

KAMIL KURACKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5377-3918>

RODZICE W PROCESIE ROZWIJANIA UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH I CZYTELNICZYCH MŁODSZYCH DZIECI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI ROZWOJOWYMI – STAN BADAŃ I PERSPEKTYWY BADAWCZE**

Streszczenie: W artykule dokonano przeglądu badań empirycznych dotyczących czynników determinujących rodzicielskie strategie rozwijania umiejętności językowych i kształtowania gotowości do czytania i pisania dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa. Szczególną uwagę zwrócono na zróżnicowane praktyki rodziców w zakresie organizowania i przebiegu wczesnych inicjacji czytelniczych, podejmowanych w środowisku domowym. Przeprowadzona analiza prac empirycznych pozwoliła na wskazanie obszarów dociekań naukowych w prowadzonych współcześnie projektach badawczych oraz na zarysowanie możliwych kierunków przyszłych badań z zakresu omawianej problematyki.

Słowa kluczowe: rodzice, specjalne potrzeby rozwojowe, umiejętności językowe, czytanie.

Wprowadzenie

Zgodnie z założeniami teorii wyjaśniających proces uczenia się i czytania w perspektywie socjokulturowej (Wygotski 1978), socjokognitywnej (Ruddel i Unrau 1994; Schaffer 1994) oraz społeczno-pragmatycznej (Tomasello 2000), ważną rolę w rozwijaniu umiejętności językowych i czytelniczych odgrywają wczesne interakcje dziecka ze słowem drukowanym, zachodzące w relacji z innymi, bardziej doświadczonymi czytelnikami, przede wszystkim z rodzicami. Wczesna alfabetyzacja (*emergent literacy, early literacy*), zachodząca podczas tzw. sytuacji

* Kamil Kuracki, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: k.kuracki@uksw.edu.pl.

** Przegląd badań zrealizowany został w ramach projektu MINIATURA 3 (Nr 2019/03/X/HS6/00462), finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki.

czytelniczej w domu rodzinnym, może bowiem stanowić okazję do rozwijania u dzieci zarówno psychomotorycznego, słownikowo-pojęciowego, jak również emocjonalno-motywacyjnego aspektu gotowości do czytania i pisania (Andrzejewska 2015; Arciszewska 2002; Czelakowska 2016; Jaszczyszyn 2010; Krasowicz-Kupis 2004; Madeja-Bień 2016; Papuzińska 1981; Ungeheuer-Gołąb 2011), a więc tych obszarów, które w znaczący sposób przyczyniają się do osiągnięć dziecka na dalszych etapach edukacji. Przede wszystkim powinna jednak wspomagać interakcję między dziećmi a rodzicami, a w efekcie służyć budowaniu solidnego rusztowania dla wszechstronnego rozwoju każdego dziecka, niezależnie od jego zróżnicowanych możliwości poznawczych. Choć dla wielu rodziców czytanie dzieciom jest naturalną i wartościową aktywnością, sprzyjającą budowaniu relacji i stanowiącą integralną część życia rodzinnego, przez innych może być postrzegane w kategoriach wyzwania bądź też działania mniej priorytetowego w stosunku do innych obowiązków wyznaczających codzienny rytm życia rodziny. Należy podkreślić, iż nie wszyscy rodzice wykorzystują również optymalne techniki pracy z tekstem oraz wokół tekstu, pozwalające w maksymalnym stopniu korzystnie wpływać na rozwój języka i kształtować umiejętności czytelnicze dzieci (Whitehurst i Lonigan 1988). Co więcej, zgodnie z wynikami wielu badań zróżnicowana jest także częstotliwość i przebieg interakcji czytelniczych w diadach rodzic–dziecko, co szczególnie zauważalne jest w analizach porównawczych rodzin wychowujących dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi oraz dzieci o harmonijnym rozwoju (Dolezal-Sams, Nordquist i Twardosz 2009; Grindle i in. 2019; Light i Kelford-Smith 1993; Peeters i in. 2009; Pino 2000; Westerveld i Bysterveldt 2017). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera zatem pytanie o to, jakie czynniki mogą determinować zaangażowanie rodziców w rozwijanie umiejętności językowych i czytelniczych dzieci oraz znacząco wpływać na przebieg podejmowanych z dziećmi w domach rodzinnych aktywności czytelniczych i około czytelniczych? Przeprowadzona przez autora niniejszego opracowania analiza opisowo-krytyczna literatury, ukierunkowana na ich rozpoznanie, dostarcza danych pozwalających stwierdzić, iż dociekania badaczy reprezentujących różne ośrodki naukowe koncentrują się wokół wielu elementów związanych z domowym środowiskiem czytelniczym (*home literacy environment*), obejmujących zarówno zmienne demograficzne, jak też wewnętrzne oraz zewnętrzne zasoby rodziny.

Kompetencje językowe i czytelnicze rodziców a trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci

Od początku lat 80. w wielu badaniach społecznych podkreśla się, że zarówno poziom kompetencji językowych, jak i umiejętności czytelniczych rodziców znacząco związany jest z prezentowanymi umiejętnościami językowymi oraz czytelniczymi dzieci, a w konsekwencji przekłada się na ich osiągnięcia szkolne. Relacja ta ma charakter liniowy dodatni, w związku z czym odnotowuje się, że wraz ze wzrostem

umiejętności językowych oraz metajęzykowych rodziców istotnie wzrastają również te same umiejętności u ich dzieci (Dickinson i Tabors 2001; Pianta 2004; Taylor 1983; Whitehurst i Lonigan 1998). Związek ten wyraźnie podkreślany jest także w badaniach podejmowanych w ciągu ostatnich kilkunastu lat, chociażby przez Almudę Giménez i współpracowników (2017), którzy wykazali, że niskie umiejętności czytania dorosłych istotnie związane są z gorszymi wynikami umiejętności prezentowanych przez ich potomstwo rozpoczynające pierwszy rok nauki szkolnej. Podobnych danych dostarczają także analizy przeprowadzone przez Heikki Lyytinen i in. (2006), którzy w badaniach longitudinalnych, obejmujących 200 fińskich dzieci od urodzenia do czasu podjęcia edukacji szkolnej, zwrócili uwagę na trajektorie rozwoju umiejętności czytania dzieci z grupy ryzyka dysleksji, podkreślając znaczenie niskich kompetencji językowych rodziców dla nasilających się wraz z wiekiem trudności dzieci w zakresie świadomości fonologicznej, szybkości nazywania oraz znajomości liter. Znaczenie środowiska rodzinnego dla ryzyka wystąpienia u dzieci specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu podkreślone zostało także w obejmującym blisko 1200 osób badanych projekcie realizowanym przez Zahre Esmaeeli, Kjersti Lundetrae oraz Fionę Kyle (2018), które wykazały, że dla przewidywania poziomu osiągnięć dzieci z grupy ryzyka w zakresie czytania i pisania istotne jest także to, czy niskie kompetencje językowe prezentowane są przez jednego, czy też przez oboje rodziców. W drugim przypadku prawdopodobieństwo wystąpienia u potomstwa trudności w czytaniu i pisaniu może bowiem znacząco wzrastać. Na tym polu dociekań badawczych ciekawych wyników dostarczają również prace Minny Torpy i in. (2011), w których analizom poddano dane uzyskane z 31 diad rodzic–dziecko, w których oboje mieli dysleksję oraz 68 diad, w których dziecko nie miało zdiagnozowanych trudności w czytaniu i pisaniu o charakterze specyficznym. Zgodnie z uzyskanymi wynikami rodzice dzieci, u których rozpoznano dysleksję, prezentowali znacznie większe trudności w zakresie czytania pseudosłów, szybkiego rozpoznawania wyrazów i płynności czytania w porównaniu do rodziców dzieci bez dysleksji. Wyniki wybranych, realizowanych w ostatnich latach projektów badawczych dowodzą zatem, iż rodzicielskie kompetencje językowe postrzegać można jako możliwe istotne predyktory umiejętności językowych i czytelniczych dzieci z grupy ryzyka.

Zaangażowanie rodziców w rozwijanie umiejętności językowych i czytelniczych dzieci

Istotne dla nabywania kompetencji językowych i czytelniczych dzieci okazuje się również to, w jakim stopniu współuczestniczą one wraz z rodzicami w zróżnicowanych aktywnościach, głównie o charakterze zabawowym, realizowanych z wykorzystaniem materiałów czytelniczych wydanych w formie tradycyjnej bądź na tzw. innych nośnikach tekstu. W świetle ustaleń badawczych, zarówno dla dzieci z niepełnosprawnościami, jak również dzieci pełnosprawnych, tego typu

wczesne doświadczenia czytelnicze okazują się bowiem determinować późniejsze pozytywne osiągnięcia edukacyjne (Frijters, Barron i Brunello 2008; Justice 2006; Karrass i Braungart-Rieker 2005; Al Otaiba i in. 2009; Ricci 2011). Interesujących danych w tym obszarze dostarczają m.in. prowadzone w cyklu trzyletnim w grupie dzieci wieku od 2,5 do 5,5 roku życia badania podłużne Meghan Davidson i Susan Ellis Weismer (2014), w których potwierdzono istotne znaczenie nabywanych wcześniej, przede wszystkim w środowisku domowym, umiejętności językowych, szczególnie w zakresie komunikacji niewerbalnej oraz ekspresji języka, dla przewidywania późniejszych osiągnięć w czytaniu u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Co więcej, badania prowadzone przez Jima Lindsaya (2010) dowodzą, że intensyfikacja interakcji z materiałami drukowanymi sprzyja nie tylko wzrostowi umiejętności czytania, lecz także pozytywnym postawom wobec czytania, które niezależnie od sposobu definiowania (Mathewson 1994; McKenna i in. 1995) odgrywają ważną rolę w moderowaniu poziomu motywacji do czytania i w perspektywie długofalowej mogą wpływać na częstotliwość czytania i przyszłe osiągnięcia w czytaniu (Ghait i Bouzeineddine 2003).

Choć analiza literatury przedmiotu pozwala na sformułowanie wniosków na temat znaczącej roli podejmowanych w środowisku domowym wczesnych interakcji dzieci ze słowem drukowanych dla rozwijania ich kompetencji poznawczych oraz językowych, a tym samym kształtowania gotowości do czytania i pisanie, na polu nauk społecznych wciąż brakuje jednoznacznych danych wyjaśniających uwarunkowania wczesnej, pozainstytucjonalnej alfabetyzacji dzieci zarówno prawidłowo rozwijających się, jak i tych o specjalnych potrzebach rozwojowych. Stąd też w badaniach empirycznych zwraca się uwagę na wiele różnych zmiennych determinujących rodzicielskie zaangażowanie w rozwijanie umiejętności językowych i czytelniczych dzieci.

Wśród czynników różnicujących przebieg podejmowanych w diadzie rodzic-dziecko praktyk czytelniczych wymienia się m.in. zmienne socjodemograficzne, takie jak przychód rodziny oraz różnice kulturowe. W opracowaniach badawczych podkreśla się bowiem, że w rodzinach o niskim przychodach, a także w rodzinach imigrantów odnotowuje się nie tylko niską częstotliwość wspólnego czytania i słabo wyposażone księgozbiory domowe, ale – co najważniejsze – znaczne trudności w zakresie kompetencji językowych oraz umiejętności czytania, zarówno u rodziców, jak i u dzieci (Hart i Risley 1995; Adams 1990; Lindsay 2010). Należy jednak podkreślić, iż chociaż status socjoekonomiczny w wielu badaniach okazuje się wyjątkowo stabilnym predyktorem szeroko rozumianych osiągnięć szkolnych i jest znacząco związany z rodzicielskim zaangażowaniem, to nie zawsze zaangażowanie to determinuje (Szumski i Karwowski, 2012). W licznych pracach podkreśla się bowiem, że w większym stopniu może być ono związane m.in. z przekonaniem rodziców o posiadanej wiedzy, umiejętnościach i skuteczności w zakresie organizowania dziecku efektywnej pomocy w procesie uczenia się, ze sposobami postrzegania własnej roli rodzicielskiej i oczekiwaniami wobec własnego dziecka

(Hoover-Dempsey i Sandler 1995; Ricci i Osipova 2012), z dostępem do przestrzeni społecznej, aktywnością zawodową rodziców (Hart i Risley 1995; Hoover-Dempsey, Whitaker i Ice 2010; Lally 2011) czy też z dostrzegalnym przez rodziców zainteresowaniem dziecka aktywnością czytelniczą oraz jego możliwościami poznawczymi umożliwiającymi angażowanie się w proces czytania (Frijters i in. 2000). W świetle prowadzonych analiz zasadne wydaje się również zwrócenie uwagi na to, iż zaangażowanie rodziców w rozwój umiejętności czytelniczych u dzieci, jak również przebieg wczesnych inicjacji czytelniczych często wiąże się z jakością relacji między rodzicem i dzieckiem (Wasik, van Horn 2012). Dowodzą tego chociażby różnice w stylach interakcji i zachowaniach komunikacyjnych między rodzicami dzieci z niepełnosprawnością i dzieci bez niepełnosprawności, dotyczące m.in. stosowania w relacji z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi bardziej dyrektywnych stylów działania i dawania im częstszych instrukcji w interakcjach (Pino 2000).

Danych potwierdzających, iż rodzicielska ocena potencjału i zaangażowania dziecka jest znacząca dla przebiegu podejmowanych w środowisku domowym aktywności czytelniczych, dostarczają m.in. badania Phyllis Schneider i Barbary Hecht (1995; por. Deckner, Adamson i Bakeman 2006; Reynolds i Werfel 2020), w których wykazano, że jakość sesji czytelniczych rodziców i dzieci oraz ich częstotliwość zmienia się wówczas, gdy dzieci przejawiają mniejsze zainteresowanie procesem czytania i proponowanymi przez rodziców zabawami około czytelniczymi. W takiej sytuacji bowiem rodzice przejmują wyłączną odpowiedzialność za utrzymanie podjętych z dziećmi aktywności, co osłabia motywację rodziców i nie sprzyja rozwijaniu wewnętrznej motywacji dziecka. Mimo iż współcześnie podkreśla się coraz większe zaangażowanie rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami w proces wspomagania rozwoju ich potomstwa (Barłóg 2018; Twardowski 2012), nie dziwią też wyniki tych badań, zgodnie z którymi rodzice dzieci z niepełnosprawnością częściej odczuwają niższą efektywność pomagania własnym dzieciom w procesie uczenia się niż rodzice dzieci bez niepełnosprawności, co przekłada się na ich rzeczywiste zaangażowanie (Rogers i in. 2009). W świetle danych empirycznych sytuacja ta może być warunkowana co najmniej dwoma czynnikami: rzeczywistymi możliwościami dziecka i powstałymi na ich podstawie rodzicielskimi oczekiwaniami wobec jego osiągnięć, jak również wiedzą rodziców na temat tego, jak wspomagać dziecko w rozwijaniu konkretnych umiejętności, w tym kompetencji językowych i czytelniczych.

W odniesieniu do pierwszego z czynników interesujące wydają się badania Anne van Bysterveldt i in. (2010), w których wykazano, że nawet wówczas, gdy rodzice dzieci z zespołem Downa deklarują wysoki poziom zainteresowania ich dzieci czytelnictwem, nie zawsze przekłada się to na oczekiwane przez rodziców zaangażowanie i uczestniczenie dzieci w proponowanych aktywnościach czytelniczych i około czytelniczych związanych z komentowaniem tekstu, zadawaniem pytań do tekstu i ilustracji itp. Wynikający z trudności poznawczych dzieci

brak spodziewanych przez rodziców reakcji podczas podejmowanych wspólnie z dzieckiem zabaw z książką często skutkuje niższymi oczekiwaniami rodziców względem dziecka i odczuwanym poczuciem niskiej efektywności własnych działań, a w konsekwencji może powodować zmniejszenie zaangażowanie w proces rozwijania umiejętności poznawczych potomstwa (Justice i Kaderavek 2003). Efekt ten dostrzegalny jest również w badaniach porównawczych rodzin wychowujących dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Marleen Westerveld i Anne van Bysterveldt (2017) wykazały, że rodzice dzieci w wieku przedszkolnym z zespołem Downa częściej czytają dziecku, zgłaszają większe zainteresowanie dziecka czytaniem i podejmowaniem częstszych aktywności około tekstowych niż rodzice dzieci z autyzmem, co z dużym prawdopodobieństwem może być związane m.in. z otrzymywaniem przez rodziców dzieci z zespołem Downa większej ilości oczekiwanych reakcji w odpowiedzi na inicjowane działania. To z kolei może stanowić dla rodziców czynnik mobilizujący do intensyfikacji wczesnych i zróżnicowanych inicjacji czytelniczych. Należy jednak dodać, iż niejednokrotnie rodzice dzieci z ASD nadają wyższy priorytet rozwijaniu komunikacji i zaspokajaniu potrzeb fizycznych dziecka niż działaniom związanym z czytaniem i pisanem, w porównaniu m.in. do dzieci o harmonijnym rozwoju (Light i Kelford-Smith 1993). Co więcej, niektórzy rodzice, formułując mniejsze oczekiwania względem dziecka, starają się inaczej ukierunkować podejmowane aktywności około czytelnicze, czego dowodzą chociażby prace Marieke Peeters i in. (2009). Wykazano w nich, iż rodzice dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, które w mniejszym stopniu angażowały się w aktywności słowne podczas wspólnego czytania bajek, w porównaniu do rówieśników bez niepełnosprawności, proponowali podopiecznym więcej zajęć rekreacyjnych w nawiązaniu do tekstu.

W odniesieniu do drugiego z czynników w wielu badaniach się podkreśla, iż wiedza rodziców o tym, jak mają czytać ze swoimi dziećmi, jest ważnym predyktorem frekwencji czytania i podejmowania wspólnych aktywności około czytelniczych (Zaslow, Dorey, Limbos 2008). Jeśli rodzice dostrzegają zalety wczesnych inicjacji czytelniczych i są informowani przez specjalistów, jak powinni pracować z dziećmi nad rozwijaniem umiejętności czytania, są bardziej skłonni do inicjowania tego typu działań (Dail, Payne 2010; Pfeifer, Perez 2011). Nie wszyscy rodzice stosują jednak techniki pozwalające w maksymalnym stopniu korzystnie wpływać na rozwój języka i umiejętności czytelniczych dzieci (Dickinson i in. 2012). Stąd w organizowaniu wsparcia dla rodziców szczególnie ważne wydaje się planowanie działań instruktażowych, ułatwiających optymalizację rodzicielskich strategii rozwijania gotowości do czytania i pisanie ich dzieci, o czym świadczą m.in. badania, w których wykazano, iż rodzice uczestniczący w programach interwencyjnych ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności czytania i pisanie, prezentowali istotnie wyższe kompetencje w zakresie wykorzystywania technik pracy z tekstem oraz organizowania aktywności wokół tekstu. Co więcej, podniesienie umiejętności

rodziców wiązało się również ze wzrostem osiągnięć dzieci w zakresie czytania (Steiner 2014).

Wybrane strategie rozwijania umiejętności językowych i czytelnicznych dzieci

Do działań podejmowanych przez rodziców w ramach wczesnych inicjacji czytelnicznych, które w największym stopniu pozytywnie korelują z późniejszymi osiągnięciami szkolnymi dzieci w wieku przedszkolnym, należy wspólne, dialogowe czytanie (*shared reading, dialogic reading*) (Dickinson, Tabors 2001; Lee, Burkham 2002), określane jako aktywność, podczas której najczęściej dorośli czytają dzieciom na głos, jednocześnie zachęcając je do interakcji poprzez zadawanie pytań do tekstu i rozmowę o książce (D'Agostino i in. 2020; Fleury, Hugh 2018). Opiera się to na wzajemnej interaktywnej komunikacji, która powinna być dostosowywana do potrzeb oraz możliwości dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi (Towson i in. 2016). W wielu pracach empirycznych wykazano, że aktywność ta może sprzyjać nie tylko usprawnianiu niewerbalnych umiejętności komunikacyjnych (tj. wskazywanie, gestykulowanie), lecz także werbalnych (tj. komentowanie, odpowiadanie, inicjowanie rozmów) (D'Agostino i in. 2020; Pulles i in. 2021; Whalon i in. 2015), przyczyniając się również do poprawienia płynności czytania (Topping 2017), wzbogacenia słownictwa oraz wzrostu długości wypowiedzi dzieci ze zróżnicowanymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi (Dale i in. 1996; Towson i in. 2016). Należy dodać, iż w przypadku niektórych dzieci, np. tych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, które przejawiają trudności w komunikacji społecznej, uczestniczenie we wspólnym czytaniu może wymagać stosowania alternatywnych i wspomagających metod komunikacji oraz podpowiedzi ułatwiających wymianę informacji (Fleury, Hugh 2018). Tym samym dla przebiegu czytania dialogowego istotną rolę odgrywa przygotowanie zarówno rodziców, jak i nauczycieli oraz specjalistów w zakresie optymalnych metod pracy z dzieckiem ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi (Urbani 2019; Krimm, Lund 2021). Potwierdzają to m.in. badania przeprowadzone przez Yousufa Akemoglu, Kimberly Tomeny (2021; por. Arciuli, Bailey 2021), w których rozpoznawano znaczenie wczesnej interwencji komunikacyjnej wdrażanej przez rodziców dzieci z autyzmem w wieku przedszkolnym podczas wspólnego czytania książek. Zgodnie z uzyskanymi wynikami, odpowiednie przeszkolenie rodziców w zakresie wykorzystywania dostosowanych do możliwości dzieci technik czytania i form porozumiewania się znacząco przyczyniło się do poprawy efektywności wspólnego czytania w diadach rodzic–dziecko.

Znaczącym predyktorem osiągnięć dzieci w zakresie czytania i pisania okazują się również podejmowane przez nie wspólnie z rodzicami aktywności sprzyjające opowiadaniu historii (*story telling*). Dzięki nim dzieci mają bowiem okazję do rozwijania kompetencji językowych, m.in. w zakresie świadomości fonologicznej, rozpoznawania słów, rozumienia czytanego tekstu, a także dokładności czytania i płynności (Caspé 2009; Storch, Whitehurst 2002). Potwierdzają to m.in. badania,

w których wykazano, że dzieci w wieku przedszkolnym z lepiej rozwiniętymi umiejętnościami narracyjnymi uzyskują znacząco lepsze wyniki w uczeniu się czytania, pisania i matematyki w pierwszych trzech latach nauki szkolnej (Griffin i in. 2004; Tabors, Roach, Snow 2001). Należy dodać, iż zgodnie z wynikami wielu badań, głośne czytanie przez rodziców i dyskusowanie z dziećmi na temat drukowanych materiałów nie tylko ułatwia nabywanie wczesnych umiejętności przygotowujących do czytania, lecz także znacząco wpływa na dobrostan dziecka i motywację do podejmowania pracy z tekstem (Lally 2011; Lonigan, Shanahan, Cunningham 2008).

W rozważaniach dotyczących wybranych strategii rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci, zasadne wydaje się wreszcie zwrócenie uwagi na to, iż realizowane współcześnie analizy teoretyczne oraz projekty badawcze dość często ukierunkowane są na rozpoznawanie poszczególnych aspektów rozwoju mowy, komunikację językową oraz umiejętności czytania przez dzieci z różnymi potrzebami rozwojowymi (Błeszyński 2005; Chrzanowska 2012; Cieszyńska 2009; Dłużniewska 2021; Dryżałowska 2007; Fleury 2021; Kowal 2005; Krasowicz-Kupis 1999; Lemons i in. 2017; Macdonald i in. 2021; Smith 2009; Steele i in. 2013; Westerveld i in. 2017), stając się podstawą dla projektowania przez przedstawicieli różnych dyscyplin zróżnicowanych programów interwencyjnych. Na tym polu szczególnie obiecujące wydają się chociażby badania nad interakcyjnym czytaniem z wykorzystaniem e-booków, prowadzone m.in. w grupie dzieci słabosłyszących (Wauters i in. 2017). Interesujących danych dostarczają również prace empiryczne dotyczące dość wysokiej efektywności internetowych programów do nauki czytania, wykorzystywanych w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi (m.in. z zespołem Downa i z zaburzeniami ze spektrum autyzmu) oraz dziećmi o harmonijnym rozwoju, takich jak *Headsprout Early Reading* (Grindle i in. 2019; Plavnick i in. 2016; Tyler i in. 2015). Należy jednak pamiętać, iż w wielu przypadkach są to badania eksperymentalne prowadzone w dość małych próbach klinicznych. Stąd też mimo że wyniki badań wydają się obiecujące, nie są to badania reprezentatywne.

Zakończenie – w kierunku dalszych eksploracji badawczych

W niniejszej pracy zwrócono uwagę jedynie na wybrane obszary realizowanych w ostatnich latach projektów empirycznych z zakresu omawianej problematyki. Dokonany przegląd dociekań wielu zespołów badawczych pozwolił jednak na częściowe usystematyzowanie współczesnych ustaleń dotyczących roli rodziców w rozwijaniu umiejętności czytelniczych i językowych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi. Może to stanowić przyczynek do zarysowania możliwych kierunków przyszłych wielopłaszczyznowych badań związanych z praktykami rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w zakresie organizowania wczesnych inicjacji czytelniczych u dzieci. Wciąż brakuje bowiem jednoznacznych danych wyjaśniających, co decyduje o jakości rodzinnych praktyk czytelniczych,

a także prac, których cele ukierunkowane są na rozpoznawanie związków pomiędzy rodzajem działań czytelniczych i okołoczytelniczych podejmowanych przez rodziców wspólnie z dzieckiem, ich częstotliwością a wybranymi zasobami wewnętrznymi i zewnętrznymi rodziców. W odniesieniu do przedstawionego stanu badań, w dalszych eksploracjach warto byłoby zwrócić również uwagę m.in. na takie zagadnienia, jak: satysfakcja rodziców z otrzymywanego wsparcia informacyjnego dotyczącego metod pracy rozwijających umiejętności językowe i czytelnicze dzieci, potrzeby szkoleniowe rodziców w tym zakresie oraz znaczenie partnerstwa edukacyjnego i programów czytelniczych podejmowanych na linii szkoła–dom rodzinny dla rzeczywistych osiągnięć poznawczych i językowych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi. W końcu warto byłoby także zadbać o to, aby badania wdrożeniowe dotyczące konkretnych strategii i programów rozwijających umiejętności językowe i czytelnicze dzieci realizowane były w zdecydowanie większych próbach klinicznych, co zwiększyłoby ich reprezentatywność.

Bibliografia

- Adams M.J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Al Otaiba S., Lewis S., Whalon K., Dyrland A. i in. (2009). *Home literacy environments of young children with Down syndrome: Findings from a web-based survey*. „Remedial and Special Education”, nr 30 (2), s. 6–107.
- Akemoglu Y., Tomeny K.R. (2020). *A parent-implemented shared-reading intervention to promote communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 51 (8), s. 2974–2987.
- Andrzejewska J. (2015). *Przestrzeń przedszkola przyjazna kształtowaniu gotowości dziecka do nauki czytania i pisanie*. „Roczniki Pedagogiczne”, nr 7 (43), s. 89–105.
- Arciszewska E. (2002). *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Arciuli J., Bailey B. (2020). *The promise of comprehensive early reading instruction for children with autism and recommendations for future directions*. „Language, Speech & Hearing Services in Schools”, nr 52 (1), s. 225–238.
- Barłóg K. (2018). *Rodzina i jej zaangażowanie w proces wspomaganie rozwoju, rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością*. „Wychowanie w Rodzinie”, nr 19 (3), s. 223–240.
- Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. (2001). Dickinson D.K., Tabors P.O. (red.). Baltimore: Brookes.
- Błęszyński J. (2005). *Wprowadzenie do prelingwistycznego rozwoju mowy dziecka z autyzmem*. „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 10 (2), s.191–200.
- Caspe M. (2009). *Low-income Latino mothers' booksharing styles and children's emergent literacy development*. „Early Childhood Research Quarterly”, nr 24, s. 306–324.

- Chrzanowska I. (2012). *Rodzinne wzorce komunikacyjne a kompetencje językowe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wizji sukcesu edukacyjnego*. „Wychowanie w Rodzinie”, nr 5, s. 163–176.
- Cieszyńska J. (2009). *Symultaniczno-sekwencyjna wczesna nauka czytania – skuteczna metoda stymulacji dzieci zagrożonych dysleksją*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 18, s. 265–278.
- Clinical approaches to emergent literacy intervention* (2006). Justice L. (red.). San Diego, GA: Plural Publishing.
- Czelakowska D. (2016). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dail A.R., Payne R.L. (2010). *Recasting the role of family involvement in early literacy development: A response to the NELP report*. „Educational Researcher”, nr 39, s. 330–333.
- Dale P.S., Crain-Thoreson C., Notari-Syverson A., Cole K. (1996). *Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays*. „Topics in Early Childhood Special Education”, nr 16 (2), s. 213–235.
- D’Agostino S.R., Dueñas A.D., Plavnick J.B. (2020). *Increasing social initiations during shared book reading: An intervention for preschoolers with autism spectrum disorder*. „Topics in Early Childhood Special Education”, nr 39(4), s. 213–225.
- Davidson M.M., Ellis Weismer S. (2014). *Characterization and prediction of early reading abilities in children on the autism spectrum*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 44 (4), s. 828–845.
- Deckner D.F., Adamson L.B., Bakeman R. (2006). *Child and maternal contributions of shared reading: Effects on language and literacy development*. „Applied Developmental Psychology”, nr 27, s. 31–41.
- Dickinson D.K., Griffith J.A., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K. (2012). *How reading books fosters language development around the world*. „Child Development Research”, nr 2012, s. 1–15.
- Dłużniewska A. (2021). *Rozumienie tekstów literackich przez uczniów z uszkodzeniami słuchu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dolezal-Sams J.M., Nordquist V.M., Twardosz S. (2009). *Home environment and family resources to support literacy interaction: Examples from families of children with disabilities*. „Early Education and Development”, nr 20 (4), s. 603–630.
- Dryżałowska G. (2007). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Esmaeeli Z., Lundetrae K., Kyle F.E. (2017). *What can parents’ self-report of reading difficulties tell us about their children’s emergent literacy at school entry? Dyslexia*”, nr 24 (1), s. 84–105.
- Fleury V.P., Whalon K., Gilmore C., Wang X., Marks R. (2021). *Building comprehension skills of young children with autism one storybook at a time*. „Language, Speech & Hearing Services in Schools”, nr 52 (1), s. 153–164.

- Frijters J.C., Baron R.W., Brunello M. (2000). *Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill*. „Journal of Educational Psychology”, nr 92 (3), s. 466–477.
- Ghaith G.M., Bouzeineddine A.R. (2003). *Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of the their jigsaw II co-operative learning experience*. „Reading Psychology”, nr 24 (2), s. 105–121.
- Giménez A., Ortiz A., López-Zamora M., Sánchez A., Luque J.L. (2017). *Parents' reading history as an indicator of risk for reading difficulties*. „Annals of Dyslexia”, nr 67 (3), s. 259–280.
- Griffin T.M., Hemphill L., Camp L., Wolf D.P. (2004). *Oral discourse in the preschool years and literacy skills*. „First Language”, nr 24 (2), s. 123–147.
- Grindle C., Tyler E., Murray C., Hastings R.P., Lovell M. (2019). *Parent-mediated online reading intervention for children with Down Syndrome*. „Support for Learning”, nr 34 (2), s. 211–230.
- Hart B., Risley T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M. (1995). *Parental involvement in children's education: why does it make a difference?* „Teachers College Record”, nr 97 (2), s. 310–331.
- Hoover-Dempsey K.V., Whitaker M.C., Ice C.L. (2010). *Motivation and commitment to family-school partnerships*. W: *Handbook of school-family partnerships*. S.L. Christenson, A.L. Reschly (red.). New York: Routledge.
- Jaszczyszyn E. (2010). *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*. Białystok: Trans Humana.
- Justice L., Kaderavek J. (2002). *Using shared storybook reading to promote emergent literacy*. „Teaching Exceptional Children”, nr 34, s. 8–13.
- Karras J., Braungart-Rieker J.M. (2005). *Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition*. „Applied Developmental Psychology”, nr 26, s. 133–148.
- Kowal J. (2005). *Trudności w czytaniu i pisaniu dzieci niedosłyszących i głuchych*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2 (26–27), s. 104–120.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krasowicz-Kupis G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krimm H., Lund E. (2021). *Efficacy of online learning modules for teaching dialogic reading strategies and phonemic awareness*. „Language, Speech & Hearing Services in Schools”, nr 52 (4), s. 1020–1030.
- Lally J.R. (2011). *The link between consistent caring interactions with babies, early brain development, and school readiness*. W: *The PRe-K debates: Current Controversies and Issues*. E. Zigler, W. Gilliam, W. Barnett (red.). Baltimore: Brookes with NAEYC.
- Lindsay J. (2010). *Children's access to print material and education-related outcomes: Findings from a meta-analytic review*. Naperville, IL: Learning Points Associates.

- Lee V.E., Burkam D.T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Lemons C.J., King S.A., Davidson K.A. i in. (2017). *Developing an early reading intervention aligned with the down syndrome behavioral phenotype*. „Focus on Autism and Other Developmental Disabilities”, nr 32 (3), s. 176–187.
- Light J., Kelford-Smith A. (1993). *Home literacy experiences of preschoolers who use ACC systems and of their nondisabled peers*. „Augmentative and Alternative Communication”, nr 9, s. 10–25.
- Lonigan C.J., Shanahan T., Cunningham A. (with the National Reading Panel) (2008). *Impact of sharing reading interventions on young children's early literacy skills*. W: *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lyytinen H., Erskine J., Tolvanen A., Torppa M., Poikkeus A.M., Lyytinen P. (2006). *Trajectories of reading development: a follow-up from birth to school age of children with and without risk for dyslexia*. „Merrill-Palmer Quarterly”, nr 52 (3), s. 514–546.
- Macdonald D., Luk G., Quintin E.M. (2021). *Early word reading of preschoolers with ASD, both with and without hyperlexia, compared to typically developing preschoolers*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 51 (5), s. 1598–1612.
- Madeja-Bień K. (2016). *Analiza konsekwencji psychologicznych i rozwojowych codziennego czytania dzieciom na podstawie m.in. raportów z badań Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”*. „Przegląd Biblioterapeutyczny”, nr 6 (2), s. 25–37.
- Mathewson G.C. (1994). *Model of attitude influence upon reading and learning to read*. W: *Theoretical models and processes of reading*. Ruddell R.B., Ruddell M.R., Singer H. (red.). Washington: International Reading Association.
- McKenna M.C., Kear D.J., Ellsworth R.A. (1995). *Children's attitudes toward reading: A national survey*. „Reading Research Quarterly”, nr 30 (4), s. 934–956.
- Papuzińska J. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Peeters M., Verhoeven L., van Balkom H., de Moor J. (2009). *Home literacy environment: characteristics of children with cerebral palsy*. „International Journal of Language and Communication Disorders”, nr 44 (6), s. 917–940.
- Pfeifer K., Perez L. (2011). *Effectiveness of coordinated community effort to promote early literacy behaviors*. „Maternal and Child Health Journal”, nr 15, s. 765–771.
- Pianta R.C. (2004). *Relationships among children and adults and family literacy*. W: *Handbook of reading research*. Wasik B.H. (red.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pino O. (2000). *The effect of context on mother's interaction style with Down's syndrome and typically developing children*. „Research in Developmental Disabilities”, nr 21, s. 329–246.
- Plavnick J.B., Thompson J.L., Englert C.S. i in. (2016). *Mediating access to headsprout early reading for children with autism spectrum disorders*. „Journal of Behavioral Education”, nr 25 (3), s. 357–378.

- Pulles M., Berenst J., Koole T., de Glopper K. (2021). *How primary school children address reading problems in dialogic reading*. „Research on Children and Social Interaction”, nr 4 (2), s. 217–242.
- Reynolds G., Werfel K.L. (2020). *Home literacy environment and emergent skills in preschool children with hearing loss*. „J Deaf Stud Deaf Educ”, nr 25 (1), s. 68–79.
- Ricci L. (2011). *Home literacy environments, interest in reading and emergent literacy skills of children with Down syndrome versus typical children*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 55 (6), s. 596–609.
- Ricci L., Osipova A. (2012). *Visions for literacy: parents' aspirations for reading in children with Down syndrome*. „British Journal of Special Education”, nr 39 (3), s. 123–129.
- Rogers M.A., Wiener J., Marton I., Tannock R. (2009). *Parental involvement in children's learning: comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)*. „Journal of School Psychology”, nr 47 (3), s. 167–175.
- Ruddell R.B., Unrau N.J. (1994). *Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher*. W: *Theoretical models and processes of reading*. Ruddell R.B., Ruddell M.R., Singer H. (red.). Washington: International Reading Association.
- Schaffer H.R. (1994). *Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego*. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Brzezińska A., Czub T., Lutomski G. (red.). Poznań: Zysk i S-ka.
- Schneider P., Hecht B.F. (1995). *Interaction between children with developmental delays and their mothers during a book-sharing activity*. „International Journal of Disability, Development and Education”, nr 42 (1), s. 44–56.
- Smith S.L. (2009). *Early phonological and lexical markers of reading disabilities*. „Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal”, nr 22 (1), s. 25–40.
- Steele A., Scerif G., Cornish K., Karmiloff-Smith A. (2013). *Learning to read in Williams syndrome and Down syndrome: syndrome-specific precursors and developmental trajectories*. „Journal of Child Psychology Psychiatry”, nr 54 (7), s. 754–762.
- Steiner L.M. (2014). *A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning*. „Reading Psychology”, nr 35 (8), s. 703–735.
- Storch S.A., Whitehurst G.J. (2002). *Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model*. „Developmental Psychology”, nr 38 (6), s. 934–947.
- Szumski G., Karwowski M. (2015). *Rodzicielskie zaangażowanie w naukę gimnazjalistów sprawnych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. „Edukacja”, nr 4 (135), s. 91–106.
- Tabors P.O., Roach L.A., Snow C.E. (2001). *Home language and literacy environment: Final results*. W: *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*. Dickenson D.C., Tabors P.O. (red.). Baltimore: Brookes.
- Taylor D. (1983). *Family literacy: young children learning to read and write*. Exeter, NH: Heinemann.
- Topping K.J. (2017). *Paired reading and related methods for improving fluency*. „International Electronic Journal of Elementary Education”, nr 7 (1), s. 57–70.
- Tomasello M. (2000). *The social-pragmatic theory of word learning*. „Pragmatics”, nr 10 (4), s. 401–413.

- Torppa M., Eklund K., van Bergen E., Lyytinen H. (2011). *Parental literacy predicts children's literacy: a longitudinal family-risk study*. „Dyslexia”, nr 17 (4), s. 339–355.
- Towson J., Gallagher P.A., Bingham G.E. (2016). *Dialogic reading*. „Journal of Early Intervention”, nr 38 (4), s. 230–246.
- Twardowski A. (2012). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Tyler E.J., Hughes J.C., Wilson M.M. i in. (2015). *Teaching early reading skills to children with intellectual and developmental disabilities using computer-delivered instruction: A pilot study*. „Journal of International Special Needs Education”, nr 18 (1), s. 1–11.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011). *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP.
- Urbani J.M. (2019). *Implementing and adapting dialogic reading for deaf and hard of hearing elementary school students: case studies of three teachers*. „Am Ann Deaf”, nr 164 (1), s. 97–136.
- van Bysterveldt A., Foster-Cohen S., Gillon G.T. (2010). *Engaging families in promoting emerging literacy for children with Down syndrome*. W: *Promising practices for engaging families in literacy*. Kreider H., Caspe M., Hiatt-Michael D.B. (red.). Charlotte, Karolina Północna, Stany Zjednoczone: IAP Information Age Publishing.
- Wasik B.H., van Horn B. (2012). *The role of family literacy in society*. W: *Handbook of family literacy*. Wasik B.H. (red.). New York: Taylor & Francis.
- Wauters L., Dirks E. (2017). *Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children in ebooks versus print books*. „The Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, nr 22 (2), s. 243–252.
- Westerveld M., van Bysterveldt A.K. (2017). *The home literacy environment of preschool-age children with autism or Down syndrome*. „Folia Phoniatrica et Logopaedica”, nr 69 (1–2), s. 43–53.
- Westerveld M.F., Paynter J., Trembath D. i in. (2017). *The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 47 (2), s. 424–438.
- Whalon K., Martinez J.R., Shannon D. i in. (2015). *The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL)*. „Topics in Early Childhood Special Education”, nr 35, s. 102–115.
- Whitehurst G.J., Lonigan C.J. (1998). *Child development and emergent literacy*. „Child Development”, nr 69 (3), s. 848–872.
- Wygotski L.S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Zaslow T., Dorey F., Limbos M.A.P. (2008). *Literacy-related activities among children with special healthcare needs*. „Infants and Young Childre”, nr 21 (3), s. 221–229.

**PARENTS IN THE PROCESS OF DEVELOPING THE LANGUAGE
AND READINGS SKILLS OF YOUNG CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATION NEEDS – RESEARCH AND POINTS OF VIEW**

Abstract: The article reviews empirical research on the factors determining parental strategies for developing linguistic competences and shaping readiness to read and write in children with special educational needs in early and middle childhood. Particular attention was paid to the diverse practices of parents in the organization and course of early reading initiations, undertaken in the home environment. The conducted analysis of research works allowed to indicate the areas of scientific research in the conducted contemporary research projects and to outline possible directions of future research in the field of the discussed issues.

Keywords: parents, special development needs, language skills, reading.