

การสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาเพื่อระบุปัญหาการสอนในระดับบัณฑิตศึกษา AUTOETHNOGRAPHIC REFLECTION TO ADDRESS TEACHING CHALLENGES IN GRADUATE EDUCATION

อนิรุทธิ์ สมเสาร์¹, อาทิตยา วรณิตย์²

คณะศึกษาศาสตร์ วิทยาลัยนครราชสีมา^{1,2}

Anirutt Somsao¹, Artitaya Woranit²

Faculty of Education Nakhonratchasima College^{1,2}

Corresponding Author E-mail : anir.soms@nmc.ac.th¹, aiw2507 @gmail.com²

(Received : October 25, 2025; Edit : November 4, 2025; accepted : November 7, 2025)

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) ศึกษากระบวนการใช้การสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาที่เป็นระบบและวนซ้ำในการระบุปัญหาการสอนในระดับบัณฑิตศึกษา (2) ระบุและวิเคราะห์ปัญหาการสอนที่เปิดเผยผ่านกระบวนการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนา และ (3) อธิบายลักษณะ ความหมายและบริบทของปัญหาการสอนที่ระบุได้จากมุมมองของผู้สอนระดับบัณฑิตศึกษา งานวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีแบบอัตชาติพันธุ์วรรณนา โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากบันทึกส่วนตัว ความทรงจำ และเอกสารที่เกี่ยวข้องกับผู้วิจัย จากนั้นนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ด้วยวิธีการวิเคราะห์เชิงฉากทัศน์ (thematic analysis)

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาที่เป็นระบบและวนซ้ำเป็นเครื่องมือที่ทรงพลังในการทำ ความเข้าใจปัญหาการสอนในระดับบัณฑิตศึกษาอย่างลึกซึ้ง โดยช่วยให้ผู้วิจัยสามารถระบุปัญหาหลักสี่ด้าน ได้แก่ ความคาดหวัง และบทบาท ความสัมพันธ์และอำนาจ วิธีการเรียนรู้และอารมณ์กับความเป็นตัวตน ซึ่งล้วนเชื่อมโยงกับอัตลักษณ์ของผู้สอนและ บริบททางวัฒนธรรมของสถาบัน กระบวนการสะท้อนคิดไม่เพียงแต่เผยให้เห็นความซับซ้อนของการสอนในฐานะการปฏิบัติทางอัต ลักษณ์ แต่ยังนำไปสู่การตระหนักรู้และการเปลี่ยนแปลงภายในผู้สอนเอง ทั้งทางด้านอารมณ์ ทักษะคิดและความสามารถในการ จัดการกับความไม่แน่นอน ผลลัพธ์นี้ชี้ให้เห็นว่าการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาไม่เพียงเป็นระเบียบวิธีวิจัยที่มีคุณค่าแต่ยังเป็น แนวทางพัฒนาวิชาชีพที่ส่งเสริมการเรียนรู้ การเติบโต การเป็นผู้สอนที่ตระหนักรู้ และยืดหยุ่นต่อการบริบทการศึกษาที่ เปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ

คำสำคัญ: การสะท้อนคิด, อัตชาติพันธุ์วรรณนา, การสอน, บัณฑิตศึกษา

Abstract

This study aimed to (1) explore the process of employing a systematic and iterative autoethnographic reflection to identify teaching problems in postgraduate education, (2) identify and analyse the teaching issues revealed through the process of autoethnographic reflection, and (3) describe the nature, meanings, and contexts of those problems from the perspective of a postgraduate educator. The study adopted an autoethnographic methodology, with data collected from personal journals, memories, and documents related to the researcher. The data were then analysed using thematic analysis.

The findings demonstrate that systematic and iterative autoethnographic reflection serves as a powerful tool for deeply understanding the complexities of teaching in postgraduate contexts. Through systematic reflection, the researcher identified four major categories of teaching problems: expectations and roles, relationships and power, learning processes, and emotions and identity—all of which are intricately connected to the teacher's identity and the cultural and institutional context. The reflective process not only revealed the multilayered nature of teaching as an identity practice but also fostered significant internal transformation, including heightened self-awareness, emotional resilience, openness to uncertainty, and the ability to navigate complexity and tension in teaching. These findings highlight that autoethnographic reflection is not merely a valuable research methodology but also a professional development approach that cultivates ongoing learning, personal growth, and the capacity to be a self-aware, mindful, and adaptable educator in ever-evolving educational environments.

Keywords: Reflection, Autoethnography, Teaching, Graduate Education

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ในยุควูก้าเวิร์ล (VUCA World) ที่สังคมโลกเต็มไปด้วยความผันผวน ความไม่แน่นอน ความซับซ้อนและความคลุมเครือ บทบาทของผู้สอนระดับบัณฑิตศึกษายังทวีความซับซ้อนมากยิ่งขึ้นในทุกมิติ ซึ่งไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการจัดการเรียนรู้หรือเทคนิคการสอน แต่ยังครอบคลุมถึงมิติภายในของตนเอง (Eksangkul, et al., 2023) เช่น ความไม่มั่นใจในบทบาท ความรู้สึกไม่เพียงพอ หรือความขัดแย้งระหว่างอุดมคติทางการศึกษากับข้อจำกัดของระบบ (Symond, 2021: 1070-1085) ปัญหาเหล่านี้ส่งผลโดยตรงต่อประสิทธิภาพการสอน สุขภาวะทางจิตและอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของผู้สอน (ถิรัตน์ พิมพ์ภรณ์ และพิทักษ์ ศิริวงศ์, 2016: 49-80; Day and Kington, 2008: 7-23) ในบริบทสังคมไทยความซับซ้อนและท้าทายภายในของผู้สอนยังสัมพันธ์กับโครงสร้างอำนาจและวัฒนธรรมอาวุโสในสถาบันการศึกษา ซึ่งอาจส่งผลต่อการแสดงออกทางวิชาการและการตัดสินใจเชิงวิชาชีพของอาจารย์ โดยเฉพาะในช่วงเริ่มต้นวิชาชีพ (Young, 2021: 15-27) ทว่าเนื่องจากปัญหาดังกล่าวมักซ่อนอยู่ในระดับความเชื่อ สมมติฐานหรือประสบการณ์ส่วนตัว ผู้สอนจึงอาจไม่สามารถระบุได้ชัดเจนว่าต้นตอที่แท้จริงของปัญหาคืออะไร (Farrell, 2012: 435-449) เครื่องมือวิจัยทั่วไป เช่น แบบสอบถามหรือการสังเกตภายนอก แม้จะให้ข้อมูลเชิงพฤติกรรมแต่กลับไม่สามารถเข้าถึงรากของประสบการณ์ภายในได้อย่างแท้จริง (Brookfield, 2017) ดังนั้นการทำความเข้าใจปัญหาการสอนในยุคแห่งความเปลี่ยนแปลงจึงจำเป็นต้องเริ่มต้นจากการสำรวจ “ภายในตนเอง” ของผู้สอน เช่นดังที่ (ชาติรี ฝ่ายตาคำ, 2013: 100-110) เสนอไว้ว่าคนเป็นครูของครู โดยเฉพาะอาจารย์ใหม่ที่เพิ่งเริ่มวิชาชีพ การสำรวจทำความเข้าใจกับตนเองอย่างลึกซึ้งในทุกมิติไม่ว่าจะเป็นความเชื่อทัศนคติและการปฏิบัติการสอน ถือเป็นกลยุทธ์ทางเลือกในการพัฒนาวิชาชีพของตนเองอย่างยั่งยืน

ปัจจุบันเป็นยุคแห่งการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วขององค์ความรู้ เทคโนโลยีและรูปแบบการเรียนรู้ การเรียนการสอนในระดับบัณฑิตศึกษามีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากระดับปริญญาตรีอย่างชัดเจน ทั้งในด้านธรรมชาติของความรู้ที่มุ่งเน้นความเชี่ยวชาญเฉพาะทาง การวิจัยและการสร้างองค์ความรู้ใหม่ รวมถึงลักษณะของผู้เรียนที่มีประสบการณ์และความคาดหวังที่สูงขึ้น (Graham, 2019; Kim Pham, et al., 2023) ผู้สอนในระดับบัณฑิตศึกษาจึงต้องรับบทบาทที่ซับซ้อน ไม่เพียงเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ แต่ยังต้องทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยงวิทยานิพนธ์ ผู้สร้างชุมชนนักวิชาการและผู้บริหารสมดุลระหว่างการสอน การวิจัยและการบริการวิชาการ (ตติยา ปฐุยาวัต, 2019: 49-80; Knows, et.al, 2015) ความซับซ้อนดังกล่าวทำให้ผู้สอนต้องพัฒนาทักษะ การคิดเชิงระบบและความเข้าใจในตนเองอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้สามารถตอบสนองต่อความคาดหวังของทั้งผู้เรียนและสถาบันในโลกยุคใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กระบวนการ “การสะท้อนคิด” (Reflective Practice) ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางว่าเป็นแนวทางสำคัญที่ช่วยให้ผู้สอนสามารถทบทวนประสบการณ์ ตั้งคำถามต่อสมมติฐานพื้นฐานและสร้างความเข้าใจใหม่เพื่อนำไปสู่การพัฒนาการสอนและการเติบโตทางวิชาชีพ (Schön, 1983; Brookfield, 2017) โดยเฉพาะ “การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์” (Critical Reflection) ตามแนวคิดของ (Mezirow, 1991) ที่มุ่งให้ผู้สอนเจาะลึกเข้าไปในอารมณ์ ความคิดและบริบททางสังคมวัฒนธรรม เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับโลกทัศน์ (Ellis and Adams, 2014: 273-290) หนึ่งในแนวทางที่ต่อยอดจากแนวคิดนี้คือ “การสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนา” (Autoethnographic Reflection) ซึ่งบูรณาการการสะท้อนคิดเข้ากับระเบียบวิธีอัตชาติพันธุ์วรรณนา (Ellis, et al., 2011; Chang, 2008; อนิรุทธิ์ สมเสาร์, 2568) วิธีการดังกล่าวเปิดโอกาสให้ผู้สอนสามารถบันทึก วิเคราะห์และตีความประสบการณ์ของตนเองอย่างเป็นระบบ โดยเชื่อมโยงประสบการณ์ส่วนตัวกับบริบททางสังคมและวัฒนธรรม (Ellis & Bochner, 2000: 733-768; อนิรุทธิ์ สมเสาร์, 2568) ทำให้ผู้สอนเข้าใจความซับซ้อนของปัญหาการสอนที่ซ่อนอยู่ภายในและแปลงประสบการณ์เหล่านั้นให้กลายเป็นองค์ความรู้เชิงวิชาการได้ (Ellis and Adams, 2014: 273-290; อนิรุทธิ์ สมเสาร์, 2025: 257-289)

แม้แนวทางการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาจะได้รับความสนใจเพิ่มขึ้นในระดับนานาชาติ แต่งานวิจัยที่ประยุกต์แนวทางนี้ในบริบทของการสอนระดับบัณฑิตศึกษา โดยเฉพาะในประเทศไทยยังมีอยู่อย่างจำกัด งานวิจัยส่วนใหญ่เน้นการพัฒนาการสอนหรือการเรียนรู้โดยรวม (อนิรุทธิ์ สมเสาร์, 2025: 257-289) มากกว่าการใช้กระบวนการนี้เป็น “เครื่องมือในการระบุปัญหาการสอน” อย่างเฉพาะเจาะจง (Starr, 2010: 646-660) ขณะเดียวกันงานศึกษาที่มุ่งสำรวจ “ประสบการณ์ภายใน” ของผู้สอนระดับบัณฑิตศึกษายังมีไม่มาก แม้ว่าบริบทนี้จะเต็มไปด้วยความท้าทายเฉพาะตัวสูง (Beauchamp and Thomas, 2009: 175-189) งานวิจัยชิ้นนี้จึงมุ่งสำรวจว่าผู้วิจัยในฐานะผู้สอนระดับบัณฑิตศึกษาสามารถใช้การสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาเพื่อระบุและเข้าใจปัญหาการสอนของตนเองได้อย่างไร ปัญหาใดบ้างที่ถูกเปิดเผยและปัญหาเหล่านั้นมีลักษณะและความหมายเช่นใด การศึกษานี้มีความสำคัญทั้งในเชิงปฏิบัติและเชิงวิชาการ โดยเป็นการเติมเต็มช่องว่างขององค์ความรู้เกี่ยวกับการใช้การสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาในฐานะเครื่องมือในการเข้าใจปัญหาการสอนและเป็นแนวทางให้ผู้สอนระดับบัณฑิตศึกษาพัฒนาตนเองอย่างลึกซึ้งและยั่งยืน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษากระบวนการใช้การสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาที่เป็นระบบและวนซ้ำในการระบุปัญหาการสอนในระดับบัณฑิตศึกษา
2. เพื่อระบุและวิเคราะห์ปัญหาการสอนที่เปิดเผยผ่านกระบวนการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนา
3. เพื่ออธิบายลักษณะความหมายและบริบทของปัญหาการสอนที่ระบุได้ในมุมมองของผู้สอนระดับบัณฑิตศึกษาของการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ โดยใช้แนวทางอัตชาติพันธุ์วรรณนา (Autoethnography) ซึ่งผู้วิจัยมีบทบาทเป็นทั้งผู้ให้ข้อมูลหลักและผู้สังเกตการณ์ประสบการณ์ของตนเองในการสอนระดับบัณฑิตศึกษา เพื่อวิเคราะห์และสะท้อนปัญหาการสอน รวมถึงกระบวนการใช้การสะท้อนคิด (Reflection) ในการแก้ไขปัญหาอย่างเป็นระบบ

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยเป็นผู้ให้ข้อมูลหลักในการศึกษานี้ สอดคล้องกับลักษณะของการวิจัยอัตชาติพันธุ์วรรณนา (อนิรุทธิ์ สมเสาร์, 2025) ที่เน้นการสะท้อนประสบการณ์ส่วนตัวของผู้สอนในบริบทการสอนจริง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือหลักในการเก็บรวบรวมข้อมูลคือตัวผู้วิจัยเอง ซึ่งทำหน้าที่ในการสังเกต บันทึกและวิเคราะห์ประสบการณ์การสอนของตนเอง นอกจากนี้ผู้วิจัยยังใช้เครื่องมือสนับสนุนอื่นประกอบด้วย บันทึกการสะท้อนคิด (Reflective Journals) ที่ใช้บันทึกเหตุการณ์ ปฏิกริยาและความรู้สึกที่เกิดขึ้นระหว่างการสอนอย่างสม่ำเสมอ การสัมภาษณ์ตนเอง (Self-interview) ที่ผู้วิจัยตั้งคำถามและให้คำตอบกับตนเองเพื่อกระตุ้นการสะท้อนคิดเชิงลึก และเอกสารประกอบต่างๆ ได้แก่ แผนการสอน เอกสารประกอบการสอนและสื่อการสอนที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์การสอนในช่วงเวลาการศึกษา

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลดำเนินการตลอดระยะเวลาหนึ่งภาคการศึกษา โดยเริ่มต้นจากการบันทึกประสบการณ์การสอนในรูปแบบบันทึกประจำวันหลังการสอนในแต่ละครั้ง ซึ่งผู้วิจัยบันทึกเหตุการณ์สำคัญที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน ปัญหาที่พบ ปฏิสัมพันธ์กับนักศึกษาและความรู้สึกหรือความคิดของผู้วิจัยต่อสถานการณ์ต่าง ๆ การบันทึกดำเนินการทันทีหรือภายในวันเดียวกันเพื่อให้ได้ข้อมูลที่สดและตรงกับประสบการณ์จริง ต่อมาผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์ตนเองเป็นระยะ ๆ โดยตั้งคำถามเกี่ยวกับปัญหาที่พบ สาเหตุที่เป็นไปได้ แนวทางในการแก้ไขและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการปรับเปลี่ยนวิธีการสอน การสัมภาษณ์ตนเองนี้ช่วยให้ผู้วิจัยสามารถทบทวนและไตร่ตรองประสบการณ์อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น นอกจากนี้ผู้วิจัยยังรวบรวมเอกสารประกอบการสอน เช่น แผนการสอน สไลด์นำเสนอ และใบงานของนักศึกษา เพื่อใช้เป็นหลักฐานสนับสนุนและช่วยในการระลึกถึงบริบทของเหตุการณ์ที่บันทึกไว้

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยใช้วิธีการวิเคราะห์ภาคทัศน์ (Thematic Analysis) ตามแนวทางของ (Chang, 2008) ในการวิเคราะห์ข้อมูล โดยเริ่มจากการอ่านข้อมูลทั้งหมดซ้ำหลายครั้งเพื่อทำความเข้าใจโดยรวมและจับประเด็นเบื้องต้น จากนั้นทำการกำหนดรหัส (Coding) จากข้อมูลที่มีความหมายสำคัญ โดยให้ความสนใจกับเหตุการณ์ ปัญหา อารมณ์และการตอบสนองของผู้วิจัย ขั้นตอนต่อมาเป็นการจัดกลุ่มรหัสที่มีความเกี่ยวข้องกันเป็นประเด็นหลัก (Themes) และประเด็นย่อย (Sub-themes) ผู้วิจัยเชื่อมโยงประเด็นที่ค้นพบกับกรอบแนวคิดทางทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการสะท้อนคิดและการพัฒนาการสอน สุดท้ายเป็นการสังเคราะห์ความหมายและบทเรียนที่ได้จากประสบการณ์ โดยผู้วิจัยเขียนเรื่องราว (Narrative) ที่สะท้อนถึงกระบวนการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงของตนเองในฐานะผู้สอน

การตรวจสอบความน่าเชื่อถือ

ผู้วิจัยใช้วิธีการตรวจสอบความน่าเชื่อถือตามหลักการของงานวิจัยอัตชาติพันธุ์วรรณนาที่เสนอโดย (Ellis, et al., 2011: 345-357) โดยเน้นการสะท้อนตนเองอย่างต่อเนื่อง (Reflexivity) ตลอดกระบวนการวิจัย ผู้วิจัยตรวจสอบอคติและมุมมองส่วนตัวของตนเองอย่างสม่ำเสมอ (Somsao and Kuroda, 2025: 197-210) รวมทั้งพิจารณาว่าตำแหน่งและประสบการณ์ส่วนตัวมีอิทธิพลต่อการตีความข้อมูลอย่างไร นอกจากนี้ผู้วิจัยยังใช้วิธีการตรวจสอบโดยผู้ร่วมวิจัย (Peer Debriefing) โดยนำเสนอข้อมูลและการวิเคราะห์ให้เพื่อนร่วมงานหรือผู้เชี่ยวชาญในสาขาพิจารณา เพื่อรับข้อเสนอแนะและมุมมองที่แตกต่างซึ่งช่วยเพิ่มความเที่ยงตรงและความลึกซึ้งในการตีความข้อมูล

ผลการวิจัย

1. กระบวนการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนา

การวิจัยครั้งนี้ดำเนินการผ่านกระบวนการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาอย่างเป็นระบบ โดยผู้วิจัยในฐานะผู้สอนระดับบัณฑิตศึกษาได้บันทึกและวิเคราะห์ประสบการณ์การสอนตลอดภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2568 กระบวนการนี้ประกอบด้วยสามขั้นตอนหลักที่เชื่อมโยงและหมุนเวียนกันอย่างต่อเนื่อง ดังนี้

1) **การบันทึกประสบการณ์** ผู้วิจัยจดบันทึกภาคสนาม (field notes) หลังการสอนแต่ละครั้งเพื่อเก็บรายละเอียดเหตุการณ์ อารมณ์ และปฏิกริยาเบื้องต้นในห้องเรียน ทั้งในรูปแบบพรรณนาเหตุการณ์ตามลำดับเวลาและการจดบันทึกอิสระตามกระแสความคิด นอกจากนี้มีการบันทึกเสียงไตร่ตรองส่วนตัว (voice memos) ในช่วงเวลาที่เกิดความคิดหรือความรู้สึกเข้มข้น ข้อมูลทั้งหมดถูกจัดหมวดหมู่ตามรายวิชาและช่วงเวลา

2) **การวิเคราะห์เชิงไตร่ตรอง** หลังการรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยได้อ่านและทบทวนบันทึกซ้ำเพื่อค้นหารูปแบบหรือประเด็นที่เกิดขึ้น พร้อมทั้งตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ เช่น “ทำไมฉันรู้สึกอึดอัดในสถานการณ์นั้น” การวิเคราะห์นี้เจาะลึกถึงความเชื่อ ค่านิยมและสมมติฐานที่ฝังอยู่

3) **การตีความเชิงวัฒนธรรมและบริบท** ผู้วิจัยเชื่อมโยงประสบการณ์ส่วนตัวกับบริบททางวัฒนธรรม สถาบันวิชาการและสังคมแวดล้อม เพื่อตีความรากของปัญหา ความตึงเครียดหรือความคาดหวังต่อผู้สอน โดยใช้เลนส์อัตชาติพันธุ์วรรณนาทำให้เกิดการไตร่ตรองสองชั้น (double reflexivity) พิจารณาทั้งประสบการณ์และบทบาทของผู้วิจัย พร้อมใช้วรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเป็นกรอบวิเคราะห์

ทั้งสามขั้นตอนดำเนินเป็นวงจรหมุนเวียน การวิเคราะห์และตีความอาจนำไปสู่การบันทึกประสบการณ์ใหม่ หรือเห็นความหมายใหม่ของบันทึกเดิม ความยืดหยุ่นนี้สะท้อนลักษณะสำคัญของการวิจัยเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาที่ยอมรับว่าความหมายเกิดขึ้นผ่านกระบวนการซับซ้อนและไม่หยุดนิ่ง

2. ปัญหาการสอนที่ถูกระบุผ่านการสะท้อนคิด

จากกระบวนการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนา ผู้วิจัยระบุปัญหาการสอนที่ซับซ้อนและหลากหลาย สามารถจัดเป็นสี่ประเภทหลัก

1) **ความคาดหวังและบทบาท** ผู้วิจัยต้องจัดการกับความคาดหวังที่ขัดแย้งกัน เช่น การเป็นผู้เชี่ยวชาญรอบรู้แต่ต้องยืดหยุ่นและเอาใจใส่นักศึกษา ในการประเมินข้อเสนอโครงการวิจัยของนักศึกษา อาทิความตอนหนึ่งผู้วิจัยคิดว่า “ฉันควรให้รายละเอียดมากแค่ไหนดี จะชี้ให้ชัดทุกจุดหรือปล่อยให้พวกเขาค้นพบเองดี” (บันทึกการสะท้อนคิด, กันยายน, 2568) การสะท้อนคิดเผยว่าความคาดหวังของผู้วิจัยเองบางครั้งสูงเกินไป และอาจไม่สอดคล้องกับระดับของนักศึกษา

2) **ความสัมพันธ์และอำนาจ** แม้ตั้งใจสร้างบรรยากาศเรียนรู้แบบเท่าเทียม โครงสร้างอำนาจระหว่างผู้สอนและนักศึกษายังคงปรากฏ เช่น ความเย็บของนักศึกษา ผู้วิจัยจดจำเหตุการณ์หนึ่งได้ว่า “ฉันถามไปแล้ว แต่ไม่มีใครตอบเลย . . . ฉันควรรอหรือควรตอบเองเลย เพื่อเดินหน้าการสอนต่อ” (บันทึกส่วนตัว, กันยายน, 2568) การตอบเองสะท้อนถึงความไม่สบายใจและความต้องการควบคุมของผู้สอน ขณะเดียวกันเผยให้เห็นพลวัตอำนาจที่ไม่ตั้งใจสร้าง

3) **วิธีการและกระบวนการเรียนรู้** ผู้วิจัยบางครั้งยังใช้การบรรยายทางเดียว ซึ่งไม่เอื้อต่อการพัฒนาทักษะวิเคราะห์และสร้างความรู้ของนักศึกษา ในชั้นเรียนหนึ่งผู้วิจัยสะท้อนความคิดของตนเองว่า “ใจหนึ่งฉันก็อยากให้นักศึกษาลองคิดเองบ้าง . . . ให้เวลาพวกเขา . . . แต่ฉันก็กลัวว่าพวกเขาจะพลาดประเด็นสำคัญ” (บันทึกการสะท้อนคิด, กันยายน, 2568) การไตร่ตรองนี้ทำให้เห็นว่าการแปลงความเชื่อทางการศึกษาไปสู่การปฏิบัติยังมีข้อจำกัดและต้องปรับวิธีการสอนให้สมดุลระหว่างชี้นำและปล่อยให้ค้นพบ

4) **อารมณ์และความเป็นตัวตน** การสอนท้าทายความมั่นใจและความเชื่อมั่นในตนเองของผู้วิจัย โกลัสนภาคการศึกษา นักศึกษาขอขยายเวลาส่งงาน ผู้วิจัยรู้สึก “ถ้าให้ทุกคนขยายเวลา จะยุติธรรมกับคนที่ตรงต่อเวลาไหม แต่ถ้าไม่ให้ ฉันจะใจร้ายเกินไปหรือเปล่า . . . จะส่งผลต่อผลการเรียนของพวกเขาไหม” (บันทึกส่วนตัว, กันยายน, 2568) การไตร่ตรองเผยความตึงเครียดระหว่างบทบาทผู้สอนกับความคาดหวังมาตรฐานทางวิชาการ และสะท้อนมิติอารมณ์และตัวตนของผู้สอน

3. ความหมายและบริบทของปัญหาการสอน

จากการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนา ผู้วิจัยพบว่าปัญหาการสอนไม่ใช่เพียงเรื่องเทคนิคหรือทักษะ แต่สะท้อนความตึงเครียดภายในผู้สอน ระหว่างสิ่งที่เชื่อว่าควรทำกับสิ่งที่ทำได้จริง ระหว่างอุดมคติกับความเป็นจริง และระหว่างความต้องการหลายด้านที่ขัดแย้งกัน เช่น ผู้วิจัยเคยคิด “ใจหนึ่งฉันก็อยากให้นักศึกษาลองคิดเองบ้าง . . . ให้เวลาพวกเขา . . . แต่ฉันก็กลัวว่าพวกเขาจะพลาดประเด็นสำคัญ” (บันทึกการสะท้อนคิด, กันยายน, 2568) สะท้อนความขัดแย้งระหว่างการชี้นำและการส่งเสริม นักศึกษาให้ค้นพบด้วยตนเอง อัตลักษณ์ผู้สอนถูกสร้างและปรับผ่านประสบการณ์การสอน ความเชื่อหลักของผู้วิจัย ได้แก่ การเข้าถึงได้และเอาใจใส่นักศึกษา การส่งเสริมความคิดอิสระ การรักษามาตรฐานวิชาการและการเป็นแบบอย่างนักวิชาการที่ใฝ่เรียนรู้อย่างต่อเนื่อง แต่บางครั้งความเชื่อเหล่านี้กลับขัดแย้งกัน เช่น ความใกล้ชิดกับนักศึกษาอาจทำให้ยากต่อการให้ข้อเสนอแนะเชิงวิพากษ์

บริบทสถาบันและวัฒนธรรมไทยมีอิทธิพลต่อการสอนอย่างชัดเจน ค่านิยมเรื่องความเคารพผู้สอน การรักษาหน้าและความสัมพันธ์ที่อบอุ่น บางครั้งสิ่งเหล่านี้กลายเป็นข้อสนับสนุน แต่บางครั้งกลับกลายเป็นตัวขัดขวางการอภิปรายเชิงวิพากษ์หรือการสร้างความเป็นอิสระของนักศึกษา เช่น ในชั้นเรียนผู้วิจัยถามคำถามเปิดเพื่อกระตุ้นอภิปราย แต่ห้องเรียนเงียบไร้เสียง ผู้วิจัยรู้สึกอึดอัดและคิดว่า “ฉันถามไปแล้ว แต่ไม่มีใครตอบเลย . . . ฉันควรรอหรือควรตอบเองเลย เพื่อเดินหน้าการสอนต่อ” (บันทึกส่วนตัว, กันยายน, 2568) การสะท้อนคิดเผยให้เห็นพลวัตอำนาจ ความไม่แน่นอนและอารมณ์ของผู้สอน นอกจากนี้ข้อจำกัดด้านหลักสูตร ภาระงานและทรัพยากร ส่งผลต่อวิธีการสอนและการให้ข้อเสนอแนะ ทำให้ผู้สอนไม่สามารถควบคุมทุกสิ่งได้ การเข้าใจทั้ง บริบทส่วนบุคคลและระบบ ช่วยให้ผู้วิจัยมองปัญหาอย่างสมดุล เห็นทั้งข้อจำกัดและโอกาสในการพัฒนา พร้อมทั้งชี้ให้เห็นความจำเป็นในการปรับปรุงทั้ง ตนเองและระดับสถาบัน

4. บทบาทของการสะท้อนคิดในการเปิดเผยปัญหาที่ซ่อนเร้น

การสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาช่วยเปิดเผยปัญหาการสอนที่ไม่ชัดเจนหรือถูกมองข้ามในปฏิบัติการสอนประจำวัน หลายปัญหาไม่ได้ปรากฏชัดขณะเกิดเหตุการณ์ แต่ถูกตีความใหม่ผ่านการไตร่ตรองอย่างเป็นระบบ ผู้วิจัยมีประสบการณ์ของ “การตระหนักรู้ใหม่” อยู่หลายครั้ง เช่น เมื่ออ่านบันทึกเก่าพบว่าปัญหา “นักศึกษาไม่กล้าแสดงความคิดเห็น” ส่วนหนึ่งเกิดจากตนเองที่รีบตอบคำถามแทนและเน้นชมเชยคำตอบที่คาดหวังมากกว่าการยกย่องความคิดแตกต่าง ส่งผลให้เปลี่ยนการตีความ

จาก “นักศึกษาไม่มีส่วนร่วม” เป็น “ฉันไม่ได้สร้างพื้นที่ให้นักศึกษามีส่วนร่วมอย่างแท้จริง” อีกตัวอย่างคือความวิตกกังวลก่อนการสอนในหัวข้อใหม่ ผู้วิจัยเดิมตีความว่าเป็นความอ่อนแอ แต่ผ่านการสะท้อนคิดพบว่าความวิตกกังวลสะท้อนความกลัวที่จะทดลองสิ่งใหม่และเติบโต ความเข้าใจนี้เปลี่ยนมุมมองจากสิ่งที่ต้องกำจัดเป็นสิ่งที่ควรยอมรับและเรียนรู้ การสะท้อนคิดยังทำให้ผู้วิจัยตระหนักถึงบทบาทของตนในการสร้างพฤติกรรมนักศึกษาโดยไม่รู้ตัว เช่น การให้คำแนะนำละเอียดจนเกินไปอาจสร้างการพึ่งพาอาจารย์ผู้สอนมากเกินไป ซึ่งเป็นภาพที่ตนเองไม่พึงปรารถนา จึงปรับวิธีเป็นการตั้งคำถามมากกว่าการบอกคำตอบ ประสบการณ์การตระหนักรู้ร่วมกันมีลักษณะสำคัญ คือการโฟกัสจากผู้อื่นสู่ตนเอง ทำลายสมมติฐานเดิมและสร้างความเข้าใจเชิงบริบทที่ซับซ้อน

ผลจากกระบวนการสะท้อนคิด คือการเปลี่ยนแปลงภายในผู้สอนหลายด้าน ได้แก่ (1) **การรับรู้ตนเอง** คือ พัฒนาความตระหนักรู้ในแรงจูงใจ ความเชื่อและอารมณ์ ช่วยเลือกการตอบสนองที่ตั้งใจแทนปฏิริยาอัตโนมัติ (2) **ทัศนคติต่อความไม่แน่นอน** คือ การมองเห็นความไม่แน่นอนเป็นโอกาสและส่วนสำคัญของการสอน ทำให้มีความยืดหยุ่นในการทดลองวิธีการใหม่ (3) **ความสัมพันธ์กับนักศึกษา** คือผู้วิจัยปรับเปลี่ยนกระบวนการโต้ตอบกับนักเรียน โดยสร้างพื้นที่แสดงออกอย่างแท้จริงและยอมรับความเปราะบางของตนเอง (4) **การจัดการความตึงเครียดและอำนาจ** หมายถึง เรียนรู้ที่จะอยู่กับความตึงเครียด ใช้อำนาจในฐานะผู้สอนอย่างมีสติ โปร่งใสและสร้างความปลอดภัยในการเรียนรู้ (5) **ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และความเมตตาต่อตนเอง** หมายถึง การรับรู้และจัดการอารมณ์เชิงลบได้ดีขึ้น ลดการตำหนิตนเอง และ (6) **การเห็นความเชื่อมโยงเชิงองค์รวม** คือ มองเห็นและเข้าใจความสัมพันธ์เชื่อมโยงของปัญหาต่าง ๆ ทั้งเรื่องนักศึกษา วิธีการสอน ความเชื่อและบริบทสถาบันหรือวัฒนธรรมแวดล้อม

การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ไม่เกิดขึ้นทันทีหรือสมบูรณ์ แต่เป็นกระบวนการค่อยเป็นค่อยไป ผู้วิจัยมีความตระหนักรู้มากขึ้นสามารถเลือกตอบสนองต่างไปได้ตามบริบทแวดล้อม และเห็นว่าการสอนระดับบัณฑิตศึกษาเป็นทั้งการถ่ายทอดความรู้และการเป็นพี่เลี้ยงหรือเป็นแบบอย่างเพื่อพัฒนาทักษะและอัตลักษณ์นักศึกษา การสะท้อนคิดจึงกลายเป็นเครื่องมือสำคัญในการเรียนรู้และเติบโตของผู้สอนอย่างต่อเนื่อง

5. สรุปผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่าการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาเป็นเครื่องมือสำคัญในการระบุและทำความเข้าใจปัญหาการสอนระดับบัณฑิตศึกษา โดยช่วยเปิดเผยปัญหาที่หลากหลายซึ่งเกี่ยวข้องกับอัตลักษณ์ของผู้สอน บริบทวัฒนธรรมและสถาบัน รวมถึงโครงสร้างของระบบการศึกษา กระบวนการบันทึก วิเคราะห์และตีความประสบการณ์อย่างต่อเนื่องไม่เพียงช่วยให้ระบุปัญหาได้อย่างชัดเจน แต่ยังนำไปสู่การตระหนักรู้ใหม่และการเปลี่ยนแปลงภายในผู้สอน ทั้งด้านความตระหนักรู้ในตนเอง ความยืดหยุ่นทางอารมณ์ ทัศนคติที่เปิดกว้างต่อความไม่แน่นอน และความสามารถในการจัดการความซับซ้อนและความตึงเครียดในการสอน ผลลัพธ์นี้สะท้อนคุณค่าของการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาไม่เพียงในฐานะวิธีวิจัย แต่ยังเป็นแนวปฏิบัติที่สนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพผู้สอนให้มีสติ ตระหนักรู้ และสามารถตอบสนองต่อความต้องการนักศึกษาและบริบททางการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

อภิปรายผลการวิจัย

ส่วนที่ 1: กระบวนการใช้การสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาในการระบุปัญหาการสอน

ผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่ากระบวนการสะท้อนคิดเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาที่ผู้วิจัยดำเนินการเป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพในการระบุและทำความเข้าใจปัญหาการสอนในระดับบัณฑิตศึกษา กระบวนการดังกล่าวสอดคล้องกับกรอบแนวคิดเรื่องการสะท้อนคิดของ (Schön, 1983) ที่เสนอการสะท้อนคิดสองระดับ คือการสะท้อนคิดในการปฏิบัติ (reflection-in-action) และการสะท้อนคิดเกี่ยวกับการปฏิบัติ (reflection-on-action) การที่ผู้วิจัยบันทึกและสะท้อนประสบการณ์ตรง วิเคราะห์และสร้างความหมายและนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปทดลองใช้ในการปฏิบัติ แสดงให้เห็นถึงวงจรการเรียนรู้ตามแนวคิดของ (Kolb, 1984) ที่ปรากฏในผลงานเรื่อง Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development ของเขา อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยได้ขยายความเข้าใจเพิ่มเติมว่ากระบวนการดังกล่าวไม่ได้ดำเนินไปอย่างเป็นเส้นตรงหรือเป็นวงกลมเดิหน้า แต่หมุนเวียนและย้อนกลับไประหว่างขั้นตอนต่าง ๆ อย่างอิสระตามบริบทของการเรียนรู้ที่มีชีวิตจริง

การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ที่ผู้วิจัยดำเนินการสอดคล้องกับแนวคิดของ (Brookfield, 2017) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าการสะท้อนคิดที่แท้จริงคือกระบวนการตรวจสอบสมมติฐานที่ฝังลึก (assumptions) โดยเฉพาะสมมติฐานเกี่ยวกับอำนาจและอุดมการณ์ที่มีอิทธิพลต่อการปฏิบัติการสอน การสะท้อนตนเองผ่านกรอบวัฒนธรรมแวดล้อมยังสอดคล้องบางส่วนกับ (Brookfield, 2017) ที่ได้

เสนอแนวคิดเลนส์ 4 ชนิด (four lenses) เพื่อการสะท้อนคิด อย่างไรก็ตามในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้เลนส์แรก คือมุมมองตนเอง (autobiography) เป็นหลัก ซึ่งทำให้การมองตนเองยังขาดมิติการสะท้อนจากภายนอก หากได้ผสมผสานการรับรู้ของนักศึกษาและเพื่อนร่วมงานเพิ่มเติม ผลการสะท้อนคิดอาจมีความลึกและรอบด้านยิ่งขึ้นตามที่ (Darling-Hammond, et al., 2017) และ (Day and Kington, 2008: 7-23) ได้ขยายความไว้นอกจากนี้กระบวนการสะท้อนคิดยังสะท้อนลักษณะของการปฏิบัติอย่างมีสติ (mindful practice) ซึ่งเป็นการเรียนรู้ผ่านการตระหนักรู้ในตนเองและสถานการณ์ โดยไม่ตัดสินหรือหลีกเลี่ยง ความสามารถในการ "อยู่กับความไม่แน่นอน" และ "ยืดหยุ่นทางอารมณ์" ที่พัฒนาขึ้นภายในตัวผู้วิจัยจึงเป็นการฝึกฝนความตระหนักรู้ในระดับจิตวิญญาณและความเป็นมนุษย์ ซึ่งสอดคล้องกับกรอบการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในเชิงจิตระดับจิตวิญญาณของ (Somsao and Kuroda, 2025: 197-210)

ส่วนที่ 2: ปัญหาการสอนที่เปิดเผยผ่านกระบวนการสะท้อนคิด

ผลการศึกษาวิจัยระบุว่าประสบการณ์อัตวิสัยของผู้วิจัยที่ก่อให้เกิดสภาวะ "การตระหนักรู้ใหม่" ซึ่งเกิดขึ้นระหว่างการจัดการเรียนการสอน สอดคล้องกับแนวคิด "เหตุการณ์วิกฤติ" (disorienting dilemma) ที่ (Mezirow, 1991) เสนอว่าเป็นจุดเริ่มต้นของกระบวนการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลง การที่ผู้วิจัยตระหนักว่าตนเองมีส่วนสร้างปัญหาที่เคยคิดว่าเป็นของนักศึกษาหรือระบบการศึกษา เป็นการท้าทายสมมติฐานพื้นฐานของตนเองและนำไปสู่ "การเปลี่ยนกรอบอ้างอิง" (perspective transformation) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการปรับโครงสร้างความคิดและอัตลักษณ์ของผู้สอนในระดับลึก สอดคล้องกับผลการศึกษาของ (อนิรุทธิ์ สมเสาร์, 2568) ที่ได้ศึกษาเรื่องการเรียนรู้ความตระหนักรู้ในตนเองเพื่อก้าวผ่านความปั่นป่วนทางจิตวิญญาณ ที่เสนอผลการศึกษาว่าเหตุการณ์วิกฤติในชีวิต โดยเฉพาะด้านจิตใจหรือจิตวิญญาณส่งผลกระทบอย่างลึกซึ้งต่อกระบวนการเรียนรู้ของมนุษย์ ปัญหาสำคัญที่เปิดเผยคือพลวัตของอำนาจในห้องเรียน ซึ่งผู้วิจัยสัมผัสได้ผ่านความเจียบของห้องเรียน แม้จะพยายามสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เท่าเทียมและเปิดกว้าง การรับรู้เช่นนี้สะท้อนแนวคิดของ (Freire, 1970) ที่มองว่าการศึกษาไม่อาจแยกจากโครงสร้างอำนาจในสังคมได้ และสอดคล้องกับข้อค้นพบของ (Symonds, 2021) ที่ชี้ว่าความสัมพันธ์เชิงอำนาจในระดับอุดมศึกษาเป็นพลวัตที่หลีกเลี่ยงไม่ได้

นอกจากนี้ปัญหาเรื่องความตึงเครียดระหว่างอัตลักษณ์ส่วนตัวกับอัตลักษณ์ทางวิชาชีพที่ผู้วิจัยประสบยังสะท้อนถึง "การเจรจาต่อรองอัตลักษณ์" ที่เกิดขึ้นระหว่างความคาดหวังส่วนบุคคลและความคาดหวังเชิงสถาบัน ผู้วิจัยพบว่าตนเองต้องสร้างสมดุลระหว่างความต้องการเป็นผู้ใกล้ชิดกับนักศึกษา กับบทบาทในฐานะผู้ประเมินผล หรือระหว่างความเชื่อในการเรียนรู้แบบเปิดกว้าง กับข้อจำกัดของหลักสูตรที่กำหนดไว้ล่วงหน้า สภาวะเหล่านี้สะท้อนกระบวนการต่อรองเชิงอัตลักษณ์ที่ซับซ้อนและต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ (Brown, 2018) ที่ว่าการเป็นผู้สอนในยุคเปลี่ยนผ่านต้องอาศัยความยืดหยุ่นทางอารมณ์และความสามารถในการตีความบทบาทใหม่อย่างต่อเนื่อง บทบาทของอารมณ์ในการสอนที่ผู้วิจัยค้นพบ เช่น ความวิตกกังวล ความรู้สึกผิดหรือความเหนื่อยล้า สอดคล้องกับข้อเสนอของ (Day and Kington, 2008: 7-23) ที่มองว่าการสอนเป็นงานทางอารมณ์ (emotional work) การพัฒนาความยืดหยุ่นทางอารมณ์และความเมตตาต่อตนเองผ่านการสะท้อนคิดอย่างต่อเนื่อง จึงเป็นกลไกสำคัญในการสร้างความยืดหยุ่นของผู้สอนให้สามารถรับมือกับความท้าทายทางวิชาชีพได้อย่างมีสติและสมดุล

ส่วนที่ 3: ลักษณะความหมายและบริบทของปัญหาการสอนในมุมมองผู้สอนระดับบัณฑิตศึกษา

ผลการวิจัยครั้งนี้สะท้อนให้เห็นถึงพลังของการสะท้อนคิดในการสร้างการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงของผู้สอนอย่างชัดเจน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ (Mezirow, 1991) ที่มองว่าการเรียนรู้ของผู้ใหญ่เกิดจากการตรวจสอบและเปลี่ยนแปลง "กรอบความหมาย" (meaning perspectives) ที่ฝังลึกอยู่ในตัวบุคคล การเปลี่ยนแปลงทัศนคติและแนวทางการสอนของผู้วิจัยหลังการสะท้อนคิดจึงเป็นตัวอย่างของการเรียนรู้ที่นำไปสู่การเปลี่ยนวิธีมองและเข้าใจตนเองในฐานะผู้สอน ไม่ใช่เพียงการปรับเทคนิคการสอน แต่เป็นการเปลี่ยนกรอบอ้างอิงของประสบการณ์ทางวิชาชีพโดยตรง อย่างไรก็ตามผลการวิจัยยังชี้ให้เห็นข้อจำกัดของแนวคิดดังกล่าวที่ให้ความสำคัญกับมิติทางเหตุผลมากกว่ามิติทางอารมณ์และสังคมตามหลักการของ (Ellis and Adams, 2014: 273-290) การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้วิจัยไม่ได้เป็นเพียงผลจากการวิเคราะห์ทางปัญญาเท่านั้น แต่เชื่อมโยงอย่างลึกซึ้งกับความรู้สึก ความสัมพันธ์กับนักศึกษาและกระบวนการสร้างความหมายเชิงจิตวิญญาณ ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอของ (Somsao and Kuroda, 2025: 197-210) และ (Brown, 2018) ที่เน้นให้เห็นว่าการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงจำเป็นต้องให้ความสำคัญกับอารมณ์ จิตใจและความเป็นมนุษย์ของผู้เรียนควบคู่ไปกับเหตุผลทางสติปัญญา

ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าอัตลักษณ์และอารมณ์ของผู้สอนถูกหล่อหลอมโดยบริบททางวัฒนธรรมไทยอย่างมีนัยสำคัญ ค่านิยมเรื่องความเคารพ การรักษาหน้าและความสัมพันธ์เชิงลำดับอาวุโสที่ผู้วิจัยเผชิญในการสอนระดับบัณฑิตศึกษา สอดคล้องกับที่ (อนิรุทธิ์ สมเสาร์, 2568) และ (ตติยา ปญญาวัด, 2019: 49-80) ที่ได้ชี้ว่าสิ่งเหล่านี้เป็นองค์ประกอบทางวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อวิธีการที่ผู้สอนไทยสร้างและแสดงออกซึ่งอัตลักษณ์ความเป็นตัวตน การตระหนักถึงบริบทเช่นนี้ช่วยขยายกรอบความเข้าใจว่าการ

พัฒนาอัตลักษณ์ครูไม่ได้เกิดขึ้นในสูญญากาศความว่างเปล่า แต่สัมพันธ์กับวัฒนธรรมและสังคมที่ครอบอยู่ ผลการศึกษาที่แสดงว่า ผู้วิจัยเริ่มตระหนักถึงบทบาทของอาจารย์ผู้สอนไม่ได้เป็นเพียงผู้ถ่ายทอดความรู้ แต่เป็นผู้ร่วมเรียนรู้และสะท้อนตนเองไปพร้อมกับนักศึกษา สอดคล้องกับแนวคิดของ (Brookfield, 2017) และ (Schön, 1983) ที่มองว่าความเป็นครูผู้สอนผู้ใหญ่ต้องอาศัยกระบวนการ reflection-in-action และการเรียนรู้จากประสบการณ์จริงอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับผลการศึกษาของ (ตติยา ปฐยาวัต, 2019: 49-80) ที่ชี้ให้เห็นว่าความหมายของการเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยคือการแสวงหาความหมายใหม่ของตนเองผ่านความสัมพันธ์กับผู้เรียนและสังคมการศึกษา ซึ่งการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ระหว่างอาจารย์และนักศึกษาช่วยเปิดพื้นที่ให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันตามแนวคิดของ (Boud, et al., 2013) และสะท้อนถึงการตีความใหม่ของบทบาทผู้สอนในบริบทบัณฑิตศึกษาไทย

องค์ความรู้จากการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ช่วยเสริมสร้างความเข้าใจต่อธรรมชาติของปัญหาในการสอนในมิติที่ลึกซึ้งและหลากหลาย ผ่านมุมมองและการใคร่ครวญของผู้วิจัยในฐานะบุรุษที่หนึ่ง ซึ่งเป็นมุมมองที่ยังไม่ค่อยปรากฏในบริบทการวิจัยของไทยนัก กระบวนการเรียนรู้ของผู้สอนจึงปรากฏให้เห็นทั้งในรูปของการสะท้อนคิด การเผชิญและจัดการกับความตึงเครียด ตลอดจนการเติบโตทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง โดยมีองค์ความรู้จากการวิจัยดังต่อไปนี้

1) **การทำให้ตัวผู้สอนเป็นส่วนหนึ่งของปัญหา** ข้อค้นพบสำคัญคือการเปลี่ยนมุมมองจากการมองปัญหาการสอนเป็นปัจจัยภายนอก เช่น นักศึกษา ระบบ หรือบริบท ไปสู่การตระหนักว่าตัวผู้สอนเองก็มีบทบาทในการสร้างปัญหา ตัวอย่างเช่น การรีบตอบคำถามหรือให้คำแนะนำที่ละเอียดเกินไปอาจสร้างความเจ็บและความพึงพิงในห้องเรียน การมองเช่นนี้สะท้อนว่าผู้สอนมีอำนาจการกระทำ (agency) ในการสร้างหรือเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ (Freire, 1970) และ (Hooks, 1994) เกี่ยวกับบทบาทและอำนาจในการเรียนรู้

2) **ความซับซ้อนหลายชั้นของปัญหาการสอน** ปัญหาที่ดูเหมือนเป็นเรื่องเทคนิค เช่น ความไม่ร่วมมือของนักศึกษา แท้จริงเชื่อมโยงกับมิติระดับปฏิสัมพันธ์ อัตลักษณ์และความเชื่อของผู้สอน พลวัตอำนาจระหว่างผู้สอนกับนักศึกษา และบรรทัดฐานทางวัฒนธรรมและสถาบัน การตระหนักถึงความซับซ้อนนี้ท้าทายแนวทางแก้ปัญหาแบบเรียบง่ายและชี้ความจำเป็นให้ผู้สอนพัฒนาความรู้ในความซับซ้อน (complexity literacy) เพื่อจัดการปัญหาอย่างองค์รวม (Somsao and Kuroda, 2025: 197-210)

3) **ความตึงเครียดที่ไม่สามารถแก้ไขได้** ข้อค้นพบชี้ให้เห็นว่าความตึงเครียดหลายประการในการสอนไม่สามารถแก้ไขได้ แต่ต้องจัดการอย่างต่อเนื่อง เช่น ระหว่างความเข้มงวดกับความยืดหยุ่น การขึ้นากับการให้ค้นพบ หรือบทบาทผู้ประเมินกับพี่เลี้ยง ความตึงเครียดเหล่านี้ถือเป็นความตึงเครียดที่สร้างสรรค์ (productive tensions) ซึ่งต้องการการตัดสินใจอย่างรอบคอบ และสะท้อนแนวคิดการคิดแบบทั้งสองอย่างพร้อมกัน (both/and thinking) ที่เน้นการยอมรับความไม่แน่นอนและพัฒนาปัญญาในการปฏิบัติ (phronesis) ของผู้สอน (อนิรุทธิ์ สมเสาร์, 2568; Brookfield, 2017)

4) **การเปลี่ยนแปลงที่ไม่เป็นเส้นตรง** การวิจัยชี้ว่าการเปลี่ยนแปลงในการสอนไม่เป็นเส้นตรงหรือมีจุดสิ้นสุด แต่เป็นกระบวนการวนซ้ำ ถอยหลังและก้าวหน้าไปพร้อมกัน ผู้สอนอาจกลับไปใช้รูปแบบเก่าในสถานการณ์กดดัน การยอมรับความไม่เป็นเส้นตรงนี้ช่วยลดความคาดหวังไม่สมจริง ส่งเสริมทัศนคติอดทนและใจกว้างต่อการเรียนรู้และการพัฒนา (Anderson, 2006: 373-395; Ellis and Bochner, 2000: 733-768)

5) **ความเชื่อมโยงระหว่างมิติส่วนบุคคลและมิติโครงสร้าง** การวิจัยเน้นความสัมพันธ์ระหว่างมิติส่วนบุคคล (ความเชื่อ อารมณ์ อัตลักษณ์ผู้สอน) และมิติโครงสร้าง (บรรทัดฐานวัฒนธรรม นโยบาย สถาบัน อำนาจ) การตระหนักถึงความเชื่อมโยงนี้ช่วยให้ผู้สอนไม่โทษตนเองจนเกินไปหรือโยนความผิดให้ระบบโครงสร้างมากเกินไป การรักษาสสมดุลระหว่างความรับผิดชอบส่วนบุคคลและข้อจำกัดโครงสร้างสะท้อนมุมมอง structure-agency ที่ผู้สอนยังสามารถเลือกและสร้างการเปลี่ยนแปลงได้แม้ภายใต้ข้อจำกัด (อิตรรัตน์ พิมพ์ภากรณ์ และพิทักษ์ ศิริวงศ์, 2016: 109-144; Day and Kington, 2008: 7-23)

6) **บทบาทของอารมณ์เชิงลบ** อารมณ์เชิงลบ เช่น ความวิตกกังวล ความผิดหวังหรือความรู้สึกล้มเหลว ไม่ใช่สัญญาณของความล้มเหลว แต่เป็น “ประตูสู่การเรียนรู้” ที่ช่วยให้ผู้สอนเติบโตและก้าวออกจากเขตปลอดภัย การมองอารมณ์เหล่านี้เป็นข้อมูลแทนปัญหาช่วยให้ครูเรียนรู้ เข้าใจและพัฒนาตนเอง (Mezirow, 1991; อนิรุทธิ์ สมเสาร์, 2568)

7) **การสะท้อนคิดเป็นวิถีชีวิต** การสะท้อนคิดไม่ใช่เพียงเครื่องมือหรือเทคนิค แต่เป็น “วิถีชีวิต” และ “ท่าทีทางวิชาชีพ” ที่ผู้สอนควรพัฒนา การฝึกสะท้อนคิดไม่ใช่เพียงฝึกทักษะ แต่เป็นการปลูกฝังค่านิยม ทักษะและวิสัยทัศน์ที่เน้นการพิจารณาไตร่ตรอง ความอยากรู้อยากเห็นและความเปิดกว้างต่อการเรียนรู้ทุกรูปแบบ (Brookfield, 2017; Somsao and Kuroda, 2025: 197-210)

โดยสรุปการวิจัยครั้งนี้มีข้อค้นพบที่เพิ่มเติมต่อความเข้าใจเกี่ยวกับปัญหาการสอนในหลายประการ ตั้งแต่การทำให้ตัวผู้สอนเองเป็นส่วนหนึ่งของปัญหา การเห็นความซับซ้อนหลายชั้นของปัญหา การยอมรับความตึงเครียดที่ไม่สามารถแก้ไขได้ การเข้าใจว่าการเปลี่ยนแปลงไม่เป็นเส้นตรง การมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างมิติส่วนบุคคลและโครงสร้าง การใช้อารมณ์เชิงลบเป็นแหล่งการเรียนรู้ และการมองการสะท้อนคิดเป็นวิถีชีวิต ข้อค้นพบเหล่านี้ไม่เพียงขยายความรู้ทางทฤษฎีเท่านั้น แต่ยังมีความสำคัญเชิงปฏิบัติต่อการพัฒนาครูและการสนับสนุนให้ครูสามารถจัดการกับความซับซ้อนและความท้าทายของการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ผู้สอนระดับบัณฑิตศึกษาควรพัฒนาการปฏิบัติการสะท้อนคิดเป็นส่วนหนึ่งของกิจวัตรประจำวันในการสอน โดยอาจเริ่มต้นจากการจดบันทึกสั้นๆ หลังการสอนแต่ละครั้ง โดยเน้นที่การบันทึกทั้งเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ความรู้สึกที่เกิดขึ้น และคำถามที่เกิดขึ้นในใจ การบันทึกไม่จำเป็นต้องเป็นทางการหรือยาว แต่ควรทำอย่างสม่ำเสมอและจริงใจ นอกจากนี้ ควรจัดสรรเวลาเป็นระยะ เช่น ทุกสัปดาห์หรือทุกเดือน ในการทบทวนบันทึกเหล่านี้อย่างตั้งใจ เพื่อค้นหารูปแบบหรือประเด็นที่เกิดขึ้นซ้ำ และไตร่ตรองอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับความหมายของประสบการณ์เหล่านั้น

1.2 ผู้สอนควรพัฒนาชุดคำถามสะท้อนคิดที่ช่วยกระตุ้นการไตร่ตรองอย่างลึกซึ้ง คำถามที่มีประสิทธิภาพควรท้าทายสมมติฐานและความเชื่อที่ฝังลึก เช่น “ความเชื่ออะไรของฉันที่อยู่เบื้องหลังการตัดสินใจนี้” “ฉันมีส่วนในการสร้างสถานการณ์นี้อย่างไร” “ใครได้ประโยชน์และเสียประโยชน์จากวิธีการที่ฉันใช้” “อะไรคือสิ่งที่ฉันหลีกเลี่ยงไม่ยอมคิดหรือเผชิญหน้า” หรือ “หากมองจากมุมมองของนักศึกษา สถานการณ์นี้จะเป็นอย่างไร” การตั้งคำถามเหล่านี้อย่างสม่ำเสมอจะช่วยให้การสะท้อนคิดลึกซึ้งและนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่แท้จริง

1.3 ผู้สอนควรฝึกสังเกตและตระหนักรู้ในรูปแบบการตอบสนอง อารมณ์ และความคิดของตนเองในขณะที่สอน การพัฒนา “ความมีสติ” (mindfulness) ในการปฏิบัติการสอนจะช่วยให้สามารถเลือกการตอบสนองที่ตั้งใจมากกว่าปฏิกิริยาอัตโนมัติ นอกจากนี้ ควรพัฒนาความเมตตาต่อตนเอง (self-compassion) โดยการยอมรับข้อจำกัดและความไม่สมบูรณ์แบบของตนเอง ไม่ตำหนิตนเองอย่างรุนแรงเมื่อเกิดความผิดพลาด และให้กำลังใจตนเองในการเรียนรู้และพัฒนาอย่างต่อเนื่อง การดูแลสุขภาพจิตและอารมณ์ของตนเองเป็นรากฐานสำคัญของการเป็นผู้สอนที่มีประสิทธิภาพในระยะยาว

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 การวิจัยครั้งต่อไปควรขยายขอบเขตไปยังผู้สอนในบริบทที่หลากหลาย เช่น ผู้สอนในต่างสาขาวิชา ต่างมหาวิทยาลัยหรือต่างบริบทวัฒนธรรม การศึกษาเชิงเปรียบเทียบจะช่วยให้เห็นว่าปัญหาการสอนใดเป็นสากลและปัญหาใดเฉพาะบริบท และปัจจัยบริบทใดมีอิทธิพลต่อลักษณะและความรุนแรงของปัญหา การศึกษาเปรียบเทียบจะช่วยให้ความเข้าใจที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้นเกี่ยวกับบทบาทของปัจจัยโครงสร้างและวัฒนธรรม และ การวิจัยครั้งต่อไปอาจใช้แนวทางอัตชาติพันธุ์ร่วมมือ (collaborative autoethnography) ที่มีผู้สอนหลายคนร่วมกันทำการสะท้อนคิดและวิเคราะห์ประสบการณ์ การทำงานร่วมกันจะช่วยให้เห็นมุมมองที่หลากหลาย ตรวจสอบการตีความซึ่งกันและกัน และสร้างความเข้าใจที่ร่วมกันเกี่ยวกับปัญหาการสอน นอกจากนี้ อาจารย์หรือนักศึกษาเข้ามาเป็นผู้ร่วมวิจัยด้วย เพื่อให้ได้มุมมองจากทั้งสองฝ่ายของกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งจะช่วยลดความเอนเอียงจากมุมมองเดียวและสร้างความรู้ที่สมบูรณ์และมีความหมายมากขึ้น

2.2 การวิจัยครั้งต่อไปควรติดตามผู้สอนในระยะเวลาที่ยาวนานขึ้น เช่น ตลอดหลายภาคการศึกษาหรือหลายปี เพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงและการพัฒนาของผู้สอนตลอดเวลา การศึกษาระยะยาวจะช่วยให้เห็นว่า การเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากการ

สะท้อนคิดคงอยู่หรือไม่ พัฒนาหรือลดลงอย่างไรและปัจจัยอะไรที่สนับสนุนหรือขัดขวางการเปลี่ยนแปลงในระยะยาว นอกจากนี้ อาจติดตามผู้สอนที่อยู่ในช่วงต่าง ๆ ของอาชีพ เพื่อศึกษาว่าปัญหาการสอนและการจัดการกับปัญหาเปลี่ยนแปลงไปตามประสบการณ์หรือไม่

2.3 การวิจัยครั้งต่อไปควรศึกษาเจาะลึกเกี่ยวกับประเด็นเฉพาะเจาะจง อาทิ มิติทางอารมณ์ของการสอน โดยเฉพาะความเครียด ความเหนื่อยหน่ายทางอารมณ์ (emotional exhaustion) หรือความหมดไฟ (burnout) ของผู้สอนระดับบัณฑิตศึกษา การศึกษาอาจสำรวจว่าปัจจัยอะไรที่นำไปสู่ความเครียดหรือความหมดไฟ ผลกระทบของสภาวะเหล่านี้ต่อการสอน และชีวิตส่วนตัวและกลยุทธ์ใดที่มีประสิทธิภาพในการจัดการหรือป้องกัน การพัฒนาความยืดหยุ่นทางอารมณ์ของผู้สอนเป็นประเด็นที่สำคัญแต่ยังไม่ได้ได้รับการศึกษาอย่างเพียงพอ

เอกสารอ้างอิง

- ชาตรี ฝ่ายคำตา. (2013). การวิจัยศึกษาตนเอง: กลยุทธ์ทางเลือกในการพัฒนาวิชาชีพครูของครู. *Journal of Education and Innovation*, 15(1), 100–110. https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/9317
- ตติยา ปัฐยาวัต. (2019). ความหมายของการเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัย. *Thammasat Journal*, 38(2), 49–80. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/tujo/article/view/211761>
- ถิรรัตน์ พิมพารณ์ และพิทักษ์ ศิริวงศ์. (2016). การให้ความหมาย ที่มาของความหมายและองค์ประกอบ ความสุขในการทำงานของกลุ่มอาจารย์มหาวิทยาลัยใน เจเนเนอเรนชวาย: การวิจัยเพื่อสร้างทฤษฎีฐานราก. วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี, 12(1), 109–144. https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jla_ubu/article/view/87628
- อนิรุทธิ์ สมเสาร์. (2025). ความเข้าใจพื้นฐานเกี่ยวกับ “อัตชาติพันธุ์วรรณนา”. วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี, 21(1), 257–289. https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jla_ubu/article/view/287968
- อนิรุทธิ์ สมเสาร์. (2568). การเรียนรู้ความตระหนักรู้ในตนเองเพื่อก้าวผ่านความปั่นป่วนทางจิตวิญญาณ. วิทยานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต. มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- อนิรุทธิ์ สมเสาร์ และอาทิสยา วรณิตย์. (2568, กันยายน), อาจารย์, วิทยาลัยนครราชสีมา. บันทึกส่วนตัวและบันทึกสะท้อนคิด.
- Anderson, L. (2006). *Analytic autoethnography*. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Beauchamp, C. and Thomas, L. (2009). *Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education*. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Boud, D., et al. (2013). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. <https://doi.org/10.4324/9781315042565>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brown, B. (2018). *Dare to lead: Brave work, tough conversations, whole hearts*. Random House.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Darling-Hammond, L., et al. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. and Kington, A. (2008). *Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching*. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Eksangkul, N., et al. (2023). *Integrating Teacher-Centred and Student-Centred Approaches for Effective Online Teaching*. *Asia Social Issues*, 17(2), e255453. <https://doi.org/10.48048/asi.2023.255453>
- Ellis, C. and Adams, T. E. (2014). *Autoethnography: An overview*. *Historical Social Research*, 36(4), 273–290. <https://www.jstor.org/stable/43282813>
- Ellis, C., et al. (2011). *Autoethnography: An overview*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12(1), 345–357. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Ellis, C. and Bochner, A. (2000). *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733–768). Sage.

- Farrell, T. S. C. (2012). **Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development.** TESOL Quarterly, 46, 435–449. <https://www.jstor.org/stable/41576062>
- Freire, P. (1970). **Pedagogy of the oppressed.** Continuum.
- Graham, S. H. (2019). **The relationship between Thai culture and the learning and teaching of English in north-eastern Thailand.** <http://oro.open.ac.uk/59050/>
- Hooks, b. (1994). **Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.** Routledge.
- Kim Pham, C., et al. (2023). **A phenomenographic research study of students’ conceptions of silence in face-to-face English as a foreign language learning.** Sage Open, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231216343>
- Knowles, M. S., et al. (2015). **The adult learner** (8th ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mezirow, J. (1991). **Transformative dimensions of adult learning.** Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). **The reflective practitioner.** Basic Books.
- Somsao, A. and Kuroda, A. (2025). **Navigating spiritual turmoil in the doctoral journey: An autoethnographic perspective.** Journal of Education and Learning, 14(6), 197–210. <https://doi.org/10.5539/jel.v14n6p197>
- Starr, K. (2011). **Principals and the politics of resistance to change.** Educational Management Administration & Leadership, 39(6), 646–660.
- Symonds, E. (2021). **An “unavoidable” dynamic? Understanding the “traditional” learner–teacher power relationship within a higher education context.** British Journal of Sociology of Education, 42(7), 1070–1085. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1962246>
- Young, D. (2021). **The Hierarchy of Thailand and its Effects on English Language Learning.** LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 14(1), 15–27. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/248675>