



KAMIL KURACKI

Cardinal Stefan Wyszyński University
in Warsaw, Poland

ORCID iD: orcid.org/0000-0002-5377-3918

**BUDOWANIE PARTNERSTWA NA
RZECZ ROZWIJANIA UMIEJĘTNOŚCI
JĘZYKOWYCH I CZYTELNICZYCH
DZIECI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI
ROZWOJOWYMI W OPINIACH
RODZICÓW I NAUCZYCIELI**

**BUILDING PARTNERSHIPS FOR THE
DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND
READING SKILLS OF CHILDREN WITH
SPECIAL DEVELOPMENTAL NEEDS
IN THE OPINION OF PARENTS AND
TEACHERS**

ABSTRACT

Aim: The research was aimed at recognizing the experiences of parents and teachers of children with special developmental needs in terms of building partnerships for the development of children's language and reading skills. The aim of the research was also to identify the difficulties, opportunities and needs associated with undertaking cooperation focused on the organization of early reading initiations, perceived by parents and teachers.

Methods: Research using the method of focus group interviews was conducted in small groups of parents (N=25) and teachers (N=26) of children with special developmental needs in early and middle childhood. The study area covered pre-school facilities/pre-school departments in the Mazowieckie Voivodeship. The analysis of the collected research material was carried out in a qualitative orientation.

Results: The experiences of parents and teachers include many diverse projects, which are assessed by both surveyed groups as successful and satisfying, although not without difficulties at the organizational, communication or competence level. Both surveyed groups outlined in the form of postulates specific directions of changes that may intensify and improve the activities undertaken in cooperation for the early literacy of children with special development needs.

Conclusions: The cooperation between the family home – kindergarten/school – other institutions, aimed at undertaking tasks in the area of early literacy of children with special developmental needs, is an important task of modern education. Its effectiveness, however, is related to the need to promote the idea of educational partnership and create conditions for a multi-stakeholder discussion on the possibilities of implementing it.

STRESZCZENIE

Cel: Badania ukierunkowane zostały na rozpoznanie doświadczeń rodziców i nauczycieli dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowym w zakresie budowania partnerstwa na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci. Celem badań było również rozpoznanie dostrzeganych przez rodziców i nauczycieli trudności, szans i potrzeb związanych z podejmowaniem współpracy zorientowanej na organizację wczesnych inicjacji czytelniczych.

Metody: Badania z wykorzystaniem metody zogniskowanych wywiadów grupowych przeprowadzono w niewielkich grupach rodziców (N=25) oraz nauczycieli (N=26) dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa. Teren badań obejmował placówki przedszkolne/oddziały przedszkolne

na terenie województwa mazowieckiego. Analizę zgromadzonego materiału badawczego przeprowadzono w orientacji jakościowej.

Wyniki: Doświadczenia rodziców i nauczycieli obejmują wiele zróżnicowanych przedsięwzięć, które oceniane są przez obie badane grupy jako udane i satysfakcjonujące, choć niepozbawione trudności ujawniających się na poziomie organizacyjnym, komunikacyjnym czy też kompetencyjnym. Obie badane grupy zarysowały w formie postulatów konkretne kierunki zmian, które mogą zintensyfikować i usprawnić podejmowane we współpracy działania na rzecz wczesnej alfabetyzacji dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi.

Wnioski: Podejmowana na linii dom rodzinny – przedszkole/szkoła – inne placówki współpraca, ukierunkowana na podejmowanie zadań obszaru wczesnej alfabetyzacji dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi stanowi ważne zadanie współczesnej edukacji. Jej efektywność związana jest jednak z koniecznością promowania idei partnerstwa edukacyjnego i tworzenia warunków do wielopodmiotowej dyskusji nad możliwościami wdrażania jej w życie.

KEYWORDS: *educational partnership, parents, teachers, special development needs, literacy, language skills*

SŁOWA KLUCZOWE: *partnerstwo edukacyjne, rodzice, nauczyciele, specjalne potrzeby rozwojowe, umiejętności czytania i pisanania, umiejętności językowe*

WPROWADZENIE

Zachodzące w relacji z bardziej doświadczonymi partnerami tj. rodzicami i nauczycielami zróżnicowane interakcje małego dziecka ze słowem drukowanym to, w świetle teorii wyjaśniających proces uczenia się w perspektywie socjokognitywnej (Ruddel i Unrau, 1994) i społeczno-pragmatycznej (Tomasello, 2000), podstawowe warunki wczesnej alfabetyzacji (*emergent literacy*). Powodzenie w złożonym procesie rozwijania umiejętności językowych i czytelnich dzieci w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa warunkowane jest jednak wieloma czynnikami, związanymi nie tylko ze zróżnicowanymi możliwościami poznawczymi samych dzieci (Westerveld i Bysterveldt, 2017), ale przede wszystkim z wybranymi aspektami zarówno środowiska domowego, jak i (przed)szkolnego.

W odniesieniu do domowych środowisk czytelniczych (*home literacy environment*), należy podkreślić, iż kluczowy dla osiągnięć poznawczych dzieci okazuje się wskaźnik frekwencji wspólnego czytania oraz przebieg interakcji czytelniczych w diadach rodzic-dziecko (Chatterji, 2006). W świetle wielu badań wskaźniki te znacząco różnią się w rodzinach wychowujących dzieci o harmonijnym rozwoju oraz dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi (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 przypadku pierwszej grupy w badaniach odnotowuje się uzyskiwanie przez rodziców istotnie wyższych wyników w zakresie aktywizacji dziecka w czytanie i pisanie, częstotliwości bezpośredniego modelowania dzieciom umiejętności czytania i pisanie, jak również organizowania wspólnych wyjść do księgarni i bibliotek (Kuracki i Dłużniewska, 2023). Należy podkreślić, iż zaangażowanie rodziców w podejmowanie wczesnych inicjacji czytelniczych, może być determinowane m.in. przez sytuację socjoekonomiczną rodziny i status zawodowy rodziców (Hart i Risley 1995; Hoover-Dempsey, Whitaker i Ice 2010; Lally, 2011, Zasacka i Bulkowski, 2015), jakość relacji z dzieckiem (Kuracki, Dłużniewska, 2023), wiedzę rodziców na temat tego, w jaki sposób powinni czytać z dziećmi (Zaslow, Dorey, Limbos 2008), a także przekonanie rodziców o posiadanych umiejętnościach w zakresie efektywnego wspierania dzieci w procesie uczenia się oraz postrzeganie własnej roli rodzicielskiej i oczekiwań wobec dziecka (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995; Ricci i Osipova 2012).

W przypadku środowiska (przed)szkolnego, istotne znaczenie dla rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi okazują się mieć czynniki takie jak: proporcjonalne rozwijanie poszczególnych komponentów gotowości do czytania i pisanie (Olechowska, 2015), zapewnianie rodzicom przez placówki edukacyjne wsparcia informacyjnego w zakresie możliwości optymalizowania rozwoju dziecka, a także czas trwania oraz intensywność realizowanych w placówkach programów interwencyjnych (Al Otaiba, Schatschneider, Silverman, 2005). Interesujących danych w tym zakresie dostarczają m.in. badania dowodzące, iż stanowiące efekt działań psychoedukacyjnych, dostrzeganie przez rodziców zalet płynących z tzw. czytania dialogowego (*paired reading*), a także uzyskiwanie od pracujących w przedszkolach i szkołach specjalistów praktycznego

instruktażu w zakresie optymalnych metod pracy z dzieckiem, w znacznym stopniu przyczyniają się do intensyfikacji rodzinnych aktywności czytelnicy (Dail i Payne, 2010; Pfeifer i Perez 2011; Whitehurst i Lonigan, 1998). W badaniach akcentuje się także wysoką efektywność wdrażanych w przedszkolach programów interwencyjnych, które ukierunkowane są na rozwijanie świadomości fonologicznej dzieci (Gonzales i in., 2010; Reichow i in., 2019; Sucena, Silva, Margques, 2023) oraz zawierają rozszerzony program szkoleniowy dla nauczycieli i program zajęć skierowanych do realizacji w domu przez rodziców (Bleses i in., 2018). Szczególną uwagę zwracają jednak dane wskazujące na wysoką efektywność programów interwencyjnych, realizowanych w grupie dzieci z zaburzeniami rozwojowymi oraz dzieci z niskim statusem socjoekonomicznym, które przeprowadzane są z pomocą wywodzących się z lokalnej społeczności wolontariuszy. Dzięki ich zaangażowaniu możliwe jest poświęcenie większej ilości czasu na indywidualną pracę z dziećmi i zapewnianie ciągłości oddziaływań na rzecz wspomagania ich rozwoju (Fitzgerald, Robillard, O'Grady, 2018; Power i in, 2004).

Przywołane badania pozwalają zauważyć, jak duże znacznie dla kształtowania umiejętności językowych i czytelnicy dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi zdaje się mieć tzw. partnerstwo edukacyjne rozumiane przez pryzmat dobrowolnych, życzliwych, współodpowiedzialnych wzajemnych relacji a także ukierunkowanej na wspólny cel – wielostronnej komunikacji między podmiotami edukacyjnymi tj. uczniami, nauczycielami i rodzicami (Karbowiczek, 2016; Mendel, 1998; Ordon i Gebora, 2017). Powodzenie w realizacji idei partnerstwa wydaje się być zależne od wielu czynników, takich jak m.in. postawy rodziców i nauczycieli, ich style myślenia o edukacji i klimat współpracy (Kocór, 2018), przekazywanie sobie przez poszczególne podmioty rzetelnych informacji na temat trudności edukacyjno-wychowawczych oraz możliwości ich niwelowania, a także wzajemne umożliwianie dokonywania wyborów, inicjowania działań i współdecydowania o sprawach dotyczących edukacji dzieci (Mendel, 1998) czy też organizacja pracy szkoły i tzw. przywództwo edukacyjne (Madalińska-Michalak, 2012). Zgodnie z wynikami badań przeprowadzonych przez Annę Weissbrot-Koziarską (2018) wśród rodziców dzieci w wieku przedszkolnym oraz nauczycieli pracujących w przedszkolach, dla jakości współpracy na linii placówka edukacyjna-dom

rodzinny istotne znaczenie ma również znajomość przez obie strony funkcji i zadań przedszkola oraz utrzymywanie systematycznego kontaktu między poszczególnymi podmiotami.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż współuczestniczenie podmiotów w tworzeniu warunków do optymalizacji rozwoju dzieci stanowi ważną potrzebę i wyzwanie współczesnej edukacji (Śliwerski, 2010). Co więcej, dbałość o wspólne zaangażowanie rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli lokalnych środowisk na rzecz rozwijania umiejętności poznawczych dzieci, wydaje się wyrazem szczególnej troski w kontekście pracy z uczniami o specjalnych potrzebach rozwojowych (Podgórska-Jachnik, 2007, s. 340). Nie dziwi zatem fakt, iż przegląd literatury dostarcza wielu przykładów programów ukierunkowanych na rozwijanie partnerstwa na rzecz rozwijania umiejętności czytania i pisanja dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi (van Bysterveldt, Foster-Cohen, Gillon., 2013; Tuten i Jensen, 2013; Buckley, 2018). W ostatnich latach wzrasta również liczna podobnych inicjatyw realizowanych w Polsce, do których zaliczyć można chociażby wybrane projekty wdrażane w przedszkolach specjalnych m.st. Warszawy w ramach kolejnych edycji programu Warszawskie Inicjatywy Edukacyjne organizowanego przez Biura Edukacji. Wyróżnić można tu m.in. projekty takie jak: *Mali – Wielcy czytelnicy, widzowie i odkrywcy sztuki – przedszkolne spotkania z książką i teatrem* (Biuro Edukacji m.st. Warszawa, 2020) , czy też *Sensoryczne zabawy z Teatrzykiem Kamishibai* (Biuro Edukacji m.st. Warszawa, 2023).

Mając na uwadze znaczenie partnerstwa edukacyjnego dla wczesnej alfabetyzacji dzieci, uzasadnione wydaje się zatem kontynuowanie poszukiwań badawczych ukierunkowanych na rozpoznawanie czynników, które mogą wpływać zarówno na częstotliwość, jak również jakość wspólnych działań na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi podejmowanych w układzie dom rodziny-placówka (przed)szkolna-środowisko lokalne. Stąd też, celem niniejszych badań było rozpoznanie dotychczasowych doświadczeń rodziców i nauczycieli dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowym w zakresie wzajemnej współpracy na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci, a także dostrzeganych przez obie grupie trudności, szans i możliwych ułatwień związanych z budowaniem partnerstwa na rzecz wczesnych inicjacji

czytelniczych. Tak sformułowanym celom podporządkowane zostały następujące pytania badawcze:

1. Jakie są dotychczasowe doświadczenia rodziców i nauczycieli dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w zakresie wzajemnej współpracy na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci?
2. Jakie trudności i szanse wynikające z budowania partnerstwa na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi dostrzegają badani rodzice i nauczyciele?
3. Jakie są aktualne oczekiwania i potrzeby rodziców i nauczycieli dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w zakresie budowania partnerstwa na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci?

METODY BADAWCZE

Badania zrealizowane w placówkach przedszkolnych oraz oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych specjalnych i integracyjnych na terenie województwa mazowieckiego, przeprowadzono w orientacji jakościowej z wykorzystaniem metody zogniskowanych wywiadów grupowych (*focused group interview*). Łącznie przeprowadzono 8 wywiadów: 4 w grupie rodziców (N=25) oraz 4 w grupie nauczycieli i nauczycieli – specjalistów (N=26). Każda z grup liczyła od 5 do 8 osób w wieku od 24 do 50 lat (M=36,16, SD=7,65). Dobór próby miał charakter losowo-celowy. W losowo wybranych placówkach zakwalifikowano do badań osoby, które spełniły kryteria takie jak: status rodzica/opiekuna prawnego/nauczyciela dziecka ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi uczęszczającego do oddziału przedszkolnego oraz potwierdzona chęć dobrowolnego udziału w badaniu. Każdy z wywiadów trwał od 45 do 70 minut. Do przeprowadzenia badania posłużyły następujące dyspozycje, pozwalające na uporządkowanie gromadzonego materiału w trakcie przebiegu wywiadów:

- Jakie są Państwa doświadczenia w zakresie współpracy pomiędzy domem rodzinnym, przedszkolem/szkołą i innymi placówkami na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci?

- Jakie trudności i szanse dostrzegacie Państwo w budowaniu partnerstwa na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci?
- Co pomogłaby Państwu zaangażować się w podejmowanie wspólnych działań na linii dom rodzinny-przedszkole/szkoła-placówki pozaszkolne na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci?

Po przeprowadzeniu wywiadów, dokonano ich transkrypcji, która następnie posłużyła do wykonania analiz jakościowych. W pierwszej kolejności zidentyfikowano w nich główne kategorie odpowiedzi rodziców i nauczycieli na każde z pytań ogniskujących. Po wyłonieniu większej ilości kodów, zredukowano ich ilość poprzez włączenie do wspólnych kategorii wypowiedzi zbliżonych treściowo, zostawiając ostatecznie od 3-5 kategorii dla poszczególnych pytań ogniskujących. Opracowany w ten sposób materiał stał się podstawą do dalszego wnioskowania. Podstawowe statystyki opisowe pomocne w charakterystyce badanej grupy wykonano w programie SPSS 28.0. W opracowaniu danych jakościowych posłużono się programem MAXQDA.

UZYSKANE WYNIKI

Rezultaty badań przedstawiono zgodnie z kolejnością postawionych pytań badawczych. Wykonane analizy zilustrowane zostały syntetyzującymi tabelami oraz wybranymi przykładami wypowiedzi rodziców (R) i nauczycieli (N), stanowiącymi wycinek transkrybowanego materiału.

RODZICIELSKIE I NAUCZYCIELSKIE DOŚWIADCZENIA W ZAKRESIE WIELOSTRONNEJ WSPÓŁPRACY UKIERUNKOWANEJ NA ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH I CZYTELNICZYCH DZIECI

Rodzaje działań. Doświadczenia rodziców i nauczycieli w obszarze podejmowanych we wzajemnej współpracy działań na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci dotyczyły zróżnicowanych aktywności, przede wszystkim o zasięgu lokalnym. Obejmowały one zarówno wydarzenia o charakterze krótkotrwałym i jednorazowym (np. konkursy, pikniki, happeningi),

dłuższe bądź krótsze akcje cykliczne (np. organizowanie zbiorów), jak również działania realizowane systematycznie w trybie ciągłym trwające 1 semestr bądź cały rok szkolny (np. wdrażanie programów czytelniczych i biblioterapeutycznych). Opisywane przez obie badane grupy aktywności, wyszczególnione w Tabeli 1., zgodnie z deklaracjami badanych nauczycieli, stanowiących w większości podmioty inicjujące, korespondowały z założeniami Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa 2.0 na lata 2021-2025, a także ideą kampanii społecznej Cała Polska Czyta Dzieciom. Wśród pomiotów współpracujących w ramach poszczególnych działań znaleźli się rodzice, nauczyciele, jednostki samorządu terytorialnego, biblioteki, instytucje kultury i uczelnie wyższe.

Tabela 1. *Inicjatywy na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych podejmowane w ramach partnerstwa środowiska rodzinnego, środowiska (przed)szkolnego oraz lokalnych instytucji ujawniane w narracjach badanych rodziców i nauczycieli*

| Rodzaj inicjatywy | Zaangażowane podmioty |
|--|--|
| Współorganizowanie zajęć czytelniczych i biblioterapeutycznych w placówce (m.in. wdrażanie programów rozwijających umiejętności czytania i pisania oraz programów biblioterapeutycznych realizowanych przy pomocy wolontariuszy – rodziców, dziadków oraz studentów kierunków pedagogicznych) | nauczyciele, rodzice, organizacje pozarządowe, biblioteki, uczelnie wyższe |
| Współorganizowanie przedszkolnych kącików czytelniczych (m.in. zbiórki książek, pozyskiwanie funduszy na zakup książek i czytelniczych materiałów alternatywnych, w tym ebooków, audiobooków) | nauczyciele, rodzice, jednostki samorządu terytorialnego |
| Współorganizowanie akcji promujących czytelnictwo (m.in. organizacja pikników rodzinnych i happeningów, organizacja wydarzeń w ramach Ogólnopolskiego Tygodnia Czytania Dzieciom) | nauczyciele, rodzice |
| Współtworzenie wirtualnej przestrzeni promującej ideę wspólnego czytania (m.in. współredagowanie przez rodziców i nauczycieli platformy z materiałami czytelniczymi, współtworzenie forum dyskusyjnego w mediach społecznościowych) | nauczyciele, rodzice |
| Współorganizowanie wycieczek do bibliotek na przedstawienia teatralne, projekcje filmowe i inne wydarzenia kulturalne (m.in. współuczestniczenie uczniów, rodziców i nauczycieli w przedstawieniach teatralnych oraz zajęciach bibliotecznych dostosowanych do specjalnych potrzeb rozwojowych dzieci) | nauczyciele, rodzice, biblioteki, instytucje kultury |
| Udział w konkursach dotyczących rodzinnych aktywności czytelniczych (m.in. opracowywanie przez rodziców, uczniów i nauczycieli wspólnych prac projektowych ilustrujących domowe praktyki czytelnicze) | nauczyciele, rodzice, biblioteki, jednostki samorządu terytorialnego |
| Organizowanie warsztatów psychoedukacyjnych dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku przedszkolnym (m.in. współtworzenie w odpowiedzi na zgłaszane potrzeby rodziców warsztatów i szkoleń ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności językowych i czytelniczych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi) | nauczyciele, rodzice, uczelnie wyższe |

Źródło: Opracowanie własne

Zaangażowanie. W narracjach nauczycieli zauważalna jest tendencja do postrzegania podejmowanych we współpracy z rodzicami i innymi podmiotami działań na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci jako aktywności wymagających dużego wysiłku i zaangażowania, a także wysokich umiejętności komunikacyjnych i organizacyjnych. Znajduje to odzwierciedlenie w wypowiedziach nauczycieli, w których wyraźnie podkreślają oni, iż organizacja i koordynowanie wyszczególnionych wcześniej przedsięwzięć związane są z koniecznością poświęcania projektowi dużej ilości czasu i energii. Jednocześnie odwołując się do dotychczasowych doświadczeń w realizacji partnerskich projektów dotyczących wczesnych inicjacji czytelniczych, badani nauczyciele ocenili poziom zaangażowania rodziców uczestniczących w projektach jako dość dobry, choć niewystarczająco satysfakcjonujący. W podobny sposób nauczyciele ocenili zaangażowanie ze strony jednostek samorządu terytorialnego.

N/mazowieckie/4: (...) realizacja założonych celów programowych była bardzo satysfakcjonująca, ale też niezwykle wymagająca. Pełniąc rolę lidera trzeba być bardzo wielozadaniowym, znać się na wielu rzeczach nie tylko związanych ze specyfiką pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach. Do tego jesteśmy przygotowani. Chodzi bardziej o kwestie prawne, administracyjne, finansowe... Trzeba koordynować tę współpracę, a to jest bardzo czasochłonne, niełatwe i wymaga ogromnego zaangażowania. My – inicjatorzy angażujemy się bardzo. Niestety z rodzicami, przedstawicielami władz samorządowych jest już nieco gorzej.

Znaczna część badanych rodziców własne zaangażowanie w podejmowane we współpracy z placówkami (przed)szkolnymi aktywności związane z wczesną alfabetyzacją dzieci ocenia natomiast stosunkowo nisko, podkreślając, iż aktywności te są często zbyt czasochłonne i/lub trudne do realizacji. Jednocześnie, w wielu narracjach rodziców pojawiają się wypowiedzi świadczące o świadomości dużego zaangażowania nauczycieli w inicjowane przedsięwzięcia.

R/mazowieckie/2: (...) Widzę ile pracy wkładają w to nauczyciele i to bardzo cenne, bo wszystkie te działania są zdecydowanie na plus. Tylko z perspektywy rodzica ciężko jest włączać się w te wszystkie wydarzenia. Na głowie praca, obowiązki, a potem cała lista zajęć Adasia czyli biegania od terapeuty do terapeuty. Ja dlatego czuję, że nie jestem tak aktywna jakbym chciała

Ogólna ocena. Dokonując ewaluacji podejmowanych we współpracy z rodzicami i innymi podmiotami działań ukierunkowanych na rozwijanie

umiejętności językowych i czytelniczych dzieci, nauczyciele w zdecydowanej większości ocenili realizowane projekty jako udane. W wielu wypowiedziach podkreślali oni, że przedsięwzięcia te w znaczący sposób przyczyniły się zarówno do budowania rusztowania dla rozwoju językowego i poznawczego dzieci oraz rozbudzania w nich zainteresowań różnymi tekstami kultury, jak również do szeroko rozumianej integracji społecznej. Pozytywną ocenę podejmowanych działań wyrażali używając sformułowań: *jestem zadowolony, było to niezwykle satysfakcjonujące, okazało się to warte wysiłku, to sukces czy też przerosło to moje oczekiwania*. Należy jednak dodać, iż wiele wypowiedzi nauczycieli kończyło się refleksją, w której podkreślali oni, iż mają świadomość konieczności usprawnienia na wielu poziomach powstałych we współpracy działań. W narracjach rodziców, ogólna ocena wdrażanych w ramach partnerstwa przedsięwzięć także okazała się w zdecydowanej większości przypadków pozytywna. Zaledwie 4 rodziców oceniło je używając określeń: *jest mi to obojętne, nie potrafię ocenić* bądź też nie wypowiedziało się w tej kwestii ogóle. Rodzice podkreślali, iż podejmowane we współpracy działania były przemyślane, dobrze zorganizowane i miały znaczący wpływ na funkcjonowanie psychospołeczne ich dzieci oraz na budowanie pozytywnych relacji na linii dom rodzinny – placówka (przed)szkolna. Co więcej, w pojedynczych wypowiedziach wybrzmiało również, iż konsekwencją zainicjowanego przez nauczycieli modelu współpracy, okazał się wzrost odczuwanego przez rodziców poczucia możliwości realnego wpływania na środowisko uczenia się dziecka.

**BUDOWANIE PARTNERSTWA NA RZECZ WCZESNYCH INICJACJI
CZYTELNICZYCH DZIECI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI
ROZWOJOWYMI – TRUDNOŚCI I SZANSE W PERCEPCJI RODZICÓW
I NAUCZYCIELI**

Trudności organizacyjne. Dostrzegane przez rodziców i nauczycieli trudności w podejmowaniu wspólnych inicjatyw sprzyjających rozwijaniu umiejętności językowych i czytelniczych dzieci, w wielu przypadkach okazały się być związane z brakiem możliwości przeznaczenia na ich realizację wystarczającej ilości czasu, co wynika z konieczności realizacji innych obowiązków zawodowych, a przypadku rodziców – także tych, związanych z rehabilitacją dzieci.

W obu badanych grupach zwrócono również uwagę na fakt, iż realizacja wielu działań wymaga odpowiedniego dofinansowania ze źródeł zewnętrznych, które nie zawsze jest wystarczające lub okazuje się całkowicie nieosiągalne, co w konsekwencji powoduje konieczność modyfikowania założonych celów i osłabia motywację do pracy. Badani nauczyciele podkreślili również, iż szereg trudności związanych z realizacją wspólnych inicjatyw wynika z braku odpowiedniego zaplecza dydaktycznego placówki (przed)szkolnej, szczególnie w zakresie specjalnych materiałów czytelniczych i nowych technologii, a także z niewystarczającego rozbudowanej zakresie zróżnicowanych potrzeb rozwojowych dzieci – oferty bibliotek oraz instytucji kultury.

N/mazowieckie/3: (...) *Nie jest łatwo, kiedy wkłada się dużo serca w jakiś ciekawy pomysł, ale okazuje się, że na jego realizację brakuje funduszy. A przecież chcąc zrealizować naprawdę atrakcyjne zajęcia rozwijające umiejętności językowe i czytelnicze w tej grupie dzieci, to potrzeba odpowiednich warunków. Kącik czytelniczy z podniszczonymi już książeczkami nie wystarczy. Potrzebne jest doposażenie sali w książeczki łatwe w czytaniu, obrazkowe, dotykowe i inne. Tak więc to demotywyuje, podobnie jak fakt, że i oferta tych naszych lokalnych bibliotek też nie jest aż tak rozbudowana z myślą o naszych dzieciach.*

Trudności w relacjach i komunikacji. Ważną przeszkodą w budowaniu partnerstwa edukacyjnego dla obu grup okazują się również trudności w relacjach i komunikacji. Wielu z badanych nauczycieli podkreśliło, iż największe wyzwanie w zakresie współpracy na linii placówka (przed)szkolna – dom rodzinny, stanowią dla nich roszczeniowe i/lub obojętne postawy rodziców, a także nieotrzymywanie odpowiedzi na kierowane do rodziców zaproszenia związane ze współorganizacją części wyszczególnionych wcześniej inicjatyw. W kontekście trudności komunikacyjnych badani rodzice zwrócili natomiast uwagę na niewystarczający przepływ informacji o postępach dziecka, a także na zbyt późne otrzymywanie od nauczycieli informacji o propozycjach wspólnych działań.

R/mazowieckie/1: (...) *Najbardziej brakuje mi tego, żeby o tych inicjatywach dowiadywać się z odpowiednim wyprzedzeniem. Trzeba tu jakoś usprawnić przepływ informacji*

N/mazowieckie/1: *Byłoby zdecydowanie łatwiej, gdyby rodzice częściej odpowiadali na wysyłane do nich zaproszenia, bo brak takiej informacji zwrotnej podcina trochę skrzydła.*

Trudności związane z kompetencjami. Trudności w tym obszarze zgłaszane przez zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli dotyczyły posiadania przez nich niewystarczających umiejętności w zakresie: reagowania na ujawniane w trakcie realizowanych przedsięwzięć nietypowe zachowania dzieci, a także dostosowywania materiałów tekstowych do ich zróżnicowanych możliwości percepcyjnych. W wypowiedziach nauczycieli wielokrotnie powtarza się również informacja o zgłaszanych przez nich trudnościach wynikających z niskiego poziomu posiadanych kompetencji menedżerskich i organizacyjnych, ważnych szczególnie w przypadku pełnienia funkcji lidera podejmowanych w ramach partnerstwa przedsięwzięć.

R/mazowieckie/4: *Ja po prostu nie do końca wiem, jak pracować z Jaśkiem w domu. Mamy różne książeczki, ale chciałabym, żeby ktoś tak naprawdę pokazał mi co mam robić, żeby było to efektywne.*

N/mazowieckie/1: *„Czuję, że brakuje mi kompetencji, które ułatwiłyby sprawne koordynowanie tych akcji. Pomocne było dla mnie zwłaszcza, żeby ktoś przygotował nas do pisania projektów, jakie można składać w trybie konkursowym o dofinansowanie różnych działań. „*

Dostrzegane szanse. Zarówno w narracjach rodziców, jak i nauczycieli pojawiają się liczne wypowiedzi, w których podkreślają oni, iż wielostronną współpracę w obszarze wczesnych inicjacji czytelniczych należy postrzegać wyłącznie w kategoriach szans na optymalizowanie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rodzice i nauczyciele są zgodni co do tego, iż podejmowane w partnerstwie inicjatywy stwarzają unikalne możliwości integracji społecznej. Co więcej, w narracjach nauczycieli znalazły się wypowiedzi, w których podkreślili oni, iż pokładają duże nadzieje w nawiązywanej współpracy z wolontariuszami, w tym studentami kierunków pedagogicznych, którzy poprzez angażowanie się we wdrażane w placówkach programy czytelnicze oraz biblioterapeutyczne z jednej strony znacząco pomagają w ich przebiegu, z drugiej zaś mają unikalną możliwość zdobywania i doskonalenia własnych kompetencji metodycznych w zakresie pracy edukacyjno-terapeutycznej z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych. Równie duże szanse na efektywną współpracę na rzecz wczesnych inicjacji czytelniczych badani nauczyciele dostrzegają również w zaangażowaniu do wybranych akcji oprócz rodziców, także dziadków swoich wychowanków, co może sprzyjać promowaniu idei międzypokoleniowego uczenia się.

R/mazowieckie/2: *Te inicjatywy podejmowane ze szkołą, samorządem, biblioteką to naprawdę bardzo dobre działania i mogą przynieść same korzyści w kontekście rozwoju językowego naszych dzieci. Zresztą dzięki nim możliwe jest tak naprawdę rzeczywista integracja społeczna*

N/mazowieckie/2: „Zdecydowanie potwierdzam, iż współpraca różnych podmiotów na rzecz wczesnych inicjacji czytelniczych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi to idea, którą powinniśmy promować, bo stwarza duże szanse na zaskakująco dobre efekty. Dlatego tak bardzo cieszy mnie fakt, iż z roku na rok udaje się nam pozyskiwać coraz więcej wolontariuszy. Doskonale układa nam się w tym obszarze współpraca z uczelnią wyższą, ale i członkowie rodzin, a zwłaszcza dziadkowie naszych dzieci coraz częściej włączają się do wspólnych działań. To dobry prognostyk na przyszłość „

**W KIERUNKU DOBRZYCH ZMIAN... – OCZEKIWANIA ORAZ
POTRZEBY RODZICÓW I NAUCZYCIELI W ZAKRESIE
WSPÓŁTWORZENIA PARTNERSTWA NA RZECZ WPIERANIA
WCZESNEJ ALFABETYZACJI DZIECI ZE SPECJALNYMI
POTRZEBAMI ROZWOJOWYMI**

Zarówno w narracjach badanych rodziców, jak i nauczycieli pojawiły się wypowiedzi, w których wyraźnie określono warunki, jakie powinny zostać spełnione w celu usprawnienia podejmowanych w ramach partnerstwa działań na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi. Oczekiwania i potrzeby obu grup sformułowane zostały w formie postulatów, których realizacja zgodnie z opiniami badanych osób mogłaby przyczynić się do intensyfikacji wspólnych przedsięwzięć w obszarze wczesnej alfabetyzacji dzieci oraz podniesienia jakości wdrażanych działań. Sugestie te, wyszczególnione w Tabeli 2 podczas analiz przyporządkowane zostały do 5 nadrzędnych kategorii związanych z kwestiami organizacyjnymi, sferą komunikacji, rodzicielskimi i nauczycielskimi kompetencjami, wypracowywaną w ramach partnerstwa ofertą programową, a także zaangażowaniem podmiotów w proces realizacji wypracowanych wspólnie rozwiązań. Należy podkreślić, iż w większości z proponowanych zmian została wyartykułowana zarówno przez rodziców,

jak i nauczycieli, a tylko nieliczne kwestie zostały zgłoszone wyłącznie przez jedną ze stron. Najwięcej postulatów wysunięto względem kwestii związanych z trudnościami organizacyjnymi (obejmującymi m.in. wyzwania infrastrukturalne, administracyjne, finansowe), zaangażowaniem podmiotów partnerskich oraz potrzebą zwiększenia wiedzy i umiejętności rodziców i nauczycieli.

Tabela 2. *Postulaty rodziców oraz nauczycieli dotyczące partnerstwa na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci*

| Postulaty w podziale na kategorie | Strona zgłaszająca |
|---|---------------------------|
| Organizacja | |
| Wzrost finansowania realizowanych w ramach partnerstwa przedsięwzięć ze strony odpowiednich jednostek samorządowych | nauczyciele, rodzice |
| Zapewnienie pomocy ze strony dyrektora placówki i innych nauczycieli w zakresie: sporządzania wniosków i raportów, aplikowania o granty i projekty, realizacji działań | nauczyciele |
| Uwzględnianie potrzeb rodziców w zakresie terminów organizowania wybranych przedsięwzięć | rodzice |
| Wzbogacenia zaplecza dydaktycznego placówki o nowe technologie oraz specjalne materiały czytelnicze (ebooks, audiobooki, książki brajlowskie i inne) | nauczyciele, rodzice |
| Komunikacja | |
| Usprawnienie przepływu informacji na linii placówka (przed)szkolna-dom rodzinny | nauczyciele, rodzice |
| Zapewnianie wzajemnego feedbacku po zrealizowanych we współpracy przedsięwzięciach (wskazanie mocnych i słabych stron podjętych działań oraz docenienie wkładu poszczególnych podmiotów) | nauczyciele, rodzice |
| Kompetencje | |
| Podniesienie kompetencji rodziców i nauczycieli w zakresie zachowaniami trudnymi dzieci (m.in. poprzez szkolenia, seminaria, warsztaty, instruktaż) | nauczyciele, rodzice |
| Podniesienie kompetencji rodziców i nauczycieli w zakresie pracy z tekstem oraz dostosowywania materiałów czytelniczych do specjalnych potrzeb rozwojowych dzieci (m.in. poprzez szkolenia, seminaria, warsztaty, instruktaż) | nauczyciele, rodzice |
| Podniesienie kompetencji menedżerskich nauczycieli | nauczyciele |
| Oferta programowa | |
| Intensyfikacja działań ukierunkowanych na wdrażanie programów o charakterze długotrwałym, realizowanych w trybie ciągłym | nauczyciele |
| Poszerzenie oferty programowej bibliotek oraz instytucji kultury o aktywności (np. zajęcia otwarte, prelekcje) przygotowane specjalnie dla dzieci o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych | nauczyciele, rodzice |
| Zaangażowanie podmiotów partnerskich | |
| Zwiększenie udziału wolontariuszy – studentów oraz kierunków pedagogicznych w realizacji wspólnych przedsięwzięć | nauczyciele, rodzice |
| Zwiększenie udziału dziadków w działaniach związanych z promowaniem czytelnictwa | nauczyciele, rodzice |
| Wzrost zaangażowania rodziców w programy długoterminowe | nauczyciele |

Źródło: Opracowanie własne

WNIOSKI

Przeprowadzona analiza jakościowa wypowiedzi rodziców i nauczycieli dostarczyła danych pozwalających na rozpoznanie doświadczeń obu grup w zakresie realizacji wspólnych przedsięwzięć na rzecz wczesnej alfabetyzacji dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi, spostrzeganych trudności i szans związanych wdrażaniem podejmowanych w ramach partnerstwa działań, a także wizji i warunków możliwych zmian, które mogłyby zintensyfikować i usprawnić międzypodmiotową współpracę. Uzyskane rezultaty dowodzą, iż doświadczenia obu badanych grup obejmują wiele inicjowanych najczęściej przez środowisko (przed)szkolne zróżnicowanych przedsięwzięć o charakterze krótko bądź długoterminowym, które oceniane są przez obie badane grupy jako udane i przynoszące wszystkim zainteresowanym stronom wiele korzyści. Zaskakujące okazuje się jednak, iż stosunkowo niewiele z wyszczególnionych działań ma charakter programów interwencyjnych, które jak wykazano wcześniej, w znaczący sposób mogą przyczyniać się do wzrostu osiągnięć dzieci w obszarze językowym i poznawczym (Bleses i in., 2018; Gonzales i in., 2010; Reichow i in., 2019; Sucena, Silva, Margques, 2023). Wyszczególnione przez obie grupy inicjatywy w większym stopniu ukierunkowane były bowiem na realizację celów profilaktycznych, promowanie idei wspólnego czytania oraz wzbudzanie zainteresowania czytelnictwem niż eliminowanie konkretnych trudności dzieci w nabywaniu umiejętności czytania i pisania. Z dużym prawdopodobieństwem można to tłumaczyć faktem, iż w polskim systemie edukacyjnym osiąganie w pracy z dzieckiem celów korekcyjno-kompensacyjnych przede wszystkim wpisane jest w założenia zajęć specjalistycznych organizowanych w ramach udzielanej w placówce pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Biorąc pod uwagę korzyści wynikające z wdrażania działań realizowanych przy współdziałaniu zewnętrznych ochotników (Fitzgerald, Robillard, O'Grady, 2018; Power i in., 2004), optymistyczne wydaje się jednak to, że obie grupy dostrzegają duży potencjał w możliwości zapraszania do współpracy grup studenckich oraz dziadków, przyczyniając się w ten sposób także do promowania idei wolontariatu oraz międzypokoleniowego uczenia się.

Rodzice i nauczyciele świadomi są jednak słabych stron podejmowanej współpracy, które rozpatrywać można w kontekście trudności ujawniających

się na poziomie organizacyjnym, komunikacyjnym czy też kompetencyjnym. Zgłaszane przez obie grupy kwestie problemowe potwierdzają tym samym ustalenia innych badaczy co do warunków sprzyjających budowaniu partnerstwa edukacyjnego (Kocór, 2018; Mendel, 1998; Madalińska-Michalak, 2012). Należy jednak podkreślić, iż obie badane grupy formułują szereg spójnych i konkretnych postulatów, wskazujących na możliwy kierunek zmian. Wyartykułowane przez rodziców i nauczycieli oczekiwania dotyczące współpracy na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci, a w szczególności potrzeby podnoszenia własnej wiedzy i umiejętności czy lepszego rozplanowania działań w czasie, korespondują także z wynikami wcześniejszych badań, w których podkreślano, że istotne znaczenie dla wczesnych inicjacji czytelniczych dzieci mają m.in. status zawodowy rodziców (Hart i Risley 1995; Hoover-Dempsey, Whitaker i Ice 2010; Lally, 2011), ich wiedza i umiejętności (Zaslow, Dorey, Limbos 2008), przekonanie o możliwościach efektywnego wspierania rozwoju dziecka (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995) oraz zapewnianie rodzicom przez placówki edukacyjne wsparcia informacyjnego (Al Otaiba, Schatschneider, Silverman, 2005).

Postulaty odnoszące się do wszystkich wyszczególnionych kategorii mogą stanowić zatem przyczynek do podejmowanych w skali mikro oraz makro rozważań nad koniecznością wdrażania rozwiązań usprawniających współpracę na linii dom rodzinny – środowisko (przed)szkolne – środowisko lokalne. Wypracowywanie wspólnych i satysfakcjonujących rozwiązań wydaje się jednak zależne od tworzenia okazji do podjęcia rozmów, ukierunkowanych na wymianę informacji między podmiotami, a w szczególności na wypunktowanie wzajemnych potrzeb i oczekiwań oraz możliwości ich zaspokojenia. Stąd też, zasadne wydaje się nie tylko promowanie idei partnerstwa edukacyjnego, ale także zachęcanie studentów kierunków pedagogicznych (przyszłych specjalistów), dyrektorów przedszkoli, szkół i placówek, aktywnych zawodowo nauczycieli oraz przedstawicieli środowiska lokalnego i jednostek samorządowych do otwartej dyskusji nad możliwościami wdrażaniem jej w życie. Zgodnie z wynikami przeprowadzonych badań, współpraca na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi jest z pewnością aktywnością wartą wysiłku i zaangażowania.

BIBLIOGRAFIA

- Al Otaiba, S., Schatschneider, C., & Silverman, E. (2005). Tutor-Assisted Intensive Learning Strategies in Kindergarten: How Much is Enough?, *Exceptionality*, 13(4), 195–208. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1304_2
- Biuro edukacji m.st. Warszawa (2020), *Warszawskie Inicjatywy Edukacyjne 2020*, dostęp z https://edukacja.um.warszawa.pl/documents/66399/19839747/informacja_na_strone.pdf/fc4f9ef2-bbaa-ee50-131a-7282db7119e4?t=1634497874547
- Biuro edukacji m.st. Warszawa (2023). *Dofinansowane projekty w XVIII edycji Warszawskich Inicjatyw Edukacyjnych*, dostęp z <https://edukacja.um.warszawa.pl/-/dofinansowane-projekty-w-xviii-edycji-warszawskich-inicjatyw-edukacyjnych>
- Bleses, D., Højen, A., Justice, L. M., Dale, P. S., Dybdal, L., Piasta, S. B., Markussen-Brown, J., Clausen, M., & Haghish, E. F. (2018). The Effectiveness of a Large-Scale Language and Preliteracy Intervention: The SPELL Randomized Controlled Trial in Denmark. *Child development*, 89(4), e342–e363. <https://doi.org/10.1111/cdev.12859>
- Buckley, S. (2018). Teaching Parents to teach Reading to Teach Language: a Project with Down's Syndrome Children and their Parents. W: K. Topping, S. Wolfendale (ed.). *Parental Involvement in Children's Reading*, London, New York: Routledge.
- Chatterji, M. (2006). Reading achievement gaps, correlates, and moderators of early reading achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) kindergarten to first grade sample. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 489–507. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.489>
- 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*, 39, s. 330–333.
- 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*, 20 (4), s. 603–630.
- Fitzgerald, T., Robillard, L., O'Grady, A. (2018) Exploring the impact of a Volunteer Shared Reading Programme on preschool-aged children, *Early Child Development and Care*, 188(6), 851–861, DOI: 10.1080/03004430.2016.1240679
- Gonzalez, J.E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D.C., Taylor, A.B., Davis, M. J., Kim, M., Simmons, L. (2010) Developing Low-Income Preschoolers' Social Studies and Science Vocabulary Knowledge Through Content-Focused Shared Book Reading, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 25–52, DOI: 10.1080/19345747.2010.487927
- 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*, 34 (2), 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*, 97 (2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. W: S. L. Christenson, A. L. Reschly (ed.). *Handbook of school-family partnerships.*, New York: Routledge.
- Karbowniczek, J. (2016). Zasada partnerstwa edukacyjnego w edukacji wczesnoszkolnej, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, 2(40), 71-84.
- Kocór, M. (2018), Partnerstwo edukacyjne w szkole, *Edukacja-Technika_Informatyka*, 2(24), 266-272.
- Kuracki, K. Dłużniewska A. (2023), Parent-child relationships in the context of early reading initiations, *Forum Pedagogiczne*, nr 1
- Lally, J. R. (2011). The link between consistent caring interactions with babies, early brain development, and school readiness. W: E. Zigler, W. Gilliam, W. Barnett (ed.). *The PRe-K debates: Current Controversies and Issues*. Baltimore: Brookes with NAEYC.
- Light, J., Kelford-Smith, A. (1993). Home literacy experiences of preschoolers who use ACC systems and of their nondisabled peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 9, 10–25.
- Madalińska-Michalak, J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mendel, M. (1998). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olechowska, A. (2015). Problematyka trudności w nabywaniu umiejętności językowych w szkole – w jaki sposób w przedszkolu lepiej przygotowywać dzieci do nauki czytania i pisania. *Szkoła Specjalna*, 2, 101-112.
- Ordon, U., Gebora, A. K. (2017), Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji, *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, 5, 1(9), 57-64.
- 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*, 44 (6), 917–940.
- Pfeifer, K., Perez, L. (2011). Effectiveness of coordinated community effort to promote early literacy behaviors. *Maternal and Child Health Journal*, 15, 765–771.
- Pino, O. (2000). The effect of context on mother's interaction style with Down's syndrome and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 329–246.
- Podgórska-Jachnik, D. (2007). Partnerstwo edukacyjne w pedagogice specjalnej. W: Cz. Kosakowski, A. Krause i A. Żyta (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 6. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Power, T. J., Dowrick, P. W., Ginsburg-Block, M., Manz, P. H. (2004). Partnership-Based, Community-Assisted Early Intervention for Literacy: An Application of the Participatory Intervention Model. *Journal of Behavioral Education*, 13(2), 93–115.

- Reichow, B., Lemons, C. J., Maggin, D. M., Hill, D. R. (2019). Beginning reading interventions for children and adolescents with intellectual disability. *The Cochrane database of systematic reviews*, 12(12), CD011359. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011359.pub2>
- Ricci, L., Osipova, A. (2012). Visions for literacy: parents' aspirations for reading in children with Down syndrome. *British Journal of Special Education*, 39 (3), 123–129.
- Ruddell, R. B., Unrau, N. J. (1994). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. W: R.B. Ruddell, M. R. Ruddell, H. Singer (ed.). *Theoretical models and processes of reading*. Washington: International Reading Association.
- Sucena, A., Silva, A.F., Marques, C. (2023). Reading skills promotion: Results on the impact of a preschool intervention. *Frontier in Education.*, 7:1076630. doi: 10.3389/educ.2022.1076630
- Śliwerski, B. (2010). O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonych zmianach oświatowych. W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*. Polskie Forum Obywatelskie. *Wolność i Solidarność*, 22. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Tomasello, M. (2000). The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, 10 (4), 401–413.
- Tuten, J., Jensen, D. (2010). Literacy Space: Partnering with Families to Support Struggling Literacy Learners, W: H. Kreider, M. Caspe, D.B. Hiatt-Michael (ed.) *Promising practices for engaging families in literacy.*, Charlotte, Karolina Północna, Stany Zjednoczone: IAP Information Age Publishing.
- van Bysterveldt A., Foster-Cohen, S., Gillon, G. T. (2010). Engaging families in promoting emerging literacy for children with down syndrome. W: H. Kreider, M. Caspe, D.B. Hiatt-Michael (ed.) *Promising practices for engaging families in literacy.*, Charlotte, Karolina Północna, Stany Zjednoczone: IAP Information Age Publishing.
- Weissbrot-Koziarska, A. (2018). Współdziałanie rodziców i nauczycieli przedszkola w przygotowaniu dziecka do podjęcia nauki szkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*, 10 (46), 83-95.
- Westerveld, M., van Bysterveldt, A. K. (2017). The Home Literacy Environment of Preschool-Age Children with Autism or Down Syndrome. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 69 (1–2), 43–53.
- Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848–872.
- Zasacka, Z., Bulkowski, K. (2015). Zaangażowanie w czytanie a osiągnięcia szkolne gimnazjalistów. *Edukacja*, 4 (135), 107-129.
- Zaslow, T., Dorey, F., Limbos, M.A.P. (2008). Literacy-related activities among children with special healthcare needs. *Infants and Young Childre*, 21 (3), 221–229.