

ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูกับการปลูกจิตสำนึกที่ดีในเด็กปฐมวัย Teacher Professional Pride and Cultivating Moral Consciousness in Early Childhood

พรทิพา สุริยะ¹, พระครูภัทรธรรมบัณฑิต¹ และ ประสิทธิ์ แก้วศรี¹

Porntippa Suriya¹, Phrakhru Phattharatham Bandit¹ and Prasit Kaewsri¹

สาขาจิตวิทยาชีวิตและความตาย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

Psychology of Life and Death, Faculty of Humanities, Mahachulalongkornrajavidyalaya University, Thailand

Corresponding Author, Email: ¹porntippat@gmail.com

Retrieved: April 24, 2026; Revised: June 30, 2026; Accepted: June 30, 2026

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอกรอบแนวคิดเชิงบูรณาการสามมิติ Three-Dimensional Integrative Framework (TDIF) เกี่ยวกับความภาคภูมิใจในวิชาชีพครู (Teacher Professional Pride) และบทบาทของครูปฐมวัยในการปลูกจิตสำนึกที่ดี (Moral Consciousness) ให้แก่เด็กปฐมวัย โดยบูรณาการองค์ความรู้จาก 3 แหล่งหลัก ได้แก่ หลักพุทธธรรม ทฤษฎีจิตวิทยาตะวันตก และทุนทางสังคมในบริบทท้องถิ่น

บทความนี้ดำเนินการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบจากฐานข้อมูลวิชาการทั้งในและต่างประเทศ ตลอดจนวิเคราะห์กรณีตัวอย่างจากศูนย์พัฒนาเด็กเล็กต้นแบบด้านความปลอดภัยทางถนนในประเทศไทย ที่ได้รับการสนับสนุนจากสำนักงานกองทุนสนับสนุนการส่งเสริมสุขภาพ (สสส.) ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2559 จนถึงปัจจุบัน ครอบคลุม 4 ภูมิภาค 13 จังหวัด จำนวน 397 ศูนย์พัฒนาเด็กเล็กทั่วประเทศ

ผลการศึกษาพบว่า ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูเป็นปัจจัยรากฐานที่ส่งผลต่อคุณภาพการจัดการศึกษา การเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยอย่างมีนัยสำคัญ ครูที่มีความภาคภูมิใจในวิชาชีพสูงจะมีแรงจูงใจภายในที่แข็งแกร่ง มีความมุ่งมั่นในการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง และสามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมจิตสำนึกด้านความปลอดภัย จิตสำนึกด้านคุณธรรม และจิตสำนึกด้านความรับผิดชอบต่อสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กรอบแนวคิดสามมิติ ที่นำเสนอ ประกอบด้วย มิติครูผู้สอน มิติสภาพแวดล้อมการเรียนรู้และมิติ การมีส่วนร่วมของชุมชน ซึ่งเห็นว่าการบูรณาการหลักพุทธธรรม โดยเฉพาะไตรสิกขาและสติปัฏฐาน 4 เข้ากับทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาและทฤษฎีพัฒนาการ สามารถสร้างกรอบการพัฒนาครูและเด็กที่สมบูรณ์กว่าการใช้ทฤษฎีใดทฤษฎีหนึ่งเพียงลำพัง

คำสำคัญ: ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครู; จิตสำนึกด้านคุณธรรม; เด็กปฐมวัย; พุทธจิตวิทยา

Abstract

This academic article aims to present a Three-Dimensional Integrative Framework (TDIF) on teacher professional pride and the role of early childhood teachers in cultivating moral consciousness in young children. This framework integrates knowledge from three main sources: Buddhist principles, Western psychological theories, and social capital within the local context.

The article conducts a systematic literature review from domestic and international academic databases, as well as analyzing case studies from model road safety early childhood development centers in Thailand, supported by the Thai Health Promotion Foundation (THPF)

since 2016. The study covers 4 regions, 13 provinces, and 397 early childhood development centers nationwide.

The findings indicate that teacher professional pride is a fundamental factor significantly impacting the quality of early childhood learning experiences. Teachers with high professional pride possess strong intrinsic motivation, a commitment to continuous self-development, and the ability to effectively design learning activities that promote safety awareness, moral awareness, and social responsibility.

The proposed three-dimensional framework comprises the teacher dimension, the learning environment dimension, and the community participation dimension. It was pointed out that integrating Buddhist principles, particularly the Threefold Training (Trisikha) and the Four Foundations of Mindfulness (Satipaṭṭhāna), with cognitive social learning theory and developmental theory can create a more comprehensive framework for teacher and child development than using any single theory in isolation.

Keywords: Teacher Professional Pride; Moral Consciousness; Early Childhood; Buddhist Psychology

บทนำ

การศึกษาในระดับปฐมวัยเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนามนุษย์และสังคม เนื่องจากช่วงอายุ 0–6 ปี เป็นระยะที่สมองมีการพัฒนาอย่างรวดเร็วที่สุดและเป็นระยะที่พฤติกรรมพื้นฐาน ค่านิยม และจิตสำนึกต่าง ๆ ถูกวางรากฐานอย่างถาวร (Shonkoff & Phillips, 2000) นักวิทยาศาสตร์สมองพบว่าในช่วง 3 ปีแรกของชีวิต สมองสร้างเซลล์ประสาทใหม่ในอัตราสูงสุด และรูปแบบการเชื่อมต่อที่เกิดขึ้นในช่วงนี้จะมีผลต่อพัฒนาการทางอารมณ์ สังคม และสติปัญญาตลอดชีวิต ดังนั้นการที่เด็กจะเติบโตเป็นบุคคลที่มีจิตสำนึกที่ดีและรับผิดชอบต่อสังคมได้ รากฐานจึงต้องวางตั้งแต่ในช่วงปฐมวัย องค์การอนามัยโลก (World Health Organization, 2023) ให้ความสำคัญกับการพัฒนาเด็กปฐมวัยในฐานะยุทธศาสตร์สำคัญ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อพิจารณาว่า อุบัติเหตุทางถนนเป็นสาเหตุการเสียชีวิตอันดับ 1 ของเด็กและเยาวชนอายุ 5–29 ปีทั่วโลก ขณะที่ประเทศไทย มีอัตราการเสียชีวิตจากอุบัติเหตุทางถนนสูงเป็นอันดับ 9 ของโลก (กรมควบคุมโรค, 2566)

ในบริบทของสังคมไทย พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตฺโต, 2537) ได้ชี้ให้เห็นว่ารากฐานของปัญหาสังคมมาจากกระบวนการที่ผิดพลาด (มิจฉาทิฏฐิ) ที่มุ่งเน้นแต่การบริโภคนิยม โดยเสนอว่าการพัฒนาสังคมต้องอาศัยหลักพุทธธรรมเป็นพื้นฐานในการพัฒนาบุคคลทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ด้านพฤติกรรม (ศีล) ด้านจิตใจ (สมาธิ) และด้านสติปัญญา (ปัญญา) อย่างประสานกลมกลืน แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับหลักพุทธจิตวิทยาที่มุ่งศึกษาธรรมชาติของจิตใจมนุษย์ เพื่อให้บุคคลสามารถจัดการกับชีวิตได้อย่างมีความสุขและสงบเย็น (พระมหาโสภณ วิจิตตธมโม และพนัทเทพ ณ นคร, 2560) ครูปฐมวัยจึงเป็นบุคลากรที่มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา Bandura (1986) อธิบายว่าการเรียนรู้ส่วนมากเกิดจากการสังเกตและเลียนแบบตัวแบบ (Model) ซึ่งครูเป็นตัวแบบที่สำคัญที่สุด

Day et al. (2006) กล่าวว่า ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครู (Teacher Professional Pride) เป็นองค์ประกอบสำคัญของอัตลักษณ์วิชาชีพครู ที่ขับเคลื่อนความมุ่งมั่น พุ้มเท และสร้างสรรค์ในการจัดประสบการณ์เรียนรู้ งานวิจัยเมตาวิเคราะห์ของ Hattie (2009) ที่ศึกษาปัจจัยกว่า 800 รายการ พบว่าคุณภาพของครูส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ผู้เรียนมากที่สุด (Effect size = 0.57) มากกว่าขนาดชั้นเรียน งบประมาณหรือเทคโนโลยีการศึกษา ในขณะที่ Skaalvik & Skaalvik (2020) ยืนยันว่าความภาคภูมิใจและแรงจูงใจในวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับคุณภาพการสอน และมีความสำคัญยิ่งในยุคที่ครูเผชิญกับภาวะหมดไฟ (Burnout) มากขึ้น



ช่องว่างองค์ความรู้และเหตุผลในการพัฒนารอบ TDIF

แม้ว่างานวิจัยจะให้หลักฐานชัดเจนว่าความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูมีความสำคัญ และหลักพุทธธรรมรวมถึงทฤษฎีจิตวิทยาตะวันตก ต่างมีคุณค่าในการส่งเสริมจิตสำนึกเด็กปฐมวัย แต่จากการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบพบช่องว่างสำคัญ 3 ประการ ดังนี้

ประการแรก ยังขาดกรอบแนวคิดที่บูรณาการความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูเข้ากับกระบวนการปลูกจิตสำนึกเด็กปฐมวัยอย่างเป็นระบบ งานวิจัยส่วนใหญ่ศึกษาตัวแปรเหล่านี้แบบแยกส่วน ไม่ได้อธิบายกลไกการเชื่อมโยงระหว่างกัน (Day et al., 2006; Hargreaves, 1994)

ประการที่สอง ทฤษฎีตะวันตกและหลักพุทธธรรมยังไม่ได้ได้รับการบูรณาการอย่างมีระบบในบริบทการศึกษาปฐมวัยไทย งานวิจัยในประเทศไทยมักใช้ทฤษฎีใดทฤษฎีหนึ่งเป็นหลัก โดยไม่ได้ใช้ประโยชน์จากจุดแข็งของทั้งสองฐานความรู้ร่วมกัน

ประการที่สาม ยังขาดการวิเคราะห์บทบาทของทุนทางสังคมในบริบทท้องถิ่นไทย (อปท. วัด ชุมชน) ในฐานะปัจจัยเสริมการปลูกจิตสำนึกเด็กปฐมวัย โดยเฉพาะการวิเคราะห์กลไกที่ทำให้จิตสำนึกที่ปลูกฝังในห้องเรียน และขยายออกนอกรั้วชุมชนอย่างยั่งยืน

ด้วยเหตุนี้ บทความนี้จึงมุ่งพัฒนารอบแนวคิดสามมิติเชิงบูรณาการ (TDIF) ที่ตอบสนองต่อช่องว่างดังกล่าว โดยผสมผสานมุมมองจากหลักพุทธธรรม ทฤษฎีจิตวิทยาตะวันตก และกรณีตัวอย่างจากศูนย์พัฒนาเด็กเล็กต้นแบบด้านความปลอดภัยทางถนน เพื่อนำไปสู่ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายในการพัฒนาครูปฐมวัยและการปลูกจิตสำนึกที่ดีได้อย่างยั่งยืน

การทบทวนวรรณกรรม

1. ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูในบริบทสากลและไทย

งานวิจัยในระดับสากลให้ความสนใจแนวคิด Teacher Professional Identity อย่างกว้างขวาง Day et al. (2006) ศึกษาอัตลักษณ์ครูในอังกฤษและพบว่า ความภาคภูมิใจในวิชาชีพเป็นองค์ประกอบหลักที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพการสอน Hargreaves (1994) เสนอว่าครูในยุคหลังสมัยใหม่เผชิญกับแรงกดดันที่ทำให้ความภาคภูมิใจในวิชาชีพลดลง แต่ครูที่รักษาความภาคภูมิใจไว้ได้จะมีความสามารถในการสอนและสร้างความสัมพันธ์กับนักเรียนได้ดีกว่า Noddings (1984) เสนอทฤษฎีการดูแลเอาใจใส่ (Ethics of Care) ว่าความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนเป็นหัวใจของการศึกษา และ Deci & Ryan (2000) ยืนยันว่าแรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) ที่เกิดจากความรู้สึกมีความสามารถและมีความหมายในงาน เป็นแรงจูงใจที่ยั่งยืนกว่าแรงจูงใจภายนอก

งานวิจัยร่วมสมัยเสริมมิติใหม่ที่สำคัญ Skaalvik & Skaalvik (2020) ศึกษา พบว่าความภาคภูมิใจในวิชาชีพมีความสัมพันธ์ทางลบกับภาวะหมดไฟ (Burnout) และทางบวกกับความผูกพันต่อวิชาชีพ (Professional Commitment) ผลการสำรวจ TALIS 2018 ของ OECD (2019) ซึ่งครอบคลุมครูใน 48 ประเทศ พบว่าครูที่รายงานว่าตนมีความภาคภูมิใจในวิชาชีพสูงจะมีความพึงพอใจในงานมากกว่า มีการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง และมีผลสัมฤทธิ์ผู้เรียนสูงกว่าอย่างมีนัยสำคัญ

ในบริบทไทย ครูมีรากฐานทางวัฒนธรรมเชื่อมโยงกับแนวคิด ครูคือแม่พิมพ์ของชาติ ซึ่งเป็นอุดมการณ์ที่ส่งเสริมความภาคภูมิใจในวิชาชีพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2562) Bandura (1977) ชี้ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) มีความสัมพันธ์แนบแน่นกับความภาคภูมิใจในวิชาชีพ ครูที่มีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนสูง ส่งผลให้มีความมุ่งมั่นในการพัฒนาตนเองและออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่สร้างสรรค์ สอดคล้องกับแนวคิดของพระพุทธมคณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตโต, 2549) ที่เน้นว่า 'ทนต์ เสน่ห์ มนุสเสสุ' แปลว่า ผู้ที่ฝึกตนแล้วย่อมประเสริฐสุดในหมู่มนุษย์

2. ทฤษฎีพัฒนาการและการปลูกจิตสำนึกในเด็กปฐมวัย

เด็กปฐมวัยอยู่ในขั้นก่อนปฏิบัติการ (Pre-operational Stage) ตาม Piaget (1952) ซึ่งเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง การเล่น และการเลียนแบบเป็นหลัก Erikson (1963) เชื่อว่าเด็กในวัยนี้กำลังพัฒนาความรู้สึกริเริ่ม (Initiative) ซึ่งเป็นรากฐานของจิตสำนึกด้านคุณธรรม Vygotsky (1978) เสริมด้วยแนวคิด Zone of Proximal Development (ZPD) ที่เน้นว่าเด็กเรียนรู้ได้ดีกว่า เมื่อมีครูที่มีความสามารถทำหน้าที่คอยเป็นเสาหลักทางการเรียนรู้ โดยให้การสนับสนุนอย่างเหมาะสมตามระดับพัฒนาการของเด็ก และค่อย ๆ ลดการช่วยเหลือลงเมื่อเด็กสามารถเรียนรู้และปฏิบัติได้ด้วยตนเอง นอกจากนี้ Diamond (2013) พบว่าการพัฒนาทักษะสมอง Executive Functions (EF) ซึ่งประกอบด้วย ความยืดหยุ่นทางความคิดและการควบคุมการยั้งยั้งซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการปลูกจิตสำนึก เพราะเด็กที่มี EF ที่ดีจะสามารถควบคุมพฤติกรรมและกำกับตนเองได้ดีกว่า

3. หลักพุทธธรรมกับการพัฒนาจิตสำนึก

สมเด็จพระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตโต, 2549) เสนอไตรสิกขาเป็นกรอบ การพัฒนามนุษย์แบบองค์รวม ประกอบด้วย ศีล สมาธิ และปัญญา ซึ่งส่งเสริมซึ่งกันและกันอย่างเป็นระบบ เมื่อมีศีลดี จิตใจก็ตั้งมั่น เมื่อจิตใจตั้งมั่น ปัญญาก็เกิดขึ้น และเมื่อมีปัญญารู้จักควบคุมพฤติกรรมให้ถูกต้อง หลักสติปัฏฐาน 4 ที่เน้นการมีสติรู้ตัวทั้งทางกาย เวทนา จิต และธรรม เป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาจิตสำนึก สอดคล้องกับการพัฒนา EF ในจิตวิทยาตะวันตก (พระมหาโสภณ วิจิตรธรรมโม และพนัฑเทพ ณ นคร, 2560) แนวคิดเรื่อง 'กัลยาณมิตร' ในพระพุทธศาสนา ที่มีมิตรผู้มีความดีงาม ชักนำสู่สิ่งที่ดี ยังเป็นกรอบอธิบาย บทบาทครูในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงได้อย่างลึกซึ้ง

4. ทูทางสังคมและการมีส่วนร่วมของชุมชน

ประเวศ วะสี (2542) เสนอว่า วัดคือทูทางสังคมอันยิ่งใหญ่ 7 ประการ ได้แก่ ทูทางปัญญา ศรัทธา วัตถุ บุคลากร ทรัพยากร จิตวิญญาณ และวัฒนธรรม ซึ่งในปัจจุบันศูนย์พัฒนาเด็กเล็กสามารถทำหน้าที่เปรียบเสมือน 'วัด' ในอดีตที่เป็นศูนย์กลางของชุมชน แนวคิดนี้สอดคล้องกับทฤษฎีทูทางสังคมของ Putnam (2000) ที่เน้นว่าเครือข่ายความไว้วางใจและการทำงานร่วมกันเป็นกุญแจสำคัญของการพัฒนาที่ยั่งยืน รวมถึงทฤษฎีระบบนิเวศของ Bronfenbrenner (1979) ที่อธิบายว่าพัฒนาการเด็กได้รับอิทธิพลจากหลายระดับทั้ง ครอบครัว โรงเรียน ชุมชน และนโยบายท้องถิ่น UNESCO (2022) ย้ำว่าการศึกษายุคปัจจุบันต้องอาศัยสัญญาประชาคมใหม่ที่ชุมชนและสถาบันการศึกษาทำงานร่วมกัน ซึ่งสอดคล้องกับโมเดลการมีส่วนร่วมในบริบทไทย

5. การสังเคราะห์เชิงเปรียบเทียบและช่องว่างที่นำไปสู่กรอบ TDIF

เมื่อพิจารณาแนวคิดและทฤษฎีที่ทบทวนมาทั้งหมดอย่างเปรียบเทียบ พบว่าแต่ละทฤษฎีมีจุดแข็งและข้อจำกัดที่แตกต่างกัน ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 การสังเคราะห์เชิงเปรียบเทียบแนวคิดและทฤษฎีหลักที่นำไปสู่กรอบ TDIF

แนวคิด/ทฤษฎี	จุดเน้น	จุดแข็ง	ข้อจำกัด/ช่องว่าง	การบูรณาการใน TDIF
ไตรสิกขา(พุทธธรรม)	พัฒนาบุคคลแบบองค์รวม: ศีล-สมาธิ-ปัญญา	มองมนุษย์แบบครบทุกมิติ มีฐานปฏิบัติชัดเจน	ยังขาดกรอบการนำไปสู่บริบท การศึกษาสมัยใหม่	กรอบพัฒนาครูและเด็กในมิติที่ 1 และ 2 อย่างเป็นระบบ
Bandura(1977, 1986)Social Cognitive Theory	การเรียนรู้จากตัวแบบ (Modeling) และ Self-efficacy	อธิบายกลไกการถ่ายทอด	เน้นปัจเจกบุคคล ไม่ครอบคลุม	กลไก 4 ประการของครูในมิติที่ 1



แนวคิด/ทฤษฎี	จุดเน้น	จุดแข็ง	ข้อจำกัด/ช่องว่าง	การบูรณาการ ใน TDIF
		พฤติกรรมได้ ชัดเจน	บริบทชุมชน- วัฒนธรรมไทย	
Piaget, Vygotsky, Erikson (ทฤษฎี พัฒนาการ)	พัฒนาการตามวัย ZPD การสร้างองค์ ความรู้	อธิบายธรรมชาติ การเรียนรู้เด็กได้ ลึก	แยกส่วนจากกัน ขาดการบูรณาการ กับบริบทคุณธรรม ไทย	ออกแบบ กิจกรรมในมิติ ที่ 2
Putnam (2000) & Bronfenbrenner (1979) (ทุนทางสังคม)	เครือข่ายชุมชน ระบบนิเวศ พัฒนาการ	เน้นความสัมพันธ์ หลายระดับ ยั่งยืน	ไม่ระบุกลไกเฉพาะ สำหรับการพัฒนา จิตสำนึกเด็ก ปฐมวัย	ฐานมิติที่ 3 การมีส่วนร่วม ชุมชน
Day et al. (2006) & Hargreaves (1994) (อัต ลักษณ์ครู)	Professional identity ความ ภาคภูมิใจวิชาชีพ	ชี้ว่าความ ภาคภูมิใจเป็นแรง ขับเคลื่อนสำคัญ	งานวิจัยในบริบท ตะวันตก ยังขาด การเชื่อมกับบริบท ปฐมวัยไทย	แกนกลาง TDIF ทั้งสาม มิติ

จากตารางที่ 1 จะเห็นได้ว่า ไม่มีทฤษฎีใดทฤษฎีหนึ่งที่สามารถอธิบายปรากฏการณ์การปลูกจิตสำนึกเด็กปฐมวัยได้อย่างครบถ้วนและเหมาะสมกับบริบทไทย กรอบ TDIF จึงถูกพัฒนาขึ้นเพื่อตอบสนองต่อช่องว่างเหล่านี้ โดยเฉพาะ กล่าวคือ TDIF ดึงจุดแข็งจากทุกทฤษฎีและบูรณาการเข้าด้วยกันในสามมิติที่ทำงานเชื่อมโยงกัน โดยมีความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูเป็นแกนกลาง

กรอบแนวคิดเชิงบูรณาการ

1. ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครู: มิติพุทธธรรมและจิตวิทยา

ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครู (Teacher Professional Pride) ในบริบทของบทความนี้ หมายถึง สภาวะภายในที่ครูรับรู้คุณค่าและความหมายของบทบาทตนเองอย่างลึกซึ้ง ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) ด้านพุทธิปัญญา: การตระหนักรู้ว่าวิชาชีพครูมีคุณค่าต่อสังคม (2) ด้านอารมณ์: ความรู้สึกพึงพอใจ และมีความสุขในการทำงาน และ (3) ด้านพฤติกรรม: ความมุ่งมั่นในการพัฒนาตนเองและทุ่มเทในการจัดการเรียนรู้ เมื่อพิจารณาจากมุมมองพุทธธรรม ครูที่มีความภาคภูมิใจในวิชาชีพจะมีศีล (ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี) มีสมาธิ (มีสติและสมาธิในการจัดการเรียนรู้) และมีปัญญา (มีความเข้าใจลึกซึ้งในธรรมชาติของเด็ก) (พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต), 2549) พร้อมกันนั้น Bandura (1977) เรื่อง Self-efficacy สนับสนุนว่า ครูที่เชื่อมั่นในความสามารถของตนเองจะแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับความภาคภูมิใจในวิชาชีพ ทำให้เด็กสามารถสังเกตและเรียนรู้จากตัวแบบที่ดีได้

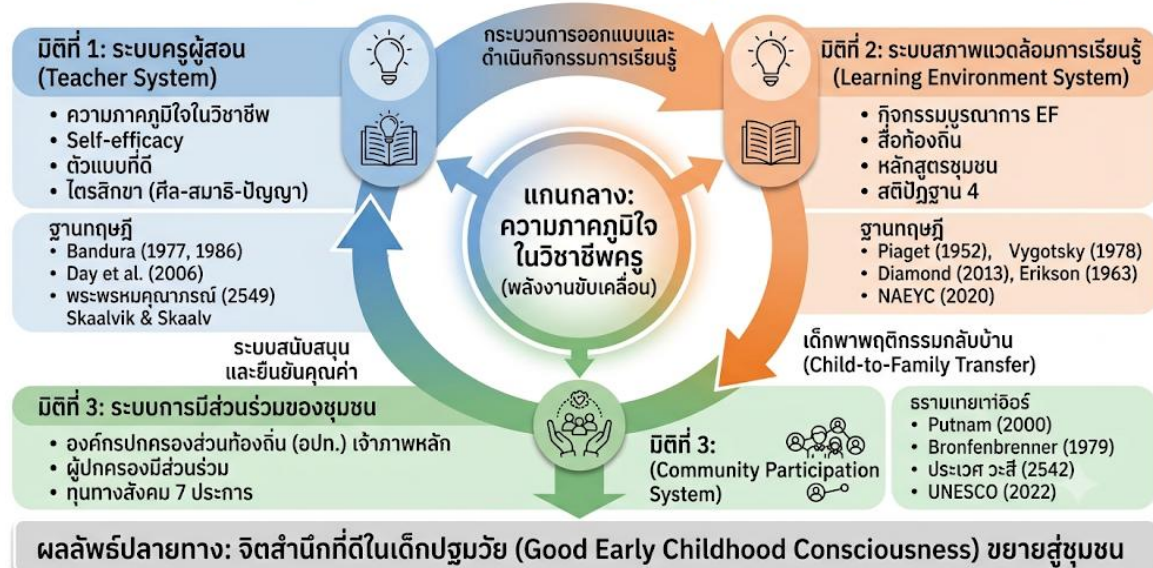
2. กรอบแนวคิดสามมิติ และแผนภาพเชิงแนวคิด

บทความนี้นำเสนอกรอบแนวคิดสามมิติ (Three-Dimensional Integrative Framework: TDIF) ในการปลูกจิตสำนึกเด็กปฐมวัย ซึ่งบูรณาการ 3 ระบบหลัก ได้แก่ มิติที่ 1 ระบบครูผู้สอน มิติที่ 2 ระบบสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ และมิติที่ 3 ระบบการมีส่วนร่วมของชุมชน โดยทั้ง 3 มิติ ต้องทำงานประสานสอดคล้องกันจึงจะเกิดผลอย่างยั่งยืนดัง แสดงรายละเอียดในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 กรอบแนวคิดสามมิติเชิงบูรณาการ(TDIF)ในการปลูกจิตสำนึกเด็กปฐมวัย

มิติ	องค์ประกอบ	ฐานทฤษฎี
มิติที่1 ครูผู้สอน	ความภาคภูมิใจในวิชาชีพ, Self-efficacy, ตัวแบบที่ดี, ไตรสิกขา (ศีล-สมาธิ-ปัญญา)	Bandura (1977, 1986), Day et al. (2006), พระพรหมคุณาภรณ์ (2549) Skaalvik & Skaalv
มิติที่ 2 สภาพแวดล้อมการเรียนรู้	กิจกรรมบูรณาการ EF, สื่อท้องถิ่น, หลักสูตรชุมชน, สติปัญญาฐาน 4	Piaget (1952), Vygotsky (1978), Diamond (2013), Erikson (1963) , NAEYC (2020)
มิติที่ 3 การมีส่วนร่วมชุมชน	องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น(อปท.) เจ้าภาพหลัก, ผู้ปกครองมีส่วนร่วม, เครือข่ายภาคี, ทูตทางสังคม 7 ประการ	Putnam (2000), Bronfenbrenner (1979), ประเวศ วะสี (2542), UNESCO (2022)

จิตสำนึกที่ดีในเด็กปฐมวัย (TDIF): กรอบแนวคิดเชิงบูรณาการและการขยายผลสู่ชุมชน



แผนภาพที่ 1 แสดงโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงระบบของกรอบ TDIF โดยในแกนกลางคือ ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครู ที่ทำหน้าที่เป็นพลังงานขับเคลื่อน (Driving Force) ทั้งสามมิติ มิติที่ 1 (ครูผู้สอน) เชื่อมต่อโดยตรงกับมิติที่ 2 (สภาพแวดล้อมการเรียนรู้) ผ่านกระบวนการออกแบบและดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ มิติที่ 2 เชื่อมต่อกับมิติที่ 3 (การมีส่วนร่วมของชุมชน) ผ่านกลไก เด็กพาพฤติกรรมกลับบ้าน (Child-to-Family Transfer) ส่วนมิติที่ 3 ส่งผลย้อนกลับมาเสริมมิติที่ 1 ผ่านระบบสนับสนุนและยืนยันคุณค่าที่ชุมชนมอบให้ครู ผลลัพธ์ปลายทางคือ จิตสำนึกที่ดีในเด็กปฐมวัย ซึ่งขยายสู่ชุมชนผ่านกลไกสามระดับกรอบแนวคิดสามมิตินี้ชี้ให้เห็นว่าการปลูกจิตสำนึกที่ดีในเด็กปฐมวัยไม่สามารถเกิดขึ้นได้จากมิติใดมิติหนึ่งเพียงลำพัง แต่ต้องอาศัยการทำงานประสานสอดคล้องกันของทั้ง 3 ระบบ โดยมีความภาคภูมิใจในวิชาชีพ ครูเป็นแกนกลางเชื่อมประสานทุกมิติ



บทบาทของครูในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลง

ความสำเร็จของการปลูกจิตสำนึกที่ดีในเด็กปฐมวัย ขึ้นอยู่กับครูในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลง (Change Agent) จากแนวคิดของ Bandura (1986) ว่าด้วยทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา สามารถอธิบายกลไกที่ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูส่งผลต่อการปลูกจิตสำนึกในเด็กได้ 4 ประการ ได้แก่

ประการที่ 1 ด้านการเป็นตัวแบบ (Modeling) ครูที่มีความภาคภูมิใจในวิชาชีพแสดงพฤติกรรมเชิงบวกอย่างสม่ำเสมอ เช่น ปฏิบัติตามกฎหมายอย่างเคร่งครัด แสดงความเมตตา การมีน้ำใจต่อผู้อื่น ทำให้เด็กสามารถสังเกตและเลียนแบบพฤติกรรมที่พึงประสงค์ได้อย่างเป็นธรรมชาติ ประการที่ 2 ด้านการสร้างแรงจูงใจครูที่ภูมิใจในวิชาชีพมีความสามารถสร้างแรงจูงใจให้เด็กผ่านกิจกรรมที่สนุกสนานมีความหมาย เช่น กิจกรรมหุ่นน้อยนักสะสมแต้ม, ธนาคารความดี และการใช้ศิลปะพื้นบ้านอย่างหนังตะลุง และบทเพลงหมอลำ รำมโนราห์เป็นสื่อการสอน ประการที่ 3 ด้านการกำกับตนเอง (Self-regulation) ครูที่ภูมิใจในวิชาชีพออกแบบสภาพแวดล้อมที่เอื้อให้เด็กฝึกการกำกับตนเอง สอดคล้องกับพุทธพจน์ 'อดตนา โจทยตตานํ ปฏิโมเสกอดตนา' (จงเตือนตนด้วยตนเอง) (พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต), 2549) และประการที่ 4 ด้านการรับรู้ความสามารถของตนเอง ครูส่งเสริมให้เด็กรับรู้ว่าคุณสมบัติที่สามารถทำสิ่งที่ถูกต้องและปลอดภัยได้ สร้างความเชื่อมั่นในตนเองตั้งแต่เยาว์วัย (Bandura, 1977)

การวิเคราะห์กรณีตัวอย่าง: ศูนย์พัฒนาเด็กเล็กต้นแบบด้านความปลอดภัยทางถนน

1. บริบทและผลลัพธ์

โครงการศูนย์พัฒนาเด็กเล็กต้นแบบด้านความปลอดภัยทางถนน ได้รับการสนับสนุนจากกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ(สสส.) (2566) ดำเนินการตั้งแต่วันที่ 1 (พ.ศ. 2559–2561) จนถึงระยะที่ 4 (พ.ศ. 2566–2568) ครอบคลุมพื้นที่ 4 ภูมิภาค 13 จังหวัด จำนวน 397 ศูนย์พัฒนาเด็กเล็กทั่วประเทศ ผลลัพธ์ที่เป็นรูปธรรมได้แก่ จำนวนการสวมหมวกนิรภัยในเด็กเล็กที่เดินทางมาด้วยรถจักรยานยนต์กับผู้ปกครอง มีอัตราเพิ่มขึ้นจากร้อยละ 2 เป็นร้อยละ 100 ในศูนย์พัฒนาเด็กเล็กต้นแบบ และครูต้นแบบด้านความปลอดภัยทางถนนจำนวน 185 คน มีอัตราการสวมหมวกนิรภัยของครูร้อยละ 100 และผู้ปกครองเฉลี่ยร้อยละ 84 ซึ่งการจัดการเรียนรู้มี 2 รูปแบบ คือ แผนการจัดกิจกรรมบูรณาการ 6 กิจกรรมหลัก และหลักสูตรท้องถิ่น 11 หน่วย 22 เรื่อง ตลอดจนนวัตกรรมท้องถิ่นที่โดดเด่น เช่น กองทุนขยะเพื่อ หมวกกันน็อก ธนาคารหมวกกันน็อก และธรรมนูญหมู่บ้านเพื่อนโยบายตำบลขับขี่ปลอดภัย (กรมควบคุมโรค, 2566)

2. การวิเคราะห์เชิงทฤษฎี

กรณีตัวอย่างนี้ยืนยันกรอบแนวคิดสามมิติในหลายประการ ในมิติที่ 1 ครูผู้สอน ที่เข้าร่วมโครงการมีความภาคภูมิใจในวิชาชีพสูงขึ้น เนื่องจากได้รับการพัฒนาศักยภาพและมีระบบเครือข่าย ครูแม่ข่าย-ลูกข่าย สอดคล้องกับ งานวิจัยของ Day et al. (2006) ที่พบว่า การที่ครูรู้สึกว่าคุณสมบัติที่ตนเองสร้างขึ้นแตกต่างได้เป็นแหล่งสำคัญของความภาคภูมิใจ ในมิติที่ 2 สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ ที่มีการออกแบบกิจกรรม 11 หน่วย 22 เรื่อง สะท้อนทฤษฎีของ Vygotsky (1978) เรื่อง ZPD และการออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสม กับพัฒนาการตาม Piaget (1952) ในมิติที่ 3 การมีส่วนร่วมของชุมชน กับบทบาทขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น(อปท.) ผู้ปกครอง และพระสงฆ์ในการเสริมสร้างจิตสำนึก ยืนยันทฤษฎีทุนทาง สังคมของ Putnam (2000) และแนวคิดของประเวศ วะสี (2542) ว่าศูนย์พัฒนาเด็กเล็กสามารถทำหน้าที่ แทนวัดในฐานะ ศูนย์กลางชุมชนได้

3. การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์: ปัจจัยแห่งความสำเร็จ ข้อจำกัด และเงื่อนไขการประยุกต์ใช้

การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ของกรณีตัวอย่างนี้ ชี้ให้เห็นปัจจัยแห่งความสำเร็จ ข้อจำกัด และเงื่อนไขที่ควรพิจารณาหากจะนำกรอบ TDIF ไปประยุกต์ใช้ในบริบทอื่น ดังนี้



ปัจจัยแห่งความสำเร็จ (Success Factors) ประการแรก การสร้างเครือข่ายครูแม่ข่าย ครูลูกข่ายทำให้เกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ (Professional Learning Community) ที่เอื้อต่อการรักษาและต่อยอดความภาคภูมิใจในวิชาชีพ ประการที่สอง การบูรณาการหลักพุทธธรรมผ่านกิจกรรมที่สนุกสนาน ไม่ใช่การสอนแบบท่องจำ ทำให้เด็กเรียนรู้จิตสำนึกผ่านประสบการณ์จริง ประการที่สาม บทบาทนำของ อปท. ที่มีทั้งอำนาจหน้าที่และงบประมาณ ทำให้นโยบายท้องถิ่นมีผลบังคับใช้จริงและยั่งยืน ประการที่สี่ การสร้างบันทึกความร่วมมือ (MOU) ระหว่างศูนย์พัฒนาเด็กเล็กกับผู้ปกครองสร้างพันธสัญญาร่วมที่วัดผลและตรวจสอบได้

ข้อจำกัด (Limitations) กรณีตัวอย่างนี้ เน้นจิตสำนึกด้านความปลอดภัยทางถนนซึ่งวัดผลได้ง่าย เช่น จำนวนการสวมหมวกกันน็อก แต่การปลูกจิตสำนึกด้านคุณธรรมในมิติอื่น เช่น ความซื่อสัตย์ ความเมตตา อาจวัดผลได้ยากกว่าและมีตัวชี้วัดที่ซับซ้อนมากขึ้น ประการที่สอง ยังขาดการติดตามผลระยะยาว (Longitudinal Follow-up) เพื่อยืนยันว่าจิตสำนึกที่ปลูกฝังในวัยเด็กยังคงอยู่และส่งผลต่อพฤติกรรมไปถึงวัยผู้ใหญ่ ประการที่สาม ต้นทุนในการพัฒนาครูต้นแบบและระบบเครือข่ายอาจเป็นข้อจำกัดสำหรับ อปท. ขนาดเล็กที่มีงบประมาณจำกัด

เงื่อนไขสำหรับการประยุกต์ใช้ (Conditions for Application): กรอบ TDIF จะได้ผลดีที่สุดเมื่อมีเงื่อนไข 4 ประการ ได้แก่ (1) ครูมีโอกาสพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องและมีระบบสนับสนุนทางวิชาชีพ (2) มีการกำหนดตัวชี้วัดความสำเร็จของจิตสำนึกที่วัดผลได้ก่อนเริ่มดำเนินการ (3) มีผู้นำชุมชน (อปท. ผู้ปกครอง พระสงฆ์ ผู้นำผู้บริหารท้องถิ่น) ที่เข้าใจและสนับสนุนแนวทาง TDIF อย่างแข็งขัน และ (4) กิจกรรมการเรียนรู้ต้องบูรณาการกับวัฒนธรรมและบริบทท้องถิ่นเพื่อให้เด็กเห็นความหมายในชีวิตจริง

4. การมีส่วนร่วมของชุมชนและองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น

การปลูกจิตสำนึกที่ดีในเด็กปฐมวัยจะประสบความสำเร็จอย่างยั่งยืนได้ ต้องอาศัยระบบนิเวศการเรียนรู้ (Learning Ecosystem) ที่ครอบคลุมทั้งสถานศึกษา ครอบครัว และชุมชน ตามทฤษฎีระบบนิเวศของ Bronfenbrenner (1979) ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญ ได้แก่ บทบาทของ อปท. ในฐานะเจ้าภาพหลักที่มีทั้งอำนาจหน้าที่และงบประมาณ การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชนในการจัดการจุดเสี่ยง และการสร้างข้อตกลงร่วมกัน (MOU) ระหว่างศูนย์พัฒนาเด็กเล็กกับผู้ปกครอง แนวคิดนี้สอดคล้องกับหลักการที่พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตโต, 2540) เสนอไว้เกี่ยวกับบทบาทของสถาบันสงฆ์ในการพัฒนาสังคมไทย ที่วัดเคยเป็นศูนย์กลางของชุมชนในทุกด้าน ดังที่ประเวศ วะสี (2542) ได้อธิบายว่า วัดคือทุนทางสังคมอันยิ่งใหญ่ 7 ประการ ศูนย์พัฒนาเด็กเล็กในปัจจุบันก็สามารถสร้างทุนทางสังคมเหล่านี้ได้เช่นกัน ผ่านครูผู้ภาคภูมิใจในวิชาชีพทำหน้าที่เป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลงในชุมชน

องค์ความรู้ใหม่จากการศึกษา

จากการสังเคราะห์แนวคิดและกรณีตัวอย่างในบทความนี้ ผู้ศึกษาได้ค้นพบองค์ความรู้ใหม่ที่สำคัญ 3 ประการ ดังนี้

ประการที่ 1 กรอบแนวคิดสามมิติ TDIF พุทธจิตวิทยาประยุกต์สู่การศึกษาปฐมวัย' กรอบ TDIF ที่นำเสนอในบทความนี้เป็นองค์ความรู้ใหม่ที่บูรณาการหลักพุทธธรรม ทฤษฎีจิตวิทยาตะวันตกและทุนทางสังคมไว้ในกรอบเดียวกันอย่างเป็นระบบ โดยมีจุดแข็งสำคัญ คือการมองครูเป็นแกนกลาง (Teacher-centric) แต่ไม่ละทิ้งมิติสังคมและชุมชน ซึ่งต่างจากทฤษฎีตะวันตกที่มักเน้นมิติใดมิติหนึ่ง กรอบ TDIF ยังชี้ให้เห็นว่า ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูไม่ใช่แค่ความรู้สึก แต่เป็นกลไกเชิงระบบที่เชื่อมต่อทั้ง 3 มิติเข้าหากัน

ประการที่ 2 ครูในฐานะ กัลยาณมิตรเชิงระบบ แนวคิดใหม่ที่บทความนี้ นำเสนอคือการนิยาม คำว่า 'กัลยาณมิตร' ในพระพุทธศาสนาใหม่ในบริบทการศึกษาปฐมวัย ว่าไม่ใช่เพียงครูคนเดียว แต่หมายถึงระบบ

กัลยาณมิตรที่ประกอบด้วยครู ผู้ปกครอง ชุมชน และ อบต. ทำงานประสานกัน แนวคิดนี้เปิดมุมมองใหม่ในการพัฒนาครูว่าต้องพัฒนาทั้งระบบนิเวศ ไม่ใช่เพียงเฉพาะตัวครูแต่ละคน

ประการที่ 3 แบบจำลองความสำเร็จ จากห้องเรียนสู่วัฒนธรรมชุมชน กรณีตัวอย่างจากโครงการที่สนับสนุนโดยกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ(สสส.) แสดงให้เห็นว่าจิตสำนึกที่ปลูกฝังในห้องเรียน สามารถขยายลูกกลมออกนอกรั้วศูนย์พัฒนาเด็กเล็กไปสู่ชุมชนได้ ผ่านกลไก 3 ระดับ ได้แก่ (1) เด็กพาพฤติกรรมกลับบ้าน (Child-to-Family Transfer) (2) ครูแม่ข่ายถ่ายทอดสู่ครูลูกข่าย(Teacher-Network Diffusion) และ(3) ชุมชนสร้างนโยบายท้องถิ่น (Community Policy Formation) แบบจำลอง สามระดับนี้ เป็นข้อค้นพบใหม่ ที่สามารถนำไปปรับใช้กับการปลูกจิตสำนึกด้านอื่น ๆ เช่น จิตสำนึก ด้านสิ่งแวดล้อม คุณธรรม หรือสุขภาวะในมิติอื่น ๆ



ภาพที่ 2 พลังแห่งความภูมิใจในวิชาชีพครู

สรุป

ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูเป็นปัจจัยรากฐานที่ขาดไม่ได้ในการปลูกจิตสำนึกที่ดีในเด็กปฐมวัย เพราะครูที่ภาคภูมิใจในวิชาชีพจะมีแรงจูงใจภายในที่แข็งแกร่ง พร้อมทุ่มเทออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ และสามารถเป็นตัวอย่างที่ดีแก่เด็กในพฤติกรรมของชีวิต กรอบแนวคิดสามมิติ TDIF ที่บูรณาการหลักพุทธธรรมเข้ากับทฤษฎีจิตวิทยาตะวันตกและทุนทางสังคม ได้รับการยืนยันจากกรณีตัวอย่างโครงการศูนย์พัฒนาเด็กเล็กต้นแบบด้านความปลอดภัยทางถนนที่ประสบความสำเร็จอย่างเป็นรูปธรรม ด้วยอัตราการสวมหมวกนิรภัยของเด็กเล็กที่เพิ่มขึ้นจากร้อยละ 2 สู่ร้อยละ 100 ในศูนย์ต้นแบบ

การบูรณาการหลักไตรสิกขาและสติปัญญา 4 เข้ากับทฤษฎีของ Bandura (1977; 1986), Piaget (1952), Erikson (1963) และ Vygotsky (1978) เปิดมุมมองใหม่ว่าการพัฒนาจิตสำนึกในเด็กต้องมองอย่างองค์รวม ทั้งพฤติกรรม จิตใจ และปัญญา ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางพุทธธรรมและหลักการพัฒนาเด็กในระดับสากล ตามแนว NAEYC (2020) และ UNESCO (2022) ความสำเร็จที่ยั่งยืนจำเป็นต้องอาศัยระบบนิเวศการเรียนรู้ที่ครอบคลุมทั้งครู ครอบครัว ชุมชน และ อบต. ทำงานร่วมกันอย่างมีทิศทาง

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย ควรส่งเสริมระบบพัฒนาศูนย์ปฐมวัยที่เน้นสร้างความภาคภูมิใจในวิชาชีพผ่านเครือข่ายครูแม่ข่าย ครูลูกข่าย นักวิชาการด้านการศึกษา และควรบูรณาการหลักพุทธธรรมโดยเฉพาะ ไตรสิกขาเข้ากับหลักสูตรพัฒนาศูนย์อย่างเป็นระบบ ควรให้ อบต. เป็นเจ้าภาพหลักขับเคลื่อนงานพัฒนาจิต สำนึกเด็กปฐมวัย



และควรมีการวิจัยติดตามผลระยะยาว เพื่อประเมินว่าจิตสำนึกที่ปลูกฝังในวัยเด็กยังคงอยู่ และส่งผลต่อพฤติกรรมในวัยผู้ใหญ่ได้มากน้อยเพียงใด

บทความนี้หวังว่าจะเป็นแรงบันดาลใจให้นักการศึกษา ผู้กำหนดนโยบาย และชุมชน ร่วมกันลงทุน ในการพัฒนาครุปฐมวัยอย่างจริงจัง เพื่อสร้างพลเมืองรุ่นใหม่ที่มีจิตสำนึกดี รับผิดชอบต่อตนเองและสังคม และเป็นกำลังสำคัญของสังคมต่อไปดังแสดงในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายและหน่วยงานรับผิดชอบ

ข้อเสนอแนะ	หน่วยงานรับผิดชอบ	ระยะเวลา
พัฒนาระบบเครือข่ายครูแม่ข่าย-ลูกข่าย ระดับชาติ บูรณาการหลักพุทธธรรมในการสร้างความภาคภูมิใจวิชาชีพ	กระทรวงศึกษาธิการ, สำนักงานเลขา ศุภสภา และ สสส.	1–2 ปี
บูรณาการหลักพุทธธรรม (ไตรสิกขา) และกรอบ TDIF ในหลักสูตรพัฒนาครุปฐมวัย	มหาวิทยาลัยราชภัฏ, มจร., คณะครู ศาสตราจารย์มหาวิทยาลัยต่างๆ	3–5 ปี
ส่งเสริมบทบาท อปท. ขับเคลื่อนพัฒนาจิตสำนึกเด็ก ผ่านกลไกงบประมาณและ MOU ชุมชน	กรมส่งเสริมการปกครองท้องถิ่น	3–5 ปี
จัดทำแผนภาพ TDIF และสื่อเผยแพร่สำหรับครุปฐมวัยทั่วประเทศ	สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) และ สสส.	1–3 ปี
วิจัยติดตามผลระยะยาว (Longitudinal Study) เพื่อประเมินผลกระทบระยะยาว	สำนักวิจัยการศึกษา, สวรส., หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง	5–10 ปี

บทความนี้หวังว่าจะเป็นแรงบันดาลใจให้นักการศึกษา ผู้กำหนดนโยบาย และชุมชนร่วมกันลงทุนในการพัฒนาครุปฐมวัยอย่างจริงจัง เพื่อสร้างพลเมืองรุ่นใหม่ที่มีจิตสำนึกดี รับผิดชอบต่อตนเองและสังคม และเป็นกำลังสำคัญของประเทศต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- กรมควบคุมโรค. (2566). รายงานสถานการณ์อุบัติเหตุทางถนนในประเทศไทย พ.ศ. 2566. นนทบุรี: กระทรวงสาธารณสุข.
- ประเวศ วะสี. (2542). วัดคือทุนทางสังคมอันยิ่งใหญ่. *เสถียรธรรม*, 40(มกราคม-เมษายน), 21–25.
- พระธรรมปิฎก (ป. อ. ปยุตโต). (2537). *พุทธวิธีแก้ปัญหาเพื่อศตวรรษที่ 21* (พิมพ์ครั้งที่ 7). กรุงเทพฯ: มูลนิธิพุทธธรรม.
- พระธรรมปิฎก (ป. อ. ปยุตโต). (2540). *กระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคนสู่ประชาธิปไตย* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: มูลนิธิพุทธธรรม.
- พระเทพเวที (ประยุทธ์ ปยุตโต). (2531). *เพื่ออนาคตของการศึกษาไทย*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- พระมหาโสภณ วิจิตตธมโม และ พันเทพ ณ นคร. (2560). พุทธจิตวิทยากับการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมมนุษย์ตามหลักสติปัญญาฐาน 4. *วารสารพุทธจิตวิทยา*, 2(2), 59–72.
- พระพรหมคุณาภรณ์ (ป. อ. ปยุตโต). (2549). *พุทธธรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 20). กรุงเทพฯ: สหธรรมิก.
- สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ. (2566). *รายงานโครงการศูนย์พัฒนาเด็กเล็กต้นแบบสู่ตำบลถนนปลอดภัย ปี พ.ศ. 2565–2566*. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ.

- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2562). *รายงานการศึกษาไทย พ.ศ. 2562*. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York, NY: W. W. Norton.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice: A position statement*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminist approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris, France: OECD Publishing.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International Universities Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching: A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris, France: UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- World Health Organization. (2023). *Global status report on road safety 2023*. Geneva, Switzerland: WHO Press.
-