



Wydruk [w:] *Mózg-język-komunikacja*, red. M. Rutkiewicz-Hanczewska, J. Sławek, E. Kaptur, Poznań 2017, s. 39-52.

Marzena Błasiak-Tytuła
Zdzisława Orłowska-Popek
Katedra Logopedii i Zaburzeń Rozwoju
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

TECHNIKA PROGRAMOWANIA JĘZYKA (PIERWSZEGO I DRUGIEGO) W PRACY Z DZIECKIEM BILINGWALNYM.

Streszczenie

Autorki artykułu sięgają po fascynujący dla badaczy różnych dyscyplin naukowych, w tym również logopedów, temat bilingwizmu dziecięcego. Wskazują na błędny sposób myślenia dotyczący rozwoju językowego dziecka dwujęzycznego, który wiąże się z założeniem, że nie trzeba wspomagać rozwoju języka, ponieważ dziecko po prostu jest i zawsze będzie dwujęzyczne, skoro przyszło na świat w środowisku dwujęzycznym. Autorki korzystając z własnego doświadczenia klinicznego są zdania, że bilingwizm może nieść za sobą liczne korzyści wynikające z umiejętności posługiwania się dwoma językami. Jednak należy wyraźnie zaznaczyć, że o korzyściach można mówić wyłącznie wówczas, gdy oba systemy językowe zostały opanowane w pełni. W innym przypadku dwujęzyczność może być przyczyną bardzo trudnych sytuacji w rozwoju dziecka. By tym trudnym sytuacjom zapobiegać, autorki przybliżają technikę programowania języka, charakteryzując poszczególne poziomy budowania dwóch systemów językowych w umyśle dziecka dwujęzycznego.

Słowa klucze: dwujęzyczność, terapia dziecka dwujęzycznego, programowanie języka

Duże doświadczenie w pracy z dziećmi dwujęzycznymi pozwala terapeutom metody krakowskiej skutecznie budować dwa systemy językowe w umyśle dziecka dwujęzycznego oraz kształtować jego kompetencję komunikacyjną i kulturową w obydwu językach. Technika programowania języka, niezwykle skuteczna w sytuacji opóźnień rozwoju mowy oraz niewykształconego systemu języka u dzieci dwujęzycznych, pozwala niwelować trudności w opanowaniu leksemów i reguł gramatycznych. Terapii dziecka dwujęzycznego powinno przyświecać myślenie, że dwujęzyczność stanowi korzyść tylko wówczas, gdy dziecko ma szansę rozwinąć w pełni kompetencje językowe, komunikacyjne oraz kulturowe w dwóch systemach językowych (Błasiak-Tytuła 2017a).

Wielu specjalistów (por. Bialystok, Luk, Peets, Yang 2010) głosi przekonanie, że dzieci dwujęzyczne mają mniejszy zasób słownictwa w każdym z nabywanych i używanych języków w porównaniu do ich jednojęzycznych rówieśników, uznając to za normę dla bilingwalnego rozwoju mowy. Twierdzą oni, że nie należy się tym niepokoić ponieważ, kiedy zsumujemy zasób słownictwa z jednego języka i drugiego otrzymamy liczbę słów taką samą, jak u dzieci jednojęzycznych. Przekonanie dotyczące mniejszego zasobu leksykalnego u dzieci dwujęzycznych (w każdym z nabywanych języków) zostało podważone między innymi przez Miguel Pérez Pereira, Mariela Resches oraz Pilar Fernández (2007), których badania dowiodły, że nie występuje żadna różnica między dziećmi jednojęzycznymi i dwujęzycznymi w zakresie komunikacji niewerbalnej (gesty), natomiast w zakresie komunikacji werbalnej (leksyka - rozumienie i produkcja słów oraz gramatyka) dzieci dwujęzyczne osiągają nawet wyższe rezultaty w teście językowym niż ich jednojęzyczni rówieśnicy. Do podobnych wniosków doszły Annick De Houwer, Marc H. Bornstein oraz Diane L. Putnick (2013), którzy porównywali kompetencję leksykalną w języku niemieckim u dzieci dwujęzycznych oraz jednojęzycznych w drugim roku życia. Wyniki badań wykazały jednoznacznie, że nie ma różnicy w liczbie leksemów w języku niemieckim między tymi dziećmi, natomiast sumując liczbę słów w jednym i drugim języku dzieci dwujęzyczne mają wyższą kompetencję leksykalną, tzn. znają większą liczbę słów w porównaniu z dziećmi jednojęzycznymi. Badacze twierdzą, że dwujęzyczność nie powoduje opóźnień w nabywaniu słownictwa, jeśli takowe występują, należy doszukiwać się ich źródła gdzieś indziej i starać się zrozumieć, co je powoduje. W związku z tym, że istnieją również badania, które prezentują zgoła odmienne wyniki (m. in. Hoff E., Core C., Place S., Rumiche R., Señor M., Parra M. 2012), wydaje się rzeczą oczywistą, że fundamentalną rolę w sytuacji

dwujęzyczności odgrywa ilość i jakość doświadczeń językowych. Im więcej dziecko otrzyma stymulacji językowej, tym lepszy będzie rozwój dwóch systemów (Błasiak-Tytuła 2017b).

Nie ulega wątpliwości, że dziecko bilingwalne potrzebuje m. in. bogatego zasobu leksykalnego oraz reguł gramatycznych zarówno w jednym, jak i w drugim kodzie językowym, by skutecznie komunikować się z różnymi osobami (rodzicami, rówieśnikami, dziadkami, kuzynostwem, nauczycielami), w odmiennych sytuacjach. W związku z tym podstawowym elementem terapii logopedycznej dziecka bilingwalnego będzie technika programowania języka, którą należy wprowadzać w dwóch systemach językowych. W takiej sytuacji należy zastosować strategię OPOL, która zakłada, że jedna osoba używa jednego języka w komunikacji z dzieckiem, druga osoba- drugiego. W danym języku mówi natywny użytkownik, np. matka-Ukrainka komunikuje się z dzieckiem w swoim natywnym języku, a terapeuta- Polak w języku polskim lub matka- Polka komunikuje się z dzieckiem w języku polskim, a ojciec-Brytyjczyk w języku angielskim. Etapy terapii wyznacza logopeda, który uczy również matkę, ojca lub opiekuna dziecka, jakie struktury języka należy na danym etapie wprowadzać. Rodzic/opiekun powtarza te same ćwiczenia w domu w swoim etnicznym języku. Oczywiście języki różnią się między sobą nie tylko zasobem leksykalnym, ale również gramatyką. Należy jednak pamiętać, że programowanie języka jest *techniką kształtowania początków komunikacji językowej w oparciu o paradygmat słownikowy, gramatyczny i składniowy* (Cieszyńska-Rożek 2013: 324). Należy zatem maksymalnie wykorzystać elementy wspólne (np. słownictwo, kolejność wprowadzania części mowy), ponadto logopeda specjalizujący się w pracy z dziećmi dwujęzycznymi musi posiadać pewną wiedzę na temat drugiego nabywanego przez dziecko systemu językowego. Powinien orientować się np. czy jest to język fleksyjny, czy nie; jaki jest szyk zdania w tym języku, należy również znać etapy kształtowania się systemu językowego dziecka monolingwalnego w tym języku, by móc stosować je w terapii.

Polscy logopedzi będą koncentrować się w terapii dziecka bilingwalnego przede wszystkim na programowaniu języka polskiego. W kraju będzie to język funkcjonalnie pierwszy (język rodziców lub jednego z rodziców będzie językiem funkcjonalnie drugim). Za granicą z kolei język polski będzie programowany jako język funkcjonalnie drugi. Należy jednak podkreślić, że programowanie początkowych etapów budowania systemu językowego i w jednej, i w drugiej sytuacji będzie przebiegało tak samo, ewentualne różnice mogą dotyczyć zasobu leksykalnego, który będzie determinowany przede wszystkim sytuacją

społeczną i kulturową dziecka. Załóżmy np. że dziecko Polaków, które wychowuje się w kraju śródziemnomorskim, w ciepłym klimacie nie ma doświadczeń związanych z zimą, takich, jak dzieci w Polsce. Będzie to determinowało dobór słownictwa, bowiem zrezygnujemy w początkowych etapach z leksemów z kategorii zimowe ubranie lub nazw czynności wykonywanych zimą, jak np. lepi (bałwana). Dobór pierwszych słów musi uwzględniać frekwencję występowania w otoczeniu dziecka oraz odwoływać się do jego codziennych doświadczeń.

Dzieci dwujęzyczne mogą mieć problem z dostępem do zasobu słownictwa. W różnorodnych zadaniach, osoby dwujęzyczne okazały się być wolniejsze w nazywaniu obrazków, osiągnęły słabsze wyniki w testach sprawności językowej, miały problem z przypomnieniem sobie właściwego słowa oraz rozpoznaniem słów po ich brzmieniu czy doświadczyły większej ingerencji innego języka (tj. wtrącały wyrazy z języka większości) w zakresie doboru słów (Białystok, Craik, Green, Gollan 2009). W takiej sytuacji nie wystarczą jedynie ćwiczenia językowe. Należy szczególnie zadbać o ćwiczenia koncentracji uwagi oraz pamięci zgodnie z tym, co podpowiada wiedza neurobiologiczna: *U podłoża rozwoju mowy leży trójmodalny układ systemu lustrzanych neuronów, który reaguje na ruchowe, wzrokowe i słuchowe stymulacje, a więc wówczas, kiedy jakaś czynność jest wykonywana lub obserwowana* (Rostowski, Rostowska 2014: 52).

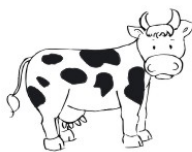
Podstawą ćwiczeń spostrzegania wzrokowego stają się ćwiczenia identyfikowania konkretnego materiału. Stopniowo zadania muszą być przeprowadzane z obrazkami tematycznymi i a tematycznymi. Tylko sprawne odkrywanie podobieństwa stanie się podstawą do umiejętności różnicowania. Ćwiczenia pamięci muszą zawsze przebiegać od kształtowania zapamiętywania symultanicznego do sekwencyjnego. Należy ułożyć przed dzieckiem cztery - sześć obrazków pojedynczych przedmiotów. Z drugiego, identycznego zestawu trzeba pokazać jedną ilustrację i położyć ją odwróconą na dywanie czy stoliku. Zadaniem dziecka jest pokazanie takiego samego obrazka. Dopiero pod warunkiem, że dziecko wybiera jeden zaprezentowany obrazek, można zwiększyć zestaw spośród, którego będziemy prezentować obrazek wzorcowy, jak i liczbę prezentowanych jednocześnie obrazków - dwa/ trzy obrazki. Można wtedy przystąpić do ćwiczeń pamięci sekwencyjnej. Przed dzieckiem należy ułożyć ten sam zestaw czterech – sześciu obrazków pojedynczych przedmiotów. Z drugiego,

identycznego zestawu należy pokazać kolejno dwa/trzy obrazki i pozostawić je odwrócone na dywanie czy stoliku. Zadaniem dziecka jest ułożenie sekwencji w takiej samej kolejności.

Gdy dziecko dwujęzyczne nie komunikuje się językowo, ważne są systemowe oddziaływania, które są możliwe dzięki technice programowania języka. Najważniejsze, by wiedzieć, jaki jest poziom umiejętności językowych dziecka i rozpocząć pracę, sięgając po odpowiednie ćwiczenia, bowiem: *...język staje się elementem konstytutywnym bycia człowiekiem, bezpośrednio warunkującym funkcjonowanie każdej osoby w społeczeństwie* (Miodunka 2014: 221). Poziomy nauczania języka kształtują się następująco:

1. **Poziom prymarnych znaczeń** (początkowo materiał językowy przetwarzany całościowo).

W tym etapie powtarzanie należy zacząć od samogłosek, wyrażeń dźwiękonaśladowczych i sylab otwartych. Początkowo dziecko będzie mogło opisywać świat z pomocą właśnie tych elementów. Np. prowadząc terapię dziecka dwujęzycznego – polsko-angielskiego, terapeuta wprowadza wyrażenia dźwiękonaśladowcze¹ w języku polskim:



MU



BE



SY

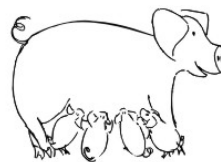
Rodzic anglojęzyczny wprowadza między innymi następujące onomatopeje:



WOOF-WOOF



MEOW



OINK, OINK

¹ Wykorzystane w pracy obrazki zwierząt pochodzą z pomocy: A. Fabisiak-Majcher, E. Szmuc, „Moje sylabki 1” , wydawnictwo WIR.

2. Poziom wyrazu i zdania pojedynczego

Wyrazy powinny być zapisywane na etykietkach po to, by mogły być przez dziecko rozpoznawane globalnie. Początkowo takie ćwiczenia wykonuje się jedynie z rzeczownikami, jeśli jest to język fleksyjny, będą to rzeczowniki w mianowniku (rzeczowniki zebrane są wokół najbardziej popularnych pól semantycznych, np.: zabawki, jedzenie, osoby, części ciała itd.) i czasownikami w trzeciej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego. Następnie w celu pokazania reguły gramatycznej należy zaprezentować połączenia rzeczowników z prymarnymi czasownikami np.:²

w języku polskim:



OLA PIJE.



OLA JE.



OLA SIEDZI.

w języku angielskim³:



KATE IS DRINKING.



KATE IS EATING.



KATE IS SITTING.

² Wykorzystane w pracy obrazki osób wykonujących różne czynności pochodzą z pomocy: E. Bierońska, A. Żywot, *Powtarzam, rozumiem, nazywam*, wydawnictwo WIR.

³ Programowanie w języku angielskim uwzględnia badania ustalające kolejność nabywania struktur językowych przez dzieci w tym języku. Pierwszy morfem gramatyczny w nabywaniu języka angielskiego to morfem czasu present progressive -ing (Brown 1973, Harris 1990).

J. Cieszyńska-Rożek pisze: *Nie wystarczy [...] znajomość słownictwa, by rozumieć wypowiedzi i samodzielnie je budować. Tylko znajomość gramatyki da dziecku pełną możliwość percepcji tekstów mówionych i pisanych* (Cieszyńska-Rożek 2014: 23). To dzięki poznawaniu nowych znaczeń (połączenie znanego rzeczownika z czasownikiem tworzy zupełnie nowe dla dziecka znaczenie) wówczas ma ono możliwość rozwoju poznawczego. Równoległe z takimi ćwiczeniami, należy zaplanować oddziaływania mające na celu budowanie fleksji nominalnej w języku polskim. Warto bawić się z dzieckiem, nazywając przedmioty, chowając je i ponownie znajdując, by wprowadzić opozycję dopełniacz-mianownik. Pomocne stanie się zadawanie pytań: *Kto?/kogo nie ma?; co?/czego nie ma?* np.: *kto? mama, kogo nie ma? nie ma mamy; co? bułka, czego nie ma? nie ma bułki.*

Podczas tych ćwiczeń należy szczególnie dbać o każdorazowe powtórzenie przez dziecko całej sekwencji *nie ma mamy, nie ma bułki*, itd.. E. Łuczyński zwraca uwagę, że dopełniacz jest dynamicznym przypadkiem gramatycznym: *[...] dopełniacz rzeczownika należy do przypadków wyjątkowo wielofunkcyjnych, a więc zapotrzebowanie na formy dopełniaczowe w wypowiedziach dziecięcych ciągle rośnie wraz z rozwojem mowy* (Łuczyński 2010). Pozwala to wytłumaczyć odstępstwo od rozwojowej reguły i po mianowniku wprowadzić emocjonalny przypadek, jakim jest właśnie dopełniacz, a dopiero potem biernik. Należy zaprezentować opis świata przy pomocy zdań rozwiniętych dopełnieniem pod warunkiem, że dziecko buduje prymarne zdania. Najpierw należy budować konstrukcje, w których w roli dopełnienia wystąpi rzeczownik w bierniku i w dopełniaczu, np. *Mama ma bułkę. Ola nie ma bułki.* Terapeuta musi dokonać wyboru odpowiednich czasowników z minimum leksykalnego, które łączą się z rzeczownikami w konkretnym wybranym przypadku, np. *mieć, jeść, pić, dać, myć, widzieć, zakładać, lubić* wymagają użycia biernika: *Ola ma lalę. Adam ma auto. Mama ma kawę. Ola je zupę. Adam je lody. Mama je bułkę. Ola pije sok. Mama pije kawę. Adam pije herbatę. Ola daje lalę. Adam daje auto. Mama daje lody. Ola myje głowę. Adam myje buty. Mama myje kubek. Ola lubi zupę. Adam lubi jabłko. Mama lubi kawę.*

Prezentowane przykłady odnoszą się do języka polskiego, który jest językiem fleksyjnym. Budując kompetencję językową w języku niefleksyjnym na tym etapie należy koncentrować na zdaniach pojedynczych zgodnie z normą syntaktyczną przyjętą w danym

języku. Terapeuta powinien zachęcać rodziców i podpowiadać im jakie konstrukcje składniowe należy tworzyć w ich języku etnicznym. Np. w języku angielskim rodzic będzie programował leksemy i budował zdania pojedyncze zachowując szyk zdania Subject-Verb-Object, np.: *Kate is drinking juice, mom is eating soup, dad is drinking coffe.*

Podczas pracy z dzieckiem najważniejsze jest to, by dostarczyć mu maksymalnie dużo przykładowych konstrukcji i stworzyć okazję do wielokrotnego ich powtarzania, a to z pewnością będzie mogło przełożyć się na możliwość samodzielnego budowania wypowiedzi.

3. Poziom wypowiedzi wieloczłonowych

W kolejnym etapie dzięki systematycznym ćwiczeniom należy poszerzać zasób leksemów, wzbogacając go nie tylko o nowe czasowniki, ale także przymiotniki, frekwencyjnie częste przyimki, zaimki czy spójniki. Nowe słownictwo powinno być prezentowane w odpowiednich okolicznościach, także w strukturach zdaniowych. To pozwoli także wprowadzać kolejne formy zależne rzeczowników w miejscowniku i narzędniku.

Podczas planowania terapii należy uwzględnić opisy różnych relacji, poczynając od przestrzennych, przyczynowych⁴, celowych, przez czasowe (następstwa przedmiotów i zjawisk oraz rozplanowania w czasie).

Oprócz prymarnych przyimków i spójników w tym etapie powinny zostać przedstawione także niektóre przymiotniki. Są one nazwami cech i trudno je zrozumieć bez połączenia z konkretnymi rzeczownikami. W związku z tym należy je pokazać z rzeczownikami reprezentującymi spostrzegane osoby, zwierzęta, rośliny i przedmioty, np.: w języku polskim: *duży miś, duża lala, duże auto; mały miś, mała lala, małe auto*; w języku angielskim: *big teddy, big doll, big car; small teddy, small doll, small car*. Podczas takich ćwiczeń dziecko ćwiczy kategoryzację językową i uczy się, że w jednym języku przymiotnik odmienia się przez rodzaje, a w drugim nie. Kolejne części mowy zostają wprowadzone do zdań. Dzięki strukturze zdaniowej możliwe stanie się posługiwanie regułami gramatycznymi.

⁴ „Myślenie przyczynowo-skutkowe, dialektyczne, logiczne możliwe jest dzięki swobodnemu operowaniu pojęciami, wyrażanymi przez znaki stosunków” (J. Piaget, *O rozwoju języka i myślenia dziecka* 1968: 156).

W ćwiczeniach w języku polskim należy pamiętać o odpowiednich schematach zdań np.: podmiot-orzeczenie-dopełnienie, przydawka-podmiot-orzeczenie, podmiot-orzeczenie-okolicznik miejsca, podmiot orzeczenie-przydawka-dopełnienie.

4. Poziom podstawowy systemu językowego

W kolejnym etapie, pod warunkiem utrwalenia konstrukcji z rzeczownikami w miejscowniku i narzędniku wprowadzonych w poprzednim etapie, stanie się możliwe uzupełnienie fleksji nominalnej w języku polskim o frekwencyjnie rzadki celownik, np.: *Tola daje sok lali. Mama daje zupę Toli. Tata daje piłkę Alkowi.*

Słownik w tym etapie należy poszerzyć o liczebniki, przysłowki, przyimki, spójniki i zaimki. Żeby dziecko mogło szybciej przyswoić znaczenia przysłówek, podobnie jak w przypadku wprowadzania przymiotników, należy je prezentować w parach opozycyjnych. Następnie umieszczać je w zdaniach, ilustrujących odpowiednie zdarzenia, np.: *Mama idzie szybko. Tola idzie powoli. Tola mówi cicho. Adam mówi głośno* (w języku angielskim rodzic może budować zdania: *mom is eating slowly, dad is walking fast*). Szczególnie ważne jest powtarzanie leksemów i konstrukcji zdaniowych podczas różnorodnych sytuacji komunikacyjnych w domu, w sklepie, na placu zabaw, w przedszkolu. Staje się to możliwe dzięki rodzicom/opiekunom, wychowawcom w przedszkolu czy nauczycielom, którzy postępują zgodnie z zaprezentowanym wzorcem w jednym i drugim języku.

Sytuacje dotąd opisywane z użyciem czasownika w czasie teraźniejszym będą pokazywane w czasie przeszłym i w miarę nabywania przez dziecko umiejętności posługiwania się formami czasu przeszłego, dostrzegania relacji, możliwe stanie się budowanie coraz bardziej rozwiniętych zdań, wykorzystujących także wyrażenia przyimkowe: *przed kolacją, po kolacji, przed spacerem, po spacerze, przed zabawą, po zabawie, przed świętami, po świętach* (w języku angielskim: *before dinner, after dinner, itd.*) Należy z dzieckiem wykonywać dużo takich zadań, które będą nazywały relacje czasowe. Prymarnie będą to zestawienia czasu teraźniejszego i przeszłego, a potem po wprowadzeniu czasu przyszłego także relacje: przeszłość-teraźniejszość-przyszłość. Opis relacji czasowych jest bardzo trudny do zrozumienia przez dzieci, dlatego doskonałe rezultaty może przynieść

tworzenie zapisów w dzienniczku wydarzeń⁵.

Dzięki technice programowania języka i nauce czytania w umyśle dziecka dwujęzycznego można skutecznie budować dwa systemy językowe. Warunkiem koniecznym jest jednak ścisła współpraca z rodziną dziecka. Istnieje ryzyko, że w sytuacji dwujęzyczności niewystarczająca liczba i zła jakość bodźców językowych może prowadzić do niewykształcenia systemu językowego u dziecka bilingwalnego lub może spowodować niedostateczne kompetencje językowe i komunikacyjne (na ten temat: Cieszyńska 2006, 2012, 2013; Błasiak-Tytuła 2013, 2015a, 2015b). By temu zapobiec należy programować język za pośrednictwem mowy oraz pisma, które ułatwi zapamiętywanie słów i zwrotów w danym języku. Technika programowania języka będzie ściśle związana z dwoma innymi technikami terapeutycznymi metody krakowskiej: Symultaniczno-Sekwencyjną Nauką Czytania® oraz dziennikiem wydarzeń (Cieszyńska-Rożek 2013; Orłowska-Popek 2012; Błasiak-Tytuła 2017a).

Bibliografia:

1. Bialystok E., Craik F., Green D., Gollan, T. 2009, *Bilingual minds*, "Psychological Science in the Public Interest", Vol. 10 No. 3, p. 89-129.
2. Bialystok E., Luk G., Peets K.F., Yang S. 2010, *Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children*, "Bilingualism: Language and Cognition", 13(4), p. 525-531.
3. Błasiak-Tytuła M. 2013, *Kompetencje językowe bilingwalnych bliźniaczek*, „Nowa Logopedia”, t. 4: *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, A. Siudak, H. Pawłowska-Jaroń, Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum, s. 317-330.
4. Błasiak-Tytuła M. 2015a, *Emigrant mothers in the British culture. On the communication of Polish mothers and their children in a new linguistic reality* [in:] *Universalism of work in the context of the Polish and European civilizational challenges*, red. M. Banach, M. Lubińska-Bogacka, A. Szwedzik, Kraków: Wydawnictwo Scriptum, s. 213-223.

⁵Zob. rozdział poświęcony dzienniczkom wydarzeń w książce J. Cieszyńskiej-Rożek (2013).

5. Błasiak-Tytuła M. 2015b, *Narracja a rozumienie u dzieci dwujęzycznych*, „Nowa Logopedia”, t. 6: *Rozumienie – diagnoza i terapia*, red. M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, A. Siudak, Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum, s. 135-145.
6. Błasiak-Tytuła M., Bielenda-Mazur E. 2016, *Wybrane funkcje poznawcze warunkujące rozwój mowy*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci i dorosłych*, red. F. A. Marek, U. Strzelczyk-Raduli, K. Błońska, Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski, s. 120-133.
7. Błasiak-Tytuła M. 2017a, *Techniki terapeutyczne w pracy z dzieckiem dwujęzycznym*, w druku
8. Błasiak-Tytuła M. 2017b, *Wczesne wspomaganie rozwoju mowy dziecka dwujęzycznego*, w druku.
9. Brown R. 1973, *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. Cieszyńska J., Fabisiak A. 2000, *Kształtowanie systemu językowego dziecka niesłyszącego w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym. Rozwój mowy Julii*, [w:] *Rewalidacja małego dziecka z wadą słuchu w rodzinie*, red. U. Eckert, A. Stecewicz, Szczecin: PZG.
11. Cieszyńska J. 2006, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
12. Cieszyńska J., Korendo M. 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
13. Cieszyńska-Rożek J. 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków: Wydawnictwo Omega Stage Systems.
14. Cieszyńska-Rożek J. 2014, *Stymulacja rozwoju systemu językowego dzieci dwu i wielojęzycznych. Propozycje technik terapeutycznych* [w:] red. M. Telus, A. Zinserling, J. Karbowska, R. U. Herning, Berlin, „Polski w Niemczech”, nr 2, s. 19-34.
15. De Houwer A., Bornstein M. H., Putnick D. L. 2013, *A bilingual–monolingual comparison of young children’s vocabulary size: Evidence from comprehension and production*, “Applied Psycholinguistics” 1, s. 1-23.
16. Grabias S. 1992, *Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów*, [w:] *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, t. 4. *Język polski jako obcy*, red. S. Grabias, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 93 – 102.
17. Harris J. 1990, *Early Language Development: Implications for Clinical and Educational Practice*, London: Routledge.
18. Hoff E., Core C., Place S., Rumiche R., Señor M., Parra M. 2012, *Dual language exposure and early bilingual development*, “Journal of Child Language”, Volume 39 Issue 1, s. 1-27
19. Łuczyński E. 2002, *Fleksja języka polskiego z punktu widzenia ontogenezy mowy*, [w:] „Bulletin de la Société polonaise de linguistique”, fasc. LVIII, s.157-165.
20. Łuczyński E. 2010, *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, [w:] „Psychologia rozwojowa”, T. 15, nr 1/2010, s. 9-18.

21. Miodunka W.T. (red.) 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
22. Miodunka W.T. 2014, *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań* [w:] „LingVaria” IX (2014)/1 (17), s. 199-226.
23. Muzyka-Furtak E. 2012, *Terapia surdologopedyczna w ujęciu komunikacyjnym*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis, s. 376 – 384.
24. Orłowska-Popek Z. 2009, *Kształtowanie się systemu językowego u dzieci z implantem ślimakowym* [w:] „Biuletyn Logopedyczny” nr 1(23), red. T. Woźniak, Lublin, Wydawca: Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, s. 35-39.
25. Orłowska-Popek Z. 2010, *Praca nad budowaniem systemu językowego u niesłyszących dzieci z implantem ślimakowym*, [w:] *Nowa Logopedia t.1, Zagadnienia mowy i myślenia*, red. M. Michalik, A. Siudak, Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum, s. 105-113.
26. Orłowska-Popek Z. 2012, *Dzienniczki wydarzeń jako forma budowania dialogu i narracji dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej*, [w:] *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka. Z prac Towarzystwa Kultury Języka*, t. 8, red. J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 279-291.
27. Szuman S. (red.) 1968, *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
28. Pereira M. P., Resches M., Fernández P. 2007, *Differences in language development between monolingual (Galician) and bilingual (Galician-Spanish) children* [w:] *Proceedings from The First European Network Meeting on Communicative Development inventories*, red. Märten Eriksson, Publisher: Gävle University Press, s. 93-102.
29. Ricoeur P. 1989, *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa: Wydawnictwo PIW.
1. Rostowski J., Rostowska T. 2014, *Rola systemu lustrzanych neuronów w rozwoju języka i komunikacji interpersonalnej*, *Psychologia Rozwojowa*, t. 19, nr 2, s. 49-65.
30. .
31. Shugar G., Smoczyńska M. (red.) 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
32. Spitzer M. 2008, *Jak uczy się mózg*, Warszawa: Wydawnictwo PWN,.
33. Spitzer M. 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
34. Zarębina M. 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum,
35. Zarębina M. 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk: Wydawnictwo Glottispol.