

การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน



วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต

สาขาวิชาอาชญาวิทยาและงานยุติธรรม ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา

คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2562

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

RESTORATIVE JUSTICE IN SCHOOL : THE ROLE OF YOUTH MEDIATOR



Mr. Pattanapong Thongnueasuk

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy in Criminology and Criminal Justice

Department of Sociology and Anthropology

FACULTY OF POLITICAL SCIENCE

Chulalongkorn University

Academic Year 2019

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์	การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาท ของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน
โดย	นายพัฒนพงษ์ ทองเนื้อสุข
สาขาวิชา	อาชีวศึกษาและงานยุติธรรม
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก	รองศาสตราจารย์ ดร.จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย

คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของ
การศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต

.....	คณบดีคณะรัฐศาสตร์
(รองศาสตราจารย์ ดร.เอก ตั้งทรัพย์วัฒนา)	
คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์	
.....	ประธานกรรมการ
(ศาสตราจารย์ ดร.อมรา พงศาพิชญ์)	
.....	อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก
(รองศาสตราจารย์ ดร.จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย)	
.....	กรรมการ
(รองศาสตราจารย์วันชัย มีชาติ)	
.....	กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.สุมนทิพย์ จิตสว่าง)	
.....	กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย
(รองศาสตราจารย์ ดร.เดชา สังขวรรณ)	

พัฒนพงษ์ ทองเนื้อสูง : การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของ
ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน . (RESTORATIVE JUSTICE IN SCHOOL : THE ROLE OF
YOUTH MEDIATOR) อ.ที่ปรึกษาหลัก : รศ. ดร.จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย

การศึกษาเรื่อง การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่
เกลี่ยเยาวชน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษานโยบาย รูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนว
ปฏิบัติที่ดี (Good Practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งใน
โรงเรียน คุณลักษณะที่ดีของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน และเสนอแนวทางในการพัฒนาเครื่องมือจัดการ
ความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่เหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโรงเรียน โดยวิธีวิจัยเชิง
คุณภาพ เก็บข้อมูลด้วยเทคนิคการวิจัยเอกสารและใช้กรณีศึกษาโรงเรียนพนมสารคาม ”อดุลพนม
สารคาม” การสัมภาษณ์แบบเชิงลึกผู้ให้ข้อมูลสำคัญ แล้วประเมินผลตามตัวแบบชิป (CIPP
Model) และวิเคราะห์บทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ผลการวิจัยพบว่า บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการจัดการความขัดแย้งเชิง
สมานฉันท์ในโรงเรียน 1) เป็นผู้ช่วยสนับสนุนให้คู่ขัดแย้งสามารถหาทางออกที่ตอบสนองความ
ต้องการของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย 3) มีความเอาใจใส่คู่ขัดแย้งและแสดงออกถึงความต้องการ
ให้เกิดการไกล่เกลี่ยได้สำเร็จ 2) ทำหน้าที่อย่างเป็นกลางไม่เข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง และเหตุผลที่
ควรให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ดำเนินการไกล่เกลี่ยในโรงเรียน 1) บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน
ทำงานแตกต่างกับการใช้กฎระเบียบของโรงเรียน 2) เด็กนักเรียนได้เรียนรู้การจัดการความขัดแย้ง
เชิงสันติวิธี 3) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสามารถเป็นกลไกสำคัญในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นใน
โรงเรียน ดังนั้น จากการวิจัยที่พบว่าผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีความเหมาะสมในการเป็นผู้ไกล่เกลี่ยความ
ขัดแย้งในโรงเรียน ผู้วิจัยจึงมีข้อเสนอแนะให้มีการขยายผลนำกระบวนการจัดการความขัดแย้ง
เชิงสมานฉันท์ไปใช้ในสถานศึกษาทุกระดับ โดยเฉพาะอาชีวฯ และมหาวิทยาลัยด้วย

สาขาวิชา อาชญวิทยาและงานยุติธรรม ลายมือชื่อนิติ
ปีการศึกษา 2562 ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาหลัก

6081362124 : MAJOR CRIMINOLOGY AND CRIMINAL JUSTICE

KEYWORD: Youth Mediator, Restorative Justice in School, conflict management
 Pattanapong Thongnueasuk : RESTORATIVE JUSTICE IN SCHOOL : THE ROLE
 OF YOUTH MEDIATOR. Advisor: Assoc. Prof. JUTHARAT UA-AMNOEY, Ph.D.

The purpose of this research was to study restorative justice in schools: the role of youth mediators. The objective is to study policies, forms, processes, and concepts, including good practices that arise through qualitative research methods. Data were collected in the case study of Phanom Sarakham School "Adun Phanom Sarakham". In-depth interviews provided important information. Then evaluated according to the CIPP Model.

The research found that shows that the roles of youth mediators in reconciliation in school are 1) Conduct a collaborative assessment of the suitability of the process for the participants. 2) Facilitate a dialogue by showing empathy, respect, patience, calm, and understanding. 3) Treat all participants fairly. And the reason why the youth mediators should be the mediators in the school is 1) The role of the youth mediators works differently from the rules used by the school. 2) The students learn about peaceful conflict management. 3) Youth mediators can be an important mechanism for managing conflicts in schools. Therefore, research has found that youth mediators are suitable as mediators in school conflicts. The researcher has suggested that the results of the reconciliation conflict management process be used in schools at all levels. Especially vocational school and university.

Field of Study: Criminology and Criminal Justice Student's Signature

Academic Year: 2019 Advisor's Signature

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จเสร็จลุล่วงได้อย่างดีเยี่ยมด้วยได้รับความกรุณาและเมตตาอย่างสูงสุดจากทุกท่าน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง รองศาสตราจารย์ ดร.จุฑาทิรัตน์ เอื้ออำนวย อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ที่ได้เสียสละเวลาอันมีค่าในการให้ความรู้ คำปรึกษา คอยสนับสนุนแนะนำ ให้กำลังใจและผลักดันการทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้จนสำเร็จได้

ขอขอบพระคุณ ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.อมรา พงศาพิชญ์ ที่ให้ความกรุณาสละเวลารับเป็นประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ พร้อมทั้งให้ความอนุเคราะห์ให้คำแนะนำที่ดีมีคุณค่าและเป็นประโยชน์ต่อแนวทางการทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นอย่างยิ่ง ขอขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ วันชัย มีชาติ ที่ให้ความกรุณารับเป็นกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ทั้งยังให้คำแนะนำการจัดทำวิทยานิพนธ์จนสำเร็จได้ในที่สุด ขอขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.สมุนทิพย์ จิตสว่าง ที่ให้ความกรุณารับเป็นกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ให้คำปรึกษา แนะนำ และให้กำลังใจตลอดทุกครั้งที่ได้พบท่าน และต้องขอขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.เดชา สังขวรรณ เป็นอย่างยิ่งที่กรุณารับเป็นกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิภายนอกในการสอบวิทยานิพนธ์ พร้อมทั้งให้ข้อเสนอแนะและแนวทางในการทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้จนกระทั่งสำเร็จลุล่วงได้ด้วยดีในที่สุด

ความสำเร็จในการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ไม่อาจจะเกิดขึ้นได้เลยถ้าไม่ได้รับความอนุเคราะห์ข้อมูลสำคัญที่มีคุณค่าจาก นายมานิต คงเจริญ รองผู้อำนวยการโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา ที่กรุณาให้ข้อมูลและแนวทางในการศึกษาเบื้องต้นตั้งแต่ผู้วิจัยเริ่มที่มีความสนใจที่จะศึกษาครั้งนี้ตั้งแต่ต้น ผู้วิจัยต้องขอขอบพระคุณท่านเป็นอย่างสูง และที่ขาดไม่ได้เลยคือต้องขอขอบพระคุณ ผู้ให้ข้อมูลสำคัญทุกท่านที่ให้ข้อมูลอันมีคุณค่าและเป็นประโยชน์อย่างมากที่สุด โดยผู้ให้ข้อมูลสำคัญทุกท่านได้กรุณาช่วยเหลือติดต่อประสาน รวมถึงต้องสละเวลาหลายชั่วโมงในการให้ข้อมูลที่มีความสำคัญต่อการทำวิจัยเล่มนี้ โดยถือว่าทุกท่านเป็นส่วนหนึ่งของความสำเร็จในงานวิทยานิพนธ์ฉบับนี้

เหนือสิ่งอื่นใดผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ คุณพ่อของผู้วิจัย ร้อยโทสนธยา ทองเนื้อสุก และคุณแม่กัลยาณี ทองเนื้อสุก อันเป็นที่รักและเคารพอย่างสูงที่สุดในชีวิตของผู้วิจัย ท่านเป็นผู้คอยให้กำลังใจ ให้การสนับสนุนในทุกสิ่งและเป็นเบื้องหลังในความสำเร็จทุกอย่างในชีวิตของผู้วิจัยเสมอมา รวมถึงการจัดทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้จนสามารถสำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดีอย่างสมบูรณ์ในที่สุด

พัฒพงษ์ ทองเนื้อสุก



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ค
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	ง
กิตติกรรมประกาศ.....	จ
สารบัญ.....	ช
ตารางรูปภาพ.....	๓
ตารางแผนภาพ.....	๓
สารบัญตาราง.....	๓
บทที่ 1 บทนำ.....	1
1. ที่มาและความสำคัญของปัญหา.....	1
2. คำถามการวิจัย.....	5
3. วัตถุประสงค์การวิจัย.....	5
4. ขอบเขตการวิจัย.....	6
4.1 ขอบเขตด้านเนื้อหา.....	6
4.2 ขอบเขตระเบียบวิธีวิจัย.....	6
4.3 ขอบเขตการศึกษา.....	6
5. นิยามศัพท์ที่ใช้ในการวิจัย.....	7
6. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	9
7. วิธีดำเนินการวิจัย.....	9
7.1 การศึกษาค้นคว้าข้อมูลจากเอกสาร (documentary study).....	10
7.2 การศึกษาเชิงคุณภาพ.....	10
7.3 วิธีการศึกษาเฉพาะกรณี (case study approach).....	11

7.4 การประเมินผลตามตัวแบบซิป (CIPP Model)	11
7.5 การเก็บรวบรวมข้อมูล	12
7.6 การวิเคราะห์ข้อมูล	13
7.7 หลักจริยธรรมการทำวิจัยในคน	14
บทที่ 2 แนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	16
1. แนวคิด ทฤษฎี เกี่ยวกับความขัดแย้ง	16
1.1 แนวคิด ทฤษฎีเกี่ยวกับความขัดแย้ง	16
1.1.1 ความหมายของความขัดแย้ง.....	16
1.1.2 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับความขัดแย้ง.....	18
1.1.3 มิติในการวิเคราะห์ความขัดแย้ง.....	23
1.1.4 ประเภทของความขัดแย้ง	28
1.1.5 ระดับของความขัดแย้ง	29
1.1.6 ผลของความขัดแย้ง.....	31
1.1.7 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้ง.....	33
2. แนวคิดเกี่ยวกับการกระทำผิดและสาเหตุของการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน	48
2.1 ความหมายของเด็กและเยาวชน.....	48
2.2 การจัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาในไทยและต่างประเทศ	49
2.2.1 ระดับมัธยมศึกษาในไทย.....	50
2.2.2 ระดับมัธยมศึกษาในประเทศสิงคโปร์.....	51
2.2.3 ระดับมัธยมศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกา.....	51
2.2.4 ระดับมัธยมศึกษาในสหราชอาณาจักร	52
2.2.5 ระดับมัธยมศึกษาในประเทศฟินแลนด์	53
2.2.6 ระดับมัธยมศึกษาในประเทศนิวซีแลนด์.....	53
2.2.6 ระดับมัธยมศึกษาในประเทศเกาหลีใต้.....	53

2.3 แนวคิดเรื่องการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชน	54
2.4 สาเหตุแห่งการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชน	55
3. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน	56
3.1 ทฤษฎีบทบาท.....	56
3.1.1 ความหมายของบทบาท.....	56
3.1.2 คุณสมบัติของบทบาท.....	58
3.1.3 รูปแบบของบทบาท.....	59
3.2 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน	60
3.2.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพ (psychosocial development).....	60
3.2.2 บทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ย”	61
3.2.3 คุณลักษณะของผู้ที่ทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ย	62
3.2.4 คุณสมบัติและทักษะที่สำคัญของผู้ไกล่เกลี่ย	64
3.2.5 ปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อความสำเร็จในการทำหน้าที่ของผู้ที่มีบทบาทผู้ไกล่เกลี่ย	67
3.2.6 การสื่อสารอย่างเหมาะสมของผู้ทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ย.....	70
4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	73
4.1 ว่าด้วยกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์.....	73
4.2 การนำแนวคิดกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน 77	
4.3 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความขัดแย้งและความรุนแรงในโรงเรียน.....	81
4.4 บทบาทและการทำหน้าที่ของผู้ไกล่เกลี่ยในการจัดการความขัดแย้ง	83
5. กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	85
บทที่ 3 การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน	88
1. แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (Restorative Justice).....	88
1.1 ความหมายของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์.....	88

1.1.1	กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่ผู้ให้ความหมายเน้นผู้เสียหายและความเสียหายเป็นหลัก.....	89
1.1.2	กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่ผู้ให้ความหมายเน้นกระบวนการหรือวิธีการที่จะนำไปสู่ความสมานฉันท์เป็นหลัก	90
1.2	หลักการสำคัญของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์.....	92
1.3	หลักเกณฑ์ของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์.....	93
1.4	โครงสร้างของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์	94
1.5	รูปแบบของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์.....	96
1.6	ขั้นตอนการทำงานของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์.....	99
1.7	ประเภทความขัดแย้งหรือการกระทำผิดที่สามารถนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการได้.....	100
1.8	การนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้กับคดีความผิดของเด็กและเยาวชนในต่างประเทศ	102
1.8.1	กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในประเทศแคนาดา.....	102
1.8.2	กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในประเทศนิวซีแลนด์.....	104
1.8.3	กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในประเทศฝรั่งเศส	106
1.8.5	กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในประเทศสหรัฐอเมริกา.....	108
2.	แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน (Restorative Process).....	116
2.1	แนวคิดเกี่ยวกับแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ที่นำมาปรับใช้ในโรงเรียน.....	116
2.2	ความเป็นมาของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน	117
2.3	หลักการสำคัญของการนำยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน	120
2.4	รูปแบบในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียน	122
2.5	แนวทางปฏิบัติเกี่ยวกับความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนของไทย	125
2.6	การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนของต่างประเทศ	128

2.6.1 ประเทศสหรัฐอเมริกา.....	130
2.6.2 ประเทศนิวซีแลนด์	132
2.6.3 ประเทศสิงคโปร์	132
2.7 ความสำเร็จของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ของไทย.....	134
2.8 การกำหนด “นโยบาย” ของรัฐ ในการส่งเสริมการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ใน โรงเรียน	137
บทที่ 4 การนำกระบวนการจัดการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์มาใช้ใน โรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา”	140
1. ข้อมูลทั่วไปของโรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา”	140
1.1 ประวัติโรงเรียน.....	140
1.2 ข้อมูลทั่วไป.....	142
1.3 แผนผังโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”	144
3. จุดเปลี่ยนสู่การนำนโยบายการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์มาใช้แปลเปลี่ยนความขัดแย้ง ที่เกิดขึ้นในโรงเรียนโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”	150
3.2 จุดเปลี่ยนสู่การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์เข้ามาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน พนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”	151
4. ตัวอย่างเหตุการณ์ความขัดแย้งและการจัดการความขัดแย้งโดยกระบวนการเชิงสมานฉันท์ของ โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”	152
5. ผลสำเร็จจากนโยบาย รูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”	154
5.1 ข้อมูลทั่วไปของผู้เข้าร่วมกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท	154
5.2 เหตุความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”	157
5.3 นโยบายการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”	159

5.3.1 การก่อตัวของนโยบายการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ใช้จัดการความขัดแย้ง ในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”	159
5.3.2 การดำเนินการขับเคลื่อนนโยบายกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความ ขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”	163
5.4 เหตุการณ์ความขัดแย้ง.....	166
5.4.1 เหตุการณ์ความขัดแย้งที่นำไปสู่การจัดการความขัดแย้งด้วยการประชุมไกล่เกลี่ย ข้อพิพาท.....	166
5.4.2 ขั้นตอนของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในรูปแบบการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาท เพื่อจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”	168
5.5 จุดแข็ง จุดอ่อน และจุดที่ควรปรับปรุงพัฒนาในการนำการจัดการความขัดแย้งเชิง สมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียน.....	173
5.6 การวิเคราะห์และถอดบทเรียนการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ใช้จัดการความขัดแย้งใน โรงเรียนโดยใช้ CIPP Model	177
บทที่ 5 บทบาท “การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์” โดย “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน”	190
1. คุณลักษณะที่ดีของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจากมุมมองของผู้ที่เกี่ยวข้องในกระบวนการเชิง สมานฉันท์ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน “พนมอดุลวิทยา”	190
1.1 คุณสมบัติที่สำคัญของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน	190
1.1.1 คุณสมบัติด้านความรู้และความสามารถของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน	191
1.1.2 คุณสมบัติด้านบุคลิกภาพของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน	195
1.2 จุดเด่นของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน	203
1.3 ทักษะคติต่อบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน	206
1.3.1 ความเหมาะสมในการให้นักเรียนรับบทบาทหน้าที่ “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน”	206
1.3.2 จุดแข็งและจุดอ่อนของนักเรียนผู้รับบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน”	212
1.3.3 การปรับปรุงหรือพัฒนาสำหรับผู้รับบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน”	215
บทที่ 6 บทสรุปและข้อเสนอแนะ	217
1. การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน	217

1.1 การขับเคลื่อนนโยบาย รูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่มีระดับความรุนแรงหลากหลาย.....	218
1.1.1 การก่อร่างของกระบวนการเชิงสมานฉันท์และการกำเนิดของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา.....	218
1.2 แนวทางในการพัฒนาเครื่องมือจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่เหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโรงเรียน	221
1.3 การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน	225
2. บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน	227
2.1 คุณลักษณะที่ดีของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน	227
2.2 เหตุผลที่ควรให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ดำเนินการไกล่เกลี่ยในโรงเรียน	237
2.3 ประเด็นท้าทายที่น่าสนใจ	240
3. ข้อเสนอแนะสิ่งที่ควรปรับปรุงพัฒนาในบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนและการสนับสนุนการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียน	244
ภาคผนวก.....	253
ภาคผนวก ก. ใบรับรองโครงการวิจัย คณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน กลุ่มสหสถาบัน ชุดที่ 2 สังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์และศิลปกรรมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ...	254
ภาคผนวก ข. แบบสัมภาษณ์การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ศึกษาการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา (สำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน).....	257
ภาคผนวก ค. แบบสัมภาษณ์การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ศึกษาการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา (สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย).....	271
บรรณานุกรม.....	286
ประวัติผู้เขียน.....	297



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตารางรูปภาพ

รูปภาพที่ 1 วงล้อของความขัดแย้ง (The Wheel of Conflict)	25
รูปภาพที่ 2 วงกลมของความขัดแย้ง (Circle of Conflict).....	28
รูปภาพที่ 3 แสดงทางเลือก 4 วิธี ในการจัดการความขัดแย้งของ Ron Claassen.....	44
รูปภาพที่ 4 บริเวณหน้าอาคารเรียนทางขึ้นที่ตั้งห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียนซึ่งตั้งอยู่ชั้นที่ 2 ของอาคาร.....	146
รูปภาพที่ 5 หน้าห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียนซึ่งตั้งอยู่ชั้นที่ 2 ของอาคารหมายเลข 4.....	146
รูปภาพที่ 6 ภาพบรรยากาศภายในห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียน.....	147
รูปภาพที่ 7 ภาพบรรยากาศมุมหนึ่งภายในห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียน.....	147
รูปภาพที่ 8 ภาพบรรยากาศอีกมุมหนึ่งภายในห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียน.....	148
รูปภาพที่ 9 ภาพบรรยากาศการประชุมใกล้เคียงข้อพิพาทโดยผู้ใกล้เคียงเยาวชนในโรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา”	149
รูปภาพที่ 10 ภาพบรรยากาศการประชุมใกล้เคียงข้อพิพาทโดยผู้ใกล้เคียงเยาวชนในโรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา”	149
รูปภาพที่ 11 ภาพบรรยากาศหลังการประชุมใกล้เคียงข้อพิพาทและสามารถจัดการความขัดแย้งได้สำเร็จแสดงการจับประสานมือกันระหว่างคู่ขัดแย้งทั้งสองฝ่ายโดยมีผู้ใกล้เคียงเยาวชนเป็นคนกลาง (เสื้อชมพู).....	150
รูปภาพที่ 12 การอบรมการใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา จัดโดยสำนักงานคุมประพฤติ.....	161
รูปภาพที่ 13 การอบรมการใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา จัดโดยสถาบันพระปกเกล้า.....	162

ตารางแผนภาพ

แผนภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย..... 87

แผนภาพที่ 2 แผนที่เขตเทศบาลตำบลพนมสารคามซึ่งเป็นที่ตั้งของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” 142

แผนภาพที่ 3 แผนผังโรงเรียนบริเวณโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” 144

แผนภาพที่ 4 แผนผังอาคารภายในโรงเรียนบริเวณโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”..... 145

แผนภาพที่ 5 แผนภาพรูปแบบ (model) กระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน 243



สารบัญตาราง

ตารางที่ 1 สรุปการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้กับคดีความผิดของเด็กและเยาวชน
ในแต่ละประเทศ 110



บทที่ 1

บทนำ

1. ที่มาและความสำคัญของปัญหา

ปัญหาการกระทำผิดหรืออาชญากรรมเป็นปัญหาที่ทั่วโลกให้ความสำคัญและต้องได้รับการจัดการแก้ไข ในสังคมต่าง ๆ จึงมีกลไกเป็นระบบกระบวนการยุติธรรมเพื่อจัดการปัญหานี้เพื่อให้เกิดความสงบสุขของแต่ละสังคม (Fagin, 2005) ปัญหาความขัดแย้งก็เช่นเดียวกันกับปัญหาการกระทำผิดหรืออาชญากรรมที่เกิดขึ้นโดยทั่วไปเป็นภาวะปกติของสังคมที่เกิดขึ้นโดยธรรมชาติและยากต่อการหลีกเลี่ยงจนเราต้องยอมรับว่าความขัดแย้งเป็นความปกติของสังคมและการเปลี่ยนแปลงทางบวกไม่ได้เกิดขึ้นตลอดเวลา (Lederach, 1995a) แม้กระทั่งวรรณกรรมเรื่องเรื่องรามเกียรติ์ก็ยังเป็นงานวรรณกรรมที่เล่าเรื่องเกี่ยวกับเหตุการณ์ความขัดแย้งโดยมีเนื้อเรื่องเกี่ยวกับการทำสงครามระหว่างพระรามกับทศกัณฐ์ เราจึงพบเห็นรับรู้เหตุการณ์ความขัดแย้งได้ทั่วไป ดังนั้น ในแต่ละสังคมจึงบัญญัติกฎระเบียบแบบแผนหรือกฎหมายที่เป็นปทัสสถาน (norms) ควบคุมพฤติกรรมการปฏิบัติตนของคนในสังคมให้สามารถอยู่ร่วมกันได้อย่างปกติสุข อย่างไรก็ตาม เมื่อธรรมชาติเอื้อให้เกิดปัญหาความขัดแย้งขึ้นในสังคมแล้ว ประเด็นสำคัญจึงอยู่ที่การแก้ไขหรือจัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นอย่างไรให้นำไปสู่การเยียวยา แก้ไข และฟื้นฟูผลกระทบที่เกิดจากความขัดแย้งนั้นนำมาสู่สันติสุขของสังคมอีกครั้ง

เฉกเช่นเดียวกับสังคมโรงเรียนที่ปัญหาความขัดแย้งเกิดขึ้นตามธรรมชาติของความเป็นสังคม โรงเรียนจึงสร้างกลไกจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นออกมาในรูปแบบของกฎ ระเบียบ แบบแผน หรือวัฒนธรรมการประพฤติตนของนักเรียนให้อยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข ป้องกันและจัดการปัญหาความขัดแย้งด้วยกลไกเหล่านั้น อย่างไรก็ตาม แม้จะมีกลไกในการควบคุมและจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนแล้ว แต่จากข้อมูลทางสถิติของกรมสุขภาพจิตกลับพบความขัดแย้งในโรงเรียนในรูปแบบของการกลั่นแกล้งรังแกกันเป็นจำนวนมาก เด็กนักเรียนในโรงเรียนตกเป็นเหยื่อของความขัดแย้งเฉลี่ย 6 แสนคนต่อปี ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความขัดแย้งและการใช้ความรุนแรงในโรงเรียนเป็นจำนวนที่เป็นปัญหาที่ต้องให้ความสนใจและได้รับการแก้ไขอย่างเร่งด่วนและเหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน

บุญเรือง ไตรเรืองวรวัฒน์ (องค์การกระจายเสียงและแพร่ภาพสาธารณะแห่งประเทศไทย, 2561a) กล่าวถึงสถานการณ์การรังแกกันในโรงเรียนของไทยซึ่งมีแนวโน้มความรุนแรงเพิ่มมากขึ้น ซึ่งพบว่าในโรงเรียนมีเด็กนักเรียนที่มีพฤติกรรมการรังแกกันตั้งแต่ระดับอนุบาลเป็นต้นไป โดยมีประเด็นที่น่าห่วงถึงการที่เด็กนักเรียนมีความสามารถในการเข้าถึงสื่อโซเชียลได้โดยง่ายและทั่วถึง

อีกทั้งพ่อแม่ครูอาจารย์ให้เวลากับเด็กน้อยกว่าสมควร เด็กจึงเกิดกระบวนการรับรู้และเรียนรู้ความรุนแรงผ่านเกมส์หรือสื่อประเภทต่าง ๆ แล้วนำพฤติกรรมเหล่านั้นไปเลียนแบบกระทำกับเพื่อนในชั้นเรียน ในขณะที่เด็กนักเรียนจำนวนมากกำลังเผชิญการถูกรังแก ล้อเลียน กลั่นแกล้งกัน (bullying) โดยเฉพาะอย่างยิ่งที่ในปัจจุบันเป็นยุคแห่งเทคโนโลยี ความรุนแรงในโรงเรียนเพิ่มรูปแบบการกลั่นแกล้งทางไซเบอร์ (cyberbullying) ซึ่งใช้วิธีการกลั่นแกล้งกันของนักเรียนผ่านสื่อสังคมออนไลน์หรือสังคมเสมือนจริงทั้งการใช้ข้อความ ภาพ หรือวิดีโอคลิปบนโลกอินเทอร์เน็ต แม้อาจจะไม่มีผลกระทบทางกายภาพ แต่ผู้ถูกรังแกมักจะได้รับผลกระทบทางจิตใจเป็นอย่างมากและอาจเป็นสาเหตุนำไปสู่การทำร้ายร่างกายหรือฆ่าตัวตาย และบางครั้งยากที่จะหาตัวผู้กระทำผิด เพราะตัวผู้เสียหายอาจไม่รู้จำผู้กระทำผิดที่อาจอยู่ในโรงเรียนเดียวกันหรือต่างโรงเรียนเสียด้วยซ้ำ การกลั่นแกล้งทางไซเบอร์จึงเป็นพฤติกรรมเบี่ยงเบน (deviance) จึงเป็นการกระทำซึ่งนำไปสู่ความขัดแย้งรูปแบบใหม่ที่มีผลกระทบสูงและง่ายต่อการลงมือกระทำ และส่งผลกระทบทางลบต่อจิตใจของผู้ถูกรังแก จากการทำเหล่านั้นอาจส่งผลให้เกิดความเครียด อาการซึมเศร้า วิตกกังวล ไม่อยากไปโรงเรียน

สถิติรายงานจำนวนคดีเด็กและเยาวชนอายุต่ำกว่า 18 ปี พ.ศ. 2562 ของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน พบว่า เด็กและเยาวชนถูกจับกุมส่งสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน 20,003 คดี มีสถิติคดีความผิดเกี่ยวกับยาเสพติดให้โทษ 10,082 คดี คิดเป็นร้อยละ 50.4 ความผิดเกี่ยวกับทรัพย์ 2,620 คดี คิดเป็นร้อยละ 13.1 ชีวิตและร่างกาย 2,080 คดี คิดเป็นร้อยละ 10.4 ความผิดเกี่ยวกับเพศ 880 คดี คิดเป็นร้อยละ 4.4 ความผิดเกี่ยวกับอาวุธและวัตถุระเบิด 860 คดี คิดเป็นร้อยละ 4.3 ความผิดเกี่ยวกับความสงบสุข เสรีภาพ ชื่อเสียง และการปกครอง 500 คดี คิดเป็นร้อยละ 2.5 ที่เหลือเป็นความผิดอื่น ๆ (สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล, 2563)

สำหรับข้อมูลผลการสำรวจในโครงการติดตามสถานการณ์เด็กและเยาวชนรายจังหวัด (ไทยรัฐออนไลน์, 2561) พบว่า มีเด็กถูกรังแกในโรงเรียนปีละประมาณ 6 แสนคน โดยปี พ.ศ. 2561 ประเทศไทยอยู่ในอันดับ 2 ของโลก ที่มีสัดส่วนนักเรียนถูกรังแกจากเพื่อนนักเรียนด้วยกันสูงถึงร้อยละ 40 รองจากญี่ปุ่น ขณะที่ในปี 2553 การสำรวจนักเรียนนักศึกษาในสถานการศึกษาทั่วประเทศ พบว่าร้อยละ 33 เคยรังแกผู้อื่นทางออนไลน์ อีกร้อยละ 43 บอกเคยถูกคนอื่นรังแก ทั้งนี้ การรังแกกันหรือล้อเลียนกันในโรงเรียนนี้เป็นจุดเริ่มต้นและปลุกฝังพฤติกรรมความขัดแย้งและความรุนแรงของเด็ก โดยผลจากพฤติกรรมเบี่ยงเบนนำไปสู่ความขัดแย้งที่ส่งผลกระทบต่อเด็กทั้งผู้กระทำผิดและผู้เสียหายทั้งด้านอารมณ์ จิตใจ ร่างกาย และคุณภาพชีวิตในระยะยาวของนักเรียน นักเรียนที่ถูกรังแกมักมีอาการเครียด ซึมเศร้า มีปัญหาการเข้ากับผู้อื่นอย่างปกติในสังคม โดยพบว่าหากนักเรียน

ถูกกดดันอย่างรุนแรงและต่อเนื่องเรื้อรังจะนำไปสู่พฤติกรรมการทำร้ายผู้อื่นเพื่อแก้แค้นหรือทำร้ายตนเองอย่างรุนแรงถึงขั้นฆ่าตัวตาย ที่สำคัญคือ นักเรียนผู้กระทำผิดที่มีพฤติกรรมความรุนแรงในโรงเรียนจนกลายเป็นนิสัยเคยชินมักจะมีปัญหาบุคลิกภาพแบบใช้ความก้าวร้าวและความรุนแรงต่อผู้อื่น ไม่มีหรือมีความรู้สึกละอายในการกระทำของตนน้อย มักใช้ความรุนแรงเป็นทางออกในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง นำไปสู่พฤติกรรมและการก้าวไปสู่การเป็นอาชญากรได้ และพบว่าจากการสำรวจ 8 โรงเรียนในกรุงเทพมหานคร พบว่า ร้อยละ 37.8 เคยถูกลั่นแกล้ง ร้อยละ 34.6 เคยแกล้งผู้อื่น และร้อยละ 30 เคยแกล้งและถูกแกล้งทางออนไลน์ สอดคล้องกับ องค์การทุนเพื่อเด็กแห่งสหประชาชาติ หรือ องค์การยูนิเซฟ จัดให้รูปแบบของความรุนแรงที่เกิดขึ้นในโรงเรียนออกเป็น 3 ประเภทใหญ่ ๆ ได้แก่ การกลั่นแกล้งรังแกของนักเรียน (bullying) การลงโทษด้วยความรุนแรง (corporal punishment) และการล่วงละเมิดทางเพศ (sexual abuse)

จากข้อมูลสถิติแสดงให้เห็นถึงการกระทำผิดที่เกิดขึ้นในช่วงวัยของเด็กและเยาวชนซึ่งเป็นวัยที่มีความเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์ค่อนข้างสูง ความคิดที่นำไปสู่การกระทำที่ยังขาดประสบการณ์และการควบคุมตนเองให้อยู่ในกรอบบรรทัดฐานทางสังคมจนนำไปสู่พฤติกรรมความขัดแย้งและความเบี่ยงเบน (deviance) ซึ่งเกิดขึ้นกับเด็กและเยาวชนอายุต่ำกว่า 18 ปี ซึ่งเป็นช่วงวัยที่ต้องเข้ารับการศึกษานในโรงเรียนหรือสถานศึกษา ความขัดแย้งหรือความรุนแรงในโรงเรียนจึงมักพบสถิติในรูปแบบการกลั่นแกล้งให้อีกฝ่ายถูกกระทำทั้งทางร่างกายและจิตใจที่มีสาเหตุจากความแตกต่างของลักษณะภายนอก ความแตกต่างทางเพศสภาพ และปัจจัยอื่น ๆ

แม้ว่าปัญหาความขัดแย้ง (conflict) ที่เกิดขึ้นเป็นปัญหาสำคัญที่เกิดขึ้นเป็นปกติในสังคมทั่วไปและสังคมในโรงเรียนก็ตาม ความขัดแย้งเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นจากการไม่ลงรอยกัน (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556) หรืออาจกล่าวได้ว่า ความขัดแย้งคือลักษณะของความไม่เป็นไปในทางเดียวกันในจุดมุ่งหมายหรือเป้าประสงค์ของคน 2 คนขึ้นไป ซึ่งการไม่ลงรอยกันจะเกิดขึ้นได้เป็นผลมาจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันของคนที่อยู่ในสังคมเดียวกันและเกิดได้ในทุกส่วนในสังคม แม้กระทั่งในโรงเรียนก็มีความขัดแย้งเกิดขึ้น ไม่ว่าจะเป็นระหว่างนักเรียนกับนักเรียน ครูกับนักเรียน หรือแม้กระทั่งนักเรียนกับกฎระเบียบของโรงเรียน ซึ่งในแต่ละโรงเรียนก็จะมีกฎระเบียบมาเป็นบรรทัดฐาน (norms) ของแต่ละโรงเรียนโดยมุ่งหวังให้นักเรียนซึ่งมาจากหลายครอบครัวและสังคมอยู่ร่วมกันอย่างสงบสุข แต่เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้น ก็จะแสวงหาวิธีการที่ดีที่สุดมาจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนั้นตามทีแต่ละสังคมเห็นว่าถูกต้องและเหมาะสม โดยการจัดการความขัดแย้งในระดับโรงเรียนนี้อาจไม่เหมาะสมที่จะนำกระบวนการยุติธรรมกระแสหลัก (conventional criminal justice) มาใช้ในการลงโทษและจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น “กระบวนการเชิงสมานฉันท์”

หรือ “Restorative Practices” จึงเป็นทางเลือกที่อาจจะมีเหมาะสม ในการนำมาเป็น เครื่องมือจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในระดับโรงเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับนักเรียนกับ นักเรียน ด้วยความขัดแย้งที่เกิดขึ้นมีอยู่จริง (existence) และต้องการขจัดความขัดแย้งนั้นให้หมดไป เพราะความขัดแย้งที่เกิดขึ้นทำลายสัมพันธ์ภาพที่ระหว่างบุคคลในสังคม โดยที่จะต้องไม่ลืมที่จะ เยียวยาสิ่งที่เกิดความเสียหายจากความขัดแย้งนั้น การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ (restorative practice) จึงเป็นกลไก (mechanism) จัดการความขัดแย้งและฟื้นฟูประสาน สัมพันธภาพระหว่างบุคคลซึ่งถูกทำลายจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้

ในปัจจุบัน เยาวชนเป็นกำลังสำคัญในการขับเคลื่อนสังคมและเริ่มเข้ามามีบทบาทอย่างโดดเด่นในหลายส่วนของโลก ในขณะที่ โจชัว หว่อง เป็นผู้นำก่อความขัดแย้งต่อต้านอำนาจรัฐบาลจีนในฮ่องกง แต่ยังมีเยาวชนหลายส่วนในทั่วทุกมุมของโลกเข้ามามีบทบาทหน้าที่คนกลางจัดการ ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคมโรงเรียนของตน การเข้ามารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสอดคล้องกับมติ ที่ประชุมสหประชาชาติ (UN) นำมาสู่หลักการพื้นฐานขององค์การสหประชาชาติว่าด้วยหลักการ พื้นฐานว่าด้วยการดำเนินโครงการกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในคดีอาญา ในปี พ.ศ. 2545 การใช้กระบวนการวิธีเชิงสมานฉันท์ (restorative justice process) เป็นการอำนวยความยุติธรรมที่ ผู้เสียหายและผู้กระทำความผิด ซึ่งอาจหมายถึงบุคคลอื่นและ/หรือชุมชนที่ได้รับผลกระทบจาก อาชญากรรมนั้นที่เป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholder) ได้เข้ามามีส่วนร่วมกันในการแก้ไขปัญหาที่ เกิดขึ้นจากอาชญากรรมและความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ทำหน้าที่เป็น “ผู้ไกล่เกลี่ย” (mediator) มี บทบาทในการช่วยเหลือสนับสนุนการดำเนินการจัดการความขัดแย้งของคู่ขัดแย้งในกระบวนการวิธีเชิง สมานฉันท์ บทบาทหน้าที่ของผู้ไกล่เกลี่ยมีความสำคัญอย่างยิ่งกับกระบวนการเชิงสมานฉันท์ให้ เกิดขึ้นในโรงเรียน อันสอดคล้องกับพระราชบัญญัติการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท พ.ศ. 2562 ที่ให้มีการไกล่ เกลี่ยข้อพิพาททั้งทางแพ่งและทางอาญาได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การไกล่เกลี่ยข้อพิพาททางอาญาที่ เปิดโอกาสให้สามารถไกล่เกลี่ยความผิดอันยอมความได้และความผิดลหุโทษตามมาตรา 390 มาตรา 391 มาตรา 392 มาตรา 393 มาตรา 394 มาตรา 395 และมาตรา 396 แห่งประมวลกฎหมาย อาญา

การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนเป็นที่น่าสังเกตและน่าสนใจเป็นอย่างยิ่งใน ด้านปัจจัยของความสำเร็จที่กระบวนการเชิงสมานฉันท์มีเยาวชนที่เป็นนักเรียนทำหน้าที่ “ผู้ไกล่เกลี่ย” ที่มีบทบาทสำคัญทำหน้าที่ไกล่เกลี่ยความขัดแย้งภายในโรงเรียนด้วยกระบวนการเชิง สมานฉันท์ โดยนักเรียนที่ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยจะต้องเป็นผู้ที่มีทักษะ มีความรู้ มีลักษณะเฉพาะ และมีความชำนาญในกระบวนการเจรจา ผ่านการอบรมหรือได้รับความรู้ในการนำกระบวนการเชิง

สมานฉันท์มาจัดการความขัดแย้งเพื่อให้เกิดการขับเคลื่อนวิธีการอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษานโยบาย รูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่มีระดับความรุนแรงหลากหลายผ่านการเล่าเรื่องจากประสบการณ์ในโรงเรียน โดยให้เยาวชน ผู้ใกล้ชิด เล่าเรื่องในมุมมองของผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการความขัดแย้งจากประสบการณ์ในโรงเรียน เพื่อนำเสนอแนวทางในการพัฒนาเครื่องมือจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่เหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่ชั้นเรียนเป็นผู้ใกล้ชิด ให้ได้ข้อเท็จจริงและข้อค้นพบถึงความเหมาะสมและควรส่งเสริมให้มีการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน เป็นการปลูกฝังนิสัยการร่วมกันแก้ปัญหาด้วยสันติวิธี ความปรองดอง และการให้อภัยซึ่งกันและกันในสังคม ดังนั้น จึงเป็นเหตุจำเป็นประการหนึ่งที่ผู้วิจัยจะทำการศึกษานโยบายปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำวิธีเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งและความรุนแรงในโรงเรียนเพื่อสังเคราะห์บทเรียน ความสำเร็จ และข้อจำกัดของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งและความรุนแรงในโรงเรียนเพื่อสร้างต้นแบบให้โรงเรียนอื่นสามารถนำไปเป็นเครื่องมือจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนได้ต่อไป

2. คำถามการวิจัย

ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนมีระดับความรุนแรงและประเภทความขัดแย้งที่หลากหลาย อาทิ การทำผิดกฎระเบียบต่าง ๆ ของโรงเรียนไปจนถึงการทะเลาะวิวาททำร้ายร่างกาย ซึ่งปัญหาความขัดแย้งเหล่านี้ สามารถนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนั้นได้อย่างไร ทั้งนี้ การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียน “เยาวชน” มีบทบาทเป็น “ผู้ใกล้ชิด” ทำหน้าที่จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นอย่างไร มีผู้ใดบ้างที่เป็นบุคคลสำคัญผู้เกี่ยวข้องและบุคคลสำคัญผู้เกี่ยวข้องเหล่านั้นให้การส่งเสริม สนับสนุน หรือมีส่วนเกี่ยวข้องกับการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในรูปแบบใด

3. วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษานโยบาย รูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่มีระดับความรุนแรงหลากหลาย

2. เพื่อศึกษาคุณลักษณะที่ดีของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจากมุมมองของผู้ที่เกี่ยวข้องในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

3. เพื่อเสนอแนวทางในการพัฒนาเครื่องมือจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่เหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

4. ขอบเขตการวิจัย

การศึกษาวิจัยเรื่อง “การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” โดยได้กำหนดขอบเขตของการวิจัยเป็นสามส่วน ดังนี้

4.1 ขอบเขตด้านเนื้อหา

การศึกษาวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาเฉพาะบทบาทของ “เยาวชน” (youth) หรือนักเรียน ในการเป็น “ผู้ไกล่เกลี่ย” (mediator) ในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้จัดการความขัดแย้งและความรุนแรงที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

4.2 ขอบเขตระเบียบวิธีวิจัย

การศึกษาครั้งนี้มุ่งศึกษากรณีที่เป็นแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในโรงเรียนที่มีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งจากการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก

4.3 ขอบเขตการศึกษา

การศึกษาวิจัยครั้งนี้ศึกษากรณีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน โดยใช้วิธีการศึกษาเฉพาะกรณี (case study approach) การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา ซึ่งเป็นโรงเรียนประเภทสหศึกษา (โรงเรียนแบบผสม) ซึ่งจะมีการเรียนชายหญิงรวมกัน เนื่องจากพบว่าจากบันทึกประสบการณ์การสร้างสันติวัฒนธรรมในสถานศึกษา (มานิต คงเจริญ, 2551b) การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา ใน “โครงการยุติธรรมสมานฉันท์ในโรงเรียน” ปรากฏความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนและการทะเลาะวิวาทลดลงอย่างเห็นได้ชัด โดยในปี 2548 มีกรณีทะเลาะวิวาท จำนวน 57 กรณี ปีการศึกษา 2549 เกิดเหตุทะเลาะวิวาท จำนวน 24 กรณี และในปีการศึกษา 2550 มีคดีทะเลาะวิวาท จำนวน 16 กรณี โดยผลการดำเนินงานโดยภาพรวม

ของผู้ใกล้เคียงที่มีบทบาทผู้ใกล้เคียงและผู้ถูกใกล้เคียงในโรงเรียน ระดับชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 1 - 6 มีความเห็นต่อการดำเนินงานตามโครงการยุทธธรรมสมานฉันท์ในโรงเรียนในระดับที่ “น่าพอใจมาก” พบว่าในกระบวนการดังกล่าวมีความพึงพอใจในนักเรียนผู้ทำหน้าที่เป็นผู้ใกล้เคียงข้อพิพาทและการประสานงานระหว่างคณะกรรมการใกล้เคียงมากที่สุด โดยมีกรณีพิพาทเกิดขึ้นในโรงเรียน ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยสาเหตุเกิดจากการทะเลาะวิวาทซึ่งคณะกรรมการใกล้เคียงในแต่ละกลุ่มของระดับชั้นต่าง ๆ สามารถใกล้เคียงข้อพิพาทได้สำเร็จเท่ากับร้อยละ 100 การดำเนินโครงการประชุมใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จึงปรากฏผลสำเร็จเป็นประจักษ์จนเป็นที่ยอมรับและได้รับความสนใจจากโรงเรียนและองค์กรต่าง ๆ มากมาย และยังได้รับรางวัลต่าง ๆ ทั้งระดับเขต การศึกษา ระดับจังหวัด และระดับประเทศ ซึ่งเป็นการแสดงให้เห็นถึงความสำเร็จของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนอีกมากมาย อาทิ รางวัลรองชนะเลิศ อันดับ 2 การประกวดโครงการเยาวชนพลยุติธรรม ปี พ.ศ. 2550 ณ สถาบันวิจัยจุฬาภรณ์ กรุงเทพมหานคร ซึ่งจัดโดยกระทรวงยุติธรรม เป็นต้น และยังได้รับการพิจารณาคัดเลือกให้เป็นหนึ่งในโครงการเธอคือแรงบันดาลใจ ปี 3 โดยมูลนิธิสำนักงานทรัพย์สินส่วนพระมหากษัตริย์ เป็นต้น ผู้วิจัยจึงเลือกการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา มาเป็นกรณีศึกษา

5. นิยามศัพท์ที่ใช้ในการวิจัย

ความขัดแย้ง หมายถึง ปรากฏการณ์ที่เกิดจากปฏิสัมพันธ์ของนักเรียนตั้งแต่ 2 คนหรือ 2 ฝ่ายขึ้นไป ที่มีความแตกต่างในค่านิยม ความคิด ความเชื่อ ความสนใจ มุมมอง วิธีการ ผลประโยชน์ เป้าหมายที่ต้องการ จนนำไปสู่การไปสู่พฤติกรรมการแสดงออกถึงความไม่สอดคล้องหรือไม่ลงรอยกัน จนกระทั่งอาจนำไปสู่การวิวาททางวาจาหรือการใช้กำลังทำร้ายร่างกาย โดยเป็นความขัดแย้งที่มีสาเหตุของความขัดแย้งและความรุนแรงที่หลากหลายแตกต่างกัน

ความรุนแรง หมายถึง การกระทำหรือพฤติกรรมของเด็กนักเรียนกระทำต่อเด็กนักเรียนด้วยกันเองที่ใช้กำลังหรืออำนาจในการล่วงละเมิดสิทธิส่วนบุคคลทั้งทางร่างกาย และจิตใจ เพื่อข่มขู่ คุกคาม ทำร้ายผู้อื่น อันส่งผลให้ผู้ถูกรกระทำได้รับอันตราย ทุกข์ทรมาน และความสูญเสียทางด้านร่างกาย จิตใจ สิทธิเสรีภาพ เวลา ทรัพย์สิน และอื่น ๆ

การจัดการความขัดแย้ง หมายถึง การเปลี่ยนสภาพการณ์ของความไม่ลงรอยกันให้มีความเข้าใจซึ่งกันและกันคลี่คลายให้สถานการณ์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นก้าวไปสู่สภาพที่ไม่มีความขัดแย้ง

กระบวนการเชิงสมานฉันท์ หมายถึง กระบวนการวิธีการพูดคุยภายใต้กระบวนการที่ศึที่จะนำไปสู่การขอโทษอย่างสำนึกผิดอย่างจริงใจของผู้กระทำผิด การให้อภัยผู้กระทำผิดจากผู้เสียหาย การชดใช้เยียวยา และการประสานสัมพันธ์ภาพให้ดีขึ้นระหว่างคู่ขัดแย้ง โดยกระบวนการดังกล่าวจะช่วยอำนวยความสะดวกให้แก่ผู้เกี่ยวข้องและเป็นฉันทามติของทุกฝ่าย โดยผู้เกี่ยวข้องได้มีโอกาสเข้ามาพบเพื่อทำความเข้าใจซึ่งกันและกันภายใต้บรรยากาศที่เอื้ออำนวยให้เกิดการปรองดอง และเป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งให้หมดไปอย่างแท้จริงโดยมีเยาวชนที่เป็นนักเรียนทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยในการอำนวยความสะดวกให้เกิดกระบวนการดังกล่าว

การไกล่เกลี่ย (mediation) หมายถึง กระบวนการที่ใช้เยาวชนซึ่งเป็นนักเรียนในโรงเรียนที่เกิดความขัดแย้งทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งหมายถึงเป็นบุคคลที่สามารถระหว่างคู่ขัดแย้งทำหน้าที่อำนวยความสะดวกในการพูดคุยไกล่เกลี่ยตามกระบวนการเชิงสมานฉันท์มีเป้าหมายให้คู่ขัดแย้งเกิดการเจรจาทางจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจนเป็นฉันทามติที่พึงพอใจกับทั้งผู้เสียหายและผู้กระทำผิดรวมไปจนถึงผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่น ๆ

ผู้ไกล่เกลี่ย (mediator) หมายถึง เยาวชนซึ่งเป็นนักเรียนในโรงเรียนที่เกิดความขัดแย้งที่แสดงออกและได้รับการยอมรับว่ามีความเป็นกลาง (impartial) ทำหน้าที่คนกลางเป็นสื่อกลางไกล่เกลี่ยและอำนวยความสะดวกให้เกิดบรรยากาศที่เอื้ออำนวยให้คู่ขัดแย้งทั้งผู้เสียหายและผู้กระทำผิดสามารถเกิดการพูดคุยเจรจาเพื่อหาวิธีการ ข้อตกลง หรือการดำเนินการใด ๆ เพื่อจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนระหว่างเด็กนักเรียนกับเด็กนักเรียนด้วยกันเองซึ่งคู่ขัดแย้งยอมรับว่าเป็นทางออกที่ดีที่สุดในการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น โดยผู้ไกล่เกลี่ยจะทำหน้าที่โดยยึดตามหลักการของกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในสถานศึกษาตามแนวคิดเชิงสมานฉันท์ ทั้งนี้ แตกต่างจากผู้ประสานงาน (facilitator) ที่ทำหน้าที่เป็นเพียงผู้อำนวยความสะดวกและจัดการกระบวนการให้ดีขึ้นเท่านั้น แต่จะไม่มีบทบาทในกระบวนการไกล่เกลี่ย โดยในการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ผู้วิจัยจะเรียกผู้ไกล่เกลี่ยว่า ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

เยาวชน (youth) หมายถึง บุคคลที่มีอายุตั้งแต่ 13 ปีขึ้นไป ซึ่งศึกษาอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา และเป็นผู้ที่มีบทบาททำหน้าที่เป็น “ผู้ไกล่เกลี่ย” ในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา

การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท (mediation conference) หมายถึง กระบวนการที่ให้เยาวชนผู้กระทำผิดกับผู้เสียหายได้มีโอกาสพบปะเพื่อพูดคุยแสดงความรู้สึกให้อีกฝ่ายรับรู้ความรู้สึกและผลกระทบที่เป็นผลจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้น โดยมีเยาวชนที่เป็นนักเรียนในโรงเรียนที่เกิดความ

ขัดแย้งทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยภายใต้แนวคิดกระบวนการเชิงสมานฉันท์โดยมีเป้าหมายที่การประสานสัมพันธ์ภาพที่ดีระหว่างนักเรียนผู้เสียหายและนักเรียนผู้กระทำผิดที่สูญเสียไปจากการกระทำผิดให้กลับมามีสัมพันธ์ภาพที่อยู่ร่วมกันได้อย่างดีเฉกเช่นเดิม รวมไปถึงจนถึงข้อตกลงร่วมกันในการชดใช้เยียวยาความเสียหายที่เป็นผลที่เกิดขึ้นกับคู่ขัดแย้ง

แนวปฏิบัติที่ดี (good practice) หมายถึง วิธีการ รูปแบบ ขั้นตอนที่โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา นำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนจนประสบความสำเร็จสามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้หมดไปตามเป้าหมายจนเป็นที่ยอมรับของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียภายในสังคมโรงเรียน รวมถึงเป็นที่ยอมรับของโรงเรียนอื่น ๆ และหน่วยงานอื่น โดยปรากฏหลักฐานของความสำเร็จชัดเจนจากการเข้ามาศึกษาดูงานและรางวัลที่ได้รับจากหน่วยงานต่าง ๆ นำมาสู่แนวทางการดำเนินโครงการเป็นความรู้และประสบการณ์ที่ได้จากการปฏิบัติจนสามารถถอดบทเรียนและเผยแพร่ให้โรงเรียนอื่น ๆ รวมไปถึงหน่วยงานต่าง ๆ สามารถนำไปเป็นแบบอย่างและปรับใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนหรือองค์กรของตนได้

6. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

- 6.1 มีรูปแบบแนวทางในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้โดยมีเยาวชนทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ย
- 6.2 มีต้นแบบโรงเรียนที่มีแนวปฏิบัติที่ดีในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน
- 6.3 โรงเรียนมีแนวทางในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน
- 6.4 กระทรวงศึกษาธิการสามารถนำรูปแบบกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่มีแนวปฏิบัติที่ดีไปเป็นนโยบายให้โรงเรียนในสังกัดไปปฏิบัติใช้เป็นกลไกในการจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่เหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโรงเรียน

7. วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษาวิจัยเรื่อง การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ใช้วิธีการศึกษาเอกสารและการศึกษาเชิงคุณภาพศึกษาเฉพาะกรณี (case study approach) ด้วยวิธีการสัมภาษณ์เจาะลึก (in-depth Interview) ด้วยแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง

(semi - structured interview) เป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยสัมภาษณ์ผู้มีส่วนร่วมในการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ได้แก่ คู่ขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน และครูในฐานะผู้สนับสนุนกระบวนการเชิงสมานฉันท์ จากนั้นนำข้อมูลที่ได้มาทำการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงพรรณนา โดยการศึกษาวิจัยในครั้งนี้เป็นการศึกษาเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นไปแล้วเพื่อถอดเป็นบทเรียนนำไปสู่การเสนอแนะเป็นแนวนโยบาย โดยมีรายละเอียดของการวิจัย ดังนี้

7.1 การศึกษาค้นคว้าข้อมูลจากเอกสาร (documentary study)

โดยศึกษาค้นคว้าจากหนังสือ เอกสารทางวิชาการ บทความ วิทยานิพนธ์ รายงานการวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้ง การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท เพื่อนำมาประกอบ อ้างอิง และเป็นแนวทางในการศึกษา

7.2 การศึกษาเชิงคุณภาพ

การศึกษาวิจัยในครั้งนี้ศึกษาบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในกระบวนการเชิงสมานฉันท์จัดการความขัดแย้งด้วยการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” โดยผู้วิจัยจะใช้วิธีการสัมภาษณ์ในรูปแบบเจาะลึก (in-depth interview) ผู้มีส่วนร่วมในการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ด้วยแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (semi - structured interview) ซึ่งเป็นคำถามแบบปลายเปิด (open-ended questions) ใช้แบบสัมภาษณ์การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ศึกษาการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา แบ่งออกเป็น 1 ชุด คือ ชุดสำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนและชุดสำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ประกอบด้วยข้อคำถาม 6 ส่วน ได้แก่

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

ส่วนที่ 2 คุณสมบัติของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีประการใดบ้าง

ส่วนที่ 3 บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน

ส่วนที่ 4 ขั้นตอนการทำงานของจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ส่วนที่ 5 ทศนคติต่อบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ส่วนที่ 6 อื่น ๆ

7.3 วิธีการศึกษาเฉพาะกรณี (case study approach)

ผู้วิจัยใช้วิธีการศึกษาเฉพาะกรณี หมายถึง การศึกษากรณีใดกรณีหนึ่งทุกแง่มุม ซึ่งเน้นการศึกษากรณีที่เจาะจง จุดเน้นอยู่ที่สิ่งที่ถูกศึกษา (case) ซึ่งจะต้องมีลักษณะเจาะจง มีขอบเขตที่กำหนดได้ชัดเจน มีความสมบูรณ์ในตนเอง (ชาย โปธิสิตา, 2547) โดยเลือกศึกษาการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา ด้วยความสนใจอยากรู้ อยากทำความเข้าใจ อยากเปิดเผยรายละเอียดของกรณีบทบาทของผู้ใกล้เคียงเยาวชน เป็นการศึกษาเพื่อประโยชน์ของความอยากรู้ในสิ่งนั้นเป็นด้านหลัก (intrinsic cases)

7.4 การประเมินผลตามตัวแบบชิป (CIPP Model)

แดนเนยล สตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam and Shinkfield, 2007) ได้พัฒนาตัวแบบชิป (CIPP Model) เพื่อนำมาใช้ในการประเมินผลโครงการ แผนงาน นโยบายทั้งที่เกี่ยวข้องในด้านการศึกษาศังคมศาสตร์ หรือสาธารณสุข ซึ่งการประเมินตามตัวแบบชิปเป็นการประเมินผลเชิงตัดสินใจถึงความสำเร็จของโครงการหรือกิจกรรมที่เกิดขึ้น หรือกล่าวได้ว่า ตัวแบบชิปเป็นการประเมินผลทั้งระบบ จึงทำให้ตัวแบบที่ได้รับการยอมรับจากวงการประเมินผลทั่วโลกอย่างมาก (เสนห์ จุ้ยโต, 2555)

โดยการประเมินตามตัวแบบชิปนั้นจะครอบคลุมการประเมิน 4 เรื่องหลัก (รัตนะ บัวสนธ์, 2556) ได้แก่

1) การประเมินสภาวะแวดล้อม (Context : C) หมายถึง การพิจารณาถึงหลักการ เหตุผล และความจำเป็นที่ต้องจัดและดำเนินโครงการ ซึ่งรวมไปถึงความเหมาะสมของเป้าหมายโครงการ ซึ่งจะนำไปสู่การออกแบบโครงการที่มีความเหมาะสม และยืนอยู่บนพื้นฐานที่สามารถเกิดขึ้นได้ ทั้งนี้ การประเมินบริบทอาจจะประเมินได้ทั้งก่อน ระหว่าง หรือหลังการดำเนินโครงการ

2) การประเมินปัจจัยนำเข้า (Input : I) หมายถึง การพิจารณาความเป็นไปได้และความเหมาะสมของทรัพยากรที่ต้องนำมาใช้ในการดำเนินโครงการ เช่น คน งบประมาณ อุปกรณ์ ระยะเวลาดำเนินโครงการ แผนการดำเนินงาน ศักยภาพ บริบททางการเมือง สังคม วัฒนธรรม เป็นต้น

3) การประเมินกระบวนการ (Process : P) หมายถึง การตรวจสอบการนำโครงการไปปฏิบัติ เพื่อพิจารณาหาข้อบกพร่องที่เกิดขึ้นระหว่างดำเนินโครงการ ซึ่งสามารถนำไปสู่การพัฒนา และปรับปรุงแก้ไขให้การดำเนินโครงการมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น และยังเป็น การตรวจสอบ

ทรัพยากรต่าง ๆ ที่ถูกนำมาใช้ในการดำเนินโครงการ ที่จะนำไปสู่การค้นหาจุดแข็ง จุดด้อย ของโครงการนั้นต่อไป

4) การประเมินผลผลิต (Product : P) หมายถึง การพิจารณาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ของโครงการกับวัตถุประสงค์ของโครงการ ที่อาจนำไปสู่การพิจารณาอุป เลิก ขยาย หรือพัฒนาปรับเปลี่ยนโครงการ นอกจากนี้การประเมินผลผลิตต้องทำการประเมินผลลัพธ์ (outcomes) ที่ตั้งใจและไม่ตั้งใจ ที่เป็นไปในทางบวกและทางลบร่วมด้วย

ในวงการประเมินผลของไทยจะนิยมทำการประเมินผลโครงการ แผนงานเมื่อกิจกรรมสิ้นสุดลง หรือที่เรียกว่า การประเมินสรุปรวม (summative evaluation) ซึ่งสามารถสะท้อนให้เห็นถึงความสำเร็จของโครงการ เป็นการสรุปโครงการในภาพรวมตั้งแต่เริ่มออกแบบโครงการ ระหว่างดำเนินโครงการ และสิ้นโครงการ (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย และคณะ, 2562) ดังนั้น การประเมินผลตามตัวแบบซีบี (CIPP Model) จะถูกนำไปใช้เป็นตัวแบบในการสังเคราะห์บทเรียน ความสำเร็จ และข้อจำกัดของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนจากกรณีศึกษา เพื่อนำไปสู่การเสนอแนะทางนำไปสู่การเสนอแนะเป็นแนวนโยบายต่อไป

7.5 การเก็บรวบรวมข้อมูล

7.5.1 กรณีศึกษา

โดยการศึกษาตัวอย่างแนวปฏิบัติที่ดีในโรงเรียนที่มีประเด็นความขัดแย้งและนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์จัดการความขัดแย้งได้ประสบความสำเร็จเป็นที่ประจักษ์ โดยทำการคัดเลือกกรณีศึกษาซึ่งเป็นแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) แบบเจาะจง (purposive selection) การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา เนื่องจากพบว่า การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ประสบความสำเร็จปรากฏความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนและการทะเลาะวิวาทลดลงอย่างเห็นได้ชัดและสามารถไกล่เกลี่ยข้อพิพาทได้สำเร็จเท่ากับร้อยละ 100 จนในปัจจุบันไม่ปรากฏว่ามีความขัดแย้งใด ๆ ซึ่งจากผลสำเร็จดังกล่าวเป็นที่ประจักษ์จนได้รับความสนใจและเป็นที่ยอมรับจากโรงเรียนและองค์กรต่าง ๆ ให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนไปเผยแพร่ความรู้การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์และเข้ามาดูงานจากหน่วยงานต่าง ๆ เป็นจำนวนมาก

7.5.2 การสัมภาษณ์เชิงลึก

การศึกษาวิจัยเรื่อง การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ผู้วิจัยใช้วิธีการเลือกกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญแบบเจาะจง (purposive sampling)

ซึ่งเน้นศึกษาเยาวชนผู้มีปัญหาผู้ใกล้ชิดในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์และผู้เกี่ยวข้อง ให้เป็นผู้เล่าเรื่องจากประสบการณ์ในโรงเรียน ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการศึกษาแนวปฏิบัติที่ดี ได้แก่ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทั้งทางตรงและทางอ้อมกับกรณีข้อขัดแย้งของแต่ละกรณีประกอบด้วย การสัมภาษณ์ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการใกล้ชิดข้อพิพาทมีผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ประกอบด้วย

1) **คู่ขัดแย้ง** จำนวน 2 ราย ผู้วิจัยกำหนดสัญลักษณ์แทนชื่อเป็น KI 1 และ KI 2 ซึ่งเป็นนักเรียนในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ที่เกิดกรณีความขัดแย้งและเป็นคู่ขัดแย้งที่เข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท เพื่อให้ทราบถึงลักษณะความขัดแย้งที่เกิดขึ้น กระบวนการการสลายตัวของความขัดแย้ง ผลลัพธ์และความรู้สึกที่เกิดขึ้นจากกรณีความขัดแย้ง ทศนคติ และความพึงพอใจภายหลังจากการใช้วิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท เพื่อฟื้นฟูสัมพันธ์ภาพระหว่างคู่พิพาท

2) **ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน** จำนวน 3 ราย ผู้วิจัยกำหนดสัญลักษณ์แทนชื่อเป็น PM 1, PM 2 และ PM 3 ซึ่งเป็นนักเรียนในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” และเป็นผู้มีบทบาททำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยคอยประสานงานและเป็นผู้ดำเนินการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท เพื่อให้ทราบถึงหลักการ ความเป็นมา แนวคิดและกระบวนการวิธี เทคนิค ความเหมาะสม และสิ่งที่ควรปรับปรุงในกระบวนการที่ผู้ไกล่เกลี่ยนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

3) **ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท** จำนวน 1 ราย ผู้วิจัยกำหนดสัญลักษณ์แทนชื่อเป็น SP 1 ซึ่งเป็นครูผู้ฝึกสอนและสนับสนุนให้มีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” และได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนในฐานะครูฝ่ายปกครอง

7.6 การวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลที่ได้จากการค้นคว้าเอกสาร การสัมภาษณ์ ใช้การวิเคราะห์เนื้อหาเชิงพรรณนา จากถ้อยคำจากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ แล้วนำมาตีความแบบสังเคราะห์ วิเคราะห์ แล้วจึงทำการสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย (induction analysis) อภิปรายถึงข้อเท็จจริงที่ค้นพบตามสภาพการปรากฏการณ์ความสัมพันธ์ ใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) เพื่อทำการถอดบทเรียน แนวปฏิบัติที่ดี ใน 3 ลักษณะคือ การตีความข้อมูล (interpretation) การเปรียบเทียบข้อมูล (constant comparison) และการสังเคราะห์ข้อมูล (data synthesis) โดยการสังเคราะห์บทเรียนความสำเร็จ และข้อจำกัดของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งใน

โรงเรียนสำหรับการเชื่อมโยงให้เป็นแบบแผนกระบวนการทางความคิดและสร้างเป็นแนวคิดสรุป (conceptualization) และการประเมินผลตามตัวแบบซิป (CIPP Model) จะถูกนำไปใช้เป็นตัวแบบในการสังเคราะห์บทเรียน ความสำเร็จ และข้อจำกัดของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนจากกรณีศึกษา เพื่อจัดทำรายงานผลการถอดบทเรียนแนวปฏิบัติที่ดี และข้อเสนอแนวทางการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนต่อไป

7.7 หลักจริยธรรมการทำวิจัยในคน

ผู้วิจัยดำเนินการขอรับการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน จากคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน กลุ่มสหสถาบัน ชุดที่ 2 สังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์ และศิลปกรรมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ซึ่งคณะกรรมการฯ เห็นสมควรให้โครงการวิจัยที่ 127/62 เรื่อง การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ได้รับการพิจารณา “แบบเต็มขั้นตอน” (Full Board Review) ผ่านการพิจารณารับรอง โดยรับรองเมื่อวันที่ 18 กุมภาพันธ์ 2563 และวันหมดอายุวันที่ 17 กุมภาพันธ์ 2564 ปรากฏดังภาคผนวก ซึ่งผู้วิจัยจะต้องปฏิบัติตามหลักจริยธรรมการวิจัยในคน ดังต่อไปนี้

7.7.1 หลักความเคารพในบุคคล (Respect for Person) คือผู้วิจัยจะเคารพในศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ (respect for human dignity) ได้แก่

- 1) เคารพในการขอความยินยอมโดยให้ข้อมูลอย่างครบถ้วนและให้ผู้ให้ข้อมูลสำคัญตัดสินใจอย่างอิสระ ปราศจากการข่มขู่ บังคับ หรือให้สินจ้างรางวัล (respect for free and informed consent และ respect to autonomy of decision making)
- 2) เคารพในความเป็นส่วนตัวของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (respect for privacy) คือ เคารพความเป็นส่วนตัว สิทธิส่วนบุคคล พฤติกรรมของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ
- 3) เคารพในการเก็บรักษาความลับของข้อมูลส่วนตัวของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (respect for confidentiality)
- 4) เคารพในความเป็นผู้อ่อนด้อย เปราะบาง (respect for vulnerable persons)

ทั้งนี้ การให้ความยินยอมโดยได้รับข้อมูล เป็นกระบวนการ (informed consent process) เริ่มต้นจากการติดต่อครั้งแรก (initial contact) และกระบวนการต่อเนื่องไปตลอด ระยะเวลา การศึกษาวิจัยประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ (elements) ได้แก่ ให้ข้อมูลครบถ้วนไม่ปิดบัง (information) ผู้รับข้อมูลมีความเข้าใจอย่างถ่องแท้ ผู้ขอความยินยอม ต้องตรวจสอบความเข้าใจ

ของผู้ที่ได้รับเชิญให้เข้าร่วมเป็นผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัย (comprehension) ตัดสินใจโดยอิสระ (เข้าร่วมการวิจัย/ถอนตัวออกจากกรวิจัย) โดยปราศจากการขู่บังคับ (free of coercion) การชักจูงเกินเหตุ (undue inducement) และแรงกดดัน (unjustifiable pressure) (voluntariness) โดยหากผู้ให้ข้อมูลสำคัญอายุ 13-17 ปี (ไม่ถึง 18 ปีบริบูรณ์) จะต้องเตรียมเอกสารให้เด็กและผู้ปกครองลงนามร่วมกันในการแสดงความยินยอมเข้าร่วมวิจัย หรือ อาจทำเอกสารแยกแล้วแต่กรณี

7.7.2 หลักคุณประโยชน์ ไม่ก่ออันตราย (Beneficence) คือผู้วิจัยจะต้องประเมินความเสี่ยงหรืออันตรายที่อาจเกิดจากการวิจัย ได้แก่ อันตรายต่อร่างกาย (physical harm) อันตรายต่อจิตใจ (psychological harm) อันตรายต่อสถานะทางสังคมและฐานะทางการเงิน (Social and economic harms) และอันตรายทางกฎหมาย เช่น ถูกจับกุม เป็นต้น นอกจากนี้ผู้วิจัยจะต้องทำการประเมินการให้คุณประโยชน์ (Benefit) ซึ่งการให้คุณประโยชน์ (benefits) อาจเป็นได้หลายรูปแบบ ได้แก่ ประโยชน์ทางร่างกาย (physical benefits) ประโยชน์ทางด้านจิตใจ (psychological benefits) ประโยชน์ทางด้านเศรษฐกิจ (economic benefits) หรือประโยชน์ต่อวงการวิทยาศาสตร์/สังคม (benefit to science/society)

7.7.3 หลักความยุติธรรม (Justice) การให้ความเป็นธรรมประเมินจากการเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (selection of subjects) ได้แก่ มีเกณฑ์การคัดเลือก และคัดออกชัดเจน ไม่มีอคติ (selection bias) ไม่เลือกกลุ่มตัวอย่างที่หาง่าย สบาย คนจน ผู้ด้อยการศึกษา

7.7.4 หลักการพิทักษ์สิทธิผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย คือเพื่อเป็นการพิทักษ์สิทธิผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย ผู้วิจัยจะดำเนินการสัมภาษณ์ในสถานที่ที่มีความเป็นส่วนตัวเพื่อให้ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยรู้สึกปลอดภัยหรือสะดวกใจที่จะให้ข้อมูล เช่น กรณีที่มีการสัมภาษณ์ถึงความขัดแย้งที่เกี่ยวข้องกับการกระทำความผิดทางอาญา

บทที่ 2

แนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาเรื่อง “การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” ได้มีการทบทวนแนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

1. แนวคิด ทฤษฎี เกี่ยวกับความขัดแย้ง
2. แนวคิดเกี่ยวกับการกระทำผิดและสาเหตุของการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน
3. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ย
4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
5. กรอบแนวคิดในการวิจัย

1. แนวคิด ทฤษฎี เกี่ยวกับความขัดแย้ง

ในแนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้ง ผู้วิจัยจะแบ่งเป็น 2 ส่วน ได้แก่ ส่วนของแนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้ง และส่วนของแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้ง รายละเอียดดังต่อไปนี้

1.1 แนวคิด ทฤษฎี เกี่ยวกับความขัดแย้ง

1.1.1 ความหมายของความขัดแย้ง

ความขัดแย้ง เป็นคำประสมซึ่งประกอบขึ้นจากคำว่า ขัด และ แย้ง พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 ให้ความหมายของคำว่า “ขัด” หมายถึง ไม่ทำตาม ฝ่าฝืน ขืนไว้ เช่น ขัดคำสั่ง หรือหมายถึง แย้งกัน ไม่ลงรอยกัน ไม่ทำตามฝ่าฝืน ขืนไว้ ส่วนคำว่า “แย้ง” หมายถึง ไม่ตรงหรือลงรอยเดียวกัน เช่น ความเห็นแย้งกัน ข้อความแย้งกัน และให้ความหมายของคำว่า “ขัดแย้ง” หมายถึง ไม่ลงรอยกัน (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556) โดยสรุป ความขัดแย้ง จึงหมายถึง การกระทำที่มีทั้งขัดและแย้งกัน ไม่ลงรอยกัน มีการขัดขืน และต่อต้านกัน ทั้งนี้ มีผู้ศึกษาและให้ความหมายเกี่ยวกับ “ความขัดแย้ง” ทั้งไทยและต่างประเทศไว้ ดังนี้

จุฬารัตน์ เอื้ออำนวย ก็ได้ให้ความหมายไว้เป็นไปในทางเดียวกันกับนักวิชาการท่านอื่นว่า ความขัดแย้ง คือการที่แต่ละฝ่ายต่างมีความต้องการ และความต้องการของแต่ละฝ่ายไปด้วยกันไม่ได้ ไม่ว่าจะเป็นความต้องการในสิ่งที่เป็นเป้าหมายเดียวกันอย่างแท้จริง หรือเป็นความต้องการเพียงเพื่อแสดงศักยภาพว่ามีวิธีการได้มาซึ่งความต้องการนั้น ๆ หรือเป็นความสัมพันธ์ทางลบ

ระหว่างบุคคลที่เกี่ยวข้องกับจุดมุ่งหมายหรือวิธีการหรือทั้งสองอย่าง (จุฬารัตน์ เอื้ออำนวย และคณะ, 2554)

วันชัย วัฒนศัพท์ ให้ความหมายของ ความขัดแย้ง ว่าหมายถึง ความไม่ลงรอยกัน หรือสถานะที่ไม่เห็นพ้องต้องกันหรือความเป็นปฏิปักษ์กันระหว่างบุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไป โดยพยายามโต้แย้งกันในประเด็นของค่านิยม หรือเกิดการแข่งขันกันในเรื่องของอำนาจ สถานภาพ เป้าหมาย และการแย่งชิงทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัด ซึ่งสอดคล้องกับความหมายที่ราชบัณฑิตได้ให้ไว้ (วันชัย วัฒนศัพท์, 2547)

ความหมายของ “ความขัดแย้ง” ของนักวิชาการไทยสอดคล้องกับความหมายที่นักวิชาการชาวต่างประเทศที่ได้ให้ความหมายไว้ ดังนี้

Galtung J. พูดถึง ความขัดแย้ง ว่าความขัดแย้งนั้นมักจะมีเกี่ยวข้องในเรื่องของพฤติกรรมบุคคล หมายถึง การที่บุคคลหรือกลุ่มบุคคลมีทัศนคติที่เป็นอคติไม่มีความสอดคล้องกันและอาจนำไปสู่พฤติกรรมทางลบ เกิดการทำร้ายหรือการกระทำซึ่งทำให้เกิดความเสียหายแก่คู่ขัดแย้ง หรือแม้แต่ตนเอง (Galtung, 1975)

Filley C. Allan ให้ความหมายของความขัดแย้งว่า ความขัดแย้งเป็นกระบวนการทางสังคมที่เกิดขึ้นเมื่อมีสถานการณ์ที่แต่ละฝ่ายมีจุดยืน จุดมุ่งหมาย การรับรู้ และค่านิยมที่แตกต่างกันหรือไปด้วยกันไม่ได้ นอกจากนี้ ความขัดแย้งยังเป็นการปฏิสัมพันธ์โดยตรงระหว่างบุคคลกับบุคคลหรือกับกลุ่มบุคคลหรือองค์การหรือระหว่างประเทศตั้งแต่ 2 ฝ่ายขึ้นไป ความขัดแย้งเป็นพฤติกรรมที่อาจไม่แสดงออกชัดเจนทางพฤติกรรม อาจเป็นคำพูดหรือไม่ใช่คำพูดซึ่งแสดงออกด้วยการพยายามขัดขวาง บีบบังคับ ต่อต้าน หรือทำอันตรายฝ่ายตรงข้าม (Filley C. Allan, 1975)

Katz & Kahn ให้ความหมายของ ความขัดแย้ง ไว้สอดคล้องกับ Filley ว่าเป็นปฏิสัมพันธ์โดยตรงระหว่างบุคคล กลุ่มบุคคล องค์การ หรือระดับประเทศ ตั้งแต่สองฝ่ายหรือมากกว่าสองฝ่ายขึ้นไป โดยที่ฝ่ายหนึ่งพยายามป้องกัน บีบบังคับ หรือดำเนินการอย่างใดอย่างหนึ่งเพื่อให้บรรลุเป้าหมายและผลลัพธ์ที่ฝ่ายของตนต้องการ โดยที่อีกฝ่ายหนึ่งก็จะพยายามต่อต้าน ขัดขวาง บีบบังคับ หรือทำอันตรายฝ่ายตรงข้ามไม่ให้ได้ตามที่อีกฝ่ายหนึ่งต้องการ (Katz, 1978)

จากความหมายของคำว่า ความขัดแย้ง ที่นักวิชาการทั้งไทยและต่างประเทศได้ให้ไว้สามารถกล่าวโดยสรุปได้ว่า ความขัดแย้ง คือกระบวนการที่แสดงออกหรือไม่แสดงออกมาก็ได้เป็นเหตุการณ์ สถานการณ์ ที่เกิดจากการที่บุคคลในสังคมมีเป้าหมายและวิธีการที่จะบรรลุเป้าหมายที่ตนตั้งไว้ที่แตกต่างกัน ส่งผลให้บุคคล กลุ่มคน หรือคู่ขัดแย้งนั้นมีความขัดแย้งกันเพื่อจะให้ได้ซึ่งจุดมุ่งหมายของตน แม้ว่าความขัดแย้งอาจทำให้เกิดนวัตกรรมใหม่เกิดขึ้น แต่ความขัดแย้งก็มักจะมี

ความหมายในทางลบ ผลของความขัดแย้งอาจเกิดขึ้นกับร่างกาย จิตใจ ทรัพย์สิน หรือสิ่งอื่น และเมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นจะพบว่าเกิดการทำลายความความสัมพันธ์ที่มีต่อกันให้เป็นไปในทางลบ

อนึ่ง ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนอาจเกิดขึ้นจากเป้าหมายหรือความต้องการ ระหว่างนักเรียน ครู ผู้บริหาร หรือบุคคลากรในโรงเรียน เป็นคู่ขัดแย้งตั้งแต่ 2 ฝ่ายขึ้นไป ในโรงเรียน ที่มีความแตกต่างกันไม่สอดคล้องไปในทิศทางเดียวกัน ในความต้องการ เป้าหมาย จุดมุ่งหมาย ระเบียบ มาตรฐาน กฎเกณฑ์ หรือสิ่งอื่น ๆ ทำให้ปรากฏความขัดแย้งเกิดขึ้นในโรงเรียน

1.1.2 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับความขัดแย้ง

นักวิชาการได้แบ่งแนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้งออกเป็น 2 กลุ่มหลัก ๆ ได้แก่

1. แนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้งในกลุ่มของนักจิตวิทยา
2. แนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้งในกลุ่มของนักสังคมวิทยา (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย และคณะ, 2555)

1) แนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้งในกลุ่มของนักจิตวิทยา สามารถจำแนกออกได้เป็น 3 แนวคิด ดังนี้

1.1) แนวคิดแบบดั้งเดิมหรือแนวคิดประเพณีนิยม (traditional perspective) แนวคิดนี้เกิดขึ้นในช่วง ค.ศ. 1930 - 1948 ซึ่งมองความขัดแย้งว่าเป็นสิ่งไม่ดีและมีผลกระทบต่อด้านลบต่อองค์การและสังคมส่วนรวมอยู่ตลอดเวลา ดังนั้น วิธีที่นำมาใช้ในการจัดการความขัดแย้งตามแนวคิดนี้ควรใช้วิธีการหลีกเลี่ยงหากสามารถเลี่ยงได้และจะต้องหาทางจัดการความขัดแย้งให้หมดไปโดยการออกกฎหมายหรือกฎระเบียบเพื่อเป็นกลไกควบคุมแบบเป็นทางการ ประกอบกับการบังคับใช้กฎหมายที่เข้มงวด รวดเร็ว เคร่งครัด และรุนแรง เพื่อจัดการความขัดแย้งให้หมดไป แม้ในความเป็นจริงไม่สามารถจัดการความขัดแย้งให้หมดไปได้อย่างแท้จริง

1.2) แนวคิดแบบพฤติกรรมศาสตร์หรือด้านมนุษยนิยม (behavioral or human relation perspective) แนวคิดนี้เกิดขึ้นในช่วง ค.ศ. 1940 - 1975 ซึ่งมองว่าความขัดแย้งเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติที่สามารถเกิดขึ้นได้จนเป็นส่วนหนึ่งกับทุกองค์การหรือสังคมอย่างไม่อาจหลีกเลี่ยง จึงเป็นปกติที่ไม่สามารถจัดการความขัดแย้งในสังคมให้หมดไปได้ ดังนั้น วิธีการจัดการความขัดแย้งตามแนวคิดนี้ควรจะเผชิญกับความขัดแย้งแล้วหาทางลดและควบคุมความขัดแย้งให้อยู่ในปริมาณที่เหมาะสมเพื่อให้ความขัดแย้งนั้นสามารถส่งผลทางบวก

1.3) แนวคิดสมัยใหม่ (emerging perspective/contemporary approach) แนวคิดนี้เกิดขึ้นในช่วงต้นศตวรรษ 1980 โดยสนับสนุนแนวคิดด้านมนุษยสัมพันธ์และเชื่อว่าองค์การหรือสังคมที่มีความสามัคคี ความสงบสุข

ความเจ็บสงบ และความร่วมมือกัน หากไม่ยอมรับความขัดแย้งว่าเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติ ความร่วมมือกับองค์การหรือสังคมจะกลายเป็นความเฉื่อยชาอยู่เฉยและไม่ตอบสนองต่อความต้องการที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงและการพัฒนากระตุ้นให้เกิดเป็นนวัตกรรมจากการคิดค้นสิ่งใหม่ ๆ ดังนั้น การจัดการความขัดแย้งตามแนวคิดสมัยใหม่นี้ ควรควบคุมให้ระดับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในองค์การหรือสังคมอยู่ในระดับต่ำสุดในระดับคุณภาพเท่าที่เพียงพอจะกระตุ้นให้องค์การหรือสังคมเจริญก้าวหน้า เกิดนวัตกรรมและความสร้างสรรค์ได้

2) แนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้งในกลุ่มของนักสังคมวิทยาได้ตั้งสมมุติฐานว่า การแสดงออกของพฤติกรรมของสังคมเป็นผลผลิตจากความขัดแย้งระหว่างกลุ่มและบุคคลต่าง ๆ จากการแข่งขันเพื่อให้ได้มาซึ่งทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัดซึ่งเป็นปรากฏการณ์ที่มีอยู่อย่างปกติทั่วไป โดยมีแนวคิดที่สำคัญ 4 แนวคิด ดังนี้

2.1) แนวคิดความขัดแย้งของคาร์ล มาร์กซ์ (Karl Marx)

โดยมาร์กซ์ได้แสดงแนวคิดความขัดแย้งว่า การเปลี่ยนแปลงของสังคมเกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างอำนาจการผลิตซึ่งประกอบด้วยการจัดการที่ดิน ทุน เทคโนโลยี และแรงงาน กับปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของการผลิตซึ่งประกอบด้วยเจ้าของปัจจัยการผลิตและผู้ใช้แรงงาน พิจารณาได้จากระบบเศรษฐกิจดี คนก็มีความขัดแย้งกันน้อย แต่หากเศรษฐกิจไม่ดีคนก็มีความขัดแย้งกันมาก เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นในสังคมมาก ความขัดแย้งจะเป็นเครื่องมือกลไกนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงหรือพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมให้ดีขึ้น ดังนั้น ในระบบเศรษฐกิจความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจึงเป็นความขัดแย้งระหว่างชนชั้นเจ้าของปัจจัยการผลิตกับชนชั้นผู้ใช้แรงงาน

2.2) แนวคิดความขัดแย้งของแมรี พาร์กเกอร์ ฟอลเลตต์ (Mary Parker Follett) แสดงแนวคิดความขัดแย้งว่า ความขัดแย้งเป็นทั้งการสร้างสรรค์และการทำลาย บทความเรื่อง Constructive Conflict ค.ศ. 1925 ของฟอลเลตต์เสนอวิธีการจัดการความขัดแย้งไว้ 3 วิธี (เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์, 2534) คือ

2.2.1) การเอาชนะ ซึ่งเป็นการจัดการความขัดแย้งโดยให้ฝ่ายหนึ่งมีชัยชนะเหนืออีกฝ่ายหนึ่ง ฉะนั้น เมื่อฝ่ายหนึ่งชนะและอีกฝ่ายหนึ่งจะแพ้ เป็นวิธีที่ได้ผลน้อยที่สุดในการจัดการกับความขัดแย้ง

2.2.2) การประนีประนอม เป็นวิธีการที่นิยมใช้กันมากที่สุดที่แต่ละฝ่ายลดความต้องการของตนเองเพื่อหาจุดประนีประนอมร่วมกันแต่ทั้งสองฝ่ายจะไม่ได้รับผลตามที่แต่ละฝ่ายต้องการทั้งหมด

2.2.3) การบูรณาการ เป็นวิธีการนำแนวความคิดการเอาชนะและการประนีประนอมมาบูรณาการผสมผสานกันโดยยึดเอาความต้องการของทั้งสองฝ่ายเข้ามาเพื่อพูดคุยตกลงร่วมกัน

2.3) แนวคิดความขัดแย้งของเดวิด ซิลส์ (David Sills)

โดยซิลส์แสดงแนวคิดความขัดแย้งว่า ความขัดแย้งเป็นปรากฏการณ์ส่งผลทั้งด้านบวกและด้านลบ โดยมองว่าความขัดแย้งเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการขัดเกลาทางสังคม (socialization) โดยความขัดแย้งสามารถเป็นปัจจัยกระตุ้นให้เกิดความสามัคคีเพื่อแก้ไขปัญหาความขัดแย้งในกลุ่มสังคมได้ เพราะในกลุ่มหนึ่ง ๆ ย่อมมีทั้งความเป็นมิตรและความเป็นศัตรูผสมอยู่ด้วยกัน ดังนั้น ความขัดแย้งจึงเป็นปัจจัยกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางสังคมทั้งทางบวกและทางลบ

2.4) แนวคิดของจอร์จ ซิมเมล (Georg Simmel) ซึ่งซิมเมล

แสดงแนวคิดความขัดแย้งว่า สันติภาพและความขัดแย้งเป็นสิ่งผกผันกัน หมายความว่า เมื่อสังคมมีสันติภาพมากจะมีความขัดแย้งน้อย และในทางตรงข้ามกัน เมื่อสังคมมีสันติภาพน้อยจะมีความขัดแย้งมาก และมีวิธีการจัดการความขัดแย้ง 4 วิธี ได้แก่ 1) ทำให้เหตุการณ์แห่งความขัดแย้งหมดไป 2) ให้ฝ่ายหนึ่งชนะ 3) การประนีประนอม และ 4) การคืนดีกัน

2.5) แนวคิดความขัดแย้งของ ราล์ฟ ดาห์เรนดอร์ฟ (Ralf Dahrendorf)

ดาห์เรนดอร์ฟแสดงแนวคิดความขัดแย้งว่า ความขัดแย้งมีคุณลักษณะสอดคล้องกับทุกสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา (dynamic) ตามลักษณะสภาพบริบทของสังคม เพราะฉะนั้น ความขัดแย้งจึงเกิดได้ตลอดเวลาและเกิดในทุกสังคม ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคมเกิดจากความไม่เท่าเทียมกันในเรื่องสิทธิอำนาจ (authority) ของกลุ่มผลประโยชน์ของคนในสังคมซึ่งแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่มีสิทธิอำนาจและกลุ่มที่ไม่มีสิทธิอำนาจ ความไม่เท่าเทียมกันในเรื่องสิทธิอำนาจนี้ทำให้สังคมเกิดกลุ่มแบบไม่สมบูรณ์ขึ้นเพราะต่างฝ่ายต่างมีผลประโยชน์แอบแฝงอยู่เบื้องหลัง (hidden interest) แต่ละฝ่ายพยายามเก็บเกี่ยวและปกป้องรักษาผลประโยชน์ให้ฝ่ายตนได้รับอย่างยาวนานที่สุด ซึ่งระดับของความรุนแรงจะมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับการจัดการและการประสานแบ่งปันผลประโยชน์ของกลุ่มที่ครอบงำกลุ่มอื่นอย่างเป็นที่พึงพอใจของแต่ละกลุ่มผลประโยชน์ ทั้งนี้ ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคมเป็นผลมาจากความกดดันจากปัจจัยภายนอกโดยสังคมอื่น ๆ ฉะนั้น ความขัดแย้งนี้จึงสามารถจัดการควบคุมได้โดยการพูดคุยตกลงประนีประนอมเพื่อแบ่งปันผลประโยชน์ให้เกิดความพึงพอใจกับทุกกลุ่มผลประโยชน์ในสังคมนั้น

จากแนวคิดความขัดแย้งของนักวิชาการแต่ละท่านจะเห็นได้ว่า ความขัดแย้งเป็นปรากฏการณ์ปกติที่ย่อมเกิดขึ้นได้ในทุกสังคม โดยวิธีการจัดการความขัดแย้งคือการควบคุมดุลยภาพ

ให้ความขัดแย้งอยู่ในจุดสมดุลกับความปกติสงบเรียบร้อยของสังคมเพื่อจะใช้ความขัดแย้งให้เกิดผลทางบวกด้วยการกระตุ้นให้เกิดนวัตกรรมใหม่จากการแข่งขันจากความขัดแย้งและเป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งได้ ดังนั้น ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคมระดับโรงเรียนจึงเป็นสิ่งปกติที่สามารถเกิดขึ้นได้เมื่อสังคมมีปฏิสัมพันธ์กัน สัมพันธภาพทางสังคมที่ไม่สอดคล้องเป็นไปได้ในทิศทางเดียวกันในเป้าหมายและวิธีการของคนในสังคมจึงเกิดความขัดแย้งเกิดขึ้น วิธีการแก้ไขจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนจึงเป็นควรใช้วิธีการควบคุมความขัดแย้งให้อยู่ในระดับต่ำที่สุดและหาวิถีการแก้ไขความขัดแย้งในโรงเรียนให้เหมาะสมตามบริบทของสังคมในโรงเรียนเพื่อการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่ถูกต้อง เหมาะสม และมีความยั่งยืน

3) ทฤษฎีความขัดแย้ง

ทฤษฎีความขัดแย้ง (conflict theory) เป็นแนวคิดที่มีข้อสมมติฐานที่ว่า พฤติกรรมของสังคมสามารถเข้าใจได้จากความขัดแย้งระหว่างกลุ่มต่าง ๆ และบุคคลต่าง ๆ จึงได้นักอาชญาวิทยาหลายท่านอธิบายถึงทฤษฎีความขัดแย้งทางสังคมที่เกิดขึ้น โดยในที่นี้จะเสนอแนวความคิดของนักทฤษฎีความขัดแย้งที่สำคัญ 4 ท่าน (พรชัย ชันดี และคณะ, 2558) ดังนี้

3.1) **ทอร์เรสเทน เซลลิน (Thoresten Sellin)** เป็นท่านแรกที่เสนอแนวความคิดทฤษฎีความขัดแย้งด้วยการศึกษาเกี่ยวกับการลงโทษประหารชีวิต และกล่าวว่าความขัดแย้งทางวัฒนธรรมเป็นสาเหตุหนึ่งของการเกิดอาชญากรรมในสังคม เซลลินแบ่งความขัดแย้งทางวัฒนธรรมเป็น 2 รูปแบบ ดังนี้คือ

3.1.1) ความขัดแย้งที่เกิดจากวัฒนธรรมที่แตกต่างกันสองชนิด (primary cultural conflict) เป็นความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในบริเวณชายแดนของประเทศหรือในกรณีการล่าอาณานิคม การที่กฎหมายของพื้นที่วัฒนธรรมประเทศหนึ่งซึ่งแผ่ขยายเข้าไปมีอำนาจเหนืออาณาเขตของอีกประเทศหนึ่งจนทำให้เกิดความขัดแย้งขึ้น

3.1.2) ความขัดแย้งที่เกิดจากการมีวัฒนธรรมรอง (secondary cultural conflict) ความขัดแย้งนี้จะเกิดขึ้นจากการที่สังคมมีวัฒนธรรมหลักอยู่แล้วจนกระทั่งเกิดการสร้างวัฒนธรรมซ้อนขึ้นมาใหม่เป็นวัฒนธรรมรองอีกวัฒนธรรมหนึ่งซึ่งมีลักษณะที่ไม่สอดคล้องกันกับวัฒนธรรมเดิม

3.2) จอร์จ ไบรอัน โวลด์ (George Bryan Vold)

เป็นนักวิชาการที่มองถึงการศึกษาพฤติกรรมกลุ่มในสังคมว่ามนุษย์เป็นส่วนหนึ่งของสังคมและเป็นผลผลิตจากการคบหาสมาคมกันของบุคคลในสังคม ซึ่งกลุ่มเกิดจากการที่บุคคลมีเป้าหมายในเรื่อง

ผลประโยชน์ต้องการสอดคล้องกันจึงเกิดการรวมกลุ่มกัน ความขัดแย้งในสังคมจึงเป็นปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นปกติและเป็นปรากฏการณ์พื้นฐานของทุกสังคม กลุ่มผลประโยชน์ที่เกิดขึ้นจะเกิดความขัดแย้งกับกลุ่มผลประโยชน์อื่นเมื่อมีความต้องการในผลประโยชน์และวัตถุประสงค์เดียวกันหรือเกิดพฤติกรรมการรุกร้ากันหรือเกิดการแย่งชิงกันทางผลประโยชน์หรือวัตถุประสงค์ ความขัดแย้งที่ถูกพัฒนาขึ้นทำให้สมาชิกของแต่ละกลุ่มขัดแย้งจะดำเนินการต่อสู้เพื่อให้ได้มาซึ่งผลประโยชน์ของตัวเอง

3.3) ริชาร์ด ควินนี่ (Richard Quinney) เชื่อว่าสังคมประกอบขึ้นได้ด้วยกลุ่มผลประโยชน์เป็นจำนวนมาก โดยแต่ละกลุ่มจะรักษาผลประโยชน์ ค่านิยม หรือสถานภาพของกลุ่มตนเองไว้ โดยกลุ่มผลประโยชน์ที่มีอำนาจทางการเมืองจะมีอิทธิพลในการกำหนดนโยบายสาธารณะ กฎหมายและการบังคับใช้กฎหมาย ดังนั้น การกระทำของกลุ่มผลประโยชน์อื่นจะถูกบัญญัติว่าเป็นการทำผิดกฎหมายโดยกลุ่มผลประโยชน์ที่มีอำนาจ เพราะการกระทำหรือกิจกรรมนั้นจะมีผลกระทบต่อค่านิยมหรือผลประโยชน์ของกลุ่มผลประโยชน์ที่มีอำนาจ

3.4) ออสติน ที เติร์ก (Austin T. Turk) มีแนวคิดสอดคล้องกับ ริชาร์ด ควินเนย์ โดยพยายามอธิบายสถิติคดีอาชญากรรมและพัฒนาทฤษฎีความขัดแย้งว่าอำนาจและความขัดแย้งเป็นปัจจัยสำคัญให้บุคคลมีพฤติกรรมอาชญากร โดยปรากฏการณ์นี้จะเกิดขึ้นภายใต้โครงสร้างของอำนาจ วัฒนธรรม และรูปแบบของพฤติกรรมของสมาชิกของกลุ่มแต่ละกลุ่มที่แตกต่างกันออกไปเป็นสาเหตุทำให้เกิดความขัดแย้ง ดังนั้น พฤติกรรมของบุคคลกลุ่มที่มีอำนาจน้อยกว่าจะถูกกลุ่มบุคคลที่มีอำนาจมากกว่ากำหนดพฤติกรรมนั้นเป็นพฤติกรรมอาชญากรรมได้เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นระหว่าง 2 กลุ่ม หรือเมื่อกลุ่มบุคคลกลุ่มหนึ่งมีอำนาจและมีทรัพยากรหรือเครื่องมือในการรักษาอำนาจในการปกครอง สามารถควบคุมอำนาจในการใช้กำลัง การควบคุมอำนาจในการผลิต การกระจายและการใช้ทรัพยากรธรรมชาติ การควบคุมอำนาจในกระบวนการตัดสินใจ และการควบคุมการเข้าถึงขององค์ความรู้ความเชื่อและค่านิยมในสังคมนั้นด้วย

นอกจากนั้นแล้ว ทฤษฎีความขัดแย้ง ยังสอดคล้องกับแนวคิด Peacemaking Criminology ที่ว่าด้วยการเคลื่อนไหวที่ไม่ใช้ความรุนแรง การสร้างความยุติธรรมทางสังคม และต่อต้านความรุนแรงที่เกิดขึ้นจากอาชญากรรมให้เกิดความยุติธรรมทางอาญาและสังคม โดยทั่วไป ด้วยการเน้นไปที่การผสมผสานระหว่างพฤติกรรมส่วนบุคคลและสังคม โดยการเชื่อมโยงกับมุมมองใหม่ที่เกิดขึ้นของอาชญาวิทยาเชิงบวก โดยเห็นว่าอาชญากรรมเป็นผลมาจากโครงสร้างทางสังคมที่ทำให้กลุ่มบุคคลบางกลุ่มเสียเปรียบทำให้เกิดการเผชิญหน้ากันและสร้างความต้องการที่จะได้มาซึ่งความยุติธรรมจึงเกิดความขัดแย้งเกิดขึ้น ผลกระทบที่บุคคลได้รับจากความไม่เท่าเทียมกัน

ในสังคมนี้มีสาเหตุมาจากความแตกต่างในสถานภาพทางสังคมที่ส่งผลต่อการเข้าถึงความยุติธรรมในด้านต่าง ๆ ของบุคคล ดังนั้น บุคคลเหล่านั้นจึงไม่ได้รับความยุติธรรมและถูกเลือกปฏิบัติ ผลจากความไม่ยุติธรรมนี้กระตุ้นให้บุคคลเหล่านั้นมีพฤติกรรมอาชญากร เพราะฉะนั้น การจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วยการลงโทษหรือการดำเนินคดีด้วยกลไกกระบวนการยุติธรรมจึงไม่ใช่แนวทางที่เหมาะสมในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น แนวทางที่มีประสิทธิภาพจึงจะต้องเป็นแนวทางที่มีหลักการในด้านการส่งเสริมสนับสนุนให้เกิดความเท่าเทียมเพื่อส่งผลให้เกิดความสงบสุขขึ้นในสังคม กระบวนการเชิงสมานฉันท์ (restorative practice) จึงเป็นแนวทางหนึ่งที่มีความเหมาะสมในการนำมาเป็นกลไกจัดการความขัดแย้งประเภทดังกล่าว

1.1.3 มิติในการวิเคราะห์ความขัดแย้ง

จากการศึกษาพบว่า Pneuman และ Bruehl แบ่งสาเหตุของความขัดแย้งออกเป็น 3 กลุ่มประเด็น (Pneuman, 1982) ดังนี้

1) องค์ประกอบด้านบุคคล สามารถแบ่งออกเป็น 4 ส่วนใหญ่ ๆ ดังนี้

1.1) องค์ประกอบในส่วนของภูมิหลัง เกิดจากการที่แต่ละบุคคลมีภูมิหลังหรือประวัติ ประสบการณ์ที่แตกต่างกัน เป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้เกิดความขัดแย้ง เช่น ความแตกต่างทางวัฒนธรรมนำไปสู่รูปแบบ พฤติกรรม สิ่งใดสิ่งหนึ่งซึ่งเป็นที่ถูกต้องยอมรับได้ในวัฒนธรรมหนึ่งแต่กลับเป็นสิ่งที่ไม่เหมาะสมหรือได้รับการยอมรับในอีกวัฒนธรรมหนึ่ง หรือความแตกต่างทางการศึกษาเป็นฐานองค์ประกอบที่ทำให้บุคคลมีความคิดเห็นที่แตกต่างกัน หรือความแตกต่างในค่านิยมและความเชื่อเป็นผลทำให้บุคคลประพฤติและปฏิบัติแตกต่างกัน และความแตกต่างทางประสบการณ์ในผู้ที่มีประสบการณ์และการรับรู้ที่แตกต่างกันก็อาจจะส่งผลให้มีความคิด ความเห็นและการกระทำที่แตกต่างกันออกไปจนเกิดเป็นความขัดแย้งได้

1.2) องค์ประกอบในส่วนของรูปแบบ มนุษย์แต่ละคนต่างก็มีการกระทำ พฤติกรรมและการแสดงออกที่เป็นแบบฉบับของตนเองเป็นรูปแบบที่เป็นเฉพาะบุคคล (individual) ซึ่งแสดงออกมาในรูปของวิธีการคิด การแสดงออกทางอารมณ์ ลักษณะนิสัยที่เป็นมิตร ชอบช่วยเหลือคนอื่น ในขณะที่บางคนแสดงออกด้วยการข่มขู่หรือแสดงความก้าวร้าว รูปแบบของการเจรจา (negotiation style) ก็เป็นผลมาจากรูปแบบอารมณ์ที่แตกต่างกัน รูปแบบของภาวะผู้นำ (leadership style) ที่มีความแตกต่างกัน เช่น ผู้นำที่มุ่งงาน มุ่งคนหรือมุ่งสัมพันธ์ ซึ่งหากผู้นำมีลักษณะรูปแบบสอดคล้องไปในทิศทางเดียวกันกับผู้ตามปัญหาจะไม่เปิดเผยปรากฏกลายเป็นความ

ขัดแย้งชัดเจน แต่หากผู้นำและผู้ตามมีลักษณะรูปแบบที่ไม่สอดคล้องกันความขัดแย้งที่มีก็อาจจะเกิดเป็นปรากฏการณ์ความขัดแย้งแสดงออกมาได้

1.3) องค์ประกอบในส่วนของ การรับรู้ ระดับและความสามารถของการรับรู้ที่ไม่เหมือนกันของแต่ละบุคคลอาจเป็นผลทำให้เกิดความขัดแย้งขึ้นได้ ซึ่งสามารถแบ่งออกเป็น 2 ด้าน คือ 1. การรับรู้ที่บิดเบือน บุคคลอาจมีการรับรู้ที่ไม่ถูกต้องซึ่งเกิดจากการรับรู้ที่ถูกบิดเบือนไปจากความเป็นจริงโดยเจตนา หรือไม่เจตนาซึ่งส่งผลให้เกิดความขัดแย้งเกิดขึ้น 2. การรับรู้ที่แตกต่างกัน บุคคลที่อยู่ในเหตุการณ์เดียวกันหรือรับข้อมูลชุดเดียวกันกันแต่อาจตีความหมายของสิ่งที่เห็นหรือข้อมูลที่มีอยู่แตกต่างกันได้

1.4) ความรู้สึก มนุษย์มีความรู้สึกที่แตกต่างกันตามบริบท ประสบการณ์อารมณ์ที่แตกต่างกันออกไปของแต่ละคน การที่มนุษย์มีความรู้สึกหลาย ๆ อย่างปะปนกันทำให้เกิดความสับสนและนำไปสู่ความขัดแย้งในความรู้สึกของตนเอง ความรู้สึกของบุคคลอาจส่งผลต่อความไว้วางใจหรือความศรัทธาของบุคคลอื่นและส่งผลต่อเจตคติและพฤติกรรมของบุคคลนั้นด้วย

2) ประเด็น ปัญหาของการปฏิสัมพันธ์จากการสื่อสาร (communication) ที่ไม่ดีหรือไม่มีคุณภาพเพียงพอทำให้เกิดความผิดพลาดในการเข้าใจข้อมูลทั้งในสาระและเจตนาของสารที่ต้องการสื่อซึ่งจะส่งผลให้สามารถเกิดความขัดแย้งได้มากยิ่งขึ้น แบ่งออกเป็น 3 ส่วน คือ

2.1) ปัญหาจากผู้ส่งข่าวสาร เช่น ส่งสารไม่ครบสมบูรณ์ คลุมเครือ หรือเข้าใจความหมายของสารที่ส่งไม่ถูกต้องทำให้ผู้รับสารไม่สามารถรับสารได้อย่างถูกต้องสมบูรณ์จนนำไปสู่ความขัดแย้ง

2.2) ปัญหาจากสื่อที่ใช้ส่งสาร เช่น การบิดเบือนข้อมูลของสื่อที่ผู้ส่งสารต้องการจะสื่อมีข้อมูลเกินความจำเป็น มีสิ่งรบกวนระหว่างผู้ส่งและผู้รับสารทำให้ข้อเท็จจริงบิดเบือนไป

2.3) ปัญหาจากผู้รับข่าวสาร เช่น ความสามารถในการแปลความหมายของข้อมูลจากสื่อเป็นความคิด หรือความเข้าใจไม่ตรงกันระหว่างผู้ส่งและผู้รับข่าวสาร

3) สภาพขององค์กรหรือชุมชนหรือสังคม มีลักษณะแบ่งออกเป็น 5 ลักษณะ ได้แก่

3.1) ทรัพยากรที่มีอย่างจำกัด ไม่ว่าจะเป็นทรัพยากรมนุษย์ งบประมาณ วัสดุอุปกรณ์ ทักษะของบุคคล เวลา ฯลฯ เมื่อเกิดความต้องการทรัพยากรในจำนวนหรือ

ปริมาณที่มากกว่าจำนวนที่มีอยู่จึงเกิดการแย่งชิงแข่งขันเพื่อให้ได้มาซึ่งทรัพยากรที่ต้องการจนอาจเป็นสาเหตุให้เกิดความขัดแย้งขึ้น

3.2) ความคลุมเครือ ในโครงสร้างหรือความคลุมเครือในบทบาทขององค์กร ชุมชน หรือสังคม อาจทำให้หน้าที่ของคนในโครงสร้างไม่ชัดเจน

3.3) กฎเกณฑ์ที่เข้มงวด เป็นปัจจัยที่ทำให้สมาชิกขององค์กรหรือชุมชนหรือสังคมเกิดความกดดัน โดยบางครั้งอาจเกิดจากการที่ผู้บริหารใช้อำนาจตามโครงสร้างที่เกินความจำเป็น

3.4) การแข่งขัน โครงสร้างขององค์กรหรือชุมชนหรือสังคมในรูปแบบที่จะก่อให้เกิดการแข่งขันเพื่อให้ได้มาซึ่งทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัดจนเป็นสาเหตุของความขัดแย้ง

3.5) การมีข้อยกเว้นเฉพาะกรณีและบุคคล การที่บุคคลบางคนได้รับการยกเว้นไม่ต้องปฏิบัติตามกฎ บทบาท รูปแบบ หรือการปฏิบัติไม่เป็นไปตามมาตรฐานที่กำหนดก็อาจเป็นสาเหตุทำให้เกิดความขัดแย้งได้

เบอร์นาร์ด เมย์เยอร์ School of Law Creighton University ได้กล่าวถึงสาเหตุหรือจุดเริ่มต้นของความขัดแย้งสอดคล้องกับ Pneuman และ Bruehl ว่าความขัดแย้งเกิดจากสัญชาตญาณพื้นฐาน (basic instinct) ของมนุษย์ว่าเกิดจากการแข่งขันเพื่อให้ได้มาซึ่งทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัด อำนาจที่ไม่ได้ถูกกระจายออกไปอย่างเท่าเทียม โครงสร้างทางสังคมที่เอื้อต่อบางกลุ่มคนในสังคม สถาบันทางสังคมที่แบ่งแยกออกเป็นลักษณะทางชนชั้นนำไปสู่การต่อสู้ทางชนชั้น โดยที่มีสาเหตุให้เกิดความขัดแย้งอยู่หลายประการ ได้แก่ ความต้องการของมนุษย์ในการติดต่อสื่อสาร อารมณ์ ค่านิยม/คุณค่า โครงสร้าง และประวัติศาสตร์ (Mayer, 2000)

รูปภาพที่ 1 วงล้อของความขัดแย้ง (The Wheel of Conflict)



ที่มา: Bernard S. Mayer, 2000: 9

วงล้อของความขัดแย้ง (The Wheel of Conflict) สามารถอธิบายได้ว่า ความขัดแย้งมาจากความต้องการหรือความจำเป็นของมนุษย์ (needs) ซึ่งเกิดจากกลุ่มของพลังที่ สร้างและให้ความหมายกับความขัดแย้ง ได้แก่ การติดต่อสื่อสาร (communication) อารมณ์ (emotions) ค่านิยม/คุณค่า (values) โครงสร้างภายในการปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้น (structure) และประวัติศาสตร์ (history) มีรายละเอียด ดังนี้

1) การติดต่อสื่อสาร (communication) โดยการติดต่อสื่อสารที่มีความบกพร่องไม่สมบูรณ์นำไปสู่ความขัดแย้ง โดยมีปัจจัยนำไปสู่ความขัดแย้ง เช่น วัฒนธรรม เพศสถานะ ชนชั้น อายุ สถานะสิ่งแวดล้อมซึ่งมีผลกระทบต่อความสามารถของแต่ละบุคคลในการติดต่อสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบกับการไม่ได้เกิดการรับรู้อย่างถูกต้องหรือสมบูรณ์แบบและการติดต่อสื่อสารซึ่งขึ้นอยู่กับการปฏิสัมพันธ์และประสบการณ์ของแต่ละบุคคล การติดต่อสื่อสารจึงเป็นองค์ประกอบอย่างหนึ่งที่จะเป็นเครื่องมือในการจัดการหรือแก้ปัญหาความขัดแย้งที่จะต้องให้ความสำคัญ

2) อารมณ์ (emotions) เป็นตัวควบคุมพฤติกรรมนำไปสู่การแสดงออกของมนุษย์ และยังเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดความขัดแย้งได้อีกด้วย อารมณ์ถูกประกอบสร้างขึ้นโดยการมีปฏิสัมพันธ์กับสถานการณ์และประสบการณ์ของมนุษย์ อารมณ์จึงเป็นองค์ประกอบของการเกิดความขัดแย้งได้ ในทางตรงกันข้าม อารมณ์ก็เป็นกุญแจประการสำคัญประการหนึ่งที่มีผลต่อความสำเร็จในการจัดการความขัดแย้งด้วยเช่นกัน

3) ค่านิยม/คุณค่า (values) และความเชื่อ (beliefs) ว่าด้วยการให้คุณค่า ความสำคัญ ความดี ความชั่ว ความถูก ความผิด และหลักการที่ยึดถือเพื่อใช้ในการดำเนินชีวิต ซึ่งแต่ละคนมีความเชื่อและค่านิยมที่เหมือนหรือต่างกันออกไปแล้วแต่ละบุคคล โดยค่านิยม/คุณค่า และความเชื่อนี้ก็เป็นปัจจัยให้เกิดความขัดแย้งได้จากความแตกต่างกันในเรื่องของค่านิยมพื้นฐานที่อาจเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้เกิดความขัดแย้งขึ้น รวมไปถึงกระบวนการขัดเกลาทางสังคม (socialization) ซึ่งเป็นกระบวนการหรือกลไกทำให้มนุษย์แสดงพฤติกรรมบางอย่างออกมา โดยกระบวนการขัดเกลาทางสังคมผ่านกลไกระบบสังคม เช่น ครอบครัว โรงเรียน สถาบันทางศาสนา ชุมชน ประสบการณ์ทำงาน สื่อต่าง ๆ เป็นต้น ซึ่งมีอิทธิพลสร้างระบบคุณค่าและการเรียนรู้ ซึ่งจะส่งผลต่อพฤติกรรมที่มนุษย์แสดงออกมา

4) โครงสร้าง (structure) เป็นกรอบภายนอกที่มนุษย์สร้างขึ้นและมีปฏิสัมพันธ์ องค์ประกอบของโครงสร้างรวมถึงทรัพยากร วิธีการตัดสินใจ ข้อจำกัดในด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นด้านเวลา วิธีการ มาตรการในการติดต่อสื่อสาร บริบททางกายภาพหรืออื่น ๆ โครงสร้าง

อาจส่งผลในทางบวกให้คนในสังคมเกิดการทํางานและมีผลประโยชน์ร่วมกัน แต่โครงสร้างก็อาจส่งผลทางลบในการเป็นปัจจัยให้เกิดความขัดแย้งขึ้นได้เช่นกัน ตัวอย่างเช่น การจัดสรรหรือการกระจายทรัพยากร การเข้าถึงข้อมูลข่าวสาร โครงสร้างขององค์การ โครงสร้างทางการเมือง เป็นต้น โครงสร้างในระบบการศึกษาก็อาจทำให้เกิดความขัดแย้งเกิดขึ้นได้เช่นเดียวกัน และโครงสร้างในโรงเรียนก็อาจเป็นปัจจัยเอื้ออำนวยในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้ประสบความสำเร็จก็เป็นได้

5) ประวัติศาสตร์ (history) การพิจารณาความขัดแย้งจะต้องได้รับการพิจารณาถึงบริบททางประวัติศาสตร์ทั้งประวัติศาสตร์ของบุคคลผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหรือบุคคลที่เข้ามามีส่วนร่วมในความขัดแย้งนั้น ๆ ด้วยเพราะประวัติศาสตร์เป็นประเด็นที่มีอิทธิพลอย่างมากต่อสาเหตุและเหตุการณ์ความขัดแย้ง การคลี่เพื่อที่จะศึกษาปัญหาความขัดแย้งตั้งแต่ระดับรากเหง้าของทางประวัติศาสตร์จะช่วยฉายภาพให้เห็นถึงสาเหตุรวมถึงพัฒนาการของความขัดแย้งนั้น แต่ความขัดแย้งก็อาจจะไม่ถูกแก้ไขได้อย่างถาวรถาวรจนหากปราศจากความเข้าใจในระบบอันสลับซับซ้อนของการปฏิสัมพันธ์ที่พัฒนาขึ้นมาหรือการเข้าใจในประวัติศาสตร์อย่างยาวนาน

เช่นเดียวกับในเหตุการณ์ความขัดแย้งในระดับโรงเรียน ความเป็นสถาบันที่เคยมีความขัดแย้งด้วยยึดถือเกียรติยศและศักดิ์ศรีซึ่งกันและกันทำให้มีการสืบทอดความขัดแย้งจากรุ่นสู่รุ่น นำไปสู่ความคงอยู่อย่างไม่สามารถจัดการความขัดแย้งอย่างถาวรได้ด้วยกระบวนการยุติธรรมหรือกลไกปกติเมื่อเกิดเหตุการณ์ความขัดแย้งขึ้น

ในขณะที่ อรุณ รักรธรรม ก็ได้สรุปสาเหตุของความขัดแย้งไว้ด้วยเช่นกัน ซึ่งสามารถสรุปสาเหตุความขัดแย้งได้ 6 ประการ (อรุณ รักรธรรม, 2546) ดังนี้

1) เรื่องส่วนตัว คือการไม่ลงรอยไม่เห็นด้วยกับอีกฝ่ายหนึ่งซึ่งบางครั้งหรือบางสถานการณ์อาจมีหรือไม่มีเหตุผลก็ได้

2) เป้าหมาย เป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่ต้องการหรือสิ่งนั้นมีจำนวนจำกัดจนเกิดการแย่งชิงจนเกิดความขัดแย้ง

3) วิธีการ การไปสู่จุดหมายเป้าหมายของแต่ละบุคคลให้ได้สิ่งที่ต้องการก็อาจไม่สอดคล้องไปในทิศทางเดียวกันจนเกิดเป็นความขัดแย้งเกิดขึ้นก็เป็นได้

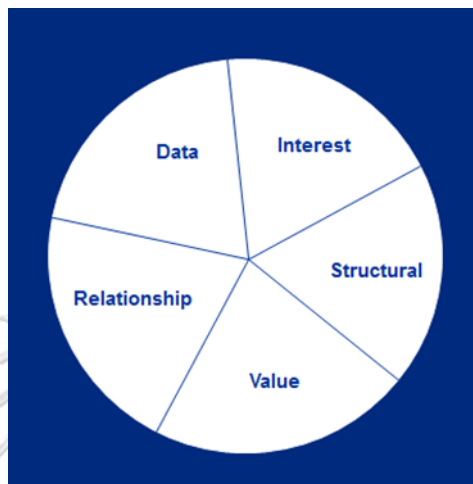
4) สถานภาพ เกิดจากการไม่ลงรอยกันของการแสดงออก พฤติกรรม หรือการดำเนินการในบุคคลที่มีสถานภาพและตำแหน่งทางสังคมที่แตกต่างกันจนเกิดเป็นความขัดแย้ง

5) การรับรู้และค่านิยม จะเกิดขึ้นจากการที่แต่ละบุคคลในสังคมมีการรับรู้และยึดค่านิยมที่แตกต่างกัน เมื่อเป็นเช่นนั้นจึงเกิดการไม่สามารถปรองดองดำเนินการหรือปฏิบัติไปในทิศทางเดียวกันได้

1.1.4 ประเภทของความขัดแย้ง

Christopher Moore ได้อธิบายถึงประเภทของความขัดแย้งที่สามารถนำเสนอเป็นวงกลมของความขัดแย้ง (Circle of Conflict) (Moore, 1986) ได้ดังนี้

รูปภาพที่ 2 วงกลมของความขัดแย้ง (Circle of Conflict)



ที่มา : Christopher Moore (1986)

1) ความขัดแย้งด้านข้อมูล (data conflict) เป็นความขัดแย้งในเรื่องที่เกี่ยวกับข้อมูลข่าวสาร ข้อเท็จจริง โดยอาจเกิดขึ้นจากการที่บุคคลนั้นขาดข้อมูลข่าวสารที่ชัดเจน เกิดความเข้าใจผิดในข้อมูล การสื่อความหมายที่ผิดเพี้ยนไปจากเดิมทำให้ได้รับข้อมูลไม่ตรงกัน ความสับสนที่เกี่ยวกับความรับผิดชอบหรือขอบเขตหน้าที่ที่บุคคลนั้นต้องรับผิดชอบ การให้คุณค่าในข้อมูลที่ต่างกัน หรือการประเมินหรือตีความที่แตกต่างกัน รวมถึงการแปลความหมายข้อมูลที่ได้รับจากบรรทัดฐานหรือประสบการณ์ของตนเองทำให้ข้อมูลที่ถูกต้องตีความไม่ตรงกัน แนวทางในการจัดการความขัดแย้งด้านข้อมูลอาจใช้การทำความเข้าใจกันระหว่างคู่ขัดแย้งให้มีความเข้าใจและการยอมรับที่ตรงกัน

2) ความขัดแย้งทางผลประโยชน์ (interest conflicts) เป็นความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจากการแย่งชิงให้ได้มาซึ่งทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัด การแข่งขันกันในระดับเนื้อหาต่าง ๆ รวมไปถึงเพื่อตอบสนองความต้องการทางอารมณ์ของบุคคล แนวทางในการจัดการความขัดแย้งทางผลประโยชน์โดยอาจให้ความสำคัญกับความจำเป็นและผลประโยชน์หรือความต้องการที่แท้จริง (need) มากกว่าความอยาก (want) และจะต้องดำเนินการตอบสนองความต้องการผลประโยชน์หรือทรัพยากรต่าง ๆ อย่างเพียงพอ

3) ความขัดแย้งทางค่านิยม (value conflicts) เป็นความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจากมุมมอง ความคิด ปรัชญา ความเชื่อ ค่านิยม วัตถุประสงค์ สมมติฐาน ความคาดหวัง มาตรฐานการประเมินแนวความคิดหรือพฤติกรรม พื้นฐานทางประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม ประเพณี หรือวิธีการเลี้ยงดูและปัจจัยในบริบทที่เกี่ยวข้องกับคุณค่าและค่านิยมที่มีความแตกต่างกันออกไป ตามแต่องค์ประกอบพื้นฐานของแต่ละบุคคลหรือกลุ่มบุคคล แนวทางในการจัดการความขัดแย้งทางค่านิยมอาจใช้การหาค่านิยมที่ทุกฝ่ายยอมรับร่วมกัน รวมถึงการยอมรับค่านิยมที่แตกต่างและความเห็นที่ไม่ตรงกันโดยไม่เหยียดหยามหรือพยายามเปลี่ยนค่านิยมของผู้อื่นที่มีค่านิยมแตกต่างจากตนและรู้จักการเรียนรู้ค่านิยมของคนในแต่ละกลุ่ม

4) ความขัดแย้งทางความสัมพันธ์ (relationships conflicts) เป็นความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้จากบุคลิกภาพหรือพฤติกรรมการแสดงออกจากการมีปฏิสัมพันธ์ต่อบุคคลอื่นที่ต่างกัน แนวทางในการจัดการความขัดแย้งทางความสัมพันธ์อาจใช้วิธีการปรับปรุงวิธีการที่ใช้ในการติดต่อปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในสังคม

5) ความขัดแย้งทางโครงสร้าง (structural conflicts) เป็นความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจากการแย่งชิงพื้นที่ทางอำนาจหน้าที่ของบุคคลที่อยู่ในโครงสร้างเดียวกัน รวมถึงความไม่เท่าเทียมกันหรือความไม่ยุติธรรมอันเนื่องมาจากการใช้อำนาจในการควบคุมตามอำนาจหน้าที่ในโครงสร้าง แนวทางในการจัดการความขัดแย้งทางโครงสร้างอาจใช้วิธีการจัดรูปแบบในการควบคุม การจัดสรรทรัพยากรตามโครงสร้างรูปแบบใหม่โดยการกระจายอำนาจออกไปอย่างเหมาะสม ใช้วิธีการเจรจาไกล่เกลี่ยโดยหาข้อตกลงที่เป็นผลประโยชน์ร่วมกันและใช้วิธีการประนีประนอมจัดการให้ผลประโยชน์ตามความเหมาะสม

ทั้งนี้ ความขัดแย้งด้านข้อมูล ความขัดแย้งทางผลประโยชน์ และความขัดแย้งทางความสัมพันธ์ ซึ่งในโรงเรียนน่าจะพบความขัดแย้งประเภทนี้ได้มากกว่าประเภทอื่นและแนวโน้มที่จะใช้วิธีการจัดการความขัดแย้งด้วยวิธีเชิงสมานฉันท์มีโอกาสำเร็จมากกว่า ความขัดแย้งทางค่านิยม และความขัดแย้งทางโครงสร้าง

1.1.5 ระดับของความขัดแย้ง

จากการศึกษาพบว่า Ury จากการแบ่งระดับความขัดแย้งออกเป็น 4 ระดับ (Ury, 2000) รายละเอียดดังนี้

1) ความขัดแย้งระดับบ่มเพาะ (latent tension) หรือความขัดแย้งแฝงเร้น (latent conflict) สาเหตุอาจเกิดจากความผิดหวัง ความยากจน หรือความสัมพันธ์ระหว่าง

บุคคลที่ล้มเหลว ซึ่งการจัดการความขัดแย้งระดับบ่มเพาะ สามารถใช้วิธีการป้องกัน (prevent) ไม่ให้ความขัดแย้งเกิดขึ้นได้ด้วยการป้องกันสาเหตุของความผิดหวัง ความยากจน หรือแก้ไขเยียวยาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลให้ดีขึ้น

2) ความขัดแย้งระดับปรากฏ (overt conflict) หรือความขัดแย้งเริ่มปรากฏ (emerging conflicts) สาเหตุอาจเกิดจากการรับรู้หรือรู้สึกถึงความไม่เท่าเทียมกันทั้งด้านอำนาจ ความไม่ยุติธรรม ความขัดแย้งจากการทะเลาะเบาะแว้ง การโต้เถียงกันด้วยวาจา การทำร้ายร่างกายซึ่งกัน และผลประโยชน์ที่ไม่สามารถจัดสรรได้โดยเป็นที่พึงพอใจของทุกฝ่าย สามารถจัดการความขัดแย้งโดยการใช้วิธีการแก้ไขหรือยุติความขัดแย้ง (resolve) โดยใช้รูปแบบวิธีการให้ผู้ไกล่เกลี่ยหรือใช้ออนูญาโตตุลาการทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ย

3) ความขัดแย้งระดับช่วงชิงอำนาจ (power struggle) สาเหตุอาจเกิดจากความไม่สนใจและไม่มีการป้องกันปัญหาความขัดแย้งที่อาจจะเกิดขึ้น โดยสามารถใช้วิธีการในการจัดการความขัดแย้งด้วยการยับยั้งหรือพยายามรักษาระดับไม่ให้ความขัดแย้งมีระดับความขัดแย้งเพิ่มมากขึ้น (contain) โดยใช้ความพยายามและผู้ไกล่เกลี่ยเป็นผู้ชี้ขาดจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น

4) ความขัดแย้งระดับรุนแรง (destructive violence) หรือความขัดแย้งที่ปรากฏชัดเจน (manifest conflict) เป็นระดับความขัดแย้งระดับสูงสุดและไม่เกินกว่าความสามารถที่จะใช้วิธีการจัดการความขัดแย้งด้วยวิธีการป้องกัน (prevent) วิธีการแก้ไข (resolve) และวิธีการยับยั้งหรือการรักษาระดับไม่ให้ความขัดแย้งมีระดับความขัดแย้งเพิ่มมากขึ้น (contain) ได้อีกต่อไป โดยความขัดแย้งระดับรุนแรงนี้ จะปรากฏเป็นความรุนแรงและเกิดผลกระทบในทางลบ เช่น สงคราม หรือการทะเลาะวิวาทโดยใช้ความรุนแรง เป็นต้น เป็นความขัดแย้งในระดับที่ความขัดแย้งระหว่างคู่ขัดแย้งนั้นเกิดขึ้นและปรากฏออกมาอย่างชัดเจน มีการแสดงพฤติกรรมโต้ตอบกันแล้วอย่างชัดเจนและอาจจะมีหรือไม่มีกระบวนการใดกระบวนการหนึ่งเข้าไปจัดการความขัดแย้งนั้น ในขั้นนี้ คู่ขัดแย้งอาจจะเข้าไปสู่กระบวนการเจรจาและหาทางออกหรือไม่สามารถจัดการสลายความขัดแย้งจนต้องหาผู้ไกล่เกลี่ยในการตัดสิน

จากระดับความขัดแย้งดังกล่าวสรุปได้ว่า ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจะปรากฏให้เห็นหรือรับรู้ได้ถึงถึงความขัดแย้งระดับต่างกัน โดยในแต่ละระดับความขัดแย้งมีความเข้มข้นของความขัดแย้งเกิดจากองค์ประกอบของความเข้มข้น การให้คุณค่า ความหมาย และการรับรู้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างบุคคลหรือกลุ่มบุคคลต่าง ๆ โดยการแก้ปัญหาความขัดแย้งจะเกิดขึ้นในขั้นระดับความขัดแย้งที่ปรากฏชัดเจน (manifest conflict)

ในส่วนของระดับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนก็อาจมีความขัดแย้งได้ในทุกระดับความขัดแย้ง โดยเฉพาะอย่างยิ่งระดับความขัดแย้งที่ปรากฏชัดเจน (manifest conflict) อันจะส่งผลกระทบต่อทั้งระดับบุคคลและสังคมในโรงเรียน โดยความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนอาจเกิดจากการที่บุคคลซึ่งหมายถึงนักเรียน ครู ผู้บริหาร หรือบุคลากรในโรงเรียน ขัดแย้งกับคู่ขัดแย้งที่เป็นบุคคลหรือขัดแย้งกับกฎ ระเบียบ กฎเกณฑ์ แบบแผนของโรงเรียน หรือกฎหมายก็ตาม โดยกฎหมายหรือกฎระเบียบต่าง ๆ ในส่วนหนึ่งก็ใช้เป็นเครื่องมือนำไปเป็นกลไก (mechanism) จัดการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ทั้งนี้ หากใช้กฎหมายหรือกฎระเบียบต่าง ๆ เป็นเครื่องมืออาจเป็นการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่ปลายเหตุและไม่สามารถสลایความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้อย่างแท้จริง การจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนจึงอาจใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์มาเป็นตัวช่วยในการจัดการความขัดแย้งดังกล่าวได้

1.1.6 ผลของความขัดแย้ง

ในส่วนของผลจากการเกิดความขัดแย้งซึ่งอาจจะเป็นไปในทางบวก เช่น เกิดนวัตกรรมจากความขัดแย้งแข่งขันทำให้ได้สิ่งใหม่ที่ดีที่อาจเป็นสิ่งดีที่เกิดขึ้น ในส่วนของผลทางลบ เช่น สัมพันธภาพที่ถูกทำลายลง ความเสียหายที่เกิดขึ้นกับร่างกาย จิตใจ หรือทรัพย์สิน โดยพรสวรรค์ สุวัฒน์ศรีย์ ก็ได้มีความเห็นสอดคล้องกันว่าผลของความขัดแย้งอาจเป็นลักษณะทั้งที่เป็นแง่ดีและแง่ไม่ดี แต่ส่วนใหญ่ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นมักจะมี ความเข้มข้นและปริมาณมากจนเกินไปจนเป็นผลของความขัดแย้งที่เป็นไปในทางลบ (negative consequences) เสียเป็นส่วนใหญ่ แต่หากเมื่อไหร่ที่ความเข้มข้นและปริมาณความขัดแย้งอยู่ในดุลยภาพหรือเป็นจุดที่มีความเหมาะสมก็จะเกิดผลไปในทางบวก (positive consequences) แต่มักเป็นการยากที่จะหาจุดดังกล่าว ดังนั้น ผลของความขัดแย้งจึงมี 2 ลักษณะ (พรสวรรค์ สุวัฒน์ศรีย์, 2550) ดังต่อไปนี้

1) ความขัดแย้งที่ส่งผลในทางบวก มีลักษณะต่อไปนี้คือ

- 1.1) นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงสร้างสรรค์และเป็นประโยชน์ต่อคู่ขัดแย้งและผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย
- 1.2) สามารถเป็นแรงจูงใจในหรือพบแนวทางให้เป็นแบบอย่างกับผู้อื่นให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น
- 1.3) ทำให้สมาชิกเกิดความสามัคคีขึ้นมากกว่าเดิมที่เป็นอยู่ก่อนเกิดความขัดแย้ง

1.4) เกิดกระบวนการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงแก้ไขให้เป้าหมายเดิม สอดคล้องกับความสามารถและความเป็นจริง

1.5) เป็นโอกาสที่ทำให้สมาชิกในสังคมได้มีการแลกเปลี่ยนและ ยอมรับฟังความรู้ความคิดเห็นซึ่งกันและกัน

1.6) กระตุ้นให้เกิดการปรับตัวให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงที่ เกิดขึ้นตลอดเวลาในสังคมได้ตลอดเวลา

1.7) สร้างความเข้มแข็งให้เกิดขึ้นจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้น

1.8) เกิดการรับรู้ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้เห็นชัดเพื่อจะได้เร่งหา วิธีการในการจัดการความขัดแย้ง

1.9) เกิดการค้นพบแนวทางในการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ด้วยวิธีการต่าง ๆ เพื่อเป็นเครื่องมือกลไกนำไปใช้ประโยชน์ได้ต่อไปในภายภาคหน้า

1.10) สามารถลดความตึงเครียดในสังคมและทำให้ปฏิสัมพันธ์ ระหว่างบุคคลในสังคมพัฒนาดีขึ้นจากการจัดการความขัดแย้ง

1.11) เกิดการตระหนักรู้และการยอมรับความแตกต่างระหว่าง บุคคลในสังคม

2) ความขัดแย้งที่ส่งผลในทางลบ มีลักษณะต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

2.1) ทำลายสัมพันธภาพที่ีระหว่างคู่ขัดแย้ง

2.2) เกิดความเสียหายทั้งทางร่างกาย จิตใจ เวลา และทรัพย์สิน ของคู่ขัดแย้ง

2.3) สูญเสียความเป็นระเบียบเรียบร้อยและความสงบสุขในสังคม

2.4) เกิดความตึงเครียดทั้งกับคู่ขัดแย้งและสังคม

2.5) เกิดการแบ่งฝ่ายเป็นคู่ขัดแย้ง

2.6) คู่ขัดแย้งแต่ละฝ่ายจะพยายามเป็นผู้ชนะจากความขัดแย้งที่ เกิดขึ้น ทำให้ระดับความขัดแย้งรุนแรงมากขึ้นเรื่อย ๆ และอีกฝ่ายจะเป็นผู้แพ้ โดยที่กระบวนการ ยุติธรรมก็ตอกย้ำความรู้สึกว่าฝ่ายหนึ่งชนะและอีกฝ่ายแพ้เสมอ

2.7) นำไปสู่ความยุ่งเหยิงและไร้เสถียรภาพทางสังคม

1.1.7 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้ง

1) การวิเคราะห์ความขัดแย้งและการจัดการความขัดแย้งของ

Karl Marx

ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคมตามแนวคิดของ คาร์ล มาร์กซ์ นั้นมีสาเหตุมาจากการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางการผลิตจนทำให้เกิดการแบ่งเป็นกลุ่มตามโครงสร้างหน้าที่ในระบบการผลิตที่เป็นระบบ มีการแบ่งเป็นผู้ผลิตและเจ้าของปัจจัยการผลิตซึ่งนำไปสู่การปรากฏชนชั้นเกิดขึ้นในสังคม ซึ่งสมาชิกของชนชั้นเหล่านี้เป็นกลุ่มบุคคลที่มีสถานภาพทางสังคม เศรษฐกิจ อาชีพการทำงาน รายได้และการครอบครองทรัพย์สินที่มีความแตกต่างกันอย่างชัดเจน สิ่งเหล่านี้นำไปสู่การเกิดความไม่เท่าเทียมในสังคมขึ้น ประกอบกับทรัพยากรการผลิตและปัจจัยการผลิตที่มีอยู่อย่างจำกัดแปลผลผันไม่สอดคล้องกับความต้องการที่เพิ่มมากขึ้นอย่างไม่จำกัด การแย่งชิงทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัดจึงเกิดขึ้นกลายเป็นบ่อเกิดแห่งความขัดแย้งและความรุนแรงที่เพิ่มมากขึ้นตามลำดับ เกิดการแย่งชิงผลประโยชน์และการเอาเปรียบกันทั้งต่างชนชั้นและในชนชั้นเดียวกันจนไม่สามารถตกลงแบ่งปันผลประโยชน์ให้แก่ฝ่ายพึงพอใจได้ซึ่งกลายเป็นจุดเริ่มต้นของการเกิดปัญหาความขัดแย้งในสังคม

คาร์ล มาร์กซ์ มองว่าประวัติศาสตร์ของกระบวนการเปลี่ยนแปลงทางสังคมเป็นผลจากการต่อสู้ระหว่างชนชั้นที่มีความแตกต่างกันแต่มีจุดประสงค์เดียวกันคือความต้องการครอบครองปัจจัยการผลิตรวมถึงผลิตผลจากกระบวนการผลิต ชนชั้นจึงเป็นเงื่อนไขสำคัญให้เกิดความขัดแย้งเพื่อแย่งชิงปัจจัยของในสังคมจากความไม่ยุติธรรมในด้านการแข่งขันในด้านต่าง ๆ นอกจากนี้ยังมีการใช้อำนาจเป็นเครื่องมือในการแทรกแซงปกป้องผลประโยชน์ของชนชั้นปกครองเพื่อกีดกันชนชั้นอื่นในการแสวงหาแบ่งปันผลประโยชน์ การกระทำเช่นนี้ส่งผลให้ชนชั้นแรงงานมีอุดมการณ์ต่อต้านความไม่เท่าเทียมกันของคนในสังคม ดัง คาร์ล มาร์กซ์ กล่าวว่า “ที่ใดมีชนชั้นที่นั่นสภาพความขัดแย้งต่อสู้กันของคนในสังคมจะต้องเกิดขึ้นอย่างแน่นอนไม่ช้าก็เร็ว” (ธนชาติ แสงประดับ ธรรมโชติ, 2553)

ดังนั้น ตามแนวทัศนะของ คาร์ล มาร์กซ์ วิธีการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งและเพื่อยุติปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจะต้องทำลายล้างหรือยกเลิกระบบชนชั้นให้หมดสิ้นไปอย่างถาวร เพื่อให้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจากการเอาเปรียบและการกดขี่ข่มเหง การใช้อำนาจในทางมิชอบในการปกป้องผลประโยชน์ของชนชั้นปกครอง การทุจริต และความไม่เสมอภาคระหว่างชนชั้น นอกจากนี้ ยังต้องดำเนินการยกเลิกกรรมสิทธิ์หรือทรัพย์สินในที่ดินและนำทรัพย์สินทั้งหมดเพื่อให้สามารถนำมาทำประโยชน์ร่วมกันและรวมปัจจัยทางการผลิตทั้งหมดให้อยู่ในการ

จัดการของรัฐเพื่อนำไปผลิตหรือกำหนดเป้าหมายการผลิตเพื่อคนในสังคมทั้งหมดเพียงพอและเสมอภาคกัน ซึ่งหากสังคมปราศจากชนชั้นแล้วสังคมจะไม่มี ความขัดแย้งขึ้น และเกิดการปฏิวัติเพื่อนำสังคมไปสู่ความเสมอภาค

อาจกล่าวโดยสรุปได้ว่า การจัดการความขัดแย้งตามแนวทัศนะของ คาร์ล มาร์กซ์ นั้นอาจจะเหมาะสมในบริบทของยุคนั้น แต่ในสภาวะสังคมในปัจจุบันที่มีความสลับซับซ้อนกว่าการแย่งชิงปัจจัยการผลิต ความขัดแย้งในสังคมที่เกิดขึ้นอาจมีเงื่อนไขของชนชั้นเป็นเพียงบริบททางสังคมอย่างหนึ่งเพียงเท่านั้น การแก้ไขจัดการความขัดแย้งในสังคมไทยและในบริบทของโรงเรียนจึงไม่อาจนำแนวทางการแก้ไขปัญหาแบบ คาร์ล มาร์กซ์ ไปใช้ได้ สถานการณ์ปัจจุบันได้ เพราะอาจจะยิ่งทำให้เกิดความขัดแย้งมากขึ้นกว่าเดิมก็เป็นได้ การจัดการความขัดแย้งที่เหมาะสมจึงต้องพิจารณาเลือกให้เหมาะสมกับประวัติศาสตร์ ประเพณี วัฒนธรรมรวมทั้งความนิยมในการจัดการความขัดแย้งของสังคมโลกอีกด้วย เพราะฉะนั้น การจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคมไทยที่มีบริบทแตกต่างกับสังคมอื่น ๆ อาจต้องอาศัยวิธีการและเครื่องมือที่มีลักษณะให้สอดคล้องกับบริบทของสังคม รวมถึงการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่มีลักษณะความขัดแย้งที่มีความแตกต่างจากสังคมทั่วไป จะต้องใช้วิธีการเจรจาด้วยสันติวิธีหรือการประนีประนอมเพื่อให้เกิดการคลายความขัดแย้งอย่างสันติและไม่ใช้ความรุนแรงด้วยการสร้างความร่วมมือเพื่อหาความเห็นที่เป็นฉันทามติ (consensus) ในการจัดปัญหาความขัดแย้งให้หมดไปอย่างถาวรโดยกระบวนการสร้าง ความสันติสุขอย่างสันติและไม่ใช้ความรุนแรง (peacemaking)

2) การวิเคราะห์ความขัดแย้งและการจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธี

แนวคิดเรื่องการแก้ไขความขัดแย้ง (conflict resolution) มักมีพื้นฐานตามแนวคิดที่ว่าความขัดแย้งทางสังคมเป็นกระบวนการที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางสังคมในด้านลบมากกว่าด้านบวก กระบวนการยุติธรรมจึงเน้นไปที่การแก้ไขความขัดแย้ง (conflict) โดยไม่ได้ให้ความสำคัญกับความเสียหาย (harm) ทำให้กระบวนการยุติธรรมละเลยการให้ความสำคัญกับบริบทอื่น ๆ ที่เกี่ยวกับสถานการณ์ความขัดแย้งนั้น เช่น ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่น ๆ ส่งผลให้ความขัดแย้งไม่ได้ถูกจัดการให้หมดลงไปได้อย่างแท้จริง ดังนั้น แนวคิดการจัดการความขัดแย้งแบบสันติวิธีจึงอาจเป็นทางออกไปสู่การจัดการความขัดแย้งด้วยความต้องการของคู่ขัดแย้งด้วยสันติวิธีทำให้สามารถจัดการความขัดแย้งให้หมดไปได้อย่างแท้จริง เพราะฉะนั้น นักทฤษฎีด้านการจัดการความขัดแย้งจึงพยายามเชื่อมโยงกระบวนการแก้ไขความขัดแย้งให้เป็นเรื่องเดียวกับการสร้างความยุติธรรม (ประทับจิต นิละไพจิตร, 2555) การจัดการความขัดแย้งที่นำไปสู่ความยุติธรรมอันแท้จริงให้กับคู่ขัดแย้งและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดจึงเป็นอะไรที่มากกว่าการเปลี่ยนแปลง

ระบอบการปกครอง การสร้างสถาบันทางการเมือง และการจัดสรรทรัพยากรการผลิต การพัฒนา และสร้างความเสมอภาคในความสัมพันธ์เชิงอำนาจของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจึงเป็นสิ่งสำคัญที่นำสันติสุขมาสู่สังคม (Lederach, 2003)

โยฮัน กัลตุง ซึ่งเป็นนักทฤษฎีผู้นำการพัฒนาแนวคิดการแก้ไขความขัดแย้ง และการจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธี มีแนวคิดการจัดการความขัดแย้งด้วยการเปลี่ยนแปลงทัศนคติและพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงแก้ไขปัญหาคความขัดแย้งด้วยสันติวิธีซึ่งสามารถใช้ได้กับทุกระดับของความขัดแย้งทั้งระดับโลก ระดับสังคม ระดับบุคคล และภายในบุคคล รากฐานความคิดหลักของการจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธี โดยมีแนวทางการวิเคราะห์ความขัดแย้งและความรุนแรงที่ Galtung เป็น ผู้พัฒนาขึ้น 2 แนวทางหลักประกอบกัน (Galtung, 2001) ได้แก่

ทฤษฎีสามเหลี่ยมแห่งความขัดแย้ง (conflict triangle) ประกอบด้วยทัศนคติ (attitude) พฤติกรรม (behavior) และความขัดแย้ง (contradiction) ซึ่งทฤษฎีดังกล่าวนี้อธิบายความขัดแย้งจากสาเหตุเบื้องต้นที่สุดของความขัดแย้งซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของความขัดแย้งว่ามาจากทัศนคติที่มีอคติ เมื่อเกิดอคติขึ้นจะนำไปสู่การเลือกปฏิบัติ และเมื่อเกิดการเลือกปฏิบัติก็จะนำไปสู่ความขัดแย้ง ดังนั้น การแก้ไขความขัดแย้งต้องแก้ไขทัศนคติที่เป็นอคติซึ่งเป็นต้นตอของความขัดแย้งและความรุนแรงเชิงพฤติกรรม การจัดการความขัดแย้งประเภทนี้จึงต้องใช้เวลาและกระบวนการขั้นตอนของการประสานเสวนาหรือการเจรจาพูดคุยกัน

ส่วนอีกแนวทางคือ ทฤษฎีวงจรชีวิต ของความขัดแย้ง (life - cycle of a conflict) ทฤษฎีวงจรชีวิตของความขัดแย้งของ โยฮัน กัลตุง ประกอบด้วย 3 ช่วงเวลาได้แก่ ช่วงก่อนความรุนแรง ซึ่งเป็นจุดเริ่มที่อาจนำมาซึ่งความรุนแรงมี 4 ประการ ได้แก่ วัฒนธรรมนิยมความรุนแรง โครงสร้างที่นำไปสู่การใช้ความรุนแรง การขูดรีด การกดขี่และทำให้ผู้อื่นรู้สึกด้อยกว่าผู้ใช้ความรุนแรงโดยไม่สนใจผู้เสียหาย และลักษณะที่ประเด็นทั้งสามผนวกเข้ากันจนก่อเกิดเป็นความขัดแย้ง ช่วงเวลาต่อมาเป็นช่วงระหว่างความรุนแรงซึ่งจะเป็นช่วงเวลาที่จะใช้วิธีการยุติความรุนแรงด้วยสันติวิธี ช่วงเวลาสุดท้ายเป็นช่วงหลังความรุนแรงซึ่งจะพบกับความเสียหายจากความรุนแรง (harm) ทั้งทางกายภาพและจิตใจ ซึ่งจากองค์ประกอบของวัฒนธรรม โครงสร้าง อาจนำไปสู่การกลับไปใช้ความรุนแรงอีกและจะส่งผลกระทบต่อความสัมพันธ์ระหว่างคู่ขัดแย้งมากที่สุด

จากทฤษฎีสามเหลี่ยมแห่งความขัดแย้งของ Galtung แสดงให้เห็นแนวทางการแก้ไขและจัดการความขัดแย้งที่จะต้องให้ความสนใจถึงสาเหตุที่แท้จริงของความขัดแย้งถึงในระดับทัศนคติของปัจเจกบุคคล กอปรกับทฤษฎีวงจรชีวิตของความขัดแย้งที่ช่วยสนับสนุนให้เห็นภาพชัดเจนขึ้นว่า การจัดการความขัดแย้งนั้น นอกจากจะต้องจัดการความขัดแย้งจากรากฐานของ

สาเหตุความขัดแย้งแล้ว แต่ความขัดแย้งก็ไม่สามารถที่จะจัดการให้หมดสิ้นไปได้โดยง่ายเพราะมีวงจรชีวิตของมันเอง

ทั้งนี้ โยฮัน กัลตุง เสนอว่า เครื่องมือการจัดการความขัดแย้งบางประเภทไม่สามารถจัดการความขัดแย้งให้หมดสิ้นไปได้และเป็นเพียงเครื่องมือที่ช่วยให้เกิดภาวะสันติภาพได้เพียงช่วงสั้น ๆ และไม่ถาวร เพราะทันทีที่ความรุนแรงยุติลงนั้นหมายความว่าสถานการณ์กำลังดำเนินเข้าสู่ภาวะก่อนความรุนแรง อาจกล่าวโดยสรุปได้ว่า การจัดการความขัดแย้งด้วยเครื่องมือในรูปแบบนั้น เช่นเดียวกันกับการจัดการความขัดแย้งด้วยกระบวนการยุติธรรมที่อาจจัดการความขัดแย้งได้เพียงชั่วคราว โดยเป็นเพียงการนำพาสถานการณ์ไปสู่สภาวะก่อนความรุนแรงอีกครั้งหนึ่งเท่านั้นเอง และเป็นสภาวะที่พร้อมจะนำไปสู่ความรุนแรงเช่นเดิม โดยเฉพาะในโรงเรียนที่มักพบว่าการจัดการความขัดแย้งและการใช้ความรุนแรงด้วยกฎระเบียบของโรงเรียนไม่สามารถจัดปัญหาความขัดแย้งให้หมดสิ้นได้อย่างแท้จริง แต่เป็นเพียงภาพลวงตามanagerialการจัดการความขัดแย้งในช่วงเวลานั้นเพียงเท่านั้น และความขัดแย้งดังกล่าวพร้อมที่จะนำไปสู่การใช้ความรุนแรงได้อีกครั้งในไม่ช้า การจัดการความขัดแย้งด้วยด้วยการสานเสวนา โดยผู้ไกล่เกลี่ยจึงเป็นการกำหนดเป้าหมายใหม่ ๆ และรวบรวมวาทกรรมที่เกี่ยวกับประเด็นขัดแย้งของทุกฝ่ายผ่านการสานเสวนาหรือการพูดคุยเจรจาไกล่เกลี่ย กระบวนการนี้จึงเป็นเครื่องมือสำคัญในกระบวนการจัดการความขัดแย้งให้กับคู่ขัดแย้งโดยอาศัยการระดมความคิดเห็นจากฝ่ายต่าง ๆ โดยมีหัวใจสำคัญอยู่ที่การให้ความเคารพในการแสดงความคิดเห็นและร่วมกันแก้ไขปัญหามาจากทุกฝ่าย คุณภาพของการเจรจาไกล่เกลี่ยอยู่ที่ผู้เข้าร่วมกระบวนการสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างเท่าเทียมกัน และไม่จำกัดสถานที่และเวลา โดยสามารถนำมาใช้ได้ทั้งในช่วงก่อน ระหว่าง และหลังความรุนแรง และสามารถใช้ร่วมกับกระบวนการสร้างสันติภาพอื่น ๆ (Galtung, 2001)

จอห์น พอล เลเดอร์ช เป็นผู้นำแนวคิด “การแปลงเปลี่ยนความขัดแย้ง” (conflict transformation) มาใช้กับความขัดแย้งทุกรูปแบบโดยเน้นการสร้างความสัมพันธ์ของมนุษย์ในสังคมทั้งในระดับบุคคลและระดับโครงสร้างทางสังคม (Lederach, 1995a) ภายใต้รากฐานความเชื่อว่าคุณสมบัติของมนุษย์เป็นส่วนที่ลึกที่สุดของความขัดแย้ง ซึ่งทำให้เกิดพลวัตของสังคม นอกจากนี้ยังพบอีกว่า ความขัดแย้งทางสังคมชนิดต่าง ๆ โดยเฉพาะความขัดแย้งทางสังคมที่มีลักษณะยืดเยื้อ (protracted conflict) มักมาจากภาวะที่ความสัมพันธ์ของมนุษย์ทั้งในระดับบุคคลและระดับโครงสร้างทางสังคมเป็นต้นกำเนิดของความขัดแย้งจากความสัมพันธ์ทางอำนาจที่ไม่สมดุลกัน ดังนั้น เมื่อนำแนวคิดเรื่องการแก้ไขความขัดแย้ง (conflict resolution) หรือแนวคิดเรื่องการจัดการความขัดแย้ง (conflict management) มาใช้แก้ไขความขัดแย้งลักษณะดังกล่าวจึงไม่

สอดคล้องกับสภาพความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจริงจนกลายเป็นความขัดแย้งที่ไม่สมมาตร (asymmetric conflicts) นำไปสู่การพัฒนาแนวทางแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งโดยมีจุดเน้นในการยึดโยงสถานะสันติภาพและคุณค่าด้านความยุติธรรมเข้าด้วยกัน และสร้างสันติภาพที่ยั่งยืนด้วยการสร้างความสัมพันธ์ที่ถูกต้อง (right relationship) ระหว่างมนุษย์และสังคมผ่านการเคารพความเชื่อพื้นฐานในเรื่องของสิทธิมนุษยชนและสันติวิธีในฐานะวิถีแห่งชีวิต (Lederach, 2005)

การจัดการความขัดแย้งที่มุ่งเน้นการแก้ไขสถานการณ์ปัญหาความขัดแย้งและความรุนแรงเฉพาะหน้าจะไม่สามารถสร้างสันติภาพอย่างยั่งยืนได้ ตรงกันข้ามกับแนวทางการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งซึ่งตั้งอยู่บนพื้นฐานความคิดสำคัญสองประการคือ ประการแรก แนวทางนี้ยอมรับว่าความขัดแย้งคือพลวัตที่เกิดขึ้นเป็นปกติและต่อเนื่องที่เกิดขึ้นจากความสัมพันธ์ของมนุษย์ภายในสังคม ประการที่สองคือความขัดแย้งเป็นกลไกที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทั้งทางบวกและทางลบ นั้นหมายความว่าโครงสร้างความสัมพันธ์แบบต่าง ๆ ของมนุษย์เป็นสาเหตุของความขัดแย้งและความขัดแย้งนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์และโครงสร้างทางสังคมในทางที่ดีขึ้นได้ด้วยเช่นกันซึ่งแนวความคิดนี้มีความสอดคล้องกับ โยฮัน กัลตุง โดยตัวอย่างของความขัดแย้งในลักษณะที่ไม่สมมาตร (asymmetric conflicts) (Lederach, 1995b) เป็นความขัดแย้งที่มีรากฐานมาจากความเหลื่อมล้ำในสังคมในระดับความขัดแย้งยังไม่ปรากฏหรือความขัดแย้งแฝง (latent conflict) ส่วนหนึ่งอาจมาจากฝ่ายผู้เสียเปรียบ ยังไม่ตระหนักว่ามีความไม่เป็นธรรม (injustice) หรือ ความไม่เสมอภาค (inequality) เกิดขึ้น ต่อเมื่อผู้เกี่ยวข้องเริ่มตระหนักถึงการเอารัดเอาเปรียบหรืออำนาจที่ไม่สมดุลความขัดแย้งจึงเริ่มปรากฏขึ้นจนนำไปสู่การเจรจาเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงความขัดแย้งจนกระทั่งนำไปสู่สันติภาพที่ยั่งยืน (sustainable peace) และการรักษาคุณภาพสัมพันธ์ทางอำนาจให้มั่นคง (stable) โดยมีเป้าหมายของการขับเคลื่อนความขัดแย้งในการสร้างความแข็งแกร่งให้กับความสัมพันธ์ (healthy relationship) ทั้งในทุกระดับของสังคม

แนวทางการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งของ จอห์น พอล เลเดอร์ัค มีลักษณะหรือองค์ประกอบ 7 ด้าน (Lederach, 1999) ได้แก่ (1) การมองเห็นและตอบสนอง (to envision and respond) โดยการยอมรับว่าความขัดแย้งว่าเป็นความปกติของสังคมและการเปลี่ยนแปลงทางบวกไม่ได้เกิดขึ้นตลอดเวลา (2) การลดและทำให้ความขัดแย้งเลื่อนไหล (ebb and flow) (3) เป็นโอกาสเพื่อชีวิต (life - giving opportunities) ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นอาจเป็นปัจจัยที่ผลักดันให้เกิดการปรับเปลี่ยนความสัมพันธ์ทางสังคม (4) กระบวนการเปลี่ยนแปลงเชิงสร้างสรรค์ (constructive change process) ด้วยกระบวนการที่ก่อให้เกิดความสร้างสรรค์และเป็นประโยชน์ (5) การลดความรุนแรงและเพิ่มพูนความยุติธรรม (reduce violence and increase

justice) (6) ปฏิสัมพันธ์ทางตรงและโครงสร้างทางสังคม (direct interaction and social structures) (7) มนุษย์สัมพันธ์ (human relationships) ดังนั้น การแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งจึงเป็นการตอบสนองเพื่อเป็นการลดความรุนแรงและจัดการความขัดแย้งทางสังคมไปสู่การเปลี่ยนแปลงในระดับโครงสร้างทางสังคมที่ลดการใช้ความรุนแรงและอำนวยความสะดวกและสร้างประสานสัมพันธ์ทางสังคมในทุกๆระดับไม่ว่าจะเป็นความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและสังคมก็ตาม แนวคิดการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งจึงปรากฏจุดเน้นอยู่ที่กระบวนการที่มุ่งลดความรุนแรงและอำนวยความสะดวกต่อความสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งแนวคิดนี้มีความสอดคล้องกับการนำหลักการเชิงสมานฉันท์มาใช้เพื่อจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธี เพราะเป็นแนวคิดที่พยายามลดหรือขจัดความรุนแรงและอำนวยความสะดวกให้เพิ่มมากขึ้นในสังคมเพื่อนำไปสู่ภาวะสันติภาพที่ยั่งยืน (sustainable peace) ความสัมพันธ์ทางอำนาจของกลุ่มต่าง ๆ ในสังคมอยู่ในภาวะสมดุลและปลอดภัยจากความยุติธรรมเชิงโครงสร้าง (Lederach, 2003)

จอห์น พอล เลเดอร์ชัค แสดงทัศนะเกี่ยวกับกรอบแนวทางการวิเคราะห์ความขัดแย้งและการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้ง ออกเป็น 2 กรอบแนวทางหลัก ได้แก่ กรอบวิเคราะห์พลวัตและพัฒนาการของความขัดแย้ง (dynamics and progression of conflict) และ กรอบวิเคราะห์สำหรับการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้ง (ประทีปจิต นีละไพจิตร, 2555) โดยกรอบวิเคราะห์พลวัตและพัฒนาการของความขัดแย้งอธิบายการเพิ่มและลดระดับของความขัดแย้งที่มีลักษณะรูปทรงระฆังคว่ำที่ค่อย ๆ โค้งขึ้นและหักลงเมื่อถึงจุดสูงสุด และเมื่อความขัดแย้งถึงจุดสูงสุดก็มักจะหาทางลงด้วยการทำข้อตกลงด้วยการเจรจาต่อรอง แต่มุมมองความขัดแย้งในรูปแบบนี้ก็อาจจะไม่นำไปสู่การแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งได้อย่างแท้จริง เพราะการจัดการความขัดแย้งโดยการพูดคุยเจรจาที่ละเลยบริบทความสัมพันธ์ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของความขัดแย้งโดยไม่ได้ตอบสนองความต้องการและความสัมพันธ์ของคู่ขัดแย้ง (Lederach, 2003)

ในส่วนของกรอบวิเคราะห์สำหรับการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้ง ซึ่งมีฐานความคิดเรื่องความต่อเนื่องของความขัดแย้งซึ่งดำเนินอยู่ในความสัมพันธ์ทางสังคม การมองความขัดแย้งผ่านกรอบมุมมอง (lens) จะสามารถเห็นภาพรวมของความขัดแย้งได้ครบทุกมิติและองค์ประกอบ และให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ทางสังคมเป็นหลักตลอดทั้งกระบวนการ แล้วนำมาทำการวิเคราะห์เพื่อการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งทางสังคม จุดเน้นของกรอบมุมมองดังกล่าวคือไม่มุ่งเน้นการแก้ไขความขัดแย้งเฉพาะหน้า แต่ต้องการที่จะแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งโดยอาศัยกรอบมุมมองและร่วมกันค้นหาแนวทางที่เป็นประโยชน์ต่อการแก้ไขและจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นอย่างสันติวิธีผ่านกรอบมุมมอง 3 ส่วน (Lederach, 2003) ได้แก่ (1) สถานการณ์ที่ปรากฏปัจจุบัน

(the presenting situation) การพิจารณาชุดเหตุการณ์ความขัดแย้ง (conflict episode) ทั้งเนื้อหา (issue) รูปแบบความสัมพันธ์ (patterns) และประวัติศาสตร์ (history) ซึ่งทั้งหมดเป็นบริบทสำคัญของความขัดแย้งที่เกิดขึ้น (2) อนาคตที่พึงประสงค์ (the horizon of the future) และ (3) การพัฒนากระบวนการเปลี่ยนแปลง (the development of change process) เพื่อแสวงหาการพัฒนาขั้นตอนและรูปแบบการเกิดความขัดแย้งเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความขัดแย้ง ทั้งความสัมพันธ์ในระดับบุคคล (personal) รวมถึงรูปแบบความสัมพันธ์ต่าง ๆ (relational, structural, and cultural) อีกด้วย

จอห์น พอล เลเดอร์ช กล่าวถึงการสร้างสันติภาพ (peace building) ในกระบวนการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งซึ่งโดยทั่วไปมักจะนำมาใช้ในภาวะหลังจากความรุนแรงยุติลง โดยกระบวนการดังกล่าวให้ความสำคัญกับความรุนแรงที่เกิดขึ้นและจบลงแล้วแต่ความขัดแย้งยังคงมีอยู่ ซึ่งกรอบวิเคราะห์ของ Lederach ยอมรับแนวทาง “ความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์” (restorative justice) แทนกระบวนการยุติธรรมกระแสหลัก (Lederach, 2005) ทั้งนี้ การสานเสวนาหรือการเจรจาพูดคุยจะเป็นเครื่องมือพื้นฐานในการส่งเสริมให้เกิดการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งและนำไปสู่กระบวนการสร้างสันติภาพ ด้วยการสานเสวนาเป็นปฏิริยาทางตรงระหว่างบุคคลและกลุ่มบุคคลเพื่อร่วมกันหาแนวทางในการแก้ไขและจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น จอห์น พอล เลเดอร์ช (Lederach, 2003) กล่าวถึงองค์ประกอบของความยุติธรรมที่มีศักยภาพช่วยลดความรุนแรงและฟื้นฟูสัมพันธภาพมีสามประการ ได้แก่ (1) การปลอดจากการกีดกันแบ่งแยก (in exclusion) จากการเข้าถึงและมีส่วนร่วมในขั้นตอนกระบวนการทางการเมือง เศรษฐกิจ สังคม รวมทั้งกระบวนการยุติธรรม (2) การเคารพสิทธิพื้นฐาน (substantive rights) หมายถึงความสามารถเข้าถึงปัจจัยพื้นฐานที่จำเป็นต่อการดำรงชีพ (3) การยอมรับอัตลักษณ์ของกลุ่มหรือบุคคล (respect of identity)

ดังนั้น จากแนวคิดของ จอห์น พอล เลเดอร์ช อาจสรุปได้ว่า แนวความคิดนี้สนับสนุนกระบวนการเชิงสมานฉันท์ซึ่งเป็นกระบวนการดำเนินการโดยสันติวิธีและนำไปสู่ความยั่งยืนของสถานะสันติที่แท้จริง ด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์มีวิธีการที่ไม่ใช้ความรุนแรงทั้งทางร่างกายและจิตใจ ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ทั้งระดับบุคคลและระดับทุกสังคมในทุกๆระดับ โดยกระบวนการเชิงสมานฉันท์มุ่งเน้นการเยียวยาความเสียหาย (harm) มากกว่าการมุ่งจัดการภาวะความขัดแย้งที่เกิดขึ้น กระบวนการเชิงสมานฉันท์จึงเป็นกลไกในการจัดการความขัดแย้งด้วยการลดหรือขจัดความรุนแรงที่เกิดขึ้นให้หมดไปได้อย่างแท้จริง และช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมให้มีความเข้มแข็งมากกว่าเดิม

กล่าวโดยสรุปได้ว่า แนวคิดการจัดการความขัดแย้งของ โยฮัน กัลตุง และ จอห์น พอล เลเดอร์ช เป็นการนำเสนอแนวรูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยการพิจารณาจาก เบื้องลึกที่เป็นสาเหตุของความขัดแย้ง และให้ความสำคัญกับการเสริมสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม และเงื่อนไขของกรอบเวลา โดยเฉพาะแนวทางการจัดการความขัดแย้งของ Johan Galtung ที่ถูกพัฒนาให้ใช้ได้กับความขัดแย้งทุกรูปแบบ ทั้งแบบสมมาตร (คู่ขัดแย้งฝ่ายต่าง ๆ มีอำนาจเท่ากันหรือ สมดุลกัน) และไม่สมมาตร (ความขัดแย้งที่คู่ขัดแย้งฝ่ายต่าง ๆ มีอำนาจ ไม่เท่ากันหรือไม่สมดุลกัน) รวมไปถึงบริบททางสังคมต่าง ๆ (ประทีบจิต นีละไพจิตร, 2555) และแนวทางการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งของ John Paul Lederach ที่พัฒนาขึ้นเพื่อใช้ได้กับความขัดแย้งที่มีลักษณะอสมมาตรและความขัดแย้งรุนแรงที่ยืดเยื้อ โดยแนวคิดนี้น่าจะมีความเหมาะสมในการนำมาพิจารณารูปแบบการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนอาชีวศึกษาหรือช่างกลที่เป็นความขัดแย้งต่อเนื่องยืดเยื้อ โดยมีจุดมุ่งเน้นที่ความขัดแย้งฝังตัวอยู่ เพื่อมุ่งเน้นการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งในระยะยาวที่จะมีผลเกิดขึ้นไปสู่สันติภาพที่จะเกิดขึ้นได้ในอนาคต โดยที่ Lederach ก็ได้ละทิ้งที่จะให้ความสำคัญกับการจัดการกับเหตุการณ์ความรุนแรงที่เกิดขึ้นเฉพาะหน้า อีกทั้งยังให้ความสำคัญกับบริบทเฉพาะทางวัฒนธรรมและประวัติศาสตร์ของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นทั้งในกระบวนการวิเคราะห์ความขัดแย้งเพื่อนำไปสู่กระบวนการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งหรือการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วย ซึ่ง โยฮัน กัลตุง มองวงจรชีวิตของความขัดแย้งว่ามีความเชื่อมโยงกัน โดย จอห์น พอล เลเดอร์ช (Lederach, 1995a) เสนอแนวคิดสันติยุติธรรม (justpeace) ที่มุ่งเน้นความสำคัญในการอำนวยความยุติธรรมให้เกิดขึ้นโดยองค์ประกอบความหมาย 3 ด้าน ได้แก่ (1) การปรับตัวทางกระบวนการและโครงสร้างมนุษย์สัมพันธ์อันมีคุณลักษณะที่สามารถเพิ่มพูนความยุติธรรมและลดทอนความรุนแรง (2) การปรับโครงสร้างพื้นฐานขององค์กร หรือหน่วยการปกครองที่สามารถตอบสนองต่อการแสดงออกซึ่งความขัดแย้งในรูปสันติวิธีเท่านั้น และ (3) การคงไว้ซึ่งสายสัมพันธ์และสร้างเครือข่ายสายสัมพันธ์แบบต่าง ฟังฟัง โดย โยฮัน กัลตุง ได้เสนอแนวคิดเรื่องมาตรการการประนีประนอมหรือการปรองดอง (reconciliation) ที่สามารถนำมาใช้จัดการกับความรุนแรงและความขัดแย้งได้ (Galtung, 2005) โดยการเลือกใช้มาตรการต่าง ๆ ต้องเน้นย้ำความมุ่งหมายที่ต้องการ “ฟื้นฟูความสัมพันธ์ระหว่างผู้เสียหายและผู้กระทำ” เป็นหลัก ทั้งนี้ ก็จะต้องพิจารณาความเหมาะสมกับบริบทและความต้องการของผู้เสียหายเป็นหลัก

โยฮัน กัลตุง ให้ความสำคัญและเน้นย้ำถึงบทบาทหรือการมีส่วนร่วมของ ฝ่ายที่สามหรือ “ผู้ไกล่เกลี่ย” ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญในการดำเนินกระบวนการให้มีการดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งอาจใช้แนวทางการชดเชยเยียวยา (the reparation/restitution approach)

การเยียวยาซึ่งเป็นการทำให้กลับไปสู่สภาพที่ยังไม่มีความเสียหายเกิดขึ้น (undoing the damage) โดยมีเงื่อนไขสำคัญคือ “ยอมรับร่วมกัน” ของคู่ขัดแย้ง ประกอบกับแนวทางการขอโทษและการให้อภัย (the apology/forgiveness approach) เพื่อให้ผู้กระทำผิดตระหนักและรับรู้ถึงความเสียหายที่เกิดจากความผิดของตน นั้นหมายถึงคู่ขัดแย้งจะได้รับรู้ว่าต่างฝ่ายต่างได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง (traumatized) และผู้กระทำผิดแสดง “การขอโทษอย่างจริงใจ” และผู้เสียหายก็ยอมรับการขอโทษและให้อภัย ซึ่งจะนำไปสู่การซ่อมแซมความเสียหายร่วมกัน (the joint reconstruction approach) และการค้นหาแนวทางการแก้ไขความขัดแย้งร่วมกัน (the joint conflict resolution approach)

นอกจากนี้ แนวคิดของกระบวนการบอกเล่าความจริง (truth telling) ซึ่งมีการนำไปใช้จัดการความขัดแย้งในกรณีระดับประเทศ เช่น กรณีความขัดแย้งในประเทศแอฟริกาใต้ เป็นต้น โดยเป็นการดำเนินกระบวนการผ่านคณะกรรมการสมานฉันท์ ซึ่งจะนำไปสู่แนวทางการชดเชยเยียวยาให้กับผู้ที่เกี่ยวข้องกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นทั้งผู้เสียหาย ผู้กระทำผิด และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่น ๆ กลายเป็นกลไกที่นำไปสู่การเปิดพื้นที่สำหรับการแสดงความรู้สึกของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องด้วยสันติวิธี อาจเป็นฐานความคิดที่นำไปสู่การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปปรับใช้ในโรงเรียนด้วยการไกล่เกลี่ยโดยคนกลางได้อีกด้วย และความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (Restorative justice) นี้จะประกอบไปด้วยกระบวนการแสวงหาความจริงเพื่อนำไปสู่การปรองดอง (the truth and reconciliation model) ที่จะเป็นรูปแบบที่เหมาะสมในการลดความรุนแรงและฟื้นฟูความสัมพันธ์ทางสังคมอย่างมีประสิทธิภาพมากกว่าการอำนวยความยุติธรรมโดยใช้รูปแบบของระบบยุติธรรมของรัฐ

การไกล่เกลี่ยเพื่อสันติภาพ (peace mediation) (Kamarulzaman Askandar, 2558) ให้ความหมาย peace mediation ว่าเป็นกระบวนการที่ช่วยในการไกล่เกลี่ยระหว่างคู่ขัดแย้งให้นำไปสู่ข้อตกลงร่วมกัน หรือ กระบวนการไกล่เกลี่ยสันติภาพ ซึ่งภายใต้กรอบการไกล่เกลี่ยนี้สามารถแบ่งออกเป็น 3 ระดับ ประกอบด้วย 1. facilitation หรือ การอำนวยความสะดวก ซึ่งผู้ที่ทำหน้าที่จะมีหน้าที่เพียงการอำนวยความสะดวกต่าง ๆ ให้กับคู่ขัดแย้งมาตกลงยุติความขัดแย้งกัน 2. mediation หรือ การไกล่เกลี่ย ซึ่งผู้ไกล่เกลี่ยจะเข้าไปมีบทบาทในระหว่างการพูดคุยเจรจากองคู่ขัดแย้งและข้อตกลงที่ออกมาหากไม่ปฏิบัติก็ไม่มีผลใด ๆ และ 3. arbitrary หรือ การตัดสิน ซึ่งผู้ตัดสินจะสามารถตัดสินแนวทางยุติความขัดแย้งได้โดยจะมีผลทางกฎหมายที่คู่ขัดแย้งจะต้องปฏิบัติตาม เช่น บทบาทของศาลยุติธรรมระหว่างประเทศ

โชคชัย วงษ์ตานี ให้ความหมายของคำว่า Mediation การไกล่เกลี่ย ตรงกับคำว่า pengantaraan ในภาษามลายูกลาง ว่าการไกล่เกลี่ยเป็นการที่บุคคลที่สามเข้าไปมีส่วนร่วมในการแทรกแซง (intervention) คู่ขัดแย้งในการเจรจาหาข้อตกลงหนึ่ง ๆ ซึ่งเป็นข้อตกลงที่คู่ขัดแย้งมีทางเลือกที่จะยอมรับหรือไม่ก็ได้ ในบางกรณี ผู้ไกล่เกลี่ย หรือ mediators จะทำหน้าที่แก้ไขปัญหาด้วยรูปแบบกลไกการเจรจาหาข้อตกลงให้แก่คู่พิพาท (โชคชัย วงษ์ตานี, 2562) การไกล่เกลี่ยมุ่งเน้นไปที่การพัฒนาปรับความสัมพันธ์ระหว่างคู่ขัดแย้งเพราะหากความสัมพันธ์ระหว่างคู่ขัดแย้งดีขึ้นจะนำไปสู่ทางออกแนววิธีหรือแนวทางในการจัดการความขัดแย้งได้ ซึ่งการแก้ไขปัญหาก็เกิดได้จากการที่ผู้ไกล่เกลี่ยต้องมีความสามารถในการวิเคราะห์ปัญหาเพื่อนำสู่การแก้ไขผ่านการประชุมเพื่อหาทางวิเคราะห์และแก้ไขความขัดแย้งที่มุ่งเน้นไปที่การระบุและจัดการตอบสนองความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ (the underlying human needs) ในขณะที่แตกต่างจาก facilitator ที่เป็นผู้ที่มีบทบาทหน้าที่เป็นผู้ช่วยกำกับกระบวนการกลุ่ม/ผู้ช่วยกระบวนการ/ผู้ดำเนิน กระบวนการ/ วิทยากร กระบวนการ (สถาบันพระปกเกล้า, 2562)

Peace หมายความว่า สันติภาพ/สันติสุข/สันติ/सानติ สภาวะที่ปราศจากความรุนแรงทั้งทางกายภาพ ทางวาจา ทางโครงสร้าง และทางวัฒนธรรม รวมทั้งสภาวะที่ผู้คนในสังคมปลอดพ้นจากความหวาดกลัว มีความเอื้ออาทรต่อกัน ร่วมมือกัน มีความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน และมีความเชื่อมโยงกันทางจิตใจ ซึ่งทั้งหมดนี้ได้ประกอบเป็นปัจจัยที่เอื้อต่อการจัดการกับความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์ในสังคม โชคชัย วงษ์ตานี ให้ความหมายของคำว่า peace building หรือการเสริมสร้างสันติภาพ ตรงกับคำว่า pembangunan, binaan/keamanan ในภาษามลายูกลาง คือ กระบวนการฟื้นฟูความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ในการสร้างความสันตินั้นต้องการการยอมรับความแตกต่าง การขอโทษ และการให้อภัย (โชคชัย วงษ์ตานี, 2562) ในการกระทำที่ไม่เหมาะสมหรือรุนแรงที่ผ่านมาและสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างทุกฝ่ายให้มาแทนที่ความสัมพันธ์แบบศัตรูคู่แค้นขันการเสริมสร้างสันติภาพ โดยมีบุคคลที่สาม/ฝ่ายที่สามเป็นผู้ที่เข้ามาทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ย เป็นการเจรจาต่อรองหาทางแก้ไขปัญหาคู่ขัดแย้งหนึ่ง ๆ โดย Zartman and Rasmussen ให้ความหมาย peace building ว่าเป็นกระบวนการสร้างสันติภาพโดยเน้นที่การปรับโครงสร้างในบริบทของความขัดแย้งและการปรับความสัมพันธ์ระหว่างคู่ขัดแย้งโดยมุ่งตอบสนองต่อความต้องการพื้นฐานของมนุษย์เพื่อสร้างความยุติธรรมและสันติภาพที่ยั่งยืนในสังคม ส่วน peacemaking เป็นการก่อสันติภาพ การทำให้เกิดสันติภาพขึ้นโดยเน้นที่การบรรลุข้อตกลงของคู่ขัดแย้ง เพื่อยุติความขัดแย้งและการใช้ความรุนแรง (I. William Zartman, 1997)

Peace Mediation กระบวนการไกล่เกลี่ยถือว่าการดำเนินการอยู่ในช่วงระหว่างกระบวนการ โดยช่วงแรกเป็นช่วงการเตรียมการ หลังจากนั้นจะเป็นการเน้นการพัฒนาตามกรอบข้อตกลง ทั้งนี้ ระหว่างผู้ไกล่เกลี่ยกับผู้อำนวยความสะดวกนั้น มีบทบาทที่ต่างกัน โดยผู้ไกล่เกลี่ยจะเข้าไปมีส่วนต่อการเจรจาด้วยในการเป็นคนกลางระหว่างคู่ขัดแย้ง สามารถเสนอความเห็นและทางออกได้ ในขณะที่ผู้อำนวยความสะดวกจะนั่งอยู่เพียงช่วยให้การพูดคุยดำเนินไป ซึ่งผู้ที่ถูกเลือกให้เป็นทั้งผู้ไกล่เกลี่ยหรือผู้อำนวยความสะดวกนั้น มักมาจากฝ่ายที่คู่ขัดแย้งทั้งสองฝ่ายเชื่อมั่นและยอมรับให้ทำหน้าที่นี้ ผู้ไกล่เกลี่ยหรือผู้อำนวยความสะดวกจำเป็นจะต้องมีคณะทำงานที่ชัดเจนเพื่อช่วยในกระบวนการต่อไป ขณะเดียวกันก็จำเป็นต้องมีลักษณะของการเป็น active listener หรือผู้ฟังที่กระตือรือร้น ในทุก ๆ ประเด็นที่ปรากฏในระหว่างการเจรจา เช่น ในช่วงการพูดคุยระหว่างรัฐบาลฟิลิปปินส์และกลุ่ม MILF ซึ่งเป็นคู่ขัดแย้งที่มีตัวแทนจากฝ่ายที่สามเข้ามาเป็นคณะผู้ไกล่เกลี่ยด้วยนั้น ฝ่ายที่สามนี้ต้องไม่ใช่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับกระบวนการจึงจะเป็นผู้ไกล่เกลี่ยที่ดีได้

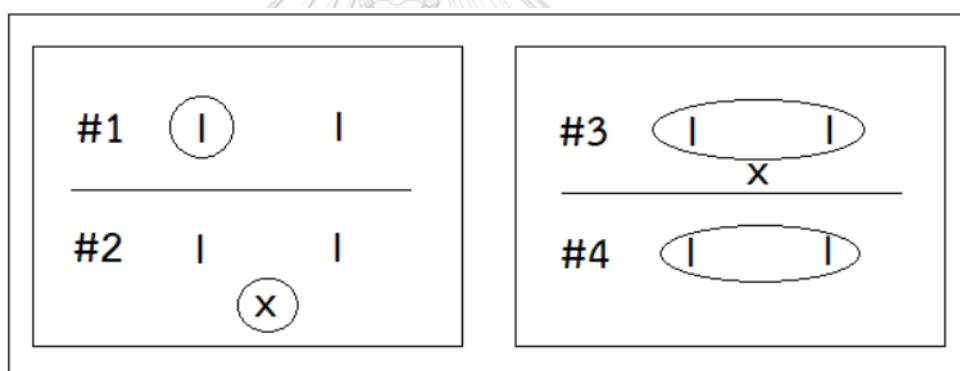
เทคนิคการไกล่เกลี่ยเพื่อสันติภาพ ในกระบวนการไกล่เกลี่ยอาจจะมี technical working groups หรือกลุ่มทำงานเชิงเทคนิค ที่ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านต่าง ๆ ที่จำเป็นต้องบรรเทาความขัดแย้งนั้น ๆ เพื่อทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษาให้กับคู่เจรจาของทั้งสองฝ่าย โดยผู้ที่ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยจะต้องมีความรู้ความรอบด้านเพื่อนำไปสู่การจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วยสันติวิธีได้

ขั้นตอนกระบวนการไกล่เกลี่ยสันติภาพ มี 3 ช่วง คือ ก่อน ระหว่าง และ หลังกระบวนการไกล่เกลี่ย โดยในช่วงก่อนกระบวนการไกล่เกลี่ยเป็นขั้นเตรียมการก่อนที่จะมีการพูดคุยเจรจา ซึ่งอาจจะมีการประชุมเบื้องต้นเพื่อกำหนดประเด็นในการพูดคุย ซึ่งในช่วงนี้จะดำเนินการโดยผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งถือว่าเป็นช่วงที่สำคัญมาก เนื่องจากผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งเป็นบุคคลที่สามซึ่งจะไม่เข้าใจบริบทความขัดแย้งได้ดีเท่าคู่ขัดแย้งเอง ผู้ไกล่เกลี่ยจึงต้องมีการรับฟังคู่ขัดแย้งทั้งสองฝ่ายในการร่วมกันกำหนดประเด็นและกำหนดกฎของกระบวนการให้ชัดเจน เพื่อให้เกิดความถูกต้องและสามารถไกล่เกลี่ยความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้องตรงประเด็น โดยอาจเริ่มจากการหาประเด็นร่วมที่มีความเปราะบางน้อยก่อนเพื่อให้การพูดคุยดำเนินต่อไปได้ รวมถึงประเด็นเรื่องการควบคุมการใช้ความรุนแรงในระหว่างการเจรจาพูดคุยก็เป็นสิ่งที่จำเป็นเพื่อนำไปสู่การยุติความขัดแย้งอย่างสันติ อีกทั้งเพื่อให้เกิดความเชื่อมั่นให้กับคู่ขัดแย้งทุกฝ่ายว่าการจัดการความขัดแย้งด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์นี้จะนำไปด้วยความชอบธรรม

3) รูปแบบวิธีการที่นิยมใช้ในการจัดการความขัดแย้งสันติวิธี

กระบวนการเชิงสมานฉันท์ เป็นรูปแบบวิธีการที่นิยมใช้ในการจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีทั้งความขัดแย้งระดับบุคคล สังคม หรือประเทศ การทำงานของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ (restorative process) เป็นกระบวนการที่ผู้เสียหายหรือเหยื่อ อาชญากรรม ผู้กระทำผิด หรือชุมชนหรือสังคมที่ได้รับผลกระทบจากอาชญากรรมหรือการกระทำผิดร่วมมือกันในการแก้ปัญหา โดยอาจได้รับความช่วยเหลือจากบุคคลที่สามที่มีความเป็นกลาง ซึ่งกระบวนการวิธีเชิงสมานฉันท์มีความหมายรวมถึง การไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ย (mediation) การประชุมปรึกษาหารือ (conferencing) และการพิพากษาแบบวงล้อม (sentencing circles) ด้วย ซึ่งสามารถแสดงทางเลือก 4 วิธีในการจัดการความขัดแย้ง (four options for handling conflict) ของ Ron Claassen (จตุรรัตน์ เอื้ออำนวย, 2556)

รูปภาพที่ 3 แสดงทางเลือก 4 วิธี ในการจัดการความขัดแย้งของ Ron Claassen



ที่มา : ของ Ron Claassen (อ้างใน จตุรรัตน์ เอื้ออำนวย, 2556: 217)

ทางเลือกที่ 1 เป็นทางเลือกในการจัดการความขัดแย้งระหว่างบุคคลสองฝ่าย โดยฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงฝ่ายเดียวเป็นผู้มี “อำนาจ” และใช้ “อำนาจ” นั้น เช่น การแก้ปัญหาคความขัดแย้งบางกรณีระหว่างตำรวจกับอาชญากร โดยตำรวจแสดงอำนาจเพื่อหยุดยั้งพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของอาชญากร

ทางเลือกที่ 2 เป็นทางเลือกในการแก้ปัญหาคความขัดแย้งระหว่างบุคคลสองฝ่าย โดยบุคคลที่สามหรือฝ่ายที่สาม (X) ที่วางตัวเป็นกลางเป็นผู้มี “อำนาจ” และใช้ “อำนาจ” นั้นในการตัดสินชี้ขาดความถูกต้องของปัญหาคความขัดแย้งที่เกิดขึ้น เช่น การตัดสินคดีของศาลยุติธรรม หรืออนุญาโตตุลาการ

ทางเลือกที่ 3 ทางเลือกในการแก้ปัญหาความขัดแย้งระหว่างบุคคลสองฝ่าย โดยบุคคลที่สามประสานการจัดให้เกิดเวทีที่บุคคลทั้งสองฝ่ายซึ่งขัดแย้งกันได้มีโอกาสพบปะกันเพื่อเจรจาแก้ไขปัญหาความขัดแย้งกันเอง โดยทั้งสองเป็นผู้มี “อำนาจ” และใช้ “อำนาจ” ในการไกล่เกลี่ยประนอมข้อพิพาทระหว่างกัน เช่น การนำมาใช้ในกระบวนการเชิงสมานฉันท์

ทางเลือกที่ 4 เป็นทางเลือกในการแก้ปัญหาความขัดแย้งระหว่างบุคคลสองฝ่าย โดยทั้งสองฝ่ายเป็นผู้มี “อำนาจ” และใช้ “อำนาจ” ในการไกล่เกลี่ยประนอมข้อพิพาทระหว่างกันและกันโดยไม่มีบุคคลที่สามเข้ามาเกี่ยวข้องด้วย ตัวอย่างกรณีนี้ ได้แก่ การแก้ไขปัญหาความขัดแย้งเล็ก ๆ น้อย ๆ ระหว่างสามีภรรยา หรือเพื่อนฝูง

ในความขัดแย้งระดับชุมชน สังคมขนาดเล็ก หรือในระดับโรงเรียน ทางเลือกที่ 3 และทางเลือกที่ 4 เป็นทางเลือกสำคัญในการนำมาใช้จัดการปัญหาความขัดแย้งที่ใช้ในกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์และมีความเหมาะสมสำหรับนำมาเป็นเครื่องในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น โดยเรียกทางเลือกที่ 3 นี้ว่า “กระบวนการเชิงสมานฉันท์” ซึ่งสามารถใช้จัดการความขัดแย้งได้ในทุกที่และทุกชั้นตอนที่มีความขัดแย้งเกิดขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน สถานที่ทำงาน ชุมชน หรือครอบครัว ทั้งในขั้นตอนก่อนที่คดีความจะเข้าสู่กระบวนการยุติธรรม ระหว่างการดำเนินกระบวนการพิจารณา รวมทั้งขั้นตอนภายหลังการพิจารณาคดี

กระบวนการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นกับผู้อื่นและองค์กรสามารถนำมาใช้ในการพิจารณาวางแผนการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้อย่างเหมาะสม โดยผู้ที่ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยและผู้เกี่ยวข้องมีส่วนได้ส่วนเสียกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นสามารถนำไปดำเนินการร่วมกันได้ตามบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนในกรณีต่าง ๆ ขั้นตอนที่เป็นส่วนสำคัญมากที่สุดในการนำไปวางแผนการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนคือ การที่ผู้ไกล่เกลี่ยสามารถค้นหาพิจารณาสาเหตุความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนั้นว่ามีสาเหตุมาจากอะไร เกิดขึ้นเมื่อใด มีขอบเขตและพื้นที่เป็นอย่างไร รวมถึงผลจากการเกิดความขัดแย้งนั้นจะมีผลทางบวกและทางลบอย่างไร โดยจะต้องพิจารณาให้ครบทุกมิติเพื่อให้สามารถนำไปเป็นแนวทางในการพิจารณารูปแบบวิธีในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยจะต้องเป็นวิธีการที่มีความเหมาะสมมากที่สุด โดยสิ่งสำคัญในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นคือการมีส่วนร่วมของคู่ขัดแย้งที่จะต้องมีโอกาสได้มีส่วนร่วมในทุกขั้นตอนตั้งแต่การวิเคราะห์ปัญหาความขัดแย้ง ขั้นตอนวางแผนการในการจัดการความขัดแย้ง มีส่วนร่วมในการติดตามและประเมินผลการพัฒนาจนถึงมีส่วนร่วมในการรับผลประโยชน์จากการพัฒนา กระบวนการการมีส่วนร่วมที่นำมาใช้แก้ไขจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้จึงต้อง

อาศัยความร่วมมือจากคู่ขัดแย้งในการแก้ปัญหาาร่วมกัน รูปแบบการประชุมเจรจาไกล่เกลี่ยโดยมีผู้ไกล่เกลี่ยเป็นคนกลางในการเจรจาจึงเป็นรูปแบบที่มีความเหมาะสมที่จะนำมาใช้เป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน โดยความปรารถนาให้ผลที่เกิดขึ้นจากกระบวนการคือคู่ขัดแย้งได้รับความรู้สึกที่ต่างได้รับในสิ่งที่ฝ่ายของตนต้องการและได้รับผลลัพธ์หรือผลประโยชน์ร่วมกัน คู่ขัดแย้งและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่ได้รับผลกระทบจากการจัดการความขัดแย้งด้วยวิธีการให้คู่ขัดแย้งมีส่วนร่วมได้ดังนี้

1.1) การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ขั้นตอนนี้คู่ขัดแย้งและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจะรู้สึกถึงผลกระทบต่อฝ่ายของตนเอง รูปแบบวิธีการมีส่วนร่วมที่มากกว่าเพียงแค่การแสดงความคิดเห็นคือเข้ามาร่วมตัดสินใจด้วยกลไกกระบวนการประชุมเจรจาไกล่เกลี่ยที่ยอมรับในฉันทามติ (consensus) ของที่ประชุมในการหาข้อยุติความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ซึ่งมีความเหมาะสมแตกต่างจากวิธีการใช้เสียงข้างมากเป็นผู้ชนะ (majority rules) เหมือนเช่นการประชุมทั่วไป (วันชัย วัฒนศัพท์, 2548)

1.2) การเจรจาไกล่เกลี่ย มีลักษณะของการที่กระบวนการเปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งสองฝ่ายหรือมากกว่าสองฝ่าย ไม่ว่าจะเป็คู่ขัดแย้งที่เป็นบุคคลหรือกลุ่มบุคคลร่วมกันพัฒนาข้อตกลงที่มีโอกาสเป็นไปได้มากที่สุดเพื่อใช้เป็นแนวทางในการกำหนดข้อตกลงที่เป็นกติกากิจกรรรมร่วมกัน (วันชัย วัฒนศัพท์, 2548) โดยการเจรจาไกล่เกลี่ยมีหลากหลายรูปแบบ อาทิ

1.2.1) การเจรจาไกล่เกลี่ยกันเอง (negotiation) เป็นรูปแบบการเจรจาที่คู่ขัดแย้งสามารถเผชิญหน้าเพื่อตกลงกันโดยใช้วิธีการเจรจาพูดคุยระหว่างคู่ขัดแย้งด้วยกันเองโดยตรงโดยไม่ต้องอาศัยบุคคลที่สามเป็นสะพานเชื่อมให้เกิดการเจรจาไกล่เกลี่ย การเจรจาไกล่เกลี่ยกันเองด้วยการพูดคุยนั้น ถ้าสามารถเกิดขึ้นได้ด้วยธรรมชาติการพูดคุยระหว่างคู่ขัดแย้งกันเองจะเป็นสถานการณ์ที่ดีกว่าการใช้ผู้ไกล่เกลี่ยเพราะคู่ขัดแย้งไม่ต้องนำเรื่องของตนเองที่อาจจะเป็นสิ่งที่คู่ขัดแย้งไม่ต้องการให้ผู้อื่นได้รับรู้ไปเปิดเผยกับบุคคลอื่น ตัวอย่างในการนำรูปแบบการเจรจาไกล่เกลี่ยกันเองไปใช้จึงสามารถเห็นได้ในกรณีการเจรจาความขัดแย้งระหว่างประเทศที่มักจะใช้รูปแบบการเจรจากันเองด้วยวิธีการกระบวนการทางการทูต โดยรูปแบบนี้สามารถจัดการความขัดแย้งได้ทั้งเรื่องเล็กไปจนถึงเรื่องใหญ่และมักมีวิธีการดำเนินการเจรจาในทางลับจนกว่าจะประสบความสำเร็จในการเจรจาไกล่เกลี่ยถึงจะสามารถเปิดเผยและจะใช้รูปแบบการทำบันทึกข้อตกลงเป็นลายลักษณ์อักษรในข้อตกลงร่วมกัน (สมพงษ์ ชูมาก, 2552)

1.2.2) การไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ย (mediation) เป็นกระบวนการการไกล่เกลี่ยที่อาศัยบุคคลที่สามเข้ามาช่วยอำนวยความสะดวกให้เกิดกระบวนการการ

ไกล่เกลี่ยและกระตุ้นให้คู่ขัดแย้งสามารถตัดสินใจหาข้อตกลงที่เป็นฉันทามติร่วมกัน Bernard Myer ผู้สอนกระบวนการไกล่เกลี่ยและผู้ไกล่เกลี่ยที่มากด้วยประสบการณ์จาก CDR Associates Facilitation & Stakeholder Engagement ซึ่งเป็นองค์กรด้านการจัดการความขัดแย้งที่มีชื่อเสียงระดับนานาชาติซึ่งได้ช่วยให้กลุ่มที่มีความหลากหลายประสบความสำเร็จในการบรรลุผลลัพธ์ที่ดีขึ้น ในการตัดสินใจที่ยากลำบากในสถานการณ์ที่มีความขัดแย้งสูงเป็นเวลาเกือบ 40 ปี Myer เห็นว่าการเจรจาเป็นวิธีการที่คู่ขัดแย้งมักเลือกใช้ในการจัดการปัญหาเป็นอันดับแรก นอกเสียจากว่าปัญหามีระดับที่รุนแรงมากขึ้นจนเกินกว่าความในการเจรจาคู่ขัดแย้งจึงจะเลือกใช้วิธีการไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ย ซึ่งต้องอาศัยความช่วยเหลือจากบุคคลภายนอกหรือบุคคลที่สามมาเป็นผู้ไกล่เกลี่ยในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น (Mayer, 2009) หลักการของการเจรจาไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ย คู่ขัดแย้งจะต้องให้ความสำคัญกับการทำความเข้าใจในทัศนคติ ความเชื่อ แรงจูงใจ และการแสดงออกในพฤติกรรมของคู่ขัดแย้งและพยายามแสวงหาฉันทามติเพื่อเป็นข้อยุติของความขัดแย้งซึ่งจะต้องเป็นสิ่งที่คู่ขัดแย้งมีความพึงพอใจทั้งสองฝ่าย การเจรจาไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ยจึงเป็นการจัดการความขัดแย้งที่คู่ขัดแย้งร่วมกันพยายามแสวงหารูปแบบวิธีการกลไกต่าง ๆ เพื่อใช้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยอาศัยผู้ไกล่เกลี่ยหรือบุคคลหรือกลุ่มบุคคลที่สามที่เป็นที่ยอมรับของคู่ขัดแย้งเข้ามาช่วยแก้ปัญหาให้คู่ขัดแย้งเกิดความพึงพอใจ อุปกรณ์ที่ใช้ดำเนินการไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ยมีเพียงสถานที่ที่เหมาะสมและโต๊ะเจรจาที่แสดงถึงความเท่าเทียมกันของทุกฝ่ายเพียงเท่านั้น อาศัยการใช้กลยุทธ์การพูดและการฟังอย่างตั้งใจและจริงใจเพื่อเป็นโอกาสให้สามารถรับรู้ความทุกข์หรือผลกระทบจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นรวมทั้งมุมมองของทั้ง 2 ฝ่ายโดยยึดผลประโยชน์ร่วมกันของคู่ขัดแย้งและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมด ใช้การสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (dialogue) ในการร่วมกันโดยใช้กลไกเชิงสมานฉันท์จะต้องให้ความสำคัญในเรื่องของผลกระทบต่อบุคคลซึ่งจะไม่ใช้การโต้เถียง (debate) เพื่อให้ฝ่ายหนึ่งฝ่ายใดชนะฝ่ายเดียว (วันชัย วัฒนศัพท์, 2548)

ดังนั้นอาจสรุปได้ว่า การจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ด้วยกระบวนการจัดการความขัดแย้งนั้นมีขั้นตอนที่เป็นไปตามแต่ละลักษณะและบริบทองค์ประกอบต่าง ๆ ของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน กระบวนการจัดการความขัดแย้งที่เหมาะสมจึงจะต้องสอดคล้องตามบริบทของลักษณะความขัดแย้งที่เกิด ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในบริบทของโรงเรียนที่เป็นความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนซึ่งส่วนใหญ่มักเกิดจากความไม่เข้าใจกัน มีทัศนคติ ความคิด ความเชื่อที่ไม่สอดคล้องตรงกันจนนำไปสู่การเกิดความขัดแย้งขึ้น กระบวนการยุติธรรม กระแสหลักอาจมีความเหมาะสมในการนำมาเป็นเครื่องมือจัดการความขัดแย้งในสังคมโดยทั่วไป แต่ความขัดแย้งในโรงเรียนที่เกิดขึ้นกับนักเรียนมีบริบทและความจำเป็นอื่นที่กระบวนการยุติธรรม

กระแสนักอาจไม่ได้เป็นเครื่องมือที่ดีที่สุดในการนำมาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น กระบวนการเชิงสมานฉันท์จึงเป็นเครื่องมือกลไกที่สามารถนำมาใช้ในการจัดการความขัดแย้งตามแนวทางสันติ เน้นการไม่ใช้ความรุนแรงและเป็นวิธีที่มีความเหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนซึ่งเป็นโรงเรียน โดย “ผู้ไกล่เกลี่ย” จะเป็นกลไกให้คู่ขัดแย้งทั้งสองฝ่ายได้พิจารณาถึงสาเหตุที่แท้จริงของปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น คู่ขัดแย้งจะได้พิจารณาเห็นถึงผลกระทบที่เกิดจากความขัดแย้งและสามารถนำไปสู่ความร่วมมือกันแสวงหาแนวทางแก้ไขปัญหาความขัดแย้งที่ตระหนักถึงผลประโยชน์ร่วมกันของคู่ขัดแย้งทั้งสองฝ่าย

2. แนวคิดเกี่ยวกับการกระทำผิดและสาเหตุของการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน

2.1 ความหมายของเด็กและเยาวชน

คำว่า “เด็ก” มักใช้ควบคู่กันกับคำว่า “เยาวชน” โดยพจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 ให้ความหมายของคำว่า “เด็ก” ว่าหมายถึง คนที่มีอายุน้อย และให้ความหมายของคำว่า “เยาวชน” ว่าหมายถึง บุคคลอายุเกิน 15 ปีบริบูรณ์แต่ยังไม่ถึง 18 ปีบริบูรณ์

สอดคล้องกันกับความหมายของเด็กและเยาวชนที่บัญญัติไว้ตามพระราชบัญญัติศาลเยาวชนและครอบครัวและวิธีพิจารณาคดีเยาวชนและครอบครัว พ.ศ. 2553 ในหมวด 1 บททั่วไป มาตรา 4 บัญญัติว่า “เด็ก” หมายความว่า บุคคลซึ่งมีอายุเกินกว่าอายุที่กำหนดไว้ตามมาตรา 73 แห่งประมวลกฎหมายอาญา (เด็กอายุยังไม่เกิน 10 ปี กระทำการอันกฎหมายบัญญัติเป็นความผิดเด็กนั้นไม่ต้องรับโทษให้พนักงานสอบสวนส่งตัวเด็กตามวรรคหนึ่งให้พนักงานเจ้าหน้าที่ตามกฎหมายว่าด้วยการคุ้มครองเด็ก เพื่อดำเนินการคุ้มครองสวัสดิภาพตามกฎหมายว่าด้วยการนั้น) แต่ยังไม่เกิน 15 ปีบริบูรณ์ โดยที่ “เยาวชน” หมายความว่า บุคคลอายุเกิน 15 ปีบริบูรณ์ แต่ยังไม่ถึง 18 ปีบริบูรณ์ ดังนั้น จากความหมายของเด็กและเยาวชนตามบัญญัติในพระราชบัญญัติศาลเยาวชนและครอบครัวและวิธีพิจารณาคดีเยาวชนและครอบครัว พ.ศ. 2553 กำหนดให้บุคคลที่มีอายุยังไม่เกิน 15 ปีบริบูรณ์ ซึ่งถือว่าเด็กตั้งแต่แรกเกิดจนถึงอายุยังไม่เกิน 15 ปีบริบูรณ์ถือเป็นเด็กตามความหมายของกฎหมายฉบับนี้ ส่วนเยาวชนต้องมีอายุเกิน 15 ปีบริบูรณ์แต่ยังไม่ถึง 18 ปีบริบูรณ์ ถือเป็นเยาวชนตามกฎหมายฉบับนี้

แตกต่างจากความหมายของเด็กและเยาวชนที่บัญญัติในพระราชบัญญัติส่งเสริมการพัฒนาเด็กและเยาวชนแห่งชาติ พ.ศ. 2550 ที่บัญญัติว่า “เด็ก” หมายความว่า บุคคลซึ่งมีอายุต่ำกว่าสิบแปดปีบริบูรณ์ และ “เยาวชน” หมายความว่า บุคคลซึ่งมีอายุตั้งแต่สิบแปดปีบริบูรณ์ถึงยี่สิบห้าปีบริบูรณ์ (18 - 25 ปี) รวมถึงของสำนักงานสถิติแห่งชาติที่กำหนดไว้ในโครงการสำรวจข้อมูลเกี่ยวกับ

เด็กและเยาวชน ปี พ.ศ. 2535 ซึ่งกำหนดอายุของเด็กและเยาวชนตรงกับคำแนะนำขององค์การเงินทุนสงเคราะห์เด็กแห่งสหประชาชาติ (UNICEF) ซึ่งให้ความหมายว่า เด็ก หมายถึง ผู้ที่มีอายุต่ำกว่า 1 ปี ถึง 14 ปี (0 - 14 ปี) เยาวชน หมายถึง ผู้ที่มีอายุระหว่าง 15 - 24 ปี ซึ่งพระราชบัญญัติส่งเสริมและประสานงานเยาวชนแห่งชาติ พ.ศ. 2521 มาตรา 3 ก็บัญญัติว่า “เยาวชน” หมายความว่า บุคคลซึ่งมีอายุไม่เกินยี่สิบห้าปี ด้วยเช่นเดียวกัน

ดังนั้น อาจสรุปได้ว่า เด็กคือบุคคลผู้ที่ยังไม่เกิน 15 ปี และเยาวชน คือบุคคลที่มีอายุเกิน 15 ปี แต่ไม่เกิน 18 ปี แต่ในการศึกษาเรื่อง “การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน: บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” จะเป็นการศึกษา “เยาวชน” ที่มีบทบาทเป็น “ผู้ไกล่เกลี่ย” ในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนซึ่งเป็นเยาวชนที่มีอายุตั้งแต่ 13 ปีขึ้นไปที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา

2.2 การจัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาในไทยและต่างประเทศ

จากรายงานเรื่อง “Issues and Trends in Education for Sustainable Development” บทที่ 1 “จากวาระที่ 21 สู่เป้าประสงค์ที่ 4.7 : การศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน” ขององค์การการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ หรือ ยูเนสโก (UNESCO) พบว่าการรับรองวาระการพัฒนาอย่างยั่งยืน 2030 เป้าหมายที่ 4 เพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืนของสหประชาชาติ โดยมีมุ่ง “สร้างหลักประกันว่าจะมีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ เท่าเทียม และทั่วถึง และส่งเสริมโอกาสการเรียนรู้ตลอดชีวิต” เป้าประสงค์ที่ 4.7 ของเป้าหมายที่ 4 ด้านการศึกษา ซึ่งเป็นเป้าหมายที่มีความท้าทาย น่าสนใจ และต้องทุ่มเทความพยายามในการดำเนินการเป็นอย่างมาก เพื่อนำไปสู่เป้าประสงค์ “ภายในปี 2030 ผู้เรียนทุกคนจะได้รับความรู้ และทักษะที่จำเป็นต่อการส่งเสริมการพัฒนาที่ยั่งยืน อาทิ สิทธิมนุษยชน ความเสมอภาคหญิงชาย สันติวัฒนธรรม และการไม่ใช้ความรุนแรง การเป็นพลเมืองโลก ความชื่นชมต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม และการส่งเสริมวัฒนธรรมเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน ด้วยการจัดการศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน และวิถีชีวิตแบบยั่งยืน” จาก 17 เป้าหมายการศึกษาการพัฒนาที่ยั่งยืน ในเป้าหมายที่ 16 การเรียนรู้ทางสังคมเป็นสิ่งสำคัญในการสร้างสังคมที่ยุติธรรม ครอบคลุมทุกคน การมีส่วนร่วมของประชาชน รวมถึง ความสามัคคีในสังคม (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2563) สอดคล้องกับแนวคิดแนวคิดสันติยุติธรรม (Justpeace) ของ จอห์น พอล เลเดอร์ค และแนวคิดกระบวนการเชิงสมานฉันท์

และองค์ประกอบของนักเรียนและเยาวชนที่จะเข้ามามีบทบาทในกลไกการสร้างสังคมที่ยุติธรรมผ่านการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนโดยพวกเขาเอง

ในการศึกษา การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษา “เยาวชน” ที่มีบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ย” ในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่เกิดขึ้นในพื้นที่โรงเรียนระดับมัธยมศึกษา ซึ่ง Carter V. Good ให้ความหมายว่ามัธยมศึกษาเป็นการศึกษาที่จัดให้นักเรียนที่มีอายุ 13-17 ปี สอดคล้องกับแนวทางการดำเนินงานรับนักเรียน สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (กลุ่มวิจัยและพัฒนานโยบาย, 2556) ที่ระบุกลุ่มเด็กและเยาวชนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน อาชีวศึกษา และอุดมศึกษา (กิตติคุณ รุ่งเรือง, 2545) ได้แก่

- 1) ประชากรกลุ่มอายุ 6 - 11 ปีทุกคน ได้รับการศึกษาระดับประถมศึกษา
- 2) ประชากรกลุ่มอายุ 12 - 14 ปีทุกคน ได้รับการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้น
- 3) ประชากรกลุ่มอายุ 15 - 17 ปีทุกคน ได้รับการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายสายสามัญหรือสายอาชีพหรืออื่น ๆ ที่เทียบเท่า

2.2.1 ระดับมัธยมศึกษาในไทย

กระทรวงศึกษาธิการจัดประเภทโรงเรียนมัธยมศึกษา (secondary education) คือโรงเรียนในพื้นที่สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา ซึ่งเป็นโรงเรียนที่จัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาเป็นหลักแต่อาจมีการจัดการศึกษาตั้งแต่ระดับก่อนประถมศึกษาหรือระดับประถมศึกษา โดยการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาแบ่งเป็น 2 ระดับ ดังนี้

1) การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้น หมายถึง การศึกษาภาคบังคับที่มุ่งให้ผู้เรียนได้พัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ในด้านต่าง ๆ ต่อจากระดับประถมศึกษาเพื่อให้รู้ความต้องการความสนใจและความถนัดของตนเองทั้งในด้านวิชาการและวิชาชีพ ตลอดจนความสามารถในการประกอบภาระงานและอาชีพตามควรแก่วัยโดยปกติใช้เวลาเรียน 3 ปีเริ่มตั้งแต่มัธยมศึกษาปีที่ 1 - 3

2) การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย หมายถึง การศึกษาที่มุ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ศึกษาตามความถนัดและความสนใจเพื่อเป็นพื้นฐานนี้สำหรับการศึกษาต่อหรือการประกอบอาชีพรวมทั้งการพัฒนาคุณธรรม จริยธรรมและทักษะทางสังคมที่จำเป็น โดยปกติใช้เวลาเรียน 3 ปีเริ่มตั้งแต่มัธยมศึกษาปีที่ 4 - 6 โดยแบ่งเป็นประเภทสามัญ เป็นการจัดการศึกษาเพื่อเป็น

พื้นฐานในการศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา และประเภทอาชีวศึกษาซึ่งเป็นการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาความรู้และทักษะในการประกอบอาชีพหรือศึกษาต่อในระดับอาชีพขั้นสูง

2.2.2 ระดับมัธยมศึกษาในประเทศสิงคโปร์

ประเทศสิงคโปร์ ระดับมัธยมศึกษา มีให้เลือก 3 หลักสูตร (สำนักงานเลขาธิการสภาผู้แทนราษฎร, 2559) คือ

1) หลักสูตรเร่งรัด (express course) จะใช้เวลาเรียนเพียง 4 ปี โดยเป็นนักเรียนที่ได้ คะแนนสูงสุดร้อยละ 10 แรกของการสอบ PSLE ทั้งนี้ นักเรียนในแผนการเรียนพิเศษจะต้องสอบ Singapore Cambridge General Certificate of Education - ordinary Level (GCE 'O' Level) เมื่อเรียนครบ 4 ปี

2) แผนการเรียนปกติ (normal academic course) ใช้เวลาเรียน 5 ปี และจะต้องสอบ Singapore-Cambridge General Certificate of Education -Normal Level (GCE "N' Level) เมื่อเรียน ครบ 4 ปี และสอบ GCE +0 Level เมื่อเรียนครบ 5 ปี

3) แผนการเรียนสายเทคนิค (normal technical course) ใช้เวลาเรียน 4 ปี และสอบ GCE 'N' Level นอกจากนี้ตั้งแต่ พ.ศ. 2549 เป็นต้นมา ระดับมัธยมศึกษายังมีทางเลือกใหม่เพิ่มอีก 3 แผนคือ

4) โรงเรียนแบบพิเศษ (specialized schools) เป็นการเรียนผสมผสานด้านเทคนิคและ อาชีวศึกษาที่เน้นทางด้านเทคนิคและการอาชีวศึกษาอย่างเข้มข้นที่สามารถปฏิบัติได้จริงเพื่อมุ่งสู่สายอาชีพ

5) โรงเรียนแบบพิเศษที่มีความเป็นอิสระ (specialized independent schools) เป็น แผนการเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความสนใจเฉพาะทาง ด้านดนตรีศิลปะและกีฬา จะใช้เวลาเรียน 4 ปี และจะต้องสอบ GCE N' Level

6) โรงเรียนแบบบูรณาการ (integrated programme) เป็นแผนที่รวมการเรียนระดับชั้น มัธยมต้นและระดับเตรียมอุดมศึกษาไว้ด้วยกัน ใช้เวลาเรียน 4 - 6 ปี และจะต้องสอบ GCE 'o Level เพื่อจบการศึกษา

2.2.3 ระดับมัธยมศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกา

ระบบการศึกษาในสหรัฐอเมริกาแตกต่างกันไปในแต่ละมลรัฐ เนื่องจากรัฐธรรมนูญบัญญัติให้การศึกษาเป็นสิทธิขั้นพื้นฐานสำหรับทุกคน มลรัฐมีหน้าที่รับผิดชอบในการคุ้มครองสิทธิดังกล่าว ระบบโรงเรียนส่วนใหญ่ใช้เวลาเรียน 12 ปี จำนวนปีของการศึกษาภาคบังคับขึ้นอยู่กับแต่

ละมรัฐแต่ส่วนใหญ่จะบังคับตั้งแต่อายุ 5 - 6 ขวบ จนถึงอายุ 16 ปี บางมลรัฐให้เข้าเรียนจนถึงอายุ 18 ปี โรงเรียนรัฐบาลจัดการศึกษาแบบให้เปล่าและไม่สอนศาสนาใดศาสนาหนึ่ง โรงเรียนเอกชนอาจจะสอนศาสนาแต่นักเรียนจะต้องเสียค่าเล่าเรียน โดยการเข้าศึกษาต่อในสถาบันอุดมศึกษาบางแห่ง อาจจะพิจารณารับเข้าเรียนโดยดูจากคะแนนเฉลี่ย (GPA) ในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย นักเรียนชั้นปีที่ 12 (เทียบได้กับมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในประเทศไทย) (สำนักงานเลขาธิการสภาผู้แทนราษฎร, 2559)

2.2.4 ระดับมัธยมศึกษาในสหราชอาณาจักร

ระบบการศึกษาของสหราชอาณาจักร แบ่งออกเป็น 5 ระดับ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2559) คือ ระดับปฐมวัย (early years education) ระดับประถมศึกษา (primary education) ระดับมัธยมศึกษา (secondary education) ระดับต่อเนื่อง (further education หรือ FE) และระดับอุดมศึกษา (higher education หรือ HE) ซึ่งเป็นการศึกษาภาคบังคับ ในช่วงอายุ 5 ขวบ (ในไอร์แลนด์เหนือเริ่มตั้งแต่ 4 ขวบ) ถึง อายุ 16 ปี การศึกษาต่อเนื่อง (FE) ไม่เป็นภาคบังคับ และครอบคลุมการศึกษาที่ไม่ถึงขั้นก้าวหน้า (non-advanced education) ซึ่งสามารถเรียนได้ในวิทยาลัยหรือสถาบันอุดมศึกษา

ในอังกฤษมีโรงเรียนมัธยมศึกษาหลายประเภท ขึ้นอยู่กับนโยบายของรัฐบาลท้องถิ่น โรงเรียนมัธยมศึกษาแบบผสม (comprehensive schools) มักจะรับเด็กเข้าเรียนโดยพิจารณาจากถิ่นฐานที่อยู่ แต่โรงเรียนประเภทอะคาเดมี่ (academies) ซึ่งมีอิสระมากกว่า ในการที่จะคิดนวัตกรรมใหม่ ๆ และยกระดับมาตรฐานการศึกษาได้ถูกนำมาใช้เพื่อทดแทนโรงเรียนที่มีผลการเรียนต่ำ มีกฎหมายขยายอะคาเดมี่ เรียกว่า Academies Act (พ.ศ. 2553) เปิดโอกาสให้โรงเรียนประเภทต่าง ๆ สมัครเข้าโครงการเพื่อยกระดับเป็นอะคาเดมี่ ในช่วงแรกเป็นโรงเรียนที่ได้รับการประเมินจาก Ofsted ให้อยู่ในระดับเป็นเลิศ (outstanding) ได้รับการจัดตั้งเป็นอะคาเดมี่เมื่อเดือน กันยายน พ.ศ. 2553 ในเวลส์ โรงเรียนมัธยมศึกษาสำหรับเด็กตั้งแต่อายุ 11 ปี จนจบระดับการศึกษาภาคบังคับเป็นอย่างต่ำ

ในสกอตแลนด์ โรงเรียนมัธยมศึกษาเป็นแบบประสมมีระยะเวลาเรียน 6 ปี ในพื้นที่ห่างไกลหลายแห่ง เรียนเพียง 2 ปี หรือ 4 ปี ในไอร์แลนด์เหนือ การศึกษาหลังระดับประถมศึกษา เรียกว่า Post-Primary Education เป็นภาคบังคับ 5 ปี และการศึกษาต่อเนื่องหลังภาคบังคับ อีก 2 ปี ถ้าต้องการเรียนต่อเพื่อสอบ GCSE (General Certificate of Secondary Education) หรือระดับ 2-3 (Level 2 courses to Level 3)

2.2.5 ระดับมัธยมศึกษาในประเทศฟินแลนด์

จำแนกเป็น 3 ระดับ (Finnish Board of Education, 2010) คือ

1) การศึกษาก่อนประถมและการศึกษาขั้นพื้นฐาน (pre - primary education and basic education) เป็นภาคบังคับ การศึกษาก่อนประถม (pre - primary) เรียน 1 ปี สำหรับนักเรียนปกติ อายุ 6 ขวบ หรือ 2 ปี สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ให้เข้าเรียนตั้งแต่ 5 ขวบ หรือ เรียน 2 ปี การศึกษาขั้นพื้นฐานภาคบังคับ แบ่งเป็น 9 ชั้นปี (เกรด 1-9) สายสามัญ ซึ่งเด็กทุกคนต้องเรียนเหมือน ๆ กัน รัฐรับรองสิทธิให้ได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพเท่าเทียมกัน เป็นระบบสายเดี่ยว (single track system) จัดการเรียนการสอนในโรงเรียนแบบผสม (comprehensive schools) ให้ครูประจำชั้นสอนชั้นปีที่ 1-6 ครูประจำวิชาสอนในชั้นปีที่ 7-9

2) มัธยมศึกษาตอนปลาย หรือ การศึกษาหลังภาคบังคับระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (post-compulsory upper secondary education) จัดการเรียนการสอนใน 2 แบบ คือ ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สายสามัญ และในสถาบันอาชีวศึกษา

2.2.6 ระดับมัธยมศึกษาในประเทศนิวซีแลนด์

ประเทศนิวซีแลนด์ เรียกการประถมและมัธยมศึกษาสายสามัญว่า “การศึกษาในระบบโรงเรียน” (schooling) ซึ่งช่วงอายุ 6-16 ปี เป็นการ ศึกษาภาคบังคับ (compulsory) แต่เด็กส่วนใหญ่ในประเทศนี้มักจะเริ่มเข้าเรียนตั้งแต่อายุ 5 ปี โรงเรียนประถมศึกษาและมัธยมศึกษา มีหลายประเภท ดังนี้ (1) โรงเรียนประถมศึกษา (primary schools) จัดการศึกษาตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 ถึง 8 (year 1- 8) (2) โรงเรียนมัธยมศึกษา จัดการเรียนการสอนชั้นปีที่ 9-15 หรือ ชั้นปีที่ 7-15 ซึ่งมีทั้งโรงเรียนมัธยมของรัฐและเอกชน (3) โรงเรียนการศึกษาพิเศษ รวมถึงการจัดการศึกษาพิเศษในค่ายสุขภาพ (health camps) โรงเรียนในโรงพยาบาล (hospital schools) แต่ไม่รวมการจัดให้เด็กพิเศษที่เรียนรวมในโรงเรียนปกติ โรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับผู้มีสิทธิออกเสียงเลือกตั้งอื่น ๆ (4) โฮมสกูล (home schooling) เป็นการจัดการศึกษาในครอบครัวตามที่กระทรวงศึกษาธิการอนุญาต (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2559)

2.2.6 ระดับมัธยมศึกษาในประเทศเกาหลีใต้

การจัดการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาของประเทศเกาหลีใต้มีความคล้ายคลึงกับการจัดการศึกษาของไทย โดยการศึกษาระดับมัธยมศึกษาแบ่งเป็น 2 ระดับ ดังนี้

1) การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (lower secondary school) ที่การศึกษาภาคบังคับ 3 ปีเริ่มตั้งแต่มัธยมศึกษาปีที่ 1 - 3 โดยมีการกำหนดเกณฑ์อายุนักเรียนผู้เข้ารับการศึกษาภาคบังคับนี้ให้มีอายุ 12 - 15 ปี

2) การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ใช้เวลาเรียน 3 ปีเริ่มตั้งแต่มัธยมศึกษาปีที่ 4 - 6 โดยมีการกำหนดเกณฑ์อายุนักเรียนผู้เข้ารับการศึกษาภาคบังคับนี้ให้มีอายุ 15 - 18 ปี ในโรงเรียนประเภทสามัญ (academic senior secondary school) เป็นการจัดการศึกษาเพื่อเป็นพื้นฐาน และประเภทอาชีพศึกษา (vocational senior secondary school) โดยมีการกำหนดเกณฑ์อายุนักเรียนผู้เข้ารับการศึกษาภาคบังคับนี้ให้มีอายุ 15 - 18 ปี เช่นกัน

จากการจัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาในประเทศต่าง ๆ จะพบว่ามีการจัดระบบการศึกษา และกำหนดอายุของผู้เข้ารับการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาที่แตกต่างกันออกไปแล้วแต่ระบบการศึกษาในแต่ละประเทศ โดยจะเห็นได้ว่าการจัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาของไทยสอดคล้องกับการจัดการศึกษาในประเทศในแถบเอเชียด้วยกันเช่นสิงคโปร์และเกาหลีใต้ที่ผู้เข้ารับการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาจะมีช่วงอายุ 12 - 18 ปีสำหรับการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นถึงตอนปลาย ในขณะที่มีความแตกต่างจากประเทศในกลุ่มอเมริกาและยุโรปที่มักให้มีการจัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาที่ค่อนข้างหลากหลายตามหลักสูตรของที่แต่ละประเทศมีสำหรับให้ผู้เรียนเป็นคนเลือก ดังนั้น ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยสนใจศึกษา “เยาวชน” ผู้ใกล้ชิดในโรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา” ซึ่งเป็น “นักเรียน” ในระดับชั้น “มัธยมศึกษา” ตอนต้นซึ่งมีอายุ 13-15 ปี และมัธยมศึกษาตอนปลายประเภทสามัญ มีอายุ 15 - 18 ปี ในขณะที่ดำเนินการตามกระบวนการเชิงสมานฉันท์เพื่อจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา”

2.3 แนวคิดเรื่องการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน

การกระทำผิดของเด็กและเยาวชน (juvenile delinquency) ซึ่งในทางวิชาอาชญาวิทยาและทัณฑวิทยาไม่ถือว่าการกระทำเช่นนั้นเป็นอาชญากรรม แต่จะเรียกการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนว่า “การกระทำผิด” และไม่เรียกเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดว่าเป็น “อาชญากร” (อรอุมา วชิรประดิษฐพร, 2555)

เสรินทร์ ปุณณะหิตานนท์ กล่าวถึงการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนว่า การกระทำผิดของเด็กและเยาวชน หมายถึง พฤติกรรมที่ขัดแย้งกับความต้องการค่านิยมของวัฒนธรรมที่ครอบงำวิถีชีวิตของเยาวชนนั้นคือพฤติกรรมที่ฝ่าฝืนหรือขัดหรือแย้งกับค่านิยมหลักของสังคม โดยเป็นระบบที่

เป็นตัวก่อรูปลักษณะนิสัยใจคอของเยาวชน ซึ่งพบว่าจารีตประเพณีหลายอย่างได้ถูกนำไปใช้เป็นพื้นฐานในการบัญญัติกฎหมาย ดังนั้น การกระทำผิดของเด็กและเยาวชนจึงมีความหมายไปในทางพฤติกรรมบางรูปแบบหรือบางลักษณะที่มีขัดหรือแย้งหรือต่อต้านสังคมหลัก ทำให้เกิดการเสียระเบียบหรือภาวะไร้ระเบียบทั้งในทางสังคมและตัวบุคคล ทั้งนี้ ยังมีนัยยะครอบคลุมไปถึงผลของการใช้ค่านิยมวินิจัยความประพฤติว่าเป็นสิ่งที่พึงปรารถนาหรือไม่พึงปรารถนาภายใต้กรอบของบรรทัดฐานและกฎหมายของสังคมด้วย มักจะเป็นความประพฤติที่มีผลกระทบต่อผู้อื่นในสังคมที่เป็นไปในทางที่เสียหายหรือส่งผลกระทบต่อด้านลบ ถึงแม้ตัวบุคคลซึ่งเป็นผู้เยาว์อาจจะได้รับความกระทบกระเทือนจากกระทำของตนเอง แต่ก็ไม่สำคัญเท่ากับข้อเท็จจริงที่ว่าพฤติกรรมใดที่มีผลกระทบต่อกลุ่มไปในทางที่ไม่ดี พฤติกรรมนั้นก็มักจะถือกันว่าเป็นการต่อต้านสังคม (เสริน ปุณณะหิตานนท์, 2558)

2.4 สาเหตุแห่งการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน

การกระทำผิดของเด็กและเยาวชนเป็นสาเหตุเฉพาะบุคคลของเด็กและเยาวชนในแต่ละคนที่เป็นผู้กระทำผิด ซึ่งอาจพบว่าเยาวชนบางคนอาจมีเพียงสาเหตุเดียวและบางคนอาจมีหลายสาเหตุปัจจัยในการประทำผิดประกอบกันก็ได้ ทั้งนี้ การกระทำผิดซึ่งนำไปสู่ความขัดแย้งของเด็กและเยาวชนที่เกิดขึ้นในโรงเรียน สามารถแยกสาเหตุของการกระทำผิดออกเป็น 3 แนวคิด (ภิญโญ แสงภู, 2550) ดังนี้

1. แนวคิดการกระทำผิดกฎระเบียบของโรงเรียน การกระทำผิดของเด็กและเยาวชนในโรงเรียนมีสาเหตุการกระทำผิดที่เกิดจากพฤติกรรมของเด็กและเยาวชนที่ขัดต่อกฎระเบียบของโรงเรียนที่มีกำหนดไว้ ทั้งนี้ การกระทำผิดนั้นอาจเกิดจากความตั้งใจหรือไม่ตั้งใจก็ตาม เป็นพฤติกรรมเบี่ยงเบนกฎระเบียบของโรงเรียน พฤติกรรมเหล่านี้อาจไม่มีผลกระทบร้ายแรงและเหมาะสมกับการลงโทษ แต่ต้องการการฟื้นฟูแก้ไขเพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมเบี่ยงเบนนั้นเป็นนำไปสู่พฤติกรรมที่ถูกต้อง

2. แนวคิดทางสังคมวิทยา สามารถอธิบายถึงสาเหตุของการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนในโรงเรียนว่ามาจากการได้รับแบบอย่างความประพฤติที่ไม่ดีจากเพื่อนหรือบุคคลที่อยู่รอบข้างในสังคมโรงเรียน อาจเป็นกลุ่มเพื่อนสนิทหรือรุ่นพี่ที่มีพฤติกรรมเบี่ยงเบน เมื่อเด็กและเยาวชนเกิดการรับรู้และการเรียนรู้ซึ่งเป็นบุคคลที่ยังขาดความหนักแน่นทางจิตใจจึงอาจถูกครอบงำชักจูงและเกิดพฤติกรรมเลียนแบบได้ง่าย ส่งผลให้พฤติกรรมเด็กและเยาวชนประพฤติผิดแผกไปจากบรรทัดฐานกฎระเบียบของโรงเรียน ซึ่งพฤติกรรมการกระทำผิดดังกล่าวอาจกลายเป็นการกระทำผิดต่อกฎหมายในที่สุด

3. แนวคิดจากความเชื่อในวงการอาชญาวิทยา แนวคิดนี้มองว่าการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนนั้นเกิดจากการเรียนรู้พฤติกรรมเบี่ยงเบนหรือพฤติกรรมกระทำผิดมาจากคนใกล้ชิด โดยทฤษฎีที่อยู่ในกลุ่มแนวคิดนี้ประกอบไปด้วยทฤษฎีการคบหาสมาคมที่แตกต่าง (differential associations theory) ของ เอ็ดวิน ซัทเธอร์แลนด์ (Edwin Sutherland) และทฤษฎีการเลียนแบบ (imitation theory)

ดังนั้น อาจสรุปได้ว่า พฤติกรรมกระทำผิดของเด็กและเยาวชน (juvenile delinquency) คือการกระทำที่ขัดต่อกฎ ระเบียบ หรือบรรทัดฐานของสังคม โดยถ้าเป็นการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนที่อยู่ในโรงเรียนก็อาจเป็นการกระทำผิดที่ขัดต่อกฎ ระเบียบ หรือกฎเกณฑ์ของโรงเรียนที่มีอยู่ รวมไปถึงการกระทำผิดที่เป็นการกระทำผิดตามที่กฎหมายกำหนดด้วย โดยสาเหตุของการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนในโรงเรียน อาจเกิดได้จากหลายสาเหตุโดยเฉพาะการเรียนรู้การกระทำผิดจากเพื่อนในโรงเรียนตามทฤษฎีการคบหาสมาคมที่แตกต่าง (differential associations theory) ของ เอ็ดวิน ซัทเธอร์แลนด์ (Edwin Sutherland) การคบหาสมาคมกับเพื่อนที่มีพฤติกรรมเบี่ยงเบนหรือคบเพื่อนที่มีพฤติกรรมไม่ดี เด็กและเยาวชนเป็นวัยที่ต้องการมีเอกลักษณ์ของตนเอง และสร้างการยอมรับจึงได้รับอิทธิพลจากกลุ่มเพื่อนซึ่งเข้ามามีบทบาทตามวัยของเด็กและเยาวชน ดังนั้น การคบหาเพื่อนที่มีพฤติกรรมเบี่ยงเบนอาจถูกชักจูงไปในทางที่ผิดจนในที่สุดกลายเป็นผู้มีพฤติกรรมเบี่ยงเบนไปและอาจนำไปสู่พฤติกรรมเลียนแบบของเด็กและเยาวชนคนอื่น ๆ เพื่อนำไปสู่การที่ตนจะได้รับการยอมรับจากกลุ่ม

3. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับบทบาทผู้ใกล้ชิดเยาวชน

แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับผู้ใกล้ชิดเยาวชน ผู้วิจัยจะแบ่งเป็น 2 ส่วน ได้แก่ 1) ทฤษฎีบทบาท และ 2) แนวคิดเกี่ยวกับการประชุมใกล้ชิดข้อพิพาท ดังนี้

3.1 ทฤษฎีบทบาท

3.1.1 ความหมายของบทบาท

พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 ให้ความหมายของคำว่า “บทบาท” ว่าหมายถึง การทำตามบท, การร่ำตามบท, โดยปริยายหมายความว่า การทำตามหน้าที่ที่กำหนดไว้ เช่น บทบาทของพ่อแม่ บทบาทของครู (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556) โดยสรุปบทบาทจึงหมายถึง การทำตามหน้าที่ที่กำหนดไว้ซึ่งในที่นี้หมายถึงการทำหน้าที่เป็นผู้ใกล้ชิดในการใกล้ชิดจัดการความขัดแย้ง ทั้งนี้ มีผู้ศึกษาและให้ความหมายเกี่ยวกับ “บทบาท” ทั้งไทยและต่างประเทศไว้ ดังนี้

พวงเพชร สุรัตน์ทวีกุล เสนอแนวคิดเกี่ยวกับบทบาทไว้ว่า บทบาทเป็นสิ่งที่เป็นรูปธรรมโดยเห็นได้จากพฤติกรรมและการกระทำที่แสดงออกมา โดยสรุปว่าบทบาทมี 3 ด้าน (พวงเพชร สุรัตน์ทวีกุล, 2542) คือ

1) บทบาทในอุดมคติ (ideal role) ได้แก่ บทบาทอันกำหนดไว้ตามความคาดหวังของบุคคลทั่วไปในสังคมเพื่อเป็นแนวทางในการปฏิบัติ เป็นแบบฉบับที่สมบูรณ์ซึ่งผู้ที่มีสถานภาพนั้น ๆ ควรกระทำแต่อาจมีใครที่ทำหรือไม่มีใครทำตามก็ได้

2) บทบาทที่บุคคลเข้าใจหรือรับรู้ (perceived role) เป็นบทบาทที่บุคคลคาดคิดด้วยตนเองว่าควรเป็นอย่างไร ทั้งนี้จะขึ้นอยู่กับทัศนคติ ค่านิยม บุคลิกภาพ และประสบการณ์ของแต่ละบุคคลด้วย

3) บทบาทที่แสดงออกจริง (actual role) เป็นการกระทำที่บุคคลปฏิบัติจริง ขึ้นอยู่กับเหตุการณ์เฉพาะหน้าในขณะนั้นด้วยซึ่งส่งผลทำให้การแสดงบทบาทแตกต่างกันไป

สุพัตรา สุภาพ กล่าวถึงความหมายของคำว่า บทบาท เป็นพฤติกรรมการปฏิบัติตามสิทธิและหน้าที่ของสถานภาพ โดยบุคคลแต่ละคนจะมีหลายบทบาทและแต่ละบทบาทก็จะมีตำแหน่งหน้าที่ที่ทำให้บทบาทต่าง ๆ มีความสมดุลซึ่งกันและแต่ละตำแหน่งก็มีบทบาทต่างกันไป บุคคลมีบทบาทหลายอย่างในการอยู่ร่วมกันและแต่ละบทบาทก็สะท้อนให้เห็นถึงวิถีทางในการอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างเป็นระเบียบ (สุพัตรา สุภาพ, 2546)

อมรา พงศาพิชญ์ กล่าวสอดคล้องกันว่า บทบาทคือสิ่งที่ควบคู่กับสถานภาพ ในขณะที่สถานภาพเป็นผลรวมของสิทธิและหน้าที่ บทบาทก็เป็นแบบแผนพฤติกรรมที่สอดคล้องกับสิทธิหน้าที่ดังกล่าว (อมรา พงศาพิชญ์, 2526)

คอนลีย์ เป็นนักวิชาการต่างประเทศที่กล่าวถึงบทบาทว่า บทบาทเป็นสิ่งที่มีความเกี่ยวข้องกันในพฤติกรรมของผู้แสดงบทบาทนั้นกับตำแหน่งซึ่งมีหน้าที่ทางสังคม ซึ่งบทบาทในที่นี้ไม่ได้หมายถึงรูปแบบมาตรฐานว่าบุคคลนั้นควรแสดงพฤติกรรมใดออกมาแต่เป็นพฤติกรรมที่เป็นเฉพาะบุคคล หรือเป็นการกระทำที่ทำให้บุคคลสามารถเข้าถึงสถานการณ์ต่าง ๆ ของผู้นั้น (รุ่งทิวา ศรีวรรณ, 2533)

ดังนั้น จากการศึกษาความหมายของบทบาทที่นักวิชาการท่านต่าง ๆ ได้ให้นิยามหรือกล่าวอธิบายไว้สามารถจะสรุปได้ว่า บทบาท คือพฤติกรรมหรือการกระทำที่แสดงออกมาภายใต้สถานภาพที่มีสิทธิและหน้าที่ตามที่สังคมมอบให้ โดยแต่ละบุคคลมีหลายบทบาทในเวลาและสถานที่ที่ต่างกันออกไป แต่พฤติกรรมหรือการกระทำในการแสดงออกอาจแตกต่างกันตามแต่ละบุคคล แต่ก็จะอยู่ภายใต้กรอบพฤติกรรมตามแต่ละบทที่สังคมกำหนดไว้ด้วยเช่นกัน โดยในการศึกษาในครั้งนี้จะศึกษาถึงบทบาทของผู้ใกล้ชิดเยาวชนในโรงเรียน

3.1.2 คุณสมบัติของบทบาท

คุณสมบัติของบทบาทสามารถสรุปออกมาได้ (Nadel, 1969) ดังต่อไปนี้

1) **คุณสมบัติภายนอก (peripheral attributes)** ของบทบาทเป็นสิ่งที่ไม่ได้มีความสำคัญกับบทบาทมากนัก ไม่ได้เป็นปัจจัยที่จะทำให้บทบาทขาดประสิทธิภาพ โดยถ้าคุณสมบัติภายนอกมีการเปลี่ยนแปลงหรือขาดหายไปผู้ปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทก็สามารถเลือกคุณสมบัติอื่น ๆ นำมาปฏิบัติแทนได้

2) **คุณสมบัติที่จำเป็น (required attributes)** เป็นคุณสมบัติที่ส่งผลต่อพฤติกรรมหรือการแสดงออกตามบทบาทที่มี โดยถ้าคุณสมบัติที่จำเป็นนี้มีการเปลี่ยนแปลงหรือขาดหายไปจะมีผลต่อประสิทธิภาพพฤติกรรมหรือการแสดงออกตามบทบาทนั้น ดังนั้น จะนำการโต้ตอบ (Sanction) มาประยุกต์แก้ไขเพื่อรักษาคุณสมบัติที่จำเป็นนี้คงอยู่ที่จะทำให้การปฏิบัติพฤติกรรมและการแสดงออกตามบทบาทสมบูรณ์

3) **คุณสมบัติที่ชอบธรรม (legitimizing or pivotal attributes)** เป็นคุณสมบัติที่มีความสำคัญต่อการคงอยู่ของบทบาทนั้น ๆ เพราะถ้าคุณสมบัติที่ชอบธรรมนี้มีการเปลี่ยนแปลงหรือขาดหายไป จะส่งผลให้มีการเปลี่ยนแปลงลักษณะทั้งหมดของบทบาทนั้น ซึ่งย่อมส่งผลต่อปฏิกริยาการแสดงออกของบุคคลในสังคมที่มีบทบาทนั้น โดยถ้ามีสถานภาพเดียวกันก็จะมีบทบาทเหมือนกันและจะเกิดการเรียนรู้บทบาทจากการติดต่อสื่อสารกับคนอื่น ๆ และจะใช้วิธีตอบโต้ต่อพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนไปเพื่อบังคับให้บุคคลที่มีสถานภาพเดียวกันมีบทบาทเหมือนๆ กันซึ่งเป็นลักษณะกลไกการรักษาสถานภาพให้มีบทบาทตามที่สังคมกำหนด

บทบาทที่ เฟร็ด นาเดล สรุปไว้สอดคล้องกับที่ไพบูลย์ ช่างเรียน (2516) กล่าวถึงลักษณะสำคัญของบทบาทไว้ว่า บทบาทจะมีอยู่ในทุกสถานภาพของสังคมโดยอาจมีวัฒนธรรมและขนบธรรมเนียมประเพณีในสังคมเป็นสิ่งสำคัญอย่างหนึ่งในการกำหนดบทบาท และการที่บุคคลจะทราบบทบาทตามสถานภาพของตนได้นั้นผ่านกลไกการขัดเกลาทางสังคม (socialization) บทบาทจริงที่บุคคลแสดงออกมาในรูปแบบพฤติกรรมนั้นอาจไม่แน่นอนเสมอไปว่าจะเหมือนกับบทบาทที่ควรจะเป็นไปตามบรรทัดฐานของสังคมกำหนด เพราะบทบาทที่บุคคลแสดงจริง ๆ นั้นเป็นผลของปฏิกริยาที่บุคคลครองสถานภาพรวมกลายเป็นบุคลิกภาพของบุคคลออกมาเป็นพฤติกรรม นอกจากนี้ การแสดงบทบาทของบุคคลนั้นจะแสดงออกตามความผูกพันกับกลุ่มสังคมที่บุคคลนั้นอาศัยอยู่ซึ่งเกิดได้ 2 ลักษณะ คือ การแสดงออกในบทบาทตามสถานภาพโดยถูกอิทธิพลจากกลุ่มแสดงอำนาจเหนือบุคคล และการแสดงออกในบทบาทตามสถานภาพโดยมีอิทธิพลเหนือกลุ่ม

3.1.3 รูปแบบของบทบาท

เมื่อพิจารณาถึงลักษณะรูปแบบของบทบาทที่ปรากฏอยู่ในสังคมสามารถแบ่งได้หลายรูปแบบ (สงวนศรี วีรัชชัย, 2527) ดังนี้

1) **บทบาทตามที่กำหนด (prescribed roles)** หมายถึง บทบาทที่สังคมกลุ่มบุคคลหรือองค์กรกำหนดไว้ว่าเป็นรูปแบบของพฤติกรรมประจำตำแหน่งต่าง ๆ ที่มีอยู่ในสังคมกลุ่มบุคคล หรือองค์กรนั้น ๆ เช่น ข้าราชการต้องปฏิบัติตามคำสั่งของผู้บังคับบัญชาที่สั่งการโดยชอบ เป็นต้น

2) **บทบาทที่ผู้รับคาดหวัง (expected roles)** หมายถึง บทบาทหรือรูปแบบของพฤติกรรมที่ผู้อื่นที่มีความเกี่ยวข้องกับตำแหน่งสถานภาพนั้นคาดหวังว่าถ้าอยู่ในตำแหน่งสถานภาพนั้นถึงปฏิบัติได้ บทบาทที่ผู้รับคาดหวังนี้มักจะสอดคล้องกับบทบาทที่กำหนด แต่ในบางครั้งบทบาทที่ผู้เกี่ยวข้อง คาดหวังอาจจะไม่ตรงกับบทบาทที่กำหนดก็ได้ซึ่งเกิดจากความคาดหวังในบทบาทมากหรือน้อยกว่าข้อกำหนดที่ตนได้รับทราบหรือความเป็นจริง

3) **บทบาทตามอุดมคติของผู้อยู่ในตำแหน่ง (subjective roles)** หมายถึง รูปแบบของพฤติกรรมที่บุคคลผู้อยู่ในตำแหน่งรับรู้และมีความเชื่อว่าเป็นบทบาทของตำแหน่งที่ตนดำรงอยู่ เช่น ผู้บังคับบัญชาคิดว่าตนมีหน้าที่ควบคุมการปฏิบัติงานของผู้ใต้บังคับบัญชาแต่ไม่ต้องไปใส่ใจกับปัญหาส่วนตัวของผู้ใต้บังคับบัญชา ดังนั้น บทบาทของผู้อยู่ในตำแหน่งอาจจะสอดคล้องหรือไม่สอดคล้องกับบทบาทที่กำหนดและก็จะอาจจะตรงหรือไม่ตรงกับบทบาทที่ผู้รับคาดหวัง

4) **บทบาทที่ปฏิบัติจริง (enacted roles)** หมายถึง พฤติกรรมที่ผู้อยู่ในตำแหน่งได้ปฏิบัติหรือแสดงเป็นพฤติกรรมออกมาให้เห็น และมักจะเป็นพฤติกรรมที่สอดคล้องกับบทบาทตามความคิดของตัวบุคคลผู้อยู่ในตำแหน่งเอง แต่ก็อาจมีกรณีที่บุคคลแสดงพฤติกรรมตามการคาดหวังของผู้อื่นทั้ง ๆ ที่บทบาทนั้นไม่ตรงกับบทบาทตามความคิดของตนก็ได้

5) **บทบาทที่ผู้อื่นรับรู้ (perceived roles)** หมายถึง รูปแบบพฤติกรรมที่ผู้อื่นได้รับทราบเกี่ยวกับการปฏิบัติบทบาทของผู้อยู่ในตำแหน่งซึ่งโดยธรรมชาติการรับรู้ของเราจะมีการเลือกรับรู้และมีการรับรู้ที่ผิดพลาดไปจากความเป็นจริงได้ด้วยอิทธิพลจากประสบการณ์และสถานการณ์หลายอย่าง ดังนั้นเมื่อผู้อยู่ในตำแหน่งปฏิบัติบทบาทโดยแสดงพฤติกรรมอย่างหนึ่ง ผู้ได้พบเห็นอาจรับรู้พฤติกรรมหรือบทบาทนั้นในทางที่แตกต่างกันไป และอาจแตกต่างไปจากบทบาทตามความคิดของผู้อยู่ในตำแหน่งด้วย

เฟร็ด ไอ. กรินชไตน์ ได้อธิบายถึงรูปแบบบทบาทของบุคคลไว้สอดคล้องกันและได้อธิบายเพิ่มเติมว่าบทบาทนั้นจะเกี่ยวเนื่องกับตัวแปรที่เกี่ยวกับลักษณะเฉพาะตัวของแต่ละบุคคลด้วย ซึ่งตัวแปรนั้นอาจเปลี่ยนแปลงได้ไปตามกาลเวลาสถานที่ และบทบาทนั้นย่อมเกี่ยวพันกับ

สภาพแวดล้อมของผู้แสดงบทบาทด้วย รวมทั้งมีความเกี่ยวข้องกับความต้องการและความรู้สึกของบุคคลอื่นต่อผู้แสดงบทบาทนั้นให้ปฏิบัติหรือแสดงบทบาทไปในแบบใด บทบาทจึงมีปัจจัยทางสังคมอื่น ๆ ที่กล่าวมาคอยเป็นกรอบกำหนดให้เกิดการแสดงพฤติกรรมตามบทบาทออกมา (Fred I Greenstein & Nelson W Polsby, 1975)

3.2 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับบทบาทของผู้ใกล้เคียงเยาวชน

3.2.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพ (psychosocial development)

กับบทบาทผู้ใกล้เคียงเยาวชน อีริก อีริกสัน (Erik H. Erikson) อธิบายว่าบุคลิกภาพของมนุษย์สามารถที่จะพัฒนาไปในทิศทางบวกหรือลบขึ้นอยู่กับประสบการณ์ในแต่ละช่วงอายุของมนุษย์ว่ามีประสบการณ์ที่พึงพอใจตามขั้นของการพัฒนาการต่าง ๆ ในแต่ละช่วงอายุวัยมากน้อยเพียงใด โดยถ้าเด็กหรือมนุษย์ได้รับการตอบสนองต่อสิ่งที่ตนพอใจและมีความเหมาะสมกับช่วงอายุนั้น มนุษย์ก็จะมีพัฒนาการทางบุคลิกภาพที่ดีเป็นไปในทางสร้างสรรค์เชิงบวกและเหมาะสม ซึ่งพัฒนาการของมนุษย์ตามทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพของ อีริก อีริกสัน มี 8 ขั้นได้แก่ 1) ขั้นความเชื่อใจหรือขาดความเชื่อใจ (trust versus mistrust) อายุตั้งแต่แรกเกิดถึง 1 ปี 2) ขั้นการควบคุมด้วยตนเองหรือสงสัย/ความละอาย (autonomy versus doubt or shame) อยู่ในช่วงอายุ 2-3 ปี เด็กวัยนี้เริ่มเรียนรู้ที่จะช่วยเหลือตนเองตามความสามารถที่จะทำได้ 3) ขั้นการริเริ่มหรือรู้สึกผิด (initiative versus guilt) อยู่ในช่วงอายุ 3-6 ปี เป็นขั้นพัฒนาการความคิดริเริ่มหรือความรู้สึกผิด 4) ขั้นการประสบความสำเร็จ ความขยันหมั่นเพียร หรือรู้สึกมีปมด้อย (mastery versus inferiority) อยู่ในช่วงอายุ 6-12 ปี เป็นขั้นที่ทุ่มเท ขยัน เพื่อเกิดความสำเร็จ 5) ขั้นการรู้จักตนเองหรือความสับสนไม่รู้สึกละอายใจ (identity versus diffusion : fidelity) หรือระยะวัยรุ่น (adolescent period) อยู่ในช่วงอายุ 13-17 ปี (the college years) เป็นขั้นการค้นหาความเป็นตนเอง สร้างความเป็นตนเองโดยผู้ใหญ่และสังคมมีอิทธิพลต่อเด็กในขั้นนี้ เป็นขั้นการเข้าใจหรืออาจจะไม่เข้าใจในอัตลักษณ์ของตนเอง (identity vs role confusion) เป็นระยะที่เริ่มสนใจเรื่องเพศ เข้าไปผูกพันกับสังคมและต้องการตำแหน่งทางสังคม เชื่อเพื่อนมากกว่าผู้ปกครอง มีความรู้สึกเป็นอิสระและเป็นตัวของตัวเองสูง พยายามเข้าใจอัตลักษณ์ของตนเอง รู้ว่าตัวเองต้องการอะไร มีความเชื่ออย่างไร และตนเองเป็นใคร หากไม่สามารถรวบรวมประสบการณ์ในอดีตได้ก็ไม่สามารถเข้าใจตัวเอง อาจเกิดความสับสนและความขัดแย้ง 6) ขั้นรู้สึกโดดเดี่ยว (intimacy versus isolation) อยู่ในช่วงอายุ 18-22 ปี (early adolescence and self comment) เป็นขั้นความรับผิดชอบ เป็นผู้ใหญ่ สร้างตัว 7) ขั้นความรับผิดชอบแบบผู้ใหญ่หรือความรู้สึกเฉื่อยชา (generativity versus

absorption) อยู่ในช่วงอายุ 22-40 ปี และ 8) ชั้นความมั่งคั่ง สมบูรณ์ หรือหมดหวัง ทอดอาลัยชีวิต (integrity versus despair) อยู่ในช่วงอายุ 40 ปีขึ้นไป (สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์, 2547)

ดังนั้น จากทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพ (psychosocial development) ของ อีริค อีริคสัน ในขั้นพัฒนาการที่ 5 ขั้นการรู้จักตนเองหรือความสับสนไม่รู้สีกตนเอง (identity versus diffusion : fidelity) หรือระยะวัยรุ่น (adolescent period) ที่อยู่ในช่วงอายุ 13-17 ปี (the College Years) สอดคล้องกับกลุ่มเด็กและเยาวชนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานระดับมัธยมศึกษา ที่เป็นการศึกษาที่จัดให้นักเรียนที่มีอายุ 13-17 ปี ซึ่งเด็กและเยาวชนที่เป็นนักเรียนในวัยนี้ตามทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพของ อีริค อีริคสัน สนับสนุนว่าผู้ใกล้ชิดเยาวชนซึ่งดำเนินการใกล้ชิดความขัดแย้งในโรงเรียนที่คู่ขัดแย้งจะเป็นช่วงวัยที่เด็กและเยาวชนจะมีความผูกพันกับสังคมและต้องการตำแหน่งทางสังคม โดยเด็กและเยาวชนจะสนิทสนมให้ความไว้วางใจและเชื่อเพื่อนมากกว่าผู้ใหญ่ ครู หรือแม้กระทั่งผู้ปกครอง เพราะฉะนั้น ผู้ที่มีความเหมาะสมในการรับบทบาทหน้าที่ผู้ใกล้ชิดในการจัดการความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์จึงควรเป็นผู้ที่ผู้เสียหายและนักเรียนผู้ซึ่งเป็นเด็ก และเยาวชน ผู้กระทำความผิดจะเชื่อถือว่าจะเป็นผู้ใกล้ชิดที่เข้าใจตนเอง เป็นเป็นบทบาทผู้ใกล้ชิดโดยเยาวชนผู้ที่มีสถานะเสมอกัน (Peer-review) ซึ่งจะนำไปสู่ความไว้วางใจและเชื่อใจที่จะเปิดเผยเล่าความรู้สึก ผลกระทบ เหตุการณ์ และแสดงความคิดเห็น การให้อภัย ซึ่งจะเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่จะส่งผลต่อความสำเร็จในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ด้วย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

3.2.2 บทบาท “ผู้ใกล้ชิด” UNIVERSITY

พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 ให้ความหมายของคำว่า “คน” หมายถึง มนุษย์ “กลาง” หมายถึง ส่วนที่ไม่ค่อนข้างใดข้างหนึ่ง และให้ความหมายของคำว่า “ผู้ใกล้ชิด” ว่า ผู้ใกล้ชิดเป็นลูกคำของคำว่า “คน” หมายถึง ผู้ถือเป็นกลางไม่เข้าข้างฝ่ายโน้นฝ่ายนี้ในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น, ผู้ทำหน้าที่ใกล้ชิด (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556) โดยสรุป ผู้ใกล้ชิดจึงหมายถึง ผู้ทำหน้าที่ใกล้ชิดโดยจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติความเป็นกลางไม่ฝักใฝ่เอื้อประโยชน์หรือเข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งกับคู่ขัดแย้งในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น

สุกัญญา เสรีนนท์ชัย กล่าวถึงบทบาทผู้ใกล้ชิดว่า ผู้ประสานงานหรือผู้ใกล้ชิดมีบทบาทเป็นผู้ดำเนินการประชุมให้เป็นอย่างราบรื่น ให้ผู้เข้าร่วมประชุมทุกคนได้คิดและพูดคุย แสดงความคิดเห็นอย่างทั่วถึง ช่วยกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมประชุมคิดและพูดเอง แต่ขณะเดียวกันสามารถ

เสนอแนะได้ในกรณีที่ฝ่ายผู้กระทำผิด/ผู้เสียหายไม่รู้ว่าจะจัดการกับสิ่งที่เกิดขึ้นอย่างไร แต่ถ้าเป็นเรื่องที่เกี่ยวกับตัวเด็ก/เยาวชนเอง สิ่งที่ทำผิดถูกอย่างไร ให้เด็ก/เยาวชนวิเคราะห์ เป็นคนตอบ เพื่อให้เกิดความรู้สึกฝังลึกลงไปถึงจิตใจสำนึก เป็นสิ่งที่คอยกระตุ้นเตือนเด็ก/เยาวชน ไม่ให้กระทำผิดซ้ำอีก ทั้งยังมีบทบาทสำคัญในการเป็นผู้ส่งสารเพื่อแก้ไขสถานการณ์ความขัดแย้งระหว่างการประชุม กล่าวคือ เมื่อที่ประชุมเกิดความขัดแย้ง จนไม่สามารถดำเนินการประชุมต่อไปได้ ผู้ประสานงานจะพักการประชุม และแยกคุยกับแต่ละฝ่าย เพื่อทำความเข้าใจในสถานการณ์ที่เกิดขึ้น และสอบถามความประสงค์ของแต่ละฝ่าย จากนั้นจึงมารวมกันที่ห้องประชุมเดิมและดำเนินการประชุมต่อ หรืออาจปิดประชุมก่อน เพื่อศึกษาข้อมูลเพิ่มเติมและนัดประชุมใหม่ ซึ่งผู้เข้าร่วมประชุมให้ความร่วมมือกับผู้ประสานงานอย่างดี เพราะผู้ประสานงานเป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจในกระบวนการประชุม ได้รับการฝึกฝน มีประสบการณ์ดำเนินการประชุม มีไหวพริบในการแก้ไขเหตุการณ์เฉพาะหน้าได้ (สุกัญญา เสรีนนท์ชัย, 2550)

พระราชบัญญัติการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท พ.ศ. 2562 ประกาศใช้ในราชกิจจานุเบกษา เมื่อวันที่ 22 พฤษภาคม พ.ศ. 2562 ในมาตรา 3 ให้ความหมายของผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยในกระบวนการจัดการความขัดแย้งด้วยการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทซึ่งใช้แนวคิดกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไว้ว่า “ผู้ไกล่เกลี่ย” หมายความว่า บุคคลซึ่งได้รับการขึ้นทะเบียนและได้รับการแต่งตั้งให้ทำหน้าที่ในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

อาจสรุปได้ว่า ผู้ไกล่เกลี่ยคือผู้มีความสำคัญในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่มีบทบาทหน้าที่ในการอำนวยความสะดวกให้เกิดกระบวนการเชิงสมานฉันท์ขึ้น เป็นผู้ทำหน้าที่ไกล่เกลี่ยหาทางออกของความขัดแย้งให้กับคู่ขัดแย้งร่วมกันในรูปแบบของฉันทามติหรือเป็นที่ยอมรับกันของทั้งสองฝ่ายหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย โดยข้อตกลงที่ได้จากการเจรจานั้นนำไปสู่ทางออกของความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ซึ่งผู้ไกล่เกลี่ยต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติความเป็นกลางไม่ฝักใฝ่เอื้อประโยชน์หรือเข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งกับคู่ขัดแย้งในการเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น

ส่วนผู้ไกล่เกลี่ยในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนซึ่งอาจจะเป็นครู อาจารย์ เจ้าหน้าที่ นักเรียน หรือบุคคลใดที่มีความสามารถในการจัดการความขัดแย้งตามแนวคิดกระบวนการเชิงสมานฉันท์ แต่ในการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยต้องการที่จะศึกษาผู้ที่มิบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยที่เป็นเยาวชนในโรงเรียนหรือนักเรียนในโรงเรียนเท่านั้น

3.2.3 คุณลักษณะของผู้ที่ทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ย

ผลจากการประชุมสมัชชาสหประชาชาติครั้งที่ 10 เรื่องการป้องกันอาชญากรรมและการปฏิบัติต่อผู้กระทำผิดซึ่งจัดขึ้นที่ กรุงเวียนนา ระหว่างวันที่ 10-17 เมษายน พ.ศ. 2543

เพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์ในการดำเนินงานและประเมินผลโครงการต่อไป สำหรับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์รวมทั้งการไกล่เกลี่ย โดยที่ประชุมได้เสนอร่างเบื้องต้นองค์ประกอบของการประกาศหลักการพื้นฐานเกี่ยวกับการใช้โปรแกรมกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในคดีอาญา ได้กำหนดลักษณะผู้อำนวยการความสะดวกหรือผู้ไกล่เกลี่ย ไว้ดังนี้

1) ผู้อำนวยการความสะดวก หรือ ผู้ไกล่เกลี่ย ควรได้รับคัดเลือกและเป็นที่ยอมรับจากฝ่ายที่เกี่ยวข้องในกระบวนการและจะต้องเป็นผู้ที่มีความเข้าใจในวัฒนธรรมและชุมชนในท้องถิ่นเป็นอย่างดี ควรจะมีความสามารถในการแสดงตนเป็นผู้ไกล่เกลี่ยและมีทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์ (human relation) ที่จำเป็นในการดำเนินการกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

2) ผู้อำนวยการความสะดวก หรือ ผู้ไกล่เกลี่ย ควรปฏิบัติหน้าที่อย่างเป็นธรรมโดยยึดตามข้อเท็จจริงของคดีและตามความต้องการของคู่ขัดแย้ง โดยให้แต่ละฝ่ายปฏิบัติด้วยความเคารพซึ่งกันและกัน

3) ผู้อำนวยการความสะดวก หรือ ผู้ไกล่เกลี่ย ควรเป็นผู้รับผิดชอบในการจัดเตรียมสถานที่ที่มีสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยและเหมาะสมเอื้ออำนวยให้เกิดความสมานฉันท์

4) ผู้อำนวยการความสะดวก หรือ ผู้ไกล่เกลี่ย ควรได้รับการฝึกอบรมเบื้องต้นก่อนที่จะเข้ารับหน้าที่ การฝึกอบรมควรมุ่งหมายเพื่อมอบทักษะในการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งโดยคำนึงถึงความต้องการเฉพาะของผู้ที่ตกเป็นเหยื่อและผู้กระทำความผิดในการให้ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับระบบยุติธรรมทางอาญาและให้ความรู้อย่างละเอียดเกี่ยวกับการดำเนินงานของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

วันชัย วัฒนศัพท์ ก็ได้กล่าวถึงคุณลักษณะหรือลักษณะสำคัญของบุคคลที่มีบทบาทในการทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยที่มีประสิทธิภาพสอดคล้องกับร่างเบื้องต้นองค์ประกอบของการประกาศหลักการพื้นฐานเกี่ยวกับการใช้โปรแกรมกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในคดีอาญาขององค์การสหประชาชาติ ดังนี้ 1) มีความเป็นมิตรและเป็นที่ยอมรับ 2) มีความเคารพ 3) มีความรู้เกี่ยวกับกระบวนการเชิงสมานฉันท์ 4) มีความชำนาญ 5) มองโลกในแง่ดี 6) มีความรู้สึกร่วม 7) มีความยืดหยุ่น 8) มีความอดทน 9) มีความใจกว้าง 10) มีความน่าเชื่อถือ 11) มีอารมณ์ขัน 12) มีไหวพริบดี และ 13) มีความเชื่อมั่นในตัวเองและมีความเป็นของตัวเอง (วันชัย วัฒนศัพท์, 2550)

เช่นเดียวกับที่ศูนย์สันติวิธีเพื่อพัฒนาประชาธิปไตย สถาบันพระปกเกล้า ระบุว่า การเลือกบุคคลที่มีความเหมาะสมในการทำหน้าที่ “ผู้ไกล่เกลี่ย” ซึ่งเป็นบุคคลที่มีความสำคัญในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ โดยระบุว่าผู้ไกล่เกลี่ยที่ดีจะต้องมีคุณสมบัติคือ 1) มีความเป็นมิตรและเป็นที่ยอมรับทางสังคมเคารพต่อความคิดเห็นของบุคคล 2) มีประสบการณ์หรือความชำนาญในการ

จัดการความขัดแย้งมาก่อน 3) มองโลกในแง่ดีมีความรู้สึกร่วม 4) มีความยืดหยุ่นความอดทน 5) มีความใจกว้างมีความน่าเชื่อถือ และ 6) ไม่อารมณ์ร้อนมีไหวพริบดีและมีความเชื่อมั่นในตนเอง

3.2.4 คุณสมบัติและทักษะที่สำคัญของผู้ไกล่เกลี่ย

1) คุณสมบัติที่สำคัญของผู้ไกล่เกลี่ย

ผู้ไกล่เกลี่ยถือเป็นบุคคลสำคัญในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ไกล่เกลี่ยกับคู่ขัดแย้งจึงเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่จะส่งผลกระทบต่อความสำเร็จในการไกล่เกลี่ย ผู้ไกล่เกลี่ยจะเป็นผู้ช่วยสร้างความสัมพันธ์ใหม่ระหว่างคู่ขัดแย้ง การสร้างความเชื่อมั่นให้กับคู่ขัดแย้งโดยการแนะนำว่าเราซึ่งเป็นผู้ทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเป็นใครและจะทำอะไรเป็นขั้นตอนแรกในการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างคู่ขัดแย้ง โดยผู้ไกล่เกลี่ยหรือผู้ไกล่เกลี่ยจะต้องมีความปรารถนาดี ความเป็นกลาง และความเข้าใจให้กับคู่ขัดแย้ง การแนะนำตัวอาจเริ่มจากการแสดงความจริงใจโดยการแสดงออกทางคำพูดและท่าทาง ผู้ไกล่เกลี่ยจะต้องเป็นผู้เปิดเผยแสดงตัวอย่างชัดเจนว่าเราคือใครและทำไมเราจึงเข้ามาในบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยที่จะมาทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ย จากนั้นจะต้องอธิบายถึงบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยว่ามีบทบาทหน้าที่และขอบเขตอย่างไร และควรเปิดโอกาสให้มีการซักถามหรือแสดงความคิดเห็นที่มีต่อตัวผู้ทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ย ในกระบวนการไกล่เกลี่ยที่มีโอกาสจะประสบผลสำเร็จได้นั้น ผู้ไกล่เกลี่ยหรือผู้ไกล่เกลี่ยจะต้องมีทักษะและรูปแบบในการสื่อสารที่ดีและจะต้องมีการพัฒนากระบวนการสื่อสารควบคู่ไปกับการพัฒนาความรู้และทักษะการใช้วิธีการสื่อสาร นอกจากนี้ ปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อความสำเร็จของกระบวนการไกล่เกลี่ยจำเป็นต้องมีกระบวนการต่าง ๆ เข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น เช่น การเปิดโอกาสให้ทุกฝ่ายได้มีโอกาสแสดงความคิดเห็น เป็นต้น และเหตุผลตามแนวความคิดที่ว่าความขัดแย้งในสังคมเป็นปรากฏการณ์ปกติที่สามารถเกิดขึ้นได้ในทุก ๆ สังคม ความสำคัญอยู่ที่ความขัดแย้งดังกล่าวยังสามารถหาข้อยุติได้ในกรอบของกลไกที่สังคมมีอยู่หรือตราบเท่าที่ปัญหาความขัดแย้งอยู่ในสัดส่วนที่ไม่แผ่กระจายไปทั่วทั้งสังคมจนหาวิธีการหรือกลไกเพื่อยุติความขัดแย้งได้อย่างเหมาะสม (ลิขิต ธีรเวคิน, 2553)

วันชัย วัฒนศัพท์ ได้กล่าวถึงคุณสมบัติของผู้ไกล่เกลี่ยไว้สอดคล้องกันสามารถสรุปได้ดังนี้ 1) ต้องมีความชำนาญด้านการสื่อสารทั้งการพูดและการฟัง 2) มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี เป็นกลาง และเป็นผู้ที่น่าเชื่อถือ 3) มีความยุติธรรม สามารถที่จะเข้าใจเรื่องราวต่าง ๆ ได้โดยง่าย และ 4) มีจิตสำนึกในกระบวนการไกล่เกลี่ย (วันชัย วัฒนศัพท์, 2547)

จอห์น เทเลอร์ ยังได้กล่าวถึงคุณสมบัติของผู้ไกล่เกลี่ยหรือผู้ไกล่เกลี่ยว่า จะต้องเป็นผู้ที่ผ่านการฝึกอบรมมาเป็นอย่างดี ซึ่งสอดคล้องกับพระราชบัญญัติการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท พ.ศ. 2562 โดยให้เหตุผลว่าบุคคลทั่วไปอาจไม่มีความเชี่ยวชาญมากพอในการดำเนินการไกล่

เกลี่ย ผู้ไกล่เกลี่ยที่ได้รับการอบรมมาแล้วจะเป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถและความเข้าใจในกระบวนการทั้งหมดได้เป็นอย่างดี ซึ่งจะทำให้เกิดความผิดพลาดจากกระบวนการที่จะส่งผลไม่เป็นที่น่าพอใจได้น้อยลง อย่างไรก็ตาม การดำเนินกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยอาจจะมีอุปสรรคต่าง ๆ ได้ เช่น ความโน้มเอียงเข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง หรือผู้ไกล่เกลี่ยอาจทำตัวเองจนกลายเป็นคู่ขัดแย้งอีกฝ่ายหนึ่งเสียเองทั้งโดยเจตนาและไม่เจตนา ซึ่งผู้ไกล่เกลี่ยหรือผู้ที่ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยที่ดีควรที่จะมีความเชี่ยวชาญและมีประสบการณ์ในการเจรจาไกล่เกลี่ยจะทำให้สามารถอำนวยความสะดวกความสำเร็จของกระบวนการไกล่เกลี่ยได้มากยิ่งขึ้น (Taylor, 2010)

2) ทักษะที่สำคัญของผู้ไกล่เกลี่ย

ทักษะและเทคนิคที่สำคัญของผู้ไกล่เกลี่ยในการเจรจาไกล่เกลี่ยว่าจะต้องมีนั้น มีลักษณะที่สำคัญ (วันชัย วัฒนศัพท์, 2550) ดังต่อไปนี้

2.1) การฟังอย่างตั้งใจ (listening) การฟังอย่างตั้งใจและมีประสิทธิภาพเป็นทักษะที่สำคัญอย่างหนึ่งสำหรับผู้ไกล่เกลี่ยหรือผู้ไกล่เกลี่ยใช้เพื่อที่จะช่วยให้คู่ขัดแย้งนำมาสู่ข้อตกลง การฟังอย่างตั้งใจทำให้ผู้ไกล่เกลี่ยสามารถให้คำแนะนำกับคู่ขัดแย้งได้ดีขึ้น การฟังยังสามารถที่จะช่วยลดกำแพงด้านอารมณ์ (emotion) ระหว่างคู่ขัดแย้งซึ่งช่วยให้คู่ขัดแย้งสามารถสร้างความเข้าใจร่วมกันและกำจัดความคิดเห็นที่ผิดพลาดออกไปจากแต่ละฝ่ายและสามารถช่วยให้คู่ขัดแย้งพิจารณาถึงความต้องการหรือผลประโยชน์ของทั้งสองฝ่ายได้ การใช้ความอดทนในทักษะการฟังจะสามารถช่วยให้คู่ขัดแย้งและช่วยให้ผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งเป็นผู้ที่จัดการความขัดแย้งนั้นเปลี่ยนมาเป็นผู้ร่วมกันแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น กระบวนการสำหรับการฟังอย่างตั้งใจจะต้องใช้การกล่าวทวน (paraphrase) ถึงคำพูดและข้อมูลข่าวสารของผู้พูดและพูดกลับไปให้ฟังโดยการรับรู้ถึงอารมณ์ความรู้สึกและเนื้อหาที่คู่ขัดแย้งเป็นห่วงหรือกังวล

2.2) การปรับเปลี่ยนคำพูดใหม่ (reframing) หลายต่อหลายครั้งที่ผู้ฟังไม่สามารถที่จะกล่าวทวนหรือสะท้อนกลับให้กับผู้พูดได้ เพราะคำกล่าวของผู้พูดนั้นอาจจะเป็นคำพูดที่รุนแรง ไม่สุภาพหรือก่อให้เกิดความขัดแย้งมากยิ่งขึ้น ผู้ฟังหรือผู้ไกล่เกลี่ยอาจจะต้องมีการปรับเปลี่ยนคำพูดใหม่เพื่อสามารถให้ผู้ไกล่เกลี่ยสามารถทวนคำพูดได้ ซึ่งถือได้ว่าการปรับเปลี่ยนคำพูดใหม่นี้เป็นประเด็นและกระบวนการที่สำคัญเนื่องจากจะสามารถทำให้เปลี่ยนไปสู่ท่าทีที่มีความขัดแย้งให้ลดน้อยลง

2.3) การประชุมกลุ่มย่อย (the caucus) เป็นการประชุมแยกกลุ่มเพื่อรักษาความลับโดยมีกฎพื้นฐานคือคู่ขัดแย้งแต่ละฝ่ายจะต้องจัดการประชุมแยกกับอีกกลุ่มหนึ่ง ซึ่งกรณีนี้จะเปิดโอกาสให้ได้รับเสียงสะท้อนของผลกระทบที่เกิดขึ้น รวมทั้งจะช่วยให้สามารถแสวงหาทางเลือกให้กับผู้ไกล่เกลี่ยที่กำลังจัดการความขัดแย้งได้

2.4) การป้องกันการแทรกแซงในการโต้เถียงกันอย่างรุนแรง

ผู้ที่มีบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยจะต้องวางกฎกติกาพื้นฐานสำหรับกระบวนการไกล่เกลี่ย โดยการสอบถามคู่ขัดแย้งให้พูดออกมาด้วยความน่าเคารพนับถือและอย่างเอื้อเฟื้อ ควรหลีกเลี่ยงการวิพากษ์วิจารณ์พูดถึงความเสียหายของแต่ละฝ่าย อย่างไรก็ตาม คู่ขัดแย้งอาจจะเริ่มโต้แย้งกับฝ่ายอื่น ผู้ไกล่เกลี่ยควรเป็นผู้ทำหน้าที่เข้าไปแทรกแซงและหยุดการตอบโต้แลกเปลี่ยนคำพูดที่รุนแรงเหล่านั้น เพราะการโต้เถียงที่รุนแรงอาจจะก่อให้เกิดความโกรธและยิ่งทำให้ทั้งสองฝ่ายนั้นห่างกันยิ่งขึ้น

2.5) ทดสอบอย่างจริงจัง ในบางครั้งคู่ขัดแย้งอาจยึดติดอยู่ใน

ประเด็นของตนเพราะมองว่าสิ่งที่คู่ขัดแย้งคิดควรจะต้องเกิดขึ้นหรืออยากจะทำให้เกิดขึ้น จึงทำให้ต้องมีรูปแบบวิธีการทดสอบความเป็นไปได้ โดยจะต้องมีการแยกกลุ่มในกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งเพื่อที่จะให้อีกกลุ่มไม่รู้สึกเสียหายหรือเสียจุดยืนของการเจรจาในการที่จะต้องให้เป็นที่รับรู้ว่าจุดยืนของเขานั้นไม่ได้มั่นคงอย่างที่ได้มีการนำเสนอแต่แรก

2.6) ทำให้เห็นอุดมการณ์และอนาคต บางครั้งคู่ขัดแย้งอาจจะ

ยึดติดอยู่กับสถานการณ์ที่เคยประสบมา ดังนั้น จึงเป็นการยากที่จะไม่ให้คุณขัดแย้งบ่นหรือตำหนิ ผู้ไกล่เกลี่ยจึงควรส่งเสริมเพิ่มเติมให้คุณขัดแย้งมีความคิดเกี่ยวกับอนาคตและอุดมคติที่สร้างสรรค์และเป็นผลดีกับทุกฝ่ายในภายภาคหน้ามากกว่าสถานการณ์ที่เกิดขึ้นไปแล้ว

2.7) ดีกรอบของข้อตกลงในคำพูดที่เป็นที่ยอมรับ การบันทึกดี

กรอบฉันทามติ (consensus) ที่เป็นที่ยอมรับร่วมกันของทุกฝ่าย โดยจะต้องทำข้อสรุปบางอย่าง เพื่อให้เป็นที่ยอมรับกับทั้งสองฝ่าย

2.8) ข้อเสนอแนะทางเลือก ผู้ไกล่เกลี่ยสามารถที่จะเสนอ

ทางเลือกหนึ่งที่สามารถเกิดประโยชน์ที่เท่าเทียมกันกับทั้งสองฝ่ายได้ โดยข้อเสนอจะต้องเป็นเครื่องกระตุ้นให้คุณขัดแย้งได้คิด อย่างไรก็ตาม การเสนอแนะจะต้องเป็นไปอย่างระมัดระวังและควรที่จะหลีกเลี่ยงการกดดันให้คุณขัดแย้งยอมตกลงตามที่ทางเลือกที่เลือกโดยผู้ไกล่เกลี่ย

2.9) ใช้อารมณ์ขันและเรื่องเล่า เมื่อคู่ขัดแย้งรู้สึกโกรธหรือ

กระวนกระวาย อารมณ์ขันหรือเรื่องเล่าสามารถที่จะทำให้ความตึงเครียดนั้นลดลงได้ การเสนอความเห็นที่เป็นบวก และการมีอารมณ์ขันอย่างเหมาะสมจะทำให้สามารถสงบสติอารมณ์ของคุณขัดแย้งในแต่ละฝ่ายได้จนทำให้คู่ขัดแย้งรู้สึกผ่อนคลายและมองเห็นทางเลือกทางออกได้กว้างขึ้น

2.10) ใช้ผู้ไกล่เกลี่ยมากกว่าหนึ่งคน เพื่อให้เกิดมุมมองที่

แตกต่างกันรวมทั้งจะสามารถเรียนรู้การทำงานจากผู้ที่มีประสบการณ์ในลักษณะอื่นได้ อีกทั้งยังสามารถที่จะปรับทิศทางกันและกันและวางแผนว่าจะทำงานร่วมกันได้อย่างไร การใช้ผู้ไกล่เกลี่ยมากกว่าหนึ่งคนจึงอาจจะเป็นประโยชน์ในกระบวนการไกล่เกลี่ยนั้น

3.2.5 ปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อความสำเร็จในการทำหน้าที่ของผู้ที่มีบทบาทผู้

ไกล่เกลี่ย

การเลือกใช้วิธีการจัดการความขัดแย้งให้มีความเหมาะสมกับบริบทของแต่ละความขัดแย้งว่าจะมีวิธีการแก้ไขปัญหาแบบใดมีหลายปัจจัยเป็นองค์ประกอบ ปัจจัยที่มีผลต่อการเลือกวิธีการและต่อความสำเร็จ (Bercovitch, 2009) ประกอบด้วย

1) ระดับความเข้มข้นของความขัดแย้ง (the intensity of a conflict)

เป็นปัจจัยหลักที่ส่งผลกระทบโดยตรงต่อการจัดการความขัดแย้งและรูปแบบเพื่อจัดการความขัดแย้ง ความเข้มข้นของความขัดแย้งพิจารณาได้จากผลความรุนแรงที่เกิดขึ้น ระดับของการเป็นปฏิปักษ์หรือการไม่สามารถตกลงเข้าใจกันได้ระหว่างคู่ขัดแย้ง จำนวนผู้ได้รับผลกระทบบาดเจ็บทางร่างกายหรือเสียชีวิต ระดับของความโกรธ และระดับความเข้มข้นของความรู้สึกที่แต่ละฝ่ายมีต่อเหตุการณ์ความขัดแย้งนั้น รวมถึงประเภทหรือประเด็นผลประโยชน์และมุมมองด้านลบที่คู่ขัดแย้งมีต่อกัน เมื่อความขัดแย้งต่ำ คู่ขัดแย้งสามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วยตนเองได้และไม่ต้องการให้บุคคลที่สามเข้ามาแทรกแซงหรือเป็นผู้ไกล่เกลี่ยในการจัดการความขัดแย้งที่มีอยู่ในทางตรงกันข้ามกัน หากคู่ขัดแย้งไม่สามารถจัดการปัญหาความขัดแย้งที่มีอยู่ได้ ผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งมีบทบาทเป็นผู้ไกล่เกลี่ยก็จะเข้ามามีส่วนร่วมในการช่วยอำนวยความสะดวกให้เกิดกระบวนการไกล่เกลี่ยเกิดขึ้น ทั้งนี้ ในกรณีเกิดความขัดแย้งที่เข้มข้นมีความจำเป็นต้องดำเนินการควบคุมไม่ให้ความขัดแย้งขยายตัวออกไปซึ่งต้องอาศัยผู้ไกล่เกลี่ยเข้ามาช่วยดำเนินการในส่วนดังกล่าวนี้ ปัจจัยที่มีผลต่อการเลือกวิธีการหรือรูปแบบวิธีใดในการไกล่เกลี่ยดังกล่าวสอดคล้องกับที่มายเออร์ มีความเห็นว่าคู่ขัดแย้งจะยังไม่ให้ผู้ไกล่เกลี่ยเข้ามามีบทบาทในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นไปจนกว่าความขัดแย้งมีระดับความเข้มข้นและขยายตัวรุนแรงขึ้นจนไม่สามารถควบคุมความขัดแย้งไม่ให้ขยายตัวออกไปได้จึงจะแสวงหาความช่วยเหลือจากผู้ไกล่เกลี่ย (Mayer, 2009)

2) ประเภทของประเด็นที่ขัดแย้ง (the type of issues in conflict)

ประเภทของประเด็นที่ขัดแย้งจะส่งผลต่อการเลือกวิธีการในการจัดการความขัดแย้ง เช่น เป็นความขัดแย้งภายในรัฐหรือระหว่างรัฐ โดยถ้าเป็นความขัดแย้งภายในรัฐก็จะเน้นไปที่ประเด็นอัตลักษณ์ อำนาจปกครองตนเอง (autonomy) และเชื้อชาติ ซึ่งประเด็นเหล่านี้เป็นเรื่องความรู้สึก รวมถึงความกลัว ความไม่พอใจ ความไม่ไว้วางใจซึ่งกันและกันซึ่งเป็นประเด็นที่ยากต่อการไกล่เกลี่ยเจรจานักไกล่เกลี่ยผู้ไกล่เกลี่ยอาจต้องใช้รูปแบบวิธีการเจรจาด้วยการสื่อสารและอำนวยความสะดวกเพื่อสร้างความเชื่อมั่นและไว้วางใจ สร้างแรงจูงใจทางบวกเพื่อนำไปสู่การจัดการความขัดแย้งด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์ซึ่งเป็นแนวทางจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธี แต่ในทางตรงข้าม

ความขัดแย้งในประเด็นความมั่นคง ทรัพยากร และการป้องกันประเทศเป็นประเด็นที่ชัดเจนและง่ายกว่าในการแก้ไข นักไกล่เกลี่ยอาจใช้การกดดันเพื่อให้เกิดการยอมกันหรือข้อตกลงในประเด็นที่เห็นได้ชัดเจน (tangible) เพื่อนำไปสู่การแก้ไขความขัดแย้งได้อย่างแท้จริง

3) ลักษณะภายในของคู่ขัดแย้ง (the internal characteristics of the parties) คู่ขัดแย้งที่มีความเหมือนกันภายใต้ระบบการเมือง โครงสร้างทางสังคมไม่ว่าจะเป็นในประเด็นของชาติพันธุ์ วัฒนธรรม หรือศาสนา ก็เป็นปัจจัยที่อาจส่งผลเอื้อต่อการยินดีให้ความร่วมมือในการแก้ไขความขัดแย้งได้ดีกว่าคู่ขัดแย้งที่มีปัจจัยเหล่านี้แตกต่างกัน ซึ่งในทางกลับกันคู่ขัดแย้งที่มีความแตกต่างทางระบบการเมือง เศรษฐกิจ และสังคม อาจจะไม่ให้ความไว้วางใจและอาจจะรู้สึกว่าอีกฝ่ายเป็นผู้คุกคามต่ออัตลักษณ์ของอีกฝ่ายหนึ่งได้ ผู้ไกล่เกลี่ยผู้ทำหน้าที่ไกล่เกลี่ยอาจต้องใช้เทคนิควิธีการสื่อสารเพื่อสร้างช่องทางการสื่อสารให้มีความรู้ความเข้าใจเพื่อนำไปสู่การยอมรับของต่อคู่ขัดแย้งและช่วยให้คู่ขัดแย้งที่มีบริบทปัจจัยต่างกันสามารถมองเห็นและเข้าใจปัญหาและการแก้ไขปัญหาได้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น

4) ความสัมพันธ์ก่อนหน้าและประสบการณ์ของคู่ขัดแย้ง (the previous relationship and experience of the parties) การพิจารณาถึงภูมิหลังในอดีตของเหตุการณ์ความขัดแย้งว่ามีความขัดแย้งและการจัดการความขัดแย้งกันมาก่อนหรือไม่ และความสัมพันธ์ระหว่างคู่ขัดแย้งในปัจจุบันก็เป็นผลจากภูมิหลังในอดีตว่าคู่ขัดแย้งมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันอย่างไร ในสภาพแวดล้อมและปัจจัยความขัดแย้งที่ไม่แน่นอน ผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยก็อาจใช้ข้อมูลภูมิหลังนี้ในการร่วมพิจารณาวางแผนการดำเนินการกระบวนการเชิงสมานฉันท์เพื่อเป็นประโยชน์ต่อความสำเร็จของกระบวนการได้

5) ตำแหน่งและอัตลักษณ์ของผู้ไกล่เกลี่ย (mediators and rank) ตำแหน่งและอัตลักษณ์ของผู้ไกล่เกลี่ยที่เป็นทางการอาจส่งผลต่อการเลือกกลไกรูปแบบวิธีการในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ซึ่งผู้ไกล่เกลี่ยบางคนอาจมีศักยภาพในการใช้ทรัพยากร อำนาจ และอิทธิพล แต่ผู้ไกล่เกลี่ยบางคนอาจมีแต่เพียงชื่อเสียง แต่ไม่มีอำนาจกลไกรูปแบบวิธีการในการไกล่เกลี่ยจึงแตกต่างกันไปตามสถานะบทบาทและความสามารถที่แตกต่างกันของผู้ไกล่เกลี่ย

6) การเริ่มต้นและเวลาในการจัดการความขัดแย้ง (the initiation and timing of mediation intervention) ด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นกระบวนการที่เน้นความสมัครใจของผู้เสียหายและผู้กระทำผิด การเริ่มหรือริเริ่มการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งจึงอาจเกิดขึ้นจากคู่ขัดแย้งเองหรือเริ่มจากผู้ไกล่เกลี่ย ทั้งนี้ อาจขึ้นอยู่กับความเหมาะสมและลักษณะของการใช้อำนาจและความชอบธรรมในการใช้กระบวนการด้วย

7) สภาพแวดล้อม (environment) สภาพแวดล้อมเป็นปัจจัยเสริมช่วยให้กระบวนการเชิงสมานฉันท์เกิดขึ้นในบรรยากาศที่เหมาะสมต่อการเจรจาปรองดอง การเลือกสภาพแวดล้อมในการประชุมอาจจะกำหนดขึ้นจากความต้องการของคู่ขัดแย้งหรือการมีอยู่ของทรัพยากรและความเหมาะสม เป้าหมายของการประชุมและความเต็มใจในการเข้าร่วมกระบวนการประชุมว่าต้องการเป็นอย่างไร ทั้งนี้ อาจรวมถึงแรงกดดันจากปัจจัยอื่นด้วย อาจกล่าวได้ว่าปัจจัยที่ทำให้การเจรจาของผู้ไกล่เกลี่ยประสบผลสำเร็จได้จะต้องพิจารณาถึงประเด็นที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเจรจาด้วย โดยที่จะต้องคำนึงถึงระดับความเข้มข้นของความขัดแย้ง ประเภทของประเด็นที่ขัดแย้ง ลักษณะภายในของคู่ขัดแย้ง ความสัมพันธ์ก่อนหน้าและประสบการณ์ของคู่ขัดแย้ง ตำแหน่งและอัตลักษณ์ของผู้ไกล่เกลี่ยผู้ไกล่เกลี่ย การเริ่มต้นและเวลาในการประชุม รวมถึงสภาพแวดล้อมบรรยากาศในการประชุมด้วย

จากแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งเกี่ยวเนื่องกับสถานะและบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ย และรูปแบบกลไกการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วยวิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท โดยใช้ผู้ไกล่เกลี่ยเป็นผู้ไกล่เกลี่ยนั้น สรุปได้ว่า ความสำเร็จของการดำเนินกระบวนการเชิงสมานฉันท์เกี่ยวเนื่องเชื่อมโยงกันกับบทบาทการทำหน้าที่ของผู้ไกล่เกลี่ยในการดำเนินการตามกระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นบทบาทหน้าที่ที่มีความสำคัญและเป็นปัจจัยหนึ่งที่จะทำให้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ในการจัดการความขัดแย้งประสบความสำเร็จได้ โดยบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเป็นสิ่งที่ถูกกำหนดขึ้นมาให้ควบคู่กับสถานภาพซึ่งสถานภาพนี้เป็นสิ่งที่ดำรงด้วยการกำหนดให้ความเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเกิดขึ้นมาโดยระเบียบหรือกฎหมายหรือแบบแผนลักษณะของบุคคลที่จะทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ย โดยผู้ที่อยู่ในบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยจะต้องเป็นบุคคลที่มีความรู้ความเข้าใจในความเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเป็นหลักหรือมาตรฐานในการปฏิบัติหน้าที่ถูกต้องและมีประสิทธิภาพตามความคาดหวังของสถานะผู้ไกล่เกลี่ยที่สังคมกำหนดและคาดหวังไว้ ซึ่งบุคคลที่ได้รับมอบหมายให้เป็นผู้ไกล่เกลี่ยควรแสดงบทบาทหรือปฏิบัติตามหน้าที่ของบทบาทที่ได้รับ และจะต้องแสดงบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเพื่ออำนวยความสะดวกให้เกิดความยุติธรรมเป็นกระบวนการจัดการความขัดแย้งให้หมดไปและเป็นรูปแบบให้กับสังคมยอมรับสามารถนำไปเป็นแนวปฏิบัติตามได้ ซึ่งบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ด้วยรูปแบบวิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยจะเป็นผู้ทำหน้าที่การอำนวยความสะดวกการประชุมทั้งในด้านการประสานงานประชุม การดำเนินการประชุม ให้คำปรึกษารายบุคคลแก่คู่ขัดแย้ง เป็นผู้ให้ความช่วยเหลือ ให้ความรู้กับคู่ขัดแย้ง รวมไปถึงบทบาทของการเป็นผู้ไกล่เกลี่ยและทำการบันทึกข้อตกลงเป็นลายลักษณ์อักษรให้เป็นแนวทางในการปฏิบัติเยี่ยงยานจนกระทั่งการติดตามผลการดำเนินการตามข้อตกลง

อนึ่ง สำหรับการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนตามกรอบแนวคิดกระบวนการเชิงสมานฉันท์ด้วยวิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทนั้น ผู้ที่ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยมีความสำคัญและต้องเป็นผู้มีความศรัทธาและมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการเชิงสมานฉันท์ ขั้นตอน และบทบาทหน้าที่ต่าง ๆ ผู้ที่ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนจึงควรเป็นผู้ที่ผ่านการฝึกอบรมในด้านที่มา แนวคิด ความสำคัญ กระบวนการ และรวมถึงเทคนิควิธีการทักษะในการทำหน้าที่ตามบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยก่อนด้วย รวมถึงอาจได้รับการถ่ายทอดประสบการณ์จากผู้เชี่ยวชาญและมีประสบการณ์ในการใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนด้วย

3.2.6 การสื่อสารอย่างเหมาะสมของผู้ทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ย

1) **การพูด** สุกัญญา เสรีนนท์ชัย ทำการศึกษาวิเคราะห์ปัจจัยที่มีผลต่อการสมานฉันท์ในการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชน ซึ่งจากการศึกษาการใช้ภาษาพูดของผู้ทำหน้าที่สมานฉันท์ พบว่า ในการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนมีการใช้ภาษาที่มีความเข้าใจง่าย เพื่อให้มีความเหมาะสมกับผู้เข้าร่วมประชุมและสถานการณ์การประชุม เช่น การใช้คำสรรพนาม การใช้ลักษณะภาษาที่ผู้เข้าร่วมประชุมส่วนมากถนัด สามารถสื่อสารเข้าใจกันได้ ช่วยสร้างความคุ้นเคยใกล้ชิด และกระตุ้นให้เด็ก/เยาวชน ผู้ปกครอง ผู้เสียหาย และผู้เกี่ยวข้องกล้าเปิดใจถึงข้อเท็จจริงความคิด อารมณ์ ความรู้สึกที่แท้จริงของตนต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น นำไปสู่การเรียนรู้ความเข้าใจการให้อภัย และส่งผลให้เกิดการสมานฉันท์ในการประชุม (สุกัญญา เสรีนนท์ชัย, 2550)

1.1) **การใช้คำถาม** ลักษณะภาษาที่มักจะใช้ในระหว่างการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท คือ การใช้คำถามส่วนมากใช้คำถามปลายเปิดเพื่อให้ผู้เข้าร่วมประชุมได้สำรวจในประเด็นนั้น ๆ อย่างกว้างขวาง โดยพยายามเลี่ยงการใช้คำว่า ทำไม

1.2) **การให้ข้อมูล/เนื้อหาที่เหมาะสมกับสถานการณ์การประชุม** ข้อมูล/เนื้อหาที่มีผลต่อบรรยากาศการประชุม ต่อการบรรลุถึงความสมานฉันท์ระหว่างฝ่ายผู้เสียหายและผู้กระทำผิดได้ ผู้ทำหน้าที่สมานฉันท์หรือเป็นผู้ไกล่เกลี่ยจึงต้องตระหนักถึงความสำคัญของการให้ข้อมูล/เนื้อหาที่เหมาะสมกับสถานการณ์การประชุม ประกอบด้วย เนื้อหาเพื่อการเข้าถึงความคิด ความรู้สึก ความต้องการอย่างแท้จริงของผู้เสียหาย การเข้าถึงความคิด ความรู้สึก ความต้องการอย่างแท้จริงของผู้เสียหายตั้งแต่ในช่วงเตรียมการประชุม เป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการสมานฉันท์ เนื้อหาเพื่อกระตุ้นให้เด็ก/เยาวชนสำนึกผิดในสิ่งที่กระทำในกรณีที่เกิด/เยาวชนยังไม่ค่อยสำนึกในสิ่งที่ตนกระทำไปเท่าที่ควร เนื้อหาเพื่อกระตุ้นให้เด็ก/เยาวชนเล่าเรื่องราว ความรู้สึก และผลกระทบที่ได้รับการเล่าเรื่องราว ความรู้สึก และผลกระทบที่ได้รับอย่างเปิดใจ ทำให้ผู้เข้าร่วมประชุมรับรู้เรื่องราวต่าง ๆ และเข้าใจเด็ก/เยาวชนมากขึ้น ซึ่งมีผลต่อการสมานฉันท์เนื้อหาเพื่อแก้

สถานการณ์ความขัดแย้งระหว่างประชุม ผู้ทำหน้าที่สมานฉันท์ช่วยกันแก้ไขสถานการณ์โดยพูดถึงประเด็นต่าง ๆ ต่อไปนี้คือ (1) การพูดถึงประสบการณ์การตัดสินใจเชื่อมโยงกับกฎหมายของพนักงานอัยการ (2) การพูดถึงวัตถุประสงค์การประชุมของผู้ประสานงาน เพื่อกระตุ้นให้ผู้ที่ทำให้บรรยากาศการประชุมตึงเครียดได้คิดทบทวนถึงการพูด แสดงออกของตน และ (3) การพูดถึงประเด็นการเป็นที่รักในสังคม ของผู้อำนวยการสถานพินิจฯ

1.3) การใช้น้ำเสียงและการเจียบ น้ำเสียงในการพูดมีความสำคัญในการสื่อความหมายที่แสดงออกถึงอารมณ์ความรู้สึกของผู้พูดได้เป็นอย่างดี จากการศึกษาของสุกัญญา เสรีนนท์ชัย พบว่า ผู้ทำหน้าที่สมานฉันท์มีการใช้น้ำเสียงไม่ว่าจะเป็น น้ำเสียงเข้ม/ดู น้ำเสียงนุ่ม/อบอุ่น ใช้น้ำเสียงสูงต่ำ และลีลาของเสียงอย่างเหมาะสมกับบุคคลและสถานการณ์การประชุม อาทิ ใช้น้ำเสียงเข้ม/ดู เสียงดังกว่าปกติในกรณีที่เด็ก/เยาวชนยังไม่ค่อยสำนึก มองว่าการกระทำผิดครั้งนี้เป็นเรื่องธรรมดา ไม่รู้สึกสลดหดหู่ ไม่ได้รับรู้ถึงผลกระทบที่ผู้ปกครองได้รับ ใช้น้ำเสียงนุ่ม/อบอุ่นในกรณีที่พูดถึงเรื่องที่น่าเห็นใจ (ผู้ปกครองน่าเห็นใจ เด็กน่าสงสาร) และเด็ก/เยาวชนเกิดความรู้สึกสำนึกผิดแล้ว ใช้น้ำเสียงของเสียงประกอบกับเสียงสูงต่ำ เพื่อสะท้อนถึงความเห็นดีเห็นชอบ ยากลำบากในการเลี้ยงดูเด็ก/เยาวชนของผู้ปกครอง เพื่อให้เด็ก/เยาวชนรู้สึกสำนึกผิดมากขึ้น เลียนเสียงเด็กในบางช่วง เพื่อสร้างความคุ้นเคย ลดอาการเกร็ง ช่วยให้เด็กกล้าพูดมากขึ้น การใช้น้ำเสียงประกอบการพูดคุยในหลายลักษณะอย่างสอดคล้องกับลักษณะของบุคคลและสถานการณ์การประชุม มีผลต่อความคิดและความรู้สึกของผู้เข้าร่วมประชุม อันเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้เกิดความรู้สึกสมานฉันท์ในการประชุม เช่น ช่วยกระตุ้นเด็ก/เยาวชนให้เกิดความสำนึกผิด ความเกรงกลัวที่จะกระทำผิดซ้ำ ความมุ่งมั่นและกำลังใจที่จะกลับตนเป็นคนดี ช่วยกระตุ้นให้ผู้ปกครองเกิดกำลังใจในการดูแลเอาใจใส่เด็ก/เยาวชนอย่างเหมาะสมยิ่งขึ้น เป็นต้น นอกจากนี้ ผลการศึกษาพบว่า ผู้ประสานงานใช้ การเจียบ เพื่อให้แต่ละฝ่ายได้ใช้เวลาคิด ทบทวน ซึ่งกับบรรยากาศการประชุม เช่น ขณะที่มีใครบางคนในที่ประชุมกำลังร้องไห้ ผู้ประสานงานจะหยุดพูดก่อน ปล่อยให้บรรยากาศการประชุมเป็นเช่นนี้สักระยะหนึ่ง จนกว่าผู้ที่ร้องไห้จะค่อย ๆ หยุด จึงดำเนินการประชุมต่อ (สุกัญญา เสรีนนท์ชัย, 2550)

2) การฟัง มีความจำเป็นอย่างยิ่งต่อการสมานฉันท์ในการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทฯ กล่าวคือ การฟังเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้ผู้ทำหน้าที่สมานฉันท์สามารถเข้าถึงและเข้าใจความคิดความรู้สึกของฝ่ายผู้เสียหายและฝ่ายผู้กระทำผิดได้ช่วยให้การประชุมเป็นไปอย่างราบรื่นและนำไปสู่การสมานฉันท์อย่างแท้จริง ก่อนการประชุมผู้ทำหน้าที่สมานฉันท์วิเคราะห์ผู้พูดและทำความเข้าใจในความเป็นบุคคลนั้น ระหว่างการประชุม ผู้ทำหน้าที่สมานฉันท์มีเทคนิคการฟัง โดยตั้งใจฟัง สบตาผู้พูด มีสมาธิจดจ่อกับสิ่งที่ผู้พูดกำลังสื่อสาร ฟังอย่างตั้งใจและเอาใจใส่ในสีหน้าท่าทาง อารมณ์ ความรู้สึก คำพูด และน้ำเสียงฟังด้วยใจเป็นกลาง จับประเด็นที่ผู้พูดต้องการสื่อสาร

ให้ได้ เพื่อให้เข้าใจในสิ่งที่ผู้พูดต้องการจะสื่ออย่างแท้จริง รวมทั้งฟังเพื่อประเมินว่าควรจะมีปฏิกริยาตอบกลับไปเช่นใด

3) การใช้วิธีการสื่อสารที่ผู้เข้าร่วมประชุมถนัด เนื่องจากฝ่ายผู้กระทำผิดและฝ่ายผู้เสียหายมีความถนัดที่จะสื่อสารด้วยวิธีการต่างกันบางคนถนัดพูด บางคนถนัดเขียน ฉะนั้น หากฝ่ายผู้กระทำผิดและฝ่ายผู้เสียหายได้สื่อสารด้วยวิธีการที่ถนัด ย่อช่วยให้รู้สึกสบายใจ สามารถเล่าเรื่องราวต่าง ๆ ได้ละเอียดและครบถ้วนกว่า ส่งผลถึงความเข้าใจ การขอโทษ และการให้อภัยกันได้ นอกจากนี้ ในกระบวนการติดตามความประพฤติของเด็ก/เยาวชนหลังการประชุมพบว่า บางครั้งที่ประชุมเสนอให้เด็ก/เยาวชนเขียนบันทึกความคิดและความรู้สึกต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ตั้งแต่ก่อนกระทำความผิด เมื่อทำผิดแล้วรู้สึกอย่างไร หลังจากประชุมใกล้ใกล้ข้อพิพาทฯ เสร็จสิ้นแล้วได้เรียนรู้อะไรบ้าง และให้เขียนแนวทางปฏิบัติตนไว้เป็นคำมั่นสัญญา เพื่อเป็นเครื่องเตือนตัวเด็ก/เยาวชนว่า ควรและไม่ควรปฏิบัติตนเช่นใดบ้าง อีกทั้งเขียนบันทึกกิจวัตรประจำวันในช่วงเย็นของแต่ละวัน เพื่อทบทวนตัวเองว่า วันนี้ได้ทำความดีอะไรบ้าง มีสิ่งไหนที่ควรปรับปรุงแก้ไขพรุ่งนี้จะทำอะไรให้ดียิ่งขึ้นบ้าง และนำบันทึกเหล่านี้มาส่งนักสังคมสงเคราะห์/ผู้ประสานงานในวันที่มารายงานตัวที่สถานพินิจฯ

ดังนั้นอาจกล่าวสรุปได้ว่า การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งในรูปแบบการประชุมใกล้ใกล้ข้อพิพาทและชุมชนที่นิยมใช้กับกรณีของเด็กและเยาวชนเป็นผู้กระทำผิด เป็นกระบวนการที่เป็นกลไกพยายามให้เด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดเกิดความสำนึกผิดในการกระทำผิดของตน อีกทั้งเปิดโอกาสให้ได้รับฟังรับรู้ผลกระทบหรือความเสียหายจากการกระทำของตนและนำไปสู่แนวทางการแก้ไขพฤติกรรมกระทำผิดของเด็กและเยาวชนที่ได้รับการออกแบบแนวทางร่วมกันกับผู้เสียหายและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่น ๆ ด้วย อีกทั้งยังทำให้เด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดได้มีโอกาสขอใช้เยียวยาให้กับผู้เสียหายตามความสามารถและเหมาะสม โดยกระบวนการต่าง ๆ “ผู้ไกล่เกลี่ย” ผู้ทำหน้าที่เป็นผู้สร้างสมานฉันท์เป็นผู้มีบทบาทสำคัญที่จะช่วยอำนวยความสะดวกให้เกิดกระบวนการที่นำไปสู่สมานฉันท์ด้วยการใช้การสื่อสารทางบวกที่คอยกระตุ้น ส่งเสริม หรือสนับสนุนให้กระบวนการนำไปสู่การเกิดการประสานสัมพันธ์ภาพที่ดีระหว่างเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดกับผู้เสียหายผ่านการพูดที่มีวิธีที่เหมาะสม การฟังอย่างเปิดใจ ตั้งใจ และให้โอกาสเพื่อให้สามารถเข้าถึงและเข้าใจความคิดความรู้สึกของฝ่ายผู้เสียหายและฝ่ายผู้กระทำผิด เพื่อนำไปสู่ความสำเร็จของกระบวนการการประชุมใกล้ใกล้ข้อพิพาทและชุมชน

4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องออกเป็น 4 ส่วน คือ 1) เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเชิงสมานฉันท์ 2) เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการนำแนวคิดตามกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน 3) เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงในโรงเรียน และ 4) เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับบทบาทและการทำหน้าที่ของผู้ไกล่เกลี่ยในการจัดการความขัดแย้ง ดังนี้

4.1 ว่าด้วยกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

อัจฉริยา ธีรศรีโชติ (2560) ได้ทำการศึกษาเรื่อง “การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของระบบโรงเรียนแบบมีส่วนร่วมโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ สำหรับเยาวชนในชุมชนแออัด” ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ โดยการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของระบบโรงเรียนแบบมีส่วนร่วมโดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ สำหรับเยาวชนในชุมชนแออัด มีการดำเนินการวิจัยเป็น 2 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การเตรียมความพร้อมก่อนลงสนามปฏิบัติการวิจัย และระยะที่ 2 การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของระบบโรงเรียนแบบมีส่วนร่วมโดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์สำหรับเยาวชนในชุมชนแออัด มี 4 ขั้นตอน ประกอบด้วย ขั้นวางแผน ได้แก่ การสำรวจความต้องการของเยาวชนคู่ขัดแย้งและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องและกำหนดกิจกรรมในการแก้ไขปัญหาขั้นปฏิบัติการ ได้แก่ การดำเนินการตามกิจกรรมที่กำหนดไว้ ขั้นสังเกตผล ได้แก่ การตรวจสอบผลการแก้ไขปัญหาจากการจัดการความขัดแย้ง และขั้นสะท้อนผล ได้แก่ การถอดบทเรียนเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ กลุ่มผู้มีส่วนร่วมในงานวิจัยนี้ประกอบด้วยเยาวชนคู่ขัดแย้ง 1 คู่ ที่มีอายุระหว่าง 18-25 ปี ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับความขัดแย้ง 9 ท่าน และผู้นำชุมชน 6 ท่าน โดยมีพื้นที่ในการศึกษาวิจัย คือ ชุมชนวัดโพธิ์เรียงและชุมชนวัดอัมพวา แขวงบ้านช่างหล่อ เขตบางกอกน้อย กรุงเทพมหานคร เครื่องมือในการวิจัย ได้แก่ แบบสัมภาษณ์ ประเด็นการสนทนากลุ่ม แบบบันทึก และแบบสังเกต และมีการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา แล้วสร้างเป็นแนวคิดสรุป (อัจฉริยา ธีรศรีโชติ, 2560)

ทั้งนี้เมื่อสังเคราะห์กระบวนการดังกล่าว พบว่าอยู่บนความเชื่อพื้นฐาน คือ ความเชื่อในศักยภาพของเยาวชนในชุมชนแออัด ที่สามารถเรียนรู้ในการเปลี่ยนแปลงตนเอง เพื่อจัดการปัญหาที่เกิดขึ้นด้วยตนเองได้ โดยกระบวนการเรียนรู้ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การย้อนคิดย้อน

ทบทวน 2) การวางแผนอย่างสร้างสรรค์ 3) การสื่อสารอย่างเข้าใจ 4) การร่วมมือเพื่อเปลี่ยนแปลง และ 5) การสรุปสิ่งที่ได้จากการเรียนรู้ โดยมีปัจจัยในการนำกระบวนการไปใช้ได้แก่ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องให้การสนับสนุน ความพร้อมด้านสถานที่ วัสดุอุปกรณ์ และเวลา ส่วนเงื่อนไขที่ต้องคำนึงถึงได้แก่ ความขัดแย้งต้องไม่ถึงขั้นรุนแรง และเยาวชนคู่ขัดแย้งต้องการการเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงตนเอง

สถาพร พันธมิตร (2553) ได้ทำการศึกษาเรื่อง “บทบาทของผู้แทนชุมชนในกระบวนการประชุมกลุ่มครอบครัวและชุมชน : ศึกษากรณีคดีอาชญากรรมที่ปราศจากเหยื่อในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนกรุงเทพมหานคร” โดยทำการศึกษาลักษณะ บทบาท และความสำคัญ รวมถึงปัจจัยที่ทำให้ผู้แทนชุมชนมีบทบาทในกระบวนการประชุมกลุ่มครอบครัวและชุมชน และมาตรการในการเยียวยาและแก้ไขเด็กและเยาวชน โดยใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยใช้เทคนิคการสัมภาษณ์แบบเจาะลึกและการสังเกต เป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากเด็กและเยาวชน กระทำผิด ในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนกรุงเทพมหานคร จำนวน 6 ราย และผู้แทนชุมชนที่เคยเข้าร่วมกระบวนการประชุมกลุ่มครอบครัวและชุมชน จำนวน 6 ราย ในคดีมีอาชญากรรมประเภท 5 (กัญชา) ไว้ในครอบครัวโดยผิดกฎหมาย ร่วมกันลักลอบเล่นการพนันโดยไม่ได้รับอนุญาต และขับรถจักรยานยนต์ในขณะเมาสุรา ผลการวิจัยพบว่า ลักษณะของผู้แทนชุมชนมีทั้งแบบที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ มีความสำคัญทั้งในระหว่างการประชุมฯ และภายหลังการประชุมฯ เสร็จสิ้น โดยผู้แทนชุมชนมีบทบาทในการพูดคุยเตือน ให้คำแนะนำ ให้กำลังใจ ทั้งเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดรวมถึงผู้ปกครอง นอกจากนี้ยังมีบทบาทให้ความช่วยเหลือ หาข้อตกลง วางมาตรการแก้ไขเด็กและเยาวชนร่วมกับคณะสหวิชาชีพ และติดตามสอดส่องดูแลเด็กและเยาวชนภายหลังกลับคืนสู่ชุมชนด้วย ส่วนปัจจัยที่ทำให้ผู้แทนชุมชนมีบทบาทในการประชุมกลุ่มครอบครัวและชุมชน ได้แก่ ปัจจัยภูมิหลัง การมีจิตสำนึกและความรับผิดชอบ ความต้องการมีส่วนร่วม และการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน ดังนั้นในกระบวนการประชุมกลุ่มครอบครัวและชุมชน จึงควรกำหนดบทบาทของผู้แทนชุมชนให้มีความชัดเจน และเชิญผู้แทนชุมชนที่อยู่ในพื้นที่เดียวกับเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดเข้าร่วมการประชุมด้วย (สถาพร พันธมิตร, 2553)

วิษณุ พรหมภาณุเสถียร (2552) ได้ทำการศึกษาเรื่อง “ความพร้อมของพนักงานสอบสวน ที่มีต่อการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในงานสอบสวน” โดยการศึกษาวิธีวัตถุประสงค์ เพื่อศึกษาระดับความพร้อมของพนักงานสอบสวน (สบ. 1) ที่มีต่อการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการปฏิบัติงาน และศึกษาถึงรูปแบบที่เหมาะสมของ กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการปฏิบัติหน้าที่ของพนักงานสอบสวน โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นพนักงานสอบสวน (สบ 1) ที่เข้ารับการฝึกอบรมที่สถาบันส่งเสริมงานสอบสวนจำนวน 312 นาย วิเคราะห์ ข้อมูลด้วย

การแจกแจงความถี่ (frequency) และค่าสถิติร้อยละ (percentage) การรับรู้เกี่ยวกับบทบาทความรู้ และเจตคติที่มีต่อกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ วิเคราะห์โดยหาค่ามัชฌิมเลขคณิต (mean) และค่า เบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation) ผลการวิจัยพบว่า พนักงานสอบสวนมีความพร้อมในกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ โดยภาพรวมมีระดับความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านเจตคติของพนักงานสอบสวนต่อกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มีความคิดเห็นอยู่ในระดับมากที่สุด ด้านความรู้ของพนักงานสอบสวนเกี่ยวกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ มีความคิดเห็นในระดับมาก และด้านการรับรู้ของ พนักงานสอบสวนเกี่ยวกับบทบาทของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ มีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก ตามลำดับ ซึ่งจากผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า พนักงานสอบสวน (สบ. 1) มีความพร้อมในระดับสูง แสดงให้เห็นว่าพนักงานสอบสวนที่เข้ารับการอบรมที่สถาบันส่งเสริมงานสอบสวนเรื่อง “การนำหลักการสมานฉันท์มาใช้ในขั้นตอนของการไกล่เกลี่ยประนีประนอมคดีบางประเภทในชั้นพนักงานสอบสวน” วัตถุประสงค์เพื่อให้การปฏิบัติหน้าที่ในชั้นพนักงานสอบสวนมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น โดยเน้นในเรื่องความโปร่งใสในการปฏิบัติหน้าที่ ทำให้พนักงานสอบสวนทุกคนมีความพร้อมในระดับมาก (วิชญ์ พรหมภานุเสถียร, 2552)

Philippe Gailly (2003) ทำการศึกษาเรื่อง “Restorative Justice in England and Wales” พบว่า กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์เป็นรูปแบบหนึ่งของกระบวนการยุติธรรมทางอาญาที่โดดเด่นที่สุดในประวัติศาสตร์ของมนุษยชาติ แม้อาจแตกต่างจากกฎหมายที่พบได้ในสังคมปัจจุบัน แต่เป็นกฎหมายดั้งเดิมที่ได้กำหนดให้มีการประเมินค่าเสียหายเป็นจำนวนเงินสำหรับการกระทำความผิดที่เกิดขึ้นโดยให้จ่ายเป็นการชดเชยแก่ผู้เสียหาย และไม่ถือเป็นการลงโทษผู้กระทำความผิด เมื่อสังคมมนุษย์แบบดั้งเดิมพัฒนาเป็นสังคมที่มีเสถียรภาพมากขึ้น ก็กลายเป็นสังคมที่ให้ความสำคัญกับทรัพย์สิน ทำให้การชดเชยความเสียหายแก่ผู้เสียหายได้รับการพัฒนามากขึ้นเช่นกัน (Gailly, 2003)

Robert Aitken Roshi (2001) ได้ทำการศึกษาเรื่อง “Restorative Justice : Polenesian Style” ซึ่งในการศึกษาครั้งนี้ ผู้ทำการศึกษาได้เน้นไปที่ความคิดและกระบวนการสำคัญ คือการแก้ไขปัญหาในวัฒนธรรมของโพลินีเซียน โดยเฉพาะในฮาวาย ซึ่งเป็นการแก้ไขปัญหาแบบยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ กล่าวคือ เมื่อมีปัญหาหรือความขัดแย้งเกิดขึ้น ก็จะมีการเข้าร่วมประชุมกัน แล้วเริ่มต้นด้วยการสวดมนต์ขอพรจากพระเจ้าเป็นภาษาฮาวาย หรือตามข้อตกลงของผู้เข้าร่วมประชุม จากนั้นผู้กระทำความผิดและเหยื่ออาชญากรรมก็จะแสดงตัวพร้อมกับครอบครัวหรือเพื่อนสนิท

Jeff Latimer และ Steven Kleinknecht (2000) คณะผู้วิจัยของกระทรวงยุติธรรม ประเทศแคนาดา ผู้ทำการศึกษาเรื่อง The Effects of Restorative Justice Programming: A Review of the Empirical กล่าวว่า การผลักดันกระบวนการยุติธรรมที่ให้ความสำคัญกับชุมชน และเหยื่ออาชญากรรมนั้นไม่ใช่ปรากฏการณ์ใหม่ แต่เป็นวิธีการที่แพร่หลายในอดีตในการจัดการกับ อาชญากรรมและความขัดแย้ง เนื่องจากกระบวนการทัศนการยุติธรรมทางอาญาในปัจจุบัน ซึ่งเราคิดว่าเป็นไปตามหลักธรรมชาติ หลักตรรกะ ก็ครอบงำความเข้าใจเรื่องอาชญากรรมและความยุติธรรมได้ เพียงไม่กี่ศตวรรษเท่านั้น ส่วนกระบวนการทัศนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์นี้เป็นวิธีการที่ไม่ใช้อำนาจศาลและไม่ใช้กฎหมายที่มีอิทธิพลอย่างมากต่อประวัติศาสตร์ชาติตะวันตก ดังนั้น กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์จึงเป็นตัวแทนความยุติธรรมทางอาญาสำคัญที่ปรากฏอยู่ในประวัติศาสตร์ของมวลมนุษยชาติตลอดมา

ผลการประเมินผลการกระทำผิดซ้ำปรากฏว่ามีจำนวนข้อมูลไม่เพียงพอสำหรับการได้ข้อสรุปที่แน่ชัด ในความเป็นจริงวิธีการวิจัยที่ใช้ในการศึกษาส่วนใหญ่ไม่เข้มงวดและขาดการจัดการกลุ่มควบคุม (control groups) เพื่อนำมาใช้เป็นคู่เทียบที่เหมาะสม ทำให้ไม่อาจอธิบายผลเป็นการทั่วไปได้ อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยพบว่าอัตราการกระทำผิดซ้ำของผู้กระทำผิดที่เข้าโปรแกรมกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มีแนวโน้มลดลงเล็กน้อยเมื่อเปรียบเทียบกับกระบวนการยุติธรรมหลัก

ความพึงพอใจและการรับรู้ความเป็นธรรมของผู้เสียหายมีแนวโน้มพอใจต่อการมีส่วนร่วมในโครงการกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ ซึ่งอาจเป็นหลักฐานที่สำคัญที่สุดในการสนับสนุนการพัฒนาแนวทางกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ นั่นคือโปรแกรมต่าง ๆ ของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ได้บรรลุเป้าหมายหลักในการตอบสนองความต้องการของผู้เสียหาย นอกจากนี้ยังมีแนวโน้มว่า แม้ว่าผู้เสียหายในกระบวนการยุติธรรมหลักจะรู้สึกพึงพอใจน้อยกว่าผู้เสียหายในโครงการกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ มีข้อสังเกตด้วยเช่นกันว่า มีบางคดีที่ทำให้เกิดความไม่พอใจเช่นกัน ซึ่งกรณีเหล่านี้เป็นผลมาจากความผิดพลาดของผู้กระทำผิดที่ไม่ปฏิบัติตามข้อตกลงที่ได้ตกลงกันไว้ อย่างไรก็ตามก็ไม่ใช่ภาพสะท้อนของความสำเร็จของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (Latimer, 2000)

4.2 การนำแนวคิดกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

วาทยุทธ พุทธพรหม (2555) ได้ศึกษาเรื่อง “การพัฒนาระบบการบริหารงานกิจการนักเรียนในโรงเรียนขั้นพื้นฐานตามกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์” เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันและสภาพที่พึงประสงค์ของระบบการบริหารงานกิจการนักเรียนในโรงเรียนขั้นพื้นฐานตามกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ และเพื่อพัฒนาระบบการบริหารงานกิจการนักเรียนในโรงเรียนขั้นพื้นฐานตามกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

การศึกษาเรื่องนี้ ผู้วิจัยใช้การวิจัยเชิงบรรยาย (descriptive research) โดยใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงผสมผสาน (mixed method) ทั้งการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ เครื่องมือในการเก็บข้อมูลการวิจัยจากการตอบแบบสอบถาม คือ แบบสอบถามใช้ในโดยเป็นแบบสอบถามมาตรวัดประมาณค่า 5 ระดับ เพื่อสอบถามผู้บริหารโรงเรียน ครูที่รับผิดชอบงานปกครองและระเบียบวินัยนักเรียน และครูประจำชั้น

ผลการศึกษาค้นพบว่า สภาพปัจจุบันของระบบการบริหารงานกิจการนักเรียนในโรงเรียนขั้นพื้นฐานตามกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ โดยภาพรวมตามความคิดเห็นของทั้ง 3 กลุ่ม ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียน ครูที่รับผิดชอบงานปกครองและระเบียบวินัยนักเรียน และครูประจำชั้น เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยโดยรวมพบว่าอยู่ในระดับปานกลาง ด้านการวางแผนเมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยโดยรวมพบว่าอยู่ในระดับปานกลาง ด้านการนำแผนสู่การปฏิบัติเมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยโดยรวมพบว่าอยู่ในระดับปานกลาง และด้านการประเมินผลเมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยโดยรวมพบว่าอยู่ในระดับปานกลาง (วาทยุทธ พุทธพรหม, 2555)

วินิจ มุลวิษา (2555) ได้ทำการศึกษาค้นคว้าเรื่อง “แนวทางการลดความรุนแรงของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็นในโรงเรียน โดยใช้วิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท : กรณีศึกษาโครงการนักเรียนตาบอดเรียนร่วมในความรับผิดชอบของโรงเรียนการศึกษาคนตาบอดขอนแก่น” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพปัญหาและแนวทางในการลดความรุนแรงของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็นในโรงเรียน โดยใช้วิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท กรณีศึกษาโครงการเรียนร่วมในความรับผิดชอบของโรงเรียนการศึกษาคนตาบอดขอนแก่น อันประกอบด้วยโรงเรียนในโครงการจำนวน 11 โรงเรียนในเขต อ. เมือง จังหวัดขอนแก่น กลุ่มเป้าหมายที่ศึกษาในครั้งนี้ประกอบด้วยผู้บริหารโรงเรียน จำนวน 12 คน ครูจำนวน 24 คน และตัวแทนนักเรียน จำนวน 20 คน รวมทั้งสิ้น 56 คน

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ (qualitative research) แบบกรณีศึกษา (case study) ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ผู้ศึกษามุ่งศึกษาสภาพปัญหาและนำแนวทางการลดความรุนแรงด้วยวิธีการไกล่เกลี่ยผู้ไกล่เกลี่ยมาใช้กับกลุ่มนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็นซึ่งกำลังศึกษาใน

โรงเรียนที่จัดการศึกษาในรูปแบบเรียนร่วมในเขต อ. เมือง จังหวัด ขอนแก่น จำนวน 11 โรงเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งนี้ได้แก่แบบสอบถาม แบบทดสอบ แบบสังเกต และแบบสัมภาษณ์ที่ผู้ศึกษาสร้างขึ้นเพื่อศึกษาแนวทางในการลดความรุนแรงของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็นในโรงเรียน โดยใช้วิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

ผลการศึกษาวิจัยพบว่า สภาพปัญหาและแนวทางในการลดความรุนแรงจากการนำรูปแบบการลดความรุนแรงของนักเรียนในโรงเรียนโดยใช้วิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ที่ผู้ศึกษาได้สังเคราะห์ขึ้นจากการศึกษาเอกสารและการถอดบทเรียนของวิทยาลัยเทคนิคขอนแก่น ประยุกต์เข้ากับบริบทของโรงเรียนที่จัดให้มีการเรียนร่วม ซึ่งพบว่ากลุ่มเป้าหมายมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเพิ่มขึ้น (วินิจ มุลวิธา, 2555)

ฐิติพร ศักดิ์ณรงค์ (2554) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง “การนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้แก้ปัญหาคชการทะเลาะวิวาทของนักเรียนนักศึกษาในระดับอาชีวศึกษา” โดยจากการศึกษาวิจัยพบว่า กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์กับปัญหาทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวศึกษาเป็นการนำแนวคิดสันติวิธีมาใช้แก้ไขปัญหาคชการความขัดแย้ง ยุติความรุนแรง และการแก้ไขฟื้นฟู ซึ่งจะต้องเป็นความร่วมมือระหว่างสถาบันที่ต้องเข้ามาช่วยกันสร้างสันติสุขและลดค่านิยมความเชื่อที่ผิดของนักเรียนอาชีวศึกษาด้วยกัน ฉะนั้น การนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์จะต้องเป็นลักษณะในเชิงป้องกันทั้งในระดับระหว่างสถาบันและระดับภายในตัวตนของเด็ก ระดับระหว่างสถาบันก็เป็นการสมานฉันท์ในเชิงโครงการที่เป็นปฏิสัมพันธ์ร่วมกันเป็นกลุ่ม เพื่อให้นักเรียนระหว่างสองสถาบันมีความสัมพันธ์ใหม่ที่ดีต่อกัน ระดับภายในตัวตน คือ การส่งเสริมแนวทางสันติวิธีจะทำให้นักเรียนรู้สึกอ่อนโยนต่อตนเอง ให้นักเรียนได้เรียนรู้ที่จะสร้างความสันติสุขให้กับจิตใจของนักเรียน โดยให้ผู้ที่เกี่ยวข้องทั้งหมดไม่ว่าจะเป็น นักเรียน ผู้ปกครอง อาจารย์ และชุมชนที่ได้รับผลกระทบจากปัญหาได้มีโอกาสเข้าร่วมในกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ แต่การนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้แก้ปัญหาคชการทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวศึกษาก็จะมีข้อจำกัดในเรื่องระดับความรุนแรงและการหาข้อขัดแย้งกรณีที่เกิดความสูญเสียขั้นรุนแรงก็จำเป็นต้องใช้กระบวนการยุติธรรมทางอาญา ส่วนข้อจำกัดในการหาตัวคู่ขัดแย้งเนื่องจากการก่อเหตุทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวศึกษาจะเป็นลักษณะของกลุ่มของแก๊งเป็นส่วนใหญ่ จึงยากต่อการหาตัวคู่ขัดแย้งที่จะให้มาชดใช้เยียวยาความเสียหายในลักษณะรายบุคคลได้ ในส่วนของการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาประยุกต์ใช้จะเห็นได้ว่าสถาบันอาชีวศึกษาได้พยายามนำแนวคิดเชิงสันติวิธีของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้แก้ปัญหาคชการความขัดแย้งของนักเรียนอาชีวศึกษาโดยประยุกต์ออกมาในรูปแบบของโครงการหรือกิจกรรมที่เกี่ยวกับการสมานฉันท์ซึ่งโครงการสมานฉันท์หรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทำจะเป็นกิจกรรมเชิงบวกที่ช่วยสร้างความสัมพันธ์ร่วมกันระหว่างนักเรียนอาชีวศึกษาต่างสถาบัน แต่สถาบันที่มีแนวคิดประยุกต์ใช้ได้ดีชัดเจนที่สุด คือ วิทยาลัยเทคนิคราชสีหราชราม ได้มีแนวคิดที่จะประยุกต์ใช้รูปแบบการประชุมไกล่

เกลี้ยข้อพิพาทเพื่อนำมาช่วยแก้ไขปรับพฤติกรรมนักเรียนและวิทยาลัยสารพัดช่างสมุทรปราการ โรงเรียนมีนบุรีโปลีเทคนิค วิทยาลัยเทคนิคมีนบุรี ได้มีการประยุกต์รูปแบบการไกล่เกลี่ยมาใช้ในสถาบันและสำหรับปัญหาและอุปสรรคของการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้แก้ปัญหาทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวะคือ ปัญหาข้อจำกัดของกระบวนการในเรื่องระดับความรุนแรง เพราะส่วนใหญ่จะอยู่ในระดับที่รุนแรงจนไม่สามารถใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ได้ ปัญหาบุคลากรขาดผู้เชี่ยวชาญที่จะเข้ามาทำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ให้กับสถาบัน ปัญหาการไม่ให้ความร่วมมือจากสื่อ เช่น ขาดการสนับสนุน การประชาสัมพันธ์โครงการสมานฉันท์ต่าง ๆ ที่ทำได้ และปัญหาที่เกิดจากตัวนักเรียนเอง นักเรียนอาชีวะบางกลุ่มเลือกที่จะไปแก้แค้นเอาคืนกันเองมากกว่าที่จะเข้าสู่กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (ฐิติพร ศักดิ์ณรงค์, 2554)

พัชรี จันทง เฉลิมชัย หาญกล้า และ ธัชวราณ หงษ์นาค (2560) ได้ศึกษาเรื่อง “ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในโรงเรียนของผู้บริหารและครูผู้สอน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสระบุรี” สรุปแนวความคิดการแก้ปัญหาความขัดแย้งในโรงเรียนด้วยยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ เกี่ยวกับการจัดการความรุนแรงในระดับโรงเรียนไว้ว่า เรามีการรับรู้เรื่องความรุนแรงที่เกิดขึ้นในโรงเรียนกันอย่างไรหลายรูปแบบผ่านการนำเสนอของสื่อประเภทต่าง ๆ โดยปรากฏความรุนแรงทางร่างกาย เช่น การทะเลาะวิวาท เป็นต้น ซึ่งปัญหาดังกล่าวปรากฏมากขึ้นตามลำดับและเพิ่มระดับความรุนแรงมากยิ่งขึ้นด้วย นอกจากนี้ปัญหาความรุนแรงทางเพศ เช่น การล่วงละเมิดทางเพศ ก็สามารถพบเห็นได้บ่อยครั้ง เพราะฉะนั้นจากปัญหาและความสำคัญของปัญหาดังกล่าว การจัดการปัญหาความรุนแรงในโรงเรียนจึงเป็นหน้าที่ของทุกฝ่ายที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้โดยบุคคลที่เกี่ยวข้องและผู้ที่มีหน้าที่รับผิดชอบโดยการนำ PIE Process มาใช้เพื่อมองการจัดการอย่างเป็นระบบจึงเป็นสิ่งที่จำเป็น (พัชรี จันทง เฉลิมชัย หาญกล้า และ ธัชวราณ หงษ์นาค, 2560)

มานิต คงเจริญ (2551) ได้ทำการศึกษาในเรื่อง “ความคิดเห็นของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งระหว่างนักเรียนในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” โดยใช้เพื่อนนักเรียนเป็นผู้เจรจาไกล่เกลี่ยผู้ไกล่เกลี่ย” พบว่า กระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่ดำเนินการโดยคณะกรรมการไกล่เกลี่ยระดับชั้นดำเนินการอย่างเคร่งครัดภายใต้กฎกติกาพื้นฐานที่มีโครงสร้างแห่งการเจรจาที่มีประสิทธิภาพ เพื่อนำไปสู่ทางออกที่เกิดจากการเจรจาแก้ปัญหาได้ ซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้แทนนักเรียนและสารวัตรนักเรียนของโรงเรียนรวมทั้ง คณะกรรมการบริหารงานกิจการนักเรียนได้รับจากการอบรม ซึ่งมีองค์ประกอบ (มานิต คงเจริญ, 2551b) ดังนี้

- 1) อธิบายการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและข้อตกลงในกฎกติกาพื้นฐาน
- 2) ข้อตกลงระหว่างคู่เจรจา คือ จะรักษาความลับในกระบวนการโดยตลอด จะมุ่งความสนใจไปสู่ประเด็นปัญหา จะให้ความนับถือซึ่งกันและกัน และจะหลีกเลี่ยงการพูดขัดจังหวะ

- 3) คู่เจรจาจะแลกเปลี่ยนมุมมองของความขัดแย้งของตนเองซึ่งกันและกัน
- 4) คู่เจรจาแต่ละคนจะสรุปการรับรู้ มุมมอง และความรู้สึกของคนอื่น
- 5) คู่เจรจาจะระดมสมองถึงทางออกที่เป็นไปได้
- 6) คู่เจรจาบรรลุถึงข้อตกลงร่วมกันหรือตัดสินใจว่าจะไม่มีข้อตกลง
- 7) คู่เจรจาจะร่วมมือกันถึงความสำเร็จกรณีตกลงกันได้หรือไม่ตกลงกัน คู่เจรจาตกลงกันอย่างสันติที่จะยังไม่บรรลุข้อตกลงหรือส่งเรื่องต่อไป

ชินนทร์ ไวกนอมสัตร์ (2550) ศึกษาเรื่อง “ยุทธศาสตร์การสร้างสมานฉันท์ภายในโรงเรียน : กรณีศึกษาในโรงเรียนดำรงราษฎร์สงเคราะห์ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเชียงราย เขต 1” พบว่า ปัญหาความขัดแย้งในโรงเรียนดำรงราษฎร์สงเคราะห์ ได้แก่ ความคิดเห็นไม่ตรงกัน การมอบหมายไม่ถูกต้อง การเห็นแก่ผลประโยชน์ การแตกความสามัคคี เล่นพรรคเล่นพวก การกล่าวหาว่าร้าย และการเห็นแก่อัตตา ผลกระทบที่เกิดขึ้น จากความขัดแย้งภายในโรงเรียนดำรงราษฎร์สงเคราะห์ ได้แก่ การปฏิบัติงานล่าช้า งานซ้ำซ้อน คุณธรรมจริยธรรมขององค์กรเสื่อมลง และบุคลากรขาดขวัญกำลังใจ และแนวทางการสร้างความสมานฉันท์ภายในโรงเรียนดำรงราษฎร์สงเคราะห์ ได้แก่ การเผชิญหน้า การหลีกเลี่ยง การบังคับ การไกล่เกลี่ย และใช้หลักบริหาร (ชินนทร์ ไวกนอมสัตร์, 2550)

Guckenbug, et al (2015) ศึกษา “การใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้ในโรงเรียนของสหรัฐอเมริกา” พบว่า แม้กระบวนการเชิงสมานฉันท์จะได้รับความนิยมในการนำไปใช้ในโรงเรียนของสหรัฐอเมริกา แต่กระบวนการส่วนใหญ่ยังอยู่ในช่วงบุกเบิกริเริ่มการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ และพบว่าจากการประเมินผลการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียน ผู้เกี่ยวข้องในกระบวนการมีความพึงพอใจในกระบวนการ (Guckenbug, 2015)

Youth Justice Board (2005) หรือ สภายุวยุติธรรมแห่งสหราชอาณาจักร ได้ศึกษาเรื่อง “การนำยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียนสหราชอาณาจักร” ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1999 เช่นในโรงเรียน Drayton School, Oxford Shire โดยมีรูปแบบในการจัดโครงการความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับสถานีตำรวจในเขตพื้นที่ที่โรงเรียนตั้งอยู่ คือ Thames Valley Police ปรากฏว่ามีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้อย่างหลากหลายรูปแบบ อาทิ นำไปใช้จัดการการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนอายุระหว่าง 11 – 16 ปี โดยสถานที่ที่ใช้ในการดำเนินการกระบวนการมีทั้งในห้องสมุดของโรงเรียน ห้องแนะแนว และสถานที่อื่น ๆ ในโรงเรียนที่มีความเหมาะสม โดยในระยะแรกจะมีเจ้าหน้าที่ตำรวจชุมชนสัมพันธ์เป็นผู้มีบทบาททำหน้าที่เป็น “ผู้ประสานงาน” (facilitator) การประชุม (Youth Justice Board, 2005)

ต่อมาในปี ค.ศ. 2000 สภายุวยุติธรรมแห่งสหราชอาณาจักร (YJB) ทำการทดลองนำกระบวนการนี้ไปใช้กับโรงเรียนนำร่อง 2 แห่งในกรุงลอนดอนและแพร่กระจายออกไปตามเมืองต่าง

ๆ ในปีถัดมา โดยในปีเดียวกันนี้มี สถานพินิจ 7 แห่ง มีความร่วมมือกับโรงเรียนต่าง ๆ ในพื้นที่รับผิดชอบ ได้นำเอากระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนด้วย จนกระทั่งในปี ค.ศ. 2005 ปรากฏพบว่ามีการใช้ยุทธธรรมเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน 26 แห่ง ซึ่งเป็นโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา 20 แห่ง และระดับประถมศึกษา 6 แห่งซึ่งตั้งอยู่ใน 9 เขตพื้นที่รับผิดชอบของสถานพินิจในส่วนภูมิภาค ผลจากการประเมินโครงการ “ยุทธธรรมเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน” พบว่า มีการจัดประชุมกลุ่มที่เป็นทางการขึ้น 625 ครั้งเกิดขึ้นในระหว่างการดำเนินโครงการนี้ โดยในจำนวนนั้นร้อยละ 92 พบว่าผลจากการดำเนินการสามารถตกลงสมานฉันท์กันได้ และร้อยละ 96 ในการใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนยังเกิดความสมานฉันท์กันได้และยังคงมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกันดังเดิม โดยเมื่อวัดผลในระยะเวลา 3 เดือนต่อมา อาจารย์และเจ้าหน้าที่เกือบทั้งหมดมีความเชื่อมั่นว่า การที่ความขัดแย้งเหล่านั้นยุติลงเป็นผลมาจากการใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ นอกจากนี้ยังพบว่า อาจารย์และเจ้าหน้าที่ที่นำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ทั้งโรงเรียน (whole - school approach) ช่วยให้เกิดการปรับแต่งพฤติกรรมและวิถีชีวิตคนทั้งโรงเรียนไปในทิศทางที่ดีขึ้นอีกด้วย

4.3 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความขัดแย้งและความรุนแรงในโรงเรียน

อารีรัตน์ วัฒนทองผิ่ว (2553) ศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนากลยุทธ์การบริหารความขัดแย้งสำหรับสถานศึกษาของรัฐ ซึ่งพบว่า ผู้วิจัยศึกษาวิเคราะห์สภาพความขัดแย้ง และวิธีการบริหารความขัดแย้งในสถานศึกษาของรัฐเพื่อนำไปพัฒนาเป็นกลยุทธ์การบริหารความขัดแย้งสำหรับสถานศึกษาของรัฐและประเมินความเหมาะสมของกลยุทธ์การบริหารความขัดแย้งสำหรับสถานศึกษาของรัฐที่พัฒนาขึ้น โดยศึกษาสภาพความขัดแย้งในสถานศึกษาและวิธีการบริหารความขัดแย้งสำหรับสถานศึกษาของรัฐจากผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 240 คน แล้วนำไปกร่างกลยุทธ์การบริหารความขัดแย้งสำหรับสถานศึกษาของรัฐโดยใช้เทคนิค SWOT Analysis และ TOWS Matrix พร้อมทั้งใช้วิธีการจัดการสนทนากลุ่มผู้เชี่ยวชาญ (focus group) เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของกลยุทธ์ โดยสอบถามความเหมาะสมจากผู้บริหารสถานศึกษาของรัฐเพื่อนำข้อมูลที่ได้มาปรับปรุงและนำเสนอกลยุทธ์การบริหารความขัดแย้งสำหรับสถานศึกษาของรัฐ ซึ่งผลการวิจัยพบว่า สภาพความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสถานศึกษาของรัฐส่วนใหญ่เป็นความขัดแย้งตามสายบังคับบัญชาโดยสาเหตุของความขัดแย้งเกิดจากความแตกต่างในส่วนบุคคลทั้งด้านความคิด ค่านิยม ทัศนคติ ประสบการณ์ แต่อย่างไรก็ตาม ผู้บริหารสถานศึกษามีความคิดเห็นว่า ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสถานศึกษาอยู่ในระดับน้อยและความขัดแย้งช่วยส่งเสริมให้เกิดผลดีมากกว่าผลเสียในการปฏิบัติงาน โดยพบว่าการบริหารความขัดแย้งในสถานศึกษาของรัฐที่พบมากที่สุด คือ การประนีประนอม เทคนิคที่ใช้ในการจัดการความขัดแย้งมากที่สุด คือ การยึดหลักความเสมอภาค ความยุติธรรม และกระจายความเป็นธรรม ซึ่งกลยุทธ์การบริหารความขัดแย้งสำหรับสถานศึกษาของรัฐที่พัฒนาขึ้น ประกอบด้วย

4 กลยุทธ์หลัก ได้แก่ 1) กลยุทธ์พัฒนาประสิทธิภาพการบริหารของผู้บริหารสถานศึกษา 2) กลยุทธ์พัฒนาสมรรถนะครูและบุคลากรทางการศึกษาสู่ความเป็นมืออาชีพ 3) กลยุทธ์เสริมสร้างบรรยากาศที่ดีในการทำงานและสร้างขวัญกำลังใจ และ 4) กลยุทธ์สร้างระบบบริหารจัดการสถานศึกษาที่ดีตามหลักธรรมาภิบาล และจากผลการประเมินความเหมาะสมของกลยุทธ์การบริหารความขัดแย้งสำหรับสถานศึกษาของรัฐ มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด (อารีรัมย์ วัฒนทองผิว, 2553)

ฐาศุภร์ จันประเสริฐ (2553) ศึกษาวิจัยเรื่องโครงสร้างทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงที่เด็กและเยาวชนถูกกระทำในโรงเรียน : กรณีศึกษาโรงเรียนแห่งหนึ่งในเขตภาคกลาง ซึ่งพบว่า ความหมายและรูปแบบของความรุนแรงในโรงเรียนนั้น ในนักเรียนมีความเห็นว่า เป็นการกระทำจากครู เพื่อน และบุคลากรในโรงเรียนที่ทำร้ายนักเรียนทั้งทางร่างกาย จิตใจ และเพศ ส่วนครูอาจารย์มีความเห็นว่า ความหมายและรูปแบบของความรุนแรงในโรงเรียนเป็นการกระทำ ความรุนแรงต่อร่างกายและจิตใจ รวมถึงการกระทำที่กระทบต่อสิทธิเสรีภาพของเด็กนักเรียน ซึ่งจัดเป็นความรุนแรงแฝงหรือความรุนแรงเงียบ ส่วนพ่อแม่ผู้ปกครองเห็นว่าเป็นการทำให้เด็กได้รับความกระทบกระเทือนทั้งทางร่างกายและจิตใจซึ่งเกิดจากการกระทำหรือพฤติกรรมของเพื่อนนักเรียนหรือครู รวมถึงการไม่ได้รับสิทธิที่ควรจะได้รับในฐานะนักเรียนคนหนึ่ง ส่วนคณะกรรมการโรงเรียนเห็นว่าความหมายและรูปแบบของความรุนแรงในโรงเรียนนั้นเป็นการทะเลาะวิวาทระหว่างนักเรียนกับนักเรียน หรือครูกับนักเรียน รวมไปถึงความรุนแรงที่เกิดขึ้นกับเพศที่สาม โดยสรุปแล้วปรากฏว่า การให้ความหมายของความหมายและรูปแบบของความรุนแรงในโรงเรียนมีความสอดคล้องกัน กล่าวคือ เป็นการกระทำ ความรุนแรงแก่นักเรียนในลักษณะที่ทำให้เกิดความเสียหายทั้งทางร่างกายและจิตใจและทางเพศ รวมทั้งความรุนแรงที่เกี่ยวข้องกับเรื่องสิทธิของนักเรียนที่สมควรได้รับ โดยมีรูปแบบของความรุนแรง แบ่งเป็น 3 กลุ่ม โดยใช้เกณฑ์ (ฐาศุภร์ จันประเสริฐ, 2554) คือ

1) ใช้เกณฑ์ของบุคคลที่ถูกกระทำและผู้กระทำเป็นเกณฑ์ ได้แก่ ความรุนแรงระหว่างครูกับนักเรียน ความรุนแรงระหว่างนักเรียนกับนักเรียนและความรุนแรงระหว่างนักเรียนที่มีการดึงคนนอกเข้ามาเกี่ยวข้อง

2) ใช้เกณฑ์ผลที่เกิดขึ้นจากความรุนแรง ได้แก่ ความรุนแรงต่อร่างกาย ความรุนแรงต่อจิตใจ และความรุนแรงต่อเพศ

3) ใช้เกณฑ์วิธีการก่อความรุนแรง ได้แก่ การใช้กำลังทางกาย การใช้วาจาและการใช้ทั้ง กำลังทางกายและวาจา

นอกจากนี้ รูปแบบของความรุนแรงยังเกี่ยวข้องกับจุดเกิดเหตุในสถานะพื้นที่ที่ก่อให้เกิดความรุนแรงซึ่งได้แก่ สถานที่ทั่วไปในโรงเรียนและสถานที่เฉพาะหรือลับตาคน สำหรับปัจจัยที่เป็นเกี่ยวข้องกับความรุนแรงที่เด็กและเยาวชนถูกกระทำในโรงเรียนนั้น พบว่ามี 3 ลักษณะ ได้แก่

1) เด็กและเยาวชนที่ตกอยู่ในฐานะผู้ถูกระทำเพียงฝ่ายเดียวซึ่งเกิดจากปัจจัยที่สำคัญ คือจากตัวเด็กนักเรียนเองและจากบริบทของโรงเรียน

2) เด็กและเยาวชนที่อยู่ในฐานะของผู้กระทำความรุนแรง ได้แก่ ปัจจัยจากตัวนักเรียนเอง จากครอบครัว จากเพื่อน จากการรับสื่อที่ไม่เหมาะสม และจากชุมชนแวดล้อม

3) เด็กและเยาวชนที่อยู่ในฐานะทั้งผู้ถูกระทำและผู้กระทำซึ่งมีปัจจัยตามสองลักษณะข้างต้นร่วมกับอีกหนึ่งปัจจัยที่สำคัญคือการขาดวุฒิภาวะทางปัญญาและอารมณ์

ความรุนแรงที่เกิดขึ้นโรงเรียนนั้นมีความเกี่ยวข้องกับโครงสร้างทางสังคมของโรงเรียนซึ่งครอบคลุมถึงการจัดระเบียบบรรทัดฐานและการจัดระเบียบความแตกต่างระหว่างบุคคลซึ่งปรากฏผลจากข้อมูลที่ได้จากภาคสนามว่ามีประเด็นที่สำคัญคือโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลใน 5 คู่ ความสัมพันธ์ ได้แก่

1) ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน เป็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ครูใช้กฎระเบียบในเรื่องต่าง ๆ อย่างเข้มงวดอันมีผลต่อการทำร้ายและการฝ่าฝืนกฎระเบียบของนักเรียน

2) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับนักเรียนด้วยกัน ได้แก่ แบบอุปถัมภ์ช่วยเหลือแบบการยอมรับในอำนาจแบบการยอมรับกันในกลุ่มนักเรียนเกรดด้วยกัน แบบการยอมรับกันในหมู่เด็กเก่งด้วยกัน แบบไม่ยอมรับความแตกต่างระหว่างกลุ่มหรือตัวบุคคลและแบบเชิงขู่สาว

3) ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับครูซึ่งเป็นความสัมพันธ์ในแนวราบแบบตามสายงานหรือหน้าที่ความรู้รับผิดชอบ

4) ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้บริหารเป็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจในแนวดิ่ง

5) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนและบุคลากรในโรงเรียนเป็นความสัมพันธ์ในลักษณะที่ต่างฝ่ายต่างคิดว่าตนมีอำนาจเหนือกว่าซึ่งโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในโรงเรียนมีผลทำให้เกิดระยะห่างทางสังคมระหว่างผู้ที่มีสถานภาพแตกต่างกันซึ่งส่งผลต่อความรุนแรงที่เกิดขึ้น โครงสร้างเชิงอำนาจกับความรุนแรงที่เด็กและเยาวชนถูกระทำในโรงเรียนนี้ได้แก่อำนาจกับลักษณะพื้นที่ทางกายภาพ อำนาจกับกฎระเบียบของโรงเรียนและอำนาจกับสถานภาพและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

4.4 บทบาทและการทำหน้าที่ของผู้ไกล่เกลี่ยในการจัดการความขัดแย้ง

สุกัญญา เสรีนันทชัย (2550) ได้ศึกษาเรื่อง “ การสื่อสารในกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ ศึกษากรณีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชน ” เพื่อแก้ไขและฟื้นฟูเด็กและเยาวชนที่กระทำผิด จากผลการศึกษาพบว่าในการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนมีกระบวนการประชุมคือ ขั้นตอนเตรียมการประชุม ระหว่างประชุม และติดตามความประพฤติเด็ก/เยาวชนหลังการประชุม การสื่อสารในการประชุมจะเลือกใช้คำสรรพนาม ประโยคคำถาม น้ำเสียง

การฟัง และการเขียน ซึ่งปัจจัยที่มีผลต่อการสมานฉันท์และเป็นเครื่องมือสำคัญ ได้แก่ การฟัง กล่าวคือการฟังนี้จะช่วยให้ผู้ที่ทำหน้าที่สมานฉันท์เข้าถึง เข้าใจในความคิดและความรู้สึกของฝ่ายผู้เสียหาย และฝ่ายกระทำผิดได้ โดยบทบาทของผู้ประสานงานจะเลือกใช้วิธีการที่เหมาะสมเพื่อให้เหมาะกับบรรยากาศของการประชุม (สุกัญญา เสรีนนท์ชัย, 2550)

ณัฐนันท์ รุ่งจำ (2548) ได้ศึกษาเรื่อง “การพัฒนาบทบาทการปฏิบัติงานของผู้ประสานการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนในกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์” โดยทำการศึกษาบทบาทการปฏิบัติงาน ปัญหาและอุปสรรค รวมทั้งแนวทางในการพัฒนาบทบาทการปฏิบัติงานของผู้ประสานการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ผลการศึกษาแสดงให้เห็นถึงบทบาทของผู้ประสานการประชุมว่าจะต้องมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเกี่ยวกับการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชน รวมทั้งต้องมีทักษะการประสานงาน ทักษะการไกล่เกลี่ยประนีประนอม และมีความเป็นกลางอีกด้วย นอกจากนี้ในส่วนของปัญหาและอุปสรรคนั้นพบว่าเกิดจากการติดต่อกับผู้ที่เกี่ยวข้องในกระบวนการปฏิบัติงาน และการติดตามและประเมินผลการปฏิบัติตามข้อตกลงในการประชุมกลุ่ม ส่วนแนวทางในการพัฒนาบทบาทการปฏิบัติงานของผู้ประสานการประชุมกลุ่มนั้นมีการเสนอให้ควรติดต่อประสานงานกับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องและสร้างความเข้าใจให้กับเยาวชนและผู้เสียหายให้เกิดความชัดเจนด้วย อีกทั้งในส่วนของการพัฒนาบทบาทนั้นควรจะต้องทำการประเมินตนเองอย่างสม่ำเสมอ รวมทั้งเข้ารับการฝึกอบรมทางด้านวิชาการ ปรับแนวคิดและกระบวนทัศน์เพื่อให้มีความสอดคล้องกับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไป (ณัฐนันท์ รุ่งจำ, 2548)

สุดจิต เจนนพกานต์ (2547) จากเอกสารเรื่อง “ระบบการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนของประเทศไทย” ผู้ที่ทำหน้าที่ประสานงานการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชน คือ ผู้อำนวยการสถานพินิจ ซึ่งมีคุณสมบัติและหน้าที่ของการเป็นผู้ไกล่เกลี่ย หรืออาจเป็นนักสังคมสงเคราะห์ หรือนักจิตวิทยา หรือพนักงานคุมประพฤติ หรือบุคคลอื่นที่อธิบดีกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน หรือผู้อำนวยการสถานพินิจฯ แต่งตั้งหรือมอบหมาย และต้องเป็นผู้ที่เคยผ่านการฝึกอบรมการเป็นผู้ประสานการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนมาแล้ว มีคุณสมบัติของเจ้าหน้าที่ผู้ประสานการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนที่มีความรู้ทางหลักวิชาการต่าง ๆ ด้านการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชน และวิชาที่เกี่ยวข้อง มีทัศนคติที่ดีต่อบุคคลที่เกี่ยวข้อง ในการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชน มีความรับผิดชอบ รักในงานหน้าที่ผู้ประสานงานการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชน ทันทต่อปัญหา เหตุการณ์ อดทน ใจกว้าง รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น มีเหตุผล มีมนุษยสัมพันธ์ดี มีความเป็นกันเอง ให้เกียรติผู้อื่น มีศิลปะในการพูด การติดต่อสื่อสาร และการโน้มน้าวใจต่าง ๆ พร้อมทั้งรู้จักบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบใน

ฐานะเจ้าหน้าที่ผู้ประสานการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนเป็นอย่างดี สามารถเตรียมการ และจัดการประชุมได้ รวมทั้งสามารถใช้ความรู้ตามหลักวิชาการต่าง ๆ ในด้านที่เกี่ยวข้อง เช่น สังคมวิทยา อาชญาวิทยา กระบวนการยุติธรรมสำหรับเด็กและเยาวชน รวมทั้งสามารถบริหารจัดการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนที่มีรายละเอียดหลักการ และขั้นตอนต่าง ๆ เพื่อให้ดำเนินการ ทุกอย่างเป็นไปด้วยความเรียบร้อย (สุดจิต เจนนพกานต์, 2547)

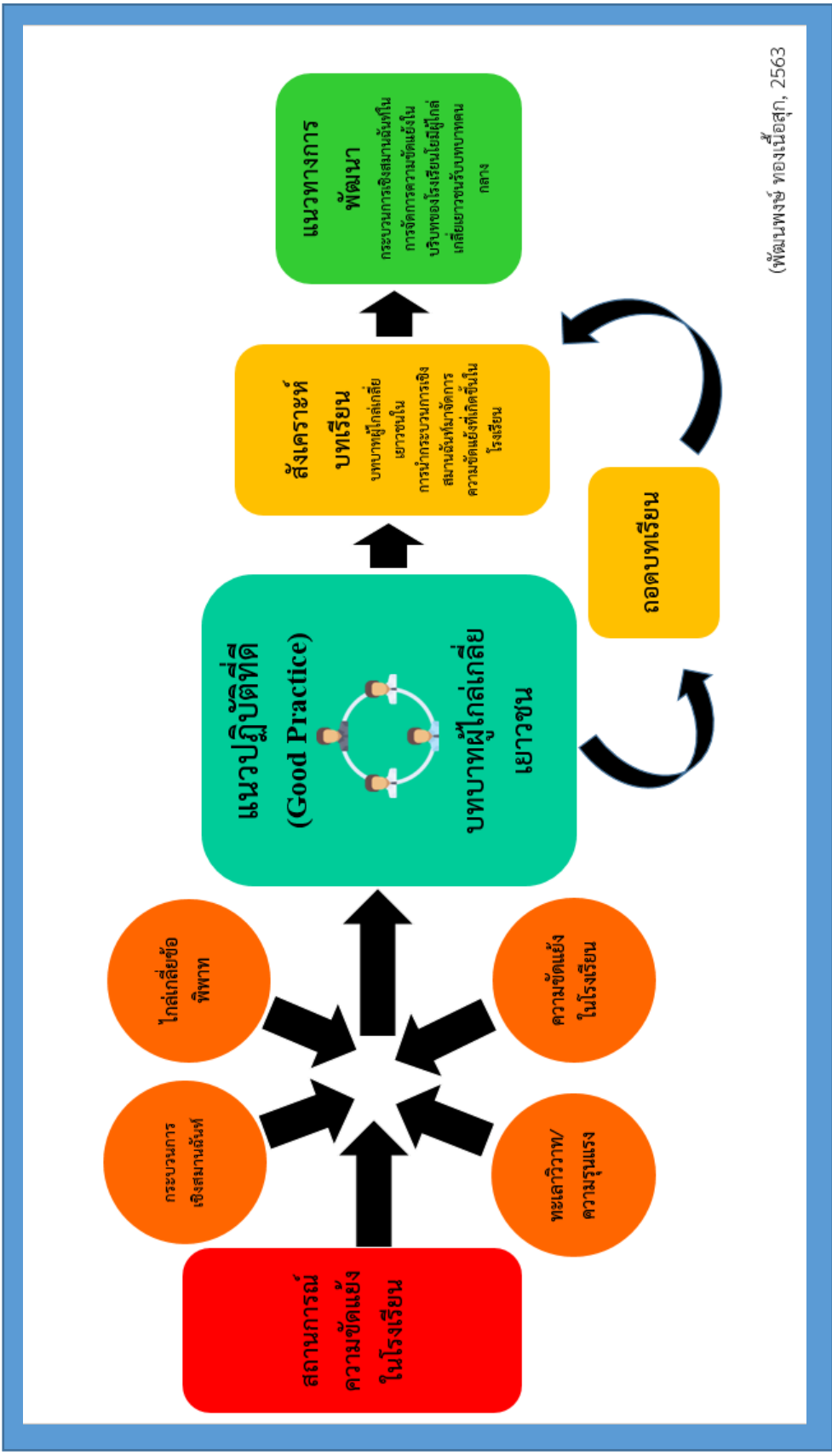
5. กรอบแนวคิดในการวิจัย

การศึกษาวิจัยในครั้งนี้ผู้วิจัยตั้งคำถามการวิจัยว่า ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนมีระดับความรุนแรงและประเภทความขัดแย้งที่หลากหลาย อาทิ การทำผิดกฎระเบียบต่าง ๆ ของโรงเรียนไปจนถึงการทะเลาะวิวาททำร้ายร่างกาย เป็นความขัดแย้งที่ปรากฏชัดเจน (manifest conflict) ที่เกิดขึ้นในโรงเรียนที่ปรากฏให้เห็นได้ถึงความขัดแย้งระดับต่างกัน อันจะส่งผลทางลบกับทั้งระดับบุคคลและสังคมในโรงเรียน ทั้งนี้ ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนมีลักษณะที่เป็นผลความขัดแย้งในทางลบ (negative consequences) ซึ่งทำลายสัมพันธภาพที่ดีระหว่างคู่ขัดแย้งที่เป็นนักเรียนด้วยกันเอง และอาจเกิดความเสียหายทั้งทางร่างกาย จิตใจ เวลา และทรัพย์สินของคู่ขัดแย้ง ทั้งยังทำให้สภาพสังคมในโรงเรียนสูญเสียความเป็นระเบียบเรียบร้อยและความสงบสุข เกิดความตึงเครียดทั้งกับคู่ขัดแย้ง ครูอาจารย์ และสังคมโรงเรียน ทั้งยังนำไปสู่เกิดการแบ่งฝ่ายที่ส่งผลทางลบกับสัมพันธภาพของนักเรียนในโรงเรียนอีกด้วย และคู่ขัดแย้งแต่ละฝ่ายก็จะพยายามเป็นผู้ชนะจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้น จึงเกิดเป็นปรากฏการณ์การกระทำผิดซ้ำหรือความขัดแย้งซ้ำในคู่ขัดแย้งคู่เดิม ส่งผลให้ระดับความขัดแย้งรุนแรงมากขึ้นเรื่อย ๆ ทั้งนี้ หากโรงเรียนใช้กฎหมายหรือกฎระเบียบต่าง ๆ ของโรงเรียนเป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น อาจเป็นการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่ปลายเหตุและไม่สามารถสลายความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้อย่างแท้จริง การจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนจึงอาจใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์มาเป็นตัวช่วยในการจัดการความขัดแย้งดังกล่าวได้ ดังนั้น ปัญหาความขัดแย้งเหล่านี้สามารถนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนั้นได้อย่างไร ซึ่งปรากฏว่าโรงเรียนพนมสารคาม พนมอดุลวิทยา” นำการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเข้ามาจัดการกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้สำเร็จเป็นที่ยอมรับของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดในโรงเรียนจนสามารถถอดแนวปฏิบัติที่ดี หรือ good practice ออกมาเป็นกระบวนการได้ ทั้งนี้ การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียน “เยาวชน” มีบทบาทเป็น “ผู้ไกล่เกลี่ย” ทำหน้าที่จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นอย่างไร มีผู้ใดบ้างที่เป็นบุคคลสำคัญผู้เกี่ยวข้อง และบุคคลสำคัญผู้เกี่ยวข้องเหล่านั้นให้การส่งเสริม สนับสนุน หรือมีส่วนเกี่ยวข้องกับนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในรูปแบบใด ซึ่งจะ

ตอบคำถามการวิจัยดังกล่าว ผู้วิจัยได้กำหนดกรอบแนวคิดของการวิจัยคือ เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นต่าง ๆ ในโรงเรียน โรงเรียนมีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในรูปแบบการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทมาใช้จัดการความขัดแย้งและความรุนแรงที่เกิดขึ้นโดยให้นักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ซึ่งบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีส่งผลต่อความสำเร็จของกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเมื่อสังเคราะห์บทเรียนจากบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะทำให้ทราบว่าบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่ดีต้องประกอบด้วยคุณสมบัติและลักษณะที่สำคัญอย่างไรบ้าง อันจะนำไปสู่ตัวแบบ แนวทางการพัฒนาบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน และได้ข้อเสนอแนะนำไปเป็นแนวทางในการนำกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนและสถานศึกษาไปปรับใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของแต่ละโรงเรียนต่อไป



แผนภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย



(พัฒนาพงษ์ ทองเนื้อสุก, 2563)

บทที่ 3

การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน

การศึกษาเรื่อง “การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” ได้มีการทบทวนแนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับกระบวนการเชิงสมานฉันท์ ดังนี้

1. แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (Restorative Justice)
2. แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน (Restorative Process)

1. แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (Restorative Justice)

กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ เป็นกระบวนการอำนวยให้เกิดความยุติธรรมที่มีเป้าหมายให้คู่ขัดแย้งและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียสามารถประสานสัมพันธ์ภาพที่ถูกทำลายลงจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้กลับมาดีดังเดิมโดยที่ทุกฝ่ายมีข้อตกลงร่วมกันจนเป็นที่พึงพอใจ กระบวนการที่สร้างความสมานฉันท์ให้เกิดขึ้นนี้ทำให้เกิดการฟื้นฟูสัมพันธ์ภาพโดยมีหลักการว่าควรเป็นกระบวนการที่ไม่เป็นทางการ ใช้วิธีการให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดได้มีโอกาสมาพบกันในบรรยากาศที่ส่งเสริมให้เกิดความปรองดองเพื่อพูดคุยถึงความขัดแย้งและผลกระทบจากความขัดแย้งเพื่อหาทางออกร่วมกัน และในกระบวนการดังกล่าวจะช่วยส่งเสริมให้ผู้กระทำผิดได้มีโอกาสรู้สึกและแสดงออกถึงการสำนึกผิด ได้มีโอกาสชดเชยเยียวยาผลกระทบจากความขัดแย้งให้กับผู้เสียหายรวมถึงผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่ได้รับผลกระทบจากปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น (กิตติพงษ์ กิตยารักษ์, 2545a)

1.1 ความหมายของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์เป็นกระบวนการจัดการความขัดแย้งที่เอื้ออำนวยให้เกิดความยุติธรรมอย่างสมานฉันท์เกิดขึ้น พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 นิยามความหมายของคำว่า “กระบวนการ” ว่าหมายถึง กรรมวิธีหรือลำดับการกระทำซึ่งดำเนินต่อเนื่องกันไปจนสำเร็จลง ณ ระดับหนึ่ง ส่วนยุติธรรมหมายถึงความเที่ยงธรรม, ความชอบธรรม, ความชอบด้วยเหตุผล และได้ให้ความหมายของคำว่า “สมานฉันท์” ว่าหมายถึง ความพอใจร่วมกัน ความเห็นพ้อง (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556) ดังนั้น กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์จึงเป็นคำที่ประสมจากคำว่า กระบวนการ ยุติธรรม และสมานฉันท์ โดยเรามักคุ้นเคยกับคำว่ากระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ แต่กระบวนการเชิงสมานฉันท์นั้นมีความครอบคลุมที่กว้างกว่า โดยอาจรวมหมายถึงกระบวนการ

ใด ๆ ที่ไม่ได้เกี่ยวข้องกับกระบวนการยุติธรรมซึ่งหมายรวมถึงกระบวนการที่นำมาปรับใช้ในโรงเรียนด้วย

ฉะนั้น จากความหมายดังกล่าวจึงสามารถสรุปความหมายของคำว่ากระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ได้ว่า หมายถึง กระบวนการดำเนินการในด้านการอำนวยให้เกิดความยุติธรรมที่ตอบสนองให้เกิดความเป็นธรรมแก่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายต่อเนื่องกันไปจนสำเร็จในชั้นเกิดความพึงพอใจร่วมกัน เช่น ผู้เสียหายได้รับการชดเชยเยียวยา ผู้กระทำผิดได้รับการแก้ไข คุชชัตแย้งได้รับการฟื้นฟูสมรรถภาพให้กลับมาดีเหมือนเดิม สังคมได้ร่วมแสดงความเห็นเพื่อป้องกันการกระทำผิดที่จะเกิดขึ้นอีก เป็นต้น

หลักการพื้นฐานขององค์การสหประชาชาติ ว่าด้วยหลักการพื้นฐานว่าด้วยการดำเนินโครงการกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในคดีอาญา ปี ค.ศ. 2002 (Handbook on Restorative Justice Programmes Criminal Justice Handbook Series United Nations Office On Drugs and Crime) ให้ความหมายของ “วิธีการเชิงสมานฉันท์” ว่าหมายถึง วิธีการใด ๆ ซึ่งผู้เสียหายและผู้กระทำผิด และในกรณีที่เป็นอันสมควร อาจรวมถึงบุคคลอื่น ๆ หรือสมาชิกคนอื่น ๆ ของชุมชนที่ได้รับผลกระทบจากอาชญากรรมนั้น ได้เข้ามามีส่วนร่วมด้วยกันในการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นจากอาชญากรรม ซึ่งโดยทั่วไปอาจมีการช่วยเหลือโดยผู้ช่วยเหลือ วิธีการเชิงสมานฉันท์อาจได้แก่ การไกล่เกลี่ย การประนอมข้อพิพาท การประชุมกลุ่มและการพิพากษาโดยการประชุมล้อมวง (United Nations Office On Drugs and Crime, 2006)

จากการศึกษาทบทวนวรรณกรรมพบว่า มีนักวิชาการได้ให้ความหมายของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไว้หลายท่าน พัฒนพงษ์ ทองเนื่อสุก ได้สรุปความหมายของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่ผู้ให้ความหมายเน้นผู้เสียหายและความเสียหายเป็นหลักและความหมายที่ผู้ให้เน้นกระบวนการหรือวิธีการที่จะนำไปสู่ความสมานฉันท์เป็นหลัก (พัฒนพงษ์ ทองเนื่อสุก, 2554) ดังนี้

1.1.1 กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่ผู้ให้ความหมายเน้นผู้เสียหายและความเสียหายเป็นหลัก

เป็นกระบวนการอำนวยความยุติธรรมที่เน้นให้ความสำคัญกับผู้เสียหายที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งหรือความเสียหาย (harm) เป็นหลัก ด้วยแต่เดิมโดยเฉพาะในกระบวนการยุติธรรมกระแสหลักที่เน้นการดำเนินการกับผู้กระทำผิดจนละเลยการให้ความสำคัญกับผู้เสียหายจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้น กระบวนการนี้จึงเป็นกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่เน้นในการชดเชยเยียวยาผลกระทบที่เกิดจากความขัดแย้งพร้อมทั้งให้ผู้กระทำผิดได้มีโอกาสสำนึกผิด

ปรับปรุงแก้ไขพฤติกรรมและได้รับการฟื้นฟูสัมพันธภาพ นักวิชาการที่ให้ความหมายเกี่ยวกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่สามารถจัดได้ว่าอยู่ในกลุ่มนี้ อาทิ

จตุรรัตน์ เอื้ออานวย (2548) กล่าวว่ากระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์หมายถึง ปรัชญา แนวคิด และกระบวนการปฏิบัติต่อความขัดแย้ง พฤติกรรมอันไม่พึงประสงค์สังคม และพฤติกรรมอาชญากรรม โดยให้ความสำคัญกับเหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหายและชุมชนหรือสังคมที่ได้รับผลกระทบเป็นหลัก ซึ่งกระบวนการวิธีเชิงสมานฉันท์จะเป็นกระบวนการสร้างความตระหนักต่อความขัดแย้ง ความเสียหาย การชดใช้เยียวยาความเสียหายจากความขัดแย้ง และการฟื้นฟูความสัมพันธ์ของคู่ขัดแย้ง พร้อมทั้งสร้างแผนความรับผิดชอบหรือข้อตกลงในการนำไปสู่ความสมานฉันท์ในสังคมด้วย (จตุรรัตน์ เอื้ออานวย, 2548b)

John Braithwaite (1998) กล่าวถึงกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ ว่าเป็นกระบวนการที่ผู้กระทำผิดรับผิดชอบบรรเทาความเสียหายแก่ผู้เสียหายจากการเกิดความขัดแย้งหรืออาชญากรรมให้สามารถกลับคืนสู่สภาพได้ดังเดิม ผู้เสียหายจึงมีความสำคัญในฐานะเป็นศูนย์กลางของการจัดการในกระบวนการยุติธรรม ขณะเดียวกันก็ใช้วิธีการบูรณาการผู้กระทำผิดและสังคมเข้าด้วยกัน โดยสิ่งที่จะต้องคำนึงถึงเป็นประการแรก คือการรับผิดชอบต่อเหยื่อเพื่อบรรเทาความเสียหายให้กับผู้เสียหาย ผู้เสียหายจึงได้รับการชดใช้ทดแทนตามมูลค่าของทรัพย์สินที่เสียหายรวมทั้งความเสียหายส่วนบุคคลอื่น ๆ ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งนั้นด้วย ทั้งนี้ รวมถึงการเยียวยาสมานฉันท์ในด้านความรู้สึก ความมั่นคง และความปลอดภัยให้กลับคืนมาอีกครั้ง (Braithwaite, 1998)

Howard Zehr (2002) ก็ได้ให้ความหมายเกี่ยวกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปในทิศทางเดียวกันว่าเป็นกระบวนการที่เปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดที่ได้รับผลกระทบจากการเกิดความขัดแย้งได้มีส่วนร่วมในการจัดการผลที่เกิดจากความขัดแย้ง โดยมีการระบุถึงความเสียหายจากความขัดแย้ง ความต้องการในการชดใช้เยียวยาจากผู้เสียหาย และหน้าที่ของกระทำผิดที่จะชดใช้เยียวยาให้กับผู้เสียหายให้ได้มากที่สุดเท่าที่ความสามารถของผู้กระทำผิดจะรับผิดชอบได้ (Zehr, 2002)

1.1.2 กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่ผู้ให้ความหมายเน้นกระบวนการหรือวิธีการที่จะนำไปสู่ความสมานฉันท์เป็นหลัก

เป็นกระบวนการอำนวยความสะดวกที่เน้นให้ความสำคัญกับการดำเนินการทั้งกระบวนการเพื่อให้เกิดความสมานฉันท์ขึ้น ไม่ว่าจะเป็นผู้กระทำผิด ผู้เสียหาย และชุมชนหรือสังคม

ซึ่งเห็นว่าทุกส่วนเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้น โดยกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์จะใช้กระบวนการการเยียวยาผู้เสียหาย การสำนึกผิดและปรับปรุงแก้ไขพฤติกรรม และการร่วมกันหาแนวทางการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ผู้ที่ให้ความหมายเกี่ยวกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่สามารถจัดได้ว่าอยู่ในกลุ่มนี้ อาทิ

กิตติพงษ์ กิตติยารักษ์ (2545) ซึ่งเป็นผู้นิยามคำว่ากระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์จากศัพท์คำว่า Restorative Justice ให้ความหมายยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ว่าเป็นการอำนวยความสะดวกที่มีเป้าหมายสุดท้ายให้ทุกฝ่ายที่ได้รับผลกระทบได้กลับคืนสู่สภาพดีดังเดิม อันเป็นกระบวนการที่สร้างความสมานฉันท์ทำให้เกิดการฟื้นฟูสัมพันธภาพระหว่างเหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหายและผู้กระทำผิด โดยมีหลักการว่า ควรเป็นกระบวนการที่ไม่เป็นทางการและให้ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่ายได้มาพบปะกันในบรรยากาศที่ส่งเสริมให้เกิดความปรองดอง ส่งเสริมให้ผู้กระทำผิดได้สำนึกผิด ได้ชดเชย และส่งเสริมให้ชุมชนมีโอกาสเข้ามามีส่วนเกี่ยวข้อง (กิตติพงษ์ กิตติยารักษ์, 2545b)

Roach, K (2000) ให้คำนิยามว่า กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ หมายถึงรูปแบบของการอำนวยความสะดวกที่มีเจตนาาร่วมกันที่ต้องการจะลดความเป็นขั้นตอน ความเป็นแบบแผน พิธีการ และลำดับชั้น โดยพยายามสร้างความสมานฉันท์และความเสมอภาค (equality) ที่เป็นผลจากการเกิดอาชญากรรม และเพื่อจัดการ “การกระทำผิด” (offending) ของผู้กระทำผิดและการตกเป็นเหยื่อ (victimization) หรือเป็นผู้เสียหายจากการกระทำผิดของผู้กระทำผิด โดยเน้นการจัดการความขัดแย้งที่เป็นข้อตกลงของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดทั้งฝ่ายผู้เสียหายและผู้กระทำผิด (welfare of both offenders and victims) โดยใช้วิธีการที่ไม่ใช่การลงโทษอย่างไม่เป็นทางการ (informal non-punitive approach) และการมีส่วนร่วมจากชุมชนหรือสังคม (wide community participation) (Roach, 2000)

United Nations (2006) ให้ความหมายว่า กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์หมายถึงแนวทางที่ดำเนินการตอบโต้ต่อพฤติกรรมอาชญากรรม โดยการสร้างดุลยภาพระหว่างความต้องการของชุมชน เหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหาย และผู้กระทำผิด (United Nations Office On Drugs and Crime, 2006)

U.N. Economic and Social Council (2000) สภาเศรษฐกิจและสังคมแห่งสหประชาชาติ ให้ความหมายของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไว้ว่า หมายถึง กระบวนการที่ผู้เสียหาย ผู้กระทำผิด และ/หรือบุคคลอื่นใดหรือสมาชิกในชุมชน ซึ่งเป็นผู้ที่ได้รับผลกระทบจากอาชญากรรมหรือความขัดแย้งให้เข้ามามีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหาที่เกิดจากอาชญากรรมหรือ

ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยได้รับความช่วยเหลือจากบุคคลที่สามที่มีความเป็นกลาง (UNITED NATIONS, 2000)

จากความหมายของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ของนักวิชาการทั้งไทยและต่างประเทศกล่าวโดยสรุปได้ว่า กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์เป็นปรัชญาและกระบวนการทัศนที่มุ่งเน้นในการอำนวยความสะดวกที่เอื้อให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายได้มีโอกาสเข้ามาพบกันภายใต้บรรยากาศที่เอื้อให้เกิดการปรองดองโดยใช้กระบวนการ วิธีการ ขั้นตอนตามรูปแบบกระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นกลไกในการจัดการปัญหาอาชญากรรมหรือความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคม ซึ่งปัญหาอาชญากรรมหรือความขัดแย้งนั้นก่อให้เกิดผลกระทบต่อผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เกิดความเสียหายระหว่างผู้กระทำผิดเหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหาย และชุมชนหรือสังคม ทั้งนี้ กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ให้ความสำคัญในการบรรเทาความเสียหายโดยใช้เยียวยาให้กับผู้เสียหายตามความเหมาะสมและต้องเป็นฉันทามติที่พึงพอใจของทุกฝ่าย พร้อมทั้งเป็นกระบวนการที่ทำให้ผู้กระทำผิดมีโอกาสแสดงความสำนึกเสียดใจในการกระทำของตนอย่างจริงใจ และพร้อมที่จะชดเชยให้แก่ผู้เสียหายเพื่อเป็นการฟื้นฟูสัมพันธ์ภาพและแก้ไขปรับปรุงตนเองด้วยความเต็มใจ อีกทั้งให้ชุมชนหรือสังคมเข้ามามีส่วนร่วมในการรับรู้ถึงปัญหาที่สมาชิกในชุมชนหรือสังคมได้รับ รวมไปถึงขั้นตอนในการจัดทำแสวงหาแนวทางในการแก้ไขปัญหาที่เหมาะสม ป้องกันไม่ให้เกิดปัญหาความขัดแย้งขึ้นมาอีกในอนาคต เพื่อสร้างสมดุลให้เกิดขึ้นในชุมชนหรือสังคมเฉกเช่นเดิม

1.2 หลักการสำคัญของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

หลักการพื้นฐานว่าด้วยการดำเนินโครงการกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในคดีอาญาขององค์การสหประชาชาติ

กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (restorative justice) มีการนำไปใช้ในการระงับข้อพิพาทคดีอาญาโดยมีจุดมุ่งหมายให้เกิดความสมานฉันท์แก่คู่ขัดแย้งและผู้ที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายซึ่งเป็นหลักการที่มีความแตกต่างไปจากกระบวนการยุติธรรมทางอาญากระแสหลัก (main stream criminal justice) ที่มีหลักการมุ่งเน้นในการลงโทษผู้กระทำความผิดเพื่อรักษาความสงบของรัฐและรักษาอำนาจของรัฐเพียงเท่านั้น คณะกรรมาธิการว่าด้วยการป้องกันอาชญากรรมและกระบวนการยุติธรรมแห่งชาติ (UN Commission on Crime Prevention and Criminal Justice) เสนอแนวคิดดังกล่าวเพื่อเป็นแนวทางในการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในรูปแบบทิศทางเดียวกัน สหประชาชาติได้กำหนดในส่วนของผู้ที่ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยจะต้องยึดหลักการปฏิบัติหน้าที่ด้วยความเที่ยงธรรม โดยเคารพต่อศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ของคู่ขัดแย้งและช่วยอำนวยความสะดวก

สะดวกให้เกิดกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ภายใต้ขอบเขตความสามารถของตนและจะต้องแสดงความเป็นกลางและการดำเนินการให้เป็นที่น่าพอใจได้ว่าคู่ขัดแย้งได้ปฏิบัติด้วยการให้เกียรติซึ่งกันและกัน ทำหน้าที่ช่วยให้คู่ขัดแย้งสามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนั้นให้หมดไปได้ ผู้ช่วยเหลือพียงมีความเข้าใจเป็นอย่างดีในวัฒนธรรมท้องถิ่นและชุมชน และในกรณีที่สมควรพึงได้รับการฝึกอบรมเบื้องต้นก่อนที่จะเข้าทำหน้าที่ในการช่วยเหลือ (United Nations, 2002)

1.3 หลักเกณฑ์ของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

Roche และ จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย กล่าวถึงหลักการสำคัญ 4 ประการ อันเป็นหลักการเชิงคุณค่าที่จะทำให้สามารถเข้าใจและเข้าถึงหลักการของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ได้ดีมากยิ่งขึ้น (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย, 2548a) ได้แก่

1.3.1 หลักบุคคลนิยม (personalism) จุดเริ่มต้นของแนวคิดกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่หักเหเปลี่ยนแปลงแนวคิดไปจากแนวคิดกระบวนการยุติธรรมตามธรรมเนียมก็คือ กระบวนทัศน์ (paradigm) ในการมอง “อาชญากรรม” ที่เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม โดยแนวคิดกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มองว่า “อาชญากรรมเป็นการกระทำที่ละเมิดต่อบุคคลและสัมพันธ์ภาพของบุคคลเป็นลำดับแรก ก่อนที่จะเป็นการฝ่าฝืนกฎหมายเป็นลำดับถัดมา” และความสำคัญคือความเสียหาย (harm) ที่เกิดขึ้น กับบุคคลที่เกี่ยวข้อง กล่าวคือ เราควรเข้าใจอาชญากรรมว่าเป็นพฤติกรรมที่ทำร้ายและล่วงละเมิดต่อผู้คนอย่างเป็นรูปธรรมเชิงประจักษ์ (empirical) เนื่องจากอาการบาดเจ็บและความรุนแรงทางร่างกายที่ได้รับจากอาชญากรรมหรือความขัดแย้งนั้น ทำให้เหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหายต้องทนทุกข์ทรมานทั้งกายและจิตใจด้วย ทั้งยังนำความเดือดร้อนและส่งผลกระทบต่อครอบครัวของเหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหาย ผู้กระทำผิด และชุมชนหรือสังคมที่เกี่ยวข้องด้วย

1.3.2 หลักการชดใช้ทำขวัญ (reparation) เป้าหมายของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในการจัดการกับอาชญากรรมหรือความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคมก็คือ การที่เหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหายได้รับการฟื้นฟูเยียวยาผลกระทบที่เกิดขึ้นจากอาชญากรรมหรือความขัดแย้งนั้น ทั้งนี้ กระบวนการเชิงสมานฉันท์จะถามคำถามว่า “จะอย่างไรให้สิ่งต่าง ๆ กลับเข้าที่เข้าทางหรือเป็นเช่นเดิมเหมือนก่อนเกิดอาชญากรรมหรือความขัดแย้ง” และ “จะอย่างไรบ้างเพื่อแก้ไขฟื้นฟูเยียวยาความเสียหายเหล่านั้น” ดังนั้นกระบวนการเชิงสมานฉันท์จึงเริ่มต้นจากการรับรู้อย่างเปิดเผยถึงอันตราย ความเสียหาย และความทุกข์ทรมานที่เหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหาย

ได้รับผลกระทบจากอาชญากรรมหรือความขัดแย้ง โดยสิ่งที่เป็นจำเป็นจะต้องได้รับการเยียวยาขึ้นอยู่กับสถานการณ์แวดล้อมของอาชญากรรมที่เกิดขึ้นในแต่ละกรณี

1.3.3 หลักการกลับคืนสู่สังคม (reintegration) กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มุ่งเน้นความสำคัญในการผูกโยงผู้กระทำผิดไว้กับชุมชนและท้องถิ่นของตนอย่างเข้มแข็ง โดยเริ่มต้นจากการที่ผู้กระทำผิดได้ตระหนักหรือสำนึกผิดถึงสิ่งที่ได้กระทำผิดพลาดไป ซึ่งผู้กระทำผิดก็ยังเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนและสังคมอยู่เสมอ แต่พฤติกรรมของการกระทำผิดเป็นส่วนในการกระทำที่มีความผิดตามกฎหมายกำหนดและตามมาด้วยการยอมรับบรรทัดฐานในเรื่องของพฤติกรรมตามแบบที่ชุมชนยอมรับได้ในเวลาต่อมา พร้อมกันนี้ ผู้กระทำผิดจะสามารถช่วยตนเองให้กลับคืนสู่สังคมได้ด้วยการแก้ไขฟื้นฟูและชดใช้ผลของการกระทำที่ผิดพลาดนั้น สิ่งเหล่านี้จะนำมาสู่ความพึงพอใจของเหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหายอันทำให้เกิดการยอมรับจากชุมชนและสังคมอย่างกว้างขวางมากยิ่งขึ้น

1.3.4 หลักการมีส่วนร่วม (participation) กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มุ่งเน้นการสนับสนุนให้ประชาชนและสมาชิกในชุมชนหรือสังคมเข้ามามีส่วนร่วมด้วยกัน เริ่มตั้งแต่กลุ่มที่ได้รับผลกระทบจากอาชญากรรม ได้แก่ เหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหาย ผู้กระทำผิด และชุมชนหรือสังคม กล่าวคือ เปิดโอกาสให้ทุกฝ่ายที่มีส่วนได้ส่วนเสียในเหตุการณ์การกระทำผิดหรือความขัดแย้งได้มาร่วมกันหาแนวทางในการจัดการแก้ไขปัญหาและความผิดที่เกิดขึ้นแล้วรวมถึงการวางแผนถึงการป้องกันปัญหาซ้ำอีก

1.4 โครงสร้างของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ประกอบด้วยโครงสร้างสำคัญ (จตุรรัตน์ เอื้ออานวย, 2548) ได้แก่

1.4.1 ผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรม เป็นผู้ที่ได้รับผลกระทบจากการกระทำผิดหรือผู้ที่ได้รับความเสียหายจากการกระทำผิดทางอาญา จำแนกได้เป็น 2 ประเภท คือ ผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรมโดยตรง (direct victim) คือ ผู้ที่ถูกล่วงละเมิดและได้รับความเสียหายโดยตรงจากการกระทำผิดนั้น และผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรมโดยอ้อม (indirect victim) หมายถึง บุคคลที่สามารถได้รับผลกระทบจากการกระทำผิด ได้แก่ ครอบครัว ญาติพี่น้องที่ใกล้ชิด ผู้เกี่ยวข้องกับชีวิตและการทำงานของผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรมที่ได้รับความเสียหาย (harm) ซึ่งหลักการสำคัญสำหรับเหยื่ออาชญากรรมในกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ คือ

1) ต้องกำหนดให้ความประสงค์และความต้องการของผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรมเป็นศูนย์กลางสำคัญของกระบวนการกำหนดความเสียหาย และให้ผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรมสามารถเลือกที่จะเข้ามามีส่วนร่วมในการวางแผนเพื่อรับการชดใช้เยียวยาความเสียหายได้

2) ผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรมได้รับโอกาสที่จะเลือกเข้ามามีส่วนร่วมหรือพิจารณาเลื่อนการเข้าไปเกี่ยวข้องได้ตลอดเวลา

3) ผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรมแต่ละคนได้รับบริการและทราบข้อมูลแหล่งความต้องการที่เกี่ยวข้องกับคดีที่เกิดขึ้น

1.4.2 อาชญากรหรือผู้กระทำความผิด หมายถึงบุคคลผู้ถูกกำหนดให้มีสถานภาพเป็นอาชญากรหรือผู้กระทำความผิดจากการที่เขาได้กระทำการล่วงละเมิดต่อผู้อื่นในสิ่งที่ถูกรัฐและสังคมกำหนดว่าเป็นสิ่งต้องห้ามหรือเป็นความผิดที่ต้องได้รับโทษตามที่กฎหมายบัญญัติไว้ ซึ่งหลักการสำคัญสำหรับ “ผู้กระทำความผิด” ในกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ คือ

1) ผู้กระทำความผิดมีความรับผิดชอบต่อผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรมและชุมชนต่อผลจากการกระทำผิดหรือละเมิดต่อกฎหมายที่ได้กระทำไว้

2) ชุมชน สังคม และเครือข่ายทำงานกับผู้กระทำความผิด ในการสร้างโอกาสการยอมรับหรือสำนึกผิดและการแสดงความรับผิดชอบต่อการกระทำของผู้กระทำความผิด แสดงให้เห็นวิธีการที่ผู้กระทำความผิดจะได้รับสถานภาพคืนสู่ชุมชนหรือสังคม รวมถึงแนะนำและส่งเสริมสนับสนุนการพยายามให้ผู้กระทำความผิดมีส่วนร่วมในกิจกรรมซึ่งสร้างความเห็นอกเห็นใจต่อผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรม และสร้างสรรค์สิ่งบนฐานทรัพยากรที่สามารถกระทำได้ตามบริบทในความสามารถของตนด้วยความพยายามและความจริงใจ และตามความต้องการของผู้กระทำความผิดเพื่อเพิ่มความสามารถในการฟื้นฟูเยียวยาให้แก่สมาชิกของชุมชนและสังคม

1.4.3 ชุมชนหรือสังคมในกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ ได้แก่ ชุมชนและสมาชิกในชุมชนที่ควรแบ่งปันความรับผิดชอบให้สมาชิกได้มีบทบาทในการรับผิดชอบและการรักษาบรรทัดฐานและค่านิยมของชุมชนหรือสังคมโดยนำเอาความรับผิดชอบที่ดำเนินการโดยกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้ อย่างไรก็ตาม จะต้องให้ความสำคัญกับความต้องการของผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรมเป็นสำคัญด้วย

นอกจากโครงสร้างที่ประกอบด้วยผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรม อาชญากรหรือผู้กระทำความผิด และชุมชนหรือสังคมที่มีความสำคัญในกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์แล้ว ผู้ที่มีบทบาทสำคัญอีกฝ่ายหนึ่ง คือ ผู้ไกล่เกลี่ย (mediator) หรือผู้ประสานงาน (facilitator) ซึ่งเป็น

บุคคลที่สามที่ทำหน้าที่เป็น “ผู้ไกล่เกลี่ย” โดยเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติที่มีความยุติธรรม เสมอภาค เป็นกลาง ไม่เข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง เป็นผู้ทำหน้าที่ในการอำนวยความสะดวกให้เกิดกระบวนการเชิงสมานฉันท์เพื่อให้เหยื่อหรือผู้เสียหายและผู้กระทำความผิดได้มีโอกาสในการพบเจอกันเพื่อเจรจา ร่วมกันหาทางออกในการจัดการความขัดแย้งหรือการกระทำผิดที่ดีที่สุดและเป็นไปตามความต้องการของทั้งสองฝ่ายอย่างฉันทามติโดยมีเป้าประสงค์เพื่อแก้ไขปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้หมดไปได้อย่างแท้จริง

1.5 รูปแบบของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

รูปแบบของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (กิตติพงษ์ กิตยารักษ์, 2545a) ปรากฏรายละเอียดสรุปได้ดังต่อไปนี้

1.5.1 การไกล่เกลี่ยเหยื่อ-ผู้กระทำความผิด ประกอบด้วย “การเผชิญหน้า” ระหว่างผู้เสียหายหรือเหยื่ออาชญากรรมกับผู้กระทำความผิด โดยเจ้าหน้าที่ของรัฐ ไม่ว่าจะเป็นพนักงานคุมประพฤติ นักสังคมสงเคราะห์ หรือไม่ใช่เจ้าหน้าที่ของรัฐ ไม่ว่าจะเป็น อาสาสมัคร ผู้ที่ได้รับการอบรมเพื่อทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ย (mediator) มีหน้าที่ความรับผิดชอบในการประสานงานอำนวยความสะดวกเพื่อสนับสนุนให้เกิดกระบวนการที่นำไปสู่การเยียวยาให้กับเหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหาย โดยต้องจัดสถานที่ในการดำเนินการให้มีสภาพแวดล้อมที่เอื้ออำนวยต่อการพูดคุยเจรจาและมีความปลอดภัยให้สามารถเจรจาพบปะพูดคุยกันบนพื้นฐานของความสมัครใจของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในทุกฝ่าย เปิดโอกาสให้ผู้กระทำความผิดได้เรียนรู้ผลกระทบของการกระทำผิดหรืออาชญากรรมที่มีผลต่อเหยื่ออาชญากรรมจนได้รับความเสียหาย (harm) จนนำไปสู่การสำนึกผิดด้วยใจจริงและเต็มใจแสดงความรับผิดชอบต่อพฤติกรรมที่กระทำผิดไป ผู้เสียหายก็ได้มีโอกาสแสดงการให้อภัย เป็นการสร้างโอกาสให้ผู้เสียหายและผู้กระทำความผิดได้มีโอกาสร่วมกันเข้ามาพัฒนาและยอมรับแผนการชดเชยเยียวยาความเสียหายที่เกิดขึ้นจากความขัดแย้ง การกระทำผิด หรืออาชญากรรมที่เกิดขึ้น

1.5.2 การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ผู้เข้าร่วมการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ประกอบด้วยสมาชิกในชุมชนที่ได้รับผลกระทบจากการกระทำผิด ได้แก่ เหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหาย ผู้กระทำความผิด เพื่อน และผู้ช่วยเหลือหลัก (key supporters) ของทั้งสองฝ่ายเพื่อร่วมกันแสวงหาหนทางนำไปสู่การตัดสินใจในการแก้ปัญหาเหตุการณ์ความขัดแย้งหรืออาชญากรรมที่เกิดขึ้น โดยมี “ผู้ไกล่เกลี่ย” ทำหน้าที่เป็นผู้ช่วยดำเนินการ (facilitator) ซึ่งผู้เข้าร่วมประชุมทุกคนมีสิทธิ์ในการเลือกที่จะเข้าร่วมกระบวนการประชุมด้วยความสมัครใจ โดยส่วนใหญ่จะใช้ในคดีเกี่ยวกับเด็กและเยาวชน ความขัดแย้งในครอบครัว ความขัดแย้งในโรงเรียน

นันทิ จิตสว่าง (2543) กล่าวว่า การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท นอกจากจะมีเหยื่อ อาชญากรรมหรือผู้เสียหาย ผู้กระทำความผิด และผู้ไกล่เกลี่ยแล้ว ยังมีตัวแทนของชุมชนและ ครอบครัวของทุกฝ่ายเข้าร่วมปรึกษาหารือประชุมกันถึงแนวทางในการจัดการความผิดที่เกิดขึ้น เป็นรูปแบบการจัดการความขัดแย้งและความผิดที่เกิดขึ้นโดยใช้กระบวนการที่แตกต่างจากการ ดำเนินการในกระบวนการยุติธรรมในคดีโดยทั่วไป โดยกระบวนการนี้จะยึดหลักการยอมรับความเท่า เทียมกันของทุกฝ่ายในการหาแนวทางการแก้ปัญหาที่เกิดจากความขัดแย้งร่วมกัน (นันทิ จิตสว่าง, 2543)

การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท กระบวนการเริ่มจากการที่เปิดโอกาสให้แต่ละฝ่าย เล่าถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นและแสดงความรู้สึกถึงผลกระทบจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยมีผู้ไกล่เกลี่ย เป็นผู้ไกล่เกลี่ยที่คอยอำนวยความสะดวกให้เกิดการแปรเปลี่ยนความขัดแย้งไปเป็นความเข้าใจซึ่งกันและกัน และร่วมกันแสวงหาแนวทางในการจัดการกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้เป็นไปในทางสร้างสรรค์ สิ่งสำคัญเริ่มจากการที่เปิดโอกาสให้ผู้กระทำผิดได้รู้สึกสำนึกถึงความผิดที่ตนได้กระทำลงไปและ แสดงความรับผิดชอบในการกระทำนั้นด้วยการขอใช้เสียวยาหรือฟื้นฟูผลกระทบจากความขัดแย้ง หรือการกระทำความผิดของตน ในขณะที่ผู้เสียหายและชุมชนได้มีโอกาสแสดงการอภัยและพร้อมที่จะ ช่วยเหลือให้ผู้กระทำผิดไม่กระทำความผิดซ้ำอีก โดยมีการนำวิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทไป ใช้อย่างแพร่หลายทั้งในประเทศนิวซีแลนด์ ออสเตรเลีย แอฟริกาใต้ สหรัฐอเมริกา และแคนาดา โดยเป้าหมายของการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท มีดังนี้

1) เป็นการเปิดโอกาสเหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหายได้มีโอกาสเข้ามา มี บทบาทโดยตรงในการอภิปรายถึงการกระทำความผิดและร่วมกันพิจารณาตัดสินใจเกี่ยวกับการ ลงโทษที่เหมาะสม

2) ให้ผู้กระทำความผิดมีโอกาสได้รับรู้ถึงผลกระทบจากการกระทำ ความผิดของตนและเปิดโอกาสให้ผู้กระทำผิดได้แสดงความรับผิดชอบในการขอใช้เสียวยาผลกระทบ จากสิ่งที่ตนได้กระทำผิด

3) เป็นแนวทางช่วยเหลือป้องกันไม่ให้ผู้กระทำความผิดกระทำผิดซ้ำที่ อาจเกิดขึ้นในอนาคตและได้รับการแก้ไขฟื้นฟูและจัดระเบียบพฤติกรรมเบี่ยงเบนให้กลับมา มี พฤติกรรมที่สังคมยอมรับ

4) เปิดโอกาสให้ทั้งเหยื่ออาชญากรรมหรือผู้เสียหายและผู้กระทำความผิด ได้ติดต่อกับระบบการให้ความช่วยเหลือหลักในชุมชนเพื่อช่วยจัดการความขัดแย้งหรือการกระทำผิด ที่เกิดขึ้น

1.5.3 การพิจารณาแบบล้อมวง (sentencing circles) เป็นการพิจารณาความใน ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นที่มีรูปแบบอย่างไม่เป็นทางการ โดยผู้พิพากษา อัยการ ทนาย จำเลย ผู้เสียหาย ญาติและครอบครัว สมาชิกในชุมชน เพื่อน ตลอดจนพยานและตำรวจ โดยมีรูปแบบการมานั่งล้อม วงกันเป็นวงกลมเพื่อพิจารณาความใน ความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ทุกคนจะมีโอกาสได้เล่าถึงเหตุการณ์ ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นและความรู้สึกต่อเหตุการณ์นั้นโดยใช้นกเป็นสัญลักษณ์ในการได้รับโอกาสให้ พูดแสดงความคิดเห็นซึ่งจะส่งผ่านไปรอบ ๆ วง และผู้อื่นในวงจะเป็นผู้ฟังและไม่มีสิทธิ์ขัดจังหวะผู้ ได้รับสิทธิ์ในการเล่า

1.5.4 คณะกรรมการบูรณาการชุมชน (community reparative boards) เป็น รูปแบบที่ใช้กับผู้กระทำผิดที่กระทำความผิดไม่ร้ายแรง การดำเนินการมีลักษณะการพูดคุยกันด้วย ความเคารพก่อนที่คณะจะพิจารณาโทษ โดยจะมีคณะกรรมการบูรณาการชุมชน อำนวยความ ยุติธรรมในขั้นตอนที่อยู่ระหว่างชุมชนกับระบบงานยุติธรรมทางอาญา ซึ่งเป็นคณะกรรมการกลุ่ม เล็ก ๆ ที่ได้ผ่านกระบวนการการอบรมอย่างเข้มข้นเพื่อนำหลักการและความรู้นั้นมาใช้ในการทำหน้าที่ มีการพบปะเผชิญหน้ากับผู้กระทำผิดที่ศาลมีคำสั่งให้เข้าสู่กระบวนการนี้ โดยคณะกรรมการจะมี มาตรการลงโทษที่เป็นที่ยอมรับร่วมกันระหว่างผู้เสียหายกับผู้กระทำผิด มีการติดตามว่าผู้กระทำผิด ปฏิบัติตามเงื่อนไขที่ลงโทษไว้หรือไม่และรายงานผลต่อศาล คณะกรรมการบูรณาการชุมชนจะ ประกอบด้วยคนในชุมชน ผู้กระทำผิด ผู้ได้รับความเสียหาย ผู้แทนจากกระบวนการยุติธรรม และ บางกรณีก็มีสมาชิกในครอบครัวของผู้กระทำผิดเข้าร่วมด้วย

อย่างไรก็ตาม Zehr ให้ข้อเสนอว่าในการดำเนินการกระบวนการยุติธรรมเชิง สมานฉันท์ตามรูปแบบดังกล่าวจะต้องคำนึงถึงคุณลักษณะพิเศษของกระบวนการ ยุติธรรมเชิง สมานฉันท์ด้วย กล่าวคือ ไม่ครอบงำแสดงอำนาจเหนือ (non-domination) เสริมพลัง (empowerment) ใช้กฎหมายอย่างมีศีลธรรมเจาะจงเหนือความจำกัดของการบังคับโทษ (honoring legally specific upper limits on sanctions) ฟังอย่างให้เกียรติ (respectful listening) แสดง ความห่วงใยต่อผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย (equal concern for all stakeholders) และการแสดง ความรับผิดชอบ โดยมีเป้าหมายของการดำเนินการตามแนวคิดของกระบวนการยุติธรรมเชิง สมานฉันท์ 3 ประการ (Zehr, 2002) คือ

- 1) เพื่อมอบการตัดสินใจหลักให้เป็นของผู้ที่ได้รับผลกระทบจากอาชญากรรมหรือ ผู้เสียหายให้มากที่สุด โดยให้ความสำคัญกับผู้เสียหายและความเสียหาย (harm) เป็นหลัก
- 2) เพื่อปรับเปลี่ยนแนวคิดและรูปแบบกระบวนการยุติธรรมให้เป็นกระบวนการที่เน้น การเยียวยามากขึ้นและพัฒนาไปสู่อุดมคติภายใต้กระบวนการที่ศรัทธากระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ให้

มากยิ่งขึ้น ทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนด้านทัศนคติและกรอบความคิดของกระบวนการยุติธรรมให้ สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

3) เพื่อลดปัจจัยในความเป็นไปได้ในการเกิดการกระทำความผิดซ้ำของผู้กระทำผิด ที่อาจจะเกิดขึ้นในอนาคต

1.6 ขั้นตอนการทำงานของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

การทำงานของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์เป็นกระบวนการที่ผู้เสียหายหรือเหยื่อ อาชญากรรม ผู้กระทำผิด หรือชุมชนหรือสังคมที่ได้รับผลกระทบจากอาชญากรรมหรือการกระทำ ผิดร่วมมือกันในการแก้ปัญหา โดยอาจได้รับความช่วยเหลือจากบุคคลที่สามที่มีความเป็นกลาง ซึ่งมีความหมายรวมถึง การไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ย (mediation) การประชุมปรึกษาหารือ (conferencing) และการพิพากษาแบบวงล้อม (sentencing circles) ด้วย ขั้นตอนการทำงานของ กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มี 6 ขั้นตอน (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย, 2556) ดังต่อไปนี้

1.6.1 ขั้นการเชิญชวน มีการเชิญชวนให้ผู้เสียหายและผู้กระทำผิดตกลงยินยอม ร่วมกันที่จะเข้าสู่กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ด้วยวิธีการประชุมร่วมกันโดยมีเจ้าหน้าที่ ผู้แทน ชุมชน หรือผู้ที่มีความรู้ความสามารถในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยในการ อำนวยความสะดวกและเป็นผู้ประสานงานการประชุม

1.6.2 ขั้นการรับทราบกฎหมายพื้นฐาน ผู้ไกล่เกลี่ยผู้ทำหน้าที่เป็นผู้ประสานงาน จะเป็นผู้แจ้งให้ทราบเรื่องขั้นตอนการดำเนินการจนกระทั่งการนำไปสู่ข้อสรุป สิทธิและการแสดงสิทธิ ของผู้เข้าร่วมประชุม สิทธิเมื่อรู้สึกว่าการบวนการนั้นไม่สามารถอำนวยความสะดวกยุติธรรมให้เกิดขึ้น สำหรับตนได้ และการผลิตเปลี่ยนแปลงกันเป็นผู้พูดและผู้ฟัง

1.6.3 ขั้นตอนการบรรยายความรู้สึก การสรุปและการตระหนักถึงคุณค่าที่ได้รับ โดยใช้ทักษะของผู้ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยจากการฝึกอบรม

1.6.4 ขั้นตอนการแสวงหาความลงตัวในข้อตกลง เป็นขั้นตอนที่แสวงหาความ เป็นไปได้และความเหมาะสมของการแก้ไขฟื้นฟูที่ใช้เยียวยาผลจากความขัดแย้งหรือการกระทำผิด และการวางแผนป้องกันไม่ให้เกิดเหตุการณ์การทำผิดขึ้นอีกในอนาคต

1.6.5 ขั้นตอนสรุปข้อตกลงและแสดงความยินดี เป็นการเขียนบันทึกสรุป ข้อตกลงที่เป็นฉันทามติจากที่ประชุมร่วมกันเป็นลายลักษณ์อักษร หรือย้อนกลับไปเริ่มขั้นตอนที่หนึ่ง ใหม่ถ้าหากการประชุมในครั้งนี้อาจยังไม่สามารถหาข้อตกลงที่เป็นจุดร่วมกันได้

1.6.6 ขั้นตอนการติดตามผล เป็นขั้นตอนที่ตรวจสอบว่ามีการรักษาสัญญาด้วยการปฏิบัติตามข้อตกลงที่ได้บันทึกสรุปข้อตกลงเป็นลายลักษณ์อักษรร่วมกันไว้หรือไม่ หากพบว่าการปฏิบัติตามข้อตกลงดังกล่าวมีปัญหาจะต้องย้อนกลับไปเริ่มต้นกระบวนการใหม่อีกครั้ง

1.7 ประเภทความขัดแย้งหรือการกระทำผิดที่สามารถนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการได้

กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์สามารถนำมาใช้จัดการความขัดแย้งในประเภทความผิดต่าง ๆ ได้อย่างหลากหลายทั้งที่เป็นความขัดแย้งเล็กน้อยไปจนถึงความขัดแย้งที่มีระดับรุนแรง เช่น ความผิดที่เด็กเป็นผู้กระทำ ความผิดที่กระทำโดยประมาท หรือความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ฯลฯ (กิตติพงษ์ กิตยารักษ์, 2545a) มีรายละเอียดดังนี้

1.7.1 ความผิดที่เด็กหรือเยาวชนเป็นผู้กระทำ ในคดีเด็กและเยาวชนกระทำผิดเป็นคดีที่ทุกประเทศนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้เป็นเครื่องมือในการจัดการความผิดนั้น และนำมาใช้ทั้งในกระบวนการเบี่ยงเบนคดีออกจากการฟ้องคดีต่อศาลซึ่งถือเป็นมาตรการหลักในการดำเนินกระบวนการพิจารณาสำหรับเด็กและเยาวชน และสอดคล้องกับลักษณะของการกำหนดมาตรการสำหรับเด็กเพราะเน้นการที่ให้ผู้ปกครองหรือชุมชนเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการที่มีบทบาทในการกำหนดและแก้ไขผู้กระทำความผิดที่เป็นเด็กหรือเยาวชน

1.7.2 ความผิดจากความรุนแรงในครอบครัว ในคดีการกระทำด้วยความรุนแรงในครอบครัวนั้นมีบางประเทศที่นำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งประเภทนี้ เช่น ออสเตรเลีย สหรัฐอเมริกา เป็นต้น ส่วนในฝรั่งเศสใช้การไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในคดีอาญา ไทยก็มีแนวคิดผสมผสานกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์และการไกล่เกลี่ยคดีอาญา โดยการยอมความเพราะคดีดังกล่าวเป็นความผิดอันยอมความได้ แต่ยังไม่ได้กำหนดกระบวนการที่ชัดเจนว่าจะต้องมีความร่วมมือระหว่างผู้กระทำความผิดและผู้เสียหายหรือผู้ที่เกี่ยวข้องในการประชุมกลุ่ม แต่จะมีนักสังคมสงเคราะห์และผู้เกี่ยวข้องเข้ามาร่วมประชุมเพื่อไกล่เกลี่ยได้ (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย, 2548a)

1.7.3 ความผิดอาญาต่อส่วนตัวหรือความผิดอาญาที่ยอมความกันได้ เป็นความผิดที่กฎหมายบัญญัติไว้โดยเฉพาะให้เป็นความผิดอันยอมความกันได้ ได้แก่ ความผิดฐานข่มขืนกระทำชำเรา ความผิดฐานอนาจาร ความผิดฐานทำให้เสียเสรีภาพ ความผิดฐานหน่วงเหนี่ยวกักขังผู้อื่น ความผิดฐานหมิ่นประมาท ความผิดฐานฉ้อโกง ความผิดฐานยกยอกทรัพย์ ความผิดฐานทำให้เสียทรัพย์ ความผิดฐานบุกรุก ความผิดที่ผู้กระทำผิดเป็นญาติกัน ได้แก่ ความผิดฐานลักทรัพย์

ความผิดฐานฉ้อโกงประชาชน ความผิดฐานรับของโจร ความผิดฐานทำให้เสียทรัพย์ที่มีไว้เพื่อสาธารณประโยชน์เสียหาย

1.7.4 การดำเนินคดีแพ่งที่เกี่ยวข้องกับคดีอาญา เป็นคดีที่มีการกระทำผิดกฎหมายซึ่งผู้เสียหายมีสิทธิเรียกร้องค่าเสียหายเพื่อทดแทนความเสียหายเนื่องจากการกระทำผิด โดยผู้เสียหายอาจยื่นฟ้องคดีแพ่งที่เกี่ยวข้องกับคดีอาญาต่อศาลที่มีอำนาจชำระคดีแพ่งต่างหากจากคดีอาญา หรือต่อศาลที่กำลังพิจารณาคดีอาญานั้นอยู่ หรืออาจมีการยื่นฟ้องคดีแพ่งที่เกี่ยวข้องกับคดีอาญาโดยพนักงานอัยการเป็นผู้ร้องแทนผู้เสียหายต่อศาลที่รับฟ้องคดีอาญาเพื่อสั่งคืนหรือสั่งให้ใช้ราคาทรัพย์ก็ได้

1.7.5 ความผิดเล็กน้อย เพื่อหลีกเลี่ยงการจำคุกระยะสั้น จึงมีการส่งเสริมให้อำนาจแก่หน่วยงานในกระบวนการยุติธรรม ได้แก่ ตำรวจ อัยการ และศาล สามารถพิจารณาคดีโดยใช้ดุลยพินิจเพื่อเบี่ยงเบนคดีประเภทนี้ออกนอกกระบวนการตามอำนาจที่กฎหมายกำหนดไว้ได้เช่นกัน โดยมีจุดประสงค์เพื่อเบี่ยงเบนคดีประเภทดังกล่าวออกจากกระบวนการยุติธรรมกระแสหลักซึ่งจะมีประโยชน์ต่อผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมากกว่าการใช้กระบวนการยุติธรรมกระแสหลักในการจัดการความขัดแย้งหรือความผิดที่เกิดขึ้น รวมถึงหลีกเลี่ยงการจำคุกระยะสั้นและลดปัญหาความแออัดในเรือนจำ ความผิดคดีอาญาเล็กน้อย ๆ ประเภทนี้ได้แก่ ความผิดที่มีโทษจำคุกไม่เกิน 3 ปี เช่น ความผิดฐานลักทรัพย์ ความผิดฐานฉ้อโกงประชาชน ความผิดที่กระทำโดยประมาท

อนึ่ง ไทยมีการประกาศใช้พระราชบัญญัติการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท พ.ศ. 2562 ในราชกิจจานุเบกษาเมื่อวันที่ 22 พฤษภาคม พ.ศ. 2562 โดยมีความสำคัญในบทบัญญัติแห่งหมวด 2 การไกล่เกลี่ยข้อพิพาททางแพ่ง หมวด 3 การไกล่เกลี่ยข้อพิพาททางอาญา หมวด 4 การไกล่เกลี่ยข้อพิพาททางอาญาในชั้นการสอบสวน และหมวด 5 การไกล่เกลี่ยข้อพิพาทภาคประชาชน ซึ่งจากการประกาศใช้พระราชบัญญัติการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท พ.ศ. 2562 เป็นการเสริมแรงทางกฎหมายเพื่อให้สามารถนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ตามที่ตัวบทกฎหมายกำหนดไปเป็นกลไกในการจัดการความขัดแย้งได้หลากหลายประเภทเพิ่มมากขึ้น ซึ่งจะช่วยพัฒนาระบบกระบวนการยุติธรรมไทยให้ทัดเทียมนานาชาติในการนำหลักการและแนวคิดกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปอำนวยความสะดวกให้กับประชาชนมากที่สุด สอดคล้องกับมติที่ประชุมสหประชาชาติ (UN) นำมาสู่การพัฒนาเป็นหลักการพื้นฐานขององค์การสหประชาชาติว่าด้วยหลักการพื้นฐานว่าด้วยการดำเนินโครงการกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในคดีอาญา ปี ค.ศ. 2002 ซึ่งกำหนดว่า หลักการพื้นฐานว่าด้วยการดำเนินโครงการกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในคดีอาญา ประเทศสมาชิก

ควรพิจารณากำหนดแนวทางและมาตรฐานว่าด้วยกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์โดยทางนิติบัญญัติหากจำเป็น

ผลจากการประกาศใช้พระราชบัญญัติการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท พ.ศ. 2562 แม้กฎหมายไม่ได้กำหนดอำนาจการไกล่เกลี่ยในโรงเรียนแต่ก็เป็นการสนับสนุนให้เกิดการนำรูปแบบการจัดการความขัดแย้งตามแนวคิดเชิงสมานฉันท์ไปใช้ให้มากยิ่งขึ้นและมีความสอดคล้องกับแนวคิดการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนอีกด้วย

1.8 การนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้กับคดีความผิดของเด็กและเยาวชนในต่างประเทศ

1.8.1 กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในประเทศแคนาดา

ประเทศแคนาดาได้มีการเริ่มดำเนินการทดลองใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์คดีแรกขึ้นที่เมืองคิทเชนเนอร์ (Kitchener) มลรัฐออนตาริโอ ประเทศแคนาดา เมื่อวันที่ 28 พฤษภาคม 1974 ในคดีการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนที่มีพฤติกรรมแห่งคดีโดยเด็กหนุ่มสองคนจากเมืองเอลมิรา (Elmira) มลรัฐออนตาริโอ ประเทศแคนาดา รับสารภาพว่าได้ขีดเขียนทรัพย์สินสาธารณะทำให้เกิดความเสียหาย (vandalism) จำนวน 22 แห่ง Mark Yantzi พนักงานคุมประพฤติผู้รับผิดชอบทำหน้าที่สืบเสาะและพินิจ ร่วมด้วย Dave Worth ผู้ประสานงานคณะกรรมการกลางอาสาสมัครงานสังคมสงเคราะห์แห่ง Mennonite (MCC) เมือง Kitchener มลรัฐออนตาริโอ ทำการร้องขอต่อศาลขอใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในการดำเนินการกับผู้เสียหายและผู้กระทำผิดในคดีนี้ การดำเนินการในครั้งนี้ทำให้เกิดกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ร่วมสมัยขึ้นเป็นครั้งแรก ทั้งนี้เมื่อผู้กระทำผิดทั้งสองคนได้ร่วมทำข้อตกลงในการรับผิดชอบค่าใช้จ่ายให้กับผู้เสียหายเป็นที่เรียบร้อย และตั้งแต่นั้นเป็นต้นมาก็มีการพัฒนาหลักสูตรที่คล้ายคลึงกันมากมายหลายโครงการไปทั่วทั้งประเทศแคนาดาและในอีกหลายประเทศด้วยเช่นกัน โดยหลักการบางอย่างของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ เช่น การให้อภัยและการขอใช้เยียวยา (forgiveness and reparation) เป็นแนวคิดและคติความเชื่อพื้นฐานของศาสนายิวและคริสต์ ทำให้ชุมชนศาสนายิวและคริสต์เริ่มให้การสนับสนุนและใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์นี้เช่นกัน ทั้งนี้ รากเหง้าของกระบวนการเชิงสมานฉันท์มีฐานความคิดมาจากวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งแบบดั้งเดิมของชาวอะบอริจินซึ่งขึ้นอยู่กับการมีส่วนร่วมของชุมชนและการดำเนินการตามแนวทางแบบองค์รวม (Cyndi Banks and James Baker, 2015)

การดำเนินกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ดังกล่าวเป็นไปตามบทบัญญัติในประมวลกฎหมายอาญาและพระราชบัญญัติ Youth Criminal Justice Act (YCJA) 2002 ซึ่งเป็นกฎหมายที่บัญญัติเฉพาะสำหรับผู้กระทำผิดที่มีอายุไม่ต่ำกว่า 12 ปี และไม่เกิน 18 ปี ภายใต้มาตรา 717 (1) (บี) แห่งประมวลกฎหมายอาญาบัญญัติไว้ว่า ให้ใช้วิธีการทางเลือกหากเจ้าหน้าที่เห็นว่าเหมาะสม โดยคำนึงถึงความต้องการของผู้ถูกกล่าวหา และประโยชน์ของสังคมและผู้เสียหาย นอกจากนี้ พระราชบัญญัติ Youth Criminal Justice Act (YCJA) 2002 ยังมีบทบัญญัติกำหนดว่าเมื่อจำเลยสมัครใจในการเข้าร่วมและได้รับทราบข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการและสิทธิในการได้รับคำปรึกษา จำเลยต้องรับผิดชอบต่อการที่ได้กระทำหรืองดเว้นการกระทำตามที่ถูกกล่าวหา คดีต้องมีพยานหลักฐานเพียงพอที่จะฟ้องได้ พนักงานอัยการเป็นผู้มีอำนาจในการสั่งให้เบี่ยงเบนคดีมาใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ เช่นนี้ ข้อหาในชั้นพนักงานอัยการ (post charge) อาจถูกระงับไว้ก่อน หากคดีได้รับการแก้ไขเยียวยาจนสำเร็จ อย่างไรก็ตามหากไม่สำเร็จ (เช่น ผู้กระทำผิดไม่เข้าร่วม) ก็จะถูกดำเนินคดีในชั้นต่อไป

สำหรับรูปแบบกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่มีการนำไปใช้ในประเทศแคนาดานั้น ข้อมูลในเอกสาร Federal-Provincial-Territorial Working Group on Restorative Justice ระบุไว้ว่า การไกล่เกลี่ยเหยื่อ-ผู้กระทำผิด (victim-offender mediation) เป็นรูปแบบที่ใช้กันมากที่สุดในประเทศแคนาดา รูปแบบหนึ่งมากถึงร้อยละ 88 รองลงมาคือการประชุมเยียวยาโดยชุมชน (healing circles) ถึงร้อยละ 76 ซึ่งในกระบวนการนี้ ผู้เสียหาย ครอบครัว เพื่อน ผู้ชำนาญการ และผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ จะต้องให้ความร่วมมือในการมาร่วมประชุมกันเพื่อหาทางออกเกี่ยวกับผลกระทบของความขัดแย้งหรืออาชญากรรมที่เกิดขึ้น สำหรับอีกรูปแบบหนึ่งที่นิยมใช้คือการประชุมเพื่อการรับผิดชอบต่อความเสียหาย (accountability conferences) ประมาณร้อยละ 71 อันเป็นกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในรูปแบบที่ผู้ประสานการประชุม (facilitator) ร่วมประชุมกับผู้กระทำความผิดเพื่อพูดคุยเกี่ยวหาสาเหตุและรับรู้ถึงผลกระทบของพฤติกรรมกระทำผิดของผู้กระทำผิดและสิ่งที่สามารถทำเพื่อชดใช้เยียวยาความเสียหายที่เกิดขึ้นได้ นอกจากนี้ยังมีการประชุมกลุ่มสร้างความสงบสุข (peacemaking circles) ซึ่งเกี่ยวข้องกับผู้เสียหาย ผู้กระทำความผิด ครอบครัว เพื่อน รวมถึงสมาชิกในชุมชน และบุคคลอื่น ๆ ที่รับผลกระทบหรือเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมกระทำผิด และมีส่วนร่วมในการวางแผนแก้ไขปัญหาคriminalกระทำผิด อาชญากรรมและความขัดแย้งด้วย (Federal-Provincial-Territorial Working Group on Restorative Justice, 2016)

1.8.2 กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในประเทศนิวซีแลนด์

ประเทศนิวซีแลนด์นำหลักการและแนวคิดกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์บัญญัติลงในกฎหมายพระราชบัญญัติ Children, Young Persons and their Families Act 1989 โดยกำหนดให้นำการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท (family group conference หรือ FGC) มาใช้ดำเนินการกับผู้กระทำผิดที่เป็นเด็กเยาวชน ในการนี้ Fred McElrea ผู้พิพากษากล่าวถึงกระบวนการยุติธรรมสำหรับเด็กและเยาวชนของนิวซีแลนด์ที่ปรับตามพระราชบัญญัติ Children, Young Persons and their Families Act 1989 นี้ว่ามีองค์ประกอบที่โดดเด่น 3 ประการ (Cyndi Banks & James Baker, 2015) คือ

- 1) เป็นการถ่ายโอนอำนาจจากรัฐ (โดยเฉพาะอำนาจของศาล) ไปสู่ชุมชน
- 2) ใช้การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท (family group conference หรือ FGC) เป็นเครื่องมือกลไกให้กับชุมชน

- 3) การให้ความสำคัญในการมีส่วนร่วมของผู้เสียหายกับกระบวนการถือเป็นกุญแจสำคัญทำให้การชดใช้เยียวยาเป็นฉันทามติของทั้งผู้เสียหายและผู้กระทำความผิด

ทั้งนี้ ประเทศนิวซีแลนด์มีการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้หลายประเภทในรูปแบบต่าง ๆ (Jantzi, 2001) ดังนี้

- 1) กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ ได้แก่ การชดใช้ค่าเสียหาย การไกล่เกลี่ยข้อพิพาท และการเยียวยาผู้เสียหาย โดยการบรรเทาผลร้ายหรือผลกระทบจากการกระทำผิดหรืออาชญากรรมที่กระทบต่อผู้เสียหายโดยมีจุดประสงค์เพื่อรักษาความสงบภายในชุมชน โดยดำเนินการในรูปแบบการจัดประชุมระหว่างผู้เสียหายและผู้กระทำความผิด กรณีที่ผู้กระทำความผิดยอมรับผิดก็จะเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เสียหายได้กล่าวถึงผลร้ายของการกระทำผิดหรืออาชญากรรมที่กระทบต่อผู้เสียหายและร่วมกันหารูปแบบและกำหนดแผนปฏิบัติการของผู้กระทำความผิดในการชดใช้เยียวยาผลร้ายจากอาชญากรรมที่เกิดขึ้น เพื่อทำให้เกิดความมั่นใจว่าผู้เสียหายจะได้รับการชดใช้เยียวยาและมีความปลอดภัย ผู้มีส่วนได้เสียทั้งฝ่ายผู้เสียหายและฝ่ายผู้กระทำความผิดต่างก็เข้ามีส่วนร่วมตามขั้นตอนในกระบวนการที่ดำเนินการอย่างสร้างสรรค์ เมื่อการชดใช้เยียวยาผู้เสียหายและผู้กระทำผิดสามารถกลับสู่สังคมได้ก็ย่อมยังผลให้เกิดความสงบปลอดภัยในสังคม โดยใช้รูปแบบ victim - offender reconciliation programmes (VORP) และ family/ community group conferencing ซึ่งดำเนินการโดยคณะทำงานชุมชน (community - panel programmes) โครงการที่ใช้รูปแบบเหล่านี้ก็คือ โครงการ Turnaround และบางส่วนของโครงการ Wanganui Restorative

Justice Programme ซึ่งเหมาะสำหรับการไกล่เกลี่ยที่เน้นการชดใช้ค่าเสียหาย การไกล่เกลี่ยข้อพิพาท และการเยียวยาผู้เสียหายมากกว่าการลดอัตราอาชญากรรมกระทำผิดซ้ำ

2) กระบวนการยุติธรรมสำหรับชนพื้นเมือง (indigenous justice) ได้แก่ กระบวนการนำผู้กระทำผิดกลับสู่ชุมชนตามวิถี Whanau และ Mana ของชาวเมารีซึ่งมีลักษณะร่วมกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์หลายประการ แต่ให้ความสำคัญกับการสร้างความสมดุลแห่งความสัมพันธ์ภายในชุมชนเมื่อความสัมพันธ์ในชุมชนถูกระทบจากการเกิดอาชญากรรมมากกว่า การให้ความสำคัญกับการสนองความต้องการเชิงปัจเจกบุคคลเฉพาะผู้เสียหาย จุดที่รักษาสมดุลแห่งความสมานฉันท์ตั้งอยู่บนความรับผิดชอบต่อครอบครัวและเครือญาติ การกลับสู่สังคมของผู้กระทำผิดถือเป็นศูนย์กลางของกระบวนการของชนพื้นเมือง การสนองความต้องการของผู้เสียหายถือเป็นส่วนหนึ่งแต่ไม่ใช่เป็นนิยามของทั้งกระบวนการ

อย่างไรก็ดี โครงการรูปแบบนี้มีบางลักษณะที่ตรงข้ามกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ กล่าวคือความยุติธรรมประเภทนี้เป็นการแสวงหาการเยียวยาสภาพชุมชนเป็นประการแรกและเป็นการเยียวยาผู้เสียหายและการฟื้นฟูผู้กระทำความผิดเป็นประการถัดมา โดยกระบวนการยุติธรรมสำหรับชนพื้นเมืองให้ความสำคัญกับบทบาทของกลุ่มสมาชิกครอบครัวขยายในการแก้ไขและปรับพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมและผลกระทบของพฤติกรรม ผู้กระทำผิดที่เข้ามาสู่กระบวนการนี้ถือเป็น “คนหนึ่งที่ต้องกลับคืนสู่สังคม” ภายใต้ชุมชนชาวพื้นเมือง ความต้องการของผู้เสียหายอยู่ภายใต้ความรับผิดชอบของครอบครัวขยายของพวกเขา ผลลัพธ์ที่ต้องการของความยุติธรรมประเภทนี้คือ การกลับคืนสู่สังคมของผู้กระทำความผิด และการฟื้นฟู Mana หรือความสมดุลของความสัมพันธ์ของชุมชน

3) ยุติธรรมชุมชน (community justice) เป็นกระบวนการที่ให้ความสำคัญกับผลประโยชน์และความปลอดภัยของชุมชนจากการที่ผู้กระทำผิดกลับสู่สังคมหรือการฟื้นฟูกลุ่มต่าง ๆ ในชุมชนเพื่อสนองต่อประเด็นใด ๆ หรือข้อกังวลใด ๆ ในชุมชน กระบวนการนี้ถือว่าชุมชนสามารถรับผิดชอบโดยตรงต่อความปลอดภัยของชุมชนเอง มุ่งเน้นผลการสะท้อนถึงการกระจายอำนาจไปสู่ระดับชุมชน ความยุติธรรมนี้ครั้งหนึ่งเคยพบเห็นได้ทั่วไปในนิวซีแลนด์ในชุมชนมีระดับความเป็นอิสระสูงในการแก้ไขปัญหาด้านความยุติธรรมในท้องถิ่นก็สามารถจัดให้อยู่ในประเภทนี้ โครงการ “Neighborhood Watch” เป็นโครงการในยุติธรรมชุมชน (community justice) โครงการหนึ่งซึ่งได้รับการสนับสนุนการดำเนินโครงการโดยตำรวจ ประเด็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับความยุติธรรมชุมชนจะเกี่ยวข้องกับกลุ่มคนในชุมชนหรือความพยายามการดำเนินการใด ๆ ของชุมชนที่จะรักษาไว้ซึ่งรูปแบบการเฝ้าระวังการกระทำผิดที่เกิดขึ้นในชุมชน

4) การเบี่ยงเบนคดี ผู้กระทำความผิดอาจไม่ต้องถูกบันทึกประวัติ อาชญากรและได้รับโอกาสในการแก้ไขตนเอง วัตถุประสงค์ของการเบี่ยงเบนคดีคือการนำคดีออกจากพิจารณาของศาลและการบันทึกคำพิพากษาของศาล ในประเทศนิวซีแลนด์ดำเนินการโดยบทบัญญัติทางกฎหมายในชั้นตำรวจที่จะมีอำนาจในการถอนฟ้องและจัดให้มีการลงโทษตามกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่เป็นทางเลือกเข้ามาแทนที่ได้ ซึ่งมักใช้สำหรับคดีที่มีความผิดเล็กน้อยและ/หรือผู้กระทำความผิดครั้งแรก การเบี่ยงเบนคดีมีองค์ประกอบเกี่ยวกับภาระความรับผิดชอบ โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อผู้เสียหายและการชดใช้เยียวยา แต่มีข้อวิจารณ์ว่าการที่ตำรวจมีอำนาจสั่งฟ้องหรือสั่งไม่ฟ้อง (prosecution) เช่นเดียวกับพนักงานอัยการ ผู้พิพากษาและคณะลูกขุนนั้น ขั้นตอนนี้อาจมีคดีที่จะทำให้เกิดผลเสียต่อภาคส่วนต่าง ๆ ของประชาชนโดยเฉพาะกลุ่มวัฒนธรรมที่อ่อนแอทางสังคมหรือเป็นชนชั้นไม่มีอำนาจในสังคม ในรูปแบบการเบี่ยงเบนคดีตำรวจเป็นผู้มีบทบาทสำคัญที่จะทำให้ผู้กระทำความผิดได้รับโอกาสให้ได้รับการยอมรับหรือปฏิเสธการเบี่ยงเบนคดี อีกทั้งอาจมีบทบาทในการกำหนดประเภทของการชดใช้เยียวยาที่เหมาะสมกับคดี การเบี่ยงเบนคดีในชั้นตำรวจมุ่งเน้นที่จะลดปริมาณคดีเข้าสู่ชั้นกระบวนการในชั้นศาลโดยการหันเหคดีความผิดบางประเภทและหลีกเลี่ยงการบันทึกประวัติอาชญากรในการทำความผิดทางอาญาเป็นคดีแรกเพื่อไม่ให้เกิดการติดตรา (labelling) มากกว่าที่จะให้ความสำคัญกับกระบวนการชดใช้เยียวยาฟื้นฟูผู้เสียหายและการแก้ไขพฤติกรรมผู้กระทำความผิด โดยกระบวนการการเบี่ยงเบนคดีด้วยกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มีกฎหมายที่เกี่ยวข้อง (Judge FWM (Fred) McElrea, 2005) ได้แก่ 1) กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์สำหรับเยาวชน ให้ดำเนินการตามพระราชบัญญัติ Children, Young Persons, and Their Families Act 1989 และ 2) กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์สำหรับผู้ใหญ่ ให้ดำเนินการตามพระราชบัญญัติ Victims' Rights Act 2002 มาตรา 9 กำหนดให้ศาล ทนายความ พนักงานคุมประพฤติ และอื่น ๆ ต้องจัดการประชุมระหว่างผู้เสียหายและผู้กระทำความผิดในคดีที่เห็นสมควร และกรณีที่มีสถานที่เหมาะสม ส่วนขั้นตอนการประชุมเชิงสมานฉันท์สำหรับคดีผู้ใหญ่ นั้นเป็นไปตามพระราชบัญญัติ Sentencing Act 2002

1.8.3 กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในประเทศฝรั่งเศส

ในประเทศฝรั่งเศสมีการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการพฤติกรรมกระทำความผิดของเด็กและเยาวชน โดยทั่วไปแล้วระบบกระบวนการยุติธรรมของเด็กและเยาวชนในฝรั่งเศสจะเน้นให้ความสำคัญกับการจัดการความขัดแย้งที่เหมาะสมกับเด็กและเยาวชน เด็กและเยาวชนผู้กระทำความผิดจะถูกใช้วิธีการเชิงสมานฉันท์โดยให้เด็กและเยาวชนผู้กระทำความผิด

รู้จักรับผิดชอบชัดเจนให้ผู้เสียหายและให้ชุมชนช่วยกันวางแผนในการปรับพฤติกรรมของเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดด้วยการให้ความรู้และการศึกษาโดยจะไม่ใช้กระบวนการยุติธรรมกระแสหลักในการดำเนินคดีอาญา บางกรณีใช้วิธีการให้เด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดแสดงความรู้สึกสำนึกผิดในการกระทำของตนด้วยการเขียนจดหมายขอโทษหรือการทำงานเพื่อชดใช้ความเสียหายแก่ผู้เสียหาย และรายงานกระบวนการและการดำเนินการให้ผู้พิพากษาคดีเด็กและเยาวชน ซึ่งมาตรการนี้ใช้สำหรับเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดในฐานความผิดเล็กน้อย เช่น การโจรกรรมจักรยาน เป็นต้น (Blatier, 249) มาตรการชดใช้เยียวยาและแก้ไขฟื้นฟูอาจดำเนินการก่อนหรือระหว่างการดำเนินคดีก็ได้

ในการนี้ ผู้พิพากษาคดีเด็กและเยาวชนจะเป็นผู้ใช้ดุลพินิจและตัดสินใจได้ว่าจะสามารถใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ซึ่งเป็นการดำเนินคดีอย่างไม่เป็นทางการหรืออาจจะดำเนินการพิจารณาคดีอย่างเป็นทางการได้ ซึ่งปรากฏว่า “ส่วนใหญ่ของคดีการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนไม่เคยเข้าสู่กระบวนการยุติธรรมโดยศาลเลย” แต่ใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในการจัดการความขัดแย้งหรือพฤติกรรมกระทำผิดของเด็กและเยาวชนในรูปแบบอย่างไม่เป็นทางการซึ่งเป็นการให้ความสำคัญกับผลประโยชน์ที่จะเกิดขึ้นสูงสุดกับเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิด (Hartjen, 2008: 90) การเบี่ยงเบนคดีหรือใช้การจัดการความขัดแย้งด้วยกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์โดยไม่ใช้ศาลนี้ เป็นการที่ผู้พิพากษาเป็นผู้มีสิทธิ์ใช้ดุลพินิจเพื่อจัดการกับกรณีความผิดหรือความขัดแย้งที่กระทำโดยเด็กและเยาวชนโดยพิจารณาตัวเลือกหรือทางเลือกที่มีความหลากหลายเพื่อมุ่งเน้นการคุ้มครองและสวัสดิการให้กับผู้เสียหายและเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดซึ่งตรงข้ามกับการพิจารณาคดีอย่างเป็นทางการในศาล ซึ่งถือได้ว่าเป็นขั้นตอนที่มุ่งเน้นการควบคุมอาชญากรรม (Cyndi Banks & James Baker, 2015)

ในฝรั่งเศส ผู้พิพากษาจึงเป็นผู้นำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งและการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนมากกว่าการใช้กระบวนการยุติธรรมกระแสหลัก และบางครั้งยังพบว่าเด็กและเยาวชนอาจขอความช่วยเหลือจากผู้พิพากษาก็ได้ (Hackler et al. 1987, 485 -86) และหากผู้ปกครองให้ความยินยอม แม้เยาวชนที่มีอายุสิบแปดถึงยี่สิบเอ็ดปี ผู้พิพากษาก็อาจตกลงที่จะขยายการใช้กระบวนการนี้ก็ได้

1.8.4 กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในประเทศอังกฤษ

ประเทศอังกฤษมีการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้กับคดีที่ผู้กระทำผิดเป็นเด็กและเยาวชนโดยใช้กลไกการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท (family group conferences)

โดยที่ศาลจะออกคำสั่ง referral order แล้วส่งไปยังคณะกรรมการพิจารณาการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน (Young offender board) และจัดให้มีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเกิดขึ้น โดยเมื่อได้ข้อตกลงจากที่ประชุมแล้วก็จะดำเนินการตาม ที่ตกลงโดยให้มีการใช้ระยะในการปฏิบัติตามข้อตกลงที่ได้จากการประชุมกลุ่มครอบครัวประมาณ 3 - 12 เดือน ส่วนการชดใช้ค่าเสียหายศาลจะออกคำสั่ง reparation order ให้ผู้กระทำผิดได้ทำการชดใช้เยียวยาค่าเสียหายให้กับผู้เสียหาย มีการกำหนดแนวทางปฏิบัติที่ดี (good practice) เพื่อเป็นแนวทางให้เจ้าหน้าที่นำไปปฏิบัติในรูปแบบการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทด้วย

นอกจากนั้นแล้ว ในอังกฤษยังนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งคดีกระทำ ความความรุนแรงในครอบครัวไม่ได้กำหนดไว้เป็นพิเศษ ซึ่งในคดีประเภทนี้ไม่ได้กำหนดให้มีการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไว้เป็นพิเศษ แต่ได้กำหนดเฉพาะกระบวนการที่จะต้องปฏิบัติต่อผู้กระทำความผิดและผู้เสียหายในการที่ศาลอาจจะออกคำสั่งต่าง ๆ ได้ซึ่งใช้หลักการเช่นเดียวกับคดีอาญาตาม Criminal Justice Act 2003

ในคดีอาญาบางประเภทก็ได้มีการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ด้วยวิธีกระบวนการประชุมกลุ่มชุมชน (community conferences) และนำผลข้อตกลงที่ได้จากการประชุมมาใช้เพื่อเป็นเงื่อนไขในการสั่งและตัดเงื่อนไขโดยมีเงื่อนไข (conditional cautioning) ส่วนการชดใช้เยียวยาให้แก่ผู้เสียหายเป็นการออกคำสั่งให้ชดใช้ด้วยค่าเสียหายและหากผู้กระทำผิดได้ชดใช้เยียวยาให้แก่ผู้เสียหายแล้วก็จะมียกเว้นการกำหนดโทษหรือใช้มาตรการลงโทษอื่นแทนโทษจำคุกหรือไม่ใช้โทษอื่นเลยก็ได้ มีการแต่งตั้งคณะกรรมการระดับชาติ (the criminal justice board) ที่ส่งเสริมให้มีการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ ในทุกขั้นตอนของกระบวนการยุติธรรมทางอาญา ตั้งแต่การเตือนของตำรวจ การสั่งไม่ฟ้องคดีของ Crown Prosecution Service กระบวนการ Sentencing และในการบังคับโทษของราชทัณฑ์ นอกจากนี้ก็ยังมีบริการ Restorative Justice : legal Guidance: The Crown Prosecution Service เพื่อใช้เป็นแนวทางให้ดำเนินการตามแนวทางการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์อีกด้วย

1.8.5 กระบวนการเชิงสมานฉันท์ในประเทศสหรัฐอเมริกา

ประเทศสหรัฐอเมริกามีการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้กับคดีเยาวชนและคดีกระทำ ความความรุนแรงในครอบครัว มีการดำเนินการในรูปแบบโครงการเสวนาผู้กระทำความผิดและผู้เสียหาย (victim offender dialogue) และโครงการประชุมผู้กระทำความผิดและผู้เสียหาย (victim offender conferencing) ตาม Child & Family Services โครงการ Restorative Conferencing for Youth Justice ให้ชุมชนมีส่วนร่วม โครงการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

(family group conference - FGC) การประชุมล้อมวง (circles) โครงการประนอมข้อพิพาทระหว่างผู้เสียหายและผู้กระทำความผิด (victim offender mediation - VOM), Victim Offender Conference, Victim Offender Community Conferencing ตามรัฐต่าง ๆ โดยรัฐสภาอเมริกันได้อนุมัติให้ใช้โครงการ The Juvenile Justice and Delinquency Prevention Act (JJDP) ในมลรัฐต่าง ๆ ริเริ่มขึ้นในปี ค.ศ.1974 ล่าสุดได้รับความเห็นชอบด้วยการสนับสนุนจากพรรคทั้งสองฝ่ายในปี ค.ศ. 2018 พระราชบัญญัติป้องกันและปราบปรามการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน (JJDP) ตั้งอยู่บนพื้นฐานของความเห็นพ้องต้องกันว่าเด็กเยาวชนและครอบครัวที่กระทำผิดต้องได้รับความเอาใจใส่ดูแล ในขณะที่เดียวกันก็เพื่อเป็นประโยชน์ในการส่งเสริมให้เกิดความปลอดภัยในชุมชนและการป้องกันผู้ตกเป็นเหยื่ออาชญากรรม อีกทั้งยังเป็นเป็นแนวทางในการดำเนินการส่งเสริมระบบยุติธรรมที่เหมาะสมแก่เยาวชนและครอบครัวโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อลดปัญหาอาชญากรรม (Cyndi Banks & James Baker, 2015)

นอกจากนั้นแล้ว ในคดีอาญาสหรัฐอเมริกาได้นำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ผ่านกลไกพนักงานของรัฐ หรืออัยการเป็นผู้ดำเนินการก่อนการฟ้องร้อง โดยมีโครงการประนอมข้อพิพาทระหว่างผู้เสียหายและผู้กระทำความผิด (victim - offender mediation - VOM) โครงการ Victim Offender Reconciliation Programs (VORP) Conferencing โดยเจ้าหน้าที่ตำรวจ พนักงานอัยการ และศาลที่สำนักงานของ Attorney - General ของรัฐ หรือองค์กรไม่แสวงหากำไรหรือโบสถ์เป็นผู้ดำเนินการภายใต้หลักการที่ต้องทำให้ผู้กระทำความผิด ได้ตระหนักถึงผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำผิด หลีกเลี่ยงการว่ากล่าวสั่งสอน ส่งเสริมให้ผู้กระทำความผิดมีส่วนร่วมให้มากที่สุดที่จะมีโอกาสได้พูดและได้รับฟังผู้เสียหายในส่วนของผลกระทบจากการกระทำผิดรวมถึงผู้อื่น ทั้งนี้ ก็ต้องยอมรับถึงความไม่ชัดเจนของคดีในช่วงแรกซึ่งเป็นความรับผิดชอบของผู้เข้าร่วมโครงการที่จะต้องร่วมกันตัดสินใจในแนวทางการดำเนินการและต้องมองด้วยความเป็นกลาง แยกเรื่องการกระทำผิดกับผู้กระทำความผิดตามข้อสันนิษฐานว่าผู้กระทำความผิดไม่ได้ตั้งใจทำความ

ตารางที่ 1 สรุปการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้กับคดีความผิดของเด็กและเยาวชนในแต่ละประเทศ

ประเทศ	ประเภทคดี	กฎหมาย	กระบวนการ	เทคนิค
สหประชาชาติ	ไม่ได้กำหนด	“หลักการพื้นฐานของกระบวนการยุติธรรมทางอาญาเชิงสมานฉันท์” (Basic principles on the Use of Restorative Justice programmes in criminal matters)	หลักการมีส่วนร่วมสามฝ่าย คือ ผู้เสียหาย ผู้กระทำความผิด และชุมชน โดยรัฐทำหน้าที่เป็นเพียงผู้ประสานงานเท่านั้น	กำหนดหลักการมาตรฐานให้ประเทศสมาชิกนำไปเป็นแนวทางในการบัญญัติเป็นกฎหมาย
แคนาดา	คดีเด็กและเยาวชน	Youth Criminal Justice Act (YCJA) 2002	พนักงานคุมประพฤติ ผู้รับผิดชอบทำหน้าที่สืบเสาะและพินิจ ทำการร้องขอต่อศาลขอใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ในการดำเนินการกับผู้เสียหายและผู้กระทำผิดในคดีเพื่อร่วมทำข้อตกลงในการรับผิดชอบชดเชยค่าเสียหายให้กับผู้เสียหาย	<ul style="list-style-type: none"> - การไกล่เกลี่ยเหยื่อ-ผู้กระทำผิด (victim-offender mediation) - การประชุมเยียวยาโดยชุมชน (healing circles) - การประชุมเพื่อ - การรับผิดชอบความเสียหาย (accountability conferences) - การประชุมกลุ่มสร้างความสงบสุข (peacemaking circles)

ประเทศ	ประเภทคดี	กฎหมาย	กระบวนการ	เทคนิค
นิวซีแลนด์	- คดีเด็ก และเยาวชน - คดีอาญา ทั้งเล็กน้อย และรุนแรง	พระราชบัญญัติ Children, Young Persons, and Their Families Act 1989 พระราชบัญญัติ Victims' Rights Act 2002 มาตรา 9	- กระบวนการเชิง สมานฉันท์ - กระบวนการยุติธรรม สำหรับชนพื้นเมือง (indigenous justice) - ยุติธรรมชุมชน (community justice) - การเบี่ยงเบนคดี	- ประชุมไกล่เกลี่ยข้อ พิพาท Family Group Conference หรือ FGC - การถ่ายโอนอำนาจ จากรัฐ (โดยเฉพาะ อำนาจของศาล) ไปสู่ ชุมชน - การให้ความสำคัญ ในการมีส่วนร่วมของ ผู้เสียหายกับ กระบวนการ - Te Oritenga Restorative Justice Group - หน่วยงาน Crime Prevention Unit
ฝรั่งเศส	คดีเด็กและ เยาวชน	ดุลยพินิจของผู้ พิพากษา	เด็กและเยาวชน ผู้กระทำความผิดรู้จัก รับผิดชอบชดเชยให้ ผู้เสียหายและให้ชุมชน ช่วยกันวางแผนในการ ปรับพฤติกรรมของเด็ก และเยาวชนผู้กระทำความผิด ด้วยการให้ความรู้และ การศึกษา	- การเบี่ยงเบนคดี - คู่ครองและ สวัสดิการให้กับ ผู้เสียหายและเด็กและ เยาวชนผู้กระทำความผิด - ไม่ใช่กระบวนการ ยุติธรรมกระแสหลัก ในการดำเนินคดี อาญา
อังกฤษ	- คดีเด็ก และเยาวชน	-The Youth Justice and Criminal	- การประชุมไกล่เกลี่ย ข้อพิพาท โดยศาลจะ	- กำหนดแนวทาง ปฏิบัติที่ดี (good

ประเทศ	ประเภทคดี	กฎหมาย	กระบวนการ	เทคนิค
	<p>- คดีกระทำ ความรุนแรง ในครอบครัว ไม่ได้กำหนด ไว้เป็นพิเศษ</p> <p>-คดีอาญา</p>	<p>Evidence Act 1999 s.1และตาม The Crime and Disorder Act 1998</p> <p>-The Domestic Violence Crime and The Victim Act 2005</p> <p>-The Criminal Justice Act 2003, s.22-27</p>	<p>ออกคำสั่ง referral order แล้วส่งไปยัง Young offender board นำข้อตกลงจาก ที่ประชุมดำเนินการตาม โดยมีระยะเวลาในการปฏิบัติ ประมาณ 3-12 เดือน ส่วนการชดใช้ ค่าเสียหาย ศาลจะออก คำสั่ง reparation order</p> <p>- ในคดีอาญากำหนด เฉพาะกระบวนการที่ จะต้องปฏิบัติต่อ ผู้กระทำความผิดและ ผู้เสียหายในการที่ศาล จะออกคำสั่งต่าง ๆ จึง ใช้หลักการเช่นเดียวกับ คดีอาญาตาม Criminal Justice Act 2003</p> <p>- ประชุมกลุ่มชุมชนและ นำมาใช้เพื่อเป็นเงื่อนไข ในการสั่งเตือนโดยมี เงื่อนไข conditional cautioning ส่วนการ ชดใช้ให้แก่ผู้เสียหาย เป็นการออกคำสั่งให้ ชดใช้ค่าเสียหายโดยจะ มีผลต่อการกำหนดโทษ น้อยหรือใช้มาตรการ ลงโทษอื่นแทนโทษ</p>	<p>practice) เพื่อเป็น แนวทางให้เจ้าหน้าที่ นำไปปฏิบัติ</p> <p>- มีคณะกรรมการ ระดับชาติ (The Criminal Justice Board) ที่ส่งเสริมให้มี การใช้กระบวนการ ยุติธรรมเชิง สมานฉันท์ ในทุก ขั้นตอนของ กระบวนการยุติธรรม ทางอาญา ตั้งแต่การ เตือนของตำรวจ การ สั่งไม่ฟ้องคดีของ Crown Prosecution Service, กระบวนการ Sentencing และใน การบังคับโทษของ ราชทัณฑ์</p> <p>- มีการออก Restorative Justice: legal Guidance: The Crown Prosecution Service เพื่อใช้เป็น แนวทางให้ดำเนินการ</p>

ประเทศ	ประเภทคดี	กฎหมาย	กระบวนการ	เทคนิค
			จำคุกหรือไม่ใช้โทษอื่นเลย	
สหรัฐอเมริกา	<ul style="list-style-type: none"> - คดีเยาวชนและคดี - กระทำ ความรุนแรงในครอบครัว - คดีอาญา 	<ul style="list-style-type: none"> -The Juvenile Justice and Delinquency Prevention Act (JJDP) -กฎหมายเยาวชนของรัฐต่าง ๆ เช่น The Community Justice Services Act, The Community Correctional Services Act, The Juvenile Court Act etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - โครงการเสวนาผู้กระทำความผิดและผู้เสียหาย (victim offender dialogue) และโครงการประชุมผู้กระทำผิดและผู้เสียหาย (victim offender conferencing) ตาม Child & Family Services - Restorative Conferencing for Youth Justice ให้ชุมชนมีส่วนร่วม - โครงการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท (family group conference FGC) การประชุมล้อมวง (circles) - โครงการประนอมข้อพิพาทระหว่างผู้เสียหายและผู้กระทำความผิด (victim offender mediation -VOM), victim offender conference, victim offender community 	<ul style="list-style-type: none"> - รัฐสภาอเมริกันอนุมัติให้ใช้โครงการ JJDP ในมลรัฐต่าง ๆ เป็นแนวทางดำเนินการเพื่อส่งเสริมระบบยุติธรรมแก่เยาวชนและครอบครัว เพื่อลดปัญหาอาชญากรรม - ต้องทำให้ผู้กระทำผิด ตระหนักถึงผลที่เกิดขึ้น จากการกระทำผิด - หลีกเลี่ยงการว่ากล่าวสั่งสอน - ให้ผู้กระทำผิดมีส่วนร่วมให้มากที่สุด ได้พูดและได้รับฟังผู้อื่น - ยอมรับถึงความไม่ชัดเจน ของคดีในช่วงแรกซึ่งเป็นความลับ ผิด ชอบ ของ ผู้เข้าร่วมโครงการที่จะต้องร่วมกันตัดสินใจ - มองด้วยความเป็นกลาง แยกเรื่องการกระทำผิดกับผู้กระทำ

ประเทศ	ประเภทคดี	กฎหมาย	กระบวนการ	เทคนิค
			<p>conferencing ตามรัฐต่าง ๆ</p> <ul style="list-style-type: none"> - พนักงานของรัฐ หรือ อัยการเป็นผู้ดำเนินการก่อนการฟ้องร้อง - โครงการประนอมข้อพิพาทระหว่างผู้เสียหายและผู้กระทำความผิด (victim - offender mediation - VOM) - โครงการ Victim Offender Reconciliation Programs (VORP) - conferencing โดยเจ้าหน้าที่ตำรวจ พนักงานอัยการ และศาลที่สำนักงานของ Attorney - General ของรัฐ หรือองค์กรไม่แสวงหากำไร หรือโบสถ์เป็นผู้ดำเนินการ 	<p>ผิดตามข้อสันนิษฐานว่าผู้กระทำผิดไม่ได้ตั้งใจทำความรุนแรงต่อผู้อื่น</p> <ul style="list-style-type: none"> - มองความรุนแรงหรือความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเป็นโอกาสที่ดีของการเรียนรู้
ไทย	<ul style="list-style-type: none"> - คดีเยาวชน - คดีกระทำความรุนแรงในครอบครัว - คดีอาญา 	<ul style="list-style-type: none"> - พระราชบัญญัติจัดตั้งศาลและวิธีพิจารณาคดีเยาวชนและครอบครัว พ.ศ. 2553 - พระราชบัญญัติคุ้มครองผู้ถูกกระทำด้วยความรุนแรงใน 	<ul style="list-style-type: none"> - ประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทตั้งแต่ในชั้นก่อนฟ้องโดยกรมพินิจและคุ้มครองเด็ก หรือในกรณีที่ศาลมีคำพิพากษาให้อาจใช้การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทได้ 	<ul style="list-style-type: none"> - คู่มือปฏิบัติแล้วในศาลอาญา

ประเทศ	ประเภทคดี	กฎหมาย	กระบวนการ	เทคนิค
		<p>ครอบครัว พ.ศ. 2550</p> <p>- ระเบียบศาลอาญาว่าด้วยการประนอมข้อพิพาทในศาลอาญา พ.ศ. 2550</p> <p>ระเบียบของศาลอาญาว่าด้วยการประนอมข้อพิพาทในชั้นฎีกา พ.ศ. 2551 และที่เกี่ยวกับคดีแพ่งเกี่ยวเนื่องกับคดีอาญา คือ ระเบียบศาลอาญาว่าด้วยแนวปฏิบัติในการดำเนินคดีแพ่งที่เกี่ยวเนื่องกับคดีอาญา พ.ศ.2549</p> <p>- พระราชบัญญัติการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท พ.ศ. 2562</p>	<p>- ไกล่เกลี่ยข้อพิพาทตามมาตรา 16 โดยอาจกระทำได้ตั้งแต่ชั้นสอบสวนหรือระหว่างพิจารณาคดี และมีการตั้งผู้ประนีประนอมยอมความ และร่วมประชุมระหว่างผู้ที่เกี่ยวข้องโดยคู่ขัดแย้งต้องยินยอมให้มีการตกลงยอมความ และกำหนดเงื่อนไขการยอมความ เสนอให้พนักงานสอบสวนหรือศาลพิจารณา</p> <p>- ประชุมกลุ่มโดยมีผู้ทำหน้าที่ไกล่เกลี่ยก่อนพิจารณา และให้ผู้เสียหายและผู้กระทำ ความผิดตกลงประนอมข้อพิพาทหรือในกรณีศาลมี คำพิพากษาแล้ว ก็อาจใช้การประชุมไกล่เกลี่ยได้ในศาลก่อนที่จะถอนฟ้อง หรือเป็นเหตุลดหรือรอการลงโทษในศาลฎีกา</p>	

แก้ไขเพิ่มเติมจาก: “กระบวนการสร้างความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในศาลยุติธรรม” โดยสถาบันวิจัยและให้คำปรึกษาแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2553.

2. แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน (Restorative Process)

2.1 แนวคิดเกี่ยวกับแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ที่นำมาปรับใช้ในโรงเรียน

สถาบันนานาชาติเพื่อแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ (International Institute for Restorative Practices) ซึ่งเป็นสถาบันที่การศึกษาเกี่ยวกับแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ในระดับบัณฑิตศึกษาและการดำเนินการวิจัยที่สามารถพัฒนาการเติบโตของการแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ โดยมีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมให้นำแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในสังคมทั่วโลก กล่าวไว้ว่า แนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ (restorative practices) จะนำไปสู่การพัฒนาศักยภาพการอยู่ร่วมกันของมนุษย์ในสังคมให้มีพฤติกรรมไปในเชิงบวก โดยพื้นฐานของแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ที่มีเป้าหมายเพื่อให้มนุษย์อยู่ร่วมกันได้อย่างมีความสุขมากขึ้น โดยมีการผสมผสานความร่วมมือกับภาคส่วนต่าง ๆ ในสังคมเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพที่สามารถนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงบวก ซึ่งขอบเขตของแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ครอบคลุมครบทุกด้านของสังคม รวมไปถึง ครอบครัว ห้องเรียน โรงเรียน เรือนจำ รัฐบาล หรือระดับนานาชาติ แนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์จึงสามารถพัฒนาความสัมพันธ์ของสังคมให้ดีขึ้น นอกจากนี้แล้ว ในโรงเรียนที่มีการนำแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ไปใช้ยังสามารถลดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เช่น การข่มขู่ใช้ความรุนแรงและการกระทำผิดที่กระทำโดยนักเรียนลงได้ อันเป็นผลทำให้สภาพแวดล้อมและสังคมในโรงเรียนเป็นไปในทางที่ดีขึ้น พร้อมทั้งต้องส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียน พ่อแม่ ครู รวมไปถึงจนถึง ตำรวจ เจ้าหน้าที่ของรัฐ และชุมชน ให้สามารถได้รับประโยชน์จากแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ (International Institute for Restorative Practices, 2013)

จากการศึกษารูปแบบแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ กิจกรรม วิชาที่ค้น และเอกสารตีพิมพ์ที่ใช้ติดต่อสื่อสารและอภิปรายกันในองค์กร สถาบัน หรือผู้ที่ศึกษาเรื่องแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์นี้ รวมถึงเครือข่ายแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ที่มีการนำไปใช้อย่างแพร่หลายไปทั่วโลก ตัวอย่างหนึ่งในการนำแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ไปใช้ เป็นกรณีที่ผู้เข้าร่วมกระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็น นักเรียนชายที่ให้ข้อมูลว่าโรงเรียนของเขาได้จัดการประชุมร่วมระหว่างนักเรียนและผู้ปกครอง ซึ่งการประชุมนี้เป็นการการประชุมเชิงสมานฉันท์ที่ใช้กระบวนการประชุมดังกล่าวให้ได้มาซึ่งระเบียบและแนวทางการปฏิบัติในการจัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนร่วมกัน และหากมีการกระทำหรือพฤติกรรมที่เป็นการละเมิดระเบียบและแนวทางการปฏิบัตินั้นก็ใช้กระบวนการประชุมเชิงสมานฉันท์เพื่อใช้จัดการปัญหาที่เกิดขึ้น ซึ่งการนำแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน สามารถช่วยลดปัญหาการกระทำผิดกฎระเบียบและแนวทางปฏิบัติ การใช้ความรุนแรงและการข่มขู่ ทั้งยังช่วยปรับพฤติกรรมของนักเรียน สร้างความเข้มแข็ง ปรับเปลี่ยนความรุนแรงเป็นความสมานฉันท์ สร้างผู้นำที่มีประสิทธิภาพ สามารถฟื้นฟูความสัมพันธ์ระหว่างคู่ขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้

ความแตกต่างระหว่างแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ (restorative practices) และความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (restorative justice) ว่า ความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์เป็นส่วนประกอบหรือส่วนหนึ่งของแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ โดยความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ จะเกิดขึ้นได้นั้น ต้องประกอบด้วย การตอบสนองในกระบวนการยุติธรรมทางอาญาอย่างเป็นทางการหรือกระบวนการยุติธรรมกระแสหลักและไม่เป็นทางการร่วมกัน อนึ่ง สถาบันนานาชาติเพื่อแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ (IIRP) ยังเสนอความคิดเพิ่มเติมอีกว่าแนวทางการปฏิบัติเชิงสมานฉันท์เป็นแนวทางในการช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์ภาพและความรู้สึกถึงความสมานฉันท์ให้เกิดขึ้นในสมาชิกของโรงเรียน ชุมชน หรือสังคมไม่ให้เกิดความขัดแย้งและการกระทำผิดซ้ำอีกด้วย

2.2 ความเป็นมาของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน

กระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนมีรากฐานของความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ซึ่งเป็นแนวทางในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้กระทำผิดและประสานสัมพันธ์ภาพที่ดีให้เกิดขึ้นระหว่างผู้กระทำผิดและผู้เสียหายให้ดีขึ้นได้มากกว่าการที่จะตัดสินลงโทษผู้กระทำผิดเท่านั้น ซึ่งความเป็นมาของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในยุคปัจจุบัน เริ่มขึ้นในปี ค.ศ. 1970 ในการไกล่เกลี่ยประนีประนอมระหว่างผู้เสียหายและเยาวชนผู้กระทำผิด ต่อมาในปี ค.ศ. 1974 ในเมืองคิตเชเนอร์ (Kitchener) จังหวัดออนแทรีโอ (Ontario) ประเทศแคนาดา มาร์ก ยานท์ซี (Mark Yantzi) เจ้าหน้าที่จับกุมวัยรุ่น 2 คน เพื่อมาพบกับผู้เสียหายเพื่อยอมรับผิดในการกระทำและยอมชดใช้เยียวยาค่าเสียหาย ซึ่งเป็นการประสานสัมพันธ์ภาพระหว่างผู้เสียหายและเยาวชนผู้กระทำผิดเป็นครั้งแรก ได้สนับสนุนความร่วมมือของคณะกรรมการกลางและคณะกรรมการคุมประพฤติของท้องถิ่น กลายเป็นแนวคิดในการไกล่เกลี่ยผู้กระทำผิดและเหยื่อซึ่งได้แพร่กระจายไปยังอเมริกาและยุโรปตั้ง แต่ปี ค.ศ. 1980 – 1990 (International Institute for Restorative Practices, 2013)

ความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ได้สะท้อนตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันครอบคลุมทุกคนทุกสังคมทุกวัฒนธรรมทั่วโลก จากชนพื้นเมืองของอเมริกา แคนาดา ถึงชาวเอเชีย เซลติก อีบรูอาหรับ และประเทศอื่น ๆ ปัจจุบันความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์รวมถึงการดูแลผู้ตกเป็นเหยื่อผู้กระทำผิดครอบครัวเพื่อน ซึ่งเรียกกระบวนการนี้ว่า “การประชุมและวงรอบ” การประชุมเป็นพลังในการควบคุมดูแลความไม่สมดุลระหว่างเหยื่อและผู้กระทำผิด

จากการผลักดันให้มีการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในคดีอาญา กรมคุมประพฤติโดยการนำของอธิบดีกรมคุมประพฤติในขณะนั้น (ดร.กิตติพงษ์ กิตยารักษ์) ได้มีแนวคิดให้มีการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 มาตรา 6 ระบุว่า การจัดการศึกษาต้องเป็นไปเพื่อพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้ และคุณธรรม มีจริยธรรม

และวัฒนธรรมในการดำรงชีวิต สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข สอดคล้องกับเป้าหมายของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียน ด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์ต้องการให้เกิดการฟื้นฟูสัมพันธภาพที่ถูกทำลายลงจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นกับเด็กนักเรียนในโรงเรียนส่วนใหญ่มักเกิดจากการกลั่นแกล้งทำร้ายร่างกายเป็นส่วนใหญ่ จากข้อมูลที่ได้รับ การเปิดเผยจาก นพ.บุญเรือง ไตรเรืองวรวัฒน์ อธิบดีกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข พบว่า สถานการณ์การรังแกกันในโรงเรียนมีแนวโน้มทวีความรุนแรงขึ้น ข้อมูลผลการสำรวจในโครงการติดตามสภาวะการณ์เด็กและเยาวชนรายจังหวัดพบว่า มีเด็กถูกรังแกในโรงเรียนปีละประมาณ 600,000 คน ปัจจุบัน (พ.ศ.2561) ประเทศไทยอยู่ในอันดับ 2 ของโลก ที่มีสัดส่วนนักเรียนถูกรังแกจากเพื่อนนักเรียนด้วยกันสูงถึงร้อยละ 40 รองจากญี่ปุ่น และในปี พ.ศ. 2553 การสำรวจนักเรียนนักศึกษาในสถาบันการศึกษาทั่วประเทศ พบว่าร้อยละ 43 บอกว่าเคยถูกคนอื่นรังแก (องค์การกระจายเสียงและแพร่ภาพสาธารณะแห่งประเทศไทย, 2561b) ดังนั้น กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์จึงอาจเป็นเครื่องมือช่วยลดความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ เป็นกระบวนการยุติธรรมทางเลือกที่เหมาะสมและสามารถนำมาใช้ได้กับหลายประเภทคดี อาทิ ความผิดที่เด็กหรือเยาวชนเป็นผู้กระทำ (juvenile delinquents) ความผิดจากความรุนแรงในครอบครัว (domestic violence) ข้อพิพาททางแพ่งเกี่ยวเนื่องทางอาญา ความผิดอาญาต่อส่วนตัวหรือความผิดอาญาที่ยอมความกันได้ ความผิดเล็ก ๆ น้อย ๆ เพื่อหลีกเลี่ยงการจำคุกกระยะสั้น ความผิดที่เกิดจากการกระทำโดยประมาท จนไปถึงความขัดแย้งระหว่างชนเผ่า Tutsi และชนเผ่า Hutu ในวันดาจนคาดประมาณการณ์ว่ามีผู้เสียชีวิตในเหตุการณ์ดังกล่าวกว่าล้านคน หรือความขัดแย้งทางการเมืองในเกาะไอร์แลนด์เหนือระหว่างชาวไอริชที่นับถือศาสนาคริสต์นิกายคาทอลิกกับผู้นับถือศาสนาคริสต์นิกายโปรเตสแตนต์เรื่องการแยกตัวออกจากอังกฤษจนมีผู้เสียชีวิตกว่า 3,400 คน แต่กลับสามารถนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้เป็นเครื่องมือช่วยจัดการความขัดแย้งที่เกิดความรุนแรงได้ด้วยเช่นเดียวกัน แต่แรกเริ่มการกลับมาของการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (restorative justice) มาใช้เกิดขึ้นที่เมืองคิซเซนเนอร์ มลรัฐมอนทาร์ริโอ ประเทศแคนาดา กับคดีที่มีเด็กหนุ่ม 2 คนขีดเขียนทำความเสียหายทรัพย์สิน 22 แห่ง เป็นจุดเริ่มต้นในการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในคดีที่เด็กและเยาวชนกระทำผิด ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนซึ่งมักเป็นการทะเลาะวิวาทที่เด็กและเยาวชนเป็นผู้กระทำผิด และเมื่อนำกระบวนการยุติธรรมกระแสหลักมาใช้จัดการความผิดนั้น สิ่งที่ได้คือการตอบสนองแนวคิดแบบเดิมที่เป็นการกระทำผิดต่อกฎหมาย กระทำผิดต่อความสงบสุขในสังคมอันเป็นการละเมิดต่อรัฐ มุ่งที่จะนำเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดมาลงโทษให้หลบจำตามแบบแผนแนวคิดแบบการแก้แค้นทดแทน (retribution) แต่เมื่อนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเหล่านั้น การกระทำผิดที่ก่อให้เกิดความเสียหาย

ทั้งทางด้านร่างกายและทรัพย์สิน จึงต้องได้รับการฟื้นฟูเยียวยาโดยเฉพาะการประสานสัมพันธ์ภาพที่ถูกทำลายลงจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้น

สำนักงานกิจการยุติธรรม กระทรวงยุติธรรม จัดทำโครงการเยาวชนพลยุติธรรมขึ้นเมื่อปี พ.ศ.2548 และเปลี่ยนชื่อเป็น โครงการเยาวชนพลยุติธรรม เรียนรู้ตามรอยพระยุคลบาทเฉลิมพระเกียรติเนื่องในโอกาสสมโภชมหามงคลเฉลิมพระชนมพรรษา 80 พรรษา ในปี พ.ศ. 2550 โดยการจัดกิจกรรมการสร้างองค์ความรู้ด้านกฎหมาย กระบวนการยุติธรรม ความเป็นธรรม ความซื่อสัตย์สุจริต และความสมานฉันท์ โดยเน้นให้โรงเรียนมีบทบาทหลักในการดำเนินงานที่มีเยาวชนเป็นศูนย์กลาง สามารถบูรณาการให้เข้ากับหลักสูตรการเรียนการสอนของกระทรวงศึกษาธิการได้อย่างเหมาะสม กิจกรรมดังกล่าวส่งเสริมให้เกิดการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในรูปแบบการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดจากข้อพิพาทระหว่างนักเรียนกับนักเรียนทั้งในสถาบันเดียวกัน และระหว่างสถาบัน กลายเป็นกระบวนการปลูกจิตสำนึกให้เด็กและเยาวชนมีความยุติธรรมและสร้างความสมานฉันท์ให้เกิดขึ้น เกิดกระบวนการขัดเกลา (socialization) ให้เด็กและเยาวชนรู้จักการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งโดยสันติวิธี ทั้งยังช่วยลดและขจัดความขัดแย้งรวมไปจนถึงลดการใช้ความรุนแรงลดการทะเลาะวิวาททั้งในโรงเรียน โรงเรียน หรือระหว่างโรงเรียน และจะส่งผลไปจนถึงชุมชนและสังคมที่เด็กและเยาวชนเป็นสมาชิกอยู่ด้วย เป็นการป้องกันและแก้ไขปัญหาการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนที่อยู่ในวัยเรียนจากรากฐานของสังคม แก้ไขปัญหาการทะเลาะวิวาท และเป็นการส่งเสริมให้เด็กและเยาวชนเข้าใจและรับรู้หลักการและการนำไปใช้ของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มากขึ้น สอดคล้องกับปาฐกถาของศาสตราจารย์เกียรติคุณ นายแพทย์ประเวศ วะสี ในการสัมมนาโต๊ะกลม “รัฐบาลใหม่ด้วยการจัดการปัญหาความขัดแย้งในสังคม” ว่าการสร้างวัฒนธรรมสันติภาพและสันติวิธีอย่างทั่วถึงนั้น ประเทศไทยซึ่งยังมีวัฒนธรรมเชิงอำนาจ ยังมีวิธีคิดเชิงอำนาจ การเปลี่ยนแปลงอาจช้า ดังนั้น เรื่องการสร้างวัฒนธรรมสันติภาพและสันติวิธีนี้ควรจะไปสู่การศึกษาโดยทั่วถึงตั้งแต่อนุบาลถึงมหาวิทยาลัยทั่วประเทศ (ประเวศ วะสี, 2544)

จะเห็นได้ว่า กระทรวงยุติธรรมเป็นเจ้าภาพหลักของการส่งเสริมการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียนและโรงเรียน ส่วนกระทรวงศึกษาธิการมีบทบาทหน้าที่ในฐานะผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการดำเนินโครงการดังกล่าว ขั้นตอนกระบวนการยุติธรรมในส่วนที่มีการนำกระบวนการยุติธรรมทางเลือกไปใช้จะมีกฎหมาย พระราชบัญญัติ กฎกระทรวง ระเบียบ คำสั่ง หรือประกาศรองรับการนำกระบวนการไปใช้ เช่น กฎกระทรวงว่าด้วยการไกล่เกลี่ยและประนอมข้อพิพาททางแพ่ง พ.ศ. 2553 กฎกระทรวงว่าด้วยการไกล่เกลี่ยความผิดที่มีโทษทางอาญา พ.ศ. 2553 เป็นต้น แต่ในบทบาทการนำไปใช้ในโรงเรียนและโรงเรียนนั้น ยังไม่พบว่ากระทรวงศึกษามีพระราชบัญญัติ หรือระเบียบ ข้อบังคับ คำสั่งใดรองรับการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปบังคับใช้ในโรงเรียน การใช้การไกล่เกลี่ยข้อพิพาทจึงเป็นการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

มาใช้แก้ปัญหาความขัดแย้งในฐานะยุติธรรมทางเลือกที่สามารถกระทำได้ตามความเหมาะสมและ
 ดุลยพินิจของผู้ดูแลการนำกระบวนการดังกล่าวมาใช้เมื่อได้รับการยินยอมจากคู่ขัดแย้งทั้งสองฝ่าย
 อย่างไรก็ดี หลายฝ่ายที่เกี่ยวข้องสนใจก็ได้ให้ความสำคัญกับการนำกระบวนการยุติธรรมเชิง
 สมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ดังเช่น ศาสตราจารย์ นายแพทย์วันชัย
 วัฒนศัพท์ สถาบันพระปกเกล้า ก็ได้จัดทำคู่มือการเจรจาไกล่เกลี่ยในโรงเรียน ซึ่งเป็นคู่มือที่รวบรวม
 เอกสารที่เคยใช้ฝึกอบรมในโรงเรียนเพื่อให้ทั้งครู อาจารย์ และนักเรียน ได้เข้าใจทั้งหลักการและ
 แนวคิดของการเจรจาไกล่เกลี่ย และเป็นคู่มือเบื้องต้นในการฝึกอบรมเพื่อเป็นการจุกปรกษาให้
 นักเรียนและประชาชนมาสนใจในเรื่องของการแก้ปัญหาความขัดแย้งในโรงเรียนด้วยสันติวิธีว่ามีการ
 ปฏิบัติอย่างไรและมีวิธีขั้นตอนอย่างไร เป็นตัวอย่างแบบแผนให้สามารถนำไปใช้ปฏิบัติได้ในโรงเรียน
 และโรงเรียน ทั้งยังเขียนตำราการแก้ปัญหาความขัดแย้งในโรงเรียนอีกด้วย

ดังนั้น จากลักษณะและสาเหตุของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนความขัดแย้งนั้นมักเกิด
 ในรูปแบบของการทะเลาะวิวาทที่มาจากสาเหตุของวัย (ช่วงวัย) ชู้สาว หรือการกลั่นแกล้ง (bullying)
 รวมถึงปัญหาความขัดแย้งของ “วัยรุ่น” ทั้งหมด ลักษณะความขัดแย้งเหล่านี้นำมาซึ่งการทำร้าย
 หรือรังแกกันในโรงเรียนหลายรูปแบบทั้งร่างกายและจิตใจ จนถึงขั้นรุนแรงอาจถึง พิการ ทุพพลภาพ
 หรือถึงแก่ชีวิตได้ดังที่ปรากฏตามสถิติของกรมสุขภาพจิต กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์จึงอาจ
 เป็นเครื่องมือช่วยลดความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสถานศึกษา นำไปสู่การป้องปรามและผลทางลบที่
 อาจจะเกิดขึ้นจากความขัดแย้งนั้นได้ สอดคล้องตามที่ จอห์น เบรธเวต (John Braithwaite ,1998)
 กล่าวว่ากระบวนการเชิงสมานฉันท์จะช่วยบรรเทาความเสียหายจากความขัดแย้งให้กลับสภาพดี
 เช่นเดิม ซึ่งกระบวนการเชิงสมานฉันท์จะยึดคู่ขัดแย้งเป็นศูนย์กลางจะทำให้คู่ขัดแย้งเกิดความเชื่อมั่น
 ที่จะกลับคืนสู่สังคม กระบวนการนี้จึงสามารถจัดการความที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้อย่างเหมาะสมกับ
 ลักษณะของความขัดแย้งและบริบทของโรงเรียน

2.3 หลักการสำคัญของการนำยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งใน โรงเรียน

การนำยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ควรคำนึงถึงหลักการ
 สำคัญ (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย, 2552) ดังนี้

ประการแรก หลักคำนึงถึงผลประโยชน์ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกฝ่าย ผู้เข้าร่วมการประชุม
 เชิงสมานฉันท์ต้องสมัครใจและต้องได้รับทราบว่าจะทางเลือกต่าง ๆ ในการแก้ปัญหาที่มีช่องทางใดบ้าง
 อย่างครบถ้วนก่อน หลีกเลี่ยงการเลือกปฏิบัติโดยไม่คำนึงถึงธรรมชาติของกรณีขัดแย้งที่เกิดขึ้น
 เข้าถึงและประสานงานกับหน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง และพร้อมที่จะให้คำแนะนำช่วยเหลือมี
 เทคนิควิธีการหลากหลายในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์พยายามใช้วิธีการจัดการความ

ขัดแย้งทางเลือกอื่น ๆ ก่อนที่จะใช้วิธีดำเนินการตามกฎหมาย ให้ความมั่นใจว่าจะไม่ใช่ข้อมูลข่าวสารไปในทางอคติต่อผลประโยชน์ของผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ ปกป้องคุ้มครองความปลอดภัยของบุคคล คุ้มครองและให้การสนับสนุนผู้สมัครใจเข้ามามีส่วนร่วม เคารพต่อสิทธิพลเมืองและรักษาเกียรติของบุคคลที่เกี่ยวข้อง

ประการที่สอง หลักการปฏิบัติต่อผู้ได้รับความเสียหายและอันตราย เคารพต่อประสบการณ์ ความจำเป็น และความรู้สึกส่วนตัว ตระหนักถึงอันตรายและความสูญเสียที่เขาได้รับอย่างจริงจังตระหนักถึงความสำคัญของการเรียกร้องและการชดใช้เยียวยาความเสียหาย เปิดโอกาสให้สื่อสารกับผู้ที่เกี่ยวข้องที่ได้รับความเสียหายหรือละเมิดสัมพันธ์ภาพถ้าผู้ได้รับความเสียหายและอันตรายเต็มใจ เป็นคนแรกที่ควรได้รับการคำนึงถึงว่าควรได้รับการเยียวยาและการชดเชยความเสียหายก่อนผู้อื่น

ประการที่สาม หลักการปฏิบัติต่อผู้กระทำให้เกิดความเสียหายหรือทำอันตรายต่อผู้อื่นเปิดโอกาสให้เสนอการขอภัยและเยียวยาชดใช้ จัดให้มีการเยียวยาชดใช้ จัดให้มีการเยียวยาชดใช้ที่เหมาะสมแก่ความเสียหายที่ได้กระทำลงไปอย่างเต็มกำลังความสามารถ เคารพต่อเกียรติและศักดิ์ศรีของผู้ที่รับผิดชอบชดใช้เยียวยา

ประการที่สี่ หลักความสัมพันธ์แห่งประโยชน์ของโรงเรียน ชุมชน และสังคมส่วนร่วมการเสริมสร้างศักยภาพชุมชนให้ปลอดภัยและการสร้างความสมานฉันท์ ในชุมชนเป็นสิ่งที่เรียนรู้ได้จากกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ และวัดผลลัพธ์ได้จากอัตราการลดลงของพฤติกรรมต่อต้านสังคม อาชญากรรมหรือความรุนแรงของอันตรายที่ได้รับ ให้การส่งเสริมสนับสนุนความสมานฉันท์ ของชุมชนพร้อมพร้อม ๆ กับให้ความเคารพต่อวัฒนธรรมที่หลากหลายสิทธิส่วนบุคคล ความรู้รับผิดชอบต่อสังคมและหลักนิติธรรม เปิดโอกาสให้ทุกคนเรียนรู้เกี่ยวกับยุติธรรมเชิงสมานฉันท์และการจัดการความขัดแย้งเชิงสันติวิธี หรือวิธีการที่ไม่ใช้ความรุนแรงอื่น ๆ

ประการที่ห้า หลักการทำงานร่วมเป็นเครือข่ายยุติธรรมชุมชนของโรงเรียน ความขัดแย้งเกือบทุกกรณีสามารถใช้วิธีการสมานฉันท์จัดการความขัดแย้งเป็นกระบวนการยุติธรรมทางเลือกได้ ยกเว้นกรณีที่มีความเสียหายร้ายแรง หรือเสี่ยงต่อการเกิดอันตรายซ้ำอีก หรือเป็นประเด็นเกี่ยวกับนโยบายสาธารณะที่รัฐ/สังคมกำหนดไว้ หรือเป็นกรณีที่ไม่สามารถตกลงกันได้ในสาระสำคัญอันเป็นข้อเท็จจริง หรือความต้องการของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องหรือครอบครัวของคู่ขัดแย้ง หลีกเลี่ยงการเลือกปฏิบัติที่ไม่เป็นธรรมโดยคำนึงสิทธิตามกฎหมายประกอบ แสวงหาโอกาสทุกวิถีทางเพื่อให้ผู้กระทำ ความเสียหาย หรือทำให้เกิดอันตรายขึ้นนั้น ได้มีช่องทางชดใช้เยียวยาแก้ไขความผิดพลาดที่เกิดขึ้นก่อนส่งต่อเข้าสู่กระบวนการยุติธรรม

ประการที่หก หลักการปฏิบัติของโรงเรียนตั้งเป้าหมายเบื้องต้นไว้ที่การเยียวยาชดใช้ความเสียหาย ใช้ยุติธรรมเชิงสมานฉันท์อย่างเสมอภาคเป็นธรรมเหมาะสมและจริงจัง เมื่อใดก็ตามที่เห็นว่าควรใช้ยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ แต่ผู้เสียหายปฏิเสธที่จะรับการชดใช้เยียวยาหรือไม่อยู่ในสภาพที่จะรับ

การชดเชยเยียวยาได้ ก็ควรจัดให้ผู้ทำความเสียหายชดเชยเชิงสมานฉันท์แก่โรงเรียนหรือแก่บุคคลอื่น ๆ ที่ร่วมได้รับความทุกข์ทรมานจากความเสียหายที่เกิดขึ้นแทนการสมัครใจแสดงความรู้รับผิดชอบชดเชยเยียวยาความเสียหายหรืออันตรายที่ก่อขึ้นของผู้กระทำเป็นสิ่งที่มีความค้ำอย่างยิ่ง พึงรักษาความลับของเรื่องราวที่ได้รับทราบมาจากการประชุมเชิงสมานฉันท์อย่างเคร่งครัด

ประการที่เจ็ด หลักการสำหรับเครือข่ายยุติธรรมชุมชนที่ทำงานกับโรงเรียน ต้องมีการฝึกหัดอบรมเจ้าหน้าที่ก่อนลงมือปฏิบัติ คำนึงถึงสิทธิมนุษยชนตามกฎหมายอย่างเคร่งครัด ฝึกหัดบุคลากรผู้มีความรู้คุณสมบัติเหมาะสม เป็นกลางและยุติธรรมเพื่อปฏิบัติงาน ให้บุคลากรผู้ปฏิบัติหน้าที่ผู้ประสานงานหรือผู้ไกล่เกลี่ยคงความเป็นกลางและยุติธรรมในเวทีประชุมเพื่อจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ โดยต้องไม่แสดงบทบาทอื่น ๆ นอกจากนี้ หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ ต้องให้คำมั่นที่จะรักษาความลับที่ได้ล่วงรู้มาจากการประชุมเชิงสมานฉันท์ รวมทั้งประเด็นที่เกี่ยวข้องกับพยานหลักฐานที่ใช้ในการดำเนินคดีตามกฎหมาย มีส่วนร่วมสนับสนุนการรักษาความลับเกี่ยวกับสาระจากการประชุมเชิงสมานฉันท์ ประสานงานและเสริมพลังคู่ขัดแย้งฝ่ายที่อ่อนด้อยกว่าในการเจรจาต่อรอง ส่งเสริมสนับสนุนพฤติกรรมที่ให้เกิดติดต่อกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ ส่งเสริมสนับสนุนการให้เกียรติอย่างเสมอภาคเท่าเทียมกันแก่คู่ขัดแย้งในกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ โดยแยก “บุคคล” ออกจาก “การกระทำ” สนับสนุนการฝึกหัดอบรมและให้บริการแก่ผู้มีส่วนร่วมยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ตลอดจนชุมชนโดยรวม

2.4 รูปแบบในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียน

การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนเป็นมาตรการหนึ่งที่กระทรวงยุติธรรมนำมาใช้เป็นมาตรการพิเศษแทนการดำเนินคดีอาญา (กระทรวงยุติธรรม, 2561b) ในคดีการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน โดยมาตรการนี้จะเป็นกระบวนการที่เป็นกลไกในการแก้ไขให้เด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดมีโอกาสได้สำนึกผิดและแก้ไขปรับปรุงพฤติกรรมของตัวเองกลับตัวเป็นคนดีได้โดยไม่ต้องเข้าสู่กระบวนการส่งฟ้องสู่ศาล การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเน้นให้ความสำคัญกับการให้โอกาสเด็กและเยาวชนที่เป็นผู้กระทำผิดในคดีเล็กน้อยและไม่มีปัญหาซับซ้อน ได้มีโอกาสกลับตัวกลับใจโดยใช้กระบวนการการแก้ไขบำบัดฟื้นฟูในชุมชนแทนการถูกดำเนินคดี อีกทั้งยังเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เสียหายและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในครอบครัวและชุมชน ได้บอกเล่าถึงผลกระทบที่เกิดขึ้นจากการกระทำผิดของเด็กหรือเยาวชน บอกถึงสิ่งที่ต้องการได้รับการเยียวยา และได้มีส่วนร่วมในการให้ข้อเสนอแนะต่อแนวทางในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมเด็กและเยาวชนที่กระทำผิด ให้เด็กและเยาวชนมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปในทางที่ดีขึ้น ช่วยลดความเสี่ยงต่อการกระทำผิดซ้ำอีกใน

อนาคต โดยใช้การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชน เป็นแนวทางหลักในการดำเนินการเพื่อให้ได้มาซึ่งผลลัพธ์ คือ ความสมานฉันท์ในครอบครัว ชุมชน และสังคม

การประชุมกลุ่มครอบครัว (the family group conference) หรือ FGC เริ่มขึ้น ในประเทศนิวซีแลนด์ ในปี 1989 โดยชาวเมารีวิตกกังวลเกี่ยวกับจำนวนเด็กที่ต้องออกจากบ้านเกิด ซึ่งมีผลจากเนื่องมาจากการตัดสินใจของศาลและในอเมริกาเหนือเรียกว่า “กลุ่มครอบครัวแห่งการตัดสินใจ” (family group decision making (FGDM)) ในปี 1991 การประชุมกลุ่มครอบครัว (the family group conference (FGC)) ได้ปรับเปลี่ยนโดยตำรวจในออสเตรเลียชื่อ Terry O’Connell ใช้เป็นกลยุทธ์ในการดูแลชุมชน เพื่อเบี่ยงเบนความสนใจของวัยรุ่นกับคำตัดสินของศาล ในขณะนั้นเรียกว่า “การเปลี่ยนแปลง” ซึ่งแพร่กระจายไปทั่วโลก (International Institute for Restorative Practices, 2013) การประชุมเชิงสมานฉันท์ ได้ถูกเรียกเป็นชื่อต่าง เช่น การประชุมความรู้ รับผิดชอบต่อชุมชน และการประชุมของเหยื่อและผู้กระทำผิด ในปี 1994 Marg Thorsborne ชาวออสเตรเลีย เป็นคนแรกที่ใช้การประชุมเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน และในนิวซีแลนด์มีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้เป็นกรอบหลักในระบบยุติธรรมของเด็กและเยาวชนมาแล้วมากกว่า 25 ปี (Zehr, 2002)

สอดคล้องกับข้อมูลจากเอกสารของ Federal – Provincial - Territorial Working Group on Restorative Justice ระบุว่า กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่รู้จักและนำมาใช้ปฏิบัติกันในแต่ละดานั้นมีความแตกต่างของคำว่า การลงโทษโดยที่ประชุม (Circles) การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท (Conference) และการไกล่เกลี่ยเหยื่อ-ผู้กระทำผิด (victim-offender mediation) จากความเข้าใจและจากข้อมูลที่เป็นผลจากการสำรวจครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่า การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเป็นรูปแบบที่ใช้บ่อยที่สุด งานวิจัยนี้มีผู้ตอบแบบสอบถามทั้งหมด 17 คน ซึ่งเป็นผู้แทนของ 17 เขตอำนาจจากทั้งรัฐบาลกลาง ภูมิภาค และดินแดนครอบครอง แสดงให้เห็นว่าโปรแกรมกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในเขตอำนาจศาลของตนใช้การประชุมหลายรูปแบบ เช่น การประชุมยุติธรรมชุมชน (ซึ่งเป็นรูปแบบที่ให้เจ้าหน้าที่ตำรวจเป็นผู้ประสานการประชุม และมักกำหนดบทในการประสานการประชุมไว้ก่อน) การประชุมยุติธรรมชุมชนในคดีผู้ใหญ่ คดีเด็กและเยาวชน คดีครอบครัว ฯลฯ (Federal-Provincial-Territorial Working Group on Restorative Justice, 2016)

จากการศึกษารูปแบบกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนของกระทรวงยุติธรรมที่นำมาใช้ในการหันเหคดีที่เป็นการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน สอดคล้องกันกับรูปแบบกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่เหมาะสมนำมาใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ซึ่งกิตติพงษ์ กิตยารักษ์ ที่ได้กล่าวว่าความผิดที่เด็กและเยาวชนเป็นผู้กระทำ (juvenile delinquents) เป็นความผิดประเภทหนึ่งที่มีความเหมาะสมและสามารถนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการ

จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้ (กิตติพงษ์ กิตยารักษ์, 2545b) ซึ่งในประเทศออสเตรเลียและนิวซีแลนด์มีการใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์กับประเภทความผิดที่เด็กและเยาวชนเป็นผู้กระทำผิดซึ่งในหลายประเทศในกลุ่มประเทศยุโรป เช่น อังกฤษ เยอรมัน ออสเตรเลีย ฯลฯ รวมถึงประเทศแคนาดาและสหรัฐอเมริกา การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในคดีเด็กและเยาวชนกระทำผิดมีกฎหมายรองรับการนำกระบวนการมาใช้ได้อย่างถูกต้อง โดยรูปแบบที่นำมาใช้เป็นรูปแบบที่เป็นลักษณะเดียวกันคือ การประชุมกลุ่มครอบครัว (family group conferences หรือ FGCs)

เช่นเดียวกันกับที่ กิตติพงษ์ กิตยารักษ์ กล่าวถึงประเภทคดีที่สามารถใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์พบว่า อันที่จริงแล้วไม่ได้มีกฎเกณฑ์กติกาว่าด้วยกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ใช้ได้กับความผิดเล็กน้อยเท่านั้น (กิตติพงษ์ กิตยารักษ์, 2545b) ดังเช่นในราวินดา Bishop Rismond TuTu ให้สัมภาษณ์ว่าได้นำเอาเรื่อง Restorative Justice ไปใช้เพื่อสร้างสมานฉันท์ ในระหว่างเผ่าพันธุ์ในราวินดา ในแคนาดาได้มีการใช้ในกรณีการประพตมิชอบของเจ้าหน้าที่รัฐ ในเท็กซัสได้ใช้ในคดีฆาตกรรมเพื่อให้เหยื่ออาชญากรรมที่มีชีวิตหลงเหลืออยู่หรือผู้เป็นญาติได้มีโอกาสพบกับผู้กระทำผิดเพื่อสร้างความรู้สึกที่ดีขึ้นอย่างไรก็ตาม ในสังคมโลกส่วนใหญ่นำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ มาใช้กับความผิดประเภทที่เด่นชัด ได้แก่ความผิดที่เด็ก หรือเยาวชนเป็นผู้กระทำ (juvenile delinquents) ประเทศออสเตรเลียและนิวซีแลนด์มีการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ กับคดีที่เด็กและเยาวชนเป็นผู้กระทำผิดโดยมีกฎหมายรองรับในหลาย ๆ ประเทศในยุโรป เช่น ในอังกฤษ เยอรมนี ออสเตรเลีย ฯลฯ รวมทั้ง แคนาดา และสหรัฐอเมริกาที่ใช้วิธีนี้เป็นหลักเพิ่มมากขึ้นรูปแบบที่ใช้จะมีลักษณะเช่นเดียวกันคือใช้รูปแบบการประชุมกลุ่มครอบครัว

อีกทั้ง จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย ยังกล่าวเสริมอีกว่า กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่มีความเหมาะสมสามารถนำมาใช้จัดการความขัดแย้งกับความผิดในกรณีต่อไปนี้ 1) ความผิดที่เด็ก/เยาวชนเป็นผู้กระทำ 2) ความผิดจากความรุนแรงในครอบครัว 3) ความผิดที่กระทำโดยประมาท 4) ความผิดที่ยอมความกันได้ และ 5) ความผิดเล็ก ๆ น้อย ๆ เพื่อหลีกเลี่ยงโทษจำคุกกระชั้นโดยมีวิธีการเยียวยาชดใช้ ได้แก่ 1) การขอโทษ/ขอขมา (apologizing) ต่อหน้ากลุ่มเพื่อน/ที่ทำงาน/ตัวต่อตัว 2) การจ่ายค่าทำขวัญ และการชดใช้ค่าเสียหาย (reparation and restitution) 3) การประนีประนอม (เยียวยา) (conciliation) กรณีเป็นความผิดทางเพศ/รุนแรงที่มีความเสียหายบาดเจ็บทางอารมณ์จิตใจ และ 4) การชดใช้เชิงสัญลักษณ์ (symbolic reparation) เช่น การทำงานบริการสังคม/หรือบริการสาธารณะประโยชน์ที่ไม่ใช่ตัวเหยื่อ (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย และคณะ, 2551)

ดังนั้นอาจสรุปได้ว่า กระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นกระบวนการที่เหมาะสมกับการนำมาใช้จัดการความผิดที่เกิดขึ้นจากเด็กและเยาวชนเป็นผู้กระทำผิดในโรงเรียน โดยรูปแบบที่เหมาะสมและเป็นที่ยอมรับนำไปใช้กันอย่างแพร่หลายไปทั่วโลกคือ รูปแบบการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ซึ่งมี

ลักษณะใกล้เคียงกันกับการประชุมกลุ่มครอบครัว (family group conferences) ซึ่งนิยมมาใช้จัดการความขัดแย้งละคดีความรุนแรงในเด็กและเยาวชน แต่การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนจะมีองค์ประกอบของผู้เข้าร่วมประชุมต่างกันคือ จะมีเพียงผู้ไกล่เกลี่ยและคู่ขัดแย้งในการประชุมเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้น ต่างจากการประชุมกลุ่มครอบครัวที่จะมีผู้ปกครองเข้าร่วมประชุมด้วย

2.5 แนวทางปฏิบัติเกี่ยวกับความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนของไทย

สำหรับแนวทางปฏิบัติเกี่ยวกับความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์และความสำเร็จที่ผ่านมา (กระทรวงยุติธรรม, 2561a) พบว่า ในประเทศไทยมีการศึกษาและอบรมเกี่ยวกับความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ สำหรับบุคลากรในกระทรวงสาธารณสุข เพื่อจัดการปัญหาข้อพิพาทระหว่างแพทย์กับคนไข้ มีการศึกษาเรื่องผู้ไกล่เกลี่ยคนกลางในโรงเรียน (school mediation) เพื่อลดความขัดแย้งในโรงเรียน โดยถอดบทเรียนจากประเทศสหรัฐอเมริกา มีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในชุมชนผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมของชุมชน (public deliberation) ที่โรงงานจังหวัดระยอง เขตเศรษฐกิจพิเศษจังหวัดสระแก้ว เขตเศรษฐกิจพิเศษแม่สอด จังหวัดตาก เขตเศรษฐกิจพิเศษสะเดา จังหวัดสงขลา และมีการนำ ความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ ไปใช้ในคดีที่เด็กและเยาวชนกระทำความผิดในคดีที่โทษไม่รุนแรง ในศาลเยาวชนและครอบครัว โดยใน จังหวัดนนทบุรี โดยการสร้างเครือข่ายชุมชน (community-based program) ควบคู่กัน เนื่องจากเล็งเห็นว่าหัวใจของ ความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ นอกจากจะต้องมีผู้ปกครองแล้ว ชุมชนก็ต้องเข้ามามีส่วนร่วม เพราะท้ายที่สุดแล้วเมื่อเด็กพ้นโทษก็ต้องกลับคืนสู่ชุมชน และให้ชุมชนที่เกี่ยวข้องดูแลพฤติกรรมของเด็กต่อไป

นอกจากนี้ ประเทศไทยมีความสำเร็จในการนำหลักการของความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาร่างเป็นพระราชบัญญัติศาลเยาวชนและครอบครัวและวิธีพิจารณาคดีเยาวชนและครอบครัว พ.ศ. 2553 ซึ่งถือเป็นกฎหมายประวัติศาสตร์ของการนำความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้แก้ปัญหาในคดีเด็กและเยาวชน โดยสะท้อนได้จากมาตรการพิเศษแทนการดำเนินคดีอาญาและการใช้แผนแก้ไขบำบัดฟื้นฟูตามมาตรา 86 มาตรา 90 และมาตรา 132 ทั้งนี้ กฎหมายมีเจตนารมณ์ว่า การนำผู้เสียหายให้เข้ามารู้ว่าเด็กกระทำผิดเพราะอะไร และการนำชุมชนให้เข้ามารู้และไม่ประณามเด็ก เป็นสิ่งที่จะแก้ไขฟื้นฟูชุมชนให้กลับคืนสู่สภาพเดิมได้อย่างแท้จริงเมื่อเกิดการกระทำผิดขึ้นแล้ว นอกจากนี้ ในข้อบังคับของประธานศาลฎีกา ว่าด้วยหลักเกณฑ์ วิธีการและเงื่อนไขในการจัดทำแผนแก้ไขบำบัดฟื้นฟูหลังฟ้องคดี พ.ศ. 2556 ข้อ 12 ก็สะท้อนให้เห็นหัวใจของแนวคิด ความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ เพราะมุ่งเน้นที่ความรู้สึกสำนึกของผู้กระทำผิด การที่ทุกฝ่ายเข้าใจความรู้สึกและผลที่ผู้เสียหายได้รับ และการจัดทำแผนแก้ไขบำบัดฟื้นฟูแก่เยาวชนที่กระทำความผิด โดยร่วมกันกำหนดจากผู้เข้าร่วมการประชุมทุกฝ่าย โดยในช่วงก่อนการแก้ไข พระราชบัญญัติศาลเยาวชนและ

ครอบครัวฯ ฉบับที่ 5 มาตรา 86 (มาตรการพิเศษ) พบว่า แทบไม่มีการนำ พ.ร.บ. ดังกล่าวไปใช้ เนื่องจากปัญหาการตีความกฎหมายในประเด็นว่าคดีมีผู้เสียหายหรือไม่ อย่างไรก็ตามในการประชุม World Congress เรื่องกระบวนการยุติธรรมสำหรับผู้กระทำผิดที่เป็นเด็กและเยาวชน (juvenile Justice) ปี ค.ศ. 2015 ที่ประชุมได้เน้นย้ำเจตนารมณ์ให้เห็นว่า คดีที่ไม่มีผู้เสียหายหรือคดีความผิดต่อรัฐก็สามารถนำความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้ได้ ด้วยเหตุนี้ทำให้สำนักงานอัยการสูงสุดออกหนังสือเวียนให้พนักงานอัยการพิจารณาตามเจตนารมณ์ที่แท้จริงของกฎหมายและไม่ให้นำประเด็นเรื่องคดีไม่มีผู้เสียหายมาเป็นอุปสรรคในการบังคับใช้มาตรา 86 อีกต่อไป จากนั้น กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนจึงได้มีการนำหลักความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้กับการกระทำผิดทางอาญาของเด็กและเยาวชน และแก้ปัญหาความขัดแย้งในโรงเรียนโดยเข้าไปมีส่วนร่วมกำกับดูแลโรงเรียนกว่า 500 โรงเรียน

จิตรา วีรบุรินนท์ พบว่า หากย้อนดูประวัติศาสตร์จะพบร่องรอยของกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในบริบทของกระบวนการยุติธรรมสำหรับเด็กและเยาวชนไทย เราสามารถเห็นความชัดเจนในการนำแนวกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ได้ในประมวลกฎหมายในบทบัญญัติพิเศษบางหัวข้อ อาทิ กฎหมายการทะเลาะวิวาท ในมาตรา 10 ได้มีการบัญญัติว่า การต่อสู้กันระหว่างเด็ก ๆ จะได้รับการแทรกแซงทำให้เรื่องยุติโดยบิดามารดาของเด็กเหล่านี้ ส่วนความรับผิดชอบในทางอาญาเด็กที่มีอายุ 7 ปีหรือคนชราที่มีอายุ 70 ปีที่กระทำผิด จะได้รับการลงความเห็นว่ามีจิตใจที่อ่อนแอ และเด็กและคนชราเหล่านี้จะไม่ถูกดำเนินคดี ประณาม ไม่ถูกตี ไม่ถูกปรับ หรือไม่ถูกลงโทษ แต่หัวหน้าหมู่บ้านหรือนายเมืองจะต้องเป็นผู้ประนีประนอมในนามของผู้ทำหน้าที่ไกลเกลี่ย ประนีประนอมกับบุคคลที่ 3 ซึ่งการคำนึงถึงความรับผิดชอบของผู้กระทำผิด ต่อผู้เสียหาย และบทบาทของชุมชนเหล่านี้นับได้ว่าเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์เชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนมีจุดเริ่มต้นจากการที่กระทรวงยุติธรรมร่วมกับโครงการพัฒนาระบบกฎหมายไทย (จิตรา วีรบุรินนท์ และคณะ, 2549) สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) และ สถาบันกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (Real Justice Restorative Practices) ประเทศออสเตรเลีย จัดงานเสวนาทางวิชาการ เรื่อง กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์: จาก “กระบวนการยุติธรรม” สู่ “โรงเรียน” ขึ้น ณ โรงแรม เดอะแกรนด์ กรุงเทพมหานคร เมื่อวันที่ 4 พฤศจิกายน พ.ศ. 2548 ซึ่งถือเป็นการจุดประกายและริเริ่มนำหลักความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาปรับใช้ในโรงเรียนเป็นครั้งแรก โดยมีบุคลากรด้านกฎหมายและกระบวนการยุติธรรม โรงเรียน นักวิชาการองค์กรภาคเอกชนและสื่อมวลชนที่สนใจเข้าร่วมเสวนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กว่า 150 คน และทำให้ต่อมาได้มีการจัดทำโครงการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง เช่น โครงการเสริมสร้างสันติวัฒนธรรมในโรงเรียนและพัฒนาศักยภาพบุคลากรในโรงเรียนเพื่อเฉลิมพระเกียรติพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว

80 โรงเรียน สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, โครงการเยาวชนพลยุติธรรมเรียนรู้ตามรอยพระยุคลบาทเฉลิมพระเกียรติเนื่องในโอกาสมหามงคลพระชนมพรรษา 80 พรรษาโดยสำนักงานกิจการยุติธรรม กระทรวงยุติธรรมร่วมกับคณะสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล และโครงการวิจัย เรื่อง การทบทวนสถานการณ์ความรุนแรงในโรงเรียน : ปัญหาและทางออกที่เหมาะสม โดยรองศาสตราจารย์ ดร.พฤทธิ ศิริบรรณพิทักษ์ และคณะ เป็นต้น

กิตติพงษ์ กิตยารักษ์ สรุปลการแก้ปัญหาความขัดแย้งด้วยวิธีสมานฉันท์ : จากกระบวนการยุติธรรม “สู่” โรงเรียน ไว้ว่า นอกจากปัญหาความรุนแรงที่ทวีเพิ่มขึ้น ในโรงเรียนแล้ว การจัดการความขัดแย้งซึ่งเดิมยอมรับกฎระเบียบที่เข้มงวด การลงโทษที่รุนแรง และการใช้ดุลยพินิจที่เด็ดขาดของครูก็เปลี่ยนแปลงไป ในปัจจุบันกระทรวงศึกษาธิการได้สั่งห้ามการใช้ “ไม้เรียว” ในการลงโทษเด็กอย่างเด็ดขาด ซึ่งแม้จากกล่าวได้ว่าเป็นความก้าวหน้าในการเคารพสิทธิพื้นฐานของเด็ก แต่ในอีกมุมหนึ่งก็เริ่มเรียกร้อง “ไม้เรียว” ของคุณครูให้กลับคืนมา เพราะมองว่าไม่มีการควบคุมพฤติกรรมของเด็กอย่างเหมาะสมอาจเป็นสาเหตุหนึ่งของความไม่มีระเบียบวินัยและปัญหาพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมที่เกิดขึ้น มากในขณะนี้ ด้วยเหตุนี้จึงน่าจะเป็นโอกาสที่ดีที่จะพิจารณาถึงมาตรการใหม่ๆ ที่จะนำมาใช้ในการจัดการข้อพิพาทและความขัดแย้งทั้งหลายแทนการลงโทษแบบเดิม โดยเฉพาะการนำเอาแนวทางการระงับข้อขัดแย้งด้วยวิธีสมานฉันท์ในโรงเรียนมาพิจารณาปรับใช้อย่างจริงจัง อาจกล่าวได้ว่าสังคมไทยยังขาดมาตรการในการแก้ปัญหาเด็กและเยาวชนที่ต้นเหตุอย่างจริงจัง โดยเฉพาะขาดมาตรการในเชิงการป้องกันปัญหาที่ประสิทธิภาพ ที่สำคัญที่ขาดเป็นอย่างมากคือการขาดการส่งเสริมการพัฒนาทัศนคติและค่านิยมในการใช้แนวทางสันติวิธีในการจัดการความขัดแย้ง โดยไม่ใช้ความรุนแรงทั้งในครอบครัว โรงเรียน และสังคม ซึ่งเมื่อคำนึงถึงสภาพความร้ายแรงของปัญหาที่หากไม่แก้ไขกันที่ต้นตออย่างจริงจัง จะส่งผลเสียหายอย่างมากต่อสังคมไทยทำให้มีความจำเป็นที่ต้องหันกลับไป “สร้างภูมิคุ้มกัน” โดยการลงทุนที่ตัวเด็กและเยาวชน ด้วยการสร้างทัศนคติและค่านิยมด้านสันติวิธีและความสมานฉันท์ ในตัวเด็กทดแทนแนวโน้มค่านิยมที่นำไปสู่ความรุนแรงด้วยเหตุนี้ การนำเอาแนวทางการจัดการความขัดแย้งด้วยวิธีสมานฉันท์ (Restorative Practices for Conflict Resolution in Schools) มาใช้ในโรงเรียนน่าจะเป็นแนวทางหนึ่งที่หากดำเนินการได้อย่างเหมาะสมน่าจะเป็นการแก้ปัญหาที่ตรงจุดและหากมีการพัฒนาอย่างจริงจังต่อไปก็น่าจะเป็นการแก้ปัญหาที่ตรงจุดและหากมีการพัฒนาอย่างจริงจังต่อไปก็น่าจะนำไปสู่การบรรเทาวัฒนธรรมการใช้ความรุนแรงลงได้บ้างไม่มากนักน้อย โดยเฉพาะหลักการแก้ปัญหาที่ใช้โรงเรียนเป็นศูนย์กลางโดยอาศัยความร่วมมือของทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้อง ตั้งแต่ตัวนักเรียนที่เป็นคู่ขัดแย้ง ประชาคมนักเรียนในโรงเรียน ครู ผู้ปกครอง และชุมชน ซึ่งน่าจะมีส่วนทั้ง ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น อย่างตรงจุดและยุติการขยายตัวของปัญหา การสร้างทัศนคติและทักษะในการแก้ปัญหาความขัดแย้งใน

หมู่เยาวชนการสร้างความรู้ ความเข้าใจกันระหว่างประชาคมนักเรียน ครู ผู้ปกครอง รวมตลอดถึงชุมชน (กิตติพงษ์ กิตยารักษ์, 2549)

จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย สรุปเรื่องการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนสอดคล้องกับกิตติพงษ์ กิตยารักษ์ ว่าแนวคิดยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน (restorative justice in school) เป็นแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับการลดพฤติกรรมเกเรของนักเรียนด้วยการปรับพฤติกรรม เปลี่ยนทัศนคติ และเพิ่มพูนความตระหนักรู้ เล็งเห็นถึงผลเสียหายที่เกิดตามมาจากการกระทำใด ๆ ยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนเชื่อว่าการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพไม่สามารถเกิดขึ้นได้ถ้าสัมพันธ์ภาพของผู้คนในโรงเรียนถูกทำลายลง ดังนั้น ยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนจึงได้รับการออกแบบเพื่อโยยียดให้คู่ขัดแย้งที่มีความขัดแย้งได้แสวงหาทางออก หรือบรรลุถึงหนทางแก้ไขปัญหา ความขัดแย้งของตนเองร่วมกันเนื่องจากไม่มีใครสามารถแก้ปัญหาระหว่างคนสองคนได้ดีกว่าบุคคลทั้งสองนั่นเอง ไม่ว่าจะเป็นความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ระหว่างครู/อาจารย์กับนักเรียน/นักศึกษา นักเรียน/นักศึกษากับนักเรียน/นักศึกษาหรือโรงเรียนกับผู้ปกครองก็ตาม อีกทั้งยังเป็นภาระหน้าที่ความรู้รับผิดชอบของคู่ขัดแย้งและผู้เกี่ยวข้องที่จะต้องเข้าร่วมประชุมเชิงสมานฉันท์เพื่อจัดการความขัดแย้งเหล่านั้นด้วยกัน (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย, 2552)

ดังนั้นอาจสรุปได้ว่า การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนเป็นกระบวนการแก้ไขความขัดแย้งแบบถอนรากถอนโคน หมายถึง สามารถจัดการความขัดแย้งในระดับต้นเหตุของปัญหา แก้ไขพฤติกรรมเบี่ยงเบนหรือพฤติกรรมการกระทำผิดของนักเรียนจนนำไปสู่ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้ ซึ่งการกระทำผิดเหล่านั้นการมุ่งเน้นการลงโทษเป็นประโยชน์น้อยกว่าการกระตุ้นให้เยาวชนผู้กระทำผิดได้รู้จักยอมรับและสำนึกผิดในการกระทำของตนนำไปสู่การยอมรับที่จะเปลี่ยนแปลงแก้ไขพฤติกรรมการกระทำผิดของตนและการชดเชยเยียวยาให้กับผู้เสียหายและผลของความเสียหายที่เกิดจากการกระทำผิดของตน โดยกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนนี้ ใช้กระบวนการที่ให้บุคคลที่สามเข้ามาเป็นผู้มีบทบาทหน้าที่ในการช่วยเหลือสนับสนุนให้เกิดการมีส่วนร่วมของคู่ขัดแย้งขัดแย้งได้เกิดกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ขึ้น โดยผู้ที่ทำหน้าที่ผู้ประสานงานหรือผู้ไกล่เกลี่ยนี้อาจจะเป็นนักเรียนก็ได้

2.6 การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนของต่างประเทศ

เป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่า **ออสเตรเลียเป็นประเทศแรกที่น่ากระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียน** จากเอกสารหลักฐานต่าง ๆ ส่วนใหญ่บ่งชี้ไปที่โรงเรียนมัธยมแห่งรัฐควีนส์แลนด์ว่าเป็นโรงเรียนแรกในโลกที่นำการประชุมเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนเมื่อปี ค.ศ.1994 ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนที่เป็นนักเรียนทำร้าย

ร่างกายกันในโรงเรียน (Sherman L. W. & Strang H., 2007) จากผลความสำเร็จในโรงเรียนมัธยมแห่งรัฐควีนส์แลนด์ได้รับการสนับสนุนจากหน่วยงานภาครัฐให้ขยายการดำเนินการกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปยังโรงเรียนมากกว่า 100 แห่ง การแพร่ขยายตัวของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนนี้ได้รับการประเมินผลความสำเร็จและมีผลเป็นที่น่าพึงพอใจ ซึ่งพบว่าผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการเชิงสมานฉันท์มีความพึงพอใจในกระบวนการดังกล่าวมากกว่าการนำระเบียบวินัยของโรงเรียนแบบเดิมมาใช้จัดการกับความขัดแย้งหรือพฤติกรรมผิดระเบียบของนักเรียนในโรงเรียน นอกจากนี้ ผู้กระทำความผิดโดยทั่วไปยินยอมและยินดีที่จะทำตามข้อตกลงต่าง ๆ ที่ได้จากกระบวนการเชิงสมานฉันท์ (Cameron L. & Thorsborne M., 2001) ซึ่งหลังจากกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้ในโรงเรียนได้รับความนิยมและมีการนำไปใช้อย่างแพร่หลายในรัฐควีนส์แลนด์แล้ว กระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้ในโรงเรียนได้ขยายตัวจนเป็นที่ยอมรับทั่วประเทศออสเตรเลีย นิวซีแลนด์ สหราชอาณาจักร และประเทศในยุโรปอื่น ๆ รวมทั้งในแคนาดาและสหรัฐอเมริกาด้วย

อันที่จริงแล้วความเป็นสังคมมนุษย์ที่เกิดการรวมกันอยู่ของคนหลากหลายย่อมทำให้เกิดอาชญากรรมและความขัดแย้งขึ้นเป็นปกติ สอดคล้องต้องตามมุมมองของ เอมีล เดอร์ไคม์ (Émile Durkheim) ตามทฤษฎีอโนมี (anomie theory) ยิ่งไปกว่านั้น เอมีล เดอร์ไคม์ ยังมองว่าอาชญากรรมและความขัดแย้งเป็นสิ่งที่จำเป็นต้องมีอยู่ในทุกสังคมอีกด้วย ซึ่งอาชญากรรมและความขัดแย้งปรากฏให้เห็นอยู่ในลักษณะที่เป็นไปตามทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ ” (structural functionalism) ได้อย่างชัดเจน (ณัฐวิวัฒน์ สุทธิโยธิน, 2554) การแก้ปัญหาความขัดแย้งมีกลไกเครื่องมือหลากหลายวิธีแล้วแต่บริบทของความขัดแย้งแล้วจึงเลือกเครื่องมือจัดการความขัดแย้งนั้นตามความเหมาะสมกับองค์ประกอบต่าง ๆ ที่รวมมาเป็นความขัดแย้ง อาทิ บรรทัดฐานทางสังคม ที่เป็นวิถีประชา (folkway) จารีตหรือกฎศีลธรรม (mores) และกฎหมาย (law) รวมถึงกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ซึ่งเกิดจากความสมัครใจของคู่ขัดแย้งในการร่วมกันแก้ไขปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้หมดไปแบบถอนรากถอนโคนเพราะเกิดการประสานสัมพันธ์ภาพที่ีระหว่างคู่ขัดแย้งให้คืนกลับมา

การไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนในประเทศสหรัฐอเมริกา มีคณะกรรมการชุมชนเกี่ยวกับการกำหนดนโยบายและการฝึกอบรมแห่งเมืองซานฟรานซิสโก (San Francisco Community Board for Policy and Training) ได้ก่อตั้งโครงการผู้จัดการความขัดแย้งขึ้น (Conflict Managers Program) เพื่อฝึกอบรมนักเรียนให้ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยในโรงเรียน ซึ่งต่อมาโครงการผู้จัดการความขัดแย้งได้รับการพัฒนาจนกลายเป็นต้นแบบที่สำคัญของการไกล่เกลี่ยโดยเพื่อน (peer mediation) จนในปัจจุบัน โรงเรียนในประเทศสหรัฐอเมริกา กว่า 5,000 แห่ง ครอบคลุมทั้ง 50 มลรัฐ ต่างก็มีโครงการไกล่เกลี่ยโดยเพื่อน เพื่อใช้ในการยุติความขัดแย้งในโรงเรียน และการไกล่

เกลี้ยโดยเพื่อนไม่เพียงแต่ได้รับความนิยมเฉพาะในประเทศสหรัฐอเมริกาเท่านั้น ประเทศอังกฤษ แคนาดา ออสเตรเลีย นิวซีแลนด์ นอร์เวย์ สวีเดนและเดนมาร์ก ต่างก็นำวิธีการการไกล่เกลี่ยโดยเพื่อนไปใช้ในการแก้ปัญหาในโรงเรียนด้วยเช่นกัน (สำนักงานศาลยุติธรรม, 2559)

2.6.1 ประเทศสหรัฐอเมริกา รายงานการวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนของประเทศสหรัฐอเมริกา (Restorative Justice in U.S. Schools : A Research Review) ได้นำเสนอข้อมูลที่ได้จากการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนของสหรัฐอเมริกา เป็นการสรุปประเด็นสำคัญ ๆ พร้อมทั้งอธิบายรูปแบบการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้และสรุปผลจากการศึกษาในพื้นที่เกี่ยวกับการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนระหว่างปี 1999 ถึงกลางปี 2014 (Trevor Fronius, 2016)

กระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่เก่าแก่ที่สุดของสหรัฐอเมริกาอยู่ในกระบวนการยุติธรรมทางอาญาที่เด็กและเยาวชนเป็นผู้กระทำผิด และเป็นกระบวนการที่มีประสิทธิภาพในการนำมาใช้ในกระบวนการยุติธรรมทางอาญาที่เด็กและเยาวชน (Sherman L. W. & Strang H., 2007) ซึ่งได้มีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้อย่างแพร่หลายโดยเฉพาะอย่างยิ่งนำไปใช้จัดการความขัดแย้งหรือพฤติกรรมการกระทำผิดสำหรับอาชญากรรมที่มีความเล็กน้อยไม่รุนแรงและสำหรับคดีอาชญากรรมที่เด็กและเยาวชนเป็นผู้กระทำผิด

จากรายงานการวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนของประเทศสหรัฐอเมริกา (Restorative Justice in U.S. Schools : A Research Review) ดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่า กระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นกระบวนการที่ครอบคลุมถึงกระบวนการทางสังคมให้เกิดขึ้นเพื่อจัดระเบียบวิธีการที่เป็นรูปแบบของการสร้างความสงบสุขด้วยสันติวิธี (peacemaking) และไม่นับการใช้วิธีการลงโทษเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดเพื่อการตอบสนองต่อการละเมิดสิทธิตามกฎหมายและสิทธิมนุษยชน แต่เน้นการแก้ปัญหาด้วยแนวคิดสมานฉันท์อย่างถูกต้องทั้งเพื่อป้องกันการกระทำผิดดังกล่าวของเด็กและเยาวชนออกจากกระบวนการยุติธรรม และยังเป็นโปรแกรมสำหรับเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดจากระบบกระบวนการยุติธรรมทั้งสำหรับผู้ใหญ่หรือเด็กและเยาวชน โดยมีคำถามว่ากระบวนการนี้เป็นกระบวนการที่เหมาะสมกับการจัดการพฤติกรรมการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนในโรงเรียนได้อย่างไร ซึ่งกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำไปใช้ในโรงเรียนของสหรัฐอเมริกามักใช้เป็นทางเลือกหนึ่งควบคู่กับการลงโทษตามกฎระเบียบหรือวินัยแบบเดิมของโรงเรียน โดยเฉพาะการลงโทษทางวินัย เช่น การใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์แทนการพักการเรียนหรือการไล่ออกจากโรงเรียนของนักเรียนผู้กระทำผิด กระบวนการเชิงสมานฉันท์ก็มักถูกนำมาปฏิบัติใช้ในด้านการปรับพฤติกรรมนักเรียนผู้กระทำผิดและฟื้นฟูเยียวยาความเสียหายจากการกระทำผิดเพื่อทดแทนการลงโทษด้วยทางวินัยอื่นที่จะส่งผลทางลบกับนักเรียนเอง

การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการการกระทำผิดหรือความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยนักเรียนในโรงเรียนมีโปรแกรม รูปแบบ และกระบวนการที่แตกต่างกันออกไปตามความเหมาะสมกับโรงเรียนนั้น ซึ่งกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้นี้ถูกมองว่าอาจเป็นกระบวนการที่มีลักษณะรูปแบบที่ดีกว่าการใช้วิธีการลงโทษเพื่อจัดการกับความขัดแย้งที่หลากหลายในโรงเรียน กระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้ในโรงเรียนอาจนำไปใช้กับทั้งโรงเรียนด้วยการฝึกอบรมผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโรงเรียนและนักเรียนตามหลักการมาตรฐานของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่เป็นที่ยอมรับในระดับสากล หรือสามารถนำมาใช้เป็นแนวทางเสริมเพื่อตอบสนองต่อเหตุการณ์หรือความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้ ทั้งนี้ ก็ไม่ใช่เรื่องง่ายที่จะกำหนดรูปแบบกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน ศูนย์การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในเด็กและเยาวชนแห่งชาติของสหรัฐอเมริกา (The National Centre for Restorative Approaches in Youth) จึงได้กำหนดแนวคิดของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ว่า กระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นวิธีการใหม่ในการจัดการกับการกระทำผิดและพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมซึ่งเป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดการซ่อมแซมความเสียหายที่เกิดขึ้น พร้อมทั้งความสัมพันธ์ที่ถูกทำลายจากการกระทำผิดและพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมนั้นโดยผู้มีส่วนเสียหายหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีส่วนร่วมในการกำหนดวิธีการลงโทษและการชดเชยเยียวยา โดยวิธีการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนจะเน้นการแก้ไขพฤติกรรม การกระทำผิดและพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม รวมถึงการประสานความสัมพันธ์ที่ถูกทำลายระหว่างเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดกับผู้เสียหาย (Hopkins, 2003, P.3, อ้างถึงใน Trevor Fronius, et al., 20016) นโยบายการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนของสหรัฐอเมริกาส่งผลให้การกระทำผิดของเด็กและเยาวชนหลายกรณีถูกจัดการด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์ทดแทนการลงทางวินัยด้วยการพักการเรียนหรือถูกไล่ออก (Trevor Fronius, 2016)

นอกจากนี้ การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียนของสหรัฐอเมริกา มีการนำไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนเกี่ยวกับความขัดแย้งที่เกิดจากความแตกต่างทางเชื้อชาติ/ชาติพันธุ์ (Trevor Fronius, 2016) และการกลั่นแกล้งกันในโรงเรียน (bullying) อีกด้วย ซึ่งงานวิจัยนี้จึงเชื่อมโยงการระงับและการลงโทษทางวินัยในโรงเรียนซึ่งการลงโทษนั้นอาจนำไปสู่ความล้มเหลวของนักเรียนที่ถูกลงโทษ

ดังนั้น โรงเรียนจึงพยายามปรับรูปแบบการลงโทษด้วยการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้แทนการลงโทษเด็กและเยาวชนที่เป็นนักเรียนผู้กระทำผิดในโรงเรียนแบบเดิม ๆ เช่น การพักการเรียนละนำตัวเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดเข้าสู่กระบวนการยุติธรรมโดยการส่งต่อไปยังตำรวจ ในขณะที่เดียวกันกระบวนการเชิงสมานฉันท์ก็ยังสามารถรักษากฎการควบคุมข่มขู่ไม่ให้นักเรียนกระทำผิดได้ด้วย กระบวนการเชิงสมานฉันท์จึงถูกมองว่าเป็นอีกวิธีหนึ่งที่จะช่วยให้เด็กและเยาวชนที่เป็นนักเรียนในโรงเรียนรู้จักสาเหตุหลักของปัญหาเรื่องพฤติกรรมกรกระทำผิดและการ

ซ่อมแซมประสานความสัมพันธ์ที่ถูกทำลายจากพฤติกรรมการกระทำผิดระหว่างนักเรียนที่เป็นคู่ขัดแย้ง

โรงเรียนที่นำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนมักมีเทคนิควิธีที่นำไปใช้ในกระบวนการตั้งแต่เทคนิคการสนทนาเกี่ยวกับการสมานฉันท์ระหว่างครูและนักเรียนในการประชุมเชิงสมานฉันท์ โรงเรียนในแคลิฟอร์เนียได้รับเงินทุนสนับสนุนของรัฐบาลกลางสหรัฐอเมริกาเพื่อใช้ในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนโดยการนำไปปรับปรุงบรรยากาศของโรงเรียนและลดการลงโทษต่อพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน เช่น การข่มขู่ การแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว และการล่วงละเมิดโดยรูปแบบกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำไปใช้มากที่สุด คือ การประชุมล้อมวง (holding restorative circles) (Trevor Fronius, 2016)

การวิจัยเกี่ยวกับแนวทางการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนจากการศึกษาเชิงสำรวจได้ชี้ให้เห็นถึงผลลัพธ์ที่คาดหวังของแนวทางการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนในแง่ของผลลัพธ์ต่อสภาพสังคมโดยรวมของโรงเรียน พฤติกรรมของนักเรียน และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนและกับสมาชิกในโรงเรียน แม้จะมีสถานะเริ่มต้นแต่มีรายงานบทความและกรณีศึกษามากมายที่แสดงให้เห็นถึงบริบทเกี่ยวกับแนวทางปฏิบัติการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนของสหรัฐอเมริกาอย่างประสบความสำเร็จ

2.6.2 ประเทศนิวซีแลนด์ โรงเรียนในประเทศนิวซีแลนด์มีโครงการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเพื่อความสงบสุขในโรงเรียน (cool schools peer mediation programme) โครงการถูกก่อตั้งตั้งแต่ปี ค.ศ.1991 (พ.ศ.2534) ซึ่งประสบผลสำเร็จในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนกว่า ร้อย 80 - 85 ของข้อพิพาทที่เกิดขึ้นถูกระงับได้รับการแก้ไขโดยไม่มีภาระการกระทำผิดซ้ำอีก กระบวนการในการระงับความขัดแย้งอย่างสันติวิธีโดยการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทนี้ ส่งเสริมให้บุคคลได้มีการเรียนรู้จากสถานการณ์ความขัดแย้งนำไปสู่การสร้างลักษณะนิสัยของบุคคลที่ผ่านกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์นี้ให้มีโอกาสในการสร้างสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น ไม่ละเมิดสิทธิและกฎหมาย สร้างสรรค์ความร่วมมือการแก้ปัญหาด้วยการไกล่เกลี่ยโดยข้อตกลงที่กระทำขึ้นโดยการยอมรับและเป็นข้อตกลงอย่างฉันทามติ (consensus) ของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง ส่งผลให้พื้นที่ที่มีการนำการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทไปใช้มีความสุข ความสงบ ปลอดภัยมากยิ่งขึ้นจากการขจัดความขัดแย้งที่เกิดขึ้นและมีการประสานสัมพันธ์ภาพที่ดี ซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นทักษะและกระบวนการที่พร้อมจะนำไปใช้ในบ้าน สถานที่ทำงานหรือชุมชนเล็ก ๆ และภาคส่วนของสังคมส่วนต่าง ๆ ที่มีความเหมาะสมต่อไป

2.6.3 ประเทศสิงคโปร์ สิงคโปร์นำรูปแบบการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียนมาจากประเทศออสเตรเลีย (Chan Weng Onn Martin & Ismail Bin Yusoff, 2007)

โดยในช่วงต้นปี ค.ศ.2006 แผนกแนะแนว กระทรวงศึกษาธิการของสิงคโปร์ได้ไปศึกษาการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ประเทศออสเตรเลีย และนำมาใช้สำหรับโรงเรียนนาร่องสี่แห่ง โดยสมาชิกสามคนจากทีมแกนนำของโรงเรียนนาร่องแต่ละแห่งจะได้มีโอกาสเดินทางไปเรียนรู้เพื่อทำความเข้าใจเพิ่มเติมเกี่ยวกับการปฏิบัติตามแนวทางการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียนของออสเตรเลีย เป็นจุดเปลี่ยนและจุดเริ่มต้นของมุมมองเกี่ยวกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนของสิงคโปร์ ซึ่งจากการศึกษารูปแบบกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนจากออสเตรเลียจุดเรียนรู้ที่สำคัญที่ได้และนำมาปรับใช้ในสิงคโปร์คือ กระบวนการเชิงสมานฉันท์ไม่ใช่แค่เครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งหรือประพุดติมิชอบของเด็กและเยาวชนในโรงเรียน แต่กระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นปรัชญาที่สามารถนำมาใช้ในการเรียนการสอนและต้องนำไปปฏิบัติทั้งโรงเรียน (whole school) เป็นกระบวนการสร้างสรรค์เกี่ยวกับความสัมพันธ์เชิงบวกที่สร้างแรงบันดาลใจให้เกิดวิสัยทัศน์ร่วมกัน โดยหลังจากการพิจารณาอย่างรอบคอบพบว่า การสร้างวัฒนธรรมเชิงสมานฉันท์เป็นประโยชน์ต่อผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดของโรงเรียน จึงนำไปสู่การพัฒนาวิสัยทัศน์เพื่อวางแนวทางปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ร่วมกันเพื่อดึงดูดความสนใจให้โรงเรียนทั้งหมดมีการนำรูปแบบของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนแต่ละโรงเรียนในโครงการ “Becoming a Restorative School in 2010”

บทสรุปจากโครงการ “Becoming a Restorative School in 2010” ของสิงคโปร์ มีการยกตัวอย่างความสำเร็จในโรงเรียนมัธยมปีงยี (Ping Yi Secondary School) ที่ได้นำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้อย่างเต็มรูปแบบและประสบความสำเร็จ Blood and Thorsborne พบว่า การเปลี่ยนแปลงทางวัฒนธรรมสู่ความสำเร็จดังกล่าวไม่ได้เกิดขึ้นในชั่วข้ามคืนและจะต้องใช้เวลาประมาณ 3-5 ปีในการดำเนินการกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนเพื่อนำไปการเปลี่ยนแปลงอย่างยั่งยืน ทั้งนี้มีความเชื่อมั่นว่าการดำเนินการของสิงคโปร์เป็นไปในทิศทางที่ถูกต้องและมุ่งมั่นที่จะปฏิบัติตามแนวทางเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนด้วยความเชื่อมั่นว่าความสัมพันธ์ที่ดีและลึกซึ้งระหว่างผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดเป็นสิ่งสำคัญที่เป็นผลจากการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนที่ได้ค้นพบ โครงการ “Becoming a Restorative School in 2010” จึงมีความก้าวหน้านำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปปฏิบัติใช้ในโรงเรียนของสิงคโปร์และมีความพยายามที่จะผลักดันสานต่อและเชิญชวนให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนให้มากยิ่งขึ้น รวมถึงการเผยแพร่แนวคิดกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปสู่ผู้ปกครองและชุมชนด้วยความคิดริเริ่มเหล่านี้สิงคโปร์หวังจะทำให้การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้อย่างแพร่หลายในโรงเรียนมากขึ้นและสร้างความสัมพันธ์ที่แน่นแฟ้นระหว่างผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดภายในปี 2010 (Chan Weng Onn Martin & Ismail Bin Yusoff, 2007)

2.7 ความสำเร็จของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนของไทย

กระบวนการเชิงสมานฉันท์มีความเหมาะสมอย่างยิ่งในการนำมาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนและโรงเรียนในสังคมด้วยเช่นกัน โดยพบว่า จากผลสัมฤทธิ์ในการส่งเสริมการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนตามโครงการเยาวชนพลยุติธรรม เรียนรู้ตามรอยพระยุคลบาทเฉลิมพระเกียรติเนื่องในโอกาสมหามงคลเฉลิมพระชนมพรรษา 80 พรรษา ในปี 2550 สำนักงานกิจการยุติธรรม กระทรวงยุติธรรม และปรากฏว่ากิจกรรมที่ได้รับการยอมรับว่าเป็นกิจกรรมที่ดีเด่น (good practice) คือ กิจกรรมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน เป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ที่ได้จากการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

จากการถอดบทเรียนโครงการเยาวชนพลยุติธรรมกับการสร้างองค์ความรู้ด้านยุติธรรมทางเลือกแก่เยาวชน สุนีย์ กัลป์ยะจิตร พบว่า กิจกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโครงการเยาวชนพลยุติธรรม เป็นกิจกรรมที่มุ่งเน้นการปลูกจิตสำนึก ค่านิยม และทัศนคติที่ถูกต้องในเรื่องความยุติธรรม การไกล่เกลี่ยและความสมานฉันท์ให้เด็กและเยาวชนในโรงเรียนได้เรียนรู้เรื่องดังกล่าวผ่านการดำเนินกิจกรรมในโรงเรียนต้นแบบโดยนักเรียนแกนนำที่ผ่านการอบรม (train the training) โดยกิจกรรมสามารถดำเนินการได้อย่างต่อเนื่องผ่านการขับเคลื่อนของสภานักเรียนภายในโรงเรียน และผลการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในรูปแบบการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนพบว่า ผลการไกล่เกลี่ยเป็นที่น่าพอใจมาก สามารถช่วยเป็นกระบวนการในการจัดการความขัดแย้งได้อย่างน่าพอใจ และมักไม่ปรากฏการกระทำผิดซ้ำของความขัดแย้ง นักเรียนมีระเบียบวินัยขึ้น สภาพปัญหาที่เกิดขึ้นในโรงเรียนลดลง และที่สำคัญคือ การสร้างความสมานฉันท์ให้เกิดขึ้นในโรงเรียน นักเรียนรู้จักการขอโทษ การให้อภัย และเกิดการประสานสัมพันธ์ภาพกันระหว่างคู่ขัดแย้ง โดยมีตัวบ่งชี้คือการไม่ปรากฏการกระทำผิดซ้ำขึ้นอีกในคู่ขัดแย้งเดิม (สุนีย์ กัลป์ยะจิตร, 2555)

โรงเรียนบ้านบวค่าง จังหวัดเชียงใหม่ โรงเรียนกระทุ้ง จังหวัดภูเก็ต โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จังหวัดฉะเชิงเทรา และโรงเรียนอนุกุลอารี จังหวัดกาฬสินธุ์ เป็นโรงเรียนที่ได้รับการถอดบทเรียนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนที่เป็นกิจกรรมที่ดีเด่น (good practice) คือมีผลการดำเนินกิจกรรมในระดับดีมากในโครงการเยาวชนพลยุติธรรม : รู้กฎหมาย รักสมานฉันท์ สร้างสรรค์สังคมไทย

ด้านการดำเนินกิจกรรมไกล่เกลี่ยในโรงเรียนบ้านบวค่าง จังหวัดเชียงใหม่ ในกรณีที่มีนักเรียนทำผิดกฎระเบียบข้อบังคับของโรงเรียน ทางคณะกรรมการในการไกล่เกลี่ยจะเปิดประชุม โดยมีอาจารย์ที่ปรึกษาเข้าประชุมด้วย ในการประชุมจะมีการตักเตือนให้นักเรียนที่กระทำผิดได้สำนึกผิดในสิ่งที่ตนได้กระทำ

ในโรงเรียนกระทุ้ จังหวัดภูเก็ต มีการจัดกิจกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท (เชื่อพี่แล้วดีเอง) มีการจัดการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยให้รุ่นพี่ รุ่นน้อง และเพื่อน ช่วยคลี่คลายปัญหาไกล่เกลี่ยความขัดแย้งให้คู่ขัดแย้ง

เช่นเดียวกันกับกิจกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จังหวัดฉะเชิงเทรา ที่ให้นักเรียนด้วยตนเองเป็นผู้ไกล่เกลี่ย (mediators) โดยไม่มีครูอาจารย์เข้าไปเกี่ยวข้องระหว่างการทำนาระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยผู้ไกล่เกลี่ย (victim - offender mediation) เพื่อลดปัญหาอำนาจจากสถานะครูอาจารย์กับนักเรียน คู่ขัดแย้งจะกล้าพูดและแสดงออกได้มากขึ้นโดยครูอาจารย์ทำหน้าที่เป็นเพียงผู้สนับสนุนการจัดให้เกิดกระบวนการเกิดขึ้นเท่านั้น

กิจกรรมเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับกิจกรรมในห้องเรียนสีขาวของโรงเรียนอนุกุลนารี จังหวัดกาฬสินธุ์ ที่จัดให้มีคณะกรรมการโครงการเยาวชนพลยุติธรรมร่วมกับคณะกรรมการสภานักเรียนประเมินห้องเรียนสีขาวเป็นประจำทุกเดือน โดยจะมีการตรวจสอบการทำงานของ Mr. & Miss สมานฉันท์สร้างสรรค์อนุกุลนารีประจำห้องเรียนซึ่งจะช่วยให้คำปรึกษาเพื่อน ๆ ในห้อง และทำการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทคดีต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน

ผลการดำเนินงานของกิจกรรมปรากฏอย่างน่าพึงพอใจว่า เมื่อมีการดำเนินกิจกรรมไกล่เกลี่ยในโรงเรียนบ้านบวค่าง จังหวัดเชียงใหม่ ผลปรากฏว่า เมื่อนักเรียนมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหาของนักเรียนด้วยตนเอง นักเรียนในโรงเรียนได้มีส่วนร่วมในการช่วยดูแลสอดส่องระวังพฤติกรรมกรรมการทำผิดระเบียบข้อบังคับของโรงเรียน มีกระบวนการมอบหมายกิจกรรมในการบำเพ็ญประโยชน์ของนักเรียนที่กระทำผิดระเบียบข้อบังคับของโรงเรียน นักเรียนในโรงเรียนมีสติการกระทำผิดระเบียบลดน้อยลง นักเรียนมีระเบียบวินัยดีขึ้น นอกจากนี้ ยังมีผลทางอ้อมให้นักเรียนได้รับการฝึกฝนเป็นผู้ไกล่เกลี่ยผู้ไกล่เกลี่ย นักเรียนจึงมีการพัฒนาทักษะการพูดดีขึ้น

ส่วนในโรงเรียนกระทุ้ จังหวัดภูเก็ต ผลการดำเนินงานของกิจกรรมมีความสำเร็จไปได้ด้วยดีจากเดิมที่ในโรงเรียนประสบปัญหาความขัดแย้งของนักเรียนอย่างหลากหลายซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นปัญหาการทะเลาะวิวาท และยังมีปัญหาการลักขโมย ปัญหาเรื่องชู้สาว ปัญหาความก้าวร้าว แต่จากการดำเนินกิจกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท (เชื่อพี่แล้วดีเอง) ปรากฏว่าโครงการดังกล่าวช่วยลดปัญหาต่าง ๆ ให้มีจำนวนน้อยลง ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้รับการแก้ไขคลี่คลายโดยนักเรียนด้วยตนเอง ทำให้สังคมนักเรียนในโรงเรียนกระทุ้เกิดบรรยากาศความรักความสมานฉันท์ขึ้น

ผลสำเร็จในการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จังหวัดฉะเชิงเทรา มีผลสำเร็จเป็นที่โดดเด่นน่าสนใจเป็นอย่างมาก คดีความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นคดีทะเลาะวิวาทด้วยกันระหว่างนักเรียนกับนักเรียนในโรงเรียน รวมถึงนักเรียนในโรงเรียนเกิดการทะเลาะวิวาทกับโรงเรียนใกล้เคียงอื่น การนำกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อ

พิพาททำให้สามารถไกล่เกลี่ยคดีได้มากกว่าร้อยละ 95 ที่สำคัญคือยังไม่ปรากฏว่าคู่ขัดแย้งคู่เดิมที่ผ่านการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทซึ่งเป็นกระบวนการที่ดำเนินการด้วยนักเรียนด้วยตนเองก่อคดีความขัดแย้งซ้ำอีก เป็นผลที่เกิดจากการที่กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์แก้ปัญหาความขัดแย้งจากต้นเหตุที่แท้จริงและประสานสัมพันธ์ภาพให้กลับมาดีเช่นเดิมหรือมากกว่าเดิมอีกด้วยซ้ำไป อีกทั้งผลการสำรวจความพึงพอใจในภาพรวมของผู้ไกล่เกลี่ยและผู้ถูกไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนมีความพึงพอใจในระดับที่น่าพอใจมาก

ความสำเร็จที่เกิดขึ้นจากการนำการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทไปใช้ในโรงเรียนมีผลเช่นเดียวกันกับกิจกรรมในห้องเรียนสีขาวของโรงเรียนอนุบาลนารี จังหวัดกาฬสินธุ์ โดยกิจกรรมดังกล่าวทำให้นักเรียนในโรงเรียนเกิดความสมานฉันท์จนไม่มีปัญหาการทะเลาะวิวาทเกิดขึ้นภายในห้องเรียนรวมไปจนถึงภายนอกโรงเรียนขึ้นอีกเลย

นอกจากนี้ ที่โรงเรียนสตรีวิฑูระรังษี เขตธนบุรี กรุงเทพมหานคร ก็ได้มีการจัดตั้ง “ศูนย์ประนีประนอม” ขึ้น โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อนำกระบวนการไกล่เกลี่ยและประนอมข้อพิพาทมาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ส่วนในระดับอุดมศึกษานั้น ก็มีหลายมหาวิทยาลัยนำกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทไปใช้เป็นเครื่องมือในการระงับข้อพิพาทในมหาวิทยาลัยต่าง ๆ ด้วยเช่นกัน อาทิเช่น มหาวิทยาลัยเซนต์จอร์จส์ มหาวิทยาลัยเอเชียอาคเนย์ มหาวิทยาลัยเกริก มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง จังหวัดราชบุรี เป็นต้น ซึ่งนับเป็นการเล็งเห็นถึงประโยชน์และความสำคัญในการนำการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทไปใช้ในโรงเรียน อันเป็นการเสริมสร้างและปลูกฝังวัฒนธรรมการจัดการความขัดแย้งโดยสันติวิธีให้แก่แก่นักเรียนนิสิตนักศึกษา และสามารถต่อยอดให้ผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการสามารถนำกระบวนการไปขยายผลใช้ต่อในระดับครอบครัว ชุมชน หมู่บ้าน และภาคส่วนต่าง ๆ ของสังคม เป็นกระบวนการส่งเสริมขับเคลื่อนสังคมให้รู้จักกับการจัดการความขัดแย้งโดยสันติวิธีด้วยกระบวนการไกล่เกลี่ย และรู้จักสามารถเข้าถึงกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ซึ่งเป็นกระบวนการยุติธรรมทางเลือกที่คืนสัมพันธภาพที่ดีกลับสู่สังคมได้มากยิ่งขึ้น สามารถสร้างสรรค์นำพาสังคมไทยสู่ความสงบสุขเป็นสังคมที่น่าอยู่ตลอดไป

บุคคลที่มีบทบาทสำคัญในการทำให้ยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ประสบความสำเร็จในโรงเรียนคือ อาจารย์ใหญ่/ครูใหญ่/ผู้อำนวยการโรงเรียน/คณบดี/อธิการบดี ความยากของการนำยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ มาใช้อยู่ที่การปรับเปลี่ยนนโยบายการลงโทษต่อพฤติกรรมเกรของนักเรียนไปสู่การสร้างกระบวนการเรียนรู้ในการปรับ “พฤติกรรมเชิงบวก” ให้แก่เยาวชนเหล่านี้ว่าจะทำให้เกิดความพอเหมาะพอควรกับแต่ละประชาคมโรงเรียนได้อย่างไร ดังนั้น บุคคลดังกล่าวจึงเป็นบุคคลสำคัญในการกำหนดนโยบายของโรงเรียนว่าจะบริหารจัดการไปในทิศทางเชิงสมานฉันท์ หรือแก้แค้นลงโทษทัณฑ์ การนำยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้แบบ “ทั้งโรงเรียน” (whole - school approach) จำเป็นต้องอาศัยองค์ประกอบและกระบวนการคิดอย่างรอบคอบหลายประการ ทั้งการจัดระบบ

ค่านิยม พัฒนาความเป็นมืออาชีพ สร้างหลักสูตรรวมทั้ง การพัฒนาการบริหารจัดการองค์การ โรงเรียนควบคู่กันไป แต่ก็เป็นเรื่องท้าทายที่คุ้มค่าแก่การลงทุนลงแรงสำหรับอนาคตของสังคมไทย เนื่องจากยุคธรรมเชิงสมานฉันท์เป็นวิธีการที่ใช้จัดการความขัดแย้งที่ใช้ได้ในทุกที่ที่เกิดความขัดแย้ง ไม่ว่าจะเป็นความขัดแย้งที่รุนแรงระดับที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมหรือระดับเล็ก ๆ น้อย ๆ ในโรงเรียนก็ตาม ทั้งนี้ เนื่องจากผู้มีส่วนได้เสียในปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นมีลักษณะไม่แตกต่างกัน กล่าวคือผู้เสียหายหรือเหยื่อที่ได้รับอันตรายมีลักษณะเจ็บปวด ทุกข์ระทมโกรธแค้น เช่นเดียวกับเหยื่ออาชญากรรมทั่วไปในสังคม แตกต่างกันตรงที่การกระทำนั้น เกิดขึ้นในหรือนอกรั้วโรงเรียน เท่านั้น ผู้กระทำให้เกิดความเสียหายมีลักษณะไม่ต่างจากเด็กและเยาวชนกระทำผิดทั่วไป เพียงแต่พฤติกรรมหรือการกระทำในโรงเรียนส่วนใหญ่จะมีระดับความรุนแรงน้อยกว่า กฎเกณฑ์ของโรงเรียน เปรียบเทียบได้กับกฎหมายของบ้านเมืองที่ผู้ฝ่าฝืนจะต้องได้รับการลงโทษ ครูอาจารย์คือผู้รักษากฎ กติกาของโรงเรียน เช่นเดียวกับการทำหน้าที่ของเจ้าหน้าที่ตำรวจและอาจารย์ใหญ่/ครูใหญ่/ผู้อำนวยการโรงเรียน/คณบดี/อธิการบดี เปรียบได้กับผู้พิพากษาที่ตัดสินลงโทษอย่างหนึ่งอย่างใดต่อ ความผิดที่เกิดขึ้น ซึ่งอาจกระทำ ด้วยตนเองหรือโดยรับฟังความคิดเห็นของคณะกรรมการฝ่าย ปกครอง/กิจการนักศึกษา การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนมีลักษณะเป็น กระบวนการเชิงป้องกันที่มีประสิทธิภาพในการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมที่มุ่งเน้นการจัดการ สัมพันธภาพ (relationship management) ระหว่างบุคคล มิใช่เน้นที่การจัดการพฤติกรรม (behavior management) ของบุคคล สิ่งที่จะช่วยให้เกิดการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ใน โรงเรียนได้ก็คือ การช่วยให้บรรดาครูอาจารย์เปลี่ยนมุมมองบทบาทของตนเองว่าตนสามารถเป็นผู้ ประสานงานให้เกิดการเยียวยาและสมานฉันท์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้ ซึ่งเมื่อไหร่ที่ครูรู้สึกว่าการ แสดงบทบาทเดิมของตนมีความอ่อนแอไม่มีความมั่นคง เมื่อนั้น จะเอื้ออำนวยให้เกิดการ เปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นได้สำหรับทั้งตัวครู/อาจารย์เอง และสำหรับนักเรียน/นักศึกษา

2.8 การกำหนด “นโยบาย” ของรัฐ ในการส่งเสริมการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มา ใช้ในโรงเรียน

สิ่งสำคัญที่ทำให้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์สามารถสืบคลานเข้าสู่โรงเรียนได้คือ นโยบาย (policy) แม้กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์อาจจะประสบความสำเร็จในการจัดการ ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้ก็ตาม แต่การนำกระบวนการดังกล่าวไปใช้อาจจะไม่ได้รับความ นิยมและแพร่หลายด้วยปัจจัยต่าง ๆ ที่เป็นเงื่อนไข สิ่งสำคัญประการหนึ่งคือ นโยบายของรัฐซึ่งจะ นำไปสู่การดำเนินนโยบายต่อไป การที่รัฐไม่มีแบบแผนนโยบายที่ชัดเจนต่อเนื่อง ทำให้การขับเคลื่อน กระบวนการต่าง ๆ ไร้ประสิทธิภาพและประสิทธิผล กระบวนการยุติธรรมจึงถูกผูกโยงจากการ กำหนดนโยบายสาธารณะไปสู่นโยบายทางอาญา อันเป็นนโยบายสาธารณะที่เกี่ยวข้องกับทิศทาง

และแนวทางปฏิบัติงานราชการของประเทศในการอำนวยความสะดวกที่ส่งผลต่อการทำงานของกระบวนการยุติธรรมโดยรวมและประชาชน ซึ่งออกมาในรูปคำแถลงนโยบาย คำแนะนำ ระเบียบข้อบังคับ ฯลฯ (จุฑาทาร์ตน์ เอื้ออำนวย, 2553) การบูรณาการนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการด้านการส่งเสริมการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนด้วยกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ที่มีความสอดคล้องไปกับนโยบายสาธารณะและนโยบายอาญาของรัฐบาล จะเป็นเครื่องมือสำคัญในการผลักดันให้เกิดการนำกระบวนการฟื้นฟูสัมพันธ์ภาพเพื่อแก้ไขความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนให้ถูกนำไปใช้

นโยบายเป็นสิ่งตั้งต้นนำไปสู่การแปรนโยบายนำไปสู่การปฏิบัติ (policy implementation) ซึ่งในทางทฤษฎีแล้ว การดำเนินนโยบายจะนำไปสู่การดำเนินโครงการหรือกิจกรรมอย่างไม่สามารถแยกออกจากกันได้ แต่หากคิดแบบย้อนกลับจะพบว่า หากไม่มีนโยบายก็จะมีโครงการหรือกิจกรรมที่นำไปสู่การปฏิบัติอย่างไม่ต้องสงสัย และนโยบายก็มีความจำเป็นที่จะต้องได้รับการยอมรับจากประชาชน นโยบายใดที่ประชาชนไม่ยอมรับก็จะหมดความชอบธรรมไป เช่น นโยบายที่กรมศุลกากรออกประกาศให้บุคคลที่จะเดินทางไปต่างประเทศต้องปฏิบัติพิธีการศุลกากร (แสดงทรัพย์สิน) ที่นำติดตัวไปต่างประเทศและนำติดตัวเข้ามาในประเทศก็ต้องมีคำสั่งยกเลิกไปด้วย ไม่มีความสมเหตุสมผลและไม่ได้รับการยอมรับจากประชาชนและสังคม เป็นต้น ปัจจุบันระบบราชการไทยที่เป็นแบบ bureaucracy ที่มีความเก่าแก่เป็นร้อยปี ผูกยึดโยงการปฏิบัติราชการที่ต้องทำตามแผนนโยบายเท่านั้น แม้โครงการหรือกิจกรรมใดที่เป็นประโยชน์แต่ไม่มีตัวนโยบายกำหนดก็ไม่สามารถผลักดันให้เกิดขึ้นในทางปฏิบัติได้อย่างแท้จริง การใช้ระบบการประเมินผลภาครัฐแบบมีตัวชี้วัด (KPI: Key Performance Indicator) ของคณะกรรมการพัฒนาระบบราชการ (ก.พ.ร.) มาเป็นตัวชี้วัดความสำเร็จ ประสิทธิภาพ และประสิทธิผลในการปฏิบัติงานของราชการ ทำให้เกิดการดำเนินงานตามตัวชี้วัดเท่านั้น สิ่งใดที่นอกเหนือตัวชี้วัดข้าราชการจะได้รับการส่งเสริมสนับสนุนให้มีการดำเนินงาน การนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในกระบวนการขั้นตอนต่าง ๆ ในขั้นตอนของกระบวนการยุติธรรมก็ตกอยู่ภายใต้เงื่อนไขเช่นเดียวกัน ตัวอย่างเช่นการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในขั้นตอนการสืบเสาะและพินิจของพนักงานคุมประพฤติซึ่งได้รับความนิยมและมีความเฟื่องฟูมากในประมาณปี 2547 ที่มีนโยบายให้พนักงานคุมประเวศตินำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในขั้นตอนการสืบเสาะและพินิจเพื่อนำผลส่งให้ศาลประกอบการพิจารณาคดี ต่อมาเมื่อไม่มีนโยบายดังกล่าวแม้กระบวนการนั้นจะมีประสิทธิผลที่น่าพึงพอใจในการนำกระบวนการไปใช้แต่ก็ไม่ได้มีการสานต่อเนื่องจากขาดนโยบายจากผู้บริหาร รวมไปถึงการนำกระบวนการยุติธรรมไปใช้ขจัดความขัดแย้งในโรงเรียนและโรงเรียน แม้ผลออกมาจะเป็นที่น่าพึงพอใจของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการนำกระบวนการดังกล่าวไปใช้ แต่ฝ่ายสนับสนุนออกนโยบายการนำกระบวนการไปใช้คือกระทรวงยุติธรรม โดยเจ้าของบ้านคือกระทรวงศึกษาธิการก็ให้การ

สนับสนุนให้มีการนำกระบวนการนี้ไปใช้ในโรงเรียน แต่ขาดการออกแนวนโยบายการขับเคลื่อนให้มีการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนและโรงเรียนอย่างต่อเนื่องและเป็นรูปธรรม ผู้ปฏิบัติในโครงการดังกล่าวจึงไม่ได้รับการสนับสนุนปัจจัยสำคัญที่ทำให้เกิดโครงการอันได้แก่กำลังคนและงบประมาณ ส่งผลให้ผู้ปฏิบัติขาดกำลังใจและกำลังบุคคลขาดแรงจูงใจในการจัดให้มีการนำกระบวนการนี้ไปใช้ในโรงเรียนและโรงเรียนให้แพร่หลายทั่วไปในโรงเรียนและโรงเรียน

อย่างไรก็ดี แม้ว่าในยุทธศาสตร์ชาติ ระยะ 20 ปีของรัฐบาลพลเอกประยุทธ์ จันทร์โอชา ยุทธศาสตร์ตามแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 (พ.ศ.2560-2564) และยุทธศาสตร์กระทรวงศึกษาธิการ 6 ยุทธศาสตร์ซึ่งมีความสอดคล้องกันในแผนบูรณาการ โครงการกิจกรรมหลัก โดยในยุทธศาสตร์ชาติที่ 1 ความมั่นคง สอดคล้องกับยุทธศาสตร์กระทรวงศึกษาธิการที่ 1 พัฒนาหลักสูตร กระบวนการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล และยุทธศาสตร์ที่ 6 พัฒนาระบบบริหารจัดการและส่งเสริมให้ทุกภาคส่วนมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาประเด็นการสร้างความปลอดภัยและสมานฉันท์ก็ตาม แต่ในทางการดำเนินการแปรนโยบายไปสู่การปฏิบัติก็มักจะออกในแนวทางการจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนมีความสามัคคีปรองดองสมานฉันท์โดยกระบวนการแบบการโฆษณาชวนเชื่อ (propaganda) ให้ผู้เรียนต้องมีความปรองดองสมานฉันท์มากกว่าการที่จะสร้างความรู้ความเข้าใจให้ผู้เรียนรู้ถึงการมีอยู่ของความขัดแย้งโดยทั่วไปในสังคมและการใช้เครื่องมือกลไกที่เหมาะสมในการจัดการกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้น กระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนจะนำไปสู่การปรับพฤติกรรมเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิด การชดเชยเยียวยาให้กับผู้เสียหาย และการประสานสัมพันธ์ภาพที่ถูกทำลายลงระหว่างคู่ขัดแย้ง

บทที่ 4

การนำกระบวนการจัดการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์มาใช้ใน โรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา”

การศึกษาวิจัยเรื่อง การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ผู้วิจัยเลือกกรณีศึกษา (case study) จากโรงเรียนที่มีแนวปฏิบัติที่ดีในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนจนเป็นที่ประจักษ์ได้แก่ โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา เนื่องจากโรงเรียนนี้สามารถนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปจัดการความขัดแย้งได้ประสบความสำเร็จเป็นอย่างมากเป็นที่ประจักษ์และได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง โดยเฉพาะความโดดเด่นในส่วนของ การดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้นในโรงเรียนโดยดำเนินกระบวนการโดยนักเรียนในโรงเรียนเป็นผู้รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน โดยในบทนี้จะกล่าวถึงรายละเอียดข้อมูลทั่วไปของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” รวมถึงวิเคราะห์ถึงผลที่ได้จากการศึกษาวิจัยถอดบทเรียนความสำเร็จและข้อจำกัดของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนโดยมีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำหน้าที่เป็นคนกลางโดยใช้ CIPP Model รายละเอียดดังต่อไปนี้

1. ข้อมูลทั่วไปของโรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา”

1.1 ประวัติโรงเรียน

โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ก่อนที่จะได้รับอนุมัติให้ตั้งเป็นโรงเรียนขึ้นนั้นได้มีการจัดเตรียมที่ดินไว้ล่วงหน้า ตั้งแต่ พ.ศ. 2498 โดยมีท่านเจ้าพระคุณพระอดุลสารมณี อดีตเจ้าอาวาสวัดท่าเกวียน ดำรงตำแหน่งเจ้าคณะอำเภอพนมสารคาม ท่านเป็นผู้ดำริริเริ่มที่จะให้มีโรงเรียนมัธยมประจำอำเภอขึ้น โดยท่านได้เชิญชวนและบอกบุญแก่ญาติโยมให้ช่วยกันบริจาคจัดเงินซื้อที่ดินในที่สุดก็สำเร็จตามความประสงค์ คือสามารถซื้อที่ดินได้ จำนวน 10 ไร่ 2 งาน เมื่อวันที่ 18 กรกฎาคม 2498 เป็นเงิน 10,000 บาท และต่อมาเมื่อวันที่ 11 เมษายน 2499 ได้ซื้อที่ดินเพิ่มอีก 2 ไร่ 2 งาน 96 ตารางวา เป็นเงิน 3,000 บาท รวมเป็นที่ดินทั้งหมดจำนวน 13 ไร่ 96 ตารางวา คิดเป็นเงิน 13,000 บาท

ในระหว่างที่ดำเนินการจัดซื้อที่ดินอยู่นั้น ได้เสนอเรื่องขออนุญาตตั้งโรงเรียนต่อกระทรวงศึกษาธิการไปพร้อมกัน โดยมี นายเสริมศักดิ์ โคจรสวัสดิ์ อดีตนายอำเภอพนมสารคาม และ นายจวน กุลละวณิชย์ อดีตสมาชิกสภาผู้แทนราษฎรจังหวัดฉะเชิงเทราเป็นผู้ติดต่อประสานงานกับกระทรวงศึกษาธิการ จนสำเร็จได้รับอนุมัติให้ตั้งเป็นโรงเรียนมัธยมวิสามนัญประจำอำเภอและให้เปิด

ทำการสอนได้ตั้งแต่ปีการศึกษา 2499 ดังนั้นโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จึงได้เปิดทำการสอนเป็นปฐมฤกษ์เมื่อวันที่ 17 พฤษภาคม พ.ศ. 2499 และในการเปิดสอนครั้งนี้ยังไม่มีอัคราครุมาให้ จึงได้มอบหมายให้ นายเกษม โอสถานนท์ อดีตผู้ช่วยศึกษาธิการอำเภอพนมสารคาม ทำการสอนเป็นคนแรก และรักษาการณ์ในตำแหน่งครูใหญ่ไปพลางก่อน

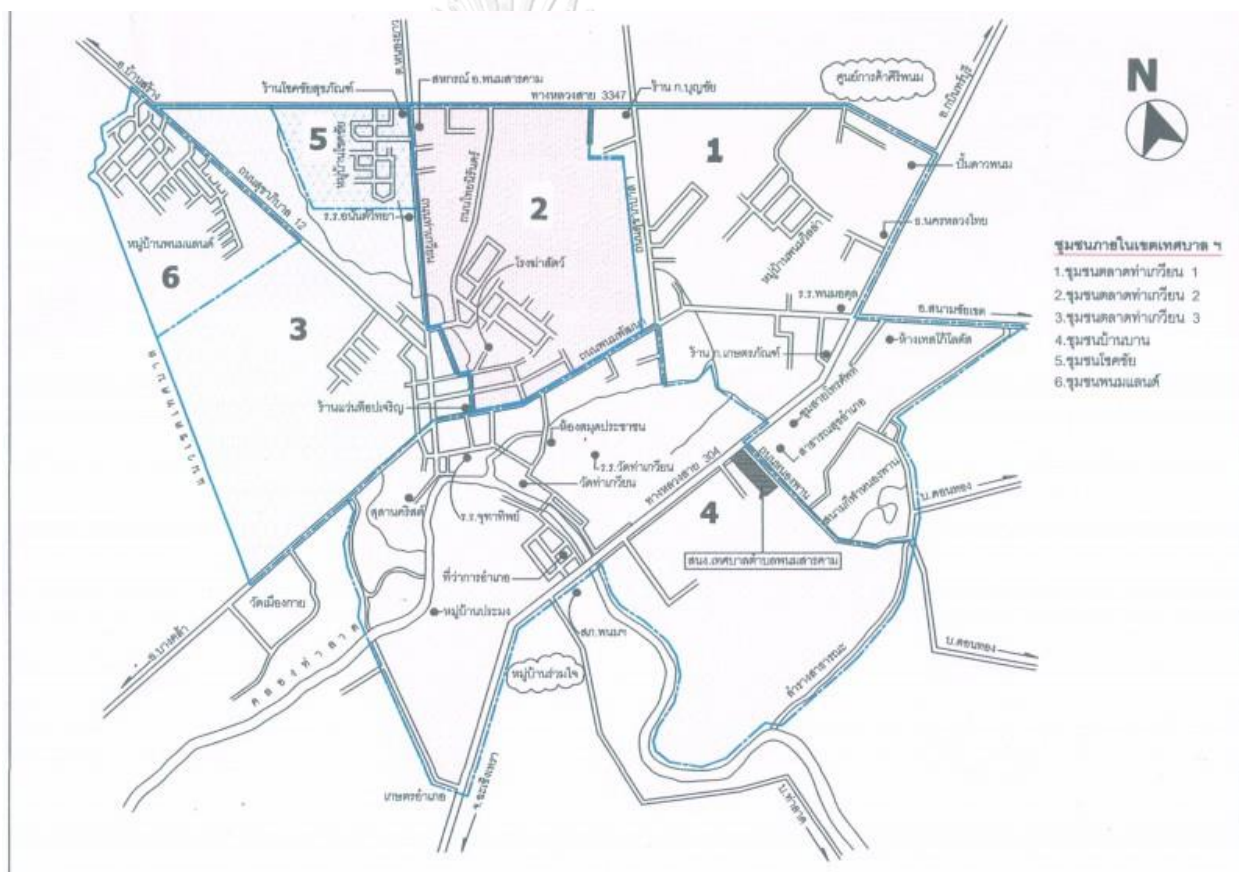
ในการเปิดสอนเป็นครั้งแรกดังกล่าว โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ยังไม่มีอาคารเรียนถาวร หรืออาคารเรียนชั่วคราว เป็นของโรงเรียนเองเลย มีแต่ที่ดิน 13 ไร่ 96 ตารางวา ดังนั้นจึงต้องไปอาศัยเรียนที่ “โรงเรียนศรีพนม” ที่วัดท่าเกวียน ซึ่งเป็น โรงเรียนปริยัติธรรมของพระสงฆ์ ต่อมาการเรียนที่นี่มีอุปสรรค คือ ฤดูฝนน้ำจะไหลหลาก ท่วมบริเวณโรงเรียน ทำให้การไปมาของนักเรียนไม่สะดวก จึงขออนุญาตใช้หอประชุมอำเภอพนมสารคามเป็นสถานที่เรียนแล้วย้ายจากโรงเรียนศรีพนมมาเรียน ที่หอประชุมอำเภอเมื่อวันที่ 1 กันยายน 2500 รวมเวลาที่ใช้สถานที่โรงเรียนศรีพนม 1 ปี 4 เดือน ในขณะที่นักเรียนรุ่นแรก ยังเรียนอยู่ที่หอประชุมอำเภอนั้นโรงเรียนยังก่อสร้างอาคารเรียนไม่เสร็จ ฉะนั้นนักเรียนรุ่นที่ 1 จึงเรียนจบหลักสูตรสูงสุดที่หอประชุมอำเภอนี้เอง ต่อมาเมื่อวันที่ 20 ธันวาคม 2500 กระทรวงศึกษาธิการได้อนุมัติเงิน ก.ศ.ส. 750,000 บาท ให้สร้างอาคารเรียนถาวรหลังแรกขึ้น เป็นตึก 2 ชั้นจำนวน 12 ห้องเรียนได้แก่อาคาร 1 ในที่ดินที่ตั้งอยู่ปัจจุบันโดยเริ่มทำการก่อสร้างตั้งแต่ต้นปี พ.ศ. 2501 จนเสร็จ และเปิดใช้เป็นสถานที่เรียนได้ เมื่อวันที่ 17 พฤษภาคม พ.ศ. 2502

โดยเหตุที่ท่านเจ้าคุณพระอดุลสารมณี ท่านเป็นผู้ริเริ่มและรับเป็นภาระธุระในเรื่องการจัดหาเงินซื้อที่ดินและดูแลการก่อสร้าง ด้วยความเอาใจใส่ ไม่เห็นแก่ความเหนื่อยยาก มีแต่เมตตาธรรมหวังที่จะให้มีโรงเรียนมัธยมไว้ให้ลูกหลานได้ศึกษาเล่าเรียน อยู่ใกล้บ้าน จะได้เป็นผู้มีความสามารถ มีความเจริญก้าวหน้าสืบไปนับเป็นความดำริที่มองเห็นการณ์ไกล เกิดประโยชน์ต่อส่วนรวมอย่างมหาศาลสุดที่จะพรรณนา ทางราชการและประชาชนจึงเห็นพ้องต้องกันว่า ควรใช้ชื่อสมณศักดิ์ของท่านเป็นชื่อโรงเรียนเพื่อเป็นอนุสรณ์สถานยกย่องเกียรติยศถวายแด่ท่าน ดังนั้นโรงเรียนจึงชื่อว่า โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” มาจนถึง ปัจจุบันนี้ แต่ประชาชนทั่วไปมักจะเรียกชื่อสั้น ๆ จนติดปากว่า “โรงเรียนพนมอดุลวิทยา” และหลังจากได้ตั้งโรงเรียนจนเป็นที่ สำเร็จเรียบร้อยดังกล่าวแล้ว โรงเรียนนี้ก็ได้รับเกียรติมอบโตมาโดยลำดับ ปัจจุบันโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” สังกัดอยู่ใน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 6 สำนักงานคณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระทรวงศึกษาธิการ

1.2 ข้อมูลทั่วไป

1.2.1 สถานที่ตั้ง

โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ตั้งอยู่เลขที่ 660 ถนนพนมพัฒนา ตำบลพนมสารคาม อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา รหัสไปรษณีย์ 24120 ห่างจากกรุงเทพมหานครไปทางทิศตะวันออก 97 กิโลเมตร ห่างจากจังหวัดฉะเชิงเทรา 37 กิโลเมตร ตั้งอยู่ในเขตเทศบาลพนมสารคาม ซึ่งมีอาณาเขตทิศเหนือ ติดต่อกับ อบต.หนองยาว และ อบต.พนมสารคาม ทิศใต้ ติดต่อกับ อบต.เมืองเก่า ทิศตะวันออก ติดต่อกับ เทศบาลตำบลท่าถ่าน ทิศตะวันตก ติดต่อกับ อบต.พนมสารคาม



แผนที่ 2 แผนที่เขตเทศบาลตำบลพนมสารคามซึ่งเป็นที่ตั้งของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

1.2.2 ต้นสังกัด

สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 6 สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ

1.2.3 การติดต่อ

โทรศัพท์ 0-3855-1127 โทรสาร 0-3855-1838 E-mail address :
webmaster@phanom.ac.th website : www.phanom.ac.th

1.2.4 การเปิดการเรียนการสอน

โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” เปิดสอนตั้งแต่ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึงระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6

1.2.5 ขนาดพื้นที่ของโรงเรียน

โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” มีขนาดเนื้อที่ของโรงเรียนทั้งหมด 24 ไร่ 3 งาน 64 ตารางวา

1.2.6 เขตพื้นที่บริการ

โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” มีเขตพื้นที่บริการประเภทบ้านใกล้สถานศึกษา 3 ตำบล คือ

- 1) ตำบลพนมสารคาม
- 2) ตำบลท่าถ่าน
- 3) ตำบลเมืองเก่า

1.2.7 ผู้บริหารโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

นายเกษม ไอสถานนท์ - 17 พ.ค. 2499

นายสุจริต มาปรีดา - 19 พ.ค. 2499

นายเล็ก อิ่มสำราญ - 5 ก.พ. 2501

นายสุจริต มาปรีดา - 16 มิ.ย. 2501

นายปจิต สุริยกุล ณ อยุธยา - 5 ส.ค. 2501

นายสุมล พุ่มผลึก - 5 พ.ค. 2524

นายพิชัย โรจนตระกูล - 9 พ.ค. 2525

นายเสวก ไหลสกุล - 2529 - 2533

นายประสิทธิ์ แสนสุข - 2533 - 2535

นายสงคราม อุทัย - 2536 - 2540

นายสมบูรณ์ ฐวสินธุ์ - 2540 - 2543

นายอำนาจ เดชสุภา - 2544 - 2547

นายโสภณ สุขเสวี - 2547 - 2555

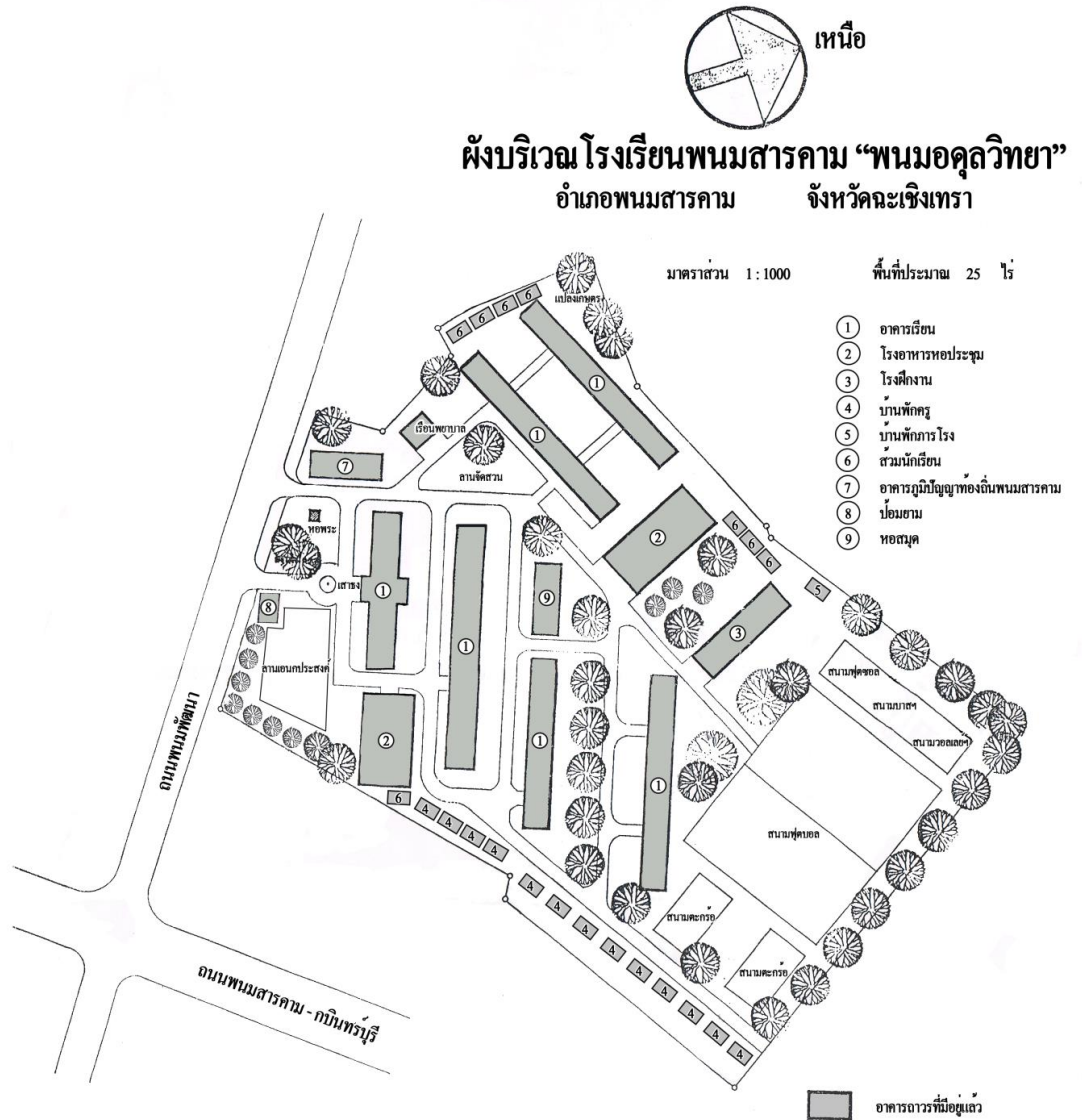
นายชาติชาย พักสุวรรณ - 9 พ.ย. 2555 - 19 มิ.ย. 2558

นายสุธน คงคาชนะ - 19 มิ.ย. 2558 - 30 ก.ย. 2559

นายศักดิ์เดช จุมนิ - 8 มี.ค. 2560 - 18 มี.ค. 2563

นายชัยชัย พุทธสุวรรณ - 18 มี.ค. 2563 - ปัจจุบัน

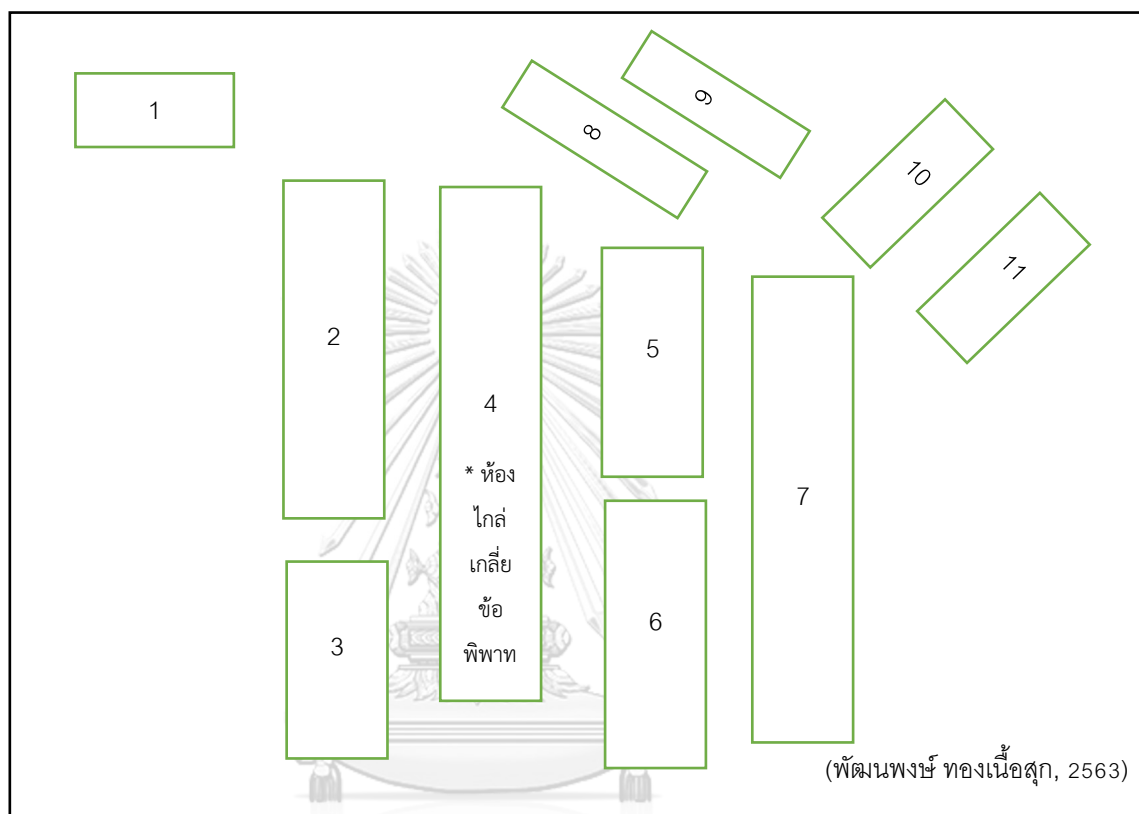
1.3 แผนผังโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”



แผนภาพที่ 3 แผนผังโรงเรียนบริเวณโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ตั้งอยู่ในเขตเทศบาลตำบลพนมสารคามห่างจากสี่แยกพนมสารคามประมาณ 100 เมตร ด้านหน้าโรงเรียนหันไปทางทิศตะวันตกเฉียงใต้ซึ่งติดถนน

พนมพัฒนา อีกฝากของถนนตรงข้ามโรงเรียนเป็นร้าน Check in สเต็ก ทิศเหนือติดกับบ้านเรือนของประชาชน ทิศตะวันตกใต้ของโรงเรียนติดกับที่ทำการไปรษณีย์พนมสารคาม ทิศตะวันออกติดกับบ้านเรือนของประชาชนและพื้นที่ว่างของประชาชน มีอาคารภายในโรงเรียนดังแผนภาพที่ 3 ดังต่อไปนี้



แผนภาพที่ 4 แผนผังอาคารภายในโรงเรียนบริเวณโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

จากแผนภาพที่ 3 โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” หมายเลข 1 คือ อาคารภูมิปัญญาท้องถิ่นพนมสารคาม หมายเลข 3 คือ อาคารโรงอาหารและหอประชุม หมายเลข 5 คือ หอสมุด หมายเลข 10 คือโรงอาหารและหอประชุม หมายเลข 11 คือ โรงฝึกงาน โดยมีอาคารเรียนทั้งหมด 6 อาคาร ได้แก่ หมายเลข 2, 4, 6, 7, 8 และ 9

โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จัดให้มี “ห้องไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน” ตั้งอยู่ติดบันไดชั้น 2 ของอาคารหมายเลข 4 ตามแผนภาพที่ 3 ซึ่งอาคารดังกล่าวจะตั้งอยู่บริเวณกึ่งกลางของพื้นที่โรงเรียนและอยู่หลังอาคารเรียนหมายเลข 2 ซึ่งเป็นที่ตั้งของห้องผู้อำนวยการ รองผู้อำนวยการ ห้องประชาสัมพันธ์ ห้องฝ่ายปกครอง และงานกิจการสารวัตรนักเรียน ดังรูปภาพที่ 4 - 8



รูปภาพที่ 4 บริเวณหน้าอาคารเรียนทางชั้นที่ตั้งห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียนซึ่งตั้งอยู่ชั้นที่ 2 ของอาคาร



รูปภาพที่ 5 หน้าห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียนซึ่งตั้งอยู่ชั้นที่ 2 ของอาคารหมายเลข 4



รูปภาพที่ 6 ภาพบรรยากาศภายในห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียน



รูปภาพที่ 7 ภาพบรรยากาศมุมหนึ่งภายในห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียน



รูปภาพที่ 8 ภาพบรรยากาศอีกมุมหนึ่งในห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียน

จากรูปภาพที่ 5 – 8 เป็นภาพห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียน ห้องนี้เป็นห้องในการใช้ดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเพื่อจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ซึ่งภายในห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียนจะมีโต๊ะสำหรับการไกล่เกลี่ย 1 ตัว มีเก้าอี้ 1 ตัวสำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งทำหน้าที่เป็นผู้ดำเนินการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทบริเวณฝั่งหนึ่งของโต๊ะสำหรับไกล่เกลี่ย มีเก้าอี้สำหรับคู่ขัดแย้งและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เกี่ยวข้องกับการประชุมอีกประมาณ 9 ตัว ด้านหลังของโต๊ะสำหรับการประชุมไกล่เกลี่ยมีโต๊ะสำหรับวางคอมพิวเตอร์และอุปกรณ์อื่น ๆ บริเวณฝาผนังด้านข้างของห้องมีแผนผังรายชื่อคณะกรรมการไกล่เกลี่ยโรงเรียน บริเวณผนังด้านหลังมีรูปชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ ติดเพื่อเป็นเครื่องยึดเหนี่ยวสำหรับผู้ร่วมประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ภายในห้องมีพัดลมจำนวน ตัว ติดอยู่บริเวณ มุมของห้องใกล้เคียงข้อพิพาทในโรงเรียนเพื่อปรับให้มีอุณหภูมิที่เหมาะสมและสร้างบรรยากาศที่เอื้ออำนวยต่อการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท



รูปภาพที่ 9 ภาพบรรยากาศการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในโรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา”

จากรูปภาพที่ 9 เป็นภาพบรรยากาศจำลองการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน โดยมีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นนักเรียนชาย (ปกคอสีเหลือง) นั่งบริเวณด้านหนึ่งของโต๊ะเพื่อเป็นผู้ดำเนินการประชุมไกล่เกลี่ยโดยมคณะกรรมการไกล่เกลี่ยทำหน้าที่เป็นเลขานุการการประชุมนั่งอยู่ข้างผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน 1 คน (ปกคอสีแดง) และคู่ขัดแย้งนั่งบริเวณฝั่งซ้ายและขวามือของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

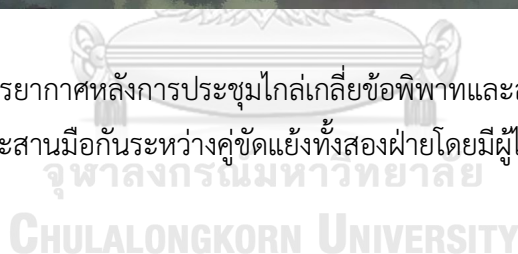


รูปภาพที่ 10 ภาพบรรยากาศการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในโรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา”

จากรูปภาพที่ 10 เป็นภาพบรรยากาศจำลองการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน โดยมีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นนักเรียนหญิง (เสื้อเขียว) นั่งบริเวณด้านหนึ่งของโต๊ะเพื่อเป็นผู้ดำเนินการประชุมไกล่เกลี่ยโดยคณะกรรมการไกล่เกลี่ยทำหน้าที่เป็นเลขานุการการประชุมนั่งอยู่ข้างผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน 1 คน (นักเรียนชายเสื้อขาว) และคู่ขัดแย้งนั่งบริเวณฝั่งซ้ายและขวามือของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน



รูปภาพที่ 11 ภาพบรรยากาศหลังการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและสามารถจัดการความขัดแย้งได้สำเร็จแสดงการจับประสานมือกันระหว่างคู่ขัดแย้งทั้งสองฝ่ายโดยมีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นคนกลาง (เสื้อชมพู)



3. จุดเปลี่ยนสู่การนำนโยบายการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์มาใช้แปลเปลี่ยนความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

3.1 ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” เป็นปัญหาที่เกิดขึ้นเช่นเดียวกับกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นพบเห็นได้ตามปกติในโรงเรียนอื่น ๆ โดยทั่วไป โดยเป็นปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างนักเรียนกับนักเรียน หากแต่ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเริ่มทวีความรุนแรงมากขึ้นกว่าที่เคยเป็นมา ซึ่งปรากฏขึ้นเมื่อนักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ก่อเหตุทะเลาะวิวาทไล่ทำร้ายกันกับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ซึ่งมีพฤติกรรมรุนแรงวิ่งไล่ตีกันผ่านหน้าเวทีระหว่างการจัดกิจกรรมงานวันภาษาไทยของโรงเรียนโดยไม่สนใจครูอาจารย์ที่อยู่ในงาน

กิจกรรมนั้นแต่อย่างใด พฤติการณ์การทะเลาะวิวาทใช้ความรุนแรงระหว่างนักเรียนในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ปรากฏมากขึ้นตามลำดับและเกิดขึ้นเกือบทุกวัน เดิมโรงเรียนใช้กลไกจัดการความขัดแย้งผ่านกระบวนการทางปกครองตามกฎระเบียบของโรงเรียน โดยให้อำนาจอาจารย์ฝ่ายปกครองและหัวหน้าระดับเป็นผู้ตัดสินพิจารณาความถูกผิดและใช้อำนาจทางปกครองด้วยวิธีการตักเตือน หักคะแนน ทำทัณฑ์บนตามกฎระเบียบของโรงเรียน แต่ผลปรากฏไม่เป็นที่น่าพึงพอใจ กล่าวคือไม่สามารถลดสถิติการทะเลาะวิวาทที่เกิดขึ้นได้

เหตุการณ์ความขัดแย้งที่น่าสนใจเป็นความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจากสภาวะวัยของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาซึ่งเกิดขึ้นเป็นจนวนจากกล่าวว่าเป็นสาเหตุปกติของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนคือ มักเกิดการเขม่นมองหน้ากัน เดินชนกัน พุดจากระทบกระเทียบแซวกัน หรือเป็นการเล่นกันของนักเรียนแต่ใช้กำลังรุนแรงมากจนเกินไป ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้นำไปสู่การทะเลาะวิวาทใช้ความรุนแรงทั้งความขัดแย้งระดับนักเรียนกับนักเรียน และอาจขยายความรุนแรงไปสู่ความขัดแย้งระหว่างกลุ่มนักเรียนได้ นำไปสู่การใช้กำลังในการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น และโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ประสบปัญหาความขัดแย้งเกิดขึ้นในโรงเรียนทวีปริมาณและความรุนแรงเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ ไม่ว่าจะเป็นการใช้ความรุนแรงในการทะเลาะวิวาท ยกพวกตีกัน ชู้สาว การกลั่นแกล้งกัน การข่มขู่ประทุษร้าย การบังคับขืนใจ เป็นต้น

3.2 จุดเปลี่ยนสู่การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์เข้ามาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

กระบวนการเชิงสมานฉันท์เข้ามาสู่โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ครั้งแรกเมื่อ พ.ศ. 2545 โดยโครงการของสำนักงานคุมประพฤติเข้ามาจัดโครงการอาสาสมัครคุมประพฤติ นายอำนาจ เดชสุภา ผู้อำนวยการโรงเรียนในขณะนั้นได้มอบหมายให้อาจารย์ฝ่ายปกครองเป็นผู้เข้ารับการอบรม

ต่อมา บรรยากาศความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” สถิติการเกิดความขัดแย้งและการใช้ความรุนแรงเพิ่มมาก การเกิดเหตุการณ์ที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีพฤติการณ์ใช้ความรุนแรงต่อนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในลักษณะการใช้ความรุนแรงไล่ตีกันผ่านหน้าเวทีงานวันภาษาไทยเป็นเหตุการณ์ความขัดแย้งที่มีความรุนแรงซึ่งเป็นจุดเปลี่ยนให้โรงเรียนนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเริ่มที่งานภาษาไทย และยังพบเหตุการณ์ความขัดแย้งทะเลาะวิวาทในโรงเรียนเพิ่มมากขึ้น ซึ่งโรงเรียนจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยกลไกของกฎระเบียบของโรงเรียนที่มีอยู่และมอบหมายให้อาจารย์ฝ่ายปกครองและอาจารย์หัวหน้าระดับเป็นผู้ดำเนินการหานักเรียนผู้กระทำผิดเพื่อทำการ

ตัดสินความผิดและใช้อำนาจตามที่กฎระเบียบของโรงเรียนระบุให้ทำการลงโทษด้วยวิธีการตักเตือน หักคะแนน ทำทัณฑ์บน ฯลฯ แต่ผลปรากฏไม่เป็นที่น่าพอใจกล่าวคือไม่สามารถลดสถิติการเกิดความขัดแย้งทะเลาะวิวาทที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้

จุดเปลี่ยน (turning point) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นอย่างหนักในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” คือ การที่รองผู้อำนวยการฝ่ายปกครองพบว่า กฎระเบียบของโรงเรียนไม่สามารถลดสถิติความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้ อีกทั้งยังพบว่าการใช้กฎระเบียบของโรงเรียนที่ใช้ระงับหรือจัดการความขัดแย้งเป็นการจัดการได้เพียงผิวเผินเท่านั้น กล่าวคือ คู่ขัดแย้งเดิมมักกลับมาเกิดความขัดแย้งขึ้นอีกและอาจจะทวีความเข้มข้นของความรุนแรงและความเสียหายจากความขัดแย้งได้ การเปิดใจยอมรับและเชื่อมั่นว่ากระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่เป็นกระบวนการแก้ไขปัญหาร่วมกันสามารถจัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้จึงเป็นจุดแรกที่กระบวนการเชิงสมานฉันท์สามารถสืบคลานเข้ามาเป็นระบบกลไกในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” โดยในปีการศึกษา 2546 โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ได้ดำเนินการเริ่มแรกด้วยการจัดอบรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทให้กับตัวแทนนักเรียนที่จะรับบทบาททำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ย โรงเรียนนำวิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทมาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน โรงเรียนสนับสนุนจัดให้มีห้องไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนโดยให้มีบรรยากาศในห้องมีลักษณะผ่อนคลายเหมาะสมที่จะเป็นสถานที่พูดคุยไกล่เกลี่ยข้อพิพาท มีโต๊ะที่ผู้ไกล่เกลี่ยและคู่ขัดแย้งสามารถใช้ดำเนินการไกล่เกลี่ยได้อย่างเหมาะสม โดยให้นักเรียนเป็นผู้ดำเนินการไกล่เกลี่ยโดยครูอาจารย์จะรับบทบาทเป็นเพียงผู้ให้การสนับสนุนและให้คำปรึกษา นักเรียนผู้รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะทำหน้าที่เป็นประธาน มีเลขานุการการประชุมคอยจดประเด็นและสรุปผลการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่ได้จากการประชุม การประชุมใช้วิธีการพูดคุยเจรจาเป็นเครื่องมือในการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้นภายใต้กติกาที่ของกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

4. ตัวอย่างเหตุการณ์ความขัดแย้งและการจัดการความขัดแย้งโดยกระบวนการเชิงสมานฉันท์ของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

นักเรียนหญิงของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” คนหนึ่งซึ่งกำลังศึกษาอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งมีภูมิลำเนาที่พักอยู่ในเขตอำเภอสนามชัยเขตซึ่งห่างจากโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ประมาณ 14.5 กิโลเมตร ก่อเหตุทะเลาะวิวาทกับนักศึกษาหญิงชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ 1 ของวิทยาลัยการอาชีพพนมสารคาม ที่ตลาดอำเภอสนามชัยเขต

โดยพฤติการณ์ความขัดแย้งนักเรียนหญิงของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ถูกใช้กำลังทำร้ายร่างกายในเย็นวันศุกร์ ต่อมา ในวันจันทร์นักเรียนหญิงของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” มาโรงเรียนและได้ชักชวนเพื่อนนักเรียนโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จำนวน 4-5 คน ไปตีกรอเพื่อทำร้ายร่างกายนักศึกษาหญิงชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ 1 คน ดังกล่าวบริเวณหน้าวิทยาลัยการอาชีวพนมสารคาม โดยปรากฏความเสียหายต่อร่างกายถูกเล็บข่วนบริเวณใบหน้าและลำคอ หลังเกิดเหตุผู้ปกครองของนักศึกษาหญิงชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ 1 คน ดังกล่าวจึงเข้าแจ้งความที่สถานีตำรวจภูธรพนมสารคาม เข้าวันอังคารหัวหน้างานฝ่ายปกครองวิทยาลัยการอาชีวพนมสารคามจึงเดินทางพร้อมด้วยครูประจำวิทยาลัยจำนวน 2 คนได้นำนักศึกษาหญิงชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ 1 คนดังกล่าวเข้าพบรองผู้อำนวยการฝ่ายกิจการนักเรียนโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

จากพฤติการณ์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้น คู่ขัดแย้งได้รับการสอบถามความประสงค์ในการเข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยปรากฏว่าคู่ขัดแย้งประสงค์ที่จะเข้าร่วมกระบวนการดังกล่าว นักเรียนซึ่งเป็นคณะกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จำนวน 3 คน ได้รับมอบหมายให้เป็นคณะกรรมการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่ห้องไกล่เกลี่ย ทั้งนี้ รองผู้อำนวยการโรงเรียนได้ประสานงานแจ้งให้ฝ่ายปกครองวิทยาลัยการอาชีวรับทราบ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนได้ดำเนินการตามขั้นตอนกระบวนการไกล่เกลี่ยและร่วมค้นหาข้อตกลงที่เป็นทางออกร่วมกันของคู่ขัดแย้ง หลังจากการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทประมาณ 30 นาทีปรากฏว่าสามารถไกล่เกลี่ยข้อพิพาทได้สำเร็จผลเป็นที่น่าพึงพอใจ โดยนักศึกษาหญิงชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ 1 คนดังกล่าวมีความประสงค์ที่จะถอนแจ้งความที่สถานีตำรวจภูธรพนมสารคาม และคู่ขัดแย้งสามารถพูดคุยเป็นเพื่อนกันได้เป็นอย่างดี

จากเหตุการณ์ความขัดแย้งและการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นพบว่า ผลจากกระบวนการไกล่เกลี่ยที่มีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยสามารถสำเร็จได้และมีผลที่น่าพึงพอใจเป็นอย่างยิ่ง แม้พบว่าความขัดแย้งที่เกิดขึ้นไม่ได้เกิดขึ้นในบริเวณโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ก็ตาม แต่กระบวนการนี้สามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นกับนักเรียนของโรงเรียนได้เป็นอย่างดี

5. ผลสำเร็จจากนโยบาย รูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

การศึกษาวิจัยในครั้งนี้ ได้ทำการสำรวจข้อมูลการนำแนวทางกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ซึ่งข้อมูลจากการสำรวจดังกล่าวจะเป็นข้อมูลที่โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” นำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปดำเนินการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนได้ประสบความสำเร็จ โดยส่วนประเด็นนี้จะกล่าวถึงแนวปฏิบัติที่ดีในการนำยุทธธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่มีความรุนแรงที่หลากหลาย ซึ่งเป็นการถอดบทเรียนกรณีศึกษาการจัดการความขัดแย้ง โดยการถอดบทเรียนจะพิจารณาถึงประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น และบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ทั้งนี้ จะพิจารณาโดยใช้ CIPP Model ของ Danial L. Stufflebeam กล่าวคือ การพิจารณาบริบท (context) ของความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ปัจจัยนำเข้า (input) ที่ใช้ในการจัดการความขัดแย้ง กระบวนการ (process) ที่ใช้ในการจัดการความขัดแย้ง และผล (product) ที่เกิดขึ้นจากการจัดการความขัดแย้ง โดยปรากฏรายละเอียด (Stufflebeam and Shinkfield, 2007) ดังต่อไปนี้

5.1 ข้อมูลทั่วไปของผู้เข้าร่วมกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

ในการศึกษาวิจัยเรื่องการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ผู้วิจัยศึกษารูปแบบ กระบวนการ และแนวคิดในกระบวนการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ด้วยวิธีการประชุมไกล่เกลี่ยเยาวชนโดยมีนักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ซึ่งในกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทซึ่งเป็นกรณีศึกษาจะมีองค์ประกอบอย่างน้อย 3 ฝ่ายรายละเอียดดังนี้

5.1.1 คู่ขัดแย้ง

อลัน ซี. ฟิลลีย์ ให้ความหมายของ “ความขัดแย้ง” ว่าความขัดแย้งเป็นกระบวนการทางสังคมที่เกิดขึ้นเมื่อมีสถานการณ์ที่แต่ละฝ่ายมีจุดยืน จุดมุ่งหมาย การรับรู้ และค่านิยมที่แตกต่างกันหรือไปด้วยกันไม่ได้ (Filley C. Allan, 1975) นอกจากนี้ ความขัดแย้งยังเป็นการปฏิสัมพันธ์โดยตรงระหว่างบุคคลกับบุคคลหรือกับกลุ่มบุคคลหรือองค์การหรือระหว่างประเทศตั้งแต่ 2 ฝ่ายขึ้นไป ความขัดแย้งเป็นพฤติกรรมที่อาจไม่แสดงออกชัดเจนทางพฤติกรรม อาจเป็นคำพูดหรือไม่ใช่คำพูดซึ่งแสดงออกด้วยการพยายามขัดขวาง บีบบังคับ ต่อต้าน หรือทำอันตรายฝ่ายตรงข้าม ดังนั้น ในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ด้วยการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้นในโรงเรียนซึ่งเป็นกระบวนการที่ให้ความสำคัญกับคู่ขัดแย้งเป็นอันดับแรก ซึ่งในกระบวนการประชุม

ไกล่เกลี่ยข้อพิพาทซึ่งเป็นกรณีศึกษา มีผู้ให้ข้อมูลสำคัญซึ่งเป็นคู่ขัดแย้งจำนวน 2 ราย มีรายละเอียด ดังนี้

1) KI 1 คู่ขัดแย้ง ผู้ซึ่งเคยเป็นทั้งผู้กระทำผิดในกรณีทะเลาะวิวาทโดยใช้กำลัง และผู้เสียหายในกรณีทะเลาะวิวาทถูกทำร้ายร่างกาย ทั้งยังได้มีโอกาสเข้ามารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนด้วย ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนนี้เป็น เพศชาย ปัจจุบันอายุ 31 ปี นับถือศาสนาพุทธ เป็นคนอำเภอนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทราโดยกำเนิด ขณะให้สัมภาษณ์ จบการศึกษาระดับการศึกษาสูงสุดปริญญาตรีด้านครุศาสตร์อุตสาหกรรม ประกอบอาชีพเป็นพนักงานบริษัทเอกชนและประกอบธุรกิจส่วนตัว สถานะทางครอบครัวสมรส มีบุตรธิดารวม 1 ราย

2) KI 2 คู่ขัดแย้ง ผู้ซึ่งเคยเป็นทั้งผู้กระทำผิดในกรณีทะเลาะวิวาทโดยใช้กำลัง และผู้เสียหายในกรณีทะเลาะวิวาทถูกทำร้ายร่างกาย ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนนี้เป็น เพศชาย ปัจจุบันอายุ 30 ปี นับถือศาสนาพุทธ เป็นคนอำเภอนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทราโดยกำเนิด ขณะให้สัมภาษณ์ จบการศึกษาระดับการศึกษาสูงสุดประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ด้านช่างกล ประกอบอาชีพเป็นพนักงานบริษัทเอกชน สถานะทางครอบครัวสมรส มีบุตรธิดารวม 2 ราย

5.1.2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน (youth mediator)

ผู้วิจัยต้องการการศึกษา “การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน: บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” โดยสนใจศึกษา “เยาวชน” ที่มีบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ย” ในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่เกิดขึ้นในพื้นที่โรงเรียนนมสารคาม “อดุลนมสารคาม” โรงเรียนในระดับมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ ซึ่งจัดประเภทโรงเรียนมัธยมศึกษา (secondary education) เป็นโรงเรียนในพื้นที่สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาที่จัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาเป็นหลักแต่อาจมีการจัดการศึกษาตั้งแต่ระดับก่อนประถมศึกษาหรือระดับประถมศึกษา โดยการศึกษาระดับมัธยมศึกษาแบ่งเป็น 2 ระดับ ดังนี้

1) การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้น หมายถึง การศึกษาภาคบังคับที่มุ่งให้ผู้เรียนได้พัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ในด้านต่าง ๆ ต่อจากระดับประถมศึกษาเพื่อให้รู้ความต้องการความสนใจและความถนัดของตนเองทั้งในด้านวิชาการและวิชาชีพ ตลอดจนความสามารถในการประกอบกิจการและอาชีพตามควรแก่วัยโดยปกติใช้เวลาเรียน 3 ปี เริ่มตั้งแต่มัธยมศึกษาปีที่ 1 - 3

2) การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย หมายถึง การศึกษาที่มุ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ศึกษาตามความถนัดและความสนใจเพื่อเป็นพื้นฐานสำหรับการศึกษาต่อหรือการ

ประกอบอาชีพรวมทั้งการพัฒนาคุณธรรม จริยธรรมและทักษะทางสังคมที่จำเป็น โดยปกติใช้เวลาเรียน 3 ปี เริ่มตั้งแต่มัธยมศึกษาปีที่ 4 – 6

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในโรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมสารคาม” ที่ผู้วิจัยต้องการศึกษาจึงเป็น “นักเรียน” ในระดับชั้น “มัธยมศึกษา” ซึ่งมีอายุ 13 - 18 ปี ในขณะที่เป็นรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนดำเนินการกระบวนการเชิงสมานฉันท์เพื่อจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ซึ่งรับหน้าที่เป็นคนกลางผู้ไกล่เกลี่ยและอำนวยความสะดวกให้เกิดบรรยากาศที่เอื้ออำนวยให้คู่ขัดแย้งสามารถเกิดการพูดคุยเจรจาเพื่อหาวิธีการ ข้อตกลง หรือการดำเนินการใด ๆ เพื่อจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้ได้มาซึ่งข้อตกลงที่คู่ขัดแย้งยอมรับว่าเป็นทางออกที่ดีที่สุดในการแก้ไข พื้นฟูเยียวยาผลจากปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะทำหน้าที่โดยยึดถือหลักการตามกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทตามหลักการแนวคิดเชิงสมานฉันท์

สำหรับการเข้ามารับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” นั้น ส่วนใหญ่เป็นสาววัดรณักเรียนและมีคณะกรรมการไกล่เกลี่ยซึ่งเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่เป็นนักเรียนผู้ถูกคัดเลือกจากเพื่อนนักเรียนในแต่ละห้องในทุกระดับชั้น รวมถึงนักเรียนผู้ที่มีความสนใจที่จะเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนก็สามารถสมัครเข้ารับการอบรมเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนได้เช่นกัน ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้จะเรียกผู้ไกล่เกลี่ยว่า “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” เป็นกรณีศึกษา โดยในกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทซึ่งเป็นกรณีศึกษานี้มีผู้ให้ข้อมูลสำคัญซึ่งเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจำนวน 3 ราย มีรายละเอียด ดังนี้

1) PM 1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนนี้เป็น เพศชาย ปัจจุบันอายุ 31 ปี นับถือศาสนาพุทธ เป็นคนอำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทราโดยกำเนิด ขณะให้สัมภาษณ์ จบการศึกษาระดับการศึกษาสูงสุดปริญญาตรีด้านศิลปศาสตร์ ประกอบอาชีพเป็นพนักงานบริษัทเอกชน สถานะทางครอบครัวโสด

2) PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนนี้เป็น เพศชาย ปัจจุบันอายุ 30 ปี นับถือศาสนาพุทธ เป็นคนอำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทราโดยกำเนิด ขณะให้สัมภาษณ์ จบการศึกษาระดับการศึกษาสูงสุดปริญญาตรีด้านการบริหารงานทรัพยากรมนุษย์ ประกอบอาชีพเป็นพนักงานบริษัทเอกชน สถานะทางครอบครัวโสด

3) PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนนี้เป็น เพศชาย ปัจจุบันอายุ 29 ปี นับถือศาสนาพุทธ เป็นคนอำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทราโดยกำเนิด ขณะให้สัมภาษณ์ จบการศึกษาระดับการศึกษาสูงสุดปริญญาตรีด้านวิศวกรรมกรรมการเดินเรือ ประกอบอาชีพเป็นพนักงานบริษัทเอกชน สถานะทางครอบครัวโสด

5.1.3 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

ความสำเร็จของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” เกิดขึ้นได้จากการสนับสนุนผ่านนโยบายของผู้บริหารและครูอาจารย์ในโรงเรียน โดยการดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนจะดำเนินการโดยนักเรียนผู้รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนและคู่ขัดแย้งเองทั้งหมดทุกขั้นตอน ผู้บริหารและครูอาจารย์ในโรงเรียนจะรับบทบาทเป็นผู้สนับสนุนที่ดีในการส่งเสริมให้มีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและกระบวนการสามารถดำเนินไปตั้งแต่ต้นจนจบกระบวนการและสามารถจัดการความขัดแย้งได้ ซึ่งในกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทซึ่งเป็นกรณีศึกษา มีผู้ให้ข้อมูลสำคัญซึ่งเป็นผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทจำนวน 1 ราย มีรายละเอียด ดังนี้

1) SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท โรงเรียนพนมสารคาม ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนนี้เป็น เพศชาย ปัจจุบันอายุ 60 ปี นับถือศาสนาพุทธ เป็นคนอำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทราโดยกำเนิด ขณะให้สัมภาษณ์ จบการศึกษาระดับการศึกษาสูงสุดปริญญาตรี ด้านบริหารการศึกษา ประกอบอาชีพรับราชการครู สถานะทางครอบครัวสมรส มีบุตรธิดารวม 2 คน

5.2 เหตุความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

สาเหตุของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนซึ่งนำมาสู่การใช้การเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในการจัดการความขัดแย้งนั้น จะใช้ได้กับการทะเลาะวิวาทที่มาจากสาเหตุของวัย (ช่วงวัย) ชู้สาว หรือการกลั่นแกล้ง (bullying) รวมถึงปัญหาความขัดแย้งของ “วัยรุ่น” ทั้งหมด ซึ่งความขัดแย้งที่เกิดขึ้นสอดคล้องเป็นไปตามทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพ (psychosocial development) ของ อีริก อีริกสัน (Erik H. Erikson) พัฒนาการของมนุษย์มี 8 ขั้น ซึ่งในขั้นพัฒนาการที่ 5 ขั้นการรู้จักตนเอง หรือความสับสนไม่รู้จักตนเอง (identity versus diffusion : fidelity) หรือระยะวัยรุ่น (adolescent period) ที่อยู่ในช่วงอายุ 13-17 ปี (the college years) โดยกลุ่มเด็กและเยาวชนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานระดับมัธยมศึกษา ที่เป็นการศึกษาที่จัดให้นักเรียนที่มีอายุ 13-17 ปี ซึ่งเด็กและเยาวชนที่เป็นนักเรียนในวัยนี้ตามทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพของ อีริก อีริกสัน จะเป็นช่วงวัยที่เด็กและเยาวชนจะมีความผูกพันกับสังคมและต้องการตำแหน่งทางสังคม โดยเด็กและเยาวชนจะเชื่อถือเพื่อนมากกว่าผู้ใหญ่หรือผู้ปกครอง สอดคล้องกับลักษณะตามช่วงวัยของ สไตน์เบิร์ก (Steinberg L. & Cauffman E., 1996) ที่ระบุว่าในช่วงวัยรุ่นมนุษย์จะเปลี่ยนความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลจากความสนใจในพ่อแม่มาเป็นสนใจและให้ความเชื่อใจในเพื่อนมากกว่าพ่อแม่ เป็นช่วงวัยที่ต้องการได้รับการยอมรับจากผู้อื่น (acceptance) โดยเฉพาะจากกลุ่มเพื่อน ลักษณะทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพจึงอาจเป็นสาเหตุที่ทำให้ความขัดแย้งมักเกิดขึ้นกับเด็กวัยรุ่น โดยเฉพาะวัยรุ่นที่เป็นนักเรียนในโรงเรียนที่มีลักษณะความสัมพันธ์และต้องการการยอมรับจากสังคม ดังที่ผู้ให้ข้อมูลได้กล่าวไว้

“ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนเริ่มทวีความรุนแรงมากขึ้นโดยเริ่มที่งานภาษาไทยในปีหนึ่ง นักเรียนชั้น ม.5 ไล่นักเรียนชั้น ม.6 โดยมีพฤติกรรมที่มีความรุนแรง คือ วิ่งไล่ตีกันผ่านหน้าเวทีงานวันภาษาไทยโดยไม่สนใจครูอาจารย์ที่นั่งอยู่ในพิธีเลย”

(SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนและใช้การเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” นั้น สอดคล้องตรงกันกับจุฑารัตน์ เอื้ออำนวย ที่ระบุว่าลักษณะความขัดแย้งในสถานศึกษาที่ใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์จัดการได้อย่างเป็นระบบ นั้น ได้แก่ ความขัดแย้งระหว่างบุคคล/กลุ่มบุคคลด้วยกัน เช่น การทะเลาะวิวาท การแย่งพื้นที่ในสนามเด็กเล่น ฯลฯ ความขัดแย้งระหว่างบุคคล/กลุ่มบุคคลกับระเบียบกฎเกณฑ์ของสถานศึกษา เช่น ห้ามสูบบุหรี่ ห้ามเล่นการพนัน ห้ามไว้ผมยาวเกินเกณฑ์ที่กำหนด ฯลฯ และความขัดแย้งระหว่างบุคคล/กลุ่มบุคคลกับระเบียบกฎเกณฑ์หรือกฎหมายของรัฐ ได้แก่ อาชญากรรม และการกระทำความผิด (crime and delinquency) (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย, 2552) ทั้งนี้ ความขัดแย้งเกือบทุกกรณียังสามารถใช้วิธีการเชิงสมานฉันท์จัดการความขัดแย้งได้

ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” เป็นไปในทิศทางเดียวกันกับข้อมูลของกรมสุขภาพจิต นำเสนอข้อมูลการกลั่นแกล้งที่พบได้บ่อยที่สุดในโรงเรียน ได้แก่ การกลั่นแกล้งและการใช้กำลังทางร่างกาย การกลั่นแกล้งโดยคำพูดส่อเสียด พูดในทางลบทางร้าย การกลั่นแกล้งทางไซเบอร์ซึ่งเป็นการกลั่นแกล้งในพื้นที่สังคมออนไลน์และกำลังเป็นปัญหาที่สำคัญในกรณีการกลั่นแกล้งในปัจจุบัน การกลั่นแกล้งทางเพศทั้งเพศชายเพศหญิงและเพศทางเลือกอื่น และการกลั่นแกล้งโดยอคติในเรื่องเชื้อชาติ ศาสนา หรือรสนิยมทางเพศ (สำนักข่าวไทยนิวส์เน็ตเวิร์ค (ทีเอ็นเอ็น), 2561)

นอกจากนี้ ยังพบว่าสถิติ “เด็กถูกรังแกในโรงเรียน” ประเทศไทยครองสถิติอยู่ในอันดับที่สองของโลก โดยพบเหยื่อการถูกรังแกในโรงเรียนเฉลี่ยหกแสนคนต่อปี แสดงให้เห็นว่ามีการใช้ความรุนแรงเกิดขึ้นในโรงเรียน (ไทยรัฐออนไลน์, 2561) สอดคล้องกับที่ผู้ให้ข้อมูลได้กล่าวไว้ว่า

“เหตุการณ์ทะเลาะวิวาทความรุนแรงในโรงเรียนมีมากโดยเกิดเกือบทุกวัน โรงเรียนจัดการด้วยการให้อาจารย์ฝ่ายปกครองและหัวหน้าระดับเป็นคนจัดการตัดสินถูกผิดและใช้อำนาจของอาจารย์ปกครอง ใช้วิธีการตักเตือน หักคะแนน ทำทัณฑ์บน ตามกฎระเบียบของโรงเรียน แต่ผลปรากฏไม่เป็นที่น่าพอใจ คือไม่สามารถลดสถิติการทะเลาะวิวาทที่เกิดขึ้นได้”

(SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

5.3 นโยบายการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

กระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” สามารถเกิดขึ้นและนำไปสู่การปฏิบัติใช้ได้จริงจะต้องเกิดจากการรับรู้ (aware) และยอมรับ (accept) ในแนวคิดเชิงสมานฉันท์ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนและได้รับการผลักดันผ่านแผนนโยบายของผู้บริหารโรงเรียนเพื่อให้มีการดำเนินการกระบวนการดังกล่าวตามหลักการอย่างถูกต้อง การ “เริ่ม” จึงเป็นกระบวนการสำคัญที่จะผลักดันให้กระบวนการเชิงสมานฉันท์สามารถขับเคลื่อนไปสู่การจัดการความขัดแย้งภายในโรงเรียนและนำไปสู่ผลสำเร็จตามที่คาดหวังได้

5.3.1 การก่อตัวของนโยบายการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

กระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นทางเลือกที่มีความเหมาะสมและสามารถนำมาใช้ได้กับความผิดที่เด็กหรือเยาวชนเป็นผู้กระทำ (juvenile delinquents) ใช้เป็นเครื่องมือช่วยจัดการความขัดแย้งที่เกิดความรุนแรงได้ กระบวนการนี้เกิดขึ้นและมีการนำไปใช้มาอย่างยาวนานและได้เลือนหายไปบ้างตามกาลเวลา จุดเริ่มต้นที่เด่นชัดในการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (restorative justice) กลับมาใช้ในเมืองคิซเชนเนอร์ มลรัฐมอนทาร์ริโอ ประเทศแคนาดา ในคดีความผิดที่มีเยาวชน 2 คนมีพฤติการณ์ซัดเซียนทำความเสียหายแก่ทรัพย์สินทั้งหมด 22 แห่ง เหตุการณ์นี้เป็นจุดเริ่มต้นในการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในคดีที่เด็กและเยาวชนกระทำผิด เช่นเดียวกันกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนซึ่งมักเป็นการทะเลาะวิวาทที่เด็กและเยาวชนเป็นผู้กระทำผิด และเมื่อนำกระบวนการยุติธรรมกระแสหลักมาใช้จัดการความผิดนั้นสิ่งที่ได้คือการตอบสนองแนวคิดแบบเดิมที่เป็นการกระทำผิดต่อกฎหมายที่มีแนวคิดการกระทำผิดต่อความสงบสุขในสังคมอันเป็นการละเมิดต่อรัฐ โดยกระบวนการยุติธรรมกระแสหลักมุ่งที่จะนำเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดมาลงโทษให้หลายจำตามแบบแผนแนวคิดแบบการแก้แค้นทดแทน (retribution) แต่เมื่อนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งจากการกระทำผิดที่ก่อให้เกิดความเสียหายทั้งทางด้านร่างกาย จิตใจ และทรัพย์สินของผู้เสียหาย กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มีแนวคิดที่ผู้กระทำผิดต้องสำนึกในการกระทำผิด ผู้เสียหายต้องได้รับการชดเชยและให้อภัย โดยทั้งผู้กระทำผิดและผู้เสียหายต้องได้รับการฟื้นฟูเยียวยาโดยเฉพาะในการประสานสัมพันธ์ภาพที่ถูกทำลายลงจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้น

กิตติพงษ์ กิตยารักษ์ เป็นผู้ริเริ่มส่งเสริมให้มีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในคดีอาญาและมีแนวคิดให้มีการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการขจัดความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสถานศึกษา พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 มาตรา 6 ระบุว่า การจัดการ

ศึกษาต้องเป็นไปเพื่อพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้ และคุณธรรม มีจริยธรรมและวัฒนธรรมในการดำรงชีวิต สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข สอดคล้องกับเป้าหมายของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในสถานศึกษาที่มีเป้าประสงค์ต้องการให้เกิดการฟื้นฟูสัมพันธภาพที่ถูกทำลายลงจากการเกิดความขัดแย้งซึ่งความขัดแย้งที่เกิดขึ้นกับเด็กนักเรียนในโรงเรียนส่วนใหญ่มักเกิดจากการกลั่นแกล้งทำร้ายร่างกายเป็นส่วนใหญ่ กระบวนการเชิงสมานฉันท์จึงมีความเหมาะสมพอดีในการนำมาเป็นกลไกจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสถานศึกษา (กิตติพงษ์ กิตยารักษ์, 2549)

ในช่วงปีการศึกษา 2545 ปัญหาความขัดแย้งเกิดขึ้นในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” เกิดขึ้นเป็นจำนวนมาก อีกทั้งมีจำนวนทรัพยากรครูที่สามารถดำเนินการแก้ไขไม่สอดคล้องกับปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนซึ่งส่งผลให้การรับผิดชอบดำเนินงานของฝ่ายปกครองเป็นไปอย่างหนัก นายมานิต คงเจริญ รองผู้อำนวยการโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ด้วยความเห็นชอบจากนายอำนาจ เดชสุภา ผู้อำนวยการโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ในขณะนั้นจึงมีแนวคิดให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการดูแลแก้ไขปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นซึ่งเกิดจากการรับทราบวัตถุประสงค์ของโครงการเยาวชนพลยุติธรรม ของสำนักงานกิจการยุติธรรม กระทรวงยุติธรรม ร่วมกับคณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล ที่ต้องการที่จะพัฒนารูปแบบและแนวทางปลูกฝังจิตสำนึก ค่านิยม และทัศนคติที่ถูกต้องต่อกระบวนการยุติธรรม สอดคล้องกับ SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ครูชำนาญการพิเศษที่ให้ข้อมูลว่าการจัดการความขัดแย้งด้วยนักเรียนเองซึ่งรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนน่าจะส่งผลต่อความสำเร็จในการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้มากกว่าการให้ครูอาจารย์เป็นผู้รับบทคนกลางผู้ไกล่เกลี่ยความขัดแย้งที่เกิดขึ้น แนวคิดนี้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มาตราที่ 24 ซึ่งถือว่าผู้เรียนสำคัญที่สุด และงานวิจัยของรัตเตอร์และวิน ยังมีความเห็นตรงกันในส่วนของการให้ความสำคัญของการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้มีความรับผิดชอบและมีส่วนร่วมในกระบวนการต่าง ๆ (วันชัย วัฒนศัพท์, 2548) นอกจากนี้แล้ว รัตเตอร์ยังพบอีกว่า โรงเรียนที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมและแสดงความรับผิดชอบจะส่งผลให้พฤติกรรมของนักเรียนในโรงเรียนนั้นมีพฤติกรรมที่ดีกว่าโรงเรียนที่ปิดกั้นโอกาส ทั้งยังเป็นการส่งเสริมบรรยากาศที่ดีที่เกิดขึ้นในสังคมของโรงเรียนอีกด้วย ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างนักเรียนกับนักเรียนที่ถูกดูแลแก้ไขด้วยนักเรียนด้วยกัน ความที่วัยไม่ห่างกันมากนัก การเจรจาตกลง การไกล่เกลี่ยข้อพิพาทต่าง ๆ น่าจะสำเร็จลุล่วงได้โดยง่ายด้วยวิธีการสมานฉันท์”

(SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

นายมานิต คงเจริญ รองผู้อำนวยการโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” นำแนวคิดดังกล่าวมาร่วมกันดำเนินการปรับใช้กับคณะทำงานสารวัตรนักเรียนและกลุ่มงานบริหารกิจการนักเรียน และประสานให้สำนักงานคุมประพฤติ จังหวัดฉะเชิงเทรา เพื่อขอความอนุเคราะห์เจ้าหน้าที่ในการมาดำเนินการอบรมให้ความรู้การไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน ในวันที่ 22 พฤศจิกายน 2548 โดยให้นักเรียนในแต่ละห้องเรียนดำเนินการคัดเลือกเพื่อนนักเรียนในชั้นเรียนห้องละ 1 คน โดยเบื้องต้นจะเป็นตัวแทนนักเรียนที่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนนักเรียนด้วยกันเข้าร่วมรับการอบรม หลังจากรับการอบรมแล้วจะได้รับการแต่งตั้งเป็นคณะกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทระดับชั้นเรียนโดยมีคณะทำงานสารวัตรนักเรียนเป็นผู้ประสานงานในกรณีเกิดความขัดแย้งขึ้น นอกจากนี้ ในปีการศึกษา 2550 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จำนวน 60 คน ยังได้รับการอบรมความรู้เพิ่มเติมในความรู้เรื่องการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในสถานศึกษา ในหลัก สูตรพื้นฐาน โดย ศาสตราจารย์ นายแพทย์วันชัย วัฒนศัพท์ สถาบันพระปกเกล้า ร่วมกับนักเรียนของโรงเรียนกาญจนาภิเษกวิทยาลัย จังหวัดฉะเชิงเทรา จำนวน 10 คน และวิทยาลัยการอาชีพพนมสารคาม จำนวน 10 คน ระหว่างวันที่ 31 พฤษภาคม 2550 – 2 มิถุนายน 2550 และผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ยังได้รับการอบรมอื่นเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนวการสร้างแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนอย่างมีประสิทธิภาพในหลักสูตรต่าง ๆ ที่หลากหลายหน่วยงานจัดขึ้นโดยได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อย่างต่อเนื่อง



รูปภาพที่ 12 การอบรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จัดโดยสำนักงานคุมประพฤติ



รูปภาพที่ 13 การอบรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จัดโดยสถาบันพระปกเกล้า

จากการศึกษาวิจัยผู้วิจัยพบว่า การก่อร่างนโยบายการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” เกิดขึ้นจากการรับรู้องค์ความรู้เกี่ยวกับแนวคิดกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ได้รับการถ่ายทอดจากสำนักงานคุมประพฤติผ่านรองผู้อำนวยการโรงเรียนซึ่งเป็นผู้มีอำนาจในการบริหารจัดการและการดำเนินการกำหนดนโยบายต่าง ๆ ในการบริหารจัดการภายในโรงเรียนมิได้เกิดจากการส่งเสริมจากต้นสังกัดของโรงเรียน โดยในปัจจุบันพบว่านโยบายของกระทรวงศึกษาธิการและกระทรวงต้นสังกัดของสถานศึกษาในการส่งเสริมการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนอาจจะไม่ต่อเนื่องและไม่มี ความชัดเจนมากนัก การส่งเสริมการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้หรือส่งเสริมปลูกฝังแนวคิดเชิงสมานฉันท์ส่วนใหญ่เป็นโครงการของกระทรวงยุติธรรมและหน่วยงานเอกชนในการทำโครงการ CSR หรือ Corporate Social Responsibility เพื่อความรับผิดชอบต่อสังคมและสิ่งแวดล้อมขององค์กร รวมถึงจากกระทรวงมหาดไทยผ่านโครงการขององค์การบริหารส่วนท้องถิ่น เป็นต้น

5.3.2 การดำเนินการขับเคลื่อนนโยบายกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

1) จุดเริ่มต้นของบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ในปีการศึกษา พ.ศ. 2548 เมื่อมีการจัดอบรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนด้วยการไกล่เกลี่ยคนกลาง (mediator) มาเป็นกลไก (mechanism) ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น โรงเรียนมีการจัดให้มีห้องไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนและให้กระบวนการต่าง ๆ มีนักเรียนเป็นองค์ประกอบสำคัญและดำเนินการเองทั้งหมด มีครูอาจารย์เป็นเพียงผู้ให้คำปรึกษาและสนับสนุนกระบวนการ การสร้างบรรยากาศในห้องไกล่เกลี่ยจะมีการจัดให้ห้องไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเกิดบรรยากาศผ่อนคลายเหมาะที่จะพูดคุยไกล่เกลี่ย มีโต๊ะที่ผู้ไกล่เกลี่ยและคู่ขัดแย้งสามารถใช้ดำเนินการไกล่เกลี่ยได้อย่างเหมาะสม โดยมีผู้ไกล่เกลี่ยทำหน้าที่เป็นประธาน มีเลขานุการคอยจดประเด็นเพื่อสรุปผลการไกล่เกลี่ย ใช้วิธีการพูดคุยเจรจาเป็นเครื่องมือในการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้น มีกติกาที่ชัดเจน “ฝ่ายหนึ่งพูดอีกฝ่ายต้องฟังโดยไม่มีการพูดแทรกไม่พูดหยาบและไม่โกหก” และทุกคนในที่ประชุมไกล่เกลี่ยจะต้องเคารพกฎกติกาอย่างเคร่งครัด

เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” คณะกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทระดับชั้นเรียนจะถูกประสานจากสารวัตรนักเรียน โดยในกรณีเกิดความขัดแย้งขึ้นในระดับชั้น ม.1 คณะกรรมการระดับห้องเรียนของคู่ขัดแย้งจะเข้าร่วมรับฟังการไกล่เกลี่ยด้วย เช่น หากเกิดความขัดแย้งระดับชั้น ม. 1/8 กับ ม.1/10 คณะกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทประจำชั้น ม.1/8 และ ม.1/10 จะเข้าร่วมรับฟังการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทด้วย โดยหัวหน้าทีมไกล่เกลี่ยจะเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่เป็นสารวัตรนักเรียนระดับชั้น ม.1 เมื่อไกล่เกลี่ยเสร็จเรียบร้อยจะบันทึกลงในแบบบันทึกการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท และรายงานผลการไกล่เกลี่ยให้รองผู้อำนวยการและครูประจำชั้นรับทราบ หากการไกล่เกลี่ยไม่สามารถไกล่เกลี่ยได้สำเร็จ ก็จะเชิญคณะกรรมการร่วมไกล่เกลี่ยในครั้งต่อ ๆ ไปอีก สุดท้ายหากไม่สามารถไกล่เกลี่ยได้จะส่งเรื่องให้รองผู้อำนวยการทราบเพื่อช่วยกันหาทางออกเข้าประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทอีกครั้งหนึ่งหรือดำเนินการตามกฎระเบียบของโรงเรียนต่อไป

จากข้อมูลการดำเนินการกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ในปีการศึกษา 2548-2550 ผลปรากฏว่าสามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนด้วยการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทสำเร็จมากกว่าร้อยละ 95 ผลจากการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งโดยให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ดำเนินการกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้น ปรากฏว่าสามารถจัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้สำเร็จเป็นอย่างดี ไม่พบความขัดแย้งซ้ำในคู่ขัดแย้งเดิมอย่างเป็นที่น่าพึงพอใจ ทั้งนี้ การดำเนินการกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทนี้จะเป็นการดำเนินการของนักเรียนเองทั้งหมดทุกชั้นตอน

กระบวนการโดยไม่มีครูอาจารย์เข้าไปแทรกแซงหรือดำเนินการ แต่หากมีผู้ปกครองของคู่ขัดแย้งท่านใดที่ประสงค์แจ้งความดำเนินคดีที่สถานีตำรวจ รองผู้อำนวยการและหัวหน้าระดับชั้นจึงจะเข้าไปเป็นผู้ช่วยในการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทให้ผู้ปกครองรับทราบและทำความเข้าใจถึงกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้นเพื่อให้ผู้ปกครองพิจารณาเลือกใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ซึ่งเป็นกระบวนการยุติธรรมทางเลือกที่สามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้และยังส่งผลต่อความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างคู่ขัดแย้งที่เป็นนักเรียนซึ่งเรียนอยู่ในโรงเรียนและสังคมเดียวกันอีกด้วย

จากการศึกษาวิจัยทำให้พบประเด็นสำคัญของกระบวนการนี้คือ “ผู้ดำเนินการไกล่เกลี่ยต้องเป็นระดับเดียวกัน (นักเรียน-นักเรียน) เพื่อให้ทั้งสองฝ่ายคู่ขัดแย้งพูดคุยกันโดยผ่านคนกลางไม่มีความเหลื่อมล้ำในความรู้สึกที่ว่าผู้มีอำนาจเหนือกว่า และเป็นผู้ชี้ตัดสินให้ฝ่ายหนึ่งถูกและฝ่ายหนึ่งผิด (win-lose) ทำให้ไม่กล้าที่จะพูดคุยเปิดใจได้อย่างเต็มที่ตามประสิทธิภาพของกระบวนการที่ควรจะเป็น การให้เด็กดำเนินการเองและใช้การไกล่เกลี่ยจึงทำให้คู่ขัดแย้งรู้สึกทั้งสองฝ่ายต้องรับผิดชอบผลของการกระทำผิดร่วมกันโดยไม่มีการตัดสินชี้ว่าฝ่ายใดถูกฝ่ายใดผิด (win-win)” สอดคล้องกับบันทึกประสบการณ์การสร้างสันติวัฒนธรรมในสถานศึกษา (มานิต คงเจริญ, 2551b) ใน “โครงการยุติธรรมสมานฉันท์ในโรงเรียน” ว่าประสบความสำเร็จปรากฏผลเป็นที่น่าพึงพอใจอย่างมาก ด้วยความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” และการทะเลาะวิวาทลดลงอย่างเห็นได้ชัดอย่างมีนัยสำคัญ โดยจากสถิติการเกิดความขัดแย้งและทะเลาะวิวาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” หลังจากนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียนปรากฏว่า ปีการศึกษา 2548 มีกรณีทะเลาะวิวาท จำนวน 57 กรณี ปีการศึกษา 2549 มีเหตุทะเลาะวิวาท จำนวน 24 กรณี (ลดลงจากปีการศึกษา 2548 จำนวน 33 กรณี คิดเป็นร้อยละ 57.89) และในปีการศึกษา 2550 มีเหตุทะเลาะวิวาท จำนวน 16 กรณี (ลดลงจากปีการศึกษา 2549 จำนวน 8 กรณี คิดเป็นร้อยละ 33.33 และลดลงจากปีการศึกษา 2548 จำนวน 41 กรณี คิดเป็นร้อยละ 71.93)

2) จุดเปลี่ยนมาสู่การใช้เยาวชนทำหน้าที่คนกลาง

ภายหลังจากเจ้าหน้าที่จากสำนักงานคุมประพฤตินำโครงการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทมาเผยแพร่เพื่อส่งเสริมให้โรงเรียนนำกระบวนการนี้มาดำเนินการเพื่อเป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนด้วยสันติวิธี ครั้งโรงเรียนให้ครูฝ่ายปกครองและครูประจำชั้นเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนแต่ผลปรากฏว่ากระบวนการไกล่เกลี่ยผลยังไม่เป็นที่พึงพอใจเท่าที่ควร โดยอัตราการเกิดความขัดแย้งในโรงเรียนลดลงบ้างแต่สถิติยังไม่น่าเป็นที่พึงพอใจ หลังจากนั้น คณะครูอาจารย์ฝ่ายปกครองได้ร่วมกันพิจารณาเสนอให้ลองปรับเปลี่ยนการดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยโดยนักเรียนเป็นผู้ดำเนินการในบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนและปรากฏผลเป็นที่น่าพึงพอใจเป็นอย่างยิ่ง โดยไม่พบการ

เกิดความขัดแย้งทะเลาะวิวาทในคู่ขัดแย้งคู่เดิม อีกทั้งปรากฏสถิติความขัดแย้งทะเลาะวิวาทลดลงจนเป็นที่น่าพึงพอใจของคณะครูอาจารย์และฝ่ายบริหารเป็นอย่างยิ่ง จนกระทั่งในปัจจุบันนี้ไม่มีความขัดแย้งเกิดขึ้นในโรงเรียนอีกเลย กลไกและบุคคลผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในสถานศึกษา ซึ่งการที่นักเรียนเป็นผู้มีส่วนได้เสียที่จะเข้ามาจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในสถานศึกษาและจะใช้กลไกการจัดการผู้ประสานงานตรงกับจุฑารัตน์ เอื้ออำนวย ระบุไว้ว่า บุคลากรผู้ทำหน้าที่เป็นผู้ประสานงานอาจเป็นครู อาจารย์ เจ้าหน้าที่ หรือ นักเรียน/นักศึกษาที่ได้รับการฝึกหัดอบรมหลักสูตรการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ก็ได้ (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย, 2552) โดยเริ่มแรกในการให้นักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนโรงเรียนได้ขอความอนุเคราะห์ให้สำนักงานคุมประพฤติส่งเจ้าหน้าที่มาอบรมให้ความรู้กับนักเรียนผู้ที่จะดำเนินการกระบวนการไกล่เกลี่ยในโรงเรียน มีการเริ่มโครงการนำร่องด้วยคณะครูฝ่ายปกครองพิจารณาคัดเลือกसारวัตรนักเรียนที่มีคุณสมบัติเหมาะสมที่จะเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเพราะसारวัตรนักเรียนจะเป็นนักเรียนที่ค่อนข้างเป็นที่รู้จักของนักเรียนในโรงเรียน ส่วนใหญ่เป็นนักเรียนที่มีลักษณะความเป็นผู้นำและเสียสละทำกิจกรรมเพื่อส่วนรวมของโรงเรียน โดยกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทของโรงเรียนยังได้รับการการันตีความสำเร็จด้วยรางวัลที่ได้รับจากหน่วยงานต่าง ๆ รวมถึงเป็นโรงเรียนที่ศึกษาดูงานการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งและความรุนแรงในโรงเรียนให้กับโรงเรียนและสถานศึกษาอื่นอีกด้วย ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“จริง ๆ เริ่มแรกก็ให้ครูเป็นคนกลางผู้ไกล่เกลี่ยแต่ปรากฏว่ามันไม่ประสบผลสำเร็จเท่าที่ควร คืออัตราการเกิดความขัดแย้งในโรงเรียนลดลงแต่ยังไม่เป็นที่น่าพึงพอใจ จึงได้ปรับเปลี่ยนลองให้นักเรียนเข้ามาเป็นผู้ดำเนินการในบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนแทนการให้ครูเป็นผู้ไกล่เกลี่ย ปรากฏผลเป็นที่น่าพึงพอใจมาก สถิติการเกิดความขัดแย้งทะเลาะวิวาทในคู่ขัดแย้งเดิมไม่มี อีกทั้งความขัดแย้งยังลดลงจนเป็นที่น่าพึงพอใจ ในปัจจุบันนี้ไม่มีความขัดแย้งเกิดขึ้นในโรงเรียนอีกเลย”

(SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

การดำเนินการในกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนที่ให้นักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งทำงานร่วมกันในลักษณะเครือข่ายคณะกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทของสถานศึกษาทำให้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนรวมถึงความขัดแย้งระหว่างสถานศึกษาที่เคยเกิดขึ้นสามารถใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ทำงานแบบบูรณาการร่วมกันระหว่างเครือข่ายคณะกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทของสถานศึกษา ส่งผลให้ปรากฏในปัจจุบันสามารถลดปัญหาความขัดแย้งการทะเลาะวิวาทระหว่างสถานศึกษาได้เป็นที่น่าพอใจ อีกทั้งยังสามารถลดการดำเนินงานในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนให้กับครู ครูประจำ

ชั้น หัวหน้าระดับ และผู้บริหารโรงเรียนโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ส่งผลให้มีเวลาในการปฏิบัติงานในหน้าที่รับผิดชอบของครูอาจารย์และผู้บริหารได้มากยิ่งขึ้น

5.4 เหตุการณ์ความขัดแย้ง

ในกรณีศึกษาพบว่าสาเหตุของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนและใช้การเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในการจัดการความขัดแย้งเกิดจากความขัดแย้งทะเลาะวิวาทที่มาจากสาเหตุปัญหาความขัดแย้งของ วิทยุรุ่นเป็นส่วนใหญ่ โดยมีผู้ให้ข้อมูลสำคัญเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ซึ่งประสบกับความขัดแย้งโดยตรงในฐานะคู่ขัดแย้งจำนวน 2 คน ได้แก่ 1. KI 1 คู่ขัดแย้ง ซึ่งเป็นทั้งผู้กระทำผิดและผู้เสียหาย 2. KI 2 คู่ขัดแย้ง ซึ่งเป็นทั้งผู้กระทำความผิดและผู้เสียหาย ผู้ให้ข้อมูลสำคัญเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในฐานะผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจำนวน 3 คน ได้แก่ 1. PM 1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน 2. PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน 3. PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน และมีผู้ให้ข้อมูลสำคัญเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในฐานะผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท จำนวน 1 คน ได้แก่ SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

5.4.1 เหตุการณ์ความขัดแย้งที่นำไปสู่การจัดการความขัดแย้งด้วยการประชุม

ไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

จากการสัมภาษณ์พบว่า ในช่วงปี พ.ศ. 2545 ภายในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” พบปัญหาความขัดแย้งที่เกิดจากการทะเลาะของนักเรียนภายในโรงเรียนบ่อยครั้ง ทั้งที่เกิดความเสียหายจากความขัดแย้งเพียงเล็กน้อยจนถึงความขัดแย้งที่ส่งผลความเสียหายขั้นได้รับความบาดเจ็บทางร่างกายเลือดตกยางออกและต้องมีการเรียกผู้ปกครองมารับทราบพฤติกรรมของเด็กนักเรียนผู้กระทำผิดและต้องมีการแจ้งความต่อเจ้าหน้าที่ตำรวจ

1) คู่ขัดแย้ง

1.1) ข้อมูลจาก KI 1 คู่ขัดแย้ง ซึ่งเป็นทั้งผู้กระทำผิดและผู้เสียหาย พบว่าผู้ให้ข้อมูลเป็นทั้งผู้กระทำผิดในบางกรณีความขัดแย้งและเป็นผู้เสียหายในบางกรณีความขัดแย้งจำนวนหลายกรณีพิพาท ซึ่งความขัดแย้งที่นำไปสู่การทะเลาะวิวาทของผู้ให้ข้อมูลมีสาเหตุจากการเขม่นกัน ไม่ชอบหน้ากัน ยกพวกตีกันจากการที่ไม่ชอบหน้ากับคู่ขัดแย้งหรือยกพวกตีกันจากการที่เพื่อนในกลุ่มโดนทำร้ายหรือโดนรังแกตั้งแต่ศึกษาในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ต่อมา KI 2 คู่ขัดแย้ง ได้มีโอกาสเข้ามาทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเป็นระยะเวลา 1 ปี (ช่วงมัธยมศึกษาปีที่ 6) ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยประมาณ 5-10 คดี โดยทั้งหมดเป็นความขัดแย้งที่เกิดจากการทะเลาะวิวาทของนักเรียนภายในโรงเรียน สาเหตุจากการไม่ชอบหน้า ความรู้สึกว่าเป็นเพื่อนในกลุ่มโดนทำร้ายหรือโดนรังแก

1.2) ข้อมูลจาก KI 2 คู่ขัดแย้ง ซึ่งเป็นทั้งผู้กระทำผิดและผู้เสียหาย พบว่า ผู้ให้ข้อมูลเป็นทั้งผู้กระทำผิดในบางกรณีความขัดแย้งและเป็นผู้เสียหายในบางกรณีความขัดแย้ง จำนวนหลายกรณีข้อพิพาท ซึ่งความขัดแย้งที่นำไปสู่การทะเลาะวิวาทของผู้ให้ข้อมูลมีสาเหตุจากการเขม่นกัน ไม่ชอบหน้ากัน ยกพวกตีกันจากการที่ไม่ชอบหน้ากับคู่ขัดแย้งหรือยกพวกตีกันจากการที่เพื่อนในกลุ่มโดนทำร้ายหรือโดนรังแก

2) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน (youth mediator)

2.1) ข้อมูลจาก PM 1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ซึ่งเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน พบว่า จากการทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยภายในระยะเวลา 3 ปี (ช่วงมัธยมศึกษาปีที่ 4-6) ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยประมาณ 15-20 คดี โดยทั้งหมดเป็นความขัดแย้งที่เกิดจากการทะเลาะวิวาทของนักเรียนภายในโรงเรียน สาเหตุจากการไม่ชอบหน้า ความรู้สึกที่เพื่อนในกลุ่มโดนทำร้ายหรือโดนรังแก รวมถึงคดีขู่สาวบ้างเล็กน้อย

2.2) ข้อมูลจาก PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ซึ่งเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน พบว่า จากการทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยภายในระยะเวลา 3 ปี (ช่วงมัธยมศึกษาปีที่ 4-6) ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยประมาณ 25-30 คดี โดยทั้งหมดเป็นความขัดแย้งที่เกิดจากการทะเลาะวิวาทของนักเรียนภายในโรงเรียน สาเหตุจากการไม่ชอบหน้า ความรู้สึกที่เพื่อนในกลุ่มโดนทำร้ายหรือโดนรังแก รวมถึงคดีขู่สาวบ้างเล็กน้อย

2.3) ข้อมูลจาก PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ซึ่งเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน พบว่า จากการทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยภายในระยะเวลา 3 ปี (ช่วงมัธยมศึกษาปีที่ 4-6) ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยประมาณ 15-25 คดี โดยทั้งหมดเป็นความขัดแย้งที่เกิดจากการทะเลาะวิวาทของนักเรียนภายในโรงเรียน สาเหตุจากการไม่ชอบหน้า ความรู้สึกที่เพื่อนในกลุ่มโดนทำร้ายหรือโดนรังแก

3) ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

3.1) ข้อมูลจาก SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท พบว่า ในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนในลักษณะการทะเลาะวิวาทเป็นส่วนใหญ่ โดยเหตุการณ์ความขัดแย้งที่เกิดจากการทะเลาะวิวาทและการใช้ความรุนแรงในโรงเรียนมีมากขึ้นและเกิดขึ้นเกือบทุกวัน โรงเรียนจึงมีนโยบายใช้วิธีการในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วยการให้อาจารย์ฝ่ายปกครองและหัวหน้าระดับเป็นคนจัดการตัดสินถูกผิดและใช้อำนาจของอาจารย์ปกครอง ใช้วิธีการตักเตือน หักคะแนน ทำทัณฑ์บน ตามกฎระเบียบของโรงเรียน แต่ผลปรากฏผลไม่เป็นที่น่าพอใจ กล่าวคือไม่สามารถลดสถิติการทะเลาะวิวาทที่เกิดขึ้นได้ ซึ่งพบว่า ผลจากการดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำให้สถิติการทะเลาะวิวาทลดลง โดยในปีการศึกษา 2548 มีกรณีทะเลาะวิวาท จำนวน 57 กรณี ปีการศึกษา 2549 มีเหตุ

ทะเลาะวิวาท จำนวน 24 กรณี และในปีการศึกษา 2550 มีเหตุทะเลาะวิวาท จำนวน 16 กรณี ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“เป็นธรรมดาที่เมื่อมีนักเรียนเป็นจำนวนมากก็เกิดปัญหาต่าง ๆ มากตามไปด้วย และที่เป็นปัญหา
มากคือปัญหาการทะเลาะวิวาทที่เกิดขึ้นบ่อยครั้ง ในบางวันเกิดขึ้น 5 – 6 คดี”
(SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

5.4.2 ขั้นตอนของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในรูปแบบการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเพื่อจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนมีการสร้างทีมงานที่จะมาปฏิบัติหน้าที่เป็นคณะกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ซึ่งจะมีบทบาททำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่เป็นคนกลาง (mediator) โดยมีการคัดเลือกมีที่จะทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจากกลุ่มนักเรียนที่มีบทบาทในงานอาสาสมัครของโรงเรียนเป็นเบื้องต้น โดยหากมีนักเรียนคนใดมีความสนใจก็สามารถสมัครเพื่อรับการคัดเลือกได้ด้วยเช่นกัน จากนั้นโรงเรียนโดยครูฝ่ายปกครองจะเชิญวิทยากรมาอบรมให้ความรู้ในการเตรียมความพร้อมให้กับกลุ่มอาสาสมัครปฏิบัติหน้าที่เป็นคณะกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในด้านการสร้างทักษะการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและกฎหมาย ขั้นตอนที่ดำเนินการกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

โรงเรียนมีการสนับสนุนจัดให้มี “ห้องไกล่เกลี่ยข้อพิพาท” ขึ้นเพื่อดำเนินกิจกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้นในโรงเรียนเพื่อให้เป็นพื้นที่ที่มีความเหมาะสมในการดำเนินการไกล่เกลี่ยทั้งด้านความปลอดภัย ความสะดวก และปราศจากการแทรกแซงจากครูอาจารย์และผู้ที่ไม่เกี่ยวข้องกับการกระบวนการ ในห้องนี้จะเป็นห้องพื้นที่ปิดมิชิดบริเวณชั้น 2 ของอาคาร ประตูเป็นกระจกติดฟิล์มเพื่อป้องกันการรบกวนจากภายนอกและความเป็นส่วนตัวให้คู่ขัดแย้งสามารถพูดคุยกันอย่างปลอดภัยและพ้นจากสายตาผู้ที่ไม่เกี่ยวข้องทั้งครูอาจารย์และนักเรียนคนอื่น ๆ ในห้องมีโต๊ะรูปไข่ขนาดไม่เล็กไม่ใหญ่จนเกินไป มีเก้าอี้แบบเก้าอี้ห้องประชุมที่มีลักษณะนุ่ม มีพนักพิง นั่งสบายภายในห้องติดเครื่องปรับอากาศเพื่อบรรยากาศที่เหมาะสมกับกระบวนการการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ห้องโล่ง โปร่ง ของตกแต่งไม่มากมายมีความลงตัวและไม่อึดอัดและมีพระพุทธรูป 1 องค์ตั้งเป็นองค์ประธานเพื่อเป็นที่ยึดเหนี่ยวจิตใจของผู้เข้าร่วมประชุม

ทีมผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งเป็นนักเรียนที่ศึกษาอยู่ในระดับชั้นต่าง ๆ จะถูกคัดเลือกมาตามความเหมาะสมกับคู่ขัดแย้ง เช่น หากเป็นคู่ขัดแย้งที่ศึกษาอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ก็ จะเรียกผู้ไกล่เกลี่ยที่อยู่ในระดับชั้นเดียวกันมาเพื่อร่วมเป็นกรรมการไกล่เกลี่ย เพราะในแต่ละ

ระดับชั้นจะมีอาสาสมัครผู้ไกล่เกลี่ยข้อพิพาทอยู่แล้วทุกระดับ ซึ่งเป็นอาสาสมัครผู้ไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เป็นผู้ที่มีจิตอาสาและมีความสนใจในกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท โดยอาสาสมัครเหล่านี้จะได้รับการอบรมความรู้เรื่องการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทจากวิทยากรผู้เชี่ยวชาญเพื่อเตรียมความพร้อมและสร้างทักษะการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและเรียนรู้กฎหมาย ขั้นตอนที่ดำเนินการกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ทั้งนี้ หากคู่ขัดแย้งต้องการผู้ไกล่เกลี่ยคนใดที่ทั้งคู่เห็นพ้องต้องกันว่าต้องการให้มาเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนให้กับกรณีความขัดแย้งก็สามารถทำได้ตามความต้องการของคู่ขัดแย้งได้เช่นกัน

ขั้นตอนการดำเนินงานของกระบวนการเชิงสมานฉันท์สำหรับจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” มาปฏิบัติใช้นั้นสอดคล้องกับที่ Ron Claassen ผู้อำนวยการศูนย์ศึกษาสันติวิธีและความขัดแย้ง มหาวิทยาลัยเพรสไบทีเรียล สหรัฐอเมริกา กล่าวถึงขั้นตอนการทำงานของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ซึ่งเรียกว่า “กระบวนการสร้างความสมานฉันท์” (a peacemaking process) ไว้ 6 ขั้นตอน มีรายละเอียดการดำเนินการกระบวนการดังต่อไปนี้ (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย, 2548a)

ขั้นตอนแรก การเชิญชวน (invitation) การเชิญหรือแนะนำให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องได้แก่ คู่ขัดแย้งให้สมัครใจในการเข้าร่วมการประชุมหรือเข้าร่วมในกระบวนการวิธีเชิงสมานฉันท์ที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจัดขึ้นบนพื้นฐานการให้ความสำคัญกับคู่ขัดแย้งทุกฝ่ายได้ใช้การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทนี้ในการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ทำความเข้าใจถึงผลกระทบและความเสียหายจากความขัดแย้ง และร่วมกันแสดงความรับผิดชอบแก้ไขฟื้นฟูและเยียวยาขาดใช้ความเสียหายดังกล่าว

ขั้นตอนที่สอง รับทราบกฎเกณฑ์พื้นฐาน (ground rules) ผู้เข้าร่วมประชุมไกล่เกลี่ยจะได้รับทราบกฎเกณฑ์พื้นฐานที่สำคัญบางประการโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้แจ้ง ซึ่งเป็นข้อตกลงร่วมในการดำเนินกระบวนการวิธีเชิงสมานฉันท์ ได้แก่ การดำเนินการที่เป็นไปตามขั้นตอนที่กำหนด การแสดงสิทธิในการปฏิเสธการดำเนินกระบวนการได้ตลอดเวลาเมื่อรู้สึกว่าการดำเนินการนั้นไม่ยุติธรรมสำหรับตน การไม่พูดสอดแทรกในขณะที่อีกฝ่ายหนึ่งกำลังพูด และเต็มใจที่จะดำเนินการกระบวนการวิธีไปสู่ข้อสรุปร่วมกัน

ขั้นตอนที่สาม บรรยายความรู้สึก การสรุป และการตระหนัก (describe, summarize and recognize) คู่ขัดแย้งจะได้มีโอกาสในการพูดแสดงความรู้สึก สาเหตุของความขัดแย้งที่ซ่อนอยู่ และผลกระทบจากความขัดแย้งเพื่อนำไปสู่ข้อตกลงในการแก้ไขปัญหาพร้อมกัน

ขั้นตอนที่สี่ แสวงหาความลงตัวในข้อตกลง (search for agreement) บุคลากรหลักความยุติธรรม (restore equity) คู่ขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน คณะกรรมการไกล่เกลี่ยและผู้เกี่ยวข้องเข้าร่วมประชุม จะร่วมกันแสวงหาข้อตกลงโดยยึดความต้องการของคู่ขัดแย้งเป็นหลัก

ขั้นตอนที่ห้า สรุปข้อตกลงและแสดงความยินดี (summarize agreement and congratulate) เมื่อการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทดำเนินการมาถึงจุดที่สามารถร่วมกันหา

ข้อตกลงซึ่งเป็นการต้องการร่วมกันของคู่ขัดแย้งได้แล้ว ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะช่วยเป็นผู้สรุปข้อตกลงและให้คณะกรรมการไกล่เกลี่ยซึ่งเป็นผู้ช่วยดำเนินการบันทึกข้อตกลงเป็นลายลักษณ์อักษร พร้อมทั้งลงลายมือชื่อเพื่อเป็นหลักฐานร่วมกัน พร้อมมอบหมายกำหนดให้มีการติดตามผลตามข้อตกลงที่ได้จากการประชุมไกล่เกลี่ยพร้อมทั้งรายงานผลให้ครูฝ่ายปกครองรับทราบผลการไกล่เกลี่ย

ขั้นตอนที่หก ติดตามผล (follow - up) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนหรือกรรมการที่ได้รับมอบหมายดำเนินการติดตามตรวจสอบการดำเนินการตามข้อตกลงที่ได้ลงนามปฏิบัติร่วมกันเพื่อแก้ไขปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นซึ่งเป็นผลจากการประชุมไกล่เกลี่ยพร้อมทั้งรายงานผลการติดตามการดำเนินการตามข้อตกลงให้ครูฝ่ายปกครองรับทราบผลการไกล่เกลี่ย

ทั้งนี้ ผู้วิจัยสามารถสังเคราะห์ขั้นตอนการดำเนินกระบวนการเชิงสมานฉันท์ด้วยการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ดำเนินการโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน แบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน รายละเอียดดังต่อไปนี้

1.) ขั้นตอนการเตรียมพร้อมเข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

1.1) เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นในโรงเรียน ผู้พบเห็นจะแจ้งสารวัตรนักเรียนเพื่อทำการระงับเหตุและเชิญคู่ขัดแย้งไปพักสงบสติอารมณ์ ณ ห้องไกล่เกลี่ยข้อพิพาท โดยบริเวณภายในห้องนี้จะใช้เป็นพื้นที่ที่เป็นส่วนตัวสำหรับให้คู่ขัดแย้งได้ระงับสติอารมณ์และเตรียมพร้อมสำหรับการเข้าร่วมกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

1.2) สารวัตรนักเรียนประสานผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนประจำชั้นของคู่ขัดแย้งเพื่อเตรียมพร้อมสำหรับการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

1.3) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสอบถามความสมัครใจของคู่ขัดแย้งในการเข้าสู่กระบวนการจัดการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

1.4) เมื่อคู่ขัดแย้งมีความประสงค์เข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ย ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนกำหนดนัดหมายวัน เวลา และสถานที่เพื่อเตรียมพร้อมสำหรับการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท โดยเชิญคู่ขัดแย้งคณะกรรมการไกล่เกลี่ย และผู้เกี่ยวข้องเข้าร่วมประชุม

1.5) ก่อนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท คณะกรรมการจะพูดคุยเป็นการเบื้องต้นเพื่อเตรียมตัวในการจัดประชุม

2.) ขั้นตอนเข้าสู่กระบวนการการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

2.1) ผู้เข้าร่วมประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทประกอบด้วยคู่ขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน กรรมการผู้ไกล่เกลี่ย ผู้จัดบันทึก พร้อมกันตามวันเวลาที่ได้นัดหมาย ณ ห้องไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

2.2) เริ่มต้นกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยด้วยการกล่าวแนะนำตัวของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต่อที่ประชุมและกล่าวต้อนรับผู้เข้าร่วมประชุม จากนั้นแนะนำคู่ขัดแย้งและผู้เข้าร่วมประชุม

2.3) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนกล่าวอธิบายวัตถุประสงค์การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทให้คู่ขัดแย้งเข้าใจ

2.4) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนกล่าวเปิดการประชุมไกล่เกลี่ยแล้วแจ้งกฎกติกา และข้อตกลงพื้นฐานของการเจรจา คือ จะไม่ใช้ความรุนแรงในการเจรจาไกล่เกลี่ย คู่ขัดแย้งสามารถร้องขอให้ยุติการประชุมได้ตลอดเวลา ในระหว่างฝ่ายหนึ่งพูดอีกฝ่ายหนึ่งต้องฟัง ไม่ใช่คำหยาบในการเจรจาไกล่เกลี่ย

2.5) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งฝ่ายหนึ่งเล่าถึงเหตุการณ์ ความรู้สึก และผลกระทบที่เกิดจากความขัดแย้งที่มีต่อตนให้ที่ประชุมรับรู้เพื่อค้นหาปัญหาและแลกเปลี่ยนข้อมูล

2.6) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนกล่าวทบทวนเนื้อหา (paraphrasing) และความรู้สึกคู่ขัดแย้งกล่าว และสรุปความเพื่อให้ที่ประชุมมีความเข้าใจตรงกัน

2.7) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งอีกฝ่ายหนึ่งเล่าถึงเหตุการณ์ ความรู้สึก และผลกระทบที่เกิดจากความขัดแย้งที่มีต่อตนให้ที่ประชุมรับรู้เพื่อค้นหาปัญหาและแลกเปลี่ยนข้อมูล

2.8) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนกล่าวทบทวนเนื้อหา (paraphrasing) และความรู้สึกคู่ขัดแย้งกล่าว และสรุปความเพื่อให้ที่ประชุมมีความเข้าใจตรงกัน

2.9) ระหว่างการดำเนินการประชุมไกล่เกลี่ย หากคู่ขัดแย้งยังคงมีอารมณ์จากความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจใช้วิธีการประชุมแยกคู่เพื่อระงับอารมณ์ของคู่ขัดแย้งก่อน

2.10) คณะกรรมการผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งได้รับมอบหมายให้เป็นเลขานุการการประชุมจัดบันทึกการดำเนินการประชุม

2.11) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งแต่ละฝ่ายซักถามหรือสนทนาโต้ตอบมีปฏิสัมพันธ์กันภายใต้กฎกติกาการประชุมไกล่เกลี่ย

2.12) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนกล่าวทบทวนและสรุปข้อมูลสำคัญที่
เลขานุการการประชุมจัดบันทึกได้จากการประชุมไกล่เกลี่ย

2.13) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งและผู้เข้าร่วม
ประชุมร่วมกันพูดคุยอภิปรายเพื่อหาทางออกของปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น โดยผู้ไกล่เกลี่ย
เยาวชนจะพยายามพูดคุยและนำทางให้คู่ขัดแย้งสามารถเดินทางไปสู่การยุติข้อพิพาทและหา
ข้อตกลงรวมถึงหนทางหรือวิธีการแนวทางที่จะเป็นข้อตกลงร่วมกัน (consensus) ในการเยียวยา
ความเสียหายที่เกิดขึ้นจากความขัดแย้งซึ่งอาจจะเป็นรูปแบบกิจกรรมจิตอาสาที่ต้องทำร่วมกันเพื่อ
ชดเชยความเสียหายที่เกิดขึ้นและเป็นการประสานสัมพันธ์ภาพของคู่ขัดแย้ง หรือการเข้าอบรม
จริยธรรมในค่ายทหารร่วมกันของคู่ขัดแย้ง เป็นต้น

2.14) เมื่อหาข้อตกลงที่เป็นที่ยอมรับร่วมกันได้โดยได้รับความ
เห็นชอบจากทุกฝ่ายแล้ว ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะกล่าวสรุปทบทวนข้อตกลงที่ได้ซ้ำอีกครั้งเพื่อป้องกัน
ความคลาดเคลื่อนของข้อมูลในการจัดบันทึก

2.15) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนนำผลการเจรจาไกล่เกลี่ยและข้อตกลงที่
ได้จากการประชุมให้คู่ขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ผู้จัดบันทึก และพยาน ลงหลักฐานลายมือชื่อเพื่อ
เป็นหลักฐานพยานและจะนำไปเป็นมาตรการในการดำเนินการเพื่อเป็นกลไกในการจัดการความ
ขัดแย้งที่เกิดขึ้น

3.) ขั้นตอนการติดตามผลภายหลังเสร็จสิ้นกระบวนการประชุมไกล่ เกลี่ยข้อพิพาท

3.1) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนหรือกรรมการไกล่เกลี่ยผู้ที่ได้รับ
มอบหมาย ติดตามการดำเนินการตามข้อตกลงที่ได้มีการบันทึกและลงลายมือชื่อไว้ เช่น อบรม
จริยธรรมร่วมกัน บำเพ็ญประโยชน์ร่วมกัน รายงานตัวให้คณะกรรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาททราบ
 เป็นต้น

3.2) รายงานให้อาจารย์ฝ่ายปกครองทราบ

หลังจากกระบวนการไกล่เกลี่ยเสร็จสิ้นแล้ว ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นส่วนใหญ่สิ้นสุดลง
อย่างสมบูรณ์ไม่ติดใจกันระหว่างคู่ขัดแย้งอีกต่อไป เกิดจากผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะบันทึกข้อตกลงและ
แนวปฏิบัติในการจัดการความขัดแย้งอย่างชัดเจนเพื่อไม่ให้เกิดความขัดแย้งขึ้นอีกต่อไป อีกทั้งผู้ไกล่
เกลี่ยเยาวชนจะพยายามแสดงให้เห็นถึงผลกระทบทางลบที่จะเกิดจากความขัดแย้งที่ไม่สิ้นสุดลง
ส่งผลให้หลังเสร็จสิ้นกระบวนการไกล่เกลี่ย คู่ขัดแย้งที่เข้ากระบวนการนี้มักไม่เกิดความขัดแย้งที่เกิด
จากสาเหตุเดิมอีก ซึ่งในกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ครูฝ่ายปกครอง ครู อาจารย์ ผู้บริหารหรือผู้

มีส่วนได้ส่วนเสียอื่นจะไม่มีส่วนในการจัดการประชุมไกล่เกลี่ยแต่จะเป็นผู้ให้การสนับสนุนในส่วนของสถานที่ การจัดการอบรมแสวงหาความรู้เกี่ยวกับการไกล่เกลี่ยให้กับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน การให้โอกาสกับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่จะไปปฏิบัติหน้าที่ในบางเวลาที่มีการเรียนการสอน และการสนับสนุนอื่นตามการร้องขอ

จากขั้นตอนการดำเนินการไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนดำเนินการสอดคล้องกับที่จุฬารัตน์ เอื้ออำนวย กล่าวถึงหลักการสำคัญของยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในสถานศึกษาว่าควรคำนึงถึงหลักการสำคัญที่จะต้องคำนึงถึงผลประโยชน์ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกฝ่าย โดยผู้เข้าร่วมการประชุมเชิงสมานฉันท์ต้องสมัครใจและต้องได้รับทราบว่าทางเลือกต่าง ๆ ในการแก้ปัญหาที่มีช่องทางใดบ้างอย่างครบถ้วนและมีการเปิดโอกาสให้เสนอการขออภัยและเยียวยาโดยใช้เยียวยาอย่างเหมาะสมแก่ความเสียหายที่ได้กระทำลงไปอย่างเต็มกำลังความสามารถ (จุฬารัตน์ เอื้ออำนวย, 2552)

5.5 จุดแข็ง จุดอ่อน และจุดที่ควรปรับปรุงพัฒนาในการนำการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียน

5.5.1 จุดแข็ง

1) การให้นักเรียนมีโอกาสมารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในกระบวนการเชิงสมานฉันท์

การให้นักเรียนมาสวมบทบาทเป็น “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” ซึ่งเหมาะสมกับบริบทของการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน เนื่องจากหากให้ครูอาจารย์หรือบุคคลอื่นมารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้นในโรงเรียนจะมีเรื่องของอำนาจที่มีความแตกต่างกันในสถานะเข้ามาเกี่ยวข้องและส่งผลให้คู่ขัดแย้งเกิดความกลัวไม่กล้าที่จะเปิดเผยสาเหตุที่แท้จริงของความขัดแย้งออกมา การให้นักเรียนมีโอกาสมารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ถือเป็นจุดแข็งมากที่สุดที่จะนำไปสู่ความสำเร็จของกระบวนการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้โดยที่เดียว เพราะการที่ให้นักเรียนเป็นผู้ไกล่เกลี่ยจะเป็นปัจจัยนำไปสู่การสร้างเชื่อมั่น เชื่อใจ และอื่น ๆ ให้กับคู่ขัดแย้งสามารถนำไปสู่การหาทางออกร่วมกันได้อย่างสันติ

2) นักเรียนเกิดกระบวนการการเรียนรู้การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์

การให้เด็กนักเรียนมาเรียนรู้ที่จะจัดการความขัดแย้งและปัญหาที่เกิดขึ้นด้วยตนเองมากกว่าที่จะให้ผู้ใหญ่หรือบุคคลอื่นเข้ามาทำหน้าที่ตัดสินหาคนถูกหรือคนผิด เป็นการสร้างระบบกระบวนการเรียนรู้การจัดการความขัดแย้งด้วยวิธีเชิงสมานฉันท์ และสามารถนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในห้องเรียน โรงเรียน ครอบครัวยุ และสังคมได้

3) เป็นเครื่องมือในการสร้างความสมานฉันท์ในโรงเรียน

นอกจากที่กระบวนการเชิงสมานฉันท์สามารถนำมาจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้เป็นอย่างดีแล้ว ยังเป็นกระบวนการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีที่เกิดขึ้นในสังคมโรงเรียนให้มีสันติสุข ทั้งเป็นการเสริมสร้างความรักและความสามัคคีที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้อีกด้วย

4) เป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนด้วยสันติวิธี

เป็นการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้เป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนควบคู่หรือแทนที่การใช้กฎระเบียบของโรงเรียน ทั้งยังเป็นการจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้หมดไปได้จริง

5) เป็นเครื่องมือจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนให้หมดไปได้อย่างแท้จริง

กระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนด้วยกระบวนการไกล่เกลี่ยผ่านวิธีการ “พูดคุย เปิดเผย ระบาย” ทำให้ทราบสาเหตุที่แท้จริงของความขัดแย้งและสามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นได้ตรงจุดและจบปัญหาได้จริงและไม่เกิดการกระทำผิดหรือความขัดแย้งซ้ำในคู่กรณีเดิม

6) เป็นบทพิสูจน์ความเหมาะสมในการนำกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียน

กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนสามารถใช้ได้จริง โดยหลังจากการใช้กระบวนการนี้ไม่มีการกระทำผิดซ้ำอีก ทั้งยังเป็นกลไกจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่สามารถนำมาใช้ได้จริงในโรงเรียน มีต้นทุนต่ำแต่มีประสิทธิภาพสูง เหมาะสมกับสภาพและบริบทของโรงเรียนและสถานศึกษา และสามารถขยายผลต่อเนื่องนำไปใช้เป็นเครื่องมือจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคมทุกระดับได้อีกด้วย

5.5.2) จุดอ่อน

1) นักเรียนทั่วไปไม่มีความรู้ความเข้าใจในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ จึงไม่มีความเชื่อมั่นในกระบวนการเชิงสมานฉันท์

กระบวนการนี้ต้องใช้นักเรียนที่เป็นผู้มีความสนใจและเชื่อมั่นในกระบวนการไกล่เกลี่ยว่าสามารถจัดการความขัดแย้งได้จริงจึงจะนำไปสู่ความสำเร็จของกระบวนการ

2) กระบวนการเชิงสมานฉันท์ยังไม่ได้ได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสมเพียงพอ

การนำกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนต้องอาศัยการจัดการและการสนับสนุนจากโรงเรียนและครูอาจารย์ผู้มี

อำนาจจึงจะเกิดขึ้นได้ ดังนั้น ระบบโครงสร้างในโรงเรียนยังไม่เอื้อต่อการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนมากนักหากไม่ได้รับการสนับสนุน

3) ความรู้และประสบการณ์ในการดำเนินการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนมีอย่างจำกัด

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งรับบทบาทคนกลางในการไกล่เกลี่ยเพื่อจัดการความขัดแย้งที่มีความรู้และประสบการณ์น้อยเกินไปซึ่งอาจจะยังไม่เข้าใจหลักการของกระบวนการไกล่เกลี่ยอย่างแท้จริง จะส่งผลต่อความสำเร็จและไม่เป็นไปตามหลักการและอุดมการณ์ที่แท้จริงของกระบวนการเชิงสมานฉันท์

4) ความรู้และการจัดการความรู้ในการดำเนินการกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนมีอย่างจำกัด

องค์ความรู้ของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ยังต้องอาศัยการถ่ายทอดจากหน่วยงานและองค์กรอื่น อีกทั้งการส่งต่อองค์ความรู้ในลักษณะรุ่นต่อรุ่นที่จะต้องมีการจัดการความรู้เพื่อถ่ายทอดกระบวนการที่ดีที่ถูกต้องให้กับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนรุ่นต่อไป

5) การดำเนินกระบวนการเชิงสมานฉันท์โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจถูกแทรกแซง

ในการดำเนินกระบวนการเชิงสมานฉันท์โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในโรงเรียนอาจถูกครูอาจารย์ผู้มีอำนาจหรือนักเรียนผู้มีอิทธิพลเข้ามามีบทบาทในการชี้แนะ กีดกัน หรือควบคุมกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทให้มีทิศทางไปในทางใดทางหนึ่ง

6) กระบวนการเชิงสมานฉันท์อาจไม่สามารถจัดการความขัดแย้งได้ในทุกกรณี

แม้ว่ากระบวนการเชิงสมานฉันท์สามารถนำมาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนได้เกือบทั้งหมดทุกประเภท แต่ก็มีความเป็นไปได้ที่กระบวนการเชิงสมานฉันท์อาจจะไม่สามารถนำมาจัดการความขัดแย้งบางประเภทหรือบางกรณี เช่น ความขัดแย้งในกรณีรุนแรงถึงชีวิต ความขัดแย้งที่คู่ขัดแย้งไม่มีความยินยอม เป็นต้น

7) การดำเนินการกระบวนการเชิงสมานฉันท์จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนอาจไม่มีความต่อเนื่องและแพร่หลายในการนำไปใช้ในโรงเรียน

การไม่ได้รับการส่งเสริมหรือใส่ใจจากผู้มีอำนาจในการนำหรือผลักดันให้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในสถานศึกษา ส่งผลให้กระบวนการเชิง

สมานฉันท์ที่นำมาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนอาจไม่ได้มีการนำไปใช้อย่างต่อเนื่องและยังไม่แพร่หลาย

5.5.3 การปรับปรุงพัฒนา

1) การส่งเสริมการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนและสถานศึกษา

ควรมีการสนับสนุนการส่งเสริมให้มีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนและสถานศึกษา โดยเฉพาะในโรงเรียนหรือสถานศึกษาที่ประสบปัญหาเกิดความขัดแย้งและการใช้ความรุนแรงระหว่างคู่ขัดแย้งที่เป็นนักเรียนและไม่สามารถใช้กฎหรือระเบียบของโรงเรียนหรือสถานศึกษาจัดการหรือยับยั้งความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้

2) มีการถ่ายทอดความรู้เรื่องกระบวนการเชิงสมานฉันท์ให้กับนักเรียน

ควรมีการถ่ายทอดให้ความรู้กับนักเรียนเกี่ยวกับกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ เพื่อให้ นักเรียนสามารถนำความรู้ในการจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีไปปรับใช้กับตนเอง ครอบครัว ชุมชน และสังคมต่อไป

3) ควรพัฒนาปรับปรุงกระบวนการเชิงสมานฉันท์ให้มีความเหมาะสมกับการนำไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในบริบทของโรงเรียน

ควรมีการระดมความคิดเพื่อพัฒนาปรับปรุงกระบวนการเชิงสมานฉันท์ให้มีความเหมาะสมกับการนำไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในบริบทของโรงเรียนหรือสถานศึกษาที่มีบริบทและสภาพความขัดแย้งที่แตกต่างกัน นอกจากนี้ ควรมีการสร้างกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ให้เป็นไปอย่างธรรมชาติ คือ เป็นแบบกึ่งโครงสร้างหรือไม่เป็นทางการเพื่อให้เหมาะสมกับการนำไปใช้ในโรงเรียน

4) กระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนต้องได้รับความสนใจจากผู้บริหาร

ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนนั้นจะต้องได้รับความสนใจจากผู้บริหารโรงเรียนและเข้ามาสนับสนุนการดำเนินโครงการใกล้เคียงข้อพิพาทของผู้ใกล้เคียงเยาวชน อาจเป็นในรูปแบบความรู้หรือทุนสนับสนุนโครงการหรือการให้โอกาสหรือกำลังใจด้วยการยกย่องให้ความสำคัญเพื่อได้รับการสนับสนุนให้มีการนำกระบวนการนี้มาใช้มากยิ่งขึ้น

5) ให้อำนาจผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

อย่างอิสระ

ควรให้อำนาจในการดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทกับนักเรียน ผู้รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอย่างอิสระสามารถเป็นผู้จัดการความขัดแย้งได้ด้วยตนเองโดยไม่มี การแทรกแซงจากครูอาจารย์หรือบุคคลอื่น

5.6 การวิเคราะห์และถอดบทเรียนการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนโดยใช้ CIPP Model

5.6.1 การประเมินสถานะแวดล้อม (Context: C)

หากพิจารณาถึงหลักการ เหตุผล และความจำเป็นที่ต้องมีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ซึ่งพบว่าในปีการศึกษา 2545 โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” พบกับวิกฤติปัญหาความขัดแย้งเกิดขึ้นในโรงเรียนเกิดขึ้นเป็นจำนวนมากเกินกว่ากำลังสามารถของครูในโรงเรียนจะจัดการได้ ทั้งนี้โดยปกติแล้วโรงเรียนจะมีกฎระเบียบของแต่ละโรงเรียนเป็นเครื่องมือในการจัดการปัญหาที่เกิดขึ้น แต่จากสถานการณ์ที่ปรากฏเป็นประจักษ์ว่าเครื่องมือดังกล่าวไม่สามารถมีประสิทธิผลให้ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนนี้ลดลงได้ การทดลองปรับเปลี่ยนเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนที่มีการริเริ่มโดยผู้บริหารนับเป็นความสำเร็จประการแรกที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงกระบวนการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนซึ่งเดิมอาศัยกลไกผ่านการควบคุมด้วยกฎระเบียบ

กระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนถูกออกแบบดำเนินการให้เป็นไปตามหลักการที่ถูกต้องเหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนที่นักเรียนในโรงเรียนมัธยมซึ่งอยู่ในช่วงของวัยรุ่น การออกแบบกระบวนการไกล่เกลี่ยให้มีลักษณะเป็นแบบการไกล่เกลี่ยโดยเพื่อน (peer mediation) ซึ่งเป็นลักษณะที่เหมาะสมกับบริบทของสังคมตามวัยของนักเรียนและจะช่วยแก้ปัญหาความไม่สมดุลของอำนาจและสถานะในสังคมโรงเรียนได้

ทั้งนี้ แรกเริ่มในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ยังไม่ประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่ได้ตั้งไว้ แต่จากการปรับเปลี่ยนรูปแบบกระบวนการด้วยการให้เด็กนักเรียนเข้ามารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำหน้าที่เป็นกลไกในการขับเคลื่อนกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ในฐานะผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนแทนการทำหน้าที่ของครูอาจารย์กลับได้ผลเป็นที่น่าพึงพอใจ ซึ่งการปรับเปลี่ยนในส่วนนี้เป็นการปรับเปลี่ยนให้สอดคล้องเข้ากับบริบทสังคมของนักเรียนในโรงเรียนซึ่งจะส่งผลโดยตรงต่อความสำเร็จของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

5.6.2 การประเมินปัจจัยนำเข้า (Input: I) โดยปัจจัยนำเข้าที่การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ได้แก่

1) ความกล้าที่จะเปลี่ยนแปลงและกระจายอำนาจของครูผู้สอน

การที่รองผู้อำนวยการโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ซึ่งเป็นผู้มีอำนาจในทางบริหารของโรงเรียนและครูในโรงเรียน มีความกล้าที่จะเผชิญและเปลี่ยนแปลงเพื่อจัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ประกอบกับการมีวิสัยทัศน์ที่ดีของผู้บริหารในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ซึ่งเป็นกระบวนการทางเลือกมาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนของตนทำให้สามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้หมดไปได้อย่างแท้จริง เพื่อมุ่งหวังที่จะทำให้นักเรียนและสังคมในโรงเรียนเกิดความเข้มแข็งและความสามัคคี

2) นักเรียนเปิดรับและกล้าที่จะเรียนรู้ในการรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” มีสารวัตรนักเรียนเพื่อดำเนินการเป็นผู้ช่วยครูฝ่ายปกครองในการดูแลควบคุมให้นักเรียนในโรงเรียนปฏิบัติตามกฎระเบียบของโรงเรียน แต่การเรียนรู้และยอมรับการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาเป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน เป็นการแสดงความกล้าหาญที่จะรับภาระและบทบาทในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นและประสานสัมพันธ์ภาพที่ดีที่ถูกทำลายจากความขัดแย้งให้กลับมาดีเช่นเดิม

3) การให้นักเรียนเป็นผู้ไกล่เกลี่ย

แม้ว่าโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จะนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งแล้วก็ตาม แต่ในระยะเริ่มแรกก็ให้ครูฝ่ายปกครองทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยปรากฏผลความสำเร็จไม่เป็นไปตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ สถิติการเกิดความขัดแย้งในโรงเรียนยังไม่ลดลงจนเป็นที่น่าพึงพอใจ อีกทั้งประการสำคัญคือยังพบการเกิดความขัดแย้งในคู่ขัดแย้งเดิม ดังนั้นเมื่อพบว่าความขัดแย้งในโรงเรียนเป็นเรื่องของความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนและการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนี้ควรใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์เข้ามาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ครูฝ่ายปกครองจึงให้นักเรียนซึ่งมีสถานะทางสังคมระดับเดียวกันมาทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน เป็นการเปลี่ยนผู้เล่นกระบวนการเพื่อให้ความเหมาะสมกับบริบทการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

5.6.3 การประเมินกระบวนการ (Process: P)

โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” นำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนโดยให้นักเรียนรับบทบาทเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนผ่านกลไกการบูร

ณาการระหว่างงานกิจการสารวัตรนักเรียนและรูปแบบการประชุมไกล่เกลี่ยซึ่งยังผลให้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้สามารถขับเคลื่อนไปได้อย่างดีเยี่ยมและรวดเร็ว ประกอบกับการปรับรูปแบบกลไกที่รวดเร็วและเหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ส่งผลสู่ความสำเร็จของการดำเนินกระบวนการจนกลายเป็นแนวปฏิบัติที่ดีที่สามารถวัดผลได้จากความสำเร็จในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

5.6.4 การประเมินผลผลิต (Product: P)

ผลจากการจัดการความขัดแย้งด้วยวิธีการเชิงสมานฉันท์ของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” แบ่งออกเป็น 3 ลักษณะ ได้แก่ ผลผลิต ผลลัพธ์ และผลจากการเรียนรู้ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) ผลผลิต

ประการแรก คือ การลดลงของการเกิดความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อย่างมีนัยสำคัญจากกระบวนการไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน รวมถึงความสำเร็จของกระบวนการที่ทำให้ไม่พบความขัดแย้งในคู่ขัดแย้งเดิมที่เกิดขึ้นในโรงเรียน อีกทั้งยังพบว่าสถิติปัญหาความขัดแย้งระหว่างสถาบันยังลดลงอีกด้วย

ประการที่สอง คือ กระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำหน้าที่เป็นคนกลางซึ่งเป็นรูปแบบการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพและเหมาะสมกับบริบทของสภาพความสัมพันธ์ในสังคมโรงเรียน

2) ผลลัพธ์ คือ มีความสัมพันธ์ที่ดีเกิดขึ้นในสังคมโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” เกิดความปรองดองความสามัคคีในโรงเรียนที่ส่งผลให้ความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ในปัจจุบันมีสถิติเป็นศูนย์ รวมถึงสามารถสร้างกระบวนการการเรียนรู้การจัดการความขัดแย้งโดยแนวคิดเชิงสมานฉันท์ให้กับตนเอง ครอบครัว และชุมชนได้ อีกทั้งยังเป็นการกระจายอำนาจการจัดการความขัดแย้งและสร้างพื้นที่ให้เด็กนักเรียนสามารถเรียนรู้การอำนวยความสะดวกที่ถูกต้องและเหมาะสมด้วยตนเอง ปลุกฝังการยอมรับและรับผิดชอบร่วมกันต่อสังคม

3) ผลจากการเรียนรู้ คือ กระบวนการจัดการความขัดแย้งในแต่ละสังคมย่อมมีรูปแบบและบริบทที่แตกต่างกันออกไป เกิดการเรียนรู้กระบวนการที่จะปรับเปลี่ยนรูปแบบการจัดการความขัดแย้งให้มีความเหมาะสมกับบริบทในแต่ละสังคมเพื่อที่จะนำแนวคิดเชิงสมานฉันท์ไปเป็นเครื่องมือจัดการความขัดแย้งได้ในทุกที่ทุกสังคม

จากการวิเคราะห์และถอดบทเรียนการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนโดยใช้ CIPP Model สามารถถอดบทเรียนเป็นบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนได้ว่า บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนพจนมสารคาม “พจนมดูลวิทยา” สอดคล้องกับบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่ระบุไว้ในคู่มือเกี่ยวกับกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ ปรับปรุงครั้งที่ 2/2020 ของสำนักงานว่าด้วยยาเสพติดและอาชญากรรมแห่งสหประชาชาติ (United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), 2020) สามารถกล่าวสรุปได้ดังนี้

1) เตรียมความพร้อมการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้จัดเตรียมความพร้อมเพื่อดำเนินการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ตั้งแต่การนัดหมายคู่ขัดแย้งและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่นที่เกี่ยวข้องกับการประชุมไกล่เกลี่ยและกำหนดเวลาและสถานที่นัดหมาย และต้องมีการเตรียมข้อมูลเบื้องต้นของคู่ขัดแย้งซึ่งอาจใช้วิธีการสืบเสาะหาข้อมูลเบื้องต้นที่อาจซ่อนอยู่ในความขัดแย้งของคู่ขัดแย้งเพื่อเป็นข้อมูลในการแสวงหาทางออกของปัญหาและร่วมหารือกับคณะกรรมการไกล่เกลี่ยเล็กน้อยแล้วมอบหมายผู้เป็นเลขานุการการประชุมไกล่เกลี่ยเพื่อจัดบันทึกการประชุมและข้อตกลงที่ได้จากการประชุม ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ก่อนจะไกล่เกลี่ยก็ต้องใช้ความสามารถในฐานะสรวรวัตรนักเรียนนี้แหละสืบเสาะหาข้อมูลเพื่อใช้ในการไกล่เกลี่ย ข้อมูลที่ได้จะช่วยให้เราสามารถนำไปวางแผนการประชุมเพื่อช่วยกันหาทางออกให้กับคู่ขัดแย้ง”

(PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

2) เป็นผู้ช่วยสนับสนุนให้คู่ขัดแย้งสามารถหาทางออกที่ตอบสนองความต้องการของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้สนับสนุนและเสนอแนะแนวทางในการแก้ไข ฟื้นฟูเยียวยา ซึ่งเป็นทางออกของปัญหาให้กับคู่ขัดแย้ง และพยายามที่จะแสดงให้เห็นว่ามีทางเลือกที่ดีกว่าหรือไม่อย่างไรหากจะไม่ใช่กระบวนการนี้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเปิดโอกาสคู่ขัดแย้งได้เป็นผู้เลือกทางออกของปัญหาเองว่าต้องการจัดการความขัดแย้งและแก้ไขเยียวยาสิ่งที่เกิดขึ้นอย่างไร แต่ถ้าคู่ขัดแย้งตกลงกันไม่ได้หรือหาทางออกร่วมกันไม่ได้ก็จะแสดงความเห็นชักชวนให้พิจารณาทางเลือกอื่นๆ โดยที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นเหมือน “ไกด์” ที่เป็นผู้คอยนำทางให้คู่ขัดแย้งไปสู่ข้อตกลงร่วมกันอย่างสันติ มีความเอาใจใส่ในคู่ขัดแย้งและแสดงออกถึงความต้องการให้เกิดการไกล่เกลี่ยได้สำเร็จ

เมื่อคู่ขัดแย้งสามารถยุติความขัดแย้งและมีความเห็นร่วมกันได้แล้ว ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนก็จะมีบทบาทช่วยร่างข้อตกลงและลงนามร่วมกันเพื่อที่จะเป็นแนวปฏิบัติในการแก้ไขความขัดแย้งและเยียวยาความเสียหายจากความขัดแย้งต่อไป โดยในการพิจารณาหาทางออกของความขัดแย้งร่วมกันของคู่ขัดแย้งนี้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะไม่มีบทบาทหน้าที่หรือมีอำนาจในการตัดสิน “ถูก-ผิด” แต่จะเป็นผู้ที่คอยมีส่วนช่วยในการเสนอหรือระดมความคิดเห็นให้พบทางออกของความขัดแย้ง และผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องใช้วิธีการเรียนรู้ร่วมกันโดยยึดความสนใจร่วมกันเป็นพื้นฐานในการเจรจาและทำที่ที่เป็นกลาง ไม่ใช้การ “ตัดสิน” แต่ร่วม “แสวงหาทางออก” ดำเนินการตามที่คุณขัดแย้งเป็นผู้เลือกและทำหน้าที่เป็น “ผู้ฟัง” เป็นหลัก ซึ่งกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทนี้ ครูอาจารย์หรือผู้บริหารจะมีบทบาทเพียงแค่ว่าเป็นผู้สนับสนุนให้เยาวชนเข้ามามีบทบาทเป็นผู้ไกล่เกลี่ยแสดงออกจากการไม่เข้ามาอยู่กับกระบวนการและส่งให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเข้ารับการอบรมความรู้และเทคนิคในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทอยู่อย่างสม่ำเสมอ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ตัดสินใจโดยคู่ขัดแย้งและดำเนินการตามเส้นทางที่เขาเลือก”
(PM 1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

3) สอบถามความสมัครใจในการเข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยต่อคู่ขัดแย้ง

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะสอบถามความต้องการของคู่ขัดแย้งในความต้องการเข้าร่วมกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ โดยที่ผู้ไกล่เกลี่ยจะต้องแสดงให้เห็นว่ากระบวนการนี้มีจุดประสงค์เพื่อฟื้นฟูสัมพันธภาพของคู่ขัดแย้งที่ถูกทำลายลงไป โดยความสำเร็จของกระบวนการอยู่ที่โจทย์ (สาเหตุของความขัดแย้ง) เพื่อแก้ปัญหาให้ตรงโจทย์ (วิธีการจัดการความขัดแย้ง) เพื่อให้คู่ขัดแย้งมีความเข้าใจและตัดสินใจเลือกที่จะใช้กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในการจัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วยความสมัครใจของคู่ขัดแย้งเอง ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“สิ่งที่ซ่อนอยู่เบื้องหลังทั้งหมดของกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท คือ ฟื้นฟูสัมพันธภาพที่ถูกทำลายลงจากความขัดแย้งให้คู่ขัดแย้งกลับมาเป็นลูกเหลืองแดงดั้งเดิม”
(PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

4) แสดงให้เห็นแง่มุมทั้งบวกและลบ

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้แสดงให้เห็นให้คุณขัดแย้งได้รับทราบแง่มุมที่เป็นผลทั้งบวกและลบในการเข้าร่วมกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์อย่างครบถ้วนสมบูรณ์ โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะพยายามแสดงให้คุณขัดแย้งเห็นทั้งข้อดี ข้อเสีย และต้องอธิบายให้คุณขัดแย้งเข้าใจอย่าง

แจ่มแจ้งว่ากระบวนการนี้ทำเพื่ออะไร เพื่อให้คู่ขัดแย้งเข้าใจและตัดสินใจในการใช้การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น แต่ก็จะเป็นผู้ที่คอยแสดงความช่วยเหลือให้คู่ขัดแย้งเห็นว่าหากมีทางเลือกอื่นที่ดีกว่าคู่ขัดแย้งก็สามารถเป็นผู้เลือกวิธีการนั้นได้ การแสดงว่าผู้ไกล่เกลี่ยมีความเข้าใจและตระหนักในสาเหตุของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจนนำไปสู่ความรุนแรง และพยายามแสดงให้เห็นว่ากระบวนการนี้มีจุดประสงค์เพื่อฟื้นฟูสัมพันธภาพของคู่ขัดแย้งที่ถูกทำลายลงไปให้กลับมาคืนดีกันโดยไม่ได้เป็นกระบวนการหาว่าใครถูกหรือผิด ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจจะเสนอแนะหรือเสนอทางเลือกที่ดีให้เพื่อนำไปเป็นข้อตกลงร่วมกัน เช่น ให้จับมือกัน เข้าค่ายร่วมกัน เข้าเรียนด้วยกัน ทำกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกัน เป็นต้น อีกทั้งยังพยายามอธิบายชี้แจงให้คู่ขัดแย้งเข้าใจและรับรู้ถึงผลเสียหากไม่สามารถไกล่เกลี่ยตกลงกันได้ เช่น อาจจะมีปัญหาเรื่องการเรียน เป็นต้น แต่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะไม่เป็นผู้ตัดสินหรือเลือกทางเลือก คู่ขัดแย้งจะเป็นผู้พิจารณาเลือกทางออกร่วมกันเองและคอยติดตามว่าได้ดำเนินการตามที่ได้เลือกและตกลงไว้ในที่ประชุมไกล่เกลี่ยหรือไม่โดยในกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทนี้ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“พอจะตกลงกันไม่ได้ คนกลาง (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) ก็จะช่วยเสนอทางออกให้เลือก ให้อภัยแล้วจับมือกันบ้าง เคยไปเข้าค่ายทหารด้วยกันก็ได้ประสบการณ์แปลกใหม่ดี ให้ไปเรียนพร้อมกันหรือทำกิจกรรมร่วมกันเพราะเค้าคิดว่าเราจะได้ปรับตัวให้เข้ากันได้ จนในที่สุดตอนนี้บางคนก็กลายเป็นเพื่อนกันมาตั้งแต่ตอนนั้น ของแบบนี้มันต้องใจต่อใจ”
(KI 1 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 1 มีนาคม 2563)

ทั้งนี้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจใช้เทคนิควิธีการกระตุ้นโน้มน้าวให้คู่ขัดแย้งพิจารณาสิ่งอื่นที่เป็นปัจจัยส่งเสริมทางบวก เช่น ให้นึกถึงความรักของพ่อแม่และครอบครัวที่มีความรักและห่วงใย คิดถึงอนาคตในการเรียนและความก้าวหน้าในชีวิต เป็นต้น ซึ่งเป็นจุดหนึ่งที่ทำให้คู่ขัดแย้งสามารถระงับอารมณ์ที่เกิดจากความขัดแย้งลงได้และพร้อมที่จะหันหน้าเจรจาไกล่เกลี่ยหาทางออกของปัญหาร่วมกัน ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“เด็กยังคิดไม่ได้หรอกครับ ใช้อารมณ์นำทุกอย่างอาจเป็นเพราะด้วยช่วงวัยที่กำลังเป็นวัยรุ่น แต่พอคนกลาง (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) พยายามพูดให้นึกถึงพ่อแม่ ความรักความห่วงใยของพ่อแม่ที่มีต่อเรา ผมก็เริ่มลดอารมณ์แล้วหันหน้ามาคุยกัน”
(KI 1 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 1 มีนาคม 2563)

“พอคนไกลเกลี้ย (ผู้ไกลเกลี่ยเยาวชน) พูดว่าพ่อแม่เค้ารักเค้าเป็นห่วงเรานะ ผมก็อยากจบเรื่องไต่
 ยากให้เค้า (พ่อแม่) เสียใจ”
 (KI 2 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

5) สนับสนุนกระบวนการกระบวนการไกลเกลี่ยให้ดำเนินไปอย่างสร้างสรรค์

ผู้ไกลเกลี่ยเยาวชนจะดำเนินการไกลเกลี่ยข้อพิพาทในสถานศึกษาด้วยความยืดหยุ่น โดยไม่กดดันหรือบังคับขู่เข็ญให้คู่ขัดแย้งต้องยุติความขัดแย้ง แต่ผู้ไกลเกลี่ยเยาวชนจะเป็น ผู้สนับสนุนการประชุมให้ดำเนินไปอย่างสร้างสรรค์คือให้กระบวนการโดยสันติ “เริ่มและจบโดยคู่ ขัดแย้ง” เช่น ให้อภัยกัน บำเพ็ญประโยชน์ร่วมกันแทนการถูกหักคะแนนทะเลาะกันในครั้งแรก ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ผู้ไกลเกลี่ย (เยาวชน) ต้องเป็นผู้ที่คอยควบคุมให้การประชุมดำเนินไปอย่างสันติ แต่เราจะเป็นเพียง คนควบคุมและผู้ช่วยเหลือเท่านั้น ส่วนความขัดแย้งจะเริ่มและจบโดยคู่ขัดแย้ง”
 (PM 1 ผู้ไกลเกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

นอกจากนี้ บทบาทของผู้ไกลเกลี่ยเยาวชนจะพยายามนำพาให้คู่ขัดแย้งสามารถ แสวงหาข้อตกลงร่วมกันได้จากความตกลงร่วมกันของคู่ขัดแย้งเอง ผู้ไกลเกลี่ยเยาวชนจึงไม่มีอำนาจ ตัดสินแต่เป็นผู้ “กระตุ้น” และเป็นผู้ช่วยนำทางที่ไม่มีการบังคับให้คู่ขัดแย้งทำหรือไม่ทำอะไร เว้นแต่ เป็นสิ่งที่เป็นการดีของการประชุมไกลเกลี่ยข้อพิพาทเท่านั้น และกระบวนการประชุมไกลเกลี่ยข้อ พิพาทนี้ ครูอาจารย์หรือผู้บริหารจะมีบทบาทเพียงแคเป็นผู้สนับสนุน ผลักดัน และให้โอกาสนักเรียน ได้ดำเนินกระบวนการไกลเกลี่ยข้อพิพาทนี้เท่านั้น ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“การดำเนินการทั้งหมดเกิดขึ้นโดยผู้ไกลเกลี่ยเยาวชน ครูอาจารย์เป็นผู้สนับสนุน มอบโอกาสให้สร้าง ประสบการณ์และฐานความคิดของกระบวนการเชิงสมานฉันท์เท่านั้น”
 (PM 2 ผู้ไกลเกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

6) มีความเอาใจใส่ในคู่ขัดแย้งและแสดงออกถึงความต้องการให้เกิดการไกล่เกลี่ยได้สำเร็จ

ผู้ไกลเกลี่ยเยาวชนรับบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเจรจาไกล่เกลี่ยความ ขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วยความรู้สึกมีส่วนร่วมกับคู่ขัดแย้งทุกฝ่ายอย่างเห็นอกเห็นใจและความเอาใจใส่และ เข้าใจในปัญหาที่เกิดขึ้น เคารพและให้สิทธิในคู่ขัดแย้งในการตัดสินใจในการเลือกทางออกในการ

จัดการปัญหาที่เกิดขึ้นด้วยความความอดทน ซึ่งกระบวนการทั้งหมดตั้งแต่ก่อนจนถึงหลังการประชุม ไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องแสดงออกถึงความเอาใจใส่และความปรารถนาให้การไกล่เกลี่ยสำเร็จที่แสดงออกผ่าน “ท่าทีและคำพูด” ของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทั้งทางกาย วาจา และใจ แม้แต่เรื่องเล็กน้อยในการแสดงออกทางกาย เช่น การขยี้มือเป็นสัญญาณให้ผู้นั้นได้พูดในที่ประชุม เพื่อแสดงการให้เกียรติกับทุกฝ่ายที่ประชุม เป็นต้น พร้อมการติดตามหลังการไกล่เกลี่ยว่ามีการดำเนินการตามข้อตกลงโดยคณะกรรมการผู้ได้รับมอบหมาย ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ต้องแสดงออกให้คู่ขัดแย้งได้รับรู้ความรู้สึกว่าเราเอาใจใส่ทั้งจากคำพูดและท่าทีของเราทั้งทางกาย พุด ใจ เพราะเค้าจะไว้ใจและอยากที่จะมาแก้ไขจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น”

(PM 1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องแสดงออกถึงความเอาใจใส่และความปรารถนาให้การไกล่เกลี่ยสำเร็จได้อย่างสมบูรณ์ โดยที่พยายามใช้วิธีการเรียนรู้ร่วมกันให้คู่ขัดแย้งได้เห็นผลทางประโยชน์ร่วมกันหากสามารถไกล่เกลี่ยข้อพิพาทได้สำเร็จ เช่น เป้าหมายการเรียนรู้ให้จบ เป็นต้น ซึ่งอาจจะเป็นสิ่งที่คุณขัดแย้งอาจไม่ได้คิดในขณะที่เกิดความขัดแย้ง ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“แม้จะทะเลาะกัน เกลี่ยช้หน้ากันจนไม่อยากจะคุยกัน แต่พอมีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมาเป็นคนกลางก็ทำให้สามารถคุยกันได้”

(KI 2 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

อย่างไรก็ตาม แม้ว่าในความเป็นจริงแล้วผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจจะมีความรู้สึกพร้อมและเข้าใจปัญหากับกรณีของคุณขัดแย้งแต่จะไม่สวมบทบาทเป็นเหมือนคู่ขัดแย้งเสียเองเพื่อไม่ให้เกิดความโน้มเอียงจนไม่เป็นกลาง ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“บางทีก็มีความรู้สึกร่วมกับคู่ขัดแย้งบ้าง แต่ไม่ร่วมทั้งหมด คือเข้าใจทุกฝ่าย แต่ไม่เข้าข้าง”

(PM 1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

7) ทำหน้าที่อย่างเป็นกลางไม่เข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำหน้าที่อย่างเป็นกลางไม่เข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง โดยบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งทำหน้าที่เป็นคนกลางจะแสดงท่าทีที่ไม่เข้าข้างฝ่ายหนึ่งฝ่ายใดในคู่ขัดแย้ง มิเช่นนั้นกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทจะไม่สามารถสำเร็จได้อย่างเป็นธรรมกับคู่ขัดแย้ง

มีความเป็นกลางและจะไม่กล่าวว่าใครเป็นฝ่ายผิดและขอให้ทุกฝ่ายกล้าคุยและพูดสิ่งที่ตนรู้สึกและความต้องการแต่ละคนออกมาเพื่อหาทางออกร่วมกันให้กับความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“เค้า (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) ไม่โทษว่าใครผิดเลย แต่มีอะไรขอให้คุยกันเพื่อหยุดความขัดแย้ง ”
(KI 2 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

นอกจากนั้นแล้ว ในการพิจารณาหาทางออกของความขัดแย้งร่วมกันของคู่ขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะไม่มีบทบาทหน้าที่หรือมีอำนาจในส่วนนี้ โดยเป็นอำนาจของคู่ขัดแย้งที่จะพิจารณาและเลือกร่วมกัน โดยกระบวนการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทนี้ ครูอาจารย์หรือผู้บริหารจะมีบทบาทเพียงแคเป็นผู้สนับสนุนกระบวนการเท่านั้น ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“การตัดสินใจโดยทั้งหมดจะให้คู่ขัดแย้งเป็นผู้เลือกเอง ถ้าเราเลือกให้ก็จะไม่ใช่คนกลาง เลือกแล้วเรา (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) จึงเป็นผู้ที่คอยไปติดตามให้ทุกฝ่ายทำตามข้อตกลงที่มีร่วมกันจากที่ประชุมไกล่เกลี่ย”
(PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 มีนาคม 2563)

8) ให้ความสำคัญแก่ผู้ขัดแย้งในการแสวงหาทางออกร่วมกัน

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนดำเนินการไกล่เกลี่ยโดยให้เวลาอย่างเพียงพอเพื่อความสำเร็จของการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ส่งเสริมให้คู่เจรจาพิจารณาทางเลือกต่าง ๆ ที่มีและเป็นไปได้ และเปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งได้เป็นผู้เลือกทางออกของปัญหาด้วยพวกเขาเองด้วยการ “หาจุดร่วม” ซึ่งอาจใช้ระยะเวลาของกระบวนการไกล่เกลี่ยในแต่ละกรณีความขัดแย้งแตกต่างกัน ในขณะการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะมีบทบาทส่งเสริมให้คู่ขัดแย้งแสดงสาเหตุที่แท้จริงปัญหาความขัดแย้งให้ปรากฏออกมา ซึ่งความจริงที่ซ่อนอยู่อาจมีความซับซ้อนมากกว่าสิ่งที่ปรากฏออกมา ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“เคยโดนรุมกระแทกที่ไม่ได้เป็นฝ่ายเริ่มก่อน แต่อาจารย์เห็นตอนที่กำลังตอบโต้กลับ อาจารย์ก็ไม่เชื่อเพราะเราตอบโต้ไปแรงกว่า ซึ่งถ้า “เราไม่รู้รู้สึกผิด” ก็จะไม่ยอม แต่ถ้าเข้าไกล่เกลี่ยมันมีคนฟัง เหตุการณ์และเป็นสิ่งที่เป็นความจริง ถ้าเราผิดเราก็กอรับผิด”
(KI 1 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 1 มีนาคม 2563)

9) มีการติดตามหลังการไกล่เกลี่ยว่ามีการดำเนินการตามข้อตกลง

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้จัดการให้มีการติดตามการดำเนินการตามข้อตกลงที่ได้จากกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะมอบหมายให้มีการติดตามการดำเนินการตามข้อตกลงจากการไกล่เกลี่ย อาจจะรูปแบบกระบวนการคุ้มครองนักเรียนที่จะต้องมีการรายงานตัว การบำเพ็ญประโยชน์ร่วมกันหรือกิจกรรมอื่น ๆ ตามข้อตกลงที่ได้จากการประชุมไกล่เกลี่ยจนกว่าจะครบถ้วนสมบูรณ์

10) ยึดหลักการเชิงสมานฉันท์ในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนดำเนินการกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทตามหลักการเชิงสมานฉันท์ โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้ประกาศให้ที่ประชุมรับทราบถึงข้อกำหนด กฎ และกติกาในการเจรจาก่อนเริ่มเจรจาไกล่เกลี่ยซึ่งมีความจำเป็นอย่างยิ่งเพื่อที่จะเป็นข้อตกลงร่วมกันในการดำเนินการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท อาจใช้เทคนิคสร้างความเชื่อมั่นและดึงให้ทุกฝ่ายเปิดใจและกล่าวความจริงต่อที่ประชุม เช่น การกล่าวอ้างว่าในห้องมีพระเป็นประธาน ขอให้ทุกคนในที่ประชุมสงบสติอารมณ์และพูดแต่ความจริง เป็นต้น โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจขอให้กรรมการหรือร้องขอขอความร่วมมือจากสารวัตรนักเรียนหรือครูอาจารย์เป็นผู้สนับสนุนการดำเนินการตามข้อตกลง ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“นักเรียนที่มีบทบาทหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยจะต้องมีความตั้งมั่นในความเป็นกลางและตั้งใจในการทำหน้าที่ในบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนตามหลักการเชิงสมานฉันท์เพื่อให้กระบวนการการไกล่เกลี่ยความขัดแย้งที่เกิดขึ้นประสบความสำเร็จไปได้ด้วยดี”

(SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

จากการศึกษาวิจัยพบว่า บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในกระบวนการการจัดการความขัดแย้งที่สำคัญที่สุดคือการทำหน้าที่ของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำหน้าที่อย่างเป็นกลางไม่เข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง ข้อนี้เป็นประการสำคัญในการเป็นผู้อำนวยความสะดวกการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทให้เกิดความยุติธรรมเป็นที่แน่นอนว่าเมื่อคู่ขัดแย้งเข้าสู่สนามการไกล่เกลี่ยย่อมต้องการความยุติธรรมให้กับตนเอง ผู้ดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยจึงถูกวางบทบาทและความคาดหวังว่าจะเป็น “คนกลาง” ที่มี “ความเป็นกลาง” อย่างแท้จริง เพื่อให้คู่ขัดแย้งสามารถพูดคุยกันได้ผ่านผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ความเป็นกลางนี้จะยึดโยงส่งผลไปถึงความน่าเชื่อถือของผู้รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอีกด้วย

นอกจากนี้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้ที่ทำหน้าที่ช่วยให้คู่เจรจาเข้าใจเหตุผลที่ซ่อนอยู่ของการไกล่เกลี่ยซึ่งนำไปสู่การคลี่คลายไปในทางที่ดีและสนับสนุนกระบวนการให้ดำเนินไปอย่าง

สร้างสรรค์เพราะกระบวนการไกล่เกลี่ยเป็นกระบวนการจัดการความขัดแย้งแบบสันติวิธี ไม่ใช่ความรุนแรงไม่ว่าในรูปแบบใดก็ตาม ซึ่งเมื่อเข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยและคู่ขัดแย้งประสบความสำเร็จ สามารถพูดคุยไกล่เกลี่ยกันได้และร่วมกันหาทางออกร่วมกันก็จะพบว่ากระบวนการนี้น่าจะเป็นการหาทางออกที่ดีที่สุดในการจัดการปัญหาที่เกิดขึ้น และผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะช่วยเจรจาร่างข้อตกลงที่เป็นทางออกที่เป็นที่ยอมรับร่วมกันของทุกฝ่าย เพราะคู่ขัดแย้งบางคู่อาจจะยังไม่มีประสบการณ์ในการเจรจาไกล่เกลี่ยและหามาตรการที่เป็นทางออกร่วมกัน และคอยติดตามหลังการไกล่เกลี่ยว่ามีการดำเนินการตามข้อตกลงหรือไม่เพื่อควบคุมให้ทุกฝ่ายดำเนินการรับผิดชอบตามข้อตกลงที่ได้ลงนามไว้

อย่างไรก็ตาม บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทุกข้อมีความสำคัญที่จะมีผลต่อความสำเร็จของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้เป็นเครื่องมือจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนด้วยกันทั้งสิ้น บทบาทที่เหมาะสมกับบริบทของการรับหน้าที่เป็น “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” จะสนับสนุนการนำกระบวนการให้มีความถูกต้องและเหมาะสมในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้เป็นอย่างดีและมีความเหมาะสม

การศึกษานโยบาย รูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา” พบว่า การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาปรับใช้ให้เหมาะสมกับบริบทและสภาพสังคมของโรงเรียน สภาพปัญหา ความล้มเหลว และการปรับเปลี่ยนจนนำไปสู่ความสำเร็จ บรรลุผลของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ สอดคล้องกับ จอห์น พอล เลเดอร์ช (John Paul Lederach) ที่ครูอาจารย์ในโรงเรียนพนมสารคาม “อดุลพนมวิทยา” ไม่ได้ละทิ้งที่จะให้ความสำคัญกับการจัดการกับเหตุการณ์ความรุนแรงที่เกิดขึ้นในโรงเรียนและมีแนวโน้มที่ความรุนแรงเพิ่มมากขึ้น อีกทั้งยังให้ความสำคัญกับบริบทเฉพาะในการแก้ไขปัญหาให้เหมาะสมกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน พยายามทำความเข้าใจและแสวงหากระบวนการที่เหมาะสมที่สุดในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ทั้งในกระบวนการวิเคราะห์ความขัดแย้งเพื่อนำไปสู่กระบวนการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งหรือการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

แนวคิดสันติยุติธรรม (justpeace) ของ เลเดอร์ช การขับเคลื่อนนโยบาย ไปสู่การปรับเปลี่ยนรูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด จนกลายเป็นแนวปฏิบัติที่ดี โดยการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” มุ่งเน้นความสำคัญในการอำนวยความสะดวกให้เกิดขึ้นโดยมีองค์ประกอบความหมาย 3 ด้านของ เลเดอร์ช (John Paul Lederach, 1995) ได้แก่ 1) การปรับตัวทางกระบวนการและโครงสร้างมนุษย์สัมพันธ์อันมีคุณลักษณะที่สามารถเพิ่มพูนความยุติธรรมและลดทอนความรุนแรง 2) การปรับโครงสร้างพื้นฐานขององค์กร หรือหน่วยการปกครองที่สามารถตอบสนองต่อการแสดงออกซึ่งความ

ขัดแย้งในรูปแบบวิธีที่เท่ากัน และ 3) การคงไว้ซึ่งสายสัมพันธ์และสร้างเครือข่ายสายสัมพันธ์แบบต่าง ฟังฟัง กล่าวคือ

1) การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนมีพัฒนาการของการปรับตัวทางกระบวนการและโครงสร้างของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ให้เหมาะสมกับบริบทความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน เมื่อพบว่ากระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่เคยมีผลความสำเร็จในการนำไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในชุมชนและสังคม แต่เมื่อนำมาขับเคลื่อนปรับใช้ในโรงเรียนครั้งแรกกลับยังไม่ได้ผลในการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามสมควร การปรับกระบวนการโดยพิจารณาถึงมนุษย์สัมพันธ์อันมีคุณลักษณะที่สามารถเพิ่มพูนความยุติธรรมและลดทอนความรุนแรงในบริบทของโรงเรียนด้วยการดึงนักเรียนให้เข้ามาเป็นผู้ขับเคลื่อนดำเนินกระบวนการเพื่อลดปัจจัยเชิงอำนาจอันนำไปสู่ความสำเร็จในการปรับใช้กระบวนการจนเป็นแนวปฏิบัติที่ดีได้

2) การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งมีการปรับโครงสร้างองค์ประกอบเชิงอำนาจในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทจากครูสู่นักเรียนจนนำไปสู่ความสำเร็จในการแก้ไขจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้ การปรับเปลี่ยนโครงสร้างอำนาจพื้นฐานในการจัดการความขัดแย้งนี้สามารถตอบสนองต่อการแสดงออกซึ่งความขัดแย้งในรูปแบบวิธีที่ได้เป็นที่ประจักษ์ด้วยสถิติความขัดแย้งในโรงเรียนที่ลดลงอย่างชัดเจน แสดงให้เห็นว่าการปรับเปลี่ยนวางอำนาจในตำแหน่งบุคคลมีความเหมาะสมให้นำไปใช้ในบริบทที่แตกต่างกันส่งผลทางบวกให้เกิดการจัดการความขัดแย้งอย่างสันติขึ้นได้

3) อย่างไรก็ตาม แม้การปรับเปลี่ยนกระบวนการและโครงสร้างทางอำนาจในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน แต่จะเห็นได้ชัดว่ามีการคงไว้ซึ่งสายสัมพันธ์และสร้างเครือข่ายสายสัมพันธ์แบบต่างฟังฟังในรูปแบบของการบูรณาการการจัดการความขัดแย้งเข้าด้วยกันระหว่างการจัดการความขัดแย้งหลักที่ใช้กฎระเบียบข้อบังคับและอำนาจของครูฝ่ายปกครองและงานกิจการสารวัตรนักเรียนให้เข้ากับการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์กระบวนการทางเลือกสำหรับเป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งจากสาเหตุที่แท้จริงของปัญหาความขัดแย้งและเป็นกระบวนการจัดการความขัดแย้งอย่างสันติตามแนวคิดสันติยุติธรรม (justpeace)

หลังจากโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” นำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนประสบผลเป็นที่น่าพึงพอใจที่สามารถลดสถิติการเกิดความขัดแย้งในโรงเรียนได้สำเร็จ โดยผลปรากฏว่ากว่าร้อยละ 90 ประสบความสำเร็จในการไกล่เกลี่ยและไม่มีสถิติการกระทำผิดซ้ำในคู่ขัดแย้งคู่เดิมสามารถฟื้นฟูสัมพันธ์ภาพที่ดีระหว่างคู่ขัดแย้งให้กลับคืน

มาติดังเดิมพร้อมทั้งร่วมกันฟื้นฟูเยียวยาผลกระทบที่เกิดจากความขัดแย้งทั้งต่อคู่ขัดแย้งและให้กับโรงเรียนซึ่งเป็นผู้เสียหายทางอ้อมด้วยการร่วมกันบำเพ็ญสาธารณประโยชน์ เช่น การทำสัปดาห์ การเก็บขยะทำความสะอาดในบริเวณโรงเรียน เป็นต้น

การดำเนินโครงการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ปรากฏผลสำเร็จเป็นประจักษ์จนเป็นที่ยอมรับและได้รับความสนใจจากโรงเรียนและองค์กรต่าง ๆ มากมาย ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนของโรงเรียนได้รับโอกาสให้ออกไปบรรยายเผยแพร่ความสำเร็จของกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ได้รับความสนใจขอเข้ามาดูงานการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จากหน่วยงานต่าง ๆ มากมายทั้งจากในและต่างประเทศ และผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนยังได้รับโอกาสร่วมไปเป็นวิทยากรนำเสนอกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในสถานโรงเรียนให้กับหลักสูตรการเจรจาไกล่เกลี่ย รุ่นที่ 3 ของสถาบันพระปกเกล้า ณ สถาบันพระปกเกล้า อ.เมือง จัหวัดนนทบุรี เมื่อวันที่ 27 มิถุนายน พ.ศ. 2551 อีกด้วย

นอกจากนี้ “โครงการยุติธรรมสมานฉันท์ในโรงเรียน” ของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ยังได้รับรางวัลต่าง ๆ ทั้งระดับเขตการศึกษา ระดับจังหวัด และระดับประเทศ ซึ่งเป็นการแสดงให้เห็นถึงความสำเร็จของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนอีกมากมาย อาทิ รางวัลรองชนะเลิศอันดับ 2 การประกวดโครงการเยาวชนพลยุติธรรม ปี พ.ศ. 2550 ณ สถาบันวิจัยจุฬาภรณ์ กรุงเทพมหานคร ซึ่งจัดโดยกระทรวงยุติธรรม เป็นต้น และยังได้รับการพิจารณาคัดเลือกให้เป็นหนึ่งในโครงการเธอคือแรงบันดาลใจ ปี 3 โดยมูลนิธิสำนักงานทรัพย์สินส่วนพระมหากษัตริย์ เป็นต้น

จะเห็นได้ว่า การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” มีความเหมาะสมสามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้จริงเป็นที่ประจักษ์ยอมรับในโรงเรียนและหน่วยงานองค์กรต่าง ๆ ทั้งระดับประเทศและระดับนานาชาติ ซึ่งเป็นผลจากการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บทที่ 5

บทบาท “การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์” โดย “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน”

ในบทนี้จะวิเคราะห์พร้อมทั้งอภิปรายผลที่ได้จากการศึกษาวิจัยซึ่งได้ข้อมูลจากการทบทวนวรรณกรรม (documentary study) และการสัมภาษณ์แบบเจาะลึก (in-depth interview) จากกรณีศึกษาที่คัดเลือกอย่างเจาะจงว่าเป็นกรณี que แสดงถึงแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนโดยมีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำหน้าที่เป็นคนกลางในกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้นในโรงเรียนนำมาถอดบทเรียนความสำเร็จและข้อจำกัดของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนโดยมีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำหน้าที่เป็นคนกลาง มีผลการศึกษาที่สามารถตอบวัตถุประสงค์หลักของการศึกษาวิจัยครั้งนี้ได้ดังนี้

1. คุณลักษณะที่ดีของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจากมุมมองของผู้ที่เกี่ยวข้องในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน “พนมอดุลวิทยา”

1.1 คุณสมบัติที่สำคัญของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

จากการศึกษาวิจัยผู้วิจัยพบว่า คุณสมบัติที่สำคัญของนักเรียนผู้ที่จะรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนควรมีคุณสมบัติ รายละเอียดดังต่อไปนี้

1.1.1 คุณสมบัติด้านความรู้และความสามารถของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติด้านความรู้และความสามารถ ซึ่งประกอบด้วย 1) การเป็นนักฟังที่ดี 2) มีความสามารถในการชี้แจงต่อสาธารณะได้ดี 3) มีความสามารถในการบริหารกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาท และ 4) มีความรู้ความสามารถในกระบวนการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเป็นอย่างดี

1.1.2 คุณสมบัติด้านบุคลิกภาพของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพ ซึ่งประกอบด้วย 1) มีความเป็นกลาง 2) มีความน่าเชื่อถือหรือคู่ขัดแย้งยอมรับ 3) มีคุณธรรมจริยธรรม 4) มีความอดทน ยืดหยุ่น 5) ไม่บกพร่องทางกายภาพหรือจิตใจ 6) ความเป็นผู้นำ 7) มีจิตสาธารณะชอบช่วยเหลือผู้อื่นและชอบช่วยเหลือสังคม 8) มีความเสียสละ 9) รักสันติและนิยมสันติวิธีในการแก้ไขปัญหา 10) เป็นนักเรียนที่มีช่วงอายุช่วงเดียวกับคู่ขัดแย้ง

1.1.1 คุณสมบัติด้านความรู้และความสามารถของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1) การเป็นนักฟังที่ดี

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นนักเรียนผู้ซึ่งมีคุณสมบัติด้านความสามารถในการที่จะเป็นนักฟังที่ดี โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนรับบทบาทหน้าที่เหมือนการเป็น “พิธีกร” ที่ดีที่จะต้องรับฟังผู้พูด แล้วจับใจความเพื่อทำความเข้าใจ สรุป และทบทวนในสิ่งที่ผู้พูดได้พูดไป การเป็นนักฟังที่ดีเป็นคุณสมบัติที่สำคัญที่สุดของผู้รับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องมี ยิ่งฟังมากผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะสามารถค้นพบเหตุผลและจะเป็นผู้ช่วยเหลือค้นหาทางออกร่วมกันของคู่ขัดแย้งได้ง่ายมากยิ่งขึ้น อีกทั้งกระบวนการไกล่เกลี่ยโดยมีเยาวชนเป็นคนกลางมุ่งเน้นให้คู่ขัดแย้งมีส่วนร่วมเป็นสำคัญ เมื่อคู่ขัดแย้งกำลังพูดระบายความอัดอั้นที่อยู่ภายใน ซึ่งอาจเป็นสิ่งที่เกิดจากอารมณ์ความคับแค้นใจที่อยู่ข้างในหรือความรู้สึกอื่น ๆ การฟังทำให้คู่ขัดแย้งสามารถแสดงความรู้สึก กล้าเปิดเผยข้อมูลที่ซ่อนอยู่เบื้องหลังความขัดแย้งที่เกิดขึ้น คู่ขัดแย้งได้ทราบความรู้สึกของอีกฝ่ายหนึ่งที่หากไม่ได้เข้าสู่กระบวนการนี้คู่ขัดแย้งจะไม่ได้รับรู้มาก่อน นำไปสู่การทราบสาเหตุและความต้องการที่แท้จริงในความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ประกอบกับต้องมีไหวพริบดี และสามารถจัดการความขัดแย้งได้ตรงจุด ซึ่งการฟังอย่างเข้าใจในคู่ขัดแย้งทั้งสองฝ่ายนำไปสู่การช่วยกันหาทางออกที่ดีให้กับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นตามกรณีนั้น ๆ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“การเป็น “นักฟังที่ดี” เป็นหัวใจอันดับหนึ่งของการเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเลย เพราะกระบวนการนี้เน้นการมีส่วนร่วมของคู่ขัดแย้ง การฟังจะทำให้ผู้ไกล่เกลี่ยได้ข้อมูลจากคู่ขัดแย้งมากที่สุด และนำไปสู่การทราบสาเหตุและแก้ไขความขัดแย้งได้ตรงจุด”

(PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

“คนกลาง (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) ต้องแจ่ม หมายถึงฟังออก รู้เรื่องราวทำไมถึงทำ ไม่ใช่มาถามหาว่าใครผิด ถ้ามีว่าหาว่าใครผิดคราวนี้ไม่จบ จบยาก แต่นี่เค้าฟังแล้วช่วยหาทางออกที่ดีให้ เรายอมรับ เรื่องนั้นก็จบไป”

(KI 1 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 1 มีนาคม 2563)

“ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นเสมือนผู้ปกเปลือกผลไม่จนถึงเนื้อใน เปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งพูดจนได้แก่นของความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ต้องฟังมาก พูดน้อย”

(PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

“เค้า (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) เป็นคนฟังที่ดีมาก ผมว่าผมพูดเยอะระบายออกไปหมดให้เหตุผลต่าง ๆ นานาเขาก็ฟังทั้งหมดไม่ขัดเลย ผมรู้สึกดีที่มันเหมือนมีเพื่อนมีพี่เป็นคนรับฟังผม”
(KI 2 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

นอกจากนั้นแล้ว การที่ผู้รับบทบาทไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นนักเรียนยังเป็นข้อได้เปรียบในการรับฟังคู่ขัดแย้งที่จะกล้าพูดแสดงความรู้สึกและความต้องการที่อยู่ข้างในออกมา เพราะไม่ต้องกังวลว่าจะถูกลงโทษ เป็นการลดช่องว่างของอำนาจที่ทำให้เกิดความกลัวออกจากคู่ขัดแย้งนำไปสู่ความพร้อมที่จะเปิดเผยสิ่งที่เป็นสาเหตุของความขัดแย้งที่ซ่อนอยู่ภายใต้ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นซึ่งจะไปนำสู่กระบวนการช่วยเหลือกันหาทางออกของปัญหาต่อไป ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องเป็นผู้ฟัง การคุยกันแบบเพื่อนคุยกันมันรู้เรื่องมากกว่าเพราะไม่กลัวว่าจะมีเรื่องการถูกลงโทษเข้ามาเกี่ยวข้อง”
(PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 มีนาคม 2563)

2) มีความสามารถในการชี้แจงต่อสาธารณะได้ดี

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นนักเรียนผู้ซึ่งมีคุณสมบัติด้านความสามารถในการชี้แจงแก่สาธารณะได้ดี ความสามารถในการชี้แจงต่อสาธารณะของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีความจำเป็นเพื่อใช้ในการชี้แจงควบคุมเพื่อดำเนินกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทให้เป็นไปอย่างราบรื่นและนำไปสู่ความสำเร็จ โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องเป็นผู้ที่มีความสามารถในการพูดได้ตรงประเด็นและพูดชี้แจงให้ผู้อื่นเข้าใจได้ง่าย ความสามารถในการชี้แจงต่อสาธารณะได้ดีทำให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสามารถอธิบายทำความเข้าใจให้กับคู่ขัดแย้งที่อยู่ในสภาวะและอารมณ์ของความขัดแย้งสามารถยอมรับฟังและเข้าใจในสิ่งที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องการจะสื่อ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะพูดน้อยแต่เป็นประเด็นสำคัญและมีความชัดเจนและพูดอย่างมีหลักการ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“เค้า (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) พูดแล้วเราอยากฟังมากกว่าครูพูด ฟังแล้วเราเข้าใจ ดูเข้าใจเราด้วยและก็เป็นอย่างนี้ทุกครั้งเพราะผมเข้าบ่อย แต่ก็จบทุกครั้งเหมือนกัน”
(KI 1 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 1 มีนาคม 2563)

3) มีความสามารถในการบริหารกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นนักเรียนผู้ซึ่งมีคุณสมบัติด้านความสามารถในการบริหารกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาท เป็นผู้ที่มีการจัดการที่ดี และการเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องมีการจัดการเป็น “กระบวนการ” ที่ดีเพื่อความสำเร็จของกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ทั้งนี้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องมีเทคนิคในการดำเนินกระบวนการ “สำรวจจุดต่าง แสวงหาจุดร่วม” เพื่อเป็นผู้นำทางการประสานสัมพันธ์ภาพไปสู่ความสำเร็จ โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้อง “ไม่ใส่ใจเวลาจนเกินกว่าผู้เสียหายและผู้กระทำผิด” และมุ่งมั่นที่จะแสวงหาทางออกร่วมกันระหว่างคู่ขัดแย้งนำไปสู่การชดใช้เยียวยาร่วมกันภายใต้สิ่งสำคัญคือ “คำขอโทษ” ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“จริง ๆ แล้วพออารมณ์มันเย็นลง ได้มีโอกาสมานั่งคุยกัน มีเพื่อนพี่น้องมาอยู่ตรงกลางมันก็คุยกันได้ คุยกันง่ายขึ้น คราวนี้พอเขาขอเราก้ให้ (ขอให้ยุติและหาทางออกด้วยสันติวิธี) ก็คืนได้ ขอโทษกันให้ อภัยกัน ก็จบกันไป”

(KI 1 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 1 มีนาคม 2563)

อนึ่ง ความรู้ความสามารถในการบริหารกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นคุณสมบัติสำคัญซึ่งนำมาใช้เป็นเครื่องมือจัดการความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นบริหารผู้จัดการการดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาททั้งหมดซึ่งต้องอาศัยไหวพริบและการจัดการที่ดีเพื่อนำไปสู่การจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้สำเร็จ และสามารถบริหารจัดการให้การจัดการกระบวนการไกล่เกลี่ยได้เป็นมาตรฐานเดียวกันทุกครั้ง เป็นระบบแบบแผน แต่ไม่ทำให้คู่ขัดแย้งอึดอัด ใช้จิตวิทยาในการควบคุมการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ทั้งนี้ ในกระบวนการมักใช้การพูดคุยกันอย่างไม่เป็นทางการเพื่อให้ค้นพบสาเหตุของความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องเป็นผู้ที่มีทักษะในการเรียนรู้ สังเกต ว่องไว ใช้การพูดคุยแบบพี่คุยกับน้อง เพื่อนคุยกับเพื่อน เพื่อค้นพบสาเหตุของความขัดแย้งและแก้ปัญหา”

(PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

4) มีความรู้ความสามารถในกระบวนการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

เป็นอย่างดี

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นนักเรียนผู้ซึ่งมีคุณสมบัติด้านความรู้ความสามารถในกระบวนการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเป็นอย่างดี ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องมีทัศนคติและความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการและจุดมุ่งหมายของการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทว่าเป็นกระบวนการที่ไม่ได้เน้นการตัดสินความผิด แต่เน้นที่จะแสวงหาความจริงที่เกิดขึ้นเพื่อให้ได้มาซึ่งรากของปัญหาความขัดแย้งเพื่อจัดการให้ความขัดแย้งนั้นหายไปให้ได้มากที่สุด กระบวนการนี้จึงไม่เน้นย้ำการลงโทษและ “การประจาน” ดังนั้น ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องยึดมั่นในอุดมคติเหล่านี้ และพยายามกระตุ้นให้ผู้กระทำผิดรู้สึก “สำนึกผิด” จนสามารถกล่าว “คำขอโทษ” ออกมาได้ด้วยตัวเอง และนำไปสู่การแสวงหา “การเยียวยา” ที่เป็นที่ยอมรับของทุกฝ่าย “ร่วมกัน” ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจึงต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถอย่างถ่องแท้ในกระบวนการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท รวมถึงจะต้องมีเทคนิควิธีการที่ดีเพื่อใช้สนับสนุนการดำเนินการไกล่เกลี่ย ยกตัวอย่างเช่น การแสดงออกของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนให้คู่ขัดแย้งรับรู้และเชื่อถือว่าผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนตั้งใจและต้องการที่จะรับฟังปัญหาอย่างจริงจัง แล้วใช้ความรู้ความสามารถในการจับใจความและสรุปความอย่างเป็นประโยชน์กับคู่ขัดแย้งทั้งสองฝ่ายจะนำไปสู่ความสำเร็จในบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน นอกจากนี้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจจะต้องมีคุณสมบัติที่จะต้องสามารถสืบค้นหรือสืบหาข้อมูลเบื้องต้นที่อาจซ่อนอยู่ในความขัดแย้งของคู่ขัดแย้งเพื่อเป็นข้อมูลในการแสวงหาทางออกของปัญหาให้ได้ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ในขณะที่เมื่อคู่ขัดแย้งถูกระงับความขัดแย้งผ่านห้องปกครองก็จะถูกหักคะแนน แต่เมื่อกลับออกมา ก็ยังทะเลาะกันอยู่เหมือนเดิม ก็ทะเลาะกันจนกว่าจะถูกหักคะแนนหมดถูกพักการเรียนหรือให้เขียนใบลาออก แต่คู่ขัดแย้งที่ผ่านห้องไกล่เกลี่ยทุกคนกลับยิ้มออกจากห้องไกล่เกลี่ย สัมพันธภาพที่ดี กลับคืนมา”

(PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 มีนาคม 2563)

ทั้งนี้ ความรู้ความสามารถในกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเกิดขึ้นได้มาจากการได้รับการอบรมความรู้เรื่องการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในสถานศึกษา และจากหลักสูตรต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดและวิธีการเชิงสมานฉันท์ ซึ่งผู้วิจัยพบว่าผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนส่วนใหญ่จะเป็นนักเรียนที่มีตำแหน่งสารวัตรนักเรียนและมาจากนักเรียนผู้สนใจในกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ดังนั้น หลักการ วิธีการ กฎระเบียบ เทคนิคการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท และประสบการณ์ในการจัดประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทจะได้รับการถ่ายทอดผ่านกระบวนการการเรียนรู้ด้วยการอบรมจากสำนักงานคุมประพฤติเป็นหลัก ประกอบกับการศึกษาจากคู่มือ เอกสาร

งานวิจัย และการถ่ายทอดวิธีการ กระบวนการ ประสบการณ์และเทคนิคในการดำเนินการไกล่เกลี่ย ข้อพิพาทในโรงเรียนจากผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนรุ่นพี่ ครู อาจารย์ หรือผู้มีประสบการณ์ และการดูงาน จากหน่วยงานหรือองค์กรต่าง ๆ ที่ประสบความสำเร็จในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในองค์กร นอกจากนั้นแล้ว ยังได้รับการอบรมเพิ่มเติมจากสถาบัน พระปกเกล้า กระทรวงศึกษาธิการ ในหลักสูตรผู้ไกล่เกลี่ย ผู้นำเยาวชน จิตวิทยา นอกจากนี้ ยังมีนักเรียนได้รับการคัดเลือกเป็นตัวแทนของโรงเรียนเข้ารับการอบรมศึกษาดูงานที่ประเทศ สหรัฐอเมริกาเพื่อศึกษากระบวนการจัดการความขัดแย้ง และการประชุมหรือการอบรมอื่น ๆ ที่หน่วยงานต่าง ๆ จัดขึ้นอีกด้วย ซึ่งเป็นการเสริมสร้างความรู้ความสามารถให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนของ โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” มีคุณสมบัติความรู้ความสามารถในกระบวนการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเป็นอย่างดี

จากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในด้านคุณสมบัติด้านความรู้ความสามารถของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำให้ผู้ศึกษาวิจัยพบว่าผู้ให้ข้อมูลสำคัญมองว่าผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องมีคุณสมบัติด้านความรู้ความสามารถที่เป็นนักฟังที่ดี ข้อนี้แสดงให้เห็นว่าทักษะความสามารถของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนด้านการฟังเป็นสิ่งจำเป็นต่อการดำเนินการไกล่เกลี่ย อาจด้วยกระบวนการนี้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำหน้าที่เป็นคนกลางอำนวยความสะดวกให้กับคู่ขัดแย้งได้ระบายความรู้สึก ผลเสียหรือผลกระทบจากความขัดแย้งที่ตนได้รับ รวมไปถึงจนถึงสาเหตุที่ตนกระทำหรือถูกกระทำซึ่งบางข้อมูลเป็นสาเหตุที่เป็นเบื้องลึกของการเกิดความขัดแย้ง คู่ขัดแย้งยังต้องการผู้ฟังที่ดีเพื่อจะได้มีโอกาสได้พูด บอกกล่าว หรือระบายความในใจของตนที่อัดอั้นอยู่ออกมาให้คู่ขัดแย้งและผู้เข้าร่วมประชุมได้ทราบ เนื่องจากในกระบวนการนี้คู่ขัดแย้งจะเป็น “ผู้แสดงนำ” ในกระบวนการที่จะนำไปสู่การจัดการความขัดแย้งและหาทางออกของปัญหาร่วมกัน นอกจากนี้ ผู้ให้ข้อมูลสำคัญยังให้ข้อมูลว่าผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีความสามารถในการชี้แจงให้แก่ผู้เข้าร่วมประชุมเข้าใจได้ดี เพื่อให้ที่ประชุมสามารถทำความเข้าใจในการประชุมได้ตรงกัน รวมถึงจะต้องมีความรู้และความเชี่ยวชาญสามารถบริหารจัดการกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยได้เป็นอย่างดีเพื่อนำไปสู่ความสำเร็จในการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1.1.2 คุณสมบัติด้านบุคลิกภาพของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1) มีความเป็นกลาง

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องมีคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพในความเป็นกลางเป็นสิ่งสำคัญ ซึ่งบุคลิกภาพของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่แสดงออกถึงความเป็นกลางจะส่งผลต่อความเชื่อมั่นของผู้เข้าร่วมกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและส่งผลถึงปฏิบัติการแสดงออกของคู่ขัดแย้งใน

ขั้นตอนกระบวนการที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนได้เปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งฝ่ายหนึ่งพูดและฝ่ายหนึ่งจะฟังอย่างมีมารยาทโดยไม่มี การพูดขัดแย้งหรือพูดแทรกขณะอีกฝ่ายหนึ่งพูดเพราะอีกฝ่ายหนึ่งเชื่อมั่นในความเป็นกลางของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนและกระบวนการว่ามีความเป็นกลางไม่เข้าข้างฝ่ายผู้พูดและจะเปิดโอกาสให้อีกฝ่ายได้พูดแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติมอย่างแน่นอน รวมถึงยังมีผลต่อความพึงพอใจของคู่ขัดแย้งที่มีต่อตัวผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการยอมรับกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเพื่อจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น อีกทั้งจะมีผลต่อความสำเร็จของการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทจากการที่คู่ขัดแย้งกล้าที่จะพูดและเผยแสดงความรู้สึกต่อความขัดแย้งที่เกิดขึ้นอย่างตรงไปตรงมาตามความเป็นจริง สอดคล้องกับที่ผู้ศึกษาวิจัยได้ทำการทบทวนวรรณกรรมและสามารถสรุปความหมายของ “ผู้ไกล่เกลี่ย” ไว้ว่า หมายถึงผู้ทำหน้าที่ไกล่เกลี่ยโดยจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติ “ความเป็นกลาง” ไม่ฝักใฝ่เอื้อประโยชน์หรือเข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งกับคู่ขัดแย้งในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่

“แค่หันข้างไปด้านไหนก็เปลี่ยนความรู้สึกของคู่ขัดแย้งแล้ว”
(PM 1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

นอกจากผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องแสดงบทบาทเป็นผู้ฟังที่ดีที่มีความเป็นกลางไม่เข้าข้างฝ่ายใดแล้ว ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องไม่พูดหาความผิดหรือฝ่ายผิด ในกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะดำเนินกระบวนการการพูดคุยแบบพี่น้อง (peer mediator) ดังนั้น ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องวางตัวเป็นกลางอย่างชัดเจนเพื่อให้คู่ขัดแย้งสามารถไว้วางใจ เชื่อใจ และเกรงใจผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่

“ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นกลางจริง ๆ แต่จะไม่พูดว่าใครผิด เพราะสมัครใจที่จะทะเลาะกัน ถ้าผิดก็ต้องผิดร่วมกันทั้งสองฝ่าย แต่สิ่งสุดท้ายที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอยากได้คือ จะทำยังไงให้เขามาดีกัน ”

(PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 มีนาคม 2563)

2) มีความน่าเชื่อถือหรือคู่ขัดแย้งยอมรับ

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพที่มีลักษณะน่าเชื่อถือและเป็นที่ยอมรับของคู่ขัดแย้งเป็นสิ่งสำคัญที่จะนำไปสู่ความสำเร็จของกระบวนการไกล่เกลี่ย เมื่อคู่ขัดแย้งให้ความเชื่อถือและยอมรับต่อผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำให้ทำหน้าที่เป็นคนกลางที่สามารถพูดคุยกับทั้งสองฝ่ายที่เป็นคู่ขัดแย้งได้ เมื่อคู่ขัดแย้งเกิดความไว้วางใจและให้การยอมรับ

คู่ขัดแย้งก็จะมีความต้องการที่จะพุดคุยหรือแสดงอารมณ์ผลกระทบบจากความขัดแย้ง เปิดเผยความรู้สึกที่แท้จริงอย่างตรงไปตรงมาไม่มีอะไรปิดกั้น และสาเหตุที่แท้จริงที่ทำให้เกิดความขัดแย้งขึ้นระหว่างคู่ขัดแย้งและสามารถนำไปสู่หนทางในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งไม่ได้เป็นผู้ตัดสินว่าฝ่ายใดเป็นฝ่ายถูกหรือฝ่ายใดเป็นฝ่ายผิด แต่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้ที่พยายามไกล่เกลี่ยประนีประนอมให้คู่ขัดแย้งสามารถพุดคุยเจรจาข้อตกลงร่วมกันได้ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นคนที่นิ่ง เป็นกลางไม่เข้าข้างฝ่ายไหนและไม่ตัดสินว่าใครถูกใครผิด ทำให้เขา (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) ได้รับความเชื่อใจและสามารถคุยกับทั้งสองฝ่ายได้อย่างเปิดใจ”
(KI 2 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

ความน่าเชื่อถือและการยอมรับจากคู่ขัดแย้งต่อตัวผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเกิดจากความรู้สึกเป็นพี่น้องที่อยู่ใญ่เดียวกันของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนกับคู่ขัดแย้ง ทั้งนี้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมักจะเป็นผู้ที่ “มีชื่อเสียง” ได้รับการยอมรับจากนักเรียนในสังคมของโรงเรียน หมายถึง เป็นนักเรียนที่มีผลการศึกษาดี เป็นประธานนักเรียน เป็นสารวัตรนักเรียน เป็นต้น อย่างไรก็ตาม แม้แต่เด็กนักเรียนผู้ที่ไม่ได้เป็นผู้ที่ได้รับการยอมรับจากนักเรียนส่วนใหญ่ในสังคมของโรงเรียน แต่เป็นนักเรียนที่เป็น “เด็กหลังห้อง” หมายความว่า เด็กนักเรียนที่มีพฤติกรรมเกเร เด็กนักเรียนที่มีผลการเรียนไม่ดีนัก เป็นต้น แต่เด็กนักเรียนเหล่านี้เป็นบุคคลที่ถูกเรียกว่าเป็นผู้ที่ถูก “เด็กคัดสรรเด็ก” หมายความว่า เป็นนักเรียนผู้ที่ถูกได้รับความไว้วางใจจากนักเรียนคนอื่น ๆ ที่อาจจะเป็นกลุ่มที่มีความเสี่ยงในการเกิดความขัดแย้งมากกว่านักเรียนกลุ่มอื่น ซึ่งเด็กคัดสรรเหล่านี้จะมีความโดดเด่นในด้านมีความตรงไปตรงมาพร้อมที่จะเป็นผู้นำทางให้คู่ขัดแย้งสามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนำไปสู่ความสมานฉันท์ประสานสัมพันธ์ภาพที่ดีได้ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ผมว่าผู้ที่มาทำหน้าที่เป็นคนกลาง (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) ถ้าให้พวก “เด็กหลังห้อง” มาทำหน้าที่จะสำเร็จมาก เพราะพวกนี้เข้าใจกัน ไว้วางใจกัน แค่เห็นกันบางทีก็รู้แล้วว่าต้องทำยังไง บางทีพวกนี้คุยกันก่อนทำให้ระงับแผนการที่จะตีกันได้เลยก็มี”
(KI 1 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 1 มีนาคม 2563)

นอกจากนี้ คุณสมบัติด้านบุคลิกภาพผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่มีความเป็นกลางยังจะส่งผลเชื่อมโยงมาสู่ความน่าเชื่อถือ เชื่อถือ และเป็นที่ยอมรับของผู้เข้าร่วมกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทต่อตัวผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน อันจะนำไปสู่การเปลี่ยนแนวคิดจากเดิมที่การจัดการความ

ขัดแย้งเน้นการจับผิดและลงโทษด้วยกฎระเบียบของโรงเรียนที่มีอยู่แปลงมาเป็นแนวความคิดการเชื่อมความสัมพันธ์ที่ถูกทำลายจากความขัดแย้งโดยการพูดคุยค้นหาต้นตอหรือสาเหตุของปัญหา เป็นการเปลี่ยนแปลงกลไกหรืออาวุธในการจัดการความขัดแย้งด้วยการจัดการโดยสันติวิธี ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“เมื่อคู่ขัดแย้งยอมรับและเชื่อมั่นในผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน กระบวนการไกล่เกลี่ยจะดำเนินไปตาม
ธรรมชาติ”

(PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

เมื่อผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนได้รับความเชื่อถือและยอมรับจากคู่ขัดแย้งแล้ว คู่ขัดแย้งยังจะมีความรู้สึกเคารพ เกรงใจ และไว้วางใจผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมากกว่าครูอาจารย์ที่คู่ขัดแย้งจะมีความเกรงกลัวมากกว่าความไว้วางใจและยอมรับ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่เป็นรุ่นพี่ เพื่อน หรือน้อง เรายังมีความเกรงใจมีความนับถือเคารพกัน แต่ถ้าครู
มาเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเราจะกลัวมากกว่าเกรงใจ”

(KI 2 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

ผู้วิจัยยังพบว่าคู่ขัดแย้งผู้เข้าร่วมกระบวนการไกล่เกลี่ยมีการยอมรับไว้วางใจรุ่นพี่หรือเพื่อนให้มาทำหน้าที่เป็นคนกลางมากกว่าครูอาจารย์ เนื่องด้วยความรู้สึกความเป็นเพื่อนเป็นพี่เป็นน้องทำให้คู่ขัดแย้งมีความต้องการพูดคุยความรู้สึกและเหตุผลต่าง ๆ ได้อย่างเปิดเผยมากกว่า อีกทั้งคู่ขัดแย้งยังจะมีความรู้สึกเคารพ เกรงใจ และไว้วางใจผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมากกว่าครูอาจารย์ แสดงให้เห็นสอดคล้องกับลักษณะตามช่วงวัยของ Steinberg (1996) ที่ระบุว่าในช่วงวัยรุ่นมนุษย์จะเปลี่ยนความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลจากความสนใจในพ่อแม่มาเป็นสนใจและให้ความเชื่อใจในเพื่อนมากกว่าพ่อแม่ เป็นช่วงวัยที่ต้องการได้รับการยอมรับจากผู้อื่น (acceptance) โดยเฉพาะจากกลุ่มเพื่อน

3) มีคุณธรรมจริยธรรม

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพที่เป็นผู้มีความคุณธรรมจริยธรรมอย่างเต็มเปี่ยม โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องมีจริยธรรมหรือจรรยาบรรณของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่จะไม่เปิดเผยข้อมูลจากกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทหรือข้อมูลอื่น ๆ ของคู่ขัดแย้งเป็นอันขาด ทั้งนี้ เพื่อเป็นการรักษาความลับและความเป็นส่วนตัวของคู่ขัดแย้ง

4) มีความอดทน ยืดหยุ่น

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพที่มีความอดทนและยืดหยุ่นต่อการทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน คือ จะต้องเป็นผู้ที่มีความอดทนรอเวลาที่เหมาะสมในการใช้กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ซึ่งจะเป็นช่วงเวลาที่คู่ขัดแย้งมีอารมณ์และความรู้สึกพร้อมที่จะเข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทอย่างสันติโดยไม่ใช้ความรุนแรง ซึ่งในบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะพบกับสถานการณ์และเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่อาจมีการยั่วยุอารมณ์ มีเหตุการณ์การใช้ความรุนแรงหรือการโต้เถียงของคู่ขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจึงต้องเป็นผู้ที่มีความอดทนต่อสถานการณ์ท่ามกลางความขัดแย้ง ยืดหยุ่น และสามารถจัดการแก้ไขสถานการณ์เฉพาะหน้าได้ดี และสามารถควบคุมอารมณ์ของคู่ขัดแย้งให้ดำเนินการเจรจาไกล่เกลี่ยได้จนประสบความสำเร็จ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องเป็นผู้ที่มีความอดทน อดกลั้น ตั้งใจ เป็นผู้มีอุดมการณ์ต้องการให้โรงเรียนสงบสุขอย่างผู้มีจิตใจมุ่งมั่น จิตอาสา”

(PM 1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

“อาจต้องเป็นคนที่ยอดทนหน่อย กล้าหน่อย เพราะเข้ามาอยู่ท่ามกลางคนกำลังทะเลาะกัน คนละละกันมันก็มีอารมณ์ ต่อยกันมาจากข้างนอกแล้วบางทีก็อยากจัดต่อเพราะอารมณ์มันยังไม่จบ แต่พอมีคนกลาง (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) มาอยู่ตรงกลางกันไว้ เค้าก็พยายามทำให้อารมณ์สองฝ่ายที่กำลังร้อนค่อย ๆ หายไปแล้วมานั่งคุยหาทางออกกัน”

(KI 1 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 1 มีนาคม 2563)

“ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องอดทน ยืดหยุ่น สามารถลดอุณหภูมิในห้องประชุมไปสู่การประสานสัมพันธ์ภาพให้สำเร็จให้ได้ ”

(PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 มีนาคม 2563)

5) ไม่บกพร่องทางกายภาพหรือจิตใจ

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพที่ดีไม่บกพร่องทางกายภาพหรือจิตใจ มีร่างกาย จิตใจ และสติปัญญาที่ครบถ้วนสมบูรณ์ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจึงต้องเป็นผู้ที่มีจิตใจดีมีเมตตาเป็นที่ไว้วางใจของของคู่ขัดแย้งเพื่อให้เขาสามารถเปิดเผยความรู้สึกบางอย่างที่บางเรื่องอาจไม่กล้าเปิดเผยกับครูอาจารย์หรือแม่แต่กับพ่อแม่ผู้ปกครองเองก็ตาม

6) ความเป็นผู้นำ

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพที่มีความเป็นผู้นำทั้งในด้านบทบาทและด้านความคิด โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องมีวุฒิภาวะที่มีลักษณะความเป็นผู้นำไปในทางที่ถูกต้องให้กับคู่ขัดแย้งไปสู่ทางออกของปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้ ในกระบวนการผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจึงดำเนินการแบบ Lead (ผู้นำ) คือการเป็นผู้นำผ่านกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทให้คู่ขัดแย้งสามารถเดินไปสู่ทางออกของปัญหาร่วมกันและความสมานฉันท์ได้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจึงไม่ได้มีบทบาทเป็นหัวหน้า (boss) ที่จะมีลักษณะการดำเนินการต่างออกไปจากผู้นำ ดังนั้นอำนาจการตัดสินใจและการเลือกพิจารณาทางออกของปัญหาจึงเป็นของคู่ขัดแย้งโดยสมบูรณ์ แต่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้แสวงหาจุดร่วมเพื่อแก้ปัญหาาร่วมกันและประสานสัมพันธ์ภาพให้อยู่ร่วมกันอย่างมีความสุขในสังคมโรงเรียน ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่

“อารมณ์เป็นสิ่งที่เห็นได้ข้างบน แต่สิ่งที่ซ่อนไว้ที่เราไม่สามารถเห็นได้คือความรู้สึกค้างค้ำในใจ หากไม่จัดการส่วนนี้ให้หมดไป ความขัดแย้งก็ยังไม่หายไปไหน”
(PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะมีลักษณะความเป็นผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ (Envision) ในการจัดการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น สร้างการมีส่วนร่วม (Enrolling) โดยให้คู่ขัดแย้งมีบทบาทร่วมกันเป็นผู้แสวงหาวิธีการหรือทางออกของปัญหาร่วมกัน ให้อำนาจ (Empowering) คู่ขัดแย้งเป็นคนเลือกทางออกที่ดีที่สุดสำหรับตนเองและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่นอย่างครบทุกมิติ และทำหน้าที่เป็นผู้ที่คอยกระตุ้น (energizing) ให้คู่ขัดแย้งแสดงความรู้สึกและเหตุผลของปัญหาอย่างเปิดเผยตรงไปตรงมาเพื่อหาวิธีแก้ไข โดยที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีลักษณะพฤติกรรมตามที่ John C. Flanagan ได้ศึกษาลักษณะพฤติกรรมของหัวหน้า และได้แบ่งผู้นำเป็นไปตามลักษณะผู้นำที่ถือว่าประสิทธิภาพของการทำงานสูงได้เกิดจากการช่วยเหลือซึ่งกันและกันซึ่งเป็นสิ่งสำคัญที่กระตุ้นให้การไกล่เกลี่ยประสบความสำเร็จได้ มีความโดดเด่นเป็นผู้นำจริยธรรม (moral leadership) ซึ่งเป็นผู้นำที่มีลักษณะให้คุณค่าและความสำคัญกับความต้องการ (needs) ความปรารถนา (aspirations) ค่านิยม (values) ของผู้ตาม ซึ่งสอดคล้องเป็นไปตามเจตนารมณ์ให้การไกล่เกลี่ยตามแนวคิดกระบวนการเชิงสมานฉันท์ยังผลสัมฤทธิ์ให้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นสิ้นสุดลงและผลกระทบจากความขัดแย้งได้ถูกแก้ไขฟื้นฟูตามความเหมาะสมและยอมรับของทุกฝ่าย

7) มีจิตสาธารณะชอบช่วยเหลือผู้อื่นและชอบช่วยเหลือสังคม

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพที่มีลักษณะเป็นผู้ที่ชอบทำกิจกรรม มีจิตสาธารณะ ชอบช่วยเหลือผู้อื่น และชอบช่วยเหลือสังคม ซึ่งนักเรียนผู้ซึ่งมีคุณสมบัติเหล่านี้จะเป็นผู้ที่มีความสุขเมื่อได้ทำประโยชน์ให้กับโรงเรียนและสังคม เป็นผู้ที่อยากเห็นโรงเรียนและสังคมสงบสุขสมานฉันท์

8) มีความเสียสละ

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพที่เป็นผู้มีความเสียสละ ด้วยเพราะผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องใช้เวลาส่วนตัวซึ่งอาจตรงกับช่วงเวลาเรียนหรือเวลาพักกลางวันเพื่อไปเป็นผู้ดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน จึงต้องเป็นผู้มีระเบียบวินัยที่จะไปจัดการเวลาเรียนและเวลาส่วนตัวของตนได้ดี ซึ่งคุณสมบัติต่าง ๆ เหล่านี้มักพบได้ในนักกิจกรรม เพราะปัญหาความขัดแย้งไม่สามารถเลือกหรือเจาะจงเวลาที่จะเกิดขึ้นได้ว่าจะให้ปรากฏหรือเกิดขึ้นตอนไหน และเมื่อเกิดขึ้นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนก็ต้องมีความพร้อมที่จะมาทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนคนมาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทให้กับคู่ขัดแย้งได้ตลอดเวลา

9) รักสันติและนิยมสันติวิธีในการแก้ไขปัญหา

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพที่มีลักษณะเป็นผู้รักสันติและนิยมสันติวิธีในการแก้ปัญหและความขัดแย้งซึ่งจะสอดคล้องไปในทิศทางเดียวกันกับแนวคิดของกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ เช่น ในบทบาทหน้าที่ของสารวัตรนักเรียนมีกฎและห้องปกครองเป็นอาวุธและกลไกการลงโทษ จะทำหน้าที่เป็นเหมือนตำรวจจับผู้ทำผิด ในขณะที่การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทจะใช้การเจรจาอย่างสันติวิธีเป็นอาวุธในการแสวงหาความจริง และผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องสามารถแสดงให้คู่ขัดแย้งเห็นถึงข้อดีและผลลัพธ์ที่ดีจากกระบวนการเชิงสันติวิธีนี้ด้วย ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“โดยปกติผู้ไกล่เกลี่ย (เยาวชน) ก็น่าจะเป็นคนที่รักสันติและนิยมสันติวิธีในการแก้ไขปัญหา เพราะหากเป็นผู้ที่นิยมความรุนแรงในการแก้ปัญหาก็จะไม่ใช้แนวคิดของกระบวนการจัดการเชิงสมานฉันท์”

(PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

10) เป็นนักเรียนที่มีช่วงอายุช่วงเดียวกันกับคู่ขัดแย้ง

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนไม่จำเป็นจะต้องมีความอาวุโสหรือเป็นผู้ที่มีอายุมากกว่าหรือเท่ากับคู่ขัดแย้งเสมอไปแต่นักเรียนที่มีช่วงอายุช่วงเดียวกันกับคู่ขัดแย้งจะเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติที่เหมาะสมส่งผลต่อความสำเร็จในการดำเนินการในบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ดังนั้นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนของโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ไม่ได้ใช้เฉพาะนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ซึ่งเป็นนักเรียนชั้นสูงสุดของโรงเรียนมารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเท่านั้น แต่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนของโรงเรียนเป็นนักเรียนที่มีช่วงอายุช่วงเดียวกันกับคู่ขัดแย้งในทุกระดับชั้นของโรงเรียน เพราะหากยึดหลักการอาวุโสในการจัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นปัญหานั้นอาจไม่สามารถแก้ไขให้จบลงได้จริง เนื่องจากกระบวนการเชิงสมานฉันท์ต้องการจัดการความขัดแย้งและประสานสัมพันธ์ภาพที่ดีให้กลับคืนมาสู่โรงเรียน การจัดการจึงไม่ใช่แค่การจัดการอารมณ์จากความขัดแย้งที่เกิดขึ้น แต่เป็นการจัดการกับความรู้สึกที่ซ่อนอยู่ภายในให้หมดสิ้นไปเพื่อจัดการความขัดแย้งให้หมดไปอย่างแท้จริง ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“แต่การที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นนักเรียนด้วยกันอยู่ในช่วงวัยเดียวกันทำให้เกิดการเจรจาหาข้อตกลงได้ง่ายขึ้นและสามารถหาข้อยุติในการแก้ไขจัดการปัญหาความขัดแย้งลง”

(PM 1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

อย่างไรก็ตาม จากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญซึ่งพบว่าคุณสมบัติในเรื่องวัยของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่มีความใกล้เคียงกันจะเป็นคุณสมบัติที่ดีของผู้ไกล่เกลี่ยในโรงเรียนที่อาจจะส่งผลต่อความสำเร็จของกระบวนการไกล่เกลี่ยเจรจาข้อพิพาทความขัดแย้งที่เกิดขึ้นก็ตาม ในทางตรงกันข้ามแล้ว ความอาวุโสหรือหรือแม้กระทั่งในเรื่องของตำแหน่งนักเรียนผู้รับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนไม่มีผลต่อการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ดังนั้น ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่เป็นรุ่นน้องของคู่ขัดแย้งก็สามารถไกล่เกลี่ยข้อพิพาทให้กับรุ่นพี่ได้เช่นกันหากได้รับความไว้วางใจจากคู่ขัดแย้ง ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“รุ่นน้องก็ไกล่เกลี่ยให้รุ่นพี่ได้ และตำแหน่ง (สารวัตรนักเรียน) ก็ไม่ได้มีผลอะไรต่อการไกล่เกลี่ยเลย”

(PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 มีนาคม 2563)

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งเป็นนักเรียนที่มีช่วงอายุช่วงเดียวกันกับคู่ขัดแย้งจะเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติที่เหมาะสมในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน การไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนควรเป็นในลักษณะ “รุ่นพี่” ไกล่เกลี่ยให้รุ่นน้อง เพื่อนไกล่เกลี่ยให้เพื่อนด้วยกันใน

ลักษณะ “เพื่อนช่วยเพื่อน” หรือแม้กระทั่ง “รุ่นน้อง” ไกล่เกลี่ยให้รุ่นพี่ที่สามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วยวิธีการไกล่เกลี่ยความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้ อย่างไรก็ตาม ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจจะมีหรือไม่มี ความอาวุโสทางอายุและตำแหน่งก็ได้ แต่จะเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่คู่ขัดแย้งให้ความสนใจและไว้วางใจจากความตั้งใจตั้งมั่นและความน่าเชื่อถือของตัวผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเองก็ได้ทำให้โรงเรียนมีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอยู่ในทุกระดับชั้น

อนึ่ง กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนมีความแตกต่างจาก กระบวนการเชิงสมานฉันท์ในชุมชนที่กระบวนการเชิงสมานฉันท์มักถูกตั้งคำถามในเรื่องของความอาวุโสและเชื่อมั่นของคนกลางเชื่อมโยงแฝงอยู่ด้วย

จากการศึกษาวิจัยทำให้ผู้วิจัยสามารถสรุปสิ่งที่ค้นพบได้ว่าการดำเนินการ กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องมีการดำเนินการที่ร้อยเรียงเรื่องราว และจัดเรียงให้ลงตัวด้วยคุณสมบัติทั้งด้านความรู้ความสามารถและคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพในตัว ของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน คุณสมบัติและลักษณะเหล่านี้มีความสำคัญโดยตรงที่จะส่งผลถึงความสำเร็จ ของกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท คุณสมบัติต่าง ๆ เป็นสิ่งที่เกื้อหนุนประกอบกันกับปฏิภาณไหวพริบของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเพื่อเอื้ออำนวยให้กระบวนการไกล่เกลี่ยสามารถดำเนินการไปได้อย่างราบรื่นรอดพ้นอยู่เหนือจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

อนึ่ง ผู้วิจัยพบว่าคุณสมบัติที่เป็นปัจจัยสำคัญ (key factor) ของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน คือ การที่โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ให้นักเรียนเข้ามารับบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ย” ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญที่นำไปสู่ความเชื่อมั่นในกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท การที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นนักเรียนด้วยกันทำให้คู่ขัดแย้งเกิดความเชื่อมั่น เชื่อใจ ไว้วางใจ จนนำไปสู่การกลมกลืนและดำเนินไปอย่างเป็นธรรมชาติของกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท แม้ว่าคุณสมบัติอื่น ๆ จะเป็นคุณสมบัติ สำคัญที่ประกอบกันทำให้กระบวนการไกล่เกลี่ยมีความสมบูรณ์แบบมากขึ้นก็ตาม แต่ความเชื่อใจที่มีให้กันระหว่างผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งเป็นนักเรียนกับคู่ขัดแย้งที่เป็นนักเรียนเป็นจุดที่ทำให้กระบวนการ ขับเคลื่อนไปได้สมบูรณ์ด้วยตัวของมันเอง

1.2 จุดเด่นของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ในการศึกษาวิจัยในครั้งนี้พบว่าผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งในความสำเร็จของการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน โดยพบว่าความโดดเด่นของการมอบให้ นักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ย ได้แก่

1.2.1 ความเป็นนักเรียนของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1.2.2 ความเป็นกลางของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1.2.3 ความเป็นผู้มีอุดมการณ์และความเสียสละของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1.2.1 ความเป็นนักเรียนของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

จุดเด่นของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมากที่สุดคือการทำที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีอายุใกล้เคียงกันกับคู่ขัดแย้ง ในเชิงจิตวิทยาคู่ขัดแย้งจะให้ความไว้วางใจและ “กล้าพูดความจริง” นอกจากนี้ลักษณะของกระบวนการที่ใช้ไต่ถามในการเจรจายังสามารถตัด “ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ” ทำให้คู่ขัดแย้งต้องการที่จะใช้กระบวนการนี้ในการจัดการปัญหา อีกทั้งคุณสมบัติทางด้านบุคลิกภาพและความสามารถของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน เช่น ความเป็นนักเรียนหรือเยาวชน ไม่มีผู้อื่นที่ไม่เกี่ยวข้องในห้องประชุมยังสามารถสร้างให้บรรยากาศในห้องไกล่เกลี่ยเหมาะกับการเจรจาไกล่เกลี่ยความขัดแย้งที่เกิดขึ้นยังเป็นจุดเด่นของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอีกด้วย ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ไต่ถามที่มีแต่เด็ก ๆ นั่งคุยกันเท่านั้น ตัดความสัมพันธ์เชิงอำนาจลงทำให้กระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยดูง่ายขึ้นมาก”

(PM 1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

การที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นเพื่อน รุ่นพี่ หรือรุ่นน้องที่รู้จักหรือเคยเห็นหน้ากันมาก่อนในโรงเรียนทำให้คู่ขัดแย้งสามารถไว้วางใจผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนได้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่มีอายุและช่วงวัยเดียวกันกับคู่ขัดแย้งยังทำให้เข้าใจอารมณ์ของคู่ขัดแย้งมากยิ่งขึ้นมากกว่าผู้ใหญ่ที่มีความเข้าใจธรรมชาติของเด็กแต่ก็มีมุมมองที่ต่างกับเด็กและอาจมองว่าปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นสิ่งที่ไม่ปกติและต้องถูกลงโทษเพื่อระงับความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“เด่น ๆ เลยคือเราวัยเดียวกัน คุยกันรู้เรื่อง คุยภาษาเดียวกัน เข้าใจอารมณ์กันมากกว่าคุยกับผู้ใหญ่แน่นอน”

(PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 มีนาคม 2563)

นอกจากนั้นแล้ว การที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นนักเรียนในวัยเดียวกันจะมีความคิดความเข้าใจที่เหมือนกันนำไปสู่ความไว้วางใจที่จะร่วมกันหาทางออกที่คิดและเห็นด้วยเหมือนกัน ทั้งนี้ ความเป็นเพื่อนพี่น้องที่มารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ย จะมีความเป็นพวกพ้องเดียวกันทำให้อยากเข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยมากกว่าการจัดการด้วยกระบวนการทางปกครองของโรงเรียน ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“รุ่นเดียวกันมันคุยกันรู้เรื่อง คนก็จะมีความคิดเหมือนกัน ทางออกเหมือนกัน เพราะความเป็นเพื่อนกัน มันน่าจะเข้าไปพูดคุยมากกว่าที่จะเข้าห้องปกครองแล้วบางที่มีแต่การโดนตำหนิว่ากล่าวตักเตือนหรือตีก็เจ็บแปบเดียวเดี๋ยวก็หายแต่ความขัดแย้งไม่หาย แต่เพื่อนมีความเข้าใจ ให้ ตั้งใจที่จะช่วยแก้ปัญหาให้หมดไปจริง ๆ”
(KI 1 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 1 มีนาคม 2563)

กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนที่ดำเนินการโดยนักเรียนรับบทบาทเป็นผู้ไกล่เกลี่ยความขัดแย้งที่เกิดขึ้นกันเองและปรากฏผลความสำเร็จในการจัดการความขัดแย้งและความรุนแรงในโรงเรียนเป็นที่น่าพึงพอใจได้รับรางวัลและสามารถเป็นแบบอย่างให้กับโรงเรียนและสถานศึกษาอื่นได้ จนกระทั่งในปัจจุบันนี้ไม่มีความขัดแย้งเกิดขึ้นในโรงเรียนอีกเลย ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“การที่ให้นักเรียนเขาเป็นคนกลางมาไกล่เกลี่ยเพื่อนพี่น้องกันเองนี่แหละคือจุดเด่นที่สุดของกระบวนการนี้ของโรงเรียนของเรา มันดีและเหมาะสมมากที่สุด คุณได้จากการที่ตอนนี้เราไม่มีความขัดแย้งเกิดขึ้นในโรงเรียนเลย”
(SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

การที่คู่ขัดแย้งไว้วางใจให้นักเรียนเป็นผู้ทำหน้าที่คนกลางในบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นไปตามที่ Luhman กล่าวถึงความไว้วางใจว่าความไว้วางใจที่มีต่อกันเกิดจากการที่ผู้กระทำแต่ละฝ่ายจะกระทำหรือแสดงพฤติกรรมในลักษณะที่ส่งผลประโยชน์สูงสุดแก่อีกฝ่ายหนึ่ง อันส่งผลให้เกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกัน (reciprocal trust) เมื่อผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนแสดงความปรารถนาให้คู่ขัดแย้งเห็นว่าในฐานะผู้ไกล่เกลี่ยมีความตั้งใจที่ดีต้องการให้คู่ขัดแย้งสามารถหาทางออกร่วมกันซึ่งเป็นทางออกที่ดีที่สุดสำหรับทุกฝ่ายเพื่อให้ความขัดแย้งนั้นจบลงด้วยดี จึงเกิดเป็นความไว้วางใจที่ทั้งสองฝ่ายมีให้ต่อกัน (mutual trust) ซึ่งการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนโดยทั่วไป ความขัดแย้งจะถูกตัดสินความถูกผิดภายใต้อำนาจหน้าที่ของครูฝ่ายปกครอง และใช้วิธีการแก้ไขปัญหาจัดการด้วยวิธีการลงโทษตามกฎหมายระเบียบข้อบังคับของโรงเรียน เช่น ทักคะแนน ความประพฤติ ทำทัณฑ์บน หรือเขียนใบลาออกไว้ก่อนในกรณีความขัดแย้งมีความรุนแรงและความเสียหาย เป็นต้น ซึ่งกระบวนการเหล่านี้กลับสร้างความไม่ไว้วางใจกับคู่ขัดแย้งที่จะให้ครูจารย์ผู้มีอำนาจหน้าที่ตามกฎหมายของโรงเรียนมาทำหน้าที่ในบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้น โดยความไว้วางใจกลับถูกมอบให้นักเรียนผู้รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในฐานะที่มีสถานะทางสังคมในระดับเดียวกัน กระบวนการเชิงสมานฉันท์จึงเป็นกระบวนการที่สร้างพื้นที่ทางอำนาจให้

นักเรียนได้มีโอกาสเป็นผู้เลือกและร่วมกันหาทางออกที่ดีที่สุดในการจัดการปัญหา (Luhmann N., 1979)

1.2.2 ความเป็นกลางของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

คู่ขัดแย้งให้ความเชื่อใจว่าผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีความ “เป็นกลาง” มากกว่าให้บุคคลอื่นมาทำหน้าที่เป็นคนกลาง ข้อนี้เกิดจากความไว้วางใจที่คู่ขัดแย้งมอบให้กับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งเป็นนักเรียนเหมือนกันมากกว่าบุคคลอื่นที่จะมารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยทำให้เกิดความไว้วางใจและความเข้าใจกันและกันได้ง่าย โดยเมื่อผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนและคู่ขัดแย้งมีสถานะเท่ากันส่งผลให้คู่ขัดแย้งกล้าพูดกล้าเสนอแนวทางแสดงความคิดเห็นในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นได้อย่างเต็มที่ นำไปสู่ข้อตกลงร่วมกันในการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เหมาะสมและง่ายตายมากยิ่งขึ้น

1.2.3 ความเป็นผู้มีอุดมการณ์และความเสียสละของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

นักเรียนผู้ที่เข้ามารับบทบาทเป็นไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้เสียสละและความตั้งใจในการอาสาเข้ามาทำหน้าที่นี้ เพราะผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นนักเรียนที่มีหน้าที่ของตนในการเรียนหนังสือ แต่เมื่อเกิดเหตุความขัดแย้งผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนก็เสียสละเวลาในการเรียนของตนเองมาทำหน้าที่คนกลางในการไกล่เกลี่ยให้กับคู่ขัดแย้งอย่างมุ่งมั่นตั้งใจ ดังนั้น ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจึงเป็นผู้มีอุดมการณ์มุ่งหวังให้คู่ขัดแย้งเกิดการประสานสัมพันธ์ภาพและความสัมพันธ์ที่ดีขึ้นระหว่างคู่ขัดแย้ง หลังการเข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทซึ่งดำเนินการโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้เสียสละที่มีจิตวิญญาณและอุดมการณ์ที่ต้องการประสานสัมพันธ์ภาพที่ดีให้กับคู่ขัดแย้ง”

(PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

1.3 ทศนคติต่อบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1.3.1 ความเหมาะสมในการให้นักเรียนรับบทบาทหน้าที่ “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน”

จากการศึกษาวิจัยพบว่า ทศนคติหรือแนวความคิดเห็นที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนมีต่อบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในประเด็นความเหมาะสมของบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน พบว่า

- 1) เป็นการกระจายอำนาจการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน
- 2) เป็นการปลูกฝังวัฒนธรรมสมานฉันท์ในโรงเรียน

- 3) เป็นการแสดงให้เห็นถึงความเหมาะสมของบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ย
เยาวชน”
- 4) เป็นกระบวนการจัดการความขัดแย้งที่ดำเนินการโดยนักเรียนด้วย
กันเอง
- 5) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ที่ถูกเลือก
- 6) เป็นกระบวนการจัดการความขัดแย้งแทนการใช้กฎระเบียบของ
โรงเรียน
- 7) เปลี่ยนคู่ขัดแย้งเป็นมิตรแท้
- 8) เป็นการสร้างความเชื่อมั่นในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ให้กับคู่ขัดแย้ง
- 9) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้มีจิตสาธารณะและปรารถนาสันติในสังคม
โรงเรียน

1) เป็นการกระจายอำนาจการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

การให้นักเรียนรับบทบาททำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการจัดการ
ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนนั้นมีความเหมาะสมกับบริบทและความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน
เป็นอย่างยิ่ง เพราะเป็นการมอบอำนาจการจัดการความขัดแย้งให้เด็กสามารถจัดการกันเองด้วยสันติ
วิธี เป็นการอำนวยความสะดวกด้วยตัวเด็กนักเรียนเอง ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“การให้เด็กมาเป็นผู้ไกล่เกลี่ยมีความเหมาะสมมาก เพราะเป็นการอำนวยความสะดวก
ยุติธรรมด้วยตัวเอง”

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

(PM 1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

2) เป็นการปลูกฝังวัฒนธรรมสมานฉันท์ในโรงเรียน

การที่ให้เยาวชนซึ่งเป็นนักเรียนในโรงเรียนเข้ามาเป็นผู้รับบทบาทหน้าที่
เป็น “ผู้ไกล่เกลี่ย” ในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่เกิดขึ้นในโรงเรียนเป็นสิ่งที่ดีสำหรับตัว
ของนักเรียนเองที่เข้ามาเป็นผู้ไกล่เกลี่ยด้วย เพราะนอกจากเป็นการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นใน
โรงเรียนโดยสันติวิธีแล้วนั้น ยังเป็นการเรียนรู้และได้ประสบการณ์จากการรับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่
เกลี่ยเยาวชนและจากกรณีต่าง ๆ ที่เข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

3) เป็นการแสดงให้เห็นถึงความเหมาะสมของบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน”

การให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ดำเนินการกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน เป็นการพิสูจน์ว่ากระบวนการเชิงสมานฉันท์สามารถนำมาจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนได้และมีความเหมาะสมกับบริบทของการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนเป็นอย่างยิ่ง ซึ่งประสบการณ์ดังกล่าวผู้ร่วมกระบวนการไกล่เกลี่ยยังสามารถนำไปแก้ปัญหาให้ตนเองและผู้อื่นด้วยสันติวิธีทั้งภายในและภายนอกโรงเรียนต่อไปได้อีกด้วย การจัดการความขัดแย้งด้วยนักเรียนด้วยกันเองจะมีความเข้าใจในปัญหาที่ลึกซึ้งมากกว่าให้บุคคลอื่นมาเป็นผู้ไกล่เกลี่ย การพูดคุยถกเถียงหาทางแก้ไขปัญหาคความขัดแย้งที่เกิดขึ้นกับเพื่อนพ้องนำไปสู่ความสำเร็จได้มากกว่า ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ให้เพื่อนเป็นคนกลาง (ผู้ไกล่เกลี่ย) ดีกว่ารุ่นเดียวกันคุยกันรู้เรื่อง ถ้าจบก็จบจริง ถ้าจบในท้องปกรองเอาจริง ๆ อย่างที่ผมบอกออกมาก็ไม่จบก็ตีกันเหมือนเดิม”

(KI 1 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 1 มีนาคม 2563)

“อายุน้อยไม่ได้หมายความว่าทำอะไรไม่ได้ดี แต่มันขึ้นอยู่กับ skill การให้เด็กในวัยเดียวกันมาพูดคุยจัดการความขัดแย้งกันเองมันดีกว่าการให้โรงเรียนจัดการเสียด้วยซ้ำไป”

(PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 มีนาคม 2563)

4) เป็นกระบวนการจัดการความขัดแย้งที่ดำเนินการโดยนักเรียนด้วยกันเอง

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้ดำเนินการหลักในกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน ซึ่งจะเป็นทั้งผู้ดำเนินการและควบคุมจัดการกระบวนการทั้งหมด ตั้งแต่ต้นจนกระทั่งสามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้หมดไปได้อย่างสมบูรณ์ โดยการดำเนินการกระบวนการไกล่เกลี่ยจะมีรูปแบบวิธีที่เป็นทางการแต่ใช้เทคนิควิธีช่วยดำเนินการจัดการความขัดแย้งในลักษณะของเพื่อนช่วยเพื่อน ส่งผลในทางบวกให้คู่ขัดแย้งกล้าพูดกล้าเปิดใจสิ่งที่ซ่อนอยู่ข้างในออกมาและสามารถไปสู่ทางออกของความขัดแย้งร่วมกันได้อย่างเหมาะสม ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“บางเรื่องเด็กไม่กล้าพูดกับบางคนแต่กล้าที่จะพูดกับเพื่อน”

(PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

5) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ที่ถูกเลือก

กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่ดำเนินการโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนนี้ คู่ขัดแย้งเป็นผู้เลือกผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่ตนไว้วางใจมาเป็นคนกลางซึ่งเป็นผู้ที่คู่ขัดแย้งไว้วางใจและกล้าที่จะเปิดเผยความขัดแย้งและสาเหตุของความขัดแย้งเบื้องต้นที่ซ่อนอยู่ ซึ่งหากคู่ขัดแย้งไม่เข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยก็อาจจะต้องเผชิญหน้ากับความรุนแรงมากยิ่งขึ้นหรือในทางตรงกันข้ามคู่ขัดแย้งก็อาจหลีกเลี่ยงกันไม่ได้เช่นกัน แต่สิ่งที่ถูกทำลายคือสัมพันธ์ภาพที่ดีที่เคยมีและไม่ได้รับการฟื้นฟูแก้ไขให้ดีขึ้นเดิม ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“คู่ขัดแย้งไว้วางใจเพราะคนกลาง (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) เป็นผู้ที่ถูกเลือกโดยพวกเขาเอง”
(PM 2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน, สัมภาษณ์, 21 กุมภาพันธ์ 2563)

ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นภายใต้บริบทของความสัมพันธ์ในสังคมโรงเรียน นักเรียนอยู่ในวัยมีความเชื่อมั่นและเชื่อฟังเพื่อนหรือรุ่นพี่มากกว่าผู้อื่น เห็นได้ชัดเจนจากการที่ครูฝ่ายปกครองและครูประจำชั้นเคยรับบทบาทเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนแต่ผลปรากฏไม่เป็นที่พึงพอใจเท่าที่ควรคือไม่สามารถลดสติความขัดแย้งและความรุนแรงที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้นำพึงพอใจ แต่หลังจากปรับเปลี่ยนให้นักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนกลับปรากฏผลเป็นที่น่าพึงพอใจเป็นอย่างยิ่ง ไม่พบการเกิดความขัดแย้งทะเลาะวิวาทในคู่ขัดแย้งคู่เดิมรวมถึงความขัดแย้งทะเลาะวิวาทที่เกิดขึ้นในโรงเรียนลดลงจนเป็นที่น่าพึงพอใจ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“การที่ให้นักเรียนเป็นคนกลางในกระบวนการไกล่เกลี่ยคงเหมาะสมและเป็นจุดเด่นที่สุดแล้วของการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนของเรา เราได้จากผลของกระบวนการที่น่าพอใจมาก”
(SP 1 ผู้สนับสนุนกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

6) เป็นกระบวนการจัดการความขัดแย้งแทนการใช้กฎระเบียบของโรงเรียน

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้มีความเสียสละ มีความเป็นผู้นำ และนำจิตวิทยา มาใช้ในการไกล่เกลี่ยเพื่อทำความเข้าใจในปัญหาที่เกิดขึ้นนั้นอย่างแท้จริงและสามารถอำนวยความสะดวกในการจัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นถูกกำจัดโดยคู่ขัดแย้งได้เอง ซึ่งการให้เด็กนักเรียนมารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเพื่อจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนส่งผลดีกว่าการใช้กฎระเบียบของโรงเรียนมาจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนปรากฏเป็นที่ประจักษ์จากสถิติที่ลดลงของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนและเป็นศูนย์ในปัจจุบัน การให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมาเป็นผู้นำในการไกล่

เกลี้ยได้พูดคุยกันจึงจะเป็นประโยชน์ต่อทั้งคู่ขัดแย้งและกับความสงบสุขของสังคมโรงเรียนมากกว่า การใช้กฎระเบียบของโรงเรียน และหากคู่ขัดแย้งไม่ได้เข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ย เยววชน ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นก็จะมีลักษณะเป็นไปในทิศทางเดิม กล่าวคือ ความขัดแย้งสามารถถูกระงับได้เบื้องต้น แต่ไม่สามารถจัดการกับสาเหตุของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้หมดไปได้ เพราะคู่ขัดแย้งยังคงมีเรื่องค้างคาในใจของตนที่ไม่มีโอกาสได้ถูกเปิดเผยและได้รับการแก้ไขเยียวยาอย่างตรงจุด สาเหตุที่ซ่อนอยู่ภายในนั้นอาจเป็นต้นเหตุให้เกิดความขัดแย้งรุนแรงขึ้นอีกและการขยายความรุนแรงออกไปยิ่งกว่าเดิมจนครูอาจารย์และงานกิจการสารวัตรนักเรียนจะต้องตามจัดการความขัดแย้งจนงานล้นมือก็เป็นไปได้ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ถ้าแก้แบบเดิม ๆ ก็ยอมกันต่อหน้าอาจารย์ ออกมาก็ไม่จบก็ทะเลาะกันอีกเพราะ ยังมีความคับข้องใจอยู่เหมือนเดิม เข้ามานั่งคุยเพื่อลดอุณหภูมิแล้วตกลงกันจบจริงและจบง่ายกว่า”
(PM 3 ผู้ไกล่เกลี่ยเยววชน, สัมภาษณ์, 21 มีนาคม 2563)

7) เปลี่ยนคู่ขัดแย้งเป็นมิตรแท้

เมื่อคู่ขัดแย้งผ่านกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยการนำของผู้ไกล่เกลี่ยเยววชนสามารถเปลี่ยนคู่ขัดแย้งที่มีการใช้ความรุนแรงให้เป็นเพื่อนได้ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ถ้าไม่เข้ากระบวนการไกล่เกลี่ย ผู้ไกล่เกลี่ย (เยววชน) ไม่ช่วยเจรจาให้แล้วก็คงไม่จบ...เคยโดนรุมกระแทกในโรงเรียนตอนกลางวัน พอตอนเย็นก็โทรเรียกเพื่อนพี่น้องไปดักรอแก้แค้น 50 คน แต่พอผ่านกระบวนการ (ไกล่เกลี่ยข้อพิพาท) นี้ คนที่ดี ๆ กันก็กลายมาเป็นเพื่อนที่คบและสนิทกันจนถึงปัจจุบัน”
(KI 1 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 1 มีนาคม 2563)

8) เป็นการสร้างความเชื่อมั่นในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ให้กับคู่ขัดแย้ง

การให้นักเรียนรับบทบาททำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยววชนในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนนั้นเป็นสิ่งที่ถูกต้องเหมาะสม เพราะการให้นักเรียนซึ่งเป็นรุ่นพี่ของคู่ขัดแย้งมาทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยช่วยพูดเจรจาจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น คู่ขัดแย้งจะให้ความเชื่อมั่นและไว้วางใจต่อผู้ไกล่เกลี่ยเยววชนที่เป็นนักเรียนคู่ขัดแย้งก็มีความรู้สึกว่าได้ได้รับความเข้าใจจากคนกลางและความความเกรงใจและเคารพในตัวผู้ไกล่เกลี่ยเยววชน จึงสามารถพูดคุยทำความเข้าใจ

เข้าใจที่มาและเหตุผลของปัญหาที่มีได้อย่างเปิดเผยตรงไปตรงมามากกว่าผู้ใกล้ชิดคนกลางที่รับบทบาทโดยครูอาจารย์หรือผู้อื่น ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“เวลาเข้าใกล้เกลี่ยเหมือนถูกรุ่นพี่เรียกเข้าไปไถ่ถามว่าเหตุการณ์อะไรเป็นอย่างไร
ทำไมถึงทำและจะจัดการมันอย่างไรกันดี มันคุ้งง่ายกว่าก็จะจบง่ายกว่า ”

(KI 2 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

9) ผู้ใกล้ชิดเยาวชนเป็นผู้มีจิตสาธารณะและปรารถนาสันติในสังคม

โรงเรียน

บทบาท “ผู้ใกล้ชิดเยาวชน” ซึ่งเป็นนักเรียนสร้างความเชื่อมั่นและไว้วางใจจากคู่ขัดแย้งว่าเป็นผู้ที่พร้อมจะช่วยเหลือคู่ขัดแย้งด้วยความจริงใจและจริงจัง โดยผู้ใกล้ชิดเยาวชนจะปรารถนาให้คู่ขัดแย้งสามารถร่วมกันหาทางออกของปัญหาไปสู่ความสมานฉันท์ต่อทั้งตนเองและสังคมในโรงเรียน ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“ผมว่าถ้าไม่ได้ clear (โดยกระบวนการใกล้ชิด) แรงกว่านี้แน่นอน เรื่องไม่จบ จบ
ก็ไม่สวยแน่ ๆ ”

(KI 2 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

จากการศึกษาวิจัยพบว่า ความเหมาะสมในการให้นักเรียนรับบทบาทหน้าที่ “ผู้ใกล้ชิดเยาวชน” ผลของการใกล้ชิดที่มีผู้ใกล้ชิดเยาวชนเป็นคนกลางได้ผลลัพธ์ที่ดีกว่าการให้อาจารย์รับบทบาทผู้ใกล้ชิดเยาวชนเป็นอย่างมาก ที่เป็นเช่นนั้นอาจเป็นเพราะเมื่อให้ครูอาจารย์เป็นผู้ใกล้ชิดจะมีอำนาจแฝงบางอย่างจากความเป็นครูอาจารย์หรือความเป็นผู้ใหญ่คนละวัยกับนักเรียนที่ทำให้เกิดความไม่ไว้วางใจและเชื่อใจที่จะพูดความจริงหรือเล่าสาเหตุที่แท้จริงที่อยู่เบื้องหลังความขัดแย้งออกมา จากการศึกษาเปรียบเทียบกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนของประเทศสหรัฐอเมริกา สิงคโปร์ และไทย ของผู้วิจัยพบข้อมูลว่า นักทฤษฎีบางคนให้ความเห็นว่าการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ออกแบบมาเพื่อสร้างสภาพแวดล้อมให้มีบรรยากาศที่เอื้ออำนวยต่อการแก้ปัญหา “ความไม่สมดุลของอำนาจและสถานะ” (power and status imbalance) ซึ่งคนกลางที่เป็นนักเรียนจะช่วยแก้ปัญหา “ความไม่สมดุลของอำนาจและสถานะ” ที่กำหนดมุมมองของคนรุ่นใหม่ที่มีต่อความถูกต้องชอบธรรมและความเป็นธรรมของระเบียบวินัยในโรงเรียน (Morrison M., 1993) การขาดความถูกต้องตามกฎหมายและความเป็นธรรมในหมู่เยาวชนเหล่านี้ก็นำไปสู่การต่อต้านและพฤติกรรมการละเมิดความถูกต้องใน

อนาคต (Sherman L. W. & Strang H., 2007) เชื่อมโยงไปถึงความชอบธรรมของระเบียบตามกฎหมายในโรงเรียนที่บางอย่างเป็นบรรทัดฐานเฉพาะทางสังคม เช่น การตัดผม กระทรวงมีกฎหรือไม่ กฎหมายกำหนดหรือไม่ การบังคับให้ปฏิบัติอย่างไม่เป็นธรรมนำไปสู่พฤติกรรมการละเมิดกฎหมายของเด็กและเยาวชนในอนาคตเมื่อเติบโตไปเป็นผู้ใหญ่ในสังคม

ผู้วิจัยพบว่า การที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญมีทัศนคติที่ดีและเห็นว่าบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีการทำหน้าที่อย่างเหมาะสมซึ่งมีความสอดคล้องกับมานิต คงเจริญ ผลการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา ในบันทึกประสบการณ์การสร้างสันติวัฒนธรรมในสถานศึกษา ผลการดำเนินงานโดยภาพรวมของผู้ไกล่เกลี่ยที่มีบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยและผู้ถูก ไกล่เกลี่ยในโรงเรียนระดับ ชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 1 - 6 มีความเห็นต่อการดำเนินงานตามโครงการยุติธรรมสมานฉันท์ในโรงเรียนในระดับที่ “น่าพอใจมาก” พบว่าในกระบวนการดังกล่าวมีความพึงพอใจในนักเรียนผู้ทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและการประสานงานระหว่างคณะกรรมการไกล่เกลี่ยมากที่สุด โดยมีกรณีพิพาทเกิดขึ้นในโรงเรียน ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยสาเหตุเกิดจากการทะเลาะวิวาทซึ่งคณะกรรมการไกล่เกลี่ยในแต่ละกลุ่มของระดับชั้นต่างๆ สามารถไกล่เกลี่ยข้อพิพาทได้สำเร็จเท่ากับร้อยละ 100 (มานิต คงเจริญ, 2551a)

1.3.2 จุดแข็งและจุดอ่อนของนักเรียนผู้รับบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน”

1) จุดแข็ง

1.1) เป็นนักเรียนเหมือนกัน

การที่คู่ขัดแย้งมีความรู้สึกที่ผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งเป็นนักเรียนเป็นเสมือนเพื่อนพี่น้องกัน ทำให้มีความกล้าที่จะพูดคุย เปิดใจ และแสดงที่มาของความขัดแย้งอย่างเปิดเผยตรงไปตรงมา กล้าที่จะเปิดเผยสิ่งต่าง ๆ ออกมาให้ผู้ไกล่เกลี่ยได้รับทราบและได้มีโอกาสช่วยคู่ขัดแย้งค้นหาหนทางออกของปัญหาร่วมกัน มากกว่าคุยกับอาจารย์ บุคคลอื่น หรือแม้กระทั่งผู้ปกครอง อีกทั้งยังส่งผลให้การดำเนินกระบวนการง่ายขึ้นและสามารถนำไปสู่ความสำเร็จได้มากกว่าการให้ครูอาจารย์มาเป็นคนกลางผู้ไกล่เกลี่ย การพูดคุยระหว่างนักเรียนกับนักเรียนที่ความสัมพันธ์อยู่ในระดับเพื่อนกับเพื่อนหรือกับพี่หรือน้องจะมีความคิดในทางเดียวกันทำให้สามารถร่วมกันหาทางออกร่วมกันได้ และสามารถทำได้ง่ายกว่าและสามารถจัดการความขัดแย้งนั้นให้หมดไปได้จริง ดังผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“จุดแข็งของเยาวชนที่มีบทบาทผู้ไกล่เกลี่ย คือ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นรุ่นพี่ที่สามารถช่วยเจรจาไกล่เกลี่ยจัดการปัญหาที่เกิดขึ้นให้สิ้นสุดลงไปได้ในทิศทางที่ดี แม้อาจต้องมีการรับผิดชอบผลจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นบ้างแต่ก็เป็นสิ่งที่เป็นอย่างดีและทุกคนยอมรับร่วมกันสามารถร่วมกันหาทางออกร่วมกันได้”

(KI 2 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

1.2) คุณภาพในระดับเดียวกัน

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมักใช้ภาษาที่พูดคุยทำความเข้าใจได้ง่ายในกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทกับคู่ขัดแย้ง ซึ่งอาจเรียกได้ว่าเป็นการ “คุณภาพเดียวกัน” ทำให้สามารถทำความเข้าใจและนำไปสู่การจัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้ง่ายมากยิ่งขึ้น

1.3) เป็นผู้ที่ยอยากจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

นักเรียนผู้ที่เข้ามารับบทบาทเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้ที่มีจิตอาสาที่มีความสมัครใจเข้ามารับบทบาทหน้าที่นี้ ทำให้เป็นผู้ที่มีอุดมการณ์ในการรับบทบาทเป็นคนกลางจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเพื่อให้เกิดความสมานฉันท์และสันติขึ้นในโรงเรียน อีกทั้งจะมีความตั้งใจศึกษาเรียนรู้แนวคิดและกระบวนการเชิงสมานฉันท์ทำให้เป็นผู้ที่มีทักษะและความเชี่ยวชาญในกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและเป็นผู้ดำเนินกระบวนการได้เป็นอย่างดี

1.4) สร้างกระบวนการเรียนรู้การจัดการความขัดแย้งให้กับนักเรียน

นอกจากการที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยความขัดแย้งในโรงเรียนซึ่งเป็นการจัดการความขัดแย้งที่มุ่งแสวงหาทางออกของปัญหาร่วมกันด้วยนักเรียนกันเองแล้ว สิ่งเหล่านี้ยังติดตัวของนักเรียนให้สามารถนำไปใช้ในชีวิตของนักเรียนได้อีกด้วย โดยกระบวนการเหล่านี้ได้ถูกส่งผ่านถ่ายทอดเป็นรุ่น ๆ และนักเรียนสามารถนำไปดำเนินการได้เอง

2) จุดอ่อน

2.1) ความรู้ความสามารถในการไกล่เกลี่ยจบไปพร้อมกับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจบการศึกษา

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งเป็นนักเรียนและจะต้องจบการศึกษาไปจากโรงเรียนซึ่งอาจทำให้ความรู้และความเชี่ยวชาญของการดำเนินการกระบวนการไกล่เกลี่ยนี้หายไปกับตัวเด็กนักเรียนผู้มีบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยซึ่งอาจทำให้กระบวนการดังกล่าวไม่มีความต่อเนื่อง

2.2) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจได้รับผลกระทบจากกระบวนการ

ไกล่เกลี่ยที่ต้องใช้เวลา

กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินการในเวลาตามแต่ที่เกิดความขัดแย้งขึ้นโดยไม่สามารถระบุเวลาที่เกิดความขัดแย้งได้ อีกทั้งต้องใช้เวลาในการดำเนินการไกล่เกลี่ยจนกว่าจะสามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้ ซึ่งไม่สามารถระบุระยะเวลาที่ต้องใช้ในการดำเนินการนี้ได้ การที่กระบวนการไม่สามารถระบุระยะเวลาที่ใช้ในการดำเนินการดังกล่าวอาจส่งผลกระทบกับการเรียนของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน คู่ขัดแย้ง รวมไปถึงอาจารย์ผู้สอนด้วย

2.3) ความแตกต่างของประสบการณ์และความสามารถของผู้

ไกล่เกลี่ยเยาวชน

การที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนแต่ละคนมีระดับความรู้ความสามารถ ประสบการณ์และเทคนิคในดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่มีความแตกต่างกัน ทำให้มีความสามารถและความเชี่ยวชาญที่ต่างกัน การใช้คำพูด การแก้ปัญหาเฉพาะหน้า หรือเทคนิควิธีการจึงเป็นสิ่งที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนแต่ละคนมีไม่เท่ากัน ซึ่งอาจจะส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพและความสำเร็จในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้นในโรงเรียนไม่เท่ากันด้วย

2.4) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีโอกาสถูกแทรกแซง

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งเป็นนักเรียนอาจถูกกดดันหรือแทรกแซงจากครูอาจารย์หรือเพื่อนนักเรียนให้กำหนดทิศทางไกล่เกลี่ยได้

2.5) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจไม่สามารถควบคุมความขัดแย้งที่

อาจเกิดขึ้นได้

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจไม่สามารถควบคุมสถานการณ์ความขัดแย้งและความรุนแรงที่อาจเกิดขึ้นระหว่างการดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ย หรือในบางกรณีคู่ขัดแย้งที่เข้าร่วมในกระบวนการบางการไกล่เกลี่ยมีจำนวนมากอาจทำให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนไม่สามารถควบคุมสถานการณ์ได้ ดังที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญกล่าวว่า

“บางทีเกิดการยกพวกตีกันของสองกลุ่ม พอโดนไกล่เกลี่ยในห้องไกล่เกลี่ยปรากฏว่าทั้งสองฝ่ายยืนกันแต่ในห้องเลยแต่คนกลาง (ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน) มิไม่มีคนเอง ก็เกือบไปไม่รอดเหมือนกัน”

(KI 2 คู่ขัดแย้ง, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม 2563)

2.6) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่เป็นนักเรียนอาจไม่ได้รับการยอมรับ

จากครูอาจารย์หรือนักเรียนบางกลุ่มคน

นักเรียนผู้รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนแม้จะเป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทความขัดแย้งในโรงเรียนได้เป็นที่ประจักษ์ก็ตาม แต่ก็อาจจะมีครูอาจารย์บางท่านหรือนักเรียนบางกลุ่มหรือบางคนที่ไม่ยอมรับหรือไม่เข้าใจในการทำงานของกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทหรือไม่ไว้วางใจในการรับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนของนักเรียน ซึ่งอาจเป็นเพราะเหตุผลทางด้านอายุหรือข้อก้ำกัวเรื่องความสามารถของนักเรียนผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1.3.3 การปรับปรุงหรือพัฒนาสำหรับผู้รับบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน”

1) การพัฒนาและทบทวนความรู้ในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องหมั่นทบทวนทฤษฎีและศึกษาแสวงหาเทคนิควิธีการในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

2) สร้างผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ควรมีการสร้างผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนรุ่นใหม่แทนที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนรุ่นเก่าที่จบการศึกษาออกไปด้วยกระบวนการถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์จากผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนรุ่นก่อน

3) สร้างกระบวนการเรียนรู้เพิ่มพูนประสบการณ์การไกล่เกลี่ยข้อพิพาท

ควรมีการถ่ายทอดประสบการณ์และความรู้ความสามารถในด้านการไกล่เกลี่ยของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนผ่านเทคนิคการเรียนรู้ต่าง ๆ เช่น การเข้าร่วมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท การดูงานการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท การอบรมถ่ายทอดประสบการณ์และความรู้ความสามารถในด้านการไกล่เกลี่ยจากผู้มีประสบการณ์ที่เชี่ยวชาญในการไกล่เกลี่ย เป็นต้น

4) การจัดการความรู้ (Knowledge Management)

การส่งต่อความรู้ของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องมีระบบการจัดการความรู้ (knowledge management) เพื่อถ่ายทอดกระบวนการที่ดีที่ถูกต้องให้กับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนรุ่นต่อไป ซึ่งการ KM อาจทำใน 2 ด้านคือ 1. ความรู้เชิงประจักษ์ (explicit knowledge) ที่สามารถรวบรวมส่งผ่านให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนได้ เช่น คู่มือการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน กฎกติกาในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท บันทึกกรณีการไกล่เกลี่ย เป็นต้น และ 2. ความรู้ที่ติดตัวผู้ไกล่เกลี่ย (tacit knowledge) อาจเป็นรูปแบบในการจัดอบรมถ่ายทอดประสบการณ์ความรู้จากผู้มีความรู้

ความเชี่ยวชาญในด้านการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท การอบรมถ่ายทอดประสบการณ์จากรุ่นพี่ผู้ไกล่เกลี่ย
เยาวชน เป็นต้น



บทที่ 6

บทสรุปและข้อเสนอแนะ

การศึกษาวิจัยเรื่อง การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษานโยบาย รูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่มีระดับความรุนแรงหลากหลาย รวมทั้งยังศึกษาแนวกระบวนการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนโดยมีนักเรียนเป็น “ผู้ไกล่เกลี่ย” จากมุมมองของผู้ที่เกี่ยวข้องเพื่อหาคุณลักษณะที่ดีของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน เพื่อสามารถเสนอแนวทางในการพัฒนาเครื่องมือจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่เหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโรงเรียนได้

จากการศึกษาค้นคว้าข้อมูลจากเอกสาร (documentary study) โดยการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับแนวคิด งานวิจัยและเอกสารต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ เอกสารทางวิชาการ บทความ วารสาร วิทยานิพนธ์ และเอกสารงานวิจัยต่าง ๆ เป็นต้น และการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยใช้เทคนิควิธีการสัมภาษณ์แบบเจาะลึก (in-depth interview) โดยเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญแบบเจาะจง (purposive sampling) ได้แก่ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน คู่ขัดแย้ง และครูที่รับผิดชอบงานปกครองและดูแลกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” มาเป็นกรณีศึกษา (case study) ศึกษาวิธีการ กระบวนการ ขั้นตอนในการประชุมการ ประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเล่าเรื่องในมุมมองของผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการความขัดแย้งจากประสบการณ์ในโรงเรียน รวมถึงผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่น ๆ นำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์มาวิเคราะห์เพื่อนำไปถอดบทเรียนแนวปฏิบัติที่ดี สามารถสรุปผลการวิจัยและมีข้อเสนอแนะดังต่อไปนี้

CHULALONGKORN UNIVERSITY

1. การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน

ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนมีระดับความรุนแรงและประเภทความขัดแย้งที่หลากหลาย อาทิ การทำผิดกฎระเบียบต่าง ๆ ของโรงเรียนไปจนถึงการทะเลาะวิวาททำร้ายร่างกาย ซึ่งปัญหาความขัดแย้งเหล่านี้ สามารถนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนั้นได้อย่างไร ทั้งนี้ การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียน “เยาวชน” มีบทบาทเป็น “ผู้ไกล่เกลี่ย” ทำหน้าที่จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้อย่างไร มีผู้ใดบ้างที่เป็นบุคคลสำคัญผู้เกี่ยวข้อง และบุคคลสำคัญผู้เกี่ยวข้องเหล่านั้นให้การส่งเสริม สนับสนุน หรือมีส่วนเกี่ยวข้องกับการกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในรูปแบบใด สามารถสรุปผลการวิจัยได้ ดังนี้

1.1 การขับเคลื่อนนโยบาย รูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่มีระดับความรุนแรงหลากหลาย

1.1.1 การก่อร่างของกระบวนการเชิงสมานฉันท์และการกำเนิดของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา

1) ริเริ่ม ปีการศึกษา 2546 โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา ได้รับการถ่ายทอดองค์ความรู้ หลักการพื้นฐานและวิธีการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์จากการจัดอบรมการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทจากสำนักงานคุมประพฤติ จังหวัดฉะเชิงเทรา มาเป็นกลไก (mechanism) ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน โดยในระยะแรกครูฝ่ายปกครองรับบทบาทเป็นไกล่เกลี่ยคนกลาง (mediator) แต่ผลการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ยังไม่เป็นที่น่าพึงพอใจเท่าที่ควรเพราะสถิติการเกิดความขัดแย้งและความรุนแรงในโรงเรียนยังมีสถิติการเกิดสูงอยู่

2) ปรับปรุง ปีการศึกษา 2547 คณะกรรมการฝ่ายปกครองปรับเปลี่ยนการดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยจากให้ “ครูอาจารย์ฝ่ายปกครองหรือครูประจำชั้น” เป็นให้ “นักเรียน” รับบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” (mediator) ซึ่งจะเข้ารับการอบรมให้ความรู้เกี่ยวกับหลักการ แนวคิด ทฤษฎี และเทคนิควิธีการดำเนินการกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยความขัดแย้งในโรงเรียนจากสำนักงานคุมประพฤติ นักเรียนผู้รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนหรือ “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” เริ่มต้นจากการคัดเลือกสรวตรนักเรียนที่มีคุณสมบัติเหมาะสมเพราะสรวตรนักเรียนจะมีคุณสมบัติพื้นฐานสำคัญคือเป็นที่รู้จักของนักเรียนในโรงเรียน มีความเป็นผู้นำ และเป็นผู้ที่พร้อมที่จะเสียสละทำกิจกรรมเพื่อส่วนรวม

3) เปลี่ยนแปลง หลังจากให้ “นักเรียน” รับบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” (mediator) ผลปรากฏว่าร้อยละ 100 ประสบความสำเร็จในการไกล่เกลี่ยและไม่พบการเกิดความขัดแย้งทะเลาะวิวาทในคู่ขัดแย้งคู่เดิม จากสถิติการเกิดความขัดแย้งและทะเลาะวิวาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ปรากฏว่าสถิติการทะเลาะวิวาทในโรงเรียนลดลงอย่างชัดเจน โดยในปีการศึกษา 2548 มีกรณีทะเลาะวิวาท จำนวน 57 กรณี ปีการศึกษา 2549 มีเหตุทะเลาะวิวาท จำนวน 24 กรณี (ลดลงจากปีการศึกษา 2548 จำนวน 33 กรณี คิดเป็นร้อยละ 57.89) และในปีการศึกษา 2550 มีเหตุทะเลาะวิวาท จำนวน 16 กรณี (ลดลงจากปีการศึกษา 2549 จำนวน 8 กรณี คิดเป็นร้อยละ 33.33 และลดลงจากปีการศึกษา 2548 จำนวน 41 กรณี คิดเป็นร้อยละ 71.93) ซึ่งพบว่าในปัจจุบัน ไม่ปรากฏความขัดแย้งที่ต้องเข้าสู่กระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยเลย

โดยกระบวนการใกล้เคียงข้อพิพาทของโรงเรียนยังได้รับการกระตุ้นความสำเร็จด้วยรางวัลที่ได้รับจากหน่วยงานต่าง ๆ รวมถึงเป็นโรงเรียนที่ศึกษาดูงานการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งและความรุนแรงในโรงเรียนให้กับโรงเรียนและสถานศึกษาอื่นอีกด้วย

จากผลสถิติการเจรจาไกล่เกลี่ยโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสามารถสรุปได้ว่าประเด็นที่เป็นปัจจัยสำคัญต่อความสำเร็จประการหนึ่งของกระบวนการนี้คือ “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” ซึ่งการที่ผู้ดำเนินการไกล่เกลี่ยเป็นผู้มีสถานะทางสังคมในระดับเดียวกัน (นักเรียน-นักเรียน) ส่งผลให้การเจรจาไกล่เกลี่ยระหว่างคู่ขัดแย้งสามารถเจรจาพูดคุยกันโดยไม่มีความรู้สึกเกรงกลัวในเรื่องของอำนาจทางสังคมหรือทางการปกครอง เช่น ความเป็นครูอาจารย์ นอกจากนี้ การให้นักเรียนเป็นผู้ดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยด้วยตนเองยังเป็นกระบวนการขัดเกลา (socialization) ทำให้คู่ขัดแย้งรู้สึกทั้งสองฝ่ายเกิดกระบวนการเรียนรู้ที่จะต้องรับผิดชอบผลของการกระทำผิดร่วมกันแม้ว่ากระบวนการนี้จะไม่มี การตัดสินความผิดก็ตาม

ผลลัพธ์จากการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเพื่อจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” จังหวัดฉะเชิงเทรา ได้แก่

1) กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาททำให้คู่ขัดแย้งได้มีโอกาสได้พิจารณาสาเหตุความขัดแย้งที่แท้จริงและมีโอกาสร่วมกันพิจารณาผลของความขัดแย้งที่เกิดขึ้น นำไปสู่การรู้สึกสำนึกผิดอย่างแท้จริง เกิดการขอโทษและให้อภัยซึ่งกันและกันอย่างจริงใจ เกิดการแก้ปัญหาและหาทางออกร่วมกัน นำไปสู่การประสานคืนสัมพันธ์ภาพที่ดีที่ถูกทำลายลงจากความขัดแย้งระหว่างกันให้กลับมาดีเช่นเดิม คู่ขัดแย้งได้มีโอกาสหาทางเลือกที่ดีที่สุดที่เป็นข้อตกลงร่วมกันในการแก้ไขฟื้นฟูเยียวยาผลที่เกิดจากความขัดแย้ง โดยคำนึงถึงผลกระทบทางอ้อมต่อผู้อื่นและสังคม (โรงเรียน) อย่างรอบด้าน เมื่อคู่ขัดแย้งได้พิจารณาผลที่เกิดจากความขัดแย้งอย่างรอบด้านและได้มีโอกาสรับผิดชอบต่อการกระทำของตน อาจส่งผลในทางการป้องปราม (preventive) ความขัดแย้งที่อาจจะเกิดขึ้นในอนาคตได้

2) กระบวนการเชิงสมานฉันท์ เป็นเวทีที่เปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งได้มีพื้นที่ในการพรรณาเปิดเผยความรู้สึก ตามทฤษฎีการพรรณาความรู้สึก (narrative theory) ของ John Gehm (1998) “การเล่าเรื่อง” เป็นกระบวนการสร้างคุณค่า (value creation) และความตระหนักถึงคุณค่าในตนเอง (self-awareness) ให้กับตัวคู่ขัดแย้ง สอดคล้องเป็นไปตามหลักการตามทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของ Sigmund Freud

3) การที่คู่ขัดแย้งได้มีโอกาสพรรณาความรู้สึกและกล้าที่จะเปิดเผยสาเหตุเบื้องหลังของความขัดแย้งให้กับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนและที่ประชุมไกล่เกลี่ย “สร้าง” และ “ทำลาย”

วาระของ “อำนาจ” ไปพร้อมกัน กล่าวคือ กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนที่เกิดขึ้นในพื้นที่ “ห้องไกล่เกลี่ยข้อพิพาท” ทำให้ผู้เสียหายมีความรู้สึกได้รับ “อำนาจ” ในการแสวงหาทางออกของปัญหาจัดการความขัดแย้งซึ่งเป็นการ “อำนาจความยุติธรรม” ด้วยตนเอง ในขณะเดียวกัน กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน “ทำลายพื้นที่ทางอำนาจ” จากกฎระเบียบหลักเกณฑ์ของโรงเรียนตามโครงสร้างที่กดทับคู่ขัดแย้งอยู่ให้หลุดออกมาสามารถมี “อำนาจ” ที่เป็นของคู่ขัดแย้งเองในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วยตนเองได้อีกด้วย

4) เกิดกระบวนการการเรียนรู้ทักษะกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ซึ่งเป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธี ทำให้เด็กนักเรียนสามารถใช้เป็นเครื่องมือไกล่เกลี่ยในการจัดการความขัดแย้งที่อาจเกิดขึ้นในชีวิตทั้งภายในและภายนอกโรงเรียนได้

5) เมื่อเปรียบเทียบการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนด้วยการใช้กฎ ระเบียบ แบบแผน และวิธีการลงโทษของโรงเรียน ซึ่งเป็นกลไกที่มุ่งหานักเรียนผู้ละเมิดสิ่งที่บัญญัติไว้เป็นบรรทัดฐานของโรงเรียน (school norm) เมื่อเกิดความขัดแย้งเกิดการตัดสินด้วยกฎ ระเบียบ แบบแผน นักเรียนคู่ขัดแย้งจะเป็นฝ่ายผิดที่ เป็นผู้ละเมิดกฎ ระเบียบ แบบแผนเหล่านั้น และจะต้องรับผิดชอบพฤติกรรมละเมิดนั้นด้วยการลงโทษที่ปราศจากการแก้ไขฟื้นฟูเยียวยาจากสาเหตุของปัญหา ผลหลังจากการลงโทษคือปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นไม่ได้ถูกทำลายให้หมดไปอย่างแท้จริงและอาจส่งผลให้ความขัดแย้งมากขึ้นกว่าเดิม คู่ขัดแย้งไม่สามารถประสานสัมพันธ์ภาพที่ถูกทำลายลงจากความขัดแย้งให้กลับมาเหมือนเดิมได้ทำให้การลงโทษผู้ละเมิดไม่สามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งได้จริง

6) หลังจากใช้กลไกการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทซึ่งดำเนินการโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเพื่อจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ทำให้สถิติการทะเลาะวิวาทในโรงเรียนลดลงอย่างเห็นได้ชัดเจนในปัจจุบันสถิติการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนเหลือเป็นศูนย์ อีกทั้งไม่ปรากฏกรณีความขัดแย้งซ้ำระหว่างคู่ขัดแย้งคู่เดิม ซึ่งจากเดิมที่โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” เผชิญกับปัญหาความขัดแย้งและทะเลาะวิวาทเป็นอย่างมาก

7) กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทสามารถลดภาระงานของครูอาจารย์ได้เป็นอย่างมาก ส่งผลให้ครูอาจารย์สามารถใช้เวลาและความสนใจรับผิดชอบหลักในการสอนได้มากขึ้นซึ่งจะเป็นวงจรที่ส่งผลดีต่อนักเรียนและระบบการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพของโรงเรียนเอง

1.2 แนวทางในการพัฒนาเครื่องมือจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่เหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโรงเรียน

ประการแรก ผู้วิจัยพบว่ากระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ใช้จัดการความขัดแย้งในบริบทของโรงเรียน นักเรียนเป็นผู้ที่มีความเหมาะสมมากที่สุดในการรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยหรือที่เรียกว่า “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” โดยจะเป็นคนกลางมีหน้าที่ผู้ประสานงานดำเนินการจัดการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในลักษณะของผู้ไกล่เกลี่ย (mediator) ที่คอยส่งเสริมให้คู่ขัดแย้งหาทางออกร่วมกันได้ โดยคู่ขัดแย้งสามารถอธิบายความต้องการหรือสิ่งที่อึดอัดอยู่ในที่เป็นสาเหตุหรือเบื้องหลังของเหตุการณ์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้ รวมถึงจะมีบทบาทร่วมกันแสวงหาทางออกที่ดีที่สุดสำหรับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่ายโดยไม่ทิ้งความเสียหายที่ปราศจากการเยียวยาฟื้นฟูไว้ให้กับใคร ทั้งนี้ กระบวนการเชิงสมานฉันท์ให้ความสำคัญกับคู่ขัดแย้งจึงสามารถแก้ปัญหาจากสาเหตุที่เป็นรากเหง้าของปัญหาให้หมดไปได้อย่างแท้จริง โดยบุคคลที่เป็นผู้นำ (leadership) กระบวนการไกล่เกลี่ยคือผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งถือเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่เป็นกลไกสำคัญนำไปสู่ความสำเร็จในการไกล่เกลี่ยจัดการกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยวิธีการเชิงสมานฉันท์ ดังนั้น โรงเรียนควรเปิดโอกาสและยินยอมให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้นำในการป้องกันและแก้ไขปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนซึ่งสามารถกำหนดบทบาทการจัดการความขัดแย้งแก่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสามารถรับผิดชอบและดำเนินกระบวนการได้อย่างเต็มที่ได้และให้บทบาทแก่ครูอาจารย์เป็นผู้สนับสนุนที่มีคุณภาพนั่นคือคอยเป็นผู้ให้การสนับสนุนตามที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนร้องขอในสิ่งที่จะเอื้ออำนวยให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุดในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ทั้งในด้านสถานที่ งบประมาณ ความรู้ ฯลฯ

ประการที่สอง จากการศึกษาวิจัยทำให้ผู้วิจัยพบว่า กระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่มีการนำมาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนยังมีความเป็นทางการ (formal) ค่อนข้างมาก การใช้กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนที่เป็นทางการซึ่งมีรูปแบบ ขั้นตอน พิธีการตามรูปแบบที่เป็นมาตรฐานของการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทอาจมีความซับซ้อนและใช้ระยะเวลาจนเกินไปไม่สอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อการเรียนของทั้งคู่ขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งการใช้ภาษา (language) อย่างระบบกระบวนการยุติธรรมซึ่งความเป็นทางการเหล่านี้อาจไม่เหมาะสมกับบริบทของการดำเนินการโดยนักเรียน ดังนั้น ควรมีการปรับใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ให้มีลักษณะยืดหยุ่นไม่เป็นทางการจนเกินไปให้เหมาะสมกับบริบทและสภาพแวดล้อมในการดำเนินการของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในโรงเรียนให้มากขึ้น การใช้ภาษาในการอธิบายกระบวนการที่เหมาะสมกับเด็กและเยาวชนให้สามารถเข้าใจง่าย ไม่ซับซ้อน ไม่เป็นทางการจนเกินไป และเหมาะกับบริบทแบบ “เพื่อนคุยกับเพื่อน” หรือ “พี่คุยกับน้อง” ซึ่งภาษานับเป็น

องค์ประกอบอย่างหนึ่งในการดำเนินการไกล่เกลี่ยให้สำเร็จได้ ดังนั้นจึงต้องมีการปรับให้เหมาะสมกับบริบทความเป็นโรงเรียนและวัยของนักเรียนเพื่อให้ภาษากลายเป็นเครื่องมือกลไก (mechanism) ช่วยสนับสนุนการจัดการความขัดแย้งให้สำเร็จขึ้นได้

ประการที่สาม จากการศึกษาวิจัยเพื่อนำไปสู่แนวทางในการแก้ไขพัฒนาเครื่องมือจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่เหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโรงเรียนว่า แนวคิดและรูปแบบการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้ในโรงเรียนไม่ได้เป็นที่ยอมรับของครูอาจารย์หรือนักเรียนทุกคน กระบวนการไกล่เกลี่ยในโรงเรียนมักถูกท้าทายว่าด้วยเรื่องของ “อำนาจ” (authority) แม้ว่าการให้นักเรียนรับบทบาททำหน้าที่เป็น “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” เป็นคนกลางในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนซึ่งกระบวนการจัดการความขัดแย้งที่ดำเนินการโดยนักเรียนด้วยกันเองส่งผลให้คู่ขัดแย้งกล้าที่จะเปิดสาเหตุของความขัดแย้งที่แอบซ่อนอยู่ข้างในให้ออกมา กระบวนการดังกล่าวหยาบยี่นอำนาจให้กับคู่ขัดแย้งเป็นผู้พิจารณาตกลงทางออกร่วมกันอันเป็นเป็นประโยชน์ต่อทั้งกับคู่ขัดแย้งและสังคม (โรงเรียน) หากแต่โดยทั่วไป อำนาจการตัดสินเหตุทะเลาะวิวาทความขัดแย้งที่เกิดขึ้นภายในโรงเรียนและสืบสวนสอบสวนเพื่อหาฝ่ายผิดและฝ่ายถูก เป็นอำนาจและหน้าที่ตามบัญญัติของครูอาจารย์ฝ่ายปกครองเพื่อรับการลงโทษตามที่กฎระเบียบหรือบรรทัดฐานอื่นของโรงเรียนกำหนดไว้ แต่เมื่อมีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ด้วยวิธีการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเข้ามาจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนแทนที่ครูอาจารย์ฝ่ายปกครอง อำนาจการจัดการความขัดแย้งที่เคยมีของครูอาจารย์ถูกเปลี่ยนถ่ายให้กับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในกระบวนการไกล่เกลี่ยทั้งหมด ดังนั้น การสื่อสารทำความเข้าใจให้กับครูอาจารย์รวมถึงนักเรียนโดยทั่วไปเข้าใจและยอมรับในเจตนารมณ์กันดีของกระบวนการนี้จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง เพื่อไม่ให้เกิดความขัดแย้งในเรื่องของอำนาจทางการปกครองที่ครูอาจารย์สูญเสียไปจากการปรับลดทอนสู่การเปลี่ยนแปลง “ภาพลักษณ์ของอำนาจ” (authority figures) และบทบาทของครูอาจารย์ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน อย่างไรก็ตาม ก็ยังมีความจำเป็นที่ครูอาจารย์จะต้องรับบทบาทผู้สนับสนุนและเป็นพี่เลี้ยงให้กับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเพื่อช่วยเหลือให้คำปรึกษาและคอยตรวจสอบการใช้อำนาจในส่วนของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนให้เป็นไปอย่างถูกต้องเหมาะสมด้วย

ประการที่สี่ เจตนารมณ์ของกระบวนการเชิงสมานฉันท์เพื่อจัดการความขัดแย้งโดยให้ความสำคัญกับผลกระทบจากความเสียหายที่เกิดจากความขัดแย้งและฟื้นฟูสัมพันธภาพที่ถูกทำลายลงจากความขัดแย้งระหว่างคู่ขัดแย้งให้กลับมาดีดังเดิม ทั้งนี้ กระบวนการเชิงสมานฉันท์มุ่งให้เกิดการชดใช้เยียวยาผลที่เกิดจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นทั้งต่อคู่ขัดแย้งและสังคม (โรงเรียน) ดังนั้น กระบวนการนี้จะต้องเป็นไปในลักษณะที่ส่งเสริมให้นักเรียนที่เป็นคู่ขัดแย้งได้ตระหนักถึงผลกระทบ

ทางลบที่เกิดขึ้นจากความขัดแย้งและพร้อมยอมรับและดำเนินการแก้ไขเยียวยาให้ครบทุกมิติในองค์ประกอบของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย โดยคู่ขัดแย้งจะต้องเกิดความตระหนักรู้ (awareness) และไม่กลับมาก่อความขัดแย้งให้เกิดขึ้นอีก กระบวนการนี้จึงเป็นไปในลักษณะทั้งป้องกัน (prevention) และปราบปราม (detective) ไม่ให้เกิดความขัดแย้งซ้ำอีก

ประการที่ห้า ในด้านแนวคิด ทฤษฎี ความรู้ เครื่องมือ และกลไกในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาจัดการความขัดแย้งโดยมีนักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งเป็นบุคคลสำคัญ (key man) ที่จะนำพาให้กระบวนการดำเนินไปได้อย่างถูกต้องเหมาะสมและประสบความสำเร็จ ดังนั้น ควรพัฒนาให้มีหลักสูตรเฉพาะสำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่มีความทันสมัย เหมาะสมกับยุคสถานการณ์ความขัดแย้งและบริบทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในโรงเรียน โดยเฉพาะด้านเทคนิค วิธีประสบการณ์ที่จะนำไปสู่การเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมืออาชีพ ทั้งนี้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องได้รับการอบรมปรับปรุงความรู้อย่างน้อยหนึ่งครั้งต่อปีการศึกษา และต้องจัดให้มีหลักสูตรการถ่ายทอดจัดการองค์ความรู้และประสบการณ์จากรุ่นพี่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสู่รุ่นน้องเพื่อให้องค์ความรู้ที่มีอยู่ไม่หายไปด้วย

ประการที่หก การดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องได้รับการสนับสนุนส่งเสริมอย่างต่อเนื่อง ซึ่งหากไม่ได้รับการให้ความสำคัญหรือเห็นคุณค่าจากผู้บริหารอาจทำให้กระบวนการดังกล่าวไม่มีความต่อเนื่องและองค์ความรู้ที่มีอาจขาดหายไปจากโรงเรียนได้

ประการที่เจ็ด ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องพัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลาเนื่องจากการรับการฝึกอบรมที่โรงเรียนจัดให้ สามารถนำองค์ความรู้มาใช้ในลักษณะการบูรณาการ สามารถค้นหาและทำความเข้าใจถึงเหตุผลที่อยู่เบื้องหลังของความขัดแย้งได้อย่างถูกต้อง ชัดเจน ซึ่งจะนำไปสู่การพิจารณาเสนอทางออกร่วมกันกับคู่ขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องสามารถค้นพบความต้องการที่แท้จริง (needs) ไม่ใช่ความต้องการ (wants) ของคู่ขัดแย้งเพื่อให้ความขัดแย้งถูกจัดการอย่างหมดสิ้นครบถ้วน ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจึงต้องมีการพัฒนาคุณสมบัติด้านการฟังในเชิงรุก (active listening) ที่จะต้องฟังอย่างตั้งใจเพื่อให้สามารถค้นพบความต้องการที่แท้จริงของทุกฝ่าย

ประการที่แปด แนวทางในการพัฒนาเครื่องมือจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่เหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโรงเรียน ควรจะมีลักษณะที่สอดคล้องกับแนวทางการเปลี่ยนแปลงความขัดแย้งของ Lederach ที่จะมีลักษณะหรือองค์ประกอบ 7 ด้าน (Lederach, 1995a) ได้แก่

1) การมองเห็นและตอบสนอง (to envision and respond) ผู้บริหาร ครู อาจารย์ และผู้เกี่ยวข้องจะต้องมีความเข้าใจและการยอมรับว่าความขัดแย้งว่าเป็นความปกติที่สามารถเกิดขึ้น

ได้ในโรงเรียน แต่ประการสำคัญคือการพัฒนาเครื่องมือในการนำไปจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้มีความเหมาะสมกับสภาพความขัดแย้งความรุนแรงและบริบทของความเป็นโรงเรียน

2) การลดและทำให้ความขัดแย้งเลื่อนไหล (ebb and flow) การตระหนัก (aware) และกล้าที่จะปรับเปลี่ยนพัฒนาเครื่องมือที่นำไปใช้จัดการความขัดแย้งที่เหมาะสมตามบริบทของโรงเรียนเป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นลดลงจนอยู่ในสภาพที่เหมาะสมกับการดำเนินไปอย่างสงบสุขของสังคม

3) เป็นโอกาสเพื่อชีวิต (life - giving opportunities) พยายามลองมองความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในผลทางบวก การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญที่นำไปสู่บทบาทหน้าที่ของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน รวมไปถึงความสัมพันธ์ของคู่ขัดแย้งที่ผ่านกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเปลี่ยนไปในทางบวกที่จากเดิมเป็นคู่ขัดแย้งให้กลับกลายมามีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน

4) กระบวนการเปลี่ยนแปลงเชิงสร้างสรรค์ (constructive change process) กระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้เป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนเป็นกระบวนการที่ก่อให้เกิดความสร้างสรรค์และเป็นประโยชน์ต่อคู่ขัดแย้งโดยตรงที่ทำให้สามารถจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีได้ ทั้งยังเป็นประโยชน์ต่อผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เข้าร่วมกระบวนการในการเรียนรู้กระบวนการจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธี รวมไปถึงจนถึงการสร้าง ความสันติสุขให้เกิดขึ้นในสังคมโรงเรียน

5) การลดความรุนแรงและเพิ่มพูนความยุติธรรม (reduce violence and increase justice) กระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นกระบวนการโดยสันติวิธี สามารถลดปัญหาความขัดแย้งและความรุนแรงที่เกิดขึ้นได้เป็นที่ประจักษ์ อีกทั้งยังเป็นกระบวนการที่สร้างและเพิ่มพูนอำนาจให้เกิดความยุติธรรมให้กับคู่ขัดแย้งด้วยตัวคู่ขัดแย้งเองอีกด้วย

6) ปฏิสัมพันธ์ทางตรงและโครงสร้างทางสังคม (direct interaction and social structures) กระบวนการเชิงสมานฉันท์มีรูปแบบการดำเนินกระบวนการและมีโครงสร้างที่ทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ทางตรงระหว่างคู่ขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และสังคมโรงเรียน องค์ประกอบต่าง ๆ เหล่านี้เป็นองค์ประกอบที่มีความสำคัญในการสร้างสันติสุขและประสานสัมพันธ์ภาพให้เกิดขึ้นในสังคมผ่านกระบวนการเชิงสมานฉันท์ อีกทั้งเป็นการเสริมแรง (enforcement) ให้โครงสร้างทางสังคมของโรงเรียนเกิดความมั่นคงและสันติสุขภายใต้ความขัดแย้งที่เป็นสิ่งปกติของสังคม

7) มนุษยสัมพันธ์ (human relationships) เป็นสิ่งสำคัญในการดำเนินกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่สามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้สำเร็จ ด้วยมนุษยสัมพันธ์จะเป็นความสัมพันธ์ในทางสังคมนระหว่างนักเรียนในโรงเรียนซึ่งจะก่อให้เกิดความเข้าใจอันดีต่อกันและนำไปสู่ความสันติสมานฉันท์ในที่สุด

1.3 การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

จากการศึกษาวิจัยวิจัยเรื่อง การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ทำให้ผู้วิจัยพบว่า การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนมีความเหมาะสมทั้งด้านกระบวนการและผลของกระบวนการที่สอดคล้องเข้ากับบริบทของโรงเรียนหรือสถานศึกษา กระบวนการดังกล่าวสามารถจัดการกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเปรียบเสมือนการทลายภูเขาน้ำแข็งหมดทั้งก้อน กระบวนการเชิงสมานฉันท์ยังสามารถเป็นกลไกในการประสานสัมพันธ์ภาพที่ดีของคู่ขัดแย้งในโรงเรียนซึ่งถูกทำลายลงจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้กลับคืนมาและสามารถนำสันติสุขและความสุขความสามัคคีกลับคืนมาสู่โรงเรียนได้อย่างแท้จริง กระบวนการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจึงไม่ใช่เพียงแค่การจัดการอารมณ์และผลจากความขัดแย้งที่เป็นที่ประจักษ์ (manifest) ซึ่งเปรียบเสมือนยอดของภูเขาน้ำแข็งที่โผล่พ้นน้ำให้เห็นเพียงส่วนเดียวเท่านั้น แต่กระบวนการเชิงสมานฉันท์สามารถจัดการกับความรู้สึที่ซ่อนอยู่ภายในของคู่ขัดแย้งเสมือนภูเขาน้ำแข็งใต้น้ำที่ได้อ่อนอยู่ (latent) ให้สิ้นกระบวนการ ความ ดังนั้น การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพจนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ซึ่งดำเนินการโดยนักเรียนผู้รับบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” จึงเป็นข้อพิสูจน์ได้ว่าความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนสามารถถูกจัดการแก้ไขเยียวยาและจัดการสาเหตุของปัญหาให้หมดไปได้อย่างแท้จริง ต่างจากกระบวนการจัดการความขัดแย้งด้วยกฎระเบียบของโรงเรียนที่ยังอาจไม่สามารถเป็นกลไกเครื่องมือทำลายภูเขาน้ำแข็งที่อยู่ใต้น้ำเพราะด้วยกระบวนการไม่สามารถทำให้มองเห็นรากซึ่งเป็นสาเหตุของปัญหาที่ซ่อนอยู่ได้ อาจด้วยเพราะกระบวนการไม่เอื้ออำนวยต่อการแสวงหาสาเหตุของความขัดแย้งที่แท้จริงล้วนเรื่องอำนาจและปัจจัยการนำกระบวนการและจัดการ เราจึงพบว่าประเทศไทยอยู่ในอันดับ 2 ของโลก ที่มีสัดส่วนนักเรียนถูกรังแกจากเพื่อนนักเรียนด้วยกันสูงถึงร้อยละ 40 แต่การทะเลาะ กลั่นแกล้ง ในโรงเรียน และการกระทำซ้ำของกลุ่มเดิม ๆ ไม่ได้ถูกจัดการให้หมดไปจากโรงเรียนและมีแนวโน้มความเป็นไปได้ที่สร้างความรุนแรงสูงขึ้นด้วย

ทั้งนี้ องค์ประกอบที่เป็นกลไกในกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนที่นำวิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทระหว่างคู่ขัดแย้งมีเด็กนักเรียนในฐานะผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ดำเนิน

กระบวนการหลัก จะต้องทำบทบาททำหน้าที่เป็นผู้สนับสนุนช่วยเหลืออำนวยความสะดวกและเป็นคนกลางในการเจรจาไกล่เกลี่ย (mediator) พยายามพูดเจรจาทำให้คู่ขัดแย้งเป็นผู้หาทางออก ร่วมกันไปในทิศทางอย่างสร้างสรรค์ไร้ความรุนแรง ซึ่งเป็นกระบวนการที่เอื้ออำนวยเปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งได้เป็นผู้เลือกทางออกของปัญหาด้วยพวกเขาเองด้วยการแสวงหา “จุดร่วม” ที่เป็นข้อตกลงที่ตรงกันของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นซึ่งเป็น “การอำนวยความสะดวกที่มีความยุติธรรมที่มีความยุติธรรมและเหมาะสมด้วยตัวคู่ขัดแย้งเอง”

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะมีบทบาทแสดงเหตุผลช่วยให้คู่ขัดแย้งได้เห็นถึงผลกระทบจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเพื่อให้คู่ขัดแย้งเกิดความตระหนัก (awareness) และมีความคาดหวังว่าสาเหตุแห่งความขัดแย้งนั้นจะถูกจัดให้ให้หมดไปและจะไม่เกิดขึ้นอีก หลังจากกระบวนการไกล่เกลี่ยและความขัดแย้งจบลง คู่ขัดแย้งจะสามารถระลึกถึงผลดีผลเสียและผลกระทบที่อาจจะเกิดขึ้นจากความขัดแย้งที่กำลังจะเกิดอาจเป็นเหตุผลในการระงับความขัดแย้งใหม่ที่จะเกิดขึ้นได้ (prevention) ซึ่งตามแนวคิดทฤษฎีของสำนักดั้งเดิมโดย Cesare Beccaria และ Jeremy Bentham ทฤษฎีการเลือกอย่างมีเหตุผล (rational choice) อธิบายลักษณะของการก่ออาชญากรรมหรือการกระทำผิดว่า ผู้กระทำผิดจะพิจารณาผลที่ได้จากการประกอบอาชญากรรมถ้าพบว่าผลนั้นมากกว่าโทษหรือข้อเสียผู้กระทำผิดก็จะตัดสินใจลงมือกระทำผิด ในทางกลับกัน การที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนพยายามแสดงให้คู่ขัดแย้งได้เห็นถึงผลของความขัดแย้งทางลบว่ามีมากกว่าทางบวกก็อาจจะสามารถยับยั้งความขัดแย้งที่จะเกิดขึ้นใหม่ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจจะใช้เทคนิควิธีแสดงข้อดีของการจัดการความขัดแย้งด้วยการไกล่เกลี่ยและข้อเสียหากไม่สามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้หมดไปได้ เช่น อาจต้องเข้าห้องปกครอง ลงโทษตามกฎหมายระเบียบของโรงเรียน พักการเรียน เชิญผู้ปกครอง ไปจนกระทั่งขึ้นการแจ้งความดำเนินคดีทางกฎหมาย เป็นต้น ซึ่งหากคู่ขัดแย้งไม่เข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยหรือเกิดความขัดแย้งขึ้นอีกก็อาจจะต้องเผชิญกับความขัดแย้งและการลงโทษที่มีความรุนแรงมากยิ่งขึ้นซึ่งเป็นการยกผลทางลบให้คู่ขัดแย้งเกิดความตระหนัก โดยผู้ไกล่เกลี่ยจะแสดงให้เห็นถึงผลกระทบทั้งทางตรงและทางอ้อมของความขัดแย้งว่าสิ่งที่ถูกทำลายลงจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นคือสัมพันธภาพที่ดีที่เคยมีและไม่ได้รับการฟื้นฟูแก้ไขให้ดีขึ้นเหมือนเดิม สังคมในโรงเรียนก็ไม่น่าอยู่

กระบวนการเชิงสมานฉันท์มีได้เป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งที่เหมาะสมให้นักเรียนใช้ภายในโรงเรียนเพียงเท่านั้น ความรู้เกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์โดยเฉพาะที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสามารถดำเนินการเป็นคนกลางในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้นให้หมดไปนักเรียนยังสามารถนำความรู้ในการจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีไปปรับใช้กับตนเอง ครอบครัว ชุมชน และสังคมได้ การสร้างกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ให้เป็นไปอย่าง

ธรรมชาติ คือ เป็นแบบกึ่งโครงสร้างหรือไม่เป็นทางการด้วยการจัดการที่เหมาะสมจึงจะเป็นประโยชน์ในการส่งเสริมให้นักเรียนนำกระบวนการนี้ไปใช้อย่างแพร่หลาย

2. บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

2.1 คุณลักษณะที่ดีของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

2.1.1 คุณสมบัติที่สำคัญของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน จากการวิจัยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่ดีควรจะต้องมีคุณสมบัติส่วนบุคคลทั้งคุณสมบัติด้านความรู้ความสามารถและคุณสมบัติด้านบุคลิกภาพ ได้แก่

1) **เป็นนักฟังที่ดี** รับบทบาทเป็นผู้รับฟังคู่ขัดแย้งที่เป็นผู้พูด นักฟังที่ดีในฐานะผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องรับฟังอย่างจริงจังและจริงใจ สามารถจับใจความสำคัญของผู้พูดได้อย่างถูกต้องตรงประเด็น โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องใช้เวลาคู่ขัดแย้งได้พูดอย่างเต็มที่อย่างเท่าเทียมกัน โดยหากผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ที่ฟังมากก็จะสามารถได้รับข้อมูลได้มากนำไปสู่การเสนอทางออกที่ดีร่วมกันได้ อีกทั้งกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนที่ให้นักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยทำให้คู่ขัดแย้งกล้าพูดแสดงความรู้สึกและความต้องการที่อยู่ข้างในออกมามากยิ่งขึ้น เพราะคู่ขัดแย้งซึ่งเป็นนักเรียนไม่ต้องกังวลว่าจะถูกลงโทษ เป็นการลดช่องว่างของอำนาจที่ทำให้เกิดความกลัวออกจากคู่ขัดแย้งพร้อมที่จะเปิดเผยสิ่งที่ซ่อนอยู่ภายใต้ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นและช่วยกันหาทางออกของปัญหา

2) **มีความสามารถในการชี้แจงแก่สาธารณะได้ดี** ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนไม่จำเป็นต้องพูด “เก่ง” แต่ต้องสามารถพูด “ดี” คือ สามารถพูดได้ตรงประเด็นเพื่อให้ผู้เข้าร่วมประชุมเข้าใจได้ง่าย โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่สามารถอธิบายระเบียบ กฎกติกา หรือข้อตกลงร่วมกันในการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทให้ผู้เข้าร่วมประชุมสามารถเข้าใจได้ง่ายและตรงกัน อีกทั้งผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนควรจะต้องเป็นผู้ที่สามารถทำความเข้าใจในสิ่งที่ผู้พูดพูด สามารถจับใจความสำคัญสรุปและทบทวนในสิ่งที่ผู้พูดได้พูดไปให้ที่ประชุมมีความเข้าใจตรงกันและพูดไกล่เกลี่ยคู่ขัดแย้งนำไปสู่ความสมานฉันท์ได้

3) **มีความรู้ในการดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ย** ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องมีความรู้และความเชี่ยวชาญในเป้าประสงค์ ระเบียบ วิธี ขั้นตอนและเทคนิคในการดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ย สามารถดำเนินการกระบวนการไกล่เกลี่ยได้ภายใต้กรอบมาตรฐานเดียวกัน

4) **มีความสามารถในการบริหารกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ย** ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการและจุดมุ่งหมายของการไกล่เกลี่ยข้อ

พิพาทอย่างลึกซึ้ง สามารถบริหารควบคุมให้ผู้เข้าร่วมประชุมไกล่เกลี่ยยอมรับและปฏิบัติตามกติกาของที่ประชุม สามารถควบคุมและดำเนินกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทได้อย่างราบรื่น สามารถแสวงหาความจริงที่เกิดขึ้นนำไปสู่รากของปัญหาและได้มาซึ่งทางออกที่เป็นข้อตกลงร่วมกัน เป็นผู้ที่สามารถ “สงวนจุดต่าง แสวงหาจุดร่วม” ให้กับผู้เข้าร่วมประชุมได้เป็นอย่างดี

5) มีความเป็นกลาง ความเป็นกลางและความยุติธรรมเป็นคุณสมบัติพื้นฐานที่สำคัญของผู้รับบทบาททำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่จะต้องยึดถือความเป็น “คนกลาง” พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2554 ให้ความหมายคนกลางว่า “ผู้ถือเป็นคนกลางไม่เข้าข้างฝ่ายโน้นฝ่ายนี้ในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น, ผู้ทำหน้าที่ไกล่เกลี่ย, ผู้ทำการค้ำระหว่างผู้ผลิตกับผู้บริโภค” ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจึงต้องมีความเป็นกลางเป็นสำคัญซึ่งจะส่งผลโดยตรงต่อความน่าเชื่อมั่น เชื่อถือ และเป็นที่ยอมรับของคู่ขัดแย้งและผู้เข้าร่วมกระบวนการไกล่เกลี่ย

6) มีความน่าเชื่อถือและเป็นที่ยอมรับ เป็นคุณสมบัติที่เกิดจากตัวผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่ประกอบขึ้นจากหลายปัจจัยไม่ว่าจะเป็นความซื่อตรง (integrity) เป็นกลางของผู้ไกล่เกลี่ย จุดมุ่งหมายหรือเจตจำนง (intent) ที่ชัดเจนในการจัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ศักยภาพ (capabilities) และความสามารถ (competence) ของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่เกิดจากความรู้ ความเข้าใจจนเป็นผู้เชี่ยวชาญในกระบวนการไกล่เกลี่ยซึ่งเกิดจากการอบรมรวมถึงประสบการณ์ของผู้ไกล่เกลี่ยเองที่สามารถจัดการความขัดแย้งได้จนประสบความสำเร็จมีผลลัพธ์ (results) ในเชิงบวกจากการไกล่เกลี่ย ทั้งนี้ จากผลการวิจัยยังปรากฏว่าการที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอยู่ในวัย (aged) เดียวกันกับคู่ขัดแย้งยังส่งผลต่อความน่าเชื่อถือและไว้วางใจต่อตัวผู้ไกล่เกลี่ยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการไกล่เกลี่ยอีกด้วย อย่างไรก็ตาม เยาวชนคนผู้ไกล่เกลี่ยอาจเป็นทั้งผู้ที่มีชื่อเสียงของโรงเรียน (เด็กเรียนดี เด็กเก่ง ประธานนักเรียน สารวัตรนักเรียน) หรือเด็กหลังห้อง (เด็กเกเร เด็กเรียนไม่เก่ง) ที่เป็นที่ยอมรับของคู่ขัดแย้งก็ได้

7) มีจริยธรรม จริยธรรมที่ดีเป็นคุณสมบัติของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในขณะนี้ไม่ได้หมายความว่าผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นคนดีที่ไม่มีประวัติต่างพล้อย ไม่เกเร หรือมีศีลธรรมเต็มเปี่ยมเท่านั้น แต่หมายถึงจริยธรรมที่ดีในการเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่จะต้องมีความซื่อสัตย์ มีความมั่นคง ไม่เปิดเผยข้อมูลของคู่ขัดแย้ง ข้อมูลจากกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทหรือข้อมูลอื่น ๆ ให้ผู้ที่ไม่เกี่ยวข้องหรือผู้อื่นรับทราบเป็นอันขาด เพราะกระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นกระบวนการจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธี ไม่เน้นการลงโทษหรือประจานผู้กระทำผิด เน้นให้ความสำคัญกับการจัดการความขัดแย้ง การฟื้นฟูแก้ไขความขัดแย้งที่เกิดขึ้น และการรักษาความลับของคู่ขัดแย้ง

8) มีความอดทน ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องมีความอดทนและยืดหยุ่นรอช่วงเวลาที่คุณขัดแย้งมีอารมณ์และความรู้สึกเหมาะสมพร้อมกับการเข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ย ต้องรอความพร้อมของคุณขัดแย้งในการดำเนินการไกล่เกลี่ยเป็นหลัก เพราะหากผู้ขัดแย้งไม่มีความพร้อมอาจส่งผลกระทบต่อความรู้สึกในทางลบของคุณขัดแย้งและความสำเร็จในการไกล่เกลี่ยได้ นอกจากนี้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องอดทนอดกลั้นต่อการช่วยุทางอารมณ์ ควบคุมสติและอารมณ์ ของตนเองได้เป็นอย่างดี ในสถานการณ์ท่ามกลางความขัดแย้ง อนึ่ง ผู้ไกล่เกลี่ยยังต้องเป็นผู้ที่สามารถควบคุมอารมณ์ของคุณขัดแย้งให้ดำเนินการเจรจาไกล่เกลี่ยได้จนสิ้นสุดอีกด้วย

9) วิทยุติ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมักจะเป็นในรูปแบบ “รุ่นพี่ไกล่เกลี่ยให้รุ่นน้อง” หรือ “เพื่อนไกล่เกลี่ยให้เพื่อน” แต่อย่างไรก็ดี ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจจะมีหรือไม่มีควมอาวุโสทางอายุและตำแหน่งก็ได้ ขึ้นอยู่กับความพึงพอใจและการยอมรับร่วมกันของคุณขัดแย้งเป็นหลัก เพราะฉะนั้น ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในโรงเรียนอาจเป็นรุ่นน้องไกล่เกลี่ยให้รุ่นพี่ก็ได้ตามความต้องการของคุณขัดแย้ง อนึ่ง กระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนมีความแตกต่างจากกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในชุมชนที่กระบวนการเชิงสมานฉันท์ซึ่งมักจะถูกตั้งข้อคำถามให้พิจารณาในเรื่องของความอาวุโสและเชื่อมั่นของคนกลางเชื่อมโยงแฝงอยู่ในการดำเนินการ เพราะในสังคมหรือชุมชนมักถูกยึดโยงด้วยระบบการปกครองตามชั้นอาวุโส คุณสมบัติด้านอาวุโสทางอายุและตำแหน่งจึงต้องถูกร่วมพิจารณาอย่างรอบคอบด้วย

10) ความเป็นผู้นำ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องมีวุฒิภาวะ มีลักษณะความเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดีในขณะเดียวกัน มีไหวพริบในการจัดการปัญหาเฉพาะหน้าได้ดี มีการดำเนินการแบบผู้นำ (lead) ที่จะแสดงบทบาทเป็นผู้ดำเนินการช่วยเหลือและให้ข้อเสนอแนะเพื่อพิจารณาทางออกของความขัดแย้งร่วมกัน โดยควบคุมการดำเนินการให้เป็นไปตามกรอบวิธีการตามหลักการที่ถูกต้องเป็นแบบแผนของการไกล่เกลี่ย ทั้งนี้ อำนาจการตัดสินใจทุกอย่างจะเป็นของคุณขัดแย้งโดยสมบูรณ์

11) มีจิตสาธารณะและมีความเสียสละ ชอบช่วยเหลือผู้อื่น ชอบช่วยเหลือสังคม ผู้รับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ที่มีจิตสาธารณะหรือจิตอาสา มีความเสียสละ ชอบช่วยเหลือผู้อื่น ซึ่งต้องมีความเสียสละทั้งด้านเวลาทั้งในส่วนของเวลาส่วนตัว เวลาเรียน และต้องเป็นผู้มีระเบียบวินัยที่จะไปจัดการเวลาเรียนและเวลาส่วนตัวของตน เสียสละเวลาความสุขส่วนตัวโดยหวังให้สามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้แต่ไม่ได้หวังผลตอบแทนอื่น นอกจากความสมานฉันท์ที่เกิดขึ้นจากการไกล่เกลี่ย

12) รักสันติและนิยมสันติวิธีในการแก้ไขปัญหา กระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นกระบวนการภายใต้อุดมการณ์การจัดการความขัดแย้งแบบสันติวิธี โดยปกติน่าจะเป็นคนที่รักสันติและนิยมสันติวิธีในการแก้ไขปัญหา เพราะหากเป็นผู้ที่นิยมความรุนแรงในการแก้ปัญหา ก็จะไม่สอดคล้องไปในทิศทางเดียวกันกับแนวคิดของกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ และผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจจะต้องมีคุณสมบัติที่จะต้องสามารถสืบค้นหรือสืบหาข้อมูลเบื้องต้นที่อาจซ่อนอยู่ในความขัดแย้งของคู่ขัดแย้งเพื่อเป็นข้อมูลในการแสวงหาทางออกของปัญหาให้ได้

2.1.2 การถ่ายทอดองค์ความรู้เพื่อสร้างผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องมียุทธศาสตร์ความรู้ หลักการ วิธีการ กฎระเบียบ เทคนิคและประสบการณ์ที่เกี่ยวกับการจัดการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนตามหลักการเชิงสมานฉันท์ที่ถูกต้องจากสำนักงานคุมประพฤติเป็นหลักเพราะเป็นแหล่งองค์ความรู้ที่ถูกต้องและสำคัญประกอบกับคู่มือ เอกสาร งานวิจัย เช่น หลักการ คู่มือกระบวนการเชิงสมานฉันท์ของสำนักงานว่าด้วยยาเสพติดและอาชญากรรมแห่งสหประชาชาติ (UNODC) คู่มือการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน เป็นต้น ประกอบกับการถ่ายทอดวิธีการ กระบวนการ ประสบการณ์และเทคนิคในการดำเนินการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนจากผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนรุ่นพี่ ครู อาจารย์ หรือผู้มีประสบการณ์ และการดูงานจากหน่วยงานหรือองค์กรต่าง ๆ ที่ประสบความสำเร็จในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในองค์กร/โรงเรียน อนึ่ง ควรมีการทบทวนความรู้เกี่ยวกับการจัดการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนตามหลักการเชิงสมานฉันท์ให้กับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทุกปีการศึกษาอย่างน้อยปีการศึกษาละหนึ่งครั้ง

2.1.3 การเข้ามาเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ผลจากการวิจัยพบว่า เพื่อให้กระบวนการไกล่เกลี่ยครอบคลุมทั่วทั้งโรงเรียน นักเรียนทุกคนในทุกระดับชั้นที่มีความสนใจและมีคุณสมบัติพื้นฐานที่สำคัญในการเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ได้แก่ เป็นนักฟังที่ดี มีความสามารถในการชี้แจงแก่สาธารณชนได้ดี มีความรู้ในกระบวนการดำเนินการไกล่เกลี่ย มีความสามารถในการบริหารกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ย มีความเป็นกลาง มีความน่าเชื่อถือหรือคู่ขัดแย้งยอมรับ เป็นผู้ที่มีจริยธรรมที่ดี มีความอดทน มีวิสัยทัศน์ มีความเป็นผู้นำ มีจิตสาธารณะชอบช่วยเหลือผู้อื่นชอบช่วยเหลือสังคมและมีความเสียสละ และ รักสันติและนิยมสันติวิธีในการแก้ไขปัญหา ซึ่งคุณสมบัติเหล่านี้เป็นคุณสมบัติที่จำเป็นในการรับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่

เกลี้ยเยาวยวชนสามารถเป็นอาสาสมัครผู้ไกล่เกลี่ยเยาวยวชนได้ โดยอาจเปิดรับสมัครผู้สนใจเพื่อเข้ารับการคัดเลือกและเข้ารับการอบรมกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน

นอกจากนั้น ผู้วิจัยพบว่าผู้ที่เข้ามารับบทบาทเป็นไกล่เกลี่ยเยาวยวชนมาจากการเป็นผู้มีจิตอาสาหรือเป็นอาสาสมัครที่มีความสนใจและต้องการที่จะเข้ามาทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ย ไม่ได้เป็นผู้ที่ทำหน้าที่ตามโครงสร้างหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายให้มีหน้าที่และอำนาจ ดังนั้น ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวยวชนเหล่านี้จึงมีทัศนคติที่ดีกับกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและมุ่งมั่นในการประสานสัมพันธ์สภาพของคู่ขัดแย้งที่ถูกทำลายลงจากความขัดแย้ง ที่มุ่งหวังที่จะให้เกิดความสัมพันธ์ที่ดีขึ้นระหว่างคู่ขัดแย้งหลังการเข้าสู่กระบวนการและจะเป็นกำลังสำคัญในการขับเคลื่อนกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน

2.1.4 บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวยวชนในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน

ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวยวชนรับบทบาททำหน้าที่เป็น “ผู้ไกล่เกลี่ย” (mediator) ซึ่งเป็น “คนกลาง” เป็นสื่อกลางในการดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยเพื่อจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนอย่างเป็นกลาง (impartial) โดยจะมีบทบาทพูดคุย กระตุ้น แสดงให้คู่ขัดแย้งเห็นผลกระทบทางบวกและทางลบของความขัดแย้งที่เกิดขึ้น รวมถึงผลทางบวกและทางลบของกระบวนการไกล่เกลี่ย รวมถึงจะเป็นผู้ดำเนินกระบวนการอำนวยความสะดวกให้เกิดบรรยากาศที่เอื้ออำนวยให้คู่ขัดแย้งสามารถเกิดการพูดคุยเจรจาเพื่อหาทางออกซึ่งเป็นวิธีการ ข้อตกลง หรือการดำเนินการใด ๆ เพื่อเป็นการแก้ไขฟื้นฟูเยียวยาผลกระทบจากความขัดแย้งซึ่งจะนำไปสู่ความสมานฉันท์และเกิดสัมพันธ์ภาพที่ดีระหว่างคู่ขัดแย้ง โดยผู้ไกล่เกลี่ยจะทำหน้าที่โดยยึดตามหลักการของกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในสถานศึกษาตามแนวคิดเชิงสมานฉันท์ ทั้งนี้ แตกต่างจากการทำหน้าที่เป็น “ผู้ประสานงาน” (facilitator) ที่จะทำหน้าที่เป็นเพียงผู้อำนวยความสะดวก ประสานงานให้เกิดการประชุมและจัดกระบวนการให้มีขึ้นเท่านั้นโดยไม่เข้าไปมีบทบาทในการไกล่เกลี่ย ซึ่งบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวยวชนในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนสามารถสรุปได้ดังต่อไปนี้

1) ทำหน้าที่อย่างเป็นกลางไม่เข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวยวชนจะประกาศให้ที่ประชุมรับทราบถึงข้อกำหนด กฎ และกติกาในการเจรจาก่อนเริ่มเจรจาไกล่เกลี่ยเพื่อเป็นกรอบในการประชุมร่วมกัน ซึ่งผู้ไกล่เกลี่ยเยาวยวชนจะทำหน้าที่เป็นคนกลางทั้งทางคำพูดและการแสดงออกผ่านท่าทีที่ชัดเจนว่าไม่เข้าข้างฝ่ายหนึ่งฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง

2) มีความรู้สึกร่วมกับคู่ขัดแย้งทุกฝ่าย เป็นไปได้ที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะมีความรู้สึกร่วมกับเหตุการณ์ความขัดแย้งก็ตาม แต่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นบทบาททำหน้าที่เป็นคนกลางไม่เข้าข้างฝ่ายใด

3) แสดงให้เห็นแง่มุมทั้งบวกและลบของแต่ละฝ่ายอย่างครบถ้วน สมบูรณ์ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะพยายามพูดให้คู่ขัดแย้งได้พิจารณามองเห็นทั้งข้อดีและข้อเสียของแต่ละฝ่ายเพื่อเป็นการคลี่ปมที่ซ่อนอยู่เบื้องหลังของความขัดแย้ง

4) ช่วยให้คู่เจรจาเข้าใจเหตุผลที่ซ่อนอยู่ของการไกล่เกลี่ยซึ่งนำไปสู่การคลี่คลายไปในทางที่ดี ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้อธิบายเปิดเผยให้คู่ขัดแย้งเข้าใจถึงวัตถุประสงค์และเป้าหมายของกระบวนการไกล่เกลี่ยที่ต้องการจัดการความขัดแย้งจากสาเหตุที่แท้จริงของปัญหาและร่วมกันแสวงหาทางออกของปัญหา

5) สนับสนุนกระบวนการให้ดำเนินไปอย่างสร้างสรรค์ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเป็นผู้ส่งเสริม สนับสนุน และควบคุมให้กระบวนการไกล่เกลี่ยเป็นไปอย่างสร้างสรรค์ที่เกิดจากความร่วมมือร่วมใจของคู่ขัดแย้งให้กระบวนการ “เริ่มและจบโดยคู่ขัดแย้ง” ซึ่งอาจใช้เทคนิคกลไกทางศาสนาและความเชื่อมาช่วยก็ได้

6) ส่งเสริมให้คู่เจรจาพิจารณาทางเลือกต่าง ๆ ที่มีและเป็นไปได้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องเปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งได้พิจารณาทางเลือกต่าง ๆ ที่อาจเป็นไปได้ ซึ่งเป็นไปตามหลักการของกระบวนการไกล่เกลี่ยที่จะให้ความสำคัญกับคู่ขัดแย้งเป็นหลัก ผู้ไกล่เกลี่ยจะส่งเสริมสนับสนุนให้คู่ขัดแย้งได้พิจารณาเลือกหาทางออกร่วมกัน (consensus)

7) ทามวิถีทางเลือกอื่นที่คิดว่าดีที่สุดที่จะทำหากไม่มาเจรจาทาข้อตกลงร่วมกัน ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะต้องพยายามที่จะแสดงให้เห็นว่ามีทางเลือกที่ดีกว่าหรือไม่อย่างไรหากจะไม่ใช้กระบวนการไกล่เกลี่ยนี้ ทั้งนี้ เป็นการสร้างความเชื่อมั่นของกระบวนการไกล่เกลี่ยที่ต้องการให้คู่ขัดแย้งตระหนักเห็นถึงการจัดการความขัดแย้งร่วมกันด้วยสันติวิธี

8) ช่วยให้คู่เจรจาทาทางออกที่ตอบสนองความต้องการของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีบทบาทหน้าที่เป็นผู้นำทางให้คู่ขัดแย้งเดินไปสู่การค้นพบข้อตกลงร่วมกันอย่างสันติ

9) ช่วยคู่เจรจาร่างข้อตกลงที่เป็นทางออกที่เป็นที่ยอมรับร่วมกันของทุกฝ่าย หลังจากทั้งคู่ขัดแย้งสามารถยุติความขัดแย้งและมีข้อตกลงร่วมกัน ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีบทบาทหน้าที่ในการช่วยคู่ขัดแย้งร่างข้อตกลงและลงนามร่วมกันเพื่อเป็นแนวปฏิบัติในการแก้ไขความขัดแย้งและฟื้นฟูเยียวยาความเสียหายผลที่เกิดจากความขัดแย้งให้ครบถ้วนทุกมิติทางสังคม

10) กระตุ้นโน้มน้าวให้คู่ขัดแย้งพิจารณาสิ่งอื่นที่เป็นปัจจัยส่งเสริมทางบวก เช่น ให้นึกถึงความรักของพ่อแม่และครอบครัวที่มีความรักและห่วงใย คิดถึงอนาคตในการเรียนและความก้าวหน้าในชีวิต เป็นต้น ซึ่งเป็นจุดหนึ่งที่ทำให้คู่ขัดแย้งสามารถระงับอารมณ์ที่เกิดจากความขัดแย้งลงได้และพร้อมที่จะหันหน้าเจรจาไกล่เกลี่ยหาทางออกของปัญหาร่วมกัน

11) มีความเอาใจใส่ในคู่ขัดแย้งและแสดงออกถึงความต้องการให้เกิดการไกล่เกลี่ยได้สำเร็จ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ที่มีวิสัยทัศน์ต้องการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์เพื่อประสานสัมพันธ์ภาพที่ดีระหว่างคู่ขัดแย้งให้กลับมาดีดังเดิม ดังนั้น ในกระบวนการทั้งหมดตั้งแต่ก่อนจนถึงหลังการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะแสดงออกถึงความเอาใจใส่และความปรารถนาให้การไกล่เกลี่ยสำเร็จโดยแสดงออกผ่านทั้งทางกาย วาจา และใจ ด้วย “ท่าทีและคำพูด” ที่ปรารถนาให้กระบวนการนี้สำเร็จ

12) การติดตามหลังการไกล่เกลี่ยว่ามีการดำเนินการตามข้อตกลง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องสร้างกลไกในการติดตามการปฏิบัติตามข้อตกลงหลังการไกล่เกลี่ย

2.1.5 ทักษะคติต่อบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ผู้วิจัยพบว่าผู้ให้ข้อมูลส่วนสำคัญมีทัศนคติสอดคล้องตรงกันว่า ในการให้นักเรียนรับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นคนกลางดำเนินการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนนั้นมีความเหมาะสมเป็นอย่างยิ่ง ด้วยเพราะในทัศนคติของผู้รับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน คู่ขัดแย้ง และครูอาจารย์มองว่าการที่นักเรียนเข้ามาเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเป็นการเปิดโอกาสมอบอำนาจการจัดการความขัดแย้งให้เด็กนักเรียนสามารถจัดการกันเองด้วยสันติวิธี ซึ่งถือเป็นการอำนวยความสะดวกยุติธรรมด้วยตัวเด็กนักเรียนเอง โดยการให้นักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนส่งผลให้คู่ขัดแย้งมีความไว้วางใจกล้าพูดและกล้าเปิดใจในสิ่งที่เป็นสาเหตุของปัญหาที่ซ่อนอยู่เบื้องหลังออกมา ทำให้สามารถร่วมกันหาทางออกในการจัดการกับปัญหาเป็นข้อตกลงในการแก้ไขเยียวยาฟื้นฟูผลจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นและได้รับความพึงพอใจจากทุกฝ่ายที่เป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้

นอกจากนี้ ยังเป็นการสร้างกระบวนการเรียนรู้นอกห้องเรียนและสร้างประสบการณ์ให้ผู้เกี่ยวข้องกับกระบวนการไกล่เกลี่ยได้รับความรู้และประสบการณ์จากการรับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน การเจรจาไกล่เกลี่ย และการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่สามารถนำไปถ่ายทอดและประยุกต์ใช้จัดการความขัดแย้งกับสังคมในห้องเรียน โรงเรียน ครอบครัว และชุมชนต่อไปได้ อีกทั้งการให้นักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนยังสามารถพิสูจน์ให้เห็นถึงความเหมาะสมและความสำเร็จของการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนด้วยสันติวิธีที่มีนักเรียนทำ

หน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนว่าสามารถทำได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีความเหมาะสม และนัยสำคัญ ต่อการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยแก้ไขปัญหามาจากสาเหตุให้ปัญหาหมดไปอย่างแท้จริง ยิ่งปรากฏผลจากการไกล่เกลี่ยที่สามารถเปลี่ยนจากคู่ขัดแย้งให้เป็นเพื่อนกันไปในที่สุดซึ่งเป็นผลดีต่อความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนในโรงเรียน โดยหากไม่มีกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นก็จะถูกกลไกจัดการความขัดแย้งในรูปแบบเดิมคือใช้ระบบงานปกครองที่ อาจจะไม่สามารถจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้หมดไปได้จริง ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นก็มีแนวโน้ม ที่จะสะสมความเข้มข้นของความขัดแย้งและเพิ่มระดับความรุนแรงมากขึ้นได้ในอนาคต จนกลับมา เป็นปัญหาความขัดแย้งในโรงเรียนที่มีลักษณะเรื้อรังและมีความยุ่งยากมากยิ่งขึ้น

2.1.6 จุดเด่นของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ผู้วิจัยพบว่าผู้ให้ข้อมูลสำคัญให้ความเห็นสอดคล้องกันว่า การที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน มีอายุใกล้เคียงกันกับคู่ขัดแย้งในเชิงจิตวิทยาส่งผลทางบวกให้คู่ขัดแย้งมีความเข้าใจกันและพูดคุยกัน ได้ง่าย ส่งผลต่อความไว้วางใจและกล้าที่จะแสดงความเห็นเปิดเผยความจริงหรือสาเหตุที่แท้จริงที่ ซ่อนอยู่เบื้องหลังของความขัดแย้งที่หากใช้กระบวนการจัดการความขัดแย้งที่อาศัยกฎระเบียบของ โรงเรียนเป็นเครื่องมือจะไม่สามารถเอื้อมถึงสิ่งเหล่านี้ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนแสดงท่าทีและทำความเข้าใจอารมณ์ของคู่ขัดแย้งมากกว่าผู้ใหญ่ที่อาจจะมึนมองและเหตุผลที่ต่างกับเด็กนักเรียน ทั้งยังกล้าพูดกล้าเสนอแนวทางแสดงความคิดเห็นในการแก้ปัญหาที่ตนเองต้องการอย่างเปิดเผย ตรงไปตรงมา องค์กรประกอบเหล่านี้นำไปสู่ข้อตกลงร่วมกันในการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เหมาะสม และง่ายตายมากยิ่งขึ้น ความรู้สึกเป็นเพื่อนพี่น้องมีความเป็นพวกพ้องเดียวกันของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ที่เข้าร่วมประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนยังจะทำให้อยากเข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ย มากกว่าการจัดการด้วยกระบวนการทางปกครองของโรงเรียน ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจึงเป็น องค์กรประกอบสำคัญของการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่สามารถสร้างให้บรรยากาศในห้องไกล่เกลี่ยมีความ เหมาะสมกับการเจรจาไกล่เกลี่ยความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนและนำไปสู่การประสาน สัมพันธภาพและความสมานฉันท์

สำหรับการที่คู่ขัดแย้งให้ความไว้วางใจการทำหน้าที่คนกลางโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน นั้นสามารถอธิบายได้ตามทฤษฎีความไว้วางใจของ Stephen R. Covey ที่กล่าวถึงหลักสี่ประการของ ความไว้วางใจไว้ ซึ่งผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ที่มีบทบาททำหน้าที่เป็นผู้นำการไกล่เกลี่ยควรมี (Stephen R. Covey, 1991) ได้แก่

ประการแรก มีการบูรณาการที่ดี ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสามารถแสดงให้คู่ขัดแย้งเห็นได้ว่าเป็นที่น่าไว้วางใจ สามารถดำเนินการตามที่ตนพูดได้

ประการที่สอง มีเจตนาดี การที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องการให้คู่ขัดแย้งสามารถแก้ไขปัญหาคความขัดแย้งและทุกฝ่ายได้รับผลทางบวก พูดและแสดงออกถึงเจตนารมณ์อย่างตรงไปตรงมาโดยไม่มีวาระซ่อนเร้น และมีความเป็นกลางไม่บิดเบือน ปกป้อง หรือเข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง

ประการที่สาม มีความสามารถในการจัดการความขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีความรู้ความเข้าใจและสามารถดำเนินกระบวนการไกล่เกลี่ยได้เป็นอย่างดีไม่แตกต่างจากการที่ให้ครูอาจารย์หรือผู้เชี่ยวชาญมารับบทบาทคนกลางผู้ไกล่เกลี่ย

ประการที่สี่ มีผลการดำเนินงานเป็นที่ประจักษ์ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสามารถแสดงให้ทุกคนได้เห็นว่าเป็นผู้ที่มีความเหมาะสมและมีประสิทธิภาพจากผลการไกล่เกลี่ยที่ผ่านมาซึ่งเป็นที่น่าพึงพอใจในผลลัพธ์ ซึ่งจะเป็นเหตุผลอันที่จะเชื่อได้ว่าผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้ที่ไกล่เกลี่ยข้อพิพาทจัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้สำเร็จ

2.1.7 จุดแข็งของนักเรียนผู้รับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1) นักเรียนผู้รับบทบาทไกล่เกลี่ยเยาวชนสร้างความรู้สึกลให้คู่ขัดแย้งที่เข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยมีความรู้สึกเหมือนเพื่อน พี่ น้อง คุยกัน ทำให้คู่ขัดแย้งเชื่อว่าจะมีความคิดในทางเดียวกันทำให้สามารถร่วมกันหาทางออกร่วมกันได้และให้ความร่วมมือในการร่วมกันจัดการความขัดแย้งและกล้าที่จะเปิดเผยความรู้สึก ข้อเสนอแนะ และทางออกที่คู่ขัดแย้งต้องการ

2) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำหน้าที่อย่างเป็นกลาง แม้ว่าผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นนักเรียนเช่นเดียวกับคู่ขัดแย้ง แต่ก็สามารถดำเนินการไกล่เกลี่ยได้อย่างเป็นกลาง ไม่เข้าข้างฝ่ายใด

3) การที่นักเรียนเข้ามามีบทบาทเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน เป็นการลดช่องว่างในเรื่องของอำนาจที่ส่งผลทำให้คู่ขัดแย้งที่เข้ารับการไกล่เกลี่ยถูกอำนาจกดทับและเกิดความกลัว คู่ขัดแย้งจึงพร้อมที่จะเปิดเผยสิ่งที่ซ่อนอยู่ภายใต้ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นและช่วยกันหาทางออกของปัญหา

4) การพูดคุยระหว่างนักเรียนกับนักเรียนที่ความสัมพันธ์อยู่ในระดับเดียวกันทำให้สิ่งที่ถูกปิดซ่อนอยู่ถูกพอกออกมาให้เห็นกันได้ง่ายมากยิ่งขึ้น

5) การให้นักเรียนได้มีบทบาทเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่ทำให้เหมือนกระบวนการไกล่เกลี่ยเป็นช่องทางที่ให้เพื่อนมาช่วยกันหาทางออกร่วมกัน เป็นการฝึกการร่วมกันแก้ปัญหาและสร้างความสามัคคี

6) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนส่งผลให้กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทประสบความสำเร็จได้อย่างเป็นที่น่าพึงพอใจ

2.1.8 จุดอ่อนของนักเรียนผู้รับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องจบการศึกษาออกไปจากโรงเรียนซึ่งอาจทำให้องค์ความรู้และความเชี่ยวชาญเฉพาะตัวในการดำเนินการกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทนี้ออกไปพร้อมกับผู้ไกล่เกลี่ย

2) จำนวนคณะกรรมการผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีน้อยกว่าคู่ขัดแย้ง เหตุการณ์ความขัดแย้งในบางครั้งเป็นลักษณะความขัดแย้งเชิงกลุ่มนักเรียนที่แต่ละฝ่ายของคู่ความขัดแย้งมีหลายคนซึ่งหากผู้ไกล่เกลี่ยมีน้อยคนอาจทำให้ไม่สามารถควบคุมเหตุการณ์หรือการไกล่เกลี่ยให้มีความเรียบร้อยได้เท่าที่ควร

3) กระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนต้องใช้ระยะเวลาพอสมควรในการดำเนินการซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อการศึกษาของ ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน รวมไปถึงคู่ขัดแย้ง และส่งผลกระทบต่อความรู้สึกรักของครูอาจารย์ผู้สอนที่ไม่เข้าใจในกระบวนการนี้ด้วย

4) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนแต่ละคนมีประสบการณ์ ความเชี่ยวชาญ และเทคนิคในการไกล่เกลี่ยที่อาจจะแตกต่างกัน ทำให้มีความสามารถและวิธีการเฉพาะบุคคลที่แตกต่างกัน เช่น การใช้คำพูด การแก้ปัญหาเฉพาะหน้า เป็นต้น อันอาจส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพและความสำเร็จในการไกล่เกลี่ยมากน้อยแตกต่างกันออกไปด้วย

5) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งมีสถานะเป็นนักเรียนอาจถูกกดดันหรือแทรกแซงจากครูอาจารย์ผู้มีอำนาจให้กำหนดทิศทางการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งตามที่ต้องการได้

6) แม้ว่าการที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นนักเรียนที่มีวัยใกล้เคียงกันกับคู่ขัดแย้งซึ่งจะได้รับความไว้วางใจและการเข้าใจกัน การที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีอายุวัยเดียวกันกับ คู่ขัดแย้งยังทำให้เข้าใจอารมณ์ของคู่ขัดแย้งมากก็ตาม แต่จุดนี้อาจเป็นจุดอ่อนของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่จะมีความเข้าใจคู่ขัดแย้งจนถึงขั้นโน้มเอียงเข้าข้างหรือเห็นอกเห็นใจจนเห็นชอบกับความขัดแย้งนั้นที่เกิดขึ้นได้

7) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอาจถูกมองว่าเป็นเด็กนักเรียนและไม่ได้รับความเชื่อถือจากครูอาจารย์หรือนักเรียนบางคน

2.1.9 การปรับปรุงและพัฒนาบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนควรมีการทบทวนทฤษฎีและศึกษาแสวงหาเทคนิควิธีการในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ประสบการณ์ และความรู้ความสามารถในด้านการไกล่เกลี่ยของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

2) ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนควรได้รับการอบรมถ่ายทอดประสบการณ์และความรู้ความสามารถในด้านการไกล่เกลี่ยจากผู้มีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องชาวยุในการไกล่เกลี่ยซึ่งจะเป็นการเพิ่มพูนและพัฒนาความสามารถของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียน

2.2 เหตุผลที่ควรให้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นผู้ดำเนินการไกล่เกลี่ยในโรงเรียน

เหตุผลประการแรก ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเมื่ออยู่ในกระบวนการไกล่เกลี่ยเป็นผู้อยู่เหนืออำนาจการปกครองแบบ “ช่วงชั้นการปกครอง” (hierarchy) ที่มีในโรงเรียน โดยบริบทองค์ประกอบของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโรงเรียนมีลักษณะที่เป็นไปแบบช่วงชั้น ดังนั้น ระบบนี้คอยปิดกั้นความสำเร็จในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่มีวาระซ่อนเร้นเรื่อง “อำนาจ” แฝงอยู่ ช่วงชั้นการปกครองระหว่างครูอาจารย์กับนักเรียนเป็นสิ่งที่ส่งผลให้การไกล่เกลี่ยที่มีครูอาจารย์รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยไม่ประสบผลความสำเร็จมากนัก ตรงกันข้ามกับการรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนโดยนักเรียนที่กลับมีผลการไกล่เกลี่ยเป็นที่น่าพอใจเป็นอย่างมาก

เหตุผลประการที่สอง การดำเนินการในบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำงานแตกต่างกับกระบวนการยุติธรรมกระแสหลักหรือกฎระเบียบของโรงเรียนที่อำนาจจะสถิตอยู่กับกฎระเบียบ และผู้ถืออำนาจตามกฎหมายนั้นกำหนด แต่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนทำหน้าที่คนกลางในลักษณะเหมือนเป็นเพื่อน พี่ น้อง ที่มีสถานะทางสังคมเท่ากับคู่ขัดแย้งที่ถูกไกล่เกลี่ยให้เข้ามาร่วมกันแก้ปัญหาไม่ใช่การดำเนินการด้วยการเป็นผู้จัดการปัญหาด้วยการตัดสินถูกหรือผิด อำนาจถูกหยิบยื่นคืนให้กับคู่ขัดแย้งร่วมกันจัดการความขัดแย้งเพื่อแก้ปัญหาและมีข้อตกลงร่วมกัน (consensus) ความยุติธรรมในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนด้วยการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทจึงเป็นที่พึงพอใจกับทั้งคู่ขัดแย้ง ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และเป็นประโยชน์กับโรงเรียนหรือสถานศึกษาเอง

เหตุผลประการที่สาม กระบวนการเชิงสมานฉันท์สามารถเปิดโอกาสให้เด็กนักเรียนมารับบทบาทหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนซึ่งจะได้เรียนรู้ที่การจัดการความขัดแย้งและได้ประสบการณ์จาก

กรณีความขัดแย้งที่ได้เป็นผู้ไกล่เกลี่ย วิธีการนี้ทำให้นักเรียนได้เป็นผู้คิด วิเคราะห์ แยกแยะ และได้ใช้ความสามารถหาทางออกร่วมกันและสร้างความรู้สึกรับผิดชอบต่อตนเองและสังคมร่วมกัน ทั้งยังทำให้เด็กนักเรียนมีประสบการณ์ในการจัดการกับปัญหาที่อาจจะเกิดขึ้นหรือพบได้ในสังคมภายนอกโรงเรียน ยิ่งไปกว่านั้น จะเป็นภูมิคุ้มกันทางสังคมให้นักเรียนและเป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งหรือสามารถระงับเหตุความขัดแย้งก่อนที่จะเกิดความขัดแย้งและความรุนแรงขึ้นได้

เหตุผลประการที่สี่ การจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์ยังเป็นการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและความสามัคคีให้เกิดขึ้นในสังคมโรงเรียน เป็นการเสริมสร้างความรักและเข้าใจระหว่างสมาชิกในสังคม (โรงเรียน) ให้เกิดขึ้นในโรงเรียนได้อีกด้วย ดังปรากฏเป็นที่ประจักษ์ว่ากระบวนการนี้สามารถจัดการความขัดแย้งรวมถึงระงับความขัดแย้งที่จะเกิดขึ้นในโรงเรียนให้มีสถิติเป็นศูนย์ได้ อีกทั้งกระบวนการนี้ยังสามารถปรับเปลี่ยนคู่ขัดแย้งจาก “ศัตรู” ให้กลายเป็น “มิตรแท้” ได้อีกด้วย

เหตุผลประการที่ห้า ผู้ใหญ่ ครูอาจารย์ ผู้ปกครอง อาจมีความเข้าใจธรรมชาติของเด็กนักเรียนก็ตามทีและมักมองว่าปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเป็นสิ่งที่ไม่ปกติ (anomie) และต้องถูกลงโทษ (punishment) เพื่อระงับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นและใช้การลงโทษให้สาสมกับความผิดของความขัดแย้งนั้นที่เกิดขึ้นเพื่อเป็นการป้องกันไม่ให้นักเรียนที่เป็นคู่ขัดแย้งกระทำผิดหรือสร้างความขัดแย้งขึ้นอีก ทั้งยังเป็นการแสดงให้คนนักเรียนอื่นเห็นเพื่อเป็นการป้องปรามไปด้วย การจัดการความขัดแย้งด้วยแนวคิดแบบดั้งเดิมที่คู่ขัดแย้งถูกระงับความขัดแย้งผ่านห้องปกครองและถูกลงโทษด้วยกลไกของกฎระเบียบและคู่ขัดแย้งก็จะถูกหักคะแนน แต่ผลจากการจัดการขัดแย้งแบบดังกล่าวกลับไม่ได้ทำให้ความขัดแย้งหายไปจากโรงเรียน เมื่อกลับออกมาจากห้องปกครองก็ยังทะเลาะกันอยู่เหมือนเดิมและอาจเพิ่มความเข้มข้นในความขัดแย้งที่เกิดขึ้นอีกด้วย เด็กนักเรียนก็จะทะเลาะกันจนกว่าจะถูกหักคะแนนความประพฤติจนหมดและถูกพักการเรียนหรือให้เขียนใบลาออกโรงเรียนซึ่งเป็นการแก้ปัญหาที่ปลายเหตุ หากแต่ปัญหาและความขัดแย้งที่เกิดขึ้นกลับไม่ได้ถูกจัดการแก้ไขหรือได้รับการเยียวยาฟื้นฟู แต่เมื่อมีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนโดยให้ครูอาจารย์รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนกลับพบว่าสาเหตุบางประการยังถูกปกปิดซ่อนเร้นไม่ถูกเปิดเผยออกมาเนื่องจากความเกรงกลัวหรือความไม่ไว้วางใจต่ออำนาจที่ครูอาจารย์ซึ่งทำหน้าที่เป็นคนกลางมี สาเหตุของความขัดแย้งที่แท้จริงจึงไม่ถูกเปิดเผยและกำจัดออกไป แต่ในมุมมองของเด็กนักเรียนอาจแตกต่างกันออกไปจากมุมมองและแนวคิดบางประการของผู้ใหญ่และประสบการณ์ ความห่างของช่วงวัยและอำนาจตามโครงสร้างทางสังคม (social structure) ในโรงเรียน จึงทำให้เมื่อเปลี่ยนการจัดการความขัดแย้งด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ให้นักเรียน

รับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจึงส่งผลเชิงบวกให้เหตุผลบางอย่างในความขัดแย้งที่เคยถูกปกปิดซ่อนเร้นไว้ถูกเปิดเผยออกมาจนถึงแก่นของสาเหตุความขัดแย้งที่แท้จริง ส่งผลให้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสามารถกำจัดความขัดแย้งให้หมดไปและพบทางออกของปัญหาอย่างเป็นที่พึงพอใจของทุกฝ่าย กระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่เป็นทางเลือกในการจัดการความขัดแย้งแบบสันติวิธีด้วยกลไกการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาท จึงสามารถเห็นภาพของคู่ขัดแย้งที่ผ่านห้องไกล่เกลี่ยทุกคนเดินกลับยิ้มแสดงออกถึงความพึงพอใจและความสุขสันต์ออกจากห้องไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและทิ้งความขัดแย้งไว้เบื้องหลังให้สลายหายไปอย่างสมบูรณ์เพราะสัมพันธ์ภาพที่ถูกทำลายลงจากเหตุการณ์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นกลับถูกฟื้นฟูเยียวยาให้กลับคืนมาดีดังเดิม

เหตุผลประการที่หก ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสามารถเป็นกลไกสำคัญในการช่วยส่งเสริมให้คู่ขัดแย้งได้แสดงเหตุผลที่แท้จริงของกระบวนการไกล่เกลี่ยซึ่งอาจไม่กล้าแสดงออกมาต่อหน้าครูอาจารย์ หรือผู้ปกครองด้วยความไว้วางใจ โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนจะเป็นผู้ที่คู่ขัดแย้งรู้สึกว่าเป็นผู้รับฟังอย่างตั้งใจ เข้าใจและตระหนักในสาเหตุของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจนนำไปสู่ความรุนแรงอย่างจริงจัง โดยมีจุดประสงค์ที่แน่วแน่ชัดเจนว่าเป็นผู้ต้องการที่จะฟื้นฟูสัมพันธ์ภาพของคู่ขัดแย้งที่ถูกทำลายลงไปให้กลับคืนดีกันโดยไม่ได้หวังว่าใครถูกผิด

เหตุผลประการที่เจ็ด การไกล่เกลี่ยข้อพิพาทโดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน เป็นกระบวนการที่ส่งเสริมให้คู่ขัดแย้งได้เป็นผู้ “คิด” ในทางที่ถูกต้องเหมาะสมที่จะแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นร่วมกันมากกว่าที่จะเป็นการสั่งให้ “ทำ” ตามคำสั่ง เป็นการร่วมกันแก้ไขในสิ่งที่เป็นพฤติกรรมหรือการกระทำของนักเรียนผิดพลาดให้ถูกต้องผ่านกระบวนการที่มีความเข้าใจในตัวคู่ขัดแย้งอย่างลึกซึ้งซึ่งมากกว่ากระบวนการยุติธรรมทั่วไป ทั้งยังเป็นการฝึกความรับผิดชอบต่อการกระทำของตนและความรับผิดชอบต่อผู้อื่นที่ได้รับผลกระทบจากการกระทำของตน รวมถึงการรับผิดชอบต่อสังคมด้วย

เหตุผลประการที่แปด การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนอาจมีความจำเป็นในการปรับกระบวนการมาใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของสังคมโรงเรียน โดยในบริบทสังคมในชุมชน เช่น ระบบเจ้าโคตร “สภาผู้เฒ่า” ของบางหมู่บ้านในภาคอีสานของไทยนั้น ในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในเรื่องต่าง ๆ เช่น เรื่องครอบครัว เรื่องชู้สาว หรือการทำมาหากิน สภาผู้เฒ่าจะปรึกษากันแล้วตัดสินโดยให้คารวะขอโทษกันแล้วปรับไหมแล้วอบรมสั่งสอนมิให้ประพฤติดีก คุณสมบัติความเป็นผู้ใหญ่ด้านอายุหรือความอาวุโสอาจเป็นปัจจัยหนึ่งที่ติดโยงกับความไว้วางใจ ความเคารพ น่าเชื่อถือ และความเป็นกลาง ซึ่งนำไปสู่ความสำเร็จของกระบวนการนั้น

แต่ในบริบทของสังคมโรงเรียนกลับพบว่า อายุ ความอาวุโส หรือแม้กระทั่งตำแหน่งทางสังคมไม่ได้มีผลต่อความไว้วางใจ ความเคารพ น่าเชื่อถือ และความเป็นกลาง ในทางตรงกันข้าม จากการศึกษา ผู้วิจัยยังพบข้อมูลว่าเด็กนักเรียนรุ่นน้องซึ่งมีอายุน้อยกว่าคู่ขัดแย้งยังสามารถไกล่เกลี่ยข้อพิพาทที่เกิดขึ้นได้ประสบความสำเร็จ เพราะฉะนั้น ปัจจัยด้านอายุหรือความอาวุโสไม่ได้ส่งผลต่อความสำเร็จในการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท สิ่งที่ส่งผลต่อความสำเร็จของกระบวนการ คือ เด็กนักเรียนหรือผู้ที่นักเรียน คู่ขัดแย้งไว้วางใจให้มารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยคนกลาง ซึ่งเชื่อมโยงไปถึงความไว้วางใจและการยอมรับ โดยสมัครใจต้องการให้นำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการในโรงเรียนด้วย

เหตุผลที่แปดประการนี้ผู้วิจัยเห็นว่าเหตุผลเพียงแค่บางประการที่ผู้วิจัยสามารถค้นพบจากการวิจัยในครั้งนี้เพียงเท่านั้นที่ส่งผลในความเชื่อมั่นต่อกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนโดยมีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนรับบทบาทเป็นคนกลาง แต่จากผลของการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพจนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” น่าจะมีเหตุผลหรือข้อดีอีกหลายประการที่อาจยังไม่ได้ถูกนำเสนอหรือค้นพบในการวิจัยในครั้งนี้

2.3 ประเด็นท้าทายที่น่าสนใจ

ประเด็นแรก กระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนที่มีนักเรียนรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสำเร็จได้ ปัจจัยหลักส่วนหนึ่งไม่ใช่เพียงเพราะตัวกระบวนการหรือการจัดการที่ดีของกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทเพียงเท่านั้น แต่เกิดจากความไว้วางใจ (trust) คือตัวนักเรียนผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนด้วย การใช้นักเรียนด้วยกันซึ่งเป็นเพื่อนพี่น้องมารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเป็นการเสริมแรง (reinforcement) ในการสร้างความไว้วางใจให้กับคู่ขัดแย้งเกิดความเชื่อมั่นเชื่อถือในกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ด้วยการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทนี้เป็นอย่างมาก ดังนั้น หากกระบวนการนี้ใช้บุคคลอื่นเช่นครู อาจารย์ หรือบุคคลผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการไกล่เกลี่ยก็ตาม แม้ว่ากระบวนการไกล่เกลี่ยอาจประสบความสำเร็จในเบื้องต้น แต่ในสาเหตุของความขัดแย้งเบื้องต้นอาจไม่ได้ถูกกำจัดแก้ไขให้หมดไป อาจส่งผลให้เกิดความขัดแย้งที่ยังแฝงอยู่ (latent conflict) ซึ่งอาจจะนำไปสู่การขยายตัวของความขัดแย้งนอกเขตพื้นที่โรงเรียนได้

ประเด็นที่สอง การแก้ปัญหาความขัดแย้งจำเป็นจะต้องใช้ความเข้าใจปัญหาเป็นหลัก ไม่ควรใช้กฎ ระเบียบ กติกา และการลงโทษเป็นที่ตั้ง จากกระบวนการเชิงสมานฉันท์จะทำให้คู่ขัดแย้งหรือผู้กระทำผิดมีความรู้สึกว่ามีผู้เข้าใจในการกระทำของตนหรือพฤติกรรมที่ตนแสดงออกมาอาจส่งผลทางบวกในการป้องกันการเกิดปัญหาการกระทำผิดซ้ำมากกว่าการที่จะมุ่งลงโทษคู่ขัดแย้งหรือผู้กระทำผิดเพียงอย่างเดียว

ประเด็นที่สาม การที่คู่ขัดแย้งหรือนักเรียนผู้กระทำผิดถูกระเบียบของโรงเรียนได้มีการแสดงออกผ่านพื้นที่ทางสังคมโดยการเปิดโอกาสให้มี “เวลาและเวที” ที่จะได้มีโอกาส “พูด” มีคน “ฟัง” สาเหตุหรือเหตุผลที่ต่างออกไปจากปทัสถานตามแนวบรรทัดฐานทางสังคมหรือความคาดหวังของสังคม เป็นการเปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งได้มีจุดยืนในสังคมมีโอกาสระบายและเปิดใจเข้ามาทำความเข้าใจในบรรทัดฐานทางสังคมหรือความคาดหวังจากสังคมโรงเรียน ซึ่งกระบวนการเหล่านี้ น่าจะมีประโยชน์มากกว่าการนำกฎระเบียบแบบแผนไปกดทับบังคับให้เขาปฏิบัติตามอย่างไร้ความเข้าใจในสิ่งที่ต้องทำ

ประเด็นที่สี่ กระบวนการเชิงสมานฉันท์ให้ความสำคัญกับเด็กชายขอบของโรงเรียน โดยเฉพาะเด็กนักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวเกรี้ยวกราดอยู่นอกสายตาของครูอาจารย์ บ่อยครั้งที่พวกเขาเหล่านี้มักถูกการตีตรา (labelling) ผ่านวาทกรรมจากครูอาจารย์หรือแม้กระทั่งเพื่อนนักเรียนบางคนว่าเป็นเด็กไม่เอาไหน ไม่มีอนาคต สร้างปัญหา ฯลฯ ซึ่งคำพูดหรือวาทกรรมเหล่านี้เป็นไปในลักษณะการกลั่นแกล้ง (bullying) โดยทั้งที่รู้และไม่รู้ตัว ทั้งยังเป็นการสร้างอคติให้เกิดกับตัวนักเรียน ผู้ถูกกระทำอาจนำไปสู่การสร้าง ความเกลียดชังและอาชญากรรมที่เกิดจากความเกลียดชัง (hate crime) ขึ้นได้ในอนาคต การกระทำดังกล่าวยิ่งกลายเป็นเขตสกอตกันแยกให้เด็กเกรงถูกคัดแยก ผลักออกไปอยู่ในสังคมวัฒนธรรมรองและมีพฤติกรรมที่ต่างจากพฤติกรรมทั่วไปของเด็กอื่นในสังคมโรงเรียน (subculture) ขาดโอกาสและการสนับสนุนกระบวนการหาจุดเด่นหรือคุณค่าในตัวนักเรียน แต่ละคนที่มีความแตกต่างกัน ซึ่งอาจต้องมีการพิจารณาว่า จริง ๆ แล้วเด็กเหล่านี้ไม่มีความสามารถเป็นเด็กเกรงโดยกมลสันดานหรือแท้จริงแล้วเป็นเด็กที่ไม่มีโอกาสได้แสดงความสามารถที่ซ่อนอยู่ในแต่ละบุคคล เด็กนักเรียนเหล่านี้อาจไม่ได้รับการพิจารณาทุนการศึกษาจากเงื่อนไขที่ว่าผู้รับทุน “ต้องมีความประพฤติดี” เมื่อเด็กนักเรียนไม่มีทุนการศึกษาในการเรียนหนังสือในโรงเรียนบางคนจึงอาจไม่ได้เรียนต่อ สิ่งเหล่านี้เป็นการกระทำซ้ำต่อเด็กนักเรียนที่มีพฤติกรรมเบี่ยงเบน (deviance) เกรงที่เรียนไม่เก่งให้ออกจากระบบการศึกษา กระบวนการเชิงสมานฉันท์จึงเป็นกระบวนการที่เปิดโอกาสให้เด็กนักเรียนเหล่านี้สามารถเกิดความตระหนักและพร้อมที่จะกลับจตัวเป็นคนดีบนพื้นฐานความมีคุณค่าของตนเองได้

ประการที่ห้า การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนต้องได้รับการยอมรับและความเข้าใจจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย แต่ก็อาจจะมีครูอาจารย์บางท่านหรือแม้กระทั่งเด็กนักเรียนด้วยกันเองที่ไม่เข้าใจในหลักการหรือเจตนารมณ์ของกระบวนการเชิงสมานฉันท์หรือไม่ไว้วางใจในการทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเพราะเหตุผลทางด้านวัยหรือการขัดกันของตำแหน่งในโรงเรียนระหว่างครูกับนักเรียนก็ตาม ซึ่งอาจเกิดจากความขัดแย้งแย่งชิงอำนาจและพื้นที่ของอำนาจ

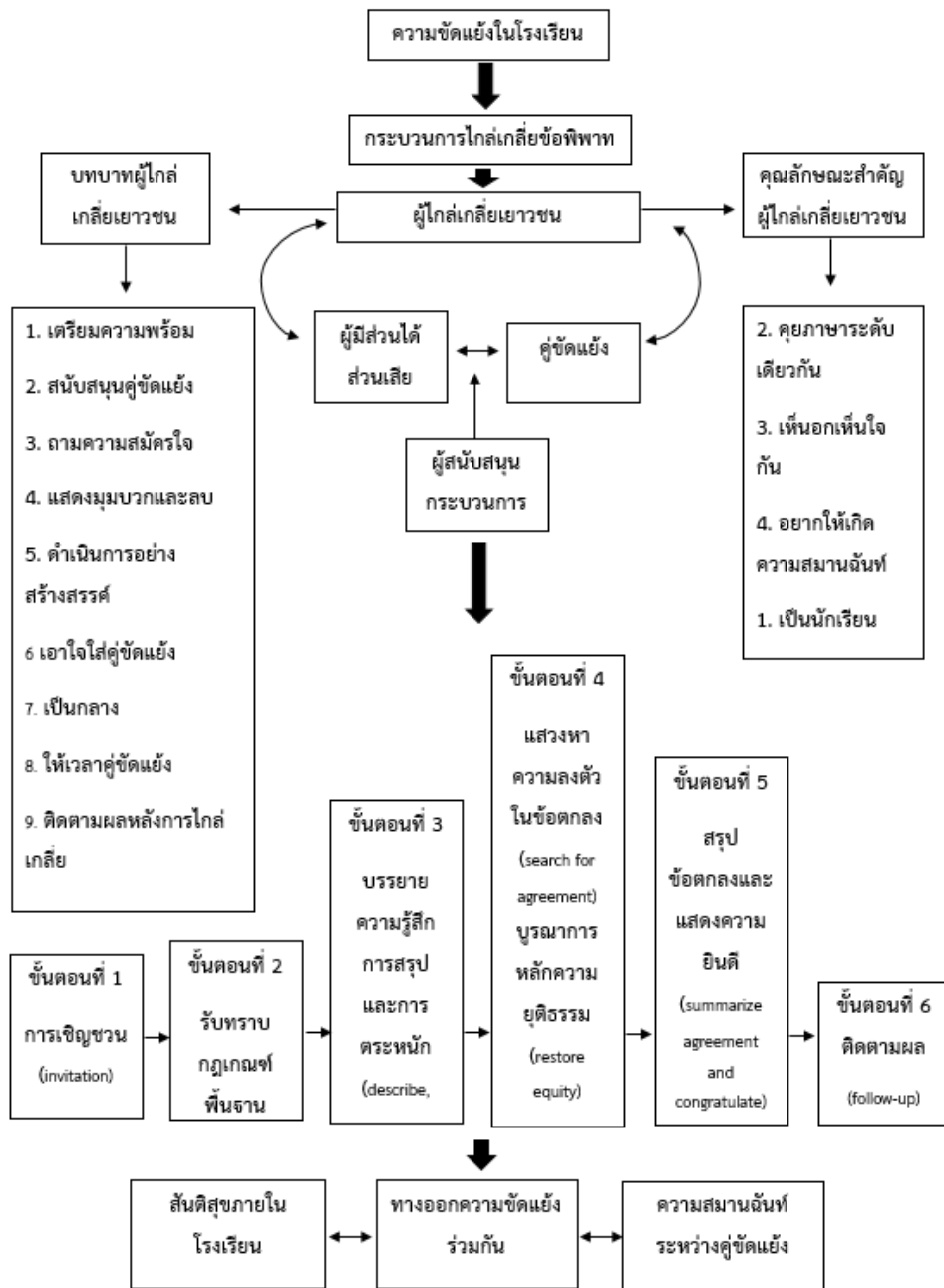
ที่เกิดขึ้นระหว่างครูที่ถูกถ่ายโอนไปสู่นักเรียน เป็นการกระจายอำนาจโดยที่ไม่ได้รับความยินยอมจนเกิดความขัดแย้งทางอำนาจ และไม่สนับสนุนกระบวนการและการดำเนินการของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนได้

ประการที่หก โรงเรียนหรือสถานศึกษาไม่ได้รับการส่งเสริมหรือใส่ใจจากผู้มีอำนาจในการนำหรือผลักดันให้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนหรือสถานศึกษาอย่างเป็นรูปธรรมมากนัก ส่งผลให้กระบวนการนี้ยังไม่แพร่หลายในการนำไปใช้ในโรงเรียนหรือสถานศึกษา โดยเฉพาะในโรงเรียนหรือสถานศึกษาที่ประสบปัญหาเกิดความขัดแย้งและการใช้ความรุนแรงระหว่างคู่ขัดแย้งที่เป็นนักเรียนและไม่สามารถใช้กฎหรือระเบียบของโรงเรียนหรือสถานศึกษาจัดการหรือยับยั้งความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้

ประการที่เจ็ด จอห์น เบรธเวต (John Braithwaite ,1989) กล่าวถึงว่ากระบวนการเชิงสมานฉันท์มีเป้าหมายเพื่อป้องกัน แก้ไขเยียวยาฟื้นฟูและตัดโอกาสในการกระทำผิดซ้ำของผู้กระทำผิด โดยให้ความสำคัญกับการเปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอันได้แก่ชุมชนและสังคมเข้ามามีส่วนร่วม ซึ่งกระบวนการเหล่านี้จะยังผลไปสู่การป้องกันการเกิดอาชญากรรมอีกด้วย ดังนั้น เป้าหมายสูงสุดของการไกล่เกลี่ยตามแนวทางกระบวนการเชิงสมานฉันท์ คือ การไม่ตีตรา ตอกย้ำ หรือประณามหยาบคาย (labeling) ให้เด็กนักเรียนผู้กระทำผิดที่อาจจะเกิดจากความผิดพลาดจากการกระทำตามอารมณ์ของช่วงวัยและการตัดสินใจกระทำพฤติกรรมความรุนแรงที่เกิดจากความขัดแย้ง อาจส่งผลให้เด็กนักเรียนผู้กระทำผิดรู้สึกเป็นผู้ผิดหรือเป็นตราบาปมีความรู้สึกผิดติดตัวตลอดไปจนไม่อาจกลับตัวเป็นคนดีได้ดังเดิม ซึ่งเกิดจากการไม่ได้รับการแก้ไขฟื้นฟูเยียวยาที่ถูกต้องเหมาะสมกับพฤติกรรมและช่วงวัย โดยการไกล่เกลี่ยตามแนวทางกระบวนการเชิงสมานฉันท์จะเป็นกระบวนการที่สร้างแนวทางการป้องกัน (prevention) ไม่ให้เด็กนักเรียนผู้กระทำผิดกลับมากระทำผิดซ้ำอีก ซึ่งจะส่งผลให้สามารถคืนสัมพันธภาพที่ดีให้กับโรงเรียน ชุมชน และสังคมก็จะอบอุ่นปลอดภัย

ทั้งนี้ ผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์รูปแบบ กระบวนการ แนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน รวมไปถึงคุณลักษณะที่ดีของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน สร้างเป็นแผนผังรูปแบบ (model) การดำเนินการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน ที่ผู้วิจัยมีความเห็นว่าเหมาะสมกับการนำไปจัดการความขัดแย้งภายใต้บริบทของความขัดแย้ง อำนาจ และสังคมในโรงเรียน เพื่อเป็นองค์ความรู้ใหม่และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ปฏิบัติได้จริงในโรงเรียนและสถานศึกษาที่มีความขัดแย้งเกิดขึ้นระหว่างนักเรียนกับนักเรียน มีรายละเอียดดังแผนผังรูปแบบต่อไปนี้

แผนภาพที่ 5 แผนภาพรูปแบบ (model) กระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน



3. ข้อเสนอแนะสิ่งที่ควรปรับปรุงพัฒนาในบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนและการสนับสนุนการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียน

3.1 จากการศึกษาเปรียบเทียบกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนของประเทศสหรัฐอเมริกา สิงคโปร์ และไทย พบว่านักทฤษฎีบางท่านให้ความเห็นว่าการกระบวนการเชิงสมานฉันท์ออกแบบมาเพื่อสร้างสภาพแวดล้อมให้มีบรรยากาศที่เอื้ออำนวยต่อการแก้ปัญหา “ความไม่สมดุลของอำนาจและสถานะ” (power and status imbalance) คนกลางที่เป็นนักเรียนหรือ “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” เป็นลักษณะการไกล่เกลี่ยโดยเพื่อน (peer mediation) จะช่วยแก้ปัญหา “ความไม่สมดุลของอำนาจและสถานะ” ที่กำหนดมุมมองของคนรุ่นใหม่ที่มีต่อความถูกต้องชอบธรรมและความเป็นธรรมของระเบียบวินัยในโรงเรียน การขาดความถูกต้องตามกฎระเบียบของโรงเรียนและความเป็นธรรมในหมู่ของนักเรียนเหล่านี้อาจนำไปสู่การต่อต้านและพฤติกรรมการละเมิดความถูกต้องในอนาคต (Sherman, 1993) เชื่อมโยงไปถึงความชอบธรรมของระเบียบตามกฎหมายในโรงเรียนที่บางอย่างเป็นบรรทัดฐานเฉพาะ ซึ่งจะนำไปสู่พฤติกรรมการละเมิดกฎหมายของเด็กและเยาวชนในอนาคตเมื่อเติบโตไปเป็นผู้ใหญ่ในสังคม กระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนจึงเป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินการโดยนักเรียนหรือ “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” จึงจะมีความเหมาะสมมากที่สุดที่ควรถูกนำไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

3.2 ปัจจัยความสำเร็จของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ซึ่งจะทำงานได้ดีที่สุดเมื่อโรงเรียนเข้าใจในกระบวนการนี้จนรวมเข้าเป็นเนื้อเดียวกับปรัชญาของโรงเรียน (Ashley & Burke, 2009) การขับเคลื่อนกระบวนการเชิงสมานฉันท์ได้จึงต้องมีการสร้างความรู้ความเข้าใจและได้รับการสนับสนุนจากองค์ประกอบทั้งหมดของโรงเรียนทั้งนักเรียน ครู ผู้บริหาร แม่บ้าน นักการ รวมไปถึงจนถึงชุมชนรอบโรงเรียนมีความเชื่อมั่นและมีทัศนคติที่ดีกับกระบวนการนี้และการดึงให้เข้ามามีส่วนช่วยสนับสนุนให้เกิดความสมานฉันท์ขึ้นในระบบการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนให้เกิดขึ้นทั้งระบบ การเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นได้จะต้องอาศัยการเปลี่ยนแปลงทางทัศนคติ (attitude) ความเชื่อ (beliefs) แรงบันดาลใจ (aspirations) และแรงจูงใจ (motivations) จนกระบวนการเชิงสมานฉันท์กลายเป็นวัฒนธรรมองค์การ (organization culture) ที่เป็นแบบแผนที่องค์การและสมาชิกองค์การยอมรับและยึดถือปฏิบัติร่วมกันทั้งในปทัสถาน ซึ่งเป็นแบบแผนทางความคิด ความเชื่อ ค่านิยม ซึ่งเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับอุดมการณ์ขององค์การ และพฤติกรรมซึ่งเป็นแบบแผนทางการกระทำให้ความร่วมมือกันของทุกภาคส่วนในโรงเรียนหรือสถานศึกษา

3.3 ไม่ว่าจะเป็นการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนของประเทศสหรัฐอเมริกา สิงคโปร์ หรือไทย มีข้อค้นพบเหมือนกันว่าการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์จะเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพได้โรงเรียนจะต้องสอดแทรกความรู้เกี่ยวกับความรุนแรงเข้าไปในหลักสูตรของโรงเรียนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักรู้เข้าใจและตระหนักถึงผลที่เกิดจากความขัดแย้งตลอดจนหาแนวทางจัดการความขัดแย้งโดยวิธีการสมานฉันท์ได้อย่างเหมาะสม การจัดให้มีโครงการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนให้เป็นรูปธรรม ประกอบควบคู่ไปกับการสอดส่องดูแลเฝ้าระวังความขัดแย้งใหม่ที่อาจเกิดขึ้นได้ขึ้นในโรงเรียนโดยใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นเครื่องมือในการระงับยับยั้ง พร้อมทั้งขยายเครือข่ายความร่วมมือโรงเรียนไร้ความขัดแย้งด้วยกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์เพื่อสร้างเครือข่ายร่วมกันจัดการกับปัญหาความขัดแย้งในโรงเรียนและกระจายแนวคิดกระบวนการเชิงสมานฉันท์ออกไปสู่การรับรู้ (swariness) และการปรับใช้ (generalization) ในระดับชุมชนรอบ ๆ โรงเรียน รวมถึงให้โรงเรียนทำการเก็บรวบรวมข้อมูลความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสถานศึกษาและนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น เพื่อเปรียบเทียบลักษณะและปริมาณความเข้มข้นของปัญหาความขัดแย้งก่อนและหลังการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ ครูอาจารย์จะต้องทำการวิเคราะห์สังเคราะห์กระบวนการเพื่อถอดบทเรียนนำไปปรับปรุงกระบวนการให้มีความเหมาะสมในการนำไปใช้ให้มากที่สุดเพื่อนำไปเป็นต้นแบบ (model) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนและสถานศึกษาให้แพร่หลายไปทั้งระบบการศึกษา ในจุดนี้ การผลิตครูจึงควรมีวิชาหรือหลักสูตรให้ครูอาจารย์มีความรู้ความเข้าใจในกระบวนการดังกล่าวเพื่อนำไปเป็นเครื่องมือและนำไปถ่ายทอดกระบวนการจัดการความขัดแย้งด้วยแนวคิดเชิงสมานฉันท์ให้กับนักเรียนเพื่อหวังผลให้แนวคิดนี้กระจายแพร่หลายไปในสังคมกลายเป็นสังคมที่ไร้ความขัดแย้งต่อไป

3.4 การศึกษาการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนไปประยุกต์ใช้ในแต่ละประเทศซึ่งมีต้นแบบลักษณะของกระบวนการคล้าย ๆ กันคือมีต้นแบบมาจากประเทศออสเตรเลีย ในประเทศสหรัฐอเมริกาและประเทศสิงคโปร์พบว่าผู้ขับเคลื่อนนำกระบวนการนี้ไปปฏิบัติดำเนินการคือครูอาจารย์หรือพนักงานคุมประพฤติ แต่ในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ประยุกต์ใช้กระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ปรับมาจากข้อปฏิบัติขององค์การสหประชาชาติและการนำกระบวนการซึ่งปรากฏมีความโดดเด่นมากกว่าประเทศอื่นในการดำเนินการโดยนักเรียนทำหน้าที่เป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน (mediator) กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนโดยที่ครูอาจารย์หรือเจ้าหน้าที่เป็นผู้สนับสนุนการดำเนินการและ

ทรัพยากรที่ใช้ในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์เท่านั้น การให้นักเรียนเป็นคนกลางแก้ปัญหาความขัดแย้งของนักเรียนด้วยกันเองเป็นการกำจัดปัญหาความไม่สมดุลของอำนาจและสถานะ (power and status imbalance) อันจะส่งผลต่อความสำเร็จอย่างสัมบูรณ์ (absolutely) ของกระบวนการให้มีมากขึ้นกว่าเดิม นำไปสู่การประสานสัมพันธ์ภาพระหว่างคู่ขัดแย้งอย่างแท้จริง ทั้งขณะดำเนินการและเสร็จสิ้นกระบวนการไปแล้ว ทำให้ลดความเสี่ยงในการกระทำผิดซ้ำของคู่ขัดแย้งลงได้ เป็นการสร้างความสมานฉันท์ที่เกิดขึ้นจริงในสังคมของโรงเรียน ซึ่งการจัดการโครงการและการนำกระบวนการดังกล่าวไปใช้กระทรวงศึกษาธิการและกระทรวงต้นสังกัดของโรงเรียนหรือสถานศึกษาควรนำโรงเรียนที่มีลักษณะแบบโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ให้เป็น “โรงเรียนต้นแบบ” โรงเรียนการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนมากกว่าที่จะปล่อยให้กระทรวงยุติธรรมเป็นแม่ข่ายหลักในการดำเนินการ

3.5 การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนด้วยการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท ต้องได้รับการเห็นชอบใน “คุณค่า” ของกระบวนการและได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารและครูอาจารย์ในโรงเรียนจึงจะเริ่มก่อตัวเกิดขึ้นได้ ด้วยระบบโครงสร้างการบริหารในโรงเรียนยังไม่เอื้อต่อการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนมากนักหากไม่ได้รับการสนับสนุนที่ดีจากผู้บริหารในโรงเรียนให้นำกระบวนการเชิงสมานฉันท์และเปิดโอกาสให้นักเรียนรับบทบาทเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน คงต้องยอมรับว่าโรงเรียนยังติดกับอยู่ภายใต้กระบวนทัศน์ (paradigm) แบบดั้งเดิมที่หากนักเรียนเกิดความขัดแย้งขึ้นหรือกระทำผิดกฎระเบียบของโรงเรียนครูอาจารย์ก็จะหยิบเครื่องมือกลไกที่ตน “คุ้นชินและถนัดใช้” มาจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นคือการใช้ระเบียบกฎเกณฑ์ตัดสินพฤติกรรมกระทำผิดและวิธีการลงโทษตามกฎระเบียบ กระบวนทัศน์เหล่านี้จึงไม่สนับสนุนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ดังนั้นกระทรวงศึกษาธิการและกระทรวงต้นสังกัดของโรงเรียนหรือสถานศึกษาจะต้องมีการศึกษาข้อมูลการจัดการความขัดแย้งด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์เพื่อตระหนักถึงคุณค่าของกระบวนการนี้และนำไปผลักดันเป็นรูปแบบของนโยบาย (policy) เพื่อผลักดันให้กระบวนการนี้ถูกฝังลึกในโรงเรียนและถูกนำไปใช้อย่างแพร่หลาย เพราะแม้กระบวนการเชิงสมานฉันท์อาจจะประสบความสำเร็จในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสถานศึกษาก็ตาม แต่การนำกระบวนการดังกล่าวไปใช้อาจจะไม่ได้รับความนิยมและแพร่หลายด้วยปัจจัยต่างๆ ที่เป็นเงื่อนไข สิ่งสำคัญประการหนึ่งคือ นโยบายของรัฐบาลที่รัฐไม่มีแบบแผนนโยบายที่ชัดเจนต่อเนื่อง ทำให้การขับเคลื่อนกระบวนการต่าง ๆ ไร้ประสิทธิภาพด้วยไม่มีการนำไปใช้ให้เกิดประสิทธิผลในรูปคำแถลงนโยบาย คำแนะนำ ระเบียบ

ข้อบังคับ ฯลฯ การบูรณาการนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการด้านการส่งเสริมการจัดการความขัดแย้งในสถานศึกษาด้วยกระบวนการเชิงสมานฉันท์ให้มีความสอดคล้องไปกับนโยบายสาธารณะ และนโยบายอาญาของรัฐบาล จะเป็นเครื่องมือสำคัญในการผลักดันให้เกิดการนำกระบวนการฟื้นฟูสัมพันธภาพเพื่อแก้ไขความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสถานศึกษาให้ถูกนำไปใช้ นอกจากนี้จะเป็นการนำสัมพันธภาพที่ดีที่ถูกทำลายให้กลับคืนมา ยังสามารถหลีกเลี่ยงการตีตราเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิด (labeling) อีกด้วย

3.6 ระบบราชการแบบ bureaucracy มีกลไกการบริหาร (administrative apparatus) เป็นกลไกการควบคุม และทำหน้าที่เป็นตัวเชื่อมบูรณาการบุคคลต่างๆในระบบที่เกี่ยวข้อง มีความสมเหตุสมผล (rationality) ความถูกต้องเหมาะสมของแนวปฏิบัติที่จะนำมาใช้เป็นแนวทางในการดำเนินงานให้บรรลุผลอย่างมีประสิทธิภาพ (performance) ประสิทธิภาพ (effective) ประหยัด (economize) ความสามารถในการที่จะประหยัดทรัพยากรบริหาร แต่สามารถที่จะให้บริการ หรือผลิตออกมาให้ได้ระดับเดิมอย่างมีประสิทธิภาพ (efficiency) ที่จะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการดำเนินงานนั้นได้มากที่สุดอย่างมีประสิทธิภาพ (outcome) แต่ในความเป็นจริง ระบบราชการไทยทำงานแบบแยกส่วนอย่างเบ็ดเสร็จเด็ดขาด ขาดการสนับสนุนบูรณาการ การส่งเสริมการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้แก้ปัญหาความขัดแย้งในโรงเรียนและสถานศึกษาที่ควรจะมีเจ้าภาพร่วมระหว่างกระทรวงยุติธรรมและกระทรวงศึกษาธิการทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ แต่สิ่งที่ปรากฏคือการที่กระทรวงยุติธรรมพยายามผลักดันให้เกิดการนำกระบวนการดังกล่าวไปใช้แก้ไขความขัดแย้งในบริบทของโรงเรียนด้วยกระบวนการอาจเล็งเห็นและมีองค์ความรู้ว่ากระบวนการดังกล่าวจะมีประสิทธิภาพเป็นอย่างดีในบริบทของโรงเรียนและสถานศึกษา แต่กระทรวงศึกษาธิการยังขาดองค์ความรู้และความเข้าใจที่จะนำไปสู่การสนับสนุนกิจกรรมโครงการดังกล่าว ทำให้การนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนยังไม่สามารถขับเคลื่อนกระบวนการได้อย่างเต็มที่เต็มรูปแบบ แม้แต่การจัดตั้งศูนย์ไกล่เกลี่ยในโรงเรียนก็เป็นบทบาทหน้าที่ของผู้บริหารระดับโรงเรียนกับผู้บริหารในกระทรวงยุติธรรมเท่านั้น ดังนั้น กระบวนการบูรณาการองค์ความรู้ระหว่างผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายจึงเป็นสิ่งที่มีความสำคัญและต้องได้รับการบริหารจัดการที่ดีอย่างเป็นระบบเพื่อเป็นประโยชน์ต่อการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้อย่างมีประสิทธิภาพและประโยชน์เกิดกับนักเรียนในโรงเรียน รวมถึงสังคม

3.7 ควรมีกระบวนการขับเคลื่อนส่งเสริมการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้เพื่อจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ส่วนหนึ่งอาจทำผ่านกลไกต่าง ๆ ของกระทรวงศึกษาธิการและกระทรวงต้นสังกัดของโรงเรียนหรือสถานศึกษา โดยปกติแล้วโรงเรียนและสถานศึกษาในระบบการศึกษาของไทยทุกแห่งจะต้องได้รับการประเมินคุณภาพการศึกษา โดยโรงเรียนจะต้องทำการประกันคุณภาพการศึกษาของตนเองทุกๆ ปี รับการประเมินคุณภาพการศึกษาจากต้นสังกัดอย่างน้อย 1 ครั้งในทุก 3 ปี และรับการประเมินคุณภาพการศึกษาอย่างน้อย 1 ครั้งในทุก 5 ปี เพราะฉะนั้น การส่งเสริมการนำกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสถานศึกษาด้วยสันติวิธีจะได้รับการผลักดันส่งเสริมให้มีการนำกระบวนการดังกล่าวไปใช้ในสถานศึกษาอย่างเป็นรูปธรรมและบรรลุผลด้วยการกำหนดตัวชี้วัดในการประเมินคุณภาพสถานศึกษาในเรื่องการนำกระบวนการจัดการความขัดแย้งในสถานศึกษาด้วยสันติวิธี นโยบายดังกล่าวจะเป็นกลไกสำคัญอย่างหนึ่งในการผลักดันให้มีการนำกระบวนการไปใช้อย่างถูกต้องและแพร่หลายในสถานศึกษามากยิ่งขึ้น อันจะเป็นประโยชน์แก่นักเรียน สถานศึกษา และสังคม

3.8 การอบรมหรือปรับปรุงความรู้ให้กับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนยังมีน้อยจนเกินไป ความรู้ความเข้าใจในกระบวนการไกล่เกลี่ยเป็นสิ่งสำคัญประการหนึ่งที่จะเป็นองค์ประกอบในคุณสมบัติของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่ดีและมีประสิทธิภาพ จากการศึกษาผู้วิจัยพบว่าในปัจจุบันยังไม่มีหลักสูตรที่เหมาะสมเฉพาะที่ถูกพัฒนาจากงานวิจัยหรือสถิติข้อมูลเฉพาะโดยตรงของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน ดังนั้นผู้เกี่ยวข้องซึ่งมีองค์ความรู้ของกระบวนการเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนควรจัดให้มีหลักสูตรสำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนโดยเฉพาะ รวมถึงอาจขยายเป็นหลักสูตรการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์สำหรับนักเรียนทั่วไปที่เหมาะสมกับการเรียนการสอนตามโครงสร้างหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการอีกด้วย

3.9 กระบวนการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนควรเป็นกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่เป็นไปอย่างธรรมชาติ คือ เป็นแบบกึ่งโครงสร้างหรือไม่เป็นทางการด้วยการจัดการที่เหมาะสมกับบริบทของสังคมโรงเรียน การลดระเบียบวิธีขั้นตอนและภาษาที่ใช้ในการดำเนินกระบวนการที่มีความปกติและธรรมดาที่เหมาะสมสำหรับการพูดคุยกันในระดับเพื่อนหรือพี่น้องจะส่งผลให้กระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์สามารถนำไปใช้ได้ง่ายและยังผลต่อความสำเร็จของกระบวนการได้มากยิ่งขึ้น

3.10 ส่งเสริมให้การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์เป็นชุดเครื่องมือ (toolkits) ที่เป็นเหมือนยาสามัญประจำโรงเรียนในการแก้ปัญหาหรือเยียวยาอาการจากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนผ่านกลไกต่าง ๆ เช่น วัตช์ทอล์ก แพลนพิช คู่มือ ที่มีการปรับปรุงทันสมัยอยู่เสมอโดยให้นักเรียนในโรงเรียนแต่ละโรงเรียนมีส่วนร่วมเป็นผู้ปรับปรุงวิธีการหรือหลักสูตรกระบวนการจัดการความขัดแย้งในรูปแบบที่ถูกต้องแต่ตรงตามบริบทของแต่ละสังคมโรงเรียน

3.11 จากสถิติการเกิดการกลั่นแกล้งกันในโรงเรียนที่ไทยเป็นอันดับสองของโลก ดังนั้นความรุนแรงในโรงเรียนควรถูกยกเป็นวาระสำคัญเพื่อผลักดันสนับสนุนให้มีการดำเนินการแก้ไขปัญหาดังกล่าวอย่างจริงจัง เพราะหากไม่มีวาระหรือนโยบายจากผู้มีอำนาจที่เห็นความสำคัญของปัญหาดังกล่าว ต่อให้มีกระบวนการที่ดีเพียงใดแต่ก็ไม่สามารถผลักดันให้เกิดการปฏิบัติใช้อย่างจริงจังได้ กระบวนการดังกล่าวเป็นการเสริมสร้างให้เด็กมีเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคมอย่างสันติวิธี ซึ่งกลวิธีที่ใกล้เคียงเป็นวิธีการที่ไม่ได้มุ่งหาคนผิดแต่มีจุดมุ่งหมายเพื่อความสมานฉันท์

3.12 ควรมีการผลักดันให้การผลิตครูในสถาบันการศึกษาที่มีคณะครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์มีวิชาหรือหลักสูตรเพื่อให้ครูอาจารย์มีความรู้ความเข้าใจในกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์เพื่อนำไปเป็นเครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนและนำไปถ่ายทอดกระบวนการจัดการความขัดแย้งด้วยแนวคิดกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ให้กับนักเรียนเพื่อหวังผลให้แนวคิดนี้กระจายแพร่หลายไปในสังคมกลายเป็นสังคมที่ไร้ความขัดแย้งอย่างแท้จริงด้วยแนวคิดกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

3.13 จากการวิจัยพบข้อมูลว่าระบบการให้รางวัลกับโรงเรียนบางรางวัลมีเงื่อนไขบางประการที่กีดกันเด็กนักเรียนที่มีความประพฤติไม่เหมาะสมหรือเกรงให้พ้นจากระบบการศึกษาและสังคม โดยผู้วิจัยพบว่าเกณฑ์ของการรับรางวัลบางประเภทของสถานศึกษาจะต้องไม่มีการทะเลาะวิวาทหรือเหตุการณ์ความรุนแรงขึ้นในโรงเรียน หลักเกณฑ์ดังกล่าวย้อนแย้งกับลักษณะปกติของความเป็นสังคมที่ต้องยอมรับว่าความขัดแย้งว่าเป็นความปกติของสังคมและการเปลี่ยนแปลงทางบวกไม่ได้เกิดขึ้นตลอดเวลาและจะเกิดขึ้นได้กับทุกสังคม ดังนั้น กฎเกณฑ์การให้รางวัลกับสถานศึกษาควรมีลักษณะที่ส่งเสริมกระบวนการจัดการความขัดแย้งโดยสันติวิธีโดยมีตัวชี้วัดเป็นการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนอย่างสันติได้สำเร็จ

มากกว่าการที่จะบิดเบือนให้สถานศึกษาไม่เกิดความขัดแย้งขึ้นเลยซึ่งขัดต่อสภาพตามธรรมชาติของสังคม

3.14 ก่อนมีการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ครูอาจารย์จะเป็นผู้เล่นหลักในกระบวนการจัดการกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน เพราะเป็นผู้รับผิดชอบทำหน้าที่พิจารณาตัดสินข้อขัดแย้งจนอาจกระทบรบกวนต่อเวลาการสอนหนังสือซึ่งเป็นหน้าที่หลัก แต่หลังจากนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียนทำให้ครูอาจารย์มีภาระงานลดลง แม้ว่าจะเป็นที่ประจักษ์จากสถิติการเกิดปัญหาความขัดแย้งทะเลาะวิวาทในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” ที่กลายเป็นศูนย์ ส่งผลให้ครูอาจารย์ฝ่ายปกครองมีภาระงานลดลงเป็นอย่างมาก อย่างไรก็ตาม แต่ครูอาจารย์จะต้องศึกษาเก็บข้อมูลเชิงลึกถึงสถิติที่เป็นศูนย์ว่าเป็นผลจากการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้หรือเป็นผลจากการแปลงรูปแบบความขัดแย้งไปสู่สภาพหรือสังคมอื่น เช่น ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคมออนไลน์ เป็นต้น ดังนั้น หากความขัดแย้งย้ายเปลี่ยนสถานที่จากสังคมจริงในโรงเรียนไปสู่สังคมเสมือนจริงในระบบอินเทอร์เน็ต ครูอาจารย์หรือผู้เกี่ยวข้องอาจจะต้องพิจารณาการเคลื่อนย้ายความขัดแย้งที่เกิดขึ้นว่ามีผลกระทบต่อสัมพันธภาพระหว่างนักเรียนในโรงเรียนหรือไม่อย่างไร และหากมีผลกระทบจะมีวิธีการจัดการความขัดแย้งซึ่งเคลื่อนย้ายออกไปจากสังคมโรงเรียนซึ่งอาจจะเป็นความขัดแย้งในอินเทอร์เน็ตระหว่างนักเรียนในโรงเรียนกับนักเรียนอีกโรงเรียนที่อยู่ต่างพื้นที่หรือกับบุคคลอื่นเลย ครูอาจารย์จึงต้องปรับเปลี่ยนกระบวนการเพื่อรับมือจัดการกับความขัดแย้งที่เปลี่ยนรูปแบบไป

3.15 ควรมีการสืบทอดบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนอย่างเป็นระบบเพื่อความยั่งยืน แม้พบว่าในสถาบันศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยหลายแห่งจะจัดตั้งศูนย์ไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในมหาวิทยาลัยขึ้น เช่น มหาวิทยาลัยบูรพา มหาวิทยาลัยเซนต์จอห์น มหาวิทยาลัยเอเชียอาคเนย์ มหาวิทยาลัยเกริก มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง มหาวิทยาลัยศรีปทุม เป็นต้น ซึ่งสามารถนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในมหาวิทยาลัยและเป็นการปลูกฝังการแก้ปัญหาความขัดแย้งด้วยสันติวิธีในนิสิตนักศึกษา แต่ความยั่งยืนของบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนยังไม่มียุทธศาสตร์ที่ชัดเจนในการสอดรับนำไปดำเนินการอย่างเป็นระบบต่อเนื่องในการส่งเสริมให้บทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่ติดตัวผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนสามารถนำไปดำเนินการหรือเผยแพร่ต่อไปในชั้นการศึกษาต่อในระดับต่าง ๆ รวมไปถึงในระดับสังคมหลังจาการจบการศึกษาในระดับสูงสุดของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนออกไปสู่การปฏิบัติงานในสังคม องค์กรหรือสถานประกอบการก็ควรมีนโยบายในการนำกระบวนการ

เชิงสมานฉันท์ไปใช้ในการจัดการความขัดแย้งในสถานประกอบการหรือองค์กรนั้น ๆ ด้วย ซึ่งหากไม่มีการสืบทอดกระบวนการองค์ความรู้ในบทบาทคนกลางผู้ไกล่เกลี่ยเหล่านี้ก็จะทำได้เพียงแต่จดจำกระบวนการที่ดีแต่ไม่ได้ใช้ประโยชน์ต่อตนเองและสังคมอย่างเหมาะสมและควรจะเป็น ดังนั้น โรงเรียน สถานศึกษา ควรมีการจัดทำคู่มือกระบวนการไกล่เกลี่ยข้อพิพาทในโรงเรียนสำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนนำไปเป็นรูปแบบกระบวนการในการรับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนของโรงเรียน และจัดให้มีการอบรมให้ความรู้คุณอาจารย์ในโรงเรียนในฐานะผู้สนับสนุนสำคัญในการดำเนินกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน โดยเป็นการบูรณาการความร่วมมือจากโรงเรียนต้นแบบที่มีแนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ในการดำเนินการกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ หรือกับกระทรวงต้นสังกัดของโรงเรียนหรือสถานศึกษากับกระทรวงหรือองค์กรที่มีองค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์เพื่อให้มีความรู้ความเข้าใจและจัดการองค์ความรู้ถ่ายทอดให้กับโรงเรียนต่าง ๆ โดยในส่วนของกลุ่มโรงเรียนตามเขตพื้นที่การศึกษา อาจจัดตั้งภาคีเครือข่ายโรงเรียนสมานฉันท์เพื่อถ่ายทอดแลกเปลี่ยนประสบการณ์และองค์ความรู้ในการนำกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในแต่ละโรงเรียนก็ได้

3.16 ควรมีการเผยแพร่ขยายวิธีการและกลไกกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในสถานศึกษาทุกระดับ โดยเฉพาะอาชีวะ และมหาวิทยาลัย ด้วยปัญหาความขัดแย้งเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นโดยทั่วไปเป็นสภาวะปกติของทุกสังคมที่เกิดขึ้นโดยธรรมชาติ การนำกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ไปใช้ในโรงเรียนต่าง ๆ สถานศึกษาทุกระดับ โดยเฉพาะอาชีวะ และมหาวิทยาลัย จะเป็นการต่อยอดและเป็นกระบวนการขัดเกลาทางสังคม (socialization) ให้นักเรียน นิสิต นักศึกษา เกิดความผูกพันกับรูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยสันติวิธี เป็นการปลูกฝังสมาชิกของสังคมให้มีแนวคิดและทัศนคติในการจัดการความขัดแย้งโดยสันติวิธีที่เหมาะสมกับสภาพความขัดแย้งและบริบทต่าง ๆ ของสังคมผ่านระบบการจัดการศึกษา ซึ่งจะนำไปสู่การหยั่งรากฝังลึกของกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ให้เติบโตและเฟื่องฟูออกไปในสังคมและนำไปสู่สภาพสังคมที่มีความขัดแย้งเกิดขึ้นตลอดเวลาแต่สามารถมีเครื่องมือจัดการความขัดแย้งนั้นอย่างเหมาะสมและสามารถสร้างสันติสุขให้กับสังคมได้ต่อไป

การศึกษาวิจัยในครั้งนี้ทำให้พบว่ากระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่นำมาใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนโดยเปิดโอกาสให้นักเรียนเข้ามารับบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน สอดคล้องกับที่ จอห์น พอล เลเดอร์ช (John Paul Lederach) กล่าวว่ากระบวนการเชิงสมานฉันท์เป็นกระบวนการจัดการ

ความขัดแย้งที่นำไปสู่ความยุติธรรมอันแท้จริงให้กับคู่ขัดแย้งและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมด ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญที่นำสันติสุขมาสู่สังคมในโรงเรียน

“การแสวงหาความยุติธรรมร่วมกัน คือ ความยุติธรรมที่แท้จริง”



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY



ภาคผนวก ก.

ใบรับรองโครงการวิจัย คณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน กลุ่มสหสถาบัน ชุดที่ 2
สังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์และศิลปกรรมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



บันทึกข้อความ

ส่วนงาน คณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน กลุ่มสหสถาบัน ชุดที่ 2 สังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์
และศิลปกรรมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โทรศัพท์ 0 2218 3210
ที่ อว 64.2.2 (จว.2)/175/2563 วันที่ 18 กุมภาพันธ์ 2563
เรื่อง แจ้งผลการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน

เรียน นายพัฒนพงษ์ ทองเนื้อสุก

- สิ่งที่ส่งมาด้วย
1. ใบรับรองโครงการวิจัย
 2. เอกสารข้อมูลสำหรับกลุ่มตัวอย่าง/ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย
 3. หนังสือยินยอมเข้าร่วมในการวิจัย
 4. แบบสัมภาษณ์

ตามที่คุณวิจัยได้เสนอโครงการวิจัยเพื่อขอรับการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน จากคณะกรรมการพิจารณา
จริยธรรมการวิจัยในคน กลุ่มสหสถาบัน ชุดที่ 2 สังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์ และศิลปกรรมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัยนั้น ในการนี้คณะกรรมการ เห็นสมควรให้โครงการวิจัยของท่านได้รับการพิจารณาแบบเต็มขั้นตอน
(Full Board Review) ผลการพิจารณาจริยธรรมการวิจัย มีดังนี้

โครงการวิจัยที่ 127/62 เรื่อง การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน: บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ย
เยาวชน (RESTORATIVE JUSTICE IN SCHOOL: THE ROLE OF YOUTH MEDIATOR) ของ นายพัฒนพงษ์ ทองเนื้อสุก
ผ่านการพิจารณารับรอง

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นึ่งหทัย แร่งผลสัมฤทธิ์)

กรรมการและเลขานุการ



คณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน กลุ่มสหสถาบัน ชุดที่ 2
 สังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์ และศิลปกรรมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
 อาคารจามจุรี 1 ชั้น 1 ห้อง 114 ถนนพญาไท แขวงวังใหม่ เขตปทุมวัน กรุงเทพมหานคร 10330
 โทรศัพท์ : 0 2218 3210-11 E-mail: curec2.ch1@chula.ac.th

COA No. 021/2563

ใบรับรองโครงการวิจัย

โครงการวิจัยที่ 127/62 การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน: บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

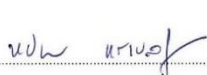
ผู้วิจัยหลัก นายพัฒนพงษ์ ทองเนื้อสูง

หน่วยงาน คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน กลุ่มสหสถาบัน ชุดที่ 2 สังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์ และศิลปกรรมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย พิจารณาจริยธรรมการวิจัยโดยยึดหลัก ของ Declaration of Helsinki, the Belmont report, CIOMS guidelines และ The international conference on harmonization – Good clinical practice (ICH-GCP) อนุมัติให้ดำเนินการศึกษาวิจัยเรื่องดังกล่าวได้

ลงนาม 

(ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.ธีระพันธ์ เหลืองทองคำ)
ประธานคณะกรรมการ

ลงนาม 

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.หนึ่งหทัย แร่งผลสัมฤทธิ์)
กรรมการและเลขานุการ

รูปแบบการพิจารณาทบทวน: แบบเต็มขั้นตอน

วันที่รับรอง: 18 กุมภาพันธ์ 2563



วันหมดอายุ: 17 กุมภาพันธ์ 2564

เอกสารที่คณะกรรมการรับรอง

1. ข้อเสนอโครงการวิจัย
2. ประวัติและผลงานของผู้วิจัย
3. เอกสารข้อมูลสำหรับกลุ่มตัวอย่าง/ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย
4. หนังสือยินยอมเข้าร่วมในการวิจัย
5. แบบสัมภาษณ์

เลขที่โครงการ	127/62
วันที่รับรอง	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ	17 ก.พ. 2564

เงื่อนไข

1. ผู้วิจัยรับทราบว่าเป็นการผิดจริยธรรม หากดำเนินการเก็บข้อมูลการวิจัยก่อนได้รับการอนุมัติจากคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัย
2. หากใบรับรองโครงการวิจัยหมดอายุ การดำเนินการวิจัยต้องยุติ เมื่อต้องการต่ออายุต้องขออนุมัติใหม่ล่วงหน้าไม่ต่ำกว่า 1 เดือน พร้อมส่งรายงานความก้าวหน้าการวิจัย
3. ต้องดำเนินการวิจัยตามที่ระบุไว้ในโครงการวิจัยอย่างเคร่งครัด
4. ใช้เอกสารข้อมูลสำหรับกลุ่มตัวอย่าง/ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย ใบยินยอมของกลุ่มตัวอย่างหรือผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย และเอกสารเชิญเข้าร่วมวิจัย (ถ้ามี) เฉพาะที่ประทับตราคณะกรรมการเท่านั้น
5. หากเกิดเหตุการณ์ไม่พึงประสงค์ร้ายแรงในสถานที่เก็บข้อมูลที่ขออนุมัติจากคณะกรรมการ ต้องรายงานคณะกรรมการภายใน 5 วันทำการ
6. หากมีการเปลี่ยนแปลงการดำเนินการวิจัย ให้ส่งคณะกรรมการพิจารณารับรองก่อนดำเนินการ
7. โครงการวิจัยไม่เกิน 1 ปี ส่งแบบรายงานสิ้นสุดโครงการวิจัย (AF 03-13) และบทคัดย่อผลการวิจัยภายใน 30 วัน เมื่อโครงการวิจัยเสร็จสิ้น สำหรับโครงการวิจัยที่เป็นวิทยานิพนธ์ให้ส่งบทคัดย่อผลการวิจัย ภายใน 30 วัน เมื่อโครงการวิจัยเสร็จสิ้น ทั้งนี้เพื่อเป็นหลักฐานในการปิดโครงการ
8. โครงการวิจัยที่ได้รับการอนุมัติโครงการโดยการพิจารณาทบทวนแบบกรณีเว้น (Exemption review) ปฏิบัติตามเงื่อนไข ข้อ 1,6 และ 7 เท่านั้น



Office of the Research Ethics Review Committee for Research Involving Human Subjects:
The Second Allied Academic Group in Social Sciences, Humanities and Fine and Applied Arts
Chamchuri 1 Building, Room 114, Phayathai Road, Wang Mai Sub-district,
Pathum Wan District, Bangkok 10330
Telephone number 0 2218 3210-11 E-mail curec2.ch1@chula.ac.th

COA No. 021/2563

Certificate of Research Approval

Research Project Number 127/62 RESTORATIVE JUSTICE IN SCHOOL: THE ROLE OF YOUTH MEDIATOR

Principal Researcher Mr. Pattanapong Thongnueasuk

Office Faculty of Political Science, Chulalongkorn University

The Research Ethics Review Committee for Research Involving Human Subjects: The Second Allied Academic Group in Social Sciences, Humanities and Fine and Applied Arts at Chulalongkorn University, based on Declaration of Helsinki, the Belmont report, CIOMS guidelines and the Principle of the international conference on harmonization – Good clinical practice (ICH-GCP) has approved the execution of the aforementioned research project.

Signature Theraphan Luangthongkum Signature ว.น. นุนghatai
(Emeritus Prof. Theraphan Luangthongkum, PhD.) (Asst. Prof. Nunghatai Rangponsumrit, PhD.)
Chairman Secretary

Research Project Review Categories: Full Board Review

Date of approval: 18 February 2020

Expiry date: 17 February 2021

Documents approved by the Committee

1. The research proposal
2. The researcher CV
3. The information sheet for research participants
4. The informed consent form
5. The guide questions for interviews



Protocol No.	127/62
Date of Approval	18 FEB 2020
Approval Expiry Date	17 FEB 2021

Conditions

1. The researcher has acknowledged that it is unethical if he/she collects information for the research before the application for an ethics review has been approved by the Research Ethics Review Committee.
2. If the certificate of the research project expires, the research execution must come to a halt. If the researcher wishes to reapply for approval, he/she has to submit an application for a new certificate at least one month in advance, together with a research progress report.
3. The researcher must conduct the research strictly in accordance with what is specified in the research project.
4. The researcher must only use documents that provide information for the research sampling population/participants, their letters of consent and the letters inviting them to take part in the research (if any) that have been endorsed with the seal of the Committee.
5. If any seriously untoward incident happens to the place where the research information, which has requested the approval of the Committee, is kept, the researcher must report this to the Committee within five working days.
6. If there is any change in the research procedure, the researcher must submit the change for review by the Committee before he/she can continue with his/her research.
7. For a research project of less than one year the researcher must submit a report of research termination (AF 03-13) and an abstract of the research outcome within thirty days of the research being completed. For a research project which is a thesis, the researcher must submit an abstract of the research outcome within thirty days of the research being completed. This is to be used as evidence of the termination of the project.
8. A research project which has passed the Exemption Review, must observe only the conditions in 1, 6 and 7.

ภาคผนวก ข.

แบบสัมภาษณ์การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน
 ศึกษาการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม
 จังหวัดฉะเชิงเทรา (สำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน)

สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

แบบสัมภาษณ์การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ศึกษาการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา

วันเดือนปีที่สัมภาษณ์ เวลา

คำชี้แจง : แบบสัมภาษณ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาวิจัยเรื่อง “การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งในการศึกษาของนิสิตปริญญาเอกตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาอาชีวศึกษาและงานยุติธรรม ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยมีวัตถุประสงค์ของการวิจัย คือ

1. เพื่อศึกษานโยบาย รูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนวปฏิบัติที่ดี (Best Practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ที่ใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่มีระดับความรุนแรงหลากหลาย
2. เพื่อให้เยาวชน ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน เล่าเรื่องในมุมมองของผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการความขัดแย้งจากประสบการณ์ในโรงเรียน
3. เสนอแนวทางในการพัฒนาเครื่องมือจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่เหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

โดยแบบสัมภาษณ์แบ่งออกเป็น 6 ส่วน ดังนี้

- ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์
- ส่วนที่ 2 คุณสมบัติของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีประการใดบ้าง
- ส่วนที่ 3 บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน
- ส่วนที่ 4 ขั้นตอนการทำงานของจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน
- ส่วนที่ 5 ทักษะที่ต่อบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน
- ส่วนที่ 6 อื่นๆ

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

- 1.1 ชื่อ-สกุล
- 1.2 อายุปัจจุบัน.....
- 1.3 เพศ.....
- 1.4 ศาสนา.....
- 1.5 ระดับการศึกษา.....
- 1.6 อายุขณะมีส่วนร่วมในกระบวนการเชิงสมานฉันท์.....

เลขที่โครงการ..... 127 / 62
 วันที่รับรอง..... 18 ก.พ. 2563
 วันหมดอายุ..... 17 ก.พ. 2564



สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

1.7 สถานะในกระบวนการไกล่เกลี่ย.....

1.8 ตำแหน่งปัจจุบันหน่วยงาน

1.9 ข้อมูลการติดต่อ

ที่อยู่

โทรศัพท์ E-mailLine ID

ส่วนที่ 2 คุณสมบัติของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีประการใดบ้าง

2.1 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีคุณสมบัติด้านความรู้ด้านต่อไปนี้หรือไม่ อย่างไร

2.1.1 คุณสมบัติด้านความรู้

- 1) เป็นนักฟังที่ดี
- 2) มีความสามารถในการชี้แจงแก่สาธารณะได้ดี
- 3) มีความสามารถในการบริหารกระบวนการเจรจาไกล่เกลี่ย
- 4) มีความรู้ในกระบวนการดำเนินการไกล่เกลี่ย
- 5) อื่น ๆ

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2.1.2 คุณสมบัติด้านบุคลิกภาพ

- 1) ความเป็นกลาง

.....
.....
.....

เลขที่โครงการ.....	127.162
วันที่รับรอง.....	1.8.0.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	1.7.0.พ. 2564



สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

2) มีความน่าเชื่อถือหรือคู่กรณียอมรับ

.....

.....

.....

3) มีจริยธรรมที่ดี

.....

.....

.....

4) มีความอดทน ยืดหยุ่น สร้างสรรค์และอารมณ์ขัน

.....

.....

.....

5) มีความอาวุโสทางอายุและตำแหน่ง

.....

.....

.....

6) ไม่บกพร่องทางกายภาพหรือจิตใจ

.....

.....

.....

7) ความเป็นผู้นำ

.....

.....

.....

เลขที่โครงการ.....	127 / 62
วันที่รับรอง.....	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	17 ก.พ. 2564



สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

8) มีจิตสาธารณะช่วยเหลือผู้อื่นและช่วยเหลือสังคม

.....

.....

.....

9) มีความเสียสละ

.....

.....

.....

10) รักสันติและนิยมสันติวิธีในการแก้ไขปัญหา

.....

.....

.....

11) อื่น ๆ

.....

.....

.....

2.2 ท่านคิดว่าผู้อื่นที่ไม่มีคุณสมบัติตามข้อ 2.1 สามารถทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนได้หรือไม่
อย่างไร

.....

.....

.....

.....

เลขที่โครงการ.....	127 / 62
วันที่รับรอง.....	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	17 ก.พ. 2564



สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

ส่วนที่ 3 บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน

3.1 บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในกระบวนการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นมีลักษณะดังต่อไปนี้หรือไม่ อย่างไร

1) ทำหน้าที่อย่างเป็นกลางไม่เข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง

.....

.....

.....

.....

2) มีความรู้สึกร่วมกับคู่ขัดแย้งทุกฝ่าย

.....

.....

.....

.....

3) แสดงให้เห็นแง่มุมทั้งบวกและลบของแต่ละฝ่ายอย่างครบถ้วนสมบูรณ์

.....

.....

.....

.....

4) ช่วยให้คู่เจรจาเข้าใจเหตุผลที่ซ่อนอยู่ของการไกล่เกลี่ยซึ่งนำไปสู่การคลี่คลายไปในทางที่ดี

.....

.....

.....

.....

5) สนับสนุนกระบวนการให้ดำเนินไปอย่างสร้างสรรค์

.....

.....

.....

.....

6) ส่งเสริมให้คู่เจรจาพิจารณาทางเลือกต่าง ๆ ที่มีและเป็นไปได้

เลขที่โครงการ.....	127/62
วันที่รับรอง.....	1.8.0.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	1.7.0.พ. 2564



สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

7) ภาวะวิถีทางเลือกอื่นที่คิดว่าดีที่สุดที่จะทำหากไม่มาเจรจาข้อตกลงร่วมกัน

8) ช่วยให้ผู้เจรจาทางออกที่ตอบสนองความต้องการของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย

9) ช่วยผู้เจรจาร่างข้อตกลงที่เป็นทางออกที่เป็นที่ยอมรับร่วมกันของทุกฝ่าย

10) มีความเอาใจใส่ในคู่ขัดแย้งและแสดงออกถึงความต้องการให้เกิดการไกล่เกลี่ยได้สำเร็จ

11) การติดตามหลังการไกล่เกลี่ยว่ามีการดำเนินการตามข้อตกลง

เลขที่โครงการ..... 127/62
วันที่รับรอง..... 18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ..... 17 ก.พ. 2564



สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

12) ข้อสังเกตอื่น ๆ

.....

.....

.....

.....

.....

3.2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนกำหนดกติกาในการเจรจา ก่อนเริ่มเจรจา และทำหน้าที่กำกับกระบวนการไกล่เกลี่ยเจรจาหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

.....

3.3 ในการพิจารณาตัดสินหาทางออกของความขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีบทบาทเป็นผู้มีอำนาจตัดสินหรือมีส่วนช่วยในการหาทางออกของความขัดแย้งด้วยหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

.....

3.4 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนใช้วิธีการเรียนรู้ร่วมกันโดยยึดความสนใจร่วมกันเป็นพื้นฐานในการเจรจาหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

.....

เลขที่โครงการ.....	127/62
วันที่รับรอง.....	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	17 ก.พ. 2564



สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

3.5 จุดเด่นของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการเป็นคนกลาง (อายุใกล้เคียงกัน ความไว้วางใจ การสื่อสาร ลักษณะเดียวกันทำให้เข้าอกเข้าใจกันมากกว่า ฯลฯ) คืออะไร มีผลต่อการไกล่เกลี่ยหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

3.6 ครูอาจารย์หรือผู้บริหารมีส่วนเป็นผู้สนับสนุนให้เยาวชนเข้ามามีบทบาทเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

ส่วนที่ 4 ขั้นตอนการทำงานของจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

4.1 ลักษณะของความขัดแย้งและเหตุการณ์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในกรณีนี้เป็นอย่างไร อะไรเป็นสาเหตุ ของการนำไปสู่ความขัดแย้งในครั้งนี้

.....

.....

.....

.....

4.2 กรอบคุณสมบัติ กติกา และขั้นตอนการเข้าสู่กระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนโดยมีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นอย่างไร

.....

.....

.....

เลขที่โครงการ	127/๖2
วันที่รับรอง	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ	17 ก.พ. 2564



สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

4.3 รูปแบบและขั้นตอนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่เกิดขึ้นในโรงเรียนโดยมีเยาวชนเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นอย่างไร ช่องทางการติดต่อ สถานที่และบรรยากาศเป็นอย่างไร และผู้ใดเป็นผู้มีส่วนร่วมในการประชุมดังกล่าวบ้าง

1) ก่อนกระบวนการไกล่เกลี่ย

- การเตรียมการไกล่เกลี่ย

- การนัดหมายและสถานที่

2) ระหว่างกระบวนการไกล่เกลี่ย

- การกล่าวเปิดเจรจาของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนและกำหนดกติกาและข้อตกลงพื้นฐานของการเจรจา

- การแนะนำผู้เข้าร่วมประชุมไกล่เกลี่ย

เลขที่โครงการ.....	12.7.162
วันที่รับรอง.....	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	17 ก.พ. 2564



สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

- การให้โอกาสคู่ขัดแย้งได้กล่าวแสดงความรู้สึกและความคิดเห็นเพื่อค้นหาปัญหาและแลกเปลี่ยนข้อมูล

- การเจรจาต่อรองระหว่างคู่ขัดแย้งเพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน

- การเขียนบันทึกข้อตกลงพร้อมลงหลักฐานลายมือชื่อของคู่ขัดแย้งและพยาน

3) หลังกระบวนการไกล่เกลี่ย

- การติดตามการดำเนินการตามข้อตกลง

4.4 หลังจากท่านเข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ย ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นสิ้นสุดลงอย่างสมบูรณ์ไม่ติดใจกันระหว่างคู่กรณีอีกต่อไปหรือไม่ อย่างไร

เลขที่โครงการ.....	123162
วันที่รับรอง.....	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	17 ก.พ. 2564



สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

4.5 หากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นไม่สิ้นสุดลงท่านคิดว่าจะส่งผลต่อความสัมพันธ์ระหว่างคู่ขัดแย้งรวมถึงสังคมในโรงเรียนอย่างไร

4.6 หลังเสร็จสิ้นกระบวนการไกล่เกลี่ย คู่ขัดแย้งที่เข้ากระบวนการนี้เกิดความขัดแย้งที่เกิดจากสาเหตุเดิมอีกหรือไม่ อย่างไร

4.7 ท่านคิดว่าความขัดแย้งใดบ้างที่สามารถใช้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมาเป็นคนกลางในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้

4.8 ครูฝ่ายปกครอง ครู อาจารย์ ผู้บริหารหรือผู้ใดบ้างที่มีส่วนในกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์และมีส่วนในกระบวนการไกล่เกลี่ยหรือไม่ อย่างไร

เลขที่โครงการ 127/62
วันที่รับรอง 18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ 17 ก.พ. 2564



สำหรับชุดขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย.

ส่วนที่ 5 ทศนคติต่อบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

5.1 ท่านคิดว่ามีความเหมาะสมหรือไม่อย่างไรกับการให้นักเรียนซึ่งยังเป็นเยาวชนซึ่งอายุยังน้อยมารับบทบาทหน้าที่เป็น “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” มากกว่าการมอบให้ครู อาจารย์ หรือผู้ใหญ่มาเป็นคนกลางในการไกล่เกลี่ยความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

.....

.....

.....

.....

5.2 ท่านมีความรู้สึกและคิดเห็นอย่างไรกับการที่ให้เยาวชนซึ่งเป็นนักเรียนในโรงเรียนเข้ามาเป็นผู้รับบทบาทหน้าที่เป็น “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” ในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

.....

.....

.....

.....

5.3 ถ้าไม่เข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยท่านคิดว่าความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจะมีลักษณะเป็นไปในทิศทางใด และสามารถจบลงได้เองหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

5.4 ท่านคิดว่าสิ่งใดเป็นจุดแข็งและจุดอ่อนในบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1) จุดแข็ง

.....

.....

เลขที่โครงการ.....	127/62
วันที่รับรอง.....	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	17 ก.พ. 2564



สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

2) จุดอ่อน

5.5 ท่านคิดว่าอะไรเป็นลักษณะหรือคุณสมบัติที่จำเป็นของเยาวชนที่เป็นนักเรียนในบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” โปรดระบุอย่างน้อย 3 ข้อ

5.6 ท่านคิดว่าการให้นักเรียนมาทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นเงื่อนไขหรือปัจจัยสำคัญประการหนึ่ง ที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนหรือไม่ อย่างไร

5.7 ท่านมีความเชื่อมั่นในบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่ทำหน้าที่ในกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ตามแนวสันติวิธีว่าสามารถจัดการความขัดแย้งให้หมดไปได้จริงหรือไม่ อย่างไร และเหตุใดท่านจึงคิดเช่นนั้น

5.8 ท่านคิดว่าบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน มีสิ่งใดที่ควรปรับปรุงหรือควรพัฒนาเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

เลขที่โครงการ	127/62
วันที่รับรอง	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ	17 ก.พ. 2564



สำหรับชุดแข่งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

5.9 ท่านคิดว่าการนำการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียนมีจุดแข็ง จุดอ่อน และ
ควรมีการปรับปรุงพัฒนาอย่างไร

1) จุดแข็ง

2) จุดอ่อน

3) การปรับปรุงพัฒนา

ส่วนที่ 6 อื่นๆ

6.1 ข้อสังเกตอื่นๆ

เลขที่โครงการ..... 127/62
วันที่รับรอง..... 1.8.0.พ. 2563
วันหมดอายุ..... 1.7.0.พ. 2564



ภาคผนวก ค.

แบบสัมภาษณ์การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน
 ศึกษาการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” อำเภอพนมสารคาม
 จังหวัดฉะเชิงเทรา (สำหรับคู่ขัดแย้งหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย)

สำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

แบบสัมภาษณ์การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

ศึกษาการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”

อำเภอพนมสารคาม จังหวัดฉะเชิงเทรา

วันเดือนปีที่สัมภาษณ์ เวลา

คำชี้แจง : แบบสัมภาษณ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาวิจัยเรื่อง “การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน : บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งในการศึกษาของนิสิตปริญญาเอกตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาอาชีวศึกษาและงานยุติธรรม ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยมีวัตถุประสงค์ของการวิจัย คือ

1. เพื่อศึกษานโยบาย รูปแบบ กระบวนการ และแนวคิด รวมถึงแนวปฏิบัติที่ดี (Best Practice) ในการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์ไปใช้จัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่มีระดับความรุนแรงหลากหลาย
2. เพื่อให้เยาวชน ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน เล่าเรื่องในมุมมองของผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการความขัดแย้งจากประสบการณ์ในโรงเรียน
3. เสนอแนวทางในการพัฒนาเครื่องมือจัดการความขัดแย้งด้วยสันติวิธีที่เหมาะสมกับบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโรงเรียน

โดยแบบสัมภาษณ์แบ่งออกเป็น 6 ส่วน ดังนี้

- ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์
- ส่วนที่ 2 คุณสมบัติของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีประการใดบ้าง
- ส่วนที่ 3 บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน
- ส่วนที่ 4 ขั้นตอนการทำงานของการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน
- ส่วนที่ 5 ทัศนคติต่อบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน
- ส่วนที่ 6 อื่นๆ

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

- 1.1 ชื่อ-สกุล
- 1.2 อายุปัจจุบัน.....
- 1.3 เพศ.....
- 1.4 ศาสนา.....
- 1.5 ระดับการศึกษา.....
- 1.6 อายุขณะมีส่วนร่วมในกระบวนการเชิงสมานฉันท์.....

เลขที่โครงการ..... 12.7.1.62
 วันที่รับรอง..... 18 ก.พ. 2563
 วันหมดอายุ..... 1.7.ก.พ. 2564



สำหรับผู้ไกลเกลียวาง

2) มีความน่าเชื่อถือหรือคู่กรณียอมรับ

.....

.....

.....

3) มีจริยธรรมที่ดี

.....

.....

.....

4) มีความอดทน ยืดหยุ่น สร้างสรรค์และอารมณ์ขัน

.....

.....

.....

5) มีความอาวุโสทางอายุและตำแหน่ง

.....

.....

.....

6) ไม่บกพร่องทางกายภาพหรือจิตใจ

.....

.....

.....

7) ความเป็นผู้นำ

.....

.....

.....

เลขที่โครงการ.....	123/62
วันที่รับรอง.....	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	17 ก.พ. 2564



สำหรับผู้ไกลเกลี่ยเยาวชน

8) มีจิตสาธารณะขอช่วยเหลือผู้อื่นและขอช่วยเหลือสังคม

.....

.....

.....

9) มีความเสียสละ

.....

.....

.....

10) รักสันติและนิยมสันติวิธีในการแก้ไขปัญหา

.....

.....

.....

11) อื่น ๆ

.....

.....

.....

2.2 ท่านมาเป็นผู้ไกลเกลี่ยเยาวชนได้อย่างไร ทำไมท่านจึงมีเจตจำนงสนใจมาเป็นผู้ไกลเกลี่ยเยาวชน

.....

.....

.....

2.3 ผู้ไกลเกลี่ยเยาวชนมีกระบวนการคัดเลือกสรรหาอย่างไร

.....

.....

.....

เลขที่โครงการ	127/62
วันที่รับรอง	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ	17 ก.พ. 2564



สำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

2.4 ท่านเคยผ่านการฝึกอบรมหลักสูตรการไกล่เกลี่ยใดบ้าง

2.5 ท่านมีตำแหน่ง หน้าที่ หรือสถานะอื่น ๆ ใดบ้างในโรงเรียนหรือสถานะทางสังคม ชุมชน (เป็น ประธานนักเรียน เป็นหัวหน้าห้อง เป็นหัวหน้าหรือแกนนำกลุ่มนักเรียน เป็นลูกผู้นำชุมชน ฯลฯ) ที่ท่านเห็นว่ามีส่วนต่อความสำเร็จของการไกล่เกลี่ย

2.6 ท่านคิดว่าผู้อื่นที่ไม่มีคุณสมบัติตามข้อ 2.1 สามารถทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนได้หรือไม่ อย่างไร

ส่วนที่ 3 บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน

3.1 บทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในกระบวนการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นมีลักษณะดังต่อไปนี้หรือไม่ อย่างไร

1) ทำหน้าที่อย่างเป็นกลางไม่เข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง

เลขที่โครงการ... 127/62
วันที่รับรอง... 18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ... 17 ก.พ. 2564



สำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

2) มีความรู้สึกร่วมกับคู่ขัดแย้งทุกฝ่าย

3) แสดงให้เห็นแง่มุมทั้งบวกและลบของแต่ละฝ่ายอย่างครบถ้วนสมบูรณ์

4) ช่วยให้เจรจาเข้าใจเหตุผลที่ซ่อนอยู่ของการไกล่เกลี่ยซึ่งนำไปสู่การคลี่คลายไปในทางที่ดี

5) สนับสนุนกระบวนการให้ดำเนินไปอย่างสร้างสรรค์

6) ส่งเสริมให้คู่เจรจาทบทวนทางเลือกต่าง ๆ ที่มีและเป็นไปได้

7) ถ้ามวิธิต่างเลือกอื่นที่คิดว่าดีที่สุดที่จะทำหากไม่มาเจรจาทหาข้อตกลงร่วมกัน

เลขที่โครงการ.....	127/62
วันที่รับรอง.....	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	17 ก.พ. 2564



สำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

8) ช่วยให้ผู้เจรจาทางออกที่ตอบสนองความต้องการของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย

9) ช่วยผู้เจรจาร่างข้อตกลงที่เป็นทางออกที่เป็นที่ยอมรับร่วมกันของทุกฝ่าย

10) มีความเอาใจใส่ในคู่ขัดแย้งและแสดงออกถึงความต้องการให้เกิดการไกล่เกลี่ยได้สำเร็จ

11) การติดตามหลังการไกล่เกลี่ยว่ามีการดำเนินการตามข้อตกลง

12) ข้อสังเกตอื่น ๆ

เลขที่โครงการ	123/b2
วันที่รับรอง	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ	17 ก.พ. 2564



สำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

3.2 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนกำหนดกติกาในการเจรจา ก่อนเริ่มเจรจา และทำหน้าที่กำกับกระบวนการไกล่เกลี่ยเจรจาหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

3.3 ในการพิจารณาตัดสินหาทางออกของความขัดแย้ง ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมีบทบาทเป็นผู้มีอำนาจตัดสินหรือมีส่วนช่วยในการหาทางออกของความขัดแย้งด้วยหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

3.4 ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนใช้วิธีการเรียนรู้ร่วมกันโดยยึดความสนใจร่วมกันเป็นพื้นฐานในการเจรจาหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

3.5 จุดเด่นของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนในการเป็นคนกลาง (อายุใกล้เคียงกัน ความไว้วางใจ การสื่อสารลักษณะเดียวกันทำให้เข้าอกเข้าใจกันมากกว่า ฯลฯ) คืออะไร มีผลต่อการไกล่เกลี่ยหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

เลขที่โครงการ	127/19
วันที่รับรอง	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ	17 ก.พ. 2564



สำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

3.6 ครูอาจารย์หรือผู้บริหารมีส่วนเป็นผู้สนับสนุนให้เยาวชนเข้ามามีบทบาทเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

.....

ส่วนที่ 4 ขั้นตอนการทำงานของการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์โดยผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

4.1 ลักษณะของความขัดแย้งและเหตุการณ์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในกรณีนี้เป็นอย่างไร อะไรเป็นสาเหตุ ของการนำไปสู่ความขัดแย้งในครั้งนี้

.....

.....

.....

.....

.....

4.2 ครอบคลุมสมบัติ กติกา และขั้นตอนการเข้าสู่กระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียนโดยมีผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นอย่างไร

.....

.....

.....

.....

.....

4.3 รูปแบบและขั้นตอนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่เกิดขึ้นในโรงเรียนโดยมีเยาวชนเป็นผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นอย่างไร ช่องทางการติดต่อ สถานที่และบรรยากาศเป็นอย่างไร และผู้ใดเป็นผู้มีส่วนร่วมในการประชุมดังกล่าวบ้าง

1) ก่อนกระบวนการไกล่เกลี่ย

- การเตรียมการไกล่เกลี่ย

เลขที่โครงการ..... 127/62

วันที่รับรอง..... 18.01.2563

วันหมดอายุ..... 17.01.2564



สำหรับผู้ไกลเกลี่ยเยาวชน

- การนัดหมายและสถานที่

2) ระหว่างกระบวนการไกลเกลี่ย

- การกล่าวเปิดเจรจาของผู้ไกลเกลี่ยเยาวชนและกำหนดกติกาและข้อตกลงพื้นฐานของการเจรจา

- การแนะนำผู้เข้าร่วมประชุมไกลเกลี่ย

- การให้โอกาสผู้ขัดแย้งได้กล่าวแสดงความรู้สึกและความคิดเห็นเพื่อค้นหาปัญหาและแลกเปลี่ยนข้อมูล

- การเจรจาร่วมระหว่างผู้ขัดแย้งเพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน

เลขที่โครงการ..... 123 | ๒2

วันที่รับรอง..... 1.๘.๖.พ. 2563

วันหมดอายุ..... 1.7.๖.พ. 2564



สำหรับผู้ไกลเกลี่ยเยาวชน

- การเขียนบันทึกข้อตกลงพร้อมลงหลักฐานลายมือชื่อของคู่ขัดแย้งและพยาน

3) หลังกระบวนการไกลเกลี่ย

- การติดตามการดำเนินการตามข้อตกลง

4.4 หลังจากท่านเข้าสู่กระบวนการไกลเกลี่ย ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นสิ้นสุดลงอย่างสมบูรณ์ไม่ติดใจกัน ระหว่างคู่กรณีอีกต่อไปหรือไม่ อย่างไร

4.5 หากความขัดแย้งที่เกิดขึ้นไม่สิ้นสุดลงท่านคิดว่าส่งผลต่อความสัมพันธ์ระหว่างคู่ขัดแย้งรวมถึง สังคมในโรงเรียนอย่างไร

เลขที่โครงการ	127/62
วันที่รับรอง	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ	17 ก.พ. 2564



สำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

4.6 หลังเสร็จสิ้นกระบวนการไกล่เกลี่ย คู่ขัดแย้งที่เข้ากระบวนการนี้เกิดความขัดแย้งที่เกิดจากสาเหตุเดิมอีกหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

4.7 ท่านคิดว่าความขัดแย้งใดบ้างที่สามารถใช้ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนมาเป็นคนกลางในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้

.....

.....

.....

.....

4.8 ครูฝ่ายปกครอง ครู อาจารย์ ผู้บริหารหรือผู้ใดบ้างที่มีส่วนในกระบวนการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์และมีส่วนในกระบวนการไกล่เกลี่ยหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

ส่วนที่ 5 ทศนคติต่อบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

5.1 ท่านคิดว่ามีความเหมาะสมหรือไม่อย่างไรกับการให้นักเรียนซึ่งยังเป็นเยาวชนซึ่งอายุน้อยมารับบทบาทหน้าที่เป็น “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” มากกว่าการมอบให้ครู อาจารย์ หรือผู้ใหญ่มาเป็นคนกลางในการไกล่เกลี่ยความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

.....

.....

.....

.....

เลขที่โครงการ.....	127/62
วันที่รับรอง.....	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	17 ก.พ. 2564



สำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

5.2 ท่านมีความรู้สึกและคิดเห็นอย่างไรกับการที่ให้เยาวชนซึ่งเป็นนักเรียนในโรงเรียนเข้ามาเป็นผู้รับบทบาทหน้าที่เป็น “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” ในการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

.....

.....

.....

.....

.....

5.3 ถ้าไม่เข้าสู่กระบวนการไกล่เกลี่ยท่านคิดว่าความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจะมีลักษณะเป็นไปในทิศทางใด และสามารถจบลงได้เองหรือไม่ อย่างไร

.....

.....

.....

.....

.....

5.4 ท่านคิดว่าสิ่งใดเป็นจุดแข็งและจุดอ่อนในบทบาทผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

1) จุดแข็ง

.....

.....

.....

.....

2) จุดอ่อน

.....

.....

.....

.....

5.5 ท่านคิดว่าอะไรเป็นลักษณะหรือคุณสมบัติที่จำเป็นของเยาวชนที่เป็นนักเรียนในบทบาท “ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน” โปรดระบุอย่างน้อย 3 ข้อ

เลขที่โครงการ.....	12.7/62
วันที่รับรอง.....	18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ.....	17 ก.พ. 2564



สำหรับผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน

.....

 5.6 ท่านคิดว่าการให้นักเรียนมาทำหน้าที่ผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนเป็นเงื่อนไขหรือปัจจัยสำคัญประการหนึ่ง
 ที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการนำกระบวนการเชิงสมานฉันท์มาใช้ในการจัดการความขัดแย้งที่
 เกิดขึ้นในโรงเรียนหรือไม่ อย่างไร

.....

 5.7 ท่านมีความเชื่อมั่นในบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชนที่ทำหน้าที่ในกระบวนการจัดการความ
 ขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ตามแนวสันติวิธีว่าสามารถจัดการความขัดแย้งให้หมดไปได้จริงหรือไม่
 อย่างไร และเหตุใดท่านจึงคิดเช่นนั้น

.....

 5.8 ท่านคิดว่าบทบาทของผู้ไกล่เกลี่ยเยาวชน มีสิ่งใดที่ควรปรับปรุงหรือควรพัฒนาเพื่อให้เกิด
 ประสิทธิภาพในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

.....

 5.9 ท่านคิดว่าการนำการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียนมีจุดแข็ง จุดอ่อน และ
 ควรมีการปรับปรุงพัฒนาอย่างไร

1) จุดแข็ง

เลขที่โครงการ..... 127/62
 วันที่รับรอง..... 18 ก.พ. 2563
 วันหมดอายุ..... 1.7.0.พ. 2564



สำหรับผู้ไกลเกลี่ยเยาวชน

2) จุดอ่อน

3) การปรับปรุงพัฒนา

ส่วนที่ 6 อื่นๆ

6.1 ข้อสังเกตอื่นๆ

เลขที่โครงการ... 123/62
วันที่รับรอง... 18 ก.พ. 2563
วันหมดอายุ... 17 ก.พ. 2564



บรรณานุกรม

- Bercovitch, J. (2009). "Mediation and Conflict Resolution" In *The Sage Handbook of Conflict Resolution*. : eds. Bercovitch.
- Braithwaite, J. (1998). *Restorative Justice in M. Tonry (ed) The Handbook of Crime and Punishment* New York: Oxford University Press.
- Cameron L. & Thorsborne M. (2001). *Restorative justice and school discipline: Mutually exclusive? In H. Strang & J. Braithwaite (Eds.), Restorative justice and civil society*. . Cambridge: Cambridge University Press.
- Chan Weng Onn Martin, และ Ismail Bin Yusoff. (2007). *Towards A Restorative School: A Singapore Perspective*. Paper presented at the The 10th International Institute for Restorative Practices World Conference: "Improving Citizenship and Restoring Community", November 7-9,, Budapest, Hungary.
- Cyndi Banks, และ James Baker. (2015). *Comparative, International, and Global Justice Perspectives from Criminology and Criminal Justice*. U.S.A. : SAGE Publications.
- Cyndi Banks and James Baker. (2015). *Comparative, International, and Global Justice Perspectives from Criminology and Criminal Justice*: SAGE Publications.
- Fagin, A. J. (2005). *Criminal Justice*. East Stroudsburg, University of Pennsylvania: Person Education Inc.
- Federal-Provincial-Territorial Working Group on Restorative Justice. (2016). Restorative Justice in the Canadian Criminal Justice Sector. Retrieved from <http://www.csc-scc.gc.ca/restorative-justice/003005-4012eng.shtml#es>. Retrieved 11 September 2019 <http://www.csc-scc.gc.ca/restorative-justice/003005-4012eng.shtml#es>
- Filley C. Allan. (1975). *Interpersonal Conflict Resolution*. Glenview Illinois: Scott Foresman and Company.
- Fred I Greenstein & Nelson W Polsby. (1975). *Handbook of political science*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Gailly, P. (2003). Restorative Justice in England and Wales, Liège, Belgium: Actions Réparatrices Prestations Et Guidances Educatives (ARPEGE). Retrieved from http://www.arpegeasbl.be/site/FCK_STOCK/File/Restaurative%20Justice%20in%2

0England%20and%20Wales.pdf. Retrieved 11 August 2019

http://www.arpegeasbl.be/site/FCK_STOCK/File/Restaurative%20Justice%20in%20England%20and%20Wales.pdf

Galtung, J. (1975). *Peace: Research, Education, Action: Essays in Peace Research 1*.

Copenhagen: Christian Ejlars.

Galtung, J. (2001). *After Violence : 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution, Coping*

With Visible and Invisible Effects of War and Violence. In Reconciliation, Justice and Coexistence. Ed. M. Abu-Nimer. Oxford: Lexington Books.

Galtung, J. (2005). Twelve Creative Ways To Foster Reconciliation After Violence.

Intervention International Journal of Men health, Psychosocial Work and Counselling in Areas of Armed Conflict., Volume 3, Number 3(Reconciliation in practice), Page 222 - 234.

Guckenburg, S., Hurley, N., Persson, H., Fronius, T., & Petrosino, A., (2015). *Restorative*

justice in U.S. Schools: Summary findings from interviews with experts. San Francisco: WestEd.

I. William Zartman, J. L. R. (1997). *Peacemaking in International Conflict : Methods & Techniques*. United States: Institute of Peace Press.

International Institute for Restorative Practices. (2013). *Restorative Works. What Work,*

What Doesn't, How and Why. Paper presented at the The 16th World Conference of the International Institute for Restorative Practices, October 21–23, 2013, Bethlehem, Pennsylvania, USA.

Jantzi, V. E. (2001). *Restorative Justice in New Zealand: Current Practise: Future Possibilities*.

Judge FWM (Fred) McElrea. (2005). The New Zealand experience of restorative justice

legislation. Retrieved from <http://restorativejustice.org/am-site/media/the-new-zealand-experience-of-restorative-justice-legislation-copy-2.pdf>. Retrieved 12 July 2019 <http://restorativejustice.org/am-site/media/the-new-zealand-experience-of-restorative-justice-legislation-copy-2.pdf>

Kamarulzaman Askandar. (2558). "ปาดานีที่มีอิทธิพลและจิตวิญญาณแห่งอิสราภาพ" ปาฐกถา Prof.Zam

วิสัยทัศน์ปาดานี 2020. Retrieved from <https://prachatai.com/journal/2015/07/60306>.

Retrieved 18 กันยายน 2562 <https://prachatai.com/journal/2015/07/60306>

- Katz, D., & Kahn, R.L., (1978). *The Social Psychology of Organization* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Latimer, J. a. K., Steven,. (2000). The Effects of Restorative Justice Programming: A Review of the Empirical. Department of Justice. Retrieved from http://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/csj-sjc/jsp-sjp/rr00_16/toc-tdm.html. Retrieved 11 August 2019 http://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/csj-sjc/jsp-sjp/rr00_16/toc-tdm.html
- Lederach, J. P. (1995a). *Just peace: The Challenge of the 215 Century*, in *People Building Peace*. . De Paul Van Tongeren Uteredt: European Centre for Conflict Prevention.
- Lederach, J. P. (1995b). *Preparing For Peace: Conflict Transformation Acrosscultures*. . Syracuse, N.Y. : Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (1999). *Building Peace : Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington D.C. : The United States Institute of Peace Press.
- Lederach, J. P. (2003). *The Little Book of Conflict Transformation*. Intercourse: PA Good Books.
- Lederach, J. P. (2005). *The Moral Imagination. The Art and Soul of Building Peace*. New York: Oxford University Press.
- Luhmann N. (1979). *Trust and power : Two works by Niklas Luhman*. New York: John Wiley & Sons.
- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide* (1st Edition). San Francisco Jossey-Bass.
- Mayer, B. (2009). *Staying with Conflict : A Strategic Approach to Ongoing Disputes* (1st Edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moore, C. W. (1986). *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morrison M. (1993). *Professional Skill for Leadership*. St. Louis: Mosby year book.
- Nadel, S. F. (1969). *The Theory of Social Structure*: Cohen & West.
- Pneuman, R. W., and Bruehl, M.E., (1982). *Managing Conflict*. Englewood Chiffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Roach, K. (2000). *Changing punishment at the turn of the century - Restorative Justice*

on the Rise.: Canadian Journal of Criminology

Sherman L. W. & Strang H. (2007). *Restorative justice: The evidence*. London: Smith Institute.

Steinberg L. & Cauffman E. (1996). *Maturity of judgment in adolescence: Psychosocial factors in adolescent decision making: Conflict and conflict management: Reflections and update*. Journal of Organizational Behavior.

Stephen R. Covey. (1991). *Principle-centered leadership*. London: Simon S Schuster.

Stufflebeam and Shinkfield. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: John Wiley and Son, Inc.

Taylor, J. (2010). *The Works of John Taylor (The Mediation and Atonement, The Government of God, Items on the Priesthood, Succession in the Priesthood, and The Origin and Destiny of Women)*. Salt Lake City, UT: Eborn Publishing

Trevor Fronius, e. a. (2016). *Restorative Justice in U.S. Schools : A Research Review*. U.S.A.: WestEd Org.

UNITED NATIONS. (2000). Basic principles on the use of restorative justice programmes in criminal matters, ECOSOC Res. 2000/14, U.N. Doc. E/2000/INF/2/Add.2 at 35 (2000). Retrieved from

<https://www.un.org/ruleoflaw/files/Basic%20principles%20on%20the%20use%20of%20restorative%20justice%20programmes%20in%20criminal%20matters.doc>
Retrieved 6 May 2018

<https://www.un.org/ruleoflaw/files/Basic%20principles%20on%20the%20use%20of%20restorative%20justice%20programmes%20in%20criminal%20matters.doc>

United Nations. (2002). Basic principles on the use of restorative justice programmes in criminal matters. Retrieved from

<http://www.un.org/en/ecosoc/docs/2002/resolution%202002-12.pdf>. Retrieved 23 July 2019 <http://www.un.org/en/ecosoc/docs/2002/resolution%202002-12.pdf>

United Nations Office On Drugs and Crime. (2006). *Handbook on Restorative Justice Programmes*. Vienna: United Nations Office On Drugs and Crime.

United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (2020). *Handbook on Restorative Justice Programmes Second Edition*. Retrieved from

- https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/20-01146_Handbook_on_Restorative_Justice_Programmes.pdf. Retrieved 8 May 2020 https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/20-01146_Handbook_on_Restorative_Justice_Programmes.pdf
- Ury, W. (2000). *The third side: Why we fight and how we can stop*. New York: Penguin Books.
- Youth Justice Board. (2005). Restorative Justice. Retrieved from www.youth-justiceboard.gov.uk/ Retrieved 11 August 2019 www.youth-justiceboard.gov.uk/
- Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. U.S.A.: Good Books. Intercourse.
- เสนห์ จุ้ยโต. (2555). การประเมินผลความสำเร็จของแผนและโครงการ. ใน เอกสารการสอนชุดวิชานโยบาย สาธารณะและการวางแผน. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- เสริน ปุณณะหิตานนท์. (2558). การกระทำผิดในสังคม สังคมวิทยาอาชญากรรมและพฤติกรรมเบี่ยงเบน (พิมพ์ครั้งที่ 3 ฉบับปรับปรุงใหม่). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์. (2534). ความขัดแย้ง : การบริหารเพื่อสร้างสรรค์. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ตะเกียง.
- โชคชัย วงษ์ธานี. (2562). 24 ศัพท์บัญญัติด้านสันติภาพและความขัดแย้งที่ควรทำความเข้าใจก่อนและหลังการพูดคุย สันติภาพ. Retrieved from http://thaingo.in.th/news/?p=content&act=detail&id_content=1976. Retrieved 27 สิงหาคม 2562 http://thaingo.in.th/news/?p=content&act=detail&id_content=1976
- ไทยรัฐออนไลน์. (2561). ส่องสถิติเด็กถูกรังแกในโรงเรียนไทยติดอันดับ 2 ส่อปลูกฝังเป็น “อันทพาล”. Retrieved from <https://www.thairath.co.th/news/society/1395060>. Retrieved 11 กรกฎาคม 2562 <https://www.thairath.co.th/news/society/1395060>
- กระทรวงยุติธรรม. (2561a). TIJ จัดเสวนามุ่งขับเคลื่อนความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์. Retrieved from <https://www.moj.go.th/view/23932>. Retrieved 11 สิงหาคม 2562 <https://www.moj.go.th/view/23932>
- กระทรวงยุติธรรม. (2561b). “การประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชน” แนวทางในการหันเหคดี. Retrieved from <https://www.moj.go.th/view/16112>. Retrieved 11 สิงหาคม 2562, from กระทรวงยุติธรรม <https://www.moj.go.th/view/16112>
- กิตติคุณ รุ่งเรือง. (2545). เอกสารประกอบการสอนวิชา SD311 (การมัธยมศึกษา). กรุงเทพฯ: โรงเรียนสาธิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร ฝ่ายมัธยม คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- กิตติพงษ์ กิตยารักษ์. (2549). การแก้ปัญหาความขัดแย้งด้วยวิธีสมานฉันท์ : จาก “กระบวนการยุติธรรม” สู่

- “โรงเรียน”. กรุงเทพฯ: กรมคุมประพฤติ.
- กิตติพงษ์ กิตยารักษ์. (2545a). กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ : ทางเลือกใหม่สำหรับกระบวนการยุติธรรมไทย. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- กิตติพงษ์ กิตยารักษ์. (2545b). “ความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ : หลักการและแนวคิด” กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- จิตรา วีรบุรินทร์ และคณะ. (2549). ผลสมฤทธิ์ในการนำวิธีการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนมาใช้ในการแก้ไขปัญหาเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด : ศึกษาเฉพาะกรณีกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน. Paper presented at the การพัฒนากระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ สำหรับเด็กและเยาวชน, วันที่ 4-5 กันยายน 2549 ณ ห้องแกรนด์ไดมอนด์ อาคารคอนเวนชันเซ็นเตอร์ ศูนย์การประชุมอิมแพค เมืองทองธานีอำเภอปากเกร็ด จังหวัดนนทบุรี.
- จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย. (2548a). กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ : การคืน “อำนาจ” แก่เหยื่ออาชญากรรมและชุมชน กรุงเทพมหานคร: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย. (2548b). กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ : การปรับกระบวนการทัศน์กระบวนการยุติธรรมไทย (วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต). สาขาวิชาสหวิทยาการ คณะบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ.
- จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย. (2552). การจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน: กรอบแนวคิด ความสำคัญและความท้าทาย. วารสารร่มพฤษ์ มหาวิทยาลัยเกริก, ฉบับที่ 3 มิถุนายน - กันยายน 2552.(ปีที่ 27).
- จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย. (2553). จิตวิทยาสังคม (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย. (2556). ระบบยุติธรรมและยุติธรรมทางเลือก : แนวการวิเคราะห์เชิงสังคมศาสตร์ (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย และคณะ. (2551). ยุติธรรมชุมชน : การเปิดพื้นที่ของชุมชนในการอำนวยความยุติธรรม. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย และคณะ. (2554). โครงการศึกษาประเด็นที่มีความเห็นร่วมกันในทรรศนะผู้เกี่ยวข้อง : จากความขัดแย้งสู่ทางออกของวิกฤตการณ์บ้านเมือง. กรุงเทพฯ: คณะกรรมการอิสระตรวจสอบและค้นหาความจริงเพื่อการปรองดองแห่งชาติ.
- จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย และคณะ. (2555). รายงานฉบับสมบูรณ์โครงการศึกษาวิจัยรากเหง้าของความขัดแย้งสู่ทางออกเพื่อความปรองดอง. กรุงเทพฯ: คณะกรรมการอิสระตรวจสอบและค้นหาความจริงเพื่อการปรองดองแห่งชาติ (คอป.).
- จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย และคณะ. (2562). รายงานฉบับสมบูรณ์โครงการพัฒนาแนวทางเชิงสมานฉันท์ในการจัดการความขัดแย้งและความรุนแรงในชุมชน. กรุงเทพฯ สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ.
- ชนินทร์ ไวลอนอมสัตว์. (2550). ยุทธศาสตร์การสร้างสมานฉันท์ภายในโรงเรียน : กรณีศึกษาโรงเรียนตำรวจราชบุรี สงเคราะห์ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเชียงราย เขต 1. (ครุศาสตรมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยราชภัฏ

เชียงใหม่.

ชาย โปธิสิตา. (2547). ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ. นครปฐม: สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล.

ฐาศุภร์ จันประเสริฐ. (2554). โครงสร้างทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงที่เด็กและเยาวชนถูกกระทำในโรงเรียน : กรณีศึกษาโรงเรียนแห่งหนึ่งในเขตภาคกลาง. วารสารพฤติกรรมศาสตร์, 17 (1), 93-108.

ฐิติพร ศักดิ์ณรงค์. (2554). การนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ มาใช้แก้ปัญหาการทะเลาะวิวาทของนักเรียน นักศึกษาในระดับอาชีวศึกษา. (ปริญญามหาบัณฑิต, สาขาการบริหารงานยุติธรรม). คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ณัฐวิวัฒน์ สุทธิโยธิน. (2554). ทฤษฎีอาชญาวิทยา. นนทบุรี: คณะนิติศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ณัฐนันท์ รุ่งจำ. (2548). การพัฒนาบทบาทการปฏิบัติงานของผู้ประสานการประชุมกลุ่มครอบครัวและชุมชนในกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ธนชาติ แสงประดับ ธรรมโชติ. (2553). มาร์กซิสม์กับการแก้ไขความขัดแย้งในสังคมไทย Retrieved from <https://prachatai.com/journal/2010/12/32447> Retrieved 27 สิงหาคม 2562
<https://prachatai.com/journal/2010/12/32447>

นัทธิ จิตสว่าง. (2543). Restorative Justice : กระบวนการยุติธรรมแนวใหม่ เหยื่อและชุมชนมีส่วนร่วม. จุลสารทันตวิทยา(2 ตุลาคม พ.ศ. 2543).

ประเวศ วะสี. (2544). ปาฐกถาเปิดประเด็นเรื่องปัญหาความขัดแย้งในสังคมไทยและทางออก เอกสารประกอบการสัมมนาโต๊ะกลม “รัฐบาลใหม่ด้วยการจัดการปัญหาความขัดแย้งในสังคม”. กรุงเทพฯ: สถาบันพระปกเกล้า.

ประทับจิต นิละไพจิตร. (2555). ความยุติธรรมกับการขับเคลื่อนความขัดแย้ง : ศึกษากรณีเหตุการณ์ความรุนแรงหน้า สภ.ตากใบ จังหวัดนราธิวาส. (วิทยานิพนธ์หลักสูตรปริญญารัฐศาสตรดุษฎีบัณฑิต). สาขาวิชารัฐศาสตร์ คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,

พรชัย ชันดี และคณะ. (2558). ทฤษฎีอาชญาวิทยา. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยรังสิต.

พรสวรรค์ สุวัฒน์ศรีชัย. (2550). การจัดการความขัดแย้งของชุมชน : การใช้ภาษาในการเจรจาไกล่เกลี่ยข้อพิพาทของผู้นำชุมชน ตำบลนาดินด้า อำเภอเมือง จังหวัดเลย เลย: สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย.

พวงเพชร สุรัตน์วิกุล. (2542). มนุษย์กับสังคม (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

พัชรี จันทง เฉลิมชัย หาญกล้า และ ธวัชวรรณ หงษ์นาค. (2560). ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสถานศึกษาของผู้บริหารและครูผู้สอน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาสระบุรี. ลีลา วารสารศึกษาศาสตร์(ปีที่ 4 ฉบับที่ 2 (2017) กรกฎาคม-ธันวาคม 2560).

พัฒนพงษ์ ทองเนื้อสุก. (2554). การนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มาใช้จัดการความขัดแย้งในคดีการกระทำผิดโดยประมาท : ศึกษากรณีสำนักงานคุมประพฤติประจำศาลอาญา (สังคมวิทยาและมานุษยวิทยา). ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.

ภิญโญ แสงภู. (2550). การฟื้นฟูแก้ไขและป้องกันการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน. กรุงเทพฯ: หลักสูตร

- ผู้บริหารกระบวนการยุติธรรมระดับสูง (บ.ย.ส.) รุ่นที่ 10.
- มานิต คงเจริญ. (2551a). การประเมินโครงการส่งเสริมกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ในโรงเรียน. ฉะเชิงเทรา: โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”.
- มานิต คงเจริญ. (2551b). การศึกษาความคิดเห็นของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งระหว่างนักเรียนในโรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา” โดยใช้เพื่อนนักเรียนเป็นผู้เจรจาไกล่เกลี่ยผู้ไกล่เกลี่ย. ฉะเชิงเทรา: โรงเรียนพนมสารคาม “พนมอดุลวิทยา”.
- รัตน์ บัวสนธ์. (2556). รูปแบบการประเมิน CIPP และ CIPPTEST มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนและถูกต้องในการใช้ (CIPP and CIPPTEST Evaluation Models: Mistaken and Precise Concepts of Applications. วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย, 5(2), 7-24.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2556). พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2542. กรุงเทพฯ นานมีบุ๊คส์พับลิเคชั่นส์.
- รุ่งทิศา ศรีวรรณ. (2533). การเปรียบเทียบบทบาทของสตรีกับบทบาทของบุรุษที่มีต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตศึกษา เฉพาะกรณี ต.นาทราย อ.เมือง จังหวัดนครพนม. (วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต ภาควิชา การศึกษานอกโรงเรียน). คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ลิขิต ธีรเวคิน. (2553). ความขัดแย้งและการแก้ปัญหา. วารสารสถาบันพระปกเกล้า, 8 (1 2553), 1-14.
- วันชัย วัฒนศัพท์. (2547). ความขัดแย้ง : หลักการและเครื่องมือแก้ปัญหา (พิมพ์ครั้งที่ 2). นนทบุรี: สถาบัน พระปกเกล้า.
- วันชัย วัฒนศัพท์. (2548). คู่มือการศึกษาการมีส่วนร่วมของประชาชนและการแก้ปัญหาความขัดแย้ง. กรุงเทพฯ: สถาบันพระปกเกล้า.
- วันชัย วัฒนศัพท์. (2550). ความขัดแย้ง : หลักการและเครื่องมือแก้ปัญหา (พิมพ์ครั้งที่ 3). นนทบุรี: สถาบัน พระปกเกล้า.
- วาทยุทธ พุทธิพรหม. (2555). การพัฒนาระบบการบริหารงานกิจการนักเรียนในโรงเรียนขั้นพื้นฐานตามกระบวนการ ยุติธรรมเชิงสมานฉันท์. ครุศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาบริหารการศึกษา ภาควิชานโยบาย การจัดการและ ความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วินิจ มุลวิษา. (2555). แนวทางการลดความรุนแรงของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็นในโรงเรียนโดยใช้วิธีการ ประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาท : กรณีศึกษาโครงการนักเรียนตาบอดเรียนร่วมในความรับผิดชอบของโรงเรียน การศึกษาคนตาบอด ขอนแก่น. (ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา). คณะ ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- วิษณุ พรหมภานุเสถียร. (2552). ความพร้อมของพนักงานสอบสวนที่มีต่อการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ มาใช้ในงานสอบสวน. มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สงวนศรี วิรัชชัย. (2527). จิตวิทยาสังคมเพื่อการศึกษา. กรุงเทพฯ: ศึกษาพร.
- สถาบันพระปกเกล้า. (2562). ศัพท์บัญญัติเกี่ยวกับการจัดการและแก้ไขความขัดแย้ง. Retrieved from <http://wiki.kpi.ac.th/index.php?> . Retrieved 27 สิงหาคม 2562

<http://wiki.kpi.ac.th/index.php?>

- สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล. (2563). สองทศวรรษปฏิรูปการศึกษาไทย ความล้มเหลวและความสำเร็จ สุขภาพคนไทย 2563 (สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล ร่วมกับ สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) Ed.). กรุงเทพฯ อมรินทร์พริ้นติ้ง แอนด์พับลิชชิ่ง.
- สถาพร พันธมิตร. (2553). บทบาทของผู้แทนชุมชนในกระบวนการประชุมกลุ่มครอบครัวและชุมชน : ศึกษากรณีคือ อาชญากรรมที่ปราศจากเหยื่อ ในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กรุงเทพมหานคร. (สังคมวิทยา มหาวิทยาลัยมหิดล (อาชญาวิทยาและงานยุติธรรม)). คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมพงษ์ ชูมาก. (2552). การแก้ไขความขัดแย้งระหว่างประเทศ (ศ. ศุภพิทยากุล Ed. พิมพ์ครั้งที่ 12). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักข่าวไทยนิวส์เน็ตเวิร์ค (ทีเอ็นเอ็น). (2561). การกลั่นแกล้งที่พบบ่อยที่สุดในโรงเรียน. Retrieved from <https://www.tnnthailand.com/content/24230>. Retrieved 18 พฤษภาคม 2563 <https://www.tnnthailand.com/content/24230>
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2559). รายงานการศึกษาการพัฒนามาตรฐานการศึกษาของต่างประเทศ. กรุงเทพฯ: 21 เซนจูรี่, สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานเลขาธิการสภาผู้แทนราษฎร. (2559). การปฏิรูปการศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์. กรุงเทพฯ: สำนักวิชาการ สำนักงานเลขาธิการสภาผู้แทนราษฎร.
- สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2563). แปลสรุปจากรายงานเรื่อง “Issues and Trends in Education for Sustainable Development” บทที่ 1 “จากวาระที่ 21 สู่เป้าหมายที่ 4.7 : การศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน” Retrieved from <https://www.bic.moe.go.th/index.php/component/content/article/93-articles-2013-10-14-23-08-53/3404-issues-and-trends-in-education-5-4-61?Itemid=681>. Retrieved 5 มิถุนายน 2563 <https://www.bic.moe.go.th/index.php/component/content/article/93-articles-2013-10-14-23-08-53/3404-issues-and-trends-in-education-5-4-61?Itemid=681>
- สำนักงานศาลยุติธรรม. (2559). การไกล่เกลี่ยในสถานศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ บริษัท แอคทีฟพริ้นท์ จำกัด, ส่วนฝึกอบรมและเผยแพร่การระงับข้อพิพาททางเลือก สำนักส่งเสริมงานตุลาการ สำนักงานศาลยุติธรรม.
- สิริมา ภิญญอนันตพงษ์. (2547). การวัดและประเมินแนวใหม่: เด็กปฐมวัย. กรุงเทพฯ: ภาควิชาหลักสูตรและการสอน สาขาการศึกษาปฐมวัย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สุกัญญา เสรีนนท์ชัย. (2550). ปัจจัยที่มีผลต่อการสมานฉันท์ในการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชน. วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนาบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุณีย์ กัลยະจิต. (2555). ถอดบทเรียนโครงการเยาวชนพลยุติธรรมกับการสร้างองค์ความรู้ด้านยุติธรรมทางเลือก

- Paper presented at the การเสริมสร้างประสิทธิภาพกระบวนการยุติธรรมเพื่อสังคมไทย, 8-9 สิงหาคม 2555 ณ ห้องแกรนด์ ไดมอนด์ บอลรูม ศูนย์การประชุมอิมแพ็ค เมืองทองธานี ปทุมธานี.
- สุดจิต เจนนพกานต์. (2547). ระบบการประชุมไกล่เกลี่ยข้อพิพาทและชุมชนของประเทศไทย. กรุงเทพฯ: สำนักพัฒนาระบบงานยุติธรรมสำหรับเด็กและเยาวชน กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน.
- สุพัตรา สุภาพ. (2546). ปัญหาสังคม (พิมพ์ครั้งที่ 19). กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- องค์การกระจายเสียงและแพร่ภาพสาธารณะแห่งประเทศไทย. (2561a). แกล้งกันในโรงเรียน-รังแกผ่านสื่อ. Retrieved from <https://news.thaipbs.or.th/content/269733>. Retrieved 27 สิงหาคม 2562 <https://news.thaipbs.or.th/content/269733>
- องค์การกระจายเสียงและแพร่ภาพสาธารณะแห่งประเทศไทย. (2561b). แกล้งกันในโรงเรียน-รังแกผ่านสื่อออนไลน์ ทีวีความรุนแรง. Retrieved from <https://news.thaipbs.or.th/content/269733>. Retrieved 27 สิงหาคม 2562 <https://news.thaipbs.or.th/content/269733>
- อมรา พงศาพิชญ์. (2526). บทบาทของบริษัทธุรกิจเอกชนกับการพัฒนาการเกษตร. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยสังคม จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อรอุมา วชิรประดิษฐพร. (2555). สาเหตุการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชนกับมาตรการแก้ไขในเชิงรุก. กรุงเทพฯ: หลักสูตรผู้พิพากษาผู้บริหารในศาลชั้นต้น รุ่นที่ 10, สถาบันพัฒนาข้าราชการ ฝ่ายตุลาการศาลยุติธรรม, สำนักงานศาลยุติธรรม.
- อรุณ รักรธรรม. (2546). ความขัดแย้งในระบบราชการ. กรุงเทพฯ ไทยวัฒนาพานิช.
- อัจฉริยา ธีรศรีโชติ. (2560). การพัฒนากระบวนการจัดการศึกษานอกระบบโรงเรียนแบบมีส่วนร่วมโดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์สำหรับเยาวชนในชุมชนแออัด (ดุษฎีนิพนธ์ปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษานอกระบบโรงเรียน). ภาควิชาการศึกษาตลอดชีวิต คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อารีรัสมิ์ วัฒนทองผิว. (2553). การพัฒนากลยุทธ์การบริหารความขัดแย้งสำหรับสถานศึกษาของรัฐ. (ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต). คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ-สกุล	นายพัฒนพงษ์ ทองเนื้อสูง
วัน เดือน ปี เกิด	19 กันยายน 2528
สถานที่เกิด	จังหวัดสุราษฎร์ธานี
วุฒิการศึกษา	รัฐศาสตร์บัณฑิต (รัฐประศาสนศาสตร์) ภาควิชารัฐศาสตร์ คณะ สังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ สังคมศึกษามหาบัณฑิต (อาชีวศึกษาและงานยุติธรรม) ภาควิชาสังคมวิทยา และมานุษยวิทยา คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ที่อยู่ปัจจุบัน	171/111 ชั้น 9 คอนโดลุมพินี พหล-สะพานควาย ถนนประดิพัทธ์ แขวง พญาไท เขตพญาไท กรุงเทพมหานคร 10400
รางวัลที่ได้รับ	พ.ศ.2561 ประกาศนียบัตรได้รับรางวัล “ผลงานวิจัยดีเด่นของกระทรวง ยุติธรรม ประจำปี พ.ศ.2559” ประเภท ผลงานวิจัยดี เรื่อง “โครงการศึกษา พัฒนานโยบายการยุติธรรม เพื่อแก้ปัญหานี้นอกระบบ”