

Academic Article

HOME LITERACY ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH DYSLLEXIA

สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่าน

Received: October 13, 2025

Revised: December 29, 2025

Accepted: January 8, 2026

Natwipa Wanicharoen^{1*}

ณัฐวิภา วาณิชย์เจริญ^{1*}

¹Faculty of Associated Medical Sciences, Chiang Mai University

¹คณะเทคนิคการแพทย์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

*Corresponding Author, E-mail: natwipa.w@cmu.ac.th

Abstract

Dyslexia is a neurodevelopmental disorder classified as a learning disability and it is the most identified learning difficulty among school-aged children. Diagnosis typically occurs after children enter formal schooling, most often at the elementary level. The home literacy environment constitutes a foundational context that plays a crucial role in stimulating cognitive processes, language use, and the integration of learning experiences, which serve as the basis for cognitive development, higher-order learning, and the continuous development of reading skills. The home literacy model explains parent-child interactions through both informal literacy activities, which emphasize language experience and meaning, and formal literacy activities, which focus on the explicit and goal-directed development of reading and writing skills. Key factors associated with children's literacy learning include parental literacy beliefs, parental education level, parental involvement, and the availability of home literacy resources. A review of the literature indicates that the home literacy environment plays a significant role in supporting the development of reading skills in children with dyslexia, particularly through shared reading activities that enhance vocabulary growth and language comprehension. However, within the Thai context, empirical studies directly addressing this issue remain limited. Therefore, this article aims to review and synthesize the existing literature on home literacy environments for children with dyslexia and to propose guidelines for promoting effective home literacy environments that are appropriate to the social and cultural context of Thailand to support the reading development of this population effectively.

Keywords: Home Literacy Environment, Children, Dyslexia

บทคัดย่อ

ความบกพร่องด้านการอ่านเป็นความผิดปกติของพัฒนาการทางระบบประสาทที่จัดอยู่ในกลุ่มความบกพร่องทางการเรียนรู้ และเป็นภาวะที่พบได้บ่อยที่สุดในเด็กวัยเรียน โดยการวินิจฉัยมักเกิดขึ้นภายหลังที่เด็กเข้าสู่ระบบการศึกษาอย่างเป็นทางการในระดับประถมศึกษา สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านถือเป็นบริบทพื้นฐานที่มีบทบาทสำคัญต่อการกระตุ้นการคิด การใช้ภาษา และการเชื่อมโยงประสบการณ์การเรียนรู้ ซึ่งเป็นรากฐานของพัฒนาการทางสติปัญญา การเรียนรู้ระดับสูง และการพัฒนาทักษะการอ่านอย่างต่อเนื่อง แบบจำลองสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านอธิบายปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ปกครอง และเด็กผ่านกิจกรรมการเรียนรู้หนังสือทั้งแบบไม่เป็นทางการ ซึ่งเน้นประสบการณ์ทางภาษาและความหมาย และแบบเป็นทางการ ซึ่งมุ่งพัฒนาทักษะการอ่านและการเขียนอย่างมีเป้าหมายชัดเจน ปัจจัยสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้หนังสือของเด็ก ได้แก่ ความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนรู้หนังสือของผู้ปกครอง ระดับการศึกษาของผู้ปกครอง การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง และความพร้อมของทรัพยากรการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน จากการวิเคราะห์วรรณกรรมพบว่าสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านมีบทบาทอย่างยิ่งต่อการพัฒนาทักษะการอ่านของเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่าน โดยเฉพาะกิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกันซึ่งช่วยเสริมสร้างคลังคำศัพท์และความเข้าใจภาษา อย่างไรก็ตาม ในบริบทประเทศไทยยังขาดงานวิจัยที่มุ่งศึกษาประเด็นดังกล่าวโดยตรง บทความวิชาการนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อรวบรวมและวิเคราะห์วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่าน และนำเสนอแนวทางการส่งเสริมสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านที่เหมาะสมกับบริบททางสังคมและวัฒนธรรมไทย เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้และพัฒนาการด้านการอ่านของเด็กกลุ่มนี้อย่างมีประสิทธิภาพ

คำสำคัญ: สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน เด็ก ความบกพร่องด้านการอ่าน

บทนำ (Introduction)

ทักษะการรู้หนังสือเป็นรากฐานสำคัญของการเรียนรู้ทางวิชาการ ซึ่งประกอบด้วยทั้งทักษะการถอดรหัสคำและการทำความเข้าใจภาษา โมเดลการอ่าน เช่น “มุมมองการอ่านแบบเรียบง่าย” (Simple view of reading) ของ Gough and Tunmer (1986) และเชื่อกแห่งการอ่านของ Scarborough (2001) สะท้อนให้เห็นว่า การอ่านอย่างมีประสิทธิภาพเกิดจากการบูรณาการทักษะสองมิติอย่างสมดุล อย่างไรก็ตามเด็กจำนวนหนึ่งประสบภาวะความบกพร่องด้านการอ่าน (Dyslexia) ซึ่งแม้จะมีระดับสติปัญญาปกติ แต่กลับมีความยากลำบากในการจดจำคำ การสะกด และการถอดรหัส ส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่านและการเรียนรู้ในระยะยาว งานวิจัยจำนวนมากชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาทักษะการอ่านมิได้ขึ้นอยู่กับโรงเรียนเพียงอย่างเดียว แต่ยังได้รับอิทธิพลอย่างมากจากสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน โดยเฉพาะในช่วงปฐมวัยที่เด็กเริ่มสะสมทักษะการรู้หนังสือขั้นต้น สภาพแวดล้อมดังกล่าวครอบคลุมทั้งความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนรู้หนังสือของผู้ปกครอง ระดับการศึกษาของผู้ปกครอง การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง และความพร้อมของทรัพยากรการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน ซึ่งมีผลต่อทั้งพัฒนาการด้านภาษาและความพร้อมทางวิชาการ

การวิเคราะห์วรรณกรรมฉบับนี้มุ่งอธิบายและสังเคราะห์บทบาทของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านต่อพัฒนาการด้านการอ่านของเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่าน โดยพิจารณาจากและปัจจัยที่เกี่ยวข้องในหลายมิติ อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาในบริบทของประเทศไทยยังไม่ปรากฏงานวิจัยที่มุ่งศึกษาประเด็นดังกล่าวโดยตรง ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงช่องว่างทางองค์ความรู้ที่จำเป็นต้องได้รับการศึกษาเพิ่มเติมอย่างเป็นระบบและลึกซึ้ง ภายใต้บริบททางสังคมและวัฒนธรรมไทย ทั้งนี้ เพื่อสนับสนุนการพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการอ่านและการจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านให้มีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับบริบทของประเทศไทยในระยะยาว

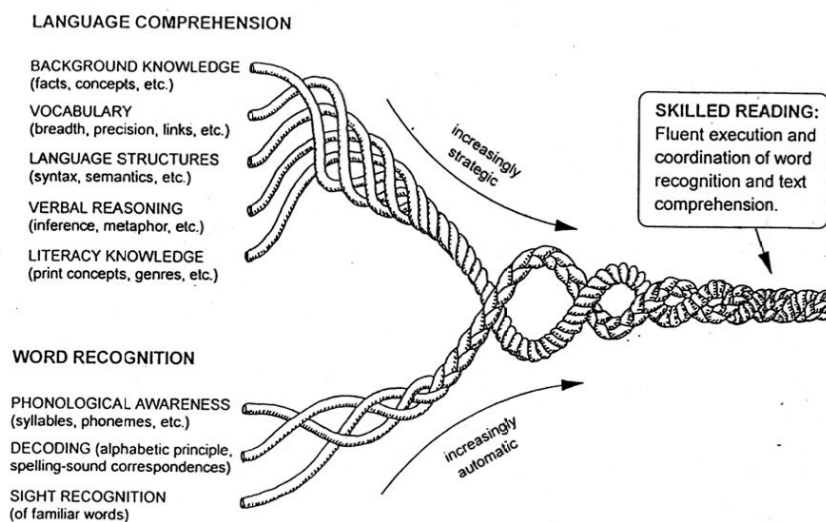
ทักษะการรู้หนังสือ

ทักษะการรู้หนังสือ (Literacy skill) เป็นกระบวนการที่มีความซับซ้อน ซึ่งต้องอาศัยการบูรณาการของทักษะหลากหลายที่สามารถจัดแบ่งออกเป็นสองมิติสำคัญ ได้แก่ ทักษะการถอดรหัสคำของการอ่าน เช่น ภาพพิมพ์ (Print) และทักษะด้านความเข้าใจภาษา (Language comprehension) ทั้งสองแนวทางนี้ได้รับการต่อยอดอย่างชัดเจนในโมเดลการอ่านที่อธิบายกระบวนการอ่านอย่างมีทักษะ เช่น “มุมมองการอ่านแบบเรียบง่าย” (Simple view of reading) ของ Gough and Tunmer (1986) ซึ่งเสนอว่า ความเข้าใจในการอ่านเกิดจากผลคูณระหว่างความสามารถในการถอดรหัสคำกับความเข้าใจทางภาษา Scarborough (2001) ได้นำเสนอแบบจำลองการอ่านที่อธิบายผ่านการเปรียบเทียบเชือกแห่งการอ่าน (Figure 1) ซึ่งประกอบด้วย “สาย” สองเส้น โดยแต่ละสายแทนกลุ่มทักษะสำคัญที่หลอมรวมกันเป็นความสามารถในการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพ สายแรกคือ ทักษะการถอดรหัสคำ (Word recognition skills) ซึ่งประกอบด้วย การตระหนักรู้เกี่ยวกับหน่วยเสียง (Phonological awareness) ความสามารถในการถอดรหัสคำ (Decoding) และการจดจำคำด้วยการมองเห็นโดยอัตโนมัติ (Automatic or sight word recognition) ส่วนอีกสายหนึ่งคือ ทักษะด้านความเข้าใจภาษา (Language comprehension skills) ซึ่งประกอบด้วย ความรู้พื้นฐาน (Background knowledge) ความเข้าใจโครงสร้างทางภาษา (Language Structures) ความรู้คำศัพท์ (Vocabulary) ความสามารถในการใช้เหตุผลเชิงวาจา (Verbal reasoning) และความรู้ด้านการรู้หนังสือ (Literacy knowledge) แบบจำลองดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาทักษะการอ่านต้องอาศัยการบูรณาการทั้งทักษะการถอดรหัสและทักษะด้านความเข้าใจภาษาอย่างสอดประสาน เพื่อให้การอ่านนำไปสู่ความเข้าใจและการใช้ประโยชน์ทางวิชาการอย่างเต็มศักยภาพ

Figure 1

The reading rope

เชือกแห่งการอ่าน



ที่มา: Scarborough (2001)

เป้าหมายสูงสุดของการอ่านคือการที่เด็กสามารถทำความเข้าใจเนื้อหาที่อ่านได้อย่างถูกต้องและลึกซึ้งหรือที่เรียกว่า ความเข้าใจในการอ่าน (Reading comprehension) ความสามารถดังกล่าวมิได้เกิดขึ้นโดยลำพัง หากแต่ต้องอาศัยการบูรณาการของทั้งทักษะการถอดรหัสคำเพื่อให้สามารถเข้าถึงสัญลักษณ์ตัวอักษรและเสียงได้อย่างมีประสิทธิภาพ และทักษะการทำ

ความเข้าใจภาษาเพื่อเชื่อมโยงความหมาย วิเคราะห์ ตีความ และสร้างความเข้าใจต่อข้อความที่ปรากฏในงานเขียน ดังนั้นการอ่านที่นำไปสู่การเรียนรู้และการใช้ประโยชน์เชิงวิชาการจึงต้องพึ่งพาการทำงานประสานกันของทั้งสองทักษะอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ (Hoover & Gough, 1990)

ความบกพร่องด้านการอ่าน

ความบกพร่องด้านการอ่าน (Dyslexia) เป็นโรคที่มีความผิดปกติของพัฒนาการและระบบ ประสาท (Neurodevelopmental disorder) ที่มีลักษณะเป็นความบกพร่องทางการเรียนรู้ (Learning disability) และถือเป็นภาวะที่พบได้บ่อยที่สุดในเด็กวัยเรียน (Peterson & Pennington, 2015) เด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านจะมีความยากลำบากในการจดจำคำศัพท์ (Word recognition) การสะกดคำ (Spelling) และการถอดรหัสคำ (Decoding) (Becker et al., 2017) ทั้งนี้แม้เด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านจะมีระดับเชาวน์ปัญญาอยู่ในเกณฑ์ปกติ ไม่มีความบกพร่องของประสาทสัมผัส รวมถึงได้รับโอกาสทางการศึกษาอย่างเพียงพอ (Lyon et al., 2003) เด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านซึ่งมีความยากลำบากในการถอดรหัสคำแต่กลับมีความเข้าใจในการฟัง (Listening comprehension) ที่ดีมากกว่า กลุ่มเด็กที่มีความยากลำบากในการถอดรหัสคำในระดับรุนแรงมากจะมีความเข้าใจในเนื้อหาจากการอ่านในระดับต่ำ ส่วนกลุ่มเด็กที่มีความยากลำบากในการถอดรหัสคำในระดับรุนแรงเล็กน้อยจะยังพอมีความเข้าใจในเนื้อหาจากการอ่านได้ โดยต้องมีทักษะด้านภาษาพูดที่สมบูรณ์เช่นกัน (Bruck, 1993)

ความบกพร่องด้านการอ่านยังมีความสัมพันธ์กับความบกพร่องของความเร็วในการประมวลผลทางระบบเสียง (Phonological processing) ความเร็วในการประมวลผลทางภาษา (Verbal processing speed) และความจำระยะสั้นเกี่ยวกับภาษา (Verbal short-term memory) (Snowling, 2012) นอกจากนี้ความบกพร่องด้านการอ่านยังมีความสัมพันธ์กับความสามารถทางคณิตศาสตร์ (Mathematical ability) หลายประการ เช่น การทำความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับตัวเลขการท่องจำเลขคณิต และการแก้โจทย์ปัญหาทางคณิตศาสตร์ (Joyner & Wagner, 2020) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าความบกพร่องด้านการอ่าน การสะกดคำ หรือการคำนวณ มักปรากฏร่วมกันและพบได้บ่อยในกลุ่มเด็กที่มีความยากลำบากในการเรียนเชิงวิชาการ (Georgitsi et al., 2021)

โดยทั่วไปการวินิจฉัยความบกพร่องด้านการอ่านมักเกิดขึ้นหลังจากที่เด็กเข้าสู่ระบบการศึกษาอย่างเป็นทางการ ซึ่งมักจะอยู่ในระดับประถมศึกษา (Liebig et al., 2020) ทั้งนี้ โรงเรียนประถมศึกษาที่มีบทบาทสำคัญในการดำเนินการคัดกรองและส่งเสริมทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้น (Emergent literacy skills) อันเป็นรากฐานสำคัญของการอ่านและการเขียน เนื่องจากการส่งเสริมทักษะดังกล่าวไม่เพียงช่วยระบุปัญหาการอ่านที่อาจเกิดขึ้นในอนาคต แต่ยังเป็นการแก้ไขและลดปัจจัยเสี่ยงที่อาจนำไปสู่ความยากลำบากในการเรียนรู้ได้อย่างทันทั่วทั้งที่ (Cheruiyot, 2015; Vellutino et al., 2004) อย่างไรก็ตาม ครอบงำเป็นหนึ่งบุคคลที่มีบทบาทสำคัญยิ่งในการสังเกตและระบุอาการเริ่มต้นของความบกพร่องในการเรียนรู้ (Learning disability) ได้ตั้งแต่ช่วงปฐมวัย ซึ่งถือเป็นช่วงเวลาที่เหมาะสมอย่างยิ่งในการระบุความเสี่ยงและวางแผนการสนับสนุนเพื่อป้องกันปัญหาการเรียนรู้ในระยะยาว (Habib & Giraud, 2013)

ทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นของเด็กปฐมวัยหมายถึงทักษะที่เกี่ยวข้องกับรหัส (Code) และความหมาย (Meaning) ซึ่งหมายถึง ทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นที่เป็นรากฐานสำหรับการพัฒนาทักษะการเรียนรู้หนังสืออย่างเป็นทางการในโรงเรียน ทั้งทักษะด้านการอ่านและการเขียน (Whitehurst & Lonigan, 2001) การเรียนรู้การอ่านในช่วงปฐมวัยถือเป็นรากฐานสำคัญต่อการพัฒนาทักษะการเรียนรู้หนังสือและเป็นตัวกำหนดความสำเร็จทางวิชาการในระยะยาว เด็กในช่วงวัยดังกล่าวเริ่มสะสมและบูรณาการทักษะหลายด้านที่เป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนรู้หนังสืออย่างเป็นทางการ ไม่ว่าจะเป็นความสามารถในการใช้ภาษา (Oral language) การตระหนักรู้เกี่ยวกับหน่วยเสียง และความรู้เกี่ยวกับตัวอักษร (Print knowledge) (Storch & Whitehurst, 2002)

ความสามารถของทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นขึ้นอยู่กับปัจจัยทั้งด้านพันธุกรรมและด้านแวดล้อมร่วมกัน งานวิจัยพบว่า พื้นฐานทักษะการอ่านดังกล่าวมีได้เกิดขึ้นจากการเรียนการสอนในโรงเรียนเพียงอย่างเดียว หากแต่ยังได้รับอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญจากสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน (Home literacy environment: HLE) ในช่วงก่อนวัยเรียน (Frijters et al., 2000; Levy et al., 2015)

สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน

สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน หมายถึง ระบบของทรัพยากร โอกาส และการสนับสนุนภายในครอบครัวที่เอื้อต่อการพัฒนาและเสริมสร้างทักษะการอ่านของเด็กในบริบทของบ้าน โดยครอบคลุมทั้งด้านทรัพยากรทางการเรียนรู้ ประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการรู้หนังสือ และรูปแบบการสนับสนุนจากสมาชิกในครอบครัว ตลอดจนลักษณะการมีส่วนร่วมของเด็กในกิจกรรมการเรียนรู้หนังสือ ทั้งในรูปแบบการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่นและการเรียนรู้ด้วยตนเอง ซึ่งล้วนมีบทบาทสำคัญต่อพัฒนาการด้านภาษาและการอ่านของเด็กอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง (Justice et al., 2016) สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาความสามารถทางสติปัญญาและกระบวนการเรียนรู้ที่มีความซับซ้อนของเด็ก เนื่องจากเป็นบริบทพื้นฐานที่เอื้อต่อการกระตุ้นการคิด การใช้ภาษา และการเชื่อมโยงประสบการณ์การเรียนรู้ ซึ่งล้วนเป็นรากฐานสำคัญของพัฒนาการทางสติปัญญาและการเรียนรู้ในระดับที่สูงขึ้นต่อไป (Tichnor-Wagner et al., 2016; Van Bergen et al., 2017)

Sénéchal and Lefevre (2002) ได้นำเสนอแบบจำลองสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน (Home literacy model: HLM) โดยแบ่งปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ปกครองและบุตรออกเป็นสองลักษณะ ได้แก่ ปฏิสัมพันธ์การรู้หนังสือแบบไม่เป็นทางการ (Informal literacy activities) และปฏิสัมพันธ์การรู้หนังสือแบบเป็นทางการ (Formal literacy activities) โดยปฏิสัมพันธ์แบบไม่เป็นทางการ หมายถึง กิจกรรมที่การเรียนรู้ตัวหนังสือมิใช่จุดเน้นหลัก แต่เด็กได้รับประสบการณ์ทางภาษาและความหมายผ่านการมีส่วนร่วมในกิจกรรม เช่น การอ่านนิทานร่วมกัน (Shared storybook reading) ในขณะที่ปฏิสัมพันธ์แบบเป็นทางการ หมายถึง การที่ผู้ใหญ่ถ่ายทอดทักษะการรู้หนังสือให้แก่เด็กโดยตรงไปตรงมาและมีเป้าหมายชัดเจน เช่น การฝึกเขียนชื่อ การสอนเชื่อมโยงระหว่างตัวอักษรและเสียง รวมถึงการสอนทักษะพื้นฐานอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการอ่านออกเขียนได้โดยตรง

งานวิจัยหลากหลายฉบับแสดงให้เห็นว่าปัจจัยสำคัญสี่ประการของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านที่มีส่วนช่วยพัฒนาการอ่านของเด็ก (Duursma et al., 2007; Inoue et al., 2018; Puglisi et al., 2017; Sénéchal, 2006; Weigel et al., 2006) ดังนี้

1. ความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนรู้หนังสือของผู้ปกครอง (Parental literacy belief: PLB) หมายถึง ความปรารถนาหรือเป้าหมายของผู้ปกครองที่จะช่วยเพิ่มพูนประสิทธิภาพการทำความเข้าใจในการอ่านของบุตรผ่านการได้รับความรู้ด้านการเรียนรู้หนังสือ

ผู้ปกครองที่มีความเชื่อว่าพัฒนาการด้านการรู้หนังสือของบุตรขึ้นอยู่กับบทบาทของตนเอง มีแนวโน้มที่จะทุ่มเทเวลาและพลังงานในการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้หนังสือร่วมกับเด็กมากขึ้น ซึ่งการได้รับการสนับสนุนจากบุคคลรอบข้างยังช่วยให้การเรียนรู้ของเด็กเป็นไปอย่างสนุกสนานและง่ายตายเป็นขั้น ดังนั้น ความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนรู้หนังสือของผู้ปกครองจึงถือเป็นปัจจัยสำคัญต่อการส่งเสริมพัฒนาการด้านการรู้หนังสือของเด็ก (Saban et al., 2018)

2. ระยะเวลาการศึกษาของผู้ปกครองที่โรงเรียน (Parental education years at school: PEY) หมายถึง ระดับการศึกษาของผู้ปกครองมีความสัมพันธ์กับพัฒนาการด้านการอ่านของเด็ก

ผู้ปกครองที่มีระดับการศึกษาสูงมักสามารถจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ภายในบ้านสำหรับบุตร เช่น การมีทรัพยากรการเรียนรู้และกิจกรรมทางภาษาอย่างหลากหลาย ซึ่งเอื้อต่อการพัฒนาทักษะภาษาและการรู้หนังสือของเด็ก

(Khanolainen et al., 2020; Salminen et al., 2021) อย่างไรก็ตาม ความบกพร่องด้านการอ่านมีแนวโน้มถ่ายทอดภายในครอบครัวผ่านกลไกทางพันธุกรรมเป็นสำคัญ ความสัมพันธ์ระหว่างระดับการศึกษาของผู้ปกครองกับทักษะของเด็กจึงสะท้อนถึงข้อจำกัดด้านทักษะการอ่านของผู้ปกครองเอง ซึ่งส่งผลทั้งต่อระดับการศึกษาของผู้ปกครองและความเสี่ยงที่เด็กจะมีปัญหาด้านการอ่าน (Lohvansuu et al., 2021; Snowling & Melby-Lervåg, 2016)

3. การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการเรียนรู้หนังสือในกิจกรรมของบุตร (Parental literacy involvement: PLI) หมายถึง กิจกรรมการเรียนรู้หนังสือที่เป็นพฤติกรรมของผู้ปกครองที่มีปฏิสัมพันธ์กับการเรียนรู้หนังสือได้ในเด็ก

การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการส่งเสริมการเรียนรู้หนังสือของเด็กตั้งแต่วัยเริ่มต้นมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อความสำเร็จทางการเรียนในโรงเรียน เด็กในช่วงชั้นประถมศึกษาตอนต้นที่ได้รับการสนับสนุนจากผู้ปกครองในระดับสูง เช่น การที่ผู้ปกครองเข้าร่วมการอบรมหรือกิจกรรมเกี่ยวกับการเรียนรู้หนังสือ และการส่งเสริมกิจกรรมการเรียนรู้หนังสือภายในบ้าน มีแนวโน้มแสดงพัฒนาการด้านทักษะการอ่านและการรู้หนังสือที่ก้าวหน้ามากกว่าเด็กที่ผู้ปกครองมีส่วนร่วมน้อยกว่า ดังนั้นการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองเป็นปัจจัยสำคัญที่เอื้อต่อการพัฒนาทักษะด้านการเรียนรู้หนังสือของเด็กและเป็นรากฐานสำคัญของความสำเร็จทางการเรียนในระยะยาว (Leslie & Allen, 1999)

4. แหล่งทรัพยากรการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน (Home literacy resources: HLR) หมายถึง อุปกรณ์การเรียนรู้หนังสือ เช่น โทรทัศน์ หรือ วิทยุ สื่อการเรียนรู้หนังสือ เช่น หนังสือนิทาน ซีดี และสภาพแวดล้อมทางภาษาเพื่อการเรียนรู้หนังสือ ซึ่งมีที่ที่บ้านเพื่อพัฒนาความรู้ด้านการเรียนรู้หนังสือของเด็ก

ความหลากหลายของทรัพยากรการเรียนรู้หนังสือที่บ้านสะท้อนผ่านการจัดเตรียมและใช้สื่อการอ่านที่มีความหลากหลายทั้งในด้านประเภทและรูปแบบ นอกจากนี้ ผู้ปกครองยังมีการออกแบบกิจกรรมที่มุ่งส่งเสริมความเข้าใจในการอ่านในลักษณะที่หลากหลาย และมีการวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านอย่างเป็นระบบ ครอบคลุม และสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาทักษะการอ่านของเด็กได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Çetinkaya et al., 2025)

กล่าวโดยสรุป ปัจจัยด้านครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้หนังสือของเด็กประกอบด้วยความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนรู้หนังสือของผู้ปกครอง ระดับการศึกษาของผู้ปกครอง การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในกิจกรรมการเรียนรู้หนังสือ และความพร้อมของทรัพยากรการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน ปัจจัยเหล่านี้มีบทบาทสำคัญต่อการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการพัฒนาทักษะการอ่านและการรู้หนังสือของเด็ก ทั้งในด้านภาษา การอ่าน และความเข้าใจในการอ่าน ความเชื่อและการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ผ่านปฏิสัมพันธ์อย่างมีความหมาย ขณะที่ระดับการศึกษาและทรัพยากรที่มีอยู่ช่วยเพิ่มโอกาสในการเข้าถึงประสบการณ์การเรียนรู้ที่หลากหลาย การบูรณาการปัจจัยเหล่านี้ได้อย่างเหมาะสมจึงเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาทักษะการอ่านและความสำเร็จทางการเรียนของเด็กในระยะยาว

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่าน

การสังเคราะห์วรรณกรรมมุ่งศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านโดยครอบคลุมช่วงปี 2016–2024 การสืบค้นข้อมูลดำเนินการผ่านฐานข้อมูลวิชาการอิเล็กทรอนิกส์หลักที่เป็นที่ยอมรับในสาขาการศึกษาและการพัฒนาการเด็ก ได้แก่ ERIC (Education Resources Information Center), PsycINFO, PubMed, Scopus, Web of Science และ ProQuest Dissertations & Theses Global นอกจากนี้ยังใช้การค้นหาเสริมผ่าน Google Scholar เพื่อตรวจสอบวรรณกรรมที่อาจตกหล่นในฐานข้อมูลหลัก คำค้นใช้เป็นการผสมระหว่างคำสำคัญ (keywords) และคำเชื่อม Boolean เพื่อให้ครอบคลุมหัวข้อ ได้แก่ “home literacy environment”, “literacy practices”, “home reading environment”, “parent involvement”, “reading development”, “dyslexia”

สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านถือเป็นหนึ่งในปัจจัยสำคัญที่ส่งผลโดยตรงต่อพัฒนาการด้านภาษาและการอ่านของเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านซึ่งต้องการการสนับสนุนที่เข้มข้นและต่อเนื่องมากกว่าเด็กทั่วไป งานวิจัยหลายฉบับชี้ให้เห็นว่าสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านไม่ได้เป็นเพียงพื้นที่สำหรับการเรียนรู้เบื้องต้นเท่านั้น แต่ยังทำหน้าที่เป็นแหล่งบ่มเพาะทักษะการอ่านผ่านกิจกรรมที่เกิดขึ้นระหว่างผู้ปกครองและเด็ก อาทิ

งานวิจัยของ Powers et al. (2016) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านกับความสัมพันธ์ของระบบประสาทกับการประมวลผลทางระบบเสียงในเด็กที่เริ่มอ่านหนังสือในกลุ่มที่มีประวัติครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับความบกพร่องด้านการอ่าน จำนวน 29 คน และไม่มีประวัติครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับความบกพร่องด้านการอ่าน จำนวน 21 คน โดยควบคุมสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมเพื่อให้สามารถแยกกลไกทางประสาทชีววิทยาที่สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านส่งผลต่อพัฒนาการด้านการอ่าน

ผลงานวิจัยของ Powers et al. (2016) พบว่า ความแตกต่างระหว่างทั้งสองกลุ่ม แสดงให้เห็นว่า สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับการทำงานของสมองส่วนหน้าด้านซ้าย Inferior/middle frontal ซึ่งมีส่วนเกี่ยวข้องกับก็มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประมวลผลความหมายและสมองด้านขวาส่วน Fusiform gyri ซึ่งมีส่วนเกี่ยวข้องกับการประมวลผลข้อมูลภาพลำดับสูง โดยเฉพาะอย่างยิ่งที่เกี่ยวข้องกับใบหน้า ร่างกาย และสิ่งเร้าที่มีลักษณะเชิงมิติสัมพันธ์ในกลุ่มเด็กที่ไม่มีประวัติครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับความบกพร่องด้านการอ่านเมื่อเทียบกับกลุ่มเด็กที่มีประวัติครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับความบกพร่องด้านการอ่าน นอกจากนี้ ยังชี้ให้เห็นถึงผลกระทบของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านต่อการเข้ารหัสทางระบบเสียง ซึ่งเป็นหมายถึง กระบวนการเชื่อมโยงข้อมูลภาพพิมพ์กับรูปแบบเสียงของคำในภาษา (Phonological codes) และการแสดงภาพแบบอักษวิธี ซึ่งเป็นรูปแบบภาพของคำในภาษา (Orthographic representations) ในเด็กทั่วไป ในทางตรงกันข้ามการทำงานของสมองส่วน Precentral gyrus เป็นตำแหน่งทางกายวิภาคของเยื่อหุ้มสมองมอเตอร์หลัก มีหน้าที่ควบคุมการเคลื่อนไหวของมอเตอร์โดยสมัครใจที่ด้านตรงข้ามของร่างกาย พบว่า มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านในเด็กในกลุ่มเด็กที่มีประวัติครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับความบกพร่องด้านการอ่านเมื่อเทียบกับกลุ่มเด็กที่ไม่มีประวัติครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับความบกพร่องด้านการอ่าน ซึ่งชี้ให้เห็นถึงเครือข่ายการชดเชยที่เกิดขึ้นใหม่ในเด็กที่มีความเสี่ยงทางพันธุกรรม โดยรวมแล้วผลงานวิจัยนี้ชี้ให้เห็นถึงความเสี่ยงทางพันธุกรรมต่อความบกพร่องด้านการอ่านที่ส่งผลต่อการมีส่วนร่วมส่งเสริมของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านต่อทักษะการอ่านในช่วงต้นก่อนการรู้หนังสืออย่างเป็นทางการ ซึ่งมีความสำคัญต่อแนวทางปฏิบัติทางด้านการศึกษาและรูปแบบการฝึกของเด็ก

งานวิจัยของ Caglar-Ryeng et al. (2020) ศึกษาในระยะยาวเกี่ยวกับความแตกต่างของปริมาณการอ่านหนังสือและความสนใจในการอ่านเมื่อเด็กอายุ 4 ปี ในกลุ่มเด็กนอร์เวย์ที่มีความเสี่ยงจากประวัติครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับความบกพร่องด้านการอ่าน และกลุ่มเด็กนอร์เวย์ที่ไม่มีความเสี่ยง รวมถึงศึกษา ความแตกต่างของผลกระทบของปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้หนังสือที่บ้านที่ขึ้นอยู่กับสถานะความเสี่ยงของครอบครัวต่อคำศัพท์และไวยากรณ์เมื่ออายุเข้าสู่วัยเรียน (6 ปี) รวมทั้งศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อผลลัพธ์ทางด้านภาษาเมื่ออายุ 6 ปี หลังจากควบคุมทักษะทางภาษาในช่วงอายุ 4.6 ปี

ผลงานวิจัยของ Caglar-Ryeng et al. (2020) พบว่า ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างกลุ่มเด็กนอร์เวย์ที่มีความเสี่ยงของประวัติครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับความบกพร่องด้านการอ่านและกลุ่มเด็กนอร์เวย์ที่ไม่มีความเสี่ยงในด้านการอ่านหนังสือและความสนใจในการอ่าน นอกจากนี้แม้ว่าความสนใจในการอ่านจะไม่ส่งผลต่อคำศัพท์และไวยากรณ์ในทั้งสองกลุ่ม แต่การอ่านหนังสือส่งผลต่อคำศัพท์ในกลุ่มเด็กนอร์เวย์ที่มีความเสี่ยงของประวัติครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับความบกพร่องด้านการอ่านเมื่อเข้าสู่วัยเรียน อย่างไรก็ตามความสัมพันธ์ในระยะยาวนี้เกิดจากทักษะการใช้คำศัพท์เมื่ออายุ 4.6 ปี ซึ่งบ่งชี้ว่าสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านมีผลกระทบทางอ้อมต่อพัฒนาการทางภาษาในภายหลังหลังจากผลกระทบต่อพัฒนาการทาง

ภาษาตั้งแต่แรกเริ่ม ดังนั้นผลงานวิจัยนี้สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการฝึกในระยะเวลาแรกเริ่ม รวมถึงการเปิดโอกาสให้เด็กปฐมวัย ได้ทำกิจกรรมอ่านหนังสือต่าง ๆ เพื่อส่งเสริมทักษะการเรียนรู้หนังสือได้

งานวิจัยของ Torppa et al. (2022) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมการรู้หนังสือที่บ้านกับพัฒนาการทางภาษา และการเรียนรู้หนังสือในระยะยาว โดยได้ขยายกรอบแนวคิดของแบบจำลองสภาพแวดล้อมการรู้หนังสือที่บ้านของ Sénéchal and LeFevre (2002) โดยประเมินการอ่านหนังสือร่วมกัน การพูด และความเข้าใจในการอ่าน ตลอดจนการพิจารณาความเสี่ยงทางครอบครัวต่อภาวะบกพร่องด้านการอ่าน การศึกษาดังกล่าวติดตามพัฒนาการของเด็กฟินแลนด์จำนวน 198 คน ตั้งแต่อายุ 2 ถึง 15 ปี โดยในจำนวนนี้มีผู้เข้าร่วม 106 คนที่มีความเสี่ยงจากประวัติครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับความบกพร่องด้านการอ่าน แบบจำลองการเรียนรู้ที่นำมาใช้ในการศึกษาครอบคลุมตัวแปรพัฒนาการหลายมิติ ได้แก่ พัฒนาการด้านคำศัพท์ (ช่วงอายุ 2-5.5 ปี) การรู้หนังสือขั้นต้น (5.5 ปี) ความคล่องแคล่วในการอ่าน (8 และ 9 ปี) และความเข้าใจในการอ่าน (8, 9 และ 15 ปี) รวมถึงการอ่านหนังสือร่วมกับผู้ปกครอง (ช่วงอายุ 2, 4, 5, 8 และ 9 ปี) การสอนการรู้หนังสือที่บ้าน (4.5 ปี) และแรงจูงใจในการอ่าน (8-9 ปี)

ผลการวิจัยของ Torppa et al. (2022) สนับสนุนแบบจำลองสภาพแวดล้อมการรู้หนังสือที่บ้าน โดยพบว่า การสอนการเรียนรู้หนังสือที่บ้านสามารถทำนายทักษะการรู้หนังสือขั้นต้นได้อย่างมีนัยสำคัญ ในขณะที่การอ่านหนังสือร่วมกันมีอิทธิพลต่อพัฒนาการทางคำศัพท์และแรงจูงใจในการอ่าน นอกจากนี้ทักษะการรู้หนังสือขั้นต้นและการรู้คำศัพท์ที่สูงขึ้นยังสามารถทำนายความก้าวหน้าทางการอ่านในระยะต่อมาได้ นอกจากนี้งานวิจัยยังพบว่า ความเสี่ยงของความบกพร่องด้านการอ่านในครอบครัว ส่งผลต่อการรู้คำศัพท์ ความคล่องแคล่วในการอ่านและการอ่านหนังสือร่วมกันซึ่งทั้งหมดเป็นตัวแปรสำคัญที่ทำนายความสามารถในการทำความเข้าใจการอ่านในกลุ่มเด็กที่มีความเสี่ยงของความบกพร่องด้านการอ่านในครอบครัว ขณะเดียวกันแรงจูงใจในการอ่านปรากฏเป็นตัวทำนายด้านความเข้าใจการอ่านในกลุ่มเด็กที่ไม่มีความเสี่ยงจากภาวะดังกล่าว ผลงานวิจัยนี้เน้นย้ำถึงบทบาทเชิงบวกของการอ่านหนังสือร่วมกันกับผู้ปกครอง อีกทั้งยังสะท้อนให้เห็นถึงผลกระทบเชิงระยะยาวของกิจกรรมดังกล่าวต่อการพัฒนาการด้านการอ่านทั้งโดยตรงและโดยอ้อมผ่านพัฒนาการทางภาษาพูดและแรงจูงใจในการอ่าน

งานวิจัยของ Wen et al. (2024) สำรวจความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเลี้ยงดูบุตร (Parenting styles) กับความบกพร่องด้านการอ่านในเด็กนักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 2-5 จำนวน 212 คน โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาจีน (Chinese Reading Ability Test) เป็นเครื่องมือคัดกรองเพื่อระบุเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่าน ขณะเดียวกันสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่บ้านได้รับการประเมินผ่านแบบสอบถามที่มีโครงสร้าง ซึ่งวัดทั้งความถี่และคุณภาพของกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการอ่านระหว่างผู้ปกครองและบุตร สำหรับรูปแบบการเลี้ยงดูใช้แบบสอบถาม Eigna Minnen Beträffande Uppfostran (EMBU) ซึ่งเป็นแบบประเมินรายงานตนเองที่เด็กเป็นผู้ตอบ เพื่อสะท้อนการรับรู้เกี่ยวกับรูปแบบการเลี้ยงดูของบิดามารดา โดยครอบคลุมประเด็นสำคัญ ได้แก่ ความอบอุ่นทางอารมณ์ การปฏิเสธ การปกป้องมากเกินไป และการเลี้ยงดูด้วยความวิตกกังวล

ผลงานวิจัยของ Wen et al. (2024) พบว่า เมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม ในกลุ่มเด็กชายที่มีความบกพร่องด้านการอ่าน พบว่ามีคะแนนต่ำกว่าในด้านความอบอุ่นทางอารมณ์ การปกป้องมากเกินไป และการเลี้ยงดูด้วยความวิตกกังวล ในขณะที่เด็กหญิงที่มีความบกพร่องด้านการอ่านมีคะแนนต่ำกว่าเฉพาะในด้านการเลี้ยงดูด้วยความวิตกกังวล นอกจากนี้ เด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านมักขาดโอกาสในการอ่านหนังสือเป็นประจำ และเผชิญแรงกดดันจากการบ้านในระดับที่สูงกว่าเด็กทั่วไป นอกจากนี้ความอบอุ่นทางอารมณ์ การปกป้องมากเกินไปจากบิดา และการเลี้ยงดูด้วยความวิตกกังวล มีความสัมพันธ์เชิงลบกับความสามารถด้านการอ่านของเด็ก อีกทั้งยังชี้ให้เห็นว่าสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่บ้านทำหน้าที่เป็นกลไกสื่อกลางระหว่างรูปแบบการเลี้ยงดูและความบกพร่องด้านการอ่าน ผลลัพธ์เหล่านี้สะท้อนให้เห็นถึงบทบาทเชิงอิทธิพลของรูปแบบการเลี้ยงดูต่อการพัฒนาทักษะการอ่าน

ในประเทศไทยจากการทบทวนวรรณกรรมยังไม่ปรากฏหลักฐานเชิงประจักษ์ที่มุ่งศึกษาสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่าน อย่างไรก็ตามงานวิจัยของ Yampratoom et al. (2017) ศึกษาทักษะการรู้หนังสือขั้นต้น ได้แก่ ความตระหนักรู้เกี่ยวกับหน่วยเสียง โดยประเมินการจับคู่หน่วยเสียงต้น (Initial phoneme-matching task) และความรู้เกี่ยวกับตัวอักษร โดยประเมินการบอกชื่อตัวอักษร (Letter-naming task) รวมทั้งเพื่อระบุปัจจัยสำคัญที่มีความสัมพันธ์กับทักษะดังกล่าว ในเด็กปฐมวัยไทยที่มีพัฒนาการปกติจำนวน 412 คน ซึ่งกำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นอนุบาลปีสุดท้าย ผลงานวิจัยของ Yampratoom et al. (2017) พบว่า ความสามารถในการจับคู่หน่วยเสียงต้นและความสามารถในการบอกชื่อตัวอักษรมีความสัมพันธ์กับระดับการศึกษาของมารดาและรายได้ครัวเรือน นอกจากนี้ ความสามารถในการบอกชื่อตัวอักษรยังได้รับอิทธิพลจากกิจกรรมการอ่านที่บ้านและเพศของเด็ก ผลงานวิจัยนี้เน้นย้ำถึงความสำคัญของการส่งเสริมความตระหนักรู้เกี่ยวกับหน่วยเสียงและการเรียนรู้เสียงกับตัวอักษร (Phonics) โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มเด็กที่มาจากครอบครัวที่มีสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำ ซึ่งควรได้รับการพัฒนาและสนับสนุนอย่างเป็นระบบต่อไปในอนาคต

เมื่อพิจารณาเชิงเปรียบเทียบงานวิจัยแต่ละฉบับสะท้อนกลไกของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านในระดับที่แตกต่างกัน ทั้งเชิงประสาทชีววิทยา เชิงพฤติกรรม และเชิงพัฒนาการระยะยาว โดยงานวิจัยของ Powers et al. (2016) เน้นอธิบายกลไกระดับสมองและระบบการประมวลผลของเสียงและภาพ แสดงให้เห็นว่าสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านมีความสัมพันธ์กับเครือข่ายสมองที่เกี่ยวข้องกับการถอดรหัสเสียงและการชดเชยทางประสาทในเด็กที่มีความเสี่ยงทางพันธุกรรม ขณะที่งานวิจัยของ Caglar-Ryeng et al. (2020) มุ่งอธิบายผลเชิงพฤติกรรมและพัฒนาการทางภาษา โดยใช้ชี้ให้เห็นว่าสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านส่งผลต่อพัฒนาการทางคำศัพท์ในลักษณะทางอ้อมผ่านทักษะภาษาในระยะแรกเริ่ม โดยเฉพาะในเด็กกลุ่มเสี่ยง ในขณะที่เดียวกันงานวิจัยของ Torppa et al. (2022) ขยายความเข้าใจเชิงพัฒนาการระยะยาวโดยบูรณาการกิจกรรมการรู้หนังสือแบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการเข้ากับแรงจูงใจในการอ่าน และแสดงให้เห็นเส้นทางเชิงสาเหตุจากการอ่านร่วมกันและการสอนที่บ้านไปสู่คำศัพท์ ความคล่องแคล่ว และความเข้าใจในการอ่านในวัยรุ่น ส่วนงานวิจัยของ Wen et al. (2024) เน้นมิติด้านจิตสังคม โดยใช้ชี้ให้เห็นว่ารูปแบบการเลี้ยงดูของผู้ปกครองมีอิทธิพลต่อความสามารถในการอ่านผ่านบทบาทสื่อกลางของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่บ้าน โดยเฉพาะความอบอุ่นทางอารมณ์และความวิตกกังวลในการเลี้ยงดู

กล่าวโดยสรุป จากการวิเคราะห์วรรณกรรมชี้ให้เห็นว่าสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านมิได้ส่งผลต่อพัฒนาการด้านการอ่านของเด็กเพียงในระดับพฤติกรรม หากแต่เชื่อมโยงครอบคลุมตั้งแต่ระดับการทำงานของสมอง กลไกการชดเชยทางประสาท พัฒนาการทางภาษา แรงจูงใจในการอ่าน ไปจนถึงบริบทการเลี้ยงดูภายในครอบครัว อันสะท้อนให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของการพัฒนาทักษะการอ่านในมิติที่ลึกซึ้งและรอบด้านยิ่งขึ้น โดยเฉพาะในกลุ่มเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่าน กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกันมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมการเรียนรู้คำศัพท์ การเข้าถึงภาษาที่มีความซับซ้อน และการสะสมองค์ความรู้ทางภาษา ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาทักษะการอ่านและความเข้าใจในการอ่านในระยะต่อไป อย่างไรก็ตาม ในบริบทของประเทศไทยยังขาดงานวิจัยที่มุ่งศึกษาสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านโดยตรง สะท้อนให้เห็นถึงช่องว่างองค์ความรู้ที่ควรได้รับการศึกษาเพิ่มเติมอย่างเป็นระบบและลึกซึ้ง ภายใต้บริบททางสังคมและวัฒนธรรมไทย เพื่อสนับสนุนการพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการอ่านที่มีประสิทธิภาพและเหมาะสมกับบริบทประเทศต่อไป

แนวทางการส่งเสริมสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านในบริบทประเทศไทย

จากการวิเคราะห์วรรณกรรมที่ได้รับรวบรวมมาข้างต้นของ Caglar-Ryeng et al. (2020); Powers et al. (2016); Torppa et al. (2022) และ Wen et al. (2024) พบว่า การมีส่วนร่วมของครอบครัวและรูปแบบการเลี้ยงดูมีผลโดยตรงต่อพัฒนาการด้านการอ่านของเด็ก ทั้งในระดับการรับรู้ภาษา เสียง การสะกดคำ และความเข้าใจความหมายของข้อความ ตลอดจนมีผลทางอ้อมผ่านแรงจูงใจ ความอบอุ่นทางอารมณ์ และการปฏิสัมพันธ์ในครอบครัว

การประยุกต์ผลการวิจัยสามารถกำหนดเป็นแนวทางปฏิบัติสำหรับครอบครัว ครู และนักบำบัด เพื่อสนับสนุนพัฒนาการด้านการอ่านของเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านในบริบทประเทศไทย ดังนี้

1. ส่งเสริมกิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกันอย่างสม่ำเสมอ การอ่านหนังสือร่วมกันระหว่างผู้ปกครองกับเด็กมีผลเชิงบวกต่อพัฒนาการด้านคำศัพท์และแรงจูงใจในการอ่านของเด็กในระยะยาว กิจกรรมอ่านหนังสือร่วมกันควรมีลักษณะเป็นการอ่านแบบมีปฏิสัมพันธ์ (Dialogic reading) หรือการอ่านหนังสือนิทานแบบมีปฏิสัมพันธ์ (Dialogic storybook reading) โดยตั้งอยู่บนหลักการสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ (1) การส่งเสริมให้เด็กมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้น (2) การให้ข้อมูลย้อนกลับแก่เด็กอย่างเหมาะสม และ (3) การปรับรูปแบบการอ่านให้สอดคล้องกับพัฒนาการทางภาษาที่เพิ่มขึ้นของเด็ก (Arnold et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1994a; Whitehurst et al., 1994b; Whitehurst et al., 1988)

ประการแรก ผู้อ่านใช้เทคนิคกระตุ้นการมีส่วนร่วมเพื่อช่วยให้เด็กได้ใช้ภาษาและมีบทบาทเป็นผู้มีส่วนร่วมแทนการเป็นเพียงผู้ฟังเพียงอย่างเดียว ตัวอย่างของเทคนิคดังกล่าว ได้แก่ การตั้งคำถามประเภท “Wh-questions” เช่น “เด็ก ๆ กำลังทำอะไรอยู่” หรือ “เด็ก ๆ กำลังเล่นกันที่ไหน” ซึ่งคำถามลักษณะนี้มีประสิทธิภาพมากกว่าคำถามแบบตอบรับหรือปฏิเสธ (Yes-no questions) หรือคำถามที่เน้นให้เด็กชี้ภาพ เนื่องจากคำถามแบบใช่-ไม่ใช่ ไม่เอื้อต่อการสร้างถ้อยคำใหม่ และคำถามแบบชี้ภาพไม่ช่วยกระตุ้นการใช้ภาษาอย่างแท้จริง

ประการที่สอง การให้ข้อมูลย้อนกลับถือเป็นองค์ประกอบสำคัญในการสนับสนุนการเรียนรู้ทางภาษา โดยข้อมูลย้อนกลับสามารถนำเสนอได้หลากหลายรูปแบบ เช่น การกล่าวซ้ำถ้อยคำของเด็กในรูปแบบที่ถูกต้องมากขึ้น (Recasting) การขยายความโดยเพิ่มเติมข้อมูลใหม่ (Expansion) การให้คำชมเชย หรือการแก้ไขข้อผิดพลาดทางภาษาอย่างเหมาะสม ซึ่งทั้งหมดนี้ช่วยให้เด็กได้รับข้อมูลเชิงสอนที่ส่งเสริมการพัฒนาภาษาอย่างเป็นระบบ

ประการที่สาม รูปแบบการอ่านของผู้อ่านควรมีการพัฒนาและปรับเปลี่ยนให้สอดคล้องกับระดับความสามารถทางภาษาของเด็กที่เพิ่มขึ้น ตัวอย่างเช่น เด็กที่สามารถบอกชื่อสีได้อย่างคล่องแคล่วแล้ว ควรได้รับการส่งเสริมให้พูดถึงลักษณะอื่น ๆ ของเรื่องหรือภาพในหนังสือ มากกว่าการจำกัดอยู่เพียงการระบุชื่อสีเท่านั้น

โดยสรุป การอ่านหนังสือนิทานแบบมีปฏิสัมพันธ์เปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงออกทางภาษา พัฒนาทักษะทางภาษา จากฐานความรู้เดิมผ่านการตั้งคำถามที่มีโครงสร้างเหมาะสม และได้เรียนรู้จากแบบอย่างการใช้ภาษาที่อุดมสมบูรณ์ อันเป็นพื้นฐานสำคัญต่อการพัฒนาทักษะภาษาและการอ่านในระยะยาว

2. จัดสภาพแวดล้อมในบ้านที่เอื้อต่อการเรียนรู้หนังสือ สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่ดีมีความสัมพันธ์กับการทำงานของสมองส่วนที่เกี่ยวข้องกับการประมวลผลเสียงและภาพ ซึ่งมีบทบาทสำคัญต่อการอ่านในเด็กช่วงต้น การจัดมุมอ่านหนังสือภายในบ้าน (Reading corners) ให้มีบรรยากาศอบอุ่นและเอื้อต่อการเรียนรู้ โดยมีสื่อการอ่านหลากหลายจึงเป็นองค์ประกอบพื้นฐานของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านที่มีคุณภาพที่ช่วยส่งเสริมพฤติกรรมการอ่านของเด็กได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Neuhaus Education Center, 2024) โดยการจัดมุมอ่านหนังสือไม่จำเป็นต้องใช้พื้นที่ขนาดใหญ่ พื้นที่อาจเป็น

เพียงมุมหนึ่งของห้องหรือส่วนเล็ก ๆ เช่น ภายในห้องนั่งเล่นสามารถปรับให้เป็นมุมอ่านหนังสือได้ ด้วยการจัดวางเบาะนั่งที่เหมาะสม การจัดแสงสว่างที่เพียงพอ และการจัดหนังสือให้อยู่ในระดับที่เด็กสามารถหยิบจับได้สะดวก พื้นที่เฉพาะดังกล่าวสามารถทำหน้าที่เป็นแหล่งเรียนรู้ที่เด็กใช้เวลาสำรวจเรื่องราวและจินตนาการใหม่ ๆ ซึ่งช่วยปลูกฝังนิสัยรักการอ่านและทำให้การอ่านกลายเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตประจำวันในครอบครัว

นอกจากนี้การมีสื่อการอ่านที่หลากหลายถือเป็นองค์ประกอบสำคัญของสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการพัฒนาทักษะการรู้หนังสือ ควรจัดเตรียมหนังสือ นิตยสาร และสื่อสิ่งพิมพ์อื่น ๆ ที่เหมาะสมกับช่วงวัยและความสนใจของเด็ก รวมถึงสื่อทั้งประเภทบันเทิงคดีและสารคดี เพื่อกระตุ้นความอยากรู้อยากเห็นและเปิดโอกาสให้เด็กได้รับความรู้ในประเด็นที่หลากหลาย อันนำไปสู่การพัฒนาทักษะการอ่านอย่างรอบด้าน นอกจากนี้การหมุนเวียนหรือเปลี่ยนสื่อการอ่านเป็นระยะจะช่วยเพิ่มความน่าสนใจและความแปลกใหม่ ส่งเสริมให้เด็กเกิดแรงจูงใจในการสำรวจหัวข้อและแนววรรณกรรมใหม่ ๆ ซึ่งมีส่วนช่วยเสริมสร้างประสบการณ์การเรียนรู้และพัฒนาการด้านภาษาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน

โดยสรุป มุมอ่านหนังสือที่ได้รับการออกแบบอย่างเหมาะสมสามารถส่งเสริมให้เด็กเกิดความสนใจและแรงจูงใจในการอ่าน ขณะเดียวกันความหลากหลายของสื่อการอ่านยังช่วยเปิดโอกาสให้เด็กได้สัมผัสกับรูปแบบภาษาและเนื้อหาที่แตกต่างกัน อันเอื้อต่อการพัฒนาทักษะทางภาษา การเรียนรู้หนังสือขั้นต้น และทัศนคติเชิงบวกต่อการอ่านอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน

3. ฝึกทักษะการรู้หนังสือขั้นต้นตั้งแต่อ่อนวัยเรียน การสอนการรู้หนังสือขั้นต้นที่บ้านในช่วงต้นสามารถทำนายความสำเร็จด้านการอ่านในระยะยาวได้ แบบจำลองสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน สามารถจำแนกกิจกรรมที่ผู้ปกครองและเด็กมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันเกี่ยวกับสื่อสิ่งพิมพ์ออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ กิจกรรมการรู้หนังสือแบบเป็นทางการ และกิจกรรมการรู้หนังสือแบบไม่เป็นทางการ (Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002)

กิจกรรมการรู้หนังสือแบบเป็นทางการเป็นกิจกรรมที่มุ่งเน้นไปที่ตัวอักษรหรือสัญลักษณ์ภาษาโดยตรง โดยความสนใจของทั้งผู้ปกครองและเด็กถูกกำหนดให้จดจ่ออยู่กับตัวอักษรหรือรูปแบบของภาษา เช่น การสอนให้เด็กบอกรหัสตัวอักษรหรือฝึกอ่านคำพื้นฐาน ขณะที่กิจกรรมการรู้หนังสือแบบไม่เป็นทางการให้ความสำคัญกับความหมายของข้อความมากกว่าตัวอักษรเอง เช่น การอ่านหนังสือร่วมกัน ซึ่งเน้นการทำความเข้าใจเนื้อเรื่อง การสื่อสาร และการใช้ภาษาในบริบทที่มีความหมาย

ตามกรอบแนวคิดของได้แบบจำลองสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้าน กิจกรรมการรู้หนังสือทั้งสองประเภทมีความสัมพันธ์กับทักษะด้านการรู้หนังสือขั้นต้นของเด็กในลักษณะที่แตกต่างกัน โดยกิจกรรมการรู้หนังสือแบบไม่เป็นทางการมีความสัมพันธ์กับพัฒนาการด้านภาษาพูดของเด็ก ขณะที่กิจกรรมการรู้หนังสือแบบเป็นทางการมีความสัมพันธ์กับทักษะด้านการถอดรหัสภาษา เช่น ความรู้เกี่ยวกับตัวอักษรและการถอดรหัสเสียง นอกจากนี้แบบจำลองยังเสนอว่าความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านกับความตระหนักรู้เกี่ยวกับหน่วยเสียงเป็นความสัมพันธ์ทางอ้อม กล่าวคือ อิทธิพลของกิจกรรมการรู้หนังสือที่บ้านส่งผลต่อความตระหนักรู้เกี่ยวกับหน่วยเสียง โดยมีพัฒนาการด้านภาษาพูดและทักษะด้านการถอดรหัสภาษาทำหน้าที่เป็นตัวแปรสื่อกลางในการถ่ายทอดผลของกิจกรรมดังกล่าวต่อความตระหนักรู้เกี่ยวกับหน่วยเสียง

โดยสรุป แบบจำลองสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านชี้ให้เห็นว่ากิจกรรมการรู้หนังสือแบบเป็นทางการและแบบไม่เป็นทางการมีบทบาทต่อการพัฒนาทักษะการรู้หนังสือขั้นต้นของเด็กในมิติที่แตกต่างกัน ทั้งด้านภาษาพูดและทักษะการถอดรหัสภาษา อีกทั้งยังสะท้อนว่าความตระหนักรู้เกี่ยวกับหน่วยเสียงได้รับอิทธิพลจากกิจกรรมดังกล่าวผ่านพัฒนาการด้านภาษาพูดและทักษะการถอดรหัสภาษาในฐานะตัวแปรสื่อกลาง

4. ส่งเสริมแรงจูงใจที่ดีต่อการอ่าน แรงจูงใจในการอ่าน (Reading motivation) ถือเป็นตัวแปรสำคัญที่มีอิทธิพลโดยตรงต่อความสามารถด้านความเข้าใจในการอ่าน โดยเฉพาะในกลุ่มเด็กทั่วไปหรือเด็กที่ไม่มีความเสี่ยงทางพันธุกรรมต่อความบกพร่องด้านการอ่าน ในทางตรงกันข้ามเด็กที่มีความเสี่ยงทางพันธุกรรมต่อความบกพร่องด้านการอ่านมักประสบปัญหาด้านแรงจูงใจในการอ่าน อันเป็นผลจากประสบการณ์การอ่านที่ไม่ประสบความสำเร็จอย่างต่อเนื่อง แรงจูงใจทางวิชาการ (Academic

motivation) เป็นพลังขับเคลื่อนที่กำหนดทิศทาง ความเข้มข้น และคุณภาพของพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จทางการเรียน (Ryan & Deci, 2000)

แรงจูงใจในการอ่านซึ่งเป็นแรงจูงใจเฉพาะด้าน สะท้อนถึงความต้องการของบุคคลในการอ่าน และมีอิทธิพลต่อการมีส่วนร่วมในการอ่าน ทั้งในด้านปริมาณ ความหลากหลาย และความต่อเนื่องของการอ่าน (Guthrie & Klauda, 2015) โดยแรงจูงใจดังกล่าวได้รับอิทธิพลจากความเชื่อ ค่านิยม และเป้าหมายของผู้เรียน (Schiefele et al., 2012) แรงจูงใจในการอ่านสามารถจำแนกได้เป็นแรงจูงใจภายใน ซึ่งเกิดจากความพึงพอใจและความเพลิดเพลินจากการอ่าน และแรงจูงใจภายนอก ซึ่งเกิดจากปัจจัยภายนอก เช่น รางวัลหรือการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์กับผู้อื่น โดยแรงจูงใจทั้งสองประเภทมีบทบาทสำคัญต่อพฤติกรรมและผลสัมฤทธิ์ด้านการอ่านของผู้เรียน (Ryan & Deci, 2000; Schiefele et al., 2012)

กระบวนการเปลี่ยนผ่านจากแรงจูงใจภายนอกสู่แรงจูงใจภายใน สามารถพิจารณากรณีของเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านและขาดแรงจูงใจในการอ่าน อันเนื่องมาจากประสบการณ์ในอดีตที่ไม่ประสบความสำเร็จและไม่ก่อให้เกิดความรู้สึกมีความสามารถ ตามทฤษฎีความคาดหวัง-คุณค่า (Expectancy value theory: EVT) ของ Wigfield & Eccles (2000) กล่าวว่า ประสบการณ์เดิมของบุคคลมีอิทธิพลต่อการรับรู้คุณค่าของกิจกรรมและความคาดหวังต่อความสำเร็จ ดังนั้นเด็กที่เคยประสบความล้มเหลวในการอ่านอาจมองว่าการอ่านไม่มีคุณค่าและเชื่อว่าการพยายามอ่านต่อไปไม่น่าไปสู่ความสำเร็จ ส่งผลให้เกิดขาดแรงจูงใจในการอ่าน อย่างไรก็ตาม เด็กอาจยังคงอ่านหนังสือภายใต้แรงจูงใจภายนอก เช่น เพื่อให้ได้รับรางวัลหรือคำชม เมื่อได้รับการคัดเลือกสื่ออ่านที่เหมาะสมและการสนับสนุนด้านการสอนอย่างต่อเนื่อง เด็กอาจเริ่มรับรู้คุณค่าในการอ่านจากการได้รับการยอมรับจากผู้อื่น และค่อย ๆ ซึมซับค่านิยมดังกล่าวเข้าสู่ตนเอง เมื่อเด็กได้รับประสบการณ์ความสำเร็จซ้ำ ๆ และมีอิสระในการเลือกอ่านมากขึ้น การอ่านจะค่อย ๆ กลายเป็นกิจกรรมที่มีคุณค่าและมีความหมายต่ออัตลักษณ์ของตน จนนำไปสู่การบูรณาการการอ่านเข้ากับตัวตน และพัฒนาไปสู่แรงจูงใจภายในในการอ่านในที่สุด

โดยสรุป แรงจูงใจในการอ่านเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่านและการมีส่วนร่วมในการอ่านของเด็ก โดยเฉพาะในกลุ่มเด็กที่มีความเสี่ยงต่อความบกพร่องด้านการอ่านซึ่งมักประสบปัญหาแรงจูงใจต่ำจากประสบการณ์ความล้มเหลวเดิม แรงจูงใจในการอ่านได้รับอิทธิพลจากความเชื่อ ค่านิยม และเป้าหมายของผู้เรียน และสามารถพัฒนาได้ผ่านกระบวนการเปลี่ยนจากแรงจูงใจภายนอกสู่แรงจูงใจภายใน เมื่อเด็กได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสมและมีประสบการณ์ความสำเร็จอย่างต่อเนื่อง การเสริมสร้างแรงจูงใจจึงเป็นหัวใจสำคัญของการส่งเสริมทักษะการอ่านอย่างยั่งยืน

5. ปรับรูปแบบการเลี้ยงดูของผู้ปกครอง รูปแบบการเลี้ยงดูมีอิทธิพลโดยตรงต่อความสามารถในการอ่านของเด็ก ความอบอุ่นทางอารมณ์ของผู้ปกครองมีผลเชิงบวกต่อการพัฒนาทักษะการอ่าน ในขณะที่การปกป้องมากเกินไปหรือการเลี้ยงดูด้วยความวิตกกังวลส่งผลเชิงลบ ในบริบทนี้สะท้อนให้เห็นถึงองค์ประกอบสำคัญของการเลี้ยงดู 2 ประการ ได้แก่ ความเอาใจใส่ในการตอบสนองของผู้ปกครอง (Parental responsiveness) หมายถึง ความเต็มใจและความพร้อมของผู้ปกครองในการแสดงความห่วงใย ใส่ใจ และดูแลสนับสนุนบุตร ขณะที่ความเข้มงวดหรือการกำกับควบคุมของผู้ปกครอง (Parental demandingness) หมายถึง แนวโน้มของผู้ปกครองในการควบคุมพฤติกรรมของเด็กและจำกัดเสรีภาพของเด็กในด้านต่าง ๆ (Nixon & Halpenny, 2010)

รูปแบบการเลี้ยงดูแบบมีเหตุผลและอบอุ่น (Authoritative parenting) เป็นรูปแบบที่ผู้ปกครองเข้าใจและเคารพความเป็นอิสระของเด็ก ส่งเสริมการสื่อสารด้วยวาจา เปิดโอกาสให้เด็กมีส่วนร่วมในการตัดสินใจภายในครอบครัว และค่อย ๆ มอบหมายความรับผิดชอบให้เด็กตามศักยภาพ ผู้ปกครองและเด็กมีการพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนและทัศนคติด้านการอ่าน จนนำไปสู่ความเข้าใจร่วมกัน รูปแบบการเลี้ยงดูนี้มีลักษณะเด่นคือ ความผูกพันทางอารมณ์และการสนับสนุนด้านการศึกษาในระดับสูง การสื่อสารสองทางอย่างสม่ำเสมอ และการกำหนดกติกาที่ชัดเจนและสอดคล้อง ส่งผลให้เด็กที่เติบโตภายใต้การเลี้ยงดูแบบนี้มีแนวโน้มพัฒนาทัศนคติเชิงบวกต่อการอ่านมากที่สุด (Maccoby, 1992)

โดยสรุป รูปแบบการเลี้ยงดูของผู้ปกครองมีอิทธิพลโดยตรงต่อความสามารถและทัศนคติด้านการอ่านของเด็ก โดยความอบอุ่นทางอารมณ์และการตอบสนองอย่างเหมาะสมของผู้ปกครองส่งผลเชิงบวกต่อการพัฒนาทักษะการอ่าน ในขณะที่การควบคุมมากเกินไปหรือการเลี้ยงดูที่มากพร้อมความวิตกกังวลอาจส่งผลเชิงลบ รูปแบบการเลี้ยงดูแบบมีเหตุผลและอบอุ่น ซึ่งผสมผสานความเอาใจใส่กับการกำกับดูแลอย่างเหมาะสม ช่วยส่งเสริมการสื่อสารและการมีส่วนร่วมของเด็กในเรื่องการอ่าน ส่งผลให้เด็กพัฒนาทัศนคติเชิงบวกต่อการอ่านและมีแนวโน้มประสบความสำเร็จด้านการอ่านมากขึ้น

กล่าวโดยสรุป แนวทางการส่งเสริมสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านในบริบทประเทศไทยควรมุ่งเน้นการมีส่วนร่วมของครอบครัวอย่างเป็นระบบ ประกอบด้วย การส่งเสริมการอ่านหนังสือร่วมกันแบบมีปฏิสัมพันธ์ การจัดสภาพแวดล้อมในบ้านที่เอื้อต่อการอ่าน และการฝึกทักษะการรู้หนังสือขั้นต้นตั้งแต่อ่อนวัยเรียน ควบคู่กับการเสริมสร้างแรงจูงใจในการอ่านทั้งจากปัจจัยภายในและภายนอก นอกจากนี้ การปรับรูปแบบการเลี้ยงดูไปสู่การเลี้ยงดูแบบมีเหตุผลและอบอุ่นยังเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยสนับสนุนทัศนคติและความสามารถด้านการอ่านของเด็ก แนวทางดังกล่าวสะท้อนถึงการบูรณาการมิติด้านภาษา อารมณ์ แรงจูงใจ และบริบทครอบครัว เพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านการอ่านของเด็กอย่างต่อเนื่อง และยั่งยืนในสังคมไทย

บทสรุป

การอ่านเป็นกระบวนการที่มีความซับซ้อนและต้องอาศัยการบูรณาการอย่างสอดประสานระหว่างทักษะการถอดรหัส คำและทักษะความเข้าใจภาษา ความบกพร่องด้านการอ่านจัดเป็นภาวะทางพัฒนาการที่มีรากฐานทั้งด้านพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม และมักได้รับการวินิจฉัยภายหลังที่เด็กเข้าสู่ระบบการศึกษาอย่างเป็นทางการ ผลการทบทวนวรรณกรรมสะท้อนว่า สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านมีอิทธิพลต่อพัฒนาการด้านการอ่านในหลายมิติ ตั้งแต่ระดับกลไกการทำงานของสมอง พัฒนาการทางภาษา แรงจูงใจในการอ่าน ไปจนถึงรูปแบบการเลี้ยงดูของผู้ปกครอง ปัจจัยสำคัญ ได้แก่ ความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนรู้หนังสือของผู้ปกครอง ระดับการศึกษา การมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการรู้หนังสือ และความพร้อมของทรัพยากรภายในบ้าน ล้วนมีบทบาทเกื้อหนุนการพัฒนาทักษะการรู้หนังสือขั้นต้นและความเข้าใจในการอ่าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งกิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกันแบบมีปฏิสัมพันธ์ อย่างไรก็ตาม ในบริบทของประเทศไทยยังขาดหลักฐานเชิงประจักษ์ที่มุ่งศึกษา สภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านโดยตรง บทความนี้จึงเน้นย้ำถึงความจำเป็นในการพัฒนาแนวทางปฏิบัติและการวิจัยที่บูรณาการมิติด้านภาษา อารมณ์ แรงจูงใจ และบริบทครอบครัว เพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านการอ่านของเด็กไทยอย่างเป็นระบบ ต่อเนื่อง และยั่งยืน ทั้งนี้ การเสริมสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้หนังสือที่บ้านที่มีคุณภาพจึงเป็นแนวทางสำคัญที่ผู้ปกครอง ครู และนักบำบัดควรให้ความสำคัญ เพื่อสนับสนุนเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านให้สามารถลดข้อจำกัดทางการเรียนรู้ และวางรากฐานสู่ความสำเร็จทางวิชาการและคุณภาพชีวิตในระยะยาวอย่างเหมาะสม

References

- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*, 235–243. DOI: 10.1037/0022-0663.86.2.235
- Becker, N., Vasconcelos, M., Oliveira, V., Santos, F. C. D., Bizarro, L., Almeida, R. M. D., ... & Carvalho, M. R. S. (2017). Genetic and environmental risk factors for developmental dyslexia in children: Systematic review of the last decade. *Developmental Neuropsychology, 42*(7-8), 423-445. DOI: 10.1080/87565641.2017.1374960
- Bruck, M. (1993). Word recognition and component phonological processing skills of adults with childhood diagnosis of dyslexia. *Developmental Review, 13*(3), 258-268. DOI: 10.1006/drev.1993.1012
- Caglar-Ryeng, Ø., Eklund, K., & Nergård-Nilssen, T. (2020). The effects of book exposure and reading interest on oral language skills of children with and without a familial risk of dyslexia. *Dyslexia, 26*(4), 394-410. DOI: 10.1002/dys.1657
- Çetinkaya, F. Ç., Sönmez, M., & Rasinski, T. (2025). Examining home literacy activities according to parents' views: A comparative study. *Reading & Writing Quarterly, 1*-15. DOI: 10.1080/10573569.2025.2532492
- Cheruiyot, I. J. (2015). *The prevalence of dyslexia among children aged 7 to 9 in a Nairobi school* (Master's Thesis, University of Nairobi).
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D., & Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics, 28*(1), 171 - 190. DOI: 10.1017/S0142716406070093
- Frijters, J.C., Barron, R.W. & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 466–477.
- Georgitsi, M., Dermitzakis, I., Soumelidou, E., & Bonti, E. (2021). The polygenic nature and complex genetic architecture of specific learning disorder. *Brain Sciences, 11*(5), 631. DOI: 10.3390/brainsci11050631
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10. DOI: 10.1177/074193258600700104
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2015). Engagement and motivational processes in reading. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading* (pp. 59–71). Routledge.
- Habib, M., & Giraud, K. (2013). Dyslexia. *Handbook of clinical neurology, 111*, 229–235. DOI: 10.1016/B978-0-444-52891-9.00023-3
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing, 2*(2), 127-160. DOI: 10.1007/BF00401799
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading, 22*, 273 - 288. DOI: 10.1080/10888438.2018.1435663

- Joyner, R. E., & Wagner, R. K. (2020). Co-occurrence of reading disabilities and math disabilities: A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 14-22. DOI: 10.1080/10888438.2019.1593420
- Justice, L. M., Logan, J. A., İřitan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 131-139. DOI: 10.1016/j.ecresq.2016.05.002
- Khanolainen, D., Psyridou, M., Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Torppa, M. (2020). Longitudinal effects of the home learning environment and parental difficulties on reading and math development across grades 1–9. *Frontiers in Psychology, 11*, 577981. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.577981
- Leslie, L., & Allen, L. (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention project. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 404-424. DOI: 10.1598/RRQ.34.4.2
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology, 95*(1), 63–93. DOI: 10.1016/j.jecp.2005.07.003
- Liebig, J., Friederici, A. D., Neef, N. E., Friederici, A. D., Emmrich, F., Brauer, J., ... & Dörr, L. (2020). Auditory brainstem measures and genotyping boost the prediction of literacy: A longitudinal study on early markers of dyslexia. *Developmental Cognitive Neuroscience, 46*, 100869. DOI: 10.1016/j.dcn.2020.100869
- Lohvansuu, K., Torppa, M., Ahonen, T., Eklund, K., Hämaläinen, J. A., Leppänen, P. H. T., & Lyytinen, H. (2021). Unveiling the mysteries of dyslexia—Lessons learned from the prospective jyväskylä longitudinal study of dyslexia. *Brain Sciences, 11*(4), 427. DOI: 10.3390/brainsci11040427
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Examination of the relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 263–290. DOI: 10.1016/S0885-2006(99)80038-6
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 1-14. DOI: 10.1007/s11881-003-0001-9
- Neuhaus Education Center. (2024). *Creating a literacy-rich environment at home: Tips for parents*. <https://neuhaus.org/creating-a-literacy-rich-environment-at-home-tips-for-parents/>
- Nixon, E., & Halpenny, A. M. (2010). *Children's perspectives on parenting styles and discipline: A developmental approach*. The Stationery Office.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology, 11*(1), 283-307. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842
- Powers, S. J., Wang, Y., Beach, S. D., Sideridis, G. D., & Gaab, N. (2016). Examining the relationship between home literacy environment and neural correlates of phonological processing in beginning readers with and without a familial risk for dyslexia: an fMRI study. *Annals of Dyslexia, 66*(3), 337–360. DOI: 10.1007/s11881-016-0134-2
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading, 21*(6), 498-514. DOI: 10.1080/10888438.2017.1346660

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54– 67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- Saban, A. I., Altinkamis, N. F., & Gul, E. D. (2018). Investigation of parents' early literacy beliefs in the context of turkey through the Parent Reading Belief Inventory (PRBI). *European Journal of Educational Research, 7*(4), 985-997. DOI: 10.12973/eujer.7.4.985
- Salminen, J., Khanolainen, D., Koponen, T., Torppa, M., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Development of numeracy and literacy skills in early childhood—A longitudinal study on the roles of home environment and familial risk for reading and math difficulties. *Frontiers in Education, 6*, 725337. DOI: 10.3389/feduc.2021.725337
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. Guilford Press.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427–463. DOI: 10.1002/RRQ.030
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 59–87. DOI: 10.1207/s1532799xssr1001_4
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460. DOI: 10.1111/1467-8624.00417
- Snowling, M. J. (2012). Changing concepts of dyslexia: Nature, treatment and comorbidity [Editorial]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(9), e1–e3. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2009.02197.x
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin, 142*(5), 498–545. DOI: 10.1037/bul0000037
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*(6), 934–947. DOI: 10.1037/0012-1649.38.6.934
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology, 215*, 105314. DOI: 10.1016/j.jecp.2021.105314
- Tichnor-Wagner, A., Garwood, J. D., Bratsch-Hines, M., & Vernon-Feagans, L. (2016). Home literacy environments and foundational literacy skills for struggling and nonstruggling readers in rural early elementary schools. *Learning Disabilities Research & Practice, 31*(1), 6 - 21. DOI: 10.1111/ldrp.12090
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28*, 1106–1114. DOI: 10.1037/0012-1649.28.6.1106
- Van Bergen, E., Zuijen, T., Bishop, D., & Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly, 52*(2), 147 - 160. DOI: 10.1002/rrq.160

- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. DOI: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3), 357 - 378. DOI: 10.1080/03004430500063747
- Wen, W., Zhang, X., Wu, K., Guan, L., Huang, A., Liang, Z., ... & Huang, Y. (2024). Association between parenting styles and dyslexia in primary school students: the mediating role of home literacy environment. *Frontiers in Psychology*, 15, 1382519. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1382519
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Routledge.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day-care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555. DOI: 10.1037/0022-0663.86.4.542
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–558.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 11–29). The Guilford Press.
- Yampratoom, R., Aroonyadech, N., Ruangdaraganon, N., Roongpraiwan, R., & Kositprapa, J. (2017). Emergent literacy in thai preschoolers: a preliminary study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 38(6), 395-400. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000457