

พัฒนาการสู่ความเป็นครู: การศึกษาเชิงธีมว่าด้วยการเรียนรู้ ของนักศึกษาฝึกสอนในช่วงปฏิบัติการสอน 2*

LEARNING TO TEACH: A THEMATIC ANALYSIS OF STUDENT TEACHERS' EXPERIENCES IN A TRANSITIONAL PHASE

วดาภรณ์ พูลผลอำนวย¹, ติดาร์ตน์ สมานพันธ์², จำรัส มุ่งเผือกกลาง³ และ อนิรุทธิ์ สมเสาร์⁴
Wadaporn Poolpholamnoey¹, Tidarat Samanpan², Chamrat Mungfaoklang³ and Anirutt Somsao⁴

¹⁻⁴คณะศึกษาศาสตร์ วิทยาลัยนครราชสีมา

¹⁻⁴Faculty of Education, Nakhonratchasima College, Thailand

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

วันที่รับบทความ : 1 มีนาคม 2569; วันแก้ไขบทความ 11 มีนาคม 2569; วันตอบรับบทความ : 13 มีนาคม 2569

Received 1 March 2026; Revised 11 March 2026; Accepted 13 March 2026

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) ศึกษาการรับรู้ของนักศึกษาฝึกสอนเกี่ยวกับการเรียนรู้และพัฒนาการด้านการจัดการเรียนรู้ระหว่างปฏิบัติการสอน 2 (2) วิเคราะห์แบบแผนธีมจากข้อมูลสะท้อนคิดเพื่ออธิบายโครงสร้างพัฒนาการเชิงวิชาชีพ และ (3) อธิบายกระบวนการก่อรูปอัตลักษณ์ความเป็นครูในระยะเปลี่ยนผ่านสู่การประกอบวิชาชีพ ผู้ให้ข้อมูลคือนักศึกษาฝึกสอนจำนวน 76 คน ซึ่งเป็นนักศึกษาทั้งรุ่น ข้อมูลถูกรวบรวมผ่านคำถามปลายเปิด 1 ข้อเกี่ยวกับการเรียนรู้และการพัฒนาตนเอง และวิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์เชิงธีมแบบอุปนัยตามแนวทางของ Braun & Clarke

Citation:



* วดาภรณ์ พูลผลอำนวย, ติดาร์ตน์ สมานพันธ์, จำรัส มุ่งเผือกกลาง และ อนิรุทธิ์ สมเสาร์. (2569). พัฒนาการสู่ความเป็นครู: การศึกษาเชิงธีมว่าด้วยการเรียนรู้ของนักศึกษาฝึกสอนในช่วงปฏิบัติการสอน 2.

วารสารส่งเสริมและพัฒนานิเทศการสมัยใหม่, 4(2), 1218-1236.

Wadaporn Poolpholamnoey, Tidarat Samanpan, Chamrat Mungfaoklang and Anirutt Somsao. (2026).

Learning To Teach: A Thematic Analysis Of Student Teachers' Experiences In A Transitional Phase.

Modern Academic Development and Promotion Journal, 4(2), 1218-1236.;

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

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

ผลการวิจัยพบธีมหลัก 7 ธีม ได้แก่ (1) การวางแผนและออกแบบการจัดการเรียนรู้ (2) ทักษะการสอนและกระบวนการสอน (3) สื่อ เทคโนโลยี และนวัตกรรมการสอน (4) การจัดการชั้นเรียนและพฤติกรรมผู้เรียน (5) การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ (6) การพัฒนาคุณลักษณะและจิตวิญญาณความเป็นครู และ (7) การสื่อสารและความสัมพันธ์ทางวิชาชีพ ข้อค้นพบเชิงสังเคราะห์สะท้อนว่าการพัฒนาดังกล่าวไม่ได้เกิดขึ้นอย่างแยกส่วน หากแต่ดำเนินไปในลักษณะ “วงจรเสริมพลัง” ที่เชื่อมโยงการออกแบบการสอน ความมั่นใจในการปฏิบัติ การทดลองแนวทางใหม่ และการประเมินปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง พร้อมทั้งบ่งชี้ว่าการบูรณาการเทคโนโลยีเป็นส่วนหนึ่งของอัตลักษณ์ครูรุ่นใหม่ อย่างไรก็ตาม ระดับความลุ่มลึกของการสะท้อนคิดยังแตกต่างกัน ซึ่งมีนัยต่อการออกแบบกิจกรรมสะท้อนคิดอย่างมีโครงสร้างในหลักสูตรครู

คำสำคัญ: การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู, การสะท้อนคิด, การวิเคราะห์เชิงธีม, อัตลักษณ์วิชาชีพครู

Abstract

This research article aimed to (1) explore student teachers' perceptions of their learning and development in instructional practice during Teaching Practicum II, (2) analyse the thematic patterns emerging from reflective data in order to elucidate the structure of their professional development, and (3) interpret how such development reflects the formation of teacher professional identity during the transitional phase into the profession. The participants comprised 76 student teachers representing the entire cohort. Data were collected through a single open-ended reflective question concerning their perceived learning and self-development, and were analysed inductively using reflexive thematic analysis following Braun & Clarke's approach.

The findings identified seven overarching themes: (1) instructional planning and design, (2) teaching skills and instructional processes, (3) media, technology, and pedagogical innovation, (4) classroom management and pupil behaviour, (5) assessment and evaluation, (6) professional character and teacher

identity, and (7) communication and professional relationships. The synthesised findings suggest that these dimensions developed in an interconnected and mutually reinforcing cycle linking instructional design, increasing professional confidence, pedagogical experimentation, and ongoing evaluation and refinement. The integration of digital technologies, including artificial intelligence, emerged as a salient feature of contemporary teacher identity. However, variations in the depth of reflection indicate that a proportion of responses remained at a descriptive level, highlighting the need for more structured and scaffolded reflective processes within teacher education programmes in order to foster deeper critical reflection.

Keywords: teaching practicum, reflective practice, thematic analysis, teacher professional identity

บทนำ

การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเป็นกลไกสำคัญของหลักสูตรครุศาสตร์และศึกษาศาสตร์ในการเชื่อมโยงองค์ความรู้เชิงทฤษฎีสู่การปฏิบัติจริงในบริบทโรงเรียน โดยเฉพาะช่วงปฏิบัติการสอนซึ่งเป็นพื้นที่การเรียนรู้เชิงสถานการณ์ที่นักศึกษาครูต้องเผชิญกับความซับซ้อนของห้องเรียนจริง ทั้งความแตกต่างระหว่างผู้เรียน การจัดการพฤติกรรม การออกแบบกิจกรรม และเงื่อนไขเชิงบริบทที่ไม่อาจคาดการณ์ล่วงหน้า ประสบการณ์ดังกล่าวไม่ได้เป็นเพียงการฝึกทักษะเชิงเทคนิค หากแต่เป็นช่วงเปลี่ยนผ่านสำคัญของการก่อรูปความเป็นวิชาชีพ (professional formation) ซึ่งนักศึกษาเริ่มสร้างความหมายของ “การเป็นครู” ผ่านประสบการณ์ตรง (Beijaard et al., 2004; Flores & Day, 2006; Beauchamp & Thomas, 2009)

ในเชิงทฤษฎีแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb (1984) อธิบายว่าการเรียนรู้เกิดจากวงจรของประสบการณ์ตรง การสะท้อนคิด การสร้างความเข้าใจเชิงมนทัศน์ และการทดลองปฏิบัติใหม่ สอดคล้องกับแนวคิดผู้ปฏิบัติที่สะท้อนคิดของ Schön (1983) ซึ่งชี้ว่าความรู้วิชาชีพก่อรูปผ่านการไตร่ตรองระหว่างและหลังการปฏิบัติ (reflection-in-action และ reflection-on-action) งานศึกษาด้านการสะท้อนคิดยังได้พัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับระดับ

และรูปแบบของการสะท้อนคิดที่แตกต่างกัน (Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002) และเน้นว่าการสะท้อนคิดที่มีคุณภาพสามารถนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงวิชาชีพอย่างมีนัยสำคัญ (กิตติบุญถวัลย์ และคณะ, 2561; Somsao & Kuroda, 2025) กรอบแนวคิดเหล่านี้จึงชี้ร่วมกันว่าการฝึกสอนเป็นบริบทสำคัญของการพัฒนาทั้งสมรรถนะการจัดการเรียนรู้และอัตลักษณ์วิชาชีพไปพร้อมกัน

อย่างไรก็ตามแม้งานวิจัยด้านการฝึกสอนจะให้ความสำคัญกับการพัฒนาสมรรถนะการสอนและการจัดการชั้นเรียนจำนวนมาก แต่หลายการศึกษายังคงเน้นการประเมินจากมุมมองของผู้สอนหรือผู้ประเมินภายนอก มากกว่าการทำความเข้าใจพัฒนาการจากเสียงสะท้อนของนักศึกษาฝึกสอนเอง งานวิจัยในบริบทไทยเริ่มสะท้อนความสำคัญของการใช้กระบวนการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพ เช่น การชี้แนะสะท้อนคิดเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านวิจัยในชั้นเรียน (โคตรบรรเทา, 2568) และการวิเคราะห์ผลสะท้อนคิดต่อสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ (เป็รื่องพิชญธร & อินทรประวัติ, 2566) ตลอดจนการออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมการคิดสะท้อนของนักศึกษาครู (Kanthong, 2021) อย่างไรก็ตามงานที่สังเคราะห์แบบแผนความหมายของการพัฒนาวิชาชีพจากข้อมูลสะท้อนคิดอย่างเป็นระบบยังมีอยู่อย่างจำกัด

ในเชิงวิธีวิทยาการวิเคราะห์เชิงอิมิตตามแนวทางของ Braun & Clarke (2006, 2019) เปิดโอกาสให้ผู้วิจัยสกัดแบบแผนความหมายจากข้อมูลเชิงคุณภาพอย่างเป็นระบบ โปร่งใส และตรวจสอบได้ โดยเฉพาะในบริบทที่มุ่งทำความเข้าใจประสบการณ์และกระบวนการก่อรูปความหมายของผู้ให้ข้อมูล ดังนั้นการศึกษานี้จึงมุ่งวิเคราะห์คำตอบสะท้อนคิดของนักศึกษาฝึกสอนจำนวน 76 คน เกี่ยวกับการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองด้านการจัดการเรียนรู้ในช่วงปฏิบัติการสอน 2 เพื่อสังเคราะห์แบบแผนพัฒนาการเชิงวิชาชีพ และตีความกระบวนการดังกล่าวในฐานะการก่อรูปอัตลักษณ์ความเป็นครูในระยะเปลี่ยนผ่าน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาการรับรู้ของนักศึกษาฝึกสอนเกี่ยวกับการเรียนรู้และพัฒนาการด้านการจัดการเรียนรู้ในมิติต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นระหว่างปฏิบัติการสอน
2. เพื่อวิเคราะห์แบบแผนอิมิตที่ปรากฏจากข้อมูลสะท้อนคิด และอธิบายโครงสร้างพัฒนาการเชิงวิชาชีพที่สะท้อนผ่านอิมิตดังกล่าว

3. เพื่ออธิบายว่าพัฒนาการที่เกิดขึ้นระหว่างการปฏิบัติการสอนสะท้อนกระบวนการก่อรูปอัตลักษณ์ความเป็นครูของนักศึกษาในระยะเปลี่ยนผ่านเข้าสู่วิชาชีพอย่างไร

การทบทวนวรรณกรรม

1. การเรียนรู้จากประสบการณ์ในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสามารถอธิบายได้ในฐานะกระบวนการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่มีลักษณะเป็นวงจรและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง โดยการลงมือปฏิบัติจริงในชั้นเรียนก่อให้เกิดประสบการณ์ตรง ซึ่งนำไปสู่การสะท้อนคิด การสร้างความเข้าใจเชิงมนทัศน์ และการทดลองแนวทางใหม่ในการสอน วงจรดังกล่าวทำให้การเรียนรู้มีลักษณะสะสมและลุ่มลึกขึ้นตามระยะเวลาของการปฏิบัติ (Kolb, 1984) อย่างไรก็ตามการมีประสบการณ์เพียงอย่างเดียวไม่ได้หมายความว่า จะเกิดการพัฒนา (Somsao & Kuroda, 2025) หากขาดกระบวนการสะท้อนคิดที่มีคุณภาพ ประสบการณ์อาจกลายเป็นเพียงการทำซ้ำมากกว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงความหมาย (กิตติบุญถวัลย์ และคณะ, 2018) ดังนั้นการทำความเข้าใจคุณภาพของการสะท้อนคิดจึงเป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาพัฒนาการทางวิชาชีพครูในช่วงฝึกสอน

2. การสะท้อนคิดและการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู แนวคิดผู้ปฏิบัติที่สะท้อนคิดชี้ว่าความรู้วิชาชีพเกิดจากความสามารถในการตีความสถานการณ์ที่ซับซ้อน ทั้งระหว่างการปฏิบัติและภายหลังการปฏิบัติ การสะท้อนคิดจึงเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาความรู้เชิงปฏิบัติของครู (Schön, 1983) อย่างไรก็ตามงานวิจัยจำนวนมากพบว่าการสะท้อนคิดของนักศึกษาครูมักอยู่ในระดับพรรณนา มากกว่าระดับวิเคราะห์หรือวิพากษ์ ซึ่งจำกัดศักยภาพของการเรียนรู้เชิงลึก (Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Somsao & Kuroda, 2025) โดยในบริบทไทยงานศึกษาพบว่า การสะท้อนคิดสามารถส่งเสริมสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ได้ แต่ระดับคุณภาพของการสะท้อนคิดขึ้นอยู่กับกระบวนการชี้แนะและการนิเทศที่เป็นระบบ (เป็รื่อง พิษณุธร & อินทรประวัตติ, 2023) นอกจากนี้การใช้การชี้แนะสะท้อนคิดอย่างมีโครงสร้างยังช่วยพัฒนาสมรรถนะด้านการวิจัยในชั้นเรียนของนักศึกษาวิชาชีพครูได้อย่างมีนัยสำคัญ (โคตรบรรเทา, 2025) ข้อค้นพบดังกล่าวสะท้อนว่าการสะท้อนคิดไม่ใช่กระบวนการที่เกิดขึ้นโดยลำพัง แต่ต้องอาศัยบริบทสนับสนุนทางวิชาการที่เหมาะสม

3. การก่อรูปอัตลักษณ์วิชาชีพครูในระยะเปลี่ยนผ่าน อัตลักษณ์วิชาชีพครูถูกมองว่าเป็นกระบวนการเชิงพลวัตที่ก่อรูปผ่านการปฏิสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ส่วนบุคคล ความ

เชื้อเดิมและบริบททางวิชาชีพ (Beijaard et al., 2004; Beauchamp & Thomas, 2009) ช่วงฝึกประสบการณ์จึงเป็นระยะเปลี่ยนผ่านสำคัญที่นักศึกษาครูเริ่มนิยามตนเองใหม่ในฐานะ “ครู” ไม่ใช่เพียง “นักศึกษา” เช่นนั้นการเผชิญสถานการณ์จริงในโรงเรียน ทั้งความสำเร็จ ความล้มเหลว และความท้าทายด้านการจัดการชั้นเรียน จึงล้วนมีบทบาทในการปรับเปลี่ยน ความเชื่อและการรับรู้ตนเอง กระบวนการดังกล่าวสะท้อนลักษณะอัตลักษณ์ที่ไม่หยุดนิ่ง แต่มีการต่อรองและปรับเปลี่ยนอย่างต่อเนื่องตามบริบท (Flores & Day, 2006) การสะท้อนคิดจึงทำหน้าที่เป็นพื้นที่ที่นักศึกษาครูใช้ตีความประสบการณ์ และค่อย ๆ สร้างความหมายใหม่เกี่ยวกับความเป็นวิชาชีพของตนเอง

4. การจัดการเรียนรู้ในบริบทดิจิทัลและสมรรถนะครูรุ่นใหม่ บริบทการศึกษายุคดิจิทัลได้ขยายความคาดหวังต่อครูให้สามารถบูรณาการเทคโนโลยีเข้ากับการจัดการเรียนรู้ อย่างมีความหมาย กรอบแนวคิด TPACK อธิบายว่าความรู้ด้านเทคโนโลยีต้องผสานกับความรู้ ด้านเนื้อหาและวิธีการสอนอย่างเป็นองค์รวม จึงจะนำไปสู่การออกแบบการเรียนรู้ที่มี ประสิทธิภาพ (Mishra & Koehler, 2006) การพัฒนาสมรรถนะดังกล่าวไม่ได้เป็นเพียงการ เรียนรู้เครื่องมือดิจิทัล แต่เป็นการปรับมุมมองต่อบทบาทของครูในฐานะผู้ออกแบบ ประสบการณ์การเรียนรู้ อย่างไรก็ตามงานวิจัยที่ศึกษาว่านักศึกษาฝึกสอนรับรู้และตีความ บทบาทด้านเทคโนโลยีดังกล่าวอย่างไรผ่านการสะท้อนคิดยังมีจำนวนจำกัด โดยเฉพาะ การศึกษาที่มุ่งวิเคราะห์โครงสร้างความหมายเชิงลึกจากข้อมูลเชิงคุณภาพ

5. การวิเคราะห์เชิงธีมในงานวิจัยการศึกษา การวิเคราะห์เชิงธีมเป็นแนวทางการ วิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่มุ่งค้นหาและตีความแบบแผนความหมายภายในชุดข้อมูลอย่าง เป็นระบบ และสามารถดำเนินการได้ในกรอบอุปนัยหรือกรอบนินัย (Braun & Clarke, 2006) แนวคิด reflexive thematic analysis ยังเน้นบทบาทเชิงตีความของผู้วิจัย และความโปร่งใส ในกระบวนการสร้างธีม (Braun & Clarke, 2019) ในบริบทการศึกษาก่อนคิดของ นักศึกษาครู การวิเคราะห์เชิงธีมแบบอุปนัยมีความเหมาะสม เนื่องจากเปิดโอกาสให้ธีม พัฒนาขึ้นจากข้อมูลโดยตรง ไม่ถูกกำหนดล่วงหน้าด้วยกรอบทฤษฎีตายตัว และเอื้อต่อการ สังเคราะห์โครงสร้างพัฒนาการเชิงวิชาชีพจากมุมมองของผู้ให้ข้อมูลเอง

จากการทบทวนวรรณกรรมข้างต้นสามารถสังเคราะห์ได้ว่า การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเป็นพื้นที่บรรจบกันของการเรียนรู้จากประสบการณ์ การสะท้อนคิด และการก่อรูปอัตลักษณ์วิชาชีพอย่างเป็นพลวัต วงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ทำหน้าที่เป็นโครงสร้างพื้นฐานของการพัฒนา (Kolb, 1984) ขณะที่การสะท้อนคิดทำหน้าที่เป็นกลไกแปรรูปประสบการณ์ให้กลายเป็นความรู้เชิงปฏิบัติและการเปลี่ยนแปลงภายในตนเอง (Schön, 1983; กิตติบุญถวัลย์ และคณะ, 2018) ระดับและคุณภาพของการสะท้อนคิดมีผลโดยตรงต่อความล้มเหลวของการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพ (Hatton & Smith, 1995; เป็รื่องพิชญธร & อินทรประวัตติ, 2023) และมีบทบาทสำคัญในการต่อรองและสร้างความหมายใหม่เกี่ยวกับความเป็นครูในระยะเปลี่ยนผ่าน (Beijaard et al., 2004; Flores & Day, 2006) ภายใต้บริบทการศึกษา ยุคดิจิทัลที่ขยายความคาดหวังต่อบทบาทครู (Mishra & Koehler, 2006) การทำความเข้าใจโครงสร้างพัฒนาการดังกล่าวจึงจำเป็นต้องอาศัยการวิเคราะห์เชิงคุณภาพที่สามารถสังเคราะห์แบบแผนความหมายจากเสียงของนักศึกษาฝึกสอนเองได้อย่างเป็นระบบ (Braun & Clarke, 2006, 2019) งานวิจัยนี้จึงตั้งอยู่บนสมมติฐานเชิงแนวคิดว่าการเรียนรู้ การสะท้อนคิด และการก่อรูปอัตลักษณ์ไม่ได้เกิดขึ้นอย่างแยกส่วน หากพัฒนาไปพร้อมกันในลักษณะบูรณาการ และสามารถทำความเข้าใจได้ผ่านการวิเคราะห์เชิงธีมจากข้อมูลสะท้อนคิดในช่วงปฏิบัติการสอน 2

วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษานี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ (qualitative research) มุ่งทำความเข้าใจแบบแผนความหมายของการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองของนักศึกษาฝึกสอนผ่านข้อมูลสะท้อนคิด โดยใช้การวิเคราะห์เชิงธีม (Thematic Analysis: TA) ตามแนวทางของ Braun & Clarke (2006) ซึ่งเป็นวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่มีขั้นตอนชัดเจน มีความยืดหยุ่นสูง และเหมาะสมกับการสังเคราะห์แบบแผนความหมายจากข้อมูลข้อความเชิงพรรณนา

แนวทางที่ใช้ในการศึกษานี้เป็น inductive thematic analysis กล่าวคือ ธีมถูกพัฒนาขึ้นจากข้อมูลโดยตรง (data-driven) ไม่ได้กำหนดกรอบธีมล่วงหน้า และเป็นการวิเคราะห์ในระดับความหมายเชิงประจักษ์ (semantic level) โดยมุ่งสะท้อนสิ่งที่ผู้ให้ข้อมูลสื่อสารอย่างชัดเจนและตรงไปตรงมา ทั้งนี้ Braun & Clarke (2006, 2019) เน้นว่า TA ไม่ใช่เพียงเครื่องมือวิเคราะห์ข้อมูล หากแต่เป็นวิธีวิทยา (methodology) ที่สะท้อนจุดยืนทางญาณ

วิทยาของผู้วิจัยต่อข้อมูลและความหมาย การเลือกใช้ inductive TA จึงมีความสอดคล้องทั้งในเชิงวิธีวิทยาและวัตถุประสงค์ของการศึกษา

จุดยืนของผู้วิจัย (Researcher Positionality)

คณะผู้วิจัยเป็นอาจารย์ในคณะศึกษาศาสตร์ และมีบทบาทเกี่ยวข้องกับการนิเทศนักศึกษาฝึกสอนในรายวิชาปฏิบัติการสอน 2 หลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู ความสัมพันธ์เชิงสถานภาพดังกล่าวอาจมีอิทธิพลต่อการตีความข้อมูล คณะผู้วิจัยจึงดำเนินการสะท้อนตนเองทั้งในระดับรายบุคคลและระดับทีม (collective reflexivity) โดยจัดประชุมอภิปรายเชิงวิพากษ์อย่างสม่ำเสมอ พร้อมทั้งจัดทำ reflexive memos ตลอดกระบวนการวิเคราะห์ เพื่อเปิดเผยและตรวจสอบอคติ สมมติฐานและกรอบคิดของตนเอง ทั้งนี้สอดคล้องกับแนวทาง reflexive thematic analysis ของ Braun & Clarke (2019) ที่มองว่าการสะท้อนตนเองของผู้วิจัยเป็นส่วนหนึ่งของความเข้มแข็งทางวิธีวิทยา

บริบทและผู้ให้ข้อมูล

ผู้ให้ข้อมูลคือนักศึกษาฝึกสอนที่กำลังปฏิบัติการสอน 2 ในหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิตสาขาวิชาชีพครู จำนวน 76 คน ที่เข้าร่วมกิจกรรมสะท้อนคิดหลังสิ้นสุดช่วงปฏิบัติการสอน ในการศึกษานี้มีเหตุผลเชิงวิธีวิทยา กล่าวคือ มุ่งสังเคราะห์แบบแผนความหมายจากประสบการณ์ของกลุ่มนักศึกษาในฐานะชุมชนการเรียนรู้ (learning community) ร่วมกันไม่ใช่การสุ่มตัวอย่างเพื่อการอ้างอิงทางสถิติ โดยการปฏิบัติการสอน 2 เป็นช่วงที่นักศึกษามีบทบาทรับผิดชอบการจัดการเรียนรู้ด้วยตนเองมากขึ้น ครอบคลุมการวางแผนการสอน การจัดกิจกรรม การวัดและประเมินผล และการจัดการชั้นเรียน ภายใต้การกำกับดูแลของครูพี่เลี้ยงและอาจารย์นิเทศก์ บริบทดังกล่าวทำให้ช่วงปฏิบัติการสอน 2 มีความเหมาะสมเป็นพิเศษสำหรับการศึกษาพัฒนาการเชิงวิชาชีพ เนื่องจากนักศึกษามีอิสระในการตัดสินใจทางการสอนในระดับที่สูงกว่าช่วงปฏิบัติการสอน 1

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ข้อมูลถูกรวบรวมผ่านคำถามปลายเปิด 1 ข้อ ได้แก่ “ในช่วงการปฏิบัติการสอน 2 ด้านการจัดการเรียนรู้ นักศึกษาได้เรียนรู้และพัฒนาตนเองในเรื่องใดบ้าง” การเลือกใช้คำถามปลายเปิดเพียงหนึ่งข้อมีเหตุผลเชิงวิธีวิทยา คือ เพื่อเปิดพื้นที่ให้ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนคิดได้อย่างอิสระโดยไม่ถูกชี้นำจากกรอบคำถามที่กำหนดล่วงหน้า คำตอบถูกเขียนเป็นลายลักษณ์อักษรโดยสมัครใจ ไม่มีการกำหนดความยาวขั้นต่ำหรือสูงสุด โดยข้อมูลทั้งหมดถูกรวบรวมภายหลัง

สิ้นสุดช่วงปฏิบัติการสอน เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลมีระยะห่างเพียงพอสำหรับการทบทวนประสบการณ์ในเชิง retrospective reflection อย่างไรก็ตามผู้วิจัยตระหนักว่าการเก็บข้อมูลภายหลังการสิ้นสุดประสบการณ์อาจมีผลของ recall bias กล่าวคือ นักศึกษาอาจจดจำเฉพาะประสบการณ์ที่มีนัยสำคัญหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นล่าสุด ซึ่งถือเป็นข้อจำกัดที่ต้องรับรู้ในการตีความผล

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ดำเนินการตาม 6 ขั้นตอนของ Braun & Clarke (2006) ได้แก่ (1) การทำความเข้าใจข้อมูล (2) การกำหนดรหัสเริ่มต้น (3) การค้นหาและจัดกลุ่มธีม (4) การทบทวนธีม (5) การนิยามและตั้งชื่อธีม และ (6) การจัดทำรายงาน ทั้งนี้เนื่องจากมีผู้ให้ข้อมูลจำนวน 76 คน คณะผู้วิจัย 4 คนจึงแบ่งชุดข้อมูลเพื่ออ่านและกำหนดรหัสเบื้องต้น โดยแต่ละคนรับผิดชอบข้อมูลบางส่วน อย่างไรก็ตามก่อนเริ่มกระบวนการ coding ได้มีการประชุมร่วมกันเพื่อสร้างความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับกรอบแนวคิด ขั้นตอน และหลักการของ reflexive thematic analysis ให้สอดคล้องกัน

ภายหลังการกำหนดรหัสเบื้องต้น ผู้วิจัยนำรหัสและประเด็นสำคัญจากแต่ละชุดข้อมูลมาหารือร่วมกันในที่ประชุมทีม เพื่อเปรียบเทียบมุมมอง ถกเถียงและพัฒนาธีมในระดับภาพรวม กระบวนการนี้มุ่งเน้นการสนทนาเชิงสะท้อนคิด (reflexive dialogue) มากกว่าการวัดความสอดคล้องเชิงสถิติ ทั้งนี้ธีมนำมาได้รับการพัฒนาและยืนยันผ่านการพิจารณาร่วมกันของคณะผู้วิจัยทั้งหมด

ตารางที่ 1 ตารางแสดงเส้นทางการวิเคราะห์ข้อมูล (Coding Pathway Table)

ข้อความจากข้อมูล (Extract)	รหัสเริ่มต้น (Initial Code)	ธีมหลัก (Theme)
"ได้เรียนรู้การวางแผนการสอนอย่างเป็นระบบ การเลือกใช้สื่อและเทคนิคการสอนที่เหมาะสม รวมถึงการปรับกิจกรรมให้สอดคล้องกับความแตกต่างระหว่างผู้เรียน"	การวางแผนเชิงระบบ / การปรับแผนตามผู้เรียน	ธีมที่ 1 การวางแผน และออกแบบการจัดการเรียนรู้
"ได้เรียนรู้การใช้เทคนิคการสอนที่สอดคล้องกับเนื้อหาและบริบท เช่น PBL, สอนแบบร่วมมือ, เกมการศึกษา"	การเลือกเทคนิคการสอน / การสอนที่หลากหลาย	ธีมที่ 2 ทักษะการสอน และกระบวนการสอน

"พัฒนาด้านการจัดการเรียนการสอน การสร้างสื่อวัตกรรมการเรียนรู้โดยใช้ AI และการควบคุมชั้นเรียน"	การใช้ AI สร้างสื่อ / วัตกรรมการสอน	ธีมที่ 3 สื่อ เทคโนโลยี และนวัตกรรมการสอน
"เรียนรู้วิธีการจัดการพฤติกรรมของผู้เรียน โดยเฉพาะการใช้กลยุทธ์ในการควบคุมสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน เช่น การใช้เสียง การเคลื่อนไหว หรือการใช้เทคนิคการดึงดูดความสนใจ"	การจัดการพฤติกรรม / กลยุทธ์ดึงดูดความสนใจ	ธีมที่ 4 การจัดการชั้นเรียนและพฤติกรรมผู้เรียน
"เรียนรู้การใช้วิธีประเมินที่หลากหลาย และพัฒนาการใช้ข้อมูลจากการประเมินเพื่อนำไปปรับปรุงการสอนและช่วยเหลือผู้เรียนรายบุคคล"	การประเมินหลากหลายรูปแบบ / การใช้ผลประเมินพัฒนาการสอน	ธีมที่ 5 การวัดและประเมินผลการเรียนรู้
"ฝึกความรับผิดชอบ ความอดทน และการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า สร้างจิตสำนึกความเป็นครูที่ต้องมุ่งเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ"	จิตสำนึกวิชาชีพ / ความอดทนและความรับผิดชอบ	ธีมที่ 6 การพัฒนาคุณลักษณะและจิตวิญญาณความเป็นครู
"ได้พัฒนาในเรื่องของการใช้ทักษะการสื่อสาร การมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้สอนและผู้เรียน และได้พัฒนาทักษะการมีส่วนร่วมระหว่างชุมชน ผู้ปกครอง และสถานศึกษา"	ทักษะการสื่อสาร / ความสัมพันธ์กับชุมชนวิชาชีพ	ธีมที่ 7 การสื่อสารปฏิสัมพันธ์และความสัมพันธ์ทางวิชาชีพ

ความน่าเชื่อถือของงานวิจัย (Trustworthiness)

เพื่อเสริมสร้างความน่าเชื่อถือของผลการวิจัย การศึกษานี้ใช้แนวทางเสริมความเข้มแข็งเชิงวิธีวิทยาอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะการใช้ investigator triangulation ผ่านการมีผู้วิจัย 4 คนร่วมอ่านและวิเคราะห์ข้อมูลจากบทสะท้อนคิดของนักศึกษา ทั้งนี้ แม้ข้อมูลจะมาจากแหล่งเดียว แต่การตีความได้รับการพัฒนาและทบทวนผ่านการอภิปรายเชิงวิพากษ์ภายในทีม (peer debriefing) ซึ่งช่วยเปิดพื้นที่ให้มุมมองที่หลากหลายและลดการครอบงำของมุมมองรายบุคคล กระบวนการวิเคราะห์และการตัดสินใจเชิงแนวคิดได้รับการบันทึกไว้ในลักษณะของ audit trail เพื่อให้สามารถตรวจสอบย้อนกลับได้ ขณะเดียวกัน ผู้วิจัยจัดทำ reflexive memo อย่างต่อเนื่องเพื่อตรวจสอบอิทธิพลของบทบาทความเป็นอาจารย์ผู้สอนที่อาจมีต่อการสร้างความหมาย พร้อมทั้งนำเสนอข้อความตัวอย่างจากข้อมูลจริงประกอบการอธิบายธีมอย่าง

ชัดเจน และอธิบายบริบทของการศึกษาโดยละเอียด เพื่อสนับสนุนความเหมาะสมในการถ่ายโอนผลการวิจัยไปยังบริบทอื่น

ผลการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลสะท้อนคิดจากนักศึกษาฝึกสอนจำนวน 76 คน ด้วยกระบวนการวิเคราะห์เชิงธีมตามแนวทางของ Braun & Clarke (2006) ทำให้ได้ธีมหลักจำนวน 7 ธีม ซึ่งแต่ละธีมสะท้อนมิติพัฒนาการที่แตกต่างกันออกไป ตั้งแต่ทักษะการจัดการเรียนรู้เชิงปฏิบัติการ ไปจนถึงการก่อรูปอัตลักษณ์ความเป็นครูในระดับที่ลึกซึ้ง ภาพรวมของธีมทั้ง 7 สะท้อนให้เห็นว่านักศึกษาไม่ได้มองการฝึกสอนเป็นเพียงพื้นที่ฝึกทักษะ หากแต่เป็นประสบการณ์ที่เปลี่ยนแปลงตนเองในหลายระดับพร้อมกัน

ธีมที่ 1 การวางแผนและออกแบบการจัดการเรียนรู้ (Instructional Planning & Design)

ในบรรดาธีมทั้งหมด ธีมนี้ปรากฏในคำตอบด้วยความถี่สูงสุด และมีความหลากหลายของมุมมองมากที่สุดด้วย สิ่งที่น่าสนใจคือนักศึกษาไม่ได้กล่าวถึงการเขียนแผนการสอนในฐานะภารกิจที่ต้องทำ หากแต่พูดถึงมันในฐานะกระบวนการคิดที่พัฒนาขึ้นผ่านการลงมือทำจริง นักศึกษาคนหนึ่งบรรยายพัฒนาการของตนว่า “ได้ตั้งแต่การทำความเข้าใจหลักสูตร การวิเคราะห์ผู้เรียนในแต่ละช่วงวัย ไปจนถึงการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับหลักสูตรและบริบทของโรงเรียน” ข้อความนี้สะท้อนให้เห็นว่านักศึกษาเริ่มมองการวางแผนเป็นกระบวนการต่อเนื่องที่เริ่มจากการทำความเข้าใจบริบทภายนอก ก่อนจะเคลื่อนเข้าสู่การออกแบบที่เฉพาะเจาะจง สอดคล้องกับอีกคำตอบหนึ่งที่ระบุว่า “ได้เรียนรู้การวางแผนการสอนอย่างเป็นระบบ การเลือกใช้สื่อและเทคนิคการสอนที่เหมาะสม รวมถึงการปรับกิจกรรมให้สอดคล้องกับความแตกต่างระหว่างผู้เรียน”

ประเด็นที่ปรากฏซ้ำในหลายคำตอบคือ “การปรับ” ซึ่งบ่งชี้ว่านักศึกษาเริ่มเข้าใจว่าแผนการสอนที่ดีไม่ใช่สิ่งที่ตายตัว หากแต่ต้องมีความยืดหยุ่นและตอบสนองต่อสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้นในห้องเรียน พัฒนาการดังกล่าวสะท้อนการเปลี่ยนผ่านจากการมองแผนเป็นเอกสารไปสู่การมองแผนเป็นเครื่องมือออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีชีวิต

ธีมที่ 2 ทักษะการสอนและกระบวนการสอน (Teaching Skills & Instructional Delivery)

ธีมนั้ปรากฏในระดับสูงใกล้เคียงกับธีมแรก และมีลักษณะที่น่าสนใจคือนักศึกษาพูดถึงทักษะการสอนในเชิงกระบวนการมากกว่าเชิงเทคนิค นักศึกษาหลายคนระบุถึงการเปลี่ยนแปลงในวิธีที่ตนคิดเกี่ยวกับการสอน ดังที่คนหนึ่งกล่าวว่า “พัฒนาทักษะการใช้คำถามและกระตุ้นการคิด เพื่อให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์และแก้ปัญหา” ข้อความนี้ไม่ได้บอกเพียงว่านักศึกษา “ใช้คำถาม” แต่บ่งบอกถึงการตระหนักถึงจุดมุ่งหมายของคำถามในฐานะเครื่องมือพัฒนาการคิดของผู้เรียน ซึ่งเป็นสัญญาณของการเปลี่ยนกระบวนการทัศน์จากการสอนที่เน้นเนื้อหาสู่การสอนที่เน้นกระบวนการคิด นอกจากนี้ยังมีนักศึกษาที่พูดถึงความหลากหลายของเทคนิคการสอนอย่างเป็นรูปธรรมว่า “ได้เรียนรู้การใช้เทคนิคการสอนที่สอดคล้องกับเนื้อหาและบริบท เช่น สอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (PBL), สอนแบบร่วมมือ, เกมการศึกษา”

สิ่งที่ควรสังเกตในข้อความนี้คือคำว่า “สอดคล้องกับเนื้อหาและบริบท” ซึ่งแสดงให้เห็นว่านักศึกษาไม่ได้เพียงรู้จักเทคนิค แต่เริ่มพัฒนาวิจารณญาณในการเลือกใช้เทคนิคที่เหมาะสมกับสถานการณ์เฉพาะ ซึ่งเป็นหัวใจของสมรรถนะการสอนในระดับที่สูงกว่า

ธีมที่ 3 สื่อ เทคโนโลยี และนวัตกรรมการสอน (Media, Technology & Innovation)

ธีมนั้ปรากฏในสัดส่วนที่สูงและมีลักษณะเฉพาะที่โดดเด่นในกลุ่มนักศึกษารุ่นนี้ ภาษาที่นักศึกษาใช้เมื่อกล่าวถึงเทคโนโลยีไม่ได้ฟังดูเหมือน “การเรียนรู้สิ่งใหม่” หากแต่ฟังดูเหมือนการขยายขอบเขตของสิ่งที่ตนทำอยู่แล้วให้กว้างขึ้น นักศึกษาคนหนึ่งบรรยายพัฒนาการของตนในมิตินี้ว่า “ได้พัฒนาทักษะในการผลิตสื่อการสอน ทั้งแบบดั้งเดิมและสื่อดิจิทัล เช่น การสร้างสไลด์ที่น่าสนใจ การใช้แอปพลิเคชันเพื่อการศึกษา หรือการสร้างวิดีโอเพื่อประกอบการสอน” น่าสังเกตว่านักศึกษากล่าวถึง “สื่อแบบดั้งเดิมและสื่อดิจิทัล” ในคราวเดียวกัน บ่งชี้ว่าไม่ได้มองเทคโนโลยีว่าแยกขาดจากการสอนปกติ แต่มองเป็นส่วนหนึ่งของแนวคิดการออกแบบสื่อโดยรวม ที่น่าสนใจยิ่งกว่าคือการที่นักศึกษาบางคนกล่าวถึงการใช้ปัญญาประดิษฐ์ในฐานะเครื่องมือสร้างสรรค์ ดังที่คนหนึ่งระบุว่ “พัฒนาตนเองด้านการจัดการเรียนการสอน การสร้างสื่อนวัตกรรมโดยใช้ AI และการควบคุมชั้นเรียน”

การที่ AI ถูกกล่าวถึงคู่กับการจัดการเรียนการสอนและการควบคุมชั้นเรียนในประโยคเดียวกัน สะท้อนให้เห็นว่าสำหรับนักศึกษากลุ่มนี้ เทคโนโลยีไม่ใช่สิ่งแปลกปลอมในห้องเรียน แต่เป็นส่วนประกอบปกติของการจัดการเรียนรู้ร่วมสมัย

ธีมที่ 4 การจัดการชั้นเรียนและพฤติกรรมผู้เรียน (Classroom Management)

หากอิมที่ 1 และ 2 สะท้อนการพัฒนาในเชิงการออกแบบและวางแผน อิมที่ 4 สะท้อนสิ่งที่เกิดขึ้นเมื่อแผนนั้นต้องเผชิญกับความเป็นจริงของห้องเรียน นักศึกษาหลายคนพูดถึงการจัดการชั้นเรียนในน้ำเสียงที่แสดงถึงการเรียนรู้จากสถานการณ์จริงที่ไม่อาจคาดเดาได้ล่วงหน้า ดังที่นักศึกษาคนหนึ่งบรรยายว่า “เรียนรู้วิธีการจัดการพฤติกรรมของผู้เรียน โดยเฉพาะการใช้กลยุทธ์ในการควบคุมสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน เช่น การใช้เสียง การเคลื่อนไหว หรือการใช้เทคนิคการดึงดูดความสนใจ” ความเป็นรูปธรรมของคำอธิบายในข้อความนี้ ไม่ว่าจะเป็น “การใช้เสียง” “การเคลื่อนไหว” หรือ “การดึงดูดความสนใจ” บ่งชี้ว่านักศึกษาไม่ได้เพียงรับรู้ว่าการจัดการชั้นเรียนสำคัญ แต่ได้ทดลองและค้นพบวิธีการที่ใช้ได้จริงจากประสบการณ์ตรง พัฒนาการในอิมนี้จึงมีลักษณะเป็น practical wisdom ที่เกิดขึ้นจากการลองผิดลองถูกในบริบทจริง มากกว่าการนำทฤษฎีมาประยุกต์ใช้อย่างตรงไปตรงมา

อิมที่ 5 การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ (Assessment & Evaluation)

แม้อิมนี้จะปรากฏในสัดส่วนปานกลาง แต่คุณภาพของการสะท้อนคิดในอิมนี้โดดเด่นในแง่ของการแสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงในระดับมุมมอง นักศึกษาที่กล่าวถึงการประเมินผลไม่ได้พูดถึงการออกข้อสอบหรือการตัดเกรดเป็นหลัก หากแต่พูดถึงการใช้ข้อมูลจากการประเมินในฐานะเครื่องมือพัฒนา ดังที่คนหนึ่งระบุอย่างชัดเจนว่า “เรียนรู้การใช้วิธีประเมินที่หลากหลาย และพัฒนาการใช้ข้อมูลจากการประเมินเพื่อนำไปปรับปรุงการสอน และช่วยเหลือผู้เรียนรายบุคคล” วลีที่น่าสนใจในข้อความนี้ คือ “ช่วยเหลือผู้เรียนรายบุคคล” ซึ่งแสดงให้เห็นว่านักศึกษาเริ่มมองการประเมินในฐานะกระบวนการที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ไม่ใช่เพียงการวัดผลสัมฤทธิ์เชิงตัวเลข การเปลี่ยนแปลงในมุมมองดังกล่าวสะท้อนการเคลื่อนจากการประเมินเพื่อสรุปผล (summative) ไปสู่การประเมินเพื่อพัฒนา (formative) ซึ่งเป็นตัวชี้วัดสำคัญของพัฒนาการเชิงวิชาชีพ

อิมที่ 6 การพัฒนาคุณลักษณะและจิตวิญญาณความเป็นครู (Professional Identity & Teacher Character)

อิมนี้มีลักษณะแตกต่างจากอิมอื่น ๆ อย่างชัดเจน กล่าวคือ เป็นอิมที่นักศึกษาพูดถึง “ตัวตน” มากกว่า “ทักษะ” และเป็นอิมที่น้ำเสียงในการเขียนมีความลึกและสะท้อนคิดมากกว่าอิมอื่น นักศึกษาคนหนึ่งบรรยายพัฒนาการของตนในลักษณะที่ครอบคลุมทั้งสองมิติไปพร้อมกันว่า “ได้พัฒนาตนเองทั้งด้านวิชาชีพ (ทักษะการสอน) และด้านคุณลักษณะ (ความมั่นใจ ความรับผิดชอบ ความเป็นผู้นำในห้องเรียน)” การที่นักศึกษาจัดกลุ่มสิ่งที่ตนเรียนรู้โดยแยกระหว่าง “วิชาชีพ” และ “คุณลักษณะ” อย่างมีสติ แสดงให้เห็นระดับการสะท้อนคิดที่ลึก

กว่าการบรรยายกิจกรรม ขณะที่อีกคนหนึ่งเชื่อมโยงคุณลักษณะเหล่านี้เข้ากับจิตสำนึกความเป็นครูโดยตรงว่า “ฝึกความรับผิดชอบ ความอดทน และการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า สร้างจิตสำนึกความเป็นครูที่ต้องมุ่งเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ”

คำว่า “สร้างจิตสำนึก” ในข้อความนี้มีนัยสำคัญ เพราะไม่ใช่การพูดว่า “ได้เรียนรู้” หรือ “ได้พัฒนาทักษะ” แต่เป็นการพูดถึงกระบวนการก่อร่างสร้างตัวตนภายใน ซึ่งสะท้อนการก่อรูปอัตลักษณ์วิชาชีพในความหมายที่ลึกซึ้งกว่า

ธีมที่ 7 การสื่อสาร ปฏิสัมพันธ์ และความสัมพันธ์ทางวิชาชีพ (Communication & Professional Relationships)

ธีมสุดท้ายนี้ปรากฏในสัดส่วนน้อยที่สุด แต่มีนัยสำคัญในเชิงคุณภาพ เนื่องจากเป็นธีมเดียวที่นักศึกษาพูดถึงบทบาทของตนเองในบริบทที่ใหญ่กว่าห้องเรียน นักศึกษาคนหนึ่งกล่าวถึงพัฒนาการในมิตินี้ว่า “ได้พัฒนาในเรื่องของการใช้ทักษะการสื่อสาร การมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้สอนและผู้เรียน และได้พัฒนาทักษะการมีส่วนร่วมระหว่างชุมชน ผู้ปกครอง และสถานศึกษา”

สิ่งที่โดดเด่นในข้อความนี้คือการขยายขอบเขตความสัมพันธ์จาก “ผู้สอนและผู้เรียน” ไปสู่ “ชุมชน ผู้ปกครอง และสถานศึกษา” ในประโยคเดียว บ่งชี้ว่านักศึกษาเริ่มมองตัวเองไม่ใช่แค่ในฐานะครูในห้องเรียน แต่ในฐานะผู้เชื่อมโยงระหว่างโรงเรียนกับชุมชนวงกว้าง ซึ่งเป็นมิติของอัตลักษณ์วิชาชีพที่มักพัฒนาช้ากว่ามิติอื่น และการที่ปรากฏขึ้นแม้เพียงบางส่วนในช่วงปฏิบัติการสอน 2 จึงมีความหมายเชิงพัฒนาการที่น่าสนใจ

ข้อค้นพบเชิงสังเคราะห์

ข้อค้นพบเชิงสังเคราะห์จากการศึกษานี้ไม่ได้เพียงแสดงรายการธีมการพัฒนาเท่านั้น หากแต่เสนอภาพรวมเชิงกระบวนการของการก่อรูปอัตลักษณ์วิชาชีพครูในลักษณะวงจรเสริมพลัง ซึ่งประกอบด้วยการพัฒนาทักษะการออกแบบการสอน ความมั่นใจในการปฏิบัติจริง การทดลองแนวทางใหม่ และการประเมินปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง วงจรดังกล่าวสะท้อนแบบแผนการพัฒนาอัตลักษณ์ที่เกิดขึ้นอย่างสัมพันธ์กันในช่วงปฏิบัติการสอน 2 อันอาจถือเป็นข้อเสนอเชิงแนวคิดที่สังเคราะห์จากข้อมูลเชิงประจักษ์ในบริบทการฝึกสอนของการศึกษานี้ ในขณะเดียวกันการที่บทสะท้อนคิดจำนวนหนึ่งยังคงอยู่ในระดับการบรรยายกิจกรรมมากกว่าการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ ชี้ให้เห็นช่องว่างระหว่างการปฏิบัติและการพัฒนากระบวนการสะท้อนคิด (reflective practice) ในระดับลึก ซึ่งสะท้อนว่าช่วงปฏิบัติการสอน 2 เพียงช่วงเดียวอาจยังไม่

เพียงพอสำหรับการหล่อหลอมการสะท้อนคิดเชิงวิชาชีพอย่างเต็มรูปแบบ ประเด็นดังกล่าวจึงมีนัยต่อการออกแบบประสบการณ์ฝึกสอนในหลักสูตรครูในอนาคต

อภิปรายผล

ผลการศึกษาครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่าการปฏิบัติการสอน 2 ไม่ได้เป็นเพียงพื้นที่พัฒนาทักษะเชิงเทคนิค หากแต่เป็นกระบวนการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่เอื้อต่อการก่อรูปอัตลักษณ์วิชาชีพอย่างมีนัยสำคัญ การปรากฏของอิมิตทั้ง 7 อิมิตสะท้อนโครงสร้างพัฒนาการที่เคลื่อนจากการออกแบบและปฏิบัติการสอน ไปสู่การตระหนักรู้ตนเองในฐานะครู และการขยายบทบาทสู่บริบทวิชาชีพที่กว้างขึ้น การตีความดังกล่าวตั้งอยู่บนกรอบแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ การสะท้อนคิด และการก่อรูปอัตลักษณ์วิชาชีพ ซึ่งสามารถอภิปรายได้ใน 4 ประเด็นหลัก ดังนี้

1. การเรียนรู้จากประสบการณ์ วงจรการพัฒนาเชิงปฏิบัติการ การที่อิมิตด้านการวางแผนและออกแบบการจัดการเรียนรู้ปรากฏบ่อยครั้งในการสะท้อนตนเองของนักศึกษาฝึกสอน สะท้อนว่าพวกเขาให้ความสำคัญกับกระบวนการคิดเชิงระบบก่อนการสอนจริง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb (1984) ที่เสนอว่าการเรียนรู้เกิดจากการหมุนเวียนระหว่างประสบการณ์ตรง การสะท้อนคิด การสร้างมโนทัศน์ และการทดลองปฏิบัติใหม่ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่านักศึกษาไม่ได้เพียงดำเนินกิจกรรมตามแผน หากแต่เรียนรู้ที่จะ “ปรับ” และ “ออกแบบใหม่” จากสถานการณ์จริงในห้องเรียน ซึ่งสะท้อนการทำงานของวงจรดังกล่าวอย่างเป็นรูปธรรม อย่างไรก็ตามการที่บทสะท้อนคิดบางส่วนยังอยู่ในระดับการบรรยายกิจกรรมโดยขาดการวิเคราะห์เชิงเหตุผล อาจสะท้อนว่าขั้นการสร้างมโนทัศน์เชิงนามธรรม (abstract conceptualization) ยังพัฒนาไม่เต็มที่ ประเด็นนี้สอดคล้องกับงานของ Hatton & Smith (1995) และ Jay & Johnson (2002) ที่เสนอว่าการสะท้อนคิดของนักศึกษาครูมักเคลื่อนไหวยู่ระหว่างระดับพรรณนาและระดับวิเคราะห์ มากกว่าจะก้าวสู่ระดับวิพากษ์อย่างสมบูรณ์

2. การสะท้อนคิดในฐานะกลไกสร้างความรู้เชิงปฏิบัติ อิมิตด้านการจัดการชั้นเรียน การใช้คำถามกระตุ้นการคิด และการปรับกลยุทธ์เฉพาะหน้า สะท้อนกระบวนการ reflection-in-action ตามแนวคิดของ Schön (1983) กล่าวคือ นักศึกษาต้องคิดและตัดสินใจภายใต้สถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ขณะเดียวกันการกล่าวถึงการนำผลการประเมินไปปรับปรุงการสอน สะท้อน reflection-on-action ซึ่งเป็นการทบทวนภายหลังการปฏิบัติ เพื่อพัฒนาการสอนใน

รอบถัดไป โดยผลการศึกษาครั้งนี้สอดคล้องกับงานของ กิตติบุญถวัลย์ และคณะ (2018) ที่ชี้ว่าการสะท้อนคิดเป็นกลไกสำคัญในการแปรประสบการณ์ให้กลายเป็นการเปลี่ยนแปลงภายใน และสอดคล้องกับงานของ เปื้องพิชญาธร และอินทรประวดี (2023) ที่พบว่าการสะท้อนคิดระหว่างการฝึกประสบการณ์ช่วยยกระดับสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาครู นอกจากนี้ โคตรบรรเทา (2025) ยังชี้ให้เห็นว่าการชี้แนะสะท้อนคิดอย่างเป็นระบบสามารถยกระดับคุณภาพการคิดวิเคราะห์ทางวิชาชีพได้อย่างชัดเจน อย่างไรก็ตามความแตกต่างของระดับ reflective depth ที่พบในข้อมูลครั้งนี้สะท้อนว่าการสะท้อนคิดไม่ได้เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติ หากแต่ต้องอาศัยโครงสร้างสนับสนุนที่ชัดเจน ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอของ Kanthong (2021) และ Ruangsarn (2025) ที่เน้นบทบาทของการออกแบบกิจกรรมสะท้อนคิดอย่างมีโครงสร้างเพื่อเสริมพลังการพัฒนาครูอย่างเปลี่ยนแปลงเชิงลึก

3. การก่อรูปอัตลักษณ์วิชาชีพ การเปลี่ยนผ่านจากทักษะสู่ตัวตน มิติด้านคุณลักษณะและจิตวิญญาณความเป็นครูสะท้อนการเคลื่อนจากการพัฒนาทักษะไปสู่การก่อรูปตัวตนทางวิชาชีพ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Beijgaard, Meijer & Verloop (2004) ที่มองว่าอัตลักษณ์ครูเป็นกระบวนการต่อรองความหมายระหว่างประสบการณ์ส่วนบุคคลกับบทบาททางสังคม และสอดคล้องกับ Beauchamp & Thomas (2009) ที่เสนอว่าอัตลักษณ์ครูเป็นโครงสร้างพลวัตที่พัฒนาอย่างต่อเนื่องในบริบทการเรียนรู้วิชาชีพ การที่นักศึกษากล่าวถึงความสัมพันธ์กับผู้เรียน ผู้ปกครอง และชุมชน สะท้อนการขยายขอบเขตบทบาทจาก “ครูผู้สอน” สู่ “สมาชิกของชุมชนวิชาชีพ” ซึ่งสอดคล้องกับข้อค้นพบของ Flores & Day (2006) ที่ชี้ว่าบริบททางสังคมมีบทบาทสำคัญในการหล่อหลอมและปรับเปลี่ยนอัตลักษณ์ครูในช่วงเปลี่ยนผ่านเข้าสู่วิชาชีพ นอกจากนี้การปรากฏของมิติด้านสื่อ เทคโนโลยี และ AI ในระดับสูง สามารถอธิบายผ่านกรอบแนวคิด TPACK ของ Mishra & Koehler (2006) ซึ่งมองว่าความรู้เทคโนโลยีไม่ใช่องค์ประกอบเสริม หากแต่เป็นส่วนหนึ่งของความรู้วิชาชีพครูร่วมสมัย การบูรณาการเทคโนโลยีในข้อมูลสะท้อนคิดจึงสะท้อนการนิยามอัตลักษณ์ครูรุ่นใหม่ในบริบทศตวรรษที่ 21

4. โครงสร้างพัฒนาการเชิงบูรณาการ เมื่อพิจารณาภาพรวม มิติทั้ง 7 สามารถตีความเป็นโครงสร้างพัฒนาการ 3 ระดับที่ซ้อนทับและเสริมพลังกัน ได้แก่ (1) ระดับการออกแบบและปฏิบัติการสอน (2) ระดับการจัดการสถานการณ์และการประเมิน (3) ระดับการก่อรูปอัตลักษณ์และความสัมพันธ์ทางวิชาชีพ โดยลำดับดังกล่าวไม่ได้เป็นขั้นตอนเชิงเส้นตรง

หากแต่เป็นกระบวนการพลวัตที่เกิดขึ้นพร้อมกันผ่านประสบการณ์เดียวกัน สอดคล้องกับแนวคิด reflexive thematic analysis ของ Braun & Clarke (2006, 2019) ที่มองซึมในฐานรูปแบบความหมายที่เชื่อมโยงเชิงกระบวนการมากกว่าการจัดหมวดหมู่เชิงสถิติ

ในภาพรวมผลการศึกษาสนับสนุนมุมมองว่าการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเป็นพื้นที่บูรณาการที่หลอมรวมการพัฒนาทักษะเชิงปฏิบัติ การสะท้อนคิด และการก่อรูปอัตลักษณ์เข้าด้วยกัน และกระบวนการดังกล่าวมีลักษณะเป็นวงจรเสริมพลังที่ดำเนินไปผ่านการปฏิบัติและการตีความประสบการณ์อย่างต่อเนื่อง

สรุป/ข้อเสนอแนะ

การวิเคราะห์เชิงธีมตามแนวทางของ Braun & Clarke จากบทสะท้อนคิดของนักศึกษาฝึกสอน 76 คน พบพัฒนาการวิชาชีพ 7 ธีม ครอบคลุมมิติการออกแบบและปฏิบัติการสอน การจัดการและประเมินผล และการก่อรูปอัตลักษณ์วิชาชีพ ผลสะท้อนว่าปฏิบัติการสอน 2 เป็นช่วงสำคัญของการเรียนรู้จากประสบการณ์ตามแนวคิดของ Kolb และการสะท้อนคิดของ Schon โดยเฉพาะการบูรณาการเทคโนโลยีเป็นส่วนหนึ่งของอัตลักษณ์ครูรุ่นใหม่ อย่างไรก็ตามระดับความลุ่มลึกของการสะท้อนคิดยังแตกต่างกันและต้องการการส่งเสริมเพิ่มเติม โดยคณะผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะดังต่อไปนี้ 1. ข้อเสนอแนะการนำผลไปใช้ ควรพัฒนากิจกรรมสะท้อนคิดแบบมีโครงสร้างเพื่อยกระดับการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ของนักศึกษาฝึกสอน บูรณาการสมรรถนะด้านเทคโนโลยีไว้ในเกณฑ์ประเมินการฝึกสอนอย่างชัดเจน และจัดพื้นที่แลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างนักศึกษา ครูพี่เลี้ยง และอาจารย์นิเทศ เพื่อสนับสนุนการก่อรูปอัตลักษณ์วิชาชีพอย่างเป็นระบบ 2. ข้อเสนอแนะการวิจัยต่อไป ควรศึกษาติดตามพัฒนาการอัตลักษณ์วิชาชีพในระยะยาวตั้งแต่ช่วงฝึกสอนสู่ปีแรกของการประกอบวิชาชีพ รวมทั้งใช้วิธีเก็บข้อมูลที่หลากหลาย เช่น การสัมภาษณ์เชิงลึกหรือการสังเกตชั้นเรียน เพื่อให้เข้าใจมิติของการสะท้อนคิดและการพัฒนาวิชาชีพได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

เอกสารอ้างอิง

กิตติบุญญวัลย์ ป., ชื่นฉ่ำ จ., ศรีธัญญา ศ., และ Umereweneza, S. (2018). การสะท้อนคิด: จากประสบการณ์ที่ล้ำค่าสู่การเปลี่ยนแปลง. วารสารวิจัยทางวิทยาศาสตร์สุขภาพ วิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนี จังหวัดนนทบุรี, 12(1), 102–110.

- โคตรบรรเทา, ธ. (2025). การพัฒนาสมรรถนะนักศึกษาวิชาชีพครูด้านการวิจัยในชั้นเรียนโดยการชี้แนะสะท้อนคิด. *วารสารการบริหารการปกครองและนวัตกรรมท้องถิ่น*, 9(3), 219–224.
- เป็รื่องพิชญธร เ. ., และ อินทรประวัติ พ. . (2023). ผลการสะท้อนคิดด้านสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพ. *วารสารศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี*, 34(3), 92–104.
- 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.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85.

- Kanthong, S. (2021). Development of Learning Management for Enhancing Reflective Thinking of Student Teachers in Peace Education for Teachers Course, Princess of Naradhiwas University. *Princess of Naradhiwas University Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(2), 180–197. retrieved from <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/pnuhuso/article/view/249849>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Ruangsan, W. (2025). *Empowering educators through reflective practice: A meta-model for transformative teacher development in the 21st century*. *วารสารวิชาการสังคมศาสตร์สมัยใหม่*, 2(2), 1–22.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. 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.