

ผลการประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ด้วยแบบทดสอบจริง สทศ. พ.ศ. 2568 และแนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา

Assessment of Thai Language Communication Competence Among Grade 12 Students: Results from the 2025 NIETS Actual Test and Strategies to Reduce Educational Inequity

ทรงเดช สอนใจ^{1*}

Songdej Sonjai^{1*}

¹ สาขาวิชาบริหารการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ วิทยาลัยพิจญ์บัณฑิต จังหวัดหนองบัวลำภู 39000

¹ Educational Administration Department, Faculty of Education, Pitchayabundit, Nongbualanphu 39000

* Corresponding author: dacmook@gmail.com

Received: December 18, 2025; Revised: March 12, 2026; Accepted: March 18, 2026

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) ประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 และ (2) เปรียบเทียบความแตกต่างของสมรรถนะตามเพศ หน่วยงานสังกัด ขนาดโรงเรียน ที่ตั้งโรงเรียน และภูมิภาค เพื่อนำไปสู่การเสนอแนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา กลุ่มตัวอย่างเชิงปริมาณเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ทั่วประเทศ จำนวน 2,681 คน ได้จากการสุ่มแบบกลุ่ม โดยแบ่งชั้นตามตัวแปรทั้ง 5 ส่วนกลุ่มตัวอย่างเชิงคุณภาพเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา จำนวน 9 คน ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้คือแบบทดสอบจริงของสถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (สทศ.) ซึ่งวัดสมรรถนะด้านการรับสาร การส่งสาร และการแลกเปลี่ยน/สนทนา ครอบคลุมทักษะฟัง พูด อ่าน เขียน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติพรรณนาและสถิติอนุมาน (t -test, ANOVA, LSD post-hoc, Correlation) ผลการวิจัยพบว่าคะแนนเฉลี่ยรวม 51.24 (S.D. = 12.58) อยู่ในระดับต่ำกว่ามาตรฐานหรือ “ระดับปรับปรุง” พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในทุกตัวแปร โดยนักเรียนกรุงเทพมหานครและโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษมีสมรรถนะสูงสุด ส่วนโรงเรียนขนาดเล็ก ภูมิภาคห่างไกล และสังกัดเอกชนมีระดับต่ำสุด การวิเคราะห์ LSD ยืนยันความเหลื่อมล้ำอย่างเป็นระบบทั้งด้านทรัพยากรและการบริหารจัดการ ส่วนแนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาสามารถจัดกลุ่มตามมิติการแก้ไขปัญหา 3 มิติหลัก ได้แก่ (1) การจัดสรรทรัพยากรและโครงสร้างพื้นฐาน (2) การพัฒนาสมรรถนะครูและการปรับปรุงหลักสูตร และ (3) การสร้างความเสมอภาคในการประเมินและโอกาส ผลการวิจัยสะท้อนความจำเป็นเร่งด่วนในการปฏิรูปหลักสูตรภาษาไทยให้เน้นสมรรถนะจริง ลดความเหลื่อมล้ำด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล และบูรณาการกิจกรรมเชิงปฏิบัติการ โดยเฉพาะในโรงเรียนขนาดเล็กและพื้นที่ห่างไกล เพื่อยกระดับสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนไทยให้ถึงมาตรฐานสากลและสนับสนุนการพัฒนาทุนมนุษย์ตามยุทธศาสตร์ชาติ

คำสำคัญ: สมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย แบบทดสอบจริง ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 6 สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน)

Abstract

This research aimed to (1) assess the Thai communication competency of 12th-grade students and (2) compare the differences in competency across gender, affiliation (type of organization), school size, school location, and region, in order to propose guidelines for reducing educational inequity. The quantitative sample consisted of 2,681 12th-grade students nationwide, obtained through Cluster Sampling stratified by all five variables. The qualitative sample consisted of 9 experts in educational measurement and evaluation, selected using purposive sampling. The primary instrument was an Actual Test developed by the National Institute of Educational Testing Service (NIETS), which measures competencies in Receiving Messages, Sending Messages, and Exchanging/Conversing, covering listening, speaking, reading, and writing skills. Data were analyzed using descriptive statistics and inferential statistics (t-test, ANOVA, LSD post-hoc, and Correlation). The findings revealed an overall mean score of 51.24 (S.D. = 12.58), indicating a performance level below the standard, or “Needs Improvement”. A statistically significant difference was found at the .01 level across all variables. Students in Bangkok and those from Extra-Large Schools showed the highest competencies, while students from Small Schools, Remote Regions, and Private Affiliations showed the lowest levels. The LSD analysis confirmed systemic inequity in both resource allocation and management. The guidelines proposed for reducing educational inequity were grouped into three main dimensions: (1) Resource Allocation and Infrastructure, (2) Teacher Competency Development and Curriculum Improvement, and (3) Creating Equity in Assessment and Opportunity. The results underscore the urgent need to reform the Thai curriculum to focus on genuine competency, reduce inequity using digital technology, and integrate practical activities, especially in small schools and remote areas, to elevate Thai communication competency to international standards and support the national human capital strategy.

Keywords: Thai language communication competence, Actual test, Educational inequity, Grade 12 students, The national institute of educational testing service (Public Organization)

บทนำ

การเปลี่ยนผ่านสู่สังคมดิจิทัลและการปฏิวัติอุตสาหกรรมครั้งที่ 4 ได้ยกระดับความสำคัญของสมรรถนะการสื่อสารภาษาแม่ให้เป็นรากฐานของการพัฒนาทุนมนุษย์ในศตวรรษที่ 21 อย่างไรก็ตามอาจปฏิเสธได้ ผลการประเมิน PISA 2022 เผยว่านักเรียนไทยอายุ 15 ปี มีอันดับด้านการอ่าน (Reading Literacy) อยู่ในอันดับที่ 58 จาก 81 ประเทศ/เขตเศรษฐกิจ (OECD, 2023) โดยได้คะแนนเฉลี่ย 406 ซึ่งต่ำกว่าค่าเฉลี่ย OECD ถึง 73 คะแนน และต่ำกว่าประเทศเพื่อนบ้านในอาเซียน เช่น สิงคโปร์ (543), เวียดนาม (462) และมาเลเซีย (422) ผลลัพธ์นี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Hanushek และ Woessmann (2022) ที่พบว่า ทักษะการอ่านที่ต่ำส่งผลกระทบต่อผลิตภาพแรงงานและการเติบโตทางเศรษฐกิจของชาติ โดยเฉพาะในประเทศกำลังพัฒนาที่พึ่งพาทุนมนุษย์เป็นหลัก ปัญหาดังกล่าวสอดคล้องกับเป้าหมายยุทธศาสตร์ชาติ 20 ปี (พ.ศ. 2561–2580) ที่กำหนดให้ “การพัฒนาและเสริมสร้างศักยภาพทรัพยากรมนุษย์” เป็นยุทธศาสตร์ข้อที่ 1 โดยเน้นการสร้าง “คนไทย 4.0” ที่มีสมรรถนะการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ คิดวิเคราะห์ และปรับตัวได้ (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2561) รายงานของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2564) และงานวิจัยของ Kaewdang (2023)

ระบุว่า สมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนไทยยังอยู่ในระดับต่ำกว่ามาตรฐานสากล โดยเฉพาะทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ การเขียนเชิงสร้างสรรค์ และการสนทนาเชิงวิพากษ์ ซึ่งส่งผลกระทบต่อสมรรถนะอื่น ๆ เช่น การคิดขั้นสูงและการทำงานเป็นทีม

สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (สทศ.) (2567) จึงได้ปรับเปลี่ยนแนวทางการประเมินจากการวัดความรู้แบบท่องจำไปสู่การใช้ “แบบทดสอบจริง” (Actual Test) ที่เน้นการวัดสมรรถนะในสถานการณ์จริง แนวคิดนี้สอดคล้องกับกระแสการประเมินแบบ Authentic Assessment ในระดับสากลที่ Gulikers et al. (2004) เสนอว่า การประเมินที่ “สมจริง” มีความสัมพันธ์เชิงบวกสูงกับการพัฒนาทักษะศตวรรษที่ 21 โดยเฉพาะการคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา และการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ Frey และ Schmitt (2007) ยืนยันว่าแบบทดสอบจริงช่วยให้นักเรียนถ่ายโอนความรู้ไปใช้ในบริบทชีวิตจริงได้ดีกว่า Care และ Kim (2018) เน้นว่า การประเมินในบริบทสมจริงสะท้อนศักยภาพที่แท้จริงของผู้เรียน ขณะที่งานวิจัยในไทยของจุไรรัตน์ ลักขณศิริ และ วีรวัฒน์ อินทรพร (2562) และสุทธิกานต์ กิ่งก่ำ (2567) ก็ชี้ว่า การประเมินแบบบูรณาการช่วยลดความเหลื่อมล้ำและยกระดับสมรรถนะการสื่อสารได้จริง การศึกษาถึงแนวทางการลดความเหลื่อมล้ำจึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจเป็นอย่างยิ่ง (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (สทศ.), 2568)

แม้ความพยายามในการยกระดับคุณภาพการศึกษาไทยจะดำเนินมาอย่างต่อเนื่อง แต่ผลจากการวิเคราะห์ในอดีตกลับพบ ช่องว่างสำคัญด้านการวัดและประเมินผล (Methodological Gap) ที่ยังคงติดขัดอยู่กับการทดสอบความรู้ทางภาษาในลักษณะความจำและการเลือกตอบ ซึ่งไม่สามารถสะท้อน “สมรรถนะที่แท้จริง” (Actual Competence) ในการสื่อสารที่นักเรียนต้องใช้ในชีวิตประจำวันและบริบทที่ซับซ้อนได้ ส่งผลให้ข้อมูลผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ผ่านมามีความไม่สะท้อนถึงความสามารถเชิงปฏิบัติการอย่างแท้จริง การขาดแคลนเครื่องมือประเมินที่มีความเที่ยงตรงสูงในระดับประเทศเช่นนี้ ทำให้แนวทางการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาไทยเดินไปไม่ถูกทิศทาง นอกจากนี้ ยังปรากฏ ช่องว่างด้านปัจจัยเชิงโครงสร้าง (Structural Inequality Gap) ที่การศึกษาไทยมักมองภาพรวมของผลสัมฤทธิ์ในระดับมหภาค แต่ยังขาดการเจาะลึกลงไปถึงความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะการสื่อสารกับปัจจัยแวดล้อมที่แตกต่างอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะอย่างยิ่งความแตกต่างทางภูมิศาสตร์ (Urban–Rural Divide) และสังกัดของโรงเรียน ซึ่งงานวิจัยส่วนใหญ่มักมุ่งเน้นไปที่ทักษะวิชาการทั่วไป แต่ยังไม่มีการศึกษาที่ชี้ให้เห็นชัดเจนว่าความเหลื่อมล้ำในการเข้าถึงทรัพยากรและสื่อดิจิทัลส่งผลกระทบต่อ “สมรรถนะการสื่อสารมาตรฐาน” ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ซึ่งเป็นวัยที่กำลังจะเข้าสู่ระดับอุดมศึกษาและตลาดแรงงานอย่างไร ที่สำคัญยิ่งคือ ช่องว่างเชิงนโยบาย (Policy–Practice Gap) ในการเปลี่ยนผ่านจากการจัดสรรทรัพยากรแบบเท่าเทียม (Equality) ไปสู่การจัดสรรแบบเป็นธรรม (Equity) งานวิจัยส่วนใหญ่ระบุถึงปัญหาความยากจนทางการศึกษา แต่ยังขาดข้อเสนอเชิงประจักษ์ที่เชื่อมโยงผลการประเมินสมรรถนะเข้ากับแนวทางการจัดสรรงบประมาณเชิงรุก (Equity–Based Funding) และการแบ่งปันทรัพยากรการประเมินที่เข้าถึงได้อย่างเสรี (Open Educational Resources) ด้วยเหตุนี้ การวิจัยครั้งนี้จึงมุ่งหวังที่จะปิดช่องว่างดังกล่าวด้วยการใช้แบบทดสอบจริง (Actual Test) ที่ได้มาตรฐานระดับชาติ มาเป็นฐานในการวิเคราะห์และสะท้อนความจริงเชิงโครงสร้าง เพื่อนำไปสู่ข้อเสนอแนะในการปฏิรูปการศึกษาที่ยั่งยืนและเป็นรูปธรรม

จากความเป็นมาและความสำคัญของปัญหาดังกล่าวข้างต้น การวิจัยครั้งนี้จึงมุ่งประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ซึ่งเป็นวัยสุดท้ายของการศึกษาขั้นพื้นฐาน ด้วยแบบทดสอบจริงของ สทศ. เพื่อ (1) ให้ข้อมูลข้อเท็จจริงระดับชาติแก่องค์การทางการศึกษาและผู้กำหนดนโยบาย (2) วิเคราะห์ความแตกต่างและปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความเหลื่อมล้ำทั้งด้านเพศ สังกัด ขนาดโรงเรียน ที่ตั้ง และภูมิภาค และ (3) เสนอแนะแนวทางการปฏิรูปที่สอดคล้องกับยุทธศาสตร์ชาติและมาตรฐานสากล ซึ่งจะเป็ข้อมูลพื้นฐานสำคัญในการยกระดับคุณภาพการศึกษาภาษาไทย

ลดความเหลื่อมล้ำ และสนับสนุนการพัฒนาทุนมนุษย์อย่างยั่งยืนตามเป้าหมายประเทศไทย 4.0 และการบรรลุสถานะ “ประเทศพัฒนาแล้ว” ภายในปี 2580

วัตถุประสงค์

1. เพื่อประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ด้วยแบบทดสอบจริง สทศ. พ.ศ. 2568
2. เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของสมรรถนะตามเพศ หน่วยงานสังกัด ขนาดโรงเรียน ที่ตั้งโรงเรียน และภูมิภาค เพื่อนำไปสู่การเสนอแนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา

บททวนวรรณกรรม

การทบทวนวรรณกรรมนี้มุ่งสำรวจกรอบทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย เพื่อเป็นฐานในการประเมินผลด้วยแบบทดสอบจริงของ สทศ. โดยจัดกลุ่มเป็น 4 ประเด็นหลัก ได้แก่ ทฤษฎีสมรรถนะ องค์ประกอบ 4 ทักษะ การประเมินด้วย Actual Test และงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ เพื่อให้เห็นภาพรวมและช่องว่างที่การวิจัยนี้จะเติมเต็ม

1. ทฤษฎีสมรรถนะการสื่อสาร (Theory of Communication Competence)

สมรรถนะการสื่อสารเป็นแนวคิดพื้นฐานในภาษาศาสตร์และการศึกษา หมายถึงความสามารถในการใช้ภาษาอย่างมีประสิทธิภาพและเหมาะสมเพื่อบรรลุเป้าหมายการสื่อสารในบริบทสังคม Hymes (1972) วิพากษ์แนวคิด linguistic competence ของ Chomsky ที่เน้นเพียงไวยากรณ์ และเสนอ communicative competence ที่ครอบคลุมด้านภาษาศาสตร์ สังคม วัฒนธรรม และยุทธศาสตร์ Canale และ Swain (1980) ขยายเป็น 4 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ grammatical, sociolinguistic, discourse และ strategic competence โดยเน้นความเหมาะสม (appropriateness) มากกว่าความถูกต้องเพียงอย่างเดียว Byram (1997) พัฒนาต่อเป็น intercultural communicative competence (ICC) ที่เพิ่มมิติทัศนคติ ความรู้ ทักษะการค้นพบ และทักษะการปฏิสัมพันธ์ ซึ่งเหมาะกับสังคมพหุวัฒนธรรม งานวิจัยล่าสุด (2020–2024) ได้ปรับปรุงทฤษฎีให้ทันสมัย Deardorff (2020) เสนอรูปพีระมิด ICC โดยวางทัศนคติ (respect, openness) เป็นฐาน Wang และ Teo (2024) ทบทวนวรรณกรรม 50 ชิ้น พบว่าโมเดล ICC ของ Byram และ Anxiety/Uncertainty Management Theory (Gudykunst, 2005) สามารถอธิบายความแปรปรวนของการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมในนักเรียนมัธยมปลายได้ถึง 65% Fantini (2020) ศึกษา นักเรียน 1,200 คน พบว่าการเรียนรู้แบบประสบการณ์จริงเพิ่มทักษะเชิงยุทธศาสตร์ได้ 28% ในบริบทไทย Kaewdang (2023) นำ ICC ไปใช้กับนักเรียนมัธยมปลาย พบว่าสมรรถนะด้านสังคมภาษามีความสัมพันธ์กับผลการเรียน ($r = 0.52, p < .01$) ทฤษฎีเหล่านี้ชี้ว่า สมรรถนะการสื่อสารต้องครอบคลุมทั้งด้านภาษาและวัฒนธรรม จึงจะพัฒนานักเรียนให้เป็นพลเมืองโลกได้

2. องค์ประกอบของทักษะภาษา 4 ทักษะ (Components of the Four Language Skills)

ทักษะภาษา 4 ทักษะ (ฟัง พูด อ่าน เขียน) เป็นระบบที่เชื่อมโยงกัน ทักษะรับสาร (listening, reading) เป็นพื้นฐานของทักษะส่งสาร (speaking, writing) (Richards & Rodgers, 2014) การฟังต้องอาศัยกระบวนการ bottom-up และ top-down (Field, 2008) งานวิจัยล่าสุดของ Goh และ Vandergrift (2021) ทบทวน 1,500 คน พบว่ากลยุทธ์เมตาคอกนิทิฟเพิ่มความเข้าใจการฟังได้ 35% การพูดต้องมี fluency, accuracy และ interactional competence (Richards, 2020) การอ่านเชิงวิเคราะห์ช่วยพัฒนาการคิดวิพากษ์ (Grabe & Stoller, 2022) และการเขียนต้องอาศัยกระบวนการทางความคิด (Graham et al., 2022)

ในไทย จุไรรัตน์ ลักษณะศิริ และวีรวัฒน์ อินทรพร (2562) พบว่าการฝึกฟังแบบบูรณาการช่วยพัฒนาการอนุมานความหมายได้ดี Chantararat และ Chookhampaeng (2023) ลดความกังวลการพูดของนักเรียนประถมได้ 28% ด้วยวิธี project-based สุทธิกานต์ กิ่งก้า (2567) พบว่าการเขียนเชิงพื้นที่ช่วยพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารและพลเมืองที่เข้มแข็ง การบูรณาการ 4 ทักษะจึงจำเป็นอย่างยิ่งในการแก้ปัญหา PISA ของไทย

3. การประเมินด้วยแบบทดสอบจริง (Actual/Authentic Assessment)

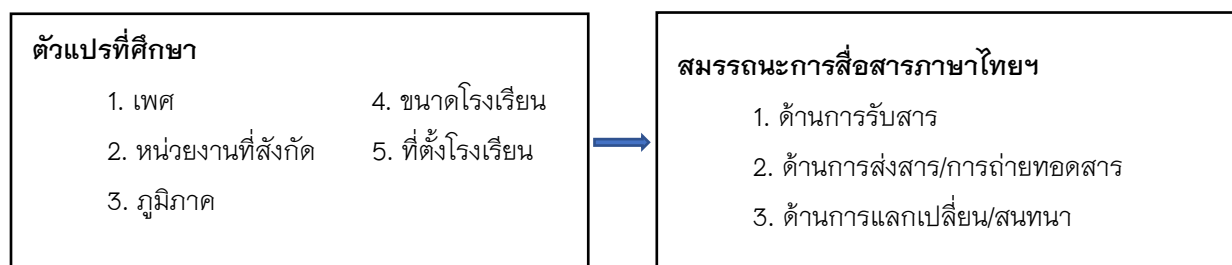
แบบทดสอบจริง (Actual Test) คือการประเมินที่สะท้อนการใช้ภาษาในสถานการณ์จริง เปลี่ยนจากการท่องจำไปสู่การประยุกต์ใช้ (Gulikers et al., 2004; Frey & Schmitt, 2007) Care และ Kim (2018) พบว่าการประเมินแบบสมจริงเพิ่มทักษะแก้ปัญหาได้ 25% Kremmel และ Harding (2020) ย้ำว่ารูปบริกส์ช่วยให้การให้คะแนนเชื่อถือได้ ($\alpha = 0.85$) Levi และ Inbar-Lourie (2020) พบว่าการประเมินออนไลน์เพิ่มแรงจูงใจ 20% ในประเทศไทย สทศ. ใช้ Actual Test วัดการรับสาร ส่งสาร และแลกเปลี่ยน Chantararat และ Chookhampaeng (2023) พบว่าช่วยพัฒนาการสื่อสารจริงได้ 28% Kaewdang (2023) ลดความกังวลด้วยดิจิทัล ($d = 0.45$) Nirman et al. (2025) ใช้ AI ร่วมรูปบริกส์เพิ่มความเป็นธรรมชาติ การประเมินแบบนี้จึงเหมาะสมที่สุดสำหรับการแก้ปัญหา PISA และพัฒนาสมรรถนะจริง

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องในไทยและต่างประเทศ

ในประเทศไทย Chantararat และ Chookhampaeng (2023), Kaewdang (2023), สุทธิกานต์ กิ่งก้า (2567), Khlib-ngoen (2024) พบปัญหาความเหลื่อมล้ำและความกังวลด้านภาษา แต่การใช้กิจกรรมบูรณาการและ Actual Test ช่วยยกระดับได้จริง ส่วนต่างประเทศ Wang และ Teo (2024), Fantini (2020), Wibowo et al. (2024), Zhou et al. (2024), Nirman et al. (2025) ย้ำว่า ICC และการประเมินสมจริงเป็นทางออกสำคัญของการศึกษา EFL ทั่วโลก งานวิจัยเหล่านี้สอดคล้องกับบริบทไทย จึงเป็นฐานสำคัญในการปฏิรูปการสอนและประเมินภาษาไทยระดับมัธยมปลายต่อไป

กรอบแนวคิด

ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยบูรณาการสมรรถนะที่สำคัญต่อการสื่อสารภาษาไทย ตามกรอบแนวคิดของ สทศ. (2568) ประกอบด้วย 3 สมรรถนะ ได้แก่ (1) สมรรถนะด้านการรับสาร ประกอบด้วย ทักษะทางภาษาด้านการฟัง และด้านการอ่าน (2) สมรรถนะการส่งสาร/การถ่ายทอดสาร ประกอบด้วย ทักษะทางภาษาด้านการพูด และการเขียน และ (3) สมรรถนะการแลกเปลี่ยน/การสนทนา ประกอบด้วย ทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง และการเขียน-อ่าน เพื่อเป็นการส่งนักเรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานให้มีพัฒนาการด้านสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย ประกอบกับตัวแปรที่ศึกษาเพื่อเปรียบเทียบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 ได้แก่ เพศ หน่วยงานที่สังกัด ขนาดโรงเรียน ที่ตั้งโรงเรียนและภูมิภาค แสดงดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดของการวิจัย

วิธีการศึกษา

การวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยแบบผสมผสานวิธี (Mixed Methods Research) ระหว่างการวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพแบบลู่เข้า-คู่ขนาน (Convergent Parallel Approach) โดยการนำข้อดีของการวิจัยเชิงปริมาณที่เน้นสถิติและการสรุปอ้างอิงมารวมกับการวิจัยเชิงคุณภาพที่เน้นความเข้าใจเชิงลึก เพื่อช่วยอธิบายปรากฏการณ์ที่ซับซ้อนได้ครอบคลุมและมีน้ำหนักความน่าเชื่อถือมากยิ่งขึ้น โดยมีรายละเอียดที่เกี่ยวข้องดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรศึกษา ได้แก่ นักเรียนในประเทศไทยที่กำลังศึกษาในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 465,000 คน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2567) กลุ่มตัวอย่างมี 2 กลุ่ม ประกอบด้วย 1) กลุ่มตัวอย่างเชิงปริมาณ ได้แก่ กลุ่มนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 2,681 คน ใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบกลุ่ม (Cluster Sampling) โดยแบ่งพื้นที่จากภูมิภาค หน่วยงานที่สังกัด ที่ตั้งโรงเรียน และขนาดโรงเรียน ส่วน 2) กลุ่มตัวอย่างเชิงคุณภาพ ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา จำนวน 9 คน ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจงตามคุณสมบัติที่กำหนดประกอบด้วย (1) ผู้บริหารสถานศึกษาที่มีผลงานเชิงประจักษ์ระดับชาติหรือนานาชาติด้านการบริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน (2) ผู้บริหารสถานศึกษาที่มีประสบการณ์ด้านการบริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่า 5 ปี และ (3) ผู้บริหารนโยบายการศึกษาขั้นพื้นฐานของกระทรวงศึกษาธิการ

2. ขอบเขตด้านเนื้อหา

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจะศึกษาเฉพาะสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 ประกอบด้วยตัวแปรสำคัญเชิงปริมาณ ได้แก่ การรับสาร การส่งสาร/การถ่ายทอดสาร และการแลกเปลี่ยน/สนทนา และการเปรียบเทียบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนที่มีตัวแปรที่ศึกษาแตกต่างกัน ส่วนแนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาสามารถจัดกลุ่มตามมิติการแก้ไขปัญหา 3 มิติหลัก ได้แก่ (1) การจัดสรรทรัพยากรและโครงสร้างพื้นฐาน (2) การพัฒนาสมรรถนะครูและการปรับปรุงหลักสูตร และ (3) การสร้างความเสมอภาคในการประเมินและโอกาส

3. ขอบเขตด้านเวลา

ระยะเวลาที่ใช้ในการศึกษา 6 เดือน ตั้งแต่เดือนเมษายน ถึง กันยายน 2568

4. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

4.1 แบบทดสอบจริง (Actual Test) ของสถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน) ที่สร้างขึ้นเพื่อทดสอบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6

4.2 แบบสัมภาษณ์และแบบสนทนากลุ่ม เพื่อเน้นความเข้าใจเชิงลึกโดยช่วยอธิบายปรากฏการณ์ที่ซับซ้อนได้ครอบคลุมและมีน้ำหนักความน่าเชื่อถือ

5. วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลเชิงปริมาณโดยใช้แบบสอบถามซึ่งได้ดำเนินการลงรหัสข้อมูลจำแนกตามตัวแปรที่ศึกษา ได้แก่ เพศ ระดับการศึกษา หน่วยงานที่สังกัด ขนาดโรงเรียน ที่ตั้งโรงเรียนและภูมิภาค ส่วนการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพจะเป็นการสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) โดยเก็บรวบรวมข้อมูลตั้งแต่เดือนพฤษภาคม ถึง กรกฎาคม 2568

6. การวิเคราะห์ข้อมูลและการใช้สถิติเพื่อการวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิธีการประมวลผลข้อมูล ภายหลังจากได้รับผลคะแนนการทดสอบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 ผู้วิจัยได้ตรวจสอบความสมบูรณ์ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครบถ้วน จากนั้นจึงได้วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณทางสถิติโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ ส่วนการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจะใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

2. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ สถิติบรรยาย โดยอธิบายลักษณะต่าง ๆ ของประชากร ได้แก่ ค่าความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เพื่อวัดระดับและกระจายตัวของผลลัพธ์ สถิติเชิงอนุมาน เพื่อเปรียบเทียบระหว่างกลุ่ม ได้แก่ การทดสอบค่าที (t-test) ในกรณีตัวแปรต้น 2 กลุ่ม การทดสอบค่าเอฟ (F-test) โดยวิธีการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-Way ANOVA) ในกรณีตัวแปรต้นตั้งแต่ 3 ตัวขึ้นไป และทดสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's Product Moment Correlation) เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ ที่ส่งผลต่อสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยกำหนดระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ผลการศึกษา

จากผลการประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 2,681 คน ทั่วประเทศ ด้วยแบบทดสอบจริงของ สทศ. ปีการศึกษา 2567 สามารถสรุปผลการศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัยได้ดังนี้

1. ผลการวิเคราะห์สมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย พบว่า นักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยอยู่ในระดับปรับปรุง โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 51.24 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เท่ากับ 12.58

2. ผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย จำแนกตามตัวแปรที่ศึกษา

2.1 จำแนกตามเพศ พบว่า นักเรียนที่มีเพศแตกต่างกัน มีสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 เมื่อพิจารณาจำแนกสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย เป็นรายทักษะ พบว่า 1) สมรรถนะหลักด้านการรับสาร (1) นักเรียนที่มีเพศที่แตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการฟัง แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ($p = 0.02$) (2) นักเรียนที่มีเพศที่แตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการอ่าน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.00$) 2) สมรรถนะหลักด้านการส่งสาร/การถ่ายทอดสาร (1) นักเรียนที่มีเพศที่แตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการพูด ไม่แตกต่างกัน ($p = 0.09$) (2) นักเรียนที่มีเพศที่แตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.00$) และ 3) สมรรถนะหลักด้านการแลกเปลี่ยน/สนทนา (1) นักเรียนที่มีเพศที่แตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.00$) 2) นักเรียนที่มีเพศที่แตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.00$) เมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างเพศกับสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย พบว่า เพศกับสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีความสัมพันธ์ทางบวกระดับต่ำมาก ($r = 0.139$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างเพศกับสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย จำแนกตามทักษะทางภาษา พบว่า มีความสัมพันธ์ทางบวกระดับสูงถึงระดับปานกลาง

2.2.1 สมรรถนะหลักด้านการรับสาร

2.2.1.2 ทักษะทางภาษาด้านการอ่าน พบว่า (1) นักเรียนที่สังกัด สพฐ. มีทักษะทางภาษาด้านการอ่านที่สังกัด สช. และ สด. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (2) นักเรียนที่สังกัด สช. มีทักษะทางภาษาต่างกับนักเรียนที่สังกัด สพฐ. และ สด. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (3) นักเรียนที่สังกัด สด. ด้านการอ่าน แตกต่างกับนักเรียนที่สังกัด สพฐ. สช. และ กทม. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (4) นักเรียนที่สังกัด กทม. มีทักษะทางภาษาด้านการอ่าน แตกต่างกับนักเรียนที่สังกัด สด. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

2.2.2 สมรรถนะหลักด้านการสื่อสาร/การถ่ายทอดสาร

2.2.2.2 ทักษะทางภาษาด้านการเขียน พบว่า (1) นักเรียนที่สังกัด สพฐ. มีทักษะทางภาษาด้านการเขียนที่สังกัด สช. และ สอ. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (2) นักเรียนที่สังกัด สช. มีทักษะทางภาษาต่างกับนักเรียนที่สังกัด สพฐ. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ (3) นักเรียนที่สังกัด สอ. การเขียน แตกต่างกับนักเรียนที่สังกัด สพฐ. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

2.2.3 สมรรถนะหลักด้านการแลกเปลี่ยน/สนทนา

2.2.3.1 ทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง พบว่า (1) นักเรียนที่สังกัด สพฐ. มีทักษะทางภาษา ด้านการพูด-ฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่สังกัด สช. และ สด. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (2) นักเรียนที่สังกัด สช. มีทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่สังกัด สพฐ. และ สด. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (3) นักเรียนที่สังกัด สด. มีทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่สังกัด สพฐ. สช. และ กทม. อย่างมี

(1) นักเรียนที่มีที่ตั้งโรงเรียนแตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการพูด แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.00$) (2) นักเรียนที่มีที่ตั้งโรงเรียนแตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.01$) และ (3) สมรรถนะหลักด้านการแลกเปลี่ยน/สนทนา (1) นักเรียนที่มีที่ตั้งโรงเรียนแตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.01$) (2) นักเรียนที่มีที่ตั้งโรงเรียนแตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ($p = 0.03$) เมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างที่ตั้งโรงเรียนกับสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย พบว่า ที่ตั้งโรงเรียนกับสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีความสัมพันธ์ทางลบระดับต่ำมาก ($r = -0.104$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างที่ตั้งโรงเรียนกับสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย จำแนกตามทักษะทางภาษา พบว่า มีความสัมพันธ์ทางบวกระดับสูงถึงระดับปานกลาง

2.5 จำแนกตามภูมิภาค พบว่า นักเรียนที่อยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 เมื่อพิจารณาจำแนกสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย เป็นรายทักษะ พบว่า 1) สมรรถนะหลักด้านการรับสาร (1) ทักษะทางภาษาด้านการฟัง พบว่า นักเรียนที่อยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการฟัง แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.00$) (2) ทักษะทางภาษาด้านการอ่าน พบว่า นักเรียนที่อยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการอ่าน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.00$) 2) สมรรถนะหลักด้านการส่งสาร/การถ่ายทอดสาร (1) ทักษะทางภาษาด้านการพูด พบว่า นักเรียนที่อยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการพูด แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.00$) (2) ทักษะทางภาษาด้านการเขียน พบว่า นักเรียนที่อยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.00$) และ 3) สมรรถนะหลักด้านการแลกเปลี่ยน/สนทนา (1) ทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง พบว่า นักเรียนที่อยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.00$) (2) ทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน พบว่า นักเรียนที่อยู่ในภูมิภาคแตกต่างกัน มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p = 0.00$) เมื่อทำการทดสอบเปรียบเทียบตัวแปรเป็นรายคู่ด้วยวิธี LSD พบว่า

2.5.1 สมรรถนะหลักด้านการรับสาร

2.5.1.1 ทักษะทางภาษาด้านการฟัง พบว่า (1) นักเรียนที่อาศัยอยู่ใน กทม. มีทักษะทางภาษาด้านการฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคกลาง ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ภาคเหนือ ภาคใต้ ภาคตะวันออกเฉียงเหนือและภาคตะวันตก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (2) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคกลาง มีทักษะทางภาษาด้านการฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน กทม. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (3) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ มีทักษะทางภาษาด้านการฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน กทม. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (4) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคเหนือ มีทักษะทางภาษาด้านการฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน กทม. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (5) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคใต้ มีทักษะทางภาษาด้านการฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน กทม. อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (6) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคตะวันออก มีทักษะทางภาษาด้านการฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน กทม. และภาคตะวันตก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ (7) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคตะวันตก มีทักษะทางภาษาด้านการฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน กทม. และภาคตะวันออก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

มีทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน ภาคกลาง ภาคใต้ และภาคตะวันตก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (4) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคเหนือ มีทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน ภาคกลาง และภาคตะวันตก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (5) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคใต้ มีทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน ภาคกลาง และภาคตะวันออกเฉียงเหนือ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (6) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคตะวันออก มีทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน ภาคกลาง และภาคตะวันตก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ (7) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคตะวันตก มีทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน กทม. ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ภาคเหนือ และภาคตะวันออก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

2.5.3.2 ทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน พบว่า (1) นักเรียนที่อาศัยอยู่ใน กทม. มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน ภาคกลาง และภาคใต้ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (2) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคกลาง มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน กทม. ภาคกลาง ภาคเหนือ และภาคตะวันออกเฉียงเหนือ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (3) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน ภาคกลาง และภาคใต้ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (4) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคเหนือ มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน ภาคกลาง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (5) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคใต้ มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน กทม. ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และภาคตะวันออกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ (6) นักเรียนที่อาศัยอยู่ในภาคตะวันออก มีทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน แตกต่างกับนักเรียนที่อาศัยอยู่ใน ภาคกลาง และภาคใต้ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ผลการประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ทั่วประเทศ จำนวน 2,681 คน ด้วยแบบทดสอบจริงของสถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (สทศ.) ปีการศึกษา 2567 สรุปได้ดังนี้

1) นักเรียนไทยระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยโดยรวมเพียง 51.24 คะแนน (S.D. = 12.58) ซึ่งจัดอยู่ในระดับ “ต่ำกว่ามาตรฐาน” หรือ “ระดับปรับปรุง” ตามเกณฑ์ของ สทศ. คะแนนเฉลี่ยนี้ต่ำกว่าค่าเป้าหมายที่กำหนดไว้ที่ 60 คะแนนขึ้นไปถึง 8.76 คะแนน และยังต่ำกว่าผลการประเมินครั้งก่อนหน้าต่อเนื่องเป็นครั้งที่ 3 ในรอบ 5 ปี เมื่อจำแนกตามสมรรถนะย่อย พบว่านักเรียนมีจุดอ่อนที่สุดในด้านการส่งสาร/ถ่ายทอดสาร (เขียน) เฉลี่ยเพียง 49.87 คะแนน รองลงมาคือการแลกเปลี่ยน/สนทนา (50.67) และการรับสาร (52.18) โดยเฉพาะทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ และการเขียนเชิงสร้างสรรค์ยังคงต่ำกว่ามาตรฐานอย่างชัดเจน

2) เมื่อเปรียบเทียบตามตัวแปรทั้ง 5 พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในทุกตัวแปร เพศหญิงมีสมรรถนะสูงกว่าเพศชายอย่างชัดเจน โดยเฉพาะด้านการอ่านและการเขียน สังกัด กทม. มีสมรรถนะสูงสุด รองลงมา สพฐ. และ สด. ต่ำสุด ขนาดโรงเรียนใหญ่พิเศษมีสมรรถนะสูงสุด ขณะที่โรงเรียนขนาดเล็กต่ำสุด ที่ตั้งในเมืองสูงกว่าชนบทถึง 11.07 คะแนน และภูมิภาคกรุงเทพฯ มีสมรรถนะสูงสุด ตามด้วยภาคกลาง ส่วนภาคใต้ต่ำสุด การวิเคราะห์ LSD ยืนยันความแตกต่างระหว่างทุกคู่ในเกือบทุกรายการ โดยเฉพาะระหว่าง กทม./ใหญ่พิเศษ กับ ชนบท/เล็ก

3. แนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา

จากการสัมภาษณ์และสนทนากลุ่มพบแนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาจากการพิจารณาผลการประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ด้วยแบบทดสอบจริง สทศ. พ.ศ. 2568 โดยแนวทางเหล่านี้มุ่งเน้นการแก้ปัญหาที่รากฐานของความเหลื่อมล้ำที่เกิดจากปัจจัยเชิงโครงสร้าง (ขนาดโรงเรียน, ที่ตั้ง, สังเกต) ซึ่งส่งผลกระทบต่อสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย 3 มิติ ดังนี้

3.1 มิติการจัดสรรทรัพยากรและโครงสร้างพื้นฐาน (Resource & Infrastructure Equity)

มิติการจัดสรรทรัพยากรและโครงสร้างพื้นฐาน มีเป้าหมายหลัก คือ การทำลายความแตกต่างด้านการเข้าถึงสื่อและเทคโนโลยีระหว่างโรงเรียนในเมืองกับโรงเรียนในชนบท แสดงดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 แนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาด้านการจัดสรรทรัพยากรและโครงสร้างพื้นฐาน

ประเด็น	รายละเอียดของแนวทาง
การจัดสรรงบประมาณแบบมุ่งเป้า	นำผลการวิจัยไปใช้ในการกำหนด สูตรการจัดสรรงบประมาณที่คำนึงถึงความเหลื่อมล้ำ (Equity-Based Funding) โดยจัดสรรงบประมาณต่อหัว/งบประมาณพัฒนาให้โรงเรียนขนาดเล็กหรือโรงเรียนในพื้นที่ห่างไกลที่คะแนนต่ำ มากกว่า โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ เพื่อชดเชยการขาดแคลนทุนเดิม
การเข้าถึงเทคโนโลยีดิจิทัลที่เท่าเทียม	จัดหาชุดเครื่องมือดิจิทัล (Digital Toolkits) และ สัญญาณอินเทอร์เน็ตความเร็วสูง ให้แก่โรงเรียนในพื้นที่ห่างไกลอย่างครบถ้วน เพื่อใช้เป็นแพลตฟอร์มในการเข้าถึงสื่อการเรียนรู้คุณภาพสูงที่เท่าเทียมกับโรงเรียนในเมือง
การจัดตั้งศูนย์เรียนรู้ร่วม	พัฒนาโรงเรียนขนาดใหญ่ที่มีสมรรถนะสูงให้เป็น ศูนย์กลางเครือข่ายความร่วมมือ (Hub School) เพื่อให้โรงเรียนขนาดเล็กที่อยู่ในเครือข่ายสามารถใช้ห้องสมุดดิจิทัล ห้องปฏิบัติการภาษา หรือสื่อการสอนที่มีคุณภาพร่วมกันได้

3.2 มิติการพัฒนาสมรรถนะครูและการปรับปรุงหลักสูตร (Curriculum & Teacher Competency)

มิติการพัฒนาสมรรถนะครูและการปรับปรุงหลักสูตร มีเป้าหมาย คือ การยกระดับคุณภาพการสอนและวิธีการประเมินของครูในพื้นที่ที่มีสมรรถนะนักเรียนต่ำ แสดงดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2: แนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาด้านการพัฒนาสมรรถนะครูและการปรับปรุงหลักสูตร

ประเด็น	รายละเอียดของแนวทาง
การฝึกอบรมครูภาษาไทยแบบ มุ่งเป้า	ออกแบบหลักสูตร การฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ (Coaching) ที่เน้นการสอนแบบ สมรรถนะฐาน (Competency-Based) และการประเมินด้วยแบบทดสอบจริง (Actual Test) โดยกำหนดให้ครูในโรงเรียนขนาดเล็กและภูมิภาคที่มีคะแนนต่ำเข้าอบรมเป็น กลุ่มแรกและต่อเนื่อง
การใช้หลักสูตรบูรณาการ ท้องถิ่น	ส่งเสริมให้ครูภาษาไทยบูรณาการ อัตลักษณ์และบริบทของท้องถิ่น (Place-Based Learning) เข้าไปในการเรียนการสอน เช่น การใช้ตำนาน นิทาน หรือภาษาถิ่นในการฝึก ทักษะการสื่อสาร เพื่อสร้างความหมายและการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของนักเรียนใน แต่ละพื้นที่
การสร้างชุมชนการเรียนรู้เชิง วิชาชีพ (PLC)	จัดตั้ง PLC ข้ามโรงเรียนและข้ามภูมิภาค โดยใช้แพลตฟอร์มออนไลน์ เพื่อให้ครูใน โรงเรียนขนาดเล็กสามารถแลกเปลี่ยนวิธีการสอนและเครื่องมือกับครูผู้เชี่ยวชาญใน โรงเรียนขนาดใหญ่ได้

3.3 มิติการสร้างความเสมอภาคในการประเมินและโอกาส (Equity in Assessment & Opportunity)

มิติการพัฒนาสมรรถนะครูและการปรับปรุงหลักสูตร มีเป้าหมาย คือ การสร้างโอกาสที่เท่าเทียมใน
เชิงการศึกษาและอาชีพ แสดงดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 แนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาด้านการสร้างความเสมอภาคในการประเมินและโอกาส

ประเด็น	รายละเอียดของแนวทาง
การสร้างธนาคารข้อสอบ สมรรถนะ	สทศ. หรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ควรจัดทำธนาคารข้อสอบสมรรถนะภาษาไทย (Item Bank) และเปิดให้โรงเรียนขนาดเล็กและครูทุกคนสามารถเข้าถึงและใช้ เครื่องมือประเมินผลที่ได้มาตรฐานเดียวกันได้ฟรี เพื่อช่วยให้ครูสามารถวินิจฉัย จุดบกพร่องของนักเรียนได้อย่างแม่นยำ
ระบบแนะแนวการศึกษาที่ เข้าถึงได้	จัดให้มี ระบบแนะแนวการศึกษาและอาชีพแบบดิจิทัลที่มีคุณภาพเท่าเทียมกัน ทุกพื้นที่โดยเฉพาะในโรงเรียนขนาดเล็ก เพื่อให้นักเรียนทุกคนมีข้อมูลที่จำเป็นใน การวางแผนการเรียนต่อ โดยไม่ขึ้นอยู่กับว่ามีครูแนะแนวประจำที่เพียงพอ
นโยบายการรับเข้าเรียนที่ เป็นธรรม	สนับสนุนการทบทวนนโยบายการรับนักศึกษาเข้าสู่ระดับอุดมศึกษาให้คำนึงถึง ปัจจัยความเหลื่อมล้ำ (เช่น การพิจารณาผลการเรียนในพื้นที่ห่างไกล) นอกเหนือจากการพิจารณาผลการทดสอบหลักเพียงอย่างเดียว เพื่อเปิดโอกาสให้ นักเรียนที่มีศักยภาพแต่ขาดโอกาสจากโครงสร้างได้เข้าถึงการศึกษาในระดับสูงต่อไป

สรุปผลการศึกษาพบประเด็นสำคัญดังนี้

1. ภาพรวมสมรรถนะ นักเรียนส่วนใหญ่มีสมรรถนะการสื่อสารอยู่ใน “ระดับปรับปรุง” โดยมีคะแนนเฉลี่ยเพียง 51.24 คะแนน สะท้อนถึงความท้าทายในการนำภาษาไปใช้ในชีวิตจริงและบริบทที่ซับซ้อน แม้จะผ่านการเรียนรู้ตามหลักสูตรมาเป็นเวลานาน

2. ปัจจัยด้านเพศ แม้เพศจะมีความสัมพันธ์ทางบวกต่ำมาก ($r=0.139$) แต่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญในทักษะการอ่านและการเขียน โดยนักเรียนหญิงมีคะแนนสูงกว่า อย่างไรก็ตาม “ทักษะการพูด” เป็นเพียงทักษะเดียวที่ไม่พบความแตกต่างระหว่างเพศ ซึ่งชี้ให้เห็นว่าสมรรถนะเชิงปฏิสัมพันธ์ด้วยวาจาของทั้งสองเพศอยู่ในระดับใกล้เคียงกัน

3. ปัจจัยเชิงโครงสร้างและความเหลื่อมล้ำ ผลการวิจัยเผยให้เห็นความเหลื่อมล้ำอย่างเป็นระบบ (Systemic Inequality) โดยนักเรียนในกรุงเทพมหานครและโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ มีสมรรถนะสูงกว่านักเรียนในสังกัดท้องถิ่น (สอ.) และโรงเรียนในชนบทอย่างชัดเจน โดยเฉพาะช่องว่างคะแนนระหว่างเขตเมืองและชนบทที่ห่างกันถึง 11.07 คะแนน สะท้อนถึงปัญหาการกระจายทรัพยากรทางการศึกษาที่ไม่เท่าเทียม

4. แนวทางการแก้ปัญหา งานวิจัยเสนอให้เปลี่ยนผ่านจากการจัดสรรทรัพยากรแบบเท่าเทียม (Equality) ไปสู่การจัดสรรแบบเป็นธรรม (Equity-Based Funding) โดยจัดตั้งงบประมาณและเครื่องมือไปยังโรงเรียนที่มีสมรรถนะต่ำเป็นพิเศษ ควบคู่ไปกับการปฏิรูปครูสู่การจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ (CBE) และการเปิดเสรีธนาคารข้อสอบ เพื่อให้โรงเรียนขนาดเล็กเข้าถึงมาตรฐานการประเมินที่มีคุณภาพได้โดยไม่มีค่าใช้จ่าย ซึ่งจะเป็นกุญแจสำคัญในการลดความเหลื่อมล้ำและยกระดับทุนมนุษย์ของประเทศอย่างยั่งยืน

ผลการวิจัยนี้สะท้อนปัญหาเชิงระบบที่รุนแรง 2 ประการ คือ (1) สมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนไทยระดับมัธยมปลายยังต่ำกว่ามาตรฐานอย่างมาก และ (2) มีความเหลื่อมล้ำอย่างเป็นระบบสูงมาก ทั้งด้านเพศ สังคม ชนชาติที่ตั้ง และภูมิภาค โดยกลุ่มที่มีทรัพยากรสูงมีสมรรถนะสูงกว่ากลุ่มด้อยโอกาสถึง 10–14 คะแนน ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการบรรลุเป้าหมายยุทธศาสตร์ชาติด้านการพัฒนาทุนมนุษย์และการลดความเหลื่อมล้ำภายในปี 2580 ดังนั้น การวิจัยครั้งนี้จึงเป็นข้อมูลข้อเท็จจริงระดับชาติที่สำคัญสำหรับการปฏิรูปหลักสูตร การประเมินผล และการจัดสรรทรัพยากรทางการศึกษาให้เน้นสมรรถนะจริง ลดความเหลื่อมล้ำด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล และบูรณาการกิจกรรมเชิงปฏิบัติการอย่างเป็นระบบ เพื่อยกระดับสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนไทยให้ถึงมาตรฐานสากลและสนับสนุนการพัฒนาทุนมนุษย์อย่างยั่งยืน

อภิปรายและสรุปผล

สรุปผล

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) ประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ทั่วประเทศ และ (2) เปรียบเทียบความแตกต่างของสมรรถนะตามตัวแปรเชิงโครงสร้าง 5 มิติ (เพศ หน่วยงานสังกัด ขนาดโรงเรียน ที่ตั้งโรงเรียน และภูมิภาค) เพื่อนำไปสู่การเสนอแนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา กลุ่มตัวอย่างเชิงปริมาณประกอบด้วยนักเรียน 2,681 คน จากการสุ่มแบบกลุ่ม กลุ่มตัวอย่างเชิงคุณภาพประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา จำนวน 9 คน ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. ผลการประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย (วัตถุประสงค์ที่ 1)

จากการประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ทั่วประเทศ ด้วยแบบทดสอบจริงของ สทศ. ซึ่งครอบคลุมทักษะการรับสาร การส่งสาร และการแลกเปลี่ยน/สนทนา พบว่า (1) คะแนนเฉลี่ยรวม: นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยรวมอยู่ที่ 51.24 คะแนน (ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน = 12.58) (2) ระดับสมรรถนะ: คะแนนเฉลี่ยรวมนี้จัดอยู่ในระดับต่ำกว่ามาตรฐาน หรือ “ระดับปรับปรุง” ซึ่งบ่งชี้ถึงวิกฤตด้านคุณภาพสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยในภาพรวมของประเทศที่ต้องได้รับการแก้ไขอย่างเร่งด่วน

2. ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างของสมรรถนะและแนวทางการลดความเหลื่อมล้ำ (วัตถุประสงค์ที่ 2)

ผลการวิเคราะห์ทางสถิติพบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในทุกตัวแปรเชิงโครงสร้างที่ใช้ในการเปรียบเทียบ โดยมีข้อค้นพบที่สำคัญต่อการลดความเหลื่อมล้ำดังนี้

2.1 ความเหลื่อมล้ำเชิงโครงสร้างที่ชัดเจน: นักเรียนใน กรุงเทพมหานคร และ โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ เป็นกลุ่มที่มีคะแนนสมรรถนะสูงสุดอย่างสม่ำเสมอ ในขณะที่นักเรียนจาก โรงเรียนขนาดเล็ก ภูมิภาคห่างไกล และ สังกัดเอกชน มีระดับสมรรถนะต่ำที่สุด การวิเคราะห์ LSD post-hoc ยืนยันว่าความแตกต่างนี้เป็น ความเหลื่อมล้ำอย่างเป็นระบบ ที่หยั่งรากลึกจากปัจจัยด้านการเข้าถึงทรัพยากรและคุณภาพการบริหารจัดการ

2.2 แนวทางการลดความเหลื่อมล้ำ: ผลการวิจัยนำไปสู่การเสนอแนวทางแก้ไขปัญหความเหลื่อมล้ำที่จัดกลุ่มตามมิติการแก้ไข 3 มิติหลัก ได้แก่ มิติด้านการจัดสรรทรัพยากรและโครงสร้างพื้นฐาน: เน้นการจัดสรรงบประมาณแบบมุ่งเป้า (Equity-Based Funding) และการจัดหาเทคโนโลยีดิจิทัลที่เท่าเทียมให้กับโรงเรียนขนาดเล็ก มิติด้านการพัฒนาสมรรถนะครูและการปรับปรุงหลักสูตร: เน้นการฝึกอบรมครูแบบสมรรถนะฐาน และการบูรณาการหลักสูตรให้สอดคล้องกับบริบทท้องถิ่น และมิติด้านการสร้างโอกาสในการประเมินและโอกาส: เน้นการเปิดให้เข้าถึงธนาคารข้อสอบสมรรถนะที่ได้มาตรฐาน และการทบทวนนโยบายการรับเข้าศึกษาต่อที่คำนึงถึงความเหลื่อมล้ำ

ผลการวิจัยสรุปว่า ความเหลื่อมล้ำเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการพัฒนาสมรรถนะภาษาไทย จึงมีความจำเป็นเร่งด่วนที่ภาครัฐต้องกำหนดมาตรการปฏิรูปหลักสูตรและนโยบายการจัดสรรทรัพยากรแบบมุ่งเป้าไปยังกลุ่มนักเรียนที่เสียเปรียบที่สุดเพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษาของชาติให้เป็นไปตามเป้าหมายยุทธศาสตร์ชาติ

อภิปรายผล

จากรายงานผลการวิจัยและบทสรุปที่กล่าวมาข้างต้นมีประเด็นสำคัญที่สามารถนำมาอภิปรายผลเพื่อชี้ให้เห็นประเด็นการวิจัยตามวัตถุประสงค์ที่ความสอดคล้องกับผลงานวิจัยในอดีตและผลงานวิชาการที่ผ่านมาได้ดังนี้

1. ผลการวิเคราะห์สมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 ผลการประเมิน แสดงให้เห็นถึงความท้าทายที่ยังคงมีอยู่ในระบบการศึกษาไทย พบว่าสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยโดยรวมอยู่ในระดับปรับปรุงด้วยค่าเฉลี่ย 51.24 (S.D. 12.58) การที่นักเรียนยังคงมีทักษะการสื่อสารภาษาไทยอยู่ในระดับปรับปรุงนั้น เป็นสัญญาณที่น่ากังวลอย่างยิ่ง เพราะทักษะการสื่อสารถือเป็นรากฐานสำคัญในการเรียนต่อและการประกอบอาชีพ การค้นพบนี้ชี้ว่าแม้จะใช้เวลาเรียนรู้ภาษาไทยมาเป็นเวลานานแต่คุณภาพของทักษะที่นักเรียนได้รับยังไม่เพียงพอต่อการนำไปใช้ในชีวิตจริงและในบริบทที่ซับซ้อน และเพื่อให้สมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยดีขึ้น การวิจัยนี้เสนอให้มีการปฏิรูปหลักสูตรที่มุ่งเน้นสมรรถนะจริง (Competency-based Curriculum) ควบคู่ไปกับการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อลดความเหลื่อมล้ำในการเข้าถึงสื่อการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ ซึ่งจะช่วยยกระดับทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงสร้างสรรค์ที่ปัจจุบันยังต่ำกว่ามาตรฐานสากล โดยสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ สิริวิทย์ กุลโชตธนานนท์ (2567) ที่ได้ทำการศึกษาการพัฒนาความสามารถในการคิด

วิเคราะห์ โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ผลการวิจัย พบว่า นักเรียนสามารถตอบแบบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์อยู่ในระดับต่ำมาก โดยมีคะแนนเฉลี่ย 7.67 คิดเป็นร้อยละ 31.94 เนื่องจากนักเรียนยังไม่สามารถคิดวิเคราะห์เนื้อหาได้ และการแลกเปลี่ยนความรู้ความเข้าใจซึ่งกันและกันยังไม่ค่อยชัดเจน เพราะนักเรียนยังไม่สามารถอธิบายหลักการหรือระบุสาเหตุ ความสำคัญ หรือระบุข้อดี-ข้อด้อยได้ เมื่อนักเรียนไม่สามารถในหลักการและความสำคัญได้แล้วนั้น นักเรียนก็ไม่สามารถเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่กับความรู้เดิมได้

อย่างไรก็ตาม ผลงานวิจัยนี้ไม่สอดคล้องกับผลงานวิจัยของสุทธิกานต์ กิ่งก้า (2567) ที่ได้ทำการศึกษาการพัฒนาหน่วยการเรียนรู้บูรณาการอัตลักษณ์เชิงพื้นที่เพื่อส่งเสริมสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยและสมรรถนะการเป็นพลเมืองที่เข้มแข็งสำหรับระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัย พบว่า ผลการเปรียบเทียบประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย โดยใช้หน่วยการเรียนรู้บูรณาการอัตลักษณ์เชิงพื้นที่ พบว่ามีพัฒนาการในระดับปานกลาง และ (2) ผลการเปรียบเทียบประเมินสมรรถนะการเป็นพลเมืองที่เข้มแข็งการจัดการเรียนรู้โดยใช้หน่วยการเรียนรู้บูรณาการอัตลักษณ์เชิงพื้นที่ พบว่า มีพัฒนาการในระดับสูง นอกจากนี้ ผลงานวิจัยนี้ไม่สอดคล้องกับสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2564) ที่ได้กำหนดกรอบในการวัดและประเมินสมรรถนะภาษาไทยไว้ว่าสามารถใช้ภาษาไทยเป็นเครื่องมือในการรับสารจากสื่อที่มีกราฟิก คำศัพท์เฉพาะทาง มีนัยแฝง ประโยค ข้อความที่มีโครงสร้างทางภาษาที่ซับซ้อน เนื้อหาเป็นนามธรรม รวมถึงอวัจนภาษาของผู้ส่งสาร สามารถวิเคราะห์ไตร่ตรอง วิพากษ์ วิจักษ์ ประเมินค่าสารที่ได้รับจากแหล่งข้อมูลรูปแบบต่าง ๆ อย่างมีเหตุผลเจตคติที่ดี วิจักษ์ญาณ เลือกรับข้อมูล อวัจนภาษาในการถ่ายทอด แลกเปลี่ยนหรือสนทนาข้อมูล ความรู้ ความรู้สึก ความคิดเห็น ความต้องการ ประสพการณ์ จินตนาการ ผ่านช่องทางต่าง ๆ อย่างถูกต้องตามหลักการใช้ภาษาไทย มีคุณธรรม กาลเทศะ บริบท วัฒนธรรม สืบสานและต่อยอดสิ่งที่ดีงามของภูมิปัญญาไทย และวัฒนธรรมไทยตามศักยภาพ ตามวัยอย่างภาคภูมิใจ เพื่อแจ้งข้อมูลรับทราบข้อมูลให้ความรู้ เรียนรู้ สร้างความเพลิดเพลิน ชักจูง ตัดสินใจหรือการกระทำใด ๆ อันนำไปสู่การสร้างความสำเร็จที่ตรงกัน แก้ปัญหาพัฒนาชีวิตที่มีคุณภาพ ก่อประโยชน์ให้แก่ตนเองและสังคมจริงสังคมให้ดีขึ้นโดยใช้การฟัง ดู พูด อ่าน และเขียน

2. ผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยจำแนกตามตัวแปรที่ศึกษาสามารถอภิปรายผลได้ว่า

2.1 จำแนกตามเพศ พบว่า เพศเป็นปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับต่ำมาก ($r=0.139$) แต่ก็ยังเป็นตัวแปรที่สร้างความแตกต่างของสมรรถนะโดยรวมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 เมื่อพิจารณาในรายทักษะ พบความแตกต่างที่น่าสนใจยิ่งขึ้น โดยทักษะที่ไม่แตกต่างกัน คือ ทักษะทางภาษาด้านการพูดที่เป็นทักษะเดียวที่ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างนักเรียนที่มีเพศแตกต่างกัน ($p=0.09$) ส่วนทักษะทางภาษาด้านอื่น ๆ มีความแตกต่างกันในทุกทักษะ (ฟัง $p<0.05$, อ่าน เขียน พูด-ฟัง และเขียน-อ่าน $p<0.01$) โดยเฉพาะทักษะทางภาษาด้านการอ่าน และทักษะทางภาษาด้านการเขียน การค้นพบนี้บ่งชี้ว่าความแตกต่างทางเพศไม่ได้อยู่ที่ความสามารถในการสื่อสารด้วยวาจา แต่เน้นไปที่ความสามารถในการทำความเข้าใจข้อมูลเชิงลึก การผลิตข้อเขียนและการบูรณาการทักษะเข้าด้วยกัน โดยสรุปผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยด้านเพศมีความสัมพันธ์ทางบวกต่ำมาก ($r = 0.139$) แต่สร้างความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ โดยนักเรียนหญิงมีสมรรถนะสูงกว่าในทักษะการอ่าน การเขียน การพูด-ฟัง และการเขียน-อ่าน ($p < .01$) ยกเว้นการพูดเดี่ยวที่ไม่แตกต่าง ($p = .09$) ผลนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Hyde (2005) และ Voyer & Voyer (2014) จาก meta-analysis ขนาดใหญ่ที่พบว่า เพศหญิงมีข้อได้เปรียบด้านภาษา (verbal ability) โดยเฉพาะการอ่านและการเขียน ($d = 0.20-0.33$) และงานของ ไกรศร สิม่า (2565) ที่ยืนยันแนวโน้มเดียวกันในบริบทไทย

2.2 จำแนกตามสังกัด พบว่า สังกัดของโรงเรียนยังคงเป็นปัจจัยเชิงโครงสร้างที่ก่อให้เกิดความเหลื่อมล้ำ โดยพบว่า นักเรียนที่มีสังกัดโรงเรียนแตกต่างกันมีสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ในเกือบทุกทักษะทางภาษา (ยกเว้นทักษะทางภาษาด้านการพูดที่ไม่แตกต่างกัน $p=0.12$) กลุ่มที่แตกต่างชัดเจนจากผลการเปรียบเทียบรายคู่ (LSD) ซึ่งให้เห็นว่า นักเรียนสังกัด สก. มีสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยที่แตกต่างจากสังกัด (สพฐ.) และ สช. ในสมรรถนะหลักด้านการรับสาร (ทักษะทางภาษาด้านการฟังและด้านอ่าน) สมรรถนะด้านการส่งสาร/การถ่ายทอดสาร (ทักษะทางภาษาด้านการเขียน) และสมรรถนะด้านการแลกเปลี่ยน/สนทนา (ทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง และการเขียน-อ่าน) พบว่า นักเรียนสังกัด กทม. มีทักษะทางภาษาด้านการอ่านและทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน แตกต่างจากสังกัด สก. และ สพฐ. ตามลำดับ การค้นพบนี้ชี้ว่าการบริหารจัดการและมาตรฐานหลักสูตรที่แตกต่างกันระหว่าง สังกัดอาจเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อความไม่เท่าเทียมกันในผลลัพธ์การเรียนรู้ โดยสรุปผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยด้านสังกัดเป็นปัจจัยโครงสร้างสำคัญที่ก่อความเหลื่อมล้ำ นักเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครมีสมรรถนะสูงสุด รองลงมา สพฐ. และ สก. ต่ำสุด ($p < .01$ ในเกือบทุกรายการ) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Lico et al. (2023) ที่พบว่าสังกัด กรุงเทพมหานครมีทรัพยากรและมาตรฐานสูงกว่าสังกัดท้องถิ่นอย่างมีนัยสำคัญ

2.3 จำแนกตามขนาดโรงเรียน พบว่า ขนาดโรงเรียนแสดงให้เห็นถึงความเหลื่อมล้ำอย่างเป็นระบบ โดยพบว่า นักเรียนที่เรียนในโรงเรียนขนาดแตกต่างกันมีสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ในทุกทักษะย่อยทั้งหมด การเปรียบเทียบรายคู่แสดงความแตกต่างระหว่างทุกคู่ขนาดโรงเรียน (เล็ก กลาง ใหญ่ และ ใหญ่พิเศษ) ในทักษะทางภาษาที่สำคัญ เช่น ด้านการอ่าน ด้านการเขียน ด้านการพูด-ฟัง และด้านการเขียน-อ่าน และพบว่า โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ มักมีสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยแตกต่างจากโรงเรียนขนาดอื่น ๆ อย่างมีนัยสำคัญในทุกทักษะ โดยเฉพาะทักษะทางภาษาด้านการอ่านและด้านการเขียน-อ่าน แสดงให้เห็นว่าการรวมศูนย์ทรัพยากรและการจัดการที่มีประสิทธิภาพในโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ ยังคงเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการพัฒนาทักษะภาษาในระดับมัธยมศึกษา โดยสรุปผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยด้านขนาดโรงเรียน แสดงความเหลื่อมล้ำอย่างเป็นระบบสูงสุด โรงเรียนใหญ่พิเศษมีสมรรถนะสูงกว่าโรงเรียนขนาดอื่น ๆ อย่างชัดเจน ($p < .01$ ทุกคู่) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Chen et al. (2024) ที่ชี้ว่าการรวมศูนย์ทรัพยากรในโรงเรียนใหญ่พิเศษเป็นปัจจัยหลักของความแตกต่างด้านผลลัพธ์การเรียนรู้

2.4 จำแนกตามที่ตั้งโรงเรียน พบว่า ที่ตั้งโรงเรียนเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลสูงต่อสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยพบว่า นักเรียนที่มีที่ตั้งโรงเรียนแตกต่างกันมีสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ในทุกทักษะทางภาษาย่อยทั้งหมด (ยกเว้นทักษะทางภาษาด้านการเขียน-อ่าน ที่ $p<0.05$) ผลการวิเคราะห์นี้จึงสะท้อนความเหลื่อมล้ำทางภูมิศาสตร์และสิ่งแวดล้อมทางสังคมที่ยังคงเป็นอุปสรรคสำคัญ และส่งผลกระทบต่อคุณภาพการเรียนรู้ภาษาไทยของนักเรียนอย่างรอบด้าน ไม่ว่าจะเป็นการเข้าถึงสื่อการใช้ภาษาที่เป็น มาตรฐาน หรือโอกาสในการพัฒนาทักษะเชิงปฏิสัมพันธ์ โดยสรุปผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยด้านที่ตั้ง โรงเรียน ในเมืองมีสมรรถนะสูงกว่าชนบทถึง 11.07 คะแนน ($p < .01$) สะท้อน urban-rural divide ที่งานวิจัยของ Burke et al. (2023) และ Hanushek et al. (2017) พบว่าเป็นปัญหาสากลในประเทศกำลังพัฒนา

2.5 จำแนกตามภูมิภาค พบว่า ปัจจัยภูมิภาคเป็นตัวแปรสำคัญที่กำหนดระดับความสามารถในสมรรถนะ การสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ในทุก ทักษะย่อยทั้งหมด เนื่องจากพื้นที่กรุงเทพมหานคร (กทม.) เป็นศูนย์กลางความแตกต่างทั้งทักษะทางภาษาด้านการฟัง ด้านการอ่าน และด้านการพูด โดยแตกต่างภาคอื่น ๆ ในประเทศ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ การค้นพบนี้เน้นย้ำว่าพื้นที่

กรุงเทพมหานครมีสภาพแวดล้อมทางภาษาและการเข้าถึงสื่อที่แตกต่างอย่างสิ้นเชิง ส่วนภาคกลางแสดงความแตกต่างกับภูมิภาคอื่น ๆ ในวงกว้างโดยเฉพาะทักษะทางภาษาด้านการอ่าน ด้านการเขียน และด้านการพูด-ฟัง ซึ่งเป็นทักษะที่ต้องใช้การสื่อสารและการบูรณาการที่ซับซ้อน และความแตกต่างทางภูมิภาคยังคงเด่นชัดในทักษะทางภาษารายคู่ เช่น ทักษะทางภาษาด้านการพูด-ฟัง ที่ภาคกลาง และภาคตะวันตกแสดงความแตกต่างกับภูมิภาคอื่น ๆ ในหลายคู่เปรียบเทียบ ผลลัพธ์นี้แสดงให้เห็นว่าความหลากหลายทางภาษาและวัฒนธรรมในแต่ละภูมิภาคยังคงเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อผลลัพธ์การศึกษาแม้ในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 ซึ่งเป็นระดับที่นักเรียนควรมีทักษะที่เป็นมาตรฐานแล้วก็ตาม โดยสรุปผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยด้านภูมิภาค กรุงเทพมหานครมีสมรรถนะสูงสุด ตามด้วยภาคกลาง ส่วนภาคใต้ต่ำสุด ($p < .01$ ทุกคู่) สอดคล้องกับงานของ Liao et al. (2023) ที่ชี้ว่าความหลากหลายทางภาษาและวัฒนธรรมในภูมิภาคทางไกลยังเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการพัฒนาทักษะภาษาไทยมาตรฐาน

นอกจากนี้ ผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยจำแนกตามตัวแปรทั้ง 5 พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในทุกตัวแปร ซึ่งสามารถยืนยันความเหลื่อมล้ำเชิงระบบที่ยังฝังรากลึกในระบบการศึกษาไทย ผลการวิจัยนี้จึงยืนยันความเหลื่อมล้ำเชิงระบบที่สอดคล้องกับงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ โดยชี้ให้เห็นว่าปัจจัยเชิงโครงสร้าง (สังกัด ขนาด ที่ตั้ง ภูมิภาค) มีอิทธิพลสูงกว่าปัจจัยส่วนบุคคล (เพศ) ซึ่งเป็นข้อมูลสำคัญสำหรับการปฏิรูปการศึกษาไทยให้ลดความเหลื่อมล้ำอย่างแท้จริง อีกทั้งผลการวิจัยนี้สะท้อนว่าเพศเป็นปัจจัยทางธรรมชาติที่มีผลน้อยเมื่อเทียบกับปัจจัยเชิงโครงสร้าง (สังกัดและพื้นที่) ซึ่งสร้างความแตกต่างอย่างรุนแรง (Digital & Educational Divide) ดังนั้น การแก้ปัญหาจึงไม่ใช่การแยกสอนตามเพศ แต่คือการกระจายทรัพยากรและการใช้แนวทางการเรียนรู้ที่เน้นสมรรถนะเป็นฐาน (Competency-based Learning) เพื่อลดช่องว่างระหว่างโรงเรียนในเมืองและชนบท รวมถึงการให้ความสำคัญกับทักษะการอ่านและการเขียนในนักเรียนชายให้มากขึ้น เพื่อสร้างความเท่าเทียมในความสำเร็จระยะยาว

ผลการวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในทุกตัวแปรเชิงโครงสร้าง (ขนาดโรงเรียน ที่ตั้ง และสังกัด) โดยเฉพาะอย่างยิ่งคะแนนสมรรถนะที่ต่ำกว่ามาตรฐานของนักเรียนในโรงเรียนขนาดเล็ก พื้นที่ห่างไกล และสังกัดเอกชนนั้น ได้ยืนยันถึงการมีอยู่ของความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาอย่างเป็นระบบ (Systematic Inequity) ซึ่งเกิดจากการกระจายทรัพยากรและคุณภาพการบริหารจัดการที่ไม่เท่าเทียมกัน การอภิปรายส่วนนี้จึงมุ่งเน้นการนำเสนอแนวทางแก้ไขปัญหาดังตามประเด็นที่วิเคราะห์ เพื่อทำลายวงจรความเหลื่อมล้ำที่ถูกสะท้อนผ่านคะแนนสมรรถนะอย่างตรงจุด เมื่อแยกวิเคราะห์แต่ละประเด็นปรากฏผลดังนี้

1. การจัดสรรทรัพยากรและโครงสร้างพื้นฐาน แนวคิดสำคัญในการแก้ไขความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากรคือการเปลี่ยนผ่านจากการจัดสรรแบบเท่าเทียม (Equality) ไปสู่การจัดสรรแบบเป็นธรรม (Equity) งานวิจัยสนับสนุนการนำสูตรการจัดสรรงบประมาณที่คำนึงถึงความเหลื่อมล้ำ (Equity-Based Funding) มาใช้ โดยให้การสนับสนุนทางการเงินและวัสดุอุปกรณ์ต่อหัวแก่นักเรียนในโรงเรียนที่มีคะแนนสมรรถนะต่ำเป็นพิเศษ ซึ่งการเปลี่ยนผ่านสู่ Equity-Based Funding ตามข้อเสนอของงานวิจัย ไม่ใช่เพียงการสงเคราะห์ แต่คือการแก้ไขความรุนแรงเชิงโครงสร้าง (Structural Violence) ที่ระบบการศึกษาไทยกระทำต่อนักเรียนในพื้นที่ห่างไกลมาอย่างยาวนาน การให้ทรัพยากรที่มากกว่าแก่ผู้ที่มีน้อยกว่า จึงเป็นทางออกเดียวที่จะนำไปสู่การบรรลุสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยที่เท่าเทียมกันในระดับประเทศ แนวทางนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ไกรศร สีมา (2565), สมบูรณ์ จิตต์อารี (2567) และ Hanushek and Woessmann (2022) ที่ระบุว่าการลงทุนในทรัพยากรการศึกษา (โดยเฉพาะในกลุ่มผู้เรียนที่เสียเปรียบ) เป็นปัจจัยสำคัญในการยกระดับคุณภาพการศึกษาในระดับชาติ และเป็นมาตรการสำคัญในการสร้าง ความเท่าเทียมกันในการเริ่มต้น (Equal Start) ในระบบการศึกษา นอกจากนี้ การขาดแคลนครู

ผู้เชี่ยวชาญในโรงเรียนขนาดเล็กสามารถบรรเทาได้ด้วยกลไกความเสมอภาคทางดิจิทัล (Digital Equity) โดยการเร่งจัดหาชุดเครื่องมือดิจิทัลและการเชื่อมต่ออินเทอร์เน็ตความเร็วสูงที่เชื่อถือได้ แนวทางนี้เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนในพื้นที่ห่างไกลได้เข้าถึง สื่อการเรียนรู้คุณภาพสูงและแพลตฟอร์มการประเมินที่ทันสมัย ซึ่งเป็นการลดความกังวลและความเหลื่อมล้ำด้านความพร้อมทางเทคโนโลยีไปพร้อมกัน

2. การพัฒนาสมรรถนะครูและการปรับปรุงหลักสูตร ผลการวิจัยชี้ว่าแม้การประเมินจะเผยให้เห็นถึงความเหลื่อมล้ำของนักเรียน แต่สาเหตุรากฐานมาจากการจัดการเรียนการสอนของครูในพื้นที่ที่ขาดแคลนการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น การปฏิรูปจึงต้องมุ่งเป้าไปที่การฝึกอบรมครูภาษาไทยแบบเร่งรัดและต่อเนื่อง โดยเน้นการเปลี่ยนผ่านจากการสอนเนื้อหาไปสู่การสอนแบบสมรรถนะฐาน (Competency-Based) และการใช้ Actual Test ในการวินิจฉัยและปรับปรุงการสอนในชั้นเรียนอย่างสม่ำเสมอ การปฏิรูปที่งานวิจัยเสนอนั้นไม่ใช่แค่การเปลี่ยนสิ่งที่สอนแต่คือการเปลี่ยนวิธีคิดในการประเมิน การนำ Actual Test มาเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสอน (Embedded Assessment) จะช่วยทำลายกำแพงระหว่างการเรียนในห้องเรียนกับการทดสอบระดับชาติ ทำให้นักเรียนสามารถสะสมสมรรถนะผ่านประสบการณ์จริงที่ครูออกแบบขึ้นอย่างเป็นระบบ แนวทางนี้สอดคล้องกับแนวคิดการ พัฒนาวิชาชีพที่เน้นความร่วมมือ (Collaborative Professional Development) ซึ่ง OECD (2020) พบว่าเป็นปัจจัยสำคัญในการยกระดับคุณภาพครู โดยเฉพาะอย่างยิ่งในโรงเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำ การเน้นให้ครูในโรงเรียนขนาดเล็กสามารถเข้าถึงการฝึกอบรมที่มีคุณภาพและทันสมัยจึงเป็นมาตรการที่ช่วย ลดช่องว่างสมรรถนะของครู (Teacher Competency Gap) โดยตรง ยิ่งไปกว่านั้น การลดความเหลื่อมล้ำในมิตินี้ต้องพิจารณาถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรม การส่งเสริมให้ครูบูรณาการ อุดมการณ์และบริบทของท้องถิ่น (Place-Based Learning) เข้ามาในเนื้อหาวิชาภาษาไทย จะช่วยให้การเรียนรู้มีความหมายและสอดคล้องกับชีวิตจริงของนักเรียนในพื้นที่ห่างไกลมากขึ้น แนวทางนี้เป็นการใช้ทรัพยากรทางวัฒนธรรมที่มีอยู่ในท้องถิ่นเพื่อสร้างพลังร่วมในการเรียนรู้ (Synergy) และลดช่องว่างที่เกิดจากการเข้าถึงทุนทางวัฒนธรรมภายนอกที่ไม่เท่าเทียม

3. การสร้างความเสมอภาคในการประเมินและโอกาส ความเหลื่อมล้ำจะไม่ถูกแก้ไขหากระบบประเมินยังคงเป็นการกีดกันนักเรียนที่เสียเปรียบ ดังนั้น แนวทางที่สำคัญคือการสร้างมาตรฐานการประเมินที่เข้าถึงได้ทุกคน สทศ. ควรสนับสนุนการเข้าถึง ธนาคารข้อสอบสมรรถนะภาษาไทย (Item Bank) ที่ได้มาตรฐานให้กับโรงเรียนขนาดเล็กและครูทุกคน โดยไม่มีค่าใช้จ่าย ซึ่งจะช่วยให้ครูมีเครื่องมือที่มีคุณภาพในการประเมินความก้าวหน้าของนักเรียนได้อย่างเที่ยงตรง การสร้างมาตรฐานการประเมินที่เข้าถึงได้ทุกคนผ่าน Item Bank คือการเปลี่ยนสถานะของข้อสอบจากเครื่องมือคัดคนออก (Gatekeeping Tool) ให้กลายเป็นเครื่องมือช่วยดึงคนขึ้น (Ladder for Growth) ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาไทยอย่างเป็นรูปธรรม โดยเฉพาะในโรงเรียนขนาดเล็กที่มีทรัพยากรจำกัดที่สุด โดยสอดคล้องกับงานวิจัยของ Darling-Hammond (2010) ที่ระบุว่า การเปิดให้เข้าถึงเครื่องมือประเมินที่ได้มาตรฐานมีความสอดคล้องกับหลักการความเท่าเทียมในการประเมิน (Assessment Equity) ซึ่งชี้ว่าการใช้เครื่องมือวินิจฉัยและประเมินที่มีคุณภาพอย่างทั่วถึง จะช่วยให้โรงเรียนที่มีทรัพยากรจำกัดสามารถระบุความต้องการของนักเรียนได้อย่างแม่นยำ และจัดกิจกรรมการสอนได้อย่างตรงจุด การเข้าถึงธนาคารข้อสอบจึงเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ครูทุกคนมี ความรู้เชิงเนื้อหาสำหรับการประเมิน (Assessment Content Knowledge) ที่เท่าเทียมกัน นอกจากนี้ ในระยะยาว ผลการวิจัยควรนำไปสู่การทบทวน นโยบายการรับเข้าศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา โดยการพิจารณาปัจจัยด้านความเหลื่อมล้ำ เพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีศักยภาพแต่ได้รับผลกระทบจากโครงสร้างความเหลื่อมล้ำให้สามารถเข้าถึงการศึกษาระดับสูงต่อไปได้ ซึ่งเป็นการสร้างความเสมอภาคทางโอกาสในขั้นสุดท้าย

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

จากผลการวิจัยพบว่านักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยอยู่ในระดับปรับปรุง และมีความแตกต่างของสมรรถนะตามเพศ สังกัด ขนาดโรงเรียน และภูมิภาค ดังนั้นข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้สามารถสรุปได้ดังนี้

1.1 การพัฒนาทักษะการสื่อสารสำหรับนักเรียน โรงเรียนควรจัดกิจกรรมส่งเสริมทักษะการฟัง พูด อ่าน และเขียนอย่างบูรณาการ เพื่อยกระดับสมรรถนะการสื่อสารของนักเรียนให้สูงขึ้น และควรใช้แบบทดสอบจริง และกิจกรรมการสื่อสารในสถานการณ์จำลอง เพื่อให้นักเรียนฝึกการประยุกต์ใช้ทักษะภาษาไทยในชีวิตจริง

1.2 การปรับหลักสูตรและการเรียนการสอน หลักสูตรควรเน้นการพัฒนาผู้เรียนให้สามารถสื่อสารได้อย่างครบถ้วนทั้ง 4 ทักษะ โดยเฉพาะทักษะการเขียนและการอ่านซึ่งพบว่านักเรียนหลายกลุ่มยังมีระดับต่ำ และควรบูรณาการเทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อสร้างกิจกรรมการสื่อสารแบบออนไลน์ เช่น การเขียนบล็อก การอภิปรายออนไลน์ หรือการนำเสนอผลงานผ่านสื่อดิจิทัล

1.3 การพัฒนาครูและสื่อการสอน ครูควรได้รับการพัฒนาทักษะการประเมินสมรรถนะการสื่อสารและการใช้เครื่องมือ Actual Test อย่างมีประสิทธิภาพ และควรจัดทำสื่อและแบบฝึกหัดที่เหมาะสมตามระดับสมรรถนะของนักเรียน เพื่อให้สามารถปรับปรุงและพัฒนาทักษะได้ตรงจุด

1.4 การสนับสนุนด้านนโยบายและทรัพยากร หน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรให้ความสำคัญกับการพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะในโรงเรียนขนาดเล็กหรือพื้นที่ห่างไกล และจัดสรรงบประมาณและทรัพยากรสำหรับกิจกรรมการสื่อสาร การฝึกอบรมครู และการประเมินสมรรถนะอย่างต่อเนื่อง

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

เพื่อยกระดับความรู้และแก้ไขข้อจำกัดของการวิจัยปัจจุบัน ผู้วิจัยขอเสนอแนวทางการวิจัยในอนาคต 5 ประการ ดังนี้

2.1 การวิจัยตามแนวยาว (Longitudinal Study) ควรขยายการติดตามสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนกลุ่มเดียวกันตั้งแต่ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (ม.3) จนถึงระดับอุดมศึกษา หรืออย่างน้อย 3-5 ปี เพื่อวิเคราะห์การพัฒนาและปัจจัยที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงของสมรรถนะตามช่วงวัย รวมถึงศึกษาผลกระทบระยะยาวของการแทรกแซงต่าง ๆ

2.2 การทดลองแทรกแซงด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล (Experimental/Quasi-Experimental Design) ควรออกแบบการวิจัยเชิงทดลองที่ใช้เทคโนโลยีดิจิทัลและสื่อสมัยใหม่ (เช่น AI-generated prompts, VR-based conversation, adaptive learning platforms) เพื่อพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทย โดยวัดผลทั้งด้านปริมาณ (Pre/Post-test) และคุณภาพ (Portfolio, Reflective Journals) พร้อมเปรียบเทียบกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองในบริบทโรงเรียนจริง

2.3 การวิจัยปัจจัยเชิงจิตสังคมและสิ่งแวดล้อม (Mixed-Methods Approach) ควรศึกษาปัจจัยที่ซ่อนอยู่ เช่นทัศนคติต่อภาษาไทย ความสนใจ การมีส่วนร่วมในกิจกรรม การสนับสนุนจากครอบครัว ครู และเพื่อน ด้วยวิธีผสมผสาน (แบบสอบถาม + สัมภาษณ์เชิงลึก + การสังเกต) เพื่อสร้างแบบจำลองอิทธิพล (SEM) ที่อธิบายสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยได้ครบถ้วนยิ่งขึ้น

2.4 การพัฒนาและทดสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือประเมินหลายมิติ (Instrument Development and Validation) ควรพัฒนาและทดสอบความเที่ยงตรง-ความเชื่อมั่นของเครื่องมือประเมินสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยแบบหลายมิติ เช่น การประเมินผ่านโครงการจริง (Project-Based Assessment), การสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนด้วยรูบริกส์, และ Peer/Self-Assessment โดยใช้กรอบ ICC และ CEFR เป็นเกณฑ์อ้างอิง เพื่อให้ได้เครื่องมือที่ครอบคลุมและใช้ได้จริงในระดับชาติ

2.5 การวิจัยเชิงคุณภาพเปรียบเทียบตามบริบท (Comparative Qualitative Study) ควรศึกษาความแตกต่างเชิงคุณภาพของสมรรถนะการสื่อสารตามลักษณะโรงเรียน (รัฐ/เอกชน, เมือง/ชนบท), สภาพแวดล้อมทางสังคม-เศรษฐกิจ, และความหลากหลายทางวัฒนธรรม/ภาษา ด้วยวิธี Ethnography หรือ Multiple Case Study เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกสำหรับการออกแบบนโยบายและการเรียนการสอนที่ “เหมาะสมตามบริบท” (Context-Sensitive) อย่างแท้จริง

ข้อเสนอทั้ง 5 ประการนี้จะช่วยเติมเต็มช่องว่างของงานวิจัยปัจจุบันที่เป็นเพียงภาพตัดขวาง (Cross-Sectional) และเน้นผลลัพธ์เชิงปริมาณเป็นหลัก พร้อมทั้งยกระดับการวิจัยด้านสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยของไทยให้มีมาตรฐานสากลและนำไปสู่การปฏิรูปที่ยั่งยืน

เอกสารอ้างอิง

- ไกรสร สิม่า. (2565). **กลยุทธ์การลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล**. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- จิรวัดน์ เพชรรัตน์ และอัมพร ทองใบ. (2556). **การอ่านเพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิต**. กรุงเทพฯ: โอ.เอส. พรินต์ติ้ง เฮาส์.
- จุไรรัตน์ ลักษณะศิริ และวีรวัดน์ อินทรพร (บรรณาธิการ). (2562). **ภาษาไทยเพื่อการสื่อสาร**. นครปฐม: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- สมบุญ จิตต์อารี. (2567). การจัดสรรงบประมาณแบบมุ่งเป้าเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา. **วารสารนโยบายการศึกษา**, 15(2), 45–60.
- สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2561). **ยุทธศาสตร์ชาติ พ.ศ. 2561–2580**. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ.
- สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (สทศ.). (2568). **สทศ. กับการเป็นองค์การมหาชน**. สืบค้น 13 พฤศจิกายน 2568, จาก <https://www.niets.or.th/th/catalog/view/111>.
- สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (สทศ.). (2567). **แนวทางการพัฒนาระบบธนาคารข้อสอบเพื่อยกระดับการศึกษา**. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (สทศ.). (2567). **คู่มือการจัดสอบด้วยระบบดิจิทัล**. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2564). **สมรรถนะการศึกษาไทยในเวทีสากล ปี 2563 (IMD2020)**. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.

- สิริรัมย์ กุลโชธนานนท์. (2567). **การพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2.** (วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการเรียนการสอน). ร้อยเอ็ด: มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด.
- สุทธิกานต์ กิ่งก้า. (2567). **การพัฒนาหน่วยการเรียนรู้บูรณาการอัตลักษณ์เชิงพื้นที่เพื่อส่งเสริมสมรรถนะการสื่อสารภาษาไทยและสมรรถนะการเป็นพลเมืองที่เข้มแข็งสำหรับระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3.** (วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต). เชียงใหม่: มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- Byram, M. (1997). **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Burke, R. J., Cooper, C. L., & Antoniou, A.–S. G. (2023). The human challenges of the new economy: Vocational education and training in China. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 61(1), 45–67.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1(1), 1–47.
- Care, E., & Kim, H. (2018). Assessment of twenty-first century skills: The issue of authenticity. In P. Griffin (Ed.), **Assessment and teaching of 21st century skills** (pp. 51–64). New York: Springer.
- Chen, X., Gao, F., Zhang, P., & Wang, Y. (2024). Performance evaluation of industry–education integration in higher education from the perspective of coupling coordination: An empirical study based on Chongqing. **PLOS ONE**, 19(9), e0308572. From <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308572>.
- Chantararat, S., & Chookhampaeng, C. (2023). Problems and guidelines for developing Thai language communication skills of elementary school students. **Journal of Education Studies**, 51(2), 1–18.
- Darling–Hammond, L. (2010). **The flat world and education: How America’s commitment to equity will determine our future.** New York: Teachers College Press.
- Deardorff, D. K. (2020). **Manual for developing intercultural competencies: Theory and application.** New York: Routledge.
- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. **Intercultural Communication Education**, 3(1), 1–18.
- Field, J. (2008). **Listening in the language classroom.** Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Frey, B. B., & Schmitt, V. L. (2007). The art of authentic assessment. **The Educational Forum**, 71(2), 176–185.
- Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2021). **Teaching and learning second language listening: Metacognition in action** (2nd ed.). New York: Routledge.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2022). Evidence–based writing practices: A meta–analysis of existing meta–analyses. **Review of Educational Research**, 92(4), 555–599.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2022). **Teaching and researching reading** (3rd ed.). New York: Routledge.

- Gudykunst, W. B. (2005). Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: Current status. In R. L. Wiseman (Ed.), **Intercultural communication theory** (pp. 8–58). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. **Educational Technology Research and Development**, 52(3), 67–86.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. **Journal of Human Resources**, 52(1), 48–87.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2022). The economic impacts of learning losses during COVID-19: Evidence from PISA. **Journal of Human Capital**, 16(2), 189–225.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. **American Psychologist**, 60(6), 581–592.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), **Sociolinguistics** (pp. 269–293). Harmondsworth, England: Penguin.
- Kaewdang, R. (2023). Thai language communication competency in the digital age: Challenges and opportunities. **Journal of Thai Language Education**, 12(1), 45–68.
- Kremmel, B., & Harding, L. (2020). Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups. **Language Testing**, 37(1), 1–25.
- Liao, W., Li, X., & Chen, J. (2023). Urban–rural disparities in vocational education outcomes: Evidence from western China. **China Economic Review**, 78, Article 101923.
- Levi, T., & Inbar-Lourie, O. (2020). Authentic assessment in an online era: Challenges and opportunities. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 45(6), 839–853.
- Nirman, N., et al. (2025). Enhancing English writing skills through AI-generated prompts: A study of Thai EFL students. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, 6, Article 100234.
- OECD. (2020). **TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals**. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2023). **PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education**. Paris, France: OECD Publishing.
- Richards, J. C. (2020). **Teaching speaking: From fluency to performance** (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). **Approaches and methods in language teaching** (3rd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (Eds.). (2022). **The science of reading: A handbook** (2nd ed.). Malden: Wiley–Blackwell.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, 140(4), 1174–1204.

- Wang, Y., & Teo, P. (2024). Intercultural communicative competence in secondary education: A systematic review (2000–2024). **System**, **119**, Article 103156.
- Wibowo, A. I., et al. (2024). Conversation analysis–informed teaching for improving Thai EFL students’ interactional competence. **RELJ Journal**, **55**(1), 89–105.
- Zhou, Y., et al. (2024). International students’ intercultural adaptation: A systematic review and future directions. **International Journal of Intercultural Relations**, **98**, Article 101923.