

Beth Doll
Carol Doll

Fiatalok biblioterápiája

Könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése

2011

A magyar szöveget gondozta: Magyar Krisztina

ISBN 978-963-201-641-2

Kiadja a Könyvtári Intézet.
Kapcsolattartó: Bartos Éva.

Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ.....	6
1 Bevezetés.....	8
Szükség van-e a biblioterápiára?.....	9
Milyen gyerekeket és serdülőket vonjunk be biblioterápiás programokba?	10
Ki gyakoroljon biblioterápiát?	10
2 A biblioterápia meghatározása	13
A BIBLIOTERÁPIA MEGHATÁROZÁSAI	13
A BIBLIOTERÁPIA CÉLKITŰZÉSEI.....	16
Összefoglalás.....	19
MIBŐL ÁLL A BIBLIOTERÁPIA	20
Összefoglalás.....	25
MI SZÜKSÉGES AHHOZ, HOGY A GYEREKEK HASZNOSÍTANI TUDJÁK A BIBLIOTERÁPIÁT	26
KI JOGOSULT ARRA, HOGY BIBLIOTERÁPIÁS FOGLALKOZÁSOKAT VEZESSEN	29
A BIBLIOTERÁPIA HATÉKONYSÁGA.....	34
ÖSSZEFOGLALÁS.....	36
IRODALOM	36
3 A gyerekek és serdülőkorúak mentálhigiénés problémái.....	43
A GYEREKEK MENTÁLHIGIÉNÉS PROBLÉMÁI	44
Az egyes pszichoszociális szakaszokban tipikusan előforduló problémák.....	45
Pszichoszociális kockázat	47
Pszichés zavarok	48
Az internalizáló zavarok.....	48
Az externalizáló zavarok.....	55
ÖSSZEFOGLALÁS.....	57
IRODALOM	58
4 A gyermekkönyvtáros és a médiatáros szakértelme	62
A GYEREKEKNEK ÉS SERDÜLŐKNEK SZÓLÓ ANYAGOK ISMERETE	62
TÁJÉKOZTATÁS	67
KÖNYVEKKEL KAPCSOLATOS TANÁCSADÁS.....	70

Olvasói tanácsadás	70
A könyvekről történő beszélgetés	72
A könyvbemutató	73
VÉGSZÓ	74
IRODALOM	74
5 A mentálhigiénés szakember szakértelme.....	77
Kiket nevezünk mentálhigiénés szakembereknek?	78
Pszichológus.....	79
Iskolai tanácsadó és iskolapszichológus	79
Okleveles hivatásos tanácsadó	80
Szociális munkás	80
Érzelmi fogyatékossgal élő gyerekek tanára	81
Pszichiáter és pszichiátriai ápoló.....	81
HOGYAN RÉSZESÜLNEK GYEREKEK ÉS SERDÜLŐK MENTÁLHIGIÉNÉS SZOLGÁLTATÁSOKBAN.....	82
A BIBLIOTERÁPIA BEÉPÍTÉSE A TERÁPIÁS INTERVENCIÓBA.....	85
IRODALOM	88
6 Mire kell ügyelnie egy biblioterápiás foglalkozásvezetőnek	90
MIRE KELL ÜGYELNI AZ ANYAG KIVÁLASZTÁSÁNÁL	90
A DISTRESSZ GYAKORI JELEI	92
Nyugtalanág.....	92
Regresszív viselkedés.....	94
Félősség.....	94
Betegségi tünetek	95
Érzelmi kitörések.....	95
Öngyilkossággal történő fenyegetés.....	96
Elcsüggedés	96
A KOCKÁZAT EGYÉB JELEI	97
ÖSSZEFOGLALÁS	99
IRODALOM	100
7 Bibliográfiai eszközök.....	102
IRODALOM	129
8 Hogyan építsünk fel biblioterápiás programot?	130

1. KI LEGYEN A CÉLCSOPORT?	131
A szocio-emocionális distressz szintje	131
A résztvevők kora.....	132
A résztvevők érdeklődése.....	132
2. A PROGRAM CÉLKITŰZÉSEI	133
3. A SZAKEMBEREK KIVÁLASZTÁSÁNAK KÉRDÉSE	134
4. SZAKMAI MUNKACSOPORT LÉTREHOZÁSA	135
5. A MEGFELELŐ MÉDIUMOK KIVÁLASZTÁSA	136
6. A MEGÉRTÉST ELŐSEGÍTŐ FELADATOK KIDOLGOZÁSA.....	137
7. A PROGRAM MEGVALÓSÍTÁSA	138
8. A FEJLESZTŐ PROGRAM KLINIKAI PROGRAMMÁ TÖRTÉNŐ KISZÉLESÍTÉSE	138
9. ÉRTÉKELÉS	139
ÖSSZEFOGLALÁS.....	140
IRODALOM	145
A FÜGGELÉK.....	147
B FÜGGELÉK	150
Program negyedik osztályosok számára a barátságról.....	150
A CÉLCSOPORT	150
A PROGRAM CÉLJA	151
A MUNKATÁRSOK KIVÁLASZTÁSA	151
A SZAKMAI MUNKACSOPORT LÉTREHOZÁSA	152
A VÁLASZTOTT ANYAGOK.....	152
Regények.....	152
Képeskönyvek	161
Költészet.....	163
Audiovizuális anyagok.....	164
MEGÉRTÉST ELŐSEGÍTŐ FELADATOK	164
A KLINIKAI BIBLIOTERÁPIA ÁLTAL MEGKÍVÁNT KITERJESZTÉSEK.....	166
ÉRTÉKELÉS	166
IRODALOM	167

ELŐSZÓ

Ez a könyv egy sor olyan beszélgetésből született, amelyet a vacsoraasztalnál vagy nyaralás alatt folytattunk családi körben a gyerekek és serdülők biblioterápiájával kapcsolatban. Egyikünk könyvtár-informatikus, másikunk pszichológus lévén, ezek nagy horderejű és heves viták voltak a gyakorlat összes aspektusával kapcsolatban: Szükség van-e egyáltalán a biblioterápiára? Kiből lehet biblioterapeuta? Milyen gyerekeket szólítson meg? Hatékony-e a gyakorlat? (De ne vonjunk le messzemenő következtetéseket – a pszichológus sokkal inkább elfogadhatónak érezte a nem pszichológus végzettségű szakemberek biblioterápiás gyakorlatát, mint a könyvtáros!) Nem csak hogy eltérő véleményen voltunk, de össze is zavartuk egymást azzal, hogy olyan dolgokat mondtunk, amelyek, úgy tűnt, nincsenek összhangban az általunk eladdig megismert biblioterápiás gyakorlatokkal. Végül rájöttünk, hogy mindketten mást értünk *biblioterápián*. Rájöttünk arra is, hogy nagyon különböző dolgok történnek az általunk ismert biblioterápiás programok során – a gyerekek és a célok is különfélék. Ahogy a beszélgetések előrehaladtak, rájöttünk, hogy a mi vitáink sem másmilyenek, mint a különféle szakmai közösségeinkben folyó viták. A szakirodalomban, éppúgy, mint a saját vitáinkban, különféle szerzők különféle definíciókat használnak, különféle gyerekekről beszélnek és különféle feladatokat írnak elő, amikor a biblioterápiáról írnak. Mihelyt tisztáztuk saját definíciónkat és újrafogalmaztuk azt, kiszélesítve jelentését, a kérdések, amelyek mentén beszélgetéseink folytak, szintén megváltoztak. Ezek köré az új kérdések köré, amelyeket az első fejezetben tárgyalunk, építettük fel könyvünket.

Egy másik dologra is rájöttünk: bár a biblioterápiás programok néhány aspektusát jól ismerjük, vannak olyan aspektusok, amelyek mindkettőnk számára ismeretlenek. A pszichológus keveset tud az anyagok kiválasztásának menetéről: keveset tud arról, hogyan találjon meg, értékeljen és válasszon ki különféle könyveket, filmeket és egyéb anyagokat. A könyvtáros viszont keveset tud a társas és az érzelmi alkalmazkodásról, és kevéssé ismeri fel azokat a jeleket, amelyeket a gyerekek és serdülők küldenek, amikor egy program vagy beszélgetés káros, ahelyett, hogy segítene. Együtt viszont olyan biblioterápiás programokat tudunk tervezni és megvalósítani, amelyek jóval gazdagabbak, mint amit egyedül tudunk volna létrehozni. (A B függelékben található erre egy példa.) Arra jöttünk rá tehát, hogy a szakemberek közötti együttműködés, különösen a mentálhigiénés szakemberek és a

könyvtárosok, illetve gyermekkönyvtárosok közötti együttműködés a leggyümölcsözőbb stratégia akkor, ha magas színvonalú biblioterápiás programokat akarunk megvalósítani. Következésképpen, az együttműködésen alapuló gyakorlat áll könyvünk középpontjában.

1 BEVEZETÉS

A KÉRDÉSEK ÚJRAFOGALMAZÁSA

Legegyszerűbben megfogalmazva, a *biblioterápia* könyv vagy könyvek közös olvasása abból a célból, hogy az olvasónak segítsen megbirkózni valamilyen személyes problémával. Bármilyen egyszerű is ez a meghatározás, a biblioterápia gyakorlatát nehéz leírni, megvédeni vagy akár kritikával illetni. Hozzuk szóba bárhol, ahol gyerekekkel foglalkozó szakemberek vannak együtt, és valószínűleg heves vita alakul ki. Néhányan védelmükbe veszik majd a biblioterápia gyakorlatát, mondván, hogy ez egy olyan gazdag és érzékeny stratégia, amely támogatja a gyerekeket a felnőtté válás nehézségei közepette. Mások támadni fogják a biblioterapeutákat mint sarlatánokat, akik, miközben azt ígérik, hogy átalakítják a gyerekek mindennapi életét, valójában kevéssé vannak rá hatással, ha ugyan vannak egyáltalán. Vitákat szülhet a biblioterapeuták szakértelme is. Néhány ember fenntartaná a címet a megfelelően képzett mentálhigiénés szakemberek számára, ami viszont nem tetszik azoknak, akik szerint a tanárok, könyvtárosok és médiatárosok napi gyakorlatában igenis találni lehet legitim példákat a biblioterápiára. Érthető azoknak az álláspontja, akik azt mondják, meg kell védeni a gyerekeket az álerapeuták szakmailag megkérdőjelezhető gyakorlatától, de érthető azon gondoskodó felnőttek törekvése is, akik a lelki problémákkal küzdő gyerekeket bőséges mennyiségű színvonalas irodalomhoz szeretnék juttatni. Bármilyen legyen is a felek álláspontja, ezt többnyire szenvedélyesen védik.

Könyvünk nem állásfoglalás kíván lenni a biblioterápia és annak gyakorlata körül kialakult vitában, mivel úgy hisszük, nem a valódi problémák kerültek megfogalmazásra, és hogy további vitának nem lenne értelme. Ehelyett különféle szempontok szerint bemutatjuk a biblioterápia gyakorlatát. Megnézzük, hogy

- melyek a biblioterapeuták célkitűzései;
- ezek a célkitűzések mennyire illeszkednek a gyerekek és serdülők mentálhigiénés problémáinak természetéhez és súlyosságához;

- a célkitűzéseket és problémákat figyelembe véve mennyi a létjogosultsága a biblioterápiás programoknak;
- milyen készségekkel rendelkeznek azok a szakemberek, akik a biblioterápiás programokban részt vesznek.

E tág és újra körvonalazott terepen belül újratárgyaljuk a problémákat úgy, hogy kérdéseket teszünk fel a biblioterápia gyakorlatával kapcsolatban.

Szükség van-e a biblioterápiára?

Habár gyakran fölteszük, ez a kérdés mást és mást jelent, attól függően, hogy milyen szakemberek teszik fel. Amikor könyvtárosok és médiatárosok teszik fel, gyakran azt kérdezik, vajon a biblioterápia a könyvtáros kompetenciájába tartozik-e. Tulajdonképpen ez lesz a második kérdésünk – hogy kit tekintünk képzett biblioterapeutának. Amikor mentálhigiénés szakemberek teszik fel ugyanezt a kérdést, azt kérdezik, hogy a kitűzött cél elérésére a biblioterápia hatékony-e. Ezt a kérdést nem lehet megválaszolni anélkül, hogy először ne definiálnánk, mi is a biblioterápia és ne tisztáznánk, melyek a céljai.

A második fejezetnek, melynek címe „A biblioterápia meghatározása”, épp ez a célja. A fejezet a biblioterápia egymástól eltérő és következetlen szakirodalmi definícióinak áttekintésével kezdődik, és egy összegző definíciót ad, mely a biblioterápiát olyan kontinuumnak láttatja, amelynek egyik végén az egyszerű olvasói tanácsadás áll, a másikon pedig átfogó pszichoterápiás programok. Ezután a fejezet hét olyan célt vizsgál meg, amelyet biblioterápiás programok szolgálhatnak. Biblioterápiás programok részét képező tevékenységeket, illetve olyan kompetenciákat mutat be, amelyekre a gyerekeknek szükségük van ahhoz, hogy a programokat hasznosítsák. Végezetül, a biblioterápia hatékonyságának kérdését vizsgáljuk. Az *A* függelékben található annotált bibliográfia olyan forrásokat gyűjt egybe, amelyek javaslatokat tesznek arra nézve, hogy milyen hasznos tevékenységeket foglaljunk bele a biblioterápiás programunkba, illetve hogy hogyan építsünk fel egy ilyen programot.

Milyen gyerekeket és serdülőket vonjunk be biblioterápiás programokba?

Ahogy a biblioterápia a kontinuumon az egyszerű olvasási tanácsadástól az átfogó terápiás programok felé halad, célzott közönsége az átlagos, mindennapi problémákkal küzdő gyerekektől az olyan gyerekek felé mozdul el, akiknek egyéni szükségletei vannak, és akik érzelmileg sérülékenyek. A programtól és tartalmától függően tehát bármely gyerek vagy serdülő megfelelő résztvevője lehet biblioterápiás programnak. A fontosabb kérdés, akkor, a következő: milyen felnőtt támogatásra van szüksége a különféle gyerekcsoportoknak? Másodszor, az a támogatás, amit egy bizonyos program biztosít, illeszkedik-e azoknak a gyerekeknek a szükségleteihez, akik részt vesznek benne?”

A fenti kérdések megválaszolásához a harmadik, „A gyerekek és serdülőkorúak mentálhigiénés problémái” című fejezet nyújt segítséget. A fejezet a problémák három csoportját különíti el: azokat, amelyekkel a legtöbb gyerek küzd a felnövés során, azokat, amelyekkel a nehéz anyagi vagy szociális körülmények között élő gyerekek küzdenek, és amelyek sebezhetővé teszik őket a szociális és érzelmi problémákkal szemben, valamint azokat, amelyekkel olyan gyerekek vagy serdülők küzdenek, akiknek súlyosabb mentális zavarai vannak. A harmadik fejezet egyik háttérüzenete az, hogy a gyerekek és serdülőkorúak körében jóval nagyobb számú mentálhigiénés probléma létezik, mint amennyi felnőtt van, aki támogatást tud nyújtani. Így bármely olyan felnőttnek, aki fiatalokkal dolgozik, nagy valószínűséggel szembe kell néznie ezen problémák valamelyikével, vagy akár az összessel, akár van mentálhigiénés szakképzettsége, akár nincs. Következésképpen a hatodik, „Mire kell vigyáznia egy biblioterápiás foglalkozásvezetőnek?” című fejezet röviden leírja a distressz azon jeleit, amelyek akkor jelentkezhetnek, amikor egy sérülékeny fiatal akaratlanul is megterhel egy feladat, beszélgetés vagy könyv.

Ki gyakoroljon biblioterápiát?

Ez is nagymértékben attól függ, hogy mit értünk *biblioterápia* alatt. A biblioterápia egyszerűen alkalom a felnőtteknek arra, hogy eligazítsák a gyerekeket vagy serdülőket? Ez esetben sok olyan felnőtt szakember létezik, akinek megvan a megfelelő képesítése és

tapasztalata ahhoz, hogy különféle keretek között gyerekekkel és serdülőkkel foglalkozzon. Valójában a tanácsadás és a véleménycsere természetes része a támogató jellegű felnőtt-gyerekek kapcsolatoknak és elvárt azoktól a felnőtt szakemberektől, akik gyerekekkel, illetve serdülőkkel dolgoznak. A könyvek és egyéb anyagok kész eszközei az ilyen tanácsadásnak.

Vagy a *biblioterápia* kifejezéssel azt a tevékenységet jelöljük, amikor az egyes gyerekek szükségleteihez megfelelő könyveket társítunk? A gyermekkönyvtári munkának ez már régóta része. A negyedik, „A gyermekkönyvtáros és a médiatáros szakértelme” című fejezet leírja azokat a készségeket, amelyeknek birtokában a könyvtáros képes erre. A könyvtárosok és médiatárosok lelkiismeretesen dolgoznak azért, hogy megtalálják azokat a könyveket, filmeket, hanghordozókat, számítógépes programokat, CD-ROM-okat és más formátumokat, amelyek hordozzák a gyűjteményt használók számára szükséges tény- és szórakoztató anyagot. Először rendszerezik őket, majd időt és energiát fordítanak arra, hogy az egyes dokumentumokhoz megtalálják a megfelelő felhasználót. A könyvtárosok és médiatárosok munkájának egyik legfontosabb és legélvezetesebb része, hogy másokkal megoszthatják saját lelkesedésüket a színvonalas anyagokban található gondolatok, történetek és fantázia iránt.

Nem kell azonban szigorúan saját tudásukra hagyatkozniuk a könyvek és egyéb médiumok kiválasztásánál. Rengeteg kézikönyv létezik, amelyik segíthet megtalálni a „tökéletes” művet szerző, cím, tárgy, anyagtípus, olvasási szint, sorozat vagy bármely más elképzelhető paraméter alapján. Ezek a kézikönyvek, miközben jól ismertek a gyerekkönyvtárosok körében, viszonylag kevésbé ismertek a mentálhigiénés szakemberek számára. A hetedik, „Bibliográfiai segédanyagok” című fejezet az előbb említett kézikönyvekből válogat.

Vagy a biblioterápia a pszichoterápia egyik formája, melynek célja a gyerekek és serdülők mentális zavarainak kezelése? Ha ez így van, felelőtlenség volna mentálhigiénés szakember bevonása nélkül biblioterápiás programot vezetni. De még szakember bevonása esetén is felmerülhet az a nehézség, hogy sokféle mentálhigiénés szakma és módszer létezik, és ezeknek mind megvan a maga története, megvannak a maguk hagyományai és elméleti modelljei. Az ötödik, „A mentálhigiénés szakember szakértelme” című fejezet bemutatja a különféle mentálhigiénés szakmákat és azok elnevezéseit. Az ötödik fejezet ismerteti továbbá azokat a követelményeket, amelyek a gyerekek és fiatalok hatékony terápiás programjai számára megfogalmazódtak, és hogy hogyan lehet ezeket a programokat biblioterápiás elemekkel gazdagítani.

KÖZÖS MUNKA

A különféle szakemberek egyéni képességeit és a biblioterápiás programok által kínált lehetőségek komplex tárházát figyelembe véve ez a könyv együttműködést javasol a könyvtárosok, médiatárosok és mentálhigiénés szakemberek között azt állítva, hogy a biblioterápiás programok számára ez volna az optimális. A gyermekkönyvtárosok például a mentálhigiénés szakemberekkel történő együttműködés során a megfelelő anyag kiválasztásakor felhasználhatják a gyermek- és ifjúsági irodalommal kapcsolatos ismereteiket. Ugyanakkor a mentálhigiénés szakember érzékenyen képes viszonyulni a súlyos distresszt átélő gyerekekhez vagy serdülőkhöz. A nyolcadik, „Hogyan építsünk fel biblioterápiás programot?” című fejezet az előző fejezetekben leírtakra támaszkodva lépésről lépésre bemutatja, hogyan építsünk fel és valósítsunk meg biblioterápiás programot. A nyolcadik fejezet különleges figyelmet szentel a szakmai munkacsoporton belüli hatékony kapcsolatoknak, amelyek lehetővé teszik a különféle szakemberek számára, hogy megosszák szaktudásukat és megosszák a felelősséget. Végezetül, a *B* függelék bemutat egy kidolgozott mintaprogramot.

Úgy hisszük, hogy a biblioterápiával kapcsolatban felmerülő kérdések újrafogalmazásával lehetővé válik, hogy egy már meglévő gyakorlathoz új megközelítések szülessenek – olyan megközelítések, amelyek lehetővé teszik a szakemberek számára, hogy hatékonyabbak legyenek, amikor gyerekekkel és serdülőkkel dolgoznak.

2 A BIBLIOTERÁPIA MEGHATÁROZÁSA

Ha mindössze egyetlen cikket olvasunk a biblioterápiával kapcsolatban, fellelkedünk. Életünk során mindannyian megtapasztaltuk már a könyvek erejét, és sokan fordulunk könyvekhez akkor, amikor fontos személyes döntést akarunk hozni. Természetes tehát, hogy elérhetővé akarjuk tenni ezt az erőforrást azon gyermekek és serdülők számára is, akikkel dolgozunk. Viszont ha már több cikket is el kell olvasnunk a témában, összezavarodunk. Az azonnal nyilvánvalóvá válik, hogy különböző szerzők ugyanazt a kifejezést használják, amikor különféle gyerekek körében végzett különféle tevékenységeket írnak le. Ebben a fejezetben rámutatunk arra, hogy a biblioterápiát övező viták milyen nagy része köszönhető, részben, ezeknek a különböző értelmezéseknek. Először áttekintést adunk a biblioterápiával kapcsolatban, ahogyan azt a könyvtári szakirodalom és a mentálhigiénés szakirodalom tárgyalja. Megvizsgálunk különféle definíciókat, majd leírjuk a biblioterápia különféle célokra történő alkalmazását, végül bemutatjuk, hogy mi történik a biblioterápia különböző formáinak alkalmazása során. Ezután, mivel mi a gyerekek és serdülők biblioterápiájával foglalkozunk, azokról a készségekről beszélünk, amelyekkel a gyerekeknek és serdülőknek rendelkezniük kell ahhoz, hogy mind társas kapcsolataikban, mind érzelmileg hasznosítani tudják a biblioterápiát. Csak a definíciók tisztázása után vizsgáljuk meg annak kérdését, hogy ki és milyen esetekben alkalmazzon biblioterápiát. Végül, figyelmünket azokra a bizonyítékokra irányítjuk, amelyek alátámasztják a biblioterápia hatékonyságát a gyerekek és serdülők jó közérzetének növelése terén.

A BIBLIOTERÁPIA MEGHATÁROZÁSAI

A könyvtár- és tájékoztatástudomány területén publikáló szerzők közül sokan próbálják könyveikben és cikkeikben meghatározni a biblioterápiát. A meghatározások a nagyon egyszerűtől az egészen bonyolultig és a nagyon tágtól a nagyon szűkig terjednek. A legegyszerűbb definíciók szerint a biblioterápia a könyvek gyógyító erejét jelenti. Például Bernstein (1989, 159) szerint „a *biblioterápia*, a legegyszerűbben megfogalmazva, azt jelenti, hogy könyvekkel segítünk. Mindenkin lehet segíteni az olvasáson keresztül, beleértve azokat

is, akik jelenleg nem küzdenek semmilyen problémával, nem igényelnek terápiás segítséget, illetve akik nem valaki más segítségével jutottak el az olvasmányhoz.” Ugyanez a felfogás tükröződik Smith (1989, 241) definíciójában is: „[A biblioterápiát] legegyszerűbben könyvek általi gyógyításként definiálhatjuk.” Ashley (1987, 220) hasonlóképpen fogalmaz: „A biblioterápia könyvek általi gyógyítást jelent.” A *The Dictionary of Education* (Good 1966, 212) hosszabb definícióval szolgál: „könyvek felhasználása az egész személyiség fejlesztése céljából, az olvasó és az irodalom kölcsönhatásának folyamata, amelynek során az irodalmi művet a személyiség érettségi fokának megbecsülésére, az alkalmazkodóképesség javítására, a személyiség fejlesztésére, valamint klinikai és mentálhigiénés célokra használják; olyan fogalom, amely szerint a kiválasztott olvasmányban található gondolatok terápiás hatást gyakorolhatnak egy személy testi vagy lelki egészségére.” Végezetül, Hart (1987-88, 56) definíciója a következőképpen hangzik: „A biblioterápiában a tanácsadó vagy a könyvtáros irányított olvasás útján nyújt segítséget a személyes problémák megoldásában.”

Más szerzők csak abban az esetben használják a *biblioterápia* kifejezést, amikor az olvasást előre megtervezett tevékenységek kísérik annak érdekében, hogy az olvasókat hozzásegítsék az olvasmányban rejlő gyógyító tartalom felismeréséhez. Például Hébert (1991) az olvasást követő beszélgetésnek, szerepjátéknak és kreatív problémamegoldó feladatoknak tulajdonítja a biblioterápia sikerét. Hozzá hasonlóan Pardeck (1994, 1990b) úgy véli, hogy a biblioterápia egy ötlépcsős folyamat, amely magában foglalja a személyes kapcsolat kialakítása és a gyerekek speciális szükségleteinek azonosítása céljából még az olvasmányok kiválasztása előtt végzett tevékenységeket, valamint az olyan feladatokat is, amelyek a mű elolvasása után személyes felismerésekhez segítik a gyerekeket és segítik őket abban, hogy jobban megértsék a mű szereplőit. Rosen (1987) még ennél is jobban leszűkíti a fogalom jelentését, amennyiben szerinte a hatékony biblioterápia részét kell, hogy képezzék a gyerekek újonnan szerzett ismereteinek alkalmazására irányuló tervek, stratégiák annak nyomán követésére, hogy az adott gyerekek a terveknek megfelelően működnek-e, továbbá az inhatékonynak bizonyuló tervek korrekciójával kapcsolatos elképzelések.

Hasonló következtetések mutatkoznak a biblioterápia célcsoportjairól szóló leírásokban is. Míg Hart (1987-1988, 212) és Bernstein (1989, 159) azt állítja, hogy „az olvasás mindenkinek segíthet”, más szerzők csak problémás gyerekekkel, illetve serdülőkkel foglalkoznak. A zavar egy része kétségtelenül annak köszönhető, hogy a biblioterápia kifejezésben benne van a *terápia* szó, ami automatikusan olyan feltételezéseket szül, hogy célja valamilyen betegség vagy zavar gyógyítása. A biblioterápia definíciói valóban sok

utalást tartalmaznak a gyógyításra, a terápiás hatásra és a személyes problémákra, aminek következtében azt lehet gondolni, hogy a biblioterápiában részt vevő gyerekek és serdülők nagyrészt rosszul működő, zaklatott egyének. Pardeck (1989a) rendet teremt a zűrzavarban és három különböző célcsoportot állít fel a biblioterápia számára: az érzelmi zavarokkal, a kisebb alkalmazkodási problémákkal és a személyiségfejlődés tipikusan jellemző problémáival küzdő gyerekek csoportját. A harmadik fejezet részletesen tárgyalja e három csoport jellemzőit.

Létezik a biblioterápiának egy olyan definíciója, amely kizárólag mentálhigiénés szakfolyóiratokban található. Ezekben a lapokban a *biblioterápia* kifejezést olyan tevékenység jelölésére használják, amelynek során személyes jelenlétet igénylő terápia helyett önsegítő könyvek használatára kerül sor (Rosen 1987). Az önsegítő biblioterápia célszemélyei tipikusan olyan „kliensek”, akik diagnosztizált szocio-emocionális zavarral küzdenek. Az önsegítő terápiák útmutatásai között szerepel például, hogy egyszerűen adjunk könyvet a szülő vagy a fiatal kezébe; más módszerek beépítenek olvasás előtti beszélgetéseket is a célból, hogy a probléma természetét és súlyosságát megállapítsák, továbbá folyamatos olvasás közbeni megfigyelést, hogy segítse a könyv üzenetének alkalmazását, valamint terápia utáni szolgáltatásokat annak biztosítására, hogy a könyv javaslatait az egyén sikeresen átültesse a gyakorlatba.

Néhány szerző úgy próbált rendet tenni a definíciók zűrzavarában, hogy különféle biblioterápia-fajtákat határozott meg. Gladding és Gladding (1991, 12) például a biblioterápia minimalista definícióját reaktív biblioterápiának nevezi és megjegyzi, hogy „a gyakorlat alatt eleddig könyvtári anyagok gyerekek számára történő kiutalását és a gyerekeknek a feladatra adott remélhetőleg pozitív reakcióit értettük.” A szerzőpáros a biblioterápia egy másik formáját „interaktív biblioterápiá”-nak nevezi és elmagyarázza, hogy ebben a formában „a növekedésnek, változásnak és gyógyulásnak a kliensekben végbemenő folyamatai nem annyira az egyéni olvasás során mennek végbe, mint inkább a műről történő irányított beszélgetés során” (Gladding és Gladding 1991, 78). Hynes (1990, 264) rámutat, hogy az interaktív biblioterápiához szükség van facilitátorra, aki irányítja az olvasó interakcióját az irodalommal, és aki „az irodalmat és/vagy a kreatív írást katalizátorként használja a növekedés és a gyógyulás elősegítéséhez”.

Az egyik leghasználhatóbb tipológiát Lack (1985) állította fel. Lack megkülönböztet fejlesztő és klinikai biblioterápiát, az alkalmazott tevékenységek és a bevont gyerekek típusa alapján. Szerinte „a *fejlesztő biblioterápia* az irodalom perszonalizálása abból a célból, hogy

az egyén képes legyen az életben rá váró feladatokat megoldani. A klinikai biblioterápia egyfajta beavatkozási mód, mellyel súlyos érzelmi vagy viselkedésbeli problémákkal küzdő egyéneken segítenek” (Lack 1985, 29). A fejlesztő biblioterápia esetében az olvasmányok és beszélgetések az általános személyiségfejlődést célozzák meg; a klinikai biblioterápia esetében konkrét problémákra fókuszálnak. Hasonlóképpen, Pardeck és Pardeck (1986, 3) olyan biblioterápiás programokat ír le, amelyek „segítenek a gyerekeknek megküzdni a fejlődéslélektani problémákkal, olyan tipikusan előforduló problémákkal, amelyek nem igényelnek magas szintű terápiás beavatkozást.”

A *biblioterápia* sokféle és sok mindent felölelő jelentése csak növelte a zűrzavart azon szakmai viták terén, amelyek azzal kapcsolatban keletkeztek, hogy mikor helyénvaló a biblioterápia és kinek kell azt végezni. Könyvünkben megkíséreljük egyesíteni a különféle definíciókat oly módon, hogy a biblioterápiát egy kontinuumnak tekintjük: legegyszerűbb formájában a biblioterápia azt a személyes jellegű felismerést jelenti, amit egy gyerek egy könyvből vagy filmből nyer, míg a kontinuum másik végén az a fajta komplex, sürgős beavatkozási módnak számító terápia áll, amely súlyosan zavart célszemély és magasan képzett mentálhigiénés szakember között zajlik. A párbeszéd megkönnyítése végett könyvünk Lack terminológiáját használja: a fejlesztő biblioterápia kifejezés a kontinuum előző, a klinikai biblioterápia kifejezés pedig a másik végére utal. A kettő közé esnek az irányított olvasás azon különböző fokozatai, amelyeket a könyvtári szakirodalom és a mentálhigiénés folyóiratok és könyvek egyaránt tárgyalnak. A fejezet későbbi részében leírjuk, hogyan lehet megkülönböztetni az alapvetően fejlesztő jellegű programokat a mentálhigiénés szakember részvételét és irányítását igénylő klinikai programoktól.

A BIBLIOTERÁPIA CÉLKITŰZÉSEI

Mit akarnak a biblioterapeuták elérni munkájukkal? A biblioterápia alkalmazásának legalább annyi oka van, mint amennyi definíciója van magának a biblioterápiának. Valójában legalább hét különböző célt találunk megemlítve, ha a biblioterápiával foglalkozó különféle szakirodalmi műveket végigfutjuk. Mindenek felett a biblioterápia leggyakoribb célja az, hogy személyes belátáshoz segítse a gyerekeket és serdülőket és növelje önismeretüket. Spache (1978, 241) anonim szerzőknek tulajdonítja a következőt: „A biblioterápia egyik erénye, hogy lehetővé teszi azt, hogy az ember jobban megismerje önmagát, hogy megértse az

emberi viselkedést és érdeklődni kezdjen önmagán túlmutató dolgok iránt is.” Bump (1990) szerint a *belátás* azt jelenti, hogy a gyerekek és serdülők képesek azonosítani az olvasás során felmerült érzelmeket, és képesek azokról beszélni. Hynes (1990) is azon a véleményen van, hogy az olvasás által kiváltott érzelmek az önismeret elmélyülését eredményezhetik. Jeon (1992) több különböző formáját is leírja a könyvekből nyerhető belátásnak, beleértve az emberi viselkedés pszichológiájával kapcsolatban szerzett tudást, a hasonló problémákkal küzdő emberek alapvető motivációinak megértését, valamint a saját viselkedés által okozott problémák tisztázását. Mégis, a belátás legékekesszólóbb leírása Bruce Colville (1990, 35), neves gyerekkönyv-szerző nevéhez fűződik. Colville megfogalmazása szerint

a megfelelő időben olvasott megfelelő történet a szív irányába kilőtt nyíl. Eltalálhatja és megragadhatja azt, ami az olvasóban (vagy a hallgatóban) rejtőzik, a mélyben lapuló titkos sérelmet, haragot vagy hiányérzetet, ami alig várja, hogy a felszínre törhessen.

Másodsorban, a személyes belátás elmélyítésének céljához szorosan kötődő céllal, egyes biblioterapeuták érzelmi katarzisz kiváltására törekszenek azoknál a gyerekeknél, akikkel dolgoznak. A *katarzisz* azt jelenti, hogy érzelmi vagy pszichológiai feszültség oldódik fel, amikor az olvasó megtapasztalja azon szereplők érzelmeit, akikről olvas. Corman (idézve Ashley-nél, 1987) szerint a katarzisz feszültségektől tisztítja meg az olvasót, aki ily módon jobban képes lesz magára ismerni egy könyv valamely szereplőjében. Mások szerint már maga a feszültség feloldódása is terápiás értékű (Chatton 1988; Halsted 1988). Jeon (1992) rámutat, hogy a könyvek által indukált érzelmekkel a gyerekek könnyebben megbirkóznak, a felnőtteknek pedig könnyebben lehet segíteni az ilyen érzelmeket feldolgozni, mert előre megjósolhatóak és irányíthatóbbak, mint az egyébként átélt spontán érzelmek.

A biblioterápia harmadik céljaként több jeles biblioterapeuta azt állítja, hogy az irodalom és a film segíthet a gyerekeknek és serdülőknek megoldani mindennapi problémáikat. Hendrickson (1988, 40) véleménye szerint a biblioterápia „érvényes és ésszerű módja annak, hogy segítsünk a gyerekeknek megbirkózni az életükben felmerülő érzelmi problémákkal.” Pardeck és Pardeck (1986, 1) szerint „az irodalom hatékony eszköz lehet arra, hogy segítsünk a gyerekeknek megbirkózni a felnőtté válással együtt járó változásokkal.” Sullivan (1987, 875) arról ír, hogy hogyan lehet az irodalmat felhasználni érzékeny témák feldolgozására diákok körében. „A program célja nem a tanulók szórakoztatása volt, hanem

az, hogy gondosan kiválasztott könyveket katalizátorként használjon beszélgetésekhez abban a reményben, hogy a tanulók majd érzékenyebbé válnak aktuális társadalmi problémák iránt, és hogy a program segít nekik megoldásokat találni saját problémáikra.” Jeon (1992, 17) a biblioterápia alkalmazását tehetséges gyerekeknél szorgalmazza, amennyiben segítheti őket megoldani személyes, tanulási és/vagy előmeneteli problémáikat.” Frasier és McCannon (1981) szemléletes magyarázattal szolgál arra nézve, hogy hogyan segíthet az irodalom a problémák megoldásában: a szerzők arról beszélnek, hogy az olvasó a képzelőereje segítségével kipróbálhat különféle megoldásokat anélkül, hogy azután viselnie kellene a következményeket. Hasonlóképpen, Hébert (1991) megjegyzi, hogy a könyvek segítségével a gyerekek és serdülők alaposan elemezhetnek egy problémás helyzetet, miközben biztonságban maradnak elképzelt döntéseik következményeitől. Az irodalmi művek szereplői egyrészt segíthetnek a gyerekeknek abban, hogy olyan megoldásokat kínáljanak problémákra, amelyekre azok maguktól nem gondoltak, másrészt e megoldásoknak olyan következményeit mutathatják be, amelyeket az olvasók nem vártak (Jeon 1992; Pardeck és Pardeck 1984a).

Negyedszer, a legtöbb biblioterapeuta azon a véleményen van, hogy a személyes belátás növelése, a kiváltott katarzis és a problémamegoldásban való segítségnyújtás hozzásegíti a gyerekeket és serdülőket ahhoz, hogy ezentúl másképpen viszonyuljanak másokhoz, illetve másképpen viselkedjenek másokkal szemben. Például Gladding és Gladding (1991, 7) szerint „e megközelítés mögött az a feltevés húzódik meg, hogy a célszemélyek azonosulása az irodalmi művek hozzájuk hasonló szereplőivel segít felszabadítani az érzelmeket, segít új irányokat találni az életben, és segít új társas érintkezési formákat kialakítani.” Néhányan úgy vélik, hogy a könyvek hatása rövid életű lesz, ha csak a biblioterapeuták ezeket a viselkedésbeli változásokat nem azért ösztönzik, hogy általuk produktívabb és hasznosabb cselekedetekre sarkallják a célszemélyeket (Lack 1985). Ezért a biblioterápia végső próbáját a viselkedésbeli változások megjelenése jelenti.

A biblioterápia ötödik célja az, hogy segítsen hatékony és kielégítő társas kapcsolatokat létrehozni. Chatton (1988) szerint a gyerekek kötődni kezdenek ahhoz a csoporthoz, amelynek tagjaként könyvet olvasnak. Lack (1985) szintén beszél a csoport ösztönző hatásának és a csoportban kialakuló közös élmény fontosságáról. A könyvek olyan fókuszteremtőek, amely körül közös érdeklődést és közös élményeket lehet fölfedezni, ily módon későbbi barátságokat alapozhatnak meg. Ehhez kapcsolódóan, a könyvek csökkenthetik a személyes elszigeteltség érzését azáltal, hogy lehetővé teszik az olvasó számára, hogy magára ismerjen egy könyv valamely szereplőjében. Halsted (1988) ezt az

„egyetemessé tevés” céljának hívja, és rámutat, mennyire fontos, hogy az egyén felismerje, hogy mások is hasonló problémákkal küzdenek. Ez a felismerés lehet az első lépés a felé, hogy az egyén felismerje, a problémák megoldhatók.

Hatodszorban, a biblioterápia információforrásként szolgálhat az olyan gyerekek vagy serdülők számára, akik bizonyos problémáik miatt elkülönülnek társaiktól. Például Coleman és Ganong (1990, 327) olyan irodalmat használ, mind felnőtteknél, mind gyerekeknél és serdülőknél, amelyben mostohacsaládok szerepelnek. Rámutatnak, hogy „a biblioterápia hasznos módszer a mostohagyerekek és szüleik tájékoztatására a mostohakapcsolatokkal és azon sajátosságos kihívásokkal kapcsolatban, amelyekkel esetleg szembe kell nézniük.” Pardeck a biblioterápia hasonló alkalmazásait mutatta be több jól meghatározott csoport esetében, beleértve a nevelőszülői felügyeletet (1990a), a kevert családokat (1989a) és az örökbefogadást (1989b). Anderson (1992, 83) a krónikus betegségben szenvedő gyerekek biblioterápiás kezelését tárgyalja gyermekgyógyászati környezetben. A doktornő a következőt írja: „A krónikus betegségben szenvedő, kórházban fekvő betegek között sok a gyerek. Szilárd meggyőződésem, hogy könyvek segítségével képessé tehetjük őket arra, hogy egy multikulturális társadalom tagjaiként abban építő módon vegyenek részt.”

A biblioterápia hetedik, és gyakran figyelmen kívül hagyott célja a szórakoztatás: a gyerekek és serdülők azért is olvasnak, mert az olvasás szórakoztató. Chatton (1988) tulajdonképpen a biblioterápia elsődleges céljaként beszél a szórakoztatásról. Gubert (1993, 127) szintén elismeri ezt a célt, amikor a következőket írja: „A terapeuta az unalom és a hiábavalóság érzését igyekszik enyhíteni azáltal, hogy felkelti a beteg érdeklődését új dolgok iránt a személyes növekedés elősegítése és új viselkedési módok kialakítása céljából.” Valójában az irodalom és a film vonzó természete a biblioterápia jelentős hozzájárulása lehet a terápiás folyamathoz.

Összefoglalás

A hét célt felsoroló lista a teljesség igénye nélkül készült. Valójában annyi célja lehet a biblioterápiának, ahány szakember alkalmazza azt. Ennél fontosabb kérdés, hogy a megnevezett célokat sikeresen el lehet-e érni. A válasz erre a kérdésre részben attól függ, a biblioterapeuta milyen stratégiákat alkalmaz a könyv gyerekek és serdülők körében történő bemutatására, olvasására és megvitatására.

MIBŐL ÁLL A BIBLIOTERÁPIA

Mivel a biblioterápiának számos definíciója van, és a biblioterapeuták más és más célokat tulajdonítanak neki, nem meglepő, ha eltérő leírásokat találunk a biblioterápiás programokat alkotó tevékenységekkel kapcsolatban. Egyes leírások a biblioterápia lefolytatásának mikéntjéről meglehetősen rövidek és vázlatosak. Hendrickson (1988, 40) például arról beszél, hogy meg kell találni a megfelelő könyvet a gyerek számára, majd értékelni kell, jól választottunk-e. Más leírások nagyobb terjedelműek. Lack (1985) például közkinccsé teszi azokat az alapszabályokat, amelyeket a csoportjaiban használ, és példákat hoz olyan konkrét tevékenységekre, amelyek sikeresek voltak nála. Jeon (1992) ezzel ellentétben közzétesz egy listát tizenkét, más szerzők által javasolt alkalmazási módról. Chatton (1988) egy rövidebb, de részletesebb összeállítást nyújt a biblioterápia irányelveivel kapcsolatban. Gladding és Gladding (1991) a biblioterápia iskolai keretek közt történő alkalmazásához ír le követendő gyakorlati lépéseket. Sullivan (1987) javaslatokat tesz a szülők bevonásával, az anyagok kiválasztásával, a hangos felolvasásokkal és a csoportos beszélgetések irányításával kapcsolatban. (Azért, hogy segítsünk a szakembereknek megtervezni saját biblioterápiás tevékenységeiket, a fent említett, illetve egyéb szakirodalmat egy annotált bibliográfiába gyűjtöttük össze, amely az A függelékben található.)

Ezen és más szerzők munkáit alapul véve Pardeck (1994) a klinikai biblioterápia leírásához elkészített egy négy lépcsőből álló modellt, míg Jeon (1992) egy három lépcsőből álló modellt készített a fejlesztő biblioterápia leírásához. A két modell nagyon hasonló. A 2.1-es táblázatban egyetlen modellt alkottunk belőlük. Ebben a modellben a fejlesztő biblioterápia három tevékenységet foglal magába: az anyag kiválasztását, az anyag bemutatását és a szövegértést elősegítő feladatokat. A klinikai biblioterápia e három tevékenységen kívül még két másikat is magában foglal: a felkészüléssel kapcsolatos tevékenységeket, amelyek megelőzik az olvasmányok kiválasztását, és az ellenőrző és értékelő tevékenységeket, amelyek hosszú távú nyomon követést jelentenek a célból, hogy a program felelősei meggyőződjenek arról, a probléma megoldódott. A különféle szerzőknek a biblioterápiával kapcsolatban készített leírásait erre az ötlépcsős modellre vonatkoztathatjuk.

2.1 táblázat A fejlesztő és a klinikai biblioterápia egyes lépéseit magába foglaló tevékenységek

Lépcső	Fejlesztő biblioterápia	Klinikai biblioterápia
Felkészülés	Ez a lépés nem része a klinikai biblioterápiának	<ul style="list-style-type: none"> • Kapcsolatteremtés a célszeméllyel • A probléma közös meghatározása • A probléma mértékének és pontos természetének feltérképezése • Szükség szerint további felmérés a gyermek állapotával kapcsolatban
Az anyag kiválasztása	<ul style="list-style-type: none"> • A célszemély olvasási szintjének és érdeklődésének megfelelő színvonalas művek kiválasztása • Olyan könyvek (és egyéb információhordozók) kiválasztása, amelyek megfelelnek a célszemély jelenlegi értelmi/megértési szintjének 	<ul style="list-style-type: none"> • A célszemély olvasási szintjének és érdeklődésének megfelelő színvonalas művek kiválasztása • Olyan anyagok kiválasztása, amelyek arra építenek, amit a célszemély a korábban azonosított problémával kapcsolatban a jelen pillanatban megérteni képes • Olyan anyagok kiválasztása, amelyek megmagyarázzák az adott problémát, és amelyben a magyarázat megfelel a célszemély jelenlegi megértési szintjének • Olyan anyagok kiválasztása, amelyek olyan megoldásokat javasolnak, amelyek valószínűleg sikeresek lesznek a célszemély helyzetében
Az anyagok bemutatása	<ul style="list-style-type: none"> • A mű oly módon történő ajánlása, hogy az felkeltse a fiatal személy érdeklődését • Esetleg az olvasás tagolása olyan feladatokkal, amelyek segítik a mű megértését 	<ul style="list-style-type: none"> • A mű oly módon történő ajánlása, hogy az felkeltse a fiatal személy érdeklődését • Esetleg az olvasás tagolása olyan feladatokkal, amelyek segítik a mű megértését • A túlzott mértékű distressz vagy a könyvre adott egészségtelen érzelmi

		reakciók figyelése és ezek kezelése
A megértés elősegítése	<ul style="list-style-type: none"> • A fiatal olvasók segítése a könyv főbb szereplői és a könyv által ábrázolt problémák vizsgálatában • Kiemelt figyelmet kell szentelni a szereplők azon motivációinak, amelyek következtében bizonyos módokon viselkednek • A mű cselekményén belül megvizsgált problémák, a javasolt megoldások és a különféle megoldások következményeinek kiemelése • A résztvevők segítése a mű szereplői és saját maguk vagy ismerősök közötti hasonlóságok felfedezésében 	<ul style="list-style-type: none"> • A fiatal olvasók segítése a könyv főbb szereplői és a könyv által ábrázolt problémák vizsgálatában • Kiemelt figyelmet kell szentelni a szereplők azon motivációinak, amelyek következtében bizonyos módokon viselkednek • A mű cselekményén belül megvizsgált problémák, a javasolt megoldások és a különféle megoldások következményeinek kiemelése • A résztvevők segítése a mű szereplői és saját maguk vagy ismerősök közötti hasonlóságok felfedezésében
Ellenőrzés és értékelés	<ul style="list-style-type: none"> • Ez a lépés nem része a fejlesztő biblioterápiának 	<ul style="list-style-type: none"> • A fiatal személy cselekvési szándékának előmozdítása • A fiatal olvasók segítése olyan józan cselekvési terv kidolgozásában, amely valószínűleg sikeres lesz • A cselekvési terv időnkénti felülvizsgálata annak érdekében, hogy azt a célszemély garantáltan kövesse • A cselekvési tervek átnézése és a velük való újbóli kísérletezés olyan gyakran, amilyen gyakran szükséges

A *felkészülési tevékenységek* azon lépcsők egyikét jelentik, amelyek a klinikai biblioterápiát a fejlesztő biblioterápiától megkülönböztetik. Amikor a klinikai biblioterapeuta olyan gyerekekkel, illetve serdülőkkel dolgozik, akiknek komoly mentálhigiénés problémái vannak, először hatékony kapcsolatot alakít ki velük, illetve szüleikkel. Ezt követően feltárja és szisztematikusan elemzi azokat az okokat, amelyek miatt a család terápiás kezelés mellett döntött. Az okok között szerepelhetnek a gyerek viselkedésével vagy megküzdési

képességeivel kapcsolatos, vagy a gyerek életében zajló traumatikus változások által kiváltott problémák. A harmadik fejezet részletesebben is tárgyalja a problémák feltárásának folyamatát. Bármelyik eset álljon is fenn, a felkészülés során azonosított problémák és a gyerek problémaszemléletéről, illetve problémamegértéséről készített felmérés kerül majd az elkövetkező biblioterápiás gyakorlatok középpontjába. A fennálló problémák azonosítása tehát rendkívüli fontossággal bír, amennyiben azt akarjuk, hogy a klinikai biblioterápiás programunk hatékony legyen.

Az anyagok kiválasztása. A megfelelő könyv vagy film kiválasztása növelheti a gyerekek vagy serdülők érdeklődését a programunk iránt, a nem megfelelő anyagok kiválasztása ugyanakkor kudarcra ítélheti vállalkozásunkat. A negyedik fejezetben részletesen tárgyaljuk, hogy mely kritériumok alapján sorolunk egy művet a színvonalas gyermekirodalmi művek közé. Továbbá Pardeck és Pardeck (1986) listát közöl azokról a követelményekről, amelyeknek az iskoláskor előtti gyerekek számára írott könyveknek meg kell felelniük. Az irodalmi érték mellett a biblioterapeuták az anyagok kiválasztásánál azt is fontosnak tartják, hogy azok a program résztvevőinek problémáiról szóljanak, illetve tükrözzék a résztvevők élettapasztalatait. Különösen a klinikai biblioterapeutákra jellemző, hogy olyan anyagokat választanak, amelyeknek terápiás értéke van egy bizonyos gyerek számára; e célból olyan anyagokat választanak, amelyek tájékoztatást nyújtanak a gyerek aktuális problémáját vagy problémáit illetően, olyan nézőpontból láttatják a problémát, ami valószínűleg hasznos a gyerek jelenlegi helyzetében, és olyan nézőpontokat kínálnak fel, amelyek a gyerek problémamegértésénél csak kicsivel kifinomultabbak.

Az anyagok bemutatása. A kiválasztott könyvet vagy felolvassa valaki, vagy mindenki önállóan olvassa azt. A csendes olvasás történhet a csoporton belül vagy önállóan, a gyerek saját tempójában. A hangos felolvasást meg lehet szakítani kérdésekkel, filmekkel vagy illusztrációkkal, el lehet játszani, vagy a művet fel lehet olvasni megszakítás nélkül az elejétől a végéig. A filmekkel ugyanez a helyzet: le lehet vetíteni őket megszakítás nélkül, vagy meg lehet szakítani a vetítést és közbe lehet iktatni beszélgetéseket és egyéb feladatokat. Pardeck (1994) azt javasolja, hogy a megszakításokat használjuk fel arra, hogy felhívjuk a résztvevők figyelmét a saját maguk és a szereplők közötti hasonlóságokra, hogy megvizsgáljuk a könyv által kiváltott érzelmi válaszaikat, vagy hogy elemezzük, a megoldási lehetőségekkel együtt, azokat a problémákat, amelyekkel a szereplőknek szembe kell nézniük. Dreyer (1989) az anyag bemutatása során létrejövő személyes belátást, katarzist és a szereplőkkel történő

azonosulást a biblioterápia fő jellemzőiként írja le. Az anyagnak a csoporton belül történő bemutatása lehetővé teszi, hogy megvizsgáljuk az olvasókban keltett érzelmeket.

A műértést segítő feladatok. Akár megszakítjuk az anyag bemutatását beszélgetésekkel, akár nem, a bemutatást követő, a műértést segítő feladatok lehetőséget biztosítanak az olvasó számára, hogy elgondolkodjon az olvasottakon, beleértve a tárgyalt problémákat, a mű által felvonultatott szereplőket, a szereplők és az olvasó közötti hasonlóságokat és különbségeket, a leírt emberi motivációkat, valamint ezen motivációk alkalmazási lehetőségeit az olvasó saját életére. Egy könyv vagy film beszélgetés keretében történő feldolgozásához Ciancolo (1965) a következő formátumot javasolja:

1. Mondjuk el újra a történetet az események, érzelmek, kapcsolatok, értékek és viselkedésformák kiemelésével
2. Az olvasók keressenek hasonló eseményeket a saját életükből
3. Vizsgáljuk meg az előforduló következményeket
4. Általánosítsuk bizonyos viselkedések következményeit
5. Értékeljük különböző alternatívák hasznosságát.

Bump (1990) a droghasználattal kapcsolatos biblioterápiás programjában másfajta megközelítést alkalmaz a szereplők elemzésére. Megkéri a diákjait, hogy válasszák ki azokat a szereplőket, akiket a legjobban csodálnak – ezek leggyakrabban a könyv józan szereplői. Vagy, miután egy műben azonosították azokat a szereplőket, akik drogot használnak, Bump megkéri diákjait, hogy soroljanak fel a drogfüggőséggel kapcsolatos tulajdonságokat, vagy önsegítő könyveket jelöl ki a tárgyalt irodalmi mű mellé és arra kéri a diákokat, hogy alkalmazzanak önsegítő elveket a könyv szereplőire. Bump kéthasábos naplót is vezetett a résztvevőkkel a célból, hogy saját gondolataikat a mű kulcsfontosságú részeire vonatkoztathassák. Időnként egy egyidejű számítógépes hálózatot használ, hogy egy osztályon belül lehetővé tegye a mű névtelenül történő megvitatását. Bernstein (1989) olyannyira fontosnak tartja a biblioterápia csoportbeszélgetéses részét, hogy cikkében több mint négy oldalt szentel annak, hogy ehhez útmutatást adjon. Beszél arról, hogy hogyan készüljünk fel a beszélgetésre, majd önellenőrző kérdéseket javasol a szakemberek számára.

A műértést elősegítő tevékenységeket nem kell feltétlenül csoportbeszélgetésekre korlátozni. Pardeck (1994, 1990b) több ötletet is ad rajzolásos vagy drámajátékos feladatokra, amelyekkel a műértés elmélyíthető. Például bemutat olyan kreatív írásgyakorlatokat, amelyek

során a diák felveszi valamely szereplő szerepét, olyan művészeti feladatokat, amelyek során a diák lerajzolja egy könyv kulcsjeleneteit vagy kulcsszereplőit, olyan szerepjátékos feladatokat, amelyek során a diákok újra eljátszanak valamely szereplő által hozott kulcsfontosságú döntéseket, vagy olyan próbatárgyalásokat, amelyek során valamely, a könyvben történt esemény etikai és jogi vonatkozásait beszélnek meg.

Az ellenőrzés és értékelés olyan tevékenységeket foglal magába, amelyek kiteljesítik a klinikai biblioterápiát. Azt hivatottak biztosítani, hogy mindaz, amit az olvasók a műből újonnan megértettek, valós változásokhoz vezessen életükben. Fontos tehát, hogy segítséget nyújtsunk a gyerekeknek és serdülőknek annak eldöntésében, hogy a biblioterápia hatására foglalkozzanak problémáikkal, és hogy segítsünk nekik abban, hogy reális cselekvési terveket dolgozzanak ki e célból. A legjobb szándék is hamar feledésbe merül, miután véget ér a biblioterápiás program, ezért ebben a szakaszban a második legfontosabb dolog a cselekvési terv folyamatos nyomon követése a célból, hogy lássuk, a gyerek követi-e azt. A meggyengült cselekvési terv annak jele lehet, hogy a gyerek elvesztette érdeklődését, de a tervvel vagy annak hatékonyságával kapcsolatos problémát is jelezhet. A klinikai biblioterapeuták annyiszor vizsgálják felül és próbálják újra a cselekvési tervet a gyerekekkel, ahányszor szükség van rá a terv eredményessé tételéhez. Végül, a klinikai biblioterapeuta több hét vagy hónap eltelte után ismét ellenőrzi a gyereket, hogy megbizonyosodjon arról, hogy a biblioterápia hatása maradandó. A klinikai biblioterápia ezen utolsó tevékenységei gyakorlatilag megkülönböztethetetlenek más gyermekterápiás programoktól (ezekről a harmadik fejezetben lesz részletesebben szó).

Összefoglalás

Amint az a megelőző rövid leírásokból látható, a biblioterápia előkészítésénél sok dolgot kell figyelembe vennünk: a közönséget, a program célját és a programnak a fejlesztő és a klinikai biblioterápia közti kontinuumon elfoglalt helyét. Továbbá, van még egy negyedik fontos kérdés is: el kell dönteni, hogy kiket vonjunk be. Amikor egy program tisztán fejlesztő jellegű célját és közönségét illetően, a biblioterapeuták rugalmasabban dönthetnek arról, hogy kit és hogyan vonjanak be. A tervezett foglalkozás típusától és a tárgyalandó problémák természetétől függően könyvtárosok, tanárok, médiatárosok, mentálhigiénés vagy más szakemberek dolgozhatnak egyénileg vagy egymással együttműködve. Amikor egy program

egyértelműen klinikai, mentálhigiénés szakember bevonása kötelező. Bármelyik eset álljon is fenn, a szakmák közötti és az azokon belüli együttműködés csak a javát szolgálhatja a gondosan megtervezett programnak. A nyolcadik fejezet ismerteti, a biblioterapeuták számára milyen együttműködési formák jöhetnek szóba, és hogy milyen együttműködési technikák közül választhatnak.

MI SZÜKSÉGES AHHOZ, HOGY A GYEREKEK HASZNOSÍTANI TUDJÁK A BIBLIOTERÁPIÁT

Mielőtt az irodalom a változás eszközévé válhat életükben, a fiatal olvasóknak rendelkezniük kell azzal a fajta intellektuális kifinomultsággal, ami lehetővé teszi számukra annak hatékony felhasználását. A fiatal olvasóknak különösen három fontos készséggel kell rendelkezniük ahhoz, hogy hasznosítani tudják a biblioterápiás programot. Először is a biblioterápia a gyerekek azon képességére épít, hogy képesek elképzelni, bármilyen rövid időre is, milyen lehet a főhős világában élni. A gyerekek azáltal nyernek betekintést más emberek élményeibe, érzéseibe és viselkedésébe, hogy „egy mérföldet az ő cipőjükben tesznek meg”. Másodszor, a gyerekeknek rendelkezniük kell alapvető társas problémamegoldó készségekkel ahhoz, hogy a biblioterápia során nyert felismeréseiket hasznosítani tudják. Az egyszerű problémamegoldó készségek közé tartozik a probléma világos megfogalmazásának, a többféle megoldás elképzelésének és a szóba jöhető megoldások szisztematikus értékelésének képessége. Ezek a lépések lehetővé teszik a fiatal olvasók számára, hogy az irodalomban fellelt problémákat, megoldásokat és következményeket személyes cselekvési tervbe foglalják. Harmadszor, a fiatal olvasóknak céltudatosságra kell törekedniük a tekintetben, hogy saját viselkedésüket az újonnan elkészített cselekvési terv szerint alakítsák. Hacsak nem képesek személyes célokat kitűzni és elérésükért dolgozni, a biblioterápia során nyert felismeréseik kiaknázatlanok maradnak. Ezek a készségek – egy másik személy nézőpontjából látni egy eseményt, a problémák szisztematikus megoldása, valamint személyes célok kitűzése – fokozatosan alakulnak ki és erősödnek meg, ahogy a gyerekek idősebbé és tapasztaltabbá válnak.

Szerep-azonosulás. Egy könyv vagy film szereplőinek fiktív világába való belépés összetett feladat egy fiatal olvasó számára. Richard Selman (1980) korai munkája szerint az öt évnél fiatalabb gyerekek naivan azt feltételezik, hogy mások ugyanazt látják, hallják és tudják, illetve ugyanúgy cselekszenek, mint ők. Habár szerepjátékaikban más érzéseket és

szerepeket játszanak el, ezek a gyerekek igen kevésbé értik meg, hogy szereplőik másképp cselekednének, ha valami mást tudnának, vagy ha másképpen éreznének (Perner, Frith, Leslie és Leekham 1989; Perner és Wimmer 1985, 1988). Tehát jelentős mennyiségű felnőtt segítségre van szükségük ahhoz, hogy összefüggést fedezzenek fel a szereplők cselekedetei és individualitása között. Hétéves korukra a legtöbb gyerek rájön arra, hogy mások másképpen látnak, hallanak és gondolkodnak, mint ők, de abban még nem elég jók, hogy kitalálják, mit tud és gondol a másik ember (Moore 1979). Emiatt gyakran nem tudják megjósolni, a másik ember egy bizonyos helyzetben hogyan fog cselekedni, illetve nem tudják megmagyarázni, miért cselekedett úgy, ahogy cselekedett. Az olvasás értékes lehetőség lehet arra, hogy a gyerekek bekukkantsanak egy másik ember agyába, még akkor is, ha ez az agy csak kitalált. Mindezek ellenére előfordulhat, hogy egy hétéves gyerek nem látja, mi a közös benne és egy bizonyos szereplő között, és segítségre lehet szüksége abban, hogy a könyvben olvasható megoldásokat saját problémáira alkalmazza. Kilenc-tíz éves korukra a gyerekek már jobban ki tudják találni, mit gondol és érez a másik, de még mindig nehézséget jelent számukra annak megértése, hogy valakinek mi volt a szándéka egy bizonyos fajta viselkedéssel (Shantz 1975). Az emberi viselkedés mozgatórugói megértésének kifinomult képessége csak a késői kamaszkorra alakul ki teljesen (Leadbeater, Hellner, Allen és Aber 1989; Selman 1980). A gyerekeknek a mások viselkedésével és motivációival kapcsolatos feltevései a saját magukkal kapcsolatos tudásból táplálkoznak – a gyerekek abból indulnak ki, hogy ők maguk mit tennének hasonló helyzetben (Stein és Goldman 1979). Következésképpen esetükben a társas helyzetek megértésének képessége először a számukra ismert helyzetekkel és a hozzájuk hasonló szereplőkkel kapcsolatban alakul ki (Cairns 1986; Selman és Byrne 1974). Ezek lesznek számukra a legkönnyebben megérthető szereplők, akik ily módon iránymutatással is szolgálnak számukra.

Problémamegoldás. A gyermekpszichológusok a problémamegoldás folyamatát több kisebb lépésre bontják. Első lépés a probléma világos megfogalmazása. Ezután következik a lehetséges megoldások kigondolása a probléma megszüntetésére, majd a különféle megoldások következményeinek elgondolása, végül annak a megoldásnak a kiválasztása, amelyikről úgy gondoljuk, leginkább sikeres lehet (Spivack, Platt és Shure 1976). A kutatások azt mutatják, hogy kétféle gyerek sikeres problémamegoldó: az, aki több lehetséges megoldást is kigondol és az, aki színvonalasabb megoldásokat gondol ki (Spivack, Platt és Shure 1976). A problémamegoldáshoz kapcsolódó készségek javulnak az életkor előrehaladtával. Például az egyik felmérés kimutatta, hogy a hétévesek félszer több megoldást

tudtak kigondolni, mint az ötévesek (Scarr, Weinberg és Levine 1986). Az idősebb gyerekek szintén jobbak abban, hogy olyan megoldásokat gondoljanak ki, amelyek nagyobb valószínűséggel lesznek sikeresek. A biblioterápia mindkét készség fejlesztésében segíthet a gyerekeknek úgy, hogy egyrészt rámutat olyan megoldási lehetőségekre, amelyekre a gyerekek nem gondoltak, másrészt szemléletes és értelmes módon bemutatja az egyes megoldási lehetőségek következményeit. Viszont, életkortól és tapasztalattól függően, a gyerekek esetleg felnőtt segítség nélkül nem ismernek fel bizonyos megoldási lehetőségeket, vagy nem látják meg, hogy az egyes megoldások milyen következményekkel járnak. A fejlődéslélektani kutatások azt mutatják, hogy a kisgyerekek sokkal jobban függenek a felnőttektől az ez irányú segítség tekintetében, mint a serdülők.

Célmeghatározás. A problémák felismerése és a megoldások meglátása nem sokat ér a gyerekek számára, ha nem képesek arra, hogy felismeréseiket olyan tettekre váltsák, amelyek közelebb viszik őket személyes céljaikhoz. Fontos első lépés annak meglátása, hogy ok-okozati összefüggés van a célok és az elérésük érdekében végzett tettek között. Négyéves korra sok gyerek érteni kezdi, felnőtt segítséggel, a képekkel ábrázolt cselekvési terveket, és gyakran képes arra is, hogy kitalálja egy szereplő tetteinek célját (Trabasso, Stein, Rodkin, Park és Baughn 1992). Ötéves korra a legtöbb gyerek célokat tud kapcsolni egy történet cselekményéhez. Ennek ellenére az ötéveseknek szükségük van segítségre a személyes céljaik tisztázásában és abban, hogy olyan célokat tűzzenek ki, amelyeket sikerrel el tudnak érni. A felnőtteknek segíteniük kell annak eldöntésében, hogy melyek is ezek a célok. A cselekvési terv lehetővé teszi egy gyerek számára, hogy kis lépésekben haladjon célja felé, de a hét év körüli gyerekek esetleg nem értik meg, hogy ezek a kis lépések valóban közelebb viszik őket a nagyobb célhoz, így gyakran túl korán feladják a próbálkozást. Folyamatos segítségre van szükségük a felnőttek részéről: meg kell dicsérniük őket teljesítményükért, és segíteniük kell őket abban, hogy meglássák a kapcsolatot a napi fejlődésük és végső céljaik között (Woolfolk 1990). Tizenegy-tizenkét éves kor körül alakul ki a gyerekekben az a képesség, hogy realiztikus, világos és hatékony személyes célokat fogalmazzanak meg. És még ebben az életkorban is jellemző, hogy feldobódnak, ha sikeresek, letaglózza őket a kudarc, és feszültséggel tölti el őket a verseny: tehát továbbra is felnőtt segítségre van szükségük a nehéz személyes célok elérésével kapcsolatban felmerülő érzelmeik kezelésében (Nicholls és Miller 1984; Stipek, Recchia és McClintic 1992).

Összefoglalás. A kisgyerekek számára tervezett biblioterápiás programoknak tekintetbe kell venniük a korcsoportra jellemző készségeket, ami a társas helyzetek megértését

és a saját viselkedésük szabályozását illeti. A serdülők számára tervezett programok már feltételezhetik, hogy az idősebbek jobban megértik az irodalmi példákat és függetlenebbül tudják alkalmazni azokat. A kettő között a felnőtteknek gondosan hozzá kell igazítaniuk mindazt, amit tesznek, a gyerek kialakulóban lévő társas megértési szintjéhez, és mindig csak annyi segítséget kell nyújtaniuk, amennyi szükséges, de mindig eleget ahhoz, hogy biztosítva legyen a gyerek sikere a könyv példáinak és gondolatainak alkalmazása terén.

KI JOGOSULT ARRA, HOGY BIBLIOTERÁPIÁS FOGLALKOZÁSOKAT VEZESSEN

Ahogy nő az érdeklődés a biblioterápia iránt, úgy terebélyesedik a vita azzal kapcsolatban, hogy ki jogosult gyakorására. Azok, akik szerint a gyermekkönyvtáros, illetve az iskolai könyvtárakban dolgozó médiatáros feladata az, hogy biblioterápiás szolgáltatásokat nyújtson, azt a Porte (1987) által kifejtett nézetet vallják, hogy az olvasás, és különösen a jó könyvek olvasása, segít az olvasónak megbirkózni az élet nehézségeivel. Mások szerint csak képzett mentálhigiénés szakembereknek szabadna biblioterápiával foglalkozniuk. Azok, akik tanárokat, könyvtárosokat és egyéb gyermeksegítő szakembereket vonnának be, azzal érvelnek, hogy a gyerekekkel történő beszélgetés érzelmekről, reményekről és álmokról természetes részét képezi a támogató felnőtt tevékenységének. Bernstein (1989, 165) a következőképpen fogalmaz: „Néhány kritikus úgy érzi, hogy biblioterápiát kizárólag olyan egyéneknek szabadna gyakorolniuk, akik jártasak a pszichodinamikában, ismerik a neurózis mibenlétét és jártasak a pszichoterápiában. Mások, és én egyetértek velük, úgy érzik, hogy olyan személyek is biztonsággal gyakorolhatnak és gyakorolnak biblioterápiát, akik kevesebb szakképzettséggel rendelkeznek az emberi természettel kapcsolatban: tanárok, könyvtárosok, orvosok, ügyvédek, szülők és mások.” Sullivan (1987, 874), aki konkrétan iskolai tanárokról beszél, egyetért az előbbieken megfogalmazottakkal. „A tanárok nem terapeuták, de a legtöbben, akikkel beszélgettem, szükségét érzik annak, hogy modern társadalmunk problémáival foglalkozzanak.... Mivel több időt tölt gyerekek között, mint bármely más felnőtt, [egy negyedikes tanárnő] úgy gondolja, segíthet nekik néhány problémájuk megoldásában.” Lack (1985, 28) a következőképpen fogalmaz: „Mivel a csoportos olvasás és beszélgetés könyv-központú, az ilyen tevékenységek éppoly megfelelőek tűnnek a könyvtár számára, mint a meséléssel töltött idő a gyerekek számára.”

Spache (1978, 245) szintén a biblioterápia gyakorlásához szükséges képesítés szélesebb megközelítését pártolja. Miután megemlíti olyan forrásokat, amelyek a biblioterápiát kizárólag súlyos alkalmazkodási zavarok esetén és kizárólag képzett orvos vagy könyvtáros vezetésével javasolják, a következőket írja:

Az ilyen források nyilvánvalóan túlságosan nagy hangsúlyt fektetnek a „terápia” szó konnotációira, figyelmen kívül hagyva azt a tényt, hogy szinte bármely típusú érintkezés egy gyerek és tanára között hatással van az előbbi személyes és társas fejlődésére. Nem engedhetjük meg magunknak azt, hogy megvárjuk, míg a tanuló alkalmazkodási problémái súlyos méreteket öltenek – meg kell próbálnunk már az osztályteremben javítani a helyzeten. Az orvosoktól pedig nem várhatjuk el, hogy annyi idővel és képzettséggel rendelkezzenek, hogy a tanárok biblioterápiás munkáját irányítsák. Ami a könyvtárosokat illeti, örömmel vennénk ilyen irányú segítségüket, de nem hiszem, hogy az átlagos tanárnál ők jobban képzettek a fejlődéslelektan, illetve a mentálhigiéné terén.

A biblioterápia korlátozásának hívei felhívják a könyvtárosok és a tanárok figyelmét képzettségük és terápiás jártasságuk hiányosságaira. Például Smith (1989, 246) a következőt írja: „A könyvtárosok figyelmét fel kell hívni arra a veszélyre, ami abban rejlik, ha az ember átlépi a határt a segítőkészség és a komoly érzelmi problémák ingoványos területére való behatolás között.” Hynes (1987, 167) így ír: „Fontosnak tűnik annak sürgetése, hogy a könyvtáros-biblioterapeuták megfelelő kiegészítő szakképzettséget szerezzenek.” Hendrickson (1988, 41) óvatosságra int: „Hangsúlyoznunk kell, hogy az általános iskolások körében végzett ilyen jellegű terápia nem egyszerűen egy könyv vagy történet olvasásából áll... A tanárok és könyvtárosok nem képzett terapeuták, így óvatosságnak kell lenniük, amikor rejtett üzeneteket akarnak értelmezni.” Chatton (1988, 335) szintén erősen ellenzi a könyvtárosok részvételét a biblioterápiás gyakorlatban. A következőképpen fogalmaz:

Kevés terápiás szaktudással rendelkező emberek elkövetik azt a hibát, hogy egy bizonyos problémát tárgyaló könyvet egy szenvedő gyerek kezébe nyomnak abban a reményben, hogy a gyerek elolvassa azt a könyvet és ettől jobban érzi majd magát. Valójában az egyes gyerekeknek az olvasmányra adott válasza olyan messze eshet a

konkrét problémától, hogy ez a fajta spontán terápia több kárt okozhat, mint amennyi haszna lehet.

A vita megoldásához szükséges bizonyítékok hiányában Pardeck és Pardeck (1986, 3) nagyon ésszerű módon azt javasolja, hogy a képzés szintje függjön az alkalmazott biblioterápia fajtájától. „A segítő személynek nem szükséges magas szintű klinikai jártassággal rendelkeznie. A biblioterápiának főleg az identifikációs és a projekciós szakaszban történő alkalmazása nagyon hasznos lehet kisebb alkalmazkodási problémák kezelésénél és különösen akkor, ha a gyerekek személyiségfejlődését akarjuk elősegíteni.” Példájukat követve nem látjuk szükségét a fejlesztő biblioterápia korlátozásának, amely során a könyvekről szóló csoportbeszélgetések jól beilleszkedő gyerekek és serdülők tipikusan előforduló problémáival foglalkoznak. Ugyanakkor úgy tűnik, jó okunk van lebeszélni a jószándékú szakembereket a klinikai biblioterápia alkalmazásáról, ha csak nem rendelkeznek megfelelő képzettséggel a klinikai a gyermek- és serdülőkorú mentálhigiénés problémák terén.

Milyen problémák adódhatnak, ha képzetlen személyek vezetnek biblioterápiát? Négy fontos problémáról kell itt beszélnünk. Először is, ha túlságosan kauzális módon írunk elő könyveket komoly problémákkal küzdő gyerekek számára, az visszaüthet (Chatton 1988). Ugyanúgy, ahogy a kerti locsolócső nem tud erdőtüzet eloltani, egy könyv szereplőinek leegyszerűsített megoldásai elégtelennek bizonyulhatnak egy gyerek valós problémájának megoldásában. Vagy az is előfordulhat, hogy a gyerek nem rendelkezik azokkal a készségekkel vagy azzal a tudással, ami lehetővé tenné számára az olvasottak megfelelő módon való hasznosítását. Bármi legyen is az ok, a kudarc elkedvetlenítheti a gyermeket – elveheti a kedvét attól, hogy újra megpróbálkozzon problémája megoldásával. Hogy csökkentsék a hasonló kudarcok előfordulási esélyét, a mentálhigiénés szakemberek a biblioterápia megkezdése előtt gondosan körüljárják a gyerek problémáját és annak körülményeit, majd segítenek a gyereknek sikeresen alkalmazni a könyv által javasolt megoldásokat.

Másodszor, az olyan fiktív cselekmény, amely túl élesen idézi fel a gyerek saját fájdalmas emlékeit és élményeit, traumatikus lehet. Előfordult már, hogy az olvasottak intenzív érzelmi válaszokat váltottak ki vagy fájdalmas emlékeket idéztek fel olyannyira, hogy az olvasók felhagytak a problémáikkal való szembenézésre irányuló kísérletekkel, és nem is volt kedvük újra próbálkozni (Halliday 1991). A mentálhigiénés szakemberek figyelnek az ilyen természetű distressz jeleire azért, hogy felfüggeszthessék a foglalkozást,

mielőtt az kárt okozna, és hogy a gyerekek megtaníthassanak olyan stratégiákat, amelyek segítségével az felismerheti és kezelheti az olvasmány által kiváltott érzelmi reakciókat.

Harmadszor, egy fiktív cselekmény arra indíthatja a gyerekeket, hogy irreális elvárásaik legyenek problémáik megoldásának tekintetében. Egy irodalmi mű szereplőinek dilemmái általában megoldódnak a történet végére, de a való élet dilemmái ritkán oldódnak meg ilyen könnyen. Ha azok a körülmények, amelyeket egy irodalmi mű ábrázol, túlságosan különböznek a gyerek saját körülményeitől, vagy ha a gyerekek túl kicsik ahhoz, hogy felismerjék a különbségeket, esetleg nehezen fogják tudni elfogadni azokat a kompromisszumokat, amelyek saját valós sikerüket jelentik.

Negyedszer, előfordulhat, hogy a biblioterápia egyszerűen nem hatékony. A mentálhigiénés szakemberek által végzett szisztematikus nyomkövetés és utólagos ellenőrzés nélkül a gyerekek esetleg sohasem próbálják meg hasznosítani a könyv olvasása során tett felismeréseiket. Előfordulhat, hogy sohasem készítenek cselekvési tervet, esetleg sohasem jutnak el odáig, hogy kipróbálják a különféle megoldási lehetőségeket, vagy esetleg jóval azelőtt feladják a céljaik elérése érdekében folytatott munkát, hogy azokat elérték volna. Amikor a gyerekek problémái tipikus fejlődéslélektani problémák, feltételezhetjük, hogy a számukra szükséges segítséget megkapják más emberektől vagy más helyekről. Viszont ha a problémáik igen súlyosak és egészségüket veszélyeztetik, a képzetlen szakemberek által vezetett biblioterápia hatékonyságának hiánya tragikus következményekkel járhat.

A médiatárosok, könyvtárosok és tanárok, amennyiben nincs lehetőségük mentálhigiénés szakemberrel történő együttműködésre, jobban teszik, ha kizárólag olyan gyerekekkel foglalkoznak, akik tipikus fejlődéslélektani problémákkal küzdenek, illetve akiknek nincsenek diagnosztizált érzelmi zavarai. Egy dilemma viszont így is megmarad. A harmadik fejezetben szót ejtünk arról, hogy az iskolás korúak mintegy egyötöde küzd valamilyen diagnosztizálható pszichés problémával, de húszból mindössze egy részesül mentálhigiénés szolgáltatásban (Doll 1996). Azok a biblioterapeuták, akik korlátozzák tevékenységüket, időről időre szemben találják magukat olyan gyerekekkel, akiknek nagyobb szakértelmet igénylő terápiás segítségre van szüksége, mint amelyet ők maguk biztosítani tudnak. Hogy segítsünk a segítségre szoruló gyerekek és serdülők korai azonosításában, a harmadik fejezetben ismertetjük az egyes mentálhigiénés problémákat, a hatodik fejezetben pedig további útmutatást adunk a laikusoknak a komoly érzelmi distressz felismerését illetően.

Egyes szerzők másik lehetőségként a médiatárosok, könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek közötti együttműködést javasolják: ennek során építeni lehet az egyes szakemberek sajátos szakértelmére, valamint ki lehet aknázni azt. Például Hart (1987-1988, 56) a következőket írja:

A zsinagógákban és iskolákban dolgozó zsidó gyermekkönyvtárosok biblioterapeutaként különleges hatást gyakorolhatnak. Első lépésként könyvgyűjteményeket hozhatnak létre, amelyek olyan könyvekből állnak, amelyek az élet problémáival foglalkoznak. Tájékoztathatják a tanárokat, tanácsadókat, pszichológusokat és rabbikat olyan könyvekről, amelyek érzékeny és hatékony módon foglalkoznak az egyes problémákkal. Javasolhatják a könyvek terápiás eszközként való használatát. Végezetül megtanulhatnak csoportos beszélgetéseket vezetni képzett terapeutával való egyetértésben.

Az iskolai tanácsadókhoz szólva Gladding és Gladding (1991, 9) úgy fogalmazott, hogy „a könyvtárosok és angoltanárok általában hajlandók és képesek könyveket ajánlani bizonyos gyerekek számára vagy bizonyos problémák esetében ... Végezetül, mindig ott van az a lehetőség, hogy az iskolai tanácsadó az iskolai könyvtáros segítségét kérje, ha bizonyos témákban anyagokat akar keresni, és még arra is megkérheti, hogy vegyen részt ő is a könyvekkel kapcsolatos tanácsadói folyamatban.” Coleman és Ganong (1990, 329), az ifjúsági irodalom mostohacsaládokban való felhasználását tárgyaló, iskolai tanácsadóknak szóló cikkében a következőket írja: „A mostohacsalád témájával foglalkozó könyvek tartalmáról és irodalmi értékéről a könyvtárosok is adhatnak információt.”

Mi szintén azt javasoljuk, hogy a szakemberek működjenek együtt abban, hogy felhívják a gyerekek figyelmét az irodalom terápiás lehetőségeire. Az együttműködés kihasználja az egyes területeken dolgozó szakemberek speciális szakértelmét, és lehetővé teszi a biblioterapeuta számára, hogy felelősen és biztonságosan cselekedjen a váratlanul felmerülő problémákkal vagy a fiatal olvasók reakcióival szemben. A szakemberek – könyvtárosok, médiatárosok, tanárok vagy mentálhigiénés szakemberek - között folyó mentori tevékenység révén a biblioterápia mindezen szakmák számára megfelelően végezhető tevékenységgé válhat.

A BIBLIOTERÁPIA HATÉKONYSÁGA

A médiatárosok és könyvtárosok majdnem egyetemesen elfogadják azt a gondolatot, hogy a biblioterápia hasznos dolog. Hipple, Yarbrough és Kaplan (1984, 142) szerint „a segítő szakmákban dolgozók közül kevesen tagadják, hogy a problémaközpontú szépirodalom olvasása bizonyos emberek számára bizonyos helyzetekben nagyon fontos lehet.” Azonban a mentálhigiénés szakemberektől gyakran hallani, hogy a biblioterápia hasznosságát alátámasztó érvek nem elég tudományosak, így nem meggyőzőek (Lenkowsky 1987). Pardeck és Pardeck (1986) harminchét, 1954 és 1978 között készült tanulmányt nézett át; mivel a tanulmányok többsége pozitív eredményeket dokumentált, a szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a biblioterápia viszonylag hatékony, ami az asszertivitás növelését, a dolgokhoz való hozzáállás megváltoztatását, a viselkedésváltozás előidézését és az önfejlődés elősegítését illeti, illetve mint terápiás módszer. Ezt követően Lenkowsky (1987) átnézte ugyanezeket a tanulmányokat és még másokat is, kiemelt figyelmet szentelve az alkalmazott kísérleti eljárásoknak. Arra a következtetésre jutott, hogy a biblioterápiával kapcsolatos tanulmányok gyakran empirikusan hibásak, egymásnak ellentmondó eredményeket mutatnak be, és nem tudnak olyan rendszeresen kiváltódó hatásokat dokumentálni, amelyek miatt a biblioterápiát legitim gyermekterápiás módszernek lehetne tekinteni.

Négy kísérleti problémát kell megoldani ahhoz, hogy a biblioterápia hasznossága mellett meggyőzően lehessen érvelni. Először is, a különféle tanulmányok eredményei gyakran ellentmondanak egymásnak: éppen annyi tanulmány bizonyítja azt, hogy a biblioterápiás programot követően javulás következett be a fiatal személy állapotában, mint amennyi nem mutat ki változást (Lenkowsky 1987; Stevens és Pfost 1982). Következésképpen, sem a biblioterápia hatékonyságát bizonyítani akaró, sem az azt vitató erők nem tudják világosan alátámasztani álláspontjukat. Elképzelhető, hogy a későbbiekben születnek majd olyan tanulmányok, amelyek megmagyarázzák, hogy bizonyos biblioterápiás programok miért nem voltak sikeresek, míg mások igen. Az ilyen tanulmányok egyidejűleg feloldhatják a biblioterápiával kapcsolatos kutatások során korábban kialakult véleménykülönbségeket, és hasznos információkkal szolgálhatnak a sikeres programok tervezésével kapcsolatban.

Másodszor, több tanulmány arra az eredményre jut, hogy a biblioterápia eredményei, még akkor is, ha a program sikeres volt, rövid életűek (Spevak és Richards 1980; Warner

1980). Hacsak nem tartósak a társas kompetenciák vagy a társas problémamegoldó készségek terén elért pozitív változások, a biblioterápiás programok nem lesznek hasznos stratégiák azoknak a céloknak az elérésére, amelyekkel igazolják őket.

Harmadszor, néhány tanulmány kifejti, hogy a biblioterápia csak akkor hatékony, ha más terápiás stratégiákkal kombinálva alkalmazzák (Kohutek 1983; Walker és Healy 1980). Ez nem annyira komoly vád a biblioterápiás stratégiákkal szemben, hiszen az irodalmat vagy filmet felhasználó terápiás stratégiák kombinációi hatékonyabbak lehetnek, mint azok, amelyek nem használnak fel irodalmat vagy filmet. Például az irodalmat is felhasználó terápiás programok élvezetesebbnek és végső soron ösztönzőbbnek bizonyulhatnak.

Végezetül, számos, a biblioterápiával kapcsolatos kutatásokról készült beszámoló a befejezetlenség, következetlenség, tartalmatlanság és megbízhatatlanság vádjával illetve az adatgyűjtés, a kísérleti tervezés és az adatelemzés módszerét (Lenkowsky 1987; Stevens és Pfost 1982; Warner 1980). Lenkowsky (1987, 128) a következőképpen foglalja össze álláspontját: „A rendszeres, objektív, összehasonlító kutatás hiánya azonban felveti azt a problémát, hogy bár sokan hisznek a biblioterápiában és alkalmazzák azt, nem áll rendelkezésünkre elegendő és megfelelő információ azzal kapcsolatban, hogyan működik, miért működik, és hogy működik-e egyáltalán.”

Ennek a konfliktusnak a megoldásához kínál segítséget egy sor, az önsegítő könyvek hatását vizsgáló felmérés (Rosen 1987; Barrera, Rosen és Glasgow 1981). A felmérések során a pszichológusok úgy találták, hogy az önsegítő könyvek leginkább akkor hatékonyak, ha (1) a terapeuta a könyv kiválasztása előtt gondosan azonosítja a problémát, ha (2) a terapeuta folyamatosan tartja a kapcsolatot a célszemélyekkel, hogy biztosítsa az utasítások pontos követését, és ha (3) a terapeuta, amikor látja, hogy az eredeti terv nem működik, közbelép és igazít rajta (Rosen 1987). Tehát a klinikai biblioterápiában bemutatott szisztematikus ellenőrzés és értékelés nélkül a biblioterápia kevésbé hatékony.

Befejezésül hadd idézzük Moody-t és Limpert (1971,6), akik további kutatásokat szorgalmaznak: „A biblioterápiát és a terápiás könyvtári szolgáltatások bővülését kísérő folyamatos és sok helyről jövő érdeklődés rámutat arra, hogy szükség van a mennyiségi adatok gyűjtésére és a jelenleg használatban lévő módszerek és anyagok értékelésére.”

ÖSSZEFOGLALÁS

Amint azt a biblioterápia irodalmának fenti áttekintése mutatja, szakmai körökben széles körű és kitartó érdeklődés mutatkozik az iránt, hogy könyvekkel és egyéb anyagokkal segítsünk gyerekeknek és serdülőknek. Nincs széles körű megegyezés azzal kapcsolatban, hogy ki végezze a biblioterápiát, mi is az valójában, és hogy mikor van rá szükség. Könyvünk célja az, hogy a fent felsorolt problémákkal foglalkozzunk, és hogy mindenki számára hasznos javaslatokat tegyünk a biblioterápiával kapcsolatban.

IRODALOM

Anderson, Marcella F. 1992. "Literature in the Pediatric Setting: The Use of Books to Meet the Emotional and Cognitive Needs of Chronically Ill Children." In *Many Faces, Many Voices: Multicultural Literacy Experiences for Youth*, szerk. Anthony L. Manna és Carolyn S. Brodie. Fort Atkinson, WI: Highsmith Press, 79-86. o.

Ashley, L. F. 1987. "Bibliotherapy and Reading Interests: Patterns, Pitfalls and Predictions." In *A Track to Unknown Water*, szerk. Stella Lees. Metuchen, NJ: Scarecrow Press, 209-22. o.

Barrera, M., Jr., G. M. Rosen és R. E. Glasgow. 1981. "Rights, Risks, and Responsibilities in the Use of Self-help Psychotherapy." In *Preservation of Clients Rights*, szerk. J. T. Hannah, R. Clark, és P. Christians. New York: Free Press, 204-20. o.

Bernstein, Joanne E. 1989. "Bibliotherapy: How Books Can Help Young Children Cope." In *Children's Literature: Resource for the Classroom*, szerk. Masha Kabakow Rudman. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishing, 159-73. o.

Bump, Jerome. 1990. "Innovative Bibliotherapy Approaches to Substance Abuse Education." *The Arts in Psychotherapy* 17: 355-62.

Cairns, R. B. 1986. "A Contemporary Perspective on Social Development." In *Children's Social Behavior: Development, Assessment and Modification*, szerk. P.S. Strain, M. J. Guralnick és H. M. Walker. Orlando, FL: Academic Press, 3-91. o.

Chatton, Barbara. 1988. "Apply with Caution: Bibliotherapy in the Library." *Journal of Youth Services in Libraries* (tavasz): 334-38.

Cianciolo, P. J. 1965. "Children's Literature Can Affect Coping Behavior." *Personnel and Guidance Journal* 43: 897-905.

Coleman, Marilyn, és Lawrence H. Ganong. 1990. "The Uses of Juvenile Fiction and Self-help Books with Stepfamilies." *Journal of Counseling and Development* (január/február): 327-31.

Colville, Bruce. 1990. "Magic Mirrors." *Bookmark* (ősz): 35-36.

Doll, B. 1996. "Prevalence of Psychiatric Disorders in Children and Youth: An Agenda for Advocacy by School Psychology." *School Psychology Quarterly* 11: 1-27.

Dreyer, Sharon Spredemann. 1989. *The Bookfinder: 4. kötet*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.

Frasier, M. és C. McCannon. 1981. "Using Bibliotherapy with Gifted Children." *Gifted Child Quarterly* 25: 81-84.

Gladding, Samuel T., és Claire Gladding. 1991. "The ABCs of Bibliotherapy for School Counselors." *School Counselor* (szeptember): 7-13.

Good, Carter. 1966. *Dictionary of Education*. New York: McGraw-Hill.

Gubert, Betty K. 1993. "Sadie Peterson Delaney: Pioneer Bibliotherapist." *American Libraries* (február): 124-30.

Halliday, G. 1991. "Psychological Self-help Books – How Dangerous Are They?" *Psychotherapy* 28(4): 678-80.

Halsted, J. 1988. *Guiding Gifted Readers*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing.

Hart, Merrily F. 1987-88. "Bibliotherapy and the Judaica Children's Librarian." *Judaica Librarianship*. (ősz/tavaszi): 56-59.

Hébert, Thomas P. 1991. "Meeting the Affective Needs of Bright Boys Through Bibliotherapy." *Roeper Review* (Roeper City and Country School, MI): 13(4): 207-12.

Hendrickson, Linda B. 1988. "The 'Right' Book for the Child in Distress." *School Library Journal* (április): 40-41.

Hipple, Theodore W., Jane H. Yarbrough, és Jeffrey S. Kaplan. 1984. "Twenty Adolescent Novels (and More) That Counselors Should Know About." *School Counselor* (november): 142-48.

Hynes, Arleen McCarty. 1987. "Bibliotherapy – The Interactive Process." *Catholic Library World* (január/február): 167-70.

-----, 1990. "Possibilities for Biblio/Poetry Therapy Services in Libraries." *Catholic Library World* (május/június): 264-67.

Jeon, Kyung-Won. 1992. "Bibliotherapy for Gifted Children." *Gifted Child Today* (november/december): 16-19.

Kohutec, K.J. 1983. "Bibliotherapy Within a Correctional Setting." *Journal of Clinical Psychology* 39(6): 920-24.

Lack, Clara Richardson. 1985. "Can Bibliotherapy Go Public?" *Collection Building* (tavasz): 27-32.

Leadbeater, B.J., I. Hellner, J. P. Allen, és J. L. Aber. 1989. "Assessment of Interpersonal Negotiation Strategies in Youth Engaged in Problem Behaviors." *Developmental Psychology* 25: 465-72.

Lenkowsky, Ronald S. 1987. "Bibliotherapy: A Review and Analysis of the Literature." *Journal of Special Education* 21(2): 123-32.

Moody, Mildred T., és Hilda K. Limper. 1971. *Bibliotherapy: Methods and Materials*. Chicago: American Library Association.

Moore, S.G. 1979. "Social Cognition: Knowing About Others." *Young Children* 34: 54-61.

Nicholls, J. G. és A. Miller. 1984. "Conceptions of Ability and Achievement Motivation." In *Research on Motivation in Education*, 1. kötet: *Student Motivation*, szerk. R. Ames és C. Ames. New York: Academic Press, 39-73.

Pardeck, Jean A. és John T. Pardeck. 1984a. "An Overview of the Bibliotherapeutic Treatment Approach: Implications for Clinical Social Work Practice." *Family Therapy* 11(3): 241-52.

-----, 1984b. *Young People with Problems: A Guide to Bibliotherapy*. Westport, CT: Greenwood Press.

-----, comps. 1986. "Books for Early Childhood: A Developmental Perspective." In *Bibliographies and Indexes in Psychology*, 3. sz. New York: Greenwood Press.

Pardeck, John T. 1989a. "Bibliotherapy and the Blended Family." *Family Therapy* 16(3): 215-26.

-----, 1989b. "Children's Literature and Adoption." *Child Psychiatry Quarterly* 22: 115-23.

-----, 1990a. "Children's Literature and Foster Care." *Family Therapy* 17(1): 61-65.

------. 1990b. "Using Bibliotherapy in Clinical Practice with Children." *Psychological Reports* 67: 1043-49.

------. 1994. "Using Literature to Help Adolescents Cope with Problems." *Adolescence* (nyár): 421-27.

Perner, J., U. Frith, A. M. Leslie, és S. Leekham. 1989. "Exploration of the Autistic Child's Theory of Mind: Knowledge, Belief and Communication." *Child Development* 60: 421-27.

Perner, J. és H. Wimmer. 1985. "John Thinks That Mary Thinks That ... Attribution of Second-Order Beliefs by 5- to 10-Year-Old Children." *Journal of Experimental Child Psychology* 39: 437-71.

------. 1988. "Misinformation and Unexpected Change: Testing the Development of Epistemic-State Attribution." *Psychological Research* 50: 191-97.

Porte, Barbara Ann. 1987. "Literature: A Primary Life-Support System." *School Library Journal* (december): 41-42.

Rosen, G. M. 1987. "Self-help Treatment Books and the Commercialization of Psychotherapy." *American Psychologist* 42: 46-51.

Scarr, S. R. A. Weinberg, és A. Levine. 1986. *Understanding Development*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

Selman, R. L. 1980. *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic Press.

Selman, R. L. és D. F. Byrne. 1974. "A Structural-developmental Analysis of Levels of Role Taking in Middle Childhood." *Child Development* 45: 803-6.

Shantz, C. U. 1975. "The Development of Social Cognition." In *Review of Child Development Research* 5, szerk. E. M. Hetherington. Chicago: University of Chicago Press.

Smith, Alice. 1989. "Will the Real Bibliotherapist Please Stand Up?" *Journal of Youth Services in Libraries* (tavasz): 241-49.

Spache, George D. 1978. "Using Books to Help Solve Children's Problems." *Bibliotherapy Sourcebook*, szerk. Rhea Joyce Rubin. Phoenix, AZ: Oryx Press, 240-50.

Spevak, P. A. és C. S. Richards. 1980. "Enhancing the Durability of Treatment Effects: Maintenance Strategies in the Treatment of Nailbiting." *Cognitive Therapy and Research* 4(2): 251-58.

Spivack, G., V. V. Platt, és M. B. Shure. 1976. *The Problem-solving Approach to Adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stein, N. L. és S. Goldman. 1979. "Children's Knowledge About Social Situations: From Causes to Consequences." *Technical Report #147 of the Center for the Study of Teaching*. Champaign: University of Illinois at Urbana Champaign.

Stevens, M, J. és K. S. Pfof. 1982. "Bibliotherapy: Medicine for the 80's." *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior* 19(4): 21-25.

Stipek, D. S. Recchia, és S. McClintic. 1992. "Self-evaluation in Young Children." *Monograph of the Society for Research in Child Development*. 226. sorozat, 57. kötet, 1. sz. Chicago: Society for Research in Child Development/University of Chicago Press.

Sullivan, Joanna. 1987. "Read Aloud Sessions: Tackling Sensitive Issues Through Literature." *Reading Teacher* (május): 874-78.

Trabasso, T. N. Stein, P. Rodkin, M. Park és C. Baughn. 1992. "Knowledge of Goals and Plans in the On-line Narration of Events." *Cognitive Development* 7: 133-70.

Walker, L. S. és M. Healy. 1980. "Psychological Treatment of a Burned Child." *Journal of Pediatric Psychology* 5(4): 395-404.

Warner, L. 1980. "An Autistic Child and Books." *School Library Journal* 27(2): 107-11.

Woolfolk, A. E. 1990. *Educational Psychology*, 4. kiadás. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

3 A GYEREKEK ÉS SERDÜLŐKORÚAK MENTÁLHIGIÉNÉS PROBLÉMÁI

Menjünk be egy tetszőleges általános iskolai tanterembe. Ha a teremben huszonöt gyerek van, az országos statisztikák szerint közülük öten valószínűleg megfelelnek egy vagy több pszichés megbetegedés pszichiátriai kritériumainak. (Brandenberg, Friedman és Silver 1990; Doll 1996). Ha hihetünk a statisztikáknak, az öt gyerek közül legalább négy súlyos szorongásokkal küzd. Újabb egy-két gyerek valószínűleg figyelemzavaros és egyben hiperaktív. A gyerekek közül egy lehet, hogy viselkedészavarral küzd, aminek része az is, hogy a gyerek esetenként komolyan megsérti a társas együttélés szabályait. Ha ezek után bemegyünk egy másik osztályterembe, valószínűleg találunk másik öt olyan gyermeket, aki pszichiátriai problémákkal küzd, újabb ötöt a következő teremben és így tovább.

Ha egy középiskolai osztályterembe mennénk be, a helyzet valamelyest változna. Még mindig találnánk legalább öt olyan diákot, akinél valamilyen pszichiátriai problémát lehetne diagnosztizálni, de a statisztikák szerint egyikük valószínűleg klinikai depresszióban szenvedne. A diákok közül kettő vagy három valószínűleg komolyan fontolgatja az öngyilkosságot (Reynolds és Mazza 1994). Három diák valószínűleg a viselkedészavar összes tünetét produkálja, melyek esetleg kitartóbbak és komolyabbak, mint amit az általános iskolai osztálytermekben láttunk. Lehet, hogy az osztályban az egyik kis hölgy étkezési zavarral küzd (Lewinsohn et al. 1993). Valószínű, hogy két vagy három diák kábítószer fogyaszt (Murray, Perry, O'Connell és Schmid 1987). Ezen kívül a diákok közül négy valószínűleg súlyos szorongásokkal küzd.

Ki foglalkozik a fent említett problémákkal? Sajnos sok esetben senki. Országos statisztikák tanúsága szerint az iskoláskorú gyerekeknek és serdülőknek csak mintegy öt százaléka részesül mentálhigiénés ellátásban, akár magán, akár állami finanszírozásban (Knitzer 1982, 1993; Pothier 1988). Egyéb adatok azt mutatják, hogy a gyerekek körülbelül egy százaléka kap ellátást iskolai körzetek olyan speciális oktatási programjai keretében, melyeket érzelmi problémákkal küzdő diákok részére dolgoztak ki (Fitzgerald 1987). Feltételezhetően néhányan közülük ugyanazok a gyerekek, akik közösségi alapú ellátásban is részesülnek. Még ha nem is így volna, világos, hogy az iskoláskorú gyerekek és serdülők tizennégy százaléka küzd komoly pszichiátriai problémákkal, és ezek a diákok nem részesülnek közösségi alapú mentálhigiénés ellátásban.

Ez a hiányosság különleges kihívás elé állítja azokat, akik terápiás célokra használják a könyveket; a könyvtárosok és médiatárosok nem tudhatják, az előttük álló gyerekek közül kik azok, akik komoly mentálhigiénés problémákkal küzdenek, de nagy az esélye annak, hogy azok, akik igen, nem kapnak majd megfelelő segítséget a szakemberektől. Még egy valóban odafigyelő felnőtt is súlyosbíthatja, akaratlanul, egy gyerek érzelmi problémáit, ha naivan viszonyul az érzelmi zavar hatásához és annak kifejezési módjához. Ennek a veszélynek a felismerése sok mentálhigiénés szakembert arra indít, hogy kifejezze aggodalmát a mentálhigiénében járatlan személyek által végzett biblioterápiával kapcsolatban.

Mit lehet akkor tenni? Nem valószínű, hogy a közeljövőben jelentősen nőni fognak a gyermekpszichiátria finanszírozására szánt összegek, így nem lehet arra várni, hogy a rászoruló gyerekeket csak akkor lássuk el, amikor már rendelkezésre áll a megfelelő mentálhigiénés támogatás. Nem volna szerencsés az sem, ha a könyvekben rejlő gyógyító erőt kiaknázatlanul hagynánk a leginkább segítségre szoruló gyerekek ellátása során. A nyolcadik fejezetben felvázolunk egy alternatívát - egy olyan együttműködés alternatíváját, amely könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek között jönne létre kifejezetten abból a célból, hogy könyveket használjanak fel gyerekek és serdülők érzelmi nehézségeinek enyhítésére.

Minden olyan felnőtt, aki valamilyen módon részt vesz egy közösség gyerekeinek nevelésében, akarva-akaratlanul felelőssé válik ezen gyerekek mentális egészségéért. Hogy jobban felkészítsük Önt erre a feladatra, a fejezet hátralévő részében leírjuk az iskolás korú gyerekek és serdülők leggyakoribb mentálhigiénés problémáit. A hatodik fejezet felsorolja azokat a jeleket, amelyek figyelmeztetnek, hogy a gyerekek sürgős terápiás támogatásra van szüksége.

A GYEREKEK MENTÁLHIGIÉNÉS PROBLÉMÁI

A szakemberek háromféle módon jellemzik a gyerekek és serdülők mentálhigiénés problémáit: a fejlődésük során előforduló tipikus problémák leírásán keresztül, azoknak a kockázati tényezőknek az azonosításával, amelyek előre jelzik valamely pszichiátriai probléma kifejlődését, valamint a gyerekek és fiatalok körében tapasztalható különféle pszichiátriai rendellenességek leírásával. Ezen módszerek mindegyike más és más gyerekcsoportot tart veszélyeztetettnek, másképpen határozza meg ezen gyerekek problémáit, és másféle támogatást, segítséget ír elő.

Az egyes pszichoszociális szakaszokban tipikusan előforduló problémák

A gyermekkor érzelmileg viharos korszak. A gyerekek küzdenek a barátságaikkal, részben azért, mert még nem sajátították el azt a képességet, hogy megértsék mások szempontjait, és hogy hatékony kompromisszumokat kössenek, amikor konfliktusok alakulnak ki (Doll, 1996). Küzdenek az érzelmeikkel, mert még nincsenek birtokában azoknak a szavaknak, amelyekre szükségük volna ahhoz, hogy beszélni tudjanak róluk, és hiányoznak azok a tapasztalatok, amelyek ahhoz volnának szükségesek, hogy tompítsák a hatást, amit az érzelmeik gyakorolnak a viselkedésükre (Wittmer, Doll, és Strain, nyomdában). Küzdenek az önuralommal, és még tanulják azt, hogy hogyan irányítsák a viselkedésüket oly módon, hogy elérjék céljaikat (Doll, Sands, Wehmeyer, és Palmer, 1996). Tulajdonképpen nem a problémák megléte különbözteti meg egyik gyereket a másiktól - minden gyerek küzd a felnőtté válás részeként. Viszont azok a gyerekek, akiknek kevésbé sikerül megoldaniuk a fejlődésük során felbukkanó problémákat, esetleg jobban ki vannak téve annak a veszélynek, hogy nagyfokú distressz alakuljon ki náluk, és esetleg kevésbé fognak tudni szembenézni a felnőtt élet kihívásaival, legyen az munka, család vagy közösség. Azok a mentálhigiénés szakemberek, akik a gyerekek fejlődésének tipikus problémáival foglalkoznak, nem azért teszik ezt, hogy megbélyegezzék őket, hanem hogy úgy irányítsák a felnőtt segítséget, hogy az a legjobban szolgálja érdekeiket.

Az egyik korai, de jelentős kísérletet az egyes pszichoszociális szakaszokban tipikusan előforduló problémák leírására Erik Erikson tette (1963). Erikson leírta, hogy melyek azok a képességek, amelyeket egy gyereknek az egyes életkorokban el kell sajátítania ahhoz, hogy egészségesen fejlődjön, és hogy a környezetében élőkkel harmonikus legyen a viszonya. Szerinte például egy csecsemőnek meg kell tanulnia bízni abban, hogy a felnőttek következetes és megbízható forrásai lesznek a gondoskodásnak. Ha ez nem történik meg, nagyon nehéz lesz később a gyerek számára bizalmon alapuló kapcsolatok kialakítása. A kisgyerekek olyan önuralmat tanulnak, ami hagyja, hogy meghozzák saját döntéseiket, miközben betartják a társas együttélés szabályait. Ha erre nem képesek, kevesebb az esélye annak, hogy autonóm felnőtté váljanak. Három- és hatéves kor között a gyerekek versenyszelleművé és ambiciózussá válnak és az a feladatuk, hogy megtanulják kibékíteni saját szükségleteiket a mások szükségleteivel. Ha erre nem képesek, kevésbé lesznek képesek

részt venni együttműködésre épülő, közösségépítő tevékenységekben. A kisiskolások a kudarcból való félelem legyőzését tanulják, amikor új készségeket gyakorolnak és folyamatosan új dolgokat tanulnak. Akik erre nem képesek, olyan, az egyén szempontjából romboló viselkedésmintákat alakíthatnak ki, amelyekben vagy gyakran feladják a küzdelmet, vagy lekicsinylik önmagukat - az ilyen viselkedésminták korlátozzák sikerüket és magabiztosságukat, amikor új dolgokra vállalkoznak. A serdülők azt tanulják, hogy hogyan békítsék ki egyéniségüket azzal az igényükkel, hogy egy kortárs csoporthoz tartozzanak. Ha nem tudnak erős identitást kialakítani, esetleg könnyen megingatják őket a csoportvélemények és csoportcélok. Erikson állítása szerint még az idősebb gyerekek is visszatérnek, időről időre, azokhoz a problémákhoz, amelyekkel korábban már sikerült megbirkózniuk; következésképpen, a fejlődéslélektani küzdelmek végigkísérik a felnövést és alakítják a társas megértést.

Thomas Achenbach (1991) azon tipikus viselkedésproblémák meghatározásán dolgozott, amelyek a különböző életkorokban megjelennek. Készített egy hosszú listát azokról a viselkedésproblémákról, amelyekkel gyerekekkel foglalkozó egyének találkoznak munkájuk során, és megkért szülőket és pedagógusokat arra, hogy válasszák ki azokat, amelyek „valamelyest” és azokat, amelyek „leginkább” jellemzik gyermeküket. A válaszok alapján meghatározta, hogy egy bizonyos probléma milyen arányban fordul elő a gyerekek körében az egyes életkorokban. Achenbach eredményei azt mutatják, hogy a hat- és hétévesek nyolcvan százalékára jellemző a túlzott aktivitás és a nyugtalan izgás-mozgás, viszont ugyanez a tizenhat éveseknek csak a harminc százalékára jellemző. A tizenkét év körüliek kétszer olyan nagy valószínűséggel félénkek, mint a hét év körüliek. Ellenben a kötekedés, a dacosság és a hisztéria nyolc és tizennégy év között a legjellemzőbb, ahogy az is, hogy valakit csúfolnak. A káromkodás, a késés és az iskolakerülés jellemzőbb a serdülőkre, mint a náluk fiatalabbakra. Habár ezek a problémák mind a felnőtteket érintik, és gyakran elég nagy nehézségekkel állítják szembe őket, az a tény, hogy bizonyos életkorokban dominánsan jelen vannak, mutatja, hogy nem tekintendők fejlődéslélektani rendellenességeknek. Viszont az, ahogyan kifejeződnek és megoldódnak, döntő a gyerekek és felnőttek közötti harmonikus viszony kialakulása szempontjából.

Mind Erikson, mind Achenbach olyan problémákat ír le, amelyek a különböző életkorokban tipikusan jellemzik a gyerekeket. Azonban a gyerekek életére gyakorolt hatásuk nem kisebb pusztán azért, mert tipikusak. Habár normálisnak tekintendők, a gyerekek nem könnyen birkóznak meg velük, és hatalmas belső feszültségek forrásai lehetnek. Ily módon, a

biblioterápia egyik célja az, hogy megértesse a gyerekekkel és serdülőkkel a problémák mibenlétét, segítsen nekik szembenézni velük, és hogy a közvetlen jelenben csökkentse az általuk okozott distresszt. A biblioterápia egy másik célja annak megakadályozása, hogy a problémák egy későbbi fejlődési szakaszban tovább éljenek, egy olyan szakaszban, amelyre egyébként már nem lennének jellemzőek.

Pszichoszociális kockázat

A pszichoszociális krízist megelő gyerekek és serdülők nagy százaléka nagy szegénységben élő, túlszűfolt családokból származik, olyan családokból, amelyeket háztársi konfliktusok, gyermekbántalmazás és diszfunkcionális szülői gyakorlatok jellemeznek (Kolvin, Miller, Fleeting, és Kolvin 1988; Rutter 1988; Sameroff, Seifer, és Zax 1982). Továbbá meggyőző bizonyíték van arra nézve, hogy ez az öt tényező számos maladaptív következménnyel jár a gyerekekre nézve, mint például alacsonyabb IQ, pszichés problémák és a bűnözés magasabb aránya. Minél több a tényező, annál nagyobb a kockázat, így még akkor is, ha egy gyerek meg tud birkózni egy vagy két kockázati tényezővel, valószínű, hogy sérül, ha egy időben három vagy annál több tényező is jelen van az életében.

Sajnálatos módon a fent felsorolt kockázati tényezők jelenleg igen gyakoriak a gyerekek és fiatalok körében. A gyerekszegénységi ráta 25 százalék körül van és várhatóan növekedni fog az elkövetkező tíz évben (Center for the Study of Social Policy 1992). Óriási méreteket ölt a gyerekekkel szemben elkövetett szülői erőszak; a szülők majdnem tizenegy százaléka jelentette be névtelenül, hogy az elmúlt évben alkalmazott fizikai erőszakot gyermeke fegyelmezése során (Gelles és Straus 1987). A diákok majdnem huszonöt százalékánál lehet kimutatni háztársi problémákat a szülőknél; olyan diákokról van szó, akik az anyjuknál nevelkednek, miután a szülők elváltak vagy eleve soha nem is házasodtak össze (US Bureau of the Census 1990). Egy tanulmány (NIMH) becslése szerint 1992-ben négy szülőből egynek volt valamilyen pszichés vagy addiktív problémája. Ily módon jelentős számú gyerek és serdülő van kitéve olyan kockázati tényezőknek, amelyek nagy valószínűséggel alacsony szellemi képességeket, súlyos pszichiátriai distresszt vagy bűnöző magatartást eredményeznek.

Vannak gyerekek, akik ellenállók, a magas kockázati arányok ellenére, mivel képesek hatékony kapcsolatokat kialakítani a felnőttekkel és saját társaikkal. Úgy tűnik, az emberi

kapcsolatok megvédik a gyerekeket a kockázati tényezők kártékony hatásaival szemben, és elég erőt és támogatást adnak nekik ahhoz, hogy a korlátozó életkörülmények ellenére jól működjenek. Azok a programok tehát, beleértve a biblioterápiát is, amelyek a kockázati tényezők ellensúlyozását tűzik ki célul, megpróbálnak lehetőségeket teremteni a gyerekek számára, hogy sikeres kapcsolatot teremtsenek mind kortársaikkal, mind más korú gyerekekkel. Ha megteremtjük az alkalmat arra, hogy a gyerekek találkozzanak és könyvekről beszélgessenek más, hasonló érdeklődésű gyerekekkel, akkor olyan kapcsolatok jöhetnek létre, amelyek a jövőben támogatni és segíteni fogják őket nehéz időszakokban.

Pszichés zavarok

A mentálhigiénés szakemberek internalizáló és externalizáló zavarokra osztják a gyerekkori pszichés zavarokat. Az *internalizáló zavarok* azok, amelyek esetében a gyerek túlzott mértékű distresszt és feszültséget él meg. Az internalizáló gyerek a stresszes eseményekre befelé fordulással reagál, hatásukra elkerül nehéz helyzeteket és túlzott mértékben aggódik. Az *externalizáló zavarok* azok, amelyek esetében túlzott mértékűek a gyerek által megélt distressz külső kifejezési módjai. Az externalizáló gyerek a stresszes eseményekre rossz magaviselettel, agresszivitással és mások zavarásával reagál. Mindkét esetben a gyerek problémáinak mibenléte attól függ, hogy milyen a temperamentuma, és hogy milyen fajta és milyen mértékű stresszhatásoknak van kitéve otthon és a tágabb közösségben. A mentálhigiénés szakemberek úgy vélik, hogy az ilyen mértékű pszichés zavarok gyengítik a gyereket, így kezelésük képzett mentálhigiénés szakemberek feladata (American Psychiatric Association 1994); ennek ellenére sok gyerek nem részesül jelenleg megfelelő ellátásban.

Az internalizáló zavarok

A *szorongásos zavarok* az egyik leggyakrabban előforduló, mégis a legritkábban kezelt internalizáló zavarok a gyerekek és serdülők körében. Ez azért lehet, mert csak maguk a gyerekek tudják, mennyire szoronganak, vagy azért, mert a szorongó gyerekek kisebb valószínűséggel zavarják környezetüket, következésképpen kevesebb gondot okoznak azoknak a felnőtteknek, akiknek a gondjaira bízva vannak; ily módon, nem kerülnek automatikusan szakemberhez. Érdekes módon a különféle szorongások a leggyakrabban

előforduló kezelt pszichés megbetegedések felnőttek körében, ami azt mutatja, hogy abban a pillanatban, hogy a szorongó egyének kellő autonómiára tesznek szert, sokkal nagyobb arányban fognak segítséget kérni.

Amikor a szorongásról beszélünk, gyakran azt mondjuk, hogy az egyén túlzott mértékben fél, de ezek a szavak csak elégtelenül tudják leírni ezt az élményt. Azok a gyerekek, akik szoronganak, különféle testi tünetekről számolnak be, mint például hányinger, légszomj, izzadás vagy fázás, szapora pulzus, testi gyengeség és uralhatatlan remegés. Úgy érzik, nem urai a helyzeteknek és hogy rövidesen valamilyen katasztrófa fog bekövetkezni az életükben, még akkor is, ha eközben megpróbálják meghatározni, mi váltotta ki a szorongásukat. Bizonyos esetekben, amikor a szorongás hirtelen és váratlanul jelentkezik, a szorongás helyett a *pánikroham* kifejezést szoktuk használni. A szorongást kiválthatja az a konkrét helyzet, amelyben a gyerek van, mint amikor például egy elsős intenzív szorongást él át, amikor először megy el otthonról, de váratlanul, minden előzetes figyelmeztetés nélkül is hatalmába kerítheti a gyereket. Ez utóbbi esetben felmerül a gyanú, hogy a szorongást valamilyen biológiai ok, nem pedig a szituáció váltotta ki. Bizonyos gyógyszereknek, tiltott drogoknak és ételallergiáknak is lehetnek olyan mellékhatásai, amelyek hasonlítanak a szorongásos rohamokhoz.

Mivel a szorongás "normális" dolog, nehéz megállapítani, hogy mi számít túlzott mértékűnek. A mentálisan egészséges népesség nagy százaléka is határozottan szorong időről időre; olyat is láttunk már, hogy a szorongás rontotta az egyén teljesítményét, vagy csökkentette az életben való sikerességét. Azok a felnőttek, akik kerülik a nyilvános szereplést, nem ülnek repülőre, nem másznak fel magasan fekvő helyekre, vagy szeretnek zárt helyen tartózkodni, kétségtelenül olyan szorongásokkal küzdenek, amelyek rontják életük minőségét. Egyes, fejlődéslélektannal foglalkozó pszichológusok szerint az, hogy valakit milyen mértékben kerít hatalmába a szorongás egy bizonyos helyzetben, illetve az, hogy milyen intenzitású ez a szorongás, az egyén temperamentumától függ, ami már a születésekor jellemzi őt, és az is lehet, hogy a szorongásra való hajlam biológiai alapú és öröklődik.

Hogy megkülönböztessük a normálisnak tekinthető félelmektől vagy szorongásoktól, szorongásos zavarról akkor beszélünk, amikor egy gyerek vagy serdülő szorongásra adott válasza komolyan befolyásolja a különféle napi tevékenységeit, és legalább hat hónapig tart. A gyerekek szorongásra adott nonadaptív válaszai ölthetik különféle fóbiák formáját, amelyek akkor jelentkeznek, amikor mindenféleképpen megpróbálják elkerülni azt a tárgyat, helyet vagy eseményt, amelyről azt gondolják, hogy a szorongásukat kiváltja. Ilyen fóbia lehet

például a nyílt köztereken érzett félelem (agorafóbia), az iskolától való félelem (iskolafóbia), a mások előtt való megszólalásra való képtelenség (szelektív némaság) vagy a dolgozatírástól való félelem (teljesítményszorongás). Paradox módon a fóbia mögött meghúzódó valóságos szorongás esetleg nem észrevehető a külső szemlélő számára egészen addig, amíg a gyerek képes elkerülni azt a dolgot, amitől fél. Még ha a gyerek nem is kerüli el a szorongást kiváltó helyzetet, intenzív szorongása akkor is rontja a teljesítményét, ami jól tetten érhető a dolgozatírással kapcsolatos szorongás vagy a lámpaláz esetében. Ezek a teljesítményszorongások sokkal inkább észrevehetőek a külső szemlélő számára, mint az elkerülő viselkedések mögött meghúzódó szorongások, ha a szorongás testi tünetek, mint például remegés vagy sápadtság, formájában is megnyilvánul.

A szorongásos zavarok egyik nagy veszélye, hogy a gyerekek, abbéli igyekezetükben, hogy elkerüljék a számukra fenyegető élményeket és helyeket, nem fognak tudni normális, a fejlődésüket elősegítő életet élni. A szorongásos zavarok tragédiája, hogy a gyerekek nem fogják tudni megmutatni, környezetük pedig nem fogja tudni felismerni, valódi képességeiket. Segítség nélkül egy gyerek szorongásos zavara fokozatosan elmélyül és egyre bénítóbb hatással lesz rá.

A *rögeszmés-kényszeres zavar* a szorongásos megbetegetések egy olyan speciális esete, amelyben a gyerek vagy a serdülő elméjét olyan visszatérő, nemkívánatos gondolatok vagy impulzusok (rögeszmék) szállják meg, amelyek hatására ezek a gyerekek vagy serdülők fokozott szorongást élnek át. A leggyakoribb rögeszmék közé tartozik például a tisztátalanság miatt vagy mások akaratlan megbántásától való félelem, vagy a tárgyak és helyek rendben tartásának kényszere. A repetitív, ritualisztikus cselekvések (kényszerek), amelyeknek az érintett személy ilyen esetekben átadja magát, átmenetileg csökkentik a szorongást. Például, rögeszmés-kényszeres betegségben szenvedő gyerekek esetleg addig mossák a kezüket, míg az ki nem repedezik és vérezni nem kezd, vagy gondos rituálét követnek, amikor belépnek valahová, vagy túlzásba viszik a számolást vagy a dolgok ellenőrzését, vagy ugyancsak túlzásba vitt öltözködési, illetve tisztálkodási rituálékat hajtanak végre. A megkönnyebbülés azonban, amit ezek a rituálék nyújtanak, csak átmeneti, és idővel a rögeszmés-kényszeres gyermek megint szükségét fogja érezni annak, hogy újból és újból végrehajtsa ezeket a rituálékat. Mivel a gyerekek tudják, hogy viselkedésük furcsa és gondolataik nem racionálisak, gyakran elrejtik mások elől problémáikat, nehogy bolondnak tartsák őket. Tulajdonképpen a kényszeres-rögeszmés betegség annyira rejtett zavar, hogy egészen az utóbbi időkig nem is azonosították gyerekek körében. Kutatások bizonyítják, hogy a

kényszeres-rögeszmés zavarral küszködő felnőttek nagy százaléka gyermekkora óta küzd a problémával; feltételezhetően a legtöbb iskolában található olyan gyerekek, akik ezzel a zavarral küzdenek.

Ha a problémát nem kezelik, a kényszeres-rögeszmés zavart kísérő kényszeres viselkedések esetleg az érintett gyerekek idejének túlzottan nagy részét lefoglalják, megzavarva koncentrációjukat és minimálisra csökkentve teljesítményüket. Ezen felül titkolt aggodalmaik, hogy megbolondulnak, fájdalmasak és sürgősnek lehetnek. Ily módon, a kényszeres-rögeszmés zavar egyik veszélye, hogy gyengíti az érintett gyerek kompetenciáját, és akadályt gördít a jövőbeli teljesítményei útjába.

Az étkezési zavarok kifejezés azokra a különös étkezési rituálékra vonatkozik, amelyeket egyes serdülőkorú lányok gyakorolnak testsúlyuk szabályozása céljából. Két fajta étkezési zavart különböztetünk meg: az egyik a *bulimia*, amelynek esetében a lányok felváltva zabálnak és hányanak, és az *anorexia nervosa*, amelynek esetében veszélyesen alacsony testsúlyt próbálnak elérni, illetve megőrizni. Bár az étkezési rendellenességek nagyrészt a nőkre jellemzőek, ma már időről időre előfordul férfiak körében is, különösen az olyan férfiaknál, akik versenyszerűen űznek olyan sportot, amelynél számít a testsúly.

A bulimia olyan zavar, amely esetében a lányok először hatalmas mennyiségű ételt vesznek magukhoz (ami bizonyos tekintetben hasonló nyaralás vagy valamilyen ünnep alkalmával túlzásba vitt evéshez), majd kikényszerített hányás, hashajtók vagy valamilyen megerőltető tornagyakorlat segítségével megtisztulnak. A bulimiás lányok általában szégyellik azt, hogy túl sokat esznek, túlzottan rossz véleménnyel vannak a külsejükről és céljuk az, hogy eltitkolják az étkezéssel kapcsolatos problémáikat. Habár a bulimia általában nem halálos kimenetelű pszichés megbetegedés, a sorozatos megtisztulás érdekében alkalmazott testi kényszernek komoly egészségügyi következményei lehetnek a lányokra nézve.

A fent említett két étkezési zavar közül az anorexia nervosa a veszélyesebb, amelynek során a lányok egészen addig csökkentik a bevitt étel mennyiségét, hogy testsúlyuk a normál testsúly 85 százalékára vagy még ennél is kevesebbre csökken. A legtöbb esetben egy anorexiás lány úgy próbálja szabályozni testsúlyát, hogy drasztikus mértékben lecsökkenti a fogyasztott étel mennyiségét. Ezen kívül, az anorexiás lányok torz testképpel rendelkeznek, és esetleg az önmagukra kényszerített éhezés következtében depressziós tüneteket is produkálnak. Mivel az anorexia esetében a testsúly a normális alá csökken, ez a betegség az esetek tíz százalékában halálos kimenetelű (American Psychiatric Association 1994).

Mind a bulimia, mind az anorexia nervosa rejtett pszichés zavar. A lányok ritkán vannak tudatában annak, hogy segítségre szorulnak, habár esetleg a szüleik vagy diáktársaik észreveszik a problémát, ha a lányok külseje alapján felmerül a gyanú, hogy éheznek, ha azon kapják őket, hogy megpróbálnak megtisztulni, vagy ha depressziós tünetek jelentkeznek. Amellett, hogy az étkezési zavarok veszélyeztetik a testi épséget, az érintett lányok a magabiztosságukat kikezdő negatív testképpel és alacsony önbecsüléssel is küzdenek.

A *depresszió* általában úgy él a köztudatban, mint ami egyenlő a szomorúsággal, de a szomorúság valójában csak az egyik tünete a depresszióknak, és esetleg nincs is jelen minden esetben. Ehelyett a depresszió érzelmi, testi és gondolkodásbeli tünetek olyan komplex együttese, amelynek következtében a beteg gyakran oly módon viselkedik, hogy az még inkább elmélyíti a depresszióját. Bár klinikai depresszió viszonylag ritkán alakul ki kisgyerekeknél, a serdülők körében, úgy tűnik, nagyobb számban alakul ki depressziós megbetegedés, mint felnőttek esetében.

A *depresszió* érzelmi élményét nehéz leírni olyan emberek számára, akik még sohasem élték át. Egyes depresszióban szenvedő gyerekek arról számolnak be, hogy szomorúságot és kétségbeesést éreznek, míg mások ürességet éreznek, nem pedig szomorúságot, ami szerintük sokkal ijesztőbb. Ezen kívül a depresszió jellemző módon gátolja a gyerekeket és serdülőket abban, hogy örömet érezzenek, még olyan élmények vagy események esetében is, amelyeket korábban élveztek. Sok esetben ingerlékennyé válnak vagy dührohamot kapnak, ami látható jele érzelmi zavarodottságuknak.

A depresszióra az is jellemző, hogy az egyén lekicsinyli önmagát és teljesítményét. Amíg egy serdülő depressziós, nehezen ismeri fel, ha valamiben sikert ért el. Ehelyett a hiányosságaival kezd el foglalkozni, hajlamos önmagát hibáztatni, ha valamilyen probléma felmerül és olyan negatív gondolati sémák foglya lesz, miszerint ő úgysem fogja tudni soha elérni a céljait. A legtöbb depressziós személy koncentrációs problémákról számol be, különösen figyelemelterelő dolgokkal szemben. Hajlamos arra, hogy halogassa a döntéseit és habozzon, amikor cselekednie kellene. Néhány, de nem minden esetben, a depressziós személy öngyilkosságot vagy más önmagára veszélyes cselekményt fontolgat.

Amikor a depresszió súlyos, az érintett gyerek vagy serdülő esetleg szociálisan visszahúzódó lesz. Elkerül olyan barátokat vagy ismerősöket, akik korábban központi szerepet játszottak az életében; barátkozás helyett a nap nagy részében egyedül üldögél és szinte semmit sem csinál. Ez a fajta passzivitás az iskolai teljesítmény csökkenéséhez vezethet és csökkentheti az egyén elégedettségét, amikor családi, illetve munkahelyi

kötelezettségeit teljesíti. A depressziós személy önkényes visszahúzódása és passzivitása különösen frusztráló lehet a barátok és családtagok számára, akik felismerik a gyerek problémáját és látják, hogyan táplálja azt a viselkedésével.

A depresszió fizikális szinten ólmos fáradtságban nyilvánul meg. A depresszióban szenvedő gyerekek mozgása gyakran lassú, a kimerültség jeleit hordozza magán, testtartásuk pedig görbe, mintha ezzel is jeleznék, mekkora súlyt cipelnek. Néhány esetben ez a fáradtság érthető, mivel folytonos álmatlanságban szenvednek, más gyerekek viszont túl sokat alszanak. Az étvágytalanság szintén gyakori, és sok depresszióban szenvedő fiatal koffeintartalmú üdítőitalokon kívül szinte nem is fogyaszt mást. Egyéb testi tünetek például a hányinger, fejfájás, szédülés és rossz közérzet. Depresszió kísérhet szorongásos zavarokat is és egyes gyerekek saját depressziójuk enyhítésére önkényesen gyógyszerekhez nyúlnak.

A serdülőknél depressziós időszakok váltakozhatnak eufórikus időszakokkal, bár ez ritkább. A mániás szakaszokra szokatlan feldobottság, túlzott magabiztosság és határtalan energikusság jellemző. Ez azzal a rejtett veszéllyel jár, hogy ilyenkor a serdülők meggondolatlan, impulzív döntéseket hoznak - ilyen például a túlhajtott szexualitás, a veszélyes autóvezetés, a túlköltekezés vagy a szerencsejáték. Továbbá a mániás szakaszt majdnem minden esetben komoly depresszió követi, aminek mélysége éles ellentétben áll a megelőzően átélt feldobottsággal.

A depresszió egyik legnagyobb veszélye az, hogy esetleg észrevétlen marad. A kezeletlen depresszió több évig is fennálhat, csökkentve a gyerek kompetenciáját és korlátozva részvételét az iskolai munka és a társas kapcsolatok kínálta személyiségfejlesztő tevékenységekben. Nem csak arról van szó, hogy sajnálnánk, ha egy gyerek magára maradna a depresszió okozta lelki fájdalommal - tudjuk azt is, hogy azok a gyerekek, akikre rázárult az érzelmi kétségbeesés és a testi kimerültség lakatja, valószínűleg nem képesek szembenézni még kisebb akadályokkal sem, ehelyett lemondanak sok lehetőségről. Iskolai és egyéb teljesítményük jelentősen alacsonyabb lesz, mint ami a képességeik alapján reálisan elvárható lenne.

Az öngyilkosság és az öngyilkos viselkedések. Egy adott középiskola diákjainak mintegy 11 százaléka fontolgatja komolyan az öngyilkosságot, és egyes felmérések szerint ezen diákok kétharmada depressziós. Az öngyilkossággal kapcsolatos viselkedések a halállal és a meghalással kapcsolatos gondolatoktól a konkrét öngyilkosságig terjednek. Gyakorlati megfontolásból az öngyilkossággal kapcsolatos viselkedések spektrumát három szakaszra bontjuk.

Az első fázisban, ami az *ideáció* fázisa, a serdülők intenzíven gondolnak a halálra, a meghalásra és azt kívánják, bár sose születtek volna meg. Esetleg jól kidolgozott fantáziaképekben gondolkodnak arról, mi történne velük haláluk után - olyan fantáziaképekben, amelyekben mások rájönnének, mennyire értékesek voltak ők, vagy amelyekben ezek a személyek büntudatot éreznének. Az ideációs szakasz fantáziálása aztán eljuthat odáig, hogy a serdülő konkrétan tervezni kezdi az öngyilkosságot. Ezek a tervek halálos kimenetelük tekintetében a következő szempontok szerint rangsorolhatók: mekkora annak a valószínűsége, hogy az illető meghal a kitervelt módszer következtében, milyen valószínűséggel szakítják meg az eseményt, illetve mentik meg az elkövetőt, és mennyire lehetséges az, hogy az illető meggondolja magát, miután belefogott a kísérletbe.

Vannak fiatalok, akik az ideációs fázisból átlépnek a második, *szándék* fázisba, ahol elkezdik öngyilkossági terveiket megvalósítani. Esetleg búcsúlevelet írnak, végrendeletet készítenek, vagy a haláluk utánra elkezdik elrendezni a dolgaikat. Egyes esetekben kisebb önpusztító cselekedeteket hajtanak végre, például megvágják magukat vagy magas kockázatú, veszélyes viselkedések jellemzik őket. Burkoltan vagy nyíltan öngyilkossággal is fenyegetőzhetnek mások előtt.

A harmadik fázisban, ami a *kísérlet* fázisa, a fiatalok konkrét öngyilkossági kísérletet tesznek. Azt a kísérletet, amelyik nem sikerül, vagy azért, mert a választott módszer nem vezetett halálhoz, vagy azért, mert megzavarták, *pszeudo-kísérlet*-nek hívjuk. Bárhogy is hiúsult meg az előző kísérlet, megvan annak a kockázata, hogy azok a serdülők, akik egyszer már próbálkoztak, újból próbálkozni fognak.

Azoknak a tanulóknak az aránya, akik eljutnak a kísérlet fázisig, meglepően magas, a középiskolás népesség mintegy három és fél százaléka. Pontos adatok hiányában nehéz megállapítani, hogy a serdülők körében milyen nagy a sikeres öngyilkosságok aránya, de a szakértők becslése szerint minden öt - tízezer serdülőre jut egy halállal végződő öngyilkossági kísérlet. (Cheifetz, Posener, leHaye, Zajdman és Benierakis 1987; Centers for Disease Control 1987). Továbbá, az olyan iskolákban és közösségekben, ahol nemrég valaki sikeres öngyilkossági kísérletet hajtott végre, megnő a kísérletek száma, különösen, ha a sikeres kísérletnek jó volt a "reklámja", és ha az áldozatra való emlékezés feltűnő módon történt. Mivel nagyszámú diáktárs szintén fontolgatja az öngyilkosságot, bármely drámai kísérlet arra buzdíthatja a többieket, hogy hasonlóképpen cselekedjenek, ami a csoportos öngyilkosság egyre gyakoribb jelenségéhez vezet. A befejezett öngyilkosságok lökést adhatnak az elhunyt

arátainak és ismerősenek, úgyhogy gondosan megtervezett válaszprogramokra van szükség ahhoz, hogy az utánzásból adódó újabb haláleseteket meg lehessen akadályozni.

Az externalizáló zavarok

A figyelemhiány/hiperaktivitás az egyik legtöbb vitát kavarázó gyermekkori pszichés zavar. A kutatók és klinikai szakemberek, akik a zavar azonosításával és kezelésével foglalkoznak, eltérő véleményen vannak a százalékos előfordulással és a zavart meghatározó tünetek mibenlétével kapcsolatban. Még a zavar hivatalos elnevezése is kétszer változott az elmúlt tizenöt évben. A figyelemhiányos/hiperaktív gyerekek meggondolatlan, viselkedésével zavarja a környezetét és gyakran megszegi a társas együttélés szabályait. Konkrétabban, ezt a zavart három tünetegyüttes határozza meg: impulzivitás, figyelemhiány és hiperaktivitás.

Leggyakrabban az impulzivitás az, ami a hiperaktív gyerekeket az egészségesektől megkülönbözteti. A hiperaktív gyerekek gyorsan reagálnak, anélkül, hogy megvárták volna az utasításokat, vagy a kérdéseket feltették volna nekik, következésképpen számos hibát elkövetnek. Gyakran és szükségtelenül hajtanak végre kockázatos cselekedeteket anélkül, hogy felmérnék ezen cselekedetek esetleges negatív vagy veszélyes következményeit. Amikor megkérik őket arra, hogy várjanak, hajlamosak arra, hogy zaklassák a felnőtteket, vagy hogy meggondolatlan megjegyzéseket tegyenek társaiknak. Írásbeli munkájuk gyakran rendetlen, összerendezetlen és tele van hibával.

Valamire odafigyelni erőfeszítést igényel. Ahhoz, hogy egy gyerek figyelni tudjon, ki kell zárnia az épp oda nem illő zajokat, látványokat vagy gondolatokat, és továbbra is az aktuális feladatra kell koncentrálnia. A figyelemzavaros gyerekek rövid ideig tudnak figyelni, kitartó figyelemre azonban már nem képesek. Következésképpen, gyakran egyik feladatról a másikra ugranak és gyakran nem együttműködőek, különösen, amikor a feladat repetitív, monoton vagy unalmas.

Sok, de nem minden figyelemzavarral küszködő gyerek olyan feltűnően magas fokú hiperaktivitást mutat, hogy régebben egyszerűen csak hiperaktív zavarnak hívták ezt a betegséget. Az ilyen gyerekek, amikor ülnek, egyfolytában nyugtalanul fészkelődnek és csendesen babrálnak valamivel. Máskor képtelenek ülve maradni és céltalanul ténferegnek a szobában. Megint máskor teljesen megvadulnak, és ész nélkül rohagálnak és csapkodnak. Vannak olyan gyerekek, akik ezen felül még egyfolytában beszélnek vagy énekelnek is.

Egy gyereket csak abban az esetben azonosítanak hiperaktívként, ha ezek a tünetek legalább két különböző környezetben jelen vannak, például otthon, az iskolában vagy nyilvános helyen - boltban, templomban vagy étteremben. A diagnózis felállítását nehezíti az a tény, hogy a tünetek minimálisra csökkennek vagy eltűnnek bizonyos helyzetekben - amikor a felnőttek szigorú ellenőrzés alatt tartják a gyerekek viselkedését, ismeretlen helyzetekben, amikor a gyerek nem tudja biztosan, hogy mi fog történni, olyan tevékenységek során, amelyek különösen érdekesek és amelyek azonnali megerősítéssel szolgálnak (mint például a videojátékok), és egyszemélyes szupervízió alkalmával. Tehát bizonyos helyzetekben egy gyerek hiperaktív zavara észrevétlen marad.

Gyakran idegesítő viselkedésük miatt a figyelemzavaros/hiperaktív gyerekek elsődleges célpontjai a diáktársak, tanárok és felnőtt gondozók negatív ítéleteinek és lekicsinylő megjegyzéseinek. Következésképpen nem meglepő az a tény, hogy a gyermekkor közepe táján a hiperaktív gyerekek énképe már meglehetősen sérült és negatív. Ezt a csökkent önértékelést, a figyelemzavar elsődleges velejáróját újabban számos olyan pszichológiai és oktatási program vette célba, amelynek célkitűzése, hogy segítse a figyelemzavaros/hiperaktív gyerekek szociális és érzelmi alkalmazkodását.

A *viselkedészavar* olyan externalizáló zavar, amely heves vitákat gerjesztett iskolák és más olyan szervek között, amelyek gyerekek és serdülők számára nyújtanak szolgáltatásokat. A viselkedészavaros gyerekek kitartó engedetlensége komolyan próbára teszi a szociális ellátó szervek türelmét, ami egyes képviselőiket arra készteti, hogy azt javasolják, ezeket a nehezen kezelhető gyerekeket egyszerűen zárják ki a programokból és szolgáltatásokból, hacsak és amíg nem hajlandók betartani a viselkedési szabályokat. Ezzel ellentétes nézetek szerint mind szociális, mind biológiai okok húzódnak meg egy gyerek együttműködésre való képtelensége mögött, és a viselkedészavarral küszködő gyerekeknek éppúgy joguk van részt venni az egyes programokban, mint az egyéb pszichés zavarokkal küzdő gyerekeknek.

Nem minden engedetlen gyerek felel meg a viselkedészavar kritériumainak. Valódi viselkedészavar esetében a gyerek nem csak engedetlen, de nagymértékben agresszív is, olyannyira, hogy komolyan megsebesít másokat, megrongálja mások tulajdonát, csal vagy lop és megszegi a törvényt (például folyamatos iskolakerüléssel gyerekkorban, késő serdülőkorban pedig komolyabb szabálysértésekkel). A legfrissebb adatok szerint az általános iskolás korú gyerekek háromtól öt százaléka, a középiskolás korosztály nyolctól tizenhárom százaléka küzd ennyire komoly viselkedési zavarral. Azt látva, hogy a viselkedészavarral küzdő gyerekek vagy serdülők figyelmen kívül hagyják viselkedésük következményeit, mind

magukra, mind másokra nézve, egyesek arra a következtetésre jutnak, hogy ezek a gyerekek, illetve serdülők nem képesek valódi, szeretetteljes kapcsolatok kialakítására. Habár ezzel az állítással lehet vitatkozni, tény, hogy a viselkedészavaros gyerekek sokszor manipulatívak, kapcsolataik pedig gyakran felszínesek.

Amikor a gyerekek engedetlenek és nehezen kezelhetők, de nem szándékosan kegyetlenek és durvák, viselkedészavar helyett az oppozíciós zavar elnevezést használjuk. Az oppozíciós zavarral küzdő gyerekek agressziója inkább verbális, mint fizikai, viselkedésük pedig általában nem válik kegyetlenné. Ezen kívül, bár felszínes kapcsolataik esetleg nehéznek vagy maladaptívnek tűnnek, vannak valódi kapcsolataik más emberekkel.

Mind a viselkedés-, mind az oppozíciós zavarral küzdő gyerekek időnként agresszív konfliktusokba keverednek mind felnőttekkel, mind más gyerekekkel. Ezekben a konfliktusokban nem hajlandók engedni, és agressziójuk nő, ha mások meg akarják fékezni azt. Következésképpen gyakran arra kondicionálnak másokat, hogy ne szálljanak szembe velük, és osztálytársaik, társaik esetleg nem bíznak bennük és elkerülik őket. Diszharmonikus kapcsolataik, gyakori és viharos konfliktusaik és nem kielégítő viselkedésük azt jelenti, hogy állandó kritikának és rosszallásnak vannak kitéve. Így nem meglepő, hogy néhányan depressziós vagy szorongásos tüneteket is produkálnak. Annak pedig, hogy az ilyen, egyszerre két problémával is küzdő gyerekek problémás felnőttekké váljanak, különösen nagy a kockázata.

ÖSSZEFOGLALÁS

A gyerekeknek és serdülőknek sok nehézséggel kell szembenéznük a felnőtté válás során - aggódnak önmaguk és társas kapcsolataik miatt, konfliktus keletkezik vágyaik és lehetőségeik között, és akadályok nehezítik céljaik elérését. A kihívások, amelyekkel szembe kell nézni, bizonyos gyerekek esetében a normálisnál nagyobbak, emiatt ők különösen veszélyeztetettek. A biblioterápia egyik fontos része annak megértése, hogy miben különböznek ezek a kihívások, és hogy a fennálló különbségek milyen következményekkel járnak egy gyerek kompetenciájára és függetlenségére nézve. A problémákban mutatkozó különbségek megértése a gyerekekkel és serdülőkkel foglalkozó mentálhigiénés szakemberek szakértelmének része és a legfontosabb dolog, amivel ezek a szakemberek hozzájárulhatnak egy biblioterápiás programhoz.

IRODALOM

Achenbach, T. M. 1991. *Manual for the Child Behavior Checklist 4-18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

American Psychiatric Association. 1994. *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: szerző.

Brandenberg, N. A., R. M. Friedman és S. E. Silver. 1990. "The Epidemiology of Childhood Psychiatric Disorders: Prevalence Findings from Recent Studies." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 29: 76-83.

Center for the Study of Social Policy. 1992 (szeptember). *The Challenge of Change: What the 1990 Census Tells Us About Children*. Washington, DC: szerző.

Centers for Disease Control. 1987. *Death Rates for 282 Selected Causes of Death in the United States (1979-1985)*. Atlanta, GA: szerző.

Cheifetz, P. N., J. A. Posener, A. leHaye, M. Zajdman és C. E. Benierakis. 1987. "An Epidemiologic Study of Adolescent Suicide." *Canadian Journal of Psychiatry* 32: 656-59.

Costello, E. J. 1989. "Child Psychiatric Disorders and Their Correlates: A Primary Care Pediatric Sample." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 28: 851-55.

Doll, B. 1996. "Children Without Friends: Implications for Practice and Policy." *School Psychology Review* 25: 165-83.

-----, 1996. "Prevalence of Psychiatric Disorders in Children and Youth: An Agenda for Advocacy by School Psychology." *School Psychology Quarterly* 11: 1-27.

Doll, B., D. Sands, M. Wehmeyer és S. Palmer. 1996. "Promoting the Development and Acquisition of Self-determined Behaviors." In *Self-determination Across the Lifespan: Theory and Practice*, szerk. D. Sands és M. Wehmeyer. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.

Erikson, E. H. 1963. *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton.

Fitzgerald, I. M. 1987. "Childhood Disability: Prevalence and Incidence." *Marriage and Family Review*: 7-24.

Flament, M. F., A. Whitaker, J. Rapoport, M. Davies, C. Zaremba, M. A. Berg, K. Kalikow, W. Sceery és D. Schaffer. 1988. "Obsessive-Compulsive Disorder in Adolescence: An Epidemiological Study." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 27: 764-71.

Fleming, J. E. és D. R. Offord. 1990. "Epidemiology of Childhood Depressive Disorders: A Critical Review." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 29: 571-80.

Gelles, R. J. és M. A. Straus. 1987. "Is Violence Toward Children Increasing? A Comparison of 1975 and 1985 National Survey Rates." *Journal of Interpersonal Violence* 50: 212-22.

Kashani, J. H. és H. Orvaschel. 1990. "A Community Study of Anxiety in Children and Adolescents." *American Journal of Psychiatry* 147: 313-18.

Kashani, J. H., R. K. Rosenberg és J. C. Reid. 1989. "Developmental Perspectives in Child and Adolescent Depressive Symptoms in a Community Sample." *American Journal of Psychiatry* 146: 871-75.

Knitzer, J. 1982. *Unclaimed Children: The Failure of Public Responsibility to Children and Adolescents in Need of Mental Health Services*. Washington, DC: Children's Defense Fund.

-----, 1993. "Children's Mental Health Policy: Challenging the Future." *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 1: 8-16.

Kolvin, I., F. J. W. Miller, M. Fleeting és P. A. Kolvin. 1988. "Risk and Protective Factors for Offending with Particular Reference to Deprivation." In *Studies of Psychosocial Risk: The Power of Longitudinal Data*, szerk. M. Fleeting. New York: Cambridge University Press, 7-95. o.

Lewinsohn, P. M., H. Hops, R. E. Roberts, J. R. Seeley és J. A. Andrews. 1993. "Adolescent Psychopathology: Prevalence and Incidence of Depression and Other DSM-III-R Disorders in High School Students." *Journal of Abnormal Psychology* 102: 133-44.

Murray, D. M., C. L. Perry, C. O'Connell és L. Schmid. 1987. "Seventh-grade Cigarette, Alcohol and Marijuana Use." *International Journal of the Addictions* 22: 357-76.

Offord, D. R., M. H. Boyle, P. Szatmari, N. I. Rae-Grant, P. S. Links, D. T. Cadman, J. A. Byles, J. W. Crawford, H. M. Blum, C. Byrne, H. Thomas és C. A. Woodward. 1987. "Ontario Child Health Study: Six-month Prevalence of Disorder and Rates of Service Utilization." *Archives of General Psychiatry* 44: 832-36.

Pothier, P. C. 1988. "Child Mental Health Problems and Policy." *Archives of Psychiatric Nursing* 8: 165-69.

Reynolds, W. M. és J. J. Mazza. 1994. "Suicide and Suicidal Behaviors in Children and Adolescents." In *Handbook of Depression in Children and Adolescents*, szerk. W. M. Reynolds és H. F. Johnston. New York: Plenum Press, 525-80.

Rutter, M. 1988. "Epidemiological Approaches to Developmental Psychopathology." *Archives of General Psychiatry* 45: 486-95.

Rutter, M. és S. Sandberg. 1985. "Epidemiology of Child Psychiatric Disorder: Methodological Issues and Some Substantive Findings." *Child Psychiatry and Human Development* 15: 209-33.

Sameroff, A. J., R. Seifer és M. Zax. 1982. "Early Development of Children at Risk for Emotional Disorder." *Monographs for the Society for Research in Child Development* 47.

U.S. Bureau of the Census. 1990 (június). "Studies in Marriage and the Family." *Current Population Reports Series P-23, 167. sz.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Velez, C. N., J. Johnson és P. Cohen. 1989. "A Longitudinal Analysis of Selected Risk Factors for Childhood Psychopathology." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 28: 861-64.

Wittmer, D., B. Doll és P. Strain. Nyomdában. "Assessment of Social/Emotional Development in Young Children." *Journal of Early Intervention*.

4 A GYERMEKKÖNYVTÁROS ÉS A MÉDIATÁROS SZAKÉRTELME

Az Egyesült Államokban sok közösség működtet nyilvános könyvtárat, és sok iskolában van médiatár. De mit csinálnak a szakképzett könyvtárosok, könyvtár-informatikusok és médiatárosok? Billings (1995, 36) szerint "a szakképzett könyvtáros feladata a dokumentumok kiválogatása, beszerzése, rendezése, szolgáltatása és megőrzése abból a célból, hogy elősegítse az adott könyvtár vagy információs központ működését. Konkrétan a gyermekkönyvtári szolgáltatásokról szólva pedig Mae Benne (1991, 2) megjegyzi, hogy " A könyvtáron belül a gyermekkönyvtáros feladata, hogy (1) a megfelelő célközönség számára megfelelő gyűjteményt hozzon létre és tartson fenn, (2) információt szolgáltatson és a megfelelő olvasmány kiválasztásában tanácsot adjon, és hogy (3) programokat tervezzen és valósítson meg."

Hogy megszerezzék a szaktudást e sokrétű és nehéz feladat ellátásához, a gyermekkönyvtárosok egyetemi szintű képzésben részesülnek, melynek során gyermek és ifjúságpszichológiát és más ide vonatkozó tárgyat tanulnak. Továbbá az iskolai médiatárosok általában tanári diplomát és tanítási gyakorlatot kell, hogy szerezzenek.

Tudását felhasználva a gyermekkönyvtáros anyagokat válogat, szerez be és rendszerez, aztán segít a gyerekeknek és serdülőknek megtalálni, használni és - remélhetőleg - élvezni a könyvtár vagy a médiatári gyűjtemény tulajdonában lévő könyveket és egyéb médiumokat. Ez egy folyamatos, soha véget nem érő, izgalmas és élvezetes folyamat. A gyermekkönyvtáros munkájának következő három eleme a biblioterápiához is szükséges: a fiataloknak szóló anyagok ismerete, a tájékoztatásban való jártasság és az olvasmányokkal kapcsolatos tanácsadásban szerzett gyakorlat.

A GYEREKEKNEK ÉS SERDÜLŐKNEK SZÓLÓ ANYAGOK ISMERETE

A könyvtárosok és médiatárosok ismerik a gyerekeknek és serdülőknek szóló műveket. Elolvassák a könyveket, megnézik a filmeket és meghallgatják a felvételeket. És ami még

fontosabb, értékeli ezeknek az anyagoknak a tartalmát és céljuk az, hogy különválasszák a jót és a rosszat.

Az a vágy, hogy a fiatalokat megismertessük a színvonalas irodalommal, nem újkeletű. Az 1800-as évek végén Caroline Hewins gyermekkönyvtáros "könyvtári munkáját a könyvek pusztá szeretetére alapozta; számára ez a legjobb könyvek gondos kiválogatását jelentette, ami a gyerekek alapos ismeretében gyökerezett és a világirodalom legjobb műveinek ismeretén alapult" (Heins 1982, 249). Ezt követően a gyermekkönyvtárosok éveken át kötelességüknek érezték, hogy színvonalas irodalmat adjanak a gyerekek kezébe, és hogy leszoktassák őket az olyan gyengébb, didaktikus művek olvasásáról, mint amilyenek például a Nancy Drew és a Hardy Boys könyvek. A gyermekkönyvtárosok még ma is fontosnak tartják a színvonalas irodalmat. MacDonald szerint "Az ember először megveszi a piacon lévő legjobb könyveket, aztán eladja a gyerekeknek, mintha megrendelésre tenné és bónusz pontokat kapna a jó művekért" (Genco, MacDonald és Hearne 1991, 118). Ugyanakkor viszont a könyvtárak egyre inkább helyet biztosítanak az olyan, alacsonyabb színvonalú műveknek is, amelyeket sok gyerek és fiatal élvez. Ezzel kapcsolatban MacDonald elismeri, hogy "munkámra mindvégig jellemző volt, hogy az egyes gyűjteményekben helyet biztosítottam a népszerű, nagy érdeklődésre számot tartó, a tömegkultúrába tartozó műfajok néhány jellegzetes képviselőjének" (Genco, MacDonald és Hearne 1991, 115). Még ha a könyvtári és médiatári gyűjtemények esetleg tartanak is népszerű, alacsonyabb színvonalú anyagot, a könyvtárosok továbbra is hangsúlyozzák a színvonalas irodalom beszerzésének fontosságát.

A színvonalas irodalom beszerzésének igénye sok vitát szült azzal kapcsolatban, hogy mitől is jó egy gyerekkönyv. Jean Karl (1982, 256), az Atheneum Kiadó egyik szerkesztője azt állította, hogy "Igazság szerint sok fajta legjobb van." Charlotte Zolotow (1982, 263) gyerekkönyvíró és a Harper & Row kiadó szerkesztője azt írta, hogy "Ugyanattól [jó], mint egy felnőtteknek szóló könyv. Az összes kritérium ugyanaz, nevezetesen a mesterségbeli tudás, a tehetség és az írás minősége. De van egy nagy különbség - a hangnem - az írói nézőpont..... ez a közvetlen, a császárnak-nincs-ruhája pozíció." Madeleine L'Engle, díjnyertes gyerekkönyvszerző, így nyilatkozott erről: "Ahogy az ember megírja [a művet], a jellemek és a mondatok kidolgozottsága, mindez éppoly jó kell, hogy legyen, mint a felnőtteknek szánt könyvek esetében" (Zolotow 1982, 264).

Voltak és továbbra is vannak viták arról, hogy pontosan mi számít színvonalnak az irodalomban. Az egyes művek erősségeinek és gyengéinek megállapításánál a

gyermekkönyvtárosok általában a szereplőket, a cselekményt, a témát, a helyszínt, a nézőpontot, a stílust és a hangnemet veszik górcső alá. Az *A Critical Handbook of Children's Literature* című könyvében Rebekka Lukens (1995) bemutatja és megvizsgálja az előbb felsorolt szempontokat. A *szereplőkről* a tetteik, szavaik, megjelenésük, illetve más szereplők vagy a szerző megjegyzései alapján kaphatunk képet. Lapos, kevésbé kidolgozott szereplők a legtöbb könyvben jelen lehetnek és valószínűleg jelen is kell, hogy legyenek. A biblioterápia céljainak leginkább a jól kidolgozott, a történetben fontos szerepet játszó szereplők felelnek meg. Továbbá ezek a szereplők olyan valószerű, hihető tulajdonságokkal kell, hogy rendelkezzenek, hogy a gyerekek és a fiatalok azonosulni tudjanak velük.

Egy történet *cselekménye* alapvetően a benne előforduló események egymásra következése. A cselekmény a konfliktus bemutatásának eszköze, akár epizódszerű, akár folyamatos, akár időrendben ábrázolja az eseményeket, akár nem. A konfliktus lehet egy személy küzdelme önmagával, egy másik személlyel, a társadalommal vagy a természettel. Egy jó író irodalmi eszközökkel, például késleltetéssel vagy sejtetéssel, juttatja el a történetet a tetőpontra és a megoldásig, és a történet vége természetesen kell, hogy következzen a történet egészéből. A túl sok véletlen, az érzelgősség és a konfliktus hiánya gyengíti a cselekményt. A biblioterápia céljainak leginkább az olyan művek felelnek meg, amelyeknek cselekménye valószerű, izgalmas, logikus, és ahol a témához kapcsolódó részletek pontosak. Minél jobb egy könyv vagy egy film cselekménye, annál könnyebben fogják tudni a gyerekek vagy serdülők a saját életükre vonatkoztatni a szóban forgó könyvet vagy filmet.

Lukens szerint (1995, 87) a *téma* "a történetet egyben tartó gondolat." Ez lehet sugallt vagy nyíltan kimondott. A gazdag, jól kidolgozott cselekmények és szereplők gyakran több témát is hordoznak. Mint a történet végének, a témának is természetesen kell kibontakoznia a történetből, nem pedig ordítóan didaktikusnak vagy nevelő célzatúnak lennie. Biblioterápiás szempontból a mű témájának illeszkednie kell az egyes foglalkozások célkitűzéseire.

A *helyszín* az a tér és idő, amelyben a történet játszódik. A helyszín szolgálhat egy történet pusztá háttérül vagy "színpad"-ként egy történethez, de lehet egy létfontosságú elem is, mint például az olyan történetekben, ahol a konfliktus ember és természet között zajlik. A helyszín meg kell, hogy feleljen a történetnek és elég jól meg kell, hogy legyen rajzolva, különben árt a történetnek. Egy mű biblioterápiás célú kiválasztásakor ne feledjük, hogy azok a problémák, melyeket egy olyan mű vet fel, amely térben és időben nem a mai Egyesült Államokban játszódik, esetleg kevésbé fenyegetők a gyerekek vagy fiatalok számára. Ezért az ilyen mű esetleg könnyebben ösztönöz beszélgetésre. Viszont azt se felejtjük el, hogy esetleg

könnyebb egy gyereknek vagy serdülőnek azonosulni egy ismerős környezetben játszódó történettel, vagy abból személyes felismerésekhez jutni.

Egy történetet mesélheti egyes szám első személyben az egyik szereplő. Vagy a szerző meséli a történetet harmadik személyben úgy, hogy közvetíti a szereplők szavait, gondolatait, érzéseit és tetteit a múltban, jelenben és jövőben. Vagy, szintén harmadik személyben, a szerző az egyik főszereplőről vagy néhány szereplőről beszél objektív nézőpontba helyezkedve úgy, hogy hűen rögzíti, amit lát és hall, viszont nem beszél gondolatokról és érzésekről.

Ezen nézőpontok bármelyike megfelelő lehet egy bizonyos történet elmesélésére vagy biblioterápiás célokra, bár mindegyik más eredményt hozhat. Viszont a fiatal olvasók esetleg jobban azonosulnak egy egyes szám első személyben elmondott történettel. Az összes szereplő gondolataihoz és érzéseikhez való hozzáférés kissé nagyobb lélegzetű dolog és hosszabb történetet eredményezhet. Ugyanakkor ez a technika - vagy ennek egy szerényebb változata - lehetővé teszi a gyerekek és serdülők számára, hogy betekintést nyerjenek több ember gondolataiba és érzéseibe. Az objektív elbeszélés alkalmat ad annak megbeszélésére, hogy a közvetített beszéd vagy tett mögött milyen motivációk, gondolatok vagy érzések húzódnak meg.

A *stílus* azt jelenti, hogy az író milyen szavakat használ, és hogy összességében ezeket a szavakat hogyan használja a történet elmondásához. Az irodalom órákon a diákok az írók rendelkezésére álló eszközök sokaságát tanulmányozzák: a konnotációt, a képeket, a metaforikus nyelvet, a hiperbolát, az eufemizmust, a célzást, a szimbólumot és a szójátékot. A gyermek- és ifjúsági irodalom élhet és mindig is élt ezen stíluselemekkel. Ami a legfontosabb, a stílus érthető kell, hogy legyen a célközönség számára. Gyakran egy közvetlen, olvasmányos stílus a legjobb a fiatal olvasóknak.

A minőséget meghatározó legutolsó elem, amelyet Lukens említ, a *hangnem*, vagyis az író viszonyulása az általa tárgyalt témához. A témával szemben tanúsított tisztelet és érdeklődés nyilvánvaló kell, hogy legyen a fiatal olvasók számára. A humor szintén megfelelő és gyakran kívánatos is, feltéve, ha a szerző a közönséggel, és nem a közönségen, nevet. A leereszkedés vagy a nevelő célzat bármely jele elidegeníti a fiatalokat. Továbbá a rosszkedvű vagy pesszimista hangnem rontja az olvasó hangulatát és veszélyezteti azokat, akik érzelmileg sebezhetőek.

Az egyes műfajoknak is meghatározott kritériumai vannak. Például, miután az alapszabályok megszülettek, a fantasy saját létrehozott világának szabályait kell, hogy

kövesse. A történelmi regényben a háttérinformáció a történetből kell, hogy kibontakozzon ahelyett, hogy történelemlecker szerűen befurakodna a történetbe. Egy információközlő anyag minőségét, ezzel szemben, a szerző szakmai felkészültsége, a pontosság, az érvényesség, a sztereotípiák hiánya vagy megléte, a cél és a kiterjedés, a célközönség, az illusztrációk milyensége, valamint a mutatók és egyéb, az anyagban való eligazodást segítő eszközök hiánya vagy megléte határozzák meg (Barron és Burely 1984, 62-63).

Vannak olyan könyvtári és médiatári anyagok, amelyek audiovizuális vagy elektronikus formában léteznek. Habár tartalmuk tekintetében ezen anyagok színvonalát ugyanazon kritériumok alapján állapítjuk meg, mint a nyomtatott anyagokét, további szempontokat is figyelembe kell venni annak megállapítására, hogy a formátum megfelel-e a tartalomnak. Például egy könyvtárosnak el kell döntenie, hogy egy, a serdülőkori öngyilkossággal foglalkozó történetet mi tud hatékonyabban bemutatni: a könyv, amely lehetővé teszi, hogy a szereplők hangot adjanak személyes gondolataiknak, vagy pedig a film, a maga saját eszközeivel. Mindent egybevéve, a tartalomtól és formátumtól függetlenül a gyerekkönyvtáros gondosan kiválogatja azokat az anyagokat, amelyek aztán bekerülnek az adott könyvtár vagy médiatár állományába.

A könyvtárban, illetve médiatárban található anyagok színvonalára vonatkozó információk fontosak a biblioterápia szempontjából. A gyerekek, illetve serdülők számára kiválasztott anyagoknak a való életből vett embereket, helyzeteket és megoldásokat kell ábrázolniuk. A színvonalas művek meg tudnak felelni ezeknek az elvárásoknak. Ahogy azt MacDonald megjegyezte: "Amit a kiválasztott műben keresnünk kell, az a közös, mindenkit összekötő elem - a történetnek vagy információnak a mi közös emberi sorsunkra való vonatkozása" (Genco, MacDonald és Hearne 1991, 118). Jean Karl (1982, 257) szerint "Egy jó irodalmi műben szó szerint a világ egy szeletét látjuk - ahogy az most van, vagy volt, vagy lehetne, vagy ahogy az író szerint lennie kellene - az író szemüvegén át. Ez nem azt jelenti, hogy a szerző ezt tudatosan teszi. Inkább arról van szó, hogy a szerző olyasmiről ír, ami őt olyannyira foglalkoztatja, hogy meglátásai kibomlanak abból, amit ír." Ily módon egy jó író pontosan képes ábrázolni érzéseket, félelmeket, kapcsolatokat vagy megküzdő stratégiákat, és mindezt életszerű környezetben. Még ha mindez nem szándékos is, a jó író az emberi természet megfigyelője és ábrázolója. Ez a fajta írói éleslátás adja egy irodalmi mű erejét, és teszi alkalmassá a művet arra, hogy vele gyerekeken és serdülőkön segítsünk. A könyvtárosok és médiatárosok segíteni tudnak a mentálhigiénés szakembereknek abban, hogy terápiás célokra kiválasszák a megfelelő anyagokat.

Bármely könyvtár vagy médiatár rendelkezik olyan anyagokkal (könyvekkel, filmekkel, számítógépes szoftverekkel és CD-ROM-okkal), amelyeket speciálisan a fiatal használók tantervi, információs és szabadidős szükségleteinek kielégítésére hoztak létre. Ezek az anyagok gyakran több célt is szolgálnak. Például, egy olyan könyv vagy CD-ROM, amelyik a középkori fegyverekről és fegyverzetről szól, a történelem tantárgy tantervi szükségleteit elégíti ki. Ugyanez az anyag egy fiatal felhasználó szabadidős szükségleteit is kielégítheti, amennyiben az illetőt érdeklik a szerepjátékok.

Ugyanez vonatkozik a biblioterápiás célokra alkalmas anyagokra is. A Newbery díjat évente ítéli oda az Egyesült Államokban megjelent legjobb gyerekkönyv szerzőjének. A nyertes művek majdnem minden gyerek könyvespolcán fellelhetők. E művek közül legalább kettő alkalmas lehet olyan biblioterápiás foglalkozásra, melynek témája a halál. Ilyen például a *Bridge to Terabithia*, melynek szerzője Katherine Paterson (1977) és a *Missing May*, melynek szerzője Cynthia Rylant (1992).

Az a fontos, hogy minden olyan gyűjteményben, amely gyerekeknek vagy serdülőknek szóló műveket tartalmaz, vannak biblioterápiás célokra felhasználható művek. A gyerekkönyvtáros vagy médiatáros rendelkezik azzal a tudással és azokkal a készségekkel, amelyek segítik őt ezen anyagok azonosításában, illetve abban, hogy azokat a megfelelő olvasók kezébe adja.

TÁJÉKOZTATÁS

A gyermekkönyvtáros, illetve médiatáros megfelelő képzettséggel rendelkezik ahhoz, hogy tájékoztatást nyújtson. Ezen felül Radford (1989, 3) hangsúlyozza, hogy "a könyvtáros az emberi érintkezési felület az olvasó és az információforrások között". A könyvtári szakemberek tisztában vannak azzal, hogy nem elég az anyagokat gyűjteni és megszerezni; feladatuk az is, hogy segítsenek a - fiatal vagy idős - olvasóknak megkeresni az információt, vagy megtalálni azokat a dokumentumokat, amelyekre szükségük van. A könyvtári tájékoztatás azon tevékenységeket és szakmai készségeket foglalja magába, amelyeket a könyvtárosok és médiatárosok segítségül hívnak a célból, hogy az olvasót a kért információ birtokába juttassák.

A könyvtári tájékoztatásnak kiterjedt irodalma van, és széles körű kutatások folytak és folynak ezen a területen. Fitzgibbons (1986) megjegyzi viszont, hogy ebben a témában sokkal

többet írtak a felnőtt-, mint a gyermek- és ifjúsági szolgáltatásokról. A tájékoztatásnak az egyik olyan területe, amelyet vizsgáltak, és amelyről írtak, a gyerekek és fiatalok által feltett kérdések. Ezeket a kérdéseket négy kategóriába lehet sorolni:

- Az olyan eligazító kérdéseket, mint például a "Hol van az ivókút?", vagy a tájékoztatás részének tekinti egy kutató vagy könyvtár, vagy nem.
- Az olyan villámkérdéseket, mint amilyen például a "Ki írta a *Charlotte's Web* című művet?", viszonylag gyorsan és könnyen meg lehet válaszolni.
- Az olyan információkérő kérdések megválaszolása, mint amilyen például a "Válással kapcsolatos anyagot keresek", több időt és erőfeszítést igényel, mivel a könyvtárosnak vagy médiatárosnak esetleg több forrást is meg kell néznie.
- Az egy bizonyos tudományterülethez kapcsolódó kérdések, mint például a "Mi okozza a depressziót?", hosszabb keresést igényelnek és esetleg többféle, egymásnak ellentmondó választ eredményeznek (Horning, 1994, 11).

A kommunikáció szerves része a tájékoztatásnak. Általában az olvasó vagy bejön a könyvtárba, illetve médiatárba, vagy felhívja azt, ha tájékoztatásra van szüksége. Miután az olvasó és a könyvtáros kapcsolatba lépett egymással, a könyvtáros megkeresi (vagy segít az olvasónak megkeresni), és remélhetőleg meg is találja a kért információt. A sikeres információcsere esélyét növeli, ha a könyvtáros és az olvasó hatékonyan tud kommunikálni egymással.

Ezt a folyamatot, amelyről egyébként már sokat írtak, és amellyel kapcsolatban már széles körű kutatásokat végeztek, *referenz interjú*-nak hívjuk. A beszélgetés során a szakembereknek igyekezniük kell gyakorolni az aktív hallgatást, és igyekezniük kell nyitott (amelyek részletekre kérdeznek rá), és nem zárt kérdéseket (amelyekre igen vagy nem a válasz) feltenni (Jennerich és Jennerich 1987). A nyitott, ítéletmentes hozzáállás szintén fontosnak tekintendő. Amint azt Sexton (1977, 178) megjegyezte: "A segíteni vágyás és a fiatal személlyel való jó kapcsolat kialakításának igyekezete egy jó beszélgetés két fő feltétele".

Arra nézve is végeztek kutatásokat, hogy milyen kérdéseket tesznek fel a gyerekek és milyen kérdéseket a felnőttek. Egy felméréssel kapcsolatban, amelyet az Illinois állambeli Urbana város könyvtárában végeztek, Harrington (1985, 65) megjegyezte: "A felnőttek és a gyerekek általában másféle kérdéseket tesznek föl. A gyerekek inkább technikai

kérdéseket tettek fel, például megkérdezték, hol találják ezt és ezt a dokumentumot, vagy hogy hogyan kell használni az audiovizuális anyagokat. A felnőttek bonyolultabb kérdéseket tettek fel, tanácsot vagy tájékoztatást kértek, illetve érdeklődtek a könyvtári szabályzatok és programok felől."

Ahhoz, hogy az olvasóknak hatékony módon tudjanak segíteni, a könyvtárosok és médiatárosok felhasználják azokat az anyagokat és információforrásokat, amelyek a könyvtárban vagy a médiatárban megtalálhatók. Továbbá a tájékoztató könyvtáros szaktudása - a gyűjtemény ismerete, a referensz interjú levezetésének képessége és az információ megkeresésére való hajlandóság - a biblioterápiában is jól hasznosítható.

Mivel a könyvtárosok és médiaszakemberek olyan környezetben dolgoznak, ahol gyerekek vannak jelen, ezek a felnőttek általában különféle természetű kapcsolatot alakítanak ki fiatal olvasóikkal. Bizonyos interakciók rövidek és spontának, mint amikor például egy gyerek vagy serdülő, aki azelőtt még nem járt a könyvtárban, segítséget kér az információ vagy az anyagok megtalálásával vagy használatával kapcsolatban. Ilyen esetekben nehéz megállapítani, vajon az információ egy bizonyos témában, mint például a válás, személyes jellegű vagy tantervi szükségleteket elégít ki.

A fiatal olvasók néha olyan kérdésekkel, illetve kérésekkel fordulnak a könyvtárhoz vagy médiatárhoz, amelyek esetenként hosszabb, több részletre kiterjedő beszélgetéshez vezetnek. Egy hosszabb interakció során kiderülhet, hogy az olvasó kérdése személyes jellegű-e. Az ilyen interakciók lehetővé teszik a könyvtáros számára, hogy a gyerek vagy serdülő viselkedésében észrevegye a hatodik fejezetben tárgyalt figyelmeztető jeleket.

Vannak olyan gyerekek, illetve serdülők, akik rendszeresen látogatják az adott városi könyvtárat vagy az iskolai médiatárat. Néhányan közülük személyes kapcsolatot alakítanak ki az ott dolgozó könyvtárossal. Ez alkalmat nyújt az utóbbi számára, hogy tanácsadóként az illető gyerek vagy serdülő mellett álljon, kísérelje őt a felnőtté válás útján, és segítsen neki megbirkózni az épp aktuális, egyébként normálisnak tekinthető problémákkal. Jó, ha a fiataloknak van pozitív, követendő felnőtt példaképük. Az sem ritka, ha egy könyvtáros vagy médiatáros a mentori folyamatban anyagokat ajánl, vagy azokat megvitatja a gyerekekkel vagy serdülővel.

A könyvtáros vagy médiatáros az emberi kapcsolatokra irányuló szakértelmét az együttműködésen alapuló biblioterápiás munkában is hasznosítani tudja. Először a mentálhigiénés és könyvtáros szakember a helyzet közös feltérképezése után szintén közösen meghatározhatja azoknak az anyagoknak a tartalmát, amelyeket meg kíván

osztani a gyerekekkel vagy serdülőkkel. Következő lépésként a könyvtáros szakember összeállíthat egy listát olyan könyvekről, filmekről vagy más anyagokról, amelyek a témához kapcsolódnak. Végül a szakemberek közösen kiválaszthatnak konkrét műveket erről a listáról.

KÖNYVEKKEL KAPCSOLATOS TANÁCSADÁS

A címben használt kifejezés háromféle tevékenység összefoglaló neve, melyek a következők: olvasói tanácsadás, könyvekről való beszélgetés és könyvbemutató. Mindhárom lényeges módon járulhat hozzá a biblioterápiához.

Olvasói tanácsadás

A gyerekeknek, illetve serdülőknek szóló tanácsadás szorosan kapcsolódik az olvasói tájékoztatáshoz, sőt némelyek szerint annak egy alcsoportja. Az *Advocating Access* című kiadványban, amely a Washington állambeli könyvtárak számára megfogalmazza az ifjúsági szolgáltatások főbb irányelveit, az olvasói tanácsadással kapcsolatos részben a következőt olvashatjuk:

A személyzet összekapcsolja a fejlődéslélektan, a szülőképzés, az olvasás és olvasástudás, valamint a nyelvi fejlesztés területén szerzett tudását a gyerekkönyvtári gyűjtemények alapos és az összes többi gyűjtemény általános ismeretével abból a célból, hogy segítsen a gyerekeknek és serdülőknek, a szülőknek és más, fiatalokkal foglalkozó felnőtteknek fellelni és használni könyvtári anyagokat. A könyvtárosok és az olvasók közötti kommunikáció az olvasást hasznos egyéni vagy csoportos tevékenységgé avatja, a személyes vagy iskolai szükségletek kielégítésének eszközévé, az örömszerzés és az önnevelés egy egész életre szóló formájává teszi. (Washington Library Association, Children's and Young Adult Services 1989, 14).

A gyerek vagy serdülő kérhet egy konkrét könyvet, egy konkrét szerző által írt vagy egy konkrét témájú könyvet, vagy egyszerűen kérhet valamilyen jó könyvet olvasni (Connor 1985). Ezen kívül, a gyermekkönyvtáros maga is kezdeményezhet és ajánlhat könyvet a gyerek vagy serdülő számára. Amint azt Fasick (1991) írja, ez elsősorban egyéni és nem csoportos szolgáltatás.

A tanácsadás egy széles körben elterjedt, régen elismert része a gyerekek és serdülők által igénybe vehető könyvtári szolgáltatásoknak. Egy 1987 őszi felmérés szerint az Egyesült Államokban a könyvtárak 88 százaléka biztosít ilyen szolgáltatást fiatalok számára egyéni szükségletek kielégítésére, 87 százalék pedig iskolai célokra (U.S. Department of Education 1988, 8). Hasonló, az Egyesült Államok teljes egészére vonatkozó felmérés készült a gyerekek számára igénybe vehető könyvtári szolgáltatásokról 1988-89-ben. A felmérés során a könyvtárak 72 százaléka állította, hogy gyerekek számára működtet tanácsadó szolgáltatást. (U.S. Department of Education 1990, iii). Továbbá az *Information Power*, ami az iskolai könyvtárakra vonatkozó országos követelményeket mutatja be, előírja, hogy az iskolai könyvtárosnak jól kell ismernie "azokat a módszereket, amelyek segítségével meghatározhatók az egyéni szükségletek, felderíthető az egyéni érdeklődési kör, és amelyek segítségével a szükségleteknek megfeleltethetők a megfelelő anyagok" (American Association of School Librarians és Association for Educational Communications and Technology 1988, 30). Az ezekhez hasonló példák jól illusztrálják, hogy az olvasói tanácsadás mennyire elfogadott és szerves része a gyermekkönyvtári munkának.

Az olvasói tanácsadás során tanúsított személyes, egyéni figyelem ideális alkalom a szakember számára, hogy figyelemmel kísérje és tanácsokkal ellássa a gyereket vagy serdülőt. Ebben a tekintetben egy könyv, film vagy zenei felvétel semleges, biztonságos kiindulópontja lehet a beszélgetésnek. A gyerekeknek és serdülőknek gyakran van szüksége olyan támogató felnőttre, aki érdeklődést mutat a problémáik iránt. Mint képzett szakember, a könyvtáros vagy médiatáros rendelkezik azzal a szakértelemmel, ami képessé teszi az ilyen jellegű segítségnyújtásra.

Egyes gyerekek és serdülők viszont súlyosabb problémákkal küszködnek. Ezekben az esetekben ugyanaz a szaktudás, amely a sikeres tanácsadáshoz szükséges, vagyis az anyagok ismerete, a fiatalok ismerete és a kettő összepárosításának képessége, teszi képessé a könyvtárost vagy médiatárost arra, hogy értékes tagja legyen egy biblioterápiás munkacapatnak. Azáltal, hogy összeteszi a könyvtáros és a mentálhigiénés szakember

szakértelmét, (lásd 3. fejezet), az ily módon létrejövő partneri viszony mindkettőt kiaknázza annak érdekében, hogy színvonalasabb szolgáltatást lehessen nyújtani a gyerekek és fiatalok számára.

A könyvekről történő beszélgetés

A könyvtárosoknak és médiatárosoknak a téren is értékes szakértelme és tapasztalata van, hogy könyvekről, filmekről és hangfelvételekről beszélgessen gyerekekkel és serdülőkkel. Ezek a beszélgetések a résztvevők érdeklődéséből kialakuló és a könyvtáros tudása segítségével fenntartott kötetlen, spontán eszmecsere-től a formális, előre megtervezett biblioterápiás programig terjedhetnek. Mint ahogy azt a szakirodalomban olvashatjuk, hasonló programok már több éve és többféle formában léteznek. A *Let's Talk About It* olyan kézikönyv, amely kifejezetten a célból íródott, hogy a könyvtárosoknak és médiatárosoknak segítséget nyújtson beszélgetések megtervezésében, népszerűsítésében, kivitelezésében és értékelésében (Moores és Rubin 1984).

Az ifjúsági könyvtárosok szakértelme arra is kiterjed, hogy megfelelő anyagokat válogassanak egy ilyen beszélgetés számára. A kiválasztott novellát vagy regényt, filmet vagy hangfelvételt a beszélgetés előtt meg lehet osztani az egész csoporttal. A gyerekeket vagy serdülőket megkérhetjük, hogy a megbeszélés előtt olvassák el a szóban forgó művet. A beszélgetéshez szánt kérdéseket vagy témákat előre elkészítjük. Az előkészítést végezhetjük önállóan vagy mentálhigiénés szakemberrel közösen. Az olyan beszélgetések, amelyek valamelyik könyvről szólnak, viszonylag biztonságos környezetet teremtenek, mert a könyv szereplőire és eseményeire irányítják a figyelmet, ily módon megmaradnak egy személytelenebb síkon. Egy dél-karolinai könyvtáros ifjúsági regényeket használ arra, hogy párbeszédet kezdeményezzen szülők és serdülők között. Az öngyilkosság, a kábítószeres és a házasság előtti szex csak néhány példa a tárgyalt témák közül. Amikor a serdülők saját maguk viselkednek kockázatos módon, vagy ha megvan erre az esély, mentálhigiénés szakember bevonására van szükség.

Vannak gyerekek és serdülők, illetve vannak témák, amelyek érzékenyebbek és kényesebbek, mint mások. Ezekben az esetekben a könyvtáros háttere lehetővé teszi számára, hogy termékeny, hasznos tagja legyen egy olyan csapatnak, amely fiatal személyeknek nyújt segítséget.

A könyvbemutató

A könyvbemutató formális előadás, amelyet valaki egy könyvről vagy valamilyen más anyagról tart. A gyakran meghatározott témában tartott bemutató célja az, hogy rávegye a hallgatóságot a könyv elolvasására, a film megnézésére vagy a hangfelvétel meghallgatására. A könyvtáros vagy médiatáros szakértelme segítségével kiválasztja a bemutatásra alkalmas műveket. Aztán szándékosan úgy és annyit beszél a kiválasztott műről, hogy "horogra kapja" a hallgatóságát. A történet végét ritkán mondja el, és a közönség kíváncsiságát gyakran a legizgalmasabb résznél hagyja kielégítetlenül. A könyvtárosok gyakran személyes tapasztalatból tudják, milyen sikeresek tudnak lenni ezek a bemutatók az olvasói érdeklődés felkeltésében. Ahogy Chelton fogalmaz: "A könyvbemutató készség az egyik legértékesebb reklámeszköz, amellyel egy gyermekkönyvtáros rendelkezhet" (Chelton 1980, 503).

A lehetséges témák korlátlan számban állnak rendelkezésre. A példák a barátságtól a testvérharcon, a társak nyomásán és az öngyilkosságon át a szomorúságig terjedhetnek. A könyvtáros a kiválasztott témában különféle formátumú (szépirodalmi és nem szépirodalmi) anyagokat választhat ki: nyomtatott, video- vagy audio-anyagokat. Aztán eldönti, milyen sorrendben mutatja be az anyagokat, meghatározza a közös pontokat, átvezetéseket készít az egyes anyagok között, és felkészül az előadásra. A bemutató szolgálhat bevezetésként a témához, de szolgálhat befejezésként is. Bárhogyan is, egy ilyen bemutató jó módja annak, hogy a gyerekekkel vagy serdülőkkel megismertessünk néhány, a témát feldolgozó művet.

A gyermekkönyvtárosok munkájuk részeként rendszeresen tartanak könyvbemutatókat gyerekeknek és serdülőknek. A rövid, informális bemutatók általában az olvasói tanácsadás részei. Továbbá, a könyvtárosok vagy a saját munkahelyükön - nyilvános könyvtárban vagy iskolai könyvtárban - tartják a bemutatókat, vagy ellátogatnak valamelyik iskolába. 1980-ban Joni Bodart megírta az első olyan könyvet, amelyik arról szól, hogyan tartsunk könyvbemutatót, és amelyik példákat is bemutat (Bodart 1980).

Ez a fajta szóban elhangzó, személyes bemutató jól működhet biblioterápiás foglalkozások részeként. Először a könyvtáros és a mentálhigiénés személyzet kiválasztja a témát. Ezután a könyvtáros vagy médiatáros kiválasztja az anyagokat, elkészíti a

bemutatót, majd megtartja azt. Ezután a könyvtáros és a mentálhigiénés szakember megbeszéli a gyerekekkel vagy serdülőkkel a művet, valamint a vele kapcsolatosan felvetődő egyéb problémákat. Ez az eljárás beépíthető helyi nevelési programokba vagy olyan terápiába, amelyet tanácsadó, pszichológus vagy szociális munkás vezet.

VÉGSZÓ

A nyilvános és iskolai könyvtárakban sok olyan anyag található, amely sikeresen használható biblioterápiás célokra. Továbbá az ott dolgozó könyvtárosok szívesen segítenek a gyerekeknek és serdülőknek azonosítani, fellelni, használni és élvezni a rendelkezésre álló anyagot. A szakképzett könyvtáros készségei tehát hatékonyan támogatják a biblioterápia gyakorlatát.

IRODALOM

American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology. 1988. *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs*. Chicago: American Library Association; Washington, DC: Association for REducational Communications and Technology, 20. o.

Barron, Pamela, és Jennifer Q. Burely. 1984. *Jump over the Moon: Study Guide*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 62-63. o.

Benne, Mae. 1991. *Principles of Children's Services in Public Libraries*. Chicago: American Library Association, 2. o.

Billings, Harold. 1995. "The Tomorrow Librarian." *Wilson Library Bulletin* (January): 34-37.

Bodart, Joni. 1980. *Booktalk! Booktalking and School Visiting for Young Adult Audiences*. New York: H.W.Wilson.

Chelton, Mary K. 1980. "Booktalking: You Can Do It." In *Young Adult Literature: Background and Criticism*, szerk. Millicent Lenz és Ramona M. Mahood. Chicago: American Library Association, 503. o.

Connor, Jane Gardner. 1985. *Children's Services Handbook*. Columbia: South Carolina State Library, 2-44. o.

Fasick, Adele M. 1991. *Managing Children's Services in the Public Library*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 8. o.

Fitzgibbons, Shirley A. 1986. "Reference and Information Services for Children and Young Adults: Definition, Services, and Issues." In *Reference and Information Services: A Reader for Today*, szerk. Bill Katz. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.

Genco, Barbara A., Eleanor K. MacDonald és Betsy Hearne. 1991. "Juggling Popularity and Quality." *School Library Journal* 37(3): 115-19.

Harrington, Janice N. 1985. "Reference Service in the Children's Department: A Case Study." *Public Library Quarterly* 6(3): 65-75.

Heins, Ethel L. 1982. "'Go and Catch a Falling Star': What Is a Good Children's Book?" *Theory and Practice* 21(4): 247-53.

Horning, Kathleen T. 1994. "How Can I Help You? The Joys and Challenges of Reference Work with Children." *Show-Me Libraries* (tavasz/nyár): 9-19.

Jennerich, Elaine Zarembo and Edward J. Jennerich. 1987. *The Reference Interview as a Creative Art*. Littleton, CO: Libraries Unlimited.

Karl, Jean. 1982. "An Editor's View: Recognizing the Best." *Theory into Practice* 21(4):254-61.

Lukens, Rebecca J. 1995. *A Critical Handbook of Children's Literature*, 5. kiadás. New York: HarperCollins.

Moore, Allan and Rhea Rubin. 1984. *Let's Talk About It: A Planner's Manual*. Chicago: American Library Association.

Paterson, Katherine. 1977. *Bridge to Terabithia*. New York: Crowell.

Radford, Marie L. 1989. "Interpersonal Communication Theory in the Library Context: A Review of Current Perspectives." In *Library and Information Science Annual*, 5. kiadás, szerk. Bohdan S. Wynar. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 3-10. o.

Rylant, Cynthia. 1992. *Missing May*. New York: Orchard Books.

Sexton, Kathryn. 1977. "The Reference Interview and the Young Adult." In *The Librarian and Reference Service*, válogatta Arthur Ray Rowland. Hamden, CT: Shoe String Press, 174-78. o.

U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. 1988. *Services and Resources for Young Adults in Public Libraries*. National Center for Education Statistics: Survey Report 8.

----- . 1990. *Services and Resources for Children in Public Libraries, 1988-89*. National Center for Education Statistics: Survey Reports 5.

Washington Library Association, Children's and Young Adult Services. 1989. *Advocating Access: Developing Community Library Services to Children and Young Adults in Washington State*, 14. o.

Zolotow, Charlotte. 1982. "Something That Makes Childhood Less Lonely." *Theory into Practice* 21(4):263-64.

5 A MENTÁLHIGIÉNÉS SZAKEMBER SZAKÉRTELME

Különbéle ügynökségek, klinikák és szakemberek formájában a közösségi alapú mentálhigiénés szolgáltatások hihetetlenül széles választéka áll a gyerekek és a serdülők rendelkezésére. A gyerekekkel szemben ülő terapeuta lehet pszichológus, szociális munkás, tanácsadó, tanácsadó pszichológus, pszichiátriai ápoló vagy pszichiáter. A felsorolt szakemberek közül bármelyik állhat iskola alkalmazásában, ebben az esetben iskolapszichológusnak, iskolai tanácsadónak, iskolai ápolónak vagy iskolai szociális munkásnak hívjuk őket. Ezen kívül vannak olyan pedagógusok, akik érzelmi vagy viselkedési zavarokkal küzdő gyerekek tanítására specializálódtak. Mindegyik szakmának más és más a története, és mindegyik szakembernek egy kicsit másmilyen a szakmai háttere. Ennek ellenére sok mentálhigiénés szakember hiszi úgy, hogy az általuk nyújtott szolgáltatások több dologban hasonlítanak, mint amiben különböznek (Drum 1987; Fox, Kovacs és Graham 1985). A gyerekekkel foglalkozó szakembereket összefoglaló néven *gyermekterapeuták*-nak hívjuk.

Bár a gyermekterapeuták többféle mentálhigiénés szakmából is kikerülhetnek, bizonyos fontos ismeretekkel mindannyian rendelkeznek. Ismerik mind a normális, mind az érzelmi zavarokkal küzdő gyerekek szociális és érzelmi fejlődésének törvényszerűségeit. Ismerik azokat az otthoni és közösségi körülményeket, amelyek negatívan befolyásolják a gyerekek mentális egészségét, és általában észreveszik a distressz korai jeleit, még mielőtt a mentális zavarok súlyossá válnának. Amikor kezelés szükséges, a gyermekterapeuta szakértelme lehetővé teszi, hogy a probléma tisztázása végett körüljárja a gyerekekkel kapcsolatos különféle problémákat; hogy segítsen a gyerekeknek elgondolkodni a dolgokhoz való hozzáállásán, majd segítsen neki megváltoztatni azt; hogy a gyereket személyes felismerésekhez juttassa; hogy segítsen a gyerekeknek az új felismerések alkalmazásával változtatni a viselkedésén. Mivel a terapeuta tisztában van azzal, hogy milyen felnőtt segítségre van szüksége egy gyerekeknek, illetve serdülőnek ahhoz, hogy egészségesen fejlődjön, mind szociálisan, mind érzelmileg, segíteni tud a szülőknek, pedagógusoknak és más felnőtteknek abban, hogy jobban védjék a gyerek, illetve serdülő mentális egészségét. Amikor egy gyerek vagy serdülő súlyos mentális zavarokkal küzd, a gyermekterapeuta felismeri a jeleket és tudja, hogy melyik fajta terápia segítheti leginkább abban, hogy megbirkózzon a problémával. Mivel a terapeuta ismeri a mentálhigiénés szolgáltató rendszer

működését és kapcsolatba tud vele lépni, tudja, kit kell megkeresni és mit kell tenni, hogy a gyerek vagy serdülő megkapja azt a segítséget, amire szüksége van.

Tehát a gyermekterapeuta az, aki az iskolai vagy közösségi mentálhigiénés rendszerbe biblioterápiás programot tud beépíteni. Részvétele biztosíthatja, hogy a súlyos érzelmi zavarokkal küzdő gyerekeket és serdülőket korán azonosítsák, és hogy olyan programba vonják be őket, amelyik hatékony segítséget nyújthat számukra. Azoknál a fiataloknál, akiknél kevésbé súlyos a distressz, a terapeuta figyelemmel kísérheti a biblioterápiás folyamatot annak érdekében, hogy az csökkentse ezt a distresszt. Segítséget nyújthat olyan gyerekeknek, akik szokatlanul hevesen, váratlanul és fájdalmasan reagálnak az irodalmi művekre. A gyermekterapeuta elérheti, hogy a gyerek a saját életében valóban felhasználja mindazon ismereteket, amelyeket a biblioterápia során saját magával kapcsolatban és az interperszonális kapcsolatok terén szerzett. Figyelemmel követheti továbbá a gyerek fejlődését annak érdekében, hogy ez a hatás maradandó és jelentőségteljes legyen. Amikor a program megtervezésének legelejétől jelen van a folyamatban, a terapeuta nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a program valóban illeszkedjék egy bizonyos közösség gyerekeinek mentálhigiénés szükségleteihez. A médiatáros pedig lehetővé teheti a terapeuta számára, hogy a terápiába színvonalas irodalmat és filmeket illesszen, ily módon növelve a szolgáltatás hitelét és hatását.

Kiket nevezünk mentálhigiénés szakembereknek?

Az alábbiakban a következő mentálhigiénés szakmákat ismertetjük: pszichológus, tanácsadó vagy tanácsadó pszichológus, szociális munkás, érzelmi problémákkal küzdő gyerekekkel foglalkozó pedagógus, iskolai vagy pszichiátriai ápoló és pszichiáter. Az egyes államok külön szabályozzák, hogy ezen szakmák gyakorlásának mik a feltételei. Minden egyes szakma más képzettséget igényel, mindegyiket másfajta oklevél hitelesíti, és mindegyik működését más testület szabályozza. Az is előfordulhat, hogy egy közösségen belül léteznek olyan, diplomával nem rendelkező egyének, akik gyerekek és serdülők körében mentális egészségvédő tevékenységet folytatnak. Mivel nehéz különbséget tenni közöttük, hogy mi számít terápiának és mi egyszerű gondoskodásnak, lehetetlen korlátozni az olyan laikus szakemberek tevékenységét, akik a hagyományos mentálhigiénés szakmák egyikében sem

rendelkeznek diplomával. Ehelyett a legtöbb állam szabályozza a mentálhigiénés címek használatát – azaz meghatározza, hogy ki nevezheti magát pszichológusnak vagy szociális munkásnak – ahelyett, hogy korlátozná a tanácsadást vagy terápiát diploma nélkül végzők tevékenységét.

Pszichológus

Az okleveles pszichológus címet általában csak azok viselhetik, akik doktori fokozattal rendelkeznek, és akik az alkalmazott pszichológia négy speciális területének valamelyikén egy évig klinikai gyakorlatot végeztek. Ezek a területek a következők: iskolapszichológia, klinikai pszichológia, tanácsadó pszichológia és szervezetpszichológia (Fox, Kovacs és Graham 1985). Valószínűleg csak azok a szakemberek dolgoznak gyerekekkel, illetve serdülőkkel, akik az első három területen tevékenykednek. Az alkalmazott pszichológia területén a szakmai képzés általában magába foglalja a viselkedés szociális és biológiai alapjait, a pszichológiai kutatás módszereit, a pszichológiai mérést és az intervenciót. A mentálhigiéné területén dogozók egy része csak mesterfokozattal rendelkezik, munkájukat okleveles pszichológus felügyeli. Mielőtt alkalmazott tudománnyá vált volna, a pszichológia elméleti tudomány volt; hagyományosan, tehát, a pszichológusok gyakorlata különbözött más mentálhigiénés szakemberek gyakorlatától, amennyiben a mentális képességek tekintetében a hangsúlyt a kutatás-alapú értékelésre helyezte, a terápiához való közelítésben pedig az empirikusan érvényesített megközelítéseket alkalmazta. Ma már a kutatás szerves része minden mentálhigiénés szakmának.

Iskolai tanácsadó és iskolapszichológus

Vannak olyan iskolai tanácsadók és iskolapszichológusok, akik okleveles pszichológusok, de mások működési engedélyüket az állam oktatási ügynökségtől kapják, és ebben az esetben nem biztos, hogy rendelkeznek doktori fokozattal. Az iskolai tanácsadók képzése leggyakrabban negyvennyolc olyan szemeszterórából áll, ami azt helyezi a középpontba, hogy hogyan fejlesszenek ki és építsenek be az iskolai tantervbe tanácsadó programokat. A képzés a következő témákra irányul: tanácsadási ismeretek egyének, csoportok és családok számára; pályaválasztási tanácsadás; speciális problémákra, mint például drogfogyasztás, étkezési és

figyelemzavarok, irányuló tanácsadó stratégiák (Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs 1994). Az iskolapszichológusok egy minimum hatvan szemeszterórás képzésben vesznek részt, amelynek részét képezik a következők: pszichoterápiás beavatkozás egyének, csoportok és iskolai osztályok számára; viselkedési alapelvek alkalmazása egyének, osztályok és rendszerek irányítására; kutatás a fejlesztés, a tanulási elméletek, valamint a viselkedés szociális és biológiai alapjainak területén; mérési módszerek; konzultáció (National Association of School Psychologists 1994). Az iskolákban működő tanácsadók és pszichológusok általában a gyerekek és serdülők tanulási, szociális és érzelmi szükségleteire koncentrálnak.

Okleveles hivatásos tanácsadó

Több állam hivatásos tanácsadók működését is engedélyezi. Ennek kritériumai államonként változnak, de általában szükséges egy negyvennyolc órás tanfolyam elvégzése, melynek részét képezik a tanácsadással kapcsolatos elméletek és technikák, a csoportos tanácsadás és a multikulturális tanácsadás. Ezt követően a legtöbb államban le kell tenni az Okleveles Tanácsadás Országos Testülete által előírt vizsgát¹ és felügyelet alatt teljesíteni kell egy nappali, kétéves gyakorlatot valamely közösségi mentálhigiénés központban vagy orvosi intézményben. Hagyományosan az okleveles hivatásos tanácsadók az egyén alkalmazkodóképességének javítását célozzák és támogatják a betegeket az önfejlesztésben. Az alkalmazott stratégiák gyakorlatiak és a kliensek mindennapi problémáira koncentrálnak.

Szociális munkás

A legtöbb szociális munkás kétéves mesterképzésben vesz részt, melynek része a közösségi munka és a családsegítés, a személyes alkalmazkodás elősegítése, valamint felügyelt terepmunka mindenfajta közösségi szolgáltatásban. Ezután, ha az illető valamely közösségben egyénileg akar praktizálni és klinikai szociális munkás oklevelet akar szerezni, felügyelet alatt teljesítenie kell egy kétéves klinikai gyakorlatot, majd le kell tennie egy vizsgát. Eredetileg a szociális munkás feladata az volt, hogy egy közösségen belül segítse a családokat abban, hogy

¹ National Board Counseling Examination

kielégíthessék a lakhatás, az étkezés és a ruházkodás iránti szükségleteiket. Emellett érzelmi és szociális támogatást is nyújtott. Ma a szociális munkás jelentős tapasztalattal rendelkezik a téren, hogy gyerekeknek és fiataloknak terápiás szolgáltatásokat nyújtson, családi problémák esetén segítséget nyújtson, és közbeavatkozzon családi erőszak vagy szegénység esetén. Mivel gyakran orvosi közegben dolgozik, a szociális munkásnak gyakran arra is van képesítése, hogy pszichiátriai diagnózist állítson fel.

Érzelmi fogyatékossgal élő gyerekek tanára

Habár az érzelmi fogyatékossgal élő gyerekek tanárai között vannak, akik csak alapképzésben vettek részt, legtöbbször mesterfokozattal rendelkeznek gyógypedagógiából. Képzésük megfelelő szaktudással vérteti fel őket az érzelmi vagy viselkedészavaros gyerekek tanítására. Megtanulják, hogyan szabják személyre az oktatást sajátos nevelési igényű diákok számára, hogyan kezeljék a kiszámíthatatlan viselkedést és az érzelmi kitöréseket a tanórán, és hogy hogyan nyújtsanak a szokásosnál több szociális és érzelmi támogatást a diákoknak. Módszeres viselkedéskezelési stratégiákat sajátítanak el és megtanulják, hogyan fejlesszék a társas és érzelmi kompetenciákat. Mint tanárok engedélyüket az állam oktatási ügynökségtől kapják, és elsősorban iskolákban vagy bentlakásos ifjúsági intézetekben dolgoznak.

Pszichiáter és pszichiátriai ápoló

A pszichiáter olyan orvos, aki az orvosi egyetem elvégzése után hároméves pszichiátriai gyakorlatot teljesített. A pszichiáter mind a diagnózis, mind a terápia területén széleskörű képzésben részesül. Ő az egyetlen a mentálhigiénés szakmában, aki gyógyszert írhat fel mentális zavarok esetén. A pszichiátriai ápoló bejegyzett ápoló, aki mentálhigiénés mesterfokozattal rendelkezik. Orvosi környezetben esetleg a pszichiátriai ápoló végzi a közvetlen ápolási feladatok nagy részét. Ezen felül, bizonyos esetekben iskolai körzetek iskolai ápolókat alkalmaznak mentálhigiénés szolgáltatások ellátására. Bár elsősorban testi egészséggel kapcsolatos ismereteket szereznek, az ápolók gyakran fontos tagjai iskolai mentálhigiénés munkacsoportoknak, mivel szakértelmük kiterjed a serdülőkorú terhességgel, a szexualitással és a drogfüggőséggel kapcsolatos problémákra is.

HOGYAN RÉSZESÜLNEK GYEREKEK ÉS SERDÜLŐK MENTÁLHIGIÉNÉS SZOLGÁLTATÁSOKBAN

Egy gyerekre általában valamelyik tanár, szülő vagy egyéb felnőtt gondozó hívja fel a terapeuta figyelmét, bár a serdülőkor táján néhány fiatal maga keres segítséget a kialakult distressz miatt. A legtöbb esetben azért küldik a gyermeket vagy serdülőt terapeutához, mert gondok vannak a viselkedésével. Achenbach (1991) szerint a gyermektanácsadó központokba utalt gyerekek több mint a fele valamilyen viselkedésprobléma miatt került oda. A gyermekterapeuta először információt gyűjt a gyerek szociális és érzelmi nehézségeivel kapcsolatban. Felhasználva a szociális és érzelmi distressz jeleivel kapcsolatos tudását, beszél a szülőkkel, beszámolókat gyűjt a gyerek viselkedésével kapcsolatban, és közvetlenül elbeszélget a gyerekekkel és megfigyeli őt. Az alapos vizsgálat során gyakran kiderül, hogy a gondozó valódi problémája egy kicsit más volt, mint amit eredetileg megfogalmaztak, vagy hogy a fiatal többféle problémával is küzd, amelyek súlyosbítják egymást. Amikor az információt összegyűjtötte, a gyermekterapeuta összehasonlítja azt a szociális és érzelmi fejlődés normális mintáival, hogy eldöntse, a gyerek azon problémák egyikével küzd, amellyel minden normális gyermek, vagy nehézségei a szokásosnál komolyabbak és hosszantartóbbak és speciális beavatkozást igényelnek.

Mivel a gyerek problémáját nem mindig saját patológiája okozza, a gyermekterapeuta azokról a felnőttekről is információt gyűjt, akik gondozásáért felelősek, illetve informálódik az otthonáról, az iskoláról, ahová jár, valamint tágabb szociális környezetéről. Az olyan, ma már tipikusnak tekinthető családi események, mint a válás, újraraházasodás vagy nagyszülő halála traumatikus lehet egy gyerek számára, és ronthatja a szülői gondoskodás minőségét (Doll 1996b). A közösségek is felboríthatják egy gyerek szocioemocionális egyensúlyát, ha túl agresszívak, túlsúfoltak, vagy irreális és szigorú elvárásokat támasztanak a gyerek viselkedésével szemben. A szociális légkör, amit a társak teremtenek, hozzájárulhat a gyerek boldogtalanságához és magányosságához, ha a társak nem fogadják el vagy nem barátkoznak vele, de segítheti is alkalmazkodóképességét azáltal, hogy a támogatás, barátság és a megértés forrása (Doll 1996a). Még akkor is, ha úgy tűnik, a probléma forrása maga a gyerek, ezek a körülmények megvédhetik őt a stressztől. A gyerek olyan széleskörű megértése, ami

figyelembe veszi ezeket a tényezőket, olyan támogató és segítségnyújtó forrásokkal látja el a terapeutát, amelyeket integrálhat az intervenciók tervbe.

Szintén fontos, hogy el tudjuk dönteni, mikor van szükség terápiára. Az egyik oldalon ott van a haszon, ami egy gyerek számára abból származhat, ha segítséget kap, a másik oldalon viszont ott van az a kár, amit okozhatunk, ha ugyanezt a gyereket másoktól különbözőnek vagy segítségre szorulóknak bélyegezzük. A terapeuta gyakran úgy oldja meg ezt a dilemmát, hogy a szülőkön vagy tanárokon keresztül dolgozik. A gyerek nehézségeinek megoldása során a terapeuta segíthet a gondozóknak abban, hogy újfajta módokon reagáljanak a rossz magaviseletre, vagy alternatívákat mutathat fel azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehet a gyereket nagyobb aktivitásra vagy nyíltságra ösztönözni. A terapeuta új készségeket taníthat a gondozóknak – megtaníthatja nekik, hogyan hallgassák figyelmesebben, amit a gyerek mond, hogyan vezessenek családi beszélgetést a problémák megtárgyalása, valamint döntéshozatal céljából, vagy hogy hogyan hassanak a gyerekre, amikor dühkitörése van. Más esetekben a terapeuta új ismereteket nyújt a gyerekekkel és fejlődésükkel kapcsolatban a célból, hogy a gondozók jobban tudjanak tanácsot adni. Például, létezhet olyan terápiás csoport, amelyik a gyerekek barátkozási módjaival ismerteti meg a szülőket és megtaníthatja nekik, hogyan segítsenek az olyan gyerekeknek, akinek nincsenek barátai (Doll 1996a). Amikor a terapeuta úgy látja, hogy a gyerek problémáihoz a gondozás alacsony színvonala is hozzájárul, egy folyamatos konzultációs programot is javasolhat ahelyett, hogy közvetlenül a gyerekekkel foglalkozna.

Ha a terapeuta úgy dönt, hogy közvetlenül a gyerekekkel foglalkozik, számos módszer közül választhat, amelynek mindegyikét más és más elméleti perspektíva védi. A behaviorista terapeuta egy gyerek szociális és érzelmi alkalmazkodásáról viselkedésének és azoknak a módoknak a kontextusában beszél, ahogyan a gyerek társas környezete kiprovokálja az egyes viselkedéseket, és ahogyan ő ezekre a viselkedésekre reagál (Mash és Barkley 1989). A beavatkozás során a behaviorista terapeuta valószínűleg azt javasolja majd, hogy a gyerek viselkedésének következményeit gondosan megtervezett módokon változtassák meg a célból, hogy a gyerek részéről alternatív és a környezethez való jobb alkalmazkodást lehetővé tevő viselkedési mintákat alakítsanak ki. Például a terapeuta javasolhatja, hogy a szülő ne vegyen tudomást arról, ha a gyerek zavarja a telefonbeszélgetéseit a célból, hogy a gyerek a jövőben felhagyjon ezzel. Ezzel szemben a behaviorista terapeuta segíthet a tanárnak kialakítani egy olyan jutalmazási rendszert, amelyben egy gyerek munkáját plusz szabadidővel jutalmazza. Máskor, a behaviorista terapeuta közvetlenül a gyerekekkel dolgozik. Taníthat neki

önmenedzselési technikákat, például azt, hogy hogyan figyelje meg önmagát, hogyan tudatosítsa a viselkedésváltozásokat, és hogy hogyan jutalmazza önmagát a pozitív viselkedésért.

A gestalt terapeuták úgy hiszik, a gyerekek szociális és érzelmi alkalmazkodó képessége múltbeli élményeiktől függ – olyan élményektől, amelyeknek hatására van egy elképzelésük arról, hogy miért úgy reagálnak rájuk az emberek, ahogy, és hogy mit tehetnek azért, hogy ezek a reakciók megváltozzanak. A gestalt terapeuta egy sor gondosan megtervezett tevékenységbe vonja bele a gyermeket annak érdekében, hogy az újfajta módokon tapasztalja meg az embereket, hogy megváltozzanak a másokkal szembeni elvárásai, ily módon megváltozzon az a mód is, ahogyan a gyerek az élményekhez viszonyul (Oaklander 1978). A terapeuta segíthet a gyerekeknek abban, hogy erős és hatékony vezetőként tekintsen önmagára, mert ez erőt adhat neki ahhoz, hogy szembeszálljon társaival, ha azok cukkolják.

A humanisztikus terapeuta úgy hiszi, egy gyerek természetes hajlama az elégedettségre és a megfelelő alkalmazkodásra csökken, amikor úgy érzi, a felnőtt nem fogadja el vagy nem szereti őt. A humanisztikus terapeuta az alkalmazkodóképesség növelése céljából olyan élmény létrehozásán dolgozik, amelynek során a gyerek úgy érzi, elfogadják és értékesnek tartják őt. A humanisztikus terapeuta aktívan figyel arra, amit a gyerek önmagáról mond és amiben hisz, finoman odáig vezetve őt, hogy felfedezze saját gyengéit és erősségeit. Továbbá a humanisztikus terapeuta általában azt javasolja, hogy a szülő aktívan hallgassa és őszintén dicsérje meg a gyereket, hogy az érezze, elfogadják, és hogy szabadon felfedezhesse individualitását.

A kognitív terapeuta úgy hiszi, a gyerekek cselekedetei arra vezethetők vissza, hogy mit gondolnak magukról és másokról. A kognitív terapeuta azon dolgozik, hogy segítsen a gyerekeknek új ismereteket szereznie önmagával és azzal kapcsolatban, hogy mi az, amire képes (Hughes 1988; Kendall és Braswell 1985). A kognitív terapeuta segít a gyerekeknek megérteni azoknak a gyerekeknek a szempontjait, akikkel nézeteltérése támad. Ezzel kialakítja benne azt az igényt, hogy viselkedését mások viselkedéséhez igazítsa. Vagy, a kognitív terapeuta megtaníthatja a gyermeket arra, hogy mielőtt cselekedne vagy döntést hozna, mérlegeljen és gondolja végig, mit tesz. Fontos kognitív stratégia, amikor módszeres problémamegoldó lépések használatát tanítjuk meg a gyerekeknek, amikor valamiről dönteni kell: a probléma azonosítását és megfogalmazását, több lehetséges megoldás felsorolását, az egyes választások lehetséges következményeinek megfogalmazását, az egyik alternatíva kiválasztását és kipróbálását, valamint a terv értékelését annak eldöntésére, hogy az sikeres volt-e.

Pszicho-szociális nevelési beavatkozásra iskolákban vagy bentlakásos kezelési programok keretében kerülhet sor; ezek olyan nevelési programok, amelyek speciális ismereteket vagy pszichoszociális készségeket tanítanak meg a gyerekeknek problémáik enyhítése végett (Elias és Tobias 1996, Goldstein 1988). Például a gyerekeknek olyan speciális technikákat taníthatnak, amelyek segítségével egymással egyezsége juthatnak, és arra is lehetőséget kapnak, hogy ezeket szerepjátékokban vagy szimulációkban kipróbálják. Vagy módszeres relaxációs technikákat taníthatnak nekik és elmagyarázhatják, mikor és hogyan használják azokat. Más nevelési programok azért jöttek létre, hogy megtanítsák a gyerekeknek, hogy ne hirtelen felindulásból cselekedjenek, hanem először álljanak meg és gondolkodjanak, hogy segítsenek a gyerekeknek a konfliktuskezelésben, hogy visszaszorítsák az iskolai agressziót, hogy csökkentsék a stresszt a gyerekek életében, és hogy megtanítsák őket hatékonyan kezelni a haragot.

Sok gyermekterapeuta kombinálja a különféle elméleteket, alternatív beavatkozási módokat is középük integrálva. Bár a kutatások gyakran azt mutatják, hogy egyes pszichológiai zavarok esetében egy bizonyos terápiafajta hatékonyabb, mint egy másik, arra is bőséges bizonyítékot találunk, hogy a különféle gyermekterápiák egyformán hatékonyak.

Bármelyik terápiás modellt válassza is, az összes hatékonyan működő gyermekterapeuta célja, hogy a gyerek a terápia során nyert új tudást a későbbiekben fel tudja használni. A legtöbb esetben fontos a terapeuta számára, hogy meggyőződjön arról, a gyerek konkrét viselkedése valóban javult azokban a mindennapi élethelyzetekben, amelyekben korábban az a bizonyos viselkedés problémás volt. Különféle ellenőrző módszereket alkalmazva folyamatosan figyelemmel kíséri a gyerek viselkedését, hogy meggyőződjön arról, a változás maradandó és mélyreható. Azután arról is gondoskodik, nehogy a terápia befejeztével ezek a változások megszűnjenek. Akkor hatékony egy terápia, ha egyrészt képesek vagyunk változást előidézni egy gyerek viselkedésében, másrészt garantálni tudjuk, hogy ezek a változások rögzülnek és beépülnek a gyerek viselkedésébe, természetes részévé válva annak.

A BIBLIOTERÁPIA BEÉPÍTÉSE A TERÁPIÁS INTERVENCIÓBA

Azt a személyes felismerést, érzelmi katarzist és az emberi kapcsolatokról szerzett azon új ismereteket, amelyekhez valaki olvasás során jut, több különböző módon lehet folyamatban

lévő gyermekterápiás programokba beépíteni. Először is, a személyes felismerés, amihez az olvasó jut, megragadható és az önismeret és a későbbi változás alapja lehet. A nagyobb önismeretből kifolyólag egy gyerek esetleg könnyebben megérti a terapeuta feltételezéseit a problémák okait illetően, könnyebben megértheti, milyen módon járul hozzá ő maga saját nehézségeihez, illetve hogy milyen lépéseket tehet a problémák megoldása érdekében. A gyermekterapeuta ezután módszeres stratégiákat dolgozhat ki, majd ellenőrizheti és finomíthatja azokat a terveket, amelyeket a gyerek készített.

Az irodalmi művek különféle szereplői mintául szolgálhatnak a gyerekek azoknak a szociális készségeknek a tekintetében, amelyeket elsajátítani kíván. Azokat a szereplőket, akik módszeres problémamegoldó lépéseket tesznek, határozottan fellépnek az erőszakoskodóval szemben, vagy arra a kockázatos lépésre szánják el magukat, hogy egy másik gyereket játszani hívnak, utánozhatják olyan olvasók, akik hasonló helyzetekben találják magukat. A szereplők közötti beszélgetések vagy azok a hatékony visszavágások, amelyekkel a szereplők nehéz helyzetekben élnek, utánzandó mintául szolgálhatnak egy gyerekeknek. A gyermekterapeuta ezeket a mintákat használhatja jó és rossz példaként, amikor szociális készségeket tanít a gyerekeknek. Továbbá azok a szituációk, amelyek a gyermekirodalomban megjelennek, szerepjáték-gyakorlatok alapjául szolgálhatnak gyerek és terapeuta között. Mivel egy helyzet kontextusáról részletes leírást tartalmaznak, az irodalomból szerepjátszás céljára vett jelenetek hatékonyabbak és életszerűbbek lesznek, mint azok, amelyeket a legtöbb pszicho-szociális nevelési tanterv tartalmaz.

A gyermekterapeuták visszatérő dilemmája, hogy a gyerekek legintenzívebb és legproblémásabb érzelmei gyakran a terápiás szoba falain kívül keletkeznek, így nem lehet velük közvetlenül foglalkozni. Az irodalmi mű és a film, azáltal, hogy képes hiteles és valós érzelmeket kiváltani olvasóból vagy nézőből, képes visszahozni a terápiába ezt az érzelmi tapasztalatot. A gyermekterapeuta felhasználhatja ezt az alkalmat arra, hogy segítsen a gyerekeknek értelmezni az érzelmet és annak okát, és hogy segítsen hatékony stratégiákat kidolgozni az érzelmenek a gyerek számára biztonságos módokon történő kifejezésére és uralására. Továbbá a katartikus megkönnyebbülés, amit valaki olyankor él át, amikor biztonságos körülmények között intenzív érzelmet kifejez, hozzáadhat a gyerek megkönnyebbüléséhez.

Végezetül, a gyerekek gyakran érznek megkönnyebbülést, amikor megértik, hogy nem csak ők érznek úgy, ahogyan ők, és hogy az övékhez hasonló problémákkal mások is küzdenek. Könyvünk egyik szerzője soha nem fogja elfelejteni egy hatodik osztályos autista

gyermek elképedését és megkönnyebbülését, amikor rájött, hogy léteznek a világon más hozzá hasonló gyerekek is - hogy nincs egyedül. Élményeik közös vonásainak felismerése alkalmat nyújt a gyerekeknek arra, hogy más nézőpontból tekintsenek önmagukra, hogy egy olyan csoport részének tekintsék magukat, amelynek tagjai hasonló tulajdonságokkal bírnak. Ez a felismerés megszabadítja őket a gyötrő büntudattól, ami gyakran akadályozza, hogy egy egészségesebb létezési mód felé elmozduljanak.

Ezen tényezők kockázatot is hordoznak. A gyerek esetleg nem a kompetens és egészséges szereplőkkel azonosul, hanem azoknak a szereplőknek a viselkedését utánozza, akik sikertelenek és nem egészségesek. Egy regény eltúlozhatja és felerősítheti a gyerek érzelmeit, különösen akkor, ha az érzelmek mögött meghúzódó problémák feltáratlanul maradnak. A kép, amit a gyerek másokkal és önmagával kapcsolatban kialakít, torz és káros lehet. Ezeket a kockázati tényezőket gyorsan és hatékonyan lehet kezelni, ha a médiatárosok és gyermekterapeuták együttműködést tudnak kialakítani.

IRODALOM

Achenbach, T. M. 1991. *Manual for the Children Behavior Checklist/4-18*. Burlington: University of Vermont.

Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. 1994. *CACREP Accreditation Standards and Procedures Manual*. Alexandria, VA: szerző.

Doll, B. 1996a. "Children Without Friends: Implications for Practice and Policy." *School Psychology Review* 25: 165-83.

-----, 1996b. "Prevalence of Psychiatric Disorders in Children and Youth: An Agenda for Advocacy by School Psychology." *School Psychology Quarterly* 11: 1-27.

Drum, D.J. 1987. "Do We Have a Multiple Personality?" *Counseling Psychologist* 15: 337-40.

Elias, Maurice J., és Steven E. Tobias. 1996. *Social Problem Solving: Interventions in the Schools*. New York: Guilford Press.

Fox, R. E., A. L. Kovacs, és S.R. Graham. 1985. "Proposals for a Revolution in the Preparation and Regulation of Professional Psychologists." *American Psychologist* 40: 1042-50.

Goldstein, A.P. 1988. *The Prepare Curriculum*. Champaign, IL: Research Press.

Hughes, J.N. 1988. *Cognitive Behavior Therapy with Children in Schools*. New York: Pergamon Press.

Kendall, P.C. és L. Braswell. 1985. *Cognitive-Behavioral Therapy for Impulsive Children*. New York: Guilford Press.

Mash, E.J. és R. A. Barkley. 1989. *Treatment of Childhood Disorders*. New York: Guildford Press.

National Association of School Psychologists. 1994. *The Standards for Training and Field Placement Programs in School Psychology*. Washington, DC: szerző.

Oaklander, V. 1978. *Windows to Our Children*. Moab, UT: Real People Press.

6 MIRE KELL ÜGYELNIE EGY BIBLIOTERÁPIÁS

FOGLALKOZÁSVEZETŐNEK

Marsha Wiggins Frame és Beth Doll

A gondolat, hogy az irodalmat terápiás eszközként használjuk, csábító, valószínűleg azért, mert azok, akik úgy döntenek, hogy másokat biblioterápiás tevékenységbe vonnak, személyes tapasztalatból tudják, hogy a könyvek segítenek megérteni saját életüket és segítenek annak értelmet adni. Viszont, pontosan amiatt, hogy a biblioterápia hatékony segítséget nyújthat a gyerekeknek és serdülőknek a problémáikkal történő küzdelemben, fontos beszélnünk arról, hogy mire kell ügyelnie annak a könyvtárosnak vagy médiatárosnak, aki mentálhigiénés szakember közvetlen segítségével vezet terápiás programot. Ez a fejezet felhívja a figyelmet egy pár dologra a biblioterápiával kapcsolatban, majd leír egy sor olyan érzelmi és viselkedésbeli reakciót, amellyel a szakemberek találkozhatnak, amikor gyerekekkel vagy serdülőkkel dolgoznak. Kitér arra is, hogy milyen választ adjon egy biblioterápiás foglalkozásvezető ezekre a reakciókra.

MIRE KELL ÜGYELNI AZ ANYAG KIVÁLASZTÁSÁNÁL

Fontos észben tartani, hogy minden ember, még ha nagyon fiatal is, saját élettapasztalatával reagál egy történetre. Minden esetben az olvasó személyes élményei szolgálnak egy biblioterápiás történet értelmezési háttéréül. Tehát amikor egy felnőtt együtt olvas egy könyvet egy gyerekekkel, belép annak a gyereknek a világába, amely a felszín alatt tele van félelmekkel, aggodalommal, szomorúsággal, örömmel vagy izgalommal. A jó történet képes intenzív érzelmi válaszokat kiváltani a hallgatóból, részben azért, mert hordozza ezeket a nagy erejű és személyes múltbeli élményeket. A biblioterápiás foglalkozásvezetőnek résen kell lennie, hogy észrevegye a különféle érzelmi válaszokat, és fel kell ismernie, mikor annyira intenzívek vagy fájdalmasak, hogy legyőzik a hallgatót (Halliday 1991). Szintén fontos, hogy a biblioterápiás foglalkozásvezető számos értelmezési lehetőséggel megismertesse a hallgatóit, ily módon arra ösztönözve őket, hogy saját életükhöz újfajta módokon közelítsenek.

A szakembereknek az is feladata, hogy figyeljenek azokra a megoldásokra, amelyeket a terápiás célra használt könyv bemutat a benne található problémák megoldására. Egyes népszerű történetek olyan, túlzottan leegyszerűsített megoldásokat javasolnak, amelyek igen csekély segítséget nyújtanak a gyerekeknek vagy serdülőknek abban, hogy összetett, valós problémákkal megbirkózzanak (Chatton 1988). Amikor ezek a leegyszerűsített megoldások végső soron sikertelennek bizonyulnak, a fiatal olvasóknak elmehet a kedve, és korán feladhatják abbéli próbálkozásukat, hogy fontos személyes problémákat megoldjanak. Ezzel ellentétben, más könyvek olyan szereplőket mutatnak be, akiknek sokféle problémával kell megbirkózniuk. Ezek a sokrétű kihívások lehet, hogy izgalmasabbá teszik a cselekményt, de érzelmileg meg is terhelhetik a gyerekeket vagy serdülőket (Chatton 1988). Az ilyen könyvek azt az üzenetet közvetíthetik, hogy az ilyen problémákat túl nehéz sikeresen megoldani. A képzett foglalkozásvezető megbeszélheti hallgatóságával ezeknek az irodalmi műveknek a gyengéit úgy, hogy beszélget a gyerekekkel vagy serdülőkkel arról, hogy mennyire valószínű, hogy ilyen egyszerű megoldások működjenek, vagy úgy, hogy elmondja, szerinte hogyan egyszerűsítette le vagy nagyította fel a mű a valós életben található problémákat.

Egy másik fontos kihívás, amellyel a szakembereknek szembe kell nézniük, a könyvek, illetve a saját maguk értékrendje. A terápiás célokra gyakran használt könyvek egy része humanisztikus értékeket testesít meg, de mások tele vannak olyan képekkel vagy eseményekkel, amelyek erőszakosak, rasszisták, szexisták, öreggyűlölők vagy egyéb módokon érzéketlenek azok iránt az értékek iránt, amelyeket a gyerekek és serdülők, illetve a felnőtt szakemberek képviselnek. Máskor, a történetek értelmezésekor saját fontosnak tartott értékrendjüket szükségtelenül erőltetik a fiatal hallgatókra. Például, ha egy könyvben arról van szó, hogy egy gyerek vagy serdülő szülei elváltak, a foglalkozásvezető, akinek véleménye szerint a válás helytelen, spontánul tett kijelentéseivel akaratlanul növelheti egy gyerek büntudatát vagy rossz érzéseit. Tehát fontos, hogy a biblioterápiás foglalkozásvezető érzékenyen viszonyuljon azokhoz az értékekhez, amelyeket a terápiás célra ajánlott könyv hordoz. Szintén szükséges, hogy a szakemberek felülvizsgálják saját értékrendjüket annak az irodalomnak a fényében, amelyet kiválasztanak a gyerekek vagy serdülők számára. Az önvizsgálat fontos, mert a szakember így elkerülheti, hogy az irodalmat személyes fórumként használja ahelyett, hogy segítene a fiatal hallgatóknak abban, hogy megfogalmazzák saját gondolataikat, és a történetből levonják saját következtetéseiket.

A DISTRESSZ GYAKORI JELEI

A biblioterápiás foglalkozásvezető, legyen az könyvtáros, médiatáros vagy mentálhigiénés szakember, amikor gondolatébresztő irodalmat dolgoz fel gyerekekkel vagy serdülőkkel, számos viselkedésbeli és érzelmi válasszal találkozhat majd részükről. Ez lehet nyugtalanság, gyerekes viselkedés, félelem, visszahúzódás, valamilyen betegségtünet, érzelmi kitörés vagy öngyilkossági szándék emlegetése. Ezek a válaszok a teljesen normálistól a súlyosig terjednek. A következőkben ezeket a válaszokat jellemezzük és egyben tanácsokat is adunk arra nézve, hogy felmerülésük esetén mit tehet a biblioterapeuta.

Nyugtalanság

A nyugtalanság a distressz egyik leggyakoribb olyan jele, amelyet a biblioterápiás foglalkozásvezető gyerekek és serdülők körében észrevehet. A babrálás és mások bökdösése bizonyos mértékig normális és várható, amikor sok gyerek van együtt. Általános szabályként elmondhatjuk, hogy három éves kor fölött minden évben öt perccel hosszabb ideig tud egy gyerek figyelni egy történetre (Barkley 1990). Ez azt jelenti, hogy egy hatéves gyerek már képes egy tizenöt perces történetre odafigyelni, különösen, ha hozzá van szokva az egy helyben üléshez és a figyeléshez. Ha a gyerekek nem tudnak reális mennyiségű ideig csöndben figyelni, a felnőtteknek először meg kell vizsgálnia, hogy nyugtalanságukhoz nem járul-e hozzá a helyszín vagy az időzítés. Például, a gyerekek nehezebben tudnak figyelni, ha a helyiség túl meleg, amikor éhesek, vagy közvetlenül nagyobb iskolai szünet előtt. Sok esetben a helyszín megváltoztatása vagy egy kis uzsonna elég ahhoz, hogy javuljon a gyerekek vagy a serdülők koncentrációja.

Bizonyos esetekben egy gyerek nyugtalansága szélsőséges - állandóan mozog. Mozgásának lehet egy bizonyos jellegzetessége és ez az állandó izgás-mozgás látszólag uralhatatlan, megfékezhetetlen. Azokra a gyerekekre és serdülőkre, akik figyelemzavarral küzdenek, jellemző lehet ez a fajta hiperaktivitás, különösen, ha a foglalkozásidő megnő, és ha egyes gyerekek leragadnak egy-egy témánál (Barkley 1990). Ha a figyelemzavar nem lett diagnosztizálva, az ilyen nagymértékű nyugtalanság egy olyan, kevésbé látható érzelmi zavar jele lehet, aminek semmi köze a biblioterápiás programhoz. Viszont ha a hiperaktivitás szintje attól függően nő vagy csökken, hogy mi a tárgyalt történet tartalma, vagy hogy milyen

problémákat vet fel a történet, maga a könyv lehet a zavar okozója. Azok a felnőttek, akik ennyire problémás gyerekekkel foglalkoznak, hajlamosak arra, hogy idegessé váljanak és komolyan megszidják őket. Az igazság az, hogy az ilyen gyerekeket olyan gyakran és szigorúan megleckéztetik viselkedésükkel kapcsolatban, hogy gyakran érzelmi sebeket ütnek rajtuk, és ezek a sebek csak még jobban aláássák önbecsülésüket. Bizonyított tény, hogy a fegyelmezés csak akkor hatékony, ha a rossz magaviseletért kiszabott büntetés enyhe, de következetesen alkalmazott (Forehand és McMahon 1981). Továbbá, ha a könyvtáros vagy médiatáros olyan gyerekekkel dolgozik, akik komoly distressz jeleit produkálják és akik nem tudnak odafigyelni a felolvasás vagy a megbeszélés során, már az elején és ettől kezdve gyakran konzultálnia kell mind mentálhigiénés szakemberrel, mind a szülőkkel, hogy figyelmeztesse őket a gyerek viselkedésével kapcsolatban, és hogy hatékony reaklási módokat lehessen rá kidolgozni.

A normális nyugtalanság és a súlyos szorongásokkal küzdő gyerekek állandó izgésmozgása közötti skálán az olyan viselkedések találhatók, amelyek enyhe fokú distresszre utalnak. Például vannak olyan gyerekek és serdülők, akik impulzívak, akkor szólnak, amikor nem ők következnek, illetve bosszantják a közelükben ülőket. Ezek az alkalmoszerű viselkedésproblémák nem adnak okot aggodalomra, és fontos célt szolgálhatnak a gyerek számára - biztosíthatják a vezető vagy a társak oly nagyon áhított figyelmét. Lehet, hogy azért viselkednek zavaróan, hogy szórakoztassák magukat, vagy azért, mert a tárgyalt könyv valamelyik jelenetét kínosnak találják. Ha ilyen enyhe fokú viselkedésproblémával áll szemben, a foglalkozásvezető először esetleg beszéljen magával a gyerekekkel, hogy eldöntsék, hogyan lehetne kezelni a problémát. Vagy az is lehet, hogy a szülő, vagy valamelyik tanár vagy mentálhigiénés szakember, aki ismeri a gyereket, tudja, hogy más alkalmakkor hogyan kezelték ezt a problémát.

Néhány, igen ritka esetben, a gyerek vagy serdülő nyugtalansága gondosan kidolgozott rituálékban is megmutatkozik, melyeket, úgy érzi, muszáj végrehajtania (Flament és mások 1988). Például a gyerek fontosnak tarthatja, hogy milyen módon lép be a szobába, vagy hogy a bútor hogy van elrendezve. Más gyerekek esetleg állandóan kezet mosnak, ha véletlenül hozzáérnek a padlóhoz, egy másik emberhez vagy valamilyen tárgyhoz, vagy megmossák a tárgyakat, ha azokkal történik ugyanez. Vigyáznak, hogy a ruhájuk és a tárgyaik érintetlenek maradjanak, megszámlolják a tárgyakat vagy a szavakat, vagy ritualisztikus kifejezéseket ismételtetnek. Habár az effajta viselkedés nem az olvasott könyv vagy megnézett film hatására alakul ki, súlyos distresszre utal, és azonnali segítségnyújtást igényel a

mentálhigiénés szakember részéről. Ugyanakkor a kényszeres viselkedés általában nem indokolja, hogy a gyereket kizárjuk a biblioterápiás programból, amelyet élvez, különösen, ha a programban részt vevő többi gyerek el tudja fogadni a viselkedés furcsaságát anélkül, hogy kiközösítené az érintett gyereket.

Regresszív viselkedés

Gyerekek esetében gyakori, serdülők esetében kevésbé, hogy amikor rossz a közérzetük, kisebb gyerekekre jellemző viselkedésformákat vesznek fel. A biblioterápiás foglalkozás során előfordulhat ujjszopás, odasimulás vagy félnkség, különösen, amikor a történetben félelmet keltő elemek fordulnak elő. Amikor a regresszív viselkedésformák átmenetiek és nem erőteljesek, nem kell, hogy aggodalomra adjanak okot - egyszerűen a gyerek átmeneti megnyugtató volt a céljuk. A foglalkozásvezetőnek ilyen esetekben annyi a dolga, hogy emlékezetében megőrzi a gyerek viselkedését, és az elkövetkező foglalkozások során figyeli, hogy nem fordul-e elő újra. Viszont ha a már idősebb gyerek vagy serdülő viselkedése nagyfokú regressziót mutat, vagyis ha a gyerek vagy serdülő egy nála több mint öt évvel fiatalabb gyerek viselkedési mintáit veszi fel (különösen, ha egy hét évnél idősebb gyerek bepisil vagy bekakál), mind a szülőknek, mind a mentálhigiénés szakembernek szólni kell.

Félősség

Minden gyereknek vannak olyan időszakai, amikor félelmeket él át - fél a sötétől, a szörnyektől, attól, hogy gondozói elhagyják (Morris és Kratochwill 1983). Vannak olyan gyerekek, akik alkatiilag szorongóbbak, mint társaik, és akik az olyan történetektől is megijednek, amelyeket a többiek szórakoztatónak találnak. Habár lesznek olyanok, akik közvelenül és könnyen beszélnek félelmeikről, mások leplezik azokat vagy úgy, hogy fékezhetetlenül nevetnek, vagy úgy, hogy hallgataggá válnak. A gyerek félelmei akkor adnak okot aggodalomra, amikor intenzitásuk nem áll arányban a valós veszéllyel, amiben a gyerek van, és amikor ezek miatt a félelmek miatt a gyerek nem vesz részt olyan tevékenységekben, amelyeket egyébként élvezne. A szakemberek tehát feltétlenül hívják fel a szülők figyelmét, ha a gyerek olyan, túlzott mértékű félelmeket él át, amelyek megakadályozzák őt abban, hogy

teljes szívvel átadja magát az olyan történeteknek, amelyeket a legtöbb gyerek élvezettel hallgat.

Betegségtünetek

Ha a beszélgetés, könyv vagy film túlságosan nyugtalanító, néhány gyermek enyhe rosszullétekről panaszodik majd vagy esetleg visszatérő testi tünetekről számol be, mint például fej- vagy gyomorfájás. Gyakran ezek a panaszok érzelmileg megterhelő pillanatokban jelentkeznek egy könyv olvasása során, majd elmúlnak, amikor könnyedebbé válik a történet hangulata vagy amikor egy kritikus probléma megoldódik. Sokszor ezek a tünetek ürügyként szolgálnak arra, hogy a gyermek kimaradhasson a csoportból (a visszahúzóds rejtett formája), illetve azt a célt is szolgálják, hogy a gyermek plusz megnyugtatót kapjon a csoportvezetőtől. Ebben a helyzetben a testi tünetek felerősödhetnek, illetve gyakoribbá válhatnak, ha a történet egy feszültebb részhez ér. Ha a tünetek gyakoriak vagy elhúzódóak, a biblioterapeutának ajánlatos beszélnie a szülőkkel és tanárokkal, hogy kiderítse, más körülmények között is fennállnak-e ezek a tünetek.

Érzelmi kitörések

A jó könyv egyik jellemzője, hogy képes könnyekig meghatni bennünket. Az olyan érzelmi reakciók, mint a sírás, normálisak, amikor egy regényben megható pillanathoz érkezünk. Ha sírást nem is, de különféle félelmeket és mély szomorúságot kiválthat egy könyv az emberből, illetve hatására újra átélhet olyan élményeket, amelyekre a könyv szereplői emlékeztették. Ugyanakkor egy könyv váratlan örömeztet, elégedettséget vagy más pozitív érzelmet is kiválthat. A biblioterápiás foglalkozásvezetők arra számítanak, hogy a könyv érzelmileg megmozgatja majd az olvasókat, így feltételezi, hogy a katarzis bekövetkezik. Az irodalom érzelmekre ható tulajdonsága problematikus lehet az olyan gyerekek vagy serdülők számára, akik annyira a negatív gondolatokra koncentrálnak, hogy rosszkedvűek, sőt ellenségesek lesznek. Esetleg vég nélkül sírnak, elszigetelik magukat a csoporttól vagy még az is előfordulhat, hogy erőszakos módon uralják a beszélgetést. Amennyiben a gyerek vagy serdülő érzelmileg annyira zaklatottá válik, hogy képtelen uralkodni magán és nem reagál a

felnőttek vagy a társak megnyugtatósi kísérleteire, a könyvtáros vagy médiatáros jól teszi, ha arra ösztönzi a szülőket, hogy azonnal forduljanak mentálhigiénés szakemberhez.

Öngyilkossággal történő fenyegetés

Amikor egy könyv témája lehangoló vagy elcsüggesztő, vagy ha kellemetlen élményeket idéz fel a gyerek múltjával kapcsolatban, a megbeszélés során öngyilkossággal kapcsolatos megjegyzések hangozhatnak el. Egy-egy résztvevő elmondhatja, hogy megfordult a fejében az öngyilkosság gondolata, vagy olyan homályos megjegyzéseket tehet, mint például "Velem senki sem törődik. Talán jobb, ha az egésznek véget vetek." Az illető azt is megjegyezheti, hogy ismer valakit, aki öngyilkosságot követett el. Fiatalabb gyerekek kifejezhetik abbéli vágyukat, hogy újra egyesüljenek egy olyan szeretett személlyel, aki meghalt. Mivel az ilyen öngyilkos képzelgések meglehetősen gyakoriak serdülők körében (lásd a harmadik fejezetet), nagy a valószínűsége annak, hogy a csoportban másokban is felmerült a gondolat, csak nem mondták ki hangosan. Az a javaslatunk, hogy az öngyilkossági gondolatokkal kapcsolatban ne az egész csoport előtt beszéljünk, hanem azonnal értesítsük a szülőket gyermekük megjegyzéseivel kapcsolatban. Ha a gyerek megjegyzései arra utalnak, hogy részletes és valóságos terveket készített az öngyilkosságra, vagy ha már lépéseket tett a terv megvalósítása érdekében, a könyvtáros vagy médiatáros azonnal konzultáljon mentálhigiénés szakemberrel annak megállapítása végett, hogy szükséges-e a gyereket felügyelet alatt tartani addig, amíg a szülőkkel megbeszéljük a kockázatot.

Elcsüggedés

A megható jelenetnél sírva fakadó és a levert, öngyilkossági gondolatokkal játszó gyerek vagy serdülő között ott van a szerény mértékben elbizonytalanodott gyerek vagy serdülő. Ránézésre az ilyen gyerek fáradt vagy letargikus. Esetleg pesszimista a hozzáállása egy történet végkifejletéhez vagy saját személyes körülményeihez. Esetleg ingerülten válaszol, amikor kérdést teszünk fel neki, vagy amikor a társaival kommunikál. Az is előfordulhat, hogy képtelen koncentrálni és pillanatokra "kiszáll" a történetből. Az öngyilkosság halvány gondolata is kifejeződik részéről. Az ilyen, csak kisebb mértékben lehangolt személy nem készít világos, részletes tervet az öngyilkosságra. Az éles szemű foglalkozásvezető megfigyeli

az ilyen gyereket vagy serdülőt és konzultál a szülőkkel és mentálhigiénés szakemberrel arról, hogy esetleg mentálhigiénés ellátásra van a gyerekek vagy serdülőnek szüksége.

A KOCKÁZAT EGYÉB JELEI

A testsúllyal kapcsolatos aggodamak. Az evéssel és a testsúllyal való foglalkozás jellemzője az amerikai kultúrának. A gyermekkortól kezdve különösen a lányok számára fontos az ideális testkép. Általános iskolás korú lányok körében nem ritka, ha az élelmiszerek zsírtartalmáról vagy a hízásról beszélgetnek. Ezek a problémák gyakran felszínre kerülnek biblioterápiás foglalkozások során, amikor egy könyv szereplői hasonló módon nagy jelentőséget tulajdonítanak az étkezésnek vagy túlsúllyal küzdenek. Fontos, hogy azonnal értesítsük a szülőket, ha a beszélgetés során netán kiderül, hogy a gyerek testsúlyának szabályozása céljából hánytatja magát, túlzásba viszi a testmozgást vagy hashajtót szed (lásd a harmadik fejezetet).

Nem megfelelő viselkedés. A szakemberek számára szintén aggasztóak lehetnek az olyan viselkedésformák, amelyeknek jellemzője a konfliktuskeresés és a nem megfelelő magaviselet. Tipikusan előfordul, hogy egy gyerek vagy serdülő verekedik, csúfolja a társát, és figyelmen kívül hagyja azokat a határokat, amelyeket nem húztak meg világosan. Nem volna szokatlan olyan gyereket találni, aki padban vagy pénztárcában kutakodik, vagy leveszi az összes könyvet vagy játékot a polcra. Hasonlóképpen gyakran lehetünk szemtanúi annak, hogy gyerekek lökdösődnek és taszigálják, illetve sértegetik egymást. A biblioterapeutának késznek kell mutatkoznia arra, hogy a foglalkozások során a fentiekhez hasonló helyzeteket kezeljen. Probléma továbbá, ha a gyerek harcias módon szembeszáll a tekintéllyel, ha dühkitörései vannak (különösen korlátozások esetén), ha durva, támadó magatartást tanúsít a társával szemben, vagy ha megszeg valamilyen törvényt. Ha egy gyerek ennyire agresszív, egy fejlesztő biblioterápiás program már kevésnek bizonyul. Nehezebb dönteni, ha egy gyerek viselkedése a kettő közé esik. Vannak olyan gyerekek és serdülők, akik folyamatosan agresszívek, akár verbálisan, akár fizikálisan. Felnőttel szembekerülve nem adják meg magukat, és gyakran vannak rövidebb ideig tartó dühkitöréseik. Ha ilyesmit tapasztalunk, ha ráadásul az illető káromkodik vagy másokat hibáztat, fontos, hogy beszéljünk valamelyik tanárával és a szüleivel. Ha a gyerek vagy serdülő negatív viselkedése súlyosbodik, a

biblioterápiás foglalkozásvezető kérheti mentálhigiénés szakember segítségét a célból, hogy együtt hatékonyabb tervet dolgozzanak ki a csoportviselkedés kezelésére.

Amikor egy könyv feldolgozása csoportosan történik, előfordulhat, hogy valamelyik gyerek feltűnően csendessé válik, vagy álomszerű állapotba esik egy történet hallgatása közben. Talán ilyenkor a gyerek egyszerűen csak gondolkodik azon, amit éppen hall, vagy belsőleg próbál feldolgozni valamilyen enyhén zavaró dolgot. Más alkalmakkor a gyereket esetleg annyira felkavarja érzelmileg a történet, hogy kulcsfontosságú pillanatokban elhagyja a termet. Az ideiglenes visszahúzódnak hatékony megküzdési stratégia az olyan gyerek részéről, aki most tanulja, hogyan kezeljen intenzív érzelmi élményeket. Ha a visszahúzódnak csak átmeneti, nem kell, hogy aggodalomra adjon okot.

Az, hogy a résztvevőknek milyen a társaival való kapcsolata, szintén fontos lehet a biblioterápiás foglalkozásvezetők számára. Ezek a kapcsolatok ugyanis jelentős distressz forrásai lehetnek egy gyerek vagy serdülő számára. Kisebb vitákra és csúfolódásokra számítani kell. A fiatalok gyakran fejezik ki megbántottságukat, ha kihagyják őket a csoportból, vagy ha hirtelen változás áll be valamilyen barátságban. Ezek az élmények mindennaposak és sok mindenkit érintenek. Azonban a biblioterápiás foglalkozásvezető észreveheti, hogy bizonyos gyerekeket vagy serdülőket határozottan és nyíltan elutasítanak társaik (Doll 1996). Ezek a gyerekek vagy serdülők elszigetelődnek a társaiktól, és esetleg csak egy-két barátjuk van. Esetleg társaságban nem tudják, hogyan viselkedjenek, olyan dolgokat mondanak vagy tesznek, amelyek sértik vagy idegesítik a többieket. Az elutasítottságnak és kirekesztettségnek ez a foka szülői beavatkozást igényel. Arra is szükség van, hogy a biblioterápiás foglalkozásvezető segítséget kérjen mentálhigiénés szakembertől. Kevésbé csüggedt gyerekek és serdülők esetleg verekednek és kötekednek, de emögött lehet, hogy valójában az áll, hogy fokozott aggodalommal tölti el őket a barátaikkal való kapcsolatuk, valamint az, hogy társaik nehezen fogadják el őket. Habár ezek a gyerekek vagy serdülők nem feltétlenül igényelnek azonnali mentálhigiénés beavatkozást, nyomasztják őket nehéz társas kapcsolataik. A biblioterápiás foglalkozásvezetőnek konzultálnia kell a szülőkkel és tanárokkal a gyerek viselkedésével kapcsolatban és alkalmakat kell teremtenie számára arra, hogy elfogadó környezetben interakcióba lépjen társaival.

Biblioterápiás kontextusban könnyen a felszínre kerülhetnek *családi problémák*, mivel sok könyv és történet foglalkozik közvetlenül a családi élettel és családi kapcsolatokkal. Egy olyan országban, ahol a házasságok fele válással végződik, nem szokatlan, ha a gyerekek aggodalmukat fejezik ki szüleik házasságának stabilitásával kapcsolatban. Lehet, hogy

szavakkal fejezik ki aggodalmukat, de lehet, hogy szorongani kezdenek vagy zaklatottá válnak, amikor a kiválasztott könyv vagy történet valamilyen szülői konfliktust vagy válást jelenít meg. A korábban már említett szélsőséges viselkedési formák, mint például az állandó mozgás, a terem elhagyása, a szomatikus panaszok, a bepisülés vagy bekakálás mind nagyobb fokú distressz meglétére utalnak, mint ami jellemző olyan gyerekekre, akiknek a családjában nagyobb változások zajlanak. A biblioterápiás foglalkozásvezető ilyen esetekben is jól teszi, ha beszél a szülőkkal.

Végül, a gyermekbántalmazás is egy olyan probléma, amellyel bármilyen minőségben gyerekekkel és serdülőkkel foglalkozó felnőttek találkozhatnak. Habár a szülők részéről nem ritka a testi fenyegetés alkalmazása, és nem ritka, ha maguk a gyerekek arról beszélnek, hogy elverték őket, bármilyen büntetés, aminek nyoma van, bántalmazásnak számít és jelenteni kell a gyermekvédelmi szolgálatok valamelyikének, ha a csoportvezetőnek erre felhatalmazása van. (A legtöbb államban a tanárok, pszichológusok, tanácsadók és szociális munkások erre felhatalmazott személyek, akiknek kötelessége jelenteni bármilyen és minden gyanús esetet [Fisher és Sorenson 1996]). Hasonlóképpen, sok óvodáskorú gyerek élénken érdeklődik saját és társai nemi szervei iránt és esetleg részt is vesz olyan játékokban, amelyeknek célja a nemi szervek fölfedezése. Ha a biblioterápiás foglalkozás során hasonló eset történik, a megfelelő irányba terelhetjük a gyerek figyelmét és elmondhatjuk neki, hogy az ilyen viselkedés nem megfelelő akkor, amikor olvasás folyik. Ha ellenben kiderül, hogy egy gyerek vagy serdülő szexuális tevékenységet folytat egy felnőttel vagy akár egy nála öt (vagy ennél több) évvel idősebb gyerekekkel, ezt is jelenteni kell a gyermekvédelmi szolgálatnak.

ÖSSZEFOGLALÁS

A biblioterápia lehetőséget biztosít azok számára, akik szeretik az irodalmat, hogy segédeszközként használják ahhoz, hogy gyerekeknek és serdülőknek segítsenek megbirkózni a mindennapi élet problémáival. A könyvek szereplői normalizálják az élet dilemmáit és alternatív megoldásokat javasolnak rájuk. Viszont a biblioterápia arra is képes, hogy intenzív érzelmeket váltson ki és szokatlan viselkedést hívjon elő. Nagyon fontos, hogy a biblioterápiás foglalkozásvezetők képessé váljanak arra, hogy megkülönböztessék azokat a viselkedési formákat, amelyek normálisak és megjósolhatóak azoktól, amelyek komolyabb

distressz meglétére utalnak. A biblioterápiás foglalkozásvezetőknek érzékenyen kell viszonyulniuk a gyerekeknek és serdülőknek a foglalkozások alatt felmerülő kisebb problémáihoz, és mentálhigiénés szakember segítségét kell kérniük, ha a gyerekek vagy serdülők viselkedése súlyosabb zavarról árulkodik. Ily módon a könyvtárosok és médiatárosok a szakértelmük keretein belül dolgozhatnak, és a terápia gyümölcsöző és kielégítő lehet.

IRODALOM

Barkley, R. A. 1990. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford Press.

Chatton, Barbara. Spring 1988. "Apply with Caution: Bibliotherapy in the Library." *Journal of Youth Services in Libraries* 1(3): 334-38.

Doll, B. 1996. "Children Without Friends: Implications for Practice and Policy." *School Psychology Review* 25: 165-83.

Fisher, L. és G.P. Sorenson. 1996. *School Law for Counselors, Psychologists, and Social Workers*, 3rd ed. New York: Longman.

Flament, M.F., A. Whitaker, J. Rapoport, M. Davies, C. Zaremba, M.A. Berg, K. Kalikow, W.Sceery és D. Schaffer. 1988. "Obsessive-compulsive Disorder in Adolescence: An Epidemiological Study." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 27: 764-71.

Forehand, R. és R. J. McMahon. 1981. *Helping the Noncompliant Child: A Clinician's Guide to Parent Training*. New York: Guilford Press.

Halliday, G. 1991. "Psychological Self-Help Books - How Dangerous Are They?" *Psychology* 28(4): 678-80.

Morris, R.J. és T.R. Kratochwill. 1983. *Treating Children's Fears and Phobias*. New York: Pergamon Press.

7 BIBLIOGRÁFIAI ESZKÖZÖK

A gyermek- és ifjúsági irodalom területén számos kalauz áll rendelkezésre mind a nyomtatott, mind a nem nyomtatott dokumentumokhoz. Ezek az eszközök kiválóan tájékoztatnak az egyes témákban fellelhető könyvekkel, audiovizuális és elektronikusan hozzáférhető anyagokkal kapcsolatban. Számos kalauz azt is megjelöli, hogy melyek a színvonalas, ajánlott anyagok. A könyvtárosok ezek közül sokat ismernek és tudják is őket használni, de nem biztos, hogy ez a helyzet a mentálhigiénés szakemberek esetében is.

Fejezetünk a fent említett eszközök közül ismertet néhányat. Mivel rengeteg segédanyag áll rendelkezésre, nem törekedtünk arra, hogy minden elérhető bibliográfiát ismertessünk. Ehelyett a következő négy alaplínek a legújabb kiadását használtuk fel az alább felsorolt huszonnégy bibliográfia ismertetéséhez: *Elementary School Library Collection: A Guide to Books and Other Media* (Lee 1994); *Children's Catalog* (Yaakov 1991); *Junior High School Library Catalog* (Yaakov 1990), valamint a *Senior High School Library Catalog* (Smith and Yaakov 1992). Ezeket a kiadványokat 2-5 évenként frissítik. Céljuk az, hogy olyan, jelenleg forgalomban lévő könyveket és audiovizuális vagy elektronikus anyagokat ismertessenek, amelyeknek beszerzése gyermekkönyvtárak számára ajánlott. A segédkönyvek olyan tanárok, könyvtárosok vagy más felnőttek számára készültek, akik könyvtári vagy médiatári gyűjtemények használatában nyújtanak segítséget gyerekeknek és serdülőknek. A fejezetünkben felsorolt bibliográfiákat a fent felsorolt eszközök közül egy vagy több is ajánlja.

Minden egyes bibliográfiának megadjuk az adatait, majd összefoglaljuk a tartalmát, tájékoztatást adunk a tárgyalt témákról, végül elmondjuk, szerintünk melyek a segédanyag erősségei és gyengéi. Összességében a fejezetünkben felsorolt művek jól illusztrálják, hogy milyen széles spektrumot felölelő és sokféle bibliográfiai eszköz áll rendelkezésünkre. Sok alaplí és klasszikus itt van, és valószínűnek tartjuk, hogy az olvasók találnak majd olyan forrást, amelyet használni akarnak. Ugyanakkor azt ajánljuk az olvasóknak, hogy nézzék át a négy alaplívet, hátha találnak bennük olyan forrásokat, amelyek az itt felsoroltaknál jobban szolgálják biblioterápiás programjuk egyedi céljait.

Minden, fejezetünkben felsorolt bibliográfiának megvannak az erősségei és gyengéi. Mindegyiknek más a felépítése, aszerint, hogy szerzője mit talált legmegfelelőbbnek. A

biblioterápiás foglalkozásvezetők mindegyiket egy kicsit másképpen fogják használni. A bibliográfiák vagy hozzájuk hasonló eszközök megtalálhatók a könyvtárakban. Olyan esetekben, amikor mentálhigiénés szakemberek önállóan vezetnek biblioterápiás programot, kérhetik gyermekkönyvtáros segítségét a megfelelő bibliográfiai eszközök felkutatásában és használatában.

Baskin, Barbara H. és Karen H. Harris. *More Notes from a Distant Drummer: A Guide to Juvenile Fiction Portraying the Disabled.* New York: R.R. Bowker, 1984.

Tartalmi áttekintés

Ez az annotált bibliográfia olyan ifjúsági műveket rendszerez, amelyeknek fogyatékkal élő szereplői is vannak. A szerzők célja a fogyatékkal élő személyekkel szemben tanúsítható empátia fokozása. A bibliográfia a szám szerint háromszáznegyvennyolc, 1976 és 1981 között született művet szerzők szerint, betűrendben sorolja fel. Minden egyes műben szerepel legalább egy fogyatékkal élő személy; a fogyatékoságok között szerepel látószervi, mozgásszervi és hallószervi fogyatékoság.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) 5-től 18 év

Mutatók

Két mutató: cím és tárgy

Tartalmi paraméterek

- Csak ifjúsági szépirodalmi művek szerepelnek benne
 - Nem szerepelnek benne népmesék, életrajzok, nem szépirodalmi művek és olyan, szekták által kiadott regények, amelyek egy bizonyos vallás hitrendszerét hirdetik

Annotációk

- A cselekmény-összefoglalók a fogyatékoságnak a történetben betöltött szerepét és a fogyatékosággal szemben tanúsított magatartást helyezik a középpontba
 - Az elemző rész méltatja a mű irodalmi értékét és minősíti a fogyatékkal élő szereplők vagy a fogyatékoság ábrázolásának módját, beleértve a fogyatékoság ábrázolására használt

hangnemet és a szerzőnek a fogyatékossgal szembeni beállítottságát

Erősségek

- A főbb műfajok mindegyikéből válogat, beleértve a kortárs irodalmat, a tudományos fantasztikus irodalmat, a fantasy-t, a történelmi regényt, a romantikus és a misztikus történetet.
- Részletes cselekmény-összefoglalókat ad
- Felvázolja a megfelelő intervenciós stratégia kiválasztásának kritériumait, valamint tárgyalja, hogy az irodalom hogyan tud ezen kritériumoknak megfelelni
- A *Disabled in Literature*² című fejezet ismerteti a fogyatékossgat ábrázoló irodalomban előforduló trendeket és jellegzetesen előforduló témákat
- Az olvasási szint-megjelölések nem csak a megfelelő életkorokat és szinteket adják meg, hanem olvasási profilokat is tartalmaznak, amelyek leírják, hogy mi az, amit egy gyerek vagy serdülő az adott fejlődési szinten megérteni képes
- Megkülönbözteti azokat a fogyatékossgakat, amelyek központi szerepet játszanak (nyomtatott betű) azoktól, amelyeknek szerepe másodlagos vagy nincs központi jelentősége (kisbetű)
- Tízfajta fogyatékossgat jelöl meg: a halláskárosodást, a szépséghibát, az érzelmi élet zavarát, az értelmi fogyatékossgat, a tanulási nehézséget, az idegrendszeri károsodást, a mozgáshibát, a speciális egészségügyi problémákat, mint például a szívproblémák, a reuma és hasonló, a beszédhibát és a látásproblémát.
- Nem sorol fel olyan, szekták által kiadott regényeket, amelyek egy bizonyos vallás hitrendszerét hirdetik.

Gyengeségek

- Nem sorol fel ajánlott műveket. Az olvasónak minden elemzést át kell futnia ahhoz, hogy meg tudja állapítani, egy bizonyos mű jól van-e megírva és hogy hitelesen ábrázolja-e az adott problémát

² *A fogyatékos az irodalomban*

- A cselekmény-összefoglalók nagyobb terjedelműek, mint az elemzések

Bernstein, Joanne E. és Masha Kabakow Rudman. *Books to Help Children Cope with Separation and Loss: An Annotated Bibliography.* Vol.3. New York: R.R. Bowker, 1989.

Tartalmi áttekintés

Ez a forrás olyan, gyerekeknek szóló szépirodalmi és nem szépirodalmi művek kiválasztásában segíti a felnőtteket, amelyeknek témája a veszteség és az elválás. A bevezető háttérismereteket nyújt a gyerekeket érintő veszteség és elválás, illetve a biblioterápia témájában. Ezt egy hatszázhat művet rendszerező annotált bibliográfia követi. A műveket a szerzők tematikus kategóriákba sorolták, úgymint az elválással való szembenézés, az elválás különféle fajtái, súlyos veszteség feldolgozása, örökbefogadás / nevelőszülők / otthontalanság. Egy olyan bibliográfia is tartozik hozzá, amely felnőtteknek szóló válogatott irodalmat tartalmaz.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) 3-tól 16 év

Mutatók

Öt mutató: szerző, cím, tárgy, érdekességi szint, olvasási szint

Tartalmi paraméterek

1983 és 1988 között kiadott művek

Annotációk

- Tömör cselekmény-összefoglalók és értékelésük. A témákkal kapcsolatos problémákat emelik ki
 - Bemutatják az egyes művek erősségeit és gyengéit. Minősítik őket egyrészt, mint irodalmi alkotások, másrészt, mint biblioterápiás eszközök
-

Erősségek

- Kis, szakosodott kiadók által kiadott műveket is ismertet
- Csak értékes, elfogulatlan és gyerekeknek tetsző műveket ismertet
- Tanulmányok is szerepelnek benne az elválás és veszteség, illetve a biblioterápia témakörében
- A mutatókban az érdekességi és az olvasási szint szerint is lehet keresni

<i>Gyengeségek</i>	Elsősorban a valóságot realiztikus módon ábrázoló irodalmi műveket rendszerez
	Campbell, Patty. <i>Sex Guides: Books and Films About Sexuality for Young Adults.</i> New York: Garland Publications, 1986.
<i>Tartalmi áttekintés</i>	Ez a bibliográfia olyan kézikönyvekhez és egyéb anyagokhoz szolgál kalauzként, amelyeket a serdülők körében való szexuális nevelőmunka során használhatunk. Az 1970-es évektől felvázolja a serdülőknek írott szex-útmutatók történetét, majd a korszerű anyagokat is ismerteti. A tárgyalt anyagok között szerepelnek a serdülőknek szóló irodalmi művek, a vallásos szex-prevenációs útmutatók, audiovizuális anyagok, valamint a szülőknek, tanároknak és könyvtárosoknak szánt anyagok. Ajánlott szépirodalmi és nem szépirodalmi műveket egyaránt felsorol, mind a középiskolai könyvtárak, mind a nyilvános könyvtárak serdülőknek szóló részlege számára. A szerző szabadúszó író, kritikus, valamint a Twayne kiadó <i>Young Adult Author</i> sorozatának szerkesztője.
<i>Életkor</i> (a segédkönyv által meghatározott)	Serdülők, 11-18 év
<i>Mutatók</i>	Egy mutató, amelyben együtt van a szerző, a cím és a tárgyszó
<i>Tartalmi paraméterek</i>	- Bizonyos művek elavultak lehetnek, mivel olyan műveket ismerttet, amelyeket az 1970-es évek vége és az 1980-as évek közepe között adtak ki
<i>Annotációk</i>	- Az értékelő és leíró kommentárok bele vannak ágyazva az ismertetésekbe - Ismertet mind ajánlott, mind nem ajánlott műveket
<i>Erősségek</i>	- Olyan műveken van a hangsúly, amelyek könyvtári gyűjteményekbe valók - Található benne egy olyan fejezet, amely arról szól, hogy hogyan lehet ifjúsági szépirodalmi műveket szexuális nevelés céljára használni - A témák között szerepel a terhesség, a szexuális úton terjedő betegségek és a homoszexualitás

- Ismertet audiovizuális anyagokat is
- Található benne egy értékelő kérdőív a szex-útmutatókkal kapcsolatban

Gyengeségek

- A felsorolt anyagok tartalmával kapcsolatban nem egyforma mennyiségű információt közöl
- Az ajánlott műveket a függelékben sorolja fel; de ahhoz, hogy az egyes művekhez kapcsolódó ismertetések el tudjuk olvasni, vissza kell lapozni az előző fejezetekhez
- Nem ismertet vallásos útmutatókat keleti vallásokból (csak keresztény és zsidó anyagokat ismertet)

Charles, Sharon Ashenbrenner és Sari Feldman. *Drugs: A Multimedia Sourcebook for Children and Young Adults.* New York: Neal Schuman, 1980.

Tartalmi áttekintés

Ez a forrás serdülőknek szóló, kábítószerrel kapcsolatos nyomtatott és audiovizuális anyagokat rendszerez. Olyan anyagokat ismertet, amelyek *nem* ítélezőek, *nem* pontatlanok és *nem* érzéketlenek. Egyaránt felsorol szépirodalmi, nem szépirodalmi és személyes elbeszélő műveket, valamint 16 mm-es filmeket és videókat, hangfelvételeket hagyományos és nem hagyományos hordozókon, diafilmeket, hangos szlajdokat, valamint transzparenszeket és szlajdokat. A felsorolt anyagok a következő drogokat tárgyalják: marihuána, inhaláló szerek, PCP, amfetaminok, barbiturátok, kokain, alkohol, hallucinogének, valamint az ópium és származékai.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) 6-tól 12. osztály

Mutatók

Három mutató: szerző, cím és tárgy

Tartalmi paraméterek

- A hatvanas évek végén és a hetvenes években megjelent anyagok

Annotációk

- Tartalmi összefoglalók és értékelő kommentárok
- Ahol helyénvaló, az olvasási szint is meg van jelölve
- Nem minden mű elbírálása pozitív

Erősségek

- A hangsúlyt a nem nyomtatott anyagokra helyezi

- Ismertet felnőtteknek szóló anyagokat is, ha azok fiatalabb közönségnek is valók
- Közöl egy tárgyszót, és az alatt közli a témába tartozó szépirodalmi művek címeit
- A bevezetés ismerteti az anyagok értékelése során alkalmazott kritériumokat

Gyengeségek

- Az anyagok régiek; nem feltétlenül úgy viszonyulnak a drogokhoz, mint ahogy ma viszonyulunk hozzájuk; nem feltétlenül hordozzák a drogokkal kapcsolatos mai ismereteinket
- Nem érinti az AIDS és a droghasználat kapcsolatának kérdését
- Néhány drogokkal kapcsolatos modern kifejezés, mint például a *krekk*, nem szerepel a mutatóban

Child Study Association of America. Book Review Committee. Recommended Reading About Children and Family Life. New York: Child Study Association of America, 1969.

Tartalmi összefoglaló

A bibliográfia szülők és mentálhigiénés szakemberek számára gyűjt egybe forrásokat a következő témákban: házasság és család, gyermeklélektan, szexuális nevelés, testi és érzelmi fogyatékoság, iskola és tanulás, mentálhigiénés nevelés, szociális problémák és család. Az egyik fejezet, melynek címe *Children's Books about Special Situations*³ olyan témákat tárgyal, amelyekkel a gyerekek biblioterápiája is foglalkozik: kórházi tartózkodás, halál, testvérharc, újszülött érkezése, örökbefogadás, nevelőszülőknél nevelkedő gyerekek; testi fogyatékoságok, válás; mostohaszülők és mostohatestvérek, labilis szülők; költözés; előítéletek és tolerancia.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) A legtöbb anyag felnőtteknek szól. Az egyik rész kizárólag gyerekkönyvekről szól, 4-től 14 éves korú gyerekeknek szóló könyvekről.

Mutatók

Egy mutató, amelyben együtt van a szerző és a cím

Tartalmi paraméterek

- 1969 előtt megjelent művek

³ *Speciális helyzetekről szóló gyerekkönyvek*

<i>Annotációk</i>	- Tömör cselekmény-összefoglalók, melyek a gyerekeket és a családi életet helyezik a középpontba, és amelyek az ajánlott életkort is megadják
<i>Erősségek</i>	- Ajánlott életkort minden egyes műnél megad. Nem használ előre meghatározott életkor-megjelöléseket
<i>Gyengeségek</i>	- Az ajánlott művek 1969 előttiak - Egyes művek nyelvezete elavult
Cuddigan, Maureen és Mary Beth Hanson. <i>Growing Pains: Helping Children Deal with Everyday Problems Through Reading</i>. Chicago: American Library Association, 1988.	
<i>Tartalmi összefoglaló</i>	A bibliográfia, melyet egy gyermekkönyvtáros és egy diplomás ápolónő állított össze, olyan színvonalas gyerekkönyveket ismertet, melyeknek témája a viselkedés, a gyermekbántalmazás, az elhanyagolás, a biztonság, az énkép és a nemek közötti egyenlőség. Szerepelnek az érzelmi alkalmazkodás és a gyermeklélektan bizonyos problémái is, úgymint az éjszakai félelmek, a düh vagy a költözés. Az egyes fejezetek bevezetővel indítanak, melyek elmondják, hogy a tárgyalt téma hogyan kapcsolódik a gyerekekhez, majd az ajánlott művek annotált bibliográfiája következik, mely a műveket altémák szerint rendezi.
<i>Életkor</i> (a segédkönyv által meghatározott)	Gyerekek (az egyes tételeket átnézve úgy ítéljük, a legtöbb olvasmány 5-től 10 év körüli gyerekeknek szól)
<i>Mutatók</i>	Két mutató: szerző/cím, tárgy
<i>Tartalmi paraméterek</i>	Gyerekönyvek; a legtöbb 1976 és 1986 között került kiadásra
<i>Annotációk</i>	- A cselekmény-összefoglalók mindig azt a témát emelik ki, amellyel az a bizonyos rész foglalkozik, például a barátkozás témáját
<i>Erősségek</i>	- A hangsúlyt a színvonalas gyermekirodalomra helyezi - A szerzők a felsorolt művek mindegyikét olvasták

- A bevezető hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a felnőttek kiválogassák a megfelelő műveket, majd előre elolvassák őket
- Vannak olyan fejezetei, amelyek a kórházi tartózkodásról, a betegségről és annak kezeléséről, a biztonsággal kapcsolatos problémákról, valamint a társadalmi élet különféle aspektusairól szólnak
- A bevezető jó háttéranyagot szolgáltat és javaslatokat tesz a forrás felhasználására vonatkozóan
- Minden fejezet végén található néhány ajánlott mű
- Egy pár ismeretterjesztő művet is ismertet
- Egyes művek pozitív interakciókat és kapcsolatokat mutatnak be – nem mindegyik negatív kapcsolatokat ábrázol

Gyengeségek

- Úgy tűnik, a művek nagy része tíz év alatti gyerekeknek szól
- Az egyes műveknél megjelöli az érdeklődési szintet, az olvasási szintet viszont nem
- Meglehetősen régi művek; bár még mindig aktuálisak, a legtöbb mű több mint tíz éve jelent meg
- Az annotációk megfelelőek, de nem mindig ragadják meg, mi is történik valójában a műben

Dreyer, Sharon Spredemann. *The Best Bookfinder: A Guide to Children's Literature About Interests and Concerns of Youth Aged 2-18.* Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1992.

Tartalmi áttekintés

A bibliográfia célja, hogy segítsen a szülőknek, tanácsadóknak, tanároknak, könyvtárosoknak, pszichológusoknak és pszichiátereknek fellelni az olyan könyveket, amelyek segíthetnek a gyerekeknek megbirkózni az élet kihívásaival. Hatszázhetvenhat művet ír le és osztályoz több, mint négyszázötven pszichológiai, viselkedéslélektani és fejlődéslélektani vonatkozású témában. A bevezető, miután áttekintést nyújt a biblioterápiával kapcsolatban, elmondja, hogyan született a *Bookfinder*, és tanácsot ad a segédkönyv

használatával kapcsolatban. Az annotációkat a bibliográfia szerzők szerint betűrendben rendezi. Dreyer mesterfokozattal rendelkezik pedagógiából.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) 2-től 18 év

Mutatók Három mutató: tárgy, szerző, cím

Tartalmi paraméterek

- Az ismertetett művek főleg az 1970-es és 80-as években jelentek meg; szerepel benne néhány ennél korábbi mű is
- A hangsúlyt a szépirodalmi művekre helyezi
- Az ismertetett művek forgalomban vannak a bibliográfia megjelenésének idején
- Olyan, színvonalas műveket sorol fel, amelyeknek valószerű szereplői vannak, és amelyekben a problémamegoldás nem didaktikus jellegű

Annotációk

- Az egyes művek cselekményéről részletes ismertetések olvashatók
- Bemutatja az egyes művek erősségeit és gyengeségeit, valamint a felhasználási lehetőségeket
- Megjelöli az olvasási szintet, megadja a megfelelő tárgyszavakat és / vagy jelöli elsődleges és másodlagos témákat
- Más kiadványformákat is ismertet, például diafilmeket, puhakötésű kiadásokat, hangszalagokat, filmeket, hanglemezeket, valamint vakoknak és más testi fogyatékosokkal élő egyének számára készült anyagokat

Erősségek

- A szerző a *Bookfinder* három kötetében található legjobb könyveket válogatta bele a bibliográfiába (1983 előtt megjelent művek).
- Található benne egy annotált bibliográfia az ajánlott könyvek kiválasztásában segítséget nyújtó eszközökről, valamint egy másik bibliográfia a biblioterápiával kapcsolatos irodalomról
- A biblioterápia témáinak széles skáláját öleli fel. Többek között az alábbi tárgyszavak fordulnak elő: elhagyás, agresszió,

bátorság, halál, érzelmi megfosztottság, félelem, barátság, nemi szerepazonosság, kisebbségi érzés, féltékenység, lojalitás, elmebetegség, rémálmok, kapcsolat a társakkal, előítélet, prostitúció, nemi erőszak, találékonyság, önbecsülés, szex, testvérek, lopás, öngyilkosság, dührohamok, bizalom, értékek, látáscsökkenés, testsúly-szabályozás és a nők jogai

Gyengeségek

- A mutató nem külön kötetben van, mint a korábbi kiadásoknál. A korábbi kiadások egy tokban két kötetet tartalmaztak – felül volt a mutató, alul az annotációk. Ez az elrendezés lehetővé tette a használó számára, hogy átfussa az annotációkat és megnézze a mutatót anélkül, hogy a kettő között előre-hátra kellene lapozgatnia

Fassler, Joan. *Helping Children Cope*. New York: Free Press, 1978.

Tartalmi áttekintés

A segédkönyv által ismertett műveket olyan esetekben használhatjuk, amikor nehéz élethelyzetek kezelésében akarunk segítséget nyújtani gyerekeknek. Az egyes fejezetek a következő témákkal foglalkoznak: halál, az elválással kapcsolatos élmények, kórházi tartózkodás és betegség, életmód-változások és más lehetséges stresszhelyzetek. Az egyes fejezetek végén szakbibliográfia és a tárgyalt ifjúsági irodalom bibliográfiája található. A szerző a Yale Egyetem munkatársa (Child Study Center).

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) Elsősorban 4-től 8 éves kor; szerepel benne néhány olyan könyv, amely ennél idősebb gyerekeknek szól

Mutatók

Két mutató: gyerekkönyv szerzők, általános

Tartalmi paraméterek

- A szerző olyan műveket vett fel a bibliográfiába, amelyeket maga is használt bizonyos helyzetekben
 - A legtöbb mű a 60-as és 70-es években jelent meg; szerepel benne néhány olyan mű, amely a 40-es és az 50-es években jelent meg

<i>Annotációk</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A szövegbe vannak ágyazva a tárgyhoz tartozó bokrosított tárgyszavak alatt - Egyes annotációk csak a cselekményt foglalják össze; mások hosszasan tárgyalják a művet és szempontokat javasolnak a feldolgozáshoz
<i>Erősségek</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A hangsúlyt a művek által felvetett témák feldolgozási módjaira helyezi - Az egyes témákat több oldalról és többféle nézőpontból is megvizsgálja - Nem ajánlott műveket is felsorol és megindokolja, hogy miért nem tartja őket jónak
<i>Gyengeségek</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nem jelöl meg olvasási szintet az egyes műveknél <p>Field, Carolyn W., és Jaqueline Shachter Weiss. <i>Values in Selected Children's Books of Fiction and Fantasy.</i> Hamden, CT: Library Professional Publication, 1987.</p>
<i>Tartalmi áttekintés</i>	<p>Ez a kalauz olyan műveket rendszerez, amelyek pozitív értékeket mutatnak be a gyerekek számára, valamint olyan műveket, amelyek segítenek a gyerekeknek kialakítani a saját értékrendjüket. 142 kisgyerekeknek, 213 alsó tagozatosoknak és 358 felső tagozatosoknak szóló művet ismertet. Az egyes fejezetek a következő értékeket tárgyalják: együttműködés, bátorság, az állatok szeretete és az ember és állat barátsága, az emberek szeretete és barátság emberek között, emberség, leleményesség, lojalitás, a személyiség érése, felelősségvállalás, önbecsülés.</p>
<i>Életkor</i> (a segédkönyv által meghatározott)	Kisgyermek kortól 8. osztályig
<i>Mutatók</i>	Két mutató: cím, szerző
<i>Tartalmi paraméterek</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Az ismertetett művek 1930 és 1984 között jelentek meg vagy ebben az időszakban terjesztették őket az Egyesült Államokban. A hangsúlyt az újabb művekre helyezi - Szépirodalmi műveket ismertet

<i>Annotációk</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A cselekmény-összefoglalókat a szövegbe ágyazza, amelyben előfordulnak szó szerinti idézetek a műből a szóban forgó érték illusztrálására - A művek a fejezeteken belül életkorok szerint vannak csoportosítva - Nincsenek értékelő kommentárok
<i>Erősségek</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A bibliográfia ismerteti néhány olyan művet is, amely nincs forgalomban - Csak ajánlott műveket ismerteti
<i>Gyengeségek</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Az annotációk nem tartalmazzak értékelő és elemző kommentárokat
<p>Friedberg, Joan Brest, June B.Mullins és Adelaide Weir Sukiennik. <i>Accept Me as I Am: Best Books of Juvenile Nonfiction on Impairments and Disabilities.</i> New York: R.R. Bowker, 1985.</p>	
<i>Tartalmi áttekintés</i>	<p>Ez a forrás a fogyatékkal élő emberekkel szembeni toleranciát és megértést igyekszik előmozdítani olyan válogatott művek segítségével, amelyek fogyatékkal élő emberek élményeit ábrázolják realiztikus, pontos és érzékeny formában. Az ismertetett műfajok között szerepel fogyatékkal élőkről szóló életrajz, önéletrajz, valamint ismeretterjesztő mű. A forrás először történeti ismertetést és háttérismereteket közöl, majd az 5-től 8. fejezet annotációi tág kategóriákban tárgyalják a fogyatékoságokat, melyek a következők: testi, érzékszervi, gondolkodásbeli és viselkedésbeli problémák, valamint halmozott vagy súlyos és különféle egyéb fogyatékoságok. Az alkategóriák speciális egészségügyi károsodásokat tárgyalnak.</p>
<p><i>Életkor</i> (a segédkönyv által meghatározott) 2-től 17 év; egyes művek felnőtteknek szólnak</p>	
<i>Mutatók</i>	Három mutató: szerző, cím és tárgy
<i>Tartalmi paraméterek</i>	- 1984 előtt kiadott műveket rendszerez
<i>Annotációk</i>	- Cselekmény-összefoglalók, amelyeket rövid, irodalmi és tartalmi szempontú elemzés követ

- Megjelöli az olvasási szintet és megnevezi a fogyatékossgot
- Gyakran azt is jelöli, hogy a művet milyen típusú olvasó élvezné vagy tudná legjobban hasznosítani

Erősségek

- Tanárok és könyvtárosok számára szakbibliográfiát is tartalmaz
- A művek válogatása minőségi szempontok alapján történt
- Sokféle fogyatékossgot tárgyal, beleértve az érzelmi élet zavarait is

Gyengeségek

- Úgy tűnik, a legtöbb mű idősebb gyerekeknek szól, 7-től 12. osztályig

Gillespie, John T. és Corinne J. Naden. *Juniorplots 3: A Book Talk Guide for Use with Readers Ages 12-16.* New York: R.R.Bowker, 1987.

----- *Seniorplots: A Book Talk Guide for Use with Readers Ages 15-18.* New York:R.R.Bowker, 1989.

Tartalmi áttekintés

Mindkét forrás könyvekről való beszélgetések számára javasol műveket, és általában segít olvasmányokat választani. Az egyenként nyolcvan művet felsoroló bibliográfiák egyrészt olyan műveket ismertetnek, amelyek nagy valószínűséggel tetszenek a gyerekeknek és serdülőknek, másrészt olyan műveket, amelyek különféle élethelyzetekben értékesnek bizonyulhatnak. A fejezetcímek között szerepel például a kamaszélet és annak problémái, a kaland és a mystery, a tudományos fantasztikus irodalom és a fantasy, történelmi regények, sportregények, életrajzok és megtörtént események, tanácsadás és egészség, valamint a minket körülvevő világ.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) *Juniorplots*: 12-től 16 év

Seniorplots: 15-től 18 év

Mutatók

Három mutató: szerző, cím és tárgy

Tartalmi paraméterek

- Mindkét segédkönyv elsősorban olyan műveket ismertet, amelyek az 1980-as években jelentek meg

- Rövid bevezető után hosszú cselekmény-összefoglalók részletezik az egyes művek tartalmát
- További részek tárgyalják az egyes művekben előforduló témákat, kiemelnek bizonyos részeket, melyeket megbeszélésekhez föl lehet használni, valamint javasolnak olyan műveket, amelyek hasonló témákat dolgoznak fel
- Tartalmaz hivatkozásokat is recenziókhoz, valamint további információforrásokat a szerzővel kapcsolatban

Erősségek

- Olyan regényeket is ismertet, amelyek felnőtt közönségnek szólnak (*Seniorplots*)
- A tárgymutató felsorol biblioterápiás tárgyszavakat is, mint például öngyilkosság, nemi erőszak, alkoholizmus, anyák és lánytestvérek, gyermekbántalmazás, halál és haldoklás, bátorság, válás, családok, valamint az abortusz
- Lefedi a főbb műfajokat
- Az ismertetett műveket több klasszikus bibliográfia és referáló forrás is megvételre javasolta
- Ugyanahhoz a témához további műveket is javasol
- Ismertet néhány nem szépirodalmi művet is

Gyengeségek

- Csak korlátozott számú művet tár fel mélységében

Gillis, Ruth J. *Children's Books for Times of Stress: An Annotated Bibliography*. Bloomington: Indiana University Press, 1978.

Tartalmi áttekintés

Ez a forrás olyan műveket ismertet, amelyek segíthetnek a kisgyerekeknek abban, hogy megbirkózzanak érzelmileg megterhelő helyzetekkel. A kétszázhatvanegy annotált tétel betűrendben van rendszerezve a következő tárgyszavak alatt: érzelmek, viselkedés, család, nehéz helyzetek, új helyzetek, énkép és barátság. Az egyes kategóriákat bokrosított tárgyszavak tovább bontják. Ilyenek például a féltékenység, kötekedés, nagycsalád, betegség, szemüvegesség, félnkség és magányosság. Tárgyszó- és bokrosított tárgyszólista, valamint

kulcs a referáló forrásokhoz, szintén található a bibliográfiában.
A szerző iskolai könyvtáros.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) Kisgyermek kortól 9 éves korig

Mutatók Három mutató: cím, szerző és illusztrátor

Tartalmi paraméterek

- Elsősorban olyan könyveket ismertet, amelyek 1960 és 1976 között jelentek meg
- Az egyes művek csak azután kerülhettek bele a bibliográfiába, hogy standard szakmai referáló forrásokban megkeresték őket

Annotációk

- Tömör cselekmény-összefoglalók, néha értékelő kommentárokkal kiegészítve
- Tartalmazzák a megfelelő tárgyszavakat és megjelölik a referáló forrást

Erősségek

- A művekhez készült annotációkat minden olyan tárgyszónál/bokrosított tárgyszónál újra megjeleníti, amelyek a mű tárgyához tartoznak
- A műveket a szerző irodalmi értékük alapján válogatta, néhány kivételtől eltekintve, amikor úgy ítélte, hogy egy bizonyos témában a műre nagy szükség van, mert nincs elég anyag
- Minden művet kritikai elemzésnek vet alá a szerző
- Az érzelmi élet sokféle aspektusát tárgyalja, például a halált, a válást, a kórházi tartózkodást, a féltékenységet, a barátságot, a szeretetet, a boldogságot és a bátorságot
- A betűkép nehezen olvasható
- Az egyes műveknél a szerző nem jelöl meg olvasási szintet és életkort

Horner, Catherine Townsend. *The Single-Parent Family in Children's Books: An Annotated Bibliography.* 2d ed. Metuchen, NJ: Scarecrow Press, 1988.

Tartalmi áttekintés Ez a szépirodalmi és nem szépirodalmi műveket egyaránt feldolgozó bibliográfia a csonka család témájában készült és annak különféle megjelenési formáit veszi szemügyre. A

bevezető felvázolja a csonka család gyermekirodalmi ábrázolásának történetét és megjegyzi, hogy 1980 óta a csonka családot szerepeltető regények komoly és gyakran egészen valóság-hű képet festenek a helyzetről. Az annotált bibliográfia a következő kategóriákkal dolgozik: válás, elhagyás, elválás, illetve különválás, özvegység, leányanyák, árvák, gyámság, az egyik szülő elhúzódó távolmaradása (kétszülős családból), és meghatározatlan ok.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) **Kisgyermek kortól 10. osztályig**

Mutatók Két mutató: cím (amely rövid cselekmény- összefoglalókat is tartalmaz), szerző/tárgy

Tartalmi paraméterek

- Az ismertett szépirodalmi művek 1965 és 1986 között jelentek meg
- A válogatás olyan művekre korlátozódik, amelyek a kaliforniai Santa Clara megye nyilvános könyvtáraiban fellelhetők voltak a kutatási időszakban

Annotációk

- Leíró jellegű cselekmény-összefoglalók, amelyek kidomborítják a mű azon erényeit, amelyek miatt helyett kapott a csonka család témájában összeállított bibliográfiában
- Az egyes műveknél megjelöli az olvasási szintet és egy minősítő skálán, mely a *nem ajánlott*-tól a *nagyon ajánlott*-ig terjed, elhelyezi a művet
- A nem szépirodalmi művek annotációi külön részben találhatóak. Összefoglalják a művek tartalmát és megjelölik az olvasási szintet

Erősségek

- A könnyebb tájékozódás végett a cím szerinti mutató tételei rövid tartalmi összefoglalót is adnak az egyes művekkel kapcsolatban
- Csak nagyon ajánlott nem szépirodalmi műveket ismertet
- Felsorol néhány 1965 előtt megjelent klasszikust is.

Gyengésségek - A nem szépirodalmi művek nem szerepelnek a mutatókban

- Mivel a művek minősítést kapnak értékelő kommentárok helyett, esetenként nehéz lehet konkrét okokat találni a minősítésre

Hyde, Margaret O. *Sexual Abuse: Let's Talk About It*. Rev.ed.Philadelphia: Westminster Press, 1987.

Tartalmi áttekintés

Ez a forrás azért készült, hogy felvilágosítást nyújtson a nemi erőszakkal, ezen belül hangsúlyosan a védekezéssel, a megelőzéssel és a kezeléssel kapcsolatban. A nyolc fejezetből álló segédkönyv a következő témákat érinti: nemi erőszak, jó és rossz érintés, ki számít bántalmazónak, hogyan tudjuk megakadályozni a nemi erőszakot. Esettanulmányok segítenek valószerűbbé tenni a problémákat és érdekesebbé tenni a témát. Hyde tanár és ifjúsági ismeretterjesztő művek szerzője.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) Kisgyermek kortól a középiskola felső tagozatáig

Mutatók

Egy mutató, melyben együtt van a cím, a szerző és a tárgyyszó

Tartalmi paraméterek

- A bibliográfia csak 21 könyvet és audiovizuális anyagot ismertet, amelyek 1979 és 1986 között jelentek meg

Annotációk

- Nincsenek

Erősségek

- A felvett művek speciálisan a gyerekekre irányuló nemi erőszakról szólnak
 - Mind szépirodalmi, mind nem szépirodalmi művek szerepelnek benne

Gyengeségek

- Korlátozott számú művet rendszerez
 - Inkább ismeretterjesztő, mind segédkönyv jellegű

Miller-Lachmann, Lyn. *Our Family, Our Friends, Our World: An Annotated Guide to Significant Multicultural Books for Children and Teenagers*. New Providence, NJ: R.R.Bowker, 1992

Tartalmi áttekintés

Ez a forrás multikulturális témájú szépirodalmi és nem szépirodalmi művek annotált bibliográfiája. A hangsúlyt a világ földrajzi régióinak kulturális sokszínűségére helyezi. A körülbelül ezer tételt földrajzi régiók szerint csoportosítja. Az

egy- egyes fejezeteken belül a műveket olvasási szint szerint is csoportosítja. A bibliográfia szerkesztésében huszonegy személy működött közre, főleg gyermekkönyvtárosok és médiatárosok, de vannak közöttük tanárok, oktatási tanácsadók, akadémikusok és gyerekkönyv szerzők is.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) **Kisgyermek kortól 12. osztályig**

Mutatók

Három mutató: szerző, cím/sorozat, tárgy. A tárgymutató segítségével kiválaszthatjuk a biblioterápiás célra legalkalmasabb műveket, például azokat, amelyek családi problémákról, az örökbefogadásról, a vakságról vagy az önbecsülésről szólnak.

Tartalmi paraméterek

- Az Egyesült Államokban és Kanadában 1970 és 1990 között kiadott szépirodalmi és nem szépirodalmi művek szerepelnek benne

Annotációk

- Tömör tartalmi/cselekmény-összefoglalók, melyeket értékelő kommentárok követnek
 - Értékelik a szöveg, illetve az illusztráció vagy fénykép minőségét

Erősségek

- Az egyes fejezeteket a tárgyalt témában jártas szakemberek szerkesztették
 - Tartozik hozzá egy annotált függelék is, amely olyan, tanárok és könyvtárosok által felhasználható szakmai forrásokat sorol fel, amelyeket az egyes fejezetekhez kiegészítő anyagként fel lehet használni, például filmeket, videókat, zenéket
 - Részletesen bemutatja azokat a szempontokat, amelyek alapján a művek válogatása történt
 - Ismerteti a multikulturalitás témájában született művek kiadásának történetét
 - Ismerteti mind ajánlott, mind nem ajánlott műveket, hogy a használónak legyen összehasonlítási alapja

Gyengégek

- Nem találtunk

Polette, Nancy. *Books and real Life: A Guide for Gifted Students and Teachers.* Jefferson, NC: McFarland, 1984.

Tartalmi összefoglaló

A szerző, aki a neveléstudomány professzora (Lindenwood Colleges, St Charles, Missouri állam) és gyerekkönyv-szerző, olyan bibliográfiát szerkesztett, amely segít a felnőtteknek abban, hogy tehetséges gyerekeknek olyan műveket találjanak, amelyek segítik őket az életben felmerülő problémákkal való megküzdésben. A valószerű helyzeteket ábrázoló szépirodalmi művek többek között a következő témákat dolgozzák fel: hogyan viszonyuljunk az erőszakhoz, a félelemhez és a halálhoz, hogyan küzdjünk meg a haraggal, a válással, a családi kapcsolatokkal, az elutasítással és a különféle hátrányokkal, vagy hogy hogyan birkózzunk meg a barátsággal és az időskorral kapcsolatban felmerülő problémákkal. Az óvodás korú gyerekeknek, illetve az általános iskolai korosztálynak szóló művek emberi kapcsolatokról, eseményekről, értékekről és érzelmekről szólnak; az ifjúsági regények témája a döntéshozás, a problémamegoldás és a problémák előrejelzése.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) Kisgyermek kortól középiskolás korig

Mutatók Egy mutató: tárgy

Tartalmi paraméterek - A legtöbb mű az 1970-es években jelent meg. Csak néhány olyan mű szerepel benne, amely az 1980-as évek elején jelent meg.

Annotációk - Tömör cselekmény-összefoglalók, melyeket beszélgetést ösztönző gyakorlatok és kérdések követnek

Erősségek - Kérdéseket tartalmaz, amelyekből kiindulva beszélgetések kezdeményezetők
- A kiválasztott művek a bemutatott problémák kezelésére realisztikus és pszichológiailag helytálló megközelítéseket alkalmaznak

Gyengeségek - Az egyes műveknél nem jelöl meg olvasási szintet

- Az ifjúsági regényekkel foglalkozó fejezet szerkezete nem áttekinthető
- Az ifjúsági regényeket tárgyaló részben nem minden műhöz tartozik annotáció

Reading Ladders for Human Relations. 6th ed. Edited by Eileen Tway. Washington, DC: American Council on Education, 1981.

Tartalmi áttekintés

Ez a forrás olyan, irodalmi értéket képviselő műveket rendszerez, amelyek az emberi kapcsolatok terén fejlesztik az érzékenységet. Szépirodalmi és nem szépirodalmi műveket, valamint verseket rendszerez öt főbb kategóriában: 1. Az én megerősödése; 2. Viszonyulás nagy egyéni különbségekhez; 3. Csoporton belüli interakciók; 4. Különböző kultúrák elismerése; 5. Boldogulás egy változó világban. Eileen Tway a *the National Council of Teachers of English (NCTE)*⁴ *Reading Ladders for Human Relations*⁵ elnevezésű bizottságának elnöke. Ez a bizottság tanárokból és könyvtárosokból áll.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) Kisgyermek kortól középiskolás korig

Mutatók Két mutató: szerző és cím

Tartalmi paraméterek - Főleg olyan műveket rendszerez, amelyek az ötödik kiadás megjelenése (1972) óta jelentek meg

Annotációk - Nagyon pontos cselekmény-összefoglalók
- Esetenkénti értékelő kommentárok

Erősségek - A bevezető ismerteti a válogatás kritériumait
- Néhány műre keresztivatkozás történik az egyes részek között
- Az egyes fejezetek szakbibliográfiával zárulnak
- Rendszerez mind szépirodalmi, mind nem szépirodalmi műveket
- Az egyes fejezetekhez az a munkacsoport írta a bevezetőt, amelyik az abba tartozó tételeket szerkesztette

⁴ Angoltanárok országos tanácsa

⁵ Olvasás az emberi kapcsolatokért

Gyengeségek

- Nem minden annotáció értékelő jellegű
- Több mű az 1970-es években jelent meg
- Nincs tárgymutatója

Robertson, Debra E. J. *Portraying Persons with Disabilities: An Annotated Bibliography of Fiction for Children and Teenagers.* 3rd ed. New Providence, NJ: R. R. Bowker, 1992.

Tartalmi áttekintés

A bibliográfia, melyet egy fogyatékkal élő könyvtáros állított össze, olyan művekből válogat, amelyek különféle testi és érzelmi fogyatékosokkal vagy károsodásokkal élő szereplőket ábrázolnak. A segédkönyv elején bevezetést és háttérismereteket olvashatunk, majd a negyedikről a hetedik fejezet olyan műveket ismertet, amelyek testi, érzékszervi, gondolkodásbeli és viselkedésbeli problémákat, valamint halmozott / súlyos és különféle egyéb fogyatékosokat ábrázolnak.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) Kisgyermek kortól 12. osztályig

Mutatók

Három mutató: szerző, cím és tárgy

Tartalmi paraméterek

- 1982 és 1991 között kiadott műveket rendszerez

Annotációk

- Hosszú cselekmény-összefoglalók, melyek kiemelik a tárgyalt fogyatékoságot vagy károsodást. Az összefoglalókat a tartalom kritikai elemzése követi.
- A tételek megjelölik az olvasási szintet, és legfelül azonosítják a fogyatékoságot

Erősségek

- Tartozik hozzá szakirodalmi bibliográfia is
- Az annotációkat a fogyatékoságok tág kategóriái szerint csoportosítja
- Nem készültek teljes annotációk a nagyon rossz művekhez
- Az első fejezet ismerteti a Barbara H. Baskin és Karen H. Harris által szerkesztett két bibliográfia, a *Notes from a Different Drummer: A Guide to Juvenile Fiction Portraying the Handicapped* és a *More Notes from a Different Drummer: A*

Guide to Juvenile Fiction Portraying the Handicapped ide vonatkozó műveit (az utóbbit ismerteti fejezetünk).

Gyengeségek

- A legtöbb mű általános vagy középiskolás korú olvasóknak szól

Spirit, Diana L. *Introducing Bookplots 3: A Book Talk Guide for Use with Readers Ages 8-12.* New York: R. R. Bowker, 1988.

Tartalmi áttekintés

A bibliográfia könyvtárosok és más olyan felnőttek számára készült, akik a 8-tól 12 éves korú gyerekek körében növelni szeretnék az olvasási kedvet. Segíti őket abban, hogy gyerekek számára olvasmányokat válasszanak egyrészt egyéni olvasás, másrészt foglalkozásokon történő közös feldolgozás céljára. Az ismertetett művek témája a családi élet, a barátkozás, az emberi értékrend kialakítása, a testi és érzelmi problémák, a világkép kialakítása, az élőlények tisztelete, a társadalmi problémák megértése, a felnőtt szerepek azonosítása, valamint a könyvek szeretete. A szerző a gyermekirodalom emeritus professzora, munkahelye a Long Island-i Egyetem Könyvtár-informatikai Tanszéke.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) 8-tól 12 év

Mutatók

Három mutató: életrajzi, cím/szerző/illusztrátor, tárgy

Tartalmi paraméterek

- 1979 és 1986 között kiadott műveket rendszerez

Annotációk

- A részletes, nagy terjedelmű cselekmény-összefoglalók először bemutatják a szerzőt

- Az egyes témákat is tárgyalják (tematikus elemzések), műveket javasolnak közös feldolgozásra, és az egyes témákhoz egyéb anyagokat is javasolnak (szépirodalmat, nem szépirodalmat, audiovizuális anyagokat)

Erősségek

- Az egyes fejezeteken belül a műveket nehézségi fok szerint rendszerezi

- Az egyes művekhez ajánlott kapcsolódó anyagok között gyakran szerepelnek diafilmek, videók és hangfelvételek, valamint könyvek
- Az egyes fejezetek végén a szerző felsorol egyéb (nyomtatott és nem nyomtatott) anyagokat is a témában. Ezekhez az anyagokhoz nem tartoznak annotációk.
- A műveket legalább három neves referáló forrás is ajánlja, és a szerző maga is olvasta őket
- Tartalmaz egy jegyzéket, amely olyan kiadókat és terjesztőket sorol fel, akik audiovizuális anyagokkal foglalkoznak

Gyengeségek

- Elsődlegesen szépirodalmi műveket ismertet

Sutherland, Zena, Betsy Hearne és Roger Sutton. *The Best in Children's Books: The University of Chicago Guide to Children's Literature, 1985-1990.* Chicago: University of Chicago Press, 1991.

Tartalmi áttekintés

- A bibliográfiában rendszerezett művek, melyeket eredetileg a *Bulletin of the Center for Children's Books* szemlézett 1985 és 1990 között, az amerikai és brit ifjúsági szépirodalom és nem szépirodalom legjavát képviselik. Minden egyes mű *ajánlott* minősítést kapott. A *Suggestions for Using this Book*⁶ című rész ismerteti a mutatókészítés szempontjait. Sutherland a Chicagói Egyetem Könyvtár Tanszékének professzor emeritusa és a *Bulletin of the Center for Children's Books* korábbi szerkesztője. Hearne a *Bulletin* szerkesztője, Sutton a főszerkesztője.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) Hat hónapos kortól tizedik osztályig; a bibliográfia mind az évek száma, mind az olvasási szint szerint megjelöli

Mutatók

Hat mutató: cím, fejlődéslélektani értékek, tantervi használat, olvasási szint, tárgy és irodalmi műfaj

Tartalmi paraméterek

- Csak olyan amerikai és brit szépirodalmi és nem szépirodalmi műveket rendszerez, amelyeket a Chicagói Egyetem *Bulletin of the Center for Children's Book* című kiadványa ajánl

⁶ *Hogyan használjuk ezt a könyvet?*

	- Minden mű 1985 és 1990 között jelent meg
<i>Annotációk</i>	- Rövid cselekmény- és tartalmi összefoglalók, melyek az értékelő kommentárokba vannak beágyazva
<i>Erősségek</i>	- A bevezető ismerteti azokat a kritériumokat, amelyek alapján egy gyerekkönyvet jónak minősítünk - Az olvasási szinteket egy -tól -ig skálán adja meg (a szintek nincsenek előre meghatározva, hanem az egyes művek természete szerint változnak) - Több hasznos mutatója van. Különösen hasznos a fejlődéslélektani értékek szerinti mutató - A válogatás alapja az irodalmi érték
<i>Gyengeségek</i>	- Rövidek az értékelések
	Wilkin, Binnie Tate. <i>Survival Themes in Fiction for Children and Young People.</i> 2nd ed. Metuchen, NJ: Scarecrow Press, 1993.
<i>Tartalmi áttekintés</i>	Ez a forrás olyan mai, gyerekeknek szóló és valós élethelyzeteket ábrázoló szépirodalmi műveket rendszerez, amelyek az emberi lét és a túlélés témakörét járják körül. Ezen felül bizonyos művek arra ösztönzik az olvasót, hogy kérdéseket tegyen fel – ami a mai világban nélkülözhetetlen a fiatalok számára a túléléshez. A művek, amelyeket a szerző irodalmi értékük alapján válogatott ki, olyan problémákat ábrázolnak, amelyeknek megoldása nehézséget okozhat a gyerekek vagy serdülők hétköznapi életében. Ilyenek például a magány, a társak nyomása vagy a vallás. A szerző nyilvános könyvtári és gyermekkönyvtári szolgáltatások szakértője. Korábbi feladatkörei a következők voltak: iskolai könyvtáros, gyermekkönyvtáros, kisebbségi szolgáltatások koordinátora a Los Angelesi megyei könyvtárban, valamint tanár két egyetem, a University of California at Berkeley (UCLA) és a University of Wisconsin - Milwaukee könyvtár szakán.
<i>Életkor</i> (a segédkönyv által meghatározott)	Kisgyermek kortól középiskolás korig

<i>Mutatók</i>	Három mutató: szerző, cím, illusztrátor
<i>Tartalmi paraméterek</i>	- Főleg az 1980-as években megjelent könyvek
<i>Annotációk</i>	- A cselekmény-összefoglalók és az értékelő kommentárok a mű és a téma kapcsolatára helyezik a hangsúlyt - Néhány annotáció nagyon rövid és keveset árul el a cselekménnyel kapcsolatban
<i>Erősségek</i>	- A hangsúly olyan műveken van, amelyekben a szereplők önvizsgálatot tartanak és fejlődik személyiségük; amelyek tárgyalják a társas interakciók témakörét; amelyek különféle személyiségtípusokat és kultúrákat mutatnak be; és amelyek különféle nézőpontokból tárgyalnak történelmi, politikai és környezetvédelmi témákat - Gyerekek háborús élményeiről is szó esik - Válogatott audiovizuális forrásokat is javasol az egyes fejezetek témájához kapcsolódóan és megjelöli, mely műveket ajánlott audiovizuális anyagokkal együtt felhasználni - A <i>Sources and Notes</i> ⁷ című rész, amely szépirodalmi és nem szépirodalmi művek szelektíven annotált bibliográfiája, sok gyermekirodalmi témájú művet rendszerez - Az egyes részekhez biblioterápiás programokhoz használható gyakorlatokat is javasol
<i>Gyengésségek</i>	- A fiatalabb gyerekeknek szóló műveket nem értékeli olyan részletesen, mint az idősebbeknek szóló műveket – néha egyáltalán nem értékeli őket - Az annotációk különféle terjedelműek az egyes életkori csoportoknál
	Zivrin, Stephanie. <i>The Best Years of Their Lives: A Resource Guide for Teenagers in Crisis.</i> Chicago: American Library Association, 1992.
<i>Tartalmi áttekintés</i>	Ez a bibliográfia elsősorban serdülők számára íródott, az ő problémáikkal foglalkozó nem szépirodalmi és önségítő

⁷ *Források és jegyzetek*

művekből válogat. A kilenc fejezet a következő témákban rendszerez önsegítő szépirodalmi és nem szépirodalmi műveket, valamint filmeket: családi kapcsolatok; az iskolához fűződő viszony; énkép; droghasználat; nemi erőszak, vérfertőzés és testi erőszak; egészségügyi problémák, beleértve a stresszt, az anorexiát és a depressziót; sexualitás; terhesség és szülővé válás; valamint a halál, beleértve a serdülőkori öngyilkosságot, valamint a családon és a baráti körön belüli haláleseteket. A szerző volt középiskolai tanár és könyvtáros, és a kiadvány megjelenésének idején a *Booklist* társszerkesztőjeként dolgozott.

Életkor (a segédkönyv által meghatározott) 12 és 18 év közötti serdülők (bizonyos műveket 10 éves kor fölött ajánl)

Mutatók Két mutató: szerző/cím, tárgy

Tartalmi paraméterek

- A nem szépirodalmi művek túlsúlyban vannak
- 1986 után megjelent műveket rendszerez
- A könnyen hozzáférhető anyagokra (ilyenek például a nagyobb kiadók által megjelentetett művek) helyezi a hangsúlyt

Annotációk

- A nem szépirodalmi művekhez készült annotációk tartalmazzak tartalmi összefoglalót, értékelést és ajánlott életkor-megjelölést
- A szépirodalmi művekhez készült annotációk tartalmazzak életkor-megjelölést és tartalmi összefoglalót, de nem tartalmazzak értékelést

Erősségek

- Az ajánlott videókról filmográfiát tartalmaz, mind a dokumentumfilmekről, mind a játékfilmekről. A filmográfia elsősorban az 1980-as évek végétől az 1990-es évek elejéig forgalomba hozott filmeket rendszerezi. A segédanyagot a *Booklist* nem nyomtatott dokumentumokért felelős segédszerkesztője állította össze. A filmek ugyanazokat a témákat tárgyalják, mint a bibliográfiában szereplő művek.
- Interjút tartalmaz több olyan szerzővel, akinek a műve szerepel a bibliográfiában

Gyengeségek

- A szépirodalmi művekhez készített annotációk kisebb terjedelműek, mint a nem szépirodalmi művek annotációi, és csak cselekmény-összefoglalót tartalmaznak

IRODALOM

Lee, Lauren K., szerk. 1994. *Elementary School Collection: A Guide to Books and Other Media*. 19. kiadás. Williamsport, PA: Brodart.

Smith, Brenda és Juliette Yaakov, szerk. 1992. *Senior High School Library Catalog*. 14. kiadás. New York: H. W. Wilson.

Yaakov, Juliette, szerk. 1990. *Junior High School Library Catalog*. 6. kiadás. New York: H. W. Wilson.

-----, 1991. *Children's Catalog*. 16. kiadás. New York: H. W. Wilson.

8 HOGYAN ÉPÍTSÜNK FEL BIBLIOTERÁPIÁS PROGRAMOT?

Ha a gyermek-pszichoterápiával kapcsolatban összegyűlt kutatási anyagot tanulmányozva bármilyen felismerésre juthatnánk, az a következő volna: a terápia általában nem hatékony, ha ötletszerű és irányítatlan (Rose és Edelson 1987). Mivel feltételezzük, hogy ez a biblioterápia esetében is igaz, ebben a fejezetben megismertetjük a biblioterápiás foglalkozásvezetőket egy olyan, kilenc lépésből álló eljárással, amely segítségükre lehet abban, hogy jól megtervezzék programjaikat. Ez a kilenc lépés tulajdonképpen kilenc kérdés, amelyre a program tervezése során válaszolnunk kell, ha hatékony programot akarunk tervezni. A kilenc kérdés a következő:

1. A célcsoport milyen gyerekekből és serdülőkből áll és hányan vannak?
2. Egy sikeres program milyen eredményeket fog elérni a célcsoportnál?
3. Milyen szakemberek tervezzék, valósítsák meg és kísérik figyelemmel ezt a programot?
4. Ha egynél több szakember vesz részt a programban, milyen munkakapcsolatot kell kialakítaniuk egymással ahhoz, hogy a program megfelelően működjön? Hogyan fogják működtetni a munkakapcsolatot?
5. Milyen dokumentumtípusok, és ezeken belül konkrétan mely művek illenek leginkább a résztvevőkhöz és illeszkednek leginkább a program célkitűzéseire?
6. Milyen feladatokkal segítjük az egyes művek jobb megértését? Milyen feladatok maximálják annak az esélyét, hogy a résztvevők saját életükben is alkalmazni tudják az egyes művek üzeneteit?
7. Kinek a feladata lesz, hogy figyelje a résztvevőknek a művekre adott reakcióit, hogy a feldolgozás alatt lévő téma vagy annak feldolgozási módja nem okoz-e túlzottan nagy feszültséget, nem okoz-e kárt? Ha bebizonyosodik, hogy egy vagy több résztvevő komolyabb terápiás segítséget igényel, ki gondoskodik arról, hogy máshová küldjék őket és egy másik programban vagy terápiás foglalkozáson vehessenek részt? Hová fogják küldeni őket szélesebb körű terápiás szolgáltatások igénybe vétele céljából?
8. Ha a programban részt vesznek súlyos érzelmi problémákkal küzdő serdülők is, ki fogja a programot átfogó klinikai biblioterápiás programmá szélesíteni? Hogyan fogja

az a személy a programban részt vevő serdülőket ösztönözni arra, hogy a művek üzeneteit a saját életükben is alkalmazzák? Az erre vonatkozó akcióterv alakulását hogyan fogják figyelemmel kísérni? Ki fogja felülvizsgálni és átnézni a tervet a gyermekekkel és hogyan?

9. Elérte-e a program a célját?

Ahogy egymás után megválaszoljuk a fenti kérdéseket, egy gondosan kidolgozott biblioterápiás program lesz az eredmény.

1. KI LEGYEN A CÉLCSOPORT?

Minden biblioterápiás program végső célja az, hogy a közösségen belül javítsa a gyerekek és serdülők életminőségét. Mivel ezek a gyerekek és serdülők sokfélék lehetnek, fontos előre eldönteni, programunkat kiknek szánjuk. Célcsoportunk meghatározásánál legalább három tényezőt figyelembe kell vennünk: milyen fokú szocio-emocionális distressz vagy zavar kezelését tudja a program felvállalni, milyen korúak a résztvevők, és milyen témákat akar a program feldolgozni. Ez a három tényező meghatározza, hogy milyen gyakorlatokat végeztetünk a foglalkozásokon, hogy milyen műveket választunk ki feldolgozásra, és hogy milyen szakemberek szükségesek a program megvalósításához.

A szocio-emocionális distressz szintje

A harmadik fejezet a gyerekek három csoportjánál tárgyalja részletesen a szocio-emocionális distressz különféle szintjeit: a jelentős szocio-emocionális zavarral küzdő gyerekeknél, a szociálisan sérülékeny és emiatt szocio-emocionális szempontból veszélyeztetett, valamint a fejlődéslélektani szempontból egészséges gyerekek esetében, akik a felnőtté válás nehéz, ám mindenkire jellemző problémáival küzdenek. Ha a biblioterápiás programot olyan egyéneknek szánjuk, akik az első két csoport valamelyikébe tartoznak, gondoskodni kell mentálhigiénés szakember megbízható részvételéről és támogatásáról. Egy mentálhigiénés szakember könnyebben azonosítani tudja a gyerek vagy serdülő problémáját, és segíteni tud a

megoldáskeresésben. Ha viszont a programot fejlődéslelektani szempontból egészséges gyerekeknek szánjuk, gyermekkönyvtáros vagy médiatáros részvétele is elég. Ez utóbbiak építhetnek a gyermek-és ifjúságlelektanban való jártasságukra és a gyerekekkel és serdülőkkel már korábban kialakított személyes kapcsolatra.

A résztvevők kora

A programban részt vevők kora az olvashatóság, a téma komolysága és a művek üzenete szempontjából nyilvánvalóan meghatározza, hogy milyen művet választunk feldolgozásra. Az életkor adta más korlátok kevésbé nyilvánvalóak. A második fejezet ismerteti azokat a fejlődéslelektani különbségeket, amelyek a gyerekek között fennállnak a tekintetben, hogy hogyan tudják megoldani társas problémáikat, hogyan tudnak személyes célokat kitűzni, illetve mennyire tudják megérteni mások gondolatait, érzelmeit és motivációit. Azok a gyerekek, akiknél ezek a készségek csak most kezdenek kifejlődni, nagyobb támogatást igényelnek a felnőttek részéről abban, hogy azonosítsák egy könyv különféle üzeneteit, hogy megértsék, hogyan tudják alkalmazni az olvasottakat saját életükben, vagy hogy felismerjék a könyv szereplőinek szükségleteit és motivációit. A serdülők, mivel társas készségeik fejlettebbek, önállóbban tudják saját életükre vonatkoztatni az olvasottakat. A szociális készségekben mutatkozó kis különbségek előnyösek a csoportos megbeszélés szempontjából, mert azok a gyerekek, akik jobban fogalmazzák, hasznosíthatják azokat az alkalmakat, amikor lehetőségük nyílik elmagyarázni egy könyv mondanivalóját kevésbé értő társaiknak, és általában az ő magyarázataik fejlődéslelektani szempontból megfelelőbbek, mint a felnőtteké. Viszont általában nem szerencsés, ha a célcsoport olyan gyerekekből, illetve serdülőkből áll, akik között akár három év korkülönbség is lehet, mert ilyen esetekben a megértésben mutatkozó különbségeket a gyerekek túl nagyra ítélik, olyan problémának, melynek legyőzése túl nehéz, túl megterhelő számukra.

A résztvevők érdeklődése

A gyerekek érdeklődésében mutatkozó különbségeket is fontos tekintetbe vennünk. Egy biblioterápiás programot mindig vonzóbbá tesz az a lehetőség, hogy izgalmas könyvet lehet olvasni, vagy megható filmet lehet nézni. Viszont ha a kiválasztott anyagok a témák túl nagy

spektrumát ölelik fel, a csoport elveszítheti érdeklődését. A felnőtt foglalkozásvezetőnek túl sok energiája mehet el az irritáló, rossz magaviselet kezelésére, és túl kevés energiája maradhat arra, hogy az olvasmánnyal foglalkozzon. A motiváció terén mutatkozó különbségek külön problémát jelenthetnek olyan esetekben, amikor a biblioterápiás programot egyetlen téma köré szervezzük, mint például a mostohacsaládok vagy a tehetségesség. Hiba azt feltételezni, hogy minden olyan gyerek, aki ezzel a problémával küzd, akar majd róla olvasni és beszélgetni. Ilyen esetekben ajánlatos megbeszélni a témát a potenciális résztvevőkkel és lehetővé tenni számukra, hogy önként dönthessenek arról, részt kívánnak-e venni a programban vagy sem.

2. A PROGRAM CÉLKITŰZÉSEI

A második fejezetben a biblioterápia hét céljáról beszéltünk, melyek a következők voltak: az önismeret fejlesztése, érzelmi katarzis kiváltása, problémamegoldásban való segítségnyújtás, a gyerekek viselkedésének megváltoztatása, kielégítő társas kapcsolatok létrehozásának segítése, közös problémákkal kapcsolatos információ nyújtása, valamint a szórakoztatás. Attól függően, hogy egy bizonyos biblioterápiás program milyen célokat tűz ki maga elé, kell kiválasztani a szakmai személyzetet és kidolgozni azokat a gyakorlatokat, amelyeket a mű jobb megértésének segítése céljából végeztetünk majd.

Amikor az a célunk, hogy a program intenzív érzelmi válaszokat váltson ki a résztvevőkből, ajánlatos mentálhigiénés szakember segítségét kérni a program megtervezéséhez és irányításához. Egy mentálhigiénés szakember nem csak azt tudja, hogyan segítse elő az intenzívebb érzelmi bevonódást, hanem észleli azt is, ha egy gyerek érzelmi válasza túl intenzív és számára nem előnyös. Mentálhigiénés szakember hozzájárulása az olyan programok esetén is hasznos, amelyeknek célja a gyerekek viselkedésének megváltoztatása. A mentálhigiénés szakmában jól kidolgozott viselkedésmódosító stratégiák léteznek, és a szakemberek felismerik, ha egy program kiigazításra szorul a célból, hogy továbbra is hatékony maradjon.

A legtöbb iskolai könyvtáros tudja, hogyan kell fejleszteni az önismeretet, hogyan kell problémamegoldó feladatokat végeztetni és alkalmakat teremteni társas interakciókra. A könyvtárosok és médiatárosok továbbá speciálisan képzettek arra, hogy a gyerekeket

meghatározott információforrásokhoz irányítsák, és hogy könyveken és egyéb anyagokon keresztül segítsék őket a kikapcsolódásban.

3. A SZAKEMBEREK KIVÁLASZTÁSÁNAK KÉRDÉSE

Ha már tisztáztuk a programunk célját és meghatároztuk a célcsoportot, eldönthetjük, hogy alapvetően fejlesztő vagy klinikai programot kívánunk-e megvalósítani. Ez a döntés azután meghatározza, kik legyenek a felelősek a tervezésért, megvalósításért és az értékelésért. A programban közreműködő szakemberek kiválasztásánál összhangba kell hoznunk a szakmai ismereteket és a program kívánalmait.

Amikor a tervezett program egyértelműen fejlesztő jellegű, a célcsoportot alkotó gyerekek fejlődéslélektani szempontból tipikus problémákkal küzdenek. Ebben az esetben a program célkitűzései közt nem szerepel érzelmi katarzisz kiváltása és nem célja a programnak az sem, hogy látványos viselkedésváltozást hozzon létre. A negyedik fejezetben már beszéltünk arról, hogy a fejlesztő jellegű programok a könyvtáros és médiatáros részéről milyen jellegű szakértelmet igényelnek. A könyvtáros és médiatáros olyan diplomás szakember, aki jártas a gyermek- és ifjúsági személyiség- és kognitív pszichológiában. Általában napi szinten találkozik és dolgozik gyerekekkel és serdülőkkel. Ez a fajta kontaktus lehetőséget teremt arra, hogy közvetlen betekintést nyerjen a gyerekek és serdülők világába, és hogy tanácsadói jellegű kapcsolatot alakítson ki velük. A könyvtáros és médiatáros, mint ahogy arra már a negyedik fejezetben utaltunk, jól ismeri továbbá a gyermek- és ifjúsági irodalmat és egyéb anyagokat. Nagy gyakorlata abban, hogy meghatározott témákban könyveket találjon, majd megtalálja azokat az olvasókat, akik hasznosítani tudják őket, egyedülálló módon jellemzi szakmáját és felbecsülhetetlen hozzájárulás a biblioterápiához.

Amikor a programot olyan gyerekeknek vagy serdülőknek szánjuk, akik valamilyen súlyosabb problémával küzdenek, és a program célkitűzései egybeesnek egy gyermekterápiás program célkitűzéseivel, klinikai biblioterápiára lehet szükség. Egy ilyen programba képzett mentálhigiénés szakember bevonását javasoljuk. A mentálhigiénés szakember szakértelme révén azonosítani képes a gyerek legsúlyosabb problémáját, majd olyan terápiás programot tud tervezni, amely segít neki stratégiákat kidolgozni a probléma megoldására. Szaktudása

lehetővé teszi, hogy a biblioterápiás programot gyermekterápiás programmá szélesítse, mint ahogy azt az ötödik fejezetben már részletesen tárgyaltuk. Továbbá a mentálhigiénés szakember, aki a biblioterápiás programban foglalkozásvezetőként szintén részt vesz, kész észrevenni és közbelépni, ha egy sérülékeny gyerek számára előnytelenül reagál egy könyvre vagy gyakorlatra. Végül, a mentálhigiénés szakember tudja, hogyan kapcsoljon be biblioterápiás programot a közösségi mentálhigiénés ellátórendszerbe, így a problémákkal küzdő gyerekeket könnyen tovább lehet küldeni, ha erre netán szükség lenne.

A fent leírtakból nyilvánvaló kell, hogy legyen, hogy mindkét fajta szakember ért ahhoz, hogy a gyerekekkel és serdülőkkel kapcsolatot alakítson ki, és hogy könyvekről és egyéb anyagokról beszélgessen velük. Ugyanakkor mindkét fajta szakembernek megvan, képzettsége révén, a szakmájára jellemző szakértelme, ami lehetővé teszi, hogy a szakmájára jellemző módon járuljon hozzá a biblioterápiás programhoz. A könyvtáros és a médiatáros ismeri a könyveket és más anyagokat, és az egyes gyerekek számára ki tudja választani a megfelelő könyveket. A mentálhigiénés szakember képes felismerni és kezelni a komolyabb pszichés rendellenességeket. Sok esetben tehát a könyvtáros és a mentálhigiénés szakember intenzívebb, hatékonyabb biblioterápiás élményekhez tudja juttatni a gyerekeket és serdülőket, ha közösen dolgozik, mint ha egyedül.

4. SZAKMAI MUNKACSOPORT LÉTREHOZÁSA

A szakmai kapcsolatok szakértői egyre inkább felismerik azt a tényt, hogy hatékony szakmai munkacsoportokat létrehozni egyszerre különleges kihívás és különleges lehetőség (Conoley és Conoley 1992). Egy szakmai munkacsoport akkor a leghatékonyabb, ha

- a csoport összes tagját kezdettől bevonják a biblioterápiás program megtervezésébe és a különféle döntéshozatalokba
- a csoport tagjai közösen megegyeznek a program célkitűzéseiben
- a tagok szívesen és őszintén megbeszélnek egymással a dolgokat a program működése alatt
- a tagok egyéni hozzájárulása összhangban van szaktudásukkal
- a tagok kölcsönösen támogatják egymás erőfeszítéseit.

Az ilyen szakmai munkacsoportok gondosan megtervezett és kölcsönösen ápoltságokból jönnek létre. Hogy mindezt jobban megvilágítsuk, a 8.1-es táblázat bemutat háromféle szakmai munkacsoportot, valamint bemutatja azt, hogy a csoport két tagjának a munkaközösségen belül optimális esetben mi a feladata. A *kooperatív* csapatban mindkét szakember külön szolgáltatást nyújt ugyanazon gyerekcsoport számára, de mindketten tudják, mit csinál a társuk, és mindketten igyekeznek minimálisra csökkenteni a konfliktusokat és az ellentéteket. A *konzultatív* csapatban az egyik szakember felelős a program kidolgozásáért, megvalósításáért és értékeléséért, de társa segítségére támaszkodik azokon a területeken, ahol társának van szaktudása. A *kollaboratív* csapatban mindkét szakember egyszerre felelős a programért, és a másik szakértelmére támaszkodik olyan területeken, amelyekhez kevésbé ért.

Miután két vagy több szakember eldöntötte, hogy csapatmunkában biblioterápiás programot hoz létre, az első fontos lépés annak eldöntése, milyen természetű munkaközösségben kívánunk dolgozni. Ez a döntés meghatározza a program kidolgozásának és kivitelezésének módját. Ha *konzultatív* vagy *kollaboratív* csapatban kívánunk dolgozni, fontos meghatározni, az egyes tagok milyen szaktudást hoznak a csapatba. Ehhez segítséget nyújthat a negyedik és az ötödik fejezet: a negyedik a könyvtárosok és médiatárosok speciális szaktudását, míg az ötödik a mentálhigiénés szakemberek szaktudását tárgyalja.

Végezetül egy dolgot még szeretnénk hozzátenni a fent elmondottakhoz. A munkakapcsolatokban könnyen előfordul, hogy más szakmákról sztereotípiákban gondolkodunk – olyan sztereotípiákban, amelyek a szakma hagyományaiban, történelmében vagy képzési színvonalában gyökereznek. Alkalomadtán úgy találhatjuk, hogy ezek a szakmai sztereotípiák túlzott általánosítások, amelyek megakadályozzák, hogy elismerjük egy bizonyos szakember egyedi képességeit. Ne feledjük, hogy a kompetencia a személy és nem a szakma jellemzője, és hogy hatékony szakmai együttműködés emberek, és nem szakmák között jön létre.

5. A MEGFELELŐ MÉDIUMOK KIVÁLASZTÁSA

A megfelelő könyvek és filmek kiválasztásának képessége a gyerekek és serdülők számára a könyvtárosok és médiatárosok szakértelmének részét képezi. A hetedik fejezet részletesen ismerteti azokat a tematikus bibliográfiákat, amelyek ezt a fajta munkát segíthetik. Ezek a segédanyagok azonban nem segítik száz százalékban az olyan biblioterápiás

foglalkozásvezetőket, akik nem tájékozottak a gyermekirodalomban. Amellett, hogy meg kell találni a megfelelő könyvet a témában és meg kell győződni arról, hogy ez a könyv pontosan és érzékeny módon ábrázolja-e a témát, arra is szükség van, hogy átfogó módon megvizsgáljuk a cselekményt, a szereplőket és a szóban forgó mű irodalmi stílusát. Hasonlóképpen, a megfelelő filmek és videók kiválasztásánál is szükség van a fent leírt készségekre, de szükség van arra is, hogy alaposan végiggondoljuk, milyen tartalmakat hordoznak a film képei. A könyvtárosoknak és médiatárosoknak a művek kiválasztására irányuló szakértelmét részletesebben a negyedik fejezetben tárgyaltuk.

6. A MEGÉRTÉST ELŐSEGÍTŐ FELADATOK KIDOLGOZÁSA

Azok a feladatok, amelyeket egy program használ egy könyv vagy film üzeneteinek megerősítésére, nagyban meghatározzák, hogy a program eléri-e a célját vagy sem. A második fejezetben elmondjuk, hogyan nézhetnek ki a különféle szövegértési feladatok, az A függelék annotált bibliográfiája pedig több olyan szakirodalmi művet is ismertet, amelyben ötleteket találhatunk feladatokhoz. A feladatokat oly módon kell kiválasztani, hogy illeszkedjenek a program célkitűzéseire, megfeleljenek a résztvevők életkorának, valamint hogy érdekesek legyenek, mert csak így lehet aktívan bevonni a résztvevőket a programba.

A gyakorlatok és a program célkitűzéseinek összehangolása az egyik legnehezebb feladat lehet. A 8.2-es táblázat ezt részletesebben is bemutatja, és példákat hoz olyan gyakorlatokra, amelyek az egyes célokhoz jól illeszthetők. Gyakran megfélekedünk a cél fontosságáról a gyakorlatok kiválasztása során. Ennek az lehet a következménye, hogy a program elszalasztja az általa legfontosabbnak ítélt üzenetek megerősítésének lehetőségét.

Másodsorban, a különféle feladatok életkori megfelelését gondosan át kell gondolnunk. Például az általános iskolás gyerekek, még kevésbé fejlett empátiás képességük miatt, nem igazán tudják elemezni egy szereplő egymásnak ellentmondó motivációit vagy érzelmeit. A serdülőkor elején járó gyerekeknél esetleg még nem alakult ki teljesen az elvont gondolkodás képessége, emiatt nehézséget okozhat számukra az, ha egy történetre másféle befejezést kell kitalálni. A kisgyerekek nehezen tudják a könyvben olvasottakat saját életükre alkalmazni, hacsak a szituációk nem teljesen azonosak. A második fejezetben beszélünk ezekről az életkori sajátosságokról.

Végezetül, a feladatoknak érdekesnek és kreatívnak kell lenniük. Az érdekesség egyik fontos összetevője az újdonság – amikor a programon belül többször előfordulnak ugyanannak a feladatnak a változatai, a csoport gyorsan elveszíti érdeklődését, és lazul a fegyelem.

7. A PROGRAM MEGVALÓSÍTÁSA

Gyakran előfordul, hogy a foglalkozásvezetők valamilyen hibát vesznek észre a program tervében, mikor a program már elindult, a gyerekek már olvassák a művet és végzik a gyakorlatokat. Lehet, hogy a gyakorlatok túl nehezek vagy túl könnyűek a résztvevők számára, de az is lehet, hogy a könyv olvasása okoz nehézséget. Lehet, hogy a résztvevő gyerekek érzelmileg sérülékenyebbek, mint gondoltuk. Bárhogy legyen is, a biblioterápiás programon javítani és finomítani kell, ha úgy látjuk, hibák csúsztak a tervbe. A hatékony átdolgozás megtartja, vagy jobban kikristályosítja az elérni kívánt célokat.

A program kivitelezése során felmerülő másik nehézség a gyerekek reakcióinak figyelemmel kísérése. Mivel maguk a gyerekek nem mindig adnak hangot rossz érzéseiknek, a hatodik fejezet ismertet egy pár olyan figyelmeztető jelet, amelyre odafigyelve észrevehetjük, ha a résztvevők valamelyike vagy akár több résztvevő szokatlanul szorongóvá és nyugtalanná válik a program különféle aspektusainak hatására. A résztvevők reakcióinak megértéséhez támaszkodhatunk a harmadik fejezetre is, amelyik a gyerekek szocio-emocionális zavaraival foglalkozik. Még ha a programunkat nem mentálhigiénés szakember bevonásával terveztük is, szükségessé válhat a vele való konzultáció, ha a gyerekek szükségletei így kívánják.

8. A FEJLESZTŐ PROGRAM KLINIKAI PROGRAMMÁ TÖRTÉNŐ KISZÉLESÍTÉSE

A fejlesztő program klinikai programmá történő szélesítéséhez szükséges stratégiákat részletesebben a második fejezetben ismertettük, az ötödik fejezetben pedig mindezt

alátámasztottuk a hatékony gyermek-pszichiátria jellemzőinek ismertetésével. A stratégiák magukban foglalnak előzetes kapcsolatépítő és problémafeltáró, valamint utólagos ellenőrző és értékelő gyakorlatokat. Lényegében ezek a gyakorlatok a biblioterápiás programot egy nagyobb pszichoterápiás programba ágyazzák bele. Amikor eldöntöttük, hogy klinikai és nem fejlesztő programot tervezünk, ajánlatos kijelölnünk egy olyan személyt, aki elsődlegesen lesz felelős azért, hogy a fentebb ismertetett kiegészítő lépések a gyakorlati kivitelezés részévé váljanak.

9. ÉRTÉKELÉS

Amikor egy biblioterápiás program befejeződik, fontos megnézni, mennyire sikerült a programnak elérnie a kitűzött célokat. A céltól függően az értékelés történhet a gyerek vagy a családja által írt beszámolókkal segítségével, értékelő lapok kitöltésével vagy írásos vélemények segítségével azok részéről, akik ismerik a gyereket, a gyerek megváltozott viselkedésének közvetlen megfigyelésével, vagy ezen módszereknek a kombinációjával. Mivel a program lebonyolításának módja korlátozhatja, illetve lehetővé teheti egyes értékelési módszerek használatát, fontos előre meghatározni, mikor és milyen módszerrel fogjuk értékelni a programot. Ily módon nem fogunk akaratlanul fontos lehetőségeket elmulasztani a programmal kapcsolatos információgyűjtésre. Az értékelési módszer kidolgozásához, illetve a lehetséges értékelési módszerek megismeréséhez használhatjuk Rose és Edelson könyvét (1987).

Az értékelés leglényegesebb célja az, hogy segítsen finomítani és javítani a gyerekeknek és serdülőknek nyújtható szolgáltatásokat. Következésképpen fontos, hogy az értékeléskor szerzett információ birtokában javított vagy kiegészítő gyakorlatokat készítsünk a következő biblioterápiás programhoz. Mivel minden közösségnek megvan a saját kultúrája, az értékelés felbecsülhetetlen hozadéka annak megismerése, hogy abban a bizonyos közösségben milyen gyakorlatok számíthatnak sikerre.

ÖSSZEFOGLALÁS

Ez a kilenc lépésből álló tervezési folyamat biztosítja, hogy biblioterápiás programunknak a tudatos tervezés eredményeképpen világos célkitűzései legyenek, és ily módon maximális esélye legyen a sikerre.

Kezdetben ez a fajta tervezés több időt vesz igénybe, különösen, ha csoporton belül történik. Azonban végső hatékonysága bizonyítást nyer, amikor azt látjuk, hogy a program gördülékenyebben és sikeresebben halad, mint hasonló tervezés nélkül. A tervezési folyamat és könyvünk több más alapelvének illusztrálására a *B* függelékben ismertetünk egy negyedikeseknek szóló biblioterápiás programot a barátság témakörében.

Munkacsoport fajtája	Szakember 1	Szakember 2	Mikor célszerű ilyen munkacsoport létrehozása
Kooperatív	Elsődlegesen a saját szolgáltatásainak megtervezéséért, kivitelezéséért és ellenőrzéséért felel. Tájékoztatja Szakember 2-t a saját szolgáltatásairól, hogy ki a célcsoportja, és hogy mi a szolgáltatások célja. Ha alkalom nyílik rá, Szakember 2 munkáját is támogatja.	Elsődlegesen a saját szolgáltatásainak megtervezéséért, kivitelezéséért és ellenőrzéséért felel. Tájékoztatja Szakember 1-et arról, hogy ki a célcsoportja, és hogy mi a szolgáltatásai célja. Ha alkalom nyílik rá, Szakember 2 munkáját szakmailag támogatja.	Amikor két szakember ugyanazzal a gyerekcsoporttal dolgozik, de szolgáltatásaik célja nagyon különböző; az együttműködésnek ez a típusa garantálja, hogy az egyik szakember által nyújtott szolgáltatások a másik szakember szolgáltatásaival nem ellentétes hatásúak, illetve nem gyengítik a másik szakember által nyújtott szolgáltatások hatását.
Konzultatív	Elsődlegesen a saját szolgáltatásainak megtervezéséért, kivitelezéséért és ellenőrzéséért felel. Tájékoztatja Szakember 2-t saját szolgáltatásairól, hogy milyen gyerekeket lát el, és hogy melyek a szolgáltatások célkitűzései. Szakember 2-höz fordul, ha valamiben annak szakértelmére van szüksége. Saját szolgáltatásaiba	Szakember 1 ismerteti vele saját szolgáltatásait. Tájékoztatót és segítséget nyújt Szakember 1-nek. Időnként megbeszélést folytat Szakember 1-gyel és további tájékoztatást és segítséget nyújt.	Amikor az egyik szakember munkafeltételei nem teszik lehetővé azt, hogy a másikkal együtt legyen felelős a biblioterápiás programért; ez a fajta együttműködés lehetővé teszi az irányító szakember számára, hogy hasznosítsa a konzultáló szakember szakértelmét.

8.1-es tábla. A szakmai munkacsoportok fajtái

	beépíti a Szakember 2-től tanultakat.		
Kollaboratív	Bevonja Szakember 2-t a program előkészítésébe, kivitelezésébe és értékelésébe, beleértve a program korai szakaszát is, amikor a közös célok meghatározásra kerülnek, illetve kiválasztják a résztvevőket. Elkészíti a program tervét, amelybe a sajátján kívül beépíti Szakember 2 javaslatait és szakmai ismereteit is. Saját szakértelmét is hozzáadja a programhoz, ahogy azt a program megkívánja. Támogatja a Szakember 2-vel fennálló szakmai kapcsolatot úgy, hogy figyelmesen meghallgatja észrevételeit, nyitott marad a Szakember 2 által megfogalmazott új gondolatok irányában, és továbbra is hozzájárul a közös döntéshozatalhoz.	Bevonja Szakember 1-et a program előkészítésébe, kivitelezésébe és értékelésébe, beleértve a program korai szakaszát is, amikor a közös célok meghatározásra kerülnek, illetve kiválasztják a résztvevőket. Elkészíti a program tervét, amelybe a sajátján kívül beépíti Szakember 1 javaslatait és szakmai ismereteit is. Saját szakértelmét is hozzáadja a programhoz, ahogy azt a program megkívánja. Támogatja a Szakember 1-gyel fennálló szakmai kapcsolatot úgy, hogy figyelmesen meghallgatja észrevételeit, nyitott marad a Szakember 1 által megfogalmazott új gondolatok irányában, és továbbra is hozzájárul a közös döntéshozatalhoz.	Amikor mindkét szakember hajlandó közös felelősséget vállalni a programért; ez a fajta együttműködés lehetővé teszi, hogy mindkét szakember szaktudása teljesen ki legyen aknázva a programon belül.

8.2.-es táblázat. A műértést segítő gyakorlatok megfeleltetése a biblioterápiás program célkitűzéseinek

A program célja	Szükséges gyakorlatok
Az önismeret fejlesztése	Olyan gyakorlatok, amelyek felhívják a figyelmet a szereplők és az olvasók között fennálló hasonlóságokra. Pardeck (1989) azt javasolja, hogy a gyerekek két történetet vázoljanak fel – egyet a könyvben történt eseményekből, egy másik, párhuzamos történetet pedig a saját életük eseményeiből.
Érzelmi katarzis kiváltása	Olyan gyakorlatok, amelyek segítenek a gyerekeknek felismerni, meghatározni, szavakba foglalni és kezelni érzelmeiket. Bump (1990) például arra kéri a serdülőket, hogy gondolkodjanak el azokkal a szereplőkkel kapcsolatban, akiket a legjobban szerettek és akiket leginkább nem szerettek, majd elemezzék, a szereplők mely tulajdonságai váltották ki érzelmi válaszaikat. Pardeck (1990) azt javasolja, hogy a gyerekek készítsenek hangulat-kollázsokat a könyvben ábrázolt érzelmek megragadására.
A problémamegoldó készségek fejlesztése	Olyan gyakorlatok, amelyek szisztematikusan végigvezetik a gyerekeket és serdülőket a problémamegoldás egyes fázisain, melyek a következők: a probléma azonosítása, lehetséges megoldások keresése, a különféle megoldások hatásának értékelése és a megfelelő megoldás kiválasztása. Pardeck (1989) például azt javasolja, hogy a gyerekek az egyik szereplővel kapcsolatban írjanak másféle befejezést a könyvhöz, vagy készítsenek egy plakátot, amelyen feltüntetik azokat a megoldásokat, amelyekkel a szereplők kísérleteztek, és jelöljék meg azokat, amelyek beváltak számukra.
A gyermekek viselkedésének megváltoztatása	Olyan gyakorlatok, amelyek segítenek a gyerekeknek meglátni az összefüggést a szereplők viselkedése és saját életük között, és amelyek arra ösztönzik a gyerekeket, hogy új viselkedési módokat dolgozzanak ki. Például a gyerekek készítsenek egy „időkapszulát”,

	amely tartalmazza írásos terveiket azzal kapcsolatban, hogy hogyan fogják lemásolni a könyv szereplőinek azokat a viselkedési módjait, amelyek hatékonyan bizonyultak. Egy pár hét múlva számoljanak be a sikeres tervekről.
Kielégítő társas kapcsolatok létrehozásának elősegítése	Olyan gyakorlatok, amelyek számukra élvezetes interakciókba vonják be a gyerekeket és a serdülőket, és amelyek alkalmat teremtenek további interakciókra. Például kérjük meg a gyerekeket, hogy dolgozzanak párokban, amikor szerepjátékban vesznek részt, kollázsokat készítenek vagy új könyvborítót terveznek. Javasoljuk azt a gyerekeknek, hogy az olvasott regényben leírt játékokat játsszák együtt.
Tájékoztatás közös problémákkal kapcsolatban	Olyan gyakorlatok, amelyek felhívják a figyelmet a könyvekben található tényanyagra és azt rendszerezik vagy kiemelik a célból, hogy a gyerekek észrevegyék. Például Jeon (1992) azt javasolja, hogy a csoport nézzen meg olyan filmeket, amelyeknek témája hasonló a könyv témájához; Bump (1990) az irodalmi mű mellé olyan önszorgató könyveket is előír, amelyek segítenek megérteni az irodalmi műben leírt jelenségeket.
Szórakoztatás	Olyan gyakorlatok, amelyek szórakoztatóak!

IRODALOM

Conoley, J. C. és C. W. Conoley. 1992. *School Consultation: Practice and Training*. 2. kiadás. Boston: Allyn & Bacon.

Rose, S. D. és J. L. Edelson. 1987. *Working with Children and Adolescents in Groups*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

A FÜGGELÉK

Biblioterápiás feladatötleteket tartalmazó források annotált bibliográfiája

Bump, Jerome. 1990. „Innovative Bibliotherapy Approaches to Substance Abuse Education.” *Arts in Psychotherapy* 17: 355-62.

Ez a cikk egy olyan biblioterápiás programot ír le, amely korábban már sikeres volt idősebb kamaszoknál. Beszél a kezdeti szövegválasztásról, bemutat stratégiákat, amelyek segítségével az érzelmekre és a családi dinamikára fókuszálhatunk, technikákat, amelyek segítségével hatékony kiscsoportos beszélgetések kezdeményezhetők, valamint beszél arról, hogy hogyan lehet hatékonyan működő csoportokat kialakítani. Bump egyike azon kevés szerzőknek, akik beszélnek arról, hogy a biblioterápiás programjukon belül IKT-val segített beszélgetési stratégiákat is alkalmaztak; cikkében Bump leírja a magas technológia alkalmazásának előnyeit és hátrányait. Bár a szerző a droghasználattal kapcsolatos problémákról beszél, az általa ismertetett stratégiák könnyen alkalmazhatók más, a mai serdülők körében előforduló magas kockázatú viselkedések esetében is.

Gladding, Samuel T. és Claire Gladding. 1991. „The ABCs of Bibliotherapy for School Counselors.” *School Counselor* (szeptember): 7-13.

Ez a cikk olyan szakembereknek ad gyakorlati tanácsokat, akik iskolai keretek között szeretnének biblioterápiás programot megvalósítani. A szerzőpáros hangsúlyozza annak fontosságát, hogy az iskolai közösség többi részével világosan megismertessük, mit fog végezni a program, mikor és miért. Ezután ötleteket ad a biblioterápiás foglalkozások megtervezéséhez, beleértve a megfelelő helyiség kiválasztását, a beszélgetések megtervezését és a facilitatív légkör megteremtését. A szerzőpáros különös hangsúlyt fektet annak bemutatására, hogy hogyan kezdjünk és fejezzünk be minden programot személyes módon.

Jeon, Kyung-Won. 1992. „Bibliotherapy for Gifted Children.” *Gifted Child Today* (november/december): 16-19.

A cikk második fele biblioterápiás programok tervezéséhez és vezetéséhez ad gyakorlati ötleteket. Javaslatokat tesz arra nézve, hogy hogyan vezessünk olvasás utáni beszélgetéseket, hogyan szerkesszünk olyan kérdéssorokat, amelyek az olvasó számára megkönnyítik az olvasottakon való gondolkodást, és hogy hogyan készítsünk szövegértési feladatokat. Jeon egy olyan, öt lépésből álló tervezési folyamatot is leír, amely segítségünkre lehet a biblioterápiás programunk megtervezésénél, valamint megfogalmaz nyolc olyan alapelvet, amely segíthet a foglalkozásvezetőknek eldönteni, hogyan haladjanak, és hogy kikkel dolgozzanak.

Pardeck, Jean A. és John T. Pardeck. 1984. „An Overview of the Bibliotherapeutic Treatment Approach: Implications for Clinical Social Work Practice.” *Family Therapy* 11(3): 241-52.

A cikk olyan eljárásokat mutat be, amelyeknek segítségével klinikai biblioterápiás programokat valósíthatunk meg. Tizenhat különféle feladatötletet ismertet (szépírás, művészeti munka, megbeszélés és szerepjáték), amely segít elmélyíteni valamely irodalmi mű megértését.

Pardeck, Jean A. és John T. Pardeck, szerk. 1986. „Books for Early Childhood.” *Bibliographies and Indexes in Psychology*, 3. szám. New York: Greenwood Press.

Ez a könyv bemutatja az iskoláskor előtti gyerekeknek szóló biblioterápiás programok speciális kritériumait. Útmutatást ad a megfelelő könyvek kiválasztásával, a hangos felolvasással, a gyerekek reakcióinak megfigyelésével, valamint azzal kapcsolatban, hogy milyen olvasás utáni gyakorlatokat végeztessünk a gyerekekkel a célból, hogy az adott mű üzeneteit minél jobban megértsék.

Pardeck, John. 1994. „Using Literature to Help Adolescents Cope with Problems.” *Adolescence* (nyár): 421-27.

Ez a cikk serdülőknek szóló biblioterápiás programokkal kapcsolatban ad ötleteket. Amellett, hogy kreatív ötleteket ad a műértés elősegítésére, Pardeck felsorol olyan műveket, amelyeket különféle biblioterápiás programokban használt.

Pardeck, John T. és Jean A. Pardeck. 1993. *Bibliotherapy: A Clinical Approach for Helping Children*. New York: Gordon and Beach Science Publishers.

Ez a könyv a klinikai biblioterápiás programok céljait, egyes fázisait és módszereit mutatja be. Ezen felül találunk benne egy átfogó listát gyerekeknek és serdülőknek szóló könyvekről, amely minden egyes műnél megjelöli az ajánlott életkort.

Smith, Alice G. 1989. „Will the Real Bibliotherapist Please Stand Up?” *Journal of Youth Services in Libraries* (tavasz): 241-49.

Egyedülálló módon Smith közlése egy önértékelő listát biblioterapeuták számára, amelynek segítségével felmérhetik saját felkészültséget. Egyes kérdések segítségével saját csoportkezelő képességüket becsülhetik fel (például „Hogyan veszem rá őket a részvételre?”), mások az anyagok kiválasztására (például „A művek pontos információkat közölnek-e a témában?”), megint mások a megfelelő helyiség kiválasztására (például „A terem alkalmas arra, hogy médiát, például filmet vagy hangszalagot használjak benne?”) vonatkoznak. A kérdőív hasznos emlékeztetőként szolgál minden biblioterápiás programvezető számára.

Sullivan, Joanna. 1987. „Read Aloud Sessions: Tackling Sensitive Issues Through Literature.” *Reading Teacher* (május): 874-78.

Sullivan olyan programokhoz ad ötleteket, amelyek vitát kiváltó vagy érzékeny témákat tárgyalnak. Javaslatokat tesz arra nézve, hogy hogyan vonjuk be a szülőket, hogyan válasszuk ki a megfelelő anyagokat, hogyan rendezzünk hangos felolvasásokat, és hogyan vezessünk beszélgetéseket. Végezetül, részletesen bemutat általa vezetett sikeres foglalkozásokat.

B FÜGGELÉK

PROGRAM NEGYEDIK OSZTÁLYOSOK SZÁMÁRA A BARÁTSÁGRÓL

(Az anyagokat Jennifer Bowers segítségével válogattuk.)

A barátokkal és az óráközi szünettel kapcsolatos problémák gyakoriak a mai iskolákban. Például egy külvárosi negyedikes osztályban a tanulók azt állították, hogy az óráközi szünetek öt százalékában veszekednek, négy százalékában társaik nem akarnak játszani velük, három százalékában társaik kötekednek velük és egy százalékában a tanulók verekednek egymással (Doll és Murphy, 1996). Szorozzuk meg a fenti százalékokat száznyolcvannal, mert egy tanévben a legtöbb gyereknek ennyi óráközi szünete van, és nyilvánvalóvá válik, hogy a legtöbb gyerek legalább havi rendszerességgel ilyen vagy ehhez hasonló problémákkal küzd. Hasonló problémákat azonosítottak más közösségekben és osztálytermekben is. A magas arányszámok azt mutatják, hogy ma a barátokkal kapcsolatos problémák elkerülhetetlenek a gyerekkorban. Következésképpen az alábbiakban ismertetett biblioterápiás programot dolgoztuk ki a célból, hogy ez a negyedikes osztály képes legyen kezelni az iskolaudvaron felmerülő, barátokkal kapcsolatos problémákat.

Miközben a program ebben a könyvben példaként szerepel, könyvünk nyomdába kerülésével egy időben megvalósításra is kerül. A negyedikesek fokozatosan haladnak előre a számukra kiválasztott olvasmányokkal és beszélgetéseket folytatnak arról, hogy hogyan fogja az osztály kezelni a szünetekben felmerülő problémákat. Félidőben történt egy értékelés – az adatok ígéretesek – csak néhány tanulóról derült ki, hogy ennél intenzívebb terápiás beavatkozásra van szüksége.

A CÉLCSOPORT

A 720 tanulót számláló külvárosi általános iskola minden negyedikes tanulója részt vesz ebben a biblioterápiás programban. A program az osztályteremben folyó tanítási nap részeként kerül lebonyolításra. A program során azonosítani lehet azokat a tanulókat, akiknek

nincsenek barátai – ezek a tanulók ezután egy olyan terápiás programban vesznek részt, amelynek témája barátok megszerzése és megtartása.

A PROGRAM CÉLJA

A program célja, hogy csökkentse azoknak a problémáknak a számát, amelyekkel az osztály tanulói küszködnek a barátság terén. Amikor egy osztály tanulói egy darab papíron felsorolják a barátaikat, egy vagy két tanuló mindig lesz, akit egyik osztálytársuk sem választ (Asher 1995). Azon tanulók esetében, akiknek a barátkozással kapcsolatos problémái gyakoriak és tartósak, azt kockáztatják, hogy felnőttként munkanélküliek vagy alulfoglalkoztatottak lesznek, nem lesz meg a kellő függetlenségük, agresszívak lesznek vagy súlyos mentális problémákkal küzdenek majd (Berndt 1984; Dodge 1989; Guralnick 1986). A közvetlen jelentésként, a barátkozás terén mutatkozó kitartó és súlyos nehézségek következtében a tanulók nagyobb valószínűséggel kerülnek normál osztályból speciális nevelésű osztályba (Hollinger 1987; Schonert-Reichl 1993), ezen felül problémáik magányossá és boldogtalanná teszik őket (Doll 1996). A legújabb kutatások azt mutatják, hogy a segítségnyújtás egyik hatékony módja az lehet, ha az egész csoportot rábírjuk arra, hogy rugalmasabb és elfogadóbb legyen az osztálytársakkal szemben.

A MUNKATÁRSÁK KIVÁLASZTÁSA

A program vezetője az iskolapszichológus. Az osztálytermi gyakorlatokat a negyedik tanárokkal együtt végezteti, a nyomtatott és nem nyomtatott anyagokat pedig gyermekkönyvtáros segített kiválasztani. Az iskolapszichológus lett a program felelős vezetője, mert a gyerekek közti barátság területén jelentős klinikai munka-, valamint kutatási tapasztalattal bír. Továbbá, ha az osztályteremben végeztetett gyakorlatok nem bizonyulnak sikeresnek azoknál a gyerekeknél, akiknek jelenleg nincsenek barátai, az iskolapszichológus

folytatja velük a munkát, olyan terápiás módszereket felhasználva, amelyek korábban már sikeresek voltak nehezen barátkozó gyerekek esetében (Gettinger, Doll és Salmon, 1994).

A SZAKMAI MUNKACSOPORT LÉTREHOZÁSA

E program esetében a szakmai munkakapcsolat alapvetően konzultatív jellegű. Az iskolapszichológus a program egész ideje alatt gyermekkönyvtáros segítségét fogja kérni abban, hogy véleményezze és felülbírálja a program során használt nyomtatott és nem nyomtatott anyagokat.

A VÁLASZTOTT ANYAGOK

A gyerekek közti barátság témakörében a következő műveket választottuk ki a negyedik osztály számára. Az anyagokat úgy válogattuk, hogy több olvasási szintet képviseljenek, legyenek köztük művek mind a fiú, mind a lányok közötti barátságról, és hogy sokféle olyan problémát ábrázoljanak, amelyek barátok között felmerülhetnek.

Regények

Adler, C.S. 1988. *Always and Forever Friends*. New York: Avon.

„Bárcsak Meg ne költözött volna el. Akkor talán a tizenegy éves Wendy nem lenne annyira feldúlva az életében zajló egyéb dolgok miatt. Mint például anyukája házassága és az új család, amelyik a házassággal együtt jött. Bárcsak Wendy találna egy Meg-hez hasonló embert, aki a legjobb barátja lehetne – mindig és örökre. Ott voltak a népszerű gyerekek – akik mind összetartottak – és ott volt Honor, egy okos és érdekes lány, aki, úgy tűnt, nem akar senki legjobb barátja lenni. Csak amikor egy új lány jött az osztályba és Wendy azt hitte, hogy

megtalálta a tökéletes „mindig és örökké” barátnőt, ismerte meg igazán Honort, és jött rá arra, hogy mi is valójában a barátság” (a könyvborítóról). Kortárs realizmus. 5-7. osztály.

Betancourt, Jeanne. 1993. *My Name is Brain Brian*. New York: Scholastic.

„Amikor egy kemény, újonnan érkezett hatodikos tanár figyelmét Brian-re irányítja, Brian biztos benne, hogy egész hátralevő életére bajba került. Biztos benne, hogy ezen túl mindig ő lesz kikiáltva az osztály legbutábbjának. Aztán Brian rájön, hogy a tanár nem találja őt butának. A tanár úgy gondolja, hogy Brian-nek tanulási nehézsége, diszlexiája van. A tanév végére a tanár segítségével Brian egy egész újfajta tanulási módot sajátít el, és egészen másképp látja a világot, beleértve a családját, a barátait és önmagát” (a könyvborítóról). Kortárs realizmus. 4-6. osztály. Felolvasáshoz a következő részeket javasoljuk: 54-55. oldal, barátok, akik befolyással vannak a rossz magaviseletre; 60-62. oldal, Brian és Dan megkérdőjelezi kapcsolatát „legjobb barátaival” és fél önmagához hüen cselekedni; 70-71. oldal, új barátok keresése; 5. oldal, Brian naplóbejegyzése.

Burch, Robert. 1982. *Ida Early Comes over the Mountain*. New York: Avon.

„Az élet kemény volt a Georgia állambeli Blue Ridge hegységben, de hirtelen minden megelevenedett, amikor Ida Early átjött a hegyen! A négy Sutton gyerek számára Ida épp időben érkezett. Anyjuk halott, apjuk dolgozik, és most, hogy a kiszámíthatatlan Idát házvezetőnőnek felvették, a parancsolgató Ernestine néni végre visszamehet Atlantába.

„Ida visszahozta a nevetést a házba. És Suttonék megszokták különös megjelenését és megszerették azokat a hihetetlen meséket, amelyeket mesélt. De a barátságukat próbára tette, amikor a Sutton gyerekek megtudták, hogy többről van szó Ida Early esetében, mint a furcsasága” (a borítóról). Gyermek/felnőtt barátság. Kortárs realizmus. 9-12 éves kor.

Byars, Betsy. 1981. *The Cybil War*. Illusztrálta Gail Owens. New York: Viking Press.

„Simon kemény leckéket tanul a jó és a rossz barátsággal kapcsolatban, amikor jó barátja, Tony hazugságai miatt nagyon nehéz és bonyolult helyzetekbe kerül” (az előzetes katalogizálási adatokból). Simon beleszeretett osztálytársába, Cybilbe, és üldözi őt. Kortárs realizmus. Könnyű olvasmány. 8-12 éves kor.

Cassedy, Sylvia. 1987. *M. E. and Morton*. New York: Thomas Y. Crowell.

„A tizenegy éves Mary Ella, aki szégyelli, hogy a bátyja, Morton lassan tanul, és aki vágyik saját baráttra, megdöbben, amikor a hivalkodó új lány a környéken (Polly) Mortont barátjául választja” (az előzetes katalogizálási adatokból). De Polly Mary Ella legjobb barátnője is lesz. Kortárs realizmus. 9-12 éves kor. Hangos felolvasásra a következő részeket javasoljuk: 20-29. oldal, M.E. nem tudja, hogyan kezdeményezzen barátságot; 116-24 oldal. M.E. rájön, hogy Polly kedveli Mortont.

Conford, Ellen. 1992. *Anything for a Friend*. New York: Bantam Skylark (eredetileg a Little, Brown adta ki 1979-ben)

„A tizenegy éves Wallis Greene már sokat gyakorolta, milyen új lánynak lenni az iskolában. A családja már olyan sokszor költözött, hogy mostanra hozzá kellett, hogy szokjon. De az igazság az, hogy a barátkozás és a beilleszkedés soha nem lesz könnyebb. Ezért a Briar Lane általános iskolában töltött első napján Wallis úgy dönt, a gyors utat választja a népszerűséghez és Stuffy Sternwood, az osztály csínytevője mellé szegődik. Wallis reméli, hogy azáltal, hogy részt vesz Suffy örült terveiben, a többiek majd megszeretik. Aztán Stuffy okos ötletei elkezdnek visszafelé elsülni, és Wallis elbizonytalanodik – meddig menjen el a népszerűség kedvéért?” (a borítóról). Kortárs realizmus. 9-11 éves kor.

Ellis, Sarah. *Next-Door Neighbors*. New York: Margaret K. McElderry Books, 1990.

„A családja új városba költözik Kanadában, emiatt a félénk tizenkét éves Peggy magányos és rosszul érzi magát, mígnem összebarátkozik az eredeti George-dzsal és Mrs Manning, az erélyes szomszéd kínai cselédjével” (az előzetes katalogizálási adatokból). Kortárs realizmus. 4-6. osztály. Hangos felolvasásra a következő részeket javasoljuk: 20-24. oldal, azért, hogy beilleszkedjen és barátokat szerezzen az új iskolában, Peggy hazudik; 44-47. oldal, Linda Peggy ellen fordul, és George, az osztály különce, kezdeményező lépéseket tesz Peggy felé; 49-53. oldal, kapcsolat/barátság egy felnőttel, Singgel, a cseléddel.

Gaeddert, LouAnn. 1984. *Your Former Friend, Matthew*. Az illusztrációkat Mary Beth Schwark készítette. New York: Bantam Skylark.

„Gail és Matthew egymás legjobb barátai voltak. Tanítás után mindennap együtt voltak. Megosztották egymással legnagyobb titkaikat. Ugyanazokat a dolgokat szerették csinálni. Ráadásul ugyanabban az időben ugyanazt gondolták. Aztán Matthew elutazott a

nyárra. És amikor visszatért, nagyon furcsán viselkedett. Nem Gaillel ment iskolába. Állandóan a többi fiúval kosarazott. Még arról a természettudományos projektről is megfélekedett, amit Gaillel együtt kellett volna csinálniuk! Gail nyugtalanítónak és érthetetlennek találta a Matthew viselkedésében beállt változásokat. De egy dolgot tudott – valamit tennie kell, hogy visszaszerezze legjobb barátját!” (a borítóról) Kortárs realizmus. Könnyű olvasmány. 8-12 éves kor.

Hall, Lynn. 1986. *Mrs. Portree's Pony*. New York: Charles Scribner's Sons.

„Addie, a nevelt gyerek, aki úgy érzi, nem szeretik, egy gyönyörű póni társaságában keres vigaszt, és gazdagító barátságot kezd tulajdonosával, egy büszke asszonnyal, aki elidegenítette és elveszítette saját lányát” (az előzetes katalógizálási adatokból). Gyermek/felnőtt barátság. Kortárs realizmus. 9-12 éves kor.

Hansen, Joyce. 1980. *The Gift-Giver*. New York: Houghton Mifflin.

„A kedves, magányos Amir az új fiú a környéken. Doris csodálkozik, hogy Amirt nem érdeklik azok a dolgok, amelyek mindenki mást érdekelnek. Ahogy összebarátkoznak, Amir segít Dorisnak abban, hogy nagyobb önbizalomra tegyen szert, és hogy jobban megértse másokat. Amikor Doris apja elveszíti a munkáját, Amir az, akinek segítségével Doris képessé válik arra, hogy aktív szerepet vállaljon a család összetartásában – még akkor is, ha ez azt jelenti, hogy Dorisnak el kell távolodnia a barátaitól” (a borítóról). Multikulturális témájú mű. Kortárs realizmus. 4-7. osztályig. Hangos felolvasásra a következő részeket javasoljuk: 54-55. oldal, Amir megpróbál beilleszkedni, ugyanakkor nem zavarja, hogy más, mint a többiek; 71-81. oldal, megtanulni a kívülállók elfogadását; 109-14, miután elment, a csoport rájön, milyen sokat jelent nekik Amir.

Hansen, Joyce. 1986. *Yellow Bird and Me*. New York: Clarion Books.

„Csak néhány hete történt, hogy Amirt nevelőszülei elszakították bronxi barátaitól és egy syracuse-i otthonban helyezték el. Doris úgy érzi, soha nem fog hozzászokni ahhoz, hogy elment. A 163. utcai barátai nem pótolhatják Amirt – különösen az a kis buta Yellow Bird” (a borítóról). De Yellow Bird kitart a barátság mellett és végül ő és Doris jó barátok lesznek. Multikulturális témájú mű. Kortárs realizmus. 4-6. osztály. Felolvasásra a következő részeket javasoljuk: 64-69. oldal, Doris segít Birdnek, mert így újra kapcsolatba kerülhet Amirral; 101-

5, Doris őszintén megszereti Bird-öt. Megjegyzés: először ajánlatos a *The Gift-Giver*-rel megismertetni a hallgatóságot, hogy megértse Doris és Amir barátságát.

Konigsburg, E.L. 1967. *Jennifer, Hecate, Macbeth, William McKinley, and Me, Elizabeth*. New York: Atheneum.

„Elizabeth Amerika legmagányosabb gyereke, amíg föl nem fedezi Jennifert. Persze Jennifer nem is igazán barát. A boszorkányok nem barátkoznak, márpedig Jennifer boszorkány. Elizabeth a segédje lesz, és miközben azt tanulja, hogyan váljon ő maga is boszorkánnyá, többek között megtanul nyers tojást enni, rövid varázsigeeket mondani és Jenniferrel szót érteni” (a borítóról). Kortárs realizmus. 4-6. osztály.

Lisle, Janet Taylor. 1989. *Afternoon of the Elves*. New York: Orchard Books.

„Mindenki figyelmeztette Hillary-t Sara-Kate Connolly-val, a mogorva, túl sovány lánnyal kapcsolatban, aki egy rozoga házban lakott ott lent. „Túl öreg hozzád” – mondták neki a barátai. „Nem olyan ember, akiben meg lehet bízni. Tartsd távol magad tőle.” De hogyan tudta volna a kilenc éves Hillary távol tartani magát a finom pálcikaházaktól, melyek olyan kicsik voltak, hogy egéرنél nagyobb élőlények nem fértek volna el bennük, és amelyek egy nap Sara-Kate limlomokkal telerakott hátsó udvarában megjelentek?” (a borítóról). Newbery díjas könyv. Kortárs realizmus. 4-6. osztály. Felolvasásra a következő részeket javasoljuk: 2-33. oldal, barátság kezdete Hillary és Sara-Kate között; 3-64. oldal, Hillary megvédi a barátját; 109-13. oldal, Hillary kételyeit fejezi ki Sara-Kate-tel való barátsága kapcsán.

Lowry, Lois. 1989. *Number the Stars*. Boston: Houghton Mifflin.

„Amikor a német csapatok elkezdik a dán zsidók kitelepítését, Johansenék magukhoz veszik Annemarie legjobb barátnőjét, Ellen Rosent, és úgy tesznek, mintha a családhoz tartozna. Ellennek és Annemarie-nak gyorsan ki kell valamit találnia, amikor egy éjjel három náci tiszt érkezik hozzájuk és tudni szeretné, Ellen miért nem szöke, mint a testvérei” (a borítóról). Newbery-díjas könyv. Történelmi regény. 4. osztálytól.

Madison, Winifred. *Marinka, Katinka and Me (Susie)*. Az illusztrációkat Miller Pope készítette. Scarsdale, NY: Bradbury Press, 1975.

„Marinka, Katinka és Susie barátnők... Történetesen három a szerencsés szám az ugrálókötelezésnél (vagy amikor az osztálydarabban van egy különleges táncbetét), így, amikor egy nap Marinka megharagszik Katinkára, romba dőlnek a tervek és elvész a jókedv. Susie rájön valamire a barátsággal kapcsolatban: a barátokból végül idegenek lehetnek, ha megszűnnek beszélni egymással...” (a borítóról) Kortárs realizmus. 7-10 éves kor. Felolvasásra a következő részeket ajánljuk: 6-7. oldal, leírás arról, hogy milyen is az, ha az embernek barátai vannak; 49-52. oldal, a barátok közti harc eredményeképpen a trió egyik tagját kiközösítik.

Moore, Emily. *Whose Side Are You On?* New York: Farrar, Straus & Giroux, 1988.

„Barbra nem hiszi el, hogy ilyen balszerencsés. Először a hatodikos tanára megbuktatja matematikából. Aztán megkapja T.J. Brodie-t, ezt a kellemetlen embert, korrepetáló tanárnak. De amikor együtt tanulnak, Barbra új, türelmes és komoly oldaláról ismeri meg T.J.-t, és, meglepetésére, elkezd megkedvelni őt” (a borítóról). Multikulturális témájú mű. Kortárs realizmus. 4-6. osztály. Felolvasásra a következő részeket javasoljuk: 84-86. oldal, hármás dinamika; 122-24, Barbra kiáll a kívülálló mellett, következőképpen a csoportot kiközösíti.

Myers, Walter Dean. 1988. *Scorpions*. New York: Harper & Row.

„Az egyetlen ember, aki érti a dolgokat, Tito, Jamal legjobb barátja. Tito az, akivel hosszú sétákat lehet tenni Harlemből a kikötőmedencéhez; akivel vitatkozni lehet arról, hogy kié lesz a nagyobb hajó, amikor gazdagok lesznek; aki csodálja Jamal rajzait. Tito az, aki, annak ellenére, hogy fél, csatlakozik a Skorpiókhoz, miután Jamal is csatlakozott, hogy szemmel tarthassa a barátját. Aztán Angel és Indian kétségbe vonja Jamal vezető pozícióját, és erőpróbára hívja a parkba. De amikor Angel kihúzza egy kést, Tito megmenti barátját, ami majdnem az életébe kerül. A probléma, az, hogy bár Jamal látja, hogy fegyvert használni rossz dolog, az a része, amelyik kicsi és fél, nem tud lemondani róla (a borítóról). Newbery-díjas mű. Multikulturális témájú mű. Kortárs realizmus. 5-10. osztály.

Namioka, Lensey. 1992. *Yang the Youngest and His Terrible Ear*. Az illusztrációkat Kees de Kieft készítette. Boston: Little, Brown.

„A zeneileg tehetségtelen Yingtao, aki nemrég érkezett családjával Kínából Seattle-be, hegedűkoncertet készül adni, hogy apja számára új tanítványokat szerezzon, miközben inkább barátkozna és baseballozna (az előzetes katalogizálási adatokból). Multikulturális témájú mű. Kortárs realizmus. 4-7. osztály.

Paterson, Katherine. 1977. *Bridge to Terabithia*. Illusztálta Donna Diamond. New York: Thomas Crowell.

„ Jess meglepetésére ő és Leslie barátok lettek, és a képzelet és tudás világa, amit Jess felnyitott Leslie számára, a fiút örökre megváltoztatta. Leslie ötlete volt, hogy hozzák létre Terabithiát, titkos erdei királyságukat, ahol ők uralkodtak. Itt semmilyen ellenség nem győzhette le őket – sem a tanáruk, Szörnyetegszáj Myers, sem osztálytársaik, Gary Fulcher és Janice Avery, sem Jess négy lánytestvére, sem pedig Jess saját félelmei vagy Leslie képzeletbeli elenségei. Az örökség, amit Leslie Jessre hagyott, képessé tette a fiút arra, hogy megbirkózzon a váratlan tragédiával, ami mindannyiukat érintette” (a borítóról). Newbery-díjas mű. Kortárs realizmus. 4. osztálytól.

Paterson, Katherine. 1994. *Flip-Flop Girl*. New York: Lodestar Books.

„Az, hogy nagymamájával él a virginiai Brownsville-ben, azt jelenti, hogy a Gertrude B. Spitzer Általános Iskolába kell járnia, ahol az összes lány csinos, új ruhájában azt kérdezi, miért olyan bolond a testvére, Mason. Egyedül Mr. Clayton, Vinnie fiatal, jóvágású tanára, teszi elviselhetővé az iskolát. De az egyik szünetben Vinnie meglát egy magas, nyúlánk lányt, amint egyedül ugróiskolát játszik, és felülkerekedik kíváncsisága. Miért visel Lupe élénk narancssárga strandpapucsot? És miért kerül állandóan bajba? Haragja és zavarodottsága közepette, Vinnie ritka barátságra lel – és kis híja, hogy le nem rombolja” (a borítóról). Kortárs realizmus. 4-6. osztály.

Peck, Robert Newton. 1974. *Soup*. Illusztrálta Charles C. Gehm. New York: Alfred A. Knopf.

Egy barátság története, mely két vermonti fiú közt szövődött – „történetek egy gyermekkorból, amely tele van begurítani való hordókkal, megfűjni való almákkal, kitörni való ablakokkal, kötelekkel, amelyekkel rabokat lehet megkötözni, makkpipákkal és tízcentes szombati mozikkal. Olyan korszak volt ez, amikor a napok egy kicsit hosszabbnak tündek, az

élet pedig egy kicsit egyszerűbbnek. De akkor is ugyanúgy volt ez, mint ma: semmi sem volt annyira fontos, mint egy legjobb barát” (a borítóról). Történelmi regény. 5. osztálytól.

Rylant, Cynthia. 1986. *A Fine White Dust*. New York: Bradbury Press.

„Az utazó prédikátor érkezése ebbe a kis észak-karolinai városba új lendületet ad a tizenhárom éves Peter küzdelmének, hogy kibékítse saját, mélyen érzett vallásos hitét családjá és barátai hitével” (az előzetes katalogizálási adatokból). Kortárs realizmus. 5. osztálytól.

Slepian, Jan. 1980. *The Alfred Summer*. New York: Macmillan.

„Alfred életének megmentése volt a valódi kezdet Lester számára. Természetesen nem szó szerint kell érteni, hogy megmentette Alfredet. Egyszerűen ott állt a parton, kétségbeesetten próbálva megszólaltatni a vészjelzőt, miközben egy hang sem jött ki a torkán és képtelen volt a veszélyre mutatni. De *segített*, és végre talált egy barátot. Na és, ha Alfred értelmi fogyatékos? Mindenesetre különleges, az egyetlen ember Lester ismerősei között, aki ugyanolyan belülről, mint amilyen ő kívülről. Úgy tűnik, nem zavarja, hogy Alfred agyvérzést kapott. Emellett, Alfred nélkül Lester sohasem tudta volna meg, hogy létezik menekülésre használható csónak” (a borítóról). Történelmi regény. 5. osztálytól.

Slepian, Jan. 1981. *Lester's Turn*. New York: Macmillan.

„Jan Slepian kritikusok által elismert első regényének, a *The Alfred Summer*-nek nagyszerű folytatásában minden megváltozott azóta a sorsdöntő nyár óta, és a tizenhat éves Lester életében nem alakulnak jól a dolgok. A legrosszabb az, hogy végig kell néznie, amint fogyatékos barátja, Alfie, a kórházban leépül. Lester, akinek korábban szintén agyvérzése volt, elkeseredetten próbálja megmenteni Alfie-t, és ebből az elkeseredésből születik a merész – de katasztrofális – emberrablási kísérlet” (a borítóról). Történelmi regény. 11-14 év.

Smith, Doris Buchanan. 1991. *The Pennywhistle Tree*. New York: G.P. Putnam's Sons.

„Repedés keletkezik abban a baráti közelségben, ami a tizenegy éves Jonathon és barátai között fennáll, amikor új fiú költözik az utcába és erőszakkal befúrja magát Jonathon életébe” (az előzetes katalogizálási adatokból). Kortárs realizmus. 4-6. osztály.

Snyder, Zilpha Keatley. 1967. *The Egypt Game*. A rajzokat Alton Raible készítette. New York: Atheneum.

„Még Melanie számára is, aki tudta, hogy soha nem lehet előre kitalálni, milyen lesz egy új gyerek, April Hall meglepetés volt. Egyetlen pillantás sprőd, fejtetőre fésült hajára, műszempillájára és rókaprém gallérjára, meggyőzte Melanie-t arról, hogy April nem fog tudni könnyen beilleszkedni a Jackson School hatodik osztályába. De April más meglepetéseket is tartogatott, mint például, hogy szeretett olvasni és imádott képzeletjátékokat játszani, csakúgy, mint Melanie. Egy hónap leforgása alatt April és Melanie közös érdeklődést alakított ki az ókori Egyiptom iránt, és egy elhagyatott raktártelepen elkezdte felépíteni saját egyiptomi birodalmát” (a borítóról). Kortárs realizmus. 5-7. osztály.

Stolz, Mary. 1965. *The Noonday Friends*. Illusztrálta Lois S. Glanzman. New York: Harper Trophy.

„Franny szendvicset kér uzsonnás dobozban vagy papírzacskóban. Inkább, mint hogy ingyenes ebédet kérjen. Azt is szeretné, ha sok időt tölthetne legjobb barátnőjével, Simone-val, a büfé előtt, iskola után. De Franny elbűvölő festőművész apja, úgy tűnik, sosem tudja megtartani az állását, édesanyja pedig teljes állásban dolgozik; így a tizenegy éves New York-i lánynak sok dolga és gondja van otthon. Mivel Simone-nak is gyakran kell segítenie saját nagy bevándorló családjában, legtöbbször megérti. De az utóbbi időben Franny-nak van egy olyan érzése, hogy a gazdag Lila többet tud nyújtani Simone-nak...” (a borítóról). Newbery-díjas mű. Kortárs realizmus. 4-6. osztály.

Taha, Karen T. *A Gift for Tia Rosa*. Illusztrálta Dee deRosa. Minneapolis, MN: Dillon Press, 1986.

„A kis Carmela közel áll idős szomszédjához, és nagyon elszomorítja betegsége, majd ezt követően a halála. Azonban megtalálja a módját, hogy kifejezze szeretetét, amikor Tia Rosa unokája megszületik” (az előzetes katalógizálási adatokból). Multikulturális témájú mű. Gyermek/felnőtt barátság. Kortárs realizmus. 3-4. osztály.

Willis, Meredith Sue. 1994. *The Secret Super Powers of Marco*. New York: Harper Trophy.

„Marconak Különleges Képességei vannak. Felhasználja őket kutyája megmentésére, testvére megtalálására, és arra, hogy segítsen új barátjának, Tyrone-nak munkát szerezni.

Marco édesanyja azt hiszi, úgy van elrendelve, hogy Tyrone bűnöző életet éljen. Csak Marco lát meg valami mást is Tyrone-ban. Meglátja a jót az agresszív fiúban, és az igaz barátot” (a borítóról). Kortárs realizmus. Könnyű olvasmány. 8-12 éves kor.

Képeskönyvek

Fleischman, Sid. 1987. *The Scarebird*. Az illusztrációkat Peter Sis készítette. New York: Greenwillow Books.

„Egy magányos öreg gazda felismeri az emberi barátság értékét, amikor egy fiatalember eljön segíteni neki és madárijesztőjének a gazdaságban” (a borítóról).

Keats, Ezra Jack. 1971. *Apt. 3*. New York: Macmillan.

„Egy nap, amikor eső tompítja el a város hangjait, Sam meghallja, hogy valaki harmonikázik abban az épületben, ahol lakik. Kíváncsivá válik, és testvérével együtt megpróbál rájönni, honnan jön a zene. Amit a fiúk felfedeznek, gyönyörű és meglepő – nem egyszerűen zene vagy egy új barát, hanem valami váratlan legbelül” (a borítóról).

Lobel, Arnold. 1970. *Frog and Toad Are Friends*. New York: Harper & Row.

Ez a könyv, éppúgy, mint a Frog and Toad sorozat más darabjai, két barát hétköznapijait mutatja be. Megtudhatjuk, hogyan ápolják barátságukat.

Marshall, James. 1972. *George and Martha*. Boston: Houghton Mifflin.

„A barátság törekeny dolognak bizonyul, még akkor is, ha két nem annyira törekeny lény között áll fenn, mint amilyen George és Martha. Lehet, hogy egy víziló tud szeretni és szerethető is, de törekenynek nem mondható. Még így is, George és Martha, úgy tűnik, igen jól ismeri a barátság különféle örömeit: milyen jó is az, ha van egy barát, aki felvidít, és aki törődik veled, aki megmondja neked az igazat, és aki mindent elkövet, hogy kíméletes legyen veled” (a borítóról).

Naylor, Phyllis Reynolds. *King of the Playground*. Az illusztrációkat Nola Langner Malone készítette. New York: Atheneum, 1991.

„Kevin nagyon szeret játszótérre járni, de nem akkor, amikor Sammy is ott van... Aztán egy nap Kevin összeszedi a bátorságát és kimegy a játszótérre, még akkor is, ha Sammy nem engedi be oda... Kevin marad vagy hazamegy? Hogyan kezeli majd a helyzetet?” (a borítóról)

Polacco, Patricia. 1992. *Chicken Sunday*. New York: Philomel Books.

„Stewart és Winston a szomszédaim voltak. Egy ünnepélyes ceremóniával, amelyet egyik nyáron a hátsó udvarukban rendeztünk, a testvéreimmé avattuk őket Nagymamájuk, Eula Mae Walker, most már az én nagymamám is volt.’ A gyerekek nagyon szeretnék megvenni Miss Eulájuknak azt a húsvéti kalapot Mr. Kodinski boltjában... De a kalap pénzbe kerül, a gyerekeknek pedig nincs elég pénzük. Aztán egy nap, amikor tévedésből azzal vádolják őket, hogy a boltos kirakatát tojással dobálták meg, rájönnek, hogyan bizonyíthatják be ártatlanságukat – ugyanakkor pénzt is keresnek, hogy meg tudják venni a kalapot” (a borítóról).

Rylant, Cynthia. 1983. *Miss Maggie*. Illusztrálta Thomas DiGrazia. New York: E.P. Dutton.

Nat Crawford egyfolytában meg akarta lesni Miss Maggie egyik ablakában azt a fekete kígyót, amely az emberek állítása szerint a gerendáról lógott lefelé odabent. „Az ablakon kellett bekukucskálnia, vagy az ajtón, mert nem akart bemenni az öreg Miss Maggie kunyhójába. Aztán egyik télen valami történt Miss Maggie-vel. Abból, amit Nat tesz, hogy segítsen neki, egy gazdag és emlékezetes történet bontakozik ki egy nagyon különleges emberről” (a borítóról).

Stephoe, John. 1969. *Stevie*. New York: Harper & Row.

„Egy nap Robert édesanyja azt mondta a fiának: - Tudod, jön egy kis barát, itt fog lakni. Így eljött a kis Stevie. De kezdettől fogva rémesen viselkedett. Eltörte Robert játékait és bajba juttatta Robertet. Állandóan útban volt régi elkényeztetett énjével. De aztán egy nap Stevie szülei eljöttek érte és elvitték, örökre. Hamarosan Robert kezdte úgy gondolni, talán Stevie nem is volt annyira rossz” (a borítóról).

Viorst, Judith. 1974. *Rosie and Michael*. Illusztrálta Lorna Tomei. New York: Atheneum.

„A barátság minden problémát legyőz. Ezt gondolja Rosie és Michael. Elég nagy ahhoz, hogy az ember viccelődjön, nevessen, megossza a másikkal a tárgyait, segítsen a másíknak, ha baj van, sőt még ahhoz is, hogy olykor-olykor mérges legyen” (a borítóról).

Waber, Bernard, 1972. *Ira Sleeps Over*. Boston: Houghton Mifflin.

„’Meghívtak, hogy aludjak Reggie-éknél. Milyen boldog voltam! Még sohasem aludtam barátoknál.’ Ki ne lenne izgatott, ha este kacatgyűjteményt nézegethetne, birkózhatna, párnacsatázhatna, bűvésztükköket gyakorolhatna, társasjátékozhatna, használhatná a nagyítót, vagy kísértettörténeteket hallgathatna? Végül és teljesen váratlanul azonban az este boldogítóbbnak bizonyul, mint azt Ira valaha is el tudta volna képzelni” (a borítóról):

A Parade-Kodak Országos Fotóverseny nyertesei. *Best Friends: A Pictorial Celebration*. A bevezetőt Waller Anderson írta. New York: Continuum Publishing, 1991.

„Amikor a Parade és a Kodak meghirdette fotóversenyét a Legjobb Barátok kategóriában, több mint 200 ezer alkotás érkezett. A legjobb barátokat ábrázoló fényképek nem korlátozódnak nemre, korra vagy fajra” (a borítóról).

Költészet

Livingston, Myra Cohn, szerk. 1987. *I Like You, If You Like Me: Poems of Friendship*. New York: Margaret K. McElderry Books.

„Az egyedüllét szomorúsága; kísérlet új és virágzó barátságok természetének felfedezésére; egy hűséges állat társaságának öröme, akire az ember minden baját rábízhatja; álbarátok és legjobb barátok; a barátságot sok oldalról körüljáró versek megelevenítik például az összeveszés és kibékülés, az elválás és újbóli találkozás fájdalmas pillanatait” (a borítóról). Ez az antológia kilencven régi és mai költő műveit tartalmazza.

Schenk de Regniers, Beatrice. 1986. *A Week in the Life of Best Friends and Other Poems of Friendship*. Illusztrálta Nancy Doyle. New York: Atheneum.

„A barátok néha közel vannak, néha nem, néha lojálisak, néha nem, néha segítőkészek, néha nem, a barát néha egy másik gyerek, néha egy háziállat, de az is lehet, hogy egy méhecske. És olykor-olykor van valaki, aki eltűnődik, hogy egyedül lenni nem ugyanolyan fontos-e” (a borítóról).

Audiovizuális anyagok

Bridge to Terabithia. 1985. 58 perc. Színes. Készítette a Wonderworks, terjeszti a Public Media Video. 9-13 éves kor.

A Kanadában forgatott film Katherine Patterson azonos című regényének filmváltozata (ld. korábban). Az egyetlen változtatás a regényhez képest, hogy Jesse saját magát vádolja barátja haláláért. Moss és Wilson 1992, 45-46. oldal.

Frog and Toad Are Friends. 1985. 17, 5 perc. Színes. Animáció. Készítette John Matthews a Churchill Media számára. 4-8 éves kor.

A háromdimenziós animáció Frog és Toad barátságát mutatja be Lobel azonos című könyve alapján. A kommentárt lásd a „Képeskönyvek” című bekezdés alatt. A sorozat más darabjaiból is készült animáció. Moss és Wilson 1992, 100. oldal.

Soup and Me. 1977. 24 perc. Színes. Készítette az ABC Weekend Specialists, terjeszti a Coronet/MTI Film and Video. 8-11 éves kor.

A Robert Newton Peck azonos című regényéből készült film két fiú kalandjait kíséri figyelemmel. A történet Peck saját, a vidéki Vermontban töltött gyerekkoráról és legjobb barátjáról őrzött emlékein alapszik. A *Soup for President* szintén kapható. Moss és Wilson 1992, 310. oldal.

MEGÉRTÉST ELŐSEGÍTŐ FELADATOK

Szeptembertől kezdve az iskolapszichológus a listáról kiválasztott könyvből mindennap felolvas egy részt az osztálynak – a felolvasás ideje szünet után egy húsz perces időköz. A

könyv kiválasztása a tanárok javaslatai alapján történik. Ahogy az osztály tanulói hozzászoknak a pszichológus jelenlétéhez, a napi felolvasást rövid beszélgetés követi az aznap felolvasott részben a barátsággal kapcsolatban felmerült problémákról.

Október elején az iskolapszichológus, a tanárok és a diákok összegyűlnek, hogy egy listát készítsenek mindarról, amit a diákok tudni szeretnének a barátsággal, az összebarátkozással, illetve a barátok megtartásával kapcsolatban. Amikor a barátsággal kapcsolatos kérdések összegyűltek, kiegészítő anyagokat választanak a listáról. A kiválasztott könyveket és filmeket az alább ismertetett módok valamelyikén fogják feldolgozni:

1. A tanulók a rendes olvasásórán ismerkednek meg velük.
2. Az osztály tanulói megnézik a filmet, vagy megnézegetnek egy kisebb képeskönyvet, ami kiindulópontként szolgál fogalmazásokhoz. Írhatnak arról, hogy mi volt a legnehezebb problémájuk valamelyik barátjukkal kapcsolatban, írhatnak a legjobb barátjukról, hogy mitől lesz valaki jó barát, vagy hogy mit kell tenni, ha az embernek problémái vannak a barátaival.
3. A tanulók verseket olvasnak a barátságról, aztán saját verset írnak egy üdvözlőlapra, amelyet valamelyik barátjuknak szánnak.

November elején az iskolapszichológus, az osztályban tanító tanárok és a tanulók újra összegyűlnek. A találkozó célja a tanulók óráközi szünettel kapcsolatos problémáinak azonosítása. A problémákat egy rövid kérdőíven sorolják fel, majd miután a tanulók visszajöttek az osztályba, bekarikázzák azokat a problémákat, amelyek felmerültek az aznapi szünet során. Az adatokat a matematika óra részeként a tanulók táblázatban, illetve grafikonon ábrázolják.

A tanulók folytatják a kiválasztott művek olvasását vagy hallgatását, de most már más példákat is keresnek az osztály leggyakrabban előforduló problémáira. Amikor példákat találnak, azokat a stratégiákat, amelyeket a szépirodalmi művek szereplői alkalmaznak a problémák megoldására, hozzáírják egy óriás problémamegoldó listához, amelyet az osztály faliújságján kezdtek el vezetni. Az osztály hetente átnézi a listát, kiválaszt róla néhány módszert, majd segítségével akciótervet készít az osztályban a barátokkal kapcsolatban felmerülő problémák némelyikének megoldásához.

A KLINIKAI BIBLIOTERÁPIA ÁLTAL MEGKÍVÁNT KITERJESZTÉSEK

Ha néhány tanuló esetleg további segítségre szorulna, az iskolapszichológus egy szisztematikus társas problémamegoldó (Elias és Tobias 1996) és személyes célmeghatározó programba (Gettinger, Doll és Salmon 1994) vonja be őket. Korábbi kutatások során ezek a stratégiák hatékonynak bizonyultak olyan gyerekek esetében, akiknek nehézségei voltak a barátkozással kapcsolatban.

ÉRTÉKELÉS

Az óráközi szünettel kapcsolatban készített kérdőívek hasznos mutatói lesznek a program sikerességének. Ezen kívül, az olyan gyerekek által kitöltött kérdőívek, akiknek nem voltak barátai, megmutatják, hogy a szóban forgó tanulók barátokkal kapcsolatos problémái enyhültek, súlyosbodtak, vagy nem változtak.

IRODALOM

Asher, S. R. 1995. "Children and Adolescents with Peer Relationship Problems." A workshop presented at the Annual Summer Institute in School Psychology: Internalizing Disorders in Children and Adolescents. Denver, Colorado, június.

Berndt, T. J. 1984. "Sociometric, Socio-cognitive and Behavioral Measures for the Study of Friendship and Popularity." In *Friendship in Normal and Handicapped Children*, szerk. T. Field, J. L. Roopnarine, és M. Segal. Norwood, NJ: Ablex, 222-46. o.

Doll, B. 1996. "Children Without Friends: Implications for Practice and Policy." *School Psychology Review* 25: 165-83.

Doll, B. és P. Murphy. 1996. "Recess Reports: Self-identification of Students with Friendship Difficulties." A paper presented at the 104th Annual Convention of the American Psychological Association. Toronto, Ontario.

Elias, M. J. és S. E. Tobias. 1996. *Social Problem Solving: Interventions in the Schools*. New York: Guilford Press.

Gettinger, M., B. Doll és D. Salmon. 1994. "Effects of Social Problem-solving, Goal-setting, and Parent Training on Children's Peer Relations." *Journal of Applied Developmental Psychology* 15: 141-63.

Guralnick, M. 1986. "The Peer Relations of Young Handicapped and Nonhandicapped Children." In *Children's Social Behavior: Development, Assessment and Modification*, szerk. P. Straim, M. Guralnick és H. M. Walker. New York: Academic Press, 93-140. o.

Hollinger, J. D. 1987. "Social Skills for Behaviorally Disordered Children as Preparation for Mainstreaming: Theory, Practice and New Directions." *Remedial and Special Education* 8: 17-27.

Moss, Joyce és George Wilson, szerk. 1992. *From Page to Screen: Children's and Young Adults' Books on Film and Video*. Detroit: Gale Research.

Schonert-Reichl, K. A. 1993. "Empathy and Social Relationships in Adolescents with Behavioral Disorders." *Behavior Disorders* 18: 189-204.