

ความเงียบในห้องเรียนแนะแนว: จากการสัมผัสใจสู่การออกแบบกิจกรรมแนะแนว
ที่เคารพเสียงภายในผู้เรียน

SILENCE IN GUIDANCE CLASSROOMS: FROM HEARTFELT UNDERSTANDING TO THE DESIGN
OF GUIDANCE ACTIVITIES THAT RESPECT STUDENTS' INNER VOICES

เจษฎา บุญมาโฮม

Jesada Boonmahome

นิสิตปริญญาเอก สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

Doctoral student in Educational Psychology and Guidance, Mahachulalongkornrajavidyalaya University

Corresponding Author e-mail: krutonpsy@gmail.com

วันที่รับบทความ 22 กรกฎาคม 2568; วันที่แก้ไข 16 กันยายน 2568; วันที่ตอบรับ 21 กันยายน 2568

บทคัดย่อ

ความเงียบในห้องเรียนแนะแนวมักถูกตีความไปในทางลบ แต่แท้จริงแล้วเป็นกลไกการปกป้องตนเองทางจิตวิทยาที่ผู้เรียนใช้เพื่อรักษาความมั่นคงทางอารมณ์ในสถานการณ์ที่ยังไม่รู้สึกลปลอดภัย บทความนี้วิเคราะห์ความเงียบผ่านสามมิติ ได้แก่ มิติทางจิตวิทยา มิติทางวัฒนธรรม และมิติเชิงความสัมพันธ์ พร้อมเสนอแนวทางการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เคารพเสียงภายในผู้เรียน ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่าการฟังความเงียบอย่างเข้าใจเป็นจุดเริ่มต้นของการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่สอดคล้องกับจังหวะภายในของผู้เรียน โดยการสร้างพื้นที่ปลอดภัยทางอารมณ์และเปิดทางเลือกในการแสดงออกอย่างหลากหลาย ซึ่งจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจากภายในของผู้เรียนอย่างแท้จริงและยั่งยืน

คำสำคัญ: กิจกรรมแนะแนว; ความเงียบ; เสียงภายใน

Abstract

Silence in the guidance classroom is often interpreted negatively; it actually serves as a psychological self-protective mechanism that students use to maintain emotional stability in situations where they do not feel safe. This article analyzes silence through three dimensions psychological, cultural, and relational and proposes a framework for designing guidance activities that honor students' inner voices. The findings suggest that deep listening to silence is a vital starting point for crafting emotionally safe, non-coercive guidance experiences aligned with students' internal rhythms. Such approaches foster authentic and sustainable inner transformation in learners.

Keywords: guidance activities; silence; inner voice

บทนำ

ห้องเรียนแนะนำคือพื้นที่ที่ครูสร้างสภาพแวดล้อมปลอดภัยเพื่อให้นักเรียนสามารถสะท้อนตนเอง แลกเปลี่ยนเรื่องราวชีวิต ความใฝ่ฝัน หรือความกังวลเกี่ยวกับอนาคตได้อย่างเสรี อย่างไรก็ตาม ยังมีผู้เรียนจำนวนมากที่เลือกเงียบแม้ในกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้พูดหรือแบ่งปัน ความเงียบนี้มักถูกตีความผิดว่าเป็นความไม่สนใจหรือการต่อต้าน ขณะที่ครูมักเข้าใจว่าเป็นความขาดการมีส่วนร่วม (Bosacki, 2005; Pham, 2023) แนวคิดทางจิตวิทยาและวัฒนธรรมชี้ให้เห็นว่า ความเงียบอาจทำหน้าที่เป็นกลไกปกป้องตนเอง (defense mechanism) ซึ่งผู้เรียนเลือกใช้อย่างมีเจตนาเพื่อรักษาความมั่นคงทางจิตใจเมื่ออยู่ในสถานการณ์ที่ตนรู้สึกไม่ปลอดภัย (Liu, Lin, & Fan, 2022) แนวคิดเรื่องพื้นที่ปลอดภัยทางอารมณ์ (psychological safety) ของ Edmondson (1999) และการรับฟังด้วยความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง (deep listening) จึงกลายเป็นกรอบแนวคิดสำคัญในการทำความเข้าใจและตอบสนองต่อความเงียบของผู้เรียน (Perry & Winfrey, 2021)

งานวิจัยในบริบทไทยของ Chung (2021) พบว่า นักศึกษามักใช้ความเงียบเพื่อสื่อสารการมีส่วนร่วมแบบเงียบ (silent participation) ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของวัฒนธรรมที่ให้ความสำคัญกับการรักษาความสัมพันธ์และความกลมกลืน ในขณะที่งานวิจัยของ Peng et al. (2023) เสนอว่า ความเงียบอาจเป็นกลไกการปกป้องตนเองของผู้เรียน แต่หากครูสามารถตอบรับด้วยความเข้าใจ ความเงียบนั้นจะกลายเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยลดความตึงเครียดและเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนรู้ จากประสบการณ์การจัดกิจกรรมแนะนำของผู้เขียนมากกว่า 25 ปี พบว่า ความเงียบของผู้เรียนเกิดขึ้นจากหลายสาเหตุ ไม่ว่าจะเป็นการไม่ต้องการร่วมกิจกรรมที่ไม่ตรงความต้องการ การต้องการเรียบเรียงความคิด การกลัวรบกวนเพื่อน หรือการทำตามพฤติกรรมส่วนใหญ่ของชั้นเรียน ซึ่งล้วนสะท้อนความจำเป็นในการทำความเข้าใจความเงียบอย่างลึกซึ้ง อย่างไรก็ตาม ในบริบทห้องเรียนแนะนำของประเทศไทย ยังขาดการสังเคราะห์องค์ความรู้และข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติที่ชัดเจน เพื่อให้ครูแนะนำสามารถทำความเข้าใจและออกแบบกระบวนการที่เคารพเสียงที่ยังไม่เปล่งออกมาของผู้เรียนได้อย่างแท้จริง

บทความนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอแนวทางการปฏิบัติสำหรับครูแนะนำในการทำความเข้าใจและจัดการกับภาวะเงียบเชิงปกป้องในห้องเรียนแนะนำ โดยชี้ให้เห็นว่าการฟังความเงียบอย่างเข้าใจคือจุดเริ่มต้นของการออกแบบกิจกรรมแนะนำที่เคารพเสียงภายในของผู้เรียน ด้วยการจัดกิจกรรมที่สอดคล้องกับระดับความพร้อมและจังหวะภายในของแต่ละคนอย่างละเอียดอ่อน

บทความนี้จะพิจารณาความเงียบของผู้เรียนผ่านสามมิติ ได้แก่ มิติทางจิตวิทยา มิติทางวัฒนธรรม และมิติเชิงความสัมพันธ์ พร้อมเสนอแนวทางการออกแบบกิจกรรมแนะนำที่เคารพเสียงภายในผู้เรียน เพื่อให้ครูแนะนำในศตวรรษที่ 21 เป็นผู้ร่วมเดินเคียงข้างผู้เรียนมิใช่เพียงผู้นำทาง ครอบคลุม 5 ประเด็นหลัก ได้แก่ 1) ความหมายและนัยยะของความเงียบในห้องเรียนแนะนำ 2) การสัมผัสใจเพื่อเข้าถึงความเงียบ 3) แนวคิดทฤษฎีเพื่อการออกแบบกิจกรรมแนะนำ 4) ความเงียบเชิงปกป้องในฐานะกลไกการปกป้องตนเอง และ 5) การออกแบบกิจกรรมแนะนำที่เคารพเสียงภายในเพื่อให้ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงตนเอง

ความหมายและนัยยะของความเงียบในห้องเรียนแนะแนว

ห้องเรียนแนะแนว ความเงียบของผู้เรียนไม่ควรถูกตีความว่าเป็นเพียงการไม่ตอบสนองหรือขาดการมีส่วนร่วม หากแต่เป็นสัญญาณเชิงจิตวิทยาและวัฒนธรรมที่สะท้อนพลวัตภายในของผู้เรียน ทั้งในมิติของอารมณ์ จิตใจ อัตลักษณ์ และความสัมพันธ์เชิงอำนาจในบริบทโรงเรียน ความเงียบจึงมิใช่ภาวะว่างเปล่า แต่เป็นภาษาที่ไร้เสียงและถ้อยคำ (silent language) ที่ผู้เรียนใช้สื่อสารด้วยวิธีการอื่นนอกเหนือจากคำพูด ไม่ว่าจะเป็นการปกป้องตนเอง การสงวนพื้นที่ส่วนตัว หรือแม้แต่การแสดงออกถึงการมีอยู่ของตนในเชิงสัญลักษณ์

Chung (2021) วิเคราะห์ว่า ความเงียบของนักศึกษาไทยในห้องเรียนภาษาอังกฤษมิได้สะท้อนความไม่สนใจ หากแต่เป็นการมีส่วนร่วมแบบเงียบ (silent participation) ซึ่งมีรากฐานจากวัฒนธรรมไทยที่ให้คุณค่ากับความเกรงใจ การรักษาความสัมพันธ์ และการหลีกเลี่ยงการเผชิญหน้าตรง ๆ ในทำนองเดียวกัน Peng et al. (2023) ศึกษาเด็กอพยพภายในประเทศจีน พบว่า ความเงียบของผู้เรียนมักเป็นกลไกการปกป้อง (protective silence) ที่ใช้เพื่อสร้างขอบเขตความปลอดภัยทางจิตใจเมื่อเผชิญกับบริบทใหม่ที่ผู้เรียนคิดว่ามีแต่ความไม่แน่นอนและคาดเดาไม่ได้

ในบริบทสังคมไทย สมพงษ์ จิตระดับ (2561) ได้สังเคราะห์แนวทางการพัฒนาเยาวชนไทยโดยเสนอแนวคิด “ฟังเสียงเด็กเป็น” โดยเน้นย้ำว่าครูควรฟังด้วยหัวใจ (listen by heart) เพื่อให้สามารถได้ยินเสียงที่ไร้ถ้อยคำของผู้เรียน ซึ่งอาจไม่แสดงออกผ่านคำพูดโดยตรง หากแต่ซ่อนอยู่ในภาวะเงียบ ความเงียบลักษณะนี้คือการร้องขอพื้นที่ปลอดภัย เพื่อรักษาโลกภายในจากการถูกตัดสิน บางครั้งคือการแสดงอัตลักษณ์ของตนเอง บางครั้งคือการหลีกเลี่ยงแรงกดดัน และในบางกรณีคือการรอคอยความไว้วางใจจากผู้ใหญ่ผู้ที่พร้อมจะฟังอย่างเคารพและไม่เร่งรัด

จากประสบการณ์การรับผิดชอบจัดกิจกรรมกิจกรรมแนะแนวของผู้เขียนมากกว่า 25 ปี พบว่า ความเงียบในห้องเรียนที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนบางคนหรือพร้อมกันทั้งชั้นเรียนเกิดขึ้นจากหลายสาเหตุ จากการสอบถามพบว่า ผู้เรียนบางคนเลือกแสดงออกด้วยการเงียบเพราะไม่อยากร่วมกิจกรรมที่ไม่ตรงกับความต้องการ บางคนเงียบเพราะต้องการเรียบเรียงความคิดเพื่อตอบสนองอย่างเป็นระบบ บางคนเงียบเพราะกลัวรบกวนเพื่อนที่กำลังคิด บางคนเงียบเพราะเห็นว่าเพื่อนส่วนใหญ่เงียบจึงเงียบตามทั้งที่ตนพร้อมจะปฏิบัติกิจกรรมนั้น แต่พฤติกรรมร่วมที่แสดงออกเหมือนกันคือ การนั่งเงียบแบบมองหน้าผู้สอน ไม่ก้มหน้าเพราะเรียนรู้อาการเงียบแล้วก้มหน้าคือการสื่อความว่าไม่รู้เรื่อง ไม่เข้าใจ และกำลังต่อต้าน ทำให้ผู้สอนไม่พอใจเกิดปัญหาตามมาในระยะยาว นั่นคือการเงียบในห้องเรียนแนะแนวรวมถึงห้องเรียนอื่นเป็นการสื่อสารของผู้เรียนที่มีหลายความหมายที่ครูต้อง

พฤติกรรมความเงียบในห้องเรียนแนะแนวอาจมีความสอดคล้องกับหลายปัจจัย ซึ่งอาจเป็นการแสดงออกเพื่อความต้องการบางอย่างของผู้เรียน ทั้งนี้ สำนักวิจัยและพัฒนาการศึกษา สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2568) ได้สำรวจความต้องการจำเป็นของผู้เรียนช่วงวัยเรียนและวัยรุ่นพบว่า ผู้เรียนต้องการการเคารพ เสรีภาพ และความเป็นส่วนตัวทั้งของตนเองและผู้อื่น บรรยายการเรียนรู้ที่ไม่กดดัน และการลดความกดดันเพิ่มการสนับสนุนให้กำลังใจผู้เรียน จากผลการศึกษาดังกล่าวจึงอาจเป็นไปได้ว่าความเงียบในห้องแนะแนวสามารถตอบสนองและสื่อสารความต้องการดังกล่าว

จากที่กล่าวมาห้องเรียนแนะแนวจึงควรถูกออกแบบให้เป็นพื้นที่แห่งการฟังอย่างลึกซึ้งที่ครูแนะแนวสามารถรับฟังความเจ็บปวดท้อใจอันโชนและความเข้าใจเชิงวัฒนธรรมและจิตวิทยา ซึ่งแฝงอยู่เบื้องหลังเสียงที่ไม่เปล่งออกมา หากครูแนะแนวตีความความเจ็บของนักเรียนว่าเป็นสัญญาณของการต่อต้าน ความไม่สนใจหรือความล้มเหลวในการดำเนินกระบวนการแนะแนว ย่อมเสี่ยงต่อการพลาดโอกาสสำคัญในการสร้างสัมพันธ์ภาพและการเยียวยาอย่างลึกซึ้ง การฟังความเจ็บจึงมิใช่เพียงการฟังสิ่งที่ไม่ให้พูดออกมา แต่คือการเปิดใจยอมรับมนุษย์ในฐานะผู้มีโลกภายในที่รอการรับฟังด้วยความเคารพและไม่ตัดสิน นับเป็นจุดเริ่มต้นของกระบวนการสร้างความเข้าใจและความสัมพันธ์ที่มีความหมายระหว่างครูแนะแนวกับนักเรียน

จากการสังเคราะห์ข้อมูลเชิงประจักษ์และแนวคิดข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ความเจ็บของในห้องเรียนแนะแนวมิใช่เพียงการไม่เปล่งเสียง หากแต่เป็นสภาวะทางจิตใจและสังคมที่สะท้อนนัยลึกหลายในหลายมิติ ซึ่งสมควรได้รับการทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้งผ่านอย่างน้อยสามมิติ ได้แก่ มิติทางจิตวิทยา มิติทางวัฒนธรรม และมิติของความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครูแนะแนว

ประการแรก มิติทางจิตวิทยา (psychological dimension) ความเจ็บอาจเป็นสัญญาณเชิงจิตวิทยาหรือที่เรียกว่า เสียงแห่งความเจ็บ (the voice of silence) เป็นภาษาแห่งความเปราะบางที่ผู้เรียนเลือกใช้เมื่อรู้สึกไม่พร้อมหรือไม่ปลอดภัยที่จะเปล่งเสียงของตนออกมาอย่างตรงไปตรงมา โดยอาจเป็นกลไกปกป้องตนเองทางจิตวิทยา (psychological defense mechanism) ที่ช่วยลดความวิตกกังวลหรือความไม่สบายใจเมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่ไม่คุ้นเคย การถูกเพ่งเล็ง หรือการตัดสินจากผู้อื่น ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดจิตวิเคราะห์ที่อธิบายถึงกลไกที่จิตไร้สำนึกใช้เพื่อปกป้องตนเองจากความขัดแย้งภายในหรือภัยคุกคามภายนอก ความเจ็บในที่นี้จึงทำหน้าที่คล้ายระบบภูมิคุ้มกันทางใจ (psychological immune system) ที่ช่วยรักษาสมดุลทางอารมณ์และจิตใจในสถานการณ์ที่เต็มไปด้วยความท้าทาย ในมุมมองของจิตวิทยาพัฒนาการโดยเฉพาะอย่างยิ่ง ทฤษฎีจิตสังคมของ Erikson (1968) กล่าวว่า วัยรุ่นซึ่งอยู่ในช่วงการสร้างอัตลักษณ์มักเผชิญกับความไม่มั่นคงและความสับสนเกี่ยวกับบทบาทของตนเอง การเลือกที่จะเจ็บจึงอาจเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสำรวจตัวตน การคิดไตร่ตรองภายใน หรือเป็นการจัดการกับความเปราะบางในขณะที่ยังไม่พร้อมที่จะเปิดเผยตนอย่างเต็มที่ การแสดงออกทางอารมณ์และการสร้างปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นของวัยรุ่นจะได้รับอิทธิพลอย่างมากจากความรู้สึกปลอดภัยและการยอมรับจากสิ่งแวดล้อม ดังนั้น ความเจ็บอาจเป็นสัญญาณว่าผู้เรียนกำลังต้องการเวลาและพื้นที่เพื่อประมวลผลประสบการณ์และอารมณ์ของตน (วัลภา สบายยิ่ง, 2566; เจษฎา บุญมาโฮม, 2567)

ประการที่สอง ความเจ็บในบริบทวัฒนธรรมไทยสะท้อนให้เห็นว่าการไม่พูดมิได้หมายถึง ไม่มีอะไรจะพูด หากแต่เป็นกลวิธีในการสื่อสารที่มีรากลึกจากวัฒนธรรมแห่งความเคารพ การหลีกเลี่ยงการเผชิญหน้า และการรักษาหน้าซึ่งกันและกัน ในบริบทนี้ ความเจ็บเป็นกลยุทธ์ของการอยู่ร่วม ไม่ใช่การถอนตัว ครูแนะแนวจึงควรพัฒนาทักษะความไวทางวัฒนธรรม (cultural sensitivity) เพื่อให้สามารถรับฟังสิ่งที่ไม่เปล่งออกมาด้วยความเข้าใจ มิใช่ตัดสินว่านั่นคือความล้มเหลวในการสื่อสาร

ประการที่สาม ความเจ็บในฐานะปรากฏการณ์เชิงความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับครูแนะแนวชี้ให้เห็นว่า ความเจ็บอาจหมายถึง ความรู้สึกปลอดภัยที่เกิดขึ้นในปฏิสัมพันธ์ โดยการที่ผู้เรียนยังไม่พูดสะท้อน

ว่าห้องเรียนนั้นยังไม่ใช้พื้นที่ปลอดภัยที่เปิดโอกาสให้เปิดเผยตนเองได้อย่างแท้จริง แต่ความเงียบนี้ก็ได้เกิดขึ้นเพียงลำพัง แต่มีการสัมผัสใจของครูและแนวที่เกิดขึ้นไปพร้อมกัน การฟังความเงียบจึงไม่ใช่เพียงเทคนิค แต่คือจริยธรรมของการอยู่ร่วมที่ครูและแนวต้องฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง

โดยสรุป ความเงียบในห้องเรียนและแนวไม่ควรถูกมองว่าเป็นสัญญาณของปัญหา แต่ควรเข้าใจว่าเป็นภาษาแห่งความเปราะบางที่ซ่อนนัยสำคัญเชิงจิตวิทยาและวัฒนธรรม ความเงียบจึงเปรียบเสมือนทั้งคำถามและคำเชิญที่ส่งสัญญาณให้ครูและแนวกลับมาทบทวนว่าตนเองกำลังฟังนักเรียนด้วยความเข้าใจอย่างแท้จริงหรือไม่ และห้องเรียนและแนวได้เปิดพื้นที่ที่เคารพเสียงภายในของผู้เรียนแล้วหรือยัง

การสัมผัสใจเพื่อเข้าถึงความเงียบในห้องเรียนและแนว

การสัมผัสใจของครูและแนวคือ ความสามารถทางจิตวิญญาณที่ผสมระหว่างความไวในการรับรู้ สติในการฟัง และความเข้าใจที่ลึกซึ้งต่อสภาวะภายในของผู้เรียน โดยเฉพาะในช่วงเวลาที่ผู้เรียนไม่ได้แสดงออกผ่านถ้อยคำหรือการตอบสนองที่ชัดเจน ในห้องเรียนและแนวซึ่งเป็นพื้นที่ทางใจมากกว่าทางวิชาการ ความเงียบของนักเรียนจึงไม่ควรถูกตัดสินว่าเป็นการเพิกเฉยหรือไม่ให้ความร่วมมือ หากแต่ควรได้รับการฟังอย่างละเอียดอ่อน เพื่อเข้าถึงความหมายที่ซ่อนอยู่เบื้องหลัง

ครูและแนวที่มีความสามารถในการสัมผัสใจจะไม่รีบร้อนตีความพฤติกรรมเงียบของผู้เรียนในเชิงลบ แต่จะเปิดพื้นที่ของการฟังและการรอคอยอย่างเคารพ เพราะเข้าใจว่าความเงียบนั้นอาจเป็นภาวะที่สะท้อนถึงความเปราะบาง ความต้องการพื้นที่ปลอดภัย หรือแม้กระทั่งกระบวนการภายในของการสำรวจตนเอง ครูจะไม่เร่งรัดให้เด็กต้องรีบพูดหรือแสดงออก แต่จะออกแบบบรรยากาศการและแนวที่โอบรับจังหวะภายในของผู้เรียนแต่ละคนอย่างอ่อนโยน

ทั้งนี้ Liu et al. (2022) ให้ข้อค้นพบที่สอดคล้องกับแนวคิดนี้ โดยระบุว่าเมื่อครูสามารถเข้าใจและตอบสนองต่อความเงียบของผู้เรียนด้วยท่าทีที่เคารพและไม่ตัดสิน ผู้เรียนจะค่อย ๆ เกิดความไว้วางใจ และเปิดใจมากขึ้นตามลำดับ ดังนั้น การสัมผัสใจจึงมีใช้เพียงทักษะของการฟัง หากแต่เป็นศิลปะของความเข้าใจที่ต้องอาศัยทั้งจิตสำนึก ความตั้งใจ และการฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้ครูและแนวสามารถสร้างสะพานเชื่อมโยงระหว่างโลกภายในของตนเองกับโลกภายในของผู้เรียนในลักษณะการสัมผัสใจและใช้ความเข้าใจนั้นเป็นฐานสำคัญในการออกแบบกิจกรรมและแนวที่สอดคล้องกับความต้องการที่แท้จริงของผู้เรียนแต่ละคน

แนวคิดทฤษฎีเพื่อการทำความเข้าใจและออกแบบกิจกรรมและแนวที่เคารพความเงียบ

การทำความเข้าใจความเงียบของผู้เรียนในบริบทห้องเรียนและแนว จำเป็นต้องพิจารณาผ่านกรอบแนวคิดร่วมสมัยจากศาสตร์สหวิทยาการ ซึ่งไม่เพียงช่วยเปิดเผยมิติซ่อนเร้นของพฤติกรรมเงียบ แต่ยังส่งผลต่อการออกแบบพื้นที่การเรียนรู้ที่อ่อนโยน และเคารพเสียงภายในของผู้เรียน บทความนี้จึงขอสังเคราะห์กรอบแนวคิดสำคัญจากสามสาขาหลัก ได้แก่ จิตวิทยาเชิงบาดแผล จิตวิทยาวัฒนธรรม และแนวคิดเรื่องความ

ปลอดภัยทางจิตใจ เพื่อยืนยันว่าความเจ็บคือ ภาษารูปแบบหนึ่งที่สมควรได้รับการฟังอย่างเข้าใจ (Markus & Kitayama, 1991; Edmondson, 1999; Mann, 2023)

กรอบแนวคิดแรก คือ แนวคิดการจัดการเรียนรู้โดยตระหนักถึงบาดแผลทางจิตใจ (trauma-informed education) ซึ่งได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบโดยหน่วยงานด้านสุขภาพจิตของสหรัฐอเมริกา แนวคิดนี้ชี้ว่า ผู้เรียนจำนวนหนึ่งอาจมีประสบการณ์ด้านลบหรือเหตุการณ์ที่ส่งผลต่อความรู้สึกมั่นคงทางอารมณ์ ทำให้แสดงออกด้วยความเจ็บ หลีกเลี่ยงการมีส่วนร่วม หรือปฏิเสธการเปิดเผยตนเอง โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่เสี่ยงต่อการถูกตัดสินหรือถูกทำให้อับอาย Perry & Winfrey (2021) ยังเน้นว่าการเรียนรู้ที่แท้จริงจะไม่อาจเกิดขึ้นได้หากผู้เรียนยังรู้สึกไม่ปลอดภัยในระดับจิตใจ เนื่องจากสมองส่วนอารมณ์จะยังอยู่ในภาวะป้องกันตนเอง (defensive mode) ซึ่งขัดขวางการเรียนรู้และบั่นทอนความไว้วางใจต่อผู้สอน ดังนั้น การออกแบบกิจกรรมการแนะแนวที่ปลอดภัย ไม่เร่งรัด และเคารพกลไกการปกป้องตนเองของผู้เรียน จึงเป็นหัวใจสำคัญในการเข้าถึงความเจ็บในฐานะสัญญาณบางอย่างที่ต้องการความเข้าใจ

กรอบแนวคิดที่สอง คือ จิตวิทยาวัฒนธรรม (cultural psychology) โดยเฉพาะแนวคิดเรื่องวัฒนธรรมการสื่อสารแบบบริบทสูง (high-context culture) ซึ่งเสนอโดย Markus และ Kitayama (1991) อธิบายว่าสังคมตะวันออก เช่น ญี่ปุ่น จีน และไทย มักสื่อสารโดยอาศัยบริบทแวดล้อมมากกว่าการพูดตรง ๆ ผู้คนจึงมักตีความความหมายที่แฝงอยู่ ผ่านท่าที น้ำเสียง และสถานการณ์ มากกว่าคำพูดที่เปล่งออกมา เพื่อรักษาความกลมกลืนในกลุ่มและหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง ผู้เรียนที่เติบโตในบริบทวัฒนธรรมลักษณะนี้จึงอาจเลือกใช้ความเจ็บเป็นรูปแบบหนึ่งของการมีส่วนร่วม เพื่อคงไว้ซึ่งบรรยากาศที่ราบรื่นในห้องเรียน ดังงานวิจัยของ Chung (2021) ยังสนับสนุนประเด็นนี้ โดยชี้ว่าการมีส่วนร่วมอย่างเจ็บเป็นการมีส่วนร่วมรูปแบบหนึ่งที่สะท้อนความตั้งใจและการมีอยู่ของผู้เรียนบริบทสังคมไทย แม้ไม่ได้แสดงออกผ่านคำพูดอย่างชัดเจน ด้วยเหตุนี้ความเจ็บจึงควรถูกทำความเข้าใจในบริบทของวัฒนธรรม ไม่ใช่ถูกตีความจากกรอบความคิดแบบตะวันตกที่ให้คุณค่ากับการสื่อสารอย่างตรงไปตรงมา

กรอบแนวคิดสุดท้าย คือ แนวคิดเรื่องความปลอดภัยทางจิตใจ (psychological safety) ซึ่ง Edmondson (1999) ได้นำเสนอไว้และได้รับการยอมรับอย่างแพร่หลายในวงการการศึกษาและการพัฒนาทีมงานว่าเป็นแนวคิดสำคัญที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และการมีส่วนร่วมของผู้เรียน โดยชี้ว่าผู้เรียนจะกล้าแสดงออกทางความคิด ความรู้สึก หรือแม้แต่ความเปราะบาง ก็ต่อเมื่อรู้สึกว่าจะได้รับการยอมรับ ไม่ถูกตัดสิน เยาะเย้ย หรือดูแคลน การมีสภาพแวดล้อมทางจิตใจที่ปลอดภัยจึงเป็นเงื่อนไขพื้นฐานที่เอื้อต่อการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง ไม่ว่าจะอยู่ในรูปแบบของการพูด การเขียน หรือการเจ็บอย่างมีเจตนา แนวคิดนี้สอดคล้องกับข้อเสนอของผู้เขียนที่เห็นว่าครูแนะแนวควรสัมผัสใจและเคารพความเจ็บของผู้เรียน ไม่ตีความว่าเป็นความเฉื่อยชา หากแต่เป็นการแสดงตนในแบบที่สอดคล้องกับจังหวะของใจตนเอง ความเจ็บเช่นนี้จึงอาจเป็นสัญญาณของการอยู่ในพื้นที่ปลอดภัย ซึ่งเมื่อได้รับการเคารพและไม่เร่งรัด ย่อมนำไปสู่การค่อย ๆ เปิดเผยตนเองในภายหลัง

เมื่อพิจารณาในภาพรวม จะเห็นได้ว่า ความเจ็บในห้องเรียนแนะแนวเป็นภาวะที่มีรากฐานจากกลไกภายใน (จิตวิทยา) บริบทภายนอก (วัฒนธรรม) และสภาพแวดล้อมเชิงสัมพันธ์ (จิตใจและอำนาจ) การ

ออกแบบกิจกรรมการแนะแนวที่ไม่คุกคามและตั้งอยู่บนความเข้าใจทั้งสามมิตินี้อย่างบูรณาการ จึงมิใช่เพียงการยอมรับความเจ็บ แต่คือการฟังภาษารูปแบบหนึ่งที่เปี่ยมไปด้วยความหมายและรอการฟังอย่างแท้จริง

ความเจ็บเชิงปกป้องในฐานะกลไกการปกป้องตนเองของผู้เรียนในโลกที่เปราะบาง

ในห้องเรียนแนะแนว ความเจ็บของผู้เรียนมักถูกเข้าใจผิดว่าเป็นการไม่ให้ความร่วมมือหรือขาดความสนใจต่อกิจกรรม อย่างไรก็ตาม ภายใต้ความนิ่งเจียบนั้น อาจซ่อนกลไกทางจิตวิทยาที่ผู้เรียนใช้เพื่อปกป้องตนเองจากสภาพแวดล้อมที่ยังรู้สึกไม่ปลอดภัย ความเจ็บจึงมิใช่สัญญาณของความว่างเปล่า แต่คือภาษาที่รอการฟังอย่างละเอียดอ่อน

Peng et al. (2023) เสนอแนวคิดความเจ็บเชิงปกป้อง (protective silence) ซึ่งอธิบายว่า ผู้เรียนจำนวนหนึ่ง โดยเฉพาะผู้มีประสบการณ์บาดแผลทางใจหรือการย้ายถิ่นฐาน เลือกใช้ความเจ็บเป็นกลยุทธ์เพื่อหลีกเลี่ยงความเสี่ยงทางอารมณ์ รักษาภาพลักษณ์ และควบคุมขอบเขตภายในของตนเอง ความเจ็บอาจมิใช่การขาดเสียง หากคือเสียงแห่งการเอาตัวรอดที่ผู้เรียนเลือกใช้อย่างระมัดระวัง

ในบริบทห้องเรียนแนะแนวไทย โดยเฉพาะกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการสะท้อนตน การพูดถึงความฝัน ความกลัว หรือเรื่องราวในครอบครัว ความเจ็บของผู้เรียนอาจเป็นการรักษาอัตลักษณ์ภายใน ท่ามกลางบริบทที่ยังขาดความมั่นใจว่าตนจะได้รับการฟังอย่างแท้จริง ความเจ็บจึงกลายเป็นการวางระยะห่างที่ปลอดภัย และในบางกรณีเป็นการปกปิดบาดแผลที่ยังไม่พร้อมถูกรื้อฟื้น

กัญกร คำพรรณ (2564) เสนอว่า การฟังอย่างลึกคือการอยู่ร่วมกับผู้พูดโดยไม่มีเงื่อนไข มิใช่เพียงการฟังถ้อยคำ แต่คือการเปิดใจรับเสียงเจ็บที่รอการเข้าใจโดยไม่เร่งรัด เพราะการเยียวยาที่แท้จริงมักเริ่มต้นจากความเจ็บที่ได้รับการเคารพ สอดคล้องกับ Father Leblond Blog (2019) ที่ชี้ว่า ความเจ็บในห้องเรียนเป็นช่วงเวลาสำคัญของการไตร่ตรอง การฟังภายใน และการประมวลผลความรู้สึกของผู้เรียน

ในทางปฏิบัติ ครูแนะแนวควรฝึกฝนทักษะในการรับรู้ความไวต่อสัญญาณภายในของผู้เรียน (attunement) ด้วยท่าทีที่ไม่ตัดสิน ไม่เร่งเร็ว และไม่ละเลย ครูควรออกแบบกิจกรรมแนะแนวโดยคำนึงถึงช่วงเวลาและความพร้อมทางใจของผู้เรียนแต่ละคน เพื่อให้ผู้เรียนค่อยๆ เปิดเผยความคิดและความรู้สึกของตนเองได้อย่างมั่นใจ ดังนั้น การเข้าใจความเจ็บในฐานะกลไกการปกป้องตนเองจึงเป็นการเปลี่ยนกรอบคิดของครูแนะแนวจากการเร่งให้ผู้เรียนพูดไปสู่การรับฟังอย่างเคารพ ซึ่งเป็นพื้นฐานของการแนะแนวที่แท้จริงในเชิงมนุษยนิยม

การออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เคารพเสียงภายในเพื่อให้ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงตนเอง

1. ความหมายและความสำคัญของกิจกรรมแนะแนว

กิจกรรมแนะแนวคือ เครื่องมือทางการแนะแนวที่ได้รับการออกแบบอย่างเป็นระบบ เพื่อใช้ในการส่งเสริม ป้องกัน และแก้ไขปัญหาค่ที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนด้านต่าง ๆ ได้แก่ การเรียนรู้ การดำเนินชีวิต และการปรับตัวของผู้เรียน ทั้งในด้านส่วนบุคคล การศึกษา และการวางแผนทางอาชีพ โดยมีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจตนเอง รู้จักสำรวจทางเลือก และสามารถตัดสินใจได้อย่างมีทิศทางที่สอดคล้องกับ

ศักยภาพของตนเอง กิจกรรมแนะแนวในบริบทโรงเรียนสามารถแบ่งออกเป็นสองประเภทหลัก ได้แก่ กิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน ซึ่งดำเนินการผ่านชั่วโมงแนะแนวตามแผนกิจกรรมที่บูรณาการกระบวนการทางจิตวิทยา เพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน และกิจกรรมนอกชั้นเรียน เช่น ค่ายแนะแนว กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ การให้คำปรึกษาเฉพาะราย หรืออบรมเชิงปฏิบัติการเพื่อการพัฒนาตน โดยกิจกรรมเหล่านี้ล้วนมีลักษณะร่วมสำคัญ คือ การวางแผนบนฐานผู้เรียนเป็นสำคัญ ด้วยการเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้สำรวจตนเอง และการส่งเสริมการเติบโตทั้งด้านจิตใจ อารมณ์ และสังคมอย่างมีคุณภาพ กิจกรรมแนะแนวจึงมีความจำเป็นต่อผู้เรียนตามผลการสำรวจของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2568) ที่พบว่าผู้เรียนต้องการการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้รู้จักและค้นหาตนเอง และจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นเรื่องทักษะอาชีพและทักษะชีวิต

เมื่อพิจารณาจากความหมายและลักษณะดังกล่าว จะเห็นได้ว่ากิจกรรมแนะแนวมิใช่เพียงกิจกรรมเสริมหรือช่วงเวลาที่จัดขึ้นนอกหลักสูตร หากแต่ควรได้รับการพิจารณาในฐานะพื้นที่ทางจิตใจที่ถูกออกแบบมาเพื่อรองรับและส่งเสริมการเจริญงอกงามของผู้เรียนในมิติที่ลึกซึ้งกว่าการเรียนรู้เชิงวิชาการ การจัดกิจกรรมแนะแนวที่มีคุณภาพไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการถ่ายทอดสาระหรือการกำหนดเป้าหมายเชิงพฤติกรรมที่สามารถวัดผลได้เท่านั้น แต่ต้องมุ่งเน้นไปที่การสร้างพื้นที่ทางการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เชื่อมโยงประสบการณ์รอบตัวกับชีวิตของตนเองอย่างลึกซึ้ง จนเข้าใจตนเองและเกิดความไว้วางใจต่อผู้สอนหรือผู้นำกิจกรรมได้อย่างแท้จริง การออกแบบกิจกรรมแนะแนวจึงควรตั้งอยู่บนการตระหนักถึงระดับความพร้อมทางจิตใจของผู้เรียน โดยหลีกเลี่ยงการกระตุ้นหรือบีบบังคับให้เขาต้องเปิดเผยตนเองในขณะที่ยังไม่รู้สึกปลอดภัย โดยเฉพาะในกรณีของผู้เรียนที่มีพฤติกรรมเจ็บ ซึ่งความเจ็บนั้นอาจมิได้เป็นการปฏิเสธหรือไม่ให้ความร่วมมือ หากแต่เป็นกลไกหนึ่งของการปกป้องตนเอง การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเจ็บได้อย่างปลอดภัยในพื้นที่ที่ไม่ถูกตัดสินจึงเป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญของการเรียนรู้ภายใน และอาจนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงตนเองในระยะยาว

ดังนั้น การออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เคารพเสียงภายในของผู้เรียนมิได้หมายถึงการสร้างกิจกรรมที่เจ็บงันหรือปราศจากปฏิสัมพันธ์ หากแต่เป็นการปรับเปลี่ยนกรอบแนวคิดของครูแนะแนวจากแนวโน้มที่เน้นการกระตุ้นให้ผู้เรียนพูดหรือเปิดเผยตน เปลี่ยนเป็นการวางตนในฐานะผู้ฟังที่เปิดใจ รับฟังด้วยความเคารพและไม่เร่งรีบ ซึ่งถือเป็นรากฐานสำคัญของการสร้างความสัมพันธ์ทางจิตใจที่ปลอดภัย ในบริบทนี้การฟังของครูแนะแนวมิได้จำกัดอยู่เพียงเสียงพูดที่ได้ยินเท่านั้น แต่ยังรวมถึงการฟังความเจ็บ ความลังเล ความไม่มั่นใจ หรือแม้แต่สัญญาณของความเปราะบางที่แสดงออกผ่านภาษากายและบรรยากาศที่รายล้อมอยู่ ด้วยความเข้าใจ ปราศจากอคติ และเต็มไปด้วยเมตตา การฟังเช่นนี้คือการสัมผัสใจให้การยอมรับในความเป็นตัวตนของผู้เรียนอย่างแท้จริง และสามารถใช้เป็นพื้นฐานในการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่ตอบสนองความต้องการลึกซึ้งเฉพาะบุคคล ซึ่งอาจมิได้ปรากฏชัดในเชิงพฤติกรรม หากแต่ปรากฏในระดับความรู้สึกนึกคิดภายใน

เมื่อความเจ็บของผู้เรียนในห้องเรียนแนะแนวถูกเข้าใจใหม่ว่าเป็นเสียงภายในที่แสดงออกผ่านกลไกการปกป้องตนเองทางจิตใจและวัฒนธรรม ครูแนะแนวจึงไม่ควรมองความเจ็บเป็นสิ่งผิดปกติ หรือพยายามบังคับให้พูดให้ได้ ครูแนะแนวจึงควรย้อนกลับมาทบทวนว่า เงื่อนไขใดบ้างที่ส่งผลให้ผู้เรียนเลือกใช้ความเจ็บเป็นกลไกในการสื่อสาร และพิจารณาว่ากิจกรรมแนะแนวที่ตนออกแบบนั้นเปิดกว้างเพียงพอหรือไม่ในการ

รองรับความรู้สึกที่หลากหลาย สร้างความไว้วางใจได้อย่างแท้จริงหรือไม่ และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงตนในเวลาที่ตนรู้สึกมั่นใจและพร้อมมากน้อยเพียงใด

2. องค์ประกอบของการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เคารพเสียงภายในของผู้เรียน

การออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เคารพเสียงภายในของผู้เรียนจำเป็นต้องดำเนินอยู่บนฐานของความเข้าใจอย่างลึกซึ้งต่อธรรมชาติของจิตใจมนุษย์ โดยเฉพาะในช่วงวัยที่กำลังแสวงหาอัตลักษณ์ ความมั่นคงภายใน และความไว้วางใจต่อผู้อื่น การออกแบบเช่นนี้จึงมิได้เริ่มต้นจากเป้าหมายเชิงพฤติกรรมหรือผลลัพธ์ที่ประเมินได้เป็นหลัก หากแต่คือการจัดประสบการณ์ที่เอื้อให้ผู้เรียนได้อยู่กับตนเองในสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยและได้รับการยอมรับ ทั้งไม่ถูกเร่งรัดให้แสดงออกเกินกว่าความพร้อมของตน องค์ประกอบสำคัญของการออกแบบกิจกรรมแนะแนวในลักษณะนี้ ซึ่งตั้งอยู่บนฐานของสามมิติที่กล่าวมาแล้ว สามารถนำไปสู่การปฏิบัติได้เป็นสองแนวทางหลักคือ การสร้างความปลอดภัยทางอารมณ์และการพัฒนาภาวะการรับรู้ร่วมของครูแนะแนว (Weeks, 2018; Father Leblond Blog, 2019)

2.1 การสร้างความปลอดภัยทางอารมณ์เพื่อให้ผู้เรียนกล้าเป็นตัวเอง

ความปลอดภัยทางอารมณ์ถือเป็นเงื่อนไขเบื้องต้นที่เอื้อให้ผู้เรียนสามารถสะท้อนเสียงภายในของตนเองออกมาได้โดยไม่รู้สึกลัวตกกลัวหรือไม่มั่นคง การออกแบบกิจกรรมแนะแนวจึงควรสร้างบรรยากาศที่อ่อนโยน ไม่เป็นทางการมากเกินไป และลดแรงกดดันจากการประเมินหรือการคาดหวัง กิจกรรมแนะแนวที่ดีควรเริ่มจากสิ่งที่ไม่ต้องเปิดเผยตนเองโดยตรง ควรอนุญาตให้ผู้เรียนสามารถเลือกที่จะเงียบหรือใช้วิธีการอื่นในการสื่อสาร เช่น การเขียน การวาดภาพ หรือการเลือกใช้สัญลักษณ์แทนความรู้สึก แทนการพูดด้วยคำพูดโดยตรง รายละเอียดในระดับปฏิบัติที่อาจดูเล็กน้อย เช่น การจัดโต๊ะเก้าอี้และสถานที่ให้ไม่ตึงเครียด การเปิดทางเลือกให้ผู้เรียนเลือกสื่อสารด้วยวิธีของตนเอง หรือแม้แต่การไม่ตีความความเงียบว่าเป็นความล้มเหลว ล้วนสะท้อนถึงความไวทางจิตใจของผู้ออกแบบที่เข้าใจว่าภาษาของผู้เรียนอาจมิได้อยู่ในรูปของถ้อยคำเท่านั้น

ตัวอย่างหนึ่งของกิจกรรมแนะแนวที่สอดคล้องกับหลักการดังกล่าว คือ กิจกรรมการเขียนบันทึกสะท้อนตนในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งครูแนะแนวอาจออกแบบให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเองว่าจะส่งบันทึกให้ครูอ่านหรือเก็บไว้เป็นเรื่องส่วนตัว การมอบสิทธิดังกล่าวมีความหมายเชิงจิตวิทยาอย่างยิ่ง เพราะสะท้อนถึงการยอมรับความพร้อมของผู้เรียนอย่างไม่มีเงื่อนไข และช่วยให้ผู้เรียนรับรู้ถึงความเจ็บของตนนั้นได้รับการเคารพว่าเป็นรูปแบบหนึ่งของการสื่อสารที่มีความหมาย

กิจกรรมอีกประการหนึ่งที่มีพลังในการสร้างความปลอดภัยทางอารมณ์ คือ การจัดวงสนทนาเชิงฟัง (listening circle) ซึ่งเป็นการเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนแต่ละคนได้อยู่ในบทบาทของผู้ฟังที่เปิดใจมากกว่าผู้พูด การไม่ผลักดันให้เกิดการแสดงความคิดเห็นอย่างรวดเร็วช่วยลดแรงกดดันและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนค่อย ๆ ซึมซับบรรยากาศของการรับฟังที่ไม่มีการตัดสิน ความเจ็บที่เกิดขึ้นในวงสนทนาดังกล่าวไม่ใช่สัญญาณของการปิดกั้น หากแต่เป็นจุดเริ่มต้นของกระบวนการภายในที่อาจค่อย ๆ เปลี่ยนแปลงไปสู่การยอมรับ ความไว้วางใจ และการกล้าแสดงออกในเวลาที่เหมาะสมกับแต่ละบุคคล

2.2 การพัฒนาความไวต่อสัญญาณภายในของผู้เรียนเพื่อการเข้าใจเสียงที่ยังไม่เปล่งออกมา ความไวต่อสัญญาณภายในของผู้เรียน (attunement) คือคุณสมบัติสำคัญที่ครูแนะแนวจำเป็นต้องฝึกฝนและพัฒนาอย่างต่อเนื่องในกระบวนการจัดกิจกรรมที่เคารพเสียงภายใน ภาวะนี้หมายถึงความสามารถในการเข้าใจความรู้สึก สัญญาณ และความหมายที่ซ่อนอยู่ในพฤติกรรมหรือการแสดงออกที่มีใช้คำพูด ครูแนะแนวจำเป็นต้องมีความละเอียดอ่อนในการอ่านบริบททางอารมณ์ของผู้เรียน และระงับการตีความโดยใช้กรอบความคิดของตนเองเป็นหลัก

การสังเกตสายตาที่หลบเลี่ยง ท่าทางที่ปิดกั้น สีหน้าที่ไม่เปิดเผย หรือแม้แต่การเขียนข้อความซ้ำ ๆ โดยไม่อธิบายเพิ่มเติม ล้วนเป็นสัญญาณของเสียงภายในที่ยังไม่สามารถเปล่งออกมาได้อย่างมั่นคง ครูแนะแนวที่มีภาวะการรับรู้ร่วมจะสามารถอยู่กับสัญญาณเหล่านี้ได้อย่างสงบนิ่ง ไม่เร่งเร้า ไม่ผลักดัน และไม่ตีความเกินจำเป็น ความสามารถในการอยู่กับความเงียบและเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้รู้สึกว่าคุณไม่ถูกกดดันให้พูด คือประเด็นพื้นฐานที่ทำให้ผู้เรียนเชื่อมโยงกับตนเอง และเลือกที่จะแสดงออกในเวลาที่คุณรู้สึกปลอดภัยพอ

โดยสรุป องค์ประกอบของการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เคารพเสียงภายในผู้เรียน มิได้เป็นเพียงการเลือกใช้เทคนิคทางกิจกรรมที่หลากหลาย หากแต่เป็นการสร้างบรรยากาศแห่งความไว้วางใจ การอยู่กับผู้เรียนอย่างอ่อนโยน และการฟังที่มีคุณภาพ ทั้งหมดนี้ล้วนหล่อหลอมขึ้นจากความเข้าใจในความเป็นมนุษย์ที่เปราะบาง และความเชื่อว่า การเปลี่ยนแปลงที่แท้จริงย่อมเกิดขึ้นจากภายใน เมื่อผู้เรียนรู้สึกและคิดว่า “ฉันได้รับการรับฟัง แม้ในวันที่ฉันยังไม่พูดอะไรเลย”

3. หลักการและแนวคิดสำคัญของการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เคารพเสียงภายใน

การออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เคารพเสียงภายในของผู้เรียน มิได้หมายถึงเพียงการหลีกเลี่ยงการเร่งรัดให้ผู้เรียนต้องเปิดเผยตนเองในขณะที่ยังไม่พร้อม แต่คือการวางกรอบคิดใหม่ที่มุ่งเน้นการสร้างพื้นที่ทางจิตใจที่เปิดกว้าง พื้นที่ซึ่งผู้เรียนสามารถดำรงอยู่ในความเงียบ โดยยังรู้สึกว่าคุณค่า และมีสิทธิที่จะไม่ถูกตัดสิน กิจกรรมแนะแนวที่มีลักษณะเช่นนี้มิได้เกิดจากเทคนิคเชิงกิจกรรมเพียงอย่างเดียว หากแต่ต้องตั้งอยู่บนฐานของแนวคิดเชิงจิตวิทยา จริยธรรมในความสัมพันธ์ และความเข้าใจอย่างลึกซึ้งต่อธรรมชาติของมนุษย์ โดยเฉพาะในช่วงวัยที่เต็มไปด้วยความซับซ้อนของการเติบโต จากการวิเคราะห์เอกสารร่วมกับประสบการณ์ของผู้เรียนการออกแบบกิจกรรมภายใต้กรอบคิดนี้มีองค์ประกอบสำคัญดังนี้

3.1 การสร้างความปลอดภัยทางอารมณ์เพื่อให้ผู้เรียนกล้าเป็นตัวเอง สภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อความปลอดภัยทางอารมณ์ถือเป็นจุดเริ่มต้นของกิจกรรมแนะแนวที่มีคุณภาพ เพราะผู้เรียนจะไม่สามารถเปิดเผยความรู้สึกภายในได้อย่างแท้จริง หากยังรู้สึกว่าเขาคงต้องระวังตัวจากการถูกตัดสิน ประเมิน หรือคาดหวังในระดับที่เกินพอดี การจัดกิจกรรมที่ปลอดภัยในทางจิตใจจึงควรเริ่มต้นจากรายละเอียดที่สะท้อนความอ่อนโยน เช่น การจัดที่นั่งในรูปแบบที่ไม่เป็นลำดับชั้น การใช้ภาษาที่ปราศจากอคติ และการแสดงออกของครูที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่า “ไม่จำเป็นต้องเป็นใครอื่น” เพื่อให้เหมาะกับกิจกรรม ครูแนะแนวจึงต้องสร้างบรรยากาศที่ส่งเสริมความมั่นคงทางใจ เพื่อให้เกิดการกล้าแสดงออกในเวลาที่คุณรู้สึกว่าตนมีความพร้อม

การออกแบบกิจกรรมในบริบทนี้ควรมุ่งเน้นการสร้างควมไว้วางใจ การใช้เวลา การให้อิสระในการเลือกแสดงออก และการไม่ตั้งความคาดหวังว่าผู้เรียนจะต้องตอบสนองในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง ผู้เรียนที่มีพฤติกรรมเงียบในห้องเรียนอาจมีเหตุผลที่หลากหลาย ครูแนะแนวจึงควรออกแบบกิจกรรมที่ให้คุณค่ากับการฟัง การรอคอย และการยอมรับในการมีอยู่ของผู้เรียน มากกว่าการให้คุณค่ากับการพูดหรือการแสดงออกอย่างเปิดเผย ตัวอย่างกิจกรรมหนึ่งที่สะท้อนหลักการดังกล่าวคือ กิจกรรมสมุดบันทึกใจเงียบ (silent reflection journal) ซึ่งออกแบบให้ผู้เรียนสามารถเขียนบรรยายความรู้สึก ความคิด หรือเรื่องราวที่ตนไม่ยอมพูดออกมาในชั้นเรียน โดยไม่มีการบังคับให้ส่งหรือเปิดเผยต่อครูทันที หากแต่ให้ผู้เรียนเป็นผู้เลือกเองว่าจะส่งสมุดนั้นให้ครูหรือเก็บไว้เป็นสมบัติส่วนตัว กิจกรรมนี้เปิดโอกาสให้ความเงียบมีตัวตน ผ่านภาษาที่ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัย เช่น การเขียน การวาด หรือการใช้สัญลักษณ์

4.2 กิจกรรมแนะแนวนอกห้องเรียน ซึ่งเปิดพื้นที่แห่งความสัมพันธ์โดยปราศจากการเร่งรัด กิจกรรมนอกห้องเรียน เช่น ค่ายพัฒนาตน เวิร์กช็อปกลุ่มย่อย หรือกิจกรรมสะท้อนชีวิต คือโอกาสสำคัญที่ครูแนะแนวสามารถออกแบบพื้นที่แห่งความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับผู้เรียนได้ในรูปแบบที่ผ่อนคลายและเป็นธรรมชาติ เนื่องจากกิจกรรมเหล่านี้ดำเนินอยู่นอกกรอบของชั้นเรียนที่มักมีข้อจำกัดทางโครงสร้าง จึงสามารถเปิดช่องว่างให้ผู้เรียนบางคนที่ไม่กล้าแสดงออกในชั้นเรียน ค่อย ๆ เปิดใจในบริบทที่มีเสรีภาพมากกว่า

กิจกรรมแนะแนวนอกห้องเรียนควรตั้งอยู่บนหลักการของความสมัครใจ ไม่เน้นการแข่งขัน และไม่ผูกพันอยู่กับการประเมินผล โดยเน้นการสร้างประสบการณ์ร่วมที่ผู้เรียนสามารถสัมผัสตนเองได้อย่างชัดเจน และรู้สึกว่าคุณค่าของตัวเองไม่ถูกละเลย ตัวอย่างกิจกรรมแนะแนวนอกห้องเรียนที่สะท้อนหลักการดังกล่าวได้อย่างชัดเจน คือกิจกรรมเดินเงียบในธรรมชาติ (silent walk & listen) ซึ่งได้รับการออกแบบให้ผู้เรียนได้อยู่กับตนเองผ่านการเดินอย่างช้า ๆ ท่ามกลางสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย สงบ และไม่ตัดสิน กิจกรรมนี้เริ่มต้นจากการชวนผู้เรียนตั้งเจตนาภายใน เช่น “วันนี้ฉันจะฟังเสียงที่อยู่ในใจฉัน” หรือ “ฉันจะฟังสิ่งที่ธรรมชาติกำลังบอก” จากนั้นจึงเชิญชวนให้เดินอย่างเงียบงันคนละทิศทาง โดยไม่มีการสนทนา ไม่มีเป้าหมายปลายทาง และไม่มีใครเป็นผู้นำเส้นทาง การเดินเช่นนี้มีไว้เพื่อการออกกำลังกาย แต่เพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสอยู่กับตนเองและฟังเสียงภายในอย่างแท้จริง ในช่วงสุดท้ายของกิจกรรม ครูแนะแนวอาจเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนเลือกสะท้อนความรู้สึกผ่านการเขียน วาด หรือแบ่งปันอย่างสมัครใจในกลุ่มย่อย โดยไม่บังคับให้พูดหรือแสดงออกแบบใด กิจกรรมเช่นนี้ช่วยลดแรงกดดันจากบริบทของห้องเรียนแบบเดิม และเปิดโอกาสให้ความเงียบได้รับการยอมรับในฐานะกระบวนการภายในที่มีคุณค่าทางจิตวิทยา เป็นรูปแบบหนึ่งของการอยู่กับตนเองที่มีพลัง และเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้ครูแนะแนวสามารถเข้าถึงเสียงที่ยังไม่เปล่งออกมาของผู้เรียนได้อย่างเคารพและไม่คุกคาม

4.3 โครงการเสริมและกิจกรรมระยะยาว ซึ่งส่งเสริมวัฒนธรรมที่ให้คุณค่ากับความเงียบ การออกแบบกิจกรรมแนะแนวไม่ควรจำกัดอยู่เฉพาะในกรอบของกิจกรรมรายคาบหรือรายสัปดาห์เท่านั้น หากแต่ควรได้รับการขยายสู่ระดับของโครงการพิเศษหรือกิจกรรมระยะยาว ที่มีเป้าหมายเพื่อปลูกฝังวัฒนธรรมแห่งการฟัง การเข้าใจ และการให้คุณค่ากับความแตกต่างของการแสดงออกในระดับโรงเรียน

โครงการลักษณะนี้สามารถช่วยสร้างความตระหนักรู้ในกลุ่มครู ผู้บริหาร และผู้ปกครองร่วมกันว่า ความเจ็บมิใช่สัญญาณของการต่อต้านหรือการไม่ให้ความร่วมมือ แต่คือการสื่อสารอย่างหนึ่งที่แฝงไว้ด้วยชั้นเชิงทางอารมณ์และความประหลาด การจัดกิจกรรมที่ให้ความเจ็บมีพื้นที่ เช่น โครงการฟังเสียงที่ไม่เปล่งหรือหนึ่งเสียง หนึ่งภาพ หนึ่งตัวตนยอมช่วยให้โรงเรียนสามารถส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงวัฒนธรรม ที่เคารพเสียงภายในของผู้เรียนในระยะยาว

4.4 การให้คำปรึกษาอย่างไม่คุกคาม ซึ่งรับฟังความเจ็บด้วยความไวและเมตตา ในบริบทของการให้คำปรึกษา ไม่ว่าจะเป็นรายบุคคลหรือกลุ่มย่อย ครูแนะแนวจำเป็นต้องดำเนินกระบวนการด้วยความไวต่อภาวะภายในของผู้เรียน โดยเฉพาะในกรณีที่ผู้เรียนยังไม่พร้อมจะพูด การไม่เร่งรัด ไม่ตีความเร็วเกินไป และไม่ทำให้ความเจ็บกลายเป็นข้อผิดพลาด คือหัวใจของกระบวนการที่ปลอดภัยและเปี่ยมด้วยความหมาย โดยประกอบด้วย 2 เทคนิค ได้แก่

1) การฟังอย่างลึก คือทักษะสำคัญที่ครูแนะแนวต้องฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่เพียงการฟังถ้อยคำที่เปล่งออกมาเท่านั้น แต่คือการตั้งใจอยู่กับภาวะเจ็บโดยไม่รู้สึกอึดอัด และสื่อสารออกไปด้วยท่าทีที่ยอมรับ เช่น การพูดด้วยถ้อยคำอ่อนโยนว่า “ไม่ต้องรีบพูดก็ได้นะ ครูฟังอยู่” หรือ “ถ้าเธอยังไม่พร้อมพูดตอนนี้ ครูยังอยู่ตรงนี้เสมอ”

2) แนวคิดในการให้คำปรึกษาที่เน้นความเคารพและการไม่แทรกแซง เช่น การบำบัดด้วยเรื่องเล่า (Narrative Therapy) การให้คำปรึกษาแบบมุ่งเน้นบุคคล (Person-Centered Counseling) หรือแนวคิดที่ว่าด้วยการฟังเชิงบำบัด ล้วนเป็นกรอบแนวคิดที่ช่วยให้ครูแนะแนวสามารถอยู่กับความเจ็บของผู้เรียนได้อย่างอ่อนโยนและไม่ผลึกใส

เมื่อได้รับการดูแลด้วยวิธีเช่นนี้ ความเจ็บในกระบวนการให้คำปรึกษาจึงไม่ใช่จุดอับในการสื่อสาร แต่คือจุดเริ่มต้นของความไว้วางใจ ความผ่อนคลาย และการเปลี่ยนแปลงภายในที่ค่อย ๆ ก่อตัวขึ้นจากความรู้สึกปลอดภัยและได้รับการยอมรับอย่างแท้จริง

5. การอยู่กับข้อจำกัดอย่างอ่อนโยนและการฟังแม้ในบริบทที่ไม่เอื้อ

แม้ว่างานแนะแนวในโรงเรียนจะดำเนินไปภายใต้ข้อจำกัดที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ ไม่ว่าจะเป็นเวลาที่จำกัด พื้นที่ที่ไม่เหมาะสมต่อการเปิดใจ หรือกรอบโครงสร้างของระบบการศึกษาอันตึงเครียด แต่สิ่งเหล่านี้มิได้ทำให้หลักการของการฟังอย่างลึกซึ้งและการเคารพเสียงภายในของผู้เรียนหมดความหมายลง ตรงกันข้ามกลับยิ่งตอกย้ำถึงความจำเป็นของการมีอยู่ของครูแนะแนวผู้สามารถประคับประคองพื้นที่ภายในให้คงอยู่ได้แม้ท่ามกลางความเร่งรัดและแรงกดดันภายนอก

การฟังความเจ็บในบริบทที่เต็มไปด้วยข้อจำกัดนั้นคือ การฟังสิ่งที่ยังไม่ได้เปล่งออกมา การฟังไม่ใช่เพียงการรอรับถ้อยคำ แต่คือการรับรู้ถึงความกลัวที่ยังไม่มีถ้อยคำ ความหวังที่ยังไม่กล้าเผยออก และตัวตนที่ยังไม่กล้ายืนยันตนเองต่อหน้าสังคม ครูแนะแนวที่สามารถอยู่กับภาวะนี้ได้โดยไม่รู้สึกกดดัน ไม่เร่งรัดให้ผู้เรียนต้องพูด ไม่ตัดสินว่าความเจ็บคือปัญหา และไม่ตีความเกินกว่าที่ผู้เรียนต้องการสื่อ ย่อมทำหน้าที่เป็น ผู้รักษาพื้นที่แห่งความไวใจที่แท้จริง

การฟังในสภาพแวดล้อมที่ไม่เอื้อ ยังเป็นบทพิสูจน์ว่าหัวใจของการแนะนำไม่ได้ขึ้นอยู่กับเครื่องมือหรือสถานที่ หากแต่ตั้งอยู่บนท่าทีภายในของผู้ให้คำปรึกษา ซึ่งพร้อมจะอยู่กับผู้เรียนด้วยความอดทน เมตตา และเคารพเสรีภาพในการแสดงออกที่แตกต่างกัน ความเจียบซึ่งเคยถูกมองว่าเป็นสิ่งที่ต้องแก้ไข จึงอาจกลายเป็นจุดเริ่มต้นของการเปลี่ยนแปลงที่องงามขึ้นอย่างเจียบงามจากภายใน

6. บทสรุป ความเจียบในฐานะสะพานสู่การเปลี่ยนแปลง

ในสาระสำคัญ การออกแบบกิจกรรมแนะนำที่เคารพเสียงภายในของผู้เรียน มิได้เป็นเพียงกระบวนการจัดการเรียนรู้ หากแต่เป็นการออกแบบความสัมพันธ์ที่ยึดโยงกับจังหวะภายในของแต่ละชีวิต ความสัมพันธ์เช่นนี้ตั้งอยู่บนพื้นฐานของการไม่เร่งเร็ว ไม่กดดัน และไม่เพิกเฉยต่อความรู้สึกที่ยังมิได้เปล่งออกมา เป็นความสัมพันธ์ที่ยอมรับความเจียบไม่ใช่ในฐานะความว่างเปล่า หากแต่เป็นพื้นที่ของการมีอยู่ พื้นที่ที่ชีวิตของผู้เรียนกำลังดิ้นรน แสวงหา และร้องขอการรับฟังอย่างแท้จริง การรับฟังความเจียบจึงมิใช่เพียงทักษะทางวิชาชีพ แต่คือพันธกิจทางจริยธรรมของครูแนะนำในการอยู่กับมนุษย์ผู้อยู่ในระหว่างการก่อตัวของตัวตน การฝึกฝนการฟังอย่างลึกซึ้งจึงเป็นสิ่งที่ครูแนะนำไม่ควรมองข้าม ไม่ต่างจากการฝึกฝนทักษะทางเทคนิคอื่นใดในสายวิชาชีพ

6.1 การขยายความเข้าใจเรื่องการแนะนำ ในบริบทของการแนะนำ การออกแบบกิจกรรมหมายถึงการวางแผนและจัดประสบการณ์อย่างมีจุดมุ่งหมาย เพื่อส่งเสริมการเติบโตของผู้เรียนในมิติต่าง ๆ ทั้งด้านสติปัญญา อารมณ์ ความสัมพันธ์ และความหมายของการดำรงอยู่ การออกแบบกิจกรรมแนะนำจึงไม่ควรถูกจำกัดอยู่เพียงในมิติของโครงสร้างหรือลำดับขั้นตอน หากแต่ควรถูกเข้าใจในฐานะการสร้างพื้นที่ทางจิตใจและพื้นที่ทางสัมพันธ์ ซึ่งเอื้อให้ผู้เรียนได้ค้นพบและฟังเสียงของตนเอง ไม่ว่าจะเป็เสียงที่เปล่งออกมาหรือยังอยู่ในภาวะเจียบงัน

6.2 ความเจียบในฐานะภาษาของการเติบโตเพื่อความองงาม เมื่อพิจารณาจากมุมมองทางจิตวิทยา ความเจียบของผู้เรียนในบริบทจิตวิทยาการแนะนำมิได้สะท้อนเพียงความไม่พร้อมพูด หากแต่คือการปกป้องบางสิ่งที่เปราะบางภายใน หรืออาจเป็นสัญญาณของการใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งที่กำลังดำเนินอยู่ การฟังความเจียบจึงต้องอาศัยท่าทีที่ละเอียดอ่อน เข้าใจ และเปิดรับ การเร่งเร็วให้ความเจียบกลายเป็นเสียงพูด อาจเท่ากับการทำลายกระบวนการเติบโตที่กำลังค่อยๆ ก่อตัวอยู่ภายในใจของผู้เรียน ในมุมมองการยอมรับความเจียบในฐานะภาษาของการมีส่วนร่วม คือการยอมรับสิทธิในการเป็นของผู้เรียน เป็นการรับรองว่าผู้เรียนยังคงมีที่ทางแม้เขาจะเลือกเจียบ และในความเจียบนั้นอาจมีบทเรียนภายในที่ลึกซึ้งยิ่งกว่าการเปล่งเสียงใดๆ ออกมา

6.3 ข้อเสนอสำคัญต่ออนาคตของการแนะนำ หากครูแนะนำสามารถมองเห็นความเจียบในฐานะเสียงหนึ่งที่รอการฟังเพื่อความเข้าใจ การเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างของงานแนะนำก็จะเริ่มต้นขึ้น ความเจียบจะไม่ถูกมองว่าเป็นปัญหาอีกต่อไป แต่จะกลายเป็นสัญลักษณ์ของความพร้อมที่ต้องได้รับความเคารพและรอคอยอย่างไม่เร่งรัด การออกแบบกิจกรรมแนะนำที่เคารพเสียงภายในจึงมิใช่การมุ่งให้ผู้เรียนพูดเนื้อหาออกมาให้ได้ หากแต่คือการสร้างพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ฟังตนเองอย่างลึกซึ้งและจริงแท้ ทักษะของผู้เขียนนี้คือหัวใจของการแนะนำในโลกยุคใหม่ที่ได้มุ่งเปลี่ยนแปลงผู้เรียนจากภายนอก หากแต่ประทับประคองให้

การเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นจากภายใน โดยมีครูแนะแนวเป็นผู้ร่วมทาง ผู้ฟัง และผู้เห็นคุณค่าในความเจ็บอันเปี่ยมด้วยพลังของชีวิต

สรุปองค์ความรู้

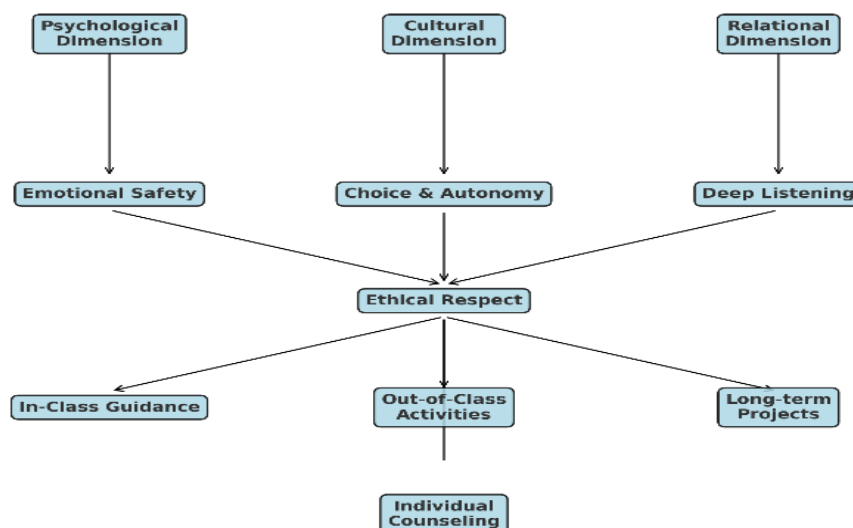
บทความนี้ได้ข้อค้นพบสำคัญว่า ความเจ็บในห้องเรียนแนะแนวเป็นกลไกการปกป้องตนเองทางจิตวิทยาที่ผู้เรียนใช้เพื่อรักษาความมั่นคงทางอารมณ์ในสถานการณ์ที่ยังไม่รู้สึกลดภัย ความเจ็บสะท้อนสามมิติคือ มิติทางจิตวิทยา มิติทางวัฒนธรรม และมิติเชิงความสัมพันธ์

การค้นพบนี้นำไปสู่การออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เคารพเสียงภายในผู้เรียนใน 4 บริบท ได้แก่ ชั้นเรียนแนะแนว กิจกรรมนอกห้องเรียน โครงการระยะยาว และการให้คำปรึกษารายบุคคล โดยอาศัย 4 หลักการหลัก คือ การสร้างความปลอดภัยทางอารมณ์ การเปิดทางเลือกในการแสดงออก การฟังอย่างลึกซึ้ง และจริยธรรมแห่งการเคารพ

ผู้เขียนสังเคราะห์เป็นโมเดล 3:4:4 ประกอบด้วย 3 มิติพื้นฐาน (จิตวิทยา วัฒนธรรม ความสัมพันธ์) 4 หลักการสำคัญ (ความปลอดภัยทางอารมณ์ การเปิดทางเลือก การฟังอย่างลึกซึ้ง จริยธรรมการเคารพ) และ 4 บริบทการประยุกต์ใช้ (การแนะแนวในชั้นเรียน กิจกรรมนอกชั้นเรียน โครงการระยะยาว การให้คำปรึกษารายบุคคล)

งานวิจัยนี้มีประโยชน์สำหรับครูแนะแนวในการพัฒนาทักษะการฟังที่มีคุณภาพ ผู้บริหารการศึกษาในการกำหนดนโยบายที่เคารพความหลากหลายของผู้เรียน นักวิชาการในการพัฒนาหลักสูตรและแนวทางปฏิบัติใหม่ และผู้เรียนในการได้รับการดูแลที่เหมาะสมกับความต้องการทางจิตใจ นำเสนอเป็นภาพที่ 1 ได้ดังนี้

Three Dimensions → Four Principles → Four Contexts Model



ภาพที่ 1 โมเดล 3:4:4 กระบวนการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เคารพเสียงภายในผู้เรียน

ที่มา: ผู้เขียน

เอกสารอ้างอิง

- กัญกร คำพรรณ. (2564). *การฟังอย่างลึก: พื้นที่ปลอดภัยของการเยียวยา*. สถาบันวิจัยพุทธศาสตร์ร่วมสมัย.
- เจษฎา บุญมาโฮม. (2567). *เอกสารประกอบการสอนรายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู*. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม.
- วัลภา สบายยิ่ง. (2566). หน่วยที่ 2 จิตวิทยาพัฒนาการวัยรุ่น. ใน *เอกสารการสอนชุดวิชา จิตวิทยาและวิทยาการเรียนรู้* (ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 1, พิมพ์ครั้งที่ 6). มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- สมพงษ์ จิตระดับ. (2561). *ฟังเสียงเด็กเป็น*. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักวิจัยและพัฒนาการศึกษา. (2568). *ความต้องการจำเป็นของผู้เรียนช่วงวัยเรียนและวัยรุ่น*. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.
- Bao, D. (2014). *Understanding silence and reticence: Ways of participating in second language acquisition*. Bloomsbury Academic.
- Bosacki, S. L. (2005). *The Culture of Classroom Silence*. Peter Lang.
- Chung, J. H. J. (2021). "We participate, silently": Thai university students' perceptions of classroom participation. *Qualitative Research in Education, 10*(1), 62–87.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350–383.
- Father Leblond Blog. (2019, November 28). *Importance of silence in the classroom*. <https://www.leblond.in/blog/importance-of-silence-in-classroom>
- Liu, Y., Lin, L., & Fan, J. (2022). Classroom silence as protection: Migrant college students' voices and identity in Shanghai. *Behavioral Sciences, 13*(3), 193.
- Mann, K. (2023, March 7). *Classroom strategies to support students experiencing trauma*. Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/learning/blog/classroom-strategies-support-students-experiencing-trauma>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224–253.
- Perry, B. D., & Winfrey, O. (2021). *What happened to you?: Conversations on trauma, resilience, and healing*. Flatiron Books.
- Peng, F., Kang, L., Shi, J., & Liu, M. (2023). Cultural Distance, Classroom Silence and Culturally Responsive and Inclusive Education: Evidences from Migrant College Students in Shanghai. *Behavioral Sciences, 13*(3), 193.

- Pham, K. (2023). A phenomenographic research study of students' conceptions of silence in face-to-face English as a foreign language learning. *SAGE Open*, 13(4), 1–13.
- Tannen, D., & Saville-Troike, M. (Eds.). (1985). *Perspectives on silence*. Praeger.
- Weeks, D. (2018, October 15). *The value of silence in schools: Intentional silence in the school day offers opportunities for deep reflection and learning*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/value-silence-schools/>