

Anita Stefańska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Teatroterapia w procesie podmiotowego doświadczenia aktywności komunikacyjnej w fazie późnego dzieciństwa

Drama Therapy in the Process
of the Subjective Experience of Communication Activity
in Late Childhood

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

późne dzieciństwo,
umiejętności społeczne,
płynność komunikacyjna,
warsztaty teatroterapii,
dialog,
testowanie

Udział w warsztatach teatroterapii stanowi atrakcyjną propozycję pracy nad wieloma zadaniami w terapii, sztuce i edukacji. Warsztaty dla dzieci w młodszym wieku szkolnym mają różnorodne cele terapeutyczne. Dzięki teatralnej i zabawowej formie pomaga się m.in. przezwycięzać skrępowanie przed publicznym zabieraniem głosu, strach przed grupą, przed którą zaprezentowanie własnego zdania czy stanowiska blokuje słabe umiejętności społeczne. Teatralna gra ukierunkowana na ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych uczy przede wszystkim podstawowych reguł współpracy, zaś aranżowanie wyimaginowanej przestrzeni, eksperymentowanie z różnymi konwencjami, praca nad budowaniem roli czy improwizowanie w obrębie określonego kontekstu tematycznego odnosić się może do rozwijania konkretnych kompetencji społecznych.

Artykuł ukazuje wyniki badań dotyczących wykorzystania warsztatów teatroterapii w rozwijaniu płynności komunikacyjnej u dzieci w wieku 9-10 lat. Płynność to jeden z ośmiu wymiarów aktywności komunikacyjnej, a odnoszący się do umiejętności dialogowania i prowadzenia komunikacji bez napięć. Autorka prezentuje ogólne założenia i przebieg warsztatów w autorskim modelu MDT oraz dokonuje statystycznej oceny płynności komunikacyjnej u 56 uczniów klas III przed i po pedagogicznym eksperymencie, wykorzystując w tym celu Test SAK.

KEYWORDS ABSTRACT

late childhood,
social skills,
communication
fluency, drama,
therapy workshops,
dialogue, testing

Participation in drama therapy workshops creates an attractive opportunity to achieve numerous therapeutic, artistic and educational goals. Workshops for children at early school age have a whole range of diverse therapeutic aims. Thanks to drama play and games they are supported in overcoming their inner constraints and fear resulting from poor social skills that prevent them from public speaking or presenting their own opinions or views to a larger group. A drama play aimed at practicing communication skills teaches them, first of all, the basic principles of collaboration. The organization of the imaginary space, experimentation with various conventions, work on role building or improvisation within a defined thematic context may contribute to the development of specific social competences.

This article presents the results of research focused on the use of drama therapy workshops in the development of communicative fluency in children aged 9 -10. Fluency, one of the eight dimensions of communication activity, refers to the ability to participate in dialogue and communication without any tension. The author starts with the discussion of general premises and proceeds to the presentation of workshops conducted with the application of her own MDT model. Finally, she uses the SAK Test to make a statistical evaluation of communication fluency among 56 third graders before and after their participation in the pedagogical experiment.

Wprowadzenie

Dziecko, przekraczając progi szkoły, wchodzi w kolejną fazę rozwoju społecznego. Kontakty rówieśnicze są w tym wieku coraz bogatsze w treści, wielokierunkowe, bardziej stabilne i oparte na głębokich więziach emocjonalnych¹, a zatem poprzez ich nawiązywanie i utożsamianie się z nimi dziecko podkreśla świadomość swojej roli i miejsca w społecznym świecie. Zawija nowe znajomości. Pojawia się pragnienie bycia w grupie, wspólnego przebywania, jak również działania. Dla dzieci 10-letnich ważne są związki z rówieśnikami i zasługiwanie na ich uznanie, a istotnym motywem w relacjach koleżeńskich staje się potrzeba przynależności do grupy. „Dziecko uzyskuje od rówieśników informacje zwrotne, które odczytuje, bowiem potrafi już rozpoznawać i rozkodowywać także zachowania niewerbalne i w wyniku tego dowiaduje się, co jest przez nich akceptowane, a co dezaprobowane”².

¹ E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, s. 269.

² H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 275.

Na tym etapie rozwojowym dziecko uczy się troski o siebie i innych, bycia odpowiedzialnym³, przez co osiągać może wyższy status wśród rówieśników. Podczas nauki ćwiczy swoją cierpliwość oraz wytrwałość w dążeniu do celu. Dziecko pragnie wszystkie podejmowane działania wykonywać dobrze, a nawet doskonale. Pragnie być chwalone za to, co zrobiło i bardziej się przykłada do wykonywania czynności i realizacji postawionych celów. Cele wykraczają już poza zwyczajną zabawę i dziecku zaczyna zależeć na nawiązywaniu dalszych kontaktów⁴. Faza późnego dzieciństwa łączy się również z ryzykiem związanym z poczuciem niższości, niestosowności, a nawet lękiem. Utrata nadziei na pokonanie trudności i zdobycie umiejętności oraz narzędzi do działania bądź też niepewna pozycja wśród rówieśników mogą powodować zniechęcenie do kontaktów i utożsamiania się z nimi⁵. Nieraz doprowadza to do zachowań agresywnych, nadmiernego samoograniczenia się i nazbyt silnego poczucia obowiązku, co dalej może powodować wiele zaburzeń.

W wieku wczesnoszkolnym dziecko na swój sposób, ale wyraźnie ukazuje to, co dzieje się w nim wewnątrz, widzi świat przez tylko sobie znany pryzmat. Jego aktywność uwidacznia się w reakcji na społeczną interakcję z innymi osobami. „Dojrzewiając, uczy się nawiązywania kontaktów i utrzymywania ich (funkcja komunikacyjna) oraz samo próbuje odgrywać role wynikające z posługiwania się językiem (np. pytającego, słuchacza, mówcy). Już pod koniec wczesnego dzieciństwa młody człowiek wyraża swoje obserwacje i interpretuje wydarzenia (funkcja ideacyjna) oraz zaznacza własne stanowisko (funkcja interpersonalna)”⁶.

Wszystkie wykonywane przez dziecko czynności odbywają się w relacji z innymi ludźmi lub obok nich. Kiedy te relacje są trudne, ograniczone czy nieprawidłowe, dziecko nie tylko mniej radzi sobie z porażkami, ale nie uczy się współpracować z innymi. Współpracować na tyle, by zauważyć, że poprzez pracę w zespole może wiele zdziałać. Dziecko przekazujące błędne lub mało czytelne komunikaty podczas nawiązywania i prowadzenia rozmowy może być postrzegane jako ktoś kłamliwy czy dwulicowy.

Wiadomo, że zmiany rozwojowe wymagają uwzględnienia zmian w postępowaniu, także tych wpływających na jakość dialogowania. Dialogowanie, czyli „różnorodne wyrażanie siebie w relacjach z innymi”⁷, tak niezbędne do prawidłowego rozwoju,

³ Por. R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Warszawa 2003.

⁴ H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 297.

⁵ E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, dz. cyt., s. 269.

⁶ Por. M. Kielar-Turska, *Rozwijający się człowiek – jak go widzi psycholingwista?*, [w:] *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, red. J. Trempała, Bydgoszcz 1995, s. 17.

⁷ K. Lasocińska, *Kamuflaż jako możliwość odkrywania nowych aspektów swojego „ja” w perspektywie własnej biografii*, [w:] *Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2008, s. 119.

dla dziecka jest swoistą narracją o sobie i świecie, jaki rozumie. Konieczne jest, by pozwolić dziecku po prostu mówić – wcielać się w rolę nadawcy, ale również uczyć je słuchać, dzięki czemu stanie się kiedyś uważnym odbiorcą. Każda z tych funkcji wywołuje odpowiednie emocje, nad którymi trzeba nauczyć się panować⁸. M. Just pisze, „że aby dziecko uczyło się myśleć i uczyć, musi informacje odbierać, produkować, ale i je nadawać”⁹. Stąd w procesie komunikowania musi od początku czuć się bezpieczne, by doświadczać zrozumienia.

Aktywność komunikacyjna jest jednym z kluczowych warunków wydajnej międzyludzkiej relacji. To kompetencja niebagatelna przy poszukiwaniu grupy (środowiska społecznego), jak i później przy utrzymaniu w niej swego miejsca. Wsparcie dziecka w kierunku poprawiania i rozwijania komunikatywności oraz rozbudzania interpersonalnej aktywności wymaga dobrych projektów. Taką propozycją jest teatroterapia, czyli terapia dzięki teatralnej kreacji, odwołująca się do dwóch wrodzonych potrzeb: tworzenia i zabawy.

W stronę rozwijania komunikatywności – wokół zadań i celów teatroterapii

Teatroterapia jest formą terapii poprzez zabawę dziecięcą i skupia się jedynie na tym, co dana osoba przynosi do terapii, ale nie ocenia się tego i nie wartościuje. Kierunek oddziaływań w teatroterapii (podobnie jak w dramaterapii) wyznacza cel terapeutyczny. Ważne jest budowanie atmosfery, jedności grupy i zaufania poprzez zabawy i gry. Proponowane metody teatralne odwołują się do naturalnych procesów rozwoju. Wykorzystany zostaje tzw. dramowy imperatyw wewnętrzny¹⁰, z którym człowiek przychodzi na świat, a *wchodzenie w rolę* będące następstwem zabawy z innymi dziećmi (dzięki czemu między 6. a 7. rokiem życia dziecko uczy się relacji społecznych) odnosi się do tego, co bliskie i dostępne naturalnym formom aktywności. Preferowana warsztatowa forma pracy sprzyja doświadczeniu poprzez doznanie, postrzeganie i działanie, które stają się głównym napędem twórczym.

Teatralna terapia skierowana może być do dzieci wykazujących niedostatecznie rozwinięte umiejętności społeczne, których obrazem jest brak chęci do współpracy, słaba kondycja w kontaktach z innymi dziećmi, problemy emocjonalne, jak agresja, brak akceptacji siebie i innych, niepokój, lęk, napięcia nerwowe, wahania nastrojów

⁸ E. Bochno, *Nieprzypadkowe spotkania, czyli o rozmowie w wychowaniu*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 107.

⁹ M. Just, *Przez pryzmat kota, „Życie Szkoły”*, (2010)9, s. 49.

¹⁰ Zob. K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.

czy niska samoocena, ale także brak samodzielności z powodu nadopiekuńczości rodziców. Celem warsztatów terapeutyczno-teatralnych często jest łagodzenie agresji u dzieci z zagrożonym poczuciem bezpieczeństwa lub wywoływanie zachowań ekspresyjnych u dzieci z wyraźnymi brakami i ograniczeniami w tym zakresie. O skuteczności teatroterapii świadczyć może ujawniona zdolność dziecka do radzenia sobie z wyzwaniami, które wcześniej były zbyt trudne lub dezintegrowały jego relacje z innymi dziećmi czy dorosłymi. Na pożądaną efekt oddziaływania metodami ze świata teatru wpływa niewątpliwie profesjonalizm i postawa teatroterapeuty, który potrafi docenić pasje uczestników. To on konstruuje konkretne zadania aktorskie tak, by uczestnik – dziecko potrafiło poczuć siłę i możliwości, które będzie chciało doskonalić.

Sposób nadawania i odbierania informacji w procesie teatroterapii kształtowany jest oczywiście podczas pracy scenicznej. Podczas realizowania procesu teatralnej gry, kreujący rolę *uczy się w działaniu*. Uczenie się poprzez działanie, jak podkreśla A. Brzezińska, jest najbardziej powszechnym sposobem pomagania w rozwoju¹¹. To w okresie późnego dzieciństwa dziecko najbardziej potrzebuje wyrażania siebie w działaniu oraz nauki poprzez praktyczne działanie, ponieważ czerpie satysfakcję z tego, że może coś robić i po prostu lubi to¹². W celu rozwijania dobrej, czyli możliwie trafnej i aktywnej komunikacji interpersonalnej stwarza się zatem uczestnikowi możliwość wcielania się w różnorodne role, przez które poznaje on rolę nadawcy, uczy się trudnej sztuki słuchania, dzięki czemu staje się nierzadko uważnym i cierpliwym odbiorcą. Wówczas proces wyrażania siebie może być też wynikiem twórczej ekspresji łączonej z zabawą i pracą. Składowe te są niezbędne w procesie nagromadzenia istotnych dla rozwoju dziecka doświadczeń, tych opartych na jednostkowej motywacji oraz tych uzależnionych od preferencji grupy społecznej.

Teatroterapia w kontekście postrzegania dziecka jako osoby mającej prawo, by była tym, czym jest, nawiązuje do pedagogiki twórczej aktywności. Podobnie więc odwołuje się do aktywności uwarunkowanej wewnętrznie i apeluje do osobistego wysiłku, aktywności spontanicznej opartej na indywidualnej potrzebie i zainteresowaniu, które ją wyraża. Im bardziej dziecko – uczestnik jest zmotywowany poprzez teatralne zadanie, tym rośnie:

1. możliwość porządkowania prostych reakcji,
2. podejmowanie wyzwań na coraz bardziej skomplikowanym poziomie relacji międzyludzkich,
3. zdolność do radzenia sobie z wyzwaniami o różnym stopniu trudności,
4. kontrola swego zachowania,
5. poziom swobody komunikacyjnej, dialogowania.

¹¹ A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005.

¹² K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, dz. cyt., s. 290-291.

Stopień trudności każdego zadania aktorskiego jest ustalany na takim poziomie, aby jego podjęcie stanowiło wyzwanie, któremu można sprostać. Gra aktorska w umownej, scenicznej przestrzeni jest w teatrotterapii o tyle przydatna, o ile pomaga w zdobywaniu nowych umiejętności komunikacyjnych.

Świat sztuki rozumianej w każdym możliwym znaczeniu otwiera drzwi tak wielu możliwości, że choć ludzie bardzo się od siebie różnią, mogą dzięki niej „mówić” językiem zrozumiałym. Zrozumienie innych, podobnie jak zrozumienie siebie, swoich problemów i rozterek, daje możliwość naprawienia błędów, odnalezienia radości życia oraz doskonalenia samego siebie. Wykorzystywana w tym celu sztuka i jej uprawianie może nade wszystko otwierać drogi dla dobrej komunikacji.

Z. Nęcki twierdzi, że „dobra komunikacja oznacza taki sposób mówienia i słuchania, który umożliwi wzajemne rozumienie się, a w warunkach sprzyjających prowadzi do zgodnego rozwiązania konfliktowego problemu”¹³. Według tej tezy, komunikowanie polega na przekazywaniu informacji po to, by dojść do porównywalnego pojmowania treści, a także zdobycia wyższego stadium współpracy. Funkcją komunikacji jest więc stwarzanie znaczenia, które przejawia się w werbalnych i pozostających często poza kontrolą świadomości pozawerbalnych znakach. Według K. Sztuki „chcąc wnikać w wewnętrzny świat znaczeń, które przekazuje nam dziecko, jesteśmy jednak o wiele bardziej – niż to ma miejsce w przypadku dorosłych – zdani na uważną obserwację i interpretację wszelkich komunikatów pozasłownych”¹⁴. Owe komunikaty to „tzw. przecieki niewerbalne, które mogą zawierać informacje o stanach wewnętrznych, czyli myślach, uczuciach i postawach autora zachowania”¹⁵.

Uważa się, że społeczne i emocjonalne funkcjonowanie dziecka ujawniane w zachowaniach zaczyna się stabilizować około ósmego roku życia¹⁶. Warto zauważyć, że wiele dzieci wykazuje jeszcze długo trudność w zauważaniu emocji i w odpowiednim sposobie ich interpretowania, co korelować może z niedojrzałością w zachowaniach społecznych. Nierzadko nie potrafią odpowiednio troszczyć się o innych i utrzymywać z nimi odpowiednich stosunków interpersonalnych, nierzadko są nazbyt głośne i kłótlive podczas rozmowy.

Jak podkreśla J. Podgórecki, „dialogowy rodzaj kontaktów pomaga człowiekowi otworzyć przed sobą realność, która różni się od jego własnej: realność innego człowieka jako uczuć, myśli, wyobrażeń, czyli realność otaczającego świata taka, jaką widzi ją

¹³ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996, s. 109.

¹⁴ K. Sztuka, *Twórcza ekspresja w dialogu terapeutycznym. Psychologia dla artystów*, Częstochowa 2003, s. 143.

¹⁵ J. Stewart, *Mosty zamiast murów*, Warszawa 2005, s. 129.

¹⁶ Por. L. Lantieri, D. Goleman, *Rozwój inteligencji emocjonalnej Twojego dziecka. Przewodnik świadomego rodzica*, Gliwice 2009.

partner interakcji¹⁷. Podczas wykonywania zadań scenicznych w pracy z partnerami rozwija się empatia, wrażliwość na cechy zewnętrzne granych bohaterów i w bardzo naturalny sposób wzbogaca się komunikacyjne oraz poznawcze funkcjonowanie z różnymi ludźmi. Owo funkcjonowanie wymaga umiejętności takich jak spoglądanie na świat oczami innego człowieka albo przynajmniej otwarcie się na niego¹⁸. W twórczym działaniu świat dziecięcych przeżyć, uczuć, oczekiwań wyraźnie może zostać skorelowany z umownym światem artystycznych fikcji. Rzeczywiste i codzienne relacje uczestników warsztatów teatroterapii stać się mogą dzięki temu sprawniejsze i ciekawsze w kontekście społecznymi oraz interpersonalnym.

Teatroterapia – znaczenie artystycznego doświadczania

Z badań przeprowadzonych przez M. Lewisa wynika, że dzieci wraz z nabywaniem kompetencji społecznych w toku rozwoju uczą się komunikowania nie tylko swoich aktualnych stanów emocjonalnych, lecz również potrafią przewidywać i odwoływać się do przeszłości w opisach uczuć swoich oraz innych¹⁹. A.R. Damasio wykazał, że mózg uczy się dzięki życiowym doświadczeniom, w relacji do wszystkich innych wcześniejszych doświadczeń. Poznawanie świata nie jest jednak tożsame z kumulowaniem informacji docierających z zewnątrz²⁰.

W procesie teatroterapii w scenicznie ujętych zadaniach uczestnik raz uczy się określonych sprawności, a innym razem odzwyczajają od błędnych zachowań, ważne jednak jest, by podczas teatralnego *dziania się* mógł odnaleźć postać lub scenę, która jest nośnikiem jego wewnętrznego świata. Podczas działań nad warsztatowym spektaklem nierzadko odkrywanie polifonicznej interpretacji opracowywanych zdarzeń poprzedza przygotowany w tym celu ciąg pytań oraz szeroka gama naprowadzających przykładów istotnych z punktu widzenia zmieniającej się perspektywy nadawczo-odbiorczej. Aktor – uczestnik, któremu pozostawia się dużą swobodę co do treści i form ekspresji, jest wprowadzany w określone zadanie aktorskie, by bezpiecznie dokonać oglądu cudzego życia i w jakimś stopniu skonfrontować je z własnym. Odczucie doświadczeń indywidualnych w różnym nasileniu przeplata się z wyjaśnianiem zawartych znaczeń treści spektaklu, analizowanych podczas pracy nad teatralną rolą. W takiej przestrzeni prowadzący ma szansę wychwycić różnego rodzaju reakcje dzieci na poszczególne ćwiczenia i wnikli-

¹⁷ L.E. Orban-Lembryk, J. Podgórecki, *Atrybucje psychologii społecznej. Podręcznik akademicki*, Namysłów 2007, s. 77-78.

¹⁸ Por. S. Chrost, *Dialog – moda czy konieczność*, „Nauczanie Początkowe”, (2009/2010)1, s. 52.

¹⁹ M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, Gdańsk 2005, s. 362.

²⁰ A. Damasio, *W poszukiwaniu Spinozy*, Poznań 2005; zob. C. Hannaford, *Zmysłne ruchy, które doskonają umysł*, Warszawa 1995, s. 11, 50, 51.

wie je rozważyć. Rozumiejący empatycznie teatroterapeuta, kiedy tworzy przestrzeń dla pojawienia się wspólnego pola znaczeń, daje poczucie wzajemnej ważności i bliskości.

Wspólna obserwacja scenicznych realizacji zadań artystycznych kieruje wykonawcę w stronę szukania ich sensów w sposób najbardziej dla wykonawcy samodzielny, bo na poziomie intencjonalnym oraz spontanicznym, mimowolnym. Mniej lub bardziej wyraźny zakres i czytelność osobistych refleksji ujawniających się dzięki doświadczaniu *bycia w roli* stanowić może wyraz przekonań, przeżyć czy motywów, dla których podjęło się grę. Warunkiem jest jednak, by dziecko potrafiło już na swoją miarę rozumieć, jak relacje między ludźmi można twórczo zestawiać i odczytywać ich najprostsze znaczenia symboliczne. W teatralnym świecie bohaterów i zaskakujących wydarzeń można bezpiecznie „przebadać” wiele sytuacji i relacji międzyludzkich, by dzięki temu bardziej czy mniej świadomie porządkować własne doświadczenia. Strategia ma prowadzić do tego, że wykreowana przez uczestnika rola teatralna staje się metaforą artystyczną i spełnia funkcję terapeutyczną. E. Nieduziak proponuje, by „w analizie ekspresji werbalnej wziąć pod uwagę ujawnione w treści relacje między zdarzeniami, doświadczeniami rzeczywistymi dziecka a dramową czy teatralną fantazją, reprezentacje najbliższych osób, elementy autobiograficzne, motywy postępowania głównych postaci, jak również postaci, z którymi dziecko się identyfikuje”²¹.

Artystyczne doświadczenia i doznania przeważnie mieszczą w sobie jakąś część osobistych sekretów. Pobudzone w aktach tworzenia zmysły ciała karmią mózg informacją zewnętrzną, potrzebną do zrozumienia świata, a emocje wyzwalane w przeżyciu estetycznym są fundamentem dla myśli. Poprzez sztukę dziecko może wyrazić swoje uczucia i mówić o uczuciach wywołanych przez sztukę. Niezaprzeczalnie „najbardziej osobiste formy ekspresji – uczucia w momencie wyrażania tracą swą poprzednią postać, nie zawsze zadowolają samego autora, nie zawsze też wywołują odpowiedź, na jaką liczył u innych”²². Warto podkreślić za W. Pielasińską, że ekspresja nie jest tylko odzwierciedleniem przeżyć dziecięcych, „ale ich przyczyną sprawczą”²³. Dziecko, odczuwając potrzebę wyrażania siebie, pragnie być rozumiane przez dorosłych i środowisko rówieśnicze, ponieważ „doświadczenie «bycia rozumianym» ma dla dziecka znaczenie nagradzające”²⁴.

W pracy teatralno-terapeutycznej dialog terapeutyczny rozwija się nie tyle dzięki użyciu teatralnych, scenicznych środków wyrazu, ile poprzez motywujący udział rówieśników²⁵.

²¹ E. Nieduziak, *Teatr jako narzędzie diagnozy i terapii dzieci*, [w:] *Arteterapia – Zdrowie Dzięki Sztuce*, red. M. Mikołajczyk, M. Holeksa, Poznań 2015, s. 136.

²² W. Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, Warszawa 1983, s. 35.

²³ Tamże, s. 25-26.

²⁴ K. Sztuka, *Twórcza ekspresja w dialogu terapeutycznym. Psychologia dla artystów*, dz. cyt., s. 146.

²⁵ Więcej: A. Stefańska, *Dialog w przestrzeni estetycznej teatroterapii czyli o tym jak wykorzystać proces gry w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych*, [w:] *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę?*, red. W. Heller, Poznań – Kalisz 2011.

W zajęciach warsztatowych grupa jest dla uczestnika pierwszym punktem odniesienia. Porównywanie się z innymi stymuluje do uczenia się poprzez obserwacje rozwiązań, do których doszły inne osoby, przez co naśladowanie staje się przejściowym czynnikiem terapeutycznym. Określony typ aktorskich zadań pozwala doświadczyć interpersonalnej równości podmiotowej, a jednocześnie daje szansę na zaprezentowanie siebie na forum z zaznaczeniem własnej odrębności oraz indywidualnych możliwości. Grupa stanowi swoistą „publiczność”, gdyż działania artystyczne podziwiane przez więcej osób zaspokajają istotną w tym wieku chęć, by robić coś ważnego, pożytecznego czy dążyć do osiągnięcia biegłości w tym, co się robi. Praca w grupie, w której kompetentnym podmiotem jest samo dziecko, ukazuje, że uporządkowanie i zrozumienie pewnych codziennych doświadczeń z punktu widzenia dziecięcych wartości nie jest wcale takie oczywiste, jak często sądzą dorośli.

Pytania badawcze

H. Sowińska zauważa, że „wielu autorów, poczynając od L. Wygotskiego, twierdzi, że wchodzenie w dwustronne relacje z innymi jest podstawowym warunkiem rozwoju każdej funkcji społecznej, są one stymulatorem rozwoju emocjonalnego, poznawczego, społecznego, moralnego, a także umiejętności związanych ze sferą wykonawczą (Schaffer, 2006; Boyd, Bee, 2008; Brzezińska, 2000; Stefańska-Klar, 2009 i in.)”²⁶.

Przygotowując cykl warsztatów mających na celu rozwijanie przez udział w teatralnej grze określonych sprawności komunikacyjnych u dzieci w wieku późnego dzieciństwa, szczególną uwagę zwrócono na wymiar płynności komunikacyjnej jako miary umiejętności dialogu.

Zadano następujące pytania:

1. Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu teatroterapia rozwija aktywność komunikacyjną dziecka w fazie późnego dzieciństwa w zakresie płynności komunikacyjnej?
2. Jakie bariery w komunikacji społecznej uznaje 9-10-letnie dziecko za czynniki utrudniające rozmowę z drugą osobą?

Metoda

Osoby badane

W eksperymencie brała udział 28-osobowa grupa dzieci w wieku 9-10 lat skupionych w warsztacie teatroterapii²⁷ w ramach programu profilaktycznego oraz grupa

²⁶ H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 275.

²⁷ Warsztaty zostały opracowane przez autorkę i zrealizowane przy współudziale mgr Justyny Rubińskiej i p. Martyny Skowrońskiej z Koła Naukowego Młodych Arteterapeutów, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu UAM w Poznaniu. Trwały od listopada 2014 roku do marca 2015 roku.

28 uczniów z klas III stanowiących grupę kontrolną. Wszyscy badani to uczniowie Szkoły Podstawowej nr 12 w Kaliszu. Warsztaty odbywały się w świetlicy tej szkoły.

Narzędzia badawcze

Wykorzystano Skalę Aktywności Komunikacyjnej (SAK) Z. Nęckiego. Autor wyodrębnia 8 wymiarów porozumiewania: Płynność komunikacji, Empatia, Zrównoważenie, Maskowanie się, Wrażliwość na cechy wyglądu zewnętrznego, Niski egocentryzm, Otwartość, Łatwość w kontakcie. Skala pozwala ocenić globalną sprawność komunikacyjną wyrażaną wynikiem sumarycznym. Każdy wymiar jest opisywany przez stwierdzenia punktowane na skali od 0 do 4. Wymiar Płynność komunikacyjna „to miara umiejętności dialogu, zdolności do unikania konfliktów, waśni, nieporozumień, prowadzenia komunikacji bez napięć, huśtawek emocjonalnych”²⁸. Wymiar Płynność komunikacyjna jest mierzony poprzez 8 pytań x 4 punkty = 32.

Przygotowano także narzędzie pomocnicze, czyli kwestionariusz wywiadu (skategoryzowany – przebieg indywidualny), który składał się z trzech pytań zastosowanych w celu poznania opinii dzieci 9-10-letnich na temat wybranych czynników utrudniających rozmowę z drugą osobą.

Przebieg

W toku realizacji 12 sesji (każda po 150 minut) warsztatu teatroterapii w autorskim modelu MDT²⁹ dominowała strategia: przeżywanie – działanie – tworzenie pól wspólnej aktywności. Tok postępowania w modelu MDT zakłada kontakt ze sztuką na poziomie twórcy, nie odbiorcy, czyli przewagę oddziaływać teatralno-tera-

²⁸ Założenia teoretyczne skali i opis poszczególnych jej wymiarów zostały przedstawione w: Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1987; por. A. Frydrychowicz, E. Koźniewska, E. Sobolewska, M. Zwierzynska, *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*, Warszawa 2004.

²⁹ ETAP 1. Ćwiczenia wprowadzające: nabywanie sprawności w toku odpowiednio projektowanych okazji ekspresyjnych (formy: trening ciała, praca z ciałem, głosem, przestrzenią, rekwizytem, strukturowane gry, działania plastyczne, muzykowanie, taniec).

ETAP 2, 3. Sytuacje sceniczne i zadania aktorskie wg autorskiego scenariusza, próby realizacji pomysłów dotyczących prezentacji wartości w określonych formach teatralnych, konkretyzacja wartości, konfrontacja emocji uczestnika z teatralnym językiem reżysera, budulcem dramaturgicznego ciągu będącego zaczynem spektaklu (formy: indywidualne i zespołowe zadania aktorskie, etudy i scenki rodzajowe, wprawki pantomimiczne, improwizowane dramatyzacje).

ETAP 4. Realizacja sceniczna w wybranej konwencji gry scenicznej: realizacja wypowiedzi teatralnej wg celów grupowych podejmowanych pod wpływem określonych motywów artystycznych, skupienie na zadaniach zespołowych, dążenie do osiągnięcia zamierzonych celów scenicznych, zainteresowanie współtworzeniem spektaklu. Więcej w: A. Stefańska, *Zadania reżysera w pracy terapeutyczno-teatralnej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie*, [w:] *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka*, red. K. Krasoń, B. Domagała, Katowice 2006, s. 336-345.

peutycznych na poziomie emocjonalnym. Koncepcję oparto na podejściu humanistycznym C. Rogersa, odwołując się do opisanej przez niego potrzeby „pozytywnego stosunku (szacunku) ze strony innych”³⁰ jako uzyskania czegoś w rodzaju uznania prawa do bezwarunkowej akceptacji i zaistnienia pośród innych osób. Zaspokajanie tej potrzeby w dużej mierze decyduje o prawidłowym rozwoju osobowym we właściwym jej kształcie i niepowtarzalności. Jakość postaw i zachowań ludzi będących blisko (osoby znaczące) w efekcie ma zasadniczy wpływ na pozytywny lub negatywny stosunek osoby do siebie samej. Ponadto przyjęto za C. Rogersem, że istnieje silny związek sfery psychicznej człowieka ze sferą organiczną, fizjologiczną³¹. Założono, że:

1. Warsztat dotyczy dzieci w wieku wczesnoszkolnym wykazujących trudności w kontaktach interpersonalnych. Cel terapeutyczny to kształcenie w/i poprzez dramatyczną grę aktywności w komunikowaniu się ze szczególnym zwróceniem uwagi na aspekt płynności komunikacyjnej. Z tego powodu określone zadania teatralne skupiać się muszą na dynamizowaniu śmiałości w proponowaniu tematu w rozmowie, uczeniu odważnego zadawania pytań, powinny prowokować do szukania u innych wsparcia, kiedy czegoś się nie pamięta lub nie wie, np. znaczenia nieznanych słów. To także zadania wpływające na osiąganie większej pewności siebie w przypadku publicznego zabierania głosu, sprawność przekonywania innych do jakiejś sprawy, a także odczuwanie własnej podmiotowości podczas rozmawiania z kimś ważnym³².

2. Warsztat teatroterapii przebiega według opracowanego na potrzeby grupy wiekowej scenariusza teatralnego mającego określoną strukturę. Przebieg napięć – zdarzeń, myśli, emocji ma zaświadczać o funkcji komunikacyjnej i ekspresywnej języka, czyli takiego procesu porozumiewania się ludzi, w którym przyjmowana jest perspektywa innej osoby dzięki zdolności do decentracji oraz podzielenia pola uwagi³³. Budowanie teatralnej roli odnosi się do kontekstu sytuacyjnego, a więc zawiera śledzenie min, wzajemnych stosunków między postaciami, ocenę istniejącego między postaciami układu wyrażającego postawy i emocje. Zdobywanie informacji o granej postaci staje się atrakcyjną metodą poznawania potrzeb i rozumienia intencji ludzkich czynów, w tym ukazania znaczenia fizyczności (wygląd, odzież), roli dźwięków paralingwistycznych, wpływu gestykulacji i tonu głosu na proces ko-

³⁰ M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych C.R. Rogersa*, Kraków 2004, s. 70.

³¹ Tamże.

³² Por. wymiary testu SAK, Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1987.

³³ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000, s. 20-28.

munikowania się³⁴. Ostateczny kształt i wybór środków wyrazu do spektaklu kończy okres prowadzenia zespołowej negocjacji w zakresie przekodowywania znaków jednego rodzaju na znaki innego. „Przekład intersemiotyczny to przekład jednego systemu na inny, transponowanie języka dzieła na różne języki możliwe do analizy za pomocą posiadanych przez odbiorcę kodów. Identyczne informacje mogą być przekazywane w odmiennym kodzie”³⁵.

3. Warsztat kończy sztuka autorska inspirowana treściami literackimi (*Opowieścią dla przyjaciela* H. Poświatowskiej, *Opowiadaniem z Doliny Muminków* T. Jansson, powieścią *Ten obcy* I. Jurgielewiczowej, *Królem* D. Wawiłow) pt. *O liściu osiki, który zmieniał się w lusterkowe drzewo*. Problem, na który położony jest główny nacisk, to pochwała aktywnego działania. Właściwe rozłożenie akcentów problemowych w całej sztuce i poprowadzenie klarownej linii zdarzeniowej każdego z bohaterów umożliwią etiudy połączone domeną tematyczną, jaką stanowi zaprezentowanie własnego zdania czy stanowiska przed kimś bardzo znaczącym, Osobą bądź Grupą. Role wypracowane w swobodnych i kierowanych improwizacjach oraz zabawach teatralnych budują teatralną narrację.

4. Warsztat uwzględnia warunki i predyspozycje do pracy indywidualnej i zbiorowej oraz stopień i rodzaj dotychczasowych doświadczeń uczestnika w zakresie ekspresji dramatycznej.

Sposób opracowania materiału

Wyniki

W celu sprawdzenia, czy zastosowana teatroterapia miała wpływ na rozwijanie poziomu płynności komunikacyjnej³⁶, przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji w schemacie mieszanym, gdzie czynnikiem wewnątrzgrupowym był moment pomiaru (początkowy *versus* końcowy) płynności komunikacyjnej, a czynnikiem międzygrupowym była grupa badanych osób. W tabeli poniżej przedstawiono statystyki opisowe z przeprowadzonej analizy.

³⁴ Umiejętności te wyraźnie pojawiają się u dzieci dziesięcioletnich. Zob. H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.

³⁵ K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, *Przestrzenie Sztuki Dziecka*, Katowice 2005, s. 16.

³⁶ Wykorzystanie testu SAK posłużyło autorce do dokonywania porównań wewnątrz metody, czyli porównania wyodrębnionych wymiarów komunikacji, i należy traktować go tylko jako opis wyznaczający kierunki zróżnicowania, a nie dostatecznie wiarygodny pomiar teoretycznie wyodrębnionego wymiaru.

Tabela 1. Płynność komunikacyjna a zastosowanie teatroterapii w podziale na pomiar początkowy i końcowy

Pomiar	Teatroterapia Średnia	Odchylenie standardowe	
Początkowy	Tak	10,00	2,99
	Nie	9,46	1,82
	Ogółem	9,73	2,47
Końcowy	Tak	18,32	3,98
	Nie	10,43	2,82
	Ogółem	14,38	5,25

Analiza wariancji wykazała istotny statystycznie efekt główny czynnika wewnątrzgrupowego – moment pomiaru: $F(1, 54) = 195,71$; $p < 0,001$. Oznacza to, że na końcu badania badane osoby (niezależnie od badanej grupy) miały wyższy poziom płynności komunikacyjnej w porównaniu z pomiarem początkowym.

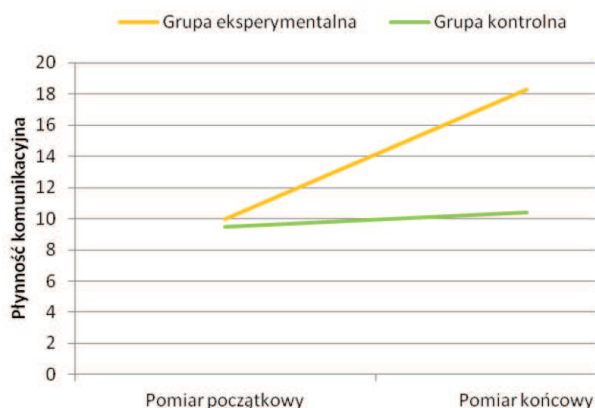
Analiza wariancji wykazała również istotny statystycznie efekt interakcji pomiędzy momentem pomiaru a grupą badaną: $F(1, 54) = 122,86$; $p < 0,001$. Oznacza to, że w grupie eksperymentalnej nastąpił większy wzrost poziomu płynności komunikacyjnej niż u osób z grupy kontrolnej.

Analiza efektów prostych w podziale na grupę badaną wykazała, że wśród osób z grupy eksperymentalnej nastąpił istotny statystycznie wzrost poziomu płynności komunikacyjnej pomiędzy pomiarami: $p < 0,001$; w grupie kontrolnej również odnotowano różnicę pomiędzy pomiarami: $p = 0,045$. W grupie badanej nastąpił większy wzrost poziomu zrównoważenia niż w grupie kontrolnej.

Analiza efektów prostych w podziale na moment pomiaru wykazała, że w przypadku początkowego pomiaru nie odnotowano między grupami istotnych statystycznie różnic: $p = 0,422$, natomiast w pomiarze końcowym grupa eksperymentalna miała wyższy poziom płynności komunikacyjnej w porównaniu z grupą kontrolną: $p < 0,001$.

Można zatem powiedzieć, że zastosowanie teatroterapii miało wpływ na poziom płynności komunikacyjnej u badanych osób.

Wykres 1. Płynność komunikacyjna a zastosowanie teatroterapii w podziale na pomiar początkowy i końcowy



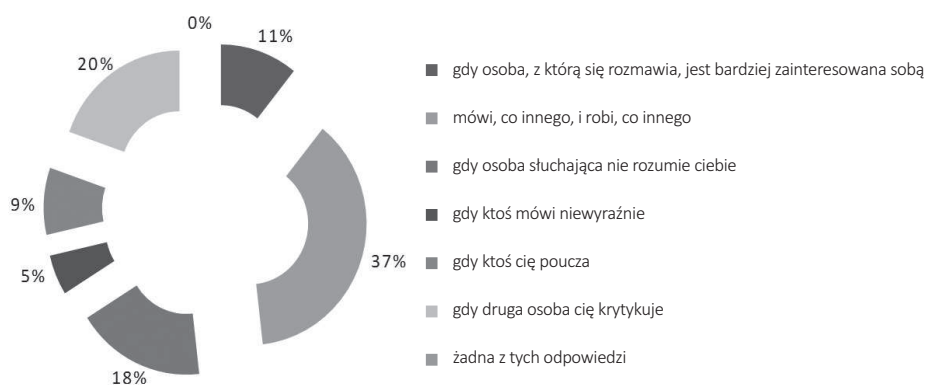
Źródło: badania własne.

Rezultaty wywiadu przeprowadzonego przed rozpoczęciem teatroterapii wśród 56 uczniów w wieku 9-10 lat – uczestników grupy eksperymentalnej i kontrolnej, przedstawiono w poniższych wykresach.

Wykres 2. Zachowania innych osób utrudniające rozmowę – w opinii 9-10-latków

Pytanie 1.

Jakie według Ciebie zachowania utrudniają komunikację z drugą osobą?



Źródło: opracowanie własne.

Największy procent badanych dzieci nie lubi niespójnych przekazów podczas rozmowy. Badani nie lubią nieprawdomówności, nie podoba im się, że ktoś robi coś innego niż mówił wcześniej, i przeszkadza im to w porozumiewaniu się. Potrafią zatem dokonać oceny osoby, której przekaz jest postrzegany jako mniej szczerzy i nieuczciwy, co nie sprzyja komunikacji opartej na wzajemnym zaufaniu³⁷.

W dzieciństwie dziecko zwraca większą uwagę na sygnały komunikacji werbalnej³⁸. Ważne, by już w edukacji wczesnoszkolnej kształcić umiejętność przekazywania spójnych znaczeń poprzez komunikację werbalną i niewerbalną. To istotne, by mieć świadomość, że sygnały niewerbalne nie tylko są uzupełnieniem i wzmocnieniem słów, ale także przekazują w sposób intencjonalny i/lub nieintencjonalny informacje, których nie można uzyskać przez słowa.

Wykres 3. Znaczenie sygnałów niewerbalnych w komunikowaniu się³⁹ na przykładzie oceny wskaźnika *Rozglądanie się na boki podczas rozmowy*

Pytanie 2.

Podczas rozmowy, gdy ktoś rozgląda się na boki, uważasz, że:



Źródło: opracowanie własne.

Prawie połowa badanych 9-10-latków (47 proc.) twierdzi, że kiedy osoba *rozgląda się na boki podczas rozmowy*, to nie interesuje się rozmową i jest znudzona, a 21 proc. twierdzi, że wręcz unika rozmowy. Co oznacza, że większa część badanych zauważa

³⁷ Por. D.G. Leathers, *Komunikacja niewerbalna*, Warszawa 2009, s. 325.

³⁸ Tamże, s. 33.

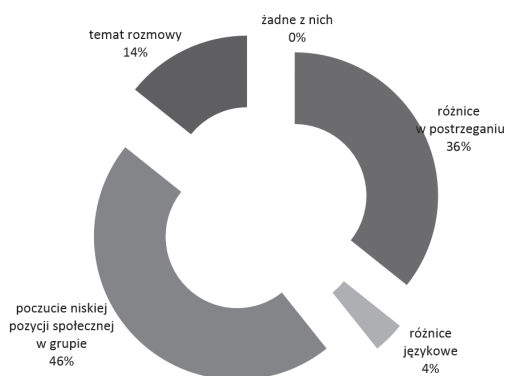
³⁹ Wskaźnikami tej kategorii może być także: *bawienie się różnymi przedmiotami, przekładanie zabawek, bębienie palcem po stole, stukanie nogą*. Więcej: D. Dolińska, *Mowa ciała jako aspekt komunikacji międzyludzkiej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Seria: Organizacja i Zarządzanie, z. 65, Gliwice 2013, s. 107.

i odczytuje wzajemne związki pomiędzy komunikacją niewerbalną i werbalną podczas komunikowania się. Zwraca uwagę na sugestywność i wyrazistość pozycji ciała, postawę, gesty, kontakt wzrokowy oraz inne ruchy ciała podczas rozmowy. W teatroterapii wzajemne dookreślanie treści przekazywanych słowami i ciałem ma uczyć wspólnej nadawczo-odbiorczej uważności i dlatego od początku ważną rolę pełni umiejętność rozpoznawania różnorodnych sygnałów w mowie ciała.

Wykres 4. Ocena czynników mogących wpływać na jakość rozmowy wg 9-10-latków

Pytanie 3.

Podczas rozmowy najbardziej przeszkadzają Ci:



Źródło: opracowanie własne.

Doświadczenie przykrego stanu emocjonalnego, jakim jest poczucie niskiej pozycji społecznej w grupie, zdaniem aż 46% badanych dzieci w wieku 9-10 lat może utrudniać prowadzenie rozmowy⁴⁰. Z tych opinii może wynikać, że prawie połowa badanych dzieci doznała negatywnych doświadczeń w relacjach z kolegami w klasie. Dzieci wyraźnie zauważają także w rozmowie różne sposoby interpretowania tych samych zdarzeń, a to może, ich zadaniem, przeszkadzać w rozmowie.

Zakończenie

Warsztaty teatroterapii mogą być dobrym źródłem informacji o tym, jak dziecko w wieku 9-10 lat postrzega swoje sprawności komunikacyjne i jak dzięki zespołowym

⁴⁰ Por. P. Harris, *Zrozumieć emocje*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk 2005.

zadaniom scenicznym można rozwijać jego płynność komunikacyjną, ważny wymiar aktywności komunikacyjnej. Płynność komunikacyjna może wpływać na jakość kontaktów między rówieśnikami, partnerami, a jej słabość czy brak nie sprzyja budowaniu własnego miejsca w grupie i wśród zadań, jakie ma się do spełnienia. Rozwijanie jej wydaje się poważnym wyzwaniem, gdy dziecko ma poczucie niskiej pozycji społecznej w grupie i jednocześnie doznaje negatywnych doświadczeń w relacjach z kolegami. Także wtedy, kiedy jego doświadczenia interpersonalne są na tyle złe lub ograniczone, że nie dowiaduje się, jakie są oczekiwania rówieśników i nie wchodzi z nimi w bliskie związki.

W kolejnej, trudnej fazie rozwoju społecznego, czyli w okresie dojrzewania, to, co dziecko osiągnie poprzez aktywność komunikacyjną, w tym dzięki płynności komunikowania się, będzie miało ogromne znaczenie dla jego dorosłości i podejmowania w niej różnorodnych, często zaskakujących interakcji społecznych.

Bibliografia

- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.
- Awdiejew A., *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, UJ, Kraków 1987.
- Bochno E., *Nieprzypadkowe spotkania, czyli o rozmowie w wychowaniu*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepiak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007.
- Brzezińska A., *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005.
- Chrost S., *Dialog – moda czy konieczność*, „Nauczanie Początkowe”, (2009/2010)1.
- Damasio A., *W poszukiwaniu Spinozy*, Wyd. Rebis, Poznań 2005.
- Dolińska D., *Mowa ciała jako aspekt komunikacji międzyludzkiej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i Zarządzanie”, z. 65, Wyd. Politechniki Śląskiej, Gliwice 2013.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Sobolewska E., Zwierzyńska M., *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*, Wyd. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2004.
- Hannaford C., *Zmysłne ruchy, które doskonają umysł*, Oficyna Medyk, Warszawa 1995.
- Harris P., *Zrozumieć emocje*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, GWP, Gdańsk 2005.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwoju życia człowieka*, PWN, Warszawa 2006.
- Kielar-Turska M., *Rozwijający się człowiek – jak go widzi psycholingwista?*, [w:] *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, red. J. Trempała, WSP, Bydgoszcz 1995.
- Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych C.R. Rogersa*, Impuls, Kraków 2004.
- Krasoń K., Mazepa-Domagala B. (red.), *Przestrzenie Sztuki Dziecka*, Librus, Katowice 2005.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, SCHOLAR, Warszawa 2000.

- Lantieri L., Goleman D., *Rozwój inteligencji emocjonalnej Twojego dziecka. Przewodnik świadomego rodzica*, Wyd. Helion, Gliwice 2009.
- Lasocińska K., *Kamuflaż jako możliwość odkrywania nowych aspektów swojego „ja” w perspektywie własnej biografii*, [w:] *Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2008.
- Lewis M., Haviland-Jones J.M. (red.), *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wyd. Antykwa, Kraków 1987.
- Nieduziak E., *Teatr jako narzędzie diagnozy i terapii dzieci*, [w:] *Arteterapia – Zdrowie Dzieki Sztuce*, red. M. Mikołajczyk, M. Holeksa, WDV, Poznań 2015.
- Orban-Lembryk L.E., Podgórecki J., *Atrybucje psychologii społecznej. Podręcznik akademicki*, Wyd. Namislawia, Namysłów 2007.
- Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, ŻAK Wyd. Akademickie, Warszawa 2000.
- Pielasińska W., *Ekspresja – wartość i potrzeba*, WSiP, Warszawa 1983.
- Sowińska H., *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Seria „Psychologia i Pedagogika”, nr 156, Poznań 2011.
- Stefańska A., *Dialog w przestrzeni estetycznej teatroterapii czyli o tym jak wykorzystać proces gry w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych*, [w:] *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę?*, red. W. Heller, Wyd. UAM WPA, Poznań – Kalisz 2011.
- Stefańska A., *Zadania reżysera w pracy terapeutyczno-teatralnej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie*, [w:] *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka*, red. K. Krasoń, B. Domagała, Wyd. GWSP, Katowice 2006.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2003.
- Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów*, PWN, Warszawa 2005.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Sztuka K., *Twórcza ekspresja w dialogu terapeutycznym. Psychologia dla artystów*, Wyd. WSP Częstochowa, Częstochowa 2003.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr Anita Stefańska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu
e-mail: anitastefanska@o2.pl