

Marta Korendo
Marzena Błasiak-Tytuła
Katedra Logopedii i Zburzeń Rozwoju
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Potrzeba programowania języka polskiego dzieci dwujęzycznych w świetle badań włoskich

Streszczenie

Badania z udziałem dzieci dwujęzycznych, prowadzone w różnych ośrodkach naukowych na świecie, wykazują słabsze kompetencje językowe u większości tych dzieci w języku mniejszości (języku etnicznym ich rodziców/rodzica). Niski poziom polskiego systemu językowego wykazały badania dzieci we Włoszech, dla których język polski jest językiem odziedziczonym. W związku z tym, że język mniejszości etnicznej w warunkach migracji jest zagrożony, co może negatywnie wpłynąć na rozwój dziecka, autorki artykułu widzą dużą potrzebę programowanej stymulacji językowej, której powinni podjąć się rodzice dzieci dwujęzycznych. Choć warunki naturalne są najlepsze dla dwujęzycznego rozwoju mowy, w sytuacji migracji nie wystarczają.

Słowa kluczowe: dzieci dwujęzyczne, programowanie języka, stymulacja językowa, język mniejszości, język polski jako odziedziczony

Summary

Research involving bilingual children, conducted around the world, show less language competence of these children in minority language (their parents' ethnic language). The low level of the Polish language system has demonstrated studies involving children in Italy, for which the Polish language is the heritage language. Because the language of ethnic minorities

in the context of migration is at risk, which may adversely affect the development of the child, authors of the article see a great need for programmable language stimulation that bilingual children's parents should take. Although natural conditions are best for bilingual speech development but not sufficient in the current context of increased mobility and migration.

Keywords: bilingual children, language programming, linguistic stimulation, polish as a heritage language, minority language

Wstęp

Dwujęzyczność jest zjawiskiem niezwykle pożądanym i z całą pewnością nie jest zaburzeniem. Jednak niekiedy, powstała na skutek migracji sytuacja dwujęzyczności, w której znajduje się dziecko, może spowodować, że nie będzie ono miało stworzonych odpowiednich warunków socjokulturowych do wykształcenia dwóch systemów językowych lub jednego z nich. W warunkach migracji zagrożony jest język mniejszości etnicznej. Jest to niebezpieczna sytuacja dla rozwoju dziecka, ponieważ język ma kluczowe znaczenie m.in. w procesie wychowawczym. Zaangażowanie rodzica w przyswojenie języka mniejszości etnicznej przez dziecko ma ogromne znaczenie i bezpośrednio wpływa na to, czy stanie się ono osobą dwujęzyczną i dwukulturową. A zatem czynniki socjolingwistyczne determinować będą poziom biegłości językowej dziecka osiągnięty w każdym z dwóch nabywanych systemów.

Wpływ doświadczeń językowych na rozwój języka mniejszości etnicznej

Uwzględniając tzw. „kamienie milowe”, rozwój mowy dziecka dwujęzycznego przebiega tak samo, jak rozwój mowy dziecka jednojęzycznego. Oznacza to, że poszczególne etapy rozwoju mowy (m.in. gaworzenie, rozumienie i produkcja pierwszych słów czy zdań) dziecko dwujęzyczne osiąga w tym samym czasie, co dziecko jednojęzyczne. Natomiast to, czy rozwój dwóch systemów językowych będzie porównywalny w sensie jakościowym i ilościowym zależy od intensywności kontaktu z jednym i drugim językiem. Rola rodzica-

migranta jest tu ogromna. Jego poziom zaangażowania w użycie języka mniejszości w codziennej komunikacji z dzieckiem ma wpływ na to, czy stanie się ono osobą w pełni dwujęzyczną (w mowie oraz piśmie) i dwukulturową. Intensywność kontaktu z językiem jest w dużym stopniu uzależniona od stosunku względem niego. Jeśli dla rodziców-migrantów ich język etniczny jest jedną z podstawowych wartości i zajmuje równoprawne miejsce z językiem kraju przyjmującego, będą oni dbali o przekaz kulturowy. Stosunek rodziców i ich dzieci do obu języków może być determinowany przez status każdego z języków (język mniejszości/większości etnicznej), który również może oddziaływać na interakcje rodzinne oraz kulturę domową (MacLeod, Fabiano-Smith, Boegner-Page, Fontolliet, 2013).

Jednym z powodów niepełnej kompetencji językowej w używaniu języka mniejszości jest niewystarczający kontakt z tym językiem oraz brak stosowania strategii mL@H (minority language at home). Zwykle język etniczny rodzica/rodziców ustępuje miejsca językowi kraju osiedlenia. Choć rodzice często deklarują, że komunikują się w domu swoim językiem etycznym, w rzeczywistości okazuje się, że czas, w którym dziecko ma możliwość uczestniczyć w interakcji w tym języku jest stosunkowo niewielki. Badanie prowadzone z udziałem dzieci dwujęzycznych z rodzin francusko-niemieckich wykazało, że mimo dwujęzyczności symultanicznej, dzieci miały ograniczony kontakt (od 17 do 29% czasu w ciągu tygodnia) z systemem niemieckim, który był językiem mniejszości. Rodzice tych dzieci pracowali poza domem, w związku z czym otrzymywały one całodniową opiekę w języku francuskim. U dzieci tych stwierdzono również niski poziom słownictwa, które nie rozwijało się równolegle w obu językach, leksyka języka niemieckiego była słabiej rozwinięta niż języka francuskiego (MacLeod, Fabiano-Smith, Boegner-Page, Fontolliet, 2013).

Istnieje silny wpływ języka używanego w domu (ilość doświadczeń językowych) na rozwój kompetencji językowych dzieci bilingwalnych, zarówno leksykalnych, jak i gramatycznych. Elma Blom (2010), prowadząc badania z udziałem dzieci w wieku 2-3 lat z rodzin niderlandzko-tureckich, dowiodła, że mniej doświadczeń językowych prowadzi do wolniejszego rozwoju gramatyki. Używanie w domu tylko języka większości osłabia u dzieci kompetencje w języku mniejszości (por. Hoff, Rumiche, Burrige, Ribot, Welsh 2014). Niestety, zdecydowana większość badań naukowych opisujących kompetencje językowe dzieci dwujęzycznych koncentruje się na rozwoju języka większości etnicznej. Zdecydowanie mniej jest badań, które mierzą poziom kompetencji dzieci dwujęzycznych w języku mniejszości

(języku etnicznym rodzica/rodziców), choć pokazują one liczne problemy z nabywaniem tego języka. Przykładowo Suzanne Schlyter i Gisela Håkansson (1994) w badaniu 2-3 letnich dzieci z rodzin szwedzko-francuskich wykazały, że ich wypowiedzi są krótsze oraz w szyku zdań w języku mniejszości występują nietypowe błędy. Braki leksykalne i gramatyczne u dzieci często chętnie tłumaczone są przez rodziców (niekiedy również specjalistów) dwujęzycznością. Bilingwizm oznacza opanowanie i umiejętność posługiwania się dwoma językami w codziennej komunikacji przez daną jednostkę w takim stopniu, jak wiekowo i społecznie jej odpowiadający ich rodzimi użytkownicy (Lipińska 2015). By jednostka mogła osiągnąć takie kompetencje, muszą zostać spełnione pewne warunki, m.in. dziecko musi przyjść na świat z niezburzonymi zmysłami, przede wszystkim słuchu i wzroku, rozwój jego układu nerwowego musi przebiegać prawidłowo, ponadto powinno ono otrzymać bogatą stymulację wielozmysłową, w tym językową w jednym i drugim systemie. Wówczas sytuacja bilingwizmu nie wpłynie negatywnie na rozwój dziecka i będzie ono miało szansę na osiągnięcie dwujęzyczności i dwukulturowości. Przegląd badań prowadzonych na terenie Europy, którego dokonała Annick De Houwer (2017) wskazuje jednoznacznie na to, że użycie języka mniejszości w domu pozytywnie wpływa na samopoczucie zarówno rodziców, jak i ich dzieci, przyczyniając się w ten sposób do harmonijnego dwujęzycznego rozwoju.

Zwykle jednak dzieci migrantów nabywają przede wszystkim język większości etnicznej. Istnieje duże ryzyko, że nie będą one używać języka mniejszości, szczególnie wtedy, gdy rodzice komunikują się w języku większości, mimo iż nie jest to ich język etniczny (por. De Houwer 2007). Rodzice-migranci czasami rezygnują z intensywnego kontaktu dziecka z ich językiem etycznym, tłumacząc to w różny sposób, np. tym, że dziecko nie rozumie, co się do niego mówi i szybko się denerwuje. Rodzice ci często nie mają świadomości, jaką rolę odgrywa ich język etniczny w rozwoju ich dwujęzycznego dziecka, co w konsekwencji prowadzi do niewystarczającej stymulacji językowej. Wielu z nich brakuje wiedzy, iż konieczne jest utrzymanie równowagi, pod względem ilościowym i jakościowym, w użyciu obu języków, by sytuacja dwujęzyczności nie wywarła szkodliwego wpływu na rozwój poznawczy dziecka. Potwierdzeniem tych słów są badania przeprowadzone we Włoszech z udziałem dzieci polskiego pochodzenia.

Wyniki badań

1) Opis grupy

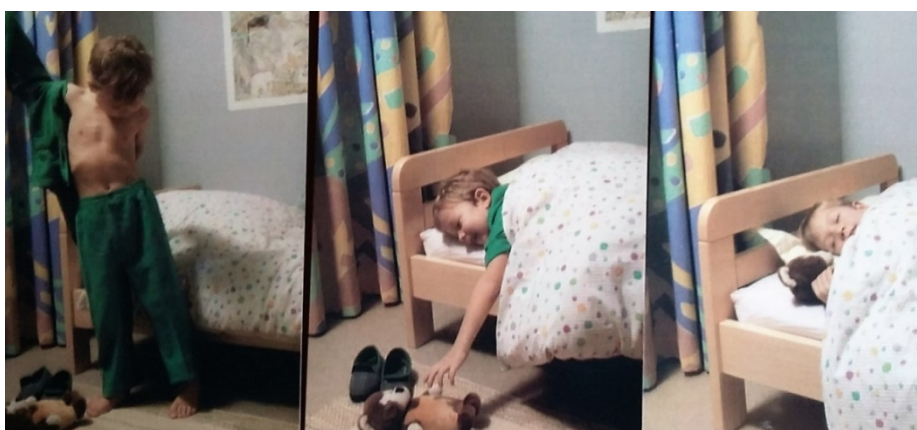
Pięcioro badanych w północnych Włoszech dzieci pochodziło w większości z rodzin mieszanych, w których matka była Polką, a ojciec Włochem. Tylko jedna dziewczynka (Ilaria) pochodziła z rodziny polskiej, ale urodziła się we Włoszech. Dzieci miały od 6 do 8 lat, uczęszczały do włoskich placówek edukacyjnych i co dwa tygodnie brały udział w sobotnich zajęciach w szkole polskiej. Wszystkie rodziny deklarują chęć przekazania dziecku języka polskiego i wiedzy o kulturze polskiej, jednak w codziennych działaniach brak jest systemowych oddziaływań umożliwiających budowanie systemu. Matki wybiórczo mówią do dzieci po polsku, bardzo często języki są mieszane, niekiedy w jednym zdaniu. Dochodzi tu do zjawiska *code-mixing*, czyli mieszania kodów językowych. Zjawisko to jest normatywne w początkach rozwoju systemu syntaktycznego, między drugim a trzecim rokiem życia. U dzieci po szóstym roku życia zjawisko to jest raczej oznaką niepełnych kompetencji językowych, braków leksykalnych oraz niedostatków w obrębie systemów syntaktycznych. Większość komunikacji werbalnej odbywa się w języku włoskim, co spowodowane jest kilkoma czynnikami: stałym wzrostem kompetencji językowej w języku włoskim matki, stałym wzrostem kompetencji językowych w języku włoskim dziecka, wspólnym zamieszkiwaniem z włoską rodziną, używaniem języka włoskiego w rozmowach rodziców. W żadnym przypadku badanych rodzin matki nie wykazywały dostatecznej świadomości znaczenia konsekwentnego stosowania strategii OPOL (*one person one language*). Najczęstszą formą (zwykle nadmiernie gloryfikowaną przez matki) było wieczorne czytanie polskich bajek. Większość badanych dzieci nie miała jednak wystarczających kompetencji, aby zrozumieć odczytywane teksty. Korzyści dla rozwoju języka polskiego były więc w ich przypadkach niewielkie.

2) Cel i zasady badania

Celem badania była ocena poziomu polskiego systemu językowego dzieci polsko-włoskich mieszkających na stałe we Włoszech. Badanie miało charakter przesiewowy i nie obejmowało szczegółowo wszystkich podsystemów języka, miało także pokazać zdolność użycia języka w komunikacji dotyczącej codziennych sytuacji. Pozwoliło jednak

zaobserwować trudności w nabywaniu języka polskiego i ocenić gotowość badanych do komunikowania się po polsku.

Podczas badania uczniom pokazywane były ilustracje lub historyjki obrazkowe, o których zadawane były pytania.



Rys. 1. Przykłady historyjek obrazkowych wykorzystanych podczas badania.

3) Przykłady wypowiedzi dzieci

Pytanie	Odpowiedź oczekiwana	Ilaria	Julia	Marco
Co? Co? Co? Co?	jabłko bułka banan sałata	jabłko chleb banan kapusta	jabłko chleb banan sałata	jabłko chleb banana karbuza
Czego nie ma? Czego nie ma? Czego nie ma?	jabłka bułki banana	jabłka chleba banana	jabłuszka chleba banan	bo ty zjadłeś bo ty zjadłeś bo ty zjadłeś

Czego nie ma?	sałaty	kapusty	sałaty	bo ty zjadłaś
jakie jabłko? jakie jabłko? jaka sałata?	zielone czerwone zielona		zielone czerwone	zielony czerwony zielona
co? co?	płatki banany	płatki banany	nie wie banany	patatine banana
czego nie ma? czego nie ma?	płatków bananów	płatków bananów	płatków bananów	bo ty zjadłaś bo ty zjadłaś
"rower" (2 obrazki) co robi? co zrobiła?	jedzie przewróciła się	jeździ na rowerku spadła z rowera	idzie na takim małym spadła	jedzie na rower zrobiła sykole (krzywdę); spadła
"kąpiel" (3 obrazki) co robi? co robi? co robi?	odkręca nalewa kąpie się	odkręca wodę robi pianę kąpie się	wleje wody do wanny wkłada płyn w środku kąpie się	nie wie połowy szampo se myje
"banan" co robi? co zrobił?	je będzie jadł zjadł	je banana jadł zjadł	je banan bierze banan, będzie położył skórę na talerzu	zje banana gra bana zjadł banana
jaki jest samolot? jaki jest samolot?	czerwony żółty	żółty czerwony	żółty czerwony	żółty czerwony
"lody" co robi? co robi? jaka jest bluzka? jaka jest dziewczyna? jakie są lody?	kupuje je brudna kawa wesoła/smutna zimne/czekoladowe/ truskawkowe/dobre	daje pieniążka panowi je loda brudna szczęśliwa/smutna truskawkowa/czekoladowa	da pieniążki pana, żeby kupić lody je loda brudna uśmiechnięta/smutna zimne, dobre, słodkie, truskawkowe, czekoladowe	zje piniąske zje lody - felice/triste fragola/czekolad
"piżama" co robi? co robi? co robi? co ma?/co bierze? z kim śpi? gdzie śpi? co ubiera?/zakłada?	ubiera się leży śpi misia z misiem w łóżku piżamę	ubiera się bierze miśka śpi miśka miśkiem w łóżku piżama	się ubiera bierze swój mały niedźwiedź śpi z niedźwiedziem niedźwiadka w łóżku pidziamę	se ubierzy niedźwiedź spi niewiedzia z niewiedziac do łóżka pidziamę

Pytanie	Odpowiedź oczekiwana	Carlotta	Elena
Co? Co? Co? Co?	jabłko bułka banan sałata	jabłko chleb banan sałata	jabłuszko chleb banana sałata
Czego nie ma? Czego nie ma? Czego nie ma? Czego nie ma?	jabłka bułki banana sałaty	jabłko chleba banan sałata	jabłuszko bułka banan sałata
jakie jabłko? jakie jabłko? jaka sałata?	zielone czerwone zielona	czerwone zielone zielona	zielone czerwone zielone
co? co?	płatki banany	chrupki banany	płatki banany
czego nie ma? czego nie ma?	płatków bananów	chrupki banany	płatki banan
"rower" (2 obrazki) co robi? co zrobiła?	jedzie przewróciła się	idzie na rower spadła	jeździła na rowerka spadła
"kąpiel" (3 obrazki) co robi? co robi? co robi?	odkręca nalewa kąpie się	otwiera wodę wrzuci szampon jest w wodzie	wyrzuciła wodę włoży bąbelki się bawi, się myje
"banan" co robi? co zrobił?	je będzie jadł zjadł	je banan, skórę zdejmie weźmie skórę wyrzucił skórę	je banany on bierze banany, będzie ją zjadł, zjadła
jaki jest samolot? jaki jest samolot?	czerwony żółty	żółty czerwony	czerwone żółty jak banana
"lody" co robi? co robi? jaka jest bluzka? jaka jest dziewczynka? jakie są lody?	kupuje je brudna wesoła/smutna zimne/czekoladowe/ truskawkowe/dobre	daje pieniążek je loda brązowe, brudne uśmiechnięta/smu tna czekoladowe/trus kawkowe	ona ścisła lody je lody cała brudna szczęśliwa/smutna różowe/brązowe

"piżama" co robi? co robi? co robi? co ma?/co bierze? z kim śpi? gdzie śpi? co ubiera?/zakłada ?	ubiera się leży śpi misia z misiem w łóżku piżamę	ubiera się chce misia śpi misia z misia w łóżku piżamę	ubierał później jest na swój łóżko śpi chce misia z misiem na łóżku piżamkę
--	---	--	---

Ilaria, lat 7,5 - lateralizacja: PO, PU

Ilaria buduje krótkie zdania, potrafi użyć form czasu przeszłego i przyszłego podstawowych czasowników. W zdaniach tworzy formy fleksyjne, błędy w prostych wypowiedziach zdarzają się sporadycznie (np. daje pieniążka panowi; co ubiera? - piżama). System językowy dziewczynki wymaga wzbogacenia słownictwa oraz usprawnienia fleksji. Ilaria posiada wadę wymowy – seplenienie międzyzębowe.

Julia, 8 lat: lateralizacja – PO, PU

Julia rozumie pytania w języku polskim, odpowiada zdaniami. Dziewczynka tworzy formy fleksyjne, jednak w dłuższych zdaniach pojawiają się błędy fleksyjne (np. da pieniążki pana, żeby kupić lody). W wypowiedziach pojawiają się także błędne użycia form czasowych (np. wleje wody do wanny zamiast: wlewa wodę do wanny).

Julia buduje polski system językowy, ale wyraźne braki widać w słowniku oraz umiejętności stosowania prawidłowych form fleksyjnych w zdaniach.

Marco, 6 lat; lateralizacja: PU, LO

Marco ma duże problemy z rozdzieleniem systemów językowych – polskiego i włoskiego. Kiedy buduje wypowiedzi po polsku, uwidaczniają się zarówno braki słownikowe (chłopiec tworzy wyrazy nieistniejące, np. karbuza, łączy wyrazy z obu języków, np. zrobiła

sywole lub odpowiada po włosku: jak jest dziewczynka? - felici). Na pytania często odpowiada „nie wiem”, co jednoznacznie pokazuje na trudności w zbudowaniu wypowiedzi po polsku.

Carlotta, 7 lat, lateralizacja – PO, PU

Carlotta buduje proste zdania, rozumie pytania stawiane do obrazków lub codziennych sytuacji. Dziewczynka w wypowiedziach tworzy formy fleksyjne, ale pojawiają się błędy (np. z misia), trudności ujawniają się także na poziomie słownictwa. Dziewczynka ma również kłopoty z prawidłowym używaniem form czasu przeszłego i przyszłego.

Elena, 8 lat - lateralizacja PR LO LU

Elena buduje krótkie zdania, potrafi użyć form czasu przeszłego i przyszłego podstawowych czasowników. Czyta proste zdania. Ma kłopoty (wynikające m.in. z lewooczności) z czytaniem wyrazów z dwuznakami i zmiękczeniami oraz trudności z:

- z przypomnieniem sobie nazw rzeczowników i czasowników, które często pojawiają się w codziennym języku (np. pomarańcza - podała nazwę w języku włoskim , płyn/mydło/mydło w płynie - podała nazwę *bqbelki*, nalewa - użyła czasownika *wyrzuciła (wodę)*,
- z użyciem form dopełniacza, mianownika i narzędnika, podaje tylko formę w mianowniku,
- z użyciem prawidłowej końcówki przymiotnika,
- z użyciem zaimków osobowych i dzierżawczych.

Programowanie języka w warunkach dwujęzyczności

Badania przeprowadzone we Włoszech potwierdzają niską sprawność systemową dzieci dwujęzycznych w języku mniejszości, co może być przyczyną wielu trudnych sytuacji w życiu małego człowieka. Dzieci migrantów potrzebują dwóch (lub więcej) kodów językowych, by sprawnie komunikować swoje potrzeby, przeżycia oraz emocje różnym

osobom. Wysokie kompetencje językowe zapewnią im lepsze rozumienie sytuacji życiowej, w jakiej się znaleźli, tj. funkcjonowanie na styku dwóch (lub większej liczby) różnych kultur. Języki różnią się między sobą zasobem leksykalnym, regułami gramatycznymi oraz etykietą językową. Budowanie w umyśle dziecka dwóch (lub więcej) języków pozwala tworzyć w nim postrzeganie rzeczywistości w różny sposób.

W związku z tym, że uwarunkowania społeczne są ważnym czynnikiem wpływającym na środowisko językowe dzieci, rodzice powinni posługiwać się w komunikacji z nim swoim językiem etnicznym oraz zadbać o ilość i jakość doświadczeń językowych (stymulacja językowa powinna opierać się na dialogu oraz na czytaniu (na początku, przy niskiej kompetencji językowej dziecka – głównie na opowiadaniu) bajek, książek w języku mniejszości). W sytuacji bilingwizmu dla dwujęzycznego rozwoju mowy nie wystarczają warunki naturalne. Są one najlepsze, jednak jest ich za mało (choćby ze względu na pracę rodziców i ograniczony czas interakcji z dzieckiem). Dlatego należy położyć duży nacisk na działanie programowane i celowe. Oznacza to, że rodzice muszą działać w sposób świadomy, czyli programować język. Nauczanie języka mniejszości etnicznej powinno odbywać się poprzez powtarzanie słów, zwrotów i naukę czytania ze zrozumieniem. Nawet jeśli dziecko uczęszcza do polskiej szkoły za granicą, programowane i celowe działania nauczycieli będą niewystarczające. Należy tu jednak również podkreślić, że nie każde dziecko polskiego pochodzenia do takiej szkoły uczęszcza. Zajęcia w polskiej szkole za granicą odbywają się zwykle tylko raz w tygodniu, zazwyczaj w soboty. W tej sytuacji rodzice nie powinni powierzać kształcenia językowego wyłącznie pedagogom.

U dzieci dwujęzycznych rodzice powinni kształtować komunikację językową w oparciu o paradygmat słownikowy, gramatyczny i składniowy. Język należy programować za pomocą mowy oraz pisma, które ułatwi zapamiętywanie słów i zwrotów w każdym z nabywanych języków.

Wnioski

Problemy z nabywaniem systemu języka polskiego u dzieci dwujęzycznych mieszkających za granicą najczęściej wynikają z niedostatecznej ilościowo i jakościowo stymulacji w środowisku rodzinnym. Rodzice bardzo rzadko konsekwentnie stosują strategię

OPOP (*one person, one language*), zbyt często dochodzi do naprzemiennego stosowania języków, nawet w jednym zdaniu. Im wyższa kompetencja rodzica w języku kraju przyjmującego, tym częstsze wprowadzanie go do rozmów z dzieckiem. Najczęstszą formą stałej stymulacji językiem polskim jest wieczorne czytanie polskich bajek, które jednak nie może przynieść oczekiwanych efektów, ponieważ nie stanowi podstawy abstrahowania reguł językowych. Często dzieci – nie mające języka polskiego w umyśle – nie rozumieją czytanych im tekstów i nie angażują się w ich słuchanie. Stopniowo są one zamieniane na teksty w języku dominującym.

Pomimo deklarowanej chęci uczenia dzieci języka polskiego, mieszkający za granicą rodzice mają niską świadomość potrzeby regularnej i programowanej stymulacji językowej, realizowanej między innymi poprzez konsekwentną komunikację w języku polski, ustalenie reguł jasnych dla dziecka, wprowadzenie dodatkowych technik, przede wszystkim Wczesnej Nauki Czytania. Obserwowane postępy językowe dzieci zwiększą motywację rodziców, bowiem niski poziom języka polskiego badanych powoduje często brak możliwości porozumienia się w obejmujących coraz więcej tematów sytuacjach codziennych. W ten sposób język polski zostaje systematycznie eliminowany z użycia i wykorzystywany jedynie podczas rzadkich kontaktów lub krótkich rozmów z polską rodziną.

Literatura:

1. Bloom, E. (2010), *Effects of input on early grammatical development of bilingual children*, „International Journal of Bilingualism”, Vol. 14, Number 4, p. 422-446.
2. Błasiak-Tytuła, M. (2015), *Narracja a rozumienie u dzieci dwujęzycznych*, Narracja a rozumienie u dzieci dwujęzycznych. „Nowa Logopedia”, t. 6: *Rozumienie – diagnoza i terapia*. M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, A. Siudak (red.), Kraków, s. 135-145
3. Błasiak-Tytuła M., 2016 *Wczesne wspomaganie rozwoju mowy dziecka dwujęzycznego. Profilaktyka logopedyczna w sytuacji dwujęzyczności klasycznej* [w:] Marzena Błasiak-Tytuła, Anna Siudak (red.) *Neurologopedia. Neurobiologiczne podstawy wczesnej terapii zaburzeń rozwojowych*, wyd. WIR, Kraków, s. 155-170.

4. Błasiak-Tytuła M., 2017, *Kształtowanie się i rozwój mowy dziecka dwujęzycznego*, [w] „Diagnoza i terapia w działaniach logopedy i terapeuty” red. E. Jeżewska-Krasnodębska, B. Skałbani, Kraków, s. 247-256.
5. Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość - przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.
6. Cieszyńska, J. (2010), *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*. [w:] J. Cieszyńska, M. Korendo, Z. Orłowska-Popek (red.) *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Kraków.
7. Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Wyd. Omega Stage Systems, Kraków.
8. Cieszyńska-Rożek J., 2014a, *Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym*, [w:] (red.) A. Ogonowska, G. Ptaszek, *Człowiek, technologia, media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*. Kraków: Wyd. Impuls .
9. Cieszyńska-Rożek J. 2014b, *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.
10. Cieszyńska-Rożek J. (2014c), *Fruehes Lesenlernen der bilingualen Kinder als Stimulierung der Entwicklung des Sprachsystems*, [w:] *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*, M. Olpińska-Szkiełko, L. Bertelle (Hrsg), Peter Lang Edition, s. 29-45
11. Cieszyńska-Rożek J., 2017, *Współczesne techniki terapii zaburzeń rozwoju z perspektywy logopedii. Kształtowanie się i budowanie systemu językowego*, (w druku).
12. Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
13. De Houwer A. (2017), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*, Springer.
14. De Houwer A., 2007, *Parental language input patterns and children’s bilingual use*, „Applied Psycholinguistics” 28, s. 411-424.

15. Hoff E., Rumiche R., Burridge A., Ribot K., M., Welsh S., 2014b, *Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years*, „Early Childhood Research Quarterly”, 29, s. 433- 444.
16. Laskowski R. (2009), *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków
17. Lipińska E., 2015, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria” X, 2(20), s. 55-68.
18. Łuczyński E. (2002), *Fleksja języka polskiego z punktu widzenia ontogenezy mowy*, [w:] "Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego", tom 58, s. 157-165
19. Łuczyński E. (2010), *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, [w:] "Psychologia rozwojowa", tom 15, nr 1, s. 9-1
20. MacLeod A. AN, Fabiano-Smith L., Boegner-Page S., Fontollet S. (2013), *Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development*, „Child Language Teaching and Therapy” 29(1), p. 131–142.
21. Miodunka W.T. (2010a), *Jak dwujęzyczność dzieci polonijnych może wpływać na ich szacunek do rodziców. Na marginesie badań prof. Jagody Cieszyńskiej*, w: Cieszyńska, J. Orłowska-Popek, Z. Korendo, M. (red.) *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej - metoda krakowska*, Kraków
22. Miodunka W.T. (2010b), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*. W: J. S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva Rerum Philologicarum*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 233-245.
23. Miodunka W.T. (2014), *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, "LingVaria" 1(17), s.199-226
24. Rostowski J., Rostowska T., 2014, *Rola systemów lustrzanych neuronów w rozwoju języka i komunikacji interpersonalnej*, [w:] „Psychologia Rozwojowa", tom 19, nr 2, s. 49-65.
25. Schlyter S., Håkansson G. (1994), *Word order in Swedish as the first language, second language, and weaker language in bilinguals*. “Scandinavian Working Papers on Bilingualism”, 9, p. 49–66.
26. Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

27. Wróblewska-Pawlak K. (2014), *O naturalnej dwujęzyczności i przekazywaniu języka dzieciom w sytuacji imigracji*, "LingVaria" 1(17), s.239-250.