

การอ่านหนังสือนิทานร่วมกันเพื่อส่งเสริมทักษะการเรียนรู้หนังสือ  
ขั้นต้นสำหรับเด็กปฐมวัย  
**Shared Story Book Reading to Enhance Early Literacy Skills  
for Preschoolers**

ณัฐวิภา วาณิชย์เจริญ  
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่  
**Natwipa Wanicharoen**  
Chiang Mai University, Thailand  
E-mail : natwipa.w@cmu.ac.th

\*\*\*\*\*

### บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพัฒนาการทางภาษา ทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้น รวมถึงการอ่านหนังสือนิทานร่วมกันเพื่อส่งเสริมทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นสำหรับเด็กปฐมวัย ซึ่งทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นเป็นพฤติกรรมกรรมการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยที่เกิดขึ้นก่อนที่เด็กจะเข้าสู่การเรียนอย่างเป็นทางการ เด็กจะมีการพัฒนาทักษะทั้งด้านการฟัง การพูด การอ่านและการเขียนไปพร้อมกันและมีความสัมพันธ์กันมากกว่าการพัฒนาไปตามลำดับขั้น การอ่านหนังสือนิทานร่วมกันเป็นการมีส่วนร่วมในการอ่านหนังสือร่วมกันระหว่างผู้ปกครองกับเด็กที่สามารถพัฒนาการทางภาษาและทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นได้ โดยเฉพาะในช่วงปฐมวัยซึ่งเป็นช่วงเวลาที่มีความสำคัญสำหรับการวางรากฐานทางการศึกษาต่อไป กลยุทธ์การฝึกการอ่านหนังสือร่วมกันมีทั้งการอ่านเชิงตอบโต้โดยผู้ปกครองเป็นผู้ถามคำถามและการตอบสนองให้ตรงตามความสนใจและการริเริ่มของเด็กระหว่างการอ่านหนังสือ และการอ้างอิงตัวอักษรซึ่งเป็นกลยุทธ์ที่ผู้ปกครองมีการใช้คำที่แสดงให้เห็นถึงตัวอักษรหรือภาพพิมพ์ที่ชัดเจนเพื่อส่งเสริมให้เด็กมุ่งเน้นไปที่สิ่งที่ต้องเรียนรู้จากการอ่านหนังสือ ซึ่งกลยุทธ์ทั้งสองรูปแบบนี้สามารถส่งผลต่อทักษะการอ่านของเด็กได้

**คำสำคัญ:** การอ่านหนังสือนิทานร่วมกัน; ทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้น; เด็กปฐมวัย

## Abstract

This article aims to study language development, early literacy skills, and shared story book reading to enhance early literacy skills for preschoolers. Early literacy skills are early childhood reading and writing behaviors that occur before children enter formal schooling. Children develop skills in listening, speaking, reading, and writing concurrently and sequentially rather than gradually. Shared story book reading is participation in reading between parents and children that can develop language and early literacy skills, especially in early childhood, which is an important time for laying the foundation for further education. Shared story book reading strategies include dialogic reading, in which parents ask questions and respond to their children's interests and initiatives during reading. Print referencing is a strategy in which parents use explicit illustrated prints to encourage children to focus on what needs to be learned through reading. Both of these strategies can have an impact on children's reading skills.

**Keywords:** Shared Story Book Reading; Early Literacy; Preschoolers.

## บทนำ

ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมาได้มีการสนับสนุนส่งเสริมให้ผู้ปกครองอ่านหนังสือและมีส่วนร่วมในการอ่านหนังสือร่วมกับเด็กเพื่อส่งเสริมทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นของเด็ก (Phillips, Norris, & Anderson, 2008) โดยเฉพาะช่วงปีแรก ๆ ในชีวิตของเด็กปฐมวัย (Early Childhood) นั้นถือเป็นช่วงเวลาที่มีความสำคัญสำหรับการวางรากฐานทางการศึกษา รวมทั้งความสำเร็จในทักษะการอ่านออกเขียนได้ (Literacy) ในอนาคต ทฤษฎีวัฒนธรรมทางสังคมของวิกอตสกี (Vygotsky's Sociocultural Theory) เป็นกรอบทางทฤษฎีสำหรับการศึกษาระบบการที่ครอบครัวมีการถ่ายทอดทักษะ ความรู้ และคุณค่าของการเรียนรู้ทักษะการอ่านผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม แนวคิดของของวิกอตสกีในเรื่อง “พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ” หรือ “Zone of Proximal Development” ว่าเป็นสิ่งที่เด็กสามารถทำได้ด้วยความช่วยเหลือจากผู้ปกครองเป็นบุคคลที่คุ้นเคยกับเด็กมากที่สุดและรู้ว่าเด็กมีความสามารถหรือทักษะใดในปัจจุบัน ด้วยเหตุนี้ผู้ปกครองจึงสามารถกำหนดรูปแบบการสอนได้ตามเป้าหมายในลักษณะที่สอดคล้องกับพื้นที่รอยต่อพัฒนาการของเด็ก ดังนั้นผู้ปกครองจึงมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมการเรียนรู้และการเรียนรู้ รวมทั้งกิจกรรมการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดี (Au, 1998; Tracey & Young, 2002) นอกจากนี้ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบรุนเนอร์ (Bruner's Cognitive Theory) ได้กล่าวถึง “การเสริมต่อการเรียนรู้” หรือ “Scaffolding” ว่าผู้ปกครองไม่ได้เพียงแต่ให้ความช่วยเหลือเด็กด้วยการสนับสนุนสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้เท่านั้น แต่ยังมีปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเด็กตามระดับความสามารถในปัจจุบันของเด็กด้วยเช่นกัน (Bruner, 1986)

พัฒนาการทางภาษาและทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นของเด็กเกิดขึ้นตั้งแต่อายุยังน้อยและพัฒนาขึ้นอย่างต่อเนื่อง การอ่านหนังสือนิทานร่วมกันสามารถส่งเสริมพัฒนาการทางภาษา รวมทั้งทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นซึ่งเป็นพื้นฐานที่นำไปสู่ทักษะการอ่านต่อไป (Saracho, 2017) ความสำคัญของพัฒนาการทางภาษาและทักษะการอ่านการเขียนนั้นมีความเชื่อมโยงกันดังต่อไปนี้ 1) ภาษาพูดเป็นรากฐานสำหรับการพัฒนาการอ่านและการเขียน 2) ภาษาพูดและภาษาเขียนมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันโดยแต่ละภาษาจะต่อยอดซึ่งกันและกัน รวมทั้งส่งผลให้เกิดความสามารถทางภาษาและการอ่านออกเขียนได้ โดยเริ่มตั้งแต่วัยเด็กจนถึงวัยผู้ใหญ่ 3) เด็กที่มีปัญหาด้านการพูดมักมีปัญหาในการเรียนรู้การอ่านและเขียน รวมทั้งเด็กที่มีปัญหาด้านการอ่านและการเขียนมักมีปัญหาในการใช้ภาษาพูด และ 4) การสอนด้านการพูดส่งผลต่อพัฒนาการด้านการเขียน รวมทั้งการสอนด้านการเขียนส่งผลต่อพัฒนาการด้านการพูดเช่นกัน (American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), 2001)

### พัฒนาการทางภาษาของเด็กปฐมวัย

ภาษาเป็นการใช้สัญลักษณ์หรือลายลักษณ์อักษรอย่างเป็นระบบและเป็นแบบแผนโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อใช้ในการสื่อสารหรือการแสดงออกของตนเอง (Crystal, 1995) องค์ประกอบของภาษาแบ่งออกเป็น 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หน่วยเสียง (Phonology) เป็นระบบเสียงของภาษาและกฎการผสมเสียง 2) หน่วยคำ (Morphology) เป็นระบบโครงสร้างคำและการสร้างรูปแบบของคำ 3) โครงสร้างของประโยค (Syntax) เป็นการเรียงลำดับและการรวมคำเพื่อสร้างประโยค รวมทั้งเป็นความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบภายในประโยค 4) ความหมายของภาษา (Semantic) เป็นระบบที่ทำให้เกิดเป็นความหมายของคำและประโยค และ 5) การใช้ภาษาให้เหมาะสมกับบริบท (Pragmatic) เป็นระบบที่รวมองค์ประกอบภาษาข้างต้นทั้งหมดในการสื่อสารให้เป็นไปตามหน้าที่ของการสื่อสารและมีความเหมาะสมกับวัฒนธรรมในสังคมนั้น ๆ (ASHA, 1993) พัฒนาการทางภาษาแบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ความเข้าใจภาษา และ 2) การแสดงออกทางภาษา โดยทั่วไปพัฒนาการทางภาษาจะมีพัฒนาการตามลำดับขั้น (Dechongkit, Kasemkosin, & Wattanawongsawang, 2007; Dixon, 2006) ตามตารางที่ 1 ดังนี้

ตารางที่ 1 พัฒนาการทางภาษา

อายุ	ความเข้าใจภาษา	การแสดงออกทางภาษา
0-3 เดือน	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ปฏิกริยาตอบสนองเมื่อมีเสียงดัง เช่น ร้อง สะอื้น กระพริบตา</li> <li>- หยุดฟังเสียงของเล่นหรือเสียงที่คุ้นเคย</li> <li>- หยุดร้องเมื่อได้ยินเสียงแม่หรือคนเลี้ยง</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ร้องด้วยเสียงที่แตกต่างกันเมื่อหิว เจ็บ ไม่สบาย</li> <li>- ยิ้มและส่งเสียงเมื่อเห็นแม่หรือคนเลี้ยง</li> <li>- ส่งเสียงหรือยิ้มเมื่อมีคนพูดคุยหยอกล้อ</li> <li>- ทำเสียงโดยเปล่งเสียงออกมาจากคอคล้ายเสียงสระ เช่น อูอู</li> </ul>
4-6 เดือน	<ul style="list-style-type: none"> <li>- หันหาที่มาของเสียง</li> <li>- มีปฏิกริยาแตกต่างกันเมื่อตอบสนองต่อน้ำเสียง การแสดงอารมณ์ของผู้ใหญ่ เช่น กลัว เมื่อผู้ใหญ่ทำเสียงดุ</li> <li>- หยุดฟังและมองหน้า เวลามีคนพูดคุยด้วย</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- หัวเราะเสียงดังเมื่อมีคนหยอกล้อ</li> <li>- เล่นเสียงโดยมีความดังและระดับเสียงแตกต่างกัน</li> <li>- เล่นเสียงโดยใช้อวัยวะในปากทำให้เกิดเสียงพยัญชนะ เช่น ปาปา ดาดา</li> </ul>
7-9 เดือน	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ตอบสนองเมื่อถูกเรียกชื่อ เช่น หยุดฟัง หรือ หันมอง</li> <li>- มองหาที่มาของเสียง</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ใช้ท่าทางหรือส่งเสียงเรียกให้ผู้ใหญ่สนใจ หรือบอกความต้องการ</li> <li>- ส่งเสียงไม่คำเป็น แต่มีท่วงทีคล้ายคำหรือวลีตามผู้ใหญ่</li> </ul>
10-12เดือน	<ul style="list-style-type: none"> <li>- เข้าใจคำสั่งห้าม “ไม่” “หยุดนะ”</li> <li>- มองตามสิ่งที่ผู้ใหญ่ชี้ชวนให้ดู</li> <li>- ทำตามคำสั่งง่าย ๆ ได้เมื่อผู้ใหญ่ทำท่าทางประกอบให้ดู เช่น สวีสวี บ้ายบาย ส่งจูบ</li> <li>- เข้าใจคำศัพท์ใกล้ตัวที่ใช้บ่อยเป็นประจำ เช่น ชื่อสัตว์เลี้ยง ชื่อคนในบ้าน</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ใช้เสียงที่เหมือนเดิมซ้ำ ๆ เพื่อเรียกชื่อสิ่งของคนที่ต้องการทำให้คนเลี้ยงทราบว่าเด็กหมายถึงอะไร</li> <li>- สายหน้าหรือพยักหน้า เพื่อตอบคำถาม</li> <li>- ใช้คำเรียกแม่หรือพ่ออย่างถูกต้อง</li> <li>- เริ่มพูดเป็นคำที่มีความหมาย</li> </ul>
13-15 เดือน	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ทำตามคำสั่งได้มากขึ้นในเหตุการณ์ที่อยู่ตรงหน้า เช่น “สวีสวีคุณตา” “ไปเอารองเท้ามา”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- มีคำพูดที่มีความหมายปะปนกับการส่งเสียงที่ฟังไม่เป็นคำ</li> <li>- พยายามร้องเพลงหรือพูดตามแบบชี้ชวนให้คนอื่นดูสิ่งที่ตัวเองสนใจ</li> <li>- พูดได้ 4-6 คำ</li> </ul>

อายุ	ความเข้าใจภาษา	การแสดงออกทางภาษา
16-18 เดือน	<ul style="list-style-type: none"> <li>- หันมองหรือชี้คนหรือสิ่งของเมื่อถูกถาม เช่น “แม่อยู่ไหน?”</li> <li>- ชี้อวัยวะตามสั่งได้ 1-3 อย่าง</li> <li>- ตอบสนองถูกต้องเมื่อคนเลี้ยงบอกว่า “ไปอาบน้ำกัน” “ถึงเวลากินขนมแล้ว” เนื่องจากคาดเดาได้ถูกต้องในเหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นต่อไปในกิจวัตรประจำวัน</li> <li>- สามารถทำตามคำสั่ง 1 ขั้นตอนที่ไม่มีการทำทางประกอบได้ เช่น “เอา...ให้แม่”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- มีการพูดโต้ตอบด้วยคำพยางค์เดียว 10-20 คำ</li> <li>- เล่นเลียนเสียงสิ่งแวดล้อมซ้ำ ๆ เช่น เสียงรถ เสียงสัตว์ร้อง</li> <li>- ใช้ท่าทางร่วมกับคำพูดเพื่อถาม “อะไร”</li> <li>- บอกความต้องการง่าย ๆ ได้ เช่น “เอา” “ไป”</li> </ul>
19-24 เดือน	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ทำตามคำสั่ง 2 ขั้นตอนที่มีความสัมพันธ์กัน เช่น “หยิบช้อนแล้วป้อนข้าวตุ๊กตา”</li> <li>- เข้าใจเมื่อพูดถึงสิ่งของที่ไม่อยู่ตรงหน้า เช่น “ไปหยิบแก้วบนโต๊ะมา”</li> <li>- ชี้อวัยวะได้ 3-6 อย่าง</li> <li>- เข้าใจคำคุณศัพท์ เช่น ใหญ่-เล็ก ร้อน-เย็น</li> <li>- ชี้อุปกรณ์ต่าง ๆ เมื่อถูกบอกให้ชี้ได้</li> <li>- เข้าใจคำถามได้มากขึ้น เช่น “นี่อะไร” “แม่อยู่ไหน”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- พูดเป็นคำมากขึ้นประมาณ 50 คำ</li> <li>- เรียกชื่อของเล่น ของใช้ หรือ ของกินที่ชอบได้เอง</li> <li>- นำคำมารวมกันเพื่อบอกความต้องการหรือความรู้สึก เช่น “น้ำอีก” “ไปเที่ยว” “ไม่เดิน” คำที่นำมารวมประกอบด้วย บุคคล-การกระทำ/การกระทำ-สิ่งของ/การกระทำ-ตำแหน่ง/บอกความเป็นเจ้าของ-บุคคล</li> <li>- บอกชื่อภาพจากรูปภาพได้ 3 อย่าง</li> <li>- ถามคำถาม “อะไร”</li> <li>- พูดให้คนไม่คุ้นเคยฟังเข้าใจได้ประมาณ 50%</li> </ul>
25-36 เดือน	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ชี้อาพในหนังสือได้ถูกต้อง เมื่อสั่งโดยใช้กริยาอาการ หรือ หน้าที่ของสิ่งของ เช่น “ใครกำลังวิ่ง” “อะไรเอาไว้ตักข้าว”</li> <li>- ชี้อุปกรณ์แต่งกายตามคำบอกได้ 3 อย่าง เช่น เสื้อ กางเกง รองเท้า</li> <li>- รู้จักคำบุพบท “ใน” “นอก”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- บอกชื่อตัวเองได้</li> <li>- เรียนรู้และใช้คำศัพท์ใหม่</li> <li>- บอกความต้องการ ความรู้สึก และเล่าเรื่องที่สนใจ แต่เรื่องที่เล่ายังไม่เป็นลำดับเหตุการณ์ที่เชื่อมโยงกัน</li> <li>- ถามคำถาม “ใคร” “ของใคร” “ที่ไหน”</li> <li>- ใช้ภาษาพูด แสดงความต้องการ</li> </ul>

อายุ	ความเข้าใจภาษา	การแสดงออกทางภาษา
3-4 ปี	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ทำตามคำสั่ง 3 ขั้นตอน เช่น “ไปที่ห้องนอน หยิบหมอน แล้วเอาให้แม่”</li> <li>- เข้าใจหน้าที่ของสิ่งของ เช่น แก้วใช้ใส่น้ำดื่ม</li> <li>- เข้าใจจำนวน “หนึ่งและทั้งหมด” เช่น “หยิบของเล่น 1 ชิ้น” “หยิบขนมทั้งหมด”</li> <li>- รู้เพศ อายุของตัวเอง</li> <li>- เข้าใจบุพพท “บน” “ล่าง”</li> <li>- เข้าใจลำดับ “อันแรก สุดท้าย ตรงกลาง”</li> <li>- เข้าใจการเปรียบเทียบ “เหมือนกันและต่างกัน” ของสี ขนาด และสิ่งของ</li> <li>- เข้าใจเหตุผล เมื่ออธิบายง่าย ๆ เช่น “ออกไปเล่นข้างนอกไม่ได้ เพราะว่าฝนตก”</li> <li>- เข้าใจความหมายของประโยคปฏิเสธ เช่น “ชิ้นที่ไม่อยู่บนต้นไม้”</li> <li>- เข้าใจคำศัพท์เกี่ยวกับกาลเวลา เช่น “ก่อน” “หลัง” “เมื่อวาน” เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นแล้ว “พรุ่งนี้” เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในอนาคต</li> <li>- รู้จัก 4 สี</li> <li>- รู้จักการจัดหมวดหมู่สัตว์ ของกิน ของใช้</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- พูดเป็น นวลี หรือประโยคที่ยาวประมาณ 3 คำ</li> <li>- การพูดชัดเจนพอที่ทำให้คนไม่คุ้นเคย ฟังเข้าใจ 75%</li> <li>- ตอบคำถาม “อะไร” “ที่ไหน”</li> <li>- ใช้วลีหรือประโยคง่าย ๆ เพื่อบอกความคิด ความต้องการ และเล่าเรื่องยาวได้</li> <li>- ใช้ประโยคที่มีความยาวเพิ่มขึ้น ประกอบด้วยคำนาม กริยา วิเศษณ์ สรรพนาม</li> <li>- สามารถโต้ตอบกลับไปมาในเรื่องเดียวกันได้สั้น ๆ</li> <li>- ตอบคำถาม “ทำไม” “เมื่อไหร่” “อย่างไร” เช่น ทำไมต้องมาหาหมอ โรงเรียนเปิดเทอมเมื่อไหร่ หนูมาโรงพยาบาลอย่างไร</li> <li>- ใช้ประโยคเพื่อชักชวนชี้แนะ เช่น “มาเล่นกันเถอะ”</li> <li>- การพูดชัดเจนพอที่ทำให้คนที่ไม่คุ้นเคยกับเด็กฟังเข้าใจ 100%</li> <li>- สามารถนับจำนวน</li> <li>- ตอบคำถาม “โตขึ้นจะเป็นอะไร”</li> </ul>
4-5 ปี	<ul style="list-style-type: none"> <li>- เข้าใจคำในวลีหรือประโยคที่ซับซ้อนในการสนทนา เช่น “ไปหยิบถังใบใหญ่” “ขอรถสีน้ำเงินที่ไม่อยู่ในกล่อง” “ไปนั่งข้าง ๆ น้องชมพู”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ใช้คำศัพท์เฉพาะเจาะจงมากขึ้น เช่น “สถานี รถไฟฟ้า”</li> <li>- ใช้คำเชื่อมประโยคทำให้ประโยคยาวขึ้นซับซ้อนขึ้น เช่น “หนูมีดินสอสีม่วง</li> </ul>

อายุ	ความเข้าใจภาษา	การแสดงออกทางภาษา
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- เข้าใจคำสั่ง 3 ขั้นตอนในกิจกรรมที่ไม่คุ้นเคย เช่น “เอากระดาษมาพับแบบนี้ เปิดขึ้นมาแล้วระบายสีตรงกลาง” “ถ้าหนูจะออกไปเล่นข้างนอกช่วยเอากล่องนี้ไปให้คุณลูกก่อน”</li> <li>- เปรียบเทียบสิ่งของมากกว่า 3 สิ่ง เช่น “น้อยที่สุด มากที่สุด”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- แต่พีมี่สีเขียว” “หนูแปรงฟันวันละ 2 ครั้งตอนเช้าและก่อนนอน”</li> <li>- สามารถตอบคำถามบรรยายเหตุการณ์เล่าจินตนาการ อธิบายเหตุผล และคาดเดาสิ่งที่จะเกิดขึ้นได้โดยไม่ต้องมีสิ่งของหรือภาพแนะ เช่น “ถ้าหนูไม่ทำการบ้านจะเกิดอะไรขึ้น”</li> <li>- สามารถสนทนาโต้ตอบแสดงความคิดเห็น อารมณ์ ความรู้สึกได้</li> <li>- สามารถเล่าเรื่องแต่ไม่มีการสรุปหรือตอนจบของเรื่อง</li> <li>- แสดงความต้องการโดยใช้ประโยคขอร้อง เช่น “แม่ครับ ขอรถได้ไหมครับ”</li> <li>- พูดได้ชัดเจนเกือบทุกเสียง</li> </ul>

### การเรียนรู้หนังสือขั้นต้น

ทักษะการรู้หนังสือขั้นต้น (Early Literacy) หรือทักษะการเรียนรู้หนังสือแรกเริ่ม (Emergent Literacy) เป็นพฤติกรรมกรรมการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย โดยเกิดขึ้นก่อนที่เด็กจะได้รับการสอนทักษะการรู้หนังสืออย่างเป็นทางการ (Stahl & Miller, 1989; Teale & Sulzby, 1987; van Kleeck, 1990) ซึ่งครอบคลุมการเรียนรู้เกี่ยวกับการอ่าน การเขียน และภาพพิมพ์ก่อนเข้าสู่การเรียน (Sulzby & Teale, 1991) คำว่า “ทักษะการรู้หนังสือขั้นต้น” กับ “ทักษะการเรียนรู้หนังสือแรกเริ่ม” สามารถใช้แทนกันได้รวมทั้งบ่งชี้ให้เห็นถึงการพัฒนาทักษะการรู้หนังสือตั้งแต่แรกเกิดและพัฒนาอย่างค่อยเป็นค่อยไปตามกาลเวลา อย่างไรก็ตามพัฒนาดังกล่าวนี้จะเกิดขึ้นได้นั้นมาจากการได้รับการเลี้ยงดู (Nurture) องค์กรประกอบของทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้น ประกอบด้วย ภาษาพูด การตระหนักรู้หน่วยเสียง การตระหนักรู้ตัวอักษร และความรู้ด้านตัวอักษร (ดัดแปลงจาก Dennis & Horn, 2011) ตามตารางที่ 2 ดังนี้

ตารางที่ 2 องค์ประกอบของทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้น

องค์ประกอบ	คำนิยาม	ตัวอย่าง
ภาษาพูด (Oral Language)	พัฒนาการทางภาษาขั้นพื้นฐาน รวมถึงคลังคำศัพท์ต่าง ๆ	ถามคำถามที่กระตุ้นให้เด็กตอบด้วยคำตอบมากกว่าหนึ่งหรือสองคำ เช่น “หนูสังเกตเห็นอะไรใหม่ที่กำลังทำอะไรรอยู่” หรือหากเด็กสังเกตแล้วหรือพยายามพูดว่ากำลังทำอะไรอยู่ ให้ผู้ใหญ่ขยายความว่า “ใช่ พวกลิง มันกำลังห้อยลงมาจากต้นไม้”
การตระหนักรู้หน่วยเสียง (Phonological Awareness)	ความเข้าใจว่าภาษาพูดนั้นประกอบด้วยเสียงหรือกลุ่มเสียงต่าง ๆ	ชี้ให้เด็กเห็นว่าในรูปประโยคนั้น ๆ ก็ทั้งหมดก็คำ รวมทั้งพูดคุยเกี่ยวกับรูปประโยคที่มีความยาวหรือความสั้นแบบไหน เช่น ให้เด็กปรบมือและนับพยางค์ของคำ เช่น “ลิง” มีทั้งหมด 1 พยางค์ และ “ฮิปโปโปเตมัส” มีทั้งหมด 5 พยางค์
การตระหนักรู้ตัวอักษร (Print Awareness)	ความเข้าใจขั้นพื้นฐานเกี่ยวกับรูปแบบและหน้าที่ของภาพพิมพ์	ชี้ให้เห็นความแตกต่างของคำ เช่น ตัวอักษร M ในคำว่า “McDonalds” (เป็นพิมพ์ใหญ่) และตัวอักษร m ที่อยู่ในคำ “A man is walking” (เป็นตัวพิมพ์เล็ก) รวมทั้งแสดงให้เห็นและพูดคุยเกี่ยวกับวิธีการอ่านจากบนลงล่าง จากซ้ายไปขวา เป็นต้น
ความรู้ด้านตัวอักษร (Letter Knowledge)	วิธีการรับรู้อย่างรวดเร็วและแยกแยะรูปทรงของตัวอักษรด้วยสายตา (Allor & McCathren, 2003)	รู้จักตัวอักษรแต่ละตัว ชี้ให้เด็กเห็นตัวอักษรเหล่านั้น

ทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นเกี่ยวข้องกับพัฒนาการด้านการรู้หนังสือตั้งแต่แรกเกิดและช่วงเวลาระหว่างที่เด็กเรียนรู้การอ่านและการเขียน (Sulzby & Teale, 1991, p. 728) (ตาราง 3) พัฒนาการด้านการรู้หนังสือ (Literacy Development) มีหลายมิติและเชื่อมโยงกับประสบการณ์การอ่านและการเขียนของเด็ก ทั้งจากการเรียนรู้ที่บ้านและที่โรงเรียน ทฤษฎีการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นกล่าวไว้ว่าทักษะการฟัง ความสามารถในการพูด การอ่าน และการเขียนนั้นจะพัฒนาไปพร้อมกันและมีความสัมพันธ์กันมากกว่าการพัฒนาไปตามลำดับ เช่น ประสบการณ์ด้านการเขียนส่งเสริมด้านการอ่านของเด็ก รวมทั้งประสบการณ์ด้านการอ่านส่งเสริม



ด้านการเขียนของเด็กเช่นกัน (Teale & Sulzby, 1989) เด็กสามารถซึมซับการเรียนรู้ทักษะการอ่านและการเขียนในห้องเรียนซึ่งเป็นสภาพแวดล้อมที่เป็นแหล่งความรู้อย่างแท้จริงและเป็นธรรมชาติ รวมทั้งเชื่อมโยงกับกิจกรรมที่เกิดขึ้นภายในชั้นเรียนอย่างต่อเนื่อง (Lawhon & Cobb, 2002; Lesiak, 1997) เช่น กิจกรรมประจำวันอาจเกี่ยวข้องกับส่งเสริมทักษะการอ่านและการเขียนที่โรงเรียน ได้แก่ การให้เด็กลงชื่อเข้าชั้นเรียน สื่อสิ่งพิมพ์ต่าง ๆ ที่มีในชั้นเรียน เช่น หนังสือ ป้าย บัตรสูตรอาหาร และปฏิทิน นอกจากนี้การเล่นที่มีสภาพแวดล้อมที่เน้นทักษะการรู้หนังสือส่งผลให้เกิดการอ่านที่มีจุดมุ่งหมายและเชื่อมโยงกันมากขึ้น รวมทั้งทำให้เกิดพฤติกรรมการอ่านและการเขียนในชั้นเรียนอนุบาล (Neuman & Roskos, 1990a; 1990b)

คู่มือส่งเสริมการอ่านสำหรับเด็ก ได้เน้นให้เห็นเหตุการณ์สำคัญต่าง ๆ ที่เด็กมีแนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จในสามช่วงวัย ได้แก่ 1) แรกเกิดถึงสามปี 2) สามถึงสี่ปีและ 3) วัยอนุบาล ตามตารางที่ 3 (Burns, Griffin, & Snow, 1999) ดังนี้

ตารางที่ 3 พัฒนาการของทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้น

อายุ	คำนิยาม	
แรกเกิด – 3 ปี	- รู้จักหน้าปกหนังสือ	
	- แกล้งทำเป็นอ่านหนังสือ	
	- รู้ว่าหนังสือต้องถืออย่างไร	
	- เพลิดเพลินกับการเล่นเสียงเมื่อได้ยินคำคล้องจอง	
	- ชี้รูปภาพจากการดูภาพในหนังสือ (รูปที่ 1)	
	- แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับตัวละครในหนังสือ	
	- ดูภาพในหนังสือและตระหนักว่าเป็นสัญลักษณ์ของวัตถุจริง (รูปที่ 2)	
	- เริ่มเรียนรู้ตัวอักษร (ภาพพิมพ์) ที่มีความเฉพาะเจาะจง เช่น ตัวอักษรในชื่อจริง	
	- เริ่มขีดเขียนลวก ๆ (Scribbling) แต่มีจุดมุ่งหมายมากขึ้น	
	- เริ่มแยกความแตกต่างระหว่างการวาดภาพและการเขียน	
	- เริ่มขีดเขียนได้คล้ายคลึงกับตัวอักษรในภาษาอังกฤษ	
	3 – 4 ปี	- รู้ว่าตัวอักษรมีชื่อเฉพาะ
		- จำตัวอักษร (ภาพพิมพ์) ในสภาพแวดล้อมทั่วไป
		- รู้ว่าตัวอักษรนั้นเป็นภาพพิมพ์ที่อ่านในเรื่อง
- เข้าใจว่าการใช้รูปแบบข้อความแตกต่างกันได้ เช่น ข้อความในร้านขายของชำแตกต่างกับข้อความในเมนูอาหาร		
- ให้ความสนใจกับการอ่านแยกเสียงและการอ่านออกเสียงซ้ำในภาษา (เช่น “in Peter”, “Peter”, “Pumpkin Eater: Peter Eater”)		
- เข้าใจและทำตามคำสั่งได้		
- มีความอ่อนไหวต่อเหตุการณ์ในนิทาน		

อายุ	คำนิยาม
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- เมื่ออ่านเรื่องราวในนิทานสามารถเชื่อมโยงข้อมูลและเหตุการณ์กับประสบการณ์ในชีวิตจริงได้</li> <li>- มีการถามคำถามและความคิดเห็นแสดงให้เห็นที่แสดงให้เห็นถึงความเข้าใจในความหมายของเรื่องราวที่ได้ฟังมา</li> <li>- แสดงความพยายามในการอ่านและเขียนและแสดงการเรียกร้องความสนใจ เช่น “ฟัง (ดู) เรื่องของหนูซิ”</li> <li>- สามารถบอกชื่อตัวอักษรได้ประมาณ 10 ตัว โดยเฉพาะจากชื่อตัวเอง</li> <li>- เขียน (ขีดเขียน) ตัวหนังสือในกิจกรรมที่สนุกสนาน</li> </ul>
วัยอนุบาล	<ul style="list-style-type: none"> <li>- รู้จักส่วนต่างๆ ของหนังสือและหน้าที่ของส่วนต่าง ๆ ในหนังสือ</li> <li>- เริ่มลากนิ้วไปตามคำที่อ่านเมื่อฟังเรื่องราวที่คุ้นเคยหรือเมื่ออ่านเขียนเอง</li> <li>- อ่านเรื่องราวที่คุ้นเคยได้ทันที โดยไม่อ่านแบบคำต่อคำ</li> <li>- จำและสามารถบอกชื่ออักษรตัวพิมพ์ใหญ่และตัวพิมพ์เล็กได้ทั้งหมด</li> <li>- จำคำศัพท์ทั่วไปบางคำได้ เช่น “the” “I” “my” “you” “is” “are”</li> <li>- เชื่อมโยงข้อมูลและเหตุการณ์จากเรื่องราวในนิทานกับประสบการณ์ชีวิตได้</li> <li>- เล่าซ้ำ จำลอง หรือสร้างเรื่องราวหรือบางส่วนของเรื่องราวในนิทานได้</li> <li>- แสดงความคุ้นเคยกับประเภทของข้อความที่หลากหลาย เช่น หนังสือนิทาน อธิบาย บทกวี หนังสือพิมพ์ และสิ่งพิมพ์ในชีวิตประจำวัน เช่น ป้าย ประกาศ ฉลาก เป็นต้น</li> <li>- สามารถทำนายตามภาพประกอบหรือเนื้อหาบางส่วนของเรื่องราวในนิทานได้</li> <li>- สามารถบอกได้ว่าสองคำแรกว่าเหมือนกันและคำที่สามแตกต่างจากคำอื่น เช่น “dan” “dan” และ “den” รวมทั้งยังสามารถสร้างคำอื่นที่คล้องจองกับคำนั้น ๆ ได้</li> <li>- เขียนอักษรตัวพิมพ์ใหญ่และตัวพิมพ์เล็กได้อย่างอิสระมากขึ้น</li> <li>- มีการรับรู้เกี่ยวกับสัทศาสตร์และความรู้เกี่ยวกับตัวอักษรเพื่อสะกดได้อย่างอิสระมากขึ้น</li> <li>- เขียนเพื่อแสดงความหมายได้</li> <li>- เขียนชื่อและนามสกุลของตนเอง รวมทั้งชื่อของเพื่อนหรือเพื่อนร่วมชั้นบางคนได้</li> <li>- สามารถเขียนตัวอักษรส่วนใหญ่และคำศัพท์บางคำตามคำบอกได้</li> </ul>



รูปที่ 1 เด็กชี้รูปภาพในหนังสือ  
ที่มา ภาพถ่ายโดยวาทีตา ศรีวิโรจน์



รูปที่ 2 เด็กดูรูปภาพในหนังสือ  
ที่มา ภาพถ่ายโดยวาทีตา ศรีวิโรจน์

### การอ่านหนังสือนิทานร่วมกัน

การอ่านหนังสือนิทานร่วมกัน (Shared Storybook Reading: SSR) (รูปที่ 3) หรืออาจเรียกได้อีกหลายชื่อว่า การอ่านหนังสือ (Book Reading) การอ่านออกเสียงจากหนังสือร่วมกัน (Reading Aloud Book Sharing) การอ่านหนังสือนิทาน (Storybook Reading) การอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive Reading) การอ่านหนังสือนิทานของผู้ใหญ่กับเด็ก (Adult-Child Storybook Reading) หรือการอ่านหนังสือแบบปฏิสัมพันธ์ (Book Reading Interaction) เป็นปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างผู้ใหญ่ (หรือผู้ที่มีความสามารถด้านการอ่าน) กับเด็กขณะอ่านหรือดูหนังสือด้วยกัน (Ezell & Justice, 2005) การอ่านหนังสือร่วมกันต้องอาศัยทักษะสังคมและการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีการถ่ายทอดความรู้ด้านการอ่านจากผู้ใหญ่ถึงเด็ก ซึ่งเป็นการส่งเสริมพัฒนาการทางภาษาและสติปัญญา รวมถึงเป็นการส่งเสริมพัฒนาการทางอารมณ์ของเด็กได้เช่นกัน (Justice & Pullen, 2003)

การใช้หนังสือนิทานมีความเป็นธรรมชาติในการส่งเสริมพัฒนาการทางภาษาโดยเฉพาะองค์ประกอบทางภาษาด้านหน่วยเสียง (Raisor, 2006; Swanson et al., 2011) การตระหนักรู้ตัวอักษร และพัฒนาการทางภาษาของเด็ก (Swanson et al., 2011) การใช้หนังสือนิทานเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นเช่นกัน (National Early Literacy Panel [NELP], 2008) การอ่านหนังสือร่วมกันบ่อย ๆ นำไปสู่จำนวนคำศัพท์ที่เพิ่มขึ้นและความสำเร็จในด้านการอ่านและด้านวิชาการอื่น ๆ ต่อไป (Blewitt, Rump, Shealy & Cook, 2009) จากงานวิจัยของงอนลินี ภัทรากรกุลและคณะ (2564) ได้เปรียบเทียบทัศนคติและพฤติกรรมการอ่านของผู้ปกครองร่วมกับเด็กปฐมวัยอายุ 2 เดือนถึง 6 ปีก่อนและหลังได้รับการส่งเสริมพัฒนาการเด็กผ่านกิจกรรมการใช้หนังสือที่เหมาะสมกับช่วงวัยในคลินิกเด็กสุขภาพดี โรงพยาบาลมหาวิทยาลัยบูรพา พบว่า ผู้ปกครองเริ่มมีพฤติกรรมการอ่านหนังสือกับเด็กมากขึ้นจากเดิมหลังรับการส่งเสริม

ๆ จากร้อยละ 80.7 เป็นร้อยละ 96.5 และใช้เวลาอ่านหนังสือกับเด็กมากขึ้นเฉลี่ยจาก 11.8 เป็น 13.9 นาทีต่อวัน รวมทั้งเด็กยังมีพฤติกรรมการใช้สื่ออิเล็กทรอนิกส์ลดลงจาก 23.3 เป็น 11.2 นาทีต่อวัน นอกจากนี้ผู้ปกครองยังมีทัศนคติต่อการอ่านหนังสือกับเด็กว่าสามารถช่วยกระตุ้นพัฒนาการได้มากขึ้นและอายุที่เหมาะสมในการเริ่มอ่านอยู่ในช่วง 6 - 23 เดือน



รูปที่ 3 การอ่านหนังสือนิทานร่วมกัน  
ที่มา ภาพถ่ายโดยณัฐศักดิ์ วาณิชย์เจริญ

นอกจากนี้การอ่านหนังสือนิทานร่วมกันยังสามารถส่งเสริมทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จากการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบของ Wanicharoen (2015) ศึกษาประสิทธิผลของการฝึกทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นเพื่อส่งเสริมทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นในเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องเฉพาะด้านภาษา (Specific Language Impairment) พบว่า การอ่านหนังสือนิทานร่วมกันมีประสิทธิผลสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องเฉพาะด้านภาษา ในการส่งเสริมทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้น จากงานวิจัยของ Westerveld และคณะ (2020) สังเกตพฤติกรรมการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ปกครองกับเด็กออทิสติกปฐมวัยที่มีภาษา (Verbal Preschooler with Autism) ในการอ่านหนังสือนิทานที่ไม่คุ้นเคยจำนวน 2 เล่มร่วมกัน ได้แก่ Pip and Posy, the Big Balloon (Scheffler, 2012) และ Pop up Peekaboo. Woof! Woof! (Sirret, 2013) พบว่า ผู้ปกครองสามารถเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมผ่านการใช้นิทานที่ไม่คุ้นเคยได้กับเด็กผ่านการอ่านหนังสือนิทานที่ไม่คุ้นเคยได้ นอกจากนี้ผู้ปกครองสามารถใช้นิทานร่วมกันในการเชื่อมโยงภาษา ถามคำถาม และส่งเสริมความรู้ด้านตัวอักษรขณะอ่านหนังสือร่วมกันกับเด็กได้

กลยุทธ์การฝึกการอ่านหนังสือร่วมกัน (Shared-Reading Intervention Strategies) มีสองรูปแบบที่ส่งผลต่อทักษะการอ่านของเด็ก ได้แก่ 1) การอ่านเชิงตอบโต้ (Dialogic Reading) โดยผู้ปกครองเป็นผู้ถามคำถามและการตอบสนองให้ตรงตามความสนใจและการริเริ่มของเด็กระหว่างการอ่านหนังสือ (Whitehurst et al., 1988) ตามตารางที่ 4 (ดัดแปลงจาก Sim, 2012 อ้างถึงใน Sim & Berthelsen, 2014) และ 2) การอ้างอิงตัวอักษร (Print Referencing) เป็นกลยุทธ์ที่ผู้ปกครองมีการใช้คำที่แสดงให้เห็นถึงตัวอักษร (ภาพพิมพ์) ที่ชัดเจน เพื่อส่งเสริมให้เด็กมุ่งเน้นไปที่สิ่งที่ต้องเรียนรู้จากการอ่านหนังสือ เช่น ลักษณะของตัวอักษรและคำ (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009) ตามตารางที่ 5 (ดัดแปลงจาก Sim, 2012 อ้างถึงใน Sim & Berthelsen, 2014) กลยุทธ์การฝึกการอ่านแต่ละรูปแบบมีขั้นตอนการฝึก ดังนี้

**ตารางที่ 4** การอ่านเชิงตอบโต้

กลยุทธ์การอ่านเชิงตอบโต้	ตัวอย่าง
การพูดคุยเกี่ยวกับชื่อเรื่อง	ผู้ปกครองเริ่มอ่านชื่อเรื่องของหนังสือ
การถามคำถามปลายเปิด เช่น อะไร ที่ไหน เมื่อไหร่ ใคร	ผู้ปกครองถามเด็กโดยใช้คำถามต่าง ๆ เช่น “ใครคือแจ๊ค” “แจ๊คกำลังทำอะไรอยู่” “มีอะไรอยู่ในปากของแจ๊ค” เป็นต้น
การถามต่อจากคำตอบ	ผู้ปกครองถามเด็กต่อเมื่อเด็กตอบคำถาม เช่น “แจ๊คมีพี่น้องไหม” เด็กตอบ “พี่” ผู้ปกครองถามเด็กต่อ “พี่ของแจ๊คคือใคร” เด็กตอบ “ลิซ่า” ผู้ปกครองถามเด็กต่อ “ลิซ่าเป็นผู้หญิงหรือผู้ชาย” “ลิซ่าเป็นผู้...” เด็กตอบ “ผู้หญิง” เป็นต้น
การพูดซ้ำและขยายความ	ผู้ปกครองพูดซ้ำที่ได้กพูด รวมทั้งต่อคำตามที่ได้กพูดก่อนหน้าโดยเพิ่มคำและปรับไวยากรณ์ให้มีความสมบูรณ์ เช่น เด็กพูด “ผู้หญิง” ผู้ปกครองพูดซ้ำ “ลิซ่าเป็นผู้หญิง ไว้ผมสั้น ตัวสูง”
การให้รางวัลและกำลังใจ	ผู้ปกครองให้คำชมเชยเมื่อเด็กตอบคำถาม เช่น “เก่งมากค่ะ/ครับ” “ดีมากค่ะ/ครับ”
ความสนุก	ผู้ปกครองยิ้ม สนุกกับการอ่าน

ตารางที่ 5 การอ้างอิงตัวอักษร

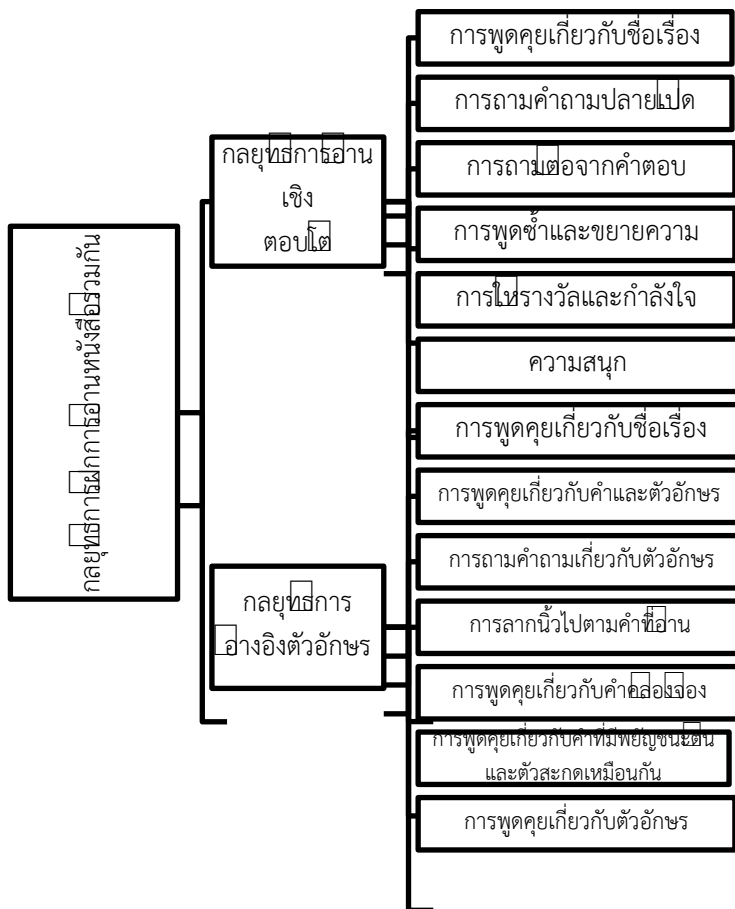
กลยุทธ์การอ้างอิงตัวอักษร	ตัวอย่าง
การพูดคุยเกี่ยวกับชื่อเรื่อง	ผู้ปกครองชี้ตัวอักษรชื่อเรื่องของหนังสือขณะที่อ่านหนังสือนั้น ๆ พร้อมกับพูดอธิบายภาพบนหน้าปก เช่น “แจ๊คกินลูกอมหลากสี” “แจ๊คปวดฟัน เพราะฟันผุ” เป็นต้น
การพูดคุยเกี่ยวกับคำและตัวอักษร	ผู้ปกครองชี้นิ้วที่ตัวอักษรที่เหมือนกับอักษรชื่อ/นามสกุลของเด็ก เช่น หนังสือนิทานเรื่อง “แจ๊คฟันผุ” เด็กชื่อ “คุณากรณ” ผู้ปกครองชี้นิ้วไปที่ตัวอักษร “ค” ของคำว่า “แจ๊ค”
การถามคำถามเกี่ยวกับตัวอักษร	ผู้ปกครองถามเด็ก “นี่ตัวอะไรคะ/ครับ” “คำไหนขึ้นต้นด้วย กอ.ไก่”
การลากนิ้วไปตามคำที่อ่าน	ผู้ปกครองชี้นิ้วลากไปตามคำที่กำลังอ่านอยู่ (รูปที่ 4)
การพูดคุยเกี่ยวกับคำคล้องจอง	ผู้ปกครองเน้นการอ่านออกเสียงคำคล้องจองซึ่งเป็นคำที่มีสระเสียงเดียวกันและมีตัวสะกดอยู่ในมาตราเดียวกัน เช่น “ผู้เสื่อแสนงาม เจ้าบินตามดอกไม้”
การพูดคุยเกี่ยวกับคำบางคำที่มีพยัญชนะต้นและตัวสะกดเหมือนกัน	ผู้ปกครองพูดถึงคำที่มีพยัญชนะต้นและตัวสะกดเหมือนกัน เช่น “ปูน กับ ปน” “รัก กับ รก” เป็นต้น
การพูดคุยเกี่ยวกับตัวอักษร	ผู้ปกครองชี้ที่ตัวอักษรและบอกว่าแทนมาจากอะไร เช่น ตัวอักษร “ก” คือ ไก่ ตัวอักษร “ข” คือ ไข่ ตัวอักษร “ค” คือ ควาย เป็นต้น



รูปที่ 4 ผู้ปกครองชี้นิ้วลากไปตามคำที่กำลังอ่านอยู่  
ที่มา ภาพถ่ายโดยณัฐศักดิ์ วาณิชย์เจริญ

ผู้ปกครองสามารถส่งเสริมทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นของเด็กได้ผ่านกลยุทธ์การฝึกการอ่านหนังสือร่วมกัน เพื่อเตรียมความพร้อมของทักษะการอ่านก่อนเข้าสู่ระบบการศึกษาอย่างเป็นทางการ เนื่องจากจำนวนคำศัพท์ที่เด็กสามารถใช้เพื่อแสดงออกทางภาษา ความเข้าใจเกี่ยวกับคำคล้องจองและแนวคิดเกี่ยวกับตัวอักษร (ภาพพิมพ์) มีส่วนสำคัญต่อทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้น นอกจากนี้ผู้ปกครองยังสามารถใช้กลยุทธ์การฝึกการอ่านหนังสือร่วมกันได้ด้วยตนเองที่บ้านซึ่งถือเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งในการส่งเสริมให้เด็กเล็กได้มีการเริ่มต้นการอ่านได้เป็นอย่างดี รวมทั้งการอ่านหนังสือร่วมกันยังเป็นกิจกรรมที่สนุกและเพลิดเพลินและทำให้ผู้ปกครองได้มีปฏิสัมพันธ์กับเด็ก (Sim & Berthelsen, 2014) เด็กปฐมวัยควรได้รับการส่งเสริมทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นจากผู้ปกครองหรือบุคคลในครอบครัวที่บ้านก่อนเข้าสู่ระบบการศึกษาอย่างเป็นทางการที่โรงเรียนอนุบาล เนื่องจากพ่อแม่หรือผู้ปกครองเปรียบเสมือนครูคนแรกของเด็ก ดังนั้นผู้กำหนดนโยบายระดับประเทศต้องลงทุนในการสนับสนุนส่งเสริมให้ผู้ปกครองอ่านหนังสือและมีส่วนร่วมในการอ่านหนังสือร่วมกันกับเด็กเพื่อส่งเสริมทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้นของเด็กอย่างต่อเนื่อง (Aram, 2008)

สรุป



แผนภาพ 1 กลยุทธ์การฝึกการอ่านหนังสือร่วมกัน

ทักษะการรู้หนังสือขั้นต้นเป็นพฤติกรรมกรรมการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยที่เกิดขึ้นเกิดขึ้นตั้งแต่แรกเกิดและช่วงเวลาระหว่างที่เด็กเรียนรู้การอ่านและการเขียนก่อนที่เด็กจะเข้าสู่การเรียนอย่างเป็นทางการ ทักษะการรู้หนังสือขั้นต้นประกอบด้วย ภาษาพูด การตระหนักรู้หน่วยเสียง การตระหนักรู้ตัวอักษร และ ความรู้ด้านตัวอักษร การอ่านหนังสือนิทานร่วมกันเป็นปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กขณะอ่านหรือ ดูหนังสือด้วยกันสามารถส่งเสริมพัฒนาการทางภาษา ทักษะการเรียนรู้หนังสือขั้นต้น รวมทั้งทักษะสังคมของเด็ก โดยเฉพาะในช่วงปฐมวัยซึ่งมีความสำคัญต่อความสำเร็จในทักษะการอ่านออกเขียนต่อไปในอนาคต กลยุทธ์การฝึกการอ่านหนังสือร่วมกันมีทั้งการอ่านเชิงตอบโต้และการอ้างอิงตัวอักษรซึ่งกลยุทธ์ทั้งสองรูปแบบนี้สามารถส่งผลกระทบต่อทักษะการอ่านของเด็กได้ตามแผนภาพ 1 ดังนั้นเด็กปฐมวัยควรได้รับการส่งเสริมทักษะการรู้หนังสือขั้นต้นจากผู้ปกครองหรือบุคคลในครอบครัวที่บ้านอนุบาลที่เปรียบเสมือนครูคนแรกของเด็กก่อนเข้าสู่ระบบการศึกษาอย่างเป็นทางการ

### เอกสารอ้างอิง

- Aram, D. (2008). Parent-child interaction and early literacy development. *Early Education and Development*, 19 (1), 1-6.
- Allor, J. H., & McCathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, 39, 72-79.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2001). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents* [Position Statement]. Retrieved from [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy).
- Au, K. H. (1998) Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds, *Journal of Literacy Research*, 20, 297-310.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 294-304.
- Bruner, J. S. (1986) *Actual minds: possible worlds* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. (1999). *Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success. Specific Recommendations from America's Leading Researchers on How To Help Children Become Successful Readers*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 20055.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Dechongkit, S., Kasemkosin, N., Wattanawongsawang, W. (2007). *Communication. In Prakunhungsit, S., ENT text book*. (p. 168-169). Bangkok. Holistic Publishing Co., Ltd. [in Thai]
- Dennis, L. R., & Horn, E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14 (3), 29-40.
- Dixon, S. D. (2006). *Two Years: language leaps*. Encounters with children: pediatric behavior and development. Philadelphia: Mosby Elsevier, 383-409.



- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40 (1), 67–85.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99–113.
- Lawhon, T., & Cobb, J. B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers, and preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30, 113-118.
- Lesiak, J. L. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34 (2), 143-160.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Jessup, MD: National Institute for Literacy. Retrieved from <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1990a). Play, print, and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The reading teacher*, 44 (3), 214-221.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1990b). The influence of literacy-enriched play settings on preschoolers' engagement with written language. In *National Reading Conference Yearbook*. National Reading Conference.
- Phillips, L. M., Norris, S. P., & Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development?. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (2), 82.
- Raisor, L. J. (2006). *A comparison of phonological awareness intervention approaches* (Doctoral Dissertation). Retrieved from [https://etd.ohio link.edu/pg\\_10?0::N O:10: P10\\_ACCESSION\\_NUM:ucin1147781849](https://etd.ohio link.edu/pg_10?0::N O:10: P10_ACCESSION_NUM:ucin1147781849)
- Saracho, O. N. (2017). Literacy and language: new developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 299-304.
- Scheffler, A. (2013). *Pip and Posy: The big balloon*. Candlewick Press.
- Sim, S. H. (2012). *Supporting children's language and literacy skills: The effectiveness of shared book reading with parents* ( PhD thesis). Available from Queensland University of Technology Digital Theses database (ID No. 60975)
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (1), 50-55.
- Sirret, D. (2013). *Pop-up peekaboo! woof! woof!*. Melbourne, VIC: Dorling Kindersley.
- Stahl, S. A., & Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of educational research*, 59 (1), 87-116.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 727–757). New York: Longman.

- Swanson, E., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., ... Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (3), 258-275.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In D. Strickland & L. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1–15). Newark, DE: International Reading Association.
- Van Kleeck, A. (1990). Emergent literacy: Learning about print before learning to read. *Topics in Language Disorders*, 10 (2), 25-45.
- Wanicharoen, N. (2015). *A Systematic Review of Emergent Literacy Interventions for Preschool Children with Specific Language Impairment* [Unpublished Master's Thesis]. University College London.
- Westerveld, M. F., Paynter, J., & Wicks, R. (2020). Shared book reading behaviors of parents and their verbal preschoolers on the autism spectrum. *Journal of autism and developmental disorders*, 50, 3005-3017.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552–559.