

A biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolata

Az iskola egy rendkívül színes közösség, ahol mindenki kifejezésre juttathatja saját elképzeléseit, véleményét, gondolkodásmódját, és ezek a gondolatok hatnak a közösség többi tagjára is. A diákok saját, szubjektív múlttal és jelennel rendelkező személyiségek, akikben egyesül a társadalom, a családjuk és a különböző közösségek kultúrája. Ahhoz azonban, hogy a diákok megismerhessék egymás gondolatvilágát, szimbólumrendszerét, olyan teret kell biztosítanunk, amelyben megtehetik mindezt, ahol nem csupán felszínesen, a különböző sztereotípiák hatására ítélnének egymás fölött. Ilyen lehetőség a fejlesztő biblioterápia oktató-nevelő munkában történő alkalmazása. Ahogyan Nahalka (2002, 13. o.) fogalmaz, „ahhoz, hogy kritikus, kreatív, közösségi, gondolkodó felnőtteket neveljünk, szükséges erre »kényszerítenünk« a diákokat”, e cél eléréséhez vezető út lehet a biblioterápia.

Mi is pontosan a biblioterápia?

Maga a kifejezés a görög 'biblion' – könyv és a 'therapeia' – gyógyítás szóból származik (Bartos, 1989, 5. o.; 1987, 563. o.). A legegyszerűbb meghatározások úgy hangzanak, hogy a biblioterápia nem más, mint a könyvek gyógyító ereje, könyvek általi gyógyítás. Természetesen ez a megfogalmazás idővel egyre inkább kitért, a könyveken kívül ma már többek között meséket, verseket, novellákat is használnak. A meghatározások ma már igen részletesek és specifikusak lehetnek.

A számtalan definíció közül két magyart szeretnék kiemelni, elsőként Bartos Évát, amely így hangzik: „valóban arról van szó, hogy mindazt a tapasztalatot, amit a könyvek, az olvasás, az irodalom jótékony hatásáról felhalmozott az emberiség, egyszerre átfordították tudatosan alkalmazott módszerré, gyógyító céllal, szándékolt hatás kiváltására” (Büki és Büki, 2005, 55. o.). A második pedig Hász Erzsébeté, miszerint a biblioterápia „éppen úgy, mint a legtöbb, vagy majdnem minden művészetterápia nemcsak a beteg emberek gyógyításában használható, hanem a megelőzésben és a rehabilitációban is, de hasznos akkor is, amikor egy krónikus betegséggel való együttélést kell megtanulnia valakinek. [...] A biblioterápiás beszélgetés annyiban tér el egy egyszerű szövegértelmezéstől, hogy ott azt gyakorolják, hogy a befogadónak, aki egy saját múlttal, jelennel, jövővel rendelkező, nagyon érzékeny, összetett személyiség, az adott szöveg itt és most, mit jelent” (Büki és Büki, 2005, 55. o.). A két meghatározás elhelyezi a biblioterápiát a művészetterápiák sorában, leírják, hogy a módszer „egészséges” emberek körében is sikeresen alkalmazható.

A biblioterápiának két típusát különböztethetjük meg, a klinikait és a fejlesztőt. Az első típushoz tartozó foglalkozások vezetője általában valamilyen orvosi végzettséggel rendelkező szakember, például pszichológus vagy pszichiáter. A fejlesztő biblioterápia külföldi példák alapján sikeresen alkalmazható könyvtárakban, iskolában, ebből is következik, hogy vezetője lehet könyvtáros vagy tanár. Én ebben a tanulmányban ez utóbbiról fogok írni, amivel kapcsolatban gyakran feltett kérdés, hogy miben különbözik

egy hagyományos irodalomórától. A definíciókból ez a különbség is kiderül, ugyanis ezeken a foglalkozásokon – a konstruktivista szemléletű irodalomórához hasonlóan – arra vagyunk kíváncsiak, hogy az adott mű mit jelent a foglalkozás résztvevői számára és nem arra, hogy mit gondolhatott az író vagy költő. Nem a szerző életében próbáljuk meg elhelyezni az olvasott irodalmat, hanem az olvasóéban.

A biblioterápia egyik típusa a fejlesztő biblioterápia, amely sikeresen alkalmazható a különböző, gyerekeket is érintő problémák, mint a szülők válása, családtag elvesztése, féltékenység, harag, barát vagy kisállat elvesztése, fizikai, érzelmi, mentális vagy tanulási nehézségek esetén, faji, etnikai, vallási, nemi vagy ideológiai elfogultság csökkentésére. Az Amerikai Egyesült Államokban már létrehoztak olyan tematikus csoportosításokat, amelyek a gyerekek különböző problémáira ajánlanak szépirodalmi műveket, így például a Best Children's Books különböző forrásokat tartalmaz a következő témakörökhöz (Sanacore, 2012):

1. örökbefogadás, nevelőszülői ellátás,
2. alkohol- és kábítószer fogyasztása,
3. megfélemlítés,
4. halál és haldoklás,
5. fogyatékoság,
6. válás, külön élés,
7. táplálkozás és egészséges táplálkozás,
8. táplálkozási zavarok.

Ebből is jól látható, hogy az irodalom fejlesztő hatása külföldön már elfogadott, a hazai gyakorlatban azonban még nem terjedt el, bár igen sokoldalúan alkalmazható. Néhány ilyen jellegű könyv már hazánkban is megjelent, például Gerlinde Ortner *Gyógyító mesék: A gyermeki agresszió és félelem ellen és mindaz, amit a meséléskor a szülőnek tudnia kell*, valamint ugyanezen szerző *Új Gyógyító Mesék: Veszekedések, félelmek, szorongások ellen és az, amit a 6–10 éves gyermek szüleinek mindezekről tudniuk kell* című könyvei, vagy Bartos Éva, aki nem melleleg a biblioterápia egyik magyarországi meghonosítója, *Segített a könyv, a mese* című munkája.

A biblioterápia a művek befolyását a csoportos feldolgozás élményével ötvözi, így erősítve a kifejtett hatást.

Mi a konstruktivizmus?

Az 1950-es években egy kognitív forradalom ment végbe a tudományos világban, ekkor ugyanis több tudományterület érdeklődésének középpontjába az információ és az azzal kapcsolatos folyamatok kerültek, a figyelem a kogníció, a jelentés fogalma felé irányult. A korábbi egyeduralgónak, a behaviorizmusnak vetélytársa akadt, a kognitív pszichológia, amely az elméműködést információkezelésként értelmezte (Nahalka, 1997b, 22. o.).

A 'konstruktivista' elnevezést Jean Piaget pszichológus használta először 1955-ben, aki úgy fogalmaz, hogy „a tudás strukturái nem a priori adottak, hanem interakciók során alakulnak ki” (Kálmán, 2011, 100. o.).

Nahalka (2002, 13–14. o.) szerint a konstruktivizmus egy ismeretelmélet, magáról a tudásról és a tudás keletkezéséről szól. A korábbi elképzelésekkel ellentétben a konstruktivizmus nézetei szerint „a tudás aktív, belső, személyes” felépítésű. Neve is ebből származik, „hiszen az alaptétel szerint tudásunk nem valamilyen külső forrásból érkeve, nem valamilyen közvetítő mechanizmus segítségével áramlik belénk, s nem halmozódik fel (nem kumulálódik) bennünk, hanem a tudásunkat magunk konstruáljuk.”

„A konstruktivizmus eredendően egy ismeretelmélet. Élesen szembenáll az úgynevezett objektivista alapállású ismeretelméletekkel, amelyek a megismerő rendszerekben a tudás kialakítását valamilyen objektív, tükrözési folyamatnak tekintik, vagyis úgy gondolják, hogy a valóság és a neki megfelelő reprezentáció, tehát a tudás között kialakítható valamifajta egy-egyértelmű megfeleltetés, a tudás valóságnak ily módon való megfeleltetése ellenőrizheti, megadhatók a tudás igazságának kritériumai.” (Nahalka, 1997a, 23. o.)

Szarka (2010, 157. o.) a pozitivisták és a konstruktivisták közötti különbségre hívja fel a figyelmet, úgy gondolja, hogy a pozitivisták olyannak látják a világot, amilyen, míg a konstruktivisták szemében a világ mindig alakul, változik, „válík valamivé”.

A radikális konstruktivizmus szerint a tudásunkat aktív módon hozzuk létre a kommunikáció és az értelmezés segítségével (Bogdán, 2011, 129. o.).

Bangó Jenő (2009, 65. o.) szerint „a posztmodern egyik legjelentősebb elmélete a konstruktivizmus, amely szerint a valóság az agyban születik”, tehát minden, amit mi látunk, gondolunk és érzékelünk, mint valóság, az valójában az agy konstrukciója. Von Foerster (1984) szerint „kiszámoljuk” a valóságot, nem pedig a külvilágot „fényképezük le”.

Salomon (1997, 66. o.) megfogalmazása szerint „a konstruktivizmus valójában egy kétféjű teremtmény. Mialatt kezdetben erősen befolyásolta a Piaget-féle kognitív fejlődési megközelítés, amely az egyénre és tudása megkonstruálásának módjára helyezi a hangsúlyt, azalatt mellette kifejlődött egy szociokulturális versenytárs is.” Ezt a szociokulturális megközelítést a szovjet iskola gondolkodói befolyásolták, úgymint L. S. Vigotszkij, Bahtyin és Leontyev. A szociokulturális megközelítés leginkább a „jelentés társadalmi alapú elsajátításával foglalkozik, tehát azzal, hogy a szituatív társadalmi rendszer – és nem csak az egyén – hogyan konstruál interaktív módon közös tudást”.

A biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolata

Az iskolai munkában már elismert drámapedagógia és a konstruktivizmus kapcsolatával már több szerző is foglalkozott, így Bogdán Zenkő (2011), Szokács Kinga (2012), Kovács Gabriella (2013) vagy Zalay Szabolcs (2007, 2010). Az alábbiakban a biblioterápia és a konstruktivizmus közös pontjairól olvashatnak.

A biblioterápiás foglalkozás során, hasonlóan a konstruktivizmus nézeteihez, nincs jó vagy rossz gondolat, nincs igaz vagy hamis megállapítás. A foglalkozás résztvevői a saját szubjektív élményeiknek, eddigi tapasztalataiknak, a már meglévő belső tudásuknak megfelelően alkotnak véleményt, mások véleményét pedig a saját átdolgozásukban hozzáépítik eddigi tudásukhoz. Ehhez hasonlóan a konstruktivizmusról azt írja Nahalka (2002, 89. o.), hogy „Sohasem állhat elő olyan állapot, amelyben mintegy külső szemlélőként módunkban lenne összehasonlítani objektív valóságelemeket belső tudás-elemekkel. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a konstruktivizmus elméleti rendszerében az igazság szónak, ahogy azt a valósághoz való viszonyítás értelmében használni szoktuk, nincs értelme.” A foglalkozás vezetőjének nem tiszte annak megállapítása, hogy egy-egy hozzászólás mennyi igazságot tartalmaz, hiszen „az igazság relatív, mindig valamilyen értelmezési rendszerhez viszonyítva, csak annak keretei között értelmezhető. Hogy az objektív valóságra is vonatkoztatható-e, azt nem tudjuk és soha nem is leszünk képesek eldönteni” (Nahalka, 2002, 89–90. o.)

A biblioterápiás foglalkozás során, a konstruktivista gondolathoz híven, a meghallgatott információ, megosztott tapasztalat lehet adaptív vagy nem adaptív, attól függően, hogy a résztvevő azt be tudja-e építeni, alkalmazni tudja-e saját problémája megoldása során.

„Az adaptivitás tehát egy szubjektív döntés eredménye, én magam ítélem adaptív-nak vagy nem adaptív-nak az adott tudáselemet. A folyamatban teljes valómmal részt veszek, tehát mint társas lény is, vagyis az adaptivitás mérlegeléskor figyelembe veszem mindazokat a hatásokat, amelyeket döntésem a szociális térben kiválthat, ahogyan én ezeket előre tudom jelezni a szociális térre vonatkozó konstrukcióim felhasználásával” (Nahalka, 2002, 98. o.). Az adaptivitás a gyerekek számára nagyon fontos, hiszen ha egy információt vagy biblioterápiás foglalkozás során konfliktuskezelési módot adaptív-nak, használhatónak tartanak, akkor van rá esély, hogy a jövőben saját konfliktushelyzeteik megoldása során alkalmazni fogják. Mivel a foglalkozások végén nincs semmilyen kimeneti teszt vagy vizsga, így a biblioterápia során fokozottan fontos, hogy érzékeltesük a megismert lehetőségek alkalmazhatóságát, hogy a résztvevők belső igényét felkeltsük.

„Képesek vagyunk megtanulni meglévő tudásunknak ellentmondó ismereteket is, ha világosan tudjuk, hogy az ellentmond és milyen módon ellentétes a meglévő tudásunkkal, s ha valamilyen haszna van a megkonstruálandó tudásnak, vagyis ha van valami okunk rá, hogy megtanuljuk (van valamilyen adaptivitása). Ez az ok lehet az, hogy vitatkozni szeretnénk, vagy meg akarunk győzni valaki mást a mi »igazunkról«, de lehet az is, hogy nyitva akarjuk hagyni az értelmezési lehetőséget ezen új, az általunk eddig vallottal ellentétes értelmezés számára is, stb.” (Nahalka, 2002, 99. o.). Erre alapozhat a biblioterápia is, hiszen a foglalkozás során a résztvevők véleményük kifejtését követően, érveket felsorakoztatva igyekeznek meggyőzni a társaikat álláspontjukról, s ha mások érvei meggyőzőbbek, akkor az egyik résztvevő átveheti mások értelmezését is.

A konstruktivizmus két elméletét különböztethetjük meg, az egyiket nevezhetjük radikális konstruktivizmusnak, a másikat pedig szociális konstrukcionizmusnak. Ez utóbbi a fiatalabb, „elsősorban abban nyújt újat a konstruktivizmushoz képest, hogy a tanulás folyamatában a szociális közeget, a társas folyamatokat tekinti meghatározónak” (Nahalka, 2002, 100. o.). „Míg a konstruktivizmus a tudás konstrukcióját személyes, az egyéni értelemmel belül lezajló folyamatnak tekinti, addig a konstrukcionizmus számára ez a folyamat a »szociális kognitív térben«, vagyis az emberek közötti együttműködések, kölcsönhatások során, a csoportfolyamatok keretében zajlik” (Nahalka, 2002, 100. o.), „a tudás keletkezésében a társas együttműködést, az emberi csoportfolyamatokat tartja döntőnek, s a tudást társadalmi konvenciókban látja megjelenni” (Nahalka, 2002, 108. o.).

A biblioterápiás foglalkozások során a legfőbb cél a konceptuális váltás elérése. Tehát annak az állapotnak vagy folyamatnak az eredménye, amikor a diák elfogadja, hogy az a másfajta megoldási mód, amelyről a foglalkozás során hallott, sikeresebben alkalmazható a mindennapi életben. Konceptuális váltás lehet még, hogy új konfliktuskezelési módot tanul meg és alkalmaz a későbbiekben, vagy elfogadja mások különbségeit, értékeit, elméleteit. A konceptuális váltások pontos végbemenetelével kapcsolatban pontos leírások ma még nem állnak rendelkezésünkre, azonban azt tudjuk, hogy milyen feltételeknek kell meglennie hozzá. Ezeket a feltételeket a biblioterápia is biztosíthatja, biztosítja. A foglalkozás elején valamilyen módon (csendes olvasással, felolvasással, meghallgatással...) megismertetett mű megbeszélése során rádöbbenhet a résztvevő, hogy az általa használt séma, magyarázó rendszer nem alkalmas a frissen felmerülő nehézség megoldására. Maga a beszélgetés is arra ösztönzi, hogy átgondolja az adott kérdéssel kapcsolatos érzéseit, gondolatait, és a csoportban ezt el is mondhatja, megoszthatja a többiekkel. Szintén a beszélgetés során új magyarázó sémát ismer meg, amelyet megért, azonban nem feltétlenül biztos, hogy azonnal el is fogad. Ennek az új sémának legalább olyan jónak kell lennie, mint a korábban ismertnek, ezenfelül azt is meg kell tudnia magyarázni, amit az előző nem tudott. Mivel a beszélgetés során több megoldási mód is megismer és társai több személyes példát is elmondanak, így meggyőződhet róla, hogy a módszer több különböző probléma megoldásában is segíthet. Az utolsó feltétel az, hogy

az új sémának elegánsabbnak kell lennie a régítől. Erről a kritériumról szintén meggyőződhet a beszélgetés résztvevőinek különböző beszámolóiból.

Összefoglalva tehát a biblioterápia alkalmas lehet arra, hogy a résztvevőkben konceptuális váltás menjen végbe. A csoport hatását a konceptuális váltás elősegítésében Nahalka (2002, 129. o.) is megerősíti, hiszen azt mondja, hogy „végbemenetelük jelentősen függ annak a szociális közegnek a viselkedésétől, amely szociális közegben a gyermek tanul. Erős hatások érhetik a gyermeket egy új gondolkodási séma elfogadására a társaktól, a referenciaszemélyektől. A jelenséget a szociológusok, szociálpszichológusok jól ismerik, társas befolyásolásnak nevezik.”

Először úgy gondoltam, hogy a foglalkozás vezetőjének a ma elterjedt pedagógiai gyakorlathoz hasonlóan szabályozás típusú irányítást kell alkalmazni a foglalkozás során, ez jóval flexibilisebb a vezérlésnél, ugyanis a konstruktivista nézettel összhangban „alapvető szerepe van a visszajelzésnek (‘feed-back’), amely információkat szolgáltat az irányított rendszer állapotáról, s aminek felhasználásával a program módosítható, hogy az eredmény optimális legyen” (Nahalka, 2002, 134. o.), hiszen a foglalkozás megtartására valamilyen szinten fel lehet készülni, például segítő kérdéseket lehet írni arra az esetre, ha elakadna a beszélgetés, azonban minden eshetőségre nem készülhet fel a foglalkozásvezető, így a reakcióknak és visszajelzéseknek megfelelően kell reagálnia az eseményekre, szükség esetén módosítania az előre eltervezett foglalkozásmenetet.

Később azonban rájöttem, hogy a foglalkozásokra a foglalkozásvezetőnek általában csak annyi a befolyásolása, hogy milyen beszélgetésindító művet ismertet meg az elején – természetesen ez sem elhanyagolható, és a mű kiválasztásának kritériumai külön fejezetet érdemelnének, itt azonban csak azt említem meg, hogy a választott műnek életszerűnek kell lennie, hogy azonosulhassanak vele a foglalkozás résztvevői, valamint a lehorgonyzás is több szálon valósulhat így meg, a foglalkozáson azonban a csoport résztvevői érvelve, egymásnak átadva a szót, véleményüket kifejtve, tapasztalataikat elmesélve töltik ki a foglalkozásra szánt időt, s a foglalkozásvezetőnek csak minimális szinten kell beavatkoznia. Mindez részben a pedagógiai folyamatok irányításának feladatát a pedagógiai közösségre bízó elképzelésre hasonlít. A foglalkozás vezetője ugyanis támogatja a megszólalókat, biztatja a résztvevőket, hogy osszák meg gondolataikat, támogatja az érvek ütköztetését, a tisztességes vitát és az ezeket lezáró kompromisszumos megegyezést, ha pedig megakad a beszélgetés, a műre utalva kérdéssel ösztönzi a beszélgetés folytatását. Abban az esetben, ha valaki nem szólal meg, nem kényszeríti azt véleménynyilvánításra, hiszen lehetséges, hogy az adott személynek több időre van szüksége, hogy bizalmába fogadja annyira a csoport többi résztvevőjét, hogy megossza velük elképzeléseit, emlékeit.

Természetesen ellenkező nézet is létezik a biblioterápiáról, miszerint a foglalkozás során a foglalkozásvezető által kijelölt gondolatmenetet kell követni, és mindenkinek el kell mondania a véleményét, én azonban ezzel nem értek egyet. Úgy vélem, hogy éppen az a biblioterápiás foglalkozás lényege, hogy a résztvevők a megismert műre kivetítve elmondják saját véleményüket, emlékeiket, problémakezelési módszereiket, s ez által csökkenjen a bennük lévő feszültség, s így, mintegy észrevétlenül jussanak új információhoz, valamint tanuljanak új megoldási lehetőségeket, amelyeket később saját életük során alkalmazhatnak.

A konstruktivista megoldásokat tartalmazó oktatási stratégiák közül több is megvalósul a biblioterápia során, így például a résztvevőket minden esetben arra biztatjuk, hogy bátran szóljanak hozzá a beszélgetéshez és kérdezzenek, mivel a biblioterápiás foglalkozás során a témára, a mű értelmezésére szánt idő véges (60 perc, így a felolvasásra kerülő művek rövidebbek); én általában novellákat használok, amelyek terjedelmük miatt hiányos adatokat, információkat tartalmaznak, amely hiányosságok kitöltésére a beszélgetés során van lehetőség a kreativitás és a fantázia segítségével. A feladatok

megfogalmazása során, bár nem azok a szavak hangzanak el, amelyet Nahalka (2002, 139. o.) leír, de véleményem szerint egészen hasonlóak, mint például „Milyen más módon cselekedhetett volna X?”, „Mi történt volna, ha...?”, „Önök mit tettek volna Y helyében?”, „Ez a megoldás sikeres lehetett volna?”, „Melyik szereplő okozta a konfliktust?”. A foglalkozásvezető a résztvevők reakcióinak, megnyilvánulásainak megfelelően szükség esetén változtatásokat eszközöl, minden esetben ösztönzi a résztvevőket a párbeszédre. Kérdéseivel gondolkodásra ösztönzi a foglalkozás résztvevőit, és biztatja őket,

Már a mű meghallgatása közben a résztvevők hipotéziseket hoznak létre, amelyeknek bizonyítására várnak a mű kibontakozása során, hogy korábbi felvetésüket ellenőrizzék. Ez természetesen problémához vezethet, amelynek megoldásához különböző módszerek szükségesek.

A biblioterápiás beszélgetés során ezek a megoldási lehetőségek kerülnek megbeszélésre.

A résztvevők annak fényében, hogy előrejelzéseik mennyire igazolódnak be, módosíthatják azokat, ennek megfelelően nyilatkozhatnak, majd a visszajelzések ismeretében ismételten változtathatnak az előrejelzéseiken, vagy új előrejelzéseket hozhatnak létre, s a körfolyamat így folytatódhat a foglalkozás során, majd ezt követően a mindennapi életben finomodhat tovább.

hogy egymástól is kérdezzenek. Biztosítja a kérdés elhangzása után a szükséges időt, hogy mindenki átgondolhassa azt.

Már a mű meghallgatása közben a résztvevők hipotéziseket hoznak létre, amelyeknek bizonyítására várnak a mű kibontakozása során, hogy korábbi felvetésüket ellenőrizzék. Ez természetesen problémához vezethet, amelynek megoldásához különböző módszerek szükségesek. A biblioterápiás beszélgetés során ezek a megoldási lehetőségek kerülnek megbeszélésre. A résztvevők annak fényében, hogy előrejelzéseik mennyire igazolódnak be, módosíthatják azokat, ennek megfelelően nyilatkozhatnak, majd a visszajelzések ismeretében ismételten változtathatnak az előrejelzéseiken, vagy új előrejelzéseket hozhatnak létre, s a körfolyamat így folytatódhat a foglalkozás során, majd ezt követően a mindennapi életben finomodhat tovább.

Összefoglalás

Gavriel Salomon (1997, 70. o.; Zalay, 2007, 149. o.) azt írja, hogy „véleményem szerint a konstruktivista tanulási környezetek egyik legfontosabb és legérdekesebb eredménye az lehetne, ha fejlődne a tanulók képessége arra, hogy csapatmunkában oldjanak meg: teljesen új, komplex és rosszul strukturált életszerű problémákat”. A biblioterápia éppen erre készíti fel a résztvevőket. A foglalkozás elején megismertetett műnek köszönhetően megvan a beszélgetés alapja,

amelyből kiemelik a számukra fontos problémákat, majd a feldolgozás során a résztvevők közötti interakciónak köszönhetően jobban megismerik egymást, érvelnek társaik hipotézisei, megoldási javaslatai mellett vagy ellen, valamint együtt, közösen oldják meg a felmerülő nehézségeket, problémákat.

Irodalomjegyzék

- Bangó Jenő (2009): *Útkeresés a posztmodernben. Ember és társadalom a globalizációban és a regionalizációban*. 2014. 04. 11-i megtekintés, Magyar Elektronikus Könyvtár, <http://mek.oszk.hu/07100/07110/07110.pdf>
- Bartos Éva (1987): Biblioterápia a könyvtárosi munkában. *Könyvtári Figyelő*, 5. sz.
- Bartos Éva (1989): *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Budapest.
- Bogdán Zenkő (2011. 1-2.): „Konstruktív” dráma. *Transylvanian Society (Erdélyi Társadalom)*, 1-2. sz. 129–131.
- Büki Orsolya és Büki Péter (2005): Könyvvel könnyebb!? *Fordulópont*, 2. sz. 51–60.
- Kálmán Ungvári Kinga (2011): John Dewey és az interaktív konstruktivizmus. *Korunk*, 100–106.
- Kovács Gabriella (é. n.): *Alkalmazott színház és dráma. Drámatechnikák az angol szakmai nyelvhasználat oktatásában*. 2014. 04. 11-i megtekintés, Universitatea de Arte – Művészeti Egyetem, http://www.uat.ro/fileadmin/user_upload/pdf/KIVO-NAT_-_Doktori_dissertacio_-_K._Gabriella.pdf
- Nahalka István (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7. 2.sz. 21–33.
- Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II.). *Iskolakultúra*, 7. 3. sz. 22–40.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Salomon, G. (1997): Újszerű konstruktivista tanulási környezetek. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 65–75.
- Sanacore, J. (2012): A változó világ vizsgálata változó módszereket igényel. *Politikatudományi Szemle*, 150–158.
- Szokács Kinga (é. n.): *A színház és a társadalom kapcsolódási pontjai Olaszországban a börtönszínházak tükrében*. 2014. 04. 11-i megtekintés, ELTE Bölcsészettudományi Kar doktori iskoláinak disszertációs adatbázisa: <http://doktori.btk.elte.hu/lit/szokacskinga/tezis.pdf>
- Telegdy Balázs (2010): Gondolatkövetés. *Drámapedagógiai Magazin*, 19. 1. sz. 31–42.
- Zalay Szabolcs (2007): A konstruktív drámapedagógia a pedagógiai filozófia rendszertanában. *Iskolakultúra*, 17. 11–12. sz. 144–150.
- Zalay Szabolcs (2010): Drámai konstrukciók. *Drámapedagógiai Magazin*, 19. 1. sz. 11–17.