

## E-biblioterápia, egy új módszer az általános iskolai gyakorlatban\*

*A fejlesztő biblioterápia hazánkban egyre nagyobb teret nyer a könyvtárakban, többek között köszönhető ez annak is, hogy a Könyvtári Intézet A fejlesztő biblioterápia alkalmazásának lehetőségei a gyerekkönyvtári munkában címmel rendszeresen szervez 60 órás akkreditált, a könyvtárosok hétéves továbbképzésébe beszámító tanfolyamokat. Az alakuló ülését 2014. április 16-án megtartó Oláh Andor Biblioterápiás Társaság pedig vállalta, hogy a módszer iránt érdeklődőknek és a korábbi tanfolyamok résztvevőinek gyakorlatorientált műhelyfoglalkozások keretében igyekszik fejleszteni tudását, gyakorlatát, módszertani ismereteit a fejlesztő biblioterápiáról. A könyvtárosok talán ennek is köszönhetően gyakran tartanak ilyen jellegű foglalkozásokat a diákok számára. Megkerülhetetlen – amint azt a külföldi gyakorlat is alátámasztja –, hogy az iskolák, pedagógusok szintén nyissanak a módszer felé, amely sokszínűen alkalmazható az iskolai problémák megoldásában is. Az alábbiakban megismerkedhetnek a fejlesztő biblioterápia néhány külföldi jó gyakorlatával, valamint a módszer egy hazai, 21. századi adaptációjával, a nemzetközileg is egyedülálló e-biblioterápiás kezdeményezéssel, melynek első gyakorlati megvalósulási helyszíne az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolája, ahol 6. osztályos diákok vehettek részt a pilotfoglalkozásokon.*

### Fejlesztő biblioterápia a külföldi iskolai gyakorlatban

Kutatásunkhoz talán Sanacore (2012) tanulmánya áll legközelebb, amely bemutatja, hogy egy 7. osztályos tanár 6 hetes tanítási egység középpontjába állította a biblioterápiát, a feldolgozásra kerülő téma pedig egy kérdés köré szerveződött, miszerint: „Jogos valaha is a háború?”. A feldolgozás érdekessége, hogy nem csupán a történelmet és a nyelvtant kapcsolja össze, hanem a résztvevők egyéni érzéseit, tapasztalatait és emlékeit is életre kelti, mindezzel pedig a tananyag feldolgozását igyekszik könnyebbé tenni. A 2. világháború eseményeinek feldolgozását azzal kezdték, hogy a tanár saját könyvei és magazinjai közül bevitt az osztálynak néhányat, és ezek készítették elő a *Faithful Elephants (Hűséges elefántok)* című könyv megismerését, melyet felolvasva hallgattak meg először. A pedagógus azért választotta ezt az irodalmi művet, mert elbeszélő stílusban írták, azonban ennek ellenére tartalmazza a tantervi világháborús tananyagot, mindezt megrendítő módon. A szemantikai elemzés során azon a megdöbbentő kérdésem kellett például gondolkodniuk a diákoknak, hogy „Mi történhetett a tokiói állat-

\* „A cikk a Társadalmi Megújulás Operatív Program IKT a tudás és tanulás világában - humán teljesítménytechnológiai (Human Performance Technology) kutatások és képzésfejlesztés címet viselő, TAMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008 azonosítószámú projekt keretében készült. A projekt az Európai Unió támogatásával, és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.”

kert állataival a 2. világháború alatt?”. A kérdésre mindenki elmondhatta saját ötleteit, majd mindezt közös megbeszélés követte, s a műből megismerhették, hogy az állatkert dolgozói hogyan mérgezték meg, vagy éhezették halálra a rájuk bízott állatokat. Ezután interaktív megbeszélés, majd a mű nyelvtani feldolgozása következett, melynek során a *Faithful Elephant*-ből megismert szavakat megtanulták helyesen olvasni és írni, és ezt a tudást később ismeretlen szavaknál is alkalmazni tudták. E mellett szókincsük bővült, írás-olvasás kompetenciáik és önbizalmuk nőtt.

Mindez azt is bizonyítja, hogy nem csupán a hagyományos értelemben vett fejlesztő biblioterápia alkalmazására van lehetőség az iskolákban, a módszert akár a tanórai anyag elsajátításának segítésére is sikeresen lehet használni, a foglalkozások tartásának hagyományos módjától el lehet térni, mindezzel akár új célokat is kitűzhetünk magunk elé.

A másik tanulmány, amely kutatásunkat figyelembe véve érdekes lehet, Gavigan (2012) munkája, aki K-12 (az elemi és középfokú oktatásra vonatkozó kifejezés bizonyos angolszász országokban) csoportoknak segített abban, hogy megbirkózzanak az élet problémáival – mindezt képregények segítségével. A szerző fontosnak tartja, hogy olyan irodalom kerüljön a diákok kezébe, amely felkelti érdeklődésüket, valamint az általa használt képregények olyan problémákkal foglalkozzanak, amelyeket a diákok is tapasztaltak már. Számunkra ez a fajta újítás azért fontos, mert a módszer alkalmazásának hagyományos módjától – amikor meséket, novellákat ismernek meg a foglalkozások résztvevői – abban tért el, hogy nemcsak a szövegekből, hanem a képekből is információhoz juthattak a résztvevő diákok.

A biblioterápia ezen újításai is alátámasztják, hogy a módszernek nyitottnak kell lennie az új társadalmi igényekre, alkalmazási területeinek ki kell szélesednie, nem szükséges ragaszkodni a hagyományos értelemben vett biblioterápia metódusához. Figyelembe kell vennünk, hogy mi kelti fel leginkább a célcsoport érdeklődését, és ennek fényében kell a biblioterápiás foglalkozásokat megterveznünk. Ma Magyarországon igen nagy motivációs ereje van az új technikai eszközöknek (*Kis-Tóth, Borbás és Kárpáti, 2014*), különösen a fiatalabb korosztály számára, így megkerülhetetlen, hogy ezt a hatást figyelembe vegyük, ezért kívántunk kísérleti jelleggel az iPad és a biblioterápia ötvözéséből létrehozni egy új módszert, az e-biblioterápiát, amely figyelembe veszi a 21. század kívánalmait is.

### Miért van szükség az e-biblioterápiára?

Az OECD-átlaghoz képest a hazai eredményekben csökkenés figyelhető meg a szövegértés és a kreatív problémamegoldás területein. Már a 2009-es, digitális szövegértést feltérképező PISA felmérésben is statisztikailag szignifikánsan alacsonyabb eredményt ért el a magyar diákok a többi vizsgált ország tanulóihoz képest.

A PISA 2012 jelentés megerősítette ezt, a helyzetet súlyosbítja, hogy a diákok problémamegoldásában is visszaesés mutatkozik, amelynek fejlődése hosszú folyamat, ezért is rendkívül fontos, hogy olyan módszereket fejlesszünk, amelyek elősegítik ezen területek támogatását. A PISA-felmérésen a szövegértés területén 488 pontot értünk el, ez a 3. szint alsó ponthatárát alig haladja meg. Amennyiben a PISA szövegértési műveletekkel kapcsolatos szintjeit vesszük szemügyre, a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások az alábbi kritériumokat erősítik:

- szövegen belüli információk összekapcsolása,
- releváns és annak látszó információk megkülönböztetése,
- a szöveg különböző részein elhelyezkedő információk integrálásával a fő téma azonosítása,
- viszonyok megértése,
- egy szó vagy kifejezés jelentésének kikövetkeztetése,

- kategóriák megalkotása hasonlóságok, különbségek és akár több felvétel tekintetbevételével,
- nyelvi árnyalatok értelmezése egy adott szövegrészletben, a szöveg egészének figyelembevételével,
- műveltségbeli tudás alkalmazása a szövegről való feltevések megfogalmazása vagy ítéletalkotás során,
- hosszú, bonyolult, szokatlan formájú vagy tartalmú szövegek pontos megértése,
- a szövegbe mélyen beágyazott információk megkeresése és összekapcsolása,
- releváns információk felismerése,
- várákozással ellentétes elképzelések kezelése,
- összehasonlítás és összevetés,
- szokatlan és elvont elképzelések kezelése félreérthető szöveggörnyezetben,
- feltevések és kritikai ítéletek megfogalmazása szokatlan témájú vagy összetett szövegekkel kapcsolatban, több feltétel vagy nézőpont figyelembevételével,
- apró részletekbe menően szoros olvasás.

„Magyarországon az olvasni szerető és nem szerető diákok között 107 pont különbség van a teljesítményben, azaz egy olvasni szerető diák annyival jobb eredményt ér el szövegértésben, mintha 3 évvel az olvasni nem szerető diákok fölött járna iskolába (a PISA osztályozás szerint egy iskolaév 39 pont különbséget jelent)” (Gergely, 2013, 12. o.).

Ennek fényében különösen fontos, hogy megszerettessük a gyerekekkel az olvasást, növeljük motivációjukat, hiszen gyenge olvasási teljesítményük károsan befolyásolhatja tanulmányi eredményeiket, továbbtanulásukat, valamint későbbi pályaválasztásukat. A témával kapcsolatban fontos kiemelni még a Robinson-effektust<sup>1</sup>, amely szorosan köthető a PISA mérésekhez, a komplex problémamegoldáshoz, valamint a kreativitáshoz.

Ahogy az már korábbi beszámolókból (*Kis-Tóth, Borbás és Kárpáti*, 2014) kiderült, az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájában a BYOD-modell (Bring Your Own Device) megvalósulásának lehetünk szemtanúi, a diákok iPadeket használnak az órán. A tanáraik eddigi tapasztalatait a következő megfigyelések összegzik:

„Folyton a gépen lógnak, játszanak, zenét hallgatnak. A kicsengetés után azonnal a Facebookhoz és a háborús játékokhoz nyúlnak, ami teljesen felesleges és néha bosszantó. Néha még a mosdóba is elfelejteneik kimenni, nem hangolódnak az órára, a jegyeik romlottak.”

„Alig-alig hagyják el a termet és a helyüket, a gépen játszanak az idő nagy részében (nem tudtak elszakadni tőle).”

„A naplóból egyértelműen kimutatható, hogy a gépek kiosztása után szinte egy jeggyel rosszabbul teljesítettek. Miért? Mert szünetekben játszanak, nincs ismétlés, ráhangolódó beszélgetés, ami gyakran volt a dolgozatírás előtti szünetekben.” (*Kis-Tóth, Borbás és Kárpáti*, 2014, 66. o.)

Az egyik diák nyilatkozata szerint:

„Van egy barátom, régen kitűnő volt, versenyekre járt, most meg nem figyel annyira. Állandóan játszik, még akár felesel is a tanárnővel!” (*Keresztes*, 2014).

Mint ahogyan mindezekből kiderült, olyan módszerre van szükség, amely a gyerekek szövegértését, kommunikációs képességeit, valamint önismeretét fejleszti mindemellett, hogy a társas interakciók előidézőjeként lép fel. A fejlesztő biblioterápia megújulása meg kell, hogy feleljen a 21. század kihívásainak, így az iPad és a biblioterápia együttes alkalmazásából létrehoztuk a fejlesztő e-biblioterápiát, melynek első pilotfoglalkozásain a Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájának 6. osztályos diákjai vettek részt.

Az új módszer fogalmát a következőképpen definiáltuk: az e-biblioterápia a művészetterápiák sorában elhelyezkedő biblioterápia egyik típusa, amely beépíti a 21. század technikai vívmányait (iPad, interaktív tábla) módszertanába. Az e-biblioterápiás foglalkozások résztvevői az IKT-eszközök bevonásával dolgozzák fel a megismert irodalmi műveket, melynek köszönhetően a biblioterápia hagyományosan ismert hatásai mellett a résztvevők digitális kompetenciáját is fejleszti.

## **Az első e-biblioterápiás foglalkozássorozat**

### *Célok, hipotézisek*

Az e-biblioterápiás foglalkozássorozat célja az volt, hogy olyan közeget teremtsen a 6. osztályos diákok számára, ahol őszintén elmondhatják véleményüket, megoszthatják gondolataikat, tapasztalataikat, mindezzel növelve az interperszonális kapcsolataik számát. Célunk volt a diákok önértékelésének és konfliktuskezelésének fejlesztése, valamint az új módszer hatékonyságának ellenőrzése.

Hipotéziseink az alábbiak voltak:

- A foglalkozássorozat végére pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, magabiztossága;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, önmagukkal való elégedettsége;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, elégedettségük a saját iskolai eredményességükkel kapcsolatban;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, jobban bíznak saját sikerességükben értelmi téren;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, a gyermek felé több bizalommal és megértéssel fordulnak szülei;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, ami az egykorú társakkal való viszonyban fejeződik ki;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok szociális konformizmusa;
- csökken a gyerekek önérvényesítő-versengő konfliktuskezelési stílusa;
- nő a gyerekek nem önérvényesítő – problémamegoldó konfliktuskezelési stílusa;
- csökken a gyerekek elkerülő – nem együttműködő konfliktuskezelési stílusa;
- nő a gyerekek konfliktuskezelési együttműködése / alkalmazkodása;
- nő a gyerekek kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílusa;
- a diákok digitális kompetenciái nőnek a foglalkozássorozat előtthöz képest.

### *Minta*

Az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájának 6. osztályos tanulói, akik a tananyag elsajátításához iPadet használnak. A diákokat két csoportba osztottuk, így az osztálynévsor első fele a kontroll- (N=11), még a

második fele a beavatkozási (N=11) csoportba került. Ezáltal mindkét csoport heterogén volt nem, tanulmányi eredmény, magaviselet, társakkal való kapcsolat, valamint családi háttér szempontjából.

### *Mérőeszközök*

A kísérlet során végbemenő változások detektálását szolgálta a Thomas-Kilman-féle konfliktuskezelési, valamint a Coopersmith-féle önértékelési teszt, amelyeket az első foglalkozás előtt és az utolsó foglalkozás után töltöttek ki a diákok, ezekkel kívántuk a foglalkozássorozat hosszú távú hatását mérni, cikkemben ezek eredményeiről részletesen is beszámolok. Saját készítésű érzelmi attitűdöt vizsgáló skálát is alkalmaztunk a foglalkozások rövid távú hatásának rögzítésére, amit minden foglalkozás előtt és után kitöltöttek a gyerekek. Az interakciók későbbi elemzése céljából a foglalkozásokról felvétel készült, melyek Noldus Observer XT által történő elemzése folyamatban van.

### *Az e-biblioterápiás foglalkozássorozat*

A résztvevők a kontrollcsoportban és a beavatkozási csoportban is ugyanazokat a műveket dolgozták fel, ugyanazokat a teszteket töltötték ki, azonban míg a kontrollcsoport foglalkozása leginkább egy irodalom órához hasonlított, addig a beavatkozási csoportban a foglalkozás elején a diákok meghallgatták a választott irodalmi művet, majd a *Comics Head*<sup>2</sup> nevű program segítségével létrehoztak egy képet a történet általuk elképzelt és/vagy kiemelt részletéről, a cselekmény továbbgondolásáról. Az elkészített illusztrációt e-mailben elküldték a foglalkozás vezetőjének, aki ezt egy interaktív tábla segítségével megjelenítette, a továbbiakban a képekről, valamint a műről egyszerre, párhuzamosan folyt a beszélgetés, melynek során a tanulók megosztották véleményüket, érzéseiket, gondolataikat, érveket ütköztettek, majd kompromisszumot kötöttek.

A képregény-készítő program kiválasztásának feltételei között szerepelt, hogy iPaden futtatható legyen, támogassa az e-mail küldését, a gyerekek kezűgyességétől függetlenül is használni lehessen. A kritériumok megfeleltetéséhez szükséges, hogy az iPad rendelkezzen egy olyan karakterkészlettel, ami lehetőleg a különböző érzelmi megnyilvánulásokat is tükrözi, emellett eleget tesz a diákok kreativitásának (azaz amit elképzelnék, azt a program segítségével létre is tudják hozni), az adott karakterkészletnek köszönhetően pedig a képek később elemezhetőek, összehasonlíthatóak. Fontos szempont volt, hogy a kép gyorsan elkészíthető és látványos legyen, amely pozitívan megerősíti a gyerekeket, elegendő karaktert tartalmazzon, hogy a diákok megjeleníthessék, amit szeretnének, viszont ne vesszenek el a lehetőségek között.

A Comics Head megfelelő eszköz volt a vizsgálatra, az elvárt lehetőségek mellett azzal a beépített lehetőséggel is rendelkezik, hogy a felhasználók az iPad segítségével készített fotót importálhatják a programba, mi azonban megkértük a diákokat, hogy ezt a funkciót ne használják. Ennek több oka is volt: az összehasonlíthatóságot nehezítette volna ez, valamint a gyerekeket is zavarta, hogy társaik róluk akartak fényképet csinálni. A program háttérlehetőségei között külső, belső enteriőrök, különböző textúrájú, valamint homogén színek egyaránt szerepelnek. A választási lehetőségek egy-egy témakörben egy oldalon áttekinthetőek, mindez megkönnyíti a választást és a tájékozódást, az emberábrázolások között találhatunk realiztikusakat, valamint humorosakat is. Külön kiemelendő a program azon lehetősége, hogy a program a karakter kiválasztását követően az adott személy alapérzelmei közül történő választást ajánl fel: boldog, szomorú, ijedt, mérges, közömbös. A program frissítését követően olyan témacsoportok is elérhe-

tővé váltak, mint az iskola, tengerpart, egészségügy, ezeken belül pedig a már korábban említett kategóriák (háttér, karakterek) is megtalálhatóak. A képregényektől megszokott módon szövegbuborékokban különböző feliratokat tudunk elhelyezni, amelyek között egyszerűek és szerkeszthetőek is vannak.

A foglalkozás során feldolgozásra kerülő művek kiválasztásánál igyekeztünk figyelembe venni a gyerekek életkori sajátosságait, aktuális problémáit, így a magyartanárukkal történő egyeztetést követően az alábbi műveket ismerték meg a diákok a foglalkozások során:

- *Kam tükre* (koreai népmese),
- *Öregasszony az ecetesüvegben* (európai népmese),
- Móra Ferenc: *Két forintos*,
- *Miért van az ember szíve rejtve?* (ismeretlen szerző)

A művek és a diákok által készített képek alkották a beszélgetések alapját, melynek feldolgozása során minden alkalommal egy-egy témakört igyekeztünk körbejárni. Az első alkalommal megpróbáltuk kideríteni a diákok önképét, körbejártuk, hogy milyennek látják őket mások, valamint, hogy nekik mi a véleményük másokról. A második alkalommal azt kívántuk kideríteni, hogy mi teszi az embert boldoggá, hogyan tudunk másokat boldoggá tenni, és egyáltalán mi az igazi boldogság. A harmadik foglalkozáson a tudás, a tanár, tanulás és család témákról beszéltünk, valamint a családon belüli konfliktuskezelésről. Utolsó alkalommal az érzések, kapcsolatok, értékek problémakörei következtek. Minden beszélgetésre jellemző volt, hogy a konfliktus gyökerét próbáltuk megtalálni, és a felmerülő nehézségekre alternatív megoldásokat kerestünk.

### **Az első e-biblioterápiás foglalkozássorozat tapasztalatai**

#### ***A Thomas–Kilman-féle konfliktuskezelési teszt eredményei***

A Thomas–Kilman-féle konfliktuskezelési teszt eredményeit a beavatkozási csoportban lévő, minden foglalkozáson részt vevő 9 fő esetében vetettük össze. A minta alacsony számából következően szignifikáns változás nem volt kimutatható, azonban az egy-mintás t-próba eredményeként elmondhatjuk, hogy a foglalkozássorozat kezdetéhez viszonyítva a versengő konfliktuskezelési pontok ( $t^*=1,537$ ,  $p=0,163$ ) és az elkerülő konfliktuskezelési pontok ( $t^*=0,696$ ,  $p=0,506$ ) csökkentek, a problémamegoldó konfliktuskezelési pontok ( $t^*=-0,359$ ,  $p=0,729$ ), valamint a kompromisszumkereső konfliktuskezelési pontok növekedtek ( $t^*=-2,800$ ,  $p=0,23$ ), az alkalmazkodó konfliktuskezelési pontok pedig nem változtak ( $t^*=0,000$ ,  $p=1,000$ ). Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a csoport tagjainak konfliktuskezelési stílusa nem változott jelentős mértékben, azonban a várttal összhangban a problémamegoldó és kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílusok erősödtek. Az 1. táblázat a foglalkozások előtt, valamint az utolsó foglalkozás után felvett Thomas–Kilman-féle konfliktuskezelési teszt alskáláinak eredményeit tartalmazza az egyes diákokra lebontva.

1. táblázat. A diákok pontszámainak megoszlása a Thomas–Kilmas-féle konfliktuskezelési teszten a foglalkozássorozat előtt és után a beavatkozási csoportban

|        |                     | 12 | 13 | 14 | 16 | 17 | 18 | 19 | 21 | 22 |
|--------|---------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Előtte | Versengő            | 5  | 6  | 1  | 5  | 6  | 8  | 8  | 9  | 4  |
|        | Problémamegoldó     | 4  | 6  | 8  | 9  | 4  | 5  | 4  | 4  | 5  |
|        | Kompromisszumkereső | 4  | 4  | 7  | 8  | 3  | 5  | 6  | 6  | 6  |
|        | Elkerülő            | 7  | 10 | 6  | 4  | 10 | 6  | 5  | 7  | 7  |
|        | Alkalmazkodó        | 10 | 4  | 8  | 4  | 6  | 6  | 7  | 4  | 8  |
| Utána  | Versengő            | 4  | 4  | 1  | 3  | 4  | 6  | 7  | 4  | 8  |
|        | Problémamegoldó     | 3  | 4  | 7  | 10 | 6  | 7  | 7  | 4  | 3  |
|        | Kompromisszumkereső | 7  | 6  | 8  | 8  | 8  | 5  | 7  | 6  | 8  |
|        | Elkerülő            | 5  | 6  | 8  | 6  | 6  | 7  | 5  | 10 | 3  |
|        | Alkalmazkodó        | 11 | 10 | 6  | 3  | 5  | 5  | 4  | 5  | 8  |

A tesztben két kijelentés közül kellett eldöntenie a diákoknak, hogy melyik a rá jellemzőbb. Az alábbi felsorolásban azt láthatjuk, hogy mely kijelentéspárosok esetében történt jelentős változás a foglalkozássorozat előtt és után felvett eredmények alapján (a számok azt jelzik, hogy hány diák választotta az első, illetve a második kijelentést):

- Kompromisszumos / megállapodáson alapuló megoldást igyekszem találni –  
Igyekszem mindazokkal a dolgokkal foglalkozni, amely neki is, nekem is fontos  
Előtte: 2–7  
Utána: 7–2
- Megpróbálok átmeneti álláspontot találni a másik véleménye és az enyém között –  
Érvényesítem kívánságaimat  
Előtte: 4–5  
Utána: 7–2
- Közös alapot javasolok – Szinte mindig törődöm vele, hogy a megoldás mindkettőnk számára kielégítő legyen  
Előtte: 2–7  
Utána: 6–3
- Általában határozott vagyok a céljaim követésében – Általában keresem a másik segítségét a megoldás kialakításában  
Előtte: 8–1  
Utána: 4–5
- Közös alapot javasolok – Úgy érzem, nem mindig érdemes a nézeteltérések miatt gyötrődni  
Előtte: 3–6  
Utána: 7–2

A kontrollcsoportban a minden foglalkozáson jelen lévő 10 fő adatait dolgoztuk fel. A minta alacsony számából kifolyólag szignifikáns változás nem volt kimutatható, azonban az egymintás t-próba eredményeként elmondhatjuk, hogy a foglalkozássorozat kezdetéhez viszonyítva a versengő konfliktuskezelési pontok ( $t'=1,673$ ,  $p=0,129$ ) és az elkerülő konfliktuskezelési pontok ( $t'=1,868$ ,  $p=0,095$ ) csökkentek, a problémamegoldó konfliktuskezelési pontok ( $t'=-0,840$ ,  $p=0,423$ ), valamint a kompromisszumkereső konfliktuskezelési pontok ( $t'=-1,152$ ,  $p=0,279$ ), valamint az alkalmazkodó konfliktuskezelési pontok ( $t'=-0,461$ ,  $p=0,656$ ) növekedtek. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a csoport tagjainak konfliktuskezelési stílusa nem változott jelentős mértékben.

A beavatkozási és a kontrollesoport eredményeire elvégzett f-próba értékei azt mutatják, hogy a két minta varianciája között nincs szignifikáns különbség, a kétmintás t-próba elvégezhető. A kétmintás t-próba eredménye azt mutatja, hogy a beavatkozási csoport versengő ( $t' = 0,719$ ,  $p = 0,482$ ), problémamegoldó ( $t' = 0,743$ ,  $p = 0,468$ ), valamint alkalmazkodó ( $t' = 0,156$ ,  $p = 0,878$ ) konfliktuskezelési stílusa csökkent, míg kompromisszumkereső ( $t' = -1,367$ ,  $p = 0,189$ ) és elkerülő ( $t' = -1,151$ ,  $p = 0,265$ ) konfliktuskezelési stílusa növekedett a kontrollesoporthoz képest.

### *A Coopersmith-féle önértékelési teszt eredményei*

A Coopersmith-féle önértékelési teszten a beavatkozási csoport már korábban is említett 9 résztvevője esetében szignifikáns változás nem történt, a T-próba eredményeként azt mondhatjuk, hogy a két átlagérték közötti különbséghez az egymintás t-próba értéke az „én”-re (self) vonatkozó alskála esetében ( $t' = -0,054$ ,  $p = 0,959$ ), valamint az otthoni hatások alskála esetében ( $t' = -0,849$ ,  $p = 0,420$ ) növekedett, az iskolára vonatkozó alskálánál ( $t' = 0,286$ ,  $p = 0,782$ ) és az egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés alskálánál pedig csökkent ( $t' = 0,516$ ,  $p = 0,620$ ). Itt csupán részben született meg a várt eredmény, ugyanis azt vártuk, hogy a foglalkozások hatására az „én”-re vonatkozó alskála pontjai növekedni fognak, és ez meg is történt, azonban emellett abban bízunk, hogy az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés alskála pontjai is növekedni fognak. A 2. táblázat tartalmazza mind az első foglalkozás előtt, mind az utolsó foglalkozás után felvett Coopersmith-féle önértékelési teszt alskáláinak eredményeit az egyes diákokra lebontva.

2. táblázat. A diákok pontszámainak megoszlása a Coopersmith-féle önértékelési teszten a foglalkozássorozat előtt és után a beavatkozási csoportban

|        |                        | 12 | 13 | 14 | 16 | 17 | 18 | 19 | 21 | 22 |
|--------|------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Előtte | Self                   | 42 | 42 | 44 | 44 | 40 | 42 | 48 | 32 | 38 |
|        | Iskola                 | 10 | 8  | 12 | 12 | 6  | 6  | 12 | 4  | 10 |
|        | Otthon                 | 16 | 16 | 16 | 6  | 12 | 12 | 16 | 2  | 16 |
|        | Egykorú társak         | 18 | 12 | 12 | 14 | 14 | 16 | 14 | 6  | 12 |
|        | Szociális konformizmus | 4  | 8  | 6  | 8  | 8  | 6  | 8  | 10 | 2  |
| Utána  | Self                   | 46 | 48 | 46 | 38 | 28 | 40 | 46 | 39 | 42 |
|        | Iskola                 | 12 | 8  | 14 | 8  | 8  | 6  | 12 | 4  | 6  |
|        | Otthon                 | 16 | 15 | 16 | 10 | 8  | 14 | 16 | 9  | 16 |
|        | Egykorú társak         | 16 | 16 | 16 | 12 | 6  | 12 | 14 | 8  | 12 |
|        | Szociális konformizmus | 2  | 6  | 6  | 6  | 6  | 6  | 12 | 14 | 6  |

A Coopersmith-féle önértékelési kérdőív magyar mintán ( $N = 644$ ) végzett felmérése szerint, amennyiben a self adatait átszámoljuk úgy, hogy a többivel azonos számú tételből álljon (self = 52; iskola, otthon, egykorú társak, szociális konformizmus = 16) a négy tényező az alábbi arányt képviseli az önértékelés-indexben: „self: 11,7; iskola 9,7; otthon: 13,3; társak: 11,7. Vagyis legerősebb az otthon hozzájárulása, százalékra átszámítva 28,7%, utána teljesen egyforma a self és a társak adata: 25,2–25,2%, végül az iskola következik 20,9%-kal” (Tóth, 2005, 36. o.). Amennyiben összevetjük az adatokat az e-biblioterápiás foglalkozássorozat beavatkozási csoportjában kapott eredményekkel, elmondhatjuk, hogy a foglalkozássorozat előtt az alábbi sorrend volt megfigyelhető:



társak: 13,1; self: 12,6; otthon: 12,4; iskola: 8,8. A foglalkozássorozat után a sorrend a következőképpen alakult: otthon: 13,3; self: 12,7; társak: 12,4; iskola: 8,6. Megfigyelhető, hogy az utolsó foglalkozás után a társak és az otthon alskálák felcserélődtek. A kísérlettől azt vártuk, hogy a beszélgetéseknek köszönhetően a társak és az iskola szerepe megerősödik, azonban ez nem történt meg: a magyar mérési eredménytől a társak önértékelésre kifejtett hatása magasabb.

Az önértékelési teszten a beavatkozási csoport esetében jelentősebb változást mutató itemek a következők (jellemző – nem jellemző):

- Én mindig helyesen cselekszem:  
Előtte: 5–4  
Utána: 2–7
- Nekem kell, hogy valaki mindig megmondja, mit csináljak:  
Előtte: 4–5  
Utána: 2–7
- Az életemben sok minden zavaros:  
Előtte: 4–5  
Utána: 2–7
- Sokszor érzem azt, hogy jobb lenne, ha nem otthon élnék:  
Előtte: 2–7  
Utána: 0–9
- Sok tanár azt az érzést kelti bennem, hogy nem tudok megfelelni a követelményeknek:  
Előtte: 2–7  
Utána: 5–4

A teszt során az alábbi kérdésekre a beavatkozási csoport minden kitöltője úgy válaszolt, hogy jellemző rá:

- magabiztos vagyok,
- szívesen vannak velem a többiek,
- tudok vigyázni magamra,
- boldog gyerek vagyok,
- képes vagyok arra, hogy elhatározzak valamit és kitartsak mellette,
- én mindig megmondom az igazat.

A beavatkozási csoport minden kitöltője azt válaszolta, hogy nem jellemzőek rá az alábbiak:

- rám nemigen lehet számítani,
- nem törődöm azzal, hogy mi történik velem,
- gyakran szégyenkezem magam miatt,
- nem szeretek másokkal lenni,
- tulajdonképpen nem örülök, hogy fiú/lány vagyok,
- nekem semmi sem sikerül.

Érdekes eredménye a tesztnek, hogy míg a foglalkozássorozat előtt úgy nyilatkoztak a tanulók, hogy tisztában vannak önmagukkal, addig a foglalkozássorozat után a 9 kitöltő közül csupán 6 diák nyilatkozott úgy, hogy ez jellemző rá.

A Coopersmith-féle önértékelési teszt eredményei a kontrolles csoport 10 résztvevője esetében szignifikáns változást nem mutatnak. A T-próba eredményeként azt mondhatjuk, hogy a két átlagérték közötti különbséghez az egymintás t-próba értéke az „én”-re (self) vonatkozó alskála esetében ( $t' = -0,540$ ,  $p = 0,602$ ), az iskolára vonatkozó alskála esetében ( $t' = -0,692$ ,  $p = 0,506$ ), valamint az otthoni hatások alskála esetében ( $t' =$

0,764,  $p=0,464$ ) növekedett, a szociális konformizmus alskálánál ( $t'=0,537$ ,  $p=0,604$ ) és az egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés alskálánál pedig csökkent ( $t'=0,190$ ,  $p=0,853$ ). A kontrollcsoportban jelentős változás nem történt. Amennyiben az önértékelés-index alskáláinak eredményeit átszámoljuk azonos tételszámra, akkor a foglalkozássorozat előtt az alábbi sorrend volt megfigyelhető: társak: 15; self: 12,08; otthon: 12; iskola: 7,8, míg a foglalkozássorozat végén a sorrend a következőképpen alakult: társak: 14,8; otthon: 13; self: 12,5; iskola: 9. A kísérlet végére a self és az otthon alskálák felcserélődtek, azonban az átlaguk közti különbség már a teszt első felvételénél is jelentéktelen volt. Ezt összevetve a magyar mérés eredményeivel elmondhatjuk, hogy a kezdeti sorrend – a kontrollcsoportéhoz hasonlóan – eltér a Tóth László könyvében (2005) közlöttétől. Ha a kontrollcsoport eredményeit összehasonlítjuk a beavatkozási csoportban kapott eredményekkel, megállapíthatjuk, hogy a foglalkozássorozat kezdete előtt felvett teszteredmények jelentős hasonlóságot mutattak mind az alskálák átlagértéke, mind az átlagértékek tekintetében, azonban a beavatkozási csoportnál a társak és az otthon hatásának felcserélődését mutatják. Az egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés alskála eredményeinek csökkenését az okozhatta, hogy a feldolgozásra kiválasztott művek leginkább a felnőttekre, a gyerek – szülő, gyerek – felnőtt kapcsolatokra helyezte a hangsúlyt.

A beavatkozási és a kontrollcsoport eredményeire elvégzett f-próba értékei azt mutatják, hogy a két minta varianciája között nincs szignifikáns különbség, a kétmintás t-próba elvégezhető. A kétmintás t-próba eredménye szerint a beavatkozási csoport az „én”-re (self) vonatkozó alskála esetében ( $t'=-0,166$ ,  $p=0,870$ ) és az otthoni hatások alskála esetében ( $t'=-0,205$ ,  $p=0,840$ ) növekedett, míg az iskolára vonatkozó alskála esetében ( $t'=0,324$ ,  $p=0,750$ ), a az egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés alskálánál ( $t'=1,413$ ,  $p=0,176$ ), valamint a szociális konformizmus alskálánál ( $t'=2,406$ ,  $p=0,028$ ) pedig csökkent a kontrollcsoportéhoz képest. A szociális konformizmus alskálánál mutatkozó változás szignifikáns.

## Összefoglalás

A pilot tapasztalatai alapján azt mondhatjuk, hogy a diákoknak szükségük van olyan informális tanulási lehetőségekre, amelyek támogatják kommunikációs képességeik, szókincsük fejlesztését, elősegítik társas kapcsolataikat. A diákoknak szükségük van arra, hogy valaki meghallgassa problémáikat, igénylik, hogy valaki foglalkozzon a nehézségeikkel. Ma nem csupán a felnőttekre jellemző az egyre nagyobb mérvű elszigetelődés, hanem a gyerekekre is, így még nagyobb a felelősségünk, hogy támogassuk személyes interakcióikat. A digitális, elektronikus eszközök használata napjainkban nem megkezdhető a K-12 korosztály esetében. A technikai vívmányok már elérték őket, a kérdés csupán az, hogy fel tudjuk-e hívni a figyelmüket az új eszközök adta lehetőségekre és az esetleges veszélyekre. Az elszigetelődés mellett megfigyelhető, hogy az alap- és középfokú oktatásban részt vevő korcsoport egyre inkább elveszti az írott világhoz fűződő érdeklődését. A funkcionális analfabéták száma emelkedik, a diákok gyakran nem értik, hogy mit olvasnak, amit olvasnak, azt nem tudják alkalmazni, kreatívan felhasználni a mindennapokban – ezt bizonyítják a PISA mérések eredményei is. A kötelező olvasmányok többnyire nem képesek személyes problémáik enyhítésére, ráadásul a fiatalok problémái ma már mások, mint néhány generációval ezelőtt. A kötelező olvasmányok okozta negatív tapasztalatok korrekciójaként meg kell ismertetnünk őket olyan művekkel, melyek olvasása közelebb áll hozzájuk, segít nekik megérteni az őket körülvevő világot és saját magukat. Mindezen igények hívták életre az e-biblioterápiát.

*A kísérlet tapasztalatai szerint az e-biblioterápia iránt rendkívül nyitottak a diákok, szívesen vesznek részt az ilyen foglalkozásokon, örülnek, hogy valakinek elmondhatják problémáikat. A 4 alkalom azonban kevés ahhoz, hogy látványos eredményeket mutathassunk fel, bár még így is kimutatható, hogy a Thomas–Kilman-féle konfliktuskezelési teszten a problémamegoldó és kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílusok erősödtek, valamint megfigyelhető volt, hogy az iPad használatával kapcsolatos bármilyen foglalkozáson nagyobb lelkesedéssel vettek részt, mint azokon, ahol erre nem nyílt lehetőségük. Visszatérő probléma azonban, hogy még néhány perc erejéig is nagyon nehezen válnak meg az eszköztől, abban az esetben is ragaszkodnak hozzá, hogy legalább a kezükben legyen, amikor nem használják.*

lalkozásvezetőnek az elkészített képet. A továbbiakban a pilot során szerzett tapasztalatainkat fel kívánjuk használni a jövőbeli foglalkozások tervezése és vezetése során, terveink között szerepel az iPadek még intenzívebb bevonása is a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokba.

A kísérlet tapasztalatai szerint az e-biblioterápia iránt rendkívül nyitottak a diákok, szívesen vesznek részt az ilyen foglalkozásokon, örülnek, hogy valakinek elmondhatják problémáikat. A 4 alkalom azonban kevés ahhoz, hogy látványos eredményeket mutathassunk fel, bár még így is kimutatható, hogy a Thomas–Kilman-féle konfliktuskezelési teszten a problémamegoldó és kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílusok erősödtek, valamint megfigyelhető volt, hogy az iPad használatával kapcsolatos bármilyen foglalkozáson nagyobb lelkesedéssel vettek részt, mint azokon, ahol erre nem nyílt lehetőségük. Visszatérő probléma azonban, hogy még néhány perc erejéig is nagyon nehezen válnak meg az eszköztől, abban az esetben is ragaszkodnak hozzá, hogy legalább a kezükben legyen, amikor nem használják. A beavatkozási csoport létszáma (N=11) igen magasnak bizonyult, gyakran nem hallgatták meg egymást, közbevágtak, nem mindenki tudta mindig végigmondani azt, amit szeretett volna, ezzel összefüggésben gyakran alakultak ki kisebb klikkek, akik külön beszélgetést folytattak. Kevesebb résztvevővel hatékonyabb lehetett volna a foglalkozássorozat. Itt felmerülhet a kérdés, hogy milyen más tényezőktől is függhet a foglalkozás hatékonysága – pedagógus személye, munkák értékelése, tudták-e a gyerekek, hogy ez egy pilot-program és véget fog érni stb.

A foglalkozássorozat végére minden diák önállóan alkalmazta a Comics Head nevű programot, meg tudta nyitni az iPaden a levelezőprogramot, ennek segítségével el tudta küldeni a mellékletben csatolva a fog-

### Irodalomjegyzék

Balázs I. és Ostorics L. (2011): *PISA 2009. Digitális szövegértés: Olvasás a világhálón*. 2014. 09. 03-i megtekintés, [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresekek/pisa/pisa2009\\_digitalis\\_szovegertes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf)

Balázs I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. és Vadász C. (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. 2014. 09. 03-i megtekintés, [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresekek/pisa/pisa2012\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf)

Ballai V. (2014): *Nem sok babér terem az önálló magyar diákoknak*. 2014. 09. 03-i megtekintés, <http://www.origo.hu/itthon/20140414-interju-csabo-beno-professzorral-a-pisa-felmeresekrol-es-a-hazai-oktatasrol.html>

Fisher R. (2002): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Gavigan, K. (2012). Caring through Comics – Graphic novels and bibliotherapy for grades 6–10. *Knowledge Quest*, 78–80.

Gergely E.-E. (2013): Ki olvas ma (még) az iskolában? Who reads books today in the school? *Transylvanian Society (Erdélyi Társadalom)*, 11–28.

Keresztes I. (2014): Vendég a háznál: Gyerekekről – felnőtteknek. (Kérdező: Mohácsi E.) *Kossuth Rádió*, szeptember 16.

Kis-Tóth L., Borbás L. és Kárpáti A. (2014): Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, 24. 9. sz. 50–72.

Móra Ferenc (é. n.): *Csicseri történet*. 2014. 09. 10-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/00900/00963/00963.htm#2>

Sanacore, J. (2012): Showing Children That We Care About Their Literacy Learning. *Preventing School Failure*.

Tóth L. (2005): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Budapest.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> Az elnevezés Robinsón Crusoe-hoz kötődik, aki egy lakatlan szigetre kerülve kénytelen volt addigi tudását átértékelni, és új kontextusba helyezni annak érdekében, hogy életben maradjon, hiszen olyan kihívásokkal került szembe, amelyek megoldására nem ismert automatikusan alkalmazható megoldást. Hozzá hasonlóan a mai diákoknak is alkalmazható tudást kell szerezniük, ennek mérését szolgálja többek között a PISA mérés is.

<sup>2</sup> Forgalmazó: NextWave Multimedia Inc., Utolsó frissítés ideje: 2014. 06. 16., verzió: 2.0., méret: 298 MB, kompatibilitás: iOS 6.0 vagy újabb verzió. Kompatibilis az iPad2-vel.

**Gulyás Enikő**

PhD-hallgató, Eszterházy Károly Főiskola  
Neveléstudományi Doktori Iskola