

เรียนรู้จากความเงียบ: อัตชาติพันธุ์วรรณนาว่าด้วย
การสร้างอัตลักษณ์ของอาจารย์ใหม่*

LEARNING FROM SILENCE: AN AUTOETHNOGRAPHY
OF A NOVICE UNIVERSITY TEACHER

อนิรุทธิ์ สมเสาร์

Anirutt Somsao

คณะศึกษาศาสตร์ วิทยาลัยนครราชสีมา

Faculty of Education, Nakhonratchasima College, Thailand

Corresponding Author's Email: anir.soms@nmc.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ (1) เพื่ออธิบายประสบการณ์ของอาจารย์ใหม่ที่เผชิญกับความเงียบของผู้เรียนในชั้นเรียน (2) เพื่อสำรวจและตีความกระบวนการเรียนรู้และการปรับตัวของอาจารย์ใหม่ผ่านการสะท้อนตนเอง และ (3) เพื่อทำความเข้าใจการก่อรูปอัตลักษณ์ครูในระยะเริ่มต้นของชีวิตวิชาชีพ การศึกษาวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีอัตชาติพันธุ์วรรณนาซึ่งผู้วิจัยเป็นผู้สอนและผู้สังเกตตนเอง โดยเก็บข้อมูลจากความทรงจำ บันทึกสะท้อนคิด การสังเกตระหว่างการสอนและการวิเคราะห์ประสบการณ์ส่วนตัว

ผลการศึกษาพบว่าความเงียบของผู้เรียนไม่เพียงสร้างความไม่มั่นใจให้กับอาจารย์ใหม่ แต่ยังเป็นกระจกสะท้อนภายใน ที่เปิดโอกาสให้เกิดการเรียนรู้เชิงลึกเกี่ยวกับการสื่อสาร การยอมรับความไม่สมบูรณ์และการสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพ กระบวนการไตร่ตรองอย่างต่อเนื่องทำให้อาจารย์ใหม่ค่อย ๆ เปลี่ยนจากการมุ่งควบคุมชั้นเรียน ไปสู่การเข้าใจความเงียบในฐานะพื้นที่ของการฟังและการเติบโต ผลการวิจัยจึงชี้ให้เห็นว่าความเงียบมีใช้อุปสรรคต่อการสอน หากแต่เป็นจุดเริ่มต้นของการสร้างอัตลักษณ์ครูที่ตั้งอยู่บนฐานของการเรียนรู้ตนเองและความเข้าใจในผู้อื่น

คำสำคัญ: ความเงียบ, อัตชาติพันธุ์วรรณนา, การสร้างอัตลักษณ์ครู, การสะท้อนคิดตนเอง

Abstract

This study aims to (1) describe the experiences of novice university instructors in encountering student silence in the classroom; (2) explore and

* Received 22 October 2025; Revised 29 October 2025; Accepted 4 November 2025

interpret their learning and adaptation processes through self-reflection; and (3) understand the early formation of teacher identity during the initial stage of their professional life. The research adopts an autoethnographic methodology, in which the researcher assumes the dual role of instructor and self-observer. Data were collected through memory recall, reflective journaling, classroom observation during teaching, and the analysis of personal experiences.

The findings reveal that student silence not only generates uncertainty and self-doubt for novice teachers but also serves as an internal mirror—an opportunity for deep learning about communication, embracing imperfection, and professional identity formation. Through ongoing reflective practice, the novice teacher gradually shifts from a focus on controlling the classroom to understanding silence as a space for listening and growth. The study suggests that silence should not be perceived as a barrier to teaching; rather, it can serve as a starting point for cultivating a teacher identity grounded in self-awareness and empathy.

Keywords: silence, autoethnography, teacher identity formation, self-reflection

บทนำ

การพัฒนาคุณภาพการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (learner-centered approach) เช่นตามทีระบุไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม พ.ศ. 2562 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2562) ซึ่งมุ่งเน้นให้ผู้สอนมีบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ พร้อมส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ การสื่อสารและการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพ แนวคิดเกี่ยวกับการสร้างอัตลักษณ์ความเป็นครู (teacher identity) ได้รับการกล่าวถึงมากขึ้นในวงวิชาการ โดยเฉพาะทฤษฎีของ (Beauchamp & Thomas, 2009, pp. 175-189) ที่เสนอว่าการก่อรูปอัตลักษณ์ครูเป็นกระบวนการที่ดำเนินไปอย่างต่อเนื่องและมีพลวัต ซึ่งได้รับอิทธิพลจากประสบการณ์ การปฏิสัมพันธ์และการสะท้อนคิดของผู้สอน การสะท้อนตนเอง (self-reflection) จึงเป็นเครื่องมือสำคัญในการทำความเข้าใจตนเองและพัฒนาความสามารถในการเผชิญกับบริบทการเรียนรู้ที่หลากหลาย โดยเฉพาะในช่วงเริ่มต้นของวิชาชีพครู

อย่างไรก็ตามปรากฏการณ์ “ความเงียบ” ของผู้เรียนในห้องเรียน โดยเฉพาะในบริบทของสังคมเอเชีย ยังเป็นปัญหาทางการสอนที่ซับซ้อนและถูกตีความอย่างหลากหลาย งานวิจัยของ (Harumi, 2011, pp. 260-269) และ (King & Yashima, 2020) พบว่าความเงียบไม่ใช่

เพียงแค่การไม่พูดออกมา แต่สะท้อนถึงภาวะภายในของผู้เรียน เช่น ความไม่มั่นใจ ความเคารพต่อผู้สอน ความวิตกกังวลหรือแม้แต่กระบวนการคิดเชิงลึกที่กำลังเกิดขึ้นภายในพวกเขา ความเจียบจึงไม่ควรถูกมองว่าเป็นอุปสรรคเสมอไป อย่างไรก็ตามในมุมมองของอาจารย์ใหม่ที่ยังไม่มีประสบการณ์ ความเจียบมักถูกตีความว่าเป็นการปฏิเสธหรือเป็นเครื่องสะท้อนความล้มเหลวในการสื่อสาร ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อความมั่นใจในตนเอง การประเมินคุณค่าทางวิชาชีพและการพัฒนาอัตลักษณ์ความเป็นครูในระยะเริ่มต้น (Farrell, 2012, pp. 435-449)

ในบริบทของสถาบันอุดมศึกษาไทย อาจารย์ใหม่จำนวนมากมักเริ่มต้นบทบาทการสอนโดยไม่ได้รับการเตรียมความพร้อมด้านจิตวิญญาณความเป็นครูหรือทักษะด้านจิตวิทยาการเรียนรู้ ส่งผลให้เมื่อเผชิญกับชั้นเรียนที่เต็มไปด้วยความเจียบ การสื่อสารที่ไม่ตอบสนองหรือการขาดการมีส่วนร่วมอย่างมีนัยสำคัญของผู้เรียน ผู้สอนอาจประสบกับความสับสน ความวิตกกังวลและการตั้งคำถามต่อศักยภาพของตนเอง สถานการณ์เช่นนี้เปิดโอกาสและพื้นที่ภายในให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ภายในและการทบทวนบทบาทของตนในฐานะผู้สอน การศึกษานี้จึงเลือกใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบอัตชาติพันธุ์วรรณนา (Autoethnography) โดยผู้วิจัยในฐานะ “อาจารย์ใหม่” ทำหน้าที่เป็นทั้ง “ผู้สอน” และ “ผู้สังเกตตนเอง” ผ่านการบันทึกสะท้อนคิด การทบทวนความทรงจำและการวิเคราะห์ประสบการณ์ส่วนตัว เพื่อทำความเข้าใจความหมายของความเจียบ และศึกษากระบวนการก่อรูปอัตลักษณ์ของตนเองในบริบทวิชาชีพ

จากสถานการณ์และข้อค้นพบเชิงทฤษฎีที่เกี่ยวข้องข้างต้น สามารถสะท้อนให้เห็นว่า “ความเจียบ” ของผู้เรียนในชั้นเรียนไม่ใช่เพียงพฤติกรรมที่ไร้ความหมาย แต่เป็นปรากฏการณ์ที่มีนัยสำคัญต่อทั้งกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนและพัฒนาการทางวิชาชีพของผู้สอน โดยเฉพาะในช่วงเริ่มต้นของเส้นทางวิชาชีพที่อาจารย์ใหม่ยังอยู่ระหว่างการปรับตัวและสร้างอัตลักษณ์ของตน การศึกษาประสบการณ์ของอาจารย์ใหม่ผ่านกรอบคิดของอัตชาติพันธุ์วรรณนา จึงเป็นแนวทางที่เหมาะสมในการเข้าถึงความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับการเรียนรู้ภายในและการเปลี่ยนผ่านทางอารมณ์ ความคิดและบทบาททางวิชาชีพ การวิจัยครั้งนี้จึงมีความสำคัญในการสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับการรับมือกับความเจียบในชั้นเรียนอย่างมีความหมาย พร้อมทั้งนำเสนอรูปแบบการสะท้อนตนเองที่สามารถใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาอาจารย์ใหม่ในระดับอุดมศึกษาอย่างเป็นระบบ ตลอดจนการเสริมสร้างคุณลักษณะของครูที่เข้าใจตนเอง เข้าใจผู้เรียนและสามารถพัฒนาตนอย่างต่อเนื่องในระยะยาว

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่ออธิบายประสบการณ์ของอาจารย์ใหม่ที่เผชิญกับความเจียบของผู้เรียนในชั้นเรียน
2. เพื่อสำรวจและตีความกระบวนการเรียนรู้และการปรับตัวของอาจารย์ใหม่ผ่านการสะท้อนตนเอง

3. เพื่อทำความเข้าใจการก่อรูปอัตลักษณ์ครูในระยะเริ่มต้นของชีวิตวิชาชีพ

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. ความเจ็บในกระบวนการเรียนรู้

“ความเจ็บ” ในบริบทของชั้นเรียนมิใช่เพียงการขาดเสียงหรือการไม่แสดงออก หากแต่สามารถสะท้อนกระบวนการคิดอย่างลึกซึ้ง การตั้งใจฟังหรือแม้กระทั่งความกลัวที่จะถูกตัดสินในที่สาธารณะ โดยเฉพาะในวัฒนธรรมที่ให้คุณค่ากับการไม่พูดมากหรือการเคารพผู้พูด (Nakane, 2007) ความเจ็บจึงไม่สามารถตีความได้อย่างตรงไปตรงมา ขณะที่ในบริบทของผู้เรียนในสังคมเอเชีย (Bao & Nguyen, 2020, pp. 188-197) ชี้ว่าความเจ็บอาจเป็นทั้งกลยุทธ์ในการปกป้องตนเองและเป็นรูปแบบหนึ่งของการมีส่วนร่วมที่ไม่ใช่เชิงวาจา ขณะที่ (Wang et al., 2023) ซึ่งศึกษาห้องเรียนออนไลน์หลังสถานการณ์โควิด-19 พบว่าความเจ็บได้กลายเป็นพื้นที่ที่ซับซ้อน เป็นทั้งโอกาสในการสร้างพื้นที่ส่วนตัวและเป็นสัญญาณของความเปราะบางทางอารมณ์และสังคม ซึ่งสะท้อนความไม่มั่นคงของผู้เรียนในสภาพแวดล้อมใหม่ จากการรอบคอบดังกล่าว ความเจ็บจึงไม่ได้เป็นเพียงปัญหาในกระบวนการสื่อสาร หากแต่เป็นองค์ประกอบที่สัมพันธ์กับอารมณ์ ความสัมพันธ์เชิงอำนาจและบริบทวัฒนธรรมของชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญ

2. การสร้างอัตลักษณ์ของอาจารย์ใหม่

กระบวนการเป็นครูมิใช่เพียงการได้รับสถานภาพหรือบทบาททางตำแหน่ง แต่เป็นการเดินทางอย่างต่อเนื่องของการสร้างและตีความอัตลักษณ์ตนเองในบริบทของวิชาชีพการสอน (Beauchamp & Thomas, 2009, pp. 175-189) เรียกกระบวนการนี้ว่า “becoming” ซึ่งเน้นว่าความเป็นครูต้องได้รับการหล่อหลอมผ่านประสบการณ์ การปฏิบัติและการเรียนรู้ภายใต้บริบทจริงของชั้นเรียน ในช่วงเริ่มต้นของอาชีพอาจารย์ใหม่มักเผชิญกับแรงกดดัน ความคาดหวังและความไม่แน่ใจที่ส่งผลต่อการรับรู้ตนเองในฐานะครู งานวิจัยของ (Day & Kington, 2008, pp. 7-23) พบว่าอารมณ์ความสัมพันธ์ในที่ทำงานและประสบการณ์ในห้องเรียนล้วนมีบทบาทสำคัญในการก่อร่างอัตลักษณ์ของครูในระยะต้น ความผันผวนของอารมณ์และความรู้สึกไม่มั่นคงทางบทบาทจึงเป็นจุดตั้งต้นของการสร้างความเข้าใจใหม่เกี่ยวกับตนเอง

3. การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงและการสะท้อนตนเอง

Mezirow (1991) เสนอแนวคิดเรื่องการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning) ซึ่งเริ่มต้นจากสถานการณ์ที่เรียกว่า disorienting dilemma หรือ “ภาวะสับสน” ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนตั้งคำถามกับความเชื่อเดิม ๆ และเปิดโอกาสให้เกิดการคิดใหม่ ความไม่สบายใจ ความล้มเหลวหรือความเจ็บในห้องเรียนจึงอาจเป็นจุดเริ่มต้นของการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและเปลี่ยนแปลงได้ ซึ่ง (Schön, 1983) อธิบายเพิ่มเติมว่าการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูสามารถเกิดขึ้นได้ผ่านการสะท้อนขณะปฏิบัติ (Reflection-in-action) และหลังปฏิบัติ

(Reflection-on-action) โดยการไตร่ตรองดังกล่าวจะนำไปสู่การเข้าใจสถานการณ์ การปรับเปลี่ยนแนวทางการสอนและการเติบโตทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง การสะท้อนตนเองจึงไม่ใช่เพียงการทบทวนเหตุการณ์ แต่เป็นกระบวนการสร้างความหมายของประสบการณ์ที่ซับซ้อนทางอารมณ์และสังคมในบริบทของการเป็นครู

4. อัตชาติพันธุ์วรรณนาในฐานะระเบียบวิธี

การวิจัยแบบอัตชาติพันธุ์วรรณนา (Autoethnography) เป็นระเบียบวิธีที่เชื่อมโยงระหว่าง “เรื่องเล่าส่วนตัว” กับ “บริบททางสังคมและวัฒนธรรม” โดยเปิดพื้นที่ให้ผู้วิจัยใช้เสียงของตนในการถ่ายทอดประสบการณ์ที่มีความหมาย (Ellis, Adams & Bochner, 2011) ซึ่งว่าการเล่าเรื่องตนเองในเชิงวิจัยไม่เพียงเป็นการสื่อสารข้อมูล แต่เป็นการวิเคราะห์ชีวิตของตนเองในฐานะส่วนหนึ่งของโครงสร้างสังคม ขณะที่ (Chang, 2008) เสนอแนวทางของการใช้การเขียนบันทึก การเล่าเรื่องและการตีความประสบการณ์ เพื่อเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับวัฒนธรรม การวิจัยแนวนี้นี้จึงเน้นที่การวิเคราะห์อย่างมีระบบ ไม่ใช่เพียงการเล่าเรื่องส่วนตัว แต่เป็นการตีความอย่างลึกซึ้งที่สามารถสะท้อนบริบททางวิชาชีพได้อย่างชัดเจน

ในบริบทของสังคมไทย (อนิรุทธิ์ สมเสาร์, 2568) ได้นำแนวทางอัตชาติพันธุ์วรรณนามาใช้ในการศึกษาประสบการณ์ตนเองในฐานะผู้อยู่ในพื้นที่ทางการศึกษา โดยเน้นให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ภายในกับโครงสร้างทางสังคม เช่น ความคาดหวังของบุคคลแวดล้อม องค์กร วัฒนธรรมทางการศึกษาและบทบาททางเพศ โดยเชื่อว่าอัตชาติพันธุ์วรรณนาเป็นเครื่องมือที่มีศักยภาพในการเปิดเผยเสียงที่มักถูกละเลยในการศึกษาเชิงปริมาณ

จากการทบทวนวรรณกรรมสามารถสังเคราะห์ได้ว่าความเจ็บปวดในชั้นเรียนไม่ได้เป็นเพียงปัญหาด้านการสื่อสาร แต่เป็นปรากฏการณ์ที่สัมพันธ์กับกระบวนการเรียนรู้ อารมณ์ และอัตลักษณ์ของทั้งผู้เรียนและผู้สอน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงเริ่มต้นของชีวิตวิชาชีพ ที่ครูยังอยู่ระหว่างการค้นหาตัวตนและพัฒนากระบวนการเรียนรู้ภายใน การใช้แนวทางอัตชาติพันธุ์วรรณนาในการศึกษาประสบการณ์ของอาจารย์ใหม่จึงเป็นกลไกสำคัญที่สามารถเข้าถึงความซับซ้อนของประสบการณ์ และส่งเสริมความเข้าใจเชิงลึกต่อบทบาท ความคิด และการเติบโตในวิชาชีพครูได้อย่างมีพลัง

วิธีดำเนินการวิจัย

1. รูปแบบของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยใช้ระเบียบวิธีอัตชาติพันธุ์วรรณนา (Autoethnography) ซึ่งเป็นแนวทางการวิจัยที่ผู้วิจัยนำเสนอเรื่องราวของตนเองในบริบททางสังคมและวัฒนธรรมอย่างมีระบบ โดยเน้นการสะท้อนคิดภายในของผู้วิจัยในฐานะผู้ที่มีประสบการณ์ตรง เพื่อศึกษาความหมายของประสบการณ์ กระบวนการเรียนรู้และการก่อรูปอัตลักษณ์ในช่วงเริ่มต้นของวิชาชีพอาจารย์

2. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาประสบการณ์ส่วนบุคคลตามแนวทางของอัตชาติพันธุ์วรรณา กลุ่มตัวอย่างจึงเป็น ผู้วิจัยเอง ซึ่งมีบทบาทเป็นทั้งผู้ให้ข้อมูลและผู้วิเคราะห์ข้อมูลจากประสบการณ์ตรงในฐานะอาจารย์ใหม่ที่ประสบกับความเจ็บของผู้เรียนในชั้นเรียน

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

เครื่องมือหลักที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ ตัวผู้วิจัยเอง ในฐานะผู้ที่มีประสบการณ์ตรงในบทบาทของอาจารย์ใหม่และเป็นผู้ดำเนินการสังเกต วิเคราะห์และสะท้อนคิดต่อประสบการณ์ของตนเองอย่างมีระบบตามกรอบแนวคิดของการวิจัยแบบอัตชาติพันธุ์วรรณา โดยผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นทั้งผู้รวบรวมข้อมูล ผู้บันทึกและผู้วิเคราะห์ข้อมูลภายในตัวบุคคลเดียวกัน (Somsao & Kuroda, 2025, pp. 197-210) นอกจากนี้ยังใช้เครื่องมือเสริมในการรวบรวมและจัดระบบข้อมูล ได้แก่ (1) บันทึกการสะท้อนคิดภายหลังการสอน (2) บันทึกส่วนตัวและบันทึกประจำวัน (3) ความทรงจำเกี่ยวกับประสบการณ์การสอน และ (4) การสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนแบบไม่เป็นทางการ

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ดำเนินการโดยผู้วิจัยเอง ซึ่งเป็นทั้งผู้สอนและผู้สังเกตการณ์ตนเองภายในบริบทของชั้นเรียนในระดับอุดมศึกษา โดยใช้ระยะเวลาในการเก็บข้อมูลตลอดหนึ่งภาคการศึกษา ซึ่งครอบคลุมช่วงเวลาที่มีการวางแผนการสอน ดำเนินการสอน และสะท้อนคิดภายหลังการสอนในแต่ละสัปดาห์ ข้อมูลถูกเก็บรวบรวมจากหลากหลายแหล่งตามแนวทางของการวิจัยเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณา ได้แก่ (1) บันทึกการสะท้อนคิดภายหลังการสอน (2) บันทึกส่วนตัวและบันทึกประจำวัน (3) ความทรงจำเกี่ยวกับประสบการณ์การสอน และ (4) การสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนแบบไม่เป็นทางการ

ผู้วิจัยบันทึกข้อมูลเหล่านี้ลงในรูปแบบของเรื่องเล่าและการสะท้อนคิด เพื่อให้สามารถนำไปวิเคราะห์ในขั้นตอนต่อไปได้อย่างมีระบบ ทั้งนี้การเก็บข้อมูลไม่ได้จำกัดเฉพาะเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนเท่านั้น แต่รวมถึงกระบวนการคิดและปฏิกิริยาเชิงอารมณ์ที่เกิดขึ้นต่อเนื่องในบริบทชีวิตประจำวัน ซึ่งเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และการสร้างอัตลักษณ์ของผู้วิจัยในฐานะอาจารย์ใหม่

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลที่ได้จากการบันทึกการสะท้อนคิด บันทึกส่วนตัว ความทรงจำและการสังเกตในชั้นเรียน ถูกวิเคราะห์โดยใช้วิธีการวิเคราะห์ฉากทัศน์ (Thematic Analysis) ตามแนวทางของ (Chang, 2008) ซึ่งเหมาะสมกับงานวิจัยเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณา เนื่องจากช่วยให้ผู้วิจัยสามารถจัดระบบความคิดและค้นหาความหมายของประสบการณ์ที่มีความซับซ้อนและเกี่ยวข้องกับบริบทเฉพาะตัว โดยมี 4 ขั้นตอนหลักสำคัญ ได้แก่ (1) การอ่านข้อมูลอย่างละเอียด (2) การกำหนดรหัสฉากทัศน์ (3) การสังเคราะห์และสร้างความหมาย และ (4) การ

จัดเรียงเป็นเรื่องราวเชิงวิจัย (research narrative) ที่มีทั้งมิติของประสบการณ์ส่วนตัว มุมมองที่เปลี่ยนแปลงและการเชื่อมโยงกับบริบททางวิชาชีพ เพื่อสื่อสารความเข้าใจเชิงลึกต่อผู้อ่านอย่างชัดเจนและมีความหมาย ซึ่งการวิเคราะห์ในลักษณะนี้ไม่เพียงแต่สะท้อนความเข้าใจในประสบการณ์ของผู้วิจัยเท่านั้น แต่ยังเปิดพื้นที่ให้ผู้อ่านสามารถมองเห็นพัฒนาการการเรียนรู้และการสร้างอัตลักษณ์ความเป็นครูที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องในบริบทจริงของชีวิตวิชาชีพ

6. การตรวจสอบความน่าเชื่อถือ

ในการวิจัยเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนา ความน่าเชื่อถือของข้อมูลไม่ได้ตั้งอยู่บนความเป็นกลางหรือการหาข้อเท็จจริงเชิงประจักษ์แบบวิทยาศาสตร์ แต่ตั้งอยู่บนความถูกต้องตามบริบท ความลึกซึ้งทางประสบการณ์และความโปร่งใสในการสะท้อนตนเองของผู้วิจัย ดังนั้นการตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ จึงใช้แนวทางต่อไปนี้ (1) การสะท้อนตนเองอย่างต่อเนื่อง (2) การตรวจสอบข้อมูลย้อนหลังตามช่วงเวลา (3) การบรรยายอย่างละเอียดและโปร่งใส และ (4) ความสอดคล้องภายในเรื่องราว

ด้วยแนวทางดังกล่าวการวิจัยนี้จึงยึดหลักความน่าเชื่อถือในรูปแบบของ “ความจริงทางประสบการณ์” (experiential truth) ซึ่งเป็นหัวใจของการวิจัยแนวอัตชาติพันธุ์วรรณนา และสอดคล้องกับเป้าหมายของการศึกษาที่ต้องการทำความเข้าใจความหมายของประสบการณ์ในเชิงลึก มากกว่าการพิสูจน์ความจริงในเชิงสถิติหรือเชิงปริมาณ

ผลการวิจัย

จากการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากบันทึกการสะท้อนคิด บันทึกส่วนตัว ความทรงจำ และการสังเกตชั้นเรียนของผู้วิจัยในฐานะอาจารย์ใหม่ ผลการวิจัยเชิงอัตชาติพันธุ์วรรณนาครั้งนี้ได้สังเคราะห์ออกเป็น 3 ฉากทัศน์หลัก ดังต่อไปนี้

1. ความเงียบที่ทำให้ไม่มั่นคง (Silence as Insecurity)

ความเงียบของผู้เรียนในห้องเรียนไม่ได้เป็นเพียงปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในระดับการสื่อสาร แต่ได้ส่งผลกระทบโดยตรงต่อสภาวะภายในของผู้สอน โดยเฉพาะในช่วงเริ่มต้นของวิชาชีพ ซึ่งผู้วิจัยพบว่าความเงียบที่ต่อเนื่องจากผู้เรียนทำให้เกิดความรู้สึกไม่มั่นคงในบทบาทตนเอง ตามข้อความตอนหนึ่งในบันทึกความว่า “ฉันพูดไปสิบนาทีโดยไม่มีเสียงตอบกลับแม้แต่คำเดียว . . . ฉันรู้สึกเหมือนกำลังพูดคนเดียว . . . พูดกับลมกับอากาศ” (บันทึกส่วนตัว, สิงหาคม, 2568)

ความเงียบเช่นนี้ทำให้เกิดคำถามต่อความสามารถของตน ทั้งในด้านการสื่อสาร การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ และความเป็นที่ยอมรับในฐานะครู ความรู้สึกไม่มั่นคงนี้ได้กลายเป็น “จุดสับสนสะเทือน” (disorienting dilemma) ที่สำคัญ ซึ่งกระตุ้นให้เกิดการไตร่ตรองอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับบทบาทของตนในชั้นเรียน และกลายเป็นจุดเริ่มต้นของการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงภายใน

2. การเรียนรู้ที่จะฟัง (Learning to Listen)

เมื่อผู้วิจัยเริ่มตั้งคำถามต่อความเงียบและนำกระบวนการสะท้อนตนเองมาใช้ ความเข้าใจต่อความเงียบก็เริ่มเปลี่ยนแปลง จากการมองว่าเป็นสัญญาณของความล้มเหลว ไปสู่การตีความว่าเป็น “เสียง” รูปแบบหนึ่งที่ต้องการการรับฟังอย่างลึกซึ้ง เช่นความตอนหนึ่งที่ปรากฏว่า “บางทีความเงียบอาจเป็นคำตอบ เพียงแต่ฉันยังไม่ได้ฟังมันให้ลึกพอ” (บันทึกส่วนตัว, สิงหาคม, 2568)

การเปลี่ยนแปลงนี้แสดงถึงการเคลื่อนจากจุดยืนที่เน้นการควบคุม ไปสู่การเปิดพื้นที่ให้แก่ผู้เรียน ผ่านการฝึกฝนการฟังทั้งในระดับเนื้อหา ความรู้สึกและบรรยากาศของห้องเรียน ผู้วิจัยเริ่มตระหนักว่าความเงียบอาจสะท้อนความตั้งใจ การประมวลผลหรือแม้กระทั่งความไว้วางใจจากผู้เรียน ซึ่งต้องอาศัยทักษะกระบวนการฟังอย่างตั้งใจลึกซึ้ง (deep listening) ที่ไม่เพียงรับฟังเสียงแต่รวมถึงการฟัง “สิ่งที่ผู้เรียนไม่ได้พูดออกมา”

3. การสร้างอัตลักษณ์ใหม่ของครู (Becoming a Teacher)

กระบวนการสะท้อนคิดต่อความเงียบและการเรียนรู้ที่จะรับฟัง นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่ลึกซึ้งในระดับของอัตลักษณ์ความเป็นครู ผู้วิจัยพบว่าตนเองค่อย ๆ ขยับจากการยึดติดกับบทบาทของผู้ควบคุมการสอน ไปสู่การยอมรับความเปราะบาง ความไม่แน่นอนและความหลากหลาย ในการเรียนรู้ของผู้เรียน เช่นความตอนหนึ่งที่ปรากฏว่า “ฉันเริ่มเข้าใจว่าการสอนไม่ได้หมายถึงเพียงการพูด ถ่ายทอดความรู้ทฤษฎีให้พวกเขาฟัง แต่คือการอยู่ร่วมกับความเงียบของพวกเขาอย่างไม่ตัดสิน” (บันทึกส่วนตัว, สิงหาคม, 2568)

ความเงียบจึงกลายเป็นพื้นที่ของการเรียนรู้ร่วมกัน (shared space of learning) ไม่ใช่อุปสรรคตามที่เคยยึดถือความหมายนั้นไว้ แต่เป็นเงื่อนไขที่เปิดโอกาสให้เกิดความเข้าใจในตัวตนของผู้อื่น และในขณะเดียวกันก็ทำให้ผู้วิจัยสามารถสร้างอัตลักษณ์ครูในรูปแบบใหม่ที่ตั้งอยู่บนฐานของความเคารพ ความอดทนและการเรียนรู้ตลอดชีวิต

อภิปรายผล

วัตถุประสงค์ข้อที่ 1 อธิบายประสบการณ์ของอาจารย์ใหม่ที่เผชิญกับความเงียบของผู้เรียนในชั้นเรียน

จากผลการวิจัยพบว่าอาจารย์ใหม่ไม่เพียงแต่ประสบกับความเงียบในมิติของการสื่อสารเท่านั้น แต่ยังต้องเผชิญกับความท้าทายเชิงอารมณ์และการตั้งคำถามต่อตัวตนในฐานะผู้สอนอย่างลึกซึ้ง ความเงียบของผู้เรียนได้ส่งผลกระทบโดยตรงต่อภาวะจิตใจและความมั่นใจในตนเองของอาจารย์ใหม่ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ (Nakane, 2007) และ (Bao & Nguyen, 2020, pp. 188-197) ที่ชี้ให้เห็นว่าความเงียบในชั้นเรียนไม่สามารถแยกขาดจากบริบททางวัฒนธรรมและความสัมพันธ์เชิงอำนาจในห้องเรียน ยิ่งไปกว่านั้น (Bao, 2014) ได้อธิบายว่าความเงียบและความไม่กล้าแสดงออก (silence and reticence) เป็นรูปแบบหนึ่ง

ของการมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สอง ซึ่งมีความซับซ้อนและหลากหลายมิติ การตีความความเจียบจึงต้องคำนึงถึงปัจจัยทางจิตวิทยา สังคมวัฒนธรรมและการเมืองภาษา (language politics) ที่แฝงอยู่ในบริบทการเรียนการสอน ดังนั้นความเจียบจึงไม่ใช่เพียงปัญหาเชิงเทคนิค ที่ต้องจัดการด้วยเทคนิคการสอนเพียงอย่างเดียว แต่เป็นปรากฏการณ์ทางสังคมและวัฒนธรรมที่ต้องได้รับการตีความและทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้งผ่านกระบวนการไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ (critical reflection)

อีกทั้ง (Kim Pham, Chong, & Wan, 2023) ได้ศึกษาการรับรู้ของนักศึกษาต่อความเจียบในชั้นเรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศแบบพบหน้า พบว่านักศึกษามีมุมมองที่หลากหลายต่อความเจียบทั้งในเชิงบวกและเชิงลบ โดยความเจียบอาจเป็นกลยุทธ์ในการเรียนรู้ (learning strategy) เวลาในการประมวลผลข้อมูล (processing time) หรือเป็นการแสดงถึงความเคารพทางวัฒนธรรม การค้นพบนี้เสริมสร้างความเข้าใจว่าความเจียบของผู้เรียนไม่ได้หมายความว่าต้องการขาดการมีส่วนร่วมหรือความล้มเหลวในการเรียนรู้เสมอไป แต่อาจเป็นรูปแบบหนึ่งของการมีส่วนร่วมที่มีคุณค่าในกระบวนการเรียนรู้ภาษา

วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 สสำรวจและตีความกระบวนการเรียนรู้และการปรับตัวของอาจารย์ใหม่ผ่านการสะท้อนตนเอง

ผลการวิจัยเผยให้เห็นว่าอาจารย์ใหม่ได้ผ่านกระบวนการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลง (transformative learning) อย่างลึกซึ้งผ่านการใช้การสะท้อนตนเอง (self-reflection) เป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ทั้งในรูปแบบของการไตร่ตรองในขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) และการไตร่ตรองหลังการปฏิบัติงาน (reflection-on-action) ตามแนวคิดของ (Schön, 1983) เกี่ยวกับผู้ปฏิบัติงานเชิงไตร่ตรอง (reflective practitioner) กระบวนการเรียนรู้ดังกล่าวสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงของ (Mezirow, 1991) ซึ่งระบุว่าการเรียนรู้ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างมักเริ่มต้นจากภาวะที่ทำให้สูญเสียทิศทางหรือสถานการณ์ที่ทำลายความเชื่อและกรอบความคิดเดิม ความเจียบในชั้นเรียนจึงกลายเป็นเหตุการณ์วิกฤต (critical incident) ที่ผลักดันให้ผู้วิจัยต้องตรวจสอบ ทบทวน และปรับเปลี่ยนความเชื่อพื้นฐาน (assumptions) เกี่ยวกับการเรียนการสอน บทบาทของครู และความหมายของการมีส่วนร่วมของผู้เรียน

นอกจากนี้ (Bao & Nguyen, 2020, pp. 188-197) ยังชี้ให้เห็นว่าความเจียบสามารถเอื้ออำนวยต่อการมีส่วนร่วมทางวาจา (verbal participation) ได้อย่างไร โดยความเจียบทำหน้าที่เป็นพื้นที่แห่งการเตรียมความพร้อมทางความคิดและกระบวนการเตรียมวาทะภาษา การค้นพบขัดแย้งกับความเชื่อทั่วไปที่มองว่าความเจียบเป็นสิ่งตรงข้ามกับการมีส่วนร่วม หมายถึงเป็นการแสดงถึงการขาดความมีส่วนร่วมและจำเป็นต้องจัดการ และสนับสนุนให้ครูผู้สอนเปลี่ยนมุมมองจากการมองความเจียบเป็นปัญหาที่ต้องกำจัดไปสู่การมองเป็นทรัพยากรที่ต้องจัดการอย่างชาญฉลาด ในกระบวนการเรียนรู้การเปลี่ยนมุมมองดังกล่าว

นำไปสู่การพัฒนากลยุทธ์การสอนที่หลากหลายและยืดหยุ่นมากขึ้น โดยเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนมีเวลาในการประมวลผลและสร้างความมั่นใจก่อนการแสดงออกทางวาจา

วัตถุประสงค์ข้อที่ 3 ทำความเข้าใจการก่อรูปอัตลักษณ์ครูในระยะเริ่มต้นของชีวิตวิชาชีพ

การไตร่ตรองประสบการณ์จากชั้นเรียนได้นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงอัตลักษณ์วิชาชีพ (professional identity) ของผู้วิจัยอย่างมีนัยสำคัญ ผู้วิจัยได้เปลี่ยนจากการยึดมั่นในบทบาทของผู้ควบคุมการเรียนรู้ (controller) ไปสู่การยอมรับบทบาทของผู้อำนวยความสะดวก (facilitator) และผู้เรียนรู้ร่วม (co-learner) กับนักศึกษา การเปลี่ยนผ่านนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ (Beauchamp & Thomas, 2009, 175-189) ที่มองว่าอัตลักษณ์ครูไม่ใช่สิ่งที่คงที่หรือได้รับมาตั้งแต่แรก แต่เป็นกระบวนการต่อเนื่องของการ "กลายเป็น" (becoming) ที่เกิดขึ้นจากการโต้ตอบระหว่างประสบการณ์ในบริบทการสอนจริง การสะท้อนตนเองและการสร้างความหมายต่อประสบการณ์เหล่านั้น โดยการศึกษาของ (Kim Pham, Chong, & Wan, 2023) ยังเสริมมุมมองว่าการเข้าใจความเจ็บจากมุมมองของผู้เรียนเป็นสิ่งสำคัญต่อการพัฒนาอัตลักษณ์ครูที่มีความไวทางวัฒนธรรม (culturally responsive) และเห็นอกเห็นใจ (empathetic) ผู้วิจัยได้เรียนรู้ที่จะมองความเจ็บผ่านมุมมองของผู้เรียน ซึ่งอาจเป็นการแสดงออกถึงความต้องการเวลาในการคิด ความไม่มั่นใจทางภาษาหรือแม้กระทั่งการเคารพบรรทัดฐานทางวัฒนธรรม การเข้าใจนี้ได้หล่อหลอมอัตลักษณ์ครูให้พัฒนาจากผู้ที่ต้องการ "แก้ไข" ความเจ็บไปสู่ผู้ที่สามารถ "ทำงานร่วมกับ" ความเจ็บในฐานะส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้เริ่มยอมรับความไม่แน่นอน (uncertainty) และความเปราะบาง (vulnerability) ในฐานะส่วนหนึ่งของการเป็นครูและมองความเจ็บเป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้ร่วมกัน (shared learning space) มากกว่าปัญหาที่ต้องกำจัดหรือจัดการ การเปลี่ยนแปลงเชิงอัตลักษณ์นี้สะท้อนถึงการเคลื่อนจาก "technical rationality" ไปสู่ "reflective practice" ตามแนวคิดของ (Schön, 1983) ที่ครูไม่ใช่เพียงผู้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีและเทคนิคที่มีอยู่ แต่เป็นผู้สร้างความรู้จากประสบการณ์ปฏิบัติผ่านกระบวนการไตร่ตรองอย่างต่อเนื่อง

องค์ความรู้ใหม่

ภาพองค์ความรู้ใหม่จากการศึกษา เรียนรู้จากความเจ็บ: อัตชาติพันธุ์วรรณนาว่าด้วยการสร้างอัตลักษณ์ของอาจารย์ใหม่ ได้สร้างกรอบแนวคิดใหม่ในการทำความเข้าใจกับความเจ็บในฐานะ “พื้นที่แห่งการเรียนรู้ร่วม” (Silence as Shared Learning Space) ซึ่งท้าทายความเชื่อแบบทวิภาคในห้องเรียนแบบดั้งเดิมที่มองว่าความเจ็บและการมีส่วนร่วมเป็นสองขั้วตรงข้ามกัน กรอบแนวคิดนี้เสนอว่าความเจ็บเป็นรูปแบบหนึ่งของการมีส่วนร่วมที่มีมิติทางจิตวิญญาณ สังคมวัฒนธรรมและการเมืองภาษาแฝงอยู่สอดคล้องกับ (Bao, 2014; Nakane,

2007) จึงเกิดเป็นหลักคิดว่าความเงียบอาจไม่ใช่ช่องว่างที่ต้องเติมเต็มด้วยเสียงพูดเสมอไป แต่เป็นพื้นที่ที่มีความหมายและคุณค่าในกระบวนการเรียนรู้ร่วมกัน โดยทำหน้าที่เป็นช่วงเวลาแห่งการประมวลผล การไตร่ตรอง การเตรียมความพร้อมทางปัญญา ปรัชญาและความคิด (ตามที่ปรากฏในฉาบทศน์ที่ 3: การสร้างอัตลักษณ์ใหม่ของครู)

การวิจัยนี้ได้เผยแนวความคิดการเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงผ่านการไตร่ตรองความเงียบ (Transformative Learning through Reflective Silence) ซึ่งเป็นการขยายทฤษฎีการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงของ (Mezirow, 1991) และแนวคิดผู้ปฏิบัติงานเชิงไตร่ตรองของ (Schön, 1983) มาประยุกต์ในบริบทการพัฒนาวิชาชีพครู โดยเสนอว่าจุดวิกฤติ (disorienting dilemma) ที่เกิดจากความเงียบของผู้เรียน (ดังที่ปรากฏในฉาบทศน์ที่ 1: ความเงียบที่ทำให้ไม่มั่นคง) สามารถกลายเป็นตัวเร่งปฏิกิริยาสำคัญในการเปลี่ยนแปลงความเชื่อพื้นฐาน กรอบความคิดและอัตลักษณ์วิชาชีพของครู กระบวนการเรียนรู้ดังกล่าวเกิดขึ้นผ่านการพัฒนาทักษะการฟังอย่างลึกซึ้ง ซึ่งเป็นการฟังที่เกินกว่าการรับรู้เสียงพูด แต่รวมถึงการตีความบรรยากาศอารมณ์ และความตั้งใจที่ซ่อนเร้นภายในความเงียบที่มีความหมายของผู้เรียน (ดังที่แสดงให้เห็นในฉาบทศน์ที่ 2: การเรียนรู้ที่จะฟัง และสอดคล้องกับกระบวนการ reflection-in-action และ reflection-on-action ตามแนวคิดของ Schön ในวัตถุประสงค์ข้อที่ 2)

นอกจากนี้ผลการวิจัยยังได้นำเสนอเส้นทางจำลองการก่อรูปอัตลักษณ์อาจารย์ใหม่ในระยะเริ่มต้น (Novice Teacher Identity Formation Model) ซึ่งประกอบด้วยกระบวนการเคลื่อนผ่านสามระยะที่ต่อเนื่องกัน โดยสอดคล้องกับผลการวิจัยทั้งสามฉาบทศน์ ได้แก่ (1) ระยะของความไม่มั่นคงเชิงอัตถิภาวนิยม (Ontological Insecurity) ที่ความเงียบท้าทายความรู้สึกรับประกันในบทบาทครู (ฉาบทศน์ที่ 1) (2) ระยะของการปรับกรอบความหมาย (Meaning Reframing) ที่เกิดขึ้นผ่านการใช้การไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ต่อความเงียบ (ฉาบทศน์ที่ 2) และ (3) ระยะของการหล่อหลอมอัตลักษณ์ใหม่ (Identity Reconstruction) ที่เปลี่ยนผ่านตัวตนทางวิชาชีพจากผู้ควบคุมการเรียนรู้ไปสู่ผู้อำนวยความสะดวกและผู้เรียนรู้ร่วมกับผู้เรียน โดยยอมรับความไม่แน่นอนและความเปราะบางเป็นส่วนหนึ่งของการเป็นครุมีมืออาชีพ (ฉาบทศน์ที่ 3 และสอดคล้องกับแนวคิดของ (Beauchamp & Thomas, 2009, pp. 175-189) ในวัตถุประสงค์ข้อที่ 3) เส้นทางจำลองนี้มีนัยสำคัญต่อทั้งทฤษฎีและการปฏิบัติในการพัฒนาวิชาชีพครู โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการพัฒนาความไวทางวัฒนธรรมและความสามารถในการทำงานร่วมกับความหลากหลายในห้องเรียน (ตามที่อภิปรายในวัตถุประสงค์ข้อที่ 3)

สรุป/ข้อเสนอแนะ

อาจารย์ใหม่เรียนรู้จาก “ความเงียบ” ด้วยการสะท้อนตนเอง จนค้นพบว่าการสอนคือกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันที่ไม่มีใครเป็นเจ้าของความรู้แต่เพียงฝ่ายเดียว ความเงียบจึงไม่ใช่ช่องว่าง แต่คือพื้นที่ของความเข้าใจและการเติบโตทางอาชีพและจิตใจ โดยผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะ

ดังต่อไปนี้ (1) ควรบูรณาการเนื้อหาเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมและการตีความความเจ็บในบริบทที่แตกต่างกันลงในหลักสูตรการเตรียมครูและการพัฒนาครูในระหว่างการศึกษาปฏิบัติงาน พร้อมทั้งเน้นการพัฒนาทักษะการไตร่ตรองเชิงวิพากษ์เป็นสมรรถนะหลักของครูมืออาชีพ (2) ควรจัดให้มีชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (professional learning community) สำหรับครูใหม่ เพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์และกลยุทธ์ในการจัดการกับความท้าทายในชั้นเรียน โดยเฉพาะในประเด็นของความเจ็บและการมีส่วนร่วมของผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม (3) ควรพัฒนาความตระหนักรู้ในตนเอง (self-awareness) เกี่ยวกับความเชื่อและสมมติฐานที่มีต่อการเรียนรู้และการมีส่วนร่วมของผู้เรียน และใช้การเขียนบันทึกการไตร่ตรอง (reflective journal) เป็นเครื่องมือในการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง รวมทั้งปรับกลยุทธ์การสอนให้รองรับรูปแบบการมีส่วนร่วมที่หลากหลาย ทั้งที่เป็นการแสดงออกทางวาจาและความเจ็บที่มีความหมาย (4) ควรมีการศึกษาระยะยาวเพื่อติดตามพัฒนาการของอัตลักษณ์ครูตลอดช่วงอาชีพ โดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงของมุมมองต่อความเจ็บและการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในช่วงเวลาที่แตกต่างกันของชีวิตวิชาชีพ และ (5) ควรมีการศึกษาจากมุมมองของผู้เรียนอย่างเป็นระบบเพื่อเข้าใจความหมาย หน้าที่ และคุณค่าของความเจ็บในกระบวนการเรียนรู้ภาษาของพวกเขาเอง เพื่อสร้างความเข้าใจที่สมบูรณ์ยิ่งขึ้นเกี่ยวกับปรากฏการณ์นี้

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2562). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 4 พ.ศ. 2562 (ร่างเผยแพร่). เรียกใช้เมื่อ 15 ตุลาคม 2567 จาก <https://ops.moe.go.th/>
- อนิรุทธิ์ สมเสาร์. (2025). ความเข้าใจพื้นฐานเกี่ยวกับ อัตชาติพันธุ์วรรณนา. *วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี*, 21(1), 257–289.
- Bao, D., & Nguyen, T. M. (2020). How silence facilitates verbal participation. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(3), 188–197.
- Bao, D. (2014). *Understanding silence and reticence: Ways of participating in second language acquisition*. Bloomsbury.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Routledge.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23.

- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12(1).
- Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46(3), 435–449.
- Harumi, S. (2011). Classroom silence: Voices from Japanese EFL learners. *English Language Teaching Journal*, 65(3), 260–269.
- King, J., & Harumi, S. (Eds.). (2020). *East Asian Perspectives on Silence in English Language Education: An Introduction*. In S. Harumi, & J. King (Eds.), *East Asian Perspectives on Silence in English Language Education* (pp. 1-16). *Multilingual Matters*.
- Kim Pham, C., Chong, S. L., & Wan, R. (2023). A phenomenographic research study of students' conceptions of silence in face-to-face English as a foreign language learning. *SAGE Open*, 13(4).
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Nakane, I. (2007). *Silence in intercultural communication*. John Benjamins.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Somsao, A., & Kuroda, A. (2025). Navigating spiritual turmoil in the doctoral journey: An autoethnographic perspective. *Journal of Education and Learning*, 14(6), 197–210.
- Wang, C. et al. (2023). Blended learning in physical education: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 123456.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.123456>