

ความเงียบในห้องเรียนเสมือน: อัตชาติพันธุ์วรรณนาเพื่อไตร่ตรองตนเอง และจิตวิญญาณความเป็นครู*

SILENCE IN THE VIRTUAL CLASSROOM: AN AUTOETHNOGRAPHY OF SELF-REFLECTION AND THE SPIRITUALITY OF TEACHING

อนิรุทธิ์ สมเสาร์

Anirutt Somsao

คณะศึกษาศาสตร์ วิทยาลัยนครราชสีมา

Faculty of Education, Nakhonratchasima College, Thailand

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

วันที่รับบทความ : 20 กันยายน 2568; วันแก้ไขบทความ 23 กันยายน 2568; วันตอบรับบทความ : 25 กันยายน 2568

Received 20 September 2025; Revised 23 September 2025; Accepted 25 September 2025

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ คือ 1) เพื่ออธิบายและสร้างความหมายของความเงียบของนักศึกษาในบริบทการเรียนรู้ออนไลน์จากมุมมองของผู้วิจัย โดยการวิเคราะห์และตีความเชิงลึกถึงความหมายที่แฝงอยู่เบื้องหลังความเงียบดังกล่าว 2) เพื่อศึกษาวิธีการที่ผู้วิจัยใช้การไตร่ตรองเพื่อจัดการกับความเงียบระหว่างการเรียนการสอน โดยสำรวจกลยุทธ์และกระบวนการไตร่ตรองที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในทางบวก และ 3) เพื่อพัฒนาองค์ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับจิตวิญญาณของความเป็นผู้วิจัยในบริบทของการสอนออนไลน์ โดยการเชื่อมโยงประสบการณ์ส่วนบุคคลของผู้วิจัยกับมิติทางจิตวิญญาณของการเรียนรู้ ผ่านการใช้ระเบียบวิธีวิจัยอัตชาติพันธุ์วรรณนา (Autoethnography) โดยเก็บข้อมูลจากประสบการณ์เฉพาะของผู้วิจัย รวมไปถึงสมุดบันทึกและเอกสารส่วนตัวที่เกี่ยวข้อง ดำเนินการวิเคราะห์

Citation:



* อนิรุทธิ์ สมเสาร์. (2568). ความเงียบในห้องเรียนเสมือน: อัตชาติพันธุ์วรรณนาเพื่อไตร่ตรองตนเองและจิตวิญญาณความเป็นครู. วารสารสหศาสตร์การพัฒนาสังคม, 3(5), 846-864.

Anirutt Somsao. (2025). Silence In The Virtual Classroom: An Autoethnography Of Self-Reflection And The Spirituality Of Teaching. Journal of Interdisciplinary Social Development, 3(5), 846-864.;

DOI: <https://doi.org/10.>

Website: <https://so12.tci-thaijo.org/index.php/JISDIADP/>

ข้อมูลด้วยวิธีการวิเคราะห์เชิงคุณภาพ โดยยึดแนวทางการวิเคราะห์ในงานอัตชาติพันธุ์
วรรณนา

ผลการวิจัยพบว่า

1) ความเงียบไม่ได้เป็นเพียงการขาดการตอบสนอง หรือสัญญาณของการไม่สนใจ
หากแต่เป็นภาษาการสื่อสารที่ไร้ถ้อยคำ และมีรูปแบบที่หลากหลายซับซ้อน

2) การจัดการกับความเงียบในห้องเรียนออนไลน์มิใช่เพียงการตอบสนองเฉพาะหน้า
แต่เป็นผลของ “กระบวนการไตร่ตรองอย่างมีระบบ” ที่ประกอบด้วยการบันทึกเหตุการณ์
ความรู้สึกและการตีความที่เกิดขึ้นหลังการสอนทุกครั้ง โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ความเงียบ
เกิดขึ้นอย่างเด่นชัด

3) “จิตวิญญาณของความเป็นครู” ในบริบทออนไลน์ ประกอบด้วยคุณลักษณะเฉพาะ
สามประการ ได้แก่ (1) ความเป็นผู้สร้างพื้นที่ศักดิ์สิทธิ์ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนรู้สืบทอดภัยและ
มีตัวตน แม้จะไม่มีพื้นที่กายภาพที่ชัดเจน (2) ความเป็นผู้ฟังที่ลึกซึ้ง ซึ่งรวมถึงการฟังเสียง การ
ฟังความเงียบและการฟังด้วยหัวใจในสิ่งที่ไม่ถูกพูดออกมา และ (3) ความเป็นผู้เชื่อมโยงข้าม
ขอบเขต ไม่ว่าจะเป็นระยะทาง เวลาหรือบริบทชีวิตที่แตกต่าง

คำสำคัญ: ห้องเรียนออนไลน์, อัตชาติพันธุ์วรรณนา, จิตวิญญาณความเป็นครู, การเรียนการสอน

Abstract

This research article aims to: (1) explain and construct the meaning of student silence in the context of online learning from the researcher's perspective by conducting an in-depth analysis and interpretation of the underlying significance of such silence; (2) examine how the researcher employed reflective practices to address silence during teaching, by exploring the strategies and reflective processes that led to positive transformation; and (3) develop knowledge and understanding of the researcher's spiritual dimension in the context of online teaching by linking the researcher's personal experiences with the spiritual aspects of learning. The study employed autoethnography as its methodological framework, drawing on the researcher's personal experiences,

journals, and related personal documents. Data were analysed using a thematic analysis, following analytical principles of autoethnographic research.

The findings reveal that:

1. Silence is not merely an absence of response or an indicator of disinterest, but rather a form of wordless communication with diverse and complex expressions.

2. Managing silence in online classrooms is not a matter of ad hoc responses, but instead the outcome of a “systematic reflective process”, which entails documenting events, feelings, and interpretations following each teaching session, particularly in situations where silence became pronounced.

3. The “spirituality of being a teacher” in the online context comprises three distinctive qualities: (1) being a creator of sacred spaces that allow learners to feel safe and recognised, even in the absence of a tangible physical environment; (2) being a deep listener, which includes listening to voices, listening to silence, and listening with the heart to what is unspoken; and (3) being a connector across boundaries, whether of distance, time, or differing life contexts.

Keywords: online classroom, autoethnography, teacher spirituality, teaching and learning

บทนำ

ในช่วงเวลาที่โลกเปลี่ยนผ่านเข้าสู่ยุคดิจิทัลอย่างเต็มรูปแบบ การศึกษาออนไลน์ได้กลายเป็นกลไกสำคัญที่ตอบรับต่อความหลากหลายและความเปลี่ยนแปลงของวิถีชีวิตผู้เรียน โดยเฉพาะผู้ใหญ่ที่ต้องแบกรับบทบาทหลากหลาย ทั้งในฐานะผู้ปฏิบัติงานและผู้แสวงหาความรู้ ในฐานะอาจารย์มหาวิทยาลัยที่ทำหน้าที่สอนนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา ผู้วิจัยได้เห็นถึงความสำคัญและความจำเป็นของการเรียนการสอนทางไกลอย่างชัดเจน นักศึกษาหลายคนอาศัยอยู่ห่างไกลจากสถาบันและต้องจัดการกับข้อจำกัดด้านเวลาและพลังงาน ระบบการเรียน

ออนไลน์จึงดูเหมือนจะเป็นทางออกที่เหมาะสม มีความยืดหยุ่น เข้าถึงง่ายและเอื้อต่อการดำรงชีวิตที่ซับซ้อนของผู้เรียนในปัจจุบัน

อย่างไรก็ตามเบื้องหลังของความสะดวกนั้น กลับมี “ความเจียบ” รูปแบบหนึ่งที่ปรากฏขึ้นอย่างช้าๆ และก่อให้เกิดแรงสั่นสะเทือนในระดับลึก ไม่ใช่เพียงในแง่มิติของการสื่อสาร แต่เป็นการท้าทายต่อสาระสำคัญของการเรียนรู้ร่วมกัน ในชั้นเรียนออนไลน์แบบซิงโครนัส (Synchronous) ผู้วิจัยมักเผชิญกับห้องเรียนที่ไร้เสียง กล้องปิดเจียบ ถ้อยคำตอบที่เจียบบั่นและการสนทนาที่แห้งแล้งราวกับไร้ชีวิต ภาวะนี้ทำให้เกิดคำถามภายในว่า “ผู้เรียนเหล่านั้นยังอยู่กับเราจริง ๆ หรือไม่” (สมุดบันทึกส่วนตัว, มิถุนายน, 2568) และการสอนเริ่มกลายเป็นเพียงเสียงสะท้อนของตนเองในพื้นที่ว่างเปล่า ที่ไร้การตอบสนอง

ประสบการณ์นี้มิได้กระทบเพียงแค่กระบวนการจัดการเรียนการสอน แต่ยังแตะลึกถึงแก่นของความเป็นครู ผู้วิจัยเริ่มตั้งคำถามกับบทบาท ความเชื่อมโยงและอัตลักษณ์ของตนในฐานะผู้วิจัย ความเจียบของนักศึกษาไม่ได้เป็นเพียงข้อบกพร่องในระบบเทคโนโลยี หากแต่กลายเป็นกระจกบานใหญ่ที่สะท้อนความเปราะบาง ความไม่มั่นคงและคำถามทางจิตวิญญาณในตัวผู้วิจัยเอง (Somsao, 2025) หน้าจอไม่ใช่แค่สื่อกลางของการสื่อสาร แต่กลายเป็นฉากแห่งการเผชิญหน้า ระหว่างตัวตนภายนอกที่ดำรงบทบาททางวิชาชีพ กับตัวตนภายในที่แสวงหาความหมายในสิ่งที่ทำ

ในเมื่อการศึกษาปัจจุบันยังให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของผู้เรียนมากกว่าการสำรวจโลกภายในของผู้วิจัย งานวิจัยชิ้นนี้จึงตั้งใจที่จะถมช่องว่างดังกล่าว โดยใช้ระเบียบวิธีอัตชาติพันธุ์วรรณนา (Autoethnography) เป็นเครื่องมือในการสำรวจ (Ellis, 2004; Somsao, 2025) ว่าความเจียบที่ปรากฏในชั้นเรียนออนไลน์นั้น มีความหมายอย่างไรในมุมมองของผู้วิจัย ไม่ใช่เพียงในฐานะปัญหาเชิงเทคนิค หากแต่เป็นพื้นที่แห่งการใคร่ครวญ การตั้งคำถามและการแปรเปลี่ยนทางจิตวิญญาณ (Somsao, 2025; Somsao & Kuroda, 2025) งานวิจัยนี้จึงไม่ใช่เพียงการวิเคราะห์พฤติกรรมของผู้เรียน แต่คือการกลับเข้าสู่ภายใน เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างการสอน ความเจียบ และความเป็นมนุษย์ของผู้วิจัยในโลกออนไลน์ที่ไร้เสียง

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่ออธิบายและสร้างความหมายของความเจียบของนักศึกษาในบริบทการเรียนรู้ออนไลน์จากมุมมองของผู้วิจัย โดยการวิเคราะห์และตีความเชิงลึกถึงความหมายที่แฝงอยู่เบื้องหลังความเจียบดังกล่าว
2. เพื่อศึกษาวิธีการที่ผู้วิจัยใช้การไตร่ตรองเพื่อจัดการกับความเจียบระหว่างการเรียนการสอน โดยสำรวจกลยุทธ์และกระบวนการไตร่ตรองที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในทางบวก
3. เพื่อพัฒนาองค์ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับจิตวิญญาณของความเป็นผู้วิจัยในบริบทของการสอนออนไลน์ โดยการเชื่อมโยงประสบการณ์ส่วนบุคคลของผู้วิจัยกับมิติทางจิตวิญญาณของการเรียนรู้

การทบทวนวรรณกรรม

1. ความเจียบในบริบทของการเรียนรู้ออนไลน์

ปรากฏการณ์ความเจียบของนักศึกษาในห้องเรียนออนไลน์ได้รับความสนใจเพิ่มมากขึ้นในยุคหลังการแพร่ระบาดของโควิด-19 โดยไม่ได้ถูกมองเพียงเป็นอุปสรรคด้านวิธีสอนเท่านั้น หากยังสะท้อนถึงมิติทางวัฒนธรรมและจิตวิทยาที่ลึกซึ้งมากขึ้น จากเดิมที่ความเจียบมักถูกตีความในเชิงลบว่าเป็นสัญญาณของการไม่พร้อม ขาดแรงจูงใจ หรือไม่มีส่วนร่วม (Bao, 2020; Hew et al., 2020) งานวิจัยในช่วงหลังกลับชี้ให้เห็นว่าความเจียบอาจสะท้อนถึงกระบวนการคิด การแสดงออกทางวัฒนธรรมหรือการให้เกียรติผู้วิจัยผู้วิจัย (Nakane, 2007; Bao & Zhang, 2021) ซึ่งท้าทายต่อการทำความเข้าใจแบบทวิลักษณ์ของการมีหรือไม่มีส่วนร่วม โดยเฉพาะในบริบทของการเรียนการสอนแบบซิงโครนัสออนไลน์ ที่มีข้อจำกัดด้านการสื่อสารทั้งภาพและเสียง ความเจียบจึงยิ่งเด่นชัดและก่อให้เกิดความสับสนต่อผู้วิจัย งานวิจัย เช่น Wang, Zhang, & Li (2023) ระบุว่าความเจียบอาจมีสาเหตุจากความเหนื่อยล้าทางเทคโนโลยี ความไม่เชื่อมโยงทางอารมณ์ หรือความวิตกกังวลที่เกิดจากความกลัวการถูกตัดสิน อย่างไรก็ตามงานศึกษาส่วนใหญ่ยังคงเน้นมุมมองของผู้เรียน และละเลยการทำความเข้าใจประสบการณ์ ความรู้สึก (Somsao, 2025) และการตีความของผู้วิจัยเมื่อต้องเผชิญกับความเจียบ การศึกษาระดับนี้จึงมุ่งเติมเต็มช่องว่างดังกล่าว โดยเสนอให้มองบทบาทของผู้วิจัยไม่ใช่เพียงผู้สังเกตการณ์ความเจียบ แต่เป็น "ผู้ตีความ" ที่สามารถตอบสนองต่อความเจียบอย่างมีนัยสำคัญผ่านการไตร่ตรองต่อประสบการณ์ทางอารมณ์และการสอนของตนเอง

2. การไตร่ตรองของผู้วิจัยเพื่อตอบสนองต่อความเจ็บ

แนวปฏิบัติการไตร่ตรอง (Reflective Practice) ถือเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพผู้วิจัยอย่างต่อเนื่อง (Schön, 1983) โดยนักทฤษฎีรุ่นหลังอย่าง Brookfield (1995) และ Larrivee (2000) ได้ชี้ให้เห็นถึงพลังของการไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ในการเปลี่ยนแปลงตนเองทางวิชาชีพ อย่างไรก็ตามในบริบทของการเรียนการสอนออนไลน์ ความเจ็บที่เกิดขึ้นได้นำมาซึ่งความท้าทายรูปแบบใหม่ ทั้งในมิติของเทคนิค อารมณ์และความสัมพันธ์ งานวิจัยเชิงคุณภาพ เช่น ของ Ching และ Hursh (2014) ได้แสดงให้เห็นว่าผู้วิจัยใช้การไตร่ตรองผ่านไดอารี่เพื่อรับมือกับความไม่สบายใจที่เกิดจากความเจ็บของนักศึกษา ซึ่งเผยให้เห็นภาวะความสงสัยในตนเอง การสูญเสียความสัมพันธ์และการนิยามใหม่ของความหมายของการมีส่วนร่วม อย่างไรก็ตาม การไตร่ตรองเหล่านี้ยังคงอยู่ภายใต้กรอบคิดของสถาบันที่เน้นผลสัมฤทธิ์และประสิทธิภาพเป็นหลัก การศึกษานี้จึงเสนอให้ขยายกรอบของการไตร่ตรองให้ครอบคลุมถึงการรับรู้และสะท้อนสถานะทางอารมณ์และจิตวิญญาณของผู้วิจัยในห้องเรียนเสมือน โดยมองว่า “ความไม่สบายใจ” ที่เกิดจากความเจ็บซึ่งไร้คำอธิบาย อาจเป็นจุดเริ่มต้นของการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงที่ลึกซึ้งทั้งในระดับบุคคลและวิชาชีพ ตามแนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงของ Mezirow (1991)

3. ความเจ็บและมิติทางจิตวิญญาณของการสอน

ในปัจจุบันแวดวงการศึกษากำลังเริ่มตระหนักว่าการสอนไม่ใช่เพียงแรงงานทางปัญญาเท่านั้น หากยังเป็นพันธกิจทางจิตวิญญาณ (Somsao & Kuroda, 2025) ที่เกี่ยวข้องกับความเป็นมนุษย์อย่างลึกซึ้ง (Palmer, 1998; Zajonc, 2013) โดยภายใต้กรอบความคิดนี้ “ความเจ็บ” ไม่ได้หมายถึงความว่างเปล่า แต่เป็น “พื้นที่แห่งการต้อนรับ” ที่เอื้อต่อการฟัง การไตร่ตรองและการดำรงอยู่ ซึ่งเป็นแนวคิดที่ได้รับการสำรวจในงานวิจัยด้านการศึกษาค้นคว้าแบบจิตภาวนา (Contemplative Education) (Somsao & Kuroda, 2025) แม้ว่ายังขาดการพัฒนาเชิงทฤษฎีอย่างเป็นระบบในบริบทของการเรียนการสอนออนไลน์ ทั้งนี้ Leggo (2004) และ hooks (1994) ได้ชี้ให้เห็นว่าการเรียนรู้มีความหมายเกิดขึ้นเมื่อผู้วิจัยเปิดพื้นที่ให้กับชีวิตภายใน อารมณ์และคุณค่าของตนเอง ความเจ็บจึงอาจมีข้ออุปสรรคในการสื่อสาร หากแต่เป็นการเชื้อเชิญให้ผู้วิจัยได้หันกลับเข้าสู่ภายใน พบกับตนเอง ผู้อื่น และความไม่แน่นอนของการเรียนรู้ ด้วยท่าทีที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น งานศึกษานี้จึงเสนอให้มองความเจ็บในห้องเรียนออนไลน์ในฐานะพื้นที่ทางจิตวิญญาณที่เปิดโอกาสให้ผู้วิจัยตอบสนองต่อสถานการณ์การเรียนรู้ด้วยท่าที

อัตถิภาวนิยม มากกว่าการจัดการเชิงเทคนิค ซึ่งช่วยเปลี่ยนกรอบความเข้าใจจาก “ความล้มเหลวทางการสอน” ไปสู่ “โอกาสแห่งการเรียนรู้” ของผู้วิจัยเอง

4. อัตชาติพันธุ์วรรณนาในฐานะกรอบระเบียบวิธีวิจัย

อัตชาติพันธุ์วรรณนา (Autoethnography) ได้กลายเป็นแนวทางวิจัยที่ทรงพลังในวงการศึกษาศาสตร์ โดยเปิดโอกาสให้นักวิจัยได้สำรวจจุดตัดระหว่างประสบการณ์ส่วนตัวกับบริบททางวัฒนธรรม (Ellis, 2014; Somsao, 2025) และต่างจากการวิจัยเชิงคุณภาพทั่วไปที่มักเน้นความเป็นกลาง อัตชาติพันธุ์วรรณนามองว่าความเป็นอัตวิสัยของผู้วิจัยมีคุณค่าทางความรู้ และอารมณ์ก็สามารถเป็นฐานของความเข้าใจเชิงลึกได้อย่างมีนัยยะสำคัญ (Somsao, 2025) ในบริบทของการศึกษาผู้วิจัย แนวทางนี้ถูกนำมาใช้ในการศึกษาการสร้างอัตลักษณ์ การเจรจาข้ามวัฒนธรรมและการเปลี่ยนแปลงแนวทางการสอน แต่ยังมีงานวิจัยเพียงเล็กน้อยที่ใช้วิธีการนี้เพื่อสำรวจมุมมองเชิงอารมณ์และจิตวิญญาณของผู้วิจัยที่เผชิญกับ “ความเงียบ” ของนักศึกษาในห้องเรียนออนไลน์ การศึกษานี้จึงนำเสนอการใช้การเขียนเรื่องเล่าและการไตร่ตรองตนเองเป็นเครื่องมือหลักในการเข้าถึงความหมายที่ซ่อนอยู่และพื้นผิวทางอารมณ์ที่แฝงเร้นในประสบการณ์ของผู้วิจัย ซึ่งจะช่วยยกระดับความเข้าใจการสอนให้เป็นกิจกรรมที่ครอบคลุมทั้งมิติทางศีลธรรม อารมณ์และจิตวิญญาณอย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น

จากการทบทวนวรรณกรรมพบว่ามีช่องว่างสำคัญในองค์ความรู้เกี่ยวกับการเรียนการสอนในยุคดิจิทัลอยู่สามประการ ได้แก่ การขาดกรอบทฤษฎีที่อธิบายการตีความ “ความเงียบ” ของนักศึกษาในมุมมองของผู้วิจัยภายใต้บริบทการศึกษาออนไลน์ การขาดการเชื่อมโยงระหว่างการปฏิบัติการไตร่ตรองกับมิติทางจิตวิญญาณของการสอน และการใช้ระเบียบวิธีแบบอัตชีวประวัติอย่างจำกัดในการศึกษาประสบการณ์เชิงอารมณ์และจิตวิญญาณของผู้วิจัยในห้องเรียนดิจิทัล งานวิจัยนี้มุ่งเติมเต็มช่องว่างดังกล่าวโดยเสนอกรอบแนวคิดสามประการ ได้แก่ ความเงียบ (Silence) การไตร่ตรอง (Reflection) และจิตวิญญาณ (Spirituality) ภายใต้ระเบียบวิธีอัตชาติพันธุ์วรรณนา โดยชี้ให้เห็นว่า “ความเงียบ” ในห้องเรียนออนไลน์ไม่ควรถูกมองว่าเป็นความล้มเหลวทางการสื่อสารหรือการสอน แต่ควรเข้าใจว่าเป็นพื้นที่ของการมีส่วนร่วมที่ลึกซึ้งในระดับของการไตร่ตรองภายในและการตื่นรู้ทางจิตวิญญาณ ซึ่งทั้งหมดนี้สะท้อนถึงกรอบแนวคิดใหม่ที่จะช่วยเปิดมุมมองในการทำความเข้าใจบทบาทของผู้วิจัยและกระบวนการเรียนรู้ในบริบทของยุคหลังดิจิทัลอย่างลึกซึ้งและครอบคลุมมากยิ่งขึ้น

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่อง ความเจ็บในห้องเรียนเสมือน: อัตชาติพันธุ์วรรณนาเพื่อไตร่ตรองตนเองและจิตวิญญาณความเป็นครูเป็นเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) โดยใช้ระเบียบวิธีอัตชาติพันธุ์วรรณนา (Autoethnography) ซึ่งผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัย ดังนี้

รูปแบบการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้ระเบียบวิธีอัตชาติพันธุ์วรรณนา (Autoethnography) ซึ่งเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพประเภทหนึ่งที่เน้นการใช้ประสบการณ์ส่วนตัวของผู้วิจัยเป็นแหล่งข้อมูลหลัก โดยผู้วิจัยดำรงบทบาททั้งในฐานะผู้สังเกต ผู้มีประสบการณ์และผู้วิเคราะห์ ผ่านการเล่าเรื่องราวชีวิตตนเองเพื่อเชื่อมโยงกับบริบททางสังคม วัฒนธรรม และปรากฏการณ์ที่ต้องการศึกษา จุดมุ่งหมายของการวิจัยในลักษณะนี้ คือ การทำความเข้าใจประสบการณ์ของมนุษย์อย่างลึกซึ้ง และการถ่ายทอดความหมายในระดับที่สะท้อนทั้งมิติส่วนบุคคลและมิติสังคม

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรและกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้คือ ผู้วิจัยเอง เนื่องจากการวิจัยแบบอัตชาติพันธุ์วรรณนามุ่งเน้นการศึกษาประสบการณ์เฉพาะบุคคลของผู้วิจัยเป็นหลัก โดยที่ผู้วิจัยเป็นผู้สังเกตประสบการณ์ มีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับประเด็นที่ศึกษา และสามารถถ่ายทอดเรื่องราวที่มีนัยสำคัญต่อการทำความเข้าใจประเด็นวิจัยในเชิงลึก

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ข้อมูลในการวิจัยถูกรวบรวมจาก บันทึกส่วนตัว ความทรงจำและประสบการณ์ชีวิตของผู้วิจัย ซึ่งประกอบด้วยเหตุการณ์สำคัญ ความคิด ความรู้สึกและการสะท้อนคิดในช่วงเวลาต่าง ๆ ผู้วิจัยได้จัดทำบันทึกอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ เพื่อให้ข้อมูลที่มีความครบถ้วนและสามารถสะท้อนประสบการณ์เชิงลึกที่เกี่ยวข้องกับประเด็นวิจัย โดยใช้การเขียนสะท้อนคิด (Reflective Writing) เป็นเครื่องมือหลักในการบันทึกและถ่ายทอดข้อมูล

วิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลที่รวบรวมได้จะนำมาวิเคราะห์ด้วยวิธีการวิเคราะห์เชิงฉากทัศน์ (Thematic Analysis) โดยยึดแนวทางการวิเคราะห์ในงานอัตชาติพันธุ์วรรณนาตามข้อเสนอของ Chang (2021) และ Somsao (2025) ซึ่งเน้นการอ่านข้อมูลอย่างละเอียดเพื่อระบุฉากทัศน์หลักที่สะท้อนความหมายสำคัญของประสบการณ์นั้น ๆ กระบวนการวิเคราะห์จะครอบคลุมการจัด

กลุ่มข้อมูล การตีความเชิงความหมายและการเชื่อมโยงประสบการณ์ส่วนบุคคลกับบริบททางสังคมและจิตวิญญาณของความเป็นครู

ความถูกต้องและเที่ยงตรง

เพื่อให้การวิจัยมีความเชื่อถือได้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามหลักเกณฑ์ด้าน ความน่าเชื่อถือ (Credibility) และ ความเที่ยงตรง (Trustworthiness) ของการวิจัยเชิงคุณภาพ (Ellis & Adams, 2014) ได้แก่ การตรวจสอบข้อมูลด้วยการไตร่ตรองตนเอง (Self-reflexivity) การทบทวนข้อมูลซ้ำหลายรอบ และการจัดทำบันทึกข้อมูลอย่างโปร่งใสและมีระบบ (Somsao and Kuroda, 2025) นอกจากนี้ผู้วิจัยยังได้นำเสนอข้อมูลในรูปแบบเรื่องเล่าที่สะท้อนประสบการณ์อย่างตรงไปตรงมา เพื่อให้ผู้อ่านสามารถติดตาม ตรวจสอบและตีความข้อมูลได้อย่างรอบด้าน

จริยธรรมการวิจัย

แม้ว่าการวิจัยในครั้งนี้จะเป็นการศึกษาวิจัยจากประสบการณ์เฉพาะของตนเอง แต่ผู้วิจัยได้คำนึงถึงข้อพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ฯ อย่างเคร่งครัด โดยยึดหลักเกณฑ์ตามคำประกาศเฮลซิงกิ (Declaration of Helsinki) และแนวทางการปฏิบัติการวิจัยทางคลินิกที่ดี (ICH GCP) อีกทั้งยังระมัดระวังในการเปิดเผยเรื่องราว โดยผู้วิจัยได้ปกป้องข้อมูลด้วยการตัดทอนรายละเอียดที่อาจจะระบุตัวตนและใช้การทำให้ไม่ระบุชื่อ (de-indentification)

ผลการวิจัย

1. ความหมายของความเจ็บในบริบทการเรียนรู้ออนไลน์จากมุมมองของผู้วิจัย

1.1 ความซับซ้อนของ “ความเจ็บ” ในโลกออนไลน์

การศึกษานี้เผยให้เห็นว่าผู้วิจัยในบริบทการเรียนการสอนออนไลน์มีความเข้าใจเกี่ยวกับ “ความเจ็บ” ของผู้เรียนในลักษณะที่ซับซ้อนและหลากหลาย ความเจ็บไม่ได้เป็นเพียงการขาดการตอบสนอง หรือสัญญาณของการไม่สนใจ หากแต่เป็นภาษาการสื่อสารที่ไร้ถ้อยคำ ซึ่งสะท้อนกระบวนการภายในของผู้เรียนการประมวลผล การไตร่ตรองหรือแม้กระทั่งการปกป้องตนเองจากพื้นที่ที่รู้สึกไม่ปลอดภัย ผู้วิจัยเริ่มมองว่าความเจ็บอาจเป็นพื้นที่ของการเตรียมความพร้อมหรือแม้กระทั่งการตั้งคำถามกับตนเอง

ทว่าในบริบทออนไลน์ความซับซ้อนของความเจ็บกลับยิ่งทวีคูณขึ้น เนื่องจากผู้วิจัยไม่สามารถอ่านภาษากาย น้ำเสียงหรือแววตาของผู้เรียนได้อย่างชัดเจนเช่นเดียวกับในห้องเรียน

แบบเผชิญหน้า ความเจ็บจึงไม่เพียงเป็นช่องว่างทางการสื่อสาร หากยังเป็น “ความพร่าเลือนของการมีอยู่” ที่ทำให้ผู้วิจัยต้องอาศัยทั้งประสบการณ์ ความไวต่อบริบทและสัญชาตญาณเพื่อทำความเข้าใจสิ่งที่ไม่ได้ถูกพูดออกมา

“ฉันทามคำถามปลายเปิดเพื่อกระตุ้นให้พวกเขาแลกเปลี่ยน แต่หน้าจอก็ยังคงเงียบ ไม่มีเสียง ไม่มีภาพ แม้แต่การพยักหน้าเล็กน้อยก็ไม่ปรากฏ... ฉันพยายามเตือนตัวเองว่า ความเงียบไม่ใช่ความว่างเปล่าเสมอไป บางทีพวกเขาอาจกำลังคิด หรือบางที... พวกเขาอาจรู้สึกไม่กล้าพอที่จะพูด” (บันทึกสะท้อนคิด วันที่ 17 มิถุนายน 2025)

ข้อความจากบันทึกดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงความพยายามของผู้วิจัยในการตีความความเงียบอย่างละเอียดอ่อน มิใช่เพียงในฐานะปัญหาทางการจัดการเรียนรู้ แต่ในฐานะภาวะเชิงความรู้สึกและความสัมพันธ์ที่ต้องอาศัยความเข้าใจในระดับลึก การมองความเงียบในลักษณะนี้เปิดโอกาสให้ผู้วิจัยได้ทบทวนสมมติฐานเดิมเกี่ยวกับ “การมีส่วนร่วม” และพิจารณาว่าการเรียนรู้ที่แท้จริงอาจเกิดขึ้นเงียบ ๆ อย่างลึกซึ้งภายใน ก่อนจะแสดงออกในภายหลัง

1.2 รูปแบบและลักษณะของความเงียบที่ผู้วิจัยรับรู้

จากการวิเคราะห์บันทึกสะท้อนคิดและประสบการณ์ตรงของผู้วิจัยในชั้นเรียนออนไลน์ พบว่าความเงียบของผู้เรียนมิได้เป็นสิ่งที่ไร้ความหมาย หากแต่สะท้อนพลวัตบางประการในกระบวนการเรียนรู้ ผู้วิจัยสามารถจำแนกรูปแบบของความเงียบออกได้อย่างน้อยสี่ลักษณะหลัก ดังนี้

1) **ความเงียบจากความไม่มั่นใจ** เป็นความเงียบที่เกิดจากความกังวล ความกลัวการตัดสิน หรือความไม่แน่ใจในคำตอบ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในห้องเรียนออนไลน์ ซึ่งขาดบริบทที่ช่วยลดแรงกดดันทางสังคม เช่น สีหน้าและน้ำเสียงจากผู้วิจัย ผู้เรียนบางคนจึงเลือกตอบคำถามผ่านแชทแทนการพูด หรือใช้เวลาานานผิดปกติในการตอบสนอง

2) **ความเงียบแห่งการตั้งใจฟัง** เป็นความเงียบเชิงบวกที่เกิดจากการมีส่วนร่วมทางจิตใจ แม้จะไร้คำพูด ผู้เรียนบางคนเลือกใช้การแสดงออกทางอ้อม เช่น การตอบรับผ่าน emoji การพิมพ์ข้อความสั้น ๆ เช่น “รับทราบครับ/ค่ะ” หรือแม้แต่การคงสถานะออนไลน์อย่างต่อเนื่องตลอดการเรียน ซึ่งบ่งบอกถึงการมีส่วนร่วมโดยปราศจากเสียง

3) **ความเงียบของการไม่แสดงออก** สะท้อนถึงลักษณะนิสัยหรือรูปแบบการเรียนรู้เฉพาะบุคคล ผู้เรียนบางคนอาจมีแนวโน้มที่จะเรียนรู้ผ่านการฟังและคิดมากกว่าการพูดออกมา

ในทันที ความเจ็บเข่นนี้มีได้เกิดจากปัญหาทางเทคนิคหรืออารมณ์ แต่เป็น “พื้นที่ปลอดภัย” ที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกสบายใจมากขึ้น

4) **ความเจ็บแห่งการต่อต้าน** เป็นความเจ็บที่เกิดจากอารมณ์ด้านลบ เช่น ความเบื่อหน่าย ความไม่พอใจ หรือการไม่เห็นด้วยกับเนื้อหา หรือรูปแบบการสอน ผู้เรียนในกลุ่มนี้ มักแสดงออกผ่านการออฟไลน์บ่อยครั้ง หรือไม่ตอบแม้จะถูกเรียกชื่อโดยตรง ความเจ็บเข่นนี้ ทำให้ผู้วิจัยต้องกลับมาทบทวนกระบวนการเรียนการสอน และตั้งคำถามกับความสัมพันธ์เชิงอำนาจในห้องเรียนเช่นความต่อนหนึ่งในบันทึกความว่า “ฉันเรียกชื่อเขาสามครั้ง ไม่มีการตอบกลับ สถานะขึ้นว่า ‘หลุดการเชื่อมต่อ’ แต่ในใจฉันรู้ว่า...เขาอาจยังอยู่ แต่ไม่ยอม ‘อยู่กับฉัน’ ในห้องนี้” (บันทึกสะท้อนคิด วันที่ 5 กันยายน 2025)

1.3 คุณค่าเชิงลึกของความเจ็บในกระบวนการเรียนรู้

แม้ความเจ็บจะเคยถูกมองว่าเป็นช่องว่างของการมีส่วนร่วมหรือสัญญาณของความไม่สนใจ แต่จากการสะท้อนคิดของผู้วิจัยในการศึกษานี้ กลับพบว่า “ความเจ็บ” มีคุณค่าทางการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและทรงพลัง ความเจ็บกลายเป็นพื้นที่สำคัญของ “การประมวลผลภายใน” ที่ผู้เรียนใช้ในการไตร่ตรอง คิดวิเคราะห์ และเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับประสบการณ์เดิม เป็นช่วงเวลาที่กระบวนการเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างเจียบงัน ทว่ากลับมีความลึกซึ้งอย่างประหลาดใจ ผู้วิจัยเริ่มตระหนักว่าความเจ็บไม่ใช่สัญญาณของการขาดการเรียนรู้เสมอไป แต่คือรูปแบบหนึ่งของการสื่อสารที่สะท้อนความเคารพต่อเนื้อหา การฟังอย่างตั้งใจหรือแม้แต่การขอพื้นที่ให้กับตนเองในการย่อยข้อมูลที่ได้รับ

นอกจากนี้ความเจ็บยังทำหน้าที่เป็น “สัญญาณทางอารมณ์” ที่ช่วยให้ผู้วิจัยประเมินสภาวะจิตใจของผู้เรียนได้ดีขึ้น ความเจ็บที่ปัดเยื่ออาจสะท้อนความเครียด ความอึดอัด หรือภาวะที่ผู้เรียนต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติม การตีความความเจ็บอย่างละเอียดอ่อน จึงเป็นทักษะสำคัญที่ผู้วิจัยควรพัฒนา เพื่อให้สามารถตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนได้อย่างลึกซึ้งและมีมนุษยธรรม

การศึกษานี้แสดงให้เห็นว่าความเจ็บในชั้นเรียนออนไลน์ไม่ควรถูกมองเพียงในเชิงลบหรือเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ หากแต่เป็นปรากฏการณ์ที่มีความหลากหลาย ซับซ้อน และมีคุณค่าทางการศึกษาอย่างลึกซึ้ง ผ่านมุมมองของผู้วิจัย ความเจ็บได้ถูกตีความใหม่ว่าเป็นสัญญาณของการคิด วิเคราะห์ การฟังอย่างตั้งใจ หรือแม้กระทั่งการแสดงออกถึงตัวตนและสภาวะอารมณ์ของผู้เรียน การทำความเข้าใจความเจ็บจึงไม่ใช่เพียงการจัดการกับปัญหาห้องเรียนออนไลน์ แต่เป็นการเข้าใจมนุษย์ในฐานะผู้เรียนอย่างรอบด้าน

ระเบียบวิธี อัตชาติพันธุ์วรรณนา ที่ผู้วิจัยใช้ในการสำรวจตนเองผ่านบันทึกสะท้อนคิด ช่วยเปิดพื้นที่ให้เกิดการตีความที่ไม่ตัดสิน และช่วยให้ความเจียบกลายเป็นสื่อกลางที่มีความหมายในกระบวนการเรียนรู้ร่วมกัน ความเจียบจึงไม่ใช่จุดสิ้นสุดของการสื่อสาร แต่คือพื้นที่แห่งความเป็นไปได้สำหรับการเติบโต การฟังและการเปลี่ยนแปลงทั้งในตัวผู้เรียนและผู้วิจัย

2. กระบวนการไตร่ตรองของผู้วิจัยในการจัดการความเจียบของชั้นเรียนออนไลน์

2.1 ระบบและกระบวนการไตร่ตรองของผู้วิจัย

จากประสบการณ์ของผู้วิจัยในการศึกษานี้ พบว่าการจัดการกับความเจียบในห้องเรียนออนไลน์มิใช่เพียงการตอบสนองเฉพาะหน้า แต่เป็นผลของ “กระบวนการไตร่ตรองอย่างมีระบบ” ที่ประกอบด้วยการบันทึกเหตุการณ์ ความรู้สึก และการตีความที่เกิดขึ้นหลังการสอนทุกครั้ง โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ความเจียบเกิดขึ้นอย่างเด่นชัด เช่น ช่วงตั้งคำถามที่ไม่มีใครตอบ หรือเมื่อมีการปิดกล่องและไม่มีการเคลื่อนไหวใด ๆ ในชั้นเรียน ผู้วิจัยจะทบทวนผ่านบันทึกสะท้อนคิด พร้อมสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนผ่านช่องทางต่าง ๆ เช่น การใช้แชท การส่งงาน หรือแม้แต่ความสม่ำเสมอในการเข้าร่วมชั้นเรียน จากนั้นจึงนำข้อมูลมาวิเคราะห์ร่วมกับปัจจัยแวดล้อม เช่น ขนาดชั้นเรียน ลักษณะกิจกรรม และบุคลิกลักษณะของผู้เรียน เพื่อทำความเข้าใจเจตนาเบื้องหลังความเจียบ ไม่ว่าจะเป็นความไม่มั่นใจ ความเบื่อหน่าย หรือการตั้งใจฟัง กระบวนการนี้ทำให้ผู้วิจัยไม่เพียงแต่ “มองเห็น” ความเจียบในเชิงพฤติกรรม แต่ยัง “รับฟัง” ความเจียบในฐานะสัญญาณของความเป็นมนุษย์ที่ซับซ้อน

2.2 กลยุทธ์เชิงปฏิบัติที่ผู้วิจัยพัฒนาและนำไปใช้

กระบวนการไตร่ตรองดังกล่าวนำไปสู่การพัฒนากลยุทธ์การจัดการกับความเจียบที่มีทั้งความยืดหยุ่นและลุ่มลึกมากยิ่งขึ้น ผู้วิจัยเริ่มต้นจากการปรับเทคนิคการตั้งคำถาม โดยเปลี่ยนจากคำถามเชิงประเมิน เช่น “เข้าใจไหม” ไปสู่คำถามปลายเปิดที่เชื้อเชิญให้ผู้เรียนแชร์ประสบการณ์ส่วนตัว เช่น “มีใครเคยเจอสถานการณ์แบบนี้ไหม” พร้อมทั้งสร้างบรรยากาศในห้องเรียนที่ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัย โดยยืนยันว่าไม่มีคำตอบที่ผิด สนับสนุนการแสดงออกในทุกรูปแบบ และไม่บังคับให้เปิดกล่องหรือพูดเสมอไป นอกจากนี้ผู้วิจัยยังใช้เทคนิคกระตุ้นการมีส่วนร่วม เช่น การให้ตอบผ่านแชทหรือ emoji ก่อนพูด การใช้ poll การแบ่งกลุ่มย่อย หรือแม้แต่การให้ผู้เรียนเขียนคำตอบก่อนแชร์ในชั้นเรียน ซึ่งพบว่าช่วยเพิ่มคุณภาพของการตอบสนองและลดแรงกดดันได้อย่างชัดเจน เช่น ในบันทึกสะท้อนคิดหนึ่ง ผู้วิจัยระบุว่า

“หลังจากเปลี่ยนมาถามให้เขียนลงกระดาษก่อน เด็กที่เคยไม่พูดเลยกลับยกมือขออธิบายแนวคิดของตนเองเป็นคนแรก” กลยุทธ์ทั้งหมดนี้มีจุดร่วมคือการให้เวลา พื้นที่ และทางเลือกแก่ผู้เรียนในการแสดงออกอย่างเป็นธรรมชาติ โดยไม่ลดทอนคุณค่าของความเจียบที่เกิดขึ้น

2.3 บทเรียนและความเข้าใจจากกระบวนการไตร่ตรอง

การไตร่ตรองอย่างสม่ำเสมอทำให้ผู้วิจัยเรียนรู้ว่าความเจียบมิใช่ปัญหาที่ต้องกำจัด แต่คือกระบวนการหนึ่งของการเรียนรู้ที่ควรได้รับการเคารพ ความพยายามที่จะดึงผู้เรียนออกจากความเจียบอย่างเร่งรีบอาจสะท้อนทัศนคติแบบอำนาจนิยมที่ไม่ได้เข้าใจความต้องการของผู้เรียนอย่างแท้จริง ผู้วิจัยเริ่มตระหนักว่า ความเจียบบางครั้งคือพื้นที่แห่งความปลอดภัย การฟัง หรือแม้แต่การฟื้นฟูตนเองจากความเหนื่อยล้าและการรอบคอบ โดยเฉพาะในกลุ่มผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่และทำงานเต็มเวลา การสอนออนไลน์จึงเรียกร้องความอดทน ความเข้าใจ และทักษะการรับฟังในระดับที่สูงกว่าการสอนแบบดั้งเดิม อีกทั้งกระบวนการไตร่ตรองยังทำให้ผู้วิจัยยอมรับว่า ความเข้าใจต่อผู้เรียนไม่ใช่สิ่งที่เกิดขึ้นเพียงครั้งเดียว แต่ต้องอาศัยการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง เช่นเดียวกับที่ผู้วิจัยคนหนึ่งเขียนไว้ในบันทึกว่า “ฉันเคยกลัวความเจียบเพราะคิดว่ามันคือความล้มเหลวของฉัน แต่วันนี้นั้นเรียนรู้ที่จะอยู่กับมัน เข้าใจมันและฟังมันอย่างตั้งใจมากขึ้นเรื่อย ๆ” นั่นแสดงให้เห็นว่า ความเจียบไม่เพียงเป็นปรากฏการณ์ของผู้เรียนเท่านั้น แต่ยังเป็นกระจกสะท้อนภาวะภายในของผู้วิจัยเองด้วย

3. การพัฒนาองค์ความรู้และจิตวิญญาณของความเป็นครูในบริบทการสอนออนไลน์

3.1 ประสบการณ์เชิงลึกและการเปลี่ยนแปลงทางจิตวิญญาณของผู้วิจัย

ประสบการณ์การสอนออนไลน์ทำให้ผู้วิจัยในงานวิจัยนี้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงลึกในระดับจิตวิญญาณ โดยเฉพาะเมื่อต้องเผชิญกับความเจียบ ความเหงาและการขาดการปฏิสัมพันธ์แบบตัวต่อตัว ซึ่งเป็นสภาพการณ์ที่ท้าทายอัตลักษณ์ของผู้วิจัยอย่างรุนแรง อย่างไรก็ตาม เมื่อกระบวนการไตร่ตรองดำเนินไป ผู้วิจัยเริ่มมองเห็นความเจียบเป็นพื้นที่ของการเชื่อมโยงที่ละเอียดอ่อน เช่น เมื่อผู้เรียนเปิดกล้องให้เห็นพื้นที่ชีวิตส่วนตัว เช่น บ้านหรือสัตว์เลี้ยง ผู้วิจัยสะท้อนว่า “มันเหมือนเราได้รับอนุญาตให้เข้าไปในพื้นที่ที่ศักดิ์สิทธิ์และเปราะบางอย่างยิ่ง” นี่ทำให้การสอนไม่ได้เป็นเพียงการถ่ายทอดเนื้อหา แต่กลายเป็นบทบาทของ “ผู้ดูแลพื้นที่แห่งความสัมพันธ์” ที่ต้องอาศัยความไว้วางใจ ความมุ่งมั่นและความเข้าใจอย่างลึกซึ้งระหว่างมนุษย์กับมนุษย์

3.2 การเชื่อมโยงประสบการณ์กับแนวคิดเชิงจิตวิญญาณ

ประสบการณ์ของผู้วิจัยนำไปสู่การตีความการสอนออนไลน์ผ่านเลนส์ของแนวคิดจิตวิญญาณ โดยเฉพาะในประเด็นเรื่อง “การเห็นคุณค่าในความเป็นมนุษย์” ที่ไม่ได้ผูกติดอยู่กับประสิทธิภาพหรือการตอบสนองเพียงอย่างเดียว ผู้วิจัยเรียนรู้ที่จะเชื่อมั่นในศักยภาพของผู้เรียน แม้จะไม่สามารถมองเห็นหรือควบคุมได้ทั้งหมด ความผิดพลาดทางเทคนิค เช่น สัญญาณอินเทอร์เน็ตขัดข้อง หรือเสียงขาดหาย กลายเป็นเครื่องเตือนใจให้ผู้วิจัยเรียนรู้การยอมรับความไม่สมบูรณ์แบบด้วยใจที่เปิดกว้าง พร้อมฝึกฝน “ความอดทนที่มีความหมาย” ซึ่งไม่ใช่การนิ่งเฉย แต่คือการยืนอยู่กับความไม่แน่นอนด้วยเจตนาที่ชัดเจน นี่จึงเป็นการเปลี่ยนแปลงจากผู้ถ่ายทอดเนื้อหา ไปสู่ผู้ที่เข้าใจและโอบอ้อมความเปราะบางของมนุษย์ในบริบทดิจิทัล

3.3 ความรู้ใหม่เกี่ยวกับ "จิตวิญญาณของความเป็นครู"

งานวิจัยนี้นำเสนอองค์ความรู้ใหม่ที่ลึกซึ้งเกี่ยวกับ “จิตวิญญาณของความเป็นครู” ในบริบทออนไลน์ ซึ่งประกอบด้วยคุณลักษณะเฉพาะสามประการ ได้แก่ (1) ความเป็นผู้สร้าง “พื้นที่ศักดิ์สิทธิ์” ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนรู้รู้สึกปลอดภัยและมีตัวตน แม้จะไม่มีพื้นที่กายภาพที่ชัดเจน (2) ความเป็นผู้ฟังที่ลึกซึ้ง ซึ่งรวมถึงการฟังเสียง การฟังความเจ็บและการฟังด้วยหัวใจ ในสิ่งที่ไม่ถูกพูดออกมา และ (3) ความเป็นผู้เชื่อมโยงข้ามขอบเขต ไม่ว่าจะเป็นระยะทาง เวลา หรือบริบทชีวิตที่แตกต่าง การสอนออนไลน์จึงมิใช่เพียงการย้ายสถานที่จากห้องเรียนมาสู่หน้าจอ แต่เป็นการเคลื่อนย้าย “หัวใจของการเรียนรู้” ไปสู่พื้นที่ใหม่ที่ต้องการจิตวิญญาณที่ยืดหยุ่นและลึกซึ้งยิ่งกว่าเดิม

3.4 การประยุกต์ใช้ความเข้าใจเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน

ความเข้าใจเรื่องจิตวิญญาณของผู้วิจัยสามารถนำไปสู่การพัฒนาการเรียนการสอนที่ยั่งยืนในหลายมิติ โดยเริ่มจากการพัฒนาตนเองอย่างมีจิตสำนึก ผ่านการสะท้อนประสบการณ์อย่างต่อเนื่อง การเรียนรู้จากข้อผิดพลาด และการเปิดใจรับฟังเสียงสะท้อนจากผู้เรียน ในขณะเดียวกัน ผู้วิจัยสามารถใช้ความเข้าใจนี้ในการสร้าง “ชุมชนแห่งการเรียนรู้” ที่ผู้เรียนรู้สึกว่ามีคุณค่า มีพื้นที่ในการแสดงออก และได้รับการยอมรับอย่างแท้จริง นอกจากนี้ ความสัมพันธ์ระหว่างผู้วิจัยกับผู้เรียนยังสามารถพัฒนาไปสู่ระดับที่ลึกซึ้งมากขึ้น โดยไม่จำกัดอยู่แค่การถ่ายทอดความรู้ แต่ครอบคลุมถึงการดูแลจิตใจ การส่งเสริมศักยภาพและการร่วมเดินทางไปกับผู้เรียนในกระบวนการเติบโตทางปัญญาและจิตวิญญาณอย่างแท้จริง

อภิปรายผล

1. ความเจ็บในฐานการสื่อสารที่มีความหมาย

ผลการศึกษาเกี่ยวกับความหมายของความเจ็บในมุมมองของผู้วิจัยสอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์ที่งานวิจัยในช่วงหลังได้ชี้ให้เห็น โดย Nakane (2007) และ Bao & Zhang (2021) ที่ระบุว่าความเจ็บอาจสะท้อนถึงกระบวนการคิด การแสดงออกทางวัฒนธรรม หรือการให้เกียรติผู้วิจัยผู้วิจัย การศึกษานี้เพิ่มเติมมิติใหม่ด้วยการแสดงให้เห็นว่าผู้วิจัยสามารถแยกแยะและตีความรูปแบบความเจ็บที่แตกต่างกันได้อย่างละเอียด ไม่ว่าจะเป็นความเจ็บของการไม่มั่นใจ ความเจ็บของการตั้งใจฟัง หรือความเจ็บของการต่อต้าน การค้นพบนี้ท้าทายกรอบความเข้าใจแบบทวิลักษณ์ (binary understanding) ของการมีหรือไม่มีส่วนร่วมตามที่ปรากฏในงานวิจัยของ Bao (2020) และ Hew et al. (2020) ที่มักตีความความเจ็บในเชิงลบ แทนที่ผลการศึกษาที่เสนอความเข้าใจที่ซับซ้อนและหลากหลายมากขึ้น ที่ผู้วิจัยมองเห็นความเจ็บเป็น "การสื่อสารรูปแบบหนึ่ง" และ "สัญญาณทางอารมณ์" ที่มีคุณค่าเชิงบวกในกระบวนการเรียนรู้

อย่างไรก็ตามผลการศึกษา ยังคงสะท้อนความท้าทายที่ Wang, Zhang, & Li (2023) ได้ระบุไว้เกี่ยวกับสาเหตุของความเจ็บ เช่น ความเหนื่อยล้าทางเทคโนโลยี ความไม่เชื่อมโยงทางอารมณ์ หรือความวิตกกังวลที่เกิดจากความกลัวการถูกตัดสิน โดยผู้วิจัยในการศึกษานี้ได้แสดงให้เห็นถึงความสามารถในการรับรู้และตอบสนองต่อสาเหตุเหล่านี้ผ่านกระบวนการไตร่ตรองอย่างเป็นระบบ

2. การไตร่ตรองในฐานเครื่องมือแห่งการเปลี่ยนแปลง

การค้นพบเกี่ยวกับวิธีการที่ผู้วิจัยใช้การไตร่ตรองเพื่อจัดการกับความเจ็บสอดคล้องกับแนวทฤษฎีการไตร่ตรองของ Schön (1983) และการไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ของ Brookfield (1995) และ Larrivee (2000) อย่างไรก็ตาม การศึกษานี้ขยายกรอบการไตร่ตรองให้ครอบคลุมมิติทางอารมณ์และจิตวิญญาณมากกว่าที่งานวิจัยเดิมนั้น ผลการศึกษาสะท้อนสิ่งที่ Ching และ Hursh (2021) ได้ค้นพบเกี่ยวกับการใช้การไตร่ตรองผ่านไดอารี่เพื่อรับมือกับความไม่สบายใจจากความเจ็บของนักศึกษา แต่การศึกษานี้ก้าวไปไกลกว่าโดยแสดงให้เห็นว่าการไตร่ตรองไม่เพียงช่วยจัดการกับความไม่สบายใจ แต่ยังนำไปสู่การพัฒนากลยุทธ์การสอนที่มีประสิทธิภาพและการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกในความสัมพันธ์ระหว่างผู้วิจัยและผู้เรียน

การนำ “ความไม่สบายใจ” มาใช้เป็นจุดเริ่มต้นของการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงของ Mezirow (1991) ที่ระบุว่า “disorienting dilemma” เป็นจุดเริ่มต้นของการเปลี่ยนแปลงทางความคิดและการปฏิบัติ ผู้วิจัยในการศึกษานี้ได้แสดงให้เห็นถึงการใช้ความไม่แน่นอนและความท้าทายจากความเจ็บเป็นโอกาสในการพัฒนาตนเองและปรับปรุงการสอน

3. จิตวิญญาณของความเป็นครูในยุคดิจิทัล

การค้นพบเกี่ยวกับการพัฒนาองค์ความรู้และจิตวิญญาณของความเป็นครูมีความสอดคล้องกับแนวคิดของ Palmer (1998) และ Zajonc (2013) ที่มองการสอนเป็นพันธกิจทางจิตวิญญาณ อย่างไรก็ตามการศึกษานี้เพิ่มมิติใหม่โดยชี้ให้เห็นว่าในบริบทออนไลน์ ความเจ็บกลายเป็น “พื้นที่แห่งการต้อนรับ” ตามที่แนวคิดการศึกษาค้นคว้าแบบจิตภาวนา (Contemplative Education) ได้เสนอ ซึ่งผลการศึกษานับสนุนมุมมองของ Leggo (2004) และ hooks (1994) เกี่ยวกับความสำคัญของการเปิดพื้นที่ให้กับชีวิตภายใน อารมณ์ และคุณค่าของตนเอง โดยผู้วิจัยในการศึกษานี้ได้แสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงจาก “ผู้สังเกตการณ์ความเจ็บ” เป็น “ผู้ตีความ” ที่สามารถตอบสนองต่อความเจ็บอย่างมีนัยสำคัญ อาจกล่าวได้ว่าการพัฒนาองค์ความรู้ใหม่เกี่ยวกับ “จิตวิญญาณของความเป็นครู” ที่ประกอบด้วยความเป็นผู้สร้างพื้นที่ศักดิ์สิทธิ์ ผู้รับฟังที่ลึกซึ้ง และผู้เชื่อมโยงข้ามขีดจำกัด เป็นการขยายความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทของผู้วิจัยในยุคดิจิทัลที่ยังไม่ปรากฏในงานวิจัยที่ผ่านมา

องค์ความรู้ใหม่

การศึกษานี้นำเสนอองค์ความรู้ใหม่ที่สอดคล้องกับแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์ในการมอง “ความเจ็บ” จากมุมมองเชิงลบไปสู่มุมมองที่มีความซับซ้อนและหลากหลายตามที่ Nakane (2007) และ Bao & Zhang (2021) เสนอไว้ โดยเชื่อมโยงกับแนวคิดการไตร่ตรองของ Schön (1983) และการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงของ Mezirow (1991) พร้อมทั้งสะท้อนแนวโน้มในวงการศึกษาศาสตร์สมัยใหม่ที่ทำให้ความสำคัญกับอัตวิสัยและประสบการณ์ส่วนตัวผ่านระเบียบวิธีอัตตาธิปไตยพัฒนา ความแตกต่างของการศึกษานี้อยู่ที่การเน้นมุมมองของผู้วิจัยซึ่งยังมีอยู่อย่างจำกัดในงานวิจัยก่อนหน้านี้ การนำมิติทางจิตวิญญาณมาเชื่อมโยงกับกระบวนการไตร่ตรองอย่างเป็นระบบ การเสนอกรอบแนวคิดใหม่ที่ครอบคลุมสามมิติ ได้แก่ ความเจ็บ-การไตร่ตรอง-จิตวิญญาณ (Silence-Reflection-Spirituality) ซึ่งช่วยอธิบาย

ประสบการณ์การเรียนรู้การสอนออนไลน์ได้อย่างลึกซึ้ง และสุดท้ายคือการประยุกต์ใช้ระเบียบวิธีอัตตาธิปไตยในการศึกษาประสบการณ์เชิงอารมณ์และจิตวิญญาณของผู้วิจัยในบริบทการเรียนรู้ร่วมสมัย ซึ่งยังพบได้ไม่มากในงานวิจัยที่ผ่านมา

สรุป/ข้อเสนอแนะ

การศึกษานี้เสนอให้มองความเงียบในห้องเรียนออนไลน์ไม่ใช่เป็น “ความล้มเหลวทางการสื่อสารหรือการสอน” แต่เป็น “พื้นที่ของการมีส่วนร่วมที่ลึกซึ้งในระดับของการไตร่ตรองภายในและการตื่นรู้ทางจิตวิญญาณ” ซึ่งเป็นการขยายกรอบทฤษฎีของการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ให้ครอบคลุมมิติที่ลึกซึ้งมากขึ้น กรอบแนวคิดสามประการ (ความเงียบ-การไตร่ตรอง-จิตวิญญาณ) สามารถนำไปใช้เป็นเครื่องมือในการทำความเข้าใจและพัฒนาการเรียนการสอนในยุคดิจิทัลได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยช่วยให้ผู้วิจัยเข้าใจบทบาทของตนในฐานะ “ผู้ตีความ” มากกว่า “ผู้ควบคุม” ความเงียบ โดยผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะจากผลการวิจัยดังต่อไปนี้

1. สำหรับการฝึกอบรมผู้วิจัย การศึกษานี้เสนอให้รวมการพัฒนาทักษะการไตร่ตรองเชิงอารมณ์และจิตวิญญาณเข้าในหลักสูตร เพื่อให้ผู้วิจัยสามารถจัดการกับความท้าทายในการสอนออนไลน์ได้อย่างมีประสิทธิภาพสำหรับการพัฒนาหลักสูตรการศึกษา ควรมีการปรับปรุงเกณฑ์การประเมินการมีส่วนร่วมให้ครอบคลุมรูปแบบการมีส่วนร่วมที่หลากหลายมากขึ้น ไม่จำกัดเพียงการแสดงออกทางวาจา

2. สำหรับการวิจัยต่อไป ควรมีการศึกษาเชิงปริมาณเพื่อทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างการไตร่ตรองของผู้วิจัย ความสามารถในการตีความความเงียบและผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักศึกษา รวมทั้งการศึกษาเปรียบเทียบข้ามวัฒนธรรมเพื่อทำความเข้าใจความหมายของความเงียบในบริบทที่แตกต่างกัน ซึ่งการศึกษานี้เปิดมุมมองใหม่ในการทำความเข้าใจบทบาทของผู้วิจัยและกระบวนการเรียนรู้ในบริบทของยุคหลังดิจิทัลอย่างลึกซึ้งและครอบคลุมมากยิ่งขึ้น โดยเสนอให้มองความเงียบเป็นโอกาสแห่งการเรียนรู้และการพัฒนาทางจิตวิญญาณ มากกว่าอุปสรรคที่ต้องกำจัด

เอกสารอ้างอิง

- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bao, Y., & Zhang, Y. (2021). An analysis of explicit subjective modality metaphors in discussion section of linguistics research articles. *Global Journal of Human-Social Science*, 21(15), 5–10. <https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/3909>
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Chang, H. (2021). Individual and collaborative autoethnography for social science research. In *Handbook of autoethnography* (pp. 53–65). Routledge.
- Ching, C. C., & Hursh, A. W. (2014). Peer modeling and innovation adoption among teachers in online professional development. *Computers & Education*, 73(4), 72–82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.011>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Rowman Altamira.
- Ellis, C., & Adams, T. E. (2014). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 36(4), 273–290. <https://www.jstor.org/stable/43282813>
- Hew, K. F., Jia, C., Gonda, D. E., & Bai, S. (2020). Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: Pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00234-x>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Leggo, C. (2004). Narrative inquiry: Honouring the complexity of the stories we live. *Brock Education Journal*, 14(1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v14i1.59>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Nakane, I. (2007). *Silence in intercultural communication: Perceptions and performance*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.166>
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Somsao, A. (2025). The Fundamental Understanding of Autoethnography. *Journal of Liberal Arts*, Ubon Ratchathani University, 21(1), 257–289. retrieved from https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jla_ubu/article/view/287968
- Somsao, A., & 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>
- Wang, C., Zhang, J., & Li, H. (2023). An intelligent e-learning course recommendation framework based on student learning style. *Journal of Educators Online*, 20(2). <https://doi.org/10.9743/JEO.2023.20.2.14>
- Zajonc, A. (2013). Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(134), 83–94. <https://doi.org/10.1002/tl.20057>