

รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์

การศึกษาการใช้

กระบวนการยุติธรรม

เชิงพื้นที่ผู้เสียหาย

ในการจัดการความขัดแย้ง

ในโรงเรียน ที่บันทึกใน

ฐานข้อมูลเว็บไซต์

www.rjthapp.com

ฐิติกาญจน์ อัครฤกษ์

พน นิลเขต

สุวิทย์ อัสสัมพันธ์

คณะวิทยาการรับรู้และศึกษาศาสตร์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์



เสนอต่อ

สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย

(องค์การมหาชน)

พ.ศ. 2568



รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์
การศึกษาการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา
ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน
ที่บันทึกในฐานข้อมูลเว็บไซต์
www.rjthapp.com

จัดทำโดย

รองศาสตราจารย์ ดร.ฐิติกาญจน์ อัครสกุล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ภาณุ. ดร.ฝน นิลเขต

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรวิทย์ อัสสพันธ์

คณะวิทยาการเรีนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

เสนอต่อ

สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย (องค์การมหาชน)

พ.ศ. 2568



บทสรุปสำหรับผู้บริหาร

(Executive Summary)

โครงการการศึกษาการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟู
เยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ที่บันทึกในฐานข้อมูล
เว็บไซต์ www.rjthapp.com มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาคุณลักษณะ
ของการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความ
ขัดแย้งในโรงเรียน ที่บันทึกในฐานข้อมูลเว็บไซต์ www.rjthapp.com
และศึกษาความสัมพันธ์ของปัจจัยที่เกี่ยวกับการใช้กระบวนการ
ยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ที่
บันทึกในฐานข้อมูลเว็บไซต์ www.rjthapp.com

การศึกษานี้ใช้กระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative
Research) ซึ่งข้อมูลที่ใช้ในการศึกษาคั้งนี้เป็นข้อมูลทุติยภูมิ
(Secondary Data) จากฐานข้อมูลของเว็บไซต์ www.rjthapp.com
ประกอบด้วยข้อมูลกรณีความรุนแรงที่เกิดขึ้นในบริบทต่าง ๆ จำนวน
ทั้งหมด 554 กรณี โดยในการศึกษานี้จะคัดเลือกมาเฉพาะกรณีความ
รุนแรงที่เกิดขึ้นในโรงเรียนเท่านั้น จำนวน 294 กรณี นอกจากนี้การ
ศึกษานี้ใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ทั้งเชิงคุณภาพ
และเชิงปริมาณ โดยเชิงคุณภาพวิเคราะห์ประเภทและรูปแบบความ
ขัดแย้ง และขั้นตอนการจัดการความขัดแย้ง สำหรับเชิงปริมาณ
วิเคราะห์ความถี่ของคุณลักษณะที่เกี่ยวข้องกับการจัดการความ
ขัดแย้งในโรงเรียน รายละเอียดดังนี้

1. ผลการศึกษาสำคัญ

1.1 ข้อมูลที่บันทึกในฐานข้อมูลเว็บไซต์ www.rjthapp.com แสดงให้เห็นภาพรวมของกรณีความขัดแย้งที่บันทึกในฐานข้อมูล โดยมีความขัดแย้งที่เกิดขึ้นภายในโรงเรียน และ/หรือเกี่ยวข้องกับนักเรียน จำนวน 294 กรณี คิดเป็นร้อยละ 56 ของจำนวนความขัดแย้งทั้งหมดที่บันทึกในฐานข้อมูล รวม 554 กรณี

1.2 พื้นที่ของโรงเรียนที่ได้รับรายงานครอบคลุมหลายจังหวัดในประเทศไทย อย่างไรก็ตาม การบันทึกข้อมูลส่วนใหญ่ยังคงกระจุกตัวอยู่ในพื้นที่กรุงเทพมหานคร เนื่องด้วยการบันทึกข้อมูลในช่วงแรกเป็นการทดลองนำร่องตามพื้นที่ที่อยู่ภายใต้ความร่วมมือในการทำงานของสถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย

1.3 ความขัดแย้งที่เกิดในโรงเรียน และ/หรือเกี่ยวข้องกับนักเรียน สามารถแบ่งออกเป็นรูปแบบต่าง ๆ ได้แก่ ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียน ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่น ความขัดแย้งที่ไม่มีคู่กรณีโดยนักเรียน และความขัดแย้งระหว่างบุคคลอื่น ๆ ในโรงเรียนและนอกโรงเรียน ภายในจำนวนความขัดแย้งทั้งหมด มีความขัดแย้งที่มีรูปแบบความขัดแย้งมากกว่า 1 รูปแบบอยู่จำนวน 20 กรณี เช่น ในบางกรณีมีรูปแบบความขัดแย้งหลักคือระหว่างนักเรียนกับนักเรียน และมีความขัดแย้งระหว่างผู้ปกครองกับเด็กร่วมด้วย

1.4 ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียน เป็นความขัดแย้งภายในโรงเรียน หรือเกี่ยวข้องกับนักเรียนที่ได้รับการรายงานมากที่สุด (ร้อยละ 65.31) โดยสามารถจัดกลุ่มความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนตามประเภทความขัดแย้งหลัก ๆ ที่พบในฐานข้อมูล ได้แก่ การทำร้ายร่างกาย การทะเลาะกันทางวาจา การล้อเลียนและการกลั่นแกล้ง ลักขโมยและทำลายทรัพย์สินสาธารณะ ความขัดแย้งทางความสัมพันธ์ และการละเมิดนักเรียนอื่น

1.5 เมื่อพิจารณาวิธีการในชั้นตอนย่อยที่ใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่พบบ่อยในฐานข้อมูล 5 อันดับแรก คือ สร้างข้อตกลงร่วมกัน ปรับและติดตามพฤติกรรม รับฟังจากทั้งสองฝ่าย แจ้งผู้ปกครอง รวมถึงขอโทษและให้อภัยกัน คิดเป็นร้อยละ 28.64, 23.30, 21.84, 19.90 และ 19.42 ของจำนวนกรณีที่มีการรายงานผลวิธีการจัดการความขัดแย้งตามลำดับ ทั้งนี้มีการรายงานโดยไม่ระบุวิธีการจัดการทั้งหมด 88 กรณี คิดเป็นร้อยละ 29.93 ของจำนวนกรณีทั้งหมด

1.6 ความขัดแย้งที่เกิดในโรงเรียน ครูเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องสำคัญ โดยมักทำหน้าที่เป็นคนกลางในการจัดการความขัดแย้งหลายกรณีพบว่า ครูทำหน้าที่เป็นคนกลางเพียงคนเดียว และในบางกรณีจะมีผู้บริหารและผู้ปกครองของนักเรียนเข้าร่วมด้วย

1.7 ผลการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของคู่ขัดแย้งและประเภทความรุนแรงพบว่า ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนที่พบจำนวนมากที่สุดเป็นความขัดแย้งที่แสดงออกในรูปแบบของความรุนแรงทางร่างกาย รองลงมาคือความรุนแรงทางจิตใจหรืออารมณ์

1.8 จากผลการศึกษาในข้อที่ 1.7 ยังคงสอดคล้องกับผลที่เกิดขึ้นในรูปแบบความขัดแย้งลักษณะอื่น ได้แก่ ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับครู นักเรียนกับผู้ปกครอง และกรณีที่ไม่มีคู่กรณี แต่หากเป็นความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่นจะเป็นประเด็นความรุนแรงที่ได้รับการรายงานมากที่สุดคือ ความรุนแรงทางวาจา และความรุนแรงต่อทรัพย์สิน

1.9 ฐานข้อมูลพบว่ามีกรณีความรุนแรงที่ไม่ได้ระบุวิธีการจัดการความขัดแย้ง โดยประเภทความรุนแรงที่ไม่ได้ระบุวิธีการจัดการความขัดแย้งที่มีจำนวนมากที่สุดคือ ความรุนแรงทางกาย จำนวน 32 กรณี คิดเป็นร้อยละ 31.37 ของความรุนแรงทางกายทั้งหมด อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาสัดส่วนพบว่า ความรุนแรงทางเพศเป็นความรุนแรงที่ไม่ได้ระบุวิธีการจัดการความขัดแย้งในสัดส่วนที่มากที่สุด โดยคิดเป็นร้อยละ 36.36 ของความรุนแรงทางเพศทั้งหมด

1.10 วิธีการจัดการความขัดแย้งที่ใช้ในทุกประเภทความรุนแรง ได้แก่ การสร้างข้อตกลงร่วมกัน การปรับและติดตามพฤติกรรม การรับฟังจากทั้งสองฝ่าย การแจ้งผู้ปกครอง การอบรมให้ความรู้ การทำทัณฑ์บนหรือคาดโทษ และการนัดหมายพูดคุยเพื่อสร้างความเข้าใจกัน

1.11 ความขัดแย้งประเภทความรุนแรงทางกาย ความรุนแรงทางวาจา ความรุนแรงต่อจิตใจหรืออารมณ์ และความรุนแรงทางเพศ มีเพียงประมาณสองในสามเท่านั้นที่มีการรายงานวิธีการจัดการความขัดแย้งในฐานข้อมูล ในทางกลับกัน ความรุนแรงต่อทรัพย์สินมีเพียงร้อยละ 14.29 เท่านั้นที่ไม่ได้รายงานวิธีการจัดการความขัดแย้ง

1.12 วิธีการจัดการความขัดแย้งที่ใช้ในทุกประเภทลักษณะของคู่ขัดแย้ง ได้แก่ การรับฟังจากทั้งสองฝ่าย การขอโทษและให้อภัยกัน และวิธีการอื่น ๆ เช่น แจ้งตำรวจ นำตัวไปส่งตำรวจ ให้สงบสติอารมณ์ ปรับเปลี่ยนวิธีการสอน พักการศึกษา เพื่อนช่วยเพื่อน ยืดของกลาง (อาวุธ) แยกคู่อริไม่ให้เรียนด้วยกัน ฯลฯ

1.13 ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนได้รับรายงานวิธีการจัดการความขัดแย้งสูงถึงประมาณสามในสี่ ในขณะที่กรณีที่เป็นความขัดแย้งแบบนักเรียนกับผู้ปกครอง ความขัดแย้งแบบคู่อริ ไม่นักเรียน มีเพียงประมาณครึ่งหนึ่งที่มีการรายงานวิธีการจัดการความขัดแย้ง

2. การอภิปรายผลที่สำคัญ

2.1 กรณีความขัดแย้งในโรงเรียนที่พบในฐานข้อมูลนี้ สอดคล้องกับแนวคิดสามเหลี่ยมความรุนแรง (Triangle of Violence) ของ Johan Galtung ที่จำแนกความรุนแรงออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ ความรุนแรงทางตรง (Direct Violence) การทำร้ายร่างกาย กลั่นแกล้ง ลักทรัพย์ ล้วงละเมิดทางเพศ เหล่านี้เป็นพฤติกรรมที่เห็นได้ชัด ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง (Structural Violence) ซึ่งเป็นความรุนแรงที่เกิดจากระบบที่ไม่เป็นธรรม เช่น ความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจ อำนาจ

ไม่เท่าเทียมระหว่างครูกับนักเรียน การลงโทษเกินเหตุ และความรุนแรงทางวัฒนธรรม (Cultural Violence) ค่านิยมที่ทำให้ความรุนแรงดูปกติ เช่น การล้อเลียนอัตลักษณ์ทางเพศโดยครูหรือเพื่อน การคาดหวังให้เด็กเคารพครูในลักษณะที่จำกัดเสรีภาพ

2.2 ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า การจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนมีลักษณะสอดคล้องกับแนวทางของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา ได้แก่ หลักสำคัญของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice: RJ) มีขั้นตอนการขอความยินยอม (Informed Consent) มีกระบวนการสะท้อนความต้องการและเสียงของผู้เสียหาย (Participatory Process Design) มีเป้าหมายในการเยียวยาผู้เสียหาย (Restoration/Compensation) ผู้กระทำผิดสำนึกและรับผิดชอบต่อความเสียหายที่เกิดขึ้น (Remorseful Reaction/Response) มีการป้องกันเหตุในอนาคต และการมุ่งให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกลับเข้ามาอยู่ร่วมกันได้อย่างปลอดภัย (Prevention and Reintegration) แม้จะยังไม่ครบทุกองค์ประกอบ โดยเฉพาะในส่วนของ การขอความยินยอม (Informed Consent) ที่ไม่มีข้อมูลชัดเจน แต่พบว่ามี การดำเนินการที่แสดงถึงการมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย การเปิดพื้นที่ให้ผู้กระทำและผู้เสียหายได้พูดคุยและรับฟังกัน การเยียวยาผู้เสียหาย การให้ผู้กระทำผิดสำนึกผิดและรับผิดชอบต่อเหตุการณ์ รวมถึงการป้องกันไม่ให้เกิดเหตุซ้ำ และการรักษาความสัมพันธ์เพื่อให้สามารถอยู่ร่วมกันในโรงเรียนต่อไปได้ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความพยายามของครูในการจัดการความขัดแย้งด้วยแนวทางที่เน้นการฟื้นฟู มากกว่าการลงโทษเพียงอย่างเดียว

3. ข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาแนวทางการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียน

3.1 การพัฒนาความรู้ ความเข้าใจ และทักษะพื้นฐาน

1) ควรมีการอบรมให้ครูเข้าใจหลักการของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในสถานศึกษา ทักษะการฟังอย่างลึกซึ้ง ทักษะการเป็นคนกลาง ทักษะการสร้างพื้นที่ปลอดภัยสำหรับการ

พูดคุย และทักษะการฟื้นฟูความสัมพันธ์หลังความขัดแย้ง เพื่อสร้างกระบวนการจัดการความขัดแย้งอย่างมีระบบในบริบทของโรงเรียน

2) ควรให้ความรู้ความเข้าใจทัศนคติที่เหมาะสมแก่นักเรียนเกี่ยวกับการอยู่ร่วมกัน ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น การเคารพในความแตกต่างหลากหลาย ตลอดจนองค์ความรู้ด้านแนวทางกระบวนการเชิงฟื้นฟูเยียวยาหรือทักษะพื้นฐานเกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้งแก่นักเรียนทุกคนในโรงเรียน

3.2 การกำหนดนโยบายและการพัฒนาระบบการจัดการภายในโรงเรียน

1) เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นทุกกรณีควรมีระบบบันทึก เพื่อให้สามารถเห็นรูปแบบกรณีความขัดแย้งภายใต้บริบทโรงเรียน ซึ่งจะนำไปสู่แนวทางในการจัดการความขัดแย้งแต่ละรูปแบบอย่างเหมาะสม

2) โรงเรียนควรกำหนดนโยบายและแนวปฏิบัติที่ส่งเสริมบรรยากาศที่ดีในโรงเรียนอย่างเป็นรูปธรรม เพื่อที่บุคลากรในโรงเรียนจะได้มีแนวทางปฏิบัติและเป้าหมายที่สอดคล้องกันในการดูแลและส่งเสริมศักยภาพของนักเรียน ให้ความสำคัญกับชุมชนครูหรือการมีพื้นที่แลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครูในโรงเรียน เพื่อเป็นพื้นที่ในการสื่อสารกันเกี่ยวกับประสบการณ์ หรือปัญหาที่พบในกลุ่มนักเรียนและร่วมกันช่วยดูแลและหาทางออกร่วมกัน

3) การมีระบบติดตามและดูแลสภาพจิตใจของนักเรียนอาจจะเป็นวิธีการหนึ่งที่โรงเรียนสามารถจัดให้แก่ักเรียนได้ เช่น ครูประจำชั้น หรือครูแนะแนวมีบทบาทในการติดตาม สอดส่อง ดูแลสุขภาวะทางจิตของนักเรียนอยู่เสมอ รวมทั้งโรงเรียนควรมีการจัดอบรมทักษะด้านจิตวิทยาให้แก่ครู เพื่อให้เข้าใจพฤติกรรมและการตอบสนองต่อพฤติกรรม รวมทั้งสามารถระบุปัญหาในนักเรียนได้

3.3 การเสริมสร้างความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับ ภาคส่วนภายนอก

1) โรงเรียนควรมีระบบการดูแลนักเรียนที่เชื่อมโยงกับหน่วยงานภายนอก เช่น กรณีพบปัญหาความรุนแรงในครอบครัว โรงเรียนควรมีการประสานงานกับผู้เชี่ยวชาญ เช่น นักจิตวิทยา นักสังคมสงเคราะห์ เพื่อช่วยแก้ไขปัญหานักเรียน และมีการติดตามผลอย่างต่อเนื่อง

2) ควรจัดพื้นที่ให้ผู้ปกครองได้เข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการความขัดแย้งร่วมกับครู และควรมีการให้องค์ความรู้พื้นฐานของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาแก่ผู้ปกครอง เพื่อให้ผู้ปกครองมีความเข้าใจหลักการของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาร่วมกับครู

สารบัญ

บทสรุปสำหรับผู้บริหาร (Executive Summary)	3
1 บทนำ	17
1.1 หลักการและเหตุผล	17
1.2 วัตถุประสงค์	20
1.3 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ	21
1.4 ระยะเวลาในการดำเนินงาน	21
2 การทบทวนวรรณกรรมและวิธีการศึกษา	23
2.1 กลุ่มแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและบริบทของ ความรุนแรงในโรงเรียน	23
2.1.1 แนวคิดความรุนแรง (Violence Concepts)	23
2.1.2 ความรุนแรงในโรงเรียน (Violence in School)	32
2.1.3 ความรุนแรงทางวัฒนธรรมในโรงเรียน (Cultural Violence in School)	35
2.2 กลุ่มแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับบริบทสิ่งแวดล้อมและ ความสัมพันธ์ในโรงเรียน	40
2.2.1 บรรยากาศของโรงเรียน (School Climate)	40
2.2.2 ความสัมพันธ์ระหว่างบรรยากาศของโรงเรียนกับ ความรุนแรงในโรงเรียน	43

2.3 กลุ่มแนวคิดเกี่ยวกับการใช้แนวทางเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียน	48
2.3.1 กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice: RJ)	48
2.3.2 แนวทางเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียน (Restorative Justice in School)	52
2.4 วิธีการศึกษา	62

3 ผลการศึกษา 65

3.1 คุณลักษณะของการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน	65
3.1.1 สถานที่ที่ความขัดแย้งยุติ	65
3.1.2 จังหวัดที่เกิดข้อพิพาท/ข้อขัดแย้ง	66
3.1.3 ลักษณะคู่ขัดแย้ง	67
3.1.3.1 ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียน	68
3.1.3.2 ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่น	73
3.1.3.3 ความขัดแย้งที่ไม่มีคู่กรณี	76
3.1.3.4 ความขัดแย้งระหว่างผู้ปกครองกับบุคคลในโรงเรียน	76
3.1.4 การจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน	77
3.1.4.1 การระงับเหตุทันที	79
3.1.4.2 การเรียกนักเรียนและคู่กรณีมาพูดคุยเพื่อทำความเข้าใจร่วมกัน	80
3.1.4.3 การเชิญผู้ปกครอง และ/หรือผู้บริหารเข้ามามีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา	80
3.1.4.4 การตั้งกฎหรือเงื่อนไข การสร้างข้อตกลงร่วม เพื่อควบคุมและปรับเปลี่ยนพฤติกรรม	83
3.1.4.5 การอบรมและสั่งสอน	83
3.1.4.6 การให้นักเรียนและคู่กรณีกล่าวขอโทษและให้อภัยกัน	84

สารบัญ

3.1.4.7 การคืนทรัพย์สินที่ขโมยไป หรือชดใช้ ค่าเสียหาย	85
3.1.4.8 การปรับเปลี่ยนบรรยากาศในชั้นเรียน ให้เหมาะสม	85
3.1.5 ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องและบทบาทในการจัดการความขัดแย้ง	87
3.1.5.1 บทบาทของผู้ปกครอง	87
3.1.5.2 บทบาทของครู	88
3.1.5.3 ผู้บริหาร	90
3.1.5.4 นักเรียน	90
3.2 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้ กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้ง ในโรงเรียน	91
4 อภิปรายผลการศึกษา	103
4.1 การอภิปรายผลตามแนวคิดความขัดแย้งของ Galtung	104
4.2 วิเคราะห์การจัดการความขัดแย้งด้วยหลักของกระบวนการ ยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice: RJ)	107
1) ขั้นตอนการขอความยินยอม (Informed Consent)	108
2) กระบวนการสะท้อนความต้องการและเสียงของผู้เสียหาย (Participatory Process Design)	108

3) มีเป้าหมายในการเยียวยาผู้เสียหาย (Restoration/ Compensation)	110
4) ผู้กระทำผิดสำนึกและรับผิดชอบต่อความเสียหายที่เกิดขึ้น (Remorseful Reaction/Response)	110
5) มีการป้องกันเหตุในอนาคต และการมุ่งให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกลับเข้ามาอยู่ร่วมกันได้อย่างปลอดภัย (Prevention and Reintegration)	111
4.3 ข้อจำกัดของงานวิจัย	113
4.4 ข้อเสนอแนะในการพัฒนาระบบเว็บไซต์ www.rjthapp.com	113
4.5 ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งถัดไป	116

5 ข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาแนวทางการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียน	119
5.1 การพัฒนาความรู้ ความเข้าใจ และทักษะพื้นฐาน	119
5.2 การกำหนดนโยบายและการพัฒนาระบบการจัดการภายในโรงเรียน	120
5.3 การเสริมสร้างความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับภาคส่วนภายนอก	122
เอกสารอ้างอิง	124
รายชื่อคณะทำงาน	133

สารบัญตาราง

ตารางที่ 1	จำนวนและร้อยละของสถานที่ที่ความขัดแย้งยุติ	66
ตารางที่ 2	จำนวนและร้อยละของจังหวัดที่เกิดข้อพิพาท/ข้อขัดแย้ง	67
ตารางที่ 3	จำนวนและร้อยละของลักษณะคู่ขัดแย้งในโรงเรียน	69
ตารางที่ 4	ความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของคู่ขัดแย้งและประเภทความรุนแรง	92
ตารางที่ 5	ร้อยละของวิธีการจัดการความขัดแย้งที่ใช้ จำแนกตามประเภทความรุนแรง	94
ตารางที่ 6	จำนวนและร้อยละของความรุนแรงที่ไม่ได้ระบุวิธีการจัดการความขัดแย้ง จำแนกตามประเภทของความรุนแรง	95
ตารางที่ 7	ร้อยละของวิธีการจัดการความขัดแย้งที่ใช้ จำแนกตามลักษณะของคู่ขัดแย้ง	97
ตารางที่ 8	จำนวนและร้อยละของความรุนแรงที่ไม่ได้ระบุวิธีการจัดการความขัดแย้ง จำแนกตามลักษณะของคู่ขัดแย้ง	98

สารบัญภาพ

ภาพที่ 1	การจัดประเภทของความรุนแรง	26
ภาพที่ 2	สามเหลี่ยมความรุนแรง	31
ภาพที่ 3	กรอบแนวคิดของความรุนแรงในโรงเรียน	34
ภาพที่ 4	แสดงการขยายตัวของงานวิจัยเกี่ยวกับการนำแนวทาง กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาไปปฏิบัติในโรงเรียน ค.ศ. 2000-2020	55
ภาพที่ 5	ร้อยละของวิธีการในขั้นตอนย่อยที่ใช้ในการจัดการ ความขัดแย้งในโรงเรียนที่พบในฐานข้อมูล	78
ภาพที่ 6	Galtung's Conflict Triangle	107



1

บทนำ

1.1 หลักการและเหตุผล

การพัฒนาด้านเทคโนโลยีในกระบวนการยุติธรรมของประเทศไทย เพื่อส่งเสริมการเผยแพร่ชุดฐานข้อมูลของหน่วยงานรัฐ (Open Data) ที่ประชาชนสามารถเข้าถึงได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งบริการด้านกระบวนการยุติธรรมอย่างรวดเร็วและตรวจสอบได้นั้น เป็นหนึ่งในภารกิจที่สำคัญต่อการสร้างความเชื่อมั่นและความโปร่งใสของหน่วยงานภาครัฐให้แก่ประชาชน อีกทั้งการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีในการปฏิรูประบบฐานข้อมูลด้านกระบวนการยุติธรรมสามารถอำนวยความสะดวกให้แก่เจ้าหน้าที่และผู้ปฏิบัติงาน ตลอดจนยังส่งเสริมการมีส่วนร่วมของประชาชนทุกฝ่ายในการร่วมพัฒนาหลักนิติธรรม (Rule of Law) ในมิติต่าง ๆ ของกระบวนการยุติธรรมให้แก่ภาครัฐได้อย่างยั่งยืน

ดังนั้นสถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย (Thailand Institute of Justice: TIJ) ร่วมกับคณะนิติศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ (Faculty of Law, Chiangmai University: CMU) จึงได้พัฒนานวัตกรรมในรูปแบบเว็บไซต์ www.rjthapp.com เพื่อสนับสนุนการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Innovation to Support the Use Restorative Justice Programmes) ในการอำนวยความสะดวก

สะดวกให้แก่เจ้าหน้าที่และผู้ปฏิบัติงานในกระบวนการยุติธรรม สำหรับรวบรวมฐานข้อมูลอันเป็นประโยชน์ของการดำเนินกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในประเทศไทยขึ้นอย่างเป็นระบบ

ระบบดังกล่าวได้ทดลองให้เจ้าหน้าที่และผู้ปฏิบัติงานใช้ ตั้งแต่ช่วงปลายปี พ.ศ. 2566 เป็นระยะเวลากว่า 1 ปี โดยมีกรณีความขัดแย้งในระบบกว่า 500 กรณี เกิดขึ้นหลากหลายจังหวัด และมีภาคส่วนที่เข้ามาเกี่ยวข้องในการจัดการความขัดแย้งหลากหลายแห่ง เช่น สถานีตำรวจ หน่วยงานท้องถิ่นและระดับจังหวัด กรมคุมประพฤติ สถานที่ทำงาน ตลอดจนสถานศึกษา

ทั้งนี้การเกิดความขัดแย้งหรือข้อพิพาทในสถานศึกษามีความสำคัญอย่างยิ่งในการศึกษาเพื่อหาแนวทางจัดการความขัดแย้งเหล่านั้น เนื่องด้วยสถานศึกษาเป็นพื้นที่หลักในการบ่มเพาะเด็กและเยาวชนของไทย ซึ่งส่วนใหญ่ล้วนใช้เวลาอยู่ในสถานศึกษาจำนวนมาก โดยปัญหาความรุนแรงที่เกิดขึ้นในสถานศึกษาเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นมาตั้งแต่อดีตจนปัจจุบันและมีแนวโน้มทวีความรุนแรงขึ้น ไม่ว่าจะเป็นเรื่องทะเลาะวิวาท การกลั่นแกล้งกัน หรือการลักเล็กขโมยน้อย ซึ่งการจัดการความขัดแย้งในสถานศึกษาหรือโรงเรียนที่ผ่านมาจะดำเนินการตามระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ ว่าด้วยการลงโทษนักเรียนและนักศึกษา พ.ศ. 2548 ที่กำหนดโทษที่จะลงโทษแก่นักเรียนหรือนักศึกษาที่กระทำความผิด 4 สถาน คือ ว่ากล่าวตักเตือน ทำทัณฑ์บน ตัดคะแนนความประพฤติ และทำกิจกรรมเพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรม อย่างไรก็ตาม แม้การลงโทษดังกล่าวอาจช่วยลดความรุนแรงได้ระดับหนึ่ง แต่เป็นเพียงการทำโทษตามระเบียบเท่านั้น หากผู้กระทำความผิดฝังใจกับเหตุการณ์ที่ถูกลงโทษนั้น อาจส่งผลให้เกิดการทะเลาะวิวาทนอกสถานศึกษาขึ้นได้ จึงอาจยังไม่ใช่การตัดวงจรความรุนแรง



เพื่อเยียวยาความเสียหาย
ฟื้นฟูพฤติกรรม และ
ป้องกันการทำผิดซ้ำ



ดังนั้นแนวทางการประยุกต์ใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟู เยียวยา จึงเป็นทางเลือกสำหรับการแก้ปัญหาความขัดแย้งใน โรงเรียนที่ให้ความสำคัญกับเหยื่อที่ถูกกระทำ กระบวนการไกล่เกลี่ย และอาศัยการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้น โดยมีเป้าหมายเพื่อเยียวยาความเสียหาย ฟื้นฟูพฤติกรรม และ ป้องกันการกระทำผิดซ้ำ

ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาคุณลักษณะของการใช้กระบวนการ ยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน และ บัณฑิตที่มีความสัมพันธ์กับการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟู เยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ที่บันทึกในฐานข้อมูล เว็บไซต์ www.rjthapp.com เพื่อเป็นจุดเริ่มต้นของการวิเคราะห์ข้อมูล พื้นฐานและนำเสนอข้อเสนอแนะในการออกแบบและพัฒนาแนวทางการ ใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียนใน ประเทศไทย ตลอดจนการพัฒนาและปรับปรุงระบบเพื่อรองรับ การใช้งานในอนาคตได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลต่อไป

1.2 วัตถุประสงค์

1.2.1 เพื่อศึกษาคุณลักษณะของการใช้กระบวนการ ยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ที่ บันทึกในฐานข้อมูลเว็บไซต์ www.rjthapp.com

1.2.2 เพื่อศึกษาบัณฑิตที่มีความสัมพันธ์กับการใช้ กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งใน โรงเรียน ที่บันทึกในฐานข้อมูลเว็บไซต์ www.rjthapp.com

1.3 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

แนวทางสำหรับการออกแบบและพัฒนาการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในสถานศึกษาในประเทศไทย ตลอดจนข้อมูลพื้นฐานสำหรับการพัฒนาและปรับปรุงระบบเพื่อรองรับการใช้งานในอนาคตได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลต่อไป

1.4 ระยะเวลาในการดำเนินงาน

วันที่ 1 ธันวาคม พ.ศ. 2567-วันที่ 31 สิงหาคม พ.ศ. 2568
(9 เดือน)





2

การทบทวนวรรณกรรม และวิธีการศึกษา

แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์ผลการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ที่บันทึกในฐานข้อมูลเว็บไซต์ www.rjthapp.com แบ่งเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้ 1. กลุ่มแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและบริบทของความรุนแรงในโรงเรียน ประกอบด้วย แนวคิดความรุนแรง (Violence Concepts) ความรุนแรงในโรงเรียน (Violence in School) และความรุนแรงทางวัฒนธรรมในโรงเรียน (Cultural Violence in School) 2. กลุ่มแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับบริบทสิ่งแวดล้อมและความสัมพันธ์ในโรงเรียน ได้แก่ บรรยากาศของโรงเรียน (School Climate) และ 3. กลุ่มแนวคิดเกี่ยวกับการใช้แนวทางเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียน ประกอบด้วย กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice: RJ) และแนวทางเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียน (Restorative Practice in School)

2.1 กลุ่มแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและบริบทของความรุนแรงในโรงเรียน

2.1.1 แนวคิดความรุนแรง (Violence Concepts)

2.1.1.1 ความหมายและประเภทของความรุนแรง

พันธมิตรเพื่อการป้องกันความรุนแรง (Violence Prevention Alliance: VPA) ภายใต้องค์การอนามัยโลก (World Health Organization: WHO) ที่มีเป้าหมายเพื่อมุ่งทำความเข้าใจ การวิจัย และการดำเนินการป้องกันความรุนแรงอย่างเป็นระบบ ได้นิยามความหมายของคำว่า “ความรุนแรง” ไว้ใน *World Report on Violence and Health* ว่าคือ การใช้กำลังทางกายภาพหรืออำนาจโดยเจตนาไม่ว่าจะเป็นการข่มขู่หรือการกระทำจริงต่อบุคคลทั้งต่อตนเอง บุคคลอื่น กลุ่มหรือชุมชน ซึ่งก่อให้เกิดผลหรือมีแนวโน้มสูงที่จะก่อให้เกิดผล เช่น การบาดเจ็บ ความตาย ความเสียหายทางจิตใจ หรือการถูกลิดรอนสิทธิ (Krug et al., 2002) รายงานฉบับดังกล่าวยังเสนอแนวทางการจำแนกความรุนแรงสำหรับเป็นกรอบแนวคิดที่ใช้ในการทำ ความเข้าใจบริบทและพลวัตของความรุนแรง โดยเฉพาะในประเด็นของลักษณะการกระทำและความสัมพันธ์ระหว่างผู้กระทำกับผู้ถูกระทำ ซึ่งแนวทางการจำแนกประเภทความรุนแรงดังกล่าวประกอบด้วย 2 มิติหลัก ดังนี้

1) มิติของรูปแบบความรุนแรง (Forms of Violence) จำแนกเป็น 4 รูปแบบ ดังนี้

- ความรุนแรงทางกาย (Physical Violence) คือการกระทำที่มุ่งหมายหรือส่งผลให้เกิดการบาดเจ็บทางร่างกายต่อผู้อื่น โดยใช้กำลังหรือวัตถุเพื่อทำร้ายร่างกาย เช่น การตบ ต่อย เตะ หรือทุบตี การทำร้ายโดยใช้อาวุธ เช่น มีด ไม้ หรือของแข็ง

- ความรุนแรงทางเพศ (Sexual Violence) คือการล่วงละเมิดทางเพศ การบังคับหรือกดดันให้มีพฤติกรรมทางเพศโดยที่ผู้ถูกระทำไม่ยินยอม หรือไม่สามารรถให้ความยินยอมได้ เช่น การข่มขืนหรือพยายามข่มขืน การลวนลามหรือแตะต้องร่างกายโดยไม่เหมาะสม การใช้คำพูด ส่ายตา หรือการสื่อสารเชิงคุกคามทางเพศ

- ความรุนแรงทางจิตใจหรืออารมณ์ (Psychological Violence) คือการกระทำหรือการสื่อสารที่ส่งผลกระทบต่อสุขภาพจิตหรืออารมณ์ของบุคคล ทำให้เกิดความรู้สึกด้อยค่า หวาดกลัว อับอาย หรือไร้ความสามารถ เช่น การข่มขู่หรือคุกคามทางคำพูด การดูหมิ่น

ดูแลหรือเหยียดหยาม การกีดกันจากกลุ่มเพื่อนหรือสังคม การควบคุมหรือสอดส่องชีวิตส่วนตัวอย่างเข้มงวด

- ความรุนแรงเชิงการกีดรอง (Deprivation) คือการปฏิเสธหรือจำกัดสิทธิขั้นพื้นฐานที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิต การพัฒนา หรือความเป็นอยู่ที่ดีของบุคคล ทั้งโดยตั้งใจหรือโดยการละเลย เช่น การไม่ให้เข้าถึงการศึกษา การรักษาพยาบาล หรือโอกาสในการพัฒนา การกักกันหรือแยกเด็กออกจากพ่อแม่หรือผู้ดูแลโดยไม่จำเป็น การไม่ให้ข้อมูล สิทธิ หรือทรัพยากรที่จำเป็นในชีวิตประจำวัน

2) มิติของความสัมพันธ์ระหว่างผู้กระทำและผู้ถูกกระทำ (Nature of the Relationship) จำแนกออกเป็น 3 ประเภท ดังนี้

2.1) ความรุนแรงที่กระทำต่อตนเอง (Self-directed Violence) คือความรุนแรงที่ผู้กระทำและผู้ตกเป็นเหยื่อเป็นบุคคลเดียวกัน ได้แก่ การทำร้ายตนเอง (Self-abuse) และการฆ่าตัวตาย (Suicide)

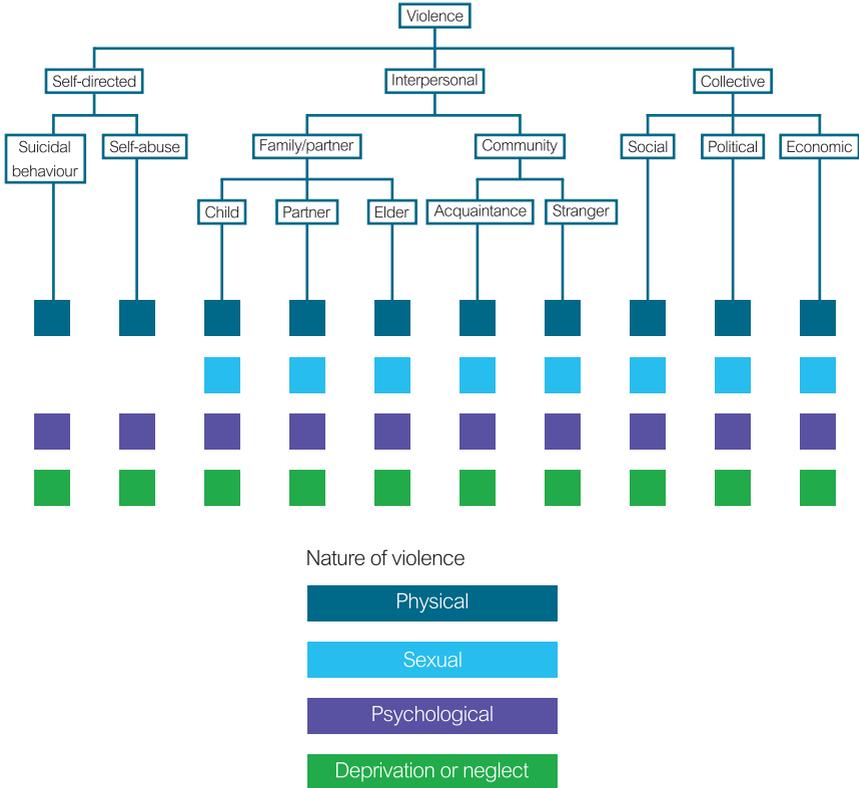
2.2) ความรุนแรงระหว่างบุคคล (Interpersonal Violence) คือ ความรุนแรงที่เกิดขึ้นระหว่างบุคคล ดังนี้

- ความรุนแรงในครอบครัวหรือระหว่างบุคคลใกล้ชิด (Family and Intimate Partner Violence) คือความรุนแรงระหว่างคนในครอบครัวหรือคนใกล้ชิด เช่น การทารุณกรรมเด็ก ความรุนแรงในความสัมพันธ์ และการละเมิดต่อผู้สูงอายุ

- ความรุนแรงในชุมชน (Community Violence) คือความรุนแรงระหว่างบุคคลที่ไม่ใช่คนในครอบครัวหรือคนใกล้ชิด แต่เป็นคนที่อยู่รู้จักหรือคนแปลกหน้า เช่น ความรุนแรงในกลุ่มเยาวชน ความรุนแรงที่เกี่ยวข้องกับอาชญากรรมทรัพย์สิน และความรุนแรงในที่ทำงานหรือสถาบันต่าง ๆ

2.3) ความรุนแรงโดยกลุ่ม (Collective Violence) คือความรุนแรงที่กระทำโดยกลุ่มบุคคลขนาดใหญ่ มีการจัดแบ่งย่อยตามลักษณะเป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายของการใช้ความรุนแรง ได้แก่ ความรุนแรงทางสังคม (Social Violence) ความรุนแรงทางการเมือง (Political Violence) และความรุนแรงทางเศรษฐกิจ (Economic Violence)

กรอบแนวคิดนี้ช่วยเปิดมุมมองต่อความรุนแรงในฐานะปรากฏการณ์ที่มีลักษณะซับซ้อนและเกี่ยวเนื่องกับโครงสร้างทางสังคม วัฒนธรรม และความสัมพันธ์เชิงอำนาจในระดับต่าง ๆ ดังภาพนี้



ภาพที่ 1 การจัดประเภทของความรุนแรง

Note. From *World Report on Violence and Health*, by Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.), 2002, World Health Organization (<https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>). Copyright 2002 by World Health Organization.

นอกจากนี้ใน พ.ศ. 2563 สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทยได้จัดเก็บข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาความรุนแรงในเด็กและเยาวชน โดยให้ความหมายของการกระทำความรุนแรงว่าเป็นการกระทำที่ทำให้เกิดความรุนแรงทุกรูปแบบและสามารถสร้างผลกระทบต่อเด็กทั้งทางร่างกายและจิตใจ โดยในงานนี้ จำแนกประเภทของความรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนออกเป็น 3 ประเภท ดังนี้ (สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย, 2563)

1) การกระทำความรุนแรงทางร่างกาย หมายถึง การทำให้เกิดอันตราย ทำให้เสี่ยงที่จะเกิดอันตรายต่อร่างกายของเด็กจากการกระทำ หรือละเลยที่จะกระทำ ทั้งที่อยู่ในวิสัยที่สามารถกระทำได้อาจเกิดขึ้นครั้งเดียวหรือเกิดขึ้นซ้ำ ๆ โดยอาจเกิดการใช้ความรุนแรง การพยายามให้เกิดความเจ็บปวด บาดเจ็บ เป็นอันตราย รวมถึงการกระทำที่ส่งผลให้เด็กและเยาวชนเสี่ยงต่ออันตรายด้วย เช่น การตบตอย หรือเตะ การใช้วัตถุเสียดสี การบีบคอ การจับกदन้ำ การใช้ของร้อนจี้ การใช้น้ำร้อนราด การทำร้ายร่างกายด้วยอาวุธ ฯลฯ

2) การกระทำความรุนแรงทางเพศ หมายถึง การเกี่ยวข้องกับเด็กในกิจกรรมทางเพศ ซึ่งเด็กไม่สามารถเข้าใจได้เต็มที่ หรือไม่สามารถให้ความยินยอมได้ หรือเด็กอยู่ในฐานะที่ยังไม่พร้อมทางด้านพัฒนาการที่จะให้ความยินยอมได้ หรือเป็นกิจกรรมที่ขัดต่อกฎหมายหรือความเชื่อในสังคม โดยการกระทำความรุนแรงทางเพศเป็นกิจกรรมที่เกิดขึ้นระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กหรือเด็กด้วยกันเอง เช่น การทำอนาจาร ลวนลาม จูบได้ จับต้องร่างกายแบบไม่เหมาะสม การพยายามมีเพศสัมพันธ์โดยใช้กำลังบังคับ การพยายามมีเพศสัมพันธ์โดยการล่อลวง การกดดัน ชู่ คุกคามให้มีเพศสัมพันธ์ ฯลฯ

3) การกระทำความรุนแรงทางอารมณ์ หมายถึง การตอบสนองต่ออารมณ์ของเด็กอย่างไม่เหมาะสม เป็นการสร้างสิ่งแวดล้อมที่ไม่เหมาะสมต่อพัฒนาการของเด็ก ทำให้เกิดผลเสียร้ายแรงและต่อเนื่องต่อพัฒนาการทางอารมณ์ของเด็ก ซึ่งอาจรวมถึงการตอบย้าว่าเด็กไร้ค่า ไม่มีคนรัก ไม่มีคุณค่าพอที่จะเป็นที่ต้องการของผู้อื่น และยังรวมถึงการกระทำบางอย่างที่ก่อให้เกิดอันตรายหรือมีแนวโน้มสูง

ที่จะก่อให้เกิดอันตรายต่อสุขภาพ หรือพัฒนาการของเด็ก โดยการกระทำนั้นอยู่ในวิสัยที่สามารถควบคุมได้โดยบิดามารดา ผู้ปกครอง หรือผู้มีอำนาจเหนือเด็ก เช่น การไม่สนใจพูดคุยด้วย การขู่ว่าจะทำโทษให้หนักถ้าไม่ปฏิบัติตาม การตวาด ตะคอก การพูดดูถูกเหยียดหยาม เยาะเย้ย ทั้บถม พาดพิงถึงภูมิหลังหรือล้อเลียนทั้งต่อตนเองและต่อบุคคลที่รัก การพูดใส่ร้าย กล่าวหา ปล่อยข่าวลือให้เกิดความเสียหาย การขโมยสิ่งของที่มีคุณค่าทางใจ การจงใจทำลายทรัพย์สิน ฯลฯ

2.1.1.2 รูปแบบของความรุนแรง โดย Galtung

ในบริบทของสังคมร่วมสมัย ความรุนแรงปรากฏในหลากหลายรูปแบบและซับซ้อน ความรุนแรงไม่ได้จำกัดอยู่แค่การทำร้ายทางร่างกายโดยเจตนาเท่านั้น แต่หมายรวมถึงสิ่งที่ทำให้มนุษย์ไม่สามารถบรรลุศักยภาพได้เต็มที่ ทั้งทางร่างกายและจิตใจ การทำความเข้าใจต่อปรากฏการณ์ความรุนแรงดังกล่าวไม่อาจดำเนินไปภายใต้กรอบคิดแบบแยกส่วน หรือจำกัดอยู่เพียงระดับใดระดับหนึ่งได้ หากแต่จำเป็นต้องมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างรูปแบบของความรุนแรงต่าง ๆ อย่างเป็นองค์รวม เพื่อให้สามารถวิเคราะห์ถึงรากเหง้าของปัญหา สำหรับการแสวงหาแนวทางในการคลี่คลายและยุติความรุนแรงด้วยวิธีการที่ไม่ใช้ความรุนแรง (Nonviolence)

Galtung (1969) นักวิชาการและนักเคลื่อนไหวเพื่อสันติภาพ ได้เสนอทฤษฎีสำคัญที่มีอิทธิพลอย่างยิ่งในด้านสันติวิธี โดยเขาเสนอว่าความรุนแรงมิใช่ลักษณะหรือพฤติกรรมที่มีอยู่ตามธรรมชาติของมนุษย์ หากแต่เป็นสิ่งที่ถูกสร้างและหล่อหลอมขึ้นจากบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ซึ่งมีปัจจัยกระตุ้นและเสริมแรงเฉพาะในแต่ละบริบท ทั้งนี้ Galtung ได้จัดจำแนกความรุนแรงออกเป็นสามมิติที่สัมพันธ์กัน ดังนี้

1) ความรุนแรงทางตรง (Direct Violence) เป็นความรุนแรงที่ปรากฏให้เห็นอย่างชัดเจนในทางกายภาพ เช่น การทำร้ายร่างกาย

การสังหาร รวมถึงความเสียหายที่เกิดกับชีวิตและทรัพย์สินของบุคคล ผู้ได้รับผลกระทบ

2) ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง (Structural Violence) หมายถึง ระบบหรือโครงสร้างทางสังคมที่ผลิตและธำรงไว้ซึ่งความไม่เท่าเทียม และการเอาตัวเอาเปรียบกันระหว่างกลุ่มคนในตำแหน่งทางอำนาจ ที่ต่างกัน เช่น การกีดกันการเข้าถึงทรัพยากร โอกาสทางเศรษฐกิจ การศึกษา หรือบริการสาธารณสุขของกลุ่มเปราะบาง

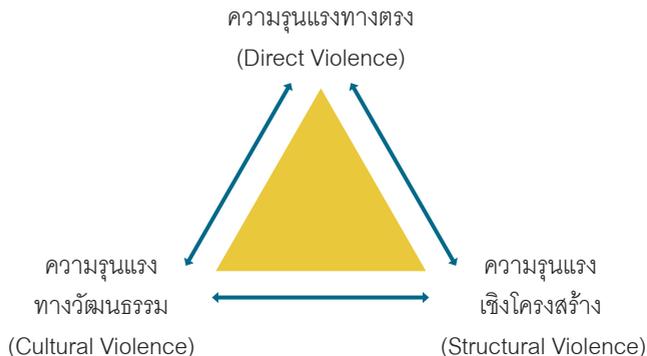
3) ความรุนแรงทางวัฒนธรรม (Cultural Violence) คือชุด ความคิด ความเชื่อ หรือค่านิยมทางวัฒนธรรมที่ทำหน้าที่ให้ความชอบธรรมแก่ความรุนแรงทั้งในเชิงโครงสร้างและทางตรง โดยทำให้ ความรุนแรงถูกมองว่าเป็นเรื่องปกติ ไม่ถูกตั้งคำถามหรือท้าทาย เช่น การปลุกฝังอคติทางชาติพันธุ์ ศาสนา หรือการมองกลุ่มตรงข้ามว่า ไม่ใช่มนุษย์

Galtung (1969) ชี้ให้เห็นว่าทั้งสามมิติดังกล่าวมีความสัมพันธ์เชิงพลวัตที่ยืดหยุ่นและเสริมแรงซึ่งกันและกัน จนไม่สามารถ แยกวิเคราะห์อย่างโดดเดี่ยวได้ เขาจึงเสนอแนวคิด “สามเหลี่ยมแห่ง ความรุนแรง (Triangle of Violence)” เพื่ออธิบายวัฏจักรของความรุนแรง โดยเน้นว่าความรุนแรงเชิงโครงสร้างซึ่งได้รับการสนับสนุนโดย ความรุนแรงทางวัฒนธรรม มักนำไปสู่การแสดงออกของความรุนแรง ทางตรงในท้ายที่สุด

“

ความรุนแรงที่เกี่ยวข้องกับ
โรงเรียนในทุกรูปแบบ
ถือเป็นการละเมิดสิทธิของเด็ก
และวัยรุ่นในการเข้าถึง
การศึกษา สุขภาพ
และความเป็นอยู่ที่ดี

”



ภาพที่ 2 สามเหลี่ยมแห่งความรุนแรง

Note. Adapted from “Violence, War, and Their Impact on Visible and Invisible Effects of Violence,” by Galtung, J., 2004, In Polylog, *Forum for Intercultural Philosophy* (<https://them.polylog.org/5/fgj-en.htm>)

ทั้งนี้แนวคิดความรุนแรงข้างต้นยังเชื่อมโยงโดยตรงกับอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็ก (Convention on the Rights of the Child: CRC) ของสหประชาชาติ ซึ่งประเทศไทยเป็นภาคีอยู่ กล่าวคืออนุสัญญาสิทธิเด็กว่าด้วยการรับรองสิทธิขั้นพื้นฐานของเด็ก 4 หลักการใหญ่ ได้แก่ (UNICEF Thailand, 2019)

1) สิทธิในการมีชีวิตรอด คือเด็กมีสิทธิที่จะมีชีวิตรอด ได้รับการจดทะเบียนเกิด มีสิทธิที่จะมีชื่อ ได้สัญชาติ และได้รับการเลี้ยงดูจากบิดามารดาของตน ไม่ถูกแยกจากครอบครัว รวมทั้งได้รับการปกป้องคุ้มครองอย่างเหมาะสม โดยรัฐมีหน้าที่ประกันสิทธิเหล่านี้ และจัดหาบริการพื้นฐานต่าง ๆ เพื่อให้เด็กได้มีชีวิตรอดและเติบโตขึ้นอย่างแข็งแรง

2) สิทธิที่จะได้รับการปกป้องคุ้มครอง คือได้รับความคุ้มครองจากการใช้ความรุนแรงทั้งร่างกายและจิตใจ และยังรวมถึงการคุ้มครองจากการใช้แรงงานผิดกฎหมาย การทำงานอันตราย หรือขัดขวางการศึกษา

3) สิทธิที่จะได้รับการพัฒนา คือเด็กจะต้องได้รับการพัฒนาปฐมวัย และได้รับการศึกษาอย่างมีคุณภาพ ได้รับข้อมูลข่าวสารจากสื่อที่หลากหลาย โดยมีพ่อแม่เป็นผู้คอยช่วยแนะนำ ขณะที่เด็กที่มีความจำเป็นพิเศษ เช่น เด็กพิการ ก็ต้องได้รับการดูแลให้มีชีวิตที่ปกติสุข ได้รับโอกาสพัฒนาและการศึกษาที่เหมาะสม ให้สามารถเติบโตพึ่งพาตนเองได้อย่างเต็มศักยภาพ ตลอดจนมีส่วนร่วมในชุมชน

4) สิทธิที่จะมีส่วนร่วม คือเด็กมีสิทธิที่จะมีส่วนร่วมอย่างเต็มตัว ทั้งการแสดงความคิดเห็นได้อย่างเสรี หรือเข้ามามีบทบาทในเรื่องต่าง ๆ โดยเฉพาะกับเรื่องที่ส่งผลกระทบต่อ หรือมีส่วนโดยตรงกับตัวเด็กและเยาวชนเอง โดยความคิดเห็นดังกล่าวของเด็กจะต้องได้รับการพิจารณาอย่างจริงจังตามสมควรแก่อายุและวุฒิภาวะของเด็กคนนั้น

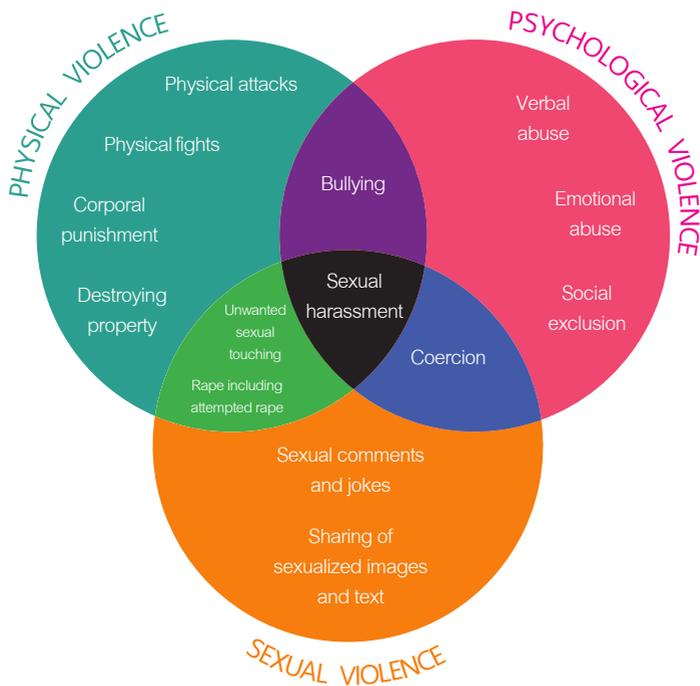
ดังนั้นความรุนแรงจึงเป็นข้อห้ามหลักภายใต้อนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็ก เพราะเป็นการละเมิดสิทธิเด็กทั้งด้านชีวิต ศักดิ์ศรี ร่างกาย และจิตใจ โดยอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็กไม่เพียงเน้นการปกป้องจากความรุนแรงเท่านั้น แต่ยังเรียกร้องให้รัฐสร้างระบบการป้องกันฟื้นฟู และส่งเสริมสิทธิเด็กเชิงบวก เพื่อลดการใช้ความรุนแรงเป็นเครื่องมือทางวินัยหรือวัฒนธรรม

2.1.2 ความรุนแรงในโรงเรียน (Violence in School)

ความรุนแรงในโรงเรียน หมายถึง ความรุนแรงทั้งทางกายภาพ ทางจิตใจ และทางเพศ ซึ่งสามารถเกิดขึ้นได้ทั้งภายในหรือภายนอกห้องเรียน บริเวณรอบโรงเรียน ระหว่างทางไปหรือกลับจากโรงเรียน รวมถึงในสภาพแวดล้อมออนไลน์และดิจิทัลอื่น ๆ ความรุนแรงในโรงเรียนมักเกิดขึ้นกับนักเรียนเป็นหลัก แต่อาจกระทำโดยนักเรียนด้วยกันเอง ครู หรือบุคคลอื่นในชุมชนโรงเรียนก็ได้ ความรุนแรงในโรงเรียนเป็นปัญหาที่พบได้อย่างแพร่หลายทั่วโลก (Fantus & Newman, 2021; Nassir & Benoliel, 2025) และส่งผลกระทบต่อเด็กและวัยรุ่นจำนวนมาก โดยหนึ่งในสามของนักเรียนมีประสบการณ์

ถูกกั้นกีดกัน ซึ่งเป็นหนึ่งในรูปแบบของความรุนแรงในโรงเรียน (UNESCO, 2022) และส่งผลให้โรงเรียนขาดสภาพแวดล้อมทางสังคมและการเรียนรู้ที่ปลอดภัย อันนำไปสู่ผลกระทบทางลบต่อการเรียนรู้ ความสำเร็จทางวิชาการ และพัฒนาการของนักเรียน นักวิจัยจำนวนมากได้เน้นย้ำว่าความรุนแรงในโรงเรียนควรถูกพิจารณาเป็นปัจจัยสำคัญในการประเมินการทำงานของโรงเรียน เนื่องจากมีผลกระทบทั้งต่อนักเรียน ครู และผลลัพธ์ของโรงเรียน โดยรวม (Darling-Hammond & DePaoli, 2020; Nassir & Benoiel, 2025)

ความรุนแรงที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนในทุกรูปแบบถือเป็นการละเมิดสิทธิของเด็กและวัยรุ่นในการเข้าถึงการศึกษา สุขภาพ และความเป็นอยู่ที่ดี ความรุนแรงในโรงเรียนส่งผลกระทบทั้งทางร่างกายและจิตใจของเด็ก รวมถึงผลลัพธ์ทางการศึกษา ซึ่งผลกระทบเหล่านี้อาจรุนแรงและยาวนาน เช่น การกั้นกีดกันมีความเชื่อมโยงกับอาการปวดศีรษะ ปัญหาการนอน ซึมเศร้า ความคิดฆ่าตัวตาย และพฤติกรรมเสี่ยง เช่น การใช้สารเสพติด การสูบบุหรี่ การดื่มแอลกอฮอล์ และการมีเพศสัมพันธ์ที่ไม่ปลอดภัย ในกรณีของวัยรุ่น ความรุนแรงทางเพศยังนำไปสู่การใช้สารเสพติดเพิ่มขึ้น ภาวะซึมเศร้า และปัญหาสุขภาพ เช่น การตั้งครรภ์ที่ไม่พึงประสงค์ รวมถึงเพิ่มความเสี่ยงที่จะกลายเป็นผู้ถูกกระทำหรือผู้กระทำความรุนแรงในวัยผู้ใหญ่ด้วย



ภาพที่ 3 กรอบแนวคิดของความรุนแรงในโรงเรียน

Note. From *The Key Role of Teachers in Ending School Violence and Bullying: Technical Brief*, by UNESCO, 2022, UNESCO (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383563>). Copyright 2022 by UNESCO.

การกลั่นแกล้ง บรยากาศในโรงเรียน และผลการทดสอบมาตรฐานที่ต่ำลง มีความสัมพันธ์กัน โดยการกลั่นแกล้งเป็นหนึ่งในปัจจัยสำคัญที่ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาต่ำลง ดังนั้นด้วยผลกระทบที่มีต่อการเรียนรู้ ความรุนแรงในโรงเรียนจึงไม่ใช่เพียงประเด็นด้านสิทธิเด็กเท่านั้น แต่ยังส่งผลให้ระบบการศึกษาต้องแบกรับต้นทุนทางสังคมและเศรษฐกิจ หากไม่ได้รับการจัดการอย่างจริงจัง (UNESCO, 2022)

แนวทางที่มีประสิทธิภาพและมีหลักฐานรองรับในการป้องกันและจัดการกับความรุนแรงในโรงเรียนมักใช้แนวทางแบบ

องค์รวมทั้งโรงเรียน ซึ่งเน้นการบูรณาการการดำเนินงานจากผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในระดับโรงเรียน ชุมชนท้องถิ่น และหน่วยงานการศึกษา เพื่อสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ปลอดภัย เป็นมิตรกับเด็ก คำนึงถึงความหลากหลายทางเพศ และส่งเสริมพัฒนาการทั้งทางวิชาการ และสังคมของนักเรียน หัวใจสำคัญของแนวทางนี้คือการสร้างความสัมพันธ์ที่เคารพซึ่งกันและกัน และเสริมสร้างความตระหนักรู้ในระดับโรงเรียนและชุมชน เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างยั่งยืนและยกระดับความปลอดภัยของทั้งโรงเรียนและชุมชน

ภายใต้แนวทางดังกล่าว ครูมีบทบาทสำคัญในการสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยทั้งทางกายและใจ เป็นแบบอย่างของความสัมพันธ์ที่เอื้ออาทร เคารพในความแตกต่าง และส่งเสริมนักเรียนให้มีส่วนร่วมในการป้องกันความรุนแรง ครูยังสามารถตรวจจับและตอบสนองต่อเหตุการณ์ความรุนแรงได้ทันที รวมถึงเชื่อมโยงนักเรียนกับบริการสนับสนุนที่เหมาะสม ทั้งยังทำหน้าที่เป็นตัวกลางระหว่างโรงเรียนกับครอบครัว และมีบทบาทสำคัญในการสะท้อนข้อมูลและประเมินประสิทธิผลของมาตรการต่าง ๆ ภายในโรงเรียน นอกจากนี้ การลดความรุนแรงในโรงเรียนมีส่วนช่วยยกระดับขวัญและกำลังใจของบุคลากร ลดอัตราการขาดเรียนของนักเรียน และส่งเสริมสุขภาพทางกายและจิตใจของนักเรียน โดยการเสริมสร้างขวัญกำลังใจของครูและบุคลากรมีบทบาทสำคัญในการยกระดับคุณภาพการศึกษา และนำไปสู่การลดความรุนแรงในโรงเรียน (Darling-Hammond & DePaoli, 2020; Nassir & Benoliel, 2025; UNESCO, 2022)

2.1.3 ความรุนแรงทางวัฒนธรรมในโรงเรียน (Cultural Violence in School)

แม้งานวิจัยหลายชิ้นจะสื่อให้เห็นถึงความสำคัญของบทบาทครูในฐานะตัวกลางและผู้นำในการจัดการความขัดแย้งและความรุนแรงในโรงเรียน (คณะสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล, 2557; Darling-Hammond & DePaoli, 2020; Nassir & Benoliel, 2025; UNESCO, 2022) แต่ยังคงพบว่าครูหลาย

ส่วนยังขาดองค์ความรู้ เครื่องมือ หรือวิธีการในการจัดการลดปัญหา ความรุนแรงในโรงเรียน (คณะสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล, 2557; UNESCO, 2022)

ทั้งนี้งานศึกษางานบางส่วนกลับพบว่าครูเองเป็นผู้ใช้ความรุนแรง และเป็นผู้ผลิตความรุนแรงซ้ำในโรงเรียนต่อไปทั้งโดยรู้ตัว เจตนา และไม่รู้ตัวไม่เจตนา เช่น การลงโทษเด็กด้วยการใช้ความรุนแรงด้วยการตี การต่อว่าด้วยถ้อยคำรุนแรงที่อาจลดทอนศักดิ์ศรี ความเป็นมนุษย์ การละเลยต่อการจัดการปัญหาการกลั่นแกล้งกัน ระหว่างนักเรียน การบังคับใช้ระเบียบที่เข้มงวดโดยปราศจากเหตุผล (คณะสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล, 2557; ภิญญพันธ์ พงนะลาวัณย์, 2565) สาเหตุส่วนหนึ่งอาจมาจากความรุนแรงทางวัฒนธรรมในโรงเรียน (Cultural Violence in School) ซึ่ง ความรุนแรงทางวัฒนธรรมคือรูปแบบของความรุนแรงที่มักไม่ปรากฏ ให้เห็นอย่างชัดเจน แต่มีบทบาทสำคัญในการดำรงและทำให้ความรุนแรงประเภทอื่น ๆ เกิดขึ้นและดำรงอยู่ในสังคมอย่างเป็นปกติ โดยอาศัยระบบความเชื่อ ค่านิยม และวิถีปฏิบัติที่สั่งสมและถ่ายทอดกัน มาในสังคม จนกลายเป็นสิ่งที่ได้รับการยอมรับโดยไม่ถูกตั้งคำถาม ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรมจึงเปรียบเสมือนรากของต้นไม้ที่เรามองไม่เห็น แต่เป็นฐานรากที่หล่อเลี้ยงความรุนแรงเชิงโครงสร้างและความรุนแรงทางกายภาพให้เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง (กนกพร กลิ่นดอกแก้ว และ อติพล เอื้อจรัสพันธ์, 2565; Gultung, 1969)

เมื่อพิจารณาความรุนแรงรูปแบบนี้ในบริบทโรงเรียน สถานการณ์ที่หลายคนกล่าวเปรียบเปรยไว้ว่าเป็นเสมือนพื้นที่จำลองของสังคมที่เด็กและเยาวชนได้เข้ามาเรียนรู้การอยู่ในกฎกติการ่วมกันของสังคม เพื่อเตรียมพร้อมสู่สังคมจริงของผู้ใหญ่ อย่างไรก็ตาม จะเห็นว่าในโรงเรียนกลับเป็นพื้นที่ที่อยู่ภายใต้ระบบวัฒนธรรมเชิงอำนาจที่อนุญาตให้ใช้ความรุนแรงได้อย่างเป็นปกติ และผู้ถือครองอำนาจนั้น มักจะเป็นผู้ใหญ่ในโรงเรียน เช่น ผู้อำนวยการโรงเรียน หรือครู ทั้งโดยตระหนักหรือไม่ได้ตระหนักผู้ตัว

กฎกติกาในโรงเรียนหลายอย่างอาจไม่ได้สะท้อนหรือจำลอง ภาพกฎกติกาในสังคมตามคำเปรียบเปรยสักเท่าใด ดูเหมือนว่าบางกฎระเบียบละเมิดสิทธิของเด็กและเยาวชนเกินกว่าที่กฎหมายในสังคมข้างนอกจะระบุไว้เสียอีก เช่น การที่ครูสามารถลงโทษนักเรียนด้วยการตีหรือใช้ความรุนแรงได้อย่างชอบธรรม โดยไม่ได้ตระหนักว่าเป็นการกระทำที่เข้าข่ายการใช้ความรุนแรง แต่กลับมองว่าเป็นความปรารถนาดีที่มอบให้แก่นักเรียน เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมให้เป็นคน “ดี” ซึ่งพฤติกรรมนี้ถูกหล่อเลี้ยงด้วยรากของค่านิยม สุภาชิต คำพังเพยของสังคมไทยอย่างเข้มแข็งอีกชั้นหนึ่ง ที่ทำให้มันเป็นเรื่องชอบธรรมในการกระทำ ดังเช่นสุภาชิตที่ว่า “รักวัวให้ผูก รักลูกให้ตี” “ได้ดีเพราะไม่เรียว” สิ่งหล่อเลี้ยงการกระทำเหล่านี้เรียกว่า ความรุนแรงทางวัฒนธรรม เพราะแม้ว่าในเชิงโครงสร้าง (กฎระเบียบกระทรวงฯ) จะไม่ได้อนุญาตให้ใช้ความรุนแรง ตามระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการลงโทษนักเรียนและนักศึกษา พ.ศ. 2548 ระบุไว้ว่า ห้ามลงโทษนักเรียนและนักศึกษาด้วยวิธีรุนแรง แต่ก็ยังคงปรากฏความรุนแรงนี้อยู่เรื่อยมา

บางโรงเรียนอาจมีการใช้กฎระเบียบที่เข้มงวดหรือขาดเหตุผลมาสนับสนุน เช่น ต้องเชื่อฟังครูโดยปราศจากการตั้งคำถาม ด้วยค่านิยมและสุภาชิตที่มักใช้เพื่อสนับสนุนว่าสิ่งใดที่ใหญ่ทำมักถูกต้องกว่า ดังสำนวน “ผู้ใหญ่อาบน้ำร้อนมาก่อน” “เดินตามผู้ใหญ่หมาไม่กัด” การกระทำความรุนแรงบางอย่างในโรงเรียนได้รับการส่งเสริมผ่านค่านิยม ความเชื่อที่ว่าเด็กและเยาวชนที่ดีต้องมีระเบียบวินัย อดทน อยู่ในกรอบห้ามแตกแถว ส่งผลให้โรงเรียนหลาย ๆ แห่ง รวมถึงครูและบุคลากรในโรงเรียนนั้นปราศจากการตั้งคำถามต่อบางพฤติกรรมที่เป็นการละเมิดสิทธิบนเรือนร่าง สิทธิมนุษยชนของนักเรียน เช่น การบังคับนักเรียนตัดผมสั้น มีทรงผมรูปแบบเดียว การให้ยื่นเข้าแถวหน้าเสาธงตอนเช้าในทุกกรณี แม้ในวันที่สภาพอากาศไม่เอื้ออำนวย นอกจากการละเมิดสิทธิบนเรือนร่าง หลายครั้งยังละเมิดสิทธิทางความคิดของผู้เรียนผ่านการห้ามแสดงความคิดเห็นทางการเมืองหรือประเด็นด้านสิทธิมนุษยชน ด้วยเหตุผลว่าไม่เหมาะสม

“การเมืองเป็นเรื่องของผู้ใหญ่ เด็กมีหน้าที่เรียนหนังสือ” การกระทำเหล่านี้ดูเหมือนจะกลายเป็นเรื่องปกติ ที่มีเหตุผลมาสนับสนุนให้กระทำได้ด้วยความคาดหวังต่อคุณลักษณะบางประการที่สังคมมีต่อเด็กและเยาวชน เช่น ความมีวินัย เป็นระเบียบเรียบร้อย บทบาทหน้าที่ของเด็กและเยาวชน ฯลฯ

นอกจากความรุนแรงทางวัฒนธรรมที่ปรากฏในรูปแบบของกฎระเบียบโรงเรียน หรือการกระทำของครูต่อนักเรียนแล้ว ยังมีการกระทำความรุนแรงระหว่างนักเรียนต่อนักเรียนด้วยกันเอง เช่น นักเรียนกลุ่มที่มีอำนาจมากกว่าในโรงเรียนกลั่นแกล้งนักเรียนที่มีอำนาจน้อยกว่า เช่น การกีดกัน การล้อเลียน การกลั่นแกล้งนักเรียนกลุ่มที่เป็นประชากรกลุ่มเฉพาะ เช่น กลุ่มชาติพันธุ์ คนไร้บ้าน ผู้มีความหลากหลายทางเพศ ล้วนมีความเชื่อมโยงจากความรุนแรงทางวัฒนธรรมที่มาจากความเชื่อ อคติของสังคมที่มองบุคคลบางกลุ่มว่ามีสถานะความเป็นมนุษย์ต่ำกว่าตนเอง ในขณะที่ครูเองอาจมองว่าเป็นเรื่องเล็กน้อย และไม่ได้จัดการแก้ปัญหาเหล่านั้นอย่างเหมาะสม

กรณีมีนักเรียนยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบันเพื่อปกป้องเกียรติและศักดิ์ศรีที่จัดเป็นความรุนแรงทางตรงรูปแบบหนึ่งที่มีผลกระทบตั้งแต่คุณกรณิบาดเจ็บเล็กน้อยจนถึงขั้นเสียชีวิต และบางครั้งมีเหยื่อที่ไม่มีส่วนเกี่ยวข้อง แต่โดนลูกหลงถึงแก่ชีวิตด้วยนั้น มีวัฒนธรรมเกียรติยศของโรงเรียน (School Honor Cultures) ล้อล่ียงให้ยังเกิดความรุนแรงนี้อยู่ตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน และยังคงพบเห็นความรุนแรงนี้ปรากฏอยู่ทั้งในสังคมไทยและต่างประเทศ โดยวัฒนธรรมเกียรติยศของโรงเรียนคือวัฒนธรรมที่ให้ความสำคัญอย่างยิ่งกับการร่างไว้ซึ่งชื่อเสียงด้านความแข็งแกร่งและความกล้าหาญของโรงเรียนหรือสถาบัน โดยสามารถใช้ความรุนแรงเพื่อปกป้องชื่อเสียงนั้นหากจำเป็น โดยงานของ Krajewski et al. (2024) ที่ศึกษากลุ่มเยาวชนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนที่มีวัฒนธรรมเกียรติยศของโรงเรียนสูง มีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมความรุนแรงมากกว่าหรือไม่ โดยใช้ข้อมูลจากการสุ่มตัวอย่างอายุระหว่าง 12-18 ปี ของโรงเรียนที่อยู่ภายใต้โครงการ Second International Self-reported Delinquent-

“

โรงเรียนที่มีวัฒนธรรม
เกียรติยศสูง จะยิ่งเพิ่มโอกาส
ให้เกิดความรุนแรงมากขึ้น

”

cy Study ครอบคลุม 30 ประเทศทั่วโลก ผลการศึกษาพบว่านักเรียนที่เรียนในโรงเรียนที่มีวัฒนธรรมเกียรติยศสูง มีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมรุนแรงมากกว่านักเรียนในโรงเรียนที่มีวัฒนธรรมนั้นต่ำ และยังพบว่าความเป็นเนื้อเดียวกันทางวัฒนธรรมในโรงเรียนที่มีวัฒนธรรมเกียรติยศสูง จะยิ่งเพิ่มโอกาสให้เกิดความรุนแรงมากขึ้น

ด้วยเหตุนี้ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรมในโรงเรียนจึงเป็นกลไกสำคัญที่ฝังรากอยู่ในโครงสร้างทางสังคม ทำหน้าที่หล่อหลอมความคิดทัศนคติ และพฤติกรรมของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในโรงเรียน ทั้งครูผู้อำนวยการโรงเรียน บุคลากรทางการศึกษา ผู้ปกครอง ตลอดจนตัวนักเรียนเอง ทำให้ความรุนแรงไม่เพียงดำรงอยู่เท่านั้น แต่ยังคงถ่ายทอดและสืบทอดต่อไปในสังคมอย่างต่อเนื่อง และทำให้มองความรุนแรงว่าเป็นเรื่องปกติ

2.2 กลุ่มแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับบริบทสิ่งแวดล้อมและความสัมพันธ์ในโรงเรียน

2.2.1 บรรยากาศของโรงเรียน (School Climate)

แนวคิดเรื่องบรรยากาศของโรงเรียน (School Climate) ปรากฏครั้งแรกในวงวิชาการเมื่อกว่า 100 ปีก่อน โดย Arthur Perry (1908) เสนอว่า โรงเรียนควรเป็นมากกว่าสถานที่พักพิงของนักเรียน หากแต่ควรเป็นพื้นที่ที่ส่งเสริมพัฒนาการในทุกมิติของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม งานวิจัยเชิงประจักษ์เกี่ยวกับบรรยากาศของโรงเรียนเริ่มต้นอย่างชัดเจนในช่วงทศวรรษ 1960 จากการศึกษาของ Halpin และ Croft (1963) ซึ่งได้พัฒนาแบบสอบถาม organizational climate descriptive questionnaire เพื่อวิเคราะห์ลักษณะของบรรยากาศในโรงเรียน และผลกระทบที่มีต่อการเรียนรู้และการพัฒนาของนักเรียน (อ้างอิงใน Wang & Degol, 2016)

บรรยากาศของโรงเรียนได้รับการนิยามไว้หลากหลายความหมาย โดยนักวิจัยบางกลุ่มให้นิยามเชิงรูปธรรมว่าหมายถึง ความเชื่อ ค่านิยม และทัศนคติร่วมกันที่ส่งผลต่อรูปแบบปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับผู้ใหญ่ในโรงเรียน และกำหนดขอบเขตของพฤติกรรมและ

บรรทัดฐานที่ยอมรับได้ในโรงเรียน (Brookover et al., 1978; Emmons et al., 1996; Esposito, 1999; Kuperminc et al., 1997, อ้างถึงใน Wang & Degol, 2016) และความหมายที่เริ่มอธิบายถึงองค์ประกอบ เช่น คุณภาพและลักษณะของชีวิตในโรงเรียน โดยพิจารณาจากรูปแบบประสบการณ์ของนักเรียน ผู้ปกครอง ครู บุคลากรในโรงเรียน ซึ่งสะท้อนผ่านบรรทัดฐาน เป้าหมาย ค่านิยม ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล แนวปฏิบัติด้านการเรียนการสอน และโครงสร้างองค์กร (Cohen et al., 2009; National School Climate Center, 2013) ในขณะที่นักวิจัยบางส่วนให้นิยามเชิงนามธรรม เช่น Freiberg และ Stein (1999, อ้างถึงใน Wang & Degol, 2016) ให้นิยามบรรยากาศของโรงเรียนว่าหมายถึง หัวใจและจิตวิญญาณของโรงเรียน เป็นสิ่งที่ทำให้เด็ก ครู และผู้บริหารรักโรงเรียน และอยากมาโรงเรียนในแต่ละวัน

งานของ Wang และ Degol (2016) ให้มุมมองเกี่ยวกับบรรยากาศของโรงเรียนว่า บรรยากาศของโรงเรียนมีลักษณะเป็นพหุมิติ (Multidimensionality) ซึ่งเป็นการรวมองค์ประกอบจากหลากหลายด้านที่ช่วยเสริมสร้างความเข้าใจ และเพิ่มโอกาสในการออกแบบการพัฒนาโรงเรียนที่ส่งผลเชิงบวกต่อความสำเร็จของนักเรียนผ่านหลายด้าน การสร้างบรรยากาศโรงเรียนที่ดีสามารถนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ดีขึ้นสำหรับนักเรียน บรรยากาศโรงเรียนดีมีความเชื่อมโยงกับผลลัพธ์ของนักเรียนที่ดียิ่งขึ้นในด้านวิชาการ พฤติกรรม และสุขภาพจิต อีกทั้งยังส่งผลต่อความเป็นอยู่ที่ดีของสมาชิกทุกคนในโรงเรียน

บรรยากาศของโรงเรียนมีองค์ประกอบ 4 ด้าน ดังนี้ (National School Climate Center, 2013; Wang & Degol, 2016)

- 1) ด้านวิชาการ (Academic) ที่ครอบคลุมคุณภาพของหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน และการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งพิจารณาได้จากภาวะผู้นำของผู้ผู้อำนวยการโรงเรียน มีวิสัยทัศน์ สื่อสารชัดเจน สร้างขวัญกำลังใจ และส่งเสริมการมีส่วนร่วม ในด้านการเรียนการสอนควรมีวิธีการสอนที่ทำทนาย มีเป้าหมาย ปล่อยให้

เหมาะกับนักเรียนแต่ละคน เน้นการประเมินเพื่อพัฒนา และในด้านการพัฒนาวิชาชีพครูควรครอบคลุมการจัดอบรมที่เชื่อมโยงกับเป้าหมายของโรงเรียน และเปิดโอกาสให้ครูร่วมมือกันอย่างต่อเนื่อง เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ครูในโรงเรียนร่วมมือกันในการเรียนรู้พัฒนา และแลกเปลี่ยนประสบการณ์ทางวิชาชีพอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง เพื่อยกระดับคุณภาพการเรียนรู้ของนักเรียน

2) ด้านชุมชน (Community) ที่หมายถึงคุณภาพความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลภายในโรงเรียน ความรู้สึกผูกพัน และความร่วมมือกับชุมชน โดยคุณภาพความสัมพันธ์คือความสัมพันธ์ที่ส่งเสริมความไว้วางใจ การสนับสนุน และการเคารพกันและกันระหว่างครู นักเรียน ผู้บริหาร ความรู้สึกผูกพันกับโรงเรียนหมายถึงนักเรียนรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน การเคารพความหลากหลาย หมายถึงโรงเรียนเป็นพื้นที่ที่ส่งเสริมและยอมรับความแตกต่างหลากหลาย ทั้งทางเชื้อชาติ ศาสนา เพศ และอื่น ๆ รวมถึงความร่วมมือกับชุมชนที่ส่งเสริมบทบาทของผู้ปกครอง สมาชิกในชุมชน ตลอดจนภาคีเครือข่ายของโรงเรียน

3) ด้านความปลอดภัย (Safety) ที่รวมถึงความปลอดภัยทั้งทางกายภาพและจิตใจ ตลอดจนแนวทางการจัดการด้านระเบียบวินัย โดยความปลอดภัยทางกายภาพจะต้องส่งเสริมการลดความรุนแรงและอาชญากรรม ความปลอดภัยทางอารมณ์ที่ควรมีระบบการดูแลสุขภาพจิต การป้องกันการกลั่นแกล้งในโรงเรียน และระเบียบวินัยควรมีภาวะเบียบที่ชัดเจน ยุติธรรม และสอดคล้องกับการเรียนรู้ของนักเรียน เน้นการส่งเสริมพฤติกรรมทางบวกมากกว่าการมุ่งลงโทษทางวินัย เช่น การพักการเรียน การไล่ออกจากโรงเรียน

4) ด้านสิ่งแวดล้อมทางสถาบัน (Institutional Environment) สิ่งแวดล้อมที่สามารถสัมผัสจับต้องได้ ครอบคลุมโครงสร้างองค์กร สภาพกายภาพของอาคารสถานที่ และการเข้าถึงทรัพยากรทางการศึกษาต่าง ๆ

บรรยากาศของโรงเรียนถือเป็นโครงสร้างที่มีลักษณะพหุมิติ (Multidimensional) และสามารถเปลี่ยนแปลงได้ (Malleable) จึงเป็นเป้าหมายสำคัญในการออกแบบนโยบายและการพัฒนาเชิงระบบ เพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตการเรียนรู้ของนักเรียนในเชิงองค์รวม การพัฒนาโรงเรียนตลอดจนโครงการต่าง ๆ ที่มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาการศึกษาในปัจจุบันจำนวนมากให้ความสำคัญกับการส่งเสริมทั้งมิติทางวิชาการและมิติทางสังคมของโรงเรียน เช่น โครงการโรงเรียนร่วมพัฒนาที่เน้นการทำงานเพื่อเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างครู นักเรียน ผู้ปกครอง และชุมชน ผ่านการทำกิจกรรมพัฒนาครู พัฒนานักเรียน การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น ตลอดจนการสร้างพื้นที่แห่งการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นในโรงเรียน (คณะวิทยากรเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2567) โครงการก่อการครูที่มุ่งพัฒนาครูที่มีจิตวิญญาณ การสอนควบคู่กับการพัฒนาเชิงวิชาชีพ และส่งเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีความหมายให้เกิดขึ้น เพื่อสร้างเงื่อนไขที่เอื้อต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและสุขภาวะทางจิตใจของนักเรียน (คณะวิทยากรเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2563)

การทำความเข้าใจบรรยากาศของโรงเรียนในฐานะโครงสร้างที่ประกอบด้วยหลายมิติ ช่วยให้สามารถออกแบบการพัฒนาโรงเรียนที่มีเป้าหมายได้มากขึ้น โดยช่วยให้สามารถระบุได้ว่าองค์ประกอบใดของบรรยากาศมีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์ของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญ และการเปลี่ยนแปลงในมิติหนึ่งอาจส่งผลต่ออีกมิติหนึ่งอย่างเชื่อมโยงกัน นอกจากนี้ยังช่วยให้สามารถออกแบบแนวทางการพัฒนาโรงเรียนที่สอดคล้องกับความต้องการของกลุ่มนักเรียนที่มีลักษณะเฉพาะได้อย่างเหมาะสม

2.2.2 ความสัมพันธ์ระหว่างบรรยากาศของโรงเรียนกับความรุนแรงในโรงเรียน

บรรยากาศของโรงเรียน (School Climate) เป็นแนวคิดที่ครอบคลุมปัจจัยหลากหลายด้าน ซึ่งสะท้อนประสบการณ์ของ

นักเรียนในสถานศึกษา ทั้งในเชิงโครงสร้าง เช่น คุณภาพของการเรียน การสอน การบริหารจัดการ ทรัพยากรและสิ่งแวดล้อมทางกายภาพ ตลอดจนในเชิงกระบวนการ ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคลากรในโรงเรียน บรรยากาศการมีส่วนร่วม และวัฒนธรรมภายในโรงเรียน องค์ประกอบเหล่านี้ส่งผลต่อพัฒนาการด้านวิชาการ อารมณ์ สังคม และพฤติกรรมของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะในฐานะที่โรงเรียนเป็นพื้นที่ทางสังคมสำหรับการเรียนรู้ร่วมกัน

จากการทบทวนวรรณกรรมพบว่า บรรยากาศของโรงเรียน มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน การลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหา การลดความรุนแรงในโรงเรียน และอัตราการออกกลางคันของนักเรียน นอกจากนี้ยังมีผลต่อคุณภาพของปฏิสัมพันธ์ระหว่างครู นักเรียน ผู้ปกครอง และบุคลากรในโรงเรียน อีกด้วย (National School Climate Center, 2013)

งานศึกษาของ Steffgen et al. (2013) ซึ่งเป็นการวิเคราะห์อภิมาน (Meta-analysis) จากงานวิจัยจำนวน 36 ชิ้น ผลการศึกษาพบว่า ความรุนแรงในโรงเรียนและบรรยากาศของโรงเรียนมีความสัมพันธ์เชิงลบกัน สอดคล้องกับงานวิจัยก่อนหน้านี้ที่พบว่า โรงเรียนที่มีบรรยากาศเชิงบวกและมีระดับการตกเป็นเหยื่อความรุนแรงต่ำ มักมีผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการสูงกว่าโรงเรียนอื่น (Berkowitz et al., 2015; Espelage et al., 2013; Lacey & Cornell, 2016; McCoy et al., 2013, อ้างถึงใน Steffgen et al., 2013) ข้อค้นพบเหล่านี้นำไปสู่ข้อเสนอเชิงนโยบายที่เน้นการพัฒนาบรรยากาศของโรงเรียนร่วมกับการลดความรุนแรงในโรงเรียน โดยเฉพาะการดำเนินการในระดับครู และบุคลากรของโรงเรียน ซึ่งมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมทัศนคติ การปฏิบัติต่อเด็กอย่างไม่ลำเอียง และการสร้างวัฒนธรรมองค์กรที่ปลอดภัยและเกื้อกูลต่อการเรียนรู้ของทุกคน นอกจากนี้การพัฒนาสภาพแวดล้อมและการลดความรุนแรงควรเชื่อมโยงกับการดำเนินการด้านวิชาการของโรงเรียนโดยรวม เพื่อให้แรงจูงใจในการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นตัวขับเคลื่อนด้วย

“

บรรยากาศของโรงเรียน
เป็นปัจจัยแวดล้อม
ที่มีบทบาทสำคัญในการ
ลดความรุนแรงในโรงเรียน

”

งานวิชาการและงานวิจัยหลายชิ้นทั้งในและต่างประเทศ
ชี้ให้เห็นว่าการสร้างบรรยากาศที่ดีในโรงเรียนช่วยลดความรุนแรง
และการกลั่นแกล้งกันของนักเรียนในโรงเรียนได้ โดยเฉพาะนักเรียน
กลุ่มเฉพาะ เช่น นักเรียนไร้บ้าน นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ นักเรียนกลุ่ม
ผู้มีความหลากหลายทางเพศ ฯลฯ ซึ่งเป็นกลุ่มที่มีโอกาสสูงกว่ากลุ่ม
อื่นในการถูกเลือกปฏิบัติ รังแก หรือใช้ความรุนแรงในโรงเรียน

นอกจากนี้งานของ Savage และ Schanding (2013) คณะ
สังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมิดเดิล (2557) และ
วิลลวอร์ธ บัญญาว่อง (2562) ที่ศึกษาการใช้ความรุนแรงการรังแก
กันในโรงเรียนที่เกิดกับกลุ่มนักเรียนที่มีความหลากหลายทางเพศ
(LGBTIQNA+) ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า การมีบรรยากาศของ
โรงเรียนที่ดี โดยเฉพาะการที่ครูมีความรู้ความเข้าใจเรื่องอัตลักษณ์
ทางเพศ จัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างเหมาะสม ไม่ปล่อยปละ
ละเลยเพราะมองว่าเป็นเรื่องเล็กน้อย และส่งเสริมวัฒนธรรมภายใน
โรงเรียนให้เคารพความหลากหลาย จะช่วยลดความเสี่ยงของการที่
นักเรียนที่มีความหลากหลายทางเพศจะถูกกลั่นแกล้งรังแกได้
สะท้อนให้เห็นว่าการป้องกันการรังแกกันในโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพ
ควรทำแบบทั้งโรงเรียน (Whole School Approach) และเสริมสร้าง
วัฒนธรรมความปลอดภัย ครูและบุคลากรในโรงเรียนมีบทบาท
สำคัญและควรได้รับการพัฒนาความรู้และทักษะในการสร้าง
วัฒนธรรมที่ดี และจัดการการรังแกกันที่เหมาะสม

ยังมีงานวิจัยที่บ่งชี้ว่า บรรยากาศของโรงเรียนที่ดียังช่วยลด
โอกาสที่เด็กไร้บ้านจะถูกใช้ความรุนแรงในโรงเรียน ซึ่งกลุ่มเด็กไร้บ้าน
มักเป็นกลุ่มที่มักจะถูกใช้ความรุนแรง เช่น การกลั่นแกล้ง รังแก การ
เลือกปฏิบัติ มากกว่าเด็กทั่วไป โดย Moorea et al. (2020) ได้ศึกษา
ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของบรรยากาศของโรงเรียน ภาวะ
ไร้บ้าน และการถูกรังแก เลือกปฏิบัติ การตกเป็นเหยื่อจากพฤติกรรม
ก้าวร้าว และการเกี่ยวข้องกับอาวุธในโรงเรียน ทั้งในระดับตัวนักเรียน
และระดับโรงเรียน ในกลุ่มตัวอย่างนักเรียนมัธยมปลายจำนวน
389,569 คน และโรงเรียน 811 แห่ง รัฐแคลิฟอร์เนีย ประเทศ

สหรัฐอเมริกา ผลการศึกษาพบว่า บรรยากาศของโรงเรียนที่ดีช่วยลดโอกาสของการถูกรังแก การถูกเลือกปฏิบัติ และการตกเป็นเหยื่อพฤติกรรมรุนแรงในระดับนักเรียนได้อย่างมีนัยสำคัญ โดยองค์ประกอบสำคัญ เช่น ความรู้สึกผูกพันกับโรงเรียน ความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างนักเรียนกับผู้ใหญ่ในโรงเรียน และการรับรู้ถึงความปลอดภัยต่างมีความสัมพันธ์เชิงลบกับพฤติกรรมความรุนแรงดังกล่าว โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความรู้สึกผูกพันและความปลอดภัยมีความสัมพันธ์เชิงลบอย่างมีนัยสำคัญกับทั้งการถูกรังแกและการตกเป็นเหยื่อของความรุนแรงในกลุ่มนักเรียนไร้บ้านทุกกลุ่ม ข้อค้นพบนี้บ่งชี้ว่า เมื่อนักเรียนไร้บ้านอยู่ในบริบทโรงเรียนที่สนับสนุน พวกเขาจะมีโอกาสน้อยลงในการประสบกับความรุนแรงในโรงเรียน สำหรับผลการศึกษาในระดับโรงเรียน ผลการวิจัยเสริมข้อมูลที่ได้จากระดับตัวนักเรียนพบว่า บรรยากาศของโรงเรียนที่ดีช่วยลดการถูกรังแก เลือกปฏิบัติ และการตกเป็นเหยื่อความรุนแรงในโรงเรียน นอกจากนี้ที่น่าสนใจคือ แม้จะพบว่านักเรียนไร้บ้านแต่ละรายมีแนวโน้มจะประสบกับความรุนแรงในโรงเรียน แต่การมีนักเรียนไร้บ้านอยู่ในโรงเรียนไม่ได้สัมพันธ์กับอัตราความรุนแรงในภาพรวมของโรงเรียน ผลลัพธ์นี้ช่วยให้เห็นภาพที่ชัดเจนขึ้นเกี่ยวกับมุมมองของโรงเรียนที่มีต่อนักเรียนไร้บ้านในด้านความรุนแรง

โดยสรุปแล้ว จากการทบทวนวรรณกรรมให้ข้อค้นพบสอดคล้องกันว่า บรรยากาศของโรงเรียนเป็นปัจจัยแวดล้อมที่มีบทบาทสำคัญในการลดความรุนแรงในโรงเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในนักเรียนกลุ่มประชากรเฉพาะ การออกแบบมาตรการป้องกันและส่งเสริมควรเป็นแบบองค์รวมทั้งโรงเรียน และให้ความสำคัญกับการพัฒนาศักยภาพของครูและบุคลากรในโรงเรียนในการสร้างวัฒนธรรมความปลอดภัย และการยอมรับในความหลากหลายอย่างยั่งยืน

2.3 กลุ่มแนวคิดเกี่ยวกับการใช้แนวทางเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียน

2.3.1 กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice: RJ)

แนวทางกระแสหลักของกระบวนการยุติธรรมทางอาญา ตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันมักเป็นกระบวนการยุติธรรมแบบแก้แค้นทดแทน (Retributive Justice) โดยมีเป้าหมายเพื่อการลงโทษผู้กระทำผิดและยับยั้งไม่ให้เกิดซ้ำด้วยการกำหนดบทลงโทษแบบรุนแรง ตั้งอยู่บนหลักคิดของการต่อสู้อันไม่เปิดโอกาสให้ผู้กระทำผิดแก้ไขความเสียหายที่เกิดขึ้น รวมทั้งการชดเชยหรือการขอโทษผู้เสียหาย หรือฟื้นฟูความสัมพันธ์ที่ได้พังทลายลงจากการกระทำดังกล่าว อีกทั้งคู่กรณีทั้งสองฝ่ายจะต้องดำเนินการกับฝ่ายตรงข้ามในศาล ซึ่งกระบวนการยุติธรรมเช่นนี้เป็นการแยกขาดระหว่างคู่กรณี อีกทั้งยังละเลยความต้องการของผู้ถูกกระทำหรือเหยื่อ ดังนั้นกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice: RJ) ซึ่งเป็นแนวทางที่ให้ความสำคัญกับความต้องการของผู้ถูกกระทำหรือเหยื่อ และเน้นที่การฟื้นฟูความสัมพันธ์ของสมาชิกในชุมชน จึงเริ่มเข้ามาเป็นกระบวนการยุติธรรมทางเลือกสำหรับนำไปใช้ในกระบวนการยุติธรรม (สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย, 2564a)

Fronius และคณะ (2019, อ้างถึงใน Zakszeski และ Rutherford, 2021) ได้อธิบายว่า กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice: RJ) คือกระบวนการเคลื่อนไหวทางสังคมที่เติบโตขึ้นเพื่อนำแนวทางที่ไม่เน้นการลงโทษ (Non-punitive) และมุ่งเน้นความสัมพันธ์มาใช้ในการป้องกัน และจัดการกับความเสียหาย ตลอดจนต่อการละเมิดสิทธิทางกฎหมายและสิทธิมนุษยชน รวมถึงการแก้ปัญหาาร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ โดยมีรากฐานแนวคิดที่สอดคล้องกับวัฒนธรรมของชนพื้นเมืองในภูมิภาคแปซิฟิกใต้และอเมริกา และมีพัฒนาการเชื่อมโยงกับระบบยุติธรรมทางอาญาในอเมริกาเหนือ

สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย (2564b) ได้ให้นิยามของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาไว้ว่า เป็นแนวทางทางเลือกใหม่ในการจัดการกับความผิดที่เกิดขึ้น โดยมุ่งเน้นการเยียวยาความเสียหายที่เกิดขึ้นแก่ผู้เสียหายและชุมชน การสร้างสำนึกและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้กระทำผิด มากกว่าการมุ่งเน้นลงโทษตามกระบวนการยุติธรรมแบบเดิม แนวทางนี้ส่งเสริมให้ผู้เสียหายมีส่วนร่วมอย่างมีความหมายในกระบวนการแก้ไขปัญหา พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้กระทำผิดที่ยอมรับผิดได้แสดงความสำนึก รับผิดขอรับต่อผลกระทบของการกระทำของตน และมีส่วนร่วมในการเยียวยาความเสียหายที่เกิดขึ้น กระบวนการนี้ตั้งอยู่บนฐานคิดว่า พฤติกรรมอาชญากรรมมิใช่เพียงการละเมิดกฎหมายเท่านั้น แต่ยังเป็น การกระทำที่ก่อให้เกิดอันตรายและความเสียหายต่อบุคคลและชุมชน งานเขียนและงานวิจัยที่ผ่านมาให้คำนิยามของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาไว้หลากหลาย เนื่องจากแนวทางนี้มีลักษณะที่เปลี่ยนแปลงไปตามบริบททั่วโลก บางคำนิยามเน้นที่กระบวนการมีส่วนร่วม เช่น การพบปะพูดคุยและการมีปฏิสัมพันธ์ผ่านการสื่อสารด้วยสุนทรพจน์สนทนา (Dialogue) ในขณะที่บางคำนิยามให้ความสำคัญกับผลลัพธ์ เช่น การชดเชย การเยียวยาผู้เสียหาย และการคืนผู้กระทำผิดสู่สังคม ความหมายที่หลากหลายตามบริบทยังส่งผลต่อความละเมียดละไมในการใช้คำเรียกในภาษาไทยที่แต่เดิมเคยใช้คำว่า “กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์” ซึ่งปรากฏอยู่ในงานเขียนของสถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย ตั้งแต่ช่วง พ.ศ. 2564-2567 คำดังกล่าวอาจสะท้อนให้เห็นว่าไปที่ความสัมพันธ์อันดี ถึงกระนั้น อาจละเลยองค์ประกอบอื่นๆ ของกระบวนการนี้ โดยเฉพาะเป้าหมายหลักที่ให้ความสำคัญกับสิ่งที่ผู้เสียหายควรได้รับ ดังนั้นเพื่อให้คำสะท้อนความหมายอย่างแท้จริงที่มุ่งเน้นจุดสำคัญของกระบวนการคือการเยียวยา ฟื้นฟูความสัมพันธ์ ตลอดจนการสร้างสมาชิกของสังคมที่ได้รับการปรับเปลี่ยนทัศนคติและพฤติกรรม ในงานของสถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทยจึงเริ่มปรับมาใช้คำว่า

“กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา” แทน ตั้งแต่ช่วง พ.ศ. 2567 เป็นต้นมา

งานของสถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย (2564b) ได้ระบอบองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาไว้ดังนี้

1) การให้ความสำคัญกับอันตรายและความเสียหายที่เกิดจากพฤติกรรมอาชญากรรม ไม่ใช่เพียงแค่การละเมิดกฎหมาย

2) การมีส่วนร่วมโดยสมัครใจของผู้ที่ได้รับผลกระทบจากเหตุการณ์ เช่น ผู้เสียหาย ผู้กระทำผิด รวมถึงผู้สนับสนุนหรือครอบครัว ชุมชน และผู้เชี่ยวชาญในบางกรณี

3) การเตรียมความพร้อมของคู่กรณี โดยบุคลากรที่ผ่านการฝึกอบรมด้านกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

4) การสานเสวนาและเจรจาระหว่างคู่กรณี เพื่อสร้างความเข้าใจร่วมกันในสิ่งที่เกิดขึ้น ผลกระทบที่เกิด และการกำหนดแนวทางการเยียวยาที่เป็นธรรม

5) ผลลัพธ์ของกระบวนการอาจหลากหลาย เช่น การแสดงความสำนึกผิด การยอมรับความรับผิดชอบของผู้กระทำผิด การตกลงชดเชยแก่ผู้เสียหายหรือชุมชน

6) การสนับสนุนทั้งผู้เสียหายและผู้กระทำผิด โดยมุ่งหวังให้ผู้เสียหายได้รับการฟื้นฟู และผู้กระทำผิดสามารถกลับคืนสู่สังคมได้อย่างมีคุณค่า พร้อมทั้งป้องกันไม่ให้เกิดการกระทำผิดซ้ำในอนาคต

นอกจากนี้งานของ Taylor และ Bailey (2022) ที่ได้พัฒนาเครื่องมือวัดทัศนคติที่ส่งเสริมกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice Attitudes Scale: RJAS) โดยใช้ข้อมูลจากผู้ใหญ่ในสหรัฐอเมริกาจำนวน 650 คน และใช้การวิเคราะห์เชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis) ได้ระบุความคิดความเชื่อพื้นฐานของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา ดังนี้

1) การเห็นอกเห็นใจ (Empathic Understanding) ประกอบด้วย ทัศนคติความเชื่อที่เราสามารถเห็นอกเห็นใจผู้กระทำผิดได้

การแสดงออกถึงการสนับสนุนผู้กระทำผิดจะช่วยให้พวกเขา
รับผิดชอบต่อการกระทำได้ดียิ่งขึ้น

2) การเข้าใจว่าสิ่งที่ทำมีผลกระทบต่อผู้อื่นและตนเอง
(Harm and Needs) ประกอบด้วย ทศนคติความเชื่อว่าการเข้าใจ
ความต้องการของเหยื่อเป็นเรื่องจำเป็น เป็นเรื่องสำคัญที่เราต้อง
เข้าใจความต้องการของผู้กระทำผิดที่เป็นสาเหตุของการกระทำ
ความผิดนั้น ทั้งเหยื่อและผู้กระทำผิดสมควรได้รับการเยียวยา เพื่อ
ให้มีชีวิตที่ดีทั้งคู่

3) การรับผิดชอบในสิ่งที่ทำ (Accountability) ประกอบด้วย
ทศนคติความเชื่อที่ผู้กระทำผิดต้องรับผิดชอบในสิ่งที่พวกเขาทำ
การที่ผู้กระทำผิดให้เงินแก่เหยื่อสามารถนับเป็นวิธีการชดเชยรูปแบบ
หนึ่งได้เช่นกันหากเหยื่อต้องการ

4) การมีส่วนร่วมของผู้ที่เกี่ยวข้อง (Community Engage-
ment) ประกอบด้วย ทศนคติความเชื่อว่าการที่เหยื่อได้รับการ
สนับสนุนในการเยียวยาจากชุมชนจะช่วยให้มีชีวิตที่ดีขึ้นได้ สมาชิก
ในชุมชนควรมีส่วนร่วมในกระบวนการกำหนดความยุติธรรมให้กับ
เหยื่อด้วย

5) การมีกระบวนการในการฟื้นฟูความสัมพันธ์ (Restora-
tion Processes) ประกอบด้วย ทศนคติความเชื่อที่ผู้กระทำความ
ผิดควรทำงานเพื่อฟื้นฟูความสัมพันธ์กับเหยื่อเมื่อเหยื่อพร้อม หรือ
การให้ผู้กระทำผิดและเหยื่อมาอยู่ในวงสนทนาแบบเผชิญหน้าเป็น
ทางเลือกหนึ่งของกระบวนการยุติธรรม

เมื่อนำองค์ประกอบของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟู
เยียวยาของสถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย (2564b) มา
พิจารณาร่วมกับงานของ Taylor และ Bailey (2022) สามารถสรุป
องค์ประกอบของแนวทางจัดการความขัดแย้งเชิงฟื้นฟูเยียวยาได้ดังนี้

1) การเยียวยาผู้เสียหาย จุดมุ่งหมายของกระบวนการ
ยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาคือการฟื้นฟูและเยียวยาผู้เสียหาย ทั้งใน
ด้านจิตใจ ร่างกาย และทางการเงิน เพื่อให้ผู้เสียหายรู้สึกว่าการ
ยุติธรรมได้รับการเยียวยาและสามารถกลับมาใช้ชีวิตได้อย่างปกติ

2) การรับผิดชอบของผู้กระทำผิดและปรับเปลี่ยนพฤติกรรม กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยามุ่งเน้นให้ผู้กระทำผิดรับผิดชอบต่อ การกระทำของตนโดยตรง ซึ่งรวมถึงการยอมรับผิดและการแสดงความสำนึกผิดต่อผู้เสียหายและชุมชน การรับผิดชอบเชิงฟื้นฟูนี้ ช่วยเสริมสร้างความเชื่อมโยงและความเข้าใจระหว่างผู้กระทำผิด และผู้เสียหาย

3) การมีส่วนร่วมของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาเปิดโอกาสให้ผู้เสียหาย ผู้กระทำผิด และสมาชิกของชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา การเจรจา และการหาแนวทางในการเยียวยา การมีส่วนร่วมนี้เป็นเครื่องมือสำคัญ ในการสร้างความเข้าใจและความสมานฉันท์ระหว่างฝ่ายที่ขัดแย้ง

4) การฟื้นฟูความสัมพันธ์ การฟื้นฟูความสัมพันธ์ที่ ีระหว่างผู้กระทำผิดและผู้เสียหาย รวมถึงการฟื้นฟูความสงบสุขใน ชุมชนเป็นเป้าหมายสำคัญของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา การสร้างความเข้าใจและความเชื่อมโยงระหว่างฝ่ายต่าง ๆ ทำให้เกิด การแก้ไขปัญหาในระยะยาวและลดโอกาสการกระทำผิดซ้ำ อย่างไรก็ตาม ก็ดี ในบางคดีคุณกรณีอาจไม่ประสงค์ที่จะฟื้นฟูความสัมพันธ์ แต่มุ่ง เน้นการเยียวยาและการแก้ไขพฤติกรรม จึงควรพิจารณาเป็นรายกรณี และเคารพต่อความประสงค์ของคุณกรณีทุกฝ่าย

2.3.2 แนวทางเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียน (Restorative Justice in School)

แนวทางการจัดการพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียนใน ระบบการศึกษาดั้งเดิมมักอิงกับมาตรการลงโทษเชิงสั่งการและ เครื่องครัด โดยเฉพาะนโยบายไม่ยอมรับพฤติกรรมที่ผิดกฎโดยสิ้นเชิง (Zero-tolerance Policy) ซึ่งเน้นการลงโทษในลักษณะของการกีดกัน เช่น การพักการเรียนหรือไล่ออก ส่งผลให้นักเรียนที่กระทำผิดถูกแยก ออกจากบริบททางการศึกษาและสังคม โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อรักษา ระเบียบวินัยในโรงเรียน อย่างไรก็ตาม รายงานของคณะทำงานด้าน นโยบาย zero-tolerance ของสมาคมจิตวิทยาอเมริกัน (American

Psychological Association: APA) ที่ชี้ให้เห็นถึงผลกระทบเชิงลบจากนโยบายดังกล่าว เช่น การเพิ่มความเหลื่อมล้ำในการบังคับใช้มาตรการทางวินัย โดยเฉพาะต่อเด็กผิวดำ นักเรียนในเขตเมือง และผู้มีฐานะทางเศรษฐกิจสังคมต่ำ ตลอดจนการเพิ่มโอกาสในการกระทำผิดซ้ำ การออกกลางคัน และการเข้าสู่กระบวนการยุติธรรมทางอาญา ดังนั้นเพื่อรับมือกับผลกระทบเชิงลบดังกล่าว โรงเรียนจึงควรพิจารณาแนวทางทางเลือกที่ไม่มุ่งเน้นการลงโทษ แต่เน้นการเยียวยาและฟื้นฟูผ่านกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ (Restorative Justice: RJ) ซึ่งไม่เพียงตอบสนองต่อเหตุการณ์ความรุนแรงหรือความขัดแย้ง หากแต่เน้นการสร้างและบำรุงรักษาความสัมพันธ์ ส่งเสริมทักษะทางอารมณ์ การสื่อสารอย่างไม่ใช่ความรุนแรง การบริหารความขัดแย้งอย่างสันติ การส่งเสริมความปลอดภัย ความเคารพ และความเป็นอยู่ที่ดีของทุกฝ่าย (Lodi et al., 2022)

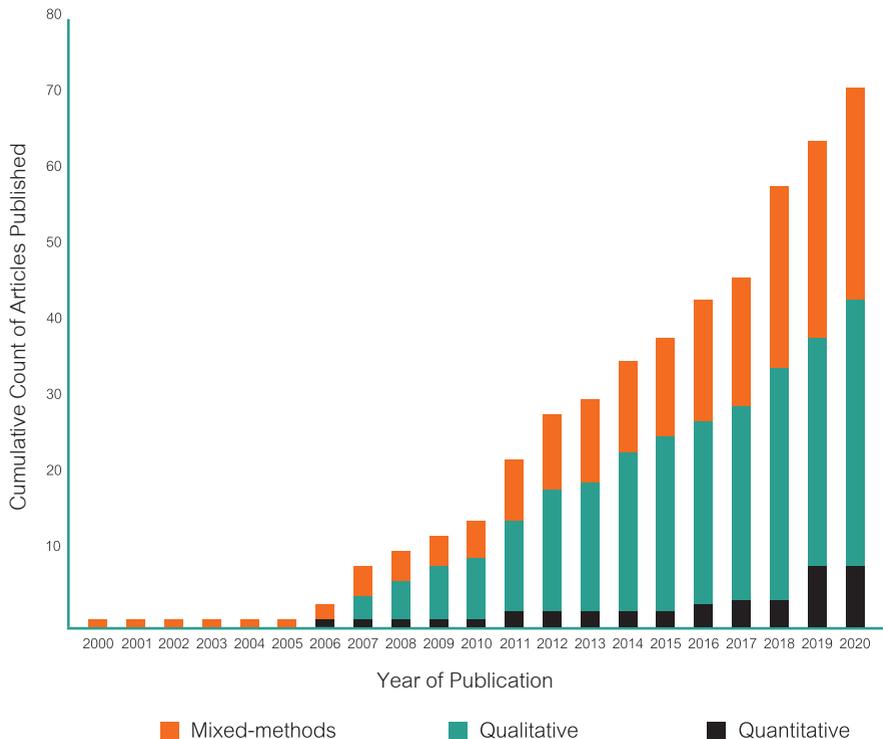
แนวทางดังกล่าวสะท้อนกรอบคิดแบบส่งเสริม (Promotional Perspective) ที่เน้นการพัฒนาศักยภาพและความสัมพันธ์ของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง โดยมองว่าพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดความเสียหายควรได้รับการตอบสนองผ่านกระบวนการที่ช่วยให้เกิดการเยียวยา และการเยียวยานั้นจะเป็นพื้นฐานของการป้องกันพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนในอนาคต มีการนำแนวทางและแนวปฏิบัติของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice and Restorative Practices) มาปรับใช้ในโรงเรียน เช่น การพัฒนาเป็นนโยบายระดับโรงเรียน เพื่อส่งเสริมวัฒนธรรมองค์กรที่สนับสนุนความเป็นธรรม โดยจัดให้มีกิจกรรมครู นักเรียน และบุคลากร การเสริมสร้างทักษะทางสังคมและอารมณ์ เช่น ความเห็นอกเห็นใจ ความมั่นใจในตนเอง การสื่อสารอย่างไม่ใช่ความรุนแรง การประยุกต์ใช้กับเหตุการณ์เฉพาะหน้า (เช่น การกลั่นแกล้ง ความขัดแย้ง หรือพฤติกรรมไม่เหมาะสม) โดยมีผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกร่วมอำนวยความสะดวก

Zakszeski และ Rutherford (2021) ได้ศึกษาการนำแนวทางกระบวนการเชิงฟื้นฟูเยียวยาไปปฏิบัติในโรงเรียน (School-based Restorative Practice) ครอบคลุมมิติการระงับข้อพิพาทประกอบของแนวทางกระบวนการเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียนมีอะไรบ้าง ระบบสนับสนุนและการประเมินการดำเนินงานในโรงเรียนเป็นอย่างไร โดยใช้วิธีการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบ (Systematic Review) คัดเลือกบทความที่เผยแพร่ในฐานข้อมูลทางวิชาการช่วง ค.ศ. 2000-2020 จำนวน 71 ฉบับ จากทั้งหมด 2,094 ฉบับ ตามขั้นตอนอย่างเป็นระบบพบว่า มีการขยายตัวของการศึกษาเกี่ยวกับการนำแนวทางกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาไปปฏิบัติในโรงเรียนเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องในช่วง 20 ปีที่ผ่านมา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วง 5 ปีหลัง

การศึกษาดังกล่าวพบว่า องค์ประกอบของแนวทางการกระบวนการเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียนที่ปรากฏบ่อยที่สุดในบทความที่ศึกษาคือ แนวปฏิบัติในเชิงตอบสนอง (Reactive Practices) โดยเฉพาะวงสนทนาเพื่อตอบสนองต่อเหตุการณ์ (Responsive Circles) และการประชุมเพื่อฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Conferences) สอดคล้องกับงานของ Richardson (2013) ที่ศึกษาโดยใช้วิธีการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบเช่นกันเกี่ยวกับการใช้ RJ ในโรงเรียนระดับ K-12 ซึ่งพบว่าแนวทางการใช้ RJ ที่ใช้บ่อยที่สุดในโรงเรียนคือวงสนทนาขนาดเล็ก (Small Group) ที่เปิดพื้นที่ให้คู่กรณีมาเผชิญหน้ากันและมีส่วนร่วมในการเสนอแนวทางการสร้างข้อตกลงร่วมกัน และงานของ Lodi et al. (2022) ที่ใช้วิธีการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบเช่นกัน และพบว่าแนวทางการจัดวงสนทนา (Circle) เป็นแนวทางที่พบมากที่สุด

แนวทางที่พบรองลงมาคือ แนวปฏิบัติเชิงป้องกันหรือสร้างชุมชน (Proactive หรือ Community-building Circles) การไกล่เกลี่ยโดยเพื่อน (Peer Mediation) การสนทนาหรือประชุมเชิงฟื้นฟูเยียวยาแบบไม่เป็นทางการ (Impromptu Restorative Conversations/Conferences) และการใช้ผลลัพธ์เชิงตรรกะหรือการชดใช้ (Logical Consequences/Restitution) ตามลำดับ สำหรับแนวปฏิบัติที่ปรากฏ

Figure 2. Cumulative Count of Articles Assessing the Impact of School-Based Restorative Practices Published Across Years and by Research Design



ภาพที่ 4 แสดงการขยายตัวของงานวิจัยเกี่ยวกับการนำแนวทางกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาไปปฏิบัติในโรงเรียน ค.ศ. 2000-2020

Note. From "Mind the Gap: A Systematic Review of Research on Restorative Practices in Schools," by Zakszeski, B. & Rutherford, L., 2021, *School Psychology Review*, 50(2-3), p. 375. (<https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1852056>).

อยู่ในงานค่อนข้างน้อยคือ วงสนทนาเพื่อการกลับเข้าสู่โรงเรียน (Re-entry Circles) และการพูดคุยเกี่ยวกับความเท่าเทียมและความยุติธรรมทางสังคม (Dialogue About Issues Related to Equity and Social Justice) ศาลนักเรียน (Peer Juries) และการศึกษาสันติภาพ (Peace Education) นอกเหนือจากหมวดหมู่หลักที่กำหนดไว้ล่วงหน้า ยังพบแนวปฏิบัติอื่น ๆ ที่ถูกระบุว่าเป็นแนวปฏิบัติเชิงฟื้นฟูเยียวยา ได้แก่ การให้คำปรึกษาโดยเพื่อน (Peer Mentorship) การให้คำปรึกษาระหว่างบุคลากรกับนักเรียน (Staff-student Mentorship) การไกล่เกลี่ยที่อำนวยความสะดวกโดยครูหรือบุคลากร (Staff-facilitated Mediation) โครงการป้องกันการกลั่นแกล้ง (Bullying Prevention Programming) การศึกษาความเป็นพลเมือง (Citizenship Education) และการให้ความรู้เพื่อต่อต้านการรับน้องอย่างรุนแรง (Anti-hazing Education)

สำหรับระบบสนับสนุนและการประเมินการดำเนินงานแนวปฏิบัติเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียนมีปรากฏอยู่ไม่มาก โดยพบระบบสนับสนุนแบบผ่านกลุ่มปฏิบัติการของบุคลากรหรือครู (Staff Action Groups) กลุ่มการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Groups) ควบคู่กับการสนับสนุนจากที่ปรึกษาภายนอกในลักษณะที่ไม่เป็นระบบ เช่น การสาธิตและให้ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ และในส่วนของ การวัดผลการดำเนินงาน มีการประเมินการรับรู้ของนักเรียนต่อการดำเนินแนวปฏิบัติเชิงฟื้นฟูเยียวยาผ่านแบบประเมินระดับความเห็น เก็บข้อมูลการประเมินตนเองของครูเกี่ยวกับการดำเนินงาน ใช้การสัมภาษณ์เพื่อประเมินความสอดคล้องกับกรอบแนวปฏิบัติเชิงฟื้นฟูเยียวยา และประเมินคุณภาพของการดำเนินวงสนทนาแบบตอบสนอง (Responsive Circles) ที่จัดโดยครูผ่านการสังเกตการณ์ (Zakszeski & Rutherford, 2021)

“

นักเรียนรับรู้ว่าครูปฏิบัติ
ต่อพวกเขาด้วยความเคารพ
ซึ่งช่วยเสริมสร้าง
ความไว้วางใจและความร่วมมือ
ระหว่างบ้านและโรงเรียน

”

จากการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบของ Lodi et al. (2022) พบว่า ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการใช้แนวทางและแนวปฏิบัติเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียนมีหลากหลายด้าน เรียงลำดับจากที่พบมากที่สุดไปสู่พบน้อยที่สุด ดังนี้

1) การดำเนินการด้านวินัยในโรงเรียน (Discipline) การศึกษานี้พบว่า งานวิจัยจำนวนมากพบว่าการเข้าร่วมในกิจกรรมหรือโปรแกรมที่ใช้แนวทางการ RJ ช่วยให้เกิดผลลัพธ์เชิงบวกในด้านการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมและวินัยในโรงเรียนได้ดีขึ้น โดยนักเรียนมีแนวโน้มที่จะปฏิบัติตามกฎระเบียบมากขึ้น โรงเรียนที่นำแนวทาง RJ มาใช้ นักเรียนจะมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมลดลง เหตุการณ์บาดเจ็บ ความผิดทางวินัย และอาชญากรรมในโรงเรียนลดลง ขณะเดียวกันพฤติกรรมเชิงบวกเพิ่มขึ้น และอัตราการลงโทษ เช่น การพักการเรียน หรือการใช้บทลงโทษแบบเดิมลดลง ซึ่งส่งผลให้ความจำเป็นในการใช้มาตรการลงโทษลดลงด้วย

2) บรรยากาศและความรู้สึกปลอดภัยในโรงเรียน (Climate and Safety) แนวทางยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาเป็นหนึ่งในเครื่องมือที่บุคลากรในโรงเรียนสามารถนำมาใช้เพื่อส่งเสริมและพัฒนาสภาพแวดล้อมของโรงเรียนให้มีบรรยากาศเชิงบวก งานวิจัยหลายชิ้นพบว่า โรงเรียนที่ส่งเสริมแนวทาง RJ มีการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญ ทั้งในด้านบรรยากาศของโรงเรียนและความปลอดภัยในโรงเรียน โดยเฉพาะในโรงเรียนที่นำ RJ มาใช้เป็นแนวทางระดับนโยบายพบว่า ครูและนักเรียนมีการรับรู้ถึงบรรยากาศที่ดีขึ้น มีความเท่าเทียม ปลอดภัย ครูให้การสนับสนุนอย่างทั่วถึงมากขึ้น

3) ทักษะทางสังคม อารมณ์ และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Social, Interpersonal, and Emotional Skills) งานวิจัยจำนวนมากพบว่า การนำ RJ และแนวปฏิบัติที่เกี่ยวข้องมาใช้ในโรงเรียน ช่วยส่งเสริมการพัฒนาทักษะทางสังคม อารมณ์ และพฤติกรรมเชิงบวกของนักเรียนอย่างหลากหลาย ทั้งการแสดงออกอย่างมั่นใจ การสื่อสาร การแก้ปัญหา ความเห็นอกเห็นใจ และความรับผิดชอบต่อตนเอง โดยเฉพาะอย่างยิ่ง นักเรียนมีโอกาสฝึกสะท้อนความรู้สึก

เข้าใจตนเองและผู้อื่น ผ่านกระบวนการสานเสวนาและการแก้ไขความขัดแย้งอย่างไม่ใช่ความรุนแรง นอกจากนี้การฝึกอบรมครูและบุคลากรด้าน RJ ยังช่วยยกระดับทักษะอารมณ์และสังคมในระดับโรงเรียน และการนำแนวทางนี้ไปใช้ในสถานการณ์การกลั่นแกล้งกันยังช่วยเสริมทักษะการจัดการความรู้สึกและส่งเสริมการอยู่ร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ นักเรียนจึงมีโอกาสเรียนรู้ทักษะชีวิตที่สำคัญ ซึ่งเอื้อต่อความสัมพันธ์ในโรงเรียนและบริบทอื่นนอกห้องเรียนด้วย

4) การจัดการความขัดแย้ง (Conflict Management) การนำ RJ มาใช้ในระดับทั้งโรงเรียน ส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาแนวทางและกลยุทธ์ใหม่ในการจัดการความขัดแย้งที่ไม่ใช่ความรุนแรง และเป็นการพัฒนาทักษะการแก้ไขปัญหาอย่างสันติ หลายงานวิจัยชี้ให้เห็นถึงความสามารถเชิงรุกที่เพิ่มขึ้นในการจัดการความขัดแย้ง ความสามารถในการคิดเชิงสร้างสรรค์ และการสร้างทักษะที่เกี่ยวข้องกับการแก้ไขความขัดแย้งอย่างสันติที่เกิดขึ้นโดยทั่วไป กระบวนการเหล่านี้ดำเนินการโดยครูและบุคลากรของโรงเรียน และบางครั้งได้รับการสนับสนุนจากผู้ดำเนินกระบวนการจากภายนอก เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการใช้ RJ แก้ปัญหา การรับผิดชอบต่อภาระผิดกฎ การชดเชยความเสียหาย การส่งเสริมให้นักเรียนที่ถูกลงโทษกลับเข้าสู่โรงเรียน และการพัฒนาทักษะในการแก้ไขความขัดแย้งด้วยตนเอง รวมถึงความสามารถในการระบุความต้องการและแนวทางในการซ่อมแซมความสัมพันธ์ที่เสียหายระหว่างคู่กรณี นอกจากนี้บางงานวิจัยยังพบว่า การมีส่วนร่วมของครูในการส่งเสริมการจัดการความขัดแย้ง และการพูดคุยเรื่องที่มีประเด็นขัดแย้งกับนักเรียน ช่วยกระตุ้นการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและพัฒนาความสามารถในการจัดการเชิงรุก ทั้งยังเน้นถึงความสำคัญของการส่งเสริมการใช้ RJ ในชีวิตประจำวัน ทั้งในห้องเรียนและในระดับโรงเรียน เพื่อสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและป้องกันไม่ให้เกิดความขัดแย้งในอนาคต

5) ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal Relationship) แนวทาง RJ ได้รับการยอมรับว่าช่วยส่งเสริมความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างบุคคลในโรงเรียน ทั้งระหว่างนักเรียนกับเพื่อน ครูกับ

นักเรียน และระหว่างโรงเรียนกับครอบครัว ส่งผลให้ประสบการณ์ของนักเรียนทั้งในห้องเรียนและในโรงเรียนโดยรวมดีขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่ง นักเรียนรับรู้ว่าคุณปฏิบัติต่อพวกเขาด้วยความเคารพ ซึ่งช่วยเสริมสร้างความไว้วางใจและความร่วมมือระหว่างบ้านกับโรงเรียน นักเรียนและผู้ปกครองรับรู้ว่าคุณและบุคลากรในโรงเรียนมีความพร้อมให้ความช่วยเหลือและเอาใจใส่มากขึ้น แนวทางหนึ่งซึ่งช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์คือ การจัดพื้นที่พูดคุยที่เปิดกว้างและไม่เป็นทางการ รวมถึงการจัดระบบพี่เลี้ยง (Mentoring) โดยครูที่ปรึกษาหรือเจ้าหน้าที่ในโรงเรียน ซึ่งช่วยเสริมสร้างความไว้วางใจ ความคุ้นเคย และการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพระหว่างนักเรียนกับผู้ใหญ่ในโรงเรียน

6) การลดความเหลื่อมล้ำในโรงเรียน (Disparities) งานวิจัยหลายชิ้นชี้ให้เห็นว่า การใช้ restorative practices โดยเฉพาะอย่างยิ่งการนำนโยบายหรือแนวทาง RJ ไปใช้ในระดัทั้งโรงเรียน (Whole-school Restorative Approach) โดยเน้นการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเชิงบวกนั้น สามารถช่วยลดความไม่เสมอภาคและการถูกกีดกันที่เกิดจากเชื้อชาติ วัฒนธรรม เพศ และสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมได้ อีกทั้งยังส่งเสริมให้เกิดความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างนักเรียนด้วยกัน และระหว่างนักเรียนกับครู โดยอยู่บนพื้นฐานของการเคารพ ความแตกต่างหลากหลาย การดำเนินการตามแนวทาง RJ ในระดัทั้งโรงเรียนมีส่วนช่วยส่งเสริมความรู้สึกเชื่อมโยงกับโรงเรียน โดยสนับสนุนให้เกิดความสัมพันธ์ที่ยุติธรรม มั่นคง และไว้วางใจได้ และยังพัฒนาความสามารถในการตระหนักรู้และให้คุณค่าต่อประสบการณ์และความเป็นจริงของนักเรียนประชากรกลุ่มเฉพาะ ซึ่งถือเป็นปัจจัยป้องกันที่สำคัญสำหรับนักเรียนประชากรกลุ่มเฉพาะที่จะถูกเลือกปฏิบัติ

7) การส่งเสริมสุขภาวะ (Well-being Promotion) งานวิจัยจำนวนหนึ่งสนับสนุนว่าแนวทาง RJ ส่งผลเชิงบวกต่อสุขภาวะของนักเรียนในหลายมิติ ทั้งด้านจิตใจ ความผูกพันกับโรงเรียน และคุณภาพชีวิต โดยพบว่าโรงเรียนที่นำ RJ มาใช้อย่างทั่วถึง มีระดับ

ความสุขและความผูกพันทางการศึกษาสูงขึ้น นอกจากนี้ยังช่วยส่งเสริมความหมายของการดำรงอยู่ ความเป็นอยู่ที่ดีทั้งในระดับบุคคลและส่วนรวม และสามารถช่วยลดอัตราการขาดเรียนเนื่องจากปัญหาสุขภาพจิตได้ด้วย

8) พฤติกรรมเสี่ยงด้านสุขภาพ (Health Risk Behaviors) งานวิจัยบางส่วนชี้ให้เห็นว่า แนวทาง RJ มีศักยภาพในการลดพฤติกรรมเสี่ยงที่เป็นอันตรายต่อสุขภาพในกลุ่มนักเรียน เช่น การสูบบุหรี่ การใช้สารเสพติด การดื่มแอลกอฮอล์ และการมีเพศสัมพันธ์ที่ไม่ปลอดภัย โดยเฉพาะในกลุ่มนักเรียนชาย ซึ่งแสดงให้เห็นถึงผลเชิงบวกที่เด่นชัดกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนหญิง ทั้งในด้านคุณภาพชีวิต สุขภาพจิต พฤติกรรมเสี่ยง และการมีปฏิสัมพันธ์กับระบบตำรวจหรือสาธารณสุข

9) ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ (Academic Achievement) และการขาดเรียน (Absenteeism) งานวิจัยบางส่วนพบว่า โรงเรียนที่นำแนวทางและแนวปฏิบัติ RJ มาใช้ มีแนวโน้มที่จะมีผลลัพธ์ทางการศึกษาที่ดีขึ้น ทั้งในด้านผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการและอัตราการเข้าเรียนของนักเรียน โดยเฉพาะการลดการขาดเรียนและส่งเสริมการมีส่วนร่วมทางการศึกษา โดยการเพิ่มขึ้นของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในชั้นเรียนที่ใช้แนวทางนี้ อาจเป็นผลจากความสามารถของครูในการสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อให้เกิดความเท่าเทียม ความปลอดภัย และการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงในห้องเรียน

จากการมองเห็นความสำคัญในการนำกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยามาใช้ เพื่อแก้ไขปัญหาความขัดแย้งและลดความรุนแรงในบริบทโรงเรียน ดังนั้นใน พ.ศ. 2565 สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทยร่วมกับคณะวิทยาการวิจัยรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จึงได้ริเริ่มจัดกิจกรรมค่ายการบ่มเพาะกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในสถานศึกษาให้แก่นักเรียนระดับมัธยมศึกษา และบุคลากรครูในโรงเรียนเครือข่าย โดยการออกแบบกระบวนการอยู่บนพื้นฐานแนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ในประเด็นเรื่องการสื่อสารอย่างเข้าอกเข้าใจ ซึ่งมีความ

เชื่อพื้นฐานว่ามนุษย์ทุกคนมีความต้องการที่เป็นเชิงบวกอยู่ภายใต้การเข้าร่วมกิจกรรมพบว่า ผู้เข้าร่วมมีผลคะแนนการประเมินทัศนคติที่สอดคล้องกับกระบวนการเชิงฟื้นฟูเยียวยา (ประกอบด้วย ความคิด ความเชื่อด้านการเห็นอกเห็นใจ การเข้าใจว่าสิ่งที่ทำมีผลกระทบต่อผู้อื่นและตนเอง การรับผิดชอบในสิ่งที่ทำ การมีส่วนร่วมของผู้ที่เกี่ยวข้อง และการมีกระบวนการในการฟื้นฟูความสัมพันธ์) กับความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวทางเชิงฟื้นฟูเยียวยา สูงกว่าก่อนเข้าร่วมกิจกรรมในทั้งสองด้าน (Assatarakul & Yeh, 2025)

จากการทบทวนวรรณกรรมข้างต้นจะเห็นได้ว่าความรุนแรงในโรงเรียนมีหลากหลายรูปแบบ ไม่ได้มีเฉพาะความรุนแรงทางกายภาพ แต่ยังรวมถึงโครงสร้างและวัฒนธรรมที่ซ่อนอยู่ในระบบการศึกษาและสังคม โดยบรรยากาศโรงเรียนที่ดีมีบทบาทสำคัญในการลดความรุนแรงและส่งเสริมความเป็นอยู่ที่ดีของนักเรียนได้ ซึ่งกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาเป็นแนวทางและแนวปฏิบัติหนึ่งที่มีศักยภาพในการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมความรุนแรงในโรงเรียน และเสริมสร้างความเป็นธรรมและการอยู่ร่วมกันอย่างสันติและยั่งยืน

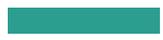
2.4 วิธีการศึกษา

งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) โดยข้อมูลที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้เป็นข้อมูลทุติยภูมิ (Secondary Data) จากฐานข้อมูลของเว็บไซต์ www.rjthapp.com ประกอบด้วยข้อมูลกรณีความรุนแรงที่เกิดขึ้นในบริบทต่าง ๆ จำนวนทั้งหมด 554 กรณี โดยในการศึกษานี้จะคัดเลือกมาเฉพาะกรณีความรุนแรงที่เกิดขึ้นในโรงเรียนเท่านั้น จำนวน 294 กรณี

สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ทั้งเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ โดยเชิงคุณภาพวิเคราะห์ประเภทและรูปแบบความขัดแย้ง และขั้นตอนการจัดการความขัดแย้ง สำหรับเชิงปริมาณ วิเคราะห์ความถี่ของคุณลักษณะที่เกี่ยวข้องกับการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

ในการใส่รหัสเพื่อวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ นักวิจัยสองคนได้ดำเนินการใส่รหัสโดยแยกกันทำงานอย่างอิสระ ก่อนจะมีการทวนรหัสร่วมกันเพื่อความถูกต้องและความน่าเชื่อถือของการวิเคราะห์ ในกรณีที่มีความเห็นไม่ตรงกัน นักวิจัยจะร่วมกันอภิปรายเพื่อหาข้อสรุปร่วมกันได้รหัสที่เป็นที่ยอมรับทั้งสองฝ่าย อย่างไรก็ตาม เนื่องจากข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์ถูกรวบรวมผ่านการบันทึกย้อนหลัง ทำให้บางกรณีอาจมีข้อมูลไม่ครบถ้วน เช่น มีการระบุเพียงลักษณะของความขัดแย้ง แต่ไม่มีข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการจัดการปัญหา ซึ่งไม่สามารถระบุได้อย่างชัดเจนว่า เป็นเพราะไม่มีการจัดการ หรือมีการจัดการแต่ไม่ได้รับการบันทึกไว้

ในกรณีเช่นนี้ นักวิจัยจึงเลือกวิเคราะห์เฉพาะข้อมูลที่มีการบันทึกไว้เท่านั้น โดยแสดงผลในรูปแบบความถี่ของประเภทความขัดแย้งและวิธีการจัดการที่ได้รับการบันทึกอย่างชัดเจน อย่างไรก็ตาม ไม่สามารถสรุปหรือตีความได้ว่ากรณีที่ไม่ใช่ข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการนั้นเป็นผลจากการขาดการดำเนินการจริง หรือเพียงแค่ขาดการบันทึกข้อมูล





3

ผลการศึกษา

ในส่วนนี้จะนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลการศึกษาการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ที่บันทึกในฐานข้อมูลเว็บไซต์ www.rjthapp.com โดยเก็บข้อมูลในช่วงเดือนมีนาคม-สิงหาคม พ.ศ. 2567 แบ่งการรายงานผลออกเป็น 2 ส่วน ได้แก่ คุณลักษณะของการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน และการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน โดยมีรายละเอียดดังนี้

3.1 คุณลักษณะของการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

3.1.1 สถานที่ที่ความขัดแย้งยุติ

ข้อมูลที่บันทึกในฐานข้อมูลเว็บไซต์ www.rjthapp.com แสดงให้เห็นภาพรวมของกรณีความขัดแย้งที่บันทึกในฐานข้อมูล โดยมีความขัดแย้งที่เกิดขึ้นภายในโรงเรียน และ/หรือเกี่ยวข้องกับนักเรียนจำนวน 294 กรณี คิดเป็นร้อยละ 56 ของจำนวนความขัดแย้งทั้งหมดที่บันทึกในฐานข้อมูล รวม 525 กรณี ดังนี้

ตารางที่ 1 จำนวนและร้อยละของสถานที่ที่ความขัดแย้งยุติ

สถานที่ที่ความขัดแย้งยุติ	จำนวน (กรณี)	ร้อยละ
โรงเรียน	294	56
สำนักงานยุติธรรมจังหวัด	81	15.43
สถานที่ทำงาน	52	9.9
ศูนย์ดำรงธรรม	47	8.95
สถานีตำรวจ	15	2.86
บ้านผู้ใหญ่/ผู้นำชุมชน	13	2.48
ศาลเยาวชนและครอบครัว	12	2.29
อบต./อบจ.	7	1.33
กรมคุมประพฤติ/สำนักงานคุมประพฤติ	2	0.38
ศูนย์ไกล่เกลี่ยข้อพิพาทภาคประชาชน	2	0.38
รวมทั้งหมด	525	100

3.1.2 จังหวัดที่เกิดข้อพิพาท/ข้อขัดแย้ง

จากฐานข้อมูลแสดงให้เห็นพื้นที่ของโรงเรียนที่ได้รับรายงานครอบคลุมหลายจังหวัดในประเทศไทย อย่างไรก็ตาม การบันทึกข้อมูลส่วนใหญ่ยังกระจุกตัวอยู่ในพื้นที่กรุงเทพมหานคร เนื่องด้วยการบันทึกข้อมูลในช่วงแรกเป็นการทดลองนำร่องตามพื้นที่ที่อยู่ภายใต้ความร่วมมือในการทำงานของสถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย โดยมีจำนวนความถี่ความขัดแย้งตามพื้นที่จังหวัด ดังนี้

ตารางที่ 2 จำนวนและร้อยละของจังหวัดที่เกิดข้อพิพาท/ข้อขัดแย้ง

จังหวัดที่เกิดข้อพิพาท/ข้อขัดแย้ง	จำนวน (กรณี)	ร้อยละ
กรุงเทพมหานคร	255	86.73
แพร่	12	4.08
เชียงใหม่	8	2.72
นนทบุรี	6	2.04
สมุทรปราการ	4	1.36
ขอนแก่น	2	0.68
ชัยนาท	1	0.34
นครราชสีมา	1	0.34
ปทุมธานี	1	0.34
มหาสารคาม	1	0.34
สงขลา	1	0.34
สุราษฎร์ธานี	1	0.34
อำนาจเจริญ	1	0.34
รวมทั้งหมด	294	100

3.1.3 ลักษณะคู่ขัดแย้ง

ลักษณะคู่ขัดแย้งในโรงเรียน และ/หรือเกี่ยวข้องกับนักเรียน สามารถแบ่งออกเป็นรูปแบบต่าง ๆ ได้แก่ ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียน ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่น ความขัดแย้งที่ไม่มีคู่กรณีโดยนักเรียน และความขัดแย้งระหว่างบุคคลอื่น ๆ ในโรงเรียนและนอกโรงเรียน

ตารางที่ 3 แสดงจำนวนและร้อยละของกรณีความขัดแย้งในรูปแบบต่าง ๆ โดยระบุเฉพาะลักษณะคู่ขัดแย้งหลักเพียง 1 รูปแบบ อย่างไรก็ตาม ภายในจำนวนความขัดแย้งข้างต้น มีความขัดแย้งที่มีลักษณะคู่ขัดแย้งมากกว่า 1 รูปแบบ อยู่จำนวน 20 กรณี เช่น ในบางกรณีมีลักษณะคู่ขัดแย้งหลักคือ ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียน และมีความขัดแย้งระหว่างผู้ปกครองต่อเด็กร่วมด้วย

3.1.3.1 ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียน

ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนเป็นความขัดแย้งภายในโรงเรียน หรือเกี่ยวข้องกับนักเรียนที่ได้รับการรายงานมากที่สุด (ร้อยละ 65.31) โดยสามารถจัดกลุ่มความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนตามประเภทของความขัดแย้งหลัก ๆ ที่พบในฐานข้อมูล ได้แก่ การทำร้ายร่างกาย การทะเลาะกันทางวาจา การล้อเลียนและการกลั่นแกล้ง ลักษณะขโมยและทำลายทรัพย์สินสาธารณะ ความขัดแย้งทางความสัมพันธ์ และการละเมิดนักเรียนอื่น

ทั้งนี้ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนและนักเรียนเกิดขึ้นได้ทุกที่ในพื้นที่โรงเรียน เช่น ในห้องเรียน ห้องน้ำ สนาม และพื้นที่อื่น ๆ ในโรงเรียน รวมทั้งความขัดแย้งระหว่างนักเรียนที่เกิดขึ้นนอกพื้นที่โรงเรียน ตลอดจนถึงพื้นที่ออนไลน์

จากฐานข้อมูลแสดงให้เห็นความขัดแย้งระหว่างนักเรียนหลายประเภทและหลายระดับความรุนแรง โดยด้านล่างแสดงรายละเอียดประเภทของความขัดแย้ง ระบุเฉพาะความขัดแย้งหลักเพียง 1 ประเภทความขัดแย้ง ดังต่อไปนี้

1) การล้อเลียนและการกลั่นแกล้ง

การล้อเลียนและการกลั่นแกล้งได้รับรายงานร้อยละ 34.51 ของความขัดแย้งระหว่างนักเรียน จากรายงานพบว่า การล้อเลียนมีหลายรูปแบบ ได้แก่ การล้อชื่อพ่อแม่ของนักเรียนอีกฝ่าย การล้อรูปร่างที่ผิดปกติของนักเรียนในชั้นเรียน การล้อเลียนรูปร่างลักษณะร่างกาย เช่น สีผิว รูปร่าง ท่าทางการเดิน

ตารางที่ 3 จำนวนและร้อยละของลักษณะคู่ขัดแย้งในโรงเรียน

ลักษณะคู่ขัดแย้งในโรงเรียน	จำนวน (กรณี)	ร้อยละ
ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียน	194	65.99
กลุ่มนักเรียนกับนักเรียน	2	0.68
นักเรียนกับนักเรียน	192	65.31
ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่น	55	18.71
คนในครอบครัวกับนักเรียน	3	1.02
นักเรียนกับคนนอกโรงเรียน	4	1.36
นักเรียนกับคนในโรงเรียน	11	3.74
นักเรียนกับครู	14	4.76
นักเรียนกับบุคคลอื่นที่ไม่ได้ระบุ	5	1.70
นักเรียนกับผู้ปกครอง	2	0.68
บุคคลภายนอกกับนักเรียน	1	0.34
คนในโรงเรียนกับนักเรียน	1	0.34
ครูกับนักเรียน	8	2.72
บุคคลที่ไม่สามารถระบุได้กับนักเรียน	2	0.68
ผู้ปกครองกับนักเรียน	4	1.36
ผู้ปกครองนักเรียนคนอื่นกับนักเรียน	3	1.02
ความขัดแย้งที่ไม่มีคู่กรณีโดยนักเรียน	39	13.27
ความขัดแย้งระหว่างบุคคลอื่น ๆ ในโรงเรียน		
และนอกโรงเรียน	6	2.04
ครูกับครู	2	0.68
คนในโรงเรียนกับคนในโรงเรียน	1	0.34
ผู้ปกครองกับครู	3	1.02
รวมทั้งหมด	294	100



พฤติกรรมความรุนแรง
ที่ทำลายทรัพย์สิน
เป็นยอดภูเขาน้ำแข็ง
ที่มีสาเหตุมาจาก
ความรุนแรงประเภทอื่น ๆ



รายงานยังชี้ให้เห็นว่าการล้อเลียนส่งผลกระทบต่อจิตใจของผู้ถูกล้อ เช่น นักเรียนที่เป็นฝ่ายถูกล้อรู้สึกเสียใจ หรือรู้สึกไม่มั่นใจในตนเอง เช่น กรณีที่นักเรียนถูกล้อเลียนเรื่องความอ้วนและไม่สวย กรณีนี้ส่งผลให้นักเรียนที่ถูกล้อรู้สึกขาดความมั่นใจ และรู้สึกไม่อยากมาโรงเรียน

ในหลายกรณี การล้อเลียนนำไปสู่ความรุนแรงทางร่างกายตามมา เช่น การทะเลาะวิวาท รวมไปถึงการทำลายข้าวของ เช่น กรณีที่นักเรียนถูกล้อรู้สึกโกรธจึงทำลายข้าวของของนักเรียนที่เป็นฝ่ายล้อเลียน การกลั่นแกล้ง เช่น กรณีที่นักเรียนถูกกลุ่มเพื่อนกลั่นแกล้งให้ถือของให้ หรือให้ไปแกล้งนักเรียนคนอื่น หากไม่ทำตามก็ถูกทำร้ายร่างกาย กรณีนี้พบว่านักเรียนที่ถูกกลั่นแกล้งมักแสดงพฤติกรรมรุนแรงอื่น ๆ เช่น ทำลายข้าวของ ขว้างปาข้าวของใส่นักเรียนที่กลั่นแกล้ง และใส่นักเรียนคนอื่นในชั้นเรียน

2) การทำร้ายร่างกาย

การทำร้ายร่างกายได้รับรายงานร้อยละ 26.55 ของความขัดแย้งระหว่างนักเรียน การทำร้ายร่างกาย หมายถึง การทะเลาะและนำไปสู่ความรุนแรงทางร่างกาย เช่น ชก ต่อย ตี ตบ ซึ่งมีทั้งกรณีที่คู่กรณีเป็นนักเรียนและเป็นกลุ่มนักเรียน ตัวอย่างการทำร้ายร่างกาย เช่น นักเรียนตบกันในห้องน้ำโรงเรียน กลุ่มนักเรียนรวมทำร้ายนักเรียน ฯลฯ

ในบางกรณีการทำร้ายร่างกายมีสาเหตุมาจากการแกล้งแหย่กันจนเกิดความไม่พอใจ ทำให้กลายเป็นการทะเลาะวิวาทและทำร้ายร่างกายตามมา

3) การลักขโมยและทำลายทรัพย์สินสาธารณะ

การลักขโมยเป็นอีกประเภทความขัดแย้งที่พบได้บ่อยในโรงเรียน หรือกระทำโดยนักเรียนต่อผู้อื่นนอกโรงเรียน ได้รับรายงานร้อยละ 15.93 ของความขัดแย้งระหว่างนักเรียน ตัวอย่างของการลักขโมยในโรงเรียน เช่น นักเรียนขโมยขนมในสหกรณ์โรงเรียน นักเรียนขโมยของของนักเรียนในชั้นเรียน และการลักขโมยที่เกิดขึ้นนอกโรงเรียน เช่น นักเรียนขโมยของจากร้านค้า ฯลฯ

กรณีที่นักเรียนทำลายทรัพย์สินสาธารณะหรือทรัพย์สินผู้อื่นเสียหาย ได้แก่ นักเรียนทำลายทรัพย์สินของโรงเรียน เช่น โต๊ะ ประตู หรือนักเรียนทำลายข้าวของของครู จากรายงานพบว่า พฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงของนักเรียนบางกรณี มีผลมาจากความรุนแรงภายในครอบครัว หรือความรุนแรงที่ผู้ปกครองกระทำต่อนักเรียน จึงส่งผลให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวและทำลายทรัพย์สินสาธารณะในโรงเรียน และอีกหลายกรณีที่นักเรียนแสดงพฤติกรรมรุนแรงและทำลายทรัพย์สินของผู้อื่นเสียหาย เนื่องมาจากความโกรธที่ถูกเพื่อนนักเรียนล้อเลียนหรือกีดกันแกล้ง จะเห็นได้ว่าพฤติกรรมความรุนแรงที่ทำลายทรัพย์สินเป็นยอดภูเขาน้ำแข็งที่มีสาเหตุมาจากความรุนแรงประเภทอื่น ๆ

4) การทะเลาะกันทางวาจา

การทะเลาะวิวาทกันทางวาจาได้รับการรายงานร้อยละ 15.04 ของความขัดแย้งระหว่างนักเรียน การทะเลาะกันด้วยวาจา หมายถึง การใช้ถ้อยคำรุนแรงต่อกันต่างหากฝ่าย แม้ว่าการทะเลาะทางวาจาหลายกรณีจะสามารถยุติได้แต่หลายกรณีการทะเลาะทางวาจาเป็นสาเหตุของการทำร้ายร่างกาย การทำลายข้าวของ และทรัพย์สินของผู้อื่นตามมา รวมทั้งยังส่งผลกระทบต่อความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนอีกด้วย ตัวอย่างนักเรียนทะเลาะกันทางวาจา ได้แก่ การทะเลาะกันและใช้คำพูดด่าทอกันระหว่างนักเรียนเนื่องมาจากชอบผู้ชายคนเดียวกัน

5) การละเมิดนักเรียนอื่น

การละเมิดนักเรียนอื่น ได้แก่ การแอบถ่ายขณะเพื่อนเข้าห้องน้ำ การนำภาพผู้อื่นไปโพสต์ออนไลน์ การถ่ายคลิปเพื่อประจานนักเรียนคนอื่น เป็นต้น จากรายงานพบว่า พฤติกรรมที่เป็นการละเมิดนักเรียนอื่นได้รับรายงานร้อยละ 4.42 ของความขัดแย้งระหว่างนักเรียน การละเมิดนักเรียนอื่นกรณีที่ถูกกล่าวมาถือเป็นการล่วงละเมิดทางเพศ ซึ่งหมายถึงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ไม่ว่าจะเป็นการสัมผัสหรือการกระทำใด ๆ ที่สื่อไปในทางเพศ เช่น กรณีมีความขัดแย้งจาก

รายงานในเว็บไซต์ที่นักเรียนแอบถ่าย หรือแอบดูขณะนักเรียนอื่นเข้าห้องน้ำ และมีการส่งคลิปให้กลุ่มเพื่อน ส่งผลให้เกิดความอับอาย

6) ความขัดแย้งทางความสัมพันธ์

ความขัดแย้งประเภทความสัมพันธ์ หมายถึง ความขัดแย้งที่เกิดจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เช่น การไม่ยอมให้เพื่อนบางคนเข้าร่วมกลุ่ม นักเรียนที่ย้ายมาใหม่ไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อน หรือการที่เพื่อนห้ามไม่ให้นักเรียนคนอื่นเล่นกับอีกฝ่าย รวมไปถึงปัญหาการแย่งคนรักหรือแย่งแฟนกัน ได้รับรายงานร้อยละ 3.54 ของความขัดแย้งระหว่างนักเรียน

ความขัดแย้งลักษณะนี้ส่งผลต่อความรู้สึกและพฤติกรรมของนักเรียน เช่น ในกรณีที่ถูกกีดกันไม่ให้เข้ากลุ่ม อาจทำให้นักเรียนรู้สึกโดดเดี่ยว แยกแยะ และขาดเพื่อน ส่วนกรณีการแย่งคนรักมักนำไปสู่การทะเลาะกันด้วยวาจา และอาจรุนแรงถึงขั้นทำร้ายร่างกาย

3.1.3.2 ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่น

ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่นเป็นความขัดแย้งภายในโรงเรียนหรือนอกโรงเรียนก็ได้ โดยเกี่ยวข้องกับนักเรียนมีรายละเอียดดังนี้

1) ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับครู

ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับครูเกิดขึ้นในหลากหลายรูปแบบ โดยสามารถแบ่งได้เป็น 2 ลักษณะหลัก ได้แก่ ความขัดแย้งที่นักเรียนเป็นผู้กระทำต่อครู และความขัดแย้งที่ครูเป็นผู้กระทำต่อนักเรียน

กรณีที่นักเรียนเป็นฝ่ายกระทำต่อครูพบว่า เหตุการณ์ความขัดแย้งมีหลายกรณี เช่น นักเรียนขับรถชนรถของครู เตะฟุตบอลใส่รถครู โยนเก้าอี้ใส่ครู หยิบของของครูโดยไม่ได้รับอนุญาต ลักขโมยของของครู หรือทำลายทรัพย์สินของครู ทั้งหมดนี้สะท้อนให้เห็นพฤติกรรมที่ละเมิดระเบียบวินัยและแสดงออกถึงความไม่เคารพในบทบาทของครู

รายงานยังกล่าวถึงความขัดแย้งที่ครูเป็นฝ่ายกระทำต่อนักเรียน ซึ่งมีความรุนแรงหลากหลายรูปแบบ ไม่ว่าจะเป็นการแสวง การล้อเลียน การลงโทษด้วยวิธีการที่ส่งผลกระทบต่อทั้งทางร่างกายและจิตใจ รวมถึงการล่วงละเมิดทางเพศ ตัวอย่างหนึ่งของการล้อเล่นที่กลายเป็นความรุนแรง คือกรณีที่ครูแสวงทำทางการเดินของนักเรียน และเรียกนักเรียนว่า “ตุ๊ด” ส่งผลให้เพื่อนทั้งห้องหัวเราะเยาะ ทำให้นักเรียนรู้สึกอับอายอย่างรุนแรง ผู้ปกครองจึงแสดงความไม่พอใจ และเตรียมจะฟ้องเขตการศึกษา เมื่อครูได้รับการแจ้งเตือนจึงได้ขอโทษผู้ปกครอง และผู้ปกครองให้อภัยในที่สุด

กรณีความรุนแรงที่เกี่ยวข้องกับการลงโทษก็ปรากฏอยู่หลายเหตุการณ์ เช่น ครูตีตบนักเรียนจนกระทบต่อจิตใจ หรือกรณีที่ครูลงโทษนักเรียนด้วยการตีคนละ 13 ครั้ง เนื่องจากนักเรียนหยอกล้อกันระหว่างเก็บขยะ จนทำให้ได้รับบาดเจ็บทางร่างกายถึงขั้นไม่สามารถนอนหงายได้ นอกจากนี้ครูยังทำพายุเด็กว่าไม่กลัวหากนักเรียนจะไปบอกผู้ปกครอง เมื่อนักเรียนแจ้งผู้ปกครอง เหตุการณ์ได้ลุกลามถึงขั้นแจ้งความกับเจ้าหน้าที่ตำรวจ โดยนักเรียนให้ข้อมูลเพิ่มเติมว่าถูกครูตีมาโดยตลอด แต่ไม่เคยรุนแรงเท่าครั้งนี้ และขอให้ครูเลิกใช้วิธีการลงโทษเช่นนี้ เพราะทำให้รู้สึกหวาดกลัวจนไม่กล้าไปโรงเรียน

รายงานยังระบุว่ากรณีเช่นนี้ ครูท่านอื่นในโรงเรียนไม่ได้เข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการความขัดแย้ง โดยให้เหตุผลว่าไม่ต้องการเข้าไปยุ่งเกี่ยวหรือมีปัญหากับครูผู้ก่อเหตุ ซึ่งเป็นการละเลยหน้าที่ และแสดงให้เห็นถึงการขาดวัฒนธรรมองค์กรในการคุ้มครองนักเรียน นอกจากนี้ยังมีรายงานเกี่ยวกับความรุนแรงทางเพศและการข่มขู่ เช่น กรณีที่ครูข่มขู่นักเรียนให้ไปหาที่บ้านพัก โดยระบุว่าหากไม่ไปจะส่งผลต่อคะแนนสอบ ต่อมาครูได้ล่วงละเมิดนักเรียน อย่างไรก็ตาม รายงานไม่ได้ระบุถึงวิธีการจัดการปัญหา หรือแนวทางการเยียวยาผู้เสียหายในกรณีนี้อย่างชัดเจน

จากข้อมูลที่ปรากฏ สะท้อนให้เห็นถึงปัญหาความรุนแรงทางเพศที่เกิดขึ้นภายในโรงเรียน ซึ่งแม้จะมีจำนวนไม่มากเมื่อเทียบ

กับความรุนแรงประเภทอื่น เช่น การทะเลาะวิวาทหรือการทำร้ายร่างกาย แต่ความรุนแรงทางเพศกลับส่งผลกระทบต่อผู้เสียหาย ทั้งในด้านจิตใจและร่างกาย โดยรูปแบบของความรุนแรงมีตั้งแต่การล้อเลียนที่สร้างความอับอายและกระทบต่ออัตลักษณ์ส่วนบุคคล การละเมิดที่มีการบันทึกคลิปและเผยแพร่จนสร้างความเสียหายในวงกว้าง ไปจนถึงการคุกคามทางร่างกาย การบังคับ ข่มขืน และการข่มขู่ ซึ่งล้วนแล้วแต่ส่งผลกระทบต่อผู้เสียหายในระยะยาว แต่เป็นที่น่าสังเกตว่า รายงานความรุนแรงที่ครูกระทำต่อนักเรียน ไม่มีข้อมูลการจัดการความรุนแรงดังกล่าวและขั้นตอนการเยียวยาผู้เสียหายกรณีนี้แสดงให้เห็นว่าโรงเรียนยังขาดการจัดการและการควบคุมพฤติกรรม รวมทั้งการลงโทษครูกรณีที่ครูปฏิบัติไม่เหมาะสม

2) ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่นในโรงเรียนและนอกโรงเรียน

ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่นในโรงเรียน เช่น กรณีความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับพนักงานขายอาหารของร้านอาหารในโรงเรียน โดยนักเรียนได้โต้เถียงกับพนักงานขายอาหารเนื่องจากไม่ได้รับเงินทอน

กรณีความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลนอกโรงเรียน ได้แก่ กรณีนักเรียนลักขโมยของในร้านค้าภายนอกโรงเรียน ทำให้ร้านค้าต้องการเอาผิดนักเรียน ส่งผลให้ครูต้องเข้ามาจัดการไกล่เกลี่ยและเรียกผู้ปกครองของนักเรียนให้ชดใช้ค่าเสียหาย

3) ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับผู้ปกครอง

ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับผู้ปกครองมักเป็นกรณีที่ผู้ปกครองหรือคนในครอบครัวใช้ความรุนแรงกับนักเรียน เช่น กรณีที่นักเรียนโดนตีโดยคนในครอบครัว

หลายกรณีที่ปรากฏในรายงานแสดงให้เห็นว่า ความรุนแรงที่ผู้ปกครองกระทำต่อนักเรียนส่งผลให้เกิดความรุนแรงที่นักเรียนกระทำต่อนักเรียนอื่นในโรงเรียน หรือการแสดงออกถึงความรุนแรง เช่น ทำลายข้าวของหรือทรัพย์สินของโรงเรียน เนื่องจากมีความโกรธที่ถูกใช้ความรุนแรงจากที่บ้าน

3.1.3.3 ความขัดแย้งที่ไม่มีคู่กรณี

นอกจากความขัดแย้งที่มีคู่กรณีระหว่างนักเรียน ครู และผู้ปกครองแล้ว ยังมีกรณีของความขัดแย้งที่ไม่มีคู่กรณี ซึ่งหมายถึงการกระทำที่ละเมิดกฎระเบียบของโรงเรียนหรือกฎหมาย โดยไม่ได้มีบุคคลอื่นเป็นคู่กรณีโดยตรง โดยกรณีที่พบ ได้แก่ การหนีเรียน การพกพาอาวุธ การนำบุหรี่ปั๊พหรือไฟฟ้าและยาเสพติดเข้ามาในโรงเรียน รวมถึงการขายนุหรือไฟฟ้าในสถานศึกษา การกระทำเหล่านี้ไม่เพียงแต่เป็นการฝ่าฝืนกฎระเบียบของโรงเรียน แต่ยังเป็นการกระทำที่อาจเข้าข่ายผิดกฎหมาย และก่อให้เกิดความเสี่ยงต่อความปลอดภัยของนักเรียนโดยรวมในโรงเรียน

นอกจากนี้ความขัดแย้งที่ไม่มีคู่กรณียังครอบคลุมถึงกรณีการทำร้ายตนเอง ซึ่งเป็นประเด็นที่น่าวิตก รายงานได้กล่าวถึงเหตุการณ์ที่นักเรียนใช้มีดคัตเตอร์กรีดแขนตนเอง โดยมีการระบุสาเหตุว่ามาจากปัญหาภายในครอบครัว และการถูกกลั่นแกล้งจากเพื่อนนักเรียนในโรงเรียน กรณีเช่นนี้สะท้อนให้เห็นถึงผลกระทบจากความรุนแรงภายนอก ซึ่งมีต้นตอมาจากบุคคลในครอบครัว นักเรียนในชั้นเรียน ที่ส่งผลต่อจิตใจของนักเรียน ความขัดแย้งนี้สะท้อนถึงปัญหาความขัดแย้งที่ซับซ้อน เป็นสาเหตุที่ส่งผลถึงกันและกัน และชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการจัดการปัญหาที่สาเหตุ

3.1.3.4 ความขัดแย้งระหว่างผู้ปกครองกับบุคคลในโรงเรียน

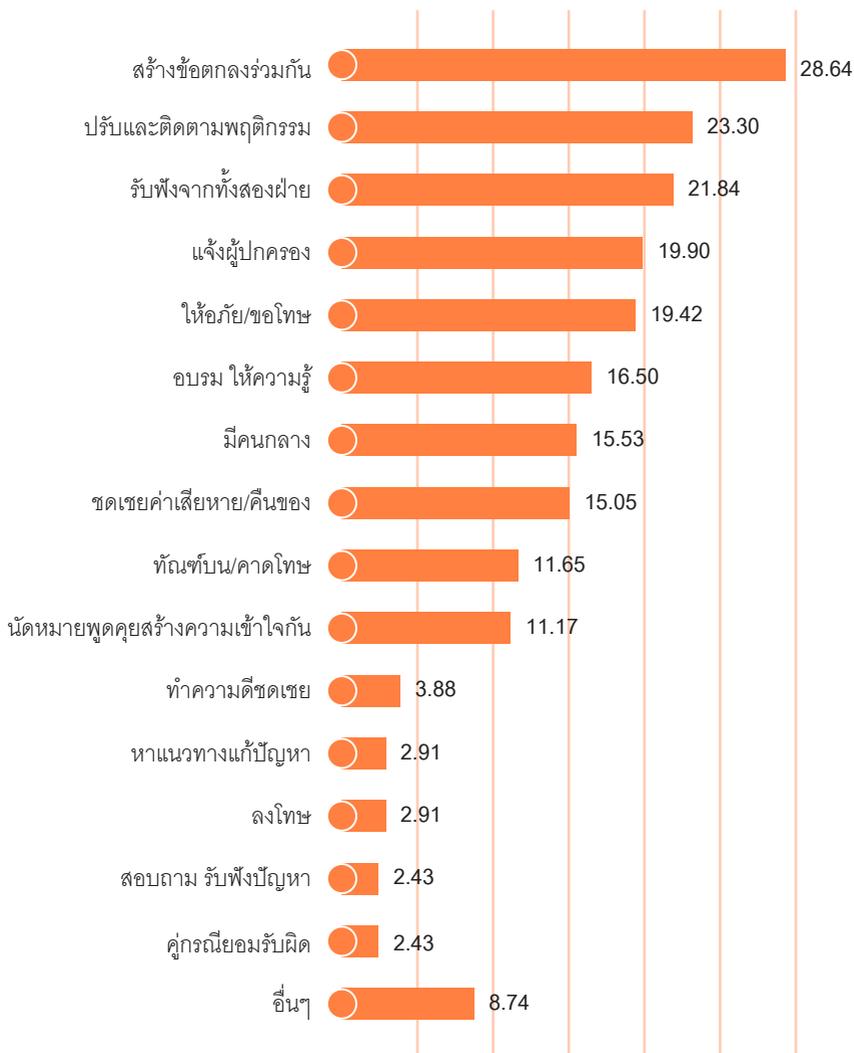
นอกจากความขัดแย้งระหว่างครูกับนักเรียนแล้ว ยังมีรายงานเกี่ยวกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างผู้ปกครองกับบุคคลภายในโรงเรียน โดยเฉพาะในกรณีที่ผู้ปกครองไม่พอใจต่อพฤติกรรมของครูที่มีต่อบุตรหลานของตน เช่น กรณีที่ครูลงโทษนักเรียนด้วยวิธีการที่รุนแรง หรือการล้อเลียนที่สร้างความอับอายให้กับนักเรียน กรณีเหล่านี้ส่งผลให้ผู้ปกครองเรียกร้องให้มีการสอบสวนและดำเนินการลงโทษครูผู้กระทำ

นอกจากนี้ยังพบความขัดแย้งระหว่างผู้ปกครองกับนักเรียนรายอื่น ซึ่งเป็นคู่อริกับบุตรหลานของตน เช่น กรณีที่มีการล้อเลียนหรือทำร้ายร่างกายระหว่างนักเรียน ผู้ปกครองของนักเรียนที่ได้รับผลกระทบไม่พอใจ จึงเข้ามาพบครูเพื่อร้องเรียนและเรียกร้องให้มีการจัดการกับนักเรียนที่เป็นคู่อริ

อีกกรณีหนึ่งที่พบคือความขัดแย้งที่เกี่ยวข้องกับทรัพย์สินสูญหาย เช่น โทรศัพท์ของนักเรียนหายภายในโรงเรียน ซึ่งผู้ปกครองบางรายได้แสดงความไม่พอใจ และเรียกร้องให้ครูหรือโรงเรียนเป็นผู้รับผิดชอบและชดใช้ค่าเสียหาย

3.1.4 การจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

เมื่อพิจารณาวิธีการในขั้นตอนย่อยที่ใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่พบบ่อยในฐานข้อมูล 5 อันดับแรก คือ สร้างข้อตกลงร่วมกัน ปรับและติดตามพฤติกรรม รับฟังจากทั้งสองฝ่าย แจ้งผู้ปกครอง และขอโทษและให้อภัยกัน คิดเป็นร้อยละ 28.64, 23.30, 21.84, 19.90 และ 19.42 ของจำนวนกรณีที่มีการรายงานผลวิธีการจัดการความขัดแย้งตามลำดับ ทั้งนี้มีการรายงานโดยไม่ระบุวิธีการจัดการทั้งหมด 88 กรณี คิดเป็นร้อยละ 29.93 ของจำนวนกรณีทั้งหมด



ภาพที่ 5 ร้อยละของวิธีการในขั้นตอนย่อยที่ใช้ในการจัดการ
ความขัดแย้งในโรงเรียนที่พบในฐานข้อมูล

ทั้งนี้เมื่อพิจารณาข้อมูลเชิงคุณภาพในรายละเอียดของวิธีการจัดการความขัดแย้งที่มักจะมีผสมผสานหลาย ๆ วิธีการอยู่ด้วยกัน โดยสรุปแล้วการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนมักมีครูเป็นบุคคลหลักในการดำเนินการ โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น การระงับเหตุทันที การเรียกนักเรียนและคู่กรณีมาพูดคุยเพื่อทำความเข้าใจร่วมกัน การเชิญผู้ปกครองหรือผู้บริหารเข้ามามีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา การตั้งกฎหรือเงื่อนไขเพื่อควบคุมและปรับเปลี่ยนพฤติกรรม การอบรมและสั่งสอน การให้นักเรียนและคู่กรณีกล่าวคำขอโทษและให้อภัยกัน การคืนทรัพย์สินที่ขโมยไปหรือการชดใช้ค่าเสียหาย และการปรับบรรยากาศในชั้นเรียนให้เหมาะสม รายละเอียดของแต่ละวิธีที่ใช้ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนมีดังต่อไปนี้

3.1.4.1 การระงับเหตุทันที

ในทุกกรณีที่เกิดความขัดแย้ง เช่น นักเรียนทะเลาะกันภายในชั้นเรียน ไม่ว่าจะเป็นการทะเลาะด้วยวาจาหรือการทำร้ายร่างกาย รวมถึงกรณีที่นักเรียนทำลายทรัพย์สินของผู้อื่น ครูจะทำหน้าที่เป็นผู้ระงับเหตุและยุติความขัดแย้งในเบื้องต้นทันที ก่อนจะดำเนินการตามขั้นตอนอื่น ๆ ต่อไป

บทบาทของครูในการเข้าไปจัดการและระงับเหตุความขัดแย้งในสถานการณ์ต่าง ๆ สะท้อนให้เห็นถึงความสำคัญของครูในฐานะผู้จัดการความขัดแย้งภายในโรงเรียน ครูจึงควรมีองค์ความรู้และทักษะในการจัดการความขัดแย้งภายในโรงเรียนอย่างเหมาะสม โดยยึดหลักกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice: RJ) เพื่อส่งเสริมบรรยากาศที่ปลอดภัยภายในโรงเรียนและสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียนทุกคน

3.1.4.2 การเรียกนักเรียนและคู่อริมาพูดคุยเพื่อ ทำความเข้าใจร่วมกัน

การเรียกนักเรียนและคู่อริมาพูดคุยเพื่อทำความเข้าใจร่วมกัน เป็นวิธีการจัดการความขัดแย้งที่พบได้บ่อยในกรณีที่นักเรียนมีความขัดแย้งกับเพื่อนนักเรียนด้วยกัน วิธีการนี้มักถูกใช้เป็นขั้นตอนแรกเริ่มของกระบวนการจัดการความขัดแย้ง ก่อนที่ครูจะดำเนินการด้วยวิธีอื่นเพิ่มเติม เช่น การอบรมพฤติกรรม การให้คู่อริกล่าวคำขอโทษและให้อภัยกัน ตลอดจนการสร้างเงื่อนไขเพื่อไม่ให้เกิดการกระทำผิดซ้ำ

ตัวอย่างเช่น ในกรณีที่นักเรียนขโมยของเพื่อน ครูจะเรียกทั้งนักเรียนผู้กระทำและผู้เสียหายมาพูดคุยร่วมกัน เพื่อให้ทั้งสองฝ่ายได้แลกเปลี่ยนความรู้สึก และเข้าใจมุมมองของกันและกัน จากนั้นครูจะอบรมนักเรียนผู้กระทำผิดให้ตระหนักถึงผลกระทบและความเสียหายที่เกิดขึ้น รวมถึงความรู้สึกของผู้เสียหาย พร้อมทั้งช่วยกันสร้างข้อตกลงหรือเงื่อนไขร่วมกัน เพื่อไม่ให้มีการกระทำผิดลักษณะเดียวกันเกิดขึ้นอีกในอนาคต

3.1.4.3 การเชิญผู้ปกครอง และ/หรือผู้บริหารเข้ามา มีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา

หลายกรณี ครูจะเชิญผู้ปกครอง และ/หรือผู้บริหารโรงเรียนเข้ามามีส่วนร่วมในการพูดคุยกับนักเรียนและคู่อริด้วย โดยส่วนใหญ่จะเป็นการเชิญผู้ปกครอง เพื่อให้มาร่วมรับรู้สถานการณ์ปัญหาของนักเรียน สำหรับการเชิญผู้บริหารเข้ามามีส่วนร่วมพบเพียงจำนวนน้อย

ในบางกรณี ครูจะเชิญผู้ปกครอง และ/หรือผู้บริหารโรงเรียนเข้ามามีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา โดยเฉพาะกรณีที่มีลักษณะรุนแรง เช่น การทำร้ายร่างกาย กรณีนักเรียนทะเลาะและทำร้ายร่างกายกัน ผู้ปกครองของทั้งสองฝ่ายจะถูกเชิญมาเพื่อรับทราบปัญหา และร่วมกันวางแผนทางการติดตามและดูแลพฤติกรรมของนักเรียน เพื่อป้องกันไม่ให้เกิดความขัดแย้งซ้ำในอนาคต

“

ครูมีบทบาทในการกำหนด
กติกาและส่งเสริมค่านิยม
ที่เหมาะสม เพื่อป้องกัน
ไม่ให้ความขัดแย้งเกิดขึ้นซ้ำ

”

ในกรณีที่เกี่ยวข้องกับทรัพย์สิน เช่น การลักทรัพย์ หรือการทำให้ทรัพย์สินเสียหาย ผู้ปกครองจะมีบทบาทสำคัญในการเข้ามารับทราบปัญหาและร่วมกันแก้ไข เช่น กรณีนักเรียนก่อกวนเพื่อนจนได้รับความเสียหาย ครูจะเชิญผู้ปกครองมาเจรจา และตกลงเรื่องการชดเชยค่าเสียหายร่วมกัน

ในกรณีที่ร้ายแรงยิ่งขึ้น เช่น การล่อลวงละเมิดทางเพศ ครูจะเชิญผู้ปกครองมารับทราบพฤติกรรมของนักเรียน และร่วมกันหาข้อตกลงแนวทางการจัดการ เช่น กรณีที่มีการแอบถ่ายในห้องน้ำ ผู้ปกครองจะมีส่วนร่วมในการพูดคุยถึงแนวทางการแก้ไข เยียวยา และป้องกันพฤติกรรมซ้ำ

อย่างไรก็ตาม รายงานยังพบว่าในหลายกรณี ครูใช้วิธี “การชู้ว่าจ้างผู้ปกครอง” เป็นเพียงเงื่อนไขเพื่อยับยั้งพฤติกรรมของนักเรียน มากกว่าจะเชิญผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมจริง เช่น ในกรณีที่นักเรียนขโมยของของครู ครูเพียงสั่งห้ามและแจ้งว่าสำหรับการกระทำผิดซ้ำจะมีการแจ้งผู้ปกครอง โดยไม่เชิญมารับทราบปัญหาในทันที กรณีเหล่านี้สะท้อนให้เห็นถึงช่องว่างในการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการจัดการความขัดแย้ง ซึ่งอาจส่งผลให้ขาดการติดตามพฤติกรรมในระยะยาว และอาจลดโอกาสในการฟื้นฟูความสัมพันธ์หรือแก้ไขพฤติกรรมอย่างยั่งยืน

นอกจากนี้ยังพบว่าการเข้ามามีส่วนร่วมของผู้ปกครองในบางกรณีเกิดขึ้นเนื่องจากความไม่พอใจที่บุตรหลานของตนเป็นฝ่ายถูกระทำ ไม่ว่าจะโดยนักเรียนด้วยกันหรือครู เช่น กรณีที่นักเรียนถูกล้อเลียนในชั้นเรียนเกี่ยวกับท่าทางการเดิน หรือกรณีที่ครูลงโทษนักเรียนเกินกว่าเหตุ จนทำให้เกิดการบาดเจ็บทางร่างกาย ในกรณีลักษณะนี้ ผู้ปกครองจะเข้ามามีส่วนร่วมในฐานะ “คู่กรณี” เพื่อเรียกร้องความเป็นธรรมให้กับบุตรหลานของตน โดยอาจมีการเจรจากับครูหรือฝ่ายบริหารของโรงเรียน เพื่อหาข้อเท็จจริงและกำหนดแนวทางในการเยียวยา รวมถึงการป้องกันไม่ให้เกิดเหตุการณ์ลักษณะเดียวกันซ้ำอีกในอนาคต

3.1.4.4 การตั้งกฎหรือเงื่อนไข การสร้างข้อตกลงร่วม เพื่อควบคุมและปรับเปลี่ยนพฤติกรรม

การตั้งกฎและเงื่อนไขเพื่อควบคุมและปรับเปลี่ยนพฤติกรรม เป็นหนึ่งในวิธีการจัดการความขัดแย้งที่พบบ่อย ส่วนใหญ่ที่พบจะเป็นการตั้งกฎหรือเงื่อนไขโดยครู ซึ่งเป็นคนกลางที่ทำหน้าที่จัดการความขัดแย้งนั้น อย่างไรก็ตาม บางกรณีพบว่าครูได้พยายามให้นักเรียนสร้างข้อตกลงร่วมกันด้วย เช่น การสอบถามความรู้สึกและความต้องการของแต่ละฝ่าย เพื่อนำไปสู่การหาทางออกร่วมกัน

วิธีการนี้มักถูกนำมาใช้ร่วมกับวิธีอื่น เช่น การอบรมและการสั่งสอน เพื่อให้เกิดการปรับพฤติกรรมอย่างเป็นรูปธรรม ตัวอย่างของการตั้งกฎและเงื่อนไข เช่น ในกรณีที่นักเรียนทะเลาะกัน ครูได้เรียกนักเรียนทั้งสองฝ่ายมาพูดคุย พร้อมทั้งตั้งเงื่อนไขว่า หากมีการทะเลาะกันอีก จะต้องได้รับบทลงโทษด้วยการเก็บขยะบริเวณโรงเรียน

ในบางกรณี ครูมีการเชิญผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในการติดตามพฤติกรรมของนักเรียนด้วย เช่น กรณีนักเรียนหลับในชั้นเรียน ครูได้เชิญผู้ปกครองเข้ามารับทราบปัญหา และร่วมกันกำหนดแนวทางในการติดตามพฤติกรรม เพื่อป้องกันไม่ให้เกิดซ้ำ

นอกจากนี้การตั้งกฎและเงื่อนไขยังมักใช้ควบคู่กับการอบรมและสั่งสอน เพื่อให้นักเรียนเข้าใจถึงผลกระทบของพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เช่น กรณีนักเรียนใช้ถ้อยคำรุนแรง ครูได้ให้คำแนะนำและอบรมเพื่อให้เห็นถึงความไม่เหมาะสมของพฤติกรรมดังกล่าว ซึ่งสะท้อนถึงการไม่เคารพผู้อื่น พร้อมทั้งกำหนดเงื่อนไขเพื่อป้องกันไม่ให้เกิดพฤติกรรมซ้ำในอนาคต

3.1.4.5 การอบรมและสั่งสอน

การอบรมและสั่งสอนมักถูกนำมาใช้ร่วมกับวิธีการอื่น เช่น การตั้งเงื่อนไขหรือการสร้างข้อตกลง เพื่อควบคุมพฤติกรรมของนักเรียนในระยะยาว

ตัวอย่างเช่น ในกรณีที่นักเรียนขโมยของของเพื่อน หลังจากนักเรียนยอมรับผิด และมีการกำหนดเงื่อนไขว่าหากกระทำผิดซ้ำจะ

ได้รับบทลงโทษเพิ่มเติม ครูจะใช้วิธีการอบรมและสั่งสอนเพื่อให้นักเรียนตระหนักถึงโทษของการลักขโมย พร้อมทั้งให้เข้าใจถึงความรู้สึกของเพื่อนผู้เสียหาย อันเป็นการสร้างความเข้าใจเชิงจริยธรรม และปลูกฝังความรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง

3.1.4.6 การให้นักเรียนและคู่กรณีกล่าวขอโทษและให้อภัยกัน

ในบางกรณีที่เกิดความขัดแย้งระหว่างนักเรียน ครูจะทำหน้าที่เป็นคนกลางในการรับฟังและพูดคุย เพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจมุมมองของกันและกัน อันจะนำไปสู่การปรับความเข้าใจ กล่าวคำขอโทษ และให้อภัยซึ่งกันและกัน เช่น ในกรณีที่นักเรียนแบ่งฝ่ายทะเลาะกันจากการแข่งขันกีฬาที่ ซึ่งมีความต้องการเอาชนะกันจนลุกลามไปสู่การทะเลาะวิวาทและทำร้ายร่างกาย ครูจะเข้าระงับเหตุทันที แล้วเรียกนักเรียนทั้งสองฝ่ายมาพูดคุยร่วมกัน โดยเปิดโอกาสให้แต่ละฝ่ายได้เล่าเหตุการณ์จากมุมมองของตนเอง และรับฟังเรื่องราวจากอีกฝ่ายอย่างเปิดใจ ระหว่างการพูดคุย ครูทำหน้าที่เป็นคนกลาง ช่วยอธิบายเหตุการณ์และผลกระทบจากความขัดแย้งอย่างเป็นกลาง เพื่อให้ทั้งสองฝ่ายเข้าใจซึ่งกันและกันอย่างแท้จริง เมื่อเกิดความเข้าใจ ครูก็จะช่วยประสานให้นักเรียนทั้งสองฝ่ายได้กล่าวคำขอโทษและให้อภัยกัน เพื่อยุติความขัดแย้งและฟื้นฟูความสัมพันธ์ระหว่างกัน กรณีดังกล่าวระบุว่านักเรียนทั้งสองฝ่ายยอมรับและปรับความเข้าใจกันได้จริง

อย่างไรก็ตาม ข้อมูลจากฐานข้อมูลที่ระบุวิธีการจัดการความขัดแย้งเป็นการกล่าวคำขอโทษและให้อภัยนั้น ไม่สามารถสรุปได้ว่าทั้งสองฝ่ายสามารถประสานความสัมพันธ์กันได้จริงในทุกกรณี แต่การให้กล่าวคำขอโทษ เป็นหนึ่งในการสร้างเงื่อนไขเพื่อไม่ให้เกิดซ้ำ การขอโทษในลักษณะนี้เป็นการจัดการเบื้องต้น และไม่สามารถสรุปได้ว่าเป็นการจัดการความขัดแย้งเชิงฟื้นฟูเยียวยาที่สมบูรณ์

3.1.4.7 การคืนทรัพย์สินที่ขโมยไป หรือชดใช้ค่าเสียหาย

การคืนทรัพย์สินที่ถูกขโมยเป็นหนึ่งในแนวทางการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในกรณีที่นักเรียนขโมยของของเพื่อนในชั้นเรียน หรือขโมยของจากบุคคลอื่น เมื่อเกิดเหตุการณ์ลักษณะขโมย ครูจะทำหน้าที่ให้ผู้กระทำคืนทรัพย์สิน พร้อมดำเนินการอบรมสั่งสอนให้นักเรียนตระหนักถึงผลกระทบของการกระทำดังกล่าว และมักมีการตั้งเงื่อนไขเพิ่มเติม เช่น การแจ้งผู้ปกครอง หรือแจ้งฝ่ายบริหารของโรงเรียน หากมีการกระทำผิดซ้ำ

การชดใช้ค่าเสียหายเกิดขึ้นเมื่อมีความเสียหายต่อทรัพย์สิน เช่น นักเรียนทำโทรศัพท์ของเพื่อนเสียหาย ครูจะเชิญผู้ปกครองของนักเรียนที่เป็นผู้กระทำมารับทราบสถานการณ์และร่วมกันรับผิดชอบในการชดใช้ค่าเสียหายให้กับผู้เสียหาย

จากรายงานยังพบกรณีการชดใช้ค่าเสียหายอื่น ๆ เช่น นักเรียนทำทรัพย์สินของครูได้รับความเสียหาย หรือทำให้ทรัพย์สินของนักเรียนรายอื่นเสียหาย โดยมีการเจรจาระหว่างผู้เกี่ยวข้อง และมีการดำเนินการชดใช้ภายใต้การดูแลของครู

3.1.4.8 การปรับเปลี่ยนบรรยากาศในชั้นเรียนให้เหมาะสม

การจัดการความขัดแย้งอีกแนวทางหนึ่งที่พบ ได้แก่ การสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนที่เอื้อต่อพฤติกรรมเชิงบวก โดยครูมีบทบาทในการกำหนดกติกาและส่งเสริมค่านิยมที่เหมาะสม เพื่อป้องกันไม่ให้ความขัดแย้งเกิดขึ้นซ้ำ และลดโอกาสในการเกิดพฤติกรรมที่นำไปสู่ความขัดแย้ง ตัวอย่างเช่น ในกรณีที่นักเรียนแสดงพฤติกรรมไม่เคารพครู ครูได้จัดทำกติกาในชั้นเรียนร่วมกับนักเรียน เพื่อเน้นย้ำเรื่องการเคารพและให้เกียรติซึ่งกันและกัน และใช้โอกาสดังกล่าวสอดแทรกการเรียนรู้ด้านจริยธรรม เช่น การพูดจาอย่างสุภาพ การฟังผู้อื่น และการอยู่ร่วมกันอย่างมีความเข้าใจ

ในกรณีที่นักเรียนใช้คำพูดหยาบคาย ครูได้ใช้สถานการณ์ดังกล่าวเป็นโอกาสในการสอนเรื่องมารยาททางสังคม และความสำคัญของความสุภาพในการสื่อสาร เพื่อปลูกฝังพฤติกรรมที่เหมาะสม และส่งเสริมบรรยากาศในชั้นเรียนให้เป็นพื้นที่แห่งความปลอดภัย และการเคารพซึ่งกันและกัน

โดยสรุป ครูมีบทบาทหลักในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ทั้งในฐานะผู้ควบคุมสถานการณ์ และในฐานะคนกลางในการไกล่เกลี่ยความขัดแย้งระหว่างนักเรียน โดยวิธีการที่ใช้มีความหลากหลายและมักนำมาใช้ร่วมกัน เช่น การพูดคุยทำความเข้าใจ การอบรมสั่งสอน การตั้งเงื่อนไขควบคุมพฤติกรรม การเรียกผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วม ตลอดจนการฟื้นฟูความสัมพันธ์ระหว่างคู่กรณี

แม้จะเป็นความขัดแย้งประเภทเดียวกัน แต่แนวทางการจัดการของครูแต่ละคนกลับมีความแตกต่างกันไป ตัวอย่างเช่น ในกรณีที่นักเรียนขโมยของพบว่า ครูบางรายเรียกผู้ปกครองเข้ามารับทราบปัญหา มีส่วนร่วมในการชดเชยทรัพย์สิน และร่วมกันติดตามพฤติกรรมของนักเรียน แต่ในขณะที่ครูบางรายไม่ได้แจ้งให้ผู้ปกครองทราบ หรือเชิญมามีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหาแต่อย่างใด ซึ่งสะท้อนถึงความไม่เป็นระบบและขาดแนวทางที่เป็นมาตรฐานร่วม

ในกรณีที่ความขัดแย้งเกิดจากครูเป็นผู้กระทำต่อนักเรียน เช่น การลงโทษเกินกว่าเหตุจนทำให้นักเรียนได้รับบาดเจ็บ พบว่าครูคนอื่นในโรงเรียนมักหลีกเลี่ยงไม่เข้ามามีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา อาจเนื่องจากความเกรงใจหรือไม่ต้องการยุ่งเกี่ยวกับความขัดแย้งระหว่างเพื่อนร่วมงาน

สำหรับกรณีที่ร้ายแรง เช่น การล้วงละเมิดทางเพศโดยครู พบว่า ไม่มีรายละเอียดหรือข้อมูลชัดเจนเกี่ยวกับกระบวนการจัดการของโรงเรียน ซึ่งอาจสะท้อนถึงข้อจำกัดในการเปิดเผยข้อมูล หรือปัญหาเชิงโครงสร้างในการจัดการกับกรณีความรุนแรงในสถาบันการศึกษา

3.1.5 ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องและบทบาทในการจัดการความขัดแย้ง

ความขัดแย้งที่เกิดในโรงเรียน ครูเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องสำคัญ โดยมักทำหน้าที่เป็นคนกลางในการจัดการความขัดแย้ง หลายกรณีพบว่า ครูทำหน้าที่เป็นคนกลางเพียงคนเดียว และในบางกรณีจะมีผู้บริหารและผู้ปกครองของนักเรียนเข้าร่วมด้วย

รายงานนี้สรุปผู้มีส่วนเกี่ยวข้องและบทบาทในการจัดการความขัดแย้ง ได้แก่ ผู้ปกครอง ครู ผู้บริหาร นักเรียน และคู่อกรณ

3.1.5.1 บทบาทของผู้ปกครอง

ผู้ปกครองเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องสำคัญในการจัดการความขัดแย้ง จากกรณีที่ลงบันทึก ในขั้นตอนการจัดการความขัดแย้งพบว่า มีรายละเอียดของบทบาทผู้ปกครอง เช่น กรณีนักเรียนทะเลาะวิวาทและทำร้ายร่างกายกันเนื่องจากแย่งผู้ชาย กรณีนี้ครูทำหน้าที่เป็นคนกลาง โดยมีผู้บริหารและผู้ปกครองเข้าร่วม ผู้ปกครองของทั้งสองฝ่ายทำความเข้าใจร่วมกัน และยอมรับข้อตกลงในการไม่ทะเลาะวิวาท

ในบางกรณี ผู้ปกครองมีหน้าที่ในการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน และแจ้งครูเพื่อทราบและให้ช่วยสังเกตพฤติกรรมให้เหมาะสม แต่จากรายงานไม่มีข้อมูลการติดตามผลความประพฤติของนักเรียนว่าสามารถปรับเปลี่ยนพฤติกรรมได้หรือไม่

นอกจากนี้รายงานนี้ยังแสดงให้เห็นว่า ในหลายกรณีผู้ปกครองเป็นผู้สร้างความขัดแย้ง เช่น กรณีที่นักเรียนทะเลาะกันด้วยการล้อชื่อพ่อแม่ และเมื่อนักเรียนที่ถูกล้อนำไปบอกผู้ปกครอง ส่งผลให้ผู้ปกครองโกรธและต้องการเอาเรื่องนักเรียน กรณีนี้ชี้ให้เห็นว่าการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนเป็นเรื่องท้าทาย และอาจมีผู้มีส่วนเกี่ยวข้องหลายฝ่ายนอกเหนือจากนักเรียนและคู่อกรณเอง ทำให้การจัดการความขัดแย้งจำเป็นต้องอาศัยคนกลางที่มีทักษะซึ่งคนกลางสำคัญในพื้นที่โรงเรียนได้แก่ครู การอบรมครูให้มีทักษะในการจัดการความขัดแย้งจึงเป็นสิ่งสำคัญ

3.1.5.2 บทบาทของครู

จากรายงานพบว่า ครูเป็นบุคคลสำคัญในการจัดการความขัดแย้งและความรุนแรงที่เกิดขึ้นในโรงเรียน หรือระหว่างนักเรียน โดยเมื่อเกิดกรณีความขัดแย้งระหว่างนักเรียน ครูใช้วิธีการเรียกนักเรียน และคู่กรณี เพื่อให้เล่าเหตุการณ์และอบรมสั่งสอน รวมทั้งสร้างเงื่อนไขและติดตามพฤติกรรม

รายงานนี้ชี้ให้เห็นว่ามีหลายกรณี ครูไม่ได้แจ้งให้ผู้ปกครองรับทราบ แต่ใช้การแจ้งผู้ปกครองเป็นเงื่อนไขในการควบคุมไม่ให้นักเรียนทำผิด เช่น จะแจ้งผู้ปกครองหากนักเรียนทำผิดครั้งที่สอง ข้อมูลนี้ชี้ให้เห็นว่าครูยังขาดการให้การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง เนื่องจากผู้ปกครองควรมีส่วนรับรู้เกี่ยวกับพฤติกรรมของนักเรียนที่เกิดขึ้นในโรงเรียน และมีส่วนในการช่วยติดตามพฤติกรรม หรือพูดคุยกับนักเรียนเพื่อสร้างความเข้าใจและอบรม

ในกรณีที่ครูแจ้งให้ผู้ปกครองรับทราบ และผู้ปกครองตกลงจะปรับพฤติกรรม แต่อย่างไรก็ตาม ในกรณีเหล่านี้ควรได้รับการแก้ไขหรือติดตามที่มีระบบการสนับสนุนและดูแลนักเรียน

ในบางกรณี ครูและผู้ปกครองยังขาดการทำงานร่วมกัน ทำให้การดูแลนักเรียนเป็นหน้าที่ของผู้ปกครองที่ครูฝากให้ติดตาม

นอกจากนี้ยังพบว่าในบางกรณีที่เกิดความขัดแย้งระหว่างนักเรียน เช่น นักเรียนแกล้งผลักรถเพื่อนให้ตกบันได ครูไม่ได้จัดการความขัดแย้ง หลายกรณี การจัดการของครูเป็นการหาคนกระทำผิด และกำหนดบทลงโทษ สั่งสอน และอบรม แต่ไม่ได้จัดการปัญหาความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนและคู่กรณี เช่น กรณีที่นักเรียนทะเลาะกัน และกลั่นแกล้งกัน ครูใช้วิธีการสร้างเงื่อนไขและติดตามพฤติกรรม แต่ไม่ได้มีการแก้ไขปัญหาความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนไปถึงการสร้างความเข้าใจ หรือการสร้างข้อตกลงร่วมกัน

ในบางกรณี ความขัดแย้งในโรงเรียนเกิดขึ้นระหว่างครูกับนักเรียน เช่น ครูล้อเลียนนักเรียนเรื่องท่าทางการเดิน และส่งผลให้นักเรียนคนอื่นล้อเลียนตาม ครูลงโทษนักเรียนด้วยการทำร้ายร่างกาย ส่งผลให้นักเรียนบาดเจ็บ ฯลฯ ในกรณีเหล่านี้ ครูคนอื่น ๆ ในโรงเรียน

“

การจัดการความขัดแย้ง
ในหลายกรณี ใช้วิธีการ
จัดการความขัดแย้ง
มากกว่า 1 วิธีการ

”

ไม่ได้เข้ามาจัดการ เนื่องจากกลัวปัญหาความสัมพันธ์ หรือไม่อยากยุ่งเกี่ยว ข้อค้นพบนี้ชี้ให้เห็นถึงปัญหาที่ครูเพิกเฉยต่อความขัดแย้งภายในโรงเรียน และเป็นส่วนหนึ่งที่ยังคงทำให้ความขัดแย้งนั้นเกิดขึ้นภายในโรงเรียนอีกด้วย

3.1.5.3 ผู้บริหาร

จากรายงาน ไม่พบว่าผู้บริหารมีส่วนในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดภายในโรงเรียนโดยตรง แต่มีกรณีที่รายงานว่า หากมีการกระทำผิดซ้ำจะมีการแจ้งให้ผู้บริหารรับทราบ เช่น กรณีลักทรัพย์ หากมีการกระทำผิดซ้ำ ครูจะแจ้งผู้ปกครองและผู้บริหารให้รับทราบ

3.1.5.4 นักเรียน

นักเรียนเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องหลักในกระบวนการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน เนื่องจากเป็นผู้ที่มีบทบาทโดยตรงในกรณีความขัดแย้ง ไม่ว่าจะเป็นอยู่ในฐานะผู้กระทำ ผู้ถูกกระทำ หรือผู้พบเห็นเหตุการณ์ในบางกรณี นักเรียนเป็นผู้รายงานเหตุความขัดแย้งที่เกิดขึ้นให้ครูหรือผู้เกี่ยวข้องทราบ ซึ่งแสดงให้เห็นว่านักเรียนไม่เพียงเป็นผู้ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งเท่านั้น แต่ยังมีบทบาทในฐานะผู้เฝ้าระวังและแจ้งเตือน

นักเรียนจึงถือเป็น “เป้าหมายหลัก” ของการจัดการความขัดแย้ง ทั้งในแง่ของการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม การปลูกฝังค่านิยมที่เหมาะสม และการป้องกันไม่ให้เกิดการกระทำผิดซ้ำ นอกจากนี้ นักเรียนยังสามารถมีบทบาทในเชิงบวก เช่น การเป็นผู้สังเกตการณ์ และให้ข้อมูลแก่ครู เพื่อช่วยในการระงับความขัดแย้งภายในโรงเรียน

3.2 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

ผลการศึกษาค้นคว้าความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของคู่ขัดแย้งและประเภทความรุนแรงพบว่า ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนพบจำนวนมากที่สุด จำนวน 194 กรณี โดยเป็นความขัดแย้งที่แสดงออกในรูปแบบของความรุนแรงทางร่างกายมากที่สุด จำนวน 84 กรณี รองลงมาคือความรุนแรงทางจิตใจหรืออารมณ์ จำนวน 73 กรณี อย่างไรก็ตาม มีการรายงานเกี่ยวกับความรุนแรงทางไซเบอร์เพียง 2 กรณี ซึ่งอาจเป็นไปได้ว่าความรุนแรงลักษณะนี้ไม่ได้ถูกจัดการหรือรับรู้จากผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง

ในส่วนของความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับครูพบว่า ความรุนแรงทางกายกับทางจิตใจหรืออารมณ์ยังคงเป็นความขัดแย้งที่ถูกรายงานมากที่สุด รองลงมาคือความรุนแรงต่อทรัพย์สิน และความรุนแรงทางเพศ ในส่วนของความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับผู้ปกครองพบว่า การรายงานส่วนใหญ่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงทางกาย ทั้งนี้ หากเป็นความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่น ความรุนแรงที่ได้รับรายงานมากที่สุดคือ ความรุนแรงทางวาจา และความรุนแรงต่อทรัพย์สิน หากความขัดแย้งเป็นนักเรียนที่ไม่มีคู่กรณี มีรายงานความขัดแย้งทางกาย และความขัดแย้งทางอารมณ์และจิตใจเท่านั้น ส่วนความขัดแย้งที่คู่กรณีไม่ใช่ นักเรียน มีการรายงานเกี่ยวกับความรุนแรงทางวาจา ความรุนแรงทางกาย และความรุนแรงต่อจิตใจหรืออารมณ์ (ตารางที่ 4)

ตารางที่ 4 ความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของคู่ขัดแย้งและประเภทความรุนแรง

ลักษณะของคู่ขัดแย้ง	จำนวนความรุนแรงประเภทต่าง ๆ (กรณี)						รวมทั้งหมด
	ความรุนแรงทางกาย	ความรุนแรงทางวาจา	ความรุนแรงทางจิตใจหรืออารมณ์	ความรุนแรงทางเพศ	ความรุนแรงต่อทรัพย์สิน	ความรุนแรงทางไซเบอร์	
ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียน	84	28	73	7	15	2	194
ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับครู	7	-	6	1	4	-	22
ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับผู้ปกครอง	9	1	1	1	-	-	9
ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่น	1	4	3	2	4	1	24
ความขัดแย้งของนักเรียนที่ไม่มีคูกรณี	9	-	5	-	-	-	39
คูกรณีไม่ใช่ นักเรียน	2	3	1	-	-	-	6
รวมทั้งหมด	102	33	82	11	21	2	294

สำหรับกรณีความขัดแย้งที่รายงานวิธีการจัดการความขัดแย้งพบว่า การจัดการความขัดแย้งในหลายกรณีใช้วิธีการจัดการความขัดแย้งมากกว่า 1 วิธีการ โดยวิธีการจัดการความขัดแย้งที่ได้รับการใช้ในทุกระดับความรุนแรง ได้แก่ การสร้างข้อตกลงร่วมกัน การปรับและติดตามพฤติกรรม การรับฟังจากทั้งสองฝ่าย การแจ้งผู้ปกครอง การอบรมให้ความรู้ การทำทัณฑ์บนหรือคาดโทษ และการนัดหมายพูดคุยเพื่อสร้างความเข้าใจกัน

เมื่อพิจารณาสัดส่วนของวิธีการจัดการความขัดแย้งกับประเภทความรุนแรงพบว่า วิธีการสร้างข้อตกลงร่วมกันได้รับการใช้ในสัดส่วนที่สูงที่สุดสำหรับความขัดแย้งประเภทความรุนแรงทางกาย ร้อยละ 35.71 และความรุนแรงทางวาจา ร้อยละ 36.36 วิธีการให้ขอโทษและให้อภัยกันได้รับการใช้ในสัดส่วนที่สูงที่สุดสำหรับความขัดแย้งประเภทความรุนแรงทางจิตใจหรืออารมณ์ ร้อยละ 38.89 วิธีการอื่น ๆ เช่น แจ้งตำรวจ นำตัวไปส่งตำรวจ แยกคู่อริไม่ให้เรียนด้วยกัน ฯลฯ ได้รับการใช้ในสัดส่วนที่สูงที่สุดสำหรับความขัดแย้งประเภทความรุนแรงทางเพศ ร้อยละ 42.86 และวิธีการชดเชยค่าเสียหายหรือคืนของได้รับการใช้ในสัดส่วนที่สูงที่สุดสำหรับความขัดแย้งประเภทความรุนแรงต่อทรัพย์สิน ร้อยละ 38.89

ทั้งนี้การอธิบายผลข้างต้นไม่นับรวมความรุนแรงประเภทไซเบอร์ เนื่องด้วยมีเพียง 1 กรณีที่รายงานวิธีการจัดการความขัดแย้งจึงอาจมีข้อจำกัดในการสรุปผล (ตารางที่ 5)

ตารางที่ 5 ร้อยละของวิธีการจัดการความขัดแย้งที่ใช้ จำแนกตามประเภทความรุนแรง

วิธีการจัดการความขัดแย้ง	ประเภทความรุนแรง					
	ทางกาย	ทางวาจา	จิตใจหรืออารมณ์	ทางเพศ	ต่อทรัพย์สิน	ไซเบอร์
สร้างข้อตกลงร่วมกัน	35.71	36.36	20.37	28.57	33.33	100.00
ปรับและติดตามพฤติกรรม	15.71	22.73	27.78	14.29	22.22	-
รับฟังจากทั้งสองฝ่าย	22.86	27.27	24.07	28.57	27.78	-
แจ้งผู้ปกครอง	21.43	22.73	7.41	28.57	11.11	100.00
ให้อภัย/ขอโทษ	21.43	31.82	38.89	-	22.22	100.00
อบรม ให้ความรู้	20.00	9.09	16.67	14.29	11.11	-
มีคนกลาง	24.29	18.18	18.52	-	11.11	-
ชดเชยค่าเสียหาย/คืนของ	8.57	9.09	9.26	-	38.89	-
ทัณฑ์บน/คาดโทษ	11.43	18.18	20.37	14.29	5.56	-
นัดหมายพูดคุยสร้างความเข้าใจกัน	10.00	22.73	16.67	14.29	11.11	-
ทำความดีชดเชย	8.57	-	1.85	-	-	-
ลงโทษ	4.29	4.55	3.70	-	-	-
หาแนวทางแก้ปัญหา	4.29	9.09	-	-	11.11	-
คูกรณียอมรับผิด	1.43	-	3.70	-	5.56	-
สอบถาม รับฟังปัญหา	1.43	-	1.85	-	-	-
อื่น ๆ (เช่น แจ้งตำรวจ/นำตัวไปส่ง ตำรวจ/ให้ส่งบสดีอารมณ์ ปรับ เปลี่ยนวิธีการสอน/พักการศึกษา/ เพื่อนช่วยเพื่อน/ยึดของกลาง (อาวุธ)/ แยกคูกรณียไม่ให้เรียนด้วยกัน)	8.57	4.55	5.56	42.86	-	-

หมายเหตุ. บางกรณียังมีความรุนแรงใช้วิธีการจัดการความขัดแย้งมากกว่า 1 วิธีการ

จากฐานข้อมูลพบว่า ประเภทความรุนแรงที่ไม่ได้ระบุวิธีการจัดการความขัดแย้งที่จำนวนมากที่สุดคือ ความรุนแรงทางกาย จำนวน 32 กรณี คิดเป็นร้อยละ 31.37 ของความรุนแรงทางกายทั้งหมด อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาสัดส่วนพบว่า ความรุนแรงทางไซเบอร์เป็นความรุนแรงที่ไม่ได้ระบุวิธีการจัดการความขัดแย้งในสัดส่วนที่มากที่สุด โดยคิดเป็นร้อยละ 50.00 ของความรุนแรงทางไซเบอร์ทั้งหมด ซึ่งอาจมีข้อจำกัดในการอธิบายผล เนื่องด้วยความรุนแรงทางไซเบอร์มีเพียง 2 กรณีเท่านั้น

ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่าความขัดแย้งประเภทความรุนแรงทางกาย ความรุนแรงทางวาจา ความรุนแรงต่อจิตใจหรืออารมณ์ และความรุนแรงทางเพศ มีเพียงประมาณสองในสามเท่านั้นที่มีการรายงานวิธีการจัดการความขัดแย้งในฐานข้อมูล ในทางกลับกัน ความรุนแรงต่อทรัพย์สินมีเพียงร้อยละ 14.29 เท่านั้นที่ไม่ได้รายงานวิธีการจัดการความขัดแย้ง (ตารางที่ 6)

ตารางที่ 6 จำนวนและร้อยละของความรุนแรงที่ไม่ได้ระบุวิธีการจัดการความขัดแย้ง จำแนกตามประเภทของความรุนแรง

ประเภทของความรุนแรง	ความรุนแรงที่ไม่ได้ระบุวิธีการจัดการความขัดแย้ง	
	จำนวน (กรณี)	ร้อยละ
ความรุนแรงทางกาย	32 (จาก 102)	31.37
ความรุนแรงทางวาจา	11 (จาก 33)	33.33
ความรุนแรงต่อจิตใจหรืออารมณ์	28 (จาก 82)	34.15
ความรุนแรงทางเพศ	4 (จาก 11)	36.36
ความรุนแรงต่อทรัพย์สิน	3 (จาก 21)	14.29
ความรุนแรงทางไซเบอร์	1 (จาก 2)	50.00

สำหรับกรณีความขัดแย้งที่รายงานวิธีการจัดการความขัดแย้งพบว่า ความขัดแย้งในหลายกรณีใช้วิธีการจัดการความขัดแย้งมากกว่า 1 วิธีการ โดยวิธีการจัดการความขัดแย้งที่ได้รับการใช้ในทุกประเภทลักษณะของคู่ขัดแย้ง ได้แก่ การรับฟังจากทั้งสองฝ่าย การให้ขอโทษและให้อภัยกัน และวิธีการอื่น ๆ เช่น แจ้งตำรวจ นำตัวไปส่งตำรวจ ให้สงบสติอารมณ์ ปรับเปลี่ยนวิธีการสอน พักรการศึกษา เพื่อนช่วยเพื่อน ยึดของกลาง (อาวุธ) แยกคู่กรณีไม่ให้เรียนด้วยกัน ฯลฯ

เมื่อพิจารณาสัดส่วนของวิธีการจัดการความขัดแย้งกับลักษณะของคู่ขัดแย้งพบว่า วิธีการสร้างข้อตกลงร่วมกันได้รับการใช้ในสัดส่วนที่สูงที่สุดสำหรับลักษณะของคู่ขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียน ร้อยละ 30.71 วิธีการให้ขอโทษและให้อภัยกันได้รับการใช้ในสัดส่วนที่สูงที่สุดสำหรับลักษณะของคู่ขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับครู ร้อยละ 41.67 วิธีการแจ้งผู้ปกครอง การอบรมให้ความรู้ และวิธีการอื่น ๆ เช่น แจ้งตำรวจ นำตัวไปส่งตำรวจ แยกคู่กรณีไม่ให้เรียนด้วยกัน ฯลฯ ได้รับการใช้ในสัดส่วนที่สูงที่สุดสำหรับลักษณะของคู่ขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับผู้ปกครอง ร้อยละ 50.00 และวิธีการสร้างข้อตกลงร่วมกัน และการชดเชยค่าเสียหายหรือคืนของได้รับการใช้ในสัดส่วนที่สูงที่สุดสำหรับลักษณะของคู่ขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับบุคคลอื่น ร้อยละ 43.75 วิธีการแจ้งผู้ปกครองได้รับการใช้ในสัดส่วนที่สูงที่สุดสำหรับลักษณะของคู่ขัดแย้งแบบที่นักเรียนไม่มีคู่กรณี ร้อยละ 46.15 และวิธีการให้ขอโทษและให้อภัยกันได้รับการใช้ทุกกรณีสำหรับลักษณะของคู่ขัดแย้งที่คู่กรณีไม่ใช่ นักเรียน (ตารางที่ 7)

ตารางที่ 7 ร้อยละของวิธีการจัดการความขัดแย้งที่ใช้ จำแนกตามลักษณะของคู่ขัดแย้ง

วิธีการจัดการความขัดแย้ง	คู่ขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับ					คู่กรณีไม่ใช่ นักเรียน
	นักเรียน	ครู	ผู้ปกครอง	บุคคลอื่น	ไม่มีคู่กรณี	
สร้างข้อตกลงร่วมกัน	30.71	25.00	25.00	43.75	19.23	-
ปรับและติดตามพฤติกรรม	22.86	-	-	31.25	38.46	-
รับฟังจากทั้งสองฝ่าย	26.43	8.33	25.00	18.75	7.69	66.67
แจ้งผู้ปกครอง	16.43	16.67	50.00	31.25	46.15	-
ให้ภัย/ขอโทษ	23.57	41.67	25.00	12.50	7.69	100.00
อบรม ให้ความรู้	17.86	16.67	50.00	12.50	19.23	-
มีคนกลาง	22.86	-	-	-	-	-
ชดเชยค่าเสียหาย/คืนของ	10.00	16.67	-	43.75	38.46	-
ทัณฑ์บน/คาดโทษ	15.00	25.00	-	-	11.54	-
นัดหมายพูดคุยสร้างความเข้าใจกัน	15.00	-	-	18.75	-	33.33
ทำความเข้าใจชดเชย	4.29	8.33	-	6.25	-	-
ลงโทษ	3.57	-	-	-	-	33.33
หาแนวทางแก้ปัญหา	3.57	-	25.00	-	3.85	-
คู่กรณียอมรับผิด	1.43	33.33	-	-	-	33.33
สอบถาม รับฟังปัญหา	2.14	-	25.00	6.25	3.85	-
อื่น ๆ (เช่น แจ้งตำรวจ/นำตัวไปส่ง ตำรวจ/ให้ส่งบสดีอารมณ์ ปรับ เปลี่ยนวิธีการสอน/พักการศึกษา/ เพื่อนช่วยเพื่อน/ยึดของกลาง (อาวุธ)/ แยกคู่กรณีไม่ให้เรียนด้วยกัน)	6.43	33.33	50.00	12.50	15.38	33.33

หมายเหตุ. บางกรณีความรุนแรงใช้วิธีการจัดการความขัดแย้งมากกว่า 1 วิธีการ

จากฐานข้อมูลพบว่า ลักษณะของคู่ขัดแย้งที่ไม่ได้ระบุนิติ การจัดการความขัดแย้งที่จำนวนมากที่สุดคือ ความขัดแย้งระหว่าง นักเรียนกับนักเรียน จำนวน 54 กรณี คิดเป็นร้อยละ 27.84 ของความ ขัดแย้งระหว่างนักเรียนกับนักเรียนทั้งหมด อย่างไรก็ตาม เมื่อ พิจารณาสัดส่วนพบว่า ลักษณะของคู่ขัดแย้งแบบนักเรียนกับ ผู้ปกครองเป็นความขัดแย้งที่ไม่ได้ระบุนิติจัดการความขัดแย้งใน สัดส่วนที่มากที่สุด โดยคิดเป็นร้อยละ 55.56 ของลักษณะของ คู่ขัดแย้งแบบนักเรียนกับผู้ปกครองทั้งหมด

ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่าความขัดแย้งระหว่างนักเรียน กับนักเรียนได้รับรายงานวิธีการจัดการความขัดแย้งสูงถึงประมาณ สามในสี่ ในขณะที่กรณีที่เป็นการขัดแย้งแบบนักเรียนกับผู้ปกครอง ความขัดแย้งแบบคู่กรณีไม่ใช่ นักเรียนมีเพียงประมาณครึ่งหนึ่งที่มี การรายงานวิธีการจัดการความขัดแย้ง (ตารางที่ 8)

ตารางที่ 8 จำนวนและร้อยละของความรุนแรงที่ไม่ได้ระบุนิติการจัดการความ ขัดแย้ง จำแนกตามลักษณะของคู่ขัดแย้ง

ลักษณะของคู่ขัดแย้ง	ความรุนแรงที่ไม่ได้ระบุนิติการ จัดการความขัดแย้ง	
	จำนวน (กรณี)	ร้อยละ
นักเรียนกับนักเรียน	54 (จาก 194)	27.84
นักเรียนกับครู	10 (จาก 22)	45.45
นักเรียนกับผู้ปกครอง	5 (จาก 9)	55.56
นักเรียนกับบุคคลอื่น	8 (จาก 24)	33.33
นักเรียนไม่มีคู่กรณี	13 (จาก 39)	33.33
คู่กรณีไม่ใช่ นักเรียน	3 (จาก 6)	50.00

ข้อมูลจากฐานข้อมูลแสดงให้เห็นว่าการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนมีหลากหลายรูปแบบ ซึ่งสามารถจำแนกได้เป็นลักษณะต่าง ๆ เช่น ในกรณีที่มีความขัดแย้งส่งผลกระทบต่ออย่างรุนแรง เช่น การบาดเจ็บทางร่างกาย การล้วงละเมิดทางเพศ หรือความเสียหายต่อทรัพย์สินที่ต้องมีการชดเชย ครูมักจะเชิญผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการไกล่เกลี่ย การชดเชยค่าเสียหาย และการติดตามพฤติกรรมของนักเรียนภายหลัง

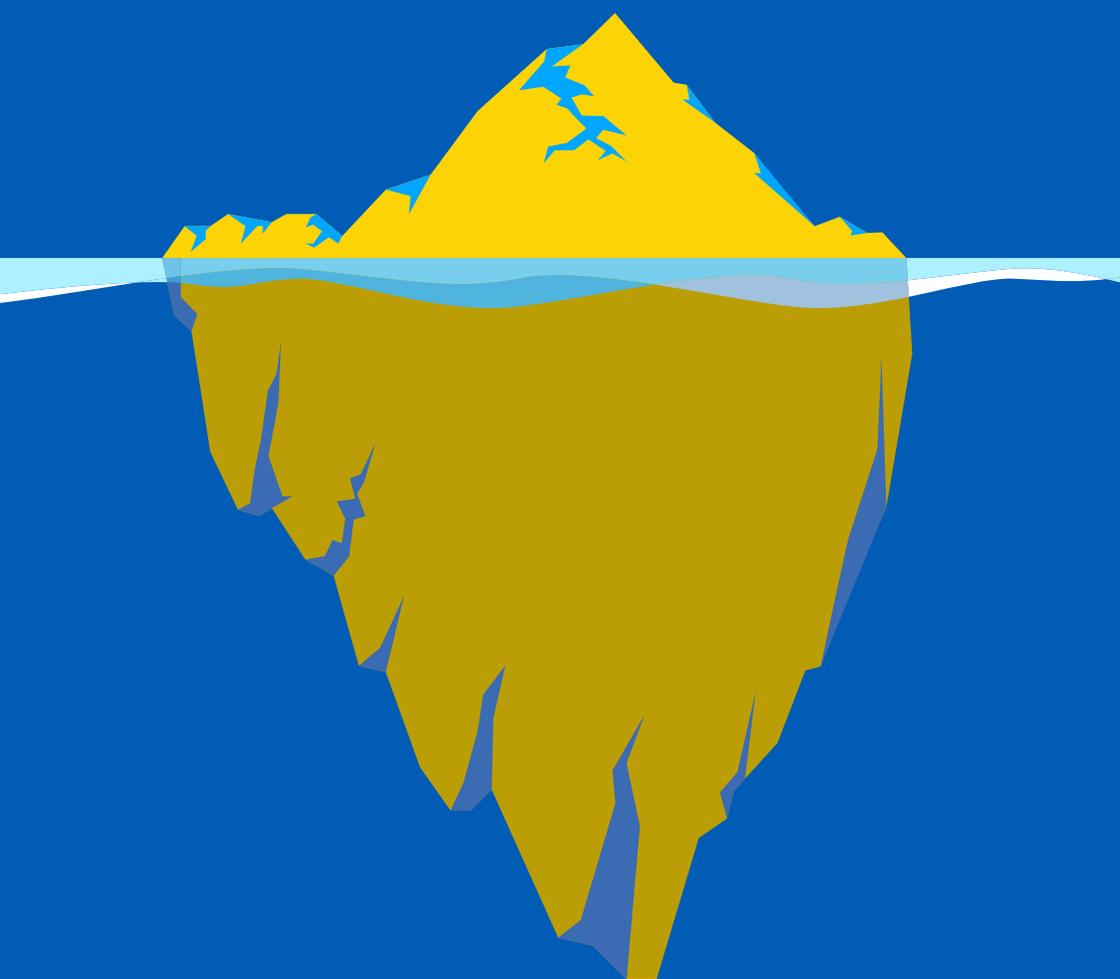
ครูมีบทบาทหลักในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ทั้งในฐานะผู้ควบคุมสถานการณ์และในฐานะคนกลางในการไกล่เกลี่ยความขัดแย้งระหว่างนักเรียน โดยวิธีการที่ใช้มีความหลากหลายและมักนำมาใช้ร่วมกัน เช่น การพูดคุยทำความเข้าใจ การอบรมสั่งสอน การตั้งเงื่อนไขควบคุมพฤติกรรม การเรียกผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วม ตลอดจนการฟื้นฟูความสัมพันธ์ระหว่างคู่กรณี

แม้จะเป็นความขัดแย้งประเภทเดียวกัน แต่แนวทางการจัดการของครูแต่ละคนกลับมีความแตกต่างกันไป เช่น การทะเลาะวิวาทหรือทำร้ายร่างกาย แต่ก็พบว่ามีการจัดการที่แตกต่างกันในแต่ละกรณี เช่น บางครั้งมีการเชิญผู้ปกครองเข้ามาเกี่ยวข้อง ขณะที่บางกรณีกลับไม่มีการรายงานถึงการแจ้งหรือการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง

ในกรณีที่ความขัดแย้งเกิดจากครูเป็นผู้กระทำต่อนักเรียน เช่น การลงโทษเกินกว่าเหตุจนทำให้นักเรียนได้รับบาดเจ็บ พบว่าครูคนอื่นในโรงเรียนมักหลีกเลี่ยงไม่เข้ามามีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา อาจเนื่องจากความเกรงใจหรือไม่ต้องการยุ่งเกี่ยวกับความขัดแย้งระหว่างเพื่อนร่วมงาน สำหรับกรณีที่ร้ายแรง เช่น การล้วงละเมิดทางเพศโดยครู พบว่าไม่มีรายละเอียดหรือข้อมูลชัดเจนเกี่ยวกับกระบวนการจัดการของโรงเรียน ซึ่งอาจสะท้อนถึงข้อจำกัดในการเปิดเผยข้อมูล หรือปัญหาเชิงโครงสร้างในการจัดการกับกรณีความรุนแรงในสถาบันการศึกษา

อย่างไรก็ตาม ข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์มีความไม่สมบูรณ์ในบางกรณี เช่น บางเหตุการณ์ไม่มีการระบุวิธีการจัดการที่ชัดเจน จึงไม่สามารถสรุปรูปแบบเชิงความสัมพันธ์ระหว่างประเภทของความขัดแย้งกับแนวทางการจัดการได้อย่างครบถ้วน ข้อค้นพบนี้อาจสะท้อนให้เห็นว่า โรงเรียนอาจยังไม่มีแนวทางการจัดการความขัดแย้งที่ชัดเจนสำหรับแต่ละประเภทของปัญหา ส่งผลให้ครูขาดแนวทางปฏิบัติที่แน่นอน รวมถึงขาดความรู้และทักษะที่จำเป็นในการจัดการกับสถานการณ์ความขัดแย้งอย่างเหมาะสม





4

อภิปราย ผลการศึกษา

ผลการศึกษาแสดงให้เห็นถึงกรณีความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน โดยมีนักเรียนเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องหลัก ทั้งในฐานะผู้กระทำ ผู้ถูกระทำ หรือผู้พบเห็นเหตุการณ์ ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงลักษณะของความขัดแย้งที่เกิดในกลุ่มเยาวชนที่ยังอยู่ในวัยเรียน

การศึกษาครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่า ปัญหาความขัดแย้งในโรงเรียน ปรากฏทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ซึ่งมีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากงานศึกษาก่อนหน้าที่ศึกษาภูมิหลังการตกเป็นเหยื่อความรุนแรง (สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย, 2563) ที่มุ่งเน้นเยาวชนในกลุ่มอายุที่มากกว่า เช่น ระดับอุดมศึกษา หรือกลุ่มเยาวชนที่อยู่นอกกระบวนการศึกษา

ข้อค้นพบนี้จึงมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการสร้างความตระหนักถึงปัญหาความขัดแย้งในกลุ่มเยาวชนอายุน้อย โดยเฉพาะในบริบทของโรงเรียน ซึ่งควรได้รับการจัดการอย่างเหมาะสม เพื่อสร้างสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย เอื้อต่อการเรียนรู้ และการพัฒนาทางสังคมและจิตใจของนักเรียน

4.1 การอภิปรายผลตามแนวคิดความขัดแย้งของ Galtung

จากรายงานกรณีความขัดแย้ง เมื่อวิเคราะห์ความขัดแย้งในโรงเรียนโดยใช้ทฤษฎีความรุนแรงของ Johan Galtung ซึ่งแบ่งประเภทของความรุนแรงไว้ 3 รูปแบบ ได้แก่ ความรุนแรงทางตรง (Direct Violence) ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง (Structural Violence) และความรุนแรงทางวัฒนธรรม (Cultural Violence) สามารถชี้ให้เห็นความรุนแรงทั้งสามประเภท ดังนี้

ความรุนแรงทางตรง (Direct Violence) หมายถึง ความรุนแรงที่เกิดขึ้นโดยตรงแก่ร่างกาย เช่น ทำให้บาดเจ็บ เสียชีวิต หรือความรุนแรงที่เกิดจากการใช้วาจาดูถูก กลั่นแกล้ง ตลอดจนความรุนแรงที่ก่อให้เกิดการทำลายทรัพย์สินของอีกฝ่าย การศึกษานี้พบว่าความขัดแย้งภายในโรงเรียนที่จัดเป็นความรุนแรงทางตรง ได้แก่ ความขัดแย้งที่มีคู่กรณี เช่น การทะเลาะวิวาท การทำร้ายร่างกาย (Physical Assault) และการกลั่นแกล้ง การลักทรัพย์ การรีดไถเงิน และการล้วงละเมิดทางเพศ

ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง (Structural Violence) เกิดเนื่องจากโครงสร้างทางสังคมส่งผลให้เกิดความรุนแรงหรือความไม่เท่าเทียม มีผู้ที่มีอำนาจและผู้ที่อยู่ภายใต้อำนาจของอีกฝ่ายหรืออีกกลุ่ม ซึ่งการเกิดความรุนแรงประเภทนี้อาจไม่มีการใช้กำลังของอีกฝ่ายก็ได้ แต่เนื่องจากโครงสร้างทางสังคมที่ไม่เป็นธรรมส่งผลให้เกิดความไม่เท่าเทียมขึ้นระหว่างกลุ่มคนในสังคม ตัวอย่างกรณีความขัดแย้งที่จัดเป็นความรุนแรงเชิงโครงสร้าง ได้แก่ กรณีที่นักเรียนหญิงไม่มาเรียน เนื่องจากออกไปขอทานกับพ่อ ตัวอย่างความรุนแรงนี้เกิดจากความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจฐานะทางสังคม และทุนทางสังคม (Cultural Capital) ซึ่งส่งผลกระทบต่อนักเรียนและครอบครัวดังกล่าว

อีกกรณีของความรุนแรงเชิงโครงสร้าง ได้แก่ โครงสร้างอำนาจของครูและนักเรียนที่ไม่เท่าเทียม แต่ครูมีอำนาจในการกำหนดกฎเกณฑ์และบังคับใช้กฎต่าง ๆ เช่น กรณีที่ครูลงโทษนักเรียนด้วยการตีตบ หรือการลงโทษที่เกินกว่าเหตุจนเกิดการบาดเจ็บ ฯลฯ

ความรุนแรงทางวัฒนธรรม (Cultural Violence) เกิด

จากค่านิยมหรือบรรทัดฐาน (Norm) ในสังคมที่ทำให้คนในสังคมไม่ตั้งคำถามต่อความไม่ยุติธรรมหรือมองว่าความรุนแรงเป็นความรุนแรง เช่น การล้อเลียนรูปร่างทำให้อับอายถูกมองว่าเป็นเรื่องปกติ ทั้งที่ในความเป็นจริงถือเป็นการด้อยค่ามนุษย์ ตัวอย่างความรุนแรงทางวัฒนธรรมที่ครูเป็นผู้กระทำ เช่น กรณีที่ครูพูดกับนักเรียนว่า “เดินเหมือนตุ๊ก” จนนักเรียนถูกหัวเราะโดยเพื่อนนักเรียนทั้งชั้น พฤติกรรมของครูถือเป็นการล้อเลียนและส่งผลให้เกิดความอับอาย ฯลฯ

นอกจากนี้ความรุนแรงทางวัฒนธรรมอาจปรากฏในรูปแบบความคาดหวังของสังคมต่อความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน ซึ่งในวัฒนธรรมไทยถือว่าครูเป็นผู้มีบุญคุณเสมือนพ่อแม่ ดังนั้นนักเรียนจึงถูกคาดหวังให้แสดงกิริยาที่แสดงความเคารพ กรณีที่นักเรียนไม่เคารพครูจึงถือเป็นพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ดังเช่นกรณีรายงานตัวอย่างความขัดแย้งที่นักเรียนแสดงความไม่เคารพต่อครู ฯลฯ

Galtung เชื่อว่าความรุนแรงทั้ง 3 รูปแบบนี้ไม่ได้แยกออกจากกัน แต่มีความเชื่อมโยงกันเป็นสามเหลี่ยม เช่น ความรุนแรงเชิงโครงสร้างส่งเสริมให้เกิดความรุนแรงทางตรง เช่น คนที่มีอำนาจในสังคมสามารถใช้อำนาจให้คนที่มีอำนาจน้อยกว่าออกจากกลุ่มได้ในกรณีความขัดแย้งภายในโรงเรียน จะเห็นได้จากนักเรียนที่มีอำนาจมากกว่าก็ดักไม่ให้เพื่อนคนอื่นคบนักเรียนที่ด้อยอำนาจกว่า ฯลฯ

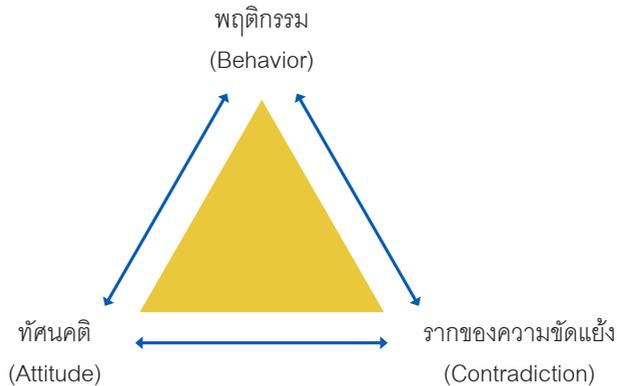
อีกกรณีตัวอย่างเช่น ความรุนแรงทางวัฒนธรรมส่งผลให้ครูล้อเลียนท่าทางการเดินของนักเรียน และส่งผลให้นักเรียนคนดังกล่าวถูกล้อเลียนจากเพื่อนทั้งห้อง จากตัวอย่างดังกล่าวจะเห็นได้ว่าความรุนแรงทางตรงก็เกิดจากความรุนแรงเชิงโครงสร้างและวัฒนธรรมที่ส่งเสริมให้เกิดความรุนแรงขึ้นภายในโรงเรียน ดังนั้นการจัดการความขัดแย้งไม่สามารถแก้ที่อย่างเดียวเพียงอย่างเดียว แต่จะต้องแก้ที่ระบบโครงสร้างและวัฒนธรรมด้วย

นอกจากการวิเคราะห์กรณีความขัดแย้งโดยจำแนกตามประเภทของความขัดแย้งทั้ง 3 ประเภทที่กล่าวไว้ข้างต้น ยังสามารถนำกรอบแนวคิด Galtung's Conflict Triangle หรือโมเดล ABC ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน ได้แก่ พฤติกรรม (Behavior) ทศนคติ (Attitude) และความขัดแย้งเชิงโครงสร้างหรือรากของความขัดแย้ง (Contradiction) มาใช้ในการทำความเข้าใจความขัดแย้งได้ ดังนี้

พฤติกรรม (Behavior) หมายถึง การกระทำหรือพฤติกรรมที่มองเห็นหรือสังเกตได้ ซึ่งเป็นรูปแบบของความขัดแย้งที่ปรากฏให้เห็นอย่างชัดเจน จากกรณีตัวอย่างในรายงาน เช่น การทะเลาะ การทำร้ายร่างกาย การด่าทอ การลักทรัพย์ การทำลายทรัพย์สิน การล้วงละเมิดทางเพศ ตลอดจนการละเมิดกฎหมายของโรงเรียน ทั้งหมดนี้ถือเป็นพฤติกรรมที่สะท้อนความขัดแย้งในระดับที่ปรากฏให้เห็น

ทัศนคติ (Attitude) หมายถึง ความรู้สึก ความคิด ความเชื่อ หรืออารมณ์ภายในของผู้เกี่ยวข้องกับความขัดแย้ง เช่น ความโกรธ ความไม่พอใจ ความหวาดกลัว หรืออคติ อาทิ ความรู้สึกไม่ชอบเพื่อน ความไม่ยอมรับอัตลักษณ์ทางเพศ หรือความเชื่อที่นำไปสู่การเหยียด เช่น การล้อเลียนเพศหรือท่าทางการเดินของนักเรียน

ความขัดแย้งเชิงโครงสร้างหรือรากของความขัดแย้ง (Contradiction) หมายถึง สาเหตุเชิงโครงสร้างหรือเงื่อนไขที่อยู่เบื้องหลังซึ่งก่อให้เกิดความขัดแย้ง เช่น ความเชื่อเรื่องความแตกต่างทางอัตลักษณ์ทางเพศ การขาดการยอมรับความหลากหลาย การแบ่งพรรคแบ่งฝ่าย หรือกติกากายในชั้นเรียนหรือโรงเรียนที่ไม่เป็นธรรม ซึ่งเป็นปัจจัยที่กระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมความขัดแย้ง และส่งผลต่อทัศนคติของผู้เกี่ยวข้อง



ภาพที่ 6 Galtung's Conflict Triangle

Note. Adapted from *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*, by Galtung, J., 1996, In Sage Publications. (<https://sk.sagepub.com/book/mono/peace-by-peaceful-means/toc>)

4.2 วิเคราะห์การจัดการความขัดแย้งด้วยหลักของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice: RJ)

หลักสำคัญของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice: RJ) ได้แก่

1. มีขั้นตอนการขอความยินยอม (Informed Consent)
2. มีกระบวนการสะท้อนความต้องการและเสียงของผู้เสียหาย (Participatory Process Design)
3. มีเป้าหมายในการเยียวยาผู้เสียหาย (Restoration/Compensation)
4. ผู้กระทำผิดสำนึกและรับผิดชอบต่อความเสียหายที่เกิดขึ้น (Remorseful Reaction/Response)
5. มีการป้องกันเหตุในอนาคตและการมุ่งให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกลับเข้ามาอยู่ร่วมกันได้อย่างปลอดภัย (Prevention and Reintegration)

จากรายงานกรณีความขัดแย้งในโรงเรียน ส่วนใหญ่เป็นการรายงานลักษณะของความขัดแย้งและประเภทของกรณีที่เกิดขึ้น โดยมีการกล่าวถึงวิธีการจัดการความขัดแย้งในบางกรณี แม้ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการจัดการจะยังไม่สมบูรณ์หรือไม่เป็นระบบทั้งหมดก็ตาม

อย่างไรก็ตาม จากกรณีที่มีการรายงานสามารถถอดบทเรียน และวิเคราะห์ขั้นตอนของการจัดการความขัดแย้งที่สอดคล้องกับหลักของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา (Restorative Justice: RJ) ได้ในบางกรณี ดังนี้

1) ขั้นตอนการขอความยินยอม (Informed Consent)

รายงานไม่ได้ระบุรายละเอียดการขอความยินยอมจากทุกฝ่ายอย่างชัดเจน แต่มีการเรียกให้นักเรียนและคู่อกรณีมาพบ และในบางกรณีมีการเชิญผู้ปกครองมารับทราบปัญหา กระบวนการดังกล่าวอาจยังไม่สามารถถือได้ว่าเป็นการขอความยินยอมตามจริยธรรมหรือตามหลักกฎหมายจากทุกฝ่าย เนื่องจากผู้มีส่วนเกี่ยวข้องอาจจะไม่ได้มาด้วยความสมัครใจ และ/หรืออาจไม่ได้รับแจ้งถึงวัตถุประสงค์ของการมาพบ กระบวนการที่จะเกิดขึ้น รวมทั้งผลที่จะได้รับตามมา ดังนั้นจากรายงานนี้ จึงไม่อาจสรุปได้ว่ามีขั้นตอนการขอความยินยอมตามหลักของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา

2) กระบวนการสะท้อนความต้องการและเสียงของผู้เสียหาย (Participatory Process Design)

จากรายงานพบว่า มีการระบุรายละเอียดที่สะท้อนถึงกระบวนการรับฟังความต้องการและเสียงของผู้เกี่ยวข้องทั้งสองฝ่ายได้แก่ ฝ่ายผู้กระทำและฝ่ายคู่อกรณี โดยกระบวนการดังกล่าวเกิดขึ้นในลักษณะของการสนทนา (Dialogue) โดยมีครูทำหน้าที่เป็นคนกลาง (Facilitator) ในการเปิดพื้นที่ให้ทั้งสองฝ่ายได้เล่าเหตุการณ์ แสดงความรู้สึก และสื่อสารความต้องการของตนเอง พร้อมทั้งร่วมกันหาข้อตกลงหรือแนวทางแก้ไขที่ทั้งสองฝ่ายยอมรับได้



การขาดการยอมรับ
ความหลากหลาย
การแบ่งพรรคแบ่งฝ่าย
หรือกติกากายในชั้นเรียน
หรือโรงเรียนที่ไม่เป็นธรรม
ซึ่งเป็นปัจจัยที่กระตุ้นให้เกิด
พฤติกรรมความขัดแย้ง



นอกจากนี้ในบางกรณีที่มีความขัดแย้งมีความรุนแรง เช่น การทำร้ายร่างกายหรือการละเมิดผู้อื่น การทำลายทรัพย์สินของผู้อื่น ผู้ปกครองของนักเรียนทั้งสองฝ่ายจะถูกเชิญให้เข้ามามีส่วนร่วมในการรับฟังเหตุการณ์ ความรู้สึก และความต้องการในการชดเชยจากนักเรียน เพื่อร่วมกันหาทางออกและชดเชยความเสียหาย

จากลักษณะของการดำเนินการดังกล่าว แสดงให้เห็นว่าครูได้พยายามดำเนินการตามแนวทางของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา ซึ่งเน้นการมีส่วนร่วมในการสะท้อนความต้องการ การรับฟัง ซึ่งขั้นตอนนี้เป็นองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาอยู่ในระดับหนึ่ง

3) มีเป้าหมายในการเยียวยาผู้เสียหาย (Restoration/ Compensation)

หลาย ๆ กรณีแสดงให้เห็นการชดเชย การทำให้ผู้เสียหายได้รับความยุติธรรม และเยียวยาจากความเสียหายที่ได้รับ เช่น กรณีขโมยของและทำให้ทรัพย์สินของผู้อื่นเสียหาย ครูในฐานะคนกลางใช้การสนทนาโดยให้นักเรียนผู้กระทำผิดและคู่กรณี รวมทั้งผู้ปกครองของทั้งสองฝ่ายมีส่วนร่วมในการหาข้อตกลงเพื่อชดใช้ เช่น ฝ่ายผู้ปกครองของนักเรียนที่กระทำผิดตกลงชดใช้ค่าเสียหายของทรัพย์สิน นอกจากนี้ยังมีข้อตกลงที่เป็นเงื่อนไขที่ระบุไม่ให้กระทำผิดซ้ำ เช่น หากมีการกระทำผิดซ้ำจะแจ้งฝ่ายบริหาร หรือดำเนินการทางกฎหมาย ซึ่งถือว่าเป็นการควบคุมพฤติกรรมหลังการเยียวยา

4) ผู้กระทำผิดสำนึกและรับผิดชอบต่อความเสียหายที่เกิดขึ้น (Remorseful Reaction/Response)

รายงานมีการระบุการขอโทษและการเข้าใจ เห็นใจผู้เสียหาย เช่น กรณีที่นักเรียนล้อเลียนนักเรียนคนอื่น ครูทำหน้าที่เป็นคนกลาง (Facilitator/Mediator) เพื่อให้เกิดการขอโทษ โดยใช้การพูดคุยกับนักเรียนทั้งสองฝ่าย และใช้การอบรมให้นักเรียนผู้กระทำผิดเห็นใจและเข้าใจเพื่อนที่ถูกล้อเลียน ทำให้นักเรียนที่เป็นผู้กระทำผิดรู้สึกสำนึกและกล่าวคำขอโทษ พร้อมทั้งตกลงที่จะไม่กระทำพฤติกรรมที่ไม่เคารพอีก

ในบางกรณีที่นักเรียนทะเลาะและทำร้ายร่างกายกันทั้งสองฝ่าย ครูทำหน้าที่ในการให้แต่ละฝ่ายเล่าเหตุการณ์และรับฟังจากอีกฝ่าย จากนั้นใช้การอบรมสั่งสอนให้เห็นถึงคุณค่าของความเป็นเพื่อนและการให้อภัย แล้วจึงให้ทั้งสองฝ่ายขอโทษกันและกัน และสร้างข้อตกลงที่จะไม่กระทำผิดอีก

แม้จะมีรายงานการจัดการความขัดแย้งอยู่เพียงเล็กน้อย แต่จากข้อมูลดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงการทำตามองค์ประกอบของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา

5) มีการป้องกันเหตุในอนาคต และการมุ่งให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกลับเข้ามาอยู่ร่วมกันได้อย่างปลอดภัย (Prevention and Reintegration)

ผลการศึกษาพบว่า ครูมีบทบาทสำคัญในการป้องกันไม่ให้เกิดการกระทำผิดซ้ำ และรักษาความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนผู้กระทำผิดและคู่กรณี โดยครูทำหน้าที่เป็นคนกลางในการสร้างข้อตกลงการอยู่ร่วมกัน เช่น การกำหนดเงื่อนไขว่าหากกระทำผิดซ้ำจะมีการเชิญผู้ปกครอง แจ้งฝ่ายบริหาร หรือดำเนินการลงโทษตามระเบียบ

นอกจากนี้ครูยังใช้วิธีการอบรมสั่งสอนให้นักเรียนตระหนักถึงผลของพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม และส่งเสริมคุณค่าของการเคารพผู้อื่นผ่านการขอโทษ การให้อภัย และการสร้างบรรยากาศในห้องเรียนที่เน้นความเคารพซึ่งกันและกัน โดยครูแสดงบทบาทเป็นแบบอย่างทั้งในเรื่องการใช้ถ้อยคำสุภาพและการรับฟังนักเรียน

โดยสรุป ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า การจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนมีลักษณะสอดคล้องกับแนวทางของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา แม้จะยังไม่ครบทุกองค์ประกอบ โดยเฉพาะในส่วนของการขอความยินยอม (Informed Consent) ที่ไม่มีข้อมูลชัดเจน แต่พบว่ามี การดำเนินการที่แสดงถึงการมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย การเปิดพื้นที่ให้ผู้กระทำและผู้เสียหายได้พูดคุยและรับฟังกัน การเยียวยาผู้เสียหาย การให้ผู้กระทำผิดสำนึกผิดและรับผิดชอบต่อเหตุการณ์ รวมถึงการป้องกันไม่ให้เกิดเหตุซ้ำ และการรักษาความสัมพันธ์เพื่อ

ให้สามารถอยู่ร่วมกันในโรงเรียนต่อไปได้ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความพยายามของครูในการจัดการความขัดแย้งด้วยแนวทางที่เน้นการฟื้นฟู มากกว่าการลงโทษเพียงอย่างเดียว

ตัวอย่างการใช้การจัดการความขัดแย้งด้วยกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเสียเวลา

กรณีความขัดแย้งการนำอาวุธมาเพื่อใช้ทะเลาะวิวาทกับเพื่อนนักเรียนคู่กรณี

“นักเรียนชั้นประถมศึกษาตอนปลายมีเรื่องกับเพื่อนร่วมชั้นเรียน เนื่องจากเพื่อนร่วมชั้นเรียนมีการเล่นด้วยความรุนแรง การใช้คำไม่สุภาพหรือกลั่นแกล้งเป็นประจำ ทำให้นักเรียนคนดังกล่าวรู้สึกไม่พอใจ จนนำอาวุธมาที่โรงเรียนเพื่อจะทำร้ายเพื่อนที่กลั่นแกล้งเป็นประจำ โดยในวันดังกล่าวเพื่อนร่วมชั้นเรียนคนอื่น ๆ เห็นว่านักเรียนนำอาวุธมา จึงแจ้งกับครูประจำชั้น และเรียกทั้งสองฝ่ายพร้อมทั้งผู้ปกครองเข้าร่วมรับทราบถึงเหตุการณ์ และร่วมกันหาแนวทางการแก้ไข”

ขั้นตอนการจัดการความขัดแย้ง

“ครูเป็นคนกลาง เรียกนักเรียนทั้งสองฝ่ายมาพูดคุยถึงเหตุการณ์ และให้แสดงความรู้สึกและความต้องการของตนเอง เพื่อนำไปสู่การแสดงความรักมิตรภาพต่อการกระทำของตนเองและขอโทษซึ่งกันและกัน พร้อมทั้งให้สร้างข้อตกลงทั้งสองฝ่ายเพื่อไม่ให้เกิดเหตุการณ์ดังกล่าวอีกครั้ง โดยครูติดตามและสังเกตพฤติกรรมนักเรียนทั้งสองฝ่าย พร้อมทั้งกำชับให้ครูเวรตรวจสอบอาวุธก่อนเข้าโรงเรียน”

จากกรณีข้างต้น จะเห็นได้ว่าครอบคลุมกระบวนการสะท้อนความต้องการและเสียงของผู้เสียหาย มีเป้าหมายในการเยียวยาผู้เสียหาย ผู้กระทำผิดสำนึกและรับผิดชอบต่อความเสียหายที่เกิดขึ้น มีการป้องกันเหตุในอนาคต และการมุ่งให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกลับเข้ามาอยู่ร่วมกันได้อย่างปลอดภัย

อย่างไรก็ตาม จำนวนกรณีที่มีการจัดการตามแนวทางดังกล่าวยังคงค่อนข้างน้อย และบางกรณีไม่มีข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้งปรากฏเลย นอกจากนี้ยังพบว่าแม้ในภาพรวมจะพบองค์ประกอบของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยากระจายอยู่ในหลายกรณี แต่กรณีที่ดำเนินการครบทุกขั้นตอนตามแนวทางนี้ยังมีจำนวนน้อย ข้อค้นพบนี้อาจสะท้อนถึงการที่บางกรณีไม่ได้รับการจัดการ หรือไม่มีกรรรายงานอย่างเป็นระบบ ซึ่งเป็นช่องว่างสำคัญที่ควรให้ความสำคัญในการพัฒนานโยบายและแนวทางการจัดการความขัดแย้งตามหลักกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียน

4.3 ข้อจำกัดของงานวิจัย

เนื่องด้วยงานวิจัยนี้เป็นการศึกษาโดยใช้ข้อมูลทุติยภูมิที่มีการเก็บข้อมูลไว้แล้ว ดังนั้นจึงอาจมีข้อจำกัดของข้อมูลที่ใช้ในการศึกษาวิเคราะห์ เช่น ความน่าเชื่อถือของข้อมูลจากการกรอกข้อมูลย้อนหลัง หัวข้อตัวแปรในการวิเคราะห์ข้อมูลที่ครอบคลุมในการอธิบายปรากฏการณ์ อาจส่งผลต่อการอธิบายปรากฏการณ์ของความรุนแรง และปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

4.4 ข้อเสนอแนะในการพัฒนาระบบเว็บไซต์ www.rjthapp.com

4.4.1 เนื่องด้วยการบันทึกกรณีความขัดแย้งหรือความรุนแรงที่เกิดขึ้นในระบบ เป็นข้อมูลที่มีความอ่อนไหวและเป็นสิทธิส่วนบุคคลของผู้ถูกบันทึกข้อมูล ดังนั้นผู้ใช้ระบบควรให้ความสำคัญต่อการแจ้งข้อมูลและขออนุญาตคู่กรณีในการบันทึกข้อมูลในระบบ โดยในระบบควรมีการขึ้นคำเตือนหรืออ่านข้อความข้อตกลง และกดยืนยันการรับทราบเพื่อป้องกันการละเมิดสิทธิส่วนบุคคล ก่อนการบันทึกข้อมูลทุกครั้ง

“

ผู้ใช้ระบบควรให้ความสำคัญ
ต่อการแจ้งข้อมูล
และขออนุญาตคู่กรณี
ในการบันทึกข้อมูลในระบบ

”

4.4.2 ควรเพิ่มนิยามศัพท์ที่เกี่ยวข้องตามหลักการของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยากรณีข้อพิพาท เพื่อสร้างความเข้าใจที่ชัดเจนตรงกัน และอาจใช้วิธีการเลือกคำตอบจาก drop-down box แทนการกรอกข้อมูล โดยมีตัวเลือก “อื่น ๆ” เพิ่มเติม เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้ใช้งานสามารถระบุข้อมูลเพิ่มเติมได้ ระบบ drop-down box จะช่วยเพิ่มความถูกต้องในการกรอกข้อมูล และสะดวกต่อการจัดการข้อมูลในภายหลัง

4.4.3 การ export ข้อมูล โดยรวมหัวข้อย่อยต่าง ๆ ไว้ในคอลัมน์เดียวกันทำให้การวิเคราะห์ข้อมูลทำได้ยาก เนื่องจากข้อมูลที่ที่สามารถนำไปเป็นตัวแปรในการวิเคราะห์รวมอยู่ในข้อมูลชุดเดียวกัน ดังนั้นเพื่อให้การวิเคราะห์ข้อมูลสะดวกมากขึ้น การ export ข้อมูลควรแยกหัวข้อให้มีความละเอียดมากที่สุด เช่น “หัวข้อขั้นตอนย่อย” “รายละเอียด” “สถานะ” “หมายเหตุ” ให้แยกจากกัน

4.4.4 ควรมีการจัดอบรมเพื่อแนะนำการใช้งานเว็บไซต์ หรือแอปพลิเคชันแก่ครุผู้ใช้งาน รวมทั้งจัดทำคู่มือการกรอกข้อมูลที่มีตัวอย่างประกอบ เพื่อช่วยให้สามารถใช้งานได้อย่างถูกต้องและมีมาตรฐานเดียวกัน

4.4.5 หากระบบสามารถทำหน้าที่ในการรวบรวมองค์ความรู้ที่เกี่ยวกับการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในสถานศึกษาไว้ด้วย จะช่วยส่งเสริมให้ผู้ใช้งานซึ่งในที่นี้คือครู สามารถค้นหาความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานเกี่ยวกับกรณีความขัดแย้งที่ตนเองรับผิดชอบอยู่ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น เช่น องค์ความรู้เกี่ยวกับความรุนแรง องค์ความรู้ด้านสิทธิเด็ก หลักการของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา คู่มือการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ทักษะการไกล่เกลี่ย ฯลฯ

4.4.6 ปัจจุบันระบบเป็นการเก็บข้อมูลกรณีความรุนแรงย้อนหลัง ซึ่งอาจทำให้เกิดการตกหล่นของข้อมูล เนื่องจากอาศัยการบันทึกจากความจำและอาจไม่สะท้อนระบบการติดตามกรณีได้อย่างแท้จริง ซึ่งหากสามารถพัฒนาให้เป็นระบบติดตามกรณีที่น่าไปใช้ในระดับสถานศึกษาได้ จะช่วยให้โรงเรียนสามารถบริหารจัดการและติดตามกรณีความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้อย่างเป็นระบบ ดังนั้นนอกจากการจัดอบรมการใช้งานเว็บไซต์ www.rjthapp.com เป็นครั้ง ๆ และให้ครูผู้มาเข้าร่วมกรอกข้อมูล อาจต้องขยับไปสู่การทำงานในระดับทั้งโรงเรียน

4.5 ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งถัดไป

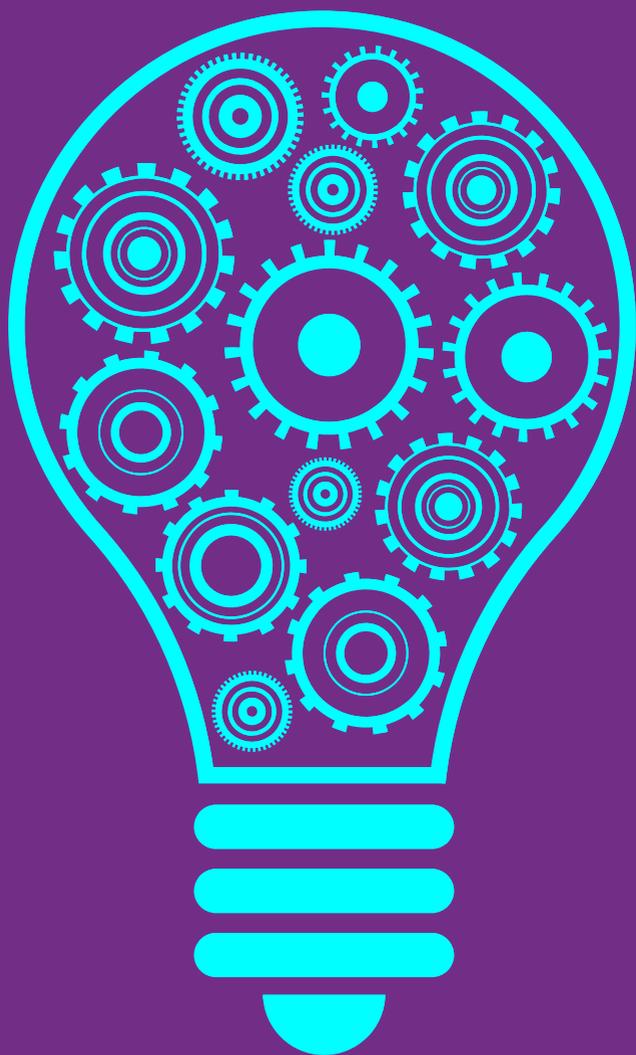
4.5.1 การศึกษาในครั้งนี้ทำให้เห็นข้อมูลภาพรวมเกี่ยวกับคุณลักษณะของการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน และความสัมพันธ์ของบางปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ที่บันทึกในระบบเว็บไซต์ www.rjthapp.com ซึ่งเป็นข้อมูลที่สามารถใช้เป็นจุดอ้างอิงเริ่มต้นสำหรับการศึกษาขั้นต่อไปได้ ดังนั้นในมิติของการศึกษาเชิงข้อมูลอนุกรมเวลา (Time Series Data) จึงควรมีการวิเคราะห์ข้อมูลในทุก ๆ 1 ปี เพื่อแสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงของข้อมูล และฉายภาพแนวโน้มของสถานการณ์ความรุนแรงและการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ด้วยแนวทางของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาที่บันทึกในระบบเว็บไซต์ www.rjthapp.com

4.5.2 การศึกษาในครั้งนี้ทำให้เห็นข้อมูลภาพรวมเกี่ยวกับคุณลักษณะของการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน และความสัมพันธ์ของบางปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน ที่บันทึกในระบบเว็บไซต์ www.rjthapp.com ซึ่งเป็นข้อมูลที่สามารถใช้เป็นจุดอ้างอิงเริ่มต้นสำหรับ

การศึกษาขั้นต่อไปได้ อย่างไรก็ตาม ข้อมูลที่ได้จากข้อความรอบด้านในการวิเคราะห์สถานการณ์ที่เกิดขึ้น ดังนั้นอาจใช้การตรวจสอบสามเส้าด้านวิธีเก็บข้อมูล (Method Triangulation) ที่เป็นการตรวจสอบข้อมูลโดยพิจารณาจากการใช้วิธีเก็บรวบรวมข้อมูลที่แตกต่างกันเพื่อรวบรวมข้อมูลเรื่องเดียวกัน เช่น จากบันทึกฐานข้อมูล การสัมภาษณ์ครู ผู้บริหาร ตลอดจนนักเรียนและผู้ปกครอง เพื่อให้เข้าใจเกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้งภายในโรงเรียนมากที่สุด

4.5.3 มีการศึกษาในหลากหลายโรงเรียน (Multiple Case Studies) เพื่อสร้างความเข้าใจเชิงลึก โดยศึกษากรณีจากโรงเรียนที่มีบริบทหลากหลาย ทั้งในด้านขนาด ลักษณะพื้นที่ จะช่วยให้เข้าใจรูปแบบความขัดแย้งและการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียนที่มีความหลากหลายได้อย่างลึกซึ้ง การใช้กรณีศึกษามีประโยชน์ทำให้เกิดความเข้าใจเชิงลึก แม้ว่าการศึกษารูปแบบกรณีศึกษาจะไม่สามารถอนุมาน (Generalize) ไปยังโรงเรียนอื่น แต่กรณีศึกษาทำให้สามารถถ่ายโอน (Transferability) องค์ความรู้เกี่ยวกับความขัดแย้งและการจัดการได้ กล่าวคือโรงเรียนอื่นที่มีบริบทคล้ายกันสามารถนำผลการศึกษาไปใช้เปรียบเทียบ และปรับประยุกต์ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ของตนเอง ซึ่งเป็นการแก้ไขปัญหาคัดค้านกับบริบทโรงเรียนของตน





5

ข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาแนวทางการใช้

กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียน

จากผลการศึกษานำไปสู่ข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาแนวทางการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียน ดังนี้

5.1 การพัฒนาความรู้ ความเข้าใจ และทักษะพื้นฐาน

5.1.1 รายงานกรณีความขัดแย้งในโรงเรียนสะท้อนให้เห็นว่าครูเป็นบุคคลสำคัญในการจัดการปัญหาความขัดแย้ง โดยมีบทบาทในฐานะคนกลางและผู้ไกล่เกลี่ย แม้ในบางกรณี ครูสามารถดำเนินการตามหลักกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาได้บางส่วน แต่ก็ยังไม่ครบถ้วนทุกขั้นตอน และเป็นเพียงส่วนน้อยของรูปแบบการจัดการความขัดแย้งที่ปรากฏในรายงาน ข้อค้นพบนี้ชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นในการพัฒนาครูให้มีทักษะด้านการจัดการความขัดแย้งตามหลักยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา โดยควรมีการอบรมให้ครูเข้าใจหลักการของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในสถานศึกษา ทักษะการฟังอย่างลึกซึ้ง ทักษะการเป็นคนกลาง ทักษะการสร้างพื้นที่ปลอดภัยสำหรับการพูดคุย และทักษะการฟื้นฟูความสัมพันธ์หลังความขัดแย้ง เพื่อสร้างกระบวนการจัดการความขัดแย้งอย่างมีระบบในบริบทของโรงเรียน

5.1.2 ข้อค้นพบจากรายงานยังชี้ให้เห็นว่าความขัดแย้งและความรุนแรงที่พบระหว่างนักเรียนด้วยกัน หลายกรณีมาจากความรู้สึกไม่ถึงการณ์ของนักเรียนผู้กระทำ ความรุนแรง เช่น การล้อเลียน การกลั่นแกล้ง การล้วงละเมิด (ในบางกรณี) ซึ่งนำไปสู่ผลกระทบต่อสุขภาพจิตของเหยื่อความรุนแรงนั้น และกระทบต่อสุขภาวะด้านอื่น ๆ ตามมา ทั้งร่างกาย การเลี้ยงสังคม และผลการเรียน หลายกรณีพบว่าเพื่อนนักเรียนที่อยู่ในเหตุการณ์ขาดความรู้ความเข้าใจถึงการจัดการกับความรุนแรงดังกล่าวด้วยเช่นกัน หรืออาจมองว่าไม่ใช่เรื่องของตนเอง ดังนั้นการให้ความรู้ความเข้าใจ ทัศนคติที่เหมาะสมแก่นักเรียนเกี่ยวกับการอยู่ร่วมกัน ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น การเคารพในความแตกต่างหลากหลาย ตลอดจนองค์ความรู้ด้านแนวทางการระบวนการเชิงฟื้นฟูเยียวยาหรือทักษะพื้นฐานเกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้งแก่นักเรียนทุกคนในโรงเรียน จึงเป็นสิ่งที่ควรดำเนินการในรูปแบบที่เข้าถึงง่าย เช่น การจัดค่าย การทำกิจกรรม โครงการต่าง ๆ

5.2 การกำหนดนโยบายและการพัฒนาระบบการจัดการภายในโรงเรียน

5.2.1 การที่ครูไม่มีการจัดการตามหลักกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาอย่างครบถ้วน เช่น การขาดการขอความยินยอม นอกจากการแก้ไขโดยการจัดอบรมให้ครูเข้าใจหลักการและวิธีการของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาแล้ว โรงเรียนยังควรมีระบบการจัดการอย่างเป็นขั้นตอน (Protocol) และอบรมขั้นตอนเหล่านี้เพื่อให้ครูสามารถจัดการได้อย่างเหมาะสม

เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้น ทุกกรณีควรมีระบบบันทึก เพื่อให้สามารถเห็นรูปแบบกรณีความขัดแย้งภายใต้บริบทโรงเรียน อันจะนำไปสู่แนวทางในการจัดการความขัดแย้งแต่ละรูปแบบอย่างเหมาะสม โดยระบบบันทึกกรณีความขัดแย้งควรมีระบบปกป้องข้อมูล และรักษาความลับของนักเรียนและบุคคลที่เกี่ยวข้องอย่างรัดกุม และมีกรอบแนวทางการจัดการความขัดแย้งเชิงฟื้นฟูเยียวยาที่เป็นรูปธรรม

เพียงพอให้ครูที่บันทึกข้อมูลสามารถประเมินตนเองได้ว่าตนเองกำลังดำเนินการตามขั้นตอนใด อาจมีแหล่งข้อมูลองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาในโรงเรียนให้ครูสามารถเข้าไปเรียนรู้เพิ่มเติมได้ด้วยตนเอง เพื่อเป็นการทบทวนความรู้ของตนเองให้แม่นยำเกี่ยวกับแนวทางการจัดการความขัดแย้งด้วย

5.2.2 รายงานฉบับนี้ยังพบว่า เมื่อเกิดกรณีความขัดแย้งที่ครูเป็นผู้กระทำต่อนักเรียน เช่น การลงโทษโดยปราศจากเหตุผลอันสมควร การใช้ความรุนแรงจนทำให้นักเรียนได้รับบาดเจ็บทางร่างกายหรือการล้อเลียนทำทางของนักเรียนจนส่งผลให้เพื่อนร่วมชั้นเกิดพฤติกรรมล้อเลียนตาม ไม่มีการจัดการกับความขัดแย้งเหล่านี้อย่างเหมาะสม ในบางกรณี ครูคนอื่นในโรงเรียนเลือกที่จะเพิกเฉยและไม่เข้ามาเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ ซึ่งสะท้อนถึงวัฒนธรรมองค์กรที่ไม่ให้ความสำคัญกับการคุ้มครองและปกป้องนักเรียน วัฒนธรรมดังกล่าวย่อมไม่เอื้อต่อการเป็นพื้นที่การเรียนรู้ที่ปลอดภัยสำหรับนักเรียน และอาจส่งผลให้ปัญหาความรุนแรงยังคงเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องโดยไม่ได้รับการแก้ไขอย่างจริงจัง การลดปัญหาความขัดแย้งและความรุนแรงในโรงเรียนจึงจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือจากครูทุกคน รวมถึงบุคลากรในทุกระดับ เพื่อร่วมกันปมเพาะวัฒนธรรมแห่งความเคารพและสร้างโรงเรียนให้เป็นพื้นที่ปลอดภัยสำหรับการเรียนรู้ของนักเรียนทุกคน

ดังนั้นในระดับโรงเรียนจึงควรกำหนดนโยบายและแนวปฏิบัติที่ส่งเสริมบรรยากาศที่ดีในโรงเรียนอย่างเป็นรูปธรรม เพื่อที่บุคลากรในโรงเรียนจะได้มีแนวทางปฏิบัติและเป้าหมายที่สอดคล้องในการดูแลและส่งเสริมศักยภาพของนักเรียน ให้ความสำคัญกับชุมชนครูหรือการมีพื้นที่แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันของครูในโรงเรียน เพื่อเป็นพื้นที่ในการสื่อสารกันเกี่ยวกับประสบการณ์ หรือปัญหาที่พบในกลุ่มนักเรียน และช่วยดูแลและหาทางออกร่วมกัน

5.2.3 รายงานสะท้อนให้เห็นว่าความรุนแรงที่ปมาจากญาติ มีสาเหตุจากความรุนแรงอื่น ๆ เช่น กรณีพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนที่กระทำต่อผู้อื่น หรือแสดงออกในรูปแบบการทำลายทรัพย์สิน ในโรงเรียน มีสาเหตุมาจากความรุนแรงภายในครอบครัว ความรุนแรงที่ส่งผลให้นักเรียนทำร้ายร่างกายตนเอง หรือไม่ต้องการมาโรงเรียน ไปจนกระทั่งไม่ต้องการมีชีวิต ก็มีผลมาจากผลกระทบทางจิตใจ ภาวะซึมเศร้า ซึ่งสาเหตุก็มาจากความรุนแรงที่คนในครอบครัวกระทำต่อนักเรียน และการกลั่นแกล้งล้อเลียนจากเพื่อนนักเรียน ข้อค้นพบนี้สะท้อนให้เห็นว่าการจัดการความขัดแย้งและความรุนแรง ควรต้องจัดการที่สาเหตุ หากครูใช้การลงโทษนักเรียนที่แสดงพฤติกรรมรุนแรง แต่ไม่ได้เข้าใจถึงความรุนแรงในครอบครัวที่เด็กต้องเผชิญ ก็ไม่อาจแก้ไขปัญหาได้ หรืออาจส่งผลให้นักเรียนรู้สึกว่าตนเอง ถูกกระทำจากทั้งโรงเรียนและครอบครัว

การมีระบบที่ติดตาม ดูแลจิตใจของนักเรียน อาจจะเป็นวิธีการหนึ่งที่โรงเรียนสามารถจัดให้แก่ให้นักเรียนได้ เช่น ครูประจำชั้น หรือครูแนะแนวมีบทบาทในการติดตาม สอดส่อง ดูแลสุขภาพทางจิตของนักเรียนอยู่เสมอ รวมทั้งโรงเรียนควรมีการจัดอบรมทักษะด้านจิตวิทยาให้แก่ครู เพื่อให้เข้าใจต่อพฤติกรรมและการตอบสนองต่อพฤติกรรม รวมทั้งสามารถระบุปัญหาในนักเรียนได้

5.3 การเสริมสร้างความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับภาคส่วนภายนอก

5.3.1 จากสาเหตุของความรุนแรงภายในครอบครัว ความรุนแรงที่ส่งผลให้นักเรียนทำร้ายร่างกายตนเอง หรือไม่ต้องการมาโรงเรียน ไปจนกระทั่งไม่ต้องการมีชีวิต มีปัญหาทางจิตใจ ภาวะซึมเศร้า โรงเรียนควรมีระบบการดูแลนักเรียนที่เชื่อมโยงกับหน่วยงานภายนอก เช่น กรณีพบปัญหาความรุนแรงในครอบครัว โรงเรียนควรมีการประสานงานกับผู้เชี่ยวชาญ เช่น นักจิตวิทยา นักสังคมสงเคราะห์ เพื่อช่วยแก้ไขปัญหานักเรียน และมีการติดตามผลอย่างต่อเนื่อง

5.3.2 รายงานนี้ชี้ให้เห็นว่าผู้ปกครองเองก็เป็นผู้มีส่วนร่วมในการดูแลนักเรียน แต่ปรากฏว่ามีการทำงานร่วมกันระหว่างครูกับผู้ปกครองอย่างจำกัด หลายกรณีครูไม่ได้แจ้งให้ผู้ปกครองรับทราบถึงพฤติกรรมของนักเรียน แต่ใช้การแจ้งผู้ปกครองเป็นเงื่อนไขในการที่ไม่ให้นักเรียนกระทำผิดซ้ำ ในทางปฏิบัติแล้ว ผู้ปกครองควรรับรู้ถึงปัญหาและช่วยติดตามพฤติกรรมของนักเรียน ดังนั้นขอค้นพบนี้นำไปสู่ข้อเสนอแนะในการจัดพื้นที่ให้ผู้ปกครองได้เข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการความขัดแย้งร่วมกับครู และควรมีการให้องค์ความรู้พื้นฐานของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาแก่ผู้ปกครอง เพื่อให้ผู้ปกครองมีความเข้าใจหลักการของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยาร่วมกับครู



เอกสารอ้างอิง

กนกพร กลิ่นดอกแก้ว และ อติพล เอื้อจรัสพันธุ์. (2565). ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม : ภาพสะท้อนการถูกกดทับจากการเรียนรู้ทางสังคม. วารสารสุทธิปริทัศน์, 36(1), 1-24. https://so05.tci-thaijo.org/index.php/DPU_Suthiparithat_Journal/article/view/255905

คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2563). *ก่อนก่อนกาล ก่อนการครู*. คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2564). *ถอดรหัสประเด็นการศึกษาไทย : ใต้พรมแห่งความดีงาม*. คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2567). *ร่วมพัฒนาโรงเรียน โรงเรียนร่วมพัฒนา*. คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

คณะสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล. (2557). *การรังแกต่อกลุ่มนักเรียนที่เป็นหรือถูกมองว่าเป็นคนข้ามเพศหรือคนรักเพศเดียวกันในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา : รูปแบบ ความชุก ผลกระทบ แรงจูงใจ และมาตรการการป้องกันใน 5 จังหวัดของประเทศไทย*. คณะสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล.

กัญญาพันธุ์ พจนะลาวัฒน์. (2565). *เลาะตะเข็บอำนาจประวัติศาสตร์ การศึกษาไทย : ว่าด้วยความเปลี่ยนแปลงของโครงสร้าง การศึกษาในสังคมไทย จากการรวมศูนย์อำนาจของรัฐ การ รัฐประหาร และระบอบราชการ ตั้งแต่ พ.ศ. 2490-2562*. สำนัก พิมพ์สมมติ.

วิมลวรรณ ปัญญาอ่อน. (2562). การป้องกันและจัดการการรังแกกันในโรงเรียน. *วารสารสุขภาพจิตแห่งประเทศไทย*, 27(2), 133-144. <https://he01.tci-thaijo.org/index.php/jmht/article/view/204156>

สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย. (2563). *Troubled Childhood ภูมิหลังการตกเป็นเหยื่อความรุนแรงของประชากรกลุ่ม ตัวอย่าง อายุ 18-29 ปี*. สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย.

สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย. (2564a). *ความยุติธรรมเพื่อความกลมเกลียว : แนวทางของประเทศไทยเพื่อนำไปสู่ความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์*. <https://knowledge.tijthailand.org/publication/detail/harmonious-justice-thailand-s-approach-to-restorative-justice#book/>

สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย. (2564b). *คู่มือว่าด้วยกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ ฉบับปรับปรุงครั้งที่สอง*. <https://knowledge.tijthailand.org/publication/detail/handbook-rj-programmes-2edition#book/>

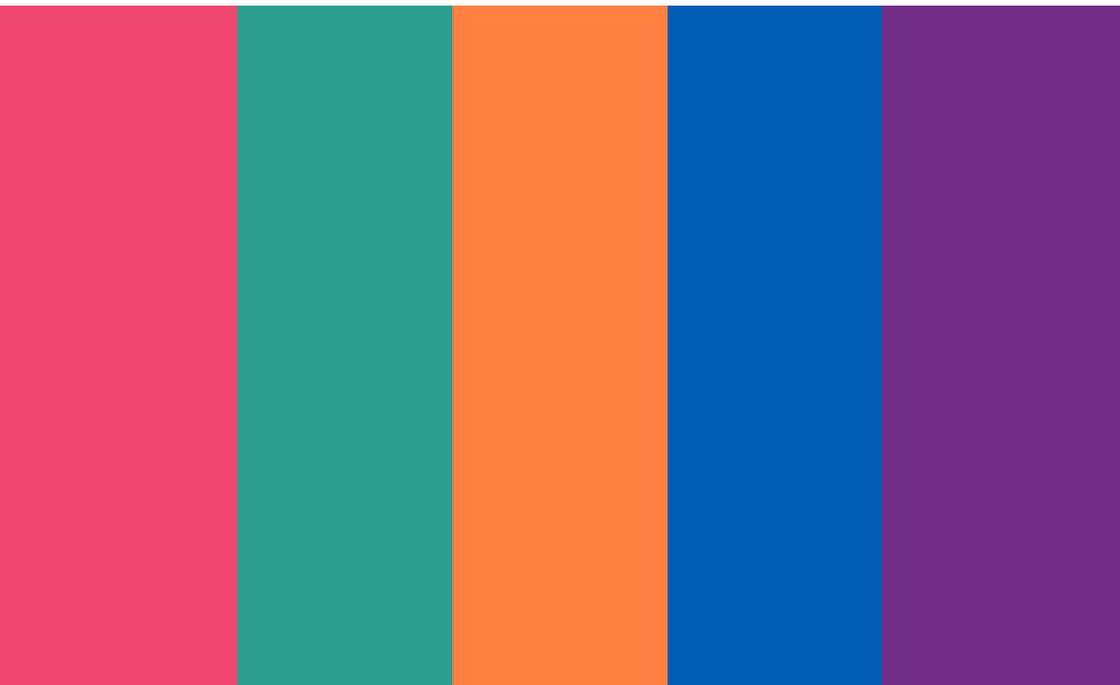
- UNICEF Thailand. (2019). *อนุสัญญาสหประชาชาติว่าด้วยสิทธิเด็ก – ฉบับสำหรับเด็ก*. <https://www.unicef.org/thailand/th/reports/convention-on-the-right-of-the-child>
- Assatarakul & Yeh. (2025). The effectiveness of restorative justice youth camp in Thailand: A study of independent sample t-test. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 46(1), 1-12. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/279076/187362>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Darling-Hammond, L. & DePaoli, J. (2020, May). Why School Climate Matters and What Can Be Done to Improve It. *State Education Standard*, 20(2), 7-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257654.pdf>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://www.jstor.org/stable/422690>

- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.
- Galtung, J. (2004). Violence, war, and their Impact. On visible and invisible effects of violence. In Polylog, *Forum for Intercultural Philosophy*, 5. <http://them.polylog.org/5/fgj-en.htm>
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Krajewski, A. T., Geibler, R. H., Jacobs, B. A., & Berg, M. T. (2024). School honor cultures and violence: The role of cultural orientation and dispersion. *Justice Quarterly*, 42(1), 154-178. <https://doi.org/10.1080/07418825.2024.2341651>
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>

- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- Moorea, H., Astorb, R. A., & Benbenishtya, R. (2020). Role of school-climate in school-based violence among homeless and nonhomeless students: Individual- and school-level analysis. *Child Abuse & Neglect*, 102(104378),1-14. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104378>
- Nassir, M. & Benoliel, P. (2025). School violence in the Israeli Arab educational system: Investigating the implications of paternalistic leadership and teachers' job satisfaction. *Journal of School Violence*, 24, 47-63. <https://doi.org/10.1080/15388220.2024.2387154>
- National School Climate Center. (2013). *Windsor Public Schools (WPS): Making School Climate Count*. <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/Windsor-Public-Schools-CS.pdf>

- Richardson, K. H. (2013). *A systematic review of the relation of restorative justice principles & positive behavior interventions & supports in K-12 schools*. Masters Theses & Specialist Projects, Department of Psychology, Western Kentucky University.
- Savage, T. A., & Schanding, G. T. (2013). Creating and maintaining safe and responsive schools for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youths: Introduction to the special issue. *Journal of School Violence, 12*(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.724357>
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*. 300-309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Taylor, T. O. & Bailey, T. M. (2022). The restorative justice attitudes scale: Development and initial psychometric evaluation. *The Counseling Psychologist, 50*(1), 6-39. <https://doi.org/10.1177/00110000211044485>

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- UNESCO. (2022). *The key role of teachers in ending school violence and bullying: Technical brief*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383563>
- Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*, 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Zakszeski, B., & Rutherford, L. (2021). Mind the gap: A systematic review of research on restorative practices in schools. *School Psychology Review, 50*(2-3), 371-387. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1852056>



รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์
การศึกษาการใช้กระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา
ในการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน
ที่บันทึกในฐานข้อมูลเว็บไซต์ www.rjthapp.com

จัดทำโดย

คณะวิทยาการเรีนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
99 ตำบลคลองหนึ่ง อำเภอคลองหลวง จังหวัดปทุมธานี

สนับสนุนโดย

สถาบันเพื่อการยุติธรรมแห่งประเทศไทย (องค์การมหาชน)

ผู้ประสานงานวิจัย

อุกฤษฏ์ ศรพรหม
อรุณี อ่อนหวาน
อรปรางค์ พรเพิ่มพูน

ผู้เขียน

รองศาสตราจารย์ ดร.จิตติกาญจน์ อัครตฤกุล
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ภาณุ. ดร.ฝน นิลเขต
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุวิทย์ อัสสพันธ์

บรรณาธิการเนื้อหา

รองศาสตราจารย์ ดร.จิตติกาญจน์ อัครตฤกุล

บรรณาธิการศิลปกรรม

ภัทรอนงค์ สิริพิพัฒน์

ปก ภาพประกอบ และศิลปกรรม

จรณ์ ยวนเจริญ

พิสูจน์อักษร

อภิรดี ปลายกระสุนธุ์



การจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน

มีลักษณะสอดคล้องกับแนวทางของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา

ได้แก่ หลักสำคัญของกระบวนการยุติธรรมเชิงฟื้นฟูเยียวยา

(Restorative Justice: RJ) มีขั้นตอนการขอความยินยอม

มีกระบวนการสะท้อนความต้องการและเสียงของผู้เสียหาย

มีเป้าหมายในการเยียวยาผู้เสียหาย

ผู้กระทำผิดสำนึกและรับผิดชอบต่อความเสียหายที่เกิดขึ้น

มีการป้องกันเหตุในอนาคต และการมุ่งให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง

กลับเข้ามาอยู่ร่วมกันได้อย่างปลอดภัย

