

การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้
เพื่อการเปลี่ยนแปลงบนฐานการเรียนรู้
เชิงประสบการณ์ของหลักสูตร
ศิลปศาสตรบัณฑิต
(สาขาวิชาวิทยาการการเรียนรู้)
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
Developing a Transformative Learning
Model through Experiential Learning at
the Bachelor of Arts Program in Learning
Sciences of Thammasat University

ลินดา เยห์¹ และฐิติกาญจน์ อัครกุล²

¹ อาจารย์ ดร. ประจำหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

² อาจารย์ ดร. ประธานหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

บทคัดย่อ

การออกแบบและการจัดการเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 ของหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิทยาการการเรียนรู้ คณะวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ เน้นการจัดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ผ่านโครงการบริการสังคมในพื้นที่ปฏิบัติการที่มีความหลากหลายในประเด็นการเรียนรู้และพัฒนา โดยแนวคิดการออกแบบการเรียนรู้มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีชีวนิเวศของการพัฒนามนุษย์ของ Bronfenbrenner ที่มองว่าการพัฒนาการเรียนรู้ของบุคคลขึ้นกับสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบตัวของบุคคล ไม่ว่าจะเป็นกระบวนการ บุคคล บริบท และเวลา ซึ่งการจัดการเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 ของหลักสูตรมีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนมีการเติบโตและเปลี่ยนแปลงทั้งระดับบุคคลและระดับวิชาชีพ โดยการประเมินการเรียนรู้ไม่ได้พิจารณาจากผลลัพธ์การเรียนรู้เชิงความรู้ความเข้าใจและทักษะเพียงอย่างเดียว แต่พิจารณาจากการเติบโตภายในผ่านกรอบทฤษฎีเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงเป็นสำคัญ เหล่านี้เป็นแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนาแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงบนฐานการเรียนรู้เชิงประสบการณ์เพื่อให้ผู้เรียนค้นพบและพัฒนาศักยภาพของตนเองต่อไป

คำสำคัญ: การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง การเรียนรู้เชิงประสบการณ์ การเรียนรู้โดยการบริการสังคม ทฤษฎีชีวนิเวศของการพัฒนามนุษย์ ทฤษฎีวงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ รูปแบบการจัดการเรียนรู้

Abstract

The Bachelor of Arts program in Learning Sciences of Thammasat University, especially its second year, was designed and developed based on experiential learning philosophy. It depicts service learning in which students design and execute innovative projects with communities of diverse backgrounds. The learning design is based on the bioecological model of development first proposed by Urie Bronfenbrenner and Stephen J. Ceci, in which development of learning is influenced by environment according to the Process–Person–Context–Time Model (PPCT). The goal of second-year learning is to develop student growth and transformation in personal and professional domains. Therefore, learning assessment focuses on transformative learning based on transformative learning theory, rather than simple assessment of knowledge and skills. These are fundamental theoretical frameworks constituting the development of a transformative learning model through experiential learning of the program, with a goal of students discovering and striving to reach their potentials.

Keywords: Transformative learning, Experiential learning, Experience-based learning, Service learning, Bioecological model of human development, Experiential learning cycle theory, Learning model.

บทนำ

นับตั้งแต่ทศวรรษ 1970 มีการเรียกร้องให้การจัดการศึกษาในระดับอุดมศึกษาตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคมไม่ว่าจะเป็นด้านสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ และสิ่งแวดล้อม (Seaman, Brown & Quay, 2017) โดยเฉพาะอย่างยิ่งผลลัพธ์ของการศึกษาควรมุ่งไปที่การนำไปประยุกต์ใช้ได้จริง ดังนั้นองค์ความรู้และทักษะที่บ่มเพาะให้ผู้เรียนต้องเชื่อมโยงกับปรากฏการณ์จริงที่เกิดขึ้นในสังคมและเสริมสร้างให้เยาวชนมีเครื่องมือที่สอดคล้องกับสังคมที่ซับซ้อน เช่น การมองปรากฏการณ์อย่างเป็นภาพรวม การตัดสินใจที่ดี การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการเป็นผู้ที่รักการเรียนรู้และเติบโต (Cantor, 1995) ดังนั้นการจัดการศึกษาต้องเอื้อให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการสร้างการเรียนรู้ของตนเอง ซึ่งแนวคิดนี้เป็นที่มาของแนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential learning) (Katula & Threnhauser, 1999)

Itin (1999, cited in Seaman et al., 2017) ได้ให้ความหมายของการเรียนรู้ว่าเป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตัวบุคคล ดังนั้นการเรียนรู้เชิงประสบการณ์เป็นการเปลี่ยนแปลงของบุคคลผ่านการมีประสบการณ์จริงในเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่เกิดจากการได้ลงมือปฏิบัติ การสะท้อนคิด การคิดเชิงนามธรรม และการนำไปใช้ การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ต้องใช้นิเวศการเรียนรู้ที่กว้างกว่าห้องเรียน ซึ่งรวมถึงองค์กร ชุมชน และพื้นที่การเรียนรู้อื่นๆ การลงมือปฏิบัติผ่านประสบการณ์จริงทำให้ผู้เรียนเป็นเจ้าของการเรียนรู้ เมื่อผู้เรียนเห็นความเชื่อมโยงระหว่างองค์ความรู้เชิงทฤษฎีกับการนำไปใช้ได้จริงจะทำให้การเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างเป็นธรรมชาติ กระตุ้นให้เกิดแรงจูงใจในการเรียน (Cantor, 1995) นอกจากนี้ ในการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ผลลัพธ์การเรียนรู้ไม่ได้อยู่ที่ความรู้ความเข้าใจเชิงเนื้อหา หากแต่อยู่ที่การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสร้างการเติบโตภายในด้วย ดังนั้น การศึกษาในระดับอุดมศึกษาต้องไม่เป็นเพียงแค่การสร้างบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญ

ในศาสตร์หนึ่งๆ เพื่อตอบสนองตลาดแรงงาน แต่ต้องเตรียมความพร้อมให้เป็นพลเมืองโลก (Citizen of the world) ที่รู้รอบรู้หนทางกับประเด็นทางสังคม ทำความเข้าใจปรากฏการณ์ทางสังคมเป็นภาพรวมเชิงระบบ คิดริเริ่มหาทางแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ และกล้าที่จะลงมือสร้างการเปลี่ยนแปลงในสังคม (UNESCO, 2014)

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์เป็นหนึ่งในสถาบันการศึกษาระดับอุดมศึกษาที่เห็นความสำคัญของการสร้างบัณฑิตให้มีจิตสำนึกทางสังคม โดยกำหนดยุทธศาสตร์ที่เน้นการจัดการเรียนการสอนที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ผ่านกระบวนการคิดและลงมือปฏิบัติ (Active learning) และนำไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อชุมชนและสังคม (กองแผนงาน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2559) หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาการศึกษาคณะวิทยาการศึกษามหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ในฐานะส่วนหนึ่งของมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ มีแนวคิดในการออกแบบหลักสูตรโดยเฉพาะในชั้นปีที่ 2 ที่ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงจากการทำงานในพื้นที่จริงโดยใช้ชุมชนเป็นพื้นที่ปฏิบัติการตามแนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential learning) ที่ผู้เรียนมีบทบาทหลักในการสร้างการเรียนรู้และผู้สอนมีบทบาทออกแบบและอำนวยความสะดวกให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ผ่านการให้คำแนะนำเพื่อให้ผู้เรียนมีการเรียนรู้ที่มีความหมาย นอกจากการประเมินการเรียนรู้เชิงความรู้ ทักษะ และทัศนคติแล้ว การเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 ยังพิจารณาการเปลี่ยนแปลงภายในทั้งด้านบุคคลและด้านวิชาชีพผ่านกรอบทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning) ที่เน้นการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะภายในด้วยการเปลี่ยนมุมมองและวิธีคิดผ่านการใคร่ครวญไตร่ตรอง (Mezirow, 1978; Mezirow, Taylor & Associates; 2009)

บทความนี้มีจุดประสงค์เพื่อนำเสนอการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงบนฐานการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของ

หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต (สาขาวิชาวิทยาการการเรียนรู้) คณะวิทยาการการเรียนรู้ และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ โดยเริ่มจากการอธิบายแนวคิด ในการออกแบบและการจัดการเรียนรู้ของหลักสูตรโดยเฉพาะในชั้นปีที่ 2 ที่ใช้ การจัดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์เพื่อเชื่อมโยงกับโมเดลชีวิตนิเวศการพัฒนา มนุษย์ (Bronfenbrenner, 1977) และรูปแบบการประเมินการเปลี่ยนแปลง ในตัวผู้เรียนโดยใช้กรอบทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Mezirow, 1978; Mezirow et al., 2009) และนำไปสู่การนำเสนอโมเดลรูปแบบการ จัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงบนฐานการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของ หลักสูตร ประจำปีการศึกษา 2560

การออกแบบและพัฒนาหลักสูตร

หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิทยาการการเรียนรู้ คณะวิทยาการ เรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ เริ่มดำเนินการตั้งแต่ ปีการศึกษา 2559 เป็นหลักสูตรสหวิทยาการ (Interdisciplinary) ที่มุ่งให้ผู้เรียน มีความเชี่ยวชาญเกี่ยวกับศาสตร์การเรียนรู้ของมนุษย์ผ่านการประสาน องค์ความรู้จากศึกษาศาสตร์ สังคมศาสตร์ ศิลปศาสตร์ และวิทยาศาสตร์และ เทคโนโลยี กระบวนการจัดการเรียนการสอนเน้นที่การมีส่วนร่วมของผู้เรียน (Active learning) ไม่ว่าจะเป็นการเรียนรู้ในและนอกห้องเรียน การเรียนรู้กับ ผู้เชี่ยวชาญ และการทำงานร่วมกับหน่วยงานด้านการศึกษาและการเรียนรู้ เนื่องจากเป็นหลักสูตรบูรณาการและเน้นการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริง การดำเนินการจัดการเรียนรู้จึงใช้รูปแบบการสอนแบบทีม (Team teaching) กล่าวคือในรายวิชาหนึ่งๆ จะมีคณาจารย์ออกแบบการเรียนรู้ ดำเนินการสอน ประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน และทบทวนและประเมินการสอนร่วมกัน (Bess, 2000; Plank, 2013)

แนวคิดการออกแบบการจัดการเรียนการสอนมุ่งบ่มเพาะผู้เรียนให้มีความเชี่ยวชาญด้านการเรียนรู้ทั้งเชิงวิชาการและวิชาชีพอย่างเป็นลำดับในปีที่ 1 ผู้เรียนจะได้รับความรู้และฝึกทักษะพื้นฐานในการศึกษาระดับอุดมศึกษาผ่านรายวิชาศึกษาทั่วไปของมหาวิทยาลัยและวิชาพื้นฐานของคณะที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของมนุษย์ การบ่มเพาะทักษะการเรียนรู้ และการศึกษาในบริบทนานาชาติ เพื่อติดตั้งองค์ความรู้และทักษะต่างๆ ที่เป็นพื้นฐานในการคิดต่อยอดเมื่อต้องศึกษาในชั้นปีที่สูงขึ้น เมื่อขึ้นชั้นปีที่ 2 การเรียนรู้จะเป็นการผสมผสานระหว่างการเรียนในห้องเรียนและการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงจากการศึกษาชุมชน พัฒนาและดำเนินโครงการนวัตกรรมทางสังคมในพื้นที่ปฏิบัติจริง เพื่อสร้างฐานความรู้ที่มาจากประสบการณ์ตรงของผู้เรียนสำหรับนำไปใช้ในการเชื่อมโยงกับองค์ความรู้เชิงทฤษฎีในชั้นเรียน การเรียนรู้ในชั้นปีที่ 3 เน้นการเชื่อมโยงความรู้และประสบการณ์การเรียนรู้ที่ผู้เรียนได้รับจากการปฏิบัติจริงในชั้นปีที่ 2 สู่การผูกโยงความเข้าใจเชิงทฤษฎีกับประเด็นร่วมสมัยในสังคม การวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงทางสังคมที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และการศึกษา และการดำเนินการวิจัยในประเด็นการศึกษาอย่างเป็นรูปธรรม นอกจากนั้น เมื่อผู้เรียนได้สังเคราะห์และประมวลความรู้ต่างๆ ตลอด 3 ปี ทั้งจากการพัฒนาโครงการในพื้นที่จริงและการเชื่อมโยงทฤษฎีในห้องเรียน ผู้เรียนจะได้ฝึกปฏิบัติงานกับองค์กรที่ทำงานในด้านการศึกษาและการเรียนรู้ในช่วงปิดภาคเรียนฤดูร้อนเพื่อให้ผู้เรียนตกผลึกความถนัดและความสนใจ แล้วเลือกความมุ่งมั่น (concentration) ในชั้นปีที่ 4 โดยผู้เรียนสามารถเลือกความมุ่งมั่นจาก 3 สาขา ได้แก่ การออกแบบและการจัดกระบวนการเรียนรู้ การสร้างสรรค์นวัตกรรมการเรียนรู้ และการศึกษากับสังคม การจัดการเรียนรู้ในสาขาดังกล่าวมุ่งเน้นให้ผู้เรียนพัฒนาความเชี่ยวชาญและเตรียมความพร้อมในการประกอบอาชีพต่อไป

การออกแบบการจัดการเรียนการสอนของหลักสูตรมีเป้าหมาย เพื่อให้ผู้เรียนมีสมรรถนะ 6 ด้าน ดังนี้

1. การคิดเชิงระบบ (Systems thinking) เห็นความเชื่อมโยงของปรากฏการณ์เชิงระบบ และประเมินผลกระทบของการทำงานต่างๆ ได้
2. การคิดเชิงวิพากษ์และสร้างสรรค์ (Critical and innovative mind) วิพากษ์และตรวจสอบการวิพากษ์ของตนเอง มองเห็นปัญหาและหาทางเลือกในการแก้ปัญหาที่สร้างสรรค์
3. การทำงานด้วยความเป็นมืออาชีพบนฐานความรู้ (Knowledge based expertise) มีทักษะในการจัดกระบวนการเรียนรู้ และการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้
4. การเข้าใจตนเอง (Intrapersonal skills) รู้จัก เท่าทัน สะท้อน และกำกับตนเอง
5. การเข้าใจผู้อื่น (Interpersonal skills) เข้าใจความแตกต่างหลากหลาย สามารถทำงานเป็นทีม มีทักษะการสื่อสาร และประสานความร่วมมือกับบุคคลอื่น
6. การมีจิตสำนึกและส่วนร่วมทางสังคม (Social conscience and engagement) มีจิตสำนึกทางสังคม และมีส่วนร่วมในการทำงานทางสังคม

1.1 การออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ในชั้นปีที่สอง

การจัดการเรียนรู้ในปีที่สองมีรูปแบบแตกต่างจากการจัดการเรียนรู้ในปีอื่นๆ ของหลักสูตรเนื่องจากผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงจากการทำงานในพื้นที่จริงโดยใช้ชุมชนเป็นพื้นที่ปฏิบัติการ โดยมุ่งหวังว่าผู้เรียนได้ก้าวข้ามการเรียนรู้ในรูปแบบที่คุ้นเคยไปสู่การเรียนรู้ที่ท้าทายและทำให้เห็นปรากฏการณ์ทางสังคมอย่างเป็นจริงมากขึ้น

รูปแบบการเรียนรู้สามารถแบ่งได้เป็น 2 รูปแบบหลัก ได้แก่ 1) การเรียนรู้ทักษะพื้นฐานจากอาจารย์และวิทยากรผู้เชี่ยวชาญในศาสตร์ต่าง ๆ และ 2) การเรียนรู้ผ่านการทำโครงการนวัตกรรมทางสังคม ในส่วนของการเรียนรู้ทักษะพื้นฐาน ผู้เรียนจะได้เรียนรู้แนวคิดและเครื่องมือที่สำคัญในการทำงานด้านการขับเคลื่อนชุมชนและสังคมผ่าน 4 รายวิชา ได้แก่ ศิลปะและการละครเพื่อการเปลี่ยนแปลง สื่อและเทคโนโลยี การมีส่วนร่วมกับชุมชน และธรรมชาติและความยั่งยืน

ถึงแม้ว่าจุดประสงค์ของการจัดการเรียนรู้ของรายวิชาทั้งสี่จะมุ่งไปที่การให้ผู้เรียนได้ประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะตามศาสตร์ เป้าหมายของการเรียนรู้ที่แท้จริงคือการใช้ให้ผู้เรียนเห็นความเชื่อมโยงระหว่างศาสตร์เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเกี่ยวกับการทำงานในพื้นที่จริงอย่างลึกซึ้งและสามารถออกแบบและดำเนินโครงการของตนเองได้ ตัวอย่างเช่น รายวิชาการมีส่วนร่วมกับชุมชนในภาคการศึกษาที่ 1 มุ่งให้ผู้เรียนได้ความรู้และทักษะพื้นฐานในการทำงานร่วมกับชุมชน เช่น การใช้เครื่องมือเพื่อเก็บข้อมูล การวิเคราะห์โครงสร้างชุมชนและเครือข่ายความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ และการสร้างการมีส่วนร่วมในชุมชน โดยรายวิชาจัดให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติและค้างคืนในพื้นที่ฝึกหัดเป็นระยะเวลาประมาณ 1 สัปดาห์เพื่อฝึกการใช้เครื่องมือ การทำงานร่วมกับผู้อื่น และเรียนรู้วัฒนธรรมของชุมชนนั้น ๆ นอกจากผู้เรียนจะได้ใช้ความรู้และทักษะจากรายวิชาการมีส่วนร่วมกับชุมชนแล้ว ผู้เรียนยังต้องผสมผสานแนวคิดและเครื่องมือที่สำคัญในการทำงานชุมชนจากรายวิชาต่าง ๆ ในการศึกษาชุมชนด้วย เช่น การทำความเข้าใจผู้อื่น การตั้งคำถามและสรุปประเด็น การผลิตสื่อสารคดี การเล่าเรื่องเพื่อเสริมพลัง ซึ่งการฝึกปฏิบัติในพื้นที่ฝึกหัดเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สัมผัสการทำงานเชิงพื้นที่ก่อนจะลงสู่สนามการทำงานพัฒนาโครงการนวัตกรรมทางสังคมในชุมชน สำหรับการเรียนรู้ผ่านการทำโครงการนวัตกรรมทางสังคมซึ่งเป็นรูปแบบการเรียนรู้

ที่สอง ผู้เรียนต้องออกแบบและพัฒนาโครงงานด้านนวัตกรรมการเรียนรู้ หรือนวัตกรรมสังคมโดยใช้ความรู้และทักษะที่ได้รับจากรายวิชาทั้งสี่รายวิชา ผ่านการใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบ (Design thinking) หลังจาก que ผู้เรียน ออกแบบและพัฒนาโครงงานนวัตกรรมที่ผ่านการแนะนำจากอาจารย์ ที่ปรึกษาประจำกลุ่มแล้ว ผู้เรียนต้องนำเสนอและดำเนินโครงการในบริบทจริง โดยชุมชนมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น ให้ข้อเสนอแนะ และสนับสนุน การดำเนินโครงการ หลังจาก que ดำเนินโครงการแล้ว ผู้เรียนต้องเผยแพร่ ข้อค้นพบและผลผลิตที่ตนเองได้พัฒนาขึ้นแก่สาธารณะ

กระบวนการสำคัญในการเรียนรู้ทุกขั้นตอนตลอดปีการศึกษา คือการประมวลและสะท้อนประสบการณ์เรียนรู้ (Reflection) ของผู้เรียน ผ่านรายวิชาการสะท้อนการเรียนรู้ โดยผู้เรียนต้องทำการบันทึกการเรียนรู้ (Learning log) ประจำสัปดาห์ และเขียนประมวลการเรียนรู้ (Learning journey) ประจำภาคเรียนเพื่อสะท้อนการเรียนรู้ของตนเองเมื่อผ่าน ประสบการณ์ที่หลากหลาย นอกจากนั้น การจัดการเรียนรู้ของรายวิชาการ สะท้อนการเรียนรู้ ยังให้ผู้เรียนได้สำรวจความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรม ของตนเอง นำไปสู่การรู้จักตนเองในเชิงลึกและมองเห็นช่องทางการเติบโต ทั้งในระดับบุคคลและระดับวิชาชีพ

1.2 การเรียนรู้เชิงประสบการณ์: แนวคิดพื้นฐานการออกแบบ และจัดกระบวนการเรียนรู้ในชั้นปีที่สอง

การเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 มีแนวคิดพื้นฐานจากการเรียนรู้เชิง ประสบการณ์ (Experiential learning) ซึ่งเป็นแนวคิดการเรียนรู้ที่เน้นให้ ผู้เรียนเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ บทเรียนจะออกแบบเพื่อให้ผู้เรียนได้ใช้ความรู้ และทักษะที่ได้จากห้องเรียนไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง ดังนั้น การ เรียนรู้เชิงประสบการณ์จึงเป็นการลดช่องว่างระหว่างการเรียนรู้ในห้องเรียน

กับการนำไปใช้ในบริบทจริง (Cantor, 1995) และให้ผู้เรียนนำแนวคิดทฤษฎีที่เรียนจากห้องเรียนไปใช้ในการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของตนเอง (Katula & Threnhauser, 1999)

แนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์เริ่มต้นจากนักปรัชญา John Dewey ผู้เห็นว่าการเรียนรู้แบบดั้งเดิมที่เชื่อว่าผู้เรียนเป็นภาชนะว่างเปล่า (Empty vessel) ที่ผู้สอนมีหน้าที่ใส่เนื้อหาความรู้ให้เป็นแนวคิดที่พร้อมสำหรับการศึกาเพื่อสร้างพลเมืองที่มีคุณภาพ การจัดการเรียนรู้ที่จะนำไปใช้ได้จริงผู้เรียนต้องมีต้นทุนทางประสบการณ์ในการเรียนรู้ที่เพียงพอสำหรับเชื่อมโยงสิ่งที่ถูกสอนกับการนำไปใช้ ดังนั้นผู้เรียนจึงมีบทบาทเป็นผู้สร้างการเรียนรู้ของตนเองผ่านประสบการณ์เรียนรู้ต่างๆ และผู้สอนจึงมีบทบาทเป็นผู้ออกแบบและสร้างประสบการณ์เรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนได้รับความรู้ที่นำไปใช้ในเชิงปฏิบัติได้จริง (Katula & Threnhauser, 1999)

ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ที่นิยมใช้ในปัจจุบัน คือ ทฤษฎีวงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning Cycle Theory) ของ David Kolb โดยให้ความหมายของการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ว่าเป็นกระบวนการที่ความรู้ถูกสร้างขึ้นจากการแปลงประสบการณ์ให้เป็นความรู้ ความรู้จึงเป็นผลรวมของการรับ (Grasping) ประสบการณ์ และการเปลี่ยน (Transforming) ประสบการณ์ให้เป็นความรู้ (Kolb, 1984: 41) ทฤษฎีวงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์อธิบายว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ประกอบไปด้วย 4 ขั้นตอนที่เกิดขึ้นเป็นวงจรต่อเนื่องกันซึ่งแต่ละขั้นตอนจะส่งผลต่อการเรียนรู้ของขั้นต่อไป ได้แก่

1) ประสบการณ์เชิงรูปธรรม (Concrete Experience: CE) ผู้เรียนเปิดรับและมีส่วนร่วมกับประสบการณ์ต่างๆ ใช้ปัจจุบันขณะ (here and now) ในการรับรู้และรู้สึกถึงประสบการณ์นั้น (เช่น การลงศึกษาจริงในพื้นที่)

2) การสังเกตเชิงสะท้อนคิด (Reflective Observation: RO) ผู้เรียนไตร่ตรองเพื่อทำความเข้าใจและตีความประสบการณ์ที่ได้รับ (เช่น การอภิปราย การเขียนบันทึกการเรียนรู้ การระดมสมอง)

3) การสรุปแนวคิดเชิงนามธรรม (Abstract Conceptualization: AC) ผู้เรียนวิเคราะห์ สังเคราะห์และประมวลข้อมูลเพื่อหาความเชื่อมโยงของทฤษฎีเพื่อหาข้อสรุปรวบยอดและนำไปใช้ต่อไป (เช่น การเขียนสังเคราะห์สิ่งที่ได้เรียนรู้ในมุมมองของตนเองผ่านการเขียนบันทึกการเรียนรู้)

4) การทดลองผ่านการปฏิบัติ (Active Experimentation: AE) ผู้เรียนนำเอาความเข้าใจที่สรุปได้ไปทดลองปฏิบัติจริง (เช่น การทำกรณีศึกษา การลงพื้นที่ การดำเนินโครงการ) (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2009)

การเรียนรู้ในรูปแบบนี้มีความสำคัญต่อนักศึกษาที่ต้องเตรียมตัวเป็นนักออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งการเรียนรู้ทฤษฎีเพียงอย่างเดียว นั้นไม่เพียงพอ การจัดกระบวนการเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 จึงมุ่งให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติทั้งในห้องเรียนและระหว่างที่ลงพื้นที่ฝึกประสบการณ์จริง มีการสะท้อนการเรียนรู้อย่างสม่ำเสมอ เพื่อให้ผู้เรียนสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ออกมาเป็นแนวคิดของแต่ละคน และวางแผนเพื่อทดลองนำสิ่งที่ตนเองคิดไปปฏิบัติอีกครั้ง

1.3 การเรียนรู้โดยการบริการสังคมในฐานะเป็นรูปแบบหนึ่งของการเรียนรู้เชิงประสบการณ์

การเรียนรู้เชิงประสบการณ์สามารถจัดได้หลายรูปแบบ เช่น สหกิจศึกษา (Cooperative learning) การฝึกงาน (Internship) การออกภาคสนาม (Field work) การศึกษาที่ต่างประเทศแบบมีหน่วยกิต (Study abroad) และการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคม (Service learning) หรือการเรียนรู้โดยใช้ชุมชนเป็นฐาน (Community-based learning) (Katula & Threnhauser, 1999)

ในสาขาสังคมศาสตร์ การเรียนรู้ผ่านการบริการสังคมเป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่ใช้กันอย่างแพร่หลาย (Cantor, 1995) โดยเป็นการจัดการเรียนรู้ที่บูรณาการความรู้ทางวิชาการกับการบริการสังคมโดยต้องออกแบบและวางแผนไว้อย่างชัดเจนในการออกแบบโครงสร้างหลักสูตรและรายวิชา (Hébert & Hauf, 2015) เน้นการประยุกต์ใช้ความรู้เชิงวิชาการที่ได้รับในห้องเรียนเพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์ทางสังคมที่เกิดขึ้นจริงโดยผู้เรียนเรียนรู้และทำงานร่วมกับชุมชนหรือองค์กรที่ทำงานกับชุมชน (Kenworthy-U'Ren, 2003) สิ่งสำคัญคือผู้เรียนต้องเรียนรู้และพัฒนาตนเองจากการเข้าไปมีส่วนร่วมผ่านประสบการณ์ตรงในการทำงานร่วมกับพื้นที่โดยโครงการต้องสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของพื้นที่ (Meyers, 2009) ดังนั้นการจัดการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคมต้องใช้ความร่วมมือของสามฝ่าย คือ สถาบันการศึกษานักเรียน และชุมชน มีเป้าหมายเพื่อให้ผู้เรียนมีความรู้ความสามารถจากการปฏิบัติจริง พัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ที่ได้จากการทำงานร่วมกับผู้อื่นและมีความรับผิดชอบต่อสังคมที่เกิดจากการทำงานศึกษาประเด็นร่วมกับพื้นที่ (ธนีนาฏ ณ สุนทร, 2561)

การเรียนรู้ผ่านการบริการสังคมมีองค์ประกอบหลัก ได้แก่ การเรียนรู้จากประเด็นที่เกิดขึ้นจริงในพื้นที่จริง (Real world learning) มีการวางพื้นฐานความรู้เชิงวิชาการจากรายวิชา การมีความสัมพันธ์แบบเกื้อกูลพึ่งพาอาศัยกันระหว่างผู้เรียนและชุมชน และการสะท้อนคิด (Kenworthy-U'Ren, 2003) โดยการสะท้อนคิดเป็นกระบวนการสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนครุ่นคิดเกี่ยวกับประสบการณ์ที่ได้รับ เนื่องจากประสบการณ์เองไม่ได้ทำให้เกิดการเรียนรู้ แต่การสะท้อนคิดทำให้การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์มีความหมายต่อผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนได้เชื่อมโยงประสบการณ์จริงกับแนวคิดเชิงนามธรรมและการสะท้อนคิดซึ่งนำไปใช้ในการแก้ปัญหาและตัดสินใจอย่างมีประสิทธิภาพ (Katula & Threnhauser, 1999) นอกจากนั้น การสะท้อนคิดยังเอื้อให้

ผู้เรียนเชื่อมโยงประสบการณ์เรียนรู้กับการเติบโตภายใน ไม่ว่าจะเป็นด้าน การเข้าใจตนเอง การเข้าใจผู้อื่น และการตระหนักถึงสังคม เหล่านี้ทำให้ ผู้เรียนเห็นคุณค่าของการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์การทำงาน นอกจากนั้น ยังเป็นสะพานเชื่อมประสานประสบการณ์เรียนรู้กับจุดมุ่งหมายการเรียนรู้ อีกด้วย (Kenworthy-U'Ren, 2003)

การเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 ใช้แนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ เนื่องจากผู้เรียนได้รับประสบการณ์ตรงจากการเรียนรู้และปฏิบัติจริงในพื้นที่ การเรียนรู้ในห้องเรียนทำให้ความเข้าใจเกี่ยวกับปรากฏการณ์ทางสังคม ชัดเจนขึ้นซึ่งส่งเสริมการออกแบบและพัฒนาโครงการนวัตกรรม ส่วนการ เรียนรู้จากการทำโครงการนวัตกรรมส่งผลให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์และสะท้อน การเรียนรู้จากเนื้อหาที่ได้รับจากห้องเรียน ดังนั้นการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ เป็นกระบวนการที่มีประสบการณ์เป็นฐานและเป็นตัวกระตุ้นการเรียนรู้และ ผู้เรียนเป็นผู้ประกอบสร้างการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ด้วยตนเอง (Boud, Cohen, & Walker, 1993)

การออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงภายใต้ โมเดลชีวนิเวศการพัฒนามนุษย์ การออกแบบการจัดการเรียนรู้ของ นักศึกษาชั้นปีที่ 2 ที่ใช้แนวคิดและกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential Learning) สามารถอธิบายได้โดยใช้แนวคิดทฤษฎีชีวนิเวศของ การพัฒนามนุษย์ (Bioecological Model of Human Development) ของ Urie Bronfenbrenner (1977) ที่ถูกพัฒนาต่อยอดจากทฤษฎีระบบนิเวศ (Ecological System Theory) โดยตั้งอยู่บนความเชื่อพื้นฐานว่า สิ่งแวดล้อม หรือสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัวล้วนมีผลต่อพัฒนาการการเรียนรู้ของบุคคลทั้งสิ้น โดยพัฒนาการของเด็กจะเกิดขึ้นภายใต้ระบบ 5 ระบบที่วางซ้อนอยู่รอบตัว เด็ก ได้แก่ ระบบจุลภาค (Microsystem) ระบบระหว่างกลาง (Mesosystem)

ระบบภายนอก (Exosystem) ระบบมหภาค (Macrosystem) และระบบเวลา (Chronosystem)

โมเดลกระบวนการ-บุคคล-บริบท-เวลา (Process-Person-Context-Time: PPCT Model) Bronfenbrenner พบว่าทฤษฎีระบบนิเวศมีจุดบกพร่องคือขาดการอธิบายมิติด้านตัวเด็กเอง จึงพัฒนาต่อยอดแนวคิดจนกลายเป็นทฤษฎีชีวนิเวศของการพัฒนามนุษย์ ซึ่งเพิ่มองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการของบุคคลซึ่งประกอบไปด้วยการปฏิสัมพันธ์ระหว่าง 4 องค์ประกอบ ได้แก่ กระบวนการ (Process) บุคคล (Person) บริบท (Context) และเวลา (Time) หรือเรียกว่า โมเดลกระบวนการ-บุคคล-บริบท-เวลา (Process-Person-Context-Time: PPCT model) องค์ประกอบทั้ง 4 ล้วนสัมพันธ์กันและมีอิทธิพลต่อกันและกัน โดยระบบทั้ง 5 ระบบในทฤษฎีระบบนิเวศอยู่ภายใต้องค์ประกอบของทฤษฎีชีวนิเวศของการพัฒนาที่ Bronfenbrenner พัฒนาขึ้นภายหลัง (Tudge, Mokrova, Hatfield, & Karnik, 2009) โมเดลกระบวนการ-บุคคล-บริบท-เวลา (PPCT Model) มีรายละเอียดของแต่ละองค์ประกอบและเชื่อมโยงกับการออกแบบการจัดการเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 ดังนี้

1) กระบวนการ

ทฤษฎีชีวนิเวศของการพัฒนาอธิบายองค์ประกอบด้านกระบวนการว่าเป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลซึ่งเป็นศูนย์กลางของระบบกับบริบทต่างๆ รอบตัวที่ใกล้ชิด หรือเรียกว่า กระบวนการใกล้ชิด (Proximal process) ซึ่งเกิดขึ้นอยู่ตลอดเวลาและมีผลต่อการพัฒนาการของบุคคล เช่น นักศึกษากับเพื่อน นักศึกษากับพ่อแม่ นักศึกษากับอาจารย์ประจำกลุ่ม เป็นต้น

การออกแบบหลักสูตรให้ความสำคัญระหว่างนักศึกษากับบริบทรอบตัวเอื้อให้นักศึกษาได้มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลรอบข้างที่ช่วยเสริมสร้างการเรียนรู้ ได้แก่ นักศึกษาได้มีโอกาสพัฒนาโครงงานนวัตกรรมร่วมกับเพื่อนในกลุ่ม แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ตัดสินใจและแก้ปัญหาาร่วมกัน โดยมีอาจารย์ประจำกลุ่มคอยตั้งคำถามชวนคิดและให้ข้อเสนอแนะ นักศึกษาต้องทำโครงงานโดยอาศัยความร่วมมือจากสมาชิกในชุมชน รวมถึงการที่นักศึกษาใช้สื่อหรือเทคโนโลยีต่างๆ ในการเชื่อมโยงตนเองกับสังคมภายนอก และการถอดบทเรียนการเรียนรู้ทั้งในชุมชนและในห้องเรียนอย่างต่อเนื่อง กระบวนการเหล่านี้ เป็นกลไกที่เกิดขึ้นอยู่ตลอดเวลา และถือเป็นองค์ประกอบหลักที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการและการเรียนรู้ของนักศึกษา

2) บุคคล

องค์ประกอบด้านบุคคลหมายถึงคุณลักษณะ (Characteristic) เฉพาะที่อยู่ภายในตัวบุคคลซึ่งมีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อพัฒนาการและความสามารถในการเรียนรู้ของเด็กและเยาวชน Bronfenbrenner จัดกลุ่มคุณลักษณะภายในบุคคลเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่

1. คุณลักษณะที่เห็นได้อย่างชัดเจน (Demand characteristics) เป็นสิ่งที่ผู้อื่นสามารถรับรู้เกี่ยวกับบุคคลนั้นได้อย่างตรงไปตรงมา เช่น อายุ เพศ สติปัญญา ลักษณะทางกายภาพอื่นๆ

2. คุณลักษณะเชิงทรัพยากร (Resource characteristics) เป็นคุณลักษณะที่มีอยู่ภายในบุคคลที่ไม่ได้ปรากฏให้เห็นแบบตรงไปตรงมา เช่น ประสบการณ์ ทักษะ ความฉลาด รวมถึงทรัพยากรทางสังคม และสิ่งของต่างๆ ที่มีอยู่

3. คุณลักษณะด้านแรงขับ (Force characteristics) เป็นแรงขับหรือแรงจูงใจที่มีอยู่ภายในของแต่ละบุคคล ซึ่งเด็กบางคนอาจมีคุณลักษณะเชิงทรัพยากรที่เหมือนกัน แต่หากมีคุณลักษณะแรงขับที่ต่างกันก็มีแนวโน้มว่าพัฒนาการหรือแนวทางการเรียนรู้อาจแตกต่างกัน

องค์ประกอบด้านบุคคลในการเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 ที่หลักสูตรให้ความสำคัญคือคุณลักษณะด้านแรงขับโดยเฉพาะความเพียร (Grit) ซึ่งหมายถึงการมีความปรารถนาอันแรงกล้า (Passion) ผสมกับความมานะ (Perseverance) เพื่อมุ่งสู่เป้าหมายระยะยาวหรือเป้าหมายที่มีความหมายต่อบุคคลโดยไม่ย่อท้อต่อความยากลำบาก อุปสรรค หรือความผิดพลาดล้มเหลว (Duckworth, 2016) การออกแบบกระบวนการจัดการเรียนการสอนในชั้นปีที่ 2 ได้เติมทักษะและบ่มเพาะคุณลักษณะเหล่านี้ผ่านการเรียนในชั้นเรียน การลงพื้นที่ฝึกประสบการณ์ โดยเฉพาะการพัฒนาและดำเนินโครงการของนักศึกษาที่ผลักดันให้นักศึกษาเรียนรู้ผ่านประสบการณ์เรียนรู้ที่เข้มข้น มีเวทีนำเสนอผลงานและการขายแนวคิดของโครงการที่มีผู้ทรงคุณวุฒิภายนอกมาให้ข้อเสนอแนะ ซึ่งทำให้นักศึกษาต้องใช้ความพยายามในการฝึกฝนเรียนรู้สิ่งที่ท้าทาย โดยอาจารย์ผู้สอนและอาจารย์ประจำกลุ่มมีบทบาทในการให้คำแนะนำ ให้กำลังใจ และเสริมสร้างพลังอำนาจภายในให้กับนักศึกษา

3) บริบท

องค์ประกอบด้านบริบทในมุมมองของ Bronfenbrenner หมายถึงสิ่งแวดล้อมและการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันและกันของสิ่งแวดล้อมเหล่านั้นที่อยู่รอบตัวเด็ก ตามทฤษฎีระบบนิเวศในช่วงแรก ได้แก่

1. ระบบจุลภาค (Microsystem) เป็นระบบที่เกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อมที่อยู่ใกล้ชิดรอบตัวเด็ก เป็นกลุ่มบุคคลที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์และใช้เวลาทำกิจกรรมต่างๆ ร่วมด้วย เช่น ผู้ปกครอง เพื่อนสนิท ครู

2. ระบบระหว่างกลาง (Mesosystem) เป็นการมีปฏิสัมพันธ์และทำกิจกรรมร่วมกันของบุคคลที่อยู่รอบตัวเด็ก เช่น ผู้ปกครองกับครู ผู้ปกครองกับเพื่อนสนิท เพื่อนสนิทกับครู

3. ระบบภายนอก (Exosystem) เป็นระบบที่เด็กไม่ได้เข้าไปมีปฏิสัมพันธ์หรือทำกิจกรรมร่วมกันโดยตรง แต่ปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นของบุคคล

ในระบบจุลภาคกับบุคคลหรือสถานที่ในระบบภายนอกส่งผลกระทบต่อพัฒนาการการเรียนรู้ของเด็ก ตัวอย่างที่มักถูกนำมาใช้อธิบายระบบนี้ ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างแม่กับสถานที่ทำงาน หากแม่ได้รับความเครียดจากที่ทำงานย่อมจะมีผลกระทบต่อการเรียนรู้ของเด็กทางอ้อมด้วย

4. ระบบมหภาค (Macrosystem) เป็นระบบที่มีอิทธิพลครอบคลุมทุก ๆ กลุ่มที่กล่าวมาข้างต้น เป็นตัวห่อหุ้มความเป็นไปของทุกระบบ ส่งผลต่อระบบต่าง ๆ โดยระบบต่าง ๆ เองมีผลต่อระบบมหภาคเช่นกัน (Bronfenbrenner, 1977; Tudge et al., 2009)

การออกแบบหลักสูตรในชั้นปีที่ 2 ให้ความสำคัญกับนิเวศการเรียนรู้รอบตัวผู้เรียน โดยมุ่งเน้นความเชื่อมโยงของสิ่งแวดล้อมในแต่ละระดับของนักศึกษา ดังนี้

อาจารย์ผู้สอน และอาจารย์ประจำกลุ่ม

เนื่องด้วยในแต่ละบุคคลจะมีพัฒนาการในการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน หากพิจารณาตามแนวคิดเกี่ยวกับพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of Proximal Development: ZPD) ของ Lev Vygotsky ที่อธิบายไว้ว่าพื้นที่รอยต่อพัฒนาการของเด็ก คือ บริเวณที่เด็กกำลังจะเข้าใจในบางสิ่งบางอย่าง โดยอยู่บนฐานความเชื่อว่าเด็กมีความสามารถที่จะแก้ปัญหาที่เกินกว่าระดับพัฒนาการทางสติปัญญาของเขา หากได้รับการกระตุ้น ตั้งคำถามชวนคิด และแนะนำจากบุคคลที่มีประสบการณ์หรือความรู้มากกว่า (Vygotsky, 1978)

การออกแบบหลักสูตรจึงให้ความสำคัญกับพัฒนาการการเรียนรู้ของแต่ละคน และออกแบบให้มีอาจารย์ที่ปรึกษาประจำกลุ่ม ซึ่งเป็นอาจารย์ที่สอนในรายวิชาของชั้นปีที่ 2 มีบทบาทเพิ่มเติมจากการสร้างการเรียนรู้ในห้องเรียน คือ การเป็นพี่เลี้ยง (Mentor) ที่มีประสบการณ์หรือมีความรู้เนื้อหาในบางประเด็นทำหน้าที่ให้คำแนะนำ ดูแล ให้ความช่วยเหลือต่าง ๆ

ในระหว่างที่นักศึกษาอยู่ในคณะและในชุมชน นอกจากนั้นยังทำหน้าที่เป็นโค้ช (Coach) ที่สร้างพื้นที่ปลอดภัยและความไว้วางใจให้นักศึกษา คอยตั้งคำถาม รับฟัง สะท้อนกลับสิ่งที่ได้ยินหรือมองเห็น เพื่อสร้างความตระหนักรู้ภายในตัวของนักศึกษา และส่งเสริมให้นักศึกษาเกิดการเรียนรู้ขึ้นด้วยตนเอง ดังนั้น อาจารย์ประจำกลุ่มจึงมีบทบาทสำคัญในการกระตุ้นพัฒนาการเรียนรู้ของนักศึกษาในกลุ่ม จะต้องวิเคราะห์ว่านักศึกษาแต่ละคนมีพื้นที่รอยต่อพัฒนาการอย่างไร มักจะเกิดขึ้นในช่วงใด ซึ่งต้องอาศัยทักษะการสังเกตการเรียนรู้ของนักศึกษาในกลุ่มเป็นรายบุคคล เพื่อที่จะได้หนุนเสริมการเรียนรู้ของนักศึกษาแต่ละคนได้ถูกเวลา

เพื่อน

ตลอดการเรียนในชั้นปีที่ 2 นักศึกษาจะเรียนรู้และพัฒนาโครงงานนวัตกรรมทางสังคมผ่านการลงพื้นที่ร่วมกับเพื่อนสมาชิกในกลุ่มที่ถูกแบ่งกลุ่มไว้ตั้งแต่ต้นปีการศึกษาและผู้เรียนไม่ได้เลือกเอง เพื่อเป็นการขยายขอบพื้นที่คุ้นเคย (Comfort zone) ของตนเองผ่านการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่มีความแตกต่างหลากหลาย แม้ในช่วงแรกผู้เรียนอาจต้องปรับตัวกับเพื่อนในกลุ่มที่ยังไม่คุ้นเคยกัน แต่ในระหว่างการพัฒนาโครงงานนั้นจะมีช่วงเวลาที่ผู้เรียนรู้สึกท้อถอย หรือภาวะเครียดจากการทำงาน เพื่อนในกลุ่มจะมีบทบาทสำคัญในการช่วยโอบอุ้มสภาพจิตใจของกันและกันอย่างมาก นอกจากนี้ ในระหว่างการเรียนในห้องเรียน ผู้เรียนจะได้ร่วมเรียนกับเพื่อนคนอื่นๆ นอกเหนือจากกลุ่มของตนเอง และมีการนำเสนอรายงานความก้าวหน้าของการพัฒนาโครงงานอยู่เป็นระยะ เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนรู้สึกต้องพัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลา ซึ่งเป็นหลักคิดตามแบบแรงกดดันจากเพื่อน (Peer pressure) ในเชิงบวก

ครอบครัวและผู้ปกครอง

บทบาทของผู้ปกครอง พ่อแม่ และสมาชิกในครอบครัวที่ใกล้ชิดกับนักศึกษามีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเป็นพี่ปรึกษา ต้นแบบ และให้การสนับสนุนต่าง ๆ ทั้งด้านการดำเนินชีวิตประจำวัน และการเรียนรู้ของนักศึกษา จึงกล่าวได้ว่าครอบครัวและผู้ปกครองเป็นอีกหนึ่งส่วนของระบบนิเวศการเรียนรู้ที่มีผลต่อผู้เรียน

การจะทำให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเองนั้น จำเป็นต้องอาศัยผู้ปกครองและครอบครัวที่มีความเข้าใจและสนับสนุนหลักคิดและแนวทางของการจัดการเรียนการสอนของหลักสูตรด้วย หลักสูตรจึงจัดปฐมนิเทศนักศึกษาและผู้ปกครองในช่วงเวลาที่นักศึกษาเพิ่งเข้าสู่รั้วมหาวิทยาลัยใหม่ในชั้นปีที่ 1 เพื่อให้นักศึกษาและผู้ปกครองเข้าใจวัฒนธรรมของคณะและการใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัยตรงกัน จากนั้นเมื่อนักศึกษากำลังจะขึ้นชั้นปีที่ 2 ซึ่งมีการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการเรียนการสอนที่นักศึกษาคุ้นชินจากการเรียนในห้องเรียนเป็นหลักสู่การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จริงจากพื้นที่และชุมชนต่าง ๆ จะมีการปฐมนิเทศทั้งนักศึกษาและผู้ปกครองอีกครั้งเพื่อสร้างความเข้าใจร่วมกันกับหลักคิดการจัดการเรียนการสอนในชั้นปีนี้

สมาชิกในชุมชน

หลักสูตรคัดเลือกชุมชนเชิงกายภาพที่เป็นสถานที่สำหรับให้นักศึกษาฝึกประสบการณ์ โดยพิจารณาจากเกณฑ์ด้านความซับซ้อนของประเด็นความหลากหลายทางวัฒนธรรมทั้งภายในชุมชน และระหว่างชุมชน รวมทั้งพิจารณาจากเครือข่ายนักวิชาการและภาคประชาสังคมที่ทำงานในพื้นที่ เพื่อให้ให้นักศึกษาได้มีโอกาสเรียนรู้วิถีชีวิตที่แตกต่างไปจากความคุ้นชินเดิม ๆ ของตนเองให้หลากหลายที่สุด ในปีการศึกษา 2560 นักศึกษาจะถูกแบ่งเป็น 4 กลุ่ม โดยแต่ละกลุ่มต้องพัฒนาและดำเนินโครงการนวัตกรรมทาง

สังคมในพื้นที่ที่ตนเองรับผิดชอบ 1 พื้นที่ ได้แก่ 1) ชุมชนคลองเตย จังหวัด กรุงเทพมหานคร 2) ชุมชนตลาดน้อย จังหวัดกรุงเทพมหานคร 3) ชุมชน บางกระเจ้า จังหวัดกรุงเทพมหานคร และ 4) ชุมชนดอนตะโนน จังหวัด ลพบุรี ชุมชนทั้ง 4 นี้เป็นพื้นที่เรียนรู้ที่มีลักษณะเฉพาะและความซับซ้อน ของชุมชนที่เป็นเอกลักษณ์ และมีประเด็นที่สามารถศึกษาได้หลากหลาย นอกจากนั้น นักวิชาการ ภาคประชาสังคมในพื้นที่ และสมาชิกในชุมชนซึ่ง เป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการทำงานในพื้นที่มายาวนานยังมีบทบาทเป็นพี่เลี้ยง ในพื้นที่คอยให้คำปรึกษาและข้อมูลที่สำคัญแก่นักศึกษาในระหว่างการศึกษา ชุมชนและพัฒนาโครงการนวัตกรรมทางสังคมที่ตอบโจทย์ความต้องการของ ชุมชนตามแนวคิดการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคม

หลักสูตร

การออกแบบหลักสูตรและการบริหารจัดการหลักสูตรให้ความสำคัญกับการเรียนรู้และการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนอย่างแท้จริง โดยใน ชั้นปีที่ 2 ประกอบด้วยการเติมความรู้และทักษะแบบสหวิทยาการที่จำเป็น ผ่านองค์ความรู้ ได้แก่ การใช้สื่อและเทคโนโลยี ศิลปะและละครเพื่อการ เปลี่ยนแปลง การทำงานร่วมกับชุมชน และธรรมชาติกับการพัฒนาอย่าง ยั่งยืน เพื่อให้ผู้เรียนมีเครื่องมือในการพัฒนาโครงการนวัตกรรมทางสังคม โดยอาศัยการเชื่อมโยงความเข้าใจประเด็นเกี่ยวกับการศึกษาและการเรียนรู้ เข้ากับประเด็นปัญหาในพื้นที่อย่างเป็นรูปธรรม ขยายกรอบความคิดไปสู่การ มองภาพรวม การคิดเชิงระบบ และได้ทำงานร่วมกับชุมชนอย่างเป็นระบบ ซึ่ง ในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการเรียนรู้ตลอดทั้งปี 2 นั้น ผู้เรียนจะได้สะท้อน และจัดทำบันทึกประสบการณ์เรียนรู้ของตนเอง (Learning portfolio) เพื่อ ค้นพบตนเองในด้านต่างๆ เช่น แรงบันดาลใจในชีวิต การพัฒนาความรู้และ ทักษะต่างๆ มองเห็นถึงความเป็นไปได้ในการทำงานในฐานะนักขับเคลื่อน

การเรียนรู้ ตลอดจนเห็นถึงความเป็นไปได้ในการเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลงทางสังคมผ่านการสรรค์สร้างและพัฒนานวัตกรรม

ในกระบวนการออกแบบการเรียนรู้ อาจารย์ผู้สอนและอาจารย์ประจำกลุ่มจะร่วมกันทบทวนหลังการสอน (After Action Review: AAR) อย่างสม่ำเสมอ เพื่อสะท้อนการจัดการเรียนรู้ แลกเปลี่ยนข้อมูลพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน สภาวะภายในที่เกิดขึ้นของผู้เรียน ทักษะและความรู้ที่ผู้เรียนได้รับ เพื่อร่วมกันหาแนวทางส่งเสริมหรือแก้ปัญหาได้ทัน เมื่อสิ้นสุดปีการศึกษาจะมีการถอดบทเรียนร่วมกันระหว่างผู้เรียน และระหว่างผู้เรียนกับอาจารย์ผู้สอนและอาจารย์ประจำกลุ่มด้วย

ผู้บริหารและนโยบาย

ผู้บริหารและนโยบายทั้งระดับมหาวิทยาลัยและระดับคณะมีบทบาทสำคัญในการกำหนดทิศทางและส่งเสริมการเรียนรู้ของนักศึกษาสำหรับนโยบายและทิศทางการจัดการเรียนรู้ของมหาวิทยาลัยธรรมศัตร์นั้นให้ความสำคัญต่อการเรียนการสอนโดยการบริการสังคม (Service learning) มีการผสมผสานกรอบการเรียนรู้ 3 ด้าน ได้แก่ 1) การศึกษาเชิงวิชาการ 2) การฝึกประสบการณ์วิชาชีพ และ 3) การเป็นพลเมืองที่มีส่วนร่วมกับสังคมและใช้ปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นฐานในการเรียนรู้ (Problem based learning) การจัดการเรียนการสอนเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Student centered) ที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ผ่านกระบวนการคิดและลงมือปฏิบัติ (Active learning) โดยมีอาจารย์เป็นผู้จัดกระบวนการเรียนรู้และให้คำปรึกษาแนะนำ (มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2559) แนวทางการจัดการศึกษานี้สอดคล้องกับนโยบายระดับคณะที่ผู้บริหารให้ความสำคัญต่อการผสมผสานแนวทางทั้ง 3 ด้านข้างต้น คือ ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้โดยการลงมือปฏิบัติโดยอาศัยปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในชุมชนเป็นฐานอันจะสร้างประโยชน์ต่อ

ชุมชนและสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งการสนับสนุนงบประมาณการเรียนการสอนโดยการบริการสังคมโดยกองกิจการนักศึกษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ที่เปิดโอกาสให้นักศึกษาในรายวิชาเสนอโครงการนวัตกรรมเพื่อขอทุนสนับสนุนการดำเนินโครงการ

ประเด็นทางสังคม

ประเด็นทางสังคมที่หลากหลายซึ่งแฝงอยู่ในชุมชนที่นักศึกษาได้เข้าไปเรียนรู้ จะช่วยขยายกรอบความคิดและมุมมองของผู้เรียนให้กว้างขึ้น โดยนักศึกษาจะต้องใช้ความรู้และทักษะที่หลากหลายในการทำความเข้าใจประเด็นปัญหาในชุมชนอย่างลึกซึ้ง โดยการจัดการเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 มุ่งให้ความสำคัญในช่วงการทำความเข้าใจปัญหา (Empathize) เป็นอย่างมาก ทั้งการเติมทักษะที่จำเป็น เช่น วิธีคิดในการมองชุมชนอย่างมีศักยภาพ การสังเกต การสัมภาษณ์ การเก็บรวบรวมข้อมูล การคิดเชิงระบบ การให้เวลากับการทำความเข้าใจปัญหา ไม่ด่วนสรุปโดยที่ยังไม่เข้าใจปัญหาอย่างถ่องแท้

4) เวลา

นอกจากองค์ประกอบด้านกระบวนการหรือการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่อยู่รอบตัวเด็กแล้ว ช่วงเวลา สถานการณ์ และบริบทของสังคมในยุคที่นักศึกษาเติบโตขึ้นมามีผลกระทบต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ทฤษฎีของ Bronfenbrenner แบ่งองค์ประกอบด้านเวลาเป็น 3 ระดับ ได้แก่ 1) เวลาระดับจุลภาค (Micro-time) คือ ช่วงเวลาที่เหตุการณ์ขึ้นกับเด็กอย่างไม่ต่อเนื่องหรือเกิดขึ้นไม่นานนัก 2) เวลาระหว่างกลาง (Meso-time) คือ ความสม่ำเสมอของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาที่ยาวนานมากขึ้น เช่น หลายสัปดาห์หรือหลายเดือน และ 3) เวลาระดับมหภาค (Macro-time) คือ สถานการณ์ ความคาดหวังของสังคมในช่วงเวลานั้นๆ หรือความ

เปลี่ยนแปลงของสังคมครั้งใหญ่ที่ส่งผลกระทบต่อพัฒนาการของบุคคลในช่วงเวลานั้น (Tudge et al., 2009) ตัวอย่างเช่น การที่นักศึกษาเติบโตมาในยุคที่สิ่งต่าง ๆ รอบตัวขับเคลื่อนด้วยเทคโนโลยีและการสื่อสารที่รวดเร็ว พฤติกรรมการเรียนรู้ของพวกเขาจึงแตกต่างจากผู้ใหญ่หรือผู้สูงอายุที่เติบโตมาจากอีกยุคหนึ่ง ดังนั้นค่านิยม ความคิดความเชื่อของคนแต่ละยุคสมัยจึงแตกต่างกัน ซึ่งอาจเป็นโอกาสและจุดเริ่มต้นของการพัฒนาโครงการงานนวัตกรรมทางสังคมที่ผสานความแตกต่างเหล่านี้เข้าไว้ด้วยกัน โดยอาศัยเทคโนโลยีเป็นสื่อกลางเพื่อให้เข้าถึงบุคคลได้หลากหลายกลุ่ม

1. การประเมินการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นโดยใช้กรอบทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning) เป็นแนวคิดที่ริเริ่มโดย Jack Mezirow โดยให้ความหมายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงว่าเป็นการค้นหาความหมายที่มีอยู่ในประสบการณ์เดิมเพื่อสร้างความหมายใหม่ให้กับประสบการณ์นั้น และนำความหมายใหม่ไปปรับใช้ เป็นแนวทางปฏิบัติในอนาคต หรือเป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเปลี่ยนกรอบการอ้างอิงเดิม (Frame of reference) ไปสู่กรอบการอ้างอิงที่ขยายกว้างขึ้น และลุ่มลึกมากขึ้น โดยการเรียนรู้แบบนี้จะช่วยให้ผู้ใหญ่สามารถเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะภายในของตนด้วยการเปลี่ยนมุมมองและการให้ความหมายต่อโลกและชีวิต การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงจึงไม่ใช่การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นได้เองตามธรรมชาติ แต่เป็นการเรียนรู้ที่ต้องอาศัยกระบวนการทางความคิด ความรู้ ความเข้าใจในสิ่งที่เกิดขึ้นอยู่บนประสบการณ์เดิม เมื่อค้นพบความหมายที่บ่งบอกถึงความไม่ถูกต้อง จะต้องสร้างความหมายใหม่ให้กับประสบการณ์เดิมนั้นเพื่อนำไปสู่สิ่งที่ดีกว่าหรือความยุติธรรมและนำไปสู่การเกิดแนวปฏิบัติใหม่ที่แตกต่างจากเดิม บุคคลจำเป็นต้องผ่านการต่อสู้กับวิธีคิดแบบเดิม

ซึ่งเป็นความคิดที่เคยยอมรับได้โดยไม่ผ่านการใคร่ครวญไตร่ตรองหรือเป็นความคิดที่ผิดพลาดจากการถูกครอบงำด้วยการขัดเกลาทงสังคมจนเกิดเป็นแบบแผนความคิดและการปฏิบัติอย่างอัตโนมัติ (Mezirow, 1978; Mezirow et al., 2009) (Mezirow et al., 2009) ได้เสนอลำดับขั้นตอนของการเปลี่ยนแปลง 10 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การเข้าสู่ภาวะงุนงงสับสน (A disorienting dilemma) 2) การสำรวจตนเอง (A self-examination with feelings of guilt or shame) 3) การประเมินเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับสมมติฐาน ความคิด ความเชื่อของตนเอง (A critical assessment of epistemic, sociocultural, or psychic assumptions) 4) การอธิบายสิ่งที่เกี่ยวข้องกับความไม่พอใจในตัวเอง การเปิดใจยอมรับการเปลี่ยนแปลง แลกเปลี่ยนกับผู้อื่น (Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared and that others have negotiated a similar change) 5) การสำรวจหาทางเลือกใหม่ในบทบาท ความสัมพันธ์และการกระทำ (Exploration of options for new roles, relationships, and actions) 6) วางแผนการกระทำ (Planning a course of action) 7) ค้นหาความรู้และทักษะสำหรับปฏิบัติตามแผน (Acquisition of knowledge and skills for implementing one's plan) 8) เริ่มทดลองบทบาทใหม่ (Provision trying of new roles) 9) เสริมสร้างสมรรถนะ ความมั่นใจในบทบาทและความสัมพันธ์ใหม่ (Building of competence and self-confidence in new roles and relationships) 10) บูรณาการเข้ากับวิถีชีวิต (A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's perspective)

จะเห็นได้ว่าทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงถูกพัฒนาขึ้นมาบนฐานการนำไปใช้กับการศึกษาผู้ใหญ่ที่มักจะเป็นรูปแบบการศึกษานอกระบบหรือการเรียนรู้ตามอัธยาศัย ที่เน้นการออกแบบหลักสูตรให้เชื่อมโยงกับประสบการณ์การใช้ชีวิตในโลกภายนอกที่แท้จริง มุ่งการเข้าใจโลก เข้าใจชีวิต และนำไปสู่การสร้างความหมายใหม่อันนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงโดยเริ่ม

จากตนเอง จึงมักใช้ปัญหาที่พบเจอในชีวิตจริงของแต่ละบุคคลมาเป็นโจทย์ในการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม เมื่อนำมาปรับใช้กับการเรียนรู้ระดับอุดมศึกษาที่มีการกำหนดโครงสร้างและรายวิชาอย่างเป็นระบบระเบียบ การออกแบบการเรียนรู้จึงต้องคำนึงถึงความเชื่อมโยงของเนื้อหาในหลักสูตรกับความเป็นจริงของโลก ในขณะเดียวกันก็ต้องพยายามนำสถานการณ์ความจริงของโลกนั้นกลับมาเชื่อมโยงกับตัวผู้เรียนเช่นกัน โดยเมื่อผู้เรียนสามารถที่จะเปลี่ยนกรอบการอ้างอิงเดิมให้ขยายกว้างขึ้นและลุ่มลึกมากขึ้น เมื่อนั้นจะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้พัฒนาเสริมสร้างสมรรถนะต่าง ๆ ที่จำเป็นในการเติบโตทั้งระดับบุคคลและระดับวิชาชีพ โดยสมรรถนะที่หลักสูตรคาดว่าผู้เรียนจะได้รับภายหลังจบชั้นปีที่ 2 ประกอบด้วยการเปลี่ยนแปลง 2 ระดับ ดังนี้

1) การเปลี่ยนแปลงระดับบุคคล (Personal transformation) ได้แก่

1. มีความเข้าใจตนเองมากขึ้นทั้งในด้านความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรม ตลอดจนค้นพบแรงบันดาลใจของตนเอง
2. เกิดความตระหนักถึงกระบวนการเรียนรู้ของตนเองผ่านประสบการณ์ตรง
3. มีความสามารถและเห็นคุณค่าในการทำงานเชิงพื้นที่ร่วมกับชุมชน

2) การเปลี่ยนแปลงระดับวิชาชีพ (Professional transformation)

ได้แก่

1. มีทักษะและเจตคติที่ดีในการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่มีความหลากหลาย
2. มีทักษะในการพัฒนาโครงงานนวัตกรรมการเรียนรู้เพื่อชุมชนทั้งในด้านการทำความเข้าใจปัญหา การพัฒนานวัตกรรม และการประเมินโครงงาน

3. มีทักษะการสื่อสารและการนำเสนอข้อมูลและแนวคิด
4. เห็นเส้นทางอาชีพในอนาคตในฐานะนักขับเคลื่อนการเรียนรู้

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมักเกิดขึ้นผ่านประสบการณ์และการตีความของแต่ละบุคคล ซึ่งมีความแตกต่างหลากหลายและค่อนข้างเป็นนามธรรม เครื่องมือและวิธีการวัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงส่วนใหญ่จึงเป็นการประเมินโดยใช้ระเบียบวิธีเชิงคุณภาพ โดย Romano (2017) ได้รวบรวมวิธีการเชิงคุณภาพที่ใช้ประเมินการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงที่ใช้อย่างกว้างขวาง ได้แก่ การประเมินตนเอง (Self-evaluation) การสัมภาษณ์ (Interview) การเขียนเชิงเล่าเรื่องและการเขียนบันทึก (Narrative and journal) การใช้งานศิลปะ (Art-based techniques) และการวิเคราะห์เชิงอุปลักษณ์ (Metaphor analysis) ทั้งนี้ หลักสูตรได้ใช้รูปแบบการประเมินที่หลากหลายและสอดคล้องกับวิธีการประเมินการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ดังนี้

1) การประเมินตนเอง

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคลผ่านการครุ่นคิด ทบทวน และสร้างความหมายใหม่ให้กับประสบการณ์ การประเมินตนเองจึงเป็นเครื่องมือที่สอดคล้องกับปรัชญาและแนวคิดหลักของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง เนื่องจากผู้เรียนสะท้อนการเปลี่ยนแปลงของตนเองผ่านวิธีการต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นการเขียน การอภิปราย และการทำแบบสำรวจ สำหรับการประเมินตนเอง ของนักศึกษา ชั้นปีที่ 2 หลักสูตรเปิดโอกาสให้นักศึกษาประเมินตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดปีการศึกษาผ่านการพูดคุยกับเพื่อนและอาจารย์ประจำกลุ่ม นอกจากนั้นในช่วงท้ายปีการศึกษายังให้นักศึกษาประเมินตนเองผ่านการทำแบบสำรวจเพื่อประเมินการเรียนรู้และสมรรถนะของตนเองที่เป็นเครื่องมือวัดแบบมาตร

ประมาณค่า (Rating scale) และสรุปผลเป็นค่าคะแนนในแต่ละสมรรถนะ หลังจากที่มีการเรียนและการดำเนินโครงการนวัตกรรมได้เสร็จสิ้นลงแล้ว โดยการประเมินเน้นที่การรับรู้ถึงการเปลี่ยนแปลงด้านความคิด ทักษะ ความเชื่อ และการพัฒนาตนเองเพื่อเพิ่มศักยภาพ

2) การสัมภาษณ์

การสัมภาษณ์เป็นวิธีการที่นำมาใช้เพื่อหาคำตอบเกี่ยวกับเรื่องราว ประสบการณ์เรียนรู้ของผู้เรียน ผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน รวมถึงการติดตามการเปลี่ยนแปลงโลกทัศน์ของผู้เรียน หลักสูตรใช้วิธีการสัมภาษณ์ผ่านการอภิปรายในชั้นเรียนในรายวิชาทั้งสี่และการอภิปรายถอดบทเรียน หลังจากการลงพื้นที่แต่ละครั้ง โดยคำถามสัมภาษณ์เน้นไปที่การให้นักศึกษาสะท้อนถึงการเปลี่ยนแปลงในด้านความเข้าใจเกี่ยวกับสังคมและชุมชน การเชื่อมโยงความเข้าใจที่มีมาก่อนกับความเข้าใจใหม่ การเห็นบทบาทของตนเองในการเปลี่ยนแปลงสังคม นอกจากนั้นยังให้นักศึกษาสะท้อนการเปลี่ยนแปลงของตนเองผ่านสุนทรียสนทนา (Appreciative inquiry) เพื่อส่งเสริมการก้าวข้ามความท้าทาย สร้างความร่วมมือ และการมองเป้าหมายในอนาคต

3) การเขียนเชิงเล่าเรื่องและการเขียนบันทึก

การเขียนเชิงเล่าเรื่องและการเขียนบันทึกเป็นการเก็บข้อมูลการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงผ่านการเขียนบันทึก การเขียนเล่าอัตชีวประวัติของตนเองในประเด็นที่ถึงลึกและเฉพาะเจาะจง และการเขียนกรณีศึกษา การประเมินการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในรูปแบบการเขียนนี้เป็นรูปแบบหลักที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนในชั้นปีที่ 2 โดยนักศึกษาต้องทำบันทึกการเรียนรู้ (Learning log) ซึ่งมีจุดมุ่งหมายให้นักศึกษาทำการบันทึกประสบการณ์เรียนรู้ที่ทรงพลังในทุกๆ สัปดาห์เพื่อใช้เป็นแหล่งข้อมูลในการเขียนประมวลการเรียนรู้ (Learning journey) ประจำภาคการเรียนรู้

โดยมีรูปแบบเป็นบทความเชิงสารคดีในประเด็นใดประเด็นหนึ่งที่นักศึกษาต้องการถ่ายทอด นอกจากนั้นยังมีการเขียนสะท้อนการเรียนรู้ในรายวิชา เช่น รายวิชาศิลปะและละครเพื่อการเปลี่ยนแปลงกำหนดให้นักศึกษาเขียนสะท้อนการเปลี่ยนแปลงภายในด้านความเข้าใจเกี่ยวกับความซับซ้อนทางสังคมผ่านกระบวนการละครสร้างสรรค์หลังจากที่ได้ทำกิจกรรมในห้องเรียน รายวิชาการมีส่วนร่วมกับชุมชนที่มีช่วงเวลาซึ่งนักศึกษาจะต้องไปอาศัยค้างคืนร่วมกับชุมชนและเพื่อนในกลุ่มโครงการเป็นเวลาประมาณ 1 สัปดาห์ และจะต้องเขียนบันทึกสะท้อนการเปลี่ยนแปลงเชิงโลกทัศน์ที่เกิดขึ้นจากการเข้าไปอยู่ในพื้นที่บริบทซึ่งไม่คุ้นเคยของพวกเขา โดยครอบคลุมทั้งประเด็นปัญหาในการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่พวกเขาพบเจอ ประเด็นที่สะท้อนความเหลื่อมล้ำทางสังคมต่างๆ และการสะท้อนกระบวนการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงของตนเอง

4) การใช้งานศิลปะ

การใช้งานศิลปะเพื่อการประเมินการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงเป็นวิธีการที่ใช้กระบวนการศิลปะเป็นสื่อในการให้ผู้เรียนเข้าถึงตัวตนของตนเอง เห็นการเปลี่ยนแปลงภายใน และสามารถขยายขอบศักยภาพของตนเองได้ งานศิลปะที่ใช้ในการประเมินการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมีหลายรูปแบบ เช่น ภาพถ่าย ภาพวาด การเขียนเชิงสร้างสรรค์ ดนตรี การเต้น และการเคลื่อนไหวร่างกาย โดยในรายวิชาการมีส่วนร่วมกับชุมชนในช่วงที่นักศึกษาอาศัยค้างคืนร่วมกับชุมชน นักศึกษาได้มีโอกาสลงพื้นที่เพื่อเปิดโลกทัศน์และมุมมองของตนเอง ในชุมชนที่มีประเด็นด้านความเหลื่อมล้ำทางสังคมสอดแทรกอยู่ และนำไปทำความเข้าใจเพื่อถ่ายทอดประเด็นเหล่านั้นผ่านกระบวนการละคร ซึ่งจะช่วยให้นักศึกษาได้ทำงานทางความคิดระหว่างสิ่งที่ตนเองเชื่อกับสิ่งที่ปรากฏอยู่ในสังคม และทำความเข้าใจปรากฏการณ์เหล่านั้น เพื่อสื่อสารออกมาผ่านอารมณ์ ความรู้สึก และ

ท่าทางในละคร นอกจากนี้ในรายวิชาศิลปะและละครเพื่อการเปลี่ยนแปลง นักศึกษาเรียนรู้เครื่องมือทางการละครเพื่อสำรวจชุดความเชื่อของตัวเอง และเชื่อมโยงประสบการณ์จากการทำงานในพื้นที่กับความรู้ความเข้าใจของตนเอง และสื่อสารประเด็นทางสังคมผ่านกระบวนการสร้างสรรค์ อีกทั้งยังให้นักศึกษาทำงานเขียนเชิงสร้างสรรค์ (Creative writing) ในประเด็นเกี่ยวกับการก้าวข้ามความท้าทายในการเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 ซึ่งคาดหวังว่าจะเป็นพื้นที่ที่ให้นักศึกษาตระหนักถึงพลังภายในในการก้าวข้ามขีดจำกัดของตนเอง

บทสรุป

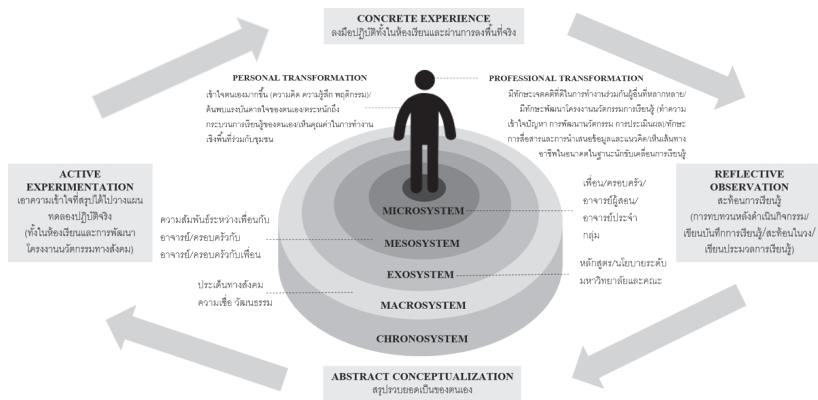
การจัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงบนฐานการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต (สาขาวิชาวิทยาการการเรียนรู้) มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการออกแบบการจัดการเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 มุ่งให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงตามสมรรถนะที่คาดหวังของหลักสูตรทั้งในระดับบุคคลและระดับวิชาชีพ สมรรถนะในระดับบุคคลประกอบด้วยความสามารถในการเข้าใจตนเองทั้งด้านความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรม ค้นพบแรงบันดาลใจของตนเอง เกิดความตระหนักถึงกระบวนการเรียนรู้ของตนเองผ่านประสบการณ์ตรง ความสามารถและเห็นคุณค่าในการทำงานเชิงพื้นที่ร่วมกับชุมชน และสมรรถนะในระดับวิชาชีพ ประกอบด้วยการมีทักษะและเจตคติที่ดีในการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่มีความหลากหลาย มีทักษะในการพัฒนาโครงการนวัตกรรมการเรียนรู้เพื่อชุมชนทั้งในด้านการทำความเข้าใจปัญหา การพัฒนานวัตกรรม และการประเมินโครงการ มีทักษะการสื่อสารและการนำเสนอข้อมูลและแนวคิด เห็นเส้นทางอาชีพในอนาคตในฐานะนักขับเคลื่อนการเรียนรู้

รูปแบบการเรียนรู้ในชั้นปีที่ 2 เป็นการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคม ซึ่งเปิดโอกาสให้นักศึกษาประยุกต์ใช้ความรู้เชิงวิชาการที่ได้รับในห้องเรียน

เพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์ทางสังคมที่เกิดขึ้นจริงโดยนักศึกษาเรียนรู้และทำงานร่วมกับชุมชนหรือองค์กรที่ทำงานกับชุมชนผ่านกระบวนการเรียนรู้ตามวงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ 4 ขั้นตอนที่เกิดขึ้นเป็นวงจรต่อเนื่องกัน ซึ่งแต่ละขั้นตอนจะส่งผลต่อการเรียนรู้ของขั้นต่อไป (Kolb, 1984) โดยเริ่มจากขั้นตอนแรก คือ ประสบการณ์เชิงรูปธรรม ที่ให้นักศึกษาได้ลงมือปฏิบัติทั้งในห้องเรียนและผ่านการลงพื้นที่จริงเพื่อทำความเข้าใจปัญหาของพื้นที่ด้วยความรู้และทักษะต่างๆ ที่มี เช่น การสังเกต สัมภาษณ์ การวิเคราะห์ข้อมูล เป็นต้น ในขั้นตอนนี้ ผู้เรียนจะได้เปิดรับและมีส่วนร่วมกับประสบการณ์โดยในทุกๆ ช่วงเวลาที่นักศึกษาได้เข้าไปมีส่วนร่วมในประสบการณ์นั้นๆ ผู้เรียนจะได้สะท้อนการเรียนรู้ในหลากหลายรูปแบบอย่างสม่ำเสมอ เช่น การทบทวนหลังการดำเนินกิจกรรม การสะท้อนในวงเพื่อนและอาจารย์ การเขียนบันทึกรับการเรียนรู้ภายหลังการลงพื้นที่ ซึ่งกระบวนการสะท้อนคิดนี้เป็นขั้นที่สองของวงจรการเรียนรู้ คือ การสังเกตเชิงสะท้อนคิด ในขั้นถัดไป คือ การสรุปแนวคิดเชิงนามธรรม ซึ่งเกิดขึ้นหลังจากที่นักศึกษาได้สะท้อนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นผ่านประสบการณ์แล้ว ในขั้นนี้ผู้เรียนจะต้องวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประมวลข้อมูลเพื่อหาความเชื่อมโยงของทฤษฎีและหาข้อสรุปรวบยอดเป็นของตนเองผ่านเครื่องมือชนิดเดียวกันกับขั้นตอนการสังเกตเชิงสะท้อนคิด ซึ่งนำมาสู่ขั้นสุดท้าย คือ การทดลองผ่านการปฏิบัติ ผู้เรียนจะได้นำเอาความเข้าใจที่สรุปได้ไปวางแผนทดลองปฏิบัติจริงทั้งในห้องเรียนและการพัฒนาโครงงานนวัตกรรมทางสังคม

นอกจากหลักสูตรจะออกแบบกระบวนการตามวงจรการเรียนรู้เชิงประสบการณ์แล้ว สิ่งหลักที่หลักสูตรให้ความสำคัญควบคู่ไปด้วย คือ การสร้างระบบที่จะเอื้อให้เกิดนิเวศการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับนักศึกษา โดยคำนึงถึงปฏิสัมพันธ์ของทั้งบุคคลและสิ่งแวดล้อมที่อยู่ภายใต้ 5 ระบบที่อยู่รอบตัวของนักศึกษา ได้แก่ 1) ระบบจุลภาค ได้แก่ เพื่อน ครอบครัว อาจารย์ผู้สอน

อาจารย์ประจำกลุ่ม 2) ระบบระหว่างกลาง ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน
กับอาจารย์ ครอบครัวกับอาจารย์ ครอบครัวกับเพื่อน 3) ระบบภายนอก
ได้แก่ หลักสูตร นโยบายระดับมหาวิทยาลัยและคณะ 4) ระบบมหภาค ได้แก่
ประเด็นทางสังคม ความเชื่อ วัฒนธรรม และ 5) ระบบเวลา ได้แก่ ความถี่
ในการมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ต่าง ๆ ยุคที่ผู้เรียนเกิดหรือเติบโตขึ้นมา
จากที่กล่าวมาข้างต้น สามารถสรุปการจัดการเรียนรู้เพื่อการ
เปลี่ยนแปลงบนฐานการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของหลักสูตรศิลปศาสตร-
บัณฑิต (สาขาวิชาวิทยาการเรียนรู้) ชั้นปีที่ 2 มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ได้ดังนี้



ภาพที่ 1 โมเดลการจัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงบนฐานการเรียนรู้
เชิงประสบการณ์ของหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต (สาขาวิชา
วิทยาการเรียนรู้) มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ข้อท้าทายและข้อเสนอแนะ

การออกแบบและจัดการเรียนรู้ที่ผสมผสานระหว่างการเรียนรู้เชิงประสบการณ์และการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมีพื้นฐานความเชื่อว่าการเรียนรู้ที่มีพลังคือการเรียนรู้ที่ผ่านการลงมือปฏิบัติจริงและการสะท้อนคิดจากประสบการณ์เรียนรู้นั้นอันจะนำมาซึ่งการเปลี่ยนแปลงภายใน จากการประมวลการจัดการเรียนรู้ในรูปแบบดังกล่าวของหลักสูตร ในปีการศึกษา 2560 พบข้อท้าทายและข้อเสนอแนะ ดังนี้

1) การสะท้อนคิด

การจัดการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้เชิงประสบการณ์และการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง มีแก่นสาระสำคัญร่วมกัน คือ การสะท้อนคิด ซึ่งเป็นกระบวนการพิจารณาอย่างครุ่นคิดของผู้เรียนเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นว่ามีความเชื่อมโยงกับประสบการณ์ตนเองอย่างไร เป็นการสะท้อนสิ่งที่ตนเองได้เรียนรู้ภายหลังหรือในระหว่างการทำกิจกรรมต่างๆ โดยผ่านเครื่องมือได้หลากหลาย เช่น การเขียนบันทึกการเรียนรู้ การสัมภาษณ์ การสะท้อนผ่านงานศิลปะ

อย่างไรก็ตาม หากผู้สอนนำเอารูปแบบไปปฏิบัติตามโดยไม่เข้าใจหลักสำคัญของวงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์และการใช้เครื่องมือการสะท้อนคิด อาจทำให้ผู้เรียนไม่บรรลุผลลัพธ์การเรียนรู้ตามที่คาดหวัง เช่น การเขียนบันทึกการเรียนรู้ที่ให้ผู้เขียนเขียนสะท้อนอารมณ์ ความรู้สึกสิ่งที่ได้เรียนรู้ แต่ขาดการสังเคราะห์ เชื่อมโยงกับประสบการณ์ ทัศนคติ ความหมายของการเรียนรู้นั้น ทำให้การสะท้อนการเรียนรู้จะงักอยู่ที่ความรู้สึกของผู้เรียนกับปรากฏการณ์นั้น ในหลายกรณีจะพบว่าการเรียนรู้จะจบอยู่เพียงขั้นที่ 2 ของวงจรการเรียนรู้ คือ ขั้นการสังเกตสะท้อนคิด แต่ผู้เรียนไม่สามารถสรุปและสังเคราะห์ข้อมูลต่างๆ ที่สะท้อนคิดออกมาเป็นความคิดรวบยอดของตนเองได้ เมื่อผู้เรียนไม่สามารถก้าวถึงขั้นสรุปแนวคิดเชิงนามธรรม

จึงไม่สามารถนำเอาความเข้าใจที่ตนเองสรุปได้ไปวางแผนทดลองปฏิบัติต่อไปได้ในขั้นการทดลองผ่านการปฏิบัติ ซึ่งอาจเป็นอุปสรรคในการก้าวเข้าไปสู่ประสบการณ์เรียนรู้ในวงจรใหม่ๆ ได้ (Kolb & Kolb, 2009) การขาดความต่อเนื่องของขั้นตอนดังกล่าว อาจส่งผลให้ผู้เรียนมองไม่เห็นความเชื่อมโยงของประสบการณ์เรียนรู้กับตนเองและตั้งคำถามเกี่ยวกับจุดประสงค์ของการเรียนรู้นั้น (Katula & Threnhauser, 1999) ดังนั้นในการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ อาจารย์ผู้สอนหรืออาจารย์ที่ปรึกษาจึงมีบทบาทสำคัญที่จะช่วยนำทางให้ผู้เรียนได้ก้าวสู่ขั้นการเรียนรู้ลำดับต่อไปได้ เช่น การให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้ที่อาจต้องกำหนดขอบเขตการเขียน และอาจต้องมีการติดตามและให้ข้อเสนอแนะเป็นระยะอย่างต่อเนื่อง

2) การประเมินการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมีต้นกำเนิดมาจากการศึกษาผู้ใหญ่ซึ่งไม่ได้อยู่ภายใต้ระบบการศึกษาและเป็นการทำงานกับปัญหาที่แต่ละบุคคลพบเจอในชีวิตจริง ดังนั้นการกำหนดเนื้อหาและช่วงเวลาที่จะใช้ในการประเมินผลจึงขึ้นตรงกับบุคคลนั้นๆ อย่างไรก็ตาม เมื่อนำมาปรับใช้กับการจัดการเรียนการสอนในระบบจึงจำเป็นต้องมีการปรับใช้ในหลายด้าน โดยเฉพาะด้านการประเมินผลการเรียนรู้ที่ระบบมหาวิทยาลัยมักให้ความสำคัญกับการประเมินผลสรุป (Summative assessment) โดยดูที่ผลลัพธ์ปลายทางเป็นหลัก และมีกรอบระยะเวลาที่ชัดเจน เช่น การประเมินผลสอบตามภาคการศึกษา ในขณะที่การพิจารณาการเปลี่ยนแปลงของบุคคลเป็นเรื่องของกระบวนการที่เกิดขึ้นในแต่ละบุคคลซึ่งต้องใช้การประเมินผลระหว่างเรียน (Formative assessment) เพื่อติดตามพัฒนาการของผู้เรียนและคอยให้คำแนะนำข้อเสนอแนะได้ โดยแต่ละบุคคลย่อมมีช่วงเวลาการเปลี่ยนแปลงที่แตกต่างกัน จึงเป็นความท้าทายของผู้สอนที่จะผสมผสานการประเมินผลทั้งสองแบบ

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมักเกิดขึ้นผ่านประสบการณ์และการตีความของแต่ละบุคคลซึ่งมีความเป็นนามธรรม เครื่องมือและวิธีการวัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงส่วนใหญ่จึงเป็นการวัดเชิงคุณภาพ เช่น การเขียนบันทึกการเรียนรู้ การเขียนเล่าเรื่อง การสัมภาษณ์ การทำงานศิลปะ ทำให้เกณฑ์ในการวัดและประเมินผลอาจทำได้ยากเนื่องจากไม่สามารถมีเกณฑ์มาตรฐานที่สามารถใช้พิจารณาแต่ละบุคคลร่วมกันได้ อย่างไรก็ตามในระยะหลัง ได้มีนักวิชาการพยายามพัฒนาเครื่องมือสำหรับวัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงโดยใช้วิธีเชิงปริมาณเพื่อเติมเต็มช่องว่างการประเมินการเปลี่ยนแปลง เช่น Student Transformative Learning Record (STLR Rubric) ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ถูกนำไปใช้ในการวัดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ของนักศึกษาซึ่งประกอบด้วยสาระสำคัญ ได้แก่ องค์ความรู้หลัก ภาวะผู้นำ กิจกรรมที่เกี่ยวกับการวิจัย วิชาการ และความคิดสร้างสรรค์ การเรียนรู้ผ่านการบริการสังคมและการมีส่วนร่วมกับสังคม ทักษะที่จำเป็นต่อความเป็นสากลและความเข้าใจทางวัฒนธรรม และสุขภาพและความสุขสมบูรณ์ นอกจากนี้ยังมี Learning Activity Survey ซึ่งเป็นเครื่องมือสำหรับการประเมินผลการเปลี่ยนแปลงโลกทัศน์ที่ถูกพัฒนาขึ้นโดย King (2009, cited in Romano, 2017) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อหาความเชื่อมโยงระหว่างการเปลี่ยนแปลงโลกทัศน์ของผู้เรียนและประสบการณ์การเรียนรู้ และระบุว่ากิจกรรมการเรียนรู้ใดที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงนั้น โดยแบบสำรวจนี้ประกอบด้วย 4 ส่วน ส่วนที่หนึ่งเป็นการระบุขั้นตอนของการเปลี่ยนแปลงโลกทัศน์และให้ผู้เรียนอธิบายถึงประสบการณ์ ส่วนที่สองระบุว่าประสบการณ์เรียนรู้ใดที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงด้านมุมมองและวิธีคิด ส่วนที่สามเป็นชุดข้อคำถามเพื่อระบุว่าผู้เรียนได้เข้าร่วมประสบการณ์เรียนรู้ใดบ้าง และส่วนสุดท้ายเป็นการรวบรวมข้อมูลทั่วไปและคุณลักษณะทางประชากรของผู้เรียน (Romano, 2017) จึงเป็นความท้าทายของผู้สอนที่จะต้องผสมผสานการประเมินทั้งสองแบบไว้ด้วยกัน เพื่อให้เห็นทั้งแง่มุมที่ลึกซึ้งของการเปลี่ยนแปลงของแต่ละบุคคลและการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นอย่างเป็นรูปธรรม

เอกสารอ้างอิง

ภาษาไทย

- กองแผนงาน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2559). *แผนยุทธศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560-2564)*. http://research.tu.ac.th/uploads/research_admin/pdf/strategy/TU%20Strategic%20Plan%20Vol%2012.pdf
- ธนีนาฏ ณ สุนทร. (2561). USC- Service Learning Model: สู่การพัฒนานักศึกษาในยุค Thailand 4.0. *วารสารครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, 46(3), 325-344.
- มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2559). “*ธรรมศาสตร์*” มุ่งส่งเสริมการเรียนรู้การสอนโดยการบริการสังคม (SERVICE LEARNING). http://www.tu.ac.th/thammasat-service-learning-2nd-semester-2560?fbclid=IwAR00uUISoWSt4-ahc3p4BmTtk9wOI2A9eYDzr1ngXS9fbDpa2HSufH_2vbE

ภาษาอังกฤษ

- Bess, J. L. (2000). *Teaching alone, teaching together: Transforming the structure of teams for teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). Introduction: Understanding learning from experience. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.), *Using experience for learning* (pp. 1-17). Buckingham: Society for Higher Education and Open University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. DOI: 10.1037/0003-066X.32.7.513

- Cantor, J. A. (1995). *Experiential learning in higher education: Linking classroom and community*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 7. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED404949>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York: Scribner/Simon & Schuster.
- Hébert, A., & Hauf, P. (2015). Student Learning through Service Learning: Effects on Academic Development, Civic Responsibility, Interpersonal Skills and Practical Skills. *Active Learning in Higher Education*, 16, 37-49. DOI: 10.1177/1469787415573357
- Katula, R. A. & Threnhauser, E. (1999). Experiential education in the undergraduate curriculum. *Communication Education*, 48(3), 238-255. DOI: 10.1080/03634529909379172
- Kenworthy-U'Ren, A. (2003). Service-learning and negotiation: Engaging students in real-world projects that make a difference. *Negotiation Journal*, 19(1), 51-63. DOI: 10.1111/j.1571-9979.2003.tb00279.x
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2009). The Learning Way Meta-Cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327. DOI: 10.1177/1046878108325713
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: PTR Prentice Hall.
- Meyers, S. A. (2009). Service learning as an opportunity for personal and social transformation. *Internal Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 373-381.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28, 100-110. DOI: 10.1177/074171367802800202

- Mezirow, J., Taylor, E. W., & Associates. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Plank, K.M. (2013). *Team teaching*. IDEA Paper#55. Retrieved from https://digitalcommons.otterbein.edu/fac_ctl/5/
- Romano A. (2017). The challenge of the assessment of processes and outcomes of transformative learning. *Educational Reflective Practices*, 1, 184-219.
- Seaman, J., Brown, M., & Quay, J. (2017). The evolution of experiential learning theory: Tracing lines of research in the JEE. *Journal of Experiential Education*, 40(4), 1-21. DOI: 10.1177/1053825916689268
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. DOI: 10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000022729>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.