

Journal of Educational Transformation Original Article

Received: 15 March 2026

Revised: 27 March 2026

Accepted: 3 April 2026

การสอนแบบสะท้อนตนเองเพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้เชิงลึก

Reflective Teaching for Promoting Deep Learning

นายนคร โสภเชือก และ น.ส.ณัฐพร โสชกบุตร¹

Mr.Nakhon Sokchueak and Miss. Nattaporn Sochakbut

บทคัดย่อ

การศึกษาในศตวรรษที่ 21 เผชิญกับความท้าทายจากการเปลี่ยนแปลงของสังคม เทคโนโลยี และเศรษฐกิจ ทำให้บทบาทของครูจำเป็นต้องปรับจาก “ผู้ถ่ายทอดความรู้” ไปสู่ “ผู้ออกแบบการเรียนรู้” ที่สามารถสะท้อนคิดและพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง บทความวิชาการเชิงแนวคิดนี้มีวัตถุประสงค์เพื่ออธิบายและสังเคราะห์แนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) ในฐานะกลไกสำคัญของการเสริมสร้าง “การเรียนรู้เชิงลึก” (Deep Learning) โดยอ้างอิงแนวคิดจากจอห์น ดิวอี้ (Dewey) และโดนัลด์ เซิน (Schön) ร่วมกับงานศึกษาสมัยใหม่ เพื่อเชื่อมโยงมิติของการสะท้อนคิดเข้ากับการพัฒนาครู ผู้เรียน และวัฒนธรรมการเรียนรู้ในโรงเรียน ผลการสังเคราะห์ชี้ว่า การสอนแบบสะท้อนตนเองช่วยให้ครูตระหนักรู้ต่อกระบวนการสอนของตนเอง เกิดการเรียนรู้เชิงอภิปัญญา และสามารถออกแบบกิจกรรมที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการคิดวิเคราะห์เชิงลึก รวมทั้งสร้างแรงจูงใจภายใน ต่อการเรียนรู้ ขณะเดียวกัน การสะท้อนคิดยังทำหน้าที่เป็น “วงจรการเรียนรู้ร่วมกัน” ระหว่างครูและผู้เรียน ซึ่งนำไปสู่การเปลี่ยนวัฒนธรรมการเรียนรู้ในโรงเรียนจากแนวตั้งสู่แนวราบ บทความเสนอข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติและเชิงนโยบายในการบูรณาการการสะท้อนคิดในระดับห้องเรียน โรงเรียน และระบบการศึกษา เพื่อยกระดับคุณภาพครูไทยให้ก้าวสู่ “ครูผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต” และสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้เชิงลึกอย่างยั่งยืน

คำสำคัญ: การสอนแบบสะท้อนตนเอง, การเรียนรู้เชิงลึก, การพัฒนาครู, วัฒนธรรมการเรียนรู้, การศึกษาในศตวรรษที่ 21

¹ นักวิชาการอิสระ ; independent Scholar,Thailand

Corresponding author, e-mail: nakhonsokchueak@gmail.com

Abstract

Education in the 21st century faces challenges arising from rapid changes in society, technology, and the global economy. These transformations require teachers to move from being knowledge transmitters to learning designers who engage in continuous reflection and professional growth. This conceptual article aims to explain and synthesize the concept of Reflective Teaching as a core mechanism for enhancing Deep Learning. Drawing upon classical theories by John Dewey and Donald Schön and integrating modern perspectives, the paper explores how reflective practices can strengthen teacher professionalism, deepen student learning, and reshape the culture of learning within schools. The synthesis reveals that Reflective Teaching enables teachers to become more aware of their own pedagogical processes, engage in metacognitive learning, and design learning experiences that foster analytical thinking and intrinsic motivation among students. Simultaneously, reflection functions as a shared learning cycle between teachers and learners, promoting horizontal, collaborative learning cultures within educational institutions. The article concludes with practical and policy recommendations for integrating reflective practices at the classroom, school, and national levels, highlighting the need to develop Thai educators as lifelong learning teachers and to cultivate a sustainable society of deep learning.

Keywords: Reflective Teaching, Deep Learning, Teacher Development, Learning Culture, 21st-Century Education

1. บทนำ

บริบทของการศึกษาในศตวรรษที่ 21 การเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ สังคม และเทคโนโลยีในศตวรรษที่ 21 ได้ท้าทายระบบการศึกษาทั่วโลกให้ต้องปรับตัวจากการสอนที่เน้น “การท่องจำและการถ่ายทอด” ไปสู่ “การเรียนรู้เชิงลึก” (Deep learning) ซึ่งมุ่งพัฒนาความเข้าใจเชิงความหมายและการคิดอย่างมีเหตุผลมากกว่าการจำข้อมูล (Biggs & Tang, 2011; Kovač, 2025) ทักษะการคิดวิเคราะห์ การสะท้อนคิด และการเรียนรู้ด้วยตนเองจึงถูกยกให้เป็นสมรรถนะสำคัญของผู้เรียนในยุคใหม่ อย่างไรก็ตามบริบทการเรียนการสอนของไทยยังคงเน้นผลสัมฤทธิ์เชิงเนื้อหาและการวัดผลแบบสอบข้อเขียนมากกว่าการกระตุ้นกระบวนการคิดเชิงลึก (กมลโพธิ์เย็น, 2564) ซึ่งทำให้ผู้เรียนจำนวนมากไม่สามารถเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนกับประสบการณ์จริงได้อย่างมีความหมาย

แนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” ในฐานะคำตอบของการเปลี่ยนแปลงเพื่อตอบสนองต่อปัญหา ดังกล่าว นักวิชาการด้านการศึกษาได้เสนอแนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) ซึ่งเน้นให้ครูกิจทบทวน วิเคราะห์ และประเมินกระบวนการสอนของตนเองอย่างต่อเนื่อง (Dewey, 1933; Schön, 1983, อ้างใน Young, 2018) การสะท้อนคิดของครูกิจไม่เพียงการประเมินผลหลังการสอน แต่เป็นการเรียนรู้จากการปฏิบัติ (Learning from practice) ที่ช่วยให้ครูกิจเข้าใจจุดแข็ง จุดอ่อน และผลลัพธ์ของวิธีการสอนในมิติที่ลึกกว่าเดิม (Brookfield, 1995) ดังนั้นการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงมีใช้กระบวนการทางเทคนิคเท่านั้น แต่เป็น “ทำที่ทางปัญญา” ของครูกิจที่เปิดรับการเปลี่ยนแปลงและใช้การคิดวิเคราะห์เพื่อพัฒนาตนเอง (Lama, 2023; Novoa-Echaurren et al., 2025).

ความสัมพันธ์ระหว่าง การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงกับการเรียนรู้เชิงลึก งานวิจัยจำนวนมากชี้ให้เห็นว่าการสอนแบบสะท้อนตนเองมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมการเรียนรู้เชิงลึกของผู้เรียน Young (2018) เสนอว่า เมื่อครูกิจสะท้อนคิดถึงประสบการณ์การสอนของตน เขาจะเข้าใจลึกซึ้งขึ้นว่าผู้เรียนเรียนรู้อย่างไร สิ่งใดกระตุ้นแรงจูงใจ และสิ่งใดเป็นอุปสรรค กระบวนการนี้ช่วยให้ครูกิจปรับกิจกรรมการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน ในทำนองเดียวกัน Tsingos (2015) พบว่าการใช้กลยุทธ์สะท้อนคิดในรายวิชา ช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความเข้าใจเชิงแนวคิดของนักศึกษา โดยเฉพาะในวิชาที่ต้องใช้การคิดวิเคราะห์ เช่น วิทยาศาสตร์และสุขภาพ ในบริบทไทย เหมือนนาตอน และคณะ (2562) รายงานว่าครูกิจที่ใช้การสะท้อนคิดในชั้นเรียนมีแนวโน้มปรับปรุงวิธีการสอน และเข้าใจผู้เรียนมากขึ้น ซึ่งส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพการเรียนรู้เชิงลึก.

หลักฐานเชิงประจักษ์และมิติทางการพัฒนาครูกิจ การสะท้อนตนเองไม่เพียงพัฒนาความรู้ของครูกิจ แต่ยังยกระดับ “การรู้เท่าทันการสอน” (pedagogical consciousness) ที่เป็นหัวใจของการพัฒนาวิชาชีพครูยุคใหม่ งานของ ElSayary (2025) และ Biazus & Mahtari (2022) แสดงให้เห็นว่าครูกิจที่ใช้การสะท้อนคิดร่วมกับการออกแบบการเรียนรู้เชิงนวัตกรรม (Design thinking and reflection) สามารถสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่ส่งเสริมความคิดวิเคราะห์และความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียนได้ดีกว่ารูปแบบเดิม ในประเทศไทย สังข์รักษา และธรรมอภิพล (2563) เสนอว่ากระบวนการสะท้อนคิดของครูกิจเป็น “พื้นที่ทางวิชาการ” ที่เปิดโอกาสให้เกิดการสร้างองค์ความรู้ร่วมกันระหว่างครูกิจ นักเรียน และผู้บริหารโรงเรียน ส่งผลให้วัฒนธรรมการเรียนรู้ของโรงเรียนเปลี่ยนจากแนวตั้งเป็นแนวราบ (Collaborative culture).

ความจำเป็นของการบูรณาการการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงในระบบการศึกษาไทย แม้แนวคิด การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงจะถูกกล่าวถึงมากขึ้นในวงวิชาการไทย แต่การนำไปใช้ในทางปฏิบัติยังคงจำกัดอยู่ในระดับรายบุคคลหรือโครงการเฉพาะ ไม่สามารถขยายผลในระดับนโยบายได้ (ผู้แต่งไม่ปรากฏ, 2563; 2564) สาเหตุหนึ่งคือระบบการประเมินครูกิจที่เน้นเอกสารและผลงานเชิงปริมาณมากกว่ากระบวนการเรียนรู้ของครูกิจเอง ขณะที่องค์กรระหว่างประเทศอย่าง OECD (2018) และ UNESCO (2021) ต่างเน้นให้ “การสะท้อนคิด” เป็นหัวใจของการพัฒนาครูกิจเพื่อสร้างระบบการเรียนรู้ที่ยั่งยืน บทความนี้จึงมุ่งอธิบายแนวคิดและหลักการของ Reflective Teaching ใน

ฐานะกลไกสำคัญในการเสริมสร้างการเรียนรู้เชิงลึกของผู้เรียน รวมถึงเสนอแนวทางการบูรณาการแนวคิดดังกล่าว ในบริบทโรงเรียนไทย เพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษาสู่มาตรฐานสากล.

2. กรอบแนวคิดและทฤษฎีหลัก

2.1 แนวคิดพื้นฐานของการสะท้อนตนเองในกระบวนการสอน

แนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) มีรากฐานมาจากทฤษฎี “การปฏิบัติอย่างสะท้อนคิด” (Reflective Practice) ของ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey, 1933) และ โดนัลด์ เชิน (Donald Schön, 1983) ซึ่งมองว่าครูควรเป็นผู้เรียนรู้จากประสบการณ์การสอนของตนเองผ่านกระบวนการคิดทบทวนและตั้งคำถามต่อสิ่งที่ทำ ดิวอี้ (1933) เสนอว่าการสะท้อนคิด (Reflection) คือกระบวนการที่บุคคล “คิดเกี่ยวกับสิ่งที่ทำเพื่อเรียนรู้จากสิ่งที่ทำ” (Thinking about what we do to learn from what we do) ส่วน เชิน (1983) ได้ขยายแนวคิดนี้ด้วยการแบ่งรูปแบบของการสะท้อนคิดออกเป็น 2 ประเภท คือ “การสะท้อนคิดระหว่างการปฏิบัติ” (Reflection-in-action) และ “การสะท้อนคิดหลังการปฏิบัติ” (Reflection-on-action) ซึ่งทั้งสองกระบวนการช่วยให้ครูเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างการสอน การตอบสนองของผู้เรียน และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน.

2.2 มิติของครูผู้มีภาวะใคร่ครวญ (Reflective Practitioner)

การสอนแบบสะท้อนตนเองมุ่งให้ครูก้าวพ้นจากการเป็น “ผู้ถ่ายทอดความรู้” (Knowledge transmitter) ไปสู่การเป็น “ผู้เรียนรู้มืออาชีพ” (Professional learner) ที่ตรวจสอบตนเองอย่างต่อเนื่อง บรู๊คฟิลด์ (Stephen Brookfield, 1995) เสนอว่าครูที่มีภาวะใคร่ครวญจะพัฒนาการมองตนเองจาก 4 มุมมองหลัก ได้แก่ (1) มุมมองของตนเอง (Self lens) (2) มุมมองของผู้เรียน (Student lens) (3) มุมมองของเพื่อนครู (Peer lens) และ (4) มุมมองของทฤษฎี (Theoretical lens) การใช้มุมมองเหล่านี้ช่วยให้ครูเห็นความซับซ้อนของการเรียนรู้มากขึ้นและปรับการสอนให้เหมาะสมกับผู้เรียนรายบุคคล งานของ Lama (2023) ยังชี้ว่าการใช้บันทึกสะท้อนคิด (Reflective journals) เป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยพัฒนาทักษะการวิเคราะห์ของครูและเปิดพื้นที่ให้เกิด “การเรียนรู้เชิงอภิปัญญา” (Metacognitive learning).

2.3 แนวคิดการเรียนรู้เชิงลึก (Deep Learning Theory)

ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงลึกได้รับการพัฒนาโดย Biggs และ Tang (2011) ซึ่งอธิบายว่าผู้เรียนที่มีแรงจูงใจภายใน (Intrinsic motivation) และมีการสะท้อนคิดในระหว่างเรียนจะสร้างความเข้าใจที่ยั่งยืนและเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับประสบการณ์เดิม ตรงข้ามกับ “การเรียนรู้แบบผิวเผิน” (Surface learning) ที่มุ่งเพียงการจดจำงานของ Young (2018) และ Maqsood และคณะ (2025) แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้ที่กระตุ้นการสะท้อนคิดช่วยเพิ่ม “การคิดวิเคราะห์เชิงระบบ” (Systemic analytical thinking) ของผู้เรียนได้อย่างมีนัยสำคัญ ในบริบทไทย เหมือนาดอน และคณะ (2562) รวมถึง สังข์รัชชกา และ ธรรมอภิพล (2563) พบว่าครูที่ใช้การสะท้อนตนเองในการสอนสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเชิงลึกและเรียนรู้ด้วยตนเองมากขึ้น.

2.4 การบูรณาการแนวทางการสอนแบบสะท้อนตนเอง และการเรียนรู้เชิงลึก

เมื่อพิจารณาร่วมกัน “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” และ “การเรียนรู้เชิงลึก” สามารถเชื่อมโยงกันได้อย่างเป็นระบบ Kovač (2025) เสนอว่าการเรียนรู้เชิงลึกไม่อาจเกิดขึ้นได้หากผู้สอนไม่เข้าใจกลไกของการคิดวิเคราะห์ของตนเอง ในทำนองเดียวกัน Novoa-Echaurren และคณะ (2025) อธิบายว่าการใช้เทคโนโลยีเพื่อสนับสนุนการสะท้อนคิดของครู เช่น ระบบวิเคราะห์การเรียนรู้ (Learning Analytics) ช่วยขยายพื้นที่การสะท้อนคิดให้ต่อเนื่องทั้งในและนอกชั้นเรียน ดังนั้น การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงไม่เพียงเป็นกระบวนการพัฒนาครู แต่เป็น “วัฏจักรแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน” (Shared learning cycle) ระหว่างครูและผู้เรียน ซึ่งส่งเสริมการเกิด “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Learning for transformation) ในระดับห้องเรียนและระดับระบบ (UNESCO, 2021; OECD, 2018).

3. การสังเคราะห์แนวคิดและการประยุกต์ใช้

การเชื่อมโยงแนวคิดระหว่างครูและผู้เรียนในกระบวนการสะท้อนคิด

หัวใจของการสอนแบบสะท้อนตนเอง (Reflective Teaching) คือ “การเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูกับผู้เรียน” (Co-learning process) ซึ่งเปิดโอกาสให้ทั้งสองฝ่ายเป็นผู้สร้างองค์ความรู้จากประสบการณ์จริงร่วมกัน (Young, 2018; Lama, 2023) เมื่อครูสะท้อนการสอนของตนเองผ่านการเขียนบันทึกสะท้อนคิด (Reflective journal) หรือการอภิปรายกับเพื่อนครูในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community – PLC) ครูจะได้ข้อมูลย้อนกลับที่ช่วยปรับปรุงกลยุทธ์การสอนให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละกลุ่ม (Brookfield, 1995) ขณะเดียวกัน ผู้เรียนที่ได้รับการกระตุ้นให้สะท้อนสิ่งที่ตนเรียน (Student self-reflection) จะพัฒนาความเข้าใจเชิงลึก (Deep understanding) และสามารถเชื่อมโยงความรู้กับสถานการณ์จริงในชีวิตประจำวันได้ดียิ่งขึ้น (Tsingos, 2015).

การพัฒนาครูด้วยกระบวนการสะท้อนคิด (Reflective Teacher Development)

งานของ ElSayary (2025) และ Novoa-Echaurren และคณะ (2025) ชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาครูผ่านการสะท้อนคิดมีลักษณะเป็น “การเรียนรู้ตลอดชีวิตทางวิชาชีพ” (Professional lifelong learning) ครูที่ฝึกสะท้อนตนเองอย่างต่อเนื่องจะเกิด “การรู้เท่าทันทางการสอน” (Pedagogical self-awareness) ซึ่งเป็นคุณสมบัติของครูยุคศตวรรษที่ 21 ที่สามารถวิเคราะห์ได้ว่าอะไรคือสิ่งที่ทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้ดีที่สุด การใช้เครื่องมือดิจิทัล เช่น e-Portfolio หรือวิดีโอบันทึกการสอน (Teaching video reflection) ช่วยให้ครูได้ทบทวนกระบวนการสอนอย่างเป็นระบบและเห็นพัฒนาการของตนเอง (Novoa-Echaurren et al., 2025) ในบริบทไทย การวิจัยของ สังข์รักษา และ ธรรมอภิพล (2563) พบว่าครูที่เข้าร่วมวงสะท้อนคิดรายสัปดาห์มีพัฒนาการทางความคิดและความเข้าใจในผู้เรียนเพิ่มขึ้นอย่างชัดเจน.

การเรียนรู้เชิงลึกของผู้เรียนในชั้นเรียนสะท้อนคิด

จากมุมมองของผู้เรียน การสอนแบบสะท้อนตนเองทำให้เกิด “การเรียนรู้เชิงประสบการณ์” (Experiential learning) ตามแนวคิดของ Kolb (1984) ที่ประกอบด้วยสี่ขั้นตอน ได้แก่ ประสบการณ์ตรง (Concrete experience), การสะท้อนคิด (Reflective observation), การสร้างแนวคิดเชิงนามธรรม (Abstract conceptualization), และการทดลองปฏิบัติใหม่ (Active experimentation). ในชั้นเรียนที่ครูปฏิบัติการสอนเชิงสะท้อน ผู้เรียนจะได้มีส่วนร่วมในทุกขั้นตอนของวงจรการเรียนรู้ ซึ่งช่วยให้พวกเขาสามารถวิเคราะห์ ประเมิน และสังเคราะห์ความรู้ใหม่ได้ด้วยตนเอง ส่งผลให้เกิด “การเรียนรู้เพื่อความเข้าใจ” (Learning for understanding) ไม่ใช่เพียงการจำเพื่อสอบ (Maqsood et al., 2025; Biazus & Mahtari, 2022). งานของ เหมือน นาดอน และคณะ (2562) สนับสนุนแนวคิดนี้โดยพบว่าการใช้คำถามสะท้อนคิดในระหว่างการเรียนรู้ช่วยเพิ่มทักษะ การคิดวิเคราะห์และการเรียนรู้เชิงลึกในนักเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ.

การเปลี่ยนแปลงระดับวัฒนธรรมการเรียนรู้ในโรงเรียน

เมื่อกระบวนการสะท้อนคิดถูกฝังอยู่ในระบบการสอนอย่างต่อเนื่อง จะนำไปสู่ “วัฒนธรรมการเรียนรู้เชิงสะท้อน” (Reflective learning culture) ของโรงเรียน ครูจะไม่ทำหน้าที่เพียงผู้สอน แต่กลายเป็น “ผู้เรียนร่วมกับนักเรียน” (Teacher as co-learner) ซึ่งเปลี่ยนโครงสร้างอำนาจในชั้นเรียนให้เป็นแนวราบ (สังข์รักษา & ธรรมอภิพล, 2563). วัฒนธรรมดังกล่าวสอดคล้องกับข้อเสนอของ OECD (2018) ที่มองว่าโรงเรียนยุคใหม่ควรเป็น “ชุมชนแห่งการเรียนรู้” (learning community) มากกว่าสถานที่ถ่ายทอดความรู้ ขณะเดียวกัน UNESCO (2021) ก็เสนอให้การสะท้อนคิดเป็นกลไกสำคัญของ “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Learning for transformation) ที่ช่วยให้ระบบการศึกษามีความยืดหยุ่นและยั่งยืนในระยะยาว.

สังเคราะห์แนวคิดสู่กรอบการปฏิบัติ (Conceptual Framework for Practice)

เมื่อสรุปภาพรวมจากวรรณกรรมทั้งหมด สามารถเสนอกรอบแนวคิดการบูรณาการ “การสอนแบบสะท้อนตนเองเพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้เชิงลึก” ได้ใน 3 มิติหลัก ได้แก่

1. มิติของครู (Teacher Dimension): การสะท้อนคิดของครูช่วยพัฒนาการออกแบบการสอน (Instructional design) และการเข้าใจผู้เรียนรายบุคคล
2. มิติของผู้เรียน (Learner Dimension): การสะท้อนคิดของผู้เรียนช่วยให้เกิดการคิดวิเคราะห์เชิงระบบ (Systemic analytical thinking) และความเข้าใจเชิงนามธรรม (Abstract understanding)
3. มิติของระบบ (System Dimension): การสร้างวัฒนธรรมการสะท้อนคิดในโรงเรียนส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันอย่างยั่งยืน (Sustainable collaborative learning).

กรอบนี้ชี้ให้เห็นว่าการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงมิได้เป็นเพียงเทคนิคการสอน แต่เป็น “กรอบคิดเชิงจิตสำนึกทางวิชาชีพ” (Professional consciousness framework) ที่ขับเคลื่อนให้เกิดการเรียนรู้เชิงลึกในทุกกระดับของระบบการศึกษา.

4. ข้อเสนอเชิงปฏิบัติและนโยบาย

ความจำเป็นของการพัฒนา “ครูสะท้อนคิด” (Reflective Teacher)

แม้ระบบการศึกษาไทยจะมีความพยายามปรับตัวสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 แต่ในทางปฏิบัติ กระบวนการสอนของครูไทยจำนวนมากยังคงมีลักษณะเป็นการสอนแบบเน้นครูเป็นศูนย์กลาง (Teacher-centered instruction) และมุ่งเน้นการถ่ายทอดเนื้อหาเพื่อการสอบมากกว่าการพัฒนาความเข้าใจเชิงลึกของผู้เรียน ครูจำนวนมากไม่น้อยยังใช้วิธีการสอนแบบบรรยาย (lecture-based teaching) และการให้ผู้เรียนจดจำข้อมูล ส่งผลให้ผู้เรียนขาดโอกาสในการคิดวิเคราะห์ การตั้งคำถาม และการเชื่อมโยงความรู้กับบริบทชีวิตจริง (กมลโพธิ์เย็น, 2564)

ปัญหาดังกล่าวมิได้เกิดจากตัวครูเพียงอย่างเดียว แต่เป็นผลจากข้อจำกัดเชิงโครงสร้างของระบบการศึกษาไทย เช่น ระบบการประเมินผลที่เน้นคะแนนสอบมาตรฐาน ภาระงานด้านเอกสารที่สูง และวัฒนธรรมองค์กรที่ยังให้ความสำคัญกับการ “สอนให้ครบเนื้อหา” มากกว่าการ “สอนให้เกิดการเรียนรู้” ส่งผลให้ครูมีข้อจำกัดในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายและไม่สามารถสะท้อนหรือพัฒนาการสอนของตนเองได้อย่างต่อเนื่อง (OECD, 2018)

ภายใต้บริบทดังกล่าว แนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) จึงมีความสำคัญในฐานะกลไกที่สามารถแก้ไขปัญหาระบบของการสอนได้ โดยกระบวนการสะท้อนคิดช่วยให้ครูตระหนักถึงรูปแบบการสอนของตน วิเคราะห์ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน และปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การสอนให้สอดคล้องกับบริบทจริงของห้องเรียนได้อย่างต่อเนื่อง การสะท้อนคิดจึงไม่เพียงเป็นเครื่องมือพัฒนาวิธีการสอน แต่เป็นกระบวนการสร้าง “ความรู้ทางการสอนจากการปฏิบัติจริง” (Knowledge from practice) ซึ่งสามารถนำไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้เชิงลึกของผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม

ในยุคการศึกษาศตวรรษที่ 21 ครูไม่อาจทำหน้าที่เพียงผู้ถ่ายทอดความรู้ แต่ต้องเป็น “ผู้ออกแบบการเรียนรู้” (Learning designer) ที่ตระหนักถึงกระบวนการคิดและการเรียนรู้ของตนเอง งานของ ElSayary (2025) และ Lama (2023) พบว่าการฝึกครูให้มี “การคิดสะท้อน” (Reflective thinking) เป็นเครื่องมือสำคัญในการสร้างนวัตกรรมทางการสอนและการปรับกลยุทธ์การเรียนรู้ให้เหมาะกับผู้เรียนในบริบทที่หลากหลาย สำหรับประเทศไทย การสร้างครูสะท้อนคิดควรเริ่มตั้งแต่ระดับหลักสูตรผลิตครู โดยบูรณาการการสะท้อนคิดในทุกวิชา เช่น การฝึกเขียนบันทึกสะท้อนตนเอง (Reflective journal) การทำวิจัยในชั้นเรียน (Action research) และการสนทนาร่วมกับเพื่อนครูในชุมชนวิชาชีพ (Professional Learning Community – PLC).

ข้อเสนอเชิงปฏิบัติในระดับห้องเรียน (Classroom-Level Application)

ในบริบทของห้องเรียนไทยในปัจจุบัน แม้จะมีความพยายามปรับเปลี่ยนรูปแบบการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 แต่ในทางปฏิบัติยังพบว่าการจัดการเรียนการสอนส่วนใหญ่มุ่งเน้นรูปแบบการสอนแบบครูเป็นศูนย์กลาง (Teacher-centered instruction) และการถ่ายทอดเนื้อหาเพื่อเตรียมสอบเป็น

หลัก ส่งผลให้ผู้เรียนมีบทบาทเป็นผู้รับสารมากกว่าผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง อีกทั้งการประเมินผลที่เน้นคะแนนสอบและตัวชี้วัดเชิงปริมาณยังเป็นปัจจัยสำคัญที่จำกัดความยืดหยุ่นของครูในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย ขณะเดียวกัน ครูจำนวนมากยังขาดโอกาสในการทบทวนและพัฒนาวิธีการสอนของตนเองอย่างเป็นระบบ เนื่องจากภาระงานด้านเอกสารและข้อจำกัดด้านเวลา (OECD, 2018)

แม้แนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) จะเริ่มได้รับความสนใจในวงวิชาการไทย และมีการนำไปทดลองใช้ในบางบริบท เช่น การใช้บันทึกสะท้อนคิด การจัดวงชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หรือการสะท้อนผลหลังการสอน แต่การนำไปใช้ยังคงจำกัดอยู่ในลักษณะเฉพาะรายบุคคลหรือโครงการนำร่อง และยังไม่สามารถขยายผลในระดับห้องเรียนทั่วไปได้ อย่างไรก็ตาม หากนำแนวคิดดังกล่าวมาประยุกต์ใช้อย่างเป็นระบบ จะช่วยแก้ไขปัญหาคือการเรียนการสอนที่เน้นเนื้อหาและการท่องจำได้ โดยกระบวนการสะท้อนคิดจะช่วยให้ครูตระหนักถึงรูปแบบการสอนของตนเอง วิเคราะห์พฤติกรรมและการตอบสนองของผู้เรียน และปรับกิจกรรมการเรียนรู้ให้ส่งเสริมการคิดวิเคราะห์และการมีส่วนร่วมของผู้เรียนมากขึ้น ในขณะเดียวกัน ผู้เรียนที่ได้รับการส่งเสริมให้สะท้อนการเรียนรู้ของตนเองจะเกิดการเรียนรู้เชิงลึกและสามารถพัฒนาทักษะการคิดอย่างเป็นระบบได้

ในระดับชั้นเรียน ครูสามารถประยุกต์แนวคิดการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงได้หลายวิธี เช่น (1) ใช้การสนทนาสะท้อนหลังการเรียน (Post-lesson reflection dialogue) เพื่อให้ผู้เรียนได้คิดทบทวนว่าตนได้เรียนรู้อะไรและเรียนรู้อย่างไร (2) ใช้แบบบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ของผู้เรียน (Student reflection sheet) เป็นเครื่องมือประเมินเชิงคุณภาพและ (3) ใช้เทคโนโลยี เช่น ระบบจัดการเรียนรู้ (Learning Management System)(LMS) เพื่อรวบรวมหลักฐานการสะท้อนคิดอย่างเป็นระบบ (Kovač, 2025; Novoa-Echaurren et al., 2025) การจัดชั้นเรียนในลักษณะนี้ไม่เพียงเพิ่มความเข้าใจเชิงลึก (Deep understanding) แต่ยังสร้างแรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) และความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน (Young, 2018; Tsingos, 2015).

ข้อเสนอเชิงระบบสำหรับโรงเรียน (School-Level Implementation)

ในระดับโรงเรียน ควรมีนโยบายส่งเสริมให้ครูทุกคนได้ฝึกการสะท้อนคิดอย่างต่อเนื่อง เช่น การจัด “ชั่วโมงสะท้อนการสอน” (Teaching reflection hour) หลังการสอนแต่ละสัปดาห์ หรือการจัดเวที PLC เพื่อแลกเปลี่ยนบทเรียนจากประสบการณ์จริง (สังข์รักษา & ธรรมอภิพล, 2563) นอกจากนี้ โรงเรียนควรสร้าง “วัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน” (Collaborative learning culture) ที่ให้คุณค่ากับการเรียนรู้ของครูพอ ๆ กับผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน (UNESCO, 2021). การมีระบบสนับสนุนแบบนี้จะทำให้โรงเรียนกลายเป็น “พื้นที่แห่งการเติบโตทางวิชาชีพ” (Professional growth space) ไม่ใช่เพียงพื้นที่ถ่ายทอดความรู้.

ข้อเสนอเชิงนโยบายระดับชาติ (National-Level Policy Implications)

ในระดับนโยบาย หน่วยงานด้านการศึกษา เช่น กระทรวงศึกษาธิการ และ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ควรกำหนด “มาตรฐานสมรรถนะครูสะท้อนคิด” (Reflective teacher competency standards) ให้ชัดเจน คล้ายกับกรอบมาตรฐานของ OECD (2018) และ UNESCO (2021) ที่ยึดหลักการว่า “การ

พัฒนาครู = การเรียนรู้ของระบบการศึกษา” (Teacher development = system learning). นโยบายการประเมินครูควรเปลี่ยนจากการพิจารณาผลสัมฤทธิ์เชิงเอกสารไปสู่การพิจารณากระบวนการเรียนรู้และการพัฒนาอย่างต่อเนื่องของครู (Process-based appraisal). นอกจากนี้ ควรสนับสนุนโครงการอบรมระยะยาวแบบมีพี่เลี้ยง (Mentoring system) ที่ส่งเสริมให้ครูได้ทดลอง สะท้อน และแลกเปลี่ยนประสบการณ์จริง.

การประเมินผลและการสร้างที่ยั่งยืน (Evaluation and Sustainability)

เพื่อให้การนำการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงไปใช้เกิดผลอย่างยั่งยืน ต้องมีระบบการประเมินผลที่สะท้อนความเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพ ทั้งในระดับครูและนักเรียน ซึ่งอาจใช้การประเมินแบบผสมผสาน (Mixed evaluation approach) รวมการสังเกต การสัมภาษณ์ และหลักฐานจากบันทึกการสะท้อนคิด (Biazus & Mahtari, 2022; Maqsood et al., 2025) นอกจากนี้ควรส่งเสริมให้สถาบันผลิตครูและมหาวิทยาลัยเป็นศูนย์กลางการพัฒนาองค์ความรู้ด้านการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงผ่านการวิจัยเชิงปฏิบัติ (Action research) และการจัดอบรมครูทั่วประเทศ เพื่อให้แนวคิดนี้ไม่หยุดอยู่ที่การทดลองในชั้นเรียนแต่กลายเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมทางการศึกษาไทยในระยะยาว.

5. สรุปและข้อเสนอในอนาคต

บทความนี้ได้ชี้ให้เห็นว่า “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) เป็นแนวทางการพัฒนาครูและนักเรียนที่เชื่อมโยงระหว่าง “การเรียนรู้จากประสบการณ์” (Experiential learning) กับ “การเรียนรู้เชิงลึก” (deep learning) อย่างเป็นระบบ แนวคิดนี้มีรากฐานทางทฤษฎีจากจอห์น ดิวอี้ (John Dewey, 1933) และ โดนัลด์ เชิน (Donald Schön, 1983) ซึ่งเน้นให้ครูใคร่ครวญการสอนของตนเองทั้งในขณะที่สอน (Reflection-in-action) และหลังการสอน (Reflection-on-action) การสะท้อนคิดดังกล่าวทำให้ครูเกิดการเรียนรู้เชิงอภิปัญญา (Metacognitive learning) และเข้าใจกลไกของการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างลึกซึ้ง ผลการทบทวนวรรณกรรมจากทั้งไทยและต่างประเทศสอดคล้องกันว่า การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงไม่เพียงยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แต่ยังสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันในโรงเรียน (Collaborative learning culture) ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการศึกษาแห่งอนาคต. จากการสังเคราะห์แนวคิดสามารถสรุปได้ว่า การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงเป็น “วงจรแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน” (Shared learning cycle) ที่ครูและนักเรียนต่างเรียนรู้จากกันและกันผ่านการคิดทบทวน (Reflection), การสนทนา (Dialogue), และการลงมือปฏิบัติ (Practice) ในมิติของครู กระบวนการสะท้อนตนเองช่วยพัฒนา “การรู้เท่าทันทางการสอน” (Pedagogical self-awareness) และสร้างแรงบันดาลใจในการออกแบบการเรียนรู้เชิงนวัตกรรม (Innovative learning design) ในมิติของผู้เรียน การได้รับการชี้แนะให้สะท้อนการเรียนรู้ของตนเองจะส่งเสริม “การคิดเชิงวิเคราะห์” (Analytical thinking) และ “การเรียนรู้ด้วยตนเอง” (Self-directed learning). ขณะที่ในระดับระบบโรงเรียน แนวทางนี้ช่วยเปลี่ยน “วัฒนธรรมการสอนแบบสั่งการ” (Instructional culture) ไปสู่ “วัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน” (Learning culture). ในทางปฏิบัติ บทความนี้เสนอให้

สถาบันการศึกษาและโรงเรียนจัดตั้ง “ชุมชนสะท้อนการสอน” (Reflective Teaching Community) ที่เปิดโอกาสให้ครูทุกคนมีพื้นที่ในการคิดวิเคราะห์และแลกเปลี่ยนประสบการณ์การสอนอย่างเป็นระบบ (สังข์รักษา & ธรรมอภิพล, 2563; OECD, 2018). ควบคู่มาการกิจกรรมการสะท้อนคิดเข้ากับการประเมินผลการสอน เช่น ให้ครูจัดทำ “แฟ้มสะท้อนตนเอง” (Reflective portfolio) เป็นส่วนหนึ่งของการประเมินสมรรถนะวิชาชีพ และใช้เทคโนโลยีดิจิทัล เช่น วิดีโอบันทึกการสอน (Teaching video reflection) เพื่อขยายขอบเขตการเรียนรู้ของครูให้ต่อเนื่องมากขึ้น (Novoa-Echaurren et al., 2025). การส่งเสริมการสะท้อนคิดในระดับนี้จะช่วยเปลี่ยน “ครูผู้สอน” ให้กลายเป็น “ครูผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต” (Lifelong learning teacher). กล่าวโดยสรุป การสอนแบบสะท้อนตนเองมิใช่เพียงเทคนิคการสอน แต่คือ “วิถีแห่งการเรียนรู้” (Way of learning) ที่เชื่อมโยงปัญญาและการปฏิบัติของครูเข้ากับพัฒนาการของผู้เรียนอย่างมีความหมาย บทความนี้ยืนยันว่าการสร้างครูผู้มีภาวะสะท้อนคิด คือหัวใจของการปฏิรูปการศึกษาไทยให้ก้าวสู่ “สังคมแห่งการเรียนรู้เชิงลึกและยั่งยืน” (Society of deep and sustainable learning).

ข้อเสนอเชิงนโยบายและระบบ (Policy Recommendations)

ในระดับนโยบาย จำเป็นต้องสร้างกลไกสนับสนุนที่ทำให้การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงกลายเป็นส่วนหนึ่งของระบบพัฒนาครูแห่งชาติ (National teacher development system). กระทรวงศึกษาธิการควรกำหนด “มาตรฐานสมรรถนะครูสะท้อนคิด” (Reflective teacher competency standards) เพื่อเป็นเกณฑ์กลางสำหรับการอบรมและประเมินผล โดยสอดคล้องกับกรอบของ UNESCO (2021) ที่ส่งเสริม “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Learning for transformation) และ OECD (2018) ที่เน้น “ระบบการเรียนรู้เพื่อพัฒนาอย่างต่อเนื่อง” (Continuous learning system). การพัฒนาครูในอนาคตจึงควรเปลี่ยนจากรูปแบบการอบรมเชิงปริมาณไปสู่การสร้าง “ระบบพี่เลี้ยงสะท้อนคิด” (Reflective mentoring system) ที่เชื่อมโยงครูรุ่นใหม่กับครูต้นแบบ.

ทิศทางการวิจัยในอนาคต (Future Research Directions)

ในอนาคต งานวิจัยด้านการศึกษาไทยควรมุ่งศึกษาบทบาทของการสอนแบบสะท้อนตนเองในบริบทที่หลากหลายมากขึ้น เช่น การเรียนรู้ในโรงเรียนชนบท โรงเรียนขนาดเล็ก หรือการศึกษาด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล เพื่อทำความเข้าใจกลไกของการสะท้อนคิดในสถานการณ์จริง (Contextual reflection). นอกจากนี้ ควรมีการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory action research) ระหว่างครู นักเรียน และผู้บริหาร เพื่อสร้าง “แบบจำลองการเรียนรู้สะท้อนตนเองของไทย” (Thai Reflective Teaching Model) ที่สอดคล้องกับวัฒนธรรมการเรียนรู้ของประเทศ และสามารถขยายผลในระดับนโยบายได้อย่างเป็นระบบ.

เอกสารอ้างอิง

- กมลโพธิ์เย็น, ก. (2564). Active Learning: การจัดการเรียนรู้ที่ตอบโจทย์การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร. สืบค้นจาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/suedujournal/article/download/245317/168931>
- เหมือนนาดอน, ร., ตีรไพรวงศ์, ย., ศรีชัยรัตน์กุล, จ., & ยุทธยง, ส. (2562). การพัฒนาการเรียนรู้ผ่านการสะท้อนคิด (Learning Development through Reflection). วารสารวิจัยสุขภาพและการพยาบาล, 35(2), 13–24. สืบค้นจาก <https://he01.tci-thaijo.org/index.php/bcnbangkok/article/download/216124/150183>
- สังข์รักษา, น., & ธรรมอภิพล, ส. (2563). การสะท้อนการเรียนรู้: มุมมองการสร้างองค์ความรู้ในงานวิจัย. วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย, 12(2), 1–13. สืบค้นจาก <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/sueduresearchjournal/article/download/247048/168781>
- Biazus, P., & Mahtari, A. (2022). Effectiveness of project-based learning for enhancing students' critical thinking skills: A meta-analysis. *Jornal Inovação na Educação*, 9(2), 145–158. <https://doi.org/10.22219/jinop.v9i2.22142>
- ElSayary, A. (2025). Enhancing teachers' design thinking mindsets through reflective practice: Cultivating innovation in an upskilling STEAM training program. *European Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 11(2), 1–14. <https://www.ejmste.com/download/enhancing-teachers-design-thinking-mindsets-through-reflective-practice-cultivating-innovation-in-an-16048.pdf>
- Kovač, V. B. (2025). The why, what, and how of deep learning: Critical analysis and future directions. *Learning: Research and Practice*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2194502>
- Lama, A. (2023). Reflective teaching journals as an effective embedded learning tool. *Education Sciences*, 13(3), 1–19. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10766913/>
- Maqsood, Z., et al. (2025). Effect of feedback-integrated reflection on deep learning of medical students: A randomized controlled trial. *BMC Medical Education*, 25, 845. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06648-3>
- Novoa-Echaurren, Á., & colleagues. (2025). Reflective practice and digital technology use in a university context. *Education Sciences*, 15(6), 643. <https://doi.org/10.3390/educsci150600643>

- Sari, R. T., Festiyed, F., & Yerimadesi, B. (2024). Project-based learning on critical thinking skills in science learning: A meta-analysis. *SAR Journal*, 7(2), 136–142.
<https://doi.org/10.18421/SAR72-10>
- Tsingos, C. (2015). Learning styles and approaches: Can reflective strategies improve academic performance? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1775–1781.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.939>
- Young, M. R. (2018). Reflection fosters deep learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), 1–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1178730.pdf>
- Zhang, L., & colleagues. (2023). Study of the impact of project-based learning on student learning effects. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202728.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1202728/full>