

SZAKDOLGOZAT

Rajnai László

2024



**Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus
Neveléstudományi Intézet
Fejlesztő biblioterápia szakirányú továbbképzési szak**

EGY HAJÓBAN EVEZÜNK ...

A biblioterápia mint preventív mentálhigiénés személyiségfejlesztő eszköz alkalmazása a középiskolában

Belső konzulens: Dr. Vörös Klára Ilona
egyetemi docens

**Belső konzulens
intézete/tanszéke:** Neveléstudományi Intézet /
Anyanyelvi és Gyermek kultúra
Tanszék

Készítette: **Rajnai László**

**Kaposvár
2024**

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS ÉS CÉLKITŰZÉS	4
2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS.....	7
2.1. Az iskola mint mentálhigiénés védő közeg	7
2.2. A kompetenciák kérdése	9
2.3. Fejlődéslélektani megfontolások	11
2.4. A mentálhigiénés munka fejlesztői célja.....	14
2.5. Az egzisztencializmus mint nevelésfilozófiai keret.....	18
3. ALKALMAZOTT MÓDSZEREK.....	25
4. EREDMÉNYEK.....	27
4.1. Az egzisztenciális-humanisztikus pedagógiai emberkép	27
4.2. A biblioterápia mint fejlesztő eszköz	30
4.3. A művek kiválasztása	43
4.4. Szervezési kérdések.....	45
4.5. Egy mű feldolgozása az egzisztenciális pedagógiai fejlesztő keretben.....	47
4.5.1. A mű biblioterápiás elemzése.....	47
4.5.2. A foglalkozás leírása	52
4.5.3. A hatásvizsgálat kérdése.....	54
5. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK	56
6. ÖSSZEFOGLALÁS	57
IRODALOMJEGYZÉK	59
TÁBLÁZATJEGYZÉK.....	66
MELLÉKLETEK	67
NYILATKOZATOK.....	71

1. BEVEZETÉS ÉS CÉLKITŰZÉS

Amikor a pedagógiai munkáról beszélünk, akkor azt a közgondolkodás leginkább az oktatói tevékenységgel kapcsolja össze, aki viszont jártas az oktató-nevelő munkában, tudja, hogy a nevelési jelleg legalább annyira neuralgikus pontja a jól végzett pedagógiai munkának, mint a tananyag feldolgozása. Ahogy Carl G. Jung (2014) kritikusan fogalmazott azzal kapcsolatban, hogy a pszichológia tudományából a psziché elveszik a biológiai redukcionizmus miatt, úgy a pedagógiai munkából is leginkább a nevelés van kiveszőben az átadandó-átveendő tananyaggal, tudástartalommal szemben.

Munkám során sorvezetőnek tekintem a maslow-i *arany kalapács* szabályát, amelyet 1966-ban így ír le: „*ha az embernek a kalapács az egyetlen szerszáma, hajlamos mindent szögnek nézni*”. E szerint ha korlátozottak az ismereteink, vagy fenomenológiai lencsénk szűkre van szabva, akkor hajlamosak leszünk minden problémát leegyszerűsítetten látni.

Ennek a gondolatnak mentén, ha a (poszt)modern kor kihívásainak pedagógusként meg akarunk felelni, akkor a pedagógiai munka értelmezési- és cselekvési keretét ki kell bővítenünk. 2011-től az oktatói munkán felül – legalábbis formálisan – egyre nagyobb hangsúlyt kap a nevelői tevékenység is, ezt jól mutatja a tény, hogy az oktató-nevelő tevékenységről szóló törvény már a köznyelvben is a *Köznevelési törvény* nevet viseli.

A fentiek fényében az oktatási keret mellett markánsan meg kell(ene), hogy jelenjen a nevelési keret is, és a két tevékenység aligha elválasztható egymástól. Ha pedig sikeres nevelésről beszélünk, akkor a maslow-i *szükséglet-piramis* (Maslow, 2003) gondolatmenetét követve a diákok, tanárok jobb lelki működése kulcskérdésnek tetszik, amint az is, hogy támogató, elismerő közegben tudjanak közösen munkálkodni és célokat elérni. Könnyen belátható, hogy különféle stresszhelyzetek miatt a *B-típusú* (élménykereső, önaktualizáló, megvalósító) fiatalok hogyan eshetnek vissza egy *D-típusú* (hiány-alapú gondolkodású) létbe. Következésképpen az iskolahasználók számára lehetőséget kell adni arra, hogy mentális-lelki szempontból is erősödni tudjanak, hogy adaptív módon válaszoljanak az őket érő sokrétű kihívásokra.

Az egyik legfontosabb szempont és érv az iskolai közegben történő mentálhigiénés-fejlesztői tevékenység mellett a kötelező iskoláztatás ténye, hiszen ennek okán a gyermekek – legalább 16 éves korukig – elérhetőek az iskolai kereteken belül a szakemberek számára, ez pedig komoly lehetőséget biztosít számunkra a jobb társadalmi illeszkedés és jobb egyéni működés elősegítésére.

Szakedolgozatom alapvetően elemző jellegű munka, amelynek eredménye azonban a pragmatikus felhasználás irányába mutat. Ez utóbbi megközelítés elkerülhetetlen, mivel a neveléstudomány csak akkor tud hatékony maradni, ha pragmatikus, célvezérelt és valós életben alkalmazható módszereket kutat fel.

A biblioterápia az egész világon elismert és alkalmazott fejlesztési eszköz, amely a klinikai, valamint az egészséges kohorszokon egyaránt használható. Mivel Magyarországon a pedagógiai tanácsadás és a pedagógiai segítség kevés helyütt elérhető és szakmai megalapozottsága hiányos, dolgozatom célja az is, hogy magyarországi és külföldi szakirodalmi források alapján elemezze és felvázolja egy olyan fejlesztői keretrendszer lehetőségét, amely a normál gimnáziumi mindennapi működésébe beépíthető. Be kívánom mutatni, hogy a posztmodern kihívásai miatt szükség van egy általános egzisztenciális-humanista pedagógiai keretre, amely a személyeket mint teljes egészeket tekinti. Céлом, hogy példákon keresztül láthatóvá tegyem, hogy az iskolai nevelési munkát szabályozó törvények által is javasolt humanisztikus nevelői megfontolások miként jelenhetnek meg a biblioterápiás munkában. Össze kívánom vetni a rogersi humanisztikus, a frommi egzisztenciális és a biblioterápiás megközelítések fejlesztési céljait, leginkább a három közötti hasonlóságokra és összefüggésekre fókuszálva, ezáltal kihangsúlyozva a humanisztikus-egzisztenciális megalapozású fejlesztő biblioterápia mint potenciális mentálhigiénés eszköz használhatóságát.

Ugyancsak kiemelt célom a dolgozattal, hogy a Gabriel (2018) által említett természettudományos redukcionizmus ellen is szóljak, és a szakirodalmi források alapján bizonyítsam, hogy a nevelés mint személyiségfejlesztés még mindig a *Geisteswissenschaften*, tehát a szellemtudományok körébe tartozik. Alapvetésként kezelem, hogy a megfelelően, alaposan és lelkiismeretesen végzett pedagógiai munka elképzelhetetlen antropológiai, filozófiai (ontológiai és episztemológiai), valamint nevelésfilozófiai kérdések megfontolt megválaszolása nélkül, és az a félelmem, hogy ha a szellemtudományokban a kvantitatívitás veszi át a vezető szerepet, azt fogja eredményezni, hogy a Kőváry (2022) által említett *darwinitisben* fog szenvedni a neveléstudomány, így fókuszából éppen a megismételhetetlen személyt veszíti majd el.

A dolgozat fő kérdése, amelyet meg kívánok válaszolni, hogy megvalósítható-e egy olyan humanisztikus-egzisztenciális nevelésfilozófiai megalapozású személyiségfejlesztői keret, amelyben a biblioterápiát mint önismereti eszközt használjuk. Alkérdekként válaszokat kívánok adni ennek a keretnek a technikai megfontolásaira, tehát hogy milyen körülmények között, milyen közegben és milyen feltételek mellett teljesíthetőek a kijelölt fejlesztői célok. Végül egy adott művön, Patrick Ness: *Szólít a szörny* című munkáján keresztül kívánom bemutatni

azt a módot, ahogy a biblioterápia az egzisztenciális kérdésekkel dolgozik, valamint a választott mű feldolgozásának lépéseit is.

Reményeim és célom szerint a szakirodalmi források és azok gondos elemzése, szintetizálása alapján dolgozatom a biblioterápia gyakorlati mentálhigiénés célú alkalmazásában nyújt segítséget a biblioterápiás szakembereknek, valamint későbbi kutatási irányokat is kijelöl majd a biblioterápiás munka iskolai alkalmazásának hatásvizsgálataival kapcsolatban.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. Az iskola mint mentálhigiénés védő közeg

Az iskolai közeg elsősorban nem medikális-egészségügyi keret, mégis nagy jelentősége van az itt végzett preventív munkának és általános megelőzésnek. Mivel, mint azt már fentebb említettük, az iskolaköteles korban a serdülők folyamatosan elérhetőek a rendszer számára, az oktatási-nevelési elemek, a szociális és egészségügyi szereplők is napi szinten megjelennek, így a problémákkal terhelt diákok esetében még a klasszikus 4d kialakulása előtt (*deviance, distress, dysfunction, danger: deviancia, distressz, diszfunkció és az ez által okozott veszély*) képesek lehetünk a preventív tevékenységre (Comer, 2005).

A pedagógusok olyan szakemberek, akik komoly szakmai ismerettel bírnak „embertanból”, alkalmazott pszichológiával dolgoznak. Sok éves, legtöbbször több évtizedes tapasztalattal dolgoznak, és megszámlálhatatlan kontaktórával a hátuk mögött, folyamatos képzés mellett próbálnak – sajnos sokszor csak – manufakturális keretek között megküzdeni a felmerülő helyzetekkel, ezáltal segíteni a rájuk bízott diákok megküzdését. Segítői-nevelői attitűdjük a háttérbe szorul. Sok család diszfunkcionalitása miatt a serdülőket itt hallgatják meg, itt tudnak feltárni olyan egzisztenciális kérdéseket, amelyekkel küzdenek. Ennek fényében úgy gondolom, hogy a lelki segítségben igenis van keresnivalójuk, szakértelmüket és tapasztalataikat hasznossá kellene tenni.

Lényeges kérdés, hogy a mentálhigiénés-fejlesztői keretnek el kell-e különülnie az általánosan vett pedagógiai (oktatási) kerettől. Hiszen az iskolapszichológusi segítség elérhető a legtöbb intézményben, így egyáltalán szükség van-e egy olyan, a családsegítő központok által kézben tartott folyamat melletti egy pedagógiai szegmensre is, amely látszólag ugyanazt a tevékenységet végzi? A válasz erre a kérdésre nem egyszerű és lényegi pontokat érint. Mint a fent említett felmérés is megmutatta, az ellátás nem elégséges, és a válaszadáshoz több szempontot is figyelembe kell vennünk, például az időtényezőt, az elérhetőséget, a gazdasági és emberi megfontolásokat, végül pedig a kompetencia-határok kérdéskörét is.

Ha használjuk a pedagógusok plusz tudását és tapasztalatát a rendszerben, akkor megjelenhet a tanár, mint gyógyító erő a nevelés képletében – csakúgy, ahogy Bálint Mihálynál az „orvos-gyógyszer” (1989). A pedagógus így mint mentálhigiénés kapuőr tudja a lehető legjobban ellátni feladatát, és kihasználja saját intuitív megérzéseit többretű nevelési kérdésekkel kapcsolatban – a *pedagógus mint terapeuta* fontos szerepet kap (Strédl, 2017). Ezáltal nyitottabb, innovatívabb lesz megoldásaiban, ez a nyitottság pedig indirekt módon az egész tanítási-tanulási-nevelési folyamatra kihat.

Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy miért kellene a stresszről, annak kezeléséről beszélnünk iskolai közegben. Mára már elfogadott ténynek tűnik, hogy a stressz „az élet sava-borsa”, annak elkerülhetetlen velejárója (Selye, 1976). Az emberi életet kísérő kihívások okozta szorongás és negatív előhangoltság evolúciós pszichológiai szempontból szükségszerű, mert ez végső soron a *küzdj-vagy-menekülj* reflexeket tartja készenlétben (McCarty, 2016), biológiai értelemben klasszikusan ezzel járul(t) hozzá az egyén túléléséhez, viszont a modern társadalmakban az egyént érő kihívások (fejlődési krízishelyzetek) is változnak. Így ebben a keretben nem, vagy csak igen nehézkesen értelmezhető a fizikailag értelmezett menekülés vagy megküzdés, hiszen a diákokkal szemben álló stresszorok leginkább mentális, absztrakt feladat jellegűek. Mivel az iskola „kötelező elemmé” vált, a diákokkal szemben támasztott elvárások elkerülhetetlenül stresszt, ezzel pedig adaptációs kényszert okoznak. Így, bár a szorongások archaikus (a jelen időn és téren túli) eredőből indulnak, mégis társadalmi formát öltenek, az egyén életében csapódnak le és ott okoznak személyes diszkomfort érzést, amely azután negatívan hat az egyéni és társas működésre is egyaránt.

Selye János (1966) írja le az ún. *általános adaptációs szindrómát*, amelyben az emberi szervezet stresszel szembeni reakcióját három fázisban jellemzi. Először is, az „alarm” (riasztás) fázisában a szervezet azonnali reakcióval válaszol a stresszorokra, aktiválja a küzdj-vagy-menekülj válaszreakciókat. Ezután következik az „ellenállás” fázisa, amikor a szervezet megpróbál alkalmazkodni és ellenállni a stressznek, mely során az endokrin rendszer hormonális változásokat indít el. Végül pedig, ha a stresszorok nem kerülnek kioltásra és tartósan fennállnak, akkor bekövetkezik a „kimerülés” fázisa, amikor a szervezet erőforrásai kimerülnek, ami aztán különböző egészségügyi problémákhoz vezethet. A modell lényegében segít megérteni a hosszú távú stressz hatásait az egészségre és az alkalmazkodási, adaptációs képességre – ezért is alkalmazzuk ezt a megközelítést az iskolai működésben is.

A mindennapi helyzetekben való stressz-érzékelésünk persze számos tényezőtől függ. Ezek közé tartozik az egyéni biológiai hajlam, a társadalmi-gazdasági helyzet, az iskolai végzettség, a családi és kulturális háttér, valamint a korábbi élmények és gondolkodási minták.

Ezek együttesen határozzák meg, hogyan reagálunk a stresszes helyzetekre (Stauder, 2007). Ha ezeket áttekintjük, jól láthatjuk, hogy csak bizonyos részükre lehet ráhatásunk, például arra, hogyan idézzük fel korábbi élményeinket (milyen kognitív keretbe helyezzük azokat). Mindent figyelembe véve az iskolai környezetben nem tekinthetünk el a stresszorok kezelésétől és a kognitív keretek közös meghatározásától, ebben segíthetnek olyan kognitív-viselkedésterápiás beavatkozások, amelyek például a biblioterápiás foglalkozásokban is megtalálhatóak.

A fentieket megvizsgálandó 2024 tavaszán felmérést végeztem, amelyben országszerte gimnázium-vezetőket kérdeztem intézményük mentálhigiénés ellátottságáról (Rajnai, 2024). A kérdőívet a MS Forms platformon tettem elérhetővé a válaszadók számára, 2024. február 23. és március 15. volt elérhető. 353 kiküldött kérdőívből 95 került kitöltésre, budapesti, nagyvárosi, illetve kisvárosi gimnáziumok vezetői részéről, az ország egész területéről. A válaszok kiértékelése után egyértelmű kép jelenik meg: míg a válaszadó intézmények kb. kétharmadában működik iskolapszichológusi ellátás, szolgáltatásuk maximálisan heti kb. 20, átlagosan 12 órában érhető el. A 95 válaszadóból 41 nyilatkozott arról, hogy van egyéb rendelkezésre álló segítői potenciál az általuk vezetett intézményben, mégis átfogó mentálhigiénés program csak elenyésző számú iskolában (18) található, azok nagy része a diákokat (10), kisebb részük több partnert is célcsoportként kezel. Egyetértés mutatkozik abban is, hogy legtöbbjük (82) szívesen látna ilyen átfogó programot az intézményében, ennek azonban akadályai vannak. Az akadályozó tényezők közül a pedagógusok leterheltsége emelkedik ki, ezután az anyagi források szűkössége, majd pedig a szervezési nehézségek szerepelnek. Ebből arra következtethetünk, hogy az ilyesfajta programokra az igény nagy, de a protokollok és a ráfordítható idő-pénz hiányoznak a rendszerből (ld. Mellékletek).

2.2. A kompetenciák kérdése

Vajon a fenti problémák esetén képes-e segíteni a pedagógus? A kompetencia-határok kérdése nem kerülhető meg, a (segítő) pedagógusnak ismernie kell intézményi és egyéni határait is, hiszen ezek a szakembert, másrészt a folyamatban részt vevő klienst és családját védik. A kérdés azért is felmerülhet, mert a fejlesztői keretek között végzett munkában rogersi értelemben érvényesítenünk érdemes a *feltétel nélküli elfogadást* (Frankel et al., 2012), amely nehezen kivitelezhető és dilemmákat vet fel akkor, ha ez egy szoros és feltételek között működő, a diákokkal szemben elvárásokat támasztó rendszerben jelenik meg (Buda, 1998). Ez végső soron szerepkonfliktusokhoz vezethet a pedagógusban: a tanári a fejlesztői kompetenciával kerülhet szembe, e *kettős mandátummal* foglalkozik Sárkány Péter 2023-ban megjelent munkájában

(Sárkány, 2023). Ugyanakkor szem előtt kell tartanunk, hogy ahhoz, hogy bármilyen változás történjen a serdülők életében, lényegi kérdés a tudatosság szintjének (ezáltal az *autoritásnak* és a *felelősségvállalásnak*) emelése, tehát: az edukáció és a visszajelzés (Strédl, 2017), ezeket semmi esetre sem hagyhatjuk ki a rendszerből.

Ennek a látszólagos ellentmondásnak a feloldására lehet alkalmas egy mentálhigiénés fókuszú, de pedagógiai keretek között működő, jól behatárolt iskolai alrendszer, amely vég-eredményben a fent említett mentálhigiénés-fenomenológiai értelmezési keretet biztosítaná. Amennyiben az iskolai közegben elérhető valamilyen lélektani plusz tudás (ld. mentálhigiénés, biblioterápiás, családterápiás vagy egyéb segítői kompetencia), akkor az ő szaktudásuk részét képezi, hogy képesek legyenek a klinikai eseteket elkülöníteni a normál, személyiségfejlesztési igényű tanulóktól. Ezt az elvet szem előtt tartva a mentálhigiénés munka a pedagógiai-fejlesztői kereteket nem hagyja el, csak *sine morbo* egyénnel dolgozik, a patológus működést pedig a családsegítőhöz, klinikai szakemberhez delegálja tovább, az adott egyéni és intézményi kompetencia-határok figyelembevételével. Ha tehát mást nem is, csak a mentálhigiénés alrendszer jelzőfunkcióját tekintjük, amely a medikális vagy szociális ellátás szereplői felé jelez, ha problémát tár fel, úgy vélem máris fontos feladatot lát el. Ugyanakkor lássuk be, hogy a pedagógiai és a pszichológusi keret elválik egymástól. Sok „pszi-szakember” fogalmaz sarkosan, Tóth (2007) például jogosítványokról, jogosulatlan felhasználásról, diagnosztikáról beszél könyvében, ezzel a pszichológiai rendszert a pedagógiai munkától inkább elválasztja, mintsem egységgé kovácsolná a két működést. Véleményem szerint fontos volna, hogy visszarendeljük a rájuk bízott diákokat sokkal mélyebben ismerő, őket teljességükben (egyéni, családi, társas) megértő pedagógusok kezébe az alapvető segítői funkciót. Meg kellene erősíteni őket ebbéli igyekezetükben, és *pre-set* (szolgálati idő előtti, egyetemi képzések), de akár *in-set* (már munkába állás utáni) tréningeken kompetencia-határaikat ki kellene tolni.

Ha kialakul ez a mentálhigiénés alrendszer, akkor ezen belül a megszokott didaktikus iskolai működés *mellett* megindulhat egy exploratív, önfelfedező intézményi folyamat is, amelynek során az felfedezheti saját magát mint a résztvevők sokaságának állandóan változó összetételét; a diákok pedig individuális folyamataikon keresztül ugyancsak feltárhatják saját potenciáljukat.

Ez a megközelítés lehetővé teszi egy intézményi szintű *mentalizációs keret* kialakítását. A mentalizáció egy olyan folyamat, amelynek során a személy egy más személy észlelt viselkedését összekapcsolja az adott személy szükségleteivel, érzelmeivel, megpróbálja megérteni mások meggyőződéseit, céljait és motivációt, és ezáltal egy többé-kevésbé teljes képet alkot magában a személyről és cselekvéséről (Fonagy – Bateman, 2020). Ez azért fontos, mert az

iskolai közegben rengeteg személy-személy interakció történik, és amennyiben a résztvevők redukcionista módon csak a saját perspektívájukból tudják értékelni a különböző konfliktuózus helyzeteket, akkor leegyszerűsítik azokat, ezáltal esetenként lehetetlenné téve azok feloldását. Ha meg tudjuk teremteni a mentalizáció beágyazottságát, akkor egyfajta általános szinergikus működésmódot érhetünk el, amelyben az egyén (személyes fejlődés), család (beágyazottság), iskola, társadalom (szocializáció, társadalmi szerepvállalás) igényei egy pontban találkozhatnak.

A segítői-fejlesztői folyamat eredményeként pozitív hatással lehetünk az eredeti, teljesítményalapú iskolai működésre is, mert a serdülőknek az ennek során (önmagáról) szerzett tapasztalatai és készségei az ún. *mastery transfer* során életük más területein is alkalmazhatóak lesznek (Buda, 1998).

2.3. Fejlődéslélektani megfontolások

„Mindenek fölött

Légy hű magadhoz: így, mint napra éj,

Következik, hogy ál máshoz se léssz.”

Shakespeare: Hamlet

A serdülőkorú fiatalok *melodramatikusak* (Kapurch, 2012): még apró, szűk karakterek, bizonytalan léptekkel, akik mindazonáltal hatalmas, elsöprő érzelmeket élnek meg (részben biológiai fejlődésük, az ezt kísérő hormonális változásaik, másrészt az Erikson által már leírt identitáskeresés miatt), így turbulens emocionális világban élnek. A formális keretben történő iskolai személyiségfejlesztés célja kettős; ezt a kettős célrendszert az alábbiakban fejteném ki részletesebben.

javaslatom szerint elsődlegesen (1) a serdülő *karakterét kell növelni*, hogy az kitöltse a rendelkezésre álló teret, az alábbiak által:

- a. a reflektív-önismereti előrehaladás által (amely önállóan végzett és támogatott önismereti munka, pl. órai és egyéb, iskolai fejlesztő tevékenységeken keresztül zajlik),
- b. enabling (képesé tétel) által: a *soft skillek* fejlesztése (pl. kommunikáció javítása, kapcsolat-menedzsment, empátia labor, konfliktuskezelő tréningek, stb.) által, amelyek végül
- c. a személy kapcsolati (primer és szekunder) hálójának megerősítését szolgálják.

Másodsorban (2) pedig a *teret kell összehúzni körülötte*, azáltal, hogy addig ismeretlen területekre derítünk fényt (*terra incognita*). Alaptételként fogadjuk el, hogy az ismeretlen mindig feszültséget okoz, hiszen az egyénre nézve (mind biológiai, mind pedig lelki értelemben)

felderítetlensége okán veszélyeket hordoz. Ez a folyamat a dopaminerg rendszerek működését aktiválja, amely evolúciós biológiai alapelvként végigkíséri az emberi fejlődést; az élménykeresést pozitív visszacsatolással jutalmazza. Amikor a *terra incognitából terra cognitát* teremtünk, akkor sajátos mikrokozmoszá lényegül a fiatal(ok) világa, amely aztán bejárhatóvá, ismertté, otthonossá válik (ld. Tillich *önteremtő* folyamata Kővárynál, 2022), melyből további felfedezőutak járhatók be (a szorongás csökkenésével párhuzamosan), ennek kapcsán tehát érvényesül az egyik rogersi alapelv, a jövőbe vetett hit erősödése (Barlow, 2002).

A végső cél, hogy a saját élettörténet kulisszái között való elveszett bolyongás helyett a kliens irányítottan fedezze fel azokat, amely folyamat során lehetősége nyílik arra, hogy a már elszenvedett vagy jövőben a személyre váró kudarcokat ne anticipátoros szorongással (Perczel-Forintos – Mórotz, 2010), hanem a jövőbe vetített pozitív várakozással kezelje. Ily módon az érzékelt valóságot átértékeli, magától – a valóságosabb értékelés érdekében egyfajta semprúni módon – kissé eltávolítja és kvázi-külső szemlélőként megtapasztalja azt. Végső soron magáról mint egyedi-unikális létezőről tanul, aki mint egyszeri *akcidencia* jelenik meg az univerzális létben, és e megjelenés során elsődleges és másodlagos tapasztalatait beépíti személyiségébe. Ez a tanulás is kettős természetű lehet, hiszen magunkról tanulunk, és a világról (ahogy az, mint fenomén bennünk megjelenik). De: a megfigyelő soha nem tud eltűnni, a kognitív elfogultság (*bias*) végig fennmarad és értelmező fenomenológiai lencseként mindig jelen lesz.

A fiatalkorban egyszerre jelenik meg a kontemplatív, költői, játékos valóság (*homo ludens*) és a pragmatikus, célvezérelt, okokkal, szándékokkal és következményekkel kikövezett valóság (*homo sapiens sapiens*). Ezt felfoghatjuk akár a nietzschei értelemben vett dionüszoszi és apollóni értékek egymás melletti (és semmiképpen nem egymás ellenében történő!) megjelenésének (Thomas – Brown, 2011).

A közösségben való élet *konfliktusokat* okoz, ezek általában három térben jelennek meg: lehetnek (1) személyközi-interperszonális, (2) személyen belüli-intraperszonális (lényegében térben és időben eltolt, parafrázált személyközi- és értékkonfliktusok), és (3) szociális, szélesebb társadalmi térben felszínre került, manifestálódott értékkonfliktusok. Ezek a laikus számára elkerülendő jelenségeknek tűnhetnek, számunkra, pedagógusok számára mégis elengedhetetlenek, mert ezek mentén rajzolódik ki az egyén egyedi jellege, ezek a konfliktusok során utasít el vagy vállal fel értékeket, melyek mellett későbbiekben majd kiáll. Hraballal szólva, ahogy a Gyöngéd barbárok című kisregényben megfogalmazza: „Olyanok vagyunk, mint az olíwabogyó, csak összetörve adjuk ki önmagunk legjavát.” Nem ismerzik meg a személyiség, csak reflektíven, a másokkal fenntartott kapcsolatain keresztül: „Hiába fürösztsd önmagadban, / Csak másban moshatod meg arcodat..“ (József Attila: Nem én kiáltok).

Az iskolai szintér ugyancsak lehetőséget adhat a családi hiányok, hiányos mintázatok feltöltésére és felülírására, ezáltal a családi dinamikán keresztül örökölt transzgenerációs hatásokat enyhíteni lehet (csoportnyomás, referenciacsoportok váltása, tekintélyszemélyek kiválasztása).

A Marcia által leírt ún. MAMA fázisok (Marcia, 2002) váltakozása is jellemzi ezt az időszakot. A serdülők által megélt nehéz élethelyzetekre (normatív krízisek) a felnőtt világ általában azzal válaszol, hogy moratóriumot ad, késlelteti az elvárások teljesítésének határidejét. Ez alatt a moratórium alatt a fiatalnak lehetősége van arra, hogy a kialakult kritikus helyzetet rendezni próbálja, többé-kevésbé adaptív módon, és a szociális elvárásokhoz igazítsa a viselkedését, ezek az úgynevezett *moratórium-adaptáció* (eredmény), vagyis MAMA ciklusok.

Az angolul csak *‘inbetween years’* (köztes évek) kifejezéssel illetett időszak a valóság és a képzelet, álmok közti állapot, jól fejleszthető, még alakítható és még elérhető a mágikus én is (az én és a hősök kapcsolata). Ugyanakkor fennáll a veszélye, hogy a fiatalok kialakítanak ún. *‘echo chamber’*-öket is (Terren et al., 2021), amelyek a szociális térben megjelenő, az egyént negatívan befolyásoló, zárt gondolati sémák, vélemény-buborékok. Ezek lezárhatnak bizonyos megoldási utakat, és végső soron a konfliktusos helyzetek előli menekülés okán magányossághoz vezethetnek. Ennek megelőzésében segíthetnek a csoportok, hiszen ilyenkor a csoportvezető és csoport is referencia-pontokként funkcionálnak.

Ugyancsak át kell értékelnünk a stressz-kezelés értelmezését az iskolai közegben, hiszen végül is nem a stresszt „kezeljük”, hanem az embert tesszük képessé a megküzdésre, bevezetjük a stressz-elméletet és elősegítjük a már melített megküzdést (*coping*) és a képessé-tevést, az ún. *enabling*-et (Hoy – Sweetland, 2001).

A serdülőkor egy nagyon fontos időszak, hiszen ebben a korban kezdenek a gyermekek (ön)reflektíven gondolkodni, alapvető egzisztenciális kérdések merülnek fel bennünk, egyszóval megkezdődik az *értelemkeresés*. Az átgondolatlan, *autoteleologikus* gyermeki lét felől (amelyet kívülről kapott, automatikusan elfogadott és feltételezett szabályok és értékek jellemeznek) elmozdulnak egy olyan lét-módba, ahol már inkább autonóm módon adnak jelentést (identitást) önmaguknak, és az őket körülvevő világnak (Zhurba, 2021). És ahogy Strédl (2017) fogalmaz, a serdülőkor a verbalitás időszaka is, az értelmet a verbális csatornákon keresztül keresik, így az ő esetükben leginkább a drámaterápia, szocioterápia, biblioterápia, szerepjátékok, relaxációs technikák kerülnek előtérbe.

2.4. A mentálhigiénés munka fejlesztői célja

A segítői munka nagyon sokrétű, sok szakember sokféle mandátummal munkálkodik mások egészségének fenntartásáért. Szőnyi (2015) felosztása szerint a pedagógiai segítő munka célja leginkább a személyiségfejlesztés, a közösség szempontjából fontos értékrendezés és a bajba jutottak egyéni problémáinak feloldása. A mentálhigiénés-preventív eljárások lényegükben különböznek azonban a pszichoterápiás eljárásoktól, más célokat jelölnek ki és más képre építenek, mint ahogy Swierkoszovát idézi Strédl (2017). A segítői munka főbb területei a teljesség igénye nélkül: a tanulók pozitív befolyásolása, lélekvédelem, zavarok helyreállítása, együttműködő kapcsolat a gyermek családjával, az önérzet erősítése, valamint az alkotó tevékenységek fejlesztése.

Az egyik reálisan kijelölhető fejlesztési célunk a *változás-menedzsment* elősegítése lehet a Prochaska-Diclemente modell alapján (McConaughy, 1989). Ha érzékeltetni szeretném a folyamatot, akkor talán egy folyón ereszkedő csónak képét hívnám segítségül: a sodrás (*idő*) mindenképpen mozgatja azt valamerre (*változás*), de az evezés segítségével (célirányos cselekvések) a mozgás irányába és sebességébe is bele tudunk avatkozni – ezáltal a kényszerű változásnak részévé válik a célirányos és akaratlagos *változtatás*.

A serdülőkkel történő fejlesztői munkának másik központi célkitűzése az egyén magáról kialakított a *pozitív* képének és a benne rejlő emberi potenciálnak a kiteljesítése/kiteljesedése. Magyarországon a társadalmi szintű formális nevelés célja – amint arról a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről is rendelkezik – a humán potenciál kibontakoztatása; az, hogy hozzásegítsük az embereket ahhoz, hogy saját én-erejük szerint növekedjenek. A 20. századi humanisztikus megközelítés egyik prominense, Rogers elmélete és gyakorlati megfigyelései szerint ez a fejlődés automatikusan megtörténik, ha nem gátolják ellenerők (Rogers, 2019). Ezt a folyamatot más kifejezéssel önaktualizációnak, a *kongruencia* (önazonosság) kialakulásának hívjuk (Kaufman, 2018). Amikor ez a kiteljesedés nem ütközik akadályokba, akkor az egyén a körülötte lévő világot leíró kognitív keretei és énképe rendeződnek, közelebb kerülnek az általánosan objektíválható valóságészleléshez, így a környezettel való konfliktusos helyzetek száma csökken. Ennek hatása a szervezet egészén kimutatható (vegetatív, emocionális, kognitív és konatív szinten is) pozitív változásokat figyelhetünk meg: pl. az immunválaszok, betegség (Stauder et al., 2016), így úgy vélem akár az iskolai hiányzási adatok csökkenésében megfigyelhető korrelációban is.

Ide kívánczik Tillich elmélete, amely a *valamivé válásról* szól. Tillich szerint (Kőváry, 2022) ez egy alapvetően három részből álló folyamat, amelyek az alábbiak: (1) *önegységesítés*

(az én érzékelt változatait egységesítő, körkörös, mindig szociális közegben történő folyamat), (2) *önteremtés* (horizontális előrehaladó mozgás az időben, célja az új területek felfedezése) és a (3) *önmeghaladás* (öntranszcendencia). Ezeket a megfigyeléseket a későbbiekben majd a biblioterápiás munka mentálhigiénés alkalmazhatóságának tárgyalásánál fejtjük ki bővebben.

Ugyancsak lényeges a pedagógiában széles körben alkalmazott pszichológiai megfontolás, az Erikson által megfogalmazott krízistan elveinek figyelmi mezőben tartása a serdülőkkel végzett munka során (Bernáth, 1997). Ez az időszak a *normatív* (normál fejlődéshez kapcsolódó) és *akcidentális* (véletlenszerűen, az egyén egyedi élethelyzetei mentén kialakuló) krízisek együttes szakasza. Ebben a korban a fiatalok elsősorban az *identitásért* kell, hogy megküzdenek, amelyet az *intimitásra* való képességért (baráti és párkapcsolati közelség) való küzdelem követ – és szigorúan ebben a sorrendben (Kövár, 2022). Ellenkező esetben beáll az ún. *korai zárás*, amelyben az identitás az identitáskrízis megélése nélkül, kívülről érkező értékelemek beépítésével, és nem annak autentikus kibontásaként történik a személyiség értékrendezése (Szabó et al., 2019).

Ha azonban a normatív és akcidentális krízisek egy időben hatnak az egyénre, akkor úgynevezett *krízismátrix* alakul ki, amely a személyiségfejlődést hátráltatja, időlegesen meg is állíthatja. Tehát a fejlesztési folyamat célja többek között a stresszorokkal való megküzdés segítése, a képessé tétel, ún. *enabling* folyamatán keresztül. Ennek során a személyt tesszük képessé a megküzdésre, elősegítjük a megküzdést (*coping*) és a szociális képességeket erősítjük (Hoy – Sweetland, 2001). Ilyen tudáselemeket tanítanak például a kognitív-viselkedésterápiás beavatkozásokon alapuló szociális készségfejlesztő tréningek, mint a Williams Életkészségek tréning is.

Emellett lényegi pont a személyiségfejlődés szempontjából a *külső és belső kontrollosság* kérdése is – hiszen ez dönti majd el, hogy a fiatal milyen morális referenciapontokat választ annak megítélésére, hogy amit tesz, az elfogadható-e. Rotter (1954) szociálistanulás-elmélete szerint az embereket két dimenzió mentén lehet megkülönböztetni: a *belső kontrollú* egyének úgy gondolják, hogy az események közvetlenül kapcsolódnak cselekedeteikhez és személyiségükhöz. Így pozitív kimenetelű megküzdések esetén a kitartásuknak vagy kemény munkájuknak tulajdonítják a sikerüket, míg a kellemetlen eseményeket saját viselkedésükre vagy személyiségjegyeikre vezetnek vissza. Ők úgy érzékelik, hogy aktívan befolyásolhatják és alakíthatják a körülöttük zajló eseményeket, így hatékonyabban alkalmazkodnak azokhoz.

Ezzel ellentétben a *külső kontrollú* egyének hajlamosabbak abban hinni, hogy az eseményeket nem ők irányítják. Ők kevésbé hajlamosak aktívan keresni a megoldásokat vagy változtatni a helyzeten, és gyakran a *tanult tehetetlenség* állapotába kerülnek, mivel úgy vélik, hogy

erőfeszítéseik végül nem befolyásolják a dolgok kimenetelét, tehát nem vezetnek sikerhez. Az ilyen attitűdű emberek gyakrabban küzdenek depresszív tünetekkel.

Hogy ennek a közoktatásban való értékelhető dimenziót is tekintsük, megfontolandó, hogy ezek a vonások már gyermekkorban is felszínre kerülhetnek a személyiségben. A megfigyelések szerint a belső kontrollos gyerekek általában megfontoltabbak, és nagyobb *felelősséget* vállalnak a saját sikereikért és kudarcaikért; ezek a gyerekek inkább a saját cselekedeteik következményeként tekintik a sikert és kudarcot is egyaránt. Erdei Róbert tanulmánya (2019) szerint a belső kontrollosság az egyik legfontosabb iskolai védőfaktor. A Seeman és Evans (1962) által végzett kutatás kórházban fekvő betegeket vizsgált ezzel kapcsolatban, és arra a megállapításra jutott, hogy a belső kontrollú betegek tájékozottabbak voltak saját állapotukról és betegségük jellemzőiről, és felelősebb döntéseket hoztak.

Az iskolai közeg egy (külső) feltételekhez kötött közeg, így a tanulók elfogadásához és önellfogadásához bizonyos *értékfeltételek* kapcsolódnak (teljesíteni kell, mégpedig mindig az adott intézményrendszer és az adott intézmény elvárásai rendszerének megfelelően). Érdemfeltételként tekintünk ezekre az elvárásokra, mert ezek teljesítése által válik a tanuló érdekesnek az elfogadásra, természetesen nem mint személy, hanem mint tanuló (Szabó, 2001).

Feltételezzük, hogy ha kizárólag a külső elvárások szerint cselekszünk, csak addig működünk a szabályok szerint, míg az ellenőrzés jelen van (külső kontrollosság). A nevelési folyamat célja tehát, hogy ezek az elvárások belsővé váljanak, és a fiatalok azokat a maguk módján szelektíve internalizálják, magukévá tegyék. Ezután már – külső ellenőrzés hiányában is – ún. '*értékcselkvés*' zajlik majd. Ezért segítői-fejlesztői munkánk egyik célja a humanisztikus-egzisztenciális értelemben vett belső kontrollosság, ezáltal a *felelősségvállalás* felé való elmozdulás elősegítése.

Az iskolai fejlesztés időszaka az értékrendezés időszaka is egyben, amely önismereti fejlődéshez (identitás részleges elnyerése) vezet. Míg a felnőttek személyiségét nagyjából stabil személyiségnek tekintjük (kevésbé flexibilis, inkább rigid jellemzőkkel), amely bízik a saját valóságglátásában és értékítéletében, és ha igazolást keres, ehhez fordul majd, hiszen már kialakult az a kognitív keretrendszer, amelyen belül értékeli a vele történő eseményeket és a megtapasztalt világot. Humanisztikus-egzisztenciális lencsén keresztül tekintve: ha valamilyen új külső megélést (percepciót) nem sikerül beillesztenie a rendszerbe, akkor időben visszalép, regrediál (részleges vagy teljes regresszió) és a saját narratívájának múltbeli szakaszaiban keres fogódzókat (Comer, 2005). Amennyiben talál referenciapontokat, azokhoz igazítja élményeinek felfogását; amennyiben pedig nem talál ilyeneket, akkor vagy elutasítja az élményt (a *kognitív disszonancia* miatti klasszikus *hasítás*), vagy jó esetben – segítséggel – átírja a kognitív

keretrendszerének szabályait, új szabályokat ért meg és állít fel: klasszikusan ezt a folyamatot nevezzük *személyiségfejlődésnek*.

Ezzel szemben a fiataloknak nincsenek még kialakult keretei, identitásukat (amelyben benne foglaltatnak az explicit és implicit értékek is) csak próbálgatják. Stabil referencia pontokat keresnek, amelyekre különféle szocio-ökonómiai státuszukból kiindulva különböző helyeken lelhetnek fel, tekintélyszemélyeknél, akik lehetnek közeli *tárgykapcsolatok*, pl. szülők, testvérek; vagy lehetnek a másodlagos szocializációs mezőből érkező személyek, például tanárok, fontos ismerősök (Hyman – Singer, 1971). De lehetnek ezek ugyanakkor *más térben és időben létező* személyek (kitalált vagy valós is) – ez biblioterápiás szempontból igen lényeges pont. Ha ebben a kérdésben valamilyen hiány lép fel, mert a referenciaszemély valamilyen okból *nem elérhető*, akkor sérülhet a valóságérzékelés (hiszen hiányzik a reflexió), a kognitív keretek disszonánsak lesznek, és végül, az alábbi struktúra szerint mélyebb problémák kialakulásához vezetnek: 1) kognitív disszonanciák → 2) érzelmi zavarok → 3) konatív (kapcsolati) és végül → 4) vegetatív, szintetikus zavarok (Comer, 2005). Ebből kifolyólag a segítő-fejlesztő munka további célja a referencia-érték pontok azonosítása, és az azokkal való azonosulás elősegítése is.

Összefoglalva újra tehát a segítői stratégiák alapvetően az alábbiakban mentén érvényesülnek (Strédl összefoglalásában, 2017):

1. megnyugtatnak, tompítanak;
2. meghallgatnak, kibeszéltetnek;
3. elviselnek és megvédnek;
4. együttéreznek (szimpátia), átéreznek (empátia);
5. ráébresztenek, szembesítenek, változásra bírják;
6. megerősítenek, és
7. tanácsot adnak.

Ahhoz tehát, hogy megértsük, hogy miért kimondottan alkalmas a biblioterápia kerete preventív-fejlesztési keret hordozójaként, meg kell határoznunk, hogy a lélektani alapokon túl milyen antropológiai és filozófiai emberképre építkezünk.

2.5. Az egzisztencializmus mint nevelésfilozófiai keret

Amint azt az előzőekben meghatároztuk, a megfelelően adaptív személyes működés sarokköve a megfelelő önismeret. Tehát a serdülők alapkérdése az alábbi: „*ki vagyok, amikor magam vagyok*”?

A kérdés nem modern indítású, hiszen már Arisztotelésznél a Nikomakhoszi etikában, sőt, már az őt tanító Platónnál is megjelenik, hogy a klasszikus szókratészi ‘*gnothi se auton*’ imperatívuszát ne is említsük. Klasszikus alapfelfogás (Arisztotelész, 2023), hogy mindannyian képesek vagyunk felmérni a saját helyzetünket és döntéseinket annak fényében meghozni, ha megfelelő ismeretekkel rendelkezünk a világról (ld. megfelelő *kognitív keretek*). Számunkra az eldöntendő kérdés az, hogy milyen alapról kiindulva cselekszünk: azért teszünk-e valamit, mert úgy gondoljuk, hogy az a helyes, vagy azért, mert külső késztetés van jelen? Egyszóval: autorok vagyunk-e vagy csak előre meghatározott folyamatok elszenvedői (páciensek)?

Szent Ágoston megfogalmazása szerint az emberi lét egyfajta befelé tekintéssel társul, amelynek célja belső, személyes mélységeink megtapasztalása (*Vallomások*). Arisztotelészi alapokra épít, és újra felmerül nála a kérdés, hogy mi áll a cselekedeteink hátterében. Az isteni büntetéstől tartunk-e (*üldöztetés*), amely a külső kontrollós, tehát nem autentikus értékválasztást tükrözi; vagy pedig a valós, belsővé tett keresztény értékrend szerint döntünk, mert azt szeretjük, amit Isten is szeret (*internalizálódott szabályrendszerek*).

A reneszánszban Shakespeare-nél a Hamletben is megjelenik az önazonosság, mint a hitteles működés központja. Polonius arra inti fiát, hogy cselekedetei mindig a valós központból, vagyis a valós szelfből induljanak ki, akkor autentikus létmódot élhet.

A felvilágosodásban Rousseau, bár rá inkább a politikai filozófia prominens képviselőjeként gondolunk, mint proto-romantikus úgy véli, hogy a szociális egzisztencia korrumpálja az egyént. És bár az egyén vele született módon rendelkezik egyfajta belső együttérzéssel (*compassion, pitié*), a társadalom elvárásaira válaszul elnyomja ezt, mivel az kerül a figyelmének homlokterébe, hogy mások mit gondolnak róla (*amour-propre*). Ellentétbe állítja egymással az *amour de soi* fogalmát (önszeretet) és a külső pozitív megítélés irányába ható *amour-propre*-t. Munkájában hangsúlyos a bizalmatlanság a teljesen racionális szelf felé – amely itt talán a redukciónizmus első modern megfogalmazása –, és úgy véli, hogy akkor tudunk leginkább önazonosak lenni, amikor a saját életünk és a minket körbeölelő világ érzelmi komponensével

is találkozunk, hiszen a ráció leginkább becsapja az egyént (vö. *racionalizálás*, mint énvédő folyamat Anna Freudnál, vagy *kognitív torzítások* a kognitív terápiában).

Az egzisztencializmus egyik atyjaként gondolunk Kierkegaard-ra (Kőváry, 2022), nála jelenik meg először hangsúlyozottan az *'egyén'*, a kulturális individualizmus kialakulásának jeleként. A szociális egzisztencia szerinte is negatív előjelű, mivel konformitásra, a többség kritikátlan követésére szorítja az egyént. Filozófiai értelemben műve, *A félelem és reszketés* című munka (1986) az egzisztencializmus előfutára, annak előhangjaként szolgál. Érdeklődésének középpontjában az Istennel való kapcsolat áll, protestáns gondolkodóként véleménye szerint ennek fenntartásához nem kell közvetítő; az egyén, mint individuum és Isten mint alapvető primér egzisztencia egy köztes térben jelennek meg. Megalkotja az *Angst* fogalmát (egzisztenciális, tehát a pszichés szinten túlmutató szorongás), meghatározza a szorongás és a félelem közötti különbséget, amennyiben míg a félelemnek van konkrét tárgya, a szorongásnak nincs (vagy nehezen meghatározható), az valahonnan az emberi egzisztenciánk mélyéről fakad. Tehát az *Angst* magával a léttel, a létbe való belevetettséggel kapcsolatban jelenik meg bennünk. Elméletét a modern pszichológiai megközelítésekben is – javarészt redukcionista módon – alkalmazzák.

Kantnál az autentikus működés alapját az *autonómia* alkotja (a görög *auto* és *nomos* szavak összetételéből: *magunknak adjuk a törvényt*). A *Gyakorlati ész kritikájában* megfogalmazott véleménye szerint saját magunkat irányítjuk, ennek elfogadása nélkül pedig nem ragadhatjuk meg értelmünkkel a szabadság fogalmát. Az autonómia annyit jelent, hogy az létünkben megnyilvánuló lehetőségeket felmérjük, majd racionális (ok-okozati kapcsolatokat megértve és értékelve) módon döntünk. Ha ez konzisztens azzal a képpel, amelyet magunkról fenntartunk (szelf), akkor helyesen döntünk. De itt már elválik egymástól az önazonosság és az autonómia kérdése, hiszen míg az egyik (önazonosság) az egyénre irányul, addig a másik (autonómia) csak társas közegben értelmezhető (ld. a *kategorikus imperatívusz* kérdése).

A németeknél maradvá Goethe-nél is egzisztenciális programadás történik az *Ifjú Werther szenvedései*-vel: az egyén, az individuum – kiszakadva a társadalom szövetéből – próbál önmaga lenni, küzd a világgal és a világban vele szemben támasztott kihívásaival (Kaufmann, 1980).

Nietzsche, a filológus-filozófus-pszichológus, is kiáll a konformizmus ellen, úgy véli, hogy mindannyiunknak kapcsolatba kell lépünk a saját belső erőnkkel, és meg kell valósítanunk, meg kell alkotnunk önmagunkat. Az egyén rendelkezik egyedi és kreatív képességekkel, amelyek segítségével sorsát alakíthatja és új értékeket teremthet. Az egyéni fejlődés kulcsaként a saját ideális változatunkat, szelfünket kell kialakítanunk, „kivirágoztatnunk”: ez romantikus

vonásként jelenik meg nála. Elutasítja a predesztináció elvét, amely szerint születéskor eldőlt a sorsunk, és csak annak elviselésére kárhoztatunk (Kőváry, 2022).

Heidegger, mint husserli tanítvány az önazonosság legnagyobb akadályát a saját elmúlásunknak a tudatában, annak tudatosulásában és megélésében látja (Abergel, 2020). Szerinte minden egyén társadalmi elvárásokkal néz szembe, nem ő választja ezeket, viszont választania kell, hogy ezek közül melyiknek felel meg, melyiknek pedig nem. Az *inautentikus* (nem önazonos) lét jellemzője, hogy nem hajlandó szembenézni az adott egzisztenciálékkal (pl. halál, az élet belső értelmetlensége, magány, stb.).

Tehát: az összes létező közül csak az ember kérdezi meg magától, hogy mit jelent embernek lenni, sőt, mit jelent az, hogy „én” vagyok? Programja szerint birtokba kell vennünk saját életünket (*Eigentlichkeit* – eigen: birtokolni), magunkévá kell tennünk a létet, *felelősséget* kell vállalnunk érte. Nem tudunk mindent irányítani (vö. Epiktétoszi gondolat, és annak visszatükröződése a kognitív terápiában – a kontroll köre), de amit igen, azért felelősek vagyunk. Minden embernek a saját helyzete dönti el, hogy mit jelent számára a valós, autentikus szelf kialakítása, ezt a folyamatot pedig morális megfontolások kísérik (ti. az is önmegvalósítás-e, ha a céljaim a közösség számára negatívak?).

Ezek szerint egyénként meg kell küzdenünk egy alapvető ellentmondással is: vajon a tömeggel szemben kell-e mozogni? Extrém esetekben ezek a mozgások nárcisztikus törekvéseket jelezhetnek, ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy szabad-e mindig a tömeg nyomásának megfelelni, vagy a teljes, önazonos élet csak a normál társadalmi működésen kívül nyer létjogosultságot? Ez utóbbi azonban ellenkezne az egzisztenciális-humanisztikus elvekkel. Charles Guignon (Guignon – Derk, 2001), szerint sem lehetünk *rit kiskacsák* - valahogy ki kell békülni a többségi társadalommal, miközben magunkat feladni sem szabad. Mindannyian a világban létezőnk, bele vagyunk vetve a létbe (a heideggeri *Dasein*, vagy a binswangeri *Mitwelt*), szociális elvárások vesznek minket körül, és végtére is a mi döntésünk, hogy miként és mennyiben felelünk meg ezeknek a szerep-elvárásoknak.

A korai lélektani elméletek szerint létezik szelf, ezzel szemben a poszt-strukturalista felfogás már nem beszél elkülönült szelfről, csak annak reprezentációiról. Winnicott tanulmányában (*A különbség a valós és a hamis szelf között*) kiemeli a nevelés szerepét (Winnicott, 2018). Ha a szülő/nevelő nem figyeli a gyermeket és nem felel a valós igényekre, akkor a saját elképzeléseit és értékelését erőlteti a gyermekre, aki ezeket végül internalizálja - de közben konfliktusba kerülhet velük – ez megteremtheti a *hamis szelfet*.

De vajon a modern, nyugati kapitalista gondolkodás fétise-e a *valós szelf*? Vagy csak egy társadalmi torzulás lenne, és mi alapvetően meg vagyunk tervezve egy bizonyos létre és

predesztinál minket a biológiánk és a szociális környezetünk? Erre a kérdésre keresik a választ a klasszikus egzisztencialista gondolkodók, többek között Sartre is. Nagy hatást gyakorolt rá Heidegger *A lét és a semmi* című műve, és klasszikusan erre adott válaszként értelmezik *Lét és idő* című munkáját. Heideggerből kiindulva megcáfolja az alapgondolatot, Sartre szerint abszurd elgondolás, hogy a saját halálom felé haladok és ez határozza meg a létem (Guignon – Derk, 2001). A központi elem számára a *szabadság*: aki nem önazonos, az nem fogadja el a szabadságot, amely neki adatott – úgy döntünk, hogy az adott egzisztenciálékra fogjuk a tehetetlenségünket, ezt a jelenséget *rosszhiszeműségként* (ressentiment) nevezi meg (Kőváry, 2022). Véleménye szerint ekkor helytelenül határozzuk meg saját ontológiánkat, mert hajlamosak leszünk úgy kezelni magunkat, mint akik *nem felelősek* a saját sorsuk formálásáért. Ezt nevezi *inautentikus létnek*, erre példával is szolgál *A szabadság útjai* című művében: a pincér csak kiszolgálja a vendégeket, de nem vesz részt a folyamatban és a döntésekben – felhívása: ne legyünk csak kiszolgálók saját életünkben!

Véleménye szerint a szabadság egyfajta elkülönülés a *perceptív* (másokat felfogó én) és a *reflektív* én (másokról gondolkodó én) között. Ez ugyanakkor egzisztenciális magányt teremt, tehát a dilemma a következő: a társadalom különálló individuumok összessége, vagy pedig az egyén önmagában értelmezhetetlen, kiszakíthatatlan a közegéből? Tehát a legkisebb szociális egység a két ember közötti kapcsolat? *A szabadság útjai* egzisztencialista hős figurája, Matthieu azt teszi, amit akar, egyedül van, szabad és magányos, arra ítélve, hogy döntsön magáról. Küzdelmes létmód ez, és folyamatos a harc – és emiatt könnyen vissza lehet csúszni a nem önazonos létbe (heideggeri értelemben *létfeledett* állapotba), mert nehéz elfogadni, hogy az önazonos létben benne foglaltatnak a negatív léttartalmak is.

Ezekre a Sartre által feltett egzisztenciális kérdésekre válaszol Iris Murdoch *A jó uralma* című munkájában (2021). Itt kritizálja a sartre-i egzisztencialista szabadságfelfogást, szerinte ez olyan, mint egy *morális sivatag*, amely mintha maga a pokol lenne, csak ott lehetséges a lét illetően magányos megélése. A sartre-i egzisztenciális hős olyan, mint Lucifer az *Elveszett paradicsomban*. Murdoch szerint az autentikus lét nem elképzelhető egy morális vákuumban; nem arról szól tehát, hogy bármit választhatunk, de a szabadságot muszáj elvállalnunk.

Simone de Beauvoir munkájával (2015) megérkezünk az egzisztencialista szemlélet pedagógiai alkalmazhatóságának kérdéséhez. Ő sokkal praktikusabb filozófiát vallott, mint Sartre, szerinte mások szabadságának fejlesztése/kialakítása is az egyén felelőssége. A gyermekek születésüktől fogva egy biztonságot adó *autotelikus* létben léteznek, de a serdülőkor kríziseit követő reflexiók során megértik, hogy ezek a célok csak szociális konstruktumok, és

bármennyire is úgy tűnhet, hogy magabiztosak céljaikban és értékeikben, a felnőttek társadalma csak elvállalja ezeket az értékeket, tehát tudatos döntés eredménye. A serdülők ezt a felismerést először veszteségként élik meg, lelkileg konfúz állapotba kerülnek miatta, és a személyiségfejlődés során ezt az alap-biztonságot próbálják visszanyerni. Beauvoir belátta, hogy az egyén magát csak az adott szociális hálójában tudja megteremteni – tehát nem lehet mindentől függetlenül megalkotni magunkat éppen a *létbe való belevetettség* miatt.

Végezetül szót kell ejtenünk egy fontos egzisztenciális-terápiás szempontról, az idő kérdéséről is, mert az egyén nem csupán a tér bio-pszicho-szociális-szellemi dimenzióiban jelenik meg, hanem azok idő-szerűségében is. Természetesen itt nem csupán a mindenki által objektiválható kronologikus időről beszélünk, hanem annak élettörténeti aspektusairól is. A bergsoni időszemlélet (Kőváry, 2022) szerint a megélt aktuális tudatosság mögött mindig ott húzódik a (részben tudattalan) múlt. A megélt idő így két részre osztható: (1) az *objektív* idő (a fizikai jelenségek ideje), ez ismételhető, újra megtörténhet (az általánosságok világa). (2) A *szubjektív* idő (az individuum megélése), amely nem megismételhető, akár a hérakleitoszi értelem szerint nem léphetünk kétszer ugyanabba a folyóba – hiszen a belépéssel elindul egy gadameri hermeneutikai kör (Loboczky, 1997).

Szent Ágoston Vallomások, XI. könyve azt írja az időről, hogy csak az éppen történő dolgokat, csak a „*folyó időt [tudjuk] tapasztalati úton megmérni*” (XVI. fejezet). Bevezet egy háromrétű időperspektívát:

„Meg lehet-e fogni az emberi szívet, meg lehet-e állítani és megállíttatni vele, hogy a sem nem jelen, sem nem jövő, hanem örökmozdulatlan örökkévalóság hogyan igazítja a jelenek és jövők futását? Gyenge az én kezem ereje, jaj, nem elég az én szavam szerszáma ekkora munka végzésére!”

Szent Ágoston szerint emlékezetünk úgy működik, hogy nem magukat a dolgokat idézzük fel, hanem azok mentális képét, amelyek a percepció útján a lélekben nyomokat hagynak.

„Példának okáért gyermekkorom nincs többé, csak a múltban van, amely szintén nem igaz valóság; de gyermekkorom képét, ahányszor csak rágondolok vagy beszélek róla, jelenben szemlélem, mert még megvan emlékezetemben.” (XVIII. fejezet)

A XX. fejezetben pedig kifejti, hogy sem a jövő, sem a múlt nem tényleges valóságok:

„... szorosan véve tehát nem mondhatjuk, hogy háromféle idő van: múlt, jelen és jövő. Több igazsággal talán úgy mondhatnók, hogy háromfajta idő van: jelen a múltra, jelen a jelenre, jelen a jövőre vonatkozólag. A három idő csak a mi felfogásunkban van, máshol nem található; a léleknek van jelen emlékezete a múltakról, jelen szemlélete a jelenről és van a jövőre vonatkozó jelen várakozása.”

Az idő kérdésénél végezetül egy 20. századi gondolkodót, Paul Ricoeurt is meg kell említenünk. Életművében az egzisztencializmus hatása érezhető, de nem tekinthető kizárólagosan egzisztencialista filozófusnak. Bár foglalkozott az emberi létezés mélyebb kérdéseivel, az identitás, a felelősség és a szabadság problémáival, filozófiájának központi helyén inkább a hermeneutika és a fenomenológia található. Amikor elemzi az időbeli elbeszéléseket és az objektív valóság közötti feszültségeket, gyakran hivatkozik az emberi történetek és az objektív valóság közötti összefonódásra (Laitinen, 2002). Az általa felvetett ellentmondások azt mutatják be, hogy hogyan lehetnek az emberi történetek és élmények – amelyek az időn keresztül fejlődnek és változnak – ellentmondásban az objektív valósággal vagy az általánosan elfogadott igazsággal. Ricoeur szerint az emlékezet és az emlékezés alapvető fontosságúak az identitás kialakításában és a történetek megértésében, hozzájárulva az egyén kapcsolatainak formálásához a múlttal és a jelenbeli tapasztalatokkal (Dowling, 2011).

Vizsgálata arra irányul, hogy az emberi történetek és az élmények milyen módon torzíthatják vagy alakíthatják az objektív valóság reprezentációját és megértését. Ezzel összefüggésben gyakran vizsgálja az emlékezet és az emlékezés szerepét, valamint azt, hogyan alakítják az egyéni és kollektív történetek az emberek identitását és világlátását. Ricoeur munkássága során arra törekszik, hogy megértse és feloldja ezt a feszültséget az emberi élmény és az objektív valóság között, miközben elismeri a történetek és az emlékezet fontosságát az emberi szemlélet formálásában. Munkásságában az emlékezet és az emlékezés három fő szerepet tölt be (Dowling, 2011):

- 1) Az identitás formálása. Az emlékezet segíti az egyének és közösségek identitásának kialakítását és fenntartását a múlt eseményei és élményei által.
- 2) Narratív jelleg. Ricoeur szerint az emlékek narratív struktúrát képeznek, és nem csupán statikus adatok, hanem részei egy történetnek, amely az emberi élet szerves részét alkotja.
- 3) Történetalkotás szerepe: Az emlékezet és az emlékezés kulcsfontosságúak a történetek létrehozásában és értelmezésében, segítve az embereket a múlt interpretálásában és az egyéni, valamint kollektív történetek alakításában. Ezek fontosságát a terápiás részben fejtjük ki részletesebben.

Mindezen megfontolások mentén megkíséreljük bemutatni, hogy a fent említett egzisztenciális hogyan jelennek meg, és hogyan válnak feldolgozhatóvá a biblioterápiás munka során. A következőkben a frommi egzisztenciális *dichotóm párok* (Kőváry, 2022) finomhangolt, a pedagógiai keretre alkalmazható változatait soroljuk fel. A biblioterápiás munka során fejlesztői célunk, hogy a kliens megtalálja helyét a két végpont közötti kontinuumon, és mindegyik

egzisztenciálé az idő és tér egy adott dimenzióján helyezkedik el – ezekről is ejtünk szót a későbbiekben.

Ezek a kettősségek az alábbi 1. sz. táblázatban találhatóak, összevetve a fogalmak Rogers-nél szereplő pozitív megfelelőivel, valamint láthatjuk azt is, hogy a Doll és Doll (2011) által megfogalmazott biblioterápiás célokkal is milyen harmóniában állnak. A táblázatban található adatok kifejtése és annak gyakorlati alkalmazása a 4.5.1. fejezetben, egy adott mű biblioterápiás elemzésénél található.

1. táblázat: A frommi, a rogersi és a biblioterápiás fejlesztési célok összevetése
(forrás: saját munka)

Fromm	Rogers	Biblioterápia
egészséges kötődés és narcizmus	nyitottság a tapasztalatokra (védekezés és torzításmentes befogadás) természetes ön- és ösbizalom	érzelmi katarzis kiváltása; kielégítő társas kapcsolatok; viselkedés-változtatás
kreativitás és destruktivitás	kreativitás és szabadság	problémamegoldásban való segítségnyújtás
felelős kapcsolatok és teljes regresszió az (anyai / helyettesítő / természeti) gondoskodásba,	megbízhatóság (felelősség) és konstruktivitás a választás szabadsága természetes ön- és ösbizalom	kielégítő társas kapcsolatok létrehozásának segítése; a gyerekek viselkedésének megváltoztatása
individualizmus és nyájszellem	természetes ön- és ösbizalom	az önismeret fejlesztése
értelem és értelmetlenség	élményekben gazdag, teljes élet egzisztencialista életstílus (átéli a pillanatot, a jelenben létezik, de irányultsága a jövőbe tekint)	közös problémákkal kapcsolatos információ nyújtása; szórakoztatás

3. ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

Dolgozatomban alapvetően két módszert alkalmaztam. Annak érdekében, hogy a gimnáziumi fejlesztői és mentálhigiénés munka elterjedtségéről fogalmat alkossak, 2024 tavaszán egy a magyarországi gimnáziumokat érintő kvantitatív kérdőíves felmérést végeztem (Microsoft Forms használatával), ennek adatait (ld. 1. sz. mellékletben) és összefüggéseit elemezve az általános mentálhigiénés ellátottságra vonatkozóan következtetéseket vontam le, és az azokból adódó lehetőségekre fókuszáltam. A vizsgálat szinkrón módon, egy időben, nomotetikus-kvantitatív igénytel mért, ez a vizsgált témából kiindulva megfelelő eszköznek bizonyult.

Eközben a vonatkozó szakirodalom szisztematikus elemzését végeztem el az ERIC, a JSTOR, az APA, a Google Scholar és az MTMT adatbázisai alapján. Hólabda módszerrel követtem magas impaktú szakirodalmi forrásokat, a hatásvizsgálatoknál pedig több, nagy elemszámú metaanalízis eredményeit vettem össze. Ezeket vettem alapul, amikor dolgozatomban felvázoltam a kutatási kérdések nevelésfilozófiai, antropológiai, fejlődéslélektani és mentálhigiénés vonatkozásait. Megkerülhetetlen kérdés bármilyen fejlesztő vagy terápiás igényű beavatkozás esetén a releváns szakirodalom és gyakorlat mélyreható ismerete, dolgozatomban ezeket vettem sorra, és ezek alkalmazott pszichológiai-pedagógiai vetületét emeltem ki, a releváns felhasználási területekre vetítve.

Először a kérdéseket alapvető, neuralgikus részekre bontva érveltem egy egzisztenciális pedagógiai keret megteremtésének igényével. Feltártam a biblioterápiás beavatkozások olyan lehetőségeit, amelyekkel a szakirodalom eddig még, nem vagy kevésbé foglalkozott, így sorra vettem a humanisztikus emberkép kialakulásának szellemtörténeti oldalát és neveléstörténeti vetületét. A szakirodalom analitikus elemzése után, a nevelési, antropológiai, nevelésfilozófiai és lélektani tézisek feldolgozásával megpróbáltam azokat szintetizálni a biblioterápia mint mentálhigiénés fejlesztő eszköz gyakorlatába. Kitértem a kikerülhetetlen olvasáspedagógiai kérdésekre, majd a művekkel való foglalkozás önismereti kérdéseit vázoltam fel. Később a szétszórt identitások kérdéskörét tártam fel, amelyek a biblioterápia eszközével átdolgozhatók, végül pedig az azonosulás-szerepróba pszichológiai kérdéseivel foglalkoztam példákon keresztül.

Fontos volt kitérni a terápiás munka egyik lényegi kérdésére, a terápiás mélység szabályozásának elemzésére, amellyel kutatásom alapján a biblioterápiás szakirodalom nem foglalkozik kellőképpen. Ennek az aspektusnak a tudatos alkalmazása a folyamat során mindig homloktérben kell, hogy maradjon, mivel kellő ismerete nélkül több kárt okozhatunk, mint amennyi hasznot remélünk a folyamattól. A terápiás idő kérdése is fontos pont lehet — ennek

fizikai és a kliens által megélt vetülete is. A szakirodalom alapján kifejtettem a biblioterápiás munka általános hatásmechanizmusát, végül pedig érintőlegesen megemlítettem a terápiás írást, mint jó követő (follow-up) szupportív terápiás gyakorlatot.

A dolgozat második felében magával a biblioterápiával mint fejlesztő eszközzel foglalkoztam, ugyancsak a szakirodalmi elemzés alapján végigvettem azokat a technikai elemeket, amelyeket a folyamat során szem előtt kell tartanunk. Végezetül a szakirodalmi források alapján egy választott művön keresztül bemutatam az egzisztenciális pedagógiai megközelítés biblioterápiás lehetőségeit.

Dolgozatom végén röviden, vázlatosan kitértem a biblioterápiás beavatkozások hatékonyság-mérésének kérdésére is, ugyancsak a szakirodalmi hivatkozások alapján. Az ide vonatkozó szakirodalmi források javarésze a klinikumban történő munkára koncentrál, és leginkább valamilyen klinikai tünetegyüttes (pl. alkoholizmus, depresszió, poszttraumás stressz, stb.) kérdéskörére irányítja a biblioterápiás beavatkozások fókuszát, és ennek megfelelően méri annak hatékonyságát – jellemzően klinikumban használt, pszichológus szakemberek által készített és érvényesített tesztek segítségével. Ilyen tesztek a pedagógiai területén nem állnak rendelkezésre, ezek kimunkálása talán azért várat magára, mert a biblioterápiás munka mentálhigiénés alkalmazása még nem eléggé elterjedt hazánkban.

Ugyanakkor fontos itt is azt megjegyezni, hogy a bölcsészettudományok terén eluralkodó nomotetikus (kvantitatív) mérési igény a Kőváry (2022) által idézett kutatók szerint is csalóka és tévútra vihet. Kimondottan igaz lehet ez a fejlesztői-segítői területen, mivel itt leginkább idiografikus módon, azaz az adott idő, személy, hely és módszer keresztmetszetében vizsgálható a hatékonyság, általános törvényszerűségeket a folyamatok heterogén mivolta miatt felállítani nehézkes és bizonytalan vállalkozás. A fentiekből kiindulva a hatékonyságvizsgálat egy alapos heideggeri megfontolású interpretatív-fenomenológiai analízisnek (IPA), amely diakrón és szinkrón (kontroll-csoport) kutatási elemeket is magában foglal és a személyekkel hermeneutikai alapossággal dolgozik, sem a jelen dolgozat, sem a képzés (idő) keretei nem elegendőek. Ennek kidolgozását doktori kutatás keretében tervezem.

4. EREDMÉNYEK

4.1. Az egzisztenciális-humanisztikus pedagógiai emberkép

Joggal merül fel a kérdés, hogy egy pedagógiai folyamatot miért éppen a humanisztikus-egzisztencialista irányzatra kívánjuk felépíteni. Úgy vélem, hogy a pedagógia, az oktató-nevelő munka az alkalmazott pszichológia egyik fontos – és kevésbé reduktív módon működő – ága; és ennek folyamán is az emberről és az emberi fejlődésről alkotott bio-pszicho-szociális modelleket alkalmazzuk, méghozzá annak érdekében, hogy bizonyos szocializációs, nevelési és oktatási célokat érjünk el vele. Minden pedagógus alkalmazott „pszichológus” is egyben, persze csak a fentebbi, fejlesztői értelemben.

A már említett nemzeti köznevelésről szóló törvényt és a köznevelési stratégiát áttekintve, úgy vélem, ezekben elemenként megtaláljuk a humanisztikus elveket, az alábbiak szerint. A törvény az egyéni célok irányában történő fejlesztésre koncentrál, tehát adottnak veszi a humanisztikus-egzisztenciális megközelítés által leírt, minden emberben benne lévő fejlődési potenciált, és feltételezi az önaktualizáció lehetőségét is (Maslow, 2003).

A fiatalok önfogadását, és ezáltal önaktualizációját segíti az iskolarendszerben működő tanárok általi feltétel nélküli elfogadás: az odafordulás és figyelem, mint pozitív visszacsatolás jelennek meg a folyamatban, megerősítve ezáltal a személyt, mint létezőt. Mindez nem másról, mint a *jelentős mások* (család, barátok, tanárok, stb.) elfogadásáról, és az általuk történő jóváhagyásról, elismerésről szól. Itt köszön vissza a Martin Buber által leírt ‘I-Thou’ (Én-Te) kapcsolat fontossága (Charmé, 1977). Az „Én-Te” kapcsolatban az egyének közvetlenül és autentikus módon kapcsolódnak egymáshoz, ez a kapcsolat pedig valós találkozást (a rogersi *encounter* fogalma) foglal magában (Rogers, 2019), ahol mindkét személy teljes mértékben elismeri és tiszteletben tartja a másik szubjektivitását. A „Te”-t nem objektíválható tárgyként értékeljük (vagy használjuk), hanem egyedülálló jelenlétnek tekintjük, amely immanens módon belső értékkel bír. Ezeket az „Én-Te” találkozásokat a kölcsönösség, nyitottság jellemzi, Buber szerint ez a működési mód elengedhetetlen az emberi kapcsolatok, a szeretet és a spiritualitás mély megértéséhez, valamint a valódi jellem- és személyiségfejlődéshez. Ezzel szemben az „Én-Az” (I-It) kapcsolatban az egyének másokat tárgyként, dolgokként vagy eszközként kezelnek, itt érzékelhető az egymásról való leválasztottság (ld. tanár-diák szerepek). Ezekben az esetekben a kapcsolatot magunktól távolítjuk, kategorizáljuk és a másik félre gyakran eszközként vagy erőforrásként tekintünk, akiket konkrét célok vagy feladatok eléréséhez felhasználhatunk. Az egyént egy „Az”-ra redukáljuk, ahelyett hogy teljes szubjektivitásában elismerénénk. Buber kritikával illeti azt a társadalmat, amely túlzottan hangsúlyozza az „Én-Az” módot,

mivel ez dehumanizációhoz, elidegenedéshez, az értékes kapcsolatok kiüresedéséhez, végső soron pedig akár azok hiányához is vezethet (Buber, 2008).

Amennyiben sikerül kialakítanunk ezt az elfogadó közeget, ez elősegíti az ún. *rapport* (terherbíró munkakapcsolat) kialakulását, amelyben fejlesztői, segítői munkát tudunk végezni (Starcher, 2011). Ebben a közegben megindulhat a mentalizációs szintek fejlődése, amely végső soron a fiatalok önismereti folyamatát támogatja, a *kongruens* (önazonos) működést segíti elő. A kongruens működés pedig a *szelfek* (prezentált személyiség) rendeződését segíti, a személyiség nem túl pozitív, helyenként akár negatív vonásait is el tudja fogadni és a személyiségbe integrálni (Rogers, 2019).

Ugyancsak fontos kérdés, hogy a serdülők által alkalmazott kognitív (értelmezési) keretek mennyire merevek – ez, mint majd látni fogjuk, Rogersnél az egzisztenciális tapasztalatokra való nyitottság szempontja lesz –, az ezekkel kapcsolatos problémák intra- és interperszonális konfliktusokhoz vezethetnek. Rogers (1951) feltételezése szerint az emberek automatikusan értékeli élményeiket és cselekedeteiket, ezt a folyamatot pedig *organizmikus értékelő folyamatnak* nevezte. Ennek során a személy megállapítja, hogy cselekedetei segítségével a benne rejlő potenciált valósítják-e meg (önaktualizáció történik-e), amennyiben pedig úgy érzi, hogy ez nem valósul meg, akkor egy nyugtalanító érzés, hogy *valami nincs rendben* jelentkezik (Carver – Scheier, 2000), amely arra motiválja őket, hogy korrigálják terveiket és végső soron cselekedeteiket is. Az inkongruens működés a kognitív feldolgozás számára elérhetetlenné tesz bizonyos valóságtartalmakat, elzár szelf-részeket, ezáltal a személy működése is darabosabb, kevésbé adaptív lesz. Ennek nyomán pedig kijelenthetjük, hogy a rugalmasabb gondolkodási keretek megengedésével, kialakításával és a két (pozitív és negatív) szelf közelítésével elősegíthető az önazonosabb, kongruensebb működés (Sheldon et al, 2003).

Rogers a teljes, jól funkcionáló embert a következő hét fő tulajdonsággal írja le (Rogers, 2019):

1. *nyitott* a tapasztalatokra, képes az élmények – védekezés és torzításmentes – befogadására;
2. egyfajta *egzisztencialista* életstílust él – teljesen átéli a pillanatot, a jelenben létezik, de irányultsága a jövőbe tekint;
3. természetes *ön- és ösbizalommal* rendelkezik – bízik a saját képességeiben, értékítéletében, és abban, hogy ki tudja választani a megfelelő viselkedést. Értékítélete nem a külső szabályoktól, a társas elvárásoktól függ, hanem belső központból indul ki;
4. tudja, hogy van *választási szabadsága* és él is ennek a lehetőségével;
5. *kreatív* és szabad;
6. megbízható és *konstruktív* módon él és cselekszik;
7. *élményben gazdag*, teljes életet él.

Összegezve tehát az alkalmazott humanisztikus alapú fejlesztői munka egy fenomenológiai-hermeneutikai keretre épül, amelyet egzisztencialista megfontolásokkal kibővítve használunk majd mint nevelésfilozófiai alapot. Ezalatt azt értjük, hogy a folyamatok megfigyelésénél a résztvevőket sokkal inkább teljes személyként tekintjük, konkrét, megélt élményeikre hagyatkozunk, mintsem rigid, redukcionista elméleti keretekre (Van Manen, 1982). Ezáltal kialakítjuk a – rogersi kifejezéssel szólva – *pedagógiai encountert*, amelyben a pedagógus és a diák valós, teljes személyében találkoznak és fenomenológiai horizontjaik átfedésbe kerülhetnek. Ennek alkalmazásával elutasítjuk azt a szűken értelmező, reduktív-pozitivista megközelítést, amely a pedagógiát kizárólag az objektíven megfigyelhető cselekedetekkel társítja, és aztán meghatározott elméleti alapon ad jelentést ezeknek a történéseknek.

Az egzisztenciális pedagógia tehát egy olyan nevelési és oktatási megközelítés, amely a tanuló egyedi szükségleteire, értékeire és élményeire összpontosít. Ez a megközelítés az egyén belső világára, életcéljaira és értelmének keresésére helyezi a hangsúlyt, és segítséget nyújt abban, hogy a tanulók értelmet találjanak életüknek és saját útjukat járják. Alkalmazása kialakít egyfajta *életcél-orientált* tanítást, amely segíthet a tanároknak abban, hogy segítsenek a diákoknak felfedezni és megérteni a saját életcéljukat (Kisiván, 2024). Ez lehetőséget ad arra, hogy a pedagógusok támogassák a tanulókat abban, hogy felfedezzék az érdeklődési területeiket és célrendszerüket, és segítsenek nekik olyan *tanulási útvonalakat* (*learning pathways*) kialakítani, amelyek támogatják ezeket az életcélokat (Lubinszki, 2022).

Az egzisztenciális pedagógia ugyancsak ösztönzi a reflexiót és az önismeret fejlesztését. Például az ilyen pedagógiai megközelítésben a pedagógusok lehetőséget adhatnak a diákoknak arra, hogy írásban vagy csoportos beszélgetések keretében (pl. segítő csoportok, biblioterápiás foglalkozások, stb.) reflektáljanak saját élményeikre, értékválasztásaikra és céljaikra, valamint azokra a kihívásokra és lehetőségekre, amelyekkel szembetalálják magukat az élet során. Ezáltal az egzisztenciális pedagógia hangsúlyozza az életre való felkészítés fontosságát, de nemcsak az akadémiai készségek, hanem a szociális életvezetési képességek és az önellátás-felelősségvállalás terén is. A döntések alapja a már említett módon belső kontrollossá válás, amikor kierkegaardí értelemben a *morálistól* (külső kontroll) a valós, *etikai* (belső kontroll) döntések felé mozdul el az ember (Kőváry, 2022). A pedagógusok az egzisztenciális pedagógiai folyamatok során segíthetnek a diákoknak olyan készségek és stratégiák kialakításában is, amelyek segítik őket a hatékonyabb konfliktus- és változásmenedzsmentben.

Ennek kulcsa az empátia fejlesztése és a szociális kapcsolatok építése lesz. Az egzisztenciális megközelítés ösztönzi az együttműködést a pedagógusok és a diákok között. A pedagógustól elvárható, hogy megértse és támogassa a tanulók egyéni szükségleteit, és olyan biztonságos, támogató környezetet teremtsen, amely lehetővé teszi számukra, hogy őszintén megoszthassák gondolataikat és érzéseiket (Nagy, 2010).

4.2. A biblioterápia mint fejlesztő eszköz

A fentiekben tárgyaltuk azokat az egzisztenciális szempontokat, amelyeket hasznos szem előtt tartani a biblioterápiás fejlesztői munka során. Most lássuk, hogy mindez hogyan alkalmazható a valós biblioterápiás olvasatban, és hogy milyen módon járulnak hozzá ahhoz, hogy a kliens életének színpada kicsit otthonosabb, karaktere pedig önazonosabb, színesebb, erősebb legyen.

4.2.1. Olvasáspedagógiai megfontolások

Az olvasást egy olyan alapvető készségnek tekintjük, amely az iskolai előmenetel és az élethosszig tartó tanulás alapját képezi. Pedagógusként és biblioterapeutaként mégis foglalkoznunk kell azzal a kérdéssel, hogy miért fontos az olvasott szöveg az ember, mint kulturális entitás szempontjából. A Társi 2020-ban végzett felmérése szerint a felnőtt magyar lakosság már csak 13%-a olvas rendszeresen (legalább hetente), míg 2005-ben ez az arány 25% volt (Társi, 2020). Egy másik megállapítás, amelyre a tanulmány kitér, hogy a nem olvasók (53%!) körében a legfőbb indok a nem-olvasásra, hogy egyszerűen *nem szeretnek olvasni*. Ez feltehetőleg már nem csak magyarázat, hanem a háttérben valóságosan meghúzódó ok, tehát a szociális kíváncsiság miatti válaszadási torzítás elhanyagolható (Nábrády, 2009) – ebből pedig abduktív módon az a következtetés vonható le, hogy a tény, hogy nem olvasunk, társadalmilag elfogadottabbá, ezzel pedig egyúttal beismerhetővé vált. Csak mellékes szál, hogy a 2002 és 2005-ben elvégzett vizsgálatokban a legtöbbször megadott ok az *időhiány* volt. Fontos következtetés még az, hogy az aktív olvasók csoportjában felülreprezentáltak a fiatalok és aktív tanulók - ezek szerint az iskolai évek alatt az olvasás mint fejlesztési keret még elérhető, későbbiekben viszont ennek funkcionális haszna csökken.

Az olvasásra irányuló motivációnak kulcsfontosságú szerepe van az élethosszig tartó tanulás kialakításában, mivel a motivált olvasók nagyobb valószínűséggel és mélységgel kapcsolódnak különféle szövegekhez, nagyobb kitartást mutatnak. A motiváció a tartós és jelentős

olvasási élmények hajtóereje, mivel azok az diákok, akik belsőleg motiváltak az olvasásra, nagyobb valószínűséggel tekintik az olvasást kötelezettség helyett élvezetes tevékenységnek (Locher, 2019). Ez a pozitív hozzáállás az olvasáshoz hozzájárul a jobb szövegértéshez, a (passzív és aktív) szókincs fejlesztéshez és kritikai gondolkodás kialakításához. Ezen felül pedig a motivált olvasók hajlamosabbak különböző műfajokat és témákat keresni, ezáltal kiterjesztve tudásukat, világlátásukat és perspektívájukat.

A 21. század digitális forradalmat hozott az oktatás minden területén, ebből természetesen az olvasáspedagógia sem maradhatott ki (Gombos et al., 2015). Az új technológia innovatív eszközöket kínál az olvasás oktatására, mint például az interaktív e-könyvek, hangoskönyvek és digitális könyvtárak változatos olvasási anyagai, amelyek aztán az egyéni preferenciák mentén alakíthatóak (pl. Goodreads.com, Gutenberg Project). A nemzetközi szcénában megfigyelhetők próbálkozások arra, hogy játékosításon és egyéb oktatási alkalmazásokon keresztül tegyék lehetővé, hogy a fiatalok interaktív tanulási élményekben vehessenek részt, ezáltal élvezetessé és motiválóvá téve számukra az olvasás élményét (Tan, 2018). Azonban a technológia integrálását megfontoltan kell kezelni, biztosítva, hogy ez inkább csak *kiegészítse*, ne pedig *helyettesítse* a hagyományos olvasást (Fathi, 2009).

A kortárs (olvasás)pedagógiában egyre nő az igény a kritikai készségek fejlesztésére (Fábián, 2014). Az egyszerű dekódoláson és szövegértésen túllépve a kritikai olvasáskészség arra ösztönzi a diákokat, hogy elemezzék, megkérdőjelezzék és végül értékeljék az olvasott információkat (Aloqaili, 2012). Ez az megközelítés olyan készségekkel látja el a tanulókat, amelyekkel a későbbiekben képesek lesznek tájékozódni egy komplex és információban gazdag, felnőttek lakta világban, képesek lesznek mélyebben értelmezését adni szövegeknek, és ezáltal kreatív kifejezőkészségük is párhuzamosan fejlődik (Al – Hasan, 2022).

Számos tényező járul hozzá az olvasási motiváció alakításához, ezek között a személyes érdeklődés és preferenciák kulcsfontosságú szerepet játszanak, mivel a tanulók nagyobb valószínűséggel kapcsolódnak az olyan szövegekhez, amelyek az alapvető érdeklődési körükhöz jobban illeszkednek. Emellett úgy az otthoni (Klauda – Wigfield, 2012), mint az formális oktatási környezet támogató és ösztönző mivolta is lényeges szerepet játszik, mivel ezek külön-külön, és együttesen is elősegítik az olvasáshoz való pozitív hozzáállás kialakulását (Yeo et al., 2014).

Az oktatásban megfigyelhető kihívások, mint például az olvasási nehézségek (diszlexia) vagy a változatos forrásokhoz való hozzáférés hiánya (alacsony SES miatt), mind negatívan befolyásolhatják az olvasási motivációt. Az oktatásügynek és szülőknek is kiemelt figyelmet

kell fordítaniuk erre, valamint célzott stratégiákkal kell kezelniük a fenti kérdéseket, hogy ezáltal minden tanulónak lehetősége legyen a megfelelő olvasási motiváció kialakítására, és annak fenntartására.

4.2.2. Az olvasás mint önismereti út

A biblioterápia módszere az írott szavak, szövegek használatán alapszik. Egy olyan művészeti hagyományon, amely az emberi természetet és jelenségvilágot írja le az irodalom nyelvén. Az emberi élet teljesebb megértésének egyik legerőteljesebb eszköze a írott szavakban található, és Gladding (Kottlert idézi, 2017) szerint nélkül minden, amit a konfliktusokról és az emberi szenvedésről tudunk, egyszínű és üres lenne. Az irodalom, az írott és a szóbeli kommunikáció számos módon segít, például a gyász feldolgozásában, a szocializáció javításában és az önaktualizáció növelésében. Azzal a céllal dolgozik, hogy segítse a klienseket megoldásokat találni problémáikra, és oldja szorongásaikat az irányított (és reflektált) olvasás gyakorlatán keresztül.

A fejlesztő biblioterápia a biblioterápia egy olyan formája, amelyet tanárok és más segítő foglalkozásúak használhatnak az egészséges populáció normál fejlődésének és önaktualizációjának elősegítésére (Pehrsson – McMillen, 2005). A módszer alkalmas arra, hogy irányított reflexiót követően alternatív gondolkodási módokat dolgozzunk ki, átértékeljük a jelenségekkel kapcsolatos érzéseinket, és esetleg más cselekvési terveket alkossunk. Új készségeket tanulhatunk, és új viselkedési formákat gyakorolhatunk. A biblioterápia segíthet abban, hogy visszanyerjük a kontrollt általában véve az életünk, és a megélt szituációk felett, lehetővé teszi számunkra, hogy empatizáljunk másokkal (Gladding, 2021).

A biblioterápia eszköze erősítheti a valódi önismeret és a világ nagyobb fokú megértését (Gladding idézi Hynest – Hynes-Berryt, 1986, 1. o.). A terápia folyamán a kliensek ráébrednek, hogy problémáik *egyszerre* általános és egyedi jellegűek, megértik, hogy sok más emberrel osztoznak azokon időtől, korszaktól, kultúrától és körülményektől függetlenül (Duffey, 2015). Az irodalom építkező és építő jellegű műfaj, ennek okán a kreatív problémamegoldást is elősegítheti, és mivel egyszerre rekreációs tevékenység is, lehetővé teszi, hogy olvasóként még jobban elmerüljünk a képzelet világában.

Mivel a fejlesztő biblioterápia az egészséges emberekre és az általuk mindennap megélt problémákra és helyzetekre fókuszál, emiatt az írott szövegek művek sokkal szélesebb skáláját használhatjuk.

A terápiás folyamatnak három fő tényezője van, ezek értelemszerűen a mű, a kliensek és a segítő szakember. Ahhoz, hogy optimális eredményeket érjen el, a biblioterápiának négy különböző szakaszon kell keresztülmennie: azonosulás, katarzis, belátás és univerzalitás (Gladding idézi Kelsch – Emryt, 2003). Az (1) *azonosulás* szakaszában a serdülők intellektuálisan azonosulnak a különböző történetekben található karakterekkel, helyzetekkel, és mivel csak közvetve élik át a történetet, biztonsággal tehetik azt. A (2) *katarzis* szakaszában a serdülők érzelmileg jobban belemerülnek az olvasott történetbe. Megértik a karakterek motivációit, átlátják a konfliktusokat, ezáltal a történet által okozott feszültség oldódik. Ez a szakasz vezet a (3) *belátás* szakaszához, amelyben a serdülők az olvasottakat saját életükre vonatkoztatják (attitűdök, viselkedésminták). Végül, ha a biblioterápia sikeres, a serdülők elérnek az (4) *univerzalitás* szakaszához, amelyben felismerik, hogy az általuk megélt problémák olyanok, amelyekben másokkal osztoznak.

A biblioterápia segítségével megtörténhet az *egyéni etikán* való túllépés és a *közösségi etikára* való átváltás. A nyitott gondolkodáshoz hozzátartozik a különböző (szociális és egyéni) narratívák megismerése és befogadása, amely végül a társadalmi diverzitás növekedéséhez vezet – legalább az egyén fenomenológiai szintjén. A különböző korszakokból, és akár társadalmi rétegekből, klasszokból és rasszokból származó narratívák (legyen azok ön- vagy csak fiktív életrajzok) megnyitnak olyan értelmezési kereteket, amelyek azelőtt az olvasó/befogadó számára nem voltak elérhetőek. Ezáltal empátiájuk és szociális érzékenységük is fejlődik, mivel a művek segítségével az egyén jobban megértheti saját beágyazottságát egy inerciarendszeren belül. Átvitt értelemben az irodalom segítségével megtörténhet egyfajta idő- és térbeli szövetésgkötés egy jobb, emberibb világ érdekében. Így a művek által nyújtott viszonyítási pontok elérhetősége nagyobb, mint a saját élettörténetek által adott szűk idő- és térbeli közegben, mivel az irodalom rendre változatlan egzisztenciálékkal dolgozik.

4.2.3. A szétszóródott én: szemben a valósággal

A posztmodern, neo-liberális társadalmi keretek miatt a személyiség hajlamos a diffúzióra, a személyiségdarabok (szelf-részek) szétszóródnak, a referenciapontok az egyéntől eltávolodnak, a közösségi terek absztrakttá és nehezen elérhetővé válnak, egyfajta „folyékony modernitássá” alakulnak át (Bauman, 2007). Habermas meglátása (Szöllös, 2011) szerint a 18. századig az európai kultúra reprezentációalapú volt, ami annyit tesz, hogy az (uralkodó) osztályok igazolást nem igénylő hatalmi megnyilvánulásokkal jelenítették meg önmagukat alattvalóik előtt.

Később egy sor *nyilvános tér* keletkezett, amelyek kívül estek az állam irányításán – pl. irodalmi szalonok, kávéházak, újságok, stb. – a „közönség” megjelenésére és annak veszélyeire már Kierkegaard is felhívta a figyelmet (Kőváry, 2022). A társadalmi nyilvánosság növekvő tere egyre több alkalmat kínált szociális reprezentációra, így a társadalmi nyilvánosság mint harmadik tér jelenik meg (a család/barátok és az állami szféra között). A posztmodernben viszont veszélybe kerülnek ezek a csatornák mint a civil létet megteremtő és magyarázó keretek, nagyvállalati vagy állami kontroll alá kerülnek – ennek eredményeképpen megjelenik a tömegkultúra, amely a valós vitakultúrát kiszorítja – és azzal a veszéllyel is jár, hogy az egyén, mivel ezeket a tereket nem uralja, nem *megérteti* magát, hanem a mások *félreértik* őt.

Pedig amint Háy János (2009) is fogalmaz, az egyéni lét egyéni dráma. Felteszi magában a kérdést, hogy a hősök tudják-e, hogy hősök, amikor a mindennapokban élnek? Vajon az egyén tudatában van-e a létnek (autentikus), vagy automatikusan létezik (inautentikus lét)?

Az irodalom remek fejlesztői „színtér”, mert a szerző korának teljes filozófiai palettáját megjeleníti, benne foglaltatik az adott tér és idő lételméleti, morális, lélektani, politikai, ismeretelméleti olvasata. Ezek a tudattartalmak, legyenek bár tudatos, tudatelőttés vagy tudattalan tartalmak, mind manifesztálódhatnak a művekben, explicit és implicit módon is. Amint Füzfa Balázs írja 2023-ban megjelent művében, amelynek címe adja ennek a fejezetnek az alcímét is, a „véges látja a végtelent” (2023: 20). A *véges* és a *végtelen* találkozása ez, hiszen a véges léttel és lehetőségekkel elő személy találkozik az univerzálékkal, univerzálisan mindenre igaz tartalmakkal, így személyesen tapasztalhatja meg a perceptált, szubjektív, fenomenális valóság és a mások által érzékelt, így feltételezhetően objektíválható valóságot (Füzfa, 2023). Vagy Szerb Antal *Utas és holdvilágában* tapasztaljuk meg, ahogy a hős, kiszakadva a hétköznapi valóságból, tudatosan meglassítja az időt, hogy megértse az adott narratívában elfoglalt helyét és szerepét.

Az irodalom a *profán* (prózai, hétköznapi) én és az ünnepi, *emelkedett* (mélységében megélt, megvizsgált) én találkozása. Itt a határtalan, időtlen találkozás rituálisan és keretek között a határossal, véggel, amelyet emberi létként azonosíthatunk. Egyszerre személyes és társadalmi tér ez, amely fogalmi és értéktisztázásra ad lehetőséget. A költői, szimbólumokon és metaforikus gondolkodáson alapuló gondolkodás lehetővé teszi az érzelmi szint (ld. hármas személyiségtagoltság) bejárását. Az érzelmeket a világgal való kommunikáció csatornájaként értelmezzük, ezek szubjektív, fenomenológiai lefordítása történik a kogníció (megragadás és értelmezés) szintjén. A leegyszerűsített, redukcionista inger-válasz reakció keretei helyett adódik így egy mély, ha úgy tetszik a kollektív tudattalanban gyökerező értelmezési keret. Ez

ugyan az *én* időleges megsemmisülésével fenyeget, hiszen az olvasó feloldódik a műben, átadja magát annak és az énvédő mechanizmusok kvázi transz-állapotban nyugvó helyzetbe állnak. Tehát a haszonelvet (*pragmatizmus*) itt felváltja az esztétika, a hagyományos énvédő mechanizmusok a csökkent tudatnívó miatt alacsonyabb fokozatba kapcsolnak. És mégis: a biológiai vagy a társadalmilag értelmezett létbiztonság nem sérül. Tamási Áronnal szólva „*azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne*” (1932), ezáltal tehát az irodalmi művekkel való foglalkozás *virtuális otthonteremtés*.

A biblioterápia mint mentálhigiénés védő eszköz választása mellett szól az is, hogy nem igényel nagyobb anyagi ráfordítást az intézményrendszer részéről (az intézményben jelenlévő pedagógusok végezhetik). Így könnyen elérhető, és bizonyos formáiban gyakorlatvezetői jelenlét hiányában is működhet, ez inkább (1) *reflektálatlan, spontán* munkát jelent – a megfelelő mű birtokában biztonsággal lehet használni. Célravezetőbb azonban, ha legalább (2) *önreflexiót* kérünk, de az ideális megoldás, ha az egyéni tartalmak a biblioterápia során (3) *reflektáltan* jelennek meg.

Az irodalommal való foglalkozás mint egy modern Léthe-parti piknik: célja, hogy elefelejtjük az univerzális primitív hajtóerőket, és megéljük a kollektív tudattalanból minket mint személyt megszólító tartalom-morzsákat. Így válik az irodalom a tudati töredezettséget javító, az ego repedéseit kitöltő, rugalmas anyaggá. Rugalmas, két okból: egyrészt könnyen beállítható a tőle vett távolságom; másrészt nem kell vele semmit tennem, ha nem akarom, autogén módon is indulhatnak bennem folyamatok, amire szükségem van *pont ott és pont akkor* (egyszerre tudattalan és tudatos; spontán és akaratlagos).

Egy növekedés alapú posztmodern társadalomban az irodalommal való foglalkozás egy kimondottan nem-növekedés alapú tevékenység. Az irodalom nem tola-kodó módon segíti a tudatosulást: *ego-közelivé*, ismerős tartalom-má tehet az egótól eltávolított élmény-anyagokat, ugyanakkor távolságot vehet egyéni problémáktól és azokat új perspektívába helyezheti. Az eltávolodás egy kevésbé személyes megélést jelenthet, így érzelmileg kissé távolabbról keretezheti újra a problémát.

Végző soron a könyvek használata a kliens autonóm működését erősíti meg, segíti a lutheri gondolat mentén (Luthe, 1962): nem lehet mindig ott a terapeuta, a könyvek, szövegek viszont igen. Fokozatosan kell megtanítanunk számára, hogyan tud közelebb kerülni a szövegekhez, hogyan tudja azokat saját fejlődése érdekében működtetni. Brit példákból láthatjuk, hogy általánosságban véve a terápiás folyamatok időben elégtelenek, és több időt követel magának a páciens (ld. *We still need to talk* - jelentés 2013-ból). Ezt a hiányt tudja – ha csak

részlegesen is – pótolni a terapeutát helyettesítő könyv/szöveg, vagy a hosszabb távon megalapozott kliensi biblioterápiás öngondoskodás.

4.2.4. A szereplők azonosítása és szerepazonosulások

A biblioterápia ismert formákra alapoz, mivel a szövegek, narratívák mindig velünk voltak, és az én és a világ (tehát akár a habermasi *életvilág*) megfogalmazásának (Weiss, 2014) és manifestációjának lehetőségét nyújtják számunkra. A szövegek *üres helyekkel* dolgoznak (ellentétben a filmekkel, feldolgozásokkal), és ezek az üres helyek adnak lehetőséget a befogadónak, hogy a saját viszonyulásáról gondolkodzon, szerep-próbákat tegyen. Így a szövegek identitás-teszteké válnak, ezzel elősegítve a *vikariáló hatást* és *modell-tanulást* (Carver, 2000). A terapeuta vezetővel történő átdolgozás pedig biztonságot és kereteket ad a kliens számára a személyiségfejlesztő munka során.

A biblioterápia módszere azért is nagyon hatásos, mert a művekben megjelenő hősök három, de akár négy dimenzióban is *körüljárhatók*. Omniszciens olvasóként mindent tudunk rejtett és nyílt motivációiról a történet során, körbejárhatjuk és megfigyelhetjük karakterét, anélkül, hogy voyerizmusmal vádolnának minket. És a negyedik dimenzió: megállíthatjuk a történet folyását, visszaugorhatunk a történetszál előbbi pontjaira, megérthetjük a történetszálak összetartását és különválását; ilyen értelemben szétszalazhatóvá válik a karakter létfonala. Sőt, a gadameri hermeneutikai kör többszöri megélése új és új tartalmakat adhat az addigi olvasathoz. Ésszerű Binswanger megfontolását is a gondolkodásunk homloktérben tartanunk, amint Kőváry (2022) taglalja: kétféle élettörténet jelenik meg az egyén életében, ebből egy az ún. *külső* (objektív tapasztalatok) és a másik, a *belső* narratíva. Ez utóbbi belső élettörténeti leírással lesz dolgunk a biblioterápiás foglalkozások során, hiszen itt az emocionális tapasztalat személyes összefüggéseit vizsgáljuk.

A művekben szereplő hősök már a homéroszi, új emberkép alapján épülnek fel, tehát a passzív, elviselő szerepből (páciencia) aktív, cselekvővé (aktor) válnak. Ám ahogy Nemes László fogalmaz:

„Odüsszeusz története arra mutat rá, hogy nem mindig bölcs dolog bízni a saját erőnkben és morális tartásunkban, számos esetben hasznosabb lehet előzetes elkötelezettségeket eszközölnünk személyes integritásunk megőrzése érdekében. (2012, 73).”

Nemes olvasata már eléink tárja a *felelősség és elkötelezettség* kérdését is, amelyeket ugyancsak egzisztenciálékként fogadunk el, és amelyek belátását és megélését a biblioterápia eszközével nagyon jól fejleszthetünk.

A műveken keresztül a serdülők számára is átélhetővé válik az emberi nagykorúsodás, a fejlesztési cél, mint ahogy azt már több helyen említettük, hogy ugyanezt a fejlődési folyamatot végigvigye a személyes, belső élettörténetében is. Meg kell találnia, hogy ki a *személyes hőse*, mit tenne a helyében (*vikariáló szereppróbák*), mit tehetne a hős másként a helyünkben (ld. *varázspálca-elv* a coaching gyakorlatából). Végül pedig le kell vonnia a következtetést, hogy mit tanulhat mindebből – tehát a már említett *enabling* folyamatát nyitjuk ezzel meg (Sadique, 2023).

A művekben a negatív (én)tartalmak is megjelenhetnek mint az élet természetes részei. A művek puffer-hatása által ezek *énközelibb* fenomenológiai helyzetbe kerülhetnek és kezelhetővé válhatnak, amely mozzanat a *toxikus pozitivitás* (Kőváry, 2022 722.o) ellen dolgozik (Feltner, 2023). Csak példaként: József Attila, Csáth, Mikszáth tematikájának szükségszerűsége fontos kulturális ellenpont a fent említett pozitívizmussal szemben, a világ megértéséből nem maradhatnak ki ezek a negatív valóságelemek sem. A folyamatok során eléink táruló (személyiség)hibák mint útjelzők jelentik az átkeretezés, a reparatív megélés lehetőségét, ezáltal az én teljes integrációját segítik elő.

Itt felmerül annak a kérdése, hogy mennyire kell a hősnek adaptálódnia a környezetéhez (ld. Semprúnnél a Hans-féle választás: *ne azért öljenek meg, mert zsidó vagyok, hanem mert ellenálló* – tehát Hans választása az *ágencia a pácienciával szemben*). Válaszolnunk kell tehát, hogy mennyire fontos a kritikátlan, pozitív pszichológián alapuló *reziliencia*, vagy az ezzel szemben megjelenő, én-azonosabb ellenállás és kitartás. Ez hozhatja a hős pusztulását, de ha mindez egy filozófiai egységben történik – vannak megfigyelői, így nem marad a tudatosan kívül, hanem abba szervesen belefoglaltatik –, akkor akár a személyes pusztulás is jelentést hordoz (és jelenthet akár felemelkedést is). Ezáltal a hőst egy már létező hősi hagyományba építi bele, így szerves egységgé kovácsolja az egyéni szenvedést: az elszigetelt, egyéni szenvedés értelmes, egy közösségben megélt sorssá. Ami történt, az egy közös jelentésadás, akarati fókusz általi teremtés – ennek pedig identitás-szervező ereje van, hiszen akár az adott térből és időből kiszakítva adhat értelmet, és köti össze multidimenzionálisan a karaktert bizonyos univerzálékkal, változatlan emberi értékekkel. Tehát a ráirányuló figyelem nélkül csak melodramatikus karakter több mélységet, hangot, háttérrel és motívumot kap, az egyébként csak novelisztikus töredékekből álló története valódi regénnyé válik - ha így nézzük, akkor az akcidentális, vele látszólag csak véletlenszerűen megtörténő lét egyszerre önéletírássá nemesülhet, ahol valódi, akarattal és szándékkal bíró *aktorrá* válik a szereplő.

4.2.5. Mélység-szabályozás

Ehelyütt meg kell említenünk, hogy fejlesztő biblioterapeutaként miért fontos a terápiás munka *mélység-szabályozása*. A terápiás mélységnek tekintjük azt a kapcsolati mélységet, amelybe a kliens és a segítő lemerészkedik – ez határozza meg a foglalkozásokon tárgyalt témák komolyságát. Ennek szabályozása gyakorlatot igényel, neuralgikus pontja, hogy a személyiséggel dolgozunk (a kliens és a terapeuta személyiségével egyaránt), így óvatosságnak kell lennünk, egykori kiképzőm Dr. Varga József szavaival: *csak azt az ajtót nyissuk ki, amelyiket alkalomadtán be is tudjuk zárni*. Tehát: csak olyan terápiás mélységet engedjünk vezetőként, amelyet még biztonságosan kezelni tudunk – ha túl mélyre megyünk, azt kockáztatjuk, hogy egy terhelt kliens dekompenzálódhat, széteshet.

Viszont a túlzott óvatosság sem mindig célravezető, frusztrálhatja a csoportot. Munkánk során a heideggeri *beugró gondoskodás* (Kőváry, 2022) helyett az *elébeugró gondoskodást* célszerű megelőzni. Klasszikus értelemben a beugró gondoskodás esetén a segítő szakember a kliens helyett – színházi hasonlattal élve – „beugrik”, és helyette cselekszik. Ez egy maladaptív, regresszív törekvést ír le a kliens részéről, hogy *felelősségvállalás nélkül*, mással oldatná meg a feladatait. A számunkra fontosabb, elébeugró gondoskodás közös gondolkodás után visszadelegálja a problémát a kliensnek, hogy azt megnövekedett önismerettel és énerőkkel adaptív módon megoldja. Itt hosszasan lehetne sorolni azokat a lélektani megfontolásokat, amelyek a legjobb szándékú túlgondoskodás és a kliens későbbi önállótansága közötti közvetlen negatív kapcsolatot írják le (Lukianoff – Haidt, 2018), de mivel pedagógiai folyamatokról beszélünk, ennek csak az alkalmazott vonatkozásai lényegesek számunkra. Ahelyett, hogy a modern pszichoterápia redukált és elgépiesített emberképét alkalmaznánk, amely a beavatkozásokat uniform technikákká hajlamos redukálni (*tekhné*), javaslatom szerint ebben a kérdésben is a segítő pedagógusok gyakorlati tapasztalatában, arisztotelészi értelemben *phronesisében* kell megbízunk. Feltevésem szerint tehát egy gyakorlott pedagógus szakember számára jól érezhető, hogy az empátiás skála melyik fokán jár éppen a folyamat és a kliens (Mearns és Thorne, 2011), így a fejlesztő biblioterápia eszköze egy jól szabályozható, inkább alacsony-közepes impaktú, direktív fejlesztői beavatkozásként használható pedagógiai környezetben is. Ezt mutatta ki Paul Montgomery és Kathryn Maunders 2015-ös nagyszámú vizsgálatot összevető metaanalízise is (Montgomery – Maunders, 2015).

A vizsgálatok szerint még az érzékeny kliensek is biztonságban érezték magukat a biblioterápiás ülések alatt, és képesek voltak elkezdeni a mélyebb lelki szinten történő önbejárást és önfelfedezést (Holman et al., 2019).

A terápiás munka folyamán a kliens saját életében szereplő személyek beazonosítása is megtörténhet. Ha felismerjük, hogy valójában ezeket a szerepeket sokszor mi adjuk, ezáltal azok átírhatóvá válnak (jelentőségük növelhető, csökkenthető), új szereplőket írhatunk be, nem kívánt szereplőket homályosíthatunk el az élettörténtünkben. A terapeuta – de még inkább a terápiás folyamat maga – mint *szerkesztő* és *korrektor* dolgozik, nem mint szellemíró, tehát direkt, didaktikus módon ne írjunk bele más személyes narratívájába. Fontos szem előtt tartanunk, hogy a fejlesztői munka során az előre, „kívülről” megírt szkript blokkolhatja a fejlődést (feltéve, hogy annak elemei még *én-távoli* helyzetben vannak). Viszont amint arra Pintér is figyelmeztet (Szőnyi, 2015), a tanácsadási folyamatban a túlzott indirektivitás kontraproduktív lehet, mivel növelheti a segítségért folyamodóban a tehetetlenség érzését, végső soron pedig frusztrációját.

Végső cél tehát a kliens *saját maga által megalkotott, megírt* életútjának kialakítása, ez a döntő mozzanat. Lényegében a fent taglalt egzisztenciális keretben végzett fejlesztő biblioterápia egy tematikus rendszer segítségével integrálja a tudattartalmakat, és segíti az értelemkeresést, értelemtalálást is (Sárkány, 2023). A valódi fejlesztői kudarc a saját élettörténet megírásának (vagy legalább annyi, hogy abban aktorként szereplünk) kudarca, ilyenformán az egzisztenciális kudarc a saját lét kitöltésének és önmagunk megalkotásának elmulasztása (Bradatan, 2021). A terápiás munka olyan tehát, mint egy kádár tevékenysége. A széttöredezett eg részeket így lehet az *értelem* abroncsával helyükre illeszteni, ezáltal működőképesebbé tenni. Így az egyéni lét hordója az önismereti *kádár-munka* folytán megtelhet jelentéssel, kiteljesíti saját *Gestaltját*, és valóban hordóvá, a lét hordozójává válhat.

4.2.6. A terápiás idő

A mindennapi életünk során a történések és az azokban tükröződő személyiség elmosódik, és *tükör által homályosan* tűnik fel előttünk. Az időbe való belevetettség okán nehéz érzékelni, mert a folyamatos mozgás és változás majdhogynem lehetetlenné teszi a reflektív gondolkodást. Ezért az egyik terápiás, fejlesztői cél a gyorsuló (vagy *felgyorsultnak érzékelt*) idő megfékezése. A Ricoeur által megadott mindhárom idősík megjelenik a terápiás munkában, hiszen a vikariáló átélés segíti (1) az identitás formálását – időtől és tértől függetlenül tud kapcsolódni emberi közösségekhez. A történetek (2) narratív jellege adja azt a struktúrát, amelyek nem csak statikus adatok többé, hanem szerves és egységben értelmezhető részei egy történetnek, amelyen keresztül megértjük az emberi viselkedést. És végül a (3) történetalkotás szerepe is megjelenik, kiváltképpen a saját narratíva „írásakor” és annak közös értelmezésekor.

A biblioterápiás foglalkozások során meglassítjuk az érzékelést, fókuszot váltunk, bizonyos részleteket elhomályosítunk (minket körülvevő világ: *Umwelt* és *Mitwelt*) és más részleteket felnagyítunk (saját egzisztencia, *Eigenwelt*). Nem cél az idő megállítása, de a prousti értelemben vett felfogása, meglassítása és önmagunk pontosabb elhelyezése mindenképpen a kijelölt célok közé kerülnek, ez pedig lehetőséget ad a személyes reflexióra. Az írott szöveg (ld. Pennebaker kísérletei, 1993) saját haladási tempót tesz lehetővé, ezalatt érthetjük az olvasás, a gondolkodás és a megélés tempóját is. A terápiás foglalkozásokon az irányított együttgondolkodás markánsan kijelöli a nietzschei *úr-szolga* viszony határait: *urak* leszünk az idő felett, hisz az nekünk szolgál, az annak való kitettségünk, ha csak rövid időre is, alacsonyabbá válik. A foglalkozáson túl viszont az idő uralkodik felettünk, annak *alattvalói* vagyunk, az átgondolatlanság okán csak hány-vet minket a sorsunk.

4.2.7. A művekkel való munka hatásmechanizmusa

A művekkel és azokon keresztül önmagunkkal való törődés végső soron a *filautia* (önszeretet) és az *autarkia* (önellátás) klasszikus programját indíthatja be (Germer – Neff, 2013). A biblioterápiás munka így egyfajta asszisztált empátia-gyakorlatként is felfogható, először elsősorban önmagunkkal és aztán másokkal szemben, hiszen a művekkel való foglalkozás hosszú távon növeli az elfogadás szintjét (Mar et al., 2008).

A terápiás foglalkozás célja tehát a *receptív*ből eljutni a *produktív*ig: befogadóból aktív szerzővé, authorrá (actorrá) az alábbi pontok mentén:

- i. olvasóból (sensation: érzékelés)
- ii. befogadó (perception: tudatosítás) , abból
- iii. önéletrajz-író (cognition: kognitív keretek átírása, jelentésadás): saját forgatókönyvek fellelése és lejegyzése, abból
- iv. önéletíró (action: változás-változtatás, amelyben már aktív cselekvők, aktorok vagyunk): kreatív és kritikai megalkotása a saját hőstörténetnek, a saját önrányított szkriptnek megírása a cél. (ld. élettörténeti-life story coaching modellek, kognitív viselkedésterápis, Pennebaker önéletírása).

Az előzőekben már említett folyóvízi evezés hasonlatával élve újra képzeljük el: a művel való munkálkodás egyéni evezés, lényegében kognitív átdolgozó folyamat. Amikor azt közösen feldolgozzuk, akkor összekapaszkodunk a hajókkal, és együtt „csorgunk”, együtt gondolkodunk, ez az ún. *kollaboratív empirizmus* (Perczel Forintos – Mórotz, 2010). Akár meg is

pihenhetünk egy öbölben és visszatekintünk a saját életünkre (*reflektív átdolgozás – átkeretezés*), vagy előre is nézhetünk (*tervezés - jövőbeli irányultság*), majd a közös munka után saját utakra indulunk, végül kikötés egy biztos ponton (az élet értelmességének dilemmája). Ugyanakkor nem lehet végig a holtágban maradni, hiszen fennáll a veszélye, hogy az elválaszt minket az élet fősodrától és *eszképizmussá* válik, esetleg megrekeszt minket a fejlődésben, továbbhaladásban. A cél a saját tempóban történő előrehaladás a sodrásban, ami tele van élettel.

Ezen reflektív munka lépéseiben a gadameri fenomenológiai-hermeneutikai kör működik, a folyamatos reflektív és önreflektív munka kulcsmozzanat a terápia során, és ez pszichopedukatív jelleggel is bír. A foglalkozások során elfogadó, ítélkezéstől mentes közegben (személyes és csoport *epokhé*: Bene, 2023) az egyén találkozik én-távoli tudattartalmakkal, amelyeket először csak (a) mások történeteiként lel fel az adott szövegekben, majd (b) mások arra adott reflexióiként. A biblioterápiás foglalkozások során ezek aztán szóban is elbeszélte személyes tartalommal válhatnak, majd az ülést követő írásbeli munkákban is megjelenhetnek.

4.2.8. Terápiás írás

A *szkriptoterápia* (írás-terápia) kifejezéssel az írás, mint munkamód terápiás folyamatára utalunk (Gladding – Wallace, 2018). Gladding (2021) szerint a terápiás írás egy módja az *öngondoskodásnak*, mert hatékony önismereti és terápiás tevékenység, jól működik a kliensekkel való munkában, különösen azokban az esetekben, amikor a kliens életviteli nehézségei észrevétlenek, megoldatlanok vagy traumák. Az önmagunkról és személyes tapasztalatainkról való írás javíthatja a hangulatzavarokat, mivel az írás – majd a történetünk újraírása – változásokhoz vezethet, és javíthatja a közérzetünket (Gladding idézi Parker-Pope-ot, 2015), hiszen a szavak befolyásolják a világunk érzékelését (Granello – Gibbs, 2016). Az írás lehetővé teszi az önkifejezést, az érzelmek elfogadását (Mikola-Nyíri, 2022), és néha növeli az ember spiritualitás-érzetét, valamint enyhítheti a megélt fájdalmat, és segíthet a klienseknek érzéseiket kognitív és objektív szinten kezelni (Pennebaker – Chung, 2007).

James Pennebaker kutatásai kimutatták, hogy azok az egyetemi hallgatók, akik napi 20 percet írtak 4 napon át olyan témákról, amelyek szorongást okoztak számukra, egészségesebbek voltak, mint a kontrollcsoport tagjai, akik nem írtak. Továbbá arra a következtetésre jutott (Pennebaker, 1993), hogy a fontos témákról való naplózás javítja az kliensek fizikai és érzelmi jólétét. Így tehát az írás eredménye valójában nem egy irodalmi vagy művészeti alkotás, hanem „igazi önátadás” (Gladding Rollo Mayt idézi 1969, 172. o.), amely folyamat a klienseket az élet *egzisztenciális dimenziójába* vezeti be.

Az előbbiekből kiindulva tehát, ha a helyzet engedi – bár nem szigorúan kötelező biblioterápiás gyakorlat – javasolt, hogy a terápiás foglalkozásokhoz kapcsolódjon kreatív írás, leginkább önéletírás (Francis – Pennebaker, 1992). A naplővezetés (*journaling*) mint a reflektív én kiteljesedése a heideggeri hermeneutikai kör személyes beindítását jelenti. Többek között a fent említett Pennebaker-kísérletek, de számos kognitív-viselkedésterápiával foglalkozó szerző kísérletei bebizonyították, hogy a naplőzés által az egyén szorongása csökken (Pennebaker, 1993). Az írás – akár csak a fizikai folyamat is! – meglassítja a gondolatokat, reflexióra készíti az embert már a fizikai leírás pillanatában is, később revíziókra ad lehetőséget, például a kognitív disszonanciák átírhatók konszonanciára és reparatív megélésre (Strédl, 2017). Ugyanakkor ekkor kerül felszínre a szelf *moralitása* (ld. kierkegaardi esztétikai és morális lét) is, hiszen sok esetben a kliens szemérmességből nem tud minden tudattartalmat leírni. Viszont ezek az üres helyek is fontosak lesznek az átdolgozást követően, mivel útjelzőként funkcionálhatnak. Egzisztenciális értelemben ezek szorongásokat jeleznek, amelyekkel dolgunk van és karakterfejlődési lehetőségként tekintünk rájuk. Ezért ezeket az üres helyeket akár jelöltetni is lehet (mások által nem beazonosítható kóddal helyettesíttetni). A terápiás írás témájának kifejtését ezen dolgozat keretei nem teszik lehetővé, itt is csak terápiás jelzésként teszünk róla említést.

A személyes narratíva írását az alábbi mechanizmus szerint ajánlom végezni:

- (1) explicit és aktív feladathoz kapcsolódjon,
- (2) ezáltal segítse az önreflexiót és a kognitív átkeretezést,
- (3) az *in sensu* formától (képzeti) az *in vivo* forma (valós életben történő) felé mozogjon, és fokozatosan épüljön be a személyes gyakorlatba.

Gladding (2021) elmondása szerint az ilyen megoldás-központú megközelítésben a segítő szakemberek célja az, hogy a kliensek, miután megvizsgálták a saját narratíváikat, kivételeket, “kilógó szálakat” találjanak azokban. Ezeket azután vizsgálják meg és bővítsék ki annak céljából, hogy új történetek hozzanak létre, megtörve ezzel régi, ismétlődő, kontraproduktív viselkedési mintákat (*sémák*). Az ötlet alapvetően a konstruktivizmus filozófiáján, valamint a fenomenológiai megközelítésen alapszik, amely szerint a valóság *megfigyelés* és *tapasztalat* tükröződése, nem pedig *objektív entitás*.

Gladding idézi G. T. Wilson (2011) megközelítését, amely a narratíva átszerkesztésére összpontosít, mert míg az abban szereplő alapvető dolgok és események nem változnak, de azok értelmezései igen (ld. frankli *beállítódás moduláció*). Ez a kliensnek erőt ad, mert a gondolkodásmódjukat illetően segít egy belső kontrollhelyzetet kialakítani. Összességében, a biblioterápiás írás segíti közelebb hozni egy én-azonosabb állapotot (Petres Csizmadia, 2016).

4.3. A művek kiválasztása

A biblioterápiás foglalkozások során leggyakrabban használt művek közé tartoznak a fikciós, szépirodalmi művek, mint a novellák, életrajzok, mesék és képeskönyvek, de sok példa van önsegítő könyvek használatára is (Gladding, 2021). Az életrajzok, bár talán nem tűnnek elsődleges választásnak, hasznosak lehetnek – kimondottan a serdülőkkel végzett munkában. Ahogy Gladding fogalmaz, az emberiség történelmében a legbefolyásosabb személyiségek, az ókortól (mint például Homérosz, Konfuciusz vagy Jézus) a korunkig (mint Hrabal, Heller vagy Vonnegut), mind kiváló történetmondók, mesélők voltak.

A feldolgozandó művek és témák kiválasztásánál az alábbi szempontokat javasolom figyelembe venni: véleményem szerint mindenképpen az egzisztenciális megfontolásokat kell szem előtt tartanunk, hiszen célunk a személyiségfejlesztés, a fentiek fényében a segítséget kérő személy nagyobb önismerete a cél, a frommi egzisztenciális kettősségek skáláin egy önazonos pozíció elfoglalása.

A serdülőkor az identitáskeresés viharos időszaka, ezért a irodalom hasznos szerepet játszik a számukra abban, hogy saját lehetőségeiket felismerjék, és értelmet adjanak a zajló eseményeknek (ld. frankli *értelemkeresés*). Gladding (2021) meglátása szerint az életrajzok és önéletrajzok kiválóan alkalmasak a serdülők számára, hogy betekintést nyerjenek abba, hogy kivé válhatnak és milyen fejlődési utakat választhatnak, hiszen ezek olyan művek, amelyek az élet nehézségeivel és foglalkoznak egy adott ember életében, megmutatják milyen megküzdési stratégiákat alkalmaztak céljaik elérésének érdekében. Ezek a könyvek perspektívákat kínálnak, és segíthetnek a serdülőknek megbirkózni és kiteljesedni ebben az átmeneti, kihívásokkal teli és (különösen a család és a mikroközösség szempontjából) zavaros időszakban.

Ugyancsak fontos források lehetnek a fejlesztő szakemberek számára a dalszövegek és versek, amelyek a serdülők számára lényegi problémákkal foglalkoznak. A versek és dalszövegek képesek az fiatalok fantáziáját megmozgatni, könnyebben kapcsolódnak hozzájuk, emiatt az asszociáció is könnyebben indul meg; olyan módon érintik meg őket, amelyre más médiumok nem képesek.

Tehát a mű olyan legyen, amely a fenti az egzisztenciális dimenziókat megjeleníti, a ezáltal pedig lehetővé teszi személyes reflexiót (Doll – Doll, 2011). A differenciált oktatás magától értetődőnek tekinti, hogy a diákoknak egyedi tanulási stílusuk, erősségeik, gyengeségeik vannak, ennek kapcsán a fejlesztői terápiás környezetet is úgy kell kialakítanunk, hogy

különféle szövegeket és technikákat alkalmazunk annak érdekében, hogy a folyamat alkalmazkodni tudjon ezekhez az egyéni különbségekhez. Ugyancsak fontos, hogy úgy közelítsünk a művek felé, hogy azáltal elősegítsük és hangsúlyozzuk a résztvevők egyéni bevonódását, így ezen aktivitások során a diákok aktívabbak lesznek a szövegekkel végzett munkában (Nagy, 2003). Ha választási lehetőséget kínálunk fel a résztvevő diákoknak a feldolgozandó szövegek kiválasztására, az elősegítheti az autonómia érzését, és nagyobb bevonódást eredményez. Az ilyen lehetőségek megteremtése, valamint az, ha szem előtt tartjuk a diákok személyes érdeklődését, lehetővé teszi a kliensek számára, hogy olyan szövegeket válasszanak, amelyekkel személyesen együtt tudnak rezegni, „rezonálni”, végső soron pedig ez megnöveli olvasási – és feltételezhetően együttműködési – hajlandóságukat is (De Naeghel, 2016).

Fontos, hogy mindig a korosztálynak megfelelő, érthető műveket dolgozzunk fel a foglalkozások során. Ha elérhető fejlesztői célokat állapítunk meg (lehetőleg közösen), ez azt az érzést indukálhatja, hogy a foglalkozások során a résztvevők valamit elértek, teljesítettek, amely végső soron a szövegekkel való munkálkodás örömét erősíti meg bennük. A nyugati jellegű, célorientált gondolkodás kritikájaként meg kell jegyeznünk azonban, hogy amennyiben a fejlesztési folyamat kapcsán azonnali, kézzelfogható eredményeket várunk, az irreális és kontra produktív lehet. Ha azonban a terápiás folyamat „csupán” pozitív megerősítésként szolgál, akkor ez mélyebben megalapozza az egyéni olvasási motivációt, mivel arra ösztönzi a diákokat, hogy folytassák az irodalom világának felfedezését (Murnan et al., 2022). Ha helyesen akarunk eljárni, akkor a célokat személyre szabottan állapítjuk meg, figyelembe véve az egyéni olvasási készségeket, képességeket és érdeklődést (Mikami, 2020).

A mű tematikája haladhat (1) az olvasóval megegyező irányban (közös adott élethelyzet), ekkor a cselekmény sebessége és toposza azonos - az ilyen művek *énközelibb* helyzetben vannak, a hozzájuk való viszonyulás és a velük való azonosulás könnyebb. Dolgozhatnak a művekben olyan toposzok, amelyek (2) az olvasótól eltérő irányban mozognak, tartalmazhatnak leágazásokat is (ideiglenes diverzók az eddigi életpályáról), ezek lehetőségeket adnak szerepróbakra és újfajta életutak virtuális bejárására (teljes diverzió). A történetek lehetnek más életszakaszban lévő hősök történetei is, ha ez egy korábbi szakasz, az lehetőséget ad (a) reparatív átélésre, tehát átdolgozhat és átkeretezhet előző konfliktusokat; ugyanakkor feldolgozás nélkül akár (b) regresszióba is (részleges, teljes) taszíthatja az olvasót, ami nem garantáltan adaptív mintákat ad. Ha pedig a mű a kliens életszakaszához képesti jövőben játszódik, akkor a mű használata segítheti a kliens jelenből jövő felé való elmozdulását; megtörténhet a személyes célok kijelölése, azok próbája.

A művek kiválasztása történhet a biblioterapeuta, vagy a csoport által is, viszont mivel elvárható, hogy a terapeuta mélyebben ismerje a művet, így jó eséllyel inkább egy adott listából választ majd a csoport. A biblioterápiás céllal feldolgozható műveknek több, mindenki által elérhető listája forog közkézen, angol nyelven sokkal nagyobb ennek az irodalma (pl. a *Reading Well* az Egyesült Királyságban), de magyarul is elérhető a Németh Luca Anna szerkesztésében készült *Szöveglelő*. Nagyobb lélegzetű és még komolyabb terápiás igények kiszolgálására alkalmas, ezért biblioterápiás foglalkozások alapjául inkább ajánlható a Magyar Biblioterápiás Társaság *Bibliotára*, amely egy szerzőre, műre, műfajra, címszóra és életkorra szűkíthető online – ingyenes – adatbázis.

4.4. Szervezési kérdések

Nem elhanyagolható szempont, hogy a foglalkozások során olyan olvasói-terápiás környezetet teremtsünk meg, amely csalogató és kényelmes. Ennek kialakítása pozitív tartalmakat kapcsolhat az olvasáshoz, úgy is, mint professzionális célú, és mint szabadidős tevékenységhez. Beszélgetések, könyvklubok és az olvasáshoz kapcsolódó egyéb tevékenységek (pl. biblioterápiás foglalkozások) az oktatási folyamatba való szerves beillesztése javíthatja az olvasási élmény közösségi élményét (Mucherah, 2014).

A csoportban való működés számos előnnyel jár. Időlegesen elrejtetheti az egyént, az énhatárokat szabályozhatóvá teszi. Nem annyira explicit, mint az egyéni helyzet, el lehet „bújni”, ha terhelőbb tartalmak jelennek meg, és elő lehet jönni a fedezékből, ha felbátorodtunk. A csoportidentitás és egyéni identitás közötti kapcsolatot hangsúlyozza, segíti a *vikariáló átélést*, és közben kapcsolódási pontokat ad: lehetőségeket a másikhöz való kapcsolódásra, ezáltal pedig látens, rejtett tartalmakat védett közegben én-közelibb helyzetbe hoz. Ugyancsak előny, hogy kereteket ad, időben és térben, e két vonás pedig kiemelten fontos ebben az időszakban, mivel a serdülő mindent bizonytalannak él meg, a csoport szabályai és keretei legyenek biztosak. Referencia keretként keverten jeleníti meg a korcsoportos és a felnőtt referencia-kereteket, ebből a résztvevő implicit és explicit módon válogathat.

A foglalkozások idejét és a csoportok összetételét is szabályozni érdemes. Mivel az iskolai keretben az idő szűkösen áll rendelkezésre a diákok egyéni elfoglaltságai miatt, jó eséllyel heti, inkább havi rendszerességgel tudunk majd együtt dolgozni. Ezeket a találkozókat hasznos előre rögzíteni és valamilyen elektronikus úton tartani a kapcsolatot a résztvevőkkel. Döntenünk kell,

hogy nyitott, illetve zárt csoportokkal dolgozunk-e, egyazon problémakörrel küzdő, vagy egyes „tüneti” csoportokat alkotunk. Ezekkel, és még ezen túlmenően több lényegi megfontolással Rudas János (2016) munkájában találkozhatunk.

A mi döntésünkön múlik, hogy a foglalkozások során egy művet dolgozunk végig részletebben, vagy minden foglalkozás egy-egy rövidebb művet ölel fel. Az előbbi akkor lehet hasznos, ha a csoport kitartó és stabil; az utóbbi pedig akkor, ha nyílt csoporttal dolgozunk, amelynek összetétele alkalomról-alkalomra változik.

A művet a klasszikus biblioterápiás ülések négyes felépítése (Doll – Doll, 2011) mentén előzetesen feldolgozzuk. Először (1) ráhangoló feladatokat készítünk, amelyek az asszociációs mezőket nyitják meg a foglalkozás elején. Másodsorban (2) értelmező kérdéseket állítunk össze, amelyek azt biztosítják, hogy a terápiás cél eléréséhez minden fontos mozzanat feltárássra kerül a műben. Harmadik elemként a (3) személyes bevonódást segítő kérdéseket, feladatokat dolgozzuk ki, amelyek lényegében a mű tényleges feldolgozását jelentik. Ekkor történnek meg azok a transzformatív-katartikus mozzanatok, amelyek megváltoztathatják a résztvevők témáról alkotott véleményét, ahhoz való viszonyulását, jó esetben hosszú távon bővítik viselkedési repertoárjukat. A negyedik, lezáró részben pedig olyan feladatokat készítünk elő, amelyekkel lecsendesítjük magunkat, kiszakadunk a műből, és (4) visszazsilipelünk a valóságba.

4.5. Egy mű feldolgozása az egzisztenciális pedagógiai fejlesztő keretben

A mű Patrick Ness *Szólít a szörny* című könyve, amely a Könyvmolyképző Kiadó (Budapest, 2015), kiadásában, Czipott Eszter fordításában jelent meg. A történet mind nemzetközi szinten, mind Magyarországon széles körben elismert. Ness munkáját világszerte dicsérik azért a mély érzelmi tartalomért, amelyet a gyász, a veszteség és az ezekkel szembeni kitartás témáinak felfedezése közben kifejt. Az írás minden korosztályt megszólít, ennek köszönhetően számos díjat nyert, köztük a *Carnegie Medalt* és a *Kate Greenaway Medalt*, és több nyelvre lefordították.

Magyarországon a *Szólít a szörny* fogadtatása hasonlóan pozitív volt, Czipott Eszter magyar fordítása jól ragadja meg Ness eredeti művének lényegét. A könyvet erőteljes elbeszélések jellemzik, kihasználja a narratív terápia által nyújtott eszközöket. A könyv ajánlható biblioterápiás felhasználásra is, mivel érzelmileg összetett kérdéseket érzékeny és érzelmileg hozzáférhető módon kezel (Canepari, 2023).

A történet röviden: a középpontban Conor O'Malley áll, egy fiatal fiú, akinek a küzd-elme arról szól, hogy édesanyja halálos betegségének tényét elfogadja (jaspersi *határhelyzet*, vagy frankli *patodicea*). Conort a történet elején egy rémálom gyötri (*kontrollálhatatlan tartalmak feltolulása – tudattalan a tudatosba*), éjjelente meglátogatja egy szörny (*mesés elemek, részleges regresszió*), egy tiszafa-lény, aki három történetet mesél el neki. Ezek a történetek a valóság és a képzelet határán mozognak (*én-távoli és én-közelit* *tudattartalmak*), fő céljuk, hogy Conor hibás valóságérzékelését (*kognitív disszonancia*) javítsák (*konzonancia*). Ahogy Conor küzd édesanyja egészségi állapotának hanyatlásával, egyszerre kerül konfliktusba az iskolai zaklatókkal, és feszültté válnak családi kapcsolatai is (*krízismátrix*). A regény során Conor szembesül legmélyebb félelmeivel és érzelmeivel, végül megtanulja elfogadni édesanyja betegségét és a veszteség elkerülhetetlenségét. A szörny segít Conornak a gyászt megélni, és abban, hogy bátorságot merítsen a valósággal való szembenézéshez. Megtanítja, hogy a kapcsolatai segítségével ellenállóképességet szerezhet, és a jövővel kapcsolatban már nem szorong, hanem egészséges optimizmussal tekint rá.

4.5.1. A mű biblioterápiás elemzése

Conor a valós életben megélt konfliktusait követően találkozik a Szörnnyel. Egy éjszaka a valóságban is megjelenik előtte, és közli vele, hogy három történetet fog neki elmesélni – ezek mindegyike a Conor elől (saját maga és mások által) eltitkolt tudattartalmakat dolgozza fel.

Az első történet

A szörny elmeséli Conornak az első történetet, amely egy királyról, egy királynőről és két gyermekükről szól. A király birodalmát egy rettenetes baj fenyegeti, és a királynő megbetegszik. A király elindul, hogy megtalálja számára a gyógyírt, de kísérlete kudarcba fullad. A királynő meghal, ezután a király újra megnősül. Az mostoha féltékeny lesz a király gyermekeire, és emiatt megmérgezi őket. A király végül gyászban meghal.

A történet lényege: megjeleníti Conor belső érzelmi ziláltságát, valamint azt, hogyan érzi a közelgő veszélyt. „Berendezí” azt színpadot, amely majd a későbbiekben Conor személyiségfejlődéséhez szolgál háttérként – a mostoha párhuzamba állítható a nagymamájával, akivel Conor kapcsolata meglehetősen rossz a történet elején.

A második történet

A második történetben a szörny elmeséli Conornak egy patikárius és egy lelkész történetét, kettejük történetének központjában a tiszafa áll. A patikárius azt javasolja, hogy vágják ki a fát, hogy gyógyszert készítsenek belőle, míg a lelkész a fa megőrzését szeretné. A patikárius végül kivágja a fát. A belőle készített gyógyszert nem tudja eladni, tönkremegy, így végső soron élete értelmetlenné válik.

A történet lényege: egy metafora, amely azt szimbolizálja, hogy az elkerülhetetlen veszteséggel és a halállal való küzdelem hiábavaló. Azt mutatja be, hogy Conor végül hogyan fogadja el édesanyja gyógyíthatatlan betegségét, valamint saját tehetetlenségét ezzel kapcsolatban. Ráébred, hogy nem tudja irányítani vagy megváltoztatni a dolgok kimenetét. Ugyancsak jól illusztrálja a történet, hogy miként működik a két megküzdési mód: az elfogadás és az ellenállás (ld. epiktétoszi szabály). Végére is a második mese a gyász, az elfogadás és az ellenállás (reziliencia) fontosságát járja körül. Az édesapa személye (mint a patikárius) is megjelenik szimbolikusan a történetben.

A harmadik történet

A harmadik történet egy láthatatlan emberrel foglalkozik, aki magányosnak érzi magát, és úgy érzi, hogy a világ nem veszi észre. Találkozik egy boszorkánnyal, aki megígéri, hogy újra láthatóvá teszi, de figyelmezteti a következményekre. Az ember beleegyezik, de miután láthatóvá válik, rájön, hogy az emberek undorodnak megjelenésétől, és még inkább magányos lesz.

A történet lényege: szimbolizálja a láthatóság és az elutasítástól való félelem témáját. Ez a történet azt tükrözi, ahogy Conor is láthatatlannak érzi magát az iskolában, miközben édesanyja betegségének elfogadásával küzd. Tanárai és társai úgy tesznek, mintha különleges helyzetben

lenne, mintha mindent el kellene nézni neki – de a betegségről és a végességről nem esik szó közöttük. A közeg nem tud mit kezdeni a szülői elmúlás gondolatával, így inkább úgy tesz, mintha az nem létezne. Tehát a történet azt jeleníti meg, ahogy mindannyiunkban él a vágy az elfogadásra és kapcsolódásra, valamint az az általános félelmet is, hogy elutasítanak és elítélik minket.

Lényegében kiemeli az empátia és a megértés fontosságát, tekintet nélkül arra, hogy kiről van szó. Arra ösztönzi az olvasót, hogy reflexiót gyakoroljon a szociális elvárásokkal kapcsolatban is.

A negyedik, egyben utolsó történet

Conor azt várja, hogy a szörny elmesélje neki a negyedik történetet, de rájön, hogy a történetmesélésben most ő van soron. Elmeséli azt a rémálmát, amelyet az anyja megbetegedése óta álmodik, és ami arról szól, hogy nem tudja megtartani az anyja kezét, miközben megpróbálja megmenteni őt a szakadékba zuhanástól.

A történet lényege: visszatükrözi Conor legbensőbb félelmeit és küzdelmét. Megmutatja milyen mélyen húzódik az attól való retteget, hogy elveszíti édesanyját, és hogy mennyire erőtlennek érzi magát az édesanyjának betegségével szemben. A szimbolikus elvesztés tükrözi azt, ahogyan a valóságban is lassan-lassan elveszíti őt. Központi toposza, hogy a veszteség és az ezt követő változás elkerülhetetlen.

Az elbeszélés több, a fiú valós életben zajló sorsát leíró köztes történetet is magában foglal. Ezeket is járjuk körül, hogy a fiú karakterrajza és személyiségfejlődése megfelelő értelmezést kaphasson.

Az ötödik történet: Conort meglátogatja anyai nagymamája, de kapcsolatuk feszült. Felajánlja a fiúnak, hogy vele éljen, de ő visszautasítja, mert anyjával akar maradni – inkább a stabil, de rossz jelenhez kötődik, mintsem, hogy a bizonytalan jövőbe tekintsen. Később Conor elmeséli a nagymamának a szörny látogatásait – beavatja őt a titokba.

A hatodik történet: Conor apja megérkezik az Egyesült Államokból, és a fiú abban reménykedik, hogy majd elviszi őt, kiszabadítja a jelenlegi helyzetéből. Apja azonban ezt nem szeretné, külső indokokra hivatkozik, Conor azonban látja, hogy apja életében neki már nincsen helye.

A hetedik történet: az édesanya állapota romlik, és ő küzd az ellentétes érzésekkel. Továbbra is beszélget a Szörnyel, aki segít neki szembenézni a büntudatával és a haragjával.

A nyolcadik történet: Conor édesanyjának egészségi állapota tovább romlik, és az őt körülvevő világ kezdi elfogadni az elkerülhetetlent. A Szörny arra készíti, hogy vallja be magának az igazat legmélyebb félelméről, ezt Conor végül meg is teszi.

A kilencedik történet: Dührohamában tönkreteszi nagymamája nappaliját, és a nagymama, aki mindaddig nagyon kényes volt a lakására, megérti a fiú belső szenvedését, kapcsolódik hozzá, ezáltal pedig megérkeznek a kölcsönös megértés és vigasz szintjére.

A tizedik történet: Conornak szemben kell néznie legmélyebb félelmével, amely az anyja elvesztésének a gondolata. Rájön, hogy el kell engednie őt, és továbblépnie az életében, annak ellenére, hogy milyen fájdalmat okoz neki. Édesanyja meghal, és ő átéli az érzelmeinek teljes skáláját, a haragot, a gyászt, és végül a katartikus megkönnyebbülést.

Conor személyiségfejlődése

A történet során Conor bonyolult érzelmekkel küzd az anyja betegségével és közelgő halálával kapcsolatban, ez kihat a teljes személyes működésére (kognitív, emocionális és konatív szinten is). A Szörny, aki Conor igazmondó megfelelője, útmutatóként szolgál számára az érzelmeinek megértésében és a valósággal való megbékélésben, lehetőséget kap tőle arra, hogy érzelmi és lélektani átalakuláson menjen keresztül.

Conor megélt érzelmei, azok változása és egzisztenciális vetületük (Fromm után):

- Kezdeti tagadás és elszigeteltség: Conor a történet elején tagadja anyja betegségét (*klasszikus hasítás*), és elszigeteli magát, miközben ezekkel a nehéz érzelmekkel küzd – Lilyvel való barátsága is változik (*konatív-kapcsolati szint*). Később a lány megérti, hogy Conor min megy keresztül, és a fiú is hajlandó lesz a lány felé megnyílni. - NÁRCIZMUS, VISSZAVÁGYÁS EGY KORÁBBI FEJLŐDÉSI SZINTRE, EGZISZTENCIÁLIS REGRESSZIÓ
- Harag és frusztráció: Ahogy Conor küzd a ténnyel, hogy édesanyja beteg, egyszerre az iskolai zaklatással is meg kell birkóznia, ettől pedig egyre dühösebb és frusztráltabb lesz – diffúz érzelmeket él meg és alapvetően *érzelmi megküzdést* alkalmaz, nem tudja a krízist kognitív szinten befogadni és azt átdolgozni. - ÉRTELMETLENSÉG, DESTRUKTIVITÁS

- Találkozás a szörnnyel: Amikor a Szörny megjelenik, Conor dühé és frusztrációja a vele való beszélgetésben felszínre kerül – *manifestálódik* a harag, tudatossá válik. Conor csak a maga által teremtett Szörny lényén keresztül képes ezeknek a tartalmaknak az énközelbe hozására és megélésére - AUTENTIKUS LÉT, illetve heideggeri ELÉBEUGRÓ GONDOSKODÁS, KREATIVITÁS
- Az igazság és elfogadás fontosságának megértése: A Szörny történeteinek keresztül Conor elkezd felfedezni saját igazságait, és szembesül édesanyja helyzetének valóságával. Conor eddig úgy élte meg, hogy a körülötte lévő világ hazudik neki (anya, apa, nagymama, tanárok, barátok) – lassanként *megérti és elfogadja*, hogy valójában mindenki csak a maga igazságát, vagy reményeit közvetíti felé. - ÉRTELEMKERESÉS, AUTENTIKUS LÉT
- Büntudat és önvád: Conor büntudattal és önváddal küzd, úgy érzi, hogy valamilyen formában ő okozta anyja betegségét. Ez egyfajta mágikus gondolkodás (részleges regresszió, hibás oki attribúcióként magát jelöli meg a probléma forrásaként – jóllehet azért, hogy így a probléma a saját *kontroll körébe* kerüljön és megoldhatóvá váljon. - FELELŐSSÉGVÁLLALÁS
- Elfogadás és megértés: Ahogy a történet előrehalad, Conor egyre mélyebb megértést nyer a saját érzelmeiről és az élet és halál bonyolult viszonyáról. - HATÁRHELYZETEK
- Kapcsolat a nagymamával: Conor kapcsolata nagymamájával átalakul, először feszült és konfliktusos, végül a szoba szétrombolása után (*destrukció*) kölcsönös megértésbe és támogatásba (*konstruktív szemlélet*) fordul át. - KONSTRUKTIVITÁS, EGÉSZSÉGES KÖTÖDÉS
- Szemben a valósággal: Conor fokozatosan elfogadja édesanyja betegségének elkerülhetetlen mivoltát, és szembesül édesanyja halálának valóságával. Ezen keresztül megérti az ember univerzális végességét, és saját végességét is. – ÉRTELEMKERESÉS
- Megbocsátás és elengedés: A Szörny utolsó meséjén keresztül Conor megtanulja a megbocsátás fontosságát. Megért, hogy meg kell bocsátania másoknak és saját magának is, valamint azt, hogy a fájdalmat meg kell élni, és a büntudatot muszáj elengedni. - FELELŐS KAPCSOLATOK
- Empátia: A történet végére Conor nemcsak édesanyja iránt érez empátiát, hanem mindenki iránt, akik szenvednek, beleértve saját magát, nagymamáját és az iskolai zaklatót is. - ÉRTELEMKERESÉS, FELELŐS KAPCSOLATOK, EGÉSZSÉGES KÖTÖDÉS
- Átalakulás: Conor útja átalakulást eredményez a látásmódjában az élet és halál tekintetében, valamint a körülötte lévő emberekkel való kapcsolataiban. - INDIVIDUÁCIÓ, EGÉSZSÉGES INDIVIDUALIZMUS
- Összességében tehát Conor karakterfejlődése „A szólít a szörny” során illusztrálja azt, hogy a gyász milyen bonyolult folyamat, hogy milyen fontos az érzelmekkel szembenéznünk, és megmutatja az elfogadás és empátia erejét a nehézségek elleni küzdelemben. – AZ INAUTENTIKUSBÓL AZ AUTENTIKUS LÉTBE VALÓ ÁTMENET.

4.5.2. A foglalkozás leírása

- 1) Bevezetés, ráhangolás
- 2) A mű bemutatása
- 3) A mű lényegi feldolgozása
- 4) Lecsengetés

A (1) ráhangoló feladat sokrétű lehet, a dolgozat terjedelme nem engedi meg, hogy ezt részletesebben kifejtjük, a lényeg, hogy ennél a foglalkozási szakasznál az asszociációs mezőket szabadítjuk fel, cél a minél szabadabb gondolkodás megindítása. Ez a mű feldolgozásánál segít majd, amikor saját élményt és megélést kapcsolunk a műben felmerülő gondolati tartalmakhoz.

A (2) mű bemutatása a foglalkozás előtt egyénileg történik, mivel hosszú elbeszélésről van szó, erre egy foglalkozás keretei nem lennének elegendőek.

A (3) feldolgozás során először (3.1) a cselekmény visszaidézésére kérdéseket teszünk fel, tisztázzuk a cselekmény neuralgikus fordulópontjait. Ugyancsak ebben a szakaszban történik (3.2) a műben megfigyelhető problémák megfigyelése, elemzése, ezt (3.3) a megoldások és a következmények elemzése követi. Ilyen kérdések lehetnek például:

1. Hogyan tükrözi Conor ismétlődő rémálma belső félelmeit és küzdelmeit?
2. Milyen szerepet játszik a szörny Conor személyiségfejlődésének és önelfogadásának útján?
3. Hogyan alakul Conor kapcsolata édesanyjával a történet során, és mit tanít ez nekünk a családi dinamika bonyolultságairól?
4. Hogyan szolgál kettős szerepet Conor haragja? Mennyiben segíti és mennyiben akadályozza az őt érzelmei feldolgozásában?
5. Hogyan befolyásolják Conor nagymamájával és apjával való interakciói azt, ahogyan a családot látja?
6. Mit jelent az, amikor a Szörny így fogalmaz: "Te hívtál."?
7. Mit árulnak el a Szörny történetei Conor belső konfliktusairól és arról a félelméről, hogy elveszíti édesanyját, hogy magára marad?
8. Hogyan rezonál Conor gyász- és veszteségélménye a saját élményeiddel vagy érzelmeiddel?
9. Beszéljünk arról, hogy mi volt a jelentősége Conor pusztító viselkedésének a nagymamája naplijában. Mit gondolsz, milyen érzelmeket hajtották?
10. Milyen párhuzamokat figyelhetünk meg aközött, ahogy Conor az elfogadás és elengedés útjára lép, és ahogyan a tinédzserek küzdenek meg az élet kihívásaival és változásaival?
11. Reflektáljunk az igazmondás fogalmára mint az elfogadás és a gyógyulás egy formájára Conor fejlődésre során. Hogyan járul hozzá az őszinteség a növekedéshez és a belső ellenálló képességhez (reziliencia)?
12. Fedezzük fel az identitás és önismeret/önmegismerés tematikáját Conor küzdelmében. Hogyan hozza összhangba belső félelmeit és vágyait a külső elvárásokkal és az objektív valósággal?

13. Beszéljünk a képzelet és fantázia szerepéről a nehéz érzelmek és helyzetek kezelésében, ahogy azt Conor a szörnnyel folytatott beszélgetéseiben meg tapasztalhatjuk.
14. Gondolkozzunk el Conor ellenállásán, amelyet az édesanyja közelgő halálával kapcsolatban érez. Hogyan tükrözi ez azokat a küzdelmeket, amelyekkel a serdülők szembesülhetnek, amikor változást vagy veszteséget kell elfogadniuk?
15. Hogyan viszonyulnak Conor gyász és veszteségélményei azzal a képpel, amelyet a serdülő fiúk hagyományosan táplálnak magukban erősség és sebezhetőség kettősségével kapcsolatban?
16. Gondolkodjunk el azon, hogy miért fontos, hogy Conor végül elfogadja édesanyja elvesztését. Milyen értelmezést kínál Conor önismereti és gyógyulási útja, ha a frankli értelemtalálást tesszük a középpontba?

A foglalkozás legfontosabb részét már előkészítették a 3.1, 3.2, és a 3.3 szakaszok, így jó eséllyel az önismereti munkát elősegítő kérdések már alapozást nyertek. Lássunk ezekre az önismereti kérdésekre is néhány példát, természetesen a lista végtelen lehet, az alábbi példák a teljesség igénye nélkül kerülnek felsorolásra:

1. Hogyan rezonáltak Conor megküzdési mechanizmusai és érzelmi "utazása" a történet során a saját tapasztalataiddal? Te hogyan dolgozol fel a veszteséget vagy a gyászt?
2. Ha visszatekintesz Conor családjával és barátaival való kapcsolataira, milyen párhuzamokat tudsz vonni az ő és a Te életed között? Neked hogyan segítenek a kapcsolataid a nehéz időkben?
3. Mit mutattak meg Conor beszélgetései a szörnnyel abból a belső viharból és küzdelemből, amelyet vívott? Te hogyan éled meg saját belső küzdelmeidet, és hogyan szállsz szembe a nehézségekkel?
4. Beszéljünk Conor belső konfliktusairól és erkölcsi dilemmáiról a történet során. Hogyan kapcsolódnak ezek azokhoz a személyes dilemmákhoz vagy morális kihívásokhoz, amelyekkel te találkozol az életed során?
5. Vizsgáljuk meg az igazság és elfogadás témáit a „Szólít a szörny” című műben. Hogyan nézel szembe a "nehéz" igazságokkal az életedben, és hol lelsz békére, hol találsz megoldást?
6. Gondolkodjunk el Conor útjáról az megértés és megbocsátás felé. Te mit gondolsz a megbocsátásról? Miért lehet ez fontos, és mitől lehet nehéz számodra?
7. Reflektálj a szörny szimbólumára és jelentőségére Conor utazásában. Vannak-e szimbolikus alakok vagy képek az életedben, amelyek segítenek megküzdenni a nehéz érzelmekkel vagy tapasztalatokkal?
8. Beszéljünk a történetmesélés és képzelet fontosságáról a „Szólít a szörny” című műben. Te hogyan használod a történetmesélést vagy a kreativitást az érzelmeid feldolgozásában vagy a tapasztalataid értelmezésében?
9. Vizsgáljuk meg Conor belső konfliktusát a remény és az igazsággal való szembesülés közötti dilemmában. Te hogyan birkózol meg a bizonytalansággal és ismeretlennel az életedben?
10. Gondolkodj el a könyv átfogó üzenetén, és azon, hogyan rezonál a saját világnézetteddel kapcsolatban a veszteség, gyász és az ellenállóképesség tekintetében.

A csoportmunka (4) lezáró fázisában pedig lecsengető, átzsilipelő tevékenységeket végeztünk, ha lehet, ezek non-verbálisak, vagy szimbolikusak legyenek, mint például a tábortűz feladat, amelyben megbeszéljük, hogy mi az amit elviszünk a gyakorlatból (pozitív), és mi az amit a tábortűzbe vetnénk (negatív). A gyakorlat lényege, hogy pozitív felhangoltsággal fejezzük be a csoportmunkát – így nyitva hagyjuk a lehetőséget a további elmélkedésre. Arisztophaneszi értelemben: bevesszük a keserű pirulát, amelyet az irodalom megédesít, és hosszú távú hatását így tudja majd életünkben kifejtetni (Gold, 1980).

4.5.3. A hatásvizsgálat kérdése

Mint minden terápiás (tehát a normalitást megerősítő, vagy gyógyító) beavatkozást, a biblioterápiát is azért végezzük, mert hatást remélünk tőle. A nemzetközi gyakorlatban általában a természettudományos kutatási igény miatt (Kőváry, 2022) jobbára csak nomotetikus kutatások történnek (de ezek alacsony elemszámú, nem reprezentatív mintavételű, kvantitatív vizsgálatok), vagy ugyanezek klinikai felhasználási körülmények között zajlanak, egy-egy klinikai képre fókuszálva (Marrs, 1994). Emiatt ezek eredményeiből nem lenne ildomos kiindulni, ha a gimnáziumi közegben végzett fejlesztő biblioterápiás munka hatását szeretnénk mérni. Mint azt Falus Iván írja (1993), a pedagógiai folyamatos bonyolultak, nem ismételhetők, a változás ugyanis a diákok személyiségében történik, így nomotetikus, kvantitatív modellekkel nehezen leírható.

Ez rögtön egy módszertani problémát vet fel: ha nem vagy nem teljesen érzékelhető, milyen módszerrel lehet, egyáltalán kell-e vizsgálni annak eredményességét? Fenomenológiai pesszimizmus lenne részünkről azt állítani, hogy nem tudhatunk róla pontosan semmit. De mivel a biblioterápiát sok helyütt (fizikai és intézményi is), sokféle végzettségű és kompetenciájú szakember használja sokféle célra, ezért ez annyi változót tesz a rendszerbe, hogy egyes csoportfolyamatok eredményei tudományosan nem vethetők össze. Jó eséllyel, ha hatást akarunk mérni, az csak idiografikus módon, egyénekre fókuszálva, kvalitatív módon történhet. Ha tudományosan használható eredményekre törekszünk, akkor – a biblioterápia művészetterápiás természetéből adódóan – egy interpretatív fenomenológiai-hermeneutikai (IPA) vizsgálatot érdemes elvégezni a csoportfolyamat indítása előtt és lezárása után (diakrón mérés), majd a két eredményt összevetni egymással (kontrollcsoportos vizsgálattal – szinkrón mérés). Ez, bár nem

ad nomotetikus, általános képet a biblioterápia mint eszköz használatáról, viszont jól mutatja az adott csoportban elért terápiás hatásokat. A dolgozat terjedelme azonban sajnos nem ad lehetőséget arra, hogy ezt a módszert részletesen kifejtsük, így erre ezen keretek között nem térünk ki.

5. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Konklúzióként megállapíthatjuk, hogy a pedagógiai munka akkor lesz hatásos, ha visszakapja eredeti mandátumát, és az oktatás mellett a nevelés is egyenlő súllyal szerepel az oktatási-nevelési rendszerben. Sok megfontolásból (idő, pénz, elérhetőség, szocializációs igény) lényeges lenne, hogy a pedagógusok segítői tudását felhasználják az oktatási intézmények, valamint, hogy a felmerülő problémák esetén alkalmazzuk az intézményi mentalizációs keretet. Alapvetés kellene, hogy legyen, hogy a problémákkal elsősorban a diákokkal foglalkozó pedagógus dolgozik, és a családsegítői kompetencia-körbe pedig csak akkor delegálja az tanulót, amikor már kimerült az iskolai segítség eszköztára.

A kutatás alapján belátható, hogy a művészetterápiás foglalkozások hatásmérése és értékelése Magyarországon még gyerekcipőben jár, így ennek a módszertani kidolgozása is lehetne egy újabb kutatás témája.

A dolgozat végén figyelmi fókuszunkat kissé tágabbra nyitva, a mentálhigiéné tágabb kérdéskörét érintve általánosságban véve elmondhatjuk, hogy a segítői képzések általában egyesületi szervezésben, ritkábban egyetemi posztgraduális továbbképzések formájában zajlanak, és ezek pénzbe és időbe kerülnek. A pedagógusok leterheltsége miatt kérdéses, hogy elvárható-e tőlük újabb szakképzettség megszerzése. Azt gondolom, hogy megfelelő fenntartói támogatással (pl. a képzésekhez való anyagi és időbeli hozzájárulás), és az ilyen programok elismerésével, multiplikációjával ösztönözni lehet az arra alkalmas és hajlandó kollégákat, hogy továbbképezzék magukat.

A szakmai fórumok hiánya is nagy dilemma. A pszichológiai és szociális munka már jól keretezett tevékenység, az iskolai munkába beépülő mentálhigiénés munka törvényi és lokális szabályozása még várat magára. Hosszú távú cél lehet egy iskolai mentálhigiénés szakmai egyesület megalapítása, ezáltal a szakmai beágyazottságot növelhetnénk, és tudományos igényű közösségként működhetnénk. Protokollokat kellene kidolgozni és kísérleteket folytatni, ezáltal az általános neveléstudományi kérdések a gyakorlati alkalmazásban is megjelennének.

6. ÖSSZEFOGLALÁS

A pedagógiai munkát a közbeszédben leggyakrabban az oktató tevékenységhez társítjuk, azonban a gyakorlott pedagógusok tudják, hogy a nevelés legalább olyan fontos része ennek a folyamatnak, mint a tananyag átadása. A posztmodern kor kihívásaira válaszolva a pedagógiai munkának ki kell terjesztenie értelmezési- és cselekvési keretét, mivel az oktatói tevékenység mellett egyre nagyobb hangsúly kerül a nevelésre is.

A dolgozatban az iskolai közegben zajló mentálhigiénés prevenció-fejlesztés kiemelt fontosságát tárgyaltuk, kiemelve a kor különböző kihívásai által kiváltott igényt, amely azt diktálja, hogy egy általános, humanisztikus-egzisztenciális pedagógiai keretet alakítsunk ki az intézményekben, amely az iskolahasználókat teljes személyként kezeli. A kutatás talán fényt derített arra, hogy a pedagógiai munka szellemtudományi alapjaira való összpontosítás elengedhetetlen a hatékony fejlesztés érdekében.

A dolgozat célja az volt, hogy elemezze és felvázolja egy ilyen keretrendszer lehetőségét a fejlesztő biblioterápia keretrendszerén belül, mivel az végtére is egy olyan eszköz, amely a szakirodalmi adatok alapján a pedagógiai tanácsadó-fejlesztő munkában is jól alkalmazható. A dolgozat további célja az volt, hogy különböző művek biblioterápiás kiválasztásában és felhasználásában konkrét segítséget nyújtson a segítő szakemberek számára, és hogy további kutatások irányát kijelölje.

A munkám során két fő módszert alkalmaztam. Egyrészt kvantitatív kérdőíves felmérést, melynek adatait és összefüggéseit elemeztem, majd következtetéseket vontam le az gimnáziumok mentálhigiénés ellátottságáról és az ebből adódó lehetőségekről. Ezzel párhuzamosan a vonatkozó szakirodalom szisztematikus elemzését végeztem el az ERIC, JSTOR, APA, Google Scholar és MTMT adatbázisai alapján. Az elemzés során főként magas impaktú szakirodalmi forrásokra összpontosítottam, és több nagy elemszámú metaanalízist is figyelembe vettem. Ezek szolgáltak alapul a dolgozatban tárgyalt kutatási kérdések, nevelésfilozófiai, antropológiai, fejlődéslélektani és mentálhigiénés vonatkozásainak szintetizálásához.

Úgy gondolom, hogy a dolgozat a fellelhető információk birtokában erős érveket hoz fel egy egzisztenciális pedagógiai keret létrehozásának fontossága mellett. A kutatás alapján a humanisztikus-egzisztencialista megközelítés választása a biblioterápiás pedagógiai folyamat háttereként indokolt, mivel ez az irányzat a teljes embert és az emberi fejlődés teljes spektrumát figyelembe veszi, ami összhangban egyrészt van a törvényi elvárásokkal, másrészt pedig a pedagógiában alkalmazott lélektani megfontolásokkal. A pedagógiai munka során tehát a tanulók

fejlődését bio-pszicho-szociális szempontból vizsgáljuk, és ez a humanisztikus-egzisztencialista megközelítés kiemeli az egyéni fejlődési potenciálokat és az önaktualizáció lehetőségét minden emberben. Természetéből adódóan a teljes személyiség értékelésére és támogatására összpontosít, figyelembe véve az egyén belső világát, életcéljait és értékrendjét. Ez az irányelv lehetővé teszi a tanulók számára, hogy értelmet találjanak az életükben és önmaguk útját kövessék, miközben segít a pedagógusoknak abban, hogy támogató iskolai környezetet teremtsenek a fejlődéshez és az önismeret elmélyítéséhez.

A kutatás során így olyan fejlesztési irányok és lehetőségek tárultak fel a biblioterápiás beavatkozásokban, amelyekkel a szakirodalom korábban nem, vagy csak kevésbé foglalkozott. A dolgozat bemutatta, hogy alacsony-közepes impaktú intervenciós eszközként a biblioterápia hogyan illeszkedik az iskolai fejlesztő munkába. A biblioterápia különböző technikáit szakirodalmi prizmán keresztül vizsgáltuk, és egy választott művön keresztül bemutattuk egy egzisztenciális-pedagógiai témafeldolgozás biblioterápiás lehetőségeit.

Végül röviden érintettük a biblioterápiás beavatkozások hatékonyságmérésének kérdését. A bölcsészettudományok terén eluralkodó nomotetikus (kvantitatív) kutatási irány a szakirodalmi forrásokat szerint nem mindig alkalmas a fejlesztői-segítői területeken történő tevékenységek mérésére, mivel itt inkább az egyedi, unikális esetek vizsgálata, és azok adott kontextusban való értelmezése szükséges. Ugyanakkor magam nem végeztem hatékonyságvizsgálatot, mivel egy heideggeri megközelítésű interpretatív-fenomenológiai analízis (IPA) túlságosan nagy időigényű lett volna. Terveim szerint a kutatást doktori tanulmányaim során folytatom tovább.

IRODALOMJEGYZÉK

- Abergel, D. C. (2020): The confluence of authenticity and inauthenticity in Heidegger's Being and Time. *Gatherings: The Heidegger Circle Annual*, 10, 74-110.
- Al, L., – Hasan, H. S. (2022): The Effect of Using Critical Reading on Improving Creative Writing Skills of EFL Students (Doctoral dissertation).
- Aloqaili, A. S. (2012): The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 24(1), pp. 35-41.
- Arisztotelész (2023): Nikomakhoszi etika. Steiger Kornél[szerk.] – Miklós Tamás [szerk.] Budapest: Atlantisz Könyvkiadó Kft.
- Barlow, D. H. (2002): Anxiety and its Disorders: The nature and treatment of anxiety and Panic (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Bauman, Zygmunt (2007): Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity Press.
- Beauvoir, Simone de. (2015): The Second Sex. Vintage Classics.
- Bene, Adrián (2023): Epokhé és idegenészlelés a fenomenológiában. Az empátia/beleérzés és a megérzés problémája. *Elpis Filozófiatudományi Folyóirat*, 16(1.), 167-181.
- Bernáth, László – Solymosi, Katalin (szerk. 1997): Fejlődéslélektani olvasókönyv. Budapest: Tertia Kiadó.
- Berry-Smith, S. F. (2012): Death, freedom, isolation and meaninglessness and the existential psychotherapy of Irvin D. Yalom (Doctoral dissertation, Auckland University of Technology).
- Bradatan, Costica (2021): A hős filozófus. Budapest: Pallas Athéné Könyvkiadó Kft.
- Buber, M. (2008): I and Thou. New York: Howard Books.
- Buda, Béla (1998): Elmélet és alkalmazás a mentálhigiénében. Budapest: Területi Általános Megelőző Addiktológiai Szakgondozásért Alapítvány (TÁMASZ) és Országos Alkoholológiai Intézet.
- Canepari, Michaela. (2023): When children's literature meets the health humanities: the case of «A Monster calls» by Patrick Ness (2011). *Il Confronto Letterario*, 80(2), 261-277.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000): Perspectives on personality. Boston: Allyn and Bacon.
- Charmé, Stuart (1977): The Two I–Thou Relations in Martin Buber's Philosophy. *Harvard Theological Review*, 70, pp 161-174 doi:10.1017/S0017816000017685
- Comer, Ronald J. (2005): A lélek betegségei. Pszichopatológia. Budapest: Osiris Kiadó.
- De Naeghel, J. – Van Keer, H. – Vansteenkiste, M. – Haerens, L. – Aelterman, N. (2016): Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.

- Doll, Beth – Doll, Carol (2011): Fiatalok biblioterápiája. TÁMOP-3.2.4-08/2-2009-0002. Könyvtári Intézet. https://ki.oszk.hu/sites/default/files/dokumentumtar/biblioterapia_gyermekeknek_es_serduloknak.pdf Utoljára megtekintve: 2024.03.12.
- Dowling, W. C. (2011): Ricoeur on Time and Narrative: An Introduction to Temps et récit. University of Notre Dame Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpj7gg4>
- Duffey, T. (2015, June 18–20): Creativity in counseling: Fostering effective and resilient counseling practice collaboratively [Presentation]. 1st American Counseling Association/Asia Pacific Counseling Conference, Singapore. <https://slideplayer.com/slide/6616777/öss>
- Falus, Iván (1993): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Budapest: Keraban Kiadó.
- Fábíán, Gyöngyi (2014): Kritikai gondolkodás az osztályteremben. Universitas Panonica. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fathi, Ihmeideh (2009): The Role of Computer Technology in Teaching Reading and Writing: Preschool Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 24:1, pp. 60-79. DOI: 10.1080/02568540903439409
- Feltner, M. E. (2023): Toxic Positivity and Perceptions of Mental Health. https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1611&context=senior_theses Utoljára megtekintve: 2024.01.14.
- Fonagy P., Bateman, A. W. (2020): Bevezetés (Gáspár É. ford.). In Bateman, A. W., Fonagy, P. (szerk.): A mentalizáció alapú terápia kézikönyve. Oriold és Társai, Budapest. 3–28.
- Francis, Martha E. – Pennebaker, James W. (1992): Putting stress into words: the impact of writing on physiological, absentee, and self-reported emotional well-being measures. *American Journal of Health Promotion*. 1992 Mar-Apr;6(4):280-7. doi: 10.4278/0890-1171-6.4.280. PMID: 10146806.
- Frankel, M., Rachlin, H. – Yip-Bannicq, M. (2012): How nondirective therapy directs: The power of empathy in the context of unconditional positive regard. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 11(3), 205–214. doi:10.1080/14779757.2012.695292
- Füzfa, Balázs (2023): Szemben a valósággal. Szombathely: Savaria University Press.
- Gabriel, G. (2013): Roads of Freedom--An Existential-Phenomenological Approach to a Psychotherapy Journey. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 24(1).
- Gabriel, M. (2018): Neo-existentialism. How to Conceive the Human Mind After Naturalism's Failure. Cambirdge, UK: Polity Press.
- Germer, C. K. – Neff, K. D. (2013): Self-Compassion in Clinical Practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856–867. doi:10.1002/jclp.22021
- Gladding, S. T. – Wallace, M. J. D. (2018): Scriptotherapy: Eighteen writing exercises to promote insight and wellness. *Journal of Creativity in Mental Health*, 13(4), 380–391.
- Gladding, Samuel T. (2021): The creative arts in counseling. Alexandria, VA : American Counseling ISBN 9781556204067
- Gold, Barbara K. (1980): A Question of Genre: Plato's Symposium as Novel. *MLN*, 95(5), 1353-1359.

- Gombos, Péter – Hevérné Kanyó, Andrea – Kiss, Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE* 1215-1807 65. 1-2. pp. 52-66.
- Granello, D. H. – Gibbs, T. A. (2016): The power of language and labels: “The mentally ill” versus “people with mental illnesses.” *Journal of Counseling & Development*, 94(1), 31–40.
- Guignon, C. – Derk, P. (2001): *Existentialism: Basic Writings*. Cambridge: Hackett Publishing Company. Inc.
- Háy, János (2009): *Egymáshoz tartozók*. Budapest: Új Palatinus Könyvesház.
- Holman, L. F. – MacGillivray, L. – Salem, W. – Tarbett, L. B. (2019): Book club groups to aid relational connection and trust among addicted trauma survivors. *Journal of Creativity in Mental Health*, 14(1), 37–53.
- Hoy, W. K. – Sweetland, S. R. (2001): Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational administration quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hrabal, Bohumil (2014): *Gyöngéd barbárok*. Budapest: Európa Kiadó.
- Hynes, A. M. – Hynes-Berry, M. (1986): *Bibliotherapy: The interactive process*. Westview.
- James E. Marcia (2002): Identity and Psychosocial Development in Adulthood, Identity: *An International Journal of Theory and Research*, 2:1, 7-28, DOI:10.1207/S1532706XID0201_02
- József, Attila (1924): Nem én kiáltok. <https://magyar-irodalom.elte.hu/suli-net/igyjo/setup/portrek/jozsefa/nemen.htm> Legutóbb megtekintve: 2024.03.20.
- Kanti etikai elvek: https://mmi.elte.hu/szabadbolcseszett/mmi.elte.hu/szabadbolcseszett/indexbe33.html?option=com_tanelem&id_tanelem=292&tip=0 Utoljára megtekintve: 2023.12.22.
- Kapurch, Katie (2012): “Unconditionally and Irrevocably”: Theorizing the Melodramatic Impulse in Young Adult Literature through the Twilight Saga and Jane Eyre. *Children's Literature Association Quarterly*, Volume 37, Number 2, Summer 2012, pp. 164-187
- Kaufman, S. B. (2018): Self-Actualizing People in the 21st Century: Integration With Contemporary Theory and Research on Personality and Well-Being. *Journal of Humanistic Psychology*, 002216781880918. doi:10.1177/0022167818809187
- Kaufmann, W. A. (1980): *From Shakespeare to Existentialism: An Original Study: Essays on Shakespeare and Goethe, Hegel and Kierkegaard, Nietzsche, Rilke, and Freud, Jaspers, Heidegger, and Toynbee*. Princeton University Press.
- Kelsch, D. – Emry, K: (2003, June). Sharing the counseling program vision: Bibliotherapy using established language arts curriculum [Paper presentation]. *Annual conference of the American School Counselor Association*, St. Louis, MO, United States.
- Kisiván, Csaba (2024): *Értelemtalálás-felé-való-lét. Viktor E. Frankl logoterápiája - egzisztenciális pszichológia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Klauda, Susan – Wigfield, Allan (2012): Relations of Perceived Parent and Friend Support for Recreational Reading With Children’s Reading Motivations. *Journal of Literacy Research* - J LIT RES. 44. 3-44. 10.1177/1086296X11431158.

- Kottler, J. A. (2017): On being a therapist (5th ed.). Oxford.
<https://www.yumpu.com/en/document/read/63060649/kottler-jeffrey-on-being-a-therapist>
- Kőváry, Zoltán (2022): Bevezetés az egzisztenciális pszichológiába. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Laitinen, A. (2002): Charles Taylor and Paul Ricoeur on self-interpretations and narrative identity. *Narrative research: Voices of teachers and philosophers*. pp. 57-76.
- Loboczky, János (1997): Gadamer és a hermeneutikai hagyomány megújítása. *Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 23. köt.). Tanulmányok a filozófia köréből = Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Philosophistica*. pp. 15-27. ISSN 1216-5980
- Locher, Franziska Maria (2019): The Relation Between Students' Intrinsic Reading Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts. *AERA Open* Volume 5, Issue 2, April-June 2019, pp. 1-14.
- Lubinszki, M. (2022): Az egzisztenciális pedagógia lehetőségei a felsőoktatásban. *OXIPO: INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT*, 4(3), 9-18.
- Lukianoff, Greg – Haidt, Jonathan (2018): The Coddling of the American Mind - How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up A Generation For Failure. New York: Penguin Press.
- Luthe, W. (1962): Method, Research and Application of Autogenic Training. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 5(1), 17–23. doi:10.1080/00029157.1962.1040192
- Mar, R. A. – Oatley, K. – Djikic, M. (2008): Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & Emotion*, 22(3), 477-494.
- Marrs, Richard W. (1995): A meta-analysis of bibliotherapy studies. *American journal of community psychology*, 23(6), 843-870.
- Maslow, Abraham (2003): A lét pszichológiája felé. Budapest: Ursus Libris Könyvkiadó.
- Maslow, Abraham Harold (1966): The Psychology of Science: A Reconnaissance. Harper & Row. ISBN 978-0-8092-6130-7.
- May, Rollo (1969): Love and will. Norton.
- McCarty, R. (2016): The Fight-or-Flight Response. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior, 33–37. doi:10.1016/b978-0-12-800951-2.00004-2
- McConaughy, E. A. – DiClemente, C. C. – Prochaska, J. O. – Velicer, W. F. (1989): Stages of change in psychotherapy: A follow-up report. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 26(4), 494–503. doi:10.1037/h0085468
- Mearns, Dave – Thorne, Brian (2011): A személyközpontú pszichoterápia és tanácsadás a gyakorlatban. Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Mikami, Y. (2020): Goal setting and learners' motivation for extensive reading: Forming a virtuous cycle. *Reading in a Foreign Language* April 2020, Volume 32, No. 1, pp. 28–48.
- Mikola-Nyíri, Emese (2022): A szelf megerősítése terápiás írással. A fikció, mint eszköz. *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Theologia Reformata Transylvanica*, 67(1).

- Montgomery, P. – Maunders, K. (2015): The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 55, 37–47. doi:10.1016/j.childyouth.2015.05.010
- Mucherah, W. (2014): Exploring the relationship between classroom climate, reading motivation, and achievement: A look into 7th grade classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1). pp. 93-110.
- Murdoch, I. (2021): A jó uralma. Budapest: Magyar Művészeti Akadémia Kiadó.
- Murnan, Reagan – Parsons, Seth & Hayes, Courtney. (2022): Striving Adolescent Readers' Motivation. *Literacy Research and Instruction*. 62. doi: 10.1080/19388071.2022.2115957. pp. 1-28.
- Nábrády, Mária (2009): A hazugság a mindennapokban. In: *Alkalmazott Pszichológia* XI. évf. 1–2. szám, pp. 27–54.
- Nagy, Attila (2003): Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata. Budapest: OSZK – Gondolat, p. 51
- Nagy, J. (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 20(7-8), 3-21.
- Nemes, L. (2012): Szituáció, erény és lelemény: Az erkölcsi felelősség kérdése egykor és ma. *MAGYAR FILOZÓFIAI SZEMLE*, 56(3), 65-81.
- Parker-Pope, T. (2015, January 19): Writing your way to happiness. *The New York Times*. <http://well.blogs.nytimes.com/2015/01/19/writing-your-way-to-happiness/> Utoljára megtekintve: 2024.02.15.
- Pehrsson, D. E. – McMillen, P. (2005): A bibliotherapy evaluation tool: Grounding counselors in the therapeutic use of literature. *The Arts in Psychotherapy*, 32(1), 47–59.
- Pennebaker, J. W. – Chung, C. K. (2007): Expressive writing, emotional upheavals, and health. In H. S. Friedman & R. C. Silver (Eds.), *Foundations of health psychology* (pp. 263–284). Oxford University Press.
- Pennebaker, James W. (1993): Putting stress into words: health, linguistic, and therapeutic implications. *Behav. Res. Ther.* Vol. 31, No. 6, pp. 539-548
- Perczel-Forintos, Dóra – Mórotz, Kenéz (2010): Kognitív viselkedésterápia. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt. pp. 279-280.
- Petres Csizmadia, Gabriella (2016): Egy szakkörön, személyesen – Önkonstrukció és énefejlesztés önéletrajzi szövegek segítségével. *Helikon* 2016/2. pp. 288-295.
- Rajnai, László (2024): Országos kérdőíves vizsgálat a gimnáziumi mentálhigiénés ellátottságról. (kézirat)
- Rogers, C. R. (1951): Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (2019): Valakivé válni. Budapest: Edge 2000 Kiadó. p. 146
- Rousseau, Jean-Jacques (é.n.): A Discourse On The Origin Of Inequality. <https://open.library.okstate.edu/introphilosophy/chapter/rousseau-jean-jacques-discourse-on-the-origin-of-inequality-excerpts/> Utoljára megtekintve: 2024.01.23.
- Rousseau, Jean-Jacques. (é.n.): Emil avagy a nevelésről. <https://www.gutenberg.org/files/66903/66903-h/66903-h.htm> Utoljára megtekintve: 2024.03.22.

- Rudas, János (2016): Csoportdinamika - kezdőknek, haladóknak, kívülállóknak. Budapest: Oriold és Társai.
- Sadique, F. (2023): Transformational Coaching Methodologies. In Transformational Coaching for Effective Leadership (pp. 183-196). Productivity Press.
- Sárkány, Péter (2023): Értelemközpontú humanizmus - Bevezetés Viktor E. Frankl munkásságába. Budapest: Ursus Libris.
- Selye, János (1976): Stressz distressz nélkül. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Selye, János (1966): Életünk és a stress. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Semprún, Jorge (2006): A nagy utazás. Budapest: Európa Kiadó Kft.
- Shakespeare (é.n.): Hamlet, dán királyfi. (ford. Arany János)
<https://mek.oszk.hu/00400/00485/00485.pdf> Utoljára megtekintve: 2023.12.15.
- Sheldon, K. M. – Arndt, J. – Houser-Marko, L. (2003): In search of the organismic valuing process: The human tendency to move towards beneficial goal choices. *Journal of Personality*, 71(5), 835-869.
- Starcher, K. (2011): Intentionally Building Rapport With Students. *College Teaching*, 59(4), 162–162. doi:10.1080/87567555.2010.516782
- Strédl, Terézia (2017): Terápiák és nevelés. A terápia szocializációs hatása a nevelésben. Komárom: Selye János Egyetem.
- Szabó, László Tamás (2001): Értékek az iskolában. In: *Educatio* 2001/3, pp. 461-471
- Szabó Hangya, L. – Jámbori, S. – Gál, Z. – Kasik, L. – Fejes, J. B. (2019): Serdülők és fiatal felnőttek identitása az önértékelés és a társas támogatás függvényében. *Iskolakultúra*, 29(6), 36-48.
- Szent Ágoston (é.n.): Vallomások. (Ford. Vass József)
<https://mek.oszk.hu/04100/04187/04187.pdf> Utoljára megtekintve: 2024.03.10.
- Szerb, Antal (2021): Utas és holdvilág. Budapest: Magvető Kft.
- Szöllös, Péter (szerk., 2011): A filozófia nagykönyve. Budapest: HVG Könyvek.
- Szőnyi, Gábor (2015): A pszichoterápia tankönyve. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Tamási, Áron (1932): Ábel a rengetegben.
<https://mek.oszk.hu/01000/01082/01082.pdf> Utoljára megtekintve: 2024.01.23.
- Tan, Y.L.L. (2018): Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. *Online Learning*, 22(2), 141-155. doi:10.24059/olj.v22i2.1167
- Tárki tanulmány az olvasói attitűdökről:
https://mkke.hu/mediatar/fajlok/tarki_olvasas2020_tanulmany2, letöltve 2023.12.18.
- Terren, L. – Borge-Bravo, R. (2021): Echo chambers on social media: A systematic review of the literature. *Review of Communication Research*, 9, 99-118.
- Thomas, D. – Brown, J. S. (2011): Learning for a world of constant change: Homo sapiens, Homo faber & Homo ludens revisited. Előadás a University of Southern California szervezésében: 'The 7th Glion Colloquium by JSB, June 2009'.
- Tóth, László (2007): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Van Manen, M. (1982): Phenomenological Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283. doi:10.2307/1179525

- Weiss, J. (2014): Az „életvilág” fogalma a kései Habermasnál1. Szociológiai Szemle, 24(3), 4-17.
- We still need to talk - *jelentés* (mind.org.uk): https://www.mind.org.uk/media-a/4248/we-still-need-to-talk_report.pdf Utoljára megtekintve 2024.03.22.
- Winnicott, D. W. (2018): Ego distortion in terms of true and false self. In: The person who is me. (pp. 7-22). Routledge.
- Yeo, L. S. – Ong, W. W. – Ng, C. M. (2014): The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), pp. 791-814.
- Zhurba, E. (2021): Teenagers' meaning of life values: theory and practice. *Pedagogy and Psychology*, 46(1), pp. 132-139.

TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat: A frommi, a rogersi és a biblioterápiás fejlesztési célok összevetése *(forrás: saját munka)*, 24.o

MELLÉKLETEK

1. számú melléklet

Gimnáziumi mentálhigiénés programok országos vizsgálata

95 Válaszok

02:33 A kitöltés átlagos időtartama

Aktív Állapot

1. Dolgozik-e az Ön által vezetett intézményben iskolapszichológus?

Igen	68
Nem	27



2. Ha igen, heti hány órában áll az iskolapszichológus az iskola rendelkezésére?

Heti 5 óra	11
Heti 6-10 óra	13
Heti 11-15 óra	9
Heti 16-20 óra	16
Heti 20 óránál több	19



3. Dolgozik-e az Ön által vezetett intézményben iskolai szociális munkás?

Igen	67
Nem	28



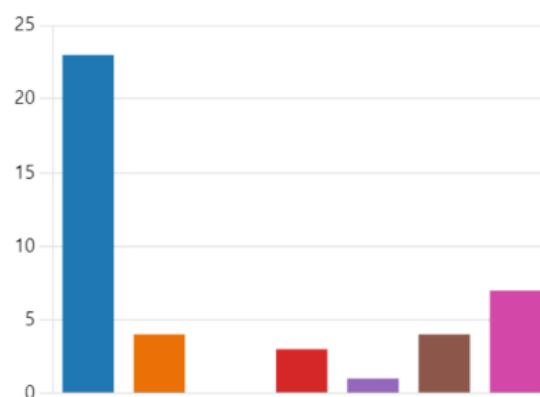
4. Az Ön által vezetett intézményben dolgozik-e olyan pedagógus, akinek mentálhigiénés, prevenció, családsegítő, vagy egyéb segítői kompetenciái vannak?

Igen	42
Nem	53



5. Amennyiben van ilyen pedagógus, milyen szakképzettsége van?

● Mentálhigiénés szakember	23
● Családsegítő, családterapeuta	4
● Fejlesztő biblioterápiás szakemb...	0
● Művészetterapeuta	3
● Pszichológiai tanácsadó (kognití...	1
● Pszichodráma vezető pedagógus	4
● Egyéb	7



6. Amennyiben van ilyen szakember, használja-e speciális szaktudását az iskolai munka keretén belül?

● Igen	34
● Nem	8

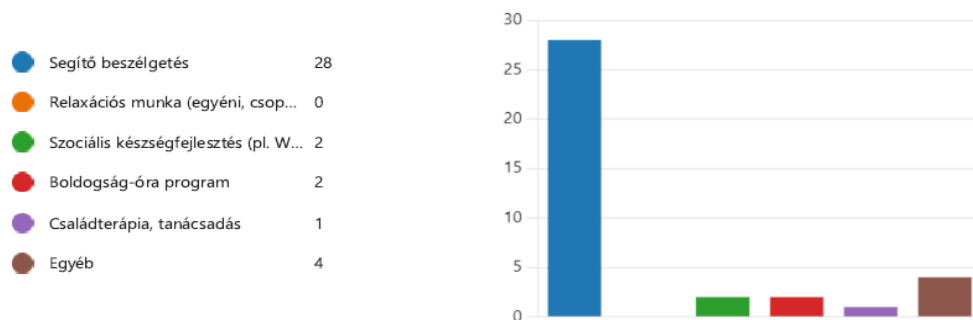


7. Amennyiben a szakember használja szaktudását, azt heti hány órában végzi?

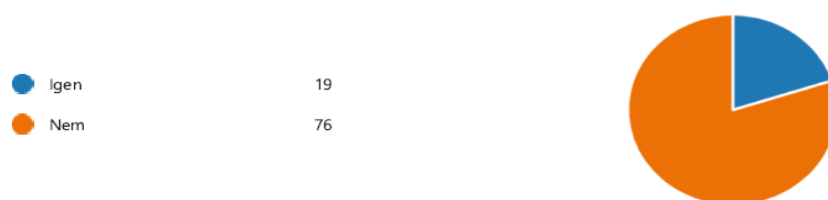
● Heti 1-5 óra	27
● Heti 6-10 óra	4
● 10 óránál több	6



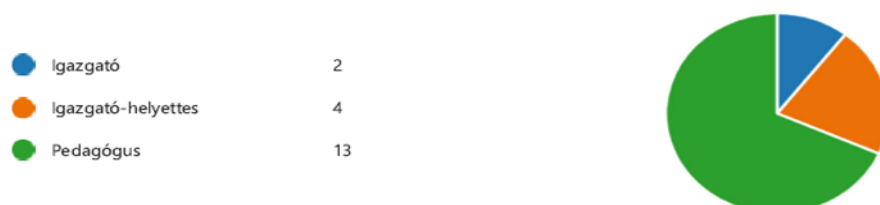
8. Amennyiben van szaktudását aktívan használó segítő szakember az intézményben, milyen foglalkozásokat vezet?



9. Működik-e az Ön által vezetett intézményben intézményi mentálhigiénés-preventív program?



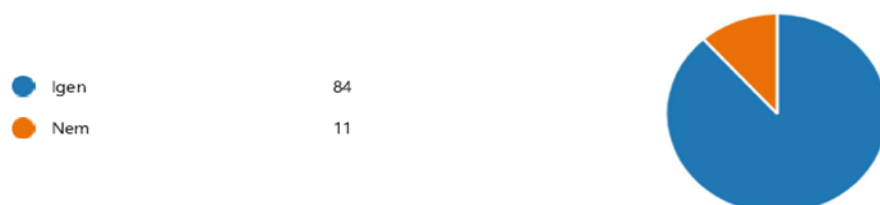
10. Amennyiben működik ilyen program az Ön által vezetett intézményben, ki a vezetője ennek?



11. Amennyiben működik ilyen program az Ön által vezetett intézményben, kik jelentik a program célcsoportját?



12. Amennyiben nem működik ilyen program az Ön által vezetett intézményben, Ön szerint lenne-e rá szükség/igény?



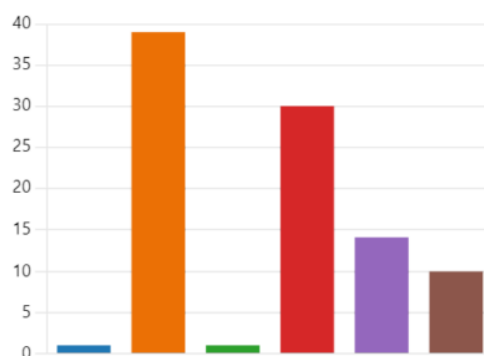
13. Amennyiben Ön szerint szükség lenne egy ilyen programra, leginkább milyen jellegű speciális tudásra lenne Ön szerint szükség?

Mentálhigiénés szakember	57
Relaxációs szakember	4
Családsegítő szakember	8
Egyéb személyiségfejlesztő szak...	18
Egyéb	8



14. Amennyiben Ön szerint szükség lenne speciális segítői szaktudásra, Ön szerint mi annak a legnagyobb akadálya, hogy ilyesmi elinduljon az intézményben?

A pedagógusok kora	1
A pedagógusok leterheltsége	39
A pedagógusok érdektelensége	1
Az anyagi források szűkössége	30
Szervezési nehézségek (pl. órare...	14
Egyéb	10



15. Melyik jellemzi leginkább az Ön által vezetett intézményt?

Fővárosi gimnázium	29
Megyeszékhelyen működő gim...	29
Nagyobb városban működő gi...	7
Kisebb városban működő gimnáz...	30



16. Körülbelül hány tanuló tanul az Ön által vezetett intézményben?

200-400	31
401-600	31
601-800	22
801-1000+	11



NYILATKOZATOK

1. Hallgatói nyilatkozat

MATE Szervezeti és Működési Szabályzat

III. Hallgatói Követelményrendszer

III.1. Tanulmányi és Vizsgaszabályzat

6.13. sz. függelék: A MATE egységes szakdolgozat /
diplomadolgozat / záródolgozat / portfólió készítési útmutatója

4.2. sz. melléklete: Nyilatkozat a záródolgozat/szakdolgozat/diplomadolgozat/portfólió nyilvános
hozzáféréséről és eredetiségéről

NYILATKOZAT

~~a záródolgozat/szakdolgozat/diplomadolgozat/portfólió~~¹ nyilvános hozzáféréséről és
eredetiségéről

A hallgató neve: RAJNAI LAJZSÓ
A Hallgató Neptun kódja: FVE641
A dolgozat címe: Egy házban évezünk - A biblioterápia mint preventív
mentálhigiénés szakdolgozat/nyilvános hozzáférése a
2024 központokból
A megjelenés éve:
A konzulens intézetének neve: Nevélyi Domonkos Intézet
A konzulens tanszékének a neve: Angangeli és Gyermeknevelési Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott
~~záródolgozat/szakdolgozat/diplomadolgozat/portfólió~~² egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi
alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen
megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlant állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a
záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását
engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás
felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkor
szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár-
és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitori rendszerébe. Tudomásul veszem, hogy a
megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után
nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem könyvtári repozitori rendszerében.

Kelt: 2024 év április hó 16. nap


Hallgató aláírása

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

² A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

2. Konzulensi nyilatkozat

MATE Szervezeti és Működési Szabályzat

III. Hallgatói Követelményrendszer

III.1. Tanulmányi és Vizsgaszabályzat

6.13. sz. függeléke: A MATE egységes szakdolgozat /
diplomadolgozat / záródolgozat / portfólió készítési útmutatója

4.1. sz. melléklete: Konzulensi nyilatkozat

NYILATKOZAT

RAJNAI LÁSZLÓ (név) (hallgató Neptun azonosítója: FVE641)
konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a
záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót¹ áttekintettem, a hallgatót az
irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól
tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő
védésre javaslom / nem javaslom².

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem³

Kelt: Kaposvár év 2024. szeptember hó 15. nap


belső konzulens
Dr. Varga Kriszta Ildikó

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

² A megfelelő alá húzandó.

³ A megfelelő alá húzandó.