

Iwona Konieczna

KOMUNIKACJA OSOBY DOROSŁEJ Z DZIECKIEM ROZPOCZYNAJĄCYM EDUKACJĘ – o wzajemności w rozmowie



Studium teoretyczno-empiryczne
z udziałem dzieci ze specjalnymi
potrzebami edukacyjnymi



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

**KOMUNIKACJA
OSOBY DOROSŁEJ Z DZIECKIEM
ROZPOCZYNAJĄCYM EDUKACJĘ
– o wzajemności w rozmowie**

Iwona Konieczna

**KOMUNIKACJA
OSOBY DOROSŁEJ Z DZIECKIEM
ROZPOCZYNAJĄCYM EDUKACJĘ
– o wzajemności w rozmowie**

Studium teoretyczno-empiryczne
z udziałem dzieci ze specjalnymi
potrzebami edukacyjnymi



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
Warszawa 2019

Recenzenci
dr hab., prof. APS Wanda Hajnicz
dr hab., prof. UPH Hanna Żuraw

Projekt okładki
Anna Gogolewska
Zdjęcie na okładce
Photographee.eu/Shutterstock

Redakcja
Monika Bielska-Łach
Korekta
Zespół

Publikacja dofinansowana przez Akademię Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej ze środków na działalność statutową

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2019

ISBN 978-83-66010-26-0

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 21
Skład i łamanie: Grafini
Druk ukończono w marcu 2019
Druk i oprawa: Fabryka Druku

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I	
Rozmowa jako forma komunikacji interpersonalnej	11
I.1. Rozmowa i jej uwarunkowania	11
I.1.1. Rozmowa w komunikacji interpersonalnej i bezpośredniej	11
I.1.2. Rozmowa a dyskurs, dialog, konwersacja	20
I.1.3. Język i akty mowy oraz niewerbalne wymiary rozmowy	26
I.1.4. Organizacyjne i strukturalne wyznaczniki rozmowy	32
I.1.5. Kompetencje komunikacyjne jako czynnik warunkujący rozmowę	40
I.1.6. Zasady komunikacyjne w rozmowie	43
I.1.7. Czynniki zakłócające przebieg rozmowy	46
I.2. Rozmowa dziecka i osoby dorosłej	51
I.2.1. Dziecko i dorosły jako uczestnicy rozmowy	51
I.2.2. Proces nabywania języka i rozwój kompetencji komunikacyjnych u dzieci w kontakcie z osobą dorosłą	58
I.2.3. Strategie komunikacyjne i pytania w rozmowie dziecka z dorosłym	71
Rozdział II	
Założenia metodologiczne badań własnych na temat rozmowy dziecka z osobą dorosłą	81
II.1. Przedmiot, cel badań i problemy badawcze	83
II.2. Kategorie analiz i wskaźniki	84
II.3. Strategia i metoda prowadzonych badań	89
II.4. Metody i techniki gromadzenia danych empirycznych	92
II.5. Procedura prowadzenia badań	94
II.6. Grupa badawcza i teren badań	96
Rozdział III	
Przebieg rozmów osoby dorosłej z dziećmi rozpoczynającymi edukację – analiza badań własnych	101
III.1. Analiza przebiegu rozmów dzieci bez zdiagnozowanych trudności logopedycznych przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą drosłą	101

III.2. Analiza przebiegu rozmów dzieci z chorobą przewlekłą przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą	127
III.3. Analiza przebiegu rozmów dzieci z chorobą przewlekłą z osobą dorosłą przeprowadzonych w szpitalu	151
III.4. Analiza przebiegu rozmów dzieci z trudnościami logopedycznymi przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą	176
III.5. Analiza przebiegu rozmów dzieci z zespołem Aspergera przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą	198
Rozdział IV	
Zasada wzajemności w komunikacji dziecka z osobą dorosłą – interpretacja analiz przebiegu rozmów osoby dorosłej z dziećmi rozpoczynającymi edukację	223
Podsumowanie	265
Bibliografia	270
Aneksy	286
ANEKS NR 1	
Transkrypcje rozmów dzieci bez zdiagnozowanych trudności logopedycznych przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą	286
ANEKS NR 2	
Transkrypcje rozmów dzieci z chorobą przewlekłą przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą	296
ANEKS NR 3	
Transkrypcje rozmów dzieci z chorobą przewlekłą z osobą dorosłą przeprowadzonych w szpitalu	305
ANEKS NR 4	
Transkrypcje rozmów dzieci z trudnościami logopedycznymi przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą	314
ANEKS NR 5	
Transkrypcje rozmów dzieci z zespołem Aspergera przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą	322
Summary	333

Wstęp

Używanie wspólnego języka nie gwarantuje udanej komunikacji. Wiedzą o tym wszyscy, którzy kiedykolwiek – parając się słowem mówionym lub pisanym – doznali niezrozumienia swoich starannie zwerbalizowanych myśli

Gerland, 2015, s. 15

Proces budowania relacji między osobami jest możliwy dzięki komunikacji, w której zachodzi wzajemna wymiana między nimi poprzez zróżnicowane działania, symbole o charakterze werbalnym i pozajęzykowym, a także nadawanie pewnych wspólnych znaczeń.

Analizując literaturę przedmiotu, dostrzegam, że badacze w swoich pracach koncentrują się najczęściej na aspekcie komunikacyjnym z udziałem dzieci, który odbywa się w określonym kontekście sytuacyjnym. Dodatkowo akcentowana jest kwestia rozwoju językowego, a także przedstawianie zjawisk o podłożu komunikacyjnym i językowym lokowanym w teorii dyskursu, aktów mowy czy wzajemnej interakcji z udziałem dzieci w odniesieniu do konkretnych sytuacji społecznych (por. m.in.: Dryll, 1995; Kielar-Turska, 1989, 1992, 1994, 1995, 2003, 2004; Kuszak, 2011a; Nęcki, 1996; Przetacznik-Gierowska, 1994; Rostańska, 1995, 2010; Rzeźnicka-Krupa, 2007; Shugar, 1982, 1983, 1993, 1995, 1997; Twardowski, 1991, 2002, 2007). Ponadto w zdecydowanej większości badania prowadzone w tym obszarze mają charakter ilościowy i najczęściej są osadzone w paradygmacie poznawczo-lingwistycznym, który dotyczy formalnych aspektów funkcjonowania językowego dziecka, jego możliwości komunikacyjnych.

W procesie komunikacji tworzona jest rozmowa jako rodzaj aktywności komunikacyjnej ujmowany w kategoriach szczególnego rodzaju interakcji społecznej, angażujący zarówno werbalny, jak i pozawerbalny kod porozumiewania się. Rozmowa jest ujmowana jako pewne charakterystyczne zjawisko, tworzone w obszarze konkretnych aktów komunikacyjnych, będąc jednocześnie ich rezultatem (Dryll, 1995).

Rozmowa stanowi odrębną formę bądź składnik aktywności ludzkiej i nie jest częścią większej całości. Charakteryzuje się określoną organizacją, która uwzględnia jej własności strukturalne i pragmatyczne. O jej odrębności

świadczą określone cechy, takie jak: (1) swoistość kategorii organizacji (niepowtarzalność, niedookreślenie początku i końca, zamiana ról mówca–słuchacz, potoczność języka, synkretyzm form); (2) swoistość doświadczania komunikacji (diadyczność, prezentacje i zmiany relacji, kategoryzacja aktywności werbalnej w przejawianych zachowaniach językowych, ujawniane strategie, style komunikacji i preferencje); (3) swoistość funkcjonowania rozmowy w sytuacjach edukacyjnych, w których partnerem dziecka jest dorosły podczas czynności edukacyjnych związanych z wyjaśnieniem, kierowaniem, tworzeniem sytuacji przedproblemowych i problemowych, ocenianie, przekaz i odbiór informacji (Rostańska, 2010, s. 75–76).

Należy podkreślić, że obszar rozmowy dziecka z osobą dorosłą nie jest obszarem eksplorowanym często przez badaczy. Wśród nielicznych prac z tego zakresu można wskazać prace między innymi: Filipiak, 2002; Granat, 2014; Karwowskiej-Struczyk, 1982; Rostańskiej, 1995, 2010; Shugar, 1993.

Głównym elementem komunikacji edukacyjnej między nauczycielem a uczniem w edukacji wczesnoszkolnej jest rozmowa. Stanowi ona istotę porozumiewania się na dany temat, a także staje się narzędziem do rozwiązywania problemów i odczytywania wzajemnych znaczeń między osobami.

Podczas prowadzonych badań własnych analizowałam rozmowy osoby dorosłej z dziećmi rozpoczynającymi edukację. W badaniach brały udział także dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci z chorobą przewlekłą, dzieci z trudnościami logopedycznymi i dzieci z zespołem Aspergera. Dobór grupy oraz okres rozwojowy badanych dzieci uwzględniał to, że wszystkie dzieci odbyły obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne i osiągnęły gotowość szkolną, która warunkuje ich właściwy poziom rozwojowy, pozwalający im rozpocząć edukację. Ponadto zastosowanym przeze mnie kryterium różnicującym były doświadczenia komunikacyjne badanych, które wynikały z czynników wpływających na ich linię rozwojową (choroba przewlekła, zdiagnozowane trudności logopedyczne i zespół Aspergera). Uznałam, że czynniki te mają wpływ na dotychczasowe doświadczenia komunikacyjne badanych dzieci, a także na przebieg rozmowy z dorosłym, w której miały funkcjonować w roli partnera.

Rozmowy w trakcie prowadzonych badań były tworzone w określonej sytuacji w odniesieniu do różnych działań i stosowanych środków komunikacyjnych w obszarze relacji wzajemnej wymiany, mającej miejsce między dzieckiem a osobą dorosłą. W prezentowanej publikacji rozmowę przedstawiam wieloaspektowo i odnoszę ją do każdego rodzaju działania, także pozawerbalnego, w którym bierze udział dziecko z osobą dorosłą w układzie diadycznym, gdzie wspólnie interlokutorzy tworzą i wymieniają znaczenia, używając do tego komunikatów werbalnych i niewerbalnych w odniesieniu do wspólnego pola uwagi (wspólny temat rozmowy).

Prezentowane w publikacji badania nawiązują do społeczno-interperso-
nalnego (interakcyjnego) obszaru analiz nad komunikacją. Za podstawową
perspektywę badawczą w tej pracy przyjąłam strategię interpretacyjną, któ-
rą łączę z metodą fenomenologiczno-hermeneutyczną. Przedmiotem moich
analiz była rozmowa osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację,
w tym z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dzieci z cho-
robą przewlekłą, dzieci z trudnościami logopedycznymi, dzieci z zespołem
Aspergera). Główny cel odnosił się do poznania przebiegu współtworzenia
rozmowy osoby dorosłej z dziećmi rozpoczynającymi edukację.

Publikacja składa się z czterech rozdziałów. Rozdział pierwszy ukazuje
teoretyczne tło przyjętej koncepcji badawczej i jest podzielony na dwa pod-
rozdziały. W pierwszym z nich podejmuję prezentację treści na podstawie
literatury przedmiotu pozwalających na lokowanie rozmowy w obszarze ko-
munikacji interpersonalnej. Szczególną uwagę poświęcam uwarunkowaniom
rozmowy w ujęciu różnych kontekstów teoretycznych: jej relacji między dys-
kursem, dialogiem i konwersacją, językowi i aktom mowy oraz niewerbalnym
jej wymiarom, organizacyjnym i strukturalnym wyznacznikom jej tworzenia,
kompetencjom komunikacyjnym jako czynnikowi ją warunkującemu, zasa-
dom komunikacyjnym funkcjonującym w rozmowie oraz czynnikom zakłó-
cającym jej przebieg, w tym trudnościom wynikającym z treści komunikatów,
zakłóceniom procesu komunikacyjnego oraz cechom zachowań konwersacyj-
nych rozmówców. W drugim podrozdziale koncentruję się przede wszystkim
na rozmowie dziecka i osoby dorosłej, poruszając kwestie związane z ich wza-
jemnym uczestnictwem, procesem nabywania języka i rozwojem kompeten-
cji komunikacyjnych u dzieci w kontakcie z osobą dorosłą, a także związane
ze strategiami komunikacyjnymi i pytaniami w rozmowie dziecka z dorosłym.

Rozdział drugi jest prezentacją metodologicznych założeń badań wła-
snych na temat rozmowy dziecka i osoby dorosłej. W rozdziale tym przed-
stawiam przedmiot, cel badań i problemy badawcze. Opisuję przyjęte kate-
gorie analiz i wskaźniki, strategię i metodę prowadzonych badań, metody
i techniki gromadzenia danych empirycznych, procedurę prowadzenia ba-
dań oraz grupę badawczą, jak i teren prowadzonych badań.

Rozdział trzeci stanowi analizę badań odnoszącą się do współtworzenia
konstrukcji rozmowy osoby dorosłej z dziećmi rozpoczynającymi edukację
oraz czynników wpływających na jej przebieg i podtrzymywanie interak-
cji. W analizie zostały wyodrębnione poszczególne grupy badanych dzieci,
w tym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dzieci z chorobą
przewlekłą, z diagnozowanymi trudnościami logopedycznymi oraz dzieci
z zespołem Aspergera). Rozdział ten, poza analizą rozmów badanych dzieci
z osobą dorosłą w obrębie danych grup, zawiera również podsumowania do-
tyczące przebiegu rozmowy całej grupy.

W rozdziale czwartym dokonałam interpretacji przeprowadzonych analiz przebiegu rozmów osoby dorosłej z dziećmi rozpoczynającymi edukację, co pozwoliło mi na podjęcie próby sformułowania zasady wzajemności w rozmowie. Stosowanie tej zasady jest niezbędne we współtworzeniu rozmowy w układzie diadycznym pomiędzy osobą dorosłą a dzieckiem o różnych możliwościach komunikacyjnych rozpoczynającym edukację. Zasada wzajemności pozwala na skuteczne komunikowanie się na dany temat, a także na doświadczanie relacji komunikacyjnej między rozmówcami. Kwestii tej poświęcam uwagę w podsumowaniu pracy.

W załącznikach zostały zamieszczone transkrypcje rozmów poszczególnych dzieci prowadzone z osobą dorosłą.

Pragnę wyrazić serdeczne podziękowania wszystkim osobom, bez których publikacja ta nie mogłaby powstać.

Dziękuję przede wszystkim dzieciom za chęć spotkania i rozmowy, jak też ich rodzicom za wyrażenie zgody na udział dzieci w badaniu. Dziękuję dyrektorom, wychowawcom i pracownikom szkół za życzliwość, zrozumienie i pomoc, jakiej miałam okazję doświadczyć podczas pracy terenowej.

Szczególnie gorące słowa podziękowania kieruję do Pani dr hab., prof. APS Barbary Marcinkowskiej za wiarę we mnie i sens tej pracy.

Chciałabym również wyrazić wdzięczność dr hab., prof. APS Wandzie Hajnicz i dr hab., prof. UPH Hannie Żuraw za trud wnikliwej recenzji oraz wszystkie uwagi i sugestie, które przyczyniły się do wzbogacenia monografii.

Rozmowa jako forma komunikacji interpersonalnej

I.1. Rozmowa i jej uwarunkowania

I.1.1. Rozmowa w komunikacji interpersonalnej i bezpośredniej

Komunikacja znajduje się od wielu tysięcy lat w obszarze zainteresowania człowieka. Przeobrażenia wypracowanych i funkcjonujących teorii i modeli komunikacji zawierają określone reguły; ujmując ją początkowo jako element sfery publicznej, aż do komunikacji interpersonalnej, która uwidacznia się w relacji między osobami (por. m.in.: Platon, Arystoteles, Cynceron, Kwintylijan; Ruben, 1984; Frey i in., 1991, za: Rzeźnicka-Krupa, 2007).

Termin *komunikacja* pochodzi od łacińskich słów *communico* i oznacza „czynić wspólnym, połączyć oraz udzielić komuś wiadomości i naradzić się” oraz *communio* „wspólność, poczucie łączności” (Dobek-Ostrowska, 1999, s. 11).

Komunikacja stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. W socjologii badacze w swoich teoriach koncentrują się na wpływie społecznym na komunikację interpersonalną, a także na osobie jako jednostce autonomicznej. W koncepcjach psychologicznych skupiają się przede wszystkim na strukturach psychicznych i zachowaniach określających komunikację, zaś w pedagogice poszukiwane są możliwe sposoby, które pozwolą na wypracowanie i wdrożenie teorii i modeli do praktyki edukacyjnej, wychowawczej i terapeutycznej (Marcinkowska, 2013). W literaturze przedmiotu zauważa się różnorodność i wieloznaczność określeń tego pojęcia. Obejmuje ono swoim zasięgiem obszar zróżnicowanych zachowań ujawnianych przez jednostkę, stosowanie określonych systemów i kodów użycia języka, uwarunkowań instytucjonalnych, zasobów życia społecznego, zagadnień z obszaru nauki, kultury masowej i edukacji.

Z uwagi na to, że komunikacja znajduje się w obszarze zainteresowań wielu dyscyplin naukowych zdefiniowanie jej stanowi duże wyzwanie. Badania komunikacji obejmują swoim zasięgiem wszystkie jej komponenty i płaszczyzny (por. m.in: Dryll, 1995; Griffin, 2003; Hebermas, 2002;

Kielar-Turska, 1989, 1992, 1994, 1995, 2003, 2004; Kulczycki, 2012; Kuszak, 2011a; Marcinkowska, 2013; Matelart, Matelart, 2001; Morreale, Spitzberg, Barge, 2007; Nęcki, 1996; Olivier, 2010; Olson, 1998; Pisarek, 2008; Przetacznik-Gierowska, 1994; Retter, 2005; Rostańska, 1995, 2010; Rzeźnicka-Krupa, 2007; Twardowski 1991, 2002, 2007).

Pojęcie *komunikowanie się* oznacza zróżnicowane sposoby tworzenia określonej wspólnoty między jednostkami. Stąd też termin *komunikacja* dotyczy procesu przekazywania informacji, zaś *komunikowanie się* jest wymianą informacji, która ma charakter interakcyjny, polega na sprzężeniu zwrotnym, trwa w określonym czasie, ma określoną ciągłość, a także zawiera element relacyjny (Wawrzak-Chodaczek, 2017, s. 21).

Ludzie mogą bezpośrednio wymieniać sygnały za pomocą werbalnych lub pozawerbalnych środków przekazu. Za podstawowy wyznacznik jest wskazywana dwukierunkowość relacji, styczność fizyczna osób komunikujących się, zamiana ról (mówca–słuchacz) (M. Filipiak, 2003, s. 14). Komunikowanie się rozumiane jest jako przekazywanie informacji między nadawcą a odbiorcą. Proces komunikowania powinien odbywać się w obu kierunkach (tamże). Dlatego też komunikacja w literaturze opisywana jest jako „obieg okrężny”. Z uwagi na to, że daje możliwość obustronnego przekazu między nadawcą a odbiorcą. Schemat komunikacji, tak zwanej pętla komunikacyjna (*communication loop*), obejmuje: (1) nadawcę – stara się on przekazać informacje, idee, postawy i oczekiwania, (2) odbiorcę – dąży do zrozumienia przekazu, jego znaczenia, celu, a także podejmuje decyzje o sposobie reagowania. Warto zaznaczyć, że powyższy model pozwala znaleźć odpowiedź na pytania, które mają kluczowe znaczenie we wzajemnej wymianie: (1) Kto nadaje komunikat? (2) Co przekazuje? (3) Jakim kanałem? (4) Komu? (5) Z jakim skutkiem? (Davis, 2007, s. 104).

Komunikowanie jest także ujmowane jako wzajemna relacja, proces społeczny i symboliczny. Opiera się ono na indywidualnej interpretacji przekazu i przebiega w określonym kontekście komunikacyjnym. Jest działaniem świadomym i celowym, polega na ciągłych i przemiennych oddziaływaniach werbalnych i niewerbalnych (Budzyński, 2008, s. 22–23).

Z kolei Józef Penc (2010, s. 133) wskazuje jeszcze na takie cechy komunikowania, jak: jasna koncepcja przekazu, stosowna forma przekazu przy stosowaniu języka, który jest znany odbiorcy, odpowiedni środek przekazu, upewnienie się, że intencja nadanego przekazu została zrozumiana, kontrolowanie reakcji odbiorcy, uzyskanie informacji zwrotnych.

Komunikacja ujmowana w kategoriach procesu społecznego nie przebiega w izolacji. Według Sherwyn P. Morreale, Briana H. Spitzberga, Kevina J. Barge’a (2007, s. 79) kontekst tworzy ramy, w których zachodzi interakcja, co można odnieść do oceny jakości komunikacji. Dokonując analizy

komunikacji w kontekście wąskim należy zaznaczyć, iż stanowi on tło interakcji w danej sytuacji społecznej, zaś w ujęciu szerokim odnosi się do zróżnicowanych warunków, mających znaczenie w rozwoju komunikacji człowieka. Niezwykle ważne są w tym ujęciu doświadczenia komunikacyjne jednostki zarówno te aktualne, jak i przeszłe. Komunikacja i zawarta w określonym kontekście informacja nabierają znaczenia tylko w określonym kontekście, gdyż zdaniem Bruno Olliviera (2010, s. 375) kontekst odgrywa zasadniczą rolę w tworzeniu sensu i interpretacji. Stąd też nieznanostwo kontekstu danej informacji może przyczyniać się do błędnej interpretacji. Co więcej, to samo zachowanie ujawnione w różnym kontekście może otrzymywać odmienną ocenę społeczną.

Jakość komunikacji zależy od jej kontekstu, który określony jest na czterech poziomach: intrapsychicznym, interpersonalnym, grupowym oraz społecznym. Kontekst intrapsychiczny dotyczy procesów poznawczych, regulujących emocje (można tu zaliczyć takie mechanizmy obronne, jak: racjonalizacja, zaprzeczanie, projekcja). W kontekście interpersonalnym akcentowane są nieformalne interakcje między jednostkami, będącymi w związkach społecznych lub osobistych. Jeśli zaś chodzi o kontekst grupowy, to odnosi się on do większej liczby osób i zazwyczaj odbywa się w środowisku skoncentrowanym na zadaniu o charakterze formalnym (Putkiewicz, 1990, s. 13).

Komunikacja może mieć charakter intencjonalny lub nieintencjonalny. Komunikacja intencjonalna polega na wymianie werbalnych i niewerbalnych sygnałów, w określonym kontekście sytuacyjnym w celu osiągnięcia dobrego poziomu współdziałania (por. Nęcki, 1996). W komunikacji nieintencjonalnej stosowane są określone „niecelowe”, ekspresyjne zachowania osoby (symptomy), w komunikacji intencjonalnej zaś zachowania celowe (sygnały) (Kaczmarek, 1988).

Komunikowanie interpersonalne odnosiło się początkowo do zagadnień związanych z wykorzystaniem systemu językowego w regulacji kontaktów społecznych i przebiegu interakcji. Wraz z rozwojem wiedzy w tym obszarze późniejsza refleksja metodologiczna przyczyniła się do znaczącego pogłębienia analiz i rozwoju obszaru badawczego, funkcjonującego jako komunikacja interpersonalna (Nęcki, 1996, s. 9). Zbigniew Nęcki (tamże, s. 109) komunikowanie interpersonalne ujmuje jako: „podejmowaną w określonym kontekście wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania”. Stąd też w procesie komunikowania interpersonalnego i bezpośredniego między podmiotami komunikującymi dochodzi nie tylko do wymiany informacji, lecz także budowania porozumienia, łączności i współdziałania.

Komunikowanie interpersonalne bezpośrednio wymaga bezpośredniej obecności osób i jest określane przez Bogusławę Dobek-Ostrowską (1999,

s. 20–21) jako „najprostszy i podstawowy proces społeczny, konstytuujący wszelkie inne działania ludzi w społeczeństwie”. Wśród jego cech autorka wymienia interaktywność, gdzie dwie osoby wchodzi w wzajemną interakcję oraz transakcyjność, która polega na generowaniu przez osoby natychmiastowego sprzężenia zwrotnego.

Komunikacja interpersonalna uznawana jest za proces dwustronnej wymiany określonych informacji między osobami. Opisuje ona każdy sposób komunikacji werbalnej i niewerbalnej między co najmniej dwiema jednostkami. Komunikacja werbalna odnosi się do przekazu informacji, gdzie podstawowym środkiem jest język, który pozwala osobie przy użyciu słów przekazać innym myśli i uczucia. Komunikacja niewerbalna pozwala wyrażać informację za pomocą postawy, ruchów ciała, gestów i innych form ekspresji (Watson, Hill, 1993, za: Sztejnberg, 2002, s. 25). Transmitowanie informacji za pomocą różnych form komunikacji niewerbalnej łączy się zawsze z treścią przekazu werbalnego. Ma to znaczący wpływ na jakość wypowiedzi uczestników aktu komunikacyjnego. Aleksander Sztejnberg (2002, s. 25) przytacza wyniki badań przeprowadzonych przez Alberta Mehrabiego (1972), który wyodrębnił trzy czynniki procesu komunikacji interpersonalnej, mające znaczenie dla odbiorcy przekazu. Warto podkreślić, że został także podany wkład procentowy każdego z wymienionych czynników w cały przekaz. To, co przekazujemy w sposób werbalny (wypowiedź ustna), stanowi zaledwie 7 procent przekazu, komunikacja niewerbalna zaś to aż 93 procent. Ten element obejmuje sposób, w jaki sposób mówimy oraz język naszego ciała. W odniesieniu do analizy poszczególnych komponentów przekazu wynika, że najważniejszy jest w nim język ciała (postawa, gest, kontakt wzrokowy). Uważna obserwacja uczestników aktu komunikacyjnego dostarcza wielu informacji na temat ich kontaktu.

Z uwagi na to, że komunikacja interpersonalna określana jest w kategoriach dynamicznego procesu, odbywającego się między osobami i polegającego na przekazywaniu pewnych informacji, Jolanta Rzeźnicka-Krupa (2007) określa tę optykę jako interakcyjno-informacyjną. Jest to perspektywa, która obejmuje grupę definicji komunikacji opartych na informacji. Konstrukty te ujmują interakcyjny charakter procesu komunikacji w kategoriach intencjonalnego aktu przekazywania i wymiany wiadomości przez stosowanie zachowań werbalnych i niewerbalnych, których cel dotyczy wywierania wpływu na odbiorcy danej informacji. Jak czytamy dalej (tamże, s. 29), ujmowana w tych kategoriach komunikacja odznacza się tym, że jest identyfikowana z wiadomością, będąc czymś, co nadawca próbuje przekazać odbiorcy. Jest działaniem i staje się równorzędna z zachowaniem, poprzez które ktoś próbuje wywrzeć wpływ na kogoś innego. Komunikacja w perspektywie interakcyjno-informacyjnej ma intencjonalny i dowolny charakter. Oznacza

to, że osoba starająca się wywrzeć wpływ dokonuje odpowiedzialnego wyboru i przekazu danej informacji. Dodatkowo jednostka sama może podjąć decyzję o stopniu zaangażowania w akt komunikacyjny. Komunikacja ta jest w większym stopniu skoncentrowana na nadawcy, który koduje i przesyła zamierzone informacje i to od niego początek ma proces komunikowania. Kluczowymi celami komunikacji będzie tu wymiana informacji pomiędzy osobami, a także wywieranie wpływu na innych; samo zaś badanie aktów komunikacyjnych będzie ograniczało się do sfery komunikacji werbalnej oraz intencjonalnych procesów komunikowania się niewerbalnego (Frey i in., 1991, za: Rzeźnicka-Krupa, 2007, s. 29).

Komunikacja może być też opisywana jako proces tworzenia znaczeń i rozwijania relacji międzyludzkich, skupia się na definicjach komunikacji „zorientowanych na znaczeniu” (Frey i in. 1991, za: Rzeźnicka-Krupa, 2007, s. 30). Takie ujęcie daje możliwość odczytywania różnorodnych interpretacji aktów komunikacyjnych. Stąd też komunikacja ujmowana w takich kategoriach jest znaczeniem, które powiązane z różnymi ludzkimi zachowaniami, działaniami, wypowiedziami, staje się ciągłym procesem włączającym ludzkie interakcje. Jej podstawowym celem jest – poza nadaniem znaczenia – przede wszystkim rozumienie drugiej osoby. Komunikacja ujmowana w kategoriach procesu tworzenia interpretacji i wymiany znaczeń, które dają możliwość nie tylko doświadczania siebie, lecz także innych ludzi w ramach pewnej wspólnoty oraz wzajemnego (z)rozumienia oraz sytuująca jednostkę w określonym obszarze kulturowym i społecznym określana jest przez Rzeźnicką-Krupę (2007) jako fenomenologiczno-interpretacyjna. Tak ujmowana komunikacja zawiera określone cechy. Przede wszystkim ma charakter procesualny, a zatem stanowi ciągły, zmienny i nieustannie trwający proces, który wkomponowywany jest w interakcje między jednostkami. Zachodzi wówczas, kiedy przypisywane jest jakieś znaczenie i interpretowane określone zachowanie, działanie, gesty, słowa i wypowiedzi lub inne elementy sytuacji bez względu na intencje nadawcy komunikatów. Komunikacja między ludźmi jest nieunikniona. Nie jest możliwy w wielu sytuacjach świadomy wybór uczestniczenia w akcie komunikacyjnym. Dzieje się tak z uwagi na to, że człowiek komunikuje się zawsze, gdy drugi człowiek w jakiś sposób go postrzega. Komunikacja w perspektywie fenomenologiczno-interpretacyjnej koncentruje się przede wszystkim na odbiorcy, który odczytuje i interpretuje komunikaty. Przede wszystkim dlatego, że to on stanowi podstawowy element tego procesu. Procesy nadawania znaczenia, a także rozumienia drugiej osoby stają się tu podstawowymi celami z uwagi na to, że komunikacja kreuje różnego rodzaju relacje między jej uczestnikami. W procesach badania komunikacji poza obszarem werbalnym i niewerbalnym analizom i wyjaśnieniom są poddawane również akty komunikacji nieintencjonalnej, a także

rozmaite dzieła i zjawiska kultury (tamże). W związku z tym komunikacja międzyludzka jest zjawiskiem niezwykle złożonym i wielopłaszczyznowym. Mają na nią wpływ rozmaite aspekty kontekstów, w jakich zachodzi. To fenomen wciąż zawsze i zewsząd otaczający człowieka, kształtujący nie tylko indywidualne, lecz także społeczne wymiary życia.

Zdaniem Tomasza Gobana-Klasa (2000) najskuteczniejszą formą komunikacji między co najmniej dwiema osobami jest rozmowa. O ważności rozmowy jako formy komunikowania się donoszą źródła historyczne, filozoficzne, na których opierają się współczesne definicje i teorie komunikacji. Rozmawianie jako czynność i rozmowa jako forma komunikowania się stanowią kluczowe odniesienia w analizie komunikowania interpersonalnego i bezpośredniego. Rozmowa jest kluczowym i jednym z podstawowych sposobów komunikowania się ludzi.

W definicjach rozmowy akcentowane są rozmaite jej wskaźniki. Podkreśla się tu wymianę wypowiedzi, cel, sposób kontaktu (Rostańska, 2010). Rozmowa jest ujmowana jako zjawisko dynamiczne oraz statyczne. Dlatego też, jak określa Małgorzata Kita (1998, s. 37), rozmowa to ciąg następujących po sobie (bywa, iż nakładających się) wypowiedzi co najmniej dwóch osób, które w niej uczestniczą.

Stephen Levinson (1983, za: Nęcki, 1996, s. 134) rozmowę ujmuje jako sposób mówienia, gdzie dwie osoby lub więcej swobodnie wymieniają się rolą nadawcy i odbiorcy w otoczeniu nieinstytucjonalnym. W rozmowie dochodzi do typowego użycia języka, które uwzględnia parametry czasowe, przestrzenne, społeczne, psychiczne i lingwistyczne współuczestników w sytuacji komunikowania się. Autor podkreśla, że podstawowym warunkiem rozmowy jest podzielenie pewnej pozajęzykowej wiedzy na temat świata, do której mogą się odwoływać osoby rozmawiające. Jego zdaniem rozmowa to swobodny przepływ informacji, które są zorganizowane w jeden z wielu sposobów dających możliwości uzyskania nowej informacji. Autor w swoich rozważaniach odnosi się do implikacji konwersacyjnych.

Margaret McLaughlin i in. (1985, za: Nęcki, 1996, s. 136) sądzą, że kluczowy aspekt rozmowy dotyczy procesu planowania i realizacji działań komunikacyjnych w odniesieniu przede wszystkim do osoby mówiącej. Autorzy podkreślają głównie informacyjno-instrumentalny charakter rozmowy, z uwagi na to, że opisują ją jako proces planowania i realizacji określonych działań komunikacyjnych stosowanych przez uczestników, gdzie wykorzystywane są dostępne środki językowe i pozajęzykowe, wytwarzające określony przekaz, ukierunkowany na osiągnięcie wybranego celu.

Według Zbigniewa Nęckiego (1996, s. 180) rozmowa stanowi wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów w celu uzgodnienia wzajemnych zachowań i realizacji celów przez jednego lub obu rozmówców. Jej

istotą jest przekazywanie pewnych informacji, prezentowanie ocen i przekonywanie do podjęcia jakiegoś kierunku postępowania. Autor lokuje rozmowę w obszarze aktów komunikacyjnych, występujących w ramach relacji interpersonalnych określonych nadrzędnym obszarem metakomunikatów, które „sterują” przebiegiem rozmowy.

Zdaniem Johna McDowella (za: Rostańska, 2010, s. 22) komunikowanie odbywa się wówczas, gdy zostaje przekazana informacja o przedmiocie rozmowy. Z uwagi na to, że komunikacja może odbywać się na wielu poziomach, na kolejnym z nich informacja nie będzie odnosiła się do przedmiotu rozmowy, ale natury intencji mówiącego.

Charakteryzując komunikację interpersonalną – bezpośrednią i w niej rozmowę, kluczowym zagadnieniem staje się opisanie sposobu komunikowania. Sposób to to, jak nadawca przekazuje treść odbiorcy, używając do tego określonej formy oraz środków, próbując osiągnąć cel z uwzględnieniem nienaruszalności pewnych granic. Przekroczenie ich mogłoby spowodować utrudnienia w przekazie. O tym, jakie wymiary komunikowania są realizowane, decyduje sposób komunikacji interpersonalnej osób biorących w niej udział (Frydrychowicz, 2005). Nadawca określonego komunikatu, jak i odbiorca pozostają ze sobą w bezpośrednim kontakcie. Stąd też charakterystyczną cechą rozmowy jest wymiennosc ról nadawcy–odbiorcy. Analizowana w tym wymiarze komunikacja w kontekście dwukierunkowego procesu interakcyjnego stawia wymagania zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Jeżeli osoba biorąca udział w relacji czy interakcji będzie ignorowała sygnały niewerbalne, wówczas może być odbierana w kategorii nieodpowiedniego rozmówcy (Leathers, 2007). Warto zaznaczyć, że zdaniem badacza komunikacja niewerbalna obejmuje komunikację wzrokową i takie podsystemy, jak: finezyjny, proksemiczny i wykorzystujący przedmiot; komunikację słuchową, a także komunikację pozawzrokową (podsystem: dotykowy, węchowy i czasowy) (tamże, s. 28–29). Opracowana przez Dale’a G. Leathersa koncepcja *metasystemu komunikacji ludzkiej* akcentuje to, że systemy zarówno komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej wpływają na siebie.

Lokując rozmowę w obszarze komunikacji interpersonalnej, bezpośrednio należy zwrócić uwagę na jakość komunikacji. Friedemann Schulz von Thun (2002) dokonując prezentacji psychologicznego modelu komunikacji międzyosobowej, przedstawia cztery płaszczyzny odnoszące się do jej jakości. Autor wymienia tu zawartość rzeczową wypowiedzi, wzajemne relacje – sposób traktowania rozmówcy (wzajemne nastawienie), ujawnienie siebie, apel, manipulację, stosowanie wpływu na odbiorcę w celu osiągnięcia zamiaru komunikacyjnego.

Zdaniem Nęckiego (1996, s. 133) udział w rozmowie wymaga zaangażowania niemal wszystkich procesów psychicznych, uwrażliwienia na

wymagania sytuacji interpersonalnej oraz efektywnego użycia aparatu emisji i odbioru sygnałów – aktów komunikowania. Rozmowa ujmowana jako konwersacja (dyskurs konwersacyjny lub interakcyjny) nacechowana jest określonymi wyznacznikami, które opisują jej zasady i spójność, które wpływają na przebieg (tamże). Może mieć charakter monologów, dialogów i polilogów. Jeśli zaś chodzi o jej postać, może składać się z prostych wypowiedzi i konstrukcji, jak i złożonych wielowątkowych aktów językowych (Kurcz, 2000). Dlatego też dla Herberta Paula Grice'a i Goefreya Leecha (1983, za: Nęcki, 1996, s. 135) kluczowym elementem rozmowy jest aktywne poszukiwanie najtrafniejszych, tj. najbardziej zrozumiałych sposobów wyrażania swych intencji i „aktywne rozpoznawanie intencji zawartych w wypowiedziach rozmówców, z równoczesnym śledzeniem wymogów sytuacji”. Oznacza to tyle, że w trakcie rozmowy osoby biorące w niej udział kierują się kluczowym celem porozumienia i poszukują w sposób aktywny najbardziej zrozumiałych i trafnych w danej sytuacji sposobów, dzięki którym będą mogły przekazać swoje intencje oraz odczytać intencje partnera. Definicja ta w swoim założeniu znacznie wykracza poza tworzone w rozmowie wypowiedzi i zawiera bardziej rozległy kontekst interpersonalny.

W rozmowie niezwykle ważna jest świadomość obu rozmówców, ich intencje i rodzaj informacji, jakie sobie przekazują. Dodatkowo znaczenia nabierają inne komponenty, wśród których Eugenia Rostańska (2010) wymienia: relacje, kierunki i wymiany oraz odniesienia metakomunikacyjne. Nawiązując tu do teorii Johna Flavella (za: Krasowicz-Kupis, 1999, s. 26), metakomunikacja odnosi się do świadomości podmiotu oraz czynników, które nie tylko warunkują interakcję jednostek, odnosząc się do zachowań implikujących zaangażowanie w czynności komunikacyjne o charakterze werbalnym bądź niewerbalnym. Wiążą się one ze skutecznością i podejmowaną strategią osób biorących udział we wzajemnej wymianie, gdzie znaczenia nabiera treść (informacje i intencje).

Według Stefana Frydrychowicza (2005) transmisja komunikatu może mieć różne wymiary: od samego przekazu do zwiększania doświadczeń rozmówców. Autor wymienia wymiary komunikacji, takie jak: przekazywanie informacji, przekazywanie emocji/energii, wspólne wykonanie czegoś, współuczestniczenie oraz ustalenie relacji.

W rozmowie istotne są relacje komunikacyjne między rozmówcami. Wymienić tu można typ relacji symetryczny, gdzie ma miejsce równość i wzajemne odzwierciedlenie zachowań oraz typ komplementarny, charakteryzujący się uzupełnieniem zachowań jednej osoby biorącej udział w wymianie komunikacyjnej przez zachowania partnera. Przy czym w tym typie relacji jeden z partnerów komunikacyjnych zajmuje wyższą pozycję. Frydrychowicz (2005, s. 97) zaznacza, że wskazane oba typy relacji mogą

występować zamiennie bądź następować po sobie, specyfika komunikacji zaś charakteryzuje się tym, że jednostka doskonali swoje umiejętności w relacji symetrycznej, jak i komplementarnej. Autor podkreśla, że w relacjach komplementarnych człowiek uczy się respektu i szacunku wobec innych, zaś w relacjach symetrycznych nawiązuje bliższe bądź dalsze relacje z innymi. W sytuacji, gdzie nadawca lub odbiorca przekraczają relację w układzie nadrzędność–podrzędność (typ komplementarny) i podążają w kierunku relacji symetrycznej, starając się znaleźć wspólną płaszczyznę porozumienia i nawiązać kontakt z partnerem komunikacyjnym, następują najbardziej znaczące zmiany w procesie rozwoju komunikacji człowieka. Przekłada się to na relacyjną naturę człowieka oraz ujmowanie komunikacji w kategoriach synergii (Stewart, 2002). W tym kontekście odwołując się także do filozofii Martina Bubera, komunikacja jest ujmowana jako specyficzne spotkanie ludzi i proces kształtowania osoby (tamże, s. 102).

Istotnym czynnikiem, który w znaczący sposób wpływa na proces konstruowania rozmowy, jest aspekt społeczno-kulturowy (kontekst społeczny, znajomość norm, obyczajów i reguł danej grupy, zachowania językowe). W zachodzących interakcjach między ludźmi niezwykle ważna jest kwestia pozycji i statusu uczestników wzajemnej wymiany konwersacyjnej, a także kontakt między nimi, który ma charakter formalny lub nieformalny. Współrozmówcy będący na różnych pozycjach społecznych, budują relacje nadrzędności i podrzędności, co jest związane z ich statusem. Wyznacznikami statusu, który wpływa na rodzaj relacji między rozmówcami mogą być m.in.: wiek, wygląd, płeć, wykształcenie, pozycja materialna, znajomość kodu językowego, odgrywanie ról językowych i społecznych, a także znajomość norm kulturowych (Nęcki, 1996, s. 136–138).

W teorii odnajdujemy różnorodne ujęcia i definicje komunikacji, co wskazuje na jej interdyscyplinarny charakter. Opisane różnice między określonymi elementami komunikacji i lokowanej w niej rozmowie w obrębie przedstawionych podejść wynikają przede wszystkim nie tylko z charakteru poszczególnych dyscyplin, ale również z wielości i różnorodności analizowanego materiału oraz zróżnicowanych celów i pytań podnoszonych przez badaczy.

Komunikacja jest kluczowym zjawiskiem i fenomenem umiejscowionym w centrum zachodzących relacji między ludźmi. Jest procesem, który wyznacza i warunkuje najróżniejsze przejawy życia jednostek. Charakteryzuje się nie tylko zróżnicowanymi formami, sposobami i celami, dla których osoby komunikują się ze sobą, ale przede wszystkim jest bogatą i złożoną przestrzenią osobowego działania, zachodzącą w rozmowie.

1.1.2. Rozmowa a dyskurs, dialog, konwersacja

W podejmowanych analizach bezpośredniego komunikowania interpersonalnego czynnością jest rozmawianie, rozmowa zaś jest ujmowana jako forma komunikowania się, stanowiąc odniesienie do takich określeń jak: dyskurs, dialog, konwersacja.

W tej części pracy podejmę próbę uporządkowania i określenia relacji pomiędzy kluczowymi dla komunikacji i rozmowy pojęciami, takimi jak: dyskurs, dialog i konwersacja. Realizacja tego zadania nie jest łatwa i wymaga w pierwszej kolejności przedstawienia specyfiki poszczególnych koncepcji teoretycznych na gruncie różnych dyscyplin naukowych w odniesieniu do swobodnego tła trendów badań nad dyskursem. Podstawowym celem moich rozważań przedstawionych w tym podrozdziale będzie próba określenia relacji wskazanych pojęć opartych na szerokiej perspektywie dyskursu, w ramach którego tworzona jest rozmowa.

Dyskurs jest zjawiskiem natury społecznej ulokowany w języku poprzez to, że powstaje w każdej sytuacji, gdy jednostka mówi. Występuje on niezależnie od długości czy jakości jej wypowiedzi. Stanowi pewną całość, składającą się z określonych sekwencji tworzących pewną strukturę, gdzie można wyszczególnić swoiste komponenty (Longacre, za: Bokus 1991, s. 58). Dyskurs tworzony jest przez każdy zorganizowany ciąg wypowiedzi (Kurcz, 1992, s. 61).

W badaniach nad dyskursem wyodrębnia się dwie perspektywy. Pierwsza odnosi się do tradycyjnej analizy dyskursu, w której odbywają się badania użycia języka. Badacze koncentrują się tu na analizie mowy i tekstu (organizacja tekstu), logice określonych ruchów w rozmowie, zasadach odnoszących się do struktury zdań, typologii aktów mowy, a także analizie różnych form komunikowania się, ról i pozycji jednostki. Druga zaś dotyczy analiz dyskursu na wszystkich poziomach praktyki społecznej (Howarth, 2008, s. 20–22; Jaworski, Coupland, 1999). Podejście to skupia orientacje filozoficzne i socjologiczne. Aktualnie zainteresowanie w tym nurcie dotyczy kwestii tego, w jaki sposób praktyki społeczne tworzą dyskurs i jak dyskurs wpływa na relacje społeczne. Prekursorami tego podejścia wraz z rozszerzeniem obszaru analizy dyskursu są Michel Foucault, Jacques Derrida oraz Norman Fairclough (tamże, s. 25).

W aspekcie filozoficznym dyskurs ujmowany jest jako spójny i wewnętrznie uporządkowany, ulokowany i mogący być wyrażony przez niejęzykowe zbiory znaków system znaczeń przeważający w danej kulturze; mający wpływ na sposób widzenia i wyjaśnienia otaczającego świata. Dyskurs w tym znaczeniu stanowi pewien sposób tworzenia rzeczywistości i nadawania jej sensu (Grzymała-Kozłowska, 2004).

W analizie dyskursu można wyodrębnić trzy kierunki badań: lingwistyczny, socjologiczny, krytyczną odmianę analizy dyskursu (tamże, s. 22–29). Autorka określa wskazane dwa ostatnie kierunki badań jako podejście społeczno-kulturowe.

John Sinclair i Malcolm Coulthard (1975, za: tamże) uznawani są za czołowych przedstawicieli lingwistycznego kierunku analizy dyskursu. Definiują oni dyskurs w kategoriach struktury językowej i koncentrują się na opisie strukturalnym tekstów pisanych. Badacze zajmujący się kierunkiem socjologicznym koncentrują swoje zainteresowania na dyskursie pojmowanym jako proces i działanie komunikacyjne. W kręgu ich zainteresowań znajduje się nie tylko struktura tekstu, lecz także kontekst, w którym pojawia się dana wypowiedź.

Analiza konwersacyjna została stworzona przez Harveya Sacksa, Emanuela Schegloffa oraz Gaila Jeffersona (1974). Uważa się ją za kluczową odmianę analizy dyskursu w ujęciu socjologicznym. Pojmuje ona bowiem dyskurs w kategoriach procesu dynamicznego i identyfikuje go z interakcją. Krytyczna odmiana analizy dyskursu tyczy się funkcjonowania języka w procesie politycznym i ideologicznym, gdzie uwaga badaczy skupiona jest na roli języka w procesie podtrzymywania struktur społecznych.

Teun Van Dijk (2001, s. 12) podaje, że dyskurs to język w użyciu społecznym lub inaczej – tekst w kontekście. Jego zdaniem „analiza dyskursu powinna brać pod uwagę nie tylko właściwości tekstu, ale także to, co określane jest jako kontekst i co zawiera cechę sytuacji społecznej, która systematycznie oddziałuje na strukturę komunikatu”. Występujące w definicji pojęcie tekstu, odnoszące się do dyskursu, często jest używane z nim zamiennie. Jednak zdaniem Van Dijka (tamże, s. 164) dyskurs to nie tylko tekst, lecz także reprezentacje poznawcze, które są zaangażowane w rozumienie i produkowanie dyskursu. Uważa on, że „znaczenie” dyskursu ma strukturę poznawczą. Analizy w tym obszarze podejmowała również Grace Wales Shugar (1993, s. 273–274; 1995, s. 37). Dyskurs, jej zdaniem, „to strumień zjawisk językowych” o charakterze pisanim lub mówionym, który pochodzi z jednego lub kilku źródeł (monolog lub dialog) i zachodzi w określonym kontekście sytuacyjnym. Dyskurs to także wszelkie formy i sposoby realizacji w jakimś kontekście komunikacyjnym potencjału znaczeniowego języka.

Stanisław Grabias (1994) sądzi, że dyskurs jest zdarzeniem językowym. Podkreśla aspekty determinantów, definiując dyskurs jako interakcję społeczną, która powstaje dzięki językowi, innymi słowy, jako zbiór zachowań językowych determinowanych elementami aktu komunikacyjnego – kto do kogo mówi, jakiej sytuacji dotyczy wymiana i jaki jest jej cel. Poszukując reguł dyskursu, powinno się – zdaniem autora – dokonywać analizy nie tylko samego języka, lecz także poziomu uwarunkowań psychofizycznych

uczestników interakcji oraz poziomu społecznych zjawisk. John Joseph Gumperz (za: Shugar, 1997, s. 9) podaje, że immanentną cechą interakcji podejmowanych przez osoby jest ich dyskursywny charakter. W konsekwencji pozwala to opisywać dyskurs jako wydarzenie, w którym zawarte są obserwowalne werbalne, jak i niewerbalne zachowania, poznawcze reprezentacje i strategie, zaangażowane w rozumienie i tworzenie dyskursu. W odniesieniu do jego interakcyjnego charakteru może być on ujmowany jako specyficzne zdarzenie w określonym czasie i przestrzeni, gdzie dochodzi do wymiany komunikatów na temat określonych rzeczy, zdarzeń czy idei z użyciem różnych modalności (mówienie, pisanie, gestykulacja).

Van Dijk (2001, s. 31) analizuje zjawisko dyskursu w ujęciu strukturalnym lub pragmatycznym, ujmując je jako pewien proces, w którym nieustannie dzieją się różnego rodzaju transformacje działań komunikacyjnych, poprzez które osoby w najróżniejszych aktach komunikacyjnych tworzą znaczenia w toku interakcji społecznych, formułując sens rzeczywistości, w której bytują, budując określone wizje świata. Dyskurs analizowany w kategoriach struktury składającej się z elementów połączonych ze sobą siatką wzajemnych relacji stanowi określoną całość ułożoną w odpowiedniej kolejności. Może być także pojmowany w kategoriach nadrzędnego systemu znaczeń, które wyznaczają ludzkie myślenie, działanie i akty językowe.

W obszarze lingwistycznym i psycholingwistycznym wyróżnia się kategorie dyskursu, stanowiące o zakresie analizowanego pojęcia dyskursu. Shugar (1995) podaje, iż dyskurs może być analizowany na różnych poziomach: strukturalnym w nawiązaniu do aspektów lingwistycznych (płaszczyzna fonologiczna, morfologiczna, składniowa, semantyczna), tekstowych jednostek analizy (zdąń, fragmentów wypowiedzi lub tekstu pisanego), określonych wymiarów dyskursu i jego modalności (postać dźwiękowa, graficzna, monolog, dialog). W sferze relacji (określonej sytuacji społeczno-kulturowej) mają miejsce analizy pragmatyczne, dotyczące głównie różnych działań dyskursywnych. Na podstawie kryterium podziału dyskursu, jakim jest cel wypowiedzi, treść i forma przekazu można wyodrębnić cztery jego rodzaje: dyskurs konwersacyjny (typowy dla kontaktów między jednostkami odnoszący się do codziennych sytuacji rozmowy; kształtuje zdarzenia między ludźmi i przyczynia się do wymiany znaczeń (komunikatów); narracyjny (opisywany jest jako ciąg epizodów, opowiadanie historii, wydarzenia, czegoś, co się działo), dyskurs proceduralny (odnosi się do wypowiedzi opisujących, w jaki sposób coś się robi; są to najczęściej instrukcje i przepisy); dyskurs objaśniający (zawiera wypowiedzi opisujące jakiś temat, gdzie osoby skupiają się na dokładnie podanym zagadnieniu).

W kategoriach dyskursu interakcyjnego lub interakcji społecznej, między innymi w pracach Barbary Bokus, Macieja Hamana (1992) czy Elżbiety

Dryll (1995, 2001), ujmowana jest rozmowa. Dyskurs w orientacji socjologicznej jest definiowany nie tylko jako działanie o charakterze komunikacyjnym, ale co już zostało podkreślone w tej pracy, jako działanie społeczne. Zatem w tej perspektywie dyskurs interakcyjny będzie odnosił się do interakcji werbalnej i czynnościowej w kontekście społecznym. Jak wiadomo zarówno komunikacja, jak i interakcja odnoszą się do procesów społecznych i stanowią fundament jakichkolwiek stosunków między jednostkami. We współczesnych teoriach dotyczących procesu komunikowania się, zaznaczana jest rola rozmowy jako formy relacji między co najmniej dwiema osobami, które w sposób „sprawny” wymieniają się rolami.

W wielu definicjach rozmowy wskazywane są różne jej komponenty, takie jak: cel, sposób i rodzaj przekazu informacji oraz relacja między interlokutorami. Rozmowa jest wymianą informacji między nadawcą a odbiorcą; stanowi interakcję werbalną, powodującą zmianę w werbalnym zachowaniu współrozmówcy (Karwowska-Struczyk, 1982, s. 14). Przy czym istotnym elementem rozmowy jest skuteczne poszukiwanie sposobów wyrażania intencji i odczytywanie ich w wypowiedziach rozmówcy, z równoległym odnoszeniem się do kontekstu danej sytuacji, w której jest realizowana (Nęcki, 2000, s. 122).

Na podstawie analizy źródeł historycznych i filozoficznych Małgorzata Kita (1998, s. 37) akcentuje rolę rozmowy i ujmuje ją w kategorii głównego źródła pozyskiwania danych na swój temat, a także innych osób. Rozmowa analizowana jako zjawisko statyczne lub dynamiczne dotyczy określonego ciągu występowania po sobie i nakładających się komunikatów co najmniej dwóch osób, które biorą w niej udział.

Rozmowa jest ujmowana również w kategoriach swoistej relacji między osobami. Ida Kurcz (2000, s. 138) uwypukla jej określone cechy, takie jak: współobecność rozmówców (przebywanie ich w tym samym środowisku, gdzie odbierają nawzajem swoje zachowania), brak zapisu oraz samoregulację (współrozmówcy ustalają podczas trwania rozmowy, co będzie działo się dalej dostosowując jej cel, formę oraz sposób przekazu komunikatów).

Joanna Rutkowiak (1992, s. 37) opisuje rozmowę w kategoriach dialogowej formy wymiany myśli. Wśród kluczowych jej cech eksponuje ciągłość wymiany, dystynktywny charakter, brak wyraźnego zakończenia, rodzenie się z potrzeby poznawczości, ale nie wyartykułowanej jasno i wyraziście, podejmowanie inicjowania przez jednego uczestnika, który zacieka innych zagadnieniem (przy czym nie jest on liderem rozmowy), tematyka rozmowy nie powinna być narzucona.

Rozmowa w życiu codziennym nie stanowi jedynie prostej wymiany komunikatów językowych, ale jest pewnym szczególnym rodzajem interakcji społecznej, w której występuje werbalny, niewerbalny i pozajęzykowy kod

porozumiewania się między ludźmi. Rozmowa jest swoistym zachowaniem przebiegającym w obecności i przy współudziale innego człowieka. Jest pewnego rodzaju spotkaniem, w którym dochodzi do wymiany treści, intencji celów i znaczeń. Rozmawiający ze sobą ludzie współtworzą dialog, zaś dialog kształtuje przebieg myśli rozmawiających (Bobryk, 1995, s. 77).

Rozmowa odgrywa duże znaczenie dla powstawania dialogu. Tylko rozmowa, która osadzona jest na spotkaniu dwojga osób, prowadzi do ich egzystencjalnego dialogu (Sawicki, 1996, s. 31), pomimo tego, że dialog ujmowany jest jako pojęcie uniwersalne i wieloznaczne (por. m.in.: Rutkowiak, 1984, 1992; Skowronek, 1999). Dialogowość staje się zasadą ludzkiego życia i stanowi podwalinę dla rozważań filozofii współczesnej, jak i hermeneutyki, gdzie Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur, Max Scheler czy Martin Buber za punkt wyjścia swoich rozważań przyjmują dialogową wizję świata, nieodłączną od mowy, od wszystkiego, co ma znaczenie i sens (Rostańska 2010, s. 30).

Maria Reut (za: Rutkowiak, 1992, s. 196–197) wymienia cechy dialogu, akcentując jego rolę w relacjach międzyludzkich. Wskazuje, że dialog wymaga pogodzenia się z faktem, iż nie wszystko jest do przewidzenia. Ponadto dialogowanie jest procesem, rozmową, „nie aktem” (tamże). Nie da się stworzyć dialogu jako sztucznej i celowej sytuacji z uwagi na to, że dialog nie jest zamkniętym układem ciągów sytuacji o początku i końcu.

Przedstawiając wybrane definicje dialogu, nie sposób pominąć koncepcji dialogu Martina Bubera, który w opracowaniu *Ja i Ty* (1992) dialog przedstawia z punktu widzenia podmiotowości jednostki. Założenia przyjęte od Emmanuela Kanta, które dotyczą kwestii tego, że człowiek nie może być traktowany jako środek do celu, ale jest celem samym w sobie. W tym kontekście dialog traktuje jako *szczególny rodzaj spotkania* osób biorących w nim udział, których funkcja jest niezwykle kreatywna z uwagi na zróżnicowane doświadczenia i posiadane kompetencje.

Shugar (1995, s. 139 i dalsze) omawia dialog w kategorii zjawiska językowego obejmującego: słowa, zdania, wypowiedzi oraz pewne zależności między nimi, a także osobami, które je budują i odczytują oraz sytuacjami, w których powstają (są nadawane, odbierane i interpretowane). Warto podkreślić, że zdaniem Shugar w dialogu rangi nabiera nie tylko kwestia tego, kto z kim, o czym, ale przede wszystkim, w jakim celu współtworzona jest wymiana.

Zdaniem Van Dijka (1990) dialog jest pojęciem szerokim i ogólnym. Zawiera w sobie rozmowę (konwersację) oraz wymianę zdań, np. rozprawę sądową, egzamin. Stąd też autor uważa, iż dialog jest pojęciem szerszym niż rozmowa. Jeśli zaś chodzi o konwersację, to odróżnia ją od rozmowy to, że oprócz tego, iż jest ona jednostką interakcji społecznej, dodatkowo składa się z wielu czynności werbalnych i opisuje ją kontekst społeczny. Niektórzy

badacze (por: m.in. Nęcki, 1992; Shugar, 1993, 1995) używają terminu konwersacja zamiennie z terminem rozmowa czy dialog.

Erving Goffman (2006) w swoich analizach stosuje pojęcie konwersacji (*conversation*) jako odpowiednik rozmowy (*talk*), a także sytuacji mownej (*spoken encounter*). Przy czym warto przytoczyć definicję, która zdaniem autora obowiązuje w życiu codziennym i ogranicza rozmowę (*conversation*) do mówienia (*talk*), które pojawia się wówczas, gdy niewielka liczba osób mówi nawzajem do siebie i nie podejmuje równocześnie innych działań. Bez wątplenia „mówienie” jest istotnym elementem wszystkich podejmowanych przez osoby interakcji, z uwagi na to, że „werbalizacja komunikatu ogniskuje uwagę jednostki”.

Ian Hutchby, Robin Wooffit (2008, s. 11–12) dokonując analizy konwersacyjnej, jej mianem określają wszystkie zdarzenia interakcyjne z wymianą werbalną, tak zwaną rozmową w interakcji (*talk in interaction*). Przykładem może być rozmowa codzienna, która jest najmniej usystematyzowanym typem interakcji słownej (tamże, s. 12). W odniesieniu do analizy konwersacji w ujęciu Goffmana oraz Hutchby’ego i Wooffita można uznać, że podstawowym wyznacznikiem różnicującym konwersację od rozmowy jest jej nieschematyczność.

Należy także zaznaczyć, że w obrębie konwersacji niektórzy badacze wyróżniają rozmowy formalne i nieformalne (Rancew-Sikora, 2007, s. 91–92). W rozmowach formalnych dominuje jeden z góry ustalony temat, zaś w rozmowach nieformalnych rozmówcy mają swobodę w ustalaniu i zmianie tematu; co więcej w tym typie wymiany występują różne sygnały świadczące o stopniu zaangażowania i reakcji partnerów. Niezwykle rzadko, co podkreśla Dorota Rancew-Sikora (2007), pojawiają się przedłużone sekwencje pytanie–odpowiedź, które występują zawsze w rozmowach formalnych.

Shugar (1993, s. 207) analizuje kwestię powiązań między pojęciem dyskursu a pojęciem konwersacji. Autorka twierdzi, że dyskurs jako termin wywodzący się z językoznawstwa powinien być ujmowany jako pojęcie nadrzędne; z uwagi na to, iż dotyczy języka w każdym kontekście jego stosowania. Konwersacja, której korzenie sięgają obszaru socjolingwistyki, powinna być ujmowana jako odmiana dyskursu i związana z użyciem języka w ramach interakcji społecznej i określonego kontekstu.

Różnica między dialogiem a rozmową uwidacznia się w tym, że może mieć odmianę pisaną i werbalną. Znacząca jest także różnica między konwersacją a rozmową. Elementem różnicującym konwersację od rozmowy jest to, iż obowiązują w niej ściśle reguły. Natomiast w rozmowie z uwagi na obowiązującą regułę interakcji i zmienności tematu nie ma konieczności przestrzegania tak rygorystycznych zasad. Warto zaznaczyć, iż niektórzy autorzy w swoich pracach (por. m.in.: Nęcki, 1996; Rzeźnicka-Krupa, 2007;

Konieczna, 2009; Rostańska, 2010) pojęcie rozmowy, dialogu, konwersacji, a także dyskursu konwersacyjnego stosują zamiennie.

Zatem na podstawie przedstawionych analiz należy podkreślić, że dyskurs traktowany jest w kategoriach egzystencjalnych i ontologicznych, jak zaznacza Rzeźnicka-Krupa (2007) jako zjawisko opisujące sposób istnienia człowieka w relacji ze światem i z innymi ludźmi. Rozmowa pojmowana jest jako odmiana dyskursu (dyskurs konwersacyjny lub interakcyjny), który jest nacechowany wewnętrznym porządkiem i spójnością, a także zasadami, które rządzą jego przebiegiem. Może mieć formę monologów, dialogów, polilogów o postaci złożonej i wieloetapowych aktów językowych, jak też prostych konstrukcji pojedynczych wypowiedzi, budowanych w zróżnicowanych sytuacjach w mniej lub bardziej umownej formie. Odnosi się do konkretnych interakcji i procesów budowania wypowiedzi między osobami. Należy podkreślić, że w dyskursie uczestnicy rozmawiają ze sobą, a zatem tworzona jest rozmowa, dialog zaś stanowi o mocy i roli porozumiewania się w relacjach między osobami.

1.1.3. Język i akty mowy oraz niewerbalne wymiary rozmowy

Każdy człowiek niemal codziennie w interakcji z innymi osobami stosuje rozmaite sposoby, które umożliwiają mu komunikację. Podstawowym środkiem, który odgrywa niezwykle ważną rolę we współtworzeniu werbalnych wypowiedzi, jest język. W odniesieniu do obszaru lingwistyki język ujmowany jest jako dwuklasowy pryncypialny system znaków pozwalający na komunikowanie się między jednostkami określonej grupy. W odniesieniu do celowości i określonych funkcji zachowań językowych język ulokowany jest w rozległym ujęciu procesu mówienia i rozumienia. Ujmowany jest jako system określonych norm społecznych, opisujący fizyczne właściwości konstruowanego procesu komunikacji językowej (Grabias, 1994). Przez niektórych badaczy (por. m.in.: Łuczyński, Maćkiewicz, 2000; Grabias, 1994; Kurcz, 1992; Frydrychowicz, 1999; Rzeźnicka-Krupa, 2007) język jest opisywany w kategoriach specyficznej cechy gatunkowej, która określa osoby. W związku z tym można go traktować jako naturalny produkt i komponent elementu biologicznego, w który zostali wyposażeni ludzie. Uznawany jest za strukturę semantyczną, która tworzy schemat konwencjonalnych i kulturowo uwarunkowanych symptomów, stosowanych po to, aby ludzie w danej społeczności mogli się ze sobą komunikować (Wawrzyniak-Beszterda, 2002).

Ferdinand De Saussure (za: Rzeźnicka-Krupa, 2007) wyodrębnił termin „język” (*langue*) od „mówienia” (*parole*). Język ujmuje on w kategoriach systemu znaków, które są zjawiskiem społecznym, mówienie zaś odnosi się do indywidualnych aktów, w których jest on użyty. Elementy te stanowią

część składową mowy (*langage*) jako ludzkiej predyspozycji w zakresie porozumiewania się. Mogą być one również pojmowane w kategorii systemu znaków i związków je łączących, stanowiąc określoną odmianę, która może mieć zastosowanie foniczne (dźwiękowe) lub znaczeniowe (pojęciowe), służąc do przekazania danych treści. Język jest pewnym układem, mającym postać dźwiękową lub pisaną, jak też stanowi system norm społecznych realizowanych w jednostkowych aktach mowy (Frydrychowicz, 1999).

Klasyfikacją najczęściej przywoływaną w literaturze na temat aktów językowych stanowi teoria aktów mowy, której twórcami są John Langshaw Austin i John Searle (za: Kurcz, 2000; Nęcki, 1996). Koncepcja aktu mowy odnosi się do zagadnienia formułowania intencji i określonych posunięć z użyciem języka. Za jej twórcę uznaje się Johna Langshawa Austina. Pojęcie to rozwijał i doskonalił John Searle, uważając, że każdy akt komunikacji językowej da się przedstawić w ujęciu: (1) lokucyjnym (opisuje tę część wypowiedzi, która dotyczy mieszczącego się w niej osądu); (2) illokucyjnym (występuje wtedy, kiedy jednostka używając języka, pragnie coś osiągnąć albo dokonać. Dotyczy intencji nadawcy i wypowiedzi, która jest przekazywana konkretnej osobie w danej sytuacji. Najczęściej intencja jest odbierana na podstawie treści wypowiedzi lub kontekstu sytuacji, w której występuje proces komunikacyjny); (3) perlokucyjnym (odnosi się do efektu tego, jak dana wypowiedź rzutuje na odbiorców pod kątem zgodności z intencją jej nadawcy). Można także dokonać podziału na akty mowy: bezpośrednie (odnoszące się do wypowiedzi, gdzie intencja nadawcy ujawniana jest w sposób jednoznaczny z użyciem formalnych środków językowych lub czasowników performatywnych, między innymi: dziękuję, przepraszam, proszę) oraz pośrednie (akt ten obejmuje w warstwie jawnej dodatkową intencję, która nie jest wyrażona wprost (Rzeźnicka-Krupa, 2007).

Stanisław Grabias (1994, s. 13–14) na gruncie socjolingwistycznych badań nad językiem analizuje akt mowy w nawiązaniu do obszaru relacji społecznych. Opisuje go jako rodzaj określonego środka wyrazu, decydującego o postrzeganej rzeczywistości w odniesieniu do językowego obrazu, budowanego w procesie myślenia człowieka, jak też aparat występujący w procesach społecznej komunikacji, pozwalający na określenie i wyjaśnienie różnorodnych zjawisk i mechanizmów społecznych. Swoje rozważania na temat wzajemnych uwarunkowań języka i społeczeństwa autor ujmuje w określonych założeniach. Pierwsze z nich dotyczy postrzegania języka jako tworów społecznych; każdy akt jego użycia staje się w określony sposób uzależniony od szerokiego kontekstu społecznego. Drugie zaś traktuje język jako narzędzie do komunikacji, dzięki któremu człowiek może interpretować otaczającą go rzeczywistość, co więcej, to język determinuje zachowania w kontekście jednostkowym, jak też zbiorowym.

Język analizowany jest również w połączeniu ze sferą poznawczą człowieka, a bardziej szczegółowo z jego myśleniem, gdyż zdaniem Johanna Gottfrieda Herdera język opisuje zakres i wyznacza obszary ludzkiego poznania. Koncepcję tę usprawnił Wilhelm von Humboldt, sądząc, że język jest wytworem ludzkiej psychiki i jednocześnie narzędziem, które pozwala dokonywać wymiany myśli między osobami (za: Grabias, 1994). Warto w tym kontekście nawiązać do teorii ograniczonego i rozwiniętego kodu językowego Basila Bernsteina (1996). Zdaniem tego badacza dana forma relacji społecznej buduje inne swoiste kody językowe, które stają się nośnikami i narzędziem przekazu określonych walorów kulturowych.

Koncepcją języka w ujęciu socjolingwistycznym, w obszarze strukturalnym i funkcjonalnym zajął się Michael Alexander Kirkwood Halliday (1980). Badacz ten opisuje system językowy w kontekście pragmatyczno-funkcjonalnym, a także rozwojowym. Odnosi się do faz, w których dziecko doskonali umiejętność posługiwania się językiem przez stopniowe rozwijanie predyspozycji do przyswojenia jego różnych znaczeń. Halliday (1980) określa język w kategoriach systemu kodowania, który ma złożony i wieloaspektowy charakter i jest wykorzystywany w konkretnych sytuacjach społecznych. Dodatkowo badacz ten wyróżnia trzy charakteryzujące język elementy: treść, formę językową i ekspresję, czyli relacje znaczeniowe oraz ich odniesienia do formy zestawień leksykalno-strukturalnych ujawnianych w postaci danych wzorców fonologicznych. Wskazanim trzem elementom przypisane są takie podsystemy jak: semantyczny, leksykalno-gramatyczny (obejmujący słownictwo, morfologię oraz składnię), a także system fonologiczny. Z uwagi na to, iż język buduje system semantyczny, który tyczy się funkcjonalnej struktury, wyszczególnionym elementom przypisywane są funkcje współtworzące znaczenia wypowiedzi. Należy wskazać tu funkcje: ideacyjną (poznawczą, przedstawiającą, odnosi się ona do doświadczeń danej osoby i jej sposobów postrzegania świata); interpersonalną (ekspresywno-konatywną, społeczną lub stylistyczną, łączy się z osobistym zaangażowaniem i ujawnianymi postawami osoby, która korzysta z języka); funkcję tekstową (ma miejsce w trakcie tworzenia tekstów, stanowi jednostkę znaczeniową i ujawnia się w formułowanych zdaniach). Wymienione funkcje odnoszą się do możliwości określenia poziomów osoby, u której można wskazać zaawansowany poziom używania „dojrzałego” języka. Z założenia odnosi się to do osób dorosłych jako sprawnych użytkowników języka. Dziecko na różnych etapach swojego rozwoju nabywa takie funkcje: instrumentalną, regulacyjną, osobistą, heurystyczną, imaginacyjną, informacyjną oraz interakcyjną (Rzeźnicka-Krupa, 2007).

Oprócz językowej zawartości wypowiedzi niezwykle istotnym składnikiem rozmowy są kwestie niewerbalne i pozajęzykowe mające na celu nadawanie i odczytywanie znaczeń. Komunikowanie się między osobami

nie powinno odnosić się tylko do przekazywania komunikatów za pomocą słów, z uwagi na to, że człowiek może ujawniać wielość różnorodnych zachowań mających określoną symbolikę. Używanie symboli nie ogranicza się do obszaru zachowań językowych, ale pozwala na kreowanie przez jednostkę różnorodnych zachowań i działań w kontekście ekspresji niewerbalnej i pozajęzykowej, budującej obszerny kontekst o charakterze interpretacyjnym w zakresie rozumienia innych osób. Rzeźnicka-Krupa (2007) dokonuje różniczenia niewerbalnych i pozajęzykowych składników aktu komunikacyjnego. Autorka utożsamia różnorodne niewerbalne (niejęzykowe) sposoby porozumiewania się między osobami z możliwością stosowania tak zwanego języka ciała, który jest mocno powiązany z werbalnym komunikowaniem się. Ma to szczególne znaczenie podczas rozmowy, kiedy osoby komunikujące się wykorzystują swoje ciało i odczytują znaczenia zawarte w ekspresji ciała i aktach motorycznych współrozmówcy, np.: w wyrazie oczu, kierowanym spojrzeniu, mimice czy gestykulacji. Jeśli zaś chodzi o pozajęzykowe aspekty aktów komunikacyjnych to przyjmuję za Rzeźnicką-Krupą (tamże), że są to wszelkiego rodzaju elementy kontekstu, który występuje w procesie konstruowania rozmowy. Mogą one mieć określone znaczenie i odgrywać rolę w procesie tworzenia i interpretowania wypowiedzi. Pozajęzykowy aspekt rozmowy może obejmować aktualną sytuację porozumiewania się oraz takie elementy, jak: relacje interpersonalne, miejsce, przestrzeń fizyczną, czas, jego strukturyzację, a także szersze tło społeczne i kulturowe związane z daną instytucją oraz z mechanizmami kontroli społecznej, symbolami i zachowaniami (tamże, s. 122–123).

Trudno jest w sposób jednoznaczny oddzielić w procesie budowania rozmowy akty językowe i niejęzykowe z uwagi na to, że stanowią one stały komponent każdej interakcji. W związku z tym analiza tekstu – gestu ma miejsce nie tylko na poziomie pojedynczych sekwencji, lecz także w obszarze stanowiącym pewną całość (Brocki, 2001).

Ludzie w komunikowaniu się stosują komunikaty niewerbalne, które przyjmują zróżnicowane formy i pełnią najróżniejsze funkcje. Rzeźnicka-Krupa (2007) za Edwardem Twitchellem Hallem wskazuje, że bardzo często osoby zgłębiające problematykę komunikacji niewerbalnej dokonują jej podziału, wyodrębniając dwa główne obszary: (1) sferę proksemiki (semiotyczne zagadnienia komunikacji, które odnoszą się do dystansu przestrzennego, który osoby biorące udział w interakcji stosują, a także do rozmaitych zachowań występujących między ludźmi w przestrzeni); (2) sferę kinetyczną (odnosi się do ludzkiego ciała i rodzaju oraz charakteru aktów motorycznych ujawnianych w trakcie interakcji przez komunikujące się osoby). Dodatkowo obszar komunikacji niewerbalnej zawiera różne wokalne parametry osobowych zachowań, między innymi cechy wypowiedzi odnoszące się do

jakości i brzmienia głosu, tonu, tempa wypowiedzi oraz modulacji. Poza tym do zachowań niewerbalnych zaliczane są różnego rodzaju nieartykułowane wokalizacje (np.: śmiech, okrzyki, pomruki, piski) (Ruben, 1984, za: Rzeźnicka-Krupa, 2007, s. 125).

Oprócz wskazanych form mogących wystąpić w obszarze komunikacji niewerbalnej zaliczyć można do tego obszaru formy bezsłownego porozumiewania się z użyciem gestów (ruchów ciała i jego części, postawy ciała) oraz lokalizacji względem siebie i partnerów interakcyjnych, dystans przestrzenny, kontakt fizyczny, w tym dotyk, ekspresję mimiczną, kontakt wzrokowy oraz fizyczne cechy rozmówców (np.: wygląd zewnętrzny, cechy ciała, ubiór czy posiadane rekwizyty). Gestykulacja obejmuje wykonywanie ruchów za pomocą rąk, dłoni, palców, głowy, a także innych części ciała, przyjęcie zaś postawy ciała wiąże się z jej skierowaniem wobec współrozmówcy. Zwraca się tu uwagę na stopień nachylenia w określoną stronę, sposób ułożenia różnych części ciała. Jeśli zaś chodzi o ekspresję mimiczną, to można tutaj wskazać takie elementy, jak: ruchy powiek i gałek ocznych (mruganie, zaciskanie, otwieranie, zamykanie, kontakt wzrokowy oraz uśmiech) (por. m.in. Głodowski, 1999; Knapp, Hall, 2000; Rzeźnicka-Krupa, 2007).

To, co ma związek z przestrzenią i sposobami wykorzystywania jej w relacjach z innymi osobami, zawiera w sobie wiele aspektów, które tyczą się różnych kwestii przestrzeni w ujęciu przestrzeni fizycznej (materialnej i geometrycznej), a także przestrzeni indywidualnej i społecznej (obszar wyznaczany przez relacje między osobami). Należy podkreślić, że każda interakcja przebiega w określonym i ustandaryzowanym miejscu, w jakimś pomieszczeniu – przestrzeni zamkniętej lub otwartej.

Przestrzeń fizyczna najczęściej ujmowana jest w perspektywie geometrycznej w odniesieniu do wizualnego i intelektualnego sposobu jej postrzegania w kontekście formy, która buduje otoczenie lub w sensie zmysłowym ujmowanym za pomocą wszystkich ludzkich zmysłów (Hall, 1987). Na tej podstawie można wyróżnić określone rodzaje i typy przestrzeni, które dotyczą funkcjonowania narządów zmysłowych, odbierających przestrzeń nas otaczającą. Wymienia się tutaj: przestrzeń wzrokową (wizualną), słuchową (dźwiękową), dotykową, węchową, termiczną. Mówiąc o typach przestrzeni, można tu wskazać: przestrzeń trwałą (stały niezmienny układ), półtrwałą (może ulegać modelowaniu w zależności od kontekstu sytuacji zmianie ulega kształt i charakter, wpływając na zachowania osób znajdujących się w tej przestrzeni, np. sala z przesuwanymi drzwiami lub ruchomymi meblami) i nieformalną (odnosi się do bezpośrednich relacji między osobami, a także dystansu osobniczego, określając osobiste granice jednostki w kontaktach z innymi), mającą związek z ułożeniami w określonym czasie kulturowymi działaniami człowieka (tamże, s. 138).

Jeśli zaś chodzi o przestrzeń społeczną, to znacznie wykracza ona poza materialne obszary danego miejsca, co nie oznacza, że nie ma związku z przestrzenią w środowisku fizycznym. Jest ona ujmowana jako obszar użytkowany i tworzony przez daną społeczność; która identyfikuje się z tym obszarem z uwagi na wiedzę, wyobrażenia, wyznawane wartości oraz stosowane reguły zachowania (Wallis, za: Rzeźnicka-Krupa, 2007, s. 129). Przestrzeń ta może mieć charakter otwarty lub zamknięty, publiczny lub prywatny. Zdaniem Elżbiety Hałas (2001) przestrzeń społeczna stanowi układ określonych relacji, w których zauważane są zależności spajające ze sobą jednostki w zakresie danych grup społecznych. Przy czym, jak podkreśla autorka, każda osoba w tej przestrzeni zajmuje określone miejsce i zhierarchizowaną pozycję.

Tak jak już zostało wspomniane, z przestrzenią społeczną ujmowaną przez pryzmat obszaru relacji między jednostkami wiąże się rozmowa. W tym wymiarze przestrzeń społeczna określana jest jako przestrzeń interakcyjna (konwersacyjna). Odnosi się ona nie tylko do elementów sytuacji kontekstowej, w jakiej przebiega, ale także do kwestii relacji między zaangażowanymi we wzajemną wymianę osobami (Buber, 1992). Relacje o charakterze werbalnym obligują, aby angażujący się we wzajemną wymianę spędzili ze sobą czas, w którym będzie toczyła się rozmowa. Relacje między osobami w trakcie trwania rozmów zawsze przebiegają w danym miejscu, tworząc przestrzeń określonego rodzaju, zawierającą przekaz werbalny i niewerbalny. Przestrzeń i czas, w jakim przebiega wzajemna komunikacja, zazwyczaj uwzględnia używanie określonych sposobów i strategii postępowania. Przestrzeń werbalna rozmowy ujmowana jest jako obszar realizowania się rozmowy i stanowi o jej strukturze, nakazuje rozmówcom przyjąć daną strategię, która pozwoli na realizowaną aktywność komunikacyjną.

Jedną z podstawowych funkcji komunikacji niewerbalnej jest współwystępowanie z przekazem werbalnym, wspieranie go i akcentowanie tego, co wyrażane jest poprzez słowa. W procesie porozumiewania się osób, w bezpośrednich interakcjach funkcją komunikatów niewerbalnych jest wspieranie komunikatów werbalnych. Stosowane bezsłowne komunikaty mogą pełnić funkcję zamiennika komunikatu werbalnego wtedy, gdy w sposób zamierzony i świadomy nie chcemy wykorzystać tej formy przekazu z uwagi na przeszkody utrudniające nadanie i odbiór przekazu słownego. Bywa, że niewerbalne komunikaty odgrywają funkcję informacyjną. Dzieje się tak, gdy bezsłowny element zawarty w zachowaniu (geście, spojrzeniu) obejmuje określone znaczenie i jest swoistą informacją znaczącą dla odbioru całego przekazu. Niewerbalne kody komunikacyjne są wykorzystywane przy wyrażaniu postaw, emocji, towarzysząc komunikatom werbalnym, jak też określają relacje zachodzące między uczestnikami interakcji. Ważną funkcją komunikacji niewerbalnej jest wyrażanie odczuć we wzajemnym kontakcie,

a także świadome lub pozostające poza wpływem świadomości wykorzystywanie ich w danych sytuacjach (por. m.in: Knapp, Hall, 2000; Argyle, 1999; Rzeźnicka-Krupa, 2007).

Omówione rodzaje i funkcje zachowań niewerbalnych odgrywają bardzo istotną rolę w procesie budowania rozmowy. Opisane pozajęzykowe aspekty komunikowania się odnoszą się do określonych kontekstów, w tym także kategorii czasu i przestrzeni, w jakim współtworzona jest rozmowa. Dodatkowo pełnią one ważną funkcję w procesie budowania relacji między rozmówcami o różnych możliwościach i doświadczeniach komunikacyjnych w zakresie tworzenia struktury wzajemnego działania w rozmowie.

I.1.4. Organizacyjne i strukturalne wyznaczniki rozmowy

W sensie formalnym rozmowę tworzą co najmniej dwie osoby, które wymieniają się między sobą rolami. Rozmowa w takim kontekście odnosi się do naprzemiennego podejmowania przez kogoś z rozmówców roli nadawcy, przez drugiego zaś w tym samym czasie przyjmowania roli słuchacza. Czas „bycia przy głosie” określany jest jako tura. Jednakże rozmówcy (ich wypowiedzi) nie mają określonego czasu. Rozmowa obejmuje naprzemienne ułożone tury, w których interlokutorzy wchodzi po kolei w rolę nadawcy i odbiorcy (Piotrowski, 1998; Nęcki, 1996).

Zdaniem Andrzeja Piotrowskiego (1998, s. 31–33) zabieg strukturalizacyjny rozmowy jest odtworzeniem układu jej sekwencjonowania i opisanie w kategoriach formalnych. Samo badanie organizacji i przebiegu rozmowy odnosi się, jego zdaniem, do analizy porządku sekwencyjnego na poziomie zabierania głosu przez poszczególnych jej uczestników.

Można wyodrębnić dwie podstawowe struktury rozmowy: strukturę globalną i lokalną. Struktura globalna dotyczy całej rozmowy, organizacja lokalna zaś porządkuje jej przebieg w poszczególnych elementach (epizodach i sekwencjach), w dwóch turach następujących kolejno po sobie przez rozmówców (Nęcki, 1996).

Zbigniew Nęcki (1996, s. 151–158) w strukturze lokalnej wyróżnia dwie kwestie: pierwsza odnosi się do procesu przejmowania tur (zmiany ról konwersacyjnych mówca–słuchacz), drugą zaś stanowią „pary dopasowane” (typowe sekwencje oczekiwane, które powinny pojawić się w dwóch kolejnych wypowiedziach rozmówców). Autor podaje, że przejmowanie głosu stanowi podstawowe zjawisko konwersacyjne. W całej wymianie, zazwyczaj w 95% nie występują zakłócenia, dopuszczalny zaś jest moment ciszy pojawiający się między komunikatem poprzedniego mówcy a kolejnym komunikatem wygłoszonym przez drugiego partnera biorącego udział w rozmowie. Pozostałe 5% stanowi nakładanie się tekstu (obaj rozmówcy przejmują rolę

mówcy i żaden z nich nie chce być słuchaczem lub obie osoby przyjmują rolę słuchacza i nikt nie chce być mówcą). Należy podkreślić, iż płynność przejmowania tury jest podstawowym wyznacznikiem jakości porozumiewania się. Przekazywanie głosu między rozmówcami odbywa się w jeden z określonych sposobów: (1) osoba zabierająca głos aktualnie wskazuje inną, która podejmie rolę mówcy w następnej turze; (2) jeżeli mówca w danym momencie nie wskazał kolejnej osoby do kontynuacji, słuchacze powinni uruchomić autoelekcję, gdzie jeden z nich kontynuuje temat i podejmuje rolę mówcy; (3) jeśli aktualny mówca nie wyznaczył następnego, a inni słuchacze nie ujawniają autoelekcji, wówczas aktualny mówca ma pierwszeństwo do kontynuacji rozmowy i może zainicjować nowy moment tak zwanego „tranzytu” (tamże, s. 152). Na aktywność werbalną mówcy mają wpływ sygnały niewerbalne wysyłane przez słuchaczy oraz tak zwane sygnały tła (*back channel signals*), polegające na krótkich wtrąceniach, których celem jest zachęcanie lub zniechęcanie do kontynuowania danego wątku.

W procesie przejmowania tur w rozmowie należy wskazać trzy główne modele teoretyczne, które przez Nęckiego (1996, s. 153) prezentowane są jako: model stochastyczny Josepha Jaffego i Stanelya Feldsteina (1970), model sygnalizowania opracowany przez Starkey’a Duncana oraz model sekwencyjny Harvey’a Sacksa.

Model stochastyczny dotyczy analizy fizycznych właściwości sygnałów akustycznych powstających w trakcie konwersacji. Podstawą analizy może być podział całej rozmowy na jednostki czasowe. Przy czym etapem zasadniczym jest tutaj opisanie prawdopodobieństwa kolejnych wydarzeń konwersacyjnych, kontynuacji głosu, okresu ciszy czy przebiegu tranzytu tury. Dodatkowo Nęcki (1996) podaje, iż niezwykle ważne w tym modelu jest kryterium „gramatycznego domknięcia wypowiedzi”, czyli pojawienie się w rozmowie znaków przestankowych, sygnalizujących zakończenie frazy, zdania lub jego równoważnika.

W modelu sygnalizowania ma miejsce poszukiwanie wyjaśnień zmiany tur w wymianie sygnałów zapowiadających okres tranzytu. Przyjmuje się tu, że rozmówcy prowadzą stałą obserwację wzajemnych zachowań, starając się wychwycić określone wskazówki zapowiadające zmianę tury. Między innymi można tu wskazać: zmianę sposobu akcentowania wypowiedzi, zwrócenie się w stronę słuchacza, zakończenie wypowiedzi, przedłużenie wokalizacji samogłosek, wyciszenie, westchnienie, pauzy niewypełnione dźwiękami paralingwistycznymi, „falstarty” (niezbyt szybkie przechodzenie do następnej wypowiedzi poprzez takie zachowanie, jak: powtarzanie, reredakcja tekstu czy jąkanie się), zakończenie gestykulacji, rozluźnienie rąk, skierowanie głowy w stronę słuchacza, rozluźnienie nóg i stóp (tamże, s. 154–155). Przyjęte w modelu koncepcje tylko w pewnym stopniu potwierdziły badania innych

uczonych, akcentując sprawę uniwersalności sygnałów tranzytowych. Przy tym wskazały na istotność cech osób mówiących i stopień ich znajomości (osoby, które się znają, mogą łamać zasady tranzytu i odbierać głos w dość brutalny sposób, co nie ma zastosowania w sytuacji, gdy osoby nie są sobie dobrze znane). Na tej podstawie można przyjąć, że system sygnałów tranzytowych jest uwarunkowany kulturowo.

Ostatnim modelem opisującym przebieg procesu przejmowania tur w rozmowie jest model sekwencyjny, który reprezentuje Harvey Sacks (1973). Akcentowany jest w nim wszechstronny charakter aktów konwersacyjnych, ich uniwersalność i zależność lokalnych sekwencji od wieloaspektowego kontekstu społecznego i lingwistycznego. Odnosi się to do dziesięciu zasad dotyczących organizacji konwersacji, w których opisane są prawa i obowiązki współrozmówców¹.

Michael Stubbs (1983) wprowadził do literatury termin „wymiana”. Współgra on z pojęciem zainicjowanym przez Sacksa, „para sąsiadująca”, określana inaczej jako „para dopasowana” (*adjacency pairs*) (za: Warchala, 1991, s. 43). Dopasowanie pary wypowiedzi to kolejne zagadnienie odnoszące się do lokalnej organizacji rozmowy, opisane przez Nęckiego (1996). Prototypowym przykładem jest sekwencja pytanie–odpowieź, brak odpowiedzi zaś jest ujmowany jako zakłócenie fragmentu rozmowy. Warto w tym miejscu wyjaśnić pojęcie „pary dopasowane” (Schegloff, Sacks, 1973, za: Nęcki 1996, s. 158)². Jest to sekwencja dwóch wypowiedzi, które są: połączone znaczeniowo, współtworzone przez dwie różne osoby opisane w kolejności pierwsza – druga, ujednolicone kulturowo (część pierwsza wymaga dopełnienia części drugiej – powitanie wymaga powitania), realizowane tak, że gdy jedna osoba w rozmowie zaprezentowała pierwszą część pewnej pary, w tym czasie nie mówi, druga osoba natychmiast powinna dołączyć drugą część tej samej pary). Pary dopasowane są podstawową jednostką konwersacji i stanowią fundament rozmowy (Goffman, 1976, za: Nęcki, 1996, s. 159). „Proces sprzężenia zwrotnego” jest zjawiskiem, które odnosi się do lokalnej organizacji rozmowy w tradycji psychologicznej. Opisywane jest ono przez pryzmat włączania w swoje wypowiedzi komunikatów i zachowań współpartnerów działania. Wymaga to od

¹ Zasady te zostały opisane szczegółowo w podrozdziale: Zasady komunikacyjne w rozmowie.

² Analizując literaturę przedmiotu zauważa się, że występują terminy zamienne, takie jak np.: „cykl dialogowy” (Rudek-Data, 1982, s. 42), „wymiana kroków” (Żydek-Bednarczuk, 1994, s. 12), „para przylegająca” (Awdiejew, 1991, s. 7). Wszystkie te terminy opisują powiązania semantyczne dwóch będących obok siebie elementów, przyjmując, że rozmowa stanowi uporządkowane i powtarzalne sekwencje wypowiedzi o pewnych stałych cechach.

rozmówców umiejętności aktywnego słuchania z uwzględnieniem odczytywania jego intencji i znaczeń (tamże, s. 162).

Zasady lokalnej organizacji rozmowy odnoszą się do jej poszczególnych fragmentów. Jednakże należy uwzględnić także szerszy kontekst rozumienia rozmowy jako działania, które ma pozwolić osiągnąć określone rezultaty komunikacyjne, w tym osiągnięcie celu sformułowanego przez rozmówców. Jak podkreśla Nęcki (1996, s. 164), aby cel ten mógł zostać osiągnięty, należy postępować zgodnie z regułami kontaktu.

Podejmując rozważania na temat organizacyjnych i strukturalnych wyznaczników rozmowy, nie sposób nie odnieść się do teorii aktów mowy. Można zauważyć, że w obszarze teorii aktów mowy powstało wiele pojęć i kategorii, pozwalających opisać i wyjaśnić niezwykle złożony proces interakcji werbalnej między rozmówcami, z którym łączy się pojęcie *intencji*. Za twórcę teorii uznaje się Johna L. Austina (1962). Badacz ten spostrzegł wykonawczą moc języka i określił wartość illokucyjną wypowiedzi (wyrażenie intencji mówiącego, to jest tego, co chce osiągnąć poprzez swoją wypowiedź. Stanowi to siłę aktu mowy i jego funkcje pragmatyczne) (Konieczna, 2010, s. 34). John Searle (1987) dokonał rozwinięcia teorii illokucji Austina, tworząc teorię języka, czyli teorię aktów mowy (tamże). Przyjmuje się tu, że wypowiedź w dialogu jest działaniem umownym, to założenie pozwala analizować strukturę interakcji jako działanie pozajęzykowe (strukturę ponadzdaniową) (Awdiejew, 2004, s. 13).

William Labov uważa, że reguły sekwencyjne w dialogu nie działają pomiędzy wypowiedziami, ale między zamiarami rozmówców realizowanymi za pomocą wypowiedzi. Zatem jego zdaniem, nie istnieją powiązania między wypowiedziami A i B w dialogu, ponieważ zależności odnoszą się do działań osób. Stąd też analiza elementów strukturalnych dialogu (aktów mowy) odnosi się do wypowiedzi z uwagi na ich celowość. Wypowiedzi w tym ujęciu wyrażają określoną intencję (wartość illokucyjną). Termin intencji jest podstawowy dla teorii aktów mowy z uwagi na to, iż udane ujawnianie intencji jest kryterium w osiągnięciu sukcesu aktu mowy (Konieczna, 2009, s. 35).

Zdaniem Agnieszki Koniecznej (2009) znaczenia (intencji) nie powinno się szukać w wypowiedziach, gdyż znaczenie zauważane jest tylko w interakcji. Układ interakcyjny danych uczestników nadaje ramę znaczeniową dla wypowiedzi. Odkodowanie znaczenia intencji odbywa się nie przez analizę wyodrębnionych wypowiedzi, ale przez monitorowanie reakcji nadawcy.

Aleksy Awdiejew (2004) podaje, że mikrojednostką interakcji werbalnej jest akt mowy, zaś podstawowymi jednostkami rozmowy są pary przylegające. Makrojednostką interakcji jest, jego zdaniem, rozmowa ujmowana jako sekwencja ministrategii obejmująca akty mowy. W rozmowie przyjmuje się osiągnięcie przez komunikujące się osoby określonego celu, który jest

możliwy poprzez stosowanie strategii konwersacyjnych. Jest to jego zdaniem „świadomie kierowany przez nadawcę i interpretowany przez odbiorcę spójny ciąg aktów mowy, pozwalający osiągnąć wspólnie zamierzony cel komunikacyjny”. Autor przyjął założenia, które można uznać za wyznaczniki analizy konwersacji na poziomie interakcyjnym. Jego zdaniem poziom interakcyjny języka umożliwia nawiązanie, utrzymanie i organizowanie komunikacji poprzez określony układ interakcyjny, w skład którego wchodzi takie elementy, jak: obecność nadawcy (JA), odbiorcy (TY), jedność czasu (TERAZ) i miejsca (TU), a także relacji między tymi wszystkimi elementami ujęte w ramach interakcyjnej intencji nadawcy. Na poziomie interakcyjnym jednostką podstawową stanowi akt mowy, zaś sekwencja aktów mowy buduje ciąg konwersacyjny. Awdiejew (2004, za: Konieczna, 2009, s. 37) uważa, że można wyróżnić dwa typy intencji: intencję ideacyjną (określa treść informacyjną wypowiedzenia) oraz intencję interakcyjną (wyraża dążenie nadawcy do tego, aby wyrażał coś więcej ponad treść przedstawieniową (jego działanie ma wywołać zmianę w układzie interakcyjnym JA–TY)). Poza tym celowość przekazywanej informacji może zawierać różnice w odniesieniu do analizy treści. Jak czytamy dalej Awdiejew (2004) nawiązując do zasady kooperacji Herberta Paula Grice’a, określił trzy podstawowe kierunki działań interakcyjnych o charakterze werbalnym. Pierwszy z nich odnosi się do dążenia do pracy, drugi dotyczy dążenia do solidarności mówiących, trzeci to tworzenie wzajemnych zobowiązań między partnerami. Autor podaje, że każdy z tych kierunków spełnia w sposób specyficzny jeden z trzech typów funkcji pragmatycznych. Wymienia tu: (1) funkcje modalne (wspólne ustalenie przez rozmówców prawdopodobieństwa wystąpienia przedstawionych stanów rzeczy; intencja interakcyjna wyraża się stopniem pewności proponowanym przez nadawcę, w czym wyraża się wiarygodność i jego przekonania); (2) funkcje emotywno-oceniające (dążenie do osiągnięcia podobnej postawy aksjologicznej, która pozwala na realizację dalszego wspólnego działania; interlokutorzy w tej funkcji w wyniku kooperacji są zobowiązani osiągnąć wspólne porozumienie o charakterze aksjologicznym); (3) funkcje działania mają na celu budowanie zobowiązania wykonawczego pomiędzy nadawcą a odbiorcą w odniesieniu do realizowanej akcji korzystnej dla wszystkich osób biorących udział w konwersacji.

Awdiejew (2004, za: Konieczna, 2009, s. 39) dokonuje analizy podziału ról interakcyjnych w trakcie wymiany konwersacyjnej. Rola interakcyjna jest postrzegana przez pryzmat dominacji lub podporządkowania się jednego z współrozmówców w trakcie realizacji aktów mowy. Akty mowy w odniesieniu do konwencji językowej kreują układ interakcyjny, gdzie odbiorca ma pozycję podporządkowaną lub dominującą. Równość ról interakcyjnych uwzględniona jest jedynie w formie propozycji z uwagi na danie wolnego

wyboru odbiorcy w podejmowaniu działań, zaś użyte środki językowe wskazują na to, że nadawca odstępuje od przewagi w układzie interakcyjnym tworząc strukturę rozmowy.

W każdej rozmowie, tak jak i w każdej interakcji, można wyodrębnić trzy podstawowe etapy: fazę otwarcia (początkowy etap interakcji), fazę główną, gdzie zostaje postawiony temat, a także fazę zamknięcia (buduje ona etap zakończenia interakcji) (Nęcki, 1996; Kurcz, 2000; Twardowski, 2002).

W pierwszym etapie (fazie otwarcia) zadaniem partnerów, przede wszystkim osoby inicjującej rozmowę, jest zwrócenie uwagi na siebie i wzajemna identyfikacja. Zdaniem Rostańskiej (2010, s. 46) warunkiem wstępnym rozmowy jest ujawnienie chęci na wzajemny kontakt okazany przez obydwu partnerów. Stanowi on element dopełniający interaktywne otwarcie rozmowy. W tej fazie realizuje się dwa akty interpersonalne: wezwanie do rozmowy i odpowiedź, która potwierdza gotowość do udziału w rozmowie osoby biorącej w niej udział. Zazwyczaj otwarcie konwersacji wiąże się z wzajemną wymianą pozdrowień, ustalonych zgodnie z normami społecznymi, przyjętymi w danym środowisku. Mają one charakter wypowiedzi lub bardzo krótko trwających gestów, a nawet rytuałów, które przyjmują złożoną strukturę. Zaznacza się społeczną pozycję odbiorcy w odniesieniu do nadawcy danej sytuacji mówienia. Lokowanie pozycji nadawcy i odbiorcy wpływa na role językowe, jakie są przez nich odgrywane w trakcie interakcji. Bowiem role językowe danej społeczności budują układ hierarchiczny. Każdy z uczestników rozmowy posiada charakterystyczne zasoby środków językowych (Blum-Kulka, 2001). Faza powitania, jak podkreśla Nęcki (1996), tak jak faza zakończenia wymaga ujawniania zachowań specyficznych, które nie pojawiają się w środkowej fazie rozmowy (wymiana uścisku dłoni czy np. obejmowania się).

Drugi etap rozmowy stanowi sekwencja wymiany tury i zawiera wypowiedzi na temat rozmowy. Jest to faza zwykle najbardziej rozwinięta w całej interakcji. Składa się z kolejnych sekwencji wypowiedzi w strukturach występowania naprzemiennych tur między rozmówcami. Rozpoczyna ją sekwencja obejmująca wypowiedź, która odnosi się do pierwszego zainicjowanego tematu. Inicjator danej interakcji stara się zmotywować rozmówcę do podjęcia danego wątku i uzasadnić cel nawiązania kontaktu. W tej fazie może zdarzyć się zmiana podjętego tematu. Jednak należy podkreślić, że osoba wprowadzająca pewne zmiany powinna swoje wypowiedzi łączyć z kwestiami wcześniej omawianymi po to, aby uwzględnić poczucie ciągłości i spójności wzajemnej wymiany. Etap główny rozmowy bywa, spontaniczny. Jednakże, aby osiągnąć zamierzony cel, wskazane jest opracowanie planu, pewnego schematu działań, który powinien pomóc osiągnąć pożądany wynik (cel rozmowy). Jednym ze sposobów wprowadzenia rozmówcy w nowy

temat jest postawienie pytania, co poniekąd zobowiązuje go do odpowiedzi i odwzajemnienie komunikatu również w tej samej formie, co pytanie. W fazie głównej znaczące wydaje się zagadnienie, które dotyczy sposobu zamykania tematu postrzeganego przez jednego z rozmówców jako mało atrakcyjnego, przykrego lub zbędnego. Wówczas wśród charakterystycznych zachowań świadczących o tym może pojawić się skracanie wypowiedzi do minimum reakcji głosowych, formułowanie wypowiedzi o charakterze podsumowania, które wskazują, że temat został wyczerpany i wszystko zostało powiedziane, czy też wskazywanie na potrzebę poruszenia innych tematów, braku zainteresowania poprzez stosowanie milczenia, a także wypowiedzi powtarzających w sposób mechaniczny to, co powiedział partner bez włączania nowych wątków (Nęcki, 1996).

Ostatnia faza rozmowy stanowi o jej zakończeniu (faza końcowa). Jest ona konieczna do zamknięcia kontaktu. Przy czym dystynktywny tryb zakończenia rozmowy, który ma znaczenie dla odbioru całości przekazu, zdaniem Rostańskiej (2010) wpływa na jej ocenę i podejmowanie kolejnych epizodów komunikacyjnych między rozmówcami. Nie jest możliwe zaplanowanie w tej fazie czasu jej końca lub przyjęcie określonej formy zakończenia. Jej koniec jest uzależniony od trwania całej konwersacji, a niekiedy wystąpienia nowego kontekstu. Wśród zachowań kończących interakcję można wymienić takie, jak: (1) dokończenie głównych tematów rozmowy i zainicjowanie „tematów zamykających” – propozycja kolejnego spotkania, nawet kiedy wydaje się być ono mało możliwe do zrealizowania, wymiana pozdrowień; (2) budowanie w turach bezpośrednich, które wystąpiły w ostatniej sekwencji fazy głównej wypowiedzi sugerujących kończenie rozmowy – formułowanie podsumowania tematu rozmowy czy akcentowanie tego, że wszystkie kwestie już zostały poruszone; (3) stosowanie gestów pożegnania, określonych formuł słownych czy wprowadzanie swoistych gestów, pozdrowień, świadczących o końcu wymiany. Warto zaznaczyć, że w tym etapie, podobnie jak w poprzednich, powinny zawrzeć się dwa elementy o charakterze interpersonalnym (rozpoczęcia zakończenia przez jednego partnera i odpowiedź drugiego, która będzie stanowiła o końcu ich wzajemnej wymiany (Nęcki, 1996). Należy podkreślić, iż wpływ na zakończenie kontaktu ma progresywny charakter struktury rozmowy, którą Rostańska (2010) opisuje jako cechę współtworzonej i postępującej po sobie wymiany wypowiedzi. Mogą one mieć charakter opisujący, wskazujący, odnosząc się do treści przekazu lub wątków wykraczających poza jej ramy (w rozmowie na temat).

Warto raz jeszcze odnieść się w omawianym kontekście do lokalnej organizacji rozmowy, która tworzy strukturę jej poszczególnych faz, mających charakter występowania po sobie w układzie co najmniej dwóch kolejnych sekwencji działań, budowanych przez uczestników rozmowy. I tu znowu

pojawia się sprawa przejmowania tury (zmiany ról konwersacyjnych mówcy i słuchacza) ujawnianych przez partnerów w rozmowie, a także występowania wspomnianych wcześniej wypowiedzi w tak zwanym układzie par przyległych. Dodatkowo w poszczególnych fazach znaczenia nabiera zagadnienie sprzężenia zwrotnego jako mechanizmu łączącego kolejne sekwencje, występujące na przemian w wypowiedziach lub działaniach partnerów komunikacyjnych i wzajemne uwzględnianie ich, a także reagowanie poprzez dostosowane do wypowiedzi i zachowań przedmówcy. Zatem można przyjąć, że rozmowa współtworzona jest poprzez użycie wskazanych zabiegów ujawnianych poprzez tworzenie ciągu wypowiedzi wówczas, gdy po sekwencji pary przyległej następuje kolejna, a także sprzężenia zwrotnego, które polega na nachodzeniu na siebie komunikatów, gdzie kolejny z nich odnosi się nie tylko do wcześniej bezpośrednio wyrażonej intencji, lecz także do ukrytego znaczenia wypowiedzi przedmówcy (Nęcki, 1996).

Elementem zarówno organizacyjnym, jak i strukturalnym rozmowy jest jej temat. Zdaniem Michała Warchali (1991, s. 62–63) pojmowany jest on szeroko i określany jako dziedzina przedmiotów i stanów rzeczy, których uaktualnienie i klasyfikowanie jest uzależnione od celów komunikacyjnych rozmówców. Pojęciem, które występuje obok tematu rozmowy, jest *pole tematyczne* (odnosi się ono do elementów, które mogą być wprowadzone do rozmowy) czy *linia tematyczna* (stanowi zamknięty zestaw przedmiotów lub elementów wprowadzonych do rozmowy; można w niej wyróżnić podtematy jako mniejsze sekwencje ukazujące rozwój rozmowy). Wybór linii tematycznej lub kolejnej sekwencji (podtematu rozmowy) jest uzależniony od osoby inicjującej rozmowę (tamże). Deborah Tannen (za: Nęcki, 1996, s. 205) podaje zasady inicjowania tematu przy użyciu określonych form językowych, między innymi: trybu pytającego czy trybu rozkazującego (wymaga on udzielenia odpowiedzi, szczególnie wtedy, gdy współrozmówcą jest osobą zajmującą niższą pozycję konwersacyjną). Dodatkowo Tannen (za: tamże, s. 204) uznaje, że wpływ na wprowadzenie tematu ma: sposób, w jaki robi to inicjator (łagodny lub ostry), szybkość mówienia, szybkość zabierania głosu, wtrącenia zwierające aprobatę lub dezaprobatę (wykorzystywanie kanału tła, w którym toczy się rozmowa). Poza tym poddaje analizie: koncentrację na temacie rozmowy, stosowanie elementów paralingwistycznych (modyfikację wysokości głosu, siłę emisji, barwę czy sposób akcentowania), poziom zainteresowania, gotowość do uczestnictwa, stosowanie pytań „typu echo” (a tak?) oraz pytań rzeczywistych, które mają charakter stymulujący do udzielania odpowiedzi na poruszane wątki, jakoś wtrąceń (kooperacyjny, destrukcyjny), częstość kończenia wypowiedzi i powtarzanie fraz innych rozmówców, reakcja w momentach milczenia i ciszy, a także pojawienie się uśmiechu i jego częstość występowania (tamże, s. 204). Warto zaznaczyć,

że na akceptację danego tematu ma wpływ atrakcyjność w zakresie poruszanych kwestii (problemów), przygotowanie merytoryczne, ale także sposób proponowania wątku, jak też znaczenie osoby inicjującej rozmowę dla współrozmówcy (tamże, s. 205).

I.1.5. Kompetencje komunikacyjne jako czynnik warunkujący rozmowę

Mowa i język ujmowane są jako narzędzie porozumiewania się, którego prawidłowe używanie wymaga opanowania kilku podstawowych kompetencji: (1) językowej, a więc umiejętności rozumienia i reprodukcji zdań poprawnych pod względem artykulacyjnym i gramatycznym; (2) komunikacyjnej, czyli używania słów zgodnie z ich przeznaczeniem, stosowania reguł prowadzenia rozmowy, znajomość różnorodnych zwrotów językowych, umiejętności narracyjne; (3) poznawczej, czyli umiejętności zdobywania wiedzy, oraz operowania nią, np.; umiejętność słuchania innych, rozumienia metafor, rozwiązywania zagadek (Kuszak, 2011a, s. 34).

Pojęcie „kompetencje komunikacyjne” (*communicative competence*) ujmowane jako „umiejętności komunikacyjne” wprowadził Dell Hymes w 1972 r. (za: Kurcz, 2005, s. 17). Jest to określenie dotyczące zdolności stosowania przez jednostkę wszystkich dostępnych systemów semiotycznych w ujęciu członka wspólnoty społeczno-kulturowej, czyli zdolności spostrzegania i kategoryzowania określonych sytuacji społecznych, a także odpowiedniego doboru sposobu mówienia (Rittel, 1994, s. 110–111).

Termin kompetencja komunikacyjna został stworzony w odniesieniu do terminu kompetencja językowa. Termin ten wprowadził Noam Chomsky. Zróznicował on pojęcia kompetencja (*competence*) i wykonanie (realizacja) (*performance*), a kompetencję językową zdefiniował jako zdolność rozumienia i tworzenia zdań w danym języku (za: Kurcz, 2005, s. 100). Według Kurcz (1995, s. 177) jest to „zdolność dorosłego użytkownika języka do produkowania i rozumienia wypowiedzi w danym języku, określana też jako utajona, nieświadoma wiedza językowa”. W nawiązaniu do ujęć językoznawczych, a w szczególności do teorii gramatyki generatywno-transformacyjnej, jak czytamy (tamże, s. 214), kompetencja językowa obejmuje składniki fonologiczne, syntaktyczne i semantyczne. Pełny model wiedzy językowej uzyskuje się po dodaniu do wymienionych elementów kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja językowa jest uwarunkowana genetycznie, zaś struktura kompetencji komunikacyjnej jest prostsza, gdyż obejmuje zasady określone w kategoriach reguł pragmatycznych oraz efektywnej komunikacji werbalnej. Zasady pragmatyczne dotyczące używania języka przekazywane są w procesie socjalizacji dziecka, która odbywa się w danym wymiarze

kulturowo-społecznym. Kompetencja komunikacyjna stanowi strukturę analizatora pragmatycznego mowy. Analizator ten, tak jak inne typu poznawczego, przyjmuje postać struktury warstwowej (Kurcz, 1995, s. 245).

Kompetencje komunikacyjne stanowią strukturę multidyscyplinarną, złożoną i wielowymiarową. Wielu badaczy koncentrowało swoje prace na werbalnych kompetencjach komunikacyjnych (por. m.in.: E. Filipiak, 2002; Karwowska-Struczyk, 1982; Krasowicz-Kupis, 1999; Kuszak, 2011a; Marcinkowska, 2013; Rittel, 1994; Szuman, 1968; Twardowski, 2002). Dodatkowo o kompetencjach komunikacyjnych przedmiotem rozważań autorów jest specyfika języka dziecka w okresie średniego i późnego dzieciństwa (por. m.in.: Adamek, 1998; Brzezińska, 1987; Burtowy, 1992; Kielar-Turska, 1992, 1994, 1995; Rostańska, 1995, 2010; Shugar, Smoczyńska, 1980).

Istniejące w literaturze przedmiotu kryteria klasyfikacyjne sprawiają, że wskazanie jednoznacznego podziału kompetencji komunikacyjnych jest kłopotliwe. Daje się jedynie zauważyć cechy wspólne, które pozwalają wyróżnić trzy grupy definicji: (1) instrumentalne, odnoszące się do umiejętności, sprawności oraz zdolności; (2) emocjonalno-normatywne, wyrażające pozytywny stosunek do danego zadania, a także gotowość do podejmowania aktywności na rzecz jej realizacji; (3) kompleksowe dotyczące wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji i emocji (Stech, 2002). Jeśli zaś chodzi o zakres tego pojęcia, to obejmuje ono wiedzę: językową, kulturową, społeczną i ogólną wiedzę o świecie oraz umiejętność posługiwania się nią w sytuacjach komunikacyjnych. „Kompetencje komunikacyjne to zdolność posługiwania się językiem w sposób skuteczny i dostosowany do sytuacji” (Shugar, Smoczyńska, 1980, s. 455) oraz „zdolność do osiągnięcia relatywnych celów interakcyjnych w specyficznych kontekstach społecznych przy użyciu społecznie właściwych znaczeń i sposobów mówienia w trakcie rozmowy. Należy zaznaczyć, iż społecznymi środkami komunikacji są język oraz środki pozawerbalne” (Stohl, 1982; Kielar-Turska, 2003).

Kompetencje komunikacyjne ujmowane są przez Marię Kielar-Turską (1994) jako swoisty „konstrukt wielowymiarowy”. Obejmuje on różne kompetencje składowe, które odnoszą się nie tylko do obszaru języka, pozwalając na realizację różnych typów aktów mowy w wymiarze praktycznym. Kompetencja komunikacyjna w wymiarze całościowym obejmuje kompetencje cząstkowe, które pozwalają dziecku zastosować posiadane środki językowe i niewerbalne do nawiązywania rozmów z innymi, współtworzenia ich treści oraz określonych relacji (Twardowski, 1993).

Natomiast John M. Wiemman (za: Jakoniuk-Diallo, 2000, s. 40) wskazał określone komponenty kompetencji komunikacyjnych: wiedzę i wynikający z niej repertuar zachowań, umiejętności interakcyjne, dążenie do komunikowania się, efektywność komunikacyjną.

Sherwyn P. Morreale, Brian H. Spitzberg, Kevin J. Barge (2007, s. 87) postrzegają kompetencję komunikacyjną jako wykorzystanie werbalnego i/ lub niewerbalnego zachowania do osiągnięcia preferowanych celów w sposób, który jest stosowany do kontekstu. Jednocześnie wyodrębniają takie komponenty, jak: (1) motywacja, poziom dążenia do skutecznego komunikowania się w danym kontekście; (2) wiedza na temat określonej sytuacji komunikacyjnej; (3) umiejętności, określone zachowania ukierunkowane na cel (umiejętność zadawania pytań, rutynowe i rytualne wzory zachowań charakterystyczne dla danej kultury); (4) ramy interakcji (występują różne poziomy w zależności od liczby osób uczestniczących w interakcji oraz typu kontekstu) (tamże, s. 75 i dalsze).

Cynthia Stohl (za: Kielar-Turska, 1991) pojęcie kompetencji komunikacyjnych ujmuje w kategorii zdolności służących do osiągnięcia względnych celów interakcyjnych w specyficznych kontekstach społecznych z użyciem właściwych znaczeń i sposobów mówienia. Do tych specyficznych kontekstów społecznych Stohl zalicza rozmowę, w której społeczne środki komunikacji stanowią język, a także komunikaty pozawerbalne takie jak: gesty, mimika, sygnały wzrokowe. Stohl (za: Kielar-Turska, 1991, s. 25) wskazuje trzy grupy umiejętności obejmujących kompetencję językową. Wyróżnia tu zdolność do użycia języka, zdolności socjolingwistyczne oraz zdolności interakcyjne. Wśród istotnych celów interakcyjnych wskazywane są: nawiązanie kontaktu, utrzymywanie go, przekazywanie instrukcji czy wyjaśnienie problemu.

Kompetencja komunikacyjna zatem obejmuje umiejętności, umożliwiające osobie biorącej w niej udział, użycie posiadanych środków językowych i pozawerbalnych do nawiązywania rozmowy z interlokutorem, współtworzenia jej treści, a także do jej zakończenia. Teodozja Rittel (1994, s. 37) dokonuje porównania definicji kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej. Zdaniem autorki kompetencja językowa odnosi się do wiedzy o systemie języka, kompetencja komunikacyjna zaś wiedzy o regułach użycia tego systemu.

W odniesieniu do obszaru podejmowanych badań kompetencja komunikacyjna będzie ujmowana jako zdolność posługiwania się językiem w sposób skuteczny i dostosowany do sytuacji z uwzględnieniem oczekiwań, jakie ma mówca wobec słuchacza oraz celów, jakie stawiają sobie rozmówcy względem siebie z uwzględnieniem konwencjonalnych reguł użycia języka (Shugar, Smoczynska, 1980). Przyjmuję, że kompetencje komunikacyjne stanowią umiejętności warunkujące uczestniczenie w sytuacji komunikacyjnej, jaką jest rozmowa, a także przyczyniają się do różnicowania zachowań w zależności od kontekstu sytuacyjnego, jak też przekonania o konieczności posiadania i rozwijania efektywnych sposobów porozumienia się między rozmówcami. W opisach kompetencji komunikacyjnych akcentowana jest

nie tyle wiedza, ile możliwości językowe, a także świadomość roli czynników socjolingwistycznych z uwagi na aktywny współudział rozmówców.

Rozmowa jest dynamicznym procesem komunikacyjnym, a także czynnością, podczas której osoby biorące w niej udział wykorzystują określone umiejętności tworzące ich kompetencje komunikacyjne (Rzeźnicka-Krupa, 2007). Kompetencje te wchodzą w skład szeroko ujmowanych kompetencji społecznych, które jednostka kształtuje w ciągu swojego życia w wyniku procesu socjalizacji. Rozmowa wymaga od osób biorących w niej udział określonych zdolności do nawiązywania interakcji, a także doboru z bogatej gamy zachowań komunikacyjnych, językowych i pozajęzykowych tych, które odpowiednio w danej sytuacji przyczyniają się do uzyskania wzajemnego porozumienia.

I.1.6. Zasady komunikacyjne w rozmowie

Uwzględniając szerszy kontekst rozmowy jako działania, które ma pozwolić osiągnąć interlokutorom określone rezultaty komunikacyjne, w tym przyczynić się do uzyskania wspólnego celu, konieczne wydaje się, aby postępowali oni zgodnie z obowiązującymi zasadami. Jedną z najczęściej przywoływanych zasad funkcjonujących w obszarze komunikacji i rozmowy jest koncepcja opracowana przez Herberta Paula Grice'a (1975, za: Nęcki, 1996; Rostańska, 2010). Jest to tak zwana teoria implikatur, która zakłada, że podstawowym zdarzeniem w wymiarze konwersacyjnym jest budowanie niekonwencjonalnych znaczeń wypowiedzi, które opierają się na wiedzy pozajęzykowej rozmówców, a także aktualnym kontekście konwersacyjnym. Dokonując podziału implikatur, można wyróżnić implikatury logiczne (odnoszą się do wniosków z analizy tekstu) oraz implikatury konwersacyjne (wykraczające za bezpośredni tekst wypowiedzi). Można tu wskazać tak zwane implikatury konwersacyjne standardowe, obejmujące standardowe inferencje, które nie wymagają znajomości konkretnego tekstu oraz implikatury konwersacyjne specyficzne wymagające znajomości „lokalnego” kontekstu słownego, interpersonalnego i sytuacyjnego (Rostańska, 2010, s. 139). Warto w tym miejscu przytoczyć definicję presupozycji, dzięki której są możliwe wskazane wcześniej implikacje. Presupozycje są niezbędne do przyjęcia założenia w kontekście postrzegania danej wypowiedzi i dokonywania jej interpretacji w kategoriach prawdziwej lub fałszywej (Nęcki, 1996). Stephen Levinson (1983) wyróżnia trzy grupy presupozycji: (1) logiczne – odnoszą się one do konsekwencji logicznych danego zdania w wymianie między rozmówcami; (2) presupozycje semantyczne – są one zbliżone do presupozycji logicznych, jednak wymagają usunięcia presupozycji poprzez ujawnienie rzeczywistego sensu wypowiedzi; (3) presupozycje pragmatyczne – wyrażają się poprzez relacje między rozmówcami i wypowiedzianym przez nich tekstem (Nęcki, 1996, s. 140–141).

Wśród podstawowych zasad komunikacyjnych Grice (1975, za: Z. Nęcki, 1996, s. 142–143) wymienia regułę kooperacji, która zobowiązuje rozmówców do włączenia w wymianę swoich wkładów w danym momencie, uwzględniając cel i kierunek konwersacji. Uzupełnieniem tej reguły są wymienione dalej zasady, których ważność ukazuje się wówczas, kiedy nie są przestrzegane: zasada jakości, zasada ilości, zasada odpowiedzialności oraz zasada sposobu.

Zasada jakości polega na tym, że rozmówca powinien starać się realizować swój wkład zgodnie z prawdą (nie posługiwać się fałszywymi informacjami oraz takimi, które nie mają logicznego wytłumaczenia). Zasada ilości określa wkład rozmówcy w taki sposób, aby był zgodny z wymogami aktualnych celów wymiany (nieprzestrzeganie tej zasady jest źródłem implikatur, o których była mowa wcześniej). Zasada odpowiedzialności zobowiązuje uczestników do tego, aby wypowiadali się na temat związany z aktualnym przebiegiem rozmowy. Jednocześnie oczekuje się od odbiorcy, że będzie on w sposób aktywny dokonywał interpretacji wypowiedzi nadawcy do momentu aż uzyska pewną spójność z danym tematem. Ostatnia zasada, czyli zasada sposobu zobowiązuje uczestników rozmowy, by ich komunikaty były zrozumiałe i taktowne wobec siebie. Rozmówcy powinni unikać wypowiedzi, które mogłyby dotknąć kogoś z nich, jak też wypowiedzi niejednoznacznych. Sam sposób budowania komunikatów powinien być prosty, rzeczowy, krótki uporządkowany i systematyczny.

Goefrey Leech (1983, za: Nęcki, 1996, s. 44) przyjmując jako główne założenie, że konwersacja jest zjawiskiem lingwistyczno-społecznym, rozszerzył i doprecyzował zasady opracowane przez Grice'a. Według niego w prawidłowo toczącej się rozmowie jej uczestnicy powinni stosować dwa rodzaje zasad: zasady organizacji tekstu (zasady tekstualne) oraz zasady organizacji kontaktu interpersonalnego. Wśród zasad organizacji tekstu wymienia on: (1) regułę poprawności gramatycznej i zrozumiałości – odnosi się ona do konstrukcji samej wypowiedzi po to, aby można było dokonywać bezpośredniej jej interpretacji; (2) regułę dopasowania wypowiedzi do kontekstu lingwistycznego; nakazuje ona uwzględnić poprzednią wypowiedź rozmówcy, w taki sposób, aby była spójność tematyczna; (3) regułę ekonomiczności w konwersacji – wyraża się ona w tym, aby rozmówcy unikali zbędnych powtórzeń, pauz oraz zakłóceń; (4) regułę ekspresyjności – odnosi się ona do nadawania osobistego i emocjonalnego tonu wypowiedzi, poprzez który odbiorca odczytuje stosunek nadawcy do tego co wypowiada. Zasady interpersonalne obejmują: (1) regułę uprzejmości, która wymaga akceptacji przez partnera znaczenia wypowiedzi z uwzględnieniem niewywoływania przykrych stanów uczuciowych; (2) regułę aprobaty rozmówcy, odnosząca się do tego, by rozmówcy wyrazili względem siebie życzliwość i akceptację

nie tylko swoich wypowiedzi, lecz także kontaktu; (3) regułę skromności, czyli ograniczenie wskazywania swoich silnych stron, omawiania sukcesów, przechwalania się w sposób bezpośredni z uwagi na to, że u współrozmówcy mogłoby to wywołać poczucie niższości; (4) regułę zgodności, czyli aprobatę dla stanowiska rozmówcy, a także wyrażenie zgody na przedstawione opinie zawsze, kiedy jest to możliwe; wysyłanie komunikatu wyrażającego odmowę wiąże się z łamaniem tej reguły; (5) regułę współdziałania, ujawnia się wyrażaniem chęci kontynuacji konwersacji i szukania najbardziej odpowiednich sposobów przekazania komunikatu danej osobie; (6) reguła ironii, zachowania „niekonwencjonalne”, takie jak żarty czy kpiny powinny być ujawniane jako czytelne, jasne dające się w sposób właściwy interpretować; (7) regułę atrakcyjności treści, rozmówcy powinni wykazywać zainteresowanie tematem rozmowy, który proponuje partner, a także sugerować tematy ciekawe nie tylko z punktu widzenia siebie, lecz także współrozmówcy; (8) regułę Polyanny, nakazuje ona, by nie podejmować tematów przykrych dla rozmówcy, powodując u niego przykre skojarzenia bądź smutek.

Harvey Sacks (za: Nęcki, 1996, s. 146–147, 151–152), który opisuje mechanizm rozmowy, analizując poszczególne elementy jej nawiązania i prowadzenia, ustala, że najważniejszą jej cechą jest harmonijne przejmowanie ról pomiędzy osobą mówiącą a słuchającą (przejmowanie tur). To pozwala na sformułowanie zasad rozmowy: (1) zdaniem badacza prawo głosu ma w danym momencie tylko jeden mówca; pozostałe osoby powinny milczeć i słuchać; (2) nie jest dopuszczalne równoczesne mówienie dwóch lub większej liczby osób z uwagi na element krótkotrwały w chwilach przejmowania głosu, w momencie przejmowania głosu nie jest wskazane równoczesne mówienie, ponieważ jest to proces krótkotrwały; (3) cała rozmowa, jak i określone tury, powinny zapewnić swobodę długości trwania, kolejności głosów oraz tematykę poruszaną przez rozmówców; (4) czas trwania rozmowy może być określony, jednak najczęściej odbywa się to w komunikacji o charakterze oficjalnym; (5) liczba uczestników rozmowy może być różna i jest to uzależnione przede wszystkim od sytuacji społecznej oraz od aktywności, a także motywacji osób w niej uczestniczących; (6) w rozmowach, w których uczestniczą więcej niż dwie osoby (polilogii), nie jest z góry ustalana kolejność zabierania głosu, odbywa się ona na bieżąco poprzez negocjację uczestników; (7) rozmowa może być kontynuowana lub przerwana; jest to uzależnione od intencji rozmówców lub jednego z nich; (8) kolejne tury konwersacyjne mogą być ograniczone do jednego słowa lub zdania, a także mogą zawierać długie monologi narracyjne; (9) jeśli aktualny mówca wybiera następnego mówcę, wówczas ten ostatni ma prawo i obowiązek zabrać głos; wskazanie kolejnego mówcy może odbywać się poprzez zwrócenie się do niego po imieniu, użyciu tytułu lub przez bezpośrednie pytanie, wymagające odpowiedzi od

tej a nie innej osoby; (10) stosuje się maksymę: „w pierwszej kolejności wyznaczanie następcy, a dopiero potem autoelekcja”; (11) ustalenie kolejności zabierania głosu w procesie autoelekcji zazwyczaj jest zależne od kontekstu kulturowego (dotyczy zasady, że w pierwszej kolejności głos zabierają osoby najważniejsze, potem mniej ważne); (12) w sytuacji, gdy kolejny mówca nie został wybrany lub też nikt inny się nie zgłosił do zabrania głosu, wówczas aktualny mówca ma prawo zabrania głosu ponownie.

Wymienione zasady odnoszą się do tego, że rozmowa staje się wspólną pracą jej uczestników w celu osiągnięcia przez nich zamiarów zewnętrznych lub podtrzymania dobrych stosunków między nimi (Nęcki, 1996, s. 147).

W kontekście omawianych zasad komunikacyjnych funkcjonujących w rozmowie należy odnieść się do kwestii interpretacji wypowiedzi w ujęciu Teuna Van Dijka (za: Nęcki, 1996, s. 149). Dokonuje on wyróżnień czterech typów wypowiedzi: mówca informuje, że (przekazuje wiedzę); mówca wierzy, że (wyraża przekonanie); mówca chce (wyraża życzenie), mówca uważa, że dobrze, że (dokonuje oceny, ujawnia postawę). W odniesieniu do tego podziału prezentuje źródła informacji, które jego zdaniem są konieczne, aby móc interpretować wypowiedzi współrozmówców. Zalicza tu: (1) cechy wypowiedzi uwzględniające reguły gramatyczne i semantyczne; (2) cechy paralingwistyczne uwzględniające szybkość mówienia, akcent, intonację, gest czy wyraz mimiczny; (3) wzmianki o kontekście komunikacyjnym, między innymi obecność osób, cechy otoczenia fizycznego czy przestrzeń, w której odbywa się rozmowa; (4) wiedzę i ocenę odnoszącą się do pamięci odbiorcy na temat nadawcy i jego właściwości, jak też o innych elementach danej sytuacji; (5) stosunek do toczącej się interakcji, a także wydarzeń odbywających się przed nią; (6) znajomość zasad porozumiewania się, reguł kulturowych związanych z nawiązywaniem i prowadzeniem rozmowy, a także stosowaniem języka; (7) pozajęzykowe doświadczenia człowieka, czyli wiedzę na temat aktualnego stanu rzeczy o otaczającym świecie.

Znajomość i umiejętne stosowanie reguł w trakcie rozmowy powinny doprowadzić do tego, aby komunikacja odznaczała się klarownością, aby treści komunikatów dla rozmówców były jasne i zrozumiałe; stosownością wyrażaną „adekwatnością” do kontekstu komunikacyjnego oraz skutecznością, która pozwoli uczestnikom wzajemnej wymiany osiągnąć cel pojmowany jako oczekiwany rezultat czy preferowany wynik określonego działania (Morealle, Spitzberg, Barge, 2007).

I.1.7. Czynniki zakłócające przebieg rozmowy

Obszarem wymagającym analizy w odniesieniu do problematyki rozmowy jest zagadnienie występujących w toku jej tworzenia zakłóceń

i nieporozumień, które mogą mieć rozmaite uwarunkowania i oddziaływać na jej przebieg, co w konsekwencji może rzutować na brak skuteczności, ujmowanej jako niemożność uzyskania efektywnego porozumienia między rozmówcami. Akcentowanie tej kwestii nabiera szczególnego znaczenia, gdy interlokutorzy mają różne możliwości i doświadczenia komunikacyjne. Bywa, że mają nie w pełni rozwinięte zasoby komunikacyjne, niekiedy trudności w zakresie używania mowy i jej znormalizowanych form.

Nęcki (1996) dokonuje klasyfikacji w obszarze trudności i zakłóceń procesu porozumiewania się w stosunku do poziomu komunikacji, w którym występują zaburzenia oraz specyficzne kody aktów konwersacyjnych, jak też realizowanych przez nie funkcji. W ujęciu rozmowy jako wymiany komunikatów następujących w zakresie danej struktury, gdzie kluczową kwestią jest przekaz informacji, ujawnianie pewnych ocen, a także nakłanianie do przystępowania do działania może przyczyniać się do powstawania problemów i nieporozumień o charakterze informacyjnym, ewaluacyjnym, a także pragmatycznym, ich poziom zaś odnosi się do obszaru indywidualnego, interpersonalnego, a także formalnego. Nęcki (tamże) dokonuje szczegółowej typologii mogących pojawić się zakłóceń, ujmując określone grupy trudności komunikacyjnych przez pryzmat zróżnicowanych czynników odnoszących się do poszczególnych elementów procesu komunikacyjnego. Autor wyróżnia trzy podstawowe grupy potencjalnych trudności: (1) trudności wynikające z treści komunikatów; (2) zakłócenia procesu komunikowania się, które odnoszą się do formalnych aspektów rozmowy; (3) trudności komunikacyjne dotyczące cech zachowań konwersacyjnych rozmówców.

W kolejnych podrozdziałach dokonam opisu i charakterystyki poszczególnych grup trudności komunikacyjnych z uwagi na to, iż proces naprawiania występujących nieporozumień i trudności między rozmówcami ma szczególne znaczenie w trakcie budowania kontaktu z osobami, które mają utrudniony dostęp do łatwo dostępnych środków wyrazów (tamże, s. 197). Można tu zaliczyć dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi o różnych możliwościach i doświadczeniach komunikacyjnych, szczególnie te, które dopiero rozpoczynają edukację.

I.1.7.1. Trudności wynikające z treści komunikatów

Do grupy trudności wynikających z treści komunikatów Nęcki (tamże, s. 183–190) zalicza wszelkie zakłócenia związane z rozumieniem znaczeń, treści, a także interpretacją wypowiedzi rozmówców. W obszarze tych trudności wymienia następujące podgrupy: trudności związane z uzgodnieniem oceny oraz różnic w ewaluacji, trudności związane z uzgodnieniem wiedzy oraz przekonań, trudności pragmatyczne związane z rozbieżnością

w podejmowanych działaniach, trudności metakomunikacyjne, brak spójności między wypowiedziami rozmówców oraz wpływ kontekstu.

Do trudności związanych z uzgodnieniem oceny oraz różnic w ewaluacji zalicza się przede wszystkim: (1) ujawnianie stwierdzeń rozbieżności w lokowaniu np. danego obiektu w punkcie odniesienia, który jest podstawą oceniania (np. dobry–zły, ładny–brzydki) oraz (2) stosowanie odmiennych skal oceny, które dotyczą tego samego obiektu. Trudność w uzgodnieniu wspólnych stanowisk wynika z tego, że jeden rozmówca dokonuje oceny odnosząc się do innych wartości niż drugi lub też koncentruje się na innych wyznacznikach określonej rzeczy.

Trudności związane z uzgodnieniem wiedzy oraz przekonań mają miejsce wtedy, gdy występujące rozbieżności mogą odnosić się do twierdzeń na temat istnienia lub braku danego obiektu, a także występowania u niego pewnych cech. Dodatkowo rozbieżności przekonań mogą być na temat prawdopodobieństwa istnienia określonych obiektów, występowania pewnych sytuacji, a także pewnych związków. Ujawnia się to poprzez wyrażanie całkowitej pewności, że „tak” przez obszar niepewności „chyba tak, ale może nie” do obszaru „całkowita pewność, że nie” (tamże, s. 185).

W przypadku trudności pragmatycznych związanych z rozbieżnością w podejmowanych działaniach występują otwarte lub ukryte zgłoszenie dezaprobaty dla kierunku działania proponowanego przez rozmówcę, stosowanie aktów pragmatycznych niewłaściwych w odniesieniu do określonego układu interpersonalnego w sytuacji nieprzestrzegania obowiązujących reguł obyczajowych czy kulturowych. Dodatkowo w obszarze wskazanej grupy trudności zostało wymienione stosowanie strategii pragmatycznej nienadającej się do zastosowania w określonych warunkach (np. kierowanie prośby, której odbiorca nie jest w stanie zrealizować czy też formułowanie propozycji, będącej nie do przyjęcia w danym momencie).

W trudnościach metakomunikacyjnych kluczowe są: wieloznaczność lub niewystarczający przekaz, co w konsekwencji utrudnia odbiorcy interpretację danego komunikatu. Występujące rozbieżności dotyczące interpretacji charakteru wypowiedzi (poważne, żartobliwe i ironiczne), a także stosowania kodu komunikacyjnego (np. różna interpretacja może dotyczyć wypowiedzi, dźwięku czy gestu).

Inne trudności mogą dotyczyć wyraźnego braku spójności między wypowiedziami rozmówców. Przy czym wypowiedzi spójne odnoszą się do kontynuacji podjętych wcześniej wątków, w stosowaniu różnych kontekstów. Dodatkowo wskazywane są jako zakłócenia komunikacyjne wypowiedzi uwłaczające czy poniżające, które występują jako przekazy obejmujące oceny negatywne rozmówcy (np. przezwiska, wulgaryzmy, pomówienia) lub obiektów, co w konsekwencji zmusza odbiorcę do podejmowania działań

obronnych. Ponadto mogą występować tak zwane podwójne wiązania i inne akty wewnętrznie sprzeczne (tyczy się to trudności komunikacyjnych tworzonych przez nadawcę poprzez budowanie wypowiedzi wyrażających wewnętrzną sprzeczność logiczną lub psychologiczną).

Ostatnią podgrupą w wymienionym obszarze trudności wynikających z treści komunikatów jest wpływ kontekstu. Nęcki (1996) wymienia tu kontekst emocjonalny, wewnętrzny (mogący już nie istnieć, natomiast w chwili poruszania danego wątku może oddziaływać na nadawane wypowiedziom znaczenia) oraz kontekst zadaniowy zewnętrzny.

I.1.7.2. Zakłócenia procesu komunikacyjnego

Określony typ trudności w niewielkim stopniu dotyczy się tematu rozmowy, gdyż przede wszystkim odnosi się do formalnych aspektów procesu konwersacji. Wymienione są tutaj zakłócenia globalnej i lokalnej organizacji rozmowy, jak też niewłaściwe sposoby przejmowania tury. W przypadku obszaru trudności związanego z nieprawidłową globalną organizacją konwersacji wymieniane są zakłócenia, takie jak: (1) niepełna sekwencja otwarcia; (2) niewłaściwe wprowadzenie i przerywanie tematu w chwili, kiedy jeszcze nie został wyczerpany; (3) niewłaściwa sekwencja zamknięcia rozmowy (tamże).

Wśród lokalnej organizacji rozmowy występujące zakłócenia mogą dotyczyć: braku drugiego członu pary dopasowanej, brak udzielenia odpowiedzi, pomimo postawionego pytania.

Pozostałe zakłócenia dotyczą niewłaściwego sposobu przejmowania tury (odbieranie głosu rozmówcy, równoczesne mówienie, przerywanie tury, niewłaściwy sposób zabierania głosu, wydłużanie okresu milczenia w sytuacji, gdy istnieje oczekiwanie, że ktoś podejmie rolę nadawcy). W przypadku zakłóceń w zakresie niewerbalnych komentarzy słuchacza to ujawniane trudności dotyczą: zachowań nieprzychylnych, obejmujących negatywną ocenę; zachowań niewyrażających zainteresowania tematem rozmowy lub rozmówcą i brakiem uznania; braku występowania potakujących ruchów głowy czy akceptującego wyrazu mimicznego, a także paralingwistycznego wtrącenia, np. *aha, mhm, tak tak*; braku śledzenia reakcji odbiorcy, a także nieprowadzenie kontroli tak zwanego kanału tła (wymiany aktów konwersacyjnych krótszych niż jedna tura oraz znaków wymienionych na drugim planie rozmowy). Wśród innych zakłóceń w tym obszarze Nęcki (tamże, s. 195) wymienia takie reakcje jak: odwrócenie się plecami do osoby mówiącej, ujawnianie znużenia poprzez ziewanie, przysypianie, wskaźnik irytacji, ujawnianie złośliwych spojrzeń, obserwowanie twarzy innych rozmówców z wyrazem „niesmaku i zdziwienia” poprzez ujawnianie dezaprobaty dla odbieranego tekstu.

Nieporozumienia słowne i czynności rekonstrukcyjne wskazywane są przez autora jako kolejna grupa zakłóceń procesu komunikowania. Mogą one być spowodowane sytuacją, w której jeden z uczestników rozmowy nie usłyszy wypowiedzi bądź też nie zrozumie jej treści. Proces korygowania nieporozumień w tym obszarze nabiera szczególnego znaczenia z uwagi na utrzymanie kontaktu z osobami mającymi utrudniony dostęp do potocznych, powszechnie łatwo dostępnych środków wyrazu. Nęcki (tamże, s. 197) wskazuje tu dzieci, które dysponują mniejszymi zasobami słownikowymi, osoby z niepełnosprawnością funkcji poznawczych, osoby okresowo zmniejszonej zdolności autoekspresji, jak też osoby ujawniające ograniczoną znajomość danego systemu językowego.

Kolejną trudność stanowią wieloznaczne akty komunikacyjne i zaimki. Szczególnie chodzi tu o używanie zaimków osobowych, dzierżawczych i względnych, których stosowanie bez wskazania może dla współrozmówcy stanowić duży problem.

Jako ostatnią grupę trudności Nęcki (tamże) wskazuje zakłócenia środowiskowe w otoczeniu społecznym i fizycznym (np. współobecność innych osób „trzecich” nieuczestniczących w rozmowie, ale obecnych w trakcie jej trwania). Wśród fizycznych zakłóceń wskazywane są tu takie czynniki jak: niewłaściwe parametry akustyczne, temperatura, rodzaj oświetlenia, układ architektoniczny, kształt mebli, zapachy oraz wielkość przestrzeni.

I.1.7.3. Cechy zachowań konwersacyjnych rozmówców

Ostatnia grupa trudności komunikacyjnych odnosi się do określonych cech zachowań konwersacyjnych uczestników rozmowy, wynikając z ich indywidualnych właściwości w obszarze nadawanej percepcji aktów porozumiewania się. Nęcki (tamże, s. 201–210) wymienia tutaj wkład konwersacyjny (udział każdego uczestnika konwersacji, który spowoduje tworzenie płynnej wymiany zdań). Do zakłócenia dochodzi wtedy, gdy wkład konwersacyjny jest zbyt obszerny lub ograniczony. Wśród wskaźników można wskazać tu liczbę słów wypowiedzianych i liczbę tematów poruszonych.

Kolejnym zakłóceniem jest siła przebiccia odnosząca się do wprowadzenia tematów do rozmowy. Trafnie dobrane tematy inspirują rozmówców do wzajemnej wymiany poglądów, nieinteresujące zaś wpływają na przebieg rozmowy. Znaczenie ma również tutaj to, jak dana osoba zaproponuje określony temat i jakie on dla niej ma znaczenie. Stosuje się w tym celu najczęściej tryb oznajmujący, pytający lub rozkazujący.

Inne zakłócenia odnoszą się do braku dynamiki w stylu mówienia (niewłaściwa intonacja, monotonia rzeczowości, suchość wypowiedzi, mało dynamiczny przekaz stosowanej formy); braku spójności między kanałami

werbalnymi, wokalnymi i niewerbalnymi, a także zaburzeń emisji recepcji przekazów. W tym przypadku przyczyną trudności komunikacyjnych może być okresowe lub trwałe zaburzenie aparatu mowy o charakterze funkcjonalnym lub organicznym. Trudność ta odnosi się do osób, u których zaburzeniu ulega płynność mówienia, osób z niepełnosprawnością wzorku lub/i słuchu, osób z afazją, a także jednostek, u których występują zaburzenia aparatu mowy analizowane na poziomie indywidualnym w połączeniu z aktami komunikacyjnymi (Łuria, za: Nęcki, 1996, s. 208).

Jako ostatnią podgrupę w tym obszarze zakłóceń komunikacyjnych Nęcki (1996) wskazuje na drobne zakłócenia lingwistyczne. Dotyczą one bardzo często trudności o charakterze głównie językowym. Dokonując zestawienia kluczowych zakłóceń językowych, autor wymienia tu: zająknięcia (polegające na powtarzaniu sylab lub głosek); powtórzenia (słowa lub kilku słów); powtórki tak zwane automatyczne (np. „no więc”); ominięcie (pominięcie części wyrazu); akty paralingwistyczne (układy dźwięków bez tworzenia słów oraz ich gramatycznych części); pomyłki językowe (przejęzyczenia); startery, wypowiedzi buforowe i segregatory (określenia i frazy nie posiadające znaczenia, ale ich funkcja ogranicza się do przygotowania współrozmówcy do właściwej wypowiedzi zdania); zdania niezakończone; fraza poprawiona (nadawca przerywa wypowiedzianą frazę, dokonuje poprawki treściowej lub gramatycznej, po czym dokończy wypowiedź związaną z wcześniejszym tematem z poprzedniej frazy); fraza powtórnie rozpoczęta oraz inne zakłócenia i pomyłki językowe, np. długie przerwy w emisji dźwięku czy fizjologiczny problem z głosem (tamże, s. 209–210).

I.2. Rozmowa dziecka i osoby dorosłej

I.2.1. Dziecko i dorosły jako uczestnicy rozmowy

Niejednorodnym obszarem rozważań teoretycznych, które odnoszą się do rozmowy dziecka z dorosłym oraz badań prowadzonych w jej obrębie, są zagadnienia zaliczane do obszaru związanego z komunikacją i konstruowanym dyskursem. Obszar ten odnosi się do procesów tworzenia i odbioru wypowiedzi u małych dzieci. Przy czym kwestie te zazwyczaj prezentowane są w kontekście procesów poznawania i pojmowania przez dziecko świata zewnętrznego, zdobywania kompetencji w zakresie nawiązywania interakcji i budowania relacji z innymi osobami, identyfikowanie sytuacji komunikacyjnych ważnych dla dziecka, a także wkraczanie w świat języka poprzez coraz bardziej świadome korzystanie z niego (por. m.in.: Bokus, Shugar, 2007; Karwowska-Struczyk, 2007; Kuszak, 2011a; Rostańska, 1995, 2010;

Rzeźnicka-Krupa, 2010; Shugar, 1982, 1983, 1993, 1995, 1997, Wawrzyniak-Beszterda, 2002).

Na przestrzeni lat zauważa się wiele zmian w zakresie podejścia i kierunku badań nad komunikacją dziecka. Prowadzone analizy skłaniają się raczej w kierunku pragmatycznej i funkcjonalnej optyki badań nad samym językiem, ujmowanej w kategoriach społecznego narzędzia służącego do komunikowania się i funkcjonowania w świecie społecznym oraz uzależnionej od danych procesów przyswajania i doskonalenia w trakcie brania udziału w różnorodnych relacjach społecznych. Prowadzone badania nad językiem w nurcie socjolingwistycznym przyczyniły się do tego, że proces nabywania języka jest postrzegany nie tylko w kategoriach dotyczących rozwoju struktur poznawczych dziecka, lecz także w obszarze uczenia się przez dziecko skutecznych metod porozumiewania się z innymi osobami (Kuszek, 2011a; Wawrzyniak-Beszterda, 2002).

Zdaniem Grace Wales Shugar (1993, 1997) rozmowa stanowi odmianę dyskursu. Badaczka opisała dziecięcy dyskurs, w którym powszechne relacje powstające z użyciem języka stanowią wspólnotę mówienia (*speech community*). W płaszczyźnie tej dziecko funkcjonuje i uczestniczy od początku swojego życia, ucząc się i doskonaląc strategie radzenia sobie wspólnie z innymi osobami w obszarze komunikacyjnym. Realizuje wspólne działania, współtworzy zdarzenia komunikacyjne, które są wypracowane w ramach wspólnej linii działania i budowania wspólnych znaczeń. To znaczy poznaje i uczy się tego, co stanowi podstawę komunikacji (Shugar, 1997, s. 9–10). Wdrażanie dziecka w obszar dyskursu, w tym także rozmowy oparte są na wzajemnym działaniu trzech elementów: wyposażeniu genetycznym (jednostka gatunku, który używa mowy w trakcie społecznego uczenia się); poznawczym (dotyczy to odczytywania i nadawania znaczenia), a także tworzenia określonego schematu współzależności. Wkraczanie w świat osobowej wspólnoty dyskursu, w ramach którego realizowana jest rozmowa, ma miejsce tylko wtedy, kiedy dziecko bierze udział w różnego rodzaju działaniach komunikacyjnych oraz wtedy, gdy uczestnicy interakcji dokonują identyfikacji, interpretacji, a także są w stanie wykorzystać wszystko to, co można uznać za wkład dziecka we wspólne działanie. Dziecko poprzez uczestniczenie w rozmowach z dorosłym ma możliwość poznać zasady funkcjonujące w interakcjach społecznych. Dzięki językowi, który ma interakcyjny i kulturowy charakter, dziecko uczy się sposobów, które pozwalają mu na poznanie stylów komunikowania się i dokonywania interpretacji znaczeń (por. m.in.: Shugar, 1997; Bruner 1980; Tomasello 2002).

Proces budowania rozmowy jest powiązany z dziecięcą aktywnością, która jest realizowana w toku codziennych działań wraz z najróżniejszymi wypowiedziami słownymi i niewerbalnymi komentarzami. Dodatkowo

w rozmowie występuje aktywność o charakterze pragmatycznym, odnosząca się do realizowania określonych czynności budowania własnej linii działania i uczenie się koordynowania własnych działań w relacji z drugą osobą (Shugar, 1993, 1995, 1997; Borkowska, 1998; Bokus, 1986, 1991).

Dziecięcy dyskurs oraz toczące się w jego ramach rozmowy odnoszą się do zróżnicowanych form i sposobów budowania możliwości znaczeniowych języka, przebiegających w intraosobowym, jak i interpersonalnym kontekście komunikacyjnym. Strukturę przebiegu interakcji oraz jej społeczną postać opisuje układ osób biorących udział. Przy czym zmienia się położenie i pozycja dziecka. Są one uzależnione od wkładu, jaki wnoszą do rozmowy inni jej uczestnicy. Kreatywna forma dyskursu ujawnia się poprzez dialogowe naprzemiennie stosowane role między uczestnikami interakcji oraz tworzone nowe obszary intersubiektywnie odbieranej rzeczywistości, jak też interpretacja i przypisywanie jej znaczeń (Shugar, 1995, s. 37–38).

Analizując w literaturze określone formy i rodzaje dyskursu tworzonego z udziałem dzieci najwięcej na temat tego zagadnienia znajdujemy w pracach Grace Wales Shugar i jej współpracowników (por. m.in.: Shugar, 1982, 1983, 1993, 1995, 1997; Bokus, 1986, 1991). Wymieniają oni określone rodzaje dyskursów, takie jak: dyskurs działaniowy jako podstawowa forma dla procesów tworzenia dyskursu w początkowych etapach rozwoju; dyskurs tematyczny odbywający się w trakcie słownych wymian dialogowych, skupionych na danym temacie oraz narracyjny. Warto podkreślić, że wszystkie dyskursy tworzone są w wyniku interakcji między mówcą a słuchaczem, co jest charakterystycznym elementem rozmowy.

Wskazane typy dyskursów ulokowane są na dwóch rodzajach działań, które obejmują werbalne i niewerbalne aktywności, w których bierze udział dziecko poprzez swoje działanie w otaczającej rzeczywistości i opisywanie jej; budowanie społecznych zasad odnoszących się do korzystania z języka i tworzenie własnych wypowiedzi. To dzięki nim dziecko nabywa wiedzę na temat tego, jaką funkcję odgrywają w rozmowie wypowiedzi. Działania te wymagają od dziecka określonych kompetencji, które przyczyniają się do współtworzenia rozmowy z dorosłym. Funkcjonowanie w otaczającym świecie jest kluczowym obszarem dla rozwoju dziecka i wiąże się ono z aktywnością pozalingwistyczną praktycznych i codziennych działań, w których nie zawsze występują wypowiedzi językowe. W przypadku zaś mówienia o świecie zawsze ma miejsce aktywność lingwistyczna, skoncentrowana na tematach toczących się rozmów, które mogą mieć formę monologu lub dialogu. Relacje pomiędzy aktywnością dziecka i osoby dorosłej, a także występujące między nimi wypowiedzi decydują o ich wzajemnej integralności zachowań komunikacyjnych. W obszarze tworzenia wypowiedzi u dzieci wskazywane są zasady, które nimi kierują. Jest to zasada wymiany, która łączy konstrukcje

działaniowo-słowne zgodnie z zasadą naprzemienności wypowiedzi mówca–słuchacz oraz zasadą jednokierunkowości, budując jednokierunkowy przekaz swoisty dla monologu (Shugar, 1995).

Niezwykle ważnym komponentem dziecięcej rozmowy jest opisanie różnych sytuacji, w ramach których jest ona budowana. Shugar (1997) wskazuje tu na sytuację aktywności „tu i teraz”, stanowiąc schemat relacji między jej komponentami i środowiskiem, w którym się odbywa. Jest sytuacją dynamiczną, konkretną, bezpośrednio odbieraną przez dziecko, wykazującą różny poziom zaangażowania i aktywności w roli mówcy i słuchacza. Drugą sytuacją jest sytuacja odniesienia, która powstaje na skutek wspólnego działania i dialogu, odnosząc się do ich zawartości i treści, nie mając bezpośredniego związku z aktualnie przebiegającym wydarzeniem, ale dotyczącą tego, co jest w umyśle współrozmówców. Może odnosić się do sytuacji z przeszłości lub też rozgrywających się w wyobraźni dziecka. W rozmowie stosunek w wymienionych typach sytuacji może się różnie przedstawiać. Sytuacje te mogą na siebie zachodzić, występować osobno lub też wzajemnie się zmieniać. Niemniej jednak od wyboru danej sytuacji uzależniony jest efekt możliwości osiągnięcia celu komunikacyjnego poprzez wzajemne zrozumienie i współdziałanie dziecka i dorosłego (tamże, s. 10–13).

O przebiegu rozmowy dziecka z dorosłym i jej poziomie decydują uczestniczące w niej osoby. W badaniach społecznych taki układ bezpośredniej interakcji określany jest diadą. Diada stanowi w tej relacji podstawową strukturę wpływając na bezpośrednią interakcję między rozmówcami. Rozmowa dziecka i osoby dorosłej z uwagi na to, że wspólnie ją tworzą ma szczególny charakter, ponieważ aktualne układy konwersacji, wyjątkowo te mające miejsce pomiędzy dorosłym a dziećmi są ograniczone z powodu dysponowania asymetrycznymi poziomami wiedzy, władzy i prestiżu (Brzezińska, 1994). O specyfice sytuacji diady dziecko–dorosły decyduje dopełnienie się właściwości rozmówców, co zdaniem Shugar (1995) wynika z pozycji zajmowanych przez każdego z nich – asymetrii relacji: dojrzałość–niedojrzałość, zależność–niezależność, perspektywa bliższa–dalsza, doraźność–planowość. Diadyczność jest stałą cechą rozmowy, która implikuje określone sekwencje zdarzeń, a także doświadczeń dziecka i dorosłego. Zdaniem Rostańskiej (2010) z racji stałości diady doświadczenia stanowią pewien ciąg działań werbalnych i niewerbalnych, trwających przez nieustalony czas i w efekcie są stanem doświadczenia rozmowy we wspólnym spotkaniu dwóch osób. Shugar (1995) dokonując analizy układu diadycznego dziecko–dorosły w zakresie obszarów funkcjonowania dziecka bez względu na jego wiek, podkreśla, że struktura układu uczestników diady dotyczy relacji między osobami danej sytuacji komunikowania się. Należy podkreślić, że autorka analizuje te relacje w obszarze tożsamości społecznej osób biorących

w niej udział, ich statusu społecznego, a także wieku, zakresu wiedzy oraz rodzajów doświadczeń.

Magdalena Grochowalska (2004, s. 33) podkreśla fakt, że pomimo tego, iż rozmowa dziecka i dorosłego odbywa się w tym samym języku, to i tak wyrażają oni dwa odmienne światy. Z uwagi na to, że każdy z rozmówców ujawnia inne doświadczenia indywidualne i językowe oraz możliwości poznawcze. Charakteryzuje ich inna zróżnicowana dojrzałość emocjonalna, jak też sposób postrzegania świata. Stąd też odmiennosc komunikacji mimo związku diadycznego w rozmowie między rozmówcami.

Dorosły wchodząc w układ z dzieckiem z założenia wykazuje gotowość do włączenia go jako uczestnika interakcji i aktów komunikacyjnych z uwagi na to, że formułuje w stosunku do niego mniejsze wymagania. Przy tym może się zdarzyć tak, że pomaga dziecku w jego aktywności, wspiera je w formułowaniu wypowiedzi i stwarza mu warunki do kreowania wypowiedzi w obrębie danego działania (Rostańska, 2010; Shugar, 1995). Dziecko w początkowych okresach swojego życia realizuje z dorosłym pierwsze swoje rozmowy poprzez aktywne działanie oparte na zasobach języka, a także poznawaniem świata zewnętrznym wspólnie określanym z dorosłym w danym kontekście znaczeniowym. Wchodząc w interakcję komunikacyjną, początkowo buduje wypowiedzi, będąc w pozycji współzależnej od dorosłego. Pomimo tego, od początku brania udziału w relacji z dorosłym dziecko staje się świadomym i aktywnym uczestnikiem aktów komunikacyjnych, które współtworzy i interpretuje.

Akcentowanie roli relacji między dzieckiem a dorosłym we wzajemnej komunikacji oraz osobowe i podmiotowe postrzeganie siebie nawzajem nakreślają kierunek badania rozmowy dziecka z osobą dorosłą w ramach relacji budowanej w trakcie rozmowy oraz na wzajemne postrzeganie siebie jako równoprawnych partnerów. Indywidualny i niepowtarzalny charakter rozmowy dziecka z dorosłym odnosi się do specyfiki spotkania w nawiązaniu do filozofii Martina Bubera (1992), gdyż jest to kontakt ludzi, gdzie Ja–Ty i to, co wydarza się między nimi tworzone jest z uwzględnieniem indywidualnych cech dziecka i dorosłego. Wśród cech odnoszących się do indywidualności partnerów w relacjach interpersonalnych Ronald B. Adler zaznacza: niepowtarzalność, brak możliwości zastąpienia jednego z partnerów kimś innym, wzajemną zależność, prezentację osobistych informacji oraz samostanowienie.

Warto również w tym kontekście odnieść się do epizodów wspólnego zaangażowania, które w sposób szczególny mają diadyczny charakter i odnoszą się do każdego kontaktu między dwiema jednostkami, w którym osoby razem zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają (Schaffer, 1994, s. 153). Gdy dzieci stają się coraz starsze wspólne

tematy najczęściej mają formę werbalną. Stąd epizody wspólnego zaangażowania stają się konwersacją nie zawsze wzmacnianą przez fizyczne odniesienie (tamże, s. 166). Jak podkreśla autor, nawiązując do rozwoju językowego dziecka, warunkiem koniecznym jest tutaj dla dziecka układ diady i obecność „wrażliwego” dorosłego. Ta wrażliwość ujawnia się w wiedzy i podążaniu za dzieckiem w jego działaniu językowym. Od stylu mowy dorosłego, a także intencji budowania relacji z dzieckiem uzależnione są przeżycia komunikacyjne, które dotyczą wzajemnych doświadczeń w porozumiewaniu się. Istotna jest tutaj kontrola i włączanie dziecka do działania poprzez częste kierowanie do niego konkretnych pytań i dążenie do szybkiej zamiany ról w czasie rozmowy (tamże, s. 171).

Dokonując analizy rozmowy z perspektywy dziecka jako uczestnika, zdaniem Rostańskiej (2010), wymaga to opisanie jego roli i sformułowanie oczekiwań odnośnie do komunikacji z dorosłym. Ewa Filipiak (2002) uważa, że dziecko włączające się w interakcję z dorosłym spodziewa się osoby, która może mu pomóc dojść do tego, aby wiedziało „coś na dany temat lub zbudować rusztowanie dla konstruktów danych znaczeń i umiejętności”. Implikuje to konieczność stosowania języka w diadzie rozmawiającej. Dziecko staje się tu podmiotem swojej aktywności; wnosi do sytuacji określone cechy, które wpływają na zachowanie dorosłego wobec niego (Schaffer, 1994).

Zdaniem H. Rudolfa Schaffera (1995a, s. 169–172) już sama obecność dorosłego i ukierunkowanie przez niego uwagi dziecka, odgrywa niezwykle ważną rolę w procesach, dzięki którym zmienia ono swoje zwykłe sposoby funkcjonowania. Ma to również przełożenie w rozmowie, dzięki czemu dziecko nabywa umiejętności nawiązywania interakcji. Dzieje się to niezależnie od jego wieku. Warto podkreślić, że istotnym elementem jest tu wkład dorosłego w kontakt z dzieckiem. Niekiedy jest to różnica w sposobie postrzegania danego działania proponowanego mu przez dorosłego, w sposób odmienny odbieranego przez dziecko. Ma to związek z wrażliwością lub jej brakiem, a także poziomem dyrektywności występującym u dorosłego.

Udział dorosłych w budowaniu doświadczeń i umiejętności językowych dziecka jest uzależniony od ich własnych doświadczeń komunikacyjnych. Warto odnieść się tu do stwierdzeń Schaffera (2005, s. 323–324), który uważa, że osoby dorosłe porozumiewają się z dzieckiem w inny sposób niż ze sobą wzajemnie. Dotyczy to podejmowania różnych tematów, jak też wykorzystywania odmiennych stylów i sposobów mówienia. Przy czym styl mowy określa za Jerome Brunerem (tamże, s. 324), wymieniając takie cechy, jak: fonologiczną (wyraźna wymowa, wyższy ton, wolniejsza mowa, większe przerwy), semantyczną (słownictwo ograniczone, stosowanie dziecięcych określeń, koncentracja na tym co dzieje się tu i teraz); składniową (budowanie krótszych wypowiedzi, zwracanie większej uwagi na poprawną budowę

zdania, konstruowanie mniejszej liczby zdań podrzędnych); pragmatyczną (przewaga poleceń i pytań, działania mające na celu kierowanie uwagi, a także powtarzanie wypowiedzi dziecka).

Dziecko mając kontakt z osobą dorosłą, ma możliwość obserwowania i doświadczenia rozmów, które są prowadzone między dorosłymi. Stefan Frydrychowicz (2005) opisuje komunikację interpersonalną, wyodrębniając w niej trzy typy: jednostronną, dwustronną i relacyjną. Zdaniem autora komunikacja jednostronna odbywa się w jednym kierunku od nadawcy do odbiorcy i ogranicza się tylko do przekazywania komunikatów bez dodatkowych komentarzy, zakładając, że to, co wypowiada nadawca jest możliwe do zrealizowania i oczekuje się tu tylko wykonania polecenia, co może świadczyć o podporządkowaniu odbiorcy nadawcy. W komunikacji dwustronnej występuje naprzemienne nadawanie i odbieranie komunikatów, a zatem występują akcja i reakcja na otrzymane komunikaty. Ten typ komunikowania się nacechowany jest symetrycznością relacji, która uwzględnia punkt widzenia i reakcję odbiorcy przez osobę nadającą. Najbardziej odpowiednią komunikacją zdaniem autora jest komunikacja relacyjna. Z uwagi na to, że uczestnicy koncentrują się na kluczowym aspekcie porozumiewania się. Wymieniają się między sobą znaczeniami oraz zapewniają sobie wzajemne wsparcie w sytuacji niezrozumienia bądź wątpliwości, a także zapewniają sobie wzajemną przestrzeń poznawczą i emocjonalną.

Każda z wymienionego typu komunikacji interpersonalnej może wystąpić w rozmowie dziecka z dorosłym. Jednakże należy podkreślić, że wybór określonego rodzaju komunikacji w znaczący sposób wpływa na jej jakość. Komunikacja jednostronna najczęściej odbywa się w sytuacjach zadaniowych lub w sytuacjach zagrożenia. Pozostałe dwa rodzaje komunikacji występują w zależności od kontekstu, nastawienia rozmówców, a także ich doświadczeń komunikacyjnych.

Przestrzeń rozmowy w diadzie dziecka i osoby dorosłej tworzą osoby rozmawiające, a także podejmowane przez nie działania o charakterze komunikacyjnym. Zdaniem Sary Meadows (1997, s. 47) teoria Jürgena Habermasa odnosi się do tych działań, które w wymiarze społecznym opisują zapotrzebowanie komunikacyjne i są nastawione na porozumienie. Przy czym działanie komunikacyjne jest zależne od danego kontekstu sytuacyjnego, jako wycinka świata życia uczestników interakcji.

Działania komunikacyjne, których celem jest ukierunkowanie się podmiotów na porozumienie, nie odbywają się w trakcie bezpośredniej interwencji, ale są realizowane językowo w akcie mowy (Retter, 2005). Przy czym należy wskazać występujące różnice indywidualne między dzieckiem a osobą dorosłą z uwagi na to, że w porozumiewaniu się są one konsekwencją tego, że dziecko i osoba dorosła inaczej reagują na pojawienie się podczas wspólnych działań

tych samych bodźców (Hampson, Sternberg, 1997). Należy podkreślić, że na tok interakcji w znaczącym stopniu rzutują formy zachowania językowe. Zdaniem Bożydara Kaczmarka (2003) niezwykle ważne jest ułożenie aktu komunikacji w określonej przestrzeni, co wpływa na opisanie jego postaci, a także nakłada zasady ujawnianych zachowań językowych i społecznych. W konsekwencji działania komunikacyjne i zachowania dziecka i dorosłego jako uczestników rozmowy, decydują o procesie wzajemnego porozumiewania. W działaniach komunikacyjnych, które odbywają się z użyciem języka rozmówcy wyrażają to, że wzajemnie się dostrzegają, a także ujawniają swoje intencje komunikacyjne przez pryzmat potrzeb poznawczych (następuje to w formie stwierdzeń i pytań, opisów i omówieni) i stanów wolicjonalnych (jako zobowiązań, próśb, nakazów, a także propozycji). O zastosowaniu danej formy w dużej mierze decyduje kontekst sytuacyjny, a także kształtujące się zachowania uczestników interakcji (Tabakowska, 2001).

Relacja dziecka z osobą dorosłą w rozmowie może wynikać z wzajemnego dopasowania się partnerów. Anna Brzezińska (1994) dokonując analizy relacji między oddziaływaniem społecznym a rozwojem społecznym dzieci, przypisuje tu decydującą rolę osobie dorosłej. Natomiast Shugar (1995) na temat interakcji małego dziecka z dorosłym jest zdania, że dopasowanie się stanowi formę wypowiedzenia własnego wkładu w relacjach. Autorka podkreśla, że osoba mówiąca obserwuje stany odbiorcy, używa różnych strategii w celu kontrolowania interakcji w komunikowaniu się. Stosowane strategie konwersacyjne powinny się odnosić do analizy sytuacji w związku z jej przestrzenią i możliwościami komunikacyjnymi dziecka biorącego udział w rozmowie.

I.2.2. Proces nabywania języka i rozwój kompetencji komunikacyjnych u dzieci w kontakcie z osobą dorosłą

Procesy komunikacyjne rozwijają się u dziecka intensywnie w pierwszych latach życia. Z uwagi na to, że bierze ono aktywny udział w różnych zdarzeniach społecznych, tworząc relacje z innymi osobami oraz stopniowo poznając niekiedy w pragmatyczny sposób zasady zachodzące w międzyosobowych interakcjach. Pozwala mu to uczyć się reguł funkcjonujących w rozmowie oraz rozwijać umiejętności w zakresie używania języka.

Dziecko dzięki konstrukcji interakcyjnej z dorosłym poznaje język i ma możliwość stosowania go skutecznie w odniesieniu do sytuacji społecznej, w której uczestniczy. Ma to związek z jego unikatową sprawnością interakcyjną. Marzena Nowicka (2000, s. 77) opisała tę sprawność wśród uczniów klas początkowych, odnosząc ją do wiedzy o zasadach interakcji, a nie właściwego nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi. Autorka wśród wskaźników umiejętności interakcji wyeksponowała: nawiązanie i zakończenie rozmowy,

współtworzenie jej treści, a także umiejętność utrzymania niezakłóconego jej toku.

Na podstawie literatury i wskazywanych tam teorii i modeli dotyczących rozwoju komunikacji językowej u dziecka można zauważyć pewne wspólne i swoiste prawidłowości powiązane z podstawowymi etapami rozwoju językowego.

Ida Kurcz (1992) opisuje fazy rozwoju języka dziecka, w których odbywa się etapowe nabywanie umiejętności odnoszących się do zdolności określania i kompilacji pojedynczych słów, budowania zdań, a także wzbogacania słownictwa. Faza początkowa – etap przedjęzykowy rozwoju komunikacji ma miejsce w pierwszym roku życia dziecka. W tym czasie występują rozmaite nielingwistyczne wokalizacje, takie jak: głużenie, gaworzenie oraz pierwsze elementy komunikacji niewerbalnej, mające postać wymiany spojrzeń, wodzenia wzrokiem za osobą czy przedmiotem, kontakt dotykowy i proste gesty. Kolejny etap wskazuje swoiste cechy dla drugiego roku życia dziecka, który zawiera tak zwaną fazę wypowiedzi jednowyrazowych, obejmujący pojedyncze wyrazy, gdzie konstrukcja składniowa odbiega od fonetycznych form języka, a pojedyncze słowo zawiera treść całej wypowiedzi, która jest interpretowana przez innych. Faza wypowiedzi dwuwyrazowych obejmuje przełom drugiego i trzeciego roku życia. Wówczas dziecko próbuje łączyć ze sobą słowa, tworząc równoważniki zdań, starając się powoli przechodzić do dalszego etapu związanego z przyswojeniem podstawowych elementów języka. Tworzy proste zdania, a następnie przechodzi do bardziej złożonych konstrukcji, doskonaląc zasób słownictwa biernego i czynnego (tamże, s. 66–68). W inny sposób ujmuje nie tylko język, ale również system semantyczny mający pragmatyczne funkcje w procesie komunikowania się.

Michael Alexander Kirkwood Halliday (1980) nawiązując do socjologiczno-semantycznej teorii procesu uczenia się języka, zakłada, że dziecko uczy się znaczeń, przechodząc z monologu na poziom dialogowego porozumiewania się. W pierwszych dwóch latach życia następuje wczesny rozwój języka dziecka. Odbywa się to w kontekście społecznym, dzięki udziałowi dziecka w procesach uczestniczenia w określonych sytuacjach językowych oraz działaniach, w których używany jest język. Akcentowany jest tutaj socjologiczny wymiar języka, pozwalający dziecku przekazać zasady odnoszące się do społecznego życia. Sam proces uczenia opiera się na interakcji między dzieckiem a innymi osobami z jego najbliższego otoczenia. Koncepcja zaproponowana przez Halliday'a (tamże) dotyczącą wczesnego rozwoju języka zawiera trzy fazy: (1) dziecięcy system funkcjonalno-językowy; (2) fazę przejścia do systemu języka wykorzystywanego przez osoby dorosłe oraz (3) fazę uczenia się języka dorosłych. Dziecko w tych fazach przyswaja podstawowe funkcje języka, które występują w określonej kolejności. Na początku

operuje ono znaczeniami ukrytymi w wokalizacjach o charakterze niejęzykowym. Następnie stopniowo przechodzi do stadium przejściowego, które polega na odkrywaniu elementarnych funkcji języka poprzez wprowadzanie abstrakcyjnych elementów, mających charakter funkcjonalny w odniesieniu do systemu językowego. Dalej stopniowo posługuje się wyrazami, stosując funkcję informacyjną, która zapewnia mu przyswojenie komunikacyjnych obszarów języka, co wyraża się w znaczącym przyroście zasobu słownictwa, struktury i powstawaniu dialogu. Koncepcja Halliday'a postrzega dialog przez pryzmat funkcjonujących zasad odnoszących się do pełnionych ról w świecie społecznym. Na tej podstawie wyodrębnione są społeczne role komunikacyjne funkcjonujące w języku, np.: osoba mówiąca, adresat wypowiedzi, osoba pytająca, perswadująca lub modelująca możliwe kombinacje zachodzące w interakcjach społecznych między osobami. Równocześnie dziecko uczy się gramatyki (tamże, s. 543). Najbardziej zaawansowana faza rozwoju językowego wiąże się z przyswojeniem przez dziecko rozwiniętego systemu językowego, odnoszącego się do takich obszarów, jak: ideacyjna dotycząca doświadczeń; interakcyjna, ujmowana przez pryzmat procesu komunikacji w kategoriach form i społecznego przekazu oraz tekstowa, łącząca cały system językowy.

Shugar (1995) opisuje rozwój komunikacji dziecka w kontekście brania przez nie udziału w interakcjach komunikacyjnych w społecznych procesach dyskursywnych (tamże, s. 21). Jej zdaniem dziecko jest zdolne do coraz sprawniejszego współtworzenia dyskursu zarówno z dorosłymi, jak i rówieśnikami z użyciem środków językowych i pozajęzykowych. Jednakże warunkiem koniecznym do tego jest posiadanie potencjału znaczeniowego, który wyraża się poprzez zdolność dziecka do rozumienia komunikacji w działaniu oraz wypowiedzi. Jego udział komunikacyjny powinien być w pełni akceptowany przez partnerów relacji. Przy czym potencjał, jakim dziecko dysponuje, ujawnia się dzięki aktywności i możliwości brania udziału w pragmatycznych powiązaniach między określonym działaniem i występującym wypowiedzianiem się. Dziecko poprzez mowę buduje swoją tożsamość. Staje się „podmiotem mówiącym”, który identyfikuje i doskonali siebie przez pryzmat sprawcy czynności i osoby mówiącej jednocześnie (Tomasello, 2002). Funkcjonując w różnych rolach komunikacyjnych poprzez uczestniczenie w interakcjach społecznych w układzie dziecko–dorosły jest nie tylko jednostką interakcji, lecz także aktywnym uczestnikiem rozmowy i toczących się w jej obrębie zdarzeń komunikacyjnych.

Społeczno-pragmatyczna teorią przyswajania mowy i języka w opracowaniu Jerome S. Brunera (1985) i Michaela Tomasello (2002, 2003) odnosi się do wczesnych etapów rozwoju języka i procesów komunikacyjnych w obszarze komunikacji przedjęzykowej, a następnie stopniowego przechodzenia do

komunikacji językowej przez dziecko. W kontekście omawianego zagadnienia nie sposób pominąć kwestii przyswajania przez dziecko języka z perspektywy interakcyjnej intencjonalności (Bokus, Shugar, 2007). Teorie te bowiem skupiają się na pozajęzykowych elementach budowania dyskursu i koncentrują się na kwestii dzielenia i wypracowania intencji w toku wspólnego działania (wspólny obszar zainteresowania lub obiekt). Bruner (1985) zauważył powiązania między właściwościami działań wykonywanych przez małe dzieci w relacji do osoby dla niego znaczącej (rodzica), a strukturą komunikatów werbalnych; uznając, że nabywanie języka wiąże się z przekładaniem się zasad wypracowanych w działaniu na obszar semantyczny. Język jest zatem specyficznym narzędziem porządkującym proces wspólnego zwracania na coś uwagi i wspólnego działania. Przy czym nie stanowi on struktury wrodzonej, ale nabywanej w ciągu życia z uwagi na posiadanie specyficznych cech przez ludzi, takich jak: uwaga i działanie oraz umiejętność dekodowania w oparciu o używanie języka (tamże, s. 495). Swoista jednorodność w obszarze aktów działania i aktów językowych daje się zauważyć w relacjach małego dziecka z rodzicem w sekwencjach typu: sprawca–czynność–przedmiot–odbiorca; uczy się zmiany kolejności/wymiany poszczególnych członów kategorii z partnerem. Dodatkowo już niemowlę z pomocą matki jest w stanie opracować złożone procedury, pozwalające na wspólne odniesienie od bezpośredniego kontaktu wzrokowego, wzajemnego zwracania na siebie uwagi, aż do wspólnego zwracania uwagi na określone przedmioty. To, co znajduje się we wspólnym polu uwagi dziecka i dorosłego jest przez nie nazywane i opisywane lub włączane do działania. Określanie rzeczy, będących we wspólnym polu uwagi utrwała odniesienie, zwłaszcza w obszarze wspólnego działania. Poza tym, dziecko uczy się cech, pozwalających mu rozróżniać akty mowy, poprzez ich naśladowanie (wzorce prozodyczne). Dodatkowo ujawniają się określone oczekiwania o charakterze intencji komunikacyjnych. Na tej podstawie dzieci – podobnie, jak dorośli – stosują odbierane wzorce w swojej mowie (Bruner, 1980, s. 497–501). Pozwala to przyjąć założenie, że dzieci pojmują pojęcie intersubiektywności (rozumieją, że inni mają jakieś intencje). Na podstawie tego założenia, w ostatnim ćwierćwieczu na gruncie prowadzonych badań nad rozwojem języka dziecka pojawiło się podejście, które Bokus i Shugar (2007, s. 12) określiły jako interakcyjną intencjonalność. Wyrosło ono ze społeczno-pragmatycznej teorii przyswajania języka Brunera, wcześniej określanej jako teoria ontogenezy aktów mowy oraz koncepcji intersubiektywności pierwotnej i wtórnej stworzonej przez Calwyna Trevarthena (1979, za: Bokus, Shugar, 2007, s. 14). Trevarthen przyjął, że dziecko jest istotą społeczną od narodzin i znacznie wcześniej kieruje swoją uwagę na osoby niż na przedmioty. Badacz podaje, że już niemowlęta biorą udział w interakcjach, które zawierają cechy protokonwersacji. Zaczynają naśladować mimikę dorosłego, ruchy jego ust,

wysuwanie języka czy ruchy głowy. Bezpośrednie interakcje dziecka z dorosłym „oko w oko” są ujmowane jako pierwotna intersubiektywność. Z czasem obok układu interakcyjnego dziecko–dorosły pojawia się układ dziecko–przedmiot, co w konsekwencji włączając w to dorosłego powstaje układ dziecko–przedmiot–dorosły. Wymiany zachowań między dzieckiem a dorosłym są upośrednione przez przedmioty. Układy te określane są jako wtórna intersubiektywność (tamże, s. 13).

W teorii Trevarthena (1979) we wtórnej intersubiektywności występuje jedynie koordynacja uwagi dziecka w kierunku osoby i przedmiotu, u Tomasello (2002) zaś włączana jest do wspólnej uwagi dziecka. Zdaniem Tomasello (2002, s. 135) „dziecko obserwuje więc zwracanie uwagi przez dorosłego na nie, a zatem w pewien sposób widzi samo siebie z zewnątrz. Rozumie także rolę dorosłego z takiego samego punktu widzenia, więc widzi scenę z dystansu ze swoim udziałem jako uczestnika”. Postrzeganie dorosłego w kategoriach osoby „takiej, jak ja” pozwala mu na rozumienie społeczno-pragmatycznych intencji komunikacyjnych dorosłych w danym układzie interakcyjnym. Takie sytuacje dają dziecku możliwość na korzystania z języka poprzez możliwość uczenia się go od innych w bezpośrednim kontakcie (tamże).

Teodozja Rittel (1994) określając kompetencje językowe dziecka, wskazała na kompetencję przejściową i kompetencję podstawową jako na dwie kluczowe kompetencje w językowym rozwoju i możliwym wpływie osoby dorosłej na sposób stosowania języka przez dziecko. Kompetencję przejściową określa tak zwany interjęzyk. Jest to język, którego używa dziecko przed rozpoczęciem edukacji. Wśród jego wyznaczników wskazuje zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi dostosowanych do kontekstu, ale nie zawsze poprawnych pod względem gramatycznym. Wypowiedzi te są aprobowane przez osoby dorosłe. Jeśli zaś chodzi o kompetencje podstawowe, dotyczą one bezpośrednio stosowanej gramatyki. Na początku edukacji charakterystyczna dla tej kompetencji jest stopniowa modyfikacja ilościowa i jakościowa oraz przyrost wiedzy w zakresie stosowanych reguł strukturalnych. Obydwie kompetencje akcentują rolę osoby dorosłej w kształtowaniu zachowań językowych dziecka. Rozmowa jest tym rodzajem sytuacji, w której można wskazać obie kompetencje, zarówno przejściową, jak i podstawową. Język dziecka, które podejmuje edukację, ma cechy języka przybliżonego z tak zwaną kompetencją podstawową. Znaczy to tyle, że zakres kompetencji językowej jest przez dziecko przyswojony zgodnie z normą gramatyczną, fonetyczną oraz morfologiczną (tamże, s. 54).

Starsze dzieci najczęściej podejmują rozmowy o określonych zdarzeniach i stanach rzeczy. Ma to swoje przełożenie na występowanie i stosowanie przez nie pojedynczych wyrażen językowych o charakterze złożonych aktów mowy (holofraz). Dalej pojawiają się wypowiedzi, które koncentrują

się wokół czasownika (tzw. wyspy czasownikowe). Pozwalają one dziecku na budowanie złożonych konstruktów językowych o charakterze poznawczym. Najbardziej zaawansowaną formą opanowania systemu językowego jest opanowanie narracyjnych konstrukcji lingwistycznych, które pozwalają dziecku na tworzenie dojrzałych komunikatów (Tomasello, 2002).

Nawiązując do przedstawionych teorii związanych z rozwojem językowym u dzieci, można z całą pewnością przyjąć, że u podstaw przyswojenia umiejętności używania języka kluczowe są wczesne relacje dziecka realizowane z dorosłym, odbywające się podczas codziennych aktywności, w trakcie których ujawniają się określone zachowania konwersacyjne. Dorosły w trakcie interakcji z dzieckiem kieruje jego uwagę na proces porozumiewania się, a z czasem na strukturę wypowiedzi tworzących rozmowę toczącą się na temat. Przy czym nabywanie umiejętności komunikacyjnych przez dziecko może odbywać się tylko wtedy, gdy dorosły wchodzi w rolę osoby interpretującej rzeczywistość; zauważając starania dziecka, wspiera jego działania, rozwijając poszczególne kompetencje w obszarze języka, tworząc rusztowanie w sytuacji doświadczania przez nie trudności. Proces uczenia się języka przez dziecko może odbywać się wyłącznie w obecności „kompetentnego partnera” w kontakcie interakcyjnym, gdzie dochodzi do współdziałania, polegającego na dzieleniu z partnerem wspólnej uwagi oraz doskonaleniu określonych kompetencji społecznych, w tym komunikacyjnych.

Proces nabywania kompetencji komunikacyjnych przez dzieci jest procesem złożonym. Zdaniem Jolanty Andrzejewskiej (2009, s. 14) dziecko kompetentne komunikacyjnie to takie, które ma pewność, że „komunikuje to, co chce zakomunikować; poszukuje skutecznych sposobów nawiązywania kontaktu, współtworzenia rozmowy i jej zakończenia, nadaje duże znaczenie językowi niewerbalnemu, językowi ciała oraz buduje wypowiedź stosowną do sytuacji pod każdym względem”. Bruner podkreśla społeczno-komunikacyjny charakter procesu osiągnięcia kompetencji komunikacyjnych w danym kontekście. W związku z tym kompetencje komunikacyjne można określać jako socjolingwistyczno-komunikatywne.

Po omówieniu głównych obszarów kompetencji komunikacyjnych, które odgrywają znaczącą rolę w rozmowie, warto odnieść się do poziomów kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej w opracowaniu Rittel (1994, s. 203). Poziomy te określają rozwój kompetencji komunikacyjnych dziecka. Pierwszy poziom, tak zwany przejściowy, tyczy się świadomości językowej dziecka, charakteryzującej się zmiennością i stałą zmianą zasad języka. Oznacza to, że język dziecka to zbiór podzbiorów (fonetycznych, morfologicznych, składniowych, semantycznych). Poziom drugi, tak zwany przybliżony dotyczy świadomości językowej dziecka, ujawniającej się we wzroście reguł strukturalnych języka w odniesieniu do kompetencji przejściowej.

W związku z tym niektóre elementy prymarne, wyrazy funkcjonalne czy nazywające są spójne z językiem ogólnym. Poziom trzeci – „docelowy” – to świadomość językowa dziecka, która wiąże się z planowaniem stosowania rozwiniętego języka i zawiera zbiór podzbiorów i cech gramatycznych zgodnych z językiem ogólnym.

Zdaniem Zbigniewa Tarkowskiego (1992, s. 10) dziecko kompetentne językowo i komunikacyjnie rozumie dłuższe wypowiedzi, buduje je w sposób zrozumiały dla odbiorcy, dysponuje wystarczającym zasobem słownika czynnego i biernego, potrafi zauważyć i dokonać korekty błędów w formułowaniu wypowiedzi własnych i innych osób w rozmowie, formułować zróżnicowane i poprawne pytania, a także wyrażać swoje uczucia i pragnienia. Zdania formułowane przez dzieci przyjmują formę wypowiedzi i stanowią akt mowy, tak zwane mini reakcje słowne ujawniane przez odbiorcę w odpowiedzi na wypowiedź nadawcy inaczej zwane aktami komunikowania interpersonalnego. Konieczna jest w wyborze określonej formy wypowiedzi znajomość zasad pragmatycznych. Osoba mówiąca powinna wiedzieć i umieć dobrać formy językowe, które w danej sytuacji będą najwłaściwsze. Jeśli zaś chodzi o akty mowy, to ich podstawową rolę stanowi wyrażanie intencji mówcy oraz jego motywacja, mająca wpływ na komunikat. Wśród aktów mowy można wyróżnić te mające formę: sądów, wyjaśnień, przypuszczeń, uzasadnień twierdzeń, ale także perswazji, odmowy, rozkazów, poleceń, prośby instrukcji czy wypowiedzi o charakterze manipulacyjnym.

Niezwykle ważne w określonych aktach komunikowania się między dorosłym, a dzieckiem jest przestrzeganie pewnych warunków, sprawiających, że dane akty mowy mają charakter dyskursu pedagogicznego, w tym rozmowy ukierunkowanej na cel, w której ma miejsce funkcjonalna wymiana informacji poznawczych i intencjonalnych interakcji. Dzieci mające wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych będą w stanie posługiwać się zróżnicowanymi aktami mowy oraz właściwie je pojmować. Dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym stosują pytania, propozycje, groźby, stwierdzenia, wyjaśnienia. Są w stanie uzasadnić swoje stanowisko i budować komunikaty w formie przypuszczenia, a także wykazywać ekspresję dokonując ocen. Dzieci mają już opanowaną umiejętność odczytywania intencji zawartych w wypowiedzi innych osób z uwzględnieniem kontekstu, w jakim się pojawiają. Warto podkreślić, że tę umiejętność posiadają już dzieci w wieku trzech lat (Andrzejewska, 2009, s. 16).

Dodatkowo są w stanie posługiwać się replikami, czyli wypowiedziami powiązаныmi treściowo z poprzednią wypowiedzią rozmówcy. Dzieci zaś w wieku przedszkolnym posiadają już umiejętność współtworzenia rozmowy. Sześcioletek jest w stanie utrzymać temat rozmowy, co wpływa na to, że odbywa się ona w pewnej strukturze. Dodatkowo potrafią uważnie słuchać,

co mówi współrozmówca. W konsekwencji to powoduje, że wypowiedzi są zsynchronizowane i odznaczają się spójnością w rozmowie (Twardowski, 2002; Andrzejewska, 2009).

Maria Kielar-Turska (1995) podaje, że wyznacznikiem rozwoju kompetencji komunikacyjnych jest między innymi używanie aktów prymarnych, odpowiednio do rodzaju słuchacza i sytuacji, stosowanie mowy niezależnej, używanie zwrotów inicjujących podtrzymujących i zamykających rozmowę, a także przestrzeganie zasad komunikacyjnych funkcjonujących w jej obrębie.

Dziecko w procesie komunikowania się z dorosłym dysponuje określonymi umiejętnościami, które Kinga Kuszak (2013) określa jako perspektywę poprzeczną wymieniając: kompetencję werbalną, kompetencję niewerbalną, kompetencję symboliczną, kompetencję poznawczą, kompetencję społeczną (interpersonalną), kompetencję socjolingwistyczną (kulturową), kompetencję emocjonalną, kompetencję korekcyjną (korygującą), kompetencję meta-komunikacyjną, kompetencję pragmatyczną i metapragmatyczną³.

³ Kompetencja werbalna (językowa) – tyczy się umiejętności formułowania przez dziecko komunikatów werbalnych, które mieszczą się w normie artykulacyjnej, gramatycznej, a także odpowiadają zasadom składni; wyraża się w budowaniu przez dziecko rozbudowanych wypowiedzi, uwzględniając bogate środki językowe, czyniąc wypowiedź barwną i jednocześnie precyzyjną. Kompetencja językowa uwarunkowana jest odpowiednim zasobem słów, jakich dziecko używa w sytuacjach codziennych. Kompetencja niewerbalna – wiąże się z umiejętnością korzystania w procesie komunikacji ze środków pozajęzykowych, statycznych i dynamicznych właściwości ciała, które pozwalają na osiągnięcie celu jakim jest skuteczne porozumiewanie się. Należy wskazać tu gesty dookreślające (gesty, mimika, przestrzeń), które pozwalają na nadanie komunikatowi danej ekspresji podkreślającej znaczenie informacji werbalnej. Kompetencja ta odnosi się ponadto do zdolności interpretowania komunikatów niewerbalnych, które są zgodne z obowiązującym zasadami odczytywania znaczeń. Kompetencja symboliczna – tyczy się umiejętności nadawania, rozumienia i interpretacji symboli. Jest to umiejętność rozumowania symbolicznego i posługiwania się symbolem (słowa, metafory, żarty językowe, wyjaśnianie znaczeń, przysłów itp.). Kompetencja ta obejmuje elementy kompetencji werbalnej, jak i niewerbalnej. Kompetencja poznawcza – ujawnia się w tym, że dziecko potrafi podjąć działania w celu zaspokojenia indywidualnych potrzeb poznawczych, zdobywać potrzebne mu informacje, pozwalające znaleźć odpowiedzi na nurtujące je pytania (w sytuacji doświadczania luki informacyjnej, kiedy potrafi kierować pytania do innych osób, kiedy poszukuje przyczyn danego działania w odniesieniu do obserwacji innych ludzi i zjawisk). Kompetencja społeczna (interpersonalna) – odnosi się do funkcjonowania dziecka w różnych sytuacjach społecznych, z różnymi osobami. Jest to umiejętność dostosowania danego komunikatu do poziomu, możliwości i potrzeb rozmówcy, jak też typu relacji między nadawcą i odbiorcą komunikatu (osoba obca, znajoma, bliska). Wyraża się także w zdolności do przejmowania

Z kolei Maria Kielar-Turska (2003, s. 277–287) definiując pojęcie kompetencji komunikacyjnej, zwraca uwagę na wiedzę i zdolności, jakie są konieczne, aby dziecko mogło sprawnie się komunikować, wymieniając: (1) wiedzę i umiejętności lingwistyczne, czyli tak zwaną kompetencję lingwistyczną, która odnosi się do umiejętności rozumienia i budowania zdań poprawnych pod względem gramatycznym; (2) umiejętność różnicowania sposobów mówienia w odniesieniu do danego kontekstu i postrzegania otaczającego świata społecznego tak zwane lingwistyczne zdolności funkcjonalne; (3) umiejętności poznawcze umożliwiające dziecku mówiącemu poruszać się w przestrzeni wspólnych znaczeń; (4) umiejętności intencjonalnego realizowania wypowiedzi w połączeniu z emocjonalnymi i wolicjonalnymi cechami osoby mówiącej; (5) umiejętności społeczne odnoszące się do określonego obszaru społecznego (definiowanie sytuacji mówienia); (6) umiejętności interakcyjne ujawniające się w znajomości i stosowaniu reguł językowych i poza językowych w tym nawiązywania i podtrzymywania interakcji; (7) umiejętności kulturowe odnoszące się do sposobu uczestniczenia osoby w obrzędach grupy zgodnie z obowiązującymi społecznymi normami i wartościami.

perspektywy innych osób. **Kompetencja socjolingwistyczna (kulturowa)** – ujawnia się wówczas, gdy dziecko potrafi podjąć komunikacyjne zachowanie wyznaczone przez określone normy kulturowe, wynikające z kontekstu funkcjonowania. Kompetencja ta wyraża się m.in. w używaniu, rozumieniu, właściwym interpretowaniu specyficznych zwrotów i rytuałów w sytuacjach komunikacyjnych (zgodnych z przyjętymi zasadami stosownie do ujawnianych cech przez rozmówcę). Kuszak (2013) ujmuje tę kompetencję w kategoriach bardziej szczegółowych, z uwagi na to, iż przejawiają się one w sytuacjach bezpośredniego kontaktu z interlokutorem w rozmowie. **Kompetencja emocjonalna** – to zdolność odbierania, interpretowania i nadawania komunikatów dotyczących przeżyć emocjonalnych z użyciem różnych kodów werbalnych, emocjonalnych i abstrakcyjnych. Wyraża się przede wszystkim w zdolności do wykorzystania siły głosu, intonacji, barwy w celu podkreślenia emocji lub wywołania ich u innej osoby. **Kompetencja korekcyjna (korygująca)** – jest to umiejętność do korygowania własnej wypowiedzi, a także dostrzegania i korygowania błędnej, niejednoznacznej wypowiedzi rozmówcy i odwoływanie się do obowiązujących zasad konwersacji. Kompetencja ta zapewnia spójność w rozmowie, jak też pozwala wyjaśniać nieporozumienia między interlokutorami. **Kompetencja metakomunikacyjna** – dotyczy komunikowania o treści i procesie komunikacji, a także podejmowaniem refleksji nad własnym komunikowaniem się. **Kompetencje pragmatyczna i metapragmatyczna** – tyczy się praktycznego funkcjonowania w relacjach komunikacyjnych z innymi ludźmi, w tym stosowanie języka w określonym celu i rozumienie celowości jego użycia. Ponadto odnoszą się one do określania właściwych w danej sytuacji aktów mowy (stwierdzeń, rozkazów, prośb, zobowiązań) (Kuszak, 2011a, 2013).

Kinga Kuszak (2011) w sposób szczegółowy omawia: koncepcje rozwoju kompetencji komunikacyjnych odnosząc się do koncepcji behawioralnych i uczenia społecznego; koncepcje natywistyczne, które akcentują to, iż dziecko ujawnia wrodzoną zdolność do nabywania języka; koncepcje interakcyjne rozwijające kompetencje komunikacyjne w relacji z drugim człowiekiem, a także kompetencje komunikacyjne dziecka analizowane w kontekście kształtowania teorii umysłu.

Koncepcje behawioralne i uczenia się społecznego wywodzą się z prac Burrhusa Frederica Skinnera, które dotyczą analizy procesu nabywania języka. Dziecko uczy się języka w taki sam sposób, w jaki przyswaja inne formy zachowania poprzez warunkowanie instrumentalne. Czyli następuje wzmacnianie określonych zachowań werbalnych, które dorosły uzna za właściwe, utrwalając określone zachowanie językowe. Zatem można uznać, iż dziecko przyswaja język na zasadzie schematy typu bodziec–reakcja. Jeśli z kolei zachowanie dziecka jest nieakceptowane i niewzmacniane z przyczyn oczywistych, w sposób naturalny następuje stopniowe jego wygaszanie, aż do całkowitego zniknięcia (tamże, s. 56–57).

Koncepcje społecznego uczenia się i modelowania zachowań językowych mają swe źródło w behawioryzmie, gdzie zachęca się dziecko do celowego naśladowania osób z jego najbliższego otoczenia. Dodatkowo akcentowana jest tutaj możliwość tego, w jaki sposób najbliższe otoczenie dziecka oddziałuje na niego w kontekście zdobywania kompetencji językowych i komunikacyjnych. Kuszak (2011, s. 58) podaje za B. Rejmanna, że wskazane jest, aby zachowanie językowe (komunikacyjne), które obejmuje proces modelowania znajdowało się w zasięgu możliwości dziecka. Dziecko zatem powinno bez większego starania być w stanie odtworzyć określony schemat zachowań werbalnych. Jednak, co podkreśla autorka, musi odznaczać się określonym poziomem rozwoju sprawności, między innymi: artykulacyjnym i kinestetyczno-ruchowym.

Koncepcje natywistyczne wskazują, że wrodzone predyspozycje są źródłem rozwoju języka dziecka, co w sposób jednoczesny wyklucza wpływ czynników środowiskowych. Noam Chomsky (1977) stworzył teorię wewnętrznego mechanizmu przyswajania języka (LAD), w który wyposażony jest umysł dziecka i który pozwala na stawianie hipotez dotyczących języka. Odnosząc się do koncepcji Chomskiego, podkreśla się fakt, że dzieci uczą się mówić niemal w każdych warunkach, ponieważ posiadają specyficzną funkcję mózgu. Potencjał językowy, jaki posiada dziecko, przebiega u niego w sposób prawidłowy na skutek biologicznego dojrzewania; pomimo tego, że jego rozwój może odbywać się w niekorzystnych warunkach środowiskowych (za: Kuszak, 2011, s. 59–60).

Ostatnia grupa koncepcji odnosząca się do nabywania i rozwijania kompetencji komunikacyjnych została przez autorkę nazwana interakcyjną.

Z perspektywy rozmowy dziecka z dorosłym ma ona szczególne znaczenie, ponieważ zakłada, że przyswojenie kompetencji niezwykle istotnych w procesie wymiany społecznej z innymi osobami stanowi o współlistnieniu wewnętrznego potencjału dziecka, jego aktywności, jak też odpowiedniego stymulowania rozwoju przez dorosłych. Kuszak (2011) wskazuje na to, że podłożem koncepcji są analizy Lwa Wygotskiego, Jerome'a Brunera, Rudolpha Schaffera oraz Michaela Tomasello. Jest to w pełni uzasadnione z uwagi na to, że w pracach wymienionych autorów znajdujemy informacje na temat podstawowych kategorii, które w wieloaspektowy sposób prezentują proces nabywania języka i kompetencji komunikacyjnych przez dziecko podczas współbrania udziału w relacjach społecznych.

Zadanie osób dorosłych nie odnosi się do konstruowania zachowania dziecka z niczego. Dorosły powinien starać się dostosować do danej sytuacji z dzieckiem w taki sposób, aby zaistniała forma tak zwanej synchronii interpersonalnej (Schaffer, 2005, s. 323–327; 1994). Schaffer jest twórcą pojęcia „epizody wspólnego zaangażowania”. Jego zdaniem aktualne sytuacje interpersonalne, co można odnieść do rozmowy z dorosłym, w których bierze udział dziecko, stanowią ważne sytuacje rozwojowe dla jednostki z uwagi na to, że biorąc udział w interakcji, ma możliwość zweryfikowania swoich umiejętności językowych. Co więcej, w bezpośredniej relacji z dorosłym dziecko może na bieżąco otrzymywać relacje zwrotne na temat ujawnianych zachowań komunikacyjnych, jak też określone wsparcie w sytuacji doświadczania trudności. Wśród form wsparcia wymieniany jest styl mowy dorosłych oraz dopasowanie czasowe do zachowania dziecka. Zdaniem badacza znaczącym czynnikiem w przyswajaniu języka i komunikacji są epizody wspólnej uwagi. Są one sytuacjami, w których dorosły wraz z dzieckiem mają możliwość skupienia swojej uwagi na tym samym przedmiocie i razem, rozmawiają na jego temat, stosując komunikaty werbalne i niewerbalne. Przy czym autor podkreśla, że w relacji tej udział dziecka (jego wkład) odgrywa takie samo znaczenie, jak osoby dorosłej. Dzieje się tak dlatego, że dziecko wnosząc do sytuacji, w tym rozmowy, określone elementy, wpływa w sposób bezpośredni na zachowanie dorosłego kierowane wobec niego. Rozwój kompetencji komunikacyjnych u dziecka jest związany z możliwością opanowania umiejętności odwracania ról w trakcie interakcji z osobą dorosłą (Schaffer, 1995b, s. 103). Sytuacja rozmowy i jej aspekt interakcyjności wiąże się z przyjmowaniem naprzemiennej roli w interakcji dziecka i dorosłego. W konsekwencji dziecko ma możliwość w rozmowie zajmować pierwszą, jak i drugą pozycję, czyli inicjować określone sekwencje rozmowy, jak też i włączać się w nie na zasadach określonych przez dorosłego. Warto zaznaczyć, że w takich sytuacjach dorosły może ułatwiać dziecku funkcjonowanie w tym układzie. Typową formą jest tutaj zapewnienie dziecku pozycji „pierwszego mówcy”, w której rolę

odbiorcy i drugiego mówcy z założenia przyjmuje dorosły. Zmienność tych pozycji w funkcjonowaniu pary przyległej ma wpływ na doskonalenie innych kompetencji dziecka (Babska, Shugar, 1986, za: Kuszak, 2011, s. 65).

Z kolei Lew Wygotski (2002) odnosi się do społecznego charakteru procesu nabywania kompetencji komunikacyjnych, zaznaczając, że mowa jest łącznikiem między danym działaniem a innymi ludźmi. Realizowana jest w formie wzajemnej wymiany jako dialog. Dziecko, zdaniem autora, w okresie wczesnego dzieciństwa poprzez odbiór mowy od otaczających go ludzi ma możliwość jej rozwoju. Na podkreślenie zasługuje szczególnie fakt tego, że wyłącznie analizy mowy u każdego dziecka jako elementu dialogu, procesu współpracy, a także kontaktowania się stanowią podstawę do rozumienia następujących zmian w tym obszarze (Wygotski, 2002, za: K. Kuszak, 2011a, s. 63).

Jerome Bruner (za: Kuszak, 2011a) i jego system wsparcia przyswajania języka (LASS) włącza się w koncepcyjne źródło nabywania kompetencji komunikacyjnej przez dziecko w relacji z drugą osobą. Przede wszystkim dlatego, że autor stara się podkreślić rolę dorosłego w procesie nabywania kompetencji komunikacyjnych przez dziecko. To najbliższe środowisko dziecku, jego zdaniem zapewnia wiele naturalnych okazji do tego, aby dziecko miało sposobność uczenia się języka. W trakcie tych relacji konstruowane są pewne ramy w zakresie sekwencji działania, w których dorosły lokalizuje swoje wypowiedzi, dając dziecku przestrzeń na odpowiedź. Dorosły z dzieckiem tworzy skrypty, stanowiące ustrukturyowaną interakcję społeczną. Dziecko wchodząc w kontakt z matką w pierwszych miesiącach swojego życia, zdobywa już umiejętności konwersacyjne z uwagi na to, że sytuacje te ujawniają uniwersalne cechy rozmowy. W momencie, kiedy dziecko nabywa umiejętność komunikowania się werbalnego, jest w stanie dostosować określone słowo do funkcjonującego w jego umyśle schematu rozmowy (Schaffer, 2010).

Natomiast Michael Tomasello (2002) zaznacza kwestię odwrócenia roli dorosłego i dziecka we wspólnym dialogu. Taki zabieg przyczynia się do tego, że dziecko ma świadomość przyswojenia danego symbolu i możliwości pojmowania tego, że zarówno nadawca, jak i słuchacz tworzą pewną wspólnotę, w której odbywa się wzajemne dzielenie danym symbolem (tamże, s. 131). Badacz podkreśla też, co już zostało omówione w tej pracy, że niezwykle ważny jest kontekst społeczny nabywania umiejętności funkcjonowania w roli partnera w rozmowie z uwzględnieniem takich elementów jak: przedmiot uwagi, scena wspólnej uwagi, a także zdolność do postrzegania intencji komunikacyjnych; dająca możliwość dziecku rozumienia symboli stosowanych przez dorosłych. Wskazane zachowania uczą dziecko w jaki sposób współtworzyć rozmowę z dorosłym rozmówcą (Tomasello, 2002, 2007).

Na koniec warto odnieść się do tego, że język jest swoistym środkiem w procesie komunikacji. W rozmowie potrzeba znacznie więcej niż tylko znajomości języka. Opanowanie zasobu słownictwa i poznanie zasad gramatyki stanowi jeden aspekt, zaś stosowanie ich w praktyce jest czymś zupełnie odmiennym. Dziecko rozmawiając z osobą, powinno mieć świadomość tego, że słuchacz potrafi zrozumieć sens komunikatu. Nadawca zaś musi dopasować do niego to, co i w jaki sposób mu przekazać. Powinien posiadać taką umiejętność, która pozwoli mu stworzyć teorię odnoszącą się do umysłu współrozmówcy (Schaffer, 2005, s. 295).

Termin „teoria umysłu” została wprowadzona przez Davida Premacka i Guy’a Woodruffa (1978, za: Kuszak, 2011a, s. 66). W rozmowie język jest narzędziem, które daje możliwość przekazania innym osobom swojej wiedzy na temat stanów mentalnych innych osób, zaś komunikacja, aby była skuteczna, wiąże się z monitorowaniem stanów mentalnych słuchacza (Doherty, 2009). Niektórzy badacze postulują, że to teoria umysłu jest niezbędna dla rozwoju kompetencji komunikacyjnych (Bokus, Haman, 1992). Inni zaś sądzą, że kierunek tej relacji jest odwrotny i to język dostarcza narzędzi do rozwoju teorii umysłu (por. m.in.: Astington, Jenkins, 1999; Białecka-Pikul, 2002; Plaut, Karmiloff-Smith, 1993).

Kompetencje komunikacyjne dziecka odnoszą się nie tylko do jego wiedzy językowej, kulturowej, społecznej i w ogóle wiedzy o świecie, lecz także obejmują umiejętność korzystania z niej w sytuacjach komunikacyjnych stosownie do warunków i oczekiwań osób uczestniczących w tych sytuacjach. Należy przyjąć, że rozwój kompetencji komunikacyjnej jest związany z poszerzaniem wiedzy i umiejętności wykorzystania w zależności od sytuacji komunikacyjnej w kontekście podmiotów biorących w nich udział, czasu, miejsca, danego otoczenia, stylów i sposobów komunikacji, jak też ich przebiegu w rozmowie dziecka z dorosłym (Mnich, 2002). Posiadanie przez dziecko kompetencji komunikacyjnych bez względu na sposób ich teoretycznego określenia stanowi podstawowy warunek funkcjonowania w relacji z dorosłym i z innymi osobami przez całe życie. Kompetencje komunikacyjne przyczyniają się nie tylko do wyrażania osobistych znaczeń, lecz także do rozumienia i dokonywania interpretacji znaczeń, które nadają inne osoby. Dają możliwość, która pozwala osiągnąć wspólną płaszczyznę w dążeniu do porozumienia w rozmowie. Pozwalają również dziecku rozumieć złożoność i wieloznaczność komunikatów, które mogą ulegać zmianie w zależności od danego kontekstu czy to sytuacyjnego, językowego, czy zadaniowego oraz odmiany używania języka; co świadomie pozwala współtworzyć przestrzeń rozmowy, reagować na potrzeby komunikacyjne partnera interakcji oraz zaspakajając swoje potrzeby w procesie wzajemnej wymiany.

I.2.3. Strategie komunikacyjne i pytania w rozmowie dziecka z dorosłym

Uwzględniając sam proces komunikowania się dziecka z dorosłym w rozmowie, należy stwierdzić, że strategie komunikacyjne są niezwykle ważne z perspektywy dziecka, które chce być czynnym uczestnikiem komunikacji, mimo pewnych nieprawidłowości językowych. Kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do dzieci, które w bardzo spontaniczny sposób reagują na wzajemny kontakt z dorosłym.

Strategie komunikacyjne charakteryzują się dużą dynamiką, co przejawia się ciągłymi zmianami w procesie nabywania wiedzy o języku, a także cechuje interakcyjność. Dzięki temu nadawca komunikatu może zorientować się czy informacja, którą chciał przekazać została właściwie odebrana i w przypadku braku pozytywnej informacji zwrotnej szukać właściwych metod mimo zaistniałych problemów językowych (Corder, 1978, s. 26). W związku z tym, przypuszczalnie można uznać, że jest to świadomie zaplanowane postępowanie, którego zadaniem jest osiągnięcie założonego zamiaru w kontakcie językowym, w tym także w rozmowie.

Wielu badaczy podejmowało próby opracowania klasyfikacji strategii komunikacyjnych (por. m.in.: Varadi, 1973; Tarone, 1977, 1981; Corder, 1978; Hundnurscher, 1981; Faerch, Kasper, 1983; Ellis, 1985; Sperber, Wilson, 1986; Awdiejew, 2004, 2005). Analizując literaturę przedmiotu zauważa się, iż trudno jest stworzyć jedną, uniwersalną klasyfikację strategii komunikacyjnych z uwagi na trudności wynikające z przypisania określonym strategiom charakteru odnoszącego się do obszaru lingwistycznego, psychologicznego czy społecznego. Warto w tym miejscu odnieść się do klasyfikacji w opracowaniu Zoltán Dornyei i Mary Lee Scott (1997), którzy wyróżnili 33 strategie zawarte w trzech głównych obszarach: strategii bezpośrednich (dotyczących tego sposobu rozwiązania danego problemu komunikacyjnego), strategii interakcyjnych (odnoszących się do tego, w jaki sposób podtrzymujemy komunikację), strategii pośrednich (dotyczący ogólnego sposobu kierowania komunikacją). Klasyfikacja ta stała się przyczynkiem działań badaczy, którzy podejmowali próby przededefiniowania, zawężenia czy poszerzenia obszaru klasyfikacji (por. m.in.: Gass, Selinker, 2008, s. 285–287). Ponadto wśród opracowań odnoszących się do klasyfikacji strategii komunikacyjnych można wyróżnić następujące podejścia badawcze: (1) podejście psycholingwistyczne (koncentruje się ono na procesach poznawczych usytuowanych w podstawach wytwarzania procesu mowy) (Faerch, Kasper, 1983; Białystok, 1990); (2) podejście interakcyjne (pomiędzy nadawcą a odbiorcą komunikatu) (Varadi, 1973; Tarone, 1977, 2005; Awdiejew, 2004); (3) podejście pragmatyczno-dyskursywne (zwraca szczególną uwagę na negocjowanie znaczeń procesu

komunikacyjnego odbywającego się pomiędzy parterami w rozmowie w danym kontekście sytuacyjnym) (Clennell, 1995; Awdiejew, 2004, 2005); (4) podejście pedagogiczne (odnoszące się do podstawowych sposobów uczenia strategii komunikacyjnych, a także ich skuteczności w zakresie przyswajania języka przez dziecko) (Faucette, 2001, Grabias, 2004).

Zgodnie z definicją proponowaną przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2003, s. 61) strategiami komunikacyjnymi można nazwać „środki wykorzystywane przez użytkownika języka mające na celu mobilizację własnych zasobów językowych oraz uaktywnienie własnych umiejętności i sposobów działania w taki sposób, aby jak najpełniej i w jak najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym skutecznie wykonać dane zadanie”. W świetle tej definicji strategie komunikacyjne powinny być rozpatrywane jako metody dawania sobie rady w trakcie porozumiewania się. Warto także podkreślić, że Europejski System Opisu Kształcenia Językowego wyszczególnia następujące rodzaje strategii komunikacyjnych: (1) strategie produktywne (odnoszące się do pisania i mówienia) oraz strategie receptywne (dotyczą one czytania ze zrozumieniem i rozumienia komunikatów językowych); (2) strategie werbalne i niewerbalne; (3) strategie interakcyjne i mediacyjne; (4) strategie unikania i osiągnięć.

Elaine Tarone (1980, s. 420) ujmuje strategie komunikacyjne jako „narzędzia stosowane we wspólnym negocjowaniu znaczeń przez obu rozmówców, którzy dążą do ustalenia wspólnego celu komunikacyjnego”. Wyszczególniła ona pięć głównych strategii komunikacyjnych, takich jak: (1) unikanie (strategia ta polega na zmianie tematu lub zaniechaniu przekazywania informacji ze względu na stopień trudności); (2) parafrazę (w przypadku, kiedy dana forma nie jest znana parafraza pozwala na zmodyfikowanie przekazu w sposób, który zostanie zaakceptowany przez partnerów w komunikacji. Można to osiągnąć poprzez tworzenie lub omówienie nieznanych słów czy zwrotów); (3) świadomy transfer (polega na dosłownym tłumaczeniu danego zwrotu czy wyrazu z języka ojczystego); (4) prośba o pomoc (polega na zwróceniu się do partnera komunikacyjnego z prośbą o podanie właściwej formy przekazu) (5) mimika i gest (opierają się one na zastosowaniu przekazu niewerbalnego).

Tarone (2005) w analizach poświęconych strategiom komunikacyjnym nawiązuje do teorii współpracy, bazującej na tworzeniu „wspólnego gruntu” pomiędzy partnerami w rozmowie. Strategie komunikacyjne traktowane są przez nią jako przejaw wolnej woli i twórczości osób ich używających.

Z kolei Aleksy Awdiejew (2005, s. 127) omawia strategie konwersacyjne przyjmując, że „konwersacja jest ciągiem wypowiedzi, które można odnieść do struktury dialogowej”. Zakłada przy tym [...], „iż cały ciąg każdej konwersacji można przedstawić jako szereg sekwencji aktów mowy. Ponadto jest

zdania „że celem każdej tak zorganizowanej sekwencji jest realizacja intencji strategicznej każdego z interlokutorów, którzy stosując określoną strategię, dążą do osiągnięcia swych celów komunikacyjnych. Sama analiza konwersacji, zdaniem Awdiejew jako obiektu bardzo złożonego, zakłada przynajmniej trzy płaszczyzny badania: płaszczyznę gramatyki interakcyjnej (pozwala określić cel komunikacyjny nadawcy danego komunikatu), płaszczyznę socjolingwistyczną (określa parametry, od których zależy dany typ komunikacji werbalnej) i płaszczyznę psycholingwistyczną (pozwala uzasadnić subiektywną motywację interlokutorów” (tamże, s. 127).

Zdaniem Awdiejewa strategia konwersacyjna to „taki świadomie kierowany przez nadawcę i interpretowany przez odbiorcę spójny ciąg aktów mowy, za pomocą którego dążą oni do osiągnięcia wspólnie akceptowanego celu komunikacyjnego” (tamże, s. 129). Ponadto wszystkie strategie konwersacyjne można sklasyfikować w cztery podstawowe grupy: strategie informacyjno-weryfikacyjne, strategie aksjologiczno-emotywnie, strategie behawioralne, strategie metadyskursywne (2004, s. 71). Podział zaproponowany przez autora uwzględnia aspekt funkcjonalny uzależniony od celów komunikacyjnych, same zaś typy strategii są wyróżnione w odniesieniu do typologii aktów mowy z uwagi na to, że „każdą strategię można przedstawić jako działanie, którego skrótem jest określony akt mowy, będący atrybutem danej strategii” (tamże). W strategii informacyjno-weryfikacyjnej podstawowy cel odnosi się do zdobycia informacji obejmującej wiedzę operacyjną partnera, a także wspólne definiowanie prawdziwości lub określonego poziomu pewności zdobytej wiedzy. Jeśli zaś chodzi o cel perswazyjny w tych strategiach, to dotyczy on przyjęcia przez odbiorcę danego poziomu wiedzy i rozeznania informacyjnego nadawcy lub ustalenia przez nadawcę informacji, które są mu obce, ale przypuszcza, że ma wiedzę na ich temat odbiorca. Kolejne strategie wymienione przez Awdiejewa (tamże) to strategie aksjologiczno-emotywnie, które polegają na wypracowaniu wraz z partnerem wspólnej postawy emotywno-oceniającej w odniesieniu do wiadomych im lub hipotetycznych obiektów, faktów a także stanów rzeczy, które ulegają wartościowaniu. Strategie behawioralne stanowią trzecią grupę strategii konwersacyjnych wymienionych przez autora. Ich celem jest kierowanie zachowaniem interlokutorów za pomocą działania werbalnego. Służą one przede wszystkim nadawcy do przekonywania partnera do określonego działania lub uznania prezentowanego stanowiska wobec aktywności zaproponowanej przez osobę wykorzystującą daną strategię w komunikacji. Celem strategii metadyskursywnych jest wspomaganie wszelkich działań werbalnych, które są wykorzystywane, aby usprawnić przebieg strategii podstawowej stosowanej przez uczestników rozmowy (tamże, s. 72–78).

Warto w tym kontekście odnieść się do dynamicznego charakteru rozmowy. Zmiany celów interakcyjnych podczas trwania interakcji między

współrozmówcami są zauważane poprzez dokonanie analizy modyfikacji ujawnianych strategii konwersacyjnych. Przede wszystkim dlatego, że rozmowa jest tworem wspólnym osób w niej uczestniczących (tamże, s. 48). Dokonując analizy podziału ról interakcyjnych podczas rozmowy, Awdiejew (tamże, s. 65–66) wskazuje na role w kontakcie interakcyjnym, które zasadniczo odróżniają się w odniesieniu do pojęcia roli społecznej. Rola interakcyjna jest opisywana w odniesieniu do dominacji jednego z interlokutorów w trakcie trwania określonych aktów mowy. Tworzą one w konwencji językowej układ interakcyjny, gdzie odbiorca może mieć pozycję podporządkowaną (w sytuacji odbioru polecenia) lub dominującą (kierowanie prośby). Propozycja uwzględnia równość ról interakcyjnych. Z uwagi na to, że daje odbiorcy wybór w działaniu, zaś określone środki językowe informują, że nadawca podjął rezygnację z panowania w układzie interakcyjnym. O efektywności rozmowy w dużym stopniu decyduje to, czy osoba mówiąca dostosuje się zasadom obowiązującym w rozmowie, czy też nie.

Kuszak (2011a, s. 162–164) wśród strategii uczestniczenia w rozmowie z dorosłym przyjmowanej przez dzieci sześćioletnie i siedmioletnie wymienia: strategię bierności, strategię wycofującą, strategię negocjacyjną, strategię dominującą oraz strategię diagnozującą. Strategia bierności dotyczy sytuacji, w której dziecko nie podejmuje dialogu (nie przejmuje tury) lub też jego reakcje na zachowania werbalne dorosłego ograniczają się jedynie do krótkich komunikatów zwrotnych, a także najczęściej odpowiedzią dziecka na pytanie dorosłego jest forma: „tak”, „nie”, „nie wiem”. W strategii tej komunikacja przebiega przede wszystkim w sferze niewerbalnej. Dziecko ujawnia takie zachowanie, jak: kręcenie głową, przytakiwanie czy wzruszanie ramionami. Jeśli mówi, to natężenie głosu jest niewielkie, mówi niewyraźnie i niepewnie. W strategii tej to dorosły decyduje o rozpoczęciu relacji, jej przebiegu i zakończeniu. W rozmowie występują pauzy, w momentach w których dziecko powinno przejąć turę. Momenty przerwy stara się wypełnić dorosły poprzez kierowanie do dziecka dodatkowych pytań, formułując propozycje, czy też starając się doprecyzować swoją wcześniejszą wypowiedź.

W strategii wycofującej pomimo tego, że dziecko uczestniczy w dialogu i płynnie przejmuje pierwszą turę, to nie podejmuje inicjatywy, aby go kontynuować i nie przejmuje kolejnej tury z dorosłym. Chociaż podejmuje próby wyrażania propozycji, to nie uzasadnia jej, szybko rezygnuje z własnej koncepcji i przyjmuje propozycje dorosłego. Zatem rozmowa będzie tu podtrzymywana przez współrozmówcę (osoba dorosła), który ją kończy.

Strategia negocjacyjna ma miejsce wtedy, gdy dziecko w sposób sprawny przejmuje turę i nie manifestuje niezadowolenia przy wyrażaniu własnej koncepcji. Stara się przekonać rozmówcę do przyjęcia swojego stanowiska. Przy czym wykazuje gotowość do akceptacji argumentów dorosłego. Dzieje

się tak wtedy, gdy dorosły jest w stanie go do tego przekonać. Dziecko ma poczucie współodpowiedzialności za wynik rozmowy, ale zakończenie i podsumowanie realizuje osoba dorosła.

Strategia dominująca polega na tym, że to dziecko jest głównym inicjatorem podczas rozmowy. W sposób śmiały przedstawia swoje propozycje, stosując zabiegi, których celem jest zdominowanie rozmówcy poprzez przerywanie jego komunikatów czy też niesłuchanie jego wypowiedzi. Dodatkowo formułuje komunikaty, w których wyraża swoje niezadowolenie z propozycji, którą otrzymuje od dorosłego. Często dziecko nie jest w stanie skupić się na głównym wątku rozmowy, mówi nie na temat, za to dużo i głośno, bywa że niewyraźnie. Stara się przede wszystkim zaspokoić swoje potrzeby komunikacyjne, nie dbając o potrzeby dorosłego. W strategii efektem rozmowy nie jest wspólna prezentacja stanowisk czy też ustalenie w toku wypowiedzi wspólnej koncepcji.

Strategia diagnozująca charakteryzuje się dążeniem do rozpoznania przedmiotu rozmowy, a także zrozumieniem przez dziecko intencji współrozmówcy. Stwierdzenia są rodzajami wypowiedzi (aktów mowy), które pomagają podmiotowi oznajmić i orzec o określonym stanie rzeczy, dokonywać komentarzy, wydawać opinie, prezentować sądy oraz wyrażać emocje i intencje (Dąbrówka, Geller, Turczyn, 1997). Jednakże podstawową część rozmowy tworzą pytania współrozmówców, których celem jest zdobycie istotnych informacji, pozwalających im znaleźć możliwe i najbardziej trafne rozwiązania oraz doprowadzić do wzajemnego porozumienia.

Bogusława Dorota Gołębnik (2003) sądzi, że źródłem intelektualnego pobudzenia dziecka, zachęcającym je do werbalizowania tego, co już wie na dany temat, a także tego, czego chciałoby się jeszcze dowiedzieć w kontakcie z dorosłym (autorka pisze o nauczycielu) jest stosowanie strategii stawiania pytań. Może ona być realizowana poprzez kierowanie pytań do dziecka przez osobę dorosłą lub zachęcenie dziecka do formułowania pytań do dorosłego.

Zdaniem Mariana Śnieżyńskiego (2013) strategia ta ma prorozwojowe zadanie wówczas, gdy osoba dorosła kieruje do dziecka pytania, których celem jest stymulacja do samodzielnego myślenia i wypowiadania się. Wyznacznikiem dobrego pytania jest to, czy „stanowi pomost między nauczaniem, a uczeniem się”. Ten pomost to w języku Jeana Piageta konflikt poznawczy, Jerome’a Brunera rusztowanie, zaś Robert Kwaśnica określa to jako pytania generatywno-kluczowe.

Kazimierz Ajdukiewicz (2006, s. 278) pytanie definiuje jako „zdanie pytajne, które jest zawsze sprzężone z pewnym zbiorem zdań w sensie logicznym, które stanowią dla tego zdania pytajnego odpowiedzi”.

Z kolei Roman Ingarden (1972, s. 332) dokonując analizy istoty pytań (zdań pytających), odnosi się do cech wyróżniających je od sądów (twierdzeń).

Pytanie, zdaniem autora, ma związek z koniecznością wystąpienia pewnej niewiadomej w jego przedmiocie. Ta niewiadoma jest swoistym wyróżnikiem zdania pytajnego od przedmiotów innych wszelkich rodzajów zdań.

Ryszard Radziwiłowicz (1969, s. 16–20) dokonuje podziału określonych kategorii pytań, dzieląc je: (1) ze względu na strukturę – pytanie jako samodzielna konstrukcja, pytanie z opisem sytuacji problemowej lub pytanie z hipotetyczną odpowiedzią; (2) ze względu na adresata – pytanie do dorosłego, rówieśników, do siebie samego; (3) pytania rozstrzygnięcia – odnoszą się one do istnienia lub nieistnienia, zachodzenia albo niezachodzenia czegoś, przysługiwaniu jakiejś cechy lub też nie; (4) pytania kategorialne; (5) ze względu na kryterium istotności (wartość merytoryczną) – zostały tu wyróżnione pytania dotyczące podstawowych zagadnień związanych choćby z realizowanym programem nauczania przez dziecko w szkole; ogólności – odnoszące się do pytań, które pozwalają dokonywać syntezy znaczeń, wyjaśniania prawidłowości i związków między różnymi zagadnieniami, a także pytania o przyczyny, skutki, cechy, funkcje i sposoby działania.

Zdaniem Stefana Szumana (1985, s. 275–277) pierwsze pytania, jakie stawia dziecko, są uznawane za początek samodzielnej myśli i mają zazwyczaj charakter emocjonalny niż intelektualny. Pytania o charakterze pierwotnym są przez dziecko formułowane mimo woli i nie mają charakteru pytań intencjonalnych. Szuman (tamże) wskazał trzy fazy powstawania pytań: (1) fazę emocji, gdy dziecko napotyka na coś, co nie jest mu znane i wiąże się z niezrozumieniem. Wówczas traci swobodę, wykazuje zdziwienie, niepokój; co w efekcie prowadzi do tego, iż dziecko chce zaaklimatyzować się do nowych warunków; (2) faza refleksji następuje wówczas, gdy dziecko zastanawia się nad nieznanym dotąd przedmiotem i stara się poszukiwać źródeł jego poznania. Dzieje się to za pomocą obserwacji i refleksji; (3) faza powstania pytania. Autor podkreśla (tamże, s. 275) związek między zadawaniem pytań a myśleniem, gdyż „pytanie jest uzewnętrznieniem myśli szukających jasności”.

Należy uznać, że wpływ na celowość stawianych pytań u dziecka ma rozwój jego mowy, gdyż z wiekiem i możliwością wzbogacania słownictwa jego pytania są bardziej precyzyjne i ukierunkowane na dany aspekt.

Jean Piaget (1992, s. 202) wskazuje na wiek pytań, wyróżniając: pierwszy wiek pytań, w którym dominują pytania o miejsce i nazwę oraz drugi wiek pytań, (przypada od trzeciego do siódmego roku życia). Dziecko wówczas stawia pytania typu „dlaczego”. Od tego momentu pytania są częste i wśród nich przeważają te związane z przyczyną i czasem.

Bez pytań trudno wyobrazić sobie prowadzenie jakiejkolwiek rozmowy. Pytania stanowią swoiste uniwersalium, które bezpośrednio jest związane z używaniem języka przez dziecko i dorosłego. Jako pierwsze należy wskazać tak zwane pytania wywoławcze, które są spajane z pytaniami właściwymi.

Pytanie to ma postać zaimka pytajnego, który funkcjonuje w odniesieniu do znaku kondensacji treści. Pierwszy człon pytania u nadawcy wzbudza chęć dowiedzenia się czegoś na dany temat, zaś drugie pytanie połączone z pierwszym uszczegóławia niewiadomą, a także precyzuje, o co dokładnie chodziło w poprzednim pytaniu. Bywa, że zawiera odpowiedź. Jednak jest na tyle nieokreślone, że trudno traktować zawarte w nim wyrażenie jako jednoznaczny odpowiedź (Boniecka, 1995, s. 52).

Innym rodzajem pytań są pytania ogólne spajane z pytaniami uszczegółowiającymi poprzednie. Pytania te stanowią wynik natychmiastowej werbalizacji myśli (tamże, s. 54). Niezwykle ważne miejsce w rozmowach dziecka z dorosłym zajmują pytania właściwe spajane ze znakami upewnienia. Pytania te ograniczają szansę na indywidualną ekspresję rozmówcy, szczególnie wtedy, gdy do dziecka kieruje je dorosły, gdyż zmniejszają one udział dziecka w rozmowie.

Pytania synonimiczne można uznać za domenę wypowiedzi dorosłych kierowanych do dzieci. Pytania te mają dydaktyczny charakter i pomagają odbiorcy odebrać właściwy sens wypowiedzi rozmówcy (tamże, s. 57).

W rozmowie dziecka z dorosłym mogą również wystąpić pytania, których budowa ma konstrukcje stwierdzenia ze znakiem upewnienia. W tym pytaniu człon pierwszy dotyczy się wypowiedzenia, które określa stwierdzenie jakiegoś faktu. Ta forma pytania jest stosowana wówczas, gdy nadawca chce odbiorcy zasugerować jakiś sposób myślenia lub też nauczyć je czegoś lub wyrazić pochwałę zawartą w pytaniu (tamże, s. 58).

Istotne we wspólnej rozmowie są także dla dzieci stwierdzenia połączone z pytaniami właściwymi. Zdaniem Barbary Bonieckiej (1995, s. 60) stwierdzenia mają charakter przygotowania podstawy pod pytanie właściwe. Dzięki temu pewna wiedza o świecie bądź wspólnym przedmiocie jest wspólna dla rozmówców, ustalone zaś fakty pozwalają wprowadzić wspólny temat przez zadanie odpowiedniego pytania. Ważnymi czynnikami są tu elementy prozodyczne (intonacja, akcent, pauzy i rytm).

Dodatkowo, pytania kierowane przez dziecko i dorosłego uczestnika rozmowy mogą mieć formę wypowiedzi zawierających w swoim układzie tak zwane metatekstowe pytajne orzeczenia prepozycyjnie lub postpozycyjnie zestawione z pytaniami właściwymi. Określenia „meta” odnoszące się do intencji nadawcy są dla odbiorcy czymś oczywistym i nie wymagają konieczności doprecyzowania ich treści. Wypowiedzi metatekstowe opisują rodzaj działania myślowego lub werbalnego inicjatora danej sekwencji czy całej rozmowy. Określają w sposób bezpośredni to, o co nadawca pyta, upewnia się w czymś czy zachęca do czegoś (do opowiadania, opisywania, relacjonowania oraz innych działań, w tym również wskazywania). Wypowiedzenia te nie zawierają gróźb, rad czy obietnic (tamże, s. 63).

Niecodzienną formą budowania komunikatu w rozmowie z dzieckiem są tak zwane kompleksy pytajne, czyli głośne wyrażanie myśli, w których mogą wystąpić powtórzenia, rozwinięcia i uzasadnianie, pewne niespójności i niegramatyczności. Komunikaty te mają również funkcję faktyczną, gdyż dziecko zadaje pytania również w celu zwrócenia na siebie uwagi (tamże, s. 65–66).

Pytania zawierają informacje, które można odnieść do tego, że osoba je formułująca coś wie i to ma charakter wspólny z wiedzą odbiorcy. Może zdarzyć się tak, że autor pyta, bo czegoś nie wie i chce się pewnych rzeczy dowiedzieć. Boniecka (tamże) uznaje, że każde pytanie z uwagi na strukturę semantyczną przekazuje określone intencje i oddziałuje na odbiorcę, co ma przełożenie nie tylko w zakresie manewrowania odpowiedzią w obszarze jej wartości znaczeniowej (tematycznej), lecz także w zakresie doboru określonej formy. Zatem istnieją pytania, które określają schemat udzielania odpowiedzi. Przykładem mogą być pytania protokolarne, tak zwane pytania i odpowiedzi, które mają na względzie tylko rejestrację pewnych faktów. Pytania te wyrażają oczekiwania nadawcy względem identyfikacji czegoś (wyznaczenie, nazwanie, wskazanie osoby lub rzeczy) (tamże, s. 70).

Warto podkreślić, że znaczące wśród pytań protokolarnych są pytania dotyczące identyfikacji cech obiektu, jak też identyfikacji miejsca czy też celu, w jakim dany podmiot podjął działanie.

Dzieci budują swoje odpowiedzi w formie równoważników zdań, starają się na miarę swoich możliwości sprostać wymogom dorosłego. Jednakże najczęstszą formą reagowania na wypowiedzi dorosłego jest przejawianie pewnego schematu, w którym poza odpowiedzią na pytanie partnera dzieci wzbogacają swoją wypowiedź o inne informacje, mające związek z pytaniem. To zjawisko Boniecka określa jako „dopowiedzenia” polegające na przełączeniu większej liczby szczegółów do właściwej odpowiedzi (tamże, s. 82).

Dodatkowo dzieci mogą budować swoje odpowiedzi, pozostające z pytaniem w pełnej spójności, które ma rozbudowaną strukturę treści. Najczęściej jest to ich reakcja na pytania, które mają w swej strukturze wyraz pytający „Jak?” oraz „Dlaczego?” (tamże, s. 91). Ten rodzaj pytań zmusza rozmówcę do odpowiedzi, którą trudno ująć w jakikolwiek schemat. Z uwagi na to, że ten rodzaj pytań nie wyraża intencji ani też nie konkretyzuje pojedynczych przedmiotów, zjawisk czy ich cech. Odnosi się do pewnej koncepcji związanej z projektowaniem opisu (tamże, s. 92).

Inną formą odpowiedzi, wykazującą określony poziom koncepcyjny są odpowiedzi referujące. Najczęściej mają one formę narracji zbliżonych do opowiadań (tamże, s. 94).

W kontekście pytań występujących w sytuacji rozmowy w diadzie dziecka z dorosłym należy wymienić tak zwane pytania dopingujące, które obejmują bardzo szeroką grupę. Celem tych pytań jest zmotywowanie

dziecka do rozmowy, pobudzenie go do zabierania głosu. Pytania te mogą dotyczyć identyfikowania obiektów, jak też i ich opisów, budowania opowiadań o określonych wydarzeniach. Są one nadbudową pytań protokolarnych oraz pytań wymagających odpowiedzi koncepcyjnych i referujących (tamże, s. 96).

Odnosząc się do pytań dopingujących, nie sposób nie wspomnieć o pytaniach dopingujących intonacyjnie. Polegają one na stosowaniu zamierzonej elipsy zaimka pytajnego jako znaku niewiadomej i zaakcentowanie intonacji tego członu poprzez daną zawartą w pytaniu. Ten rodzaj pytań „tuszuje” oczekiwanie nadawcy na uzupełnienie. Bywa, że wyraża polecenie prowadzenia przez odbiorcę brakującej pozycji w schemacie pytania (tamże, s. 124).

Dodatkowo w obszarze pytań dopingujących lokowane są także pytania perswazyjne. Stanowią one bodziec do korekty zachowań o charakterze werbalnym lub/i pozawerbalnych na podstawie sugestii nadawcy, która koncentruje się najczęściej na zakazie czegoś (tamże, s. 128).

Obok pytań dopingujących Boniecka lokuje w rozmowach z dzieckiem pytania z niedosłyszania. Brak usłyszenia tekstu mówionego przez rozmówcę może być sygnalizowany na wiele sposobów, między innymi stosowanie zaimka „Co?” i „Jak?” (tamże, s. 116).

Bliskie pytaniom z tak zwanego niedosłyszania są pytania z niezrozumienia. Odnoszą się one do braku zrozumienia czegoś, co powiedział interlokutor. Chodzi w nich o brak uchwycenia znaczenia określonego słowa, jak też intencji ich użycia w postaci, w jakiej wystąpiły w przekazie nadawcy (tamże, s. 117).

Dzięki pytaniom „namysłu” nadawca zyskuje czas na zastanowienie się, na przykład w sytuacji wyboru tematu rozmowy lub sposobu kontynuacji danej sekwencji. Pytania te mają formę „O co?”, „Co?” i „Jak?” (tamże, s. 120).

Wyzwalając werbalną reakcję do podtrzymywania kontaktu między uczestnikami rozmowy można stosować powtarzanie tego samego pytania. Przy czym pytania te powinny być inicjowane ze względu na stopień ekspresywności i na treść (tamże, s. 123).

Wśród rodzajów pytań funkcjonujących w rozmowie wskazywane są także pytania fatyczne. Służą one przede wszystkim podtrzymywaniu kontaktu między rozmawiającymi osobami. Bywa, że mają swoje źródło w poprzednim pytaniu przedmówcy (tamże, s. 126).

Marian Śnieżyński (2013, s. 15) akcentuje kwestię skuteczności stawiania pytań, która jego zdaniem wymaga poprawności ich formułowania i staranności dykcji, jednoznaczności, jasności, zwięzłości, celowości (każde pytanie powinno mieć określony cel i czemuś służyć). Dialogiczna struktura wiąże się z wyraźnym kierowaniem pytania do konkretnej osoby. Dodatkowo powinno się unikać pytań, w których odpowiedź w zakresie rozstrzygnięcia danej

kwestii ma formę stwierdzenia „tak” lub „nie”. Co więcej, nadmiar pytań może utrudnić reakcję między osobami. Należy unikać pytań, które rozpoczynają się od wyrażenia „Czy?”. Wskazane zaś jest stosowanie takich wyrażen jak: „Gdzie?”, „Kiedy?”, „Jak?”, „Dlaczego?”, „Po co?” itp. Warunkiem koniecznym jest dostosowanie pytania do możliwości intelektualnych dziecka.

Pytania są pragmatycznym składnikiem kompetencji językowej. Zwiększają one osobowy obszar przed odbiorcą poprzez stwarzanie mu możliwości odpowiedzi i wyboru. Poprzez pytanie w rozmowie dziecko i dorosły wzajemnie na siebie oddziałują. Nadawca kierując pytanie do odbiorcy, stawia przed nim pewne zadanie do wykonania, przy czym zauważa się tu obustronne działanie, gdyż odbiorca pytania może poprzez specyficzny sposób odpowiedzi przerodzić się w nadawcę. Stąd też zdaniem Bonieckiej (1995) stawianie pytań jest w najwyższym stopniu interakcyjnym działaniem językowym ujawnianym w każdej rozmowie.

ROZDZIAŁ II

Założenia metodologiczne badań własnych na temat rozmowy dziecka z osobą dorosłą

Komunikacja jest procesem budowania relacji między ludźmi w wyniku tworzenia, wymiany, a także nadawania określonych znaczeń. Proces ten odbywa się w oparciu o zróżnicowane działania i symbole o charakterze werbalnym i pozajęzykowym. Komunikacja ma miejsce w różnorodnych społecznych i kulturowych interakcjach, między co najmniej dwiema osobami (por. m.in.: Dryll, 1995; Nęcki, 1996; Rostańska, 2010; Shugar, 1995).

W literaturze przedmiotu zauważa się, że wielu badaczy w swoich pracach analizuje procesy komunikacyjne dzieci w sytuacjach interakcji międzyludzkich. Dotychczasowe badania obejmowały przede wszystkim umiejętności komunikacyjne dzieci. Były one prowadzone w paradygmacie poznawczo-lingwistycznym, który odnosił się do formalnych aspektów funkcjonowania językowego. Badacze w tym kontekście przede wszystkim analizowali różnego rodzaju sprawność lingwistyczną, na którą składały się między innymi: poziom kompetencji językowych poprzez ujawnianie określonych zachowań werbalnych (m.in. poziom poprawności fonetyczno-artykulacyjnej, struktury gramatycznej wypowiedzi, zasób słownictwa, poziom rozumienia wypowiedzi słownych, ekspresja werbalna, konstrukcje stylistyczne) (por. m.in.: Filipiak, 2002; Karwowska-Struczyk, 1982, 2007; Kielar-Turska, 1995; Krasowicz-Kupis, 1999; Kuszak, 2011a; Szuman, 1986).

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej rozmowa stanowi podstawową formę komunikacji edukacyjnej. Jest także sposobem porozumiewania się przede wszystkim między nauczycielem a dzieckiem. Rozmowa jest wyjaśnieniem określonych znaczeń i środkiem do rozwiązywania problemów. Istotę rozmowy stanowią zachowania i relacje prezentowane przez dzieci, sposoby inicjowania i kończenia rozmowy, ujawniane zachowania językowe, indywidualne doświadczenia w obszarze relacji z dorosłym, a także ujawnianie siebie i swojego świata. Należy podkreślić, że dziecko podejmujące edukację dzięki komunikacji codziennej, naturalnej, swoistej dla otoczenia, w którym żyło, ma doświadczenia i umiejętność porozumiewania się. Te

dziecięce doświadczenia mają wpływ na udział dziecka w rozmowie (Rostańska, 2010, s. 76).

W trakcie przedstawianych tu badań własnych zostanie poddana analizie rozmowa osoby dorosłej z dziećmi rozpoczynającymi edukację, konstruowana w określonej sytuacji na podstawie działania oraz środków komunikacyjnych wzajemnej wymiany zachodzącej bezpośrednio między dwiema osobami w obszarze relacji (dziecko–dorosły).

Udział w badaniach dzieci rozpoczynających edukację jest przede wszystkim podyktowany tym, że wszyscy badani odbyli obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne i osiągnęli gotowość szkolną, która warunkuje to, iż ujawniają oni właściwy poziom rozwojowy do podjęcia nauki w szkole⁴.

Komunikacja dziecka podejmującego edukację ma charakter wieloaspektowy. Wynika to z różnic i podobieństw osób biorących w niej udział oraz znaczenia, jakie współrozmówcy przypisują poszczególnym elementom wymiany konwersacyjnej. Dziecko w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych doświadcza różnych zdarzeń językowych, w kontakcie zaś z dorosłym gromadzi kapitał lingwistyczny i komunikacyjny (tamże). Nabiera on szczególnego znaczenia w pierwszych latach nauki szkolnej, gdy umiejętność rozumienia języka i posługiwania się nim jest podstawowym przedmiotem oceny przez nauczyciela (Bourdieu, Passeron, 1990, s. 128). Tym bardziej wydaje się to ważny aspekt z uwagi na sferę porozumiewania się i uczestniczenia w rozmowie dzieci rozpoczynających edukację, w tym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dzieci z chorobą przewlekłą, z trudnościami logopedycznymi i z zespołem Aspergera) o różnych doświadczeniach komunikacyjnych i zróżnicowanych możliwościach komunikacyjnych w ujęciu interakcyjnym i kontekstowym.

W procesie tworzenia rozmowy przyjmuję, że nie jest ważna forma aktu komunikacyjnego wyrażanego przez dziecko, ale jego znaczenie w dokonywanej interpretacji przez osobę dorosłą i jego funkcja jaką pełni w procesie wzajemnej wymiany tur. Wpływ na budowanie rozmowy dziecka z dorosłym mają czas, przestrzeń i jej miejsce. Dodatkowo znaczenia nabiera stopień zaangażowania partnerów w rozmowę i sygnały świadczące o wzajemnym zaangażowaniu, mające charakter werbalny lub pozawerbalny – fonacja, kinetyka czy gest. Wskazówki werbalne i pozawerbalne w diadzie dziecko–dorosły aktywnie, stale odbierane, a także kontrolowane przez uczestników rozmowy, mają wpływ nie tylko na trzymanie się i rozwijanie wspólnego tematu, ale także na cały przebieg rozmowy (Shugar, Bokus, 1998, s. 16).

⁴ Szczegółowy opis grupy badawczej znajduje się w oddzielnym podrozdziale.

II.1. Przedmiot, cel badań i problemy badawcze

Przedmiotem prezentowanych w tej pracy badań jest rozmowa osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację. Podstawowy schemat pojęciowy systematyzujący przedmiotowy zakres moich badań odnosi się do głównych elementów struktury rozmowy jako podstawowej kategorii interakcji między co najmniej dwiema osobami (Nęcki, 1996; Shugar, 1983, 1993, 1995, 1997).

Najważniejszym celem badawczym jest poznanie przebiegu rozmowy osoby dorosłej z dziećmi rozpoczynającymi edukację. Głównym zamiarem jest zaobserwowanie w sytuacji „tu i teraz”, opisanie i analiza tego, jak dzieci podejmujące edukację komunikują się z dorosłym w sytuacji, w której dochodzi do wzajemnej wymiany i interpretacji różnych form znaczeń w ich rozmowie. Zatem cel odnosi się do próby interpretacji konstruowanej rozmowy i analizy znaczeń prezentowanych poprzez określone zachowania i działania partnerów interakcyjnych. Pozwoli to poznać sposoby, jakie dzieci rozpoczynające edukację stosują podczas porozumiewania się z osobą dorosłą, co w konsekwencji przyczyni się do lepszego poznania tego, jak dzieci postrzegają i interpretują otaczającą je rzeczywistość i jak w niej funkcjonują. Uwzględniając różne doświadczenia komunikacyjne dzieci biorących udział w badaniu, może z jednej strony pozwolić zrozumieć to, w jaki sposób nadają znaczenie różnym sytuacjom ze swojego życia. Z drugiej zaś pomóc w poznaniu i zrozumieniu ich procesów rozwoju i funkcjonowania.

W odniesieniu do pojęcia rozmowy pytania badawcze dotyczą werbalnych i niewerbalnych komponentów interakcji oraz określonych zjawisk związanych z rozumieniem i interpretacją znaczeń, ujawnianych aktów komunikacyjnych oraz różnych elementów danej sytuacji, w której toczy się rozmowa (Miles, Huberman, 2000).

Tok moich poszukiwań badawczych nakreśla główny problem badawczy oraz problemy szczegółowe. Oto one:

PROBLEM BADAWCZY:

W jaki sposób przebiega współtworzenie konstrukcji rozmowy?

PROBLEMY SZCZEGÓŁOWE:

1. Jak przebiega faza otwarcia rozmowy badanych dzieci z osobą dorosłą?
2. Jaka przebiega faza główna rozmowy badanych dzieci z osobą dorosłą?
3. Jaka przebiega faza zamknięcia rozmowy badanych dzieci z osobą dorosłą?

4. Jakie czynniki wpływają na przebieg rozmowy i podtrzymywanie interakcji badanych dzieci z osobą dorosłą?
 - 4.1. Jakie zakłócenia komunikacyjne występują w rozmowie badanych dzieci z dorosłym i wpływają na jej przebieg?
 - 4.2. Jakie aspekty wymiaru formalnego wpływają na rozmowę badanych dzieci z osobą dorosłą?

Ujawniający się z zaprezentowanych pytań obszar badawczy odnosi się do tworzenia struktury rozmowy, powstającej przy użyciu różnorodnych werbalnych i niewerbalnych środków, a także czynników wpływających na jej przebieg i podtrzymywanie interakcji między dzieckiem a osobą dorosłą.

II.2. Kategorie analiz i wskaźniki

Ogólna organizacja rozmowy odbywającej się w określonej interakcji między dzieckiem a osobą dorosłą przebiega w konwencji pewnej struktury. Można ją traktować jako globalną, dotyczącą całości rozmowy lub jako organizację lokalną, wpływającą na przebieg rozmowy w odniesieniu do mniejszych jej epizodów i sekwencji wypowiedzi współrozmówców.

Podczas każdej rozmowy, jak też występującej interakcji, można wyróżnić trzy podstawowe etapy: fazę otwarcia (wstępny etap interakcji), fazę główną oraz fazę zamknięcia rozmowy (etap kończący interakcję) (Nęcki, 1996; Kurcz, 2000; Twardowski, 1993, 2002).

W pierwszym etapie (faza otwarcia) zadaniem współrozmówców, a w szczególności osoby, która inicjuje rozmowę, jest skierowanie wzajemnej uwagi i zaciekawienia określonym tematem. Faza ta wiąże się z wezwaniem do rozmowy i udzielaniem odpowiedzi, która odnosiłaby się do przyjęcia zaproszenia do rozmowy.

Drugi etap (faza główna) jest najczęściej rozbudowaną częścią rozmowy i odnosi się do kolejnych sekwencji wypowiedzi w stosunku do wypowiedzi współrozmówcy (naprzemienność tur). Etap ten najczęściej rozpoczyna sekwencja obejmująca wypowiedzi związane z rozwinięciem i kontynuacją tematu rozmowy lub następuje jego odrzucenie. W trakcie rozmowy może nastąpić zmiana tematu. Przy czym osoba wprowadzająca określoną zmianę dąży do łączenia własnych propozycji z tematem wcześniej omawianych zagadnień (wykorzystanie tak zwanej taktyki równoczesności czasowej wydarzeń, które były poruszane w trakcie rozmowy bądź wprowadzenie istotnych elementów rozszerzających jej przedmiot).

Ostatnia faza rozmowy (faza zamknięcia) stanowi jej zakończenie i obejmuje zachowania zamykające interakcję. Może ona mieć charakter domykania

sekwencji kończącej temat rozmowy, a także podejmowanie tematów stanowiących klamrę domykającą określony temat (np. wymiana pozdrowień czy ujawnienie chęci kontynuacji tematu na kolejnym spotkaniu, wymiana rytuałów zamykania, gestów pożegnania) (Nęcki, 1996; Kurcz, 2000).

To pozwoliło mi na przyjęcie określonych kategorii i ich wskaźników.

SKŁADNIKI STRUKTURY ROZMOWY DZIECKA I OSOBY DOROSŁEJ	WSKAŹNIKI
FAZA OTWARCIA ROZMOWY	<ul style="list-style-type: none"> – stosowanie form zachowań werbalnych, które będą odnosiły się do wypowiedzi otwierających rozmowę (np.: pytania skierowane do partnera, pewne stwierdzenia odnoszącego się wykonywania danej czynności, polecenia bądź instrukcje); – stosowanie form zachowań niewerbalnych, które będą przyjmowały postać komunikatów niewerbalnych (np.: dotykanie wspólnego obiektu zainteresowania), wokalizacje, przyjęcie odpowiedniej postawy ciała, nawiązanie kontaktu wzrokowego, kontrola wzrokowa, ujawnianie zachowań z obszaru proksemiki, kontakt dotykowy, ekspresja ruchowa);
FAZA GŁÓWNA	
<ul style="list-style-type: none"> – rozwinięcie i kontynuacja tematu rozmowy 	<ul style="list-style-type: none"> – stosowanie form zachowań werbalnych, które będą odnosiły się do wypowiedzi ujawnianych np.: w formie zadawania dodatkowych pytań (pytań otwierających kolejny temat, pytań o element obszaru tematycznego), stwierdzeń odnoszących się do wykonywania danej czynności, poleceń bądź instrukcji dla współrozmówcy, wyrażania gotowości do kontynuowania kontaktu typu np. „chcę jeszcze”, ujawniania kolejnych tur konwersacyjnych ograniczonych do jednego słowa, zdania lub zawierają monologi narracyjne, śledzenia wypowiedzi partnera (werbalne reagowanie na nie), wymyślenia sytuacji, które są wtrąceniem na dany temat); – stosowanie form zachowań niewerbalnych, które będą miały formę (np.: przestrzegania określonych sekwencji działań i wypowiedzi wskazujące na kolejne tury w wymianie konwersacyjnej, zamiana ról: mówca–słuchacz, śledzenia wypowiedzi partnera i pozawerbalnego reagowania na nie (np. kiwanie głową, przytakiwanie, wskazywanie palcem), braku przerywania tematu w trakcie wypowiedzi partnera – oznaka uważnego słuchania);

<p>– odrzucenie kontynuacji rozmowy</p>	<p>– stosowanie form zachowań werbalnych, które będą odnosiły się do wypowiedzi ujawnianych np.: w formie zadawania pytań typu: „Po co to robimy?”, wyrażania braku gotowości do kontynuowania kontaktu typu np. „Chcę stąd iść”);</p> <p>– stosowanie form zachowań niewerbalnych, które będą miały formę np.: milczenia, przerwania kontaktu wzrokowego i zmiany kierunku uwagi z partnera na jakiś przedmiot, zmiany postawy ciała z pozycji otwartej przodem i twarzą do partnera na pozycję zamkniętą, ustawienia się bokiem albo tyłem z głową opuszczoną lub odwróconą, zwiększenia dystansu przestrzennego, odsuwania się od współrozmówcy lub opuszczenia wspólnej przestrzeni (wstanie z miejsca lub/i kierowanie się w stronę drzwi);</p>
<p>FAZA ZAMKNIĘCIA ROZMOWY</p>	<p>– stosowanie form zachowań werbalnych, które będą odnosiły się do wypowiedzi ujawnianych np.: w formie zadawania pytań typu: „Po co to robimy?”, wyrażanie braku gotowości do kontynuowania kontaktu typu np. „Chcę stąd iść”);</p> <p>– stosowanie form zachowań niewerbalnych, które będą miały formę np.: milczenia, przerwania kontaktu wzrokowego i zmiany kierunku uwagi z partnera na jakiś przedmiot, zmiany postawy ciała z pozycji otwartej przodem i twarzą do partnera na pozycję zamkniętą, ustawienia bokiem albo tyłem z głową opuszczoną lub odwróconą, zwiększania dystansu przestrzennego, odsuwania się od współrozmówcy lub opuszczenia wspólnej przestrzeni (wstanie z miejsca lub/i kierowanie się w stronę drzwi).</p>

Kolejną kategorią są czynniki wpływające na przebieg rozmowy i podtrzymywanie interakcji badanych dzieci z osobą dorosłą. Wśród nich wymienia się współtworzenie rozmowy i podtrzymywanie interakcji, zakłócenia komunikacyjne wpływające na przebieg rozmowy, a także wymiar formalny prowadzonej rozmowy.

Przyczyn zakłóceń komunikacyjnych może być wiele. W konsekwencji mogą one powodować doświadczanie braku skuteczności między rozmówcami. Kwestia ta wydaje się mieć istotne znaczenie, szczególnie wtedy, gdy współtwórcami rozmowy są dzieci podejmujące edukację, w tym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które mogą przejawiać różne możliwości ekspresji i określone trudności w zakresie korzystania z systemu językowego, jak też ujawniać zróżnicowane kompetencje komunikacyjne. Warto podkreślić, że dzieci bardzo często starają się aktywnie brać udział w rozmowie, nadają także własne znaczenie wysyłanym komunikatom. W sytuacji, kiedy doświadczają braku zrozumienia wypowiedzi partnera, same próbują ją skorygować (Nęcki, 1996, s. 174–211).

Nęcki (tamże) akcentuje trudności w procesie porozumiewania się z uwzględnieniem poziomu komunikacji, na którym się one ujawniają, jak też uzależnia je od charakteru aktów konwersacyjnych oraz ich funkcji. Prezentując definicję rozmowy ujmowaną w kategoriach wymiany komunikatów, które zachodzą w obszarze określonej struktury, gdzie kluczową kwestią jest przekaz informacji, następnie ujawnianie określonych ocen oraz zachęcanie do podejmowania specyficznych działań, wymienia: trudności i nieporozumienia informacyjne, ewaluacyjne, jak też pragmatyczne. Typologia czynników zakłócających przebieg rozmowy, w której Nęcki zaznacza różnicujące jakościowo czynniki, stanowiące o elementach procesu komunikacyjnego, takie jak: (1) trudności wynikające z treści komunikatów, odnoszące się do rozumienia znaczenia i interpretacji wypowiedzi partnerów; (2) zakłócenia procesu komunikowania się odnoszące się do formalnych aspektów rozmowy; (3) trudności komunikacyjne dotyczące cech zachowań konwersacyjnych osób biorących udział w rozmowie, które wynikają z ich indywidualnych właściwości w obszarze nadawania i odbioru aktów porozumiewania się; stały się podstawą stworzenia kolejnej kategorii i wskaźników.

Poniższa tabela zawiera opis czynników wpływających na przebieg rozmowy i podtrzymywanie interakcji dziecka z dorosłym.

	WSKAŹNIKI
<p>CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA PRZEBIEG ROZMOWY I PODTRZYMYWANIE INTERAKCJI DZIECKA Z DOROSŁYM</p>	<ul style="list-style-type: none"> – podtrzymywanie wymiany dialogowej poprzez np.: przestrzeganie podstawowych reguł konwersacji (zasada spójności, naprzemienności i kolejności zabierania głosu w diadzie rozmawiającej), zapobieganie przerwaniu rozmowy (nastawienie na nawiązanie i utrzymanie kontaktu z dorosłym; utrzymywanie kontaktu wzrokowego, odwzajemnianie spojrzeń, dzielenia wspólnego pola uwagi), przewyciężanie zakłóceń i próba zapobiegania ich pojawianiu się (spoglądanie na współrozmówcę, słuchanie jego wypowiedzi, niewerbalne wyrażanie gotowości do utrzymania rozmowy (postawa ciała, niewielki dystans przestrzenny, kontakt wzrokowy), powtarzanie aktu inicjowania rozmowy rozbudowanego o nowe elementy (zachowanie niewerbalne lub wypowiedź); – przestrzeganie warunków rozwijania i współtworzenia wymiany dialogowej poprzez np.: formułowanie wypowiedzi zgodnych z tematem rozmowy, wypowiedzi powiązanych z tymi, które będą pojawiały się w poprzedniej sekwencji konwersa-

	<p>cyjnej, poszerzanie treści wzajemnej wymiany w rozmowie, udzielanie dodatkowych instrukcji i wydawanie poleceń współrozmówcy);</p>
<p>– zakłócenia komunikacyjne wpływające na rozmowę</p>	<ul style="list-style-type: none"> – trudności komunikacyjne związane z treścią działań i wypowiedzi, np.: brak spójności w wypowiedzi, rozbieżności w zakresie interpretacji wspólnych znaczeń, trudności pragmatyczne; – zakłócenia komunikacji związane z formalnym aspektem procesu wymiany dialogowej, np.: zakłócenia lokalnej struktury wymiany dialogowej (przerwanie sekwencji lub pojawienie się wypowiedzi niezwiązanej z tematem rozmowy), niewłaściwe przejmowanie tury (zamykanie obrazka, który będzie tematem rozmowy, długie czekanie na odpowiedź, robienie zamierzonych pauz, niekończenie rozpoczętej wypowiedzi), zakłócenia globalnej struktury wymiany dialogowej (niepełna sekwencja otwierania rozmowy, przerwianie wspólnego działania lub wypowiedzi); – trudności komunikacyjne wynikające niezależnie od współrozmówców, np.: zakłócenia zewnętrzne (hałas, wejście do pokoju innej osoby);
<p>– wymiar formalny rozmowy dziecka z osobą dorosłą</p>	<ul style="list-style-type: none"> – rozumienie poleceń słownych składających się z co najmniej dwóch orzeczeń; – artykulacja poszczególnych głosek zgodna z normą językową; – płynność wypowiedzi; – używanie wszystkich części mowy i operowanie zaimkami w celu określenia położenia przedmiotów w przestrzeni; – budowanie poprawnych wypowiedzi pod względem gramatycznym.

W odniesieniu do przyjętych założeń wybrałam te wskaźniki, które są niezbędne, a zarazem dostatecznie uszczegółowione dla poszczególnych kryteriów. Sformułowane kategorie i wskaźniki prowadzą do opisu danych, co pozwoli na stworzenie norm pojęciowych w odniesieniu do występujących obszarów w analizach opisu przebiegu rozmowy dziecka z osobą dorosłą w odniesieniu do jej struktury oraz czynników wpływających na jej przebieg i podtrzymywanie interakcji między interlokutorami.

II.3. Strategia i metoda prowadzonych badań

Prezentowane w publikacji badania wpisują się w społeczno-interpersonalny (interakcyjny) nurt analiz nad komunikacją, podstawową zaś perspektywą badawczą w tej pracy stanowi strategia interpretacyjna.

Podjęcie interpretacyjne przypisywane jest badaniom o charakterze jakościowym (Mertens, 1998, s. 7). Przy czym nie jest jednolitym nurtem badawczym; łączy ono w sobie różne warianty i obejmuje wspólne założenia procesów społecznego konstruowania rzeczywistości, kreowanej przez egzystujące w niej osoby (Berger, Luckmann, 1983).

Badania jakościowe, które są prowadzone w ramach podejścia interpretacyjnego, realizują określone założenia pedagogiki, pozwalając badać jednostki o zróżnicowanych doświadczeniach komunikacyjnych, dając im możliwość wyrażania siebie i komunikowania swoich potrzeb w rozmowie. Podkreśla to Mertens (1998), podając, że przez zaznaczenie indywidualnego podejścia do każdej osoby zaznacza się jej wyjątkowość i oryginalność.

Przyjęte stanowisko badawcze w prezentowanych badaniach odnosi się nie tylko do strategii interpretacyjnej, lecz także skłania się ku przyjęciu metody fenomenologiczno-hermeneutycznej.

Badanie pedagogiczne można określić mianem fenomenologicznego w sytuacji, gdy zgromadzone dane mają formę wypowiedzi i są wyrażane w „określonej osobie”. Sama zaś procedura badawcza staje się metodologicznie uzasadniona, gdy pożądana wiedza jest tworzona poprzez swobodne opisy umożliwiające odkrycie istoty fenomenu. Dane zebrane od osoby badanej powinny mieć zatem postać opisową. Opisowy charakter ma niejako chronić badacza przed przedwczesnym formułowaniem sądów analitycznych bądź wyjaśniających. To właśnie badany powinien na drodze własnego, swobodnego, spontanicznego opisu ujawnić charakter interesującego badacza fenomenu. Naturę opisu stosowanego przez fenomenologa w odniesieniu do opisów otrzymanych od osoby badanej wyznaczają już ściśle określone wytyczne wynikające ze stosowanej przez niego techniki badawczej (Giorgi, 2003).

„Metoda fenomenologiczna nie zatrzymuje nas bynajmniej na powierzchni rzeczywistości, ale pozwala sięgać do jej głębi. Daje nie tylko ogłęd, ale wgląd” (Łobocki, 2005). W opracowaniu tekstów można posłużyć się fenomenologią jako metodą poznawania istoty rzeczy, nawiązując do hasła fenomenologów, nakłaniającego do „powrotu do samych rzeczy” po to, by odsłonić istotę fenomenu (Ablewicz, 1994).

S. Palka i J. Gnidecki (za: Rostańska, 2010, s. 76) akcentują fenomenologiczny charakter rozmów podejmowanych i osadzonych w strategii badań jakościowych, ujmując rozmowę w kategoriach fenomenu, którego podstawą jest nie tylko wymiana wypowiedzi, ale dzięki tej wzajemnej wymianie rozmowa

nabiera kształtu wspólnego nośnika relacji i doświadczenia. Staje się wzajemną przestrzenią interakcji, współdziałania i porozumienia między co najmniej dwiema osobami. Metoda fenomenologiczna pozwala badaczowi poznać siebie w określonej sytuacji oraz drugiego człowieka. Staje się to możliwe poprzez udostępnienie indywidualnego świata ludzkich znaczeń jako podstawowego punktu odniesienia dla rozumienia rzeczywistości (Ablewicz, 1994).

Wśród badawczych przestrzeni odkrywania fenomenu rozmowy akcentowana jest rola fenomenu spotkania (Buber, 1992). Fenomen ten odnosi się do doświadczenia świata i siebie w wymiarze komunikacji symbolicznej. Jak podkreśla Earl R. Babbie (za: Rostańska, 2010, s. 82), wspólne dla tych postaw badawczych są składniki rozmowy, takie jak: diada uczestników, struktura, funkcjonowanie, zachowania językowe i relacje między dzieckiem a dorosłym, doświadczenie i tworzenie wspólnych znaczeń, których wyrazem są wypowiedzi językowe.

Na gruncie fenomenologii Alfred Schütz (1979) sądzi, iż interakcja w ramach komunikacji jest możliwa pod warunkiem „zgodności systemów istotności perspektyw” uczestników. Zakłada to istnienie jednoznacznego przypisywania znaczeń zachowaniom partnerów interakcji (Schütz, 1979, za: Dryll, 1995). Tym bardziej nabiera to znaczenia w badaniach, w których jednym z partnerów interakcji jest dziecko. Jak czytamy u Shugar (1983) już trzymiesięczne dziecko jest zdolne do stwarzania ze swoją matką obszaru znaczeń, które są właściwe dla tego i tylko tego układu interpersonalnego. Tworzy się on dzięki temu, że matka (osoba dorosła) dokonuje interpretacji sposobu dostrzeganego zachowania dziecka i nadaje mu znaczenie. Dziecko ucząc się tych znaczeń, stosuje odpowiednie dla nich zachowania w celach komunikacyjnych. Ma to także przełożenie w badaniach interakcji między dzieckiem a osobą dorosłą w świetle teorii psycholingwistyki rozwojowej (Donaldson, 1986). Analiza funkcji wypowiedzi (komunikatów uczestniczących osób) staje się podstawą opisu procesu komunikacji w obszarze pola wspólnych znaczeń. Podstawowym pojęciem jest tu akt komunikacyjny, który stanowi para wypowiedzi (także zachowań lub gestów), pochodzące od osób biorących udział w rozmowie. Akt komunikacyjny jest pojęciem niezwykle złożonym. Może on być wykorzystywany do mikroanalizy dyskursu, w tym także rozmowy, oraz do opisywania większych jednostek zachowania społecznego ludzi. Przy czym warto podkreślić, że pozycja w układzie dziecko–dorosły może mieć określony wymiar, taki jak: wymiana spojrzeń, gestów, pytanie–odpowiedź, polecenie–wykonanie, propozycja–ustosunkowanie się do niej, ekspozycja–ocena. Używając pojęcia aktu komunikacyjnego, można jedynie określić wzajemny, funkcjonalny związek pomiędzy dowolnie zakreślonymi jednostkami opisu w rozmowie między dzieckiem a osobą dorosłą (Dryll, 1995, s. 32).

Osoba dorosła, która występuje także w roli badacza w sytuacji rozmowy z dzieckiem dokonuje określenia znaczeń w kontekście używanego języka, a także pewnych działań, procesów kreowania, negocjacji, przekształceń językowych, które prowadzą do powstania wspólnych sensów między nim, a uczestnikiem badania. Tworzenie tych interpretacji stanowi określony wzór odczytywania znaczeń (Schwandt, 1994). W ujęciu tym badacz nie jest nigdy tylko neutralnym obserwatorem, który dokonuje rejestracji obiektywnych faktów, ale osobą, która prezentuje głosy innych, zawsze je interpretując i lokując w określonych ramach teoretycznych, wyznaczonych przez definicje i konstrukcje pojęć, które wykorzystuje i tworzy. Podstawowym zadaniem badacza staje się odszyfrowanie tego, co dane osoby wiedzą i zastosowanie tych informacji w celu rozumienia ich zachowania (LeCompte, 1997).

Dokonując analizy rozmowy, konieczne jest włączenie w opis fenomenologiczny opisu empirycznego. Zawiera on te elementy, które mogą zostać wyjaśnione dzięki obserwowalnym zachowaniom w kontekście ujawnianych wypowiedzi językowych jej uczestników. W tym kontekście analizowanie roli języka w wypowiedziach nawiązuje do hermeneutyki.

Zdaniem Jana Galarowicza (1994) uzupełnieniem metody fenomenologicznej jest hermeneutyka. Jest ona uznawana za sztukę rozumienia sensu różnych obszarów rzeczywistości (Wysocka, 2004, s. 186). Hermeneutyka jest metodą wyjaśniania obszarów ludzkiej rzeczywistości (teksty, gesty, zachowania, dzieła kultury itd.) w celu ich rozumienia (Coreth, 1969, s. 7). Zadaniem hermeneutyki staje się więc objaśnianie i tłumaczenie „czegoś przez coś”, a więc interpretacja sensu skrywanego za różnymi sposobami ludzkiego „wyrażania siebie” (Ablewicz, 1994, s. 74).

Hermeneutykę uznaje się za pewnego rodzaju fenomenologiczną ontologię, gdyż zdaniem Heideggera „rozumienie jest fundamentalnym sposobem bycia człowieka” (tamże, s. 24). Dlatego też można odnieść wrażenie, że podobnie jak proces rozumienia, tak relacja względem fenomenologii i hermeneutyki ma strukturę koła, będącego w nieustannym ruchu, na którego obwodzie następuje nieprzerwany przekaz i wymiana wzajemnych informacji oraz wrażeń.

Istotą takiego rozumienia jest doświadczenie zawierające w sobie tradycję, która nie jest prostym doświadczeniem dziejowym, ale jest językiem, w którym odnajdziemy sens wzajemnego doświadczenia. Owego doświadczenia hermeneutycznego nie możemy utożsamiać z doświadczeniem „ty” opartym na poszukiwaniu typowości, którą tak często nazywamy „znajomością człowieka”. Ta pozostałość z idei nauk przyrodniczych, których celem jest dążenie do obiektywizmu, rozciągnięta na obszar humanistyki powoduje, że z faktycznego postępowania humanistyki zostaje przy tym uchwycony tylko jego częściowy aspekt, i to zredukowany do schematu, że człowiek poznaje

tylko to, co typowe i prawidłowe (Gadamer, 1993, s. 334). Doświadczenie hermeneutyczne w swojej istocie oparte jest na tradycji jako pewnej formie otwartości. To doświadczenie ma swoje odbicie w relacji „ja”–„ty”. Podstawą tego odniesienia jest według Hansa-Georga Gadamera otwartość zarówno tego, który słucha, jak i tego, który mówi. To nie tylko pozwolenie na to, że ktoś chce przemówić, ale także chęć usłyszenia go i tego, co chce przekazać (tamże, s. 336). Obszarem, w którym gotowi jesteśmy na przyjęcie Innego staje się rozmowa, punkt zaś najbardziej znaczący dla rozumienia stanowi struktura pytań (tamże, s. 338).

W doświadczeniu hermeneutycznym w formie języka treści przekazu od form języka nie da się oddzielić z uwagi na to, iż język wyraża obraz świata, jednocześnie stanowiąc jego doświadczenie. Przy czym język ma swój własny byt dopiero w rozmowie, a więc w realizacji porozumienia (Gadamer, 1993 za: Rostańska, 2010, s. 80). Dokonując analizy rozmowy dziecka z dorosłym, może to oznaczać ekspozycję wypowiedzi językowych jako określonego elementu, nośnika jej struktury i doświadczenia komunikacji. Przyjęcie fenomenologiczno-hermeneutycznej metody badań jest nie tylko kwestią wykorzystania sposobu wyjaśniania udziału dziecka w rozmowie z dorosłym, lecz także konsekwencją pewnej postawy wobec fenomenu spotkania.

II.4. Metody i techniki gromadzenia danych empirycznych

Pomimo że w literaturze metodologicznej napotkać można pewne odmienne stanowiska dotyczące ujmowania metody i techniki badań, nie prezentując szczegółowych ujęć i poglądów na ten temat, omówię tylko założenia, które przyjąłam w badaniach własnych.

Podstawową strategią w prezentowanych założeniach jest metoda fenomenologiczno-hermeneutyczna, którą powiązałam z pewnymi praktykami metodologicznymi. W ramach tej strategii zastosowałam określone zorientowane na ujęcie jakościowe metody i w ich zakresie odrębne techniki, które służyły do gromadzenia i analizowania materiału. Zastosowane przez mnie metody to: metoda obserwacji (o takim samym stopniu uczestniczenia badacza), metoda dialogowa (rozmowa na temat). Do rejestracji zbieranych danych zastosowałam technikę audio, a także notatki terenowe.

W badaniach jakościowych specyficzną formą (techniką) prowadzonych obserwacji jest tak zwana obserwacja uczestnicząca. Zakłada ona, że badacz jest uczestnikiem badanego zjawiska, społeczeństwa/organizacji i z tej pozycji prowadzi badania. Nawiązuje bezpośredni kontakt z badanymi, bierze aktywny udział w obserwowanych sytuacjach, a nawet własnym

zachowaniem prowokuje obserwowanych do określonych działań i reakcji. Przy czym badacz nie kieruje bezpośrednio postępowaniem obserwowanych osób, występuje w jednej z ról typowych dla badanego kontekstu. W swoim badaniu w stałej sytuacji przyjmowałam rolę czynnego i aktywnego uczestnika sytuacji, w której odbywała się rozmowa. Starłam się nawiązywać interakcję z badanymi osobami, będąc w centrum zdarzeń.

Gromadzone w trakcie obserwacji informacje wymagały określonej formy zapisu i utrwalenia, która w dalszych etapach badań pozwoliłaby dokonać dokładnej i pogłębionej analizy zgromadzonych treści rozmów z poszczególnymi dziećmi. Podstawową techniką rejestrowana gromadzonego materiału empirycznego (rozmów, podczas których dzieci ujawniały określone zachowania komunikacyjne w sytuacji interakcyjnej, w której bezpośrednio uczestniczyłam) były techniki audio w postaci nagrań (za pomocą dyktafonu) oraz notatki terenowe.

Notatki terenowe stanowią jeden z podstawowych sposobów rejestrowania danych zgromadzonych podczas obserwacji i rozmów. Są one opisem określonych cech i właściwości ujawnianych przez konkretne dzieci, kontekstu określonej sytuacji, w której odbywała się rozmowa. Notatki terenowe stanowią pewnego rodzaju tekst tworzony przez badacza w trakcie określonych sytuacji komunikacyjnych. Badacz zapisuje to, co zwróci jego uwagę w kontekście obserwowanych zachowań, wypowiedzianych słów, wszystko to, czego doświadcza w trakcie relacji z badanymi (Hammersley, Atkinson, 2000).

Notatki terenowe sporządzałam na podstawie obserwacji uczestniczących, które prowadziłam w trakcie indywidualnych rozmów z poszczególnymi dziećmi. Obejmowały one opis sposobu zachowania i reakcje indywidualne, jakie ujawniały dzieci w trakcie przebiegu rozmowy i w poszczególnych jej etapach oraz ogólny styl działania i uczestnictwa w interakcji dziecka z osobą dorosłą (z badaczem).

Technika audio, która była stosowana w trakcie zbierania danych, stanowiła bardzo istotny element moich badań. Technika ta bywa bardzo przydatna w badaniach procesów komunikacyjnych osób z ograniczonymi możliwościami w zakresie wymiany informacji w konwencjonalny sposób. Nagrania audio mogą znaczenie poszerzać optykę badacza, przy ponownym odsłuchiwaniu przebiegu poszczególnych rozmów z dziećmi ukazując treść komunikatów i poszczególne ich elementy, które podczas udziału w rozmowie nie były zauważalne z uwagi na dużą koncentrację na werbalnym przebiegu rozmowy. Utrwalone na dyktafonie rozmowy są pomocne w zakresie identyfikacji i oceny poszczególnych rodzajów znaczeń, ukazując tym samym możliwości i kompetencje poszczególnych dzieci nie tylko w obszarze komunikacji, lecz także w obszarze spostrzegania, myślenia i koncentracji.

Starając się poznać, jak przebiega rozmowa dorosłego z dziećmi rozpoczynającymi edukację, w jaki sposób badani dokonują interpretacji określonych znaczeń w odniesieniu do słów współrozmówcy wykorzystałam metodę dialogową (por. m.in.: Łobocki, 2000; Pilch, Bauman, 2001), która pozwalała w sposób bezpośredni odnieść się do tego obszaru. Technika była tu rozmowa indywidualna, ukierunkowana na temat o charakterze częściowo ustrukturalizowanym. Prowadzone rozmowy w odniesieniu do określeń funkcjonujących w literaturze metodologicznej można porównać do „rozmów sytuacyjnych”, które pojawiają się obok obserwacji uczestniczącej. Jest ona inicjowana przez badacza i w sposób bezpośredni odnosi się do obserwowanych zjawisk, osób bądź czy też kwestii, które mają znaczenie w poznawaniu i rozumieniu interesujących dla badacza zagadnień. Prowadzone indywidualne rozmowy zawsze toczyły się wokół określonych tematów związanych z dobraną ilustracją, która nie była monotematyczna, ale wielowątkowa i bardzo bogata w dynamikę, jak też liczba danych (informacji). W związku z tym przygotowany materiał, który był podstawą do rozmowy, można uznać za bodziec stabilny, ale nieograniczający. Dziecko wybierając element z danej ilustracji wypowiadało się na jego temat i na tej podstawie dorosły, który rozpoczynał rozmowę od pytania związanego z danym elementem obrazka w odpowiedzi dziecka, starał się budować rozmowę, przechodząc stopniowo od elementu do elementu. Warto podkreślić, że inicjatorem prowadzonych rozmów zawsze był dorosły, zaś dziecko je kończyło.

II.5. Procedura prowadzenia badań

Procedura prowadzenia badań była wcześniej zaplanowana. Każda sytuacja, w której odbywała się rozmowa, miała stały schemat związany z miejscem (osobny pokój), jak też przebiegała w relacji jeden na jeden (dziecko–dorosły). Zawsze toczyła się w takim samym, niezmiennym układzie diadycznym. Procedura nie obejmowała włączania innych osób w rozmowę z uwagi na to, że kontekst społeczny w zakresie założonego celu nie miał mieć wpływu na jego realizację.

Rozmowy osoby dorosłej i dziecka odbywały się w trzech typach sytuacji:

1. Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stolik, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko

- odpowiadając, stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.
2. Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.
 3. Dorosły wchodzi do sali szpitalnej, w której przebywa dziecko. Siada na krześle przy łóżku dziecka. Dziecko siedzi na swoim łóżku, a zamknięta książka leży przed nimi na małym stoliku.

Stałym elementem, który otwierał rozmowę była instrukcja dorosłego, formułowana jako prośba do dziecka, aby otworzyło leżącą na stoliku przed nim książkę na wskazanej stronie. Zawsze inicjatorem rozmowy był dorosły, który miał wpływ na jej przebieg. Ilustracja w książce obejmowała bardzo wiele szczegółów odnoszących się do przedstawionych w niej osób i przedmiotów. Układ był dynamiczny, sama zaś treść obejmowała wiele niepowiązanych ze sobą wątków.

Kolejnym elementem w rozmowie było stwierdzenie dorosłego odnośnie do prezentowanego obrazka: *Na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami*. Temu stwierdzeniu towarzyszyło wskazanie na ilustrację, bez odnoszenia się do szczegółów.

W dalszej części rozmowy dorosły kierował pytania do dziecka. Miały one charakter pytań rozszerzających treść jego wypowiedzi. Przyjęty schemat wyglądał tak, że po pytaniu otwierającym, dorosły dawał dziecku czas do namysłu, a następnie w sytuacji, kiedy dziecko milczało, zadawał pytania pomocnicze. W sytuacji, kiedy dziecko dalej milczało, dorosły kierował swój wzrok na określony szczegół, a następnie wskazywał palcem na ilustracji element, do którego formułował pytanie. Rozmowa obejmowała określone pytania formułowane przez dorosłego. Oto one:

Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?

A co robi siedzący na poręczy czarny kot?

A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?

Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?

Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?

Możemy sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?

A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?

Każda rozmowa miała taką samą stałą strukturę i trwała do momentu zakończenia jej przez dziecko.

II.6. Grupa badawcza i teren badań

Badania realizowane w podejściu interpretacyjnym charakteryzuje najczęściej tak zwany celowy dobór próby badawczej, który jest określany również jako dobór teoretyczny. Jest to podyktowane odniesieniami merytorycznymi w związku z identyfikacją środowisk, grup czy jednostek, gdzie istnieje duże prawdopodobieństwo obserwowania zjawisk i procesów, które odnoszą się do przedmiotu badań. Badani stanowią próbę reprezentatywną w odniesieniu do podobnych przeżyć życiowych, wiedzy umiejętności czy ujawniania określonych zachowań. W badaniach, które osadzone są w nurcie interpretacyjnym, każdy przypadek jest rozpatrywany indywidualnie i postrzegany jako szczególny i wyjątkowy. Przy czym warto zaznaczyć, że stanowi on pewnego rodzaju przykład dotyczący szerszej grupy odniesienia (Miles, Huberman, 2000; Bauman, 1995).

W omawianych badaniach użyłam dwóch technik. Jedna z nich odnosiła się do doboru próby opartej na pewnych kryteriach, druga zaś stanowiła dobór próby celowej maksymalnie zróżnicowanej (Miles, Huberman, 2000, s. 28–29). Dobór próby opartej na pewnych kryteriach odnosi się do tego, że badacz na początku przyjmuje pewne wstępne założenia związane z selekcją, a następnie dokonuje identyfikacji środowiska i osób je spełniających. Przy czym należy pamiętać, że pełne poznanie członków określonych grup badawczych, jak też prowadzenie całego procesu badawczego, dostarcza wiele problemów, z uwagi na to, iż badanymi są dzieci (jednostki wrażliwe i wymagające ochrony, a także właściwej postawy badacza).

W odniesieniu do prowadzonych przez mnie badań wybór grupy badawczej dotyczył określonego środowiska badawczego, a także miejsca, w którym mogłam prowadzić rozmowy z dziećmi podejmującymi edukację (szkoła i szpital).

Jeśli zaś chodzi o drugą technikę, którą zastosowałam do doboru próby badawczej to odnosiła się ona do wyboru miejsca i osób na podstawie tak zwanego kryterium maksymalnego zróżnicowania w obrębie próby. Próba powinna obejmować możliwie dużą liczbę zróżnicowanych typów badanego zagadnienia i dawać możliwość na dokumentowanie wielu różnych przypadków, co w konsekwencji pozwala dokonać opisu ich odmienności z równoczesną identyfikacją określonych wspólnych elementów. Kryterium doboru próby badawczej obejmuje także założenie paradygmatu interpretacyjnego w zakresie „wielorakich rzeczywistości” z jednoczesnym wyborem różnorodnych osób i danych do prowadzonych badań (Mertens, 1998, s. 176).

Miejscem realizacji badań była szkoła podstawowa z oddziałami integracyjnymi w Warszawie, w której dzieci rozpoczynały swoją edukację, jak też szkoła podstawowa w szpitalu, gdzie przebywały dzieci z chorobą przewlekłą.

Zastosowane przez mnie w tym kontekście kryterium wyboru jednej szkoły i placówki leczniczej odnosiło się do tego, że placówki te obejmowały swoim zasięgiem grupę dzieci o bardzo różnicowanych kompetencjach komunikacyjnych i doświadczeniach pod względem wykorzystywanych sposobów i form w relacjach komunikacyjnych z innymi osobami. Wybór tych właśnie placówek był podyktowany przede wszystkim względami merytorycznymi i praktycznymi z uwagi na specyficzny charakter konkretnych placówek – szkoła podstawowa z oddziałami integracyjnymi i szkoła w placówce leczniczej.

Dobór dzieci biorących udział w badaniach nie był przypadkowy. Podstawowym kryterium był fakt, że wszystkie dzieci podejmują edukację szkolną, natomiast kryterium różnicującym doświadczenia komunikacyjne badanych dzieci były określone czynniki, wpływające na ich linię rozwojową. W badaniach brały udział także dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, takimi jak: choroba przewlekła, zdiagnozowane trudności logopedyczne i zespół Aspergera. Przyjęłam, że czynniki te mają wpływ na dotychczasowe doświadczenia komunikacyjne badanych dzieci, a także na przebieg rozmowy z dorosłym, w której miały funkcjonować w roli partnera.

W Podstawie programowej wychowania przedszkolnego z 14 lutego 2017 r. wskazano, że dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające edukację komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne, obdarza uwagę inne dzieci i osoby dorosłe, nawiązuje relacje, wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą komunikatów pozawerbalnych, wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy, rozróżnia głoski na początku i końcu w wybranych prostych fonetycznie słowach, odpowiada na pytania, wykonuje własne eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom, nazywa je, tworzy żarty językowe i sytuacyjne, uważnie słucha i nadaje znaczenie swym doświadczeniom, czyta obrazy, wyodrębnia i nazywa ich elementy, nazywa symbole i znaki znajdujące się w otoczeniu, wyjaśnia ich znaczenie. Aby osiągnąć gotowość szkolną w tym zakresie, dziecko rozwija pod kierunkiem osoby dorosłej określone kompetencje komunikacyjne, które warunkują jego gotowość do uczestniczenia w rozmowie. To powoduje, że moje założenia związane są z włączeniem w obszar badań dzieci o prawidłowym rozwoju kompetencji komunikacyjnych rozpoczynających edukację są przede wszystkim podyktowane faktem, że zgodnie z założeniami podstawy programowej posiadają wystarczające kompetencje do udziału w rozmowie.

Włączenie w obszar badań dzieci z chorobą przewlekłą i ich udział w rozmowie wydaje się być zagadnieniem bardzo interesującym z perspektywy

prowadzonych badań. W literaturze przedmiotu jest to obszar wymagający eksploracji z uwagi na to, iż w odniesieniu do dzieci z chorobą przewlekłą w istniejących badaniach zwracana jest uwaga na fakt, że choroba przewlekła w różnym stopniu i w różnym czasie ogranicza społeczne funkcjonowanie, zmieniając ich położenie życiowe we wszystkich dotychczas realizowanych rolach społecznych (por. m.in.: Pilecka, 2002, 2007, 2011; Antoszevska, 2006; Woynarowska, 2010). Szczególnie interesująca także wydaje się kwestia związana z tym, czy i w jakim stopniu dzieci podczas rozmów niezwiązanych z tematem choroby włączają wątki, w których poruszają kwestie dotyczące własnego zdrowia i pobytu w szpitalu czy innych zależności od działań i czynności medycznych. Dzieci te ze względu na chorobę znajdują się w zupełnie innej sytuacji życiowej niż pozostałe dzieci biorące udział w badaniu. Należy podkreślić, iż rozmowy z pozostałymi grupami dzieci biorącymi udział w badaniu odbywały się na terenie ich szkoły. Rozmowy dzieci z chorobą przewlekłą realizowane były zarówno w ich szkole w miejscu zamieszkania, jak i toczyły się na terenie szpitala (sytuacja pozaszkolna). W szpitalu dzieci mają kontakt z osobami dorosłymi, które mają do nich różne prawo dostępu. Pojawienie się osoby spoza szpitala (personelu medycznego i pedagogicznego) jest dla dziecka nową sytuacją. Podczas prowadzonych rozmów byłam dla dzieci osobą łączącą środowisko szpitalne ze środowiskiem poza szpitalnym. Należy podkreślić, że w badaniu biorą udział dzieci niezależnie od jednostki chorobowej, które nie są w separacji od matki. Wpływ na ich sposób funkcjonowania w różnych obszarach może mieć nie tylko choroba, ale także fakt cyklicznego przebywania w szpitalu, który stanowi stały element doświadczenia ich choroby przewlekłej.

Dzieci rozpoczynające edukację ze zdiagnozowanymi trudnościami logopedycznymi stanowią bardzo złożoną grupę w zakresie posiadanych kompetencji komunikacyjnych, które są potrzebne w trakcie prowadzenia rozmowy. Ujawnianie trudności w odniesieniu do zakresów kompetencji komunikacyjnych mogą dotyczyć: (1) formułowania komunikatów za pomocą słów poprawnych pod względem artykulacyjnym, gramatycznym i składniowym; (2) umiejętności posługiwania się środkami pozajęzykowymi, a także mową ciała, gestami uzupełniającymi komunikat werbalny, pozwalającymi na nadanie komunikatowi pewnej ekspresji i podkreślenia znaczenia informacji werbalnej; braku umiejętności interpretowania komunikatów niewerbalnych nadawanych przez rozmówcę zgodnie z pewnym przyjętym kanonem znaczeń; (3) zdolności nadawania, rozumienia i interpretacji symboli oraz znaczeń za pomocą języka oraz umiejętność rozumowania symbolicznego i posługiwania się symbolami; (4) umiejętności podejmowania działań przez osobę w celu zaspokojenia jej indywidualnych potrzeb poznawczych; (5) umiejętności dostosowania komunikatu do poziomu możliwości

i potrzeb rozmówcy, jak i typu relacji między nadawcą, a odbiorcą komunikatu; (6) umiejętności w zakresie dokonywania własnej niejednoznacznej i nieprawidłowej wypowiedzi, jak i wypowiedzi innych osób w zakresie obowiązującej normy; (7) umiejętności odbierania, interpretowania i nadawania komunikatów, które odnoszą się do przeżyć emocjonalnych przy użyciu różnych kodów werbalnych, emocjonalnych i abstrakcyjnych; (8) umiejętności mających związek z zachowaniem komunikacyjnym, wyznaczonym poprzez określone normy kulturowe; (9) umiejętności dotyczących zdolności procesu i treści komunikacji, jak i własnej refleksji nad tym procesem; (10) umiejętności wiążących się z praktycznym funkcjonowaniem osoby w relacjach komunikacyjnych z innymi ludźmi, używaniem języka w określonym celu i rozumieniu celowości tego użycia (Kuszek, 2011a).

Włączenie do grupy badawczej dzieci z zespołem Aspergera był poddyktowany faktem, iż przejawiają one zaburzenia komunikacyjne w różnych obszarach, co w efekcie może mieć wpływ na ich udział w rozmowie. Co więcej, aspekt związany z zaburzeniami komunikacyjnymi w tej grupie wynika z kryteriów diagnostycznych zaburzenia. Trudności te dotyczą przede wszystkim: umiejętności pragmatycznych, dosłownej interpretacji znaczeń wysyłanych komunikatów, prozodii, wokalizacji myśli, różnicowania i zniekształcania słuchowego, płynności werbalnej. Prezentowany przez nie indywidualny repertuar określonych zachowań i reakcji komunikacyjnych sprawia, że dzieci te mają trudności w zakresie nawiązywania i podtrzymywania interakcji społecznych. Proces komunikowania ma charakter interakcyjny; w związku z tym osoby biorące udział w diadzie rozmawiającej napotykały wiele problemów. Odnoszą się one nie tylko do identyfikowania ważnych komunikatów, ale też do rozumienia ujawnianych podczas rozmowy postaw i zachowań komunikacyjnych. Trudności komunikacyjne związane z rozumieniem i ekspresją ujawniane przez dzieci z zespołem Aspergera przyjmują różne postaci (brak zrozumienia określonego kontekstu określonej sytuacji rozmowy lub niewielkie błędy w dokonywanych interpretacjach, brak motywacji do podejmowania kontaktu werbalnego, brak umiejętności inicjowania i kontynuowania rozmowy) pomimo posiadania znajomości mowy i języka (por. m.in.: Atwood, 1998; Frith, 2005; Markiewicz, 2004; Pisula, 2015).

Zatem badaniami objęłam rozmowy, które każdorazowo przeprowadziłam wspólnie z dziećmi rozpoczynającymi edukację w układzie diadycznym, co oznaczało, że każdą rozmowę prowadziłam z udziałem tylko jednego dziecka. Łącznie w analizie zostanie poddanych 35 rozmów (7 rozmów z dziećmi nieujawniającymi trudności logopedycznych, 14 rozmów z dziećmi z chorobą przewlekłą – w ich szkole i w placówce leczniczej, 7 z dziećmi ze zdiagnozowanymi trudnościami logopedycznymi i 7 z dziećmi z zespołem Aspergera).

Rozmowy te zostały przepisane w formie transkrypcji bez uściśleń fonetycznych z wszelkimi elementami mowy. Materiał badawczy obejmował rozmowy o bardzo zróżnicowanym czasie trwania. Przy czym, nie można w sposób jednoznaczny powiedzieć, że były to krótkie rozmowy, jak też nie można uznać, iż czas trwania poszczególnych rozmów stanowił element, który wpływał na ich strukturę. Długość prowadzonych rozmów była uzależniona od jej uczestników i nie stanowiła warunku jej przebiegu.

ROZDZIAŁ III

Przebieg rozmów osoby dorosłej z dziećmi rozpoczynającymi edukację – analiza badań własnych

III.1. Analiza przebiegu rozmów dzieci bez zdiagnozowanych trudności logopedycznych przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą

Analiza przebiegu rozmowy Ani lat 6;2 z osobą dorosłą

Osoba dorosła rozpoczyna fazę otwarcia rozmowy z dzieckiem poprzez polecenie: *Aniu weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Dziewczynka w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego kieruje do niego pytanie, łącząc je z komunikatem niewerbalnym: *Co będziemy robić z książką?* [Patrzy na dorosłego]. Dorosły w odpowiedzi na komunikat Ani, kieruje do niej dwa pytania, starając się zachęcić ją do odpowiedzi: *A jak myślisz? Co można robić z książką?* [Dorosły patrzy na Anię]. Dziewczynka odczytując intencje dorosłego udziela odpowiedzi w formie werbalnej, jednocześnie stosując komunikat niewerbalny: *Można czytać i oglądać* – otwiera książkę na pierwszej stronie. Dodatkowo wyraża zdziwienie, które łączy z komunikatem niewerbalnym, a następnie stosuje stwierdzenie: *O, ale tu nie ma liter* [uśmiech]. *No to będziemy oglądać i opowiadać* [Ania patrzy na obrazki, nic nie mówi]. W tej sekwencji dziecko reaguje na komunikaty współrozmówcy i wykazuje intencję współdziałania. Dorosły w odpowiedzi na komunikaty Ani dokonuje wskazania, zwracając uwagę dziewczynki na ilustrację, która stanowi temat ich rozmowy: *Na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami*. Po tym następuje przejście do fazy głównej rozmowy. Ania w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego w formie stwierdzenia, potwierdza wielość elementów, wykazując zaciekawienie, dokonuje wskazań określonych elementów z obrazka: *Tak, tu jest bardzo dużo fajnostek: ludzie, zwierzęta, dom, a nawet pole i krowy* [Ania wskazuje palcem wymieniane przez siebie elementy].

W kolejnej sekwencji dorosły zadaje dziewczynce pytanie ze wskazaniem: *Aniu, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Ania w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego kieruje do niego prośbę: *Proszę o chwilkę muszę je odnaleźć. Przed chwilką je widziałam.* W dalszej części swojej wypowiedzi dziewczynka dokonuje opisu ze wskazaniem, łącząc go z własną interpretacją: *O są, jakie fajniutkie, malutkie. Jest język, ptak, to chyba sroka i ślimaczek, jakie ma malutkie różki. Hmm... te zwierzęta znalazły czeresnie i je sobie zajadają, ale dziwne, że ślimaki jadają czeresnie. Myślałam, że jedzą muszki i liście kapusty. Sroki, to interesują się wszystkim, lubią też cacka, różne świecidełka. A ten język, skąd on się tu wziął i się nie boi, że tu tyle ludzi i wszedł na ulicę. Jeże to wędrują nocą, a w dzień śpią. On jest odważny, nie boi się ulicy. Jest sam bez mamy. Wszyscy muszą na niego uważać, by nie zrobić mu krzywdy.* Dodatkowo dziewczynka wykazuje zainteresowanie wspólną rozmową: *Fajną masz książkę, oglądajmy dalej* [Ania patrzy na obrazki], co również można uznać za przejaw jej aktywnego uczestniczenia w wymianie komunikacyjnej z dorosłym.

Dalszą sekwencję rozpoczyna dorosły, zmieniając formę kierowanego pytania do Ani, by zachęcić ją do rozbudowanej interpretacji: *Aniu, a co robi siedzący na poręczy czarny kot?* Ania w odpowiedzi wysłała komunikat w formie niewerbalnej: śledzi wzorkiem obrazek, szukając kota, a następnie w formie werbalnej dokonuje wskazania: *O jest i kot.* Dziewczynka dokonuje interpretacji elementu wskazanego przez dorosłego: *On może myśli, co zjeść na śniadanie, uśmiecha się. O jest i mysz. Może on chce ją zjeść, ale zobacz, jak ona ucieka po schodach. Nie, nie, kot nie jest nią zainteresowany, on jest chyba leniwy, bo się nie wyspał.* Dorosły nie kontynuuje tej sekwencji, zmieniając temat rozmowy poprzez kierowanie do Ani kolejnego pytania ze wskazaniem: *Aniu, a jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Dziewczynka wykazuje zdziwienie w kierunku dorosłego, formułując komunikat werbalny: *Jak to nie wiesz?*, a następnie stosuje wyjaśnienie w formie werbalnej i pozawerbalnej, połączone z interpretacją, w której odnosi się do własnych doświadczeń: *on biegnie za swoim panem – biegaczem. Są na szybkim spacerze. Widzę takich ludzi w parku, jak jestem z mamą na placu i czasami biegają ze swoimi piesami* [Ania patrzy na obrazek, a potem na dorosłego]. Ania w swojej wypowiedzi nie dokonuje poprawnej odmiany przez przypadek wyrazu: pies. Dorosły w odpowiedzi wysłał komunikat w formie stwierdzenia, dokonując korekty odmiany wyrazu: pies, włączając go do swojej wypowiedzi, w której mówi o swoich doświadczeniach: *Ja też obserwuję ludzi biegających ze swoimi psami.* Dziewczynka stosuje stwierdzenie, w którym natychmiast zauważa właściwie użytą formę wyrazu *pies* w jej wypowiedzi (odmiana wyrazu *pies*), dokonaną przez dorosłego: *No tak, z psami nie piesami. Zawsze zapominam.* Dodatkowo wysłała do dorosłego uśmiech.

Przechodząc do kolejnej sekwencji, dorosły ponownie formułuje pytanie do dziewczynki o nowy element z obrazka, chcąc jeszcze bardziej zachęcić ją do interpretacji: *Aniu, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Dziewczynka stosuje komunikat niewerbalny: śledzi wzorkiem obrazki, szukając dzięcioła, a następnie dokonuje wskazania i interpretacji, w której ujawnia swoją wiedzę na temat dzięciołów i korników: *Jest do góry nogami, ale sprytny. Nigdy takiego nie widziałam. Fajny jest, nawet nie spadnie. On zjada robaczki z drzewa. Wiesz, mówi się o nich, że to lekarze drzew, a wcale nie mają słuchawek [śmiech]. Dzięcioły zjadają korniki, ale ja ich nie widziałam.* Warto zaznaczyć, że w wypowiedzi Ani zawarty jest żart, który wzmacnia śmiechem. Co więcej w tej sekwencji Ania wyznacza temat do kontynuacji rozmowy z dorosłym, powielając schemat jego sposobu kierowania pytań ze wskazaniem: *Nie wiem, dlaczego jedna wiewiórka siedzi na drzewie, a druga pod parasolem?* Ania swoją wypowiedź wzmacnia komunikatem niewerbalnym: wskazuje palcem wiewiórki na obrazku. Dorosły podążając za dzieckiem udziela odpowiedzi i dokonuje interpretacji wskazanego elementu przez dziewczynkę: *Wydaje mi się, że one zjadają orzechy i mają przerwę w zabawie.* Ania podążając za wypowiedzią współrozmówcy, wysłała do niego komunikaty, w których aprobeuje jego wypowiedź, dokonując jej uszczegółowienia: *Zgadzam się z tobą, mają przerwę na posilek [Ania patrzy na dorosłego].*

Następną sekwencję rozmowy otwiera dorosły stwierdzeniami, połączonymi z pytaniami, próbując zachęcić dziewczynkę do wyboru przez nią elementu z obrazka, który będzie tematem ich dalszej rozmowy: *Aniu, zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Dziewczynka podejmuje zachętę ze strony dorosłego. Formułuje komunikat niewerbalny i werbalny w formie stwierdzenia, łącząc go z interpretacją: *Oj jest tu dużo do opowiadania, ale tak dużo ludzi to tu nie ma. Chyba wyszli do pracy, albo są na wakacjach [Patrzy na obrazek].*

Dorosły wyznaczając nowy wątek poprzez wskazanie wybranego elementu, motywuje Anię do rozmowy: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* [Dorosły wskazuje palcem malarzy]. Dziewczynka podążając za dorosłym, dokonuje opisu, łącząc go z własnymi doświadczeniami: *To ekipa remontowa, malują ściany na żółto. Jeden pali papierosa. Mają pędzel i watek. Mój tata tak malował babci mieszkanie na zielono, ale ja nie mogłam mu pomóc, bo jestem jeszcze za mała. Nie zakleili regału z rzeczami, mogą pochłapać farbą i nie zejdzie. Na podłogach mają tylko gazety, a nie folie, taką specjalistyczną. Więcej w tym domu nie widzę ludzi tylko ich pokoje.*

Kontynuując rozmowę z dzieckiem, dorosły stosuje propozycję w formie pytania do dalszej rozmowy: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć.* Dziewczynka w odpowiedzi na zachętę dorosłego wysłała komunikat werbalny, połączony ze wskazaniem i ponownie jak w poprzednich sekwencjach

dokonuje interpretacji, łącząc ją z własnymi doświadczeniami: *Popatrz [Wskazuje palcem] po chodniku pani w dziwnej czapce pcha wózek z balonami i chyba lodami, bo jest napis lody. Spiesz się chyba do ZOO, bo tam kiedyś jadłam od takiej pani lody, jak byłam z babcią. I nawet też tam były takie kolorowe baloniki, ale babcia nie kupiła mi ich wtedy. Fajną ma ta pani torebkę, ja takiej nie mam.* Ania w formie stwierdzenia powoli przechodzi do fazy zakończenia rozmowy: *Fajnie tak sobie opowiadać, może jutro dokończymy, bo przecież zaraz mamy iść na plac zabaw [Patrzy na dorosłego].* Dorosły w swoim komunikacie wykazuje aprobatę, mówiąc: *Dobrze Aniu.* Dziewczynka w odpowiedzi stosuje komunikat niewerbalny, który kończy ich rozmowę: zamyka książkę i wstaje z krzesła.

Ania już w fazie otwarcia wykazuje zainteresowanie rozmową z dorosłym, włączając się w proponowany przez niego wspólny temat. Dziewczynka reaguje na polecenie dorosłego, zadaje mu pytanie o wspólne działanie, odczytuje jego sugestie i podąża za jego linią działania, w swoich odpowiedziach na komunikaty dorosłego stosuje komunikat werbalny łącząc go z komunikatem pozawerbalnym. W fazie głównej dziewczynka wykazuje zaniepokojenie wspólną rozmową, dokonuje wskazań określonych elementów z obrazka, reaguje na pytania dorosłego, podąża za jego zachętą do kontynuacji rozmowy, dokonuje wskazań określonych elementów z obrazka, dokonuje ich interpretacji, odwołując się przy tym do własnych doświadczeń. Sama także podejmuje nowe wątki, zachęcając dorosłego do włączenia się w jej pole uwagi. Jednakże robi to tylko raz i nie wykracza przy tym poza obrazek. Warto także wspomnieć, że Ania w swoich wypowiedziach stosuje komunikat w formie żartu, który wzmacnia śmiechem. Elementem, który wskazuje na intencję współdziałania jest fakt, że Ania w jednej z sekwencji sama wyznacza temat do kontynuacji rozmowy z dorosłym, powielając schemat jego sposobu kierowania pytań ze wskazaniem. W ostatniej sekwencji dziewczynka bardzo powoli przechodzi do fazy zamknięcia, wykazując jednocześnie chęć kontynuacji rozmowy, ale w innym czasie.

Jeśli zaś chodzi o czynniki wpływające na jej przebieg nie wystąpiły znaczące zakłócenia. Tylko w jednej sekwencji dziewczynka w swojej wypowiedzi nie dokonuje poprawnej odmiany przez przypadek wyrazu: *pies*. Jednakże nie wpłynęło to w żaden sposób na stopień spójności wypowiedzi współrozmówców.

Analiza przebiegu rozmowy Antka lat 6;6 z osobą dorosłą

Fazę otwarcia rozmowy rozpoczyna osoba dorosła poleceniem kierowanym do chłopca, prosząc, aby wziął do ręki książkę i otworzył ją na pierwszej stronie. Odpowiedzią Antka na zachowanie werbalne dorosłego jest pytanie, połączone z komunikatem niewerbalnym: *A mogę na inną?* [Patrzy na

dorosłego]. Osoba dorosła kieruje do chłopca prośbą, aby otworzył książkę na pierwszej stronie. Antek reagując na komunikat dorosłego, otwiera książkę na danej stronie. Następnie dorosły dokonuje wskazania, aby zwrócić uwagę chłopca na obrazek, który widzi wspólnie z nim: *Na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły ręką wskazuje ilustrację]. Dziecko wysyła komunikat niewerbalny: palcem wskazuje drzewo z czereśniami i dokonuje opisu ze wskazaniem: *no tak, ono jest bardzo duże, siedzi na nim wiele ptaków, wiewiórka, dzięcioł i nawet jest sroka* [Chłopiec wskazuje każdy z elementów, o którym mówi].

Dalej dorosły inicjuje przejście do fazy głównej pytaniem wskazującym do dziecka: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Chłopiec natychmiast w odpowiedzi interpretuje dane obiekty z obrazka: *Ale tu dużo, na tej ulicy to w ogóle jest straszny bałagan, a te zwierzęta, czyli jeź, ptak i ślimak znalazły czereśnie*. Jednocześnie w swojej wypowiedzi, kieruje pytanie ze wskazaniem do dorosłego, włączając go w swoją linię działania: *Proszę pani, a jak nazywa się ten ptak, co dziobie obok jeża czereśnie?* Dorosły przyjmując zachętę dziecka do kontynuacji danego wątku, udziela odpowiedzi w formie stwierdzenia: *Wiesz co, wydaje mi się, że ten ptak to wrona*. Chłopiec wykazuje zainteresowanie danym tematem i ujawnia zachowanie komunikacyjne w formie stwierdzenia, w którym nie tylko odwołuje się do swojej wiedzy, ale także dokonuje oceny: *No tak – wrony żyją w dużych miastach, ale nie tylko. Ja nie lubię wron. Wydaje mi się, że są to ptaki złośliwe* [Antek patrzy na dorosłego]. Dorosły w odpowiedzi kieruje do chłopca pytanie, zachęcając go, aby podzielił się z nim swoją opinią na wspólnie poruszany temat: *A dlaczego Antek uważasz, że wrony są złośliwe?* Antek podążając za zachętą osoby dorosłej, opowiada mu pewne wydarzenie ze swojego życia: *Bo kiedyś, jak byłem z babcią w parku i karmiliśmy kaczki, to taka wielka złośliwa wrona chciała kaczce i gołębom zabrać kawałki chleba i strasznie krakała i dziobała mniejsze ptaki* [Odwraca twarz w stronę dorosłego]. Dorosły wysyła komunikat dziecku, w którym zapewnia go o tym, że słucha wypowiedzi chłopca: *Aha*, a następnie przechodzi do kolejnej sekwencji poprzez kierowanie pytania ze wskazaniem o nowy element, aby zachęcić chłopca do kontynuacji rozmowy: *Antek, a powiedz mi, co robi siedzący na poręczy czarny kot?* Antek wysyła komunikat niewerbalny: siada prosto, a następnie dokonuje interpretacji, połączonej ze wskazaniem określonych elementów. Chłopiec dodatkowo swoją wypowiedź wzbogaca, stosując żart, który wzmacnia śmiechem: *On jest bardzo leniwy. Mysz jego smakołyk ucieka po schodach a on się uśmiecha. Aż patrzy na niego ten pan ze zdziwieniem – o ten tu* [Wskazuje palcem], *bo to nie jest naturalne, że kot siedzi na poręczy, a mysz schodzi po schodach jak modelka* [śmiech].

Dalej osoba dorosła rozpoczyna kolejną sekwencję, kierując pytanie do Antka, rozszerzając jego treść, by zmotywować go do pogłębionej

interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Chłopiec swoją wypowiedź rozpoczyna pytaniem kierowanym do dorosłego, próbując odnaleźć wskazany element na obrazku: *Chwila, gdzie on jest?*, a następnie dokonuje interpretacji, połączonej ze wskazaniem. Dodatkowo odnosi się do swoich doświadczeń: *O jest tu. On biegnie za swoją panią. Oni uprawiają razem poranne biegi. Ja to nie lubię biegać – okropieństwo* [Patrzy na obrazek i wskazuje palcem psa].

Po tym dorosły pytaniem ze wskazaniem zachęca dziecko do podjęcia kolejnego wątku: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Antek w odpowiedzi stosuje komunikat werbalny w formie stwierdzenia, w którym dokonuje opisu, połączonego z interpretacją, a także włącza komunikat niewerbalny: *No jak to co – on szuka korników, czyli takich małych robaczków, którymi się żywi. Ale ptaki to są dziwne – ten to stoi do góry nogami i nawet nie spadnie* [Wskazuje palcem ptaka na obrazku]. Co także jest wyrazem chęci współdziałania w rozmowie z dorosłym. Niestety dorosły nie kontynuuje wątku i formułuje stwierdzenia do dziecka, do których dołącza pytanie, dając chłopcu możliwość samodzielnego wyboru elementu z obrazka do dalszej rozmowy. Antek przyjmując propozycję dorosłego, wskazuje wybrany przez siebie element. Jego wypowiedź ma formę żartu, który wzmacnia śmiechem. Dodatkowo zawiera potoczne określenie *sedesu*: *O tu na górze* [Wskazuje palcem] *siedzi dziewczyna* [śmiech] *chyba na klopie, ale jej majtki spadły* [śmiech]. Dorosły parafrazuje wypowiedź Antka, używając sformułowań, które nie mają charakteru określeń potocznych: *No faktycznie dziewczynka siedzi w toalecie na sedesie*. Chłopiec reagując na komunikat dorosłego formułuje stwierdzenie: *No przecież mówię* [Spogląda na dorosłego].

Dorosły kończąc dany wątek, przechodzi do kolejnej sekwencji w tej fazie, kierując do chłopca pytanie w formie propozycji: *A może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Chłopiec dokonuje opisu, w którym zawiera wiele szczegółów, odnosząc się do własnych doświadczeń, wykraczając poza wspólny obszar obrazka: *Oni malują pokój, właściwie to jeden maluje ściany, a drugi framugi. Kiedyś mój tata też zatrudnił taką ekipę remontową, ale musiał ją zmienić, bo byli bardzo wolni. Ta kolejna wreszcie przyszła i wyremontowała nasze mieszkanie, ale mama była niezadowolona, bo sami bez uzgodnienia pomalowali ściany na różowo* [Patrzy na obrazek].

W dalszej części rozmowy osoba dorosła stosuje propozycję do jej kontynuacji w formie pytania: *To może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*, starając się zwrócić uwagę Antka na obrazek poprzez komunikat niewerbalny: wzrok kieruje na ilustrację. Chłopiec przyjmując zachętę, dokonuje wyboru elementu, a następnie ponownie, jak w poprzedniej sekwencji używa w swojej wypowiedzi opisu, połączonego ze wskazaniem, odwołując się do swoich doświadczeń: *Jeszcze interesujące są tutaj ryby w akwarium. To*

jest mała i duża. Też bardzo chciałbym mieć ryby, ale raczej to niemożliwe – tata nie chce żadnych zwierząt w domu. Dodatkowo zwracając się do dorosłego wybiera kolejny element, o którym komunikuje mu w formie wskazania i opisu: *O a tu niech Pani zobaczy [Pokazuje palcem] jedzie straż pożarna i rolnik jedzie w pole, o i tutaj dwóch turystów.* Następnie nie czekając na odpowiedź dorosłego przechodzi do fazy zakończenia rozmowy: zamyka książkę i zaczyna na głos czytać okładkę *Lato na ulicy Czereśniowej.* Dalej w formie stwierdzenia komunikuje dorosłemu chęć do podjęcia innego działania: *Chciałbym teraz skończyć mojego robota, którego zaczęłam budować,* definitywnie zaś wykazuje odmowę na kontynuację rozmowy, mówiąc: *Już nie opowiadajmy – na dziś dość.* Swoją komunikat werbalny wzmacnia komunikatem niewerbalnym: wstaje z krzesła.

Analizując poszczególne fazy rozmowy, zauważa się, że dziecko najpełniej wykazuje zainteresowanie rozmową w fazie rozpoczęcia i fazie głównej. Na początku chłopiec reaguje na komunikaty dorosłego, w swoich odpowiedziach stosuje interpretację danych obiektów z obrazka. Dodatkowo kieruje pytanie ze wskazaniem do dorosłego, włączając go w swoją linię działania, a także odwołuje się do swojej wiedzy oraz dokonuje oceny pewnych sytuacji. W fazie głównej wykracza poza wspólny obszar z obrazka, podążając za zachętą osoby dorosłej opowiada mu pewne wydarzenie ze swojego życia, a także dokonuje interpretacji, połączonej ze wskazaniem określonych elementów. Antek w swoich wypowiedziach używa także opisu, połączonego ze wskazaniem, odwołując się do swoich doświadczeń; wyraża komunikat werbalny w formie żartu, który dodatkowo wzmacnia śmiechem. W omawianych fazach rozmowy dziecka i osoby dorosłej nie wystąpiły żadne czynniki mogące wpłynąć na jej przebieg.

W fazie zamknięcia chłopiec nie wykazuje już zainteresowania rozmową. Antek ignoruje dorosłego, używając komunikatów werbalnym i niewerbalnych. Poprzez zamknięcie książki dziecko zmienia kierunek swojej uwagi. Nie czeka na wypowiedź dorosłego, co świadczy o tym, że w tej sekwencji chłopiec nie stosuje zasady naprzemienności wypowiedzi. Jedyne informuje dorosłego o chęci zmiany działania. Wyraża także brak gotowości do kontynuowania kontaktu z dorosłym, stosuje odmowę, wyrażaną słowami: *Już nie opowiadajmy – na dziś dość.* Wstanie z krzesła wyraźnie świadczy o opuszczeniu wspólnej przestrzeni trwającej rozmowy i stanowi o jej zakończeniu przez chłopca.

Analiza przebiegu rozmowy Edyty lat 6;4 z osobą dorosłą

Rozmowę otwiera dorosły, kierując do dziewczynki polecenie: *Edytko, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.* Odpowiedzią dziecka jest złożone zachowanie komunikacyjne. Najpierw stosuje komunikat niewerbalny:

otwiera książkę na wskazanej stronie, podpira się rękoma o twarz i w milczeniu patrzy na ilustrację, zaś po chwili wysyła do dorosłego komunikaty werbalne w formie stwierdzenia, gdzie wyraża swój zachwyt obrazkiem, a następnie dokonuje opisu ze wskazaniem, mówiąc: *Ojejku, ale ładne obrazki i dużo różnych ludzi i robią różności i są też zwierzątka. O zobacz, tu stoi krowa i jej siostry dwie. Dziewczynka wskazuje palcem na krowy. A tu jest wiewiórka [Wskazuje palcem] nazywa się Basia, wiesz? A tu srocza siedzi. Zobacz, i ona patrzy na dom. Stosuje przy tym zwroty do osoby dorosłej, poprzez które stara się utrzymać jej uwagę, co jest wyrazem chęci kontynuacji wzajemnej wymiany. Dorosły w odpowiedzi dokonuje stwierdzenia, a następnie wskazania, chcąc zwrócić uwagę dziewczynki na obrazek, który wspólnie z nią ogląda: *No tak, na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy np. drzewo z czereśniami [Dorosły wskazuje dłonią obrazek]. Edyta wysyła komunikat werbalny, który jest odpowiedzią na komunikat dorosłego. Ma on formę opisu ze wskazaniem, połączonego z interpretacją: „Na tym drzewie [Wskazuje palcem] jest dużo ptaków, a jeden je czereśnie, a dwa się patrzą, bo chcą mu zabrać. A ten czarny to kruk. On im uciekł na parasol. Dorosły reaguje w sposób werbalny na komunikat dziewczynki, stosując stwierdzenie, a także przechodząc do fazy głównej formułuje pytanie ze wskazaniem: *Faktycznie, tak mogło być. Edytko, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?.* Edyta w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny, który ma formę rozbudowanej interpretacji: *Znalazły karteczkę, ale nie były nią zainteresowane. Poszły sobie dalej i patrzą, a tu leżą czereśnie, co je pozrywały z drzewa inne ptaki. Jeżyk, aż się zatrzymał na ulicy. Szpak też ze ślimakiem razem zajadają. Zobacz, zatrzymały już cały ruch i patrzą na nich kierowca samochodu i motoru. A na kierowcę na motorze patrzy mucha. Kończąc swoją wypowiedź dziewczynka kieruje pytanie do dorosłego, nawiązując do swojej wypowiedzi, zachęcając go do włączenia się w dany wątek: *Czego ona tak patrzy na kierowcę?.* Swoją wypowiedź wzmacnia komunikatami niewerbalnymi: cały czas wskazuje palcem na elementy obrazka, o których opowiada. Dorosły przyjmując zachętę ze strony dziewczynki, włącza się w proponowany temat, wysyłając komunikat w formie opisu wraz z interpretacją, mówiąc: *Wydaje mi się, że ta mucha to pszczoła i ona leci zapylić tego kwiata. Dziewczynka upewniając się, że dobrze rozumie wypowiedź dorosłego, zadaje mu pytanie ze wskazaniem: *Jakiego kwiata, że tu ona leci?* [Dziewczynka pokazuje palcem na kwiatek]. Dorosły kontynuując z dzieckiem dany wątek, udziela odpowiedzi w formie stwierdzenia: *Tak, myślę, że leci do tego kwiatka,* dołączając komunikat niewerbalny: wskazuje palcem kwiatek.****

Potem następuje przejście do kolejnej sekwencji, w której dorosły kieruje pytanie do Edyty o element z obrazka, który widzi wspólnie z nią: *Edytko, a co robi siedzący na poręczu czarny kot? .* Dziewczynka stosuje komunikat werbalny w formie pytania o dany obiekt: *A gdzie on jest?.* Odpowiedzią dorosłego jest

wysyłany komunikat niewerbalny: wskazuje palcem czarnego kota na ilustracji. Edyta w odpowiedzi dokonuje opisu połączonego z interpretacją. Dodatkowo do swojej wypowiedzi włącza nowy element z obrazka: *A tu się schowałeś. On, ten kotek się nie może zdecydować. On jest głodny i widzi, że po schodach biegnie mysz, a na podwórku jest kaczka* [Dziewczynka pokazuje palcem kaczkę]. *I ten kot nie wie, co zjeść czy myszkę, czy kaczkę, ale kaczka jest sztuczna.* Dorosły nie włączył się w proponowany temat zainicjowany przez dziewczynkę. Wysłał do niej komunikat w formie pytania, przechodząc do nowej sekwencji, proponując jej podjęcie nowego wątku: *Edytko, a ja zastanawiam się teraz, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Dziewczynka włączając się w linie działania dorosłego, podejmuje temat zaproponowany przez niego. W swojej wypowiedzi dokonuje opisu, wzbogacając go o interpretację ze wskazaniem: *Ja wiem. Bo to jest dzięcioł cyrkowy i on tu* [Wskazuje palcem na dzięcioła] *się zastanawia czy umie złapać robaka do góry nogami i go połknąć.*

Dalej dorosły rozpoczyna kolejną sekwencję, stosując komunikat, w którym stara się zachęcić dziewczynkę do samodzielnego wyboru elementu z obrazka i dalszą kontynuację rozmowy: *Edytko, zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Dziewczynka podobnie, jak w poprzednich sekwencjach przyjmuje zachętę dorosłego i formułuje rozbudowaną wypowiedź w formie opisu ze wskazaniem: *Te panie tutaj siedzą w ogrodzie* [Wskazuje placem], *jedna ma maluskie dziecko, a druga ma dwoje dzieci większych. Ta z małym dzieckiem trzyma je na rączkach, a te duże dzieci* [Wskazuje na obrazek] *jedno jest na huśtawce, a drugie na drzewie.* Kończąc ją, kieruje pytanie do dorosłego, zachęcając go do dokonania interpretacji: *A jak myślisz, czy ta pani zbiera owoce na dżem?* Dorosły w odpowiedzi na komunikat werbalny dziewczynki stosuje interpretację i przechodzi poprzez stawianie kolejnego pytania ze wskazaniem do dalszej sekwencji w tej fazie: *Być może. Kroi owoce i robi z nich potem konfiturę. Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* [Wskazuje palcem]. Edyta w odpowiedzi dokonuje interpretacji wskazanego elementu przez dorosłego, wykazując spójność z komunikatem dorosłego, mówi: *Ten pan to mąż tej pani co strzyże trawkę. Przyszedł z kolegą – ta pani powiedziała mu, że ma pomalować pokój – on przyszedł z kolegą i ten kolega mu pomaga i tak malują cały dzień* [Wskazuje palcem elementy obrazka, o których opowiada].

Następnie dorosły proponuje dziewczynce kontynuację rozmowy poprzez kierowanie do niej kolejnego pytania, połączonego z propozycją: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć.* Edyta przyjmuje zachętę dorosłego i w odpowiedzi dokonuje samodzielnego wyboru elementu z ilustracji, interpretując go. Jednakże warto zaznaczyć, że ta interpretacja nie jest tak rozbudowana, jak te, które dziewczynka dokonywała w poprzednich sekwencjach: *Bardzo fajny jest dziadzius z brodą, co stoi przed domem. On chyba czeka na*

swojego wnuczka. Dorosły w odpowiedzi zadaje pytanie, prosząc o wskazanie elementu zaproponowanego do dalszej rozmowy przez dziewczynkę: *A gdzie on jest?* Dziewczynka wysłała do dorosłego komunikat werbalny w formie stwierdzenia ze wskazaniem: *No tutaj* [Wskazuje palcem]. Dorosły odpowiada w formie stwierdzenia, a następnie zadaje jej pytanie, rozszerzając jego zakres; cały czas kontynuując podjęty wątek: *Faktycznie jest tutaj. Ciekawe, dokąd on tak idzie?* Po tym komunikacie Edyta w sposób bardzo gwałtowny przechodzi do fazy zamknięcia rozmowy, wykazując odmowę na jej kontynuację, przerywa kontakt, mówiąc: *Nie wiem. Już dziś o nim nie gadajmy*. Stosuje równocześnie komunikat niewerbalny: zamyka książkę i wstaje z krzesła.

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można zauważyć, że dziecko buduje rozmowę z dorosłym we wszystkich jej fazach. Już w fazie otwarcia Edyta ujawnia złożone zachowanie komunikacyjne, w których reaguje na wypowiedzi dorosłego, otwiera książkę na wskazanej stronie, wykazuje zainteresowanie proponowanym tematem. W swoich wypowiedziach dokonuje opisu ze wskazaniem. Dodatkowo kieruje do dorosłego komunikaty werbalne, poprzez które stara się utrzymać jego uwagę i zachęca go do kontynuowania wspólnie podjętego wątku. Osoba dorosła włącza się w linię działania dziewczynki, reaguje na jej komunikaty w formie stwierdzeń.

W fazie głównej, którą inicjuje dorosły, dziewczynka podąża za jego zachętą i dokonuje rozbudowanej interpretacji, a także kieruje do osoby dorosłej pytania w nawiązaniu do poruszanych tematów, prawie zawsze swoje komunikaty werbalne wzmacnia poprzez równoczesne stosowanie komunikatów niewerbalnych [Patrzy na dorosłego, wskazuje palcem na dany element obrazka, o którym wspólnie rozmawiają]. Warto też zaznaczyć, że dorosły w jednej z sekwencji fazy głównej nie reaguje na komunikat werbalny dziewczynki, w którym stara się zmienić temat poprzez włączenie nowego elementu z obrazka. Wówczas dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, proponując swój element do dalszej rozmowy. Jednakże w konsekwencji sytuacja ta nie wpłynęła znacząco na przebieg rozmowy, gdyż Edyta włączyła się w nowy wątek zaproponowany przez dorosłego.

Jeśli zaś chodzi o fazę zakończenia, to jej inicjatorem było dziecko. Początkowo w poprzedzającej ją sekwencji Edyta zdradza zainteresowanie tematem. Jednak chwilę potem wykazuje wyraźną odmowę na chęć jego kontynuowania. Komunikuje to dorosłemu w sposób bezpośredni w formie komunikatu werbalnego, do którego dołącza komunikat niewerbalny, co jest równoważne z przerwaniem wzajemnej wymiany.

Biorąc pod uwagę analizę poszczególnych sekwencji we wszystkich fazach toczącej się rozmowy między dzieckiem a osobą dorosłą, nie zauważa się wystąpienia jakichkolwiek czynników zakłócających jej przebieg i mogących mieć wpływ na proces budowania interakcji.

Analiza przebiegu rozmowy Franka lat 6;9 z osobą dorosłą

Faza otwarcia rozmowy dziecka i osoby dorosłej rozpoczyna się komunikatem werbalnym dorosłego w formie powitania z dzieckiem, połączonego z kierowanym poleceniem: *Witaj Franiu, proszę usiądź i otwórz książkę na pierwszej stronie*. Dodatkowo dorosły stosuje komunikat niewerbalny do dziecka: wskazuje ręką książkę. Odpowiedzią chłopca na zachowanie komunikacyjne dorosłego jest złożony komunikat: werbalny wyrażony w formie powitania: *Dzień dobry* z równoczesnym komunikatem niewerbalnym: otwiera książkę oraz pytania kierowanego o cel dalszego działania: *I co mam teraz robić?*, które jest połączone z komunikatem niewerbalnym: patrzy na dorosłego. Zachowanie to można uznać za przejaw zaciekawienia propozycją dorosłego. W dalszej części tej sekwencji osoba dorosła dokonuje wskazania, starając się zwrócić uwagę Franka na ilustrację, którą wspólnie z nim widzi: *Zobacz, tutaj jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami. O czym możemy sobie porozmawiać?* [Dorosły i Franek patrzą na obrazek]. Chłopiec nie podąża za wskazaniem dorosłego. Zamyka tę sekwencję w formie stwierdzenia: *Nie wiem*.

Dorosły przechodzi do fazy głównej, kierując do chłopca komunikat werbalny w formie pytania ze wskazaniem, by zachęcić go do kontynuacji rozmowy: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Franek tym razem ulega zachęceniu dorosłego i w odpowiedzi formułuje komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Te zwierzęta znalazły owoce*. Osoba dorosła proponuje podjęcie kolejnego wątku i ponownie kieruje pytanie do chłopca, chcąc zwrócić jego uwagę na innym elemencie ze wspólnie oglądanego obrazka: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Franek w odpowiedzi na komunikat dorosłego, formułuje wypowiedź w formie stwierdzenia, sygnalizując w swoim komunikacie trudność z identyfikacją elementu wskazanego przez dorosłego: *Nie wiem, bo nie mogę go znaleźć*. Reagując na wypowiedź chłopca, osoba dorosła dokonuje dokładnego wskazania danego obiektu: *Zobacz on jest tutaj* [Dorosły wskazuje kota na obrazku]. Chłopiec pomimo dokładnego wskazania przez osobę dorosłą danego elementu, początkowo w swojej wypowiedzi nie podejmuje próby interpretacji, mówiąc: *Hmmm, nie wiem, co on robi*. Jednakże po chwili zamyka tę sekwencję stwierdzeniem w formie przypuszczenia: *Chyba siedzi na schodach, znaczy na poręczy*. Warto zaznaczyć, że w tym fragmencie rozmowy Franek bardzo niepewnie włącza się w proponowany obszar rozmowy, o czym świadczą ujawniane przez niego zachowania komunikacyjne.

Kolejną sekwencję w fazie głównej rozpoczyna dorosły, pytaniem ze wskazaniem, rozszerzając dotychczasową formę: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*. Franek ponownie, jak w poprzednim

fragmentie rozmowy w formułowanej komunikacji, który jest odpowiedzią na pytanie dorosłego, wykazuje niepewność, po chwili zaś wyraża przypuszczenie, dokonując interpretacji w odniesieniu do wskazanego przez dorosłego elementu z obrazka: *Nie wiem, może biegnie do swojego domu albo z domu na spacer*. Dorosły jednak nie odnosi się do wypowiedzi chłopca i przechodzi do kolejnej sekwencji poprzez kierowanie pytania ze wskazaniem nowego elementu, zachęcając Franka do podjęcia nowego wątku w rozmowie: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Chłopiec przyjmując propozycję dorosłego, w odpowiedzi, stosuje komunikat werbalny w formie stwierdzenia, połączonego z opisem: *Widzę tego dzięcioła. On dziobie drzewo*. Dorosły nawiązując do wypowiedzi Franka, kieruje do niego pytanie: *Ciekawe, po co on tak dziobie drzewo?* Chłopiec w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego, udziela odpowiedzi w formie stwierdzenia, połączonego z przypuszczeniem: *Szuka w nim czegoś, może robi sobie dziuplę*. Dorosły podobnie, jak w poprzedniej sekwencji kończy kontynuowanie wspólnego tematu, co wskazuje na przerwanie tematu w rozmowie, nie odczytując intencji współdziałania dziecka w tej sekwencji.

W dalszej części tej fazy osoba dorosła przechodzi do kolejnego wątku, kierując do Franka komunikat werbalny w formie stwierdzeń, połączonych z pytaniem: *Franiu zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Chłopiec nie przyjmuje zachęty ze strony dorosłego, mówiąc: *Hmmm, nie wiem*. W odpowiedzi na komunikat dziecka, osoba dorosła w formie pytania ze wskazaniem wyznacza nowy obszar do wspólnej rozmowy: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Franek stosując komunikat werbalny i niewerbalny, wyraża gotowość do kontynuacji wątku zaproponowanego przez dorosłego: *Możemy [Zerka na dorosłego]*. W odpowiedzi na komunikat dziecka, osoba dorosła ujawnia zachowanie komunikacyjne w formie pytania z dokładnym wskazaniem: *To, co robią ci panowie, jak myślisz?* [Wskazuje palcem]. Franek odpowiada w formie stwierdzenia: *Oni malują ściany*, nie podejmując przy tym żadnej interpretacji.

Kolejną sekwencję rozpoczyna dorosły otwartym pytaniem do chłopca, bez wskazania konkretnego elementu, aby dać mu możliwość samodzielnego wyboru obiektu, który będzie dalszym tematem w rozmowie: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Franek podejmuje zachęty ze strony dorosłego i dokonuje wskazania wybranego przez siebie elementu. Jego komunikat werbalny ma formę wskazania: *Tam daleko chłopiec i dziewczyna jadą na rowerze*. Dorosły nawiązując do wypowiedzi Franka, kontynuuje rozmowę poprzez pytanie, zachęcając go do interpretacji: *Ciekawe dokąd oni mogą jechać?* Chłopiec nawiązując do pytania dorosłego, dokonuje interpretacji. Swój komunikat wyraża w formie stwierdzeń, połączonych

z przypuszczeniem: *Pewnie na wycieczkę, może do lasu. Fajnie było w wakacje.* Warto w tym miejscu zaznaczyć, że Franek w jednym ze stwierdzeń wykracza poza obszar wspólnie z dorosłym oglądanego obrazka, co można uznać za przejaw zainteresowania wspólną rozmową. Dorosły podążając za dzieckiem, kontynuuje wzajemną wymianę, kierując do chłopca pytanie, w którym zachęca go do podzielenia się swoimi doświadczeniami: *A co robiłeś w wakacje?* Chłopiec w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego odnosi się do wydarzeń ze swojego życia: *Też jeździłem na rowerze i się bawiłem na podwórku. A teraz muszę chodzić do szkoły.* Po tych słowach w sposób gwałtowny przechodzi do fazy zamknięcia rozmowy, przerywa sekwencję i w formie komunikatu niewerbalnego kończy rozmowę: zamyka książkę i wstaje z krzesła.

Na podstawie analizy poszczególnych faz i sekwencji rozmowy Franka i osoby dorosłej zauważa się, iż w fazie otwarcia w pierwszej jej sekwencji chłopiec wykazuje intencję współdziałania z dorosłym, gdyż odpowiada na powitanie dorosłego, otwiera książkę na wskazanej stronie, jak też kieruje do niego pytanie o dalsze wspólne działanie. Chłopiec stosuje zarówno komunikaty werbalne, jak i pozawerbalne. Jednakże w ostatniej sekwencji tej fazy stosuje odmowę i nie podąża za wskazaniem dorosłego w celu kontynuacji danego wątku.

W fazie głównej Franek początkowo bardzo niepewnie włącza się w proponowany obszar rozmowy. Robi to poprzez przyjmowanie zachęty ze strony osoby dorosłej, udziela odpowiedzi na zadawane pytania w formie stwierdzenia. Jednak zdarza się także, że wysyła do dorosłego komunikaty w formie stwierdzeń, w których wykazuje pewne przypuszczenia. Podobne zachowania komunikacyjne ujawnia, kiedy dokonuje opisu czy interpretacji określonych elementów z obrazka, w odpowiedzi na zachętę ze strony dorosłego. Warto też zaznaczyć, że osoba dorosła bywa, iż kończy kontynuowanie wspólnego tematu, co wskazuje na przerwanie danego wątku, który dziecko w rozmowie z nim buduje bardzo niepewnie. Niekiedy też podąża za dzieckiem, formując pytania w odpowiedzi na komunikaty wysyłane przez Franka, rozszerzając dane treści. Chłopiec tylko raz w ostatniej sekwencji wykracza poza wspólny obszar obrazka, który dzieli z dorosłym w rozmowie; wyznacza nowy temat, odwołując się przy tym do własnych doświadczeń. Jednakże w pewnym momencie bardzo szybko przerywa podjęty wątek i kończy rozmowę.

Należy także zaznaczyć, że w analizowanej rozmowie nie wystąpiły żadne czynniki zakłócające jej przebieg zarówno w wymiarze formalnym, jak i nieformalnym.

Analiza przebiegu rozmowy Igora lat 6;7 z osobą dorosłą

Rozmowę rozpoczyna dziecko komunikatem werbalnym w formie pytań kierowanych do osoby dorosłej: *Proszę pani, a co dzisiaj będziemy robić? Mogę otworzyć tę książkę?* Dorosły odpowiada Igorowi w formie stwierdzenia, a także kieruje do chłopca prośbę: *Igor, dzisiaj będziemy rozmawiać o różnych rzeczach. Oczywiście, weź do ręki książkę, która leży na stole i otwórz ją na pierwszej stronie.* Odpowiedzią chłopca na komunikat werbalny dorosłego jest komunikat niewerbalny: otwiera książkę i przygląda się ilustracji. Następnie osoba dorosła dokonuje wskazania obrazka, który widzi wspólnie z nim, aby zachęcić go do rozmowy: *Igor, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*

Chłopiec w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego, wysłał do niego komunikat w formie wskazania oraz pytań na temat poszczególnych elementów z obrazka: *Bardzo dużo, największy jest ten dom. On ma trzy pietra, ciekawe ile tu rodzin mieszka? Czy każda ma jedno piętro? Jak pani myśli?* Ta wypowiedź ujawnia intencję współdziałania i zainteresowanie wspólną wymianą. Dorosły w formie stwierdzenia odpowiada, mówiąc: *Myszę, że tak może być. Bo są tutaj trzy łazienki. Każda na innym piętrze.* Chłopiec kontynuując zainicjowany wątek wysłał do dorosłego komunikat werbalny w formie stwierdzenia oraz wyraża wątpliwość, chcąc swoją wypowiedzią zachęcić dorosłego do realizowania tej sekwencji. Dodatkowo swoją wypowiedź wzmacnia wskazaniem: *No właśnie i trzy kuchnie i pokoje. Tylko nie wiem, do kogo może należeć ta piwnica. Jest tylko jedna* [Chłopiec wskazuje palcem]. Dorosły podążając za wypowiedzią dziecka, wyraża przypuszczenie w odniesieniu do jego pytania: *Może to jest wspólne pomieszczenie.* Igor w odniesieniu do wypowiedzi dorosłego ujawnia złożone zachowanie komunikacyjne, w którym stosuje zaprzeczenie w połączeniu z zaciekawieniem, aż wreszcie jego wypowiedź ma formę wskazania do dorosłego w połączeniu z interpretacją: *Nie sądzę. Jest ono zbyt małe, a jaki tam bałagan. Ciekawe to. Już wiem. Niech pani zobaczy. Tutaj stoi jakiś człowiek i ma na wózku dużo różnych rzeczy* [Wskazuje palcem]. *Ta piwnica może być jego i zaczyna w niej sprzątać. W ogóle to nie widzę tutaj śmietnika. Przy tak dużym domu, żeby nie było.* Chłopiec kończąc swoją wypowiedź kieruje do dorosłego pytanie: *Gdzie oni, znaczy ci ludzie wyrzucają śmieci?*, na które dorosły odpowiada w formie przypuszczenia: *Może śmietnik jest za budynkiem i go nie widzimy.* Igor podtrzymując wzajemną wymianę, reaguje na komunikat werbalny dorosłego w formie stwierdzenia, mówiąc: *Może tak być.*

Po tym następuje przejście do fazy głównej, którą inicjuje dorosły, kierując pytanie do dziecka w formie wskazania: *Igor, zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Chłopiec w odpowiedzi dokonuje interpretacji wskazanego elementu przez dorosłego ze wspólnie oglądanego obrazka: *One nie*

wędrują. Tylko wyszły z krzaków i znalazły jakieś jedzenie. Następnie dorosły ponownie kieruje do chłopca pytanie: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Igor wysyła najpierw do dorosłego pytanie: *A gdzie on jest? Zaraz znajdę* [Igor wodzi wzrokiem po ilustracji]. Nie czekając na jego odpowiedź, wysyła komunikat w formie stwierdzenia wraz ze wskazaniem: *O już jest. On po prostu siedzi i nic nie robi* [Wskazuje palcem kota]. Dorosły ponownie kieruje pytanie do chłopca, przechodząc do kolejnej sekwencji, zachęcając go do dokonania bardziej rozbudowanej interpretacji, mówiąc: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*. Chłopiec przyjmując zachętę ze strony dorosłego interpretuje dany element, wykazując tym samym początkowo przypuszczenie. Jednak potem wyraża pewność, co do swojego stwierdzenia: *Biegnie gdzieś przed siebie. Ale na pewno nie jest sam, bo jest uśmiechnięty. Może za kimś lub za czymś biegnie. Ooo, no pewnie, biegnie za tą panią* [Wskazuje palcem kobietę na obrazku]. Dalej chłopiec kontynuuje swoją wypowiedź, dokonując interpretacji: *Nie jest bezpieczny, bo ma obrozę. Jak mieliśmy spotkanie z weterynarzem to mówił nam o psach i o tym, że każdy pies musi mieć obrozę, bo tam jest jego numer i adres właściciela*. Warto zaznaczyć, że Igor kończąc swój przekaz kieruje w stronę dorosłego komunikat niewerbalny: odwraca głowę w jego stronę, co zachęca dorosłego do realizowania wspólnego tematu poprzez wysłanie do dziecka komunikatu werbalnego w formie stwierdzenia: *Ja o tym nie wiedziałam, że to jest obowięzek*. Chłopiec w pytaniu do dorosłego: *A ma pani psa?* wykracza poza obszar wspólnie oglądanego obrazka. Osoba dorosła udziela Igorowi odpowiedzi w formie stwierdzenia: *Nie mam*. Chłopiec reagując na komunikat osoby dorosłej również wyraził stwierdzenie: *Ja też nie*, a następnie nie czekając na wypowiedź dorosłego zaczął dokonywać wskazania wybranego przez siebie elementu z obrazka: *A tutaj jest nawet traktor i krowy. To w dalszej perspektywie* [Patrzy na obrazek]. Dorosły nie odnosząc się do komunikatu dziecka przechodzi do kolejnej sekwencji poprzez pytanie ze wskazaniem: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*. Igor poprzez włączenie się w proponowany wątek wykazuje chęć kontynuacji tematem, mówiąc: *Zaraz powiem. Tylko najpierw muszę go odnaleźć*. Chłopiec dokonuje wskazania, a następnie interpretacji: *O jest tutaj* [Wskazuje palcem dzięcioła]. *Ten dzięcioł szuka robali w drzewie*. Swoją wypowiedź kończy komunikatem w formie przypuszczenia: *Chyba one się nazywają korniki*. Dorosły reagując na wypowiedź chłopca, wysyła do niego komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Tak, dzięcioły jedzą korniki*. Chłopiec kontynuując temat kieruje do dorosłego pytanie: *Ciekawe co jeszcze?*. Dorosły podtrzymując daną kwestię w tej sekwencji odpowiada w formie stwierdzenia: *Pewnie też inne owady i nasiona*.

Następnie Igor wysyła do osoby dorosłej komunikat w formie stwierdzenia: *Ale w tym domu jest dużo różnych rzeczy*, co jest momentem zainicjowania

dalszej sekwencji w tej fazie rozmowy. Dorosły wyraża do dziecka stwierdzenie, a następnie zachęca chłopca w formie pytania, aby ten zainicjował dalszy wątek do wspólnej rozmowy poprzez wybór elementu z obrazka, który wspólnie widzą: *No i mieszka w nim dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Igor przyjmując zachętę od dorosłego, dokonuje wskazania, mówiąc: *Ten dziadek macha do innych. A ta kobieta co kosi trawę jakaś zwariowana. Jest w piżamie. I w ogóle nie patrzy co robi* [Wskazuje palcem].

Dalej dorosły w formie pytania proponuje chłopcu kontynuację rozmowy: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Dziecko wysłało odpowiedź w formie pytania: *O których?* Odpowiedzią osoby dorosłej na komunikat werbalny chłopca jest komunikat niewerbalny w formie wskazania: wskazuje palcem określony element obrazka. Igor stosuje do dorosłego potwierdzenie, a następnie w swojej wypowiedzi dokonuje wskazania: *A ci. Oni to malują ściany i tyle. Stwierdzenie i tyle* wskazuje na to, że chłopiec kończy tę sekwencję.

Następnie dorosły formułuje do Igora kolejne pytanie połączone z propozycją: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Chłopiec przyjmując zaproszenie dorosłego do dalszej rozmowy, dokonuje wskazania wybranych przez siebie elementów: *Interesująca jest ta papuga w klatce. Przygląda się pingwinowi, a to balon. W tym bloku to mają antenę zbiorczą. A w tym lokalu nie ma telewizora* [Wskazuje palcem]. *Tam w oddali jedzie samochód. Chyba garbus.* Igor kończy swoją wypowiedź, kierując do dorosłego komunikat w formie zaciekawienia, wykraczając poza obrazek i odnosząc się do wydarzenia ze swojego życia: *A wie pani, że kiedyś mój tata, jak nas z Mają nie było, miał garbusa.* Dorosły reaguje na komunikat chłopca w formie stwierdzenia: *Nie wiedziałam tego.* Chłopiec kontynuując zaproponowany przez siebie wątek, ujawnia zachowanie komunikacyjne w formie stwierdzenia: *Teraz mamy toyotę.* Następnie nie czekając na komunikat ze strony osoby dorosłej, przechodzi do fazy zakończenia rozmowy, przerywając interakcję – zamyka książkę. Komunikuje dorosłemu w formie werbalnej swoją potrzebę: *Jestem głodny, chyba zaraz jest obiad,* spoglądając na niego. Po czym wstaje z krzesła i kieruje się w stronę drzwi, co kończy ich spotkanie.

W żadnej części rozmowy nie wystąpiły czynniki mogące zakłócić jej przebieg. Pomimo tego, odnosząc się do poszczególnych faz rozmowy, daje się zauważyć, że rozmowa jest najpełniej realizowana przez dziecko w fazie rozpoczęcia i w fazie głównej. Świadczą o tym takie zachowania komunikacyjne, jak: inicjowanie kontaktu przez chłopca z osobą dorosłą, kierowanie pytań do dorosłego, wykonywanie jego polecenia, podążanie za zachętą dorosłego, kiedy Igor wysłał do niego komunikaty w formie wskazania oraz pytań na temat poszczególnych elementów z obrazka, dokonywanie stwierdzeń oraz wyrażanie wątpliwości, zachęcając dorosłego do realizowania podjętego

wątku. Ponadto jeszcze chłopiec w fazie głównej dokonuje interpretacji określonych elementów ze wspólnie z dorosłym oglądanego obrazka.

Dorosły podąża za dzieckiem, reagując na jego komunikaty, wyraża przypuszczenia i stwierdzenia, które zachęcając dziecko do rozwijania poruszanych kwestii. Także inicjuje sekwencje poprzez zadawanie pytań, w których zachęca dziecko do dokonywania interpretacji i/lub samodzielnego wyboru elementów, które staną się tematem ich dalszej wymiany konwersacyjnej.

Jednak pomimo tego, że w ostatnich sekwencjach fazy głównej Igor wykracza poza zakres obrazka i odnosi się w swoich wypowiedziach do wydarzeń ze swojego życia, to przerywa rozmowę i poprzez wysyłanie komunikatu niewerbalnego wykazuje odmowę na jej kontynuację.

Analiza przebiegu rozmowy Julii lat 6;8 z osobą dorosłą

Kontakt z osobą dorosłą rozpoczyna dziewczynka, kierując do dorosłego komunikat niewerbalny: sama otwiera leżącą przed nią książkę na pierwszej stronie. Wodzi po niej palcem w różnych kierunkach, tak, jakby kreśliła różne wzory. Dorosły w odpowiedzi na zachowanie komunikacyjne dziecka rozpoczyna rozmowę stosując komunikat werbalny w formie wskazania: *Jula, zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami*. Stara się przy tym zwrócić uwagę dziewczynki na obrazek, który widzi wspólnie z nią i zaciekawić ją tematem rozmowy. Dziewczynka wysyła komunikat werbalny, będący odpowiedzią na komunikat dorosłego, używa do tego pytania oraz stwierdzenia i porównania: *A może z wiśniami, skąd to wiadomo? Czereśnie i wiśnie są bardzo podobne. Tylko wiśnie są kwaśniejsze*. Dodatkowo łączy go z komunikatem niewerbalnym: patrzy na dorosłego. Następnie dorosły w odpowiedzi stosuje stwierdzenia: *Zgadzam się z tobą. Wiśnie są bardziej kwaśne od czereśni*. Julka reagując na komunikat werbalny dorosłego. Odpowiada w formie stwierdzenia, a następnie swoją wypowiedź rozbudowuje poprzez dokonywanie opisu wraz z interpretacją wybranych przez siebie elementów, wykazując także zdziwienie: *Ok, uznajmy, że to jest to drzewo czereśniowe. Na tym drzewie jest dużo ptaków, które sobie zajadają te czereśnie i obserwują co się wokół nich dzieje. Ooo i jest też wiewiórka. Dziwne, że nie boi się ludzi*. Dodatkowo swoją wypowiedź kierowaną do dorosłego, wzmacnia poprzez komunikat niewerbalny: wskazuje palcem wiewiórkę pod parasolką. Można tę sekwencję uznać za przejaw zainteresowania dziecka rozmową z dorosłym.

Po tym następuje przejście do fazy głównej, którą inicjuje osoba dorosła pytaniem wskazującym do dziecka: *Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Dziewczynka w swojej odpowiedzi kierowanej do dorosłego wykazuje zdziwienie: *Jak to co, to pani nie wie?*, a następnie dokonuje stwierdzenia:

Też *czereśnie*. Swoją wypowiedź kończy komunikatem, w którym odwołuje się do swojej wiedzy: *Nie wiedziałam, że ślimaki jedzą czereśnie* [Patrzy na obrazek]. Dorosły podejmując wątek zaproponowany przez Julię odpowiada jej w formie stwierdzenia: *Ja sądziłam, że ślimaki jedzą owady i może jakąś trawę*. Dziewczynka w odpowiedzi na komunikat dorosłego wyraża zdziwienie w formie stwierdzenia: *No faktycznie dziwne* [Dziewczynka kręci głową, patrzy na obrazek].

Następnie dorosły rozpoczyna dalszą sekwencję pytaniem rozszerzając jego formę by zachęcić dziewczynkę do dokonania rozbudowanej interpretacji: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?* Julka przyjmuje zachętę ze strony dorosłego, początkowo kieruje pytanie o element z obrazka, którego dotyczyło się pytanie w połączeniu ze stwierdzeniem: *Chwilka, a gdzie on jest? Muszę go odnaleźć*. Jednak nie czekając na odpowiedź współrozmówcy, dokonuje jego wskazania, a następnie rozpoczyna swoją interpretację: *O, jest on. Dziwne, że w takim dużym domu i tylko jeden kot. Hmm. Uważam, że ten kot nie jada myszy, tylko karmę z puszki. Bo tu mysz sobie pędzi, a on nic*.

Dalej dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, ponownie kierując do dziecka pytanie ze wskazaniem do innego elementu, który znajduje się na obrazku, który wspólnie oglądają: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Julia dokonuje wskazania, a następnie poprzez komunikat werbalny dokonuje interpretacji: Julka wskazuje palcem psa i mówi: *on może biec za swoją panią albo się zgubił i szuka właściciela. Ale chyba jednak biegnie za panią, bo jest uśmiechnięty*.

W dalszej części rozmowy dorosły rozpoczyna nowy wątek pytaniem: *Julka, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Dziewczynka w odpowiedzi na komunikat dorosłego dokonuje interpretacji wraz ze wskazaniem: *On sobie właściwie nic nie robi, tylko siedzi do góry nogami. Czegoś szuka w tym drzewie. Może jedzenia, bo ja wiem* [Patrzy na obrazek i po chwili wskazuje palcem dzięcioła].

Następnie dorosły kieruje do dziewczynki komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania, aby zmotywować ją do samodzielnego wyboru dowolnego elementu z obrazka, który stanie się tematem ich dalszej rozmowy: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Dziewczynka wybiera element ze wspólnie oglądanej ilustracji, dokonując jego opisu: *Śmieszna jest ta pani, co w piżamie kosi trawę*. Dodatkowo w swojej wypowiedzi kierowanej do osoby dorosłej włącza wątek ze swojego życia, wykraczając poza obrazek, mówiąc: *U mnie w domu, to znaczy na działce to trawę kosi tata*. Jednakże po chwili wraca do tematu z obrazka, dokonując interpretacji w odniesieniu do danego elementu: *Ona w ogóle nie patrzy przed siebie. Zaraz skosi sobie kwiaty*. Warto zaznaczyć, że jej interpretacja zawiera także elementy żartu, który dziewczynka wzmacnia śmiechem.

Potem następuje przejście do kolejnej sekwencji, którą inicjuje dorosły, kierując do Julki pytanie: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Dziewczynka na komunikat werbalny dorosłego reaguje pytaniem: *O których?* Dorosły w odpowiedzi dokonuje wskazania do dziecka: [Wskazuje palcem]. *O tych*. Julia po tych słowach dorosłego dokonuje opisu, w którym stosuje synonim wyrazu „nos”, kierując do dorosłego żart, który wzmacnia śmiechem: *To ekipa remontowa albo bracia. Mają takie wielkie no-chale* [śmiech]. Dalej dziewczynka dokonuje interpretacji w odniesieniu do danego elementu: *Oni malują mieszkanie. Ale dziwne jeden pali papieroski. Ale chyba dobra ekipa zastłonili regał folią, żeby książki się nie zabrudziły*.

Dalej dorosły proponuje dziewczynce kontynuację rozmowy poprzez zadanie jej kolejnego pytania, w którym zawarta jest propozycja: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Dziewczynka kieruje do dorosłego komunikat, w którym wyraża swoją propozycję: *Może o tej pani z tymi balonami* [Wskazuje palcem]. Nie czekając na jego odpowiedź, dokonuje interpretacji: *To chyba jest kobieta, która pracuje w cyrku*. Swoją wypowiedź kończy pytaniem, kierowanym do dorosłego: *Jak pani myśli?* Świadczy to o zainteresowaniu wspólnym tematem i chęci poznania opinii współrozmówcy. Dorosły odpowiada w formie przypuszczenia, a następnie kieruje do Julki pytanie: *Może być to osoba, która pracuje w cyrku. A dlaczego tak uważasz?* Dziewczynka w swoim komunikacie dokonuje uzasadnienia: *Bo ma taką śmieszna czapkę, jak clown*. Dorosły w nawiązaniu do wypowiedzi Julki kieruje do niej komunikat werbalny w formie przypuszczenia: *Może to też być sprzedawca uliczny lodów*. Dziewczynka wykraczając poza obszar obrazka w swojej wypowiedzi odnosi się do doświadczeń, mówiąc: *Ja nie widziałam takich osób na ulicy. To chyba jest zabronione*. Dorosły nawiązując do komunikatu werbalnego dziecka, wyraża także swoje doświadczenia w odniesieniu do poruszanej wątku: *Ja widziałam takie osoby na festynach czy piknikach*. Dziewczynka wykraczając poza obszar obrazka kieruje do dorosłego komunikat werbalny, który jest zapowiedzią do fazy zakończenia ich rozmowy: *Ale się zrobiłam głodna*. Dorosły reagując na komunikat werbalny Julki odpowiada w formie stwierdzenia: *Bo już czuć zapachy obiadu*. Dziewczynka kończy rozmowę poprzez zamknięcie książki, kierując równocześnie do dorosłego propozycję: *Chodźmy zobaczyć, co na obiad*. Wysyłany do dorosłego komunikat niewerbalny w sposób jednoznaczny wskazuje na zakończenie przez Julkę rozmowy: wstaje z miejsca i kieruje się w stronę drzwi.

Na podstawie analizowanych faz dziewczynka współtworzy rozmowy z dorosłym poprzez takie zachowania komunikacyjne, jak: inicjowanie kontaktu, reagowanie na komunikaty wysyłane do niej przez dorosłego, stosowanie pytań oraz stwierdzeń i porównań. Swoje komunikaty werbalne wzmacnia komunikatami niewerbalnymi (patrzy na dorosłego). Dodatkowo

już w fazie rozpoczęcia rozmowy jej wypowiedzi są rozbudowane poprzez dokonywanie opisu, do którego dołącza interpretację w odniesieniu do wybranych przez siebie elementów, wykazuje przy tym zdziwienie, które łączy ze wskazaniem.

W fazie głównej ujawnia także zachowania komunikacyjne, które świadczą o zainteresowaniu tematem. Można tu wskazać takie zachowania, jak: podążanie za zachętą dorosłego do kontynuacji danego wątku, odwoływanie się do swojej wiedzy, dokonuje wskazań, który łączy z własną interpretacją. Ponadto samodzielnie wybiera element ze wspólnie oglądanej ilustracji, dokonując jego opisu. Dodatkowo w swojej wypowiedzi kierowanej do osoby dorosłej włącza wątek ze swojego życia wykraczając poza obrazek. Julia także dokonuje interpretacji, które zawierają elementy żartu; są one wzmacniane śmiechem. W jednej ze swojej wypowiedzi żart ujawnia poprzez stosowanie synonimy wyrazu nos – „nochale”. Wybierając samodzielnie element do dalszej rozmowy dziewczynka kieruje do dorosłego komunikat, w którym wyraża swoją propozycję. Jednakże nie czeka na aprobatę ze strony dorosłego i zaczyna swoją interpretację. Stosuje także uzasadnienia oraz odwołuje się do swoich doświadczeń.

Jeśli zaś chodzi o fazę zakończenia rozmowy, to inicjuje ją Julka. Jednakże kończąc rozmowę, nie wyraża w swoim komunikacie chęci przerwania kontaktu z dorosłym. Kieruje do niego propozycję: *Chodźmy zobaczyć, co na obiad.*

Podczas trwania rozmowy nie wystąpiły żadne czynniki mogące zakłócić jej przebieg i wpłynąć na proces jej współtworzenia z dorosłym.

Analiza przebiegu rozmowy Mikołaja lat 6;6 z osobą dorosłą

Dorosły rozpoczyna fazę otwarcia rozmowy poleceniem kierowanym do dziecka: *Mikołaju, otwórz proszę książkę na pierwszej stronie.* Odpowiedzią chłopca na zachowanie werbalne dorosłego jest komunikat niewerbalny: otwiera w milczeniu książkę i wodzi wzrokiem po ilustracji. W tej fazie osoba dorosła wysyła do chłopca komunikat werbalny w formie wskazania, chcąc zwrócić uwagę dziecka, który widzi wspólnie z nim: *Tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.* Mikołaj wysyła komunikat werbalny, który jest odpowiedzią na komunikat dorosłego w formie stwierdzenia, połączonego z zaciekawieniem: *No bardzo dużo tu jest różnych rzeczy i ludzi. [...] Nie widziałem jeszcze takiej książki.* Dodatkowo dokonuje opisu ze wskazaniem wybranych przez siebie elementów z ilustracji, łącząc go z interpretacją *Każdy coś tu robi. Tu na przykład [Wskazuje palcem] jedzie chłopak do pracy, żeby tylko nie rozjechał tych zwierząt.* Ta wypowiedź wskazuje na zainteresowanie tematem przez dziecko.

Dorosły następnie pytaniem ze wskazaniem kierowanym do dziecka przechodzi do fazy głównej. Chłopiec w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *No one znalazły jedzenie. Jakies owoce*, łącząc go z komunikatem niewerbalnym: patrzy na ilustrację. Dalej dorosły kieruje do Mikołaja pytanie o kolejny element z obrazka: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Chłopiec reagując na komunikat dorosłego dokonuje opisu elementu z obrazka: *Ten kot siedzi sobie i obserwuje mysz, który ucieka mu po schodach, czai się na nią*.

Kolejną sekwencję rozpoczyna dorosły pytaniem, rozszerzając jego formę, aby dziecko zachęcić do bardziej rozbudowanej interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Chłopiec podobnie, jak w poprzedniej części, ulega zachęce dorosłego i dokonuje interpretacji: *On biegnie gdzieś przed siebie i tyle. Dziwne, bo biegnie bez kagańca i bez smyczy. A każdy pies na ulicy musi taki być, bo może ugryźć kogoś. Szczególnie, jak ludzie jeżdżą i biegają. A tu takich jest trochę. To jest chyba jakies małe miasteczko, bo w Warszawie to nie jest. Zresztą jest tylko jednokierunkowa ulica, a to na pewno jakies miasto małe, bo krowy są i las*. Dodatkowo kończąc swoją wypowiedź, kieruje pytanie do dorosłego, co jest wyrazem współdziałania w rozmowie; wzmacniając je komunikatem niewerbalnym: *A gdzie w Warszawie jakies krowy?* [Patrzy raz na obrazek, raz na dorosłego]. Dorosły podążając za chłopcem, udziela odpowiedzi w formie przypuszczenia: *No może gdzieś na przedmieściach Warszawy mają ludzie krowy*. Chłopiec kontynuując zaproponowany przez siebie wątek, włącza się w linię działania dorosłego, nawiązując do jego wypowiedzi. Przy czym w swoim komunikacie stosuje przypuszczenie, połączone ze stwierdzeniem: *No może tak, ale to jest miasto niedaleko wsi*. Dorosły nie kontynuując zaproponowanego tematu, przerywa go i przechodzi do kolejnej sekwencji tej fazy, zadając Mikołajowi pytanie w formie zachęty ze wskazaniem: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*. Chłopiec przyjmuje zachętę ze strony dorosłego i udziela odpowiedzi w formie opisu: *On sobie tam siedzi i tyle. Jak reszta ptaków*. Mikołaj współtworząc rozmowę, kieruje do dorosłego pytanie używając formy, którą w tej sekwencji stosował dorosły: *Ja to się zastanawiam, jak ten jeź się tu znalazł?*. Dodatkowo chłopiec udziela sam odpowiedzi w formie stwierdzenia: *Przecież jeże śpią w dzień, a wędrują nocą*. Dorosły reagując na komunikat werbalny dziecka, włącza się i formułuje przypuszczenie: *Może ten ma inne przyzwyczajenia albo to jest bardzo wczesny ranek i on wraca do swojej kryjówki*, zachęcając Mikołaja do kontynuacji tematu. Chłopiec w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego odpowiada, stosując ponownie formę wypowiedzi, którą używa dorosły – przypuszczenie, łącząc je z odwołaniem się do własnych doświadczeń: *Może tak być, ale, że on się ludzi nie boi. To jest dziwne. Ja, jak kiedyś na działce widziałem jeża, to uciekał tylko*

szurał tak w liściach, szur, szur. Współdziałanie z dorosłym jest przez chłopca wzmacniane komunikatem niewerbalnym: patrzy na dorosłego.

Dalej dorosły przechodzi do kolejnego wątku w fazie głównej, kierując do Mikołaja komunikat werbalny w formie stwierdzeń wraz z pytaniem, które ma zachęcić chłopca do wyboru elementu, który będzie tematem ich dalszej rozmowy: *Mikołaju, zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Chłopiec w tej sekwencji ujawnia bierną postawę. Nie podejmuje inicjatywy wyboru nowego wątku. Wykazuje odmowę, którą wyraża w formie komunikatu werbalnego: *Nie wiem*. Dorosły stosuje kolejną próbę poprzez sformułowanie do Mikołaja propozycji w formie pytania ze wskazaniem: *Możemy sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Chłopiec w odpowiedzi na pytanie dorosłego używa pytania połączonego ze wskazaniem. Swoje komunikat werbalny Mikołaj wzmacnia komunikatem niewerbalnym: *O których? Tych* [Wskazuje palcem]. Dorosły w odniesieniu do wypowiedzi Mikołaja używa stwierdzenia: *Tak*. Chłopiec na komunikat dorosłego ujawnia odmowę: *Ojejku już nie chcę*, przechodząc do fazy zamknięcia rozmowy. Dalej w swojej wypowiedzi dokonuje wtrącenia w formie wskazania (komunikat werbalny): *To są malarze i tyle*, zaś stosując komunikat niewerbalny: zamyka książkę – kończy rozmowę.

Zaprezentowana analiza wskazuje, że chłopiec jest zainteresowany wspólną rozmową od samego początku jej trwania. Mikołaj reaguje na polecenie dorosłego, przyjmuje zachętę do podjęcia wspólnego tematu. W swoich wypowiedziach stosuje komunikaty werbalne i niewerbalne, dokonuje opisu ze wskazaniem poszczególnych elementów ze wspólnie z dorosłym oglądanego obrazka.

Na podstawie wypowiedzi w poszczególnych sekwencjach daje się zauważyć, że najpełniej chłopiec uczestniczy w fazie głównej, gdyż dokonuje opisu ze wskazaniem wybranych przez siebie elementów z ilustracji, kierując pytanie do dorosłego, wzmacniając je komunikatami niewerbalnymi. Dodatkowo poszerza zaproponowany przez siebie wątek we wspólnej rozmowie, włączając się w linię działania dorosłego, poprzez nawiązywanie do jego wypowiedzi; stosuje przypuszczenie, połączone ze stwierdzeniem oraz przyjmuje zachęty do podejmowania nowych wątków, udziela odpowiedzi w formie opisu określonych elementów.

Jednakże w ostatniej sekwencji fazy głównej, chłopiec nie wykazuje motywacji do kontynuacji rozmowy. Przerzywa interakcję poprzez wykazywanie odmowy, przechodząc do fazy zamknięcia. W swoim komunikacie werbalnym, co prawda dokonuje wskazania, odpowiadając na pytanie dorosłego. Jednak w dalszej części definitywnie stosuje komunikat niewerbalny, kończąc rozmowę.

W trakcie trwania rozmowy nie wystąpiły żadne czynniki mające wpływ na zakłócenie jej przebiegu.

Podsumowanie analiz przebiegu rozmów badanych dzieci bez zdiagnozowanych trudności logopedycznych z osobą dorosłą

Wszystkie badane dzieci w fazie rozpoczęcia wykazywały intencję współdziałania z dorosłym, jak też wyrażały zainteresowanie obiektem (książką obrazkową) leżącą przed nimi na stole. O wykazywanej chęci budowania interakcji z dorosłym mogą świadczyć komunikaty niewerbalne, takie jak: siedzenie obok partnera, uwaga wzrokowa skierowana na przedmiot, połączona z gestem wyciągnięcia ręki w celu jego otwarcia oraz dotknięcie obiektu.

Pomimo tego, że dzieci reagowały na polecenie dorosłego, inicjując rozmowę, to stosowały zróżnicowany repertuar zachowań komunikacyjnych. Wśród nich można wymienić: otwieranie książki na wskazanej stronie, która miała być inspiracją do podjęcia tematu (komunikat niewerbalny), zadawanie pytań na temat podejmowanego wspólnie działania (np.: *Co będziemy robić z książką?*) z równoczesnym jej otwarciem (komunikat werbalny połączony z komunikatem pozawerbalnym), kierowanie do dorosłego komunikatów werbalnych, poprzez które starają się utrzymać jego uwagę i zachęcają go do kontynuowania wspólnie podjętego wątku lub wyrażanie propozycji przez dziecko w formie pytania o zmianę przebiegu wspólnego działania, a także wyrażanie zachwyty obrazkiem (...*tu jest dużo fajnostek...*).

W fazie rozpoczęcia rozmowy osoba dorosła prawie zawsze włączała się w linię działania dziecka, reagując na jego komunikaty. Robiła to najczęściej w formie stwierdzeń. Jednakże nie wyrażała zgody na propozycję dziecka dotyczącą zmiany przebiegu tej fazy.

Warto podkreślić, że już w tej fazie niektóre dzieci formułowały rozbudowane wypowiedzi poprzez dokonywanie opisu, do którego dołączały interpretacje w odniesieniu do wybranych przez siebie elementów. Dodatkowo wykazywały przy tym zdziwienie, które łączyły wskazaniem określonych elementów z obrazka wspólnie oglądanego z dorosłym. Dodatkowo zdarzało się, że dziecko kierowało pytanie ze wskazaniem do dorosłego, włączając go w proponowaną linię działania, a także odwołując się do swojej wiedzy i dokonując oceny określonych sytuacji.

Tylko jedno dziecko w ostatniej sekwencji tej fazy stosowało odmowę i nie podążało za wskazaniem dorosłego w celu kontynuacji danego wątku. Jednakże zachęczone przez współrozmówcę, kontynuowało rozmowę w kolejnej fazie.

Faza główna nie ukazuje znaczących różnic w obrębie poszczególnych dzieci w współtworzeniu wymiany z dorosłym. W tej części rozmowy badane dzieci podtrzymywały wymianę dialogową z dorosłym poprzez przestrzeganie podstawowych zasad konwersacji, stosując się do zasady spójności, naprzemienności i kolejności zabierania głosu w diadzie rozmawiającej.

Jeden z chłopców (Franek) początkowo bardzo niepewnie włączał się w proponowany obszar rozmowy. Robił to poprzez przyjmowanie zachęty ze strony dorosłego, udzielał odpowiedzi na zadawane pytania najczęściej w formie stwierdzenia.

Wszystkie dzieci ujawniały zachowania komunikacyjne, które świadczą o dalszym zainteresowaniu tematem. Można tu wskazać takie zachowania, jak: odpowiadanie na pytania, podążanie za zachętą dorosłego do kontynuacji danego wątku, odwoływanie się do swojej wiedzy, dokonywanie wskazań, które łączyły z własną interpretacją. Ponadto samodzielnie wybierały element ze wspólnie oglądanej ilustracji, dokonując jego opisu. Dodatkowo w swojej wypowiedzi kierowanej do osoby dorosłej włączały wątki ze swojego życia, wykraczając poza obrazek. Poza tym w dokonywanych interpretacjach stosowały elementy żartu, które były wzmacniane śmiechem. Jedna z badanych dziewczynek w trakcie swojej wypowiedzi używa żartu poprzez stosowanie synonimu wyrazu nos – „nochale”.

Często też dzieci w komunikatach kierowanych do dorosłego nie tylko podążały za jego zachętą do rozwijania określonych wątków, lecz także wybierały samodzielnie element do dalszej rozmowy, kierując do osoby dorosłej komunikat, w którym wyrażały swoją propozycję. Niekiedy zdarzało się też i tak, że dzieci nie czekały na aprobatę współrozmówcy dla ich propozycji rozpoczęcia nowego tematu, tylko zaczynały budować swoją interpretację, stosując przy tym uzasadnienia, a także bardzo często w swoich wypowiedziach odwoływały się do własnych doświadczeń. Jednak zdarzało się także i tak, że dzieci wysyłały do dorosłego komunikaty w formie stwierdzeń, w których wykazywały pewne przypuszczenia.

Elementem, który wskazuje na intencję współdziałania dziecka z dorosłym jest fakt, że w jednej z sekwencji dziewczynka wyznaczyła temat do kontynuacji rozmowy z dorosłym, powielając schemat jego sposobu kierowania pytań ze wskazaniem w innych sekwencjach.

Prawie zawsze swoje komunikaty werbalne dzieci wzmacniały poprzez równoczesne stosowanie komunikatów niewerbalnych (patrzyły na dorosłego, wskazywały palcem dany element obrazka, o którym wspólnie rozmawiali).

Podsumowując analizy faz rozwinięcia tematu rozmowy i interakcji, można zaobserwować wiele zachowań komunikacyjnych mających formę: (1) wyrażania zainteresowania wspólnym obiektem; (2) zadawanie pytań dorosłemu o wspólnie wykonywaną czynność; (3) propozycji zmiany działania; (4) wyrażania komunikatów w formie stwierdzeń w odpowiedzi na zadawane pytanie; (5) wyrażenia komunikatów, których celem było zwrócenie uwagi dorosłego na omawiany szczegół (*O zobacz, Widzisz*), a także koordynacja zachowania dorosłego w zakresie aktywności komunikacyjnej; (6)

nazywania obiektów lub/i wskazywanie ich palcem; (7) dokonywania charakterystyk identyfikowanych obiektów; (8) identyfikacji określonych zdarzeń; (9) zadawanie dodatkowych pytań; (10) wyjaśniania, podejmowania samodzielnych prób ukazywania motywów i przyczyn określonych stanów; (11) stosowania żartu; (10) dokonywania opisów; (12) dokonywania opisów połączonych z interpretacją; (13) dokonywania opisów połączonych z interpretacją, odnosząc się do własnych doświadczeń.

Jeśli zaś chodzi o fazę zakończenia, to zawsze jej inicjatorami były badane dzieci. Warto zaznaczyć, że ujawniały one różne zachowania komunikacyjne informujące dorosłego o końcu rozmowy. Niektóre dzieci pomimo tego, że w ostatnich sekwencjach fazy głównej wykraczały poza zakres obrazka i odnosiły się w swoich wypowiedziach do wydarzeń ze swojego życia, to w sposób gwałtowny przerywały rozmowę i wysyłały komunikat niewerbalny, który w sposób jednoznaczny wskazywał na odmowę jej kontynuacji.

Niektóre dzieci już pod koniec fazy głównej nie wykazywały motywacji do kontynuacji rozmowy. Przerywały interakcję z dorosłym poprzez wykazywanie odmowy poruszanego przez niego wątku, przechodząc do fazy zamknięcia. W swoim komunikacie werbalnym dokonywały co prawda wskazania, odpowiadając jedynie na pytanie dorosłego, co w konsekwencji było zapowiedzią użycia komunikatu niewerbalnego (zamknięcie książki), który w sposób jednoznaczny kończył rozmowę.

Były też dzieci, które w ostatniej sekwencji fazy głównej (dwie dziewczynki) bardzo powoli przechodziły do fazy zamknięcia, wykazując jednocześnie chęć kontynuacji rozmowy, ale w innym czasie. Druga z badanych wykazywała chęć przerywania rozmowy, ale nie interakcji z dorosłym; kierując do niego propozycję: *Chodźmy zobaczyć, co na obiad*.

Jednym ze sposobów zakończenia rozmowy jest zachowanie chłopca, w którym informuje dorosłego o chęci zmiany działania. Wyraża także brak gotowości do kontynuowania kontaktu z dorosłym, stosuje odmowę, wyrażaną słowami: *Już nie opowiadajmy. Na dziś dość*. Wstanie z krzesła wyraźnie świadczy o opuszczeniu wspólnej przestrzeni trwającej rozmowy i stanowi o jej zakończeniu przez dziecko.

W odniesieniu do analiz fazy zakończenia rozmów z dorosłym badanej grupy można zaobserwować bardzo zróżnicowane zachowania komunikacyjne, mające charakter werbalny i niewerbalny. Najczęściej odbywało się to poprzez: (1) komunikowanie w sposób niewerbalny zakończenia rozmowy (zamknięcie książki i wstanie z krzesła) i/lub (2) wysyłanie komunikatów, w których zawarty jest powód przerywania tematu (np.: *Chciałbym teraz skończyć swojego robota, którego zaczęłam budować. Już nie opowiadajmy. Na dziś dość*).

Raczej nie dostrzega się braku spójności między wypowiedziami a działaniami partnerów we wzajemnej interakcji. Pomimo tego, że w rozmowie z dzieckiem dorosły: podążał za nim, reagując na jego komunikaty, wyrażał przypuszczenia i stwierdzenia, które miały zachęcić dziecko do rozwijania poruszanych kwestii, inicjował sekwencje poprzez zadawanie pytań, w których starał się zachęcać dziecko do dokonywania interpretacji i/lub samodzielnego wyboru elementów, które staną się tematem ich dalszej wymiany konwersacyjnej; to warto też zaznaczyć, że zdarzało się, że dorosły w fazie głównej nie reagował na komunikaty badanych dzieci, w którym starały się zmienić temat poprzez włączenie nowego elementu z obrazka. Wówczas zbyt rygorystycznie dorosły przechodził do kolejnej sekwencji, proponując swój element do dalszej rozmowy, zupełnie nie uwzględniając propozycji dziecka. W konsekwencji sytuacja ta mogła mieć wpływ na współtworzenie rozmowy i jej przebieg, pomimo tego, iż badane dzieci bardzo szybko włączały się w nowy wątek zaproponowany przez dorosłego.

W współtworzonych łańcuchach wypowiedzi rozmówców w poszczególnych sekwencjach podstawowym źródłem treści komunikatów były tematy inicjowane przez dorosłego. Dzieci doświadczając sytuacji tu i teraz poprzez percepcję i opis elementów z obrazka dokonywały „nadbudowy” wątków o wykraczanie poza zasięg wspólnie oglądanego obrazka. Kontakt wszystkich badanych dzieci z dorosłym przerodził się w rozmowę, a nie jedynie kontakt na poziomie struktury pytanie–odpowiedź. Pomimo tego, można wyodrębnić dwie grupy dzieci: te, które w swoich przekazach nie wykraczały poza obszar obrazka oraz te, które tworzyły osobisty przekaz z dorosłym.

Wypowiedzi dzieci z dorosłym miały najczęściej strukturę typu: w fazie rozpoczęcia: polecenie/wykonanie; polecenie/propozycja zmiany; pytanie/odpowiedź; pytanie/stwierdzenie; pytanie/potwierdzenie gotowości; w fazie głównej: pytanie/odpowiedź; pytanie/stwierdzenie; stwierdzenie/pytanie; pytanie/pytanie; pytanie/odmowa; w fazie zakończenia: pytanie/odpowiedź; pytanie/odmowa; prośba/spełnienie, stwierdzenie/stwierdzenie, stwierdzenie odmowa.

Biorąc pod uwagę analizę poszczególnych sekwencji we wszystkich fazach toczącej się rozmowy między dzieckiem, a osobą dorosłą nie zauważa się wystąpienia czynników zakłócających jej przebieg i mogących mieć znaczący wpływ na proces budowania interakcji. Tylko w jednej sekwencji dziewczynka w swojej wypowiedzi nie dokonuje poprawnej odmiany przez przypadek wyrazu: *pies*. Jednakże nie wpłynęło to w żaden sposób na stopień spójności między wypowiedziami współrozmówców.

III.2. Analiza przebiegu rozmów dzieci z chorobą przewlekłą przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą

Analiza przebiegu rozmowy Ali lat 6;4 z osobą dorosłą – dziewczynka choruje na astmę

Faza otwarcia rozmowy rozpoczyna się poleceniem, które dorosły kieruje do dziecka, prosząc o otwarcie książki na wskazanej stronie. Odpowiedzią Ali na zachowanie werbalne dorosłego jest komunikat niewerbalny [Ala otwiera książkę na danej stronie]. Następnie dorosły dokonuje wskazania: *Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami, wskazując ręką obrazek i drzewo z czereśniami, zwracając uwagę dziecka na obrazek, który widzi wspólnie z nim (obszar wspólnego pola uwagi)*. Dorosły w tej sekwencji inicjuje rozmowę i stara się skierować uwagę dziecka na obrazek i zaciekawić je określonym tematem rozmowy. Dziecko wysyła komunikat werbalny, będący odpowiedzią na komunikat dorosłego w formie stwierdzenia: *Tak*. Dodatkowo łączy go z komunikatem niewerbalnym (patrzy na obrazek).

Po tym następuje przejście do fazy głównej rozmowy, którą rozpoczyna dorosły pytaniem wskazującym do dziecka: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Ala w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny, ograniczający się do jednego słowa: *czereśnie*.

Kolejną sekwencję rozpoczyna ponownie dorosły, zmieniając dotychczasową formę pytania, stopniowo rozszerzając jego zakres, odnosząc się do innego elementu obrazka, by zachęcić dziecko do interpretacji. Ala nie podejmuje próby interpretacji. Nie podąża za zachętą dorosłego. Zamyka tę sekwencję komunikatem werbalnym w formie stwierdzenia *On chyba śpi*, w połączeniu z komunikatem niewerbalnym – patrząc na obrazek.

Dalszą sekwencję w fazie głównej rozpoczyna dorosły znowu pytaniem, rozszerzając jego formę, po to, by zmotywować dziecko do bardziej rozbudowanej interpretacji. Ala podobnie jak w poprzedniej sekwencji nie ulega zachęcie ze strony dorosłego, mówiąc: *Nie wiem*. Jednak po chwili zmienia sposób swoich dotychczasowych odpowiedzi, zadając pytanie: *Do domu?*. Dorosły nawiązując do pytania Ali, odpowiada, włączając nową treść po to, aby dziecko kontynuowało swoją wypowiedź: *Może biec do domu albo być na spacerze ze swoją panią*. Ala podejmuje kontynuację tej sekwencji, zmieniając dotychczasowy sposób udzielania odpowiedzi, zadając pytanie ze wskazaniem elementu na obrazku: *To jest jego pani?* [Ala wskazuje na obrazku kobietę, biegnącą przed psem]. Jednakże dorosły tego nie zauważa i zbyt rygorystycznie przechodzi do kolejnej sekwencji rozmowy, otwierając ją kolejnym

pytaniem: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*. Ala w swojej wypowiedzi nie odnosi się w sposób bezpośredni do elementu obrazka. Świadczy o tym wypowiedź: *Nie wiem*. W dalszej części swojej wypowiedzi dziecko wykracza poza obszar obrazka stwierdzeniem: *Nie lubię dzięciołów*. Dorosły podążając za dzieckiem, zadaje pytanie, prosząc o wyjaśnienie: *Alu, a dlaczego nie lubisz dzięciołów?*. Dziewczynka odpowiada i wyjaśnia, stosując komunikat werbalny połączony z komunikatem niewerbalnym [Patrzy na dorosłego], mówiąc: *Nie lubię i już. Boję się ich, że mnie dziobną*. Dorosły starając się podtrzymać rozmowę w tej sekwencji zwraca się do Ali w formie stwierdzenia: *Dzięcioły nie dziobią ludzi*. Dziewczynka na wypowiedź dorosłego odpowiada w formie żartu, wzmacniając go głośnym śmiechem: *Może dziobną może nie dziobną*.

Następną sekwencję rozmowy rozpoczyna dorosły, stosując komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania zachęcającego dziecko do samodzielnego wyboru elementu obrazka, który będzie tematem do dalszej rozmowy: *Alu zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*. Ala w tej sekwencji nie podejmuje chęci kontynuacji rozmowy pomimo postawionego przez siebie pytania, połączonego ze wskazaniem palcem na element obrazka: *Nie wiem. Tu są krowy?*. Kiedy dorosły podejmuje wątek zaproponowany przez Alę, poprzez pytanie w formie zachęty: *Opowiemy sobie o tych krowach?*. Wówczas Ala stanowczo odmawia: *Nie*.

Po tych słowach dorosły rozpoczyna następną sekwencję, propozycją dalszej rozmowy ujawnianej w formie pytania do Ali: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*. Dziewczynka odpowiada, odnosząc się do danego elementu na obrazku: *Malują pokój*. Następnie dorosły proponuje dziecku kontynuację rozmowy poprzez zadanie kolejnego pytania, połączonego z propozycją: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*. Dziewczynka stosuje odmowę w formie komunikatu werbalnego i niewerbalnego, przechodząc do fazy zamknięcia rozmowy, mówiąc: *Nie wiem. Już nie chcę* [Ala wstaje z krzesła i kieruje się w kierunku drzwi].

Na podstawie analizy sytuacji rozmowy Ali i osoby dorosłej w poszczególnych jej fazach daje się zauważyć, iż w różnym stopniu jest realizowana wzajemna wymiana w rozmowie dziewczynki z dorosłym.

W fazie otwarcia Ala odpowiada tylko na pytania dorosłego. Nie inicjuje podejmowania nowych wątków na podstawie obrazka, który widzi wspólnie z dorosłym.

Najpełniej wzajemna wymiana jest realizowana w fazie głównej. Pomimo tego, iż inicjatorem kolejnych sekwencji jest dorosły, Ala reaguje na jego pytania, funkcjonuje zgodnie w parze przyległej. Warto zaznaczyć, że w kolejnych sekwencjach Ala zmienia formę swoich wypowiedzi, wykracza

poza wspólny obszar (poza obrazek), który stanowi wspólny temat rozmowy; wyznaczając nowy wątek do jej kontynuacji. Dodatkowo sama zadaje pytania i wskazuje palcem określone elementy na obrazku oraz stosuje żart. Dziewczynka umieszcza swoje wypowiedzi w relacji znaczeniowej do tego, co mówi dorosły i w ten sposób bardzo powoli w kolejnych sekwencjach budują rozmowę.

W fazie zamknięcia Ala ujawnia zarówno komunikaty o charakterze werbalnym, jak i pozawerbalnym, zaś wstanie z krzesła wyraźnie świadczy o opuszczeniu wspólnej przestrzeni toczącej się rozmowy i stanowi o jej zakończeniu przez dziewczynkę.

Jeśli zaś chodzi o czynniki wpływające na współtworzenie rozmowy i podtrzymywanie interakcji, to Ala podtrzymuje wymianę dialogową przede wszystkim poprzez przestrzeganie reguł konwersacji, stosując naprzemienność i kolejność zabierania głosu w diadzie rozmawiającej, spoglądała na współrozmówcę, słuchała jego wypowiedzi. Dodatkowo dziewczynka formułowała swoje wypowiedzi zgodnie z tematem rozmowy, przy czym bardzo niepewnie poszerza treść wzajemnej wymiany, wykraczając poza obrazek. Analizowana sytuacja rozmowy nie wskazuje na wystąpienie zakłóceń o charakterze formalnym u współrozmówców.

Analiza przebiegu rozmowy Janka lat 6;7 z osobą dorosłą – chłopiec choruje na cukrzycę

Fazę otwarcia rozmowy inicjuje dorosły, kierując polecenie do dziecka: *Jasiu, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Jaś odpowiada na komunikat dorosłego, stosując równocześnie komunikat werbalny w formie pytania: *A co będziemy robić z tą książką?* i niewerbalny – otwiera książkę na wskazanej stronie, formułując również przypuszczenie: *Pewnie tę książkę będziemy oglądać i sobie o niej rozmawiać*. Dorosły udziela odpowiedzi na pytanie chłopca w formie stwierdzenia, uśmiechając się do niego, a następnie dokonuje wskazania, zwracając uwagę Jasia na obrazek, który jest tematem ich rozmowy.

Chłopiec udzielając odpowiedzi, przechodzi do fazy głównej rozmowy, gdzie w formie komunikatu werbalnego kierowanego do dorosłego, potwierdza mnogość przedstawionych rzeczy na wspólnie oglądanym obrazku, nazywa niektóre z nich i wskazuje je palcem na ilustracji: *No właśnie i jest tu dużo rzeczy różnych, np. pan w samochodzie, kaczka, malarze, i tutaj są nawet krowy* [Jaś wskazuje wszystkie wymienione rzeczy palcem].

Następnie dorosły zadając dziecku pytanie ze wskazaniem, przechodzi do kolejnej sekwencji w tej fazie rozmowy: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Janek udziela odpowiedzi w formie stwierdzenia, a następnie

dokonuje interpretacji określonych elementów ilustracji: *One znalazły czereśnie. Te zwierzątka muszą być bardzo głodne skoro jedzą te owocki.*

Dalej dorosły zmienia formę zadawanych pytań do chłopca, po to, aby zachęcić Janka do rozbudowanej interpretacji obrazka: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?* Chłopiec udziela odpowiedzi w formie stwierdzenia, dokonując interpretacji wskazanego elementu: *To jest ten kot [Wskazuje palcem]. On siedzi na poręczu i się patrzy na tego pana z wózkiem i patrzy co on tam wiezie dobrego.* Kończąc swoją wypowiedź Janek formułuje pytanie do dorosłego, zachęcając go do kontynuacji tematu: *Może myszka?* Dorosły odpowiada w formie odmowy: *No nie wiem, co ten pan wiezie w swoim wózku.* Nie podejmuje zachęty ze strony dziecka, przerywa wspólny wątek, przechodząc do kolejnej sekwencji poprzez nowe pytanie kierowane do Jasia: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Dziecko odpowiada w formie stwierdzenia: *A on goni tego chłopaka, jak on ucieka.*

Dorosły otwiera kolejną sekwencję pytaniem do dziecka: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Chłopiec w odpowiedzi stosuje pytanie w formie prośby, kierowanej do dorosłego: *Pokaż mi, gdzie jest ta budka dla ptaków?* [Jaś patrzy na obrazek]. Dorosły w odpowiedzi stosuje stwierdzenie ze wskazaniem, wysyła do dziecka komunikat werbalny i niewerbalny: *No zobacz tutaj [Wskazuje budkę dla ptaków na obrazku].* Chłopiec dokonuje interpretacji danego obiektu, po wskazaniu go przez dorosłego: *A bo on szuka w tym drzewie robaków pod korą. Tak stuka tym dziobem.* W tej sekwencji rozmówcy wykazują duży poziom wzajemnego rozumienia poprzez ujawnianie kolejnych tur konwersacyjnych, nie ograniczających się tylko do jednego słowa, śledzą wzajemnie swoje wypowiedzi i adekwatnie na nie reagują, stosując zarówno komunikaty werbalne, jak i pozawerbalne.

Następną sekwencję otwiera dorosły stwierdzeniami, połączonymi z pytaniem zachęcającym chłopca do wyboru kolejnego elementu z obrazka do dalszej wspólnej rozmowy: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Chłopiec odpowiadając, stosuje stwierdzenie, w którym nie podejmuje próby samodzielnego wyboru obiektu: *To ja się muszę tutaj przypatrzeć i muszę się zastanowić* [Jasio patrzy na obrazek]. Dorosły śledząc wypowiedź dziecka, reaguje na nią, stosuje propozycję w formie pytania, wskazując określony element do wspólnej rozmowy: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Janek odpowiada w formie stwierdzenia, odnosząc się do wskazanego przez dorosłego elementu na obrazku: *O fajnie. Oni budują dom.* Jednakże po chwili chłopiec odczytuje wcześniejszą zachętę współrozmówcy, stosuje zaprzeczenie w odniesieniu do własnej propozycji, wskazuje palcem nowy element obrazka, który sam wybiera i mówi o nim: *Nieeee, o tym porozmawiajmy.* [Jaś wskazuje placem kuchnię na obrazku]. W swojej wypowiedzi kierowanej do

dorosłego także wykracza poza obszar ilustracji, odnosząc się do swojego stanu: *Tutaj mama gotuje jedzonko, a ja jestem głodny*. Dalej wyraża stwierdzenie, połączone z propozycją dla dorosłego z obszaru spoza wspólnie oglądanego obrazka: *A teraz idę coś zjeść. Mam banana mogę się z panią podzielić*. Dorosły odpowiada, wykazując odmowę na propozycję dziecka: *Nie dziękuję*. Janek przejmując turę w tej sekwencji, stosuje monolog narracyjny, w którym odwołuje się do własnych doświadczeń, w tym także do konieczności przestrzegania diety: *Moja mama mówi, że banany są bardzo zdrowe i trzeba je jeść. Mogę jeść tylko banany z owoców i jabłka czasami. Nie wolno mi jeść nic słodkiego, ale jak nikt nie widzi, to ja nieraz coś po cichu zjem*. Chłopiec na koniec swojej wypowiedzi kieruje prośbę do dorosłego, połączoną z pytaniem, oczekując od dorosłego określonej reakcji: *Ale niech pani nikomu tego nie mówi, dobrze?*. Dorosły odpowiada dziecku, włączając swoją wypowiedź w relację znaczeniową tego, co mówił do niego Jasio: *Dobrze. Ale postaraj się tego nie robić*. Chłopiec stosuje komunikat w formie stwierdzenia: *Dobrze, tylko czasami*, a następnie przechodzi do fazy zamknięcia, wysyłając do dorosłego komunikat w formie niewerbalnej, który sygnalizuje koniec rozmowy: wstaje z krzesła i kieruje się w stronę drzwi.

W analizowanych fazach rozmowy dziecka i osoby dorosłej pojawiły się sekwencje, na podstawie których można sądzić o spójności między wypowiedziami rozmówców. W fazie otwarcia Jaś wykonuje polecenia dorosłego, kierując do niego pytanie odnoszące się do wykonywania wspólnego działania, wykazuje zainteresowanie leżącą na stole książką obrazkową. Swoje komunikaty werbalne kierowane do dorosłego, wzmacnia komunikatami niewerbalnymi o charakterze wskazań.

W fazie głównej chłopiec włącza się w linię działania dorosłego. Utrzymuje płynny tok wymiany komunikatów, a także wykazuje zdolność i chęć do kontynuowania rozmowy, przyjmuje zachęty ze strony dorosłego, jak też sam rozwija określone wątki tematyczne oraz współtworzy nowe treści w wymianie dialogowej; stosując także pytania do dorosłego. Warto podkreślić, że w fazie głównej Jaś włącza osobiste doświadczenia ze swojego życia, a także dzieli się z dorosłym informacjami na temat konieczności przestrzegania określonych zaleceń związanych z dietą w chorobie. Co więcej, w tym wątku poruszonym w rozmowie z dorosłym, chłopiec powierza mu swoją tajemnicę, co jest wyrazem zaufania. Dorosły reaguje na zachowania i działania komunikacyjne dziecka. Udziela odpowiedzi na jego pytania i propozycje.

W fazie zamknięcia chłopiec stosuje komunikat niewerbalny. Nie czekając na reakcję dorosłego przerywa interakcję.

W żadnej fazie rozmowy nie wystąpiły trudności komunikacyjne związane z treścią działań i wypowiedzi współrozmówców, które mogłyby mieć wpływ na jej przebieg, jak też nie pojawiły się żadne czynniki ją zakłócające.

Analiza przebiegu rozmowy Basi lat 6;9 z osobą dorosłą – dziewczynka choruje na cukrzycę

Faza otwarcia rozmowy rozpoczyna się od komunikatu powitalnego dorosłego, kierowanego do dziecka: *Dzień dobry Basiu, zapraszam*. Dziewczynka wchodzi do pokoju i siada na krześle. Dziecko stosuje komunikat niewerbalny, który jest odpowiedzią na zaproszenie dorosłego. Następnie dorosły kieruje polecenie do dziecka: *Proszę usiądź przy stole, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Dziewczynka w odpowiedzi na komunikat dorosłego, zadaje pytanie: *Będziemy czytały?* równocześnie otwiera książkę na wskazanej stronie (komunikat niewerbalny). Nie czekając na odpowiedź ze strony dorosłego, sama udziela sobie odpowiedzi przeczącej, opisując to, co widzi po otwarciu książki, zwracając uwagę na wybrane przez siebie elementy obrazka; stosuje również wskazania palcem obiektów, o których mówi: *Nieeeeeeee, to jest wielki obrazek, ale tu dużo rzeczy, jaki fajny dom i jaka śmieszna pani z kosiarką, jaką ma ładną opaskę* [Basia wskazuje palcem dom, panią z kosiarką].

Następnie dorosły zwraca uwagę Basi na obrazek, który widzi wspólnie z nią, wskazując ręką drzewo z czereśniami: *Tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, na przykład drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo czereśniowe]. Dziewczynka w odpowiedzi wysłała komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Jest i drzewo z ptakami*, dodatkowo stosuje w odpowiedzi komunikat niewerbalny: Basia patrzy na obrazek.

Po tej sekwencji następuje przejście do fazy głównej rozmowy, którą inicjuje dorosły poprzez pytanie ze wskazaniem: *Basiu zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Dziewczynka w odpowiedzi wysłała komunikat werbalny w formie pytania: *A więc, gdzie te zwierzęta?*, łącząc go z komunikatem niewerbalnym: [Basia szuka na obrazku zwierząt]. I ponownie, jak w poprzedniej sekwencji wyraża stwierdzenie ze wskazaniem: *O są tutaj to jest ślimak, jeź i gawron* [Wskazuje palcem]. Dodatkowo stosuje wyjaśnienie swojej odpowiedzi, używając do tego także komunikatów niewerbalnych, wskazania palcem, a także patrzy w kierunku dorosłego, mówiąc: *Skoro to jest wielkie drzewo czereśniowe* [Wskazuje palcem], *to te zwierzęta znalazły czereśnie* [Patrzy w kierunku dorosłego].

Dorosły przechodząc do kolejnej sekwencji rozmowy z dzieckiem, formuje pytanie ze wskazaniem, odnosząc się do innego elementu obrazka. Celem tego zachowania jest zachęcenie dziecka do pogłębionej interpretacji. Basia stosując komunikat niewerbalny (patrzy na obrazek), wysłała sygnał werbalny do dorosłego: *mhhh*, świadczący o koncentracji na pytaniu i szukaniu danego obiektu, o który pyta dorosły, podejmuje jego zachętę. Dziewczynka identyfikując dany element: *o jest kiciuś* (komunikat werbalny),

stosuje wskazanie (komunikat niewerbalny) informujący o gotowości do dalszej rozmowy. Następnie zaczyna stosować opis, połączony z interpretacją, początkowo odnosząc się tylko do tego, co wspólnie z dorosłym widzi na obrazku: *on sobie siedzi i obserwuje żółtą myszkę, która jest bardzo szybka i mu ucieka po schodach. On się zastanawia czy ją gonić, czy odpuścić.* W dalszej części swojej wypowiedzi wykracza poza obszar obrazka, dokonując wyjaśnienia, a także ukazuje motywy działań obiektu, o którym opowiada, odwołując się do własnych doświadczeń w odniesieniu do realnej rzeczywistości: *Koty to są straszne lenie. [...] Moja babcia ma kota Mruczka i pomimo tego, że w stodole u babci są myszy, to on w ogóle ich nie łapie. Leży na schodach cały dzień i tylko czeka na mleko, jak mu babcia należy do miski. Taki z niego leń* [Basia patrzy na dorosłego]. Warto zwrócić uwagę na komunikat wysyłany do dorosłego w formie stwierdzenia, w którym dziewczynka stara się zwrócić jego uwagę nie tylko w sposób werbalny: *Muszę pani coś opowiedzieć, ale także pozawerbalny* [Proszę na mnie patrzeć]. Po tym stwierdzeniem: *Oglądajmy dalej.* Wraca do wspólnego tematu rozmowy, którym jest wspólnie oglądany z dorosłym obrazek.

Dorosły w odpowiedzi na komunikat Basi, wykazuje aprobatę, przechodząc do następnej sekwencji poprzez zadanie dziewczynce kolejnego pytania, w celu kontynuacji wspólnej rozmowy: *Dobrze, Basiu, a jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Dziewczynka patrzy na obrazek (komunikat niewerbalny) i zaraz po tym wysłała równocześnie do dorosłego odpowiedź w formie komunikatu werbalnego ze wskazaniem: *On jest tutaj* [Wskazuje palcem psa na obrazku]. Zaczyna dzielić się z nim swoją interpretacją odnośnie elementu, zaproponowanego przez dorosłego: *Ten pies biegnie za swoją panią, ma taki spacer w biegu, zabawny jest bardzo. Ma uśmiechniętą mordkę.*

Po tym dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, zadając dziecku kolejne pytanie ze wskazaniem: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Basia wysłała komunikat, świadczący o jej zainteresowaniu: *No to jest ciekawe.* Po czym stawia pytanie ze wskazaniem: *Dlaczego dzięcioł siedzi do góry nogami i mu się w głowie nie zakręci?* [Wskazuje palcem dzięcioła]. Nie czekając na wyjaśnienie dorosłego, sama udziela sobie odpowiedzi: *Sądzę, że on kamufluje się przed tymi innymi ptakami, żeby go nie zauważyły. Może też ma ochotę na czeresienkę.* W dalszej swojej wypowiedzi Basia wykracza poza obrazek, odnosząc się do swoich doświadczeń i konieczności przestrzegania określonych nawyków żywieniowych w związku ze swoją chorobą: *Ja też je lubię, ale nie mogę tyle jeść, bo muszę trzymać dietę, ale bardzo lubię.* Swoją wypowiedź wzmacnia komunikatem niewerbalnym, głaszcząc się po brzuchu.

Dorosły w celu podtrzymania rozmowy z dzieckiem, posługuje się stwierdzeniami i zadaje Basi kolejne pytanie, zachęcając ją tym samym do

samodzielnego wyboru elementu, który posłuży do jej kontynuacji: *Basiu zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* [Dorosły i Basia patrzą na obrazek]. W odpowiedzi dziewczynka w formie komunikatu werbalnego do dorosłego wykazuje niezdecydowanie, podając dwie alternatywy: *hmmmm może o tej pani z kosiarką, albo o tych mamusiach z dzieckiem*. Dorosły w odpowiedzi na komunikat Basi, próbuje pomóc jej w wyborze danego obiektu, stosując pytanie pomocnicze: *To o kim najpierw?* Dziewczynka w formie stwierdzenia wybiera sama element z obrazka i dokonuje jego interpretacji, używając przy tym żartu w formie niewerbalnej: *To o tej pani. Ona strasznie się spieszy i kosi trawę, w ogóle nie patrzy, gdzie jedzie kosiarką, zaraz powycina kwiaty w ogródku, ale zasuwa* [śmiech].

Dalszą sekwencję rozpoczyna dorosły, stosując pytanie ze wskazaniem o nowy element ze wspólnie oglądanego obrazek: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Dziewczynka przyjmuje zachętę ze strony dorosłego i zaczyna interpretować obiekty z obrazka, początkowo nie wykraczając poza jego obszar: *To są malarze i malują pokój. Są zadowoleni, bo nikt ich nie pilnuje. Ale dobra ekipa zabezpieczyła teren gazetami, żeby nie pobrudzić podłogi*. W dalszej swojej wypowiedzi „wychodzi” poza ilustrację, używając porównania w odniesieniu do realnej rzeczywistości: *Jak mieliśmy w domu remont, to nasza ekipa też tak zrobiła*.

Po tych słowach dziewczynki, dorosły rozpoczyna następną sekwencję poprzez kierowanie propozycji do niej w formie pytania: *Basiu, a może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Dziewczynka w odpowiedzi na komunikat dorosłego, wykraczając zupełnie poza obrazek, stosuje pytanie: *Przepraszam, a która godzina?* oraz stwierdzenie, w którym wyjaśnia pośrednio odmowę na dalszą kontynuację rozmowy z dorosłym: *Bo przed w-fem muszę zjeść owoc*. Swoją wypowiedź w formie werbalnej, łączy z komunikatem niewerbalnym [Patrzy na dorosłego]. Dorosły udziela odpowiedzi Basi w formie stwierdzenia: *Jest godzina 14.30*. Dziewczynka na komunikat werbalny dorosłego reaguje zachowaniem w formie niewerbalnej [Patrzy na dorosłego], stosując pytanie informujące dorosłego o chęci kontynuacji rozmowy w innym terminie, ponownie ujawniając odmowę: *A czy możemy dokończyć innym razem i obejrzeć inne obrazki? Zaraz mam w-f*. Dorosły w swoim komunikacie wykazuje aprobatę: *Dobrze*.

Basia przechodząc do fazy zamknięcia rozmowy stosuje komunikat werbalny, używając w nim formy grzecznościowej: *Dziękuję*. Stosowane komunikaty niewerbalne świadczą o zakończeniu przez dziewczynkę rozmowy z dorosłym: [Basia zamyka książkę, wstaje z krzesła, podchodzi do plecaka, wyjmując z niego gruszkę i kieruje się w stronę drzwi].

Powyższa analiza pozwala przypuszczać, że w fazie otwarcia Basia wykazuje zainteresowanie sytuacją rozmowy zainicjowaną przez dorosłego,

zadaje pytania jednak nie czeka na odpowiedź dorosłego, lecz sama udziela odpowiedzi w formie stwierdzeń.

Dopiero w fazie głównej można zauważyć, że Basia najpełniej ujawnia koordynację zachowań komunikacyjnych w rozmowie z dorosłym. Dziewczynka przyjmuje jego zachętę i używając stwierdzeń w postaci wyjaśnień, ukazujących motywy formułowanych przez siebie komunikatów. Swoje komunikaty werbalne wzmacnia komunikatami niewerbalnymi poprzez wskazania. W fazie głównej cały czas podąża za dorosłym. Stosuje komunikaty werbalne w postaci stwierdzeń, a także opisów połączonych z interpretacją. Można odnieść wrażenie, iż dziewczynka budując epizody wzajemności w poszczególnych sekwencjach, odwołuje się do własnych doświadczeń, wykraczając poza temat obrazka. Poszerza i rozwija wspólny wątek toczącej się rozmowy z dorosłym o wprowadzanie nowych treści z własnego życia, włączając także pewne informacje związane ze stanem swojego zdrowia (konieczność przestrzegania diety), którymi dzieli się ze współrozmówcą.

Przechodząc do fazy zamknięcia Basia wykracza poza obszar obrazka, zmieniając kierunek uwagi i obiektu zainteresowania. Stara się zwrócić uwagę dorosłego na swoje potrzeby, stopniowo wycofuje się z obszaru wspólnej rozmowy na temat obrazka. Aż wreszcie w bezpośredni sposób stosuje komunikaty, zamykające interakcję z dorosłym, wzmacniając je komunikatem niewerbalnym w formie odmowy na dalszą wspólną interakcję.

W całej rozmowie nie wystąpiły czynniki wpływające na jej przebieg. Budują poszczególne jej fazy współrozmówcy stosowali między innymi: reguły konwersacji i kolejności zabierania głosu w diadzie, komunikaty niewerbalne w celu wzmocnienia mowy werbalnej; a także dzielili wspólne pole uwagi, starali się przezwyciężać potencjalne zakłócenia.

Warto zaznaczyć, że w trakcie trwania rozmowy nie wystąpiły żadne zakłócenia komunikacyjne, mające wpływ na jej przebieg.

Analiza przebiegu rozmowy Krzysia lat 6;9 z osobą dorosłą – chłopiec choruje na hemofilię

Faza otwarcia rozmowy osoby dorosłej i dziecka rozpoczyna się od polecenia, które dorosły kieruje do Krzysia: *Krzysiu, weź do ręki książkę i otwórz na pierwszej stronie*. Krzyś w odpowiedzi wysłał komunikat niewerbalny (w milczeniu otwiera książkę na pierwszej stronie). Dalej dorosły stosuje wskazanie na obrazek w formie komunikatu werbalnego i pozawerbalnego, chcąc zwrócić uwagę dziecka na ilustrację, która ma być głównym tematem toczącej się między nimi rozmowy: *Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, na przykład drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje drzewo z czereśniami].

Chłopiec rozpoczynając fazę główną dokonuje interpretacji wybranych przez siebie obiektów w formie komunikatów werbalnych i niewerbalnych, nie wykraczając poza wspólnie oglądany obrazek: *Tu chyba musi mieszkać dużo dzieci. W tym domu jest dużo pokoi z zabawkami* [Krzyś wskazuje palcem na pokój z zabawkami na ostatnim piętrze, trzeci od lewej, jeden z trzech mieszczących się pod strychem]. *W dodatku nie dość, że mają zabawki, to mieszkają na ostatnim piętrze i mają fajny widok. Jak wchodzi do domu to widzą daleko pasące się krowy* [Krzyś wskazuje palcem na krowy umieszczone w prawym górnym rogu strony]. *A jak nie chcą siedzieć w domu, to mają plac zabaw pod domem – teraz huśta się dziecko na huśtawce* [Wskazuje palcem]. *Fajny ten dom, bardzo mi się podoba.*

Dorosły rozpoczynając sekwencję w tej fazie rozmowy, zadaje chłopcu pytanie w formie wskazania: *Krzysiu zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Odpowiedzią chłopca jest komunikat werbalny, zawierający opis połączony z interpretacją obiektu, o który pytał dorosły: *Znalazły smakołyki, to czereśnie, pewnie strąciły je z drzewa te ptaki co tam siedzą, albo same spadły.*

Kolejną sekwencję rozpoczyna pytanie dorosłego, zawierającego wskazanie dla dziecka do kontynuowania rozmowy: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?* Chłopiec ponownie, jak w poprzedniej sekwencji kieruje do dorosłego komunikat werbalny, który ma formę interpretacji danego obiektu. Dodatkowo stosuje żart, połączony ze śmiechem: *To jest kot obserwator [śmiech]. Obserwuje wszystko.*

Dorosły przechodząc do kolejnej fazy, stosuje do Krzysia pytanie, rozszerzając jego formę, aby zachęcić chłopca do rozbudowanej interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Odpowiedzią chłopca jest dokonanie interpretacji danego elementu z obrazka w formie komunikatu werbalnego ze wskazaniem (dołączenie komunikatu niewerbalnego): *Czuje kota, ale nie wie, gdzie on jest, bo go nie widzi. O tutaj piesku się schował kotek, łap go!!!* [Wskazuje palcem kota].

Kolejną sekwencję rozmowy ponownie otwiera dorosły w formie pytania połączonego z zachętą do Krzysia: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Chłopiec w odpowiedzi dokonuje opisu ze wskazaniem wraz ze swoją interpretacją: *Ten dzięcioł skubnął wiewiórcę orzechy* [Wskazuje palcem wiewiórkę na drzewie] *i teraz przed nią ucieka. Udaje, że nie umie latać i biegnie po drzewie, jak wiewiórka do góry nogami.*

W następnej sekwencji dorosły w odniesieniu do dziecka stosuje stwierdzenia, połączone z pytaniem po to, aby Krzyś mógł sam wybrać obiekt z obrazka, który posłuży do kontynuowania rozmowy: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Odpowiedzią chłopca jest samodzielny wybór elementu, połączony z opisem ze wskazaniem: *Przed domem jest jeden pan z wózkiem.* [Wskazuje

palcem]. *Ten pan na tym wózku wywozi różne śmieci z pokoju na parterze. W tym pokoju stoi szafka na fotelu, o tu!* [Wskazuje palcem]. *Jest też stara piła, wózek i jakieś dechy.*

Po tym następuje kolejna sekwencja w rozmowie, którą inicjuje dorosły pytaniem ze wskazaniem: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*. Krzyś w odpowiedzi ujawnia zdecydowaną odmowę na podjęcie tego wątku, mówiąc: *O nich nie chcę. Oni nie robią nic ciekawego.*

Dorosły wówczas kieruje do chłopca nowe pytanie, dając mu możliwość samodzielnego wyboru elementu, o którym będzie chciał mówić: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*. Krzyś w odpowiedzi na pytanie dorosłego, wykazuje chęć do kontynuacji rozmowy. Samodzielnie wybierając element ze wspólnie oglądanego obrazka, dokonuje jego opisu i interpretacji wraz ze wskazaniem, włączając w swoją wypowiedź wątki wykraczające poza ilustrację, a nawet stosuje formę żartu: *Podoba mi się, że przed domem jest przystanek autobusowy. Ja to nie mam tak – ja muszę daleko z mamą chodzić do autobusu, a tutaj hop i już jest się na przystanku. I na przystanku, o tutaj* [Wskazuje palcem]. *Wiszą jakieś plakaty i tam pewnie jest napisane o wystawach koncertach i innych fajnostkach. A w razie jakby było gorąco przed domem jest wielka miednica z wodą i można się wykąpać razem z kaczką* [śmiech]. Swoją wypowiedź kończy komunikatem kierowanym do dorosłego, która ma charakter odmowy wyrażanej w formie werbalnej: *Mi też już tu jest gorąco. Powachluję się książką* i w formie pozawerbalnej (Krzyś zamyka książkę i wymachuje nią na wszystkie strony, wstaje z krzesła i biega z książką po pokoju).

Jest to komunikat sygnalizujący przejście do fazy zamknięcia rozmowy, której tematem był wspólnie oglądany obrazek. Chłopiec w formie stwierdzenia, połączonego z pytaniem do dorosłego, inicjuje zmianę sytuacji: *Teraz pobawimy się tą książką po mojemu. Zaraz zrobimy z niej wiatrak i będzie nas wachlował. Chce pani?*. Dorosły odpowiada w formie stwierdzenia: *Książka służy do oglądania i czytania. To nie jest wiatrak*, podążając za dzieckiem, kieruje do Krzysia propozycję – komunikat w formie pytania: *To może włączymy sobie wiatrak?*. Chłopiec wyraża zadowolenie, stosując okrzyki: *O super, włączmy!!!*. Dorosły stosując komunikat niewerbalny: wstaje z krzesła i włącza wiatrak. Odpowiedzią dziecka jest również komunikat w formie niewerbalnej (kładzie książkę na stół).

Na podstawie analizy poszczególnych faz rozmowy można sądzić, iż chłopiec wykazuje intencję współdziałania z dorosłym. W fazie otwarcia zgodnie wykonuje jego polecenia. Podąża za jego zachętą i wykazuje zaciekawienie wspólnie oglądaną ilustracją, stanowiącą temat ich rozmowy.

Krzyś w fazie głównej dokonuje opisu, połączonego z interpretacją poszczególnych elementów, o które pyta dorosły, jak też wskazuje je palcem

patrzac na obrazek. Dodatkowo swoje wypowiedzi wzbogaca zartem. Jednak sam bardzo niepewnie wprowadza nowe watki do rozmowy z doroslym. Warto zaznaczyc, ze w pierwszej sekwencji chlopiec udziela odmowy i nie podaza za propozycja doroslego. W sposob zdecydowany otwarcie ja neguje, a nastepnie samodzielnie inicjuje podjecie nowego watku, probujac „stero-
wac” przebieg rozmowy.

W fazie zamknienia wysyla komunikat w formie odmowy chęci kontynuowania rozmowy. Jednak nie oznacza to przerwania interakcji z doroslym, gdyz Krzys inicjuje nowa sytuacje, włączając w nią doroslego, który reaguje na zachowanie dziecka oraz udziela odpowiedzi na jego pytanie, wprowadzając okrešloną formę modyfikacji. Dorosły i dziecko wspólnie budują nową sytuację, która tym razem zainicjował Krzys.

Można sądzić, że na rozmowę nie miały wpływu żadne czynniki zakłócające jej przebieg; także te w wymiarze formalnym.

Analiza przebiegu rozmowy Matyldy lat 6;8 z osobą dorosłą – dziewczynka choruje na cukrzyce

Dorosły kierując polecenie do Matyldy, dotyczące otwarcia książki na właściwej stronie rozpoczyna fazę otwarcia rozmowy. Odpowiedzią dziewczynki jest nie tylko komunikat niewerbalny [Patrzy na obrazek i otwiera książkę na wskazanej stronie], ale także komunikat werbalny, ujawniający zachwyty i zaciekawienie w formie stwierdzenia oraz pytanie do dorosłego o wspólny obiekt uwagi: *Oooo, ale fajny obrazek! Co to jest?*

Dorosły przechodząc do fazy głównej rozmowy, na pytanie Matyldy używa stwierdzenia, wskazując obszar obrazka, który stanowi wspólny temat rozmowy, kierując uwagę dziewczynki na ilustrację: *Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, na przykład drzewo z czereśniami*. Dziewczynka odpowiadając, wykracza poza obszar obrazka stwierdzeniem, odnosząc się do własnych doświadczeń i wykonywania danej czynności. Dodatkowo zadaje pytanie dorosłemu, zachęcając go do kontynuowania tematu, cały czas wykraczając poza obszar obrazka. Używa do tego komunikatów werbalnych i pozawerbalnych: *Fajnie, ja bardzo lubię czereśnie. Lubię je zbierać, chociaż jestem mała. A pani lubi?* [Matylda odrywa wzrok od obrazka i patrzy na dorosłego]. Dorosły odpowiada stwierdzeniem: *Tak, ja też bardzo lubię jeść czereśnie*. Matylda kontynuując temat i wykazując intencję współdziałania, zadaje dorosłemu pytanie, uszczegółowiające poruszany wątek: *A jakie ciemne czy jasne?*. Dorosły odpowiada: *Bardzo lubię jeść ciemne*. Matylda ustosunkowując się do jego wypowiedzi, stwierdza: *To tak jak ja*.

Z uwagi na to, że dziewczynka używa komunikatu niewerbalnego (patrzy na obrazek), dorosły odczytując go, przechodzi do kolejnej sekwencji

rozmowy, wracając do tematu obrazka, zadaje Matyldzie pytanie w formie wskazania: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Dziewczynka odpowiada, stosując komunikat werbalny w formie pytania połączonego ze stwierdzeniami (*Jak to co? One znalazły czereśnie. Chyba na tym obrazku wszyscy lubią je jeść*), w których bezpośrednio odnosi się do obrazka, kieruje zachętę do dorosłego o podjęcie kolejnego wątku, patrząc na niego.

Dorosły nie odczytując zachęty ze strony dziecka, przechodzi do następnej sekwencji rozmowy, zadając pytanie o inny element obrazka, motywując Matyldę do dalszej interpretacji: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?* Dziewczynka nie tylko ją podejmuje, odpowiadając na pytanie, ale także kieruje pytanie do dorosłego, inicjując kolejny wątek wymyślania sytuacji, która ma charakter wtrącenia na dany temat: *Ten kot zastanawia się czy da radę zeskoczyć z poręczy na sam dół. Jak pani myśli skoczy?* Dorosły przyjmuje werbalną zachętę ze strony dziecka, podąża za nim, rozszerzając swoją odpowiedź o kolejny element z oglądanego wspólnie obrazka: *Myszę, że tak i zacznie gonić tę mysz* [Dodatkowo wskazując palcem]. Matylda śledząc wypowiedź dorosłego, reaguje na nią, ukazując w swoim komunikacie motyw działań i przyczyny określonej sytuacji. Swoją wypowiedź wzmacnia komunikatem niewerbalnym: *No tak, jest też i mysz, dziwne by było, gdyby był kot, a nie byłoby myszy* [Matylda stuka palcem w obrazek myszki].

Kolejną sekwencję rozpoczyna dorosły pytaniem do dziewczynki, rozbudowując jego formę po to, by jeszcze bardziej zachęcić ją do interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Dziewczynka nie podejmuje próby wyjaśnienia, zadaje jednak pytanie dorosłemu, pozwalające na kontynuowanie wspólnego wątku: *Nie mam pojęcia. A pani jaki myśli?* Osoba dorosła podejmuje zachętę i udziela odpowiedzi: *Myszę, że biegnie do swojego domu*. Matylda w dalszej części tej sekwencji przejmuje rolę dorosłego i zadaje mu pytanie, chcąc poznać jego interpretację [Patrzy na dorosłego], mówiąc: *A gdzie może być jego dom?* Dorosły podążając za dzieckiem, odpowiada w formie stwierdzenia: *Myszę, że gdzieś obok tej ulicy*. Matylda ustosunkowuje się do jego wypowiedzi, przytakując, a następnie wskazuje nowy element na obrazku, który łączy z głównym wątkiem tej sekwencji: *Mhm. Też tak mi się wydaje. A to* [Wskazuje palcem], *to chyba jego pani*. Dorosły przejmując turę odpowiada stwierdzeniem (*Też mi się wydaje, że to może być jego pani*), wyznacza nowy wątek w rozmowie w formie pytania kierowanego do dziecka: *Matyldo, zastanawiam się, co robi dzieciąt siedzący pod budką dla ptaków?* Dziewczynka odpowiada, stosując żart i porównanie: *Ten dzieciąt robi akrobacje i chodzi po drzewie do góry nogami [śmiech]. To taki cyrkowiec*.

Dalszą sekwencję w fazie głównej rozmowy rozpoczyna dorosły komunikatem werbalnym o charakterze stwierdzeń i pytania, proponując Matyldzie

podjęcie samodzielnego wyboru dowolnego elementu z obrazka, będącego tematem do dalszej rozmowy: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Matylda natychmiast wskazuje element z obrazka, który będzie tematem kolejnego wątku, stosując komunikat werbalny i niewerbalny: *O tej pani z balonami* [Wskazuje palcem]. W dalszej swojej wypowiedzi dziewczynka dokonuje opisu wybranego przez siebie elementu: *Ma taką śmieszoną czapeczkę z pomponem i bardzo się spieszy*. A następnie zadaje pytanie dorosłemu, zachęcając go do kontynuowania tematu: *Jak pani myśli, dokąd?* Dorosły odpowiadając, dokłada do wypowiedzi dziecka kolejny element interpretacji zainicjowanego przez Matyldę wątku: *Myszę, że może spieszyć się na festyn dla dzieci, bo będzie im rozdawała tam lody*. Dziewczynka kontynuuje tę sekwencję, dodając dalsze wątki, patrząc na ilustrację: *No, może tak być. A mi się jeszcze wydaje, że ona może pracować w cyrku i sprzedawać lody*. A następnie stosuje komunikat niewerbalny (odrywa wzrok od obrazka i patrzy na dorosłego), który łączy z wypowiedzią, w której odwołuje się do własnych doświadczeń, do realnej rzeczywistości, włączając epizod dotyczący swojej choroby i konieczności przestrzegania diety: *Jak byłam z rodzicami w cyrku, to jedliśmy watę cukrową i loda na patyku – taki świder był. A potem był problem, bo mama cały czas mówiła, że na pewno mam teraz za duży cukier*. Sekwencję tę kończy pytaniem „kopiując” zachowanie dorosłego, zachęcając go do wyboru nowego obiektu z obrazka, będącego elementem kontynuacji wspólnej rozmowy, przenosząc wzrok na ilustrację, mówiąc: *O kim sobie jeszcze opowiemy?*

Dorosły przejmuje turę. Jednak stosuje wskazanie połączone z pytaniem, zachęcając Matyldę do wypowiedzi, rozpoczynając kolejną sekwencję: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Dziewczynka odpowiada w formie stwierdzeń wykraczając w dalszej części swojej wypowiedzi poza obszar obrazka: *To malarze malują pokój. Mają śmieszne czapki. Ja umiem takie czapki robić*.

Dalszą sekwencję ponownie rozpoczyna dorosły, pytaniem połączonym z zachętą o wybór nowego elementu do wspólnej rozmowy: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Matylda wybiera nowy obiekt z obrazka, używając komunikatu werbalnego i niewerbalnego: *O tej wiewiórce pod parasolem* [Matylda wskazuje palcem wiewiórkę na obrazku]. Ponownie dziewczynka dokonuje interpretacji: *Ona szuka sposobu, jak wejść na drzewo, żeby ją te ptaszyska nie podziobały, bo też by chciała zjeść czereśnie*, kończąc swoją wypowiedź zachęcającym pytaniem do dorosłego: *A pani jak myśli?* Dorosły odpowiada w formie stwierdzenia: *Zgadzam się z tobą*. Matylda w dalszej wypowiedzi dokonuje nowej charakterystyki zdarzenia z obrazka stosując narrację, patrząc na dorosłego: *Może też być tak, że ona się zgubiła i szuka swojego domu. Dziwne jest to, że ona wcale się nie boi, a tu tyle*

jest ludzi. Następnie zachęcając dorosłego do kontynuacji rozmowy, kieruje do niego pytanie: *A może zobaczymy co jest na następnej stronie?*. W tym momencie nastąpiło przerwanie rozmowy. Wystąpiła trudność komunikacyjna, wynikająca niezależnie od współrozmówców (otwierają się drzwi i do pokoju wchodzi mama Matyldy).

Jest to element otwierający fazę zamknięcia rozmowy, przerywający wątek z poprzedniej fazy i zapowiadający jej koniec. Dziewczynka wysła komunikat werbalny do dorosłego, połączony z komunikatem niewerbalnym, informujący o braku gotowości do kontynuacji rozmowy, żegnając się: *O niestety muszę już iść, do widzenia* [Zamyka książkę i wstaje z krzesła]. Dorosły odpowiadając ujawnia zachowanie komunikacyjne, zamykające interakcję z dzieckiem, mówiąc: *Do widzenia*.

Analiza rozmowy dostarcza informacji na temat wymiany werbalnych i niewerbalnych sygnałów w celu uzgodnienia wzajemnych zachowań komunikacyjnych i realizacji celów pożądaných przez rozmówców w poszczególnych jej fazach. Matylda w fazie otwarcia wykonuje polecenie dorosłego, jak też wykazuje zainteresowanie książką obrazkową, w której jedna z ilustracji stanowi wspólny temat rozmowy. Ujawnia to w stosowanej formie komunikatów werbalnych (stwierdzenia oraz poprzez kierowane pytanie do dorosłego o obiekt wspólnego pola uwagi).

W fazie głównej dziewczynka odpowiada na zachętę dorosłego i włącza się w proponowaną przez niego linię wspólnego działania – rozmowy na temat. Już w pierwszej sekwencji fazy głównej wykracza poza obszar obrazka rozwijając temat. Dodatkowo zadaje pytania dorosłemu, których celem jest zachęcenie do kontynuacji poruszanego wątku. Przez cały czas wykazuje zainteresowanie określonymi obiektami, o które pyta dorosły, otwierając kolejne sekwencje tej fazy; rozwijając pytania zadawane dziewczynce po to, by ją zachęcić do dokonywania coraz bardziej rozbudowanej interpretacji na temat obrazka. Matylda również sama zadaje pytania dorosłemu, rozwijając kolejno poruszane wątki, bezpośrednio odnosząc się do wspólnie oglądanego obrazka, jak też wykraczając poza jego obszar. Dodatkowo wzajemna wymiana komunikatów z dorosłym jest przez nią wzmocniana poprzez stosowanie komunikatów w formie niewerbalnej (patrzenie na dorosłego, wskazywanie palcem elementów, o których wspólnie rozmawiają). Utrzymuje interakcję z dorosłym poprzez akceptowanie jego zachowania, a także dzieli z nim pole wspólnej uwagi, kontynuując wątki tematyczne nie tylko inicjowane przez niego, ale też sama proponuje ich rozwinięcie. Dodatkowo dzieli się z dorosłym własnymi doświadczeniami związanymi z chorobą. Robi to bardzo dyskretnie, włączając te treści w swoją wypowiedź dotyczącą określonego elementu z obrazka.

Jeśli zaś chodzi o czynniki wpływające na przebieg rozmowy to dziewczynka przestrzega i stosuje się do wszystkich zasad konwersacji, a także

realizuje zasadę spójności i naprzemienności, stosuje komunikaty werbalne, wskazujące na utrzymywanie kontaktu wzrokowego z dorosłym, a także wyraża gotowość do kontynuacji rozmowy.

W trakcie analizy przebiegu rozmowy dają się zauważyć zakłócenia komunikacyjne, wynikające niezależnie od współrozmówców. W ostatniej sekwencji fazy głównej do pokoju, w którym toczy się rozmowa wchodzi matka Matyldy. Sytuacja ta determinuje zachowanie komunikacyjne, świadczące o zapowiedzi zakończenia rozmowy i przerwaniu wzajemności z dorosłym.

Wymiar formalny rozmowy nie ma wpływu na jej przebieg i zachowania między współrozmówcami.

Analiza przebiegu rozmowy Olka lat 6;8 z osobą dorosłą – chłopiec choruje na astmę

Dorosły rozpoczyna fazę otwarcia rozmowy z dzieckiem poleceniem: *Olku, weź do ręki książkę i otwórz na pierwszej stronie*. Odpowiedzią chłopca jest komunikat werbalny w formie stwierdzenia, połączony z pytaniem o wspólnie wykonywaną czynność: *Dobrze już to robię. Ale fajna książka. Co będziemy robić?* Następnie dorosły kieruje do Olka komunikat w formie stwierdzenia: *Będziemy oglądać ten obrazek i o nim rozmawiać*. Chłopiec w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego, zadaje pytania, jednocześnie wskazując palcem na elementy, o które pytał: *Kto pierwszy? O którym obrazku mówimy? O domu czy o drzewie?* [Wskazuje palcem na dom i drzewo].

Po tym następuje przejście do fazy głównej rozmowy, którą rozpoczyna dorosły pytaniem ze wskazaniem: *Zobacz, tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami*. Olek w odpowiedzi wysłał komunikat werbalny, który może świadczyć o zainteresowaniu tematem: *Ale super, właśnie o tym chciałem rozmawiać*. W dalszej swojej wypowiedzi kierowanej do dorosłego, chłopiec wykracza poza wspólnie oglądany obrazek, odwołując się do własnych doświadczeń: *Bardzo lubię takie owoce i ptaki też lubię. One mnie chyba nie bardzo, bo mi zawsze uciekają*. Realizując z dorosłym zasadę wzajemności, swoją wypowiedź kończy pytaniem kierowanym, chcąc poznać jego doświadczenia w tym obszarze: *A przed panią też uciekają?* Dorosły odpowiada chłopcu w formie stwierdzenia, kontynuując wątek rozmowy spoza obrazka, zaproponowany przez Olka: *Nigdy nie goniłam ptaków*. Chłopiec w odpowiedzi stosuje pytanie, połączone ze stwierdzeniem o charakterze zachęty dla dorosłego, w dalszym ciągu wykraczając tematem poza obrazek: *A dlaczego? Musi pani spróbować, to jest super zabawa*. Dorosły stosuje w odpowiedzi komunikat wyjaśniający w formie stwierdzenia, podążając za dzieckiem: *Myślę, że ptakom by się to nie spodobało, jak tak bez powodu by się je goniło*. Olek śledząc wypowiedź dorosłego w odpowiedzi stosuje stwierdzenie, będące

reakcją na podane przez dorosłego wyjaśnienie: *Ale one lubią się gonić przecież zawsze mi uciekają.*

Po tych słowach dorosły rozpoczyna kolejną sekwencję rozmowy pytaniem, ukierunkowującym uwagę chłopca na element z obszaru wspólnego pola uwagi, który również stanowi wspólny temat rozmowy (obrazek): *Olku zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Olek odpowiada, odnosząc się do danego elementu na obrazku. Oprócz komunikatu werbalnego Olek stosuje komunikat niewerbalny o charakterze wskazania: *Znalazły jedzenie. O tutaj* [Olek puka palcem w książkę wskazując zwierzęta].

Następną sekwencję rozmowy rozpoczyna dorosły również pytaniem do dziecka połączonym ze wskazaniem konkretnego elementu z ilustracji: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?* Olek dokonuje opisu połączonego z interpretacją, jednocześnie stosując wskazania elementów, o których opowiada: *To jest kot komandos. On się skrada i podchodzi tę mysz. Mysz schodzi po schodach tędy* [Wskazuje palcem na obrazek], *Kot wszedł na balkon po słupie tędy* [Wskazuje na kolumnę podpierającą balkon]. *Teraz ta mysz nie widzi kota, a on się na nią czai, obserwując ją z góry i zaraz będzie hyc i kotek będzie miał obiadek.*

Dorosły przechodząc do kolejnej sekwencji zmienia formę kierowanego do dziecka pytania, rozszerzając jego zakres po to, aby zachęcić chłopca do pogłębionej interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Chłopiec przyjmując zachętę ze strony dorosłego, dokonuje interpretacji danego obiektu, włączając w swoją wypowiedź żart, który wzmacnia śmiechem: *On chyba chce dziabnąć tą panią w nogę. Ona przed nim ucieka, a on ma zabawę, bo ją goni* [śmiech].

Kolejną sekwencję rozpoczyna dorosły, otwierając ją pytaniem: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* W odpowiedzi na komunikat dorosłego Olek stosuje stwierdzenie połączone z pytaniem, wykraczając poza obrazek: *Dzięcioły jedzą robale spod kory. Wie pani o tym?* Dodatkowo wysyła do dorosłego komunikat niewerbalny, który może świadczyć o zwiększaniu poziomu wzajemnego rozumienia w tej sekwencji: (odrywa wzrok od obrazka i patrzy na dorosłego). W odpowiedzi dorosły stosuje stwierdzenie oraz pytanie do chłopca: *Tak wiem. A czy ty wiesz, jak nazywają się te robaki?* Pomimo tego, iż element z obrazka stał się impulsem do kontynuacji wspólnego wątku; to rozmówcy wykraczają poza jego obszar. W dalszej części tej sekwencji Olek odpowiada na komunikat dorosłego, stosując żart, wzmacniając go śmiechem: *Tak wiem. To są korniszony* [śmiech]. Dorosły odbiera żart chłopca, wyrażając stwierdzenie: *A ja myślałam, że korniszony to takie ogórki w słoiku.* Chłopiec w odpowiedzi, stosuje wyjaśnienie użytego żartu: *Zartowałem, wiem, że to korniki, ale korniszony to mi się bardziej podoba taka nazwa.*

Następną sekwencję w tej fazie rozmowy rozpoczyna dorosły, kierując do dziecka stwierdzenia, połączone z pytaniem bez wskazania konkretnego elementu z obrazka. Forma pytania stosowana przez dorosłego ma na celu zachęcić dziecko do zaproponowania wątku z obrazka, który będzie podstawą do kontynuacji rozmowy: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Olek kontynuuje rozmowę poprzez dokonanie opisu ze wskazaniem wybranych przez siebie obiektów z obrazka, dodatkowo interpretując określone sytuacje z udziałem osób na nim przedstawionych: *Tam daleko jedzie taxi. O tutaj [Wskazuje palcem na żółty samochód na obrazku]. Tym samochodem na pewno jedzie gość do tego domu. Może do tej pani, co kosi trawę, jedzie jej mama, a ta pani chce mieć ładnie przed domem i kosi trawę z tego powodu. Tak się spieszyła, że zapomniała, że jest w pidżamie i kosi w niej trawę.*

Dorosły inicjując kolejną sekwencję, zadaje chłopcu pytanie, powracając do wcześniejszej formy (ze wskazaniem konkretnego elementu z obrazka): *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Olek podejmując zachętę ze strony dorosłego identyfikuje określone obiekty, a także dokonuje charakterystyki zdarzeń, rozwijając je w narracji. Chłopiec stosując wyjaśnienia określonych faktów, wykracza poza obszar obrazka: *To są złodzieje, co się przebrali za malarzy. Oni udają, że malują mieszkanie. Szukają czy można coś stamtąd ukraść. Od razu widać, że nie potrafią malować. Jakby się znali, to by nie palili papierochów w domu. One są niezdrowe i może być pożar.*

Ostatnia sekwencja w tej fazie kończy się pytaniem dorosłego, które ma charakter zachęty dla dziecka o kontynuowanie rozmowy: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Chłopiec początkowo, podążając za inicjatywą dorosłego w odpowiedzi na jego komunikat, dokonuje opisu sytuacji, połączonego z interpretacją: *A tam daleko jedzie straż pożarna, bo już wyczuli dym u malarzy. O tu jadą.* Swoją wypowiedź wzbogaca komunikatem niewerbalnym, wyrażanym w formie wskazania palcem. Wykraczając poza obszar obrazka, stosuje stwierdzenie: *Mogę też narysować taki wóz strażacki,* które można interpretować jako przejście do fazy zamknięcia, w której w kolejnym stwierdzeniu wyraża odmowę na dalsze kontynuowanie rozmowy: *Nie chcę już rozmawiać.* Odmowa wzmacniana jest komunikatem niewerbalnym wysyłanym do dorosłego [Zamyka książkę i wstaje z krzesła].

Odnosząc się do analizy rozmowy dziecka z osobą dorosłą można sądzić, iż chłopiec aktywnie uczestniczy we wszystkich jej fazach. W fazie otwarcia Olek wykonuje polecenie dorosłego, wykazuje zainteresowanie obiektem, będącym we wspólnym polu uwagi, a także zadaje pytanie dorosłemu o wspólnie wykonywaną czynność.

W fazie głównej reaguje na zachowania komunikacyjne dorosłego, udziela odpowiedzi na zadawane przez niego pytania, a także dokonuje

opisu połączonego z interpretacją. Swoje wypowiedzi wzmacnia wyrażaniem komunikatów niewerbalnych w formie wskazania lub nawiązywania kontaktu wzorkowego z dorosłym. Rozwija rozmowę nie tylko o prezentowanie treści odnoszących się do indywidualnych doświadczeń, uzupełniając je szczegółowymi informacjami, ale także Olek chce poznać doświadczenia dorosłego w poruszonym przez siebie temacie. Chłopiec przestrzega podstawowych zasad konwersacji, zgodnie funkcjonuje w parze przyległej. Rozwija i współtworzy rozmowę poprzez formułowanie adekwatnych wypowiedzi, powiązanych z tymi, które pojawiły się w poprzedniej sekwencji rozmowy z dorosłym.

W fazie zakończenia przerywa temat wspólnego działania, początkowo proponując przejście do innej aktywności, aż w końcu formułuje komunikat zamykający interakcję. W przebiegu rozmowy dziecka i osoby dorosłej nie zauważam trudności komunikacyjnych, związanych z treścią działań i wypowiedzi współrozmówców. Nie wystąpiły także żadne zakłócenia odnoszące się do formalnego aspektu procesu wymiany dialogowej.

Analiza przebiegu rozmowy Stasia lat 6;9 z osobą dorosłą – chłopiec z chorobą reumatyczną

Faza otwarcia rozmowy rozpoczyna się od komunikatu powitalnego dorosłego kierowanego do dziecka: *Dzień dobry Stasiu, zapraszam*. Chłopiec wchodzi do sali i siada na krześle. Dziecko stosuje komunikat niewerbalny, który jest odpowiedzią na zaproszenie dorosłego. Następnie dorosły kieruje polecenie do dziecka: *Proszę usiądź przy stole i otwórz leżącą przed tobą książkę na pierwszej stronie*. Chłopiec odpowiada w formie pytania zawierającego swoją propozycję, spoglądając na dorosłego: *A mogę na drugiej?*. Dorosły po raz kolejny kieruje polecenie, prosząc, aby chłopiec otworzył książkę na wskazanej przez niego stronie. Staś w odpowiedzi na polecenie dorosłego, stosuje komunikat werbalny, połączony z komunikatem niewerbalnym: *Już* [Chłopiec otwiera książkę], dodatkowo zwraca uwagę dorosłego na wielość elementów, które zawiera obrazek: *Ale dużo rzeczy*. W odpowiedzi na stwierdzenie Stasia, dorosły dokonuje potwierdzenia ze wskazaniem na obrazek, który widzi wspólnie z dzieckiem: *No właśnie Stasiu, na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami*. Staś wysyła komunikat werbalny, który jest odpowiedzią na komunikat dorosłego, dokonując opisu ilustracji ze wskazaniem nowego elementu: *No jest ono i dom tak jakby bez ścian. Wszystkich można podglądać. Albo ma ściany tylko takie szklane*.

Następnie dorosły przechodzi do fazy głównej rozmowy zadając dziecku pytanie ze wskazaniem: *Stasiu, zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Staś w odpowiedzi używa komunikatu werbalnego w formie stwierdzenia: *No one znalazły jakieś jedzenie*. Dorosły chcąc kontynuować ten wątek, zadaje

chłopcu pytanie uszczegóławiające, by zachęcić Stasia do dalszej interpretacji: *A ciekawe co to może być?* Chłopiec odpowiada w formie stwierdzenia, wyrażającego niepewność, co do swojej odpowiedzi: *To są chyba wiśnie lub czereśnie. Sam już nie wiem.* Dorosły śledząc wypowiedź dziecka werbalnie reaguje na nią, pomagając chłopcu nabrać pewności, co do precyzji udzielonej odpowiedzi. Używa do tego komunikatu werbalnego i niewerbalnego: *Masz rację to mogą być czereśnie, bo przecież jest tu drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje drzewo palcem]. Chłopiec kontynuując tę sekwencję w rozmowie z dorosłym, nie potrzebując zachęty ze strony dorosłego; dokonuje interpretacji wybranych przez siebie elementów z obrazka: *Te zwierzęta to wcale się nie boją ulicy. Muszą uważać, żeby je ktoś nie rozdeptał lub nie przejechał. Bo trup murowany. Ten pan w samochodzie to patrzy na tego jeża, bo dziwne to. Ale pewnie to bajka.* Swoją wypowiedź kończy stwierdzeniem, wykraczającym poza ilustrację: *Ale ja bardzo lubię bajki.* Dorosły śledząc wypowiedź dziecka, włącza się do rozmowy poprzez kontynuację danego wątku, zadając Stasiowi pytanie: *A jakie lubisz bajki?* Chłopiec odpowiada stwierdzeniem, połączonym z komunikatem niewerbalnym: *Lubię wszystkie bajki* [uśmiech], kieruje uwagę dorosłego na wspólny temat rozmowy (obrazek), mówiąc: *Oglądajmy dalej* [Patrzy na obrazek].

Dorosły w odpowiedzi wyraża aprobatę: *Dobrze*, otwierając kolejną sekwencję rozszerzającym pytaniem o inny element z obrazka, chcąc zmotywować dziecko do rozbudowanej interpretacji: *Stasiek, a co robi siedzący na poręczy czarny kot?* Stasiek podążając za zachętą dorosłego, używa komunikatu w formie stwierdzenia, który jest odpowiedzią na pytanie: *No nic, po prostu sobie siedzi. Od razu go zobaczyłem.*

Kolejną sekwencję w fazie głównej rozmowy otwiera dorosły, zadając dziecku kolejne pytanie, zmieniając jego formę, by Staś dokonał jeszcze bardziej rozbudowanej interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?* Staś udziela odpowiedzi w formie nierozbudowanego stwierdzenia, odnosząc się do konkretnego elementu z obrazka: *Ten pies biegnie sobie przed siebie i tyle.*

W dalszej części rozmowy dorosły stosuje pytanie ze wskazaniem, zachęcając chłopca do rozwiniętej analizy: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Staś odpowiada w formie stwierdzenia, dokonując interpretacji elementu obrazka, o który pytał dorosły: *O ten to akrobata. Ale on ma mocne pazury i nie ma lęku wysokości.* Jednak w swojej wypowiedzi nie odnosi się do czynności, której dotyczyło pytanie. W związku z tym dorosły wysyła do dziecka komunikat werbalny w formie dodatkowego pytania: *Zastanawiam się, co on może tam robić?* Chłopiec odpowiada w formie stwierdzenia: *Szuka jedzenia, pewnie jakiś robi.*

Dalszą sekwencję znowu rozpoczyna dorosły, używając komunikatu werbalnego w formie stwierdzenia i, chłopiec sam wybrał dowolny element

obrazka, który będzie tematem do kontynuacji dalszej rozmowy: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Staś wybiera element z obrazka i dokonuje jego interpretacji: *Może o tej straży pożarnej. Pewnie jadą na akcję. Mają włączone syreny. Może ktoś podpalił las albo jadą po kota na drzewie.*

Następnie dorosły kieruje propozycję dalszej rozmowy, wyrażaną w formie pytania do chłopca: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Staś w odpowiedzi stosuje pytanie, zawierające zdziwienie, że dorosły nie posiada wiedzy na temat wykonywanej czynności: *No jak to, pani nie widzi?* Dalsza jego odpowiedź jest stwierdzeniem, odnoszącym się do interpretacji elementu z obrazka: *Oni malują pokój. Jeden ma watek do malowania, a drugi pędzel. To są malarze.*

Ostatnią sekwencję w tej fazie otwiera dorosły pytaniem do dziecka, zawierającym propozycję kontynuacji dalszej rozmowy: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Chłopiec podejmuje zachętę i stosuje w odpowiedzi komunikat werbalny – stwierdzenie ze wskazaniem określonych elementów obrazka (komunikat niewerbalny – wskazanie palcem): *Na tym samochodzie jest napis – nauka jazdy* [Wskazuje palcem i głośno czyta każdą głoskę]. *O i pan na skuterze.* Wypowiedź chłopca zamyka stawiane przez niego pytanie, sugerujące zmianę tematu: *Mogę zobaczyć, co jest na następnej stronie?* Dorosły odpowiada na pytanie dziecka stwierdzeniem, nie dając mu możliwości zmiany tematu rozmowy w oparciu o inny obrazek znajdujący się na kolejnej stronie: *Stasiu, dzisiaj oglądamy tę stronę.*

Po tych słowach dorosłego, Staś ujawnia odmowę dotyczącą kontynuacji rozmowy. Czyni to w formie komunikatu werbalnego i niewerbalnego: *To ja już nie chcę* [Zamyka książkę i wstaje z krzesła]. Świadczy to o przejściu do fazy zamknięcia rozmowy, którą zakończyło dziecko.

Staś w fazie otwarcia rozmowy nie wykonuje od razu polecenia dorosłego. Kieruje do niego w formie propozycji zmiany polecenia. Jednak ostatecznie reaguje na prośbę dorosłego, informując go o gotowości do podjęcia wspólnej rozmowy. Moment ten ujawnia gotowość dziecka do budowania rozmowy z dorosłym.

W fazie głównej chłopiec przyjmuje zachęty dorosłego do kontynuacji wspólnego tematu, dokonuje opisu określonych elementów oglądanej wspólnie ilustracji, łącząc je z własną interpretacją. Jednak w swoich wypowiedziach tylko raz wykracza poza obszar obrazka. Kiedy dorosły podąża za Stasiem, chłopiec stwierdzeniem „oglądajmy dalej” powraca do rozmowy na temat obrazka. Bywa, że wykazuje niepewność, co do swoich wypowiedzi, a także potrzebuje pytań uszczegóławiających pewne kwestie.

W fazie zamknięcia sugeruje zmianę tematu, chcąc zobaczyć, co jest na innej ilustracji. Kiedy dorosły odmawia chłopiec wyraża brak gotowości do

kontynuacji wspólnego tematu, zamyka książkę, która stanowiła pole wspólnej uwagi i opuszcza dzieloną wspólnie z dorosłym przestrzeń.

Na podstawie analizy poszczególnych faz rozmowy można sądzić, iż nie pojawiły się znaczące trudności komunikacyjne związane z obszarem działań i wypowiedzi dziecka i dorosłego. Jednak stawiane pytanie dziecka do dorosłego w odpowiedzi na kierowane do niego polecenie, ujawnia dezaprobatę dla proponowanego wspólnego działania, co można uznać za przejaw takiej trudności. W konsekwencji odpowiedź dorosłego i reakcja dziecka spowodowała, że wspomniana trudność nie wpłynęła znacząco na przebieg rozmowy. Pomimo tego, miała ona wpływ na budowanie wzajemnej wymiany między rozmówcami. Inne trudności, w tym ta związana z wymiarem formalnym rozmowy, nie wystąpiły.

Podsumowanie analiz przebiegu rozmów badanych dzieci z chorobą przewlekłą na terenie ich szkoły z osobą dorosłą

W fazie otwarcia wszystkie badane dzieci z chorobą przewlekłą wykonywały polecenia dorosłego. Niektóre dzieci nie chciały brać udziału w fazie inicjowania rozmowy (podporządkowywały się temu, co proponował dorosły), wykonując jego polecenie. Jednak były też dzieci, które już na początku włączały się w fazę inicjowania rozmowy. Zdarzało się, że ich komunikatom niewerbalnym, które były odpowiedzią na polecenie dorosłego (otwarcie książki na wskazanej stronie), towarzyszyły komunikaty werbalne w formie pytań o wspólne działanie bądź też stwierdzeń lub przypuszczeń na temat wykonywanej czynności wspólnie z dorosłym. W fazie otwarcia badane dzieci włączały się w linię działania dorosłego, wykazywały zainteresowanie obrazkiem, wzmacniając swoje komunikaty werbalne zachowaniami o charakterze pozawerbalnym (siedzenie w bliskiej odległości, wskazywanie, patrzanie na dorosłego), co można uznać za przejaw intencji współdziałania w rozmowie.

W fazie głównej (rozwinięcia) dzieci utrzymywały w miarę płynny tok wymiany działań, a także zachowań interakcyjnych kształtujących rozmowę z dorosłym. Warto zaznaczyć, że w analizowanych sekwencjach dzieci podążały za zachętą dorosłego do kontynuowania określonych wątków. Były też takie, które same podejmowały inicjatywę włączania dorosłego, stosując własne propozycje na ciąg dalszy rozmowy.

W celu podtrzymywania i rozwijania wzajemnej wymiany stosowały szeroki zestaw zachowań werbalnych oraz werbalnych połączonych z niewerbalnymi, gdzie komunikacja przebiegała w strukturach prostych (nazywanie obiektów, nazywanie obiektów ze wskazaniem) lub w złożonych obszarach działań i zachowań. Ujawniane formy komunikatów werbalnych lub werbalno-niewerbalnych miały najczęściej postać: (1) wyrażania zainteresowania

wspólnym obiektem (np.: *Oooo, ale fajny obrazek*), (2) zadawanie pytań dorosłemu o wspólnie wykonywaną czynność, (3) wyrażanie komunikatów w formie stwierdzeń w odpowiedzi na zadawane pytanie, (4) nazywanie obiektów lub/i wskazywanie ich palcem, (5) dokonywanie charakterystyk identyfikowanych obiektów, (6) identyfikacja określonych zdarzeń, (7) zadawanie dodatkowych pytań, (8) wyjaśnianie, podejmowanie samodzielnych prób ukazywania motywów i przyczyn określonych stanów, (9) stosowanie żartu, (10) dokonywanie opisów, (11) dokonywanie opisów połączonych z interpretacją.

W opisach niektórych dzieci coraz bardziej złożona stawała się struktura podejmowanych przez nie interpretacji. Dzieci w swoich wypowiedziach stosowały określone elementy, wskazujące na budowanie wprowadzenia, usytuowanie akcji oraz jej zakończenie. Wszystko odbywało się w oparciu o element, zawarty w pytaniu dorosłego. Pytanie było zadawane w celu zachęcenia dziecka do rozbudowanej interpretacji, podejmowania nowego wątku w rozmowie i jej kontynuacji.

Warto zaznaczyć, że interpretacje obrazka dokonywane przez badane dzieci bardzo często zawierały także elementy opowiadania, które było rozbudowane poprzez jakieś wydarzenie z życia dziecka. Wówczas wykraczało ono poza obrazek i w takich sytuacjach najpełniej uczestniczyły w rozmowie z dorosłym. Warto podkreślić, że dzieci odnosząc się do własnych doświadczeń, stosowały komunikaty niewerbalne, wzmacniające ich wypowiedzi najczęściej w celu zwrócenia uwagi dorosłego na kwestię tego, z czym w danym momencie dziecko się z nim dzieliło (np. patrzenie na dorosłego, stukanie palcem w dany element obrazka). Dodatkowo badane dzieci w takich sytuacjach najczęściej kierowały pytania do dorosłego, chcąc poznać jego opinie w określonych sytuacjach na dany temat (np.: *A pani lubi jeździć na rowerze?, A pani jak myśli?, Fajnie, ja bardzo lubię czereśnie. Lubię je zbierać, chociaż je stem mała. A pani lubi?*).

Można także odnieść wrażenie, że niekiedy wypowiedzi dzieci przybierały formę sprawozdania z własnych doświadczeń lub opisu ich przeżyć na temat konkretnych zdarzeń, których dziecko było świadkiem. Wówczas dzieci wykraczały daleko poza wspólnie oglądany obrazek z dorosłym. Tworzyły opowiadania ukazujące zdarzenia wyobrażane sobie przez dziecko o charakterze niemal magicznych bajek, a także opowiadania obejmujące odpowiedź na pytanie, które dzieci same sobie stawiały, by po chwili na nie odpowiedzieć (co najczęściej dzieje się wtedy, kiedy określone zdarzenie ma miejsce).

W łańcuchu poszczególnych sekwencji w rozmowie, do których odnosiło się dziecko, dominowały wypowiedzi, których źródłem były treści dostarczone mu przez dorosłego spostrzeżeniowo (tu i teraz) i aktualnie przez dziecko doświadczane wspólnie z osobą dorosłą (w procesie percepcji i opisu obrazka).

Zdarzało się jednak, że niektóre dzieci obok wypowiedzi dotyczących sytuacji obecnych, włączały wypowiedzi dotyczące ich wcześniejszych przeżyć, a także ogólnej wiedzy o świecie, którą uzewnętrzniały w procesie rozmowy konstruowanej w oparciu o wspólnie oglądany obrazek z dorosłym. Przy czym układ poszczególnych sekwencji w fazie głównej rozmowy ma postać wypowiedzi dzieci ujawnianych w odniesieniu od sytuacji obecnej (dotyczącej elementów z obrazka) do sytuacji nieobecnych (wykraczanie poza obrazek).

W fazie głównej zaznaczają się największe indywidualne różnice. Od takich, w których badane dzieci zdecydowanie podążają za dorosłym z małym wkładem inicjatywy, aż po dzieci, które nadają tej fazie rozmowy bardzo indywidualny i bardzo pogłębiony charakter. Łącznie z dużą otwartością (osobistym przekazem) dotyczącą własnych doświadczeń.

Na tej podstawie w fazie głównej można wyróżnić trzy grupy dzieci. Pierwszą grupę stanowią dzieci, z którymi kontakt dorosłego nie przekształcał się w rozmowę i pozostawał na poziomie struktury pytanie–odpowiedź. Drugą grupę stanowiły dzieci, które prowadziły rozmowę z dorosłym, nie wykraczając poza obszar obrazka. Trzecia grupa to dzieci, które zaczynały z dorosłym prowadzić osobistą rozmowę.

Natomiast podsumowując analizy faz zakończenia konwersacji i interakcji można zaobserwować wiele zachowań komunikacyjnych o charakterze niewerbalnym i werbalnym, które charakteryzują fazę kończącą rozmowę i relację partnerów w układzie dziecko–dorosły. Są to: (1) opuszczanie wspólnej przestrzeni, ujawnianie odmowy, (2) przerywanie kontaktu wzrokowego i zmiana kierunku uwagi ze wspólnego obiektu rozmowy, (3) ujawnianie odmowy wykonywania bądź kontynuowania poruszanego wątku w formie werbalnej, (4) inicjowanie zmiany sytuacji, (5) odwoływanie się do indywidualnych doświadczeń.

Tylko jeden chłopiec chciał przekształcić sytuację rozmowy inicjowaną przez dorosłego w inną sytuację o charakterze zadaniowym, włączając w nią osobę dorosłą. Miało to miejsce w fazie zakończenia. Tę sytuację również można zaliczyć do budowania dalszej interakcji z dorosłym poprzez włączanie go w inną aktywność, inspirowaną przez toczącą się wcześniej wspólną rozmowę.

Trudno traktować analizowane rozmowy dziecka i osoby dorosłej, jako ciągi nieprzerwyanych wypowiedzi dziecka. Najczęściej mamy tu po prostu do czynienia z układem dialogowym w parze przyległej, gdzie jedna osoba zadaje pytanie (najczęściej dorosły), a druga stosując różne formy komunikatów udziela odpowiedzi.

W poddawanych szczegółowej analizie fazach rozmowy dziecka z osobą dorosłą zachowana została podstawowa konwencja konwersacyjna. Jest ona widoczna w postaci łańcuchów sprzężeń zwrotnych, realizowanych przez konstruowane i powiązane ze sobą kolejne sekwencje wypowiedzi w formie

komunikatów werbalnych lub/i pozawerbalnych. Sekwencje te są organizowane w postaci po kolei następujących po sobie tur komunikacyjnych w obrębie tak zwanej pary przyległej. Raczej nie zauważa się braku spójności pomiędzy wypowiedziami i działaniami partnerów we wzajemnej interakcji. Jedyny wyjątek stanowi sytuacja, w której dorosły zbyt rygorystycznie przechodzi do kolejnej sekwencji, nie reaguje na wypowiedzi dziecka i przerywa budowaną wzajemną wymianę konwersacyjną.

Badane dzieci w analizowanych rozmowach stosują reguły naprzemienności wypowiedzi związanych z kolejnością zabierania głosu w rozmowie. Obaj partnerzy (dziecko i osoba dorosła) we wszystkich sytuacjach zawsze czekali na swoją kolej by zabrać głos. Najczęściej występujące pary przyległe mają strukturę typu: w fazie rozpoczęcia: polecenie/wykonanie; pytanie/odpowiedź; pytanie/pytanie; pytanie/stwierdzenie; pytanie/potwierdzenie gotowości; w fazie głównej: pytanie/odpowiedź; pytanie/stwierdzenie; stwierdzenie/pytanie; pytanie/pytanie; pytanie/odmowa; w fazie zakończenia: pytanie/odpowiedź; pytanie/odmowa; pytanie/prośba; prośba/spełnienie.

Jeśli zaś chodzi o czynniki wpływające na przebieg rozmowy to badane dzieci z chorobą przewlekłą przestrzegały zasad konwersacji, stosowały zasadę spójności, naprzemienności i kolejności zabierania głosu w diadzie. Dziełiły z dorosłym wspólne pole uwagi, słuchały wypowiedzi współrozmówcy. Także przez komunikaty niewerbalne wyrażały gotowość do utrzymywania i kontynuacji rozmowy. Ich wypowiedzi były zgodne ze wspólnym tematem i łączyły się z kolejnymi wątkami, które pojawiały się w danej sekwencji.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że w analizowanych sytuacjach nie wystąpiły trudności komunikacyjne odnoszące się do treści działań i wypowiedzi współrozmówców ani zakłócenia, związane z formalnym aspektem procesu wymiany dialogowej. Jedyne zakłócenie, które pojawiło się to zakłócenie zewnętrzne niezależne od rozmówców (wejście do pokoju mamy jednej z badanych dziewczynek).

III.3. Analiza przebiegu rozmów dzieci z chorobą przewlekłą z osobą dorosłą przeprowadzonych w szpitalu

Analiza przebiegu rozmowy Wiktora lat 6;4 z osobą dorosłą – chłopiec choruje na hemofilię i przebywa w szpitalu od dwóch dni

Dorosły inicjuje fazę otwarcia rozmowy, formułując komunikat werbalny w formie polecenia do dziecka *Wiktorze, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Chłopiec w odpowiedzi wysyła komunikat

niewerbalny, otwierając w milczeniu książkę na wskazanej stronie, patrzy na ilustrację.

Następnie dorosły przechodzi do fazy głównej rozmowy stosując do dziecka pytanie ze wskazaniem: *Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje dłonią drzewo czereśniowe na obrazku]. *Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Wiktor w odpowiedzi wysła komunikat werbalny ograniczający się tylko do jednego słowa „jedzenie”, łącząc go z komunikatem niewerbalnym [Patrzy na obrazek].

Kolejną sekwencję rozpoczyna ponownie osoba dorosła, stosując zmienioną formę pytania i odnosząc ją do innego elementu obrazka w celu zastosowania zachęty dla dziecka do podjęcia przez nie interpretacji *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Chłopiec nie przyjmuje tej zachęty. Stosuje komunikat werbalny w połączeniu z komunikatem niewerbalnym odpowiadając: *Nic, siedzi tam* [Patrzy na obrazek].

Dalszy wątek w tej fazie inicjuje ponownie dorosły stosując pytanie rozszerzające jego zakres w celu zmotywowania Wiktora do stosowania interpretacji w oparciu o wspólnie oglądany obrazek. Chłopiec tak jak w poprzedniej sekwencji nie ulega zachęcie ze strony dorosłego, mówiąc: *Nie wiem*. Swoją odmowę wzmacnia poprzez komunikat niewerbalny odwracając głowę w kierunku dorosłego.

Po tym dorosły przechodzi do następnej sekwencji rozmowy formułując kolejne pytanie: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*. Wiktor odnosząc się w sposób bezpośredni do elementu obrazka udziela odpowiedzi dorosłemu w formie komunikatu werbalnego: *Siedzi tam z ptakami*. Dodatkowo chłopiec wysła do dorosłego komunikat niewerbalny – patrzy na obrazek i podciera głowę dłońmi.

Po raz kolejny w tej rozmowie dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji używając komunikatu werbalnego w formie stwierdzeń i pytania, którego celem jest zachęcenie chłopca do wyboru elementu obrazka, będącego tematem do kontynuacji rozmowy: *Wiktor zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*. Wiktor początkowo nie podejmuje kontynuacji rozmowy. Świadczy o tym stwierdzenie: *Nie wiem*. Jednak po chwili chłopiec przyjmuje zachętę dorosłego i stosuje komunikat werbalny ze wskazaniem: *Tu jest kaczką, krowy, wiewiórka jedna i druga, a tu kotek* [Wskazuje palcem wymieniane przez siebie elementy z obrazka, druga ręką gładzi włosy].

Następnie dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, stosując komunikat werbalny w formie pytania połączonego z zachętą kierowaną do Wiktora do kontynuacji rozmowy: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*. Chłopiec udziela odpowiedzi w formie komunikatu werbalnego,

połączonego z komunikatem niewerbalnym, mówiąc: *Oni malują* [Patrzy na obrazek]. Dorosły próbując podtrzymać poruszony wątek w rozmowie wysłała do dziecka komunikat werbalny w formie pytania: *A co malują?*. Jednak Wiktor wysłał komunikat werbalny, będący odpowiedzią na komunikat dorosłego w formie jednego słowa: „mieszkanie”. Dorosły w celu podtrzymania rozmowy formułuje do chłopca pytanie rozszerzające zakres danego tematu, chcąc zachęcić Wiktora do interpretacji: *Ciekawe czyje może być to mieszkanie?*. Chłopiec wykazuje odmowę, stosując komunikat werbalny do dorosłego: *Nie wiem, boli mnie głowa*, wzmacniając go komunikatem niewerbalnym – odwraca głowę w kierunku dorosłego.

Następnie dorosły proponuje dziecku kontynuację rozmowy, zadając mu pytanie połączone z propozycją: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*. Wiktor podtrzymuje odmowę do kontynuacji rozmowy z dorosłym, mówiąc: *Już nie chcę boli mnie głowa*. Po tych słowach następuje przejście do fazy zamknięcia rozmowy. Swoją odmowę wzmacnia komunikatem niewerbalnym – Wiktor zamyka książkę. Chłopiec dodatkowo wysłał komunikat werbalny w połączeniu z komunikatem niewerbalnym, który jednoznacznie kończy rozmowę z dorosłym: *Idę już do mamy* [Wstaje i wychodzi z sali szpitalnej].

Wiktor w rozmowie z osobą dorosłą nie wykazuje się samodzielnością w budowaniu kolejnych jej faz. Chłopiec zarówno w fazie otwarcia, jak i w fazie głównej nie inicjuje samodzielnie nowych wątków na podstawie wspólnie z dorosłym oglądanego obrazka. Dodatkowo należy podkreślić, że każdą sekwencję rozmowy rozpoczyna osoba dorosła, zaś Wiktor jedynie tylko odpowiada na pytania. Chłopiec nie zmienia formy swoich wypowiedzi, nie wykracza poza wspólny obszar (obrazek), a także nie podejmuje nowych wątków we wspólnej wymianie. Wiktor nie przyjmuje także zachęty ze strony dorosłego do interpretacji określonych elementów obrazka. Nawet w sytuacji, gdy dorosły stosuje pytania rozszerzające ich zakres.

W fazie zakończenia Wiktor w sposób jednoznaczny wykazuje odmowę stosując zarówno komunikaty o charakterze werbalnym, jak i pozawerbalnym. Wstanie z łóżka i opuszczenie sali szpitalnej w sposób jednoznaczny świadczy o zakończeniu rozmowy przez chłopca.

W trakcie trwania rozmowy wystąpił czynnik zewnętrzny związany z bólem głowy u chłopca, co w sposób znaczący wpłynęło na współtworzenie rozmowy i jej zakończenie. Dokonując analizy poszczególnych faz rozmowy nie zauważam żadnych innych trudności komunikacyjnych, które związane byłyby z treścią działań i wypowiedzi współrozmówców, które wpływałyby na jej przebieg.

Analiza przebiegu rozmowy Mai lat 6;8 z osobą dorosłą – dziewczynka z chorobą reumatyczną, przebywa w szpitalu od tygodnia

Dorośli kierując polecenie w postaci prośby do Mai, aby dziewczynka otworzyła książkę na wskazanej stronie rozpoczyna fazę otwarcia rozmowy. Odpowiedzią Mai jest komunikat niewerbalny [Maja otwiera książkę na wskazanej stronie] połączony z komunikatem werbalnym, w którym dziewczynka ujawnia zachwyty i zaciekawienie *Ooo, ale kolorowo!*.

Następnie dorośli przechodzi do fazy głównej rozmowy stosując stwierdzenie ze wskazaniem obszaru obrazka, który będzie stanowił wspólny temat rozmowy. Dorośli w swoim komunikacie kierowanym do dziecka, stara się kierować uwagę Mai na obrazek: *Zobacz, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Wskazuje ręką drzewo na obrazku]. Dziewczynka w odpowiedzi na komunikat dorosłego wskazuje na określony element z obrazka, dokonując jego interpretacji: *I ten ptaszek w budce* [Wskazuje palcem na ptaka na obrazku] *pięknie śpiewa*. Używa do tego komunikatu werbalnego w połączeniu z komunikatem niewerbalnym. Dorośli podążając za dzieckiem stosuje komunikat w formie stwierdzenia, doprecyzowując nazwę wskazanego przez Maję elementu z obrazka: *To jest budka dla ptaków*. Dziewczynka podtrzymując wspólny temat rozmowy, kieruje do dorosłego komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Tak ja to wiem [...]* oraz pytanie, które ma formę zachęty do kontynuacji poruszonego przez nią wątku we wspólnej wymianie: *a inne ptaki też tam mogą mieszkać, jak myślisz?*. Dziewczynka swoje komunikaty werbalne wzmacnia komunikatem niewerbalnym (patrzy na dorosłego). Dorośli przyjmuje zachętę ze strony Mai, podążając za wypowiedzią dziecka; odpowiada używając do tego komunikatu werbalnego i pozawerbalnego: *Myślę, że tak, ale muszą to ze sobą uzgodnić* [Dorośli patrzy na dziecko]. Dziewczynka w odpowiedzi dokonuje interpretacji danego elementu ze wspólnie oglądanego obrazka: *Aha, ciasno by im było wszystkim w takim małym domku*.

Następnie dorośli z uwagi na to, że Maja stosuje komunikat niewerbalny (patrzy na obrazek) przechodzi do kolejnej sekwencji rozmowy, zadając jej pytanie ze wskazaniem: *Zobacz Maju, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Dziewczynka odpowiada, stosując komunikat werbalny w połączeniu ze wskazaniem. Wymienia poszczególne elementy z obrazka i dokonuje ich interpretacji: *Ptak znalazł czereśnię, a ślimak z jeżem chcą mu je zabrać* [Patrzy na obrazek i wskazuje palcem ptaka, ślimaka]. Dodatkowo stosuje żart, wzmacniając go śmiechem, zwraca się do dorosłego: *Patrz jak ślimak pędzi* [śmiech].

Kolejną sekwencję rozpoczyna dorośli pytaniem do dziewczynki, które odnosi się do innego elementu z obrazka, starając się motywować Maję do

dalszej interpretacji: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Maja podejmuje wątek zaproponowany przez dorosłego. Udziela odpowiedzi, dokonując opisu wskazanego elementu w połączeniu z interpretacją: *On obserwuje okolicę i się leni. Nic mu się nie chce, to chyba niedziela i on sobie odpoczywa* [Patrzy na obrazek].

Dalszą sekwencję w tej fazie rozmowy rozpoczyna dorosły pytaniem, stosując rozbudowaną formę w celu jeszcze większej zachęty do interpretacji przez dziewczynkę: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*. Maja w swojej odpowiedzi wykracza poza obszar obrazka, rozwijając dany temat, odnosząc się do własnych doświadczeń, stosując komunikat werbalny w połączeniu z komunikatem niewerbalnym: *Psy to lubią biegać. Ja to nie mam psa, ale moja koleżanka ma i jak wyjdę ze szpitala to do nich pójde i się pobawimy. Chociaż nie wiem, kiedy stąd wyjdę. Muszę zapytać o to mamę, może już coś wie* [Maja podpira głowę rękoma i patrzy przed siebie].

Dorosły przechodząc do dalszej sekwencji stosuje komunikat werbalny w formie pytania o kolejny element z obrazka. Dziewczynka w odpowiedzi używa komunikatu werbalnego, który łączy z komunikatem niewerbalnym ze wskazaniem: *Chwilka, muszę go znaleźć* [Maja patrzy na obrazek]. *O jest tutaj* [Wskazuje palcem]. *On sobie siedzi na drzewie* [...]. Maja kończy tę sekwencję stwierdzeniem *i tyle*.

W dalszej części rozmowy dorosły stosuje komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania, zachęcając Maję do wyboru samodzielnego elementu z obrazka i podjęcia kolejnego wątku do dalszej rozmowy: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*. Maja natychmiast wybiera element z obrazka, stosując komunikat werbalny i niewerbalny ze wskazaniem: *Może o tym chłopcu, co buja się na huśtawce* [Wskazuje palcem]. Dorosły w odpowiedzi na komunikaty Mai, stosuje pytanie, zachęcając dziewczynkę do dokonania interpretacji wskazanego przez nią elementu z obrazka: *Co sobie o nim opowiemy?*. W tej sekwencji zauważa się realizowaną przez dziewczynkę zasadę wzajemności z dorosłym. Maja kontynuuje dany wątek, przyjmując zachętę ze strony dorosłego, dokonuje interpretacji, w której odnosi się do własnych doświadczeń związanych z faktem przebywania w placówce leczniczej. Oprócz komunikatów werbalnych kierowanych do dorosłego stosuje także komunikaty niewerbalne: *On ma super, lubię się bawić na placu zabaw obok mojego domu* [Patrzy na dorosłego]. *Tutaj to nie ma takich bujaczek. Tylko mogę wyjść na patio i tyle, ale to nuuda* [Podpira głowę rękoma i patrzy przed siebie]. Dorosły w odpowiedzi, podążając za wypowiedzią dziewczynki, wysyła komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Ale przecież wychodzicie z niektórymi paniami na spacer. Widziałam jak się bawicie na placu zabaw* [Patrzy na Maję]. Dziewczynka odpowiada stwierdzeniem: *To tylko maluchy z przedszkola. Ja*

z nimi nie wychodzę [Patrzy na dorosłego]. W tej fazie wystąpiły trudności komunikacyjne niezależne od współrozmówców, które wpłynęły znacząco na przebieg rozmowy z uwagi na to, że do pokoju weszła pielęgniarka i zapytała, ile jeszcze dziecko i dorosły będą tu razem, bo Maja musi mieć zastrzyk. Kiedy osoba dorosła odpowiedziała, że trudno powiedzieć, wówczas pielęgniarka wyznaczyła czas na zakończenie ich rozmowy (3 minuty), wychodząc z pokoju. Dziewczynka słysząc komunikat pielęgniarki zastosowała komunikat werbalny do dorosłego: *Chyba już nie możemy oglądać tej książki, bo pani Ula się zdenerwuje* [Patrzy na dorosłego]. Dorosły w odpowiedzi na komunikat Mai, który ma formę stwierdzenia przejmuje turę i stosuje pytanie ze wskazaniem, zachęcając Maję do wypowiedzi: *Pani Ula dała nam jeszcze 3 minuty, to może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Dziewczynka odpowiada na pytanie jednym zdaniem: *Oni malują pokój*. Po czym zamyka książkę przechodząc do fazy zakończenia. Wysyła także komunikat werbalny do dorosłego w formie wypowiedzi zamykającej rozmowę: *Już muszę iść na ten zastrzyk*. Ujawnia także komunikat w formie zachowania niewerbalnego (wstaje z krzesła i wychodzi), który w sposób jednoznaczny kończy rozmowę.

W odniesieniu do poszczególnych faz rozmowy, jak i ich sekwencji daje się zauważyć, że Maja aktywnie uczestniczy z dorosłym we wzajemnej wymianie. W fazie otwarcia dziewczynka podąża za jego zachętą, a także wykazuje zaciekawienie proponowanym obszarem wspólnego zainteresowania (książka obrazkowa).

W fazie głównej Maja najpełniej wykazuje intencję współdziałania. Dziewczynka reaguje na pytania dorosłego, który rozpoczyna kolejne sekwencje. Podąża za jego zachętą, podejmując zaproponowane przez niego wątki. Włącza się we wspólną linię działania, udziela odpowiedzi w formie komunikatów werbalnych i niewerbalnych, dokonuje opisów wskazanych elementów w połączeniu z interpretacją. Co więcej sama wyznacza nowe wątki do wspólnej rozmowy. Stosuje żart, a także sama zadaje pytania dorosłemu, zachęcając go do kontynuacji poruszanych tematów. Dodatkowo dziewczynka odnosi się do własnych doświadczeń związanych z faktem przebywania w placówce leczniczej. Jednak przebieg fazy głównej rozmowy zostaje zakłócony niezależnie od współrozmówców. Wejście pielęgniarki i wyznaczenie czasu zakończenia rozmowy stanowi istotny element, który wpływa na dalszy jej przebieg. Zakłócenie to przyczynia się do jej przerwania i przejścia do fazy zakończenia, którą inicjuje dziecko.

Poza wskazanym czynnikiem zewnętrznym (wejście do pokoju pielęgniarki i wyznaczenie 3 minut na jej zakończenie) nie zauważa się innych zakłóceń wpływających na budowanie poszczególnych faz rozmowy i jej przebieg.

Analiza przebiegu rozmowy Agaty lat 6;7 z osobą dorosłą – dziewczynka choruje na zapalenie kłębuszków nerkowych, przebywa w szpitalu od dwóch tygodni

Rozmowę otwiera polecenie dorosłego kierowane do dziecka w formie prośby: *Agatko, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Odpowiedzią Agaty na zachowanie werbalne dorosłego jest komunikat niewerbalny [Otwiera książkę i patrzy na ilustrację] oraz komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Ale ta książka jest kolorowa i duża*.

Następnie dorosły pytaniem ze wskazaniem przechodzi do fazy głównej rozmowy. Dziewczynka w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny w formie stwierdzenia, połączony z opisem wybranych przez siebie elementów. Dodatkowo dołącza komunikat niewerbalny w formie wskazań wymienianych obiektów: *Fajne jest to drzewo. Podoba mi się. Jest na nim dużo ptaków, a obok drzewa stoi wielki dom i jest dużo ludzi* [Patrzy na obrazek i wskazuje dłonią drzewo, dom i ludzi].

Dalej dorosły stosuje kolejne pytanie do Agaty ze wskazaniem, przechodząc do kolejnej sekwencji w tej fazie rozmowy. Dziewczynka nie wykraczając poza obszar obrazka dokonuje opisu, połączony z interpretacją określonych obiektów: *One znalazły sobie jedzonko. Zgubiła je ta pani, co idzie z wózkiem z lodami, bo ona używa tego do lodów i chyba jej wyleciało*. Agata stosuje także komunikaty niewerbalne – wskazuje palcem kobietę z wózkiem na obrazku, mówiąc spogląda na dorosłego. Osoba dorosła zachęcając dziecko do rozbudowanej interpretacji, zadaje pytanie uszczegóławiające poruszany wątek, podążając za dziewczynką: *A czego używa ta pani do lodów?* [Dorosły wskazuje palcem kobietę na obrazku]. W tej sekwencji daje się zauważyć spójność między wypowiedziami rozmówców. Dziewczynka przyjmując zachętę ze strony dorosłego dokonuje rozbudowanej interpretacji, wzbogacając swoją wypowiedź o szczegóły. Warto podkreślić, że przez cały czas swoje komunikaty werbalne kierowane do dorosłego wzmacnia komunikatami niewerbalnymi: *Ona podaje lody z owocami, a to jest ulica czereśniowa, więc na pewno ma w swoim wozie czereśnie* [Dziewczynka patrzy na dorosłego].

Po tych słowach następuje przejście do kolejnej sekwencji. Dorosły kieruje do Agaty pytanie o kolejny element znajdujący się na wspólnie oglądanym obrazku: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Dziewczynka przyjmując zachętę dorosłego do poruszania nowego wątku rozmowy, dokonuje opisu z interpretacją, łącząc je z żartem: *On czeka na panią z lodami, bo to jest jego pani i czeka, aż ona wróci do domu i da mu jeść*. O zobacz, jak ona prędko idzie tu, aż zgubiła czereśnie, hahaha [Wskazuje palcem kobietę na obrazku, kota]. Stosując komunikat werbalny w połączeniu z komunikatem

niewerbalnym stara się przez cały czas skupiać uwagę dorosłego na treści swojej wypowiedzi, mówiąc: *O zobacz.*

Dalej dorosły wyznacza nowy wątek w formie pytania kierowanego do Agaty dotyczący następnego elementu z obrazka: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Dziewczynka w odpowiedzi stosuje ponownie, jak w poprzednich sekwencjach opis połączony z interpretacją, który wzmacniany jest komunikatem niewerbalnym ze wskazaniem: *On chyba wyczuł, że ten kot tam siedzi, ale go nigdzie nie widzi i biegnie po całej ulicy szukając tego kotka i szczeka głośno hau, hau* [Wskazuje palcem psa, a potem kota na obrazku, patrzy na dorosłego]. Dodatkowo w swoim komunikacie werbalnym stosuje onomatopeje.

W tej fazie rozmowy dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji otwierając ją pytaniem: *Zastanawiam się, co robi dzieciąt siedzący pod budką dla ptaków?* Agata w odpowiedzi na pytanie dorosłego stosuje komunikat werbalny w formie interpretacji, którą łączy ponownie z onomatopeją: *On się strasznie śmieje, aż klapie dziobem klap, klap, klap.* Swoją wypowiedź kończy pytaniem do dorosłego połączonym ze wskazaniem: *A wiesz dlaczego?* [Wskazuje na dziecięcia, a potem patrzy na dorosłego]. Dorosły w odpowiedzi stosuje komunikat werbalny w formie stwierdzenia, połączony z komunikatem niewerbalnym nie odnosząc się do wypowiedzi dziewczynki: *Nie wiem* [Patrzy na dziewczynkę]. Agata nie przerywając danego wątku, stosuje komunikat werbalny w formie opisu połączonego z interpretacją i wskazaniem (komunikat niewerbalny): *Bo dzieciąt widzi z góry kota i widzi, jak go szuka ten pies i wie, że ten pies go nie znajdzie, bo on go szuka po ulicy, a nie patrzy do góry. O tu* [Wskazuje palcem].

Następnie dorosły stosuje komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania zachęcającego Agatę do samodzielnego wyboru innego elementu obrazka, który będzie tematem ich dalszej wymiany: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Agata buduje tę sekwencję, wyznaczając nowy obszar do dalszej rozmowy: *O tych krówkach* [Wskazuje palcem krowy na obrazku]. *Ja to bardzo lubię zwierzęta, a te krówki same smutne takie stoją. Chyba nie mają koleżanek i nikt się nimi nie interesuje. Nie ma z nimi gospodarza i tyle* [Patrzy na obrazek]. Wypowiedź dziewczynki zawiera opis połączony z interpretacją.

W dalszej części dorosły rozpoczyna następną sekwencję propozycją podtrzymywania rozmowy ujawnianej w formie pytania do dziewczynki: *Agatko, a może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Dziewczynka odpowiada na pytanie dorosłego, stosując komunikat werbalny: *Remontują mieszkanie, zaś następnie wykracza poza obszar obrazka, mówiąc: ale to nudne. To robota dla chłopaków.* Warto podkreślić, że jej wypowiedź zawiera także propozycję zmiany poruszanego tematu z osobą dorosłą, co

wyraża komunikatem werbalnym ze wskazaniem: *Ja wolę zwierzątko. Zobacz tu jest wiewiórka, ale ma rudą kitkę. Baś, baś, baś. Tak się woła na wiewiórki, wiesz?* [Patrzy na obrazek, wskazuje palcem wiewiórkę, potem patrzy na dorosłego]. Agata w swojej wypowiedzi stosuje także opis wskazanego przez siebie elementu wraz z pytaniem kierowanym do dorosłego, poprzez które włącza go w swoją linię działania koordynując wspólne zachowania w podejmowaniu dalszej aktywności komunikacyjnej. Dorosły podążając za dzieckiem odpowiada w formie komunikatu werbalnego (stwierdzenie) *Tak, wiem* [Patrzy na Agatę], a następnie wyznacza nowy wątek poprzez pytanie do Agaty, połączone z propozycją: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Dziewczynka przyjmuje zachętę dorosłego i dokonuje opisu połączonego z interpretacją określonych elementów z obrazka: *Fajne są te ptaki, koledzy dzięcioła. Tylko one nie widzą tego kota i psa i są zdziwione z czego ich kolega dzięcioł tak się śmieje, że aż zaczął chodzić do góry nogami po drzewie. O tutaj, zobacz* [Patrzy na obrazek, patrzy na dorosłego i wskazuje palcem na dzięcioła]. Dodatkowo poprzez komunikaty niewerbalne w formie wskazania kieruje uwagę dorosłego na poszczególne elementy z obrazka, o których mówi. Dorosły budując dalszą sekwencję, zadaje dziewczynce kolejne pytanie, które ma być propozycją do dalszej rozmowy: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Odpowiedź Agaty sygnalizuje przejście do fazy zakończenia. Dziewczynka w odpowiedzi na zachętę dorosłego wyraża odmowę na kontynuację rozmowy w formie komunikatu werbalnego: *Już dzisiaj nie. Mówiliśmy o wszystkich zwierzątkach. Muszę iść, bo chce mi się pić.* Swoją odmowę werbalną wzmocnia komunikatem niewerbalnym [Patrzy na dorosłego, zamyka książkę i wstaje z krzesła].

Na podstawie analizy poszczególnych faz rozmowy Agaty z osobą dorosłą można stwierdzić, iż w różnym stopniu dziewczynka wykazuje intencję współdziałania i budowania wzajemnej wymiany. W fazie rozpoczęcia rozmowy dziewczynka realizuje polecenie dorosłego, jednak sama nie inicjuje nowego wątku w oparciu o obrazek, na który patrzy wspólnie z dorosłym.

Można sądzić, że najpełniej uczestniczy w fazie głównej. Agata za każdym razem przyjmuje zachętę dorosłego, który jest inicjatorem kolejnych sekwencji, reaguje na jego pytania, a także zgodnie funkcjonuje w parze przyległej. Warto podkreślić, iż w kolejnych sekwencjach Agata stosuje pewien schemat wysyłanych do dorosłego komunikatów. Prawie wszędzie dokonuje opisu połączonego z interpretacją. Nie wykracza poza obszar obrazka, jak też w swoich interpretacjach nie odwołuje się do własnych doświadczeń. Jednak zdarza się, że dziewczynka wyznacza nowy wątek w rozmowie z dorosłym, poprzez stawiane pytania zachęca dorosłego do kontynuacji zaproponowanego przez siebie tematu. Dodatkowo jej wypowiedzi zawierają onomatopeje i żart, co wzbogaca jej przekaz. Warto zaznaczyć, iż prawie we wszystkich

sekwencjach Agata swoje komunikaty werbalne wzbogacała komunikatami niewerbalnymi ze wskazaniem.

W fazie zamknięcia Agata stosuje zarówno komunikaty o charakterze werbalnym, jak i niewerbalnym, które w sposób jednoznaczny sygnalizują moment zakończenia rozmowy przez dziewczynkę.

Agata przestrzega reguł konwersacji, stosuje naprzemienność i kolejność zabierania głosu w diadzie rozmawiającej z dorosłym, spoglądała na współrozmówcę, a także słuchała jego wypowiedzi. Analizując przebieg całej rozmowy nie zauważa się czynników, które mogłyby zakłócić jej przebieg.

Analiza przebiegu rozmowy Bolka lat 6;9 z osobą dorosłą – chłopiec z astmą oskrzelową, przebywa w szpitalu od dwóch dni

Fazę otwarcia rozmowy rozpoczyna dorosły komunikatem werbalnym w formie prośby: *Bolku, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Odpowiedzią chłopca na zachowanie werbalne dorosłego jest komunikat niewerbalny – chłopiec otwiera książkę na wskazanej stronie; połączony z komunikatem werbalnym, wskazującym na zainteresowanie ilustracją: *Bardzo fajna książka, ale jaka kolorowa*. W dalszej części swojej wypowiedzi chłopiec wysłał komunikat werbalny informujący dorosłego o trudnościach z oddychaniem: *Przepraszam, ale będę mówił powoli i wezmę sobie tę maskę na buzię, bo mi trudno oddychać*. Następnie kieruje pytanie do niego oraz komunikat porównujący siebie do bohatera filmowego w formie żartu oraz kolejne pytanie w formie propozycji dla dorosłego, które inicjuje nowy wątek: *Fajną mam maskę? Jestem jak rycerz z filmu „Gwiezdne wojny”. Mogę też pani dać spróbować – chce pani?.* Dorosły w odpowiedzi wysłał komunikat werbalny, podążając za propozycją chłopca: *Bolku pokaż mi jak działa twoja maska*. Obaj rozmówcy wykraczają poza wspólny obszar obrazka, który miał być ich wspólnym polem zainteresowania w rozmowie. Chłopiec w swojej wypowiedzi dokonuje opisu działania maski tlenowej: *Normalnie – ciągnę za gumkę, zakładam ją na buzię tak żeby wszedł mi tutaj nos*. Wysłany do dorosłego komunikat werbalny jest połączony z komunikatem niewerbalnym (wskazuje palcem). Dodatkowo Bolek stara się skupić uwagę dorosłego poprzez kierowane do niego pytania o charakterze wskazania: *o tu widzi pani?.*, a następnie odnosi się do swoich doświadczeń: *i jak już mam maskę na buzi to mi się dużo lepiej oddycha. Łatwizna i bardzo mi to pomaga*.

Następnie osoba dorosła w formie stwierdzenia, połączonego z pytaniem przechodzi do fazy głównej rozmowy, zwracając uwagę chłopca na leżącą przed nimi ilustrację stosując pytanie ze wskazaniem: *Bolku, to teraz jak już ubrałeś maskę i łatwiej ci się oddycha zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?.* Chłopiec w odpowiedzi wysłał komunikat werbalny, w którym

dokonuje opisu połączonego z interpretacją, w której Bolek odwołuje się także do własnych doświadczeń: *One znalazły tam czereśnie. Ja też bardzo lubię czereśnie. I strasznie kombinują teraz jak je zabrać, bo jest duży ruch. Ja bym tam szybko pobiegł jakbym był zdrowy i im pomógł, ale nie mogę biegać, bo mi się ciężko oddycha, a z tą maską przecież nie będę biegał* [Patrzy na dorosłego].

Dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji zmieniając dotychczasową formę pytania stara się rozszerzyć jego zakres, odnosząc się do nowego elementu obrazka by zachęcić chłopca do interpretacji: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?.* Chłopiec podejmuje zachętę ze strony dorosłego, dokonuje interpretacji danego elementu wskazanego przez dorosłego i łączy ją z pytaniem do niego, które wskazuje także w tej sekwencji na aktywny udział w rozmowie: *To jest kot chytrus. On ma cwaną minę i na pewno się nad czymś zastanawia. Może, jak capnąć tę myszkę, co po schodach biega? A może, co będzie miał innego na obiad, bo już mu się myszki przejadły? Nie wiem tego. A jak pani myśli? Co on chce zjeść?.* Dorosły podążając za chłopcem udziela odpowiedzi w formie stwierdzenia, dokonując własnej interpretacji: *Myszę, że ten kotek czeka, aż wróci jego pan i da mu mleko w miseczce.* Chłopiec w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego stosuje stwierdzenie, które zawiera kolejne elementy wspólnie z dorosłym dokonywanej interpretacji danego elementu z obrazka: *No całkiem możliwe. Ten kotek nie wygląda jakby chciał zjeść myszkę. Ciekawe, kiedy wróci ten jego pan i da mu mleczka.* Dodatkowo jego interpretacja (wyrażana w formie komunikatu werbalnego w połączeniu z komunikatem niewerbalnym) jest wzbogacona o elementy odnoszące się do indywidualnych doświadczeń chłopca: *Ja bardzo lubię mleko, mniam mniam* [Oblizuje się].

Kolejną sekwencję dorosły rozpoczyna pytaniem, rozszerzając jego formę ponownie po to, by zmotywować chłopca do jeszcze bardziej rozbudowanej interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?.* Bolek podejmuje zachętę ze strony dorosłego. Kieruje do niego komunikat werbalny, który jest jego interpretacją sytuacji widzianej na obrazku: *To jest pies tego pana z wózkiem. On się wystraszył, że jego pan się wyprowadza i próbuje go zatrzymać a ten pan z wózkiem zapakował śmieci na wóz i jedzie je wywalić do kosza. A piesek lata po całej ulicy i szczeka, bo myśli, że się będą wyprowadzać, a to nieprawda jest.*

Dalszą sekwencję w tej fazie ponownie rozpoczyna dorosły znowu pytaniem rozszerzając jego formę o nowy element z obrazka, który będzie tematem do dalszej rozmowy: *Bolku zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?.* Chłopiec ponownie jak w poprzedniej sekwencji ulega zachęce ze strony dorosłego i dokonuje w formie komunikatu werbalnego interpretacji wskazanego przez dorosłego elementu ze wspólnie oglądanej ilustracji: *On sobie chodzi po tym drzewku i urządza sobie spacer. Jest jak akrobata*

w cyrku i wcale mu nie przeszkadza, że chodzi do góry nogami. I teraz właśnie tak sobie chodzi.

Następną sekwencję rozmowy rozpoczyna dorosły w formie komunikatu werbalnego będącego stwierdzeniami i pytaniem zachęcającym Bolka do tym razem samodzielnego wyboru dowolnego obiektu z obrazka, który będzie tematem do ich dalszej rozmowy: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Bolek w odpowiedzi wysłał komunikat werbalny w formie stwierdzenia, jednak sam nie podejmuje się wyboru konkretnego elementu, który posłużyłby do podtrzymania rozmowy: *Właściwie to nie wiem, tu jest dużo ludzi różnych i każdy coś robi.* Dorosły w odpowiedzi na komunikat dziecka podejmuje inicjatywę rozwijania nowego wątku. Swoją propozycję formułuje do chłopca w formie pytania: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Bolek podążając za zachętą dorosłego dokonuje interpretacji wskazanego elementu przez osobę dorosłą. Chłopiec nie wykracza poza wspólny obszar (obrazek): *Oni mają trudną pracę, bo malują w strasznym smrodzie i nie są zbyt mądrzy, bo palą papierosy. Jak szybko nie przestaną to będą musieli chodzić w takich maskach jak ja, bo nie będą mogli oddychać.*

Dorosły przechodząc do kolejnej sekwencji kieruje w formie komunikatu werbalnego otwarte pytanie zachęcające Bolka do kontynuacji rozmowy: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Chłopiec nie przyjmuje propozycji dorosłego. Jego odpowiedzią jest komunikat werbalny w formie stwierdzenia, który jest zapowiedzią przejścia do fazy zakończenia: *Właściwie to już się zmęczyłem i już nie mam siły. Maski mi pomaga, ale ciężko mi mówić.* Komunikatem werbalnym wysyłanym werbalnym przez Bolka, świadczącym o zakończeniu rozmowy jest stwierdzenie: *Skończmy już na dzisiaj.* Komunikat ten jest dopełniony przez zachowanie niewerbalne – chłopiec zamyka książkę, co jest jednoznacznym sygnałem świadczącym o zakończeniu rozmowy.

Odnosząc się do analizy rozmowy Bolka i osoby dorosłej, można sądzić, że chłopiec aktywnie uczestniczy w rozmowie we wszystkich jej fazach. Bolek w fazie otwarcia rozmowy wykonuje polecenia dorosłego, wykazuje zainteresowanie ilustracją stanowiącą wspólne pole uwagi w trakcie rozmowy, dzieli się z dorosłym swoimi doświadczeniami, a także zadaje mu pytania oraz udziela instruktażu w związku z noszoną przez siebie maską. W swojej wypowiedzi stosuje porównanie w formie żartu. Obaj rozmówcy w tej fazie wykraczają poza wspólny obszar rozmowy (obrazek).

W fazie głównej chłopiec także wykazuje intencję współdziałania. Bolek reaguje na zachowania komunikacyjne dorosłego, udziela odpowiedzi na zadawane przez niego pytania, dokonując bardzo często opisu połączony z interpretacją. Sam jednak nie podejmuje inicjatywy wyznaczania nowych

wątków we wspólnej rozmowie. Nawet wtedy, gdy dorosły przechodząc do kolejnej sekwencji daje chłopcu taką możliwość poprzez komunikaty wysyłane w formie pytań otwartych. Bolek przestrzega podstawowych zasad konwersacji oraz współtworzy rozmowę poprzez tworzenie adekwatnych wypowiedzi podążając za zachętą dorosłego.

W fazie zakończenia stosuje jednoznaczne komunikaty o charakterze werbalnym, jak i niewerbalnym świadczące o braku chęci na dalsze kontynuowanie wspólnej rozmowy, które jest spowodowane złym samopoczuciem chłopca.

Jeśli zaś chodzi o czynniki wpływające na przebieg rozmowy i utrzymywanie interakcji to Bolek podtrzymywał wymianę dialogową, przestrzegał warunków rozwijania i współtworzenia określonych sekwencji w rozmowie. W trakcie wszystkich jej faz, jak też i poszczególnych jej elementów za czynnik wpływający na jej przebieg uznaje stan zdrowia chłopca i doświadczane zmęczenie. W wymiarze formalnym sytuacji rozmowy nie wystąpiły żadne zakłócenia.

Analiza przebiegu rozmowy Ani lat 6;9 z osobą dorosłą – dziewczynka choruje na przewlekłe zapalenie dróg moczowych, przebywa w szpitalu od tygodnia

Rozmowę rozpoczyna dorosły poleceniem kierowanym do dziecka w formie prośby: *Aniu, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Odpowiedzią dziecka na komunikat dorosłego jest komunikat werbalny w formie stwierdzenia i pytania: *O, jaki duży dom. Co będziemy robić podglądać co się tu dzieje?* i niewerbalny – dziewczynka otwiera książkę na wskazanej stronie, patrzy na obrazek, a potem na dorosłego. Dorosły udziela odpowiedzi na pytanie Ani w formie stwierdzenia, a następnie dokonuje wskazania, zwracając uwagę Ani na obrazek, który jest tematem ich rozmowy: *Będziemy sobie rozmawiać o tym obrazku. Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły patrzy na dziewczynkę, a następnie wskazuje ręką obrazek i drzewo czereśniowe]. Ania reagując na komunikaty dorosłego przejmuje turę i używając komunikatu werbalnego; dokonując wskazania poszczególnych elementów na obrazku przechodzi do fazy głównej rozmowy: *No tak, jest drzewo czereśniowe, dużo ludzi i zwierząt* [Ania patrzy na obrazek]. W kolejnych sekwencjach fazy otwarcia zauważa się kierowanie wzajemnej uwagi i zaciekawienie określonym tematem poprzez przyjęcie zaproszenia do rozmowy przez dziecko i udzielanie odpowiedzi, co wskazuje na chęć uczestniczenia w budowaniu wspólnej rozmowy z dorosłym.

Dalszą sekwencję w fazie głównej inicjuje dorosły pytaniem ze wskazaniem: *Aniu, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Ania

w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny, który ma formę opisu ze wskazaniem. Dziewczynka dokonuje także interpretacji określonych elementów z obrazka: *Te zwierzęta znalazły czereśnie. To jest ślimak, jeź i gawron. To jest chyba niezwykła ulica. Nigdy nie widziałam zwierząt na ulicy i nie boją się w dodatku tego facetka, co jedzie na motorze* [Ania patrzy na obrazek i wymienia nazwy zwierząt, wskazuje je palcem, potem patrzy na dorosłego]. Dorosły włącza się w linię działania dziecka, wzbogacając interpretację Ani o kolejne elementy: *Może jak on już będzie blisko nich, to usuną się z ulicy. Na pewno ich nie przejedzie* [Dorosły patrzy na Anię]. Dziewczynka w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *No chyba, że tak* [Patrzy na obrazek].

Kolejną sekwencję rozpoczyna znowu dorosły pytaniem o inny element obrazka po to, aby zachęcić dziewczynkę do interpretacji stopniowo rozszerzając jej zakres: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Ania przyjmuje zachętę ze strony dorosłego i dokonuje interpretacji wskazanego elementu na wspólnie oglądanym obrazku: *Ten czarny kocurek to sobie siedzi, bo jest zmęczony. A ta mała myszka go kusi, żeby za nią gonił*. Swoją wypowiedź kończy pytaniem kierowanym do dorosłego, wykraczając poza obszar obrazka: *A to prawda, że koty jedzą myszy?*. Dorosły podążając za dzieckiem wysyła komunikat werbalny w formie stwierdzenia, realizując wspólną wymianę: *Oczywiście, to ich przysmak. Tylko nie zawsze udaje im się schwytać mysz*. Dziewczynka w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny w formie stwierdzenia, wzmacniając go komunikatem niewerbalnym: *Fuuuuuuuj, to obrzydliwe* [Ania mruży oczy i kręci głową]. Dorosły reagując na wypowiedź dziewczynki formułuje komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *No każdy zjada, to co lubi. Koty nie lubią wszystkich przysmaków, które jedzą ludzie*. Ania w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego formułuje stwierdzenie, w którym odnosi się do swoich indywidualnych doświadczeń: *No to prawda. Na pewno nie lubią batonów. A ja je uwielbiam. Chociaż nie mogę ich jeść. W ogóle mam dietę i nie mogę jeść nic słodkiego, bo się wtedy bakterie mnożą i będę tu wtedy długo. A już tu nie chcę być. Chcę już do domu. Ale mama mówi, że lepiej być w szpitalu ile trzeba niż zaraz wrócić jak to było ostatnim razem. Jestem dzielna, bo tata powiedział, że jak wrócę to będzie na mnie czekała niespodzianka*. Swoją wypowiedź kończy pytaniem kierowanym do dorosłego, które można uznać za przejście do kolejnej sekwencji, zmieniając temat toczącej się rozmowy: *Lubi pani jeździć na rolkach?*. Jednak warto podkreślić, iż zarówno dziecko, jak i osoba dorosła budując poszczególne sekwencje rozmowy cały czas w swoich wypowiedziach wykraczają poza wspólny obszar oglądanego obrazka. Dorosły udzielając dziewczynce odpowiedzi w formie stwierdzenia, kontynuuje zaproponowany wątek przez Anię, kierując do niej pytanie: *Tak, bardzo lubię, a ty?*. Dziewczynka w odpowiedzi na komunikat werbalny

dorosłego formułuje stwierdzenie, które odnosi się do jej indywidualnych doświadczeń: *Ja też, ale nie mam aktualnie, bo już mam za dużą nogę i może właśnie nowe rolki to będzie ta niespodzianka. Uwielbiam niespodzianki.* Swoją wypowiedź werbalną wzmacnia stosując komunikat niewerbalny: patrzy na dorosłego, wymachuje rękoma, podpira dłońią polik.

Po tym następuje przejście do kolejnej sekwencji rozmowy, którą inicjuje dorosły pytaniem, odnosząc się do elementu z obrazka, koncentrując uwagę dziecka na ilustracji: *Aniu, a jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Dziewczynka podążając za komunikatem dorosłego, kontynuuje rozmowę, dokonując interpretacji wskazanego przez dorosłego obiektu: *Ten pies to biegnie do domu, bo on boi się samochodów na ulicy. Tak, tak właśnie tak.* Dziewczynka w swojej wypowiedzi stosuje żart, w którym stosuje zdrobniałą formę określającą psa – „piesio”. Dodatkowo wyraża go w formie komunikatu niewerbalnego: Ania spogląda na dorosłego i się uśmiecha.

Dalej dorosły proponuje dziecku kontynuację rozmowy zadając mu kolejne pytanie, odnoszące się do nowego elementu z obrazka: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Dziewczynka podążając za zachętą dorosłego dokonuje interpretacji wskazanego obiektu, używając do tego komunikatu werbalnego i niewerbalnego: *Ten dzięciołek to sobie tam siedzi i patrzy, co by tu można było schrupać. Znaczy zdziobać* [Ania patrzy na obrazek podpierając rękoma twarz].

Następną sekwencję rozpoczyna dorosły kierując do dziewczynki komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania motywującego Anię do samodzielnego wyboru elementu obrazka, który będzie tematem ich dalszej rozmowy: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Dziewczynka wykazując w tej sekwencji intencję współdziałania z dorosłym podąża za jego zachętą i wskazuje wybrane elementy z obrazka: *O tym balonie i papudze w klatce* [Ania wskazuje palcem]. Jednocześnie formułując propozycję dla dorosłego do wspólnej rozmowy włącza elementy zabawy „na niby”: *Może pobawimy się tak na niby, co oni mówią do siebie. Zgoda?* [Patrzy na dorosłego]. Dorosły wyraża aprobatę na propozycję Ani: *Zgoda* [Patrzy na dziewczynkę]. Dziewczynka w dalszej części tej sekwencji kieruje do dorosłego pytanie dające mu możliwość wyboru postaci, którą będzie odgrywał: *Kim pani chce być pingwinem czy papugą?* Dorosły wysłał do dziewczynki komunikat w formie stwierdzenia, wybierając postać pingwina: *Mogę być pingwinem.* W odpowiedzi dziewczynka wykazuje zadowolenie i wciela się w postać papugi: *Super, bo ja chciałam być papugą. Oj pingwinku siedzę tutaj w tej klatce całe dnie, a tak bym sobie polatała na wolności, jak te wrony.* Swoją wypowiedź kończy pytaniem w formie zachęty do dorosłego, aby odegrał swoją rolę: *A ty co tu porabiasz?* Dorosły podążając

za zachętą dziewczynki wciela się w rolę pingwina i wysyła do niej komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *A ja papużko przyszedłem zobaczyć, co u ciebie słyszać i dowiedzieć się, co tam na ulicy Czereśniowej się dzieje, bo ty wiesz wszystko*. Dziewczynka przejmując turę konwersacyjną śledzi wypowiedź dorosłego i reaguje na nią w formie komunikatu werbalnego. Dokonuje interpretacji poszczególnych wybranych przez siebie elementów z obrazka. Jednak cały czas odgrywa rolę papugi: *A no tutaj nic się nie dzieje. Wszyscy wychodzą rano i wracają wieczorem z tego bloku. Głośno tutaj, że aż dziób mnie boli*. Dziewczynka swoją wypowiedź kończy komunikatem werbalnym w formie pytania do dorosłego, które łączy z komunikatem niewerbalnym, upewniając się czy dobrze odgrywa swoją rolę: Ania patrzy na dorosłego, zasłania usta: *Może tak być?*. Dorosły w odpowiedzi stosuje komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Tak, super*. Dziewczynka kontynuując odgrywaną rolę wyznacza nowy obszar tematyczny, stosując w tym celu komunikat werbalny w formie stwierdzenia połączonego z pytaniem do dorosłego: *Tam za lasem chyba coś się zdarzyło, nie wiesz co tam?*. Odpowiedzią dorosłego jest komunikat werbalny w formie stwierdzenia i pytanie, w którym zachęca dziewczynkę do dokonania pogłębionej interpretacji: *Nie nic nie wiem. A dlaczego uważasz papużko, że coś się za lasem wydarzyło?*. Dziewczynka w roli papugi dokonuje opisu obrazka: *Bo tam straż pożarna jedzie*. Dorosły przejmuje turę i dokonuje interpretacji danej sytuacji: *To może pożar jakiś, może ktoś zaproszył ogień w lesie i straż pożarna jedzie go ugasić*. Dziewczynka budując tę sekwencję, wysyła komunikat do dorosłego (odgrywającego rolę pingwina) w formie prośby: *Proszę cię, to jak się czegoś dowiesz to mi powiedz o tym pingwinie*. Dorosły w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *ok*. Ania kończy tę sekwencję komunikatem werbalnym w formie stwierdzenia, połączonego z propozycją dla dorosłego w celu dalszej kontynuacji zabawy: *Fajny teatr. Jeszcze możemy zmieniać głos, ale to może jutro jak pani przyjdzie*.

Dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, formułując pytanie ze wskazaniem do dziewczynki w formie zachęty do dalszej rozmowy, zwracając jej uwagę na wybranym elemencie ze wspólnie oglądanego obrazka: *Aniu, to może teraz jeszcze sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* [Dorosły wskazuje palcem malarzy na obrazku]. Dziewczynka przyjmuje zachętę dorosłego. Dokonuje opisu wskazanego obrazka. Jednak nie dokonuje już jego interpretacji: *To są malarze. Oni malują ten pokój* [Patrzy na obrazek].

Następnie dorosły przechodzi do kolejnej fazy rozmowy, wysyłając komunikat werbalny w formie pytania, połączonego z propozycją w celu kontynuacji rozmowy: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*. Dziewczynka nie przyjmuje propozycji dorosłego: *Teraz to już nie chcę*. Przechodzi do fazy zakończenia, o czym świadczy ujawniane przez nią zachowania pozawerbalne: zamyka książkę i wstaje z krzesła.

Na podstawie dokonanej analizy poszczególnych faz rozmowy Ani z osobą dorosłą można zauważyć, że dziewczynka najpełniej wykazuje intencję współdziałania w fazie otwarcia i w fazie głównej. Ania w fazie rozpoczęcia przyjmuje propozycję rozmowy ze strony dorosłego, reagując na jego komunikaty werbalne, przejmując kolejne tury. Stosuje komunikaty werbalne i pozawerbalne, dokonując wskazania poszczególnych elementów na obrazku inicjuje przejście do fazy głównej. Reagując na komunikaty dorosłego w odpowiedzi wysyła komunikaty werbalne, które najczęściej mają formę opisu ze wskazaniem. Dziewczynka dokonuje także interpretacji określonych elementów z obrazka. Zadaje dorosłemu pytania, włączając go w swoją linię działania. Dodatkowo włącza w dokonywane interpretacje własne doświadczenia, odnosząc się do posiadanej wiedzy, wykracza poza wspólny obszar obrazka. Na szczególną uwagę zasługuje fakt propozycji zabawy „na niby”, jaką Ania kieruje do dorosłego, wybierając postaci, w które mogą się wcielić, aby prowadzić swój dialog. Dorosły podążając za dziewczynką zadaje jej pytania, które mają na celu zachęcić ją do pogłębionej interpretacji wybieranych przez nią wątków. Pomimo ujawnianej w sposób bardzo wyraźny koordynacji działań i spójnością między wypowiedziami dziecka z dorosłym, dziewczynka przechodzi do fazy zakończenia rozmowy. O chęci braku jej kontynuacji informuje dorosłego, stosując jednoznaczny komunikat werbalny, który wzmacnia równocześnie ujawnianym komunikatem pozawerbalnym, świadczącym o jej końcu.

W trakcie trwania poszczególnych faz rozmowy, nie wystąpiły żadne czynniki zakłócające jej przebieg, jak też mające wpływ na współtworzenie i podtrzymywania interakcji.

Analiza przebiegu rozmowy Kuby lat 6;7 z osobą dorosłą – chłopiec z astmą, przebywa w szpitalu od pięciu dni

Faza otwarcia rozmowy dziecka i osoby dorosłej rozpoczyna się od polecenia, które dorosły kieruje do chłopca: *Kuba, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Kuba w odpowiedzi wysyła komunikat niewerbalny: otwiera w milczeniu książkę na wskazanej stronie, ale odwraca ją do góry nogami. Dorosły reaguje na tę formę zachowania chłopca, wysyłając do niego komunikat, będący stwierdzeniem: *Kuba, trzymasz książkę do góry nogami*. Kuba w odpowiedzi używa sformułowania mogącego sugerować brak zainteresowania wspólną rozmową: *I co z tego*. Swoją wypowiedź wzmacnia komunikatem niewerbalnym – patrzy przed siebie. Dorosły w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny w formie stwierdzenia, kierując swoją uwagę na chłopca (komunikat niewerbalny): *Trudno będzie nam oglądać ilustrację i sobie o niej rozmawiać* [Patrzy na chłopca]. Kuba reaguje na komunikaty dorosłego stwierdzeniem: *No dobra* [Kuba siada wyprostowany i odwraca książkę].

Następnie dorosły stosuje wskazanie na obrazek w formie komunikatu werbalnego i pozawerbalnego, zwracając uwagę chłopca na ilustrację, która ma być głównym tematem ich rozmowy: *Zobacz, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy na przykład drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje dłonią drzewo na ilustracji]. Kuba patrząc na obrazek wysyła do dorosłego komunikat werbalny, ograniczając się do jednego słowa: *Aha* [Kuba patrzy na obrazek].

Dorosły przechodząc do fazy głównej zadaje chłopcu pytanie w formie wskazania: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Chłopiec w odpowiedzi wysyła komunikat w formie stwierdzenia: *Takie czerwone kulki*. Dorosły próbując rozszerzać treść wypowiedzi chłopca, zadaje mu pytanie naprowadzające: *A wiesz, jak one się nazywają?* Kuba nie podejmuje zachęty ze strony dorosłego. Chłopiec przerywa dany wątek w rozmowie, o czym świadczy jego wypowiedź: *Nie wiem*. Dorosły próbując podtrzymać zainicjowany temat, wysyła do chłopca komunikat w formie stwierdzenia: *To są czereśnie*. Odpowiedzią Kuby jest pytanie kierowane do dorosłego. Swoje komunikat werbalny łączy z komunikatem niewerbalnym, który może świadczyć o podjęciu próby kontynuowania rozmowy: *A po co im to?* [Patrzy na dorosłego]. *Ptak to jeszcze zje, ale ślimak i jeź?* [Patrzy na obrazek]. Dorosły podążając za dzieckiem dokonuje stwierdzenia, odnosząc się do określonych elementów z obrazka w poruszanej sekwencji: *No na obrazku ślimak, ptak i jeź znalazły czereśnie*. Kuba reagując na komunikat dorosłego wyraża stwierdzenie w formie aprobaty: *No dobrze* [Patrzy na obrazek].

Kolejną sekwencję rozpoczyna dorosły pytaniem: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?* Przyjmując zachętę dorosłego Kuba podejmuje próbę interpretacji wskazanego przez dorosłego elementu z obrazka. Jednocześnie mówi o swoim stanie: *Chyba jest śpiący. Ja też chcę*. Swoją wypowiedź wzmacnia komunikatem niewerbalnym – ziewa. Dorosły przejmując turę, dokonuje stwierdzenia połączonego z pytaniem, wykraczając poza wspólny obszar rozmowy (obrazek): *No widzę Kuba, że ziewasz i jesteś śpiący. To co ty robiłeś w nocy?* Chłopiec w odpowiedzi stosuje komunikat w formie wyjaśnienia, opisując sytuację jakiej doświadczył w nocy. Swoją wypowiedź wzmacnia naśladowaniem słyszanych dźwięków: *Niby nic, ale nie mogłem zasnąć i Krzys z sali cały czas chrapał. O tak chrrrrrrrrrrr, chrrrrrrrrrrr i jak tu spać* [Patrzy na dorosłego]. Dorosły nawiązując do wypowiedzi chłopca wysyła komunikat w formie pytania łącząc go z zachowaniem niewerbalnym: *To może po obiedzie będziesz mógł trochę się zdrzemnąć?* [Patrzy na chłopca]. Kuba w odpowiedzi stosuje stwierdzenie połączone z opisem tego, co go czeka po rozmowie: *Fajnie by było, ale mam próby wysiłkowe i chyba dzisiaj tam zasnę* [Podpiera się i kładzie na stole]. Warto podkreślić, że dziecko i osoba dorosła w analizowanej sekwencji rozmowy wykraczają poza wspólnie oglądany obrazek.

Kolejną sekwencję rozpoczyna Kuba, pytaniem do dorosłego w formie zachęty do rozwijania zaproponowanego przez niego wątku, który odnosi się do wskazanego elementu z obrazka: *Ciekawe czyje te krowy?*. Dorosły przyjmuje zachętę ze strony chłopca i dokonuje interpretacji danego elementu, wskazanego przez dziecko: *Może kogoś, kto mieszka w tym domu*. Chłopiec w zestawieniu do wypowiedzi dorosłego wysłał komunikat werbalny, który rozbudowuje interpretację zaproponowaną przez osobę dorosłą: *Ale nie ma obory dla nich. Ja tutaj nie widzę* [Patrzy na obrazek]. W odpowiedzi na wypowiedź chłopca, dorosły stosuje komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *No masz rację. Ja też nie widzę obory dla krów*, który kończy daną sekwencję.

Następnie dorosły kolejnym pytaniem ze wskazaniem przechodzi do następnej sekwencji: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*. Chłopiec nie przyjmuje zachęty ze strony dorosłego. Jego wypowiedź jest lakoniczna. Nie zawiera opisu ani interpretacji: *Nie wiem, gdzieś biegnie sobie* [Patrzy na obrazek].

Dalej osoba dorosła w tej fazie rozmowy kieruje ponowne pytanie do chłopca, rozszerzając jego formę, aby zmotywować Kubę do bardziej rozbudowanej interpretacji: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*. Wypowiedź chłopca zawiera tylko opis danego elementu wskazanego w pytaniu przez dorosłego: *On chyba patrzy po prostu jak ten pies biega i tyle*.

Potem następuje przejście do kolejnej sekwencji, gdzie dorosły stosuje komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania motywującego Kubę do tego, aby chłopiec samodzielnie wybrał element z obrazka i kontynuował rozmowę: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*. Kuba nie ulega propozycji dorosłego, formułuje odpowiedź w formie pytania, w którym zachęca dorosłego, aby to on wybrał obiekt, który stanie się tematem ich dalszej rozmowy: *A pani, o kim by chciała?* [Patrzy na dorosłego]. Dorosły śledząc wypowiedź Kuby, reaguje na nią, stosując propozycję w formie pytania, wskazując określony element do wspólnej rozmowy: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*. Kuba odpowiada w formie stwierdzenia, odnosząc się do wskazanego przez dorosłego elementu na obrazku: *Oni malują sobie pokój i są zadowoleni*.

Następnie dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, propozycją dalszej rozmowy ujawnianej w formie pytania do Kuby: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*. Kuba w swojej wypowiedzi wykazuje odmowę i brak chęci na kontynuację rozmowy, kierując do dorosłego komunikat w formie pytania: *Już mi się okropnie chce spać, mogę już iść?*. Chłopiec przechodzi do fazy zakończenia rozmowy wysyłając komunikat niewerbalny: kładzie się na ławce i zamyka książkę.

Podsumowując, Kuba w fazie otwarcia początkowo nie wykazuje zainteresowania wspólną rozmową z dorosłym. Pozornie wykonuje jego polecenie

(otwiera książkę); jednak odwraca ją do góry nogami. Reaguje na komunikaty dorosłego i bardzo powoli włącza się w proponowany przez niego obszar rozmowy.

W fazie głównej prawie we wszystkich sekwencjach chłopiec podąża za zachętą dorosłego. Potrzebuje pytań naprowadzających, które wzbogacają jego wypowiedzi na temat określonych elementów ze wspólnie oglądanego obrazka. Bywa, że przerywa podjęty wątek poprzez komunikat werbalny: *Nie wiem*. Jednakże po chwili zachęcony przez dorosłego wraca do przerwanej sekwencji. Budowana rozmowa z dorosłym jest wzmacniana poprzez opis sytuacji, w której uczestniczył chłopiec. Dodatkowo elementem znaczącym jest fakt odnoszenia się przez Kubę do swoich doświadczeń, a także kierowanie propozycji w jednej sekwencji do dorosłego w celu zaproponowania mu podjęcia nowego wątku.

Warto także zaznaczyć, iż pomimo wskazania momentów, w których chłopiec stara się współtworzyć rozmowę. Zdarza się, że w sytuacji, kiedy dorosły proponuje mu pytanie o charakterze motywującym do tego, aby samodzielnie wybrał element z obrazka do dalszej sekwencji, nie ulega propozycji. Formuluje odpowiedź o charakterze pytania, w którym zachęca dorosłego, aby to on wybrał obiekt, stanowiący ich wspólny temat do dalszej wymiany dialogowej.

W fazie zakończenia chłopiec przerywa sekwencję poprzez wyrażenie odmowy do dalszej kontynuacji rozmowy z dorosłym. Na podstawie analizy poszczególnych faz, jak i ich sekwencji można przypuszczać, że nie wystąpiły żadne zakłócenia wpływające na jej przebieg i odbiór wzajemnych komunikatów.

Analiza przebiegu rozmowy Marysi lat 6;9 z osobą dorosłą – dziewczynka z cukrzycą, przebywa w szpitalu od dwóch tygodni

Dorosły kierując polecenie do Marysi odnoszące się do otwarcia książki na właściwej stronie rozpoczyna fazę otwarcia rozmowy z dziewczynką: *Marysiu, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Odpowiedzią Marysi jest nie tylko komunikat werbalny (bierze książkę do ręki i otwiera ją na pierwszej stronie), ale także komunikat werbalny ujawniający zachwyt i zaniepokojenie w formie stwierdzenia oraz pytanie do dorosłego o wspólny obiekt zainteresowania: *O jaka ładna kolorowa książka. Co będziemy z nią robić? Możemy zacząć od początku? Bardzo mi się podoba*. Dorosły w odpowiedzi na komunikat dziewczynki używa stwierdzeń, wskazując wspólny obszar obrazka, który będzie stanowił temat do ich rozmowy oraz pytanie ze wskazaniem, przechodząc do fazy głównej rozmowy: *Marysiu cieszę się, że podoba Ci się ta książka. Marysiu zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Dziewczynka dokonuje opisu ze wskazaniem elementów z obrazka, o które pytał dorosły: *One znalazły owocki i chcą je zjeść, ale boją się, bo jedzie samochód o tu!* [Marysia wskazuje palcem zwierzęta na ulicy].

Dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji w tej fazie, kierując pytanie do dziewczynki o inny element ze wspólnie oglądanej ilustracji, po to, aby zachęcić ją do dalszej interpretacji: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Dziewczynka nie tylko przyjmuje propozycję dorosłego, odpowiada na pytanie, tworząc rozbudowaną interpretację, połączoną ze wskazaniem: *To jest bardzo leniwy kot i jemu się nie chce zupełnie nic robić. On sobie po prostu siedzi na tej poręczy i wygrzewa się do słońeczka. Niech Pani zobaczy – tutaj biegnie mysz [Wskazuje palcem mysz] a ten kot nawet ogonem nie kiwnie. Jej wypowiedź świadczy o chęci współdziałania z dorosłym, co ujawnia w sformułowaniu: *Niech Pani zobaczy.**

Następną sekwencję rozpoczyna dorosły rozbudowanym pytaniem do Marysi, po to, aby jeszcze bardziej zachęcić ją do pogłębionej interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*. Dziewczynka w odpowiedzi na pytanie dorosłego dokonuje rozbudowanego opisu połączonego z interpretacją: *To jest pies, co bardzo lubi biegać. On biegnie sobie z bardzo daleka i biegnie już bardzo długo i w ogóle nie jest zmęczony. Akurat przebiegał jak artysta malował ten obrazek do książki i go złapał, ale ten pies nie jest z tego domu i nie zna tych ludzi. On sobie po prostu przebiegał.*

W dalszej części tej fazy dorosły kieruje kolejne pytanie ze wskazaniem do dziewczynki: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*. I tu ponownie, jak we wcześniejszych sekwencjach, Marysia podtrzymuje rozmowę, wzbogacając ją poprzez interpretację wskazanego elementu przez dorosłego, jednak nie wykracza poza obszar obrazka. W tej sekwencji swój komunikat Marysia wzmacnia śmiechem: *To głodny ptaszek i szuka roballi, żeby je zjeść hahaha [śmiech].*

W dalszej części fazy głównej dorosły wysyła do dziewczynki komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania, aby Marysia dokonała samodzielnego wyboru elementu z obrazka do dalszej rozmowy: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*. Dziewczynka jednak w odpowiedzi stosuje pytanie do dorosłego, aby to on wybrał element do dalszej rozmowy. Marysia nie podejmuje się propozycji wyboru kolejnego wątku do kontynuacji rozmowy: *A o kim by pani chciała, żebyś ja opowiadała?*. Dorosły podejmuje turę konwersacyjną i wysyła do dziewczynki komunikat w formie propozycji pytania ze wskazaniem, dotyczący nowego elementu z obrazka do wspólnej rozmowy: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*. Dziewczynka przyjmując zachętę ze strony dorosłego dokonuje opisu połączonego z interpretacją. Warto zaznaczyć, że jej interpretacja po raz pierwszy zawiera elementy odnoszące się do indywidualnych doświadczeń: *To są malarze co malują mieszkania. Ale oni to są fachowcy dobrzy, nawet się nie przejmują, że mają tyle roboty do zrobienia i palą sobie papierosy, pracują powoli i wcale się nie spieszą, bo wiedzą że i tak zdążą. Tak samo robi mój tata.*

Następnie dorosły pytaniem połączonym z zachętą o wybór nowego elementu do wspólnej rozmowy, rozpoczyna kolejną sekwencję: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Dziewczynka w formie stwierdzenia nie podejmuje wyboru nowego wątku. W swoim komunikacie werbalnym kierowanym do dorosłego podaje powód chęci zakończenia rozmowy, przechodząc do fazy końcowej: *To tutaj już nie ma nic ciekawego – wszystko omówiliśmy, ale nie mogę się doczekać, kiedy znowu porozmawiamy, bo bardzo jestem ciekawa, co będzie dalej, na razie muszę uciekać bo mama na mnie czeka.* Dodatkowo wysłała jednoznaczny komunikat niewerbalny, który zamyka rozmowę z dorosłym – wstaje i wychodzi.

Na podstawie analizy rozmowy Marysia i osoby dorosłej daje się zauważyć, iż dziewczynka w fazie otwarcia wykazuje zainteresowanie wspólnym obszarem proponowanej rozmowy przez osobę dorosłą w oparciu o ilustrację poprzez stosowanie komunikatów werbalnych i niewerbalnych. Wykonuje polecenie dorosłego i przyjmuje jego zachętę w postaci pytań otwierających kolejne sekwencje w fazie głównej. Warto zaznaczyć, że najpełniej uczestniczy w fazie rozwinięcia. Identyfikuje określone elementy z obrazka, tworzy ich opisy ze wskazaniem, a także dokonuje ich interpretacji. Jednak tylko w jednej sekwencji odnosi się do własnych doświadczeń. Nie podejmuje się samodzielnego wyboru elementu ze wspólnie oglądanej ilustracji razem z dorosłym, pomimo jego zachęty. W sytuacji, kiedy dorosły wyznacza obszar do kontynuacji rozmowy, dziewczynka włącza się w jego linię działania.

Jeśli zaś chodzi o fazę końcową to Marysia w formie komunikatu werbalnego sugeruje chęć zakończenia rozmowy. Jej odmowę dopełnia wysyłany komunikat pozawerbalny.

W trakcie trwania rozmowy nie wystąpiły żadne czynniki zakłócające jej przebieg. Także w wymiarze formalnym nie wystąpiły żadne nieprawidłowości. Bowiem dziewczynka artykułowała wszystkie głoski zgodnie z normą językową, swoje wypowiedzi formułowała poprawnie pod względem gramatycznym, używała wszystkich części mowy. Między rozmówcami zachowana została płynność wypowiedzi.

Podsumowanie analiz przebiegu rozmów badanych dzieci z chorobą przewlekłą z osobą dorosłą przebywających w szpitalu

W poddanych szczegółowej analizie rozmowach dzieci z chorobą przewlekłą z osobą dorosłą (dzieci przebywały w placówce leczniczej) dały się zauważyć indywidualne różnice w zakresie współtworzenia rozmowy we wszystkich jej fazach. Badane dzieci podążały za propozycjami dorosłego w zakresie podejmowania kolejnych sekwencji i wątków tematycznych; ujawniały przy tym niewielki wkład poszerzający treść wzajemnej wymiany. Są

też w dzieci, które zachęcane przez dorosłego wykazywały intencję współdziałania poprzez włączanie w rozmowę samodzielnie zaproponowanych wątków zarówno z obrazka, jak też wykraczając poza jego ramy; czyniąc z rozmowy szczególną sytuację, dającą szansę na podzielenie się z kimś doświadczeniami związanymi z chorobą.

W fazie rozpoczęcia zadaniem dorosłego było zwrócenie uwagi dziecka na obrazek, który miał być tematem ich rozmowy. Wszystkie badane dzieci w tej grupie wykonywały polecenie dorosłego (otworzyły leżącą przed nimi książkę na wskazanej stronie). Jednak po otwarciu jej, ujawniały zróżnicowane zachowania komunikacyjne, świadczące o gotowości i zainteresowaniu wspólnym działaniem. Zdarzało się, że stosowały tylko komunikaty niewerbalne (otwierały książkę na wskazanej stronie). Były też dzieci, które poza komunikatem niewerbalnym stosowały także komunikat werbalny, w którym ujawniały zachwyt i zaciekawienie: (*Ooo, ale kolorowo!, Ale ta książka jest kolorowa i duża*) lub stosowały pytanie o wspólne działanie. Tylko jeden chłopiec pomimo tego, że wykonał polecenie dorosłego, nie wykazywał zainteresowania obrazkiem, który miał być tematem do rozmowy.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że jedno dziecko w fazie otwarcia zainicjowało temat rozmowy, gdyż dzieliło się z dorosłym swoimi doświadczeniami, kierowało do niego pytania, a także udzielało instruktażu w związku z noszoną przez siebie maską wspomagającą oddychanie. W swojej wypowiedzi dodatkowo stosowało porównanie w formie żartu do bohatera z filmu. Obaj rozmówcy w tej fazie wykraczali poza wspólny obszar obrazka.

Warto wspomnieć, że wszystkie badane dzieci były w bardzo bliskiej odległości z dorosłym, patrzyły na obrazek lub dokonywały wskazań, co również można uznać za wskaźnik zainteresowania interakcją z dorosłym.

Jeśli zaś chodzi o fazę główną to dzieci bez wyjątku włączały się w proponowany obszar rozmowy. Jednak zdarzało się, iż niektóre robiły to w sposób bardzo niepewny. Należy podkreślić, że prawie każdą sekwencję rozmowy w fazie głównej rozpoczynała osoba dorosła. Raczej we wszystkich sekwencjach podążały za zachętą dorosłego do podjęcia tematu i reagowały na pytania, mające na celu zmotywować je do współtworzenia rozmowy.

Wśród zachowań komunikacyjnych, których celem było rozwijanie podjętych wątków stosowały zróżnicowany repertuar komunikatów. Ich struktury wypowiedzi miały charakter prosty (odpowiedź jednym słowem lub prostym zdaniem) lub złożony (tworzenie rozbudowanej wypowiedzi).

Bywało, że dzieci tylko odpowiadały na pytania w formie wskazania, nie przyjmując zachęty ze strony dorosłego do interpretacji określonych elementów z obrazka. Niektóre dzieci dołączały do komunikatów werbalnych komunikat niewerbalny w formie wskazania. Nawet wtedy, gdy dorosły przechodząc do kolejnej sekwencji dawał im możliwość samodzielnego podejmowania

tematu poprzez komunikaty kierowane w formie pytań otwartych lub pytań rozszerzających ich zakres.

Podczas trwania rozmowy dzieci nie zmieniały często formy swoich wypowiedzi, nie wykraczały tym samym poza wspólny obszar (obrazek), a także nie podejmowały nowych wątków we wspólnej wymianie. Zdarzało się także, że niekiedy same inicjowały tematy wybierając z obrazka element do dalszej rozmowy z dorosłym.

Dzieci w tej grupie zgodnie funkcjonowały w parze przyległej. Przy czym niektóre z nich stosowały pewien schemat wysyłanych do dorosłego komunikatów. Dzieci te wówczas dokonywały opisu połączonego z interpretacją. Nie wykraczały poza obszar obrazka, jak też w swoich interpretacjach nie odwoływały się do własnych doświadczeń.

Czasami dzieci współtworząc rozmowę z dorosłym, zadawały mu pytania, włączając go w swoją linię działania. Wyznaczając nowy wątek w rozmowie, kierowały do niego pytania w formie zachęty do kontynuacji zaproponowanego przez siebie tematu.

Dodatkowo dokonując interpretacji określonych elementów w swoich opowieściach odwoływały się do swoich doświadczeń i wiedzy na dany temat. Warto podkreślić, że wypowiedź jednej dziewczynki zawierała onomatopę i żart, co wzbogaciło jej przekaz na dany temat.

Niekiedy dziecko wskazując poszczególne elementy na obrazku, inicjowało przejście do kolejnej fazy rozmowy. Niektóre dzieci reagując na komunikaty dorosłego, w odpowiedzi wysyłały komunikaty werbalne, które najczęściej miały formę opisu ze wskazaniem.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt zmiany aktywności z rozmowy na zabawę „na niby”. Taką propozycję dorosłemu złożyła jedna z dziewczynek, wybierając postaci, w które mogą się wcielić, aby poprzez głosy bohaterów z obrazka rozmawiać. Dorosły podążając za zachętą dziecka, formułował w tej sytuacji pytania, które miały zachęcić ją do pogłębionej interpretacji wybieranych przez nią wątków.

Niektóre dzieci we współtworzeniu określonych sekwencji potrzebowały pytań naprowadzających, które wzbogacały ich wypowiedzi na temat określonych elementów z obrazka. Bywało, że przerywały podjęty wątek poprzez komunikat werbalny: *Nie wiem*. Jednakże po chwili zachęczone przez dorosłego wracały do przerwanej sekwencji. Budowana rozmowa z dorosłym bywała wzmacniana poprzez opis sytuacji ze swojego życia, w której uczestniczyło dziecko.

Jeden z chłopców ujawnił zachowanie komunikacyjne, w którym na pytanie dorosłego, odpowiedział pytaniem kierowanym do niego. Nie prze-rwał interakcji, ale nie przyjął zachęty ze strony dorosłego, aby samodzielnie zainicjować wątek; zastosował strategię analogiczną do tej, jaką dorosły

kierował do niego (jego odpowiedź miała charakter pytania, w którym starał się zachęcić dorosłego, aby to on wybrał obiekt, stanowiący ich wspólny temat do dalszej wymiany dialogowej).

Dzieci w fazie głównej wykazywały intencję współdziałania z dorosłym, gdyż zawsze reagowały na jego zachowania komunikacyjne, udzielały odpowiedzi na zadawane przez niego pytania, przestrzegały podstawowych zasad konwersacji oraz współtworzyły rozmowę poprzez budowanie określonych wypowiedzi.

Badane dzieci w rozmowie z dorosłym stosowały komunikaty werbalne, niewerbalne, oraz łączone, które miały formę: (1) wyrażania zainteresowania wspólnym obiektem (np.: *Bardzo fajna książka, ale jaka kolorowa*), (2) zadawania pytań dorosłemu o wspólnie wykonywaną czynność, (3) wyrażania komunikatów w formie stwierdzeń w odpowiedzi na zadawane pytanie, (4) wyrażenia komunikatów, których celem było zwrócenie uwagi dorosłego na omawiany szczegół (*O zobacz, Widzisz*), a także koordynacja zachowania dorosłego w zakresie aktywności komunikacyjnej, (5) nazywania obiektów lub/i wskazywanie ich palcem, (6) dokonywania charakterystyk identyfikowanych obiektów, (7) identyfikacji określonych zdarzeń, (8) zadawania dodatkowych pytań, (9) wyjaśniania, podejmowanie samodzielnych prób ukazywania motywów i przyczyn określonych stanów, (10) stosowania żartu, (10) dokonywania opisów, (11) dokonywania opisów połączonych z interpretacją, (12) dokonywania opisów połączonych z interpretacją, odnosząc się do własnych doświadczeń, (13) wykazywania odmowy w celu kontynuowania danego wątku, (14) propozycji zabawy.

Pomimo ujawnianej w sposób bardzo wyraźny koordynacji działań i spójności między wypowiedziami dziecka z dorosłym, to dzieci były inicjatorami fazy zakończenia rozmowy. Dokonując podsumowania analiz tej fazy zamykania to najczęściej badane dzieci w sposób jednoznaczny wykazywały odmowę stosując zarówno komunikaty o charakterze werbalnym, jak i pozawerbalnym. Wśród ujawnianych zachowań można tutaj wskazać: (1) opuszczenie wspólnej przestrzeni, w której toczyła się rozmowa: wstanie z łóżka i opuszczenie sali szpitalnej), (2) komunikowanie w sposób werbalny zakończenie rozmowy (*teraz już nie chcę*), (3) wysyłanie komunikatów, w których zawarty jest powód przerwania tematu (np.: ból głowy, zmęczenie i brak siły, potrzeba zaspokojenia pragnienia: *chce mi się pić*). Dodatkowo wpływ na zakończenie rozmowy miał moment pojawienia się pielęgniarki, która z uwagi na proces leczenia wyznaczyła czas na przerwanie wymiany dziecka z dorosłym. Warto podkreślić, iż wszystkie badane dzieci w fazie zakończenia stosowały jednoznaczne komunikaty o charakterze werbalnym, jak i niewerbalnym świadczące o braku chęci na dalsze kontynuowanie wspólnej rozmowy.

We wszystkich fazach rozmowy dziecko i osoba dorosła zgodnie funkcjonowali w strukturze pary przyległej z zachowaniem konwencji konwersacyjnej. Ich wypowiedzi w poszczególnych sekwencjach trwania rozmowy miały charakter powiązanych tematycznie łańcuchów komunikatów werbalnych i/ lub pozawerbalnych, mieszczących się w obszarze wzajemnego rozumienia. Działania dziecka z osobą dorosłą miały charakter spójny, zaś ich wypowiedzi miały najczęściej strukturę typu: w fazie rozpoczęcia: polecenie/wykonanie; pytanie/odpowiedź; pytanie/stwierdzenie; pytanie/potwierdzenie gotowości; w fazie głównej: pytanie/odpowiedź; pytanie/stwierdzenie; stwierdzenie/pytanie; pytanie/pytanie; pytanie/odmowa; w fazie zakończenia: pytanie/odpowiedź; pytanie/odmowa; pytanie/prośba; prośba/spełnienie.

Dokonując analizy poszczególnych faz rozmowy nie zauważa się żadnych trudności komunikacyjnych, które związane byłyby z treścią działań i wypowiedziami współrozmówców, które wpływałyby na jej przebieg i które można by było uznać za czynniki zakłócające jej trwanie. Dziecko i dorosły przestrzegali reguł konwersacji, stosując naprzemiennność i kolejność zabierania głosu w diadzie rozmawiającej, spoglądając na siebie, a także słuchając swoich wypowiedzi.

W trakcie trwania poszczególnych faz rozmowy, pojawiły się czynniki zakłócające ich przebieg (informowanie dorosłego o złym samopoczuciu i zależności od działań i czynności medycznych), jak też wystąpił czynnik zewnętrzny (wejście do pokoju pielęgniarki). Moment ten przyspieszył zakończenie interakcji dziecka z dorosłym. Także w wymiarze formalnym nie wystąpiły żadne nieprawidłowości. Bowiem dzieci artykułowały wszystkie głoski zgodnie z normą językową, używały wszystkich części mowy. Między rozmówcami zachowana została płynność wypowiedzi. Inne zakłócenia mogące mieć wpływ na budowanie poszczególnych faz rozmowy, jak i odbiór wzajemnych komunikatów oraz przebieg interakcji nie pojawiły się.

III.4. Analiza przebiegu rozmów dzieci z trudnościami logopedycznymi przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą

Analiza przebiegu rozmowy Adama lat 6;7 z osobą dorosłą

Faza otwarcia rozmowy Adama i dorosłego rozpoczyna się od polecenia, które dorosły kieruje do chłopca, prosząc, aby otworzył leżącą przed nim książkę na pierwszej stronie. Dziecko wykonuje polecenie dorosłego, jednocześnie kieruje do niego komunikat werbalny, w którym wyraża swój zachwyt: *Ale bajelancka*. Dodatkowo w swojej wypowiedzi odnosi się do swoich

doświadczeń, mówiąc: *Dobrze, że nie ma litelek, bo nie cierpię cytać*. Dorosły chcąc zaciekawić chłopca obrazkiem, który widzi wspólnie z nim dokonuje wskazania: *Na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo czereśniowe]. Odpowiedzią chłopca na zachowanie komunikacyjne dorosłego jest komunikat werbalny, w którym chłopiec dokonuje stwierdzenia oraz wskazań różnych elementów z obrazka: *No, ale tu jest jeszcze dom, motocykle, samochody, klowy, wozy stłazackie i wąs*. Dorosły nawiązując do wypowiedzi chłopca, formułuje komunikat werbalny, informując Adama o tym, że nie widzi wskazanego przez chłopca elementu z ilustracji: *Ja nie widzę tutaj węża*. Chłopiec wysłał do dorosłego komunikat, w którym dokonuje wyjaśnienia wraz ze wskazaniem, mówiąc: *Bo to nie jest zwierzę, tylko taki wąż do podlewania* [Chłopiec wskazuje palcem szlauch na obrazku]. Osoba dorosła reaguje na wypowiedź dziecka w formie stwierdzenia. Jednocześnie precyzując nazwę danego elementu: *Aha wąż do podlewania, czyli szlauch*. Adam wysłał do dorosłego komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Tak właśnie*. W tej fazie bardzo intensywnie dziecko włącza się w proponowany przez dorosłego obszar rozmowy. Chłopiec reaguje na komunikat werbalny osoby dorosłej, wykonuje jego polecenie, wykazuje zainteresowanie obrazkiem, który jest tematem ich rozmowy, dokonuje wskazań wybranych przez siebie elementów, kieruje do dorosłego wyjaśnienia. Wspólnie rozmówcy starają się ustalić nazwę i znaczenie elementu z obrazka, aby wysyłane komunikaty były dla nich zrozumiałe i jednoznaczne.

Po tym następuje przejście do fazy głównej rozmowy, którą inicjuje dorosły, mówiąc: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Chłopiec w odpowiedzi wyraża w sposób werbalny swoje zdziwienie: *W ogóle to dziwne, że zwierzęta na ulicy*. Odpowiadając na pytanie dorosłego dokonuje wskazania. Starając się poprawnie wypowiedzieć głoskę *cz*, z którą ma problem: *One znalazły cze...cze...czeleśnie* [Chłopiec wypowiada słowo z zamkniętymi oczami]. Dorosły w żaden sposób nie zareagował na to, że chłopiec podejmuje próbę prawidłowej artykulacji głoski *cz*; przechodzi do kolejnej sekwencji, kierując do Adama dalsze pytanie, które pozwoli im kontynuować wspólną rozmowę. Chłopiec reaguje na komunikat werbalny dorosłego, dokonując wskazania: *Jest tutaj* (wskazuje palcem) *on sobie siedzi*.

Następnie dorosły przechodzi do kolejnej części w tej fazie poprzez pytanie ze wskazaniem, zmieniając dotychczasową formę stosowanych pytań: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?* Adam odpowiada dokonując interpretacji: *Za swoją panią* [Adam cały czas patrzy na obrazek i podciera dłońmi twarz]. Dorosły nie kontynuując danego tematu zadaje chłopcu kolejne pytanie, zmieniając dany wątek: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Odpowiedzią Adama jest zachowanie werbalne, w którym chłopiec najpierw dokonuje stwierdzenia:

Widziałem go pśed chwilką [Wodzi wzrokiem po obrazku]. *O jest*, a potem buduje interpretację: *On ucieka pśed ptakami, bo na tym dzewie jest ich duzo. On ucieka, zeby go nie podziobały* [śmiej]. Dodatkowo używa żartu i wzmacnia go śmiechem. W tej sekwencji podobnie, jak w poprzedniej dorosły nie odnosi się do zachowania komunikacyjnego dziecka i przechodzi do dalszej części rozmowy, w swoim komunikacie werbalnym stara się zachęcić chłopca do wyboru elementu, który pozwoli im kontynuować wspólną wymianę. Adam zachęcony przez dorosłego dokonuje wskazań wybranych przez siebie elementów z obrazka, dokonując także interpretacji: *Tutaj jest* [Wskazuje palcem] *śmiesny facet na motoze, ale zna zasady bezpieczeństwa. Ma na głowie kask. A tutaj* [Wskazuje palcem] *wychodzi dziadek i będzie jechał na pocztę. To jest jego rowe...rowe., no rowellllr. Chyba z napędem*. Chłopiec poprzez przedłużenie sylaby w wyrazie *rower*, stara się wypowiedzieć poprawnie głoskę *r*, której jeszcze nie artykułuje w sposób prawidłowy. Dorosły odnosząc się do wypowiedzi chłopca, kontynuuje z nim rozmowę poprzez komunikat werbalny w formie pytania, starając się rozwinąć dany temat, którego inicjatorem jest Adam: *A dlaczego myślisz, że ten pan będzie jechał na pocztę?* Chłopiec w odpowiedzi na pytanie dorosłego dokonuje wyjaśnienia wraz ze wskazaniem: *Bo ma paczkę na bagazniku, o tutaj* [Wskazuje palcem]. Odpowiedzią dorosłego jest komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *No faktycznie ma jakieś pudelko. To może być paczka*. Adam odpowiada mu stosując taką samą formę komunikatu, mówiąc: *No właśnie*.

Następnie osoba dorosła proponuje przejście do kolejnej sekwencji, kierując do chłopca nowe pytanie ze wskazaniem innego elementu do ich dalszej rozmowy: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Adam dokonuje wskazania, mówiąc: *To są ludzie od malowania*. Dorosły starając się, aby wypowiedź chłopca była precyzyjna kieruje do Adama pytanie: *A jak się tacy ludzie od malowania nazywają?* Chłopiec wysyła w odpowiedzi komunikat werbalny, nazywając osoby, które zajmują się malowaniem, mówiąc: *„malaze* [śmiej]. *To są malaze i malują pokój*. Dodatkowo jego wypowiedź jest wzmacniana poprze śmiej.

Dalej dorosły stara się kontynuować rozmowę z chłopcem, zadając mu pytanie w formie zachęty: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Adam przyjmuje propozycję dorosłego, dokonuje wskazania elementu z obrazka wraz z opisem: *Tutaj* [Wskazuje palcem] *popsuł się tlaktol. Ten pan oze pole*. Dorosły kieruje do Adama komunikat werbalny w formie pytania, chcąc rozszerzyć dany wątek, nawiązując do wypowiedzi dziecka, wykracza poza obrazek: *A co to znaczy orać pole?* Chłopiec udziela odpowiedzi dorosłemu, wyjaśniając mu daną kwestię: *To znacy, ze je się psygotowuje na sacenie ziemniaków lub zyta*. Dalej dorosły w odpowiedzi na komunikat Adama kieruje do niego pytanie, dalej wykraczające poza wspólnie oglądany

obrazek: *Adaś, a skąd ty to wszystko wiesz?*. Chłopiec stosując komunikat werbalny w swojej odpowiedzi odnosi się do swoich doświadczeń: *Mam dziadków na wsi i jak były wakacje to z dziadkiem olałem na tlaktoze. Mój dziadek ma jeszcze świnię i kło...kło...klllowy. Baldzo lubię tam jeździć, ale dawno nie byłem, bo popsuł nam się samochód*. Swoją wypowiedź kończy w formie wskazania danego elementu z obrazka, wracając do wspólnego obszaru rozmowy: *Niech pani zobaczy, tutaj ktoś jedzie na wycieczkę*. Dorosły podążając za dzieckiem, kieruje do niego pytanie, nawiązując do wskazania Adama: *A czym oni jadą na wycieczkę?*. Chłopiec w tej sekwencji kończy rozmowę z dorosłym w bardzo nietypowy sposób. Pierwszy człon jego wypowiedzi zawiera fragment interpretacji: *Oni jadą na ...*. Następnie Adam ujawnia zachowanie komunikacyjne, w którym zawiesza głos, uśmiecha się do dorosłego, mówiąc: „*tajemnica*”. Kończy rozmowę poprzez komunikat niewerbalny: zamyka książkę.

Prezentowana analiza w sposób bardzo wyrazisty ujawnia zachowania komunikacyjne, które wskazują na wspólne obszary tworzenia rozmowy dziecka z dorosłym. W fazie rozpoczęcia dziecko od początku reaguje na komunikaty werbalne osoby dorosłej, otwiera książkę na wskazanej stronie, a także wykazuje zainteresowanie obrazkiem, który jest tematem ich rozmowy. Adam dokonuje wskazań wybranych przez siebie elementów oraz w sytuacji niejasności dorosłego, kieruje do niego wyjaśnienia. Rozmówcy starają się także ustalić wspólne znaczenia określonego elementu, który stanowi wątek w ich wspólnej rozmowie.

W fazie głównej również dziecko bierze aktywny udział świadczą o tym takie zachowania komunikacyjne jak: udzielanie odpowiedzi na komunikaty dorosłego, dokonywanie wskazań, ujawnia zdziwienie, buduje swoje interpretacje na temat danych elementów, które pojawiają się w wątkach zaproponowanych przez dorosłego, dokonuje stwierdzeń odnoszących się do kwestii podejmowanych przez dorosłego, stosuje żart, a także odnosi się do swoich doświadczeń. Adam też inicjuje temat w niektórych sekwencjach, zawierając uwagę dorosłego na elementy o których mówi. Na szczególną uwagę zasługuje udział chłopca w fazie zakończenia rozmowy z dorosłym. Początkowo podają za zachętą dorosłego do jej kontynuowania. Swoją wypowiedź rozpoczyna komunikatem werbalnym w formie interpretacji. Jednak jej nie kończy, stosuje komunikat, w którym zawiesza głos, uśmiecha się do dorosłego, mówiąc: „*tajemnica*”. Moment zamknięcia książki sygnalizuje koniec rozmowy i przerwanie interakcji.

Warto zaznaczyć, że Adam ujawnia zaburzenia artykulacyjne takich głosek jak: *sz, ż, cz, dz, ń i r*. Chłopiec w trakcie rozmowy wykazuje świadomość nieprawidłowej realizacji głoski *cz* i *r*. Formułując swoją wypowiedź, powtarza kilka razy daną głoskę, aby wyartykułować ją poprawnie. Są to jedyne zakłócenia, które wystąpiły w rozmowie Adama z osobą dorosłą.

Analiza przebiegu rozmowy Gai lat 6;8 z osobą dorosłą

Rozmowę rozpoczyna dorosły poleceniem do dziewczynki: *Gaju, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Odpowiedzią dziecka jest komunikat niewerbalny: Gaja siada, bierze książkę do ręki, obraca ją do góry nogami i otwiera ją na ostatniej stronie. Reakcją dorosłego na komunikat dziewczynki jest kierowanie do niej komunikatu werbalnego w formie polecenia: *Gaju odwróć proszę książkę i otwórz ją na pierwszej stronie, trzymasz ją do góry nogami*. Dziewczynka wykonuje polecenie dorosłego: otwiera książkę na wskazanej stronie. Dodatkowo formułuje do niego pytanie: *A teraz dobrze?* [Patrzy na dorosłego]. Dorosły odnosi się do pytania dziewczynki w formie stwierdzenia: *Tak*, a następnie stara się ją zaciekawić obrazkiem, który widzi wspólnie z nim. Gaja wysłała do dorosłego komunikat werbalny, w którym dokonuje wskazań określonych elementów z obrazka: *O ile kwiatów i krzaków. Są też gaulony i kluki. Dwa lowely i tlaktol, a daleko jedzie stlaż poźalna*. [Gaja wskazuje palcem wymieniane przez siebie elementy obrazka].

Następnie dorosły przechodzi do fazy głównej rozmowy, kierując do niej pytanie ze wskazaniem: *Gaju, a zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Dziewczynka jednak początkowo wykazuje odmowę na wątek zaproponowany przez dorosłego: *nic*. Dorosły próbując zachęcić dziecko do podjęcia zaproponowanego przez siebie tematu, wysłała do niej komunikat werbalny w formie pytania: *Jesteś pewna?* Gaja przyjmuje zachętę dorosłego, co potwierdza w swojej wypowiedzi, mówiąc: *No dobla*. Dalej dokonuje interpretacji określonych elementów z obrazka: *Samochód tłąbi na jeża i kluka, a ślimak ich woła. Tutaj zwiewać* [Gaja patrzy na obrazek].

Po tym dorosły nie odnosząc się do wypowiedzi dziecka, nowym pytaniem ze wskazaniem przechodzi do dalszej sekwencji ich rozmowy. Odpowiedzią dziewczynki na komunikat werbalny dorosłego jest ponowna interpretacja: *Czeka aż przyjdzie jego pan i go wpuści do domu*.

Następnie dorosły inicjuje nowy wątek poprzez kolejne pytanie: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Gaja w odpowiedzi dokonuje interpretacji w odniesieniu do danego elementu oraz wskazania: *On goni lowel, ale go nie widać. Wyjechał za oblaż, tu jest* [Gaja wskazuje palcem punkt poza ilustracją]. Dorosły nawiązując do wypowiedzi dziewczynki formułuje do niej pytanie, starając się rozwijać dany wątek: *Myślisz, że ten rower tam był?* Dziewczynka podejmując turę konwersacyjną, reaguje na pytanie dorosłego, mówiąc: *Tak, on już odjechał*.

Dalej dorosły nie odnosząc się do wypowiedzi dziecka, przechodzi do kolejnej sekwencji poprzez pytanie. Jednak zmienia nieco jego formę: *Zastanawiam się, co robi dzieciół siedzący pod budką dla ptaków?* Gaja tak, jak w poprzednich sekwencjach tej fazy dokonuje interpretacji wraz ze wskazaniem:

On się czai na muchę, a mucha leci za motolem [Wskazuje palcem, gdzie leci mucha].

Dorosły stosując do dziewczynki komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania otwartego, stara się zachęcić dziewczynkę do wyznaczenia przez nią nowego wątku w ich rozmowie: *Gaju, zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Dziewczynka reaguje na komunikat dorosłego, dokonuje wskazania samodzielnie wybranych elementów: *Tutaj śpi kotek* [Wskazuje palcem na kota], *a ten pan ma kaczuśkę*. Dorosły w sposób werbalny komunikuje dziewczynce, że nie znajduje wskazanego przez nią elementu na wspólnie oglądanym obrazku: *Ale ja nie widzę tutaj pana z kaczką*. Gaja dokonuje wskazania, w którym stara się nakierować uwagę dorosłego na dany element: *O tutaj pan z nią idzie, niech pani zobaczy* [Wskazuje palcem]. Dorosły w odpowiedzi wysłał do dziewczynki komunikat werbalny w formie stwierdzenia wraz z opisem: *No faktycznie. Ten pan na obrazie ma pod pachą kaczkę*. Dziewczynka kontynuując rozmowę rozwija dany wątek, dokonując stwierdzeń i wskazań wraz z interpretacją: *To chyba taki obław w tym pokoju. Jest jeszcze tam klólik i lowel. To chyba pokój dziecka. Ja też mam swoje zabawki w pokoju, ale nie mam takich obławów* [Wskazuje palcem]. Dorosły jednak nie kontynuuje już tego tematu i poprzez pytanie ze wskazaniem wyznacza nowy wątek: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Dziewczynka włącza się w jego linię działania i dokonuje opisu wraz z interpretacją. W jej wypowiedzi zawarte jest także wskazanie: *Jeden pali papieros, a długi ma wąsy i maluje ścianę. Ma śmieszne poltki w pasy i chyba się pomalowali na buziach* [Wskazuje palcem na twarze mężczyzn na obrazku] *żółty i żółty*. Dorosły przerywając tę sekwencję, przechodzi do kolejnej, stosując pytanie otwarte, zachęcając tym samym Gaję do wyboru elementu z obrazka, który stanie się tematem dalszej ich rozmowy: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Dziewczynka w swojej wypowiedzi stosuje żart, który wzmacnia śmiechem, dokonuje interpretacji wybranego elementu: *Na słychu jest skrzynia ze skalbem i pilnuje go pajak, ale śmieszne* [Śmieje się zakrywając usta ręką]. Dorosły podążając za wypowiedzią dziecka, kieruje do dziewczynki pytanie, nie wykraczając poza obszar obrazka: *Ciekawe co znajduje się w tej skrzyni?* Gaja dokonuje interpretacji, reagując na komunikat werbalny dorosłego: *Może tam są królewskie stroje*. Dorosły dalej kontynuując dany wątek, zadaje dziewczynce kolejne pytanie, by zachęcić ją do dokonania bardziej rozbudowanej interpretacji: *A skąd one by się tam wzięły?* Gaja początkowo przyjmuje zachętę dorosłego, rozwijając dany temat: *Schował je tam ten dziadziuś, co stoi przed domem* [Wskazuje palcem, patrząc na obrazek]. Jednak kiedy dorosły chce jeszcze bardziej rozwijać tę sekwencję, mówiąc: *Ale zastanawiam się skąd on miał królewskie stroje?*, Gaja wyraża odmowę: *Nie wiem*, kończąc rozmowę z dorosłym, zamyka książkę.

Na podstawie prezentowanej analizy rozmowy daje się zauważyć, że we wszystkich fazach dziewczynka intencją współdziałania z osobą dorosłą. W fazie rozpoczęcia, pomimo tego, iż Gaja otwiera książkę na ostatniej stronie, trzymając ją do góry nogami, to reaguje na komunikat werbalny dorosłego i wykonuje jego polecenie. Co więcej upewnia się w formie pytania, czy teraz polecenie wykonała prawidłowo. Wykazuje zainteresowanie oglądanym wspólnie z dorosłym obrazkiem, reaguje na jego wskazania, dokonując identyfikacji wybranych przez siebie samodzielnie elementów z ilustracji.

W fazie głównej Gaja początkowo wykazuje odmowę na poruszenie wątku zaproponowanego przez dorosłego. Jednak zachęcona podejmuje się kontynuowania danego tematu. Swoją gotowość wyraża w formie stwierdzenia „no dobra”. W określonych sekwencjach dokonuje interpretacji określonych elementów z obrazka, a także dołącza do nich wskazanie. Dziewczynka zachęcona do rozwijania wątku przez dorosłego, przyjmuje zachętę. Jednak jej wypowiedzi nie mają rozbudowanej formy. Pomimo tego, wybiera samodzielnie elementy z obrazka i wypowiada się na ich temat. W momencie, kiedy jej komunikat nie jest zrozumiały dla dorosłego (nie może on znaleźć pana z kaczką) Gaja stara się poprzez wskazanie, nakierować uwagę dorosłego na dany element, aby wspólnie kontynuować rozmowę. Dodatkowo dziewczynka stosuje żart, który wzbogaca śmiechem.

Do fazy zakończenia przechodzi wyrażając odmowę na rozwinięcie wspólnie poruszanego wątku, zaś poprzez komunikat niewerbalny (zamyka książkę), kończy rozmowę z dorosłym.

Wśród zakłóceń odnoszących się do formalnych aspektów rozmowy należy wskazać u dziewczynki zaburzenia artykulacyjne w zakresie realizacji głoski r. Inne trudności nie wystąpiły.

Analiza przebiegu rozmowy Kamila lat 6;10 z osobą dorosłą

Fazę otwarcia rozmowy inicjuje dorosły, kierując polecenie do chłopca, aby otworzył książkę na pierwszej stronie. Odpowiedzią chłopca na komunikat werbalny dorosłego jest pytanie: *Co to za książka?*. Dodatkowo Kamil kieruje do dorosłego komunikat niewerbalny: patrzy na niego. Dorosły odpowiada dziecku stosując komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *To jest książką obrazkowa*. Chłopiec włączając się w proponowany obszar rozmowy, wykonuje polecenie dorosłego i równocześnie wysyła do niego komunikat werbalny w formie stwierdzenia, wykazując zainteresowanie obrazkiem w książce: *Aha. Fajna*. Dorosły starając się zwrócić uwagę Kamila na obrazek, dokonuje wskazania, mówiąc: *Zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje na obrazku ręką drzewo czereśniowe]. Chłopiec wykraczając poza obrazek wysyła do dorosłego

komunikat werbalny, odnosząc się do własnych doświadczeń: *Bardzo lubię jeść cereśnie*. Dorosły reagując na zachowanie komunikacyjne dziecka stosuje komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Ja też*. A następnie w formie pytania ze wskazaniem przechodzi do fazy głównej rozmowy: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Chłopiec odpowiada, stosując komunikat werbalny w formie zdziwienia: *Ooo też ceresnie*.

Następnie dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, formułując do Kamila pytanie odnośnie innego elementu ze wspólnie oglądanego obrazka, zachęcając go do dalszej wypowiedzi: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?* Chłopiec przyjmując zachętę dorosłego dokonuje interpretacji: *Carny kot odpoczywa, bo gonił myszkę. Jest smutny, bo uciekła mu ona*. Dorosły podtrzymując temat, formułuje do niego pytanie w nawiązaniu do jego wypowiedzi, zachęcając go do jeszcze bardziej rozbudowanej interpretacji: *Jest smutny, bo mu ona uciekła?* Kamil reaguje na komunikat werbalny dorosłego. Jednak odpowiada jednym słowem: *Tak*.

Po tym dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, kierując do dziecka pytanie ze wskazaniem o inny element z obrazka, zachęcając go do dokonania pogłębionej interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?* Odpowiedzią Kamila jest komunikat werbalny w formie stwierdzenia wraz z pytaniem do dorosłego: *On uciekł swojemu panu i ściga się z panią, cymozie ucieka psed samochodem?* Osoba dorosła reaguje na komunikat dziecka, formułując przypuszczenie. Jednocześnie w swoim komunikacie werbalnym stara się poprzez stwierdzenie zwrócić uwagę chłopca na określony element w poruszonym wątku: *Myszę, że on ściga się z tą panią, bo samochód stoi. Zobacz, nie ma w nim kierowcy*. Kamil w swojej odpowiedzi stosuje przypuszczenie, kontynuując interakcję z dorosłym, mówi: *Może zła-pał gumę*. Niestety dorosły ignorując komunikat chłopca przechodzi do kolejnej sekwencji, kierując do niego pytanie ze wskazaniem, wyznaczając nowy wątek do dalszej rozmowy: *A ja zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Chłopiec kontynuując temat zaproponowany przez dorosłego stosuje pytania, w którym wykazuje zdziwienie: *Cy ja dobrze widzę? On siedzi do góry nogami?* Dorosły podążając za wypowiedzią chłopca odpowiada w formie stwierdzenia, jednocześnie kieruje pytanie do Kamila, w którym chce zachęcić chłopca do dokonania interpretacji: *Tak. Ciekawe dlaczego?* Kamil udziela odpowiedzi. Jednak nie ma ona charakteru interpretacji, ale nierozbudowanego stwierdzenia: *Coś mu się chyba popsestawiło*.

Dalej dorosły inicjuje przejście do kolejnej sekwencji w tej fazie. Stosuje w tym celu stwierdzenia w połączeniu z pytaniem. Starając się, aby chłopiec sam dokonał wyboru elementu, który będzie tematem ich dalszej rozmowy. Kamil dokonuje wskazania elementu z obrazka: *Ooopajonek w pajecynie* [Wskazuje palcem]. Dorosły chcąc zachęcić chłopca do rozwinięcia wątku,

kieruje do niego pytanie: *Ciekawe co on tam robi?*. Odpowiedzią Kamila jest komunikat werbalny, w którym dokonuje interpretacji: *Proste – ceka na muski*. Dorosły nie rozwijając danego wątku w oparciu o element zaproponowany przez chłopca przechodzi do kolejnej sekwencji w formie pytania ze wskazaniem: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*. Chłopiec wykazuje chęć kontynuacji rozmowy z dorosłym. Wysła do niego komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *To jest proste*. Następnie w swojej wypowiedzi dokonuje opisu: *Malują pokój*.

Następnie dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji poprzez kierowanie otwartego pytania do chłopca: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*. Kamil wykazuje odmowę przechodząc do fazy zakończenia rozmowy z dorosłym, mówiąc: *Jus nie chcę – chcę iść na dwór*. Swoją odmowę w formie komunikatu werbalnego wzmacnia zachowaniem niewerbalnym: zamyka książkę i wstaje z krzesła.

Na podstawie analizy rozmowy dziecka z dorosłym zauważa się, iż w fazie otwarcia chłopiec wykonuje polecenie, sam także kieruje do osoby dorosłej pytanie, w którym wykazuje zainteresowanie leżącą na stole książką obrazkową. Swoje komunikaty werbalne wzmacnia komunikatami niewerbalnymi. Warto zaznaczyć, że już w fazie rozpoczęcia rozmowy Kamil wykracza poza obrazek i wysła do dorosłego komunikat werbalny, odnosząc się w nim do własnych doświadczeń. Dorosły reagując na komunikat chłopca także mówi o swoich doświadczeniach, co wzmacnia wzajemne zachowania komunikacyjne i relację między nimi.

W fazie głównej chłopiec włącza się w linię działania dorosłego. Utrzymuje płynny tok wymiany komunikatów, a także wykazuje zdolność i chęć do kontynuowania rozmowy, przyjmuje zachęty ze strony dorosłego, jak też sam rozwija określone wątki tematyczne oraz współtworzy nowe treści w wymianie dialogowej; stosując także pytania do dorosłego. Warto podkreślić, iż w fazie głównej Kamil formuje przypuszczenia w odniesieniu do nowych wątków rozmowy, inicjowanych przez dorosłego. Dorosły reaguje na zachowania i działania komunikacyjne dziecka. Udziela odpowiedzi na jego pytania i propozycje. Stosuje także pytania, starając się rozwijać dane wątki, zachęcając chłopca do dokonywania bardziej rozbudowanych interpretacji.

W fazie zamknięcia chłopiec jest inicjatorem zakończenia rozmowy. W tym celu stosuje odmowę w formie komunikatu werbalnego, który wzmacnia komunikatem niewerbalnym, przerywając definitywnie interakcję z dorosłym.

Jeśli zaś chodzi o czynniki wpływające na przebieg rozmowy to należy wskazać zaburzenia artykulacyjne występujące u Kamila w zakresie realizacji głosek: *cz, sz i ż* zgodnych z normą językową.

Analiza przebiegu rozmowy Kuby lat 6;10 z osobą dorosłą

Fazę rozpoczęcia rozmowy jest podejmowana przez dorosłego, który prosi chłopca, aby otworzył książkę na pierwszej stronie. Dziecko reagując na komunikat werbalny dorosłego, wykonuje polecenie, a następnie wysyła do dorosłego komunikat, w którym wyraża zachwyt ilustracją, która będzie stanowiła temat ich rozmowy: *Wów, jaki duży dom* [Kuba patrzy na obrazek]. Dorosły podążając za wypowiedzią chłopca dokonuje wskazań, chcąc jeszcze bardziej zainteresować go obrazkiem, który ogląda wspólnie z nim: *Na ilustracji jest bardzo duży dom. Kuba, zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami*. Odpowiedzią chłopca jest komunikat werbalny w formie stwierdzenia. Jednak jest on bardzo krótki. Chłopiec ogranicza się tylko do jednego słowa: *Tak*.

Następnie dorosły inicjuje przejście do fazy głównej rozmowy, kierując do Kuby pytanie ze wskazaniem: *Co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Chłopiec w odpowiedzi wysyła do dorosłego komunikat werbalny w formie stwierdzenia, odnosząc się do elementu z obrazka: *Te zwierzenta znalazły czereśnie*. Dorosły próbując zachęcić Kubę do sformułowania bardziej rozbudowanej wypowiedzi, zadaje mu pytanie: *I co one robią?*. Chłopiec reaguje na komunikat dorosłego. Dokonuje opisu wraz ze wskazaniem określonych obiektów z obrazka: *Jedzą je sobie. Jest tu jez, ptak i ślimak*.

Dalej dorosły w formie pytania ze wskazaniem inicjuje przejście do kolejnej sekwencji w tej fazie: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?*. Kuba w odpowiedzi dokonuje interpretacji w odniesieniu do elementu, który wskazał dorosły do dalszej rozmowy: *On sobie spi, bo jest zmencony*.

Następnie kolejnym pytaniem z nowym wskazaniem elementu z obrazka stara się zachęcić chłopca do kontynuacji rozmowy: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*. Odpowiedzią Kuby na komunikat werbalny dorosłego jest wskazanie wraz z interpretacją: *On jest tutaj* [Wskazuje palcem] *ten pies ma ogon do góry i jest radosny*. Dorosły podążając za wypowiedzią chłopca, kieruje do niego pytania, chcąc jeszcze bardziej zachęcić go do budowania interpretacji: *Zastanawiam się, dokąd on biegnie?*. Kuba początkowo formułuje odmowę: *Nie wiem*. Jednakże po chwili w formie komunikatu werbalnego stosuje przypuszczenie: *może do swojego domu gdzieś za miastem*. Swoją wypowiedź kończy w formie stwierdzenia, wykraczając poza obszar obrazka, mówiąc: *W miescie psy nie latają bez pana*. Dorosły nie reagując na komunikat chłopca, przechodzi do kolejnego etapu fazy głównej, mówiąc: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*. Kuba w odpowiedzi na komunikat dorosłego, formułuje pytanie, wykazując trudność ze znalezieniem danego elementu, o który pyta dorosły: *A gdzie on jest?* [Patrzy na obrazek]. Dorosły reagując

na zachowanie komunikacyjne chłopca, stara się kontynuować rozmowę poprzez komunikat werbalny, w którym zachęca Kubę do poszukiwania obiektu. Dodatkowo raz jeszcze powtarza pytanie, w którym zawarta jest nazwa elementu z obrazka, który ma być tematem dalszej rozmowy: *No poszukajmy. Gdzie jest dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*. Chłopiec również odpowiada dorosłemu w formie pytania: *Gdzie jest ten dzięcioł?*. Palcem wódząc po obrazku. A następnie dokonuje wskazania: *O jest tutaj* [Wskazuje dzięcioła]. Jego wypowiedź zawiera także interpretację: *On chyba sedi i diobiediewo, suka jednienia*.

Po tym dorosły w formie stwierdzeń i pytania chce dać dziecku możliwość zaproponowania swojego elementu z obrazka do dalszej wymiany. Chłopiec zachęcony przez dorosłego dokonuje wyboru elementu. Komunikuje to dorosłemu: *Moze o tej strazy pozarnej*. Jednocześnie dokonując wskazania palcem [Wskazuje palcem]. Dodatkowo formułuje pytanie do dorosłego: *Gdzie oni jadom?*. Dorosły przyjmując zachętę ze strony chłopca dokonuje interpretacji w oparciu o zaproponowany przez Kubę wątek: *Moze dostali jakies wezwanie i jada do wypadku*. Chłopiec w nawiązaniu do wypowiedzi dorosłego, wysłał do niego komunikat werbalny, tworząc własną interpretację: *Moze tak być albo wracajom z wezwania. Chociaz nie, bo majawtoncone koguty*.

Następnie dorosły przechodzi do ostatniej sekwencji w fazie głównej, kierując do Kuby pytanie ze wskazaniem: *Moze sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*. Chłopiec w swojej wypowiedzi dokonuje opisu wskazanego elementu przez dorosłego: *To sommalaze i malujommieskanie*. Następnie wysłał do dorosłego komunikat niewerbalny: patrzy na niego. Po czym przechodzi do fazy zakończenia rozmowy, mówiąc: *Juz nie chcem rozmawiac*. Swoją odmowę na dalszą rozmowę wzmacnia zachowaniem niewerbalnym: zamyka książkę.

Proces budowania rozmowy dziecka z osobą dorosłą występuje już w fazie otwarcia. Kuba reaguje na polecenie dorosłego, wyraża zdziwienie obrazkiem po otwarciu książki. Kiedy dorosły dokonuje wskazania, chcąc rozbudzić ciekawość chłopca obrazkiem, który będzie stanowił temat ich rozmowy; Kuba stosuje stwierdzenie. Jednak w swojej wypowiedzi ogranicza się tylko do jednego słowa.

W fazie głównej chłopiec wykazuje zaciekawienie wspólną rozmową, dokonuje wskazań określonych elementów z obrazka, buduje opis, jak też dokonuje interpretacji; reaguje na pytania dorosłego, podąża za jego zachętą do kontynuacji rozmowy. Zdarza się, że wykracza poza wspólny obszar obrazka, stosuje liczne stwierdzenia. Warto zaznaczyć, iż dorosły w niektórych sekwencjach nie odnosi się do wypowiedzi chłopca, przechodząc do kolejnych wątków we wspólnej rozmowie.

W fazie zakończenia Kuba w sposób jednoznaczny komunikuje dorosłemu, że nie chce już rozmawiać. Swoją odmowę wzmacnia komunikatem niewerbalnym, który kończy ich rozmowę.

Wśród czynników zakłócających należy wskazać zaburzenia artykulacyjne ujawniane przez Kubę w zakresie realizacji głosek nosowych (ą, ę), głosek szeregu szumiącego (sz, ż, cz) i głosek szeregu ciszącego (ś, dź), które nie są realizowane przez chłopca zgodnie z normą językową. W żadnej fazie rozmowy nie wystąpiły trudności komunikacyjne związane z treścią działań i wypowiedzią współrozmówców oraz nie pojawiały się zakłócenia zewnętrzne.

Analiza przebiegu rozmowy Mikołaja lat 6;9 z osobą dorosłą

Faza otwarcia rozmowy rozpoczyna się od polecenia dorosłego kierowanego do chłopca: *Mikołaju otwórz leżącą przed tobą książkę na pierwszej stronie?*. Odpowiedzią chłopca jest pytanie: *A po co?* [Patrzy na dorosłego]. Dorosły reagując na komunikat Mikołaja odpowiada mu na pytanie, stosując komunikat werbalny w formie wyjaśnienia: *Będziemy sobie oglądać obrazek i o nim rozmawiać*. Chłopiec ponownie zadaje osobie dorosłej to samo pytanie, co przed chwilą: *A po co?*. Jednak dodatkowo wykonuje polecenie dorosłego: otwiera książkę na wskazanej stronie. Osoba dorosła nie odpowiadając po raz kolejny na pytanie chłopca, formułuje do niego komunikat, w którym stara się zwrócić jego uwagę na obrazek, który będzie tematem ich rozmowy. Odpowiedzią Mikołaja na komunikat werbalny dorosłego jest wskazanie: *Traktor* [chłopiec wskazuje palcem traktor na obrazku]. Dorosły podążając za wypowiedzią dziecka, wysyła do niego komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Tak to jest traktor*.

Następnie dorosły przechodzi do fazy głównej rozmowy, kierując do chłopca pytanie ze wskazaniem: *Mikołaju, a zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Odpowiedzią Mikołaja jest wskazanie elementu z obrazka. Jednak jego wypowiedź nie odnosi się do pytania dorosłego: *Rower* [Wskazuje palcem]. Osoba dorosła reagując na komunikat Mikołaja, powtarza słowa chłopca: *Tak to jest rower*. A następnie zadaje ponownie pytanie ze wskazaniem: *A gdzie są zwierzęta na ulicy?*. Chłopiec ponownie wysyła do dorosłego komunikat werbalny w formie wskazania wybranego przez siebie elementu z obrazka. Jednak jego wypowiedź nie koreluje z pytaniem dorosłego: *Kwiatki* [Wskazuje palcem]. Osoba dorosła potwierdza w formie stwierdzenia nazwę elementu, który wskazał Mikołaj: *No tak to jest kwiatek*. Dalej w swojej wypowiedzi dokonuje wskazania elementów z obrazka, do których odnosiło się jego pytanie: *a zobacz to jest ślimak, ptak i jeź* [Dorosły wskazuje palcem ślimaka, ptaka i jeża] oraz kieruje do Mikołaja pytanie: *Co te zwierzęta znalazły na ulicy?*. Odpowiedzią chłopca jest komunikat werbalny w formie

stwierdzenia: *Korale*. Dorosły reagując na wypowiedź dziecka wysłał do niego komunikat werbalny, w którym neguje jego odpowiedź, mówiąc: *Mikołaj to nie są korale*. Następnie formułuje do niego pytanie: *Przyjrzyj się uważnie czy jeszcze widzisz gdzieś na tym obrazku takie rzeczy?* Chłopiec odpowiada w formie stwierdzenia jednym słowem: *Nie*. Dorosły kontynuując dany wątek dokonuje stwierdzenia wraz ze wskazaniem: *To są czereśnie. Zobacz takie same owoce rosną na tym drzewie*. Następnie kieruje do chłopca ponownie pytanie: *To co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Mikołaj udziela odpowiedzi, mówiąc: *Czereśnie*. Po tym następuje przejście do kolejnej sekwencji, gdzie dorosły kieruje pytanie do chłopca: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?* Chłopiec ograniczając się do jednego słowa, udziela odpowiedzi: *Śpi*.

Następnie dorosły wyznacza nowy temat do rozmowy, formułując do Mikołaja kolejne pytanie: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?* Chłopiec jednak wykazuje odmowę na kontynuację tego wątku, mówiąc: *Nie wiem*. Dorosły wówczas ujawnia zachowanie komunikacyjne, w którym dokonuje wskazania wraz z interpretacją: *Mi to się wydaje, że ten pies biegnie za swoją panią* [Dorosły wskazuje palcem psa]. Stara się zachęcić chłopca do udziału w rozmowie poprzez pytanie: *A ty jak myślisz?* Mikołaj odpowiada w formie stwierdzenia, ponownie jak wcześniej ograniczając się do jednego słowa: *Tak*.

Po tym następuje przejście do kolejnej sekwencji, którą inicjuje dorosły w formie pytania ze wskazaniem nowego elementu do dalszej rozmowy: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Odpowiedzią chłopca jest wskazanie innego elementu na obrazku: *Wiewiórka*. Dorosły podążając za wypowiedzią Mikołaja, dokonuje wskazania drugiego elementu zaproponowanego przez chłopca na wspólnie oglądanym obrazku: *Zobacz tu jest też druga* [Dorosły wskazuje palcem wiewiórkę]. Jednak w dalszej części swojej wypowiedzi powraca do pytania, otwierającego tę sekwencję: *Ale co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Chłopiec wyraża odmowę na kontynuowanie wątku zaproponowanego przez dorosłego, mówiąc: *Nie wiem*. Dorosły próbując podtrzymać rozmowę z chłopcem, formułuje komunikat werbalny w formie przypuszczenia, odnosząc się do danego elementu z obrazka: *On chyba szuka pożywienia*. Odpowiedzią dziecka jest komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Tak*.

Dalej dorosły stosuje stwierdzenia i kieruje pytanie do Mikołaja, w którym stara się zachęcić go do samodzielnego wyboru elementu z obrazka, który będzie stanowił dalszy temat ich wspólnej rozmowy: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Chłopiec dokonuje wskazania elementu z obrazka, mówiąc: *Kaczka* (chłopiec wskazuje na obrazku kaczkę w misce). Dorosły próbując podtrzymać dany wątek, kieruje do dziecka pytania: *Ciekawe do kogo ta kaczka*

należy? Myślisz, że ona jest prawdziwa? Chłopiec kończy tę sekwencję ujawniając odmowę: *Nie wiem*.

Następnie dorosły przechodzi do dalszej sekwencji tej fazy, w której w formie pytania stara się zachęcić chłopca do udziału w rozmowie: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Mikołaj wysyła do dorosłego komunikat werbalny w formie wskazania, wybierając swój element do dalszej rozmowy, mówiąc: *Straż pożarna*. Dorosły podążając za wypowiedzią chłopca, dokonuje stwierdzenia: *Tak jedzie*. Dodatkowo starając się rozwijać daną kwestię, kieruje do niego pytanie, chcąc zachęcić go do dokonania interpretacji: *Jak myślisz dokąd te wozy mogą jechać?* Mikołaj przyjmuje zachętę ze strony dorosłego, udziela odpowiedzi: *Do lasu*. Jednak jego wypowiedź nie jest rozbudowana. Dalej dorosły, chcąc kontynuować rozmowę, zadaje dziecku kolejne pytanie: *A po co ta straż pożarna może jechać do lasu?* Chłopiec w formie stwierdzenia wyraża odmowę na rozwijanie tego tematu, mówiąc: *Nie wiem*, co analizując kolejne wypowiedzi może świadczyć o przechodzeniu przez chłopca do fazy zakończenia rozmowy z dorosłym. Osoba dorosła podejmuje kontynuację tematu i kieruje do chłopca komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Straż pożarna jeździ do lasu kiedy jest pożar*. Jednocześnie stara się poprzez sformułowanie pytania otwartego, zachęcić chłopca do dalszej rozmowy: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Mikołaj wyraża odmowę, stosując komunikat werbalny: *Nie chcę*, zaś komunikat niewerbalny (opuszczenie wspólnej przestrzeni rozmowy) wysłany przez chłopca w sposób jednoznaczny kończy jego rozmowę z dorosłym (Mikołaj wstaje z krzesła i kieruje się w stronę drzwi).

W powyższej analizie daje się zauważyć, iż w niektórych momentach występuje brak spójności między wypowiedziami dziecka z dorosłym. Pomimo tego, że odnosi się wrażenie, iż Mikołaj reaguje na komunikaty dorosłego, jego odpowiedzi w wielu przypadkach nie są adekwatne do kierowanych pytań.

Już w fazie rozpoczęcia Mikołaj formułuje pytanie, w którym ujawnia brak zainteresowania wspólną rozmową z dorosłym. Pomimo tego, że osoba dorosła wyjaśnia mu cel polecenia, jakie do niego kieruje, Mikołaj ponownie zadaje to samo pytanie. W końcu wykonuje polecenie dorosłego, reagując na jego wskazanie, nazywa wybrany przez siebie element z obrazka po otwarciu książki. Jednak jego wypowiedź nie ma formy zdania. Chłopiec posługuje się tylko rzeczownikiem.

W fazie głównej również wszystkie jego odpowiedzi ograniczają się do jednego słowa (nazwa elementu z obrazka). Tylko w jednej sekwencji, jego wypowiedź zawiera czasownik. Mikołaj reagując na pytania dorosłego, który inicjuje kolejne sekwencje ich rozmowy, udziela odpowiedzi, które nie są w relacji znaczeniowej do elementów, pojawiających się w komunikatach wysyłanych do niego przez dorosłego. Nie pomagają mu ponowne pytania, które

dorośli kieruje do niego, aby naprowadzić go na dany temat. Nawet podczas dodatkowych prób zachęty dorosłego, stosuje komunikat w formie stwierdzenia, ograniczając się do jednego słowa. Mikołaj wyraża także odmowę na kontynuowanie niektórych wątków mu proponowanych przez dorosłego. W sytuacji, kiedy dorośli stara się podtrzymać ich rozmowę i sam formułuje odpowiedź na swoje pytania, chłopiec używa tylko stwierdzenia „tak”.

Mikołaj kończy wspólną rozmowę z dorosłym, wyrażając odmowę na jej kontynuację. Stosuje w tym celu komunikat werbalny, a także ujawnia zachowanie niewerbalne, które w sposób jednoznaczny świadczy o jej zakończeniu (opuszcza wspólną przestrzeń, wstając z miejsca i kierując się w stronę drzwi).

Wśród czynników wpływających na jej przebieg należy wskazać: brak podtrzymywania wymiany dialogowej poprzez ujawnianie kolejnych tur konwersacyjnych ograniczających się do jednego słowa, udzielanie nieadekwatnych odpowiedzi na pytania partnera w rozmowie (dorosłego). Wśród form zachowań niewerbalnych należy wskazać trudności w zakresie śledzenia wypowiedzi dorosłego i pozawerbalne reagowanie na nie. Mikołaj nie poszerza treści wzajemnej wymiany w rozmowie. Dodatkowo wykazuje brak spójności w swoich wypowiedziach, rozbieżności w zakresie interpretacji wspólnych znaczeń. W zakresie wymiaru formalnego chłopiec nie używa wszystkich części mowy i nie operuje zaimkami w celu określenia położenia przedmiotów ze wspólnie oglądanego obrazka z dorosłym, który stanowił temat ich rozmowy.

Analiza przebiegu rozmowy Oktawiana lat 6;7 z osobą dorosłą

Rozmowa rozpoczyna się poleceniem dorosłego do chłopca, aby dziecko otworzyło książkę na wskazanej stronie. Odpowiedzią Oktawiana jest zachowanie komunikacyjne w formie pytania o daną czynność: *Yyyyyyyyyyyyyyy, a co yyyyyyyyyyy będziemy roobić, yyyyyyyyyyy?*, jak też stosuje komunikat niewerbalny [otwiera książkę]. Następnie osoba dorosła dokonuje wskazania, chcąc zwrócić uwagę Oktawiana na obrazek (obszar wspólnego pola uwagi), który będzie tematem ich rozmowy. Chłopiec wysłał komunikat werbalny, będący odpowiedzią na komunikat dorosłego w formie stwierdzenia: *Yyyyyyyy, noooooooooo jest*.

Dalej następuje przejście do fazy głównej rozmowy, którą inicjuje dorośli pytaniem wskazującym: *Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Oktawian w odpowiedzi wysłał komunikat werbalny, ograniczający się do jednego słowa: *owocki*.

Kolejną sekwencję rozpoczyna ponownie dorośli pytaniem wskazującym, odnosząc się do innego elementu z obrazka, by zachęcić chłopca do

Chłopiec nie dokonuje interpretacji wskazanych elementów przez dorosłego w kolejnych sekwencjach. W jednej z nich wykazuje odmowę na kontynuację wątku zainicjowanego przez dorosłego. Warto zaznaczyć, że pomimo tego, iż chłopiec w fazie głównej zmotywowany przez dorosłego wybiera samodzielnie element z obrazka. Jego wypowiedź nie jest rozbudowana i formułuje ją w formie opisu lub wskazania. Należy też podkreślić, iż dorosły nie nawiązuje do wypowiedzi chłopca. Można odnieść wrażenie, że zbyt rygorystycznie przechodzi do kolejnych sekwencji. Tylko w ostatniej sekwencji fazy głównej podąża za wypowiedzią dziecka; formułuje do niego dodatkowe pytanie, odnosząc się do elementu wskazanego przez Oktawiana. Stara się tym zachęcić go do sformułowania rozbudowanej wypowiedzi. Chłopiec w tej sekwencji wykracza poza obrazek, stosuje stwierdzenia, w którym odnosi się do swoich doświadczeń. Jednak zaraz po tym kończy rozmowę z dorosłym.

W trakcie trwania rozmowy wystąpiły zakłócenia komunikacyjne związane z zaburzeniami w zakresie płynności wypowiedzi dziecka, co może mieć wpływ na sposób formułowania przez niego komunikatów w rozmowie z dorosłym.

Analiza przebiegu rozmowy Weroniki lat 6;6 z osobą dorosłą

Faza otwarcia rozmowy rozpoczyna się poleceniem dorosłego do dziecka: *Weroniko weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Odpowiedzią dziewczynki jest komunikat niewerbalny. Weronika otwiera książkę na wskazanym stronie przez dorosłego. Dorosły chcąc zainteresować dziecko ilustracją, na którą wspólnie patrzą, formułuje do niej komunikat werbalny w formie wskazania: *Zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami*. Weronika wysłała komunikat werbalny, który jest odpowiedzią na komunikat dorosłego w formie stwierdzenia i wskazania z opisem: *No dużo łóżnych ludzi i jest tak kololowo. Są klowy i gołąb na dachu i nawet papuga i dużo ptaków*.

Dorosły nie reagując na wypowiedź dziewczynki, przechodzi do fazy głównej formułując pytanie ze wskazaniem, odnosząc się do elementu z obrazka. Dziewczynka odpowiada na pytanie dorosłego dokonując interpretacji w odniesieniu o dane elementy: *One znalazły jakieś owocki, chyba chcą je jeść*. Dodatkowo patrzy na obrazek. Dorosły nie rozwijając danego wątku, przechodzi do kolejnej sekwencji w formie pytania ze wskazaniem: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Odpowiedzią Weroniki jest pytanie wraz z prośbą, którą kieruje do osoby dorosłej, patrząc na nią: *A gdzie on jest? Może mi pani go pokazać*. Dorosły reagując na komunikat dziewczynki, dokonuje wskazania: *No popatrz [Wskazuje palcem] on jest tutaj*. Początkowo dziewczynka pomimo podpowiedzi dorosłego wykazuje odmowę: *Nie wiem*

co on robi. Jednak po chwili dokonuje opisu wraz z interpretacją danego elementu z obrazka wspólnie oglądanego z dorosłym: *Siedzi sobie i chyba chce złapać myszkę. Już chyba szykuje się do skoku.*

Następnie rozmówcy przechodzą do kolejnej sekwencji w tej fazie. Inicjatorem jest dorosły, który rozszerza pytanie, zmieniając dotychczasową formę zadawania pytań do dziecka, by Weronika dokonała rozbudowanej interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Dziewczynka podobnie jak w poprzedniej sekwencji, początkowo wykazuje odmowę na komunikat dorosłego: *Tego to zupełnie nie wiem.* A następnie wykazuje chęć kontynuacji rozmowy, dokonując interpretacji wskazanego przez dorosłego elementu z obrazka: *On boi się samochodów i ucieka przed siebie.*

Dalej kolejną sekwencję znowu rozpoczyna dorosły, pytaniem ze wskazaniem: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Dziewczynka odnosząc się do elementów z obrazka, wysyła do dorosłego komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Ja nie widzę tu dzięcioła.* W dalszej części swojej wypowiedzi dokonuje wskazania, nazywając dane elementy z obrazka: *To są [Wskazuje palcem] włóble i włony.* Dorosły reagując na komunikat dziewczynki, dokonuje wskazania dzięcioła, mówiąc: *Zobacz tu jest dzięcioł [Wskazuje palcem dzięcioła].* Weronika kontynuując rozmowę, wysyła do niego komunikat werbalny w formie stwierdzenia wraz z opisem połączonym z nierozwiniętą interpretacją: *Aaa to jest dzięcioł, no tak ma czelwony głebień. On sobie coś tam dziubie.*

Następnie dorosły przechodzi do dalszej sekwencji, starając się jeszcze bardziej zachęcić ją do wspólnej rozmowy, kierując do Weroniki komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania otwartego: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Dziewczynka przyjmuje zachętę ze strony dorosłego i dokonuje samodzielnego wyboru elementów z obrazka, dołączając własną interpretację: *No na te zwierzęta co wyszły na ulicę dziwnie patrzy się ten pan w samochodzie. Albo nie, nie on patrzy się na ta panią z lodami, bo gdzieś idzie z otwartą buzią, ale ja nie wiem czy oni tu mieszkają w tym domu. Nawet ci ludzie, którzy są obok nie muszą tu mieszkać.*

Dalej dorosły rozpoczyna nową sekwencję pytaniem ze wskazaniem: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* Dziewczynka podejmuje wątek zaproponowany przez osobę dorosłą; odpowiada na jego pytanie, kierując do niego komunikat werbalny w formie opisu: *Ci panowie to malują pokój. Mają pędzel i wałek do malowania olaz kubelki z farbą i sandaty. Każdy maluje swoją ścianę.*

Po tym dorosły w formie pytania otwartego stara się zachęcić dziewczynkę do kontynuacji wspólnej rozmowy, mówiąc: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Jednak Weronika wykazuje odmowę, kończąc

rozmowę. Wysłała do dorosłego komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Chyba już o niczym*. Dopełnieniem jej komunikatu werbalnego jest ujawnianie zachowanie niewerbalne, wskazujące na przerwanie rozmowy: zamyka książkę, chowa twarz w dłonie.

Analiza rozmowy dziecka z dorosłym pokazuje, iż w fazie otwarcia Weronika odpowiada na pytania dorosłego, a także inicjuje podejmowanie nowych wątków na podstawie obrazka, który widzi wspólnie z nim, dokonuje stwierdzenia i wskazań. Jednak dorosły nie podejmuje kontynuacji wątku, tylko przechodzi do fazy głównej, co może mieć wpływ na poziom wzajemnego rozumienia.

Najpełniej dziecko współtworzy rozmowę w fazie głównej. Pomimo tego, iż inicjatorem kolejnych sekwencji jest dorosły, Weronika reaguje na jego pytania, funkcjonuje zgodnie w parze przyległej. Warto zaznaczyć, że w dwóch sekwencjach dziewczynka stosuje ten sam schemat wypowiedzi. Początkowo wykazuje odmowę na podjęcie wątku zaproponowanego przez dorosłego. Jednak po chwili zmienia formę swoich wypowiedzi dokonując opisu lub/i interpretacji. Dziewczynka formułuje do dorosłego pytanie, połączone z prośbą o wyjaśnienie w sytuacji napotkanej trudności, kiedy nie może zidentyfikować elementu, o który pyta dorosły. Ważne, że Weronika umieszcza swoje wypowiedzi w relacji znaczeniowej do tego, co mówi dorosły i w ten sposób w kolejnych sekwencjach budują rozmowę.

W fazie zamknięcia dziewczynka ujawnia zarówno komunikaty o charakterze werbalnym, jak i pozawerbalnym, zamknięcie zaś książki i chowanie twarzy w dłonie wyraźnie świadczy o zakończeniu rozmowy.

Jeśli zaś chodzi o czynniki wpływające na jej przebieg, to Weronika podtrzymuje wymianę dialogową przede wszystkim poprzez przestrzeganie reguł konwersacji, stosując naprzemiennosc i kolejność zabierania głosu w diadzie rozmawiającej, spoglądała na współrozmówcę, słuchała jego wypowiedzi. Dodatkowo dziewczynka formułuje swoje wypowiedzi zgodnie z tematem rozmowy, przy czym nie poszerza treści wzajemnej wymiany, gdyż nie wykracza poza obrazek. Analizowana sytuacja rozmowy wskazuje na wystąpienie zakłóceń o charakterze formalnym u Weroniki. Bowiem dziewczynka wykazuje zaburzenia artykulacyjne w zakresie głoski „r”.

Podsumowanie analiz przebiegu rozmów badanych dzieci z trudnościami logopedycznymi z osobą dorosłą

W fazie rozpoczęcia badane dzieci reagowały na komunikaty werbalne osoby dorosłej, wykonywały jego polecenie (otwierały książkę na wskazanej stronie), a także wykazywały zainteresowanie obrazkiem. Nawet w sytuacji

kiedy jedna z dziewczynek otworzyła książkę na ostatniej stronie, trzymając ją do góry nogami to zareagowała na komunikat werbalny dorosłego korygujący jej działania i wykonała jego polecenie. Co więcej upewniła się w formie pytania, czy teraz polecenie wykonała prawidłowo.

Zdarzyło się, że jeden chłopiec w niewielkim stopniu włączył się w proponowany przez dorosłego obszar wspólnego działania. Reagował na komunikaty i zadawał mu pytanie o wspólny cel danej czynności, jak też formułował pytanie, w którym ujawniał brak zainteresowania wspólną rozmową pomimo tego, że osoba dorosła dokonywała wówczas wyjaśnień, podając cel polecenia, to dziecko powtarzało swoje pytanie. W końcu wykonało polecenie dorosłego, reagując na jego wskazanie i próbę zwrócenia uwagi na obrazek, który miał być tematem ich rozmowy; po otwarciu książki tylko nazwało wybrany przez siebie element z obrazka. Jednak w tej sytuacji wypowiedź nie miała formy zdania. Dziecko użyło tylko rzeczownika.

Jednak były też dzieci, które już w tej części rozmowy dokonywały wskazań wybranych przez siebie elementów, formułując zdania oraz w sytuacji niejasności dorosłego, tworzyły komunikaty wyjaśniające swój przekaz. Zdarzało się, iż rozmówcy starali się ustalić wspólne znaczenia określonego elementu, który stanowił aktualny wątek w ich rozmowie.

Bywało, iż dzieci samodzielnie inicjowały podejmowanie nowych wątków w oparciu o obrazek, dokonując stwierdzenia i wskazań. Warto zaznaczyć, iż w tym przypadku dorosły nie podejmował kontynuacji wątku zaproponowanego przez dziecko, tylko przechodził do fazy głównej, co mogło mieć wpływ na budowanie wzajemnej wymiany.

Jeden z chłopców w tej grupie swoje komunikaty werbalne wysyłane do dorosłego wzmacniał komunikatami niewerbalnymi. Już w fazie rozpoczęcia wykraczał poza obrazek, odnosząc się w swojej wypowiedzi do własnych doświadczeń. Dorosły reagując na komunikat chłopca także mówi o swoich doświadczeniach, co mogło wzmocnić zachowania komunikacyjne i relację między nimi.

W fazie głównej dzieci aktywnie współuczestniczyły w rozmowie. Świadczą o tym takie zachowania komunikacyjne jak: udzielanie odpowiedzi na komunikaty dorosłego, dokonywanie wskazań, ujawnianie zdziwienia, budowanie interpretacji na temat danych elementów, które pojawiają się w wątkach zaproponowanych przez dorosłego, dokonywanie stwierdzeń odnoszących się do kwestii podejmowanych przez dorosłego, stosowanie żartu, a także odnoszenie się do swoich doświadczeń. Zdarza się, że badane dzieci same inicjowały temat do dalszej rozmowy, zwracając uwagę dorosłego na elementy, o których mówił.

Warto podkreślić, iż budowane komunikaty przez dzieci miały bardzo złożone formy. Niektóre dzieci w swoich wypowiedziach ograniczały się tylko

do jednego słowa, inne zaś tworzyły rozwinięte struktury pomimo ujawnianych trudności logopedycznych. Można odnieść wrażenie, że niektóre dzieci miały świadomość braku poprawności wypowiedzianych głosek. Stąd często ich wypowiedzi miały bardzo prostą strukturę. Zdarzało się także, że w sytuacji napotykanym trudności na chwilę wykazywały odmowę na kontynuowanie tematu; jednak chwilę potem zmotywowane przez dorosłego wybierały samodzielnie element z obrazka, dokonując krótkiego opisu i wskazania.

Niektóre dzieci potrzebowały dodatkowej zachęty, by podjąć się udziału w dalszych sekwencjach. Wraz z rozwijaniem określonych wątków dzieci nie tylko dokonywały wskazań określonych elementów, ale także dokonywały interpretacji, które łączyły z własnymi doświadczeniami, a także niekiedy stosowały żart, który był wzmacniany przez nie śmiechem.

Dzieci w sytuacji poczucia braku zrozumienia ich komunikatów przez osobę dorosłą starały się poprzez wskazanie, nakierować jego uwagę na dany element, aby wspólnie kontynuować rozmowę.

Raczej wszystkie dzieci w fazie głównej włączały się w linię działania dorosłego. Utrzymywały płynny tok wymiany komunikatów, a także wykazywały zdolność i chęć do kontynuowania rozmowy, przyjmując zachęty ze strony dorosłego, jak też same rozwijały określone wątki tematyczne oraz współtworzyły nowe treści w wymianie dialogowej; stosując także pytania, wykraczając poza obrazek. Niektóre nawet formułowały przypuszczenia w odniesieniu do nowych wątków rozmowy, inicjowanych przez współrozmówcę.

Dorosły reagował na zachowania i działania komunikacyjne dziecka poprzez udzielanie odpowiedzi na ich pytania i propozycje. Stosował także pytania, starając się rozwijać dane wątki, zachęcając dzieci do dokonywania bardziej rozbudowanych interpretacji lub poprzez pytania pomocnicze starał się naprowadzać je na dany temat. Jednak zdarzało się, że zbyt gwałtownie przechodził do kolejnej sekwencji i nie reagował na komunikaty dziecka.

Wszystkie dzieci funkcjonowały zgodnie w parze przyległej. Warto zaznaczyć, iż w dwóch sekwencjach jedna z badanych dziewczynek stosuje ten sam schemat wypowiedzi. Początkowo wykazuje odmowę na podjęcie wątku zaproponowanego przez dorosłego. Jednak po chwili zmienia formę swoich wypowiedzi dokonując opisu lub/i interpretacji. Dodatkowo formułuje do dorosłego pytanie, połączone z prośbą o wyjaśnienie w sytuacji napotkanej trudności, kiedy nie może zidentyfikować elementu, o który pyta dorosły. Warto podkreślić, iż badane dzieci umieszczały swoje wypowiedzi w relacji znaczeniowej do tego, co mówił dorosły i w ten sposób w kolejnych sekwencjach współtworzyły rozmowę.

Dzieci bardzo płynnie przechodziły do fazy zakończenia rozmowy. Ich zachowania komunikacyjne w tej fazie miały najczęściej formę komunikatu

werbalnego, który miał charakter odmowy w połączeniu z komunikatem niewerbalnym. W sposób jednoznaczny informowały dorosłego o chęci zakończenia rozmowy (np. *Już nie chcę – chcę iść na dwór, Już nie chcę rozmawiać*) z równoczesnym zamknięciem książki i opuszczeniem wspólnej przestrzeni (wstanie z krzesła, kierowanie się w stronę drzwi) lub chowaniem głowy w dłonie.

Działania dziecka z osobą dorosłą miały charakter raczej spójny, zaś ich wypowiedzi miały najczęściej strukturę typu: w fazie rozpoczęcia: polecenie/wykonanie; pytanie/odpowieź; pytanie/stwierdzenie; pytanie/potwierdzenie gotowości; w fazie głównej: pytanie/odpowieź; pytanie/stwierdzenie; stwierdzenie/pytanie; pytanie/odmowa; w fazie zakończenia: pytanie/odpowieź; pytanie/odmowa; stwierdzenie/odmowa.

W rozmowach dzieci z dorosłym pojawiły się czynniki mogące mieć wpływ na jej przebieg i współtworzenie poszczególnych sekwencji. Wśród zakłóceń odnoszących się do formalnych aspektów rozmowy należy wskazać u badanych dzieci zaburzenia artykulacyjne w zakresie realizacji głosek nosowych (ą, ę), głosek szeregu szumiącego (sz, ż, cz), głosek szeregu ciszącego (ś, dź, ń) oraz głoski r, które nie są realizowane przez nie zgodnie z normą językową. Przy czym niektóre dzieci w trakcie rozmowy wykazywały świadomość swoich trudności i starały się je niwelować poprzez np. kilkukrotne powtarzanie błędnie wyartykułowanej głoski.

Dodatkowo wśród czynników wpływających na współtworzenie rozmowy sporadycznie pojawiło się: podtrzymywanie wymiany dialogowej poprzez ujawnianie kolejnych tur konwersacyjnych ograniczających się tylko do jednego słowa, udzielanie nieadekwatnych odpowiedzi na pytania partnera w rozmowie (dorosłego).

Wśród form zachowań niewerbalnych należy wskazać trudności w zakresie śledzenia wypowiedzi dorosłego i pozawerbalne reagowanie na nie. Można tu przywołać przykład Mikołaja, który nie poszerza treści wzajemnej wymiany w rozmowie. Dodatkowo wykazuje brak spójności w swoich wypowiedziach, rozbieżności w zakresie interpretacji wspólnych znaczeń. W zakresie wymiaru formalnego chłopiec nie używa wszystkich części mowy i nie operuje zaimkami w celu określenia położenia przedmiotów ze wspólnie oglądanego obrazka z dorosłym, który stanowił temat ich rozmowy.

W trakcie trwania rozmowy wystąpiły zakłócenia komunikacyjne związane z zaburzeniami w zakresie płynności wypowiedzi jednego dziecka, co może mieć wpływ na sposób formułowania przez niego komunikatów w rozmowie z dorosłym. W żadnej fazie rozmowy badanych nie wystąpiły zakłócenia zewnętrzne.

III.5. Analiza przebiegu rozmów dzieci z zespołem Aspergera przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą

Analiza przebiegu rozmowy Adama lat 6;8 z osobą dorosłą

Faza otwarcia rozmowy rozpoczyna się poprzez plecenie, które dorosły kieruje do chłopca: *Adam, proszę weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie* (Rozmówcy siedzą przy stole na krzesłach obok siebie, książka leży przed nimi). Adam w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego, odpowiada mu w formie pytania: *A po co?*. Do swojej wypowiedzi dodaje jeszcze komunikat niewerbalny: uśmiecha się i wstaje z krzesła. Odpowiedzią osoby dorosłej na zachowanie komunikacyjne dziecka jest komunikat werbalny w formie pytania: *Nie jesteś ciekawy co jest w tej książce?*. Następnie Adam kieruje do dorosłego komunikat werbalny w formie stwierdzenia, który łączy z komunikatem niewerbalnym: *No jestem* [Adam siada i otwiera książkę na pierwszej stronie]. Przejawem intencji współdziałania komunikacyjnego w tej fazie są zachowania komunikacyjne chłopca takie jak: formułowanie pytań do dorosłego i wykonanie polecenia – otwarcie książki, która stanowi temat ich rozmowy.

Osoba dorosła przechodząc do fazy głównej stara się skierować uwagę chłopca na obrazek, który wspólnie z nim widzi, poprzez dokonanie wskazania połączonego z pytaniem: *Zobacz w tej książce jest namalowanych bardzo dużo rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje palcem drzewo czereśniowe]. *Adaś, zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*. Chłopiec w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny w formie pytania: *A gdzie one są?*. Następnie nie czekając na odpowiedź dorosłego dokonuje wskazania: *Ooooo są tutaj* [Wskazuje palcem]. Swoją wypowiedź kończy stosując komunikat werbalny, mówiąc: *nie wiem jakieś czerwone kulki*. Dorosły nawiązując do wypowiedzi dziecka formułuje pytanie, w którym stara się zachęcić chłopca do nazwania wskazanego przez niego elementu – czereśnie: *Ciekawe jak nazywają się takie czerwone kulki?*. Adam w odpowiedzi stosuje komunikat werbalny w formie stwierdzenia ze wskazaniem: *No czerwone kulki* [Adam stuka palcem w obrazek z czereśnią]. Dorosły odnosząc się do wypowiedzi chłopca wysyła do niego komunikat w formie stwierdzenia: *To są czereśnie*. Adam zamyka tę sekwencję komunikatem werbalnym w formie stwierdzenia: *Mogą być*. Jednocześnie stosuje komunikat niewerbalny: nie patrzy na dorosłego i buja się na krześle. Może to sugerować odmowę kontynuacji tego wątku w rozmowie z dorosłym.

Po tym osoba dorosła przechodzi do kolejnej sekwencji poprzez pytanie, które kieruje do dziecka, odnosząc się do innego elementu z obrazka,

zachęcając je do kontynuacji rozmowy i interpretacji wskazanego elementu: *Adaś zastanawiam się, co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Adam przyjmuje zachętę ze strony dorosłego i w sposób bezpośredni odnosi się do elementu z obrazka. Nie dokonuje interpretacji tylko wskazania: *Jak to co, siedzi sobie*. Chłopiec wyraźnie jest zadziwiony pytaniem dorosłego. Swoją wypowiedź kończy pytaniem: *Nie widzisz?*. Swoją wypowiedź werbalną wzmacnia komunikatem niewerbalnym: wskazuje palcem kota na obrazku. Dorosły w nawiązaniu do kierowanego pytania odpowiada w formie stwierdzenia: *No masz rację on siedzi*. Kończąc tę sekwencję proponuje podjęcie nowego wątku. Wysyła do Adama pytanie zmieniając dotychczasową formę stosowanych do chłopca pytań, aby zachęcić go do interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*. Adam nie przyjmuje zachęty ze strony dorosłego. Wykazuje odmowę na kontynuację zaproponowanego przez niego tematu, mówiąc: *Kompletnie nie mam pojęcia*. Jednocześnie wysyła do osoby dorosłej komunikat niewerbalny w formie wskazania: wskazuje palcem biegnącego psa na obrazku.

Następnie dorosły inicjuje nowy wątek, otwierając go pytaniem: *Adaś, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*. Chłopiec przyjmuje zachętę ze strony dorosłego. Wysyła w odpowiedzi do niego komunikat werbalny w formie pytania: *A co to dzięcioł?*. Jednocześnie stosuje komunikat niewerbalny: Adam patrzy na dorosłego. Dorosły odpowiada w formie stwierdzenia: *Dzięcioł to jest taki ptak*. Chłopiec ujawnia zachowanie komunikacyjne w formie stwierdzenia. Dokonuje wskazania na obrazku. Dodatkowo kieruje pytanie do dorosłego o dany element, który jest tematem tej sekwencji: *Oooooo stój tu jest wielość ptaków. O tutaj na tym drzewie [Adam wskazuje palcem drzewo]. Patrz to są wrony i wróble, a który to dzięcioł? [Wskazuje wrony i wróble na obrazku]*. Dorosły podążając za wypowiedzią chłopca i dokonuje wskazania: *Dzięcioł to ten ptak [Dorosły wskazuje palcem dzięcioła]*. Jednocześnie kieruje do Adama komunikat werbalny w formie pytania, zachęcając go do interpretacji, mówiąc: *Zastanawiam się co on robi?*. Chłopiec w odpowiedzi stosuje stwierdzenie oraz wskazania, odnosząc się do elementu z obrazka, który widzi wspólnie z dorosłym: *A to jest dzięcioł. On sobie tam siedzi [Adam stuka palcem w obrazek dzięcioła na drzewie]*. Jest to sekwencja, w której Adam najpełniej włącza się w obszar rozmowy z dorosłym.

Następnie osoba dorosła przechodzi do kolejnej sekwencji w fazie głównej, kierując do dziecka komunikat werbalny w formie stwierdzeń, połączonych z pytaniem, starając się motywować chłopca do samodzielnego wyboru elementu z ilustracji: *Adam zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*. Adam wybiera samodzielnie element, mówiąc: *O tych autach*. Jednocześnie kieruje do dorosłego

który powoduje, że Adam wykazuje ciekawość poprzez komunikat werbalny i poprzez komunikat niewerbalny [Adam siada i otwiera książkę na pierwszej stronie] wyraża gotowość do kontynuowania wymiany konwersacyjnej z dorosłym.

W fazie głównej reaguje na pytanie dorosłego. Co więcej, sam stawia mu także pytania o dane elementy, na które stara się zwrócić uwagę dziecka dorosły. Jednak Adam nie zawsze czeka po zadaniu przez siebie pytaniu na odpowiedź dorosłego. Bywa, że chłopiec sam odpowiada sobie na nie. Bywa także, że nie podąża za zachętą dorosłego i poprzez stosowanie komunikatów niewerbalnych [Nie patrzy na dorosłego i buja się na krześle], odrzuca kontynuację danego wątku. Adam nie dokonuje interpretacji określonych elementów z obrazka, który widzi wspólnie z dorosłym. Jego komunikaty werbalne ograniczają się tylko do wskazań. Zdarza się także, że kieruje pytanie do dorosłego, ale po otrzymaniu odpowiedzi, nie podejmuje się kontynuacji poruszanego tematu.

Intencja współdziałania komunikacyjnego przez Adama jest zauważalna w sekwencji, w której wykazuje zaciekawienie tematem zaproponowanym przez dorosłego odnośnie do ptaków. Wówczas ujawnia on takie zachowania jak: wysyłanie komunikatu werbalnego w formie pytania: *A co to dzięcioł?*. Jednocześnie stosuje komunikat niewerbalny: patrzy na dorosłego; stosuje stwierdzenia, dokonuje wskazań, stara się zwrócić uwagę osoby dorosłej poprzez komunikat, w którym mówi: *Stój [...]*, dokonując wskazań.

Ostatnia sekwencja w fazie głównej, kiedy Adam stosuje wyrazy dźwiękonaśladowcze jest zapowiedzią odrzucenia kontynuacji rozmowy. Dodatkowo jest to wzmacniane ujawnianym zachowaniem niewerbalnym, gdzie Adam opuszcza wspólną przestrzeń toczącej się rozmowy z dorosłym: wstaje z krzesła i wydaje dźwięki. Dorosły stara się utrzymać kontakt z dzieckiem poprzez wskazania. Po czym Adam wraca na chwilę do wspólnej przestrzeni rozmowy. Jednak po chwili odmawia jej kontynuacji, przechodząc do fazy zamknięcia. Pomimo tego, iż dorosły podejmuje próby nawiązania kontaktu z chłopcem poprzez kierowanie do niego komunikatów werbalnych; Adam wykazuje odmowę.

W trakcie przebiegu rozmowy nie wystąpiły czynniki zewnętrzne zakłócające jej przebieg. Również nie pojawiały się trudności komunikacyjne związane z treścią wypowiedzi obojga partnerów.

Analiza przebiegu rozmowy Franka lat 6;8 z osobą dorosłą

Faza rozpoczęcia rozmowy jest inicjowana przez dorosłego, poleceniem kierowanym do dziecka: *Frank, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Chłopiec w odpowiedzi na komunikat dorosłego wysyła komunikat

niewerbalny: otwiera książkę. Dodatkowo ujawnia zachowanie komunikacyjne w formie zadziwienia ze wskazaniem: *Wow, ale dom* [Wskazuje palcem dom na obrazku]. Dalej dorosły dokonuje wskazania, próbując zwrócić uwagę chłopca na obrazek, który wspólnie widzą (obszar wspólnego pola uwagi): *Franiu, zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo z czereśniami na obrazku]. Chłopiec podąża za zachętą dorosłego i wysyła do niego komunikat werbalny, w którym dokonuje opisu: *No, ale ten dom nie ma ściany i wszystko tu widać*. Dodatkowo jego wypowiedź zawiera wtrącenie w postaci wyrazu dźwiękonaśladowczego: *Pachpachpach*. Ujawniane zachowanie jest wzmacniane poprzez komunikat niewerbalny: Franek stuka palcem w książkę.

Po tym dorosły przechodzi do fazy głównej, kierując do chłopca pytanie ze wskazaniem: *Franiu, zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* [Dorosły wskazuje ręką ulicę]. Chłopiec swoją wypowiedź, która jest odpowiedzią na komunikat dorosłego rozpoczyna od wtrącenia w postaci wyrazu dźwiękonaśladowczego: *Pachpachpach*. Dodatkowo stuka palcem w książkę. Następnie formułuje pytanie do dorosłego: *Gdzie one są?*. Nie czekając na jego odpowiedź, sam odpowiada, włączając wtrącenie: *Pachpachpach*, a także dokonuje wskazania: *O tutaj* [Wskazuje palcem]. Dorosły podążając za wypowiedzią dziecka, zadaje mu ponownie to samo pytanie, wzmacniając je komunikatem niewerbalnym w formie wskazania: *Co te zwierzęta znalazły?* [Dorosły wskazuje palcem zwierzęta na obrazku]. Franek w odpowiedzi formułuje komunikat werbalny w formie nierozbudowanej interpretacji: *Jakieś pożywienie, chyba śmieci i sobie je dziobią*. Dodatkowo ponownie, jak we wcześniejszych sekwencjach dokonuje wtrącenia w formie wyrazu dźwiękonaśladowczego: *pachpachpach*, stukając palcem w książkę.

Następnie dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji pytaniem ze wskazaniem o nowy element ze wspólnie z dzieckiem oglądanego obrazka: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Odpowiedzią Franka jest komunikat werbalny ze wskazaniem: *Tutaj on jest* [Wskazuje palcem]. Dorosły zmienia formę pytania i kieruje je do chłopca: *No i co on tam robi?*. Dziecko w odpowiedzi stosuje komunikat werbalny, który zawiera interpretację: *Siedzi sobie i poluje na szczura*. Chłopiec swoją wypowiedź wzmacnia komunikatem niewerbalnym: patrzy na obrazek.

Dalej dorosły przechodzi do dalszej sekwencji w tej fazie poprzez kolejne pytanie ze wskazaniem, zachęcając chłopca do dalszej interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*. Franek ponownie swoją wypowiedź rozpoczyna wtrąceniem: *pachpachpach* [Stuka palcem w książkę], a następnie w formie wskazania, mówi: *Biegnie za tą babą* [Wskazuje palcem biegnącą kobietę na obrazku]. Dorosły kontynuując dany wątek, formułuje do chłopca pytanie ze wskazaniem, by zachęcić go do

Dorosły wysłał do dziecka komunikat werbalny w formie pytania, chcąc dalej prowadzić z dzieckiem rozmowę: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Odpowiedź Franka inicjuje przejście do fazy zakończenia, gdyż chłopiec w sposób werbalny odmawia kontynuacji rozmowy, mówiąc: *Już nie chcę. Nie chcę.* Dalsza jego wypowiedź zawiera propozycję dla dorosłego do zmiany wspólnej aktywności, bowiem chłopiec mówi: *Biegajmy.* Franek wstaje z krzesła i zaczyna biegać po pokoju. Osoba dorosła nie przerywając kontaktu z dzieckiem, wykonuje to samo.

Powyższa analiza rozmowy Franka z dorosłym wskazuje, że chłopiec włącza się w proponowany obszar rozmowy. W fazie rozpoczęcia reaguje na komunikaty werbalne dorosłego, wykonuje jego polecenie, a także przyjmuje zachętę do wspólnej rozmowy, wysłał komunikaty werbalne, w których dokonuje opisu.

W fazie głównej chłopiec reaguje na pytania dorosłego, podąża za jego wypowiedziami, stosuje pytania do współrozmówcy. Jednak zdarza się, że nie czeka na jego odpowiedź, sam ją formułuje w postaci wskazania. Bywa, że potrzebuje powtórzenia pytania ze strony dorosłego, które jest wzmacniane wskazaniem danego elementu na wspólnie widzianym obrazku. Chłopiec też dokonuje interpretacji, ale jego wypowiedzi formułowane do dorosłego w tej formie nie są rozbudowane. Dodatkowo chłopiec przerywa sekwencje poprzez wykazywanie odmowy na rozwijanie niektórych wątków. Komunikuje to dorosłemu w sposób werbalny lub/i stosuje w tym celu komunikaty niewerbalne. Warto zaznaczyć, iż pomimo tego, że Franek ujawnia odmowę na realizację niektórych wątków to nie przerywa kontaktu z dorosłym, który podąża za dzieckiem nawet wtedy, gdy ono opuszcza wspólną przestrzeń toczącej się rozmowy. To w konsekwencji powoduje, że chłopiec wraca do miejsca, w którym toczyła się rozmowa i podążając za zachętą dorosłego, włącza się w proponowany wątek dotyczący elementu ze wspólnie oglądanego obrazka.

W fazie zakończenia Franek na pytanie dorosłego wykazuje odmowę, którą komunikuje w sposób werbalny. Jednocześnie kierując do dorosłego propozycję do zmiany wspólnej aktywności, co świadczy o dalszej chęci współdziałania tyle, że w innej sytuacji.

Jeśli zaś chodzi o czynniki mające wpływ na przebieg rozmowy, to nie wystąpiły zakłócenia zewnętrzne. Zarówno w fazie rozpoczęcia, jak i w fazie głównej w wypowiedziach Franka pojawiły się zakłócenia komunikacyjne związane z formalnym aspektem procesu wymiany dialogowej: zakłócenia lokalnej struktury wypowiedzi (wtrącenia wyrazów dźwiękonaśladowczych), jak też zakłócenia globalnej struktury wymiany dialogowej (przerywanie wspólnego działania).

Analiza przebiegu rozmowy Antka lat 6;7 z osobą dorosłą

Dorosły rozpoczyna fazę otwarcia rozmowy z dzieckiem kierując do niego polecenie, prosząc o otwarcie książki na wskazanej stronie. Antek na zachowanie werbalne dorosłego stosuje komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Ale tu dużo*. Dodatkowo łącząc go z komunikatem niewerbalnym: Antek otwiera książkę i podpira rękoma głowę, patrzy na obrazek w książce. Dorosły w odpowiedzi wysłał do chłopca komunikat werbalny w formie stwierdzenia ze wskazaniem. Stara się kierować uwagę chłopca na obrazek, który widzi wspólnie z nim i zaciekać go określonym tematem: *Masz rację Antoś, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, na przykład drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką obrazek].

Po tym następuje przejście do fazy głównej rozmowy, którą inicjuje chłopiec dokonując wskazania samodzielnie wybranego elementu z obrazka, mówiąc: *Ta antena jest skierowana na wschód* [Antek wskazuje palcem antenę na dachu domu]. Dorosły wysłał komunikat werbalny, będący odpowiedzią na komunikat dziecka w formie stwierdzenia: *Być może jest skierowana właśnie w tym kierunku*. Chłopiec kontynuując zaproponowany przez siebie temat, mówi: *Tam jest nadajnik telewizyjny i tam jest najlepszy odbiór*. Wykracza poza wspólny obszar obrazka, na chwilę opuszcza przestrzeń toczącej się rozmowy z dorosłym. Wstaje z miejsca i wskazuje ręką w kierunku okna.

Następnie dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji próbując zmienić temat poprzez pytanie wskazujące: *Antek zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Odpowiedzią chłopca jest komunikat niewerbalny: siada na krześle i patrzy na obrazek. Po chwili wysłał do dorosłego komunikat werbalny, który nie jest związany z pytaniem dorosłego. Antek w swojej wypowiedzi odnosi się ponownie do elementu, który zaproponował do rozmowy w poprzedniej sekwencji. W swojej wypowiedzi wykracza poza obszar obrazka: *Ta antena jest uziemiona. To zapobiega uderzeniom pioruna*. Swoją wypowiedź wzmacnia poprzez wskazanie palcem anteny na dachu domu na obrazku, który widzi wspólnie z dorosłym. Dorosły ponownie kieruje pytanie do chłopca, próbując zaproponować przejście do innego wątku. Nie podąża za wypowiedzią Franka, która nawiązuje do wcześniejszej sekwencji rozmówców. Chłopiec w formie komunikatu werbalnego: *Nie wiem* wykazuje odmowę na kontynuację tematu zainicjowanego przez dorosłego. W dalszej swojej wypowiedzi dokonuje interpretacji związanej z wcześniejszym elementem, który sam wybrał z obrazka. Pomimo tego, że ma ona formę pytania. Nie czeka na odpowiedź ze strony dorosłego, tylko sam odpowiada: *ciekawe, dlaczego nie ma anteny satelitarnej? Ale już wiem – pewnie mają kabłówkę*. Dodatkowo ujawnia zachowanie niewerbalne, w którym odrzuca

kontynuację rozmowy. Chłopiec zmienia kierunek swojej uwagi, gdyż nie patrzy na obrazek, siedzi na krześle i rozgląda się po pokoju.

Następnie dorosły proponuje przejście do kolejnej sekwencji i kieruje propozycją do dalszej rozmowy w formie pytania ze wskazaniem elementu z obrazka: *Antek, co robi siedzący na poręczy czarny kot?* [Dorosły wskazuje czarnego kota na obrazku]. Chłopiec podejmuje zachętę ze strony dorosłego. Wysła do niego komunikat werbalny w formie stwierdzenia. Jednak w swojej wypowiedzi ponownie nawiązuje do wcześniej podjętego przez siebie wątku: *Czeka aż jego pan przestanie oglądać telewizję, bo akurat jest najlepszy odbiór* [Antek patrzy na obrazek].

Po tej wypowiedzi dziecka dorosły nie odnosząc się do komunikatu chłopca, kieruje do niego kolejne pytanie ze wskazaniem, które inicjuje dalszą sekwencję: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Antek ponownie, jak we wcześniejszej części fazy głównej wykazuje odmowę chęci poruszania wątku zaproponowanego przez osobę dorosłą, mówiąc: *Nie wiem*. Wracając do wcześniejszego tematu, do którego odnosi się we wszystkich sekwencjach *ale tu wcale nie ma telewizorów w tym domu, a nie jest jeden. Nie, nie, nie jest i tu drugi* [Chłopiec wskazuje palcem kolejno telewizory na obrazku]. Dorosły w żaden sposób nie odnosi się do wypowiedzi chłopca i przechodzi do kolejnej sekwencji, rozpoczynając ją pytaniem do Antka: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Swój komunikat werbalny wzmacnia komunikatem niewerbalnym: patrzy na chłopca. Antek tym razem przyjmuje zachętę ze strony dorosłego i odpowiada w formie stwierdzenia: *No siedzi*. Warto zaznaczyć, że chłopiec zwraca się w stronę dorosłego. Jest to element zainteresowania współrozmówcą.

Dalej dorosły zwraca się do chłopca w formie stwierdzeń, połączonych z pytaniem, w którym daje możliwość dziecku na samodzielny wybór elementu, który będzie tematem ich dalszej rozmowy. Chłopiec wykazuje odmowę, którą komunikuje w sposób werbalny: *Nie wiem, nie wiem, nie wiem*, wzmacniając ją komunikatem niewerbalnym: zasłania twarz obiema rękoma, odrzucając kontynuację dalszej rozmowy w tej sekwencji.

Następnie dorosły proponuje chłopcu przejście do kolejnej sekwencji, kieruje do niego pytanie ze wskazaniem, chcąc zwrócić uwagę chłopca na dany element z obrazka: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz? Antek zobacz tutaj* [Dorosły wskazuje malarzy na obrazku]. Chłopiec reaguje na komunikat dorosłego w formie werbalnej i pozawerbalnej, podejmuje się kontynuacji rozmowy: *Malują i się bardzo spieszą, bo chcą oglądać mecz w telewizji* [Antek odsłania twarz, patrzy na obrazek].

Po tym osoba dorosła formułuje komunikat werbalny w formie pytania do dziecka, zachęcając je, aby sam wybrał element z obrazka, który będzie dalszym tematem ich rozmowy: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy*

sobie opowiedzieć? [Antek i dorosły patrzą na obrazek]. Chłopiec w odpowiedzi na komunikat dorosłego, dokonuje wyboru elementu, tworząc na jego temat interpretację, w której zawarł własne doświadczenia, wykraczając poza obszar obrazka: *Monterzy już odjechali samochodem z drabiną na dachu, bo zamontowali już antenę. Pewnie się spieszą do domu, bo też lubią oglądać telewizję* [Patrzy na obrazek]. *Ja jak kiedyś z tatą montowałem antenę to cały dzień szukaliśmy sygnału i tata przyniósł wielką antenę, ale nie działała. Okazało się, że mała antenka lepiej odbiera niż ta wielka armata. Tata musiał jechać z powrotem i oddać wielką antenę, a ja zostałem w domu i sprawdzałem czy dobrze odbiera. Mamy w domu trzy telewizory.* Chłopiec w trakcie wysyłania komunikatu werbalnego do dorosłego, patrzy na niego i wymachuje rękoma. Dorosły nawiązując do wypowiedzi Antka, kieruje do niego pytanie: *Rety, aż tyle?* Chłopiec odpowiada w formie stwierdzenia: *Tak, każdy ma swój*, a następnie w sposób gwałtowny przechodzi do fazy zakończenia rozmowy poprzez komunikat niewerbalny: zamyka książkę, wstaje i kieruje się w stronę drzwi.

Przedstawiona analiza ujawnia, że chłopiec wykazuje zmienną intencję współdziałania z dorosłym w poszczególnych fazach rozmowy. W fazie rozpoczęcia Antek w sposób werbalny i niewerbalny reaguje na komunikaty dorosłego, wykonuje jego polecenie i stosuje stwierdzenia.

Natomiast w fazie głównej początkowo chłopiec kontynuuje rozmowę z dorosłym poprzez zaproponowanie samodzielnie wątku do dalszej sekwencji, wybierając dany element z obrazka, wykracza poza jego obszar. Momentem przerwania zainteresowania rozmową jest opuszczenie przez Antka wspólnej jej przestrzeni (chłopiec wstaje z miejsca). Po chwili wraca, kiedy dorosły nie reaguje na zachowanie komunikacyjne dziecka, proponując przejście do kolejnej sekwencji (formułując do dziecka pytanie). Antek początkowo przyjmuje zachętę dorosłego, wysyłając komunikat niewerbalny. Jednak w ujawnianym komunikacie werbalnym nie odnosi się do wątku zaproponowanego przez dorosłego. Jego odpowiedź nie jest związana z poruszonym tematem. Chłopiec wraca do elementu z poprzedniej sekwencji. Osoba dorosła nie nawiązuje do wypowiedzi chłopca, ale formułuje do Antka ponownie pytanie, na które wykazuje odmowę. Chłopiec w dalszej części tej sekwencji dokonuje interpretacji związanej z wcześniejszym elementem, który sam wybrał z obrazka. Pomimo tego, że jego wypowiedź zawiera pytanie, nie czeka na odpowiedź ze strony dorosłego, tylko sam odpowiada. Wysyła komunikaty niewerbalne w kierunku dorosłego, które świadczą o jego odmowie.

Dorosły nie reagując na zachowanie dziecko, w kolejnych częściach rozmowy kieruje do Antka pytania, które są zapowiedzią przejścia do kolejnych sekwencji. Jednak chłopiec tylko początkowo wykazuje zainteresowanie. Dalej powiela schemat zachowania komunikacyjnego, w którym wyraża

odmowę (odpowiada zdawkowo, a następnie formułuje wypowiedź nawiązując do tematu zaproponowanego na początku).

Warto podkreślić, że w jednej tylko sekwencji chłopiec ujawnia zachowania komunikacyjne, które mogą świadczyć o samodzielnym zainicjowaniu przez niego tematu. Jest to sekwencja, w której dorosły formułuje otwarte pytanie, zachęcając dziecko do samodzielnego wyboru elementu. W tej sekwencji chłopiec dokonuje wyboru elementu, tworzy na jego temat interpretację, która odnosi się do doświadczeń chłopca. W swojej wypowiedzi Antek wykracza poza obszar obrazka.

W fazie zakończenia nie wystąpiły żadne zachowania świadczące o zainteresowaniu dalszą rozmową i chęci jej kontynuacji. Antek bardzo gwałtownie ją kończy.

Wśród czynników zakłócających wzajemną wymianę konwersacyjną wystąpiły czynniki wpływające na podtrzymywanie wymiany dialogowej poprzez przestrzeganie podstawowych reguł konwersacji (zasada spójności, naprzemienności zabierania głosu w diadzie rozmawiającej). Antek także nie przestrzegał warunków rozwijania i współtworzenia wymiany dialogowej poprzez (np. formułowanie wypowiedzi zgodnych z tematem rozmowy, stosował wypowiedzi powiązane z tymi, które pojawiły się w poprzedniej sekwencji konwersacyjnej). Dodatkowo wystąpiły zakłócenia komunikacyjne wpływające na rozmowę: trudności komunikacyjne związane z treścią działań i wypowiedzi (brak spójności w wypowiedzi), a także zakłócenia komunikacji związane z formalnym aspektem procesu wymiany dialogowej (zakłócenia lokalnej struktury wymiany dialogowej (pojawienie się wypowiedzi niezwiązanej z tematem rozmowy, niewłaściwe przejmowanie tury) oraz zakłócenia globalnej struktury wymiany dialogowej (przerywanie wspólnego działania lub wypowiedzi).

Analiza przebiegu rozmowy Janka lat 6;3 z osobą dorosłą

Fazę otwarcia rozmowy rozpoczyna dorosły poleceniem do chłopca, żeby otworzył książkę na wskazanej stronie. Odpowiedzią Janka na zachowanie werbalne dorosłego jest wskazanie werbalne: *Ooooo, tu jest piła!!!!* oraz komunikat niewerbalny: Janek otwiera książkę na wskazanej stronie. Dorosły nie reagując na zachowanie komunikacyjne chłopca, formułuje do niego komunikat, starając się jeszcze bardziej zaciekawić go obrazkiem, który wspólnie z nim widzi, dokonuje wskazania. Janek wysła w odpowiedzi komunikat werbalny w formie stwierdzenia, dokonuje swojego wskazania, które łączy z pytaniem: *No jest, a tu jest piła ciekawe czyja?* [Janek wskazuje palcem piłę na obrazku]. Dorosły reagując na wypowiedź chłopca, odpowiada na jego pytanie w formie przypuszczenia: *Może tego pana?*. Dodatkowo kieruje do

dziecka komunikat niewerbalny – dokonuje wskazania palcem mężczyzny z podniesioną dłońią na obrazku. Dziecko wysyła komunikat werbalny, będący odpowiedzią na komunikat dorosłego w formie stwierdzenia, patrząc na niego: *Masz rację*.

Następnie dorosły kieruje do chłopca pytanie w formie wskazania, przechodząc do fazy głównej rozmowy: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Janek w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny, ograniczając się do dwóch słów: *Kulki czerwone* [Janek patrzy na obrazek]. Dorosły nie kontynuuje dalej tego wątku, tylko przechodzi do kolejnej sekwencji, kierując do chłopca pytanie ze wskazaniem nowego elementu ze wspólnie oglądanego obrazka, chcąc zachęcić go do dokonania interpretacji: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?* Janek przyjmuje zachętę ze strony dorosłego i dokonuje wskazania wraz z interpretacją, mówiąc: *To jest kot drwala i zaraz idą ścinać drzewo* [Wskazuje palcem].

Dalej dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, zmieniając dotychczasową formę stosowanych pytań, by jeszcze bardziej zmotywować Janka do interpretacji: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Jednak chłopiec w formie komunikatu werbalnego wykazuje odmowę: *Nie wiem*. Dodatkowo swoją odmowę wzmacnia komunikatem niewerbalnym: zasłania rękoma twarz. Zachowanie komunikacyjne dziecka świadczy o odmowie dalszej rozmowy.

Osoba dorosła nie reagując na zachowanie Janka, kieruje do niego kolejne pytanie ze wskazaniem, przechodząc do nowego wątku rozmowy: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* [Dorosły wskazuje dzięcioła]. Chłopiec w swojej odpowiedzi nawiązuje do wątku piły, którą wskazał zaraz po otwarciu książki na wskazanej stronie przez dorosłego w fazie rozpoczęcia: *Ta piła zetnie to drzewo, wrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr* [Janek wskazuje palcem piłę na obrazku]. Swoją wypowiedź, która nie jest związana z pytaniem dorosłego, wzmacnia wyrazem dźwiękonaśladowczym.

Po tym dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji, formułując do chłopca pytanie: *A co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Janek w swojej wypowiedzi odnosi się bezpośrednio do obrazka. Udziela bardzo krótkiej odpowiedzi, co może świadczyć o braku chęci kontynuowania tego wątku. Ponownie stosuje wyraz dźwiękonaśladowczy: *Siedzi i tyle, wrrrrrrr...* Dodatkowo swoją wypowiedź wzmacnia komunikatem niewerbalnym: patrzy na obrazek i kiwa głową.

Dalej osoba dorosła rozpoczyna nową sekwencję, stosując komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania otwartego, zachęcając chłopca do samodzielnego wyboru elementu z obrazka do dalszej rozmowy: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Chłopiec podąża za zachętą dorosłego, wybiera element,

Natomiast w fazie głównej wykazuje znikomy stopień współdziałaniem komunikacyjnym z dorosłym. Warto zaznaczyć, iż w początkowych sekwencjach chłopiec odpowiada na zachętę dorosłego do kontynuowania rozmowy. Jednak jego odpowiedzi ograniczają się tylko do stwierdzeń, połączonych ze wskazaniami. Warto podkreślić, iż poruszony przez Janka wątek piły i drwala pojawia się potem niemal w każdej kolejnej sekwencji. Podobnie jak dołączanie do wypowiedzi werbalnej wyrazu dźwiękonaśladowczego. W całej rozmowie Janek tylko raz dokonuje rozbudowanej interpretacji, włączając do niej wątek piły i drwala. Czasami wykazuje odmowę na kontynuację tematu zaproponowanego przez dorosłego lub buduje wypowiedź, w której zauważa się ciąg oderwanych od siebie tematycznie wątków oraz nie reaguje na pytania dorosłego. Inicjatorem fazy zakończenia rozmowy jest chłopiec. W tej fazie nie zauważa się żadnego zachowania komunikacyjnego, wskazującego na zainteresowanie rozmową z dorosłym.

Warto zaznaczyć, że wystąpiły w trakcie trwania rozmowy czynniki wpływające na współtworzenie rozmowy i podtrzymywanie interakcji. Można tu wskazać takie czynniki jak: nieprawidłowości w wymiarze formalnym (w jednej sekwencji Janek nie określa podmiotu), nieprawidłowości w zakresie podtrzymywania wymiany dialogowej (nieprzestrzeganie zasady spójności), nie przestrzeganie warunków rozwijania i współtworzenia wymiany dialogowej poprzez formułowanie wypowiedzi zgodnych z tematem rozmowy, wypowiedzi powiązanych z tymi, które pojawiły się w poprzedniej sekwencji konwersacyjnej oraz trudności komunikacyjne związane z treścią działań i wypowiedzi (brak spójności w wypowiedzi, rozbieżności w zakresie interpretacji wspólnych znaczeń).

Analiza przebiegu rozmowy Kuby lat 6;9 z osobą dorosłą

Fazę otwarcia rozmowy z dzieckiem rozpoczyna dorosły poprzez polecenie: *Kubo, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*. Chłopiec nie wykonuje polecenie dorosłego. Kieruje do niego komunikat niewerbalny: stuka palcem po okładce. W odpowiedzi na zachowanie komunikacyjne dziecka, osoba dorosła ponownie kieruje prośbą do chłopca, prosząc, aby otworzył książkę na pierwszej stronie. Kuba wysłała komunikat niewerbalny, który jest odpowiedzią na komunikat werbalny dorosłego: otwiera książkę i zaczyna bujać się na krześle. Dorosły patrząc na chłopca, kieruje do niego prośbę, aby usiadł prosto. Kuba, patrząc na dorosłego w odpowiedzi wysłała do niego komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *Tak, ale ja nie chcę czytać*. Dorosły reagując na wypowiedź dziecka stosuje stwierdzenie: *Ale my nie będziemy czytać*. Chłopiec w odpowiedzi stosuje pytanie o wspólną czynność: *A co robić?*. Jednocześnie jego wypowiedź zawiera stwierdzenie: *Książki są*

przecież do czytania. Osoba dorosła odnosząc się do komunikatu werbalnego chłopca dokonuje stwierdzenia: *No nie tylko. Ta książka jest zupełnie inna.* Dodatkowo w formie wskazania stara się zwrócić uwagę Kuby obrazkiem, na który patrzy razem z nim: *Popatrz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką obrazek]. Odpowiedzią chłopca jest komunikat niewerbalny: Kuba patrzy na obrazek.

Po tym następuje przejście do fazy głównej rozmowy, którą rozpoczyna dorosły pytaniem wskazującym do dziecka: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* Kuba wysła komunikat werbalny: *Nie wiem, gdzie te zwierzęta są?* Dodatkowo łączy go z komunikatem niewerbalnym: patrzy na obrazek. Dorosły w odpowiedzi na zachowanie komunikacyjne chłopca, dokonuje wskazania z równoczesnym powtórzeniem pytania: *Zobacz tutaj, co one znalazły wędrując po ulicy?* [Dorosły wskazuje palcem zwierzęta na obrazku]. Kuba w formie stwierdzenia wykazuje odmowę, mówią podniesionym głosem: *Ale ja nie wiem, gdzie one są.* Dorosły ponownie dokonuje wskazania: *Zobacz, te zwierzęta są tutaj* [Dorosły wskazuje ponownie palcem]. Chłopiec reagując na komunikat osoby dorosłej dokonuje tylko wskazania zwierząt na obrazku: *Aaaa tutaj. To jest jeź, ślimak i ptak. One nie wiem co tam robią* [Każde zwierzę wskazuje palcem na obrazku]. Kuba nie dokonuje ich opisu, nie dokonuje także interpretacji. Swoją wypowiedź kończy stwierdzeniem, wykraczając poza obrazek, mówiąc: *Nie widziałem nigdy zwierząt na ulicy.* Dorosły nie reagując na stwierdzenie chłopca przechodzi do dalszej sekwencji, zmieniając dotychczasową formę pytania, odnosi się do kolejnego elementu z obrazka, by zachęcić chłopca do dokonania interpretacji. Kuba na komunikat dorosłego wykazuje odmowę: *Nie wiem* [Kuba zamyka książkę i po chwili ją otwiera]. *Ja nie wiem, gdzie jest ten kot.* Dorosły w odpowiedzi na zachowanie komunikacyjne dziecka, kieruje do niego komunikat werbalny, w którym stara się je zachęcić do wypowiedzi: *Przyjrzyj się ilustracji i poszukaj czarnego kota. Na pewno uda ci się go znaleźć.* Chłopiec patrzy na obrazek. Po chwili kieruje pytanie, mówiąc: *Gdzie jesteś kocurze?* Dorosły reagując na komunikat werbalny chłopca, dokonuje wskazania: *O jest tutaj* [Wskazuje palcem]. Jego wypowiedź zawiera także pytanie: *Kuba, jak myślisz co ten kot robi?* Kuba w odpowiedzi na komunikat dorosłego wykazuje zdziwienie: *No co to za pytanie.* Dokonując także opisu, do którego włącza interpretację: *Ten kocurek sobie siedzi na poręczy i zastanawia się co robić, bo się nudzi* [Patrzy na obrazek]. Jego wypowiedź zawiera synonim słowa kot – *kocurek.*

Dalej dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji rozmowy, kierując do Kuby pytanie o nowy element z obrazka wspólnie oglądanego z dzieckiem: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* Chłopiec podobnie jak w poprzedniej sekwencji wykazuje odmowę na zachętę ze strony dorosłego, mówiąc: *Nie wiem, gdzie jest ten pies* [Chłopiec patrzy na

dorosłego]. Osoba dorosła dokonuje wskazania, a następnie ponownie kieruje do chłopca pytanie, starając się go zachęcić do dalszej rozmowy: *Jest tutaj, jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* [Dorosły wskazuje psa na obrazku]. Kuba jednak nie przyjmuje zachęty ze strony dorosłego i wyraża odmowę na kontynuację zaproponowanego wątku: *Nie wiem i mnie to nie obchodzi*. Swoją odmowę wzmacnia stosując komunikat niewerbalny: chowa głowę w dłonie.

Dorosły podejmując próbę kontynuacji rozmowy z chłopcem kieruje do niego pytanie o inny element z obrazka: *Kubo, zobacz, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* [Dorosły wskazuje palcem dzięcioła na obrazku]. Jednak chłopiec podobnie jak w poprzedniej sekwencji wyraża odmowę: *Nie wiem, nie wiem, nie wiem* [Kuba opuszcza ręce i patrzy na obrazek]. Dorosły w odpowiedzi na zachowanie komunikacyjne dziecka wysłała do niego komunikat werbalny w formie przypuszczenia: *Mi to się wydaje, że on może spać*. Swoją wypowiedź wzmacnia wskazaniem palcem dzięcioła na obrazku. Chłopiec reagując na komunikat dorosłego odpowiada w formie stwierdzenia: *On nie śpi, bo jest dzień* [Patrzy na dorosłego]. Dorosły kontynuując dany wątek kieruje do chłopca pytanie o czynność, jaką może wykonywać kot: *To co on może robić?* Kuba odpowiada, dokonując interpretacji: *Odoczywa sobie, bo ma dość* [Kuba podpira dłonią głowę]. W tej sekwencji włącza się w proponowany przez dorosłego obszar rozmowy. Chłopiec, pomimo początkowej odmowy, zachęcony przez dorosłego reaguje na jego komunikaty i wypowiada się na temat wskazanego elementu ze wspólnie oglądanego obrazka.

Dalej dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji kierując do Kuby komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania otwartego, starając się zachęcić chłopca do samodzielnego wyboru elementu z ilustracji, który będzie dalszym tematem do ich rozmowy: *Kubo, zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Chłopiec jednak wykazuje odmowę i przechodzi do fazy zamknięcia rozmowy: *Nie chcę już o nikim rozmawiać*. Wstaje z krzesła i kieruje się w stronę drzwi, opuszczając wspólną przestrzeń.

Na podstawie przeprowadzonej rozmowy Kuby i dorosłego daje się zauważyć, że włączanie się przez dziecko we wspólny obszar rozmowy z dorosłym odbywa się w niewielkim stopniu. Chłopiec już w fazie rozpoczęcia wymaga wiele zachęt ze strony dorosłego, aby wykonać jego polecenie – otworzyć książkę na wskazanej stronie. Wykazuje przy tym dużą niepewność odnośnie propozycji dorosłego na wspólną rozmowę na tematy zaczerpnięte w oparciu o widziany przez rozmówców obrazek. Reaguje na komunikaty osoby dorosłej. W fazie głównej tylko raz dokonuje wskazania zwierząt na obrazku, wymaga stosowania powtórzeń pytań i dodatkowych wskazań.

Również tylko w jednym przypadku dokonuje opisu wraz z interpretacją oraz używa synonimu wyrazu kot – *kocurek*. W większości sekwencji wykazuje odmowę na kontynuowanie rozmowy z dorosłym. Kuba jest inicjatorem fazy zakończenia, stosując komunikat niewerbalny definitywnie ją kończy zamykając książkę i opuszczając wspólną przestrzeń.

W trakcie trwania poszczególnych faz i ich sekwencji nie wystąpiły czynniki wpływające na przebieg rozmowy zarówno o charakterze formalnym, jak i zakłóceń zewnętrznych.

Analiza przebiegu rozmowy Maxa lat 6;7 z osobą dorosłą

Dorosły rozpoczyna rozmowę z dzieckiem poleceniem: *Max weź do ręki książkę i otwórz na pierwszej stronie*. Odpowiedzią chłopca na zachowanie dorosłego jest komunikat werbalny. Chłopiec wykonuje polecenie dorosłego: otwiera książkę na wskazanej stronie oraz stosuje wyraz dźwiękonaśladowczy wraz ze wskazaniem wybranego przez siebie elementu z obrazka: *Ełłto ełłto Pali się, pożar, jedzie straż*. Dorosły nie reaguje na komunikat werbalny chłopca. Formuluje wypowiedź w formie wskazania, w której stara się zaintrygować dziecko obrazkiem, który ma stanowić temat ich rozmowy: *Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje dłonią drzewo czereśniowe na obrazku]. Odpowiedzią Maxa jest ponowne nawiązanie do wskazanego przez siebie wcześniej elementu. Chłopiec znowu dołącza wyraz dźwiękonaśladowczy: *Może to drzewo się pali i tam strażacy jadą ełto ełto...* [Max patrzy na dorosłego]. Dorosły nie reaguje na wypowiedź chłopca, nie kontynuuje rozmowy poprzez rozwijanie wątku zaproponowanego przez chłopca. Inicjuje przejście do fazy głównej poprzez pytanie ze wskazaniem elementu z obrazka: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* [Dorosły wskazuje ulicę i zwierzęta na obrazku]. Max w odpowiedzi stosuje interpretację, w której ponownie nawiązuje do tematu, który podjął zaraz po otwarciu książki. Wypowiedź chłopca zawiera wyraz dźwiękonaśladowczy, który występuje we wszystkich dotychczasowych sekwencjach: *Nie szukają niczego – uciekają przed pożarem ełto ełto* [Max patrzy na obrazek].

Dalej dorosły przechodzi do kolejnej sekwencji rozmowy poprzez pytanie ze wskazaniem nowego elementu z obrazka, starając zachęcić dziecko do interpretacji: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Max udziela odpowiedzi, dokonując interpretacji: *To jest specjalny kot strażacki i on pilnuje domu przed pożarem*.

Następnie dorosły rozpoczyna kolejną sekwencję pytaniem, rozszerzając jego dotychczasową formę: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*. Max w odpowiedzi ujawnia zachowanie komunikacyjne,

w którym formułuje interpretację, włączając w nią żart: *On chce siku i obsika hydrant z wodą – psy tak sikają*. Dodatkowo stosuje komunikat niewerbalny: patrzy na dorosłego i zaczyna się śmiać. Dorosły nie reagując na wypowiedź chłopca zbyt rygorystycznie przechodzi do kolejnej sekwencji, kierując do chłopca pytanie ze wskazaniem o nowy element z obrazka: *Max, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* [Dorosły patrzy na obrazek]. Chłopiec w odpowiedzi dokonuje interpretacji, mówiąc: *Pali się jego dom w drzewie i czeka aż pożar zgasi straż pożarna*.

Dalej dorosły inicjuje przejście do kolejnej sekwencji w formie stwierdzeń i pytania, zachęcając Maxa do samodzielnego wyboru elementu z obrazka, który będzie tematem ich dalszej rozmowy. Chłopiec przyjmując zachętę, dokonuje opisu ze wskazaniem wybranych przez siebie elementów z obrazka: *Na parterze mieszka strażak – ma żółtą pelerynę strażacką przeciw ogniu, piłę strażacką i specjalną łopatę* [Max wskazuje palcem przedmioty na obrazku]. Dorosły nawiązując do wypowiedzi chłopca wysłał do niego komunikat werbalny w formie stwierdzenia: *No faktycznie tu wisi płaszcz przeciwogniowy*. Odpowiedzią chłopca jest także stwierdzenie, w którym ogranicza się do jednego słowa: *Tak*.

Następnie dorosły proponuje przejście do kolejnej sekwencji stosując pytanie ze wskazaniem: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* [Dorosły wskazuje malarzy]. Max odpowiada nawiązując do elementu z obrazka. Jego wypowiedź zawiera wskazanie wraz z interpretacją: *Tu spalił się komuś pokój i oni go naprawiają* [Max wskazuje palcem obrazek]. Po tych słowach dorosły kieruje do chłopca propozycję kontynuacji rozmowy poprzez zadanie kolejnego pytania: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*. Początkowo Max przyjmuje propozycję dorosłego, dokonując wskazania wraz z użyciem wyrazu dźwiękonaśladowczego: *Tu są dwa wielkie wozy strażackie, one jadą bardzo szybko etto etto i wystraszyły krowy ...* [Max wskazuje palcem wozy strażackie i krowy]. Po czym w sposób gwałtowny przechodzi do fazy zakończenia rozmowy, mówiąc: *a ja już nie chcę. Idę stąd. etto etto... I tyleeeee* [Wstaje z krzesła i kieruje się w stronę drzwi], iż chłopiec w różnym stopniu włącza się w proponowany obszar rozmowy z dorosłym w poszczególnych jej fazach.

W fazie otwarcia chłopiec reaguje na polecenie dorosłego, otwiera książkę na wskazanej stronie, wskazuje swój element, który potem wplata niemal we wszystkie swoje wypowiedzi w danych sekwencjach, stosując także wzmocnienie w postaci używania wyrazu dźwiękonaśladowczego. Jednakże dorosły nie reaguje na wypowiedzi chłopca. Inicjując kolejne sekwencje stara się rozbudowywać rozmowę o kolejne wątki, zachęcając chłopca do dokonywania interpretacji. Max przyjmuje zachęty dorosłego. W fazie głównej w swoich wypowiedziach dokonuje interpretacji, wskazań i opisu. W jednej sekwencji

stosuje żart, który wzmacnia śmiechem. Jednak sam nie kieruje pytań do dorosłego. W swoich wypowiedziach nie wykracza poza wspólny obszar obrazka. Pomimo tego, iż sam wybiera elementy z obrazka, które są elementami podejmowanych wątków w sposób bardzo gwałtowny kończy rozmowę z dorosłym. Komunikuje to w sposób zarówno werbalny, jak i pozawerbalny.

Pomimo tego, że Max niemal do każdej swojej wypowiedzi włącza elementy interesującego go tematu – samodzielnie zainicjowanego to umieszcza swoje wypowiedzi w relacji znaczeniowej do tego, co mówi dorosły. W trakcie rozmowy wystąpiły zakłócenia komunikacyjne, które przede wszystkim odnoszą się do trudności komunikacyjnych związanych z treścią działań i wypowiedzi, a także do zakłóceń związanych z formalnym aspektem procesu wymiany dialogowej.

Analiza przebiegu rozmowy Romka lat 6;4 z osobą dorosłą

Faza otwarcia rozpoczyna się poleceniem, które dorosły kieruje do dziecka, prosząc o otwarcie książki na wskazanej stronie. Odpowiedzią chłopca na zachowanie werbalne dorosłego jest komunikat niewerbalny: Romek otwiera książkę i patrzy na obrazek oraz wypowiedź werbalna, w której chłopiec wykazuje zaniepokojenie: *Oooo samochody, super, bardzo lubię*. Osoba dorosła chcąc zwrócić uwagę Romka na obrazek, który będzie tematem ich rozmowy, dokonuje wskazania, mówiąc: *Zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje dłonią obrazek]. Chłopiec wysłał komunikat werbalny, który jest odpowiedzią na komunikat dorosłego. Jego wypowiedź ma formę wskazania wraz z opisem: *Samochody jadą po ulicy, a za nimi nawet jeżdżą motor* [Romek wskazuje palcem samochód, a potem motor, patrzy na obrazek].

Po tym następuje przejście do fazy głównej rozmowy, którą rozpoczyna dorosły pytaniem wskazującym. Romek w odpowiedzi wysłał komunikat w formie interpretacji: *Chciałyby wziąć czerwone pileczki, ale nie mogą, bo jadą samochody* [Romek patrzy na obrazek].

Kolejną sekwencję rozpoczyna dorosły zmieniając dotychczasową formę pytania, odnoszącego się do innego elementu z obrazka, zachęcając chłopca do bardziej rozbudowanej interpretacji: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*. Romek podejmuje próbę interpretacji, podążając za zachętą dorosłego: *Nic nie robi – patrzy na ulicę, po której jeżdżą samochody i motor – on chyba też lubi jeździć samochodem jak ja* [Romek patrzy na obrazek]. Do swojej wypowiedzi włącza element odnosząc się do własnych doświadczeń.

Dalszą sekwencję ponownie rozpoczyna dorosły, stosując pytanie ze wskazaniem. Romek podobnie, jak w poprzedniej sekwencji dokonuje interpretacji: *Ucieka przed autem* [Romek patrzy na obrazek]. Dorosły nie

kontynuując tego wątku, kolejnym pytaniem ze wskazaniem zachęca dziecko do dalszej rozmowy: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* Romek znowu dokonuje interpretacji, mówiąc: *Ja nie wiem, on chyba też ogląda samochody, jak jego kolega kot* [Romek patrzy na obrazek]. Dorosły reagując na wypowiedź chłopca formułuje do niego pytanie: *Ale do góry nogami?* [Romek patrzy na dorosłego]. Chłopiec odpowiada mu w formie stwierdzenia: *Patrzy bokiem*. Kieruje także do dorosłego komunikat niewerbalny: przekręca głowę w bok, patrzy na dorosłego. Dorosły nie podejmując się kontynuacji tego wątku, przechodzi do kolejnej sekwencji, mówiąc do dziecka: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* Odpowiedzią Romka na komunikat werbalny dorosłego jest samodzielny wybór elementu ze wspólnie oglądanego obrazka oraz dokonanie interpretacji: *Ten pan z wózkiem idzie do swojego samochodu – coś będą przewozić, może się przeprowadza* [Romek patrzy na obrazek].

Po tym dorosły rozpoczyna kolejną sekwencję propozycją dalszej rozmowy ujawnianej w formie pytania: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* [Dorosły wskazuje malarzy]. Chłopiec odpowiada, odnosząc się do danego elementu z obrazka, dokonuje opisu wraz z interpretacją: *Oni malują mieszkanie tego pana co się przeprowadza – on chyba wynosi rzeczy z mieszkania i będzie je woził samochodem, a ci dwaj będą malować mu dom* [Romek patrzy na obrazek].

Dalej dorosły proponuje Romkowi kontynuację rozmowy poprzez zadanie kolejnego pytania: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* Chłopiec w pierwszej części swojej wypowiedzi przyjmuje propozycję i formułuje interpretację: *Pan marynarz z brodą też gdzieś sobie jedzie*. Jednak w drugiej części zapowiada przejście do fazy zakończenia rozmowy, mówiąc: *ale jak on pojedzie to ja idę na przerwę*. Wysyłany komunikat niewerbalny jest sygnałem świadczącym o końcu rozmowy przez Romka: chłopiec zamyka książkę.

Przedstawiona analiza rozmowy dziecka z osobą dorosłą pokazuje, że chłopiec we wszystkich fazach wykazuje zainteresowanie jej tematem, współtworząc obszar wymiany z dorosłym. Świadczą o tym takie zachowania komunikacyjne dziecka, jak: reagowanie na komunikaty dorosłego, wykonanie jego polecenia, wykazywanie zainteresowania danym tematem, podążanie za zachętą dorosłego, dokonywanie wskazania, wskazania wraz z opisem, interpretacji, odwoływanie się do własnych doświadczeń.

Elementami wskazującymi na współdziałanie dziecka z dorosłym są ujawniane formy zachowań werbalnych takie jak: przestrzegania określonych sekwencji działań i wypowiedzi określających kolejne tury w wymianie konwersacyjnej, zamiana ról: mówca–słuchacz, śledzenia wypowiedzi partnera i pozawerbalnego reagowania na nie (np. patrzenie na obrazek, wskazywanie

palcem danych elementów), nie przerywanie tematu w trakcie wypowiedzi partnera – oznaka uważnego słuchania.

W trakcie rozmowy nie wystąpiły żadne czynniki mające wpływ na jej przebieg oraz podtrzymywanie interakcji.

Podsumowanie analiz przebiegu rozmów badanych dzieci z zespołem Aspergera z osobą dorosłą

W realizowanych przez dzieci komunikatach, które były odpowiedzią na propozycję inicjowania rozmowy przez dorosłego pojawiały się bardzo zróżnicowane zachowania komunikacyjne. Niektóre badane dzieci początkowo w niewielkim stopniu wykazywały zainteresowania rozmową z dorosłym. Pomimo tego, że reagowały na jego prośbę to zdarzało się, że zadawały mu pytanie o wspólny cel danej czynności. Czasami dzieci reagowały na komunikat werbalny dorosłego komunikatem niewerbalnym (wstanie z krzesła), który świadczył o próbie odrzucenia kontynuacji kontaktu. W takiej sytuacji dorosły kierował pytanie do dziecka, próbując je zaciekawić tematem rozmowy. Wówczas dziecko przyjmowało zachętę i wyrażało gotowość do kontynuowania wymiany konwersacyjnej z dorosłym (zajmowało miejsce obok dorosłego i otwierało książkę na wskazanej stronie).

Były też dzieci, które w fazie rozpoczęcia od razu włączały się w proponowany obszar rozmowy poprzez reagowanie na komunikaty werbalne dorosłego, wykonywały jego polecenie, wysyłały komunikaty werbalne w formie opisu elementów z obrazka, stwierdzenia lub kierowały pytanie ze wskazaniem, a także dokonywały wskazania, wskazania wraz z opisem, interpretacji, odwoływały się do własnych doświadczeń.

Jeden z badanych chłopców po otwarciu książki na danej stronie wybierał element z obrazka, który potem wplatał niemal we wszystkie swoje wypowiedzi w danych sekwencjach, stosując wzmocnienie w postaci wyrazu dźwiękonaśladowczego. Jednakże dorosły nie reagował na zachowanie komunikacyjne dziecka. Ignorując je; starał się poprzez pytania ze wskazaniem inicjować kolejne sekwencje w kolejnych fazach i rozbudowywać rozmowę o nowe wątki, zachęcając chłopca do dokonywania interpretacji. Dziecko przyjęło zachętę dorosłego, współtworząc z nim rozmowę.

W fazie głównej wszystkie dzieci reagowały na pytania dorosłego. Jednak podobnie jak w fazie rozpoczęcia rozmowy ujawniały zróżnicowane zachowania komunikacyjne. Niektóre same kierowały pytania o dane elementy, na które dorosły starał się zwrócić uwagę dziecka. Bywało także, że nie zawsze badane dzieci czekały po zadaniem przez siebie pytaniu na odpowiedź dorosłego. Często w takiej sytuacji same sobie udzielały odpowiedzi lub kiedy dorosły odpowiadał, przerywały podjęty wątek.

Zdarzało się także, iż pomimo podjętego wcześniej wątku, dziecko nie podążało za zachętą dorosłego i poprzez stosowanie komunikatów niewerbalnych (nie patrzyło na dorosłego i bujało się na krześle) wykazywało odmowę na kontynuację danego tematu.

Niektóre dzieci swoje komunikaty ograniczały tylko do wskazań. Były też dzieci, u których intencję współdziałania komunikacyjnego z dorosłym dało się zauważyć w sekwencji, w której jeden z chłopców wykazywał zainteresowanie tematem zaproponowanym przez dorosłego odnośnie ptaków. Wówczas ujawniał on takie zachowania jak: wysyłanie komunikatu werbalnego w formie pytania: *A co to dzięcioł?*. Jednocześnie stosuje komunikat niewerbalny: patrzy na dorosłego; stosuje stwierdzenia, dokonuje wskazań, współtworząc wzajemną wymianę.

Zdarzało się, że dziecko potrzebowało powtórzenia pytania ze strony dorosłego. Niektóre dokonywały interpretacji określonych elementów z obrazka. Jednakże ich wypowiedzi formułowane do dorosłego w tej formie najczęściej nie były rozbudowane. Niektóre dzieci w swoich wypowiedziach dokonywały wskazań wraz z opisem. W jednej sekwencji dziecko stosuje żart, który wzmacnia śmiechem.

Co ważne, jeden z chłopców pomimo tego, że niemal do każdej swojej wypowiedzi włącza elementy interesującego go tematu – samodzielnie zainicjowanego to umieszcza swoje wypowiedzi w relacji znaczeniowej do tego, co mówi dorosły.

Bywało, że dzieci przerywały sekwencje poprzez wykazywanie odmowy na rozwijanie niektórych wątków. Komunikowały to dorosłemu w sposób werbalny lub/i stosowały w tym celu komunikaty niewerbalne. Niektóre dzieci pomimo tego, że wyrażały odmowę na realizację niektórych wątków, to nie przerywały kontaktu z dorosłym, który starał się podążać za dzieckiem nawet wtedy, gdy ono opuszczało wspólną przestrzeń rozmowy. To w konsekwencji powodowało, iż dziecko wracało na miejsce, w którym toczyła się rozmowa i podążając za zachętą dorosłego włączało się w proponowany wątek na temat elementu ze wspólnie oglądanego obrazka. Wówczas rozmowa była podtrzymywana poprzez utrzymywanie przez dorosłego interakcji w toku wspólnego działania z dzieckiem przez akceptowanie jego zachowania, próba dzielenia z nim wspólnego pola uwagi, włączając się ze swoją propozycją rozmowy.

Warto zaznaczyć, że zdarzało się, iż dzieci kontynuowały rozmowę z dorosłym poprzez zaproponowanie samodzielnie wybranego wątku do dalszej sekwencji, wybierając dany element z obrazka, wykraczając poza jego obszar. Bywały także momenty przerywania zainteresowania rozmową. Przykładem tego w badanej grupie jest opuszczenie przez jednego z chłopców (Antka) wspólnej przestrzeni (chłopiec wstaje z miejsca). Po chwili wraca,

kiedy dorosły nie reaguje na zachowanie komunikacyjne dziecka, proponując przejście do kolejnej sekwencji (formułując do dziecka pytanie). Antek początkowo przyjmuje zachętę dorosłego, wysyłając komunikat niewerbalny. Jednak w ujawnianym komunikacie werbalnym nie odnosi się do wątku zaproponowanego przez dorosłego. Jego odpowiedź nie jest związana z poruszonym tematem. Chłopiec wraca do elementu z poprzedniej sekwencji. Osoba dorosła nie nawiązuje do wypowiedzi chłopca, ale formułuje do Antka ponownie pytanie, na które wykazuje odmowę. Jednak potem na chwilę włącza się do rozmowy, dokonując interpretacji związanej z wcześniejszym elementem, który sam wybrał z obrazka. Pomimo tego, że jego wypowiedź zawiera pytanie, nie czeka na odpowiedź ze strony dorosłego, tylko sam odpowiada, a następnie wysyła komunikaty niewerbalne w kierunku dorosłego, które świadczą o jego odmowie na dalszą rozmowę. Chłopiec powyższy schemat zachowań komunikacyjnych powtórzył w kolejnych sekwencjach.

Jeden z chłopców (Janek) poruszony przez siebie wątek (piły i drwa) wplatał niemal w każdej kolejnej sekwencji rozmowy z dorosłym. Podobnie, jak dołączanie do wypowiedzi werbalnej wyrazu dźwiękonaśladowczego.

Bywa, że dziecko wykazywało odmowę na kontynuację tematu zaproponowanego przez dorosłego lub budowało wypowiedź, w której zauważany jest ciąg oderwanych od siebie tematycznie wątków oraz brak reakcji na pytania dorosłego.

W odniesieniu do przeprowadzonych rozmów badanych dzieci z zespołem Aspergera i dorosłego zauważa się, że zachowania komunikacyjne ujawniane przez dzieci miały formę: (1) wyrażania zmiennego zainteresowania wspólnym obiektem, (2) zadawania pytań dorosłemu o wspólnie wykonywaną czynność, (3) propozycji zmiany działania, (4) wyrażania komunikatów w formie stwierdzeń w odpowiedzi na zadawane pytanie, (5) wyrażania odmowy, (6) nazywania obiektów lub/i wskazywanie ich palcem, (7) dokonywania charakterystyk identyfikowanych obiektów, (8) identyfikacji określonych zdarzeń, (9) zadawania dodatkowych pytań, (10) wyjaśniania, podejmowanie samodzielnych prób ukazywania motywów i przyczyn określonych stanów, (11) stosowania żartu, (10) dokonywania opisów, (12) dokonywania opisów połączonych z interpretacją, (13) odwoływania się do własnych doświadczeń, (14) stosowania przerywników w formie wyrazów dźwiękonaśladowczych, (15) włączania tematu, który był w obszarze zainteresowania dziecka w niemal każdej sekwencji rozmowy z dorosłym.

Wypowiedzi dzieci z dorosłym miały najczęściej strukturę typu: w fazie rozpoczęcia: polecenie/wykonanie; polecenie/propozycja zmiany; pytanie/odpowiedź; pytanie/stwierdzenie; pytanie/potwierdzenie gotowości; polecenie/opis/interpretacja; w fazie głównej: pytanie/odpowiedź; pytanie/

stwierdzenie; stwierdzenie/pytanie; pytanie/pytanie; pytanie/odmowa; w fazie zakończenia: pytanie/odpowiedź; pytanie/odmowa; odmowa/propozycja.

Fazę zakończenia zawsze inicjowały dzieci, przechodząc do niej bardzo gwałtownie. Najczęściej kończyły rozmowę wysyłając do dorosłego komunikat niewerbalny poprzez opuszczanie wspólnej przestrzeni (wstanie z krzesła i kierowanie się w stronę drzwi; wstanie z krzesła i bieganie po pokoju) lub werbalny, który w sposób jednoznaczny kończył ich rozmowę lub dziecko kierowało propozycją do dorosłego o zmianę aktywności (np. *biegajmy*). Przy czym chłopiec nie czekając na komunikat dorosłego zaczął biegać po pokoju.

W trakcie rozmowy wystąpiły zakłócenia komunikacyjne, które przede wszystkim odnoszą się do trudności komunikacyjnych związanych z treścią działań i wypowiedzi, a także do zakłóceń związanych z formalnym aspektem procesu wymiany dialogowej.

Jeśli zaś chodzi o czynniki mające wpływ na przebieg rozmowy, to nie wystąpiły zakłócenia zewnętrzne. Natomiast w fazie rozpoczęcia, jak i w fazie głównej w wypowiedziach dzieci pojawiały się zakłócenia komunikacyjne związane z formalnym aspektem procesu wymiany dialogowej: zakłócenia lokalnej struktury wypowiedzi (wtrącenia wyrazów dźwiękonaśladowczych, pojawienie się wypowiedzi niezwiązanej z tematem rozmowy, niewłaściwe przejmowanie tury), jak też zakłócenia globalnej struktury wymiany dialogowej (przerywanie wspólnego działania lub wypowiedzi). Dodatkowo w jednej sekwencji badane dziecko (Janek) nie określał podmiotu.

Ponadto można sądzić, iż na wzajemną wymianę konwersacyjną miały wpływ czynniki związane z brakiem podtrzymywania wymiany dialogowej poprzez przestrzeganie podstawowych reguł konwersacji (zasady spójności, naprzemienności zabierania głosu w diadzie rozmawiającej). Zdarzało się także, iż badane dzieci nie przestrzegały warunków rozwijania i współtworzenia wymiany dialogowej poprzez (np. formułowanie wypowiedzi zgodnych z tematem rozmowy, stosowanie wypowiedzi powiązanych z tymi, które pojawiały się w poprzedniej sekwencji konwersacyjnej).

ROZDZIAŁ IV

Zasada wzajemności w komunikacji dziecka z osobą dorosłą – interpretacja analiz przebiegu rozmów osoby dorosłej z dziećmi rozpoczynającymi edukację

Wzajemność jest kluczowym pojęciem w koncepcjach odnoszących się do interpretowania stosunków społecznych, wśród których można wymienić te, nawiązujące do starożytnej zasady wzajemności (*daję ci, abys ty mi dał*); poprzez współczesne teorie wymiany społecznej, interakcjonizmu lub filozofii spotkania (Łukaszyński, 2014)⁵.

Howard Becker (1956) twierdzi, że „wzajemność” jest pojęciem odpowiednim do dokonania charakterystyki jednostki. W praktyce oznacza to, że osoby komunikujące się ze sobą powinny uświadomić sobie to, co w ich rozumieniu oznacza, że odbywa się między osobami. W komunikacji interpersonalnej niezwykle ważne jest uświadomienie, co oznacza być osobą, a także jak ujmować należy kontakt. Te dwa kluczowe pojęcia pozwalają dokonać ujęcia komunikacji interpersonalnej jako „takiego rodzaju, typu lub jakości kontaktu, który występuje wówczas, gdy dwoje lub więcej istot ludzkich pragnie i jest w stanie spotkać się, czyniąc dostępną część swojej wyjątkowości, aspektów niemierzalnych, wyborów, refleksyjności i adresowalności, będąc jednocześnie świadomymi i reagując na część bytu osobowego partnera. Komunikacja interpersonalna to kontakt, który zdarza się wówczas, gdy każda

⁵ Zagadnienie wzajemności znajduje się w obrębie zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. W psychologii ujmowane jest jako zestawienie: bodziec–reakcja, wzmocnienie–wygaszenie i takich pojęć, jak: sprzężenie zwrotne czy równowaga. W socjologii ma związek z: socjalizacją, wymianą, równością, komplementarnością, facylitacją społeczną lub próżniactwem społecznym. W ekonomii występuje w dokonywanych analizach na temat: ładu społecznego i ładu ekonomicznego, pojęcia zrównoważonego rozwoju, pojęcia dobro wspólne czy kapitał społeczny. W filozofii dotyczy takich pojęć, jak: uspołecznienie, norma, sprawiedliwość, pomoc wzajemna, zasada wzajemności, złota reguła, życzliwość, altruizm, egoizm, spotkanie (Łukaszyński, 2014, s. 240).

z zaangażowanych osób mówi i słucha w sposób maksymalizujący to, co osobiste” (Stewart, 2012, s. 55), a zarazem wzajemne.

Przeprowadzone analizy rozmów badanych dzieci z osobą dorosłą skłoniły mnie do tego, aby podjąć próbę sformułowania zasady wzajemności w komunikacji. Jej stosowanie jest niezbędne we współtworzeniu rozmowy w układzie diadycznym osoby dorosłej z dzieckiem o różnych możliwościach komunikacyjnych rozpoczynającym edukację. Stosowanie zasady wzajemności pozwala na skuteczne komunikowanie się na dany temat, a także na doświadczanie relacji komunikacyjnej między rozmówcami.

Podejmowane rozważania na temat zasady wzajemności występującej w rozmowie najściślej wiążą się z teoriami wymiany społecznej, w których istota stosunków społecznych polega na wymianie (Kempny, Szmatka, 1992, s. 29), jak też i z rozważaniami filozoficznymi Martina Bubera (1992) określonymi jako filozofia wzajemności lub filozofia spotkania. W swoich różnych odmianach wzajemność sprowadza się do jednej ważnej zasady – aktualnej wzajemności. Zasada ta opiera się na trwałej i obopólnej modyfikacji mentalności spotykających się osób, co podlega różnym ocenom przez aktualnych praktyków i teoretyków. Już Konfucjusz (za: Żuk-Łapińska, 1997, s. 21) był zdania, że wzajemność pozwala przedstawić zasady człowieka względem traktowania innych osób. Poza Buberem wśród myślicieli tej koncepcji można wskazać takie osoby, jak m.in.: Franz Rosenzweig, Emmanuel Levinas, Federico Sciacca, Italo Mancini, a w Polsce Karol Wojtyła, Józef Tischner, Adam Węgrzecki, Jerzy Bukowski oraz Andrzej Nowicki (Łukaszyński, 2014, s. 243).

Rozmowa dziecka z dorosłym stanowi specyficzny rodzaj spotkania osoby z osobą. Charakterystyczne jest tutaj to, że spotykają się ze sobą pewne podobieństwa, jak też i różnice, które w sposób bezpośredni są konsekwencją cech posiadanych przez dziecko, jak i osobę dorosłą. Występujące podobieństwa odnoszą się do specyfiki rozmowy charakterystycznej dla „spotkania” odbywającego się przez wspólne mówienie do budowania porozumienia. Jeśli zaś chodzi o ujawnianą odmienność, to może być ona odnoszona do komponentów rozmowy, dotyczących obszaru kontaktów międzyludzkich w kontekście relacji i wzajemnych wpływów, postawionego celu, jak też występujących różnic w zakresie doświadczeń i intencji interlokutorów. W sytuacji komunikacyjnej, jaką jest rozmowa z dorosłym, dziecko ma możliwość nie tylko doskonalenia swojego języka, lecz także poznawania sposobów, które pozwalają go używać. Wówczas doświadczą ono różnorodnych epizodów językowych w szczególności tych, które tyczą się autentyczności, relacyjności, interakcyjności, tworzenia i przekazywania znaczeń oraz wzajemności.

Rozmowa, w której uczestniczy dziecko, z założenia ma charakter dynamiczny. Poszczególne fazy i sekwencje budowane są wraz z przekształcanymi

elementami odnoszącymi się do tematu; sama zmiana poruszanych wątków może budować specyficzne formy porozumiewania się, a także przyczyniać się do nowej zasady funkcjonującej w tym obszarze – zasady wzajemności.

Zasada wzajemności zawsze stosowana jest, gdy minimum dwie osoby ze sobą współdziałają (współdziałają pozytywnie) lub gdy sobie przeszkadzają (wówczas mówi się o współdziałaniu negatywnym lub kooperacji negatywnej). Kooperacja negatywna ujawnia się wówczas, kiedy jedna z osób próbuje osiągnąć cel, który nie jest zgodny z celem drugiej strony, zaś obie osoby mają wiedzę w tym zakresie i starają się wzajemnie sobie utrudniać dążąc do braku osiągnięcia zamierzeń (Kotarbiński, 2003, s. 17–19). Bez względu na sposób postrzegania współdziałania można przyjąć, że warunkiem koniecznym w nim występującym jest wzajemna komunikacja oraz wspólny cel. Każda interakcja, w tym również proces komunikowania się, zawiera w sobie zasadę wzajemności. Osoby wchodzące we wzajemne interakcje odnoszą się do określonych norm postępowania, które w sposób bezpośredni wpływają na wspólne działania. W rozmowie dziecka z osobą dorosłą bywa, że interesy interlokutorów są różne. Jednakże kluczowe jest to, że tylko dzięki współdziałaniu mogą one być osiągnięte. Główną zasadą w tej sytuacji jest zasada wzajemności, która wyraża się w stwierdzeniu *do ut des (daję, aby otrzymać)* (Sekuła, 1999, s. 23–24).

Wzajemność „brania i dawania” w rozmowie ujawnia się poprzez zachowania komunikacyjne interlokutorów, takie jak: czekanie na swoją kolej, nieprzerywanie, a także niezminianie tematu rozmowy oraz sygnalizowanie poprzez intonację, gest spojrzenie, że osoba mówiąca zakończyła swoją turę i oczekuje na reakcję (odповідź) współrozmówcy. Istotne staje się tu dwustronne komunikowanie się dziecka z dorosłym, które polega na przemiennym wysyłaniu i odbieraniu komunikatów między nimi, czyli akcją i reakcją na dany komunikat. To w konsekwencji przyczynia się do zwiększonej symetryczności relacji z uwzględnieniem wzajemnego punktu widzenia, a także reakcję na przekazywanie treści, na temat danych wątków poprzez nadawanie i odbieranie oraz przekaz informacji zwrotnych (Stewart, 2012). Dodatkowo niezwykle ważnym wymiarem jest tu aspekt relacyjności, który daje możliwość określonej reakcji emocjonalnej, wymiany znaczeń między rozmówcami, jak też zapewnienia wsparcie osobie go potrzebującej.

Relacja, jaka zachodzi w trakcie rozmowy dziecka z osobą dorosłą, staje się płaszczyzną realizacji wzajemności. Wyraża się ona w ogólnej strukturze wiążącej strony wymiany. Każda tego rodzaju struktura może zostać ostatecznie zinterpretowana dzięki odwołaniu się do kilku podstawowych, uniwersalnych struktur umysłu ludzkiego (Lévi-Strauss, 1970, s. 77).

Zasada wzajemności w rozmowie dziecka z dorosłym jest ustalonym sposobem komunikowania się, polegającym na:

- (1) umiejętności odczytywania sygnałów inicjujących rozpoczęcie rozmowy, a także utrzymywanie zharmonizowanego toku wymiany działań, ujawnianie zachowań interakcyjnych, jak też stosowanie wypowiedzi rozwijających rozmowę;
- (2) zdolności do jej podtrzymywania i współtworzenia określonych sekwencji tematycznych, jak też treści wzajemnej wymiany, co przejawia się w ich zachowaniach komunikacyjnych (werbalnych i/lub niewerbalnych).

Dokonując interpretacji poszczególnych analiz rozmów w odniesieniu do zasady wzajemności w rozmowie warto zaznaczyć, że wszystkie rozmowy odbywały się w interakcji dwustronnej, gdzie współrozmówcą dziecka była osoba dorosła. Tocząca się interakcja miała charakter Ja–Ty, odbywała się w diadzie (jedno dziecko wraz z jedną osobą dorosłą), co stanowiło trzon wzajemnej wymiany dialogowej, która w badanym materiale empirycznym miała charakter wypowiedzi słownych i/lub zachowań niewerbalnych oraz wymiany działań.

W rozmowach dorosłego z badanymi dziećmi (w tym: dzieci bez trudności logopedycznych, dzieci z chorobą przewlekłą (przebywających w szkole macierzystej i w szpitalu), dzieci z trudnościami logopedycznymi oraz dzieci z zespołem Aspergera) rozpoczynającymi edukację zauważa się, iż utrzymana została prawie zawsze główna struktura interakcji między rozmówcami. W poszczególnych ich fragmentach dało się wyróżnić elementy sekwencyjne, kreujące zróżnicowane zachowania komunikacyjne odnoszące się do stosowania zasady wzajemności. Najczęściej były one przedstawiane jako ciąg określonych działań i wypowiedzi, pozwalający ukazać strukturę interakcji między rozmówcami. Schemat rozmowy miał zazwyczaj stałą konstrukcję. Osoba dorosła otwierała interakcje z dzieckiem (faza wstępna), inicjując stosowanie zasady wzajemności w rozmowie, poprzez polecenie kierowane do dziecka (prosząc je, aby otworzyło książkę na wskazanej stronie), dalej zaś w formie wskazania starała się zachęcić dziecko do podjęcia wspólnego tematu.

Pomimo tego, że wszystkie badane dzieci reagowały na polecenie dorosłego, inicjującego rozmowę, to jednak stosowały zróżnicowany repertuar zachowań komunikacyjnych świadczący o budowaniu wzajemności. Wśród nich można wymienić:

- włączanie się w proponowaną linię działania dorosłego poprzez wykonanie polecenia, co było jednoznaczne z podjęciem się udziału we wspólnym działaniu, jakim była rozmowa (otwieranie książki na wskazanej stronie, która miała być inspiracją do podjęcia tematu) (komunikat niewerbalny);
- zadawanie pytań na temat podejmowanego wspólnie działania z równoczesnym jej otwarciem (komunikat werbalny połączony z komunikatem pozawerbalnym);

- chęć zwrócenia uwagi partnera na dany element z obrazka (dotykanie książki, odwracanie jej do góry nogami);
- korygowanie swojego działania poprzez pytanie kierowane do interlokutora, w celu upewnienia się czy odbiór komunikatu jest prawidłowy;
- kierowanie do dorosłego komunikatów werbalnych, poprzez które starają się utrzymać jego uwagę i zachęcają go do kontynuowania wspólnie podjętego wątku;
- wyrażanie zachwytu obrazkiem, który był tematem ich rozmowy;
- gestykulacja (wskazywanie palcem poszczególnych elementów na obrazku);
- wyrażanie komunikatów poprzez mimikę (np. uśmiech w stronę dorosłego);
- wokalizacje, w których dziecko wyrażało swoje zaciekawienie obrazkiem;
- kontrola wzrokowa (patrzenie na obrazek, a także na dorosłego, co miało związek z próbą nawiązania z nim kontaktu wzrokowego);
- odpowiednia postawa ciała (siedzenie w bliskiej odległości obok siebie).

Należy podkreślić, że wymienione rodzaje zachowań występowały we wszystkich badanych grupach. Jedynie w grupie dzieci z zespołem Aspergera zdarzało się, że na komunikat werbalny dorosłego dzieci reagowały komunikatem werbalnym (pytaniem) i niewerbalnym (np. wstanie z krzesła), który świadczył o próbie odrzucenia kontaktu i przerwaniu stosowania zasady wzajemności. W takiej sytuacji dorosły kierował pytanie do dziecka, próbując zainteresować je tematem rozmowy, jednocześnie podejmując próbę budowania wzajemności w rozmowie. Wówczas dziecko przyjmowało zachętę i wyrażało gotowość do kontynuowania rozmowy z dorosłym (zajmowało miejsce obok niego i otwierało książkę na wskazanej stronie); co w efekcie prowadziło do nawiązywania wzajemności między rozmówcami.

Rozmowa (5.1)

D: *Adam, proszę weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie* [Rozmówcy siedzą przy stole na krzesłach obok siebie, książka leży przed nim].

Adam: *A po co?* [Adam uśmiecha się i wstaje z krzesła].

D: *Nie jesteś ciekawy, co jest w tej książce?*

Adam: *No jestem* [Adam siada i otwiera książkę na pierwszej stronie].

W trakcie współtworzenia rozmowy interlokutorzy przechodzili do rozwinięcia wzajemnej wymiany, gdzie początkowo osoba dorosła kierowała do dziecka pytania w różnych sekwencjach, zmieniając ich formę, próbując zmotywować je do kontynuacji podjętego wątku i dokonywania coraz bardziej rozbudowanej interpretacji związanej z określonymi elementami

ze wspólnie oglądanego obrazka, budując wzajemność w rozmowie. Warto podkreślić, że dziecko i dorosły po nawiązaniu interakcji i inicjowaniu przez dorosłego tematu do rozmowy, koncentrowali się na tworzeniu wspólnego działania poprzez rozbudowywanie wątków tematycznych w poszczególnych sekwencjach. Schemat ten odnosił się do fazy głównej.

Zdarzało się także, że dzieci odmawiały podjęcia wątku zaproponowanego przez dorosłego, co w konsekwencji powodowało, że wspólny obszar uwagi zanikał. Wówczas wspólna linia działania urywała się i interakcja dobiegała końca, co było równoznaczne z przerwaniem wzajemności. Ten rodzaj zachowania był ujawniany w grupie badanych dzieci z zespołem Aspergera.

Poniższy przykład odnosi się do sekwencji, w której dorosły kieruje pytanie do chłopca zachęcając go do wyboru elementu, który będzie tematem ich rozmowy i pozwoli im budować wzajemność. Franek wyraża odmowę. Jednak po chwili dokonuje wskazania, co można uznać za przejaw wzajemności i podjęcie próby współtworzenia rozmowy z dorosłym. Osoba dorosła dąży do tego, aby ich interakcja nie uległa przerwaniu. Formułuje wypowiedź, która odnosi się do wskazania, dokonanego przez chłopca. Jednak Franek nie podejmuje zachęty ze strony dorosłego, przerywa wzajemność, ujawniając zachowanie komunikacyjne w formie stwierdzenia; równocześnie opuszczając wspólną przestrzeń toczącej się rozmowy.

Rozmowa (5.2)

D: *Franiu, zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Franek: *Nie wiem. Tu jest papuga w klatce. Siedzi sobie i patrzy [Franek patrzy na obrazek i wskazuje papugę w klatce].*

D: *Ta papuga jest bardzo kolorowa.*

Franek: *Jest i co z tego [Wstaje z krzesła].*

W fazie głównej badane dzieci ze wszystkich grup wykazywały zdolność do realizowania zasady wzajemności poprzez podtrzymywanie i współtworzenia określonych sekwencji tematycznych, jak też treści wzajemnej wymiany, co przejawiało się w ich zachowaniach komunikacyjnych:

– wyrażały zainteresowanie wspólnym obiektem

Rozmowa (1.7)

D: *Tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*

Mikołaj: *No bardzo dużo tu jest różnych rzeczy i ludzi. Każdy coś tu robi. Nie widziałem jeszcze takiej książki. Tu na przykład [Wskazuje palcem] jedzie chłopak do pracy, żeby tylko nie rozjechał tych zwierząt.*

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Mikołaj: *No one znalazły jedzenie. Jakieś owoce* [Patrzy na ilustrację].

Poza wyrażaniem zainteresowania wspólnym obiektem rozmowy w dalszej części swojej wypowiedzi, Mikołaj dokonuje wskazań, budując wzajemność w rozmowie z dorosłym. Następnie dorosły otwiera nową sekwencję pytaniem do dziecka, dążąc do tego, aby ich rozmowa się rozwijała o kolejne wątki.

Rozmowa (2.5)

D: *Matyldo, weź do ręki książkę i otwórz na pierwszej stronie* [Rozmówcy siedzą obok siebie na krzesłach przy stoliku, przed nimi leży książka].

Matylda: [Patrzy na dorosłego i otwiera książkę] *Oooo ale fajny obrazek! Co to jest?*

D: *Zobacz, tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*

Rozmowa (3.2)

D: *Maju, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Maja: *OOO, ale kolorowo!* [Maja otwiera książkę na wskazanej stronie].

D: *Zobacz, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Wskazuje ręką drzewo na obrazku].

Maja: *I ten ptaszek w budce* [Wskazuje palcem na ptaka na obrazku] *pięknie śpiewa.*

D: *To jest budka dla ptaków.*

Rozmowa (4.1)

D: *Adasiu, otwórz książkę na pierwszej stronie.*

Adam: [Chłopiec otwiera książkę]. *Ale bajelancka. Dobrze, że nie ma litelek, bo nie ciępię czytać.*

D: *Na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo czereśniowe].

Rozmowa (5.2)

D: *Franek, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Franek: [Otwiera książkę]. *Wow, ale dom* [Wskazuje palcem dom na obrazku].

W przytoczonych przykładach ujawnia się splot zachowań komunikacyjnych, w których po komunikacie werbalnym w formie polecenia dziecko wyraża zaciekawienia książką obrazkową stanowiącą temat rozmowy z dorosłym. Rozmówcy budują wzajemność poprzez stosowanie wypowiedzi rozwijających rozmowę. Odpowiedzią dorosłego na zachowanie komunikacyjne dziecka jest tu komunikat w formie wskazania, poprzez który stara się on zwrócić uwagę interlokutora na określony element z obrazka, który stanie się ich tematem w dalszej sekwencji.

- wyrażały komunikaty w formie stwierdzeń w odpowiedzi na zadawane pytania

Rozmowa (1.6)

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Franek: *Nie wiem, bo nie mogę go znaleźć.*

D: *Zobacz, on jest tutaj* [Dorosły wskazuje kota na obrazku].

Franek: *Hmmm, nie wiem, co on robi. Chyba siedzi na schodach, znaczy na poręczy.*

Przykład ten pokazuje, że pomimo tego, iż dziecko reaguje na komunikat werbalny dorosłego i odpowiada w formie stwierdzenia, realizując zasadę wzajemności, to napotyka trudność, gdyż nie może zlokalizować elementu na obrazku, o który pyta dorosły. Osoba dorosła starając się utrzymać temat rozmowy i zasadę wzajemności, dokonuje podpowiedzi w formie wskazania. Odpowiedzią chłopca na zachowanie komunikacyjne dorosłego jest stwierdzenie w formie przypuszczenia. Zachowanie komunikacyjne dorosłego w odpowiedzi na napotkaną przeszkodę przez dziecko pozwala im kontynuować wymianę, zachowując integralność rozmowy i utrzymać w niej zasadę wzajemności.

Przytoczone fragmenty rozmów dzieci z dorosłym są splotami wypowiedzi, w których kieruje on pytanie do dziecka, ono zaś odpowiada mu w formie stwierdzenia, realizując wzajemność.

Rozmowa (2.1)

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Ala: *Czereśnie.*

Rozmowa (3.1)

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Wiktor: *Oni malują* [Patrzy na obrazek].

Rozmowa (5.7)

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Romek: *Ucieka przed autem* [Romek patrzy na obrazek].

Z kolei następny przykład ukazuje sekwencję, w której najpierw dziecko dokonuje stwierdzenia w formie wskazania. Dorosły w odpowiedzi stosuje również stwierdzenie, starając się rozwinąć dany wątek zaproponowany przez dziecko, kierując do niego pytanie nawiązujące do jego komunikatu werbalnego. Odpowiedź chłopca jest wyrazem realizowanej zasady wzajemności między rozmówcami.

Rozmowa (4.5)

Mikołaj: *Straż pożarna.*

D: *Tak, jedzie. Jak myślisz, dokąd te wozy mogą jechać?*

Mikołaj: *Do lasu.*

– nazywały obiekty lub/i wskazywały je palcem na obrazku

Przedstawione fragmenty sekwencji rozmów osoby dorosłej z badanymi dziećmi ukazują stały element otwarcia fazy głównej przez dorosłego, który używa stwierdzenia, wskazując obszar obrazka, który stanowi wspólny temat rozmowy. Kieruje uwagę dziecka na ilustrację, starając się budować wzajemność.

Rozmowa (1.1)

D: *Na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*

Ania: *Tak, tu jest bardzo dużo fajnostek: ludzie, zwierzęta, dom, a nawet pole i krowy* [Ania wskazuje palcem wymieniane przez siebie elementy].

Rozmowa (2.2)

D: *Zobacz, Jasiu, to na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo czereśniowe].

Jaś: *No właśnie i jest tu dużo rzeczy różnych, np. pan w samochodzie, kaczka, malarsze, i tutaj są nawet krowy* [Jaś wskazuje wszystkie wymienione rzeczy palcem].

Rozmowa (3.3)

D: *Zobacz, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo na obrazku].

Agata: [...] *Jest na nim dużo ptaków, a obok drzewa stoi wielki dom i jest dużo ludzi* [Patrzy na obrazek i wskazuje dłonią drzewo, dom i ludzi].

Rozmowa (4.2)

D: *Zobacz, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo czereśniowe na obrazku].

Gaja: *O ile kwiatów i krzaków. Są też gawłony i kluki. Dwa lowely i tlaktol, a daleko jedzie stlaż poźalna* [Gaja wskazuje palcem wymieniane przez siebie elementy obrazka].

Rozmowa (5.3)

D: *Masz rację, Antoś, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką obrazek].

Antek: *Ta antena jest skierowana na wschód* [Antek wskazuje palcem antenę na dachu domu].

– dokonywały charakterystyk identyfikowanych obiektów

Przedstawione przykłady odnoszą się do elementów sekwencji, w których osoba dorosła kieruje pytanie do dziecka, inicjując wątek w rozmowie, starając zachęcić go do interpretacji określonych elementów, realizując z nim zasadę wzajemności. Dziecko w odpowiedzi kieruje do dorosłego komunikat werbalny, w którym charakteryzuje określone elementy ze wspólnie oglądanego obrazka, będącego tematem rozmowy.

Rozmowa (1.5)

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Igor: [...] *On po prostu siedzi i nic nie robi* [Wskazuje palcem kota].

Rozmowa (2.7)

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Staś: *No, jak to, pani nie widzi. Oni malują pokój. Jeden ma wałek do malowania, a drugi pędzel. To są malarze.*

Rozmowa (3.1)

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Wiktor: *Siedzi tam z ptakami* [Patrzy na obrazek i podpira głowę dłońmi].

Rozmowa (4.4)

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Kuba: *On jest tutaj* [Wskazuje palcem] *ten pies ma ogon do góry i jest radosny.*

Rozmowa (5.6)

D: [...] *O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Max: *Na parterze mieszka strażak – ma żółtą pelerynę strażacką przeciw ogniu, piłę strażacką i specjalną łopatę* [Max wskazuje palcem przedmioty na obrazku].

D: *No faktycznie, tu wisi płaszcz przeciwogniowy.*

Max: *Tak.*

– dokonywały opisów, jak też opisów połączonych z interpretacją

Rozmowa (1.3)

D: *No tak, na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.* [Dorosły wskazuje dłonią obrazek].

Edyta: *Na tym drzewie* [Wskazuje palcem] *jest dużo ptaków, a jeden je czereśnie, a dwa się patrzą, bo chcą mu zabrać. A ten czarny to kruk. On im uciekł na parasol.*

Rozmowa (2.6)

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Olek: *To jest kot komandos. On się skrada i podchodzi tę mysz. Mysz schodzi po schodach tędy* [Wskazuje palcem na obrazek], *Kot wszedł na balkon po słupie tędy*

Rozmowa (3.3)

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Agata: *On się strasznie śmieje, aż kłapie dziobem klap, klap, klap. A wiesz dlaczego? [Wskazuje na dzięcioła, a potem patrzy na dorosłego].*

D: *Nie wiem [Patrzy na dziewczynkę].*

Agata: *Bo dzięcioł widzi z góry kota i widzi, jak go szuka ten pies i wie, że ten pies go nie znajdzie, bo on go szuka po ulicy, a nie patrzy do góry. O tu [Wskazuje palcem].*

Rozmowa (4.3)

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Kamil: *On uciekł swojemu panu i ściga się z panią, cy może ucieka psed samochodem?*

D: *Myszę, że on ściga się z tą panią, bo samochód stoi. Zobacz, nie ma w nim kierowcy.*

Kamil: *Może złapał gumę.*

Rozmowa (5.1)

D: *Adaś, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Adam: *A co to dzięcioł? [Adam patrzy na dorosłego].*

D: *Dzięcioł to jest taki ptak.*

Adam: *Ooooooooo stój tu jest wielość ptaków. O tutaj na tym drzewie [Adam wskazuje palcem drzewo]. Patrz to są wrony i wróble, a który to dzięcioł? [Wskazuje wrony i wróble na obrazku].*

D: *Dzięcioł to ten ptak [Dorosły wskazuje palcem dzięcioła]. Zastanawiam się, co on robi?*

Adam: *A to jest dzięcioł. On sobie tam siedzi [Adam stuka palcem w obrazek dzięcioła na drzewie].*

Dzieci poprzez kierowanie do dorosłego pytań wzmacniały realizowaną wzajemność w określonych sekwencjach. Ich pytania najczęściej pojawiały się wtedy, gdy chciały one poznać nazwy niektórych elementów, jak też dowiedzieć się, jaką opinię na dany temat ma osoba dorosła. Pomimo tego, że to on najczęściej otwierał daną sekwencję w formie pytania, próbując zainicjować nowy wątek tematyczny do dalszej rozmowy; reagował na komunikat werbalny dziecka, włączając się w proponowaną przez nie linię działania. Zaprezentowane przykłady eksponują interakcyjną warstwę rozmowy i realizowaną w jej obrębie wzajemność.

Ponadto w obrębie poszczególnych grup wśród zachowań komunikacyjnych ujawnianych przez badane dzieci wystąpiły te, które można uznać za przejaw wzajemności w rozmowie z dorosłym:

1. Dzieci bez zdiagnozowanych trudności logopedycznych w fazie rozwinięcia tematu rozmowy i budowania interakcji z dorosłym, który wprowadzał kolejne wątki do rozmowy:

- zadawały pytania o wspólnie wykonywaną czynność, jak też stosowały wyjaśnienia w odniesieniu do poszczególnych elementów z obrazka

Ilustrują to fragmenty rozmowy jednej z dziewczynek z osobą dorosłą.

Rozmowa (1.1)

D: Aniu weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.

Ania: Co będziemy robić z książką? [Patrzy na dorosłego].

D: A jak myślisz? Co można zrobić z książką? [Dorosły patrzy na Anię].

Ania: Można czytać i oglądać – [Ania otwiera książkę na pierwszej stronie]. O, ale tu nie ma liter [uśmiech]. No to będziemy oglądać i opowiadać [Ania patrzy na obrazki, nic nie mówi]

[...]

D: Aniu, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?

Ania: [Ania śledzi wzorkiem obrazki, szukając dzięcioła] Jest do góry nogami, ale sprytny. Nigdy takiego nie widziałam. Fajny jest, nawet nie spadnie. On zjada robaczki z drzewa.

- wyrażały komunikaty, których celem było zwrócenie uwagi dorosłego na omawiany szczegół

Rozmowa (1.3)

Edyta: [Dziewczynka otwiera książkę na wskazanej stronie, podpira się rękoma o twarz i w milczeniu patrzy na ilustracje. Po chwili mówi]: Ojejku, ale ładne obrazki i dużo różnych ludzi i robią różności i są też zwierzątka. O zobacz tu stoi krowa i jej siostry dwie. Dziewczynka wskazuje palcem na krowy. A tu jest wiewiórka [Wskazuje palcem] nazywa się Basia, wiesz? A tu sroczka siedzi. Zobacz i ona patrzy na dom.

D: No tak, na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy np. drzewo z czereśniami [Dorosły wskazuje dłonią obrazek].

- podejmowały samodzielne próby ukazywania motywów i przyczyn określonych stanów

Rozmowa (1.6)

D: Julia, zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy np. drzewo z czereśniami.

Julia: A może z wiśniami, skąd to wiadomo? Czereśnie i wiśnie są bardzo podobne. Tylko wiśnie są kwaśniejsze [Patrzy na dorosłego].

D: Zgadzam się z tobą. Wiśnie są bardziej kwaśne od czereśni.

Julia: Ok., uznajmy, że to jest to drzewo czereśniowe. Na tym drzewie jest dużo ptaków, które sobie zajadają te czereśnie i obserwują co się wokół nich dzieje. Ooo i jest też wiewiórka. Dziwne, że nie boi się ludzi [Wskazuje palcem wiewiórkę pod parasolką].

- stosowały żart

Rozmowa (1.2)

D: *Antek, a powiedz mi, co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Antek: [Chłopiec siada prosto]. *On jest bardzo leniwy. Mysz jego smakołyk ucieka po schodach, a on się uśmiecha. Aż patrzy na niego ten pan ze zdziwieniem – o ten tu [Wskazuje palcem], bo to nie jest naturalne, że kot siedzi na poręczy, a mysz schodzi po schodach jak modelka [śmiech].*

- dokonywały opisów połączonych z interpretacją, odnosząc się do własnych doświadczeń

Rozmowa (1.5)

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Igor: *Biegnie gdzieś przed siebie. Ale na pewno nie jest sam, bo jest uśmiechnięty. Może za kimś lub za czymś biegnie. Ooo, no pewnie, biegnie za tą panią [Wskazuje palcem kobietę na obrazku]. Nie jest bezpański, bo ma obrozę. Jak mieliśmy spotkanie z weterynarzem to mówił nam o psach i o tym, że każdy pies musi mieć obrozę, bo tam jest jego numer i adres właściciela [Odwraca głowę w stronę dorosłego].*

2. Dzieci z chorobą przewlekłą w fazie rozwinięcia rozmów z osobą dorosłą, które odbywały się na terenie ich szkoły stosowały komunikaty w obszarze wzajemności. Miały one postać:

- pytań kierowanych do dorosłego o wspólnie wykonywaną czynność, jak też opisów połączonych z interpretacją, odnosząc się do własnych doświadczeń

Rozmowa (2.2)

D: *Jasiu, weź do ręki książkę i otwórz ja na pierwszej stronie.*

Jaś: *A co będziemy robić z tą książką?* [Chłopiec otwiera książkę na wskazanej stronie]. *Tę książkę będziemy oglądać i sobie o niej rozmawiać?*

D: *Tak właśnie [Uśmiecha się do chłopca].*

[...]

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Jaś: *Może o rowerze? Tata mi kupi na urodziny. Ja lubię rower. Będę jeździł prędko. Teraz nie mam roweru. A może jeszcze się na myślę, bo może będę wolał hulajnogę lub deskorolkę elektryczną? Tego jeszcze nie wiem. A pani lubi jeździć na rowerze?*

D: *Tak, bardzo lubię.*

- wyjaśniania, podejmowanie samodzielnych prób ukazywania motywów i przyczyn określonych stanów

Rozmowa (2.3)

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Basia: *Mhhh [Basia patrzy na obrazek] o jest kiciuś [Wskazuje palcem kota] on sobie siedzi i obserwuje żółtą myszkę, która jest bardzo szybka i mu ucieka*

po schodach. On się zastanawia, czy ją gonić, czy odpuścić. Koty to są straszne lenie.

– stosowania żartu

Rozmowa (2.1)

D: *Alu, a dlaczego nie lubisz dzieciątów?*

Ala: [Patrzy na dorosłego]. *Nie lubię i już. Boję się ich, że mnie dziobną.*

D: *Dziecioty nie dziobią ludzi.*

Ala: *Może dziobną może nie dziobną* [głośny śmiech].

3. Dzieci z chorobą przewlekłą przebywające w szpitalu w fazie rozwinięcia tematu rozmowy i budowania interakcji z dorosłym:

- zadawały pytania o wspólnie wykonywaną czynność, wyjaśniały i podejmowały samodzielne próby ukazywania motywów i przyczyn określonych stanów, stosowały żart, kierowały propozycję do dorosłego zabawy „na niby” w teatr

Przykładem mogą być tu fragmenty rozmowy z dorosłym jednej z badanych dziewczynek, która ujawnia wymienione zachowania komunikacyjne.

Rozmowa (3.5)

D: *Aniu, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*

Ania: [...] *Co będziemy robić podglądać co się tu dzieje?* [Dziewczynka otwiera książkę na wskazanej stronie, patrzy na obrazek, a potem na dorosłego].

D: *Będziemy sobie rozmawiać o tym obrazku. Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły patrzy na dziewczynkę, a następnie wskazuje ręką obrazek i drzewo czereśniowe].

[...]

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Ania: *Ten czarny kocurek to sobie siedzi, bo jest zmęczony. A ta mała myszka go kusi, żeby za nią gonił. A to prawda, że koty jedzą myszy?*

D: *Oczywiście, to ich przysmak. Tylko nie zawsze udaje im się schwytać mysz.*

Ania: *Fuuuuuuuj, to obrzydliwe* [Ania mruży oczy i kręci głową].

D: *No każdy zjada, to co lubi. Koty nie lubią wszystkich przysmaków, które jedzą ludzie.*

Ania: *No to prawda. Na pewno nie lubią batonów. A ja je uwielbiam. Chociaż nie mogę ich jeść. W ogóle mam dietę i nie mogę jeść nic słodkiego, bo się wtedy bakterie mnożą i będę tu wtedy długo. A już tu nie chcę być. Chcę już do domu. Ale mama mówi, że lepiej być w szpitalu ile trzeba niż zaraz wrócić jak to było ostatnim razem. Jestem dzielna, bo tata powiedział, że jak wrócę to będzie na mnie czekała niespodzianka. Lubi pani jeździć na rolkach?*

D: *Tak, bardzo lubię, a ty?*

Ania: *Ja też, ale nie mam aktualnie, bo już mam za dużą nogę i może właśnie nowe rolki to będzie ta niespodzianka. Uwielbiam niespodzianki* [Ania patrzy na dorosłego, wymachuje rękoma, podpira dłonią polik].

[...]

D: *Aniu, a jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Ania: *Ten pies to biegnie do domu, bo on boi się samochodów na ulicy. Tak, tak właśnie tak* [Ania spogląda na dorosłego i się uśmiecha].

[...]

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Ania: *O tym balonie i papudze w klatce* [Ania wskazuje palcem]. *Może pobawimy się tak na niby, co oni mówią do siebie. Zgoda?* [Patrzy na dorosłego].

D: *Zgoda* [Patrzy na dziewczynkę].

Ania: *Kim pani chce być pingwinem czy papugą?*

D: *Mogę być pingwinem*

Ania: *Super, bo ja chciałam być papugą. Oj pingwinku siedzę tutaj w tej klatce całe dnie, a tak bym sobie polatała na wolności, jak te wrony. A ty co tu porabiasz?*

D: *A ja papużko przyszedłem zobaczyć co u ciebie słychać i dowiedzieć się co tam na ulicy Czereśniowej się dzieje, bo ty wiesz wszystko.*

Ania: *A no tutaj nic się nie dzieje. Wszyscy wychodzą rano i wracają wieczorem z tego bloku. Głośno tutaj, że aż dziób mnie boli* [Ania patrzy na dorosłego, zasłania usta]. *Może tak być?*

D: *Tak, super*

Ania: *Tam za lasem chyba coś się zdarzyło, nie wiesz co tam?*

D: *Nie nic nie wiem. A dlaczego uważasz papużko, że coś się za lasem wydarzyło?*

Ania: *Bo tam straż pożarna jedzie.*

D: *To może pożar jakiś, może ktoś zaproszył ogień w lesie i straż pożarna jedzie go ugasić.*

Ania: *Proszę cię, to jak się czegoś dowiesz, to mi powiedz o tym pingwinie.*

D: *Ok.*

Ania: *Fajny teatr. Jeszcze możemy zmieniać głos, ale to może jutro jak pani przyjdzie.*

W tym miejscu warto się odnieść także do sekwencji, w których dochodzi do włączania przez dziecko wypowiedzi osobistych, które zawierają ciekawy splot stosowania przez obu partnerów zachowań odnoszących się do zasady wzajemności.

Już w pierwszej sekwencji rozmowę rozpoczyna dorosły poleceniem kierowanym do dziecka w formie prośby. Odpowiedzią dziecka na komunikat dorosłego jest komunikat werbalny w formie stwierdzenia i pytania, a także niewerbalny – dziewczynka otwiera książkę na wskazanej stronie, patrzy na obrazek, a potem na dorosłego. Zachowanie to można uznać za pierwsze próby budowania wzajemności w rozmowie między rozmówcami. Dorosły udziela odpowiedzi na pytanie Ani w formie stwierdzenia, a następnie dokonuje wskazania, zwracając uwagę Ani na obrazek, który jest tematem

ich rozmowy. (Dorosły patrzy na dziewczynkę, a następnie wskazuje ręką obrazek i drzewo czereśniowe). Ania reagując na komunikaty dorosłego, przejmuje turę i używając komunikatu werbalnego, dokonując wskazania poszczególnych elementów na obrazku, przechodzi do kolejnej części rozmowy. W kolejnych sekwencjach widoczne jest kierowanie wzajemnej uwagi i zaciekawienie określonym tematem poprzez przyjęcie zaproszenia do rozmowy przez dziecko i udzielanie odpowiedzi, co wskazuje na chęć uczestniczenia w budowaniu wzajemności w rozmowie z dorosłym.

Kolejną sekwencję rozpoczyna dorosły pytaniem o inny element obrazka po to, aby zachęcić dziewczynkę do interpretacji stopniowo rozszerzając jej zakres. Ania przyjmuje zachętę ze strony dorosłego i dokonuje interpretacji wskazanego elementu na wspólnie oglądanym obrazku. Swoją wypowiedź kończy pytaniem kierowanym do dorosłego, wykraczając poza obszar obrazka. Dorosły podążając za dzieckiem, wysyła komunikat werbalny w formie stwierdzenia, realizując zasadę wzajemności. Dziewczynka w odpowiedzi wysyła komunikat werbalny w formie stwierdzenia, wzmacniając go komunikatem niewerbalnym – mruży oczy i kręci głową. Dorosły w reakcji na wypowiedź dziewczynki formułuje komunikat werbalny w formie stwierdzenia. Warto w tym miejscu spojrzeć na pewne zachowania dorosłego jako na z jednej strony próby utrzymania tematu rozmowy (i zasady wzajemności w tym obszarze), a z drugiej jako utrzymaniu zasady wzajemności w obszarze interakcji z rozmówcą. Ania w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego formułuje stwierdzenie, w którym odnosi się do swoich indywidualnych doświadczeń. W dalszej części tej sekwencji dziecko kończy swoją wypowiedź pytaniem kierowanym do dorosłego, które można uznać za przejście do kolejnej sekwencji, zmieniając temat toczącej się rozmowy. Jednak warto podkreślić, że zarówno Ania, jak i osoba dorosła budując poszczególne sekwencje rozmowy, cały czas w swoich wypowiedziach wykraczają poza wspólny obszar oglądanego obrazka. Dorosły udzielając dziewczynce odpowiedzi w formie stwierdzenia, kontynuuje zaproponowany wątek przez Anię, kierując do niej pytanie. Dziewczynka w odpowiedzi na komunikat werbalny dorosłego formułuje stwierdzenie, które odnosi się do jej indywidualnych doświadczeń. Swoją wypowiedź werbalną wzmacnia stosując komunikat niewerbalny: patrzy na dorosłego, wymachuje rękoma, podpira dłońią polik, co również jest wyrazem stosowanej wzajemności.

Dalszą sekwencję w przytoczonym przykładzie fragmentów rozmowy rozpoczyna dorosły, kierując do dziewczynki komunikat werbalny w formie stwierdzeń i pytania motywującego Anię do samodzielnego wyboru elementu obrazka, który będzie tematem ich dalszej rozmowy. Dziewczynka wykazując w tej sekwencji intencję współdziałania z dorosłym podąża za jego zachętą i wskazuje wybrane elementy z obrazka. Ponadto formułuje propozycję dla dorosłego do wspólnej rozmowy, włącza elementy zabawy „na niby”.

Dorośli wyraża aprobatę na propozycję Ani. Dalej realizowana jest wzajemność poprzez ujawniane zachowania komunikacyjne, włączające w realizowany temat rozmowy elementy dramy.

Dodatkowo dzieci w omawianej grupie

- wyrażały komunikaty, których celem było zwrócenie uwagi dorosłego na omawiany szczegół

Rozmowa (3.7)

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Marysia: *To jest bardzo leniwy kot i jemu się nie chce zupełnie nic robić. On sobie po prostu siedzi na tej poręczy i wygrzewa się do słoneczka. Niech Pani zobaczy – tutaj biegnie mysz [Wskazuje palcem mysz] a ten kot nawet ogonem nie kiwnie.*

- dokonywały opisów połączonych z interpretacją, odnosząc się do własnych doświadczeń

Rozmowa (3.4)

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Bolek: *Oni mają trudną pracę, bo malują w strasznym smrodzie i nie są zbyt mądrzy, bo palą papierosy. Jak szybko nie przestaną to będą musieli chodzić w takich maskach jak ja, bo nie będą mogli oddychać.*

4. Dzieci z trudnościami logopedycznymi w fazie rozwinięcia tematu rozmowy i interakcji ujawniały zachowania komunikacyjne świadczące o wzajemności w rozmowie z dorosłym, które przyjmowały formę:

- wyrażenia komunikatów, których celem było zwrócenie uwagi dorosłego na omawiany szczegół

Rozmowa (4.2)

D: *Gaju, zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Gaja: *Tutaj śpi kotek [Wskazuje palcem na kota], a ten pan ma kaczkę.*

D: *Ale ja nie widzę tutaj pana z kaczką.*

Gaja: *O tutaj pan z nią idzie, niech pani zobaczy [Wskazuje palcem].*

D: *No faktycznie. Ten pan na obrazie ma pod pachą kaczkę.*

- opisów połączonych z interpretacją, odnosząc się do własnych doświadczeń

Rozmowa (4.1)

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Adam: *Tutaj [Wskazuje palcem] popsuł się tlaktol. Ten pan oze pole.*

D: *A co to znaczy orać pole?*

Adam: *To znaczy, że je się przygotowuje na sacenie ziemniaków lub zryta.*

D: *Adaś, a skąd ty to wszystko wiesz?*

Adam: *Mam dziadków na wsi i jak były wakacje to z dziadkiem olałem na tlaktoze. Mój dziadek ma jeszcze świnię i kło...kło...klllłowy. Baldzo lubię tam jeździć, ale dawno nie byłem, bo popsuł nam się samochód. Niech pani zobaczy, tutaj ktoś jedzie na wycieczkę.*

5. Dzieci z zespołem Aspergera w fazie rozwinięcia tematu rozmowy i budowania interakcji z dorosłym:

- zadawały pytania dorosłemu o wspólnie wykonywaną czynność

Rozmowa (5.5)

D: *Kubo, czy mogę prosić, abys usiadł prosto* [Dorosły patrzy na Kubę].

Kuba: *Tak, ale ja nie chcę czytać* [Kuba patrzy na dorosłego].

D: *Ale my nie będziemy czytać.*

Kuba: *A co robić? Książki są przecież do czytania.*

D: *No nie tylko. Ta książka jest zupełnie inna. Popatrz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką obrazek].

Kuba: [Patrzy na obrazek].

- stosowały wyjaśnienia odnośnie do samodzielnych prób ukazywania motywów i przyczyn określonych stanów

Rozmowa (5.3)

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* [Antek i dorosły patrzą na obrazek].

Antek: *Monterzy już odjechali samochodem z drabiną na dachu, bo zamontowali już antenę. Pewnie się spieszą do domu, bo też lubią oglądać telewizję* [Patrzy na obrazek].

[...]

- stosowały żart

Rozmowa (5.6)

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Max: *On chce siku i obsika hydrant z wodą – psy tak sikają* [Patrzy na dorosłego i zaczyna się śmiać].

- dokonywały opisów i odwoływały się do własnych doświadczeń

Rozmowa (5.7)

D: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?*

Romek: *Nic nie robi – patrzy na ulicę, po której jeżdżą samochody i motor – on chyba też lubi jeździć samochodem jak ja* [Romek patrzy na obrazek].

Wśród zachowań komunikacyjnych ujawnianych przez dzieci świadczących o przerywaniu zasady wzajemności w fazie głównej rozmowy można wskazać:

1. U dzieci bez trudności logopedycznych:

- wykazywanie odmowy na komunikat dorosłego mający na celu kontynuowanie danego wątku

Rozmowa (1.4)

D: *Zobacz tutaj jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami. O czym możemy sobie porozmawiać?* [Dorosły i Franek patrzą na obrazek].
Franek: *Nie wiem.*

- kierowanie propozycji do dorosłego w celu podjęcia innego działania

Rozmowa (1.6)

Julia: *Ale się zrobiłam głodna.*
D: *Bo już czuć zapachy obiadu.*
Julia: [Dziewczynka zamyka książkę]. *Chodźmy zobaczyć, co na obiad* [Wstaje z miejsca i kieruje się w stronę drzwi].

2. Dzieci z chorobą przewlekłą, z którymi dorosły prowadził rozmowę na terenie ich szkoły, wykazywały odmowę w celu kontynuowania danego wątku tematycznego, co może być równoważne z przerywaniem wzajemności w rozmowie. Było to wyrażanie komunikatów w formie stwierdzeń w odpowiedzi na zadane pytanie:

Rozmowa (2.4)

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*
Krzyś: *O nich nie chcę. Oni nie robią nic ciekawego.*

Ponadto w odniesieniu do prezentowanego przykładu warto dodać, że Krzyś jako jedyny w tej grupie w trakcie jednej z sekwencji ujawnił zachowanie komunikacyjne, które można interpretować jako przerywanie wzajemności w rozmowie z uwagi na zmianę aktywności, ale nie kończenie interakcji z dorosłym:

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*
Krzyś: *Podoba mi się, że przed domem jest przystanek autobusowy. Ja to nie mam tak – ja muszę daleko z mamą chodzić do autobusu, a tutaj hop i już jest się na przystanku. I na przystanku, o tutaj* [Wskazuje palcem]. *wiszą jakieś plakaty i tam pewnie jest napisane o wystawach koncertach i innych fajnostkach. A w razie jakby było gorąco przed domem jest wielka miednica z wodą i można się wykąpać*

razem z kaczką [śmiech]. Mi też już tu jest gorąco. Powachluję się książką [Krzyś zamyka książkę i wymachuje nią na wszystkie strony, wstaje z krzesła i biega z książką po pokoju]. Teraz pobawimy się tą książką po mojemu. Zaraz zrobimy z niej wiatrak i będzie nas wachlował. Chce pani?

D: *Książka służy do oglądania i czytania. To nie jest wiatrak. To może włączymy sobie wiatrak?*

Krzyś: *O super, włączmy!!!*

Badane dzieci z chorobą przewlekłą kierowały także komunikat w formie propozycji do dorosłego kończąc dany wątek, co miało wpływ na realizowaną zasadę wzajemności między rozmówcami:

Rozmowa (2.3)

Basia: *Przepraszam, a która godzina, bo przed w-fem muszę zjeść owoc [Patrzy na dorosłego].*

D: *Jest godzina 14.30.*

Basia: *[Basia patrzy na dorosłego], a czy możemy dokończyć innym razem i obejrzeć inne obrazki, zaraz mam w-f.*

3. W grupie dzieci z chorobą przewlekłą przebywających w szpitalu zdarzyło się ponadto, że w trakcie fazy głównej rozmowy chłopiec nie chciał kontynuować wątku zaproponowanego przez dorosłego, co można uznać za przejaw przerywania wzajemności w danej sekwencji:

Rozmowa (3.1)

D: *A jak myślisz, dokąd będzie biegł pies z podniesionym ogonem?*

Wiktor: *Nie wiem [Odwraca głowę w kierunku dorosłego].*

[...]

D: *Ciekawe czyje może być to mieszkanie?*

Wiktor: *Nie wiem, boli mnie głowa [Odwraca głowę w kierunku dorosłego].*

4. W grupie dzieci z trudnościami logopedycznymi zdarzało się przerywanie wzajemności w fazie głównej. Dzieci ujawniały wówczas takie zachowania komunikacyjne jak:

– wyrażanie odmowy do podejmowania danego wątku

Rozmowa (4.2)

D: *Gaju, a zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Gaja: *Nic.*

Rozmowa (4.5)

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Mikołaj: *Wiewiórka.*

D: *Zobacz tu jest też druga* [Dorosły wskazuje palcem wiewiórkę]. *Ale co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Mikołaj: *Nie wiem.*

– kierowanie komunikatu w celu zmiany działania

Rozmowa (4.3)

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Kamil: *Jus nie chcę – chcę iść na dwór* [Kamil zamyka książkę i wstaje z krzesła].

5. W grupie dzieci z zespołem Aspergera najczęściej badani przerywali stosowanie zasady wzajemności w rozmowie, co ujawniali poprzez takie zachowania jak:

- wyrażanie zmiennego zainteresowania wspólnym obiektem rozmowy; włączanie tematu, który był w obszarze zainteresowania dziecka w niemal każdej sekwencji rozmowy z dorosłym; wyrażanie odmowy w formie werbalnej i/lub niewerbalnej

Rozmowa (5.3)

D: *Antek zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* [Antek siada na krześle i obserwuje obrazek].

Antek: *Ta antena jest uziemiona. To zapobiega uderzeniom pioruna* [Wskazuje palcem antenę na dachu domu].

D: *Antek zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* [Dorosły wskazuje palcem zwierzęta na obrazku].

Antek: *Nie wiem, ciekawe dlaczego nie ma anteny satelitarnej? Ale już wiem – pewnie mają kablówkę* [Antek nie patrzy na obrazek, siedzi na krześle i rozgląda się po pokoju].

W dalszej części rozmowy Antek wyraża odmowę w formie werbalnej i niewerbalnej:

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* [Dorosły ręką wskazuje obrazek].

Antek: *Nie wiem, nie wiem, nie wiem* [Antek zasłania twarz obiema rękoma].

Również poniższy fragment rozmowy ilustruje odmowę kontynuacji rozmowy. Chłopiec ujawnia zachowanie komunikacyjne, w którym używa zarówno komunikatów werbalnych, jak i niewerbalnych:

Rozmowa (5.5)

D: *Kubo, zobacz, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* [Dorosły wskazuje palcem dzięcioła na obrazku].

Warto podkreślić, że próby podtrzymywania i współtworzenia rozmowy realizowanej przez dzieci wspólnie z dorosłym przyjmowały i wiązały się często z podejmowaniem działań komunikacyjnych zgodnych z zaproponowanym wątkiem tematycznym, zainicjowanym przez dorosłego. Ich wypowiedzi pod względem struktury nie tylko nacechowane były formą prostą (odpowiedź jednym słowem lub prostym zdaniem), lecz także miały złożony charakter (budowanie rozwiniętej wypowiedzi). Zachowania te były ujawniane przez dzieci ze wszystkich badanych grup:

Rozmowa (3.1)

D: *Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Wiktor: *Jedzenie* [Patrzy na obrazek].

D: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?*

Wiktor: *Nic, siedzi tam* [Patrzy na obrazek].

Rozmowa (2.4)

D: *Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje drzewo z czereśniami].

Krzyś: *Tu chyba musi mieszkać dużo dzieci. W tym domu jest dużo pokoi z zabawkami* [Krzyś wskazuje palcem na pokój z zabawkami na ostatnim piętrze, trzeci od lewej, jeden z trzech mieszczących się pod strychem]. *W dodatku nie dość, że mają zabawki, to mieszkają na ostatnim piętrze i mają fajny widok. Jak wchodzić do domu to widzą daleko pasące się krowy.* [Krzyś wskazuje palcem na krowy umieszczone w prawym górnym rogu strony]. *A jak nie chcą siedzieć w domu, to mają plac zabaw pod domem – teraz huśta się dziecko na huśtawce* [Wskazuje palcem]. *Fajny ten dom, bardzo mi się podoba.*

Dodatkowo prawie wszystkie dzieci starały się utrzymać interakcję z dorosłym w trakcie tworzenia rozmowy (tok wspólnego działania), dzielić z nim pole wspólnej uwagi, włączać się i współuczestniczyć w danych wątkach tematycznych, a także reagować na jego komunikaty ujawniając w obrębie grup specyficzne zachowania komunikacyjne.

Zdarzało się, że dzieci bez trudności logopedycznych pomimo włączania się w wątek tematyczny rozpoczęty przez dorosłego powielają jego sposób prowadzenia rozmowy, co jest przejawem podtrzymywania wzajemności. Wówczas stosowały schemat, w którym kierowały pytanie do dorosłego, próbując zachęcić go do własnej interpretacji związanej z danym elementem z obrazka:

Rozmowa (1.3)

D: *Edytko, zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Edyta: *Te panie tutaj siedzą w ogrodzie* [Wskazuje placem] *jedna ma maluśkie dziecko, a druga ma dwoje dzieci większych. Ta z małym dzieckiem trzyma je na*

rączkach, a te duże dzieci [Wskazuje na obrazek] jedno jest na huśtawce, a drugie na drzewie. A jak myślisz, czy ta pani zbiera owoce na dżem?

D: Być może. Kroi owoce i zrobi z nich potem konfiturę.

Rozmowa (1.5)

D: Igor, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.

Igor: Bardzo dużo, największy jest ten dom. On ma trzy pietra, ciekawe, ile tu rodzin mieszka. Czy każda ma jedno piętro? Jak pani myśli?

D: Myślę, że tak może być. Bo są tutaj trzy łazienki. Każda na innym piętrze.

Igor: No właśnie i trzy kuchnie i pokoje. Tylko nie wiem, do kogo może należeć ta piwnica. Jest tylko jedna [Chłopiec wskazuje palcem].

D: Może to jest wspólne pomieszczenie.

Igor: Nie sądzę. Jest ono zbyt małe, a jaki tam bałagan. Ciekawe to. Już wiem. Niech pani zobaczy. Tutaj stoi jakiś człowiek i ma na wózku dużo różnych rzeczy [Wskazuje palcem]. Ta piwnica może być jego i zaczyna w niej sprzątać. W ogóle to nie widzę tutaj śmietnika. Przy tak dużym domu, żeby nie było. Gdzie oni, znaczy ci ludzie wyrzucają śmieci?

D: Może śmietnik jest za budynkiem i go nie widzimy.

Igor: Może tak być.

Odnosi się wrażenie, że badane dzieci ze wszystkich grup rozumiały komunikaty dorosłego, a także umiały dokonać interpretacji treści wypowiedzi współrozmówcy. Zdarzało się, że dzieci poszerzały i rozwijały wspólną rozmowę wykraczając poza obrazek, gdzie dokonywały interpretacji tworząc rozbudowane narracje, do których włączały swoje subiektywne oceny lub odwoływały się do doświadczeń z własnego życia. Najwyraźniej jest to widoczne w wypowiedziach dzieci bez trudności logopedycznych, dzieci z chorobą przewlekłą przebywających w szpitalu i dzieci z zespołem Aspergera:

Rozmowa (1.1)

D: Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz? [Dorosły wskazuje palcem malarzy].

Ania: To ekipa remontowa, malują ściany na żółto. Jeden pali papierosa. Mają pędzel i wałek. Mój tata tak malował babci mieszkanie na zielono, ale ja nie mogłam mu pomóc, bo jestem jeszcze za mała. Nie zakleili regału z rzeczami, mogą pochłapać farbą i nie zejdzie. Na podłogach mają tylko gazety, a nie folie, taką specjalistyczną. Więcej w tym domu nie widzę ludzi tylko ich pokoje.

Rozmowa (3.2)

D: A jak myślisz, dokąd będzie biegł pies z podniesionym ogonem?

Maja: Psy to lubią biegać. Ja to nie mam psa, ale moja koleżanka ma i jak wyjdę ze szpitala to do nich pójść i się pobawimy. Chociaż nie wiem, kiedy stąd wyjdę. Muszę zapytać o to mamę, może już coś wie [Maja podpira głowę rękoma i patrzy przed siebie].

[...]

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Maja: *Może o tym chłopcu, co buja się na huśtawce* [Wskazuje palcem].

D: *Co sobie o nim opowiemy?*

Maja: *On ma super, lubię się bawić na placu zabaw obok mojego domu* [Patrzy na dorosłego]. *Tutaj to nie ma takich bujaczek. Tylko mogę wyjść na patio i tyle, ale to nuuuda* [Podpiera głowę rękoma i patrzy przed siebie].

D: *Ale przecież wychodzicie z niektórymi paniami na spacer. Widziałam, jak się bawicie na placu zabaw* [Patrzy na Maję].

Maja: *To tylko maluchy z przedszkola. Ja z nimi nie wychodzę* [Patrzy na dorosłego].

Rozmowa (5.2)

D: *Franiu, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Franek: *Jest tutaj* [Patrzy na obrazek, po chwili wskazuje palcem dzięcioła]. *Ten dzięcioł sobie siedzi i stuka w pień drzewa. Widziałem takiego w lesie jak byłem z tatą. Musiałem być cicho, a on robił trrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr* [Stuka palcem w książkę].

Rozmowa (5.3)

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* [Antek i dorosły patrzą na obrazek].

Antek: [...] *Ja jak kiedyś z tatą montowałem antenę to cały dzień szukaliśmy sygnału i tata przyniósł wielką antenę, ale nie działała. Okazało się że mała antenka lepiej odbiera niż ta wielka armata. Tata musiał jechać z powrotem i oddać wielką antenę, a ja zostałem w domu i sprawdzałem czy dobrze odbiera. Mamy w domu trzy telewizory* [Antek patrzy na dorosłego i wymachuje rękoma].

Ponadto bywało, że badane dzieci starały się formułować komunikaty precyzyjne wypowiedzi, uzupełniając je szczegółowymi informacjami, zwracając uwagę na detale, na które nie zwracał uwagi dorosły.

Tylko niektóre dzieci starały się zmienić rozmowę na inne działanie. Przy czym kierowały one wówczas propozycje zmiany aktywności także dla dorosłego, zachęcając go do tego, aby wziął z nimi w tym udział. Następnym przykładem obrazuje ten rodzaj zachowania:

Rozmowa (1.1)

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć.*

Ania: *Popatrz* [Wskazuje palcem] *po chodniku pani w dziwnej czapce pcha wózek z balonami i chyba lodami, bo jest napis lody. Spieszy chyba do ZOO, bo tam kiedyś jadłam od takiej pani lody, jak byłam z babcią. I nawet też tam były takie kolorowe baloniki, ale babcia nie kupiła mi ich wtedy. Fajną ma ta pani torebkę, ja takiej*

nie mam. Fajnie tak sobie opowiadać, może jutro dokończymy, bo przecież zaraz mamy iść na plac zabaw [Patrzy na dorosłego].

D: *Dobrze Aniu.*

Badane dzieci zawsze reagowały na zachowania i działania dorosłego, a także udzielały odpowiedzi na jego pytania. Jednakże nie zawsze przyjmowały propozycje podjęcia danego wątku, co było równoznaczne z przerwaniem wzajemności. Zdarzało się, że same inicjowały nowy temat, a potem przerywały wzajemność z dorosłym, kończąc rozmowę:

Rozmowa (1.2)

D: *To może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* [Dorosły wzrok kieruje na ilustrację].

Antek: *Jeszcze interesujące są tutaj ryby w akwariium. To jest mała i duża. Też bardzo chciałbym mieć ryby, ale raczej to niemożliwe – tata nie chce żadnych zwierząt w domu. O a tu niech Pani zobaczy* [Pokazuje palcem] *jedzie straż pożarna i rolnik jedzie w pole, o i tutaj dwóch turystów* [Chłopiec zamyka książkę i zaczyna czytać okładkę]. *Lato na ulicy czereśniowej. Chciałbym teraz skończyć mojego robota, którego zacząłem budować. Już nie opowiadamy – na dziś dość* [Wstaje z krzesła].

lub w sposób jednoznaczny wykazywały odmowę na dalszą kontynuację:

Rozmowa (1.7)

D: *Możemy sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Mikołaj: *O których? Tych* [Chłopiec wskazuje palcem]

D: *Tak.*

Mikołaj: *Ojajku już nie chcę. To są malarze i tyle* [Zamyka książkę].

Rozmowa (5.6)

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Max: *Tu są dwa wielkie wozy strażackie, one jadą bardzo szybko ełto ełto i wystraszły krowy a ja już nie chcę. Idę stąd. ełto ełto...* [Max wskazuje palcem wozy strażackie i krowy].

W zakończeniu rozmowy we wszystkich sytuacjach inicjatorem zamknięcia interakcji z dorosłym było dziecko (faza końcowa), kończąc tym samym wzajemność w rozmowie. Zdarzało się, że dzieci w swoich zachowaniach komunikacyjnych ujawniały formy grzeczności, które były zapowiedzią przejścia do fazy zamknięcia rozmowy i kończenia jej przebiegu:

Rozmowa (2.3)

Basia: [Basia patrzy na dorosłego], *a czy możemy dokończyć innym razem i obejrzeć inne obrazki, zaraz mam w-f.*

D: *Dobrze*

Basia: *Dziękuję* [Basia zamyka książkę, wstaje z krzesła, podchodzi do plecaka, wyjmując z niego gruszkę i kierując się w stronę drzwi].

Jednakże podobnie, jak w fazie otwarcia również w sytuacji kończenia interakcji badane dzieci ze wszystkich grup ujawniały zróżnicowane zachowania werbalne i/lub niewerbalne, polegające między innymi na:

- formułowaniu wypowiedzi zamykających interakcje i rozmowę;
- zmianie kierunku uwagi i obiektu zainteresowania;
- opuszczaniu wspólnej przestrzeni toczącej się rozmowy – kierowaniu się w stronę drzwi, a także stopniowe zwiększanie odległości przestrzennej od dorosłego;
- zamykaniu książki obrazkowej, która była tematem wspólnej rozmowy z dorosłym;
- zmianie postawy ciała; kończeniu danej sekwencji w wyniku wystąpienia zakłócenia zewnętrznego (wejście do pokoju innej osoby).

Analizy rozmów pokazały, że prawie wszystkie badane dzieci, bez względu na ich możliwości komunikacyjne, realizowały ogólny cel interakcyjny w poszczególnych sekwencjach, który ujawniał się w chęci nawiązania i utrzymania kontaktu z dorosłym. Również dorosły podążał za dzieckiem i wykazywał aktywną postawę w zakresie odbioru komunikatów wysyłanych przez współrozmówcę (dziecko), budując z nim wzajemność w rozmowie.

Poniższy przykład odnosi się do fragmentów rozmowy chłopca z zespołem Aspergera z dorosłym:

Rozmowa (5.4)

D: *Janku, zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo czereśniowe na obrazku].

Janek: *No jest, a tu jest piła ciekawe czyja?* [Janek wskazuje palcem piłę na obrazku].

D: *Może tego pana?* [Dorosły wskazuje palcem mężczyznę z podniesioną dłonią na obrazku].

Janek: *Masz rację* [Patrzy na dorosłego].

Dzieci także ujawniały swoją aktywność poprzez włączanie się w proponowane wątki, których inicjatorem była osoba dorosła; rozwijały interakcję i odbywającą się w jej ramach wymianę konwersacyjną we wszystkich fazach i sekwencjach rozmowy.

W przypadku niektórych dzieci z zespołem Aspergera całkowita struktura rozmowy nie była w sposób jednoznaczny zachowana. Pomimo tego, że poszczególne jej sekwencje dały się wyodrębnić i tworzyły epizody

interakcyjne. Miało to najczęściej miejsce wówczas, gdy w trakcie wymiany werbalnej zachowania komunikacyjne dzieci miały charakter powtarzających się sekwencji wokalno-werbalnych (wyrazy dźwiękonaśladowcze występujące niemal do końca trwania rozmowy). Wówczas interakcja dziecka z dorosłym pomimo tego, że miała formę stałych sekwencji tworzących określoną strukturę wzajemnej wymiany, to ujawniane zachowanie komunikacyjne przez dziecko tworzyły pewien ciąg powtarzanego schematu, w którym były stosowane wyrazy dźwiękonaśladowcze odbiegające od pytania dorosłego lub w żaden sposób niezwiązane z poruszonym wątkiem w danej fazie, co w znaczący sposób wpływało na stosowaną zasadę wzajemności:

Rozmowa (5.2)

D: *Franiu, zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo z czereśniami na obrazku].

Franeq: *No, ale ten dom nie ma ściany i wszystko tu widać. Pachpachpach* [Stuka palcem w książkę].

D: *Franiu, zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* [Dorosły wskazuje ręką ulicę]

Franeq: *Pachpachpach* [Stuka palcem w książkę].

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że w procesie budowania rozmowy z dorosłym słowne zachowania ujawniane przez dzieci dominowały i były głównym sposobem uczestniczenia w poszczególnych jej fazach i sekwencjach we wszystkich grupach. Dodatkowo stanowiły główny środek komunikowania się z dorosłym. Nawet dziecko, które miało świadomość zaburzeń artykulacyjnych w zakresie poprawności realizacji poszczególnych głosek, dokonywało autokorekty i formułowało komunikaty werbalne nie ograniczając ich zasobu z powodu wskazanej trudności:

Rozmowa (4.1)

D: *Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Adam: *W ogóle to dziwne, że zwierzęta na ulicy. One znalazły cze...cze...czeleśnie* [Chłopiec wypowiada słowo z zamkniętymi oczami].

[...]

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Adam: *Tutaj jest* [Wskazuje palcem] *śmieszny facet na motoze, ale zna zasady bezpieczeństwa. Ma na głowie kask. A tutaj* [Wskazuje palcem] *wychodzi dziadek i będzie jechał na poctę. To jest jego rowe...rowe., no rowellllr. Chyba z napędem.*

To pokazuje, że wszystkie badane dzieci podejmujące edukację skutecznie na miarę swoich możliwości korzystają z zasobów werbalnych i pomimo

niekiedy ograniczonych możliwości językowych starają się aktywnie uczestniczyć w interakcji z dorosłym i współtworzyć rozmowę, jak też budować wzajemność.

Wśród zachowań komunikacyjnych badanych dzieci rzadko zauważa się elementy prozodyczne mowy i zachowania z obszaru parajęzyka. Dzieci nie posługiwały się zmienioną intonacją, sporadycznie akcentowały poszczególne fragmenty wypowiedzi wzbogacając tym samym znaczenie tworzonej sekwencji rozmowy. Nie dokonywały zmiany rytmu i intonacji, które mogłyby posłużyć do wzmocnienia i podkreślenia ich wypowiedzi, a także jej funkcji, co wzmacniałoby stosowanie zasady wzajemności.

Wypowiedzi werbalne dzieci ze wszystkich badanych grup biorących udział w rozmowie z dorosłym miały najczęściej formę językowych struktur, pozwalających na:

- wyrażanie informacji na dany temat (zawierające określoną treść);
- udzielanie odpowiedzi na pytanie kierowane do dziecka, zadawane przez dorosłego w trakcie interakcji lub odwrotnie zadawanie pytania przez dziecko dorosłemu;
- akceptowanie lub dopełnianie wypowiedzi swoich i dorosłego;
- wyrażanie aprobaty lub odmowy na podjęcie działania inicjowanego przez dorosłego;
- formułowanie stwierdzeń;
- dokonywanie komentarzy na temat działań własnych lub partnera oraz wypowiedzi;
- wyjaśnianie określonych działań lub formułowanych wypowiedzi;
- kierowanie pytań dotyczących przedmiotów ze wspólnie oglądanego obrazka, osób czy struktur działań;
- formułowanie poleceń instrukcji oraz propozycji do partnera interakcji;
- wyrażanie doświadczeń odnoszących się do sytuacji ze swojego życia, formułowanie opinii na dany temat;
- budowanie narracji;
- ujawnianie stanów emocjonalnych.

Dziecko uczestniczące w procesie porozumiewania się z osobą dorosłą w sposób naturalny doświadcza wpływu stosowanego sposobu komunikowania się z nim przez dorosłego, co wyraża się w różnorodnych formach werbalnych, jak i niewerbalnych w budowaniu relacji, jak też przekazywaniu intencji, kreowaniu siebie i otaczającej rzeczywistości. W związku z tym można zauważyć, że w analizowanych rozmowach występują liczne segmenty charakterystyczne dla komunikacji i rozmowy występującej w edukacji. Można wskazać tutaj przekazywanie treści, stosowanie wyjaśnień, odbieranie

i nadawanie określonych znaczeń, jak też sterowanie przebiegiem rozmowy w dużej mierze uwarunkowane przez dorosłego:

Rozmowa (1.1)

D: *Aniu, a jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Ania: *Jak to nie wiesz? On biegnie za swoim panem – biegaczem. Są na szybkim spacerze. Widzę takich ludzi w parku, jak jestem z mamą na placu i czasami biegają ze swoimi pieskami* [Ania patrzy na obrazek, a potem na dorosłego].

D: *Ja też obserwuję ludzi biegających ze swoimi psami.*

Ania: *No tak, z psami nie pieskami. Zawsze zapominam* [uśmiech].

Rozmowa (1.3)

D: [...] *Edytko, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Edyta: *Znalazły karteczkę, ale nie były nią zainteresowane. Poszły sobie dalej i patrzyły, a tu leżą czereśnie, co je porzuciły z drzewa inne ptaki. Jeżyk, aż się zatrzymał na ulicy. Szpak też ze ślimakiem razem zajadają. Zobacz, zatrzymały już cały ruch i patrzą na nich kierowca samochodu i motoru. A na kierowcy na motorze patrzy mucha. Czego ona tak patrzy na kierowcę?* [Edyta cały czas wskazuje palcem na elementy obrazka, o których opowiada].

D: *Wydaje mi się, że ta mucha to pszczoła i ona leci zapylić tego kwiata.*

Edyta: *Jakiego kwiata, że tu ona leci?* [Dziewczynka pokazuje palcem na kwiatek].

D: *Tak, myślę, że leci do tego kwiatka* [Dorosły wskazuje palcem kwiatek].

Dodatkowo w odniesieniu do analizowanych rozmów ważną funkcją komunikatów werbalnych było tworzenie określonych form danego działania, w którym niektóre dzieci ze wszystkich grup ujawniały charakterystyczne „kopie” zachowań komunikacyjnych stosowanych przez dorosłego w celu współtworzenia rozmowy. Warto podkreślić, że zawierały one nie tylko element słowny, ale również pozawerbalny:

Rozmowa (2.5)

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Matylda: *Nie mam pojęcia. A pani jak myśli?*

D: *Myślę, że biegnie do swojego domu.*

Matylda: [Patrzy na dorosłego] *A gdzie może być jego dom?*

D: *Myślę, że gdzieś obok tej ulicy.*

[...]

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Matylda: *O tej pani z balonami* [Wskazuje palcem]. *Ma taką śmieszny czapkę z pomponem i bardzo się spieszy. Jak pani myśli, dokąd?*

D: *Myślę, że może spieszyć się na festyn dla dzieci, bo będzie im rozdawała tam lody.*

Rozmowa (3.4)

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Bolek: *To jest kot chytrus. On ma cwaną minę i na pewno się nad czymś zastanawia. Może, jak capnąć tę myszkę co po schodach biega? A może co będzie miał innego na obiad, bo już mu się myszki przejadły? Nie wiem tego. A jak pani myśli? Co on chce zjeść?*

Dorosły: *Myszę, że ten kotek czeka, aż wróci jego pan i da mu mleko w miseczce.*

Bolek: *No całkiem możliwe. Ten kotek nie wygląda jakby chciał zjeść myszkę. Ciekawe, kiedy wróci ten jego pan i da mu mleczka.*

Wszystkie dzieci stosowały bardzo bogaty repertuar niewerbalnych aktów komunikacyjnych, wyrażanych poprzez zachowania obejmujące: zakres obszaru mimiki twarzy oraz zmysłów (wzroku i słuchu), które pozwalały przekazywać komunikaty poprzez nawiązanie kontaktu wzrokowego między rozmówcami; koncentrowanie wzroku na wspólnie oglądanym obrazku; odbieranie bodźców słuchowych, a także ekspresję mimiczną.

Ponadto zachowania obejmujące ekspresję ciała (kinezę):

- gesty wskazywania, zazwyczaj występowały one w sytuacjach, kiedy dzieci wymieniały poszczególne elementy z obrazka (zachowanie to występowało u dzieci ze wszystkich grup);
- gesty mimiczne wyrażające określone stany emocjonalne (ujawniały się one w momencie, kiedy dzieci dokonywały opisów lub interpretacji poszczególnych elementów z obrazka). Przykładem może być tutaj fragment Rozmowy (2.3), w którym Basia patrzy na obrazek, opowiadając o kocie i myszy; wskazuje palcem wymieniane elementy na obrazku, mówiąc o myszy dziewczynka uśmiecha się i lekko gładzi jej sylwetę palcem na obrazku, mówiąc zaś o kotach, które jej zdaniem są leniwe, marszczy brwi, a chwilę potem ziewa, uśmiechając się do dorosłego, patrząc raz na niego, raz na obrazek, który stanowił temat ich rozmowy⁶. (Gesty mimiczne dzieci wyrażały podczas stosowania żartu, który wzmacniały śmiechem.);
- ekspresję ruchową całym ciałem (ten rodzaj zachowania ujawnił chłopiec z zespołem Aspergera, który w trakcie trwania rozmowy, wstał z krzesła i zaczął biegać po pokoju, wymachując przy tym obiema rękoma);
- zachowania pozwalające na zagospodarowanie przestrzeni w relacji z dorosłym (proksemika): siedzenie obok siebie, siedzenie w bliskiej

⁶ Opis tego przykładu, jak też inne wskazania niewerbalnych aktów komunikacyjnych przytoczone w tej części pochodzą z notatek terenowych, w których rejestrowałam dane zgromadzone podczas obserwacji i rozmów z dziećmi.

odległości, dotykane wspólnego obiektu zainteresowań (książki), która była tematem rozmowy dziecka i dorosłego.

Na podstawie analizy rozmów badanych dzieci z dorosłym zauważa się, że w ujawnianych zachowaniach niewerbalnych o charakterze przestrzennym dzieci ze wszystkich grup w trakcie nawiązywania i podtrzymywania interakcji z dorosłym „zbliżają się” do niego, zmniejszając tym samym dystans przestrzenny. Natomiast w sytuacji wykazywania odmowy czy w momentach wycofywania się z kontaktu i zamykania interakcji zwiększały dystans poprzez:

- odwracanie się;
- chowanie głowy w ręce;
- zasłanianie oczu rękoma;
- zamykanie książki;
- wstanie z miejsca;
- kierowanie się w stronę drzwi.

Wszystkie zachowania niewerbalne stosowane przez badane dzieci w rozmowie z dorosłym wspierały i wzbogacały ich komunikaty werbalne. Pomimo tego, że komunikaty werbalne dominowały w ich przekazie wzajemnej wymiany, to stosowane zachowania niewerbalne stanowiły jednak bardzo ważny składnik procesu wymiany z dorosłym i dotyczyły wymiany zachowań, działań oraz komunikatów w różnych fazach współtworzenia rozmowy. Komunikaty niewerbalne uzupełniały wypowiedzi werbalne w fazie inicjowania rozmowy, podtrzymywania i jej współtworzenia, jak też były elementem zachowania komunikacyjnego kończącego wzajemny kontakt. Warto podkreślić, że u niektórych dzieci występowały one obok komunikatów werbalnych, ale stanowiąc główny sposób porozumiewania się z dorosłym; występowały jako istotne komunikaty, mające charakter gestu wskazania określonego elementu z obrazka wspólnie oglądanego z dorosłym. Zachowanie to było szczególnie zauważane u dzieci z zespołem Aspergera:

Rozmowa (5.1)

Adaś: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Adam: *A gdzie one są? Ooooo są tutaj* [Wskazuje palcem], *nie wiem, jakieś czerwone kulki.*

[...]

D: *Ciekawe, jak nazywają się takie czerwone kulki?*

Adam: *No czerwone kulki* [Adam stuka palcem w obrazek z czereśnią].

[...]

Adam: *A to jest dzięciół. On sobie tam siedzi* [Adam stuka palcem w obrazek dzięciola na drzewie].

Rozmowa (5.2)

D: *Franiu, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* [Dorosły wskazuje ręką ulicę].

Franek: *Pachpachpach* [stuka palcem w książkę]. *Gdzie one są? Pachpachpach. O tutaj* [Wskazuje palcem].

Wśród podstawowych funkcji, jakie pełniły w rozmowie z dorosłym niewerbalne akty komunikacyjne stosowane przez badane dzieci, można wskazać:

- współtworzenie relacji z dorosłym (szczególnie było to zauważalne w fazie inicjowania rozmowy i rozwinięciu tematu w poszczególnych sekwencjach);
- koncentrację na zachowaniu niewerbalnym dorosłego, jak też skupienie uwagi dorosłego na określonych elementach z obrazka, o których partnerzy komunikacyjni rozmawiali;
- wyrażanie własnych stanów emocjonalnych, a także odmowę kontynuowania podjętego wątku lub definitywne kończenie rozmowy, co skutkowało przerwaniem zasady wzajemności.

Występujące niewerbalne zachowania komunikacyjne wspólnie z komunikatem werbalnym były niekiedy środkiem, który wywoływał określone zachowania, motywujące współrozmówców do podejmowania dalszych wątków, wykraczając poza obrazek. Zdarzyło się, że komunikaty łączone wysyłane przez dziecko były interpretowane przez dorosłego jako element, który pozwalał dziecku okazać swoje zainteresowanie i chęć do kontynuacji wzajemnej wymiany. Wówczas dorosły włączył się w „linię działania” proponowaną przez dzieci, wykraczając poza obszar obrazka, co obrazują następujące fragmenty rozmów:

Rozmowa (2.4)

D: *Książka służy do oglądania i czytania. To nie jest wiatrak. To może włączymy sobie wiatrak?*

Krzyś: *O super, włączmy!!!*

D: [Dorosły wstaje z krzesła i włącza wiatrak, Krzyś kładzie książkę na stół].

Warto w odniesieniu do przedstawionego przykładu zwrócić uwagę na zachowanie komunikacyjnego ujawnianego przez dorosłego, który podąża za dzieckiem, nie podejmując próby utrzymania tematu rozmowy i zasady wzajemności w tym obszarze. Nastąpiła tu zmiana wspólnego działania. Jednakże nie zaburzyło to interakcji między nimi:

Rozmowa (5.2)

D: *Franiu, zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Franeek: *Nie wiem. Tu jest papuga w klatce. Siedzi sobie i patrzy* [Franeek patrzy na obrazek i wskazuje papugę w klatce].

D: *Ta papuga jest bardzo kolorowa.*

Franeek: *Jest i co z tego* [Wstaje z krzesła].

D: [Dorosły wstaje z krzesła, bierze do ręki otwartą książkę i idzie za Frankiem]. *Franiu, a może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* [Franeek stojąc przy szafie odwraca głowę w kierunku dorosłego]. *Pokaż mi.*

D: [Dorosły odwraca książkę z obrazkiem w kierunku chłopca].

Franeek: [Franeek bierze książkę do ręki i wraca do stolika, siada na krześle].

[...]

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Franeek: *Już nie chcę. Nie chcę. Biegajmy* [Franeek wstaje z krzesła i zaczyna biegać po pokoju, dorosły wykonuje to samo].

W pierwszej sekwencji przytoczonego przykładu osoba dorosła stara się podtrzymywać wzajemność, co jest widoczne poprzez ujawniane zachowanie niewerbalne (wstaje z krzesła) i podążanie za dzieckiem, które opuszcza przestrzeń toczącej się rozmowy. Dorosły dąży do tego, aby wspólny temat wymiany nie zniknął. W dalszej części tego fragmentu rozmowy dorosły, nie przerywając interakcji z dzieckiem, przyjmuje jego propozycję do zmiany wspólnej aktywności, wykonując proponowaną przez chłopca czynność. Zachowanie to można uznać za przejaw utrzymywania zharmonizowanego toku wzajemnej wymiany działań.

Werbalne zachowania komunikacyjne są u badanych dzieci podstawowym narzędziem uczestniczenia w rozmowie z dorosłym i najczęściej występują w roli samodzielnych komunikatów. Ponadto w połączeniu z komunikatami niewerbalnymi tworzą określone zachowania komunikacyjne, będące elementem zasady wzajemności, która pozwala budować wspólną rozmowę i stanowi trzon interakcji z dorosłym.

Przebieg rozmowy może być też opisywany w odniesieniu do funkcjonujących reguł i zasad. Tocząca się w tej konwencji rozmowa stanowi o wspólnym działaniu partnerów, wymianie ich zachowań komunikacyjnych (werbalnych i/lub niewerbalnych), które są podejmowane w celu realizacji określonych zamierzeń, a także budowania relacji między rozmówcami wskazującej na występowanie wzajemności między nimi. Funkcjonowanie zasad konwersacyjnych przyczynia się do powstania określonych struktur, które stanowią podstawowe elementy rozmowy, tworząc jej sekwencje. Taki układ, w którym podstawowy schemat buduje para wypowiedzi typu pytanie–odpowiedź, nazywany jest parą przyległą.

Analizy wszystkich rozmów osoby dorosłej z badanymi dziećmi rozpoczynającymi edukację pokazują, że między rozmówcami była stosowana podstawowa zasada w komunikacji, która miała postać połączeń łańcuchowych w formie sprzężeń zwrotnych dokonywanych przez współrozmówców. Były one powiązane ze sobą poprzez określone sekwencje w postaci ujawnianych zachowań werbalnych i/lub niewerbalnych, które pozwalały współtworzyć rozmowę. Poszczególne sekwencje w danych fazach rozmowy były budowane w formie kolejno ujawnianych po sobie tak zwanych turach działaniowych, zbudowanych w układzie pary przyległej.

Na podstawie dokonanych analiz rozmów badanych dzieci z osobą dorosłą daje się zauważyć, że funkcjonowali oni w tak zwanej parze dopasowanej, co można zaobserwować w ich działaniach oraz wypowiedziach, które były ze sobą powiązane znaczeniowo. Najczęściej występowały po sobie, tworząc wzajemny układ, gdzie pierwszy człon ujawnianego zachowania przez współrozmówcę pełnił funkcję propozycji do zbudowania dalszego członu pary, budującej sekwencję w danej fazie rozmowy. Warto podkreślić, że dla niektórych dzieci dopasowanie drugiego członu pary przyległej danej sekwencji (szczególnie w formie wypowiedzi), nie było jednoznaczne i zgodne z oczekiwaniami dorosłego. Najczęściej było to w sytuacji, gdy zabierał on głos jako pierwszy. Sytuacja ta pokazała, że w rozmowie z dzieckiem dorosły nie powinien zakładać pojawienia się oczekiwanego fragmentu danej pary i tylko jednej odpowiedzi czy określonego zachowania. Powinien przyjmując i dopuścić możliwość ujawnienia przez dziecko różnych reakcji i wypowiedzi w kontekście poruszanego tematu, budowania wzajemności i współtworzenia interakcji:

Rozmowa (1.2)

D: *Antoś, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Antek: *A mogę na inną? [Patrzy na dorosłego].*

D: *Antoś, proszę, abys otworzył książkę na pierwszej stronie.*

[...]

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi [Dorosły wzrok kieruje na obrazek domu i wskazuje go dłonią]. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Antek: *O tu na górze [Wskazuje palcem] siedzi dziewczyna [śmiech] chyba na kłocie, ale jej majtki spadły [śmiech].*

D: *No faktycznie dziewczynka siedzi w toalecie na sedesie.*

Antek: *No przecież mówię [Spogląda na dorosłego].*

Rozmowa (2.6)

D: *Nigdy nie goniłam ptaków.*

Olek: *A dlaczego? Musi pani spróbować, to jest super zabawa.*

D: *Myszę, że ptakom by się to nie spodobało, jak tak bez powodu by się je goniło.*

Olek: *Ale one lubią się gonić, przecież zawsze mi uciekają.*

Rozmowa (2.7)

D: *Dzień dobry Stasiu, zapraszam* [Chłopiec wchodzi do sali, a następnie dorosły wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krzesła obok dorosłego, mówiąc: *Proszę usiądź przy stole i otwórz leżącą przed tobą książkę na pierwszej stronie.* Książka leży zamknięta na stole przed nimi].

Staś: *A mogę na drugiej?* [Spogląda na dorosłego].

D: *Stasiu, proszę otwórz książkę na stronie pierwszej.*

Tylko w niektórych sekwencjach w analizowanych rozmowach widoczny był brak spójności między zachowaniami komunikacyjnymi dziecka i dorosłego. Miało to miejsce wówczas, gdy dziecko wykazywało odmowę na podjęcie proponowanego wątku przez dorosłego lub gdy kończyło fazę rozmowy, przerywając interakcję z nim:

Rozmowa (4.5)

D: *A jak myślisz, dokąd będzie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Mikołaj: *Nie wiem.*

D: *Mi to się wydaje, że ten pies będzie za swoją panią. A ty jak myślisz?* [Dorosły wskazuje palcem psa].

Mikołaj: *Tak.*

Przedstawiony przykład ilustruje wyrażanie odmowy przez badanego chłopca. Dorosły reagując na przeszkodę w budowanej wzajemności podczas rozmowy z Mikołajem poprzez komunikat werbalny, w którym dokonuje interpretacji wskazanego przez siebie elementu z obrazka, próbuje utrzymać integralność i spójność rozmowy i budowaną w jej obrębie zasadę wzajemności.

Próba zmiany rozmowy na inne działanie również może być interpretowana jako zaburzenie zasady spójności i zasady wzajemności pomiędzy wypowiedziami i zachowaniami partnerów. Zachowania te ujawniały niektóre dzieci z zespołem Aspergera w rozmowie z dorosłym np. Antek (Rozmowa 5.1) czy Franek (Rozmowa 5.2). Oba fragmenty sekwencji odnoszących się do tej kwestii zostały przytoczone wcześniej.

Należy zaznaczyć, że na stosowaną zasadę wzajemności miało wpływ to, że dorosły nie zawsze reagował na propozycję dziecka kontynuacji danej sekwencji lub też na wykazywaną przez nie inicjatywę w podtrzymaniu danego wątku tematycznego, poprzez włączanie nowych elementów z obrazka lub zadawanie dodatkowych pytań. Wówczas ignorując zachowanie komunikacyjne dziecka, starał się zachęcać je do własnej linii działania poprzez

wręcz narzucanie określonych wątków do kontynuacji rozmowy w formie nowego pytania. Bywało, że nawet przerywał daną sekwencję. W tej sytuacji zdarzało się, że dziecko nie zawsze podążało za propozycją dorosłego i wykazywało odmowę, co wpływało znacząco na przebieg rozmowy i budowaną wzajemność:

Rozmowa (2.1)

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Ala: *Nie wiem. Do domu?*

D: *Może biec do domu, albo być na spacerze ze swoją panią.*

Ala: *To jest jego pani?* [Ala wskazuje na obrazku kobietę biegnącą przed psem].

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Ala: *Nie wiem.*

W pokazanym przykładzie daną sekwencję rozpoczyna dorosły pytaniem w formie wskazania kierowanego do dziewczynki. Początkowo Ala wykazuje odmowę, zaraz potem formułuje przypuszczenie w formie pytania do dorosłego. Odpowiedzią osoby dorosłej na wypowiedź dziecka jest komunikat werbalny, dzięki któremu budowana jest wzajemność. W momencie, gdy dziewczynka podejmuje próbę kontynuowania wątku zaproponowanego przez dorosłego poprzez pytanie ze wskazaniem, dorosły nie podejmuje próby utrzymania tematu rozmowy i realizowanej zasady wzajemności, w sposób gwałtowny zmienia temat rozmowy, kierując do dziecka pytanie o nowy element z obrazka. Dziewczynka nie przyjmuje zachęty ze strony dorosłego, wykazuje odmowę, przerywając wzajemność.

We wszystkich analizowanych rozmowach zarówno dziecko, jak i osoba dorosła wypowiadali się na zmianę, używając werbalnych i/lub niewerbalnych komunikatów. Występujące wypowiedzi w parze przyległej (dorosły–dziecko), które ujawniały stosowaną wzajemność w fazie rozpoczęcia rozmowy we wszystkich grupach miały konstrukcje typu: *polecenie/wykonanie, pytanie/odpowiedź, pytanie/stwierdzenie, pytanie/potwierdzenie gotowości*. Dodatkowo tylko wypowiedzi dzieci z chorobą przewlekłą miały schemat typu: *pytanie/pytanie* oraz u dzieci z zespołem Aspergera wystąpił typ: *polecenie/opis/interpretacja*.

W fazie głównej wypowiedzi, w których była budowana wzajemność między interlokutorami we wszystkich badanych grupach miała schemat typu: *pytanie/odpowiedź, pytanie/stwierdzenie, stwierdzenie/pytanie*. Ponadto w grupie dzieci z trudnościami logopedycznymi nie ujawniła się w ich wypowiedziach konstrukcja o charakterze: *pytanie/pytanie*. We wszystkich pozostałych badanych grupach ta struktura wystąpiła.

Konstrukcja wypowiedzi mająca typ: *pytanie/odpowiedź* w fazie zakończenia rozmowy, w której zauważa się elementy wzajemności występuje

we wszystkich grupach badanych dzieci. Natomiast struktura wypowiedzi o charakterze: *pytanie/prośba* ujawniła się w wypowiedziach grup dzieci z chorobą przewlekłą, zaś *prośba/spełnienie* w grupach dzieci bez trudności logopedycznych i dzieci z chorobą przewlekłą (podczas rozmów prowadzonych z dziećmi w szpitalu, jak i w szkole). Tylko w grupie dzieci bez trudności można odnaleźć wypowiedzi o strukturze typu: *stwierdzenie/stwierdzenie*.

Występujące wypowiedzi w parze przyległej (dorosły–dziecko), które ujawniały przerwanie wzajemności w fazie rozpoczęcia rozmowy wystąpiły tylko w grupie dzieci bez zdiagnozowanych trudności oraz grupie dzieci z zespołem Aspergera i miały one konstrukcję typu: *polecenie/propozycja zmiany*. Dodatkowo w wypowiedziach dzieci z zespołem Aspergera ujawnił się schemat: *pytanie/pytanie*.

W fazie głównej rozmowy wypowiedzi przerywające wzajemność we wszystkich grupach miały strukturę typu: *pytanie/odmowa*. Ponadto w grupie dzieci bez zdiagnozowanych trudności oraz grupie dzieci z chorobą przewlekłą, gdzie rozmowy odbywały się na terenie ich szkoły, wystąpił schemat wypowiedzi typu: *pytanie/pytanie*.

W fazie zakończenia konstrukcja wypowiedzi przerywająca wzajemność we wszystkich grupach dzieci miała rodzaj: *pytanie/odmowa*. Wypowiedź typu: *pytanie/prośba* wystąpiło w grupach dzieci z chorobą przewlekłą, wypowiedź zaś o strukturze *stwierdzenie/odmowa* pojawiała się w grupie dzieci bez zdiagnozowanych trudności oraz dzieci z trudnościami logopedycznymi. Dodatkowo u dzieci bez zdiagnozowanych trudności pojawił się schemat wypowiedzi odpowiadający budowie: *stwierdzenie/stwierdzenie*. Tylko w grupie dzieci z zespołem Aspergera pojawił się schemat typu: *odmowa/propozycja*.

Na podkreślenie zasługuje to, że osoba dorosła nie musiała w żaden sposób sygnalizować badanym dzieciom, kto ma teraz zabierać głos. Dzieci same czekały na swoją kolej i włączały się w określoną sekwencję, po wypowiedzi osoby dorosłej lub kiedy same inicjowały dany wątek, dawały przestrzeń współrozmówcy do tego, aby mógł on się włączyć do rozmowy.

W analizowanych rozmowach dzieci rozpoczynających edukację z osobą dorosłą wystąpiły w obrębie badanych grup trudności i zakłócenia wpływające na realizowaną wzajemność. Dlatego też w tym miejscu odniosę się do tej kwestii w obrębie danych grup badanych dzieci.

Biorąc pod uwagę analizę poszczególnych sekwencji we wszystkich fazach toczącej się rozmowy między dziećmi bez zdiagnozowanych trudności komunikacyjnych z osobą dorosłą, nie zauważa się czynników zakłócających jej przebieg i mogących mieć znaczący wpływ na proces budowania interakcji i tym samym wzajemności w rozmowie. Tylko w jednej sekwencji dziewczynka w swojej wypowiedzi nie dokonuje poprawnej odmiany przez

przypadek wyrazu: *pies*. Jednakże nie wpłynęło to w żaden sposób na stopień spójności między wypowiedziami współrozmówców i budowaną wzajemnością.

Dzieci z chorobą przewlekłą przebywające na terenie szkoły w trakcie prowadzonych rozmów z osobą dorosłą przestrzegały zasad konwersacji, stosowały zasadę spójności, naprzemienności i kolejności zabierania głosu w diadzie. Dzielily z dorosłym wspólne pole uwagi, śledziły wypowiedzi współrozmówcy. Także przez komunikaty niewerbalne wyrażały gotowość do utrzymywania i kontynuacji rozmowy. Ich wypowiedzi były zgodne ze wspólnym tematem i łączyły się z kolejnymi wątkami, które pojawiały się w danej sekwencji. Co w zasadniczy sposób nie miało wpływu na stosowanie zasady wzajemności. Dodatkowo w analizowanych fazach rozmowy nie wystąpiły trudności komunikacyjne odnoszące się do treści działań i wypowiedzi współrozmówców ani zakłócenia, związane z formalnym aspektem procesu wymiany dialogowej. Jedyne zakłócenie, które się pojawiło, to zakłócenie zewnętrzne niezależne od rozmówców (wejście do pokoju mamy jednej z badanych dziewczynek), co zaburzyło przebieg rozmowy i ujawnianą wzajemność między rozmówcami.

W odniesieniu do rozmów osoby dorosłej z dziećmi z chorobą przewlekłą przebywających w szpitalu nie zauważa się żadnych trudności komunikacyjnych, które związane byłyby z treścią działań i wypowiedziami współrozmówców, które wpływałyby na jej przebieg i które można by było uznać za czynniki zakłócające realizowanie zasady wzajemności przez interlokutorów. Dzieci w tej grupie w kontakcie z dorosłym przestrzegały reguł konwersacji, stosowały naprzemiennosc i kolejność zabierania głosu w diadzie rozmawiającej. Poza tym rozmówcy spoglądali na siebie, a także słuchali swoich wypowiedzi. Między rozmówcami zachowana została płynność wypowiedzi.

W trakcie trwania poszczególnych faz rozmowy, pojawiły się czynniki zakłócające jej przebieg, wpływając tym samym na wzajemność w rozmowie. Były to czynniki bezpośrednio związane ze stanem zdrowia dzieci (ból głowy, zmęczenie czy konieczność noszenia maski tlenowej):

Rozmowa (3.1)

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Wiktor: *Już nie chcę, boli mnie głowa [Wiktor zamyka książkę]. Idę już do mamy [Wstaje i wychodzi ze świetlicy].*

Rozmowa (3.2)

[Do pokoju wchodzi pielęgniarka i pyta, ile jeszcze będziemy rozmawiały, bo Maja musi mieć zastrzyk, odpowiadam, że trudno powiedzieć. Na co ona mówi, że daje nam tylko 3 minuty i wychodzi.]

Maja: *Chyba już nie możemy oglądać tej książki, bo pani Ula się zdenerwuje* [Patrzy na dorosłego].

D: *Pani Ula dała nam jeszcze 3 minuty, to może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Maja: *Oni malują pokój* [Zamyka książkę]. *Już muszę iść na ten zastrzyk* [Wstaje z krzesła i wychodzi].

Rozmowa (3.4)

Bolek: [...] *Przepraszam, ale będę mówił powoli i wezmę sobie tę maskę na buzię, bo mi trudno oddychać. Fajną mam maskę? Jestem jak rycerz z filmu „Gwiazdne wojny”. Mogę też pani dać spróbować – chce pani?*

D: *Bolku, pokaż mi, jak działa twoja maska.*

Bolek: *Normalnie – ciągnę za gumkę, zakładam ją na buzię tak, żeby wszedł mi tutaj nos, o tu widzi pani?* [Wskazuje palcem], *i jak już mam maskę na buzi, to mi się dużo lepiej oddycha. Łatwizna i bardzo mi to pomaga.*

D: *Bolku, to teraz, jak już ubrałeś maskę i łatwiej ci się oddycha, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

[...]

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Bolek: *Właściwie to już się zmęczyłem i już nie mam siły. Maską mi pomaga, ale ciężko mi mówić. Skończmy już na dzisiaj* [Chłopiec zamyka książkę].

Dodatkowo w grupie dzieci z chorobą przewlekłą przebywających w szpitalu wystąpił czynnik zewnętrzny (wejście do pokoju pielęgniarki). Można sądzić, że to również przyspieszyło zakończenie interakcji dziecka z dorosłym i przerwało wzajemność. W wymiarze formalnym nie wystąpiły żadne nieprawidłowości. Dzieci artykułowały wszystkie głoski zgodnie z normą językową, a także używały wszystkich części mowy.

W rozmowach dzieci z trudnościami logopedycznymi z osobą dorosłą wystąpiło najwięcej czynników mogących mieć wpływ na ich przebieg i współtworzenie poszczególnych sekwencji, co również przekłada się na współtworzenie zasady wzajemności. Wśród zakłóceń odnoszących się do formalnych aspektów rozmowy pojawiały się zaburzenia artykulacyjne w zakresie realizacji głosek nosowych (ą, ę), głosek szeregu szumiącego (sz, ż, cz), głosek szeregu ciszącego (ś, dź, ń) oraz głoski r, które nie są realizowane przez nie zgodnie z normą językową. Zdarzało się, co warto zaznaczyć, że niektóre dzieci w trakcie rozmowy wykazywały świadomość swoich trudności i starały się je niwelować, np. kilkukrotne powtarzać niepoprawnie artykułowane głoski. Można to interpretować jako działania podtrzymujące budowaną wzajemność z dorosłym. W tej grupie dzieci wśród czynników wpływających na współtworzenie rozmowy sporadycznie pojawiło się: podtrzymywanie wymiany dialogowej poprzez ujawnianie kolejnych tur konwersacyjnych ograniczających się tylko do jednego słowa, czy udzielanie

nieadekwatnych odpowiedzi na pytania partnera w rozmowie (dorosłego). Bywało, że wśród form zachowań niewerbalnych występowały trudności w zakresie śledzenia wypowiedzi dorosłego i pozawerbalne reagowanie na nie. Tylko w wypowiedzi jednego dziecka w tej grupie wystąpiły zakłócenia komunikacyjne związane z zaburzeniami w zakresie płynności, co mogło mieć wpływ na sposób formułowania przez niego komunikatów w rozmowie z dorosłym. W żadnej fazie rozmowy, w tej grupie badanych dzieci nie wystąpiły zakłócenia zewnętrzne.

W przypadku rozmów dzieci z zespołem Aspergera z osobą dorosłą pojawiały się zakłócenia komunikacyjne, odnoszące się do trudności komunikacyjnych w zakresie treści działań i wypowiedzi, a także zakłócenia związane z formalnym aspektem procesu wymiany dialogowej. Miało to miejsce wówczas, gdy dzieci nie patrzyły na obrazek, do którego wspólnie z dorosłym odnosiły się w trakcie rozmowy. Przykładem może być tutaj rozmowa (5.1) z Adamem, gdzie chłopiec nie reagował na zachowanie komunikacyjne dorosłego, gdy ten wskazywał na obrazku malarzy malujących pokój. Chłopiec wówczas ujawniał wyrazy dźwiękonaśladowcze, naśladując samochód, nie patrzył na obrazek. Ponadto wykonywał ruchy rękami, udając, że kieruje pojazdem.

Wskazane trudności w tej grupie dzieci w sposób znaczący wpływały na stosowanie zasady wzajemności, co było szczególnie widoczne zarówno w fazie rozpoczęcia, jak i w fazie głównej współtworzenia rozmowy. Odnosiły się one do lokalnej struktury wypowiedzi (wtrącenia wyrazów dźwiękonaśladowczych, pojawienie się wypowiedzi niezwiązanej z tematem rozmowy, niewłaściwe przejmowanie tury), jak też globalnej struktury wymiany dialogowej (przerywanie wspólnego działania lub wypowiedzi). Bywało, że badane dzieci nie przestrzegały warunków rozwijania i współtworzenia wymiany dialogowej poprzez (np.: formułowanie wypowiedzi zgodnych z tematem rozmowy, stosowanie wypowiedzi powiązanych z tymi, które pojawiały się w poprzedniej sekwencji konwersacyjnej).

Podsumowanie

Zasada wzajemności w rozmowie dziecka z dorosłym to określony sposób uczestniczenia w interakcji, który pozwala na skuteczne komunikowanie się. Odnosi się do umiejętności odczytywania sygnałów inicjujących rozpoczęcie rozmowy przez interlokutorów, a także utrzymywania zharmonizowanego toku wzajemnej wymiany działań, ujawniania zachowań interakcyjnych, jak też stosowania wypowiedzi rozwijających rozmowę. Ponadto przejawia się w zdolności do jej podtrzymywania i współtworzenia określonych sekwencji tematycznych, jak też treści wzajemnej wymiany, co wyraża się w ich zachowaniach komunikacyjnych (werbalnych i/lub niewerbalnych).

Stosowanie zasady wzajemności w rozmowie zobowiązuje rozmówców do współtworzenia i podtrzymywania wymiany zachowań komunikacyjnych na podstawie stosowania określonych reguł komunikacyjnych, m.in.: zasady spójności, zasady odpowiedzialności, a także naprzemienności i kolejności zabierania głosu w diadzie. Partnerzy komunikujący się ze sobą powinni starać się, aby ich interakcja nie została przerwana, a zatem powinni wykazywać postawę, w której będą próbować nie tylko nawiązywać, lecz także przede wszystkim utrzymywać kontakt ze współrozmówcą poprzez: (1) nawiązywanie kontaktu wzrokowego i jego odwzajemnienia; (2) obserwowanie, rozpoznanie określonych momentów oraz działań partnera i reagowanie na nie; (3) współtworzenie i dzielenie wspólnego pola uwagi; (4) podejmowanie prób motywujących współrozmówcę do tworzenia wypowiedzi budujących określone sekwencje w danej fazie rozmowy; (5) stosowanie wypowiedzi i działań mających funkcje potwierdzeń w odpowiedzi na zachowania komunikacyjne współrozmówcy.

Ponadto niezwykle ważne w stosowaniu zasady wzajemności jest podejmowanie przez rozmówców prób pokonywania pojawiających się trudności i zakłóceń komunikacyjnych. Jest to możliwe dzięki patrzeniu na interlokutora i słuchaniu jego komunikatów; stosowaniu komunikatów niewerbalnych (np.: ułożenie ciała, gesty, mimika twarzy, stosowanie bliskiej odległości w układzie przestrzennym) informujących go o zamiarze utrzymywania z nim interakcji. W sytuacji przechodzenia do kolejnych sekwencji w fazie głównej powielanie przyjętego schematu inicjowania dalszej interakcji rozwijającego wymianę na dany temat.

Zasada wzajemności stosowana jest wówczas, gdy w trakcie budowania wymiany są tworzone działania i wypowiedzi, będące adekwatną odpowiedzią na działanie interlokutora (po części spodziewane przez współrozmówcę i połączone z tymi występującymi we wcześniejszej fazie rozmowy i interakcji). Można tu wskazać takie zachowania, jak: reagowanie na polecenia, spełnianie prośb, udzielanie odpowiedzi na zadawane pytania, budowanie pytań skierowanych do partnera, a także kontynuowanie podjętych wątków. Formułowanie treści działań, a także ujawnianie zachowanie komunikacyjne powinny być spójne z poruszonym tematem. Niezwykle ważne jest rozwijanie treści wzajemnej wymiany, poprzez podążanie za partnerem. Równie istotne jest dokonywanie zmian swoich wypowiedzi i działań w taki sposób, aby były spójne z poruszonym wątkiem oraz włączanie nowych treści rozwijających rozmowę na temat. Stosowanie zasady wzajemności w rozmowie wzbogacają różne formy ekspresji takie jak: śmiech, okrzyki czy zmiana intonacji i natężenia głosu. W rozmowie dziecka z dorosłym znaczenie ma również sposób formułowania określonych pytań, kierowania poleceń oraz formułowanie dodatkowych komunikatów w formie instrukcji czy powtórzeń w sytuacji, gdy dziecko napotyka trudności.

Wpływ na stosowaną zasadę wzajemności w rozmowie dziecka z osobą dorosłą mają trudności i zakłócenia komunikacyjne ujawniane przez interlokutorów. Można tu wymienić trudności komunikacyjne dotyczące określonej treści działań, jak też i wypowiedzi nie na temat, a wśród nich trudności pragmatyczne, polegające na niezgodności działań podejmowanych przez rozmówców lub formułowaniu i wyrażaniu odmowy w zakresie podejmowania określonych wątków tematycznych, budowania własnych interpretacji czy odnoszenia się do własnych doświadczeń w nawiązaniu do danego tematu, jak też niestosowane wyrażanie czynności o charakterze pragmatycznym, która z perspektywy współrozmówcy jest nie do zaakceptowania w danej chwili.

Kolejna grupa trudności uniemożliwiająca stosowanie zasady wzajemności w rozmowie odnosi się do treści działania i zachowań komunikacyjnych w zakresie sprzeczności w zrozumieniu i odczytywania znaczeń, niezrozumienia przez dorosłego zamiarów dziecka lub stwarzanie sytuacji, w których dorosły stara się sprowokować dziecko do określonych zachowań w celu zmiany sformułowanego przez nie wcześniej komunikatu. Niezwykle ważny w tym kontekście jest brak przyjęcia punktu odniesienia względem określonego przedmiotu lub osoby na temat której toczy się rozmowa. Brak spójności między interlokutorami również wpływa na rozbieżności w interpretacji znaczeń i ujawnia się w postaci urywania wcześniejszej sekwencji, zaburzeń sprzężenia zwrotnego.

Wpływ na stosowanie zasady wzajemności w rozmowie mają także występujące zakłócenia komunikacyjne odnoszące się do formalnego aspektu procesu tworzenia rozmowy. Przede wszystkim dotyczą one:

- (1) lokalnej struktury, np.: niepojawienie się drugiej sekwencji w parze przyległej, wystąpienie elementu ujawniającego nieadekwatne zachowanie komunikacyjne na wypowiedź współrozmówcy (gdy dziecko zajmuje się w trakcie wspólnej rozmowy inną czynnością lub proponuje zmianę rozmowy na inne działanie); wyraża odmowę na dalsze budowanie rozmowy (w sytuacji, gdy rozmowa odnosi się do jakiegoś przedmiotu i jest poświęcona danemu tematowi, dziecko usuwa z pola widzenia dany przedmiot np. zamyka książkę); między współrozmówcami występuje niepoprawne przejście tury (jeden z rozmówców przerywa wypowiedź mówcy, odbiera innej osobie głos, nie włącza się w linię działania partnera, stosuje długie przerywniki, nie kończy swojej wypowiedzi).
- (2) globalnej struktury rozmowy, np.: niedokończona sekwencja otwarcia ujawniana w postaci odmowy propozycji udziału w rozmowie, brak jakiegokolwiek reakcji na zachowanie komunikacyjne inicjatora kontaktu; zakłócenie sekwencji wypowiedzi objawiające się zakończeniem lub jej urwaniem; zainicjowanie nowego działania, przerywającego wcześniejszą czynność realizowaną wspólnie z interlokutorem.
- (3) zewnętrznych czynników zakłócających przebieg rozmowy, na które współrozmówcy nie mają wpływu, np.: wkraczanie w przestrzeń toczącą się rozmowy przez osoby trzecie (wejście do pokoju, w którym odbywa się rozmowa); zakłócenie ciszy w przestrzeni toczącej się interakcji, doświadczanie złego samopoczucia wynikającego ze stanu zdrowia (ból, zmęczenia czy zależności od działań i czynności medycznych).

Ujawnianie przez interlokutorów trudności komunikacyjnych wynikających z posiadanych przez nich umiejętności może utrudniać stosowanie zasady wzajemności w rozmowie. Dotyczą one zaburzeń w obrębie odbioru i nadawania przekazów werbalnych, jak i niewerbalnych oraz sugerowanie interlokutorowi formy wyrażania swoich myśli lub udziału w działaniu, który nie jest przez niego akceptowany.

Warto również w tym miejscu odnieść się do zakłóceń mogących wystąpić w wyniku pozycji nierównorzędnej przyjmowanej między rozmówcami. W sytuacji dominacji jednego z nich na stosowanie zasady wzajemności wpływa fakt tego, że włącza on do rozmowy obszar działań i treści, który dalece odbiega od zainteresowań współrozmówcy, inicjuje formę komunikacji, które nie są atrakcyjne lub stosuje duże tempo zmian w poszczególnych fazach rozmowy, przechodząc do kolejnych sekwencji. Nie zwraca uwagi na

komunikaty współ rozmówcy i za wszelką cenę stara się realizować utarty schemat wcześniej zaplanowanej rozmowy poprzez powielany model zadawania pytań wcześniej przygotowanych.

Osobowy wymiar rozmowy ujawnia się poprzez doświadczanie własnej podmiotowości w interakcji dziecka z dorosłym. Toczące się rozmowy w układzie diadycznym stają się sytuacją dwupodmiotową, która charakteryzuje się współzależną aktywnością dwóch podmiotów, będących w nieustannej interakcji. Istotna jest tu dwukierunkowość wpływów, mających znaczenie w tworzeniu określonych faz i sekwencji rozmowy, w której biorą udział aktywnie obaj uczestnicy. Ważne jest branie pod uwagę aktywności każdego z rozmówców w kontekście kluczowych oznak podmiotowości, takich jak: sprawstwo, poczucie odrębności oraz racji. To w rozmowie staje się cechą podstawową. Wyraża się to także w dawaniu przestrzeni i czasu współ rozmówcy na to, aby mógł on zaistnieć w rozmowie. Niekiedy wymaga to zastosowania zmian kierunku własnej aktywności, aby między rozmówcami mogła być zbudowana wspólna linia działania jako element zasady wzajemności.

Niezwykle ważnym zagadnieniem związanym ze stosowaniem zasady wzajemności w rozmowie jest wkład poszczególnych partnerów w proces porozumiewania się. Szczególne znaczenie ma tu wspólna linia działania dwóch partnerów komunikujących się (dziecko i dorosły). Shugar (1982) opisuje schematy koordynacji linii działania dwóch partnerów, którzy współuczestniczą w sytuacji, która umożliwia relację dwupodmiotową. Dla zasady wzajemności istotny jest układ, w którym jedna z osób staje się inicjatorem własnej linii działania i włącza partnera komunikacyjnego do współuczestniczenia w rozmowie. Innym schematem koordynacji linii działania jest sytuacja, w której jedna z osób włącza się do linii działania partnera lub obie strony uzgadniają wspólną linię działania. Przy czym wkład każdej z osób jest równie ważny, lecz mogący wyrażać się w różny sposób. W rozmowie przekłada się to na moment, w którym rozmówcy osiągają wspólny cel w zakresie współtworzenia poszczególnych faz rozmowy, a także osiągnięcie wspólnych znaczeń. Ma to związek ze współsprawstwem.

Ustalanie wspólnych znaczeń odnosi się do doświadczeń komunikacyjnych dotyczących treści zdarzenia, w którym partycypują obaj interlokutory. Dziecko od początku swoich narodzin włącza się w proces budowania wspólnych znaczeń poprzez kontakt z osobą dorosłą. Kluczową kwestią tego procesu jest komunikacja z dorosłym i interpretacja znaczeń, które przypisywane są określonym sytuacjom przez poszczególne osoby. W przypadku rozmowy dochodzenie do wspólnych znaczeń odbywa się przez sprzężone zachowania komunikacyjne między rozmówcami, kiedy wymieniają się swoimi spostrzeżeniami na tematy, które są dla nich ważne w danej sekwencji.

W konsekwencji prowadzi to do powstania wspólnych znaczeń, przyczyniających się do rozwijania zainteresowania danym wątkiem i chęci kontynuowania wspólnej rozmowy.

Zmienność ról w rozmowie dziecka z dorosłym pełni w układzie interakcyjnym kolejny typ doświadczeń związanych ze stosowaniem zasady wzajemności. Do realizowania zasady wzajemności u współrozmówców konieczne są doświadczenia w rozmowie związane z występowaniem zarówno w roli nadawcy, jak i odbiorcy. Zmienny układ pozwala na doskonalenie umiejętności tworzenia własnej linii działania oraz na zmienność zachowań komunikacyjnych ujawnianych w różnych fazach rozmowy. Dodatkowo istotna jest tu kwestia pozycji, jaką zajmują współrozmówcy we wspólnym działaniu (nadrzędnej, podrzędnej, współrzędnej). Naprzemiennosc funkcjonowania w pierwszej lub drugiej pozycji w parze przyległej stanowi niezwykle ważny wyznacznik pozwalający na stosowanie zasady wzajemności między dzieckiem a dorosłym w rozmowie. Naprzemiennosc przyjmowania określonej pozycji przyczynia się do zdobywania doświadczenia u dziecka zarówno w inicjowaniu działania pary, jak i w trakcie uczestniczenia w interakcji, która przyczynia się do podtrzymania lub rozwoju relacji z dorosłym.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Adamek, I. (1998). *Praktyka rozwojowa w wychowaniu małego dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Adamek, I. (2010). Zmiana paradygmatu edukacji dziecka – od nauczania do uczenia się. Wymagania stawiane współczesnej edukacji. W: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka. Mity i fakty* (s. 19–29). Bydgoszcz: Trans Humana.
- Adler, R.B., Rosenfeld, L.B., Proctor II, R.F. (2006). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Adler, Y. (2006). *Sprachforderung in der Kindertagesstätte. Handbuch mit grossem Spieleteil*. Leipzig: Hauptamt, Zentrale Vervielfältigung.
- Ajdukiewicz, K. (2006). Zdania pytajne. W: K. Ajdukiewicz. *Język i poznanie* (s. 278–287). T. I. *Wybór pism z lat 1920–1949*. Warszawa: WN PWN.
- Andrzejewska, J. (2009). Swoistość kompetencji komunikacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym. W: J. Andrzejewska (red.), *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Antoszewska, B. (2006). *Dziecko z chorobą nowotworową – problemy psychopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: WN PWN.
- Astington, J.W., Jenkins, J.M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311–1320.
- Attwood, T. (1998). *Zespół Aspergera*. Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Awdiejew, A. (1991). Strategie konwersacyjne (próba typologii). *Socjolingwistyka*, XI, 7–20.
- Awdiejew, A. (2004). *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Awdiejew, A. (2005). Strategie konwersacyjne. *Acta Universitatis Lodzianis Folia Literaria Polonica*, 7, 127–150.
- Babska, Z., Shugar, G.W. (1986). *Idea dwupodmiotowości w interakcji dorosły dziecko w procesie wychowywania w pierwszych latach życia*. Lublin: KUL.
- Bach, L.J., Happé, F., Fleming, S., Powell, J. (2000). Theory of mind: Independence of Executive function and the role of the frontal cortex in acquired brain injury. *Cognitive Neuropsychiatry*, 5, 175–192.
- Balawajder, K. (1998). *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

- Bałachowicz, J. (2011a). Dziecko w roli ucznia w opinii nauczycieli klas początkowych oblicza szkolnej socjalizacji. W: H. Krauze-Sikorska (red.), *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością* (s. 133–144). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bałachowicz, J. (2011b). Indywidualizacja jako postulat i konieczność współczesnej edukacji początkowej. W: I Adamek, Z. Zbróg (red.), *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja* (s. 11–31). Kraków: Libron.
- Berko Gleason, J., Bernstein Ratner, N. (2005). Przystawianie języka. W: N. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), *Psycholingwistyka* (s. 375–438). Gdańsk: GWP.
- Bauman, T. (1995). O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych. W: T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych* (s. 54–75). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Becker, H. (1956). *Man in Reciprocity*. New York: Praeger.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PIW.
- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 83–119). Warszawa: Czytelnik.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London–Bristol: Taylor & Francis.
- Białystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Białęcka-Pikul, M. (1993). Interakcyjno-poznawcza koncepcja kompetencji komunikacyjnej małych dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 127–150.
- Białęcka-Pikul, M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Białęcka-Pikul, M. (2004). Nabywanie wiedzy społecznej z perspektywy badań nad dziecięcymi teoriami umysłu. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 305–317.
- Bierówka, J. (2009). *Zasada wzajemności w społeczeństwie informacyjnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Blum-Kulka, S. (2001). Pragmatyka dyskursu. W: T.A. Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces* (s. 214–241). Warszawa: WN PWN.
- Błażnio, K. (2011). *Wprowadzenie do zagadnień logopedii wieku rozwojowego*. Gniezno: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska „Milenium”.
- Bobryk, J. (1995). *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*. Warszawa: WN PWN.
- Bochno, E. (2004). *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bokus, B. (1985). O aktywności językowej małego dziecka i jej sytuacyjnych uwarunkowaniach. *Studia Pedagogiczne*, 48, 39–56.
- Bokus, B. (1986). Action Field and Language Use Child – Child Interactions. *Polish Psychological Bulletin*, 17 (3–4), 197–206. GWP
- Bokus, B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci*. Kielce: Energeia.
- Bokus, B., Haman, M. (red.). (1992). *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Warszawa: Energeia.

- Bokus, B., Shugar, G.W. (red.). (2007). *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańska: GWP.
- Boniecka, B. (1995). *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Boniecka, B. (1996). O modelowaniu sytuacji (na przykładzie wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym). W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny* (s. 71–85). Kraków: WSP.
- Boniecka, B. (2010). *Dziecięce wyobrażenia świata. Zbiór studiów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Borkowska, A. (1998). *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Borowiec, H. (2007). Kategorie interpretowania rzeczywistości w języku dzieci. W: T. Woźniak, A. Domagała (red.), *Język, interakcja i zaburzenia mowy* (s. 107–132). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bourdieu, P. (2004). *Męska dominacja*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*. Warszawa: PWN.
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Brocki, M. (2001). *Język ciała w ujęciu antropologicznym*. Wrocław: ATRUM.
- Bruner, J. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (1980). Ontogeneza aktów mowy. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 483–513). Warszawa: PWN.
- Brzezińska, A. (1987). *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Buber, M. (1992). *Ja i TY. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: PAX.
- Budzyński, W. (2008). *Public relations. Strategia i nowe techniki kreowania wizerunku*. Warszawa: Poltext.
- Bugajski, M. (2006). *Język w komunikowaniu*. Warszawa: WN PWN.
- Bullowa, M. (1979). *Before Speech. The Beginning of Interpersonal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burtowy, M. (1992). *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Campbell, R.N., Wales, R.J. (1980). Badania naukowe nad przyswajanie języka przez dziecko. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 461–482). Warszawa: PWN.
- Chomsky, N. (1977). Forma i znaczenie w języku naturalnym. W: M. Głowiński (red.), *Znak, styl, konwencja* (s. 104–115). Warszawa: Czytelnik.
- Chrzanowska, I. (2010). *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cialdini, R. (2013). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP.

- Clennell, C. (1995). Communication Strategies of Adult ESL Learners: A Discourse Perspective. *Prospect*, 10(3), 4–20.
- Cohen, A.D. (2010). *Strategic in Learning and Using a Second Language*. Wyd. 2. Harlow: Pearson Longman.
- Corder, P. (1978). Strategies of Communication. W: C. Faerch, G. Kasper (red.), *Strategies in Interlanguage Communication* (s. 15–19). London: Longman.
- Coreth, E. (1969). *Grundfragen der Hermeneutik*. Freiburg: Herder Verlag.
- Cunningham, C.C. (1991). Spojrzenie ponad patologię. Obecne tendencje w pedagogice specjalnej. W: J. Pańczyk (red.), *Roczniki Pedagogiki Specjalnej* (s. 23–37). Warszawa: WSPS.
- Cywińska, M. (2004). *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sędach dziecięcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Davis, A. (2007). *Public relations*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Damasio, A.R., Damasio, H. (1992). Brain and language. *Scientific American*, 267(3), 88–95.
- Dąbrówka, A., Geller, E., Turczyn, R. (1997). *Słownik synonimów*. Warszawa: MCR.
- Dagiel, M. (2006). Nauczyciel i dziecko w sytuacjach dialogowych – zwycięzcy czy pokonani? W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 219–229). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Dijk, T.A. (1990). Social cognition and discourse. W: H. Giles, R.P. Robinson (red.), *Handbook of Social Psychology and Language* (s. 163–183). Chichester: Wiley.
- Dijk, T.A. (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: WN PWN.
- Dobek-Ostrowska, B. (1999). *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Doherty, M.J. (2009). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings. Hove*. UK: Psychology Press.
- Donaldson, M. (1986). *Myslenie dzieci*. Warszawa: PIW.
- Dołęga, Z. (2003). *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Dornyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29.1, 55–85.
- Dornyei, Z., Scott, M.L. (1997). Review Article: Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47, 1, 173–210.
- Dryll, E. (1995). *Trudności wychowawcze. Analiza interakcji matka – dziecko w sytuacjach konfliktowych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dryll, E. (2001). *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo PAN.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, E. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- ESOKJ (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie i Ocenianie*. Rada Europy: Warszawa.

- Faerch, C., Kasper, G. (red.). (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London–New York: Longman.
- Faucette, P. (2001). A Pedagogical Perspective on Communication Strategies: Benefits of Training and an Analysis of English Language Teaching Materials. *Second Language Studies*, 19, 2, 1–40.
- Ferguson, P.M., Ferguson, D.L., Taylor, S.J. (1992). *Interpreting Disability. A Qualitative Reader*. New York–London: Teachers College Press.
- Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo ABC.
- Filipiak, E. (2007). Człowiek – język – rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywność szkolną). *Forum Dydaktyczne*, 2, 5–18.
- Filipiak, M. (2003). *Homo communicans. Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Fiske, J. (1999). *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Foucault, M. (2000). *Porządek dyskursu*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Frith, U. (2005). *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Frey, L.R., Botan, C.H., Friedman, P.G., Kreps, G.L. (1991). *Investigating Communication. An Introduction to Research Methods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Frydrychowicz, S. (1999). *Proces mówienia. Wybrane psychologiczne aspekty na przykładzie interpretacji zadania niejednoznacznego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Frydrychowicz, S. (2005). Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka. *Psychologia Rozwojowa*, 10, 3, 93–100.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Prawda i metoda*. Kraków: Inter Esse Sp. z o.o.
- Galarowicz, J. (1994). *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*. Kraków: WN PAT.
- Gara, J. (2008a). Dialogiczny fenomen (roz)mowy. W: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego* (s. 19–25). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gara, J. (2008b). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków: WAM.
- Gass, S.M., Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Wyd. 3. New York: Taylor & Francis.
- Gerland, G. (2015). *Prawdziwy człowiek. Osobista opowieść o dorastaniu i edukacji w autyzmie*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Giorgi, A. (2003). Fenomenologiczna psychologia uczenia się i tradycja uczenia się słownego. W: A. Giorgi (red.), *Fenomenologia i badania psychologiczne* (s. 41–118). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Głodkowska, J. (red.). (2011). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Głodowski, W. (1999). *Bez słowa. Komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*. Warszawa: Hansa Communication.
- Gnitecki, J. (1989). *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*. Poznań: UAM.

- Goffman, E. (2006). *Rytuał interakcyjny*. Warszawa: WN PWN.
- Gołębniak, B.D. (2003). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B Śliwerski, *Pedagogika* (s. 258–206). T. II. Warszawa: WN PWN.
- Grabias, S. (2001). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias, S. (2007). Język, poznanie, interakcja. W: T. Woźniak, A. Domagała (red.), *Język, interakcja i zaburzenia mowy* (s. 355–377). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Granat, A. (2014). *Podstawy interakcyjności w komunikacji językowej. Interakcje językowe z udziałem dzieci w wieku przedprzedszkolnym*. Lublin: Wydawnictwo UAM.
- Griffin, E. (2003). *Podstawy komunikacji społecznej*. Gdańsk: GWP.
- Grzymała-Kozłowska, A. (2004). Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 13–34.
- Gumperz, J.J. (1986). Sociolinguistics and Communication in Small Groups. W: J.B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics* (s. 203–224). Harmondsworth: Penguin Books.
- Guzys-Steinke, H. (2013). *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Habermas, J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego. Przyczynek do krytyki rozumienia funkcjonalnego*. T. 2. Warszawa: WN PWN.
- Hajnicz, W. (1995). *Dwupodmiotowość i dwuzadaniowość sytuacji edukacyjnych w świetle ogólnej teorii regulacyjnej Tadeusza Tomaszewskiego*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Hall, E.T. (1987). *Ukryty wymiar*. Warszawa: Muza.
- Halliday, M.A.K. (1980). Uczenie się znaczeń. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 514–566). Warszawa: WN PWN.
- Hałas, E. (2001). *Symbole w interakcji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hammersley, M., Attkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Hampson, S.E., Sternberg, R.J. (1997). Wprowadzenie. W: S.E. Hampson, A.M. Colman (red.), *Psychologia różnic indywidualnych* (s. 7–14). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Harwas-Napierała, B. (2008). *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Howarth, D. (2008). *Dyskurs*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hutchby, I., Wooffit, R. (2008). *Conversation analysis. Second edition*. Cambridge: Polity Press.
- Ingarden, R. (1972). O sędzie kategoriowym i jego roli w poznaniu. W: R. Ingarden, *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki* (s. 222–259). Warszawa: PWN.
- Izdebska, J. (red.). (2003). *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*. Białystok: Trans Humana.
- Jachimowicz, J. (2009). Komunikowanie się nauczyciela z uczniem zdolnym a role przydzielone zdolnym dzieciom przez rówieśników w klasie szkolnej. W: I. Adamek, E. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość* (s. 98–105). Kraków: Wydawnictwo UP.

- Jagięłka, J. (2004). *Komunikacja interpersonalna w szkole*. Kraków: Rubikon.
- Jakoniuk-Diallo, A. (2000). *Samodzielność i kompetencja komunikacyjna dzieci z wadą słuchu*. Konin: Wydawnictwo Transdruk.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 4, 29–40.
- Kaczmarek, B.L.J. (2003). Rodzaje kodów komunikacyjnych. W: B. Kaczmarek, K. Markiewicz (red.), *Komunikowanie się we współczesnym świecie* (s. 11–25). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kaczmarek, B.L.J. (2009). *Misterne gry w komunikację*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kaczmarek, L. (1988). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kasper, G., Kellerman, E. (red.). (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. New York: Longman.
- Karkowska, M. (2005). *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karwowska-Struczyk, M. (1982). *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Karwowska-Struczyk, M. (2007) *Dziecko i konteksty jego rozwoju*. Warszawa: IBE.
- Kempny, M., Szmatka, J. (1992). *Współczesne teorie wymiany społecznej. Zbiór tekstów*. Warszawa: WN PWN.
- Kielar, M. (1988). Twórcze opanowanie i używanie języka przez dziecko. W: S. Poppek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży* (s. 56–68). Warszawa: WSiP.
- Kielar-Turska, M. (1989). *Mowa dziecka, słowo i tekst*. Seria: Rozprawy habilitacyjne. Nr 161. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kielar-Turska, M. (1991). *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kielar-Turska, M. (1992). Dziecko i komunikacja. Jak dziecko staje się kompetentne komunikacyjnie. *Wychowanie w Przedszkolu*, 6, 323–330.
- Kielar-Turska, M. (1994). Orientacja dorosłych w kompetencjach komunikacyjnych dziecka. W: J. Ożdżyński (red.), *Polska terminologia logopedyczna*. Kraków: Scesja.
- Kielar-Turska, M. (1995). Uczeń w interakcjach z rówieśnikami lub dorosłym. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny* (s. 87–98). Kraków: WSP.
- Kielar-Turska, M. (2003). Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka. W: R. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne* (s. 277–287). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Białostockiego.
- Kielar-Turska, M. (2004). Jak dziecko interpretuje zachowania własne i innych. *Wychowanie w Przedszkolu*, 10, 34–39.
- Kielar-Turska, M. (2009). Sposoby ujmowania kompetencji komunikacyjnej – jej geneza i rozwój w perspektywie sytuacji komunikacyjnej. *Psychologia Rozwojowa*, 14, 2, 13–29.
- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. (2000). Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 47–82). Warszawa: WN PWN.
- Kita, M. (1998). *Wywiad prasowy*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

- Klus-Stańska, D. (red.). (2004). *Świat dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Zak.
- Klus-Stańska, D. (2005). Przerwywanie szkolnego monologu znaczeń. W: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie* (s. 106–128). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSIP.
- Knapp, M.L., Hall, J.A. (2000). *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*. Wrocław: ASTRUM.
- Konieczna, A. (2009). *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Konieczna, I. (2015a). Epizody wspólnego zaangażowania jako pierwsza forma relacji między osobami. W: B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski (red.), *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością* (s. 92–99). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Konieczna, I. (2015b). Możliwości komunikacyjne dziecka z zespołem Aspergera. W: *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej* 11/2015, 125–140.
- Konieczna, I. (2016a). Rozmowy z dziećmi na temat ich doświadczania choroby przewlekłej. W: W. Wójcik, J. Golonka-Legut, A. Wąsowicz (red.), *Doświadczanie niepełnosprawności i choroby przewlekłej w perspektywie jednostki i rodziny* (s. 39–50). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka.
- Konieczna, I. (2016b). Dydaktyczne i pozadydaktyczne determinanty edukacji dzieci z chorobą przewlekłą. W: T. Węglarczyk, H. Marek (red.), *Patologie edukacji: ideologia, polityka, biurokracja. Edukacja XXI wieku*, 39, 73–86.
- Konieczna, I. (2017). Dziecko z zespołem Aspergera jako uczestnik rozmowy w dialogu z dorosłym. W: K. Parys, M. Pasteczka, J. Sikorski (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością konteksty indywidualne i środowiskowe* (s. 267–277). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Koning, C., Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger syndrome. *Autism*, 5, 23–36.
- Kostka-Szymańska, M. (2006). Rola intelektu w rozumieniu języka figuratywnego przez dzieci. W: B. Kaczmarek, A. Kucharski, M. Stencel (red.), *Komunikowanie się. Problemy i perspektywy* (s. 69–87). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kotarbiński, T. (2003). *Dzieła Wszystkie. Prakseologia. Cz. II*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Krasowicz-Kupis, G. (1999a). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis, G. (1999b). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6 – 9 – letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis, G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Królikiewicz, R. (2008). Dialog w procesie wychowawczym. W: B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), *Dziecko w świecie współczesnym* (s. 225–231). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krzemiński, I. (1986). *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*. Warszawa: PWN.
- Kulczycki, E. (2012). *Teoretyzowanie komunikacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.
- Kurcz, I. (1991). *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.
- Kurcz, I. (1995). *Pamięć. Uczenie się. Język*. Warszawa: PWN.
- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Seria: *Wykłady z psychologii*. J. Brzeziński (red.). T. II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia, języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kurcz, I., Okuniewska, H. (red.). (2011). *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólne i neurolingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.
- Kuszek, K. (2008). Trudności w nabywaniu kompetencji językowej, a wspieranie i stymulowanie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym. W: W. Puślecki (red.), *wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji* (s. 162–171). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kuszek, K. (2009). Kompetencje komunikacyjne dziecka jako determinanty jego efektywnego funkcjonowania w rzeczywistości społecznej i kulturowej. W: M. Kisiel, T. Huk (red.), *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji* (s. 184–188). Katowice: Oficyna Wydawnicza WW.
- Kuszek, K. (2010a). Rodzina kontekstem rozwoju kompetencji komunikacyjnej dziecka. W: B. Grzeszkiewicz (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*. Szczecin: Volumina.
- Kuszek, K. (2010b). Kompetencja komunikacyjna dzieci – właściwości i potrzeba stymulowania. W: E. Murawska (red.), *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne* (s. 91–105). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kuszek, K. (2011a). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań: UAM.
- Kuszek, K. (2011b). Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w rzeczywistości szkolnej. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuszek, K. (2011c). Kompetencje komunikacyjne dziecka sześciolatniego – wybrane aspekty. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja* (s. 159–175). Kraków: Libron.
- Kuszek, K. (2011d). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuszek, K. (2011e). Profilaktyka i terapia logopedyczna w Polsce – refleksje w kontekście zmian w zakresie opieki, edukacji i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. *Wychowanie na co dzień*, 1–2, 22–28.
- Kuszek, K. (2013). Paradoksy komunikacji szkolnej – rozważania na temat wybranych ograniczeń rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2(4), 23–37.

- Kwaśnica, R. (1995). Ku dialogowi w pedagogice. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii* (s. 151–167). Łódź–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lévi-Strauss, C. (1970). Antropologia strukturalna. W: K. Pomian (red.), *Słownik pojęć antropologii strukturalnej* (s. 5–52). Warszawa: PIW.
- Ligeza, M. (1992). Rola pytań w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym. W: B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci* (s. 181–201). Warszawa: Energeia.
- Leathers, D.G. (2007). *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- LeCompte, M. (1997). Trends in Qualitative Research Methods. W: L.J. Sacha (red.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (s. 283–289). Oxford: Pergamon.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukaszyński, J. (2014). Zasada wzajemności. Wybrane problemy. *Społeczeństwo i ekonomia*, 1(1), 238–256.
- Marcinkowska, B. (2013). *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – w poszukiwaniu wzajemności współpracy*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Markiewicz, K. (2004). *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mattelart, A. i M. (2001). *Teorie komunikacji: krótkie wprowadzenie*. Warszawa: WN PWN.
- Maurer, A. (1990). Cechy rozwoju językowego dzieci siedmioletnich a przystosowanie się do wymagań szkoły. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 203–216.
- Mead, G.H. (1975). *Mind, self and society*. W: C.W. Morris, *Six theories of mind*. Chicago: University Press.
- Meadows, S. (1997). Rozwój poznawczy. W: E.P. Bryant, M.A. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa* (s. 37–59). Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Melosik, Z. (2001). Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii i praktyki. W: B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty „dla” edukacji alternatywnej XXI wieku* (s. 17–34). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mertens, D.M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology, Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks (CA): Sage Publication.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopi ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Milerski, B. (2009). Aksjologia kształcenia w perspektywie pedagogiki i dialogu. W: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego* (s. 27–39). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

- Milewski, S. (2007). Pedagogiczne i logopedyczne aspekty mowy dorosłych adresowanej do małych dzieci. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 242–253). Gdańsk: UG.
- Mnich, M. (2002). *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Moustakas, C.E. (2001). *Fenomenologiczne metody badań*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2007). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności*. Warszawa: WN PWN.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa.
- Nęcki, Z. (1996). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwa Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Nęcki, Z. (2009). Negocjacje i komunikowanie – problematyka wzajemnie splątana. W: Z. Nęcki, K. Błaszczuk, R. Uździcki (red.), *Komunikacja i negocjacje w współdziałaniu interpersonalne* (s. 55–62). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak, S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Nowicka, M. (2000). *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Olczak, A. (2011). Dialog w diadzie dziecko–dorosły. W: D. Waloszek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji* (s. 111–129). Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Olechnowicz, H. (1999). *Jaskiniowcy zagubienie w XXI wieku*. Warszawa: WSiP.
- Ollivier, B. (2010). *Nauki o komunikacji. Teoria i praktyka*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Olson, S.R. (1998). Teoria komunikowania: ponowne rozpatrzenie kwestii. W: B. Dobek-Ostrowska (red.), *Współczesne systemy komunikowania* (s. 42–60). Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Ostrowska, U. (2002). Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań. W: U. Ostrowska (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji* (s. 107–138). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Oxford, R.L. (1990). *Languageing strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R.L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Longman.
- Philipsen, G. (1997). A theory of a speech codes. W: G. Philipsen, T. Albrecht (red.), *Developing communication theory* (s. 269–280). New York: Sunny, Albany.
- Piaget, J. (1992). *Mówienie i myślenie dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (2017). *Mowa i myślenie dziecka*. Wyd. 3. Warszawa: WN PWN.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie jakościowe i ilościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilecka, W. (2002). *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Pilecka, W. (2007). Psychospołeczne aspekty przewlekłej choroby somatycznej dziecka – perspektywa ekologiczna. W: B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne* (s. 13–39). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pilecka, W. (red.). (2011). *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Piotrowski, A. (1986). Socjolingwistyka a socjologia. Jakościowe i ilościowe podejście do teorii zależności między językiem a społeczeństwem. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 61–80.
- Piotrowski, A. (1998). Ład interakcji: studia z socjologii interpretatywnej. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Pisarek, W. (2008). *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pisula, E. (2015). *Od badan mózgu do praktyki psychologicznej. Autyzm*. Sopot: GWP.
- Plaut, D.C., Karmiloff-Smith, A. (1993). Representational development and theory-of-mind computations. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 1, 70–71.
- Pluta, A. (2012). Mechanizmy poznawcze teorii umysłu. *Roczniki Psychologiczne*, XV, 1, 7–30.
- Polkowska, A. (2001). Analiza dyskursu w badaniu zjawisk społecznych. W: I. Kurcz, J. Bobryk (red.), *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem* (s. 121–140). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Porayski-Pomsta, J. (1993). *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1994). *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Seria: Język, poznanie, komunikacja. Red. B. Bokus. Warszawa: Energeia.
- Putkiewicz, E. (1990). *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa: WSiP.
- Rancew-Sikora, D. (2007). *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*. Warszawa: wydawnictwo Trio.
- Rauh, H. (2006). Entwicklung der kommunikation mit uber etwas: entwicklungspsychologische Sichtweisen. W: Deutsches Taubblindwerk, 8 Tagung der Potsdam: AG Horsehbehindererd Taubbild.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańska: GWP.
- Reut, M. (1992). Dialog jako sposób bycia nauczycieli – uczniów. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie* (s. 155–201). Warszawa: WN PWN.
- Rittel, T. (1994). *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Rostańska, E. (1995). *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Rostańska, E. (1997). Kompetencja gramatyczno-leksykalna a edukacja polonistyczna w klasach początkowych. W: H. Moroz (red.), *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego* (s. 30–44). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Rostańska, E. (1998). Rozmowa nauczyciela z dzieckiem jako interakcja werbalna. W: R. Mrózek, przy współudziale Ł. Dawid, W. Kojs (red.), *Komunikacja, dialog, edukacja*. Cz. 1. Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie.

- Rostańska, E. (1999). Determinanty kształcenia językowego w klasach początkowych. W: M. Kisiel, M.T. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej* (s. 51–57). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rostańska, E. (2002). Wzorce językowe w edukacji zintegrowanej. W: Jakubowicz-Bryx, J. Jakóbowski (red.), *Dylematy teorii i praktyki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Rostańska, E. (2004). Wyjaśnianie w komunikacji między nauczycielem a dzieckiem. W: E. Petlak, S. Juszczyk (red.), *Wybrane problemy edukacyjne. Konfrontacje polsko-słowackie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rostańska E. (2005). Porozumiewanie się dziecka i nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej. W: I. Polewczyk, S. Juszczyk (red.), *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji* (s. 443–449). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rostańska, E. (2010). *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.
- Rutkowiak, J. (1984). Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między nauczyciela a uczniem. *Ruch Pedagogiczny*, nr 5–6, 123–131.
- Rutkowiak, J. (1992). O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytania, dialog, wychowanie*. Warszawa: WN PWN.
- Rutkowiak, J. (red.). (1992). *Pytania, dialog, wychowanie*. Warszawa: WN PWN.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2007). *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sawicki, M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Semper.
- Schaffer, H.R. (1979). Acquiring the Concept of the Dialogue. W: M.H. Bornstein, W. Kessen (red.), *Psychological Development from Infancy: Image and Intention* (s. 279–305). New York: Erlbaum.
- Schaffer, H.R. (1990). Language Development in Context. W: S. von Terzchner, L. Siegiel, L. Smith. *The Social and Cognitive Aspects of Normal and Atypical Language* (s. 1–22). New York: Springer-Verlag.
- Schaffer, H.R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150–188). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Schaffer, H.R. (1995a). Rozwój języka w kontekście. W: A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 164–192). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Shaffer, H.R. (1995b). Przyswajanie zasad dialogu. W: A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 89–123). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WN PWN.

- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Schulz von Thun, F. (2002). *Sztuka rozmawiania*. T. I–III. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Schütz, A. (1979). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. *Studia Filozoficzne*, nr 6, 137–192.
- Schütz, A. (1989). Fenomenologia i nauki społeczne. W: Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia*. Warszawa: PWN.
- Schwandt, T.A. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research Methods* (s. 118–137). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231.
- Sekuła, J. (1993). U podstaw etyczności jednoczącej. W: J. Sekuła (red.), *Idea etyczności Globalnej*. Siedlce: Wydawnictwo Sekulum.
- Shugar, G.W. (1982). *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe. Badania nad małymi dziećmi w warunkach zróżnicowania sytuacyjnego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Shugar, G.W. (1983). Analiza dyskursu u małych dzieci. W: I. Kurcz (red.), *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej* (s. 273–309). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Shugar, G.W. (1992). Uczestnictwo dzieci w procesach nauczania – uczenia się. W: B. Bokus (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci* (s. 65–88). Warszawa: Energeia.
- Shugar, G.W. (1993). Analiza konwersacji w aspekcie rozwojowym. *Przegląd Psychologiczny*, XXXVI, 2, 207–224.
- Shugar, G.W. (1995). *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Seria: B. Bokus (red.), *Język – poznanie – komunikacja* (s. 49–57). Warszawa: Energeia.
- Shugar, G.W. (1997). The Child's Entry Into the Social Universe of Discourse. *Psychology of Language and Communication*, 1, 1, 1–17.
- Shugar, G.W., Smoczyńska, M. (red.). (1980). *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN.
- Siudem, A. (2005). Style interakcyjne w rodzinie a przystosowania społeczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia* (s. 371–384). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Smith, D.R., Williamson, L.K. (1977). *Interpersonal Communication. Roles, Rules, Strategies, and Games*. Dubuque (IA): C. Brown Company Publishers.
- Stech, K. (2002). Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem. W: K. Ferencz, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela – wychowawcy* (s. 11–20). Zielona Góra: Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych UZ.

- Stewart, J. (red.). (2002). *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa: WN PWN.
- Stohl, C. (1982). *The Development of a Communicative Competence Scale for Pre-school Children*. Purdue: University Press.
- Szkuta, K. (2010). *Wytwarzanie poczucia normalności w rozmowie codziennej*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Sztejnberg, A. (2002). *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Szuman, S. (1968). *O rozwoju języka i myśleniu dziecka*. Warszawa: PWN.
- Szuman, S. (1985). *Dzieła wybrane. Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*. T. I. Warszawa: WSiP.
- Szwed, I. (2010). Ocena rozwoju sprawności językowej w wieku szkolnym. W: Z. Dołęga (red.), *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku szkolnym* (s. 127–139). Katowice: UŚ.
- Śliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śnieżyński, M. (2013). Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce: Kwartalnik dla nauczycieli*, 3, 13–22.
- Tabakowska, E. (red.). (2001). *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas.
- Tarkowski, Z. (1992). *Test sprawności językowej*. Lublin: Wydawnictwo Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy.
- Tarone, E. (1977). Conscious Communication Strategies. W: D. Brown C. Yorio, R. Crymes (red.), *Interlanguage: A Progress Report, On TESOL'77* (s. 194–203). Washington D.C.: TESOL.
- Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30, 417–431.
- Tarone, E. (1981). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. *TESOL Quarterly*, 15.3, 285–295.
- Tarone, E. (2005). Speaking in a second language. W: E. Hinkel (red.), *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 2, 485–502.
- Tischner, J. (2001). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2006). *Filozofia dramatu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: PIW.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2007). Społeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy* (s. 211–225). Gdańsk: GWP.
- Twardowski, A. (1993). Kompetencja komunikacyjna dzieci przedszkolnych w rozmowach z rówieśnikami. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 127–142.
- Twardowski, A. (2001). Jak dorośli mogą pomóc dziecku nauczyć się języka. W: T. Rzepa (red.), *Psychologia komunikowania się*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USz.

- Twardowski, A. (2002). *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Kalisz–Poznań: Instytut Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Twardowski, A. (2007). Porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem. *Wychowanie w Przedszkolu*, 6, 5–12.
- Uszyńska-Jarmoc, J., Bilewicz, M. (red.). (2015). *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Varadi, T. (1973). Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment. *International Review of Applied Linguistics*, 18, 59–72.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WN PWN.
- Walkler, W. (2003). *Przygoda z komunikacją*. Gdańsk: GWP.
- Warchala, J. (1991). *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Warren, S.F., Abbeduto, L. (1992). The Relation of Communication and Language Development to Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 2, 125–130.
- Wawrzak-Chodaczek, M. (2017). *Komunikacja interpersonalna i masowa. Wybrane teorie i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2002). *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*. Kraków: Oficyna wydawnicza Impuls.
- Wood, D. (2006). *Jak uczyć się i myśleć dzieci*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Woynarowska, B. (red.). (2010). *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację*. Warszawa: WN PWN.
- Wygotsky, L. (1989). *Myślenie i mowa dziecka*. Warszawa: PWN.
- Wygotsky, L. (2002). *Wybrane prace psychologiczne. II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotsky, L. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wysocka, E. (2004). Hermeneutyka. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. II. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zirk-Sadowski, M. (1992). Pojęcie dyskursu. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 61–74
- Żuk-Łapińska, L. (1997). Złota reguła, jej znaczenie i rola w systemach etycznych i potocznych rozważaniach moralnych. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Żydek-Bednarczuk, U. (1994). *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Żytko, M. (2010). *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*. Warszawa: CKE.

Aneksy

Aneks nr 1

Transkrypcje rozmów dzieci bez zdiagnozowanych trudności logopedycznych przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą

(1.1) Rozmowa Ani lat 6;2 z osobą dorosłą

Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stolik, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Aniu, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Ania: *Co będziemy robić z książką?* [Patrzy na dorosłego].

D: *A jak myślisz? Co można robić z książką?* [Dorosły patrzy na Anię].

Ania: *Można czytać i oglądać* [Ania otwiera książkę na pierwszej stronie].

O, *ale tu nie ma liter* [uśmiech]. *No to będziemy oglądać i opowiadać* [Ania patrzy na obrazki, nic nie mówi].

D: *Na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami*

Ania: *Tak, tu jest bardzo dużo fajnostek: ludzie, zwierzęta, dom, a nawet pole i krowy* [Ania wskazuje palcem wymieniane przez siebie elementy].

D: *Aniu, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Ania: *Proszę o chwilkę muszę je odnaleźć. Przed chwilką je widziałam. O są, jakie fajniutki, malutkie. Jest jeżyk, ptak, to chyba sroka i ślimaczek, jakie ma malutkie różki. Hmm... te zwierzęta znalazły czereśnie i je sobie zajadają, ale dziwne, że ślimaki jadają czereśnie. Myślałam, że jedzą muszki i liście kapusty. Sroki, to interesują się wszystkim, lubią też cacka, różne świecidełka. A ten jeżyk, skąd on się tu wziął i się nie boi, że tu tyle ludzi i wszedł na ulicę. Jeże to wędrują nocą, a w dzień śpią. On jest odważny, nie boi się ulicy. Jest sam bez mamy. Wszyscy muszą na niego uważać, by nie zrobić mu krzywdy. Fajną masz książkę, oglądajmy dalej* [Ania patrzy na obrazki].

D: Aniu, a co robi siedzący na poręczu czarny kot?

Ania: [Ania śledzi wzorkiem obrazki, szukając kota] *O jest i kot. On może myśli, co zjeść na śniadanie, uśmiecha się. O jest i mysz. Może on chce ją zjeść, ale zobacz, jak ona ucieka po schodach. Nie, nie, kot nie jest nią zainteresowany, on jest chyba leniwy, bo się nie wyspał.*

D: Aniu, a jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?

Ania: *Jak to nie wiesz? On biegnie za swoim panem – biegaczem. Są na szybkim spacerze. Widzę takich ludzi w parku, jak jestem z mamą na placu i czasami biegają ze swoimi piesami* [Ania patrzy na obrazek, a potem na dorosłego].

D: *Ja też obserwuję ludzi biegających ze swoimi psami.*

Ania: *No tak, z psami nie piesami. Zawsze zapominam* [uśmiech].

D: Aniu, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?

Ania: [Ania śledzi wzorkiem obrazki, szukając dzięcioła]. *Jest do góry nogami, ale sprytny. Nigdy takiego nie widziałam. Fajny jest, nawet nie spadnie. On zjada robaczki z drzewa. Wiesz, mówi się o nich, że to lekarze drzew, a wcale nie mają słuchawek* [śmiech]. *Dzięcioły zjadają korniki, ale ja ich nie widziałam. Nie wiem, dlaczego jedna wiewiórka siedzi na drzewie, a druga pod parasolem?* [Wskazuje palcem wiewiórki na obrazku].

D: *Wydaje mi się, że one zjadają orzechy i mają przerwę w zabawie.*

Ania: *Zgadzam się z tobą, mają przerwę na posiłek* [Ania patrzy na dorosłego].

D: Aniu, zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. *O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Ania: *Oj jest tu dużo do opowiadania, ale tak dużo ludzi to tu nie ma. Chyba wyszli do pracy, albo są na wakacjach* [Patrzy na obrazek].

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* [Dorosły wskazuje palcem malarzy].

Ania: *To ekipa remontowa, malują ściany na żółto. Jeden pali papierosa. Mają pędzel i wałek. Mój tata tak malował babci mieszkanie na zielono, ale ja nie mogłam mu pomóc, bo jestem jeszcze za mała. Nie zakleili regału z rzeczami, mogą pochłapać farbą i nie zejdzie. Na podłogach mają tylko gazety, a nie folie, taką specjalistyczną. Więcej w tym domu nie widzę ludzi tylko ich pokoje.*

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć.*

Ania: *Popatrz* [Wskazuje palcem] *po chodniku pani w dziwnej czapce pcha wózek z balonami i chyba lodami, bo jest napis lody. Spieszy chyba do ZOO, bo tam kiedyś jadłam od takiej pani lody, jak byłam z babcią. I nawet też tam były takie kolorowe baloniki, ale babcia nie kupiła mi ich wtedy. Fajną ma ta pani torebkę, ja takiej nie mam. Fajnie tak sobie opowiadać, może jutro dokończymy, bo przecież zaraz mamy iść na plac zabaw* [Patrzy na dorosłego].

D: *Dobrze Aniu.*

Ania: [Zamyka książkę i wstaje z krzesła].

(1.2) Rozmowa Antka lat 6;6 z osobą dorosłą

Dorośli wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stolik, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Antoś, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Antek: *A mogę na inną? [Patrzy na dorosłego].*

D: *Antoś, proszę, abyś otworzył książkę na pierwszej stronie.*

Antek: *[Chłopiec otwiera książkę].*

D: *Na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami [Dorośli ręką wskazuje ilustrację].*

Antek: *[Palcem wskazuje drzewo z czereśniami i mówi:] No tak ono jest bardzo duże, siedzi na nim wiele ptaków, wiewiórka, dzięcioł i nawet jest sroka [Chłopiec wskazuje każdy z elementów, o którym mówi].*

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Antek: *Ale tu dużo, na tej ulicy to w ogóle jest straszny bałagan, a te zwierzęta, czyli jeź, ptak i ślimak znalazły czereśnie. Proszę pani, a jak nazywa się ten ptak, co dziobie obok jeża czereśnie?*

D: *Wiesz co, wydaje mi się, że ten ptak to wrona.*

Antek: *No tak – wrony żyją w dużych miastach, ale nie tylko. Ja nie lubię wron. Wydaje mi się, że są to ptaki złośliwe [Antek patrzy na dorosłego].*

D: *A dlaczego Antoś uważasz, że wrony są złośliwe?*

Antek: *Bo kiedyś, jak byłem z babcią w parku i karmiliśmy kaczki to taka wielka złośliwa wrona chciała kaczce i gołębiom zabrać kawałki chleba i strasznie krakała i dziobała mniejsze ptaki [Odwraca twarz w stronę dorosłego].*

D: *Aha. Antek, a powiedz mi co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Antek: *[Chłopiec siada prosto]. On jest bardzo leniwy. Mysz jego smakolyk ucieka po schodach, a on się uśmiecha. Aż patrzy na niego ten pan ze zdziwieniem – o ten tu [Wskazuje palcem], bo to nie jest naturalne, że kot siedzi na poręczy, a mysz schodzi po schodach jak modelka [śmiech].*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Antek: *Chwila, gdzie on jest? O jest tu. On biegnie za swoją panią. Oni uprawiają razem poranne biegi. Ja to nie lubię biegać – okropieństwo [Patrzy na obrazek i wskazuje palcem psa].*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Antek: *No, jak to, co – on szuka korników, czyli takich małych robaczek, którymi się żywi. Ale ptaki to są dziwne – ten to stoi do góry nogami i nawet nie spadnie [Wskazuje palcem ptaka na obrazku].*

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi [Dorośli wzrok kieruje na obrazek domu i wskazuje go dłonią]. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Antek: *O tu na górze [Wskazuje palcem] siedzi dziewczyna [śmiech], chyba na kłopie, ale jej majtki spadły [śmiech].*

D: *No faktycznie dziewczynka siedzi w toalecie na sedesie.*

Antek: *No przecież mówię [Spogląda na dorosłego].*

D: *Antek, a może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Antek: *Oni malują pokój, właściwie to jeden maluje ściany, a drugi framugi. Kiedyś mój tata też zatrudnił taką ekipę remontową, ale musiał ją zmienić, bo byli bardzo wolni. Ta kolejna wreszcie przyszła i wyremontowała nasze mieszkanie, ale mama była niezadowolona, bo sami bez uzgodnienia pomalowali ściany na różowo [Patrzy na obrazek].*

D: *To może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć? [Dorosły wzrok kieruje na ilustrację].*

Antek: *Jeszcze interesujące są tutaj ryby w akwarium. To jest mała i duża. Też bardzo chciałbym mieć ryby, ale raczej to niemożliwe – tata nie chce żadnych zwierząt w domu. O a tu niech Pani zobaczy [Pokazuje palcem] jedzie straż pożarna i rolnik jedzie w pole, o i tutaj dwóch turystów [Chłopiec zamyka książkę i zaczyna czytać okładkę]. Lato na ulicy czereśniowej. Chciałbym teraz skończyć mojego robota, którego zacząłem budować. Już nie opowiadamy – na dziś dość [Wstaje z krzesła].*

(1.3) Rozmowa Edyty lat 6;4 z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Edytko, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Edyta: *[Dziewczynka otwiera książkę na wskazanej stronie, podpira się rękoma o twarz i w milczeniu patrzy na ilustracje. Po chwili mówi]: Ojejku, ale ładne obrazki i dużo różnych ludzi i robią różności i są też zwierzątka. O zobacz tu stoi krowa i jej siostry dwie. Dziewczynka wskazuje palcem na krowy. A tu jest wiewiórka [Wskazuje palcem] nazywa się Basia, wiesz? A tu sroczka siedzi. Zobacz i ona patrzy na dom.*

D: *No tak, na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami. (Dorosły wskazuje dłonią obrazek).*

Edyta: *Na tym drzewie (wskazuje palcem) jest dużo ptaków, a jeden je czereśnie, a dwa się patrzą, bo chcą mu zabrać. A ten czarny to kruk. On im uciekł na parasol.*

D: *Faktycznie, tak mogło być. Edytko, zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Edyta: *Znalazły karteczkę, ale nie były nią zainteresowane. Poszły sobie dalej i patrzą, a tu leżą czereśnie, co je pozrzucały z drzewa inne ptaki. Jeżyk, aż się zatrzymał na ulicy. Szpak też ze ślimakiem razem zajadają. Zobacz, zatrzymały już cały ruch i patrzą na nich kierowca samochodu i motoru. A na kierowcę na motorze*

patrzy mucha. Czego ona tak patrzy na kierowcę? [Edyta cały czas wskazuje palcem na elementy obrazka, o których opowiada].

D: *Wydaje mi się, że ta mucha to pszczoła i ona leci zapylić tego kwiata.*

Edyta: *Jakiego kwiata, że tu ona leci?* [Dziewczynka pokazuje palcem na kwiatek].

D: *Tak, myślę, że leci do tego kwiatka* [Dorosły wskazuje palcem kwiatek].

D: *Edytko, a co robi siedzący na poręczu czarny kot?*

Edyta: *A gdzie on jest?*

D: [Wskazuje palcem czarnego kota na ilustracji].

Edyta: *A tu się schowałeś. On, ten kotek się nie może zdecydować. On jest głodny i widzi, że po schodach biegnie mysz, a na podwórku jest kaczka* [Dziewczynka pokazuje palcem kaczkę]. *I ten kot nie wie, co zjeść czy myszkę, czy kaczkę, ale kaczka jest sztuczna.*

D: *Edytko, a ja zastanawiam się teraz, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Edyta: *Ja wiem. Bo to jest dzięcioł cyrkowy i on tu* [Wskazuje palcem na dzięcioła] *się zastanawia czy umie złapać robaka do góry nogami i go połknąć.*

D: *Edytko, zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Edyta: *Te panie tutaj siedzą w ogrodzie* [Wskazuje placem] *jedna ma malusie dziecko, a druga ma dwoje dzieci większych. Ta z małym dzieckiem trzyma je na rączkach, a te duże dzieci* [Wskazuje na obrazek] *jedno jest na huśtawce, a drugie na drzewie. A jak myślisz, czy ta pani zbiera owoce na dżem?*

D: *Być może. Kroi owoce i zrobi z nich potem konfiturę. Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* [Wskazuje palcem].

Edyta: *Ten pan to mąż tej pani, co strzyże trawkę. Przyszedł z kolegą – ta pani powiedziała mu, że ma pomalować pokój – on przyszedł z kolegą i ten kolega mu pomaga i tak malują cały dzień* [Wskazuje palcem elementy obrazka, o których opowiada].

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć.*

Edyta: *Bardzo fajny jest dziadziuś z brodą co stoi przed domem. On chyba czeka na swojego wnuczka.*

D: *A gdzie on jest?*

Edyta: *No tutaj* [Wskazuje palcem].

D: *Faktycznie jest tutaj. Ciekawe, dokąd on tak idzie?*

Edyta: *Nie wiem. Już dziś o nim nie gadajmy* [Dziewczynka zamyka książkę i wstaje z krzesła].

(1.4) Rozmowa Franka lat 6;9 z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma

zając przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Witaj Franiu, proszę usiądź i otwórz książkę na pierwszej stronie* [Dorosły wskazuje ręką książkę].

Franek: *Dzień dobry* [Otwiera książkę]. *I co mam teraz robić?* [Patrzy na dorosłego].

D: *Zobacz, tutaj jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami. O czym możemy sobie porozmawiać?* [Dorosły i Franek patrzą na obrazek].

Franek: *Nie wiem.*

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Franek: *Te zwierzęta znalazły owoce.*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Franek: *Nie wiem, bo nie mogę go znaleźć.*

D: *Zobacz, on jest tutaj* [Dorosły wskazuje kota na obrazku].

Franek: *Hmmm, nie wiem co on robi. Chyba siedzi na schodach, znaczy na poręczy.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Franek: *Nie wiem, może biegnie do swojego domu albo z domu na spacer.*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Franek: *Widzę tego dzięcioła. On dziobie drzewo.*

D: *Ciekawe, po co on tak dziobie drzewo?*

Franek: *Szuka w nim czegoś, może robi sobie dziuplę.*

D: *Franiu zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Franek: *Hmmm, nie wiem.*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Franek: *Możemy* [Zerka na dorosłego].

D: *To, co robią ci panowie, jak myślisz?* [Wskazuje palcem].

Franek: *Oni malują ściany.*

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Franek: *Tam daleko chłopiec i dziewczyna jadą na rowerze.*

D: *Ciekawe, dokąd oni mogą jechać?*

Franek: *Pewnie na wycieczkę, może do lasu. Fajnie było w wakacje.*

D: *A co robiłeś w wakacje?*

Franek: *Też jeździłem na rowerze i się bawiłem na podwórku. A teraz muszę chodzić do szkoły* [Zamyka książkę i wstaje z krzesła].

(1.5) Rozmowa Igora lat 6;7 z osobą dorosłą

Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stolik, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także

komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

Igor: *Proszę pani, a co dzisiaj będziemy robić? Mogę otworzyć tę książkę?*

D: *Igor, dzisiaj będziemy rozmawiać o różnych rzeczach. Oczywiście, weź do ręki książkę, która leży na stole i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Igor: *[Chłopiec otwiera książkę i przygląda się ilustracji].*

D: *Igor, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*

Igor: *Bardzo dużo, największy jest ten dom. On ma trzy pietra, ciekawe ile tu rodzin mieszka. Czy każda ma jedno piętro? Jak pani myśli?*

D: *Myszę, że tak może być. Bo są tutaj trzy łazienki. Każda na innym piętrze.*

Igor: *No właśnie i trzy kuchnie i pokoje. Tylko nie wiem, do kogo może należeć ta piwnica. Jest tylko jedna [Chłopiec wskazuje palcem].*

D: *Może to jest wspólne pomieszczenie.*

Igor: *Nie sądzę. Jest ono zbyt małe, a jaki tam bałagan. Ciekawe to. Już wiem. Niech pani zobaczy. Tutaj stoi jakiś człowiek i ma na wózku dużo różnych rzeczy [Wskazuje palcem]. Ta piwnica może być jego i zaczyna w niej sprzątać. W ogóle to nie widzę tutaj śmietnika. Przy tak dużym domu, żeby nie było. Gdzie oni, znaczy ci ludzie wyrzucają śmieci?*

D: *Może śmietnik jest za budynkiem i go nie widzimy.*

Igor: *Może tak być.*

D: *Igor, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Igor: *One nie wędrują. Tylko wyszły z krzaków i znalazły jakieś jedzenie.*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Igor: *A gdzie on jest? Zaraz znajdę [Igor wodzi wzrokiem po ilustracji] O już jest. On po prostu siedzi i nic nie robi [Wskazuje palcem kota].*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Igor: *Biegnie gdzieś przed siebie. Ale na pewno nie jest sam, bo jest uśmiechnięty. Może za kimś lub za czymś biegnie. Ooo, no pewnie, biegnie za tą panią [Wskazuje palcem kobietę na obrazku]. Nie jest bezpieczny, bo ma obrozę. Jak mieliśmy spotkanie z weterynarzem to mówił nam o psach i o tym, że każdy pies musi mieć obrozę, bo tam jest jego numer i adres właściciela [Odwraca głowę w stronę dorosłego].*

D: *Ja o tym nie wiedziałam, że to jest obowiązek.*

Igor: *A ma pani psa?*

D: *Nie mam.*

Igor: *Ja też nie. A tutaj jest nawet traktor i krowy. To w dalszej perspektywie [Patrzy na obrazek].*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Igor: *Zaraz powiem. Tylko najpierw muszę go odnaleźć. O jest tutaj [Wskazuje palcem dzięcioła]. Ten dzięcioł szuka robali w drzewie. Chyba one się nazywają korniki.*

D: *Tak, dzięcioły jedzą korniki.*

Igor: *Ciekawe co jeszcze?*

D: *Pewnie też inne owady i nasiona.*

Igor: *Ale w tym domu jest dużo różnych rzeczy.*

D: *No i mieszka w nim dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Igor: *Ten dziadek macha do innych. A ta kobieta co kosi trawę jakaś zwariowana. Jest w piżamie. I w ogóle nie patrzy co robi [Wskazuje palcem].*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Igor: *O których?*

D: *[Dorosły wskazuje palcem określony element obrazka].*

Igor: *A ci. Oni to malują ściany i tyle.*

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Igor: *Interesująca jest ta papuga w klatce. Przygląda się pingwinowi, a to balon. W tym bloku to mają antenę zbiorczą. A w tym lokalu nie ma telewizora [Wskazuje palcem]. Tam w oddali jedzie samochód. Chyba garbus. A wie pani, że kiedyś mój tata jak nas z Mają nie było miał garbusa.*

D: *Nie wiedziałam tego.*

Igor: *Teraz mamy toyotę. Chłopiec zamyka książkę. Jestem głodny, chyba zaraz jest obiad [Spogląda na dorosłego]. Po czym wstaje z krzesła i kieruje się w stronę drzwi.*

(1.6) Rozmowa Julii lat 6;8 z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krzesle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

Julia: *Dziewczynka sama otwiera leżącą przed nią książkę na pierwszej stronie. Wodzi po niej palcem w różnych kierunkach, tak, jakby kreśliła różne wzory.*

D: *Jula, zobacz, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*

Julia: *A może z wiśniami, skąd to wiadomo? Czereśnie i wiśnie są bardzo podobne. Tylko wiśnie są kwaśniejsze [Patrzy na dorosłego].*

D: *Zgadzam się z tobą. Wiśnie są bardziej kwaśne od czereśni.*

Julia: *Ok., uznajmy, że to jest to drzewo czereśniowe. Na tym drzewie jest dużo ptaków, które sobie zajadają te czereśnie i obserwują co się wokół nich dzieje. Ooo i jest też wiewiórka. Dziwne, że nie boi się ludzi [Wskazuje palcem wiewiórkę pod parasolką].*

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Julia: *Jak to co, to pani nie wie. Też czereśnie. Nie wiedziałam, że ślimaki jedzą czereśnie [Patrzy na obrazek].*

D: *Ja sądziłam, że ślimaki jedzą owady i może jakąś trawę.*

Julia: *No faktycznie dziwne [Dziewczynka kręci głową i patrzy na obrazek].*

D: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?*

Julia: *Chwilka, a gdzie on jest? Muszę go odnaleźć. O, jest on. Dziwne, że w takim dużym domu i tylko jeden kot. Hmm. Uważam, że ten kot nie jada myszy, tylko karmę z puszki. Bo tu mysz sobie pędzi, a on nic.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Julia: *(Julka wskazuje palcem psa i mówi): on może biec za swoją panią albo się zgubił i szuka właściciela. Ale chyba jednak biegnie za panią, bo jest uśmiechnięty.*

D: *Julka, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Julia: *On sobie właściwie nic nie robi, tylko siedzi do góry nogami. Czegoś szuka w tym drzewie. Może jedzenia, bo ja wiem [Patrzy na obrazek i po chwili wskazuje palcem dzięcioła].*

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Julia: *Śmieszna jest ta pani, co w piżamie kosi trawę. U mnie w domu, to znaczy na działce to trawę kosi tata. Ona w ogóle nie patrzy przed siebie. Zaraz skosi sobie kwiaty [śmiech].*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Julia: *O których?*

D: *[Wskazuje palcem]. O tych.*

Julia: *To ekipa remontowa albo bracia. Mają takie wielkie nochale. [śmiech] Oni malują mieszkanie. Ale dziwne jeden pali papieroski. Ale chyba dobra ekipa zastłoniła regał folią, żeby książki się nie zabrudziły.*

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Julia: *Może o tej pani z tymi balonami [Wskazuje palcem]. To chyba jest kobieta, która pracuje w cyrku. Jak pani myśli?*

D: *Może być to osoba, która pracuje w cyrku. A dlaczego tak uważasz?*

Julia: *Bo ma taką śmieszoną czapczkę, jak clown.*

D: *Może to też być sprzedawca uliczny lodów.*

Julia: *Ja nie widziałam takich osób na ulicy. To chyba jest zabronione.*

D: *Ja widziałam takie osoby na festynach czy piknikach.*

Julia: *Ale się zrobiłam głodna.*

D: *Bo już czuć zapachy obiadu.*

Julia: *dziewczynka zamyka książkę. Chodźmy zobaczyć, co na obiad [Wstaje z miejsca i kieruje się w stronę drzwi].*

(1.7) Rozmowa Mikołaja lat 6;6 z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Mikołaju, otwórz proszę książkę na pierwszej stronie.*

Mikołaj: *[Otwiera w milczeniu książkę i wodzi wzrokiem po ilustracji].*

D: *Tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*

Mikołaj: *No bardzo dużo tu jest różnych rzeczy i ludzi. Każdy coś tu robi. Nie widziałem jeszcze takiej książki. Tu na przykład [Wskazuje palcem] jedzie chłopak do pracy, żeby tylko nie rozjechał tych zwierząt.*

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Mikołaj: *No one znalazły jedzenie. Jakies owoce [Patrzy na ilustrację].*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Mikołaj: *Ten kot siedzi sobie i obserwuje mysz, która ucieka mu po schodach, czai się na nią.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*

Mikołaj: *On biegnie gdzieś przed siebie i tyle. Dziwne, bo biegnie bez kagańca i bez smyczy. A każdy pies na ulicy musi taki być, bo może ugryźć kogoś. Szczególnie, jak ludzie jeżdżą i biegają. A tu takich jest trochę. To jest chyba jakieś małe miasteczko, bo w Warszawie to nie jest. Zresztą jest tylko jednokierunkowa ulica, a to na pewno jakieś miasto małe, bo krowy są i las. A gdzie w Warszawie jakieś krowy? [Patrzy raz na obrazek, raz na dorosłego].*

D: *No może gdzieś na przedmieściach Warszawy mają ludzie krowy.*

Mikołaj: *No może tak, ale to jest miasto niedaleko wsi.*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Mikołaj: *On sobie tam siedzi i tyle. Jak reszta ptaków. Ja to się zastanawiam, jak ten jeź się tu znalazł. Przecież jeże śpią w dzień, a wędrują nocą.*

D: *Może ten ma inne przyzwyczajenia albo to jest bardzo wczesny ranek i on wraca do swojej kryjówki.*

Mikołaj: *Może tak być, ale, że on się ludzi nie boi. To jest dziwne. Ja jak kiedyś na działce widziałem jeża, to uciekał tylko szurał tak w liściach, szur, szur [Patrzy na dorosłego].*

D: *Mikołaju, zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Mikołaj: *Nie wiem.*

D: *Możemy sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Mikołaj: *O których? Tych [Chłopiec wskazuje palcem].*

D: *Tak.*

Mikołaj: *Ojejku już nie chcę. To są malarze i tyle [Zamyka książkę].*

Aneks nr 2

Transkrypcje rozmów dzieci z chorobą przewlekłą przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą

(2.1) Rozmowa Ali lat 6;4 z osobą dorosłą – dziewczynka choruje na astmę

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka zamknięta leży przed nimi na stole.

D: *Alu weź do ręki książkę i otwórz na pierwszej stronie.*

Ala: [Ala otwiera książkę na wskazanej stronie].

D: *Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką obrazek i drzewo z czereśniami].

Ala: *Tak* [Ala patrzy na obrazek].

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Ala: *Czereśnie.*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Ala: *Nie wiem. On chyba śpi* [Dziewczynka patrzy na obrazek].

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Ala: *Nie wiem. Do domu?*

D: *Może biec do domu albo być na spacerze ze swoją panią.*

Ala: *To jest jego pani?* [Ala wskazuje na obrazku kobietę biegnącą przed psem].

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Ala: *Nie wiem. Nie lubię dzięciołów.*

D: *Alu, a dlaczego nie lubisz dzięciołów?*

Ala: [Patrzy na dorosłego]. *Nie lubię i już. Boję się ich, że mnie dziobną.*

D: *Dzięcioły nie dziobią ludzi.*

Ala: *Może dziobną może nie dziobną* [głośny śmiech].

D: *Alu, zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Ala: *Nie wiem. Tu są krowy?* [Wskazuje palcem na krowy].

D: *Opowiemy sobie o tych krowach?*

Ala: *Nie.*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Ala: *Malują pokój.*

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Ala: *Nie wiem. Już nie chcę* [Ala wstaje z krzesła i kieruje się w kierunku drzwi].

(2.2) Rozmowa Janka lat 6;7 z osobą dorosłą – chłopiec choruje na cukrzycę

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Jasiu, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Jaś: *A co będziemy robić z tą książką?* [Chłopiec otwiera książkę na wskazanej stronie]. *Tę książkę będziemy oglądać i sobie o niej rozmawiać?*

D: *Tak właśnie* [uśmiecha się do chłopca]. *Zobacz Jasiu, to na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo czereśniowe].

Jaś: *No właśnie i jest tu dużo rzeczy różnych, np. pan w samochodzie, kaczką, malarsze, i tutaj są nawet krowy* [Jaś wskazuje wszystkie wymienione rzeczy palcem].

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Jaś: *One znalazły czereśnie. Te zwierzątka muszą być bardzo głodne skoro jedzą te owocki.*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Jaś: *A gdzie ten kot jest? Na poręczy?* [Jaś patrzy w milczeniu na obrazek, szukając kota]. *On się patrzy na tego pana z wózkiem i patrzy, co on tam wiezie dobrego. Może myszka?*

D: *No nie wiem, co ten pan wiezie w swoim wózku. A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Jaś: *A on goni tego chłopaka jak on ucieka.*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Jaś: *Pokaż mi, gdzie jest ta budka dla ptaków?* [Jaś patrzy na obrazek].

D: *No zobacz tutaj* [Dorosły wskazuje budkę dla ptaków na obrazku].

Jaś: *A bo on szuka w tym drzewie robaków pod korą. Tak stuka tym dziobem.*

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Jaś: *To ja się muszę tutaj przypatrzeć i muszę się zastanowić* [Jaś patrzy na obrazek].

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Jaś: *O fajnie. Oni budują dom. Nieee, nie wiem, co oni robią może go naprawiają.*

D: *A może oni malują ten pokój?*

Jaś: *Nieeee, o tym porozmawiamy* [Jaś wskazuje placem kuchnię na obrazku]. *Tutaj mama gotuje jedzonko, a ja jestem głodny.*

D: *A może zobaczymy o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Jaś: *Może o rowerze? Tata mi kupi na urodziny. Ja lubię rower. Będę jeździł prędko. Teraz nie mam roweru. A może jeszcze się na myślę, bo może będę wolał hulajnogę lub deskorolkę elektryczną? Tego jeszcze nie wiem. A pani lubi jeździć na rowerze?*

D: *Tak, bardzo lubię.*

Jaś: *To jak dostanę rower, to pojedziemy razem na wycieczkę. A teraz idę coś zjeść. Mam banana, chce pani.*

D: *Nie dziękuję.*

Jaś: *Moja mama mówi, że banany są bardzo zdrowe i trzeba je jeść. Mogę jeść tylko banany z owoców i jabłka czasami. Nie wolno mi jeść nic słodkiego, ale jak nikt nie widzi, to ja nieraz coś po cichu zjem. Ale niech pani nikomu tego nie mówi, dobrze?*

D: *Dobrze. Ale postaraj się tego nie robić.*

Jaś: *Dobrze, tylko czasami [Chłopic wstaje od stołu].*

(2.3) Rozmowa Basi lat 6;9 z osobą dorosłą – dziewczynka choruje na cukrzycę

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem.

D: *Dzień dobry Basiu, zapraszam [Dziecko wchodzi do pokoju], a następnie dorosły wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego, mówiąc: Proszę usiądź przy stole i weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie. Książka leży zamknięta na stole przed nimi. Rozmówcy siedzą na krzesłach przy stole obok siebie, przed nimi leży książka).*

Basia: *Będziemy czytały? [Basia otwiera książkę na wskazanej stronie]. Nie-eeeeeee, to jest wielki obrazek, ale tu dużo rzeczy, jaki fajny dom i jaka śmieszna pani z kosiarką, jaką ma ładną opaskę [Basia wskazuje palcem dom, panią z kosiarką].*

D: *Tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami [Dorosły wskazuje ręką drzewo czereśniowe].*

Basia: *Jest i drzewo z ptakami [Basia patrzy na obrazek].*

D: *Basiu, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Basia: *A więc, gdzie te zwierzęta? [Basia szuka na obrazku zwierząt]. O są tutaj to jest ślimak, jeź i gawron. [Wskazuje palcem] Skoro to jest wielkie drzewo czereśniowe [Wskazuje palcem] to te zwierzęta znalazły czereśnie [Basia patrzy w kierunku dorosłego].*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Basia: *Mhhh [Basia patrzy na obrazek] o jest kiciuś [Wskazuje palcem kota] on sobie siedzi i obserwuje żółtą myszkę, która jest bardzo szybka i mu ucieka po schodach. On się zastanawia, czy ją gonić, czy odpuścić. Koty to są straszne lenie. Muszę pani coś opowiedzieć. Moja babcia ma kota Mruczka i pomimo tego, że w stodole u babci są myszy, to on w ogóle ich nie łapie. Leży na schodach cały dzień i tylko czeka na mleko, jak mu babcia naleje do miski. Taki z niego leń [Basia patrzy na dorosłego]. Oglądajmy dalej.*

D: *Dobrze, Basiu, a jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem? [Basia patrzy na obrazek].*

Basia: *On jest tutaj [Wskazuje palcem psa na obrazku]. Ten pies biegnie za swoją panią, ma taki spacer w biegu, zabawny jest bardzo. Ma uśmiechniętą mordkę.*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Basia: *No to jest ciekawe, dlaczego dzięcioł siedzi do góry nogami i mu się w głowie nie zakręci* [Wskazuje palcem dzięcioła]. *Sądzę, że on kamufluje się przed tymi innymi ptakami, żeby go nie zauważyły. Może też ma ochotę na czereśnię. Ja też je lubię, ale nie mogę tyle jeść, bo muszę trzymać dietę, ale bardzo lubię. Mniemam, mniemam* [Basia głaszcze się po brzuchu].

D: *Basiu, zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* [Dorośli i Basia patrzą na obrazek].

Basia: *hmmmm, może o tej pani z kosiarką, albo o tych mamusiach z dzieckiem.*

D: *To o kim najpierw?*

Basia: *To o tej pani. Ona strasznie się spieszy i kosi trawę, w ogóle nie patrzy, gdzie jedzie kosiarką, zaraz powycina kwiaty w ogródku, ale zasuwa* [śmiejch]

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Basia: *To są malarze i malują pokój. Są zadowoleni, bo nikt ich nie pilnuje. Ale dobra ekipa zabezpieczyła teren gazetami, żeby nie pobrudzić podłogi. Jak mieliśmy w domu remont, to nasza ekipa też tak zrobiła.*

D: *Basiu, a może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Basia: *Przepraszam, a która godzina, bo przed w-fem muszę zjeść owoc* [Patrzy na dorosłego].

D: *Jest godzina 14.30.*

Basia: [Basia patrzy na dorosłego], *a czy możemy dokończyć innym razem i obejrzeć inne obrazki, zaraz mam w-f.*

D: *Dobrze.*

Basia: *Dziękuję* [Basia zamyka książkę, wstaje z krzesła, podchodzi do plecaka, wyjmując z niego gruszkę i kierując się w stronę drzwi].

(2.4) Rozmowa Krzysia lat 6;9 z osobą dorosłą – chłopiec choruje na hemofilię

Dorośli wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stół, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorośli. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Krzysiu weź do ręki książkę i otwórz na pierwszej stronie* [Dorośli i dziecko siedzą obok siebie przy stole na krzesłach].

Krzyś: [W milczeniu otwiera książkę na pierwszej stronie].

D: *Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorośli wskazują drzewo z czereśniami].

Krzyś: *Tu chyba musi mieszkać dużo dzieci. W tym domu jest dużo pokoi z zabawkami* [Krzyś wskazuje palcem na pokój z zabawkami na ostatnim piętrze, trzeci od lewej, jeden z trzech mieszczących się pod strychem]. *W dodatku nie dość,*

że mają zabawki, to mieszkają na ostatnim piętrze i mają fajny widok. Jak wchodzi do domu to widzą daleko pasące się krowy [Krzyś wskazuje palcem na krowy umieszczone w prawym górnym rogu strony]. A jak nie chcą siedzieć w domu, to mają plac zabaw pod domem – teraz huśta się dziecko na huśtawce [Wskazuje palcem]. Fajny ten dom, bardzo mi się podoba.

D: Krzysiu zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?

Krzyś: Znalazły smakołyki, to czereśnie, pewnie strąciły je z drzewa te ptaki co tam siedzą, albo same spadły.

D: A co robi siedzący na poręczy czarny kot?

Krzyś: To jest kot obserwator [śmiech]. Obserwuje wszystko.

D: A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?

Krzyś: Czuje kota, ale nie wie, gdzie on jest, bo go nie widzi. O tutaj piesku się schował kotek, łap go!!! [Wskazuje palcem kota].

D: Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?

Krzyś: Ten dzięcioł skubnął wiewiórce orzechy [Wskazuje palcem wiewiórkę na drzewie] i teraz przed nią ucieka. Udaje, że nie umie latać i biegnie po drzewie, jak wiewiórka do góry nogami.

D: Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?

Krzyś: Przed domem jest jeden pan z wózkiem [Wskazuje palcem]. Ten pan na tym wózku wywozi różne śmieci z pokoju na parterze. W tym pokoju stoi szafka na fotelu, o tu! [Wskazuje palcem]. Jest też stara piła, wózek i jakieś dechy.

D: Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?

Krzyś: O nich nie chcę. Oni nie robią nic ciekawego.

D: A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?

Krzyś: Podoba mi się, że przed domem jest przystanek autobusowy. Ja to nie mam tak – ja muszę daleko z mamą chodzić do autobusu, a tutaj hop i już jest się na przystanku. I na przystanku, o tutaj (wskazuje palcem), wiszą jakieś plakaty i tam pewnie jest napisane o wystawach koncertach i innych fajnostkach. A w razie jakby było gorąco przed domem jest wielka miednica z wodą i można się wykąpać razem z kaczką [śmiech]. Mi też już tu jest gorąco. Powachluję się książką [Krzyś zamyka książkę i wymachuje nią na wszystkie strony, wstaje z krzesła i biega z książką po pokoju]. Teraz pobawimy się tą książką po mojemu. Zaraz zrobimy z niej wiatrak i będzie nas wachlował. Chce pani?

D: Książka służy do oglądania i czytania. To nie jest wiatrak. To może włączymy sobie wiatrak?

Krzyś: O super, włączmy!!!

D: [Dorośli wstaje z krzesła i włącza wiatrak, Krzyś kładzie książkę na stół].

(2.5) Rozmowa Matyldy lat 6;8 z osobą dorosłą – dziewczynka choruje na cukrzycę

Dorośli wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stolik, a przy nim małe i duże krzesło obok

siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając, stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle.

D: *Matyldo, weź do ręki książkę i otwórz na pierwszej stronie* [Rozmówcy siedzą obok siebie na krzesłach przy stoliku, przed nimi leży książka].

Matylda: [Patrzy na dorosłego i otwiera książkę]. *Oooo ale fajny obrazek! Co to jest?*

D: *Zobacz, tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*

Matylda: *Fajnie, ja bardzo lubię czereśnie. Lubię je zbierać, chociaż jestem mała. A pani lubi?* (Matylda odrywa wzrok od obrazka i patrzy na dorosłego).

D: *Tak, ja też bardzo lubię jeść czereśnie.*

Matylda: *A jakie, ciemne czy jasne?*

D: *Bardzo lubię jeść ciemne.*

Matylda: *To tak jak ja* [Matylda patrzy na obrazek].

D: *Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Matylda: *Jak to co? One znalazły czereśnie. Chyba na tym obrazku wszyscy lubią je jeść* [Patrzy na dorosłego].

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Matylda: *Ten kot zastanawia się czy da radę zeskoczyć z poręczy na sam dół. Jak pani myśli skoczy?*

D: *Myszę, że tak i zacznie gonić tę mysz* [Wskazuje palcem].

Matylda: *No tak, jest też i mysz, dziwne by było, gdyby był kot, a nie byłoby myszy* [Matylda stuka palcem w obrazek myszki].

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Matylda: *Nie mam pojęcia. A pani jak myśli?*

D: *Myszę, że biegnie do swojego domu.*

Matylda: [Patrzy na dorosłego] *A gdzie może być jego dom?*

D: *Myszę, że gdzieś obok tej ulicy.*

Matylda: *Mhm. Też tak mi się wydaje. A to* [Wskazuje palcem], *to chyba jego pani.*

D: *Też mi się wydaje, że to może być jego Pani. Matyldo, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Matylda: *Ten dzięcioł robi akrobacje i chodzi po drzewie do góry nogami* [śmiech]. *To taki cyrkowiec.*

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Matylda: *O tej pani z balonami* [Wskazuje palcem]. *Ma taką śmieszoną czapczkę z pomponem i bardzo się spieszy. Jak pani myśli, dokąd?*

D: *Myszę, że może spieszyć się na festyn dla dzieci, bo będzie im rozdawała tam lody.*

Matylda: *No, może tak być. A mi się jeszcze wydaje, że ona może pracować w cyrku i sprzedawać lody* [Matylda odrywa wzrok od obrazka i patrzy na dorosłego].

Jak byłam z rodzicami w cyrku, to jedliśmy watę cukrową i loda na patyku – taki świder był. A potem był problem, bo mama cały czas mówiła, że na pewno mam teraz za duży cukier. O kim sobie jeszcze opowiemy? [Patrzy na obrazek].

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Matylda: *To malarze malują pokój. Mają śmieszne czapki. Ja umiem takie czapki robić.*

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Matylda: *O tej wiewiórce pod parasolem [Matylda wskazuje palcem wiewiórkę na obrazku]. Ona szuka sposobu, jak wejść na drzewo, żeby ją te ptaszyska nie podziobały bo też by chciała zjeść czereśnie. A pani jak myśli?*

D: *Zgadzam się z tobą.*

Matylda: *Może też być tak, że ona się zgubiła i szuka swojego domu. Dziwne jest to, że ona wcale się nie boi, a tu tyle jest ludzi [Patrzy na dorosłego]. A może zobaczymy, co jest na następnej stronie? [Otwierają się drzwi i do pokoju wchodzi mama Matyldy]. O niestety, muszę już iść, do widzenia [Zamyka książkę i wstaje z krzesła].*

D: *Do widzenia.*

(2.6) Rozmowa Olka lat 6;8 z osobą dorosłą – chłopiec choruje na astmę

Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stolik, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Olku, weź do ręki książkę i otwórz na pierwszej stronie.*

Olek: *Dobrze już to robię. Ale fajna książką. Co będziemy robić?*

D: *Będziemy oglądać ten obrazek i o nim rozmawiać.*

Olek: *Kto pierwszy? O którym obrazku mówimy? O domu czy o drzewie? [Wskazuje palcem na dom i drzewo].*

D: *Zobacz, tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*

Olek: *Ale super, właśnie o tym chciałem rozmawiać. Bardzo lubię takie owoce i ptaki też lubię. One mnie chyba nie bardzo, bo mi zawsze uciekają. A przed panią też uciekają?*

D: *Nigdy nie goniłam ptaków.*

Olek: *A dlaczego? Musi pani spróbować, to jest super zabawa.*

D: *Myszę, że ptakom by się to nie spodobało, jak tak bez powodu by się je goniło.*

Olek: *Ale one lubią się gonić przecież zawsze mi uciekają.*

D: *Olku zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Olek: *Znalazły jedzenie. O tutaj [Olek puka palcem w książkę wskazując zwierzęta].*

D: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?*

Olek: *To jest kot komandos. On się skrada i podchodzi tę mysz. Mysz schodzi po schodach tędy (wskazuje palcem na obrazek), Kot wszedł na balkon po słupie tędy*

[Wskazuje na kolumnę podpierającą balkon]. *Teraz ta mysz nie widzi kota, a on się na nią czai, obserwując ją z góry i zaraz będzie hyc i kotek będzie miał obiadek.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*

Olek: *On chyba chce dziabnąć tą panią w nogę. Ona przed nim ucieka, a on ma zabawę, bo ją goni [śmiech].*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Olek: *Dzięcioły jedzą robale spod kory. Wie pani o tym? [Odrywa wzrok od obrazka i patrzy na dorosłego].*

D: *Tak wiem. A czy ty wiesz, jak nazywają się te robaki?*

Olek: *Tak wiem. To są korniszony [śmiech]*

D: *A ja myślałam, że korniszony to takie ogórki w słoiku.*

Olek: *Żartowałam, wiem, że to korniki, ale korniszony to mi się bardziej podoba taka nazwa.*

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Olek: *Tam daleko jedzie taxi. O tutaj [Wskazuje palcem na żółty samochód na obrazku]. Tym samochodem na pewno jedzie gość do tego domu. Może do tej pani, co kosi trawę, jedzie jej mama, a ta pani chce mieć ładnie przed domem i kosi trawę z tego powodu. Tak się spieszyła, że zapomniała, że jest w pidzámie i kosi w niej trawę.*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Olek: *To są złodzieje co się przebrali za malarzy. Oni udają, że malują mieszkanie. Szukają czy można coś stamtąd ukraść. Od razu widać, że nie potrafią malować. Jakby się znali, to by nie palili papierochów w domu. One są niezdrowe i może być pożar.*

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Olek: *A tam daleko jedzie straż pożarna, bo już wyczuli dym u malarzy. O tu jadą [Wskazuje palcem]. Mogę też narysować taki wóz strażacki. Nie chcę już rozmawiać [Zamyka książkę i wstaje z krzesła].*

(2.7) Rozmowa Stasia lat 6;9 z osobą dorosłą – chłopiec z chorobą reumatyczną

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem.

D: *Dzień dobry Stasiu, zapraszam.* Chłopiec wchodzi do sali, a następnie dorosły wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego, mówiąc: *Proszę, usiądź przy stole i otwórz leżącą przed tobą książkę na pierwszej stronie.* Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

Staś: *A mogę na drugiej?* [Spogląda na dorosłego].

D: *Stasiu, proszę otwórz książkę na stronie pierwszej.*

Staś: *Już* [Chłopiec otwiera książkę]. *Ale dużo rzeczy.*

D: *No właśnie Stasiu, na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*

Staś: *No jest ono i dom tak jakby bez ścian. Wszystkich można podglądać. Albo ma ściany, tylko takie szklane.*

D: *Stasiek, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Staś: *No one znalazły jakieś jedzenie.*

D: *A ciekawe, co to może być?*

Staś: *To są chyba wiśnie lub czereśnie.*

D: *Masz rację to mogą być czereśnie, bo przecież jest tu drzewo z czereśniami (Dorosły wskazuje drzewo palcem).*

Staś: *Te zwierzęta to wcale się nie boją ulicy. Muszą uważać, żeby je ktoś nie rozdeptał lub nie przejechał. Bo trup murowany. Ten pan w samochodzie to patrzy na tego jeża, bo dziwne to. Ale pewnie to bajka. Ale ja bardzo lubię bajki.*

D: *A jakie lubisz bajki?*

Staś: *Lubię wszystkie bajki [uśmiech]. Oglądajmy dalej [Patrzy na obrazek].*

D: *Dobrze, Stasiek, a co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Staś: *No nic, po prostu sobie siedzi. Od razu go zobaczyłem.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Staś: *Zaraz, zaraz, muszę go namierzyć [śmiech]. O jest [Wskazuje palcem]. Ten pies biegnie sobie przed siebie i tyle.*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Staś: *O ten to akrobata. Ale on ma mocne pazury i nie ma lęku wysokości.*

D: *Zastanawiam się, co on może tam robić?*

Staś: *Szuka jedzenia, pewnie jakichś robali.*

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Staś: *Może o tej straży pożarnej. Pewnie jada na akcję. Mają włączone syreny. Może ktoś ogień rozprószył, albo jadą po kota na drzewie. Nie wiem.*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Staś: *No jak to pani nie widzi. Oni malują pokój. Jeden ma wałek do malowania, a drugi pędzel. To są malarze.*

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Staś: *Na tym samochodzie jest napis – nauka jazdy [Wskazuje palcem i głośno czyta każdą głoskę]. O i pan na skuterze. Mogę zobaczyć, co jest na następnej stronie?*

D: *Stasiu, dzisiaj oglądamy tę stronę.*

Staś: *To ja już nie chcę [Chłopiec zamyka książkę].*

Aneks nr 3

Transkrypcje rozmów dzieci z chorobą przewlekłą z osobą dorosłą przeprowadzonych w szpitalu

(3.1) Rozmowa Wiktora lat 6;4 z osobą dorosłą – chłopiec choruje na hemofilię i przebywa w szpitalu od dwóch dni

Dorosły wchodzi do sali szpitalnej, w której przebywa dziecko. Siada na krześle przy łóżku dziecka. Dziecko siedzi na swoim łóżku, zaś zamknięta książka leży przed nimi na małym stoliku.

D: *Wiktorze, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Wiktor: [Otwiera w milczeniu książkę i patrzy na ilustrację].

D: *Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje dłonią drzewo czereśniowe na obrazku].

D: *Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Wiktor: *Jedzenie* [Patrzy na obrazek].

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Wiktor: *Nic, siedzi tam* [Patrzy na obrazek].

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Wiktor: *Nie wiem* [Odwraca głowę w kierunku dorosłego].

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Wiktor: *Siedzi tam z ptakami* [Patrzy na obrazek i podpira głowę dłońmi].

D: *Wiktor zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Wiktor: *Nie wiem. Tu jest kaczka, krowy, wiewiórka jedna i druga, a tu kotek* [Wskazuje palcem wymieniane przez siebie elementy z obrazka, drugą ręką gładzi włosy].

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Wiktor: *Oni malują* [Patrzy na obrazek].

D: *A co malują?*

Wiktor: *mieszkanie*

D: *Ciekawe, czyje może być to mieszkanie?*

Wiktor: *Nie wiem, boli mnie głowa* [Odwraca głowę w kierunku dorosłego].

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Wiktor: *Już nie chcę boli mnie głowa.* (Wiktor zamyka książkę). *Idę już do mamy.* (Wstaje i wychodzi ze świetlicy).

(3.2) Rozmowa Mai lat 6;8 z osobą dorosłą – dziewczynka z chorobą reumatyczną, przebywa w szpitalu od tygodnia

Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stolik, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które

dorośli. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Maju, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Maja: *OOO, ale kolorowo!* [Maja otwiera książkę na wskazanej stronie].

D: *Zobacz, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Wskazuje ręką drzewo na obrazku].

Maja: *I ten ptaszek w budce* [Wskazuje palcem na ptaka na obrazku] *pięknie śpiewa.*

D: *To jest budka dla ptaków.*

Maja: *Tak ja to wiem, a inne ptaki też tam mogą mieszkać, jak myślisz?* [Patrzy na dorosłego].

D: *Myślę, że tak, ale muszą to ze sobą uzgodnić* [Dorosły patrzy na dziecko].

Maja: *Aha, ciasno by im było wszystkim w takim małym domku* [Patrzy na obrazek].

D: *Zobacz Maju, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Maja: *Ptak znalazł czereśnię, a ślimak z jeżem chce mu je zabrać* [Patrzy na obrazek i wskazuje palcem ptaka, ślimaka]. *Patrz jak ślimak pędzi* [śmiech].

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Maja: *On obserwuje okolicę i się leni. Nic mu się nie chce, to chyba niedziela i on sobie odpoczywa* [Patrzy na obrazek].

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Maja: *Psy to lubią biegać. Ja to nie mam psa, ale moja koleżanka ma i jak wyjdę ze szpitala to do nich pójść i się pobawimy. Chociaż nie wiem, kiedy stąd wyjdę. Muszę zapytać o to mamę, może już coś wie* [Maja podpira głowę rękoma i patrzy przed siebie].

D: *Zastanawiam się, co robi dzieciół siedzący pod budką dla ptaków?*

Maja: *Chwilka, muszę go znaleźć* [Maja patrzy na obrazek]. *O jest tutaj* [Wskazuje palcem]. *On sobie siedzi na drzewie i tyle.*

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Maja: *Może o tym chłopcu, co buja się na huśtawce* [Wskazuje palcem].

D: *Co sobie o nim opowiemy?*

Maja: *On ma super, lubię się bawić na placu zabaw obok mojego domu* [Patrzy na dorosłego]. *Tutaj to nie ma takich bujaczek. Tylko mogę wyjść na patio i tyle, ale to nuuuda* [Podpira głowę rękoma i patrzy przed siebie].

D: *Ale przecież wychodzicie z niektórymi paniami na spacer. Widziałam, jak się bawicie na placu zabaw* [Patrzy na Maję].

Maja: *To tylko maluchy z przedszkola. Ja z nimi nie wychodzę* [Patrzy na dorosłego].

Do pokoju wchodzi pielęgniarka i pyta, ile jeszcze będziemy rozmawiały, bo Maja musi mieć zastrzyk, odpowiadam, że trudno powiedzieć. Na co ona mówi, że daje nam tylko 3 minuty i wychodzi.

Maja: *Chyba już nie możemy oglądać tej książki, bo pani Ula się zdenerwuje* [Patrzy na dorosłego].

D: *Pani Ula dała nam jeszcze 3 minuty, to może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Maja: *Oni malują pokój* [Zamyka książkę]. *Już muszę iść na ten zastrzyk* [Wstaje z krzesła i wychodzi].

(3.3) Rozmowa Agatą lat 6;7 z osobą dorosłą – dziewczynka choruje na zapalenie kłębuszków nerkowych, przebywa w szpitalu od dwóch tygodni

Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stolik, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Agatko, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Agata: [Otwiera książkę i patrzy na ilustrację]. *Ale ta książka jest kolorowa i duża.*

D: *Zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo na obrazku].

Agata: *Fajne jest to drzewo. Podoba mi się. Jest na nim dużo ptaków, a obok drzewa stoi wielki dom i jest dużo ludzi* [Patrzy na obrazek i wskazuje dłonią drzewo, dom i ludzi].

D: *Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Agata: *One znalazły sobie jedzonko. Zgubiła je ta pani, co idzie z wózkiem z lodami, bo ona używa tego do lodów i chyba jej wyleciało* [Agata wskazuje palcem kobietę z wózkiem na obrazku, mówiąc spogląda na dorosłego].

D: *A czego używa ta pani do lodów?* [Dorosły wskazuje palcem kobietę na obrazku].

Agata: *Ona podaje lody z owocami, a to jest ulica czereśniowa, więc na pewno ma w swoim wozie czereśnie* [Dziewczynka patrzy na dorosłego].

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Agata: *On czeka na panią z lodami, bo to jest jego pani i czeka aż ona wróci do domu i da mu jeść. O zobacz, jak ona prędko idzie tu, aż zgubiła czereśnie, hahaha* [Wskazuje palcem kobietę na obrazku, kota].

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Agata: *On chyba wyczuł, że ten kot tam siedzi, ale go nigdzie nie widzi i biega po całej ulicy szukając tego kotka i szczeka głośno hau, hau* [Wskazuje palcem psa, a potem kota na obrazku, patrzy na dorosłego].

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Agata: *On się strasznie śmieje, aż kłapie dziobem klap, klap, klap. A wiesz dlaczego?* [Wskazuje na dzięcioła, a potem patrzy na dorosłego].

D: *Nie wiem* [Patrzy na dziewczynkę].

Agata: *Bo dzięcioł widzi z góry kota i widzi, jak go szuka ten pies i wie, że ten pies go nie znajdzie, bo on go szuka po ulicy, a nie patrzy do góry. O tu* [Wskazuje palcem].

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Agata: *O tych krówkach* [Wskazuje palcem krowy na obrazku]. *Ja to bardzo lubię zwierzęta, a te krówki same smutne takie stoją. Chyba nie mają koleżanek i nikt się nimi nie interesuje. Nie ma z nimi gospodarza i tyle* [Patrzy na obrazek].

D: *Agatko, a może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Agata: *Remontują mieszkanie, ale to nudne. To robota dla chłopaków. Ja wolę zwierzątko. Zobacz tu jest wiewiórka, ale ma rudą kitkę. Baś, baś, baś. Tak się woła na wiewiórki, wiesz?* [Patrzy na obrazek, wskazuje palcem wiewiórkę, potem patrzy na dorosłego].

D: *Tak, wiem* [Patrzy na Agatę]. *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Agata: *Fajne są te ptaki, koledzy dzięcioła. Tylko one nie widzą tego kota i psa i są zdziwione z czego ich kolega dzięcioł tak się śmieje, że aż zaczął chodzić do góry nogami po drzewie. O tutaj, zobacz* [Patrzy na obrazek, patrzy na dorosłego i wskazuje palcem na dzięcioła].

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Agata: *Już dzisiaj nie. Mówiliśmy o wszystkich zwierzątkach. Muszę iść, bo chce mi się pić.* [Patrzy na dorosłego, zamyka książkę i wstaje z krzesła].

(3.4) Rozmowa Bolka lat 6;9 z osobą dorosłą – chłopiec z astmą oskrzelową, przebywa w szpitalu od dwóch dni

Dorosły wchodzi do sali szpitalnej, w której przebywa dziecko. Siada na krześle przy łóżku dziecka. Dziecko siedzi na swoim łóżku, zaś zamknięta książka leży przed nimi na małym stoliku.

D: *Bolku, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Bolek: *Chłopiec otwiera książkę na wskazanej stronie. Bardzo fajna książka, ale jaka kolorowa. Przepraszam, ale będę mówił powoli i wezmę sobie tę maskę na buzię, bo mi trudno oddychać. Fajną mam maskę? Jestem jak rycerz z filmu „Gwiezdne wojny”. Mogę też pani dać spróbować – chce pani?*

D: *Bolku pokaż mi, jak działa twoja maska.*

Bolek: *Normalnie – ciągnę za gumkę, zakładam ją na buzię tak żeby wszedł mi tutaj nos, o tu widzi pani?* [Wskazuje palcem], *i jak już mam maskę na buzi to mi się dużo lepiej oddycha. Łatwizna i bardzo mi to pomaga.*

D: *Bolku, to teraz jak już ubrałeś maskę i łatwiej ci się oddycha zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Bolek: *One znalazły tam czereśnie. Ja też bardzo lubię czereśnie. I strasznie kombinują teraz jak je zabrać, bo jest duży ruch. Ja bym tam szybko pobiegł jakbym był zdrowy i im pomógł, ale nie mogę biegać, bo mi się ciężko oddycha, a z tą maską przecież nie będę biegał [Patrzy na dorosłego].*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Bolek: *To jest kot chytrus. On ma cwana minę i na pewno się nad czymś zastanawia. Może, jak capnąć tę myszkę co po schodach biega? A może co będzie miał innego na obiad, bo już mu się myszki przejadły? Nie wiem tego. A jak pani myśli? Co on chce zjeść?*

Dorosły: *Myszę, że ten kotek czeka, aż wróci jego pan i da mu mleko w miseczce.*

Bolek: *No całkiem możliwe. Ten kotek nie wygląda jakby chciał zjeść myszkę. Ciekawe, kiedy wróci ten jego pan i da mu mleczka. Ja bardzo lubię mleko mniam mniam [Oblizuje się].*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Bolek: *To jest pies tego pana z wózkiem. On się wystraszył, że jego pan się wyprowadza i próbuje go zatrzymać a ten pan z wózkiem zapakował śmieci na wóz i jedzie je wywalić do kosza. A piesek lata po całej ulicy i szczeka, bo myśli, że się będą wyprowadzać, a to nieprawda jest.*

D: *Bolku, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Bolek: *On sobie chodzi po tym drzewku i urządza sobie spacer. Jest jak akrobata w cyrku i wcale mu nie przeszkadza, że chodzi do góry nogami. I teraz właśnie tak sobie chodzi.*

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Bolek: *Właściwie to nie wiem, tu jest dużo ludzi różnych i każdy coś robi.*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Bolek: *Oni mają trudną pracę, bo malują w strasznym smrodzie i nie są zbyt mądrzy, bo palą papierosy. Jak szybko nie przestaną, to będą musieli chodzić w takich maskach jak ja, bo nie będą mogli oddychać.*

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Bolek: *Właściwie to już się zmęczyłem i już nie mam siły. Maski mi pomaga, ale ciężko mi mówić. Skończmy już na dzisiaj [Chłopiec zamyka książkę].*

(3.5) Rozmowa Ani lat 6;9 z osobą dorosłą – dziewczynka choruje na przewlekłe zapalenie dróg moczowych, przebywa w szpitalu od tygodnia

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Aniu, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie*

Ania: *O, jaki duży dom. Co będziemy robić podglądać co się tu dzieje?* [Dziewczynka otwiera książkę na wskazanej stronie, patrzy na obrazek, a potem na dorosłego].

D: *Będziemy sobie rozmawiać o tym obrazku. Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły patrzy na dziewczynkę, a następnie wskazuje ręką obrazek i drzewo czereśniowe].

Ania: *No tak, jest drzewo czereśniowe, dużo ludzi i zwierząt* [Ania patrzy na obrazek].

D: *Aniu, zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Ania: *Te zwierzęta znalazły czereśnie. To jest ślimak, jeź i gawron. To jest chyba niezwykła ulica. Nigdy nie widziałam zwierząt na ulicy i nie boją się w dodatku tego facetka, co jedzie na motorze* [Ania patrzy na obrazek i wymienia nazwy zwierząt, wskazuje je palcem, potem patrzy na dorosłego].

D: *Może jak on już będzie blisko nich, to usuną się z ulicy. Na pewno ich nie przejedzie.* [Dorosły patrzy na Anię].

Ania: *No chyba, że tak* [Patrzy na obrazek].

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Ania: *Ten czarny kocurek to sobie siedzi, bo jest zmęczony. A ta mała myszka go kusi, żeby za nią goił. A to prawda, że koty jedzą myszy?*

D: *Oczywiście, to ich przysmak. Tylko nie zawsze udaje im się schwytać mysz.*

Ania: *Fuuuuuuuj, to obrzydliwe* [Ania mruży oczy i kręci głową].

D: *No każdy zjada, to co lubi. Koty nie lubią wszystkich przysmaków, które jedzą ludzie.*

Ania: *No to prawda. Na pewno nie lubią batonów. A ja je uwielbiam. Chociaż nie mogę ich jeść. W ogóle mam dietę i nie mogę jeść nic słodkiego, bo się wtedy bakterie mnożą i będę tu wtedy długo. A już tu nie chcę być. Chcę już do domu. Ale mama mówi, że lepiej być w szpitalu ile trzeba niż zaraz wrócić, jak to było ostatnim razem. Jestem dzielna, bo tata powiedział, że jak wrócę to będzie na mnie czekała niespodzianka. Lubi pani jeździć na rolkach?*

D: *Tak, bardzo lubię, a ty?*

Ania: *Ja też, ale nie mam aktualnie, bo już mam za dużą nogę i może właśnie nowe rolki to będzie ta niespodzianka. Uwielbiam niespodzianki* [Ania patrzy na dorosłego, wymachuje rękoma, podpira dłońią polik].

D: *Aniu, a jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*

Ania: *Ten piesio to biegnie do domu, bo on boi się samochodów na ulicy. Tak, tak właśnie tak* [Ania spogląda na dorosłego i się uśmiecha].

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Ania: *Ten dzięciołek to sobie tam siedzi i patrzy co by tu można było schrupać. Znaczy zdziobać* [Ania patrzy na obrazek podpierając rękoma twarz].

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Ania: *O tym balonie i papudze w klatce* [Ania wskazuje palcem]. *Może pobawimy się tak na niby, co oni mówią do siebie. Zgoda?* [Patrzy na dorosłego].

D: *Zgoda* [Patrzy na dziewczynkę].

Ania: *Kim pani chce być pingwinem czy papugą?*

D: *Mogę być pingwinem*

Ania: *Super, bo ja chciałam być papugą. Oj pingwinku siedzę tutaj w tej klatce całe dnie, a tak bym sobie polatała na wolności, jak te wrony. A ty, co tu porabiasz?*

D: *A ja papużko przyszedłem zobaczyć, co u ciebie słysząc i dowiedzieć się, co tam na ulicy Czereśniowej się dzieje, bo ty wiesz wszystko.*

Ania: *A no tutaj nic się nie dzieje. Wszyscy wychodzą rano i wracają wieczorem z tego bloku. Głośno tutaj, że aż dziób mnie boli [Ania patrzy na dorosłego, zasłania usta]. Może tak być?*

D: *Tak, super.*

Ania: *Tam za lasem chyba coś się zdarzyło, nie wiesz, co tam?*

D: *Nie, nic nie wiem. A dlaczego uważasz papużko, że coś się za lasem wydarzyło?*

Ania: *Bo tam straż pożarna jedzie.*

D: *To może pożar jakiś, może ktoś zaproszył ogień w lesie i straż pożarna jedzie go ugasić.*

Ania: *„Proszę cię, to jak się czegoś dowiesz, to mi powiedz o tym pingwinie.*

D: *Ok.*

Ania: *Fajny teatr. Jeszcze możemy zmieniać głos, ale to może jutro jak pani przyjdzie.*

D: *Aniu, to może teraz jeszcze sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz? [Dorosły wskazuje palcem malarzy na obrazku].*

Ania: *To są malarze. Oni malują ten pokój [Patrzy na obrazek].*

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Ania: *Teraz to już nie chcę [Dziewczynka zamyka książkę i wstaje z krzesła].*

(3.6) Rozmowa Kuby lat 6;7 z osobą dorosłą – chłopiec z astmą, przebywa w szpitalu od pięciu dni

Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stół, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Kuba, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Kuba: [Chłopiec otwiera w milczeniu książkę na wskazanej stronie, ale odwraca ją do góry nogami].

D: *Kuba, trzymasz książkę do góry nogami.*

Kuba: *I co z tego [Patrzy przed siebie].*

D: *Trudno będzie nam oglądać ilustrację i sobie o niej rozmawiać [Patrzy na chłopca].*

Kuba: *No dobra [Kuba siada wyprostowany i odwraca książkę].*

D: *Zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami [Dorosły wskazuje dłonią drzewo na ilustracji].*

Kuba: *Aha* [Kuba patrzy na obrazek].

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Kuba: *Takie czerwone kulki.*

D: *A wiesz, jak one się nazywają?*

Kuba: *Nie wiem.*

D: *To są czereśnie.*

Kuba: *A po co im to?* [Patrzy na dorosłego]. *Ptak to jeszcze zje, ale ślimak i jeż?* [Patrzy na obrazek].

D: *No na obrazku ślimak, ptak i jeż znalazły czereśnie.*

Kuba: *No dobrze* [Patrzy na obrazek].

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Kuba: *Chyba jest śpiący. Ja też chcę* [Kuba ziewa].

D: *No widzę Kuba, że ziewasz i jesteś śpiący. To co ty robiłeś w nocy?*

Kuba: *Niby nic, ale nie mogłem zasnąć i Krzys z sali cały czas chrapał. O tak chrrrrrrrrrrr, chrrrrrrrrrrr i jak tu spać* [Patrzy na dorosłego].

D: *To może po obiedzie będziesz mógł trochę się zdrzemnąć?* [Patrzy na chłopca].

Kuba: *Fajnie by było, ale mam próby wysiłkowe i chyba dzisiaj tam zasnę* [Podpiera się i kładzie na stole].

Kuba: *Ciekawe czyje te krowy?*

D: *Może kogoś, kto mieszka w tym domu.*

Kuba: *Ale nie ma obory dla nich. Ja tutaj nie widzę* [Patrzy na obrazek].

D: *No, masz rację. Ja też nie widzę obory dla krów. A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Kuba: *Nie wiem, gdzieś biegnie sobie* [Patrzy na obrazek].

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Kuba: *On chyba patrzy po prostu jak ten pies biega i tyle.*

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Kuba: *A pani, o kim by chciała?* [Patrzy na dorosłego].

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Kuba: *Oni malują sobie pokój i są zadowoleni.*

D: *A może zobaczymy o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Kuba: *Już mi się okropnie chce spać, mogę już iść?* [Kładzie się na ławce i zamyka książkę].

(3.7) Rozmowa Marysi lat 6;9 z osobą dorosłą – dziewczynka z cukrzycą, przebywa w szpitalu od dwóch tygodni

Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stół, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma zrobić). Dziecko odpowiadając stosuje także

komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Marysiu, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Marysia: *O jaka ładna kolorowa książka [Dziewczynka bierze książkę do ręki i otwiera ją na pierwszej stronie]. Co będziemy z nią robić? Możemy zacząć od początku? Bardzo mi się podoba.*

D: *Marysiu, cieszę się, że podoba Ci się ta książka. Marysiu, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Marysia: *One znalazły owocki i chcą je zjeść, ale boją się bo jedzie samochód o tu! [Marysia wskazuje palcem zwierzęta na ulicy].*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Marysia: *To jest bardzo leniwy kot i jemu się nie chce zupełnie nic robić. On sobie po prostu siedzi na tej poręczy i wygrzewa się do słońeczka. Niech Pani zobaczy – tutaj biegnie mysz [Wskazuje palcem mysz] a ten kot nawet ogonem nie kiwnie.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Marysia: *To jest pies, co bardzo lubi biegać. On biegnie sobie z bardzo daleka i biegnie już bardzo długo i w ogóle nie jest zmęczony. Akurat przebiegał, jak artysta malował ten obrazek do książki i go złapał, ale ten pies nie jest z tego domu i nie zna tych ludzi. On sobie po prostu przebiegał.*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Marysia: *To głodny ptaszek i szuka robali, żeby je zjeść hahaha [śmiech].*

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Marysia: *A o kim by pani chciała, żebyśmy ja opowiadała?*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Marysia: *To są malarze co malują mieszkania. Ale oni to są fachowcy dobrzy, nawet się nie przejmują, że mają tyle roboty do zrobienia i palą sobie papierosy, pracują powoli i wcale się nie spieszą, bo wiedzą że i tak zdążą. Tak samo robi mój tata.*

D: *A może zobaczymy o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Marysia: *To tutaj już nie ma nic ciekawego – wszystko omówiliśmy, ale nie mogę się doczekać, kiedy znowu porozmawiamy, bo bardzo jestem ciekawa, co będzie dalej, na razie muszę uciekać bo mama na mnie czeka [Wstaje i wychodzi].*

Aneks nr 4

Transkrypcje rozmów dzieci z trudnościami logopedycznymi przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą

(4.1) Rozmowa Adama lat 6;7 z osobą dorosłą

Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stolik, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Adasiu, otwórz książkę na pierwszej stronie.*

Adam: [Chłopiec otwiera książkę]. *Ale bajelancka. Dobrze, że nie ma litelek, bo nie ciepłą cytać.*

D: *Na tym obrazku jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo czereśniowe].

Adam: *No, ale tu jest jeszcze dom, motocykle, samochody, kłowy, wozy stłazackie i wąż.*

D: *Ja nie widzę tutaj węża.*

Adam: *Bo to nie jest zwieżę, tylko taki wąż do podlewania* [Chłopiec wskazuje palcem szlauch na obrazku].

D: *Aha wąż do podlewania, czyli szlauch.*

Adam: *Tak właśnie.*

D: *Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Adam: *W ogóle to dziwne, że zwierzęta na ulicy. One znalazły cze...cze...czeleśnie* [Chłopiec wypowiada słowo z zamkniętymi oczami].

D: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?*

Adam: *Jest tutaj* [Wskazuje palcem] *on sobie siedzi.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*

Adam: *Za swoją panią* [Adam cały czas patrzy na obrazek i podpiera dłońmi twarz].

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Adam: *Widziałem go psed chwilką* [Wodzi wzrokiem po obrazku]. *O jest. On ucieka psed ptakami, bo na tym dzewie jest ich duzo. On ucieka, zeby go nie podziobały* [śmiech].

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Adam: *Tutaj jest* [Wskazuje palcem] *śmieszny facet na motoze, ale zna zasady bezpieczeństwa. Ma na głowie kask. A tutaj* [Wskazuje palcem] *wychodzi dziadek i będzie jechał na poczę. To jest jego rowe...rowe., no rowelllr. Chyba z napędem.*

D: *A dlaczego myślisz, że ten pan będzie jechał na poczę?*

Adam: *Bo ma packę na bagazniku, o tutaj* [Wskazuje palcem].

D: *No faktycznie ma jakieś pudełko. To może być paczka.*

Adam: *No właśnie.*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Adam: *To są ludzie od malowania.*

D: *A jak się tacy ludzie od malowania nazywają?*

Adam: *malaze [śmiejch]. To są malaze i malują pokój.*

D: *A może zobaczymy o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Adam: *Tutaj (wskazuje palcem) popsuł się tlaktol. Ten pan oze pole.*

D: *A co to znaczy orać pole?*

Adam: *To znaczy, że je się psygotowuje na sacenie ziemniaków lub zyta.*

D: *Adaś, a skąd ty to wszystko wiesz?*

Adam: *Mam dziadków na wsi i jak były wakacje to z dziadkiem olałem na tlaktoze. Mój dziadek ma jesce świnię i klo...klo...klllowy. Baldzo lubię tam jeździć, ale dawno nie byłem, bo popsuł nam się samochód. Niech pani zobaczy, tutaj ktoś jedzie na wycieczkę.*

D: *A czym oni jadą na wycieczkę?*

Adam: *Oni jadą na ...tajemnica [Uśmiecha się do dorosłego i zamyka książkę].*

(4.2) Rozmowa Gai lat 6;8 z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Gaju, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Gaja: *Gaja siada, bierze książkę do ręki, obraca ją do góry nogami i otwiera ją na ostatniej stronie.*

D: *Gaju odwróć proszę książkę i otwórz ją na pierwszej stronie, trzymasz ją do góry nogami.*

Gaja: *[Otwiera książkę na wskazanej stronie]. A teraz dobrze? [Patrzy na dorosłego].*

D: *Tak. Zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy np. drzewo z czereśniami [Dorosły wskazuje ręką drzewo czereśniowe na obrazku].*

Gaja: *O ile kwiatów i krzaków. Są też gawlony i kluki. Dwa lowely i tlaktol, a daleko jedzie stlażpożalna [Gaja wskazuje palcem wymieniane przez siebie elementy obrazka].*

D: *Gaju, a zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Gaja: *nic*

D: *Jesteś pewna?*

Gaja: *No dobla. One uciekają. Samochód tłąbi na jeża i kluka, a ślimak ich woła. Tutaj zwiewać [Gaja patrzy na obrazek].*

D: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?*

Gaja: *Czeka aż przyjdzie jego pan i go wpuści do domu.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Gaja: *On goni lowel, ale go nie widać. Wyjechał za obłaz, tu jest* [Gaja wskazuje palcem punkt poza ilustracją].

D: *Myślisz, że ten rower tam był?*

Gaja: *Tak, on już odjechał.*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Gaja: *On się czai na muchę, a mucha leci za motolem* [Wskazuje palcem, gdzie leci mucha].

D: *Gaju, zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Gaja: *Tutaj śpi kotek* [Wskazuje palcem na kota], *a ten pan ma kaczuszkę.*

D: *Ale ja nie widzę tutaj pana z kaczką.*

Gaja: *O tutaj pan z nią idzie, niech pani zobaczy* [Wskazuje palcem].

D: *No faktycznie. Ten pan na obrazie ma pod pachą kaczkę.*

Gaja: *To chyba taki obłaz w tym pokoju. Jest jeszcze tam klólik i lowel. To chyba pokój dziecka. Ja też mam swoje zabawki w pokoju, ale nie mam takich obłazów* [Wskazuje palcem].

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Gaja: *Jeden pali papieros, a długi ma wąsy i maluje ścianę. Ma śmieszne poltki w pasy i chyba się pomalowali na buziach* [Wskazuje palcem na twarz mężczyzny na obrazku], *żółty i żółty.*

D: *A może zobaczymy o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Gaja: *Na słychu jest skrzynia ze skalbem i pilnuje go pająk, ale śmieszne* [Śmieje się zakrywając usta ręką].

D: *Ciekawe co znajduje się w tej skrzyni?*

Gaja: *Może tam są królewskie słoje.*

D: *A skąd one by się tam wzięły?*

Gaja: *Schowal je tam ten dziadzius, co stoi przed domem* [Wskazuje palcem, patrząc na obrazek].

D: *Ale zastanawiam się skąd on miał królewskie stroje?*

Gaja: *Nie wiem* [Zamyka książkę].

(4.3) Rozmowa Kamila lat 6;10 z osobą dorosłą

Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stolik, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Kamil weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Kamil: *Co to za książka?* [Kamil patrzy na dorosłego].

D: *To jest książka obrazkowa.*

Kamil: *Aha. Fajna* [Kamil otwiera książkę].

D: *Zobacz, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje na obrazku ręką drzewo czereśniowe].

Kamil: *Bardzo lubię jeść cereśnie.*

D: *Ja też. Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Kamil: *Ooo też cereśnie.*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Kamil: *Carny kot odpoczywa, bo gonił myszkę. Jest smutny, bo uciekła mu ona.*

D: *Jest smutny, bo mu ona uciekła?*

Kamil: *Tak.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Kamil: *On uciekł swojemu panu i ściga się z panią, cy może ucieka psed samochodem?*

D: *Myszę, że on ściga się z tą panią, bo samochód stoi. Zobacz nie ma w nim kierowcy.*

Kamil: *Może złapał gumę.*

D: *A ja zastanawiam się, co robi dzieciot siedzący pod budką dla ptaków?*

Kamil: *Cy ja dobrze widzę? On siedzi do góry nogami?*

D: *Tak. Ciekawe dlaczego?*

Kamil: *Coś mu się chyba popsestawiło.*

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Kamil: *Oopające w pajęcynie* [Wskazuje palcem].

D: *Ciekawe co on tam robi?*

Kamil: *Proste – ceka na muski.*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Kamil: *To jest proste. Malują pokój.*

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Kamil: *Jus nie chcę – chcę iść na dwór* [Kamil zamyka książkę i wstaje z krzesła].

(4.4) Rozmowa Kuby lat 6;10 z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Zobacz, przed tobą leży książka, proszę otwórz ją na pierwszej stronie.*

Kuba: *Wow, jaki duży dom* [Kuba patrzy na obrazek].

D: *Na ilustracji jest bardzo duży dom. Kuba, zobacz, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*

Kuba: *Tak.*

D: *Co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Kuba: *Te zwiezenta znalazły jazęmbine.*

D: *I co one robią?*

Kuba: *Jedzom je sobie. Jest tu jez, ptak i slimak.*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Kuba: *On sobie spi, bo jest zmencony*

D: *A jak myslisz, dokad biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Kuba: *On jest tutaj [Wskazuje palcem] ten pies ma ogon do góry i jest radosny.*

D: *Zastanawiam się, dokad on biegnie?*

Kuba: *Nie wiem, moze do swojego domu gdies za miastem. W miescie psy nie latajom bez pana.*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Kuba: *A gdzie on jest? [Patrzy na obrazek].*

D: *No poszukajmy. Gdzie jest dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Kuba: *Gdzie jest ten dieńcioł? [Palcem wodzi po obrazku]. O jest tutaj [Wskazuje dzięcioła]. On chyba sedi i diobiediewo, suka jednienia.*

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Kuba: *Moze o tej strazympozarnej [Wskazuje palcem]. Gdzie oni jadą?*

D: *Może dostali jakieś wezwanie i jadą do wypadku.*

Kuba: *Moze tak być albo wracajom z wezwania. Chociaz nie, bo majomwłoncone koguty.*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myslisz?*

Kuba: *To sommalaze i malujommieskanie [Kuba patrzy na dorosłego]. Juz nie chcem rozmawiac [Zamyka książkę].*

(4.5) Rozmowa Mikołaja lat 6;9 z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krzesle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Mikołaju otwórz leżącą przed tobą książkę na pierwszej stronie?*

Mikołaj: *A po co? [Patrzy na dorosłego].*

D: *Będziemy sobie oglądać obrazek i o nim rozmawiac.*

Mikołaj: *A po co? [Otwiera książkę na wskazanej stronie].*

D: *Zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami?*

Mikołaj: *Traktor [Chłopiec wskazuje palcem traktor na obrazku].*

D: *Tak to jest traktor.*

D: *Mikołaju, a zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Mikołaj: *Rower [Wskazuje palcem].*

D: *Tak to jest rower. A gdzie są zwierzęta na ulicy?*

Mikołaj: *Kwiatek [Wskazuje palcem].*

D: *No tak to jest kwiatek, a zobacz, to jest ślimak, ptak i jeź [Dorosły wskazuje palcem ślimaka, ptaka i jeża]. Co te zwierzęta znalazły na ulicy?*

Mikołaj: *Korale.*

D: *Mikołaju to nie są korale. Przyjrzyj się uważnie, czy jeszcze widzisz gdzieś na tym obrazku takie rzeczy?*

Mikołaj: *Nie.*

D: *To są czereśnie. Zobacz takie same owoce rosną na tym drzewie. To co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Mikołaj: *Czereśnie.*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Mikołaj: *Śpi.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Mikołaj: *Nie wiem.*

D: *Mi to się wydaje, że ten pies biegnie za swoją panią. A ty jak myślisz? [Dorosły wskazuje palcem psa].*

Mikołaj: *Tak.*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Mikołaj: *Wiewiórka.*

D: *Zobacz, tu jest też druga [Dorosły wskazuje palcem wiewiórkę]. Ale co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Mikołaj: *Nie wiem.*

D: *On chyba szuka pożywienia.*

Mikołaj: *Tak.*

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Mikołaj: *Kaczka. (Chłopiec wskazuje na obrazku kaczkę w misce).*

D: *Ciekawe, do kogo ta kaczka należą?. Myślisz, że ona jest prawdziwa?*

Mikołaj: *Nie wiem.*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Mikołaj: *Straż pożarna.*

D: *Tak jedzie. Jak myślisz, dokąd te wozy mogą jechać?*

Mikołaj: *Do lasu.*

D: *A po co ta straż pożarna może jechać do lasu?*

Mikołaj: *Nie wiem.*

D: *Straż pożarna jeździ do lasu, kiedy jest pożar. A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Mikołaj: *Nie chcę [Mikołaj wstaje z krzesła i kieruje się w stronę drzwi].*

(4.6) Rozmowa Oktawiana 6;7 lat z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Oktawian weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Oktawian: *Yyyyyyyyyyyyyy a co yyyyyyyyyy będziemy roobićyyyyyyyyyy? [Otwiera książkę].*

D: *Zobacz Oktawian, w tej książce jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką drzewo czereśniowe na obrazku].
Oktawian: *Yyyyyyyynoooooo jest.*
D: *Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*
Oktawian: *Yyyyyyyyyyyyyy owocki yyyyyyyymmmmmmmmmmmmmmm.*
D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*
Oktawian: *Mmmmm miauczy oooo.*
D: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*
Oktawian: *Nie wiem yyyyyyyyyyyyyyy.*
D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*
Oktawian: *Mmmmmmmmmmmmm dziobie sobie drzewo mmmmmmmmmmmmm.*
D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*
Oktawian: *Yyyyyyyyyyyyyyy jedzie motor yyyyyyyyyy i auto mmmmmmmmmmmmm.*
D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*
Oktawian: *Yyyyyyyyyyy malują dom yyyyyyy i palą papierosy yyyyyyy.*
D: *A może zobaczymy o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*
Oktawian: *Yyyyyyyyyyyyyy piłka yyyyyyyyyyyyyy leży yyy kolorowa mmmmmmm.*
D: *A jak myślisz, czyja to piłka?*
Oktawian: *Yyyyyyy ja też mam eeeeeeee taką mmmmmmmmmmm* [Oktawian zamyka książkę i wstaje z krzesła].

(4.7) Rozmowa Weroniki lat 6;6 z osobą dorosłą

Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stolik, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Weroniko weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*
Weronika: [Otwiera książkę na wskazanej stronie].
D: *Zobacz tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami.*
Weronika: *No dużo różnych ludzi i jest tak kololowo. Są klowy i gołąb na dachu i nawet papuga i dużo ptaków.*
D: *Zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*
Weronika: *One znalazły jakieś owocki, chyba chcą je jeść* [Weronika patrzy na obrazek].
D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*
Weronika: *A gdzie on jest?* [Spogląda na dorosłego].
D: *No popatrz* [Wskazuje palcem], *on jest tutaj.*
Weronika: *Nie wiem, co on lubi. Siedzi sobie i chyba chce złapać myszkę. Już chyba szykuje się do skoku* [Patrzy na obrazek].

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Weronika: *Tego to zupełnie nie wiem. On boi się samochodów i ucieka przed siebie.*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Weronika: *Ja nie widzę tu dzięcioła. To są [Wskazuje palcem] włóble i wlony.*

D: *Zobacz tu jest dzięcioł [Wskazuje palcem dzięcioła].*

Weronika: *Aaa to jest dzięcioł, no tak ma czelwony gbień. On sobie coś tam dziubie.*

D: *Zobacz w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Weronika: *No na te zwierzęta co wyszły na ulicę dziwnie patrzy się ten pan w samochodzie. Albo nie, nie on patrzy się na tą panią z lodami, bo gdzieś idzie z otwartą buzią, ale ja nie wiem czy oni tu mieszkają w tym domu. Nawet ci ludzie, którzy są obok nie muszą tu mieszkać.*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?*

Weronika: *Ci panowie to malują pokój. Mają pędzel i wałek do malowania olaz kubelki z falbą i sandały. Każdy maluje swoją ścianę.*

D: *A może zobaczymy o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Weronika: *Chyba już o niczym [Dziewczynka zamyka książkę, chowa twarz w dłoń].*

Aneks nr 5

Transkrypcje rozmów dzieci z zespołem Aspergera przeprowadzonych na terenie ich szkoły z osobą dorosłą

(5.1) Rozmowa Adama lat 6;8 z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Adam, proszę weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie* [Rozmówcy siedzą przy stole na krzesłach obok siebie, książka leży przed nimi].

Adam: *A po co?* [Adam uśmiecha się i wstaje z krzesła].

D: *Nie jesteś ciekawy, co jest w tej książce?*

Adam: *No jestem* [Adam siada i otwiera książkę na pierwszej stronie].

D: *Zobacz, w tej książce jest namalowanych bardzo dużo rzeczy, np. drzewo z czereśniami.* [Dorosły wskazuje palcem drzewo czereśniowe]. *Adaś, zobacz co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Adam: *A gdzie one są? Ooooo są tutaj* [Wskazuje palcem], *nie wiem, jakieś czerwone kulki.*

D: *Ciekawe, jak nazywają się takie czerwone kulki?*

Adam: *No czerwone kulki* [Adam stuka palcem w obrazek z czereśnią].

D: *To są czereśnie.*

Adam: *Mogą być* [Nie patrzy na dorosłego i buja się na krześle].

D: *Adaś, zastanawiam się, co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Adam: *Jak to co, siedzi sobie. Nie widzisz?* [Adam wskazuje palcem kota na obrazku].

D: *No masz rację, on siedzi. A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Adam: *Kompletnie nie mam pojęcia* [Adam wskazuje palcem biegnącego psa na obrazku].

D: *Adaś, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Adam: *A co to dzięcioł?* [Adam patrzy na dorosłego].

D: *Dzięcioł to jest taki ptak.*

Adam: *Oooooooooo, stój, tu jest wielość ptaków. O tutaj, na tym drzewie* [Adam wskazuje palcem drzewo]. *Patrz to są wrony i wróble, a który to dzięcioł?* [Wskazuje wrony i wróble na obrazku].

D: *Dzięcioł to ten ptak* [Dorosły wskazuje palcem dzięcioła]. *Zastanawiam się, co on robi?*

Adam: *A to jest dzięcioł. On sobie tam siedzi* [Adam stuka palcem w obrazek dzięcioła na drzewie].

Franek: *pachpachpach* [stuka palcem w książkę], *biegnie za tą babą* [Wskazuje palcem biegnącą kobietę na obrazku].

D: *Ciekawe, kim jest ta pani?* [Dorosły wskazuje palcem kobietę na obrazku].

Franek: *Nie wiem.*

D: *Franiu, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Franek: *Jest tutaj* [Patrzy na obrazek, po chwili wskazuje palcem dzięcioła]. *Ten dzięcioł sobie siedzi i stuka w pień drzewa. Widziałem takiego w lesie jak byłem z tatą. Musiałem być cicho, a on robił trrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr* [Stuka palcem w książkę].

D: *Franiu, zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Franek: *Nie wiem. Tu jest papuga w klatce. Siedzi sobie i patrzy* [Franek patrzy na obrazek i wskazuje papugę w klatce].

D: *Ta papuga jest bardzo kolorowa.*

Franek: *Jest i co z tego* [Wstaje z krzesła].

D: [Dorosły wstaje z krzesła, bierze do ręki otwartą książkę i idzie za Fran-kiem]. *Franiu, a może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* [Franek stojąc przy szafie odwraca głowę w kierunku dorosłego]. *Pokaż mi.*

D: [Dorosły odwraca książkę z obrazkiem w kierunku chłopca].

Franek: [Franek bierze książkę do ręki i wraca do stolika, siada na krześle].

D: [Dorosły siada obok chłopca].

Franek: *Ten mały pali fajkę, a ten gruby wałkuje ścianę* [Pokazuje palcem malarzy na obrazku].

D: *Wydaje mi się, że to są chyba malarze i malują pokój.*

Franek: *Może tak być* [Franek zaczyna bujać się na krześle].

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Franek: *Już nie chcę. Nie chcę. Biegajmy* [Franek wstaje z krzesła i zaczyna biegać po pokoju, dorosły wykonuje to samo].

(5.3) Rozmowa Antka lat 6;7 z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Antoś, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Antek: *Ale tu dużo* [Antek otwiera książkę i podpira rękoma głowę, patrzy na obrazek w książce].

D: *Masz rację, Antoś, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czerśniami.* [Dorosły wskazuje ręką obrazek].

Antek: *Ta antena jest skierowana na wschód* [Antek wskazuje palcem antenę na dachu domu].

D: *Być może jest skierowana właśnie w tym kierunku.*

Antek: *Tam jest nadajnik telewizyjny i tam jest najlepszy odbiór* [Antek wstaje z miejsca i wskazuje ręką w kierunku okna].

D: *Antek, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* [Antek siada na krześle i obserwuje obrazek].

Antek: *Ta antena jest uziemiona. To zapobiega uderzeniom pioruna* [Wskazuje palcem antenę na dachu domu].

D: *Antek, zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* [Dorosły wskazuje palcem zwierzęta na obrazku].

Antek: *Nie wiem, ciekawe, dlaczego nie ma anteny satelitarnej? Ale już wiem – pewnie mają kablówkę* [Antek nie patrzy na obrazek, siedzi na krześle i rozgląda się po pokoju].

D: *Antek, co robi siedzący na poręczy czarny kot?* [Dorosły wskazuje czarnego kota na obrazku].

Antek: *Czeka aż jego pan przestanie oglądać telewizję, bo akurat jest najlepszy odbiór* [Antek patrzy na obrazek].

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Antek: *Nie wiem, ale tu wcale nie ma telewizorów w tym domu, a nie jest jeden. Nie, nie, nie jest i tu drugi* [Chłopiec wskazuje palcem kolejno telewizory na obrazku].

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* [Dorosły patrzy na Antka].

Antek: *No siedzi* [Antek zwraca się w stronę dorosłego].

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?* [Dorosły ręką wskazuje obrazek].

Antek: *Nie wiem, nie wiem, nie wiem.* (Antek zasłania twarz obiema rękoma)

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz? Antek zobacz tutaj.* (Dorosły wskazuje malarzy na obrazku).

Antek: *Malują i się bardzo spieszą, bo chcą oglądać mecz w telewizji* [Antek odsłania twarz, patrzy na obrazek].

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?* [Antek i dorosły patrzą na obrazek].

Antek: *Monterzy już odjechali samochodem z drabiną na dachu, bo zamontowali już antenę. Pewnie się spieszą do domu, bo też lubią oglądać telewizję* [Patrzy na obrazek]. *Ja, jak kiedyś z tatą montowałem antenę, to cały dzień szukaliśmy sygnału i tata przyniósł wielką antenę, ale nie działała. Okazało się że mała antenka lepiej odbiera niż ta wielka armata. Tata musiał jechać z powrotem i oddać wielką antenę, a ja zostałem w domu i sprawdzałem czy dobrze odbiera. Mamy w domu trzy telewizory* [Antek patrzy na dorosłego i wymachuje rękoma].

D: *Rety, aż tyle?*

Antek: *Tak, każdy ma swój* [Antek zamyka książkę, wstaje i kieruje się w stronę drzwi].

D: *Janku, a tu kto zrobił na drzewie dom z desek. Wspiął się po tej drabinie i miał przyrzędy i mógł się tam schować?*

Janek: *Już wszystko opowiedzieliśmy. Wrrrrrrrrrrr* [Chłopiec zamyka książkę i wstaje z krzesła].

(5.5) Rozmowa Kuby lat 6;9 z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Kubo, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Kuba: [Stuka palcem po okładce i nie otwiera książki].

D: *Kubo, proszę, abys otworzył książkę na pierwszej stronie.*

Kuba: [Chłopiec otwiera książkę i zaczyna bujać się na krześle].

D: *Kubo, czy mogę prosić, abys usiadł prosto* [Dorosły patrzy na Kubę].

Kuba: *Tak, ale ja nie chcę czytać* [Kuba patrzy na dorosłego].

D: *Ale my nie będziemy czytać.*

Kuba: *A co robić? Książki są przecież do czytania.*

D: *No nie tylko. Ta książka jest zupełnie inna. Popatrz, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje ręką obrazek].

Kuba: [Patrzy na obrazek].

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Kuba: *Nie wiem, gdzie te zwierzęta są?* [Kuba patrzy na obrazek].

D: *Zobacz tutaj, co one znalazły wędrując po ulicy?* [Dorosły wskazuje palcem zwierzęta na obrazku].

Kuba: *Ale ja nie wiem, gdzie one są* [Chłopiec mówi podniesionym głosem].

D: *Zobacz, te zwierzęta są tutaj* [Dorosły wskazuje ponownie palcem].

Kuba: *Aaaa tutaj. To jest jeź, ślimak i ptak. One nie wiem co tam robią. Nie widziałem nigdy zwierząt na ulicy* [Każde zwierzę wskazuje palcem na obrazku].

D: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?*

Kuba: *Nie wiem* [Kuba zamyka książkę i po chwili ją otwiera]. *Ja nie wiem, gdzie jest ten kot.*

D: *Przyjrzyj się ilustracji i poszukaj czarnego kota. Na pewno uda ci się go znaleźć.*

Kuba: [Patrzy na obrazek. Po chwili mówi:] *Gdzie jesteś kocurze?*

D: *O jest tutaj* [Wskazuje palcem]. *Kuba, jak myślisz co ten kot robi?*

Kuba: *No co to za pytanie. Ten kocurek sobie siedzi na poręczu i zastanawia się, co robić, bo się nudzi* [Patrzy na obrazek].

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Kuba: *Nie wiem, gdzie jest ten pies* [Chłopiec patrzy na dorosłego].

D: *Jest tutaj, jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?* [Dorosły wskazuje psa na obrazku].

Kuba: *Nie wiem i mnie to nie obchodzi* [Kuba chowa głowę w dłonie].

D: *Kubo, zobacz, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* [Dorosły wskazuje palcem dzięcioła na obrazku].

Kuba: *Nie wiem, nie wiem, nie wiem* [Kuba opuszcza ręce i patrzy na obrazek].

D: *Mi to się wydaje, że on może spać* [Dorosły wskazuje palcem dzięcioła].

Kuba: *On nie śpi, bo jest dzień* [Patrzy na dorosłego].

D: *To co on może robić?*

Kuba: *Odпочywa sobie, bo ma dość* [Kuba podpira dłonią głowę].

D: *Kubo, zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Kuba: *Nie chcę już o nikim rozmawiać* [Kuba wstaje z krzesła i kieruje się w stronę drzwi].

(5.6) Rozmowa Maxa lat 6;7 z osobą dorosłą

Dorosły wraz z dzieckiem wchodzi do pokoju, w którym będzie odbywała się rozmowa. W pokoju stoi stół, a przy nim małe i duże krzesło obok siebie. Ustawienie mebli wskazuje, które miejsce ma zająć dziecko, a które dorosły. Ta sytuacja zaczyna się od komunikatu niewerbalnego kierowanego do dziecka (co ono ma robić). Dziecko odpowiadając stosuje także komunikat niewerbalny – siada na małym krześle. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Max, weź do ręki książkę i otwórz na pierwszej stronie* [Max i dorosły siedzą na krzesłach przy stole obok siebie, książka leży przed nimi].

Max: *Etłto etłto. Pali się, pożar, jedzie straż* [Max otwiera książkę na wskazanej stronie].

D: *Zobacz, tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje dłonią drzewo czereśniowe na obrazku].

Max: *Może to drzewo się pali i tam strażacy jadą etłto etłto...* [Max patrzy na dorosłego].

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?* [Dorosły wskazuje ulicę i zwierzęta na obrazku].

Max: *Nie szukają niczego – uciekają przed pożarem etłto etłto* [Max patrzy na obrazek].

D: *A co robi siedzący na poręczu czarny kot?*

Max: *To jest specjalny kot strażacki i on pilnuje domu przed pożarem.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Max: *On chce siku i obsika hydrant z wodą – psy tak sikają* [Patrzy na dorosłego i zaczyna się śmiać].

D: *Max, zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?* [Dorosły patrzy na obrazek].

Max: *Pali się jego dom w drzewie i czeka aż pożar zgasi straż pożarna.*

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Max: *Na parterze mieszka strażak – ma żółtą pelerynę strażacką przeciw ogniu, piłę strażacką i specjalną łopatę* [Max wskazuje palcem przedmioty na obrazku].

D: *No faktycznie tu wisi płaszcz przeciwogniowy.*

Max: *Tak.*

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* [Dorosły wskazuje malarzy].

Max: *Tu spalił się komuś pokój i oni go naprawiają* [Max wskazuje palcem obrazek].

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Max: *Tu są dwa wielkie wozy strażackie, one jadą bardzo szybko ełło ełło i wystraszyły krowy a ja już nie chcę. Idę stąd. ełło ełło...* [Max wskazuje palcem wozy strażackie i krowy]. *I tyleeeee* [Wstaje z krzesła i kieruje się w stronę drzwi].

(5.7) Rozmowa Romka lat 6;4 z osobą dorosłą

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Romuś, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Romek: *Oooo samochody, super, bardzo lubię* [Romek otwiera książkę i patrzy na obrazek].

D: *Zobacz, tu jest bardzo dużo narysowanych rzeczy, np. drzewo z czereśniami* [Dorosły wskazuje dłonią obrazek].

Romek: *Samochody jadą po ulicy, a za nimi nawet jedzie motor* [Romek wskazuje palcem samochód, a potem motor, patrzy na obrazek].

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Romek: *Chciałyby wziąć czerwone piłeczki, ale nie mogą, bo jadą samochody* [Romek patrzy na obrazek].

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Romek: *Nic nie robi – patrzy na ulicę, po której jeżdżą samochody i motor – on chyba też lubi jeździć samochodem jak ja* [Romek patrzy na obrazek].

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie po chodniku pies z podniesionym ogonem?*

Romek: *Ucieka przed autem* [Romek patrzy na obrazek].

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Romek: *Ja nie wiem, on chyba też ogląda samochody, jak jego kolega kot* [Romek patrzy na obrazek].

D: *Ale do góry nogami?* [Romek patrzy na dorosłego].

Romek: *Patrzy bokiem* [Przekręca głowę w bok, patrzy na dorosłego].

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*

Romek: *Ten pan z wózkiem idzie do swojego samochodu – coś będą przewozić, może się przeprowadza* [Romek patrzy na obrazek].

D: *Może sobie opowiedzmy o tych panach, co oni robią, jak myślisz?* [Dorośli wskazuje malarzy].

Romek: *Oni malują mieszkanie tego pana co się przeprowadza – on chyba wynosi rzeczy z mieszkania i będzie je woził samochodem, a ci dwaj będą malować mu dom* [Romek patrzy na obrazek].

D: *A może zobaczymy, o kim jeszcze możemy sobie opowiedzieć?*

Romek: *Pan marynarz z brodą też gdzieś sobie jedzie, ale jak on pojedzie, to ja idę na przerwę* [Romek zamyka książkę].

Table of contents:

Introduction	7
Chapter I	
Conversation as a form of interpersonal communication	11
I.1. Conversation and its determinants	11
I.1.1. Conversation in interpersonal and direct communication	11
I.1.2. Conversation and discourse, dialogue, conversation	20
I.1.3. Language and speech acts as well as non-verbal dimensions of conversation	26
I.1.4. Organisational and structural determinants of conversation	32
I.1.5. Communicative competence as a factor determining conversation .	40
I.1.6. Communication principles in conversation	43
I.1.7. Factors disturbing the course of conversation	46
I.2. Child–Adult conversation	51
I.2.1. Child and adult as conversation participants	51
I.2.2. Process of language acquisition and development of communicative competence of children in contact with an adult	58
I.2.3. Communication strategies and questions in child–adult conversation	71
Chapter II	
Methodological assumptions of author’s own research concerning child–adult conversation	81
II.1. Subject, aim and research problems	83
II.2. Analysis categories and indices	84
II.3. Strategy and method of the conducted research	89
II.4. Methods and techniques of empirical data collection	92
II.5. Procedure for conducting research	94
II.6. Research group and research area	96
Chapter III	
Course of conversations of an adult with children starting education – analysis of author’s own study	101
III.1. Analysis of the course of conversations of children without diagnosed speech difficulties with an adult on the premises of their school	101

III.2. Analysis of the course of conversations of an adult with children with chronic diseases on the premises of their school	127
III.3. Analysis of the course of conversations of children with chronic diseases with an adult in the hospital where the children were treated	151
III.4. Analysis of the course of conversations of children with speech difficulties with an adult on the premises of their school	176
III.5. Analysis of the course of conversations of the studied children with Asperger syndrome with an adult	198
Chapter IV	
Principle of reciprocity in child–adult communication – interpretation of the analyses of the course of conversations between an adult and children starting education	223
References	270
Annexes	286
Annex no 1	
Transcripts of conversations of children without diagnosed speech difficulties with an adult on the premises of their school	286
Annex no 2	
Transcripts of conversations of children with chronic diseases with an adult on the premises of their school	296
Annex no 3	
Transcripts of conversations of children with chronic diseases with an adult in hospital where the children were treated	305
Annex no 4	
Transcripts of conversations of children with speech difficulties with an adult on the premises of their school	314
Annex no 5	
Transcripts of conversations of children with Asperger syndrome with an adult on the premises of their school	322
Summary	333

Summary

The process of building relationships between people is possible thanks to communication, which entails a reciprocal exchange between them through diverse actions, verbal, and extra-linguistic symbols as well as ascription of certain shared meanings.

When analysing the literature on this subject, I notice that scholars in their work focus most often on the aspect of communication with children which takes place in a particular situational context. In addition, the issue of linguistic development is stressed as well as the presentation of communication and language-based phenomena located in the theory of discourse, speech acts or mutual interaction with children involved in relation to specific social situations (cf., among others: Dryll, 1995; Kielar-Turska, 1989, 1992, 1994, 1995, 2003, 2004; Kuszak, 2011a; Nęcki, 1996; Przetacznik-Gierowska, 1994; Rostańska, 1995, 2010; Rzeźnicka-Krupa, 2007; Shugar, 1982, 1983, 1993, 1995, 1997; Twardowski, 1991, 2002, 2007). Furthermore, the vast majority of studies carried out in this field are quantitative and are usually embedded in the cognitive-linguistic paradigm, which concerns the formal aspects of the linguistic functioning of a child, his/her communicative abilities.

In the communication process, conversation is created as a type of communicative activity, defined in the categories of a specific type of social interaction, engaging both the verbal and extra-verbal code of communication. Conversation is defined as a characteristic phenomenon created in the field of specific communicative acts and, at the same time, their product (Dryll, 1995).

Conversation constitutes a separate form or component of human activity; it is not a part of a bigger whole. It is characterised by a specific organisation, which takes into consideration its structural and pragmatic properties. Its independence is proven by specific characteristics, such as: (1) specificity of the categories of organisation (uniqueness, lack of specification of the beginning and the end, shifting speaker-listener roles, casual character of language, syncretism of forms); (2) specificity of experiencing communication (dyadicity, presentations and shifts of relations, categorisation of verbal activity in manifested linguistic behaviours, revealed strategies,

communication styles and preferences); (3) specificity of the functioning of conversation in educational situations, where a child is partnered by an adult for educational activities connected with explanation, direction, creation of pre-problem and problem situations, evaluation, transmission and reception of information (Rostańska, 2010, pp. 75–76).

It should be stressed that the field of child–adult conversation is not frequently explored by scholars. Among the rare publications in this field, one can list, among others, the works of: Filipiak, 2002; Granat, 2014; Karwowska-Struczyk, 1982; Rostańska, 1995, 2010; Shugar, 1993).

The main element of educational communication between the teacher and the student in early school education is conversation because it constitutes the core of communication concerning the given subject; it also becomes the tool for resolving problems and reading mutual meanings shared by the persons.

In my own research, I analysed conversations of an adult with children starting education. The study covered also children with special educational needs, including children with chronic diseases, children with speech difficulties and children with Asperger syndrome. The selection of the group and the developmental stage of the studied children took into consideration the fact that all the children have completed the mandatory pre-school preparation and achieved school readiness, which determines their appropriate developmental stage, allowing them to take up education. Furthermore, the differentiating criterion I have used were communication experiences of the study subjects stemming from the factors which impacted their developmental line (chronic disease, diagnosed speech difficulties and Asperger syndrome). I have assumed that these factors have had an impact on the previous communication experiences of the studied children as well as on the course of conversation with the adult in which they were supposed to function in the capacity of a partner.

Conversations in the conducted research were created in a specific situation in relation to various actions and communication means employed in the field of the relationship of mutual exchange occurring between the child and the adult. In this publication, I present conversation taking into consideration many aspects and I relate it to every type of action, including extra-verbal, in which the child and the adult participate in the dyadic setting, where the interlocutors jointly create and exchange meanings, employing verbal and non-verbal communication in relation to a shared field of attention (shared subject of conversation).

The research presented in the publication refers to social-interpersonal (interactive) field of communication analysis. The main research perspective in this work is the interpretative strategy, which I relate to the

phenomenological-hermeneutic method. The subject of my analyses was the conversation of an adult with a child starting education, including a child with special educational needs (children with chronic diseases, children with difficulties, children with Asperger syndrome). The main aim was related to learning about the course of co-creation of conversation of an adult with children starting education.

The publication features four chapters. The first chapter presents the theoretical background of the adopted research concept and is divided into two sub-chapters. In the first one, I take up a presentation of the content on the basis of the literature on the subject, which makes it possible to locate conversation in the field of interpersonal communication. Special attention is paid to the determinants of conversation from the perspectives of various theoretical contexts: its relationship to discourse, dialogue and conversation, language and speech acts as well as its non-verbal dimension, organisational and structural determinants of its creation, communicative competencies as a factor which determines it, communication principles functioning in conversation and factors which disturb its course, including difficulties resulting from the contents of the message, disturbance of communication process and features of conversational behaviours of interlocutors. In the second sub-chapter, I focus primarily on child–adult conversation, touching upon issues connected with their mutual participation, the process of language acquisition and development of communicative competence in children in contact with an adult as well as related to communication strategies and questions in child–adult conversation.

The second chapter offers a presentation of the methodological assumptions behind author's own study of child–adult conversation. In this chapter, I present the subject, the aim of the research as well as the research problems. I describe the adopted analysis categories and indices, the strategy and the method of the conducted research, the methods and techniques of empirical data collection, the procedure for conducting research and the research group as well as the research area.

The third chapter is an analysis of the research concerning the co-creation of the construction of the conversation of an adult with children taking up education and the factors which influence its course and sustainment of interaction. In the analysis, specific groups of the studied children have been singled out, including children with special educational needs (children with chronic diseases, with diagnosed speech difficulties and children with Asperger syndrome). This chapter, apart from the analysis of conversations of the studied children with the adult as per the given groups, contains also summaries concerning the course of the conversation of the entire group.

In the fourth chapter, I interpreted the conducted analyses of the course of conversations of the adult with children starting education, which has

allowed me to make an attempt at formulating the reciprocity principle in conversation. Compliance with this principle is mandatory in the co-creation of conversation in the dyadic setting between an adult and a child with different communication capabilities starting education. The reciprocity principle makes it possible to effectively communicate on the given topic and to experience the communication relationship between the interlocutors. I address this issue in the summary of the publication.

The annexes feature transcripts of the conversations of individual children with the adult.