

Erőszakmentes kommunikáció az iskolapszichológiai praxisban: szemelvények az erőszakmentes kommunikáció módszertanáról és az EMK-alapú mediáció iskolai alkalmazásának lehetőségeiről

Borbáth Katalin

borbath.katalin@ppk.elte.hu

ELTE PPK Tanácsadás és Iskolapszichológia Tanszék

Tanulmányunkban megkíséreljük feltárni az erőszakmentes kommunikáció módszertanának sokgyökerű alkotóelemeit, majd az iskola világába implementálható felhasználását bemutatni elméletben, illetve esetpéldákkal szemléltetve. A tanulmány a téma növekvő, iskolai mentálhigiénés fontosságát a lényegre szorítkozva és innen kiindulva – rövid módszertani áttekintés után – jut el az iskolapszichológiai praxisban sikeres intervenciós alkalmazási formaként megjelenő bemutatáshoz. Az írás végén található középiskolai mediációs esetpéldák, a mediációvázlatok, illetve a mellékletben teljes terjedelemben közölt mediáció-jegyzőkönyv remekül támasztják alá/ mutatják be, miként működik hatékonyan az erőszakmentes kommunikációs modell érzelmekre és a kapcsolódó belső igényekre fókuszáló technikai alkalmazása a mediáció hagyományosan szárazabb metódusával ötvözve.

Kulcsszavak: erőszakmentes kommunikáció, EMK, mediáció, iskolapszichológus, intervenció



Bevezető

Tanulmányunkban az erőszakmentes/együttműködő kommunikáció pszichológiai háttérét is felvillantva igyekszünk a módszer iskolai, iskolapszichológiai használhatóságát, relevanciáját bemutatni. Ehhez az elméleti megalapozáson és az egyre gyarapodó implementációs példákon túl a kommunikációs technika mediációval kombinált változatát mutatjuk be mint egy speciális iskolapszichológiai intervenciós technikát. A módszertant valós iskolapszichológiai praxisból merített, maszkolt esetekkel szemléltetjük.

Agresszió helyett szakértelem?

Az utóbbi években megsokasodott óvodai-iskolai agresszió kapcsán Ranschburg Jenő klasszikus alaptétele juthat eszünkbe, aki az érzelmek természetrajzáról állítja: a frusztráció mindig agressziót szül (*Ranschburg, 1975*). Ebből az is következik, hogy mivel sok esetben a kommunikációs sikertelenség, a nem megfelelő, részlegesen vagy teljesen meghiúsult önkifejezés (szándék) okozza a frusztrációt, így áttételesen a nem megfelelő kommunikáció is agresszióhoz vezet. Ezt az állítást alátámasztják azok a kutatások is, amelyek esetén fordított összefüggést mutattak ki „17-41 hónapos” korban a gyerekek nyelvi fejlettsége és a mutatott agresszió mértéke között. Mivel ez az életkori intervallum a nyelvi fejlődés szenzitív és intenzív időszakára tehető, ebből az is következhet, hogy a nyelvi kifejezőkészség fejlődése és – e logika mentén – fejlesztése is hatással lehet az erőszak csökkenésére (*Borbáth, 2020*). Kis- és nagycsoportos óvodások esetében jól megfigyelhető, hogy a nyelvi készség fejlettsége folytán, vagyis amikor a gyermekek már szavakkal képesek kifejezni igényeiket, a konfliktusok elsősorban már nem fizikaiak, hanem magasabb, verbális szintre kerülnek, ezért ezen a szinten is rendezhetők.

Gyarmathy kiindulópontja is hasonló a fentiekhez, amikor azt írja, az erőszak a tehetetlenségérzésből fakad, a tehetetlenséget pedig a tudatlanságból eredezteti (*Gyarmathy, 2020*), amely a konfliktuskezelés képességének a hiányából (is) következik. Vagyis arra a következtetés jut, hogy tanulással, tudással lehet elkerülni az erőszakos megoldásokat.

Marshall Rosenberg szerint az agresszió minden megnyilvánulása szükségleteink nem megfelelő, tragikus kifejezése. Azért tragikus, mert a sajátosan egyéni igény – nem találva a megfelelő kifejezési formát, így megértést sem – tévútra csúszik, ezért a kielégítetlenül maradt szükségletből keletkező frusztráció – Rosenberg szerint – agressziót szül. Ha agresszívek, vagyis indulatosak, trágárok, cinikusak, kritikusak vagyunk a beszédünkben, akkor bántunk, ártunk a szavainkkal. Ilyenkor a kapcsolatainkat, őszinte jó érzéseinket, együttműködéseinket romboljuk, hiszen a pusztítás nyelvén kommunikálunk (*Rosenberg, 2003a* idézi *Rosenberg, 2015*).

Ezzel szemben ellentétes hatást válthatunk ki, ha megtanulunk a kölcsönös jóllét nyelvén kommunikálni: bántás nélkül, mégis asszertíven (önmegvalósítóan) kifejezni a bennünk élő szükségleteket (*Rosenberg, 2001*).

Gyarmathy és Rosenberg fenti szavaiból is kicseng, hogy az agresszió eredete az igényeink kifejezésének korlátozott volta, másként fogalmazva: az adekvát kommunikációs képesség hiánya lehet. Ez a nyelvi fejlődés korszakában normális, később célzottan fejlesztendő és fejleszthető képesség. Ennek felismerése azért fontos, mert ez a tudatlanság megfelelő képzéssel szakértelemmé alakítható.

Ezt a kommunikációs szakértelmet adja meg az erőszakmentes együttműködő kommunikáció – másként EMK – tanulása bármely korcsoportban: akár a pedagógus- vagy

felnőttképzésben, akár iskolában, sőt, már az óvodában elkezdve is. *Kalliopuska* (1992) finn középiskolások és óvodások körében végzett vizsgálatai bizonyítják e módszer hatékonyságát ezekben a korcsoportokban.

Mindez természetesen nem annyira egyszerű a valóságban, hiszen annak sem mindig sikerül pontosan kifejeznie magát, aki tudatosan törekszik erre. De érdemes erőfeszítéseket tenni az erőszakmentes kommunikációra, mivel így sokkal gyakrabban elkerülhetjük a kapcsolatokat romboló – bármiféle – agressziót.

Az EMK alkalmazása a nevelés-oktatás világában

Egyre bővebb a köre azoknak a nemzetközi kezdeményezéseknek, amelyek esetében az innovatív pedagógusok beillesztik az EMK-alapú nevelést az intézményes nevelés-oktatás világába, vagy akár a mindennapokban előforduló konfliktusok kezelésére használják ennek módszertanát. Dán, svéd, skót példákat látunk a módszer eredményes adaptálására (*Borbáth, 2020*). Szórványosan megtaláljuk a módszer alkalmazásának nyomait magyar intézményekben, óvodákban, iskolákban is: egy időszakban a pusztaaszabolcsi óvoda alkalmazta ezt (*Borbáth, 2020*), néhány budapesti általános iskolában a tanítók karolták fel a módszert¹, továbbá a Zala vármegyei Bak község általános iskolájában használják a módszert (*Schwéd, 2022*). Ugyanakkor e metódus széles körű elterjedése, alkalmazása még várat magára.

Fájó hiányként jelentkezik, hogy az iskolapszichológusok módszertani palettáján kevésbé található meg ez a rendkívül eredményesen használható metódus. Ennek az úrnak a betöltésére vállalkozik ez a tanulmány, amelynek célja: praktikus ismeretek átadása a módszer alkalmazásáról. A módszer megismerésére számos lehetőség nyílik: könyvek és képzések sora áll rendelkezésre, és létezik már akkreditált pedagógus-továbbképző online kurzus is (*Borbáth, 2022*).

Az EMK kétszemélyes, face-to-face iskolapszichológiai konzultációs ülések során való felhasználási lehetőségeiről másutt írtunk (*Borbáth, é. n.*), ebben a tanulmányban a csoportos alkalmazásának módjait tárgyaljuk, mindezt példákkal szemléltetve.

Nemzetközi színtereken is láthatunk példát az EMK kommunikációs nyelv és az empátias készségek oktatására óvodai és általános iskolai szinten is. A sokszor emlegetett, példaként kiemelt finn oktatás az 1980-as évek elején kezdett sikeresen működni empátiafejlesztő kampányokba mind az általános és középiskolában, mind pedig iskola-előkészítő csoportokban. Az óvodai kampányt követően azt találták, hogy a résztvevő gyermekek között nőtt az empátiát mutató, és csökkent az elutasító/agresszív viselkedés (*Kalliopuska, 1992*). Szintén skandináv országhoz kötődik a méltán világhírű, a mindennapok mentális egészségét célzó jó gyakorlat, a hygge, amely Dániából indult. A mentális jóllétet tudatosan alakító dánok az intézményes oktatási gyakorlatban

1 <https://kompatia.hu/tudastar/videook/>

célzott, az EMK alapfogalmaként és központi elemeként definiálható empátiás készség fejlesztését hajtják végre az óvodáskortól kezdve az iskolai évek végéig a Lépésről lépésre programmal, illetve a még korszerűbb CAT-módszertannal. Emellett az empátia tanítása a gyermekevelés lényegi eleme a dán intézményes és családi gyermekevelés minden színterének. Továbbá az EMK másik fontos pillére, az ítélezésmertesség tanítása és gyakorlata szintén alapvetés a dán gyermekevelés gyakorlatában (Borbáth, 2020).

Pszichoterápiás szemléletmód, pszichodramatikus szimbólumok, elemek

Rosenberg az érzések és szükségletek kifejezésére a pszichodráma dramatikus eszköztárából merít, a reflektív megfogalmazás, a szerepek cseréje mind-mind létező eszköz az erőszakmentes kommunikáció elsajátítása és – részben – gyakorlása közben is. Az EMK egyik alapvető pszichodramatikus eleme a szerepcseré. A pszichodráma folyamatában a szerepcseré „forró szék” módszere segíti az empátiás befogadást, a másik fél érzéseinek, attitűdjének megismerését (Vikár, 2000). További dramatikus elem a jobbára bábterápiákban használatos bábfigurák bevezetése (Polcz, 1966; Zsuga, 2022). Rosenberg a kommunikációs tudatosság különbségeinek szimbólumaként bevezeti az EMK szimbólumállatait, a bábként alkalmazott sakált és zsiráfot (Rosenberg, 1999). Rosenbergnél a zsiráf a „zsiráfszemléletmódot” jeleníti meg, szimbolikusan megmutatja, hogyan közelít az EMK az élet jelenségeihez: a szelíd, kérődző zsiráf a szituáció és a kapcsolódó érzelmek és szükségletek lassú, lépésenkénti, fokozatos tudatosítását jeleníti meg. A sakál az én agresszív részét és a nyers, elaboráció nélküli kommunikációt szimbolizálja. Ez a két szimbólumállat bábok formájában alkalmas a kommunikációs folyamat aspektusait is érzékeltetni, illetve a pszichodramatikus EMK-folyamat elemeként is szerepelnek. Bár Rosenberg felnőttek tréningcsoportjában alkalmazza szimbolikus elemként a zsiráf- és sakálbábokat, további előnyük, hogy az absztrakt erőszakmentes kommunikációs folyamat gyerekek számára is érthetőbben átadható a bábok segítségével. Továbbá a modell pszichológiai aspektusát segít értelmezni, hiszen szimbolikusan kívülre helyezi a konfliktusok során megismert énállapotokat, és segít felismerni jelenlétüket mindenki számára önmagában és a másik félben is. Ennek hatására már tudatossá válhat az érzelmi állapotok felismerése, így lehetőség nyílik részre „szétdarabolni” és szavakba foglalni az énállapotot, emellett pedig – ugyanezzel a szimbólummal élve – empátiás figyelmet fordítani a másik jelzéseire, állapotára. Mivel az empátia fogalma és tudatosítása rendkívül összetett folyamat (Buda, 2006; Fülöp, 2016), ezért a Rosenberg módszertanában alkalmazott szimbólumállatok és ezek fizikai megjelenítése báb alakjában kreatív módon segít, hogy az EMK-modell könnyen tanulhatóvá váljon az elvont gondolkodásban kevésbé járatos (korosztályok és) egyének számára is.

Az EMK mint kommunikációs elem konfliktuskezelő technikáknál

A hétköznapi életben a félreérthető, pontatlan kommunikáció, a nyelviileg nem egyértelmű, nem pontosan megformált kifejezés mód számos félreértés, konfliktus oka. Éppen ezért a konfliktusok rendezésére született módszertanok formailag és nyelviileg is kötődtek a nyelvi egyértelműség megteremtése érdekében. Ilyen módszer többek között a mediáció, amelynek során a konfliktus rendezésébe bevonódik egy semleges, a konfliktusban nem érintett harmadik fél, a mediátor, aki képes a vitázó felek között egyenlő távolságot tartani, mediálni. *Ferenczi* (2012) áttekinti a hazai mediáció képviselőinek fogalomtárát, amely bár a mediációs szakterületek szerint differenciálódik, ugyanakkor – a konfliktusrendezés lényegét tekintve – a semleges, a konfliktusrendezésben jártas harmadik fél bevonásának eleme, és a vesztesmentes vagy győztes-győztes megegyezésre törekvés mindenkinél megjelenik. Ezek közül a meghatározások közül kiemeljük, hogy *Lovas és Herczog* (1999) hangsúlyozza a mediáció kommunikációs aspektusát, a mediációt speciális kommunikációként definiálja, míg *Barczy és Szamos* (2002) a mediáció fő elemei között említi az empátikus kommunikációt. Ezen aspektusok lényegében az erőszakmentes kommunikáció alapelemeinek is tekinthetők. Az erőszakmentes kommunikáció alkalmazása a hazai szakirodalomban a mediációt tekintve a megoldás számbavétele során merül fel (*Lovász, 2014*), ugyanakkor a nemzetközi szakirodalomban ismert az erőszakmentes kommunikációs modell és folyamat sikeres alkalmazása mediációs ülések levezetésére, békés konfliktuskezelésre. *Kinyon és Lasater* írja le részletesen az erőszakmentes kommunikáció modelljének adaptálását a mediációs folyamatra (*Kinyon és Lasater, 2014*).

A csoportos konfliktus rendezésének eszköze, a helyreállító konfliktusrendezés, a resztoratív körben történő megbeszélés sok ponton mutat hasonlóságot, sőt azonoságot az EMK módszertánával történő csoportos beszélgetésekkel (*Zehr, 2002*). Az EMK atyja, *M. Rosenberg* szerint, ha sikerül egy olyan technikát alkalmazni, amely a kommunikációnk során minimalizálja a félreértéseket, akkor az egyén és a társadalom szintjén is csökkenthetjük a konfliktusainkat (*Rosenberg, 2005*).

Mediáció az EMK alkalmazásával

Az EMK iskolai mediációba vonásának és sikerének oka az érzelemfókusz, amellyel a folyamat során is egyfajta empátiafejlesztést valósít meg, hiszen a modell lényege, hogy a személy megpróbálja kifejezni az objektívnek érzékelt valóságához kapcsolódó érzéseit, meghallgatóként pedig a másik fél fejezi ki számára ugyanezt. Ez a folyamat első két lépése, és ezzel az EMK-folyamat segíti a szempontváltást és a másik fél érzelmeibe való behelyezkedést. Ehhez hozzáadva a szükségletek megnevezését, a modell harmadik lépésében már az érzelmi és kognitív megértés komplex szintjeit sikerülhet

megtapasztalni, ami – az empátia működése korszerű meghatározásának megfelelően – komplex módon, több szinten tud hatni. A negyedik lépés, a kérés szintén empátia-fejlesztő hatású, hiszen visszajelzésekérést jelent elsősorban arról, hogy jól értettük-e egymást (*Borbáth, é. n.*).

Davis szerint az empátia multidimenzionális konstruktként működik, amelynek más személy megfigyelése által kiváltott érzelmi, kognitív és viselkedéses jellemzői is vannak, illetve Staubbal együtt az empátia interperszonális aspektusára is felhívja a figyelmet, miszerint a másik személy érzelmi állapotának hatására a befogadóban hasonló, vagyis paralel érzelmi válasz jelenhet meg (*Davis, 1983; Staub, 1987*). Vagyis az EMK kommunikációs módszertana és a mediációban alkalmazott ismétlések segítik a paralel érzelmi válasz kialakítását. Ugyanakkor a szükségletek hangsúlyozása és az EMK kognitív, értelmező eleme segít abban, hogy az empátia magasabb szintjén sikerüljön végül a megértés, amikor nem csupán paralel érzelmi reakciót jelent, hanem empátiás törődést mint reakciót, mely szerint az empátiás reakció során a befogadóban keletkező érzés törődést vált ki, és nem szimpátiát (*Miller, Birkholt, Scott és Stage, 1995* idézi *Fülöp, 2016*). Míg a paralel érzés egyfajta azonosulást jelent a másikkal, magasabb szinten az érzés alaposabb kognitív feldolgozása után már törődő reakció váltódik ki. Vagyis az EMK-modell kifejlesztésében vélhetően felhasználja az empátia multidimenzionális modelljének ismeretét, hiszen az EMK kommunikációs folyamata alatt a magasabb szintű empátia, az empátiás törődés kialakítása zajlik. Mondhatjuk, hogy az EMK-alapú mediáció még erőteljesebben fejleszti már a folyamat alatt is az empátiás működést.

Rosenberg az EMK-val valójában a gyakorlatba ülteti át Hoffmann empátiamodelljét is, amelynek 4 fejlődési szintjén az elsőben az empátia még differenciálatlan, érzelmi fertőzés jellegű, a második szinten az egocentrikus empátia (empátiás distressz) jelenik meg, itt még túl fájdalmas az érzelmi azonosulás, és elkerülést vált ki. A harmadik szinten már képesek vagyunk paralel empátiát (szimpátia jellegű) érezni a másik érzéseivel, a negyedik szinten pedig – amire az EMK is tanít – az egyén kognitív módon értékeli is a bejövő információt, képes valódi nézőpontváltásra, és így nemcsak a másik személy érzéseivel azonosul, illetve képes azokat elfogadni, hanem a kognitívan feldolgozott és megértett teljes élethelyzetével is (*Hoffman, 2000; Borbáth, é. n.*).

Az EMK kapcsán fontos megemlítenünk még *Eisenberg (2002)* átfogó empátiakonceptióját is, hiszen ez az elmélet figyel különösen a kognitív és affektív elemek elkülönítésére, és Eisenberg az empátiás válasz milyenségében fontos szerepet tulajdonít az érzelemszabályozás fejlettségének. Azért fontos az érzelemszabályozás aspektusa is, mert Rosenberg előítéletek, illetve súlyos konfliktusban lévő felek esetén is alkalmazza az EMK-t és az EMK-alapú mediációt, vagyis az EMK gyakorlatába valójában az érzelemszabályozás fejlesztését is beépíti.

Az iskolapszichológiai intervenció praktikái

Az iskolapszichológiai eszköztár egyik alapja – a prevenció mellett – az intervenció. Ennek direkt és indirekt formáit ismerjük, és itt is kulcselem az iskolapszichológiai munkára erősen jellemző együttműködés az intervenció kivitelezésében közvetlenül és közvetetten érintettekkel (Szabó, N. Kollár és Hujber, 2015).

Fontos előrebocsájtani, hogy az iskolapszichológus elsősorban felkérésre folytat intervenciót osztályközösségeken, csoportokon belül. A felkérés jöhet szaktanártól, osztályfőnőktől, de akár a diákoktól vagy a diákok csoportjának képviselőjétől, illetve az iskolavezetéstől is.

Minden sikeres iskolapszichológiai intervenció esetén az első lépés a kapcsolatfelvétel, az információszerezés, tájékozódás a konfliktus mibenlétéről, szereplőiről, konzultáció a célcsoportot jól ismerő tapasztalati szakértővel/szakértőkkel, ezt követi a kapcsolat kiépítése, a stratégia megtervezése, az intervencióhoz szükséges motiváció megszerzése. Ezután következhet maga az intervenció, végül pedig az utánkövetés, kiigazítás, ha szükséges.

Szerencsés, ha az intervenció milyensége módszerének, lépéseinek megtervezése teammunkában történik. Az iskolapszichológus kiválasztja a megfelelő módszertant, természetesen abból a módszertani arzenálból merítve, amelyet jól ismer, képzett ebben. Gyakran előfordul az is, hogy tematikus csoportok vezetése – mint intervenció – esetén felkészül az adott tematikából.

Amennyiben úgy látja, hogy bármiféle beavatkozás vezetése a saját kompetenciahatáraiba ütközne, ez esetben továbbküldi a felkérést, vagy legalább együttműködésre (szupervízióra) kér fel egy kompetens szakértőt, és az ő szakmai támogatása mellett kezd bele az intervencióba.

Minden intervenció esetében elengedhetetlen az együttműködés, mert lényeges, hogy az iskolapszichológus mint szakterületi módszertani szakértő felismerje, hogy a másik fél a terepet ismerő, úgynevezett tapasztalati szakértőként szintén fontos információkkal tudja támogatni a folyamatot.

A sikeres együttműködéshez minden szükséges információval el kell látnia a tapasztalati szakértőt, és fordítva. A tapasztalati szakértő sokszor vállalja a közvetítő szerepét is, aki előkészíti a célcsoportot a várható beavatkozásra, és főbb vonalakban vázolja azt.

Az EMK-alapú mediáció fogalma

A mediáció mint direkt intervenció eszköz ismert. Saját definíciónk szerint a mediáció koreografált, félig strukturált elemekből felépített közvetítő folyamat olyan felek között, akik vitában állnak, konfliktus áll fenn közöttük, de motiváltak arra, hogy rendbe hozzák a kapcsolatukat. A mediációt a mediátor vezeti, aki a mediációs folyamat során

gondoskodik a mindkét fél számára nyújtott, egyenlő arányú kommunikációs lehetőségről.

Az EMK-alapú mediáció további strukturáltságot jelent, itt a nyelvi kifejezőeszközöknek még hangsúlyosabb szerepe van, illetve a megfigyelés, érzelmek és szükségletek tudatos felismerését, megkülönböztetését, kommunikálását is megkívánja.

A felek közötti empátiás figyelmet didaktikus eszközökkel biztosítja, minden, mediációban részt vevő félnek feladata a másik fél gondolatait a saját szavaival megfogalmazva megismételni. Ez a nyelvi forma biztosítja az érzelmi konfliktusok megelőzését, az odafordulást és annak tudomásulvételét, valamint az empátia legalább alapfokát. A megoldáshoz szükséges erőfeszítés kölcsönös, ami attitűdváltozást képes előidézni azzal, hogy tudatosítani tudja a felekben, hogy a kapcsolat megfelelő működése mindkettőjük felelőssége.

Példák iskolapszichológiai intervencióra: mediációs esetek

A továbbiakban néhány esetpéldán keresztül mutatom be, hogyan alkalmazható az EMK kis és nagyobb csoportokkal, akár osztályokkal dolgozva. Képzett EMK-tréner, mediátor és iskolapszichológus lévén, nyugodtan választhattam EMK-alapú mediációt vagy EMK-miniképzést, majd a célcsoportot jól ismerő személlyel: osztályfőnökkel, szaktanárral, diákkal egyeztetve alakítottam a folyamatot.

Kisebb csoportok, diákok közötti konfliktus kezelése esetén az EMK lépéseit használó mediációs módszertan nagyon sikeresnek bizonyult.

Az iskolapszichológiai praxisomban az egyik leggyakrabban alkalmazott EMK-felhasználó direkt intervenció módszer a mediáció. További lehetséges intervenció módszer a peer-mediáció, másként kortárs mediáció mint konfliktuskezelő eljárás, amely módszer esetén az iskolapszichológus indirekt, szupervíziós háttértámogatást nyújthat. A kortárs mediáció módszertanával ebben a tanulmányban nem foglalkozunk. (Erről a későbbiekben megjelenő önálló írásban lesz szó.)

A bemutatott eseteket a mediáció során készített eredeti vázlat vagy jegyzőkönyv anonimizált, más szóval maszkolt (eredeti nevet, időpontot, intézménynevet nem tartalmaz), a mellékletben szereplő verziójával szemléltetjük. A vázlatos esetbemutatók jól mutatják/példázzák az EMK-val ötvözött mediáció lényegi elemeit, míg a teljes terjedelemben közölt jegyzőkönyv a részletekre és a folyamat teljes terjedelmére ad rálátást. Ezért mindkét típusú bemutatást alkalmazzuk.

Természetesen a tanulmányban felhasznált esetpéldák és esetjegyzőkönyv az iskolapszichológiai praxis dokumentumai alapján íródtak, az intervenció előtt minden fél beleegyezett a metódusba és a részvételbe. A jelen írásban bemutatott esetismertetés minden résztvevőt és az intervenciónak helyet adó oktatási intézményt is maszkoltan (anonim módon) szerepeltet. Ugyanakkor ezek az ismertető fontos elemét képezik a módszertan bemutatásának/ábrázolásának. A mediációvázlatok a lecsupaszított

folyamatot mutatják be, míg a harmadik esetpélda, a mediációs jegyzőkönyv részleteiben szemlélteti az erőszakmentes kommunikáció lépéseit és mediációs technikáját. Mindegyik itt leírt mediáció megegyezéssel járt, és a visszajelzések alapján a konfliktus rendezése hosszú távon is eredményes volt, feltételezhető, hogy a hosszú távú hatás az érzelmek bevonása miatt következik be, hiszen így az empátias válasz kiváltódik, ami fokozza a kognitív megértést is, ezzel pedig komplex attitűdváltozást tudunk elérni a feleknél. Bár az EMK-val vezetett mediációs módszertan hatásosságának tudományos bizonyítása még várat magára, már megjelentek az EMK-tréning hatását áttekintő vizsgálatok. Eredményeik szerint az EMK-tréning erősítő hatású az érzelmi és interperszonális készségekben, és megelőzést jelent az empatikus distressz és a szociális stressztényezők negatív hatásai ellen. További tanulmányok is beszámoltak az EMK elméleti és módszertani ismereteinek hatékonyságáról az interperszonális készségek és az emberi kapcsolatok fejlődésében (Borbáth, 2022).

Hatásvizsgálat

A mediáció része az utánkövetés. Ezért minden esetben utánkövető interjút iktattam be a felekkel, hogy megtudjam, szükség van-e további intervencióra, illetve azért, hogy a mediációs megállapodás betartásáról is tájékozódjak. Az interjú során lehetőség nyílik a beavatkozás hatásának felmérésére is, illetve az érintetteken kívül a közvetve érintett, ezért objektív visszajelzést nyújtó, a diákokat jól ismerő osztályfőnököket is megkérdeztem.

Így a vázolt esetek mindegyikében az intervenció után 15-30 nappal utánkövető interjú készült a résztvevőkkel és az érintettekkel. A beszámolók alapján minden fél igyekezett betartani a mediációs megállapodást, bár ezt az egyiknek nem sikerült maradéktalanul megtennie az 1. és a 3. esetben.

A résztvevők és az érintett osztályfőnökök mind a három esetben arról számoltak be, hogy a konfliktusok csökkentek, illetve meg sem jelentek.

Ugyan a pszichológiai intervenció hatásvizsgálata a vizsgálati személyt érő számos interferáló hatás miatt nehézkes, mégis azt látjuk, hogy a mediáció iskolai alkalmazása, legalábbis együtt jár a konfliktusok számának csökkenésével.

Következtetések, limitációk

Jelen írás – habár a hatás felmérése érdekében meginterjúvoltuk a résztvevőket – nem mondhatja ki egyértelműen, hogy a javuló tendencia, amelyről a diákok és tanáraik beszámolnak, kizárólag a mediáció eredménye, hiszen a felmérés nem zárta ki az egyéb családi, iskolai és csoporthatásokat.

A jövő feladata lesz komplex, előkészített és precíz, más hatásokat kizáró hatásvizsgálattal tervezett, mediációalapú intervenció tervezése és lebonyolítása.

Összegzés

Az erőszakmentes, együttműködő kommunikáció sokrétű oktatási környezetben való alkalmazása napjainkban már nem példa nélküli. Az együttműködő kommunikáció és az empátia kapcsolata ma már egyértelmű, illetve a szükségletalapú kommunikáció egyetemessége is bebizonyosodott. Bár további hatásvizsgálatok várnak az EMK-alapú iskolai intervenció – például mediáció – felmérésére, az eddigi közvetett eredmények, az intervenciót követő időszak csökkenő konfliktusszáma biztató. A további, hatékonyabb mérések megtervezése még várat magára.

Irodalom

- Barcy Magdolna és Szamos Erzsébet (2002): „*Mediare necesse est*”: a mediáció technikái és társadalmi alkalmazása. Animula Kiadó, Budapest.
- Borbáth Katalin (2020): Az erőszakmentes kommunikáció lehetőségei az intézményes nevelés-oktatásban. *Óvodai Nevelés Szakmai-módszertani Folyóirat*, 73. 7. sz. 26–28.
- Borbáth Katalin (2022): Az együttélés nyelve – erőszakmentes kommunikáció /EMK/ távoktatási kurzus akkreditált pedagógus továbbképzés <https://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?Id=8082> (2023.01.08.)
- Borbáth Katalin (é. n.): *Az erőszakmentes kommunikáció elmélete*. Kézirat. Megjelenés alatt.
- Buda Béla (2006): *Empátia. A beleélés lélektana*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Davis, Mark H. (1996): *Empathy: A social psychological approach*. Boulder. Westview Press.
- Eisenberg, N. (2002): Distinctions among various modes of empathy related reactions: A matter of importance to human relations. *Behavioral and Brain Sciences*, 25. 1. sz. 33–34.
- Fülöp Emőke (2016): *A gyógyítók kiégése az empátia és az érzelemszabályozás tükrében*. Doktori értekezés, PTE Pszichológia Doktori Iskola.
- Gyarmathy Éva (2020): *Erőszak kontra szakértelem*. hvg.hu, 2020. június 15. https://hvg.hu/elet/20200615_Gyarmathy_Eva_Eroszak_kontra_szakertelem (2023.01.08.)
- Gyöngyösiné Kiss Enikő és Oláh Attila (2007, szerk.): *Vázlatok a személyiségről – a személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Hoffman, Martin L. (2000): *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. University Press, Cambridge.
- Kalliopuska, Mirja (1992): *Holistic Empathy Education among Preschool and School Children*. Conference Paper presented at the International Scientific Conference on Comenius' Heritage and the Education of Man (Prague, Czechoslovakia, March 23–27, 1992).
- Kinyon, John és Lasater, Ike (2014): *Mediate Your Life Training Manual*. Mediate Your Life. <https://kompatia.hu/tudastar/videoak/>

- Lovas Zsuzsa és Herczog Mária (1999): *Mediáció, avagy a fájdalommentes konfliktuskezelés*. Múzsák Kiadó, Budapest.
- Lovász Gabriella (2014): *Mediáció és a munka világa*. Tanulmánykötet – Vállalkozásfejlesztés a XXI. században IV. Óbuda University, Keleti Faculty of Business and Management. Budapest.
- Polcz Alaine (1966): *A bábjáték alkalmazása a gyermek-pszichodiagnosztikában és pszichoterápiában*. In: Gegesi Kiss Pál (szerk.): *Pszichológiai Tanulmányok* 9. Akadémiai Kiadó, Budapest. 625-637.
- Ranschburg Jenő (1975): *Félelem, harag, agresszió*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rosenberg, Marshall B. (1993): *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Second Edition. PuddleDancer Press. 163.
- Rosenberg, Marshall B. (2003a): *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Second Edition. PuddleDancer Press. 224.
- Rosenberg, Marshall B. (2003b): *Life-Enriching Education: NVC Helps Schools Improve Performance, Reduce Conflict and Enhance Relationships*. PuddleDancer Press. CA
- Rosenberg, Marshall B. (2005): *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*. PuddleDancer Press, Encinitas, CA.
- Rosenberg, Marshall B. (2015): *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Third Edition. PuddleDancer Press. 264.
- Schvéd Brigitta (2022): Az erőszakmentes kommunikáció módszere. *Új Köznevelés*, **78**. 3. sz.
- Szabó Éva, N. Kollár Katalin és Hujber Tamásné (2015): *Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Vikár András (2014): *Pszichodráma: A komoly játék*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Wiking, Meik (2017): *Hygge*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Zehr, Howard (2002): *The little book of Restorative Justice*. Good Books, Pennsylvania.
- Zsuga Judit (2022): A bábterápia és a sématerápia szinergizmusainak ötvözése a pszichoterápiás munkában. *Egészségügyi Innovációs Szemle*, **1**. 1. sz. 43–51.

MELLÉKLET

Maszkolt Erőszakmentes kommunikáció az iskolapszichológiai praxisban: szemelvények a szerző egy hatosztályos gimnáziumban készült iskolapszichológiai jegyzeteiből

1. eset: Iskolai csoportos mediáció vázlata: Iván esete

Felkérés: Iván esetében a 7.-es osztályfőnökei kértek fel a mediációra, mondván, hogy az osztályban „nagyon elmérgesedett a lányok és Iván közötti helyzet”.

A konfliktushelyzet: tanórán, szünetben naponta rendszeresen előforduló verbális történések: Iván szóhasználata, viselkedése, poénjai, a lányok számára durvának minősülő beszédstílusa, rasszista kiszólásai nem elfogadhatók számukra, ezért kérték az osztályfőnököket, küldjék el Ivánt az iskolából.

Előzmények: Mindkét féllel megtörténik az előzetes interjú a mediátorral (iskolapszichológus), aki jegyzeteket készít, tájékozódik a felek álláspontjáról, képet alkot érzelmeikről. Ennek alapján a kapott információk mentén bemutatjuk az eset hátterét.

- 1. A lányok és Iván eltérő szocializációs közegekből érkeztek. A lányok értelmiségi, teljes családban nevelkednek.*
- 2. Iván szülei elváltak, Iván felváltva él a Budapest VIII. kerületében élő és kocsmát üzemeltető édesapjával és annak új családijával, illetve értelmiségi édesanyjával. A pszichológiai vélemény és az osztályfőnökök megfigyelése szerint Iván erősen azonosul az apja által képviselt „erőpolitikával”.*
- 3. Az osztályfőnökök, a fejlesztőpedagógus és a pszichológusok megfigyelése szerint Iván szóhasználata nem takar minden esetben valódi durvaságot és rasszizmust, ugyanakkor mindezt erősen befolyásolja, magyarázza a szocializációs közegének hatása.*
- 4. Illetve másik megfigyelésük, feltevésük: Iván kommunikációs zavara: Iván nem képes a verbális megnyilatkozásai differenciálására, nem érzékeli saját szavai valódi jelentését és pontos értelmét, súlyát.*

A mediáció ideje: 2013.05.31., helye: xy gimnázium

A mediáció célja: a felek közötti megértés segítése, az osztályon belüli békés együttélés elősegítése.

A mediációs technika az EMK által használt mediációs eljárás, melynek során a mediátor először ismerteti a mediáció menetét, időkereteit (1,5 óra), jellemzőit. A mediátor az EMK szóhasználatát és mediációs technikáját alkalmazva vezeti az ülést. A felek megismerik és

elfogadják a mediációs kereteket és a majdani megállapodás írásba foglalását. A mediátor tisztázza a felek számára a mediáció célját, amely a konfliktus rendezése, illetve a saját támogató szerepét ebben a folyamatban. A mediátor alapvető célja továbbá, hogy a felek között az érzelmek kifejeződjenek, és erre a másik fél részéről empátiás meghallgatás érkezzon.

1. Az A fél (lányok) elmondja megfigyeléseit, és a mediátor támogató kérdései segítségével megfogalmazza érzéseit a témához kapcsolódóan.
2. A B fél (Iván és támogató barátja) is elmondja megfigyeléseit és a mediátor támogató kérdései segítségével megfogalmazza érzéseit a témához kapcsolódóan.
3. A B fél a mediátor kérdéseinek vezetésével megfogalmazza, mit is hallott meg a lányok által elmondottakból. Az érzelmekre is reflektál.
4. Az A fél a mediátor kérdéseinek vezetésével elmondja, mit is hallott meg a fiúk által elmondottakból. Az érzelmekre is reflektál.
5. A szükségletek és kérések megfogalmazása a mediációs megállapodáshoz és a mögötte levő szükségletek kihangsúlyozása történik a mediátor segítségével.
6. A megfogalmazott kéréseknek az A és a B fél általi közös megfogalmazása, kiformalása, közös elfogadása, aláírása.
7. Miután a fenti forgatókönyv mentén megtörtént a mediáció, visszajelzést kértünk az eset további alakulásáról.

Visszajelzés: a gyerekek az osztályfőnököknek jeleznek vissza, azt mondják (lányok), nagyon jó volt a mediáció, már nem haragszanak Ivánra, most már értik őt. Később az osztályfőnökök is visszajelztek saját tapasztalataikról az iskolapszichológusnak, eszerint a kedélyek valóban csillapodtak a mediációt követően. Még egy visszajelzés is érkezett hetek múlva, a szemben álló felek között kialakult megértés oda vezetett, hogy egy párrá vált a korábban szemben álló egyik kislány és Iván.

2. eset: Páros mediációs eset vázlata: „Exek” harca az osztályban

Felkérés: osztályfőnököktől, szülőktől és az egyik féltől érkezik.

A konfliktushelyzet: Vita, vádaskodások az osztályban: két volt szerelmes osztálytárs mögé kvázi két párt zárkózott fel az osztályból, a két pártra szakadt fiatalok (osztálytársak) a Facebookon feszülnek egymásnak. Nem tisztázták a párról szóló valós és valótlan állítások, egyre többen bevonódnak mind a két fél mellett a vitába, vádaskodásba, a felek a helyzet konfliktusmentes tisztázása és az intimitás kereteinek megtartása mint igény miatt fordulnak a mediátorhoz.

A felek előzetesen felvilágosítást kapnak a mediáció menetéről, mibenlétéről, annak kereteit elfogadják. A mediátor tisztázza a felek számára a mediáció célját (a konfliktus közös rendezése), valamint a saját támogató szerepét ebben a folyamatban.

Előzmények: Mindkét féllel megtörténik az előzetes interjú a mediátorral (iskolapszichológus), aki jegyzeteket készít, tájékozik a felek álláspontjáról, képet alkot érzelmeikről.

A szokásos EMK-s menetben zajlik a mediáció:

A mediáció ideje: 2013. 09. 20.

A mediáció helye: xy budapesti gimnázium.

Első lépések: külön-külön interjú a két féllel, ezután került sor a konkrét mediációra.

1. A fél (lány): konkrét megfigyelések, kapcsolódó érzések tisztázása,
2. B fél (fiú): megfigyelések, kapcsolódó érzések tisztázása,
3. B fél (fiú): A fél (lány) megfigyeléseinek és érzéseinek visszajelzése. „Amit meghallott...”
4. A fél (lány): B fél (fiú) megfigyeléseinek és érzéseinek visszajelzése. „amit meghallott...”
5. A fél (lány): szükségletek kérések formájában történő megfogalmazása,
6. B fél (fiú): szükségletek kérés formájában történő megfogalmazása,
7. B visszajelzése,
8. A visszajelzése,
9. A közös szükségletek megfogalmazása – a mediátor segít,
10. Közös szükségletek, kérések megfogalmazása, megállapodás kialakítása, leírása,
11. Megállapodás, aláírás.

Visszajelzés: Az osztályfőnökök jelzik a mediációt követően napok múlva: a vita elcsitult, nem kapnak jelzéseket, „béke honol” az osztályban.

3. eset: Jegyzőkönyv iskolai mediációról – Osztálytársak vitarendezése

Dátum: 2020. 02. 13. csütörtök, 13:30–15:15.

Helyszín: xy budapesti gimnázium, pszichológusi szoba.

Előzmények: A 7. osztály osztályfőnökétől érkezik a felkérés a mediációra. A három korábbi barátnő az osztályban most erős konfliktusban áll, és az osztályfőnök szeretné a vita rendezését a kapcsolatok helyreállításával, hogy újra béke legyen az osztályban. A gyerekeket felkészíti a mediálásra, készen állnak. Ezután mindhárom érintettel: Csillával, aki az egyik fél, illetve a másik felet képviselő két korábbi barátnővel (Szandra és Andi) külön-külön megtörténik az előzetes interjú a mediátorral (iskolapszichológus), aki jegyzeteket készít, tájékozik a felek álláspontjáról, képet alkot érzelmeikről. Ennek alapján a kapott információk mentén bemutatjuk az eset hátterét.

A folyamat: A mediáció kezdetén a mediátor röviden utalt arra, hogy a diákokat korábban már tájékoztatta a mediáció lényegéről, folyamatáról, szabályairól, várható időpontjáról és időtartamáról, ennek ellenére mindezeket most is röviden összefoglalta számukra, kiemelve, hogy fontos szabály, hogy nem egymással beszélnek majd a lányok, hanem mindenki a mediátorhoz intézi a szavait, és igyekezniük kell mondandójukat egyes szám első személyben megfogalmazni. Mindenki egyenlően kap majd időt, hogy elmondja válaszát a mediátor kérdéseire. A mediátor az elején tisztázta továbbá, hogy mindenki egyetért-e, szeretnék-e a mediációt, illetve izgulnak-e.

Az első kérdés az volt, hogy ki hogyan érzi magát.

Mindhárom lány röviden válaszolt, Szandra jól érezte magát, Csilla kicsit izgult egy prezentáció miatt, egyébként jól – itt Andi közbeszólt, de a mediátor megkérte, hogy ne tegye – Andi pedig magára nézve elmondta, hogy kicsit nyomasztó most az élete, kicsit „kétes”, és összességében „se nem jól, se nem rosszul” érzi magát.

Majd jött a kérdés, hogy mondják el mindhárman a helyzetet, ami miatt itt vannak, négy-négy percben.

Szandra **Az ő szempontjából az eset:** egy két napig tartó egymás közti feszültség miatt vannak itt, összevesztek egy órán felvett videó miatt, és mivel egymás között nem sikerült megbeszélni a konfliktust, ezért vannak itt, hogy itt sikerüljön, segítséggel.

„Ültem az órán és láttam, hogy a Csilla felveszi az egészét videóra a telefonjával. Szóltam neki, hogy ez egy jogszabállyal szembe megy, de csak egy flegma vállrándítást kaptam válaszul. Ideges lettem, lefotóztam, ahogy videózik. Szünetben mondtam, hogy törölje, mert pont egy hete beszéltük meg, hogy ezt engedély nélkül tilos. Valószínűleg nem tudtam jól átadni az üzenetet, mert egy személyeskedő választ kaptam: hogy nem voltam ott előző órán, mert bérleteztem (speciális iskolai lehetőség 1-1 alkalommal a tanóráról hiányozni, B. K.), erre még idegesebb lettem. Szóltunk Zsuzsának (osztályfőnök), de csak név nélkül, hogy valaki videózott.”

Mediátor (M.): Mit éreztél?

Szandra (Sz.): Igazságtalanságot.

M.: Ez gondolat, mit éreztél?

Sz.: Felháborodottságot, tehetetlenséget, idegességet.

Csilla (Cs.): Szerintem nem csak a videó miatt vagyunk itt, korábban volt már egy eset, amikor nem írtam alá egy papírt, kb. két éve, és ezért kiközösítettek, kb. fél évre, nemcsak Andi és Szandra, hanem többen is, és nem kértek bocsánatot, akiktől vártam volna. A videós dolog: nem voltam ott, mikor megbeszélték, hogy engedély kell. Amikor Szandra és Andi szóltak, azért rántottam meg a vállam, mert nem szabad órán beszélgetniük. Amikor szóltak hozzám óra után, az fenyegetésnek hangzott, és féltem, mi lesz, ha megint az történik, mint két éve. Ezért feszültebben válaszoltam, szerintem nem személyeskedőn, de lehet, hogy úgy hangzott. Felkavarodott érzések, kis félelem volt bennem. Rájöttem, hogy nem volt jó, amit csináltam, tisztáztam Zolival (tanár) utána. Szerintem hülyeség ez az egész. Érzések: semleges, elengedtem már.

Andi kérdezi, hogy most arról is beszéljen-e, amit Csilla idehozott, a mediátor elismétli, hogy arról beszéljen, ő hogyan látta a helyzetet.

Andi (A.): Ültem hátul, láttam, hogy videózik, megbökdöstem, hogy szóljak neki, segítő szándék volt bennem. A szüleink is kaptak e-mailt, hogy csak engedéllyel szabad felvételt készíteni. Ezért szóltam, hogy ne csinálja. Csak megrántotta a vállát, ideges lettem. Óra után meg azt mondta, hogy bérleteztem, még idegesebb lettem. Másnap le is tagadta, hogy videózott volna, mondtam, hogy ne hazudjon, fotó is volt róla. Akkor mentem fel Zsuzsához. Kiakadt, Csilla egy hétig nem volt suliban utána.

Érzések: zaklatottság, elkeseredettség, düh nem, inkább szomorúság. Már letudtam, volt azóta egy jó élmény, együtt kosaraztunk, együtt tudtunk működni.

Ezt követte „A saját szerepeteket, hogy éltétek meg?” kérdés.

Sz.: Feszültebb, segítő, helyreállító és rendező. Meg akartam oldani egy mondattal, de nem sikerült.

Cs.: Én csináltam hülyeséget, ebből lett a baj, nem akartam megint konfliktust.

A.: Segítő szándék volt bennem. A. még kérdezne, hogy Cs. szülei miről beszéltek és mikor a tanárral, de a mediátor kéri, hogy tartsák a kereteket.

M.: Kitől kaptátok ezeket a szerepeket?

Sz.: Magamtól, osztályközösségtől.

M.: Kértek erre?

Sz.: Nem.

Cs.: Magamtól.

A.: *Magamtól.*

M.: *Mit hallottál a másik féltől?*

Sz.: Cs. -ról: *Rájött, hogy hibás abban, hogy felvette a videót, és hogy félreértette, amikor szoltunk neki, és hogy ennyire benne maradt régről egy tüske.*

Cs. Sz.-ról: *Segíteni akart Zolinak és nekem, de picit feszült volt, és mérges.*

A. Cs. ról: *Hibásnak érzi magát, hogy ennyire benne maradt egy tüske régről, félt, és nem volt benne rossz szándék.*

Cs. A.-ról: *Segíteni akart, aztán csalódott volt, amiatt, ahogy reagáltam.*

Sz. A.-ról: *Segíteni akart, nem volt feszült.*

A. Sz.-ról: *Segíteni akart, picit feszült volt.*

M.: *Az is segítő szándékú volt, hogy Zsuzsához felmentetek?*

Sz.: *Segítséget kérni mentünk fel.*

A.: *Úgy gondoltam, ő tud segíteni, nem akartam árulkodni, név nélkül mondtuk, hogy mi történt.*

M.: *Mi hangzott el a videóról a tájékoztatáson?*

Cs.: *Nem voltam ott.*

Sz.: *Többiektől, tanártól engedély kell.*

A.: *E-mailt is kaptak a szüleink.*

M.: *Mi az, amit utólag máshogy tennél?*

Sz.: *A szünetbéli beszélgetésen higgadtabb lennék.*

Cs.: *Odafigyelnék az órán is, hogy mit szeretnének mondani a többiek. Engedélyt is kérnék, máshogy reagálnék.*

A.: *Legközelebb is szólnék újra, de higgadtabban kellene reagálnom.*

M.: Mit gondoltál, mire akarja használni Cs. a felvételt?

Sz.: Tanulni.

A.: Tanulni.

M.: Ki, milyen hibát követett el, milyen szabályt szegett meg/tartott be? Cs. betartotta, hogy órán nem szabad beszélgetni, Sz. és A. ezt nem tartotta be. Sz. és A. betartotta, hogy nem lehet engedély nélkül videózni, Cs. ezt nem tartotta be. Mi a különbség?

Sz.: Mindegyik szabály, de beszélgetés néha előfordul.

Cs.: Mindegyik szabály ugyanolyan súlyú.

A.: Az, hogy beszélni nem szabad, inkább illemszabály, a másik jogszabályt sért, súlyosabb. Rajtam van a felelősség, ha láttam, de nem szólok.

M.: Tudtátok-e, hogy nincs engedélye?

Sz.: Igen, ha a tanártól lett is volna, de tőlünk nem volt.

A.: Feltételeztem, hogy nincs.

M.: Ki dönti el, hogy milyen szabályszegés számít súlyosnak?

Sz.: Osztályfőnök, iskolaszabályzat.

Cs.: Órán a tanár, szünetben az osztályfőnök.

A.: Szabályokat az iskola, a norma pedig változó lehet egyénenként, ha más, akkor ütközhet.

M.: Kinek volt jogosítványa, hogy eldönthesse, helyes-e, amit Cs. csinál, illetve, hogy beavatkozzon?

Sz.: Az egész osztálynak.

Cs.: Tanárnak.

A.: Bárkinek.

M.: *Ahová eljutottatok, hogy látjátok, segített a beavatkozás?*

Sz.: *Nem, de nem azzal volt a baj, hogy szóltam, hanem a szünetbeni „levezetéssel”.*

Cs.: *Nem, csak problémát generált.*

A.: *Segítő volt, csak a kimenetel alapján nem segített.*

M.: *Miért nem segített?*

Sz.: *Mert nem hallotta.*

A.: *Nem érzem magamat hibásnak, nem jól sült el.*

M.: *Mit lehetett volna máshogy csinálnod?*

Sz.: *Meggyőződnék, hogy hallja-e, amit mondok.*

Cs.: *Sz.-tól azt érezném segítségnek, ha megvárja az óra végét, és félrehív.*

M.: *Sz. és A. most Cs. -nak milyen tanácsot adna?*

Sz.: *Meghallgatnám, amit mondanak, megállítanám a felvételt.*

A.: *Mondanám, hogy beszéljük meg óra után, és nem hazudnék.*

M.: *Cs. milyen tanácsot adna Sz.-nak és A.-nak?*

CS.: *Óra után mennék oda, és mondanám, hogy beszélje meg a tanárral.*

M.: *Megállapodást kötünk a végén, van-e még hozzáfűzni való?*

Sz.: *Igen, Cs. ennek kapcsán írt egy levelet az osztálynak, amit felolvastak. Az ő oldaláról írta le, hogy mi történt, és a nevünket is megmondta végül, és én ott sem voltam, mikor felolvasták, A. meg nem szólhatott semmit, nagyon rossz volt. Meg az is, hogy a szülei bejöttek, és beszéltek a tanárral, azóta mintha neheztelne ránk.*

A.: *Igen, ugyanezt szerettem volna hozzátenni, és még azt is, hogy voltak az osztályból, akik beszóltak, hogy ne bántsam Cs. -t, akikkel most sokkal rosszabb lett emiatt a kapcsolat, igazságtalannak tartom ezt, és tehetetlennek érzem magam. Még a bullying szó is elhangzott, ez túl durva!*

M.: Szeretném, ha megnyugodnátok afelől, hogy a tanárral először az osztályfőnök beszélt, rögtön az eset után, és Cs. szülei csak később beszéltek velem. Ez a dolog egy kicsit már elkülönül attól, amiért itt vagytok, ezt is érdemes lesz tisztázni, hogy ki hogyan kezelte az esetet utólag, osztályfőnök, tanár. De most a végéhez közeledünk ennek a megbeszélésnek. Ki, hogy érzi magát most, és mit lehetne tenni a jövőben a helyzet javítása érdekében?

Sz.: Nagyon felzaklatott lettem, bánt, hogy még a régi dolog miatt is ott a tüske, és rossz, hogy ezt az ügyet is, ami egy hónapja történt, már kezdtük elfelejteni, és megint előhoztuk most.

Cs.: Furán, zaklatottan érzem magam én is.

A.: Szörnyen érzem magam. (El is sírja magát.)

M.: De megszületett a vágy, hogy elrendeztétek ezt a konfliktust?

Mindhárman: Igen.

Sz.: Jó lenne megbeszélni Cs. - val, aztán az osztállyal is. Legjobb barátok nem leszünk, de ne legyünk rosszban. Szeretném a levelet elolvasni előtte.

A.: Jó lenne hárman megbeszélni, a mediáción kívül. Szeretném a levelet elolvasni előtte.

Cs.: Jó lenne ketten-ketten megbeszélni. Az osztállyal nem szeretném, mert újra előjönne minden, és félek az újbóli kiközösítéstől. Inkább csak tudatnám az osztállyal, hogy tovább léptünk.

M.: Elfogadható-e, hogy ketten-ketten megbeszélitek, és aztán tiszta lappal indítotok? A levelet elolvashatják a lányok? És aztán tudatni az osztállyal, hogy továbbléptettetek?

Mindhárman: Igen.

M.: Hétfőn Sz. és Cs. beszél, aztán kedden A. és Cs. ebédszünetekben, megfelel?

Mindhárman: Igen.

M.: A múlt ismeretében akkor egy békés továbblépés a cél. Pár hét múlva megkérdezem majd, hogyan sikerült elrendezni, amikben megállapodtunk, rendben?

Mindhárman: Igen.

M.: Köszönöm az együttműködést.

Mindhárman: Mi is köszönjük.

3. esetről visszajelzés: *Az osztályfőnök jelzi, hogy nyugodtabbak a lányok. A lányok mind a hárman jelzik, hogy könnyebb az iskolában az órákon az együtt töltött idő.*