

บทความพิเศษ

การจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการผ่านการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง และการให้บริการชุมชนเพื่อพัฒนาผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคม

INTEGRATED LEARNING APPROACH THROUGH TRANSFORMATIVE LEARNING AND SERVICE LEARNING TO DEVELOP EDUCATIONAL LEADERS FOR SOCIAL RESPONSIBILITY

รองศาสตราจารย์ ดร.พร้อมพิไล บัวสุวรรณ¹ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุตารัตน์ สารสว่าง²

บทนำ

การศึกษาเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และนำความเจริญก้าวหน้ามาสู่ประเทศชาติและสังคม อย่างไรก็ตามการพัฒนาประเทศที่ให้ความสำคัญกับการแข่งขันทางเศรษฐกิจอาจนำมาซึ่งสังคมที่อ่อนแอขาดความสมดุล และความยั่งยืนในการพัฒนาประเทศส่งผลให้ชุมชนและสังคมขาดความเข้มแข็งและไม่สามารถดำรงอยู่ได้ในบริบทสังคมโลกที่มีความซับซ้อนและเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้มีความตระหนักรู้ (Consciousness) ในความเปลี่ยนแปลงและมีความรับผิดชอบต่อสังคม (Social responsibility) จึงเป็นสิ่งสำคัญในการนำมาซึ่งการพัฒนาประเทศและสังคมโลกให้มีความยั่งยืนนำสู่สังคมฐานปัญญาที่ประชาชนรู้เท่าทันความเปลี่ยนแปลง มีความรู้ความสามารถในการสร้างความกินดีอยู่ดี (Well-being) มีความเสมอภาคเป็นธรรม (Equity) และเอื้ออาทรต่อเพื่อนมนุษย์ (Compassion)

องค์การสหประชาชาติได้เล็งเห็นความสำคัญของการพัฒนาที่ยั่งยืนโดยได้กำหนดเป้าหมายการพัฒนาภายในปี ค.ศ. 2030 ให้เป็นการพัฒนาที่ยั่งยืน Sustain-

able Development Goals (SDGs) ซึ่งให้ความสำคัญกับการพัฒนาที่สมดุล ทั้งด้านสังคม เศรษฐกิจ และสิ่งแวดล้อม และเรียกร้องให้ทุกภาคส่วนโดยเฉพาะอย่างยิ่งภาคธุรกิจแสดงความรับผิดชอบต่อสังคมมากขึ้น แนวคิด Corporate Social Responsibility (CSR) หรือการแสดงความรับผิดชอบต่อสังคมของภาคธุรกิจจึงได้รับการส่งเสริมและต่อมาได้ขยายสู่ภาคการศึกษา (พร้อมพิไล บัวสุวรรณ, 2551; อุดมศักดิ์ กุลครอง, 2553) อย่างไรก็ตามความรับผิดชอบต่อสังคมเป็นสิ่งที่ต้องสร้างให้เกิดขึ้นกับคนทุกคนจึงได้มีการผลักดันแนวคิดการศึกษาเพื่อความรับผิดชอบต่อสังคม (Education for Social Responsibility หรือ ESR) โดยได้จัดทำเป็นโครงการนำร่องความเป็นหุ้นส่วน (Partnership) ที่สถานศึกษาและนักการศึกษามาดำเนินกิจกรรมร่วมกันเพื่อพัฒนานวัตกรรม องค์ความรู้ และวิธีปฏิบัติที่ดีในการจัดการศึกษาเพื่อความรับผิดชอบต่อสังคม (United Nation, 2016)

แม้ว่าการศึกษาไทยได้เล็งเห็นความสำคัญของการจัดการศึกษาเพื่อความรับผิดชอบต่อสังคมโดยได้ส่งเสริมให้ทุกภาคส่วนเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาการศึกษาและปลูกฝังคุณลักษณะที่พึงประสงค์ให้เกิดขึ้นในผู้เรียน

¹ หัวหน้าภาควิชาการศึกษาและอาจารย์ประจำสาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์,
E-mail: dpprompilai@gmail.com

² อาจารย์ประจำหลักสูตรการบริหารการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ผ่านหลักสูตร กิจกรรมการเรียนการสอน และกิจกรรมเสริมหลักสูตร เช่น กิจกรรมจิตอาสา กิจกรรมบำเพ็ญสาธารณประโยชน์ต่างๆ การบ่มเพาะคุณลักษณะที่มีความรับผิดชอบต่อสังคมของผู้เรียนจะเกิดขึ้นอย่างยั่งยืนได้ต่อเมื่อบุคลากรทางการศึกษาและผู้นำทางการศึกษามีโน้มนำเห็นความสำคัญ ตระหนักถึงเป้าหมายของการพัฒนาที่ยั่งยืน เข้าใจในบริบทความเปลี่ยนแปลง ประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี และให้ความสำคัญกับการจัดการศึกษาเพื่อรับผิดชอบต่อสังคม

สถาบันผลิตครู ผู้บริหารสถานศึกษา และผู้บริหารการศึกษามีบทบาทสำคัญในการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษาและผู้นำทางการศึกษาในอนาคตจึงต้องเล็งเห็นความสำคัญและออกแบบพัฒนาระบบการจัดการเรียนการสอนที่มุ่งสร้างมโนสำนึก (Consciences) คุณลักษณะ (Building character) ผู้นำทางการศึกษาเพื่อรับผิดชอบต่อสังคม ซึ่งการจัดการเรียนการสอนแบบดั้งเดิมที่เน้นการถ่ายทอดองค์ความรู้เชิงเนื้อหาการเรียนรู้อยู่ในห้องเรียน และเน้นการพัฒนาทักษะด้านบริหารจัดการ คงไม่สามารถนำมาซึ่งการปลูกฝังมโนสำนึกคุณลักษณะ และพฤติกรรมความรับผิดชอบต่อสังคมได้ (Marshall, 2004) แต่ต้องเป็นการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning) ที่ลงลึกถึงมโนสำนึกของการเป็นผู้นำทางการศึกษาเพื่อรับผิดชอบต่อสังคม ผ่านการเรียนรู้จากสภาพบริบทจริงของชุมชนและสังคม แล้วนำมาศึกษา วิเคราะห์ เพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลงผ่านการริเริ่มสร้างสรรค์โครงการกิจกรรมการให้บริการ (Service Learning) และเสริมสร้างความเข้มแข็งแก่ชุมชน

เนื่องด้วยผู้วิจัยเป็นอาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาโท สาขาวิชาการบริหารการศึกษา และเป็นผู้รับผิดชอบต่อรายวิชาความสัมพันธ์ระหว่างสถานศึกษาและชุมชน มุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจ มีความสามารถในการวิเคราะห์และทำความเข้าใจในบริบททางสังคมที่สัมพันธ์กับการจัดการศึกษา มีทักษะการสร้างความสัมพันธ์กับชุมชน นอกจากนี้ผู้วิจัยตระหนักเห็นความสำคัญของการ

การพัฒนาผู้นำทางการศึกษาและผู้บริหารสถานศึกษา ที่มีมโนสำนึกความรับผิดชอบต่อสังคมมากกว่าเพียงมุ่งผลิตบัณฑิตที่สามารถออกไปเป็นผู้บริหารสถานศึกษา หรือมีสมรรถนะด้านการบริหารจัดการเท่านั้น ผู้วิจัยจึงพยายามพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์และช่วยให้บัณฑิตหรือผู้เรียนได้เชื่อมโยงการเรียนรู้ของตนเองกับชุมชนสังคมและนำสู่การเป็นผู้นำที่รับผิดชอบต่อสังคมได้

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอรูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการผ่านการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและการให้บริการชุมชนเพื่อพัฒนาผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคม ซึ่งผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นผ่านกระบวนการวิจัยและพัฒนากิจการการเรียนการสอนมาเป็นเวลากว่า 4 ปี ในหลักสูตรปริญญาโท สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

ในการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการผ่านการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและการให้บริการชุมชนเพื่อพัฒนาผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคม ผู้วิจัยได้ทบทวนแนวคิดที่เกี่ยวข้องดังนี้

การศึกษาเพื่อรับผิดชอบต่อสังคม (Education for Social Responsibility)

แนวคิดการจัดการศึกษามีการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงมาอย่างต่อเนื่องตามบริบทจุดเน้นและความต้องการในการพัฒนาประเทศ การศึกษาไทยที่ผ่านมาถือว่าให้ความสำคัญกับการพัฒนาผู้เรียนเพื่อตอบสนองความสามารถในการแข่งขันทางเศรษฐกิจและเน้นการผลิตกำลังคนให้มีสมรรถนะที่จำเป็นเพื่อการมีงานทำ อย่างไรก็ตามการศึกษายังต้องเป็นไปเพื่อความเจริญงอกงามของสังคมประเทศ กล่าวคือ สร้างสังคมที่มีคุณภาพมีความสมดุลทั้งในมิติเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อม หากแต่เมื่อสังคมมีการแข่งขันที่สูงขึ้น ส่งผลให้สังคมมีการเอารัดเอาเปรียบขาดความเอื้ออาทร

ต่อเพื่อนมนุษย์และสิ่งแวดล้อม ขาดความเสมอภาคทางสังคม อันจะนำมาซึ่งความหายนะของสังคมโลก การศึกษาที่นำมาซึ่งความเจริญงอกงามจึงต้องเป็นไปเพื่อสร้างความเป็นมนุษย์ที่มีความรับผิดชอบต่อสังคม และช่วยขับเคลื่อนการพัฒนาประเทศและสังคมโลกไปสู่การพัฒนาที่ยั่งยืนตามปรัชญาสากลขององค์การสหประชาชาติ

การจัดการศึกษาเพื่อความรับผิดชอบต่อสังคม เป็นการศึกษาที่เน้นการสร้างค่านิยมร่วมกันว่า “เราทุกคนสามารถมีส่วนร่วมในการสร้างความเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้นให้กับสังคม” ที่ผ่านมานแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาเพื่อความรับผิดชอบต่อสังคม ได้แก่ การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) การจัดการความขัดแย้ง (Conflict Resolution) การศึกษาพหุวัฒนธรรม (Multicultural Education) การพัฒนาคุณธรรมจริยธรรม (Moral Development) การศึกษาสิ่งแวดล้อม (Environmental Education) การให้บริการชุมชน (Community Service) การศึกษาเพื่อความเป็นพลเมือง เป็นต้น (Berman, 1990; Sihem, 2013) อย่างไรก็ตามต่อมาแนวคิดการศึกษาเพื่อความรับผิดชอบต่อสังคมได้รับการพัฒนาอย่างเป็นองค์รวมมากขึ้นโดยเป็น การจัดการศึกษาที่เป็นไปเพื่อตอบสนองต่อเป้าหมายการพัฒนาใน 6 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ ความเป็นอยู่ที่ดี สิทธิความเป็นมนุษย์ ความรับผิดชอบต่อ พฤติกรรมที่ชาญฉลาด ความรู้ และโอกาส โดยมีผลลัพธ์คือ ผู้เรียนมีความเอาใจใส่เพื่อนมนุษย์ เตรียมพร้อมเพื่อรับความเปลี่ยนแปลง มีความเป็นผู้นำ และแสดงความรับผิดชอบต่อสถานศึกษาของตนเองเมื่อเวลามาถึง โดยมีเป้าหมายผลลัพธ์ปลายทางที่สำคัญคือ การเป็นสังคมที่มีการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันและเพื่อความยั่งยืนของชุมชน (United Nation, 2016)

แม้ว่าแนวทางการจัดการศึกษาเพื่อความรับผิดชอบต่อสังคมให้ความสำคัญกับการพัฒนาหลักสูตร การจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีความรับผิดชอบต่อสังคม (United Nation, 2016) Berman (1990) กล่าวว่า ปัจจัยสำคัญของการจัดการศึกษาเพื่อความ

รับผิดชอบต่อสังคมอยู่ที่การออกแบบการจัดการศึกษาและการเรียนการสอนที่สร้างวัฒนธรรม ค่านิยม การเสริมสร้างพลังอำนาจ ความร่วมมือ ความเห็นอกเห็นใจซึ่งกันและกัน และความเคารพซึ่งกันและกัน ดังนั้นการจัดการศึกษาเพื่อความรับผิดชอบต่อสังคมจึงต้องเป็นการจัดการศึกษาเพื่อสร้างมโนสำนึกว่า “อะไรคือสิ่งที่พวกเราสามารถร่วมกันทำเพื่อความเป็นอยู่ของสังคมที่ดีขึ้น”

ผู้นำทางการศึกษาเพื่อความรับผิดชอบต่อสังคม

เป็นที่น่าสังเกตว่า แม้การศึกษาไทยกำหนดจุดเน้นในการพัฒนาคุณลักษณะผู้เรียนให้เป็นผู้ที่มีคุณธรรม จริยธรรม เอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ แต่ในสภาพความเป็นจริง สังคมไทยกลับเสื่อมถอยในด้านค่านิยมและจิตใจ ความไม่เสมอภาคทางสังคม ความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจ ทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมถูกทำลาย มีปรากฏให้เห็นและทวีความรุนแรงมากยิ่งขึ้น ความเสื่อมศรัทธาในวิชาชีพทางการศึกษาลดลงส่วนหนึ่งอาจเนื่องจากบุคลากรทางการศึกษายังไม่สามารถเป็นที่พึ่งให้แก่สังคมได้ การปฏิรูปการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคมสู่การพัฒนาที่ยั่งยืนจำเป็นต้องปลูกจิตสำนึกและค่านิยมเพื่อความรับผิดชอบต่อสังคมของผู้นำทางการศึกษาให้สามารถเป็นเสาหลักในการเปลี่ยนแปลงสังคมให้มีความเสมอภาคเป็นธรรมในการพัฒนาเยาวชนและนำมาซึ่งความเข้มแข็งของชุมชน

จากการทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า ภาวะผู้นำเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีความสัมพันธ์กับความรับผิดชอบต่อสังคม (อุดมศักดิ์ กุลครอง, 2553) นอกจากนี้ภาวะผู้นำเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม (Social justice leadership) มีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับการเป็นผู้นำที่ความรับผิดชอบต่อสังคม โดยเป็นแนวคิดที่มุ่งเน้นการสร้างให้เกิดความเป็นผู้นำและความรับผิดชอบต่อผู้อื่นและสังคมโดยรวม ผู้นำทางการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมจะมุ่งเน้นการสร้างค่านิยม การบ่งชี้ประเด็นทางสังคมที่ต้องนำสู่การแสดงความรับผิดชอบต่อสังคม การแก้ไขความไม่เป็นธรรมที่เกิดขึ้นในบริบททางการศึกษา Marshall (2004) กล่าวว่า แนวคิดภาวะผู้นำแบบดั้งเดิมเพิกเฉยต่อประเด็นความเป็นธรรมทางสังคม

ความเป็นธรรมทางสังคม สามารถนิยามได้ว่าเป็น “การมีส่วนร่วมของคนทุกกลุ่มในสังคมเพื่อตอบสนองความต้องการจำเป็น อันได้แก่ การกระจายทรัพยากรอย่างเป็นธรรม การที่สมาชิกมีความรู้สึกปลอดภัยทั้งด้านร่างกายและจิตใจ การพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน” ดังนั้น ภาวะผู้นำเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมให้ความสำคัญกับการบริการกลุ่มผู้ขาดโอกาสทางสังคม การทำทนายวิธีปฏิบัติเดิม (Shields, 2003) การเอื้ออำนวยให้เกิดการสนทนาเชิงคุณธรรมเพื่อผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการของผู้เรียนที่มาจากพื้นฐานที่หลากหลาย (Jayavant, 2016)

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงสู่การเป็นผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคม

การจัดการเรียนการสอนในหลักสูตรการบริหารสถานศึกษาหรือภาวะผู้นำและการจัดการศึกษากล่าวได้ว่าเป็นการจัดการศึกษาในระดับผู้ใหญ่ซึ่งนอกจากเป็นไปเพื่อเตรียมความพร้อมผู้เรียนให้มีสมรรถนะทางการบริหารองค์การทางการศึกษาแล้วยังต้องเป็นไปเพื่อสร้างผู้นำและนักบริหารการศึกษาที่มีความรับผิดชอบต่อสังคม ในยุคศตวรรษที่ 21 ซึ่งต้องเป็นการเสริมพลังอำนาจให้ผู้เรียนมีความคิดเชิงวิพากษ์ในการเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลงทางสังคมมากกว่าการเป็นผู้รับคำสั่งหรือยอมจำนนต่อความคิดของผู้อื่น ดังที่ Mezirow (1997: 8) กล่าวว่า ทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณค่าจะต้องมีความเป็นนักคิดที่รับผิดชอบต่อสังคม (Socially responsible thinkers)

นักวิชาการหลายท่านกล่าวว่า การเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษาต้องเป็นไปเพื่อสร้างนักคิด (Barnett, 1997; Patel, 2003) ที่บ่มเพาะคุณลักษณะของผู้เรียนให้สามารถคิดอย่างมีวิจารณญาณ มีความเชื่อมั่น เป็นตัวของตัวเอง และสามารถเป็นผู้นำการเรียนรู้แห่งตนได้ ซึ่งผู้เรียนสามารถสร้างองค์ความรู้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นและสังคมภายนอกที่อยู่รอบตัว (Sable, 2007) การเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษาจึงควรเน้นให้ผู้เรียนได้สะท้อนคิด (Reflective thinking) เกี่ยวกับการเรียนรู้ของตนเองผ่านกระบวนการทางความคิดและความเข้าใจของตนเองเป็นสำคัญเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงมุมมอง

แนวคิดจากภายใน

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงเป็นทฤษฎีการเรียนรู้ในผู้ใหญ่ที่อยู่บนพื้นฐานของการเพิ่มพูนขึ้นของประสบการณ์ และการเรียนรู้ที่สูงขึ้นจากวัยเด็ก (Taylor, Marienau & Fiddle, 2000) โดย Paulo Freire (1972) เป็นผู้นำทางความคิดในทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ซึ่งเป็นการยกระดับมโนธรรมสำนึก (Conscientization) เพื่อให้เกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้งในโครงสร้างทางสังคม และนำสู่การปรับเปลี่ยนกรอบทางความคิด (Perspective transformation) ที่มีอิทธิพลต่อการมองโลกและสิ่งต่างๆ (Paradigm) รอบตัว ซึ่งการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จะเป็นรากฐานสำคัญของการเปลี่ยนแปลงอย่างยั่งยืน (Hipot, 2557) อย่างไรก็ตามงานวิจัยหลายชิ้นพบว่า การปรับเปลี่ยนมุมมอง ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและการเปลี่ยนแปลงทางสังคมอาจมีความแตกต่างกันและมีความยากง่ายตามบริบท นิสัย บุคลิกลักษณะ และประสบการณ์การเรียนรู้ที่ผ่านมาของแต่ละบุคคล แต่เป้าหมายสุดท้ายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงคือ การที่ผู้เรียนได้รับการเสริมพลังอำนาจให้มีความรับผิดชอบต่อสังคม มีความสามารถในการเป็นผู้นำการเรียนรู้แห่งตน และมีความตระหนักรู้อย่างมีวิจารณญาณในสิ่งต่างๆ ที่อยู่รอบตัวที่ครอบงำความคิดดั้งเดิมของตนเอง (Mezirow, 2000; Taylor, 1998; 2000)

การจัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนั้น ผู้สอนมีบทบาทในการเอื้ออำนวยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้บนความตระหนักและใคร่ครวญสะท้อนคิด (Reflective thinking) เกี่ยวกับตนเองและความเชื่อเดิมที่มีต่อผู้อื่น โดยใช้จินตนาการและวาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical discourse) เพื่อให้เกิดความกระฉับทางปัญญาในการทำ ความเข้าใจกับปัญหาจากมุมมองทางเลือกที่อาจแตกต่างจากเดิมร่วมกัน ซึ่งวาทกรรมเป็นสิ่งสำคัญในการนำมาซึ่งความเข้าใจที่ลึกซึ้งและนำสู่การตัดสินใจเพื่อความหมายกับสิ่งต่างๆ การสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ให้ผู้เรียนได้ช่วยเหลือซึ่งกันและกันและร่วมกันแก้ปัญหา

ของกลุ่มจึงเป็นสิ่งสำคัญ (Mezirow, 1997)

Mezirow (2000: 22) นำเสนอกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงซึ่งอาจไม่เป็นตามลำดับขั้น ประกอบด้วย 1) ความสับสนเมื่อเผชิญกับภาวะวิกฤตขัดแย้งทางความคิด 2) การตรวจสอบอารมณ์ ความรู้สึกของตนเอง 3) การประเมินสมมติฐานดั้งเดิมของตนเองเชิงวิพากษ์ 4) การตระหนักถึงความไม่พึงพอใจและความต้องการสร้างให้เกิดการเปลี่ยนแปลงร่วมกัน 5) การแสวงหาทางเลือกเพื่อกำหนดบทบาทหรือดำเนินการ 6) การวางแผนการทำงานเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง 7) การแสวงหาความรู้และทักษะเพื่อดำเนินการตามแผน 8) การลองแสดงบทบาทใหม่ 9) การสร้างศรัทธาและความมั่นใจในการแสดงบทบาทใหม่ของตนเอง 10) การบูรณาการมโนทัศน์ใหม่เข้ากับวิถีการดำเนินชีวิตของตนเองที่เป็นหนึ่งเดียว

การสะท้อนคิดเป็นเครื่องมือสำคัญในการช่วยให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์และนำสู่การเปลี่ยนแปลงอย่างยั่งยืน วิจารณ์ พานิช (2558) เสนอว่า การสะท้อนคตินั้นสามารถทำได้ใน 3 รูปแบบ ได้แก่ 1) Content Reflection คือ การสะท้อนคิดสิ่งที่เรารับรู้รู้สึก คิด และทำ คือ การตอบคำถามว่า “อะไร หรือ What” 2) Process Reflection คือ การสะท้อนคิดว่าเรารับรู้รู้สึก คิด และทำอะไร คือ การตอบคำถามว่า “อย่างไรหรือ How” และ 3) Premise Reflection คือ การสะท้อนคิดว่าทำไมเราจึงรับรู้รู้สึก คิด และทำ คือ การตอบคำถามว่า “ทำไม หรือ Why” โดยมีเครื่องมือที่ช่วยให้เกิดการสะท้อนคิดอย่างจริงจังที่สำคัญอย่างหนึ่งคือ การเขียนบันทึกที่เรียกว่า Journal ซึ่งอาจเป็นได้ทั้งการเขียนในรูปแบบ Online และเขียนแบบสะท้อนคิด (Reflective Journal) และการทำ AAR (After Action Review) โดยครูที่มีทักษะในการตั้งคำถามให้ครอบคลุมคำถาม Why

การเรียนรู้แบบให้บริการชุมชนสู่การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

การพัฒนาผู้นำทางการศึกษาควรเป็นกระบวนการเรียนรู้อย่างเป็นองค์รวม (Holistic education) ที่เน้น

ให้ผู้เรียนสามารถสร้างความหมายและประสบการณ์การเรียนรู้ของตนเองผ่านการเชื่อมโยงกับชุมชนภายนอก (Miller, 1999) ผู้สอนเป็นเสมือนเพื่อน พี่เลี้ยง ผู้อำนวยความสะดวก นอกจากนี้ชุมชนคือ แหล่งเรียนรู้ที่สำคัญในการช่วยให้ผู้เรียนได้เข้าใจตนเองและระบบความสัมพันธ์ที่มีอยู่กับสังคมโดยรอบ (Forbes, 1996) การเรียนรู้แบบให้บริการชุมชน (Service Learning) จึงสามารถเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงได้ (Bamber & Hankin, 2011) เพราะช่วยให้ผู้เรียนได้เข้าถึงสภาพแวดล้อมและบริบทที่แสดงโครงสร้างทางสังคมที่อาจครอบงำความคิดดั้งเดิมของตนเองและนำสู่มุมมองใหม่ Bringle & Hatcher (1996: 222) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบให้บริการชุมชน (Service learning) หมายถึง “ประสบการณ์การเรียนรู้ที่ผู้เรียนได้จากการเข้าร่วมในกิจกรรมการให้บริการที่ตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นของชุมชนและกิจกรรมนั้นสามารถช่วยให้ผู้เรียนสามารถทำความเข้าใจกับเนื้อหาการเรียนรู้ มีความซาบซึ้งในศาสตร์สาขาวิชา และส่งเสริมจิตสำนึกในความรับผิดชอบของตนเองต่อการให้บริการแก่ชุมชน”

การเรียนรู้แบบให้บริการชุมชนมีจุดเน้นเชิงผลลัพธ์ 3 ประการ ได้แก่ 1) การให้บริการแก่ชุมชน 2) การเสริมสร้างทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และทักษะการแก้ปัญหา และ 3) การปลูกฝังการเรียนรู้ตลอดชีวิต มโนธรรม และความเป็นพลเมืองตามแนวทางประชาธิปไตย (Harkavy, 2004) นอกจากนี้ Dauenhauer et al. (2010) ยังกล่าวว่า การเรียนรู้แบบให้บริการชุมชนมีเป้าหมายสำคัญคือ การเชื่อมโยงทฤษฎีสู่การปฏิบัติในโลกแห่งความเป็นจริง อีกทั้งการเรียนรู้แบบให้บริการชุมชนสามารถนำมาซึ่งการเปลี่ยนแปลงทัศนคติเกี่ยวกับกลุ่มผู้ด้อยโอกาสทางสังคม และสามารถเพิ่มศักยภาพแห่งตน (Williams & Reeves, 2004) และช่วยให้ผู้เรียนสามารถเก็บรักษาความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาวิชาที่เรียนได้อย่างมีความหมายและนำสู่การปฏิบัติได้อย่างยั่งยืน (Dauenhauer et al., 2010)

การจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการ

การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการนอกจากช่วยลดความซ้ำซ้อนของเนื้อหาแล้วยังช่วยให้ผู้เรียนเกิดความคิดรวบยอดและช่วยให้การบริหารจัดการตารางเวลาเรียนที่มีประสิทธิภาพ เอื้ออำนวยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้นอกห้องเรียนเพื่อนำสู่การเรียนรู้จากประสบการณ์จริงได้อีกด้วย ซึ่งการเรียนการสอนแบบบูรณาการสามารถจำแนกได้เป็น 4 รูปแบบ ได้แก่ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550)

1. การสอนบูรณาการแบบสอดแทรก (Infusion) เป็นการสอนที่ผู้สอนรายวิชาหนึ่งสอดแทรกเนื้อหาของรายวิชาอื่นเข้าไปในรายวิชาของตนเอง
2. การสอนบูรณาการแบบคู่ขนาน (Parallel Instruction) เป็นการสอนที่มีผู้สอนตั้งแต่สองคนขึ้นไป วางแผนการสอนร่วมกันแต่สอนต่างวิชากัน มีการกำหนดหัวเรื่องการสอนร่วมกันแล้วนำสู่ความคิดรวบยอดร่วมกัน
3. การสอนบูรณาการแบบสหวิทยาการ (Multi-disciplinary Instruction) เป็นการบูรณาการการสอนแบบคู่ขนานแต่มีการมอบหมายงานหรือโครงการร่วมกัน
4. การสอนบูรณาการแบบข้ามวิชา หรือการสอนเป็นคณะ (Transdisciplinary Instruction) เป็นการสอนที่ผู้สอนวิชาต่างๆ มาร่วมกันสอนเป็นคณะ มีการวางแผนการสอน กำหนดหัวเรื่องและความคิดรวบยอดการสอนร่วมกัน แล้วร่วมกันสอน โดยมีผู้เรียนเป็นกลุ่มเดียวกัน

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการออกแบบและพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการผ่านการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง และการให้บริการชุมชนเพื่อพัฒนาผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคม ผู้วิจัยได้ใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) ของ Kemmis & McTaggart (1988) ที่ประกอบด้วยขั้นตอน 1) การวางแผน (Plan) 2) การดำเนินการ (Act) 3) การสังเกต (Observe) และ 4) การสะท้อนย้อนคิด/ประเมิน (Reflect) โดยมีกลุ่มเป้าหมายคือ นิสิตปริญญาโทสาขาวิชาการบริหาร

การศึกษาที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาความสัมพันธ์ระหว่างสถานศึกษากับชุมชน และรายวิชานิติศาสตร์ศึกษา ในภาคเรียนที่ 3 ของหลักสูตรภาคพิเศษ (เรียนวันเสาร์และอาทิตย์) ระหว่างปีการศึกษา 2556-2559 รุ่นละประมาณ 30 คน ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามวงรอบดังกล่าวจำนวน 4 วงรอบ รอบละ 1 ภาคการศึกษา เป็นระยะเวลา 4 ปี ตั้งแต่ปีการศึกษา 2556-2559 ดังมีรายละเอียดของการดำเนินงานวิจัยดังนี้

1. ขั้ววางแผนและการพัฒนารูปแบบ

ในการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนนั้น ผู้วิจัยซึ่งเป็นอาจารย์ผู้รับผิดชอบรายวิชาความสัมพันธ์ระหว่างสถานศึกษากับชุมชนและผู้ร่วมวิจัยซึ่งเป็นอาจารย์ผู้รับผิดชอบรายวิชาการศึกษาได้ร่วมกันศึกษาเป้าหมายจุดประสงค์ของหลักสูตรและรายวิชาที่รับผิดชอบการเรียนการสอน แลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวทางการจัดการเรียนการสอนที่ดำเนินการอยู่ในรายวิชาของตนเอง และผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ผ่านมาของผู้เรียนเพื่อวิพากษ์การจัดการเรียนการสอนที่เป็นอยู่และนำเสนอแนวคิดเพื่อเป็นทางเลือกในการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนการสอนร่วมกัน จากนั้นได้กำหนดเป้าหมายการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาของตนเองเพิ่มเติมร่วมกัน คือ เพื่อพัฒนานิสิตให้มีความเป็นผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคม จากนั้นผู้วิจัยได้บททวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคมพบว่า มีแนวคิดสำคัญที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้เพื่อออกแบบรูปแบบการจัดการเรียนการสอนคือ การจัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning) การจัดการเรียนรู้แบบให้บริการ (Service learning) และการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ โดยผู้วิจัยได้ดำเนินการเป็นวงจรถัดไปคือ เมื่อมีการนำผลสะท้อนในแต่ละรอบปีการศึกษามาเข้าสู่วงรอบต่อไปเพื่อวางแผนการดำเนินงานให้มีความเหมาะสมสอดคล้องกับบริบทของนิสิตที่เข้ามาในแต่ละกลุ่ม เช่น ประสบการณ์การทำงาน การศึกษา สถานที่ทำงาน และหน่วยงานที่สังกัด เป็นต้น เนื่องจากปัจจัยเหล่านี้พบว่า มีผลต่อการดำเนินกิจกรรม

เพื่อให้บริการชุมชน จากนั้นผู้วิจัยได้จัดทำแผนการจัดการเรียนการสอนร่วมกันนำแนวทางการจัดการเรียนการสอนเพื่อการเปลี่ยนแปลงไปประยุกต์ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนของตนเอง และกำหนดให้มีการจัดทำโครงการบริการชุมชนร่วมกันของ 2 รายวิชา โดยผู้วิจัยได้เสนอที่ประชุมกรรมการบริหารหลักสูตรให้จัดตารางการเรียนการสอนของสองรายวิชาอยู่ในวันเดียวกัน เพื่อให้สะดวกแก่การจัดตารางเรียนที่เอื้ออำนวยให้บัณฑิตได้ออกไปทำกิจกรรมนอกห้องเรียน นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ทำความร่วมมือกับสถานศึกษาเครือข่ายที่อยู่ในพื้นที่ใกล้เคียงเพื่อเป็นแหล่งเรียนรู้ให้บัณฑิตได้เข้าไปฝึกปฏิบัติการให้บริการชุมชนในช่วงเวลาวันเสาร์-อาทิตย์ได้ โดยลดจำนวนชั่วโมงเรียนในห้องเรียนของทั้งสองรายวิชาจากเดิมรายวิชาละ 15 สัปดาห์ เหลือรายวิชาละ 12 สัปดาห์ เพื่อให้เวลาบัณฑิตได้เรียนรู้ในบริบทจริง โดยในการทำโครงการบริการชุมชนนั้น นิสิตนำองค์ความรู้ที่เรียนในรายวิชาความสัมพันธ์ระหว่างสถานศึกษากับชุมชน มาใช้เพื่อทำการสำรวจสภาพบริบท วิเคราะห์ปัญหาเพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับสถานศึกษาและชุมชนที่ศึกษา จากนั้นนำข้อมูลมาวิเคราะห์วางแผนเพื่อจัดทำโครงการให้บริการชุมชนโดยนำองค์ความรู้ที่เรียนในรายวิชานิเทศการศึกษามาใช้เพื่อให้ความรู้แก่กลุ่มเป้าหมายและดำเนินการติดตามผล

2. ขั้นตอนการ

ผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยที่เป็นผู้รับผิดชอบรายวิชาทั้งสองเข้าพบนิสิตพร้อมกันจำนวน 3 ครั้งคือ สัปดาห์ที่ 1 เพื่อทำความเข้าใจกับนิสิตและให้นิสิตได้มีส่วนร่วมในการสะท้อนมุมมองต่อรูปแบบและแนวทางการจัดการเรียนการสอนและรับฟังความคิดเห็นของนิสิตต่อแนวทางการจัดการเรียนการสอนสัปดาห์ที่ 7 เป็นการติดตามความก้าวหน้า และนำข้อมูลที่ได้จากการจัดทำโครงการสำรวจสถานศึกษาและชุมชนมาวิเคราะห์เพื่อกำหนดปัญหาและแนวทางการพัฒนาโครงการให้บริการชุมชน และสัปดาห์ที่ 15 ซึ่งเป็นสัปดาห์สุดท้ายเพื่อเป็นการสะท้อนผลการเรียนรู้ร่วมกัน โดยได้เชิญสถานศึกษา

เครือข่ายที่รับนิสิตให้เข้าไปบริการชุมชนได้เข้าร่วมสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้แบบให้บริการชุมชนร่วมกัน นอกจากนี้ผู้วิจัยให้นิสิตติดตามข่าวสารที่เกี่ยวข้องกับประเด็นปัญหาทางสังคมมาโพสต์ลงใน Facebook เพื่อให้มีการสะท้อนมุมมองความคิด อารมณ์ความรู้สึกต่อประเด็นดังกล่าว รวมถึงกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดทำโครงการบริการชุมชนลงใน Facebook เพื่อนำประเด็นที่ได้มาสนทนาเชิงวิพากษ์ร่วมกันในชั้นเรียน

3. ขั้นสังเกต

ผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยสังเกตพฤติกรรมและคุณลักษณะของนิสิตตามจุดประสงค์ผลลัพธ์การเรียนรู้ของแต่ละรายวิชาที่กำหนด และผลลัพธ์การจัดการเรียนรู้ที่กำหนดร่วมกันเพื่อสะท้อนคุณลักษณะความเป็นผู้นำที่รับผิดชอบต่อสังคม ได้แก่ การสนทนาเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับประเด็นปัญหาความเป็นธรรมทางสังคม จิตสำนึกในการริเริ่มเพื่อทำประโยชน์แก่สังคม ทักษะการคิดริเริ่มสร้างสรรค์ การแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง การทำงานเป็นทีม และทักษะการแก้ปัญหา เป็นต้น โดยเป็นการสังเกตพฤติกรรมและคุณลักษณะทั้งในระหว่างการทำกิจกรรมในชั้นเรียนและนอกชั้นเรียน โดยผู้วิจัยได้สังเกตพฤติกรรมและมุมมองความคิดของนิสิตผ่านทาง Facebook รายวิชาที่จัดทำขึ้นเพื่อสังเกตพฤติกรรม มุมมองความคิดที่นิสิตมีการแลกเปลี่ยนกันบันทึกสะท้อนความคิด (Reflective journal) และผลงานที่นิสิตได้ดำเนินการ

4. ขั้นสะท้อนผล

ในการสะท้อนผลนั้นผู้วิจัยได้ให้นิสิตร่วมกันสะท้อนผลทั้งในระหว่างรายวิชาที่ผู้สอนแต่ละท่านรับผิดชอบ รวมถึงการสะท้อนผลในสัปดาห์ที่ 7 ที่ผู้สอนทั้งสองรายวิชาได้เข้าพบนิสิตร่วมกัน และสะท้อนผลในสัปดาห์ที่ 15 ซึ่งเป็นสัปดาห์สุดท้ายโดยมีผู้แทนสถานศึกษาเครือข่ายที่รับนิสิตไปบริการชุมชน โดยเป็นการสะท้อนผลการเรียนรู้ที่นิสิตได้รับ ได้แก่ มุมมองการเรียนรู้ที่เปลี่ยนไปจากเดิม มุมมองความสัมพันธ์ในบทบาทของผู้นำทางการศึกษากับชุมชนและสังคม ประสพการณ์ ทักษะการเรียนรู้ที่ได้รับ การเชื่อมโยง

เนื้อหาสู่บริบทจริง ประโยชน์ที่เกิดขึ้นกับชุมชนและผู้เรียน และการปรับปรุงแนวทางการจัดการเรียนการสอนให้ดีขึ้น เป็นต้น

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามปลายเปิด และปลายปิด แบบสังเกตพฤติกรรมและคุณลักษณะ แบบสัมภาษณ์ ประเด็นการสนทนากลุ่ม แบบสะท้อนความคิดและการเรียนรู้ของตนเองแบบประเมินความพึงพอใจของชุมชนและของนิสิตใช้การวิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาความถี่ ค่าเฉลี่ย และการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัยและการอภิปรายผล

จากการบูรณาการการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการผ่านการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและการให้บริการชุมชนเพื่อพัฒนาผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคมมาเป็นเวลากว่า 4 ปี ผู้วิจัยสามารถนำเสนอผลการวิจัยได้ดังนี้

องค์ประกอบและลักษณะของรูปแบบ

“รูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการผ่านการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและการให้บริการชุมชนเพื่อพัฒนาผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคม” มีองค์ประกอบและลักษณะที่สำคัญ ได้แก่



1. วัตถุประสงค์และหลักการของรูปแบบ

1.1 นิสิตมีผลลัพธ์การเรียนรู้ตามจุดประสงค์ของรายวิชาและจุดประสงค์ที่กำหนดร่วมกันของการเป็นผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคม

1.2 นิสิตสามารถเชื่อมโยงเนื้อหาการเรียนรู้อย่างตนเองกับสภาพบริบทจริงของชุมชนและการนำศักยภาพที่มีอยู่ของตนเองมาทำให้เกิดประโยชน์แก่ชุมชน

1.3 ดำเนินโครงการบริการชุมชนที่ตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นของชุมชนบนพื้นฐานของความเป็นไปได้ในการปฏิบัติ

2. กลุ่มบุคคลผู้มีส่วนร่วมในการดำเนินการ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการจัดการเรียนการสอนตามแนวทางนี้ ได้แก่

2.1 ผู้รับผิดชอบรายวิชาที่จัดการเรียนการสอนร่วมกันทำหน้าที่เป็นผู้เอื้ออำนวยให้ผู้เรียนเป็นผู้นำการเรียนรู้ของตนเอง มีการวางแผนการจัดการเรียนการสอนร่วมกัน มีการสื่อสาร ติดตาม และสะท้อนผลการเรียนรู้ร่วมกัน

2.2 นิสิตมีส่วนร่วมในวาทกรรมเชิงวิพากษ์ รับฟังมุมมองความคิดเห็นที่แตกต่าง คิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณในความคิดการกระทำของตนเอง มุมมองความเชื่อดั้งเดิมเกี่ยวกับโครงสร้างทางสังคม การทำงานร่วมกันเป็นทีมเพื่อกำหนดเป้าหมาย ริเริ่มลงมือปฏิบัติ แสวงหาความรู้และทักษะที่จำเป็นเพื่อดำเนินโครงการร่วมกัน

2.3 ชุมชนหรือสถานศึกษาเครือข่ายให้ความร่วมมือเป็นแหล่งเรียนรู้ในการฝึกปฏิบัติแก่ผู้เรียนในการให้บริการชุมชนอย่างเป็นกัลยาณมิตรเน้นชุมชน หรือสถานศึกษาที่ขาดโอกาสและยินดีเข้าร่วมเป็นเครือข่ายแหล่งเรียนรู้

3. กระบวนการจัดการเรียนการสอน

3.1 การเรียนรู้พื้นฐานของปัญหาและความต้องการจำเป็นของชุมชน (Problem-based/Community-based Approach) การจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เข้าไปศึกษาสภาพบริบทที่เป็นจริงของชุมชน สังคม เพื่อมาวิเคราะห์ กำหนดประเด็นปัญหาและริเริ่มโครงการให้บริการชุมชน

3.2 การเรียนรู้วาทกรรมเชิงวิพากษ์และการสะท้อนย้อนคิด (Critical discourse and Reflective Learning) เน้นการจัดการเรียนการสอนที่ให้นิสิตนำประเด็นปัญหาที่พบเห็นในชุมชนหรือสังคมมาคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณและสนทนาเชิงวิพากษ์เพื่อให้เกิดมุมมองที่หลากหลายหรือแตกต่างไปจากเดิม เน้นการใช้ข้อมูลสารสนเทศเป็นฐานในการตัดสินใจหรือแสดงอารมณ์ความรู้สึกต่อสิ่งที่เกิดขึ้น และตระหนักถึงศักยภาพของตนเองในการมีส่วนร่วมเพื่อสร้างให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้น ซึ่งอาจมีการใช้เครื่องมือเพื่อกำหนดให้ผู้เรียนมีความรู้สึกปลอดภัยและสบายใจในการแสดง

มุมมองความคิดของตนเอง เช่น บันทึกสะท้อนความคิดและการเรียนรู้ Facebook หรือการใช้ซอฟต์แวร์ที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถแสดงมุมมองความคิดเห็นของตนเองโดยไม่เปิดเผยตัวตน เช่น Flinga, Today's Meet เป็นต้น

3.3 การบูรณาการการจัดการเรียนรู้ (Integrated Learning Approach) โดยเป็นการบูรณาการข้ามรายวิชาที่มีการวางแผนและกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ร่วมกัน มีการมอบหมายโครงการให้ทำร่วมกันเพื่อให้นิสิตสามารถมองภาพความสัมพันธ์ระหว่างรายวิชาและอำนวยความสะดวกในการบริหารจัดการเวลาเรียนให้เอื้อต่อการเรียนรู้แบบให้บริการชุมชน

ผลของการใช้รูปแบบ

ผลที่เกิดขึ้นของการใช้รูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการผ่านการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและการให้บริการชุมชนเพื่อพัฒนาผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคม ผู้วิจัยสามารถนำเสนอผลและอภิปรายผลที่เกิดขึ้นใน 3 ระดับ ดังนี้

1. ผลที่เกิดขึ้นกับนิสิต

1.1 การปรับเปลี่ยนมุมมองแนวคิดเกี่ยวกับโครงสร้างทางสังคม การจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการผ่านการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและการให้บริการชุมชนช่วยให้นิสิตมีการปรับเปลี่ยนมุมมองความคิดเกี่ยวกับโครงสร้างทางสังคม (Merzirow, 2000; Williams & Reeves, 2004) เช่น การที่นิสิตได้ทำโครงการบริการชุมชนให้กับโรงเรียนเอกชนแห่งหนึ่งซึ่งเป็นโรงเรียนเอกชนที่จัดการเรียนการสอนเพื่อผู้ด้อยโอกาสจากเดิมที่นิสิตส่วนใหญ่มีมุมมองความคิดว่า โรงเรียนเอกชนส่วนใหญ่จัดการเรียนการสอนเพื่อผู้เรียนที่มีฐานะทางเศรษฐกิจดีและดำเนินกิจกรรมเพื่อผลประโยชน์ทางธุรกิจ โรงเรียนจึงน่าจะมีความพร้อมด้านโอกาสและทรัพยากร แต่เมื่อนิสิตได้มีโอกาสเข้าไปศึกษาบริบทของโรงเรียนเอกชนแห่งนี้ นิสิตมีการเปลี่ยนแปลงแนวความคิดดังคำกล่าวของนิสิตคนหนึ่งว่า “ไม่เคยคิดว่าจะมีโรงเรียนเอกชนที่มีสภาพแวดล้อมและขาดทรัพยากรมากขนาดนี้ สภาพแย่กว่าโรงเรียนรัฐบาลอีก”

1.2 ความเชื่อมั่นในศักยภาพแห่งตน ในระยะแรก นิสิตมีความไม่มั่นใจในการตอบรับต่อแนวทางการจัดการเรียนการสอนแบบให้บริการชุมชน เนื่องจากผู้เรียนมีความคิดว่า เป็นการเรียนที่หนักเกินไปและการเรียนช่วงเวลาเสาร์-อาทิตย์ อาจไม่มีเวลาที่จะสามารถดำเนินโครงการเพื่อแก้ปัญหาให้กับชุมชนได้ สอดคล้องกับ Mezirow (2000) ที่กล่าวว่า การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนั้นในระยะแรกจะมีความสับสนและไม่มั่นใจในความสามารถของตนเองที่สามารถสร้างให้เกิดการเปลี่ยนแปลง อย่างไรก็ตามเมื่อผู้สอนแสดงบทบาทของการเป็นผู้เอื้ออำนวย เช่น จัดสรรเวลาให้นิสิตได้มีเวลาทำกิจกรรมร่วมกัน การให้เวลาแก่นิสิตได้เรียนรู้ด้วยตนเองและทำงานเป็นทีมนอกห้องเรียน การส่งเสริมให้นิสิตช่วยเหลือเกื้อกูลกัน การช่วยประสานติดต่อสถานศึกษาเครือข่ายที่มีความเป็นกัลยาณมิตรเพื่อเป็นแหล่งเรียนรู้ และการเป็นพี่เลี้ยงให้นิสิตสามารถดำเนินกิจกรรมได้สำเร็จเป็นระยะๆ ทำให้นิสิตมีความมั่นใจในการดำเนินโครงการมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับที่ Hipot (2557) กล่าวว่า การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงช่วยให้เกิดการเรียนรู้ที่ก้าวข้ามเหนือการยกระดับศักยภาพแบบเดิมๆ

1.3 การเชื่อมโยงเนื้อหาการเรียนรู้อยู่การปฏิบัติจริง เมื่อนิสิตได้ผ่านการเรียนรู้ตามแนวทางที่พัฒนาขึ้น นิสิตได้เล็งเห็นประโยชน์ของการจัดการเรียนการสอนที่ได้ลงมือปฏิบัติจริง (Experiential learning) (Kolb, 1984) นอกจากนี้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวทางที่พัฒนาขึ้นช่วยให้นิสิตเกิดมุมมองใหม่ในวิชาชีพของตนเอง ดังข้อมูลที่นิสิตคนหนึ่งได้เขียนข้อความลงใน Facebook วิชาว่า “หนูชอบการเรียนการสอนแบบนี้มาก มันสนุก และได้ประสบการณ์ตรง ทำให้หนูเกิดมุมมองใหม่ของการเป็นครูที่จัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริง และได้ลงมือทำประโยชน์ให้แก่ชุมชน ตอนนี้เราเป็นหุ้นส่วนกันไปแล้ว” สอดคล้องกับ Dauenhauer et al. (2010) ที่กล่าวว่า การเรียนรู้แบบให้บริการชุมชนช่วยให้เกิดการเชื่อมโยงเนื้อหาการเรียนรู้อยู่การปฏิบัติจริง

นอกจากนี้นิสิตส่วนใหญ่เห็นว่าการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการโครงการกิจกรรมระหว่างวิชาช่วยให้เกิดการเรียนรู้อย่างเป็นองค์รวมและมีผลต่อการเรียนรู้ที่มากกว่า ดังคำกล่าวที่ว่า “การเรียนที่มอบหมายงานในวิชาต่างๆ มีมากเกินไป การบูรณาชิ้นงานระหว่างรายวิชา โดยให้ทำโครงการใหญ่โครงการเดียวช่วยให้เกิดการเรียนรู้ได้มากกว่า”

1.4 การมีจิตสำนึกความรับผิดชอบเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคมให้ดีขึ้น Bringle & Hatcher (1996) การให้นิสิตได้ศึกษาบริบทสภาพแวดล้อมที่เป็นจริงของชุมชนช่วยให้นิสิตเกิดมุมมองใหม่เกี่ยวกับบทบาทของผู้นำทางการศึกษากับชุมชน ดังคำกล่าวว่า “บางครั้งเราไม่ให้ความสำคัญกับชุมชนมากเท่าที่ควร ส่วนใหญ่สถานศึกษามองเพียงว่าชุมชนจะให้อะไรแก่เรา เช่น ระดมทรัพยากรจากชุมชน แต่เราไม่เคยมองว่า เราสอนลูกหลานเขาเราเข้าใจเขามากน้อยแค่ไหนและเราจะสามารถตอบสนองความต้องการของเขาได้อย่างไร” นอกจากนี้ผู้เรียนหลายคนสะท้อนความคิดว่า “มีความรู้สึกอิ่มเอมใจที่ได้ทำประโยชน์ให้แก่ชุมชน” เช่น การอบรมเพิ่มทักษะความรู้เทคนิคการจัดการเรียนการสอนให้แก่ครูที่ขาดโอกาสการพัฒนา การอบรมสร้างอาชีพให้แก่คนในชุมชน โดยในการจัดกิจกรรมนั้นนิสิตมีการวิเคราะห์ศักยภาพที่ตนเองมีอยู่เพื่อนำออกไปทำประโยชน์ให้กับผู้อื่น เป็นต้น

1.5 ทักษะการทำงานเป็นทีม การเรียนรู้ด้วยตนเอง และการคิดเชิงวิพากษ์ การกระตุ้นให้นิสิตมีวาทกรรมเชิงวิพากษ์ผ่านการนำเสนอปัญหาของชุมชนมาอภิปรายพบว่า นิสิตมีความกล้าในการแสดงมุมมองความคิดมากขึ้น (Schön, 1983) เห็นได้จากพฤติกรรมของนิสิตบางคนที่ยังเดิมไม่มีส่วนร่วมในชั้นเรียนกลับมีส่วนร่วมมากขึ้น นอกจากนี้พบว่า นิสิตบางคนที่ไม่ค่อยแสดงมุมมองความคิดในชั้นเรียนกลับสามารถแสดงมุมมองความคิดผ่านบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ได้ดี นอกจากนี้การที่นิสิตริเริ่มทำโครงการบริการชุมชนเพื่อตอบสนองความต้องการจำเป็นของชุมชนทำให้นิสิตต้องแสวงหา

ความรู้เพิ่มเติมผ่านวิธีการที่หลากหลาย (Harkavy, 2004) เช่น การแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากเพื่อนในกลุ่ม การเรียนรู้จากสื่อออนไลน์ การหาความรู้จากผู้รู้ การระดมทรัพยากรผ่านเครือข่ายทางสังคมที่แต่ละคนมีอยู่ เป็นต้น ดังเช่น กรณีการจัดทำโครงการอบรมครูในการปลูกผักไฮโดรโปนิกส์เพื่อเป็นแหล่งรายได้ให้กับนักเรียนที่ด้อยโอกาส นิสิตได้แสวงหาความรู้จากเพื่อนครูในโรงเรียนที่มีความเชี่ยวชาญแล้วมาทดลองทำด้วยตนเอง จากนั้นพัฒนาสื่อการอบรมเพื่อนำมาสอนครูและนักเรียนในโรงเรียนที่ไปให้บริการชุมชน เป็นต้น

2. ผลที่เกิดขึ้นกับผู้สอน

แม้ว่าผลที่เกิดขึ้นกับผู้สอนไม่ได้อยู่ในจุดประสงค์ที่ตั้งไว้ของรูปแบบที่พัฒนาขึ้น เนื่องจากเป็นรูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่มุ่งเน้นพัฒนานิสิตและชุมชนเป็นสำคัญ แต่จากการจัดการเรียนการสอนตามแนวทางที่พัฒนาขึ้นผู้วิจัยได้สะท้อนผลการดำเนินงานและการเรียนรู้ร่วมกันพบว่า เป็นแนวทางการจัดการเรียนการสอนที่ปรับเปลี่ยนรูปแบบการทำงานของครูสอนให้มีการทำงานร่วมกันมากขึ้น จากเดิมที่เป็นการสอนแบบแยกรายวิชาเน้นเนื้อหาองค์ความรู้มาเป็นการจัดการเรียนการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำ (Active Learning) เล็งเป้าหมายผลลัพธ์ด้านคุณลักษณะของนิสิต (Character Building) อย่างเป็นองค์รวม (Holistic learning) มากขึ้น อีกทั้งทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในเทคนิควิธีการจัดการเรียนการสอนระหว่างผู้สอนมากขึ้น

3. ผลที่เกิดขึ้นกับชุมชน/สถานศึกษาเครือข่ายที่เป็นแหล่งเรียนรู้

จากการสะท้อนผลการเรียนรู้ร่วมกันกับชุมชนพบว่า ชุมชนมีความพึงพอใจในการร่วมเป็นส่วนหนึ่งในการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางที่พัฒนาขึ้น เนื่องจากชุมชนหรือสถานศึกษาเครือข่ายได้รับประโยชน์จากการที่ผู้เรียนได้ให้บริการแก่ชุมชน เช่น กรณีที่โรงเรียนเอกชนได้รับบริการจากนิสิตให้ไปอบรมการจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนผ่านกิจกรรมปั้นดินน้ำมัน ซึ่งในโครงการนี้มีนิสิตที่ได้รับรางวัลระดับ

ประเทศในด้านการปั้นดินน้ำมันไปอบรมครูในโรงเรียนเอกชนแห่งนี้ ทำให้ครูในโรงเรียนได้ตระหนักเห็นศักยภาพที่แตกต่างของผู้เรียน ดังคำพูดของครูในโรงเรียนนี้ว่า “กิจกรรมปั้นดินน้ำมันทำให้เห็นว่า นักเรียนที่เราเคยคิดว่าเขาเป็นเด็กไม่เก่งกลับมีความสามารถในการปั้นดินน้ำมันแล้วเล่าเรื่องราวได้เก่งกว่าเด็กที่เราคิดว่า เขาเรียนเก่งอีก” ซึ่งจากการติดตามผลความยั่งยืนในการนำความรู้ที่ได้รับการอบรมไปใช้จัดกิจกรรมการเรียนการสอนกับนักเรียนในโรงเรียนพบว่า โรงเรียนยังมีการนำกิจกรรมดังกล่าวไปใช้กับนักเรียนอยู่จนทุกวันนี้ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนด้วยเช่นกัน (Hipot, 2557)

แม้ว่าการนำรูปแบบดังกล่าวไปใช้พบว่า มีประสิทธิภาพตรงตามวัตถุประสงค์ผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิดขึ้นของรูปแบบได้ในระดับหนึ่ง การจัดการเรียนการสอนตามแนวทางดังกล่าวพบว่า มีข้อจำกัดในทางปฏิบัติด้วยเช่นกัน กล่าวคือ ผู้สอนในหลักสูตรที่นำรายวิชามานบูรณาการกันควรมีกระบวนการทศวินในการจัดการเรียนการสอนที่อยู่บนฐานความเชื่อที่คล้ายคลึงกัน มีความสัมพันธ์ที่ต่อกันสามารถติดต่อสื่อสารกันได้ อย่างใกล้ชิด นอกจากนี้ยังมีข้อจำกัดด้านการออกแบบและบริหารหลักสูตร (Berman, 1990) ที่ต้องเกี่ยวข้องกับการจัดตารางเวลาการเรียนการสอนให้เอื้ออำนวยต่อการดำเนินกิจกรรมตามแนวทางดังกล่าว และที่สำคัญคือการวิเคราะห์สภาพความสัมพันธ์และเชื่อมโยงของรายวิชาต่างๆ ในหลักสูตร รวมถึงข้อจำกัดส่วนบุคคล ได้แก่ มุมมอง ความคิด อารมณ์ ความรู้สึก ประสบการณ์ ระบบความสัมพันธ์ที่อาจเข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องกับการนำแนวทางดังกล่าวไปใช้

สรุป

การพัฒนาสังคมประเทศให้มีความยั่งยืนเริ่มต้นจากการพัฒนาเยาวชนของชาติให้มีความรับผิดชอบต่อสังคม ซึ่งการศึกษาเป็นเครื่องมือสำคัญในการสร้างอนาคตของชาติ การพัฒนาผู้นำทางการศึกษาให้มีจิตสำนึกด้าน

ความรับผิดชอบต่อสังคมเป็นบทบาทหน้าที่สำคัญของสถาบันผลิตครู บุคลากรทางการศึกษา และผู้นำทางการศึกษา ดังนั้นการวิจัยและออกแบบการจัดการเรียนการสอนเพื่อสร้างมโนสำนึกความรับผิดชอบต่อสังคมของผู้บริหารทางการศึกษาควบคู่กับการพัฒนาสมรรถนะด้านการบริหารจัดการจะเป็นกุญแจสำคัญในการพัฒนาการศึกษาให้น่ามาซึ่งความยั่งยืนและความเจริญงอกงามสู่สังคม รูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการผ่านการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและการให้บริการชุมชนเพื่อสร้างผู้นำทางการศึกษาที่รับผิดชอบต่อสังคม

เป็นเพียงแนวทางหนึ่งที่พัฒนาขึ้นเพื่อให้ผู้สนใจสามารถนำแนวทางดังกล่าวไปประยุกต์ใช้ในบริบทที่คล้ายคลึงกัน การพัฒนาผู้นำทางการศึกษาและการจัดการศึกษาที่ส่งเสริมความรับผิดชอบต่อสังคมยังต้องการนวัตกรรมและองค์ความรู้เพื่อนำสู่การปฏิบัติอย่างเป็นรูปธรรม จึงเป็นบทบาทหน้าที่ของนักวิชาการในการช่วยสร้างสรรค์นวัตกรรมการจัดการเรียนการสอนที่สามารถนำไปสู่การพัฒนาผู้นำทางการศึกษาและการจัดการศึกษาที่ส่งเสริมความรับผิดชอบต่อสังคมได้อย่างยั่งยืนต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- พร้อมพิไล บัวสุวรรณ. (2551). Corporate social responsibility (CSR) กับการสนธิพลังเพื่อพัฒนาสถานศึกษา อัจฉริยะ. *Kasetsart Applied Business Journal*, 2(1), 1-12.
- วิจารณ์ พานิช. (2558). *การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง*. กรุงเทพฯ: บริษัท เอส.อาร์.พรินติ้งแมสโปรดักส์ จำกัด.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2550). *การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการสู่พหุปัญญา*. กรุงเทพฯ: ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- อุดมศักดิ์ กุลครอง. (2553). *ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงกับความรับผิดชอบต่อสังคมของผู้บริหารสถานศึกษา*. วิทยานิพนธ์ ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- Bamber, P. & Hankin, L. (2011). Transformative learning through service-learning: no passport required. *Education and Training*, 53(2/3), 120-190.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Berman, S. (1990). *Educating for Social Responsibility*. Retrieved April 21, 2018, from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199011_berman.pdf
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Higher Education*. Retrieved April 21, 2018, from <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/186>
- Dauenhauer, J. A., Steiz, D. W., Aponte, C. I. & Faria, D. F. (2010). Enhancing student gerocompetencies: Evaluation of an intergenerational service-learning course. *Journal of Gerontological Social Work*, 53(4), 319-335.
- Forbes, S. H. (1996). Values in Holistic Education. Paper presented at the Third Annual Conference on Education, *Spirituality and the Whole Child*, Roehampton Institute, London, June 28, 1996.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Harkavy, I. (2004). Service-learning and the development of democratic universities, democratic schools, and democratic good societies in the 21st century. In M. Welch & S. Billig (Eds.), *New perspectives in service-learning: Research to advance the field*. (pp. 3-22). Greenwich,

- CN: Information Age.
- Hipot. (2557). Integral Human Potential Transformation. *Hipot*, 1(2).
- Jayavant, S. (2016). Mapping the Complexities of Effective Leadership for Social Justice Praxis in Urban Auckland Primary Schools. *Education Sciences*, 6(11), 1-25.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marshall, C. (2004). Social Justice Challenges to Educational Administration: Introduction to a Special Issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 5-15.
- Mezirow, J. & Associates. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates, (Eds.). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Patel, V. N. (2003). A Holistic Approach to Learning and Teaching Interaction: Factors in the Development of Critical Learners. *The International Journal of Educational Management*, 17(6/7), 272-284.
- Sable, D. (2007). The impact of contemplative practices on transformative learning. *Proceeding of the Seventh International Transformative Learning Conference*, October 24-26, 2007 at Albuquerque, New Mexico, 288-293.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, MD: Scarecrow.
- Sihem, B. (2013). Social Responsibility of Educators. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(1), 46-51.
- Taylor, E. W. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In J. Mezirow & Associates, (Eds.). *Learning as transformation*. (pp. 285-328). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Center on Education and Training for Employment. Columbus: The Ohio State University.
- Taylor, K., Marienau, C. & Fiddler, M. (2000). *Developing adult learners: Strategies for teachers*

and trainers. San Francisco: Jossey-Bass.

United Nation. (2016). *Education for Social Responsibility*. Retrieved April 21, 2018, from <https://sustainabledevelopment.un.org/partnership/?p=2418>

Williams, N. & Reeves, P. (2004). MSW students go to burn camp: Exploring social work values through service-learning. *Social Work Education*, 23(4), 383-398.

