส่วนพร้อมกัน หากระบบเหล่านี้สามารถสื่อสาร ทำความเข้าใจ และทำงานหนุนเสริมกันได้ ผู้เรียนย่อมได้รับการพัฒนาในลักษณะที่สอดคล้องและมั่นคงมากกว่าเดิม แต่หากแต่ละระบบดำเนินไปโดยลำพังขาดการเชื่อมประสาน หรือมีความคาดหวังที่ไม่ตรงกัน ผู้เรียนก็อาจต้องเผชิญกับแรงกดดันหรือข้อกำหนดที่ไม่สอดคล้องกันจากหลายฝ่าย ซึ่งส่งผลให้การพัฒนาก่อเกิดขึ้นได้ไม่เต็มศักยภาพ

เมื่อนำแนวคิดนี้มาพิจารณาในบริบทของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ จะเห็นได้อย่างชัดเจนว่า นิสิตสงฆ์มิได้พัฒนาอยู่ภายใต้อิทธิพลของมหาวิทยาลัยเพียงอย่างเดียว และมีได้เรียนรู้วิชาชีพครูจากสถานศึกษาเพียงด้านเดียวเท่านั้น หากยังดำรงชีวิตอยู่ในบริบทของวัด ซึ่งเป็นพื้นที่สำคัญของการกำกับดูแลสมณวินัย คุณธรรม จริยธรรม และอัตลักษณ์ของความเป็นสมณะด้วย นั้นหมายความว่า การพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะผู้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู จึงเกิดขึ้นภายใต้ “อิทธิพลร่วม” ของหลายหน่วยงานพร้อมกันอย่างชัดเจน ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ซึ่งต่างมีบทบาทจำเพาะของตนเองต่อการเติบโตของนิสิตสงฆ์

ในมิตินี้ มหาวิทยาลัยทำหน้าที่เป็นพื้นที่ของการกำกับมาตรฐานทางวิชาการ การผลิตครู และการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ของการฝึกประสบการณ์จริง การจัดการเรียนรู้ และการปฏิบัติงานตามบทบาทครู ส่วนวัดทำหน้าที่เป็นพื้นที่ของการกำกับดูแลสมณวินัย การดำรงตน และความเหมาะสมตามสถานภาพของนิสิตสงฆ์ หากทั้งสามฝ่ายทำงานอยู่ในขอบเขตของตนอย่างแยกส่วน นิสิตสงฆ์ย่อมต้องรับภาระในการปรับตัวและเชื่อมโยงความคาดหวังจากแต่ละฝ่ายด้วยตนเอง แต่หากทั้งสามฝ่ายสามารถสร้างพื้นที่ความร่วมมือที่ซ้อนทับกันได้ การพัฒนานิสิตสงฆ์ก็จะเกิดขึ้นอย่างเป็นองค์รวมทั้งในมิติของวิชาชีพครูและมิติของสมณวินัยควบคู่กันไป

ด้วยเหตุนี้ ผู้จัดทำจึงนำแนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein มาประยุกต์ใช้ในคู่มือฉบับนี้ โดยปรับจากกรอบความสัมพันธ์ระหว่าง สถานศึกษา ครอบครัว และชุมชน ไปสู่กรอบความสัมพันธ์ระหว่าง มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ซึ่งเป็นหน่วยงานหลักที่มีบทบาทร่วมกันในการพัฒนานิสิตสงฆ์ให้เป็นครูสังคมศึกษาที่มีคุณภาพทั้งด้านวิชาชีพและด้านคุณธรรมจริยธรรม การประยุกต์เช่นนี้มีใช้เพียงการเปลี่ยนชื่อหน่วยงานให้สอดคล้องกับบริบทเท่านั้น แต่เป็นการแปลสาระสำคัญของแนวคิดให้สอดคล้องกับความจริงของมหาวิทยาลัยสงฆ์ ซึ่งผู้เรียนมีเงื่อนไขชีวิตและโครงสร้างความสัมพันธ์เฉพาะแตกต่างจากบริบทการศึกษาทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ

การประยุกต์แนวคิดของ Epstein ในลักษณะนี้ ทำให้ระบบ PIT-PST Model มองความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ไม่ใช่เพียงการประสานงานเชิงธุรการหรือการแบ่งหน้าที่ตามภารกิจ แต่เป็น “พื้นที่ซ้อนทับของอิทธิพลทางการพัฒนา” ที่แต่ละฝ่ายต้องเข้ามามีบทบาทร่วมกันในการออกแบบ สนับสนุน และติดตามการพัฒนานิสิตสงฆ์ กล่าวคือ มหาวิทยาลัยมิได้ทำหน้าที่เพียงส่งนิตออกฝึกสอน สถานศึกษามิได้ทำหน้าที่เพียงรับนิตเข้าปฏิบัติงาน และวัดมิได้ทำหน้าที่เพียงกำกับความประพฤติเท่านั้น หากแต่ทั้งสามฝ่ายต้องร่วมกันสร้างเงื่อนไขที่ทำให้ นิสิตสงฆ์สามารถเติบโตในฐานะครูสังฆศึกษาได้อย่างสมบูรณ์และสมดุล

กล่าวอีกนัยหนึ่ง แนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein ช่วยให้เห็นว่า คุณภาพของการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มิได้ขึ้นอยู่กับความเข้มแข็งของหน่วยงานใดหน่วยงานหนึ่งเท่านั้น แต่ขึ้นอยู่กับระดับของ “พื้นที่ร่วม” ที่สามหน่วยงานหลักสามารถสร้างขึ้นได้มากเพียงใด หากพื้นที่ร่วมดังกล่าวแคบหรือไม่ชัดเจน การพัฒนานิสิตสงฆ์ก็มีแนวโน้มเกิดขึ้นอย่างแยกส่วน แต่หากพื้นที่ร่วมกว้างและมีความหมาย ทั้งในด้านการวางแผน การสนับสนุน การสะท้อนผล และการประเมินผล การพัฒนานิสิตสงฆ์ก็จะมีคุณภาพต่อเนื่อง ชัดเจน และมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

แนวคิดนี้จึงเชื่อมโยงโดยตรงกับโครงสร้างของ PIT-PST Model ที่กำหนดให้เกิดกระบวนการสำคัญร่วมกัน 4 ประการ ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม เพราะกระบวนการเหล่านี้คือรูปธรรมของ “พื้นที่ซ้อนทับ” ที่ผู้เกี่ยวข้องจากมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ได้เข้ามาทำงานร่วมกันอย่างแท้จริง กล่าวคือ ไม่ได้เป็นเพียงการอยู่ร่วมกันเชิงสัญลักษณ์ แต่เป็นการมีส่วนร่วมเชิงเนื้อหาและเชิงการตัดสินใจที่ส่งผลต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์โดยตรง

ในมุมมองนี้ แนวคิดของ Epstein ยังมีคุณค่าในฐานะฐานคิดที่ช่วยอธิบาย “เหตุผลเชิงทฤษฎี” ของความร่วมมือแบบไตรภาคีใน PIT-PST Model ได้อย่างชัดเจน เพราะความร่วมมือแบบไตรภาคีมิได้เกิดขึ้นเพียงจากความต้องการทางปฏิบัติหรือจากข้อค้นพบเชิงประจักษ์ของงานวิจัยเท่านั้น แต่ยังมีฐานคิดรองรับว่า การพัฒนาผู้เรียนที่มีบริบทเฉพาะจำเป็นต้องอาศัยพื้นที่อิทธิพลร่วมจากหลายระบบ เมื่อมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด สามารถสร้างความร่วมมือที่ซ้อนทับกันได้มากขึ้น การพัฒนานิสิตสงฆ์ก็ย่อมมีโอกาสบรรลุเป้าหมายทั้งในเชิงวิชาชีพครูและเชิงคุณธรรมจริยธรรมได้มากขึ้นตามไปด้วย

ดังนั้น การนำแนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein มาใช้ในคู่มือฉบับนี้ จึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะช่วยให้การออกแบบระบบไม่หยุดอยู่เพียงระดับการกำหนดหน้าที่ของแต่ละฝ่ายอย่างแยกส่วน แต่ยกระดับไปสู่การสร้าง “โครงสร้างความสัมพันธ์” ที่เอื้อต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างเป็นองค์รวม แนวคิดนี้ทำให้เห็นอย่างชัดเจนว่า การพัฒนานิสิตสงฆ์ให้เป็นครูสังฆศึกษาที่มีคุณภาพ มิใช่ภารกิจของมหาวิทยาลัยเพียงลำพัง และมีใช้ภารกิจของสถานศึกษาหรือวัดเพียงฝ่ายเดียว หากแต่เป็นผลจากการทำงานร่วมกันของทั้งสามฝ่ายในพื้นที่อิทธิพลที่เชื่อมซ้อนและเกี่ยวพันกันอย่างเป็นระบบ

กล่าวโดยสรุป แนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein เป็นฐานคิดที่ช่วยอธิบายและรองรับการออกแบบความร่วมมือแบบไตรภาคีใน PIT-PST Model ได้อย่างมีพลัง เพราะทำให้เห็นว่า การพัฒนานิสิตสงฆ์จะมีประสิทธิภาพสูงสุดเมื่อมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด มิได้ทำงานในขอบเขตของตนอย่างโดดเดี่ยว แต่สามารถสร้างพื้นที่ความร่วมมือที่ซ้อนทับกันได้อย่างต่อเนื่องและมีความหมาย อันจะนำไปสู่การพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างสมดุล รอบด้าน และสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของมหาวิทยาลัยสงฆ์อย่างแท้จริง

## 2.5 แนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคี

แนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคีเป็นแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับการทำงานร่วมกันของหน่วยงานหลัก 3 ฝ่ายที่ต่างมีบทบาทจำเพาะของตนเอง แต่จำเป็นต้องเชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบเพื่อขับเคลื่อนเป้าหมายร่วมให้บรรลุผลอย่างมีประสิทธิภาพ แก่นสำคัญของแนวคิดนี้มีได้อยู่เพียงการมี “สามฝ่าย” เข้ามาเกี่ยวข้องเท่านั้น หากแต่อยู่ที่การทำให้ทั้งสามฝ่ายก้าวข้ามการดำเนินงานแบบแยกส่วนไปสู่การเป็น “หุ้นส่วนเชิงพัฒนา” ที่ร่วมกันคิด ร่วมกันตัดสินใจ ร่วมกันดำเนินงาน และร่วมกันรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นในภาพรวม ความร่วมมือแบบไตรภาคีจึงมิใช่ความสัมพันธ์เชิงประสานงานทั่วไป แต่เป็นโครงสร้างของความสัมพันธ์ที่ตั้งอยู่บนเป้าหมายร่วม ความไว้วางใจร่วม และความรับผิดชอบร่วมอย่างแท้จริง

ในทางหลักการ ความร่วมมือแบบไตรภาคีมีความสำคัญอย่างยิ่งในกรณีที่ภารกิจหนึ่งภารกิจใดมีความซับซ้อนเกินกว่าจะให้หน่วยงานใดหน่วยงานหนึ่งดำเนินการได้อย่างสมบูรณ์ด้วยตนเอง เพราะในสถานการณ์เช่นนั้น แม้แต่ละฝ่ายจะมีศักยภาพและทรัพยากรของตนเอง แต่หากขาดการเชื่อมโยงกันอย่างมีประสิทธิภาพ ย่อมทำให้การดำเนินงานเกิดลักษณะแยกส่วน ซ้ำซ้อน หรือเกิดช่องว่างระหว่างความคาดหวังกับการปฏิบัติจริงได้ง่าย ตรงกันข้าม หากทั้งสามฝ่ายสามารถรวมพลังของตนภายใต้กรอบความร่วมมือเดียวกัน ความแตกต่างของบทบาทกลับจะกลายเป็นจุดแข็งของระบบ เพราะแต่ละฝ่ายสามารถทำหน้าที่ในส่วนที่ตนมีความเชี่ยวชาญ ขณะเดียวกันก็หนุนเสริมอีกสองฝ่ายให้เกิดผลลัพธ์ร่วมที่สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

เมื่อนำแนวคิดนี้มาพิจารณาในบริบทของการศึกษา จะเห็นได้ว่าการพัฒนาผู้เรียน โดยเฉพาะผู้เรียนที่มีบริบทเฉพาะ มักมิได้ขึ้นอยู่กับสถานศึกษาหรือสถาบันการศึกษาเพียงลำพัง แต่สัมพันธ์กับเครือข่ายของหน่วยงานหรือชุมชนแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ การดำรงชีวิต และการเติบโตของผู้เรียนด้วย ดังนั้น การจัดการศึกษาในบริบทที่มีความซับซ้อนหรือมีเงื่อนไขเฉพาะจึงต้องอาศัยความร่วมมือที่ลึกกว่าการประสานงานตามภารกิจ กล่าวคือ ต้องสร้างกลไกที่ทำให้หน่วยงานหลักสามารถทำงานร่วมกันอย่างมีระบบ มีความเข้าใจตรงกัน และมีช่องทางสื่อสารที่เอื้อต่อการตัดสินใจร่วมกันอย่างต่อเนื่อง ความร่วมมือแบบไตรภาคีจึงเป็นแนวคิดที่เหมาะสมอย่างยิ่งต่อการใช้เป็นฐานในการออกแบบระบบการศึกษาที่ต้องการความร่วมมือจากหลายฝ่ายในระดับโครงสร้าง

สำหรับบริบทของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ แนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคีก็มีความเหมาะสมอย่างชัดเจน เพราะการพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะผู้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู มิได้เกี่ยวข้องกับมิติทางวิชาการเพียงด้านเดียว แต่เป็นกระบวนการที่เชื่อมโยงมิติวิชาชีพครู มิติการปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษา และมิติสมณวิถีเข้าด้วยกันอย่างแยกไม่ออก ในบริบทนี้ มหาวิทยาลัยมีหน้าที่กำกับมาตรฐานทางวิชาการและวิชาชีพครู สถานศึกษามีหน้าที่เป็นพื้นที่แห่งการฝึกปฏิบัติจริง ส่วนวัดมีหน้าที่กำกับดูแลการดำรงตนตามสมณวิถี คุณธรรม และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ หากทั้งสามฝ่ายทำงานอย่างโดดเด่น การพัฒนานิสิตสงฆ์ย่อมเผชิญกับความไม่ต่อเนื่อง ความคลาดเคลื่อนของความคาดหวัง และข้อจำกัดในการเชื่อมโยงบทบาททั้งสามมิติให้สมดุลกันได้ง่าย

ด้วยเหตุนี้ ระบบ PIT-PST Model จึงนำแนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคีมาใช้เป็นแกนกลางของการออกแบบระบบ โดยกำหนดให้ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด เป็นสามหน่วยงานหลักที่ต้องเข้ามามีส่วนร่วมในฐานะ “หุ้นส่วนเชิงระบบ” ไม่ใช่เพียงหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกันโดยบังเอิญหรือประสานงานกันเฉพาะกรณี การกำหนดเช่นนี้มีนัยสำคัญอย่างมาก เพราะเป็นการยกระดับความสัมพันธ์ของทั้งสามฝ่ายจากการทำงานตามภารกิจของแต่ละหน่วย ไปสู่การร่วมรับผิดชอบต่อเป้าหมายเดียวกัน คือ การพัฒนานิสิตสงฆ์ให้เป็นครูสังคัมศึกษาที่มีสมรรถนะทางวิชาชีพ มีความสามารถในการปฏิบัติงานจริง และมีความมั่นคงในสมณวิถีอย่างสมดุล

ในระบบนี้ มหาวิทยาลัย ทำหน้าที่เป็นศูนย์กลางด้านกรอบวิชาการ มาตรฐานหลักสูตร การเตรียมความพร้อมทางวิชาชีพ และการนิเทศกำกับในภาพรวม มหาวิทยาลัยจึงมิได้มีบทบาทเพียงการส่งนิตตออกปฏิบัติการสอน แต่ต้องทำหน้าที่เชื่อมโยงผู้เกี่ยวข้อง กำหนดทิศทางการพัฒนา และใช้ข้อมูลจากภาคปฏิบัติมาทบทวนระบบอย่างต่อเนื่อง บทบาทของมหาวิทยาลัยในความร่วมมือแบบไตรภาคีจึงมีความสำคัญในฐานะผู้กำกับคุณภาพและผู้ประสานพลังของระบบในระดับโครงสร้าง

ขณะเดียวกัน สถานศึกษา ทำหน้าที่เป็นพื้นที่ของการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง ซึ่งนิสิตสงฆ์จะได้พัฒนาตนเองผ่านการจัดการเรียนรู้ การบริหารชั้นเรียน การปฏิบัติงานในหน้าที่ครู และการทำงานร่วมกับบุคลากรในสถานศึกษา สถานศึกษาจึงมิได้เป็นเพียงสถานที่รองรับนิตตฝึกสอน แต่เป็นหน่วยงานที่มีบทบาทโดยตรงต่อการหล่อหลอมสมรรถนะวิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์ ความร่วมมือแบบไตรภาคีทำให้สถานศึกษามีสถานะเป็น “ผู้ร่วมพัฒนา” มิใช่เพียง “ผู้รับนิตตเข้าฝึกสอน” เท่านั้น

ส่วน วัด เป็นองค์ประกอบที่ทำให้ความร่วมมือแบบไตรภาคีในระบบนี้มีลักษณะเฉพาะและมีความลึกกว่าระบบการฝึกสอนทั่วไป เพราะวัดเป็นพื้นที่กำกับดูแลวิถีชีวิต ความประพฤติ ความเหมาะสม และรากฐานทางคุณธรรมจริยธรรมของนิสิตสงฆ์ การบูรณาการวัดเข้าสู่ระบบอย่างชัดเจน จึงทำให้การพัฒนา นิสิตสงฆ์ไม่แยกขาดระหว่าง “ความเป็นครู” กับ “ความเป็นสมณะ” แต่ช่วยให้ทั้งสองมิติดำเนินไปอย่าง

เกื้อหนุนกัน วัดในระบบนี้จึงมิใช่เพียงหน่วยสนับสนุนทางศาสนา หากแต่เป็นหนึ่งในเสาหลักของการพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างเป็นองค์รวม

ความสำคัญของแนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคีใน PIT-PST Model จึงอยู่ที่การทำให้ทั้งสามฝ่ายไม่ได้ดำเนินงานในลักษณะคู่ขนาน หากแต่เชื่อมโยงกันอย่างมีเป้าหมายเดียวกันผ่านกระบวนการร่วมสำคัญ ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม กระบวนการเหล่านี้ทำให้ความร่วมมือแบบไตรภาคีไม่หยุดอยู่ในระดับแนวคิด แต่ถูกแปลงเป็นกลไกปฏิบัติที่จับต้องได้ กล่าวคือ ทั้งมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ต่างมีพื้นที่ในการแสดงบทบาท เข้าร่วมตัดสินใจ และใช้ข้อมูลร่วมกันเพื่อพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างต่อเนื่อง

อีกประการหนึ่งที่สำคัญ คือ แนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคีช่วยลดปัญหาการทำงานแบบแยกส่วนซึ่งมักเป็นอุปสรรคสำคัญของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา โดยเฉพาะในบริบทที่นิสิตมีเงื่อนไขเฉพาะเช่น นิสิตสงฆ์ เมื่อความร่วมมือระหว่างสามฝ่ายถูกทำให้ชัดเจนมากขึ้น ผู้เกี่ยวข้องย่อมมีโอกาสทำความเข้าใจบทบาทของกันและกันมากขึ้น สามารถกำหนดความคาดหวังร่วมกันได้ดีขึ้น และสามารถจัดการปัญหาที่เกิดขึ้นในทางปฏิบัติได้บนฐานของความรับผิดชอบร่วม มากกว่าการผลักภาระให้ฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งรับมือเพียงลำพัง ความร่วมมือแบบไตรภาคีจึงเป็นทั้งกลไกเชิงป้องกันปัญหาและกลไกเชิงพัฒนาคุณภาพของระบบในเวลาเดียวกัน

นอกจากนี้ แนวคิดดังกล่าวยังทำให้ระบบมีคุณลักษณะของการพัฒนาที่สมดุลและรอบด้าน เพราะมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ต่างให้การพัฒนาในมิติที่แตกต่างกันแต่จำเป็นต่อกัน มหาวิทยาลัยเน้นความเป็นวิชาชีพ สถานศึกษาเน้นประสบการณ์ปฏิบัติจริง และวัดเน้นรากฐานทางคุณธรรมและสมณวิถี เมื่อทั้งสามมิติทำงานร่วมกันอย่างสัมพันธ์ นิสิตสงฆ์ย่อมได้รับการพัฒนาอย่างครบถ้วนมากกว่าการพัฒนาที่เน้นด้านใดด้านหนึ่งเพียงลำพัง ความร่วมมือแบบไตรภาคีจึงไม่ใช่เพียงรูปแบบการบริหารจัดการ แต่เป็นกรอบความคิดที่ทำให้การพัฒนานิสิตสงฆ์มีความสมบูรณ์มากขึ้นในเชิงมนุษย์และเชิงวิชาชีพพร้อมกัน

ดังนั้น การนำแนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคีมาใช้ในคู่มือฉบับนี้ จึงมีความสำคัญทั้งในเชิงทฤษฎีและเชิงปฏิบัติ ในเชิงทฤษฎี แนวคิดนี้ทำหน้าที่ขยายและทำให้แนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein มีความชัดเจนยิ่งขึ้นในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์ ส่วนในเชิงปฏิบัติ แนวคิดนี้ทำให้เกิดกรอบการดำเนินงานที่ช่วยกำหนดบทบาทของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ให้สัมพันธ์กันอย่างมีเหตุผล และมีเป้าหมายร่วม ส่งผลให้ PIT-PST Model มีความชัดเจนในฐานะระบบที่เน้นความร่วมมือเป็นโครงสร้างหลักของการพัฒนา ไม่ใช่เพียงเป็นระบบที่อาศัยผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายโดยขาดกลไกเชื่อมโยงที่แท้จริง

กล่าวโดยสรุป แนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคีเป็นฐานคิดสำคัญที่ทำให้การพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ในระบบ PIT-PST Model มีความชัดเจนในเชิงโครงสร้างและมีพลังในเชิงปฏิบัติ เพราะช่วยเชื่อมมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ให้ทำงานร่วมกันในฐานะหุ้นส่วนเชิงพัฒนาภายใต้เป้าหมายร่วมของการสร้างครูสังฆคัมภีร์ศึกษามีคุณภาพทั้งด้านวิชาชีพและด้านคุณธรรมจริยธรรม อันเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนานิสิตสงฆ์ในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์อย่างแท้จริง

## 2.6 แนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา

การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเป็นกระบวนการสำคัญยิ่งของการผลิตครู เพราะเป็นช่วงเวลาที่ยุ่เรียนในหลักสูตรครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์ได้ก้าวออกจากพื้นที่การเรียนรู้เชิงทฤษฎีในมหาวิทยาลัย ไปสู่การปฏิบัติงานจริงในบริบทของสถานศึกษา อันเป็นพื้นที่ที่องค์ความรู้ทางวิชาการ ทักษะทางวิชาชีพ และความสามารถในการตัดสินใจทางการสอน ต้องถูกนำมาใช้ในสถานการณ์จริงอย่างเป็นรูปธรรม การปฏิบัติการสอนจึงมิได้เป็นเพียงรายวิชาภาคสนามที่กำหนดไว้ในหลักสูตรเท่านั้น หากแต่เป็นกระบวนการเปลี่ยนผ่านที่ทำให้ผู้เรียนค่อย ๆ ก่อรูปตนเองจาก “นิสิตครู” ไปสู่ “ความเป็นครูมืออาชีพ” อย่างแท้จริง

ในความหมายเชิงวิชาชีพ การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาไม่ควรถูกมองว่าเป็นเพียงการทดลองสอนหน้าชั้นเรียนหรือการทำภารกิจตามรายการที่หลักสูตรกำหนดเท่านั้น แต่ควรถูกเข้าใจในฐานะกระบวนการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูอย่างครบวงจร ซึ่งครอบคลุมทั้งการวิเคราะห์หลักสูตร การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ การใช้สื่อและนวัตกรรม การบริหารจัดการชั้นเรียน การวัดและประเมินผล การทำงานร่วมกับครูและบุคลากรในสถานศึกษา ตลอดจนการปฏิบัติตามจรรยาบรรณและบทบาทหน้าที่ของครูในสภาพจริง การปฏิบัติการสอนจึงเป็นกระบวนการที่เชื่อมโยง “ความรู้” เข้ากับ “การลงมือปฏิบัติ” และเชื่อม “การเรียนรู้ส่วนบุคคล” เข้ากับ “ความรับผิดชอบทางวิชาชีพ” ในเวลาเดียวกัน

ในบริบทของหลักสูตรครุศาสตร์บัณฑิต การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาถือเป็นหัวใจสำคัญของกระบวนการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู เพราะเป็นช่วงที่นิสิตต้องเผชิญกับสภาพจริงของสถานศึกษา ทั้งในด้านการจัดการเรียนรู้ การทำงานภายใต้ข้อจำกัดของเวลา ทรัพยากร และบริบทของผู้เรียน ตลอดจนการปรับตัวเข้ากับวัฒนธรรมองค์กรของสถานศึกษา ประสบการณ์ดังกล่าวมีคุณค่าอย่างยิ่ง เพราะเป็นพื้นที่ที่ทำให้นิสิตได้เรียนรู้ว่า การเป็นครูมิได้อาศัยเพียงความรู้ในสาขาวิชาเอกหรือความเข้าใจทางทฤษฎีการสอนเท่านั้น แต่ยังต้องอาศัยความสามารถในการอ่านสถานการณ์ การตัดสินใจอย่างเหมาะสม การประสานงานกับผู้เกี่ยวข้อง และการสะท้อนคิดต่อการปฏิบัติของตนเองอย่างต่อเนื่องด้วย

อย่างไรก็ดี หากพิจารณาให้ลึกลงไป การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาไม่ใช่กระบวนการที่เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติจากการที่นิสิตเข้าสู่สถานศึกษาเพียงอย่างเดียว แต่เป็นกระบวนการที่ต้องอาศัย “ระบบสนับสนุน” ที่ชัดเจนและเหมาะสม เพราะแม้นิสิตจะมีความรู้และความตั้งใจเพียงใด หากขาดการเตรียมความพร้อมที่ดี ขาดการนิเทศที่มีคุณภาพ ขาดผู้ให้คำแนะนำในบริบทจริง หรือขาดกลไกสะท้อนผลที่ต่อเนื่อง การปฏิบัติการสอนก็อาจลดระดับลงเหลือเพียงการปฏิบัติงานตามภารกิจ มากกว่าการเป็นกระบวนการเรียนรู้ทางวิชาชีพอย่างแท้จริง แนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาจึงต้องมองควบคู่ไปกับโครงสร้างของการสนับสนุน การกำกับดูแล และการประเมินผลอย่างเป็นระบบ

สำหรับมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาได้รับการกำหนดไว้ในฐานะองค์ประกอบสำคัญของหลักสูตรศาสตรบัณฑิต และมีการจัดทำคู่มือการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเพื่อระบุแนวทางการดำเนินงาน บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง กิจกรรมสำคัญ และเกณฑ์การประเมินไว้อย่างค่อนข้างชัดเจน ระบบเดิมดังกล่าวเน้นว่ามีคุณค่าในฐานะกรอบพื้นฐานของการกำกับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู เพราะช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องมองเห็นลำดับกิจกรรม หน้าที่ และความรับผิดชอบของแต่ละฝ่ายได้ในระดับหนึ่ง

อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาเฉพาะบริบทของนิสิตสงฆ์ จะเห็นได้ว่า การปฏิบัติการสอนของนิสิตกลุ่มนี้มีเงื่อนไขที่แตกต่างจากนิสิตครูทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ เนื่องจากนิสิตสงฆ์ไม่ได้ดำรงอยู่เพียงในฐานะผู้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเท่านั้น แต่ยังคงดำรงตนในฐานะสมณะไปพร้อมกันด้วย จึงทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ต้องพิจารณาควบคู่กันทั้งมิติของวิชาชีพครู มิติของการทำงานจริงในสถานศึกษา และมิติของสมณวิถี อันครอบคลุมถึงความเหมาะสมในการปฏิบัติตน ข้อจำกัดในกิจกรรมบางประเภท การสร้างความสัมพันธ์กับบุคลากรในสถานศึกษา ตลอดจนการรักษาอัตลักษณ์ทางศาสนาให้สอดคล้องกับบทบาทของครูในสถานศึกษา ความเฉพาเช่นนี้ทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีความซับซ้อนกว่าการฝึกสอนในบริบททั่วไปอย่างชัดเจน

ปัญหาสำคัญคือ แม้ระบบเดิมจะกำหนดกรอบการปฏิบัติการสอนไว้แล้ว แต่กรอบดังกล่าวยังเป็นแนวทางในภาพรวมของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู และยังไม่ปรากฏอย่างเด่นชัดว่าการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ควรถูกออกแบบหรือกำกับอย่างไรให้สอดคล้องกับเงื่อนไขเฉพาะของความเป็นสมณะ ส่งผลให้ในทางปฏิบัติ นิสิตสงฆ์บางส่วนอาจเผชิญกับความไม่ชัดเจนของบทบาท ถูกจำกัดขอบเขตการสอนหรือไม่ได้รับการสนับสนุนที่สอดคล้องกับบริบทชีวิตจริงของตนอย่างเพียงพอ ปัญหาเช่นนี้สะท้อนว่าแนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสำหรับนิสิตสงฆ์จำเป็นต้องได้รับการขยายจากกรอบทั่วไป ไปสู่กรอบที่มองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างมาตรฐานวิชาชีพครูกับสมณวิถีอย่างเป็นรูปธรรมมากขึ้น

ด้วยเหตุนี้ PIT-PST Model จึงมิได้ปฏิเสธแนวทางเดิมของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา หากแต่พัฒนาต่อยอดจากฐานเดิมดังกล่าว โดยรักษาแก่นของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูไว้ แต่เสริมกลไกใหม่ที่ทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีความเหมาะสม ยืดหยุ่น และสอดคล้องกับบริบทจริงมากยิ่งขึ้น กล่าวคือ ระบบนี้มองการปฏิบัติการสอนมิใช่เพียงกระบวนการที่นิสิตต้อง “ไปสอนให้ครบตามระยะเวลา” แต่เป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่ต้องอาศัยการวางแผนร่วม การสนับสนุนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วมระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดอย่างต่อเนื่อง

ในมิตินี้ แนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาตามกรอบของ PIT-PST Model จึงมีลักษณะสำคัญ 3 ประการ ประการแรก คือ มองการปฏิบัติการสอนเป็น กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างเป็นองค์รวม มิใช่กิจกรรมสอนเฉพาะหน้า ประการที่สอง คือ มองการปฏิบัติการสอนเป็น พื้นที่บูรณาการระหว่างทฤษฎีกับการปฏิบัติ ซึ่งนิสิตต้องเรียนรู้จากสถานการณ์จริงอย่างต่อเนื่อง และประการที่สาม คือ

มองการปฏิบัติการสอนเป็น กระบวนการที่ต้องคำนึงถึงบริบทเฉพาะของผู้เรียน โดยเฉพาะเงื่อนไขของนิสิต สงฆ์ที่ต้องพัฒนาความเป็นครูควบคู่กับการดำรงตนตามสมณวิถีย่างสมดุล

หากกล่าวอย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสำหรับนิสิตสงฆ์ในระบบนี้ มิใช่เพียง กระบวนการฝึก “การสอน” แต่เป็นกระบวนการฝึก “การเป็นครู” ในความหมายที่กว้างกว่า นั่นคือ การเรียนรู้ที่จะรับผิดชอบต่อผู้เรียน การทำงานร่วมกับผู้อื่นในองค์กรวิชาชีพ การยืนอยู่ในบทบาทครูอย่าง เหมาะสม และการหล่อหลอมอัตลักษณ์ความเป็นครูพระให้เกิดขึ้นผ่านประสบการณ์จริงในสถานศึกษา เมื่อมองในลักษณะนี้ การปฏิบัติการสอนจึงไม่ใช่เพียงด้านตรวจความพร้อมก่อนสำเร็จการศึกษา แต่เป็น พื้นที่สำคัญของการก่อรูปตัวตนทางวิชาชีพของนิสิตสงฆ์โดยตรง

ดังนั้น การนำแนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษามาใช้ในคู่มือฉบับนี้ จึงมีความสำคัญใน ฐานะฐานคิดที่ช่วยยืนยันว่า การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์จำเป็นต้องได้รับการออกแบบและ สนับสนุนอย่างลึกซึ้งกว่าการกำหนดภารกิจทั่วไป เพราะสิ่งที่ต้องพัฒนาไม่ใช่เพียงความสามารถในการสอน เท่านั้น แต่รวมถึงความสามารถในการดำรงตนและปฏิบัติหน้าที่ครูภายใต้บริบทเฉพาะของสมณเพศด้วย PIT-PST Model จึงทำหน้าที่ขยายแนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาให้มีความชัดเจนยิ่งขึ้นใน บริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์ และทำให้การปฏิบัติการสอนกลายเป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีความ เหมาะสมกับนิสิตสงฆ์อย่างแท้จริง

กล่าวโดยสรุป แนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเป็นฐานสำคัญที่ทำให้การพัฒนาระบบ PIT-PST Model มีความหมายในเชิงวิชาการและเชิงปฏิบัติ เพราะช่วยย้ำว่า การปฏิบัติการสอนมิใช่เพียง กิจกรรมบังคับตามหลักสูตร แต่เป็นกระบวนการพัฒนาความเป็นครูผ่านประสบการณ์จริงในสถานศึกษา ซึ่งสำหรับนิสิตสงฆ์แล้ว กระบวนการดังกล่าวจำเป็นต้องได้รับการออกแบบให้สอดคล้องกับทั้งมาตรฐาน วิชาชีพครูและสมณวิถีย่างพร้อมกัน อันเป็นเหตุผลสำคัญที่ทำให้การพัฒนาระบบใหม่มีความจำเป็นและมี คุณค่าต่อบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์อย่างยิ่ง

## 2.7 สรุปแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับระบบ

จากการศึกษาแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาระบบการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา สำหรับนิสิตสงฆ์ พบว่า การออกแบบระบบ PIT-PST Model มิได้เกิดขึ้นจากการกำหนดขั้นตอนการ ดำเนินงานขึ้นโดยลำพัง หากแต่ตั้งอยู่บนฐานคิดทางวิชาการที่มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ ทั้งในมิติของการมองระบบการศึกษาเป็นองค์รวม มิติของการสร้างความร่วมมือระหว่างผู้เกี่ยวข้องหลาย ฝ่าย และมีมิติของการทำความเข้าใจธรรมชาติของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาในฐานะ กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างแท้จริง แนวคิดและทฤษฎีที่นำมาศึกษาจึงมิได้มีสถานะเป็นเพียงกรอบ อ้างอิงทางวิชาการ แต่ทำหน้าที่เป็นฐานสำหรับการสังเคราะห์องค์ประกอบ หลักการ และกลไกของระบบ ที่พัฒนาขึ้นในงานนี้โดยตรง

ประเด็นแรกที่สำคัญ คือ แนวคิดการพัฒนาระบบ ได้ทำให้เห็นว่า การยกระดับคุณภาพของการปฏิบัติการสอนมิใช่เรื่องของการเพิ่มกิจกรรมหรือปรับเปลี่ยนขั้นตอนบางส่วนแบบแยกขาดจากกัน แต่เป็นการจัดระเบียบองค์ประกอบทั้งหมดให้สามารถทำงานสัมพันธ์กันอย่างมีเป้าหมาย มีทิศทาง และมีความต่อเนื่อง แนวคิดนี้ช่วยให้ผู้วิจัยมองเห็นว่า ปัญหาของการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มิได้อยู่เพียงที่ตัวนิสิตหรือผู้ปฏิบัติงานรายบุคคล หากแต่อยู่ที่ความเชื่อมโยงขององค์ประกอบต่าง ๆ ในระบบ ซึ่งจำเป็นต้องได้รับการออกแบบใหม่ให้มีความเหมาะสมกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์มากยิ่งขึ้น

ประเด็นที่สอง คือ ทฤษฎีระบบ ได้ให้กรอบคิดสำคัญในการทำความเข้าใจโครงสร้างของระบบ โดยชี้ให้เห็นว่าการพัฒนาการปฏิบัติการสอนจำเป็นต้องพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลิต และข้อมูลย้อนกลับอย่างเป็นองค์รวม มิใช่มองเฉพาะผลลัพธ์ปลายทางเพียงด้านเดียว กรอบคิดนี้นำไปสู่การกำหนดองค์ประกอบของ PIT-PST Model ให้มีความชัดเจนในเชิงโครงสร้าง และทำให้ระบบที่พัฒนาขึ้นมีลักษณะเป็นระบบเปิดที่สามารถเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงและปรับปรุงตนเองได้อย่างต่อเนื่อง

ประเด็นที่สาม คือ แนวคิดการมีส่วนร่วม ซึ่งช่วยยืนยันว่า การพัฒนานิสิตสงฆ์ให้มีคุณภาพไม่อาจเกิดขึ้นได้จากการดำเนินงานของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงลำพัง แต่ต้องอาศัยการมีบทบาทร่วมของผู้เกี่ยวข้องในทุกช่วงสำคัญของการดำเนินงาน ทั้งการวางแผน การสนับสนุน การสะท้อนผล และการประเมินผล แนวคิดนี้ทำให้ระบบ PIT-PST Model ไม่ได้ออกแบบขึ้นในลักษณะสั่งการจากส่วนกลาง แต่เป็นระบบที่ให้ความสำคัญกับการทำงานร่วมกันอย่างมีความหมายของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด และผู้ปฏิบัติงานในระดับต่าง ๆ เพื่อให้การพัฒนานิสิตสงฆ์ตั้งอยู่บนฐานของความเข้าใจร่วมและความรับผิดชอบร่วมกัน

ประเด็นที่สี่ คือ แนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein ซึ่งมีบทบาทสำคัญในการอธิบายว่า การพัฒนาผู้เรียนจะมีประสิทธิภาพสูงสุดเมื่อหน่วยงานหรือระบบที่มีอิทธิพลต่อผู้เรียนสามารถสร้างพื้นที่ความร่วมมือที่เชื่อมซ้อนกันได้อย่างมีความหมาย เมื่อนำแนวคิดนี้มาประยุกต์ใช้ในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ จึงเกิดการปรับจากความสัมพันธ์ระหว่างสถานศึกษา ครอบครัว และชุมชน ไปสู่ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด อันเป็นหน่วยงานหลักที่มีอิทธิพลร่วมกันต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์ แนวคิดนี้จึงเป็นฐานเชิงทฤษฎีที่รองรับการออกแบบระบบความร่วมมือแบบไตรภาคีในงานนี้อย่างชัดเจน

ประเด็นที่ห้า คือ แนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคี ซึ่งเป็นการขยายและทำให้กรอบของ Epstein มีความชัดเจนขึ้นในเชิงโครงสร้างของระบบ โดยชี้ให้เห็นว่า มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ต่างมีบทบาทเฉพาะของตนเองที่ไม่สามารถทดแทนกันได้ แต่ก็ไม่สามารถทำงานอย่างแยกส่วนหากต้องการพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างสมบูรณ์ ความร่วมมือแบบไตรภาคีจึงกลายเป็นแกนกลางของ PIT-PST Model ในฐานะโครงสร้างความสัมพันธ์ที่ทำให้ทั้งสามฝ่ายสามารถทำงานร่วมกันในฐานะหุ้นส่วนเชิงพัฒนา ไม่ใช่เพียงหน่วยงานที่ประสานงานกันเป็นครั้งคราวเท่านั้น

ประเด็นที่หก คือ แนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ซึ่งช่วยย้ำว่า การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูไม่ควรถูกมองเป็นเพียงกิจกรรมภาคสนามหรือการสอนตามชั่วโมงที่กำหนด แต่เป็นกระบวนการพัฒนาความเป็นครูผ่านประสบการณ์จริงในสถานศึกษาอย่างครบวงจร สำหรับนิสิตสงฆ์แนวคิดนี้ยังมีความสำคัญมากขึ้น เพราะการปฏิบัติการสอนของนิสิตกลุ่มนี้ต้องเชื่อมโยงมิติของการพัฒนาวิชาชีพครูเข้ากับสมณวิถีและบริบทชีวิตจริงอย่างสมดุล จึงจำเป็นต้องมีระบบที่ออกแบบเฉพาะเพื่อรองรับความซับซ้อนดังกล่าว มิใช่อาศัยเพียงกรอบทั่วไปของการฝึกสอนแบบเดียวกับนิสิตครูทุกกลุ่ม

เมื่อพิจารณาร่วมกัน จะเห็นได้ว่าแนวคิดและทฤษฎีทั้งหมดข้างต้นมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันอย่างเป็นลำดับ กล่าวคือ แนวคิดการพัฒนาระบบและทฤษฎีระบบทำหน้าที่เป็นฐานในการมองโครงสร้างและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่าง ๆ ของระบบ ขณะที่แนวคิดการมีส่วนร่วม แนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein และแนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคี ทำหน้าที่เป็นฐานในการอธิบายรูปแบบความสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย ส่วนแนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาทำหน้าที่เชื่อมฐานคิดทั้งหมดเข้าสู่บริบทเป้าหมายของการพัฒนาอย่างเป็นรูปธรรม นั่นคือ การพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะผู้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในสถานศึกษา

กล่าวอีกนัยหนึ่ง แนวคิดและทฤษฎีเหล่านี้มิได้ทำงานแยกจากกัน หากแต่ร่วมกันสร้างกรอบคิดที่ครบถ้วนสำหรับการพัฒนาระบบ กล่าวคือ ทฤษฎีระบบช่วยตอบคำถามว่า “ระบบควรมีโครงสร้างอย่างไร” แนวคิดการมีส่วนร่วมและแนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคีช่วยตอบว่า “ใครควรเข้ามามีบทบาทและควรทำงานร่วมกันอย่างไร” ส่วนแนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาช่วยตอบว่า “ระบบนี้กำลังพัฒนาอะไร และเพื่อใคร” เมื่อรวมกันแล้ว จึงทำให้ PIT-PST Model มีทั้งความชัดเจนเชิงโครงสร้าง ความเหมาะสมเชิงบริบท และความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริง

ดังนั้น ระบบ PIT-PST Model ที่พัฒนาขึ้นในงานนี้ จึงเป็นผลของการสังเคราะห์แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องเข้าด้วยกันอย่างมีเหตุผล โดยใช้แนวคิดการพัฒนาระบบและทฤษฎีระบบเป็นฐานในการกำหนดองค์ประกอบของระบบ ใช้แนวคิดการมีส่วนร่วม แนวคิดของ Epstein และแนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคี เป็นฐานในการกำหนดกลไกความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง และใช้แนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาเป็นฐานในการกำหนดเป้าหมายและธรรมชาติของการพัฒนาระบบในบริบทจริงของนิสิตสงฆ์ การสังเคราะห์ดังกล่าวทำให้ระบบที่ได้มิใช่เพียงระบบที่มีเหตุผลทางทฤษฎี แต่ยังเป็นระบบที่มีความเหมาะสมต่อการนำไปใช้จริงในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์อย่างแท้จริง

กล่าวโดยสรุป แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับระบบ PIT-PST Model ล้วนมีบทบาทสำคัญต่อการกำหนดทิศทางและโครงสร้างของระบบ โดยร่วมกันสร้างฐานคิดที่ทำให้การพัฒนาระบบการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสำหรับนิสิตสงฆ์มีความลุ่มลึกทางวิชาการ มีความชัดเจนเชิงโครงสร้าง และมีความเหมาะสมเชิงบริบท อันเป็นรากฐานสำคัญที่นำไปสู่การกำหนดองค์ประกอบ กระบวนการ และกลไกการดำเนินงานของระบบในบทต่อไปได้อย่างมีเหตุผลและมีน้ำหนักทางวิชาการเพียงพอ

## บทที่ 3

### องค์ประกอบของระบบ PIT-PST Model

#### 3.1 องค์ประกอบของระบบ

ระบบ PIT-PST Model ที่พัฒนาขึ้นในคู่มือฉบับนี้ ถูกออกแบบบนฐานของการมองการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาในลักษณะ “ระบบ” ที่องค์ประกอบทุกส่วนต้องทำงานเชื่อมโยงกันอย่างมีเป้าหมาย มีใช้การดำเนินงานที่ต่างฝ่ายต่างปฏิบัติหน้าที่ของตนโดยแยกขาดจากกัน ทั้งนี้ ผู้จัดทำได้กำหนดให้องค์ประกอบของระบบประกอบด้วย 4 ส่วนสำคัญ ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า (Input) กระบวนการ (Process) ผลผลิต (Output) และข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ซึ่งเป็นโครงสร้างหลักที่ทำให้ระบบสามารถอธิบายได้อย่างชัดเจนว่า ระบบเริ่มต้นจากอะไร ดำเนินไปอย่างไร มุ่งสู่ผลใด และใช้ข้อมูลใดในการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

การกำหนดองค์ประกอบของระบบในลักษณะนี้สะท้อนให้เห็นว่า PIT-PST Model มีได้ถูกสร้างขึ้นในฐานะคู่มือแนะนำการทำงานทั่วไปเท่านั้น แต่ถูกออกแบบให้เป็นระบบปฏิบัติการสอนแบบบูรณาการที่มีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ โดยมีฐานคิดสำคัญจากทฤษฎีระบบและแนวคิดการมีส่วนร่วมเป็นกรอบกำกับ กล่าวคือ ระบบนี้มุ่งให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย ทั้งมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด รวมถึงอาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ สามารถทำงานร่วมกันได้อย่างมีทิศทางและมีความสัมพันธ์กันในทุกระยะของการดำเนินงาน ไม่ใช่เชื่อมโยงกันเพียงบางช่วงหรือเฉพาะในระดับการประสานงานทั่วไปเท่านั้น

ในภาพรวม PIT-PST Model ถูกออกแบบบนฐานของ ความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่าง มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ซึ่งถือเป็นโครงสร้างเชิงสัมพันธ์ที่สำคัญของระบบ โดยความร่วมมือดังกล่าวจะถูกเชื่อมเข้าสู่ปัจจัยนำเข้าของระบบก่อน จากนั้นจึงเคลื่อนไปสู่กระบวนการหลัก 4 ชั้น ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม ก่อนจะไปสู่ผลลัพธ์ของระบบ และย้อนกลับมาเป็นข้อมูลสำหรับการพัฒนาระบบในรอบต่อไป โครงสร้างเช่นนี้ทำให้เห็นอย่างชัดเจนว่า PIT-PST Model เป็นระบบที่มีลักษณะเป็นวงจร ไม่ใช่โครงสร้างแบบเส้นตรงที่สิ้นสุดลงเมื่อกิจกรรมเสร็จสิ้น

องค์ประกอบส่วนแรก คือ ปัจจัยนำเข้า (Input) ซึ่งหมายถึงองค์ประกอบพื้นฐานและทรัพยากรสำคัญที่จำเป็นต่อการขับเคลื่อนระบบไปสู่เป้าหมาย ปัจจัยนำเข้าในระบบนี้มีได้หมายถึงเพียงเอกสารหรือเครื่องมือประกอบการดำเนินงานเท่านั้น แต่รวมถึงบุคคล หน่วยงาน โครงสร้างความร่วมมือ และเงื่อนไขพื้นฐานทั้งหมดที่รองรับการดำเนินงานของระบบ เช่น นิสิตสงฆ์ อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง สถานศึกษา ผึกสอน วัดต้นสังกัด มหาวิทยาลัย หลักสูตร และคู่มือหรือเครื่องมือที่เกี่ยวข้อง องค์ประกอบในส่วนนี้จึงเป็นเสมือน “ฐานรองรับ” ของระบบ หากปัจจัยนำเข้ามีความพร้อม ชัดเจน และเหมาะสม ย่อมเอื้อต่อการทำให้กระบวนการของระบบดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

องค์ประกอบส่วนที่สอง คือ กระบวนการ (Process) ซึ่งถือเป็นแกนกลางของระบบ PIT-PST Model เพราะเป็นช่วงที่ปัจจัยนำเข้าต่าง ๆ ถูกนำมาจัดระเบียบ เชื่อมโยง และแปรไปสู่การปฏิบัติจริงในสถานศึกษา กระบวนการของระบบนี้ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุน การปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม กระบวนการทั้ง 4 ขั้นนี้ไม่ได้เป็นเพียงลำดับกิจกรรมตามเทคนิคการบริหารจัดการเท่านั้น แต่สะท้อนหลักการสำคัญของระบบที่มุ่งให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วมในทุกระยะของการพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างแท้จริง

องค์ประกอบส่วนที่สาม คือ ผลผลิต (Output) ซึ่งหมายถึงผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงานของระบบ ทั้งในระดับตัวนิสิตสงฆ์และในระดับความร่วมมือของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ในระดับนิสิต ผลผลิตของระบบมุ่งไปที่การพัฒนาสมรรถนะครูสังฆคัมภีร์ การก่อรูปอัตลักษณ์ความเป็นครูพระ และความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ครูภายใต้บริบทสมณวิถีอย่างเหมาะสม ขณะที่ในระดับระบบ ผลผลิตหมายถึงความเข้มแข็งของความร่วมมือแบบไตรภาคี ความชัดเจนของบทบาทผู้เกี่ยวข้อง และการมีกรอบดำเนินงานที่สามารถใช้เป็นแนวทางปฏิบัติร่วมกันได้อย่างเป็นระบบ ผลผลิตจึงไม่ได้ถูกจำกัดไว้เพียงการเปลี่ยนแปลงที่เกิดกับนิสิตเท่านั้น แต่ครอบคลุมถึงการเปลี่ยนแปลงในระดับความสัมพันธ์และกลไกของระบบโดยรวมด้วย

องค์ประกอบส่วนที่สี่ คือ ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ซึ่งเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ระบบมีชีวิตและสามารถพัฒนาได้อย่างต่อเนื่อง ข้อมูลย้อนกลับในระบบนี้เกิดจากกระบวนการนิเทศ การสะท้อนผลการติดตาม และการประเมินผลระหว่างและหลังการดำเนินงาน ข้อมูลเหล่านี้จะถูกนำกลับมาใช้เพื่อพิจารณาว่า ระบบดำเนินไปได้ตามเป้าหมายหรือไม่ มีปัญหาหรือข้อจำกัดใดเกิดขึ้น และควรปรับปรุงส่วนใดของระบบต่อไป องค์ประกอบด้านข้อมูลย้อนกลับจึงทำให้ PIT-PST Model ไม่เป็นเพียงระบบที่ถูกใช้แล้วสิ้นสุดลง แต่เป็นระบบที่สามารถเรียนรู้จากประสบการณ์จริงและยกระดับตนเองได้อย่างต่อเนื่องในระยะยาว

เมื่อพิจารณาทั้ง 4 องค์ประกอบร่วมกัน จะเห็นได้ว่า PIT-PST Model มีลักษณะเป็นระบบที่เชื่อมโยงองค์ประกอบต่าง ๆ เข้าด้วยกันอย่างมีตรรกะ กล่าวคือ ปัจจัยนำเข้าทำหน้าที่เป็นฐานของการดำเนินงาน กระบวนการทำหน้าที่ขับเคลื่อนระบบไปสู่เป้าหมาย ผลผลิตทำหน้าที่สะท้อนผลสำเร็จของการดำเนินงาน และข้อมูลย้อนกลับทำหน้าที่เป็นกลไกพัฒนาระบบให้มีความต่อเนื่อง ความสัมพันธ์เช่นนี้ทำให้ระบบมีความสมบูรณ์มากกว่าการเป็นเพียงรายการภารกิจหรือบทบาทหน้าที่ของผู้เกี่ยวข้อง เพราะทุกส่วนล้วนมีหน้าที่เฉพาะของตน แต่ก็ต้องทำงานสัมพันธ์กันภายใต้เป้าหมายเดียวกันอย่างต่อเนื่อง

จุดสำคัญอีกประการหนึ่ง คือ องค์ประกอบของระบบใน PIT-PST Model มิได้ถูกกำหนดขึ้นอย่างเป็นนามธรรม หากแต่พัฒนาขึ้นจากข้อค้นพบของงานวิจัยที่ชี้ให้เห็นช่องว่างของระบบเดิม ทั้งในด้านโครงสร้างความร่วมมือ การนิเทศติดตาม การสะท้อนผล และการประสานบทบาทของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ดังนั้น องค์ประกอบทั้ง 4 ของระบบจึงทำหน้าที่ตอบสนองต่อปัญหาเชิงระบบที่ค้นพบจากบริบท

จริงของนิสิตสงฆ์ กล่าวคือ เป็นการยกระดับจาก “แนวปฏิบัติเดิม” ไปสู่ “ระบบใหม่” ที่มีฐานคิดเชิงทฤษฎีและฐานข้อมูลเชิงประจักษ์รองรับอย่างชัดเจน

อีกทั้ง การกำหนดองค์ประกอบของระบบในลักษณะนี้ยังทำให้คู่มือฉบับนี้มีความพร้อมที่จะพัฒนาไปสู่ คู่มือเชิงปฏิบัติ ได้อย่างแท้จริง เพราะเมื่อองค์ประกอบของระบบถูกกำหนดไว้อย่างชัดเจนแล้ว ผู้จัดทำสามารถขยายรายละเอียดในลำดับถัดไปได้ว่าเป็นระบบ ไม่ว่าจะเป็นการอธิบายปัจจัยนำเข้าแต่ละส่วน การแจกแจงขั้นตอนของกระบวนการ การระบุผลผลิตที่คาดหวัง และการกำหนดกลไกข้อมูลย้อนกลับสำหรับการติดตามและปรับปรุงระบบ องค์ประกอบของระบบจึงทำหน้าที่เป็น “โครงร่างหลัก” ที่รองรับการลงรายละเอียดเชิงปฏิบัติในหัวข้อถัดไปของคู่มือได้อย่างมีเหตุผลและเป็นระเบียบ

กล่าวโดยสรุป องค์ประกอบของระบบ PIT-PST Model ประกอบด้วย 4 ส่วนสำคัญ ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลผลิต และข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งทำงานเชื่อมโยงกันอย่างเป็นวงจรภายใต้ฐานของความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด โครงสร้างเช่นนี้ทำให้ระบบมีความชัดเจนทั้งในเชิงแนวคิดและเชิงการนำไปใช้ และเป็นรากฐานสำคัญที่ทำให้การพัฒนากิจกรรมปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์สามารถดำเนินไปได้อย่างเป็นระบบ ต่อเนื่อง และสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของมหาวิทยาลัยสงฆ์อย่างแท้จริง

### 3.1.1 ปัจจัยนำเข้า (Input)

ปัจจัยนำเข้า (Input) หมายถึง องค์ประกอบพื้นฐานและทรัพยากรสำคัญที่จำเป็นต่อการดำเนินงานของระบบ PIT-PST Model และเป็นฐานรองรับที่ทำให้ระบบสามารถขับเคลื่อนไปสู่เป้าหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในมุมมองเชิงระบบ ปัจจัยนำเข้ามิได้หมายถึงเพียงวัสดุ อุปกรณ์ หรือเอกสารที่ใช้ในการดำเนินงานเท่านั้น แต่ครอบคลุมถึงบุคคล หน่วยงาน โครงสร้างความร่วมมือ และเงื่อนไขแวดล้อมทั้งหมดที่เกี่ยวข้องกับการนำระบบไปใช้จริง หากปัจจัยนำเข้าของระบบมีความพร้อม ชัดเจน และเหมาะสม ย่อมส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพของกระบวนการดำเนินงานและผลลัพธ์ของระบบในระยะต่อไป

สำหรับระบบ PIT-PST Model ปัจจัยนำเข้ามีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะระบบนี้ได้เป็นระบบที่ขับเคลื่อนด้วยบุคคลฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงลำพัง แต่เป็นระบบที่ตั้งอยู่บนความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ซึ่งต่างมีบทบาทเฉพาะและต้องเข้ามาเชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ ดังนั้น ปัจจัยนำเข้าของระบบจึงต้องครอบคลุมทั้ง “ทรัพยากรบุคคล” “ทรัพยากรเชิงโครงสร้าง” และ “ทรัพยากรเชิงกระบวนการ” ที่เอื้อต่อการทำงานร่วมกันของทุกฝ่าย เพื่อให้การดำเนินงานในชั้นกระบวนการเกิดขึ้นได้จริง มิใช่เป็นเพียงหลักการที่เขียนไว้ในคู่มือเท่านั้น

ปัจจัยนำเข้าประการแรก คือ นิสิตสงฆ์ ซึ่งถือเป็นศูนย์กลางของการพัฒนาในระบบนี้โดยตรง นิสิตสงฆ์มิได้เป็นเพียงผู้รับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู แต่เป็นผู้ที่ต้องพัฒนาตนเองผ่านการเชื่อมโยงบทบาท 2 มิติพร้อมกัน คือ บทบาทของการเป็นนิสิตครู และบทบาทของการเป็นสมณะ ด้วยเหตุนี้ นิสิตสงฆ์จึงเป็น

ปัจจัยนำเข้าที่มีความสำคัญมากกว่าการเป็น “ผู้เข้าร่วมระบบ” เพราะลักษณะเฉพาะของนิสิตสงฆ์เป็นเงื่อนไขสำคัญที่กำหนดการออกแบบระบบทั้งหมด ทั้งในด้านการจัดกระบวนการ การนิเทศ การประเมินผล และการบูรณาการสมณวิถีเข้ากับการพัฒนาวิชาชีพครู

ปัจจัยนำเข้าประการที่สอง คือ อาจารย์นิเทศ ซึ่งทำหน้าที่เป็นผู้กำกับ ดูแลให้คำปรึกษา และเชื่อมโยงการพัฒนาของนิสิตสงฆ์ในมิติทางวิชาการและวิชาชีพ อาจารย์นิเทศเป็นบุคคลสำคัญที่ทำให้มหาวิทยาลัยสามารถลงมาสัมผัสกับกระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาได้อย่างใกล้ชิด และเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการแปลหลักการของระบบไปสู่การติดตาม พัฒนา และสะท้อนผลในทางปฏิบัติ ดังนั้นความพร้อม ความเข้าใจในระบบ และความสามารถในการนิเทศของอาจารย์นิเทศ จึงนับเป็นปัจจัยนำเข้าที่มีผลโดยตรงต่อคุณภาพของกระบวนการดำเนินงานของระบบทั้งหมด

ปัจจัยนำเข้าประการที่สาม คือ ครูพี่เลี้ยง ซึ่งเป็นผู้มีบทบาทใกล้ชิดกับนิสิตสงฆ์มากที่สุดในบริบทของการปฏิบัติการสอนจริง ครูพี่เลี้ยงมิได้เป็นเพียงผู้ควบคุมหรือผู้สังเกตการณ์เท่านั้น แต่เป็นผู้สนับสนุนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของนิสิตสงฆ์ในชีวิตประจำวันของสถานศึกษา ทั้งในด้านการจัดการเรียนรู้ การบริหารชั้นเรียน การทำงานในองค์กรสถานศึกษา และการปรับตัวให้เข้ากับสภาพจริงของวิชาชีพครู ดังนั้นความเข้าใจในบทบาทของนิสิตสงฆ์ ความพร้อมในการให้ข้อเสนอแนะ และความสามารถในการสะท้อนผลอย่างสร้างสรรค์ของครูพี่เลี้ยง จึงเป็นปัจจัยนำเข้าที่มีความหมายอย่างยิ่งต่อความสำเร็จของระบบ

ปัจจัยนำเข้าประการที่สี่ คือ สถานศึกษาฝึกสอนและผู้บริหารสถานศึกษา ซึ่งทำหน้าที่เป็นพื้นที่แห่งการปฏิบัติจริงและเป็นบริบทสำคัญของการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์ สถานศึกษาไม่เพียงทำหน้าที่รับนิสิตเข้าปฏิบัติการสอน แต่ยังเป็นพื้นที่ที่ทำให้ระบบทั้งหมดเกิดผลในทางปฏิบัติ ไม่ว่าจะเป็นด้านการมอบหมายภารกิจ การสนับสนุนทรัพยากร การจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ และการสร้างความเข้าใจร่วมในสถานศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของนิสิตสงฆ์ ดังนั้น สถานศึกษาและผู้บริหารสถานศึกษาจึงนับเป็นปัจจัยนำเข้าที่มีลักษณะเป็นทั้ง “บริบท” และ “กลไกสนับสนุน” ของระบบในเวลาเดียวกัน

ปัจจัยนำเข้าประการที่ห้า คือ วัดต้นสังกัด พระอาจารย์ หรือผู้แทนวัด ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ PIT-PST Model แตกต่างจากระบบการปฏิบัติการสอนทั่วไป เพราะวัดมิได้เป็นเพียงหน่วยงานภายนอกที่รับรู้การฝึกสอนของนิสิตสงฆ์เท่านั้น แต่เป็นพื้นที่สำคัญของการกำกับดูแลสมณวิถี ความประพฤติ ความเหมาะสม และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ในฐานะสมณะ การที่ระบบกำหนดให้วัดเป็นปัจจัยนำเข้าสำคัญ จึงสะท้อนอย่างชัดเจนว่าการพัฒนานิสิตสงฆ์ในที่นี่มิได้มุ่งเฉพาะความสามารถทางวิชาชีพครู แต่รวมถึงการรักษาความสมดุลระหว่างวิชาชีพครูกับสมณวิถีอย่างเป็นองค์รวมด้วย

ปัจจัยนำเข้าประการที่หก คือ มหาวิทยาลัยและหลักสูตร ซึ่งทำหน้าที่เป็นฐานเชิงโครงสร้างของระบบ ทั้งในด้านนโยบาย มาตรฐานวิชาการ มาตรฐานวิชาชีพครู การกำหนดกรอบการปฏิบัติการสอน ตลอดจนการสนับสนุนทรัพยากรและกลไกการกำกับติดตาม มหาวิทยาลัยและหลักสูตรจึงเป็นปัจจัยนำเข้า

ที่ทำหน้าที่กำหนดทิศทางของระบบในภาพรวม และเป็นผู้ประกันว่าการดำเนินงานของระบบยังคงเชื่อมโยงกับเป้าหมายของการผลิตครูอย่างถูกต้องและมีคุณภาพ การมีระบบมหาวิทยาลัยและหลักสูตรที่ชัดเจนจึงเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้ PIT-PST Model สามารถดำรงอยู่ในฐานะกลไกเชิงสถาบัน มิใช่เพียงแนวปฏิบัติเฉพาะกิจเท่านั้น

ปัจจัยนำเข้าประการที่เจ็ด คือ แนวคิด หลักการ และโครงสร้างของระบบ PIT-PST Model ซึ่งต้องได้รับการทำความเข้าใจร่วมกันก่อนนำระบบไปใช้จริง คู่มือระบุอย่างชัดเจนว่าก่อนดำเนินระบบ ผู้เกี่ยวข้องควรได้รับการชี้แจงแนวคิด หลักการ และโครงสร้างของระบบ เพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกันเกี่ยวกับเป้าหมายของระบบ บทบาทของแต่ละฝ่าย และวิธีการดำเนินงานร่วมกัน ประเด็นนี้สะท้อนว่า “ความเข้าใจร่วม” เองก็เป็นปัจจัยนำเข้าสำคัญเช่นเดียวกับบุคลากรหรือโครงสร้างองค์กร เพราะหากผู้เกี่ยวข้องยังตีความระบบไม่ตรงกัน ระบบก็ยากที่จะขับเคลื่อนไปในทิศทางเดียวกันได้อย่างแท้จริง

ปัจจัยนำเข้าประการที่แปด คือ เอกสาร เครื่องมือ และแบบประเมินที่ใช้ในระบบ ซึ่งเป็นทรัพยากรเชิงปฏิบัติที่ช่วยทำให้ระบบสามารถดำเนินงานได้อย่างเป็นรูปธรรม คู่มือได้เน้นให้มีการจัดเตรียมเอกสาร เครื่องมือ และแบบประเมินที่เกี่ยวข้องก่อนนำระบบไปใช้ แสดงให้เห็นว่าการดำเนินงานตามระบบ PIT-PST Model จำเป็นต้องอาศัยเครื่องมือที่ช่วยรองรับการวางแผน การนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผลอย่างเป็นระบบ เอกสารและเครื่องมือเหล่านี้จึงไม่ใช่เพียงส่วนประกอบทางเทคนิค แต่เป็นส่วนหนึ่งของปัจจัยนำเข้าที่ทำให้หลักการของระบบสามารถแปรไปสู่การปฏิบัติจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ปัจจัยนำเข้าประการที่เก้า คือ กลไกการประสานงานและผู้รับผิดชอบหลักของแต่ละหน่วยงาน ซึ่งคู่มือกำหนดไว้อย่างชัดเจนว่าควรมีการกำหนดผู้รับผิดชอบหลักในแต่ละหน่วยงานเพื่อประสานงานระหว่างกัน การมีผู้ประสานงานหลักเช่นนี้ถือเป็นเงื่อนไขที่สำคัญอย่างมากในระบบที่ต้องอาศัยความร่วมมือหลายฝ่าย เพราะช่วยให้การสื่อสารมีความชัดเจน ลดความสับสนในการติดต่อประสานงาน และทำให้การแก้ไขปัญหาระหว่างดำเนินงานสามารถดำเนินไปได้อย่างรวดเร็วและเป็นระบบมากขึ้น กลไกการประสานงานจึงเป็นปัจจัยนำเข้าที่มีผลต่อความต่อเนื่องและเสถียรภาพของระบบโดยตรง

เมื่อพิจารณาในภาพรวม จะเห็นได้ว่าปัจจัยนำเข้าของระบบ PIT-PST Model มีลักษณะเป็น “ฐานทรัพยากรเชิงสัมพันธ์” มากกว่าการเป็นเพียงรายการทรัพยากรเชิงวัตถุ กล่าวคือ ระบบนี้ให้ความสำคัญกับความพร้อมของผู้เกี่ยวข้อง ความชัดเจนของบทบาท ความเข้าใจร่วมเกี่ยวกับระบบ และกลไกสนับสนุนที่เอื้อต่อการทำงานร่วมกันอย่างมาก เพราะการพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีงานที่สำเร็จได้ด้วยเอกสารหรือระเบียบเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยบุคคล หน่วยงาน และความสัมพันธ์ที่ถูกจัดวางไว้อย่างเหมาะสมและสอดคล้องกันภายใต้เป้าหมายเดียวกัน

อีกประการหนึ่งที่สำคัญ คือ การกำหนดปัจจัยนำเข้าไว้อย่างครอบคลุมเช่นนี้ ช่วยให้ระบบ PIT-PST Model มีความพร้อมที่จะพัฒนาไปสู่คู่มือเชิงปฏิบัติได้อย่างแท้จริง เพราะเมื่อปัจจัยนำเข้าถูกระบุ

ไว้อย่างชัดเจนแล้ว ผู้ใช้ระบบสามารถประเมินความพร้อมก่อนดำเนินงานได้ว่า บุคลากรแต่ละฝ่ายพร้อมหรือไม่ การประสานความร่วมมือเกิดขึ้นแล้วหรือยัง เอกสารและเครื่องมือมีเพียงพอหรือไม่ และมีผู้รับผิดชอบหลักที่ชัดเจนแล้วหรือยัง การชี้ชัดเช่นนี้ช่วยลดปัญหาการเริ่มต้นระบบโดยขาดความพร้อม และทำให้การดำเนินงานในขั้นกระบวนการมีโอกาสประสบความสำเร็จมากขึ้นอย่างเป็นรูปธรรม

กล่าวโดยสรุป ปัจจัยนำเข้า (Input) ของระบบ PIT-PST Model คือองค์ประกอบพื้นฐานที่ทำหน้าที่รองรับและขับเคลื่อนการดำเนินงานของระบบทั้งหมด โดยครอบคลุมทั้งนิสิตสงฆ์ อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง สถานศึกษา วัด มหาวิทยาลัย หลักสูตร ความเข้าใจร่วมในระบบ เอกสาร เครื่องมือ แบบประเมิน และกลไกการประสานงานระหว่างหน่วยงาน ปัจจัยนำเข้าเหล่านี้มีใช้เพียงส่วนประกอบเบื้องต้นของระบบ หากแต่เป็นฐานสำคัญที่ทำให้ระบบสามารถดำเนินไปได้อย่างมีทิศทาง มีความพร้อม และมีศักยภาพในการพัฒนานิสิตสงฆ์ให้เติบโตทั้งในมิติวิชาชีพครูและมิติสมณวิถีย่างสมดุลและยั่งยืน

### 3.1.2 กระบวนการ (Process)

กระบวนการ (Process) เป็นองค์ประกอบแกนกลางของระบบ PIT-PST Model และถือเป็นหัวใจสำคัญที่ทำให้ปัจจัยนำเข้าทั้งหมดสามารถถูกแปรไปสู่การปฏิบัติจริงอย่างมีทิศทางและมีความหมายในมุมมองเชิงระบบ ปัจจัยนำเข้าแม้จะมีความพร้อมเพียงใด ก็ยังไม่อาจก่อให้เกิดผลลัพธ์ที่มีคุณภาพได้ หากขาดกระบวนการที่ชัดเจนในการจัดระเบียบ เชื่อมโยง และขับเคลื่อนองค์ประกอบเหล่านั้นไปสู่เป้าหมายร่วม กระบวนการจึงเป็นส่วนที่ทำหน้าที่เปลี่ยนความพร้อมเชิงทรัพยากรให้กลายเป็นการดำเนินงานเชิงปฏิบัติ และเปลี่ยนความร่วมมือเชิงหลักการให้กลายเป็นความร่วมมือที่เกิดขึ้นจริงในบริบทของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด

สำหรับระบบ PIT-PST Model กระบวนการถูกออกแบบบนฐานของแนวความคิดการมีส่วนร่วมและความร่วมมือแบบไตรภาคีอย่างชัดเจน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีได้ดำเนินไปในลักษณะของการต่างฝ่ายต่างทำตามหน้าที่ของตน แต่เป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่ทุกฝ่ายเข้ามามีบทบาทร่วมกันอย่างเป็นระบบ ต่อเนื่อง และเหมาะสมกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ กระบวนการดังกล่าวจึงมีใช้เพียงลำดับกิจกรรมทางเทคนิคของการบริหารจัดการ แต่เป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ระบบทั้งระบบ “มีชีวิต” และสามารถทำงานได้จริงในภาคปฏิบัติ

คู่มือกำหนดให้กระบวนการของระบบประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ การวางแผนร่วม (Co-Planning) การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม (Co-Teaching Support) การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection) และการประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) ซึ่งแต่ละขั้นตอนมีได้ดำรงอยู่อย่างแยกขาดจากกัน แต่เชื่อมโยงกันอย่างเป็นลำดับ และทำหน้าที่เกื้อหนุนกันภายใต้เป้าหมายร่วมเดียวกัน คือ การพัฒนานิสิตสงฆ์ให้เติบโตเป็นครูสังฆคัมภีร์ที่มีสมรรถนะทางวิชาชีพ มีความเหมาะสมในการปฏิบัติงานจริง และสามารถดำรงตนตามสมณวิถีย่างสมดุล

ขั้นตอนแรก คือ การวางแผนร่วม (Co-Planning) ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของกระบวนการทั้งหมด และมีความสำคัญอย่างยิ่งในฐานะขั้นตอนที่ทำให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายได้ร่วมกันกำหนดทิศทาง เป้าหมาย บทบาท และแนวทางการดำเนินงานให้มีความชัดเจนและสอดคล้องกัน การวางแผนร่วมในระบบนี้เน้นให้มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด รวมถึงอาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง พระอาจารย์หรือตัวแทนวัด และนิสิตสงฆ์ ได้เข้ามามีส่วนร่วมในการกำหนดแนวทางการปฏิบัติการสอนร่วมกัน ทั้งในเรื่องภารกิจ ขอบเขต บทบาท การนิเทศติดตาม และแนวทางการดูแลนิสิตสงฆ์ให้เหมาะสมกับบริบทจริง ขั้นตอนนี้จึงทำหน้าที่ลดความคลาดเคลื่อนของความเข้าใจและความคาดหวัง ซึ่งเป็นปัญหาสำคัญของระบบเดิม และสร้างฐานของความร่วมมือให้เกิดขึ้นตั้งแต่ต้นทางของการดำเนินงาน

ขั้นตอนที่สอง คือ การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม (Co-Teaching Support) ซึ่งเป็นช่วงที่ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้ามาสนับสนุนนิสิตสงฆ์ระหว่างปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาอย่างเป็นรูปธรรม การสนับสนุนในขั้นนี้มีได้จำกัดอยู่เพียงการให้คำแนะนำด้านการสอนเท่านั้น แต่ครอบคลุมทั้งด้านวิชาการ การจัดการเรียนรู้ การปฏิบัติงานในหน้าที่ครู และการรักษาสมณวิถียุติให้เหมาะสมตามบริบทของนิสิตสงฆ์ กระบวนการในขั้นนี้สะท้อนหลักการสำคัญของระบบที่เห็นว่า นิสิตสงฆ์ไม่ควรถูกปล่อยให้เผชิญกับบริบทจริงของสถานศึกษาโดยลำพัง หากแต่ควรได้รับการหนุนเสริมจากมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดตาม บทบาทและความเชี่ยวชาญของแต่ละฝ่ายอย่างต่อเนื่อง การสนับสนุนเช่นนี้ทำให้การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์มีความลึกและมีความปลอดภัยทางวิชาชีพมากยิ่งขึ้น

ขั้นตอนที่สาม คือ การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection) ซึ่งเป็นกระบวนการที่ผู้เกี่ยวข้องร่วมกัน แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ทบทวนประสบการณ์ และวิเคราะห์ผลการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ ทั้งในด้านจุดแข็ง ปัญหา ข้อจำกัด และแนวทางพัฒนา โดยเน้นให้เกิดการมีส่วนร่วมจากอาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง พระอาจารย์ และนิสิตสงฆ์เอง ขั้นตอนนี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะทำให้การพัฒนาไม่ได้ยึดอยู่กับการสังเกตจากฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเท่านั้น แต่เกิดจากการผสมมุมมองหลายด้านบนฐานของประสบการณ์จริง การสะท้อนผลร่วมจึงทำหน้าที่เป็นกลไกของการเรียนรู้เชิงลึก ที่ช่วยให้นิสิตสงฆ์ได้เข้าใจตนเองมากขึ้น เห็นช่องทางพัฒนาที่ชัดเจนขึ้น และทำให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายสามารถปรับบทบาทการสนับสนุนของตนให้เหมาะสมมากขึ้นด้วย

ขั้นตอนที่สี่ คือ การประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) ซึ่งเป็นกระบวนการประเมินผลการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์โดยอาศัยมุมมองและข้อมูลจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย เพื่อให้การประเมินมีความรอบด้าน ครอบคลุม และสอดคล้องกับบริบทจริงของการพัฒนา ขั้นตอนนี้มีนัยสำคัญมากกว่าการตัดสินผลการฝึกสอนตามเกณฑ์ทั่วไป เพราะระบบนี้มองว่าการประเมินผลควรเป็นทั้งการรับรองคุณภาพของการดำเนินงาน และเป็นฐานข้อมูลสำหรับการพัฒนานิสิตสงฆ์และระบบในระยะต่อไป การประเมินผลร่วมจึงเป็นกลไกที่เชื่อมกระบวนการปฏิบัติการสอนเข้ากับการปรับปรุงระบบอย่างต่อเนื่อง และทำให้การประเมินผลมีความเป็นธรรมและมีความหมายในเชิงพัฒนามากยิ่งขึ้น

เมื่อพิจารณาทั้ง 4 ขั้นตอนร่วมกัน จะเห็นได้ว่ากระบวนการของ PIT-PST Model มีลักษณะเป็นกระบวนการแบบมีส่วนร่วมที่เชื่อมโยงผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้าด้วยกันอย่างเป็นลำดับ เริ่มจากการสร้างความเข้าใจและความพร้อมร่วมกันในชั้นวางแผน ไปสู่การดำเนินงานจริงที่ได้รับการสนับสนุนอย่างเป็นระบบ ตามด้วยการทบทวนและเรียนรู้จากการปฏิบัติ และสิ้นสุดที่การประเมินผลอย่างรอบด้านซึ่งสามารถนำข้อมูลกลับไปใช้พัฒนาระบบต่อไปได้ กระบวนการเช่นนี้ทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ไม่เพียงกิจกรรมฝึกประสบการณ์วิชาชีพตามปกติ แต่เป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีโครงสร้างชัดเจน ยืดหยุ่น และเหมาะสมกับบริบทของนิสิตสงฆ์อย่างแท้จริง

อีกประการหนึ่งที่สำคัญ คือ กระบวนการของระบบนี้ไม่ได้มีลักษณะเป็นเส้นตรงแบบเริ่มแล้วจบ หากแต่มีลักษณะเป็นวงจรการพัฒนาที่เชื่อมกับข้อมูลย้อนกลับอย่างแนบแน่น กล่าวคือ ผลที่ได้จากการสะท้อนผลร่วมและการประเมินผลร่วมในแต่ละรอบ จะกลายเป็นฐานข้อมูลสำคัญที่ทำให้การวางแผนร่วมในรอบถัดไปมีความแม่นยำและสอดคล้องกับบริบทจริงมากขึ้น ด้วยเหตุนี้ กระบวนการของ PIT-PST Model จึงมิได้ทำหน้าที่เพียงขับเคลื่อนการดำเนินงานในปัจจุบัน แต่ยังทำหน้าที่สร้างความสามารถในการเรียนรู้และปรับตัวของระบบในระยะยาวอีกด้วย

ในเชิงคุณค่าทางระบบ กระบวนการทั้ง 4 ขั้นของ PIT-PST Model ช่วยลดปัญหาการทำงานแบบแยกส่วนที่พบในระบบเดิมอย่างชัดเจน เพราะทำให้มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ไม่ได้เข้ามาเกี่ยวข้องกันเพียงในเชิงการประสานงานเฉพาะกิจ แต่มีพื้นที่ในการทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมายในทุกระยะของการพัฒนา นอกจากนี้ กระบวนการดังกล่าวยังช่วยให้การพัฒนานิสิตสงฆ์ไม่ตกอยู่ภายใต้สายตาของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงลำพัง แต่ตั้งอยู่บนฐานของความร่วมมือและความเข้าใจร่วมกัน ซึ่งเอื้อต่อการพัฒนานิสิตสงฆ์ทั้งในมิติของวิชาชีพครูและมิติของสมณวิถีได้อย่างสมดุลมากยิ่งขึ้น

อีกทั้ง การกำหนดกระบวนการไว้อย่างชัดเจนเช่นนี้ ยังทำให้คู่มือฉบับนี้มีศักยภาพที่จะพัฒนาไปสู่คู่มือเชิงปฏิบัติได้อย่างแท้จริง เพราะแต่ละขั้นตอนสามารถนำไปขยายรายละเอียดต่อไปในเชิงวิธีดำเนินงาน ผู้รับผิดชอบ เอกสารประกอบ เครื่องมือที่ใช้ และแนวทางติดตามประเมินผลในแต่ละระยะ กล่าวคือ เมื่อ Process ถูกออกแบบไว้อย่างชัดเจนแล้ว ผู้ใช้ระบบย่อมสามารถมองเห็นได้ทันทีว่า ต้องเริ่มต้นจากอะไร ประสานกับใคร ใช้เครื่องมือใด และจะประเมินความก้าวหน้าของระบบจากจุดใดบ้าง ความชัดเจนเช่นนี้จึงเป็นสะพานสำคัญที่เชื่อมจาก “ระบบเชิงแนวคิด” ไปสู่ “ระบบเชิงปฏิบัติ” อย่างแท้จริง

กล่าวโดยสรุป กระบวนการ (Process) ของระบบ PIT-PST Model คือกลไกแกนกลางที่ทำให้ปัจจัยนำเข้าถูกแปรไปสู่การพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบ ผ่าน 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม กระบวนการทั้ง 4 ขั้นนี้ทำงานเชื่อมโยงกันอย่างเป็นลำดับ ภายใต้ฐานของความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด และทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีความชัดเจน ต่อเนื่อง ยืดหยุ่น และ

เหมาะสมกับบริบทจริงมากยิ่งขึ้น อันเป็นหัวใจสำคัญที่ทำให้ระบบ PIT-PST Model สามารถขับเคลื่อนได้จริงในทางปฏิบัติ

### 3.1.3 ผลผลิต (Output)

ผลผลิต (Output) หมายถึง ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงานตามระบบ PIT-PST Model ภายหลังจากที่ปัจจัยนำเข้าต่าง ๆ ได้ถูกขับเคลื่อนผ่านกระบวนการของระบบอย่างเป็นลำดับและมีความต่อเนื่อง ในมุมมองเชิงระบบ ผลผลิตมิได้หมายถึงเพียงผลสำเร็จปลายทางในลักษณะของการทำกิจกรรมครบถ้วนหรือการดำเนินงานเสร็จสิ้นเท่านั้น แต่หมายถึงการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพที่เกิดขึ้นจากการทำงานของระบบทั้งในระดับบุคคล ระดับความสัมพันธ์ และระดับโครงสร้างการดำเนินงานร่วมกัน กล่าวอีกนัยหนึ่ง ผลผลิตของระบบ PIT-PST Model ไม่ได้วัดเพียงว่า “ได้ทำอะไรไปแล้ว” แต่พิจารณาด้วยว่า “สิ่งใดได้เปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น” อันเป็นผลจากการดำเนินงานของระบบอย่างแท้จริง

สำหรับระบบ PIT-PST Model ผลผลิตถูกออกแบบให้ครอบคลุมอย่างน้อย 2 ระดับสำคัญที่สัมพันธ์กัน ได้แก่ ผลผลิตที่เกิดกับนิสิตสงฆ์ และ ผลผลิตที่เกิดกับระบบความร่วมมือของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง การกำหนดผลผลิตในลักษณะนี้สะท้อนอย่างชัดเจนว่า ระบบมิได้มุ่งพัฒนาเพียง “ตัวบุคคล” หรือ “ตัวกลไก” อย่างใดอย่างหนึ่งแยกขาดจากกัน แต่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาทั้งผู้เรียนและสภาพแวดล้อมเชิงระบบที่ทำหน้าที่สนับสนุนผู้เรียนไปพร้อมกัน เพราะการพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างยั่งยืนย่อมไม่อาจเกิดขึ้นได้ หากตัวระบบที่รายล้อมยังคงมีความคลุมเครือ แยกส่วน หรือขาดความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพ

ผลผลิตระดับแรก คือ การพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะครูสังคัมศึกษา ซึ่งถือเป็นผลผลิตหลักของระบบโดยตรง ระบบ PIT-PST Model มุ่งให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มิใช่เป็นเพียงการผ่านประสบการณ์ฝึกสอนตามข้อกำหนดของหลักสูตรเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการที่ทำให้นิสิตสงฆ์เติบโตขึ้นในเชิงวิชาชีพอย่างเป็นรูปธรรม กล่าวคือ สามารถจัดการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสม มีทักษะในการออกแบบการสอน การบริหารชั้นเรียน การใช้สื่อ การวัดและประเมินผล และการปฏิบัติงานในหน้าที่ครูได้อย่างมีคุณภาพ ผลผลิตในมิตินี้จึงสะท้อนถึงการก่อรูป “สมรรถนะวิชาชีพครู” ของนิสิตสงฆ์ที่ชัดเจนขึ้นจากการดำเนินงานของระบบ

อย่างไรก็ตาม สำหรับบริบทของนิสิตสงฆ์ ผลผลิตของระบบไม่ได้หยุดอยู่ที่การเพิ่มขึ้นของสมรรถนะการสอนเท่านั้น แต่ยังครอบคลุมถึง การพัฒนาอัตลักษณ์ความเป็นครูพระ ซึ่งเป็นผลผลิตที่มีลักษณะเฉพาะและเป็นจุดเด่นของระบบนี้ กล่าวคือ ระบบมุ่งให้นิสิตสงฆ์สามารถหล่อหลอมบทบาทของตนให้เชื่อมโยงกันอย่างสมดุลระหว่างความเป็นครูและความเป็นสมณะ ไม่ใช่เป็นการพัฒนาวิชาชีพครูที่แยกขาดจากสมณวิถี หรือเป็นการรักษาสมณวิถีที่แยกขาดจากบทบาทของครู ผลผลิตในมิตินี้จึงมีความลึกมากกว่าความสามารถเชิงเทคนิค เพราะเกี่ยวข้องกับการก่อรูปตัวตนทางวิชาชีพและจริยธรรมของนิสิตสงฆ์ให้เกิดขึ้นผ่านประสบการณ์จริงของการปฏิบัติการสอน

ผลผลิตอีกด้านหนึ่งที่สำคัญในระดับนิสิต คือ ความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ครูภายใต้บริบทสมณวิถีอย่างเหมาะสม ซึ่งหมายถึงการที่นิสิตสงฆ์สามารถทำหน้าที่ครูในสถานศึกษาได้อย่างมั่นใจ มีวุฒิภาวะ และมีความเหมาะสมทั้งในเชิงวิชาชีพและเชิงพฤติกรรม ผลผลิตเช่นนี้สะท้อนว่า ระบบมิได้มุ่งเพียงให้ผู้เรียน “ทำได้” แต่ยังมุ่งให้ผู้เรียน “ทำได้อย่างเหมาะสม” ภายใต้ข้อจำกัดและความคาดหวังที่มีลักษณะเฉพาะของสมณเพศ อันเป็นเงื่อนไขสำคัญของการผลิตครูในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์

ผลผลิตระดับที่สอง คือ ความเข้มแข็งของระบบความร่วมมือแบบไตรภาคี ซึ่งเป็นผลผลิตในระดับโครงสร้างและความสัมพันธ์ของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ระบบ PIT-PST Model มิได้มุ่งเพียงให้นิสิตสงฆ์ได้รับการพัฒนาในฐานะปัจเจกเท่านั้น แต่ยังมุ่งให้มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด มีความสัมพันธ์ในการทำงานร่วมกันที่ชัดเจนขึ้น เป็นระบบมากขึ้น และมีเป้าหมายร่วมกันมากขึ้น ผลผลิตในมิตินี้จึงสะท้อนผ่านความชัดเจนของบทบาทหน้าที่ของแต่ละฝ่าย การมีพื้นที่ทำงานร่วมกันอย่างเป็นรูปธรรม และการเกิดความเข้าใจร่วมในการพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างต่อเนื่อง ผลผลิตเช่นนี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะเป็นตัวชี้ว่าระบบใหม่มิได้เปลี่ยนเพียงผลลัพธ์ของผู้เรียน แต่ยังเปลี่ยนวิถีคิดและวิธีทำงานของผู้เกี่ยวข้องทั้งระบบด้วย

ในมิตินี้ ระบบยังมุ่งให้เกิด กรอบการดำเนินงานร่วมกันที่ชัดเจน ระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ซึ่งถือเป็นผลผลิตที่สำคัญในเชิงระบบ เพราะก่อนการพัฒนาระบบใหม่ ความร่วมมือของหน่วยงานทั้งสามอาจดำเนินไปในลักษณะของการประสานงานเฉพาะกรณีหรือการรับรู้ภารกิจในระดับกว้างเท่านั้น แต่ภายใต้ PIT-PST Model ความร่วมมือดังกล่าวถูกยกระดับให้เป็นระบบที่มีโครงสร้างชัดเจน มีขั้นตอนร่วม และมีความต่อเนื่องในทางปฏิบัติ การเกิดกรอบดำเนินงานเช่นนี้จึงนับเป็นผลผลิตที่สะท้อนถึง “ความเป็นระบบ” ของการพัฒนาการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาได้อย่างแท้จริง

นอกจากนี้ ผลผลิตของระบบยังรวมถึง การมีแนวทางหรือแบบแผนการปฏิบัติที่สามารถนำไปใช้จริงได้ ซึ่งเป็นผลผลิตเชิงเครื่องมือของระบบ กล่าวคือ เมื่อระบบ PIT-PST Model ถูกจัดวางองค์ประกอบกระบวนการ และบทบาทของผู้เกี่ยวข้องไว้อย่างชัดเจนแล้ว สิ่งที่เกิดขึ้นตามมาคือ การมีต้นแบบการดำเนินงานที่สามารถใช้เป็นแนวทางร่วมกันได้จริงในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์ ผลผลิตในลักษณะนี้มีคุณค่าอย่างมาก เพราะช่วยลดปัญหาความคลุมเครือในการดำเนินงาน ลดการตีความบทบาทที่แตกต่างกันเกินไป และเปิดโอกาสให้ระบบสามารถขยายผลหรือพัฒนาต่อในอนาคตได้อย่างมีหลักยึดที่ชัดเจน

เมื่อพิจารณาโดยรวม จะเห็นได้ว่าผลผลิตของระบบ PIT-PST Model มีลักษณะเป็น ผลผลิตเชิงคุณภาพ มากกว่าการเป็นผลผลิตเชิงปริมาณเพียงอย่างเดียว กล่าวคือ ระบบมิได้มุ่งเน้นเพียงจำนวนกิจกรรม จำนวนการนิเทศ หรือจำนวนครั้งของการประชุมร่วม แต่ให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจริงในตัวนิสิตและในระบบความร่วมมือของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ผลผลิตเช่นนี้สอดคล้องกับธรรมชาติของการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งต้องอาศัยการเปลี่ยนแปลงภายในทั้งด้านความรู้ ทักษะ เจตคติ อัตลักษณ์ และความสัมพันธ์เชิงวิชาชีพ ไม่ใช่เพียงการดำเนินกิจกรรมให้ครบตามแผนงานเท่านั้น

อีกประการหนึ่งที่สำคัญ คือ ผลผลิตของระบบ PIT-PST Model มีลักษณะเป็น “ผลผลิตที่ต่อยอดได้” กล่าวคือ ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นไม่ได้สิ้นสุดลงเพียงการสำเร็จการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ในแต่ละรุ่น แต่ยังสามารถนำไปเป็นฐานสำหรับการพัฒนาระบบในระยะต่อไปได้ด้วย ไม่ว่าจะเป็นการนำข้อค้นพบไปปรับปรุงกระบวนการ การพัฒนาคู่มือให้เป็นเชิงปฏิบัติมากขึ้น หรือการขยายความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดให้เข้มแข็งยิ่งขึ้น ผลผลิตของระบบจึงมีความหมายในเชิงการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง มิใช่เป็นเพียงผลสำเร็จชั่วคราวในช่วงเวลาหนึ่งเท่านั้น

ในเชิงวิชาการ การกำหนดผลผลิตของระบบไว้เช่นนี้ยังช่วยให้การประเมินคุณค่าของ PIT-PST Model มีความชัดเจนมากขึ้น เพราะทำให้เห็นว่า ระบบนี้คาดหวังการเปลี่ยนแปลงในระดับใดบ้าง และผลสำเร็จของระบบควรถูกพิจารณาจากมิติใดบ้าง ไม่ใช่ตัดสินเพียงว่าระบบถูกนำไปใช้หรือไม่เท่านั้น แต่ต้องพิจารณาด้วยว่า การนำไปใช้ดังกล่าวได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงต่อผู้เรียน ต่อผู้เกี่ยวข้อง และต่อโครงสร้างความร่วมมือของระบบมากน้อยเพียงใด การกำหนด Output อย่างชัดเจนจึงช่วยให้ระบบมีพลังทั้งในเชิงการนำไปใช้และในเชิงการศึกษาประเมินผลทางวิชาการ

กล่าวโดยสรุป ผลผลิต (Output) ของระบบ PIT-PST Model คือผลลัพธ์เชิงคุณภาพที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงานของระบบ ทั้งในระดับนิสิตสงฆ์และในระดับความร่วมมือของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง โดยครอบคลุมการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู การก่อรูปอัตลักษณ์ความเป็นครูพระ ความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ครูภายใต้สมณวิถี ความเข้มแข็งของความร่วมมือแบบไตรภาคี และการมีกรอบการดำเนินงานที่ชัดเจนและใช้ได้จริง ผลผลิตเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่า PIT-PST Model มิได้มุ่งเพียงการปรับปรุงกระบวนการฝึกสอน แต่เป็นการพัฒนาทั้งคน ระบบ และความสัมพันธ์ของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องไปพร้อมกันอย่างเป็นองค์รวม

#### 3.1.4 ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback)

ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) เป็นองค์ประกอบสำคัญลำดับที่สี่ของระบบ PIT-PST Model และเป็นกลไกที่ทำให้ระบบมิได้หยุดอยู่เพียงการดำเนินงานตามขั้นตอนที่กำหนดไว้เท่านั้น แต่สามารถเรียนรู้จากผลของการปฏิบัติจริง แล้วนำข้อค้นพบที่เกิดขึ้นกลับมาใช้ในการปรับปรุง พัฒนา และยกระดับระบบอย่างต่อเนื่อง ในมุมมองเชิงระบบ ข้อมูลย้อนกลับจึงมิใช่เพียงข้อมูลที่เกิดขึ้นภายหลังการดำเนินงาน หากแต่เป็นองค์ประกอบที่ทำหน้าที่เชื่อมผลลัพธ์ของระบบกลับเข้าสู่กระบวนการคิดและการตัดสินใจในรอบถัดไป ทำให้ระบบมีลักษณะเป็นระบบเปิดที่สามารถพัฒนาตนเองได้จากประสบการณ์จริง

สำหรับระบบ PIT-PST Model ข้อมูลย้อนกลับมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะระบบนี้ไม่ได้มุ่งเพียงให้เกิดการปฏิบัติการสอนที่ดำเนินไปอย่างเป็นระเบียบเท่านั้น แต่ต้องการให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์นำไปสู่การเรียนรู้ร่วมกันของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง ทั้งมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด อาจารย์นิเทศครูพี่เลี้ยง และตัวนิสิตสงฆ์เอง กล่าวคือ ทุกการดำเนินงานในระบบควรสร้างข้อมูลที่จะช่วยให้มองเห็นว่า สิ่งที่ทำไปนั้นเกิดผลอย่างไร มีจุดแข็งอะไร ปัญหาใดควรได้รับการแก้ไข และมีกลไกใดของระบบที่ควรได้รับ

การปรับปรุงเพิ่มเติม ข้อมูลย้อนกลับจึงทำหน้าที่เป็นทั้ง “กระจกสะท้อนผล” และ “ฐานข้อมูลเพื่อการพัฒนา” ของระบบในเวลาเดียวกัน

ในความหมายของระบบนี้ ข้อมูลย้อนกลับไม่ได้จำกัดอยู่เพียงผลการประเมินปลายภาคหรือข้อสรุปหลังเสร็จสิ้นการปฏิบัติการสอนเท่านั้น แต่ครอบคลุมข้อมูลที่เกิดขึ้นระหว่างการดำเนินงานทั้งหมด ไม่ว่าจะเป็นข้อมูลจากการนิเทศ การสังเกตการสอน การให้ข้อเสนอแนะของครูพี่เลี้ยง การสะท้อนผลจากอาจารย์นิเทศ การรับรู้ของพระอาจารย์หรือผู้แทนวัด ตลอดจนการสะท้อนคิดของนิสิตสงฆ์เอง ข้อมูลเหล่านี้ล้วนมีคุณค่าในฐานะหลักฐานจากภาคปฏิบัติที่ช่วยให้ระบบสามารถมองเห็นความจริงของการดำเนินงานได้อย่างรอบด้าน มิใช่อาศัยเพียงการคาดการณ์หรือการประเมินในเชิงนามธรรมเท่านั้น

ข้อมูลย้อนกลับประการแรกที่สำคัญ คือ ข้อมูลจากกระบวนการนิเทศ ซึ่งเกิดจากการติดตามสังเกต และให้ข้อเสนอแนะของอาจารย์นิเทศและครูพี่เลี้ยงระหว่างการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ข้อมูลในส่วนนี้มีความสำคัญมาก เพราะสะท้อนให้เห็นการปฏิบัติงานจริงของนิสิตสงฆ์ ทั้งในด้านการจัดการเรียนรู้ การบริหารชั้นเรียน การสื่อสาร การใช้สื่อ การวัดและประเมินผล ตลอดจนความเหมาะสมในการปฏิบัติตนในบริบทของสถานศึกษา ข้อมูลจากการนิเทศจึงเป็นฐานสำคัญที่ช่วยให้นิสิตสงฆ์มองเห็นพัฒนาการของตนเองอย่างเป็นรูปธรรม และช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องเห็นจุดที่ควรสนับสนุนเพิ่มเติมได้อย่างตรงประเด็นมากขึ้น

ข้อมูลย้อนกลับประการที่สอง คือ ข้อมูลจากการสะท้อนผลร่วม ซึ่งเกิดจากการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและประสบการณ์ของผู้เกี่ยวข้องภายหลังการปฏิบัติการสอนหรือระหว่างช่วงเวลาสำคัญของการดำเนินงาน การสะท้อนผลร่วมมีคุณค่ามากกว่าการรายงานผลเพียงด้านเดียว เพราะเปิดพื้นที่ให้หลายฝ่ายได้สะท้อนทั้งจุดแข็ง ปัญหา ข้อจำกัด และแนวทางพัฒนาในมุมมองที่แตกต่างกัน อันทำให้ข้อมูลที่ได้มีความลึกและมีความสมบูรณ์มากขึ้น ข้อมูลย้อนกลับจากการสะท้อนผลร่วมจึงเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้ระบบไม่ยึดติดกับมุมมองของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงลำพัง แต่พัฒนาไปบนฐานของความเข้าใจร่วมจากประสบการณ์จริงของทุกฝ่าย

ข้อมูลย้อนกลับประการที่สาม คือ ข้อมูลจากการประเมินผลร่วม ซึ่งเป็นข้อมูลที่เกิดจากการพิจารณาผลการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบโดยอาศัยข้อมูลและมุมมองจากหลายฝ่าย การประเมินผลในระบบนี้ไม่ได้มีความหมายเพียงการตัดสินผลสำเร็จหรือการให้คะแนนเท่านั้น แต่ยังเป็นกระบวนการรวบรวมหลักฐานที่ช่วยให้มองเห็นคุณภาพของการดำเนินงานในภาพรวม ทั้งในระดับตัวนิสิต และในระดับระบบความร่วมมือของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ข้อมูลจากการประเมินผลร่วมจึงทำหน้าที่เชื่อมระหว่าง “ผลลัพธ์ของการดำเนินงาน” กับ “การปรับปรุงระบบในอนาคต” ได้อย่างมีพลังมากยิ่งขึ้น

นอกจากข้อมูลที่ได้จากผู้กำกับดูแลและผู้ประเมินแล้ว ระบบ PIT-PST Model ยังให้ความสำคัญกับ ข้อมูลย้อนกลับจากนิสิตสงฆ์เอง ด้วย เพราะนิสิตสงฆ์เป็นผู้ที่อยู่ภายในประสบการณ์การปฏิบัติการสอนโดยตรง และเป็นผู้ที่รับรู้ทั้งความก้าวหน้า ความท้าทาย และข้อจำกัดของตนเองอย่างใกล้ชิดที่สุด

การเปิดพื้นที่ให้นิสิตสงฆ์สะท้อนคิดต่อประสบการณ์ของตน จึงช่วยให้ข้อมูลย้อนกลับของระบบมีความสมบูรณ์มากขึ้น และทำให้การพัฒนาระบบไม่เป็นเพียงการมองจากสายตาของผู้กำกับดูแลเท่านั้น แต่รับฟังเสียงของผู้ที่เป็นศูนย์กลางของการพัฒนาด้วยอย่างแท้จริง

หากพิจารณาในเชิงหน้าที่ ข้อมูลย้อนกลับในระบบนี้มีบทบาทสำคัญอย่างน้อย 3 ประการ ประการแรก คือ ทำหน้าที่ติดตามและประเมินความก้าวหน้าของการพัฒนานิสิตสงฆ์ ว่านิสิตมีพัฒนาการในด้านใดบ้าง และยังต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติมในด้านใด ประการที่สอง คือ ทำหน้าที่ตรวจสอบคุณภาพของกระบวนการดำเนินงานของระบบ ว่าการวางแผนร่วม การสนับสนุนการปฏิบัติการสอน การสะท้อนผล และการประเมินผลร่วม ดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพเพียงใด และประการที่สาม คือ ทำหน้าที่เป็นฐานสำหรับการปรับปรุงระบบในระยะต่อไป เพื่อให้การดำเนินงานในรอบถัดไปมีความเหมาะสมกับบริบทจริงมากขึ้น

กล่าวอีกนัยหนึ่ง ข้อมูลย้อนกลับใน PIT-PST Model มิได้เป็นเพียง “ผลที่เกิดขึ้นหลังระบบทำงาน” แต่เป็น “ส่วนหนึ่งของการทำงานของระบบ” เอง เพราะเมื่อข้อมูลย้อนกลับถูกนำมาใช้จริงในการทบทวนและปรับปรุงการดำเนินงาน ระบบย่อมสามารถเรียนรู้จากประสบการณ์ ลดความผิดพลาดที่เคยเกิดขึ้น และยกระดับความเหมาะสมของระบบได้มากขึ้นในแต่ละรอบการใช้งาน ข้อมูลย้อนกลับจึงเป็นสิ่งที่ทำให้ระบบมีความต่อเนื่อง มีพลวัต และไม่หยุดนิ่งอยู่กับรูปแบบเดิมอย่างตายตัว

ในบริบทของนิสิตสงฆ์ ความสำคัญของข้อมูลย้อนกลับยิ่งเด่นชัดมากขึ้น เพราะการปฏิบัติการสอนของนิสิตกลุ่มนี้มีเงื่อนไขเฉพาะที่อาจไม่ปรากฏอย่างชัดเจนในระบบการประเมินทั่วไป เช่น ความเหมาะสมในการดำรงตนตามสมณวิถี การจัดความสัมพันธ์ระหว่างบทบาทครูกับบทบาทสมณะ หรือข้อจำกัดบางประการในการทำกิจกรรมในสถานศึกษา หากไม่มีระบบข้อมูลย้อนกลับที่เปิดพื้นที่ให้ข้อมูลเหล่านี้ถูกรับรู้ และนำมาพิจารณาอย่างจริงจัง ระบบก็อาจมองเห็นเพียงผลลัพธ์ด้านวิชาชีพครูในภาพทั่วไป แต่ไม่สามารถเข้าใจความซับซ้อนเชิงบริบทของนิสิตสงฆ์ได้อย่างเพียงพอ ข้อมูลย้อนกลับจึงเป็นกลไกที่ช่วยทำให้ระบบ PIT-PST Model มีความอ่อนไหวต่อบริบทจริง และสามารถพัฒนานิสิตสงฆ์ได้อย่างเหมาะสมยิ่งขึ้น

อีกประการหนึ่งที่สำคัญ คือ ข้อมูลย้อนกลับทำให้ระบบนี้มีศักยภาพในการพัฒนาไปสู่ คู่มือเชิงปฏิบัติ ได้อย่างแท้จริง เพราะเมื่อมีการเก็บและใช้ข้อมูลจากการดำเนินงานจริงอย่างต่อเนื่อง ผู้พัฒนาระบบและผู้ใช้ระบบย่อมสามารถระบุได้ว่า ขั้นตอนใดของระบบทำงานได้ดี ขั้นตอนใดควรปรับปรุง เครื่องมือใดควรเพิ่มเติม หรือกลไกใดควรออกแบบใหม่เพื่อให้เหมาะสมกับสภาพจริงมากขึ้น ข้อมูลย้อนกลับจึงเป็นฐานที่ทำให้คู่มือไม่หยุดอยู่เพียงการอธิบายระบบ แต่สามารถเติบโตไปสู่การเป็นเครื่องมือที่มีความละเอียด ลึกซึ้ง และใช้ได้จริงมากขึ้นในแต่ละรอบของการพัฒนา

เมื่อมองโดยรวม จะเห็นได้ว่าข้อมูลย้อนกลับเป็นองค์ประกอบที่ปิดวงจรของระบบ PIT-PST Model อย่างสมบูรณ์ เพราะทำให้ผลจากการดำเนินงานไม่สูญหายไปพร้อมกับการสิ้นสุดกิจกรรม แต่ถูกนำกลับมาใช้เป็นความรู้สำหรับการพัฒนาทั้งในระดับตัวนิสิต ระดับผู้เกี่ยวข้อง และระดับระบบโดยรวม

องค์ประกอบนี้จึงมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อการทำให้ระบบมีคุณลักษณะของการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และสามารถตอบสนองต่อความเปลี่ยนแปลงหรือข้อจำกัดใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้นในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กล่าวโดยสรุป ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ของระบบ PIT-PST Model คือข้อมูลที่ได้จากการนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผลระหว่างและหลังการดำเนินงาน ซึ่งถูกนำมาใช้ในการตรวจสอบความก้าวหน้า พัฒนานิสิตสงฆ์ ปรับปรุงกลไกการทำงานของผู้เกี่ยวข้อง และยกระดับระบบในรอบถัดไปอย่างต่อเนื่อง ข้อมูลย้อนกลับจึงมีใช้เพียงส่วนประกอบปลายทางของระบบ แต่เป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ PIT-PST Model เป็นระบบที่มีชีวิต มีการเรียนรู้ และมีศักยภาพในการพัฒนาอย่างยั่งยืนในบริบทของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสำหรับนิสิตสงฆ์อย่างแท้จริง

### 3.2 โครงสร้างความสัมพันธ์ของระบบ PIT-PST Model

โครงสร้างความสัมพันธ์ของระบบ PIT-PST Model เป็นส่วนสำคัญที่ช่วยอธิบายว่า องค์ประกอบทั้ง 4 ของระบบ ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลผลิต และข้อมูลย้อนกลับ มิได้ดำรงอยู่อย่างแยกขาดจากกัน แต่ถูกออกแบบให้ทำงานเชื่อมโยงกันอย่างเป็นลำดับ ภายใต้ฐานของความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด โครงสร้างเช่นนี้ทำให้ PIT-PST Model มีลักษณะเป็นระบบที่มีทั้งความเป็นองค์รวม ความเป็นพลวัต และความสามารถในการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง มิใช่เป็นเพียงชุดกิจกรรมหรือรายการภารกิจที่ผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายนำไปปฏิบัติอย่างอิสระจากกัน

จากภาพระบบ PIT-PST Model ในคู่มือ จะเห็นได้อย่างชัดเจนว่า จุดตั้งต้นของระบบอยู่ที่ ฐานความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ซึ่งเป็นโครงสร้างความสัมพันธ์หลักที่รองรับการทำงานขององค์ประกอบทั้งหมดในระบบ กล่าวคือ ทั้งสามหน่วยงานมิได้ถูกวางไว้เพียงในฐานะ “ผู้เกี่ยวข้อง” ที่ปฏิบัติงานในส่วนของตนเท่านั้น แต่ถูกจัดวางให้เป็นฐานร่วมของระบบที่ต้องทำงานประสานกันตั้งแต่ต้นทางของการดำเนินงานไปจนถึงการติดตามและพัฒนาระบบในระยะต่อไป ความร่วมมือแบบไตรภาคีจึงไม่ใช่องค์ประกอบเสริมของระบบ แต่เป็นโครงสร้างเชิงสัมพันธ์ที่หล่อเลี้ยงการทำงานของทุกองค์ประกอบใน PIT-PST Model อย่างแท้จริง

ในเชิงโครงสร้าง ความสัมพันธ์ของระบบเริ่มต้นจาก ปัจจัยนำเข้า (Input) ซึ่งทำหน้าที่เป็นฐานรองรับและเงื่อนไขเบื้องต้นของการดำเนินงาน ปัจจัยนำเข้าประกอบด้วยบุคคล หน่วยงาน ความเข้าใจร่วม เครื่องมือ เอกสาร และกลไกการประสานงานที่จำเป็นต่อการขับเคลื่อนระบบ เมื่อปัจจัยนำเข้าเหล่านี้ได้รับการจัดเตรียมอย่างเหมาะสมและเชื่อมโยงกันอย่างมีทิศทางแล้ว จึงเอื้อต่อการทำให้กระบวนการของระบบสามารถเริ่มต้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ โครงสร้างเช่นนี้สะท้อนว่า ระบบไม่ได้เริ่มต้นจากการลงมือดำเนินกิจกรรมทันที แต่เริ่มจากการทำให้ฐานทรัพยากรและฐานความร่วมมือมีความพร้อมก่อนเสมอ

จากนั้น ปัจจัยนำเข้าจะถูกขับเคลื่อนไปสู่ กระบวนการ (Process) ซึ่งเป็นแกนกลางของระบบ โดยกระบวนการของ PIT-PST Model ถูกกำหนดไว้ 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุน การปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม ความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างในจุดนี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะทำให้เห็นว่า Input มิได้ถูกส่งตรงไปสู่ผลลัพธ์โดยอัตโนมัติ แต่ต้องผ่านกระบวนการที่ทำหน้าที่เชื่อมโยงองค์ประกอบต่าง ๆ เข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ กล่าวคือ บุคลากร หน่วยงาน และทรัพยากรต่าง ๆ จะเกิดความหมายขึ้นจริงก็ต่อเมื่อถูกจัดวางให้ทำงานร่วมกันผ่านกระบวนการทั้ง 4 ขั้นนี้อย่างต่อเนื่องและสอดคล้องกัน

เมื่อกระบวนการของระบบดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ จึงนำไปสู่ ผลผลิต (Output) ซึ่งเป็นผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการทำงานร่วมกันของทั้งระบบ ในเชิงโครงสร้าง Output ของ PIT-PST Model มิได้ถูกวางไว้ในฐานะปลายทางที่แยกขาดจากองค์ประกอบก่อนหน้า แต่เป็นผลที่สืบเนื่องโดยตรงจากคุณภาพของ Input และ Process กล่าวคือ หากปัจจัยนำเข้ามีความพร้อม และกระบวนการดำเนินไปอย่างมีส่วนร่วมและต่อเนื่อง ระบบย่อมมีแนวโน้มสร้างผลผลิตที่มีคุณภาพ ทั้งในด้านสมรรถนะครูสังคัมศึกษา การก่อรูปอัตลักษณ์ครูพระ และความเข้มแข็งของความร่วมมือแบบไตรภาคี ผลผลิตจึงเป็นภาพสะท้อนความมีคุณภาพของทั้งระบบ ไม่ใช่ผลลัพธ์ที่เกิดจากตัวนิสิตเพียงฝ่ายเดียว

หลังจากนั้น ระบบจะเข้าสู่ส่วนของ ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่ทำให้โครงสร้างของ PIT-PST Model มีลักษณะเป็นวงจรรอบอย่างสมบูรณ์ ข้อมูลย้อนกลับทำหน้าที่นำข้อค้นพบจากการนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผล กลับเข้าสู่การทบทวนและพัฒนาระบบในรอบถัดไป กล่าวได้ว่า Feedback ทำให้ Output ไม่ได้สิ้นสุดลงเพียงการรายงานผลหรือการรับรู้ผลลัพธ์เท่านั้น แต่ถูกเปลี่ยนให้กลายเป็นฐานข้อมูลสำหรับการปรับปรุง Input และ Process ต่อไป โครงสร้างความสัมพันธ์เช่นนี้จึงทำให้ PIT-PST Model เป็นระบบที่เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และสามารถยกระดับตนเองได้อย่างต่อเนื่องในระยะยาว

หากพิจารณาในลักษณะของความสัมพันธ์เชิงตรรกะ จะเห็นได้ว่า PIT-PST Model มีโครงสร้างแบบ วงจรเชื่อมโยง (cyclical and integrated structure) กล่าวคือ เริ่มต้นจากฐานความร่วมมือแบบไตรภาคี นำไปสู่การจัดเตรียมปัจจัยนำเข้า จากนั้นเข้าสู่กระบวนการดำเนินงาน 4 ขั้นตอนหลัก ก่อนจะทำให้เกิดผลผลิตของระบบ และย้อนกลับมาเป็นข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาการดำเนินงานในรอบต่อไป โครงสร้างเช่นนี้แตกต่างจากระบบการปฏิบัติการสอนแบบเดิมที่มักมีลักษณะเป็นเส้นตรง คือ เตรียมการ ดำเนินการ ประเมินผล แล้วสิ้นสุดลง แต่ PIT-PST Model มองว่าการประเมินและการสะท้อนผลควรเป็นจุดเริ่มต้นของการพัฒนารอบใหม่เสมอ ไม่ใช่จุดสิ้นสุดของการดำเนินงาน

ในอีกมิติหนึ่ง โครงสร้างความสัมพันธ์ของระบบยังสะท้อนให้เห็นว่า ทுகองค์ประกอบของระบบมีความพึ่งพาอาศัยกัน และไม่สามารถทำงานแทนกันได้ กล่าวคือ หากปัจจัยนำเข้าไม่พร้อม กระบวนการย่อมไม่อาจดำเนินไปได้อย่างมีคุณภาพ หากกระบวนการไม่ชัดเจนหรือไม่ต่อเนื่อง ผลผลิตย่อมไม่อาจ

เกิดขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ และหากขาดข้อมูลย้อนกลับ ระบบก็ย่อมไม่สามารถเรียนรู้และปรับปรุงตนเองได้ ความสัมพันธ์ในลักษณะนี้ทำให้ PIT-PST Model มีความสมบูรณ์ในเชิงระบบ เพราะทุกส่วนต่างมีหน้าที่เฉพาะของตน แต่ก็ต้องทำงานเชื่อมโยงกันภายใต้เป้าหมายเดียวกันอย่างใกล้ชิด

นอกจากนี้ โครงสร้างของระบบยังชี้ให้เห็นบทบาทของ ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายในฐานะองค์ประกอบเชิงสัมพันธ์ของระบบ ไม่ว่าจะเป็นมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง หรือ นิสิตสงฆ์ บุคคลและหน่วยงานเหล่านี้มิได้ถูกวางไว้เป็นเพียง “ผู้ทำหน้าที่” ตามลำดับงาน แต่เป็นผู้มีบทบาทในจุดต่าง ๆ ของโครงสร้างระบบที่ต้องสัมพันธ์กันอย่างมีความหมาย กล่าวคือ มหาวิทยาลัยทำหน้าที่กำกับและประสาน สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ฝึกปฏิบัติ วัดทำหน้าที่กำกับดูแลสมณวิถี ขณะที่อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ เป็นผู้ทำให้กระบวนการดำเนินไปอย่างเป็นรูปธรรม ความสัมพันธ์เช่นนี้ทำให้ระบบมีลักษณะของการพัฒนาาร่วม มากกว่าการแบ่งงานกันทำแบบแยกส่วน

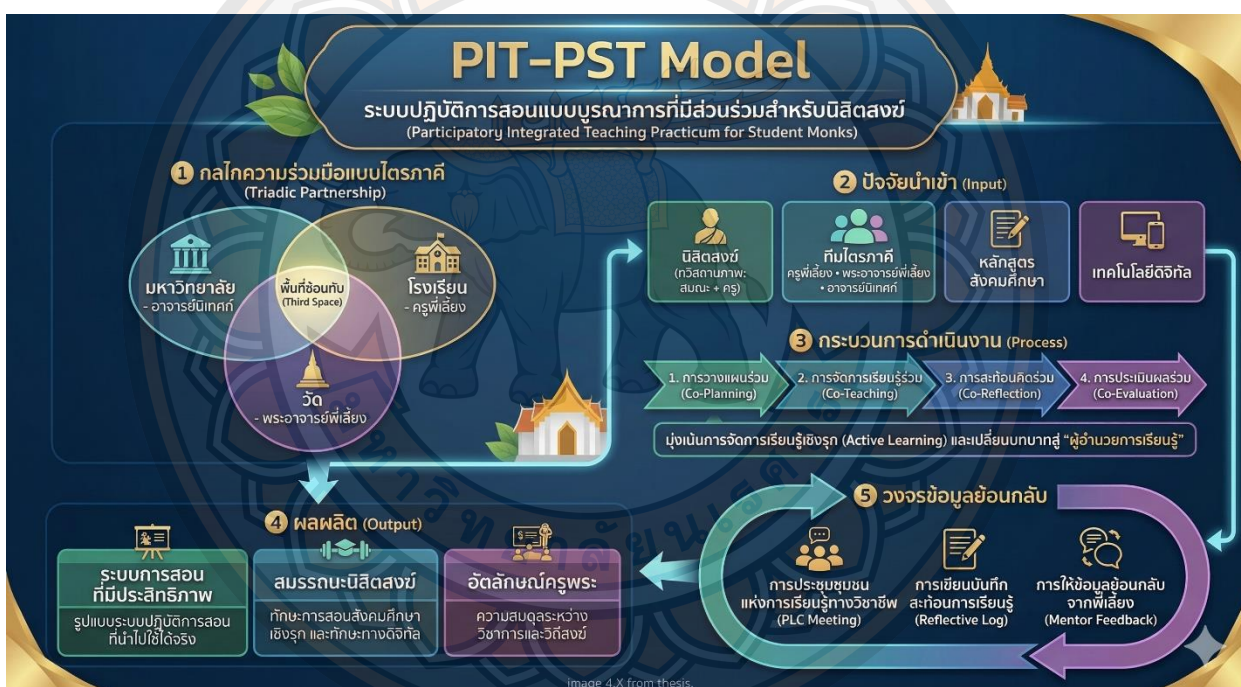
จากมุมมองเชิงวิชาการ โครงสร้างความสัมพันธ์ของ PIT-PST Model ยังสะท้อนการบูรณาการฐานคิดสำคัญที่กล่าวมาในบทที่ 2 อย่างชัดเจน กล่าวคือ โครงสร้างแบบ Input-Process-Output-Feedback แสดงอิทธิพลของทฤษฎีระบบ ขณะที่ฐานความร่วมมือแบบไตรภาคีสะท้อนแนวคิดการมีส่วนร่วม แนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein และแนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคีโดยตรง ส่วนการกำหนดให้ผลผลิตเชื่อมโยงกับสมรรถนะครูสังคัมศึกษา อัตลักษณ์ครูพระ และการดำรงตนตามสมณวิถี ก็สะท้อนแนวคิดการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาที่ถูกประยุกต์ให้เหมาะสมกับบริบทของนิสิตสงฆ์ ด้วยเหตุนี้ โครงสร้างของระบบจึงมิใช่เพียงรูปแบบทางเทคนิคของการจัดระบบเท่านั้น แต่เป็นผลของการสังเคราะห์ทฤษฎีและข้อค้นพบจากบริบทจริงเข้าด้วยกันอย่างมีเหตุผล

อีกประการหนึ่งที่สำคัญ คือ โครงสร้างความสัมพันธ์ของระบบในลักษณะนี้ทำให้ PIT-PST Model มีศักยภาพในการพัฒนาไปสู่ คู่มือเชิงปฏิบัติ ได้อย่างชัดเจน เพราะเมื่อความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหมดถูกอธิบายไว้อย่างเป็นระบบแล้ว ผู้ใช้ย่อมสามารถมองเห็นได้ว่า แต่ละส่วนของระบบเชื่อมต่อกันอย่างไร จุดเริ่มต้นของการดำเนินงานอยู่ที่ใด ขั้นตอนสำคัญของการพัฒนาคืออะไร และข้อมูลจากการดำเนินงานจะย้อนกลับมาใช้พัฒนาระบบได้อย่างไร ความชัดเจนเช่นนี้ช่วยลดความสับสนในการนำระบบไปใช้ และทำให้ผู้เกี่ยวข้องสามารถปฏิบัติตามระบบได้อย่างเข้าใจภาพรวม ไม่ใช่เพียงปฏิบัติตามขั้นตอนรายข้อแบบแยกส่วน

กล่าวโดยสรุป โครงสร้างความสัมพันธ์ของระบบ PIT-PST Model เป็นโครงสร้างเชิงวงจรที่ประกอบด้วยฐานความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด เชื่อมโยงเข้าสู่ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลิต และข้อมูลย้อนกลับอย่างเป็นลำดับและต่อเนื่อง โครงสร้างดังกล่าวทำให้ระบบมีทั้งความเป็นองค์รวม ความชัดเจนเชิงโครงสร้าง และความสามารถในการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง อันเป็นคุณลักษณะสำคัญที่ทำให้ PIT-PST Model สามารถทำหน้าที่เป็นทั้งระบบพัฒนาการปฏิบัติการสอนและเป็นรากฐานของคู่มือเชิงปฏิบัติสำหรับนิสิตสงฆ์ได้อย่างแท้จริง

### 3.3 การอธิบายภาพระบบ PIT-PST Model

ภาพระบบ PIT-PST Model แสดงให้เห็นโครงสร้างของระบบปฏิบัติการสอนแบบบูรณาการที่มีส่วนร่วมสำหรับนิสิตสงฆ์ ซึ่งผู้จัดทำได้พัฒนาขึ้นจากการวิเคราะห์สภาพปัจจุบัน ปัญหา และช่องว่างเชิงระบบของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ แล้วนำมาสังเคราะห์ร่วมกับฐานคิดทางทฤษฎีจนเกิดเป็นระบบใหม่ที่มีความเหมาะสมกับบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์มากยิ่งขึ้น ระบบดังกล่าวมีจุดเน้นสำคัญอยู่ที่การบูรณาการความร่วมมือระหว่าง มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ให้ทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ เพื่อพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะครูสังคมศึกษาที่มีสมรรถนะทางวิชาชีพควบคู่กับการดำรงตนตามสมณวิถีย่างเหมาะสม



จากภาพจะเห็นได้ว่า PIT-PST Model มีลักษณะเป็นระบบเชิงองค์รวมที่ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 4 ส่วน ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า (Input) กระบวนการ (Process) ผลผลิต (Output) และข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ซึ่งเชื่อมโยงกันอย่างเป็นลำดับและต่อเนื่อง มีใช้การจัดวางองค์ประกอบแบบแยกส่วน กล่าวคือ ระบบเริ่มต้นจากการเตรียมความพร้อมของปัจจัยพื้นฐานและผู้เกี่ยวข้อง จากนั้นจึงเคลื่อนไปสู่กระบวนการดำเนินงานแบบมีส่วนร่วม ก่อนจะทำให้เกิดผลลัพธ์ของระบบ และย้อนกลับมาเป็นข้อมูลสำหรับการปรับปรุงระบบในรอบต่อไป ลักษณะดังกล่าวสะท้อนอย่างชัดเจนว่า PIT-PST Model เป็นระบบที่มีลักษณะเป็นวงจรการพัฒนา มีใช้กระบวนการเชิงเส้นที่สิ้นสุดลงเมื่อการปฏิบัติการสอนเสร็จสิ้น

ส่วนแรกของภาพ คือ ปัจจัยนำเข้า (Input) ซึ่งหมายถึงองค์ประกอบพื้นฐานที่จำเป็นต่อการขับเคลื่อนระบบให้ดำเนินไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ ปัจจัยนำเข้าในระบบนี้ครอบคลุมทั้งนิสิตสงฆ์ อาจารย์ นิสิต ครูพี่เลี้ยง สถานศึกษาฝึกสอน วัดต้นสังกัด มหาวิทยาลัย หลักสูตร ตลอดจนเอกสาร เครื่องมือ และกลไกการประสานงานระหว่างหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง การจัดวางปัจจัยนำเข้าไว้เป็นส่วนแรกของภาพ แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ระบบนี้ให้ความสำคัญกับ “ความพร้อม” ของบุคคล หน่วยงาน และทรัพยากร ก่อนเข้าสู่การดำเนินงานจริง เพราะผู้จัดทำมองว่าหากฐานของระบบยังไม่ชัดเจนหรือยังไม่พร้อม กระบวนการถัดไปย่อมไม่อาจขับเคลื่อนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ส่วนที่สองของภาพ คือ กระบวนการ (Process) ซึ่งเป็นแกนกลางของระบบและเป็นส่วนที่ทำให้ปัจจัยนำเข้าทั้งหมดถูกแปรไปสู่การปฏิบัติจริงในสถานศึกษา โดยกระบวนการของ PIT-PST Model ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ การวางแผนร่วม (Co-Planning) การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม (Co-Teaching Support) การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection) และการประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) การจัดวางขั้นตอนทั้ง 4 นี้ไว้ในแกนกลางของภาพ สะท้อนให้เห็นว่าระบบไม่ได้มุ่งเพียงให้ผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายทำหน้าที่ของตนให้ครบถ้วนเท่านั้น แต่เน้นให้เกิดการทำงานร่วมกันในทุกช่วงสำคัญของการพัฒนานิสิตสงฆ์อย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ

ในเชิงความหมาย การวางแผนร่วม เป็นจุดเริ่มต้นของการสร้างความเข้าใจและทิศทางร่วมกันของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย ขณะที่ การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม เป็นช่วงของการหนุนเสริมนิสิตสงฆ์ ระหว่างการทำงานจริงในสถานศึกษา ทั้งในด้านวิชาการ วิชาชีพ และสมณวิถี ต่อมา การสะท้อนผลร่วม เปิดพื้นที่ให้ทุกฝ่ายได้ร่วมกันทบทวนประสบการณ์ วิเคราะห์ปัญหา และค้นหาแนวทางพัฒนา และสุดท้าย การประเมินผลร่วม ทำหน้าที่พิจารณาคุณภาพของการดำเนินงานและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นอย่างรอบด้าน การเรียงลำดับเช่นนี้แสดงให้เห็นว่า ภาพระบบไม่ได้สะท้อนเพียงรายการขั้นตอนการทำงาน แต่สะท้อนตรรกะของการพัฒนาวิชาชีพครูที่ต้องเริ่มจากการสร้างฐานร่วม ดำเนินงานร่วม เรียนรู้ร่วม และประเมินร่วมอย่างต่อเนื่อง

ส่วนที่สามของภาพ คือ ผลผลิต (Output) ซึ่งเป็นผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงานตามระบบ ทั้งในระดับตัวนิสิตสงฆ์และในระดับความร่วมมือของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ในระดับนิสิต ผลผลิตของระบบมุ่งไปที่ การพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์ การก่อรูปอัตลักษณ์ความเป็นครูพระ และความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ครูในสถานศึกษาได้อย่างเหมาะสมภายใต้สมณวิถี ส่วนในระดับระบบ ผลผลิตสะท้อนผ่านความเข้มแข็งของความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ความชัดเจนของบทบาทผู้เกี่ยวข้อง และการมีกรอบการดำเนินงานร่วมกันที่เป็นระบบมากขึ้น การจัดวาง Output ไว้ต่อจาก Process ในภาพ จึงทำให้เห็นอย่างชัดเจนว่าผลลัพธ์ของระบบเป็นผลโดยตรงจากคุณภาพของกระบวนการที่เกิดขึ้น มิใช่เกิดขึ้นจากความสามารถของนิสิตเพียงลำพัง

ส่วนที่สี่ของภาพ คือ ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ระบบมีลักษณะเป็นวงจรและมีศักยภาพในการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ข้อมูลย้อนกลับในภาพหมายถึงข้อมูลที่ได้จากการนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผล ซึ่งถูกนำกลับมาใช้ในการทบทวนความเหมาะสมของปัจจัยนำเข้าและกระบวนการของระบบในรอบต่อไป การจัดวาง Feedback ไว้เชื่อมย้อนกลับเข้าสู่ระบบ จึงมีนัยสำคัญอย่างยิ่ง เพราะแสดงให้เห็นว่า PIT-PST Model มิได้ออกแบบมาเพื่อใช้ครั้งเดียวแล้วสิ้นสุด แต่เป็นระบบที่เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และสามารถพัฒนาตนเองได้อย่างต่อเนื่องตามสภาพปัญหาและบริบทที่เปลี่ยนแปลงไป

อีกประการหนึ่งที่สำคัญในการอธิบายภาพนี้ คือ ฐานความร่วมมือแบบไตรภาคี ซึ่งถือเป็นหัวใจเชิงโครงสร้างของระบบ แม้องค์ประกอบหลักของระบบจะถูกแสดงออกในรูป Input, Process, Output และ Feedback แต่แกนที่ทำให้องค์ประกอบเหล่านี้ทำงานสัมพันธ์กันได้จริง คือ ความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ซึ่งต่างมีบทบาทเฉพาะของตนเอง มหาวิทยาลัยทำหน้าที่ด้านวิชาการ และการกำกับมาตรฐานวิชาชีพ สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ฝึกปฏิบัติจริง และวัดทำหน้าที่กำกับดูแลสมณวิถีสถิติและอัตลักษณ์ของนิติตสงฆ์ การที่ภาพระบบวางทั้งสามหน่วยงานไว้อย่างสัมพันธ์กัน จึงสะท้อนแนวคิดสำคัญของ PIT-PST Model ว่า การพัฒนานิติตสงฆ์จะเกิดขึ้นอย่างมีคุณภาพได้ ก็ต่อเมื่อหน่วยงานทั้งสามทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ ไม่ใช่ดำเนินไปในลักษณะแยกส่วนเหมือนระบบเดิม

นอกจากนี้ ภาพระบบยังสะท้อนให้เห็นอย่างชัดเจนว่า PIT-PST Model เป็นผลของการยกระดับระบบเดิม มิใช่การสร้างระบบใหม่ขึ้นโดยตัดขาดจากฐานเดิมของมหาวิทยาลัย กล่าวคือ ผู้จัดทำได้นำแนวปฏิบัติเดิมมาเป็นพื้นฐาน แล้วเติมกลไกใหม่ที่ตอบโจทย์ปัญหาเชิงระบบที่ค้นพบจากงานวิจัย โดยเฉพาะการสร้างความร่วมมือแบบไตรภาคี การกำหนดกระบวนการมีส่วนร่วมในทุกกระยะ และการออกแบบระบบข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง การอธิบายภาพในลักษณะนี้จึงทำให้ผู้อ่านเข้าใจได้ว่า PIT-PST Model ไม่ใช่เพียงโมเดลเชิงแนวคิดที่สร้างขึ้นเพื่อการนำเสนอทางวิชาการ แต่เป็นระบบที่พัฒนาขึ้นจากบริบทจริงและมีความมุ่งหมายเพื่อการนำไปใช้จริงอย่างชัดเจน

เมื่อมองภาพโดยรวม จึงอาจกล่าวได้ว่า ภาพระบบ PIT-PST Model ทำหน้าที่สรุปสาระสำคัญของระบบทั้งหมดไว้ในรูปแบบที่มองเห็นได้ง่าย กล่าวคือ ภาพดังกล่าวแสดงทั้งฐานความร่วมมือของระบบ โครงสร้างองค์ประกอบหลัก ตรรกะของกระบวนการ และกลไกการพัฒนาอย่างต่อเนื่องในภาพเดียวกัน การอธิบายภาพจึงไม่ควรหยุดอยู่เพียงการบอกชื่อองค์ประกอบแต่ละส่วนเท่านั้น แต่ควรช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจว่าทุกส่วนของภาพสัมพันธ์กันอย่างไร และเพราะเหตุใดระบบนี้จึงมีความแตกต่างจากแนวปฏิบัติเดิมของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิติตสงฆ์อย่างมีนัยสำคัญ

กล่าวโดยสรุป ภาพระบบ PIT-PST Model แสดงให้เห็นระบบปฏิบัติการสอนแบบบูรณาการที่มีส่วนร่วมสำหรับนิติตสงฆ์ ซึ่งตั้งอยู่บนฐานของความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด และประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 4 ส่วน ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลผลิต และข้อมูลย้อนกลับ

ที่เชื่อมโยงกันอย่างเป็นวงจร ภาพดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะครูสังฆคัมภีร์ศึกษาที่มีคุณภาพ มิใช่ผลของการทำงานจากฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงลำพัง แต่เป็นผลจากโครงสร้างความร่วมมือ การดำเนินงานอย่างเป็นระบบ และการเรียนรู้จากข้อมูลย้อนกลับอย่างต่อเนื่อง อันเป็นหัวใจสำคัญของ PIT-PST Model ในฐานะระบบที่ออกแบบขึ้นเพื่อใช้ได้จริงในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์

### 3.4 หลักการของระบบ PIT-PST Model

ระบบ PIT-PST Model มิได้ถูกพัฒนาขึ้นในฐานะเพียงแบบจำลองหรือชุดขั้นตอนการดำเนินงานเท่านั้น แต่เป็นระบบที่ตั้งอยู่บนหลักการสำคัญซึ่งทำหน้าที่เป็นรากฐานของการออกแบบ การขับเคลื่อน และการประเมินการใช้ระบบในทางปฏิบัติ หลักการเหล่านี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะช่วยกำกับให้ผู้ใช้ระบบมองเห็นว่า PIT-PST Model ควรถูกนำไปใช้ด้วยความเข้าใจใน “เจตนารมณ์ของระบบ” มิใช่เพียงปฏิบัติตามขั้นตอนในเชิงเทคนิคเท่านั้น กล่าวอีกนัยหนึ่ง หลักการของระบบคือสิ่งที่ทำให้ PIT-PST Model มีความเป็นระบบ มีความเป็นเอกภาพ และมีความต่างจากการดำเนินงานแบบแยกส่วนที่เคยปรากฏในแนวปฏิบัติเดิมอย่างชัดเจน

จากการสังเคราะห์ในคู่มือพบว่า PIT-PST Model พัฒนาระบบบนหลักการสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ หลักการเชิงระบบ หลักการมีส่วนร่วม หลักการความร่วมมือแบบไตรภาคี และหลักการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ซึ่งหลักการทั้ง 4 นี้มิได้ดำรงอยู่แยกจากกัน หากแต่เชื่อมโยงและเกื้อหนุนกันภายใต้เป้าหมายร่วมเดียวกัน คือ การพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ให้มีคุณภาพ เหมาะสมกับมาตรฐานวิชาชีพครู และสอดคล้องกับสมณวิถียุคสมัย

หลักการประการแรก คือ หลักการเชิงระบบ ซึ่งเป็นหลักการพื้นฐานที่กำหนดให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ต้องได้รับการพัฒนาในลักษณะองค์รวม โดยคำนึงถึงความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลิต และข้อมูลย้อนกลับ มิใช่มองเฉพาะพฤติกรรมการสอนของนิสิตเพียงด้านเดียว หลักการนี้มีความสำคัญมาก เพราะช่วยเปลี่ยนมุมมองจากการแก้ปัญหาเฉพาะหน้าในระดับบุคคล ไปสู่การพิจารณาโครงสร้างและความสัมพันธ์ของทั้งระบบ กล่าวคือ หากพบปัญหาในการปฏิบัติการสอนระบบจะไม่รีบสรุปว่าเกิดจากความสามารถของนิสิตเพียงอย่างเดียว แต่จะย้อนกลับไปพิจารณาด้วยว่าปัจจัยนำเข้ามีความพร้อมหรือไม่ กระบวนการสนับสนุนมีคุณภาพเพียงใด และข้อมูลย้อนกลับถูกนำมาใช้พัฒนาระบบจริงหรือไม่ หลักการเชิงระบบจึงทำให้ PIT-PST Model มีความลุ่มลึกทางวิชาการและมีความสามารถในการแก้ปัญหาได้อย่างตรงจุดมากขึ้น

หลักการประการที่สอง คือ หลักการมีส่วนร่วม ซึ่งกำหนดว่า ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายต้องมีบทบาทในกระบวนการสำคัญของการปฏิบัติการสอน ไม่ว่าจะเป็นมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ โดยการมีส่วนร่วมในที่นี้มิได้หมายถึงเพียงการรับทราบหน้าที่ของตน หรือการเข้าร่วมในลักษณะเชิงพิธีกรรมเท่านั้น แต่หมายถึงการมีบทบาทอย่างมีความหมายในกระบวนการร่วมวางแผน ร่วมดำเนินงาน ร่วมสะท้อนผล และร่วมประเมินผล หลักการนี้ทำให้ระบบมีลักษณะเป็นการพัฒนาร่วม

มากกว่าการสั่งการจากฝ่ายหนึ่งไปยังอีกฝ่ายหนึ่ง และช่วยให้การดำเนินงานตั้งอยู่บนฐานของความเข้าใจ ร่วม ความรับผิดชอบร่วม และความเป็นเจ้าของร่วมของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง

หลักการประการที่สาม คือ หลักการความร่วมมือแบบไตรภาคี ซึ่งเป็นหลักการสำคัญที่ทำให้ PIT-PST Model มีลักษณะเฉพาะและเหมาะสมกับบริบทของนิสิตสงขล้อย่างยิ่ง หลักการนี้กำหนดให้ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ทำงานร่วมกันในฐานะหน่วยงานหลักของการพัฒนานิสิตสงฆ์ โดยแต่ละฝ่ายต่างมีบทบาทเฉพาะของตนเองที่ไม่สามารถทดแทนกันได้ มหาวิทยาลัยรับผิดชอบด้านกรอบคุณวุฒิ และมาตรฐานวิชาชีพครู สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ฝึกประสบการณ์วิชาชีพในสถานการณ์จริง และวัด ทำหน้าที่กำกับดูแลสมณวิถิ คุณธรรม และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ หลักการนี้จึงช่วยให้ระบบไม่ตกอยู่ในสภาพที่มหาวิทยาลัยหรือสถานศึกษาต้องรับภาระการพัฒนานิสิตสงฆ์โดยลำพัง แต่ทำให้ทั้งสามฝ่าย สามารถทำงานร่วมกันบนฐานของบทบาทที่ชัดเจนและเป้าหมายร่วมเดียวกันได้อย่างเป็นระบบ

หลักการประการที่สี่ คือ หลักการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ซึ่งเป็นหลักการที่เชื่อมโยงโดยตรงกับ องค์ประกอบด้านข้อมูลย้อนกลับของระบบ หลักการนี้กำหนดว่า การดำเนินงานของ PIT-PST Model ต้องไม่สิ้นสุดลงเพียงเมื่อมีการนำระบบไปใช้หรือเมื่อการปฏิบัติการสอนสิ้นสุดลงเท่านั้น แต่ต้องอาศัย ข้อมูลจากการนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผล มาทบทวนและปรับปรุงระบบอย่างสม่ำเสมอ หลักการนี้ทำให้ PIT-PST Model มีลักษณะเป็นระบบที่เรียนรู้จากประสบการณ์จริง และสามารถพัฒนาตนเองได้ตามบริบทที่เปลี่ยนแปลงไป จึงช่วยให้ระบบไม่หยุดนิ่งอยู่กับรูปแบบเดิม และมีศักยภาพในการ เติบโตไปสู่คู่มือเชิงปฏิบัติที่สมบูรณ์ยิ่งขึ้นในอนาคต

หากพิจารณาในเชิงโครงสร้าง จะเห็นได้ว่าหลักการทั้ง 4 ประการนี้สัมพันธ์กับองค์ประกอบของ ระบบอย่างแนบแน่น กล่าวคือ หลักการเชิงระบบทำหน้าที่กำกับโครงสร้างโดยรวมของ Input, Process, Output และ Feedback หลักการมีส่วนร่วมทำหน้าที่กำกับลักษณะของการดำเนินงานในทุกขั้นตอนของ กระบวนการ หลักการความร่วมมือแบบไตรภาคีทำหน้าที่กำกับโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยงาน หลักของระบบ และหลักการพัฒนาอย่างต่อเนื่องทำหน้าที่เชื่อม Output และ Feedback ให้อันกลับมาสู่การปรับปรุง Input และ Process ในรอบถัดไป ความสัมพันธ์เช่นนี้ทำให้หลักการของระบบไม่ใช่เพียง ข้อความเชิงอุดมคติที่แยกขาดจากการใช้งานจริง แต่เป็นแกนความคิดที่ฝังอยู่ในทุกส่วนของโมเดลอย่าง แท้จริง

ในอีกมิติหนึ่ง หลักการของระบบยังทำหน้าที่เป็น เกณฑ์กำกับคุณภาพของการนำระบบไปใช้ กล่าวคือ แม้ผู้ใช้ระบบจะดำเนินงานตามขั้นตอนครบถ้วน แต่หากขาดหลักการเชิงระบบ ระบบอาจ กลายเป็นเพียงกิจกรรมรายส่วน หากขาดหลักการมีส่วนร่วม ระบบอาจกลายเป็นการบริหารจัดการแบบสั่ง การ หากขาดหลักการความร่วมมือแบบไตรภาคี ระบบอาจกลับไปสู่การทำงานแบบแยกส่วนระหว่าง มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด และหากขาดหลักการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ระบบก็อาจเป็นเพียงระบบที่ ใช้แล้วจบโดยไม่เกิดการเรียนรู้สะสม ดังนั้น หลักการของ PIT-PST Model จึงมิใช่เพียงฐานคิดเบื้องต้น

การออกแบบระบบ แต่ยังเป็นตัวชี้ว่าการนำระบบไปใช้ยังคงรักษา “สาระสำคัญของระบบ” ไว้ได้หรือไม่ด้วย

นอกจากนี้ หลักการทั้ง 4 ประการยังสะท้อนให้เห็นจุดเด่นของ PIT-PST Model ในฐานะระบบที่พัฒนาขึ้นจากข้อค้นพบเชิงประจักษ์และฐานคิดทางทฤษฎีร่วมกัน กล่าวคือ หลักการเชิงระบบสะท้อนอิทธิพลของทฤษฎีระบบ หลักการมีส่วนร่วมสะท้อนฐานคิดเรื่อง participation หลักการความร่วมมือแบบไตรภาคีสะท้อนการประยุกต์แนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein และแนวคิดความร่วมมือ 3 ฝ่าย ส่วนหลักการพัฒนาอย่างต่อเนื่องสะท้อนการมองระบบในฐานะโครงสร้างที่เรียนรู้และปรับตัวได้ หลักการของระบบจึงเป็นจุดที่ทำให้ฐานคิดทางทฤษฎีในบทที่ 2 เชื่อมต่อการออกแบบระบบในบทที่ 3 อย่างชัดเจนที่สุด

ในทางปฏิบัติ การยึดหลักการทั้ง 4 ประการนี้จะช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องสามารถนำ PIT-PST Model ไปใช้ได้อย่างมีความเข้าใจมากขึ้น กล่าวคือ ไม่มองระบบเพียงในฐานะคู่มือสั่งงาน แต่เข้าใจว่าทำไมระบบจึงต้องเริ่มจากความพร้อมของปัจจัยนำเข้า ทำไมทุกฝ่ายจึงต้องมีส่วนร่วม ทำไมวัดจึงต้องถูกบูรณาการเข้ามาเป็นหนึ่งในเสาหลักของระบบ และทำไมข้อมูลย้อนกลับจึงต้องถูกนำกลับมาใช้จริงในการพัฒนาระบบ ความเข้าใจในระดับหลักการเช่นนี้มีความสำคัญมาก เพราะทำให้การใช้ระบบไม่แข็งตัวอยู่กับรูปแบบ แต่สามารถยืดหยุ่นและปรับใช้ได้ตามบริบทจริงโดยยังคงรักษาแก่นของระบบไว้ได้อย่างครบถ้วน

กล่าวโดยสรุป หลักการของระบบ PIT-PST Model ประกอบด้วย 4 ประการ ได้แก่ หลักการเชิงระบบ หลักการมีส่วนร่วม หลักการความร่วมมือแบบไตรภาคี และหลักการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ซึ่งทำหน้าที่เป็นฐานกำกับทั้งการออกแบบ การดำเนินงาน และการพัฒนาระบบในระยะยาว หลักการเหล่านี้ทำให้ PIT-PST Model มีความแตกต่างจากแนวปฏิบัติแบบเดิมอย่างชัดเจน เพราะมิได้มุ่งเพียงให้การฝึกสอนดำเนินไปตามภารกิจของหลักสูตรเท่านั้น แต่ยกระดับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ให้เป็นระบบความร่วมมือเชิงบูรณาการที่มีโครงสร้างชัดเจน มีการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และมีศักยภาพในการพัฒนาอย่างต่อเนื่องในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์อย่างแท้จริง

### 3.5 ขั้นตอนการดำเนินงานของระบบ PIT-PST Model

ขั้นตอนการดำเนินงานของระบบ PIT-PST Model เป็นส่วนที่ทำหน้าที่แปลงหลักการของระบบให้กลายเป็นแนวทางปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม โดยผู้จัดทำได้ออกแบบขั้นตอนการดำเนินงานให้สอดคล้องกับฐานคิดสำคัญของระบบ ทั้งหลักการเชิงระบบ หลักการมีส่วนร่วม หลักการความร่วมมือแบบไตรภาคี และหลักการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง กล่าวคือ การดำเนินงานของระบบมิได้เริ่มจากการมอบหมายภารกิจให้นิสิตสงฆ์เข้าสู่สถานศึกษาเพียงลำพัง แต่เริ่มจากการทำให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายมีความพร้อมและมีความเข้าใจร่วมกัน จากนั้นจึงร่วมกันขับเคลื่อนการพัฒนานิสิตสงฆ์ผ่านกระบวนการที่ต่อเนื่อง เชื่อมโยงกัน และสามารถนำข้อมูลจากการปฏิบัติจริงกลับมาพัฒนาระบบได้ในระยะต่อไป

ในเชิงโครงสร้าง ขั้นตอนการดำเนินงานของระบบ PIT-PST Model ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ การวางแผนร่วม (Co-Planning) การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม (Co-Teaching Support) การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection) และการประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) ซึ่งทั้ง 4 ขั้นตอนนี้มีได้ เป็นเพียงลำดับกิจกรรมทั่วไป แต่เป็นวงจรของการพัฒนาที่ทำให้มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด สามารถทำงานร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ และทำให้นิสิตสงฆ์ได้รับการพัฒนาอย่างครอบคลุมทั้งในด้าน วิชาชีพครูและการดำรงตนตามสมณวิถีย่างสมดุล

### 3.5.1 การวางแผนร่วม (Co-Planning)

การวางแผนร่วมเป็นขั้นตอนแรกของการดำเนินงาน และถือเป็นฐานสำคัญของความสำเร็จของ ระบบทั้งหมด เพราะเป็นช่วงที่ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายต้องร่วมกันกำหนดทิศทาง เป้าหมาย บทบาท และ แนวทางการดำเนินงานให้มีความชัดเจนและสอดคล้องกันก่อนที่นิสิตสงฆ์จะเข้าสู่การปฏิบัติการสอนใน สถานศึกษา การวางแผนร่วมในระบบนี้จึงมิใช่เพียงการเตรียมเอกสารหรือกำหนดตารางเวลาเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการสร้าง “ความเข้าใจร่วม” และ “ความพร้อมร่วม” ของผู้เกี่ยวข้องทั้งระบบ

ในขั้นตอนนี้ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด รวมถึงอาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง พระอาจารย์หรือ ผู้แทนวัด และนิสิตสงฆ์ จะต้องร่วมกันชี้แจงแนวคิด หลักการ และโครงสร้างของระบบ PIT-PST Model เพื่อให้ทุกฝ่ายเข้าใจตรงกันว่าระบบนี้มีเป้าหมายอย่างไร ผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายมีบทบาทอะไร และการ ดำเนินงานควรเชื่อมโยงกันอย่างไร นอกจากนี้ ยังต้องมีการกำหนดผู้รับผิดชอบหลักของแต่ละหน่วยงาน จัดเตรียมเอกสาร เครื่องมือ และแบบประเมินที่จำเป็น ตลอดจนกำหนดแนวทางการประสานงานและการ ติดตามระหว่างหน่วยงานให้ชัดเจน การวางแผนร่วมจึงเป็นขั้นตอนที่ช่วยลดความคลาดเคลื่อนของการ ตีความบทบาท ลดปัญหาการทำงานซ้ำซ้อน และสร้างฐานของความร่วมมือที่มั่นคงก่อนเริ่มดำเนินงานจริง

ในเชิงวิชาการ การวางแผนร่วมมีความสำคัญเพราะทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ไม่ได้ เริ่มต้นจากการปรับตัวเฉพาะหน้าของแต่ละฝ่าย แต่เริ่มต้นจากการออกแบบความร่วมมือร่วมกันอย่างมี เหตุผล ผู้เกี่ยวข้องจึงไม่ได้เพียงรู้ว่าตนต้องทำอะไร แต่เข้าใจด้วยว่าเหตุใดจึงต้องทำเช่นนั้น และสิ่งที่ตน ทำสัมพันธ์กับเป้าหมายรวมของระบบอย่างไร ขั้นตอนนี้จึงทำหน้าที่เป็น “จุดตั้งต้นเชิงระบบ” ที่ทำให้การ ดำเนินงานในระยะต่อไปมีทิศทางและมีเอกภาพมากขึ้น

### 3.5.2 การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม (Co-Teaching Support)

การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วมเป็นขั้นตอนที่สองของระบบ และเป็นช่วงที่การวางแผนร่วม ถูกแปรไปสู่การดำเนินงานจริงในสถานศึกษา ขั้นตอนนี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะเป็นช่วงที่นิสิตสงฆ์ต้อง เผชิญกับสภาพจริงของการทำหน้าที่ครู ทั้งในด้านการจัดการเรียนรู้ การบริหารชั้นเรียน การทำงานร่วมกับ บุคลากรในสถานศึกษา และการดำรงตนอย่างเหมาะสมตามสมณวิถี ระบบ PIT-PST Model จึงกำหนดให้ ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายต้องเข้ามามีบทบาทในการหนุนเสริมนิสิตสงฆ์อย่างต่อเนื่อง มิใช่ปล่อยให้นิสิตสงฆ์เผชิญ บริบทจริงโดยลำพัง

ในระยะนี้ มหาวิทยาลัยมีบทบาทในการนิเทศ ให้คำปรึกษา และกำกับมาตรฐานทางวิชาการ สถานศึกษาและครูที่เลี้ยงมีบทบาทในการสนับสนุนการจัดการเรียนรู้ การปฏิบัติงานในสถานศึกษา และการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในสถานการณ์จริง ขณะที่วัดหรือพระอาจารย์มีบทบาทในการกำกับดูแลสมณวิถี ความเหมาะสมของการดำรงตน และการประดับประคองนิสิตสงฆ์ในมิติคุณธรรมและอัตลักษณ์ การสนับสนุนร่วมในขั้นตอนนี้จึงเป็นการประสานบทบาทของผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายให้ทำงานสอดคล้องกัน โดยมีเป้าหมายเพื่อช่วยให้นิสิตสงฆ์สามารถปฏิบัติหน้าที่ครูได้อย่างมีคุณภาพและเหมาะสมกับบริบท เฉพาะของตนเอง

จุดเด่นของขั้นตอนนี้ คือ การมองว่าการพัฒนานิสิตสงฆ์มีใช้หน้าที่ของผู้ประเมินปลายทางเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการสนับสนุนระหว่างทางที่ต้องเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ยิ่งการสนับสนุนจากมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด มีความเชื่อมโยงและตอบสนองต่อปัญหาจริงได้มากเท่าใด การปฏิบัติการสอนของ นิสิตสงฆ์ก็ยิ่งมีโอกาสพัฒนาได้ลึกและมั่นคงมากขึ้นเท่านั้น ขั้นตอนนี้จึงทำหน้าที่เป็น “กลไกการ ประคับประคองการเติบโต” ของนิสิตสงฆ์ในระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูอย่างแท้จริง

### 3.5.3 การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection)

การสะท้อนผลร่วมเป็นขั้นตอนที่สามของระบบ ซึ่งทำหน้าที่เป็นกระบวนการเรียนรู้จาก ประสบการณ์จริงของการดำเนินงาน โดยเปิดพื้นที่ให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายได้ร่วมกันพิจารณา ทบทวน และ แลกเปลี่ยนข้อค้นพบจากการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ ทั้งในด้านจุดแข็ง ปัญหา ข้อจำกัด และแนวทาง พัฒนา การสะท้อนผลร่วมในระบบนี้มีได้มุ่งเพียงการบอกว่าสิ่งใดดีหรือสิ่งใดผิดพลาดเท่านั้น แต่เน้นให้เกิด ความเข้าใจเชิงลึกกว่า เพราะเหตุใดสถานการณ์หนึ่งจึงเกิดขึ้น และระบบควรตอบสนองต่อสถานการณ์นั้น อย่างไรให้เหมาะสมที่สุด

ในขั้นตอนนี้ อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง พระอาจารย์หรือผู้แทนวัด และนิสิตสงฆ์ จะเข้ามามีส่วน ร่วมในการสะท้อนผลจากประสบการณ์จริงร่วมกัน ข้อมูลที่ได้จากการสะท้อนผลไม่เพียงช่วยให้นิสิตสงฆ์ เห็นพัฒนาการของตนเองอย่างชัดเจนขึ้นเท่านั้น แต่ยังช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้าใจปัจจัยแวดล้อมที่มีผล ต่อการปฏิบัติการสอนมากขึ้นด้วย การสะท้อนผลร่วมจึงทำให้ระบบไม่หยุดอยู่เพียงการดำเนินงาน ตามแผน แต่เปิดพื้นที่ให้เกิดการเรียนรู้ระหว่างการดำเนินงานอย่างแท้จริง

ในเชิงคุณค่า ขั้นตอนนี้ช่วยยกระดับการพัฒนาจาก “การปฏิบัติ” ไปสู่ “การตระหนักรู้จากการ ปฏิบัติ” ซึ่งเป็นแก่นสำคัญของการเติบโตทางวิชาชีพครู กล่าวคือ นิสิตสงฆ์ไม่ได้เพียงทำหน้าที่ครูให้ครบ ตามภารกิจ แต่ได้เรียนรู้ที่จะคิดทบทวน วิเคราะห์ตนเอง และมองเห็นหนทางพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ขณะเดียวกัน ผู้เกี่ยวข้องก็ได้เรียนรู้จากกันและกัน ทำให้การสะท้อนผลร่วมเป็นทั้งกระบวนการพัฒนานิสิต และกระบวนการพัฒนาความร่วมมือของระบบในเวลาเดียวกัน

### 3.5.4 การประเมินผลร่วม (Co-Evaluation)

การประเมินผลร่วมเป็นขั้นตอนที่สี่และเป็นขั้นตอนสำคัญที่ช่วยสรุปผลการดำเนินงานของระบบในแต่ละรอบ โดยเน้นให้ผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วมในการพิจารณาผลการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบ รอบด้าน และสอดคล้องกับบริบทจริง การประเมินผลร่วมในระบบนี้มิได้มีจุดมุ่งหมายเพียงเพื่อการตัดสินผลการปฏิบัติการสอนหรือให้คะแนนเท่านั้น แต่ยังมีจุดมุ่งหมายให้ผลการประเมินเป็นฐานข้อมูลสำคัญสำหรับการพัฒนานิสิตสงฆ์และการปรับปรุงระบบในระยะต่อไปด้วย

การประเมินผลร่วมทำให้ข้อมูลจากมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ ถูกนำมาพิจารณาร่วมกันอย่างมีเหตุผล จึงช่วยให้การประเมินมีความครอบคลุมและเป็นธรรมมากยิ่งขึ้น เพราะไม่ได้อาศัยมุมมองของผู้ประเมินเพียงฝ่ายเดียว แต่ตั้งอยู่บนฐานของหลักฐานและประสบการณ์จากหลายมิติ การประเมินผลร่วมจึงมีความหมายทั้งในฐานะเครื่องมือประกันคุณภาพของการปฏิบัติการสอน และในฐานะกลไกที่ช่วยทำให้ระบบเห็นศักยภาพ จุดแข็ง และข้อจำกัดของตนเองอย่างชัดเจนมากขึ้น

ในมิติของการพัฒนาระบบ ขั้นตอนนี้มีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะผลการประเมินจะถูกนำไปเชื่อมกับองค์ประกอบด้านข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) เพื่อใช้ทบทวนความเหมาะสมของปัจจัยนำเข้าและกระบวนการดำเนินงานในรอบต่อไป กล่าวได้ว่า การประเมินผลร่วมคือ “สะพาน” ที่เชื่อมระหว่างผลลัพธ์ของการดำเนินงานกับการยกระดับระบบในระยะยาว ทำให้ PIT-PST Model มีคุณลักษณะเป็นระบบที่เรียนรู้จากผลการปฏิบัติจริง มีใช้ระบบที่ใช้แล้วสิ้นสุดลงเพียงรอบเดียว

#### สาระสำคัญของขั้นตอนการดำเนินงานในภาพรวม

เมื่อพิจารณาทั้ง 4 ขั้นตอนร่วมกัน จะเห็นได้ว่าการดำเนินงานของระบบ PIT-PST Model มีลักษณะเป็น วงจรการพัฒนาที่ต่อเนื่องและเชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ กล่าวคือ เริ่มจากการสร้างความพร้อมและความเข้าใจร่วมในชั้นวางแผน จากนั้นเข้าสู่การสนับสนุนระหว่างการปฏิบัติจริง ต่อด้วยการทบทวนและเรียนรู้จากประสบการณ์ และสิ้นสุดที่การประเมินผลอย่างรอบด้าน ก่อนจะนำข้อมูลทั้งหมดกลับไปใช้พัฒนาระบบในรอบต่อไป วงจรเช่นนี้ทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ไม่เพียงเป็นเพียงกิจกรรมภาคสนามชั่วคราว แต่เป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีการออกแบบ ติดตาม เรียนรู้ และยกระดับอย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้ ขั้นตอนการดำเนินงานทั้ง 4 ยังสะท้อนให้เห็นอย่างชัดเจนว่า PIT-PST Model ให้ความสำคัญกับการทำงานร่วมกันของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดในทุกๆระยะของการพัฒนา มิใช่เพียงเชื่อมโยงกันในเชิงสัญลักษณ์หรือในช่วงใดช่วงหนึ่งเท่านั้น การที่ทุกฝ่ายมีพื้นที่ในการร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมสะท้อนผล และร่วมประเมินผล ทำให้ระบบมีลักษณะเป็นความร่วมมือเชิงบูรณาการอย่างแท้จริง และช่วยลดปัญหาการดำเนินงานแบบแยกส่วนที่เคยเป็นข้อจำกัดของระบบเดิมได้อย่างมีนัยสำคัญ

กล่าวโดยสรุป ขั้นตอนการดำเนินงานของระบบ PIT-PST Model ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม ซึ่งทำงานเชื่อมโยงกันอย่างเป็นวงจรภายใต้ฐานของความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ขั้นตอนทั้ง 4 นี้ทำให้ระบบสามารถแปรจากหลักการเชิงแนวคิดไปสู่การปฏิบัติจริงได้อย่างมีทิศทาง ชัดเจน และต่อเนื่อง อันเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ PIT-PST Model สามารถพัฒนานิสิตสงฆ์ให้เติบโตทั้งในมิติของวิชาชีพครูและมิติของสมณวิถิได้อย่างสมดุลและยั่งยืนในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์อย่างแท้จริง

### 3.6 เงื่อนไขความสำเร็จของการนำระบบ PIT-PST Model ไปใช้

แม้ระบบ PIT-PST Model จะได้รับการออกแบบไว้อย่างเป็นระบบและมีความชัดเจนทั้งในด้านการประกอบ หลักการ และขั้นตอนการดำเนินงานแล้วก็ตาม แต่การที่ระบบจะสามารถนำไปใช้ให้เกิดผลสำเร็จได้จริงในทางปฏิบัติ นั้น มิได้ขึ้นอยู่กับการมีคู่มือหรือมีแบบจำลองระบบเพียงอย่างเดียว หากขึ้นอยู่กับ “เงื่อนไขของการนำระบบไปใช้” ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่กำหนดว่าระบบจะสามารถแปรจากกรอบแนวคิดไปสู่ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจริงได้มากน้อยเพียงใด คู่มือได้ชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่า การนำระบบ PIT-PST Model ไปใช้ให้ประสบผลสำเร็จ จำเป็นต้องอาศัยเงื่อนไขหลายประการที่เกี่ยวข้องกับความเข้าใจของผู้เกี่ยวข้อง ความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การสื่อสารและประสานงาน การเปิดพื้นที่ให้เกิดการสะท้อนผลระหว่างทาง และการคำนึงถึงบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์อย่างจริงจัง

เงื่อนไขประการแรก คือ ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายต้องมีความเข้าใจตรงกันเกี่ยวกับแนวคิดและเป้าหมายของระบบ ซึ่งถือเป็นเงื่อนไขพื้นฐานที่สุดของการนำระบบไปใช้ เพราะ PIT-PST Model มิใช่ระบบที่ขับเคลื่อนด้วยคำสั่งหรือภารกิจรายข้อเท่านั้น แต่เป็นระบบที่ต้องอาศัยความเข้าใจในเจตนารมณ์ของการพัฒนาร่วม กล่าวคือ ผู้เกี่ยวข้องต้องเข้าใจตรงกันว่า ระบบนี้มุ่งยกระดับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จากการดำเนินงานแบบแยกส่วนไปสู่ระบบความร่วมมือเชิงบูรณาการระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด หากแต่ละฝ่ายเข้าใจระบบไม่ตรงกัน มองบทบาทของตนไม่สอดคล้องกัน หรือรับรู้เป้าหมายของระบบเพียงในระดับผิวเผิน การดำเนินงานตามขั้นตอนก็อาจเกิดขึ้นได้จริง แต่ยากที่จะสร้างผลลัพธ์เชิงคุณภาพตามที่ระบบมุ่งหวังไว้

เงื่อนไขประการที่สอง คือ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ต้องให้ความร่วมมือในการดำเนินงานอย่างจริงจัง เพราะระบบ PIT-PST Model ตั้งอยู่บนฐานของความร่วมมือแบบไตรภาคีโดยตรง หากหน่วยงานใดหน่วยงานหนึ่งเข้ามามีส่วนร่วมเพียงในเชิงนามธรรม หรือปฏิบัติบทบาทของตนอย่างจำกัดโดยไม่เชื่อมโยงกับอีกสองฝ่าย ระบบย่อมสูญเสียพลังของการเป็นระบบบูรณาการทันที ความร่วมมือในที่นี้จึงมิได้หมายถึงเพียงการตอบรับเข้าร่วม หรือการประสานงานเฉพาะบางเหตุการณ์เท่านั้น แต่หมายถึงการเข้ามามีบทบาทอย่างจริงจังในการร่วมวางแผน สนับสนุน ติดตาม สะท้อนผล และ

ประเมินผลอย่างต่อเนื่อง ความสำเร็จของระบบจึงขึ้นอยู่กับระดับความจริงจังของความร่วมมือระหว่างสามหน่วยงานหลักอย่างมีนัยสำคัญ

เงื่อนไขประการที่สาม คือ ต้องมีการสื่อสารและประสานงานระหว่างผู้เกี่ยวข้องอย่างต่อเนื่อง คู่มือชี้ให้เห็นว่า ก่อนนำระบบไปใช้จำเป็นต้องมีการกำหนดผู้รับผิดชอบหลักของแต่ละหน่วยงาน และต้องมีการประสานความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด เพื่อกำหนดแนวทางการดำเนินงานร่วมกัน ประเด็นนี้สะท้อนให้เห็นว่า แม้ระบบจะมีโครงสร้างชัดเจนเพียงใด แต่หากขาดกลไกการสื่อสารที่ต่อเนื่อง ข้อมูลสำคัญย่อมตกหล่น การรับรู้บทบาทย่อมคลาดเคลื่อน และการแก้ปัญหาระหว่างทางย่อมไม่ทันต่อสถานการณ์จริง ดังนั้น การสื่อสารและการประสานงานจึงเป็นเงื่อนไขเชิงปฏิบัติที่ทำหน้าที่รักษาความต่อเนื่องของระบบ และทำให้ความร่วมมือแบบไตรภาคีสามารถดำรงอยู่ในทางปฏิบัติได้อย่างแท้จริง

เงื่อนไขประการที่สี่ คือ ต้องเปิดโอกาสให้มีการสะท้อนผลและปรับปรุงการดำเนินงานระหว่างทาง ซึ่งเป็นเงื่อนไขที่เชื่อมโยงโดยตรงกับหลักการพัฒนาอย่างต่อเนื่องจากข้อมูลย้อนกลับ คู่มือระบุไว้อย่างชัดเจนว่า การนำระบบไปใช้ให้สำเร็จต้องไม่ปิดกั้นการสะท้อนผลระหว่างการดำเนินงาน แต่ควรเปิดพื้นที่ให้ผู้เกี่ยวข้องได้ร่วมกันทบทวน ปรับปรุง และแก้ไขแนวทางการดำเนินงานระหว่างทางได้อย่างเหมาะสม เงื่อนไขนี้มีความสำคัญมาก เพราะ PIT-PST Model ไม่ได้มองระบบเป็นโครงสร้างตายตัวที่ต้องดำเนินไปตามแบบเดิมทุกกรณี หากมองระบบเป็นกลไกที่ต้องเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง ดังนั้น หากไม่มีพื้นที่สำหรับการสะท้อนผลและการปรับปรุงระหว่างทาง ระบบก็อาจกลายเป็นเพียงกรอบปฏิบัติที่แข็งตัว และไม่สามารถตอบสนองต่อความซับซ้อนของบริบทจริงได้อย่างเต็มที่

เงื่อนไขประการที่ห้า คือ ต้องคำนึงถึงบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ในการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ซึ่งเป็นเงื่อนไขที่ถือเป็นหัวใจเฉพาะของ PIT-PST Model โดยตรง เพราะระบบนี้ถูกพัฒนาขึ้นเพื่อตอบสนองต่อข้อจำกัดและความต้องการเฉพาะของนิสิตสงฆ์ ไม่ว่าจะเป็นความสัมพันธ์ระหว่างบทบาท นิสิตครูกับสมณะ ความเหมาะสมในการปฏิบัติตน ข้อจำกัดบางประการในการทำกิจกรรม และความจำเป็นในการรักษาสมณวิถียุคควบคู่กับการพัฒนาวิชาชีพครู หากการนำระบบไปใช้มองนิสิตสงฆ์เช่นเดียวกับ นิสิตครูทั่วไปทุกประการ โดยไม่คำนึงถึงเงื่อนไขเฉพาะเหล่านี้ ระบบก็ย่อมสูญเสียความเหมาะสมเชิงบริบท และอาจย้อนกลับไปสร้างปัญหาแบบเดียวกับที่ระบบเดิมเคยเผชิญมาก่อน

นอกจากเงื่อนไขหลักทั้ง 5 ประการที่คู่มือระบุไว้โดยตรงแล้ว เมื่อพิจารณาร่วมกับแนวทางการเตรียมความพร้อมก่อนนำระบบไปใช้ ยังสามารถเห็นเงื่อนไขเชิงสนับสนุนที่มีความสำคัญอย่างยิ่งอีกประการหนึ่ง คือ การเตรียมความพร้อมก่อนดำเนินระบบอย่างเป็นระบบ โดยคู่มือระบุว่าก่อนนำระบบไปใช้ ควรมีการชี้แจงแนวคิด หลักการ และโครงสร้างของระบบแก่ผู้เกี่ยวข้อง ประสานความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน เตรียมความพร้อมนิสิตสงฆ์ จัดเตรียมเอกสาร เครื่องมือ และแบบประเมิน ตลอดจนกำหนดผู้รับผิดชอบหลักของแต่ละหน่วยงานอย่างชัดเจน สิ่งเหล่านี้สะท้อนว่า ความสำเร็จของการใช้ระบบไม่ได้เกิดขึ้นเฉพาะในระยะดำเนินงานเท่านั้น แต่เริ่มต้นตั้งแต่ “ก่อนเริ่มระบบ” หากการเตรียมความพร้อมมี

คุณภาพ ระบบย่อมมีโอกาสดำเนินไปได้อย่างราบรื่นมากขึ้น และลดปัญหาที่อาจเกิดขึ้นระหว่างทางได้อย่างมีนัยสำคัญ

อีกเงื่อนไขหนึ่งที่มีความสำคัญไม่ยิ่งหย่อนไปกว่ากัน คือ ความชัดเจนของบทบาทและความเข้าใจร่วมกันของผู้เกี่ยวข้อง คู่มือได้ชี้ว่า บทบาทของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ ถูกกำหนดไว้เพื่อให้ทำงานเชื่อมโยงกันมากกว่าระบบเดิม และความชัดเจนของบทบาทดังกล่าวถือเป็นเงื่อนไขสำคัญของความสำเร็จในการนำระบบไปใช้จริง ประเด็นนี้มีความสำคัญมาก เพราะในระบบที่ต้องอาศัยการทำงานร่วมกันหลายฝ่าย หากแต่ละฝ่ายไม่แน่ใจว่าตนควรทำอะไร ทำเมื่อใด และเชื่อมกับใคร ความร่วมมือย่อมเสี่ยงต่อการกลายเป็นเพียงการรับรู้แบบกว้าง ๆ โดยไม่สามารถเปลี่ยนเป็นการปฏิบัติที่มีประสิทธิภาพได้ ความชัดเจนของบทบาทจึงเป็นเงื่อนไขที่ทำให้ระบบมีความเป็นรูปธรรม และทำให้การมีส่วนร่วมของแต่ละฝ่ายเกิดขึ้นอย่างมีความหมายจริง

เมื่อสังเคราะห์เงื่อนไขทั้งหมดเข้าด้วยกัน จะเห็นได้ว่า ความสำเร็จของการนำระบบ PIT-PST Model ไปใช้มิได้ขึ้นอยู่กับปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งโดยลำพัง แต่เป็นผลจากความเชื่อมโยงของหลายเงื่อนไขที่ต้องเกิดขึ้นพร้อมกัน กล่าวคือ ต้องมีทั้งความเข้าใจร่วม ความร่วมมือจริงจัง การสื่อสารต่อเนื่อง การเปิดพื้นที่ให้สะท้อนผล การคำนึงถึงบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ การเตรียมความพร้อมอย่างเป็นระบบ และความชัดเจนของบทบาทผู้เกี่ยวข้อง เงื่อนไขเหล่านี้ทำหน้าที่เสมือน “โครงสร้างรองรับการใช้ระบบ” ที่ช่วยให้ PIT-PST Model ไม่หยุดอยู่เพียงระดับคู่มือหรือแบบจำลอง แต่สามารถแปรไปสู่การปฏิบัติจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

ในเชิงวิชาการ เงื่อนไขความสำเร็จดังกล่าวยังสะท้อนให้เห็นอย่างชัดเจนว่า PIT-PST Model เป็นระบบที่ตั้งอยู่บนฐานคิดของ “การพัฒนาพร้อม” มากกว่าการกำกับจากส่วนกลาง กล่าวคือ ระบบจะสำเร็จได้ ไม่ใช่เพราะมีผู้ควบคุมที่เข้มงวดที่สุด แต่เพราะมีผู้เกี่ยวข้องที่เข้าใจตรงกัน เห็นเป้าหมายร่วมกัน และทำงานร่วมกันได้อย่างต่อเนื่อง เงื่อนไขความสำเร็จของระบบจึงไม่ได้อยู่ที่การบังคับใช้ขั้นตอนอย่างเคร่งครัดเพียงด้านเดียว แต่อยู่ที่การสร้างวัฒนธรรมการทำงานร่วมกันที่เปิดกว้าง ชัดเจน และอ่อนไหวต่อบริบทจริงของนิสิตสงฆ์ด้วยเช่นกัน

กล่าวโดยสรุป เงื่อนไขความสำเร็จของการนำระบบ PIT-PST Model ไปใช้ ประกอบด้วยการที่ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายมีความเข้าใจตรงกันเกี่ยวกับแนวคิดและเป้าหมายของระบบ การที่มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ให้ความร่วมมืออย่างจริงจัง การมีการสื่อสารและประสานงานอย่างต่อเนื่อง การเปิดโอกาสให้สะท้อนผลและปรับปรุงการดำเนินงานระหว่างทาง และการคำนึงถึงบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์อย่างจริงจัง รวมถึงการเตรียมความพร้อมและความชัดเจนของบทบาทผู้เกี่ยวข้องก่อนเริ่มดำเนินงาน เงื่อนไขเหล่านี้เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้ PIT-PST Model สามารถก้าวจากการเป็นระบบที่ “ออกแบบไว้อย่างดี” ไปสู่การเป็นระบบที่ “ใช้ได้จริงและเกิดผลจริง” ในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ได้อย่างแท้จริง

### 3.7 สรุประบบ PIT-PST Model

จากการนำเสนอในบทนี้ ทำให้เห็นได้อย่างชัดเจนว่า ระบบ PIT-PST Model เป็นระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมเชิงบูรณาการที่พัฒนาขึ้นเพื่อให้สอดคล้องกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ โดยมีได้มุ่งเพียงการจัดทำแนวทางการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเพิ่มเติมขึ้นอีกชุดหนึ่งเท่านั้น หากแต่มุ่งยกระดับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จากการดำเนินงานแบบแยกส่วน ไปสู่การดำเนินงานเชิงระบบที่มีโครงสร้างชัดเจน มีฐานคิดรองรับ และมีความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดอย่างเป็นรูปธรรม อันเป็นลักษณะสำคัญที่ทำให้ระบบนี้มีความแตกต่างจากแนวปฏิบัติเดิมอย่างมีนัยสำคัญ

ในเชิงโครงสร้าง บทนี้ได้ชี้ให้เห็นว่า PIT-PST Model ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 4 ส่วน ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า (Input) กระบวนการ (Process) ผลผลิต (Output) และข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ซึ่งเชื่อมโยงกันอย่างเป็นวงจร โดยปัจจัยนำเข้าทำหน้าที่เป็นฐานความพร้อมของระบบ กระบวนการทำหน้าที่ขับเคลื่อนการพัฒนา ผลผลิตทำหน้าที่สะท้อนผลลัพธ์ของการดำเนินงาน และข้อมูลย้อนกลับทำหน้าที่พัฒนาระบบอย่างต่อเนื่อง การจัดวางองค์ประกอบเช่นนี้ทำให้ระบบมีความสมบูรณ์ในเชิงระบบ และทำให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ถูกมองในฐานะกระบวนการพัฒนาที่มีความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่าง ๆ อย่างชัดเจน มิใช่เป็นเพียงกิจกรรมฝึกสอนตามลำดับภารกิจเท่านั้น

ในด้านโครงสร้างความสัมพันธ์ของระบบ บทนี้ได้อธิบายให้เห็นว่า PIT-PST Model ตั้งอยู่บนฐานของความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ซึ่งเป็นหัวใจของระบบในเชิงสัมพันธ์ กล่าวคือ มหาวิทยาลัยทำหน้าที่กำกับกรอบวิชาการและมาตรฐานวิชาชีพครู สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ฝึกปฏิบัติการสอนในสภาพจริง และวัดทำหน้าที่กำกับดูแลสมณวิถี คุณธรรม และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ การที่ทั้งสามฝ่ายถูกเชื่อมโยงกันในฐานะหุ้นส่วนเชิงพัฒนา ทำให้ระบบนี้มีความรอบด้านและสามารถตอบสนองต่อบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ได้อย่างเหมาะสมมากขึ้น

ในด้านหลักการของระบบ บทนี้ได้สรุปว่า PIT-PST Model ตั้งอยู่บนหลักการสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ หลักการเชิงระบบ หลักการมีส่วนร่วม หลักการความร่วมมือแบบไตรภาคี และหลักการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง หลักการเหล่านี้ทำหน้าที่เป็นฐานกำกับทั้งการออกแบบ การดำเนินงาน และการประเมินระบบ ทำให้การใช้ระบบมิได้เป็นเพียงการปฏิบัติตามขั้นตอนอย่างเคร่งครัดในเชิงเทคนิคเท่านั้น แต่เป็นการดำเนินงานที่ยืดหยุ่นสำคัญของการพัฒนาร่วม การเชื่อมโยงองค์ประกอบของระบบ และการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงเป็นแกนกลาง

ในด้านขั้นตอนการดำเนินงาน บทนี้ได้อธิบายว่า ระบบ PIT-PST Model ขับเคลื่อนผ่าน 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ การวางแผนร่วม (Co-Planning) การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม (Co-Teaching Support) การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection) และการประเมินผลร่วม (Co-Evaluation) ซึ่งทั้ง 4 ขั้นตอนนี้ทำงานสัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่อง และทำหน้าที่แปลงหลักการของระบบไปสู่การปฏิบัติจริงในสถานศึกษาอย่างเป็นรูปธรรม จุดสำคัญของกระบวนการดังกล่าวอยู่ที่การทำให้

ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายมีพื้นที่ในการร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมเรียนรู้ และร่วมประเมินผลอย่างแท้จริง อันเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้การพัฒนาจิตตสังขมมีความลึก ความต่อเนื่อง และความเหมาะสมกับบริบทจริงมากยิ่งขึ้น

ในด้านเงื่อนไขความสำเร็จของการนำระบบไปใช้ บทนี้ได้ชี้ให้เห็นว่า แม้ระบบจะได้รับการออกแบบไว้อย่างดีเพียงใด แต่ความสำเร็จของการใช้ระบบในทางปฏิบัติยังขึ้นอยู่กับเงื่อนไขสำคัญหลายประการ ได้แก่ การที่ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายมีความเข้าใจตรงกันเกี่ยวกับแนวคิดและเป้าหมายของระบบ การที่มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ให้ความร่วมมือกันอย่างจริงจัง การมีการสื่อสารและประสานงานอย่างต่อเนื่อง การเปิดพื้นที่ให้สะท้อนผลและปรับปรุงการดำเนินงานระหว่างทาง รวมทั้งการคำนึงถึงบริบทเฉพาะของจิตตสังขมอย่างจริงจัง เงื่อนไขเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่า PIT-PST Model จะเกิดผลได้จริง ก็ต่อเมื่อระบบได้รับการนำไปใช้ด้วยความเข้าใจ ความพร้อม และความรับผิดชอบร่วมของทุกฝ่าย มิใช่เพียงการนำแบบฟอร์มหรือขั้นตอนในคู่มือไปใช้ในเชิงรูปแบบเท่านั้น

เมื่อพิจารณาโดยรวม จึงอาจกล่าวได้ว่า บทนี้ได้แสดงให้เห็นอย่างครบถ้วนว่า PIT-PST Model เป็นระบบที่มีความชัดเจนทั้งในเชิงแนวคิด เชิงโครงสร้าง และเชิงปฏิบัติ กล่าวคือ ในเชิงแนวคิด ระบบมีฐานทฤษฎีและหลักการรองรับอย่างมั่นคง ในเชิงโครงสร้าง ระบบมีองค์ประกอบและความสัมพันธ์ที่ชัดเจน และในเชิงปฏิบัติ ระบบมีขั้นตอนการดำเนินงานและเงื่อนไขความสำเร็จที่สามารถนำไปใช้ได้จริงในบริบทของมหาวิทยาลัยสงขลบุรี ความครบถ้วนเช่นนี้ทำให้ PIT-PST Model มิได้เป็นเพียงแบบจำลองเชิงวิชาการสำหรับการอธิบายผลการวิจัยเท่านั้น แต่มีศักยภาพที่จะพัฒนาไปสู่การเป็นคู่มือเชิงปฏิบัติที่สามารถใช้ได้จริงในการพัฒนาการปฏิบัติการสอนของจิตตสังขมอย่างแท้จริง

ในอีกมิติหนึ่ง บทนี้ยังสะท้อนให้เห็นว่าคุณค่าของ PIT-PST Model มิได้อยู่เพียงการสร้างระบบใหม่ขึ้นมาเท่านั้น แต่สำคัญตรงที่เป็นการ “จัดระเบียบความร่วมมือ” ของผู้เกี่ยวข้องทั้งหมดให้ทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมายภายใต้บริบทเฉพาะของจิตตสังขม กล่าวคือ ระบบนี้มีได้มองว่าการพัฒนาจิตตสังขมเป็นภาระของมหาวิทยาลัยหรือสถานศึกษาเพียงฝ่ายเดียว แต่ทำให้ทั้งมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด เข้ามามีบทบาทในฐานะผู้ร่วมพัฒนาที่ต้องทำงานเชื่อมโยงกันอย่างต่อเนื่อง จึงนับเป็นการยกระดับจากการดำเนินงานแบบแยกส่วนไปสู่ระบบความร่วมมือเชิงบูรณาการที่มีความชัดเจนทั้งเชิงโครงสร้างและเชิงบทบาทอย่างเด่นชัด

ดังนั้น บทระบบ PIT-PST Model จึงทำหน้าที่เป็นหัวใจสำคัญของคู่มือฉบับนี้ เพราะเป็นส่วนที่แสดงให้เห็นว่า ระบบที่พัฒนาขึ้นมีองค์ประกอบอะไร มีหลักการใดเป็นฐาน มีโครงสร้างความสัมพันธ์อย่างไร ชับเคลื่อนผ่านขั้นตอนใด และต้องอาศัยเงื่อนไขใดจึงจะนำไปใช้ได้สำเร็จ ความชัดเจนดังกล่าวเป็นพื้นฐานสำคัญที่ทำให้ระบบสามารถถูกถ่ายทอดต่อไปในลักษณะของแนวทางการนำไปใช้ เครื่องมือประกอบ และคู่มือเชิงปฏิบัติได้อย่างมีเหตุผลและมีความเป็นระบบมากขึ้นในบทถัดไป

กล่าวโดยสรุป ระบบ PIT-PST Model เป็นระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมเชิงบูรณาการสำหรับจิตตสังขมที่ได้รับการพัฒนาขึ้นอย่างมีฐานคิด มีโครงสร้างองค์ประกอบที่ชัดเจน มีความ

ร่วมมือแบบไตรภาคีเป็นแกนกลาง มีขั้นตอนการดำเนินงานที่ต่อเนื่อง และมีเงื่อนไขความสำเร็จที่สอดคล้องกับบริบทจริงของมหาวิทยาลัยสงฆ์ ระบบนี้จึงมีคุณค่าอย่างยิ่งทั้งในฐานะผลผลิตของการวิจัย และในฐานะรากฐานของการพัฒนาไปสู่คู่มือเชิงปฏิบัติที่สามารถนำไปใช้จริง เพื่อยกระดับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ให้เกิดผลอย่างเป็นรูปธรรมและยั่งยืนต่อไป



## บทที่ 4

### แนวทางการนำระบบไปใช้

การนำระบบ PIT-PST Model ไปใช้ในทางปฏิบัติเป็นขั้นตอนสำคัญที่ทำให้ระบบซึ่งพัฒนาขึ้นจากการสังเคราะห์ข้อค้นพบเชิงวิจัยและฐานคิดทางทฤษฎี สามารถแปรเปลี่ยนไปสู่การดำเนินงานจริงในบริบทของมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ได้อย่างเป็นรูปธรรม ระบบนี้ต้องมีคุณค่าเพียงในฐานะแบบจำลองเชิงแนวคิด หากแต่มีคุณค่าอย่างแท้จริงเมื่อผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายสามารถนำไปใช้เป็นกรอบการทำงานร่วมกัน เพื่อยกระดับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงขลานครินทร์จากการดำเนินงานแบบแยกส่วน ไปสู่การดำเนินงานแบบมีส่วนร่วมเชิงบูรณาการระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัดอย่างเป็นระบบ

ดังนั้น แนวทางการนำระบบไปใช้จึงต้องไม่จำกัดอยู่เพียงการนำขั้นตอนในคู่มือไปปฏิบัติตามแบบเชิงกลไกเท่านั้น แต่ต้องคำนึงถึงความเข้าใจร่วมของผู้เกี่ยวข้อง ความพร้อมของหน่วยงาน การประสานความร่วมมือ การดำเนินงานตามวงจรของระบบ และการใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาระบบในระยะต่อไปอย่างต่อเนื่อง บทนี้จึงนำเสนอแนวทางการนำระบบ PIT-PST Model ไปใช้ในลักษณะเป็นลำดับขั้น เพื่อให้ผู้ใช้ระบบสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริงอย่างมีเหตุผล มีทิศทาง และสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงขลานครินทร์อย่างเหมาะสม

#### 4.1 การเตรียมความพร้อมก่อนนำระบบไปใช้

การเตรียมความพร้อมก่อนนำระบบไปใช้เป็นขั้นตอนตั้งต้นที่มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะเป็นช่วงที่ทำให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเกิดความเข้าใจตรงกันต่อแนวคิดของระบบ และทำให้เงื่อนไขพื้นฐานของการดำเนินงานมีความพร้อมเพียงพอก่อนเข้าสู่กระบวนการจริง หากขาดการเตรียมความพร้อมที่ดี การดำเนินงานในระยะต่อไปย่อมเสี่ยงต่อความคลาดเคลื่อน ทั้งในด้านการตีความบทบาท ความไม่ชัดเจนของการประสานงาน และความไม่ต่อเนื่องของการขับเคลื่อนระบบ

##### 4.1.1 การชี้แจงแนวคิด หลักการ และโครงสร้างของระบบ

ก่อนดำเนินระบบ PIT-PST Model มหาวิทยาลัยควรชี้แจงแนวคิด หลักการ และโครงสร้างของระบบให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้าใจร่วมกันอย่างชัดเจน ทั้งในระดับผู้บริหาร ผู้ปฏิบัติ และนิสิตสงขลานครินทร์ คำกล่าวควรครอบคลุมสาระสำคัญของระบบ ได้แก่ เป้าหมายของระบบ ความแตกต่างจากแนวปฏิบัติเดิม บทบาทของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ตลอดจนความสำคัญของการมีส่วนร่วมในแต่ละช่วงของการดำเนินงาน

การสร้างความสำเร็จร่วมในระยะนี้มีคุณค่าอย่างยิ่ง เพราะทำให้ผู้เกี่ยวข้องมิได้มอง PIT-PST Model เป็นเพียง “คู่มืออีกฉบับหนึ่ง” แต่เข้าใจว่าเป็นระบบที่มุ่งสร้างความร่วมมือและยกระดับคุณภาพการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงขลานครินทร์อย่างรอบด้าน เมื่อผู้เกี่ยวข้องเข้าใจแก่นของระบบตรงกัน การดำเนินงานในระยะต่อไปย่อมมีโอกาสเกิดความสอดคล้องและมีเอกภาพมากขึ้น

#### 4.1.2 การประสานความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด

ระบบ PIT-PST Model ตั้งอยู่บนฐานของความร่วมมือแบบไตรภาคี ดังนั้น ก่อนนำระบบไปใช้ จำเป็นต้องมีการประสานความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด อย่างชัดเจนและเป็นรูปธรรม เพื่อกำหนดแนวทางการดำเนินงานร่วมกันในภาพรวม การประสานงานในระยณะนี้ควรมุ่งสร้างความเข้าใจร่วมว่า แต่ละหน่วยงานมีบทบาทเฉพาะของตนอย่างไร และบทบาทดังกล่าวจะเชื่อมโยงกันอย่างไรในกระบวนการพัฒนานิสิตสงฆ์ ความร่วมมือในระยณะเตรียมการนี้จึงมิใช่เพียงการติดต่อเชิงธุรการ แต่เป็นการสร้างฐานความสัมพันธ์ที่เอื้อต่อการทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่องในระยณะถัดไป

#### 4.1.3 การเตรียมความพร้อมนิสิตสงฆ์

มหาวิทยาลัยควรเตรียมความพร้อมนิสิตสงฆ์ก่อนออกปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาอย่างรอบด้าน ทั้งในด้านวิชาการ วิชาชีพครู และสมณวิถี เพื่อให้ นิสิตสามารถเข้าสู่การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูได้อย่างมั่นใจและเหมาะสมกับบริบทจริง ในเชิงปฏิบัติ การเตรียมความพร้อมดังกล่าวควรครอบคลุมการทบทวนบทบาทหน้าที่ของครู การวางตัวในสถานศึกษา การจัดการเรียนรู้ การสื่อสารกับบุคลากรทางการศึกษา ตลอดจนความเหมาะสมด้านสมณสาธูปและการดำรงตนตามสมณวิถี การเตรียมความพร้อมนิสิตสงฆ์เช่นนี้ มีความสำคัญอย่างมาก เพราะช่วยลดช่องว่างระหว่างความรู้ที่ได้รับในมหาวิทยาลัยกับสถานการณ์จริงในสถานศึกษา และช่วยให้นิสิตสามารถรับมือกับความซับซ้อนของบทบาทครูควบคู่กับบทบาทสมณะได้อย่างเหมาะสมมากขึ้น

#### 4.1.4 การจัดเตรียมเอกสาร เครื่องมือ และแบบประเมิน

ก่อนดำเนินระบบ ควรมีการจัดเตรียมเอกสาร เครื่องมือ และแบบประเมินที่ใช้ในระบบให้พร้อม เพื่อให้การดำเนินงานของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายมีกรอบอ้างอิงที่ชัดเจนและใช้มาตรฐานเดียวกัน เอกสารและเครื่องมือดังกล่าวมีความสำคัญในฐานะสื่อกลางของการทำงานร่วมกัน เพราะช่วยให้การวางแผน การนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผลมีความเป็นรูปธรรม สามารถตรวจสอบได้ และลดความคลาดเคลื่อนจากการตีความที่แตกต่างกันเกินไปในระหว่างหน่วยงานผู้ร่วมดำเนินงาน

#### 4.1.5 การกำหนดผู้รับผิดชอบหลักของแต่ละหน่วยงาน

อีกเงื่อนไขหนึ่งที่สำคัญ คือ การกำหนดผู้รับผิดชอบหลักในแต่ละหน่วยงานเพื่อทำหน้าที่ประสานงานระหว่างกัน ทั้งในระดับมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด การมีผู้ประสานงานหลักที่ชัดเจน ช่วยให้การสื่อสารมีความต่อเนื่อง ลดความสับสนในการส่งต่อข้อมูล และทำให้การแก้ปัญหาระหว่างทางสามารถดำเนินไปได้รวดเร็วและเป็นระบบมากขึ้น ประเด็นนี้จึงเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้การทำงานแบบไตรภาคีสามารถขับเคลื่อนได้จริงในภาคปฏิบัติ ไม่ใช่เป็นเพียงหลักการที่ระบุไว้ในเอกสารเท่านั้น

## 4.2 การดำเนินระบบตามขั้นตอน PIT-PST Model

ภายหลังจากการเตรียมความพร้อมแล้ว การนำระบบไปใช้ควรดำเนินการตามขั้นตอนหลักของ PIT-PST Model อย่างเป็นลำดับ ซึ่งประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม การดำเนินงานตามวงจรดังกล่าวช่วยให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ไม่ได้เป็นเพียงการฝึกสอนตามภารกิจ แต่เป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีโครงสร้างและมีความต่อเนื่องอย่างชัดเจน

### 4.2.1 การวางแผนร่วม (Co-Planning)

การวางแผนร่วมเป็นขั้นตอนแรกของการดำเนินงานตามระบบ โดยมุ่งให้มหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด รวมทั้งอาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง พระอาจารย์หรือตัวแทนวัด และนิสิตสงฆ์ ร่วมกันกำหนดแนวทาง เป้าหมาย แผนการดำเนินงาน และบทบาทของผู้เกี่ยวข้องให้มีความชัดเจนและสอดคล้องกัน

ในทางปฏิบัติ การวางแผนร่วมควรครอบคลุมการกำหนดกรอบภาระงานของนิสิตสงฆ์ แนวทางการจัดการเรียนรู้ การนิเทศติดตาม ช่องทางการประสานงาน ตลอดจนแนวปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับ สมณวิถี การดำเนินงานเช่นนี้ช่วยลดความคลาดเคลื่อนด้านความคาดหวัง และสร้างความเป็นเอกภาพของระบบตั้งแต่ต้นทางของการปฏิบัติการสอน

### 4.2.2 การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม (Co-Teaching Support)

การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วมเป็นขั้นตอนที่สอง ซึ่งเน้นให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายร่วมกันหนุนเสริมนิสิตสงฆ์ระหว่างการปฏิบัติการสอนจริง ทั้งในด้านวิชาการ การจัดการเรียนรู้ การปฏิบัติงานในหน้าที่ ครู และการรักษาสมณวิถีให้เหมาะสม มหาวิทยาลัยทำหน้าที่นิเทศและให้คำปรึกษาด้านวิชาการ สถานศึกษาและครูพี่เลี้ยงทำหน้าที่สนับสนุนการทำงานในบริบทจริงของชั้นเรียนและสถานศึกษา ส่วนวัดหรือพระอาจารย์ทำหน้าที่กำกับดูแลสมณวิถีและประทับประคองนิสิตสงฆ์ในมิติคุณธรรมและอัตลักษณ์ การสนับสนุนร่วมเช่นนี้ทำให้การพัฒนานิสิตสงฆ์ไม่ตกอยู่ภายใต้ภาระของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง แต่เป็นผลของความร่วมมือที่ประสานกันอย่างต่อเนื่อง

### 4.2.3 การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection)

การสะท้อนผลร่วมเป็นขั้นตอนที่สาม ซึ่งเปิดพื้นที่ให้ผู้เกี่ยวข้องได้ร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็น สะท้อนผลการปฏิบัติการสอน วิเคราะห์จุดแข็ง ปัญหา และแนวทางพัฒนา โดยเน้นการมีส่วนร่วมของ อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง พระอาจารย์ และนิสิตสงฆ์ ขั้นตอนนี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะทำให้การพัฒนาไม่ได้ตั้งอยู่บนมุมมองของผู้ประเมินเพียงคนเดียว แต่เกิดจากการสังเคราะห์ข้อมูลและประสบการณ์จากหลายฝ่ายร่วมกัน การสะท้อนผลร่วมจึงเป็นทั้งกระบวนการเรียนรู้ของนิสิตสงฆ์ และเป็นกลไกพัฒนาความเข้าใจร่วมของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายในเวลาเดียวกัน

#### 4.2.4 การประเมินผลร่วม (Co-Evaluation)

การประเมินผลร่วมเป็นขั้นตอนที่สี่ ซึ่งมุ่งประเมินผลการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์โดยอาศัยมุมมองที่หลากหลายจากผู้เกี่ยวข้อง เพื่อให้ผลการประเมินมีความรอบด้าน ครอบคลุม และสอดคล้องกับบริบทจริง การประเมินผลในระบบนี้ไม่ได้มีเป้าหมายเพียงการตัดสินผลหรือให้คะแนนเท่านั้น แต่ทำหน้าที่เป็นฐานข้อมูลสำหรับการพัฒนานิสิตสงฆ์และการปรับปรุงระบบในระยะต่อไปด้วย ดังนั้น การประเมินผลร่วมจึงเป็นทั้งเครื่องมือประกันคุณภาพของการปฏิบัติการสอน และกลไกเชื่อมการดำเนินงานปัจจุบันไปสู่การพัฒนาในระบบในอนาคตอย่างเป็นรูปธรรม

#### 4.3 การติดตามและใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาระบบ

การนำระบบ PIT-PST Model ไปใช้จะสมบูรณ์ได้ก็ต่อเมื่อข้อมูลจากการดำเนินงานไม่ถูกปล่อยให้จบลงเพียงในระดับรายงานผล แต่ถูกนำกลับมาใช้ในการทบทวนและพัฒนาระบบอย่างจริงจัง ข้อมูลย้อนกลับจึงเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ระบบนี้มีลักษณะเป็นระบบเปิดและสามารถเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงได้อย่างต่อเนื่อง

##### 4.3.1 การรวบรวมข้อมูลจากการดำเนินงาน

ข้อมูลที่ควรนำมาพิจารณาเพื่อพัฒนาระบบ ได้แก่ ข้อมูลจากการนิเทศ ข้อเสนอแนะของครูพี่เลี้ยง ความเห็นจากอาจารย์นิเทศ การสะท้อนผลของนิสิตสงฆ์ และข้อมูลจากการประชุมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างหน่วยงาน ข้อมูลเหล่านี้เป็นหลักฐานจากการปฏิบัติจริงที่ช่วยให้เห็นวาระบบทำงานได้ดีในบางส่วนใด และยังมีจุดใดที่ต้องพัฒนาเพิ่มเติม

##### 4.3.2 การวิเคราะห์และใช้ข้อมูลเพื่อการปรับปรุง

ภายหลังการรวบรวมข้อมูล ผู้เกี่ยวข้องควรร่วมกันวิเคราะห์ว่าขั้นตอนใดของระบบมีประสิทธิภาพ ขั้นตอนใดควรได้รับการปรับปรุง และปัจจัยใดเป็นอุปสรรคต่อการดำเนินงานจริง การใช้ข้อมูลย้อนกลับในลักษณะนี้ช่วยให้ระบบไม่แข็งตัวอยู่กับรูปแบบเดิม และสามารถพัฒนาตนเองให้สอดคล้องกับบริบทที่เปลี่ยนแปลงไปได้มากขึ้น

##### 4.3.3 การเชื่อมข้อมูลย้อนกลับสู่การพัฒนาในรอบถัดไป

คุณค่าที่สำคัญที่สุดของข้อมูลย้อนกลับ คือ การทำให้ระบบเรียนรู้จากประสบการณ์จริงและใช้ผลการดำเนินงานปัจจุบันเป็นฐานสำหรับการพัฒนารอบถัดไป กล่าวคือ ข้อค้นพบจากการใช้ระบบแต่ละรอบควรนำไปสู่การปรับปรุงการเตรียมความพร้อม การประสานงาน การใช้เครื่องมือ การนิเทศ และกระบวนการทำงานร่วมกันในรอบต่อไปอย่างเป็นรูปธรรม

#### 4.4 การกำกับการใช้ระบบให้สอดคล้องกับบริบทนิสิตสงฆ์

แม้ระบบ PIT-PST Model จะมีโครงสร้างและขั้นตอนที่ชัดเจน แต่การนำไปใช้จำเป็นต้องคำนึงถึงบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์อย่างจริงจัง เพราะนิสิตกลุ่มนี้มิได้ปฏิบัติการสอนในฐานะนิตครุทั่วไปเท่านั้น แต่ยังคงดำรงตนในฐานะสมณะไปพร้อมกัน ดังนั้น การใช้ระบบจึงต้องรักษาความสมดุลระหว่างการพัฒนาวิชาชีพครูกับการธำรงสมณวิถียุติตลอดกระบวนการดำเนินงาน

##### 4.4.1 การคำนึงถึงความเหมาะสมของกิจกรรมและภาระงาน

การมอบหมายภาระงานหรือกิจกรรมต่าง ๆ ให้แก่นิสิตสงฆ์ ควรพิจารณาความเหมาะสมทั้งในเชิงวิชาชีพและในเชิงสมณวิถีสัมพันธ์กัน การดำเนินงานที่ดีจึงไม่ใช่การลดทอนโอกาสการเรียนรู้ของนิสิตสงฆ์ แต่เป็นการออกแบบกิจกรรมที่ยังคงคุณค่าทางวิชาชีพไว้ พร้อมกับไม่ขัดต่อความเหมาะสมของสมณเพศ

##### 4.4.2 การใช้ความยืดหยุ่นโดยไม่สูญเสียแก่นของระบบ

การนำระบบไปใช้ในแต่ละบริบทอาจมีรายละเอียดแตกต่างกันไปตามสถานศึกษา บุคลากร และบริบทของวัดต้นสังกัด แต่ความยืดหยุ่นดังกล่าวต้องไม่ทำให้ระบบสูญเสียแก่นสำคัญของตนเอง นั่นคือหลักการเชิงระบบ การมีส่วนร่วม ความร่วมมือแบบไตรภาคี และการพัฒนาอย่างต่อเนื่องจากข้อมูลย้อนกลับ ผู้ใช้ระบบจึงควรปรับรายละเอียดได้ตามบริบท แต่ยังคงรักษาโครงสร้างหลักและเจตนารมณ์ของระบบไว้อย่างครบถ้วน

##### 4.4.3 การคุ้มครองคุณภาพการพัฒนาในบริบทจริง

การกำกับการใช้ระบบให้สอดคล้องกับบริบทนิสิตสงฆ์ ยังหมายถึงการดูแลให้การพัฒนานิสิตเกิดขึ้นอย่างมีคุณภาพจริง มิใช่เพียงทำให้ระบบ “ใช้ได้” ในเชิงรูปแบบเท่านั้น ดังนั้น ผู้เกี่ยวข้องควรติดตามอย่างใกล้ชิดว่าการใช้ระบบในแต่ละบริบทช่วยพัฒนานิสิตสงฆ์ได้จริงหรือไม่ ทั้งในด้านสมรรถนะการสอน การปฏิบัติตนในสถานศึกษา และการรักษาอัตลักษณ์ความเป็นครูพระอย่างเหมาะสม

#### 4.5 สรุปแนวทางการนำระบบไปใช้

กล่าวโดยสรุป การนำระบบ PIT-PST Model ไปใช้ในสถานศึกษาควรดำเนินการอย่างเป็นลำดับขั้น เริ่มจากการเตรียมความพร้อมของผู้เกี่ยวข้อง การสร้างความเข้าใจร่วม การประสานความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด การเตรียมนิสิตสงฆ์ เอกสาร เครื่องมือ และผู้ประสานงานหลัก ก่อนเข้าสู่การดำเนินงานตาม 4 ขั้นตอนสำคัญของระบบ ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม

เมื่อดำเนินงานตามแนวทางดังกล่าวแล้ว ผู้เกี่ยวข้องควรนำข้อมูลจากการนิเทศ การสะท้อนผล และการประเมินผล กลับมาวิเคราะห์และใช้เพื่อพัฒนาระบบในรอบถัดไปอย่างต่อเนื่อง พร้อมทั้งกำกับการใช้ระบบให้สอดคล้องกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์อยู่เสมอ แนวทางเช่นนี้จะช่วยให้ PIT-PST Model ไม่เป็นเพียงระบบที่ออกแบบไว้อย่างดีในเชิงแนวคิด แต่เป็นระบบที่สามารถนำไปใช้ได้จริง เกิดผลจริง และ

ช่วยยกระดับคุณภาพการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้นทั้งในมิติของวิชาชีพครู  
และมิติของสมณวิถีย่างแท้จริง



## บทที่ 5

### บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง

การขับเคลื่อนระบบ PIT-PST Model ให้เกิดผลอย่างแท้จริง มิได้ขึ้นอยู่กับความชัดเจนของแบบจำลองระบบหรือขั้นตอนการดำเนินงานเพียงอย่างเดียว หากขึ้นอยู่กับ “บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง” ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ระบบสามารถแปรจากกรอบแนวคิดไปสู่การปฏิบัติจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในบริบทของการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสำหรับนิสิตสงฆ์ ผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายมิได้มีฐานะเป็นเพียงผู้ปฏิบัติงานตามภารกิจที่แยกขาดจากกัน แต่เป็นองค์ประกอบเชิงระบบที่ต้องทำงานเชื่อมโยงกันภายใต้เป้าหมายร่วมเดียวกัน คือ การพัฒนานิสิตสงฆ์ให้เติบโตเป็นครูสังฆคัมภีร์ที่มีคุณภาพทั้งในมิติของวิชาชีพครูและมิติของสมณวิถีอย่างสมดุล

ระบบ PIT-PST Model ให้ความสำคัญกับผู้เกี่ยวข้องหลัก 6 กลุ่ม ได้แก่ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ โดยถือว่าบทบาทของแต่ละฝ่ายมีความจำเพาะและไม่สามารถทดแทนกันได้ แต่ในขณะเดียวกันก็ต้องสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิดภายใต้หลักการมีส่วนร่วมและความร่วมมือแบบไตรภาคี กล่าวคือ มหาวิทยาลัยทำหน้าที่กำกับกรอบวิชาการและมาตรฐานวิชาชีพครู สถานศึกษาทำหน้าที่เป็นพื้นที่ฝึกประสบการณ์วิชาชีพในสภาพจริง วัดทำหน้าที่กำกับดูแลสมณวิถีและอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์ ขณะที่อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ เป็นผู้ดำเนินงานในระดับปฏิบัติการที่ทำให้ระบบเกิดผลอย่างเป็นรูปธรรม

ดังนั้น การกำหนดบทบาทของผู้เกี่ยวข้องในบทนี้ จึงมิได้มีจุดมุ่งหมายเพียงเพื่อแจกแจงหน้าที่ของแต่ละฝ่ายเท่านั้น แต่มีเป้าหมายเพื่อสร้างความเข้าใจร่วมว่า แต่ละฝ่ายควรทำงานอย่างไรจึงจะทำให้ระบบ PIT-PST Model ขับเคลื่อนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ลดปัญหาการดำเนินงานแบบแยกส่วน และเสริมให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีความต่อเนื่อง ชัดเจน และตอบสนองต่อบริบทเฉพาะของมหาวิทยาลัยสงฆ์ได้อย่างแท้จริง

#### 5.1 บทบาทของมหาวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยเป็นหน่วยงานหลักที่ทำหน้าที่กำกับกรอบวิชาการ มาตรฐานหลักสูตร และทิศทางการพัฒนาระบบในภาพรวม ในระบบ PIT-PST Model มหาวิทยาลัยมิได้มีบทบาทเพียงการจัดให้มีรายวิชาปฏิบัติการสอนหรือการส่งนิสิตออกไปฝึกสอนในสถานศึกษาเท่านั้น หากแต่ต้องทำหน้าที่เป็นแกนกลางของการประสานระบบทั้งหมด เพื่อให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ยังคงเชื่อมโยงกับเป้าหมายของการผลิตครูอย่างถูกต้อง เหมาะสม และมีคุณภาพตามมาตรฐานวิชาชีพครู

ในเชิงปฏิบัติ มหาวิทยาลัยมีบทบาทสำคัญอย่างน้อย 4 ประการ ประการแรก คือ การกำหนดและชี้แจงกรอบแนวคิด หลักการ และโครงสร้างของระบบ PIT-PST Model ให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้าใจตรงกัน เพื่อสร้างฐานความเข้าใจร่วมกันก่อนเริ่มดำเนินงาน ประการที่สอง คือ การประสานความร่วมมือกับ

สถานศึกษาฝึกสอนและวัดต้นสังกัด เพื่อกำหนดแนวทางการดำเนินงานร่วมกันอย่างชัดเจน ประการที่สาม คือ การเตรียมความพร้อมนิสิตสงฆ์ก่อนออกปฏิบัติการสอน ทั้งในด้านวิชาการ วิชาชีพครู และความเหมาะสมเชิงสมณวิถี และประการที่สี่ คือ การกำกับติดตามการดำเนินงานผ่านอาจารย์นิเทศและกลไกของหลักสูตร เพื่อให้การใช้ระบบยังคงเป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

ในความหมายที่ลึกกว่านั้น มหาวิทยาลัยยังมีบทบาทสำคัญในฐานะ “ผู้ประกันคุณภาพเชิงระบบ” ของ PIT-PST Model เพราะเป็นผู้รวบรวมข้อมูลจากการดำเนินงาน นำผลสะท้อนกลับมาวิเคราะห์ และใช้ข้อมูลดังกล่าวในการปรับปรุงระบบในระยะต่อไป หากขาดบทบาทของมหาวิทยาลัยในมิตินี้ ระบบก็อาจกลายเป็นเพียงแนวปฏิบัติที่กระจุกกระจายในแต่ละสถานศึกษาหรือแต่ละรุ่นของนิสิต โดยไม่สามารถพัฒนาเป็นกลไกเชิงสถาบันที่ยั่งยืนได้อย่างแท้จริง

## 5.2 บทบาทของสถานศึกษาและผู้บริหารสถานศึกษา

สถานศึกษาเป็นพื้นที่แห่งการปฏิบัติจริง ซึ่งทำให้นิสิตสงฆ์ได้เปลี่ยนผ่านจากการเรียนรู้ในระดับทฤษฎีไปสู่การทำหน้าที่ครูในสภาพจริงของสถานศึกษา ดังนั้น ในระบบ PIT-PST Model สถานศึกษาจึงมิได้เป็นเพียง “สถานที่รองรับการฝึกสอน” แต่เป็นหน่วยงานหลักที่มีบทบาทโดยตรงต่อการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูของนิสิตสงฆ์อย่างลึกซึ้ง ทั้งในด้านการจัดการเรียนรู้ การบริหารชั้นเรียน การทำงานร่วมกับบุคลากรในสถานศึกษา และการปรับตัวต่อสภาพจริงของวิชาชีพครู

ผู้บริหารสถานศึกษามีบทบาทสำคัญในการสร้างเงื่อนไขเชิงระบบที่เอื้อต่อการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ ไม่ว่าจะเป็นการสร้างความเข้าใจร่วมในสถานศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของนิสิตสงฆ์ การจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ การสนับสนุนการมอบหมายภาระงานที่เหมาะสม และการส่งเสริมให้ครูที่เลี้ยงสามารถทำหน้าที่สนับสนุนนิสิตได้อย่างมีคุณภาพ สถานศึกษาจึงมีสถานะเป็น “พื้นที่พัฒนาวิชาชีพ” อย่างแท้จริง ไม่ใช่เพียงพื้นที่ปฏิบัติงานตามข้อกำหนดของหลักสูตรเท่านั้น

ในระบบนี้ สถานศึกษายังมีบทบาทเชิงความร่วมมือที่สำคัญ คือ การทำงานประสานกับมหาวิทยาลัยและวัดอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้การพัฒนานิสิตสงฆ์เป็นไปอย่างสอดคล้องกับทั้งมาตรฐานวิชาชีพครูและบริบทสมณวิถี เมื่อสถานศึกษาเข้าใจระบบและยอมรับบทบาทของตนในฐานะ “ผู้ร่วมพัฒนา” มากกว่าการเป็นเพียง “ผู้รับนิสิตเข้าฝึกสอน” การขับเคลื่อน PIT-PST Model ย่อมมีโอกาสเกิดผลเชิงคุณภาพได้มากขึ้นอย่างชัดเจน

## 5.3 บทบาทของวัด พระอาจารย์ หรือผู้แทนวัดต้นสังกัด

วัดเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ PIT-PST Model มีลักษณะเฉพาะและแตกต่างจากระบบการปฏิบัติการสอนทั่วไป เพราะในบริบทของนิสิตสงฆ์ การพัฒนาวิชาชีพครูไม่อาจแยกขาดจากการดำรงตน

ตามสมณวิถีได้ วัดจึงมิได้เป็นเพียงหน่วยงานภายนอกที่รับรู้การฝึกสอนของนิสิต แต่เป็นพื้นที่สำคัญของการกำกับดูแลความเหมาะสมทางพฤติกรรม คุณธรรม จริยธรรม และอัตลักษณ์ของนิสิตสงฆ์อย่างใกล้ชิด

พระอาจารย์หรือผู้แทนวัดต้นสังกัดมีบทบาทสำคัญในการให้ข้อเสนอแนะและประทับประคองนิสิตสงฆ์ในมิติที่เกี่ยวข้องกับสมณวิถี เช่น ความเหมาะสมในการวางตน การรักษาสมาสนารูป และการดำรงตนให้สอดคล้องกับสถานภาพของพระภิกษุในบริบทของสถานศึกษา ขณะเดียวกันก็มีบทบาทเชื่อมโยงกับมหาวิทยาลัยและสถานศึกษา เพื่อให้มีความคาดหวังที่มีต่อนิสิตสงฆ์ไม่ขัดแย้งกันและสามารถประทับประคองการพัฒนาได้อย่างสมดุล

การที่วัดเข้ามามีบทบาทอย่างชัดเจนในระบบนี้ จึงมีความสำคัญในเชิงวิชาการและเชิงปฏิบัติอย่างยิ่ง เพราะทำให้การพัฒนาจิตสงฆ์ไม่เป็นการพัฒนาวิชาชีพครูที่แยกขาดจากบริบทชีวิตจริง แต่เป็นการพัฒนาที่เชื่อมโยงระหว่างความเป็นครูกับความเป็นสมณะอย่างเป็นองค์รวม วัดจึงมิใช่เพียง “ผู้สนับสนุนทางศาสนา” แต่เป็นหนึ่งในเสาหลักของการพัฒนานิสิตสงฆ์ใน PIT-PST Model อย่างแท้จริง

#### 5.4 บทบาทของอาจารย์นิเทศ

อาจารย์นิเทศเป็นบุคลากรสำคัญของมหาวิทยาลัยที่ทำหน้าที่เชื่อมโยงกรอบวิชาการของหลักสูตรเข้ากับการปฏิบัติจริงในสถานศึกษา ในระบบ PIT-PST Model อาจารย์นิเทศมิได้มีบทบาทเพียงการตรวจเยี่ยมหรือประเมินผลการสอนของนิสิตเท่านั้น แต่ต้องทำหน้าที่เป็นผู้กำกับ ดูแล ให้คำปรึกษา และสะท้อนผลการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้จิตสงฆ์สามารถเติบโตในวิชาชีพครูได้อย่างมีทิศทางและมีความลึกมากยิ่งขึ้น

ในทางปฏิบัติ อาจารย์นิเทศมีบทบาทสำคัญตั้งแต่ระยะการวางแผนร่วม โดยช่วยกำหนดแนวทางการพัฒนานิสิตให้สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพครู จากนั้นในระยะดำเนินงานจริง อาจารย์นิเทศจะทำหน้าที่ติดตาม สังเกตการสอน ให้ข้อเสนอแนะ และร่วมสะท้อนผลกับครูพี่เลี้ยง พระอาจารย์ และนิสิตสงฆ์ เพื่อให้การพัฒนาเป็นไปบนฐานของข้อมูลจริงจากการปฏิบัติการสอน นอกจากนี้ อาจารย์นิเทศยังมีบทบาทในระยะประเมินผลร่วม โดยช่วยทำให้การประเมินมีความรอบด้านและมีความชัดเจนในเชิงวิชาการมากขึ้น

คุณค่าของอาจารย์นิเทศในระบบนี้ จึงอยู่ที่การเป็นทั้ง “ผู้กำกับคุณภาพทางวิชาการ” และ “ผู้เชื่อมโยงการเรียนรู้จากภาคปฏิบัติ” หากอาจารย์นิเทศมีความเข้าใจระบบอย่างลึกซึ้งและทำงานเชื่อมกับสถานศึกษาและวัดได้อย่างมีประสิทธิภาพ PIT-PST Model ก็จะมีความเข้มแข็งมากขึ้นทั้งในระดับตัวนิสิตและในระดับระบบโดยรวม

## 5.5 บทบาทของครูที่เลี้ยง

ครูที่เลี้ยงเป็นผู้ที่ทำงานใกล้ชิดกับนิสิตสงฆ์มากที่สุดในบริบทของสถานศึกษา และมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อการหล่อหลอมสมรรถนะวิชาชีพครูของนิสิตในชีวิตประจำวันของการปฏิบัติการสอน ระบบ PIT-PST Model มองครูที่เลี้ยงมากกว่าการเป็นผู้ควบคุมหรือผู้ตรวจงาน หากแต่เป็นผู้ให้คำแนะนำ ผู้สนับสนุน ผู้สังเกตการณ์ และผู้สะท้อนผลที่มีความหมายต่อการเรียนรู้ของนิสิตสงฆ์โดยตรง

ในเชิงปฏิบัติ ครูที่เลี้ยงมีบทบาทในการแนะนำการจัดการเรียนรู้ การตรวจสอบความเหมาะสมของแผนการสอน การให้ข้อเสนอแนะระหว่างการปฏิบัติงาน การประเมินพฤติกรรมการทำงานในสถานศึกษา และการสะท้อนผลต่อพัฒนาการของนิสิตสงฆ์อย่างต่อเนื่อง บทบาทของครูที่เลี้ยงมีความสำคัญมาก เพราะเป็นจุดที่ทำให้ระบบสามารถสัมผัสกับ “ความจริงของห้องเรียน” ได้โดยตรง และช่วยให้นิสิตสงฆ์เรียนรู้จากสถานการณ์จริงของการเป็นครูมากกว่าการเรียนรู้จากทฤษฎีเพียงอย่างเดียว

ในระบบนี้ ครูที่เลี้ยงยังมีบทบาทเชิงสัมพันธ์ที่สำคัญ คือ การเชื่อมระหว่างสถานศึกษากับมหาวิทยาลัยและวัด ผ่านการสื่อสารข้อมูล สะท้อนผลการปฏิบัติงาน และร่วมกำหนดแนวทางสนับสนุนนิสิตสงฆ์ให้เหมาะสมกับบริบทจริงของสถานศึกษา หากครูที่เลี้ยงเข้าใจระบบ PIT-PST Model อย่างถูกต้อง บทบาทของครูที่เลี้ยงจะกลายเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้การพัฒนานิสิตสงฆ์มีความลึก ความต่อเนื่อง และความเป็นจริงมากขึ้นอย่างชัดเจน

## 5.6 บทบาทของนิสิตสงฆ์

นิสิตสงฆ์เป็นศูนย์กลางของการพัฒนาในระบบ PIT-PST Model และเป็นผู้ที่ต้องดำเนินบทบาทสองมิติควบคู่กันอย่างสมดุล คือ บทบาทของการเป็นนิสิตครู และบทบาทของการเป็นสมณะ ความเฉพาะของนิสิตสงฆ์เช่นนี้ทำให้ระบบทั้งหมดถูกออกแบบขึ้นเพื่อสนับสนุนให้การเติบโตของนิสิตเป็นไปอย่างเหมาะสมทั้งในมิติวิชาชีพครูและมิติของสมณวิถี ดังนั้น แม้นิสิตสงฆ์จะเป็นผู้รับการพัฒนาโดยตรง แต่ในเวลาเดียวกันก็เป็น “ผู้ร่วมขับเคลื่อนระบบ” ที่มีบทบาทสำคัญต่อความสำเร็จของ PIT-PST Model ด้วยเช่นกัน

ในทางปฏิบัติ นิสิตสงฆ์มีบทบาทในการเตรียมความพร้อมของตนเองก่อนเข้าสู่การปฏิบัติการสอน ปฏิบัติหน้าที่ครูตามขอบเขตที่กำหนดอย่างรับผิดชอบ เปิดรับการนิเทศและข้อเสนอแนะจากผู้เกี่ยวข้อง สะท้อนประสบการณ์และปัญหาของตนเองอย่างตรงไปตรงมา และร่วมพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องผ่านข้อมูลย้อนกลับจากระบบ บทบาทเช่นนี้สะท้อนว่านิสิตสงฆ์มิได้เป็นเพียงผู้ปฏิบัติตามแนวทางในคู่มือเท่านั้น แต่เป็นผู้ที่ต้องมีส่วนร่วมในการเรียนรู้และพัฒนาระบบไปพร้อมกับการพัฒนาตนเองด้วย

ที่สำคัญ นิสิตสงฆ์ต้องทำหน้าที่เชื่อมสองมิติของชีวิตเข้าด้วยกันอย่างมีสติและมีความรับผิดชอบ กล่าวคือ ต้องพัฒนาความสามารถในการจัดการเรียนรู้และทำหน้าที่ครูให้มีคุณภาพ ขณะเดียวกันก็ต้องรักษาความเหมาะสมในการดำรงตนตามสมณวิถี บทบาทของนิสิตสงฆ์ในระบบนี้จึงมิใช่เพียงบทบาทของ

ผู้เรียนรู้วิชาชีพรู แต่เป็นบทบาทของผู้ที่กำลังก่อรูปตนเองเป็น “ครูพระ” ผ่านประสบการณ์จริงในสถานศึกษาอย่างแท้จริง

### 5.7 ความสัมพันธ์เชิงบทบาทของผู้เกี่ยวข้องในระบบ

แม้ผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายจะมีบทบาทเฉพาะของตนเอง แต่สาระสำคัญของ PIT-PST Model มิได้อยู่ที่การแยกบทบาทให้ชัดเท่านั้น หากอยู่ที่การทำให้บทบาทเหล่านั้นเชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบภายใต้เป้าหมายร่วมเดียวกัน ความสัมพันธ์เชิงบทบาทในระบบนี้จึงเป็นความสัมพันธ์แบบเกื้อหนุน มิใช่ความสัมพันธ์แบบต่างฝ่ายต่างทำ กล่าวคือ มหาวิทยาลัยกำกับทิศทาง สถานศึกษาเปิดพื้นที่ปฏิบัติจริง วัดกำกับสมณวิถี อาจารย์นิเทศและครูพี่เลี้ยงเป็นกลไกสนับสนุนใกล้ชิด ขณะที่นิสิตสงฆ์เป็นศูนย์กลางของการพัฒนาและเป็นผู้เรียนรู้จากทุกมิติของระบบพร้อมกัน

ความสัมพันธ์เช่นนี้ทำให้ PIT-PST Model มีลักษณะเป็นระบบความร่วมมือเชิงบูรณาการอย่างแท้จริง เพราะการพัฒนานิสิตสงฆ์ไม่ถูกผลักไปเป็นภาระของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง แต่เกิดจากความรับผิดชอบร่วมกันของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง เมื่อแต่ละฝ่ายเข้าใจบทบาทของตนอย่างชัดเจนและสามารถทำงานเชื่อมโยงกันได้อย่างต่อเนื่อง ระบบย่อมมีโอกาสสร้างผลลัพธ์ที่ลึกและยั่งยืนมากกว่าการดำเนินงานแบบเดิมที่เน้นภารกิจรายส่วนเพียงลำพัง

### 5.8 สรุปบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง

บทบาทของผู้เกี่ยวข้องใน PIT-PST Model เป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ระบบสามารถดำเนินไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยระบบนี้ได้กำหนดบทบาทของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ไว้อย่างชัดเจนและเชื่อมโยงกันมากกว่าระบบเดิม ทั้งนี้เพื่อให้การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์เกิดขึ้นอย่างเป็นระบบ มีความต่อเนื่อง และสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์อย่างแท้จริง

ดังนั้น ความชัดเจนของบทบาทและความเข้าใจร่วมกันของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย จึงถือเป็นเงื่อนไขสำคัญของความสำเร็จในการนำ PIT-PST Model ไปใช้จริง เพราะแม้ระบบจะได้รับการออกแบบไว้อย่างดีเพียงใด หากผู้เกี่ยวข้องไม่สามารถแสดงบทบาทของตนได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม และสัมพันธ์กับฝ่ายอื่นอย่างมีเป้าหมาย ระบบก็ยากที่จะก่อให้เกิดผลลัพธ์เชิงคุณภาพได้อย่างสมบูรณ์ ในทางตรงกันข้าม หากทุกฝ่ายทำหน้าที่ของตนภายใต้ความร่วมมือและความรับผิดชอบร่วมกัน ระบบ PIT-PST Model ย่อมมีศักยภาพที่จะยกระดับการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ได้อย่างเป็นรูปธรรมและยั่งยืนมากขึ้น

## บทที่ 6

### การประเมินผลระบบ

การประเมินผลระบบ PIT-PST Model เป็นกระบวนการสำคัญที่ทำให้ผู้เกี่ยวข้องสามารถตรวจสอบได้ว่า การดำเนินงานตามระบบที่พัฒนาขึ้นนั้นบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้หรือไม่ และในระดับใด ทั้งยังเป็นกลไกที่ช่วยให้ข้อมูลจากการดำเนินงานจริงถูกนำกลับมาใช้ในการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการอย่างต่อเนื่อง ด้วยเหตุนี้ การประเมินผลระบบในคู่มือฉบับนี้จึงมิได้มีความหมายเพียงการตัดสินผลลัพธ์หลังสิ้นสุดการดำเนินงานเท่านั้น แต่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ของระบบ ที่ช่วยให้ทั้งมหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด และผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย มองเห็นคุณภาพของการดำเนินงาน จุดแข็ง ข้อจำกัด และแนวทางพัฒนาระบบในระยะต่อไปอย่างเป็นรูปธรรม

ในบริบทของ PIT-PST Model การประเมินผลมีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะระบบนี้มิได้มุ่งเพียงพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ในฐานะปัจเจกเท่านั้น แต่ยังมีมุ่งพัฒนากระบวนการทำงานร่วมกันของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ให้มีความชัดเจน เข้มแข็ง และสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์มากยิ่งขึ้น ดังนั้น การประเมินผลระบบจึงต้องครอบคลุมทั้งระดับบุคคล ระดับกระบวนการ และระดับผลลัพธ์ของระบบในภาพรวม เพื่อให้สามารถสะท้อนคุณภาพของระบบได้อย่างรอบด้าน มิใช่พิจารณาเฉพาะผลสัมฤทธิ์ปลายทางในมิติใดมิติหนึ่งเพียงลำพัง

คู่มือได้กำหนดให้การประเมินผลระบบ PIT-PST Model สามารถดำเนินการได้ใน 3 ระดับสำคัญ ได้แก่ การประเมินสมรรถนะของนิสิตสงฆ์ การประเมินกระบวนการดำเนินงานของระบบ และการประเมินผลลัพธ์ของระบบในภาพรวม ซึ่งทั้งสามระดับนี้มีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด กล่าวคือ การประเมินสมรรถนะของนิสิตช่วยให้เห็นผลการพัฒนาในระดับบุคคล การประเมินกระบวนการช่วยให้เห็นคุณภาพของการขับเคลื่อนระบบระหว่างดำเนินงาน และการประเมินผลลัพธ์ของระบบช่วยให้เห็นวาระบบโดยรวมสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ได้มากน้อยเพียงใด การประเมินผลระบบที่สมบูรณ์จึงต้องบูรณาการทั้งสามระดับเข้าด้วยกันอย่างมีเหตุผลและต่อเนื่อง

#### 6.1 ความสำคัญของการประเมินผลระบบ

การประเมินผลระบบมีความสำคัญต่อ PIT-PST Model อย่างน้อย 3 ประการ ประการแรก คือ ช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องสามารถตรวจสอบได้ว่า การดำเนินงานตามระบบสามารถตอบสนองต่อเป้าหมายของการพัฒนานิสิตสงฆ์ได้จริงหรือไม่ ทั้งในด้านสมรรถนะวิชาชีพครู การดำรงตนตามสมณวิถี และความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน ประการที่สอง คือ ช่วยให้เห็นว่ากระบวนการดำเนินงานของระบบในแต่ละขั้นตอนมีคุณภาพเพียงใด มีความต่อเนื่องหรือมีข้อจำกัดในส่วนใด และประการที่สาม คือ ช่วยให้ผลจากการปฏิบัติจริงกลายเป็นข้อมูลย้อนกลับสำหรับการปรับปรุงระบบในระยะต่อไปอย่างเป็นระบบ

กล่าวอีกนัยหนึ่ง การประเมินผลระบบใน PIT-PST Model มิได้ทำหน้าที่เพียง “ตัดสินว่าได้ผลหรือไม่ ได้ผล” แต่ทำหน้าที่เป็นกลไกของการเรียนรู้และการพัฒนา กล่าวคือ การประเมินที่ดีจะช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องไม่เพียงมองเห็นความสำเร็จหรือข้อบกพร่องของระบบเท่านั้น แต่ยังมองเห็นว่า เพราะเหตุใดผลเช่นนั้นจึงเกิดขึ้น และควรปรับปรุงระบบในส่วนใดเพื่อให้เกิดผลที่ดียิ่งขึ้นในรอบถัดไป การประเมินผลระบบจึงเป็นทั้งเครื่องมือประกันคุณภาพของการดำเนินงาน และเครื่องมือยกระดับคุณภาพของระบบในระยะยาวพร้อมกัน

## 6.2 การประเมินสมรรถนะของนิสิตสงฆ์

การประเมินสมรรถนะของนิสิตสงฆ์เป็นระดับแรกของการประเมินผลระบบ และเป็นการพิจารณาว่า นิสิตสงฆ์มีพัฒนาการด้านวิชาชีพครูและความเหมาะสมในการปฏิบัติหน้าที่ครูในสถานศึกษาเพียงใด ภายหลังจากการดำเนินงานตาม PIT-PST Model การประเมินในระดับนี้มีความสำคัญมาก เพราะนิสิตสงฆ์เป็นศูนย์กลางของการพัฒนาในระบบ และผลการประเมินในระดับนี้จะสะท้อนโดยตรงว่าระบบสามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพให้แก่ผู้เรียนได้จริงหรือไม่

ในเชิงเนื้อหา การประเมินสมรรถนะของนิสิตสงฆ์ควรพิจารณาครอบคลุมทั้งด้านการจัดการเรียนรู้ ความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ครู การบริหารชั้นเรียน การใช้สื่อและนวัตกรรม การวัดและประเมินผล ตลอดจนความเหมาะสมของการวางตนและการดำรงตนในบริบทของสถานศึกษาตามสมณวิถี การประเมินเช่นนี้ช่วยให้เห็นว่า PIT-PST Model ไม่ได้มุ่งเพียงให้ผู้เรียน “สอนเป็น” ในเชิงเทคนิคเท่านั้น แต่ต้องการให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติหน้าที่ครูได้อย่างมีคุณภาพ รอบคอบ และสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของตนอย่างสมดุลด้วย

การประเมินในระดับนี้ควรอาศัยข้อมูลจากหลายฝ่ายร่วมกัน ไม่ว่าจะเป็นอาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง พระอาจารย์หรือผู้แทนวัด และนิสิตสงฆ์เอง เพื่อให้ผลการประเมินมีความรอบด้านและสะท้อนสภาพจริงของการพัฒนาได้มากที่สุด เพราะสมรรถนะของนิสิตสงฆ์มิได้ปรากฏชัดเพียงในห้องเรียนหรือในสถานการณ์นิเทศอย่างเป็นทางการเท่านั้น แต่ยังปรากฏผ่านการปฏิบัติงานในชีวิตประจำวันของสถานศึกษา ความสัมพันธ์กับบุคลากร และการดำรงตนที่สอดคล้องกับสมณวิถี การประเมินที่อาศัยหลายนุมุมมองจึงช่วยให้เห็นภาพรวมของการเติบโตทางวิชาชีพและตัวตนของนิสิตสงฆ์ได้ครบถ้วนมากขึ้น

## 6.3 การประเมินกระบวนการดำเนินงานของระบบ

การประเมินกระบวนการดำเนินงานของระบบเป็นระดับที่สองของการประเมินผล PIT-PST Model โดยมุ่งพิจารณาว่า ขั้นตอนสำคัญของระบบ ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม ได้ดำเนินไปอย่างครบถ้วน ต่อเนื่อง และมีคุณภาพเพียงใด การประเมินในระดับนี้มีความจำเป็นอย่างยิ่ง เพราะแม้ระบบจะมีเป้าหมายที่ดีและมีองค์ประกอบที่ชัดเจน

เพียงใด หากกระบวนการดำเนินงานจริงไม่เกิดขึ้นตามหลักการของระบบ ผลลัพธ์ที่คาดหวังก็ย่อมไม่อาจเกิดขึ้นได้อย่างสมบูรณ์

สาระสำคัญของการประเมินในระดับนี้ คือ การตรวจสอบว่า ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายได้เข้ามามีส่วนร่วมอย่างแท้จริงหรือไม่ ความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องหรือเป็นเพียงการประสานงานเชิงรูปแบบ การเตรียมความพร้อมก่อนใช้งานระบบมีความเหมาะสมหรือไม่ และกระบวนการนิเทศ สะท้อนผล และประเมินผล ได้ทำหน้าที่เป็นกลไกการเรียนรู้ของระบบอย่างแท้จริงเพียงใด การประเมินกระบวนการจึงช่วยทำให้ผู้ใช้ระบบมองเห็นว่า ปัญหาหรือข้อจำกัดที่เกิดขึ้นนั้นอยู่ที่ “ตัวระบบ” ในขั้นตอนใด มิใช่รับสรุปรูปว่าเป็นปัญหาที่ตัวนิสิตหรือบุคคลใดบุคคลหนึ่งเพียงอย่างเดียว

ในทางปฏิบัติ การประเมินกระบวนการควรอาศัยหลักฐานจากการประชุมวางแผนร่วม การนิเทศติดตาม บันทึกการสะท้อนผล การประสานงานระหว่างหน่วยงาน และข้อคิดเห็นของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย เพื่อให้สามารถมองเห็นได้อย่างชัดเจนว่า กลไกของระบบทำงานได้ดีในส่วนใด และมีจุดใดที่ควรพัฒนาเพิ่มเติม การประเมินในระดับนี้จึงมีคุณค่าอย่างมากต่อการรักษา “ความเป็นระบบ” ของ PIT-PST Model เพราะทำให้ระบบไม่ถูกใช้เพียงในเชิงพิธีกรรมหรือเชิงเอกสาร แต่ต้องได้รับการขับเคลื่อนตามหลักการจริงที่ระบบได้วางไว้

#### 6.4 การประเมินผลลัพธ์ของระบบในภาพรวม

การประเมินผลลัพธ์ของระบบในภาพรวมเป็นระดับที่สามของการประเมินผล PIT-PST Model ซึ่งมุ่งพิจารณาว่า เมื่อนำระบบไปใช้แล้ว ระบบสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ และมากน้อยเพียงใด การประเมินในระดับนี้มีความสำคัญเพราะช่วยให้เห็น “ภาพรวมของความสำเร็จของระบบ” มิใช่เพียงผลในระดับรายบุคคลหรือระดับขั้นตอนการดำเนินงานเท่านั้น แต่เป็นการพิจารณาว่าระบบโดยรวมได้สร้างคุณค่าและความเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจนในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์หรือไม่

ผลลัพธ์ของระบบสามารถพิจารณาได้จากประเด็นสำคัญหลายด้าน ได้แก่ การที่นิสิตสงฆ์มีสมรรถนะด้านการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสูงขึ้น การที่นิสิตสงฆ์สามารถปฏิบัติหน้าที่ครูได้อย่างเหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา การเกิดความร่วมมือที่ชัดเจนระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ความพึงพอใจของผู้เกี่ยวข้องต่อการดำเนินระบบ และการได้แนวทางการปฏิบัติการสอนที่เหมาะสมกับบริบทของนิสิตสงฆ์ ประเด็นเหล่านี้ช่วยให้การประเมินผลลัพธ์ของระบบมีความครอบคลุมทั้งมิติของผู้เรียน มิติของกระบวนการ และมิติของโครงสร้างความร่วมมือในภาพรวม

ในเชิงวิชาการ การประเมินผลลัพธ์ของระบบยังมีความสำคัญในฐานะการยืนยันว่า PIT-PST Model มิได้เป็นเพียงข้อเสนอเชิงทฤษฎีหรือเชิงนวัตกรรมในระดับแนวคิดเท่านั้น แต่เป็นระบบที่สามารถนำไปใช้และก่อให้เกิดผลลัพธ์ที่จับต้องได้จริงในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ การประเมินในระดับนี้จึงมีบทบาททั้ง

ในฐานะเครื่องมือสะท้อนคุณค่าของระบบ และในฐานะหลักฐานที่รองรับการขยายผลหรือการพัฒนาต่อยอดระบบในอนาคต

### 6.5 แนวทางการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาระบบ

คุณค่าที่แท้จริงของการประเมินผลระบบ PIT-PST Model มีได้อยู่ที่การได้ผลสรุปว่าระบบประสบความสำเร็จหรือไม่เท่านั้น หากอยู่ที่การนำผลการประเมินไปใช้พัฒนาระบบอย่างต่อเนื่อง ผลการประเมินที่ได้จากทั้ง 3 ระดับ ได้แก่ ระดับสมรรถนะของนิสิต ระดับกระบวนการ และระดับผลลัพธ์ของระบบในภาพรวม ควรถูกนำมาวิเคราะห์ร่วมกันเพื่อพิจารณาว่า ส่วนใดของระบบทำงานได้ดี ส่วนใดควรปรับปรุงและควรออกแบบการดำเนินงานรอบถัดไปอย่างไรให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

ในทางปฏิบัติ ผลการประเมินอาจนำไปสู่การปรับปรุงได้หลายด้าน เช่น การพัฒนาการเตรียมความพร้อมนิสิตสงฆ์ให้เหมาะสมยิ่งขึ้น การกำหนดบทบาทของผู้เกี่ยวข้องให้ชัดเจนมากขึ้น การปรับปรุงเครื่องมือการนิเทศและการสะท้อนผล การเพิ่มความเข้มแข็งของการประสานงานระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด หรือการปรับรายละเอียดของขั้นตอนการดำเนินงานในบางบริบทให้ตอบสนองต่อสถานการณ์จริงมากขึ้น การใช้ผลการประเมินในลักษณะนี้จะทำให้ PIT-PST Model มีลักษณะเป็นระบบที่เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และสามารถพัฒนาตนเองได้อย่างสม่ำเสมอ มีใช้ระบบที่ใช้แล้วสิ้นสุดลงเพียงรอบเดียว

กล่าวได้ว่า การใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาระบบ เป็นจุดที่เชื่อมโยง “การประเมินผล” เข้ากับ “ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback)” อย่างแท้จริง และทำให้หลักการพัฒนาอย่างต่อเนื่องของ PIT-PST Model ปรากฏขึ้นในทางปฏิบัติอย่างชัดเจนที่สุด เพราะเมื่อผลการประเมินถูกนำกลับมาใช้ในการปรับปรุงปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง ระบบก็จะสามารถเติบโตและยกระดับคุณภาพของตนเองได้ในระยะยาวอย่างเป็นรูปธรรม

### 6.6 สรุปการประเมินผลระบบ

การประเมินผลระบบ PIT-PST Model เป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องสามารถตรวจสอบประสิทธิภาพของการดำเนินงาน และนำข้อมูลที่ได้ไปใช้ในการพัฒนาระบบอย่างต่อเนื่อง โดยการประเมินครอบคลุมทั้งระดับบุคคล ระดับกระบวนการ และระดับผลลัพธ์ของระบบในภาพรวม กล่าวคือ ครอบคลุมทั้งการประเมินสมรรถนะของนิสิตสงฆ์ การประเมินคุณภาพของขั้นตอนการดำเนินงาน และการประเมินความสำเร็จของระบบในฐานะกลไกการพัฒนาการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสำหรับนิสิตสงฆ์

เมื่อมีการประเมินอย่างเป็นระบบและมีการนำผลการประเมินไปใช้พัฒนาการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง จะช่วยให้ระบบ PIT-PST Model สามารถทำหน้าที่เป็นกลไกสำคัญในการยกระดับการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนิสิตสงฆ์ได้อย่างแท้จริง ทั้งยังช่วยส่งเสริมการพัฒนาครูสังฆคัมภีร์ที่มีคุณภาพทั้ง

ด้านวิชาชีพครูและด้านคุณธรรมจริยธรรมตามบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์ได้อย่างสมดุลและยั่งยืนมากยิ่งขึ้น



## บทที่ 7

### สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะของคู่มือ PIT-PST Model

คู่มือระบบ PIT-PST Model เป็นผลของการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วมเชิงบูรณาการสำหรับนิสิตสงฆ์ ที่มุ่งตอบสนองต่อปัญหาและช่องว่างของระบบเดิมซึ่งยังไม่สามารถรองรับบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ได้อย่างเพียงพอ ทั้งในด้านการประสานความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การกำกับดูแลสมณวิถึ การสนับสนุนระหว่างปฏิบัติการสอน และการใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น การจัดทำคู่มือฉบับนี้จึงมิใช่เพียงการเรียบเรียงขั้นตอนการทำงานใหม่ขึ้นอีกชุดหนึ่งเท่านั้น แต่เป็นการจัดระเบียบองค์ความรู้จากการวิจัยและฐานคิดทางทฤษฎีให้กลายเป็นระบบที่สามารถนำไปใช้ได้จริงในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์อย่างเป็นทางการ

#### 7.1 สรุปสาระสำคัญของคู่มือ PIT-PST Model

จากการพัฒนาคู่มือทั้งฉบับ สามารถสรุปได้ว่า PIT-PST Model เป็นระบบที่ตั้งอยู่บนฐานของความร่วมมือแบบไตรภาคีระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด โดยใช้การมีส่วนร่วมเป็นหลักการสำคัญในการเชื่อมโยงบทบาทของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้าด้วยกัน เพื่อให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ดำเนินไปอย่างมีทิศทาง มีความต่อเนื่อง และสอดคล้องกับบริบทเฉพาะของผู้เรียนกลุ่มนี้อย่างแท้จริง

ในเชิงโครงสร้าง ระบบประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 4 ส่วน ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า (Input) กระบวนการ (Process) ผลผลิต (Output) และข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ซึ่งเชื่อมโยงกันอย่างเป็นวงจร ภายใต้ฐานคิดของทฤษฎีระบบและแนวคิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง โครงสร้างเช่นนี้ทำให้คู่มือไม่เพียงเอกสารแนะนำการปฏิบัติงาน แต่เป็น “คู่มือระบบ” ที่สามารถอธิบายได้อย่างชัดเจนว่า ระบบเริ่มต้นจากอะไร ดำเนินไปอย่างไร มุ่งให้เกิดผลลัพธ์ใด และจะใช้ข้อมูลใดในการพัฒนาระบบในระยะต่อไป

ในเชิงกระบวนการ ระบบกำหนดขั้นตอนการดำเนินงานไว้ 4 ขั้นตอน ได้แก่ การวางแผนร่วม การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลร่วม ซึ่งถือเป็นหัวใจของ PIT-PST Model เพราะเป็นส่วนที่ทำให้หลักการของระบบถูกแปลงไปสู่การดำเนินงานจริงในสถานศึกษาอย่างเป็นรูปธรรม การจัดวางขั้นตอนเช่นนี้สะท้อนอย่างชัดเจนว่า การพัฒนานิสิตสงฆ์ในฐานะครูสังคัมศึกษาไม่อาจเกิดขึ้นจากการทำงานของบุคคลหรือหน่วยงานใดฝ่ายหนึ่งโดยลำพัง แต่ต้องอาศัยการทำงานร่วมกันของทุกฝ่ายอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง

ในเชิงเป้าหมาย คู่มือมุ่งให้เกิดผลลัพธ์สำคัญ 2 ระดับควบคู่กัน คือ ระดับแรก ผลลัพธ์ที่เกิดกับนิสิตสงฆ์ ได้แก่ การพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู การก่อรูปอัตลักษณ์ความเป็นครูพระ และความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ครูภายใต้บริบทสมณวิถึอย่างเหมาะสม ระดับที่สอง คือผลลัพธ์ที่เกิดกับระบบความร่วมมือ ได้แก่ ความชัดเจนของบทบาทผู้เกี่ยวข้อง ความเข้มแข็งของความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย

สถานศึกษา และวัด และการมีแนวทางการดำเนินงานที่สามารถใช้ร่วมกันได้จริงในบริบทของมหาวิทยาลัยสงฆ์

## 7.2 อภิปรายผลเชิงวิชาการของคู่มือ PIT-PST Model

เมื่อพิจารณาในเชิงวิชาการ คู่มือ PIT-PST Model สะท้อนให้เห็นประเด็นสำคัญหลายประการที่มีคุณค่าทั้งต่อการพัฒนาระบบการผลิตครูและต่อการทำความเข้าใจบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์

ประการแรก คู่มือฉบับนี้ชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ปัญหาของการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มิได้เป็นปัญหาเฉพาะตัวของนิสิตเพียงฝ่ายเดียว หากแต่เป็น ปัญหาเชิงระบบ ที่สัมพันธ์กับโครงสร้างความร่วมมือ บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง กลไกการนิเทศ การประเมินผล และความไม่ชัดเจนในการเชื่อมวิชาชีพครูกับสมณวิถี การพัฒนาคู่มือในครั้งนี้จึงมีความสำคัญตรงที่เปลี่ยนจุดเน้นจากการมองปัญหาในระดับปัจเจกไปสู่การมองปัญหาในระดับโครงสร้างและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหมด ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการพัฒนาระบบและทฤษฎีระบบอย่างชัดเจน

ประการที่สอง คู่มือฉบับนี้มีนัยสำคัญในด้านการยืนยันว่า การพัฒนาการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์จำเป็นต้องอาศัย ความร่วมมือแบบไตรภาคี ระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด มิใช่การทำงานแบบสองฝ่ายหรือการประสานงานเฉพาะกรณีเท่านั้น การดึงวัดเข้ามาเป็นองค์ประกอบหลักของระบบถือเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญทางวิชาการ เพราะทำให้การพัฒนานิสิตสงฆ์ไม่แยกขาดระหว่างมิติวิชาชีพกับมิติสมณวิถี แต่บูรณาการทั้งสองมิติเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ อันสะท้อนการประยุกต์แนวคิดเขตแดนอิทธิพลที่ซ้อนทับกันของ Epstein และแนวคิดความร่วมมือแบบไตรภาคีสู่บริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์ได้อย่างมีนัยสำคัญ

ประการที่สาม คู่มือฉบับนี้ทำให้เห็นว่า การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ควรถูกมองในฐานะกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างเป็นองค์รวม มากกว่าการเป็นกิจกรรมภาคสนามตามข้อกำหนดของหลักสูตร กล่าวคือ ระบบไม่ได้มุ่งให้นิสิตสงฆ์เพียง “ผ่านการฝึกสอน” แต่ต้องการให้นิสิตได้เติบโตทั้งด้านสมรรถนะการสอน การทำงานในสถานศึกษา การตระหนักรู้ในบทบาทครู และการก่อรูปอัตลักษณ์ของความเป็นครูพระผ่านประสบการณ์จริง แนวคิดเช่นนี้ทำให้การฝึกสอนมีความหมายในระดับลึกยิ่งขึ้น และช่วยยกระดับการทำความเข้าใจการผลิตครูในบริบทที่มีเงื่อนไขเฉพาะอย่างมีนัยสำคัญ

ประการที่สี่ คู่มือฉบับนี้มีคุณค่าในฐานะ เครื่องมือเชิงระบบที่สามารถพัฒนาไปสู่คู่มือเชิงปฏิบัติได้จริง เนื่องจากมีองค์ประกอบครบทั้งหลักการ โครงสร้าง กระบวนการ เงื่อนไขความสำเร็จ และแนวทางการนำไปใช้ จึงทำให้ผู้ใช้ระบบสามารถมองเห็นทั้งภาพรวมและวิธีดำเนินงานได้พร้อมกัน ความครบถ้วนเช่นนี้ช่วยให้คู่มือมีสถานะมากกว่าการเป็นเอกสารอธิบายโมเดล แต่เป็นฐานสำคัญสำหรับการพัฒนาเครื่องมือเชิงปฏิบัติที่ใช้ได้จริงในมหาวิทยาลัยสงฆ์ต่อไป

### 7.3 คุณค่าของคู่มือในเชิงปฏิบัติ

ในเชิงปฏิบัติ คู่มือ PIT-PST Model มีคุณค่าที่เด่นชัดอย่างน้อย 3 ประการ

ประการแรก คู่มือช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายมี กรอบการทำงานร่วมกันที่ชัดเจน ทำให้บทบาทของ มหาวิทยาลัย สถานศึกษา วัด อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และนิสิตสงฆ์ ถูกกำหนดไว้อย่างเป็นระบบมากขึ้น ส่งผลให้ลดความคลุมเครือในการดำเนินงาน ลดการทำงานแบบแยกส่วน และทำให้เกิดความเข้าใจร่วมมากขึ้นในการพัฒนานิสิตสงฆ์

ประการที่สอง คู่มือช่วยให้การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มี ทิศทางการพัฒนาที่ต่อเนื่องและรอบด้าน เพราะระบบไม่ได้เน้นเฉพาะการนิเทศหรือการประเมินผลปลายทางเท่านั้น แต่ให้ความสำคัญกับการวางแผนร่วม การสนับสนุนระหว่างทาง การสะท้อนผล และการใช้ข้อมูลย้อนกลับอย่างต่อเนื่อง จึงช่วยให้การพัฒนานิสิตสงฆ์เกิดขึ้นตลอดกระบวนการ ไม่ใช่เกิดขึ้นเฉพาะเมื่อมีการประเมินผลเท่านั้น

ประการที่สาม คู่มือช่วยให้การนำระบบไปใช้สามารถ ปรับให้สอดคล้องกับบริบทจริง โดยไม่สูญเสียแก่นของระบบ เพราะแม้รายละเอียดของแต่ละสถานศึกษาหรือวัดจะมีความแตกต่างกัน แต่ระบบยังคงยึดหลักการสำคัญร่วมกันไว้ได้ ทั้งหลักการเชิงระบบ การมีส่วนร่วม ความร่วมมือแบบไตรภาคี และการพัฒนาอย่างต่อเนื่องจากข้อมูลย้อนกลับ จึงทำให้คู่มือมีความยืดหยุ่นพอสำหรับการใช้งานจริง ขณะเดียวกันก็ยังคงความเข้มแข็งทางโครงสร้างไว้ได้อย่างเหมาะสม

### 7.4 ข้อเสนอแนะในการนำคู่มือไปใช้

จากการสังเคราะห์สาระของระบบและแนวทางการนำไปใช้ สามารถเสนอข้อเสนอแนะในการนำคู่มือไปใช้ได้ดังนี้

ประการแรก มหาวิทยาลัยควรให้ความสำคัญกับการสร้างความเข้าใจร่วมกันก่อนนำระบบไปใช้จริง โดยเฉพาะในหมู่ผู้บริหาร อาจารย์นิเทศ ครูพี่เลี้ยง และวัดต้นสังกัด เพื่อให้ทุกฝ่ายรับรู้ตรงกันว่าระบบนี้มีได้เป็นเพียงขั้นตอนใหม่ของการฝึกสอน แต่เป็นกรอบความร่วมมือใหม่ที่ต้องอาศัยการทำงานร่วมกันอย่างจริงจัง

ประการที่สอง ควรพัฒนาคู่มือฉบับนี้ต่อไปสู่รูปแบบ คู่มือเชิงปฏิบัติ ที่มีรายละเอียดเครื่องมือประกอบมากขึ้น เช่น แบบฟอร์มการวางแผนร่วม แบบบันทึกการนิเทศ แบบสะท้อนผลร่วม แบบประเมินผลร่วม ตารางบทบาทผู้เกี่ยวข้อง และตัวอย่างสถานการณ์สำหรับการใช้ระบบจริง เพื่อให้ผู้ใช้ระบบสามารถหยิบไปใช้ได้สะดวกและมีความมั่นใจมากขึ้นในการดำเนินงาน

ประการที่สาม การนำระบบไปใช้ควรคำนึงถึงบริบทเฉพาะของแต่ละพื้นที่อย่างยืดหยุ่น โดยเฉพาะความพร้อมของสถานศึกษา วัดต้นสังกัด และลักษณะของนิสิตสงฆ์แต่ละกลุ่ม แต่การปรับใช้ดังกล่าวต้องไม่ทำให้ระบบสูญเสียหลักการสำคัญของตนเอง คือ ความเป็นระบบ การมีส่วนร่วม ความร่วมมือแบบไตรภาคี และการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ประการที่สี่ ควรกำหนดกลไกติดตามการใช้ระบบในระยะยาว เพื่อให้ข้อมูลจากการใช้ระบบจริงในแต่ ละรอบถูกนำกลับมาพัฒนาคู่มือและพัฒนาระบบต่อเนื่อง ไม่ให้ระบบหยุดอยู่เพียงการทดลองใช้หรือการ ดำเนินงานเฉพาะรุ่นใดรุ่นหนึ่งเท่านั้น

## 7.5 ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาต่อไป

ในมิติของการพัฒนาต่อไป คู่มือ PIT-PST Model ยังมีศักยภาพที่จะขยายผลและพัฒนาต่อไปได้อีก หลายด้าน

ประการแรก ควรมีการศึกษาผลการใช้ระบบในระยะยาว เพื่อประเมินว่า PIT-PST Model ส่งผล ต่อสมรรถนะวิชาชีพครู อັตลักษณ์ความเป็นครูพระ และความเข้มแข็งของความร่วมมือแบบไตรภาคีมาก น้อยเพียงใด เมื่อระบบถูกใช้ต่อเนื่องในบริบทจริง

ประการที่สอง ควรมีการพัฒนาเครื่องมือเสริมของระบบให้ครบถ้วนยิ่งขึ้น โดยเฉพาะเครื่องมือที่ ช่วยให้ผู้ใช้ระบบในระดับปฏิบัติสามารถดำเนินงานได้อย่างสะดวก เช่น แบบฟอร์ม ตัวชี้วัด เครื่องมือ สะท้อนผล และเครื่องมือสำหรับติดตามความก้าวหน้าของนิสิตสงฆ์

ประการที่สาม อาจขยายการศึกษาหรือการประยุกต์ใช้ระบบไปยังบริบทอื่นของมหาวิทยาลัยสงฆ์ หรือสาขาวิชาอื่นที่มีลักษณะเฉพาะแตกต่างกัน เพื่อพิจารณาว่าหลักการและโครงสร้างของ PIT-PST Model มีความยืดหยุ่นและสามารถปรับใช้ได้กว้างเพียงใดภายใต้เงื่อนไขของแต่ละบริบท

## 7.6 สรุปบท

กล่าวโดยสรุป คู่มือ PIT-PST Model เป็นผลของการพัฒนาระบบปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา แบบมีส่วนร่วมเชิงบูรณาการสำหรับนิสิตสงฆ์ ที่มีความชัดเจนทั้งในเชิงแนวคิด เชิงโครงสร้าง และเชิงการ นำไปใช้ ระบบนี้มีคุณค่าอย่างยิ่งในฐานะเครื่องมือที่ช่วยจัดระเบียบความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ให้ทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมาย ภายใต้บริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์ อันจะนำไปสู่การ พัฒนานิสิตสงฆ์ให้เติบโตเป็นครูสังฆมศึกษาที่มีคุณภาพทั้งด้านวิชาชีพและด้านคุณธรรมจริยธรรมอย่าง สมดุลและยั่งยืน

ขณะเดียวกัน คู่มือฉบับนี้ยังแสดงให้เห็นว่า การพัฒนาระบบที่มีประสิทธิภาพในบริบทของ มหาวิทยาลัยสงฆ์ จำเป็นต้องเริ่มจากการมองปัญหาอย่างเป็นระบบ เชื่อมโยงฐานทฤษฎีกับบริบทจริง และ ออกแบบความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้องอย่างเป็นรูปธรรม ความสำคัญของ PIT-PST Model จึงมิได้อยู่เพียง ที่การเป็น “ระบบใหม่” หากแต่อยู่ที่การเป็นรากฐานของการพัฒนาไปสู่คู่มือเชิงปฏิบัติที่สามารถใช้ได้จริง และนำไปต่อยอดได้ในอนาคตอย่างแท้จริง

## บรรณานุกรม

- คุรุสภา. (2562). ข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ พ.ศ. 2562. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการ  
คุรุสภา.
- มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2563). คู่มือการปฏิบัติวิชาชีพครูในสถานศึกษา.  
พระนครศรีอยุธยา: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- ไพฑูริย์ สีนลาร์ตัน. (2561). การศึกษาไทย 4.0. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development,  
applications*. New York: George Braziller.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators  
and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.



## ภาคผนวก ก แบบประเมินสมรรถนะการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์

### แบบประเมินสมรรถนะการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์

คำชี้แจง แบบประเมินฉบับนี้ใช้สำหรับประเมินสมรรถนะการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ในระบบ PIT-PST Model โดยพิจารณาทั้งด้านสมรรถนะวิชาชีพรุและเหมาะสมตามสมณวิถีในบริบทสถานศึกษา

ระดับประเมิน: 5 = ดีเยี่ยม, 4 = ดี, 3 = พอใช้, 2 = ควรปรับปรุง, 1 = ต้องพัฒนาเร่งด่วน

#### ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป

ชื่อ-ฉายา/ชื่อ-สกุลนิสิตสงฆ์.....

สาขาวิชา.....

สถานศึกษาที่ปฏิบัติการสอน .....

รายวิชา ..... ชั้น .....

วันที่ประเมิน .....ครั้งที่ .....

ชื่อผู้ประเมิน .....

ตำแหน่งผู้ประเมิน .....

#### ตอนที่ 2 รายการประเมิน

ข้อที่	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
1	วางแผนการจัดการเรียนรู้ได้ชัดเจน สอดคล้องกับตัวชี้วัดและผู้เรียน					
2	ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้เหมาะสม ส่งเสริมการคิดและการมีส่วนร่วม					
3	ดำเนินการสอนได้เป็นลำดับ เข้าใจง่าย และเชื่อมโยงเนื้อหาได้ดี					
4	ใช้สื่อ/นวัตกรรม/แหล่งเรียนรู้ได้เหมาะสมกับบทเรียน					
5	บริหารจัดการชั้นเรียนและเวลาได้เหมาะสม					
6	ใช้วิธีวัดและประเมินผลสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
7	สื่อสารกับผู้เรียนและบุคลากรในสถานศึกษาได้เหมาะสมกับบทบาทครู					
8	มีความรับผิดชอบ ตรงต่อเวลา และเตรียมการสอนอย่างเหมาะสม					
9	เปิดรับข้อเสนอแนะและปรับปรุงตนเองจากการนิเทศได้					

ข้อที่	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
10	วางตนได้เหมาะสมตามสมณสาธูปในบริบทของสถานศึกษา					
11	ปฏิบัติงานในสถานศึกษาโดยไม่ขัดต่อสมณวิถึ และรักษาสมดุลบทบาทครูกับสมณะได้					
12	บูรณาการคุณธรรม/พุทธธรรม/ความเป็นแบบอย่างที่ดีในการสอนได้อย่างเหมาะสม					
คะแนนรวม						
คะแนนเฉลี่ย						

ระดับผลการประเมิน	คะแนนรวมระดับผลการประเมิน
ดีเยี่ยม	51-60 คะแนน
ดี	41-50 คะแนน
พอใช้	31-40 คะแนน
ควรปรับปรุง	21-30 คะแนน
ต้องพัฒนาเร่งด่วน	1-20 คะแนน

ระดับผลการประเมิน

() ดีเยี่ยม

() ดี

() พอใช้

() ควรปรับปรุง

() ต้องพัฒนาเร่งด่วน

ข้อเสนอแนะ

จุดเด่น

.....

.....

.....

จุดที่ควรพัฒนา

.....

.....

.....

ข้อเสนอแนะสำหรับครั้งต่อไป

.....

.....

.....

ลงชื่อ ..... ผู้ประเมิน

(.....)

วันที่ ...../...../.....

## ภาคผนวก ข แบบบันทึกการสะท้อนผลการสอน (Reflective Log / Reflection Form)

### แบบบันทึกการสะท้อนผลการสอน(Reflective Log / Reflection Form)

คำชี้แจง แบบบันทึกฉบับนี้ใช้สำหรับให้นิสิตสงฆ์บันทึกการสะท้อนผลการปฏิบัติการสอนภายหลังการสอนแต่ละครั้ง หรือภายหลังเหตุการณ์สำคัญที่เกิดขึ้นระหว่างการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา โดยมุ่งให้เกิดการทบทวนตนเองอย่างมีระบบ ทั้งในด้านการจัดการเรียนรู้ การทำหน้าที่ครู การปฏิสัมพันธ์ในสถานศึกษา และการดำรงตนตามสมณวิถี ทั้งนี้ ข้อมูลจากแบบบันทึกฉบับนี้สามารถใช้เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการ Co-Reflection, Mentor Feedback, PLC Meeting และ Feedback Loop ของระบบ PIT-PST Model เพื่อพัฒนาการปฏิบัติการสอนและปรับปรุงระบบในรอบถัดไปได้อย่างต่อเนื่อง

#### ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐาน

ชื่อ-ฉายา/ชื่อ-สกุลนิสิตสงฆ์ .....

สาขาวิชา .....

สถานศึกษาที่ปฏิบัติการสอน .....

รายวิชา ..... ชั้น .....

วันที่สอน ..... เวลา .....

หัวข้อ/หน่วยการเรียนรู้ .....

จำนวนผู้เรียน ..... คน

ชื่อครูพี่เลี้ยง .....

ชื่ออาจารย์นิเทศ (ถ้ามี) .....

#### ตอนที่ 2 บันทึกการสะท้อนผลการสอน

##### 2.1 สิ่งที่ดีดำเนินการได้ดีในครั้งนี้

โปรดบันทึกสิ่งที่ท่านเห็นว่าตนเองทำได้ดี หรือสิ่งที่ช่วยให้การสอนครั้งนี้ดำเนินไปได้อย่างราบรื่น

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 2.2 ปัญหา อุปสรรค หรือสถานการณ์สำคัญที่พบ

โปรดบันทึกเหตุการณ์ที่เป็นปัญหา ความท้าทาย หรือสถานการณ์ที่ต้องใช้การตัดสินใจระหว่างการสอน

.....

.....

.....

.....

.....

## 2.3 สาเหตุหรือปัจจัยที่ทำให้เกิดผลดังกล่าว

โปรดวิเคราะห์ว่าเพราะเหตุใดจึงเกิดผลเช่นนั้น โดยอาจเกี่ยวข้องกับแผนการสอน ผู้เรียน สภาพแวดล้อม เวลา สื่อ หรือปัจจัยส่วนตน

.....

.....

.....

.....

.....

## 2.4 สิ่งที่ได้เรียนรู้จากการสอนครั้งนี้

โปรดสะท้อนว่า การสอนครั้งนี้ทำให้ท่านได้เรียนรู้อะไรเกี่ยวกับตนเอง การเป็นครู หรือการจัดการเรียนรู้

.....

.....

.....

.....

.....

## 2.5 สิ่งที่จะปรับปรุงในการสอนครั้งต่อไป

โปรดระบุสิ่งที่ท่านตั้งใจจะปรับเปลี่ยนหรือพัฒนาในการสอนครั้งถัดไปอย่างชัดเจน

.....

.....

.....

.....

.....

### ตอนที่ 3 การสะท้อนผลในมิติความเป็นครูพระ

#### 3.1 การวางแผนและการดำรงตนตามสมณวิถีในบริบทสถานศึกษา

โปรดสะท้อนว่า ในการสอนครั้งนี้ท่านสามารถวางแผนได้เหมาะสมกับบทบาทของพระนิสิตและบทบาทครู  
มากน้อยเพียงใด

.....

.....

.....

.....

#### 3.2 สถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับข้อจำกัดหรือความละเอียดอ่อนตามสมณวิถี

หากมีสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับความเหมาะสมทางสมณสาธูป หรือข้อจำกัดในการปฏิบัติหน้าที่ โปรด  
บันทึกไว้โดยสังเขป

.....

.....

.....

.....

#### 3.3 สิ่งที่ได้เรียนรู้เกี่ยวกับการเป็น “ครูพระ”

โปรดสะท้อนว่า การสอนครั้งนี้ช่วยให้ท่านเข้าใจบทบาท “ครูพระ” ของตนอย่างไรบ้าง

.....

.....

.....

.....

#### ตอนที่ 4 ความช่วยเหลือหรือการสนับสนุนที่ต้องการ

โปรดระบุว่าท่านต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติมจากฝ่ายใด หรือในประเด็นใด

- ( ) ครูพี่เลี้ยง
- ( ) อาจารย์นิเทศ
- ( ) วัด/พระอาจารย์
- ( ) มหาวิทยาลัย
- ( ) อื่น ๆ ระบุ .....

รายละเอียดที่ต้องการการสนับสนุน

.....

.....

.....

.....

.....

#### ตอนที่ 5 สรุปแผนพัฒนาครั้งต่อไป

สิ่งที่ต้องทำในการสอนครั้งถัดไป

1. ....
2. ....
3. ....

ลงชื่อ ..... ผู้บันทึก

(.....)

วันที่ ...../...../.....

## ภาคผนวก ค แบบบันทึกการนิเทศการสอน

### แบบบันทึกการนิเทศการสอน

คำชี้แจง แบบบันทึกฉบับนี้ใช้สำหรับนิเทศ ติดตาม และให้ข้อเสนอแนะการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ในสถานศึกษา เพื่อใช้เป็นข้อมูลสำหรับการพัฒนาการสอน การสะท้อนผลร่วม และการประเมินผลตามระบบ PIT-PST Model

ระดับคะแนน 5 = ดีเยี่ยม, 4 = ดี, 3 = พอใช้, 2 = ควรปรับปรุง, 1 = ต้องพัฒนาเร่งด่วน

#### ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป

ชื่อ-ฉายา/ชื่อ-สกุลนิสิตสงฆ์ .....

สาขาวิชา .....

สถานศึกษาที่ปฏิบัติการสอน .....

รายวิชา ..... ชั้น .....

วันที่นิเทศ ..... เวลา .....

หัวข้อ/หน่วยการเรียนรู้ .....

ชื่อผู้นิเทศ .....

ตำแหน่งผู้นิเทศ

( ) อาจารย์นิเทศ

( ) ครูพี่เลี้ยง

( ) ผู้บริหารสถานศึกษา

( ) อื่น ๆ ระบุ.....

#### ตอนที่ 2 รายการประเมิน

ข้อที่	รายการนิเทศ	5	4	3	2	1
1	แผนการสอนมีความชัดเจนและพร้อมใช้					
2	การนำเข้าสู่บทเรียนเหมาะสมและกระตุ้นความสนใจผู้เรียน					
3	การอธิบายเนื้อหาชัดเจน เข้าใจง่าย และเป็นลำดับ					
4	การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เรียน					
5	การใช้สื่อ/อุปกรณ์/แหล่งเรียนรู้เหมาะสมกับบทเรียน					
6	การบริหารจัดการชั้นเรียนและเวลาเหมาะสม					

ข้อที่	รายการนิเทศ	5	4	3	2	1
7	การใช้คำถาม/การวัดผลระหว่างเรียนสอดคล้องกับจุดประสงค์					
8	บุคลิกภาพและการสื่อสารเหมาะสมกับบทบาทครู					
9	การเปิดรับข้อเสนอแนะและการปรับตัวระหว่างสอน					
10	การวางแผนเหมาะสมตามสมรรถภาพในบริบทสถานศึกษา					
คะแนนรวม						
คะแนนเฉลี่ย						

ระดับผลการประเมิน	คะแนนรวมระดับผลการประเมิน
ดีเยี่ยม	43-50 คะแนน
ดี	35-42 คะแนน
พอใช้	27-34 คะแนน
ควรปรับปรุง	19-26 คะแนน
ต้องพัฒนาเร่งด่วน	1-18 คะแนน

ระดับผลการประเมิน

() ดีเยี่ยม

() ดี

() พอใช้

() ควรปรับปรุง

() ต้องพัฒนาเร่งด่วน

ข้อเสนอแนะจากการนิเทศ

จุดเด่น

.....

.....

จุดที่ควรพัฒนา

.....

.....

ข้อเสนอแนะสำหรับการสอนครั้งต่อไป

.....

.....

ลงชื่อ ..... ผู้นิเทศ

(.....)

วันที่ ...../...../.....

## ภาคผนวก ง แบบประชุมวางแผนร่วมและบันทึกข้อตกลงความร่วมมือไตรภาคี

### แบบประชุมวางแผนร่วมและบันทึกข้อตกลงความร่วมมือไตรภาคี

คำชี้แจง แบบฟอร์มฉบับนี้ใช้สำหรับการประชุมวางแผนร่วมระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ก่อนนิสิตสงฆ์ออกปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา เพื่อให้ทุกฝ่ายกำหนดเป้าหมาย แนวทางการดำเนินงาน บทบาทหน้าที่ ขอบเขตความรับผิดชอบ และข้อตกลงร่วมกันอย่างชัดเจน อันเป็นฐานสำคัญของ กระบวนการ Co-Planning ในระบบ PIT-PST Model

#### ตอนที่ 1 ข้อมูลการประชุมวางแผนร่วม

วัน/เดือน/ปี ที่ประชุม .....

เวลา ..... สถานที่ .....

#### หน่วยงาน/ผู้เข้าร่วมประชุม

##### ฝ่ายมหาวิทยาลัย

1. ....

2. ....

##### ฝ่ายสถานศึกษา

1. ....

2. ....

##### ฝ่ายวัด/พระอาจารย์/ผู้แทนวัด

1. ....

2. ....

##### นิสิตสงฆ์ผู้เข้ารับการปฏิบัติการสอน

1. ....

2. ....

## ตอนที่ 2 ประเด็นการวางแผนร่วม

### 2.1 เป้าหมายการปฏิบัติการสอนในครั้งนี้

.....

.....

### 2.2 รายวิชา/ระดับชั้น/ภาระงานหลักของนิสิตสงฆ์

รายวิชา .....

ระดับชั้น .....

ภาระงานหลัก

.....

.....

### 2.3 ประเด็นที่ต้องเตรียมความพร้อมเป็นพิเศษ

( ) การวางแผนการสอน

( ) การใช้สื่อและนวัตกรรม

( ) การบริหารจัดการชั้นเรียน

( ) การวัดและประเมินผล

( ) การวางตนตามสมณวิถี

( ) การประสานงานกับสถานศึกษา

( ) อื่น ๆ ระบุ

.....

รายละเอียด

.....

.....

ตอนที่ 3 บทบาทและความรับผิดชอบของแต่ละฝ่าย

ฝ่าย	บทบาท/หน้าที่สำคัญ	ผู้รับผิดชอบ
มหาวิทยาลัย	เตรียมความพร้อมนิสิต นิเทศ ติดตาม ประเมิน และสนับสนุนทางวิชาการ	.....
สถานศึกษา	มอบหมายภาระงาน จัดครูพี่เลี้ยง สนับสนุนการปฏิบัติการสอนในบริบทจริง	.....
วัด	กำกับดูแลสมณวิถี ให้คำแนะนำด้านความเหมาะสมและอัตลักษณ์ครูพระ	.....
นิสิตสงฆ์	ปฏิบัติหน้าที่ครูตามแผน รับผิดชอบงาน และสะท้อนผลการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง	.....

ตอนที่ 4 บันทึกข้อตกลงความร่วมมือไตรภาคี

4.1 ข้อตกลงด้านเวลาและการดำเนินงาน

.....  
 .....

4.2 ข้อตกลงด้านการนิเทศ ติดตาม และการสะท้อนผล

.....  
 .....

4.3 ข้อตกลงด้านความเหมาะสมตามสมณวิถีในบริบทสถานศึกษา

.....  
 .....

4.4 ข้อตกลงด้านการประสานงานเมื่อเกิดปัญหาหรือกรณีเฉพาะหน้า

.....  
 .....

## 4.5 ข้อตกลงด้านการใช้ข้อมูลเพื่อประเมินและพัฒนาระบบ

.....  
 .....

## ตอนที่ 5 ผู้ประสานงานหลักของแต่ละฝ่าย

มหาวิทยาลัย

ชื่อ ..... โทรศัพท์.....

สถานศึกษา

ชื่อ ..... โทรศัพท์ .....

วัด/พระอาจารย์/ผู้แทนวัด

ชื่อ ..... โทรศัพท์ .....

## ตอนที่ 6 สรุปมติร่วมกัน

.....  
 .....  
 .....

ลงชื่อ ..... ผู้แทนมหาวิทยาลัย  
 (.....)

ลงชื่อ ..... ผู้แทนสถานศึกษา  
 (.....)

ลงชื่อ ..... ผู้แทนวัด  
 (.....)

ลงชื่อ ..... นิสิตสงฆ์  
 (.....)

วันที่ ...../...../.....

## ภาคผนวก จ แนวปฏิบัติสำหรับสถานศึกษาที่รับนิสิตสงฆ์ฝึกสอน

### แนวปฏิบัติสำหรับสถานศึกษาที่รับนิสิตสงฆ์ฝึกสอน

คำชี้แจง แนวปฏิบัติฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อใช้เป็นกรอบสำหรับสถานศึกษาที่รับนิสิตสงฆ์เข้าปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ภายใต้ระบบ PIT-PST Model โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับบทบาทของนิสิตสงฆ์ในฐานะผู้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูและในฐานะสมณะ พร้อมทั้งกำหนดแนวทางการดำเนินงานที่เหมาะสมแก่สถานศึกษา ครูพี่เลี้ยง และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้การฝึกสอนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับสมรรถนะวิชาชีพครู และไม่ขัดต่อสมณวิถีของนิสิตสงฆ์ ทั้งนี้ เพื่อให้ไม่ให้เกิดการตีความข้อจำกัดหรือความเหมาะสมตกอยู่ที่นิสิตสงฆ์เพียงฝ่ายเดียว ซึ่งเป็นปัญหาสำคัญที่ผลการวิจัยได้สะท้อนไว้อย่างชัดเจน

สถานศึกษาควรมองนิสิตสงฆ์ในฐานะ “ครูฝึกสอนในบริบทเฉพาะ” มิใช่เพียงนิสิตครูทั่วไป หรือเพียงผู้ที่มีข้อจำกัดเฉพาะด้าน แต่เป็นผู้ที่ต้องพัฒนาวิชาชีพครูควบคู่กับการรักษาความเหมาะสมตามสถานภาพของสมณะ ดังนั้น แนวปฏิบัติต่อไปนี้จะมุ่งสร้างสมดุลระหว่าง ความครบถ้วนของประสบการณ์วิชาชีพครู กับ ความเหมาะสมตามสมณวิถี อย่างเป็นรูปธรรม

#### 1. หลักทั่วไปในการรับนิสิตสงฆ์ฝึกสอน

1.1 สถานศึกษาควรยอมรับนิสิตสงฆ์ในฐานะผู้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูที่มีศักยภาพในการจัดการเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียนได้อย่างแท้จริง มิใช่มองนิสิตสงฆ์เพียงในฐานะผู้มาฝึกงานหรือผู้ที่มีข้อจำกัดเป็นหลัก

1.2 สถานศึกษาควรทำความเข้าใจร่วมกันภายในสถานศึกษาว่า การปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์มีความเฉพาะเนื่องจากต้องดำรงอยู่พร้อมกันใน 2 บทบาท คือ บทบาทครู และบทบาทสมณะ ดังนั้น แนวทางการมอบหมายภาระงาน การจัดกิจกรรม และการนิเทศควรตั้งอยู่บนความเข้าใจสองมิตินี้ร่วมกัน

1.3 สถานศึกษาควรถือว่านิสิตสงฆ์เป็นผู้ร่วมพัฒนาวิชาชีพครูในสถานศึกษา และเป็นส่วนหนึ่งของระบบความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด ไม่ใช่ผู้ปฏิบัติงานโดดเดี่ยวเฉพาะรายบุคคล

#### 2. แนวปฏิบัติด้านการจัดสภาพแวดล้อมและการต้อนรับ

2.1 สถานศึกษาควรจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ ทั้งในด้านสถานที่ การใช้เวลา การประสานงาน และบรรยากาศของความเป็นกัลยาณมิตรทางวิชาชีพ

2.2 ก่อนเริ่มปฏิบัติการสอน สถานศึกษาควรชี้แจงแก่ครู บุคลากร และผู้เกี่ยวข้องในระดับที่จำเป็น ให้เข้าใจถึงบทบาทของนิสิตสงฆ์ ขอบเขตหน้าที่ และข้อพึงคำนึงด้านสมณสาธูป เพื่อป้องกันความเข้าใจคลาดเคลื่อนระหว่างการทำงาน

2.3 สถานศึกษาควรกำหนดครูพี่เลี้ยงหรือผู้ประสานงานหลักให้ชัดเจน เพื่อให้บัณฑิตสงฆ์มีจุดเชื่อมต่อในการปรึกษา รับคำแนะนำ และประสานงานอย่างต่อเนื่อง

### 3. แนวปฏิบัติด้านการมอบหมายภาระงาน

3.1 สถานศึกษาควรมอบหมายภาระงานให้นักศึกษสงฆ์อย่างเหมาะสมกับสาขาวิชา ความพร้อม และเป้าหมายของการพัฒนาสมรรถนะครู โดยไม่ลดทอนโอกาสในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพเพียงเพราะนิสิตมีสถานภาพเป็นสมณะ

3.2 ภาระงานหลักที่ควรมอบหมาย ได้แก่ การสอน การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การเตรียมสื่อ การวัดและประเมินผล การช่วยงานวิชาการของชั้นเรียนหรือกลุ่มสาระ และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมสถานศึกษาที่เหมาะสม

3.3 การมอบหมายภาระงานควรหลีกเลี่ยงลักษณะที่มากเกินไป ไม่ชัดเจน หรือไม่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูโดยตรง โดยเฉพาะงานที่อาจกระทบต่อความเหมาะสมตามสมณวิถียุติธรรมหรือทำให้นักศึกษสงฆ์ต้องเผชิญความไม่ชัดเจนทางบทบาทมากเกินไป

### 4. แนวปฏิบัติด้านเวลาและกิจวัตรที่เกี่ยวข้องกับสมณวิถี

4.1 สถานศึกษาควรคำนึงถึงกิจวัตรของนิสิตสงฆ์ในการจัดตารางเวลาและมอบหมายภารกิจ โดยเฉพาะกิจกรรมที่อาจกระทบต่อข้อปฏิบัติของสมณะ

4.2 หากมีกิจกรรมที่เวลาอาจซ้อนทับกับภารกิจหรือกิจวัตรสำคัญของนิสิตสงฆ์ สถานศึกษาควรประสานหารือกับนิสิตสงฆ์ ครูพี่เลี้ยง และผู้เกี่ยวข้องล่วงหน้า เพื่อหาทางเลือกที่เหมาะสมร่วมกัน

4.3 การจัดตารางสอน กิจกรรมพิเศษ หรือภารกิจนอกเวลา ควรอยู่บนหลักของความยืดหยุ่นที่ไม่ทำให้คุณภาพของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพลดลง และในขณะเดียวกันก็ไม่ละเลยข้อจำกัดตามสมณวิถี

### 5. แนวปฏิบัติด้านการวางตนและสมณสาธูปในบริบทสถานศึกษา

5.1 สถานศึกษาควรสนับสนุนให้นักศึกษสงฆ์สามารถดำรงตนตามสมณสาธูปได้อย่างเหมาะสม โดยไม่ทำให้การฝึกประสบการณ์วิชาชีพถูกลดคุณค่าลง

5.2 บุคลากรในสถานศึกษาควรหลีกเลี่ยงการคาดหวังให้นักศึกษสงฆ์ปฏิบัติกิจกรรมหรือภารกิจที่อาจก่อให้เกิดความไม่เหมาะสมตามสถานภาพของสมณะ หากมีความไม่แน่ใจ ควรสอบถามและประสานกับผู้เกี่ยวข้องก่อนมอบหมาย

5.3 สถานศึกษาควรตระหนักว่า “ความเหมาะสมตามสมณวิถี” ไม่ได้หมายถึงการจำกัดบทบาทของนิสิตสงฆ์จนไม่สามารถฝึกเป็นครูได้จริง แต่หมายถึงการออกแบบพื้นที่การเรียนรู้ให้สามารถพัฒนาวิชาชีพครูได้โดยไม่ขัดกับอัตลักษณ์ของความเป็นสมณะ

### 6. แนวปฏิบัติด้านกิจกรรมที่ควรพิจารณาเป็นพิเศษ

6.1 หากสถานศึกษามีกิจกรรมที่มีลักษณะเฉพาะหรืออาจเกี่ยวข้องกับข้อจำกัดด้านสมณวิถี ควรพิจารณาเป็นกรณี ๆ ไป และใช้หลักการหารือร่วมกับมหาวิทยาลัย วัด และนิสิตสงฆ์ก่อนเสมอ

6.2 หากกิจกรรมบางอย่างไม่เหมาะสมกับสภาพของนิสิตสงฆ์ สถานศึกษาควรจัด “บทบาททดแทน” ที่ยังคงคุณค่าทางวิชาชีพครูไว้ เช่น มอบหมายหน้าที่ด้านการจัดการเรียนรู้ การสังเกตพฤติกรรมผู้เรียน การสะท้อนผล หรือการช่วยออกแบบกิจกรรม แทนการตัดนิตออกจากการเรียนรู้โดยสิ้นเชิง

6.3 สถานศึกษาควรใช้หลัก “พัฒนาได้โดยไม่ขัดสมณวิถิ” เป็นเกณฑ์สำคัญในการพิจารณา กิจกรรมต่าง ๆ มากกว่าการตัดสินจากความคุ้นชินของระบบสถานศึกษาทั่วไปเพียงอย่างเดียว

## 7. แนวปฏิบัติด้านการนิเทศและการให้ข้อเสนอแนะ

7.1 ครูพี่เลี้ยงและผู้บริหารควรให้ข้อเสนอแนะต่อนิสิตสงฆ์ในฐานะผู้พัฒนาวิชาชีพครู โดยเน้นหลักกัลยาณมิตร ความชัดเจน และความต่อเนื่อง

7.2 การนิเทศควรพิจารณาทั้งสมรรถนะการสอน ความรับผิดชอบ ความสามารถในการทำงานร่วมกับสถานศึกษา และความเหมาะสมในการวางตนตามสมณวิถิ

7.3 ข้อมูลจากการนิเทศควรถูกส่งต่ออย่างสร้างสรรค์ เพื่อใช้ประกอบการสะท้อนผลร่วมกับมหาวิทยาลัยและวัด ไม่ใช่เพียงใช้เป็นเครื่องมือการตัดสินเพียงด้านเดียว

## 8. แนวปฏิบัติด้านการประสานงานกับมหาวิทยาลัยและวัด

8.1 หากสถานศึกษาพบปัญหา ข้อสงสัย หรือสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับข้อจำกัดเฉพาะของนิสิตสงฆ์ ควรรีบประสานกับอาจารย์นิเทศและผู้แทนวัดโดยเร็ว เพื่อร่วมกันหาทางออกที่เหมาะสม

8.2 การประสานงานระหว่างสถานศึกษา มหาวิทยาลัย และวัด ควรเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องตลอดระยะเวลาการปฏิบัติการสอน มิใช่เฉพาะเมื่อเกิดปัญหาแล้วเท่านั้น

8.3 สถานศึกษาควรเข้าร่วมกระบวนการสะท้อนผลร่วมและประเมินผลร่วมกับมหาวิทยาลัยและวัด เพื่อให้ข้อมูลจากภาคปฏิบัติของสถานศึกษาถูกนำไปใช้ในการพัฒนานิสิตสงฆ์และพัฒนาระบบในระยะต่อไปอย่างแท้จริง

## 9. สรุปแนวปฏิบัติสำหรับสถานศึกษา

แนวปฏิบัติสำหรับสถานศึกษาที่รับนิสิตสงฆ์ฝึกสอนในระบบ PIT-PST Model มีเป้าหมายสำคัญ เพื่อให้สถานศึกษาสามารถทำหน้าที่เป็นพื้นที่ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูที่มีคุณภาพ ขณะเดียวกันก็เป็นพื้นที่ที่เข้าใจและเคารพบริบทเฉพาะของนิสิตสงฆ์อย่างเป็นระบบ แนวปฏิบัตินี้จึงมิได้มุ่งสร้างข้อยกเว้นให้นิสิตสงฆ์ แต่ต้องการสร้าง “ความเหมาะสมเชิงระบบ” ที่ทำให้การพัฒนาวิชาชีพครูและการดำรงตนตามสมณวิถิสามารถดำเนินไปด้วยกันอย่างสมดุลและมีศักดิ์ศรีทั้งสองด้าน

## ภาคผนวก ฉ ระบบติดตามผลและเวทีสะท้อนร่วมเพื่อพัฒนาระบบต่อเนื่อง

### ระบบติดตามผลและเวทีสะท้อนร่วมเพื่อพัฒนาระบบต่อเนื่อง

**คำชี้แจง** ภาคผนวกฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อใช้เป็นเครื่องมือสำหรับติดตามผลการดำเนินงานของระบบ PIT-PST Model และใช้เป็นกรอบสำหรับการจัดเวทีสะท้อนร่วมของมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และวัด หลังหรือระหว่างการปฏิบัติการสอนของนิสิตสงฆ์ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ข้อมูลจากการปฏิบัติจริงไม่ สิ้นสุดลงเพียงการประเมินผลรายครั้ง แต่ถูกนำกลับมาใช้ในการพัฒนานิสิต พัฒนาผู้เกี่ยวข้อง และพัฒนา ระบบในรอบถัดไปอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้สอดคล้องกับข้อค้นพบจากงานวิจัยที่ยืนยันว่า ระบบใหม่ควรมี feedback loop อย่างเป็นทางการ และควรใช้กลไกสำคัญ ได้แก่ PLC Meeting, Reflective Log และ Mentor Feedback เป็นเครื่องมือขับเคลื่อนการเรียนรู้ของระบบอย่างเป็นรูปธรรม

ผลการวิจัยยังชี้ชัดว่า หากไม่มีฐานข้อมูลและกลไกสะสมบทเรียนของแต่ละรุ่น ระบบจะยังคง พัฒนาผู้เรียนได้เพียงเป็นรายกรณี แต่ไม่สามารถยกระดับความรู้จากประสบการณ์ภาคสนามให้กลายเป็น ทูทางวิชาการและทูทางระบบขององค์กรได้อย่างแท้จริง จึงมีข้อเสนอสำคัญให้สร้าง ฐานข้อมูลผล ฝึกสอนรายปี (Teaching Practicum Data System) เพื่อให้มหาวิทยาลัยมองเห็นแนวโน้มการพัฒนาและ นำข้อมูลกลับไปปรับหลักสูตรหรือระบบสนับสนุนได้อย่างต่อเนื่อง

#### ส่วนที่ 1 แบบสรุปข้อมูลผลฝึกสอนรายภาค/รายปี

##### 1.1 ข้อมูลพื้นฐาน

ปีการศึกษา .....

ภาคเรียน .....

หลักสูตร/สาขาวิชา .....

จำนวนนิสิตสงฆ์ที่ออกปฏิบัติการสอน ..... รูป

จำนวนสถานศึกษาที่เข้าร่วม ..... แห่ง

จำนวนวัด/ผู้แทนวัดที่เข้าร่วม ..... แห่ง/รูป

ผู้รับผิดชอบสรุปข้อมูล .....

### 1.2 ข้อมูลภาพรวมของการดำเนินระบบ

รายการ	ข้อมูลสรุป
การเตรียมความพร้อมก่อนฝึกสอน	.....
การประชุมวางแผนร่วม (Co-Planning)	.....
การสนับสนุนการปฏิบัติการสอนร่วม (Co-Teaching Support)	.....
การสะท้อนผลร่วม (Co-Reflection)	.....
การประเมินผลร่วม (Co-Evaluation)	.....

### 1.3 จุดเด่นที่พบจากการดำเนินระบบ

.....

.....

.....

### 1.4 ปัญหา/ข้อจำกัดที่พบจากการดำเนินระบบ

.....

.....

.....

### 1.5 ประเด็นสำคัญที่ควรนำไปพัฒนารอบถัดไป

.....

.....

.....

## ส่วนที่ 2 แบบบันทึกเวทีสะท้อนร่วม / PLC Meeting

### 2.1 ข้อมูลการประชุมสะท้อนร่วม

วัน/เดือน/ปี ที่ประชุม .....

เวลา ..... สถานที่ .....

#### รูปแบบการประชุม

- ( ) ประชุมภายในมหาวิทยาลัย  
 ( ) ประชุมร่วมมหาวิทยาลัย-สถานศึกษา-วัด  
 ( ) PLC Meeting  
 ( ) เวทีสรุปทเรียนประจำปี  
 ( ) อื่น ๆ ระบุ .....

### 2.2 ผู้เข้าร่วมประชุม

ฝ่ายมหาวิทยาลัย

.....

ฝ่ายสถานศึกษา

.....

ฝ่ายวัด/พระอาจารย์/ผู้แทนวัด

.....

นิสิตสงฆ์/ศิษย์เก่า/ผู้เกี่ยวข้องอื่น

.....

### 2.3 ประเด็นสะท้อนร่วมที่สำคัญ

- จุดเด่นหรือความสำเร็จของการดำเนินระบบ

.....

.....

- ปัญหาหรืออุปสรรคที่พบร่วมกัน

.....

.....

3. บทเรียนที่ได้จากการดำเนินงาน

.....

.....

4. ข้อเสนอเพื่อพัฒนานิสิต ผู้เกี่ยวข้อง และระบบ

.....

.....

2.4 มติหรือข้อเสนอร่วมจากที่ประชุม

.....

.....

.....

ผู้บันทึกการประชุม .....

วันที่ ...../...../.....

