ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้าง คุณลักษณะอันพึงประสงค์ ด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต

เจษฎา บุญมาโฮม

มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม
2567

ภายใต้โครงการพัฒนาคุณภาพการศึกษาและการพัฒนาท้องถิ่น
โดยมีสถาบันอุดมศึกษาเป็นพี่เลี้ยง ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2565

ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้าง
คุณลักษณะอันพึงประสงค์
ด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต

รองศาสตราจารย์เจษฎา บุญมาโฮม

คณะครุศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม
2567

ภายใต้โครงการพัฒนาคุณภาพการศึกษาและการพัฒนาท้องถิ่น
โดยมีสถาบันอุดมศึกษาเป็นพี่เลี้ยง ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2565

ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้างคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต
ผู้แต่ง เจษฎา บุญมาโฮม
พิมพ์ครั้งที่ 1 2567

เจษฎา บุญมาโฮม
ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้างคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต: มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม
163 หน้า

คำสำคัญ: การแนะแนว กิจกรรมแนะแนว ชุดกิจกรรมแนะแนว นวัตกรรมการแนะแนว การจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต

คำนำ

ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้างคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต จัดทำขึ้นภายใต้โครงการพัฒนาคุณภาพการศึกษาและการพัฒนาท้องถิ่น โดยมีสถาบันอุดมศึกษาเป็นพี่เลี้ยง ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2565 เพื่อใช้เป็นแนวทางการพัฒนาผู้เรียนให้มีความพร้อมต่อการดำเนินชีวิตในโลกยุคผันผวน โดยเฉพาะหลังสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรคโควิด 19 ซึ่งได้ส่งผลกระทบต่อวิถีชีวิตของผู้เรียนอย่างรอบด้าน ทั้งด้านการเรียนรู้ การปรับตัว การสื่อสาร การกำกับตนเอง ความสัมพันธ์กับผู้อื่น และการวางแผนอนาคต ความเปลี่ยนแปลงดังกล่าวทำให้ผู้เรียนจำนวนไม่น้อยต้องเผชิญคำถามสำคัญในชีวิต เช่น จะเรียนต่ออย่างไร จะปรับตัวกับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงได้เพียงใด จะตัดสินใจอย่างไรเมื่อข้อมูลยังไม่ครบถ้วน และจะดูแลใจของตนเองอย่างไรเมื่อต้องอยู่กับความไม่ชัดเจน

ความไม่แน่นอนจึงมิใช่เรื่องไกลตัวของผู้เรียน แต่เป็นประสบการณ์จริงที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันของนักเรียน ทั้งในห้องเรียน ครอบครัว กลุ่มเพื่อน สื่อออนไลน์ และการตัดสินใจเกี่ยวกับอนาคต หากผู้เรียนขาดทักษะในการทำความเข้าใจและรับมือกับความไม่แน่นอน อาจเกิดความวิตกกังวล หลีกเลี่ยงการตัดสินใจ ยึดติดกับแผนเดิมจนปรับตัวได้ยาก หรือขาดความมั่นใจในการก้าวข้ามสถานการณ์ที่ไม่เป็นไปตามความคาดหวัง ในทางตรงกันข้าม หากผู้เรียนได้รับการพัฒนาอย่างเหมาะสม ความไม่แน่นอนสามารถกลายเป็นพื้นที่ของการเรียนรู้ การฝึกคิด การฝึกใจ และการสร้างความเข้มแข็งภายในตนเองได้

ผลการสำรวจความต้องการของครูและผู้ที่เกี่ยวข้อง พบว่า คุณลักษณะสำคัญที่ต้องเร่งพัฒนา คือ การจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต เนื่องจากผู้เรียนอยู่ในช่วงวัยของการค้นหาตนเอง การสร้างอัตลักษณ์ การเลือกเส้นทางการศึกษา การเตรียมตนเองสำหรับอาชีพ และการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างสร้างสรรค์ ช่วงวัยนี้จึงต้องการกระบวนการพัฒนาที่ไม่เพียงให้ความรู้ แต่ต้องช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง เห็นทางเลือก คิดอย่างรอบคอบ ยอมรับความเปลี่ยนแปลง และจัดการอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม การพัฒนาความสามารถในการรู้เท่าทันความคิด ปรับตัวอย่างยืดหยุ่น และดูแลอารมณ์เมื่อต้องอยู่กับความไม่แน่นอน จึงเป็นฐานสำคัญของการพัฒนาคุณภาพชีวิตและการเติบโตอย่างมั่นคงของผู้เรียน

ชุดกิจกรรมแนะแนวฉบับนี้พัฒนาขึ้นโดยใช้การแนะแนวเป็นฐานสำคัญ เพราะการแนะแนวเป็นกระบวนการช่วยเหลือและพัฒนาผู้เรียนให้เข้าใจตนเอง เข้าใจสิ่งแวดล้อม รู้จักคิด ตัดสินใจ แก้ปัญหา วางแผนชีวิต และปรับตัวได้อย่างเหมาะสม **จุดเด่นของชุดกิจกรรมนี้อยู่ที่การนำประเด็นความไม่แน่นอนซึ่งเป็นเรื่องซับซ้อนและเป็นนามธรรม มาจัดเป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถเข้าถึงได้** ผ่านสถานการณ์ใกล้ตัว เกม บัตรคำ ใบงาน การสนทนา การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การสำรวจตนเอง และการสะท้อนคิด กิจกรรมแต่ละแผนจึงมิได้มุ่งให้ผู้เรียนรู้คำตอบสำเร็จรูป แต่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนฝึกตั้งคำถามกับชีวิต ฝึกมองสถานการณ์หลายด้าน ฝึกยอมรับความรู้สึกของตนเอง และฝึกเลือกวิธีรับมือที่เหมาะสมกับบริบทของตน

จุดเด่นสำคัญอีกประการหนึ่งของชุดกิจกรรมแนะแนวฉบับนี้ คือ การออกแบบเนื้อหาให้เชื่อมโยงระหว่างฐานคิดทางวิชาการกับการปฏิบัติจริงในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบ ส่วนที่เป็นแนวคิดและทฤษฎีช่วยให้ครูเข้าใจความหมาย องค์ประกอบ ความสำคัญ ปัจจัยที่ส่งผล และลักษณะของผู้เรียนที่มี

การจัดการความไม่แน่นอนแตกต่างกัน ขณะที่ส่วนกิจกรรมช่วยให้ครูมีเครื่องมือพร้อมใช้ในการจัดประสบการณ์แก่ผู้เรียน การจัดโครงสร้างเช่นนี้ทำให้เอกสารฉบับนี้มิใช่เพียงชุดใบงานหรือแผนกิจกรรมรายคาบ แต่เป็นชุดพัฒนาผู้เรียนที่มีเป้าหมายชัดเจน มีลำดับการเรียนรู้ต่อเนื่อง และมีหลักการรองรับ

เนื้อหาของ**ชุดกิจกรรมแนะแนวแบ่งออกเป็น 2 ส่วนสำคัญ ส่วนที่ 1 เป็นแนวคิดและทฤษฎี**ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต ครอบคลุมความหมาย องค์ประกอบ ความสำคัญ ปัจจัยที่ส่งผล ลักษณะของบุคคลที่มีการจัดการความไม่แน่นอนในระดับสูงและระดับต่ำ ตลอดจนแนวคิดเกี่ยวกับชุดกิจกรรมแนะแนว **ส่วนที่ 2 เป็นชุดกิจกรรมแนะแนวสำหรับนักเรียนมัธยมศึกษา** ประกอบด้วยแผนการจัดกิจกรรมจำนวน 8 กิจกรรม ซึ่งเรียงลำดับจากการทำความเข้าใจความไม่แน่นอน การรู้เท่าทันความคิด การตัดสินใจภายใต้ข้อมูลที่ไม่ครบถ้วน การปรับตัวเมื่อแผนเปลี่ยนแปลง การพัฒนาความยืดหยุ่น การรู้ทันอารมณ์ การสร้างความสงบภายใน และการสรุปบทเรียนเพื่อพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง โครงสร้างดังกล่าวออกแบบให้ผู้เรียนค่อย ๆ เรียนรู้จากการตระหนักรู้ตนเอง ขยายความเข้าใจต่อสถานการณ์ และพัฒนาเป็นทักษะที่สามารถนำไปใช้ในชีวิตจริง

ผู้จัดทำหวังเป็นอย่างยิ่งว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวฉบับนี้จะเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ครูสามารถจัดกิจกรรมแนะแนวได้อย่างมีทิศทาง มีชีวิตชีวา และสอดคล้องกับโลกของผู้เรียนในปัจจุบัน ครูสามารถนำกิจกรรมไปปรับใช้ตามบริบทของสถานศึกษา ชั้นเรียน และลักษณะของผู้เรียน เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนกล้าคิด กล้าสำรวจตนเอง กล้ารับมือกับสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน และมีพลังใจในการดำเนินชีวิตอย่างสร้างสรรค์ เอกสารฉบับนี้จึงมิได้เป็นเพียงชุดแผนกิจกรรม หากเป็นแนวทางในการสร้างพื้นที่ปลอดภัยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ชีวิต ฝึกมองโลกตามความเป็นจริง และค่อย ๆ สร้างความมั่นคงภายในตนเองท่ามกลางความเปลี่ยนแปลง

ผู้จัดทำขอขอบคุณนางสาววีรวรรณ เจริญสุข ผู้อำนวยการกลุ่มส่งเสริมฯ สพป.นฐ. 2 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นลินทิพย์ คชพงษ์ อาจารย์เสมา เดชะดิลก และอาจารย์วรรณีย์ เล็กมณี ที่ให้การสนับสนุน ให้ข้อเสนอแนะ และมีส่วนสำคัญในการพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวฉบับนี้จนสำเร็จลุล่วงด้วยดี ผู้จัดทำหวังว่าเอกสารฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อครู ผู้เรียน และผู้เกี่ยวข้องกับการพัฒนาผู้เรียน โดยช่วยให้สถานศึกษามีเครื่องมือในการส่งเสริมคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตอย่างเป็นรูปธรรม และช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ ปรับตัว ตัดสินใจ ดูแลอารมณ์ และเติบโตได้อย่างมีคุณภาพในโลกที่เปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ

รศ.เจษฎา บุญมาโฮม
2567

สารบัญ

		หน้า
คำนำ		**(1)**
สารบัญ		**(3)**
ส่วนที่ 1 แนวคิดและทฤษฎี		**1**
บทที่ 1	**แนวคิดพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต**	**3**
	ความหมายของการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต	3
	องค์ประกอบของการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต	4
	แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง	9
บทที่ 2	**ความสำคัญและความจำเป็นเร่งด่วนของการจัดการความไม่แน่นอน**	**17**
	ความสำคัญของการจัดการความไม่แน่นอนในยุคปัจจุบัน	17
	ความเหมาะสมในการพัฒนากับผู้เรียนมัธยมศึกษา	21
บทที่ 3	**ปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต**	**27**
	ปัจจัยส่วนบุคคล	27
	ปัจจัยครอบครัว	32
	ปัจจัยโรงเรียน	35
	ปัจจัยสังคมและสิ่งแวดล้อม	40
บทที่ 4	**ลักษณะของบุคคลที่มีการจัดการความไม่แน่นอนในระดับสูงและระดับต่ำ**	**45**
	ลักษณะของบุคคลที่มีการจัดการความไม่แน่นอนในระดับสูง	45
	ลักษณะของบุคคลที่มีการจัดการความไม่แน่นอนในระดับต่ำ	48
บทที่ 5	**ชุดกิจกรรมแนะแนว**	**53**
	ความหมายและขอบข่ายของชุดกิจกรรมแนะแนว	53
	ลักษณะสำคัญและองค์ประกอบของชุดกิจกรรมแนะแนว	54
	คุณค่าของชุดกิจกรรมแนะแนวต่อการพัฒนาผู้เรียน	56
	หลักการพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนว	57
	แนวทางการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต	60

สารบัญ (ต่อ)

	หน้า
ส่วนที่ 2 ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้างคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษา	**63**
โครงสร้างชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้างคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษา	65
แผนการจัดกิจกรรมแนะแนว	
1 ความไม่แน่นอน...เพื่อนที่ฉันต้องรู้จัก	73
2 คิดให้ได้...เมื่อยังไม่รู้ทุกอย่าง	81
3 ตัดสินใจได้...ไม่ต้องรอให้แน่ใจ 100%	89
4 แผนพัง...แต่ฉันไม่พัง	99
5 ฉันงอได้...แต่ไม่หัก	109
6 รู้ทันความรู้สึก...ก่อนมันพาเราไป	117
7 ใจสงบได้...แม้ยังไม่รู้คำตอบ	127
8 ฉันกับความไม่แน่นอน...พร้อมแล้ว	137
บทสรุปและคู่มือผู้สอน	145
บรรณานุกรม	**149**

ส่วนที่ 1
แนวคิดและทฤษฎี

บทที่ 1
แนวคิดพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต

ท่ามกลางโลกที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและเต็มไปด้วยความไม่แน่นอน มนุษย์ต้องเผชิญสถานการณ์ที่ไม่อาจคาดการณ์หรือควบคุมได้ทั้งหมด การทำความเข้าใจธรรมชาติของความไม่แน่นอนจึงเป็นจุดเริ่มต้นสำคัญของการเรียนรู้ที่จะดำเนินชีวิตอย่างมีสติ มั่นคง และเหมาะสม เนื้อหาในส่วนนี้มุ่งชวนให้เห็นทั้งความหมาย ความสำคัญ และองค์ประกอบของการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต โดยเชื่อมโยงกับมิติด้านการคิด การจัดการอารมณ์ และความสามารถในการปรับตัวอย่างยืดหยุ่น ควบคู่ไปกับการนำเสนอแนวคิดทางจิตวิทยาที่ช่วยอธิบายว่าเหตุใดแต่ละคนจึงตอบสนองต่อความไม่แน่นอนได้แตกต่างกัน ความเข้าใจพื้นฐานเหล่านี้จะเป็นฐานสำคัญที่ช่วยให้เห็นแนวทางในการพัฒนาตนเอง และเติบโตอย่างมีคุณภาพท่ามกลางความผันผวนของชีวิต

ความหมายของการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต

การจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต (Uncertainty Management in Life) หมายถึง ความสามารถทางจิตวิทยาของบุคคลในการตระหนักรู้ ยอมรับ และตอบสนองอย่างมีประสิทธิภาพต่อสถานการณ์ที่มีข้อมูลไม่ครบถ้วน ไม่ชัดเจน หรือมีความเป็นไปได้หลากหลาย โดยรวมถึงความสามารถในการดำเนินชีวิตและตัดสินใจอย่างมีเหตุผลท่ามกลางความไม่แน่นอน การปรับความคิดและอารมณ์เมื่อเผชิญสถานการณ์ที่คาดการณ์ไม่ได้ และการพัฒนากลยุทธ์เพื่อรับมือกับความไม่แน่นอนอย่างสร้างสรรค์

ความไม่แน่นอนเป็นลักษณะสำคัญของชีวิตมนุษย์ในศตวรรษที่ 21 ซึ่งสะท้อนให้เห็นจากการเปลี่ยนแปลงของโลกที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็วและซับซ้อนมากขึ้น นักวิชาการได้พัฒนากรอบแนวคิดเพื่ออธิบายลักษณะของโลกยุคปัจจุบัน โดยเริ่มจากแนวคิด VUCA ที่ประกอบด้วย Volatility หรือความผันผวน Uncertainty หรือความไม่แน่นอน Complexity หรือความซับซ้อน และ Ambiguity หรือความคลุมเครือ (Bennett & Lemoine, 2014) แนวคิดนี้เดิมถูกใช้ในบริบทการทหารของสหรัฐอเมริกาหลังสงครามเย็น แต่ต่อมาได้รับการนำมาประยุกต์ใช้ในองค์กรธุรกิจและสถาบันการศึกษาอย่างแพร่หลาย

อย่างไรก็ตาม ในช่วงหลังสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรคโควิด-19 นักวิชาการบางท่านได้เสนอว่ากรอบแนวคิด VUCA อาจไม่เพียงพอในการอธิบายความซับซ้อนของโลกในปัจจุบัน Cascio (2020) จึงได้เสนอกรอบแนวคิด BANI ที่ประกอบด้วย Brittle หรือความเปราะบาง Anxious หรือความวิตกกังวล Non-linear หรือความไม่เป็นเส้นตรง และ Incomprehensible หรือความไม่สามารถเข้าใจได้ กรอบแนวคิด BANI สะท้อนถึงลักษณะของโลกที่ระบบต่าง ๆ มีความเปราะบางและสามารถพังทลายได้อย่างกะทันหัน ผู้คนมีความวิตกกังวลมากขึ้นเนื่องจากความไม่แน่นอน เหตุการณ์ต่าง ๆ ไม่สามารถคาดการณ์ได้จากประสบการณ์ในอดีต และสถานการณ์หลายอย่างซับซ้อนจนยากที่จะเข้าใจด้วยกรอบความคิดแบบเดิม

ในบริบทดังกล่าว โดยเฉพาะผู้เรียนและนักศึกษาต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนในหลายมิติของชีวิต ทั้งด้านการศึกษา การทำงาน ความสัมพันธ์ สุขภาพ และอนาคต ความไม่แน่นอนเหล่านี้ไม่เพียงแต่เกิดจากสถานการณ์ภายนอกที่เปลี่ยนแปลงเท่านั้น แต่ยังเกิดจากการขาดข้อมูลที่เพียงพอในการตัดสินใจ ความซับซ้อนของทางเลือกที่มีอยู่ และความคลุมเครือของผลลัพธ์ที่อาจเกิดขึ้น การมีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนจึงเป็นทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและการพัฒนาตนเองอย่างมีคุณภาพในโลกยุคปัจจุบัน

การจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตไม่ได้หมายความว่าบุคคลต้องขจัดหรือลดความไม่แน่นอนให้หมดไปเสมอ แต่หมายถึงการพัฒนาความสามารถในการอยู่ร่วมกับความไม่แน่นอนอย่างมีสติ มีเหตุผล และมีประสิทธิภาพ Brashers (2001) ได้เสนอว่า ความไม่แน่นอนมีลักษณะเป็นกลางและไม่จำเป็นต้องเป็นสิ่งที่ไม่พึงประสงค์เสมอไป ในบางสถานการณ์ ความไม่แน่นอนอาจเป็นสิ่งที่พึงประสงค์หรือมีคุณค่า เช่น ในกรณีที่บุคคลต้องการรักษาความหวังหรือหลีกเลี่ยงข้อมูลที่อาจก่อให้เกิดความทุกข์ทางใจ การจัดการความไม่แน่นอนจึงเป็นกระบวนการที่ยืดหยุ่นและปรับเปลี่ยนได้ตามบริบทและเป้าหมายของแต่ละบุคคล

การจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตมีรากฐานมาจากทฤษฎีและแนวคิดจิตวิทยาหลายสาขา ซึ่งจะได้นำเสนอในส่วนต่อไป นอกจากนี้ ยังมีความเชื่อมโยงกับคุณลักษณะทางจิตวิทยาอื่น ๆ เช่น ความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Psychological Resilience) ที่หมายถึงความสามารถในการฟื้นตัวจากความยากลำบาก การคิดเชิงบวก (Positive Thinking) ที่ช่วยให้บุคคลมองความไม่แน่นอนเป็นโอกาสมากกว่าอุปสรรค และความสามารถในการปรับตัว (Adaptability) ที่ช่วยให้บุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและแผนการให้สอดคล้องกับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง ความสัมพันธ์ระหว่างคุณลักษณะเหล่านี้แสดงให้เห็นว่าการจัดการความไม่แน่นอนเป็นทักษะที่ซับซ้อนและประกอบด้วยหลายมิติที่ทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ

งานวิจัยของ Greco และ Roger (2003) ได้แสดงให้เห็นว่าความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความเป็นอยู่ที่ดีทางจิตใจและความสำเร็จในชีวิต บุคคลที่มีทักษะการจัดการความไม่แน่นอนที่ดีมักมีความเครียดน้อยกว่า มีความพึงพอใจในชีวิตมากกว่า และสามารถบรรลุเป้าหมายได้ดีกว่าบุคคลที่มีความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนสูง นอกจากนี้ Luhmann และคณะ (2011) ยังพบว่า การจัดการความไม่แน่นอนที่ดีมีความสัมพันธ์กับคุณภาพของการตัดสินใจและผลลัพธ์ทางการศึกษาและอาชีพที่ดีกว่า ดังนั้น การพัฒนาทักษะการจัดการความไม่แน่นอนจึงเป็นเป้าหมายสำคัญของการศึกษาและการพัฒนาบุคคลในศตวรรษที่ 21

องค์ประกอบของการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต

การจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตประกอบด้วย 3 องค์ประกอบหลักที่มีความสัมพันธ์และทำงานร่วมกันอย่างเป็นองค์รวม ได้แก่ การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน การปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอน และการจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน (เจษฎา บุญมาโฮม, 2568) องค์ประกอบทั้งสามนี้ไม่ได้แยกจากกันอย่างเด็ดขาด แต่มีความเชื่อมโยงและส่งเสริมซึ่งกันและกัน การพัฒนาองค์ประกอบหนึ่งมักส่งผลให้องค์ประกอบอื่น ๆ พัฒนาตามไปด้วย ทั้งสามองค์ประกอบนี้สะท้อนถึงมิติที่สำคัญของ

การทำงานทางจิตวิทยาของมนุษย์ในการรับมือกับสถานการณ์ที่มีลักษณะไม่แน่นอน โดยครอบคลุมทั้งมิติทางปัญญา พฤติกรรม และอารมณ์

การแบ่งการจัดการความไม่แน่นอนออกเป็นสามองค์ประกอบนี้มีความสอดคล้องกับแนวคิดทางจิตวิทยาที่มองมนุษย์ในแง่มุมที่ครอบคลุม (Holistic Approach) โดยเฉพาะแนวคิดของ Lazarus และ Folkman (1984) เกี่ยวกับการประเมินและการรับมือกับความเครียด (Stress Appraisal and Coping) ที่เสนอว่าการรับมือกับสถานการณ์ที่ท้าทายประกอบด้วยทั้งการประเมินทางปัญญา (Cognitive Appraisal) การดำเนินการ (Behavioral Coping) และการควบคุมอารมณ์ (Emotion Regulation) ความเชื่อมโยงนี้แสดงให้เห็นว่าการจัดการความไม่แน่นอนเป็นกระบวนการที่ซับซ้อนและต้องการการทำงานร่วมกันของระบบต่าง ๆ ในตัวบุคคล นำเสนอรายละเอียดของแต่ละองค์ประกอบได้ดังนี้

1. การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน

การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอนเป็นความสามารถในการวิเคราะห์ข้อมูลที่มีอยู่อย่างจำกัดหรือคลุมเครือ โดยใช้เหตุผลร่วมกับประสบการณ์และภูมิปัญญา ประเมินความน่าจะเป็นของสถานการณ์ต่าง ๆ พิจารณาทางเลือกอย่างรอบด้าน และตัดสินใจได้อย่างเหมาะสมแม้ในภาวะที่ไม่มีข้อมูลครบถ้วนหรือมีปัจจัยแทรกซ้อน องค์ประกอบนี้สะท้อนถึงความสามารถทางปัญญาในการประมวลผลข้อมูลที่ไม่สมบูรณ์และการตัดสินใจภายใต้ความไม่แน่นอน ซึ่งเป็นทักษะที่จำเป็นอย่างยิ่งในโลกที่ข้อมูลมีมากมายแต่มักไม่ครบถ้วนหรือขัดแย้งกัน

การตัดสินใจในสถานการณ์ที่มีความไม่แน่นอนเป็นหัวข้อที่ได้รับความสนใจอย่างมากในสาขาจิตวิทยาและเศรษฐศาสตร์พฤติกรรม Kahneman และ Tversky (1979) ได้พัฒนาทฤษฎีการคาดหมาย (Prospect Theory) ที่อธิบายว่า มนุษย์มักตัดสินใจภายใต้ความไม่แน่นอนโดยใช้การประเมินแบบอัตนัย มากกว่าการคำนวณความน่าจะเป็นอย่างเป็นเหตุเป็นผล ผลงานของพวกเขาแสดงให้เห็นว่ามนุษย์มักมีอคติทางปัญญาหลายประการในการตัดสินใจ เช่น การให้น้ำหนักกับผลกระทบเชิงลบมากกว่าเชิงบวก (Loss Aversion) การตัดสินใจแตกต่างกันเมื่อปัญหาถูกนำเสนอในรูปแบบที่ต่างกัน (Framing Effect) และการประเมินความน่าจะเป็นผิดพลาดจากการใช้กฎง่าย ๆ (Heuristics) ทำให้เกิดอคติต่าง ๆ เช่น อคติความพร้อมใช้ (Availability Heuristic) และอคติความเป็นตัวแทน (Representativeness Heuristic)

การมีทักษะการรู้คิดที่ดีจะช่วยให้บุคคลสามารถตระหนักถึงอคติทางปัญญาเหล่านี้และปรับปรุงกระบวนการตัดสินใจของตนเองให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น Stanovich และ West (2000) ได้เสนอแบบจำลองระบบคู่ของการคิด (Dual-Process Theory) ที่แบ่งการประมวลผลข้อมูลออกเป็นสองระบบ ได้แก่ ระบบ 1 ที่ทำงานอัตโนมัติ รวดเร็ว และใช้พลังงานน้อย และระบบ 2 ที่ทำงานอย่างมีสติ ช้า และใช้พลังงานมาก การพัฒนาทักษะการรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอนเกี่ยวข้องกับการฝึกฝนให้สามารถใช้ระบบ 2 ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่สำคัญและซับซ้อน

นอกจากนี้ Dweck (2006) ได้เสนอแนวคิดเรื่องกรอบความคิดแบบเติบโต (Growth Mindset) ที่เกี่ยวข้องอย่างใกล้ชิดกับการรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน บุคคลที่มีกรอบความคิดแบบเติบโตเชื่อว่าความสามารถของตนสามารถพัฒนาได้ผ่านความพยายามและการเรียนรู้ ทำให้มักมองความไม่แน่นอนเป็นโอกาสในการเรียนรู้และพัฒนาตนเอง มากกว่าการมองเป็นอุปสรรคหรือภัยคุกคาม การมีมุมมองเชิงบวกต่อความไม่แน่นอนนี้ส่งผลให้บุคคลมีความกระตือรือร้นในการแสวงหาข้อมูลและ

ทางเลือกใหม่ ๆ เพื่อรับมือกับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง มีความอดทนต่อความผิดพลาดและการล้มเหลวมากขึ้น และมีความมุ่งมั่นในการเอาชนะความท้าทาย

งานวิจัยของ Blackwell และคณะ (2007) ได้แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนที่มีกรอบความคิดแบบเติบโตมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีกว่าผู้เรียนที่มีกรอบความคิดแบบตายตัว (Fixed Mindset) โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ท้าทายและไม่แน่นอน นอกจากนี้ Yeager และ Dweck (2012) ยังพบว่ากรอบความคิดแบบเติบโตสามารถพัฒนาได้ผ่านการแทรกแซงทางจิตวิทยาที่เหมาะสม ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการพัฒนาการรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอนเป็นเป้าหมายที่สามารถบรรลุได้ผ่านกระบวนการเรียนรู้และการฝึกฝน

การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอนยังเกี่ยวข้องกับทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) ที่หมายถึงความสามารถในการวิเคราะห์ ประเมิน และสังเคราะห์ข้อมูลอย่างเป็นระบบ Ennis (1987) ได้นิยามการคิดอย่างมีวิจารณญาณว่าเป็นการคิดอย่างมีเหตุผลและมีการไตร่ตรองที่มุ่งเน้นการตัดสินใจว่าจะเชื่ออะไรหรือทำอะไร ทักษะนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งในการรับมือกับความไม่แน่นอน เนื่องจากช่วยให้บุคคลสามารถประเมินความน่าเชื่อถือของข้อมูล ระบุข้อสันนิษฐานที่ซ่อนอยู่ พิจารณามุมมองที่หลากหลาย และสรุปผลได้อย่างมีเหตุผล

Paul และ Elder (2006) ได้เสนอกรอบแนวคิดสำหรับการคิดอย่างมีวิจารณญาณที่ประกอบด้วยองค์ประกอบแปดประการ ได้แก่ จุดประสงค์ คำถามหรือปัญหา ข้อมูล การตีความและการอนุมาน แนวคิดและทฤษฎี ข้อสันนิษฐาน ผลที่ตามมา และมุมมอง การพัฒนาความสามารถในการใช้กรอบแนวคิดนี้จะช่วยให้บุคคลสามารถวิเคราะห์สถานการณ์ที่ไม่แน่นอนได้อย่างเป็นระบบและครอบคลุม นำไปสู่การตัดสินใจที่มีคุณภาพดีขึ้น

2. การปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอน

การปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอนเป็นความสามารถในการยอมรับความไม่แน่นอนว่าเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตโดยไม่รู้สึกถูกคุกคามหรือต้องควบคุมมากเกินไป สามารถปรับเปลี่ยนแผนการ เป้าหมาย และวิธีการดำเนินชีวิตให้สอดคล้องกับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไป ไม่ยึดติดกับความคาดหวังหรือแผนการที่วางไว้จนเกิดความตึงเครียด และมองเห็นโอกาสและทางเลือกใหม่ ๆ หรือพลิกวิกฤตให้เป็นโอกาสแม้ในสถานการณ์ที่ไม่เป็นไปตามที่คาดหวัง องค์ประกอบนี้สะท้อนถึงความสามารถทางพฤติกรรมในการเปลี่ยนแปลงการกระทำและแผนการให้สอดคล้องกับความเป็นจริงที่เปลี่ยนแปลง

ความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Psychological Flexibility) เป็นแนวคิดสำคัญที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบนี้ Hayes และคณะ (2006) ได้อธิบายว่า ความยืดหยุ่นทางจิตใจเป็นความสามารถในการอยู่กับปัจจุบัน ยอมรับประสบการณ์ทางความคิดและอารมณ์ที่เกิดขึ้นโดยไม่หลีกหนีหรือต่อต้าน และดำเนินการตามค่านิยมของตนเองแม้ในสถานการณ์ที่ยากลำบาก แนวคิดนี้เป็นพื้นฐานของการบำบัดด้วยการยอมรับและความมุ่งมั่น (Acceptance and Commitment Therapy หรือ ACT) ที่มุ่งเน้นการพัฒนาความยืดหยุ่นทางจิตใจผ่านกระบวนการหกประการ ได้แก่ การยอมรับ (Acceptance) การอยู่กับปัจจุบัน (Present Moment Awareness) การมีสติ (Mindfulness) การมองตนเองเป็นบริบท (Self as Context) ค่านิยม (Values) และการดำเนินการอย่างมุ่งมั่น (Committed Action)

งานวิจัยจำนวนมากได้แสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพของการบำบัดด้วยการยอมรับและความมุ่งมั่นในการเพิ่มความยืดหยุ่นทางจิตใจและลดความเครียดจากความไม่แน่นอน A-Tjak และคณะ

(2015) ได้ทำการทบทวนอย่างเป็นระบบและการวิเคราะห์อภิมานของงานวิจัยเกี่ยวกับ ACT และพบว่า การบำบัดนี้มีประสิทธิภาพในการลดอาการทางจิตวิทยาต่าง ๆ และเพิ่มความสามารถในการทำงาน โดยเฉพาะในกลุ่มผู้ที่ต้องรับมือกับความไม่แน่นอนและความเครียดในชีวิต นอกจากนี้ Richardson (2002) ได้นำเสนอทฤษฎีความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Resilience Theory) โดยอธิบายว่ากระบวนการที่บุคคลผ่านการเผชิญกับความยากลำบากและฟื้นตัวกลับมาได้ ทฤษฎีนี้เสนอว่าเมื่อบุคคลเผชิญกับความยากลำบากหรือความไม่แน่นอน พวกเขาจะผ่านกระบวนการฟื้นฟูสมดุล (Reintegration) ที่อาจมีผลลัพธ์สี่รูปแบบ ได้แก่ การฟื้นฟูที่มีความยืดหยุ่น (Resilient Reintegration) ที่บุคคลเติบโตและแข็งแกร่งขึ้นจากประสบการณ์ การฟื้นฟูกลับสู่สภาวะเดิม (Homeostatic Reintegration) ที่บุคคลกลับสู่สภาพเดิมโดยไม่มีการเปลี่ยนแปลง การฟื้นฟูโดยมีการสูญเสีย (Reintegration with Loss) ที่บุคคลสูญเสียแรงจูงใจหรือความหวังบางส่วน และการฟื้นฟูที่ผิดปกติ (Dysfunctional Reintegration) ที่บุคคลพัฒนาพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมในการรับมือ

แนวคิดนี้สอดคล้องกับทฤษฎีการเติบโตหลังบาดเจ็บทางใจ (Post-traumatic Growth) ของ Tedeschi และ Calhoun (2004) ที่เสนอว่า การเผชิญกับความไม่แน่นอนและความยากลำบากอาจนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงบวกในตนเองได้ห้าด้าน ได้แก่ การเพิ่มขึ้นของโอกาสใหม่ในชีวิต ความสัมพันธ์กับผู้อื่นที่ลึกซึ้งขึ้น ความเข้มแข็งส่วนบุคคลที่เพิ่มขึ้น ความซาบซึ้งในชีวิตที่มากขึ้น และการเปลี่ยนแปลงทางจิตวิญญาณหรือปรัชญาชีวิต ผลงานของพวกเขาแสดงให้เห็นว่าความยากลำบากและความไม่แน่นอนไม่จำเป็นต้องนำไปสู่ผลกระทบเชิงลบเท่านั้น แต่อาจเป็นโอกาสสำหรับการพัฒนาและเติบโตของบุคคลด้วย

Calhoun และ Tedeschi (2006) ได้อธิบายว่า กระบวนการเติบโตหลังบาดเจ็บทางใจเกิดขึ้นผ่านกระบวนการไตร่ตรอง (Rumination) ที่เปลี่ยนจากการไตร่ตรองแบบบุกรุก (Intrusive Rumination) ในช่วงแรกที่ทำให้เกิดความทุกข์ทางใจ ไปสู่การไตร่ตรองแบบมีจุดประสงค์ (Deliberate Rumination) ที่ช่วยให้บุคคลสามารถหาความหมายจากประสบการณ์และสร้างมุมมองใหม่ต่อชีวิต การพัฒนาความสามารถในการปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอนจึงเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ที่จะใช้กระบวนการไตร่ตรองอย่างสร้างสรรค์

การปรับตัวและความยืดหยุ่นยังเกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องทุนทางจิตวิทยา (Psychological Capital) ของ Luthans และคณะ (2007) ที่ประกอบด้วยสี่องค์ประกอบ ได้แก่ ความหวัง (Hope) ความมั่นใจในตนเอง (Self-efficacy) ความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Resilience) และการมองโลกในแง่ดี (Optimism) ทุนทางจิตวิทยาเหล่านี้ช่วยให้บุคคลสามารถรับมือกับความท้าทายและความไม่แน่นอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยงานวิจัยพบว่าทุนทางจิตวิทยามีความสัมพันธ์เชิงบวกกับผลการปฏิบัติงาน ความพึงพอใจในชีวิต และสุขภาพจิต และสามารถพัฒนาได้ผ่านการแทรกแซงที่เหมาะสม

3. การจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน

การจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอนเป็นความสามารถในการตระหนักรู้และยอมรับความรู้สึกต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นเมื่อเผชิญกับความไม่แน่นอน ทั้งอารมณ์เชิงลบ เช่น ความวิตกกังวล ความกลัว และความสับสน และอารมณ์เชิงบวก เช่น ความตื่นเต้น ความท้าทาย และความหวัง สามารถรักษาความสงบทางใจ ไม่หวั่นไหวหรือทุกข์ร้อนจนเกินเหตุ ยอมรับความจริงของความไม่เที่ยงแท้แน่นอนตามหลักพุทธศาสนา และพัฒนาวิธีการจัดการอารมณ์ที่เหมาะสมกับตนเอง โดยไม่ส่งผลกระทบต่อ

ความสัมพันธ์กับผู้อื่นและการดำเนินชีวิตประจำวัน องค์ประกอบนี้สะท้อนถึงความสามารถทางอารมณ์ในการรับรู้ เข้าใจ และควบคุมอารมณ์ของตนเองเมื่อเผชิญกับความไม่แน่นอน

Gross (1998) ได้นำเสนอแบบจำลองกระบวนการควบคุมอารมณ์ (Process Model of Emotion Regulation) ที่อธิบายว่า อารมณ์เกิดขึ้นผ่านกระบวนการสี่ขั้นตอน ได้แก่ สถานการณ์ (Situation) การให้ความสนใจ (Attention) การประเมิน (Appraisal) และการตอบสนอง (Response) และบุคคลสามารถควบคุมอารมณ์ได้ในแต่ละขั้นตอนผ่านกลยุทธ์ต่าง ๆ ห้าประการ ได้แก่ การเลือกสถานการณ์ (Situation Selection) การปรับเปลี่ยนสถานการณ์ (Situation Modification) การกระจายความสนใจ (Attentional Deployment) การประเมินสถานการณ์ใหม่ (Cognitive Reappraisal) และการควบคุมการแสดงออกทางอารมณ์ (Response Modulation)

งานวิจัยจำนวนมากได้แสดงให้เห็นว่ากลยุทธ์ที่แตกต่างกันมีผลลัพธ์ที่แตกต่างกัน โดยทั่วไป การประเมินสถานการณ์ใหม่ถือเป็นกลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพมากกว่าการควบคุมการแสดงออกทางอารมณ์ Gross และ John (2003) พบว่าบุคคลที่ใช้การประเมินสถานการณ์ใหม่เป็นกลยุทธ์หลักมีอารมณ์เชิงบวกมากกว่า มีความพึงพอใจในชีวิตมากกว่า และมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นที่ดีกว่าบุคคลที่ใช้การควบคุมการแสดงออกทางอารมณ์เป็นหลัก อย่างไรก็ตาม Aldao และคณะ (2010) ได้ทำการวิเคราะห์อภิมานและพบว่าประสิทธิภาพของกลยุทธ์การควบคุมอารมณ์ขึ้นอยู่กับบริบทและลักษณะของสถานการณ์ด้วย ดังนั้น การมีกลยุทธ์ที่หลากหลายและสามารถเลือกใช้ได้อย่างเหมาะสมจึงเป็นสิ่งสำคัญ

Kabat-Zinn (1990) ได้พัฒนาแนวทางการฝึกสติ (Mindfulness-Based Stress Reduction) ที่เน้นการตระหนักรู้ในปัจจุบันและยอมรับประสบการณ์ที่เกิดขึ้นโดยไม่ตัดสิน การฝึกสติช่วยให้บุคคลสามารถรับรู้อารมณ์ของตนเองอย่างชัดเจน โดยไม่ถูกครอบงำหรือพยายามหลีกหนี ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการจัดการอารมณ์ที่มีประสิทธิภาพ การฝึกสติได้แสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพในการลดความวิตกกังวล ความเครียด และอาการซึมเศร้า รวมถึงเพิ่มความสามารถในการจัดการกับความไม่แน่นอนและความยากลำบากในชีวิต

Grossman และคณะ (2004) ได้ทำการทบทวนอย่างเป็นระบบและการวิเคราะห์อภิมานของงานวิจัย 64 การศึกษาเกี่ยวกับการฝึกสติและพบว่าการแทรกแซงโดยใช้สติมีประสิทธิภาพในการปรับปรุงสุขภาพจิตและคุณภาพชีวิตในกลุ่มประชากรที่หลากหลาย ทั้งในผู้ป่วยโรคทางกายและจิตใจและในประชากรทั่วไป นอกจากนี้ Khoury และคณะ (2013) ยังพบว่า การบำบัดโดยใช้สติมีประสิทธิภาพเทียบเท่าหรือดีกว่าการบำบัดอื่น ๆ เช่น การบำบัดทางปัญญาและพฤติกรรม ในการลดอาการทางจิตวิทยาและเพิ่มความเป็นอยู่ที่ดี

Carleton (2016) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอน (Intolerance of Uncertainty) พบว่า บุคคลที่มีความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนสูงมักมีความวิตกกังวลและความเครียดสูงกว่าบุคคลที่สามารถยอมรับความไม่แน่นอนได้ ความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนหมายถึงความโน้มเอียงของบุคคลที่จะมีปฏิกิริยาทางอารมณ์เชิงลบ ทางปัญญา และทางพฤติกรรมต่อสถานการณ์ที่ไม่แน่นอนหรือผลลัพธ์ที่ไม่แน่นอน โดยไม่คำนึงถึงความน่าจะเป็นของผลลัพธ์นั้น ๆ งานวิจัยพบว่า ความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนเป็นปัจจัยสำคัญที่สัมพันธ์กับความผิดปกติทางจิตใจหลายประเภท โดยเฉพาะความวิตกกังวลทั่วไป ความกลัวทางสังคม และโรคกังวลย้ำคิดย้ำทำ

Dugas และคณะ (2005) ได้พัฒนาโมเดลทางปัญญาของความวิตกกังวลทั่วไป (Cognitive Model of Generalized Anxiety Disorder) ที่เสนอว่าความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนเป็นปัจจัยหลักที่นำไปสู่ความวิตกกังวลที่มากเกินไป โมเดลนี้อธิบายว่าบุคคลที่มีความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนสูงมักตีความหมายสถานการณ์ที่ไม่แน่นอนในทางลบ มีความเชื่อเชิงบวกเกี่ยวกับความกังวลว่าช่วยให้สามารถเตรียมพร้อมหรือป้องกันผลลัพธ์ที่ไม่พึงประสงค์ มีการมุ่งเน้นเชิงลบต่อปัญหาและมักใช้การหลีกเลี่ยงทางปัญญาเป็นกลยุทธ์ในการรับมือ ซึ่งทำให้ความวิตกกังวลคงอยู่และเพิ่มมากขึ้นเรื่อย ๆ

Hebert และ Dugas (2019) ได้พัฒนาการบำบัดทางปัญญาและพฤติกรรมสำหรับความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอน (Cognitive-Behavioral Therapy for Intolerance of Uncertainty) ที่มุ่งเน้นการช่วยให้บุคคลเรียนรู้ที่จะยอมรับและจัดการกับความไม่แน่นอนได้ดีขึ้น โดยใช้เทคนิคต่าง ๆ เช่น การทดลองเชิงพฤติกรรม (Behavioral Experiments) เพื่อท้าทายความเชื่อเกี่ยวกับความไม่แน่นอน การฝึกการแก้ปัญหา การฝึกการเผชิญกับความไม่แน่นอนอย่างเป็นระบบ และการพัฒนาการยอมรับความไม่แน่นอน ผลการศึกษาพบว่า การบำบัดนี้มีประสิทธิภาพในการลดความวิตกกังวลและเพิ่มความสามารถในการจัดการกับความไม่แน่นอน

การจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอนยังเกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องสติปัญญาทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) ของ Mayer และ Salovey (1997) ที่ประกอบด้วยสี่องค์ประกอบ ได้แก่ การรับรู้อารมณ์ (Perceiving Emotions) การใช้อารมณ์เพื่ออำนวยความสะดวกในการคิด (Using Emotions to Facilitate Thought) การเข้าใจอารมณ์ (Understanding Emotions) และการจัดการอารมณ์ (Managing Emotions) บุคคลที่มีสติปัญญาทางอารมณ์สูงจะสามารถรับรู้และเข้าใจอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นได้ดี ใช้อารมณ์เป็นข้อมูลในการตัดสินใจ และจัดการอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทักษะเหล่านี้มีความสำคัญอย่างยิ่งในการรับมือกับความไม่แน่นอนที่มักก่อให้เกิดอารมณ์ที่รุนแรงและซับซ้อน

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

การจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตมีพื้นฐานจากทฤษฎีและแนวคิดจิตวิทยาหลายสาขาที่มีความเกี่ยวข้องและสนับสนุนซึ่งกันและกัน ทฤษฎีเหล่านี้ไม่เพียงแต่ให้กรอบแนวคิดในการทำความเข้าใจกระบวนการจัดการความไม่แน่นอน แต่ยังเป็นพื้นฐานสำหรับการพัฒนาแนวทางการแทรกแซงและการพัฒนาทักษะที่เกี่ยวข้อง ในส่วนนี้จะนำเสนอทฤษฎีและแนวคิดหลักที่เป็นรากฐานสำคัญของการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต โดยเริ่มจากทฤษฎีหลักสองทฤษฎี ได้แก่ ทฤษฎีการจัดการความไม่แน่นอนและแบบจำลองความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอน ตามด้วยทฤษฎีเสริมอื่น ๆ ที่มีความเกี่ยวข้อง และสุดท้ายจะนำเสนอการบูรณาการแนวคิดพุทธศาสนาที่มีความสอดคล้องอย่างลึกซึ้งกับการจัดการความไม่แน่นอน

1. Uncertainty Management Theory

ทฤษฎีการจัดการความไม่แน่นอน (Uncertainty Management Theory หรือ UMT) ได้รับการพัฒนาโดย Brashers (2001, 2007) เป็นทฤษฎีที่อธิบายว่า บุคคลจัดการกับความไม่แน่นอนในชีวิตอย่างไร โดยทฤษฎีนี้ท้าทายมุมมองแบบเดิมที่มองว่าความไม่แน่นอนเป็นสิ่งที่ไม่พึงประสงค์เสมอและบุคคลมีแรงจูงใจที่จะลดความไม่แน่นอนให้มากที่สุด แต่กลับเสนอว่าความไม่แน่นอนมีลักษณะเป็นกลาง

(Neutral) ซึ่งอาจมีผลกระทบทั้งเชิงบวกและเชิงลบ ขึ้นอยู่กับการประเมินและบริบทของแต่ละบุคคล ทฤษฎีนี้เป็นจุดเปลี่ยนสำคัญในการศึกษาเกี่ยวกับความไม่แน่นอนเนื่องจากเปิดมุมมองใหม่ที่ยอมรับว่าบุคคลอาจเลือกที่จะรักษาหรือเพิ่มความไม่แน่นอนในบางสถานการณ์

Brashers (2001) อธิบายว่า ความไม่แน่นอนเกิดขึ้นเมื่อรายละเอียดของสถานการณ์มีลักษณะคลุมเครือ ซับซ้อน คาดการณ์ไม่ได้ หรือมีความน่าจะเป็นหลายแบบ เมื่อข้อมูลไม่พร้อมใช้งานหรือไม่สอดคล้องกัน และเมื่อบุคคลรู้สึกไม่มั่นใจในสถานะความรู้ของตนเองหรือของผู้อื่น ความไม่แน่นอนสามารถแบ่งออกเป็นสามประเภทหลัก ได้แก่ ความไม่แน่นอนเชิงทำนาย (Predictive Uncertainty) ที่เกี่ยวกับเหตุการณ์ในอนาคตที่ยังไม่เกิดขึ้น ความไม่แน่นอนเชิงอธิบาย (Explanatory Uncertainty) ที่เกี่ยวกับการอธิบายหรือทำความเข้าใจเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นแล้ว และความไม่แน่นอนเชิงประเมิน (Evaluative Uncertainty) ที่เกี่ยวกับการตีความหมายหรือประเมินความสำคัญของข้อมูล

การจัดการความไม่แน่นอนตามทฤษฎีนี้ไม่ได้หมายถึงการลดความไม่แน่นอนเสมอไป แต่อาจหมายถึง การรักษาความไม่แน่นอน การเพิ่มความไม่แน่นอน หรือการหลีกเลี่ยงข้อมูลใหม่ ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์และบริบทของแต่ละบุคคล Brashers (2007) ได้อธิบายว่า กระบวนการจัดการความไม่แน่นอนเริ่มจากการประเมิน (Appraisal) ความไม่แน่นอนว่ามีผลกระทบเชิงบวกหรือเชิงลบต่อตนเอง การประเมินนี้ขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ เช่น ความเชื่อและเจตคติเกี่ยวกับความไม่แน่นอน ประสบการณ์ในอดีต ทรัพยากรที่มีอยู่ และบริบทของสถานการณ์ หากความไม่แน่นอนถูกประเมินว่ามีผลกระทบเชิงลบ บุคคลอาจเลือกกลยุทธ์การลดความไม่แน่นอนผ่านการแสวงหาข้อมูล แต่หากความไม่แน่นอนถูกประเมินว่ามีผลกระทบเชิงบวก เช่น การรักษาความหวัง บุคคลอาจเลือกที่จะรักษาหรือหลีกเลี่ยงข้อมูลที่อาจลดความไม่แน่นอน

Brashers และคณะ (2000) ได้ศึกษากลยุทธ์การจัดการความไม่แน่นอนในผู้ป่วย HIV/AIDS ซึ่งเป็นกลุ่มที่ต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนในระดับสูงเกี่ยวกับสุขภาพและอนาคตของตนเอง การศึกษาพบว่ามีกลยุทธ์หลักสี่ประการ ได้แก่ การแสวงหาข้อมูล (Information Seeking) ที่บุคคลพยายามหาข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อลดความไม่แน่นอน การหลีกเลี่ยงข้อมูล (Information Avoidance) ที่บุคคลเลือกที่จะไม่แสวงหาหรือหลีกเลี่ยงข้อมูลบางประเภทเพื่อรักษาความไม่แน่นอนหรือหลีกเลี่ยงข้อมูลที่อาจก่อให้เกิดความทุกข์ การปรับตัวต่อความไม่แน่นอนเรื้อรัง (Adapting to Chronic Uncertainty) ที่บุคคลเรียนรู้ที่จะอยู่กับความไม่แน่นอนอย่างต่อเนื่องโดยไม่พยายามแก้ไขหรือควบคุม และการใช้การสนับสนุนทางสังคม (Social Support) ที่บุคคลพึ่งพาผู้อื่นในการรับมือกับความไม่แน่นอนทางอารมณ์และการปฏิบัติ

การศึกษานี้แสดงให้เห็นว่าบุคคลมีวิธีการจัดการกับความไม่แน่นอนที่หลากหลายและซับซ้อน และไม่มีวิธีใดที่เหมาะสมกับทุกสถานการณ์หรือทุกบุคคล ยิ่งไปกว่านั้น ผลการศึกษายังพบว่าบุคคลบางคนเลือกที่จะไม่แสวงหาข้อมูลเพิ่มเติมแม้จะมีโอกาสในการทำเช่นนั้น โดยมีเหตุผลหลายประการ เช่น ความกลัวว่าจะได้รับข่าวร้าย ความต้องการรักษาความหวัง หรือความเชื่อว่าข้อมูลเพิ่มเติมจะไม่เป็นประโยชน์ ผลการวิจัยนี้ท้าทายทฤษฎีการลดความไม่แน่นอน (Uncertainty Reduction Theory) ที่เสนอโดย Berger และ Calabrese (1975) ที่อ้างว่าบุคคลมีแรงจูงใจโดยธรรมชาติที่จะลดความไม่แน่นอนในการโต้ตอบกับผู้อื่น

Han และคณะ (2011) ได้ขยายทฤษฎีนี้ไปสู่บริบทการแพทย์ โดยศึกษาเกี่ยวกับความไม่แน่นอนทางการแพทย์ (Medical Uncertainty) และพัฒนาอนุกรมวิธานของความไม่แน่นอนที่ซับซ้อน

ซึ่งประกอบด้วยความไม่แน่นอนสามประเภทหลัก ได้แก่ ความไม่แน่นอนเกี่ยวกับความน่าจะเป็น (Probability) ความไม่แน่นอนเกี่ยวกับความคลุมเครือ (Ambiguity) และความไม่แน่นอนเกี่ยวกับความซับซ้อน (Complexity) การศึกษาพบว่า แพทย์และผู้ป่วยมีวิธีการจัดการกับความไม่แน่นอนที่แตกต่างกัน ซึ่งส่งผลต่อการสื่อสารและการตัดสินใจในการรักษา เช่น แพทย์อาจมุ่งเน้นการให้ข้อมูลเกี่ยวกับความน่าจะเป็นของผลลัพธ์ต่าง ๆ ในขณะที่ผู้ป่วยอาจมีความต้องการที่จะหลีกเลี่ยงข้อมูลดังกล่าวเพื่อรักษาความหวัง ความเข้าใจในความแตกต่างเหล่านี้มีความสำคัญต่อการปรับปรุงการสื่อสารระหว่างผู้ให้บริการทางการแพทย์และผู้ป่วย

ทฤษฎีการจัดการความไม่แน่นอนได้รับการประยุกต์ใช้ในบริบทที่หลากหลาย นอกเหนือจากด้านสุขภาพและการแพทย์แล้ว ยังรวมถึงองค์กร ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการสื่อสารมวลชน Babrow และ Matthias (2009) ได้พัฒนาทฤษฎีการบูรณาการที่มีปัญหา (Problematic Integration Theory) ที่ขยายแนวคิดของ UMT โดยเน้นว่า ความไม่แน่นอนและความคลุมเครือสามารถเกิดขึ้นพร้อมกันและมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันในรูปแบบที่ซับซ้อน ทำให้เกิดการบูรณาการข้อมูลที่มีปัญหาและส่งผลต่อการตัดสินใจและการกระทำของบุคคล

2. Intolerance of Uncertainty Model

แบบจำลองความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอน (Intolerance of Uncertainty Model) ได้รับการพัฒนาโดย Dugas และคณะ (1998) เพื่ออธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนกับความวิตกกังวล โดยเฉพาะความวิตกกังวลทั่วไป (Generalized Anxiety Disorder หรือ GAD) ความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนหมายถึงแนวโน้มของบุคคลที่จะมีปฏิกิริยาทางลบต่อเหตุการณ์ที่มีความไม่แน่นอน โดยไม่คำนึงถึงความน่าจะเป็นของผลลัพธ์ และแสดงออกมาในรูปของความเชื่อ เจตคติ และพฤติกรรม แบบจำลองนี้เสนอว่าความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนเป็นปัจจัยสำคัญที่นำไปสู่ความวิตกกังวลที่มากเกินไปและพฤติกรรมการหลีกเลี่ยง

Dugas และคณะ (2005) ได้พัฒนาโมเดลทางปัญญาของความวิตกกังวลทั่วไป (Cognitive Model of Generalized Anxiety Disorder) ที่มีความละเอียดและครอบคลุมมากขึ้น โมเดลนี้ประกอบด้วยสี่องค์ประกอบหลัก ได้แก่ ความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอน (Intolerance of Uncertainty) ซึ่งเป็นปัจจัยหลักและมีบทบาทสำคัญที่สุดในการพัฒนาและรักษาความวิตกกังวล ความเชื่อเชิงบวกเกี่ยวกับความกังวล (Positive Beliefs about Worry) ที่ทำให้บุคคลเชื่อว่าความกังวลมีประโยชน์ เช่น ช่วยในการแก้ปัญหาหรือป้องกันผลลัพธ์ที่ไม่พึงประสงค์ การมุ่งเน้นเชิงลบต่อปัญหา (Negative Problem Orientation) ที่ทำให้บุคคลมองปัญหาเป็นภัยคุกคามและสงสัยในความสามารถของตนเองในการแก้ปัญหา และการหลีกเลี่ยงทางปัญญา (Cognitive Avoidance) ที่บุคคลพยายามหลีกเลี่ยงภาพหรือความคิดที่น่ากังวลผ่านกลยุทธ์ต่าง ๆ เช่น การกังวลแบบวาจา การกดทับความคิด หรือการเบี่ยงเบนความสนใจ

Carleton (2016) ได้ทำการทบทวนวรรณกรรมอย่างครอบคลุมเกี่ยวกับความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนและสรุปว่าเป็นปัจจัยสำคัญที่สัมพันธ์กับความผิดปกติทางจิตใจหลายประเภท ไม่เพียงแต่ความวิตกกังวลเท่านั้น แต่ยังรวมถึงภาวะซึมเศร้า (Depression) ความกลัวทางสังคม (Social Anxiety) โรคกังวลย้ำคิดย้ำทำ (Obsessive-Compulsive Disorder) ความผิดปกติจากเหตุการณ์บาดเจ็บทางใจ (Post-traumatic Stress Disorder) และความผิดปกติในการรับประทานอาหาร (Eating Disorders) การทบทวนนี้เสนอว่าความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนอาจเป็นปัจจัยทางจิตวิทยา

ที่อยู่เบื้องหลัง (Transdiagnostic Factor) ของความผิดปกติทางจิตใจหลายประเภท ซึ่งมีความหมายว่าการแทรกแซงเพื่อลดความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนอาจมีประโยชน์กว้างขวางในการป้องกันและรักษาความผิดปกติทางจิตใจต่าง ๆ

Hebert และ Dugas (2019) ได้พัฒนาการบำบัดทางปัญญาและพฤติกรรมสำหรับความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอน (Cognitive-Behavioral Therapy for Intolerance of Uncertainty หรือ CBT-IU) ซึ่งมุ่งเน้นการช่วยให้บุคคลเรียนรู้ที่จะยอมรับและจัดการกับความไม่แน่นอนได้ดีขึ้น โปรแกรมการบำบัดนี้ประกอบด้วยโมดูลหลายส่วน ได้แก่ การให้ความรู้ทางจิตวิทยา (Psychoeducation) เกี่ยวกับความไม่แน่นอนและความวิตกกังวล การสร้างความตระหนักรู้เกี่ยวกับความกังวล (Worry Awareness) การประเมินความเชื่อเกี่ยวกับประโยชน์ของความกังวลใหม่ (Re-evaluation of the Usefulness of Worry) การฝึกทักษะการแก้ปัญหา (Problem-Solving Training) การเผชิญทางจินตนาการ (Imaginal Exposure) กับสถานการณ์ที่น่ากังวล และการป้องกันการกลับเป็นซ้ำ (Relapse Prevention)

ผลการศึกษาพบว่าการบำบัด CBT-IU มีประสิทธิภาพในการลดความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนและความวิตกกังวลในผู้ใหญ่และผู้สูงอายุที่มีความวิตกกังวลทั่วไป Dugas และคณะ (2010) ได้เปรียบเทียบประสิทธิภาพของ CBT-IU กับกลุ่มควบคุมที่อยู่ในรายชื่อรอ (Wait-list Control) และพบว่า กลุ่มที่ได้รับการบำบัดมีการลดลงของความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอน ความกังวล ความวิตกกังวล และอาการซึมเศร้าอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ ผลการรักษายังคงอยู่ในการติดตามผลระยะยาว (6 เดือนและ 12 เดือน) และมีขนาดอิทธิพล (Effect Size) ที่ใหญ่มากในการลดความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนและความวิตกกังวล ผลการวิจัยเหล่านี้สนับสนุนแนวคิดที่ว่าความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนไม่ใช่ลักษณะที่ตายตัวหรือไม่เปลี่ยนแปลง แต่สามารถปรับเปลี่ยนได้ผ่านการแทรกแซงที่เหมาะสม

Norton และ Mehta (2007) ได้ทำการวิเคราะห์อภิมานเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนกับความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้า และพบว่าความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนมีความสัมพันธ์เชิงบวกที่แข็งแรงกับทั้งความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้า โดยมีความสัมพันธ์ที่แข็งแรงกว่ากับความวิตกกังวลเล็กน้อย นอกจากนี้ McEvoy และ Mahoney (2011) ยังพบว่า ความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนสามารถทำนายความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้าได้แม้เมื่อควบคุมตัวแปรอื่น ๆ เช่น ลักษณะบุคลิกภาพและเหตุการณ์ชีวิตที่เครียด ซึ่งแสดงให้เห็นถึงบทบาทที่สำคัญและเป็นอิสระของความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนในการพัฒนาและรักษาอาการทางจิตวิทยา

3. ทฤษฎีเสริมอื่น ๆ

นอกจากทฤษฎีหลักสองทฤษฎีที่กล่าวมาแล้ว ยังมีทฤษฎีและแนวคิดเสริมอื่น ๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตและช่วยเสริมความเข้าใจในมิติต่าง ๆ ของการจัดการความไม่แน่นอน ทฤษฎีเหล่านี้ครอบคลุมมิติทางปัญญา อารมณ์ แรงจูงใจ และการเรียนรู้

ทฤษฎีกรอบความคิดแบบเติบโต (Growth Mindset Theory) ของ Dweck (2006) เป็นแนวคิดที่อธิบายว่าบุคคลมีความเชื่อพื้นฐานสองแบบเกี่ยวกับธรรมชาติของความสามารถและคุณลักษณะของมนุษย์ ได้แก่ กรอบความคิดแบบตายตัว (Fixed Mindset) ที่เชื่อว่าความสามารถเป็นลักษณะที่ตายตัวและเปลี่ยนแปลงไม่ได้ และกรอบความคิดแบบเติบโต (Growth Mindset) ที่เชื่อว่าความสามารถสามารถพัฒนาและเปลี่ยนแปลงได้ผ่านความพยายามและการเรียนรู้ บุคคลที่มีกรอบ

ความคิดแบบเติบโตมักมองความท้าทายและความไม่แน่นอนเป็นโอกาสในการเรียนรู้และพัฒนาตนเองมากกว่าการมองเป็นอุปสรรคหรือภัยคุกคามต่อความสามารถของตนเอง

การมีกรอบความคิดแบบเติบโตส่งผลต่อการตอบสนองต่อความไม่แน่นอนในหลายลักษณะ ได้แก่ การมีความกระตือรือร้นมากขึ้นในการแสวงหาข้อมูลและทางเลือกใหม่ ๆ การมีความอดทนต่อความผิดพลาดและการล้มเหลวมากขึ้น การมองข้อผิดพลาดเป็นโอกาสในการเรียนรู้ การมีความมุ่งมั่นในการเอาชนะความท้าทาย และการมีความยืดหยุ่นในการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์เมื่อเผชิญกับอุปสรรค Blackwell และคณะ (2007) พบว่า ผู้เรียนที่มีกรอบความคิดแบบเติบโตมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีกว่าผู้เรียนที่มีกรอบความคิดแบบตายตัว โดยเฉพาะเมื่อเผชิญกับความท้าทายและความไม่แน่นอน เช่น การเปลี่ยนผ่านไปสู่ระดับการศึกษาใหม่หรือการเรียนเนื้อหาที่ยากขึ้น

Yeager และ Dweck (2012) ได้ทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับการแทรกแซงเพื่อพัฒนากรอบความคิดแบบเติบโตและพบว่าการแทรกแซงที่สอนให้บุคคลเข้าใจว่าความสามารถสามารถพัฒนาได้มีผลในการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและลดช่องว่างทางการศึกษา โดยเฉพาะในผู้เรียนที่มีความเสี่ยงหรือต้องเผชิญกับความท้าทาย นอกจากนี้ Crum และคณะ (2013) ยังพบว่า การสอนกรอบความคิดแบบเติบโตเกี่ยวกับความเครียด (Stress is Enhancing) สามารถเปลี่ยนการตอบสนองทางสรีรวิทยาและจิตวิทยาต่อความเครียดได้ โดยบุคคลที่ได้รับการสอนมองความเครียดเป็นสิ่งที่เสริมสร้างประสิทธิภาพมีระดับฮอร์โมนความเครียดที่เหมาะสมกว่าและมีประสิทธิภาพในการทำงานที่ดีกว่า

ทฤษฎีความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Resilience Theory) ของ Richardson (2002) อธิบายกระบวนการที่บุคคลฟื้นตัวจากความยากลำบากและความไม่แน่นอน ทฤษฎีนี้เสนอแบบจำลองเมตาทฤษฎีของความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Metatheory of Resilience and Resiliency) ที่อธิบายว่าบุคคลมีสภาวะของสมดุลทางร่างกาย จิตใจ และจิตวิญญาณ (Homeostasis หรือ Biopsychospiritual Homeostasis) เมื่อเผชิญกับความยากลำบาก ความไม่แน่นอน หรือปัจจัยกดดัน (Stressors) สมดุลนี้จะถูกรบกวน และบุคคลจะผ่านกระบวนการฟื้นฟูสมดุล (Reintegration) ที่อาจมีผลลัพธ์สี่รูปแบบตามที่ได้กล่าวไว้ก่อนหน้านี้

ทฤษฎีนี้เน้นว่าความยืดหยุ่นทางจิตใจไม่ใช่เพียงการกลับสู่สภาพเดิมหลังจากเผชิญกับความยากลำบาก แต่เป็นกระบวนการที่อาจนำไปสู่การเติบโตและพัฒนาของบุคคล ซึ่งเรียกว่า การฟื้นฟูที่มีความยืดหยุ่น (Resilient Reintegration) ในรูปแบบนี้ บุคคลไม่เพียงแต่กลับสู่สภาพเดิม แต่ยังได้รับความเข้าใจใหม่ ทักษะใหม่ และมุมมองใหม่ที่ทำให้พวกเขาแข็งแกร่งและมีความพร้อมมากขึ้นในการรับมือกับความท้าทายในอนาคต Richardson (2002) เสนอว่า การสร้างความยืดหยุ่นทางจิตใจเกี่ยวข้องกับการค้นหาและพัฒนาคุณลักษณะที่มีอยู่แล้วภายในตัวบุคคล (Resilient Qualities) เช่น ความหวัง ความมั่นใจในตนเอง วัตถุประสงค์ในชีวิต และการเชื่อมต่อทางจิตวิญญาณ

ทฤษฎีการกำหนดเป้าหมายด้วยตนเอง (Self-Determination Theory) ของ Deci และ Ryan (2000) อธิบายว่าบุคคลมีความต้องการพื้นฐานสามประการที่จำเป็นต่อสุขภาวะและการทำงานที่เหมาะสม ได้แก่ ความต้องการความเป็นอิสระ (Autonomy) ที่หมายถึง การรับรู้ว่าตนเองเป็นต้นเหตุของการกระทำและสามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเอง ความต้องการความสามารถ (Competence) ที่หมายถึง การรับรู้ว่าตนเองมีความสามารถในการบรรลุผลลัพธ์ที่ต้องการและสามารถเอาชนะความท้าทายได้ และความต้องการความเชื่อมโยง (Relatedness) ที่หมายถึงการรับรู้ว่าตนเองมีความเชื่อมต่อ

และได้รับการยอมรับจากผู้อื่น เมื่อความต้องการทั้งสามนี้ได้รับการตอบสนอง บุคคลจะมีแรงจูงใจภายใน ความเป็นอยู่ที่ดี และการทำงานที่มีประสิทธิภาพ

การตอบสนองความต้องการเหล่านี้เกี่ยวข้องกับการจัดการความไม่แน่นอน โดยเฉพาะความต้องการความสามารถที่เกี่ยวข้องกับความมั่นใจในการรับมือกับสถานการณ์ที่ท้าทายและไม่แน่นอน Van den Broeck และคณะ (2010) พบว่า สภาพแวดล้อมการทำงานที่สนับสนุนการตอบสนองความต้องการพื้นฐานทั้งสามช่วยลดความเครียดและเพิ่มความผูกพันในการทำงาน แม้ในสถานการณ์ที่มีความไม่แน่นอนสูง นอกจากนี้ Ryan และ Deci (2000) ยังเสนอว่า การสนับสนุนความเป็นอิสระโดยเฉพาะช่วยให้บุคคลสามารถเผชิญกับความท้าทายและความไม่แน่นอนได้ดีขึ้น เนื่องจากพวกเขารู้สึกว่ามีอำนาจในการเลือกและควบคุมวิธีการรับมือของตนเอง

ทฤษฎีจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology) ของ Seligman (2011) ได้นำเสนอแบบจำลอง PERMA ที่ประกอบด้วยองค์ประกอบห้าประการของความเป็นอยู่ที่ดี (Well-being) ได้แก่ อารมณ์เชิงบวก (Positive Emotion) ที่รวมถึงความสุข ความพึงพอใจ ความหวัง และความรัก ความผูกพัน (Engagement) ที่หมายถึงการดื่มด่ำและมีสมาธิอย่างเต็มที่ในกิจกรรม ความสัมพันธ์ (Relationships) ที่หมายถึงความเชื่อมโยงที่มีคุณภาพกับผู้อื่น ความหมาย (Meaning) ที่หมายถึงการมีวัตถุประสงค์และความรู้สึกว่าชีวิตมีคุณค่า และความสำเร็จ (Accomplishment) ที่หมายถึง การบรรลุเป้าหมายและการมีความก้าวหน้า การมีความเป็นอยู่ที่ดีในมิติเหล่านี้จะช่วยให้บุคคลมีความแข็งแกร่งทางจิตใจในการเผชิญกับความไม่แน่นอน

นอกจากนี้ Seligman (2011) ยังได้พัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับการมองโลกในแง่ดีแบบเรียนรู้ได้ (Learned Optimism) ที่อธิบายว่า บุคคลสามารถเรียนรู้ที่จะอธิบายเหตุการณ์ในชีวิตด้วยวิธีที่สร้างสรรค์มากขึ้น โดยเฉพาะการหลีกเลี่ยงรูปแบบการอธิบายแบบมองโลกในแง่ร้าย (Pessimistic Explanatory Style) ที่มักอธิบายเหตุการณ์เชิงลบว่าเป็นเรื่องถาวร กว้างขวาง และเป็นความผิดของตนเอง และพัฒนารูปแบบการอธิบายแบบมองโลกในแง่ดี (Optimistic Explanatory Style) ที่อธิบายเหตุการณ์เชิงลบว่าเป็นเรื่องชั่วคราว เฉพาะเจาะจง และเกิดจากสาเหตุภายนอก การมีรูปแบบการอธิบายแบบมองโลกในแง่ดีช่วยให้บุคคลสามารถรับมือกับความไม่แน่นอนและความยากลำบากได้ดีขึ้น มีความยืดหยุ่นทางจิตใจสูงขึ้น และมีสุขภาพจิตและร่างกายที่ดีกว่า

4. การบูรณาการแนวคิดพุทธศาสนา

แนวคิดพุทธศาสนามีความเกี่ยวข้องอย่างใกล้ชิดและลึกซึ้งกับการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต โดยเฉพาะหลักไตรลักษณ์ (Three Characteristics of Existence) ที่ประกอบด้วย อนิจจัง (Impermanence) ทุกขัง (Suffering) และอนัตตา (Non-self) หลักธรรมเหล่านี้เป็นรากฐานสำคัญของคำสอนทางพุทธศาสนาและมีความสอดคล้องอย่างยิ่งกับแนวคิดการจัดการความไม่แน่นอน หลักอนิจจังโดยเฉพาะมีความสอดคล้องอย่างตรงไปตรงมากับการจัดการความไม่แน่นอน เนื่องจากเน้นการยอมรับว่าทุกสิ่งทุกอย่างในโลกนี้ล้วนมีการเปลี่ยนแปลงและไม่แน่นอนเป็นธรรมชาติ ไม่มีสิ่งใดที่คงที่ถาวรหรือแน่นอนตลอดไป

4.1 การเข้าใจและยอมรับหลักอนิจจัง ช่วยให้บุคคลสามารถลดความยึดติดและความคาดหวังที่ไม่สมจริงต่อความแน่นอนและความคงที่ในชีวิต เมื่อบุคคลเข้าใจอย่างลึกซึ้งว่าความเปลี่ยนแปลงและความไม่แน่นอนเป็นลักษณะพื้นฐานของทุกสิ่ง จะสามารถพัฒนาความยอมรับและความยืดหยุ่นในการรับมือกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในชีวิต แทนที่จะต่อต้านหรือหลีกหนีจากความ

เปลี่ยนแปลงที่เป็นไปไม่ได้ หลักทุกขังอธิบายว่าความทุกข์หรือความไม่พอใจเกิดขึ้นจากความยึดติดและความต้องการที่จะควบคุมสิ่งที่เปลี่ยนแปลงและไม่แน่นอน การเข้าใจหลักนี้ช่วยให้บุคคลสามารถลดความทุกข์ที่เกิดจากความพยายามที่จะควบคุมความไม่แน่นอนอย่างไร้ประโยชน์

4.2 การฝึกสติ (Mindfulness) ซึ่งเป็นหลักปฏิบัติสำคัญในพุทธศาสนา ได้รับการนำมาประยุกต์ใช้ในทางจิตวิทยาสมัยใหม่อย่างแพร่หลาย โดยเฉพาะผ่านผลงานของ Kabat-Zinn (1990) ที่ได้พัฒนาโปรแกรมลดความเครียดโดยใช้สติ (Mindfulness-Based Stress Reduction หรือ MBSR) การฝึกสติเน้นการตระหนักรู้ในปัจจุบัน (Present Moment Awareness) และการยอมรับประสบการณ์ที่เกิดขึ้นโดยไม่ตัดสิน (Non-judgmental Acceptance) ทักษะเหล่านี้มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการจัดการความไม่แน่นอน เนื่องจากช่วยให้บุคคลสามารถอยู่กับความไม่แน่นอนโดยไม่ถูกครอบงำด้วยความวิตกกังวลเกี่ยวกับอนาคตหรือความเสียใจเกี่ยวกับอดีต

การฝึกสติช่วยให้บุคคลพัฒนาความสามารถในการรับรู้อารมณ์และความคิดของตนเองอย่างชัดเจน โดยไม่ถูกครอบงำหรือพยายามหลีกหนี ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการจัดการอารมณ์ที่มีประสิทธิภาพ Grossman และคณะ (2004) ได้ทำการทบทวนอย่างเป็นระบบและการวิเคราะห์อภิมานของงานวิจัย 64 การศึกษาเกี่ยวกับการฝึกสติ และพบว่าการแทรกแซงโดยใช้สติมีประสิทธิภาพในการปรับปรุงสุขภาพจิตและคุณภาพชีวิตในกลุ่มประชากรที่หลากหลาย ทั้งในผู้ป่วยโรคทางกายและจิตใจ และในประชากรทั่วไป โดยเฉพาะการลดความวิตกกังวล ความเครียด และอาการซึมเศร้า รวมถึงเพิ่มความสามารถในการจัดการกับความไม่แน่นอนและความยากลำบากในชีวิต

Khoury และคณะ (2013) ได้ทำการวิเคราะห์อภิมานของงานวิจัย 209 การศึกษาที่เปรียบเทียบการบำบัดโดยใช้สติ (Mindfulness-Based Therapy) กับการบำบัดอื่น ๆ และพบว่าการบำบัดโดยใช้สติมีประสิทธิภาพเทียบเท่าหรือดีกว่าการบำบัดอื่น ๆ เช่น การบำบัดทางปัญญาและพฤติกรรม การบำบัดแบบจิตพลวัต และการบำบัดด้วยยา ในการลดอาการทางจิตวิทยาและเพิ่มความเป็นอยู่ที่ดี ผลการวิจัยเหล่านี้สนับสนุนการใช้การฝึกสติเป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน

4.3 หลักมัชฌิมาปฏิปทา หรือทางสายกลางเป็นอีกหนึ่งแนวคิดพุทธศาสนาที่มีความเกี่ยวข้องอย่างสำคัญกับการจัดการความไม่แน่นอน หลักนี้เน้นการหลีกเลี่ยงความสุดโต่งทั้งสองทาง คือ การยึดติดในความสุขทางกายมากเกินไป (Indulgence) และการทรมานตนเองมากเกินไป (Asceticism) และแทนที่ด้วยการรักษาความสมดุลและความพอดีในทุกด้านของชีวิต การประยุกต์ใช้หลักนี้ในการจัดการความไม่แน่นอนหมายถึงการไม่ปล่อยให้ความไม่แน่นอนก่อให้เกิดความวิตกกังวลหรือความกลัวมากเกินไป จนทำให้ไม่สามารถดำเนินชีวิตได้ตามปกติ แต่ไม่เพิกเฉยและไม่ประมาทต่อความเสี่ยงและผลที่ตามมาที่อาจเกิดขึ้นจากความไม่แน่นอน แทนที่จะตอบสนองต่อความไม่แน่นอนด้วยความวิตกกังวลมากเกินไปหรือความประมาทมากเกินไป บุคคลควรรับรู้และประเมินความไม่แน่นอนอย่างมีสติและมีเหตุผล และดำเนินการอย่างเหมาะสมตามสถานการณ์

4.4 หลักอริยสัจสี่ ที่ประกอบด้วย ทุกข์ สมุทัย นิโรธ และมรรค ก็มีความเกี่ยวข้องกับการจัดการความไม่แน่นอนเช่นกัน อริยสัจข้อแรกอธิบายว่าความทุกข์เป็นส่วนหนึ่งของชีวิต ซึ่งรวมถึงความทุกข์ที่เกิดจากความไม่แน่นอน อริยสัจข้อสองอธิบายสาเหตุของความทุกข์ว่าเกิดจากตัณหาและความยึดติด รวมถึงความยึดติดกับความแน่นอนและความสามารถในการควบคุม อริยสัจข้อสามอธิบายว่าความทุกข์สามารถยุติได้ผ่านการดับตัณหาและความยึดติด และอริยสัจข้อสี่นำเสนอมรรคมีองค์แปด (Noble

Eightfold Path) เป็นวิธีปฏิบัติเพื่อยุติความทุกข์ การเข้าใจและปฏิบัติตามหลักอริยสัจสี่ช่วยให้บุคคลสามารถลดความทุกข์ที่เกิดจากความไม่แน่นอนและพัฒนาความสงบและความเป็นอยู่ที่ดีในชีวิต

การบูรณาการแนวคิดพุทธศาสนาเข้ากับการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตไม่เพียงแต่มีพื้นฐานทางปรัชญาและจิตวิญญาณที่ลึกซึ้ง แต่ยังมีหลักฐานทางวิชาการที่สนับสนุนประสิทธิภาพของการนำหลักปฏิบัติทางพุทธศาสนามาประยุกต์ใช้ในการส่งเสริมสุขภาพจิตและการจัดการกับความเครียดและความไม่แน่นอนอีกด้วย การผสมผสานระหว่างภูมิปัญญาตะวันออกและจิตวิทยาสมัยใหม่สร้างกรอบแนวคิดที่ครอบคลุมและมีประสิทธิภาพในการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต โดยเฉพาะในบริบทสังคมไทยที่พุทธศาสนามีอิทธิพลอย่างลึกซึ้งต่อวิถีชีวิตและวัฒนธรรม

บทที่ 2
ความสำคัญและความจำเป็นเร่งด่วนของการจัดการความไม่แน่นอน

ท่ามกลางโลกปัจจุบันที่เต็มไปด้วยความผันผวน ซับซ้อน และยากต่อการคาดการณ์ ความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนได้กลายเป็นทักษะสำคัญที่มิอาจละเลยได้อีกต่อไป เนื้อหาในส่วนนี้มุ่งชี้ให้เห็นว่า ความไม่แน่นอนไม่ได้เป็นเพียงเงื่อนไขภายนอกที่เกิดขึ้นเป็นครั้งคราว หากแต่เป็นลักษณะพื้นฐานของการดำรงชีวิตในยุคใหม่ที่แทรกอยู่ทั้งในมิติของเทคโนโลยี เศรษฐกิจ สังคม การศึกษา และอนาคตของการทำงาน ด้วยเหตุนี้ การทำความเข้าใจความสำคัญและความจำเป็นเร่งด่วนของการพัฒนาทักษะดังกล่าวจึงมีความหมายอย่างยิ่ง โดยเฉพาะสำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาซึ่งกำลังอยู่ในช่วงหัวเลี้ยวหัวต่อของพัฒนาการและการกำหนดทิศทางชีวิต นอกจากนี้ เนื้อหายังแสดงให้เห็นอย่างเป็นระบบว่า เหตุใดวัยรุ่นจึงเป็นช่วงวัยที่เหมาะสมที่สุดต่อการพัฒนาความสามารถนี้ และเพราะเหตุใดการลงทุนทางการเรียนรู้ในช่วงเวลานี้จึงอาจส่งผลต่อคุณภาพชีวิต ความมั่นคงทางจิตใจ และความพร้อมต่อโลกอนาคตในระยะยาวได้อย่างลึกซึ้ง

ความสำคัญของการจัดการความไม่แน่นอนในยุคปัจจุบัน

การจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตเป็นทักษะที่มีความสำคัญอย่างยิ่งในศตวรรษที่ 21 โดยเฉพาะในบริบทของโลกที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและคาดการณ์ไม่ได้ ความสำคัญของทักษะนี้สะท้อนให้เห็นจากการเปลี่ยนแปลงของโลกในหลายมิติ ทั้งด้านเทคโนโลยี เศรษฐกิจ สังคม และสิ่งแวดล้อม ที่ส่งผลกระทบโดยตรงต่อคุณภาพชีวิตและความเป็นอยู่ที่ดีของผู้คนทุกช่วงวัย การเข้าใจความสำคัญของการจัดการความไม่แน่นอนจึงเป็นรากฐานสำคัญในการพัฒนาทักษะนี้อย่างเป็นระบบและมีประสิทธิภาพ

1. บริบทโลก VUCA/BANI

โลกในศตวรรษที่ 21 มีลักษณะที่แตกต่างอย่างมากจากยุคก่อนหน้า โดยเฉพาะในด้านความเร็วและความซับซ้อนของการเปลี่ยนแปลง นักวิชาการได้พัฒนากรอบแนวคิดเพื่ออธิบายลักษณะของโลกยุคใหม่ โดยเริ่มจากแนวคิด VUCA ที่ประกอบด้วย Volatility หรือความผันผวน Uncertainty หรือความไม่แน่นอน Complexity หรือความซับซ้อน และ Ambiguity หรือความคลุมเครือ แนวคิดนี้ถูกใช้ครั้งแรกโดยกองทัพสหรัฐอเมริกาในช่วงทศวรรษ 1990 เพื่ออธิบายสภาพแวดล้อมทางยุทธศาสตร์หลังสงครามเย็น แต่ต่อมาได้รับการนำมาประยุกต์ใช้ในองค์กรธุรกิจและสถาบันการศึกษาอย่างแพร่หลาย

Bennett และ Lemoine (2014) ได้อธิบายความหมายของแต่ละองค์ประกอบของ VUCA อย่างละเอียดว่า Volatility หมายถึงความผันผวนที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็วและไม่สามารถคาดการณ์ระยะเวลาได้ แต่สาเหตุและผลกระทบอาจเข้าใจได้ Uncertainty หมายถึง สถานการณ์ที่ขาดข้อมูลเพื่อทำนายผลลัพธ์ แม้ว่าเหตุการณ์พื้นฐานอาจเข้าใจได้ Complexity หมายถึง สถานการณ์ที่มีปัจจัยจำนวนมากและมีความเชื่อมโยงซับซ้อน ทำให้ยากต่อการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงเหตุและผล และ Ambiguity หมายถึงความไม่ชัดเจนของความหมายหรือความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผล ทำให้มีการตีความที่แตกต่างกันได้

อย่างไรก็ตาม ในช่วงหลังสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรคโควิด-19 ซึ่งเกิดขึ้นระหว่างปี 2019-2022 นักวิชาการบางท่านได้เสนอว่า กรอบแนวคิด VUCA อาจไม่เพียงพอในการอธิบายความซับซ้อนและลักษณะของโลกในปัจจุบัน Cascio (2020) จึงได้เสนอกรอบแนวคิด BANI ที่ประกอบด้วย Brittle หรือความเปราะบาง Anxious หรือความวิตกกังวล Non-linear หรือความไม่เป็นเส้นตรง และ Incomprehensible หรือความไม่สามารถเข้าใจได้ กรอบแนวคิด BANI สะท้อนถึงลักษณะของโลกที่ระบบต่าง ๆ ดูเหมือนจะแข็งแรงและมั่นคงในภายนอก แต่แท้จริงแล้วมีความเปราะบางและสามารถพังทลายได้อย่างกะทันหัน เช่น ระบบเศรษฐกิจโลกที่สามารถเกิดวิกฤตได้ทันทีจากเหตุการณ์เดียว ห่วงโซ่อุปทานที่สามารถหยุดชะงักได้จากการหยุดทำงานของโรงงานหนึ่งแห่ง หรือระบบการเงินที่สามารถเกิดความวุ่นวายได้จากความล้มเหลวของสถาบันการเงินหนึ่งสถาบัน

ความวิตกกังวล (Anxious) ในกรอบ BANI สะท้อนถึงสภาพจิตใจของผู้คนที่ต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนอย่างต่อเนื่อง ทำให้เกิดความรู้สึกกังวล หวาดระแวง และไม่มั่นคงทางอารมณ์ ความรู้สึกเหล่านี้ไม่ได้เกิดจากความกลัวที่ไม่มีเหตุผล แต่เป็นการตอบสนองที่เหมาะสมต่อสภาพแวดล้อมที่มีความไม่แน่นอนสูง ความไม่เป็นเส้นตรง (Non-linear) หมายถึงความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผลที่ไม่สามารถคาดการณ์ได้จากประสบการณ์ในอดีต การกระทำเล็ก ๆ อาจนำไปสู่ผลกระทบขนาดใหญ่ และในทางกลับกัน ความพยายามอย่างมากอาจไม่ให้ผลลัพธ์ตามที่คาดหวัง ความไม่สามารถเข้าใจได้ (Incomprehensible) สะท้อนถึงสถานการณ์ที่ซับซ้อนจนยากที่จะเข้าใจด้วยกรอบความคิดแบบเดิม ข้อมูลที่มีอยู่อาจมากเกินไปหรือขัดแย้งกัน ทำให้ยากต่อการสร้างความเข้าใจที่สมบูรณ์

ผลกระทบของโลกยุค VUCA และ BANI ต่อผู้คนนั้นมีความกว้างขวางและลึกซึ้ง โดยเฉพาะต่อสุขภาพจิตและความเป็นอยู่ที่ดี งานวิจัยของ Salari และคณะ (2020) ที่ทำการทบทวนอย่างเป็นระบบและการวิเคราะห์อภิมานเกี่ยวกับความชุกของความเครียด ความวิตกกังวล และภาวะซึมเศร้าในช่วงการแพร่ระบาดของโรคโควิด-19 พบว่า ประชากรทั่วโลกมีอัตราความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้าเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ โดยอัตราความชุกของความวิตกกังวลอยู่ที่ร้อยละ 31.9 และภาวะซึมเศร้าอยู่ที่ร้อยละ 33.7 ซึ่งสูงกว่าอัตราก่อนการแพร่ระบาดอย่างมาก การเพิ่มขึ้นนี้สะท้อนให้เห็นถึงผลกระทบของความไม่แน่นอนที่เกิดจากสถานการณ์การแพร่ระบาดต่อสุขภาพจิตของประชากร

นอกจากนี้ Xiong และคณะ (2020) ยังพบว่า การแพร่ระบาดของโรคโควิด-19 ส่งผลให้เกิดอาการทางจิตเวชที่หลากหลาย รวมถึงความเครียดหลังเหตุการณ์สะเทือนขวัญ ความสับสน และความโกรธ โดยปัจจัยที่เพิ่มความเสี่ยงต่อผลกระทบทางจิตใจ ได้แก่ เพศหญิง อายุน้อย สถานะการศึกษาต่ำ และการเป็นผู้เรียนหรือนักศึกษา การที่ผู้เรียนและนักศึกษาเป็นกลุ่มที่มีความเสี่ยงสูงนั้นน่าสนใจอย่างยิ่ง เนื่องจากพวกเขาต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนในหลายมิติ ทั้งด้านการศึกษา การทำงาน ความสัมพันธ์ และอนาคต ซึ่งเป็นช่วงเวลาสำคัญของการพัฒนาตัวตนและการวางแผนชีวิต

2. การเปลี่ยนแปลงทางสังคมและเทคโนโลยี

นอกจากบริบทโลกยุค VUCA และ BANI แล้ว การเปลี่ยนแปลงทางสังคมและเทคโนโลยียังเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้ความไม่แน่นอนมีบทบาทมากขึ้นในชีวิตของผู้คน การพัฒนาของเทคโนโลยีดิจิทัลและปัญญาประดิษฐ์ได้เปลี่ยนแปลงรูปแบบการทำงาน การเรียนรู้ และการสื่อสารอย่างมาก Schwab (2016) ได้อธิบายถึงการปฏิวัติอุตสาหกรรมครั้งที่ 4 ที่มีลักษณะเด่นคือ การรวมตัวกันของเทคโนโลยีดิจิทัล กายภาพ และชีวภาพ ซึ่งเกิดขึ้นอย่างรวดเร็วและมีผลกระทบกว้างขวาง การ

เปลี่ยนแปลงนี้ส่งผลต่อทุกภาคส่วนของสังคม ตั้งแต่เศรษฐกิจ การเมือง วัฒนธรรม ไปจนถึงเอกลักษณ์ของมนุษย์

การพัฒนาของปัญญาประดิษฐ์และระบบอัตโนมัติมีผลกระทบอย่างมากต่อตลาดแรงงานและอาชีพ Frey และ Osborne (2017) ได้ศึกษาและประมาณการณ์ว่าร้อยละ 47 ของอาชีพในสหรัฐอเมริกามีความเสี่ยงสูงที่จะถูกแทนที่ด้วยระบบอัตโนมัติในอีก 10 ถึง 20 ปีข้างหน้า แม้ว่าการประมาณการณ์นี้อาจมีการโต้แย้งเกี่ยวกับความแม่นยำ แต่ก็สะท้อนให้เห็นถึงความไม่แน่นอนที่เพิ่มขึ้นในด้านอาชีพและการทำงาน ผู้คนต้องเผชิญกับคำถามว่าอาชีพของตนจะยังคงมีความต้องการในอนาคตหรือไม่ และต้องพัฒนาทักษะอะไรเพื่อให้สามารถปรับตัวได้

World Economic Forum (2020) ได้รายงานในเอกสาร The Future of Jobs Report 2020 ว่าการปฏิวัติอุตสาหกรรมครั้งที่สี่และการแพร่ระบาดของโรคโควิด-19 ได้เร่งการเปลี่ยนแปลงของตลาดแรงงาน โดยคาดการณ์ว่าภายในปี 2025 เวลาในการทำงานที่แบ่งระหว่างมนุษย์และเครื่องจักรจะเท่ากัน และร้อยละ 85 ของนายจ้างจะเร่งการใช้ดิจิทัลในการทำงาน รวมถึงการขยายการทำงานจากระยะไกล รายงานยังระบุว่าทักษะที่มีความสำคัญเพิ่มขึ้น ได้แก่ การคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา การจัดการตนเอง ความยืดหยุ่น และการจัดการความเครียด ซึ่งทักษะเหล่านี้ล้วนเกี่ยวข้องกับความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน

การเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยียังส่งผลต่อวิธีการเรียนรู้และการเข้าถึงข้อมูล ในยุคดิจิทัล ผู้คนสามารถเข้าถึงข้อมูลได้ง่ายและรวดเร็วกว่าที่เคย แต่ในขณะเดียวกัน ก็ต้องเผชิญกับปัญหาข้อมูลล้นและข้อมูลเท็จ (Information Overload and Misinformation) Eppler และ Mengis (2004) ได้อธิบายว่าข้อมูลล้นเกิดขึ้นเมื่อปริมาณข้อมูลที่ได้รับมากกว่าความสามารถในการประมวลผล ทำให้การตัดสินใจมีคุณภาพต่ำลงและเกิดความเครียด ในบริบทของความไม่แน่นอน ข้อมูลล้นทำให้ยากต่อการระบุข้อมูลที่เกี่ยวข้องและน่าเชื่อถือ ส่งผลให้ความไม่แน่นอนเพิ่มมากขึ้นแทนที่จะลดลง

ปัญหาข้อมูลเท็จและข่าวปลอมยิ่งทำให้สถานการณ์ซับซ้อนมากขึ้น Lazer และคณะ (2018) ได้ศึกษาเกี่ยวกับวิทยาศาสตร์ของข่าวปลอมและพบว่าข่าวปลอมแพร่กระจายได้เร็วกว่าและกว้างขวางกว่าข่าวจริงในสื่อสังคมออนไลน์ ข่าวปลอมมักมีลักษณะที่กระตุ้นอารมณ์และความสนใจมากกว่าข่าวจริง ทำให้ผู้คนแชร์และเผยแพร่ต่อได้ง่าย การมีอยู่ของข้อมูลเท็จทำให้ความไม่แน่นอนเพิ่มขึ้น เนื่องจากผู้คนไม่สามารถแน่ใจได้ว่าข้อมูลที่ได้รับนั้นเชื่อถือได้หรือไม่ ความไม่มั่นใจนี้ส่งผลต่อการตัดสินใจและพฤติกรรมในหลายด้าน ตั้งแต่สุขภาพ การเมือง ไปจนถึงการเงิน

การเปลี่ยนแปลงทางสังคมในด้านอื่น ยังทำให้ความไม่แน่นอนเพิ่มขึ้นเช่นกัน โครงสร้างครอบครัวได้เปลี่ยนแปลงไป มีครอบครัวเดียวผู้ปกครองมากขึ้น อัตราการหย่าร้างเพิ่มขึ้น และผู้คนเลือกที่จะแต่งงานช้าลงหรือไม่แต่งงานเลย Cherlin (2010) ได้อธิบายว่า การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้สะท้อนถึงการเปลี่ยนแปลงของค่านิยมทางสังคมที่เน้นความเป็นปัจเจกบุคคลและความเป็นอิสระมากขึ้น แต่ในขณะเดียวกัน ก็ทำให้โครงสร้างที่ให้ความมั่นคงและการสนับสนุนทางสังคมอ่อนแอลง ผู้คนต้องรับผิดชอบต่อชีวิตของตนเองมากขึ้นและมีเครือข่ายสนับสนุนน้อยลง ซึ่งเพิ่มความไม่แน่นอนในการดำเนินชีวิต

3. ผลกระทบต่อคุณภาพชีวิตและความสำเร็จ

ความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนมีความสัมพันธ์อย่างมากต่อคุณภาพชีวิตและความสำเร็จของบุคคลในหลายมิติ งานวิจัยจำนวนมากได้แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนกับความเป็นอยู่ที่ดีทางจิตใจ สุขภาพกาย และความสำเร็จในชีวิต ในทางกลับกัน ความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนมีความสัมพันธ์เชิงลบกับความเป็นอยู่ที่ดีและมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความผิดปกติทางจิตใจหลายประเภท

Greco และ Roger (2003) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความไม่แน่นอน ความเครียด และสุขภาพ พบว่า บุคคลที่มีความสามารถในการรับมือกับความไม่แน่นอนได้ดีมีระดับความเครียดที่ต่ำกว่าและมีสุขภาพที่ดีกว่าบุคคลที่มีความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนสูง การศึกษานี้แสดงให้เห็นว่าการจัดการความไม่แน่นอนไม่เพียงแต่เป็นทักษะทางจิตใจเท่านั้น แต่ยังส่งผลกระทบต่อสุขภาพกายด้วย ความเครียดที่เกิดจากความไม่แน่นอนที่ไม่สามารถจัดการได้อาจทำให้เกิดปัญหาสุขภาพต่าง ๆ เช่น โรคหัวใจและหลอดเลือด ภูมิคุ้มกันอ่อนแอ และโรคเรื้อรังอื่น ๆ

ด้านความสำเร็จทางการศึกษา Putwain และ Symes (2012) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอน ความวิตกกังวลต่อการสอบ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในผู้เรียนมัธยมศึกษา พบว่า ผู้เรียนที่มีความอดทนต่ำต่อสถานการณ์ที่มีความไม่แน่นอนสูงจะมีความวิตกกังวลต่อการสอบมากกว่าและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าผู้เรียนที่สามารถจัดการกับความไม่แน่นอนได้ดี ความวิตกกังวลต่อการสอบทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลาง (Mediator) ระหว่างความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แสดงให้เห็นว่าความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนส่งผลต่อผลการเรียนผ่านกลไกของความวิตกกังวล

ด้านการทำงานและอาชีพ Sorrentino และคณะ (2008) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการปรับตัวต่อความไม่แน่นอน (Uncertainty Orientation) กับความสำเร็จในการทำงานและความพึงพอใจในอาชีพ พบว่า บุคคลที่มีการปรับตัวต่อความไม่แน่นอนที่ดี คือ บุคคลที่มองความไม่แน่นอนเป็นโอกาสในการเรียนรู้และค้นหาข้อมูลใหม่ มีความสำเร็จในการทำงานสูงกว่าและมีความพึงพอใจในอาชีพมากกว่าบุคคลที่หลีกเลี่ยงความไม่แน่นอน บุคคลเหล่านี้มีความยืดหยุ่นในการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์เมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง มีความคิดสร้างสรรค์ในการแก้ปัญหา และมีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ได้เร็วกว่า

ด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล Knobloch และ Solomon (2002) ได้พัฒนาแบบจำลองความไม่แน่นอนเชิงสัมพันธ์ (Relational Uncertainty Model) ที่อธิบายว่า ความไม่แน่นอนในความสัมพันธ์มีผลต่อความพึงพอใจและความมั่นคงของความสัมพันธ์ ความไม่แน่นอนในความสัมพันธ์อาจเกิดจากความไม่แน่ใจเกี่ยวกับความรู้สึกของตนเอง ความรู้สึกของคู่ครอง หรือสถานะและอนาคตของความสัมพันธ์ บุคคลที่มีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในความสัมพันธ์ได้ดีจะสามารถสื่อสารอย่างเปิดเผย แสวงหาข้อมูลที่จำเป็น และปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงในความสัมพันธ์ได้ดีกว่า ส่งผลให้มีความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพและยั่งยืนกว่า

Luhmann และคณะ (2012) ได้ทำการวิเคราะห์อภิมานเกี่ยวกับความเป็นอยู่ที่ดีส่วนบุคคล (Subjective Well-being) และการปรับตัวต่อเหตุการณ์ชีวิต และพบว่าความสามารถในการปรับตัวต่อเหตุการณ์ที่ไม่คาดคิดและความไม่แน่นอนมีความสัมพันธ์อย่างมากกับความเป็นอยู่ที่ดีระยะยาว บุคคลที่มีความยืดหยุ่นและสามารถปรับตัวได้ดีจะกลับสู่ระดับความเป็นอยู่ที่ดีพื้นฐานของตนเองได้เร็วกว่า

หลังจากเผชิญกับเหตุการณ์ไม่พึงประสงค์ และสามารถรักษาระดับความเป็นอยู่ที่ดีได้แม้ในสถานการณ์ที่มีความไม่แน่นอนสูง ผลการวิจัยนี้สนับสนุนความสำคัญของการพัฒนาทักษะการจัดการความไม่แน่นอนเพื่อความเป็นอยู่ที่ดีและความสุขในชีวิตระยะยาว

ในบริบทของสุขภาพและการดูแลสุขภาพ Hoth และคณะ (2013) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความไม่แน่นอนเกี่ยวกับสุขภาพ (Health Uncertainty) กับพฤติกรรมการดูแลสุขภาพและผลลัพธ์ทางสุขภาพในผู้ป่วยโรคหัวใจ พบว่าผู้ป่วยที่สามารถจัดการกับความไม่แน่นอนเกี่ยวกับสุขภาพได้ดีมีแนวโน้มที่จะปฏิบัติตามคำแนะนำทางการแพทย์มากกว่า มีพฤติกรรมสุขภาพที่ดีกว่า และมีผลลัพธ์ทางสุขภาพที่ดีกว่าผู้ป่วยที่มีความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนสูง ความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนช่วยให้ผู้ป่วยสามารถรับมือกับความไม่แน่นอนเกี่ยวกับการวินิจฉัย การรักษา และการพยากรณ์โรคได้ดีขึ้น ลดความวิตกกังวลและความเครียด และมีส่วนร่วมในการดูแลสุขภาพของตนเองอย่างแข็งขัน

ความเหมาะสมในการพัฒนากับผู้เรียนมัธยมศึกษา

การพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษามีความเหมาะสมและความจำเป็นเป็นพิเศษ เนื่องจากช่วงวัยรุ่นเป็นช่วงเวลาสำคัญของการพัฒนาทางจิตสังคม การสร้างเอกลักษณ์ และการเตรียมตัวสู่ความเป็นผู้ใหญ่ ผู้เรียนมัธยมศึกษาอยู่ในช่วงอายุประมาณ 12-18 ปี ซึ่งเป็นช่วงที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างมากทั้งทางร่างกาย อารมณ์ สังคม และปัญญา ความเหมาะสมในการพัฒนาทักษะนี้ในวัยนี้สามารถพิจารณาได้จากหลายมิติ ได้แก่ พัฒนาการและความพร้อมของวัยรุ่น ความไม่แน่นอนที่ผู้เรียนมัธยมศึกษาเผชิญ หน้าต่างแห่งโอกาสในการพัฒนา และผลกระทบระยะยาวต่อชีวิตและอาชีพ

1. พัฒนาการและความพร้อมของวัยรุ่น

วัยรุ่นเป็นช่วงเวลาของการเปลี่ยนแปลงและการพัฒนาอย่างมากในหลายด้าน โดยเฉพาะการพัฒนาสมองที่มีผลต่อความสามารถทางปัญญาและการควบคุมอารมณ์ Blakemore และ Choudhury (2006) ได้อธิบายว่า สมองของวัยรุ่นยังคงพัฒนาอย่างต่อเนื่องโดยเฉพาะในพื้นที่สมองส่วนหน้า (Prefrontal Cortex) ที่รับผิดชอบการทำงานบริหาร (Executive Functions) เช่น การวางแผน การตัดสินใจ การควบคุมอารมณ์ และการคิดเชิงนามธรรม การพัฒนาเหล่านี้ทำให้วัยรุ่นมีความสามารถทางปัญญาที่เพิ่มขึ้นในการเข้าใจและจัดการกับความไม่แน่นอน

Steinberg (2005) ได้เสนอว่าวัยรุ่นมีความสามารถในการคิดเชิงนามธรรมและการคิดเชิงสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นอย่างมาก ตามทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของ Piaget วัยรุ่นอยู่ในระยะการดำเนินการรูปนัย (Formal Operational Stage) ที่สามารถคิดเกี่ยวกับสถานการณ์สมมติ พิจารณาทางเลือกหลายทาง และประเมินผลลัพธ์ที่เป็นไปได้ ความสามารถเหล่านี้เป็นรากฐานสำคัญของการจัดการความไม่แน่นอน เนื่องจากความไม่แน่นอนมักเกี่ยวข้องกับการพิจารณาความเป็นไปได้หลายอย่างและการประเมินผลลัพธ์ที่ยังไม่เกิดขึ้น การที่วัยรุ่นเริ่มพัฒนาความสามารถเหล่านี้ทำให้เป็นช่วงเวลาที่เหมาะสมในการสอนและฝึกฝนทักษะการจัดการความไม่แน่นอน

อย่างไรก็ตาม การพัฒนาที่ไม่สมบูรณ์ของระบบควบคุมอารมณ์และแรงจูงใจในวัยรุ่นก็ทำให้พวกเขาเผชิญกับความท้าทายในการจัดการความไม่แน่นอนด้วย Casey และคณะ (2008) ได้เสนอ

แบบจำลองความไม่สมดุล (Imbalance Model) ที่อธิบายว่าระบบ limbic ที่รับผิดชอบอารมณ์และการแสวงหารางวัลพัฒนาเร็วกว่าระบบควบคุมในสมองส่วนหน้า ทำให้วัยรุ่นมีแนวโน้มที่จะตอบสนองต่ออารมณ์และแรงจูงใจได้เร็วกว่าการใช้เหตุผล โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่มีอารมณ์สูงหรือมีแรงกดดันจากเพื่อน ความไม่สมดุลนี้อธิบายได้ว่าทำไมวัยรุ่นบางครั้งทำการตัดสินใจที่มีความเสี่ยงหรือไม่พิจารณาผลที่ตามมาอย่างรอบคอบ แม้ว่าจะมีความสามารถทางปัญญาที่จะทำได้ดีกว่านั้น

การเข้าใจลักษณะพัฒนาการของวัยรุ่นนี้มีความสำคัญต่อการออกแบบโปรแกรม/หลักสูตรการพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอน โปรแกรมควรคำนึงถึงทั้งความสามารถทางปัญญาที่เพิ่มขึ้นและความท้าทายในการควบคุมอารมณ์ของวัยรุ่น โดยให้โอกาสในการฝึกทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และการตัดสินใจ พร้อมทั้งให้การสนับสนุนในด้านการจัดการอารมณ์และการรับมือกับความเครียด นอกจากนี้การสร้างสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยทางจิตใจ (Psychologically Safe Environment) ที่วัยรุ่นสามารถทดลองและเรียนรู้จากความผิดพลาดโดยไม่ถูกตัดสินหรือลงโทษมากเกินไปก็มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน

ด้านพัฒนาการทางสังคมและอารมณ์ Erikson (1968) ได้เสนอว่าวัยรุ่นอยู่ในวิกฤตการณ์ระหว่างการสร้างเอกลักษณ์กับความสับสนในบทบาท (Identity versus Role Confusion) วัยรุ่นต้องค้นหาว่าตนเองเป็นใคร มีค่านิยมอะไร และต้องการเป็นอะไรในอนาคต กระบวนการสร้างเอกลักษณ์นี้เต็มไปด้วยความไม่แน่นอน เนื่องจากวัยรุ่นต้องสำรวจทางเลือกต่าง ๆ ทดลองบทบาทใหม่ ๆ และรับมือกับความคาดหวังที่แตกต่างกันจากครอบครัว เพื่อน และสังคม การมีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนจะช่วยให้วัยรุ่นสามารถผ่านกระบวนการสร้างเอกลักษณ์ได้อย่างสร้างสรรค์และประสบความสำเร็จ

Marcia (1966) ได้ขยายแนวคิดของ Erikson และเสนอสถานะเอกลักษณ์สี่แบบ ได้แก่ การบรรลุเอกลักษณ์ (Identity Achievement) ที่วัยรุ่นได้สำรวจทางเลือกต่าง ๆ และตัดสินใจผูกพันกับเอกลักษณ์ที่ชัดเจน การยึดมั่น (Foreclosure) ที่วัยรุ่นผูกพันกับเอกลักษณ์โดยไม่มีการสำรวจ โดยมักซึมซับเอกลักษณ์จากผู้ปกครองหรือบุคคลรอบข้าง การทำงาน (Moratorium) ที่วัยรุ่นกำลังสำรวจทางเลือกต่าง ๆ แต่ยังไม่ได้ตัดสินใจผูกพัน และการกระจัดกระจาย (Identity Diffusion) ที่วัยรุ่นไม่ได้สำรวจและไม่ได้ผูกพันกับเอกลักษณ์ใด ๆ การมีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนจะช่วยให้วัยรุ่นสามารถอยู่ในสถานะการทำงาน (Moratorium) ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยสามารถสำรวจทางเลือกต่าง ๆ โดยไม่รู้สึกวิตกกังวลหรือกดดันมากเกินไป และในที่สุดก็สามารถบรรลุเอกลักษณ์ที่มั่นคงและสอดคล้องกับตนเอง

2. ความไม่แน่นอนที่ผู้เรียนมัธยมศึกษาเผชิญ

ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนในหลายมิติของชีวิต ซึ่งมีทั้งความไม่แน่นอนที่เป็นลักษณะทั่วไปของวัยรุ่นและความไม่แน่นอนที่เฉพาะเจาะจงในบริบทปัจจุบัน ในด้านการศึกษา ผู้เรียนต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนเกี่ยวกับผลการเรียน การสอบเข้ามหาวิทยาลัย และทางเลือกด้านการศึกษาในอนาคต ในประเทศไทย ระบบการสอบเข้ามหาวิทยาลัยมีความซับซ้อนและเปลี่ยนแปลงบ่อยครั้ง ทำให้ผู้เรียนและผู้ปกครองต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนเกี่ยวกับการเตรียมตัวและโอกาสในการเข้าศึกษาต่อในสถาบันที่ต้องการ

Ang และ Huan (2006) ได้ศึกษาความวิตกกังวลทางวิชาการในผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาในสิงคโปร์ พบว่า ความกดดันจากการสอบและความไม่แน่นอนเกี่ยวกับอนาคตทางการศึกษาเป็นแหล่ง

ความเครียดที่สำคัญของผู้เรียน ผู้เรียนที่มีความวิตกกังวลสูงมักมีผลการเรียนที่ต่ำกว่าศักยภาพและมีสุขภาพจิตที่ไม่ดี แม้การศึกษานี้ทำในบริบทของสิงคโปร์ แต่ในประเทศไทยก็มีความคล้ายคลึงกัน โดยเฉพาะในโรงเรียนที่เน้นผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการสอบเข้ามหาวิทยาลัย การพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถรับมือกับแรงกดดันเหล่านี้ได้ดีขึ้นและมีสุขภาพจิตที่ดีขึ้น

ด้านความสัมพันธ์ วัยรุ่นต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนในความสัมพันธ์กับเพื่อน ครอบครัว และความสัมพันธ์แบบโรแมนติก ความสัมพันธ์กับเพื่อนมีความสำคัญอย่างยิ่งในวัยนี้ และความไม่แน่นอนเกี่ยวกับการยอมรับจากกลุ่มเพื่อน สถานะในกลุ่ม และความภักดีของเพื่อนสามารถเป็นแหล่งความเครียดที่สำคัญ Brown และ Larson (2009) ได้อธิบายว่า กลุ่มเพื่อนมีอิทธิพลอย่างมากต่อพฤติกรรม ค่านิยม และความรู้สึกของวัยรุ่น และความไม่แน่นอนในความสัมพันธ์กับเพื่อนสามารถส่งผลต่อความนับถือตนเองและความเป็นอยู่ที่ดีของวัยรุ่นอย่างมาก

ในยุคดิจิทัล ความไม่แน่นอนในความสัมพันธ์ยิ่งเพิ่มมากขึ้นด้วยการมีอยู่ของสื่อสังคมออนไลน์ Boyd (2014) ได้อธิบายว่า วัยรุ่นในยุคปัจจุบันต้องจัดการกับความสัมพันธ์ทั้งในโลกจริงและออนไลน์พร้อมกัน ทำให้เกิดความซับซ้อนและความไม่แน่นอนเพิ่มขึ้น เช่น ความไม่แน่นอนเกี่ยวกับความหมายของการกดถูกใจหรือการคอมเมนต์ ความกังวลเกี่ยวกับภาพลักษณ์ออนไลน์ และผลกระทบของการถูกกลั่นแกล้งทางออนไลน์ (Cyberbullying) Kowalski และคณะ (2014) พบว่า การถูกกลั่นแกล้งทางออนไลน์มีความสัมพันธ์กับความวิตกกังวล ภาวะซึมเศร้า และความคิดฆ่าตัวตายในวัยรุ่น และความไม่แน่นอนเกี่ยวกับว่าใครจะเห็นหรือแชร์เนื้อหาที่เป็นอันตรายเพิ่มความเครียดและความรู้สึกไม่มีอำนาจในการควบคุม

ด้านอัตลักษณ์และอนาคต วัยรุ่นต้องเผชิญกับคำถามพื้นฐานเกี่ยวกับตนเอง เช่น ฉันเป็นใคร ฉันต้องการเป็นอะไร และฉันจะบรรลุเป้าหมายของฉันได้อย่างไร ความไม่แน่นอนเหล่านี้เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสร้างเอกลักษณ์ที่ปกติ แต่ในโลกยุคปัจจุบันที่มีทางเลือกมากมายและอนาคตที่คาดการณ์ยาก ความไม่แน่นอนเหล่านี้อาจรุนแรงมากขึ้น Arnett (2000) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับวัยผู้ใหญ่ตอนต้น (Emerging Adulthood) ที่อธิบายว่าช่วงอายุ 18-25 ปีเป็นช่วงของการสำรวจเอกลักษณ์และความไม่มั่นคง ซึ่งวัยรุ่นตอนปลายเริ่มเข้าสู่ช่วงนี้และต้องเตรียมพร้อมสำหรับความไม่แน่นอนที่จะมาถึง

ด้านอาชีพและการทำงาน ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาโดยเฉพาะในชั้นปีสูงต้องเริ่มคิดเกี่ยวกับทางเลือกอาชีพและการเตรียมตัวสู่โลกการทำงาน ความไม่แน่นอนในด้านนี้เพิ่มมากขึ้นจากการเปลี่ยนแปลงของตลาดแรงงานและเทคโนโลยีดังที่กล่าวมาก่อนหน้านี้ Hirschi (2018) ได้ศึกษาความไม่แน่นอนด้านอาชีพ (Career Uncertainty) พบว่า ผู้เรียนในปัจจุบันต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนมากขึ้นเกี่ยวกับว่าจะเลือกอาชีพอะไร อาชีพนั้นจะยังคงมีอยู่ในอนาคตหรือไม่ และจะต้องพัฒนาทักษะอะไรเพื่อให้ประสบความสำเร็จในอาชีพที่เลือก การมีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนด้านอาชีพช่วยให้ผู้เรียนสามารถสำรวจทางเลือกได้อย่างเปิดกว้าง ปรับเปลี่ยนแผนเมื่อจำเป็น และมีความมั่นใจในความสามารถของตนเองในการปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงของตลาดแรงงาน

3. หน้าต่างแห่งโอกาสในการพัฒนา

วัยรุ่นเป็นช่วงหน้าต่างแห่งโอกาสที่สำคัญ (Critical Period) สำหรับการพัฒนาทักษะการจัดการความไม่แน่นอนหลายประการ ประการแรก วัยรุ่นเป็นช่วงที่สมองยังคงมีความยืดหยุ่นสูง (Brain

Plasticity) โดยเฉพาะในพื้นที่ที่เกี่ยวข้องกับการทำงานบริหารและการควบคุมอารมณ์ Fuhrmann และคณะ (2015) ได้อธิบายว่า แม้ว่าพื้นที่สมองส่วนหน้าจะยังคงพัฒนาต่อไปจนถึงวัยผู้ใหญ่ตอนต้น แต่ช่วงวัยรุ่นเป็นช่วงที่มีการสร้างและตัดทอนการเชื่อมต่อระหว่างเซลล์ประสาท (Synaptic Pruning) อย่างมาก ทำให้สมองมีความไวต่อประสบการณ์และการเรียนรู้ การให้ประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสมในการจัดการความไม่แน่นอนในช่วงนี้จะช่วยสร้างวงจรประสาทที่สนับสนุนทักษะนี้และอาจคงอยู่ไปตลอดชีวิต

ประการที่สอง วัยรุ่นเป็นช่วงที่มีการพัฒนาความสามารถทางปัญญาที่สำคัญ เช่น การคิดเชิงวิพากษ์ การคิดเชิงนามธรรม และการคิดเชิงเมตาปัญญา (Metacognition) Kuhn (2009) ได้อธิบายว่าความสามารถในการคิดเกี่ยวกับความคิดของตนเอง ประเมินกระบวนการคิด และปรับปรุงกลยุทธ์การคิดพัฒนาขึ้นอย่างมากในวัยรุ่น ทักษะเหล่านี้เป็นรากฐานสำคัญของการจัดการความไม่แน่นอน เนื่องจากการจัดการความไม่แน่นอนต้องการความสามารถในการประเมินข้อมูลที่มีอยู่ ระบุช่องว่างของความรู้ พิจารณาทางเลือกต่าง ๆ และตัดสินใจอย่างมีเหตุผล การสอนและฝึกทักษะเหล่านี้ในช่วงที่กำลังพัฒนาจะมีประสิทธิภาพมากกว่าการพยายามพัฒนาหลังจากที่ช่วงพัฒนาการผ่านไปแล้ว

ประการที่สาม วัยรุ่นเป็นช่วงที่มีการสร้างเจตคติ ค่านิยม และพฤติกรรมที่อาจคงอยู่ไปจนถึงวัยผู้ใหญ่ Crone และ Dahl (2012) ได้เสนอว่า วัยรุ่นเป็นช่วงเวลาที่บุคคลเปิดกว้างต่อการทดลองและการเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ ๆ โดยเฉพาะพฤติกรรมที่ได้รับการเสริมแรงทางสังคมจากเพื่อน ลักษณะนี้สามารถเป็นทั้งความเสี่ยงและโอกาส หากวัยรุ่นได้รับการสนับสนุนและโอกาสในการพัฒนาทักษะการจัดการความไม่แน่นอนอย่างเหมาะสม พวกเขาอาจสร้างเจตคติเชิงบวกต่อความไม่แน่นอนและพัฒนากลยุทธ์การรับมือที่มีประสิทธิภาพที่จะใช้ตลอดชีวิต ในทางกลับกัน หากไม่ได้รับการสนับสนุน วัยรุ่นอาจพัฒนากลยุทธ์การหลีกเลี่ยงหรือความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนที่อาจส่งผลเสียต่อสุขภาพจิตและความสำเร็จในชีวิตระยะยาว

ประการที่สี่ วัยรุ่นเป็นช่วงที่อยู่ในระบบการศึกษาที่สามารถให้การสนับสนุนและโอกาสในการพัฒนาทักษะได้อย่างเป็นระบบ สถาบันการศึกษามีโครงสร้างและทรัพยากรที่สามารถออกแบบและดำเนินการโปรแกรมการพัฒนาทักษะได้อย่างครอบคลุม รวมทั้งมีผู้สอนและบุคลากรที่สามารถเป็นแบบอย่างและให้การสนับสนุนแก่ผู้เรียนได้ Yeager และ Dweck (2012) ได้แสดงให้เห็นว่า การแทรกแซงในโรงเรียนที่มุ่งเป้าหมายเฉพาะและออกแบบมาอย่างดีสามารถมีผลกระทบที่สำคัญต่อความคิด เจตคติ และผลลัพธ์ของผู้เรียน การพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในบริบทโรงเรียนทำให้สามารถเข้าถึงผู้เรียนจำนวนมากได้พร้อมกันและสามารถบูรณาการการพัฒนาทักษะนี้เข้ากับหลักสูตรและกิจกรรมต่าง ๆ ได้อย่างเป็นธรรมชาติ

4. ผลกระทบระยะยาวต่อชีวิตและอาชีพ

การพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในวัยผู้เรียนมัธยมศึกษามีผลกระทบระยะยาวต่อความสำเร็จในชีวิตและอาชีพในหลายทาง ประการแรก ทักษะนี้มีความสำคัญต่อความสำเร็จในการศึกษาระดับสูง มหาวิทยาลัยและการศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาต้องการให้นักศึกษามีความสามารถในการทำงานภายใต้ความไม่แน่นอนสูง เช่น การทำวิจัยที่ผลลัพธ์ไม่แน่นอน การแก้ปัญหาที่ซับซ้อนและไม่มีคำตอบที่ชัดเจน และการปรับตัวต่อวิธีการเรียนรู้ใหม่ ๆ Wolters และ Hussain (2015) พบว่า นักศึกษามหาวิทยาลัยที่มีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนและการควบคุมตนเองได้ดีมีผลการเรียนที่ดีกว่าและมีแนวโน้มที่จะสำเร็จการศึกษาตามเวลาที่กำหนด

ประการที่สอง ทักษะนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อความสำเร็จในอาชีพในศตวรรษที่ 21 ดังที่ World Economic Forum (2020) ได้ระบุว่า ทักษะที่มีความสำคัญสูงสุดในอนาคตรวมถึงการแก้ปัญหาที่ซับซ้อน การคิดเชิงวิพากษ์ ความคิดสร้างสรรค์ การจัดการคน การทำงานร่วมกับผู้อื่น ความฉลาดทางอารมณ์ การตัดสินใจ การมุ่งเน้นลูกค้า การเจรจาต่อรอง และความยืดหยุ่นทางปัญญา ทักษะเหล่านี้ล้วนเกี่ยวข้องกับความสามารถในการทำงานภายใต้ความไม่แน่นอน การปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลง และการจัดการอารมณ์และความเครียด ผู้ที่มีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนจะมีความได้เปรียบในตลาดแรงงานที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว

Ito และ O'Day (2020) ได้ศึกษาทักษะที่จำเป็นสำหรับอนาคตของการทำงาน พบว่าความสามารถในการเรียนรู้ตลอดชีวิตและการปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงเป็นทักษะพื้นฐานที่สำคัญที่สุด ในโลกที่อาชีพเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ผู้คนอาจต้องเปลี่ยนอาชีพหลายครั้งในชีวิต ความสามารถในการยอมรับความไม่แน่นอนของการเปลี่ยนแปลงอาชีพ เรียนรู้ทักษะใหม่ และปรับตัวต่อสภาพแวดล้อมการทำงานใหม่จะเป็นตัวกำหนดความสำเร็จในอาชีพระยะยาว การพัฒนาทักษะเหล่านี้ตั้งแต่วัยผู้เรียนมัธยมศึกษาจะสร้างรากฐานที่แข็งแกร่งสำหรับการเรียนรู้ตลอดชีวิตและการปรับตัวในอนาคต

ประการที่สาม ทักษะนี้มีความสำคัญต่อสุขภาพจิตและความเป็นอยู่ที่ดีระยะยาว ดังที่ได้กล่าวไว้ก่อนหน้านี้ ความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนมีความสัมพันธ์กับความผิดปกติทางจิตใจหลายประเภท การพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในวัยรุ่นอาจเป็นปัจจัยป้องกันที่สำคัญต่อปัญหาสุขภาพจิตในวัยผู้ใหญ่ Fergus และ Bardeen (2013) พบว่า ความสามารถในการยอมรับความไม่แน่นอนมีความสัมพันธ์เชิงลบกับอาการความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้า และทำหน้าที่เป็นปัจจัยป้องกันต่อผลกระทบของเหตุการณ์ชีวิตที่เครียด การสร้างทักษะนี้ในวัยเยาว์จะช่วยให้บุคคลมีความยืดหยุ่นทางจิตใจและสามารถรักษาสุขภาพจิตที่ดีแม้เผชิญกับความท้าทายและความไม่แน่นอนตลอดชีวิต

ประการที่สี่ ในบริบทสังคมที่กว้างขวาง การที่ประชากรมีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนมีผลต่อความมั่นคงและความยืดหยุ่นของสังคมโดยรวม สังคมที่ประชากรสามารถรับมือกับความไม่แน่นอนและการเปลี่ยนแปลงได้ดีจะมีความสามารถในการฟื้นตัวจากวิกฤตและปรับตัวต่อสถานการณ์ใหม่ได้ดีกว่า Folke (2006) ได้อธิบายแนวคิดเรื่องความยืดหยุ่นของระบบสังคมและระบบนิเวศ (Social-Ecological Resilience) ว่าระบบที่ยืดหยุ่นสามารถดูดซับการรบกวน ปรับโครงสร้าง และฟื้นฟูตนเองในขณะที่รักษาหน้าที่พื้นฐานไว้ได้ ความสามารถของบุคคลในการจัดการความไม่แน่นอนเป็นองค์ประกอบสำคัญของความยืดหยุ่นระดับสังคม การลงทุนในการพัฒนาทักษะนี้ในเยาวชนจึงเป็นการลงทุนในอนาคตของสังคมโดยรวม

บทที่ 3
ปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต

การจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตเป็นความสามารถที่ได้รับอิทธิพลจากปัจจัยหลายประการที่มีความซับซ้อนและมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน การเข้าใจปัจจัยเหล่านี้มีความสำคัญต่อการออกแบบและพัฒนาโปรแกรมการแทรกแซงที่มีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการระบุปัจจัยที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้และควรเป็นเป้าหมายของการพัฒนา รวมทั้งการเข้าใจปัจจัยที่อยู่นอกเหนือการควบคุม ซึ่งอาจต้องมีการปรับแนวทางให้เหมาะสม ในส่วนนี้จะนำเสนอปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตโดยจัดเป็น 4 กลุ่มตามระบบนิเวศของ Bronfenbrenner (1979) ได้แก่ ปัจจัยส่วนบุคคล ปัจจัยครอบครัว ปัจจัยโรงเรียน และปัจจัยสังคมและสิ่งแวดล้อม

ปัจจัยส่วนบุคคล

ปัจจัยส่วนบุคคลเป็นลักษณะหรือคุณสมบัติที่อยู่ภายในตัวบุคคล ซึ่งมีทั้งปัจจัยที่เป็นลักษณะทางชีววิทยาและพันธุกรรม และปัจจัยทางจิตวิทยาที่สามารถพัฒนาและเปลี่ยนแปลงได้ ปัจจัยเหล่านี้มีอิทธิพลโดยตรงต่อวิธีที่บุคคลรับรู้ ประเมิน และตอบสนองต่อความไม่แน่นอน การเข้าใจปัจจัยส่วนบุคคลช่วยให้สามารถออกแบบการแทรกแซงที่คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลและปรับให้เหมาะสมกับลักษณะเฉพาะของแต่ละคน

1. อายุและระดับพัฒนาการ

อายุและระดับพัฒนาการมีความสัมพันธ์อย่างมากกับความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน โดยเฉพาะผ่านการพัฒนาของสมองและความสามารถทางปัญญา ดังที่ได้กล่าวไว้ในบทที่ผ่านมา การพัฒนาของสมองส่วนหน้าที่รับผิดชอบการทำงานบริหารมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อความสามารถในการวางแผน การตัดสินใจ การควบคุมอารมณ์ และการคิดเชิงนามธรรม ซึ่งล้วนเป็นองค์ประกอบสำคัญของการจัดการความไม่แน่นอน

Crone และ Steinbeis (2017) ได้ศึกษาการพัฒนาการตัดสินใจในวัยรุ่น พบว่า ความสามารถในการตัดสินใจภายใต้ความไม่แน่นอนพัฒนาขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไปตลอดช่วงวัยรุ่น โดยวัยรุ่นตอนปลาย (อายุ 16-18 ปี) มีความสามารถในการประเมินความเสี่ยงและผลที่ตามมาได้ดีกว่าวัยรุ่นตอนต้น (อายุ 12-14 ปี) อย่างมีนัยสำคัญ อย่างไรก็ตาม การศึกษายังพบว่าแม้วัยรุ่นตอนปลายจะมีความสามารถทางปัญญาใกล้เคียงกับผู้ใหญ่ แต่ในสถานการณ์ที่มีอารมณ์สูงหรือมีแรงกดดันจากเพื่อน พวกเขาอาจตัดสินใจแตกต่างจากผู้ใหญ่ เนื่องจากระบบควบคุมอารมณ์ยังไม่พัฒนาสมบูรณ์

Tymula และคณะ (2012) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอายุกับเจตคติต่อความเสี่ยงและความคลุมเครือ (Ambiguity) พบว่า วัยรุ่นมีความไม่อดทนต่อความคลุมเครือสูงกว่าผู้ใหญ่ แม้ว่าจะมีเจตคติต่อความเสี่ยงที่คล้ายคลึงกัน ความคลุมเครือหมายถึงสถานการณ์ที่ไม่ทราบความน่าจะเป็นของผลลัพธ์ต่าง ๆ ในขณะที่ความเสี่ยงหมายถึงสถานการณ์ที่ทราบความน่าจะเป็นแต่ผลลัพธ์ไม่แน่นอน ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าวัยรุ่นต้องการข้อมูลที่ชัดเจนมากกว่าผู้ใหญ่และมีความยากลำบากในการตัดสินใจเมื่อข้อมูลไม่เพียงพอ ความเข้าใจนี้มีความสำคัญต่อการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสม

กับวัยรุ่น โดยอาจต้องให้โครงสร้างและแนวทางที่ชัดเจนมากขึ้นในช่วงแรก แล้วจึงเริ่มเพิ่มระดับของความคลุมเครือเมื่อวัยรุ่นพัฒนาความสามารถในการรับมือ

Li และคณะ (2013) ได้ทำการทบทวนอย่างเป็นระบบเกี่ยวกับการพัฒนาการตัดสินใจภายใต้ความไม่แน่นอนตลอดช่วงชีวิตและสรุปว่าความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนมีรูปแบบการพัฒนาแบบโค้ง U กลับหัว (Inverted U-shape) โดยเริ่มพัฒนาในวัยเด็กตอนปลายและวัยรุ่น ถึงจุดสูงสุดในวัยผู้ใหญ่ตอนกลาง (ประมาณ 40-50 ปี) และค่อย ๆ ลดลงในวัยสูงอายุ รูปแบบนี้สะท้อนถึงการพัฒนาและการเสื่อมของสมองส่วนหน้าตลอดช่วงชีวิต สำหรับวัยรุ่นซึ่งอยู่ในช่วงการพัฒนาที่รวดเร็ว การให้ประสบการณ์การเรียนรู้และการฝึกฝนที่เหมาะสมจะช่วยเร่งการพัฒนาและสร้างรากฐานที่แข็งแกร่งสำหรับความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในอนาคต

2. เพศ

ความแตกต่างทางเพศในการจัดการความไม่แน่นอนเป็นหัวข้อที่มีการศึกษาวิจัยและมีผลการวิจัยที่หลากหลาย โดยทั่วไปพบว่า เพศหญิงมีแนวโน้มที่จะมีความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนและความวิตกกังวลสูงกว่าเพศชาย แต่ผลการวิจัยนี้ต้องตีความอย่างระมัดระวังเนื่องจากมีปัจจัยทางสังคมและวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องมากมาย

Carleton และคณะ (2007) ได้พัฒนาแบบวัดความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอน (Intolerance of Uncertainty Scale) และทดสอบกับประชากรทั่วไป พบว่า เพศหญิงมีคะแนนความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนสูงกว่าเพศชายอย่างมีนัยสำคัญ แต่ขนาดอิทธิพล (Effect Size) ค่อนข้างเล็ก แสดงว่าแม้จะมีความแตกต่าง แต่ความแตกต่างภายในกลุ่มเพศเดียวกันมีมากกว่าความแตกต่างระหว่างเพศ นอกจากนี้ McLean และ Anderson (2009) ได้ทำการวิเคราะห์อภิมานเกี่ยวกับความแตกต่างทางเพศในความผิดปกติความวิตกกังวลและพบว่าเพศหญิงมีอัตราความชุกของความผิดปกติความวิตกกังวลสูงกว่าเพศชายประมาณสองเท่า โดยเฉพาะในความวิตกกังวลทั่วไป ความกลัวเฉพาะเจาะจง และความผิดปกติจากความเครียดหลังเหตุการณ์สะเทือนขวัญ

อย่างไรก็ตาม ความแตกต่างเหล่านี้อาจไม่ได้เกิดจากความแตกต่างทางชีววิทยาเพียงอย่างเดียว แต่ยังได้รับอิทธิพลจากปัจจัยทางสังคมและวัฒนธรรมอย่างมาก Nolen-Hoeksema (2012) ได้เสนอว่าความแตกต่างทางเพศในความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้าเกิดจากการรวมกันของหลายปัจจัย รวมถึงความแตกต่างทางชีววิทยา เช่น ฮอร์โมน พันธุกรรม ปัจจัยทางจิตวิทยา เช่น รูปแบบการคิด กลยุทธ์การรับมือ และปัจจัยทางสังคม เช่น บทบาททางเพศ ความคาดหวังทางสังคม การเลี้ยงดู โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การที่สังคมยอมรับให้เพศหญิงแสดงความอ่อนแอและแสวงหาความช่วยเหลือได้มากกว่าเพศชาย อาจทำให้เพศหญิงรายงานความวิตกกังวลและแสวงหาการรักษามากกว่า ในขณะที่เพศชายอาจปิดบังอาการหรือใช้กลยุทธ์การรับมือที่แตกต่าง

Jose และ Brown (2008) ได้ศึกษาความแตกต่างทางเพศในรูปแบบการคิดย้ำคิดย้อน (Rumination) ซึ่งเป็นกลยุทธ์การรับมือที่ไม่มีประสิทธิภาพและมีความสัมพันธ์กับความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้า และพบว่าเพศหญิงมีแนวโน้มที่จะใช้การคิดย้ำคิดย้อนมากกว่าเพศชาย โดยเฉพาะในช่วงวัยรุ่น การคิดย้ำคิดย้อนเกี่ยวข้องกับการคิดซ้ำ ๆ เกี่ยวกับปัญหาและความรู้สึกเชิงลบโดยไม่นำไปสู่การแก้ปัญหา ซึ่งทำให้ความไม่แน่นอนและความวิตกกังวลคงอยู่หรือเพิ่มมากขึ้น การแทรกแซงที่สอนกลยุทธ์การรับมือที่มีประสิทธิภาพมากกว่า เช่น การแก้ปัญหา การประเมินสถานการณ์ใหม่ หรือการฝึกสติ อาจมีประโยชน์โดยเฉพาะสำหรับเพศหญิง สำหรับการออกแบบโปรแกรมการพัฒนาการจัดการความไม่

แน่นอน ควรคำนึงถึงความแตกต่างทางเพศโดยไม่สร้างภาพเหมารวมหรือเสริมสร้างบทบาททางเพศแบบเดิม ควรให้โอกาสทั้งเพศชายและเพศหญิงในการพัฒนาทักษะการจัดการอารมณ์ การแสดงออกทางอารมณ์อย่างสร้างสรรค์ และการแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม ควรท้าทายบรรทัดฐานทางเพศที่จำกัดการแสดงออกทางอารมณ์ของเพศชาย เช่น ความเชื่อที่ว่าเพศชายต้องแข็งแกร่งและไม่แสดงความอ่อนแอ หรือบรรทัดฐานที่กำหนดให้เพศหญิงเป็นฝ่ายอ่อนแอและต้องพึ่งพาผู้อื่น

3. สติปัญญาและความสามารถทางปัญญา

สติปัญญาและความสามารถทางปัญญามีความสัมพันธ์กับการจัดการความไม่แน่นอน โดยเฉพาะผ่านความสามารถในการประมวลผลข้อมูล การคิดเชิงวิพากษ์ และการตัดสินใจ บุคคลที่มีความสามารถทางปัญญาสูงมักมีความสามารถในการวิเคราะห์สถานการณ์ที่ซับซ้อน พิจารณาทางเลือกหลายอย่างพร้อมกัน และประเมินผลที่ตามมาได้ดีกว่า ซึ่งเป็นทักษะที่สำคัญในการจัดการความไม่แน่นอน

Toplak และคณะ (2011) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างสติปัญญา การคิดอย่างมีเหตุผล และการตัดสินใจ พบว่า สติปัญญาที่วัดด้วยแบบทดสอบไอคิว (IQ Tests) มีความสัมพันธ์ปานกลางกับคุณภาพของการตัดสินใจ แต่ไม่ใช่ตัวทำนายที่สมบูรณ์ การศึกษาพบว่าทักษะการคิดอย่างมีเหตุผล (Rational Thinking) ซึ่งรวมถึงความสามารถในการหลีกเลี่ยงอคติทางปัญญาและใช้กฎการคิดที่เหมาะสม มีความสำคัญเท่าเทียมหรือมากกว่าสติปัญญาทั่วไปในการทำนายคุณภาพของการตัดสินใจ ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าแม้บุคคลจะมีสติปัญญาสูง แต่ก็อาจตัดสินใจได้ไม่ดีหากขาดทักษะการคิดอย่างมีเหตุผล ในทางกลับกัน บุคคลที่มีสติปัญญาปานกลางแต่มีทักษะการคิดที่ดีอาจตัดสินใจได้ดีกว่า

Stanovich และคณะ (2016) ได้พัฒนาแนวคิดเรื่องความฉลาดในการตัดสินใจ (Rationality Quotient หรือ RQ) ที่แยกออกจากสติปัญญาทั่วไป (Intelligence Quotient หรือ IQ) โดยเสนอว่าความฉลาดในการตัดสินใจเกี่ยวข้องกับความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ หลีกเลี่ยงอคติทางปัญญา และตัดสินใจตามหลักเหตุผล ซึ่งทักษะเหล่านี้สามารถสอนและฝึกฝนได้ การพัฒนาโปรแกรมการพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนควรเน้นการสอนทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลเหล่านี้ไม่ใช่แค่การอาศัยสติปัญญาที่มีอยู่ ซึ่งจะทำให้โปรแกรมมีประสิทธิภาพกับผู้เรียนที่มีระดับสติปัญญาที่หลากหลาย

นอกจากสติปัญญาทั่วไปแล้ว สติปัญญาทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) ก็มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการจัดการความไม่แน่นอน Mayer และคณะ (2008) ได้อธิบายว่า สติปัญญาทางอารมณ์ประกอบด้วยความสามารถสี่ด้าน ได้แก่ การรับรู้อารมณ์ การใช้อารมณ์เพื่ออำนวยความสะดวกในการคิด การเข้าใจอารมณ์ และการจัดการอารมณ์ ความสามารถเหล่านี้ช่วยให้บุคคลสามารถรับรู้และเข้าใจอารมณ์ที่เกิดขึ้นจากความไม่แน่นอน ใช้ข้อมูลทางอารมณ์ในการตัดสินใจอย่างสร้างสรรค์ และจัดการอารมณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

Mikolajczak และคณะ (2009) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างสติปัญญาทางอารมณ์กับความสามารถในการรับมือกับความเครียดและพบว่าบุคคลที่มีสติปัญญาทางอารมณ์สูงมีความยืดหยุ่นทางจิตใจมากกว่าและสามารถรับมือกับสถานการณ์ที่เครียดและไม่แน่นอนได้ดีกว่าบุคคลที่มีสติปัญญาทางอารมณ์ต่ำ โดยไม่ขึ้นกับระดับสติปัญญาทั่วไป ผลการวิจัยนี้สนับสนุนการพัฒนาสติปัญญาทางอารมณ์เป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมการพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอน โดยเฉพาะในมิติของการจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน

4. บุคลิกภาพและอารมณ์

บุคลิกภาพเป็นรูปแบบของความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมที่ค่อนข้างคงที่และมีเอกลักษณ์เฉพาะตัว ซึ่งมีอิทธิพลต่อวิธีที่บุคคลตอบสนองต่อสถานการณ์ต่าง ๆ รวมถึงความไม่แน่นอน ในงานวิจัยทางจิตวิทยาบุคลิกภาพ แบบจำลองที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางคือ แบบจำลองบุคลิกภาพห้าองค์ประกอบใหญ่ (Big Five Personality Traits หรือ Five Factor Model) ที่ประกอบด้วย การเปิดรับประสบการณ์ (Openness to Experience) ความรับผิดชอบ (Conscientiousness) การแสดงออกทางสังคม (Extraversion) ความเห็นอกเห็นใจ (Agreeableness) และความวิตกกังวล (Neuroticism)

Lauriola และคณะ (2007) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพห้าองค์ประกอบกับเจตคติต่อความเสี่ยงและความคลุมเครือ พบว่า บุคลิกภาพมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับวิธีที่บุคคลรับมือกับความไม่แน่นอน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความวิตกกังวล (Neuroticism) มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนและการหลีกเลี่ยงความเสี่ยง บุคคลที่มีคะแนนความวิตกกังวลสูงมักมีแนวโน้มที่จะรับรู้สถานการณ์เป็นภัยคุกคามมากกว่าโอกาส มีความวิตกกังวลสูงเมื่อเผชิญกับความไม่แน่นอน และชอบหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ในทางตรงกันข้าม การเปิดรับประสบการณ์ (Openness to Experience) มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความอดทนต่อความไม่แน่นอนและความกล้าเสี่ยง บุคคลที่มีคะแนนการเปิดรับประสบการณ์สูงมักมีความอยากรู้อยากเห็น ชอบความแปลกใหม่ และมองความไม่แน่นอนเป็นโอกาสในการเรียนรู้และสำรวจ

Vollrath และ Torgersen (2002) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพกับกลยุทธ์การรับมือกับความเครียดและพบว่าความวิตกกังวล (Neuroticism) มีความสัมพันธ์กับการใช้กลยุทธ์การรับมือที่มุ่งเน้นอารมณ์และการหลีกเลี่ยง ในขณะที่ความรับผิดชอบ (Conscientiousness) มีความสัมพันธ์กับการใช้กลยุทธ์การรับมือที่มุ่งเน้นปัญหาและการวางแผน การเปิดรับประสบการณ์ (Openness) มีความสัมพันธ์กับการแสวงหาข้อมูลและการประเมินสถานการณ์ใหม่ ความเข้าใจในความสัมพันธ์เหล่านี้ช่วยให้สามารถปรับการแทรกแซงให้เหมาะสมกับบุคลิกภาพของผู้เรียน เช่น ผู้เรียนที่มีความวิตกกังวลสูงอาจต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติมในด้านการจัดการอารมณ์และการท้าทายความคิดเชิงลบ ในขณะที่ผู้เรียนที่มีการเปิดรับประสบการณ์สูงอาจพร้อมสำหรับความท้าทายที่มีความไม่แน่นอนสูงกว่า

นอกจากบุคลิกภาพแล้ว อารมณ์พื้นฐาน (Temperament) ซึ่งเป็นลักษณะทางชีววิทยาที่มีมาตั้งแต่กำเนิดก็มีอิทธิพลต่อการจัดการความไม่แน่นอน Rothbart และ Bates (2006) ได้อธิบายว่าอารมณ์พื้นฐานประกอบด้วยมิติสำคัญสามมิติ ได้แก่ ความรุนแรงทางอารมณ์เชิงลบ (Negative Emotionality) ความรุนแรงทางอารมณ์เชิงบวก (Positive Emotionality หรือ Surgency) และการควบคุมที่มีความพยายาม (Effortful Control) เด็กและวัยรุ่นที่มีความรุนแรงทางอารมณ์เชิงลบสูงมักมีปฏิกิริยาทางอารมณ์ที่รุนแรงต่อสิ่งเร้าที่เป็นภัยคุกคามหรือไม่คุ้นเคย ซึ่งรวมถึงความไม่แน่นอน ในขณะที่การควบคุมที่มีความพยายามซึ่งเกี่ยวข้องกับความสามารถในการควบคุมความสนใจและพฤติกรรมอย่างมีสติช่วยให้บุคคลสามารถควบคุมปฏิกิริยาทางอารมณ์และตอบสนองต่อสถานการณ์อย่างมีเหตุผลมากขึ้น

Muris และคณะ (2007) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอารมณ์พื้นฐานกับความวิตกกังวลในเด็กและวัยรุ่น พบว่า ทั้งความรุนแรงทางอารมณ์เชิงลบและการควบคุมที่มีความพยายามมีความสำคัญ

ต่อความวิตกกังวล โดยเด็กที่มีความรุนแรงทางอารมณ์เชิงลบสูงและการควบคุมที่มีความพยายามต่ำมีความเสี่ยงสูงสุดต่อความผิดปกติความวิตกกังวล ผลการวิจัยนี้แนะนำว่าการพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนควรรวมถึงการฝึกทักษะการควบคุมตนเอง เช่น การควบคุมความสนใจ การหน่วงความพอใจ และการควบคุมพฤติกรรมกระตุ้น ซึ่งสามารถช่วยเด็กและวัยรุ่นที่มีความรุนแรงทางอารมณ์เชิงลบสูงให้สามารถจัดการกับความไม่แน่นอนได้ดีขึ้น

5. ประสบการณ์และการเรียนรู้ในอดีต

ประสบการณ์ในอดีตของบุคคล โดยเฉพาะประสบการณ์ในการเผชิญกับความไม่แน่นอนและผลลัพธ์ของการเผชิญนั้น มีอิทธิพลอย่างมากต่อวิธีที่บุคคลรับมือกับความไม่แน่นอนในปัจจุบันและอนาคต ตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของ Bandura (1977) บุคคลเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง การสังเกตผู้อื่น และผลที่ตามมาของพฤติกรรม ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จในการจัดการกับความไม่แน่นอนจะเสริมสร้างความมั่นใจในตนเอง (Self-efficacy) และส่งเสริมการใช้กลยุทธ์ที่ประสบความสำเร็จนั้นในอนาคต ในทางตรงกันข้าม ประสบการณ์ที่ล้มเหลวหรือได้รับผลลัพธ์เชิงลบอาจทำให้เกิดความกลัวหรือการหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอน

Mitte (2008) ได้ทำการวิเคราะห์อภิมานเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์ชีวิตที่เครียดกับความผิดปกติความวิตกกังวลและพบว่าการสะสมของเหตุการณ์เครียดโดยเฉพาะในวัยเด็กและวัยรุ่นมีความสัมพันธ์กับความเสี่ยงที่เพิ่มขึ้นต่อความผิดปกติความวิตกกังวลในภายหลัง อย่างไรก็ตาม ความสัมพันธ์นี้ไม่ได้เป็นแบบตายตัว แต่ขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ รวมถึงความรุนแรงและระยะเวลาของเหตุการณ์ การสนับสนุนทางสังคมที่ได้รับ และทักษะการรับมือที่มีอยู่ บุคคลที่ได้รับการสนับสนุนที่ดีและมีโอกาสพัฒนาทักษะการรับมือที่มีประสิทธิภาพอาจสามารถเรียนรู้และเติบโตจากประสบการณ์ที่เครียดและไม่แน่นอนได้

แนวคิดเรื่องการเติบโตหลังบาดเจ็บทางใจ (Post-traumatic Growth) ของ Tedeschi และ Calhoun (2004) ที่กล่าวถึงในส่วนก่อนหน้านี้ แสดงให้เห็นว่าประสบการณ์กับความไม่แน่นอนและความยากลำบากไม่จำเป็นต้องนำไปสู่ผลเสียเสมอไป แต่อาจเป็นโอกาสสำหรับการเรียนรู้และการพัฒนา อย่างไรก็ตาม การเติบโตหลังบาดเจ็บทางใจไม่ได้เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติ แต่ต้องการการประมวลผลทางจิตใจที่สร้างสรรค์ การสนับสนุนทางสังคม และทักษะการรับมือที่เหมาะสม การให้ประสบการณ์การเรียนรู้ที่ท้าทายแต่ปลอดภัย พร้อมด้วยการสนับสนุนและการสะท้อนคิดที่เหมาะสม สามารถช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้จากประสบการณ์และพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน

ประสบการณ์ในการเรียนรู้และการศึกษาก็มีผลต่อการจัดการความไม่แน่นอนเช่นกัน Dweck (2006) ได้แสดงให้เห็นว่าประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นกระบวนการและความพยายามมากกว่าผลลัพธ์และความสามารถธรรมชาติช่วยให้ผู้เรียนพัฒนากรอบความคิดแบบเติบโตและมีเจตคติเชิงบวกต่อความท้าทายและความไม่แน่นอน ในทางตรงกันข้าม ประสบการณ์ที่เน้นการแข่งขัน การประเมินผลลัพธ์อย่างเคร่งครัด และการลงโทษความผิดพลาดอาจทำให้ผู้เรียนพัฒนากรอบความคิดแบบตายตัวและความกลัวความล้มเหลว ซึ่งนำไปสู่การหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอนและความท้าทาย การออกแบบสภาพแวดล้อมการเรียนรู้และประสบการณ์ที่ส่งเสริมการสำรวจ การทดลอง และการเรียนรู้จากความผิดพลาดจึงมีความสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน

ปัจจัยครอบครัว

ครอบครัวเป็นบริบทพื้นฐานและสำคัญที่สุดของการพัฒนาเด็กและวัยรุ่น ปัจจัยต่าง ๆ ในครอบครัวมีอิทธิพลอย่างมากต่อการพัฒนาทักษะและคุณลักษณะทางจิตวิทยา รวมถึงการจัดการความไม่แน่นอน ครอบครัวให้ทั้งทรัพยากรทางวัตถุ การสนับสนุนทางอารมณ์ แบบอย่างพฤติกรรม และประสบการณ์การเรียนรู้ที่หล่อหลอมวิธีที่เด็กและวัยรุ่นรับรู้และตอบสนองต่อความไม่แน่นอน

1. สถานะทางเศรษฐกิจและสังคม

สถานะทางเศรษฐกิจและสังคมของครอบครัว (Socioeconomic Status หรือ SES) มีความสัมพันธ์กับความไม่แน่นอนในหลายทาง ครอบครัวที่มีสถานะทางเศรษฐกิจต่ำมักต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนมากกว่าในด้านต่าง ๆ เช่น ความมั่นคงของรายได้ ที่อยู่อาศัย การเข้าถึงบริการด้านสุขภาพและการศึกษา และความปลอดภัย Evans และ Kim (2013) ได้ทำการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับผลกระทบของความยากจนต่อพัฒนาการของเด็ก พบว่า ความยากจนมีความสัมพันธ์กับความเครียดที่สูงขึ้น สุขภาพจิตที่แย่ลง และผลการเรียนที่ต่ำลง ความไม่แน่นอนที่เกิดจากความยากจนและความไม่มั่นคงทางเศรษฐกิจเป็นหนึ่งในกลไกสำคัญที่อธิบายผลกระทบเหล่านี้

Gennetian และ Shafir (2015) ได้อธิบายว่า ความไม่แน่นอนทางเศรษฐกิจส่งผลต่อการตัดสินใจและพฤติกรรมของผู้ปกครองและเด็กอย่างไร โดยความกังวลเกี่ยวกับการเงินและความไม่แน่นอนเกี่ยวกับอนาคตทำให้เกิดภาระทางปัญญา (Cognitive Load) ที่ลดความสามารถในการวางแผน การตัดสินใจ และการควบคุมตนเอง ผู้ปกครองที่ต้องจัดการกับความไม่แน่นอนทางเศรษฐกิจอย่างต่อเนื่องอาจมีทรัพยากรทางจิตใจน้อยลงสำหรับการเลี้ยงดูที่มีคุณภาพ เช่น การให้ความสนใจ การตอบสนองต่อความต้องการทางอารมณ์ของเด็ก และการให้การสนับสนุนในการเรียนรู้ นอกจากนี้ เด็กที่เติบโตในครอบครัวที่มีความไม่แน่นอนทางเศรษฐกิจอาจรับรู้ความเครียดและความวิตกกังวลของผู้ปกครอง และพัฒนาเจตคติเชิงลบต่อความไม่แน่นอนและอนาคต

อย่างไรก็ตาม สถานะทางเศรษฐกิจไม่ได้กำหนดความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนโดยตรง แต่มีครอบครัวที่มีสถานะทางเศรษฐกิจต่ำแต่สามารถส่งเสริมความยืดหยุ่นทางจิตใจและการจัดการความไม่แน่นอนในเด็กได้ดีผ่านการเลี้ยงดูที่มีคุณภาพ การสนับสนุนทางอารมณ์ และการสร้างความหวังในอนาคต Masten (2001) ได้ระบุปัจจัยป้องกันที่สำคัญในเด็กที่เติบโตในสภาพแวดล้อมที่มีความไม่แน่นอนและความเสี่ยงสูง รวมถึงความสัมพันธ์ที่อบอุ่นและสนับสนุนกับผู้ใหญ่อย่างน้อยหนึ่งคน ทักษะการแก้ปัญหาและการวางแผน ความเชื่อในความสามารถของตนเอง และโอกาสในการมีส่วนร่วมและความสำเร็จ สถาบันการศึกษาสามารถมีบทบาทสำคัญในการให้ปัจจัยป้องกันเหล่านี้แก่ผู้เรียนจากครอบครัวที่มีความไม่แน่นอนทางเศรษฐกิจสูง

2. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของผู้ปกครองมีอิทธิพลอย่างมากต่อการพัฒนาคุณลักษณะทางจิตวิทยาของเด็ก รวมถึงความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน Baumrind (1991) ได้เสนอรูปแบบการเลี้ยงดูสี่แบบตามมิติของการตอบสนอง (Responsiveness) และการเรียกร้อง (Demandingness) ได้แก่ การเลี้ยงดูแบบเผด็จการ (Authoritarian) ที่มีการเรียกร้องสูงแต่การตอบสนองต่ำ การเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย (Authoritative) ที่มีทั้งการเรียกร้องและการตอบสนองสูง

การเลี้ยงดูแบบตามใจ (Permissive) ที่มีการตอบสนองสูงแต่การเรียกร้องต่ำ และการเลี้ยงดูแบบไม่ใส่ใจ (Neglectful) ที่มีทั้งการตอบสนองและการเรียกร้องต่ำ

Pinquart (2017) ได้ทำการวิเคราะห์อภิมานเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเลี้ยงดูกับผลลัพธ์ของเด็กและวัยรุ่น พบว่า การเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยมีความสัมพันธ์เชิงบวกที่แข็งแกร่งที่สุดกับผลลัพธ์ที่พึงประสงค์ รวมถึงความนับถือตนเอง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และสุขภาพจิตที่ดี การเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยที่มีการสนับสนุนความเป็นอิสระ (Autonomy Support) ในขณะที่ให้โครงสร้างและแนวทางที่ชัดเจนช่วยให้เด็กและวัยรุ่นพัฒนาความมั่นใจในตนเองและความสามารถในการตัดสินใจและแก้ปัญหา ซึ่งเป็นทักษะสำคัญในการจัดการความไม่แน่นอน

Kaugars และคณะ (2018) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเลี้ยงดูที่สนับสนุนความเป็นอิสระกับความวิตกกังวลในวัยรุ่น พบว่า ผู้ปกครองที่สนับสนุนความเป็นอิสระ คือ ยอมรับและเคารพมุมมองของบุตรหลาน ให้โอกาสในการตัดสินใจ และอธิบายเหตุผลของกฎและข้อจำกัด มีบุตรหลานที่มีความวิตกกังวลต่ำกว่าและมีความสามารถในการจัดการกับความเครียดและความไม่แน่นอนได้ดีกว่า ในทางตรงกันข้าม การเลี้ยงดูที่ควบคุมทางจิตวิทยา (Psychological Control) ที่ผู้ปกครองใช้ความผิดพลาด ความรัก หรือการปฏิเสธเพื่อควบคุมพฤติกรรมและความคิดของบุตรหลาน มีความสัมพันธ์กับความวิตกกังวลและความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนที่สูงขึ้น

การเลี้ยงดูที่ป้องกันมากเกินไป (Overprotective Parenting หรือ Helicopter Parenting) ซึ่งเป็นรูปแบบการเลี้ยงดูที่ผู้ปกครองพยายามป้องกันบุตรหลานจากความยากลำบาก ความผิดพลาด และความไม่แน่นอนทั้งหมด ก็มีผลเสียต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน LeMoyne และ Buchanan (2011) พบว่า นักศึกษามหาวิทยาลัยที่มีผู้ปกครองที่เลี้ยงดูแบบป้องกันมากเกินไปมีความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้าสูงกว่า ใช้ยาต้านความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้ามากกว่า และมีความพึงพอใจในชีวิตต่ำกว่านักศึกษาที่ผู้ปกครองเลี้ยงดูแบบอื่น การป้องกันมากเกินไปทำให้บุตรหลานขาดโอกาสในการเผชิญและเรียนรู้จากความไม่แน่นอนและความยากลำบาก ส่งผลให้พวกเขาไม่พัฒนาทักษะและความมั่นใจในการรับมือด้วยตนเอง

Schiffrin และคณะ (2014) ได้ศึกษาผลของการเลี้ยงดูแบบป้องกันมากเกินไปต่อสุขภาพจิตของนักศึกษามหาวิทยาลัย พบว่า การเลี้ยงดูแบบนี้มีความสัมพันธ์เชิงลบกับความเป็นอยู่ที่ดีและเชิงบวกกับความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้าผ่านกลไกของความมั่นใจในตนเองที่ต่ำและการไม่สามารถตอบสนองความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาตามทฤษฎีการกำหนดเป้าหมายด้วยตนเอง (Self-Determination Theory) ได้แก่ ความเป็นอิสระ ความสามารถ และความเชื่อมโยง ดังนั้น การส่งเสริมการเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยที่สมดุลระหว่างการสนับสนุนและการให้อิสระ รวมถึงการให้โอกาสบุตรหลานในการเผชิญกับความท้าทายที่เหมาะสมกับวัย มีความสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน

3. บรรยากาศและความสัมพันธ์ในครอบครัว

บรรยากาศในครอบครัวและคุณภาพของความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัวมีอิทธิพลอย่างมากต่อพัฒนาการทางอารมณ์และสังคมของเด็กและวัยรุ่น ครอบครัวที่มีบรรยากาศอบอุ่น สนับสนุน และมีความสัมพันธ์ที่ดีช่วยให้เด็กและวัยรุ่นรู้สึกปลอดภัยและได้รับการสนับสนุนในการสำรวจและเรียนรู้ ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาความมั่นใจและความสามารถในการรับมือกับความไม่แน่นอน ในทางกลับกัน ครอบครัวที่ขัดแย้งสูง ความสัมพันธ์ที่ไม่ดี หรือบรรยากาศที่ตึงเครียดอาจ

ทำให้เด็กและวัยรุ่นรู้สึกไม่ปลอดภัยและมีความเครียดสูง ส่งผลเสียต่อการพัฒนาทักษะการรับมือกับความไม่แน่นอน

Bowlby (1969) ได้เสนอทฤษฎีการผูกพัน (Attachment Theory) ที่อธิบายว่า คุณภาพของความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับผู้เลี้ยงดูหลัก โดยเฉพาะในช่วงปีแรกของชีวิต มีผลกระทบต่อการพัฒนาแบบจำลองการทำงานภายใน (Internal Working Models) เกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และความสัมพันธ์ แบบจำลองเหล่านี้มีอิทธิพลต่อวิธีที่บุคคลรับรู้และตอบสนองต่อสถานการณ์ตลอดชีวิต เด็กที่มีการผูกพันแบบปลอดภัย (Secure Attachment) ที่ผู้เลี้ยงดูตอบสนองอย่างสม่ำเสมอและเหมาะสมต่อความต้องการของเด็ก จะพัฒนาความรู้สึกปลอดภัยและความมั่นใจว่าโลกเป็นที่ที่คาดการณ์ได้และตนเองมีคุณค่า ซึ่งเป็นพื้นฐานของความสามารถในการสำรวจและเรียนรู้จากสิ่งแวดล้อม รวมถึงการรับมือกับความไม่แน่นอน

Mikulincer และ Shaver (2007) ได้ทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับการผูกพันและการรับมือกับความเครียดและพบว่าบุคคลที่มีการผูกพันแบบปลอดภัยมักใช้กลยุทธ์การรับมือที่มุ่งเน้นปัญหาและแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมมากกว่า ในขณะที่บุคคลที่มีการผูกพันแบบไม่ปลอดภัย ได้แก่ การผูกพันแบบวิตกกังวล (Anxious Attachment) ที่กลัวการถูกปฏิเสธและต้องการความมั่นใจอย่างต่อเนื่อง และการผูกพันแบบหลีกเลี่ยง (Avoidant Attachment) ที่ไม่สบายใจกับความใกล้ชิดและพึ่งพาตนเองมากเกินไป มักใช้กลยุทธ์การรับมือที่ไม่มีประสิทธิภาพ เช่น การหลีกเลี่ยง การปฏิเสธ หรือการคิดย้ำคิดย้อน บุคคลที่มีการผูกพันแบบวิตกกังวลมักมีความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนสูงและมีปฏิกิริยาทางอารมณ์ที่รุนแรงต่อสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน

ความขัดแย้งในครอบครัว (Family Conflict) ก็เป็นอีกปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน Cummings และ Davies (2010) ได้ศึกษาผลกระทบของความขัดแย้งระหว่างพ่อแม่ต่อเด็กและพบว่าเด็กที่ได้รับประสบการณ์ความขัดแย้งระหว่างพ่อแม่บ่อยครั้งและรุนแรงมีความเสี่ยงสูงต่อปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม รวมถึงความวิตกกังวล ภาวะซึมเศร้า และปัญหาความสัมพันธ์กับผู้อื่น ความขัดแย้งในครอบครัวสร้างความไม่แน่นอนและความไม่สามารถคาดการณ์ได้ในสภาพแวดล้อมของเด็ก ทำให้เด็กรู้สึกไม่ปลอดภัยและมีความเครียดอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม ไม่ใช่ทุกความขัดแย้งที่มีผลเสีย Cummings และคณะ (2003) พบว่า วิธีที่พ่อแม่จัดการกับความขัดแย้งมีความสำคัญมากกว่าความถี่ของความขัดแย้ง หากพ่อแม่แสดงการแก้ไขปัญหาอย่างสร้างสรรค์ การสื่อสารที่ดี และการประนีประนอม เด็กอาจเรียนรู้ทักษะการแก้ปัญหาและการจัดการความขัดแย้งที่มีประสิทธิภาพ แต่หากความขัดแย้งมีลักษณะที่รุนแรง ไม่ได้รับการแก้ไข หรือมีการใช้ความรุนแรง เด็กจะได้รับผลกระทบเชิงลบอย่างมาก

4. การสนับสนุนและความคาดหวังจากผู้ปกครอง

การสนับสนุนจากผู้ปกครองและความคาดหวังที่เหมาะสมมีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนของเด็กและวัยรุ่น การสนับสนุนจากผู้ปกครองมีหลายรูปแบบ รวมถึงการสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) การสนับสนุนทางเครื่องมือหรือการปฏิบัติ (Instrumental Support) การสนับสนุนข้อมูล (Informational Support) และการประเมินค่า (Appraisal Support) การสนับสนุนเหล่านี้ช่วยให้เด็กและวัยรุ่นรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า ได้รับการดูแล และมีทรัพยากรในการรับมือกับความท้าทายและความไม่แน่นอน

Wang และ Sheikh-Khalil (2014) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนจากผู้ปกครองกับความยืดหยุ่นทางจิตใจของวัยรุ่นและพบว่าการสนับสนุนทางอารมณ์จากผู้ปกครองโดยเฉพาะการแสดงความรัก การยอมรับ และความเข้าใจ มีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างแข็งแกร่งกับความยืดหยุ่นทางจิตใจของวัยรุ่น แม้ในสถานการณ์ที่มีความเครียดและความไม่แน่นอนสูง การรู้ว่าตนเองมีผู้สนับสนุนที่สามารถพึ่งพาได้ช่วยให้วัยรุ่นมีความกล้าที่จะเผชิญกับความท้าทายและไม่กลัวความล้มเหลวมากเกินไป เนื่องจากรู้ว่าจะได้รับการสนับสนุนและช่วยเหลือเมื่อต้องการ

ความคาดหวังของผู้ปกครองต่อบุตรหลานก็มีอิทธิพลอย่างมากเช่นกัน Yamamoto และ Holloway (2010) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความคาดหวังทางวิชาการของผู้ปกครองกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความวิตกกังวลของผู้เรียนและพบว่าความคาดหวังที่สูงแต่เป็นไปได้และมาพร้อมกับการสนับสนุนที่เหมาะสมมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความมั่นใจในตนเอง ในขณะที่ความคาดหวังที่สูงเกินไปหรือไม่สมจริงโดยไม่มีการสนับสนุนที่เพียงพอมีความสัมพันธ์กับความวิตกกังวล ความกดดัน และการหลีกเลี่ยงความท้าทาย ความคาดหวังที่สูงเกินไปยังสร้างความกลัวความล้มเหลวและความไม่อดทนต่อความผิดพลาด ซึ่งเป็นอุปสรรคต่อการจัดการความไม่แน่นอน

Luthar และ Latendresse (2005) ได้ศึกษาเด็กและวัยรุ่นจากครอบครัวที่มีรายได้สูงและพบว่าแม้จะมีทรัพยากรทางวัตถุมากมาย แต่พวกเขากลับมีความเสี่ยงสูงต่อปัญหาสุขภาพจิต โดยเฉพาะความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้า หนึ่งในปัจจัยสำคัญคือแรงกดดันจากความคาดหวังที่สูงของผู้ปกครองในด้านผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการและกิจกรรมนอกหลักสูตร ร่วมกับการขาดเวลาที่มีคุณภาพกับผู้ปกครองเนื่องจากภาระงานของทั้งผู้ปกครองและเด็ก ผลการวิจัยนี้เน้นว่าการมีทรัพยากรทางวัตถุไม่ได้รับประกันการพัฒนาที่ดีหากขาดการสนับสนุนทางอารมณ์และความคาดหวังที่สมดุล

การสนับสนุนที่มีประสิทธิภาพควรสมดุลระหว่างการให้ความช่วยเหลือกับการส่งเสริมความเป็นอิสระและความสามารถในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง Grolnick และ Ryan (1989) พบว่า ผู้ปกครองที่ให้การสนับสนุนความเป็นอิสระ (Autonomy Support) โดยส่งเสริมให้บุตรหลานตัดสินใจด้วยตนเอง แก้ปัญหาด้วยตนเอง และรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง ในขณะที่ยังคงให้คำแนะนำและการสนับสนุนเมื่อจำเป็น มีบุตรหลานที่มีแรงจูงใจในการเรียนรู้สูงกว่า มีความมั่นใจในตนเองมากกว่า และมีความสามารถในการรับมือกับความท้าทายได้ดีกว่าผู้ปกครองที่ควบคุมมากเกินไปหรือทอดทิ้ง การสนับสนุนลักษณะนี้ช่วยให้เด็กและวัยรุ่นพัฒนาทักษะและความมั่นใจในการจัดการความไม่แน่นอนด้วยตนเอง ในขณะที่ยังคงรู้ว่าตนเองมีผู้สนับสนุนที่สามารถพึ่งพาได้เมื่อต้องการ

ปัจจัยโรงเรียน

โรงเรียนเป็นสถาบันสำคัญที่เด็กและวัยรุ่นใช้เวลาส่วนใหญ่ และเป็นบริบทสำคัญของการเรียนรู้และการพัฒนา ปัจจัยต่าง ๆ ในโรงเรียนมีอิทธิพลอย่างมากต่อการพัฒนาทักษะและคุณลักษณะทางจิตวิทยา รวมถึงการจัดการความไม่แน่นอน โรงเรียนให้ทั้งประสบการณ์การเรียนรู้ทางวิชาการ ความสัมพันธ์ทางสังคม แบบอย่างจากผู้สอนและเพื่อน และโอกาสในการพัฒนาทักษะต่าง ๆ ที่สำคัญต่อการจัดการความไม่แน่นอน

1. คุณภาพและความสามารถของผู้สอน

ผู้สอนมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อการเรียนรู้และการพัฒนาของผู้เรียน ทั้งในด้านวิชาการและด้านคุณลักษณะทางจิตวิทยา คุณภาพของผู้สอนไม่ได้จำกัดอยู่เพียงความรู้ในเนื้อหาวิชาเท่านั้น แต่รวมถึงความสามารถในการสอน ความเข้าใจในพัฒนาการของผู้เรียน ความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้เรียน และการเป็นแบบอย่างที่ดี ผู้สอนที่มีคุณภาพสามารถส่งเสริมการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนของผู้เรียนได้หลายทาง

Hamre และ Pianta (2001) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพของความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนกับผลลัพธ์ของผู้เรียน พบว่า ความสัมพันธ์ที่อบอุ่น สนับสนุน และมีความไว้วางใจระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พฤติกรรมที่เหมาะสม และการปรับตัวทางสังคมและอารมณ์ที่ดี ผู้ผู้สอนที่สามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้เรียนทำให้ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัย ได้รับการยอมรับ และมีความมั่นใจในการทดลองสิ่งใหม่และเสี่ยงกับความไม่แน่นอน ความสัมพันธ์ที่ดีนี้ยังทำให้ผู้เรียนกล้าที่จะถามคำถาม แสดงความไม่เข้าใจ และแสวงหาความช่วยเหลือเมื่อเผชิญกับความท้าทายและความไม่แน่นอน

Klassen และ Chiu (2010) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความมั่นใจในความสามารถของผู้สอน (Teacher Self-efficacy) กับความเครียดของผู้สอนและผลการเรียนของผู้เรียน พบว่า ผู้สอนที่มีความมั่นใจในความสามารถของตนเองสูงมีความเครียดต่ำกว่า มีความพึงพอใจในงานมากกว่า และมีผู้เรียนที่มีผลการเรียนดีกว่า ผู้สอนที่มีความมั่นใจในความสามารถมักมีความยืดหยุ่นมากกว่าในการจัดการสถานการณ์ที่ไม่คาดคิด พร้อมที่จะลองวิธีการสอนใหม่ ๆ และสามารถเป็นแบบอย่างที่ดีในการจัดการกับความไม่แน่นอนให้กับผู้เรียน การที่ผู้สอนแสดงให้ผู้เรียนเห็นว่าความไม่แน่นอนและความท้าทายเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้และสามารถจัดการได้ มีอิทธิพลอย่างมากต่อเจตคติและพฤติกรรมของผู้เรียนต่อความไม่แน่นอน

วิธีการจัดการเรียนรู้ของผู้สอนส่งผลต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนของผู้เรียน Turner และคณะ (2002) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการจัดการเรียนรู้ของผู้สอนกับแรงจูงใจในการเรียนรู้และการใช้กลยุทธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน พบว่า ผู้สอนที่ใช้วิธีการสอนที่ส่งเสริมความเข้าใจเชิงลึก การคิดวิเคราะห์ และการเชื่อมโยงความรู้ ทำให้ผู้เรียนที่มีแรงจูงใจในการเรียนรู้สูงกว่าและใช้กลยุทธ์การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพมากกว่าผู้สอนที่เน้นการท่องจำและการปฏิบัติตามขั้นตอน การสอนที่ส่งเสริมการคิดวิเคราะห์และการแก้ปัญหาช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะที่จำเป็นในการจัดการกับสถานการณ์ที่ไม่แน่นอนและซับซ้อน

Hattie (2009) ได้ทำการวิเคราะห์อภิมานขนาดใหญ่เกี่ยวกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า คุณภาพของผู้สอนเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลมากที่สุด โดยเฉพาะความชัดเจนของผู้สอน (Teacher Clarity) การให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีประสิทธิภาพ (Feedback) ความคาดหวังของผู้สอนต่อผู้เรียน (Teacher Expectations) และความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน (Teacher-Student Relationship) ผู้สอนที่มีคุณภาพสามารถสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ท้าทายแต่สนับสนุน ทำให้ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัยในการทดลองและเรียนรู้จากความผิดพลาด ซึ่งเป็นสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมที่สุดสำหรับการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน

2. หลักสูตรและกระบวนการจัดการเรียนรู้

หลักสูตรและกระบวนการจัดการเรียนรู้ในโรงเรียนมีอิทธิพลอย่างมากต่อการพัฒนาทักษะและคุณลักษณะของผู้เรียน รวมถึงการจัดการความไม่แน่นอน หลักสูตรที่ยืดหยุ่น เปิดกว้าง และส่งเสริมการคิดวิเคราะห์และการแก้ปัญหาช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการรับมือกับความไม่แน่นอนได้ดีกว่าหลักสูตรที่เข้มงวด เน้นการท่องจำ และมีคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียว

Beghetto (2013) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ในห้องเรียนและเสนอว่า การสร้างสภาพแวดล้อมที่ยอมรับความคลุมเครือและความไม่แน่นอนเป็นปัจจัยสำคัญของการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ กิจกรรมการเรียนรู้ที่เปิดกว้าง (Open-ended Activities) ที่มีคำตอบหรือแนวทางได้หลายอย่าง ปัญหาที่ซับซ้อนและไม่มีวิธีแก้ที่ชัดเจน และโครงงานที่ต้องการการสำรวจและการทดลอง ล้วนเป็นโอกาสสำหรับผู้เรียนในการฝึกฝนการจัดการกับความไม่แน่นอน กิจกรรมเหล่านี้ยังส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ การคิดนอกกรอบ และความยืดหยุ่นในการคิด ซึ่งเป็นทักษะที่สำคัญในโลกที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว

วิธีการประเมินผลก็มีอิทธิพลต่อเจตคติและพฤติกรรมของผู้เรียนต่อความไม่แน่นอนและความท้าทาย Black และ Wiliam (1998) ได้ทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับการประเมินเพื่อการเรียนรู้ (Assessment for Learning หรือ Formative Assessment) พบว่า การประเมินที่เน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อการปรับปรุงมากกว่าการตัดสินหรือให้คะแนนช่วยให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้สูงกว่าและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีกว่า การประเมินที่ดีควรให้ข้อมูลที่เฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับสิ่งที่ผู้เรียนทำได้ดี สิ่งที่ต้องปรับปรุง และวิธีการปรับปรุง แทนที่จะเป็นเพียงคะแนนหรือระดับผลการเรียน การประเมินลักษณะนี้ช่วยให้ผู้เรียนมองความผิดพลาดเป็นโอกาสในการเรียนรู้มากกว่าความล้มเหลว และกล้าที่จะท้าทายตนเองและเสี่ยงกับความไม่แน่นอน

การบูรณาการทักษะศตวรรษที่ 21 (21st Century Skills) ในหลักสูตรก็มีความสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน Partnership for 21st Century Learning (2015) ได้ระบุทักษะสำคัญที่ผู้เรียนต้องการในศตวรรษที่ 21 รวมถึงทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม (Learning and Innovation Skills) ที่ประกอบด้วยการคิดเชิงวิพากษ์และการแก้ปัญหา การสื่อสาร การทำงานร่วมกัน และความคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม ทักษะเหล่านี้ล้วนเกี่ยวข้องกับความสามารถในการจัดการกับสถานการณ์ที่ซับซ้อนและไม่แน่นอน การออกแบบหลักสูตรและกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมทักษะเหล่านี้อย่างเป็นระบบจะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนควบคู่ไปกับความรู้ทางวิชาการ

การเรียนรู้แบบโครงงาน (Project-Based Learning) และการเรียนรู้แบบแก้ปัญหา (Problem-Based Learning) เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่มีศักยภาพสูงในการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน Thomas (2000) ได้อธิบายว่า การเรียนรู้แบบโครงงานที่มีคุณภาพมีลักษณะสำคัญ ได้แก่ มีเนื้อหาที่สำคัญและท้าทาย เชื่อมโยงกับโลกแห่งความจริง ให้ผู้เรียนมีความเป็นอิสระในการตัดสินใจและค้นหาคำตอบ มีกระบวนการสืบสวนและสอบสวนอย่างลึกซึ้ง และมีผลงานที่เป็นรูปธรรม การเรียนรู้แบบนี้ทำให้ผู้เรียนต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนหลายประการ เช่น ความไม่แน่นอนเกี่ยวกับวิธีการดำเนินโครงงาน อุปสรรคที่อาจเกิดขึ้น และผลลัพธ์สุดท้าย การที่ผู้เรียนต้องจัดการกับความไม่แน่นอนเหล่านี้ด้วยการวางแผน ปรับเปลี่ยนแผนเมื่อจำเป็น แก้ปัญหา และร่วมมือกับผู้อื่น ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะและความมั่นใจในการจัดการความไม่แน่นอนอย่างเป็นรูปธรรม

3. สภาพแวดล้อมและบรรยากาศในโรงเรียน

สภาพแวดล้อมและบรรยากาศในโรงเรียนมีอิทธิพลอย่างมากต่อการเรียนรู้และการพัฒนาของผู้เรียน โรงเรียนที่มีบรรยากาศที่ปลอดภัย สนับสนุน และสร้างสรรค์ช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกสบายใจในการเรียนรู้ การทดลอง และการแสดงออก ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน แนวคิดเรื่องบรรยากาศโรงเรียน (School Climate) หมายถึงคุณภาพและลักษณะของชีวิตในโรงเรียน รวมถึงค่านิยม ความคาดหวัง ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการปฏิบัติต่าง ๆ ที่สร้างประสบการณ์ของผู้เรียนและบุคลากรในโรงเรียน

Thapa และคณะ (2013) ได้ทำการทบทวนอย่างเป็นระบบเกี่ยวกับบรรยากาศโรงเรียนและผลกระทบต่อผู้เรียน พบว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เป็นบวกมีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์ที่พึงประสงค์หลายประการ รวมถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น แรงจูงใจในการเรียนรู้ที่มากขึ้น พฤติกรรมเสี่ยงที่ลดลง และสุขภาพจิตที่ดีขึ้น บรรยากาศโรงเรียนที่เป็นบวกมีลักษณะสำคัญ ได้แก่ ความปลอดภัย (Safety) ทั้งทางกายและทางจิตใจ ความสัมพันธ์ที่ดี (Positive Relationships) ระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้สอนกับผู้เรียน และผู้สอนกับผู้สอน การสอนและการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ (Quality Teaching and Learning) และสภาพแวดล้อมทางกายที่เหมาะสม (Physical Environment)

ความรู้สึกปลอดภัยทางจิตใจ (Psychological Safety) ในห้องเรียนและโรงเรียนมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน Edmondson (1999) ได้อธิบายว่าความปลอดภัยทางจิตใจหมายถึงความเชื่อที่ว่าสภาพแวดล้อมนั้นปลอดภัยสำหรับการเสี่ยงระหว่างบุคคล (Interpersonal Risk-taking) เช่น การถามคำถาม การยอมรับความไม่รู้ การแสดงความคิดเห็นที่แตกต่าง และการลองสิ่งใหม่โดยไม่กลัวว่าจะถูกเยาะเย้ย ตำหนิ หรือลงโทษ ในสภาพแวดล้อมที่มีความปลอดภัยทางจิตใจ ผู้เรียนกล้าที่จะเผชิญกับความท้าทายและความไม่แน่นอน กล้าที่จะลองและผิดพลาด และมองความผิดพลาดเป็นโอกาสในการเรียนรู้มากกว่าความล้มเหลว

การสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของและการมีส่วนร่วมของผู้เรียน (Student Ownership and Engagement) ก็มีความสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน Fredricks และคณะ (2004) ได้อธิบายว่า การมีส่วนร่วมของผู้เรียนมีสามมิติ ได้แก่ การมีส่วนร่วมทางพฤติกรรม (Behavioral Engagement) การมีส่วนร่วมทางอารมณ์ (Emotional Engagement) และการมีส่วนร่วมทางปัญญา (Cognitive Engagement) ผู้เรียนที่มีส่วนร่วมอย่างเต็มที่จะมีแรงจูงใจในการเรียนสูง มีความพยายามและความมุ่งมั่น และมีเจตคติเชิงบวกต่อการเรียนรู้และโรงเรียน การให้โอกาสผู้เรียนในการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การออกแบบกิจกรรม และการแก้ปัญหาในโรงเรียนช่วยให้พวกเขารู้สึกเป็นเจ้าของและมีความรับผิดชอบ ซึ่งส่งเสริมความมั่นใจและความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน

4. ระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

ระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียนในโรงเรียนมีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนผู้เรียนให้สามารถเผชิญและจัดการกับความท้าทายและความไม่แน่นอนต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิต ระบบนี้รวมถึงการแนะแนว การให้คำปรึกษา การระบุและช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความเสี่ยง และการส่งต่อไปยังบริการที่เหมาะสมเมื่อจำเป็น ผู้สอนแนะแนวและนักจิตวิทยาโรงเรียนมีบทบาทสำคัญในระบบนี้

Lapan และคณะ (2012) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตราส่วนผู้เรียนต่อผู้สอนแนะแนวกับผลลัพธ์ของผู้เรียนและพบว่าโรงเรียนที่มีอัตราส่วนที่ต่ำกว่า (ครูแนะแนวมีผู้เรียนน้อยกว่า) มีผู้เรียน

ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่า มีความพร้อมในการเข้ามหาวิทยาลัยและอาชีพมากกว่า และมีปัญหาพฤติกรรมน้อยกว่า ผลการวิจัยนี้สะท้อนถึงความสำคัญของการมีครูแนะแนวที่เพียงพอและมีคุณภาพในโรงเรียน ครูแนะแนวที่มีเวลาและทรัพยากรเพียงพอสามารถให้การสนับสนุนแก่ผู้เรียนทั้งในด้านวิชาการ อาชีพ และส่วนตัว-สังคม รวมถึงช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะในการจัดการกับความเครียดและความไม่แน่นอน

โปรแกรมการแนะแนวที่มีคุณภาพควรมีลักษณะครอบคลุมและป้องกัน (Comprehensive and Preventive) มากกว่าการตอบสนองเมื่อปัญหาเกิดขึ้นเท่านั้น American School Counselor Association (2019) ได้เสนอแบบจำลองโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน (ASCA National Model) ที่เน้นการพัฒนาผู้เรียนทุกคนในสามด้าน ได้แก่ ด้านวิชาการ ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัว-สังคม โดยใช้กิจกรรมสี่ประเภท ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว (Guidance Curriculum) การวางแผนรายบุคคล (Individual Student Planning) บริการตอบสนอง (Responsive Services) และการสนับสนุนระบบ (System Support) การจัดกิจกรรมแนะแนวที่มุ่งพัฒนาทักษะการจัดการความไม่แน่นอนอย่างเป็นระบบผ่านหลักสูตรการแนะแนวจะช่วยให้ผู้เรียนทุกคนได้รับการพัฒนาทักษะนี้ ไม่ใช่เฉพาะผู้เรียนที่มีปัญหาเท่านั้น

5. กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน

กิจกรรมพัฒนาผู้เรียนหรือกิจกรรมนอกหลักสูตร (Extracurricular Activities) เป็นโอกาสสำคัญสำหรับผู้เรียนในการพัฒนาทักษะและคุณลักษณะที่หลากหลาย รวมถึงความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน กิจกรรมเหล่านี้รวมถึงกิจกรรมกีฬา กิจกรรมศิลปะและดนตรี ชมรมและองค์กรผู้เรียน การบริการสังคม และกิจกรรมอื่น ๆ ที่ผู้เรียนเข้าร่วมนอกเหนือจากชั่วโมงเรียนปกติ

Mahoney และคณะ (2005) ได้ทำการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับการมีส่วนร่วมในกิจกรรมนอกหลักสูตรและผลกระทบต่อการพัฒนาของเด็กและวัยรุ่น พบว่า การเข้าร่วมกิจกรรมนอกหลักสูตรมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับผลลัพธ์หลายประการ รวมถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น การมีส่วนร่วมในโรงเรียนที่มากขึ้น ความนับถือตนเองที่สูงขึ้น และพฤติกรรมเสี่ยงที่ลดลง กิจกรรมนอกหลักสูตรให้โอกาสผู้เรียนในการสำรวจความสนใจ พัฒนาทักษะใหม่ ๆ สร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้ใหญ่ที่มีความสนใจเดียวกัน และประสบความสำเร็จในบริบทที่แตกต่างจากห้องเรียน

กิจกรรมกีฬาโดยเฉพาะให้โอกาสในการพัฒนาความยืดหยุ่นทางจิตใจและการจัดการความไม่แน่นอน Fraser-Thomas และคณะ (2005) ได้อธิบายว่ากีฬาช่วยให้เด็กและวัยรุ่นเรียนรู้ที่จะรับมือกับความท้าทาย ความล้มเหลว และความไม่แน่นอนในสภาพแวดล้อมที่มีโครงสร้างและได้รับการสนับสนุน การแข่งขันกีฬาเต็มไปด้วยความไม่แน่นอน ตั้งแต่ผลการแข่งขัน การเล่นของฝ่ายตรงข้าม ไปจนถึงสภาพอากาศและสนาม การที่นักกีฬาต้องเรียนรู้ที่จะปรับตัวต่อสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง รับมือกับความกดดัน และฟื้นตัวจากความล้มเหลว ช่วยให้พวกเขาพัฒนาทักษะที่สำคัญในการจัดการความไม่แน่นอนที่สามารถนำไปใช้ในชีวิตด้านอื่น ๆ ได้

กิจกรรมศิลปะและดนตรีก็ให้โอกาสในการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนเช่นกัน Winner และคณะ (2006) ได้ทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับผลของการศึกษาศิลปะต่อผลลัพธ์ที่ไม่ใช่ศิลปะและพบว่าการเรียนศิลปะและดนตรีมีความสัมพันธ์กับความคิดสร้างสรรค์ ทักษะการแก้ปัญหา และความมั่นใจในตนเองที่สูงขึ้น กระบวนการสร้างสรรค์งานศิลปะหรือการแสดงดนตรีเต็มไปด้วยความไม่แน่นอน ตั้งแต่การคิดแนวความคิด การทดลองเทคนิคต่าง ๆ ไปจนถึงผลลัพธ์สุดท้ายที่อาจแตกต่าง

จากที่วางแผนไว้ การที่ผู้เรียนเรียนรู้ที่จะยอมรับและทำงานกับความไม่แน่นอนนี้ในกระบวนการสร้างสรรค์ช่วยให้พวกเขาพัฒนาความยืดหยุ่นและความเปิดกว้างต่อความเป็นไปได้ที่หลากหลาย

กิจกรรมบริการสังคมและอาสาสมัคร (Service Learning and Volunteering) ให้โอกาสผู้เรียนในการเผชิญกับความไม่แน่นอนและความซับซ้อนของปัญหาในโลกแห่งความจริง Celio และคณะ (2011) ได้ทำการวิเคราะห์อภิมานเกี่ยวกับผลของการเรียนรู้โดยการบริการ (Service Learning) และพบว่ามีผลเชิงบวกต่อเจตคติ คุณค่า และพฤติกรรมด้านพลเมือง ความรับผิดชอบทางสังคม และความเข้าใจในความหลากหลาย การทำงานกับชุมชนและเผชิญกับปัญหาทางสังคมที่ซับซ้อนและไม่มีคำตอบที่ง่ายช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการรับมือกับความไม่แน่นอนและความคลุมเครือ รวมถึงทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่นและการปรับตัวต่อสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง

ปัจจัยสังคมและสิ่งแวดล้อม

ปัจจัยสังคมและสิ่งแวดล้อมที่กว้างขวางกว่าครอบครัวและโรงเรียนก็มีอิทธิพลต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน ปัจจัยเหล่านี้รวมถึงกลุ่มเพื่อนและความสัมพันธ์ทางสังคม ชุมชนและวัฒนธรรมท้องถิ่น สื่อและเทคโนโลยี และนโยบายและระบบการศึกษา ปัจจัยเหล่านี้สร้างบริบทที่กว้างขวางของการพัฒนาและมีอิทธิพลต่อโอกาส ประสบการณ์ และค่านิยมที่เด็กและวัยรุ่นได้รับ

1. กลุ่มเพื่อนและความสัมพันธ์ทางสังคม

กลุ่มเพื่อนมีอิทธิพลอย่างมากต่อเด็กและวัยรุ่น โดยเฉพาะในช่วงวัยรุ่นที่เพื่อนมีความสำคัญเพิ่มขึ้นและอิทธิพลของผู้ปกครองลดลง ความสัมพันธ์กับเพื่อนให้ทั้งการสนับสนุนทางอารมณ์ โอกาสในการเรียนรู้ทักษะทางสังคม และประสบการณ์ที่หลากหลาย รวมถึงประสบการณ์กับความไม่แน่นอนในความสัมพันธ์และกลุ่ม

Rubin และคณะ (2006) ได้ทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์กับเพื่อนในวัยเด็กและวัยรุ่นและอธิบายว่าความสัมพันธ์กับเพื่อนมีหน้าที่สำคัญหลายประการ รวมถึงการให้เพื่อนร่วมเล่น (Companionship) การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) การให้ความช่วยเหลือทางกาย (Physical Support) และการเป็นแหล่งข้อมูลและความรู้ (Source of Information and Knowledge) ความสัมพันธ์กับเพื่อนที่มีคุณภาพช่วยให้เด็กและวัยรุ่นรู้สึกได้รับการยอมรับ มีคุณค่า และมีการสนับสนุนทางสังคม ซึ่งเป็นปัจจัยป้องกันที่สำคัญต่อความเครียดและความไม่แน่นอนในชีวิต

La Greca และ Harrison (2005) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนกับการปรับตัวทางจิตใจของวัยรุ่นและพบว่าวัยรุ่นที่มีเพื่อนที่สนับสนุนและความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนมีความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้าต่ำกว่า และมีความนับถือตนเองสูงกว่าวัยรุ่นที่ขาดการสนับสนุนจากเพื่อน การรู้ว่าตนเองมีเพื่อนที่สามารถพูดคุย แบ่งปันปัญหา และขอความช่วยเหลือได้ช่วยให้วัยรุ่นรู้สึกมั่นใจมากขึ้นในการเผชิญกับความท้าทายและความไม่แน่นอน

อย่างไรก็ตาม อิทธิพลของเพื่อนไม่ได้เป็นบวกเสมอไป การถูกกลั่นแกล้ง (Bullying) และการถูกปฏิเสธจากกลุ่มเพื่อน (Peer Rejection) มีผลเสียอย่างมากต่อสุขภาพจิตและการปรับตัวของเด็กและวัยรุ่น Hawker และ Boulton (2000) ได้ทำการวิเคราะห์อภิมานเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการถูกกลั่นแกล้งกับการปรับตัวทางจิตใจและพบว่าการถูกกลั่นแกล้งมีความสัมพันธ์อย่างแข็งแกร่งกับความ

วิตกกังวล ภาวะซึมเศร้า ความรู้สึกโดดเดี่ยว และความนับถือตนเองที่ต่ำ การถูกกลั่นแกล้งสร้างความไม่แน่นอนและความไม่ปลอดภัยในสภาพแวดล้อมทางสังคม ทำให้เด็กและวัยรุ่นที่ถูกกลั่นแกล้งมีความวิตกกังวลสูงเกี่ยวกับการโต้ตอบทางสังคมและอาจหลีกเลี่ยงสถานการณ์ทางสังคมต่าง ๆ

การสร้างความสัมพันธ์และทักษะทางสังคมที่ดีจึงมีความสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน โดยเฉพาะความไม่แน่นอนในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล Rose-Krasnor (1997) ได้เสนอว่าทักษะทางสังคมที่สำคัญรวมถึงความสามารถในการเริ่มต้นและรักษาความสัมพันธ์ การแก้ไขความขัดแย้ง การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการเข้าใจและตอบสนองต่อความรู้สึกของผู้อื่น ทักษะเหล่านี้ช่วยให้บุคคลสามารถจัดการกับความไม่แน่นอนและความซับซ้อนของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลได้อย่างมีประสิทธิภาพ การพัฒนาทักษะเหล่านี้ควรเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนโดยรวม

2. ชุมชนและวัฒนธรรมท้องถิ่น

ชุมชนและวัฒนธรรมท้องถิ่นที่เด็กและวัยรุ่นเติบโตมีอิทธิพลต่อค่านิยม ความเชื่อ และพฤติกรรมของพวกเขา รวมถึงเจตคติและการตอบสนองต่อความไม่แน่นอน วัฒนธรรมที่แตกต่างกันมีความแตกต่างในการรับรู้และจัดการกับความไม่แน่นอน Hofstede (2001) ได้เสนอมิติทางวัฒนธรรมหนึ่งที่เรียกว่า การหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอน (Uncertainty Avoidance) ที่อธิบายระดับที่สังคมรู้สึกไม่สบายใจกับความไม่แน่นอนและความคลุมเครือและพยายามหลีกเลี่ยงสถานการณ์เหล่านี้ผ่านกฎเกณฑ์ที่เข้มงวด การยึดมั่นในความเชื่อที่แน่นอน และการไม่ยอมรับความคิดและพฤติกรรมที่แตกต่าง

สังคมที่มีการหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอนสูง เช่น ประเทศในเอเชียบางประเทศ ประเทศในยุโรปใต้ และประเทศในละตินอเมริกา มักเน้นความมั่นคง ความสามารถในการคาดการณ์ และโครงสร้างที่ชัดเจน ผู้คนในสังคมเหล่านี้อาจรู้สึกวิตกกังวลมากขึ้นเมื่อเผชิญกับความไม่แน่นอนและชอบมีแผนและกฎเกณฑ์ที่ชัดเจน ในทางตรงกันข้าม สังคมที่มีการหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอนต่ำ เช่น ประเทศในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้บางประเทศ ประเทศสแกนดิเนเวีย และประเทศที่พูดภาษาอังกฤษ มักเปิดกว้างมากขึ้นต่อความไม่แน่นอน ความคลุมเครือ และการเปลี่ยนแปลง ผู้คนในสังคมเหล่านี้อาจรู้สึกสบายใจมากขึ้นกับสถานการณ์ที่ไม่มีโครงสร้างและสามารถปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงได้ดีกว่า

อย่างไรก็ตาม การตีความมิติทางวัฒนธรรมของ Hofstede ต้องระมัดระวังไม่ให้เกิดการสรุปโดยทั่วไปหรือสร้างภาพเหมารวม เนื่องจากมีความแตกต่างอย่างมากภายในแต่ละสังคมและวัฒนธรรม นอกจากนี้ วัฒนธรรมไม่ได้เป็นสิ่งที่ตายตัวแต่เปลี่ยนแปลงไปตามเวลา โดยเฉพาะในยุคโลกาภิวัตน์ที่มีการแลกเปลี่ยนและผสมผสานทางวัฒนธรรมมากขึ้น สำหรับบริบทไทย การศึกษาของ Komin (1990) เกี่ยวกับจิตวิทยาสังคมของคนไทยได้ระบุค่านิยมสำคัญของคนไทย รวมถึงการรักษาความสัมพันธ์ที่ดี (Smooth Interpersonal Relationship) ความยืดหยุ่นและการปรับตัว (Flexibility and Adjustment) และการยอมรับในสิ่งที่เป็นอยู่ (Acceptance of What Is) ค่านิยมเหล่านี้อาจส่งผลต่อวิธีที่คนไทย โดยเฉพาะเด็กและวัยรุ่นไทย รับรู้และจัดการกับความไม่แน่นอน

ทรัพยากรและโอกาสในชุมชนก็มีผลต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน ชุมชนที่มีทรัพยากรที่หลากหลาย เช่น ห้องสมุด ศูนย์กิจกรรมเยาวชน สถานที่กีฬาและนันทนาการ และโอกาสในการเรียนรู้นอกโรงเรียน ให้โอกาสเด็กและวัยรุ่นในการสำรวจความสนใจ พัฒนาทักษะใหม่ ๆ และสร้างความสัมพันธ์กับผู้ใหญ่และเพื่อนที่หลากหลาย ประสบการณ์เหล่านี้ช่วยให้พวกเขาพัฒนาความมั่นใจและความสามารถในการรับมือกับสถานการณ์ใหม่ ๆ และความไม่แน่นอน

3. สื่อและเทคโนโลยี

สื่อและเทคโนโลยีมีอิทธิพลอย่างมากต่อชีวิตของเด็กและวัยรุ่นในยุคปัจจุบัน การเข้าถึงข้อมูลและการสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ตและสื่อสังคมออนไลน์ได้เปลี่ยนแปลงวิธีที่เด็กและวัยรุ่นเรียนรู้ สร้างความสัมพันธ์ และรับรู้โลก สื่อและเทคโนโลยีมีทั้งผลบวกและผลลบต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน

ในด้านบวก เทคโนโลยีให้การเข้าถึงข้อมูลและความรู้ที่กว้างขวางซึ่งสามารถช่วยลดความไม่แน่นอนเกี่ยวกับหลายเรื่อง นอกจากนี้ เทคโนโลยียังเปิดโอกาสในการเรียนรู้แบบใหม่ ๆ ที่ยืดหยุ่นและปรับให้เหมาะกับแต่ละบุคคล รวมถึงการเรียนรู้ออนไลน์ การเรียนรู้แบบเกม และการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ประสบการณ์การเรียนรู้เหล่านี้อาจช่วยพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา การปรับตัว และการจัดการข้อมูล ซึ่งเป็นทักษะที่สำคัญในการจัดการความไม่แน่นอน

อย่างไรก็ตาม สื่อและเทคโนโลยีก็มีผลเสียหลายประการต่อการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอน ดังที่ได้กล่าวไว้ก่อนหน้านี้ ข้อมูลล้นและข้อมูลเท็จเป็นปัญหาสำคัญในยุคดิจิทัล Twenge และคณะ (2018) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการใช้สื่อดิจิทัลกับสุขภาพจิตของวัยรุ่นและพบว่าวัยรุ่นที่ใช้เวลากับสื่อดิจิทัลมากกว่าสองชั่วโมงต่อวันมีความเสี่ยงสูงขึ้นต่อปัญหาสุขภาพจิต รวมถึงภาวะซึมเศร้าและความวิตกกังวล โดยเฉพาะการใช้สื่อสังคมออนไลน์มากเกินไปมีความสัมพันธ์กับความรู้สึกโดดเดี่ยว ความนับถือตนเองที่ต่ำ และการเปรียบเทียบทางสังคมที่ไม่เหมาะสม

การเปรียบเทียบทางสังคมบนสื่อสังคมออนไลน์สร้างความไม่แน่นอนและความวิตกกังวลเกี่ยวกับตนเอง Fardouly และ Vartanian (2016) ได้ทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับผลกระทบของสื่อสังคมต่อภาพลักษณ์ร่างกายและพบว่าการใช้สื่อสังคมมีความสัมพันธ์กับความไม่พอใจในรูปร่าง ความวิตกกังวลเกี่ยวกับรูปร่าง และพฤติกรรมรับประทานอาหารที่ผิดปกติ โดยเฉพาะในเพศหญิงวัยรุ่น การเห็นภาพที่ถูกตกแต่งและชีวิตที่ดูสมบูรณ์แบบของผู้อื่นบนสื่อสังคมอาจทำให้วัยรุ่นรู้สึกไม่มั่นใจและไม่แน่ใจเกี่ยวกับตนเองและชีวิตของตนเอง

การพัฒนาทักษะการรู้เท่าทันสื่อ (Media Literacy) และการรู้เท่าทันดิจิทัล (Digital Literacy) จึงมีความสำคัญต่อการจัดการกับความไม่แน่นอนและความเสี่ยงจากสื่อและเทคโนโลยี Livingstone (2004) ได้อธิบายว่า การรู้เท่าทันสื่อรวมถึงความสามารถในการเข้าถึง วิเคราะห์ ประเมิน และสร้างสื่อในรูปแบบต่าง ๆ ทักษะเหล่านี้ช่วยให้บุคคลสามารถระบุข้อมูลที่เชื่อถือได้ ประเมินความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล และใช้สื่อและเทคโนโลยีอย่างมีวิจารณญาณและสร้างสรรค์ การพัฒนาทักษะเหล่านี้ควรเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาและการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในยุคดิจิทัล

4. นโยบายและระบบการศึกษา

นโยบายและระบบการศึกษาในระดับประเทศและท้องถิ่นมีอิทธิพลต่อโอกาส ทรัพยากร และคุณภาพของการศึกษาที่เด็กและวัยรุ่นได้รับ ซึ่งส่งผลต่อการพัฒนาทักษะและคุณลักษณะต่าง ๆ รวมถึงการจัดการความไม่แน่นอน นโยบายที่เกี่ยวข้องรวมถึงหลักสูตรแกนกลาง มาตรฐานการศึกษา การจัดสรรทรัพยากร ระบบการประเมินผล และการพัฒนาผู้สอน

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ได้เน้นการพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์หลายประการ รวมถึงความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการเรียนรู้ตลอดชีวิต ซึ่งล้วนเกี่ยวข้องกับความสามารถในการจัดการความไม่

แน่นอน อย่างไรก็ตาม การนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติในห้องเรียนจริงยังคงมีความท้าทายหลายประการ รวมถึงการขาดทรัพยากรและการสนับสนุน ความไม่พร้อมของผู้สอน และความกดดันจากการสอบเข้ามหาวิทยาลัยที่ยังคงเน้นความรู้มากกว่าทักษะ

Darling-Hammond (2010) ได้เสนอว่า ระบบการศึกษาที่มีประสิทธิภาพต้องมีองค์ประกอบสำคัญหลายประการ รวมถึงมาตรฐานที่ชัดเจนและท้าทาย หลักสูตรที่เข้มข้นและเชื่อมโยงกัน การประเมินที่มีความหมายและสนับสนุนการเรียนรู้ ผู้สอนที่มีคุณภาพและได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และโรงเรียนที่มีทรัพยากรและได้รับการสนับสนุน ระบบที่มีองค์ประกอบเหล่านี้จะสามารถสนับสนุนการพัฒนาทักษะที่ซับซ้อน เช่น การจัดการความไม่แน่นอน ได้ดีกว่าระบบที่มุ่งเน้นเฉพาะการทดสอบและการท่องจำ

ระบบการประเมินและการสอบเข้ามหาวิทยาลัยมีอิทธิพลอย่างมากต่อสิ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียน Au (2007) ได้ทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับผลกระทบของการทดสอบที่มีเดิมพันสูง (High-stakes Testing) ต่อหลักสูตรและการสอน พบว่า การทดสอบลักษณะนี้มักทำให้เกิดการลดขอบเขตของหลักสูตร การสอนเพื่อสอบ และการลดเวลาสำหรับกิจกรรมที่ส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ การคิดวิเคราะห์ และทักษะทางสังคม ในบริบทไทย แรงกดดันจากการสอบเข้ามหาวิทยาลัยอาจทำให้โรงเรียนและผู้สอนเน้นการสอนเนื้อหาที่ออกสอบมากกว่าการพัฒนาทักษะที่กว้างขวางกว่า รวมถึงการจัดการความไม่แน่นอน

การพัฒนาผู้สอนอย่างต่อเนื่องเป็นอีกนโยบายสำคัญที่มีผลต่อคุณภาพของการศึกษาและการพัฒนาผู้เรียน Desimone (2009) ได้ทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาผู้สอนที่มีประสิทธิภาพและพบว่าการพัฒนาผู้สอนที่มีคุณภาพมีลักษณะสำคัญ ได้แก่ มุ่งเน้นเนื้อหาวิชาและวิธีการสอน ให้โอกาสในการเรียนรู้เชิงรุกมากกว่าการรับฟังบรรยายเพียงอย่างเดียว เกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกันระหว่างผู้สอน ใช้แบบจำลองและการฝึกปฏิบัติ และมีการติดตามและการสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง การพัฒนาผู้สอนที่มีคุณภาพเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะศตวรรษที่ 21 และการจัดการความไม่แน่นอนจะช่วยให้ผู้สอนมีความรู้ ทักษะ และความมั่นใจในการส่งเสริมการพัฒนาทักษะเหล่านี้ในผู้เรียน

บทที่ 4
ลักษณะของบุคคลที่มีการจัดการความไม่แน่นอนในระดับสูงและระดับต่ำ

การเข้าใจลักษณะของบุคคลที่มีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในระดับที่แตกต่างกันมีความสำคัญต่อการระบุ ประเมิน และช่วยเหลือผู้เรียนอย่างเหมาะสม บทนี้จะนำเสนอลักษณะที่สังเกตได้ของบุคคลที่มีการจัดการความไม่แน่นอนในระดับสูงและระดับต่ำ โดยจำแนกตามสามมิติหลักของการจัดการความไม่แน่นอน ได้แก่ การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน การปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอน และการจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน นอกจากนี้ยังนำเสนอตารางเปรียบเทียบและกรณีศึกษาเพื่อให้เห็นภาพที่ชัดเจนยิ่งขึ้น

ลักษณะของบุคคลที่มีการจัดการความไม่แน่นอนในระดับสูง

บุคคลที่มีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในระดับสูงมีลักษณะที่แสดงออกในหลายด้านของชีวิต ทั้งในด้านความคิด พฤติกรรม และอารมณ์ ลักษณะเหล่านี้ไม่ได้หมายความว่าบุคคลเหล่านี้ไม่เคยรู้สึกวิตกกังวลหรือไม่แน่ใจเลย แต่หมายถึงพวกเขามีทักษะและกลยุทธ์ในการจัดการกับความรู้สึกเหล่านี้อย่างมีประสิทธิภาพและสามารถดำเนินชีวิตต่อไปได้แม้ในสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน

1. ด้านการรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน

บุคคลที่มีความสามารถในการรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอนในระดับสูงมีลักษณะสำคัญหลายประการในด้านกระบวนการคิดและการตัดสินใจ พวกเขามีความสามารถในการคิดเชิงวิพากษ์และวิเคราะห์สถานการณ์อย่างรอบด้าน แม้ว่าข้อมูลจะไม่ครบถ้วนหรือมีความคลุมเครือ พวกเขาสามารถระบุข้อมูลที่มีอยู่ ข้อมูลที่ขาดหายไป และข้อมูลที่ไม่แน่นอน จากนั้นจึงใช้เหตุผล ประสบการณ์ และการประเมินความเสี่ยงอย่างมีระบบในการตัดสินใจ กระบวนการนี้สะท้อนถึงความสามารถในการคิดเชิงเมตาปัญญา (Metacognition) ที่บุคคลสามารถตระหนักรู้และควบคุมกระบวนการคิดของตนเองได้

พวกเขามีความยืดหยุ่นในการคิดและเปิดกว้างต่อความเป็นไปได้ที่หลากหลาย แทนที่จะยึดติดกับวิธีคิดหรือแนวทางเดียว พวกเขาสามารถพิจารณาทางเลือกหลายอย่างพร้อมกันและประเมินข้อดีข้อเสียของแต่ละทางเลือกอย่างเป็นกลาง ความยืดหยุ่นนี้ช่วยให้พวกเขาสามารถปรับเปลี่ยนการคิดเมื่อได้รับข้อมูลใหม่หรือเมื่อสถานการณ์เปลี่ยนแปลง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Dweck (2006) เกี่ยวกับกรอบความคิดแบบเติบโต (Growth Mindset) ที่มองความไม่แน่นอนและความท้าทายเป็นโอกาสในการเรียนรู้และพัฒนา

นอกจากนี้ บุคคลเหล่านี้มีความสามารถในการจัดการกับความคลุมเครือและความซับซ้อน พวกเขาไม่รู้สึกต้องมีคำตอบที่ชัดเจนและแน่นอนทันที แต่สามารถทนกับความไม่แน่ใจและรอเก็บรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมก่อนตัดสินใจได้ ในขณะเดียวกัน พวกเขาก็รู้ว่าในบางสถานการณ์จำเป็นต้องตัดสินใจแม้ว่าจะมีข้อมูลไม่ครบถ้วน และสามารถทำเช่นนั้นได้โดยยอมรับความเสี่ยงและผลที่ตามมาที่อาจเกิดขึ้น ความสามารถในการสร้างสมดุลระหว่างการรอข้อมูลเพิ่มเติมกับการตัดสินใจภายใต้ข้อจำกัดนี้เป็นทักษะสำคัญที่แยกบุคคลที่จัดการความไม่แน่นอนได้ดีออกจากบุคคลที่อาจชะงักหรือหลีกเลี่ยงการตัดสินใจเนื่องจากความไม่แน่นอน

บุคคลที่มีการรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอนในระดับสูงยังมีความสามารถในการประเมินความเสี่ยงอย่างสมจริง พวกเขาไม่ตื่นตระหนกหรือประเมินความเสี่ยงสูงเกินไป แต่ก็ไม่ประมาทหรือประเมินต่ำเกินไปเช่นกัน พวกเขาใช้ข้อมูลที่มีอยู่ ประสบการณ์ในอดีต และการปรึกษาผู้รู้เมื่อจำเป็นในการประเมินความเสี่ยงอย่างมีเหตุผล กระบวนการนี้ช่วยให้พวกเขาสามารถเลือกทางเลือกที่มีความเสี่ยงที่ยอมรับได้และมีโอกาสประสบความสำเร็จสูง นอกจากนี้ พวกเขายังมีความสามารถในการวางแผนสำรองหรือมีแผน B เพื่อรับมือกับสถานการณ์ที่ไม่เป็นไปตามที่คาดหวัง ซึ่งสะท้อนถึงการคิดล่วงหน้าและการเตรียมพร้อมสำหรับความไม่แน่นอนที่อาจเกิดขึ้น

2. ด้านการปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอน

ในด้านพฤติกรรมและการปรับตัว บุคคลที่มีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในระดับสูงแสดงความยืดหยุ่นและความสามารถในการปรับตัวที่โดดเด่น พวกเขาสามารถปรับเปลี่ยนแผนการ กลยุทธ์ และพฤติกรรมได้อย่างรวดเร็วเมื่อสถานการณ์เปลี่ยนแปลงหรือเมื่อพบว่าแนวทางเดิมไม่ได้ผล ความยืดหยุ่นนี้ไม่ได้หมายถึงการไม่มีแผนหรือทิศทาง แต่หมายถึงการมีแผนที่ยืดหยุ่นและพร้อมที่จะปรับเปลี่ยนเมื่อจำเป็น ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Richardson (2002) เกี่ยวกับการฟื้นฟูที่มีความยืดหยุ่น (Resilient Reintegration) ที่บุคคลไม่เพียงแต่กลับสู่สภาพเดิมหลังเผชิญความยากลำบาก แต่ยังเติบโตและแข็งแกร่งขึ้นจากประสบการณ์นั้น

พวกเขามีแนวโน้มที่จะมองความไม่แน่นอนเป็นโอกาสมากกว่าอุปสรรค แทนที่จะรู้สึกถูกคุกคามหรือกลัวเมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน พวกเขามักมองเห็นโอกาสในการเรียนรู้สิ่งใหม่ การพัฒนาทักษะใหม่ หรือการค้นพบทางเลือกที่ดีกว่าที่อาจไม่เคยคิดถึงมาก่อน เจตคติเชิงบวกนี้ไม่ได้เกิดจากการปฏิเสธความเป็นจริงหรือความเสี่ยงที่มีอยู่ แต่เกิดจากความเชื่อในความสามารถของตนเองในการรับมือและการมองเห็นศักยภาพในสถานการณ์ใหม่ ๆ เจตคติเชิงบวกนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Seligman (2011) เกี่ยวกับการมองโลกในแง่ดีแบบเรียนรู้ได้ (Learned Optimism) และความสามารถในการมองเห็นโอกาสในความท้าทาย

นอกจากนี้ บุคคลเหล่านี้มีความกระตือรือร้นในการแสวงหาข้อมูลและการเรียนรู้ เมื่อเผชิญกับความไม่แน่นอน พวกเขาไม่นิ่งนอนใจหรือหลีกเลี่ยง แต่พยายามหาข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อลดความไม่แน่นอนหรือเพื่อเข้าใจสถานการณ์ให้ดีขึ้น พวกเขาถามคำถาม ค้นคว้า ปรึกษาผู้รู้ และทดลองแนวทางต่าง ๆ เพื่อหาทางออกที่ดีที่สุด พฤติกรรมการแสวงหาข้อมูลนี้สะท้อนถึงการมีส่วนร่วมเชิงรุก (Active Engagement) ต่อความไม่แน่นอน มากกว่าการหลีกเลี่ยงหรือรอให้ผู้อื่นแก้ปัญหาให้

บุคคลที่มีการปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอนในระดับสูงยังแสดงความมั่นใจในความสามารถของตนเองในการรับมือกับสถานการณ์ที่ท้าทายและไม่คาดคิด ความมั่นใจนี้ไม่ได้เกิดจากการคิดว่าตนเองรู้ทุกอย่างหรือสามารถควบคุมทุกสิ่งได้ แต่เกิดจากประสบการณ์ในการเผชิญและผ่านพ้นสถานการณ์ที่ท้าทายในอดีต ซึ่งสร้างความเชื่อว่าตนเองมีทักษะและทรัพยากรในการรับมือได้ ความมั่นใจนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Bandura (1997) เกี่ยวกับความเชื่อในความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ที่เป็นปัจจัยสำคัญของการกระทำและความพยายามในการเผชิญความท้าทาย พวกเขายังมีความอดทนและความมุ่งมั่นในการเผชิญกับอุปสรรคและความไม่แน่นอน แม้จะพบกับความยากลำบากหรือความล้มเหลวในระหว่างทาง พวกเขาก็ไม่ยอมแพ้ง่าย ๆ แต่จะปรับกลยุทธ์และพยายามต่อไป

3. ด้านการจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน

ในด้านอารมณ์ บุคคลที่มีความสามารถในการจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอนในระดับสูงมีทักษะในการตระหนักรู้ ยอมรับ และควบคุมอารมณ์ของตนเองอย่างมีประสิทธิภาพ พวกเขาสามารถรับรู้ความรู้สึกวิตกกังวล กลัว หรือไม่แน่ใจที่เกิดขึ้นเมื่อเผชิญกับความไม่แน่นอน โดยไม่ปฏิเสธหรือกดทับความรู้สึกเหล่านี้ การตระหนักรู้นี้ช่วยให้พวกเขาสามารถเข้าใจสาเหตุของอารมณ์และตอบสนองอย่างเหมาะสม มากกว่าการถูกครอบงำด้วยอารมณ์โดยไม่รู้สาเหตุ ความสามารถนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Mayer และ Salovey (1997) เกี่ยวกับสติปัญญาทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) โดยเฉพาะความสามารถในการรับรู้และเข้าใจอารมณ์

พวกเขายอมรับว่าความรู้สึกวิตกกังวลหรือไม่แน่ใจเป็นเรื่องปกติและเป็นส่วนหนึ่งของการเผชิญกับความไม่แน่นอน แทนการตำหนิตนเองเมื่อมีความรู้สึกเหล่านี้หรือพยายามขจัดให้หมดไป พวกเขายอมรับและให้ตนเองมีเวลาในการประมวลผลความรู้สึก จากนั้นจึงค่อย ๆ ดำเนินการต่อไป การยอมรับนี้สอดคล้องกับหลักการของการบำบัดด้วยการยอมรับและความมุ่งมั่น (Acceptance and Commitment Therapy) ของ Hayes และคณะ (2006) ที่เน้นการยอมรับประสบการณ์ทางความคิดและอารมณ์โดยไม่พยายามหลีกหนีหรือควบคุม แต่เรียนรู้ที่จะอยู่กับมันและดำเนินชีวิตตามค่านิยมของตนเองต่อไป

นอกจากนี้ บุคคลเหล่านี้มีกลยุทธ์การควบคุมอารมณ์ที่หลากหลายและมีประสิทธิภาพ พวกเขาอาจใช้การประเมินสถานการณ์ใหม่ (Cognitive Reappraisal) โดยมองสถานการณ์ในมุมมองที่แตกต่างเพื่อลดความรู้สึกเชิงลบ การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม (Social Support) จากครอบครัว เพื่อน หรือครู การทำกิจกรรมผ่อนคลายเช่น การออกกำลังกาย การฝึกสติ หรือการทำงานอดิเรก และการแก้ปัญหา (Problem-solving) ที่มุ่งเน้นการลดหรือจัดการกับแหล่งที่มาของความไม่แน่นอน กลยุทธ์ที่หลากหลายนี้ช่วยให้พวกเขาสามารถเลือกใช้วิธีที่เหมาะสมกับสถานการณ์และความต้องการของตนเองในแต่ละครั้ง ตามแนวคิดของ Gross (1998) เกี่ยวกับแบบจำลองกระบวนการควบคุมอารมณ์ (Process Model of Emotion Regulation) ที่เสนอว่า บุคคลสามารถควบคุมอารมณ์ได้หลายวิธีในจุดต่าง ๆ ของกระบวนการเกิดอารมณ์

บุคคลที่จัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอนได้ดียังสามารถรักษาความสงบและความมั่นคงทางอารมณ์แม้ในสถานการณ์ที่มีความกดดันสูง พวกเขาไม่ตื่นตระหนกหรือมีปฏิกิริยาทางอารมณ์ที่รุนแรงเกินไป แต่สามารถรักษาความสงบใจและคิดอย่างมีเหตุผลได้ ความสามารถในการรักษาความสงบนี้ช่วยให้พวกเขาสามารถใช้ทักษะการคิดและการตัดสินใจได้อย่างเต็มที่ แม้ในสถานการณ์ที่เครียดและไม่แน่นอนสูง นอกจากนี้ พวกเขายังมีความสามารถในการฟื้นตัวทางอารมณ์ (Emotional Recovery) ได้เร็วหลังจากเผชิญกับเหตุการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียดหรือความผิดหวัง พวกเขาสามารถประมวลผลอารมณ์ เรียนรู้จากประสบการณ์ และกลับมามีอารมณ์เชิงบวกได้อีกครั้ง โดยไม่ยึดติดกับอารมณ์เชิงลบเป็นเวลานาน

4. การแสดงออกในชีวิตประจำวัน

ในชีวิตประจำวัน บุคคลที่มีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในระดับสูงแสดงออกผ่านพฤติกรรมและเจตคติหลายลักษณะที่สังเกตได้ ในด้านการเรียน พวกเขามักเป็นผู้เรียนที่กล้าถามคำถาม ยอมรับเมื่อไม่เข้าใจ และเต็มใจที่จะลองทำงานที่ท้าทายแม้จะไม่แน่ใจว่าจะทำได้หรือไม่ พวกเขามองข้อผิดพลาดเป็นโอกาสในการเรียนรู้มากกว่าความล้มเหลว และไม่กลัวที่จะเสี่ยงกับการตอบ

คำถามหรือนำเสนอความคิดแม้อาจจะไม่ถูกต้อง พวกเขาสามารถทำงานกับโจทย์ที่เปิดกว้างหรือโครงงานที่ไม่มีคำตอบที่ชัดเจนได้อย่างสะดวกใจและสร้างสรรค์

ในด้านความสัมพันธ์ พวกเขามีความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนและผู้อื่น โดยไม่ต้องการความมั่นใจหรือการยืนยันอย่างต่อเนื่องเกินไป พวกเขาสามารถจัดการกับความไม่แน่นอนในความสัมพันธ์ เช่น ความขัดแย้งเล็กน้อย การเปลี่ยนแปลงของกลุ่มเพื่อน หรือความไม่แน่ใจเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่นต่อตนเอง โดยไม่วิตกกังวลมากเกินไปหรือหลีกเลี่ยงสถานการณ์ทางสังคม พวกเขาสามารถสื่อสารอย่างเปิดเผยเกี่ยวกับความรู้สึกและความต้องการของตนเอง และยืดหยุ่นในการปรับตัวต่อความต้องการของผู้อื่นเช่นกัน

ในด้านการวางแผนอนาคต พวกเขามีเป้าหมายและแผนการที่ชัดเจน แต่ยืดหยุ่นพอที่จะปรับเปลี่ยนเมื่อสถานการณ์เปลี่ยนแปลงหรือเมื่อพบว่ามีทางเลือกที่ดีกว่า พวกเขาไม่รู้สึกกังวลมากเกินไปเกี่ยวกับอนาคตที่ไม่แน่นอน แต่มีความมั่นใจว่าตนเองจะสามารถรับมือกับสิ่งที่เกิดขึ้นได้ พวกเขาสำรวจโอกาสต่าง ๆ ทั้งในด้านการศึกษาและอาชีพ โดยไม่จำเป็นต้องตัดสินใจขั้นสุดท้ายตั้งแต่เนิ่น ๆ แต่ให้เวลาตนเองในการเรียนรู้และค้นพบสิ่งที่ตนเองสนใจและเหมาะสมจริง ๆ

ในชีวิตประจำวันทั่วไป พวกเขาสามารถรับมือกับการเปลี่ยนแปลงของกิจวัตร แผนการที่ยกเลิก หรือสถานการณ์ที่ไม่คาดคิดได้โดยไม่เครียดมากเกินไป พวกเขามีความยืดหยุ่นและความสามารถในการปรับตัวอย่างรวดเร็ว สามารถหาทางเลือกหรือแนวทางใหม่เมื่อแผนเดิมไม่สำเร็จ และมองสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงเป็นการผจญภัยหรือประสบการณ์ใหม่ที่น่าสนใจมากกว่าปัญหาหรือความยุ่งยาก พวกเขามีเจตคติเชิงบวกต่อชีวิตโดยรวมและมีความหวังเกี่ยวกับอนาคตแม้จะตระหนักดีว่าอนาคตมีความไม่แน่นอน

ลักษณะของบุคคลที่มีการจัดการความไม่แน่นอนในระดับต่ำ

ในทางตรงกันข้าม บุคคลที่มีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในระดับต่ำมักประสบปัญหาและความยากลำบากเมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ลักษณะเหล่านี้ไม่ได้หมายความว่าบุคคลเหล่านี้มีข้อบกพร่องหรือไม่มีคุณค่า แต่หมายถึงพวกเขายังไม่ได้พัฒนาทักษะที่จำเป็นในการรับมือกับความไม่แน่นอนอย่างมีประสิทธิภาพ การเข้าใจลักษณะเหล่านี้ช่วยให้สามารถระบุและให้การสนับสนุนที่เหมาะสมแก่บุคคลเหล่านี้

1. ด้านการรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน

บุคคลที่มีความสามารถในการรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอนในระดับต่ำมักมีลักษณะของการคิดที่แข็งทื่อและไม่ยืดหยุ่น พวกเขามักยึดติดกับวิธีคิดหรือแนวทางเดียวและมีความยากลำบากในการพิจารณาทางเลือกอื่น ๆ เมื่อเผชิญกับปัญหาหรือสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน พวกเขามักมองหาคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียวและรู้สึกไม่สบายใจหรือสับสนเมื่อพบว่ามีทางเลือกหลายอย่างที่เป็นไปได้ ความแข็งทื่อนี้สะท้อนถึงกรอบความคิดแบบตายตัว (Fixed Mindset) ตามแนวคิดของ Dweck (2006) ที่มองว่าความสามารถเป็นสิ่งตายตัวและมองความท้าทายเป็นภัยคุกคามมากกว่าโอกาส

บุคคลประเภทนี้มีแนวโน้มที่จะคิดแบบขาวดำหรือสุดโต่ง (Black-and-White Thinking หรือ Dichotomous Thinking) โดยมองสถานการณ์เป็นไม่ดีหรือดี ถูกหรือผิด สำเร็จหรือล้มเหลว โดยไม่มีความเป็นไปได้ระหว่างกลางหรือความซับซ้อนของสถานการณ์จริง การคิดแบบนี้ทำให้ยากต่อการรับมือ

กับสถานการณ์ที่มีความคลุมเครือหรือมีผลลัพธ์ที่ไม่ชัดเจน เนื่องจากไม่สามารถจัดประเภทสถานการณ์เข้าในหมวดหมู่ที่ชัดเจนได้ นอกจากนี้ พวกเขายังมักมีอคติทางปัญญาหลายประการที่มีผลเสียต่อการตัดสินใจ เช่น อคติการยืนยัน (Confirmation Bias) ที่มองหาข้อมูลที่สนับสนุนความเชื่อเดิมและเพิกเฉยข้อมูลที่ขัดแย้ง และอคติความพร้อมใช้ (Availability Heuristic) ที่ประเมินความน่าจะเป็นของเหตุการณ์จากความง่ายในการนึกถึงตัวอย่างมากกว่าความน่าจะเป็นจริง

บุคคลเหล่านี้มักมีความยากลำบากในการตัดสินใจเมื่อข้อมูลไม่ครบถ้วนหรือเมื่อมีความไม่แน่นอนสูง พวกเขาอาจชะงักหรือผัดผ่อนการตัดสินใจเนื่องจากกลัวว่าจะตัดสินใจผิด หรือในทางตรงกันข้าม อาจรีบตัดสินใจโดยไม่พิจารณาอย่างรอบคอบเพื่อให้พ้นจากความรู้สึกไม่สบายใจจากความไม่แน่นอนโดยเร็ว ทั้งสองแนวทางล้วนมีผลเสียต่อคุณภาพของการตัดสินใจ ตามงานวิจัยของ Rassin และ Muris (2005) ที่พบว่าบุคคลที่มีความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนสูงมักมีปัญหาในการตัดสินใจ ทั้งในรูปแบบของการผัดวันประกันพรุ่งและการตัดสินใจแบบหุนหันพลันแล่น

นอกจากนี้ พวกเขายังมีแนวโน้มที่จะประเมินความเสี่ยงสูงเกินไป (Overestimation of Risk) โดยเฉพาะเมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่ไม่คุ้นเคยหรือไม่แน่นอน พวกเขามักจินตนาการถึงผลลัพธ์ที่แย่ที่สุดและมองว่ามีความเป็นไปได้สูงกว่าความเป็นจริง การประเมินความเสี่ยงที่บิดเบือนนี้นำไปสู่ความกลัวและการหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน แม้ว่าสถานการณ์นั้นอาจมีโอกาสที่ดีหรือความเสี่ยงที่แท้จริงไม่สูงมากนัก ปรากฏการณ์นี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Beck (1976) เกี่ยวกับความคิดอัตโนมัติเชิงลบ (Negative Automatic Thoughts) ที่บุคคลที่มีความวิตกกังวลมักมีความคิดเชิงลบเกี่ยวกับตนเอง โลก และอนาคตโดยอัตโนมัติ โดยไม่ได้ประเมินอย่างมีเหตุผล

2. ด้านการปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอน

ในด้านพฤติกรรมและการปรับตัว บุคคลที่มีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในระดับต่ำมักแสดงความแข็งที่อและความยากลำบากในการปรับตัว พวกเขามักต้องการความมั่นคงและความสามารถในการคาดการณ์ได้สูง รู้สึกไม่สบายใจหรือเครียดอย่างมากเมื่อต้องเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงหรือสถานการณ์ที่ไม่คาดคิด แม้ว่าจะเป็นการเปลี่ยนแปลงเล็กน้อยในกิจวัตรประจำวันก็ตาม พวกเขามักยึดติดกับแผนการที่วางไว้อย่างเคร่งครัดและรู้สึกผิดหวังหรือสับสนเมื่อต้องปรับเปลี่ยนแผน ความแข็งที่อนี้จำกัดความสามารถในการตอบสนองต่อสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงอย่างมีประสิทธิภาพ

พวกเขามีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่มีความไม่แน่นอนสูงหรือความท้าทายที่ไม่แน่ใจว่าจะประสบความสำเร็จ พฤติกรรมการหลีกเลี่ยงนี้อาจแสดงออกในหลายรูปแบบ เช่น การไม่ลงทะเบียนเรียนวิชาที่ท้าทาย การไม่เข้าร่วมกิจกรรมใหม่ ๆ การไม่สมัครตำแหน่งหรือโอกาสที่ไม่แน่ใจว่าจะได้รับ หรือการไม่เปิดเผยความคิดเห็นหรือความคิดสร้างสรรค์เพราะกลัวการวิพากษ์วิจารณ์ การหลีกเลี่ยงเหล่านี้แม้จะช่วยลดความวิตกกังวลในระยะสั้น แต่ในระยะยาวทำให้พลาดโอกาสในการเรียนรู้ การเติบโต และการพัฒนาทักษะใหม่ ๆ ตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาและพฤติกรรมของความวิตกกังวล การหลีกเลี่ยงทำให้ความกลัวและความวิตกกังวลคงอยู่และเพิ่มมากขึ้นเรื่อย ๆ เนื่องจากไม่เคยได้เผชิญกับสถานการณ์ที่กลัวจริง ๆ และไม่เคยได้เรียนรู้ว่าตนเองสามารถรับมือได้

นอกจากนี้ พวกเขายังมีแนวโน้มที่จะมองความไม่แน่นอนเป็นภัยคุกคามมากกว่าโอกาส เมื่อเผชิญกับสถานการณ์ใหม่หรือไม่คุ้นเคย พวกเขามักจะมุ่งเน้นไปที่สิ่งที่อาจผิดพลาดหรือผลลัพธ์เชิงลบที่อาจเกิดขึ้น มากกว่าที่จะมองเห็นโอกาสในการเรียนรู้หรือผลลัพธ์เชิงบวกที่เป็นไปได้ เจตคติเชิงลบนี้ทำให้

พวกเขาขาดแรงจูงใจในการเผชิญกับความท้าทายและมักรู้สึกท้อแท้หรือหมดหวังเมื่อเผชิญกับอุปสรรค การมองโลกในแง่ร้ายนี้สอดคล้องกับรูปแบบการอธิบายแบบมองโลกในแง่ร้าย (Pessimistic Explanatory Style) ตามแนวคิดของ Seligman (1991) ที่อธิบายเหตุการณ์เชิงลบว่าเป็นเรื่องถาวร กว้างขวาง และเป็นความผิดของตนเอง ซึ่งนำไปสู่ความรู้สึกไร้ความหวังและการไม่พยายาม

บุคคลเหล่านี้ยังมักมีความมั่นใจในตนเองต่ำ โดยเฉพาะเกี่ยวกับความสามารถในการรับมือกับสถานการณ์ที่ท้าทายหรือไม่แน่นอน พวกเขามักสงสัยในความสามารถของตนเองและกลัวว่าจะล้มเหลวหรือทำผิดพลาด ความไม่มั่นใจนี้มักเกิดจากประสบการณ์ในอดีตที่ไม่ประสบความสำเร็จหรือไม่ได้รับการสนับสนุนที่เพียงพอ หรืออาจเกิดจากการเปรียบเทียบตนเองกับผู้อื่นที่ดูเหมือนจะรับมือกับความท้าทายได้ดีกว่า ความมั่นใจในตนเองที่ต่ำนี้สะท้อนถึงความเชื่อในความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ที่ต่ำตามแนวคิดของ Bandura (1997) ซึ่งมีผลต่อความพยายามและความมุ่งมั่นในการเผชิญความท้าทาย

3. ด้านการจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน

ในด้านอารมณ์ บุคคลที่มีความสามารถในการจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอนในระดับต่ำมักประสบกับความวิตกกังวล ความเครียด และอารมณ์เชิงลบอื่น ๆ อย่างรุนแรงและบ่อยครั้งเมื่อเผชิญกับความไม่แน่นอน พวกเขามีความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอน (Intolerance of Uncertainty) สูง ทำให้รู้สึกไม่สบายใจ กังวล และตึงเครียดอย่างมากเมื่อไม่สามารถคาดการณ์หรือควบคุมสถานการณ์ได้ ความวิตกกังวลนี้มักเกิดขึ้นล่วงหน้าก่อนที่เหตุการณ์ที่ไม่แน่นอนจะเกิดขึ้นจริง และอาจคงอยู่เป็นเวลานานหลังจากเหตุการณ์นั้นผ่านไปแล้ว ตามแนวคิดของ Dugas และคณะ (2005) ความไม่อดทนต่อความไม่แน่นอนเป็นปัจจัยสำคัญของความวิตกกังวลทั่วไป

บุคคลประเภทนี้มักมีความยากลำบากในการตระหนักรู้และเข้าใจอารมณ์ของตนเอง พวกเขาอาจรู้สึกไม่สบายหรือกังวล แต่ไม่สามารถระบุได้ชัดเจนว่าอะไรคือสาเหตุหรือรู้สึกอย่างไรกันแน่ ความไม่ชัดเจนนี้ทำให้ยากต่อการจัดการอารมณ์อย่างมีประสิทธิภาพ เนื่องจากไม่ทราบว่าควรทำอะไรหรือจัดการกับอะไร นอกจากนี้ พวกเขายังมีแนวโน้มที่จะปฏิเสธหรือกดทับความรู้สึกเชิงลบ พยายามไม่คิดถึงหรือหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความรู้สึกเหล่านี้ แทนที่จะเผชิญและประมวลผลความรู้สึกอย่างสร้างสรรค์ การกดทับนี้มักทำให้อารมณ์เชิงลบคงอยู่และรุนแรงมากขึ้น ตามงานวิจัยของ Wegner และคณะ (1987) เกี่ยวกับกระบวนการกดทับความคิด (Thought Suppression) ที่พบว่าการพยายามไม่คิดถึงบางสิ่งมักทำให้คิดถึงสิ่งนั้นมากขึ้นกลับกัน

บุคคลเหล่านี้มักมีกลยุทธ์การควบคุมอารมณ์ที่จำกัดและไม่มีประสิทธิภาพ พวกเขาอาจใช้กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง (Avoidance) การกดทับความคิด (Suppression) การคิดย้ำคิดย้อน (Rumination) หรือการกังวลอย่างไร้ผล (Unproductive Worry) มากกว่ากลยุทธ์ที่มุ่งเน้นการแก้ปัญหาหรือการประเมินสถานการณ์ใหม่ กลยุทธ์เหล่านี้แม้จะช่วยลดความรู้สึกไม่สบายใจในระยะสั้น แต่ในระยะยาวทำให้ปัญหาคงอยู่และความวิตกกังวลเพิ่มมากขึ้น ตามงานวิจัยของ Aldao และคณะ (2010) ที่ทำการวิเคราะห์อภิมานและพบว่ากลยุทธ์การควบคุมอารมณ์บางอย่าง โดยเฉพาะการหลีกเลี่ยงและการกดทับมีความสัมพันธ์กับความผิดปกติทางจิตใจ ในขณะที่กลยุทธ์อื่น ๆ เช่น การประเมินสถานการณ์ใหม่และการแก้ปัญหา มีความสัมพันธ์กับสุขภาพจิตที่ดีขึ้น

นอกจากนี้ ยังมีความยากลำบากในการฟื้นตัวทางอารมณ์หลังจากเผชิญกับเหตุการณ์ที่เครียดหรือน่าผิดหวัง พวกเขาอาจยึดติดกับอารมณ์เชิงลบเป็นเวลานาน คิดซ้ำ ๆ เกี่ยวกับสิ่งที่เกิดขึ้น ตำหนิตนเอง และมีความยากลำบากในการกลับมามีอารมณ์เชิงบวกหรือมองการณ์ไปข้างหน้า ความ

ยากลำบากในการฟื้นตัวนี้สะท้อนถึงความยืดหยุ่นทางอารมณ์ (Emotional Resilience) ที่ต่ำและอาจนำไปสู่ภาวะซึมเศร้าหรือความท้อแท้เรื้อรัง ตามงานวิจัยของ Waugh และคณะ (2008) ที่พบว่าบุคคลที่มีความยืดหยุ่นทางอารมณ์สูงสามารถฟื้นตัวจากอารมณ์เชิงลบได้เร็วกว่าและรักษาความเป็นอยู่ที่ดีได้แม้เผชิญกับความเครียด

4. การแสดงออกในชีวิตประจำวัน

ในชีวิตประจำวัน บุคคลที่มีความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในระดับต่ำแสดงออกผ่านพฤติกรรมและเจตคติหลายลักษณะที่อาจส่งผลเสียต่อการเรียนรู้ ความสัมพันธ์ และคุณภาพชีวิต ในด้านการเรียน พวกเขาอาจเป็นผู้เรียนที่กลัวที่จะถามคำถามหรือยอมรับว่าไม่เข้าใจ เพราะกลัวว่าจะถูกมองว่าโง่หรือไม่ดีพอ พวกเขามักเลือกทำงานหรือโจทย์ที่ง่ายและมั่นใจว่าจะทำได้ แทนที่จะท้าทายตนเองกับงานที่ยากขึ้น พวกเขามองข้อผิดพลาดเป็นความล้มเหลวที่น่าอับอายมากกว่าโอกาสในการเรียนรู้ และมักรู้สึกท้อแท้หรือยอมแพ้ง่ายเมื่อพบกับอุปสรรค

ในด้านความสัมพันธ์ พวกเขาอาจมีความยากลำบากในการสร้างและรักษาความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนและผู้อื่น เนื่องจากความต้องการความมั่นใจและการยืนยันอย่างต่อเนื่องเกินไป พวกเขาอาจรู้สึกวิตกกังวลเกี่ยวกับว่าเพื่อนคิดอย่างไรกับตนเอง กลัวการถูกปฏิเสธหรือถูกทอดทิ้ง และมีความยากลำบากในการจัดการกับความขัดแย้งหรือความไม่แน่นอนในความสัมพันธ์ พวกเขาอาจหลีกเลี่ยงสถานการณ์ทางสังคมที่ไม่คุ้นเคยหรือไม่แน่ใจว่าจะเกิดอะไรขึ้น ทำให้พลาดโอกาสในการสร้างความสัมพันธ์ใหม่ ๆ และขยายวงสังคม

ในด้านการวางแผนอนาคต พวกเขาอาจรู้สึกวิตกกังวลมากเกินไปเกี่ยวกับอนาคตที่ไม่แน่นอน กังวลเกี่ยวกับการสอบเข้ามหาวิทยาลัย การเลือกอาชีพ และเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่อาจเกิดขึ้นในอนาคต บางคนอาจพยายามควบคุมหรือวางแผนทุกอย่างอย่างละเอียดเพื่อลดความไม่แน่นอน ในขณะที่บางคนอาจหลีกเลี่ยงการคิดเกี่ยวกับอนาคตเลยเพราะรู้สึกท่วมท้น ทั้งสองแนวทางล้วนมีผลเสียต่อการเตรียมตัวและการตัดสินใจเกี่ยวกับอนาคตที่มีประสิทธิภาพ

ในชีวิตประจำวันทั่วไป พวกเขามักรู้สึกเครียดหรืออารมณ์เสียเมื่อต้องเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงของกิจวัตร แผนการที่ยกเลิก หรือสถานการณ์ที่ไม่คาดคิด พวกเขาต้องการความแน่นอนและความสามารถในการคาดการณ์ได้สูง และรู้สึกไม่สบายใจหรือวิตกกังวลเมื่อไม่สามารถคาดการณ์ได้ว่าจะเกิดอะไรขึ้น พวกเขาอาจมีความยากลำบากในการพักผ่อนหรือสนุกกับประสบการณ์ใหม่ ๆ เพราะยังคงกังวลเกี่ยวกับสิ่งที่ไม่แน่นอนหรือสิ่งที่อาจผิดพลาด พวกเขามีแนวโน้มที่จะมีเจตคติเชิงลบต่อชีวิตโดยรวมและรู้สึกกังวลหรือหมดหวังเกี่ยวกับอนาคต

บทที่ 5
ชุดกิจกรรมแนะแนว

ชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือสำคัญในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนได้สำรวจตนเอง เข้าใจสถานการณ์ชีวิต และฝึกทักษะที่จำเป็นต่อการดำเนินชีวิตอย่างเป็นระบบ สำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา การจัดกิจกรรมแนะแนวในลักษณะเป็นชุดช่วยให้ครูสามารถเชื่อมโยงเป้าหมาย เนื้อหา กระบวนการ สื่อ และการประเมินผลให้สัมพันธ์กันอย่างชัดเจน โดยเฉพาะการพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต ซึ่งต้องอาศัยทั้งการคิด การจัดการอารมณ์ การปรับตัว และการตัดสินใจอย่างเหมาะสม ชุดกิจกรรมแนะแนวจึงมิได้เป็นเพียงกิจกรรมประกอบการเรียนรู้ แต่เป็นกระบวนการพัฒนาผู้เรียนที่มีเป้าหมาย ขั้นตอน และหลักการรองรับอย่างชัดเจน

ความหมายและขอบข่ายของชุดกิจกรรมแนะแนว

กิจกรรมแนะแนวเป็นมวลประสบการณ์ที่จัดขึ้นเพื่อส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลือผู้เรียนให้สามารถรู้จักตนเอง เข้าใจความถนัด ความสนใจ ความสามารถ และข้อจำกัดของตน ตลอดจนใช้ข้อมูลเหล่านั้นประกอบการตัดสินใจด้านการเรียน อาชีพ และการดำเนินชีวิตได้เหมาะสม กิจกรรมแนะแนวจึงมิใช่กิจกรรมเสริมที่จัดขึ้นเพียงเพื่อให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในชั้นเรียนเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการพัฒนาผู้เรียนอย่างมีเป้าหมาย โดยมุ่งให้ผู้เรียนมีทักษะการคิด การแก้ปัญหา การตัดสินใจ การปรับตัว การสร้างสัมพันธภาพ และการดำรงชีวิตร่วมกับผู้อื่นอย่างมีคุณภาพ สอดคล้องกับแนวคิดที่อธิบายว่ากิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง กำหนดเป้าหมายชีวิตด้านการเรียนและอาชีพ พัฒนาทักษะการคิด การแก้ปัญหา การตัดสินใจ มีภูมิคุ้มกัน และมีสุขภาวะที่ดี (กาญจนา วงค์ษา, 2564; สุวดี ชูเส้ง, 2561)

เมื่อกิจกรรมแนะแนวหลายกิจกรรมถูกออกแบบ จัดลำดับ และเชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบตามเป้าหมายเดียวกัน กิจกรรมเหล่านั้นจึงมีลักษณะเป็น “**ชุดกิจกรรมแนะแนว**” กล่าวคือ เป็นเครื่องมือทางการแนะแนวที่นำกิจกรรมหลายกิจกรรมมารวมกันภายใต้ขอบข่ายการแนะแนวที่ชัดเจน มีจุดมุ่งหมาย เนื้อหา ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อ ใบงาน ใบความรู้ และการประเมินผลที่สัมพันธ์กัน งานในสายการแนะแนวได้อธิบายว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือทางการแนะแนวที่ประกอบด้วยกิจกรรมแนะแนวหลายกิจกรรมซึ่งนำมารวมกันอย่างเป็นระบบตามเป้าหมายและขอบข่ายของการแนะแนว โดยมีคู่มือการใช้ แผนการจัดกิจกรรม การเตรียมการของผู้ให้บริการ สื่อหรืออุปกรณ์ และเครื่องมือสำหรับตรวจสอบพฤติกรรมหรือผลของกิจกรรม (สุพัตรา ถนอมรัตน์, 2557)

ในอีกมุมหนึ่ง ชุดกิจกรรมแนะแนวอาจอธิบายได้ว่าเป็นชุดจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีขอบข่ายเกี่ยวข้องกับการแนะแนว และประกอบด้วยส่วนสำคัญสำหรับครูและผู้เรียน เช่น คู่มือครู คู่มือนักเรียน สื่อการเรียนการสอน รูปภาพ วีดิทัศน์ ใบงาน ใบความรู้ และแบบทดสอบ (กาญจนา วงค์ษา, 2564) ความหมายดังกล่าวสะท้อนว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวมีฐานะเป็นทั้งเครื่องมือของครูและประสบการณ์การเรียนรู้ของผู้เรียน กล่าวคือ ครูใช้ชุดกิจกรรมเป็นกรอบในการจัดกระบวนการแนะแนว ส่วนผู้เรียนใช้กิจกรรม ใบงาน สื่อ และการสะท้อนคิดเป็นเครื่องมือในการสำรวจตนเอง เรียนรู้จากสถานการณ์ และพัฒนาคุณลักษณะที่ต้องการ

ขอบข่ายของชุดกิจกรรมแนะแนวสำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษามีความกว้างและยืดหยุ่น เพราะวัยมัธยมศึกษาเป็นช่วงวัยที่ต้องเผชิญการเปลี่ยนแปลงทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม การเรียน ความสัมพันธ์ และการวางแผนอนาคต ชุดกิจกรรมแนะแนวจึงสามารถใช้พัฒนาผู้เรียนได้หลายด้าน เช่น การจัดการความเครียด การกำกับอารมณ์ การสร้างวุฒิภาวะทางอาชีพ การวางแผนด้านการศึกษาและอาชีพ การปรับตัว และการตัดสินใจในสถานการณ์ที่ซับซ้อน งานวิจัยที่เกี่ยวข้องแสดงให้เห็นการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวกับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาในหลายประเด็น เช่น การพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 5 (สุวดี ชูเส้ง, 2561) การพัฒนาการกำกับอารมณ์ของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 2 (กาญจนา วงค์ษา, 2564) การส่งเสริมด้านการศึกษาและอาชีพของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 (กาญจนา น้อยวิมล, 2560) และการเสริมสร้างวุฒิภาวะทางอาชีพโดยใช้กิจกรรมกลุ่มของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 (สุพัตรา ถนอมรัตน์, 2557)

สรุปได้ว่า ชุดกิจกรรมแนะแนว หมายถึง ชุดของแผนกิจกรรมแนะแนวที่จัดเรียงอย่างเป็นระบบ เพื่อพัฒนาความสามารถของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาในการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต โดยแต่ละแผนมีเป้าหมาย เนื้อหา กิจกรรม สื่อ ใบงาน การสะท้อนคิด และการประเมินผลที่สัมพันธ์กัน ขอบข่ายของชุดกิจกรรมจึงครอบคลุมการรู้เท่าทันความไม่แน่นอน การคิดและตัดสินใจเมื่อข้อมูลไม่ครบถ้วน การจัดการอารมณ์เมื่อเผชิญเหตุการณ์ที่คาดการณ์ไม่ได้ การปรับตัวอย่างยืดหยุ่น และการมองเห็นทางเลือกในการดำเนินชีวิตอย่างเหมาะสม ชุดกิจกรรมแนะแนวในคู่มือนี้จึงเป็นกลไกสำคัญในการจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ ฝึกปฏิบัติ สะท้อนคิด และพัฒนาคุณลักษณะที่จำเป็นต่อการดำเนินชีวิตในโลกที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและเต็มไปด้วยความไม่แน่นอน

ลักษณะสำคัญและองค์ประกอบของชุดกิจกรรมแนะแนว

ชุดกิจกรรมแนะแนวที่สมบูรณ์มิได้เกิดจากการนำกิจกรรมหลายกิจกรรมมาวางเรียงต่อกันเท่านั้น แต่ต้องเป็นการจัดระบบประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีเป้าหมายเดียวกัน มีลำดับการพัฒนาที่เหมาะสม และมีองค์ประกอบสนับสนุนการใช้กิจกรรมอย่างครบถ้วน ความเป็น “ชุด” ของกิจกรรมแนะแนวจึงอยู่ที่ความสัมพันธ์ระหว่างวัตถุประสงค์ เนื้อหา วิธีดำเนินกิจกรรม สื่อ ใบงาน และการประเมินผล หากองค์ประกอบเหล่านี้เชื่อมโยงกันอย่างชัดเจน ชุดกิจกรรมแนะแนวจะช่วยให้ครูดำเนินกิจกรรมได้เป็นระบบ และช่วยให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ที่ต่อเนื่อง ไม่กระจัดกระจาย หรือเป็นเพียงกิจกรรมรายครั้งที่ขาดทิศทางการพัฒนา

ลักษณะสำคัญของชุดกิจกรรมแนะแนวประการแรก คือ ต้องมีเป้าหมายชัดเจนและสัมพันธ์กับคุณลักษณะที่ต้องการพัฒนาของผู้เรียน เป้าหมายดังกล่าวควรกำหนดให้เห็นว่าผู้เรียนจะเกิดความรู้ความเข้าใจ ทักษะ เจตคติ หรือพฤติกรรมใดหลังจากเข้าร่วมกิจกรรม ประการที่สอง ต้องมีการจัดลำดับกิจกรรมอย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากการสร้างความเข้าใจพื้นฐาน การสำรวจตนเองหรือสถานการณ์ การฝึกคิดและตัดสินใจ การลงมือปฏิบัติ และการสะท้อนผลการเรียนรู้ ประการที่สาม ต้องสอดคล้องกับพัฒนาการ ความสนใจ ปัญหา และบริบทชีวิตของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา เพราะผู้เรียนวัยนี้ต้องการกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้คิด วิเคราะห์ แลกเปลี่ยน ทดลองเลือก และเชื่อมประสบการณ์กับชีวิตจริง ประการที่สี่ ต้องใช้กิจกรรมที่ผู้เรียนมีส่วนร่วม ไม่ใช่เพียงรับฟังข้อมูลจากครู และประการสุดท้ายต้องมีการประเมินผลที่สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ ทั้งจากใบงาน การสังเกตพฤติกรรม การสะท้อนคิด และ

แบบประเมินที่เหมาะสม การสร้างชุดกิจกรรมแนะแนวของสุวดี ชูเส้ง ได้แสดงให้เห็นแนวทางดังกล่าวผ่านการกำหนดชื่อกิจกรรม แนวคิด วัตถุประสงค์ ระยะเวลา ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อหรืออุปกรณ์ และการประเมินผลไว้ในแต่ละกิจกรรมอย่างสัมพันธ์กัน (สุวดี ชูเส้ง, 2561)

ในด้านองค์ประกอบ ชุดกิจกรรมแนะแนวควรมีส่วนที่ช่วยให้ครูหรือผู้จัดกิจกรรมสามารถใช้กิจกรรมได้อย่างถูกต้องและสม่ำเสมอ ได้แก่ คู่มือผู้ให้บริการหรือคู่มือครู คำชี้แจงการใช้ชุดกิจกรรม แผนการจัดกิจกรรม การเตรียมการก่อนจัดกิจกรรม สื่อและอุปกรณ์ประกอบกิจกรรม ตลอดจนเครื่องมือสำหรับตรวจสอบผลการจัดกิจกรรมหรือพฤติกรรมของผู้เรียน องค์ประกอบเหล่านี้มีหน้าที่ทำให้ครูเข้าใจเจตนาของกิจกรรม วิธีดำเนินกิจกรรม ขั้นตอนการใช้สื่อ คำถามสำคัญที่ควรใช้ในการสะท้อนคิดและแนวทางการประเมินผลหลังทำกิจกรรม งานในสายการแนะแนวได้ระบุว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวประกอบด้วยคู่มือผู้ให้บริการ ซึ่งมีคำชี้แจงและแผนการจัดกิจกรรม คู่มือผู้รับบริการ ซึ่งประกอบด้วยใบงาน ใบความรู้ และแบบทดสอบ รวมทั้งสื่อและอุปกรณ์สำหรับการจัดกิจกรรม (กาญจนา วงค์ษา, 2564)

นอกจากองค์ประกอบสำหรับครูแล้ว ชุดกิจกรรมแนะแนวยังต้องมีองค์ประกอบสำหรับผู้เรียน เพราะการเรียนรู้ในการแนะแนวเกิดขึ้นจากการมีส่วนร่วม การคิดด้วยตนเอง และการสะท้อนประสบการณ์ของผู้เรียน องค์ประกอบดังกล่าวอาจประกอบด้วยใบงาน ใบความรู้ แบบสำรวจ แบบทดสอบ แบบประเมินตนเอง สื่อภาพ วีดิทัศน์ เกม กรณีตัวอย่าง สถานการณ์จำลอง หรือสื่ออื่นที่เหมาะกับสาระของกิจกรรมและช่วงวัยของผู้เรียน กาญจนา วงค์ษา อธิบายว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นชุดจัดกิจกรรมที่มีขอบข่ายเกี่ยวกับการแนะแนว และประกอบด้วยคู่มือครู คู่มือนักเรียน สื่อการเรียนการสอน เช่น รูปภาพ วีดิทัศน์ ใบงาน ใบความรู้ และแบบทดสอบ (กาญจนา วงค์ษา, 2564) ข้อความนี้สะท้อนว่าองค์ประกอบของชุดกิจกรรมแนะแนวควรเอื้อต่อทั้งการจัดกิจกรรมของครูและการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของผู้เรียน

ลักษณะและองค์ประกอบของชุดกิจกรรมแนะแนวควรถูกออกแบบให้เหมาะกับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาเป็นพิเศษ เนื่องจากผู้เรียนวัยนี้อยู่ในช่วงเปลี่ยนผ่านของชีวิต มีความต้องการเข้าใจตนเอง ต้องเผชิญความคาดหวังด้านการเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อนและครอบครัว การวางแผนอนาคต และการตัดสินใจภายใต้ความไม่แน่นอน กิจกรรมในชุดจึงควรมีความยืดหยุ่นพอที่จะรองรับความแตกต่างของผู้เรียน แต่ยังมีโครงสร้างชัดเจนพอที่จะนำผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้อย่างเป็นลำดับ งานของมัณฑนา วิเศษสัตย์ (2567) ชี้ให้เห็นว่า การออกแบบชุดกิจกรรมแนะแนวร่วมสมัยควรทำความเข้าใจลักษณะของครู ลักษณะของนักเรียน บรรยากาศในห้องเรียน วิธีการวัดและประเมินผล ตลอดจนข้อควรระวังในการออกแบบกิจกรรม เพื่อให้ชุดกิจกรรมสอดคล้องกับผู้ใช้และบริบทจริงของห้องเรียน

สำหรับชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต องค์ประกอบแต่ละส่วนจึงควรถูกออกแบบให้สัมพันธ์กับมิติสำคัญของการพัฒนาผู้เรียน ได้แก่ การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน การจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน และการปรับตัวอย่างยืดหยุ่น แผนกิจกรรมควรมีเป้าหมายเฉพาะที่ชัดเจน สื่อและสถานการณ์ควรใกล้เคียงกับชีวิตของผู้เรียน ใบงานควรช่วยให้ผู้เรียนได้สำรวจความคิดและความรู้สึกของตน คำถามสะท้อนคิดควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเชื่อมประสบการณ์กับการใช้ชีวิตจริง และการประเมินผลควรพิจารณาทั้งความเข้าใจ การมีส่วนร่วม และแนวโน้มการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ในการเผชิญสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ชุดกิจกรรมที่มีลักษณะและองค์ประกอบครบถ้วนเช่นนี้จะช่วยให้การแนะแนวมีความเป็นระบบ ใช้ได้จริง และสามารถสนับสนุนการพัฒนาคุณลักษณะของผู้เรียนได้อย่างมีทิศทาง

คุณค่าของชุดกิจกรรมแนะแนวต่อการพัฒนาผู้เรียน

ชุดกิจกรรมแนะแนวมีคุณค่าต่อการพัฒนาผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา เพราะช่วยจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้มีความเป็นระบบ ต่อเนื่อง และสัมพันธ์กับเป้าหมายของการพัฒนาผู้เรียนอย่างชัดเจน เมื่อพิจารณาจากความหมาย ลักษณะสำคัญ และองค์ประกอบของชุดกิจกรรมแนะแนว จะเห็นได้ว่าชุดกิจกรรมมิใช่เพียงการรวบรวมกิจกรรมหลายรายการไว้ด้วยกัน แต่เป็นการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่มีเป้าหมาย เนื้อหา วิธีดำเนินกิจกรรม สื่อ ใบงาน และการประเมินผลเชื่อมโยงกัน คุณค่าของชุดกิจกรรมแนะแนวจึงอยู่ที่การทำให้การแนะแนวมีโครงสร้างที่ชัดเจน ใช้ซ้ำได้ ปรับใช้ได้ และช่วยให้ครูสามารถจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาผู้เรียนได้อย่างมีหลักการ โดยเฉพาะผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาซึ่งอยู่ในช่วงวัยที่ต้องเผชิญการเปลี่ยนแปลงด้านอารมณ์ ความสัมพันธ์ การเรียน อาชีพ และการวางแผนอนาคต

คุณค่าประการสำคัญของชุดกิจกรรมแนะแนว คือ การช่วยพัฒนาด้านจิตใจ อารมณ์ และความสามารถในการรับมือสถานการณ์ชีวิตของผู้เรียน วัยมัธยมศึกษาเป็นช่วงวัยที่มักเผชิญความคาดหวังจากตนเอง ครอบครัว โรงเรียน และสังคม การมีชุดกิจกรรมที่ออกแบบอย่างเป็นระบบช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีสำรวจความคิดและความรู้สึกของตนเอง เข้าใจปัจจัยที่ก่อให้เกิดความเครียด และเลือกวิธีรับมืออย่างเหมาะสม งานของสุวดี ชูเส้ง (2561) ที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แสดงให้เห็นว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวสามารถใช้เป็นเครื่องมือพัฒนาทักษะด้านจิตใจและการรับมือกับภาวะกดดันได้อย่างเป็นรูปธรรม ประเด็นดังกล่าวสัมพันธ์กับการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต เพราะความไม่แน่นอนมักก่อให้เกิดความเครียด ความกังวล และความรู้สึกไม่มั่นคงในผู้เรียน หากผู้เรียนมีประสบการณ์ผ่านกิจกรรมแนะแนวที่เหมาะสม ย่อมมีโอกาสเรียนรู้วิธีจัดการตนเองได้ดีขึ้น

นอกจากด้านความเครียดแล้ว ชุดกิจกรรมแนะแนวยังมีคุณค่าต่อการพัฒนาการกำกับอารมณ์และการรู้เท่าทันตนเอง อารมณ์เป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการคิด การตัดสินใจ และพฤติกรรมของผู้เรียน โดยเฉพาะเมื่อเผชิญสถานการณ์ที่ไม่เป็นไปตามความคาดหวัง ชุดกิจกรรมแนะแนวช่วยให้เรื่องที่เป็นนามธรรม เช่น ความกลัว ความกังวล ความสับสน หรือความไม่มั่นใจ กลายเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถสังเกต อธิบาย แลกเปลี่ยน และสะท้อนตนเองได้ งานของกาญจนา วงค์ษา (2564) ที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการกำกับอารมณ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 แสดงให้เห็นว่า การจัดกิจกรรมเป็นชุดสามารถนำผู้เรียนให้เข้าใจอารมณ์ของตน ฝึกสังเกตปฏิกิริยาทางอารมณ์และเรียนรู้แนวทางตอบสนองต่ออารมณ์อย่างเหมาะสม คุณค่านี้มีความสำคัญต่อการพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต เพราะผู้เรียนที่รู้เท่าทันอารมณ์ย่อมมีโอกาสตัดสินใจได้รอบคอบขึ้นเมื่ออยู่ในสถานการณ์ที่คลุมเครือหรือไม่สามารถคาดการณ์ผลลัพธ์ได้แน่นอน

ชุดกิจกรรมแนะแนวยังมีคุณค่าต่อการพัฒนาด้านการศึกษา อาชีพ และการตัดสินใจเกี่ยวกับอนาคตของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา วัยมัธยมศึกษาเป็นช่วงเวลาที่ผู้เรียนเริ่มต้องตัดสินใจเรื่องการเรียนต่อ สายการเรียน ความถนัด ความสนใจ และเป้าหมายอาชีพในอนาคต หากผู้เรียนขาดข้อมูล ขาดการสำรวจตนเอง หรือขาดโอกาสในการคิดอย่างเป็นระบบ อาจเกิดความลังเล ความไม่มั่นใจ หรือการตัดสินใจที่ไม่สอดคล้องกับศักยภาพของตน งานของกาญจนา น้อยวิมล (2560) ที่พัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวส่งเสริมด้านการศึกษาและอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 แสดงให้เห็นว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวสามารถจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนสำรวจนิสัยการเรียน ลีลาการเรียนรู้ การเลือกสถาบันศึกษา

ต่อ การเชื่อมโยงการเรียนกับอาชีพ บุคลิกภาพกับอาชีพ และอาชีพในอนาคตได้อย่างเป็นระบบ ขณะเดียวกัน งานของสุพัตรา ถนอมรัตน์ (2557) ซึ่งใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวโดยใช้กิจกรรมกลุ่มเพื่อเสริมสร้างวุฒิภาวะทางอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ก็สะท้อนว่าชุดกิจกรรมแนะแนวสามารถสนับสนุนความพร้อมด้านอาชีพและการมองอนาคตของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

อีกคุณค่าหนึ่งของชุดกิจกรรมแนะแนว คือ การเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมผ่านกระบวนการกลุ่มและการเรียนรู้จากประสบการณ์ การแนะแนวที่มีประสิทธิภาพไม่ควรจำกัดอยู่ที่การให้ข้อมูลหรือการบอกแนวทางจากครูเท่านั้น แต่ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิด พูด ฟัง แลกเปลี่ยน ทดลองตัดสินใจ และสะท้อนประสบการณ์ของตนเองร่วมกับผู้อื่น กระบวนการดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนเห็นมุมมองที่หลากหลาย เข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล และเรียนรู้ว่าปัญหาหรือความไม่แน่นอนในชีวิตมิได้เกิดขึ้นกับตนเพียงคนเดียว งานของกาญจนา น้อยวิมล (2560) มีข้อเสนอแนะที่สำคัญว่า การจัดกิจกรรมควรให้เวลาผู้เรียนสรุปความคิดเห็นของกลุ่มหรือของตนเอง และผู้ใช้ชุดกิจกรรมควรทำความเข้าใจวัตถุประสงค์ หลักการ แนวทาง และขั้นตอนของกิจกรรมก่อนนำไปใช้ ข้อเสนอแนะดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าคุณค่าของชุดกิจกรรมไม่ได้อยู่ที่ตัวกิจกรรมเท่านั้น แต่อยู่ที่กระบวนการใช้กิจกรรมให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมและสร้างความหมายจากประสบการณ์ของตนเอง

ในมิติของครู ชุดกิจกรรมแนะแนวมีคุณค่าในฐานะเครื่องมือที่ช่วยให้ครูจัดกิจกรรมได้อย่างมีกรอบ มีลำดับ และมีเครื่องมือสนับสนุนการดำเนินงาน การมีชุดกิจกรรมที่ออกแบบไว้อย่างชัดเจนช่วยลดความไม่แน่ใจของครูในการเลือกกิจกรรม กำหนดขั้นตอน ตั้งคำถาม ใช้สื่อ และประเมินผลผู้เรียน โดยเฉพาะครูที่ต้องจัดกิจกรรมแนะแนวในบริบทที่มีเวลาจำกัดหรือมีผู้เรียนจำนวนมาก งานของมัณฑนา วิเศษสัตย์ (2567) ซึ่งพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวสำหรับครูตามรูปแบบการเรียนรู้ระดับจุลภาค เพื่อพัฒนาทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกของนักเรียน แสดงให้เห็นแนวโน้มร่วมสมัยของการพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวที่ให้ความสำคัญกับบทบาทครู ลักษณะของผู้เรียน บริบทห้องเรียน และการออกแบบกิจกรรมให้เหมาะกับการใช้จริง คุณค่าของชุดกิจกรรมในแง่นี้จึงมิได้จำกัดเฉพาะผลที่เกิดกับผู้เรียน แต่ยังช่วยสนับสนุนให้ครูจัดกิจกรรมแนะแนวได้มั่นใจและมีคุณภาพมากขึ้น

กล่าวโดยสรุป ชุดกิจกรรมแนะแนวมีคุณค่าต่อการพัฒนาผู้เรียนในหลายมิติ ทั้งด้านจิตใจ อารมณ์ การจัดการความเครียด การกำกับอารมณ์ การเรียน อาชีพ การตัดสินใจ การมีส่วนร่วม และการเรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม สำหรับคู่มือการพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต ชุดกิจกรรมแนะแนวมีความเหมาะสมอย่างยิ่งในฐานะเครื่องมือที่ทำให้เรื่องซับซ้อนและใกล้ตัวผู้เรียนกลายเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่เป็นรูปธรรม ผู้เรียนได้ฝึกคิด ฝึกจัดการอารมณ์ ฝึกปรับตัว ฝึกตัดสินใจ และสะท้อนประสบการณ์ของตนเองอย่างเป็นระบบ คุณค่าดังกล่าวทำให้ชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้สามารถรับมือกับความไม่แน่นอนของชีวิตในโลกยุคผันผวนหลังโควิด 19 ได้อย่างมีสติและเหมาะสม

หลักการพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนว

การพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวศึกษาต้องดำเนินอย่างมีหลักการ มิใช่การรวบรวมกิจกรรมที่น่าสนใจหรือกิจกรรมที่ครูคุ้นเคยมาจัดเรียงต่อกันเท่านั้น หากแต่ต้องเป็นกระบวนการออกแบบที่ตั้งอยู่บนความเข้าใจผู้เรียน เป้าหมายของการพัฒนา เนื้อหาทางการแนะแนว กระบวนการเรียนรู้ และการ

ประเมินผลที่สัมพันธ์กัน ชุดกิจกรรมแนะแนวที่ดีจึงควรมีฐานคิดสำคัญอย่างน้อยสามประการ ได้แก่ ฐานผู้เรียน ฐานเนื้อหา และฐานกระบวนการแนะแนว ฐานผู้เรียนช่วยให้กิจกรรมสอดคล้องกับพัฒนาการของวัย ฐานเนื้อหาช่วยให้กิจกรรมมีสาระและเป้าหมายชัดเจน ส่วนฐานกระบวนการแนะแนวช่วยให้กิจกรรมมิใช่เพียงการให้ความรู้ แต่เป็นการจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนได้สำรวจตนเอง คิด ตัดสินใจ ลงมือปฏิบัติ และสะท้อนผลการเรียนรู้

หลักการแรกของการพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนว คือ การวิเคราะห์ผู้เรียน ปัญหา ความต้องการ และบริบทของโรงเรียนอย่างรอบด้าน ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาอยู่ในช่วงวัยที่มีการเปลี่ยนแปลงด้านร่างกาย อารมณ์ ความคิด ความสัมพันธ์ และการวางแผนอนาคต การพัฒนาชุดกิจกรรมจึงควรเริ่มจากการพิจารณาว่าผู้เรียนกำลังเผชิญปัญหาหรือความต้องการใด มีพัฒนาการและข้อจำกัดอย่างไร และบริบทของโรงเรียนเอื้อต่อการจัดกิจกรรมในลักษณะใด งานของมัณฑนา วิเศษสัตย์ (2567) สะท้อนแนวคิดนี้อย่างชัดเจน โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบ เริ่มจากการทำความเข้าใจลักษณะของครู กระบวนการจัดกิจกรรมแนะแนว ปัญหา อุปสรรค และปัจจัยความสำเร็จ ก่อนกำหนดปัญหา ระดมความคิด สร้างต้นแบบ และทดสอบชุดกิจกรรม แนวทางดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวควรเริ่มจากข้อมูลจริงของผู้ใช้และบริบทจริงของการจัดกิจกรรม มิใช่เริ่มจากเนื้อหาหรือกิจกรรมที่ผู้พัฒนากำหนดไว้ล่วงหน้าเพียงฝ่ายเดียว

หลักการที่สอง คือ การกำหนดเป้าหมาย นิยามปฏิบัติการ และกรอบเนื้อหาให้ชัดเจน ชุดกิจกรรมแนะแนวจะมีคุณภาพได้ก็ต่อเมื่อผู้พัฒนาระบุได้ว่า ต้องการพัฒนาคุณลักษณะใดของผู้เรียน คุณลักษณะนั้นมีความหมายอย่างไร ประกอบด้วยมิติใด และจะปรากฏเป็นพฤติกรรมหรือผลการเรียนรู้ลักษณะใด การกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจนช่วยให้การเลือกเนื้อหา กิจกรรม สื่อ ใบงาน และการประเมินผลมีความสอดคล้องกัน งานของสุพัตรา ถนอมรัตน์ (2557) แสดงแนวทางการพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวอย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากการศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง ศึกษากรอบทฤษฎี เนื้อหา นิยามปฏิบัติการ วัตถุประสงค์ กิจกรรม รูปแบบกิจกรรม และขั้นตอนการจัดกิจกรรม ก่อนสร้างชุดกิจกรรมและตรวจสอบคุณภาพ หลักการนี้มีความสำคัญต่อคู่มือเล่มนี้เป็นพิเศษ เพราะการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตเป็นคุณลักษณะที่มีหลายมิติ ทั้งด้านการคิด การจัดการอารมณ์ และการปรับตัว ผู้พัฒนาจึงต้องกำหนดกรอบเนื้อหาให้ชัดก่อนออกแบบกิจกรรมแต่ละแผน

หลักการที่สาม คือ การออกแบบแผนกิจกรรมให้มีความสอดคล้องภายในอย่างเป็นระบบ แผนกิจกรรมในชุดกิจกรรมแนะแนวควรมีองค์ประกอบที่จำเป็น ได้แก่ ชื่อกิจกรรม แนวคิดหรือสาระสำคัญ วัตถุประสงค์ ระยะเวลา ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อหรืออุปกรณ์ ใบงานหรือใบความรู้ และการประเมินผล โดยองค์ประกอบเหล่านี้ต้องสัมพันธ์กัน ไม่ใช่แยกส่วนกันอย่างหลวม ๆ ตัวอย่างเช่น หากวัตถุประสงค์ของกิจกรรมมุ่งให้ผู้เรียนฝึกตัดสินใจภายใต้ข้อมูลไม่ครบถ้วน ขั้นตอนกิจกรรมควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเผชิญสถานการณ์จำลอง วิเคราะห์ทางเลือก พิจารณาผลที่อาจเกิดขึ้น และสะท้อนเหตุผลของตน การประเมินผลจึงควรพิจารณาทั้งกระบวนการคิดและผลการตัดสินใจ งานของสุวดี ชูเส้ง (2561) แสดงให้เห็นการกำหนดชื่อกิจกรรม แนวคิด วัตถุประสงค์ ระยะเวลา ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อหรืออุปกรณ์ และการประเมินผลไว้อย่างชัดเจน ซึ่งเป็นแบบอย่างของการจัดแผนกิจกรรมให้มีองค์ประกอบครบและสัมพันธ์กับเป้าหมายการพัฒนา

หลักการที่สี่ คือ การเลือกกิจกรรม สื่อ และวิธีดำเนินกิจกรรมให้เหมาะกับธรรมชาติของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา กิจกรรมสำหรับวัยมัธยมศึกษาไม่ควรจำกัดอยู่ที่การบรรยายหรือการให้ข้อมูล

เพียงอย่างเดียว แต่ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม คิด วิเคราะห์ แลกเปลี่ยน ทดลองตัดสินใจ และสะท้อนคิดจากประสบการณ์ของตนเอง กิจกรรมที่เหมาะสมอาจอยู่ในรูปของกรณีศึกษา เกม สถานการณ์จำลอง บทบาทสมมุติ การอภิปรายกลุ่ม การสำรวจตนเอง ใบงานสะท้อนคิด หรือกิจกรรมสร้างสรรค์ที่เชื่อมกับชีวิตจริงของผู้เรียน งานของมัณฑนา วิเศษสัตย์ (2567) ให้ความสำคัญกับการพิจารณาธรรมชาติการเรียนรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา บรรยากาศในห้องเรียน วิธีวัดและประเมินผล และข้อควรระวังในการออกแบบกิจกรรม ประเด็นดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวต้องคำนึงถึงความเหมาะสมของกิจกรรมกับผู้เรียน มิใช่ยึดเฉพาะความครบถ้วนของเอกสารหรือรูปแบบของแผนกิจกรรม

หลักการที่ห้า คือ การตรวจสอบคุณภาพ ปรับปรุง และทดลองใช้ก่อนนำชุดกิจกรรมไปใช้จริง ชุดกิจกรรมแนะแนวที่ดีควรผ่านการตรวจสอบทั้งด้านความถูกต้องของเนื้อหา ความเหมาะสมของกิจกรรม ความชัดเจนของคำชี้แจง ความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์กับกิจกรรม และความเหมาะสมของเครื่องมือประเมิน การตรวจสอบอาจดำเนินการโดยผู้เชี่ยวชาญ การหาค่าความสอดคล้องขององค์ประกอบ การทดลองใช้กับกลุ่มขนาดเล็ก และการปรับปรุงตามข้อเสนอแนะก่อนใช้กับกลุ่มเป้าหมายจริง งานของสุพัตรา ถนอมรัตน์ (2557) แสดงขั้นตอนการตรวจสอบคุณภาพของชุดกิจกรรมแนะแนวโดยให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณา ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะ ตรวจสอบประสิทธิภาพกับกลุ่มทดลอง และทดลองภาคสนาม ขณะที่งานของกาญจนา น้อยวิมล (2560) แสดงแนวทางการกำหนดเกณฑ์ประสิทธิภาพ การเปรียบเทียบผลก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรม และการศึกษาความพึงพอใจของผู้เรียน หลักการนี้ช่วยให้ชุดกิจกรรมแนะแนวมีความน่าเชื่อถือและมีโอกาสนำไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

นอกจากนี้ การพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวควรเชื่อมโยงกับสมรรถนะและคุณลักษณะสำคัญของผู้เรียนในหลักสูตรสถานศึกษา กาญจนา วงค์ษา (2564) ได้กล่าวถึงกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มุ่งส่งเสริมผู้เรียนตามศักยภาพ ความถนัด ความสนใจ และสมรรถนะสำคัญ เช่น การสื่อสาร การคิด การแก้ปัญหา และการใช้ทักษะชีวิต หลักการนี้มีความสำคัญต่อการพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนว เพราะทำให้ชุดกิจกรรมไม่แยกขาดจากเป้าหมายการพัฒนาผู้เรียนของโรงเรียน แต่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการส่งเสริมคุณลักษณะและทักษะชีวิตที่จำเป็นต่อการดำเนินชีวิตของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา

ดังนั้น การพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตจึงควรเริ่มจากการทำความเข้าใจผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาและสถานการณ์ความไม่แน่นอนที่ผู้เรียนเผชิญจริง จากนั้นจึงกำหนดเป้าหมายและกรอบเนื้อหาให้ครอบคลุมการรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน การจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน และการปรับตัวอย่างยืดหยุ่น แผนกิจกรรมแต่ละแผนควรมีวัตถุประสงค์เฉพาะ กิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม สื่อและใบงานที่เชื่อมกับชีวิตจริง คำถามสะท้อนคิดที่ช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นตนเอง และการประเมินผลที่สอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนา เมื่อพัฒนาชุดกิจกรรมบนหลักการดังกล่าว ชุดกิจกรรมแนะแนวจะไม่เป็นเพียงเอกสารประกอบการจัดกิจกรรม แต่เป็นเครื่องมือพัฒนาผู้เรียนให้สามารถคิด จัดการอารมณ์ ปรับตัว และตัดสินใจได้เหมาะสมท่ามกลางความไม่แน่นอนของชีวิต

แนวทางการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต

เมื่อชุดกิจกรรมแนะแนวได้รับการพัฒนาอย่างมีหลักการแล้ว ขั้นตอนสำคัญถัดมาคือการนำชุดกิจกรรมมาใช้ให้สอดคล้องกับเป้าหมาย ผู้เรียน และบริบทจริงของโรงเรียน การใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวมิใช่การปฏิบัติตามใบงานหรือแผนกิจกรรมอย่างเป็นกลไก แต่เป็นการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่ครูต้องเข้าใจเจตนาของแต่ละกิจกรรม เห็นความสัมพันธ์ระหว่างวัตถุประสงค์ เนื้อหา วิธีดำเนินกิจกรรม สื่อ ใบงาน และการประเมินผล ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตจึงต้องใช้ด้วยความเข้าใจทั้งด้านเนื้อหาและกระบวนการ เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกคิด จัดการอารมณ์ ปรับตัว และตัดสินใจในสถานการณ์ที่ไม่แน่นอนอย่างเหมาะสม

แนวทางแรก คือ ครูต้องเตรียมความพร้อมก่อนใช้ชุดกิจกรรมอย่างรอบคอบ การเตรียมความพร้อมเริ่มจากการอ่านคู่มือ คำชี้แจง วัตถุประสงค์ ขั้นตอนกิจกรรม ใบงาน ใบความรู้ และแนวทางการประเมินผลให้เข้าใจตรงกัน ครูควรพิจารณาว่าแต่ละกิจกรรมต้องการพัฒนาผู้เรียนด้านใด ใช้เวลาเท่าใด ต้องเตรียมสื่อหรืออุปกรณ์ใด และมีประเด็นใดที่อาจกระทบความรู้สึกของผู้เรียน งานของกาญจนา น้อยวิมล (2560) ให้ข้อเสนอที่สอดคล้องกันว่า ก่อนใช้ชุดกิจกรรมแนะแนว ครูควรอ่านรายละเอียดขั้นตอน คำชี้แจงสำหรับครู ชุดกิจกรรมสำหรับนักเรียน และทำความเข้าใจให้ถ่องแท้ พร้อมทั้งเตรียมสื่อและอุปกรณ์ก่อนลงมือจัดกิจกรรม การเตรียมการดังกล่าวช่วยลดความคลาดเคลื่อนในการใช้กิจกรรม และทำให้ครูสามารถจัดกิจกรรมได้มั่นใจมากขึ้น

แนวทางที่สอง คือ การดำเนินกิจกรรมตามลำดับขั้นอย่างครบถ้วน แผนกิจกรรมแนะแนวโดยทั่วไปประกอบด้วยขั้นนำ ขั้นดำเนินกิจกรรม และขั้นสรุป โดยแต่ละขั้นมีบทบาทต่างกัน ขั้นนำช่วยเตรียมความพร้อมและสร้างความสนใจของผู้เรียน ขั้นดำเนินกิจกรรมเปิดโอกาสให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติ คิด วิเคราะห์ แลกเปลี่ยน หรือแก้ปัญหาตามสถานการณ์ที่กำหนด ส่วนขั้นสรุปช่วยให้ผู้เรียนสะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้และเชื่อมกับการดำเนินชีวิตจริง งานของสุวดี ชูเส้ง (2561) ระบุโครงสร้างแผนกิจกรรมแนะแนวที่ประกอบด้วยชื่อกิจกรรม จำนวนคาบ สาระสำคัญ จุดประสงค์การเรียนรู้ การจัดกิจกรรม 3 ขั้น สื่อและอุปกรณ์ การประเมินผล และแหล่งเรียนรู้ ดังนั้น ในการใช้ชุดกิจกรรม ครูไม่ควรเร่งกิจกรรมจนละเลยขั้นสรุปหรือการสะท้อนคิด เพราะขั้นดังกล่าวเป็นช่วงสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนแปลงประสบการณ์จากกิจกรรมเป็นความเข้าใจของตนเอง

แนวทางที่สาม คือ ครูควรทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้และกระบวนการกลุ่มมากกว่าการเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้เพียงฝ่ายเดียว เรื่องการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตเกี่ยวข้องกับความคิด ความรู้สึก ความเครียด ความกังวล ประสบการณ์ส่วนตัว และการตัดสินใจของผู้เรียน ครูจึงต้องสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยทางใจ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นโดยไม่ถูกตัดสิน กระตุ้นให้ผู้เรียนฟังผู้อื่นอย่างเคารพ และตั้งคำถามที่ช่วยให้ผู้เรียนคิดต่ออย่างมีเหตุผล งานของสุวดี ชูเส้ง (2561) สะท้อนว่า กิจกรรมแนะแนวที่ดีควรกระตุ้นให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติ มีส่วนร่วม วิเคราะห์ความรู้สึกและความคิดเห็นหลังทำกิจกรรม และสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ด้วยตนเอง บทบาทครูจึงมีความสำคัญต่อการทำให้กิจกรรมไม่จบเพียงความสนุกหรือการทำใบงาน แต่เกิดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมองเห็นตนเองและทางเลือกของตนชัดขึ้น

แนวทางที่สี่ คือ การเชื่อมกิจกรรมกับชีวิตจริงของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา ความไม่แน่นอนในชีวิตของผู้เรียนวัยนี้อาจเกี่ยวข้องกับผลการเรียน การเลือกแผนการเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อนและ

ครอบครัว ความคาดหวังของผู้ปกครอง การใช้สื่อสังคมออนไลน์ การวางแผนอาชีพ และความกังวลเกี่ยวกับอนาคต ครูจึงควรใช้สถานการณ์ กรณีตัวอย่าง คำถามสะท้อนคิด และใบงานที่ทำให้ผู้เรียนเห็นความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมกับชีวิตของตนเอง ตัวอย่างจากงานของสุวดี ชูเส้ง (2561) แสดงให้เห็นการใช้สถานการณ์ ใบงาน และการทำงานกลุ่มเพื่อฝึกขั้นตอนการแก้ปัญหาและการมองทางออกอย่างเป็นระบบ การเชื่อมกิจกรรมกับชีวิตจริงเช่นนี้ช่วยให้ผู้เรียนไม่มองความไม่แน่นอนเป็นเรื่องไกลตัว แต่เห็นว่าเป็นประสบการณ์ที่สามารถเรียนรู้ ทำความเข้าใจ และฝึกรับมือได้

แนวทางที่ห้า คือ การประเมินผลและติดตามผลอย่างเหมาะสม การประเมินการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวไม่ควรพิจารณาเพียงว่าผู้เรียนทำกิจกรรมครบหรือส่งใบงานครบเท่านั้น แต่ควรพิจารณาความเข้าใจ การมีส่วนร่วม การสะท้อนคิด การเปลี่ยนแปลงด้านทัศนคติ และแนวโน้มการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ในสถานการณ์จริง เครื่องมือที่ใช้ได้ ได้แก่ การสังเกตพฤติกรรม ใบงาน แบบประเมินตนเอง แบบสะท้อนคิด แบบทดสอบก่อนและหลัง และแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน งานของสุพัตรา ถนอมรัตน์ (2557) ใช้แบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนหลังจากเข้าร่วมกิจกรรมครบทุกกิจกรรม และมีการวิเคราะห์ผลด้วยสถิติที่เกี่ยวข้อง ขณะที่งานของมัณฑนา วิเศษสัตย์ (2567) ให้ความสำคัญกับการทดสอบชุดกิจกรรมในบริบทจริงหลังจากสร้างต้นแบบ การประเมินและติดตามผลจึงเป็นส่วนสำคัญที่ช่วยให้ครูเห็นผลของกิจกรรมและนำข้อมูลมาใช้ปรับปรุงการจัดกิจกรรมครั้งต่อไป

แนวทางที่หก คือ การปรับใช้ชุดกิจกรรมตามบริบทอย่างระมัดระวัง ครูสามารถปรับตัวอย่าง สื่อ สถานการณ์ หรือคำถามบางส่วนให้เหมาะกับบริบทของโรงเรียน ระดับชั้น เวลา จำนวนผู้เรียน และประสบการณ์ของผู้เรียน แต่ไม่ควรเปลี่ยนเป้าหมายหลักของกิจกรรมหรือข้ามขั้นตอนสำคัญ เช่น การสำรวจตนเอง การแลกเปลี่ยน การสะท้อนคิด และการประเมินผล การปรับใช้ที่เหมาะสมต้องรักษาแกนของชุดกิจกรรมไว้ ขณะเดียวกันเปิดพื้นที่ให้ครูใช้วิจารณญาณทางวิชาชีพในการจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับผู้เรียนจริง แนวคิดจาก UNICEF (2013) ชี้ให้เห็นว่า การใช้ชุดการศึกษาที่จัดเตรียมไว้ล่วงหน้าให้เกิดผลจำเป็นต้องมีคู่มือ แนวทางหลักสูตร การเตรียมผู้ใช้ และระบบสนับสนุนการดำเนินงาน แม้เอกสารดังกล่าวมิใช่งานแนะแนวโดยตรง แต่ช่วยย้ำหลักการว่า ชุดกิจกรรมจะมีประสิทธิภาพเมื่อผู้ใช้เข้าใจคู่มือ บทบาทของตน และบริบทที่นำชุดกิจกรรมมาใช้

กล่าวโดยสรุป การใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตต้องครอบคลุมการเตรียมความพร้อมก่อนใช้ การดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอน การสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยทางใจ การเชื่อมกิจกรรมกับชีวิตจริงของผู้เรียน การประเมินและติดตามผล ตลอดจนการปรับใช้ให้เหมาะกับบริบทโดยไม่ละทิ้งเป้าหมายหลัก เมื่อครูใช้ชุดกิจกรรมด้วยความเข้าใจและให้ความสำคัญกับกระบวนการสะท้อนคิด ผู้เรียนจะมีโอกาสเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเองและผู้อื่น ฝึกมองปัญหาอย่างรอบด้าน ฝึกจัดการอารมณ์ ฝึกปรับตัว และฝึกตัดสินใจอย่างมีเหตุผล ทักษะเหล่านี้เป็นฐานสำคัญของการดำเนินชีวิตในโลกที่เต็มไปด้วยความเปลี่ยนแปลงและความไม่แน่นอน

สรุปได้ว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือสำคัญในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นระบบ โดยมีลักษณะมากกว่าการนำกิจกรรมหลายกิจกรรมมารวมกัน หากแต่เป็นการออกแบบกิจกรรมที่มีเป้าหมาย เนื้อหา ขั้นตอน สื่อ ใบงาน และการประเมินผลที่สัมพันธ์กันอย่างชัดเจน ชุดกิจกรรมแนะแนวจึงช่วยให้ครูสามารถจัดกระบวนการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างมีทิศทางและช่วยให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ที่ต่อเนื่อง สอดคล้องกับวัย ความต้องการ และบริบทชีวิตของตนเอง สำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา ชุดกิจกรรมแนะแนวมีคุณค่าอย่างยิ่งต่อการพัฒนาความคิด

อารมณ์ การตัดสินใจ การปรับตัว การวางแผนการเรียนและอาชีพ รวมทั้งการรับมือกับปัญหาและสถานการณ์ชีวิตที่ซับซ้อน เนื่องจากวัยมัธยมศึกษาเป็นช่วงวัยที่ต้องเผชิญความเปลี่ยนแปลงหลายด้าน ทั้งความคาดหวังทางการเรียน ความสัมพันธ์กับผู้อื่น การค้นหาตนเอง และความกังวลเกี่ยวกับอนาคต การจัดกิจกรรมแนะแนวในลักษณะเป็นชุดจึงช่วยให้ผู้เรียนได้สำรวจตนเอง แลกเปลี่ยนประสบการณ์ ฝึกคิด ฝึกจัดการอารมณ์ และสะท้อนสิ่งที่เรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่เป็นรูปธรรม

การพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวให้มีคุณภาพจำเป็นต้องเริ่มจากการวิเคราะห์ผู้เรียน ปัญหา ความต้องการ และบริบทของโรงเรียนอย่างรอบด้าน จากนั้นจึงกำหนดเป้าหมาย นิยามปฏิบัติการ และกรอบเนื้อหาให้ชัดเจน ออกแบบแผนกิจกรรมให้มีองค์ประกอบครบถ้วน เลือกกิจกรรมและสื่อให้เหมาะกับธรรมชาติของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา และตรวจสอบคุณภาพก่อนนำไปใช้จริง หลักการเหล่านี้ทำให้ชุดกิจกรรมแนะแนวมีความน่าเชื่อถือ ใช้ได้จริง และสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาผู้เรียน

การใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตต้องอาศัยบทบาทของครูในฐานะผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ ครูควรเตรียมความพร้อมก่อนใช้ชุดกิจกรรม ดำเนินกิจกรรมตามลำดับขั้น สร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยทางใจ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม เชื่อมโยงกิจกรรมกับชีวิตจริง และใช้การสะท้อนคิดเป็นกลไกสำคัญในการสร้างความเข้าใจของผู้เรียน การประเมินผลควรครอบคลุมทั้งการสังเกตพฤติกรรม ใบงาน แบบประเมินตนเอง และการสะท้อนประสบการณ์หลังร่วมกิจกรรม

นั่นคือ ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาเรียนรู้การเผชิญสถานการณ์ที่ไม่อาจคาดการณ์ได้อย่างมีสติ มีเหตุผล และมีความยืดหยุ่น ผู้เรียนจะได้ฝึกการรู้คิดภายใต้ข้อมูลที่ไม่ครบถ้วน ฝึกจัดการอารมณ์เมื่อเกิดความกังวลหรือความสับสน และฝึกปรับตัวต่อสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงอย่างเหมาะสม ชุดกิจกรรมแนะแนวจึงเป็นฐานสำคัญของการจัดแผนพัฒนาผู้เรียนในส่วนต่อไป ซึ่งมุ่งให้ผู้เรียนสามารถดำเนินชีวิตในโลกยุคผันผวนหลังโควิด 19 ได้อย่างมั่นคงและมีคุณภาพ

ส่วนที่ 2

ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้างคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษา

ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้างคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษา

จำนวนกิจกรรมย่อย 8 กิจกรรม กิจกรรมละ 50 นาที

การกำหนดจำนวนครั้งของชุดกิจกรรมแนะแนว

การกำหนดจำนวนครั้งของชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษานั้น ต้องอิงหลักฐานเชิงประจักษ์จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง มิใช่การกำหนดโดยอำเภอใจ จากการทบทวนวรรณกรรมพบหลักฐานสำคัญดังนี้

Schonert-Reichl and Lawlor (2010) ศึกษาโปรแกรมพัฒนาทักษะทางจิตวิทยาในโรงเรียนสำหรับวัยรุ่น พบว่าโปรแกรมที่ใช้ 10 ครั้งมีประสิทธิผลในการพัฒนาคุณลักษณะทางจิตวิทยา Durlak et al. (2011) วิเคราะห์งานวิจัยโปรแกรม Social and Emotional Learning (SEL) ในโรงเรียนกว่า 213 โปรแกรม พบว่าโปรแกรมที่มีประสิทธิผลสูงโดยเฉลี่ยใช้จำนวนกิจกรรมการสร้างทักษะ 11–20 ครั้ง และโปรแกรมที่สั้นเกินไปมักไม่สามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนได้ de Mooij et al. (2020) สรุปจาก meta-analysis ว่าโปรแกรมพัฒนาทักษะที่เหมาะสมสำหรับเด็กและวัยรุ่นที่ไม่ใช่กลุ่มทางคลินิกควรมีแบบฝึกหัดการสร้างทักษะ 11–20 ครั้ง Haugland et al. (2020) ศึกษาโปรแกรม CBT กลุ่มในโรงเรียนสำหรับวัยรุ่นอายุ 12–16 ปี โดยเปรียบเทียบโปรแกรม 5 ครั้งกับ 10 ครั้ง พบว่าทั้งสองรูปแบบให้ผลในระยะสั้นไม่ต่างกัน แต่โปรแกรม 10 ครั้งให้ผลที่ดีกว่าในการติดตามผลระยะยาว 1 ปี นอกจากนี้ แนวทางจากสถาบันวิจัยสุขภาพจิตของวัยรุ่น (FIU, 2015) ระบุว่าโปรแกรมกลุ่มในโรงเรียนที่มีประสิทธิผลมักใช้ 8–12 ครั้งเป็นมาตรฐาน โดยจัดรายสัปดาห์ต่อเนื่องกัน

จากหลักฐานข้างต้น ประกอบกับบริบทของโรงเรียนมัธยมศึกษาไทยที่มีคาบแนะแนว 50 นาทีต่อสัปดาห์ และความจำเป็นในการพัฒนาการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตครบทั้ง 3 มิติ ได้แก่ มิติการรู้คิด มิติการปรับตัวและความยืดหยุ่น และมิติการจัดการอารมณ์ การวิจัยครั้งนี้จึงกำหนดชุดกิจกรรมแนะแนวจำนวน 8 ครั้ง คาบละ 50 นาที โดยมีเหตุผลในการกำหนด ดังนี้

ประการแรก จำนวน 8 ครั้งอยู่ในช่วง 8–12 ครั้งที่งานวิจัยหลายชิ้นยืนยันว่ามีประสิทธิผล และสอดคล้องกับข้อค้นพบของ de Mooij et al. (2020) ที่ระบุว่าต้องการแบบฝึกหัดการสร้างทักษะอย่างน้อย 11 ครั้งขึ้นไป เมื่อคำนึงว่าในแต่ละคาบ 50 นาทีสามารถบรรจุกิจกรรมย่อยได้ 1–2 กิจกรรม จำนวน 8 คาบจึงครอบคลุมแบบฝึกหัดรวมกันไม่น้อยกว่า 12–14 กิจกรรม ประการที่สอง จำนวน 8 ครั้งเพียงพอต่อการพัฒนาครบทั้ง 3 มิติอย่างเป็นระบบ โดยจัดสรรเป็นคาบปฐมนิเทศ 1 คาบ มิติการรู้คิต 2 คาบ มิติการปรับตัวและความยืดหยุ่น 2 คาบ มิติการจัดการอารมณ์ 2 คาบ และคาบสรุปและสะท้อนคิด 1 คาบ ประการที่สาม จำนวน 8 ครั้งต่อเนื่องกันรายสัปดาห์ใช้เวลาประมาณ 2 ภาคการศึกษา ซึ่งเป็นระยะเวลาที่เหมาะสมต่อการสร้างการเปลี่ยนแปลงทางคุณลักษณะของนักเรียนมัธยมศึกษาตามแนวคิดของ Kolb (1984) ที่เน้นการเรียนรู้ผ่านวงจรประสบการณ์ซ้ำซ้อน

หลักการออกแบบโครงสร้างขั้นตอน

การออกแบบโครงสร้างขั้นตอนการจัดกิจกรรมแนะแนวในชุดนี้ยึดหลักการเรียนรู้เชิงประสบการณ์เป็นแกนกลาง โดยบูรณาการแนวคิดทางจิตวิทยาและการศึกษาจากนักวิชาการหลายท่านเข้าด้วยกัน เพื่อให้การพัฒนาทักษะการจัดการความไม่แน่นอนเกิดขึ้นอย่างมีความหมาย ยั่งยืน และเหมาะสมกับพัฒนาการของผู้เรียนวัยมัธยมศึกษา

โครงสร้างที่ใช้ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นนำ 10 นาที ขั้นกิจกรรมหลัก 25 นาที ขั้นสำรวจตนเอง 10 นาที และขั้นสรุปและสะท้อนคิด 5 นาที รวม 50 นาที โดยแต่ละขั้นมีฐานทางทฤษฎีรองรับดังต่อไปนี้

ฐานทางทฤษฎีหลัก

1. วัฏจักรการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของ Kolb (1984)

Kolb อธิบายว่าการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพและยั่งยืนต้องผ่านวัฏจักร 4 ระยะที่เชื่อมต่อกันอย่างเป็นองค์รวม ได้แก่ ระยะที่หนึ่งคือ Concrete Experience หรือการมีประสบการณ์ตรง ระยะที่สองคือ Reflective Observation หรือการสังเกตและสะท้อนคิด ระยะที่สามคือ Abstract Conceptualization หรือการสรุปเป็นแนวคิด และระยะที่สี่คือ Active Experimentation หรือการนำไปทดลองใช้ โครงสร้าง 4 ขั้นของชุดกิจกรรมนี้ออกแบบให้สอดรับกับวัฏจักรดังกล่าวอย่างตรงไปตรงมา ดังแสดงในตารางต่อไปนี้

ขั้นตอนการจัดกิจกรรม	เวลา	ขั้นตอนของ Kolb (1984)	บทบาทการเรียนรู้
ขั้นนำ	10 นาที	Active Experimentation	เปิดใจและเชื่อมประสบการณ์ใหม่กับประสบการณ์เดิมของผู้เรียน
ขั้นกิจกรรมหลัก	25 นาที	Concrete Experience	สร้างประสบการณ์ตรงใหม่ผ่านกิจกรรมเชิงจิตวิทยา
ขั้นสำรวจตนเอง	10 นาที	Reflective Observation + Abstract Conceptualization	สะท้อนประสบการณ์และสรุปเป็นความเข้าใจของตนเอง
ขั้นสรุปและสะท้อนคิด	5 นาที	Active Experimentation	เชื่อมการเรียนรู้สู่การนำไปใช้จริงในชีวิต

การที่ขั้นกิจกรรมหลักใช้เวลา 25 นาที หรือร้อยละ 50 ของเวลาทั้งหมด สอดคล้องกับจุดเน้นของ Kolb ที่ว่าการมีประสบการณ์ตรงเป็นรากฐานสำคัญที่สุดของการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ โดยการสะท้อนคิดและการสรุปแนวคิดจะมีคุณภาพได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนได้ผ่านประสบการณ์ที่มีความหมายและลึกพอเสียก่อน

2. ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของ Mezirow (1991)

Mezirow อธิบายว่าการเรียนรู้เชิงจิตวิทยาที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างแท้จริง ต้องผ่านกระบวนการที่เรียกว่า Transformative Learning ซึ่งเริ่มต้นจากการที่ผู้เรียนได้เผชิญกับ Disorienting Dilemma หรือสถานการณ์ที่ท้าทายกรอบความคิดเดิม จากนั้นมีโอกาสสำรวจตนเองและสะท้อนคิดอย่างลึกซึ้ง และสุดท้ายสรุปเป็นกรอบความคิดใหม่ที่นำไปใช้ได้จริง

โครงสร้าง 4 ขั้นของชุดกิจกรรมนี้รองรับกระบวนการดังกล่าวโดยขั้นนำทำหน้าที่สร้าง Disorienting Dilemma ด้วยการตั้งคำถามที่ท้าทายความคิดเดิม ขั้นกิจกรรมหลักสร้างประสบการณ์ใหม่ที่ให้ผู้เรียนได้สัมผัสทักษะและมุมมองที่แตกต่างออกไป ขั้นสำรวจตนเองเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนประมวลผลการเปลี่ยนแปลงในเชิงส่วนตัวโดยไม่ถูกตัดสิน และขั้นสรุปและสะท้อนคิดช่วยให้กรอบความคิดใหม่ถูกเชื่อมโยงสู่การนำไปใช้ในชีวิตจริง

3. หลักการจัดกิจกรรมกลุ่มเชิงจิตวิทยาของ Gladding (2012)

Gladding ระบุว่ากิจกรรมกลุ่มในงานแนะแนวที่มีประสิทธิภาพต้องมีโครงสร้างที่ชัดเจนใน 3 ส่วน ได้แก่ ส่วนการเปิด ส่วนการดำเนินกิจกรรม และส่วนการปิดที่มีการสะท้อนคิด โดยแนะนำสัดส่วนเวลาโดยประมาณที่ 20:60:20 ซึ่งเมื่อพิจารณาโครงสร้าง 4 ขั้นของชุดกิจกรรมนี้จะพบว่าขั้นนำคิดเป็นร้อยละ 20 ของเวลาทั้งหมด ขั้นกิจกรรมหลักคิดเป็นร้อยละ 50 และขั้นสำรวจตนเองรวมกับขั้นสรุปและสะท้อนคิดคิดเป็นร้อยละ 30 ซึ่งอยู่ในแนวทางที่ Gladding แนะนำและปรับให้เหมาะสมกับเป้าหมายการพัฒนาทักษะเชิงจิตวิทยาโดยเฉพาะ

หลักคิดและเหตุผลทางวิชาการของแต่ละขั้นตอน

ขั้นนำ (10 นาที)

Ausubel (1968) เสนอแนวคิด Advance Organizer ว่าการเรียนรู้ที่มีความหมายจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้และประสบการณ์ใหม่เข้ากับโครงสร้างความรู้ที่มีอยู่เดิมได้ ขั้นนำจึงทำหน้าที่สำคัญในการเปิดประตูสู่การเรียนรู้โดยการกระตุ้นให้ผู้เรียนดึงประสบการณ์เดิมที่เกี่ยวข้องออกมา สร้างความพร้อมทางปัญญาและอารมณ์ก่อนเผชิญกับประสบการณ์ใหม่ และสร้างแรงจูงใจภายในด้วยการทำให้ผู้เรียนเห็นความเชื่อมโยงระหว่างกิจกรรมกับชีวิตจริงของตนเอง เวลา 10 นาทีได้รับการออกแบบให้เพียงพอสำหรับการเชื่อมโยงและกระตุ้นความสนใจโดยไม่ตัดทอนเวลาของขั้นกิจกรรมหลักซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการเรียนรู้

ขั้นกิจกรรมหลัก (25 นาที)

Csikszentmihalyi (1990) พบว่าการเข้าสู่สภาวะ Flow ซึ่งเป็นสภาวะที่การมีส่วนร่วมและการเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างเต็มที่ต้องใช้เวลาอย่างน้อย 15–20 นาทีในการดำเนินกิจกรรมที่มีความท้าทายพอเหมาะ นอกจากนี้งานวิจัยด้านประสาทวิทยาศาสตร์และการเรียนรู้พบว่าช่วง Optimal Attention Span ของผู้เรียนวัยมัธยมศึกษาอยู่ที่ประมาณ 20–30 นาทีสำหรับกิจกรรมที่มีความหมายและการมีส่วนร่วมสูง Wilson and Korn (2007) ขั้นกิจกรรมหลักจึงได้รับการจัดสรรเวลา 25 นาทีเพื่อให้ผู้เรียนได้สัมผัสประสบการณ์ตรงอย่างเพียงพอสำหรับการสร้างความเข้าใจใหม่ผ่านกิจกรรมเชิงจิตวิทยาที่ออกแบบอย่างมีเป้าหมายชัดเจน

ขั้นสำรวจตนเอง (10 นาที)

Pennebaker (1997) พบจากการวิจัยกว่า 20 ปีว่าการเขียนสะท้อนตนเองแม้เพียง 8–10 นาทีช่วยให้สมองประมวลผลประสบการณ์ทางอารมณ์ได้ดีขึ้น ลดความรุนแรงของอารมณ์ และสร้างความเข้าใจตนเองที่ลึกขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ Schon (1983) อธิบายกระบวนการนี้ว่าเป็น Reflection-on-action ซึ่งเป็นขั้นตอนสำคัญที่ทำให้ประสบการณ์ที่ได้รับกลายเป็นการเรียนรู้ที่แท้จริง นอกจากนี้การออกแบบให้ขั้นนี้เป็นกิจกรรมรายบุคคลที่เป็นส่วนตัวสอดคล้องกับหลักการ Safe Space ในงานแนะแนวที่ Rogers (1961) อธิบายว่า การเติบโตทางจิตใจต้องการพื้นที่ที่ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัยพอที่จะสำรวจตนเองอย่างซื่อสัตย์โดยไม่ถูกตัดสิน

ขั้นสรุปและสะท้อนคิด (5 นาที)

แม้จะมีเวลาเพียง 5 นาที แต่ Zull (2002) ชี้ว่าการปิดกิจกรรมด้วยคำถามที่กระตุ้นให้ผู้เรียนสรุปการเรียนรู้ด้วยตนเองมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการรวมเนื้อหาเข้าสู่ความจำระยะยาว เพราะสมองจะเข้ารหัสและจัดเก็บสิ่งที่ผู้เรียนสรุปเองได้ดีกว่าสิ่งที่ได้รับการบอกเล่า Langer (1997) เพิ่มเติมว่า Mindful Conclusion แม้สั้นแต่มีคุณภาพสูงกว่าการสรุปที่ยาวแต่ผู้เรียนไม่มีส่วนร่วม และการแจกการ์ดสรุปความรู้ในขั้นนี้ทำหน้าที่เป็น Retrieval Cue ตามทฤษฎีของ Tulving (1974) ที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถดึงการเรียนรู้กลับมาใช้ได้ในสถานการณ์จริง

สรุป

โครงสร้าง 4 ขั้นตอนและสัดส่วนเวลา 10-25-10-5 นาที ได้รับการออกแบบโดยอิงวัฏจักรการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของ Kolb (1984) เป็นกรอบหลัก ร่วมกับทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของ Mezirow (1991) และหลักการจัดกิจกรรมกลุ่มเชิงจิตวิทยาของ Gladding (2012) โดยแต่ละขั้นตอนได้รับการสนับสนุนจากหลักฐานทางวิชาการที่เชื่อถือได้ และสัดส่วนเวลาได้รับการออกแบบให้สอดคล้องกับธรรมชาติการเรียนรู้ของผู้เรียนวัยมัธยมศึกษาและเป้าหมายการพัฒนาทักษะการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตโดยเฉพาะ

คุณสมบัติและบทบาทของผู้สอน

ผู้สอนที่จะนำชุดกิจกรรมนี้ไปใช้ควรมีความเข้าใจพื้นฐานด้านจิตวิทยาวัยรุ่นและหลักการแนะแนว มีทักษะการฟังอย่างตั้งใจและการตั้งคำถามเชิงสำรวจ และสามารถสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยทางจิตใจได้ บทบาทหลักของผู้สอนในชุดกิจกรรมนี้คือการเป็นผู้อำนวยความสะดวก (Facilitator) ไม่ใช่ผู้ถ่ายทอดความรู้ ซึ่งหมายความว่าผู้สอนทำหน้าที่เปิดพื้นที่สำหรับการเรียนรู้ กระตุ้นด้วยคำถาม รับฟังโดยไม่ตัดสิน และสะท้อนให้ผู้เรียนเห็นการเติบโตของตนเอง มากกว่าการอธิบายหรือให้คำตอบ

รายละเอียดโครงสร้างชุดกิจกรรมแนะแนว

ชื่อกิจกรรม	องค์ประกอบการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต	วัตถุประสงค์	เนื้อหาโดยย่อ	เทคนิค
กิจกรรมที่ 1 ความไม่แน่นอน... เพื่อนที่ฉันต้องรู้จัก	รองรับ ภาพรวมทั้ง 3 มิติ (ปฐมนิเทศ	1. อธิบายความหมายของความไม่แน่นอนในชีวิตได้ 2. ตระหนักว่าความไม่แน่นอนเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตทุกคน 3. ประเมินจุดยืนของตนเองใน 3 มิติเบื้องต้นได้	ความไม่แน่นอนในชีวิตคืออะไร ทำไมวัยรุ่นต้องเผชิญกับความไม่แน่นอน 3 มิติของการจัดการความไม่แน่นอน และการสำรวจตนเองเบื้องต้น	1. เกมไพ่สถานการณ์ชีวิต (นักเรียนจับไพ่สถานการณ์และแสดงปฏิกิริยา) 2. วงสนทนาแลกเปลี่ยน 3. กิจกรรมสำรวจตนเองอย่างง่าย
กิจกรรมที่ 2 คิดให้ได้... เมื่อยังไม่รู้ทุกอย่าง	มิติที่ 1 การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน	1. ฝึกวิเคราะห์สถานการณ์ที่ข้อมูลไม่ครบถ้วน 2. ระบุทางเลือกที่เป็นไปได้ 3. ประเมินผลที่อาจเกิดขึ้นได้อย่างมีเหตุผล	การคิดเมื่อข้อมูลไม่ครบ กับดักความคิดที่พบบ่อยในวัยรุ่น เช่น คิดแบบขาว-ดำ คิดแบบหายนะ การมองสถานการณ์หลายแง่มุม	1. กรณีศึกษาสถานการณ์ใกล้ตัว เช่น เพื่อนไม่ตอบข้อความ ครูเปลี่ยนกำหนดส่งงาน ผลสอบไม่เป็นอย่างที่คิด 2. การอภิปรายกลุ่มย่อย 3–4 คน 3. บันทึกการคิด "ฉันคิดอะไร / จริงหรือเปล่า / มีอีกแบบไหม"
กิจกรรมที่ 3 ตัดสินใจได้...ไม่ต้องรอให้แน่ใจ 100%	มิติที่ 1 การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน	1. ฝึกกระบวนการตัดสินใจในสถานการณ์ที่ยังมีความไม่แน่นอน 2. ฝึกการยอมรับได้ว่าการตัดสินใจทุกอย่างมีความเสี่ยงในระดับหนึ่ง	ขั้นตอนการตัดสินใจเมื่อข้อมูลไม่ครบ การชั่งน้ำหนักทางเลือก ความกล้าในการตัดสินใจและรับผิดชอบผล	1. สถานการณ์จำลอง Role-play ที่นักเรียนต้องตัดสินใจภายในเวลาจำกัด 2. เครื่องมือ "ตาราง 2x2" ทางเลือกอย่างง่าย 3. การสะท้อนคิดคู่ ว่าแต่ละคนตัดสินใจอย่างไรและเพราะอะไร

ชื่อกิจกรรม	องค์ประกอบการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต	วัตถุประสงค์	เนื้อหาโดยย่อ	เทคนิค
กิจกรรมที่ 4 แผนพัง...แต่ฉันไม่พัง	มิติที่ 2 การปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอน	1. ฝึกยอมรับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงโดยไม่คาดคิด 2. สร้างทางเลือกใหม่ได้และมองเห็นโอกาสในสถานการณ์ที่ไม่เป็นอย่างที่หวัง	ธรรมชาติของการเปลี่ยนแปลงในชีวิตวัยรุ่น การปล่อยวางสิ่งที่ควบคุมไม่ได้ การมองวิกฤตเป็นโอกาส	1. เรื่องเล่าสั้น "วันที่แผนพัง" จากประสบการณ์จริงของนักเรียน 2. กิจกรรมกลุ่ม "ถ้าแผน A ล้มเหลว แผน B คืออะไร" 3. การวิเคราะห์ตัวอย่างบุคคลที่ปรับตัวได้ดีจากสถานการณ์จริง
กิจกรรมที่ 5 ฉันงอได้... แต่ไม่หัก	มิติที่ 2 การปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอน	1. เข้าใจความหมายของความยืดหยุ่นเชิงบวก แยกแยะระหว่างการยืดหยุ่นกับการยอมแพ้ได้ 2. ฝึกปรับเป้าหมายใหม่โดยไม่สูญเสียตัวเอง	ความยืดหยุ่นเชิงบวกคืออะไรและสำคัญอย่างไร ความแตกต่างระหว่างยืดหยุ่น ยืนหยัด และยอมแพ้ การตั้งเป้าหมายใหม่จากสิ่งที่มีอยู่	1. กิจกรรม "ต้นไม้ในพายุ" (นักเรียนวาดสัญลักษณ์ตัวเองและอธิบาย) 2. การสนทนากลุ่มเชิงโค้ช "อะไรทำให้ฉันยืดหยุ่นได้" 3. บันทึกสั้น "สิ่งที่ฉันยืดหยุ่นได้แล้วในชีวิต"
กิจกรรมที่ 6 รู้ทันความรู้สึก... ก่อนมันพาเราไป	มิติที่ 3 การจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน	1. ระบุและตระหนักรู้อารมณ์ที่เกิดขึ้นเมื่อเผชิญความไม่แน่นอนได้ 2. ยอมรับว่าความวิตกกังวลและความกลัวเป็นเรื่องปกติ และไม่ถูกครอบงำโดยอารมณ์เหล่านั้น	อารมณ์ที่พบบ่อยเมื่อเจอความไม่แน่นอน ทำไมเราถึงรู้สึกแบบนี้ได้ การรู้จักอารมณ์ตัวเองโดยไม่ตัดสิน	1. กิจกรรม "แผนที่อารมณ์" (นักเรียนระบายสีตำแหน่งในร่างกายที่รู้สึกเมื่อเครียดหรือไม่แน่นอน) 2. การฝึกสังเกตตนเองแบบง่าย 3. การแลกเปลี่ยนในวงเล็กอย่างปลอดภัย

ชื่อกิจกรรม	องค์ประกอบการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต	วัตถุประสงค์	เนื้อหาโดยย่อ	เทคนิค
กิจกรรมที่ 7 ใจสงบได้... แม้ยังไม่รู้คำตอบ	มิติที่ 3 การจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน	1. ฝึกเทคนิคการจัดการอารมณ์เชิงบวกอย่างน้อย 2 วิธี 2. สามารถรักษาความสงบใจในสถานการณ์กดดันเบื้องต้นได้	เทคนิคการจัดการอารมณ์ที่วัยรุ่นทำได้จริง การปรับมุมมองต่อสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน การยอมรับความจริงว่าบางอย่างเราควบคุมไม่ได้	1. ฝึกการหายใจและผ่อนคลายเบื้องต้น 2. กิจกรรม "พลิกมุมคิด" (นำสถานการณ์กดดันมาลองมองใหม่) 3. การสร้าง "กล่องเครื่องมือจัดการอารมณ์" ของตัวเอง
กิจกรรมที่ 8 ฉันกับความไม่แน่นอน... พร้อมแล้ว	บูรณาการทั้ง 3 มิติ (ปัจฉิมนิเทศ)	1. สะท้อนคิดการเติบโตของตนเองตลอด 8 กิจกรรม เชื่อมโยงทักษะทั้ง 3 มิติเข้าด้วยกัน 2. สร้างแผนการพัฒนาตนเองต่อเนื่องในชีวิตจริงได้	การทบทวนการเดินทางทั้ง 8 กิจกรรม สิ่งที่เปลี่ยนแปลงในตัวเองและสิ่งที่อยากพัฒนาต่อ การวางแผนชีวิตเมื่อต้องเผชิญความไม่แน่นอน	1. กิจกรรม "จดหมายถึงตัวเองในอนาคต" (นักเรียนเขียนถึงตัวเองอีก 1 ปีข้างหน้า) 2. การนำเสนอ "สิ่งที่ฉันได้เรียนรู้" คนละ 1 ประโยคในวง 3. การปิดกลุ่มอย่างอบอุ่น

บรรณานุกรม

Ausubel, D. P. (1968**). Educational psychology: A cognitive view**. Holt, Rinehart and Winston.

Csikszentmihalyi, M. (1990). **Flow: The psychology of optimal experience**. Harper and Row.

Gladding, S. T. (2012). **Groups: A counseling specialty** (6th ed.). Pearson.

Kolb, D. A. (1984). **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. Prentice Hall.

Langer, E. J. (1997). **The power of mindful learning**. Addison-Wesley.

Mezirow, J. (1991). **Transformative dimensions of adult learning**. Jossey-Bass.

Pennebaker, J. W. (1997). **Opening up: The healing power of expressing emotions**. Guilford Press.

Rogers, C. R. (1961). **On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy**. Houghton Mifflin.

Schon, D. A. (1983). **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Basic Books.

Tulving, E. (1974). Cue-dependent forgetting. **American Scientist, 62**(1), 74–82.

Whitmore, J. (2009). **Coaching for performance: GROWing human potential and purpose** (4th ed.). Nicholas Brealey Publishing.

Wilson, K., & Korn, J. H. (2007). Attention during lectures: Beyond ten minutes. **Teaching of Psychology, 34**(2), 85–89.

Zull, J. E. (2002). **The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning**. Stylus Publishing.

แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ 1

ชื่อกิจกรรม "ความไม่แน่นอน...เพื่อนที่ฉันต้องรู้จัก"
มิติที่พัฒนา ภาพรวมทั้ง 3 มิติ (ปฐมนิเทศ)
ระยะเวลา 50 นาที

เป้าหมายการพัฒนา

กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนาองค์ประกอบพื้นฐานของการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตทั้ง 3 มิติ โดยเป็นการปูรากฐานความเข้าใจและการตระหนักรู้เบื้องต้น เพื่อให้ผู้เรียนพร้อมเข้าสู่กระบวนการพัฒนาในกิจกรรมที่ 2–8 ต่อไปอย่างมีประสิทธิภาพ

การเชื่อมโยงกับกิจกรรมอื่น

เป็นกิจกรรมเริ่มต้นของชุด ไม่มีกิจกรรมก่อนหน้า

เป็นพื้นฐานให้กิจกรรมที่ 2–8 ทุกกิจกรรม โดยเฉพาะกิจกรรมที่ 2 (มิติการรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน)

วัตถุประสงค์

เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม ผู้เรียนสามารถ

1. อธิบายความหมายและลักษณะของความไม่แน่นอนในชีวิตได้
2. ตระหนักรู้ว่าความไม่แน่นอนเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตทุกคน ไม่ใช่สิ่งผิดปกติ
3. ระบุการตอบสนองเบื้องต้นของตนเองต่อสถานการณ์ที่ไม่แน่นอนใน 3 มิติได้

สาระสำคัญ

ความไม่แน่นอนในชีวิต (Uncertainty in Life) คือสภาวะที่บุคคลไม่สามารถคาดการณ์ผลลัพธ์ของสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างแน่ชัด ไม่ว่าจะเป็นความไม่แน่นอนจากข้อมูลที่ไม่ครบถ้วน จากการเปลี่ยนแปลงที่ไม่คาดคิด หรือจากทางเลือกที่มีผลลัพธ์หลายแบบ ความไม่แน่นอนไม่ใช่ภัยคุกคาม แต่เป็นส่วนหนึ่งของชีวิตมนุษย์ทุกคนในทุกช่วงวัย คนที่จัดการความไม่แน่นอนได้ดีไม่ใช่คนที่ไม่รู้สึกกลัวหรือไม่วิตกกังวล แต่คือคนที่รับรู้ความรู้สึกเหล่านั้นได้ คิดและตัดสินใจได้อย่างมีเหตุผล ปรับตัวได้เมื่อสถานการณ์เปลี่ยน และจัดการอารมณ์ได้โดยไม่ถูกครอบงำ

สิ่งสำคัญที่ทุกคนต้องพัฒนาคือความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนใน 3 มิติที่ทำงานร่วมกัน ได้แก่ มิติการรู้คิต คือการคิดและตัดสินใจเมื่อข้อมูลไม่ครบ มิติการปรับตัวและความยืดหยุ่น คือการรับมือเมื่อสถานการณ์เปลี่ยนแปลง และมิติการจัดการอารมณ์ คือการควบคุมความรู้สึกเมื่อเผชิญกับสิ่งที่ไม่แน่นอน การรู้จักตนเองว่ามีจุดแข็งและจุดที่ต้องพัฒนาในมิติใดบ้างคือก้าวแรกที่สำคัญที่สุดของการพัฒนาตนเอง

สาระการเรียนรู้

1. ความหมายและประเภทของความไม่แน่นอนในชีวิต
2. ความไม่แน่นอนในชีวิตวัยรุ่น
3. 3 มิติของการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต
4. การรู้จักตนเองเบื้องต้นด้านการจัดการความไม่แน่นอน

สื่อการเรียนรู้

1. ไพ่สถานการณ์ชีวิต จำนวน 20 ใบ (ดูภาคผนวก ก)
2. ใบงานแบบสำรวจตนเอง "ฉันกับความไม่แน่นอน" (ดูภาคผนวก ข)
3. การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม (ดูภาคผนวก ค)

ขั้นตอนการจัดกิจกรรม

ขั้นนำ (10 นาที)

ผู้สอนเริ่มด้วยการให้ผู้เรียนนึกถึงสถานการณ์ในชีวิตประจำวันที่รู้สึกว่า "ไม่รู้จะเกิดอะไรขึ้น" แล้วเชิญชวนให้แลกเปลี่ยนเรียนรู้สั้น ๆ 2–3 คน โดยไม่บังคับ จากนั้นผู้สอนตั้งคำถามกับทั้งห้องว่า "เวลาที่เราไม่แน่ใจในบางเรื่อง พวกเราทำอะไรบ้าง?" เพื่อเปิดวงสนทนาและสังเกตรูปแบบการตอบสนองที่หลากหลายของผู้เรียน ผู้สอนรับฟังโดยไม่ตัดสิน และสะท้อนว่าการตอบสนองทุกแบบล้วนเป็นเรื่องธรรมชาติ

ขั้นกิจกรรมหลัก (25 นาที)

ผู้สอนแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่ม 4–5 คน แจกไพ่สถานการณ์กลุ่มละ 1 ใบ ให้แต่ละกลุ่มอ่านสถานการณ์แล้วพูดคุยกันใน 3 คำถาม ได้แก่ ความรู้สึกแรกที่เกิดขึ้นเมื่อเจอสถานการณ์นี้คืออะไร ความคิดที่ผ่านเข้ามาในความคิดคืออะไร และอยากทำอะไรเป็นอย่างแรก โดยใช้เวลากลุ่มละประมาณ 10 นาที จากนั้นแต่ละกลุ่มนำเสนอสั้น ๆ กลุ่มละ 2–3 นาที ผู้สอนช่วยสะท้อนให้เห็นว่าการตอบสนองที่แตกต่างกันสัมพันธ์กับ 3 มิติอย่างไร เช่น ความคิดสัมพันธ์กับมิติการรู้คิต ความรู้สึกสัมพันธ์กับมิติการจัดการอารมณ์ และการกระทำสัมพันธ์กับมิติการปรับตัว

ขั้นแบบสำรวจตนเอง (10 นาที)

ผู้เรียนทำใบงานแบบสำรวจตนเอง "ฉันกับความไม่แน่นอน" เป็นรายบุคคลในเวลาประมาณ 5 นาที โดยผู้สอนย้ำว่าเป็นข้อมูลส่วนตัวสำหรับการพัฒนาตนเอง ไม่มีการเก็บคะแนน จากนั้นผู้สอนอธิบายภาพรวมของ 3 มิติที่จะพัฒนาตลอดทั้ง 8 กิจกรรม เพื่อให้ผู้เรียนเห็นทิศทางการพัฒนาของตนเองอีก 5 นาที

ขั้นสรุปและสะท้อนคิด (5 นาที)

ผู้สอนใช้คำถามสะท้อนคิด 1–2 ข้อในวงรวม จากนั้นแจกการ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรมให้ผู้เรียนเก็บไว้เป็นที่ระลึกและใช้ทบทวนตนเองต่อไป

คำถามสะท้อนคิด

ผู้สอนเลือกใช้ 2–3 ข้อตามความเหมาะสมของกลุ่ม

1. "วันนี้เราพบว่าตัวเองตอบสนองต่อความไม่แน่นอนอย่างไรบ้าง?"
2. "มีด้านไหนที่รู้สึกว่าตัวเองทำได้ดีอยู่แล้ว และด้านไหนที่อยากพัฒนาเพิ่ม?"
3. "ความไม่แน่นอนในชีวิตเราคือปัญหา หรือเป็นส่วนหนึ่งของการเติบโต?"
4. "ถ้าเราจัดการความไม่แน่นอนได้ดีขึ้น ชีวิตเราจะเปลี่ยนไปอย่างไร?"

คุณลักษณะที่คาดหวังหลังกิจกรรม

ผู้เรียนแสดงออกถึงการตระหนักรู้ว่าความไม่แน่นอนเป็นเรื่องปกติในชีวิต สามารถพูดถึงความรู้สึกและความคิดของตนเองเมื่อเผชิญสถานการณ์ที่ไม่แน่นอนได้โดยไม่รู้สึกอับอายหรือกังวลมากเกินไป และมีท่าทีเปิดรับการเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองในกิจกรรมต่อ ๆ ไป

การประเมินผล

สิ่งที่ประเมิน	วิธีการ	เครื่องมือ
การมีส่วนร่วมและความกล้าแสดงออก	สังเกตพฤติกรรมระหว่างกิจกรรม	แบบสังเกตพฤติกรรมผู้เรียน
ความเข้าใจใน 3 มิติเบื้องต้น	ตรวจใบงานแบบสำรวจตนเอง	แบบประเมินใบงานแบบสำรวจตนเอง
การสะท้อนคิดตนเอง	ฟังการตอบคำถามสะท้อนคิด	คำถามสะท้อนคิดในวง

ข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอน

1. สร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยและไม่ตัดสินตั้งแต่ต้น เพราะกิจกรรมแรกจะกำหนดบรรยากาศของทั้งชุด ผู้เรียนต้องรู้สึกว่าทุกความรู้สึกและความคิดเป็นเรื่องปกติและได้รับการยอมรับ
2. ไม่บังคับให้ผู้เรียนเปิดเผยสิ่งที่ไม่พร้อมแชร์ในวงใหญ่ สามารถเขียนเก็บไว้คนเดียวได้
3. หากพบผู้เรียนที่มีปฏิกิริยารุนแรงต่อสถานการณ์ในไพ่ ให้ดูแลเป็นรายบุคคลหลังกิจกรรม และพิจารณาส่งต่อผู้เชี่ยวชาญด้านสุขภาพจิตหากจำเป็น
4. กิจกรรมนี้เน้นการเปิดใจรับรู้มากกว่าการหาคำตอบที่ถูกหรือผิด ผู้สอนชื่นชมการแสดงออกทุกรูปแบบ
5. ควรอ่านความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอนในภาคผนวก ง ก่อนดำเนินกิจกรรม

ภาคผนวก ก

ไพ่สถานการณ์ชีวิต (สำหรับผู้สอน)

คำชี้แจง

ผู้สอนพิมพ์และตัดไพ่ตามประเภทด้านล่าง เตรียม 20 ใบต่อห้องเรียน แต่ละกลุ่มจับไพ่ 1 ใบ สถานการณ์ทุกข้อออกแบบให้เหมาะกับชีวิตจริงของผู้เรียนมัธยมศึกษาทุกระดับ

ประเภทที่ 1 ความไม่แน่นอนด้านความสัมพันธ์ (5 ใบ)

1) เพื่อนที่คุยด้วยกันทุกวันบอกว่าอาจต้องย้ายโรงเรียน

2) คนที่เราชอบอยู่ดี ๆ เงียบหายไป ไม่ตอบข้อความตั้งหลายวัน

3) กลุ่มเพื่อนเริ่มมีความขัดแย้งกัน และยังไม่รู้ว่าจะจบอย่างไร

4) ครูที่ชอบมากบอกว่าอาจย้ายไปสอนที่อื่นปีหน้า

5) ไม่รู้ว่าเพื่อนโกรธเราอยู่หรือเปล่า เพราะทำตัวเหมือนไม่มีอะไร

ประเภทที่ 2 ความไม่แน่นอนด้านการเรียน (5 ใบ)

1) ผลสอบกลางภาคออกมาแย่กว่าที่คิดไว้มาก

2) ครูเปลี่ยนกำหนดส่งงานกะทันหันโดยไม่บอกล่วงหน้า

3) ไม่แน่ใจว่าตัวเองเหมาะกับสายการเรียนที่เลือกไว้หรือเปล่า

4) ได้รับมอบหมายงานกลุ่มแต่สมาชิกทำงานไม่เท่ากัน

5) สอบเข้ามหาวิทยาลัยใกล้เข้ามาแล้วแต่ยังไม่รู้จริง ๆ ว่าอยากเรียนอะไร

ประเภทที่ 3 ความไม่แน่นอนด้านครอบครัวและชีวิต (5 ใบ)

1) พ่อแม่บอกว่าอาจต้องย้ายบ้านไปต่างจังหวัด

2) รู้ว่าครอบครัวมีปัญหาเรื่องเงิน แต่ไม่รู้ว่าจะส่งผลกับตัวเองแค่ไหน

3) มีโอกาสได้ทุนพิเศษแต่ต้องตัดสินใจภายในสัปดาห์นี้

4) สุขภาพของคนในครอบครัวไม่ดีในช่วงนี้ แต่ยังไม่รู้ว่าอาการจะเป็นอย่างไร

5) ต้องเลือกระหว่างสิ่งที่ตัวเองอยากทำกับสิ่งที่ครอบครัวคาดหวัง

ประเภทที่ 4 ความไม่แน่นอนด้านตัวเอง (5 ใบ)

1) ไม่แน่ใจว่าตัวเองถนัดหรือมีความสามารถด้านไหนจริง ๆ

2) อยากลองทำสิ่งใหม่แต่กลัวว่าจะล้มเหลวหรือถูกมองไม่ดี

3) รู้สึกว่าตัวเองเปลี่ยนไปจากเมื่อก่อน แต่ไม่รู้ว่าดีขึ้นหรือแย่ลง

4) ไม่รู้ว่าสิ่งที่ฝันอยากทำในอนาคตจะเป็นไปได้จริงไหม

5) รู้สึกว่าเพื่อน ๆ รู้ว่าตัวเองต้องการอะไร แต่ตัวเองยังไม่รู้เลย

ภาคผนวก ข

ใบงานแบบสำรวจตนเอง "ฉันกับความไม่แน่นอน" (สำหรับผู้เรียน)

ชื่อ–นามสกุล ..... ชั้น ..... วันที่ .....

คำชี้แจง

โปรดอ่านข้อความแต่ละข้อแล้วทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับตัวเองมากที่สุด ไม่มีคำตอบถูกหรือผิด ข้อมูลนี้เป็นของตัวเองเพื่อใช้พัฒนาตนเอง

มิติที่ 1 ด้านการคิดและตัดสินใจ

เมื่อเจอสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ฉัน...	ทำได้ดี	ทำได้บ้าง	ยังทำได้น้อย
คิดวิเคราะห์สถานการณ์อย่างใจเย็นได้ แม้ข้อมูลยังไม่ครบ			
มองหาทางเลือกหลาย ๆ แบบก่อนตัดสินใจ			
ตัดสินใจได้โดยไม่ต้องรอให้แน่ใจ 100%			

มิติที่ 2 ด้านการปรับตัว

เมื่อเจอสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ฉัน...	ทำได้ดี	ทำได้บ้าง	ยังทำได้น้อย
ยอมรับได้เมื่อสิ่งต่าง ๆ ไม่เป็นอย่างที่วางแผนไว้			
หาทางออกใหม่ได้เมื่อแผนเดิมใช้ไม่ได้			
มองหาโอกาสในสถานการณ์ที่ยากหรือไม่คาดคิด			

มิติที่ 3 ด้านการจัดการอารมณ์

เมื่อเจอสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ฉัน...	ทำได้ดี	ทำได้บ้าง	ยังทำได้น้อย
รับรู้และยอมรับความรู้สึกของตัวเองได้โดยไม่ตัดสิน			
ควบคุมความวิตกกังวลได้ในระดับหนึ่ง			
รักษาความสงบใจได้แม้อยู่ในสถานการณ์กดดัน			

มิติที่ฉันรู้สึกว่าตัวเองทำได้ดีที่สุดคือ .....
มิติที่ฉันอยากพัฒนามากที่สุดคือ .....
เพราะ .....

ภาคผนวก ค

การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรมที่ 1 (สำหรับผู้เรียน)

ผู้สอนพิมพ์ขนาดครึ่ง A4 แจกผู้เรียนเก็บไว้เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม

กิจกรรมที่ 1 ความไม่แน่นอน...เพื่อนที่ฉันต้องรู้จัก

ความไม่แน่นอนในชีวิตคือ...

สภาวะที่เราไม่รู้ว่าสิ่งต่าง ๆ จะเกิดขึ้นอย่างไร เป็นเรื่องปกติของทุกคน ไม่ใช่ความอ่อนแอ

3 มิติที่ฉันจะพัฒนาตลอด 8 กิจกรรม

1. การคิดและตัดสินใจเมื่อข้อมูลไม่ครบ
2. การปรับตัวเมื่อสิ่งต่าง ๆ เปลี่ยนแปลง
3. การจัดการอารมณ์เมื่อรู้สึกไม่มั่นใจ

สิ่งที่ฉันค้นพบเกี่ยวกับตัวเองวันนี้ .....

ภาคผนวก ง

ความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอน

แนวคิดพื้นฐานที่ผู้สอนควรทราบ

การจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต (Uncertainty Management in Life) ตามแนวคิดของเจษฎา บุญมาโฮม (2568) หมายถึง ความสามารถทางจิตวิทยาของบุคคลในการตระหนักรู้ ยอมรับ และรับมืออย่างมีประสิทธิภาพกับสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ซึ่งประกอบด้วย 3 มิติที่ทำงานร่วมกันอย่างเป็นองค์รวม ได้แก่ การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน การปรับตัวและความยืดหยุ่น และการจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน

หลักการจัดกิจกรรมเชิงจิตวิทยาที่ผู้สอนควรยึดถือ

กิจกรรมนี้ไม่ใช่การสอนความรู้ แต่เป็นการสร้างประสบการณ์ที่ผู้เรียนค้นพบด้วยตนเอง ผู้สอนทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวก (Facilitator) ไม่ใช่ผู้ถ่ายทอดความรู้ ความรู้สึกและความคิดของผู้เรียนทุกคนมีคุณค่าเท่ากัน ไม่มีผิดถูก บรรยากาศของความไว้วางใจในกลุ่มสำคัญมากในกิจกรรมแรก เพราะจะส่งผลต่อคุณภาพของกิจกรรมทุกครั้งต่อจากนี้

การดูแลผู้เรียนที่อาจต้องการความช่วยเหลือพิเศษ

ผู้สอนสังเกตผู้เรียนที่ดูไม่สบายใจ เงียบผิดปกติ หรือมีปฏิกิริยารุนแรงต่อสถานการณ์ในไพ่ พูดคุยเป็นรายบุคคลหลังกิจกรรมหากสังเกตเห็นสัญญาณดังกล่าว หากพบว่า ผู้เรียนมีปัญหาที่รุนแรงหรือต้องการความช่วยเหลือเชิงลึก ให้ส่งต่อผู้เชี่ยวชาญด้านสุขภาพจิต

แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ 2

ชื่อกิจกรรม "คิดให้ได้...เมื่อยังไม่รู้ทุกอย่าง"
มิติที่พัฒนา มิติที่ 1 การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน
ระยะเวลา 50 นาที

เป้าหมายการพัฒนา

กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนาองค์ประกอบย่อยของมิติที่ 1 ได้แก่ ความสามารถในการวิเคราะห์สถานการณ์เมื่อข้อมูลไม่ครบถ้วน การมองสถานการณ์หลายแง่มุม และการหลีกเลี่ยงกับดักความคิดที่บิดเบือนการรับรู้ความเป็นจริง เพื่อเป็นรากฐานสำหรับกิจกรรมที่ 3 ที่จะพัฒนาการตัดสินใจต่อไป

การเชื่อมโยงกับกิจกรรมอื่น

ต่อยอดจากกิจกรรมที่ 1 ที่ผู้เรียนได้ตระหนักรู้ว่าตนเองตอบสนองต่อความไม่แน่นอนอย่างไรใน 3 มิติเบื้องต้น

เป็นพื้นฐานให้ กิจกรรมที่ 3 "ตัดสินใจได้...ไม่ต้องรอให้แน่ใจ 100%" ซึ่งต้องอาศัยทักษะการคิดหลายแง่มุมจากกิจกรรมนี้

วัตถุประสงค์

เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม ผู้เรียนสามารถ

1. อธิบายได้ว่ากับดักความคิดคืออะไร และยกตัวอย่างที่เกิดขึ้นในชีวิตของตนเองได้
2. วิเคราะห์สถานการณ์ที่ไม่แน่นอนจากมุมมองหลายแง่มุมได้อย่างน้อย 3 มุมมอง
3. ตระหนักรู้ได้ว่าตนเองมีแนวโน้มติดกับดักความคิดแบบใดมากที่สุด

สาระสำคัญ

เมื่อเราเผชิญกับสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน สมองมักสร้าง "กับดักความคิด" ขึ้นโดยอัตโนมัติ เพื่อพยายามหาคำตอบให้เร็วที่สุด กับดักความคิดที่พบบ่อยในวัยรุ่น ได้แก่ การคิดแบบขาว–ดำ คือมองว่าสิ่งต่าง ๆ มีแค่ดีหรือแย่ ไม่มีตรงกลาง การคิดแบบหายนะ คือขยายความเลวร้ายให้ใหญ่โตเกินจริง การอ่านใจ คือสรุปว่าคนอื่นคิดอะไรโดยไม่มีหลักฐาน และการด่วนสรุป คือตัดสินสถานการณ์ทั้งหมดจากข้อมูลเพียงชิ้นเดียว

กับดักความคิดเหล่านี้ไม่ได้เกิดจากความโง่เขลา แต่เป็นกลไกธรรมชาติของสมองที่ต้องการประหยัดพลังงาน ปัญหาคือกับดักเหล่านี้มักทำให้เราตัดสินสถานการณ์ผิดพลาด โดยเฉพาะเมื่อข้อมูลยังไม่ครบถ้วน ทักษะสำคัญที่ต้องพัฒนาคือการ "หยุดและตั้งคำถาม" กับความคิดแรกของตนเอง และมองหามุมมองอื่นก่อนสรุป ซึ่งเป็นทักษะที่ฝึกได้และพัฒนาได้ในทุกวัย

สาระการเรียนรู้

1. กับดักความคิดที่พบบ่อยในวัยรุ่น
2. การมองสถานการณ์หลายแง่มุม
3. เทคนิคการตั้งคำถามกับความคิดของตนเอง
4. การรู้จักรูปแบบความคิดของตนเอง

สื่อการเรียนรู้

1. บัตรกับดักความคิด 4 ประเภท (ดูภาคผนวก ก)
2. ใบงาน "หยุด คิด มอง" (ดูภาคผนวก ข)
3. การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม (ดูภาคผนวก ค)

ขั้นตอนการจัดกิจกรรม

ขั้นนำ (10 นาที)

ผู้สอนเล่าสถานการณ์สั้น ๆ ให้ผู้เรียนฟัง เช่น "นักเรียนคนหนึ่งส่งข้อความหาเพื่อนสนิท แต่เพื่อนไม่ตอบนาน 3 ชั่วโมง" แล้วถามผู้เรียนว่า "ความคิดแรกที่เข้ามาในหัวคืออะไร?" รับฟังคำตอบหลากหลาย เช่น เพื่อนโกรธ เพื่อนไม่แคร์ เพื่อนอาจยุ่งอยู่ แล้วชวนผู้เรียนสังเกตว่าคำตอบที่แตกต่างกันเกิดจากอะไร และคำตอบใดที่เราไม่มีข้อมูลยืนยัน จากนั้นแนะนำว่ากิจกรรมวันนี้จะช่วยให้เราสังเกตความคิดของตนเองได้ดีขึ้น

ขั้นกิจกรรมหลัก (25 นาที)

ผู้สอนแนะนำกับดักความคิด 4 ประเภทผ่านบัตรกับดักความคิดอย่างสั้น ๆ ใช้เวลาไม่เกิน 5 นาที โดยเน้นให้ผู้เรียนรู้จักชื่อและลักษณะเบื้องต้นเท่านั้น ไม่บรรยายยาว จากนั้นแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่ม 4–5 คน แจกใบงาน "หยุด คิด มอง" กลุ่มละ 1 ชุด โดยในใบงานมีสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน 1 สถานการณ์ ให้กลุ่มช่วยกันระบุว่ามีกับดักความคิดใดซ่อนอยู่บ้าง และช่วยกันคิดมุมมองอื่น ๆ ที่เป็นไปได้อีกอย่างน้อย 3 มุมมอง ใช้เวลาประมาณ 15 นาที จากนั้นแต่ละกลุ่มแชร์มุมมองที่น่าสนใจที่สุด 1 มุมมองในวงรวม อีก 5 นาที

ขั้นแบบสำรวจตนเอง (10 นาที)

ผู้เรียนทบทวนสถานการณ์จริงในชีวิตของตนเองที่ผ่านมา แล้วเขียนในส่วนที่ 2 ของใบงานว่าตนเองมีแนวโน้มติดกับดักความคิดแบบใดมากที่สุด และเคยเกิดผลอะไรตามมาบ้าง โดยผู้สอนย้ำว่าเป็นข้อมูลส่วนตัวไม่ต้องนำเสนอ ใช้เวลาประมาณ 5 นาที จากนั้นผู้สอนสรุปสั้น ๆ ว่าการรู้จักรูปแบบความคิดของตนเองคือก้าวแรกของการเปลี่ยนแปลง อีก 5 นาที

ขั้นสรุปและสะท้อนคิด (5 นาที)

ผู้สอนใช้คำถามสะท้อนคิด 1–2 ข้อในวงรวม จากนั้นแจกการ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม

คำถามสะท้อนคิด

ผู้สอนเลือกใช้ 2–3 ข้อตามความเหมาะสมของกลุ่ม

1. "วันนี้เราค้นพบว่าตัวเองมีแนวโน้มคิดแบบไหนมากที่สุด?"
2. "ถ้าเราหยุดตั้งคำถามกับความคิดแรกของตัวเองได้ ผลลัพธ์จะต่างไปอย่างไร?"
3. "มีสถานการณ์ไหนในชีวิตที่ผ่านมาที่กับดักความคิดทำให้เราเข้าใจผิดบ้าง?"
4. "การมองหลายมุมมองยากหรือง่ายกว่าที่คิด และทำไม?"

คุณลักษณะที่คาดหวังหลังกิจกรรม

ผู้เรียนแสดงออกถึงความสามารถในการระบุกับดักความคิดเบื้องต้นได้ สามารถตั้งคำถามกับความคิดแรกของตนเองได้บ้าง และเริ่มรู้จักรูปแบบความคิดของตนเองที่เกิดขึ้นเมื่อเผชิญความไม่แน่นอน

การประเมินผล

สิ่งที่ประเมิน	วิธีการ	เครื่องมือ
ความสามารถระบุกับดักความคิด	ตรวจใบงานส่วนที่ 1	แบบประเมินใบงาน "หยุด คิด มอง"
การมองหลายมุมมอง	สังเกตการนำเสนอของกลุ่ม	แบบสังเกตพฤติกรมนักเรียน
การตระหนักรู้ตนเอง	ตรวจใบงานส่วนที่ 2	แบบประเมินใบงานส่วนสำรวจตนเอง

ข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอน

1. ไม่บรรยายทฤษฎีกับดักความคิดยาวเกินไป เป้าหมายคือให้ผู้เรียนสัมผัสประสบการณ์จริงผ่านกิจกรรม ไม่ใช่จำนิยาม

2. ในขั้นนำ รับฟังคำตอบของผู้เรียนทุกแบบโดยไม่บอกว่าถูกหรือผิด เพื่อให้ผู้เรียนค้นพบเองว่ากับดักความคิดคืออะไร

3. กิจกรรมกลุ่มอาจทำให้ผู้เรียนบางคนรู้สึกว่าตนเอง "คิดผิด" ผู้สอนควรย้ำเสมอว่ากับดักความคิดเป็นเรื่องปกติของทุกคน ไม่ใช่ข้อบกพร่อง

4. ส่วนสำรวจตนเองในขั้นที่ 3 เป็นข้อมูลส่วนตัว ผู้สอนไม่ควรเรียกดูหรือบังคับให้เปิดเผย

5. ควรอ่านความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอนในภาคผนวก ง ก่อนดำเนินกิจกรรม

ภาคผนวก ก

บัตรกับดักความคิด 4 ประเภท (สำหรับผู้สอน)

คำชี้แจง

ผู้สอนพิมพ์เป็นบัตร 4 ใบ ขนาด A5 ติดไว้บนกระดาน หรือแจกให้แต่ละกลุ่ม

บัตรที่ 1

การคิดแบบขาว–ดำ (All-or-Nothing Thinking)

ลักษณะ มองสถานการณ์ว่ามีแค่ 2 ขั้วเท่านั้น ดีทั้งหมดหรือแย่ทั้งหมด ไม่มีตรงกลาง

ตัวอย่าง "ถ้าสอบครั้งนี้ไม่ได้คะแนนดี แสดงว่าฉันไม่เก่งเลย" หรือ "ถ้าเพื่อนไม่ตอบข้อความ แสดงว่าไม่ใช่เพื่อนแท้"

คำถามหักล้าง "มีความเป็นไปได้อื่นอีกไหมนอกจาก 2 ขั้วนี้?"

บัตรที่ 2

การคิดแบบหายนะ (Catastrophizing)

ลักษณะ ขยายความเลวร้ายของสถานการณ์ให้ใหญ่โตเกินจริง มองว่าผลลัพธ์จะเลวร้ายที่สุดเสมอ

ตัวอย่าง "ถ้าสอบตกวิชานี้ชีวิตฉันจบแน่เลย" หรือ "ถ้าทะเลาะกับเพื่อนครั้งนี้ ฉันจะไม่มีเพื่อนเลยตลอดชีวิต"

คำถามหักล้าง "ในความเป็นจริง ผลลัพธ์ที่เป็นไปได้มากที่สุดคืออะไร?"

บัตรที่ 3

การอ่านใจ (Mind Reading)

ลักษณะ สรุปว่าคนอื่นกำลังคิดอะไรหรือรู้สึกอะไร โดยไม่มีหลักฐานยืนยัน

ตัวอย่าง "เขาไม่ตอบข้อความเพราะโกรธฉันแน่เลย" หรือ "ครูมองหน้าฉันแบบนั้น แสดงว่าคิดว่าฉันไม่ตั้งใจ"

คำถามหักล้าง "เรามีหลักฐานอะไรยืนยันว่าเขาคิดแบบนั้นจริง ๆ?"

บัตรที่ 4

การด่วนสรุป (Jumping to Conclusions)

ลักษณะ ตัดสินสถานการณ์ทั้งหมดจากข้อมูลเพียงชิ้นเดียวหรือเหตุการณ์เดียว

ตัวอย่าง "ครั้งนี้นำเสนองานได้ไม่ดี แสดงว่าฉันพูดในที่สาธารณะไม่ได้เลย" หรือ "เพื่อนไม่มาร่วมกิจกรรมของฉันแค่ครั้งเดียว แสดงว่าไม่ใส่ใจฉัน"

คำถามหักล้าง "ข้อมูลที่มีอยู่เพียงพอต่อการสรุปแบบนี้แล้วหรือยัง?"

ภาคผนวก ข

ใบงาน "หยุด คิด มอง" (สำหรับผู้เรียน)

ชื่อ–นามสกุล ..... ชั้น ..... วันที่ .....

คำชี้แจง

ตอบคำถามต่อไปนี้ให้ชัดเจน

ส่วนที่ 1 กิจกรรมกลุ่ม

สถานการณ์ของกลุ่มเรา .....

....

ความคิดแรกที่เกิดขึ้นเมื่อเจอสถานการณ์นี้คือ

.....

กับดักความคิดที่ซ่อนอยู่ในความคิดแรกนั้น (ทำเครื่องหมาย ✓)

☐ การคิดแบบขาว–ดำ

☐ การคิดแบบหายนะ

☐ การอ่านใจ

☐ การด่วนสรุป

☐ อื่น ๆ .....

มุมมองอื่น ๆ ที่เป็นไปได้ (ช่วยกันคิดอย่างน้อย 3 มุมมอง)

มุมมองที่ 1 .....

มุมมองที่ 2 .....

มุมมองที่ 3 .....

ส่วนที่ 2 สำรวจตนเอง (เก็บไว้คนเดียว ไม่ต้องนำเสนอ)

สถานการณ์ในชีวิตจริงของฉันที่เคยติดกับดักความคิด

สถานการณ์ .....

กับดักความคิดที่เกิดขึ้น .....

ผลที่ตามมา .....

ถ้าย้อนกลับไปได้ ฉันอยากคิดใหม่ว่า .....

กับดักความคิดที่ฉันมีแนวโน้มติดบ่อยที่สุดคือ .....

ภาคผนวก ค

การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรมที่ 2 (สำหรับผู้เรียน)

ผู้สอนพิมพ์ขนาดครึ่ง A4 แจกผู้เรียนเก็บไว้เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม

กิจกรรมที่ 2 "คิดให้ได้...เมื่อยังไม่รู้ทุกอย่าง"

กับดักความคิด 4 แบบที่ควรระวัง

1. คิดแบบขาว–ดำ ให้มองแค่ 2 ขั้ว ไม่มีตรงกลาง
2. คิดแบบหายนะ ให้ขยายความเลวร้ายเกินจริง
3. อ่านใจ ให้สรุปความคิดคนอื่นโดยไม่มีหลักฐาน
4. ด่วนสรุป ให้ตัดสินทั้งหมดจากข้อมูลชิ้นเดียว

คำถาม 3 ข้อที่ช่วยหักล้างกับดักความคิด

1. มีความเป็นไปได้อื่นอีกไหม?
2. เรามีหลักฐานยืนยันแค่ไหน?
3. ในความเป็นจริง ผลลัพธ์ที่น่าจะเกิดขึ้นมากที่สุดคืออะไร?

กับดักความคิดที่ฉันต้องระวังมากที่สุด .....

ภาคผนวก ง

ความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอน

ที่มาของแนวคิดกับดักความคิด

แนวคิดเรื่องกับดักความคิด (cognitive distortions) มีรากฐานสำคัญจากแนวจิตบำบัดทางความคิดของ Beck และคณะ ซึ่งอธิบายว่าความคิดอัตโนมัติ ความคิดบิดเบือน และความเชื่อพื้นฐานเป็นองค์ประกอบสำคัญที่เชื่อมโยงกับอารมณ์และพฤติกรรมในกรอบการบำบัดทางความคิดและพฤติกรรม (CBT) ขณะเดียวกัน แนวคิดของ Ellis ในสาย rational emotive therapy ก็เน้นว่า ความเชื่อที่ไม่สมเหตุผลเป็นปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดความทุกข์ทางอารมณ์ ดังนั้น เมื่อบุคคลเผชิญสถานการณ์ที่คลุมเครือหรือมีข้อมูลไม่ครบถ้วน ความคิดอัตโนมัติที่บิดเบือนอาจนำไปสู่การตีความที่คลาดเคลื่อนและข้อสรุปที่ผิดพลาดได้ นอกจากนี้ Gross and John (2003) พบว่า ความแตกต่างในการใช้กลวิธีจัดการอารมณ์ โดยเฉพาะการตีความใหม่ทางความคิด (cognitive reappraisal) และการกดเก็บการแสดงออกทางอารมณ์ (expressive suppression) มีความสัมพันธ์กับอารมณ์ ความผาสุก และความสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าการตระหนักรู้และปรับกระบวนการคิดของตนเองมีความสำคัญต่อการกำกับอารมณ์อย่างมีประสิทธิภาพ

แนวทางการตั้งคำถามเชิงโสเครติส (Socratic Questioning)

ผู้สอนสามารถใช้คำถามลักษณะนี้เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสำรวจความคิดของตนเองได้ลึกขึ้น เช่น "อะไรทำให้คิดแบบนั้น?" "มีหลักฐานอะไรสนับสนุนความคิดนี้บ้าง?" "ถ้าเพื่อนเราคิดแบบนี้ เราจะบอกเพื่อนว่าอะไร?" คำถามเหล่านี้ไม่ใช่การโต้แย้งหรือบอกว่าผู้เรียนคิดผิด แต่เป็นการเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนสำรวจความคิดของตนเองอย่างอิสระ

ข้อควรระวังในบริบทโรงเรียน

กับดักความคิดที่ผู้เรียนบางคนเปิดเผยในกิจกรรมนี้อาจสะท้อนปัญหาเชิงลึกในชีวิต เช่น ความสัมพันธ์ในครอบครัว หรือประสบการณ์ที่เจ็บปวด ผู้สอนรับฟังด้วยความเห็นอกเห็นใจ และพิจารณาดูแลเป็นรายบุคคลหรือส่งต่อตามความเหมาะสม

เอกสารอ้าง

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). **Cognitive therapy of depression**. Guilford Press.

Ellis, A. (1962). **Reason and emotion in psychotherapy**. Lyle Stuart.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. **Journal of Personality and Social Psychology, 85**(2), 348–362.

แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ 3

ชื่อกิจกรรม "ตัดสินใจได้...ไม่ต้องรอให้แน่ใจ 100%"
มิติที่พัฒนา มิติที่ 1 การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน
ระยะเวลา 50 นาที

เป้าหมายการพัฒนา

กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนาองค์ประกอบย่อยของมิติที่ 1 ในส่วนของกระบวนการตัดสินใจภายใต้ความไม่แน่นอน โดยต่อยอดจากทักษะการมองหลายมุมมองในกิจกรรมที่ 2 มาสู่การลงมือเลือกและรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของตนเองได้อย่างมีสติ เพื่อปิดการพัฒนามิติที่ 1 ก่อนเข้าสู่มิติที่ 2 ในกิจกรรมที่ 4

การเชื่อมโยงกับกิจกรรมอื่น

ต่อยอดจาก กิจกรรมที่ 2 ที่ผู้เรียนฝึกมองสถานการณ์หลายมุมมองและรู้จักกับดักความคิดของตนเอง

เป็นพื้นฐานให้ กิจกรรมที่ 4 "แผนพัง...แต่ฉันไม่พัง" ที่ต้องอาศัยความกล้าปรับแผนและตัดสินใจใหม่เมื่อสถานการณ์เปลี่ยน

วัตถุประสงค์

เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม ผู้เรียนสามารถ

1. อธิบายขั้นตอนการตัดสินใจอย่างง่ายภายใต้สถานการณ์ที่ไม่แน่นอนได้
2. ฝึกตัดสินใจในสถานการณ์จำลองโดยใช้ข้อมูลที่มีอยู่อย่างจำกัดได้
3. ยอมรับได้ว่าการตัดสินใจทุกอย่างมีความเสี่ยงในระดับหนึ่ง และความรับผิดชอบต่อการตัดสินใจเป็นส่วนหนึ่งของการเติบโต

สาระสำคัญ

ความกลัวที่พบบ่อยที่สุดเมื่อเผชิญความไม่แน่นอนคือ กลัวตัดสินใจผิด ความกลัวนี้ทำให้หลายคนเลือกที่จะไม่ตัดสินใจ รอจนกว่าจะมีข้อมูลครบ หรือให้คนอื่นตัดสินใจแทน ซึ่งในความเป็นจริง การรอข้อมูลครบ 100% มักไม่มีวันเกิดขึ้น และการไม่ตัดสินใจก็คือการตัดสินใจรูปแบบหนึ่งที่มีผลตามมาเช่นกัน

การตัดสินใจที่ดีภายใต้ความไม่แน่นอนไม่ได้หมายความว่าต้องถูกต้องเสมอ แต่หมายถึงการใช้ข้อมูลที่มีอยู่อย่างดีที่สุด พิจารณาทางเลือกอย่างรอบคอบ ยอมรับความเสี่ยงที่ยังมีอยู่ และพร้อมรับผิดชอบต่อผลที่เกิดขึ้น ทักษะนี้ฝึกได้และยิ่งฝึกมากยิ่งเก่งขึ้น เพราะการตัดสินใจแต่ละครั้งคือโอกาสเรียนรู้ ไม่ว่าผลลัพธ์จะออกมาอย่างไร

สาระการเรียนรู้

1. ความกลัวการตัดสินใจและที่มา
2. ขั้นตอนการตัดสินใจภายใต้ความไม่แน่นอนอย่างง่าย
3. การชั่งน้ำหนักทางเลือกด้วยข้อมูลที่มีจำกัด
4. ความรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของตนเอง

สื่อการเรียนรู้

1. บัตรสถานการณ์จำลอง "ต้องตัดสินใจแล้ว" จำนวน 8 ใบ (ดูภาคผนวก ก)
2. ใบงาน "ชั่งใจ เลือก รับผิดชอบ" (ดูภาคผนวก ข)
3. การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม (ดูภาคผนวก ค)

ขั้นตอนการจัดกิจกรรม

ขั้นนำ (10 นาที)

ผู้สอนเริ่มด้วยการถามผู้เรียนว่า "มีใครเคยรู้สึกว่าตัดสินใจอะไรไม่ได้ หรือรอ ๆ อยู่นาน ๆ จนพลาดโอกาสบ้างไหม?" รับฟังประสบการณ์สั้น ๆ 2–3 คน จากนั้นถามต่อว่า "อะไรที่ทำให้เราไม่กล้าตัดสินใจ?" รวบรวมคำตอบบนกระดาน เช่น กลัวผิด กลัวเสียใจ ไม่มีข้อมูลพอ กลัวคนอื่นไม่เห็นด้วย จากนั้นผู้สอนชวนคิดว่า "ถ้าเราไม่ตัดสินใจ ผลที่เกิดขึ้นคืออะไร?" เพื่อนำเข้าสู่แนวคิดว่าการไม่ตัดสินใจก็คือการตัดสินใจรูปแบบหนึ่ง

ขั้นกิจกรรมหลัก (25 นาที)

ผู้สอนแนะนำขั้นตอนการตัดสินใจอย่างง่าย 4 ขั้น ได้แก่ ขั้นที่หนึ่งคือระบุสิ่งที่ต้องตัดสินใจให้ชัดเจน ขั้นที่สองคือระบุทางเลือกที่มีอยู่ ขั้นที่สามคือชั่งน้ำหนักผลดีและผลเสียของแต่ละทางเลือกด้วยข้อมูลที่มี และขั้นที่สี่คือเลือกและยืนหยัดกับการตัดสินใจนั้น โดยใช้เวลาแนะนำไม่เกิน 5 นาที จากนั้นแบ่งผู้เรียนเป็นคู่ แจกบัตรสถานการณ์จำลองคู่ละ 1 ใบ และแจกใบงาน "ชั่งใจ เลือก รับผิดชอบ" ให้แต่ละคนทำเป็นรายบุคคล โดยแต่ละคนอ่านสถานการณ์เดียวกันแต่ตัดสินใจด้วยตนเอง ใช้เวลาประมาณ 10 นาที จากนั้นให้คู่เปรียบเทียบคำตอบของกันและกัน พูดคุยว่าทำไมถึงตัดสินใจต่างกันและทั้งสองแบบมีเหตุผลที่ฟังได้หรือไม่ อีก 10 นาที

ขั้นแบบสำรวจตนเอง (10 นาที)

ผู้เรียนเขียนในส่วนที่ 2 ของใบงานเกี่ยวกับการตัดสินใจในชีวิตจริงที่ผ่านมาและสิ่งที่เรียนรู้จากมัน ใช้เวลาประมาณ 5 นาที จากนั้นผู้สอนสรุปสั้น ๆ ว่าการตัดสินใจที่ดีไม่จำเป็นต้องถูกเสมอ แต่ต้องมีเหตุผลและพร้อมรับผิดชอบ อีก 5 นาที

ขั้นสรุปและสะท้อนคิด (5 นาที)

ผู้สอนใช้คำถามสะท้อนคิด 1–2 ข้อในวงรวม จากนั้นแจกการ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม

คำถามสะท้อนคิด

ผู้สอนเลือกใช้ 2–3 ข้อตามความเหมาะสมของกลุ่ม

1. "วันนี้เราค้นพบอะไรเกี่ยวกับวิธีที่ตัวเองตัดสินใจบ้าง?"
2. "การตัดสินใจโดยไม่มีข้อมูลครบกับการรอจนมีข้อมูลครบ อะไรเสี่ยงกว่ากัน?"
3. "ถ้าตัดสินใจแล้วผลออกมาไม่ดี นั่นแปลว่าการตัดสินใจนั้นผิดหรือเปล่า?"

4. "อะไรที่ทำให้เราพร้อมรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของตนเองได้มากขึ้น?"

คุณลักษณะที่คาดหวังหลังกิจกรรม

ผู้เรียนแสดงออกถึงความสามารถในการอธิบายเหตุผลของการตัดสินใจตนเองได้ มีความกล้าที่จะเลือกแม้ข้อมูลยังไม่ครบ และเริ่มยอมรับได้ว่าความรับผิดชอบต่อการตัดสินใจเป็นสิ่งที่เติบโตขึ้นได้ ไม่ใช่สิ่งที่น่ากลัว

การประเมินผล

สิ่งที่ประเมิน	วิธีการ	เครื่องมือ
ความสามารถใช้ขั้นตอนการตัดสินใจ	ตรวจใบงานส่วนที่ 1	แบบประเมินใบงาน "ชั่งใจ เลือก รับผิดชอบ"
ความกล้าในการตัดสินใจและให้เหตุผล	สังเกตการพูดคุยในคู่	แบบการสังเกตพฤติกรรม
การยอมรับความรับผิดชอบ	ตรวจใบงานส่วนที่ 2	แบบประเมินใบงานส่วนสำรวจตนเอง

ข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอน

1. **เน้นว่าไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิดในสถานการณ์จำลอง** เป้าหมายคือให้ผู้เรียนฝึกกระบวนการตัดสินใจ ไม่ใช่หาคำตอบที่ดีที่สุด

2. ในขั้นที่คู่เปรียบเทียบคำตอบกัน ผู้สอนเดินสังเกตและรับฟัง ไม่ตัดสินว่าใครตัดสินใจดีกว่า

3. ผู้เรียนบางคนอาจรู้สึกไม่สบายใจเมื่อพูดถึงการตัดสินใจที่ผ่านมาและผลลัพธ์ที่ไม่ดี ผู้สอนรับฟังด้วยความเห็นอกเห็นใจและไม่ซ้ำเติม

4. ชวนผู้เรียนเชื่อมโยงกับกิจกรรมที่ 2 โดยถามว่า "การมองหลายมุมมองที่เราฝึกในครั้งที่แล้วช่วยการตัดสินใจครั้งนี้ได้อย่างไร?"

5. ควรอ่านความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอนในภาคผนวก ง ก่อนดำเนินกิจกรรม

ภาคผนวก ก

บัตรสถานการณ์จำลอง "ต้องตัดสินใจแล้ว" (สำหรับผู้สอน)

คำชี้แจง

ผู้สอนพิมพ์และตัดเป็นบัตร 8 ใบ แจกคู่ละ 1 ใบ สถานการณ์แต่ละใบไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิด

บัตรที่ 1 เพื่อนสนิทชวนไปเที่ยวต่างจังหวัดช่วงปิดเทอม แต่ยังไม่รู้ว่าพ่อแม่จะอนุญาตหรือเปล่า ถ้าไม่รีบตอบภายในวันนี้ เพื่อนจะชวนคนอื่นแทน คุณจะทำอย่างไร?

บัตรที่ 2 มีโอกาสสมัครเข้าร่วมค่ายพัฒนาทักษะที่น่าสนใจมาก แต่ตรงกับช่วงสอบปลายภาค พอดี และยังไม่แน่ใจว่าตัวเองพร้อมแค่ไหน กำหนดปิดรับสมัครคือพรุ่งนี้ คุณจะทำอย่างไร?

บัตรที่ 3 กลุ่มเพื่อนมีความเห็นขัดแย้งกันเรื่องการทำโปรเจกต์ร่วม ฝ่ายหนึ่งอยากทำแบบ A อีกฝ่ายอยากทำแบบ B ทั้งสองแบบมีข้อดีข้อเสียต่างกัน คุณซึ่งเป็นหัวหน้ากลุ่มต้องตัดสินใจภายในชั่วโมงนี้ คุณจะเลือกอย่างไร?

บัตรที่ 4 เห็นเพื่อนในห้องถูกล้อเลียนโดยกลุ่มเพื่อนอีกกลุ่ม ถ้าเข้าไปช่วยอาจกลายเป็นเป้าแทน ถ้าไม่ทำอะไรก็รู้สึกผิด ต้องตัดสินใจตอนนี้เลย คุณจะทำอย่างไร?

บัตรที่ 5 ครูให้ทำรายงานเดี่ยวส่งภายในสัปดาห์หน้า แต่หัวข้อที่อยากทำข้อมูลน้อยมาก ส่วนหัวข้อที่ข้อมูลเยอะไม่ค่อยสนใจ มีเวลาให้เลือกหัวข้อแค่วันนี้ คุณจะเลือกอย่างไร?

บัตรที่ 6 มีรุ่นพี่ที่เชื่อถือได้บอกว่าสายการเรียนที่เลือกไว้อาจไม่เหมาะกับเป้าหมายอนาคตที่ฝันไว้ แต่การเปลี่ยนสายตอนนี้จะกระทบตารางเรียนหลายอย่าง ต้องแจ้งทางโรงเรียนภายในสัปดาห์นี้ คุณจะทำอย่างไร?

บัตรที่ 7 ได้รับโอกาสนำเสนองานในที่ประชุมใหญ่ที่มีรุ่นพี่และครูหลายคน ไม่เคยทำมาก่อน และไม่แน่ใจว่าตัวเองพร้อม แต่ถ้าปฏิเสธโอกาสนี้อาจไม่มีอีกแล้ว ต้องตอบภายในวันนี้ คุณจะทำอย่างไร?

บัตรที่ 8 เพื่อนสนิทขอให้ช่วยเก็บความลับสำคัญที่อาจทำให้เพื่อนคนอื่นเดือดร้อน ถ้าบอกอาจทำให้เพื่อนสนิทโกรธ ถ้าไม่บอกอาจทำให้คนอื่นได้รับผลกระทบ ต้องตัดสินใจตอนนี้เลย คุณจะทำอย่างไร?

ภาคผนวก ข

ใบงาน "ชั่งใจ เลือก รับผิดชอบ" (สำหรับผู้เรียน)

ชื่อ–นามสกุล ..... ชั้น ..... วันที่ .....

คำชี้แจง

โปรดอ่านข้อความแต่ละข้อแล้วตอบตำถามโดยละเอียด

ชื่อ–นามสกุล ..... ชั้น ..... วันที่ .....

ส่วนที่ 1 สถานการณ์จำลอง

สถานการณ์ที่ได้รับ .....
.....

ขั้นที่ 1 สิ่งที่ต้องตัดสินใจในสถานการณ์นี้คือ

.....

ขั้นที่ 2 ทางเลือกที่มีอยู่

ทางเลือกที่ 1 .....
ทางเลือกที่ 2 .....
ทางเลือกที่ 3 (ถ้ามี) .....

ขั้นที่ 3 ชั่งน้ำหนัก

ทางเลือก	ผลดีที่น่าจะเกิดขึ้น	ผลเสียที่น่าจะเกิดขึ้น
ทางเลือกที่ 1		
ทางเลือกที่ 2		
ทางเลือกที่ 3		

ขั้นที่ 4 การตัดสินใจของฉัน

ฉันเลือก .....
เพราะ .....
ความเสี่ยงที่ยังมีอยู่แม้จะเลือกแบบนี้ .....
ฉันพร้อมรับผิดชอบต่อผลที่อาจเกิดขึ้นโดย .....

ส่วนที่ 2 สำรวจตนเอง (เก็บไว้คนเดียว ไม่ต้องนำเสนอ)

การตัดสินใจที่ยากที่สุดในชีวิตที่ผ่านมาของฉันคือ .....
ตอนนั้นฉันตัดสินใจอย่างไร .....
สิ่งที่เรียนรู้จากการตัดสินใจครั้งนั้น .....
ถ้าตัดสินใจใหม่ได้ ฉันจะเปลี่ยนอะไร หรือจะทำเหมือนเดิมเพราะอะไร .....
.....

ภาคผนวก ค

การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรมที่ 3 (สำหรับผู้เรียน)

ผู้สอนพิมพ์ขนาดครึ่ง A4 แจกผู้เรียนเก็บไว้เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม

กิจกรรมที่ 3 "ตัดสินใจได้...ไม่ต้องรอให้แน่ใจ 100%"

4 ขั้นตอนการตัดสินใจภายใต้ความไม่แน่นอน

1. ระบุให้ชัดว่าต้องตัดสินใจเรื่องอะไร
2. ระบุทางเลือกที่มีทั้งหมด
3. ชั่งน้ำหนักผลดีผลเสียของแต่ละทางเลือก
4. เลือกและรับผิดชอบต่อการตัดสินใจนั้น

สิ่งที่ควรจำ

การไม่ตัดสินใจก็คือการตัดสินใจรูปแบบหนึ่ง การตัดสินใจดีไม่ได้แปลว่าต้องถูกต้องเสมอ แต่ต้องมีเหตุผลและรับผิดชอบได้ ทุกการตัดสินใจคือโอกาสเรียนรู้

การตัดสินใจที่ฉันภูมิใจในตัวเองวันนี้ .....

ภาคผนวก ง

ความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอน

แนวคิดพื้นฐานที่ผู้สอนควรทราบ

การตัดสินใจภายใต้สถานการณ์ความไม่แน่นอน (decision making under uncertainty) เป็นกระบวนการทางการรู้คิดที่ผู้เรียนต้องประเมินข้อมูลที่ยังไม่สมบูรณ์ คาดการณ์ผลลัพธ์ และเลือกทางดำเนินการภายใต้ข้อจำกัดของเวลา ข้อมูล และความสามารถของตนเอง แนวคิดของ Carleton (2016) ชี้ว่า ความไม่แน่นอนและสิ่งที่ยังไม่รู้เป็นแกนสำคัญที่เชื่อมโยงกับความวิตกกังวลอย่างมีนัยสำคัญ จึงอธิบายได้ว่าผู้เรียนที่มีความทนทานต่อความไม่แน่นอนต่ำมักรู้สึกกดดัน เมื่อต้องเลือกภายใต้เงื่อนไขที่คลุมเครือ

นอกจากนี้ หลักฐานร่วมสมัยยังพบว่า intolerance of uncertainty มีความสัมพันธ์กับความลังเลในการตัดสินใจ (indecisiveness) และพฤติกรรมแสวงหาความปลอดภัยในการตัดสินใจ เช่น การถ่วงเวลา การพยายามหาข้อมูลเพิ่มไม่สิ้นสุด หรือการหลีกเลี่ยงการตัดสินใจ และมีหลักฐานเชิงทดลองที่สนับสนุนว่าเมื่อความไม่ทนต่อความไม่แน่นอนเพิ่มขึ้น ความลังเลในการตัดสินใจก็เพิ่มขึ้นตามไปด้วย ดังนั้น ในบริบทการเรียนการสอน ผู้สอนควรเข้าใจว่าความลังเลของผู้เรียนจำนวนมากไม่ได้เกิดจาก “ไม่พยายาม” แต่เกิดจากภาระทางอารมณ์และความกลัวต่อผลลัพธ์ที่ยังไม่แน่นอนมากกว่า

ในอีกด้านหนึ่ง Schwartz (2004) เสนอว่า คุณภาพของการตัดสินใจไม่ได้เพิ่มขึ้นตามจำนวนทางเลือกเสมอไป เพราะทางเลือกที่มากเกินไปอาจทำให้ผู้ตัดสินใจเกิดความเครียด ความกังวล และความไม่พึงพอใจมากขึ้นได้ หลักคิดนี้มีความสำคัญต่อการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ เพราะผู้เรียนจำนวนหนึ่งไม่ได้อ่อนแอด้านเหตุผล หากแต่กำลังเผชิญภาวะล้นทางเลือก (choice overload) ที่ทำให้ไม่สามารถจัดลำดับความสำคัญของตนเองได้อย่างชัดเจน ดังนั้น หน้าที่ของผู้สอนจึงไม่ใช่เพียงเปิดทางเลือกให้มากที่สุด แต่ต้องช่วยผู้เรียนลดภาระการเลือก โดยทำให้เกณฑ์การเลือกชัดขึ้น และเชื่อมการเลือกเข้ากับคุณค่า เหตุผล และเป้าหมายที่ผู้เรียนยอมรับได้ด้วยตนเอง

หลักการตัดสินใจแบบดีพอ (good enough decisions)

ในสถานการณ์ที่ข้อมูลไม่สมบูรณ์ การตัดสินใจที่ดีพอ มักเหมาะสมกว่าการรอคำตอบที่ดีที่สุดเสมอ หลักคิดนี้สอดคล้องกับแนวคิดเรื่อง satisficing ของ Simon ซึ่งอธิบายว่ามนุษย์ในชีวิตจริงมิได้ตัดสินใจแบบเพิ่มค่าสูงสุด (maximize) ตลอดเวลา แต่ตัดสินใจบนฐานของข้อมูลและศักยภาพที่มีอยู่อย่างจำกัด โดยเลือกทางเลือกที่เพียงพอและยอมรับได้มากกว่าการค้นหาทางเลือกสมบูรณ์แบบอย่างไม่สิ้นสุด เมื่อนำมาใช้ในชั้นเรียน ผู้สอนอาจช่วยผู้เรียนกำหนดเกณฑ์ขั้นต่ำที่ยอมรับได้ เช่น สอดคล้องกับเป้าหมายหลัก ไม่ขัดกับคุณค่าของตนเอง และมีเหตุผลรองรับอย่างน้อย 2–3 ข้อ เพื่อให้ผู้เรียนค่อย ๆ พัฒนาความมั่นใจในการตัดสินใจภายใต้ข้อจำกัดจริง ทั้งนี้ การตัดสินใจแบบดีพอไม่ได้หมายถึงการตัดสินใจแบบขอไปที แต่หมายถึงการตัดสินใจที่เหมาะสมพอสำหรับบริบทและทรัพยากรที่มีอยู่ในขณะนั้น

การรับมือกับผู้เรียนที่กลัวการตัดสินใจมาก

เมื่อผู้เรียนแสดงอาการชะงักงัน เช่น นั่งนิ่ง ไม่กล้าเขียน ไม่กล้าพูด หรือกล่าวว่าไม่รู้จะเลือกอะไรเลย ผู้สอนไม่ควรเร่งให้ตอบทันทีด้วยแรงกดดัน แต่ควรลดภาระทางจิตใจของการเลือกลงก่อน เช่น จำกัดตัวเลือกให้แคบลง ช่วยผู้เรียนแยกทางเลือกที่เป็นไปได้ ออกจากทางเลือกที่สมบูรณ์แบบ และใช้คำถามนำที่ลดความกลัวต่อความผิดพลาด เช่น ถ้าต้องเลือกชั่วคราวในตอนนี้ คุณเอนเอียงไปทางไหนมากที่สุด หรือถ้ายังไม่ต้องให้เป็นคำตอบสุดท้าย ตอนนี้ทางเลือกไหนใกล้ตัวคุณที่สุด วิธีเช่นนี้ช่วยให้ผู้เรียนก้าวพ้นความกลัวเบื้องต้น และเริ่มต้นจากการตัดสินใจระดับที่รับไหวก่อน แล้วจึงค่อยสะท้อนเหตุผลภายหลัง ข้อเสนอเชิงปฏิบัตินี้เป็นการสังเคราะห์จากหลักฐานเรื่องความลังเลในการตัดสินใจ ภาวะล้นทางเลือก และความไม่ทนต่อความไม่แน่นอน เพื่อให้ใช้ได้จริงในบริบทการสอน

เอกสารอ้างอิง

Appel, H., & Gerlach, A. L. (2025). Intolerance of uncertainty causally affects indecisiveness. **British Journal of Clinical Psychology, 64**(3), 806–816.

Appel, H., Krasko, J., Luhmann, M., & Gerlach, A. L. (2024). Intolerance of uncertainty predicts indecisiveness and safety behavior in real-life decision making: Results from an experience sampling study. **Journal of Research in Personality, 110**, Article 104490.

Carleton, R. N. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. **Journal of Anxiety Disorders, 39**, 30–43.

Schwartz, B. (2004). **The paradox of choice: Why more is less**. Ecco.

Simon, H. A. (1956). Rational choice and the structure of the environment. **Psychological Review, 63**(2), 129–138.

แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ 4

ชื่อกิจกรรม "แผนพัง...แต่ฉันไม่พัง"
มิติที่พัฒนา มิติที่ 2 การปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอน
ระยะเวลา 50 นาที

เป้าหมายการพัฒนา

กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนาองค์ประกอบย่อยของมิติที่ 2 ในส่วนของการยอมรับการเปลี่ยนแปลงที่ไม่คาดคิด การปล่อยวางความคาดหวังเดิม และการสร้างทางเลือกใหม่เมื่อแผนล้มเหลว เพื่อเป็นรากฐานสำหรับกิจกรรมที่ 5 ที่จะพัฒนาความยืดหยุ่นเชิงบวกในระดับที่ลึกขึ้น

การเชื่อมโยงกับกิจกรรมอื่น

ต่อยอดจาก กิจกรรมที่ 3 ที่ผู้เรียนฝึกตัดสินใจภายใต้ความไม่แน่นอนและยอมรับความเสี่ยงที่ยังมีอยู่

เป็นพื้นฐานให้ กิจกรรมที่ 5 "ฉันงอได้...แต่ไม่หัก" ที่จะพัฒนาความยืดหยุ่นเชิงบวกและการตั้งเป้าหมายใหม่

วัตถุประสงค์

เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม ผู้เรียนสามารถ

1. อธิบายได้ว่าการยอมรับการเปลี่ยนแปลงต่างจากการยอมแพ้อย่างไร
2. ฝึกสร้างทางเลือกใหม่เมื่อแผนเดิมล้มเหลวในสถานการณ์จำลองได้
3. ระบุสิ่งที่ตนเองควบคุมได้และควบคุมไม่ได้ในสถานการณ์ที่ไม่แน่นอนได้

สาระสำคัญ

ในชีวิตจริง ไม่ว่าเราจะวางแผนดีแค่ไหน ก็ไม่มีทางรับประกันได้ว่าทุกอย่างจะเป็นไปตามที่หวัง สิ่งที่แตกต่างกันระหว่างคนที่ผ่านช่วงเวลายากได้กับคนที่ติดอยู่กับมันไม่ใช่ว่าใครโชคดีกว่า แต่คือทัศนคติและทักษะในการรับมือกับสิ่งที่เปลี่ยนไป

การยอมรับการเปลี่ยนแปลงไม่ใช่การยอมแพ้ แต่คือการรับรู้ตามความเป็นจริงว่าสถานการณ์เปลี่ยนไปแล้ว และเราต้องปรับตัวตาม ขณะเดียวกันก็ต้องแยกแยะให้ได้ว่าอะไรที่เราควบคุมได้และอะไรที่ควบคุมไม่ได้ เพราะการทุ่มพลังงานกับสิ่งที่ควบคุมไม่ได้ทำให้เราเหนื่อยโดยเปล่าประโยชน์ ในขณะที่การมุ่งพลังงานไปที่สิ่งที่ควบคุมได้คือทางออกที่แท้จริง สิ่งสำคัญที่สุดคือการมองว่าทุกการเปลี่ยนแปลงมีทั้งสิ่งที่เสียไปและสิ่งใหม่ที่อาจเกิดขึ้นได้เสมอ

สาระการเรียนรู้

1. ความแตกต่างระหว่างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงกับการยอมแพ้
2. วงกลมการควบคุม สิ่งที่ควบคุมได้และควบคุมไม่ได้
3. การสร้างทางเลือกใหม่จากสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง
4. การมองเห็นโอกาสในสถานการณ์ที่ไม่เป็นอย่างที่หวัง

สื่อการเรียนรู้

1. บัตรสถานการณ์ "แผนพัง" จำนวน 8 ใบ (ดูภาคผนวก ก)
2. ใบงาน "ฉันจัดการอะไรได้บ้าง?" (ดูภาคผนวก ข)
3. การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม (ดูภาคผนวก ค)

ขั้นตอนการจัดกิจกรรม

ขั้นนำ (10 นาที)

ผู้สอนเริ่มด้วยการถามผู้เรียนว่า "เคยวางแผนอะไรไว้แล้วพังไหม?" รับฟังตัวอย่างสั้น ๆ 2–3 คน จากนั้นถามต่อว่า "ตอนนั้นรู้สึกอย่างไร และทำอะไรต่อ?" เพื่อให้เห็นว่าผู้เรียนแต่ละคนรับมือต่างกัน จากนั้นผู้สอนตั้งคำถามชวนคิดว่า "ระหว่างคนที่นั่งเสียใจกับแผนที่พังกับคนที่เริ่มคิดแผนใหม่ทันที ใครฉลาดกว่ากัน?" เพื่อเปิดประเด็นว่าทั้งสองอย่างมีที่ทางของมันแต่ต้องสมดุลกัน และนำเข้าสู่แนวคิดที่ว่า "มีบางสิ่งที่เราทำได้ และมีบางสิ่งที่เราทำไม่ได้ เราจะใช้พลังงานกับสิ่งไหนให้คุ้มค่าที่สุด?"

ขั้นกิจกรรมหลัก (25 นาที)

ผู้สอนแนะนำแนวคิดวงกลมการควบคุม (Circle of Control) อย่างสั้น ๆ ประมาณ 5 นาที โดยอธิบายให้ผู้เรียนเข้าใจว่าสิ่งต่าง ๆ ในชีวิตแบ่งได้เป็น 2 กลุ่ม กลุ่มแรกคือสิ่งที่เราทำได้และเปลี่ยนได้ ได้แก่ ความพยายามของเรา ทัศนคติของเรา วิธีที่เราตอบสนอง และการกระทำของเรา กลุ่มที่สองคือสิ่งที่เราทำไม่ได้และเปลี่ยนไม่ได้ ได้แก่ การกระทำของคนอื่น สภาพแวดล้อม ผลลัพธ์ที่ขึ้นกับปัจจัยภายนอก หรือสิ่งที่เกิดขึ้นไปแล้ว โดยย้ำว่าพลังงานที่ทุ่มไปกับกลุ่มที่สองจะหมดเปลืองโดยเปล่าประโยชน์ แต่พลังงานที่ทุ่มไปกับกลุ่มแรกจะเกิดผลจริง

จากนั้นแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่ม 4–5 คน แจกบัตรสถานการณ์ "แผนพัง" กลุ่มละ 1 ใบ และแจกใบงาน "ฉันจัดการอะไรได้บ้าง?" ให้แต่ละคนทำเป็นรายบุคคล โดยให้ระบุว่าในสถานการณ์นั้นอะไรคือสิ่งที่ทำได้และเปลี่ยนได้ และอะไรคือสิ่งที่ทำไม่ได้และเปลี่ยนไม่ได้ จากนั้นช่วยกันคิดว่าถ้ามุ่งพลังงานไปที่สิ่งที่ทำได้และเปลี่ยนได้เพียงอย่างเดียว จะทำอะไรได้บ้าง ใช้เวลากลุ่มประมาณ 15 นาที แต่ละกลุ่มแชร์แนวทางที่น่าสนใจที่สุดในวงรวม กลุ่มละ 1–2 นาที อีก 5 นาที

ขั้นแบบสำรวจตนเอง (10 นาที)

ผู้เรียนเขียนในส่วนที่ 2 ของใบงาน "ฉันจัดการอะไรได้บ้าง?" เกี่ยวกับสถานการณ์จริงในชีวิตที่แผนเคยพัง และทบทวนว่าตอนนั้นตนเองทุ่มพลังงานไปกับสิ่งที่ทำได้และเปลี่ยนได้ หรือสิ่งที่ทำไม่ได้และเปลี่ยนไม่ได้มากกว่ากัน ใช้เวลา 5 นาที จากนั้นผู้สอนสรุปสั้น ๆ ว่าการปรับตัวไม่ใช่การยอมแพ้ แต่คือการใช้พลังงานอย่างชาญฉลาดโดยมุ่งไปที่สิ่งที่ทำได้และเปลี่ยนได้ อีก 5 นาที

ขั้นสรุปและสะท้อนคิด (5 นาที)

ผู้สอนใช้คำถามสะท้อนคิด 1–2 ข้อในวงรวม จากนั้นแจกการ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม

คำถามสะท้อนคิด

ผู้สอนเลือกใช้ 2–3 ข้อตามความเหมาะสมของกลุ่ม

1. "วันนี้เราค้นพบอะไรเกี่ยวกับสิ่งที่ตัวเองควบคุมได้และควบคุมไม่ได้บ้าง?"
2. "เคยเสียพลังงานไปกับสิ่งที่ควบคุมไม่ได้มากเกินไปไหม และมันทำให้รู้สึกอย่างไร?"
3. "การยอมรับว่าแผนพังต่างจากการยอมแพ้อย่างไรในความคิดของเรา?"
4. "ถ้ามุ่งพลังงานไปที่สิ่งที่ควบคุมได้เพียงอย่างเดียว ชีวิตจะต่างไปอย่างไร?"

คุณลักษณะที่คาดหวังหลังกิจกรรม

ผู้เรียนแสดงออกถึงความสามารถในการแยกแยะสิ่งที่ตนเองทำได้และเปลี่ยนได้ กับสิ่งที่ทำไม่ได้และเปลี่ยนไม่ได้ในสถานการณ์ต่าง ๆ สามารถระบุทางเลือกใหม่เมื่อแผนเดิมล้มเหลวได้ และเริ่มมองการเปลี่ยนแปลงที่ไม่คาดคิดด้วยท่าทีที่เปิดรับมากขึ้น

การประเมินผล

สิ่งที่ประเมิน	วิธีการ	เครื่องมือ
การแยกแยะวงกลมการควบคุม	ตรวจใบงานส่วนที่ 1	แบบประเมินใบงาน "ฉันจัดการอะไรได้บ้าง?"
การสร้างทางเลือกใหม่	สังเกตการนำเสนอของกลุ่ม	แบบสังเกตพฤติกรรม
การตระหนักรู้ตนเอง	ตรวจใบงานส่วนที่ 2	แบบประเมินใบงานส่วนสำรวจตนเอง

ข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอน

1. **แนวคิดวงกลมการควบคุมเป็นเครื่องมือเชิงปฏิบัติ** ไม่ใช่ทฤษฎี ผู้สอนนำเสนออย่างง่ายและให้ผู้เรียนลองใช้ทันทีผ่านกิจกรรมกลุ่ม

2. ระหว่างกิจกรรมกลุ่ม ผู้สอนเดินสังเกตและถามกระตุ้นกลุ่มที่ติดขัด เช่น "ถ้าสิ่งนี้อยู่นอกวงควบคุม แล้วสิ่งที่อยู่ในวงควบคุมของเราในสถานการณ์นี้คืออะไร?"

3. ผู้เรียนบางคนอาจเล่าเรื่องแผนพังที่เจ็บปวดในส่วนสำรวจตนเอง ผู้สอนรับฟังด้วยความเห็นอกเห็นใจ ไม่พยายามแก้ไขหรือให้คำแนะนำทันที

4. ชวนผู้เรียนเชื่อมโยงกับกิจกรรมที่ 3 โดยถามว่า "การตัดสินใจที่ดีในครั้งที่แล้วช่วยรับมือกับแผนที่พังในครั้งนี้ได้อย่างไร?"

5. ควรอ่านความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอนในภาคผนวก ง ก่อนดำเนินกิจกรรม

ภาคผนวก ก

บัตรสถานการณ์ "แผนพัง" (สำหรับผู้สอน)

คำชี้แจง

ผู้สอนพิมพ์และตัดเป็นบัตร 8 ใบ แจกกลุ่มละ 1 ใบ

บัตรที่ 1 เตรียมตัวสอบมาอย่างดีตลอดสัปดาห์ แต่คืนก่อนสอบนอนไม่หลับเพราะบ้านข้างๆ มีงานพอถึงเวลาสอบรู้สึกง่วงมากและจำเนื้อหาได้ไม่ครบ

บัตรที่ 2 วางแผนทำโปรเจกต์กลุ่มมาหลายสัปดาห์ แต่สมาชิกหลักของกลุ่มป่วยกะทันหันก่อนวันส่ง 2 วัน งานยังทำไม่เสร็จและต้องส่งพรุ่งนี้เช้า

บัตรที่ 3 ฝึกซ้อมการแสดงมานานหลายเดือนเพื่อขึ้นเวทีงานโรงเรียน แต่วันงานเสียงหายพูดไม่ออก ต้องขึ้นเวทีในอีก 30 นาที

บัตรที่ 4 นัดเพื่อนกลุ่มใหญ่ไปเที่ยวด้วยกันมาหลายอาทิตย์ วันนัดเพื่อนทยอยบอกติดธุระจนเหลือแค่ 2 คน และสถานที่ที่วางแผนไว้ปิดด้วย

บัตรที่ 5 เตรียมนำเสนองานในชั้นเรียนมาอย่างดี แต่พอถึงเวลาไฟดับและอุปกรณ์ใช้ไม่ได้ ต้องนำเสนอโดยไม่มีสไลด์และไม่มีโน้ต

บัตรที่ 6 วางแผนเรียนพิเศษเพื่อสอบเข้ามหาวิทยาลัยมาตลอด แต่ครอบครัวประสบปัญหาทางการเงินกะทันหัน ทำให้ต้องหยุดเรียนพิเศษและมีเวลาเรียนน้อยลงมาก

บัตรที่ 7 ได้รับเลือกให้เป็นตัวแทนโรงเรียนในการแข่งขัน เตรียมตัวมาอย่างหนัก แต่ก่อนวันแข่ง 1 สัปดาห์ได้รับบาดเจ็บและหมอแนะนำให้พัก

บัตรที่ 8 ตั้งใจจะขอโทษเพื่อนที่ทะเลาะกันมานาน เตรียมคำพูดไว้แล้วอย่างดี แต่พอได้โอกาสพูด เพื่อนกลับพูดสิ่งที่ทำให้โกรธขึ้นมาอีกครั้ง

ภาคผนวก ข

ใบงาน "ฉันจัดการอะไรได้บ้าง?" (สำหรับผู้เรียน)

ชื่อ–นามสกุล ..... ชั้น ..... วันที่ .....

คำชี้แจง

นักเรียนอ่านข้อความแล้วตอบคำถามโดยละเอียด

นักเรียนรับฟังเนื้อหาเพื่อทำความเข้าใจ ดังนี้

เมื่อเจอสถานการณ์ที่ยากหรือไม่เป็นอย่างที่หวัง สิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องแบ่งได้เป็น 2 กลุ่มเสมอ

กลุ่มที่ 1 สิ่งที่ฉันทำได้และเปลี่ยนได้ คือสิ่งที่อยู่ในมือของเรา เราเลือกและตัดสินใจได้ เช่น ความพยายามของเรา ทัศนคติของเรา วิธีที่เราตอบสนอง และการกระทำของเรา

กลุ่มที่ 2 สิ่งที่ฉันทำไม่ได้และเปลี่ยนไม่ได้ คือสิ่งที่อยู่นอกเหนืออำนาจของเรา ไม่ว่าจะพยายามแค่ไหนก็เปลี่ยนไม่ได้ เช่น การกระทำของคนอื่น ผลลัพธ์ที่ขึ้นอยู่กับปัจจัยภายนอก หรือสิ่งที่เกิดขึ้นไปแล้ว

หลักคิดสำคัญ พลังงานที่ทุ่มไปกับกลุ่มที่ 2 จะหมดเปลืองโดยเปล่าประโยชน์ แต่พลังงานที่ทุ่มไปกับกลุ่มที่ 1 จะเกิดผลจริง

ส่วนที่ 1 กิจกรรมกลุ่ม

สถานการณ์ที่กลุ่มได้รับ .....

.....

ขั้นที่ 1 ช่วยกันแยกว่าในสถานการณ์นี้มีอะไรบ้าง

สิ่งที่ฉันทำได้และเปลี่ยนได้ (ทุ่มพลังงานมาที่นี่)	**สิ่งที่ฉันทำไม่ได้และเปลี่ยนไม่ได้ (ปล่อยวางสิ่งเหล่านี้ได้)**
1.	1.
2.	2.
3.	3.

ขั้นที่ 2 ถ้าเรามุ่งพลังงานไปที่ "สิ่งที่ทำได้และเปลี่ยนได้" เพียงอย่างเดียว เราจะทำอะไรได้บ้าง?

สิ่งที่ทำได้ทันทีเลย .....

สิ่งที่ทำได้ในช่วงเวลาต่อไป .....

ขั้นที่ 3 โอกาสหรือสิ่งดีที่อาจเกิดขึ้นจากสถานการณ์นี้ แม้มันจะดูยากในตอนนี้

.....

.....

ส่วนที่ 2 สำรวจตนเอง (เก็บไว้คนเดียว ไม่ต้องนำเสนอ)

นึกถึงสถานการณ์ในชีวิตจริงของฉันที่แผนเคยพัง หรือสิ่งต่าง ๆ ไม่เป็นอย่างที่หวัง
สถานการณ์นั้นคือ .....
ตอนนั้นฉันทุ่มพลังงานส่วนใหญ่ไปกับอะไร

☐ สิ่งที่ฉันทำได้และเปลี่ยนได้ เช่น .....

☐ สิ่งที่ฉันทำไม่ได้และเปลี่ยนไม่ได้ เช่น .....

ผลที่เกิดขึ้นกับฉันตอนนั้นคือ .....
ถ้าใช้แนวคิดนี้ตอนนั้น ฉันน่าจะทุ่มพลังงานไปกับสิ่งเหล่านี้แทน
.....

ภาคผนวก ค

การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรมที่ 4 (สำหรับผู้เรียน)

ผู้สอนพิมพ์ขนาดครึ่ง A4 แจกผู้เรียนเก็บไว้เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม

กิจกรรมที่ 4 "แผนพัง...แต่ฉันไม่พัง"

2 กลุ่มที่ต้องแยกให้ออกเมื่อแผนพัง

กลุ่มที่ 1 สิ่งที่ฉันทำได้และเปลี่ยนได้ เช่น ความพยายาม เจตคติ วิธีตอบสนอง การกระทำของเรา ⟶ ทุ่มพลังงานมาที่นี่

กลุ่มที่ 2 สิ่งที่ฉันทำไม่ได้และเปลี่ยนไม่ได้ เช่น การกระทำของคนอื่น สภาพแวดล้อม สิ่งที่เกิดขึ้นไปแล้ว ⟶ ปล่อยวางได้ ไม่ต้องสู้กับมัน

สิ่งที่ควรจำ

1) การยอมรับว่าแผนพัง ≠ การยอมแพ้

2) ทุ่มพลังงานไปที่สิ่งที่ทำได้และเปลี่ยนได้ ไม่ใช่สิ่งที่ทำไม่ได้และเปลี่ยนไม่ได้

3) ทุกการเปลี่ยนแปลงมีทั้งสิ่งที่เสียไปและโอกาสใหม่เสมอ

สิ่งที่อยู่ในมือของฉันในตอนนี้คือ .....

ภาคผนวก ง

ความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอน

ที่มาของแนวคิดวงกลมการควบคุม

แนวคิดวงกลมการควบคุม (Circle of Control) มีรากฐานสำคัญจากปรัชญาสโตอิก โดยเฉพาะแนวคิดของ Epictetus ที่เสนอให้มนุษย์แยกแยะระหว่างสิ่งที่อยู่ในอำนาจการควบคุมของตนเองกับสิ่งที่อยู่นอกเหนือการควบคุมของตนเอง อันเป็นหลักคิดพื้นฐานที่ช่วยให้บุคคลลดความทุกข์จากการพยายามควบคุมสิ่งภายนอกที่ไม่อาจกำหนดได้ ต่อมา Stephen R. Covey (1989) ได้นำหลักคิดนี้มาประยุกต์ในเชิงพฤติกรรมและการพัฒนาตนเอง โดยอธิบายความแตกต่างระหว่าง Circle of Concern กับ Circle of Influence และชี้ว่าบุคคลที่มีลักษณะเชิงรุกจะทุ่มเทเวลาและพลังงานไปกับสิ่งที่ตน ทำอะไรได้มากกว่าหมกมุ่นอยู่กับสิ่งที่มีแต่ความกังวลแต่ไม่อาจเปลี่ยนแปลงได้ ในงานของ Covey ยังอธิบายเพิ่มเติมถึงปัญหา 3 ลักษณะ คือ สิ่งที่ควบคุมได้โดยตรง สิ่งที่ควบคุมได้โดยอ้อม และสิ่งที่ควบคุมไม่ได้ ซึ่งเป็นฐานสำคัญของการตีความ วงกลมการควบคุม ในงานพัฒนาผู้เรียนปัจจุบัน แม้คำว่า Circle of Control จะเป็นถ้อยคำที่นิยมใช้ในภายหลังมากกว่าถ้อยคำหลักในต้นฉบับของ Covey ก็ตาม

ในมิติทางจิตวิทยาสมัยใหม่ แนวคิดนี้สอดคล้องอย่างใกล้ชิดกับกรอบความยืดหยุ่นทางจิตใจ (psychological flexibility) ซึ่งหมายถึงความสามารถในการปรับตัวต่อข้อเรียกร้องของสถานการณ์ เปลี่ยนมุมมองหรือแบบแผนการตอบสนองเมื่อจำเป็น และคงการกระทำที่สอดคล้องกับคุณค่าของตนเอง Kashdan and Rottenberg (2010) เสนอว่า psychological flexibility เป็นองค์ประกอบพื้นฐานของสุขภาวะทางจิต และเอื้อต่อการใช้ความสนใจและพลังงานอย่างมีความหมายกับเป้าหมายที่สอดคล้องกับคุณค่า ดังนั้น เมื่อนำมาใช้ในบริบทการศึกษา แนวคิดวงกลมการควบคุมจึงไม่ใช่เพียงการ “คิดบวก” แต่คือการฝึกให้ผู้เรียนวางพลังงานทางความคิดและอารมณ์ไว้กับสิ่งที่ลงมือทำได้จริงในสถานการณ์นั้น ๆ อย่างมีสติและมีทิศทาง อย่างไรก็ดี ควรระบุให้ชัดว่า งานของ Kashdan and Rottenberg เป็นงานทบทวนภาพรวมของสุขภาวะและความยืดหยุ่นทางจิต ไม่ได้สรุปเฉพาะกลุ่มวัยรุ่นโดยตรง

ความแตกต่างระหว่างการยอมรับกับการยอมแพ้

ผู้สอนควรช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจว่าการยอมรับ (acceptance) ในที่นี้ มิได้หมายถึงการพอใจ เห็นด้วย หรือยอมจำนนต่อสิ่งที่เกิดขึ้น แต่หมายถึงการรับรู้อย่างตรงไปตรงมาว่า ขณะนี้มีอะไรเกิดขึ้นบ้าง ทั้งในโลกภายนอกและภายในตนเอง แล้วหยุดสูญเสียพลังงานไปกับความพยายามต่อต้านสิ่งที่เปลี่ยนไม่ได้ หลักคิดนี้สอดคล้องกับ Acceptance and Commitment Therapy (ACT) ของ Hayes, Strosahl, and Wilson (1999) ซึ่งวาง “การยอมรับ” ไว้เป็นทางเลือกต่อการหลีกเลี่ยงประสบการณ์ภายใน (experiential avoidance) และต่อมา Hayes et al. (2006) อธิบายชัดว่า acceptance เป็นการเปิดรับประสบการณ์ภายในอย่างรู้ตัวและไม่ดิ้นรนเปลี่ยนแปลงโดยไม่จำเป็น กล่าวอีกนัยหนึ่ง การยอมรับคือกระบวนการเชิงรุกที่ทำให้บุคคลเหลือพลังสำหรับการเลือกตอบสนองอย่างสอดคล้องกับคุณค่าของตน ไม่ใช่การถอดใจหรือปล่อยให้ชีวิตถูกกำหนดโดยสถานการณ์

การช่วยผู้เรียนที่รู้สึกหมดหวังกับสถานการณ์

เมื่อผู้เรียนรู้สึกว่าสิ่งที่ควบคุมได้มีน้อยเกินไปจนไม่มีความหมาย ผู้สอนควรช่วยเปลี่ยนจุดสนใจจากขนาดของอำนาจที่มีไปสู่การใช้สิ่งที่ยังทำได้ให้เกิดการเริ่มต้น เพราะในเชิงจิตวิทยา ความรู้สึกหมดหวังมักทวีความรุนแรงเมื่อผู้เรียนจดจ่อกับสิ่งที่ขาดหาย มากกว่าสิ่งที่ยังเหลืออยู่ให้ลงมือทำได้จริง การตั้งคำถามเช่น “แม้จะเปลี่ยนได้เพียงเล็กน้อย แต่ตอนนี้มีอะไรที่คุณยังเลือกได้อยู่บ้าง” หรือ “ก้าวเล็กที่สุดที่คุณยังทำได้ในวันนี้คืออะไร” จะช่วยให้ผู้เรียนกลับมารับรู้ขอบเขตอำนาจของตนเองในระดับที่เป็นรูปธรรมมากขึ้น วิธีเช่นนี้สอดคล้องทั้งกับกรอบของ Covey ที่เน้นการทำงานในพื้นที่อิทธิพลของตน และกับกรอบ psychological flexibility/ACT ที่มุ่งพาบุคคลกลับมาสู่การกระทำที่สอดคล้องกับคุณค่าแม้ในเงื่อนไขที่ไม่สมบูรณ์หรือไม่เป็นไปดั่งใจ

เอกสารอ้าง

Covey, S. R. (1989). **The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change**. Free Press.

Epictetus. (n.d.). **The Enchiridion** (E. Carter, Trans.). The Internet Classics Archive, Massachusetts Institute of Technology. (Original work written ca. 135 C.E.)

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. **Behaviour Research and Therapy, 44**(1), 1–25.

Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). **Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change**. Guilford Press.

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. **Clinical Psychology Review, 30**(7), 865–878.

แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ 5

ชื่อกิจกรรม "ฉันงอได้...แต่ไม่หัก"
มิติที่พัฒนา มิติที่ 2 การปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอน
ระยะเวลา 50 นาที

เป้าหมายการพัฒนา

กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนาองค์ประกอบย่อยของมิติที่ 2 ในส่วนของความยืดหยุ่นเชิงบวก (Resilience) การแยกแยะระหว่างการยืดหยุ่นกับการยอมแพ้ และการตั้งเป้าหมายใหม่โดยไม่สูญเสียตัวเอง เพื่อปิดการพัฒนามิติที่ 2 ก่อนเข้าสู่มิติที่ 3 ในกิจกรรมที่ 6

การเชื่อมโยงกับกิจกรรมอื่น

ต่อยอดจาก กิจกรรมที่ 4 ที่ผู้เรียนฝึกยอมรับการเปลี่ยนแปลงและมุ่งพลังงานไปที่สิ่งที่ควบคุมได้

เป็นพื้นฐานให้ กิจกรรมที่ 6 "รู้ทันความรู้สึก...ก่อนมันพาเราไป" ที่จะพัฒนาการตระหนักรู้และจัดการอารมณ์ในมิติที่ 3

วัตถุประสงค์

เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม ผู้เรียนสามารถ

1. อธิบายความหมายของความยืดหยุ่นเชิงบวกและแยกแยะได้ว่าต่างจากการยอมแพ้หรือการยืนหยัดอย่างดื้อรั้นอย่างไร
2. ระบุแหล่งพลังงานภายในของตนเองที่ช่วยให้ยืดหยุ่นได้เมื่อเผชิญความยากได้
3. ฝึกตั้งเป้าหมายใหม่จากสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงโดยไม่สูญเสียคุณค่าหลักของตนเองได้

สาระสำคัญ

ความยืดหยุ่นเชิงบวก (Resilience) ไม่ได้หมายความว่าต้องแข็งแกร่งตลอดเวลาหรือไม่รู้สึกเจ็บปวดเลย แต่หมายถึงความสามารถในการงอได้เมื่อถูกแรงกด และกลับมาตั้งหลักได้อีกครั้ง เหมือนต้นไม้ที่โค้งตัวในพายุแต่ไม่หักโค่น

สิ่งสำคัญที่ทำให้คนยืดหยุ่นได้ไม่ใช่การไม่มีปัญหา แต่คือการรู้จักตนเองดีพอที่จะรู้ว่าตนเองมีพลังงานภายในจากที่ไหน เช่น ความสัมพันธ์ที่ดี ความเชื่อและคุณค่าที่ยึดถือ ทักษะที่มีอยู่ และประสบการณ์ที่ผ่านมาได้ ความยืดหยุ่นไม่ใช่การยอมแพ้เพราะยอมแพ้คือการหยุดพยายามทั้งหมด และไม่ใช่การดื้อรั้นเพราะดื้อรั้นคือการยึดติดกับวิธีเดิมแม้รู้ว่าใช้ไม่ได้แล้ว แต่ความยืดหยุ่นคือการปรับวิธีการเมื่อจำเป็น ขณะที่ยังคงมุ่งสู่เป้าหมายหรือคุณค่าที่สำคัญต่อตนเอง

สาระการเรียนรู้

1. ความหมายและลักษณะของความยืดหยุ่นเชิงบวก
2. ความแตกต่างระหว่างยืดหยุ่น ยืนหยัด และยอมแพ้
3. แหล่งพลังงานภายในที่ช่วยเสริมความยืดหยุ่น
4. การตั้งเป้าหมายใหม่โดยไม่สูญเสียคุณค่าหลักของตนเอง

สื่อการเรียนรู้

1. กระดาษวาดภาพหรือกระดาษ A4 คนละ 1 แผ่น ดินสอสีหรือปากกาสี (ถ้ามี)
2. ใบงาน "ต้นไม้แห่งความยืดหยุ่น"(ดูภาคผนวก ข)
3. การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม (ดูภาคผนวก ค)

ขั้นตอนการจัดกิจกรรม

ขั้นนำ (10 นาที)

ผู้สอนเริ่มด้วยการถามผู้เรียนว่า "รู้จักคนที่ผ่านช่วงเวลายากมาแล้วและยังยืนหยัดได้ไหม ไม่ว่าจะเป็นคนในครอบครัว เพื่อน หรือบุคคลสาธารณะที่ชื่นชม?" รับฟัง 2–3 คน จากนั้นถามต่อว่า "คิดว่าอะไรทำให้คนเหล่านั้นผ่านมาได้?" รวบรวมคำตอบสั้น ๆ บนกระดาน จากนั้นผู้สอนนำเสนอภาพหรือจินตนาการต้นไม้ในพายุ ถามว่า "ทำไมต้นไม้ถึงไม่หักทุกต้นเมื่อมีพายุ?" เพื่อนำเข้าสู่แนวคิดความยืดหยุ่นเชิงบวก

ขั้นกิจกรรมหลัก (25 นาที)

ผู้สอนอธิบายแนวคิดความยืดหยุ่นเชิงบวกและความแตกต่างระหว่างยืดหยุ่น ยืนหยัด และยอมแพ้อย่างสั้น ๆ ประมาณ 5 นาที โดยเน้นว่าความยืดหยุ่นไม่ใช่การไม่รู้สึกเจ็บปวด แต่คือการรู้จักตนเองดีพอที่จะหาพลังงานกลับมาได้

จากนั้นให้ผู้เรียนทำกิจกรรม "ต้นไม้แห่งความยืดหยุ่น" เป็นรายบุคคลโดยใช้ใบงาน โดยวาดหรือเขียนสัญลักษณ์ต้นไม้ของตนเองที่แสดงถึง รากคือคุณค่าและสิ่งที่ยึดถือในชีวิต ลำต้นคือจุดแข็งและทักษะของตนเอง กิ่งก้านคือความสัมพันธ์และแหล่งสนับสนุน และใบคือเป้าหมายและความฝัน ใช้เวลาประมาณ 12 นาที จากนั้นแบ่งกลุ่ม 3–4 คน ให้แชร์ส่วนที่อยากแชร์จากต้นไม้ของตนเองโดยเน้นว่าอะไรคือแหล่งพลังงานที่สำคัญที่สุด อีก 8 นาที

ขั้นแบบสำรวจตนเอง (10 นาที)

ผู้เรียนเขียนในส่วนที่ 2 ของใบงานเกี่ยวกับสถานการณ์ที่เคยต้องตั้งเป้าหมายใหม่และสิ่งที่ช่วยให้ผ่านมาได้ ใช้เวลา 5 นาที จากนั้นผู้สอนสรุปสั้น ๆ ว่าความยืดหยุ่นไม่ใช่คุณสมบัติที่มีหรือไม่มี แต่เป็นทักษะที่ฝึกได้และเติบโตขึ้นได้จากประสบการณ์ อีก 5 นาที

ขั้นสรุปและสะท้อนคิด (5 นาที)

ผู้สอนใช้คำถามสะท้อนคิด 1–2 ข้อในวงรวม จากนั้นแจกการ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม

คำถามสะท้อนคิด

ผู้สอนเลือกใช้ 2–3 ข้อตามความเหมาะสมของกลุ่ม

1. "วันนี้ค้นพบอะไรเกี่ยวกับแหล่งพลังงานภายในของตนเองบ้าง?"
2. "มีช่วงเวลาไหนในชีวิตที่รู้สึกว่าตัวเองยืดหยุ่นได้ดีมากเป็นพิเศษ อะไรทำให้ทำได้?"
3. "ความแตกต่างระหว่างยืดหยุ่นกับยอมแพ้สำคัญอย่างไรต่อชีวิตของเรา?"
4. "ถ้าเราปลูกฝังความยืดหยุ่นเชิงบวกได้มากขึ้น ชีวิตในอนาคตจะต่างไปอย่างไร?"

คุณลักษณะที่คาดหวังหลังกิจกรรม

ผู้เรียนแสดงออกถึงการรู้จักแหล่งพลังงานภายในของตนเองได้ชัดเจนขึ้น สามารถอธิบายความแตกต่างระหว่างความยืดหยุ่นกับการยอมแพ้ได้ และเริ่มมองตนเองว่าเป็นคนที่มีความสามารถในการยืดหยุ่นและเติบโตได้จากความยากลำบาก

การประเมินผล

สิ่งที่ประเมิน	วิธีการ	เครื่องมือ
การระบุแหล่งพลังงานภายใน	ตรวจใบงานต้นไม้	แบบประเมินใบงาน "ต้นไม้แห่งความยืดหยุ่น"
ความเข้าใจแนวคิดความยืดหยุ่น	สังเกตการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในกลุ่ม	แบบสังเกตพฤติกรรม
การตระหนักรู้ตนเอง	ตรวจใบงานส่วนที่ 2	แบบประเมินใบงานส่วนสำรวจตนเอง

ข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอน

1. **กิจกรรมต้นไม้เป็นกิจกรรมสร้างสรรค์ที่เน้นกระบวนการ** ไม่ใช่ผลงานศิลปะ ผู้สอนย้ำว่าไม่ต้องวาดสวย เขียนคำแทนได้ทั้งหมด

2. การแชร์ในกลุ่มเล็กให้ผู้เรียนเลือกเองว่าอยากแชร์ส่วนไหน ไม่บังคับให้เปิดเผยทั้งหมด เพราะรากของต้นไม้ซึ่งเป็นคุณค่าและสิ่งยึดถือเป็นเรื่องส่วนตัวมาก

3. ผู้เรียนบางคนอาจพบว่าตนเองมี "รากน้อยมาก" หรือ "ไม่รู้ว่าตัวเองมีจุดแข็งอะไร" ผู้สอนช่วยด้วยคำถามเบา ๆ เช่น "มีใครที่รักและไว้ใจได้สักคนไหม?" หรือ "เคยผ่านเรื่องยากมาแล้วสักครั้งไหม นั่นก็คือจุดแข็งแล้ว"

4. ควรให้เวลากิจกรรมต้นไม้อย่างเต็มที่ ไม่เร่ง เพราะเป็นกิจกรรมที่ต้องการการสำรวจตนเองอย่างลึกซึ้ง

5. ควรอ่านความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอนในภาคผนวก ง ก่อนดำเนินกิจกรรม

ภาคผนวก ก

แนวทางการดำเนินกิจกรรมต้นไม้แห่งความยืดหยุ่น (สำหรับผู้สอน)

คำชี้แจง

ผู้สอนใช้เป็นแนวทางในการอธิบายให้ผู้เรียนก่อนเริ่มกิจกรรม

ส่วนที่ 1 ราก

คุณค่าและสิ่งที่ยึดถือ ถามผู้เรียนว่า "อะไรที่สำคัญที่สุดในชีวิตของเรา?" เช่น ครอบครัว ความซื่อสัตย์ ความเป็นมิตร ศาสนา ความฝัน รากที่แข็งแรงคือสิ่งที่ทำให้ต้นไม้ไม่ล้มแม้ถูกพายุ

ส่วนที่ 2

ลำต้น จุดแข็งและทักษะ ถามผู้เรียนว่า "เราถนัดอะไร? ทำอะไรได้ดี? เคยผ่านอะไรที่ยากมาแล้วบ้าง?" ทุกประสบการณ์ที่ผ่านมาได้คือส่วนหนึ่งของลำต้นที่แข็งแรงขึ้น

ส่วนที่ 3 กิ่งก้าน

ความสัมพันธ์และแหล่งสนับสนุน ถามผู้เรียนว่า "มีใครที่เราไว้ใจได้และโทรหาได้เมื่อรู้สึกแย่?" กิ่งก้านที่แผ่กว้างช่วยรับแรงลมและกระจายน้ำหนักได้ดีกว่าต้นไม้ที่อยู่คนเดียว

ส่วนที่ 4 ใบ

เป้าหมายและความฝัน ถามผู้เรียนว่า "อยากเป็นอะไร? อยากทำอะไรในอนาคต?" ใบอาจร่วงได้ในพายุแต่ถ้ารากแข็งแรงใบใหม่จะงอกขึ้นมาเสมอ

ภาคผนวก ข

ใบงาน "ต้นไม้แห่งความยืดหยุ่น" (สำหรับผู้เรียน)

ชื่อ–นามสกุล ..... ชั้น ..... วันที่ .....

คำชี้แจง

นักเรียนอ่านข้อความแล้วตอบคำถามโดยละเอียด

ส่วนที่ 1 ต้นไม้แห่งความยืดหยุ่นของฉัน

(วาดรูปต้นไม้หรือเขียนคำในแต่ละส่วน ไม่ต้องสวย เขียนคำแทนได้)

ใบ คือเป้าหมายและความฝันของฉัน

.....

.....

กิ่งก้าน คือคนที่ฉันไว้ใจได้และแหล่งสนับสนุนของฉัน

.....

.....

ลำต้น คือจุดแข็งและทักษะของฉัน / สิ่งที่ฉันเคยผ่านมาได้แล้ว

.....

.....

ราก คือคุณค่าและสิ่งที่สำคัญที่สุดในชีวิตของฉัน

.....

.....

แหล่งพลังงานที่สำคัญที่สุดของฉันคือ .....

เพราะ .....

ส่วนที่ 2 สำรวจตนเอง (เก็บไว้คนเดียว ไม่ต้องนำเสนอ)

สถานการณ์ที่ฉันเคยต้องตั้งเป้าหมายใหม่ในชีวิตคือ

.....

สิ่งที่ช่วยให้ฉันผ่านมาได้ (มาจากส่วนไหนของต้นไม้) คือ

.....

สิ่งที่ยังคงเป็นตัวฉันอยู่แม้ว่าเป้าหมายจะเปลี่ยนไปคือ

.....

ครั้งต่อไปที่เจอสถานการณ์ยาก ฉันจะดึงพลังจาก .....

ภาคผนวก ค

การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรมที่ 5 (สำหรับผู้เรียน)

ผู้สอนพิมพ์ขนาดครึ่ง A4 แจกผู้เรียนเก็บไว้เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม

กิจกรรมที่ 5 "ฉันงอได้...แต่ไม่หัก"

ความยืดหยุ่นเชิงบวกคือ ความสามารถในการงอได้เมื่อถูกแรงกด และกลับมาตั้งหลักได้อีกครั้ง โดยยังคงเป็นตัวเอง

3 สิ่งที่แตกต่างกัน

ยืดหยุ่น ปรับวิธีการเมื่อจำเป็น แต่ยังมุ่งสู่คุณค่าของตนเอง

ยืนหยัด ยึดติดกับวิธีเดิมแม้รู้ว่าใช้ไม่ได้แล้ว ยอมแพ้ หยุดพยายามทั้งหมด

4 แหล่งพลังงานในต้นไม้ของฉัน

รากคือ .....

ลำต้นคือ .....

กิ่งก้านคือ .....

ใบคือ .....

ภาคผนวก ง

ความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอน

ที่มาของแนวคิดความยืดหยุ่นทางใจเชิงบวก

เพื่อความแม่นยำทางวิชาการ คำว่า resilience ในที่นี้ควรเข้าใจในความหมายของความยืดหยุ่นทางใจหรือพลังฟื้นคืนและเติบโตจากความยากลำบากมากกว่าการหมายถึงเพียงการกลับไปเหมือนเดิม แนวคิดของ Richardson (2002) อธิบายว่า resilience มิใช่เพียงการฟื้นตัวหลังเผชิญวิกฤต แต่เป็นกระบวนการ reintegrative ที่บุคคลสามารถจัดระเบียบชีวิตใหม่ เรียนรู้จากความสะเทือนใจ และเติบโตขึ้นจากประสบการณ์นั้นได้ ดังนั้น ในบริบทการพัฒนาวัยรุ่น ความยืดหยุ่นทางใจจึงควรถูกมองเป็นกระบวนการเชิงพัฒนา มิใช่คุณลักษณะตายตัวที่บางคนมีและบางคนไม่มี

เมื่อเชื่อมโยงกับจิตวิทยาเชิงบวก Seligman (2011) เสนอกรอบ PERMA ซึ่งประกอบด้วย อารมณ์เชิงบวก การมีส่วนร่วม ความสัมพันธ์ ความหมาย และความสำเร็จ โดยเป็นองค์ประกอบของสุขภาวะ มิใช่การจัดลำดับว่าองค์ประกอบใดสำคัญที่สุด สำหรับวัยรุ่นโดยตรง อย่างไรก็ดี หากมองในเชิงหลักฐานที่เกี่ยวกับวัยรุ่น งานของ Zimmerman et al. (2013) ชี้ว่า การสนับสนุนทางสังคม เป็นหนึ่งในปัจจัยส่งเสริม (promotive factors) สำคัญของ resilience ในเยาวชน ขณะที่ Seon and Smith-Adcock (2023) พบว่า ความหมายในชีวิตสามารถทำหน้าที่เป็นปัจจัยเชิงความยืดหยุ่นที่ช่วยลดผลกระทบด้านลบต่อความพึงพอใจในชีวิตของวัยรุ่นที่เผชิญการถูกรังแกได้ ดังนั้น หากจะสรุปให้ใช้ได้ในเชิงการสอน ควรกล่าวว่า ความสัมพันธ์ที่เกื้อหนุนและการมีความหมายในชีวิตเป็นฐานสำคัญที่ช่วยพยุงความยืดหยุ่นทางใจของวัยรุ่น มากกว่าการกล่าวว่าเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดโดยเด็ดขาด

มิติพัฒนาการ แนวคิดของ Erikson วางฐานว่า ช่วงวัยรุ่นเป็นระยะสำคัญของการสร้างอัตลักษณ์ (identity formation) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการตอบคำถามว่า ฉันเป็นใครและฉันให้คุณค่ากับอะไร หลักคิดนี้เริ่มเห็นได้ชัดตั้งแต่ Childhood and Society (1950) และได้รับการขยายความอย่างตรงประเด็นยิ่งขึ้นใน Identity: Youth and Crisis (1968) ด้วยเหตุนี้ การช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นจุดแข็ง คุณค่า และความหมายของตนเอง จึงไม่ใช่เพียงกิจกรรมสร้างกำลังใจ แต่เป็นส่วนหนึ่งของภารกิจพัฒนาการที่สำคัญของวัยรุ่นโดยตรง

สัญญาณที่ควรระวัง

หากผู้เรียนเขียนในใบงานว่า ไม่มีอะไรเลย ในหลายส่วนอย่างต่อเนื่อง หรือแสดงท่าทีสิ้นหวังหมดแรง และไม่เห็นคุณค่าในตนเอง ผู้สอนไม่ควรสรุปทันทีว่าเป็นปัญหาสุขภาพจิตรุนแรงจากข้อมูลเพียงชิ้นเดียว แต่ควรมองว่าเป็นสัญญาณที่ควรประเมินเพิ่มเติม โดยควรพูดคุยเป็นการส่วนตัวหลังจบกิจกรรมด้วยท่าทีสงบ ไม่ซักคั้น และไม่ตัดสิน หากพบว่าผู้เรียนสื่อถึงความสิ้นหวังอย่างต่อเนื่อง หรือมีสัญญาณเสี่ยงต่อการทำร้ายตนเอง ควรดำเนินการตามระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนหรือส่งต่อผู้เชี่ยวชาญตามแนวปฏิบัติของสถานศึกษาโดยทันที ทั้งนี้ แนวทางประเมินความเสี่ยงของ NIMH ระบุว่า ความสิ้นหวังเป็นหนึ่งในประเด็นที่ควรคัดกรองเมื่อมีข้อกังวลด้านสุขภาพจิตในเยาวชน

การเชื่อมโยงกับวัฒนธรรมไทย

ในส่วนนี้ควรเขียนอย่างระมัดระวังว่าเป็นการเชื่อมโยงเชิงตีความเพื่อการเรียนรู้มากกว่าจะอ้างว่าเป็นผลวิจัยโดยตรง กล่าวได้ว่า แนวคิดความยืดหยุ่นทางใจสามารถเชื่อมโยงกับบริบทไทยได้อย่างมีความหมาย เช่น หลักอนิจจังในพุทธศาสนา ซึ่งเน้นความไม่เที่ยงของสภาวะต่าง ๆ และช่วยให้บุคคลเรียนรู้ที่จะไม่ยึดติดกับภาวะยากลำบากว่าเป็นสิ่งถาวร ขณะเดียวกันปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงก็เน้นความพอประมาณ ความมีเหตุผล และการสร้างภูมิคุ้มกัน ซึ่งสอดคล้องกับการพัฒนาความสามารถในการประเมินตนเอง ใช้ทรัพยากรที่มีอย่างเหมาะสม และค่อย ๆ รับมือปัญหาอย่างมีสติ ดังนั้น ผู้สอนสามารถใช้กรอบคิดเหล่านี้เป็นสะพานเชื่อมให้ผู้เรียนเห็นว่า resilience มิใช่แนวคิดจากตะวันตกเพียงอย่างเดียว แต่สอดรับกับฐานคิดทางวัฒนธรรมไทยได้เช่นกัน อย่างไรก็ดี ควรระบุชัดว่า ส่วนนี้เป็นการประยุกต์เชิงแนวคิดเพื่อการสอน มิใช่ข้อสรุปเชิงสาเหตุจากงานวิจัยทดลอง

เอกสารอ้างอิง

Erikson, E. H. (1950). **Childhood and society**. W. W. Norton.

Erikson, E. H. (1968). **Identity: Youth and crisis**. W. W. Norton. National Institute of Mental Health. (n.d.). **Youth outpatient brief suicide safety assessment worksheet**. U.S. Department of Health and Human Services.

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. **Journal of Clinical Psychology, 58**(3), 307–321.

Seon, Y., & Smith-Adcock, S. (2023). Adolescents' meaning in life as a resilience factor between bullying victimization and life satisfaction. **Children and Youth Services Review, 148**, 106875.

Seligman, M. E. P. (2011). **Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being**. Free Press.

Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013). Adolescent resilience: Promotive factors that inform prevention. **Child Development Perspectives, 7**(4), 215–220.

แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ 6

ชื่อกิจกรรม "รู้ทันความรู้สึก...ก่อนมันพาเราไป"
มิติที่พัฒนา มิติที่ 3 การจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน
ระยะเวลา 50 นาที

เป้าหมายการพัฒนา

กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนาองค์ประกอบย่อยของมิติที่ 3 ในส่วนของการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง การยอมรับว่าความวิตกกังวลและความกลัวเป็นสิ่งปกติ และการหลีกเลี่ยงการถูกครอบงำโดยอารมณ์เมื่อเผชิญความไม่แน่นอน เพื่อเป็นรากฐานสำหรับกิจกรรมที่ 7 ที่จะฝึกเทคนิคการจัดการอารมณ์จริง ๆ

การเชื่อมโยงกับกิจกรรมอื่น

ต่อยอดจาก กิจกรรมที่ 5 ที่ผู้เรียนค้นพบแหล่งพลังงานภายในและความยืดหยุ่นของตนเอง ซึ่งเป็นพื้นฐานของการจัดการอารมณ์ที่ดี

เป็นพื้นฐานให้ กิจกรรมที่ 7 "ใจสงบได้...แม้ยังไม่รู้คำตอบ" ที่จะฝึกเทคนิคการจัดการอารมณ์เชิงปฏิบัติ

วัตถุประสงค์

เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม ผู้เรียนสามารถ

1. ระบุและตั้งชื่ออารมณ์ที่เกิดขึ้นเมื่อเผชิญความไม่แน่นอนได้อย่างน้อย 3 อารมณ์
2. ยอมรับได้ว่าความวิตกกังวล ความกลัว และความไม่สบายใจเป็นสิ่งปกติที่ไม่ต้องกำจัดทิ้ง
3. สังเกตได้ว่าอารมณ์ส่งสัญญาณผ่านร่างกายของตนอย่างไร และรู้ทันก่อนที่อารมณ์จะพาไป

สาระสำคัญ

เมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ร่างกายและจิตใจมักตอบสนองทันทีด้วยอารมณ์ต่าง ๆ เช่น ความกลัว ความวิตกกังวล ความสับสน หรือความหงุดหงิด อารมณ์เหล่านี้ไม่ใช่ศัตรูที่ต้องกำจัด แต่เป็นสัญญาณที่ร่างกายเตือนว่า "มีบางอย่างที่สำคัญกำลังเกิดขึ้น" ปัญหาไม่ได้อยู่ที่การมีอารมณ์ แต่อยู่ที่การถูกอารมณ์พาไปโดยไม่รู้ตัว

การตระหนักรู้อารมณ์ (Emotional Awareness) คือก้าวแรกที่สำคัญที่สุดของการจัดการอารมณ์ ก่อนที่จะจัดการอะไรได้ เราต้องรู้ก่อนว่าตอนนี้รู้สึกอะไรอยู่ อารมณ์นั้นอยู่ในร่างกายส่วนไหน และมันรุนแรงแค่ไหน การรู้จักภาษาของอารมณ์ตนเองอย่างละเอียดช่วยให้เราตอบสนองต่อสถานการณ์ได้อย่างมีสติ แทนที่จะปฏิกิริยาตามสัญชาตญาณเพียงอย่างเดียว

สาระการเรียนรู้

1. อารมณ์ที่พบบ่อยเมื่อเผชิญความไม่แน่นอน
2. การยอมรับอารมณ์โดยไม่ตัดสิน
3. สัญญาณของอารมณ์ที่ปรากฏทางร่างกาย
4. การรู้ทันอารมณ์ก่อนที่มันจะครอบงำ

สื่อการเรียนรู้

1. กระดาษ A4 หรือกระดาษวาดภาพ คนละ 1 แผ่น ดินสอสีหรือปากกาสี (ถ้ามี)
2. ใบงาน "แผนที่อารมณ์ของฉัน" (ดูภาคผนวก ข)
3. การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม (ดูภาคผนวก ค)

ขั้นตอนการจัดกิจกรรม

ขั้นนำ (10 นาที)

ผู้สอนเริ่มด้วยการให้ผู้เรียนนึกถึงสถานการณ์ที่ไม่แน่นอนที่ทำให้รู้สึกไม่สบายใจครั้งล่าสุด แล้วถามว่า "ตอนนั้นรู้สึกอะไรในใจ?" และ "ร่างกายตอบสนองอย่างไร?" รับฟังคำตอบ 3–4 คน โดยไม่ตัดสิน จากนั้นผู้สอนชี้ให้เห็นว่าอารมณ์ที่ผู้เรียนเล่ามาหลากหลายมาก และทุกอารมณ์ล้วนเป็นเรื่องปกติ ไม่มีอารมณ์ไหนที่ผิดหรือไม่ควรมี จากนั้นตั้งคำถามชวนคิดว่า "ถ้าเราไม่รู้ว่าตัวเองกำลังรู้สึกอะไรอยู่ เราจะจัดการกับมันได้ไหม?" เพื่อนำเข้าสู่แนวคิดการตระหนักรู้อารมณ์

ขั้นกิจกรรมหลัก (25 นาที)

ผู้สอนแนะนำแนวคิดการตระหนักรู้อารมณ์อย่างสั้น ๆ ประมาณ 5 นาที โดยอธิบายว่าอารมณ์มักส่งสัญญาณผ่านร่างกายก่อนที่เราจะรู้ตัว เช่น ใจสั่นเมื่อกังวล กล้ามเนื้อเกร็งเมื่อโกรธ ท้องไส้ปั่นป่วนเมื่อกลัว หรือหายใจตื้นเมื่อตื่นตระหนก การรู้จักสัญญาณเหล่านี้ช่วยให้เรา "รู้ทัน" อารมณ์ได้เร็วขึ้น

จากนั้นให้ผู้เรียนทำกิจกรรม "แผนที่อารมณ์ของฉัน" เป็นรายบุคคลโดยใช้ใบงาน ให้วาดรูปร่างกายมนุษย์อย่างง่ายหรือใช้รูปในใบงาน แล้วระบายสีหรือทำเครื่องหมายบริเวณที่รู้สึกได้เมื่อเผชิญความไม่แน่นอน พร้อมเขียนอธิบายสั้น ๆ ว่ารู้สึกอะไรในบริเวณนั้น ใช้เวลาประมาณ 12 นาที จากนั้นแบ่งกลุ่ม 3–4 คน แชร์เฉพาะส่วนที่อยากแชร์ เน้นว่ากลุ่มของตนมีรูปแบบอารมณ์ที่คล้ายหรือต่างกันอย่างไร อีก 8 นาที

ขั้นแบบสำรวจตนเอง (10 นาที)

ผู้เรียนเขียนในส่วนที่ 2 ของใบงานเกี่ยวกับอารมณ์ที่ตนเองรับมือได้ยากที่สุดเมื่อเผชิญความไม่แน่นอน และสิ่งที่มักเกิดขึ้นเมื่อถูกอารมณ์นั้นพาไปโดยไม่รู้ตัว ใช้เวลา 5 นาที จากนั้นผู้สอนสรุปสั้น ๆ ว่าการรู้ทันอารมณ์ไม่ใช่การกำจัดอารมณ์ แต่คือการเห็นมันอย่างชัดเจนก่อนที่มันจะตัดสินใจแทนเรา อีก 5 นาที

ขั้นสรุปและสะท้อนคิด (5 นาที)

ผู้สอนใช้คำถามสะท้อนคิด 1–2 ข้อในวงรวม จากนั้นแจกการ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม

คำถามสะท้อนคิด

ผู้สอนเลือกใช้ 2–3 ข้อตามความเหมาะสมของกลุ่ม

1. "วันนี้ค้นพบอะไรเกี่ยวกับวิธีที่ร่างกายของตัวเองส่งสัญญาณอารมณ์บ้าง?"
2. "อารมณ์ที่รับมือได้ยากที่สุดเมื่อเผชิญความไม่แน่นอนคืออะไร และทำไม?"
3. "ถ้าเรารู้ทันอารมณ์ตัวเองได้เร็วขึ้น ชีวิตจะต่างไปอย่างไร?"
4. "ความแตกต่างระหว่างการมีอารมณ์กับการถูกอารมณ์พาไป คืออะไรในความคิดของเรา?"

คุณลักษณะที่คาดหวังหลังกิจกรรม

ผู้เรียนแสดงออกถึงความสามารถในการระบุและตั้งชื่ออารมณ์ของตนเองได้ละเอียดขึ้น สังเกตสัญญาณอารมณ์ที่ปรากฏทางร่างกายได้ และเริ่มมีท่าทียอมรับอารมณ์ของตนเองโดยไม่ตัดสินว่าดีหรือไม่ดี

การประเมินผล

สิ่งที่ประเมิน	วิธีการ	เครื่องมือ
การระบุและตั้งชื่ออารมณ์	ตรวจใบงานแผนที่อารมณ์	แบบประเมินใบงาน "แผนที่อารมณ์ของฉัน"
การยอมรับอารมณ์โดยไม่ตัดสิน	สังเกตการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในกลุ่ม	แบบสังเกตพฤติกรรม
การตระหนักรู้ตนเอง	ตรวจใบงานส่วนที่ 2	แบบประเมินใบงานใบงานส่วนสำรวจตนเอง

ข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอน

1. **กิจกรรมนี้อาจเข้าถึงอารมณ์ที่ละเอียดอ่อนของผู้เรียน** ผู้สอนสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยและอบอุ่นตั้งแต่ต้น ย้ำว่าทุกอารมณ์เป็นเรื่องปกติและได้รับการยอมรับ

2. ในการปฏิบัติกิจกรรมกลุ่ม ผู้สอนให้ผู้เรียนเลือกเองว่าจะนำเสนอแลกเปลี่ยนเรียนรู้แผนที่อารมณ์ส่วนไหน ไม่มีการบังคับ

3. หากพบผู้เรียนที่แสดงอารมณ์รุนแรงผิดปกติระหว่างกิจกรรม เช่น ร้องไห้มาก หรือดูคล้ายหมดหวังอย่างชัดเจน ให้ดูแลเป็นรายบุคคลหลังกิจกรรมและพิจารณาส่งต่อ

4. ควรให้เวลากิจกรรมต้นไม้อย่างเต็มที่ ไม่เร่ง เพราะเป็นกิจกรรมที่ต้องการการสำรวจตนเองอย่างลึกซึ้ง

5. ควรอ่านความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอนในภาคผนวก ง ก่อนดำเนินกิจกรรม

ภาคผนวก ก

คำแนะนำการใช้สีในแผนที่อารมณ์ (สำหรับผู้สอน)

คำชี้แจง

ผู้สอนแนะนำผู้เรียนก่อนเริ่มกิจกรรม โดยเป็นเพียงแนวทาง ไม่บังคับ ดังนี้

ผู้เรียนสามารถเลือกสีที่รู้สึกว่าสื่อถึงอารมณ์ของตนเองได้อย่างอิสระ ตัวอย่างที่นิยมใช้ เช่น สีแดงหรือส้มสำหรับความโกรธหรือความตึงเครียด สีเหลืองสำหรับความวิตกกังวลหรือความกังวล สีน้ำเงินหรือเทาสำหรับความเศร้าหรือความหนักใจ สีม่วงสำหรับความสับสนหรือความไม่แน่ใจ และสีเขียวสำหรับความสงบหรือความมั่นคง อย่างไรก็ตาม ผู้สอนย้ำว่าไม่มีถูกหรือผิด ผู้เรียนใช้สีที่รู้สึกว่าตรงกับตนเองมากที่สุด

ภาคผนวก ข

ใบงาน "แผนที่อารมณ์ของฉัน" (สำหรับผู้เรียน)

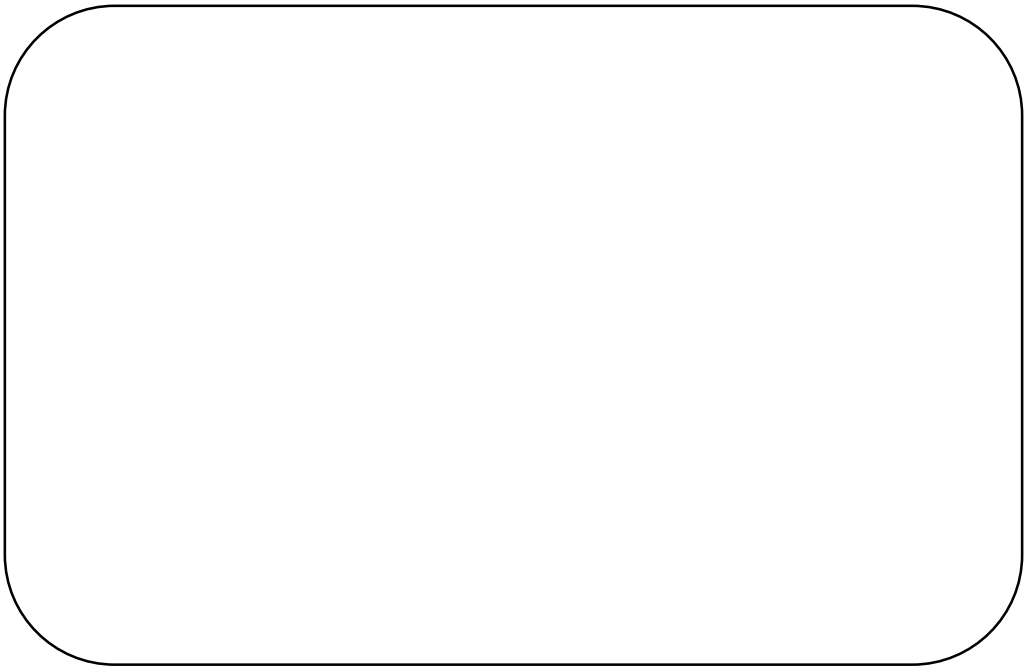
ชื่อ–นามสกุล ..... ชั้น ..... วันที่ .....

คำชี้แจง

นักเรียนอ่านข้อความแล้วตอบคำถามโดยละเอียด

ส่วนที่ 1 แผนที่อารมณ์

ในกรอบด้านล่างนี้ให้วาดรูปร่างกายมนุษย์อย่างง่าย แล้วระบายสีหรือทำเครื่องหมายในบริเวณที่รู้สึกได้เมื่อเผชิญความไม่แน่นอน



อารมณ์ที่ฉันรู้สึกเมื่อเผชิญความไม่แน่นอน และบริเวณที่รู้สึกได้ในร่างกาย

อารมณ์ที่ 1 ..... รู้สึกได้ที่ ..... ลักษณะที่รู้สึก .....
อารมณ์ที่ 2 ..... รู้สึกได้ที่ ..... ลักษณะที่รู้สึก .....
อารมณ์ที่ 3 ..... รู้สึกได้ที่ ..... ลักษณะที่รู้สึก .....

สัญญาณแรกสุดที่ร่างกายส่งมาก่อนที่อารมณ์จะรุนแรงขึ้นคือ .....

ส่วนที่ 2 สำรวจตนเอง (เก็บไว้คนเดียว ไม่ต้องนำเสนอ)

อารมณ์ที่รับมือได้ยากที่สุดเมื่อเผชิญความไม่แน่นอนคือ .....
เมื่อถูกอารมณ์นี้พาไปโดยไม่รู้ตัว มักเกิดอะไรขึ้น .....
ฉันรู้ทันอารมณ์นี้ได้เร็วแค่ไหนโดยปกติ

☐ ทันที ☐ หลังจากผ่านไปสักพัก ☐ หลังจากทำอะไรบางอย่างไปแล้ว

สัญญาณเตือนที่จะช่วยให้ฉันรู้ทันได้เร็วขึ้นคือ .....

ภาคผนวก ค

การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรมที่ 6 (สำหรับผู้เรียน)

ผู้สอนพิมพ์ขนาดครึ่ง A4 แจกผู้เรียนเก็บไว้เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม

กิจกรรมที่ 6 "รู้ทันความรู้สึก...ก่อนมันพาเราไป"

อารมณ์คือสัญญาณ ไม่ใช่ศัตรู อารมณ์ทุกแบบมีเหตุผลของมัน ปัญหาไม่ได้อยู่ที่การมีอารมณ์ แต่อยู่ที่การถูกมันพาไปโดยไม่รู้ตัว

3 ขั้นตอนของการรู้ทันอารมณ์

1. หยุด สังเกตว่าร่างกายกำลังส่งสัญญาณอะไร
2. ตั้งชื่อ ระบุให้ได้ว่านี่คืออารมณ์อะไร
3. ยอมรับ รับรู้ว่ามันอยู่ที่นั่นโดยไม่ตัดสิน

สัญญาณอารมณ์ของฉันที่ต้องระวัง .....

สิ่งที่ฉันจะทำเมื่อรู้ทันอารมณ์ตัวเองได้ .....

ภาคผนวก ง

ความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอน

ที่มาของแนวคิดการตระหนักรู้อารมณ์

การตระหนักรู้อารมณ์ (emotional awareness) ควรเข้าใจว่าเป็นความสามารถในการสังเกต รับรู้ และให้ความหมายต่อสภาวะอารมณ์ของตนเองอย่างค่อนข้างถูกต้อง ซึ่งเป็นฐานตั้งต้นของการทำงานด้านอารมณ์ในระดับที่สูงขึ้น แนวคิดนี้มีรากฐานสำคัญจากกรอบความฉลาดทางอารมณ์ของ Salovey และ Mayer (1990) ที่เสนอว่า ความสามารถเกี่ยวกับอารมณ์ประกอบด้วยการรับรู้อารมณ์ การใช้ประโยชน์จากอารมณ์ในการคิด การเข้าใจอารมณ์ และการจัดการอารมณ์ โดยงานทบทวนของ Mayer, Caruso, and Salovey (2016) ยืนยันอีกครั้งว่า การรับรู้อารมณ์อย่างแม่นยำเป็นแขนงพื้นฐานของโมเดลนี้ ขณะที่งานของ Goleman (1995) ช่วยขยายแนวคิดดังกล่าวไปสู่การประยุกต์ใช้ในวงกว้างมากขึ้น ดังนั้น หากผู้เรียนยังไม่สามารถระบุได้ว่าตนเองกำลังรู้สึกอะไรอย่างชัดเจน ก็ย่อมยากที่จะไปสู่การควบคุมอารมณ์หรือการตัดสินใจอย่างมีสติในขั้นต่อไปได้

มิติของการกำกับอารมณ์ Gross (1998) อธิบายว่า การควบคุมอารมณ์คือกระบวนการที่บุคคลมีอิทธิพลต่ออารมณ์ที่ตนมี ช่วงเวลาที่อารมณ์นั้นเกิดขึ้น และวิธีที่อารมณ์ถูกประสบหรือแสดงออกออกมา กรอบคิดนี้ชี้ให้เห็นโดยนัยสำคัญว่า การจัดการอารมณ์อย่างมีประสิทธิภาพย่อมต้องเริ่มจากการรู้ทันว่าขณะนี้กำลังเกิดอารมณ์อะไรขึ้นก่อน กล่าวอีกนัยหนึ่ง การตระหนักรู้อารมณ์ไม่ใช่เพียงทักษะเสริม แต่เป็นเงื่อนไขตั้งต้นของการกำกับอารมณ์ในทางปฏิบัติ โดยเฉพาะเมื่อผู้เรียนเผชิญสถานการณ์กดดัน คลุมเครือ หรือมีแรงกระตุ้นทางอารมณ์สูง

แนวคิดตั้งชื่อเพื่อลดพลัง

ในทางวิชาการ แนวคิดที่อยู่เบื้องหลังวลี ตั้งชื่อเพื่อลดพลังสอดคล้องกับกระบวนการที่เรียกว่า affect labeling มากกว่าจะเป็นชื่อทฤษฎีอย่างเป็นทางการ งานของ Lieberman et al. (2007) พบว่า เมื่อผู้เข้าร่วมวิจัย ระบุชื่ออารมณ์ของสิ่งเร้าทางลบ เทียบกับภารกิจเข้ารหัสแบบอื่น ๆ จะเกิดการตอบสนองของ amygdala ลดลง พร้อมกับการทำงานที่เพิ่มขึ้นในสมองส่วน right ventrolateral prefrontal cortex ซึ่งสัมพันธ์กับการประมวลผลเชิงควบคุมมากขึ้น ผลดังกล่าวไม่ได้หมายความว่าการพูดชื่ออารมณ์จะลบอารมณ์นั้นหายไปทันทีในทุกสถานการณ์ แต่สนับสนุนอย่างชัดเจนว่า การแปลงประสบการณ์ทางอารมณ์ให้เป็นภาษา สามารถช่วยลดความท่วมท้นของอารมณ์และเพิ่มระยะห่างระหว่างความรู้สึกกับการตอบสนองได้ ดังนั้น การชวนผู้เรียนพูดหรือเขียนว่า ตอนนี้ฉันกำลังกังวลหรือตอนนี้ฉันกำลังโกรธจึงเป็นวิธีช่วยให้ผู้เรียนกลับมามีพื้นที่คิดได้มากขึ้น ไม่ใช่เพียงการระบายความรู้สึกเท่านั้น

ข้อควรระวังในบริบทของห้องเรียน

กิจกรรมที่ชวนผู้เรียนสำรวจและระบุอารมณ์ อาจทำให้ผู้เรียนบางคนแตะถึงความทุกข์ที่ยังไม่ได้รับการจัดการ เช่น ความเครียดสะสม ความสูญเสีย ความขัดแย้งในครอบครัว หรือประสบการณ์กระทบกระเทือนใจที่ยังไม่พร้อมเปิดเผย ในมุมมองแบบ trauma-informed ผู้สอนจึงควรสังเกต

สัญญาณของความทุกข์เด่นชัดอย่างระมัดระวัง รับฟังโดยไม่คาดคั้น และไม่บังคับให้ผู้เรียนเล่ารายละเอียดหากเขายังไม่พร้อม โดยเฉพาะอย่างยิ่ง NCTSN ระบุไว้ชัดว่า ผู้เรียนที่ได้รับผลกระทบจากประสบการณ์กระทบกระเทือนใจบางรายอาจไม่แสดงออกชัดเจนและอาจถูกมองข้ามได้ง่าย ขณะเดียวกันก็แนะนำไม่ให้บังคับเด็กพูดถึงประสบการณ์ยากลำบาก เพราะอาจส่งผลเสียมากกว่าผลดี หากหลังจบกิจกรรมผู้เรียนยังคงมีภาวะทุกข์เด่นชัด ไม่สามารถกลับเข้าสู่ภาวะปกติในชั้นเรียนได้ หรือสะท้อนปัญหาที่เกินขอบเขตการดูแลของครูผู้สอน ควรดำเนินการตามระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนและส่งต่อบุคลากรที่เกี่ยวข้องตามขั้นตอนของสถานศึกษาโดยเร็วและอย่างเหมาะสม

เอกสารอ้างอิง

Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence**. Bantam Books.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. **Review of General Psychology, 2**(3), 271–299.

Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. **Psychological Science, 18**(5), 421–428.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. **Emotion Review, 8**(4), 290–300.

National Child Traumatic Stress Network Schools Committee. (2008, October). **Child trauma toolkit for educators**. National Center for Child Traumatic Stress.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, **Cognition and Personality, 9**(3), 185–211.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (n.d**.). Trauma-informed approaches and programs**. U.S. Department of Health and Human Services.

แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ 7

ชื่อกิจกรรม ""ใจสงบได้...แม้ยังไม่รู้คำตอบ"
มิติที่พัฒนา มิติที่ 3 การจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน
ระยะเวลา 50 นาที

เป้าหมายการพัฒนา

กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนาองค์ประกอบย่อยของมิติที่ 3 ในส่วนของการฝึกใช้เทคนิคจัดการอารมณ์เชิงปฏิบัติ การมองสถานการณ์กดดันใหม่ด้วยกรอบคิดที่สร้างสรรค์ และการยอมรับว่าบางสิ่งไม่อาจควบคุมได้โดยไม่สูญเสียความสงบใจ เพื่อปิดการพัฒนามิติที่ 3 ก่อนเข้าสู่กิจกรรมที่ 8 ซึ่งเป็นการบูรณาการทั้ง 3 มิติ

การเชื่อมโยงกับกิจกรรมอื่น

ต่อยอดจาก กิจกรรมที่ 6 ที่ผู้เรียนฝึกรู้ทันอารมณ์ตนเองและเข้าใจสัญญาณที่ร่างกายส่งมา ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญก่อนการฝึกจัดการอารมณ์

เป็นพื้นฐานให้ กิจกรรมที่ 8 "ฉันกับความไม่แน่นอน...พร้อมแล้ว" ที่จะบูรณาการทักษะทั้ง 3 มิติเข้าด้วยกันและวางแผนพัฒนาตนเองต่อเนื่อง

วัตถุประสงค์

เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม ผู้เรียนสามารถ

1. ฝึกและนำเทคนิคการจัดการอารมณ์อย่างน้อย 2 เทคนิคไปใช้ได้จริงในชีวิตประจำวัน
2. ฝึกมองสถานการณ์กดดันด้วยกรอบคิดใหม่ที่สร้างสรรค์และเป็นประโยชน์มากขึ้นได้
3. ยอมรับได้ว่าความสงบใจไม่ได้หมายความว่าต้องรู้คำตอบของทุกอย่าง แต่คือการอยู่กับความไม่แน่นอนได้อย่างมีสติ

สาระสำคัญ

การจัดการอารมณ์ (Emotion Regulation) ไม่ได้หมายความว่าต้องกำจัดอารมณ์ออกไปหรือแกล้งทำเป็นว่าไม่รู้สึกอะไร แต่คือการเลือกวิธีตอบสนองต่ออารมณ์นั้นอย่างมีสติ แทนที่จะปล่อยให้อารมณ์เป็นผู้ตัดสินใจแทนเรา มีเทคนิคหลายอย่างที่ผู้เรียนสามารถฝึกและนำไปใช้ได้จริงในชีวิตประจำวันโดยไม่ต้องใช้เวลานานหรืออุปกรณ์พิเศษ เทคนิคเหล่านี้ทำงานผ่านกลไกที่แตกต่างกัน บางอย่างทำงานผ่านร่างกายเพื่อส่งสัญญาณให้ระบบประสาทสงบลง บางอย่างทำงานผ่านความคิดเพื่อเปลี่ยนกรอบการมองสถานการณ์ และบางอย่างทำงานผ่านการยอมรับเพื่อลดแรงต้านภายใน สิ่งสำคัญคือไม่มีเทคนิคไหนที่ดีที่สุดสำหรับทุกคนและทุกสถานการณ์ ผู้เรียนต้องค้นพบและสร้าง "กล่องเครื่องมือจัดการอารมณ์" ของตนเองที่เหมาะกับตัวเองมากที่สุด

สาระการเรียนรู้

1. เทคนิคการจัดการอารมณ์เชิงปฏิบัติที่ผู้เรียนนำไปใช้ได้จริง
2. การมองสถานการณ์ด้วยกรอบคิดใหม่ (Reframing)
3. การยอมรับสิ่งที่ควบคุมไม่ได้โดยไม่สูญเสียความสงบใจ
4. การสร้างกล่องเครื่องมือจัดการอารมณ์ส่วนตัว

สื่อการเรียนรู้

1. บัตรเทคนิคจัดการอารมณ์ 4 ประเภท (ดูภาคผนวก ก)
2. ใบงาน "กล่องเครื่องมือจัดการอารมณ์ของฉัน" (ดูภาคผนวก ข)
3. การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม (ดูภาคผนวก ค)

ขั้นตอนการจัดกิจกรรม

ขั้นนำ (10 นาที)

ผู้สอนเริ่มด้วยการชวนผู้เรียนทบทวนสั้น ๆ ว่า "จากกิจกรรมที่แล้ว เราค้นพบว่าตัวเองมีสัญญาณอารมณ์อะไรบ้าง?" รับฟัง 2–3 คน จากนั้นถามต่อว่า "เวลาที่รู้สึกวิตกกังวลหรือกดดัน ตอนนี้ทำอะไรเพื่อช่วยตัวเองบ้าง?" รวบรวมคำตอบบนกระดาน ชื่นชมวิธีที่หลากหลาย จากนั้นผู้สอนชวนคิดว่า "วิธีที่เราใช้อยู่ได้ผลจริงไหม? และมีวิธีอื่นอีกไหมที่เราอาจยังไม่รู้จัก?" เพื่อเปิดใจรับเทคนิคใหม่ ๆ

ขั้นกิจกรรมหลัก (25 นาที)

ผู้สอนแนะนำเทคนิคจัดการอารมณ์ 4 ประเภทผ่านบัตรเทคนิคอย่างสั้น ๆ ประมาณ 5 นาที โดยให้ผู้เรียนได้ทดลองเทคนิคหายใจ 4-7-8 พร้อมกันทั้งห้องเรียนทันทีหลังแนะนำ เพื่อให้สัมผัสประสบการณ์จริงก่อน จากนั้นแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่ม 4–5 คน แต่ละกลุ่มได้รับบัตรเทคนิค 1 ประเภท ให้ช่วยกันอ่าน ทดลองทำ และคิดตัวอย่างสถานการณ์ที่จะนำไปใช้ได้จริงในชีวิตของผู้เรียน ใช้เวลาประมาณ 12 นาที จากนั้นแต่ละกลุ่มสาธิตเทคนิคของตนให้เพื่อน ๆ ดูสั้น ๆ กลุ่มละ 2 นาที อีก 8 นาที

ขั้นแบบสำรวจตนเอง (10 นาที)

ผู้เรียนทำใบงาน "กล่องเครื่องมือจัดการอารมณ์ของฉัน" เป็นรายบุคคล โดยเลือกเทคนิคที่รู้สึกว่าเหมาะกับตนเองมากที่สุดอย่างน้อย 2 เทคนิค พร้อมระบุว่าจะใช้ในสถานการณ์ไหนและอย่างไร ใช้เวลา 5 นาที จากนั้นผู้สอนสรุปสั้น ๆ ว่ากล่องเครื่องมือนี้คือสิ่งที่ผู้เรียนพัฒนาขึ้นสำหรับตนเองและจะได้ใช้ต่อไปตลอดชีวิต อีก 5 นาที

ขั้นสรุปและสะท้อนคิด (5 นาที)

ผู้สอนใช้คำถามสะท้อนคิด 1–2 ข้อในวงรวม จากนั้นแจกการ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรม

คำถามสะท้อนคิด

ผู้สอนเลือกใช้ 2–3 ข้อตามความเหมาะสมของกลุ่ม

1. "เทคนิคไหนที่รู้สึกว่าเหมาะกับตัวเองมากที่สุด และทำไม?"
2. "มีสถานการณ์ในชีวิตจริงที่อยากลองนำเทคนิคเหล่านี้ไปใช้บ้าง?"
3. "ความสงบใจต่างจากการไม่รู้สึกอะไรเลยอย่างไร?"
4. "ถ้าเราจัดการอารมณ์ตัวเองได้ดีขึ้น จะส่งผลต่อการตัดสินใจและการปรับตัวของเราอย่างไร?"

คุณลักษณะที่คาดหวังหลังกิจกรรม

ผู้เรียนแสดงออกถึงความสามารถในการอธิบายและสาธิตเทคนิคจัดการอารมณ์ที่เลือกได้ รู้จักเทคนิคที่เหมาะกับตนเองอย่างน้อย 2 เทคนิค และเริ่มมีความมั่นใจว่าตนเองมีเครื่องมือที่พร้อมใช้เมื่อเผชิญความไม่แน่นอนในชีวิต

การประเมินผล

สิ่งที่ประเมิน	วิธีการ	เครื่องมือ
ความสามารถใช้เทคนิคจัดการอารมณ์	สังเกตการสาธิตของกลุ่ม	แบบสังเกต
การเลือกเทคนิคที่เหมาะกับตนเอง	ตรวจใบงานกล่องเครื่องมือ	แบบประเมินใบงาน "กล่องเครื่องมือจัดการอารมณ์"
การวางแผนนำไปใช้จริง	ตรวจใบงานส่วนแผนการใช้	แบบประเมินใบงานส่วนแผนการใช้จริง

ข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอน

1. **ให้ผู้เรียนได้ทดลองเทคนิคจริง ๆ ในห้องเรียน** ไม่ใช่แค่รับฟังการอธิบาย ประสบการณ์ตรงมีความสำคัญมากกว่าความรู้ในกิจกรรมนี้

2. ในการสาธิตเทคนิคหายใจพร้อมกัน ผู้สอนทำให้ดูก่อนและนำด้วยน้ำเสียงที่สงบและช้า เพื่อสร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลาย

3. ผู้เรียนบางคนอาจรู้สึกเขินอายเมื่อต้องทดลองเทคนิคในกลุ่ม ผู้สอนสร้างบรรยากาศที่เป็นกันเองและไม่ตัดสิน ย้ำว่าการทดลองคือการเรียนรู้

4. กล่องเครื่องมือที่ผู้เรียนสร้างขึ้นในกิจกรรมนี้ควรถูกนำมาใช้ต่อในกิจกรรมที่ 8 ด้วย ผู้สอนแจ้งให้ผู้เรียนเก็บใบงานนี้ไว้

5. ควรอ่านความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอนในภาคผนวก ง ก่อนดำเนินกิจกรรม

ภาคผนวก ก

บัตรเทคนิคจัดการอารมณ์ 4 ประเภท (สำหรับผู้สอน)

คำชี้แจง

ผู้สอนพิมพ์เป็นบัตร 4 ใบ ขนาด A5 แจกกลุ่มละ 1 ใบ

บัตรที่ 1 เทคนิคผ่านร่างกาย การหายใจ 4-7-8

หลักการ การหายใจช้าและลึกส่งสัญญาณให้ระบบประสาทพาราซิมพาเทติกทำงาน ซึ่งช่วยลดอัตราการเต้นของหัวใจและความตึงเครียดในกล้ามเนื้อได้อย่างรวดเร็ว

วิธีทำ หายใจเข้าช้า ๆ นับ 1 ถึง 4 กลั้นหายใจนับ 1 ถึง 7 หายใจออกช้า ๆ นับ 1 ถึง 8 ทำซ้ำ 3–4 รอบ

เหมาะกับสถานการณ์ ก่อนสอบ ก่อนนำเสนองาน เมื่อรู้สึกว่าใจเริ่มสั่น หรือเมื่อต้องตัดสินใจในสภาวะกดดัน

ข้อดี ทำได้ทุกที่ทุกเวลาโดยไม่มีใครสังเกตเห็น ได้ผลภายใน 2–3 นาที

บัตรที่ 2 เทคนิคผ่านร่างกาย การสแกนร่างกาย 5 จุด

หลักการ การนำความสนใจกลับมาที่ร่างกายและสิ่งแวดล้อมรอบตัวช่วยดึงจิตใจออกจากความคิดวนซ้ำและความวิตกกังวลได้

วิธีทำ มองหาสิ่งที่เห็น 5 อย่าง ฟังเสียงที่ได้ยิน 4 เสียง สัมผัสสิ่งที่จับได้ 3 อย่าง ดมกลิ่นที่ได้ยิน 2 อย่าง และรับรู้รสชาติ 1 อย่าง

เหมาะกับสถานการณ์ เมื่อความคิดวนซ้ำหรือจมอยู่กับความกังวล เมื่อรู้สึกว่าตัวเองหลุดจากความเป็นจริง หรือเมื่อต้องการ "รีเซต" ตัวเองอย่างรวดเร็ว

ข้อดี ช่วยดึงสติกลับมาอยู่กับปัจจุบันได้ทันที

บัตรที่ 3 เทคนิคผ่านความคิด การพลิกกรอบคิด (Reframing)

หลักการ สถานการณ์เดียวกันสามารถมองได้หลายมุม การเลือกมองในมุมที่สร้างสรรค์และเป็นประโยชน์มากขึ้นไม่ใช่การโกหกตัวเอง แต่คือการเลือกใช้พลังงานอย่างชาญฉลาด

วิธีทำ เมื่อเจอสถานการณ์กดดัน ถามตัวเองว่า "ถ้ามองสถานการณ์นี้ในอีกมุมหนึ่ง มันจะหมายความว่าอะไร?" หรือ "คนที่ฉันนับถือจะมองสถานการณ์นี้อย่างไร?" หรือ "ในอีก 5 ปีข้างหน้า เรื่องนี้จะยังสำคัญอยู่ไหม?"

เหมาะกับสถานการณ์ เมื่อรู้สึกว่าสถานการณ์หนักเกินไป เมื่อติดอยู่กับมุมมองเดิม หรือเมื่อต้องการหาความหมายในสิ่งที่ยาก

ข้อดี เปลี่ยนวิธีมองได้ในระยะยาว ไม่ใช่แค่ลดอารมณ์ชั่วคราว

บัตรที่ 4 เทคนิคผ่านการยอมรับ การเขียนระบาย

หลักการ การเขียนความรู้สึกออกมาช่วยให้สมองประมวลผลอารมณ์ได้ดีขึ้น ลดความรุนแรงของอารมณ์ และช่วยให้เห็นสถานการณ์ชัดขึ้น

วิธีทำ เขียนอย่างอิสระโดยไม่ตัดสินหรือแก้ไข เขียนว่ารู้สึกอะไร คิดอะไร และกังวลเรื่องอะไร ไม่ต้องเรียบเรียง ไม่ต้องอ่านซ้ำ และทำลายทิ้งได้หลังเขียนถ้าต้องการ

เหมาะกับสถานการณ์ เมื่อมีความรู้สึกที่พูดกับคนอื่นไม่ได้ เมื่อความคิดวนเวียนในหัว หรือก่อนนอนเมื่อนอนไม่หลับเพราะกังวล

ข้อดี ทำคนเดียวได้ ไม่ต้องเปิดเผยกับใคร และช่วยให้ "ปล่อยวาง" ได้จริง

ภาคผนวก ข

ใบงาน "กล่องเครื่องมือจัดการอารมณ์ของฉัน" (สำหรับผู้เรียน)

ชื่อ–นามสกุล ..... ชั้น ..... วันที่ .....

คำชี้แจง

นักเรียนอ่านข้อความแล้วตอบคำถามโดยละเอียด

ส่วนที่ 1 กล่องเครื่องมือของฉัน

เลือกเทคนิคที่รู้สึกว่าเหมาะกับตัวเองมากที่สุดอย่างน้อย 2 เทคนิค

เครื่องมือที่ 1

ชื่อเทคนิค .....

เหตุผลที่เลือก .....

ฉันจะใช้เมื่อ .....

ขั้นตอนที่ฉันจะทำ .....

เครื่องมือที่ 2

ชื่อเทคนิค .....

เหตุผลที่เลือก .....

ฉันจะใช้เมื่อ .....

ขั้นตอนที่ฉันจะทำ .....

เครื่องมือที่ 3 (ถ้ามี)

ชื่อเทคนิค .....

ฉันจะใช้เมื่อ .....

ส่วนที่ 2 แผนการใช้จริง

สถานการณ์ในชีวิตที่อยากลองใช้เครื่องมือเหล่านี้คือ .....

.....

สิ่งที่อาจทำให้ฉันลืมใช้หรือไม่กล้าใช้คือ .....

วิธีที่จะช่วยให้ฉันใช้ได้จริงคือ .....

คนที่ฉันอาจขอให้ช่วยเตือนหรือสนับสนุนคือ .....

ภาคผนวก ค

การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรมที่ 7 (สำหรับผู้เรียน)

ผู้สอนพิมพ์ขนาดครึ่ง A4 แจกผู้เรียนเก็บไว้เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม

กิจกรรมที่ 7 "ใจสงบได้...แม้ยังไม่รู้คำตอบ"

4 เทคนิคในกล่องเครื่องมือของฉัน

1. หายใจ 4-7-8 หายใจเข้า 4 กลั้น 7 ออก 8
2. สแกนร่างกาย 5 จุด เห็น 5 ได้ยิน 4 สัมผัส 3 ดม 2 รส 1
3. พลิกกรอบคิด มองสถานการณ์ในอีกมุมหนึ่ง
4. เขียนระบาย ปล่อยความรู้สึกออกมาโดยไม่ตัดสิน

สิ่งที่ควรจำ ความสงบใจไม่ได้แปลว่าต้องรู้คำตอบของทุกอย่าง การจัดการอารมณ์คือการเลือกวิธีตอบสนอง ไม่ใช่การกำจัดอารมณ์ ฝึกบ่อย ๆ ทำให้เครื่องมือเหล่านี้พร้อมใช้เมื่อจำเป็น

เครื่องมือที่ฉันจะใช้ก่อนเป็นอันดับแรกคือ .....

เพราะ .....

ภาคผนวก ง

ความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอน

ที่มาของเทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม

เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรมนี้มีฐานมาจากแนวคิดทางจิตวิทยาและการกำกับตนเองหลายสาย ซึ่งต่างทำหน้าที่ช่วยให้ผู้เรียน “หยุด-รู้ตัว-กลับมาจัดการตนเอง” ได้อย่างเป็นรูปธรรมในภาวะเครียดหรืออารมณ์ท่วมท้น เทคนิคการหายใจ 4-7-8 ควรเข้าใจว่าเป็นรูปแบบหนึ่งของการหายใจช้าแบบมีจังหวะ (slow or paced breathing) ที่ Andrew Weil ทำให้เป็นที่รู้จักอย่างแพร่หลายเพื่อใช้ในการผ่อนคลาย แม้งานวิจัยที่ทดสอบ “4-7-8” โดยตรงยังมีจำกัด แต่หลักฐานเชิงทบทวนอย่างเป็นระบบสนับสนุนค่อนข้างชัดว่า การหายใจช้า โดยรวมสัมพันธ์กับการเพิ่ม heart rate variability ที่เชื่อมโยงกับการทำงานของเส้นประสาทเวกัสและการทำงานของระบบประสาทพาราซิมพาเทติก จึงเอื้อต่อการลดระดับการตื่นตัวทางสรีรวิทยาและช่วยให้ร่างกายกลับเข้าสู่ภาวะสงบมากขึ้น

ส่วนเทคนิค 5-4-3-2-1 หรือการดึงสติกลับสู่ปัจจุบันผ่านประสาทสัมผัส ควรจัดอยู่ในกลุ่ม grounding techniques ซึ่งมีจุดมุ่งหมายให้บุคคลหันความสนใจออกจากความทุกข์ที่กำลังท่วมท้นภายใน มาสู่สิ่งที่รับรู้ได้จริงในปัจจุบัน เช่น สิ่งที่เห็น ได้ยิน สัมผัส หรือรับรู้รอบตัว แหล่งอ้างอิงเชิงคลินิกที่ตรงและสำคัญกว่าการอ้างทั่วไป คือแนวทาง Seeking Safety ของ Najavits (2002) ซึ่งอธิบาย grounding ว่าเป็นชุดวิธีง่าย ๆ เพื่อช่วย “detach from emotional pain” ผ่านการหันไปยึดโยงกับโลกภายนอก อย่างไรก็ดี ควรระบุให้ชัดว่า แหล่งอ้างอิงคลาสสิกสนับสนุน grounding ในภาพรวมมากกว่าจะยืนยันว่า 5-4-3-2-1 เป็นสูตรมาตรฐานเพียงแบบเดียว

เทคนิคการพลิกกรอบคิด (cognitive reframing) มีรากฐานสำคัญจากการบำบัดทางความคิดของ Beck และคณะ ซึ่งชี้ให้เห็นว่า การตีความเหตุการณ์ของบุคคลมีผลต่ออารมณ์และพฤติกรรมอย่างมาก ดังนั้น การช่วยผู้เรียนมองสถานการณ์เดียวกันจากกรอบคิดที่สมดุลขึ้น จึงไม่ใช่การคิดบวกแบบฝืนใจแต่เป็นการฝึกตรวจสอบความคิดอัตโนมัติ ลดการตีความแบบสุดโต่ง และสร้างทางเลือกในการมองเหตุการณ์อย่างสมเหตุสมผลมากขึ้น

ส่วนเทคนิคการเขียนระบาย (expressive writing) มีฐานสำคัญจากงานของ Pennebaker and Beall (1986) ซึ่งเป็นงานบุกเบิกที่ชี้ว่า การเขียนเกี่ยวกับประสบการณ์ที่กระทบกระเทือนใจอาจช่วยให้บุคคลจัดระเบียบประสบการณ์ภายใน ลดภาระจากการเก็บกด และเอื้อต่อการปรับตัวทางจิตใจได้ งานวิจัยภายหลังจำนวนมากได้ต่อยอดแนวทางนี้ แม้ผลลัพธ์จะไม่ได้เกิดขึ้นเท่ากันในทุกคนหรือทุกบริบท แต่โดยรวมถือเป็นเทคนิคที่มีฐานหลักฐานรองรับในฐานะเครื่องมือช่วยสะท้อนอารมณ์และความหมายของประสบการณ์ได้ดีในกิจกรรมการเรียนรู้เชิงสะท้อนคิด

การเลือกเทคนิคให้เหมาะกับผู้เรียนที่แตกต่างกัน

ในทางปฏิบัติ ผู้สอนไม่ควรเร่งสรุปว่ามีเทคนิคใดดีที่สุดสำหรับผู้เรียนทุกคน แต่ควรช่วยให้ผู้เรียนสังเกตว่า ตนเองเข้าถึงการกำกับตนเองผ่านช่องทางใดได้ง่ายกว่าในขณะนั้น บางคนตอบสนองได้ดีต่อเทคนิคที่อาศัยร่างกายและจังหวะหายใจ บางคนต้องการวิธีที่ช่วยดึงความสนใจกลับมาสู่ปัจจุบันผ่านประสาทสัมผัส บางคนได้ประโยชน์จากการตรวจสอบความคิด ขณะที่บางคนรู้สึกปลอดภัยกว่าเมื่อได้

เขียนอย่างเงียบ ๆ เพื่อจัดระเบียบความรู้สึกของตนเอง ดังนั้น แทนที่จะจับคู่เทคนิคกับบุคลิกภาพแบบตายตัว ผู้สอนควรชวนผู้เรียนทดลองใช้หลายวิธี แล้วสะท้อนว่า วิธีใดช่วยให้เขาสงบ ชัดเจน และกลับมาคิดได้ดีขึ้นในบริบทจริงของตน

การเชื่อมโยงกับกิจกรรมที่ 8

ผู้สอนควรแจ้งให้ผู้เรียนเก็บทั้งใบงาน “กล่องเครื่องมือ” จากกิจกรรมนี้ รวมถึงการ์ดหรือสรุปสาระจากกิจกรรมก่อนหน้าไว้เป็นชุดเดียวกัน เพราะเอกสารเหล่านี้จะเป็นฐานสำคัญสำหรับ กิจกรรมที่ 8 ซึ่งมุ่งบูรณาการการเรียนรู้ทั้งหมดให้ผู้เรียนได้ทบทวนว่าตนเองเรียนรู้อะไร รู้จักตนเองมากขึ้นอย่างไร และมีเครื่องมือใดบ้างที่พร้อมนำไปใช้ต่อในชีวิตจริง

เอกสารอ้างอิง

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). **Cognitive therapy of depression**. Guilford Press.

Laborde, S., Allen, M. S., Borges, U., Dosseville, F., Hosang, T. J., Iskra, M., Mosley, E., Salvotti, C., Spolverato, L., Zammit, N., & Javelle, F. (2022). Effects of voluntary slow breathing on heart rate and heart rate variability: A systematic review and a meta-analysis. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 138**, 104711.

Najavits, L. M. (2002). **Seeking safety: A treatment manual for PTSD and substance abuse**. Guilford Press.

Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. **Journal of Abnormal Psychology, 95**(3), 274–281.

Weil, A. (2010, February). **4-7-8 breath: Relaxation exercise** [Patient handout]. Arizona Center for Integrative Medicine.

Zaccaro, A., Piarulli, A., Laurino, M., Garbella, E., Menicucci, D., Neri, B., & Gemignani, A. (2018). How breath-control can change your life: A systematic review on psycho-physiological correlates of slow breathing. **Frontiers in Human Neuroscience, 12**, 353.

แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ 8

ชื่อกิจกรรม "ฉันกับความไม่แน่นอน...พร้อมแล้ว"
มิติที่พัฒนา บูรณาการทั้ง 3 มิติ (กิจกรรมปัจฉิมนิเทศ)
ระยะเวลา 50 นาที

เป้าหมายการพัฒนา

กิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมปิดชุดที่มุ่งบูรณาการทักษะทั้ง 3 มิติที่ผู้เรียนพัฒนามาตลอด 7 กิจกรรมที่ผ่านมา ได้แก่ มิติการรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน มิติการปรับตัวและความยืดหยุ่น และมิติการจัดการอารมณ์ โดยให้ผู้เรียนสะท้อนการเติบโตของตนเอง เชื่อมโยงทักษะทั้งหมดเข้าหากัน และวางแผนพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องในชีวิตจริงหลังสิ้นสุดชุดกิจกรรม

การเชื่อมโยงกับกิจกรรมอื่น

ต่อยอดจาก กิจกรรมที่ 1–7 ทุกกิจกรรม โดยเฉพาะกิจกรรมที่ 7 ที่ผู้เรียนสร้างกล่องเครื่องมือจัดการอารมณ์ส่วนตัวสำเร็จ

เป็นพื้นฐานให้ การพัฒนาตนเองของผู้เรียนในชีวิตจริงหลังสิ้นสุดชุดกิจกรรม โดยผู้เรียนนำทักษะที่ได้รับการพัฒนาไปใช้อย่างต่อเนื่องและยั่งยืน

วัตถุประสงค์

เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม ผู้เรียนสามารถ

1. สะท้อนการเปลี่ยนแปลงและการเติบโตของตนเองตลอดชุดกิจกรรมทั้ง 8 ครั้งได้
2. เชื่อมโยงทักษะทั้ง 3 มิติเข้าด้วยกันและอธิบายได้ว่าแต่ละมิติช่วยซึ่งกันและกันอย่างไร
3. วางแผนพัฒนาตนเองด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตได้อย่างเป็นรูปธรรมหลังสิ้นสุดชุดกิจกรรม

สาระสำคัญ

การเดินทางตลอด 8 กิจกรรมที่ผ่านมาไม่ใช่การเรียนรู้ที่จบลงเมื่อชุดกิจกรรมสิ้นสุด แต่เป็นการวางรากฐานของทักษะที่จะเติบโตต่อไปพร้อมกับผู้เรียนตลอดชีวิต ความไม่แน่นอนในชีวิตจะไม่หายไป แต่สิ่งที่เปลี่ยนไปคือความสามารถของผู้เรียนในการรับมือกับมัน

ทักษะทั้ง 3 มิติทำงานร่วมกันอย่างเป็นองค์รวม การคิดที่ดีช่วยให้ตัดสินใจได้แม้ข้อมูลไม่ครบ การปรับตัวที่ดีช่วยให้ไม่ยึดติดกับแผนเดิมเมื่อสถานการณ์เปลี่ยน และการจัดการอารมณ์ที่ดีช่วยให้ทั้งความคิดและการปรับตัวทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ทั้งสามมิตินี้เสริมกันและขาดกันไม่ได้ในสถานการณ์จริง

สาระสำคัญที่สุดที่ผู้เรียนพึงได้รับจากกิจกรรมนี้ มิได้จำกัดอยู่เพียงทักษะเฉพาะด้านใดด้านหนึ่ง หากแต่คือการพัฒนาความเข้าใจตนเองในระดับที่เพียงพอให้ตระหนักได้ว่า เมื่อต้องเผชิญกับความไม่แน่นอน ตนเองยังคงมีทรัพยากรภายในและเครื่องมือสำหรับการเผชิญสถานการณ์ที่พร้อมนำมาใช้ได้เสมอ ความพร้อมดังกล่าวจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่แยกความแตกต่างระหว่างการถูกความไม่แน่นอนครอบงำ กับการสามารถยืนหยัด ปรับตัว และเติบโตจากประสบการณ์นั้นได้อย่างมีความหมาย

สาระการเรียนรู้

1. การสะท้อนการเติบโตของตนเองตลอดชุดกิจกรรม
2. การบูรณาการทักษะทั้ง 3 มิติเข้าด้วยกัน
3. การวางแผนพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องในชีวิตจริง
4. การส่งต่อกำลังใจให้ตนเองในอนาคต

สื่อการเรียนรู้

1. การ์ดสรุปจากกิจกรรมที่ 1–7 ที่ผู้เรียนเก็บไว้ (เตือนผู้เรียนให้นำมาด้วย)
2. ใบงาน "จดหมายถึงตัวเองในอนาคต" (ดูภาคผนวก ข)
3. ใบงาน "แผนพัฒนาตนเองด้านการจัดการความไม่แน่นอน" (ดูภาคผนวก ค)
4. ซองจดหมายขนาดเล็ก 1 ซองต่อผู้เรียน 1 คน (สำหรับบรรจุจดหมาย)

ขั้นตอนการจัดกิจกรรม

ขั้นนำ (10 นาที)

ผู้สอนเริ่มด้วยการนำผู้เรียนย้อนทบทวนการเดินทางตลอดชุดกิจกรรมอย่างสั้น ๆ โดยกล่าวถึงชื่อกิจกรรมทั้ง 7 ที่ผ่านมาตามลำดับ จากนั้นถามผู้เรียนว่า "มีกิจกรรมไหนที่จำได้ดีที่สุด หรือทำให้รู้สึกอะไรบางอย่างที่ยังอยู่ในใจจนถึงวันนี้?" รับฟัง 3–4 คน จากนั้นผู้สอนชวนให้ผู้เรียนสังเกตว่าตั้งแต่กิจกรรมที่ 1 จนถึงวันนี้ มีอะไรในตัวเองที่รู้สึกว่าเปลี่ยนไปบ้าง แม้เพียงเล็กน้อย เพื่อเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนสำรวจการเติบโตของตนเองก่อนเข้าสู่กิจกรรมหลัก

ขั้นกิจกรรมหลัก ส่วนที่ 1 สะท้อนการเติบโต (15 นาที)

ผู้สอนให้ผู้เรียนหยิบการ์ดสรุปจากกิจกรรมที่ผ่านมาทั้งหมดออกมา จากนั้นให้แต่ละคนทบทวนคนเดียวเงียบ ๆ ประมาณ 5 นาที โดยถามตัวเองว่าในแต่ละกิจกรรม ตนเองเรียนรู้อะไรที่สำคัญที่สุด และมีอะไรที่เปลี่ยนไปในตัวเองบ้าง จากนั้นแบ่งกลุ่ม 3–4 คน ให้แต่ละคนแชร์สิ่งที่เรียนรู้สำคัญที่สุดตลอดชุดกิจกรรม 1 ประโยค โดยไม่บังคับรายละเอียด และให้กลุ่มช่วยกันสะท้อนว่าเห็นการเติบโตอะไรในตัวเพื่อนบ้าง ใช้เวลา 10 นาที

ขั้นกิจกรรมหลัก ส่วนที่ 2 เขียนจดหมายถึงตัวเอง (15 นาที)

ผู้สอนแจกใบงาน "จดหมายถึงตัวเองในอนาคต" ให้ผู้เรียนเขียนจดหมายถึงตัวเองในอีก 1 ปีข้างหน้าเป็นรายบุคคล โดยบอกตัวเองในอนาคตว่าวันนี้ตัวเองได้เรียนรู้อะไร มีทักษะอะไรใหม่ที่อยากให้ตัวเองในอนาคตอย่าลืมใช้ และมีข้อความกำลังใจหรือคำเตือนอะไรที่อยากส่งไปให้ตัวเองยามที่เจอความไม่แน่นอนในชีวิต ใช้เวลา 10 นาที จากนั้นให้ผู้เรียนพับจดหมายใส่ซองและเขียนชื่อตัวเองบนซอง ผู้สอนเก็บซองทั้งหมดไว้เพื่อส่งคืนในโอกาสที่เหมาะสม เช่น ก่อนสอบปลายภาค ก่อนสอบเข้ามหาวิทยาลัย หรือในช่วงที่ผู้เรียนกำลังเผชิญการเปลี่ยนแปลงสำคัญ ใช้เวลา 5 นาที

ขั้นสรุป (10 นาที)

ผู้สอนจัดวงกลมรวมทั้งห้อง ให้ผู้เรียนแต่ละคนพูดประโยคเดียวว่า "สิ่งที่ฉันนำกลับไปจากกิจกรรมนี้คือ..." โดยไม่บังคับ ผู้ที่ไม่พร้อมพูดสามารถส่งต่อได้ จากนั้นผู้สอนกล่าวปิดชุดกิจกรรมด้วยการสะท้อนสิ่งที่เห็นในตัวผู้เรียนตลอดช่วงเวลาที่ผ่านมา และให้กำลังใจสำหรับการเดินทางข้างหน้า แจกการ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรมที่ 8 เป็นของที่ระลึกของการเดินทางทั้งชุด

คำถามสะท้อนคิด

ผู้สอนเลือกใช้ 2–3 ข้อตามความเหมาะสมของกลุ่ม

1. "ตั้งแต่กิจกรรมที่ 1 จนถึงวันนี้ อะไรในตัวเองที่รู้สึกว่าเปลี่ยนไปมากที่สุด?"
2. "ทักษะทั้ง 3 มิติที่เรียนมา มิติไหนที่รู้สึกว่าตนเองยังต้องพัฒนาต่ออีกมากที่สุด?"
3. "ถ้าต้องบอกเพื่อนที่ยังไม่ได้เรียนชุดกิจกรรมนี้ว่าได้อะไรจากมัน จะบอกว่าอะไร?"
4. "ความไม่แน่นอนในชีวิตตอนนี้รู้สึกต่างจากตอนที่เริ่มกิจกรรมแรกอย่างไรบ้าง?"

คุณลักษณะที่คาดหวังหลังกิจกรรม

ผู้เรียนแสดงออกถึงการตระหนักรู้ถึงการเติบโตของตนเองตลอดชุดกิจกรรม สามารถเชื่อมโยงทักษะทั้ง 3 มิติเข้าด้วยกันได้ มีแผนพัฒนาตนเองที่เป็นรูปธรรม และออกจากชุดกิจกรรมด้วยความรู้สึกว่าตนเองมีทรัพยากรภายในและเครื่องมือที่พร้อมรับมือกับความไม่แน่นอนในชีวิตได้มากขึ้น

การประเมินผล

สิ่งที่ประเมิน	วิธีการ	เครื่องมือ
การสะท้อนการเติบโตตนเอง	สังเกตการนำเสนอแลกเปลี่ยนรู้ในกลุ่ม	แบบการสังเกต
การบูรณาการทักษะทั้ง 3 มิติ	ตรวจเนื้อหาจดหมาย	แบบประเมินใบงานจดหมายถึงตัวเอง
การวางแผนพัฒนาตนเอง	ตรวจแผนพัฒนาตนเอง	แบบประเมินใบงานแผนพัฒนาตนเอง

ข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอน

1. **กิจกรรมนี้เน้นบรรยากาศที่อบอุ่นและเป็นกันเอง** ผู้สอนใส่ใจการสร้างบรรยากาศของพิธีปิดที่มีความหมายมากกว่าการตรวจสอบความรู้

2. จดหมายที่ผู้เรียนเขียนเป็นข้อมูลส่วนตัวมาก ผู้สอนไม่อ่านเนื้อหาข้างใน เก็บไว้ในซองที่ปิดสนิทและส่งคืนในช่วงเวลาที่เหมาะสม

3. ในขั้นพิธีปิดที่ให้ผู้เรียนพูดประโยคเดียว ผู้สอนไม่เร่งหรือกดดัน ให้เวลาและพื้นที่อย่างเต็มที่และชื่นชมความกล้าของทุกคนที่แชร์

4. ผู้สอนอาจแลกเปลี่ยนประโยคของตนเองด้วยในช่วงพิธีปิด เพื่อแสดงว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นกับทุกคน ไม่ใช่แค่ผู้เรียน

5. หากมีผู้เรียนที่ยังคงต้องการความช่วยเหลือหลังสิ้นสุดชุดกิจกรรม ผู้สอนให้ข้อมูลช่องทางการขอรับการสนับสนุนเพิ่มเติมตามความเหมาะสม

ภาคผนวก ก

แนวทางการดำเนินพิธีปิดชุดกิจกรรม (สำหรับผู้สอน)

คำชี้แจง

ผู้สอนใช้เป็นแนวทางในการออกแบบพิธีปิดให้เหมาะกับบริบทของห้องเรียนตนเอง

ตัวอย่างคำกล่าวปิดชุดกิจกรรม

ตลอด 8 กิจกรรมที่ผ่านมา พวกเราได้เดินทางร่วมกันผ่านเรื่องที่ไม่ง่ายเลย เราพูดคุยเรื่องที่บางครั้งทำให้รู้สึกไม่สบายใจ เราฝึกทักษะที่ต้องใช้ความกล้า และเราเรียนรู้ที่จะรู้จักตัวเองมากขึ้น สิ่งที่ครูเห็นในตัวพวกเราตลอดช่วงเวลานี้คือ ผู้สอนกล่าวถึงสิ่งที่สังเกตเห็นจริง ๆ ความไม่แน่นอนในชีวิตจะยังคงอยู่ แต่วันนี้พวกเราพร้อมกว่าวันแรกที่เริ่มต้นแล้ว

ตัวเลือกสำหรับพิธีปิดที่มีความหมาย

ผู้สอนอาจเลือกเพิ่มพิธีปิดเชิงสัญลักษณ์ตามความเหมาะสม เช่น การให้ผู้เรียนเขียนคำ 1 คำที่อยากส่งต่อให้เพื่อนบนกระดาษโน้ตและติดบนกระดาน การให้ผู้เรียนจับมือหรือโอบไหล่กันในวงกลมสักครู่ หรือการถ่ายรูปร่วมกันเป็นที่ระลึก

ภาคผนวก ข

ใบงาน "จดหมายถึงตัวเองในอนาคต" (สำหรับผู้เรียน)

จดหมายนี้เป็นของตัวเองโดยสมบูรณ์ ผู้สอนจะไม่อ่านเนื้อหา และจะส่งคืนในโอกาสที่เหมาะสม

ถึง .....(ระบุชื่อนตนเอง) ในอีก 1 ปีข้างหน้า

วันที่เขียน .....

สวัสดีตัวเอง

วันนี้ฉันเพิ่งผ่านชุดกิจกรรมที่ช่วยให้ฉันรู้จักตัวเองมากขึ้นในเรื่องของการรับมือกับความไม่แน่นอนในชีวิต สิ่งที่ฉันอยากบอกให้ตัวเองในอนาคตรู้คือ

สิ่งที่ฉันเรียนรู้และอยากให้ตัวเองจำไว้เสมอ

.....

.....

ทักษะที่ฉันพัฒนาขึ้นและอยากให้ตัวเองในอนาคตอย่าลืมใช้

.....

.....

ถ้าตอนที่อ่านจดหมายนี้กำลังเผชิญกับสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ฉันอยากบอกตัวเองว่า

.....

.....

สิ่งที่ฉันภูมิใจในตัวเองที่สุดจากการเดินทางตลอดชุดกิจกรรมนี้คือ

.....

.....

ฉันเชื่อว่าตัวเองในอนาคตจะ

.....

.....

.....

ด้วยความรักและกำลังใจจากตัวเองในวันนี้

ลายเซ็น .....

ภาคผนวก ค

ใบงาน "แผนพัฒนาตนเองด้านการจัดการความไม่แน่นอน" (สำหรับผู้เรียน)

ชื่อ–นามสกุล ..... ชั้น ..... วันที่ .....

ส่วนที่ 1 สะท้อนการเติบโตตลอดชุดกิจกรรม

มิติที่ฉันพัฒนาขึ้นมากที่สุดคือ

☐ มิติที่ 1 การรู้คิด ☐ มิติที่ 2 การปรับตัว ☐ มิติที่ 3 การจัดการอารมณ์

เพราะ .....

มิติที่ฉันยังต้องพัฒนาต่ออีกมากคือ

☐ มิติที่ 1 การรู้คิด ☐ มิติที่ 2 การปรับตัว ☐ มิติที่ 3 การจัดการอารมณ์

เพราะ .....

ทักษะเฉพาะที่ฉันภูมิใจที่สุดที่พัฒนาขึ้นคือ .....

ส่วนที่ 2 แผนพัฒนาตนเองในอีก 3 เดือนข้างหน้า

เป้าหมายที่ 1 (มิติที่ต้องพัฒนาต่อ)

สิ่งที่จะฝึก .....

วิธีการ .....

จะรู้ว่าทำสำเร็จเมื่อ .....

เป้าหมายที่ 2 (สิ่งที่อยากทำต่อยอดจากชุดกิจกรรมนี้)

สิ่งที่จะทำ .....

วิธีการ .....

จะรู้ว่าทำสำเร็จเมื่อ .....

ส่วนที่ 3 เครื่องมือที่จะใช้ต่อในชีวิตจริง

จากกล่องเครื่องมือทั้งหมดที่มี 3 เครื่องมือที่จะนำไปใช้บ่อยที่สุดคือ

1. .....
2. .....
3. .....

คนที่ฉันจะขอให้ช่วยสังเกตและให้กำลังใจในการพัฒนาตนเองต่อคือ .....

ภาคผนวก ง

การ์ดสรุปความรู้ประจำกิจกรรมที่ 8 (สำหรับผู้เรียน)

ผู้สอนพิมพ์ขนาดครึ่ง A4 แจกผู้เรียนเก็บไว้เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม

กิจกรรมที่ 8 "ฉันกับความไม่แน่นอน...พร้อมแล้ว"

การเดินทาง 8 กิจกรรมของฉัน

1. รู้จักความไม่แน่นอนในชีวิต
2. คิดหลายมุมมองเมื่อข้อมูลไม่ครบ
3. ตัดสินใจได้โดยไม่รอความแน่ใจ 100%
4. ยอมรับการเปลี่ยนแปลงและมุ่งวงในที่ควบคุมได้
5. งอได้แต่ไม่หัก รู้จักแหล่งพลังงานภายใน
6. รู้ทันอารมณ์ก่อนที่มันจะพาไป
7. มีเครื่องมือจัดการอารมณ์ที่ใช้ได้จริง
8. บูรณาการทุกทักษะและพร้อมเดินต่อ

สิ่งที่ฉันรู้แล้วว่าตัวเองมี ทักษะ 3 มิติ เครื่องมือหลายอย่าง และความรู้จักตัวเองที่ลึกขึ้น ความไม่แน่นอนยังอยู่ที่นั่น แต่ฉันพร้อมกว่าเดิมแล้ว

ประโยคที่ฉันจะบอกตัวเองเมื่อเผชิญความไม่แน่นอน

.....

ภาคผนวก จ

ความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอน

ความสำคัญของกิจกรรมปิดชุดในกระบวนการเรียนรู้เชิงประสบการณ์

Kolb (1984) ชี้ว่าการเรียนรู้เชิงประสบการณ์จะสมบูรณ์ก็ต่อเมื่อผู้เรียนได้สะท้อนประสบการณ์ที่ผ่านมาและสรุปเป็นแนวคิดที่นำไปใช้ต่อได้จริง กิจกรรมที่ 8 จึงทำหน้าที่ตาม Reflective Observation และ Abstract Conceptualization ในวัฏจักรการเรียนรู้ของ Kolb ซึ่งเป็นขั้นตอนที่มักถูกละเลยในการจัดกิจกรรมทั่วไป แต่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการทำให้ทักษะที่พัฒนาขึ้นมีความยั่งยืน

คุณค่าของกิจกรรมเขียนจดหมายถึงตัวเอง

งานวิจัยของ Pennebaker and Beall (1986) และ King (2001) พบว่าการเขียนเกี่ยวกับประสบการณ์และเป้าหมายของตนเองมีผลต่อสุขภาวะทางจิตใจและแรงจูงใจในระยะยาว โดยเฉพาะเมื่อได้รับจดหมายคืนในช่วงเวลาที่กำลังเผชิญความท้าทาย กิจกรรมนี้จึงไม่ใช่แค่การสะท้อนตนเอง แต่เป็นการสร้างแหล่งสนับสนุนภายในที่ผู้เรียนสร้างขึ้นสำหรับตนเองในอนาคต

การติดตามผลหลังสิ้นสุดชุดกิจกรรม

ผู้สอนอาจพิจารณาติดตามผลในระยะ 1–3 เดือนหลังสิ้นสุดชุดกิจกรรม โดยใช้วิธีง่าย ๆ เช่น การพูดคุยสั้น ๆ ในชั่วโมงแนะแนวครั้งถัดไป การส่งคืนจดหมายพร้อมคำถามสั้น ๆ ว่า ตอนนี้เป็นอย่างไรบ้าง? หรือการให้ผู้เรียนประเมินตนเองด้วยแบบสำรวจเดิมจากกิจกรรมที่ 1 เพื่อเปรียบเทียบการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจริง

เอกสารอ้างอิง

King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. **Personality and Social Psychology Bulletin, 27**(7), 798–807.

Kolb, D. A. (1984). **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. Prentice-Hall.

Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. **Journal of Abnormal Psychology, 95**(3), 274–281.

บทสรุปและคู่มือผู้สอน

ภาพรวมของชุดกิจกรรม

ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้างคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต เป็นชุดกิจกรรมจำนวน 8 กิจกรรม กิจกรรมละ 50 นาที พัฒนาขึ้นสำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย โดยมุ่งพัฒนาความสามารถในการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตใน 3 มิติที่ทำงานร่วมกันอย่างเป็นองค์รวม ได้แก่ มิติที่ 1 การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน มิติที่ 2 การปรับตัวและความยืดหยุ่นต่อความไม่แน่นอน และมิติที่ 3 การจัดการอารมณ์ต่อความไม่แน่นอน

ชุดกิจกรรมนี้ใช้แนวทางการแนะแนวเชิงกิจกรรมกลุ่ม (Group Guidance Activity) ที่ผสมผสานกับแนวคิดการโค้ชตนเอง (Self-Coaching) โดยเฉพาะแบบจำลอง GROW ของ Whitmore (2009) เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนสำรวจเป้าหมาย ทำความเข้าใจสถานการณ์ปัจจุบัน ค้นหาทางเลือก และลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง ทั้งนี้กิจกรรมทุกกิจกรรมเน้นการสร้างประสบการณ์ตรงและการสะท้อนตนเองมากกว่าการถ่ายทอดความรู้

โครงสร้างและลำดับของชุดกิจกรรม

ชุดกิจกรรมแบ่งออกเป็น 4 ส่วนที่เชื่อมต่อกันตามลำดับการพัฒนาดังนี้

ส่วนที่ 1 กิจกรรมที่ 1 เป็นกิจกรรมปฐมนิเทศที่ปูรากฐานความเข้าใจเกี่ยวกับความไม่แน่นอนในชีวิตและภาพรวมของ 3 มิติ เพื่อเตรียมความพร้อมผู้เรียนสำหรับกิจกรรมที่ตามมา

ส่วนที่ 2 กิจกรรมที่ 2 และ 3 พัฒนามิติที่ 1 การรู้คิดภายใต้ความไม่แน่นอน โดยกิจกรรมที่ 2 มุ่งพัฒนาการวิเคราะห์สถานการณ์และการหลีกเลี่ยงกับดักความคิด และกิจกรรมที่ 3 มุ่งพัฒนากระบวนการตัดสินใจภายใต้ความไม่แน่นอน

ส่วนที่ 3 กิจกรรมที่ 4 และ 5 พัฒนามิติที่ 2 การปรับตัวและความยืดหยุ่น โดยกิจกรรมที่ 4 มุ่งพัฒนาการยอมรับการเปลี่ยนแปลงและการสร้างทางเลือกใหม่ และกิจกรรมที่ 5 มุ่งพัฒนาความยืดหยุ่นเชิงบวกและการตั้งเป้าหมายใหม่

ส่วนที่ 4 กิจกรรมที่ 6 และ 7 พัฒนามิติที่ 3 การจัดการอารมณ์ โดยกิจกรรมที่ 6 มุ่งพัฒนาการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง และกิจกรรมที่ 7 มุ่งพัฒนาการใช้เทคนิคจัดการอารมณ์เชิงปฏิบัติ

ส่วนที่ 5 กิจกรรมที่ 8 เป็นกิจกรรมบูรณาการและปิดชุดที่ให้ผู้เรียนสะท้อนการเติบโต เชื่อมโยงทักษะทั้ง 3 มิติ และวางแผนพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

หลักการสำคัญในการดำเนินกิจกรรม

หลักการที่ 1 ความปลอดภัยทางจิตใจมาก่อนเสมอ

ผู้สอนสร้างและรักษาบรรยากาศที่ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัยพอที่จะแสดงออกอย่างซื่อสัตย์ตลอดทั้งชุดกิจกรรม โดยไม่มีการตัดสินว่าความรู้สึกหรือความคิดใดถูกหรือผิด และไม่บังคับให้ผู้เรียนเปิดเผยสิ่งที่ไม่พร้อมแชร์ในวงรวม

หลักการที่ 2 ประสบการณ์ตรงสำคัญกว่าการบรรยาย

กิจกรรมทุกกิจกรรมออกแบบให้ผู้เรียนได้สัมผัสและค้นพบด้วยตนเองมากกว่าการรับฟังการอธิบาย ผู้สอนบรรยายเนื้อหาทฤษฎีน้อยที่สุดเท่าที่จำเป็น และเน้นให้เวลากับกิจกรรมและการสะท้อนคิดมากกว่า

หลักการที่ 3 ความต่อเนื่องและการสะสม

แต่ละกิจกรรมออกแบบให้ต่อยอดจากกิจกรรมก่อนหน้าเสมอ ผู้สอนควรเชื่อมโยงการเรียนรู้จากกิจกรรมที่ผ่านมาในช่วงต้นของกิจกรรมใหม่ เพื่อให้ผู้เรียนเห็นภาพรวมของการพัฒนาตนเองที่สะสมขึ้นทีละขั้น

หลักการที่ 4 การดูแลรายบุคคล

แม้กิจกรรมจะดำเนินในรูปแบบกลุ่ม แต่ผู้สอนสังเกตผู้เรียนเป็นรายบุคคลตลอดเวลา หากพบผู้เรียนที่แสดงสัญญาณความเครียดสูง อารมณ์รุนแรงผิดปกติ หรือต้องการความช่วยเหลือเกินกว่าบริบทของกิจกรรมจะรองรับได้ ให้ดูแลเป็นรายบุคคลและพิจารณาส่งต่อผู้เชี่ยวชาญตามความเหมาะสม

หลักการที่ 5 การยอมรับความหลากหลาย

ผู้เรียนแต่ละคนมีจุดเริ่มต้นและอัตราการพัฒนาที่แตกต่างกัน ผู้สอนไม่เปรียบเทียบผู้เรียนและไม่คาดหวังให้ทุกคนมีพัฒนาการในระดับเดียวกัน การเติบโตแม้เพียงเล็กน้อยในแต่ละคนล้วนมีคุณค่าและควรได้รับการชื่นชม

การเตรียมการก่อนดำเนินชุดกิจกรรม

ก่อนเริ่มกิจกรรมที่ 1 ผู้สอนควรอ่านแผนการจัดกิจกรรมทั้ง 8 กิจกรรมในภาพรวมก่อน เพื่อเข้าใจลำดับและความเชื่อมโยงของการพัฒนา นอกจากนี้ควรอ่านความรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้สอนในภาคผนวก ง ของทุกกิจกรรมก่อนดำเนินกิจกรรมนั้น ๆ จัดเตรียมสื่อการเรียนรู้ให้ครบถ้วนก่อนถึงวันจัดกิจกรรม และแจ้งให้ผู้เรียนทราบล่วงหน้าว่าชุดกิจกรรมนี้มีทั้งหมด 8 ครั้ง มีความต่อเนื่องกัน และควรเก็บการ์ดสรุปและใบงานจากทุกกิจกรรมไว้เพื่อใช้ในกิจกรรมที่ 8

ข้อแนะนำสำหรับบริบทที่แตกต่างกัน

กรณีผู้เรียนมัธยมศึกษาตอนต้น (ม.1–3)

ผู้สอนใช้ภาษาที่เข้าถึงง่ายและตัวอย่างสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับชีวิตประจำวันของผู้เรียนวัยนี้มากขึ้น อาจลดความลึกของการสำรวจตนเองในบางกิจกรรมและเพิ่มกิจกรรมกลุ่มที่สนุกสนานมากขึ้น รวมทั้งให้ความสำคัญกับการสร้างความไว้วางใจในกลุ่มเป็นพิเศษ เพราะผู้เรียนวัยนี้อาจยังไม่คุ้นเคยกับการสำรวจตนเองในเชิงจิตวิทยา

กรณีผู้เรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย (ม.4–6)

ผู้สอนสามารถเพิ่มความลึกในการสำรวจตนเองและเชื่อมโยงกับการวางแผนอนาคตได้มากขึ้น เนื่องจากผู้เรียนวัยนี้กำลังเผชิญกับการตัดสินใจสำคัญในชีวิต เช่น การเลือกสายการเรียนและการเตรียมสอบเข้ามหาวิทยาลัย ซึ่งสอดคล้องกับเนื้อหาของชุดกิจกรรมนี้อย่างมาก

กรณีเวลาจำกัด

หากไม่สามารถจัดครบ 8 กิจกรรมได้ ผู้สอนควรจัดให้ครบอย่างน้อยมิติละ 1 กิจกรรม โดยเลือกกิจกรรมที่ 1 กิจกรรมที่ 2 กิจกรรมที่ 4 กิจกรรมที่ 6 และกิจกรรมที่ 8 เป็นชุดขั้นต่ำที่ยังรักษาความสมบูรณ์ของการพัฒนาทั้ง 3 มิติได้

การติดตามผลหลังสิ้นสุดชุดกิจกรรม

เพื่อให้การพัฒนาทักษะมีความยั่งยืน ผู้สอนควรพิจารณาดำเนินการติดตามผลในระยะ 1–3 เดือนหลังสิ้นสุดชุดกิจกรรม โดยอาจใช้วิธีพูดคุยสั้น ๆ ในชั่วโมงแนะแนวครั้งถัดไปเกี่ยวกับสถานการณ์ที่ผู้เรียนได้นำทักษะไปใช้จริง การส่งคืนจดหมายที่ผู้เรียนเขียนถึงตัวเองในกิจกรรมที่ 8 ในช่วงเวลาที่เหมาะสม เช่น ก่อนการสอบสำคัญหรือช่วงการเปลี่ยนผ่านในชีวิต และการให้ผู้เรียนประเมินตนเองซ้ำด้วยแบบสำรวจจากกิจกรรมที่ 1 เพื่อเปรียบเทียบพัฒนาการที่เกิดขึ้นจริง

บรรณานุกรม

กาญจนา น้อยวิมล. (2560). **การพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวส่งเสริมด้านการศึกษาและอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3** [วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม]. https://fulltext.rmu.ac.th/fulltext/2560/123721/Noiwimol%20Kanjana.pdf

กาญจนา วงค์ษา. (2564). **การใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการกำกับอารมณ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2** [วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยรังสิต]. Rangsit University Intellectual Repository. https://rsuir-library.rsu.ac.th/handle/123456789/965

มัณฑนา วิเศษสัตย์. (2567). **ชุดกิจกรรมแนะแนวสำหรับครูตามรูปแบบการเรียนรู้ระดับจุลภาคเพื่อพัฒนาทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกให้กับนักเรียน** [วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย]. Chula Digital Collections. https://digital.car.chula.ac.th/chulaetd/74339

สุพัตรา ถนอมรัตน์. (2557). **ผลการพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวโดยใช้กิจกรรมกลุ่มเพื่อเสริมสร้างวุฒิภาวะทางอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนเบญจมานุสรณ์ จังหวัดจันทบุรี** [วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช]. STOU Institutional Repository. https://ir.stou.ac.th/handle/123456789/10160

สุวดี ชูเส้ง. (2561). **ผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนดัดดรุณี จังหวัดฉะเชิงเทรา** [วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช]. STOU Institutional Repository. https://ir.stou.ac.th/handle/123456789/11188

เจษฎา บุญมาโฮม. (2568 ก). การพัฒนาความยืดหยุ่นทางจิตใจและการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิตด้วยกิจกรรมแนะแนว PRIDE. **วารสารสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์แห่งรัตนโกสินทร์, 7**(2), 141–157.

เจษฎา บุญมาโฮม. (2568 ข). กิจกรรมแนะแนวนอกชั้นเรียน: กลไกและเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวมในศตวรรษที่ 21. **วารสารครุพัฒนาปริทรรศน์, 2**(2), 19–34. https://so14.tci-thaijo.org/index.php/JEDRS/article/view/1665

A-Tjak, J. G., Davis, M. L., Morina, N., Powers, M. B., Smits, J. A., & Emmelkamp, P. M. (2015). A meta-analysis of the efficacy of acceptance and commitment therapy for clinically relevant mental and physical health problems. **Psychotherapy and Psychosomatics, 84**(1), 30-36. https://doi.org/10.1159/000365764

Abramowitz, J. S., Deacon, B. J., & Whiteside, S. P. H. (2011). **Exposure therapy for anxiety: Principles and practice**. Guilford Press.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. **Clinical Psychology Review, 30**(2), 217-237. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004

American School Counselor Association. (2019). **ASCA national model: A framework for school counseling programs** (4th ed.). American School Counselor Association.

Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. **Child Psychiatry and Human Development, 37**(2), 133-143. https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8

Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. **Behaviour Research and Therapy, 44**(12), 1849-1858. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.12.007

Arch, J. J., & Craske, M. G. (2008). Acceptance and commitment therapy and cognitive behavioral therapy for anxiety disorders: Different treatments, similar mechanisms? **Clinical Psychology: Science and Practice, 15**(4), 263-279. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2008.00137.x

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. **American Psychologist, 55**(5), 469-480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. **Educational Researcher, 36**(5), 258-267. https://doi.org/10.3102/0013189X07306523

Ausubel, D. P. (1968). **Educational psychology: A cognitive view**. Holt, Rinehart and Winston.

Babrow, A. S., & Matthias, M. S. (2009). Generally unseen challenges in uncertainty management: An application of problematic integration theory. In T. D. Afifi & W. A. Afifi (Eds.), **Uncertainty, information management, and disclosure decisions: Theories and applications** (pp. 9-29). Routledge.

Bandura, A. (1977). **Social learning theory**. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. W. H. Freeman and Company.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. **Journal of Early Adolescence, 11**(1), 56-95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Beck, A. T. (1976). **Cognitive therapy and the emotional disorders**. International Universities Press.

Beghetto, R. A. (2013). **Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom**. Information Age Publishing.

Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. **Business Horizons, 57**(3), 311-317. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001

Berger, C. R., & Calabrese, R. J. (1975). Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. **Human Communication Research, 1**(2), 99-112. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1975.tb00258.x

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5**(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. **Child Development, 78**(1), 246-263. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x

Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47**(3-4), 296-312. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x

Borders, L. D., & Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. **Journal of Counseling & Development, 70**(4), 487–498. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01643.x

Bowlby, J. (1969). **Attachment and loss: Vol. 1. Attachment**. Basic Books.

Boyd, D. (2014). **It's complicated: The social lives of networked teens**. Yale University Press.

Brashers, D. E. (2001). Communication and uncertainty management. **Journal of Communication, 51**(3), 477-497. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2001.tb02892.x

Brashers, D. E. (2007). A theory of communication and uncertainty management. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), **Explaining communication: Contemporary theories and exemplars** (pp. 201-218). Lawrence Erlbaum Associates.

Brashers, D. E., Neidig, J. L., Haas, S. M., Dobbs, L. K., Cardillo, L. W., & Russell, J. A. (2000). Communication in the management of uncertainty: The case of persons living with HIV or AIDS. **Communication Monographs, 67**(1), 63-84. https://doi.org/10.1080/03637750009376495

Bronfenbrenner, U. (1979). **The ecology of human development: Experiments by nature and design**. Harvard University Press.

Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), **Handbook of adolescent psychology** (3rd ed., pp. 74-103). John Wiley & Sons.

Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2006). The foundations of posttraumatic growth: An expanded framework. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), **Handbook of posttraumatic growth: Research and practice** (pp. 3-23). Lawrence Erlbaum Associates.

Carey, J. C., & Dimmitt, C. (2012). School counseling and student outcomes: Summary of six statewide studies. **Professional School Counseling, 16**(2), 146-153. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2012-16.146

Carleton, R. N. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. **Journal of Anxiety Disorders, 39**, 30-43. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.007

Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. **Journal of Anxiety Disorders, 21**(1), 105-117. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014

Cascio, J. (2020). **Facing the age of chaos. Medium**. https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d

Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. **Developmental Review, 28**(1), 62-77. https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. **Journal of Experiential Education, 34**(2), 164-181. https://doi.org/10.1177/105382591103400205

Cherlin, A. J. (2010). Demographic trends in the United States: A review of research in the 2000s. **Journal of Marriage and Family, 72**(3), 403-419. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00710.x

Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. **Nature Reviews Neuroscience, 1**3(9), 636-650. https://doi.org/10.1038/nrn3313

Crone, E. A., & Steinbeis, N. (2017). Neural perspectives on cognitive control development during childhood and adolescence. **Trends in Cognitive Sciences, 21**(3), 205-215. https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.01.003

Crum, A. J., Salovey, P., & Achor, S. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. **Journal of Personality and Social Psychology, 104**(4), 716-733. https://doi.org/10.1037/a0031201

Csikszentmihalyi, M. (1990). **Flow: The psychology of optimal experience**. Harper & Row.

Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). **Marital conflict and children: An emotional security perspective**. Guilford Press.

Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., & Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. **Child Development, 74**(6), 1918-1929. https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00646.x

D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. **Journal of Abnormal Psychology, 78**(1), 107-126. https://doi.org/10.1037/h0031360

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). **Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention** (3rd ed.). Springer Publishing Company.

Darling-Hammond, L. (2010). **The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future**. Teachers College Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry, 11**(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. **Educational Researcher, 38**(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Dewey, J. (1938). **Experience and education**. Macmillan.

Dugas, M. J., Brillon, P., Savard, P., Turcotte, J., Gaudet, A., Ladouceur, R., Leblanc, R., & Gervais, N. J. (2010). A randomized clinical trial of cognitive-behavioral therapy and applied relaxation for adults with generalized anxiety disorder. **Behavior Therapy, 41**(1), 46–58. https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.12.004

Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: A preliminary test of a conceptual model. **Behaviour Research and Therapy, 36**(2), 215-226. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00070-3

Dugas, M. J., Hedayati, M., Karavidas, A., Buhr, K., Francis, K., & Phillips, N. A. (2005). Intolerance of uncertainty and information processing: Evidence of biased recall and interpretations. **Cognitive Therapy and Research, 29**(1), 57-70. https://doi.org/10.1007/s10608-005-1648-9

Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). **The impact of after-school programs that promote personal and social skills**. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis

of school-based universal interventions. **Child Development, 82**(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly, 44**(2), 350-383. https://doi.org/10.2307/2666999

Ellis, A. (1962). **Reason and emotion in psychotherapy**. Lyle Stuart.

Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. **Journal of Personality and Social Psychology, 84**(2), 377-389. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), **Teaching thinking skills: Theory and practice** (pp. 9-26). W. H. Freeman.

Eppler, M. J., & Mengis, J. (2004). The concept of information overload: A review of literature from organization science, accounting, marketing, MIS, and related disciplines. **The Information Society, 20**(5), 325-344. https://doi.org/10.1080/01972240490507974

Erikson, E. H. (1968). Identity**: Youth and crisis**. W. W. Norton.

Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. **Child Development Perspectives, 7**(1), 43-48. https://doi.org/10.1111/cdep.12013

Fardouly, J., & Vartanian, L. R. (2016). Social media and body image concerns: Current research and future directions. **Current Opinion in Psychology, 9**, 1-5. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.005

Fergus, T. A., & Bardeen, J. R. (2013). Anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty: Evidence of incremental specificity in relation to health anxiety. **Personality and Individual Differences, 55**(6), 640-644. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.05.016

Folke, C. (2006). Resilience: The emergence of a perspective for social-ecological systems analyses. **Global Environmental Change, 16**(3), 253-267. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.04.002

Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy, 10**(1), 19-40. https://doi.org/10.1080/1740898042000334890

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research, 74**(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? **Technological Forecasting and Social Change, 114**, 254-280. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019

Fuhrmann, D., Knoll, L. J., & Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. **Trends in Cognitive Sciences, 19**(10), 558-566. https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.008

Gennetian, L. A., & Shafir, E. (2015). The persistence of poverty in the context of financial instability: A behavioral perspective. **Journal of Policy Analysis and Management, 34**(4), 904-936. https://doi.org/10.1002/pam.21854

Gladding, S. T. (2012). **Groups: A counseling specialty** (6th ed.). Pearson.

Greco, V., & Roger, D. (2003). Uncertainty, stress, and health. **Personality and Individual Differences, 34**(6), 1057-1068. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00091-0

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. **Journal of Educational Psychology, 81**(2), 143-154. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. **Review of General Psychology, 2**(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. **Journal of Personality and Social Psychology, 85**(2), 348-362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), **Handbook of emotion regulation** (pp. 3-24). Guilford Press.

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. **Journal of Psychosomatic Research, 57**(1), 35-43. https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). **Developing and managing your school guidance and counseling program** (5th ed.). American Counseling Association.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. **Child Development, 72**(2), 625-638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Han, P. K., Klein, W. M., & Arora, N. K. (2011). Varieties of uncertainty in health care: A conceptual taxonomy. **Medical Decision Making, 31**(6), 828-838. https://doi.org/10.1177/0272989X10393976

Hattie, J. (2009). **Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. Routledge.

Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41**(4), 441-455. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. **Behaviour Research and Therapy, 44**(1), 1-25. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). **Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change**. Guilford Press.

Hebert, E. A., & Dugas, M. J. (2019). Behavioral experiments for intolerance of uncertainty: Challenging the unknown in the treatment of generalized anxiety disorder. **Cognitive and Behavioral Practice, 26**(2), 421-436. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.07.007

Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. **Journal of Counseling Psychology, 29**(1), 66-75. https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66

Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. **The Career Development Quarterly, 66**(3), 192-204. https://doi.org/10.1002/cdq.12142

Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78**(2), 169-183. https://doi.org/10.1037/a0018555

Hofstede, G. (2001). **Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations** (2nd ed.). Sage Publications.

Hoth, K. F., Wamboldt, F. S., Bowler, R., Make, B., & Holm, K. E. (2013). Attributions about pulmonary exacerbations and treatment adherence in patients with chronic obstructive pulmonary disease. **Journal of Health Psychology, 18**(11), 1450-1460. https://doi.org/10.1177/1359105312464671

Janis, I. L., & Mann, L. (1977). **Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment**. Free Press.

Jose, P. E., & Brown, I. (2008). When does the gender difference in rumination begin? Gender and age differences in the use of rumination by adolescents. **Journal of Youth and Adolescence, 37**(2), 180-192. https://doi.org/10.1007/s10964-006-9166-y

Kabat-Zinn, J. (1990). **Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness**. Delacorte Press.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. **Econometrica, 47**(2), 263-291. https://doi.org/10.2307/1914185

Kaugars, A. S., Russ, S. W., & Singer, D. G. (2018). Autonomy-supportive parenting and early adolescent internalizing problems: Mediating effects of adolescent contingent self-worth. **Journal of Child and Family Studies, 27**(4), 1157-1169. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0941-7

Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M. A., Paquin, K., & Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. **Clinical Psychology Review, 33**(6), 763-771. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005

Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. **Journal of the American Society of Training Directors, 13**(11), 3–9.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. **Journal of Educational Psychology, 102**(3), 741-756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Knobloch, L. K., & Solomon, D. H. (2002). Information seeking beyond initial interaction: Negotiating relational uncertainty within close relationships. **Human Communication Research, 28**(2), 243-257. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00806.x

Kolb, D. A. (1984). **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. Prentice Hall.

Komin, S. (1990). **Psychology of the Thai people: Values and behavioral patterns**. National Institute of Development Administration.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. **Psychological Bulletin, 140**(4), 1073-1137. https://doi.org/10.1037/a0035618

Kuhn, D. (2009). Adolescent thinking. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), **Handbook of adolescent psychology** (3rd ed., pp. 152-186). John Wiley & Sons.

La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34**(1), 49-61. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_5

Lapan, R. T., Whitcomb, S. A., & Aleman, N. M. (2012). Connecticut professional school counselors: College and career counseling services and smaller ratios benefit

students. **Professional School Counseling, 16**(2), 117-124. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2012-16.117

Lauriola, M., Levin, I. P., & Hart, S. S. (2007). Common and distinct factors in decision making under ambiguity and risk: A psychometric study of individual differences. **Organizational Behavior and Human Decision Processes, 104**(2), 130-149. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2007.04.001

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). **Stress, appraisal, and coping**. Springer Publishing Company.

Lazer, D. M., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., Metzger, M. J., Nyhan, B., Pennycook, G., Rothschild, D., Schudson, M., Sloman, S. A., Sunstein, C. R., Thorson, E. A., Watts, D. J., & Zittrain, J. L. (2018). **The science of fake news. Science, 359**(6380), 1094-1096. https://doi.org/10.1126/science.aao2998

LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. **Sociological Spectrum, 31**(4), 399-418. https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038

Li, Y., Baldassi, M., Johnson, E. J., & Weber, E. U. (2013). Complementary cognitive capabilities, economic decision making, and aging. **Psychology and Aging, 28**(3), 595-613. https://doi.org/10.1037/a0034172

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. **The Communication Review, 7**(1), 3-14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis. **Journal of Personality and Social Psychology, 102**(3), 592-615. https://doi.org/10.1037/a0025948

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). **Psychological capital: Developing the human competitive edge**. Oxford University Press.

Luthar, S. S., & Latendresse, S. J. (2005). Children of the affluent: Challenges to well-being. **Current Directions in Psychological Science, 14**(1), 49-53. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00333.x

Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (2005). **Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs**. Lawrence Erlbaum Associates.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. **Journal of Personality and Social Psychology, 3**(5), 551-558. https://doi.org/10.1037/h0023281

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), **Handbook of adolescent psychology** (pp. 159–187). Wiley.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. **American Psychologist, 56**(3), 227-238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications** (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press.

McEvoy, P. M., & Mahoney, A. E. (2011). Achieving certainty about the structure of intolerance of uncertainty in a treatment-seeking sample with anxiety and depression**. Journal of Anxiety Disorders, 25**(1), 112-122. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.08.010

McLean, C. P., & Anderson, E. R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. **Clinical Psychology Review, 29**(6), 496-505. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.05.003

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.

Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism**. Psicothema, 18**, 79-88.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007**). Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change**. Guilford Press.

Mitte, K. (2008). Memory bias for threatening information in anxiety and anxiety disorders: A meta-analytic review. **Psychological Bulletin, 134**(6), 886-911. https://doi.org/10.1037/a0013343

Muris, P., Meesters, C., & Blijlevens, P. (2007). Self-reported reactive and regulative temperament in early adolescence: Relations to internalizing and externalizing problem behavior and "Big Three" personality factors. **Journal of Adolescence, 30**(6), 1035-1049. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.03.003

Myrick, R. D. (2003). **Developmental guidance and counseling: A practical approach** (4th ed.). Educational Media Corporation.

Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. **Annual Review of Clinical Psychology, 8**, 161-187. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143109

Norton, P. J., & Mehta, P. D. (2007). Hierarchical model of vulnerabilities for emotional disorders. **Cognitive Behaviour Therapy, 36**(4), 240-254. https://doi.org/10.1080/16506070701628065

OECD. (2021). **Career guidance for adults in a changing world of work**. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en

Partnership for 21st Century Learning. (2015). **P21 framework definitions**. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

Paul, R., & Elder, L. (2006). **The miniature guide to critical thinking concepts and tools**. Foundation for Critical Thinking Press.

Pennebaker, J. W. (1997). **Opening up: The healing power of expressing emotions**. Guilford Press.

Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. **Developmental Psychology, 53**(5), 873-932. https://doi.org/10.1037/dev0000295

Putwain, D. W., & Symes, W. (2012). Achievement goals as mediators of the relationship between competence beliefs and test anxiety. **British Journal of Educational Psychology, 82**(2), 207-224. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02021.x

Rassin, E., & Muris, P. (2005). To be or not to be... indecisive: Gender differences, correlations with obsessive-compulsive complaints, and behavioural manifestation. **Personality and Individual Differences, 38**(5), 1175-1181. https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.07.014

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. **Journal of Clinical Psychology, 58**(3), 307-321. https://doi.org/10.1002/jclp.10020

Rogers, C. R. (1961). **On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy**. Houghton Mifflin.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. **Social Development, 6**(1), 111-135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), **Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development** (6th ed., pp. 99-166). Wiley.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), **Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development** (6th ed., pp. 571-645). Wiley.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist, 55**(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Salari, N., Hosseinian-Far, A., Jalali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, M., Rasoulpoor, S., & Khaledi-Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety,

depression among the general population during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. **Globalization and Health, 16**(1), 57. https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w

Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. **Journal of Child and Family Studies, 23**(3), 548-557. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3

Schmidt, J. J. (2014). **Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students** (6th ed.). Pearson.

Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution. World Economic Forum.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). **Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse**. Guilford Press.

Seligman, M. E. P. (1991). **Learned optimism: How to change your mind and your life**. Alfred A. Knopf.

Seligman, M. E. P. (2011). **Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being**. Free Press.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. **Psychological Inquiry, 13**(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

Sorrentino, R. M., Ye, Y., & Szeto, A. C. H. (2008). Uncertainty management: To fear or not to fear? **Psychological Inquiry, 19**(1), 36-41. https://doi.org/10.1080/10478400701512723

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? **Behavioral and Brain Sciences, 23**(5), 645-665. https://doi.org/10.1017/S0140525X00003435

Stanovich, K. E., West, R. F., & Toplak, M. E. (2016). **The rationality quotient: Toward a test of rational thinking**. MIT Press.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. **Trends in Cognitive Sciences, 9**(2), 69-74. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. **Developmental Review, 28**(1), 78–106. https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002

Stiggins, R. J. (2005). **Student-involved assessment for learning** (4th ed.). Prentice Hall.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. **Child Development, 88**(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. **Psychological Inquiry, 15**(1), 1-18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. **Review of Educational Research, 83**(3), 357-385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Thomas, J. W. (2000). **A review of research on project-based learning**. The Autodesk Foundation. http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29

Toplak, M. E., West, R. F., & Stanovich, K. E. (2011). The Cognitive Reflection Test as a predictor of performance on heuristics-and-biases tasks. **Memory & Cognition, 39**(7), 1275-1289. https://doi.org/10.3758/s13421-011-0104-1

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. **Journal of Educational Psychology, 94**(1), 88-106. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.88

Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. **Clinical Psychological Science, 6**(1), 3-17. https://doi.org/10.1177/2167702617723376

Tymula, A., Rosenberg Belmaker, L. A., Roy, A. K., Ruderman, L., Manson, K., Glimcher, P. W., & Levy, I. (2012). Adolescents' risk-taking behavior is driven by tolerance to ambiguity. **Proceedings of the National Academy of Sciences, 109**(42), 17135-17140. https://doi.org/10.1073/pnas.1207144109

UNICEF. (2013). **Early childhood development kit guidance**: UNICEF education kit handbook. https://www.unicef.org/supply/documents/early-childhood-development-kit-guidance-education-kit-handbook

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. **Work & Stress, 22**(3), 277-294. https://doi.org/10.1080/02678370802393672

Vollrath, M., & Torgersen, S. (2002). Who takes health risks? A probe into eight personality types. **Personality and Individual Differences, 32**(7), 1185-1197. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00080-0

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press.

Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? **Child Development, 85**(2), 610-625. https://doi.org/10.1111/cdev.12153

Waugh, C. E., Fredrickson, B. L., & Taylor, S. F. (2008). Adapting to life's slings and arrows: Individual differences in resilience when recovering from an anticipated threat. **Journal of Research in Personality, 42**(4), 1031-1046. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.02.005

Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R., & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. **Journal of Personality and Social Psychology, 53**(1), 5-13. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.5

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). **Understanding by design** (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). **Art for art's sake? The impact of arts education**. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264180789-en

Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. **Metacognition and Learning, 10**(3), 293-311. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9

World Economic Forum. (2020). **The future of jobs report 2020**. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/

Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M. W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. **Journal of Affective Disorders, 277**, 55-64. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001

Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). **The theory and practice of group psychotherapy** (5th ed.). Basic Books.

Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. **Educational Psychology Review, 22**(3), 189-214. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. **Educational Psychologist, 47**(4), 302-314. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. **Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 27**(2), 155-168. https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014

Zull, J. E. (2002). **The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning**. Stylus Publishing.