Journal of Education, Prince of Songkla University, Pattani Campus
Vol.37 No.3 September - December 2026, pp. 189-205

Research Article

Development and Validation of an Oral Communication Skills Assessment in Thai Language for First Grade Students

Suteera Boonnark
M.Ed (Elementary), Assistant Professor
Kasetsart University Laboratory School, Faculty of Education, Kasetsart University
Nuttaporn Lawthong*
Ph.D. (Educational Measurement and Evaluation), Associate Professor
Educational Measurement and Evaluation, Faculty of Education, Chulalongkorn University
Corresponding author: nuttaporn.l@chula.ac.th

Received: January 7, 2026/ **Revised:** June 27, 2026/ **Accepted:** October 20, 2026

Abstract

Oral communication skills are crucial for learning, social interaction, and language development in primary school students. Therefore, assessing these skills requires high-quality tools appropriate to the students' developmental stage. This research aimed to 1) develop an oral communication skills assessment for first grade students and 2) examine the quality of the constructed assessment. The sample consisted of 30 first grade students selected by purposive sampling. The instrument used was a researcher-developed oral communication skills assessment tool, a performance-based assessment using a story-listening and retelling task, scored with a five-item rubric (1–3 points per item; total = 15) covering five components: story comprehension, vocabulary, pronunciation, speaking fluency, and sentence construction. The results showed that the assessment had item-rest correlations of .704–.771, indicating good item discrimination. The overall reliability was high (α = .886, ω = .893), indicating internal consistency of the items across the whole assessment. Exploratory factor analysis suggested one dominant factor (standardized loadings = .77–.83; 62.5% of variance). However, the single-factor model showed inadequate fit (χ^2 = 10.7, df = 5, p = .057, RMSEA = .193, TLI = .836), and fit improved only after residual covariances were added post hoc. In conclusion, this oral communication skills assessment provides preliminary evidence of content validity, reliability, and discriminant power, whereas structural validity requires confirmation in larger samples; the assessment may be used as a preliminary tool to assess communication competence of primary school students.

Keywords: Communication skills, Oral communication skills, Oral communication skills assessment, Elementary school

วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี
ปีที่ 37 ฉบับที่ 3 เดือนกันยายน - ธันวาคม 2569, หน้า 189-205

บทความวิจัย

การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาในภาษาไทยสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

สุธีรา บุนนาค
ค.ม. (สาขาวิชาประถมศึกษา), ผู้ช่วยศาสตราจารย์
โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ณัฏฐภรณ์ หลาวทอง*
ค.ด. (การวัดและประเมินผลการศึกษา), รองศาสตราจารย์
สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
*ผู้ประสานงาน: nuttaporn.l@chula.ac.th

วันรับบทความ: 7 มกราคม 2569/ **วันแก้ไขบทความ:** 27 มิถุนายน 2569/ **วันตอบรับบทความ:** 20 ตุลาคม 2569

บทคัดย่อ

ทักษะการสื่อสารด้วยวาจาเป็นทักษะสำคัญที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และพัฒนาการทางภาษาของนักเรียนระดับประถมศึกษา การประเมินทักษะดังกล่าวจึงจำเป็นต้องใช้เครื่องมือที่มีคุณภาพและเหมาะสมกับพัฒนาการของนักเรียน การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และ 2) ตรวจสอบคุณภาพของแบบประเมินฯ ที่สร้างขึ้น กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 30 คน ที่เลือกโดยวิธีการแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เครื่องมือที่ใช้คือแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นรูปแบบการประเมินภาคปฏิบัติผ่านภาระงานฟังเรื่องสั้นและเล่าเรื่อง ตรวจให้คะแนนด้วยรูบริก 5 ข้อ (ข้อละ 1–3 คะแนน คะแนนเต็ม 15 คะแนน) ซึ่งประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ ความเข้าใจเนื้อเรื่อง คลังคำศัพท์ การออกเสียง ความคล่องแคล่วในการพูด และการเรียงประโยค ผลการวิจัยพบว่า แบบประเมินมีค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (Item-rest correlation) อยู่ระหว่าง .704–.771 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด (.30) แสดงถึงความสามารถของแบบประเมินในการจำแนกระดับความสามารถของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ค่าความเที่ยงโดยรวมอยู่ในระดับสูง (α = .886, ω = .893) แสดงถึงความสอดคล้องภายในของข้อคำถามทั้งฉบับ ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจพบองค์ประกอบเดียวที่เด่น (ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน = .77–.83 อธิบายความแปรปรวนร้อยละ 62.5) แต่โมเดลองค์ประกอบเดียวยังสอดคล้องกับข้อมูลไม่เพียงพอ (χ^2 = 10.7, df = 5, p = .057, RMSEA = .193, TLI = .836) และสอดคล้องดีขึ้นเมื่อเพิ่มความแปรปรวนร่วมของความคลาดเคลื่อนตามข้อมูลเท่านั้น สรุปได้ว่าแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจานี้มีหลักฐานเบื้องต้นสนับสนุนความตรงเชิงเนื้อหา ความเที่ยง และอำนาจจำแนก ส่วนความตรงเชิงโครงสร้างยังต้องยืนยันด้วยกลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ขึ้น จึงอาจใช้เป็นเครื่องมือประเมินสมรรถนะด้านการสื่อสารของนักเรียนระดับประถมศึกษาได้

คำสำคัญ: ทักษะการสื่อสาร ทักษะการสื่อสารด้วยวาจา แบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจา ประถมศึกษา

บทนำ

ธรรมชาติของมนุษย์คือการอยู่รวมกันเป็นกลุ่มและมีปฏิสัมพันธ์กัน โดยมีเครื่องมือสำคัญคือ “การสื่อสาร” (Communication) ซึ่งทำให้มนุษย์สามารถดำรงชีวิตร่วมกันในสังคมได้อย่างสงบสุข การสื่อสารจึงทำหน้าที่เป็นเครื่องมือแลกเปลี่ยนความคิด ข้อมูล และความรู้สึกระหว่างผู้ส่งสารและผู้รับสาร อีกทั้งยังเป็นพื้นฐานของการเรียนรู้ และการพัฒนาศักยภาพของมนุษย์อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต (van Ruler, 2018; Thornhill-Miller et al., 2023)

ในปัจจุบัน การสื่อสารเป็นหนึ่งในทักษะหลักของพลเมืองยุคใหม่ โดยเฉพาะทักษะการสื่อสารด้วยวาจา (Oral communication skills) ซึ่งถือเป็นจรณทักษะ (Soft skills) ที่ส่งผลโดยตรงต่อความสำเร็จในการศึกษา การทำงาน และการอยู่ร่วมกับผู้อื่น กล่าวได้ว่าผู้ที่มีทักษะการสื่อสารด้วยวาจาที่ดีมักมีความมั่นใจในการสื่อสารและสามารถสร้างความร่วมมือ และนำเสนอแนวคิดของตนเองได้อย่างชัดเจน (McCroskey & McCroskey, 1988; National Communication Association, 1998)

กุญแจสำคัญของการพัฒนาทักษะการสื่อสารด้วยวาจาคือการพัฒนาทักษะนี้ตั้งแต่วัยเริ่มต้นของการเรียนรู้ เพื่อเป็นพื้นฐานในการพัฒนาทักษะอื่น ๆ ทางภาษา แม้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 จะกำหนดสาระการเรียนรู้ภาษาไทยด้านการฟัง การดู และการพูดไว้อย่างชัดเจน แต่ยังมิได้กำหนดกรอบสมรรถนะหรือองค์ประกอบเฉพาะของทักษะการสื่อสารด้วยวาจาในภาษาไทยสำหรับผู้เรียนระดับประถมศึกษาตอนต้นอย่างเป็นระบบ (Ministry of Education, 2008) ในขณะที่การเรียนการสอนภาษาที่สองและภาษาที่สามที่ได้มีการกำหนดกรอบของทักษะดังกล่าวอย่างชัดเจน (Wurth et al., 2022) ดังนั้น หากผู้เรียนไม่ได้รับการพัฒนาทักษะการสื่อสารด้วยวาจาในภาษาที่หนึ่งตั้งแต่เริ่มต้นอย่างเป็นระบบ อาจทำให้ประสบปัญหาในกระบวนการสื่อสารตั้งแต่การตีความสารที่ได้รับ การแสดงความคิดเห็น การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น รวมทั้งทักษะทางภาษาด้านอื่น ๆ ตลอดจนปัญหาการเรียนรู้ในระดับอื่น ๆ ตามมาได้

ทักษะการสื่อสารด้วยวาจาเป็นทักษะที่สามารถพัฒนาได้ตั้งแต่วัยเริ่มต้นของการเรียนรู้ รวมถึงทักษะนี้ยังเป็นพื้นฐานของทักษะต่าง ๆ ในการเรียนรู้ภาษาและเป็นเครื่องมือสำคัญที่สามารถนำไปใช้เพื่อแสวงหาความรู้อื่น ๆ ได้ ซึ่งช่วงเวลาที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาทักษะทางภาษาสำหรับเด็กคือช่วงอายุ 5-6 ขวบ (Logan, 1974 as cited in Boonnark, 2016) ซึ่งตรงกับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในบริบทของประเทศไทย ช่วงเวลาเหล่านี้ นักเรียนต้องปรับตัวจากรูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นการเรียนรู้ผ่านการเล่นในระดับอนุบาลมาสู่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีโครงสร้างเวลาเรียน รวมถึงการวัดและประเมินผลทางวิชาการอย่างชัดเจน (Saifa, 2014) อีกทั้ง ยังพบว่าในบริบทของโรงเรียนประถมศึกษามีการใช้การสื่อสารด้วยวาจาในทุกโอกาส รวมถึงนำมาใช้เป็นเครื่องมือทางการสอนอยู่เสมอ เช่น ช่วงเวลาการถามตอบระหว่างครูกับนักเรียน การสะท้อนคิดในห้องเรียน ฯลฯ (Colognesi et al., 2023)

จากสภาพแวดล้อมการเรียนในระดับประถมศึกษาข้างต้น สะท้อนให้เห็นว่าหากผู้เรียนมีพื้นฐานทักษะการสื่อสารด้วยวาจาที่ดีจะทำให้สามารถก้าวผ่านช่วงเวลาเหล่านี้ได้อย่างมั่นใจ ในขณะที่ผู้เรียนที่ไม่ได้รับการพัฒนาทักษะการสื่อสารด้วยวาจานี้อาจเกิดความเครียดและความรู้สึกไม่ผ่อนคลายในห้องเรียน ดังนั้นการเตรียมความพร้อมด้วยการพัฒนาทักษะการสื่อสารด้วยวาจาจึงมีส่วนสำคัญในการลดความเครียดของผู้เรียนช่วงวัยนี้ได้ รวมถึงยังเป็นการสร้างพื้นฐานทักษะทางภาษาที่ดีให้แก่ผู้เรียน อีกทั้งผู้เรียนสามารถใช้ทักษะการสื่อสารด้วยวาจานี้ในการแสวงหาความรู้อื่น ๆ ในระดับที่สูงขึ้นต่อไปได้อย่างมั่นใจ และส่งผลให้มีบุคลิกภาพที่ดีตั้งแต่ในระดับเริ่มต้น

นอกจากนี้ ในปัจจุบัน ปัญหาการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 นี้ยิ่งเพิ่มมากขึ้นจากงานวิจัยเชิงประจักษ์ที่แสดงให้เห็นว่าเด็กกลุ่มนี้เกิดและเติบโตในช่วงการแพร่ระบาดของโรค COVID-19 (ในช่วงปี

พ.ศ.2563) ซึ่งมีความเสี่ยงสูงต่อการมีพัฒนาการทางภาษาล่าช้ากว่าปกติ โดยเฉพาะอย่างยิ่งทักษะที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารด้วยวาจา เช่น การเรียนรู้คำศัพท์ การมีคลังคำศัพท์โดยรวม ฯลฯ ความก้าวหน้าของเทคโนโลยีดิจิทัลในปัจจุบันยังส่งผลเสียต่อทักษะการสื่อสารด้วยวาจาของเด็กกลุ่มนี้อย่างชัดเจน กล่าวคือช่วงเวลาที่เด็กใช้ไปกับหน้าจอของอุปกรณ์ทางเทคโนโลยี เช่น การดูการ์ตูน การเล่นเกม การที่ผู้ใหญ่เปิดมือถือใกล้ ๆ เด็ก ฯลฯ นั้นมีความสัมพันธ์ต่อพัฒนาการทางทักษะการสื่อสารด้วยวาจาที่ช้าลงของเด็กโดยตรง (Takahashi et al., 2023; Rayce et al., 2024) เพราะการใช้โทรศัพท์หรือแท็บเล็ตเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้เด็กขาดโอกาสในการสื่อสารโต้ตอบกับบุคคลรอบข้าง กล่าวคือเมื่อเด็กอายุ 36 เดือนใช้เวลาหน้าจอเพิ่มขึ้น 1 นาที จะทำให้ได้ยินคำพูดของผู้ใหญ่ลดลงเฉลี่ย 6.6 คำ มีการเปล่งเสียงลดลง 4.9 ครั้ง และมีการโต้ตอบสนทนากับผู้ใหญ่ลดลง 1.1 ครั้ง (Brushe et al., 2024) เพราะไม่ได้จดจ่อกับสิ่งรอบตัวในชีวิตจริง ซึ่งส่งผลกระทบโดยตรงต่อพัฒนาการด้านคำศัพท์ในการสื่อสารของเด็ก สิ่งเหล่านี้ล้วนสะท้อนให้เห็นว่าควรมีแนวทางการพัฒนาทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับเด็ก โดยเฉพาะในช่วงประถมศึกษาตอนต้นซึ่งถือเป็นวัยที่สามารถพัฒนาทักษะทางภาษาได้อย่างเต็มที่

จากข้อมูลข้างต้นแสดงถึงปัญหาเกี่ยวกับทักษะการสื่อสารด้วยวาจา จึงควรมีการพัฒนาทักษะนี้แก่นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 การพัฒนาแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จึงเกิดขึ้น เพื่อมุ่งพัฒนาเครื่องมือที่สามารถวัดทักษะดังกล่าวของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ จากการทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้อง พบว่าเครื่องมือวัดทักษะการสื่อสารด้วยวาจามีความหลากหลาย แต่เครื่องมือจำนวนมากพัฒนาขึ้นในบริบทภาษาต่างประเทศ (Anzai et al., 2021) โดยเครื่องมือวัดทักษะฯ ที่มักปรากฏ สามารถจำแนกได้ 3 แนวทางหลัก ได้แก่ เครื่องมือแบบรายงานตนเอง (Self-report) เครื่องมือสังเกตพฤติกรรม (Observation) และเครื่องมือประเมินภาคปฏิบัติ (Performance assessments) ซึ่งแต่ละรูปแบบมีข้อดีและข้อจำกัดแตกต่างกัน ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงมุ่งศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวกับแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาในภาษาไทย สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งมีประโยชน์สำคัญต่อผู้เกี่ยวข้อง ดังนี้ ประการแรก แบบประเมินนี้ช่วยให้ครูสามารถค้นพบความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียนได้อย่างเป็นระบบ เพื่อระบุได้ว่าผู้เรียนคนใดมีจุดเด่นหรือยังต้องได้รับการส่งเสริมทักษะเพิ่มเติม (Black & Wiliam, 1998; National Research Council, 2008) ประการที่สอง สามารถใช้เป็นข้อมูลสำหรับออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนเป็นราย บุคคลหรือรายกลุ่ม (Black & Wiliam, 1998; Heritage, 2010) ประการที่สาม ข้อมูลจากแบบประเมินฯ สามารถใช้เป็นข้อมูลคัดกรองเบื้องต้น เพื่อระบุการช่วยเหลือเพิ่มเติมหรือเพื่อรับการประเมินเชิงลึกจากผู้เชี่ยวชาญตามความเหมาะสม (National Research Council, 2008) และประการสุดท้าย การมีเครื่องมือประเมินเชิงปฏิบัติที่มีเกณฑ์ชัดเจนช่วยส่งเสริมการใช้ภาษาไทยเพื่อการสื่อสารในชีวิตจริงโดยบูรณาการทักษะทั้งการฟัง พูด อ่าน และเขียน ผู้เรียนจึงมีโอกาสได้รับการส่งเสริมให้สื่อสารอย่างมั่นใจ ถ่ายทอดความคิดได้ชัดเจน และมีส่วนร่วมในชั้นเรียนได้อย่างเหมาะสม (Ministry of Education, 2008) นอกจากนี้ผู้วิจัยได้นำองค์ประกอบของงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมาสรุปและจัดหมวดหมู่ของแต่ละองค์ประกอบ ผลการสังเคราะห์ได้นำมาสู่การกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัยซึ่งแบ่งองค์ประกอบของการสื่อสารด้วยวาจาออกเป็น 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ความเข้าใจเนื้อเรื่อง (Listening comprehension) 2) คลังคำศัพท์ (Vocabulary) 3) การออกเสียง (Pronunciation) 4) ความคล่องแคล่วในการพูด (Fluency) และ 5) การเรียงประโยค (Sentence construction) โดยเลือกวิธีการวัดเป็นการประเมินภาคปฏิบัติและเกณฑ์การให้คะแนนแบบแยกย่อย (Analytic rubric scoring) รวมถึงตรวจสอบคุณภาพของข้อมูลจากแบบประเมินทักษะการสื่อสาร

ทางวาจา สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ทั้งความตรง ความเที่ยง และค่าอำนาจจำแนก เพื่อประโยชน์ในการเผยแพร่และนำเครื่องมือดังกล่าวไปใช้ในอนาคตต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อพัฒนาแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1
2. เพื่อตรวจสอบคุณภาพของแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

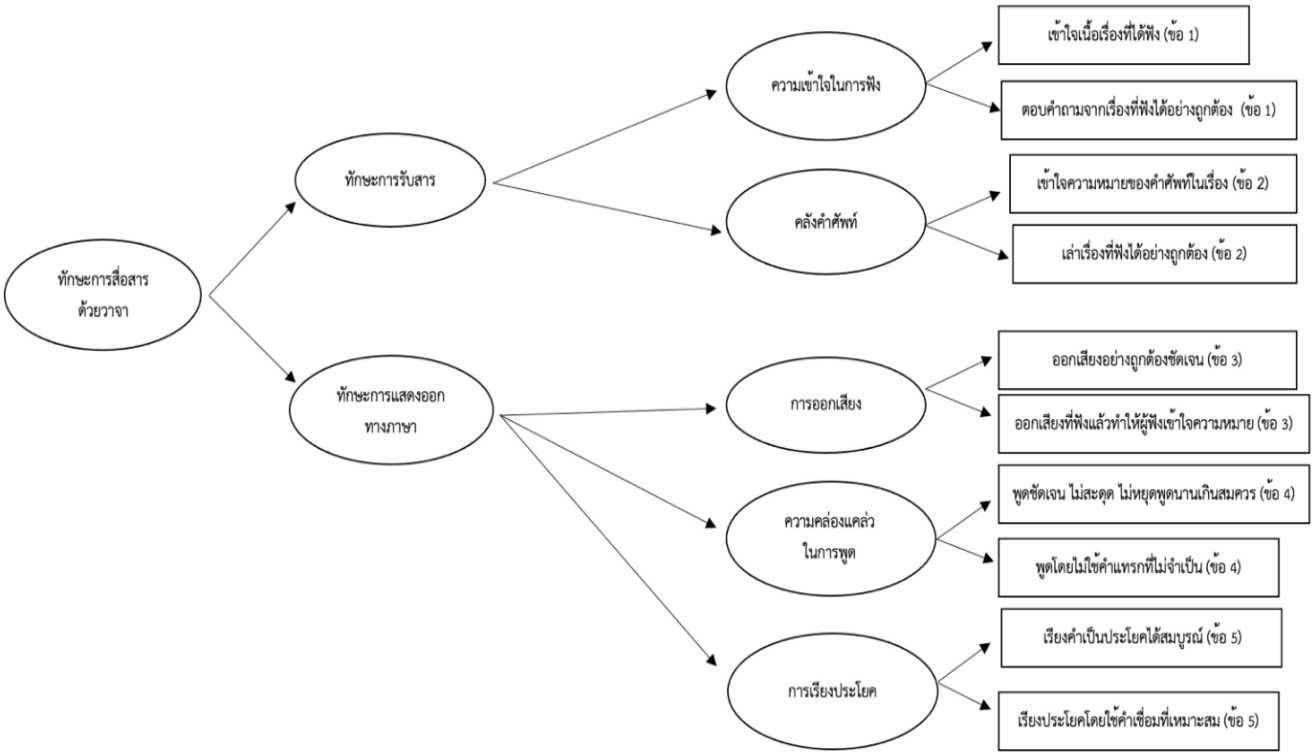
กรอบแนวคิดการวิจัย

การศึกษางานวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศที่ผ่านมาแสดงให้เห็นว่าเครื่องมือวัดทักษะการสื่อสารด้วยวาจานั้นพบแต่ในกลุ่มนักเรียนระดับมัธยมศึกษาขึ้นไป เครื่องมือส่วนใหญ่ใช้สำหรับวัดทักษะในภาษาที่สอง ซึ่งสามารถจำแนกได้เป็น 3 แนวทางหลัก ได้แก่ เครื่องมือแบบรายงานตนเอง (Self-report) เครื่องมือสังเกตพฤติกรรม (Observation) และเครื่องมือประเมินภาคปฏิบัติ (Performance assessments) ซึ่งแต่ละรูปแบบมีข้อดีและข้อจำกัดแตกต่างกัน เครื่องมือแบบรายงานตนเอง (Self-report) นั้น งานวิจัยจำนวนมากชี้ให้เห็นว่าไม่สามารถสะท้อนทักษะการสื่อสารของผู้เรียนได้อย่างแม่นยำ โดยเฉพาะหากต้องนำมาใช้ในกลุ่มผู้เรียนระดับประถมศึกษาตอนต้นที่ยังไม่สามารถประเมินตนเองได้อย่างถูกต้องแม่นยำ (Prabavathi & Nagasubramani, 2018) นอกจากนี้เครื่องมือประเภทสังเกตพฤติกรรม (Observation) แม้จะช่วยให้ครูเห็นพฤติกรรมการสื่อสารในบริบทห้องเรียนจริง แต่มีข้อจำกัดด้านความเป็นอัตวิสัยของผู้สังเกต ทำให้ความเที่ยงไม่สูงนัก ในขณะที่เครื่องมือแบบประเมินภาคปฏิบัติ (Performance assessment) ถือเป็นแนวทางที่ได้รับการยอมรับอย่างแพร่หลาย เนื่องจากสามารถสะท้อนความสามารถด้านการสื่อสารของผู้เรียนได้จากพฤติกรรมจริง (Bygate, 2018; Celce-Murcia, 2014) อย่างไรก็ตามดังที่ได้กล่าวไปว่ายังไม่ค่อยพบแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาในระดับประถมศึกษา และในภาษาแม่ ดังนั้นแบบประเมินฯ ฉบับนี้จึงใช้การประเมินที่นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง หรือการประเมินภาคปฏิบัติ (Performance assessment) ผ่านภาระงานที่สะท้อนความสามารถด้านการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยตรง ด้วยการฟังเรื่องสั้น การตอบคำถาม และการเล่าเรื่อง ซึ่งทำให้ครูสามารถประเมินทักษะต่าง ๆ ของผู้เรียนตามองค์ประกอบทั้ง 5 ด้าน โดยทักษะการสื่อสารด้วยวาจาประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก ได้แก่ 1) ทักษะการรับภาษา ประกอบด้วย 1.1) ความเข้าใจเนื้อเรื่อง (Listening comprehension) 1.2) คำศัพท์ (Vocabulary) และ 2) ทักษะการแสดงออกทางภาษา ประกอบด้วย 2.1) การออกเสียง (Pronunciation) 2.2) ความคล่องแคล่วในการพูด (Fluency) และ 2.3) การเรียงประโยค (Sentence construction) ซึ่งประยุกต์แนวคิดมาจาก Brown (2007) และ Kormos (2014) โดยทั้งสององค์ประกอบร่วมกันสะท้อนทักษะการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

จากการสรุปนิยามและองค์ประกอบของการสื่อสารด้วยวาจานำมาสู่กรอบแนวคิดในการวิจัยในครั้งนี้ ดังนี้

ภาพประกอบ 1

กรอบแนวคิดในการวิจัย



วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากร/ตัวอย่าง

1.1 ประชากร คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ประจำปีการศึกษา 2568 จากโรงเรียนในสังกัดกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งหนึ่งในกรุงเทพมหานคร

1.2 ตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จากโรงเรียนในสังกัดกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งหนึ่งในกรุงเทพมหานคร จำนวน 30 คน ทำการเลือกตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดย Bentler & Chou (1987) ได้กำหนดเกณฑ์ขั้นต่ำในการกำหนดขนาดตัวอย่างวิจัย จำนวน 5-10 ต่อตัวแปรสังเกตได้ ซึ่งงานวิจัยนี้มีจำนวนข้อคำถามเพียง 5 ข้อคำถาม จึงมีขนาดตัวอย่างวิจัยที่เป็นไปได้ไม่ต่ำกว่า 25 คน อย่างไรก็ตาม ขนาดตัวอย่าง 30 คนถือว่าเป็นขนาดที่เล็กสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบ ผลการศึกษานี้จึงมีลักษณะเป็นการศึกษานำร่อง (pilot study) และตีความเป็นหลักฐานเบื้องต้น

งานวิจัยนี้ได้เก็บข้อมูลนักเรียน 1 ห้องเรียน 30 คน โดยจำแนกเป็นเพศชาย จำนวน 14 คน (ร้อยละ 46.67) และเพศหญิง จำนวน 16 คน (ร้อยละ 53.33) โดยมีเกณฑ์การคัดเลือก ดังนี้ 1) เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และ 2) ได้รับความยินยอมจากโรงเรียนและจากผู้ปกครองในการเข้าร่วมโครงการวิจัย ทั้งนี้ การกำหนดให้ตัวอย่างวิจัยมาจาก 1 โรงเรียน อาจมีข้อจำกัดในเรื่องความเป็นตัวแปรของประชากรที่ไม่สามารถเป็นตัวแทนที่ดีของนักเรียนในกรุงเทพมหานครที่มีคุณลักษณะที่แตกต่างกัน และผลการวิจัยอาจได้รับผลกระทบมาจากอิทธิผลจากลักษณะเฉพาะของโรงเรียน ผู้วิจัยจึงมุ่งใช้ผลการศึกษาเพื่อปรับปรุงแบบประเมินและเป็นข้อมูลสำหรับการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือกับกลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่และมีความหลากหลายมากขึ้นในการศึกษาระยะต่อไป

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ใช้แบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นนั้นเป็นรูปแบบการประเมินภาคปฏิบัติผ่านภาระงาน คะแนนเต็ม 15 คะแนน โดยมีองค์ประกอบ 5 ด้าน ได้แก่ 1) ความเข้าใจเนื้อเรื่อง (Listening comprehension) 2) คลังคำศัพท์ (Vocabulary) 3) การออกเสียง (Pronunciation) 4) ความคล่องแคล่วในการพูด (Fluency) และ 5) การเรียงประโยค (Sentence construction)

แบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาฉบับนี้เป็นการประเมินที่ให้ผู้เรียนแสดงทักษะตามสภาพจริงผ่านภาระงานที่สอดคล้องกับบริบทการเรียนรู้ (Bygate, 2018; Celce-Murcia, 2014) โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับทักษะการสื่อสารด้วยวาจาที่ต้องใช้การสังเกตพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจริงระหว่างการพูดและการฟัง การใช้เครื่องมือประเภท Performance assessment จึงเหมาะสมต่อการวัดทักษะเหล่านี้ในกลุ่มนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 สอดคล้องกับแนวคิดของ Snow (2017) ที่สนับสนุนว่าควรประเมินผ่านพฤติกรรมการใช้ภาษาของเด็กในสถานการณ์จริง เช่น การออกเสียง การสนทนากับผู้อื่น ฯลฯ

นอกจากนี้ เครื่องมือวัดฯ นี้ ได้ออกแบบภาระงานเพื่อให้ผู้เรียนแสดงทักษะทั้ง 5 องค์ประกอบที่ระบุไว้ ได้แก่ ความเข้าใจเนื้อเรื่อง คลังคำศัพท์ การออกเสียง ความคล่องแคล่ว และการเรียงประโยค โดยผู้เรียนฟังเรื่องราวสั้น ๆ ที่เหมาะสมกับวัย จากนั้นผู้วิจัยประเมินความสามารถของผู้เรียนผ่านการตอบคำถาม และการเล่าเรื่องสั้น ๆ ด้วยภาษาของตนเองต่อเนื่องตามลำดับของเหตุการณ์ ทั้งนี้ ภาระงานได้ออกแบบให้สะท้อนพฤติกรรมที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติของเด็ก และสามารถแสดงระดับความสามารถด้านการสื่อสารด้วยวาจาที่แท้จริงได้อย่างเป็นระบบและน่าเชื่อถือ

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกกำหนดเกณฑ์ชัดเจนในแต่ละองค์ประกอบ ได้แก่ ความถูกต้องของการตอบคำถาม ความเหมาะสมของการใช้คำศัพท์ ความชัดเจนของการออกเสียง ความคล่องแคล่วของการพูด และความสมบูรณ์ของโครงสร้างประโยค โดยมีระดับคะแนนการประเมินในแต่ละองค์ประกอบจำนวน 1-3 คะแนน การใช้รูบริกช่วยลดอคติจากผู้ประเมิน และช่วยสะท้อนความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น (DeVellis, 2017) ลักษณะสำคัญของ Performance assessment ในงานวิจัยครั้งนี้คือ 1) เป็นภาระงานที่สะท้อนการสื่อสารด้วยวาจาในสภาพจริงของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 2) ใช้รูบริกที่ชัดเจน ทำให้สามารถวัดทั้ง 5 องค์ประกอบได้ และ 3) ตรวจสอบความตรงและความเที่ยง ผ่านกระบวนการสนทนากลุ่มผู้เชี่ยวชาญ การหาค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (Index of Item–Objective Congruence: IOC) และการวิเคราะห์ทางสถิติ

แบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจานี้มีจำนวน 5 ข้อคำถาม โดยแบ่งเป็นองค์ประกอบละ 1 ข้อคำถาม จากนั้น นำแบบสอบถามเข้าสู่กระบวนการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) โดยใช้กระบวนการสนทนากลุ่ม (Focus Group) ประกอบด้วยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาไทย ด้านประถมศึกษาตอนต้น และด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา ตรวจสอบความครอบคลุมและความถูกต้องของเนื้อหา รวมถึงความชัดเจนของถ้อยคำ และปรับปรุงข้อคำถามให้สอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติและเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย จากนั้น ส่งแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาฉบับปรับปรุงให้ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน โดยแยกกันประเมินความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติขององค์ประกอบ และคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (IOC) ผลการประเมินพบว่า ข้อคำถามทั้ง 5 ข้อมีค่า IOC เท่ากับ 1.00 แสดงว่าข้อคำถามมีความสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติและองค์ประกอบของทักษะการสื่อสารด้วยวาจา จึงสามารถนำไปใช้ใน

การทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างได้ อย่างไรก็ตาม แม้แบบประเมินฉบับนี้มีข้อคำถาม 5 ข้อ แต่ผู้วิจัยมุ่งพัฒนาให้เป็นแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาที่สามารถประเมินภาพรวมเบื้องต้นของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้ภาระงานจริงในการสื่อสารด้วยวาจาซึ่งเหมาะสมกับวัยของผู้เรียน เอื้อต่อการนำไปใช้จริงในห้องเรียน การประเมินโดยใช้ภาระงานนี้จึงสามารถให้หลักฐานเกี่ยวกับความสามารถในการใช้ภาษาและการสื่อสารของผู้เรียนได้โดยตรง (Mislevy et al., 2002) นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยที่ชี้ให้เห็นว่าการวัดแต่ละองค์ประกอบด้วยภาระงานเพียง 1 ข้อ (single-item measurement) สามารถใช้ได้ในกรณีที่ตัวแปรมีความเป็นรูปธรรม ชัดเจน และมีขอบเขตเฉพาะ (Bergkvist & Rossiter, 2007) ซึ่งสอดคล้องกับทักษะการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในครั้งนี้ อย่างไรก็ตาม ผลการวิเคราะห์ในครั้งนี้ควรตีความในฐานะหลักฐานเบื้องต้นของความตรงเชิงโครงสร้าง เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนจำกัด ในการศึกษาครั้งต่อไปควรเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่มากขึ้น เพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจและยืนยันโครงสร้างของแบบประเมินฯ ซ้ำอีกครั้ง

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยเริ่มจากการขออนุญาตโรงเรียนในสังกัดกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งหนึ่งในกรุงเทพมหานคร เพื่อดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตัวเอง ทั้งนี้ ได้มีการเก็บรักษาความลับของผู้ตอบ โดยเก็บข้อมูลในปีการศึกษา 2568 ตั้งแต่เดือนสิงหาคม ถึงเดือนพฤศจิกายน 2568

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลจากนักเรียนเป็นรายบุคคล โดยใช้เวลาประมาณ 10-15 นาทีต่อคน สถานที่คือห้องขนาดเล็กที่จัดเตรียมไว้และไม่มีเสียงรบกวน โดยเริ่มจากอ่านเรื่องสั้นให้ฟัง 1 ครั้ง จากนั้นให้นักเรียนตอบคำถามและเล่าเรื่องตามลำดับเหตุการณ์ และดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 วิเคราะห์อำนาจจำแนกรายข้อ (Item-rest correlation) เพื่อหาค่าความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ที่เหลือ (corrected item-total correlation) โดยถือว่าค่า .30 ขึ้นไปเป็นเกณฑ์ที่ยอมรับได้ ใช้โปรแกรม JAMOVI

4.2 วิเคราะห์คุณภาพของข้อคำถามในแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจา โดยพิจารณาค่าความเที่ยงของแบบประเมินด้วยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค และค่าสัมประสิทธิ์โอเมกา ของทั้งฉบับ และค่าเมื่อตัดข้อนั้นออก (if item dropped) เนื่องจากแต่ละองค์ประกอบมีข้อคำถามเพียง 1 ข้อ เพื่อประเมินระดับความเที่ยงของเครื่องมือ

4.3 วิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของแบบประเมิน โดยตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลด้วยค่า KMO และ Bartlett's test of sphericity จากนั้นวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis: EFA) ด้วยวิธี Maximum Likelihood เพื่อพิจารณาจำนวนองค์ประกอบจากค่าไอเกนและ scree plot และตรวจสอบความสอดคล้อง ของโมเดลองค์ประกอบเดียวที่มีตัวบ่งชี้ 5 ตัวด้วยค่า χ^2, RMSEA และ TLI โดยใช้เกณฑ์ CFI, TLI ≥ .95, RMSEA ≤ .06 และ SRMR ≤ .08 (Hu & Bentler, 1999) นอกจากนี้ ผู้วิจัยทดลองเพิ่มความแปรปรวนร่วมของความคลาดเคลื่อน (residual covariance) ตามดัชนีปรับแก้โมเดล (modification index) ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) เพื่อเป็นการวิเคราะห์ความไวของผล โดยพิจารณาค่า CFI, TLI, RMSEA และ SRMR ทั้งหมดใช้โปรแกรม JAMOVI

ก่อนการวิเคราะห์ ผู้วิจัยตรวจสอบการแจกแจงและสหสัมพันธ์ของคะแนน พบว่าค่าความเบ้ของตัวบ่งชี้อยู่ระหว่าง –.15 ถึง .66 และค่าความโด่งอยู่ระหว่าง –2.13 ถึง –.91 (การออกเสียงมีเฉพาะคะแนน 1 และ 3 จึงมีการแจกแจงสองยอด) ส่วนค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวบ่งชี้อยู่ระหว่าง .485–.749 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกคู่ อย่างไรก็ตาม เนื่องจากคะแนนรูบริกมี 3 ระดับซึ่งเป็นข้อมูลเชิงอันดับ และกลุ่มตัวอย่างมีเพียง 30 คน การประมาณค่าด้วยวิธี Maximum Likelihood ซึ่งสมมติว่าข้อมูลต่อเนื่องและแจกแจงปกติจึงเป็นข้อจำกัดของการศึกษานี้ ควรใช้วิธีประมาณค่าที่เหมาะสมกับข้อมูลเชิงอันดับ เมื่อมีกลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ขึ้น นอกจากนี้ เนื่องจากแต่ละองค์ประกอบมีตัวบ่งชี้เพียง 1 ข้อและกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนจำกัด ผู้วิจัยจึงไม่ประมาณโมเดลสองปัจจัย (ทักษะการรับภาษาและทักษะการแสดงออกทางภาษา) หรือโมเดล second-order ซึ่งจะไม่เสถียร ผลการวิเคราะห์จึงใช้พิจารณาโครงสร้างของแบบประเมินในเบื้องต้นเท่านั้น

ผลการวิจัย

การนำเสนอผลการวิจัยจะนำเสนอใน 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 การสร้างและพัฒนาแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และ ตอนที่ 2 การตรวจสอบคุณภาพของแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

ตอนที่ 1 การสร้างและพัฒนาแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

การพัฒนาแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 มีขั้นตอนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้วิจัยได้ศึกษาทฤษฎี แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับ “ทักษะการสื่อสารด้วยวาจา” เพื่อกำหนดนิยามเชิงทฤษฎีและนิยามเชิงปฏิบัติการ โดยสรุปได้ว่า ทักษะการสื่อสารด้วยวาจาเป็นความสามารถของผู้เรียนในการใช้ภาษาไทยเพื่อถ่ายทอดความคิด ความรู้สึก และข้อมูลอย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ 1) ความเข้าใจเนื้อเรื่อง 2) คลังคำศัพท์ 3) การออกเสียง 4) ความคล่องแคล่วในการพูด และ 5) การเรียงประโยค (Brown, 2007; Kormos, 2014) โดยมีสิ่งเร้าคือนิทานสำหรับเด็ก ความยาวไม่เกินหนึ่งหน้ากระดาษ

ขั้นที่ 2 กำหนดผังตัวแปร พฤติกรรมบ่งชี้ และน้ำหนักความสำคัญ

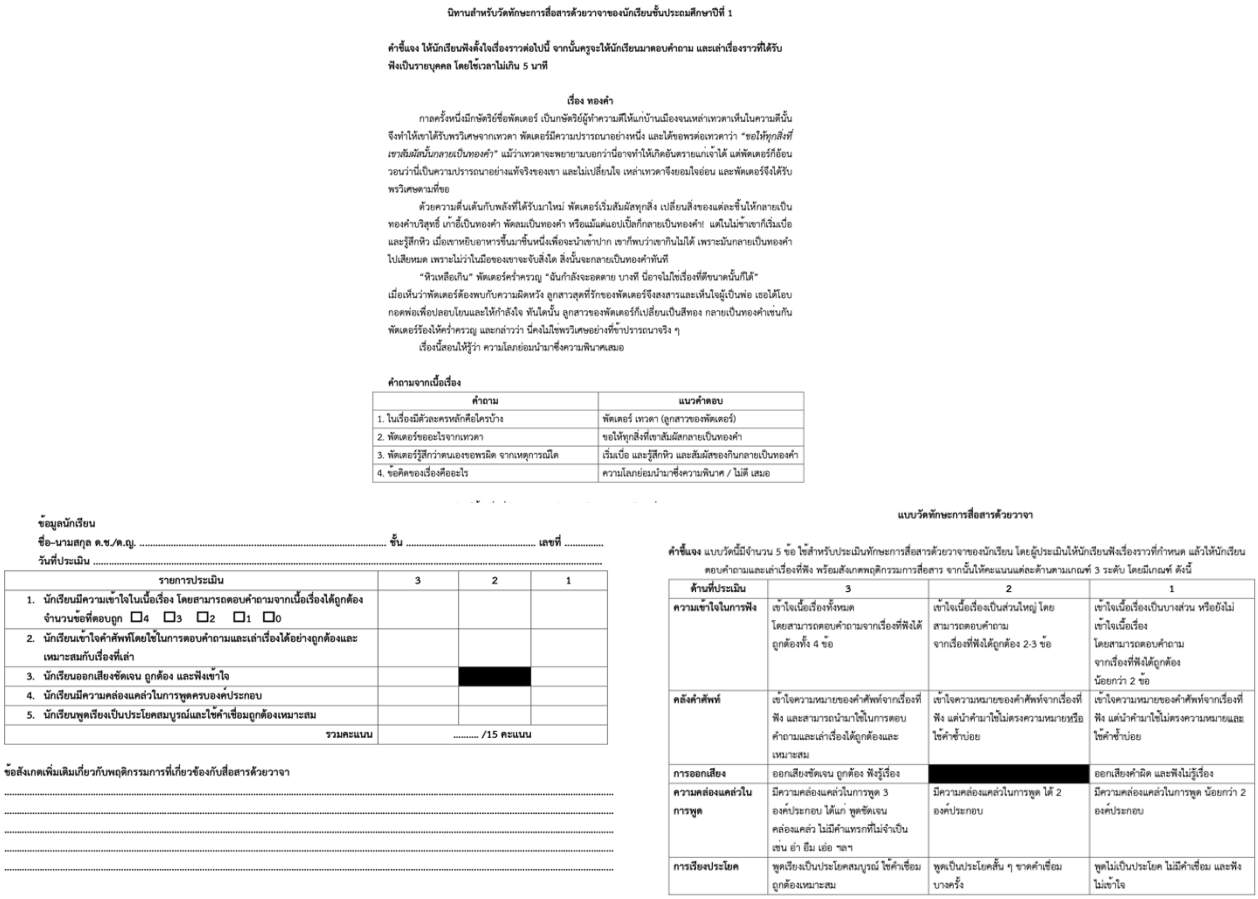
ตาราง 1

การกำหนดผังตัวแปร พฤติกรรมบ่งชี้ และน้ำหนักความสำคัญ

ตัวแปร	พฤติกรรมบ่งชี้	น้ำหนักความสำคัญ (ร้อยละ)
1.ความเข้าใจเนื้อเรื่อง	เข้าใจเรื่องที่ฟัง สามารถตอบคำถามจากเนื้อเรื่องได้ถูกต้อง	20
2. คลังคำศัพท์	เข้าใจความหมายของคำศัพท์จากเรื่องที่ฟัง และสามารถนำมาใช้ในการตอบคำถามและเล่าเรื่องได้ถูกต้องและเหมาะสม	20
3.การออกเสียง	ออกเสียงถูกต้อง ชัดเจน ฟังแล้วเข้าใจ	20
4.ความคล่องแคล่วในการพูด	พูดชัดเจน คล่องแคล่ว ไม่สะดุด/ไม่ใช้คำแทรกที่ไม่จำเป็น	20
5.การเรียงประโยค	เรียงประโยคได้สมบูรณ์ มีคำเชื่อมที่เหมาะสม ทำให้เรื่องเล่าเข้าใจได้	20
	รวม	**100**

ภาพประกอบ 2

*ตัวอย่าง*เครื่องมือประเมินเชิงปฏิบัติและเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริก



นิทานสำหรับวัดทักษะการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

คำชี้แจง ให้นักเรียนฟังตั้งใจเรื่องราวต่อไปนี้ จากนั้นครูจะให้นักเรียนมาตอบคำถาม และเล่าเรื่องราวที่ได้รับฟังเป็นรายบุคคล โดยใช้เวลาไม่เกิน 5 นาที

เรื่อง ทองคำ

กาลครั้งหนึ่งมีกษัตริย์ชื่อพัดเดอร์ เป็นกษัตริย์ผู้ทำความดีให้แก่บ้านเมืองจนเหล่าเทวดาเห็นในความดีนั้น จึงทำให้เขาได้รับพรวิเศษจากเทวดา พัดเดอร์มีความปรารถนาอย่างหนึ่ง และได้ขอพรต่อเทวดาว่า "ขอให้ทุกสิ่งที่เขาสัมผัสนั้นกลายเป็นทองคำ" แม้ว่าเทวดาจะพยายามบอกว่านี่อาจทำให้เกิดอันตรายแก่เจ้าได้ แต่พัดเดอร์ก็อ้อนวอนว่านี่เป็นความปรารถนาอย่างแท้จริงของเขา และไม่เปลี่ยนใจ เหล่าเทวดาจึงยอมใจอ่อน และพัดเดอร์จึงได้รับพรวิเศษตามที่ขอ

ด้วยความตื่นเต้นกับพลังที่ได้รับมาใหม่ พัดเดอร์เริ่มสัมผัสทุกสิ่ง เปลี่ยนสิ่งของแต่ละชิ้นให้กลายเป็นทองคำบริสุทธิ์ เก้าอี้เป็นทองคำ พัดลมเป็นทองคำ หรือแม้แต่แอปเปิ้ลก็กลายเป็นทองคำ แต่ในไม่ช้าเขาก็เริ่มเบื่อ และรู้สึกหิว เมื่อเขาหยิบอาหารขึ้นมาชิ้นหนึ่งเพื่อจะนำเข้าปาก เขาก็พบว่าเขากินไม่ได้ เพราะมันกลายเป็นทองคำไปเสียหมด เพราะไม่ว่าในมือของเขาจะจับสิ่งใด สิ่งนั้นจะกลายเป็นทองคำทันที

"หิวเหลือเกิน" พัดเดอร์คร่ำครวญ "อันกำลังจะอดตาย บางที นี่อาจไม่ใช่เรื่องที่ดีขนาดนั้นก็ได้"

เมื่อเห็นว่าพัดเดอร์ต้องพบกับความผิดหวัง ลูกสาวสุดที่รักของพัดเดอร์จึงลงมาและเห็นใจผู้เป็นพ่อ เธอได้โยนกอดพ่อเพื่อปลอบโยนและให้กำลังใจ ทันใดนั้น ลูกสาวของพัดเดอร์ก็เปลี่ยนเป็นสีทอง กลายเป็นทองคำเช่นกัน พัดเดอร์ร้องไห้คร่ำครวญ และกล่าวว่า นี่คงไม่ใช่พรวิเศษอย่างที่ข้าปรารถนาจริง ๆ

เรื่องนี้สอนให้รู้ว่า ความโลภย่อมนำมาซึ่งความพินาศเสมอ

คำถามจากเนื้อเรื่อง

คำถาม	แนวคำตอบ
1. ในเรื่องมีตัวละครหลักคือใครบ้าง	พัดเดอร์ เทวดา (ลูกสาวของพัดเดอร์)
2. พัดเดอร์ขออะไรจากเทวดา	ขอให้ทุกสิ่งที่เขาสัมผัสกลายเป็นทองคำ
3. พัดเดอร์รู้สึกว่าตนเองโชคดี จากเหตุการณ์ใด	เริ่มเบื่อ และรู้สึกหิว และสัมผัสของกินกลายเป็นทองคำ
4. ข้อคิดของเรื่องคืออะไร	ความโลภย่อมนำมาซึ่งความพินาศ / ไม่ดี เสมอ

ข้อมูลนักเรียน

ชื่อ-นามสกุล ด.ช./ด.ญ. ..... **ชั้น** ..... **เลขที่** .....

วันที่ประเมิน .....

รายการประเมิน	3	2	1
1. นักเรียนมีความเข้าใจในเนื้อเรื่อง โดยสามารถตอบคำถามจากเนื้อเรื่องได้ถูกต้อง จำนวนข้อที่ตอบถูก ☐4 ☐3 ☐2 ☐1 ☐0			
2. นักเรียนเข้าใจคำศัพท์โดยใช้ในการตอบคำถามและเล่าเรื่องได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมกับเรื่องที่เล่า			
3. นักเรียนออกเสียงชัดเจน ถูกต้อง และฟังเข้าใจ			
4. นักเรียนมีความคล่องแคล่วในการพูดครบองค์ประกอบ			
5. นักเรียนพูดเรียงเป็นประโยคสมบูรณ์และใช้คำเชื่อมถูกต้องเหมาะสม			
รวมคะแนน	..... /15 คะแนน		

ข้อสังเกตเพิ่มเติมเกี่ยวกับพฤติกรรมการที่เกี่ยวข้องกับสื่อสารด้วยวาจา

.....

.....

.....

.....

.....

แบบวัดทักษะการสื่อสารด้วยวาจา

คำชี้แจง แบบวัดนี้มีจำนวน 5 ข้อ ใช้สำหรับประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียน โดยผู้ประเมินให้นักเรียนฟังเรื่องราวที่กำหนด แล้วให้นักเรียนตอบคำถามและเล่าเรื่องที่ฟัง พร้อมสังเกตพฤติกรรมการสื่อสาร จากนั้นให้คะแนนแต่ละด้านตามเกณฑ์ 3 ระดับ โดยมีเกณฑ์ ดังนี้

ด้านที่ประเมิน	3	2	1
ความเข้าใจในการฟัง	เข้าใจเนื้อเรื่องทั้งหมด โดยสามารถตอบคำถามจากเรื่องที่ฟังได้ถูกต้องทั้ง 4 ข้อ	เข้าใจเนื้อเรื่องเป็นส่วนใหญ่ โดยสามารถตอบคำถามจากเรื่องที่ฟังได้ถูกต้อง 2-3 ข้อ	เข้าใจเนื้อเรื่องเป็นบางส่วน หรือยังไม่เข้าใจเนื้อเรื่อง โดยสามารถตอบคำถามจากเรื่องที่ฟังได้ถูกต้องน้อยกว่า 2 ข้อ
คลังคำศัพท์	เข้าใจความหมายของคำศัพท์จากเรื่องที่ฟัง และสามารถนำมาใช้ในการตอบคำถามและเล่าเรื่องได้ถูกต้องและเหมาะสม	เข้าใจความหมายของคำศัพท์จากเรื่องที่ฟัง แต่นำคำมาใช้ไม่ตรงความหมายหรือใช้คำซ้ำบ่อย	เข้าใจความหมายของคำศัพท์จากเรื่องที่ฟัง แต่นำคำมาใช้ไม่ตรงความหมายและใช้คำซ้ำบ่อย
การออกเสียง	ออกเสียงชัดเจน ถูกต้อง ฟังรู้เรื่อง	[redacted]	ออกเสียงคำผิด และฟังไม่รู้เรื่อง
ความคล่องแคล่วในการพูด	มีความคล่องแคล่วในการพูด 3 องค์ประกอบ ได้แก่ พูดชัดเจน คล่องแคล่ว ไม่มีคำแทรกที่ไม่จำเป็น เช่น อ่า อืม เอ่อ ฯลฯ	มีความคล่องแคล่วในการพูด ได้ 2 องค์ประกอบ	มีความคล่องแคล่วในการพูด น้อยกว่า 2 องค์ประกอบ
การเรียงประโยค	พูดเรียงเป็นประโยคสมบูรณ์ ใช้คำเชื่อมถูกต้องเหมาะสม	พูดเป็นประโยคสั้น ๆ ขาดคำเชื่อมบางครั้ง	พูดไม่เป็นประโยค ไม่มีคำเชื่อม และฟังไม่เข้าใจ

ขั้นที่ 3 นำข้อคำถามที่พัฒนาขึ้นไปตรวจสอบความถูกต้องจากอาจารย์ประจำสาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา

ขั้นที่ 4 นำแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ไปเก็บรวบรวมข้อมูลกับนักเรียนที่เป็นตัวอย่างวิจัย

ตาราง 2

แบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

องค์ประกอบ	ข้อคำถาม
ความเข้าใจเนื้อเรื่อง	นักเรียนมีความเข้าใจในเนื้อเรื่อง โดยสามารถตอบคำถามจากเนื้อเรื่องได้ถูกต้อง
คลังคำศัพท์	นักเรียนเข้าใจคำศัพท์โดยใช้ในการตอบคำถามและเล่าเรื่องได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมกับเรื่องที่เล่า
การออกเสียง	นักเรียนออกเสียงชัดเจน ถูกต้อง และฟังเข้าใจ
ความคล่องแคล่วในการพูด	นักเรียนมีความคล่องแคล่วในการพูดครบองค์ประกอบ
การเรียงประโยค	นักเรียนพูดเรียงเป็นประโยคสมบูรณ์และใช้คำเชื่อมถูกต้องเหมาะสม

ตอนที่ 2 การตรวจสอบคุณภาพของแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

หลังจากนำแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้กับกลุ่มนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 30 คน ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ ทั้งด้านอำนาจจำแนกรายข้อ ความเที่ยง ความตรง โดยใช้โปรแกรม JAMOVI ผลการตรวจสอบคุณภาพของแบบประเมินมีดังนี้

2.1 การวิเคราะห์อำนาจจำแนกรายข้อของแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจา

ผลการวิเคราะห์อำนาจจำแนกรายข้อโดยใช้ค่าสหสัมพันธ์แบบ Item-rest correlation พบว่ามีค่าอยู่ระหว่าง .704–.771 ซึ่งแสดงว่าข้อคำถามแต่ละข้อมีความสัมพันธ์กับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในระดับสูง และสามารถจำแนกระดับความสามารถของผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม จึงไม่มีข้อคำถามใดที่ควรตัดออกจากแบบประเมิน ทั้งนี้ คะแนนการออกเสียงมีเฉพาะ 1 และ 3 คะแนน (ไม่มีผู้ได้ 2 คะแนน) จึงมีการแจกแจงสองยอด (ความโด่ง = −2.13) ซึ่งควรพิจารณาประกอบการตีความค่าสหสัมพันธ์และการวิเคราะห์องค์ประกอบ

2.2 การวิเคราะห์ค่าความเที่ยงของแบบประเมิน

ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ค่าความเที่ยงภายในของแบบประเมินโดยใช้สถิติ Cronbach's **α** และ McDonald's **ω** เพื่อประเมินความสอดคล้องของข้อคำถามภายในแบบประเมิน ผลการวิเคราะห์พบว่า ค่า **α** รวมทั้งฉบับเท่ากับ .886 และค่า **ω** เท่ากับ .893 ซึ่งอยู่ในระดับสูง แสดงว่าแบบประเมินมีความเที่ยงดีมากและมีความสอดคล้องภายในระหว่างข้อคำถามอย่างเหมาะสม

เนื่องจากแต่ละองค์ประกอบวัดด้วยข้อคำถามเพียง 1 ข้อ จึงไม่สามารถประมาณค่าความเที่ยงรายองค์ประกอบได้ ค่า **α** และ **ω** รายข้อในตาราง 3 เป็นค่าความเที่ยงของแบบประเมินทั้งฉบับเมื่อตัดข้อนั้นออก (if item dropped) ซึ่งอยู่ระหว่าง .851–.868 และ .862–.877 ตามลำดับ ต่ำกว่าค่าของทั้งฉบับ (**α** = .886, **ω** = .893) ทุกข้อ แสดงว่าไม่มีข้อใดที่เมื่อตัดออกแล้วทำให้ความเที่ยงเพิ่มขึ้น รายละเอียด ดังตาราง 3

ตาราง 3

ผลการวิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเที่ยงจากการเก็บข้อมูล

	M	SD	Item-rest correlation	Cronbach's **α**	McDonald's **ω**
ความเข้าใจเนื้อเรื่อง	1.97	0.718	0.704	0.867	0.877
คลังคำศัพท์	2.10	0.712	0.757	0.856	0.869
การออกเสียง	2.07	1.015	0.740	0.868	0.869
ความคล่องแคล่วในการพูด	1.67	0.758	0.705	0.866	0.875
การเรียงประโยค	1.70	0.750	0.771	0.851	0.862

หมายเหตุ N = 30; คะแนนแต่ละองค์ประกอบมีค่า 1–3; Cronbach's **α** และ McDonald's **ω** คือค่าความเที่ยงของแบบประเมินทั้งฉบับเมื่อตัดข้อนั้นออก (if item dropped)

2.3 การวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของแบบประเมิน

ผลการตรวจสอบสมมติฐานเบื้องต้นสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบพบว่าค่า KMO = .784 อยู่ในเกณฑ์เหมาะสม และการทดสอบ Bartlett's Test of Sphericity มีค่า χ^2 = 82.00, df = 10, p < .001 แสดงว่าข้อมูลมีความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบ

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจด้วยวิธี Maximum Likelihood พบว่าข้อมูลรวมเป็น 1 องค์ประกอบ โดยองค์ประกอบแรกมีค่า SS loading เท่ากับ 3.12 อธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 62.5 ขณะที่องค์ประกอบถัดไปมีค่าไอเกนจากเมทริกซ์สหสัมพันธ์ที่ปรับแล้ว ของ EFA ไม่เกิน 0.25 (scree plot) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานของตัวบ่งชี้ทั้ง 5 อยู่ระหว่าง .766–.829 โดยการเรียงประโยคสูงที่สุด (.829) รองลงมาคือ คลังคำศัพท์ (.794) การออกเสียง (.792) ความคล่องแคล่วในการพูด (.768) และความเข้าใจเนื้อเรื่อง (.766) ตามลำดับ (ตาราง 4)

เมื่อตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลองค์ประกอบเดียวที่มีตัวบ่งชี้ 5 ตัวโดยไม่กำหนดความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อน (df = 5) พบว่า χ^2 = 10.7, df = 5, p = .057, RMSEA = .193 (90% CI [.00, .365]), TLI = .836 ซึ่ง RMSEA และ TLI ยังไม่ผ่านเกณฑ์ที่กำหนด อย่างไรก็ตาม เมื่อกลุ่มตัวอย่างมี 30 คนและองศาอิสระน้อย ค่า RMSEA จะมีช่วงความเชื่อมั่นกว้างและไม่เสถียร (Kenny et al., 2015) ผลนี้จึงควรตีความว่าโมเดลองค์ประกอบเดียวเป็นหลักฐานเบื้องต้น

ผู้วิจัยได้ทดลองปรับโมเดลโดยเพิ่มความแปรปรวนร่วมของความคลาดเคลื่อนทีละคู่ตามดัชนีปรับแก้โมเดล ได้แก่ เนื้อเรื่องกับการเรียงประโยค ความคล่องแคล่วกับการเรียงประโยค และคลังคำศัพท์กับความคล่องแคล่ว ซึ่งทำให้ df ลดลงเป็น 4, 3 และ 2 ตามลำดับ และค่าสถิติสอดคล้องดีขึ้นเป็น χ^2 = 6.41 (df = 4), 2.75 (df = 3) และ 0.25 (df = 2, p = .883, CFI = 1.00, TLI = 1.11, RMSEA = .00, SRMR = .009) ตามลำดับ (ตาราง 5) อย่างไรก็ตาม การปรับดังกล่าวเป็นการปรับตามข้อมูลหลังทราบผล ไม่ได้กำหนดไว้ล่วงหน้าตามทฤษฎีค่า modification index ของการเพิ่มคู่ที่สองและสาม (3.68 และ 2.55) ต่ำกว่าค่าวิกฤต 3.84 และเมื่อ N = 30 โมเดลที่ปล่อยพารามิเตอร์เพิ่มมีแนวโน้มสอดคล้องกับข้อมูลเกินจริง (overfitting) จึงใช้เป็นเพียงการวิเคราะห์ความไวของผล ไม่ใช้เป็นหลักฐานยืนยันความตรงเชิงโครงสร้าง สามารถสรุปได้ว่าแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาฉบับนี้มีหลักฐานเบื้องต้นสนับสนุนความตรงเชิงเนื้อหา (IOC = 1.00) อำนาจจำแนกรายข้อ และความเที่ยงภายในสูง รวมทั้งมีโครงสร้างมิติเดียวเป็นหลัก แต่ความตรงเชิงโครงสร้างยังสอดคล้องกับข้อมูลไม่สมบูรณ์ในโมเดลที่ไม่มีการปรับ และต้องยืนยันด้วยกลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ขึ้นและจำนวนข้อต่อองค์ประกอบที่มากขึ้นก่อนนำไปใช้ประเมินหรือวิจัยต่อไป

ตาราง 4

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Maximum Likelihood, 1 องค์ประกอบ) ของแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจา

ตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน	Uniqueness
ความเข้าใจเนื้อเรื่อง	.766	.414
คลังคำศัพท์	.794	.369
การออกเสียง	.792	.372
ความคล่องแคล่วในการพูด	.768	.409
การเรียงประโยค	.829	.312

หมายเหตุ. N = 30; ประมาณค่าด้วยวิธี Maximum Likelihood ภายใต้โมเดลองค์ประกอบเดียวที่มีตัวบ่งชี้ 5 ตัว และไม่กำหนดความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อน (KMO = .784)

ตาราง 5

การเปรียบเทียบโมเดลองค์ประกอบเดียวก่อนและหลังเพิ่มความแปรปรวนร่วมของความคลาดเคลื่อน (การวิเคราะห์ความไวของผล)

โมเดล (1 องค์ประกอบ)	χ^2	df	p	RMSEA [90% CI]	CFI	TLI	SRMR
ไม่มี residual covariance (EFA แบบ ML)[a]	10.7	5	.057	.193 [.00, .365]	—	.836	—
+ เนื้อเรื่อง–การเรียงประโยค	6.41	4	.171	.142 [.00, .336]	.971	.927	.035
+ ความคล่องแคล่ว–การเรียงประโยค	2.75	3	.432	.00 [.00, .298]	1.00	1.01	.029
+ คลังคำศัพท์–ความคล่องแคล่ว	0.25	2	.883	.00 [.00, .173]	1.00	1.11	.009

หมายเหตุ. N = 30; CFI และ SRMR ของโมเดลแรกไม่มีในผลการวิเคราะห์ EFA; [a] ค่า χ^2 ของ EFA ใช้การแก้ค่าแบบ Bartlett จึงไม่เทียบตรงกับ χ^2 ของโมเดล CFA; การเพิ่ม residual covariance เป็นการปรับตามข้อมูลหลังทราบผล จึงไม่ใช้เป็นหลักฐานยืนยันความตรงเชิงโครงสร้าง; ค่า TLI > 1.00 ตีความเป็น 1.00

อภิปรายผล

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือที่สร้างขึ้น โดยผลการวิจัยสามารถอภิปรายได้ในประเด็นสำคัญดังต่อไปนี้

1. คุณภาพด้านอำนาจจำแนกรายข้อ

ผลการวิเคราะห์ค่าความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Item-rest correlation) พบว่าข้อคำถามทั้งหมดมีค่าอยู่ระหว่าง .704–.771 ซึ่งผ่านเกณฑ์มาตรฐานที่ DeVellis (2017) กำหนดไว้ที่ .30 ขึ้นไป แสดงว่าแต่ละข้อสามารถจำแนกระดับความสามารถของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ผลดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าแบบประเมินที่สร้างขึ้นมีข้อคำถามที่เหมาะสมกับวัยและพัฒนาการทางภาษาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 นักเรียนสามารถตอบได้อย่างไม่เกิดความสับสนในถ้อยคำหรือบริบทของประโยค ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Snow (2017) ที่เสนอว่าการประเมินทักษะการสื่อสารในวัยเริ่มต้นควรใช้ภาษาที่เป็นธรรมชาติและสอดคล้องกับประสบการณ์จริงของเด็ก เพื่อนำมาใช้ในการวัดความสามารถของเด็กได้อย่างแท้จริง

2. คุณภาพด้านความเที่ยงของแบบประเมิน

จากการตรวจสอบค่าความเที่ยงของแบบประเมินด้วยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's α) และค่าสัมประสิทธิ์โอเมกา (McDonald's ω) พบว่าแบบประเมินมีคุณภาพในระดับดีมาก โดยมีค่า α = .886 และ ω = .893 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์มาตรฐานที่ Nunnally และ Bernstein (1994) กำหนดไว้ที่ .70 ขึ้นไป แสดงว่าแบบประเมินมีความเชื่อถือได้ในระดับสูง

เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่าค่า α และ ω เมื่อตัดข้อคำถามนั้นออกอยู่ระหว่าง .851–.868 และ .862–.877 ตามลำดับ ซึ่งต่ำกว่าค่าของทั้งฉบับทุกข้อ แสดงว่าทุกข้อมีส่วนช่วยความสอดคล้องภายในของแบบประเมิน ทั้งนี้แต่ละองค์ประกอบวัดด้วยข้อคำถามเพียง 1 ข้อ จึงไม่สามารถประมาณค่าความเที่ยงรายองค์ประกอบได้

ผลดังกล่าวเป็นหลักฐานเบื้องต้นของความสอดคล้องภายในของแบบประเมินทั้งฉบับ ซึ่งควรได้รับการยืนยันด้วยกลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ขึ้นและข้อคำถามที่มากกว่าองค์ประกอบละ 1 ข้อ

3. คุณภาพด้านความตรงเชิงโครงสร้างของแบบประเมิน

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจสนับสนุนโครงสร้างมิติเดียว โดยองค์ประกอบแรกอธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 62.5 และตัวบ่งชี้ทั้ง 5 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงใกล้เคียงกัน (.766–.829) โดยการเรียงประโยค

คลังคำศัพท์ และการออกเสียงมีค่าสูงที่สุดตามลำดับ (.829, .794 และ .792) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Bygate (2018) ที่อธิบายว่าทักษะการพูดของเด็กในวัยประถมศึกษาตอนต้นประกอบด้วยองค์ประกอบด้านความถูกต้องทางภาษา (accuracy) ความคล่องแคล่ว (fluency) และความเข้าใจในความหมายของคำและประโยค (comprehensibility) แสดงว่าคะแนนจากทั้ง 5 องค์ประกอบสะท้อนทักษะการสื่อสารด้วยวาจาโดยรวมในระดับใกล้เคียงกัน

อย่างไรก็ตาม โมเดลองค์ประกอบเดียวที่ไม่มีการปรับโมเดลยังสอดคล้องกับข้อมูลไม่เพียงพอ (χ^2 = 10.7, df = 5, p = .057, RMSEA = .193, TLI = .836) และค่าสถิติที่ผ่านเกณฑ์ได้มาจากการเพิ่มความแปรปรวนร่วมของความคลาดเคลื่อนตามข้อมูลทีละคู่ (ตาราง 5) ซึ่งไม่ได้กำหนดไว้ล่วงหน้าตามทฤษฎี และเมื่อกลุ่มตัวอย่างมีเพียง 30 คนอาจสอดคล้องกับข้อมูลเกินจริง (overfitting) จึงไม่ควรใช้เป็นหลักฐานยืนยันความตรงเชิงโครงสร้าง การที่การเรียงประโยคมีความสัมพันธ์เฉพาะคู่กับความเข้าใจเนื้อเรื่องและความคล่องแคล่วอาจสะท้อนผลจากวิธีการประเมิน เนื่องจากทุกองค์ประกอบถูกประเมินจากการเล่าเรื่องครั้งเดียวโดยผู้ประเมินคนเดียว ซึ่งควรตรวจสอบในการศึกษาครั้งต่อไป

ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับแนวคิดในบทนำที่ว่าการสื่อสารด้วยวาจาเป็นทักษะพื้นฐานของการเรียนรู้ และแบบประเมินที่พัฒนาขึ้นอาจใช้เป็นเครื่องมือเบื้องต้นในการประเมินทักษะดังกล่าวเพื่อต่อยอดสู่การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้

จากผลการวิจัยข้างต้น สรุปได้ว่าแบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ฉบับนี้แสดงหลักฐานเบื้องต้นที่สนับสนุนความตรงเชิงเนื้อหา อำนาจจำแนก ความเที่ยง และโครงสร้างมิติเดียวของคะแนน แต่ความตรงเชิงโครงสร้างยังสอดคล้องกับข้อมูลไม่สมบูรณ์ในโมเดลที่ไม่มีการปรับ แบบประเมินดังกล่าวจึงอาจใช้ในการประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในบริบทที่ศึกษา และใช้เป็นข้อมูลประกอบการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมการสื่อสารด้วยวาจาของผู้เรียนได้ อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยควรตีความอย่างระมัดระวัง เนื่องจากเป็นการทดลองใช้เครื่องมือกับกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก ดังนั้น ควรมีการตรวจสอบคุณภาพของแบบประเมินซ้ำกับกลุ่มตัวอย่างที่มีขนาดใหญ่และหลากหลายมากขึ้น เพื่อยืนยันความเที่ยงและความตรงเชิงโครงสร้างของแบบประเมินก่อนนำไปใช้ต่อไป

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1.1 การประยุกต์ใช้แบบประเมินในสถานศึกษา

แบบประเมินทักษะการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่พัฒนาขึ้นในครั้งนี้ มีหลักฐานเบื้องต้นสนับสนุนความเที่ยงและอำนาจจำแนก จึงอาจนำไปใช้เป็นเครื่องมือประเมินสมรรถนะการสื่อสารด้วยวาจาของผู้เรียนในสถานศึกษาต่าง ๆ ทั้งในระดับประเมินรายบุคคลและระดับชั้นเรียน เพื่อใช้ติดตามพัฒนาการทางภาษาการพูด และความคล่องแคล่วในการสื่อสารของนักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงรอยเชื่อมต่อระหว่างระดับอนุบาลสู่ประถมศึกษา ซึ่งเป็นช่วงวัยสำคัญของการพัฒนาภาษาและการสร้างรากฐานของการเรียนรู้

1.2 การนำผลมาเป็นแนวทางในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้

ผลการประเมินจากแบบประเมินนี้สามารถนำไปใช้เป็นข้อมูลประกอบการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่มุ่งพัฒนาทักษะการสื่อสารด้วยวาจาของนักเรียน โดยครูผู้สอนสามารถใช้ผลประเมินจำแนกจุดเด่นและจุดที่ควรส่งเสริม

ของผู้เรียนแต่ละคน เพื่อกำหนดแนวทางการจัดกิจกรรมที่ตอบสนองความต้องการเฉพาะด้าน เช่น การพูดเล่าเรื่อง การสนทนาในกลุ่มย่อย ฯลฯ ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาทักษะด้านการสื่อสารอย่างมีระบบและต่อเนื่อง

1.3 การพัฒนาครูผู้สอนภาษาไทย

ข้อมูลจากแบบประเมินฯ นี้ สามารถนำมาใช้เป็นส่วนหนึ่งในการสนับสนุนการพัฒนาครูด้านการสอนทักษะการสื่อสารด้วยวาจาอย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งใช้เป็นฐานข้อมูลในการพัฒนาโครงการอบรมเชิงปฏิบัติการเกี่ยวกับการส่งเสริมการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับเด็ก เพื่อส่งเสริมความมั่นใจของเด็กมากยิ่งขึ้น

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 การขยายกลุ่มตัวอย่างให้หลากหลายยิ่งขึ้น

ในการวิจัยครั้งต่อไป อาจต้องมีการขยายกลุ่มตัวอย่างให้หลากหลายมากยิ่งขึ้น เช่น กลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนขนาดเล็ก ฯลฯ เพื่อให้สามารถตรวจสอบความเที่ยง ความตรง และความสอดคล้องของแบบประเมินในบริบทที่แตกต่างกันมากยิ่งขึ้น และเพื่อเป็นการยืนยันโครงสร้างอย่างชัดเจนอีกครั้ง รวมทั้งควรเพิ่มจำนวนข้อหรือภาระงานต่อองค์ประกอบเพื่อให้ประมาณค่าความเที่ยงและโครงสร้างรายองค์ประกอบได้ และควรประมาณค่าด้วยวิธีที่เหมาะสมกับข้อมูลเชิงอันดับ

2.2 การพัฒนาแบบประเมินจากแนวทางที่เป็นต้นแบบ

ในการวิจัยครั้งต่อไป อาจต้องมีการพัฒนาแบบประเมินโดยมีการปรับเปลี่ยนสถานการณ์หรือนิทานที่จะเป็นสิ่งกระตุ้นเร้าให้เกิดการเล่าเรื่อง โดยยังคงใช้เกณฑ์การให้คะแนนที่มีการพัฒนาในงานวิจัยนี้ โดยเมื่อมีการปรับเปลี่ยนสถานการณ์ ควรมีการตรวจสอบคุณภาพทั้งด้านความตรง และความเที่ยงอีกครั้ง เพื่อทำให้มั่นใจว่าข้อมูลที่ได้รับจากการปรับเปลี่ยนสถานการณ์ดังกล่าว จะมีความเหมาะสมน่าเชื่อถือสำหรับการวัดทักษะการสื่อสารด้วยวาจาต่อไป

2.3 การทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารด้วยวาจา

งานวิจัยครั้งนี้มุ่งเน้นการพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของแบบประเมินฯ โดยยังไม่ได้ทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารของผู้เรียน ดังนั้น การวิจัยครั้งต่อไปควรออกแบบรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งพัฒนาทักษะการสื่อสารด้วยวาจาในระดับประถมศึกษาตอนต้น เพราะการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ควบคู่กับแบบประเมินฯ ฉบับนี้จะช่วยยืนยันประโยชน์ของเครื่องมือ เช่น ความสามารถในการจำแนกผู้เรียนที่พัฒนาขึ้นหลังได้รับการสอน ฯลฯ

เอกสารอ้างอิง

Anzai, D., Knowles, S., Cloney, D., Munro-Smith, P., & Mitchell, P. (2021). *Assessment of oral language and early literacy in early childhood education and care: Literature review*. Victorian Curriculum and Assessment Authority.

Bentler, P. M., & Chou, C. H. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, *16*, 78-117.

Bergkvist, L., & Rossiter, J. R. (2007). The predictive validity of multiple-item versus single-item measures of the same constructs. *Journal of Marketing Research, 44*(2), 175–184. https://doi.org/10.1509/jmkr.44.2.175

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Boonnark, S. (2016). *Effects of Thai phonics teaching through computer-assisted instruction on Thai reading aloud skills of elementary education level Thai students in an international program*. (Master's thesis). Chulalongkorn University. [in Thai]

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.

Brushe, M. E., Haag, D. G., Melhuish, E., Reilly, S., & Gregory, T. (2024). Screen time and parent-child talk when children are aged 12 to 36 months. *JAMA Pediatrics, 178(4), 369-375*. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.6790

Bygate, M. (2018). *Learning language through speaking: An introduction to research on oral language learning and teaching*. John Benjamins Publishing.

Celce-Murcia, M. (2014). *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). National Geographic Learning.

Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education, 128, Article 104141. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141*

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage Publications.

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55.

Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research, 44*(3), 486–507. https://doi.org/10.1177/0049124114543236

Kormos, J. (2014). *Speech production and second language acquisition*. Routledge.

McCroskey, J. C., & McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports, 5*(2), 108–113. https://doi.org/10.1080/08824098809359810

Ministry of Education. (2008). *The Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (A.D. 2008).* [in Thai]

Mislevy, R. J., Steinberg, L. S., & Almond, R. G. (2002). Design and analysis in task-based language assessment. *Language Testing, 19*(4), 477–496. https://doi.org/10.1191/0265532202lt241oa

National Communication Association. (1998). *Competent communicators: K–12 speaking, listening, and media literacy standards and competency statements*. National Communication Association.

National Research Council. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/12446

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Prabavathi, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Effective oral and written communication. *Journal of Applied and Advanced Research, 3*(S1), 29–32.

Rayce, S. L. B., Tidemann Okholm, G., & Flensborg-Madsen, T. (2024). Mobile device screen time is associated with poorer language development among toddlers: results from a large-scale survey. *BMC Public Health, 24, Article 1050*. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18447-4

Saifa, Y. (2014). A Transition Between Kindergarten and Elementary Grade Classrooms: An Important Step of Elementary School Students. *Journal of Education Studies, Chulalongkorn University, 42*(3), 143–159. https://so02.tci-thaijo.org/index.php /EDUCU/article/view/26034. [in Thai]

Snow, C. E. (2017). *Early literacy development and instruction: An overview. The Routledge international handbook of early literacy education: A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context* (pp. 5–13). Routledge. http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:32872030.

Takahashi, I., Obara, T., Ishikuro, M., et al. (2023). Screen Time at Age 1 Year and Communication and Problem-Solving Developmental Delay at 2 and 4 Years. *JAMA Pediatrics, 177* (10), 1039-1046. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.3057

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence, 11*(3), Article 54. https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054

van Ruler, B. (2018). Communication theory: An underrated pillar on which strategic communication rests. *International Journal of Strategic Communication*, *12*(4), 367–381. https://doi.org/10.1080/1553118X.2018.1452240

Wurth, A., Tigelaar, D., Hulshof, H., de Jong, J., & Admiraal, W. (2022). Teacher and student perceptions of L1-oral language lessons in Dutch secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 22*(1), 1-27. https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.376