



URSZULA CISZEWSKA-PSUJEK

School of Polish Language and Culture, Catholic University of Lublin

<https://orcid.org/0000-0002-8487-0358>

## Programming the Polish language in bilingual children

**ABSTRACT:** Nowadays, the teachers of Polish are facing a new phenomenon with increased frequency: namely, that of bilingualism or multilingualism in Polish schools or among the expatriate Poles, which is consequent to the population migration patterns. And with it, a new challenge is thus posed: to look at the Polish language functionally and to teach it in a communicative way. A preschool teacher or a Polish teacher may seek the support of a speech therapist who has the ability to build, rebuild and develop linguistic and communicative competences in children whose language difficulties are caused by the interference between two or even three language systems or which result from speech disorders. The methods of teaching foreign languages, effective in „language programming”, may also prove useful for this purpose. The article is a review of the methods and techniques used in teaching Polish as a foreign language to children of foreigners or Polish bilingual children of preschool and early school age, which methodology can also be implemented in the treatment of children with speech delay (alalia). The article also presents examples of grammar exercises developed by the Author, which are aimed at mastering nominal and verbal inflection and developing receptive (passive) and productive (active) language skills.

**KEYWORDS:** bilingualism, language programming, the methods of teaching foreign languages to children

### Programowanie języka polskiego u dzieci dwujęzycznych

**STRESZCZENIE:** Spowodowane migracjami coraz częstsze zjawisko dwu- lub wielojęzyczności w polskich szkołach czy też wśród Polonii stawia przed nauczycielami języka polskiego nie lada wyzwanie – spojrzenia na język funkcjonalnie oraz uczenia go w sposób komunikacyjny. Nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej lub polonście może pomóc logopeda, mający umiejętność budowania, odbudowywania i rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej dzieci, w których przypadku trudności w opanowaniu języka są wynikiem interferencji dwóch czy nawet trzech systemów językowych lub wynikają z zaburzeń mowy. Użyteczne w tym działaniu mogą okazać się również metody glottodydaktyczne, skuteczne w „programowaniu języka”. Artykuł jest przeglądem metod i technik, które są używane w nauczaniu języka polskiego jako obcego dzieci obcokrajowców lub polskich dzieci dwujęzycznych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym i które mogą być wykorzystywane w terapii dzieci z opóźnionym rozwojem mowy. W artykule zostały zaprezentowane także opracowane przez autorkę przykładowe ćwiczenia gramatyczne służące opanowaniu fleksji nominalnej i werbalnej i rozwijające sprawności receptywne i produktywne.

**SŁOWA KLUCZOWE:** bilingwizm (dwujęzyczność), programowanie języka, metody uczenia dzieci języków obcych

## Bilingualism in glottodidactics, psychology and culture

The reference literature in the fields of glottodidactics, linguistics and psychology features many a definition of bilingualism. In the classical understanding of the term, bilingualism is the interchangeable use of two languages by the speaker depending on the situational and environmental context (Bloomfield, 1962, p. 56; Weinreich, 1964, p. 1; Grosjean, 1982, quoted in: Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 223). In the socio-cultural approach, bilingualism is a linguistic-psychological-social phenomenon that typifies multicultural countries (Miodunka, 2003, p. 69; cf. Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 224). The scope of bilingualism may be individual (unitary), in which the emphasis is laid on the origin, linguistic competence, language function and attitude to languages (internal or external identification), or it may be **social**, i.e. characteristic of a community living in a country other than the native land, or typical of multilingual countries (Skutnabb-Kangas, 1981, cited in: Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 224). Ulriel Weinreich (1964, pp. 11–12; cf. Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 230) distinguishes between **coordinate bilingualism** and **complex bilingualism**, whereby the former encompasses two completely divergent language systems, in which linguistic encoding and decoding takes place separately, as is the case with Polish and Chinese, for instance; in **complex bilingualism**, both languages hold the same meaning for two words, implemented by two different forms, but referring to the same conceptual content, e.g. *książka* – a book; another subtype is constituted by **subordinate bilingualism**, in which the native tongue mastered by the individual in question mediates the acquisition of a secondary language, e.g. through translation and the lack of formulating thoughts in the second language, which, in turn, favours the occurrence of numerous linguistic interferences.

Teresa Michalewska (1991, p. 20; cf. Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 231), on the other hand, coined the term of **compositional bilingualism**, which is constantly mediated by the mother tongue, and **coordination bilingualism**, which characterises individuals operating in a bilingual society and using both languages as mother tongues on an ongoing basis.

In view of the degree of identity, linguistic and cultural identification, the theory of bilingualism also distinguishes between **complete bilingualism**, in which the person has fully mastered the linguistic and cultural competence in both languages, and **partial bilingualism**, in the case of linguistic identification only (Skutnabb-Kangas, 1981, cited in: Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 231). Linguists divide people who are fluent in at least two languages into: **completely** and **nearly bilingual**, and **doubly semi-lingual**, as well as various types of **bilingual** and **multi-lingual** (Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 231). Ida Kurcz, on the other hand (2000, p. 182; cf. Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 231) defines a bilingual person as someone

who speaks two or more languages, without specifying the level of their fluency. **Balanced bilingualism** denotes a linguistic capacity which involves the knowledge of different languages developed at the same level<sup>1</sup>, while **full bilingualism** is understood as the complete knowledge of both language systems and the cultures of communities that use these languages. François Grosjean (1982, p. 239; quoted in: Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 231) employs the term of **dormant bilingualism** to describe a situation where one of the languages is not used on a regular basis. Ewa Lipińska (2003, pp. 114–115; cf. Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 232) introduces a distinction between the command of a foreign language, which is associated with the mastery of only some of the language skills (that include listening comprehension, reading comprehension, writing, speaking), followed by a linguistic competence non-correspondent to the age and social standing of the person in question, and bilingualism, that is, an ambilingual proficiency of a second language at the native-speaker level. In this understanding of bilingualism, a person uses both languages in various communication scenarios and with various social life participants.

The reflection on the development of linguistic competence distinguishes two types of language acquisition processes: **acquisition** – associated with high brain plasticity present in children from the age of 2 to adolescence and enabling the mastering of the mother tongue in a natural way without deploying any effort, and **learning** – occurring more or less since adolescence, which is associated with the „switching” of other brain functions and their location in the left hemisphere of the brain, and thus – with a different and more complex way of learning a foreign language (Klein, 2007, p. 9)<sup>2</sup>. Researchers of bilingualism – Josaine F. Hammers and Michel Blanc (quoted by: Wróblewska-Pawlak, 2004, p. 69) – differentiate between early (childhood) bilingualism and late bilingualism, employing the

---

<sup>1</sup> In psychology, bilingualism is typified mainly in view of: 1) the acquisition period of both languages: simultaneous bilingualism – when a person acquires two languages since birth, successive bilingualism – when a person first masters one language to a certain degree of fluency, and then the other; 2) the obtained effect: balanced bilingualism – when a person uses both languages at a similar level of proficiency, unbalanced bilingualism – when the person has mastered both languages to a different degree (De Houwer, 2009; Zurer Pearson, 2007, as cited in: Wodniecka, Mieszkowska, Durlík, and Haman, 2018, pp. 93–94).

<sup>2</sup> The phenomenon of human language acquisition has become the subject of interest of neurobiologists. Eric Lenneberg promulgated the theory of the critical period for language acquisition in humans as spanning from the age of 2 years to 12–14 years, which period of the child's life is characterised by natural language acquisition (Klein, 2007, p. 9). On the other hand, according to the members of the Modern Language Association, the ideal time for the commencement of the acquisition of a mother tongue and learning a second language is the moment of the child's birth, while an organised learning of a second (foreign) language should start between the 4<sup>th</sup> and the 5<sup>th</sup> year of the child's life, while the period between the ages of 4 and 8 years is deemed the optimum period for this kind of learning (Brzeziński, 1987, p. 27). Janusz Arabski (1996, pp. 64–87) also expounds on this issue.

language acquisition age criterion and taking 10–12 year of the child's life as the threshold age. Two types of language acquisition are commonly distinguished in theories on **bilingualism**: a **simultaneous** process, when the child acquires two languages at the same time, and a **consecutive** one, involving a child older than 3 years of age, who has already acquired some knowledge about the world, cognitive consciousness, a cognitive concept system, an extensive memory and the command of the mother tongue, which may become a reference point for the secondary language (Krashen, Terrel, 1983, as cited in: Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 227). Children learning a new language after the age of 3 years need appropriate motivation to properly encode the secondary language, which is usually provided by the surrounding environment (through which the exposure to the secondary language takes place), the willingness to identify with their peers and to adapt to the community speaking to them in a different and incomprehensible language (Grosjean, 1982, as cited in: Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 227).

Young children willingly play with their peers from a different linguistic and cultural background, repeating words and phrases, employing non-verbal communication, and often giving off the impression that they indeed comprehend the given language. Moreover, they acquire the language in a ludic context, learning set phrases first, and then complete expressions; they learn vocabulary and grammatical rules by way of interacting and owing to the intentionality of the linguistic conduct. The more frequent the contact with their peers, the faster they develop their language skills and competence. However, they often get the different language systems mixed up in the process. School-age children may tend to acquire the language of their native environment at a somewhat slower rate due to withdrawal and frequent rejection on the part of their peer environment. They listen to their colleagues' conversations and they participate less frequently in the interactions, albeit while conducting internal dialogues. By repeating and assimilating entire phrases, they learn the syntax of the second language. The speed at which children acquire a second language is dependent on psychological and social factors (Krashen, Terrel, 1983, as cited in: Żydek-Bednarczuk, 2007, pp. 227–228).

One of the methods of learning first and second languages is **individual bilingualism**, whereby a child is being brought up in a mixed family and is learning both languages at the same time: the first language (L1) from the mother and the second language (L2) from the father – thus associating the individual languages with a specific person. In time, the child recognises both systems, and after the stage of mixing up the lexis, pronunciation and grammar, they eventually start using both systems without employing much effort (Arabski, 1995, as cited in: Żydek-Bednarczuk, 2007, p. 228)<sup>3</sup>. **Social bilingualism**, on the other hand, per-

---

<sup>3</sup> The reference literature on the subject describes various strategies of communicating with a child used by primary care givers in a bilingual family. The best-known and most widely recom-

tains to immigrant families, whereby the L1 language is spoken within the family environment and, independently, L2 is being used at school or at work, or whereby the L2 language skills are being acquired through the intermediation of the mother tongue. However, more often than not, language L2 is taken home from work and school, which leads to further interference between both systems, or it directly replaces L1, thus rendering its use merely occasional, which can cause the mother tongue to atrophy.

Notwithstanding, the acquisition of L2 may be a difficult process and it may result in poor linguistic competence, which is limited exclusively to everyday communication. Mastering L2 may become completely impossible and it may also lead to difficulties in acquiring the mother tongue, causing **double semi-lingualism** (Lipińska, 2003, p. 125; cf. Żydek-Bednarczuk, 2007, pp. 233–234).

## Linguistic competence (proficiency) and language learning

Linguistic communication<sup>4</sup> runs smoothly when a person has **linguistic competence / language skills** – whereby both these concepts are deemed by glotto-didacticists as synonymous in denoting conscious, but also intuitive knowledge of the language in question, as well as the ability to use linguistic means in correctly interpreting and creating properly structured expressions and sentences in

---

mended strategy is that of a person per language (one person – one language), whereby each parent addresses the child in their mother tongue (Wróblewska-Pawlak, 2013, p. 93). Ida Kurcz (1992, p. 190; cf. Wróblewska-Pawlak, 2013, p. 93) lists the following strategies for communicating with a child in two languages: a) place-dependent, consisting in talking to the child in one language at home, and in the second one outside the home, b) time-dependent, whereby one language is used, for example, on weekdays, while the other one is practiced on weekends, c) an alternating mode, in which communication in individual languages takes place at longer (e.g. yearly) intervals.

<sup>4</sup> Linguistic communication, also referred to as linguistic interaction or discourse, is defined in linguistics and speech therapy as a compound of conducts manifested in external speech. Thanks to them, an audio-form text is generated (either in the form of graphics or gestures), which enables communication within a specific social group. The linguistic behaviour of external speech is preceded by cerebration (which is revealed in internal speech). Cerebration, in turn, is structured by a text created in the mind. The cognitive communication activities that arise in the speaker's mind, thanks to which a person gets to experience the world and themselves, as well as the quasi-communication activities – that allow one to use their knowledge of reality in relations with other participants of the communication – make up the act of linguistic communication. Over the course of participation in social life, a person gets to learn the communication system, while acquiring communication competence and interaction skills. These capabilities enable an individual to comprehend the relationships between people and allow the realisation of one's own intentions (Grabias, 2012, pp. 16–17; cf. Ciszevska-Psujek, 2018, p. 246).

accordance with the rules governing the given language. Language competence is the knowledge and ability to build grammatically correct sentences. According to linguists (Lipińska, Seretny, 2013, p. 113), the efficient use of grammatical categories does not only imply knowing the code, but also mastering the ability to employ it in a manner adequate to the communicative situation.

Urszula Żydek-Bednarczuk (2002, p. 126) incorporates communication skills with the following sub-skill set into the definition of linguistic competence: systemic skills (lexical, semantic, grammatical, phonological, and syntactic) as well as social, cultural, situational and pragmatic skills. In modern speech therapy, linguistic competence includes „unconscious knowledge of the grammatical principles of sentence structuring” and „efficiency in spoken and possibly written sentence execution” (Grabias, 2012, p. 37). According to Stanisław Grabias (2012, p. 37), linguistic competence, coupled by cognitive competence, i.e. the knowledge about oneself and the world, as well as communicative competence, understood as the knowledge of linguistic behaviour patterns typical of a given society, both serve to characterise a person who efficiently uses an ethnic language.

In referring to the concept of the existence of two ways of mastering a second language: 1) acquisition which is an unconscious and natural process that does not require formal teaching, and 2) learning, which is a conscious, formal process of acquiring a language (Lipińska, 2006, p. 20), Rafał Młyński (2012, p. 100) indicates that, nowadays, it is impossible to separate these two processes due to digitalisation, popularisation of Internet access, and travelling. According to the researcher (Młyński, 2012, p. 100), learning the Polish language by bilingual children should take place under the supervision of a speech therapist and a teacher of Polish as a foreign language. Młyński justifies this thesis with the concept coined by Władysław Miodunka (2010, p. 239; cf. Młyński, 2012, p. 100) which pertained to teaching Polish language to children of emigrants and acquiring Polish as a second language in a Polish expat community and to formal teaching of the language at Polish expat school. Miodunka emphasises that (2010, p. 239; cf. Młyński, 2012, p. 100) „the second language can be both acquired and taught.”

Glottodidacticians maintain (Laskowski, 2009, p. 36; Młyński, 2012, pp. 100–102) that elaborating a sociolinguistic profile of a child (concerning their linguistic contacts)<sup>5</sup> will allow for precise determination and implementation of activities aimed at improving their language subsystems, shaping their linguistic skills and developing their overall linguistic, communicative and cultural competences.

---

<sup>5</sup> Obtaining information about the primary caregivers of a bilingual child (whether they are of the same nationality or different nationalities), the length of the family's stay in Poland, the language of communication at home and in peer circles, contacts with the Polish language – this serves to define the acquisition strategy and the child's formal language education (Laskowski, 2009, p. 36).



## Programming the Polish language in bilingual children

Engendered by migration and mixing and fusing of different nationalities, the phenomenon of bilingualism, or multilingualism, is increasingly more common in Polish schools, and it has long been present in Polish expat community schools abroad. Therefore, Polish language acquisition support activities are implemented and teaching methodologies are developed for bilingual or multilingual children, which task is undertaken by teachers in schools throughout Poland and in Polish expat community schools abroad. Miodunka (2010, pp. 240–241) points out that teaching Polish concerns both the children of foreigners living in Poland and Polish expat children living in different foreign countries, whose knowledge of the official language of the country of residence is often better than their command of Polish<sup>6</sup>.

The multilingualism and multiculturalism<sup>7</sup> of children learning at various stages of Polish education gets manifested via problems in acquiring or learning the Polish language (acquiring linguistic competence) and the interference between Polish and the respective ethnic languages of children of foreigners. Bilingualism poses a real challenge to teachers of the Polish language forcing them to look at the language from a functional perspective and to teach it in a communicative way<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Władysław Miodunka (2010, p. 241; cf. Młyński, 2012, p. 106) points to the relationship between the mother tongue, the second language and a foreign language, whereby the two latter terms may be closer to one another or very distant (for example, for the Slavs, Polish is a more familiar language than for Asians).

<sup>7</sup> Przemysław E. Gębal and Władysław T. Miodunka (2020, p. 189) point out that teaching Polish as a foreign language today concerns children who already have experience of learning other foreign languages. The currently developing „didactics of multilingualism, which takes into account the broad context of learning more languages” – it is worth noting that this is consequent to the coexistence of different cultures – may influence the contemporary reflection on teaching Polish as a foreign language. Polish language glottodidacticians (Gębal, Miodunka, 2018, pp. 186, 190) distinguish four areas of multilingualism didactics: 1) an intercultural approach, whereby Polish culture, which is also the subject of didactic activities, „is being confronted with the respective cultures of the class participants”, 2) integrated language education, i.e. „the integration of the simultaneous teaching of several foreign languages through didactic implications using the knowledge of the previously acquired languages in the learning process of further foreign tongues”, while also „taking advantage of certain similarities between individual language systems”, 3) intercomprehension, concerning the cognate languages, and the suggestion to teach at least two related languages simultaneously, 4) openness to languages, the aim of which is to familiarise children with a multilingual environment.

<sup>8</sup> Nowadays, the communication language teaching (CLT) approach is one of the most popular methods of teaching foreign languages, the main goal of which is effective communication, and not necessarily grammatically impeccable use of the language (Komorowska, 2001, pp. 33–34). Another

A preschool teacher or a Polish teacher can be assisted by a speech therapist endowed with the ability to build, rebuild and develop the linguistic, cognitive and communicative<sup>9</sup> competence of children whose difficulties in mastering the language are the result of the interference between two or even three language systems, whereby the support of a teacher of Polish as a foreign language (glottodidactician), whose task is to program the Polish language by developing learners' linguistic capacity, could not be overrated<sup>10</sup>. In their work, the teacher – speech therapist – glottodidactician team may find highly useful not only various methods aiding the development of the cognitive and linguistic sphere of a child's functioning<sup>11</sup>, which are popular in logopaedics and can be used in working with bilingual children, but also glottodidactic<sup>12</sup> methods and exercises, which will be presented hereafter.

---

equally popular method of teaching language skills is the task-oriented approach, also referred to as the communicative-functional approach (see Maciocha, 2013, p. 43; Janowska, 2011; cf. Majewska-Tworek, Tarkowski, 2018, p. 270).

<sup>9</sup> Jagoda Cieszyńska-Rożek emphasises the importance of a correct diagnosis and speech therapy in the development of speech in bilingual children, as difficulties in acquiring the ethnic and second language may not only stem from bilingualism, but also from disturbances in the formation of lateralisation, alalia (SLI), speech delay occurring in autism, Asperger's syndrome or childhood aphasia. Moreover, taking into account the neurobiological correlation between the development of the language system and human cognitive abilities, she further postulates the need to stimulate all spheres of cognitive and linguistic functioning of a bilingual child. As part of the Krakow method she has developed, she proposes the following techniques for the development of speech of bilingual children, as presented in these multi-part publications: *Słucham i uczę się mówić* (I listen and learn how to speak) (*Trudne głoski, Samogłoski i wykrzyknienia, Wyrażenia dźwiękonaśladowcze, Sylaby i rzeczowniki* [Difficult sounds, vowels and exclamations, onomatopoeic phrases and expressions, syllables and nouns]) and *Kocham szkołę!* (I love school!), featured in the series *Kocham Czytać* (I love reading) and *Moje Sylabki* (My Little Syllables), followed by the Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania<sup>®</sup> (Simultaneous-Sequential Reading Learning) method, programming of spoken and written language, as well as drawing and writing a diary of events (Cieszyńska-Rożek, 2018, pp. 134–137, 142–148).

<sup>10</sup> Młyński (2010, pp. 219–232, 2012, p. 105) emphasises that also parents of bilingual children who procure the services of speech therapists (Polish expat children returning from emigration or children of foreigners) oftentimes need formal teaching of Polish as a foreign language.

<sup>11</sup> A presentation of popular therapeutic approaches (including the classic methods of aiding language development) employed in modern speech therapy is featured in the extensive monograph titled *Metody terapii logopedycznej* (Speech therapy methods) edited by Aneta Domagała and Urszula Mirecka (2018).

<sup>12</sup> Anna Majewska-Tworek and Zbigniew Tarkowski (2018, p. 266) note that when working with a bilingual child, speech therapists recur to methods popular in teaching foreign languages, modifying them and adapting them to the individual needs of their young students.



## Glottodidactic methods in programming the Polish language in bilingual children

All methods of teaching children foreign languages, including Polish, are based on psycholinguistic theories that treat the process of acquiring a foreign language as a way of mimicking natural reality, as is also the case with learning an ethnic language. Teaching a foreign language to the youngest of students is therefore facilitated by the techniques of ready-dialogue memorisation, including various texts, song lyrics and linguistic drills – all in a ludic context – while creating communication situations familiar to the child and related to their environment (Rokita-Jaśkow, 2015, p. 32; Kondrad, 2015, p. 72; cf. Komorowska, 2001, p. 29, cf. Ciszewska-Psujek, 2018, p. 247). Developmental features of preschool and early school-age children determine the methodology implemented in teaching them a foreign language; these traits include the following: underdeveloped reading and writing skills, incomplete understanding of spatial and temporal relations, concrete thinking and mechanical memory, dominance of short-term attention span, quick forgetting of the learned material despite good memorisation skills, constant need for physical activity and game playing, as well as emotional and spontaneous reaction to external stimuli. The methods most often used in teaching foreign languages to children are the following: **direct (conversational)**, focusing mainly on the natural interaction between the teacher and the student, involving conversation carried out in a situational context; **audio-lingual**, emphasising primarily the perfecting of listening and speaking skills, and then focusing on reading and writing, on the basis of creating a non-reflective, mechanical response to an active visual or auditory stimulus; **cognitive**, which focuses on the creative use of a foreign language, and whose main goal is to create linguistic competence that allows the user – with the help of a finite number of grammatical rules of the language – to understand and build an infinite number of correct sentences; and, finally, TPR (total physical response), which assumes that we learn foreign languages effectively when listening in silence and reacting with physical movement adequately to the content of the message (Komorowska, 2001, pp. 25–32; Rubak, 2013, p. 99, cf. Ciszewska-Psujek, 2018, pp. 248–250)<sup>13</sup>.

Developing language skills in children focuses on learning entire set phrases, expressions and structures. In the case of younger children – pre-schoolers – no grammatical analysis is performed, while in the case of older children – primary school students – such an analysis is performed to a limited extent. Grammar skills are taught on a contextual basis, which is manifested in the adaptation of

---

<sup>13</sup> The above-listed description of selected glottodidactic methods has been extracted from a study by Hanna Komorowska (2001, pp. 25–32) on second-language teaching methodology.

grammatical issues to the appropriate situation, subject matter, lexis, e.g. the ablative noun form is introduced in the context of professions and nationality. Grammar exercises are subject to communication exercises, and they are also adapted to exercises aimed at developing other skills: listening comprehension, speaking, reading and (if possible) writing (Kowalewska, 2011, pp. 48, 51; cf. Ciszewska-Psujek, 2018, p. 248). Second-language teaching methodologists suggest that the ludic element should be dominant in the language classes, coupled with various stimuli supporting concentration, including sound and image, which serve to boost the child's activity. Therefore, the following are highly recommended: gymnastics, physical movement games, drawing, colouring, paper cut-outs, singing. Repetition / choral speaking, the repetition of commonplace greetings or farewell expressions, as well as the repeated repetition of phrases containing the correct grammatical form (replacing the typical correction of linguistic errors) contribute to building a sense of security and self-confidence in young students. Furthermore, the teacher-student relationship that fosters the didactic process should be based on mutual acceptance, kindness, appropriate motivation of all the students involved, as well as on an appropriate response from the educator to the feelings of weariness, fatigue and / or distraction expressed by children, which may be constituted by a change in activity, topic or situation (Komorowska, 2001, pp. 40–43; cf. Ciszewska-Psujek, 2018, p. 251).

Learning Polish should take place systematically, whereby the subsequent lessons should refer thematically to the previous ones while sharing a constant, recurring element. The teacher should speak to the child exclusively in Polish, structuring clear messages, avoiding any unnecessary complex vocabulary, teaching Polish culture, while always repeating what the child has already learned, patiently awaiting the emergence of some results, and skilfully adjusting the textbooks, curriculum and materials to the age of the children and their the level of knowledge of the Polish language (Kowalewska, 2011, pp. 46–48, 50–51)<sup>14</sup>.

A speech therapist assisting a pre-school teacher in their work – or a teacher of integrated education or a teacher of Polish specialising in „programming” the Polish language for children of foreigners and Polish expat children residing outside Poland or returning to Poland from emigration – may employ the methods and techniques of teaching Polish as a foreign language, taking into account the developmental features of children, mimicking the natural way of acquiring an

---

<sup>14</sup> In recent years, various textbooks for young students have appeared in print (most often based on authorial programs), adjusting the general principles of teaching foreign languages to children to the specificity of the Polish language (Kowalewska, 2011, p. 44, cf. Ciszewska-Psujek, 2018, p. 248). See: Makarski, 1999; Mikielewicz, Weislo, 2003; Pomykałło, 2008; Rabiej, 2009, 2010; Akhtelik, Niesporek-Szamburska, 2009; cf. also a series for bilingual children: Majewska-Wójcik, Smoleń-Wawrzusiszyn, 2015; Ptak, Tyl, 2016; Stempek, Grudzień, Kuc, 2016 (series for learning Polish as a foreign language dedicated to older children, aged 10–15 years).

ethnic language while implementing various auxiliary methodologies, programs and exercises developed by Polish language glottodidacticians (cf. Ciszewska-Psujek, 2018, p. 257). The activities of a logopaedist ought to lead to building or improving the underdeveloped or partially developed competences: the cultural one (relating to the knowledge about reality and about oneself), the linguistic one (enabling the construction of grammatically correct sentences), the communication capacity (enabling the structuring of utterances which are appropriate to the given situation) (Grabias, 2012, p. 37); the work of a speech therapist should also stimulate the cognitive functions while boosting the development of the social sphere of functioning of a bilingual child (cf. Cieszyńska-Rożek, 2018, p. 137)<sup>15</sup>.

### Suggestion of glottodidactic exercises aimed at developing language skills

This subsection brings forth examples of exercises (1–7) which have been adapted to the cognitive abilities of children, and which are based on the following methods: natural, direct and audiolingual one, while integrating them and serving to master nominal and verbal inflection and to develop receptive (listening and reading) and productive skills (speaking and writing)<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> In discussing various studies on the professional competences of speech and language therapists, Ewa Czaplewska (2018, pp. 266–267) notes that foreign logopaedists report the need for training related to the diagnostics and treatment of bilingual people, especially in terms of broadening the knowledge about the development of speech in bi- and multilingual children, while expanding the extent of their intercultural knowledge. Polish speech therapists, in turn, complain about the lack of standardised and normalised diagnostic and therapeutic tools, or logopaedic procedures for the successful treatment of bilingual individuals. Czaplewska (2018, pp. 267, 280), therefore, postulates the necessity to undertake the content of cultural differences in the framework of professional education of speech therapists, and she further formulates the goals of research undertaken as part of intercultural logopaedics, which mainly include the following: constructing diagnostic and therapeutic tools and developing speech therapy procedures in bilingualism. Other logopaedists (Tarkowski, Wiewióra, 2017; Majewska-Tworek, Tarkowski, 2018, p. 284) propose the idea of creating a specialisation of bilingual speech therapy, the aim of which would be to prepare logopaedists to work with bilingual and multilingual children and their caregivers.

<sup>16</sup> The methods and techniques of teaching foreign languages to children and various glottodidactic exercises can also be implemented in the treatment of speech disorders in children with underdeveloped or lost competences and abilities (see: Ciszewska-Psujek, 2018, pp. 256–257). Glottodidactic methods which can be used in developing the grammatical competence of children in speech therapy, as well as examples of respective exercises, have been presented in the chapter of the monograph *Metody terapii logopedycznej* (Speech therapy methods) edited by Aneta Domagała and Urszula Mirecka (see: Ciszewska-Psujek, 2018, pp. 248–256).

EXERCISE 1. Exercise aimed at consolidating the nominative forms of singular and plural nouns. Food products

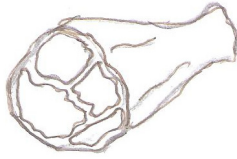
*Paste the images into the appropriate column. Colour the drawings.*

fruit	vegetables	dairy	meat and cold cuts	baked goods	sweets

Images to the exercise 1. Cut out and paste in.



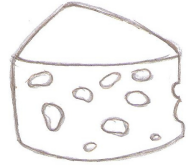
milk



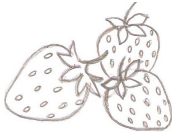
ham



cookies



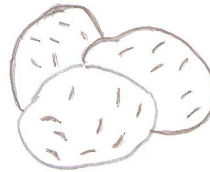
cheese



strawberries



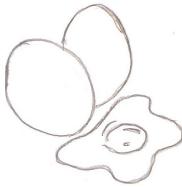
ice-cream



potatoes



pears



eggs



onion



chicken



yoghurt



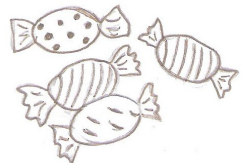
peaches



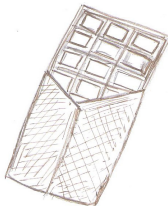
bread roll



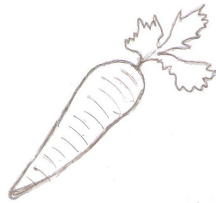
pepper



candy



chocolate



carrot



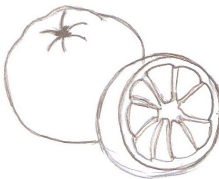
sausage



grapes



broccoli



oranges



bread



tomatoes

EXERCISE 2. Exercise aimed at consolidating the forms of the nominative form of singular and plural adjectives. Food products

Complete the sentences and paste the words into the right place.  
Match the pictures (letters) with the sentences (numbers). Colour the drawings.

1. Fish is

2. Lemons are

3. Butter is

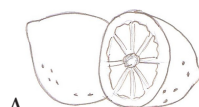
4. Bananas are

5. Grapefruit is

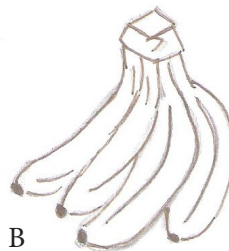
6. Ketchup is

7. French fries are

8. Pepper is



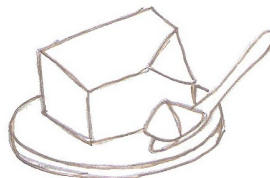
A



B



C



D



E



F



G

H

1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. .... 6. .... 7. .... 8. ....

Cut out and paste in.

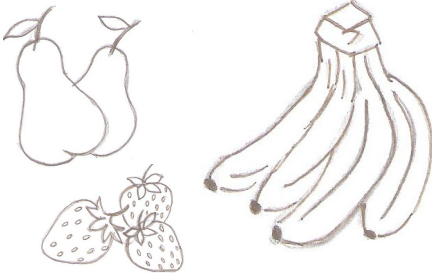



sour	salty	sweet	bitter
spicy	mild	fat	lean

SOURCE: Own elaboration; own drawings.



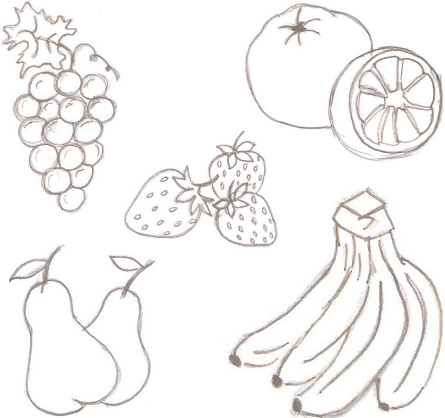


EXERCISE 3. Exercise aimed at consolidating the accusative forms of singular and plural nouns.  
Food products

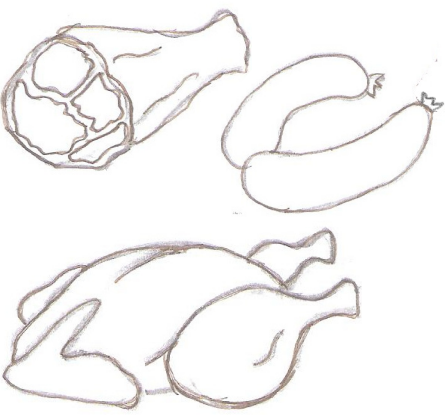

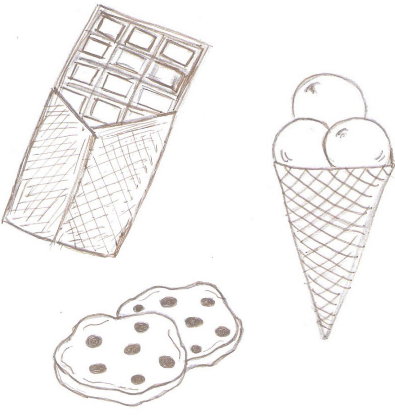
Look at the pictures, listen to the information and choose the correct answer.  
Colour the drawings.

	<p>Children prefer ... to vegetables.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) fruit</li><li>b) sweets</li></ul>
	<p>Mom and Dad are fixing ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) dinner</li><li>b) breakfast</li></ul>
	<p>Every Sunday Mum bakes ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) bread</li><li>b) a cake</li></ul>
	<p>Grandma Mary makes the best ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) dumplings</li><li>b) pork chops</li></ul>

SOURCE: Own elaboration; own drawings

EXERCISE 4. Exercise aimed at consolidating the accusative forms of singular and plural nouns.  
Food products

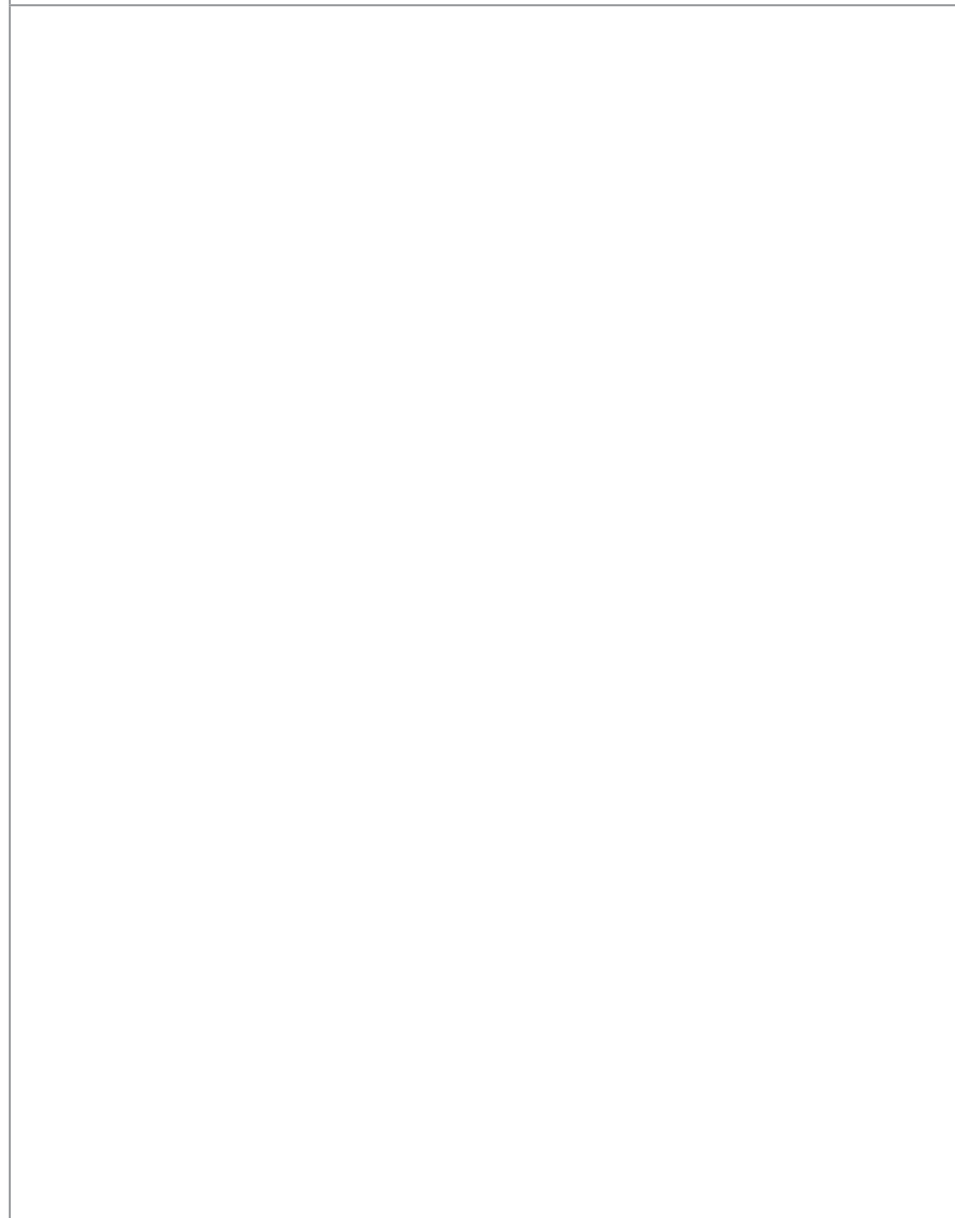
<i>Listen to the texts and answer the questions. Colour the drawings.</i>	
	<p>Peter likes sweet fruit very much. He eats an apple, a pear or a banana every day. He also likes sweet grapes and strawberries. Now, he feels like eating an orange.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. What does Peter like?</li><li>2. What does Peter eat every day?</li><li>3. What does Peter feel like eating now?</li></ol>
	<p>Johnny likes bread very much. He often eats a vegetable sandwich or a slice of bread with chocolate spread. He prefers a loaf of bread to bread rolls. His mother bakes her own bread.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. What does Johnny like?</li><li>2. What does Johnny eat often?</li><li>3. What does Johnny prefer?</li><li>4. What does Johnny's mother bake?</li></ol>
	<p>Amelka and Antek are twins. They like the same food, especially dairy. For breakfast, they eat cereals with milk or cheese and eggs. They drink milk every day. They usually eat yoghurt for dessert.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. What do Amelka and Antek like?</li><li>2. What do Amelka and Antek eat for breakfast?</li><li>3. What do Amelka and Antek drink every day?</li><li>4. What do Amelka and Antek usually eat for dessert?</li></ol>

	<p>Jules loves pasta with sauce and meat, especially spaghetti. She also likes chicken. She prefers meat to fish. She often eats cold cuts for breakfast – ham or frankfurters. She eats sausage from time to time.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. What does Jules like?</li><li>2. What does Jules prefer?</li><li>3. What does Jules often eat for breakfast?</li><li>4. What does Jules eat from time to time?</li></ol>
	<p>Ania loves vegetables, especially corn. For breakfast, she always eats tomatoes; for lunch, she often has carrots or broccoli and then peppers for dinner. She also likes potatoes very much. She prefers potatoes to rice or pasta. Ania's Mum often makes a vegetable soup.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. What does Ania like?</li><li>2. What does Ania eat for breakfast, lunch and dinner?</li><li>3. What does Ania prefer?</li><li>4. What does Ania's mother often cook?</li></ol>
	<p>Frankie loves sweets, especially chocolate. He prefers chocolate to biscuits and ice cream. He also likes to drink hot chocolate. Frankie's Mum sometimes buys him milk chocolate with nuts or fruit gummy jellies. Frankie only eats sweets from time to time, because he knows that they are not good for your health.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. What does Frankie love?</li><li>2. What does Frankie prefer?</li><li>3. What does Frankie's Mum sometimes buy?</li><li>4. What does Frankie eat from time to time?</li></ol>

SOURCE: Own elaboration; own drawings.

EXERCISE 5. Exercise aimed at consolidating the accusative forms of singular and plural nouns.  
Food products

*Draw the fruits and vegetables you like to eat.  
Then complete the sentence: I like...*



SOURCE: Own elaboration.

EXERCISE 6. Exercise aimed at consolidating present tense verb forms.

*Listen to the text and answer the questions. Colour the drawing.*



Eve and Adam are siblings. They love each other very much, are inseparable and like to spend their free time together. Every day, they play with building blocks and draw. When the weather is nice, they take a stroll in the park or go rollerblading. Twice a week – on Mondays and Wednesdays – they go to the swimming pool. There, they take swimming lessons. They often meet up with friends after school and play board games together. Every now and then, they go shopping with their Mum on Fridays. Every Saturday, they help their parents with housework – they vacuum the whole flat and clean their room. Sometimes, they visit their grandparents on Sundays. They rarely watch TV and they play computer games only three times a week. Adam and Eve never get bored.

1. What do Eve and Adam do every day?
2. What do they do when the weather is nice?
3. What do they do on Mondays and Wednesdays?
4. What do they often do after school?
5. What do they do from time to time on Fridays?
6. What do they do every Saturday?
7. What do they do on Sundays?
8. What do they rarely do?
9. What do they never do?
10. How could you title this text?

SOURCE: U. CISZEWSKA-PSUJEK (2018). Glottodidactic methods in developing grammatical competence of children in speech therapy. In: A. DOMAGAŁA, U. MIRECKA (eds.), *Speech therapy methods* (pp. 245–259). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, p. 255.

EXERCISES 7. Exercises aimed at consolidating present tense verb forms.

I. „Charades / Pictionary”. The teacher acts out various actions before the students, using gestures, facial expressions and body movements. The students’ task is to guess what actions are being thus depicted. Then, a student acts out actions that are presented on a sheet of paper in a pictorial form, or written down. The rest of the students and / or the teacher guess what these actions are.

II. „Silent Dictation.” The teacher or student acts out with gestures the content of the sentences that make up a story. The task of the pupils is to reconstruct this story (a suggestion for older children).

*In the morning, Ania gets up, eats her breakfast, washes up, gets dressed and goes to school. First up, she has her Polish lessons, and then, just before noon, she has her math class. Around noon, she takes a stroll in the park. She gets back home at 2 p.m. and has lunch. In the late afternoon, she plays some computer games, listens to music and does her homework. In the evening, she watches TV and eats dinner. She reads an interesting book before going to bed. Ania sleeps eight hours per night.*

III. “Sweaty Betty Dictation”. The teacher hangs up cards with the text of a short story in various parts of the classroom. Then, they pair up the students. The task of the first person in the pair is to move between the place indicated by the teacher where the card had been hung and the second person, and then, to dictate the written text to them. The other person’s task is to write down the text they hear dictated by their colleague. The team that finishes the race first having rewritten the text without any errors, wins the game. The exercise is intended for children who can already read and write or for children who are in the process of mastering these skills. In the latter case, single verbs or simple sentences should be written on the cards instead of the entire story.

SOURCE: Own elaboration. The ideas for the exercises II and III were taken from the following textbook for communication games and exercises: T. PELC (1997). *Teraz polski! Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego. (Now Polish! Communication games and exercises. A textbook for teachers of Polish as a foreign language)*. Łódź: WING, pp. 38, 43.

## References

- ARABSKI, J. (1995). *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- ACHTELIK, A., NIESPOREK-SZAMBURSKA, B. (2009). *Bawimy się w polski 1*. Katowice: Śląskie Centrum Edukacji Regionalnej.
- BLOOMFIELD, L. (1963). *Language*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- BRZEZIŃSKI, J. (1987). *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- CIESZYŃSKA-ROŻEK, J. (2018). Rozwój systemu językowego dzieci bilingwalnych. In: E. CZAPLEWSKA (ed.), *Logopedia Międzykulturowa* (pp. 132–149). Gdańsk: Harmonia Universalis.



- CISZEWSKA-PSUJEK, U. (2018). Metody glottodydaktyczne w rozwijaniu kompetencji gramatycznej dzieci objętych terapią logopedyczną. In: A. DOMAGAŁA, U. MIRECKA (eds.), *Metody terapii logopedycznej* (pp. 245–259). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- CZAPLEWSKA, E. (2018). Rola logopedii we współczesnych społeczeństwach wielokulturowych. In: E. CZAPLEWSKA (ed.), *Logopedia Międzykulturowa* (pp. 261–281). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- DE HOUWER, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol-Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- DOMAGAŁA, A., MIRECKA, U. (eds.) (2018). *Metody terapii logopedycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GĘBAL, P., MIODUNKA, W.T. (2020). *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa: PWN.
- GRABIAS, S. (2012). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. In: S. GRABIAS, Z.M. KURKOWSKI (eds.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (pp. 15–72). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- JANOWSKA, I. (2011). *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- KLEIN, W. (2007). Przystawianie drugiego języka: proces przyswajania języka. Translated by: J. OKUNIEWSKI. In: I. KURCZ (ed.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (pp. 89–142). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- KOMOROWSKA, H. (2001). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- KONDRAT, D. (2015). Metody pracy z dziećmi w przedszkolu. *Języki Obce w Szkole. Nauczanie Języków w Przedszkolu*, 1, 71–76. <http://jows.pl/content/metody-pracy-z-dziecmi-w-przedszkolu?page=show> [access: 23.05.2017].
- KOWALEWSKA, M. (2011). Jak skutecznie uczyć dziecko języka polskiego jako obcego/drugiego? In: D. CIEŚLIKOWSKA (ed.), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach* (pp. 44–75). Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- KURCZ, I. (1992). *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KURCZ, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- LASKOWSKI, R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- LIPIŃSKA, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- LIPIŃSKA, E. (2006). Przystawianie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego. In: A. SERETNY, E. LIPIŃSKA (eds.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (pp. 19–28). Kraków: Universitas.
- LIPIŃSKA, E., SERETNY, A. (2003). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- MACIOCHA, A. (2013). Podejście zadaniowe na tle innych metod w glottodydaktyce. *Kwartalnik Polonicum*, 1, 42–49.
- MAJEWSKA-TWOREK, A., TARKOWSKI, Z. (2018). *Terapia logopedyczna dziecka dwujęzycznego*. In: A. DOMAGAŁA, U. MIRECKA (eds.), *Metody terapii logopedycznej* (pp. 261–286). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- MAJEWSKA-WÓJCIK, A., SMOLEŃ-WAWRZUSISZYN, M. (2015). *Z Anią przez Polskę*. Lublin-Chicago: Kenbooks.
- MAKARSKI, W. (1999). *Baw się z nami*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- MICHALEWSKA, M.T. (1991). *Polszczyzna osób bilingwalnych w Zagłębiu Ruhry w sytuacji oficjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- MIKIELEWICZ, R., WEISŁO, A. (2003). *Uczymy się świata po polsku* (vol. 1). Warszawa: Wspólnota Polska.
- MIODUNKA, W.T. (2003). *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*. Kraków: Universitas.
- MIODUNKA, W.T. (2010). Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego. In: J. GRUCHAŁA, H. KUREK (eds.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu* (pp. 233–245). Kraków: Universitas.
- MŁYŃSKI, R. (2010). Obraz rodziny w wypowiedziach bilingwalnego chłopca. In: M. MICHAŁIK, A. SIUDAK (eds.), *Zagadnienia mowy i myślenia* (pp. 219–232). Kraków: Collegium Columbinum (Nowa Logopedia, vol. 1).
- MŁYŃSKI, R. (2012). Dwujęzyczność dziecięca w perspektywie glottodydaktyki i logopedii. Próba syntezy. In: M. MICHAŁIK, A. SIUDAK, Z. ORŁOWSKA-POPEK (eds.), *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej* (pp. 93–111). Kraków: Collegium Columbinum (Nowa Logopedia, vol. 3).
- PELC, T. (1997). *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*. Łódź: WING.
- POMYKAŁO, A. (2008). *ABC po polsku*. Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- PTAK, M., TYL, E. (2016). *Ania w przedszkolu* (vol. 1). Chicago: Kenbooks.
- RABIEJ, A. (2009). *Lubię polski!* (vols. 1 and 2). Kraków: Fogra.
- RABIEJ, A. (2010). *Lubię polski!* (vol. 2). Kraków: Fogra.
- ROKITA-JAŚKOW, J. (2015). Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych. *Języki Obce w Szkole. Nauczanie Języków w Przedszkolu*, 1, 31–35, <http://jows.pl/content/spor-o-metode-czyli-jak-najlepiej-uczyc-dzieci-jezykow-obcych> [access: 23.05.2017].
- RUBAK, A. (2013). Metodyka nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym. *Języki Obce w Szkole. Nauczanie Języków w Przedszkolu*, 1, 198–103, <http://jows.pl/content/metodyka-nauczania-j%C4%99zyka-angielskiego-w-kszt%C5%82ceniu-zintegrowanym?page=show> [access: 23.05.2017].
- STEMPEK, I., GRUDZIEŃ, M., KUC, P. (2016). *Polski krok po kroku. Junior. Seria podręczników do nauki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Glossa.
- TARKOWSKI, Z., WIEWIÓRA, D. (2017). Bilingwizm a rozwój mowy dziecka. In: *Studia logopedyczno-lingwistyczne. Księga jubileuszowa z okazji 70-lecia urodzin Profesora Edwarda Łuczyńskiego* (pp. 109–131). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- WEINREICH, U. (1964). *Languages in contact findings and problems*. London–Hague–Paris: Mouton.
- WODNIECKA, Z., MIESZKOWSKA, K., DURLIK, J., HAMAN, J. (2018). Kiedy 1 + 1 ≠ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i). In: E. CZAPLEWSKA (ed.), *Logopedia międzykulturowa* (pp. 92–131). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- WRÓBLEWSKA-PAWLAK, K. (2004). *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*. Warszawa.
- WRÓBLEWSKA-PAWLAK, K. (2013). Naturalna dwujęzyczność, czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci. *Języki Obce w Szkole*, 1, 88–97, <http://jows.pl/sites/default/files/Wr%C3%B3blewska-Pawlak.pdf> [access: 02.03.2021].
- ŻYDEK-BEDNARCZUK, U. (2002). Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej. In: H. SYNOWIEC (ed.), *W kręgu dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu* (pp. 119–126). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK, U. (2007). Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych. In: J. TAMBOR, A. ACHELNIK (ed.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego* (pp. 223–237). Katowice: Gnome.



URSZULA CISZEWSKA-PSUJEK

Szkoła Języka i Kultury Polskiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski

<https://orcid.org/0000-0002-8487-0358>

## Programowanie języka polskiego u dzieci dwujęzycznych

### Programming the Polish language in bilingual children

**ABSTRACT:** Nowadays, the teachers of Polish are facing a new phenomenon with increased frequency: namely, that of bilingualism or multilingualism in Polish schools or among the expatriate Poles, which is consequent to the population migration patterns. And with it, a new challenge is thus posed: to look at the Polish language functionally and to teach it in a communicative way. A preschool teacher or a Polish teacher may seek the support of a speech therapist who has the ability to build, rebuild and develop linguistic and communicative competences in children whose language difficulties are caused by the interference between two or even three language systems or which result from speech disorders. The methods of teaching foreign languages, effective in „language programming”, may also prove useful for this purpose. The article is a review of the methods and techniques used in teaching Polish as a foreign language to children of foreigners or Polish bilingual children of preschool and early school age, which methodology can also be implemented in the treatment of children with speech delay (alalia). The article also presents examples of grammar exercises developed by the Author, which are aimed at mastering nominal and verbal inflection and developing receptive (passive) and productive (active) language skills.

**KEYWORDS:** bilingualism, language programming, the methods of teaching foreign languages to children

**STRESZCZENIE:** Spowodowane migracjami coraz częstsze zjawisko dwu- lub wielojęzyczności w polskich szkołach czy też wśród Polonii stawia przed nauczycielami języka polskiego nie lada wyzwanie – spojrzenia na język funkcjonalnie oraz uczenia go w sposób komunikacyjny. Nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej lub poloniście może pomóc logopeda, mający umiejętność budowania, odbudowywania i rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej dzieci, w których przypadku trudności w opanowaniu języka są wynikiem interferencji dwóch czy nawet trzech systemów językowych lub wynikają z zaburzeń mowy. Użyteczne w tym działaniu mogą okazać się również metody glottodydaktyczne, skuteczne w „programowaniu języka”. Artykuł jest przeglądem metod i technik, które są używane w nauczaniu języka polskiego jako obcego dzieci obcokrajowców lub polskich dzieci dwujęzycznych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym i które mogą być wykorzystywane w terapii dzieci z opóźnionym rozwojem mowy. W artykule zostały zaprezentowane także opracowane przez autorkę przykładowe ćwiczenia gramatyczne służące opanowaniu fleksji nominalnej i werbalnej i rozwijające sprawności receptywne i produktywne.

**SŁOWA KLUCZOWE:** bilingwizm (dwujęzyczność), programowanie języka, metody uczenia dzieci języków obcych

## Bilingwizm w glottodydaktyce, psychologii i kulturze

W literaturze glottodydaktycznej, językoznawczej i psychologicznej istnieje wiele definicji określających dwujęzyczność. W klasycznym rozumieniu bilingwizm jest używaniem przez mówiącego w sposób wymienny dwu języków w zależności od sytuacji i środowiska (Bloomfield, 1962, s. 56; Weinreich, 1964, s. 1; Grosjean, 1982, za: Żydek-Bednarczuk, 2007p, s. 223). W podejściu społeczno-kulturowym bilingwizm jest zjawiskiem językowo-psychologiczno-społecznym, charakteryzującym kraje wielokulturowe (Miodunka, 2003, s. 69; por. Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 224). Zasięg bilingwizmu może być **indywidualny** (jednostkowy), w którym istotne jest pochodzenie, kompetencja językowa, funkcja języka oraz nastawienie do języków (identyfikacja wewnętrzna lub zewnętrzna), lub **społeczny**, charakterystyczny, np. dla wspólnoty zamieszkującej kraj inny niż ojczysty czy kraje wielojęzyczne (Skutnabb-Kangas, 1981, za: Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 224). Ulriel Weinreich (1964, s. 11–12; por. Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 230) wyróżnia **bilingwizm współrzędny**, czyli taki, w którym dwa systemy językowe są zupełnie odmienne, a kodowanie i odkodowywanie w tych językach następuje oddzielnie, np. w przypadku języka polskiego i chińskiego; **bilingwizm złożony**, w którym w obu językach występuje to samo znaczenie dla dwóch słów, realizowane przez dwie różne formy, ale odnoszące się do tej samej zawartości pojęciowej, np. *książka* – *a book*; **bilingwizm podporządkowany**, w którym opanowany przez człowieka język ojczysty pośredniczy w akwizycji drugiego języka, np. poprzez tłumaczenia i brak myślenia w drugim języku, co sprzyja licznym interferencjom językowym.

Według Teresy Michalewskiej (1991, s. 20; por. Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 231), istnieje **bilingwizm kompozycyjny**, w którym cały czas pośredniczy język ojczysty, i **bilingwizm koordynacyjny**, charakteryzujący osoby funkcjonujące w społeczeństwie dwujęzycznym i stale używające dwóch języków w charakterze języków ojczystych. Ze względu na stopień identyfikacji językowej, kulturowej i tożsamościowej, w teorii bilingwizmu wskazuje się na **dwujęzyczność całkowitą**, w której osoba w pełni opanowała kompetencję językową i kulturową w obu językach, lub **częściową**, w przypadku identyfikacji jedynie językowej (Skutnabb-Kangas, 1981, za: Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 231). Językoznawcy dzielą osoby swobodnie posługujące się przynajmniej dwoma językami na: **całkowicie** i **prawie dwujęzyczne** oraz **podwójnie półjęzyczne**, a także **dwu-** i **wielojęzyczne** o różnych typach (Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 231). Ida Kurcz (2000, s. 182; por. Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 231) uznaje za osobę bilingwalną kogoś, kto posługuje się dwu lub wieloma językami bez określenia stopnia znajomości tych języków. **Bilingwizmem zrównoważonym** nazywa sytuację znajomości języków na tym samym po-

ziomie<sup>1</sup>, natomiast przez **bilingwizm pełny** rozumie całkowitą znajomość obu systemów oraz kultur społeczności posługujących się tymi językami. François Grosjean (1982, s. 239; za: Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 231) **uśpionym bilingwizmem** określa sytuację, gdy jeden z języków nie jest regularnie używany. Ewa Lipińska (2003, s. 114–115; por. Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 232) wprowadza rozróżnienie między znajomością języka obcego, wiążącą się z opanowaniem tylko niektórych ze sprawności językowych (do których należy rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, pisanie, mówienie) i kompetencji językowej nieadekwatnej do wieku i rangi społecznej osoby, a dwujęzycznością, czyli ambilingwalnym opanowaniem drugiego języka w takim stopniu, w jakim posługują się nim jego natywni użytkownicy. W tym rozumieniu dwujęzyczności osoba posługuje się oboma językami w różnych sytuacjach komunikacyjnych i z różnymi uczestnikami życia społecznego.

W refleksji nad rozwojem kompetencji językowej wyróżnia się dwa typy nabywania języka: **przyswajanie** (akwizycję) – związane z dużą plastycznością mózgu obecną od 2. roku życia do okresu dojrzewania i umożliwiającą opanowanie języka ojczystego w sposób naturalny i bez żadnego wysiłku oraz **uczenie się** – występujące mniej więcej od okresu dojrzewania, związane z „przełączeniem” innych funkcji mózgowych i umiejscowieniem ich w lewej półkuli mózgu, a co za tym idzie – z innym, trudniejszym sposobem uczenia się języka obcego (Klein, 2007, s. 9)<sup>2</sup>. Badacze bilingwizmu – Josaine F. Hammers i Michel Blanc (za: Wróblewska-Pawlak, 2004, s. 69) odróżniają dwujęzyczność wczesną (dziecięcą) od dwujęzyczności późnej, stosując kryterium wieku akwizycji języka i jako moment graniczny przyjmując 10.–12. rok życia dziecka. W teoriach dotyczących **bilingwizmu** wyróżnia się dwa rodzaje przyswajania języka: **symultaniczny**, kiedy dziecko nabywa jednocześnie dwa języki, i **konsekwentny**, u dziecka po 3. roku życia, posiadającego już jakąś wiedzę o świecie, wiedzę kognitywną, system pojęć

<sup>1</sup> W psychologii dzieli się dwujęzyczność przede wszystkim ze względu na: 1) czas nabycia obu języków: dwujęzyczność równoczesna – gdy człowiek nabywa dwa języki od urodzenia, dwujęzyczność sukcesywna – gdy osoba najpierw nabywa jeden język w określonym stopniu biegłości, a potem drugi; 2) uzyskany efekt: dwujęzyczność zrównoważona – gdy człowiek posługuje się oboma językami na podobnym poziomie sprawności, dwujęzyczność niezrównoważona – gdy osoba opanowała oba języki w różnym stopniu (De Houwer, 2009; Zurer Pearson, 2007, za: Wodniecka, Mieszowska, Durlik, Haman, 2018, s. 93–94).

<sup>2</sup> Fenomen przyswajania języka przez człowieka stał się przedmiotem zainteresowania neurobiologów. Propagatorem teorii okresu krytycznego przypadającego od 2. do 12.–14. roku życia dziecka i charakteryzującego się naturalnym przyswajaniem przez nie języka był Eric Lenneberg (Klein, 2007, s. 9). Z kolei według członków Modern Language Association, idealnym czasem akwizycji języka ojczystego i nauki języka drugiego jest moment narodzin dziecka, a zorganizowana nauka języka drugiego (obcego) powinna rozpocząć się w 4.–5. roku życia dziecka, przy czym okres między 4. a 8. rokiem życia jest na tę naukę najlepszym czasem (Brzeziński, 1987, s. 27). Szerzej o tym zagadnieniu pisze także Janusz Arabski (1996, s. 64–87).



poznawczych, pojemną pamięć i znajomość języka ojczystego, który może się stać odniesieniem dla drugiego języka (Krashen, Terrel, 1983, za: Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 227). Dzieci uczące się języka po 3. roku życia potrzebują odpowiedniej motywacji do programowania drugiego języka, którą jest zwykle otaczające je środowisko (poprzez które odbywa się ekspozycja na drugi język), chęć identyfikowania się z rówieśnikami i przystosowania się do społeczności mówiącej do nich w innym, niezrozumiałym języku (Grosjean, 1982, za: Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 227).

Małe dzieci chętnie przyłączają się do zabaw dzieci z innego kręgu językowo-kulturowego, powtarzają słowa i zwroty, używają komunikacji niewerbalnej, często stwarzają wrażenie, że znają dany język. Co więcej, uczą się języka poprzez zabawę, opanowują najpierw zwroty, a potem całe frazy, przyswajają słownictwo i reguły gramatyczne w interakcji i dzięki intencyjności zachowań językowych. Czym więcej mają kontaktów z rówieśnikami, tym szybciej rozwijają kompetencję i sprawności językowe. Często jednak mieszają różne systemy językowe. Dzieci w wieku szkolnym mogą trochę wolniej opanowywać język środowiska natywnego ze względu na wycofanie i częste odtrącenie przez środowisko rówieśnicze. Przysłuchują się rozmowom kolegów i rzadziej biorą udział w interakcji, ale prowadzą wewnętrzne dialogi. Powtarzając i przyswajając całe frazy, uczą się składni drugiego języka. Szybkość przyswajania drugiego języka przez dzieci zależy od czynników psychologiczno-społecznych (Krashen, Terrel, 1983, za: Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 227–228).

Jednym ze sposobów przyswajania pierwszego i drugiego języka jest **bilin-gwizm indywidualny**, kiedy dziecko wychowywane jest w rodzinie mieszanej i jednocześnie uczy się od matki języka pierwszego (J1), a od ojca – języka drugiego (J2), kojarząc poszczególne języki z konkretną osobą. Rozpoznaje oba systemy, a po etapie mieszania słownictwa, wymowy, gramatyki posługuje się oboma systemami bez większego wysiłku (Arabski, 1996, za: Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 228)<sup>3</sup>. Dotyczący rodzin migrantów **bilin-gwizm społeczny** polega na posługiwaniu się J1 w środowisku rodzinnym i, niezależnie, J2 w szkole lub w pracy albo na nabywaniu sprawności językowych J2 poprzez pośrednictwo języka ojczystego. Często jednak J2 jest przenoszony z pracy, szkoły do domu i powoduje więk-

<sup>3</sup> W literaturze przedmiotu opisuje się różne stosowane przez rodziców strategie porozumiewania się z dzieckiem w rodzinie dwujęzycznej. Najbardziej znaną i zalecaną jest strategia osoby (jedna osoba – jeden język), w której każdy z rodziców zwraca się do dziecka w swoim języku ojczystym (Wróblewska-Pawlak, 2013, s. 93). Ida Kurcz (1992, s. 190; por. Wróblewska-Pawlak, 2013, s. 93) wymienia inne strategie komunikowania się dzieckiem w dwóch językach i uznaje następujące strategie: a) miejsca, polegającą na rozmawianiu z dzieckiem w jednym języku w domu, w drugim poza nim, b) czasu, w której jednego języka używa się na przykład w dni powszednie, drugiego w weekendy, c) naprzemienną, w której komunikowanie się w poszczególnych językach przebiega w dłuższych (na przykład rocznych) przedziałach czasowych.



sze interferencje obu systemów lub zastępuje J1, używany już tylko okazjonalnie, co może prowadzić do zaniku języka ojczystego. Przyswajanie J2 może jednak przebiegać w utrudniony sposób, przynosić ograniczoną kompetencją językową, być zawężone do komunikacji codziennej. Opanowanie J2 może stać się zupełnie niemożliwe czy prowadzić do trudności w przyswojeniu języka ojczystego, powodując **podwójną półjęzyczność** (Lipińska, 2003, s. 125; por. Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 233–234).

## Kompetencja (sprawność) językowa a nauka języka

**Komunikacja językowa**<sup>4</sup> przebiega sprawnie, gdy człowiek posiada **kompetencję językową / sprawność językową** – oba pojęcia są rozumiane przez glottodydaktyków synonimicznie, jako uświadomiona, jak również intuicyjna znajomość i umiejętność posługiwania się środkami językowymi, a także odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z zasadami danego języka. Kompetencja językowa jest wiedzą i umiejętnością budowania zdań poprawnych gramatycznie. Zdaniem lingwistów (Lipińska, Seretny, 2013, s. 113), sprawne używanie kategorii gramatycznych nie oznacza jedynie znajomości kodu, ale także umiejętność posługiwania się nim w sposób adekwatny do zaistniałej sytuacji komunikacyjnej. Urszula Żydek-Bednarczuk (2002, s. 126) do kompetencji językowej zalicza sprawność komunikacyjną z podległymi jej sprawnościami: systemową (leksykalną, semantyczną, gramatyczną, fonologiczną, składniową) oraz społeczną, kulturową, sytuacyjną i pragmatyczną. We współczesnej logopedii do kompetencji językowej zalicza się „nieuświadomioną wiedzę na temat gramatycznych zasad budowania zdań” oraz „sprawność w mówionej i ewentualnie pisanej realizacji zdań” (Grabias, 2012, s. 37). Według Stanisława Grabiasa (2012, s. 37), kompetencja językowa, obok kompetencji poznawczej, czyli wiedzy o sobie i świecie

<sup>4</sup> Komunikacja językowa, nazywana interakcją językową czy dyskursem, jest rozumiana w językoznawstwie i logopedii jako zachowania ujawniające się w mowie zewnętrznej. Dzięki nim powstaje tekst w formie dźwiękowej (albo graficznej lub gestowej), który umożliwia komunikowanie się w określonej grupie społecznej. Zachowania językowe występujące w mowie zewnętrznej poprzedza cerebracja (która ujawnia się w mowie wewnętrznej). Cerebrację buduje z kolei stworzony w umyśle tekst. Powstające w myślach mówiącego poznawcze czynności akomunikacyjne, dzięki którym człowiek poznaje świat i samego siebie, oraz czynności quasi-komunikacyjne, które pozwalają wykorzystać wiedzę o rzeczywistości w relacjach z innymi uczestnikami komunikacji, składają się na komunikację językową. Dzięki uczestnictwu w życiu społecznym człowiek poznaje system komunikacji, nabywa kompetencję komunikacyjną i sprawność interakcyjną. Umiejętności te umożliwiają jednostce zrozumienie relacji występujących między ludźmi oraz pozwalają na realizację własnych intencji (Grabias, 2012, s. 16–17; por. Ciszewska-Psujek, 2018, s. 246).

cie, a także kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako znajomość wzorców zachowań językowych funkcjonujących w danym społeczeństwie, charakteryzuje człowieka sprawnie posługującego się językiem etnicznym.

Nawiązując do koncepcji istnienia dwóch sposobów opanowywania języka drugiego: 1) przyswajania (akwizycji, nabywania), które przebiega w sposób nieświadomy, naturalny i nie wymaga nauczania formalnego, oraz 2) uczenia się, które jest świadomym, formalnym poznawaniem języka (Lipińska, 2006, s. 20), Rafał Młyński (2012, s. 100) wskazuje, że współcześnie oddzielenie od siebie tych dwóch procesów jest niemożliwe ze względu na komputeryzację, upowszechnienie dostępu do internetu, podróżowania. Zdaniem badacza (Młyński, 2012, s. 100) przyswajanie języka polskiego przez dzieci dwujęzyczne powinno odbywać się pod opieką logopedy i nauczyciela języka polskiego jako obcego. Młyński uzasadnia tę tezę koncepcją Władysława Miodunki (2010, s. 239; por. Młyński, 2012, s. 100), dotyczącą nauczania dzieci emigrantów języka polskiego, nabywania języka polskiego jako drugiego w środowisku polonijnym oraz formalnego nauczania go w szkole polonijnej. Miodunka (2010, s. 239; por. Młyński, 2012, s. 100) podkreśla, że „język drugi może być zarówno przyswajany, jak i nauczany”.

Glottodydaktycy twierdzą (Laskowski, 2009, s. 36; Młyński, 2012, s. 100–102), że dokonanie charakterystyki socjolingwistycznej dziecka (dotyczącej kontaktów językowych małego ucznia)<sup>5</sup> pozwoli na precyzyjne określenie i realizację działań zmierzających do doskonalenia podsystemów języka, kształtowania sprawności językowych oraz rozwijania kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej.

## Programowanie języka polskiego u dzieci dwujęzycznych

Spowodowane migracją i mieszaniem się różnych narodowości zjawisko dwu- lub wielojęzyczności coraz częściej występuje w polskich szkołach, od dawna dotyczy Polonii. W związku z tym organizuje się wspomaganie przyswajania lub nauczanie języka polskiego przeznaczone dla dzieci dwu- lub wielojęzycznych, czym zajmują się nauczyciele w szkołach w Polsce oraz w szkołach polonijnych. Miodunka (2010, s. 240–241) zwraca uwagę, że nauczanie języka polskiego dotyczy zarówno zamieszkujących Polskę dzieci obcokrajowców, jak i zamieszkują-

---

<sup>5</sup> Pozyskanie informacji dotyczących opiekunów dziecka dwujęzycznego (czy są tej samej narodowości czy różnych narodowości), okresu pobytu rodziny w Polsce, języka komunikacji w domu i w kręgach rówieśniczych, kontaktów z polszczyzną – pozwala określić strategię akwizycyjną oraz edukację formalną języków (Laskowski, 2009, s. 36).

cych różne kraje dzieci polonijnych, których znajomość języka oficjalnego kraju osiedlenia często jest lepsza niż znajomość języka polskiego<sup>6</sup>.

Wielojęzyczność i wielokulturowość<sup>7</sup> dzieci uczących się na różnych etapach polskiej edukacji objawia się problemami w przyswajaniu czy uczeniu się języka polskiego (nabywaniu kompetencji językowej) i interferencją języka polskiego i języków etnicznych. Bilingwizm stawia przed nauczycielami języka polskiego nie lada wyzwanie – spojrzenia na język funkcjonalnie oraz uczenia go w sposób komunikacyjny<sup>8</sup>. Nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej lub poloniście może w pracy pomóc logopeda, mający umiejętność budowania, odbudowywania i rozwijania kompetencji językowej, poznawczej i komunikacyjnej<sup>9</sup> dzieci, których

<sup>6</sup> Władysław Miodunka (2010, s. 241; por. Młyński, 2012, s. 106) wskazuje na relację między językiem ojczystym, językiem drugim a językiem obcym, w której te dwa ostatnie mogą być sobie bliższe lub bardzo odległe (np. dla Słowian język polski jest bliższy niż dla Azjatów).

<sup>7</sup> Przemysław E. Gębał i Władysław T. Miodunka (2020, s. 189) zwracają uwagę, że nauczanie języka polskiego jako obcego dotyczy dziś dzieci mających doświadczenie uczenia się innych języków obcych. Rozwijająca się obecnie „dydaktyka wielojęzyczności, która uwzględnia szeroki kontekst uczenia się większej liczby języków” – warto dodać, że w konsekwencji także różnych kultur – może wpływać na współczesną refleksję dotyczącą nauczania języka polskiego jako obcego. Glottodydaktycy polonistyczni (Gębał, Miodunka, 2018, s. 186, 190) opisują cztery obszary dydaktyki wielojęzyczności, do których należą: 1) podejście międzykulturowe, w ramach którego kultura polska, będąca również przedmiotem działań dydaktycznych, „konfrontowana jest z kulturami uczestników zajęć”, 2) zintegrowane kształcenie językowe, czyli „integrowanie równoczesnego nauczania kilku języków obcych przez dydaktyczne implikacje wykorzystujące w nauce kolejnych języków obcych znajomość tych wcześniej przyswajanych”, także „wykorzystywanie pewnych podobieństw między poszczególnymi systemami językowymi”, 3) interkomprehensja, dotycząca języków pokrewnych, i propozycja nauczania przynajmniej dwóch spokrewnionych języków, 4) otwarcie na języki, którego celem jest oswajanie dzieci ze środowiskiem wielojęzycznym.

<sup>8</sup> Podejście komunikacyjne (*communication language teaching* – CLT) jest współcześnie jedną z najpopularniejszych metod uczenia języków obcych, którego głównym celem jest skuteczne komunikowanie się, nie zaś poprawne gramatycznie posługiwanie się językiem (Komorowska, 2001, s. 33–34). Innym równie popularnym sposobem uczenia sprawności językowych jest podejście zadaniowe, zwane także komunikacyjno-czynnościowym (zob. Maciocha, 2013, s. 43; Janowska, 2011; por. Majewska-Tworek, Tarkowski, 2018, s. 270).

<sup>9</sup> Jagoda Cieszyńska-Rożek podkreśla wagę diagnozy i terapii logopedycznej w rozwijaniu mowy u dzieci dwujęzycznych, gdyż trudności w przyswajaniu języka etnicznego i drugiego mogą wynikać nie tylko z dwujęzyczności, ale również: zakłóceń kształtowania się lateralizacji, alalii (SLI), alalii występującej w autyzmie, zespołu Aspergera czy afazji dziecięcej. Ponadto, uwzględniając neurobiologiczną korelację między rozwojem systemu językowego a możliwościami poznawczymi człowieka, postuluje konieczność stymulacji wszystkich sfer funkcjonowania poznawczo-językowego dziecka dwujęzycznego. W ramach opracowanej przez siebie metody krakowskiej, proponuje techniki rozwoju mowy dzieci dwujęzycznych przedstawione w wieloczęściowych publikacjach: *Słucham i uczę się mówić (Trudne głoski, Samogłoski i wykrzyknienia, Wyrażenia dźwiękonaśladowcze, Sylaby i rzeczowniki)* i *Kocham szkołę!*, zeszytach serii *Kocham Czytać* i *Moje Sylabki, Symultaniczno-Sekwencyjną Naukę Czytania*<sup>®</sup>, programowanie języka mówionego i pisanego oraz rysowanie i pisanie dziennika wydarzeń (Cieszyńska-Rożek, 2018, s. 134–137, 142–148).

trudności w opanowaniu języka są wynikiem interferencji dwóch czy nawet trzech systemów językowych, oraz nauczyciel języka polskiego jako obcego (glottodydaktyk), którego zadaniem jest programowanie języka polskiego poprzez rozwijanie sprawności językowych u uczących się<sup>10</sup>. Użyteczne w działaniu zespołu nauczyciel – logopeda – glottodydaktyk mogą okazać się nie tylko popularne w logopedii różne metody wspomagające rozwijanie poznawczej i językowej sfery funkcjonowania dziecka<sup>11</sup>, które można zastosować w pracy z dziećmi dwujęzycznymi, ale także metody glottodydaktyczne<sup>12</sup> i ćwiczenia, które zostaną zaprezentowane w dalszej części artykułu.

## Metody glottodydaktyczne w programowaniu języka polskiego u dzieci dwujęzycznych

Wszystkie metody uczenia dzieci języków obcych, w tym języka polskiego, opierają się na teoriach psycholingwistycznych, w których proces uczenia się języka obcego postrzega się jako naśladowanie rzeczywistości naturalnej, tak jak w przypadku przyswajania języka etnicznego. Nauczaniu języka obcego najmłodszych służą zatem techniki pamięciowego opanowywania dialogów, tekstów, piosenek i dryli językowych, zabawa oraz tworzenie sytuacji komunikacyjnych bliskich dziecku i dotyczących jego otoczenia (Rokita-Jaśkow, 2015, s. 32; Kondrad, 2015, s. 72; por. Komorowska, 2001, s. 29, por. Ciszewska-Psujek, 2018, s. 247). Cechy rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, do których należą: niewykształcona umiejętność czytania i pisania, niepełne rozumienie relacji przestrzennych i czasowych, myślenie konkretne i pamięć mechaniczna, dominacja uwagi krótkotrwałej, szybkie zapominanie wyuczonego materiału, mimo dobrego zapamiętywania, stała potrzeba aktywności fizycznej, zabawy, emocjonalna i spontaniczna reakcja na bodźce – decydują o sposobie nauczania najmłodszych języka obcego. W nauczaniu języków obcych dzieci najczęściej stosuje się metody: **bezpośrednią (konwersacyjną)**, koncentrującą się głównie

---

<sup>10</sup> Młyński (2010, s. 219–232, 2012, s. 105) podkreśla, że zgłaszający się do logopedów rodzice i dzieci bilingwalne (powracające z emigracji dzieci polonijne lub dzieci obcokrajowców) często potrzebują również formalnego nauczania języka polskiego jako obcego.

<sup>11</sup> Prezentację popularnych metod terapii (w tym klasycznych metod wspierania rozwoju językowego) używanych we współczesnej logopedii zawiera obszerna monografia *Metody terapii logopedycznej* pod redakcją Anety Domagały i Urszuli Mireckiej (2018).

<sup>12</sup> Anna Majewska-Tworek i Zbigniew Tarkowski (2018, s. 266) zauważają, że logopedzi w pracy z dzieckiem dwujęzycznym sięgają po metody popularne w uczeniu języków obcych, modyfikując je i dostosowując do indywidualnych potrzeb małych uczniów.

na naturalnym kontakcie nauczyciela i ucznia, rozmowie oraz kontekście sytuacyjnym; **audiolingwalną**, kładącą nacisk prymarnie na sprawność słuchania i mówienia, potem czytania i pisania na zasadzie wytworzenia bezrefleksyjnej, mechanicznej reakcji na działający bodziec wzrokowy bądź słuchowy; **kognitywną**, która stawia na twórcze posługiwanie się językiem obcym, a jej głównym celem jest wytworzenie kompetencji językowej, pozwalającej za pomocą skończonej liczby reguł gramatycznych języka rozumieć i budować nieskończenie wiele poprawnych zdań; oraz **TPR** (*total physical response*), która zakłada, że skutecznie uczy się języków obcych, przysłuchując się w ciszy i reagując ruchem fizycznym adekwatnie do treści przekazu (Komorowska, 2001, s. 25–32; Rubak, 2013, s. 99, por. Ciszewska-Psujek, 2018, s. 248–250)<sup>13</sup>.

Rozwijanie sprawności językowych u dzieci nastawione jest na uczenie całych fraz, zwrotów, konstrukcji. W przypadku dzieci młodszych – przedszkolnych nie przeprowadza się analizy gramatycznej, w przypadku dzieci starszych – wczesnoszkolnych takiej analizy dokonuje się w sposób ograniczony. Sprawność gramatyczna jest nauczana na podstawie kontekstu, co przejawia się w dostosowaniu zagadnień gramatycznych do odpowiedniej sytuacji, tematyki, leksyki, np. formy narzędnika wprowadza się w kontekście zawodów i narodowości. Ćwiczenia gramatyczne podporządkowuje się ćwiczeniom komunikacyjnym, a także dostosowuje się je do ćwiczeń rozwijających inne sprawności: słuchania, mówienia, czytania oraz, o ile to możliwe, pisania (Kowalewska, 2011, s. 48, 51; por. Ciszewska-Psujek, 2018, s. 248). Metodocy nauczania języków obcych sugerują, by na zajęciach językowych dominowała zabawa językowa oraz podtrzymujące koncentrację uwagi różnorodne bodźce, a wśród nich dźwięk i obraz, wzmagające aktywność dziecka. Proponuje się zatem: gimnastykę, zabawy ruchowe, rysowanie, kolorowanie, wycinanie, śpiewanie. Powtarzanie/mówienie chóralne, powtarzanie rutynowych zwrotów powitalnych lub pożegnalnych, jak również wielokrotne powtarzanie fraz zawierających poprawną formę (zastępujące typową korektę błędów językowych) sprzyjają budowaniu poczucia bezpieczeństwa u małych uczniów. Ponadto sprzyjająca procesowi dydaktycznemu relacja nauczyciel – uczeń powinna się opierać na wzajemnej akceptacji, życzliwości, odpowiednim motywowaniu wszystkich uczniów, a także na odpowiedniej reakcji ze strony dydaktyka na wyrażane przez dzieci uczucia znużenia, zmęczenia, dekoncentracji, jaka może być zmiana aktywności, tematu czy sytuacji (Komorowska, 2001, s. 40–43; por. Ciszewska-Psujek, 2018, s. 251).

Nauka języka polskiego powinna odbywać się systematycznie, kolejne spotkania powinny nawiązywać tematycznie do poprzednich i mieć jakiś stały, powtarzający się element. Nauczyciel powinien mówić do dziecka tylko w języku polskim,

<sup>13</sup> Opis wybranych metod glottodydaktycznych podają za opracowaniem Hanny Komorowskiej (2001, s. 25–32) dotyczącym metodyki uczenia języków obcych.

budować jasne komunikaty, unikać zbędnego słownictwa, uczyć także polskiej kultury, powtarzać to, czego dziecko już się nauczyło, cierpliwie czekać na efekty, umiejętnie dopasowywać podręczniki, program i materiały do wieku dzieci i do ich stopnia znajomości języka polskiego (Kowalewska, 2011, s. 46–48, 50–51)<sup>14</sup>.

Logopeda wspomagający pracę nauczyciela wychowania przedszkolnego, nauczyciela nauczania zintegrowanego lub nauczyciela polonisty w „programowaniu” języka polskiego dzieci obcokrajowców oraz dzieci polonijnych przebywających poza granicami Polski lub powracających do Polski po emigracji może wykorzystywać metody i techniki uczenia języka polskiego jako obcego uwzględniające cechy rozwojowe dzieci i naśladowujące naturalną drogę nabywania przez nie języka etnicznego oraz wspierać się różnymi metodykami, programami i ćwiczeniami autorskimi glottodydaktyków polonistycznych (por. Ciszewska-Psujek, 2018, s. 257). Działania logopedy będą prowadzić do budowania lub usprawniania niewykształconych lub wykształconych częściowo kompetencji: kulturowej (odnoszącej się do wiedzy o rzeczywistości i o sobie), językowej (umożliwiającej budowanie zdań poprawnych gramatycznie), komunikacyjnej (umożliwiającej tworzenie wypowiedzi adekwatnych do sytuacji) (Grabias, 2012, s. 37) oraz stymulacji funkcji poznawczych i rozwijania społecznej sfery funkcjonowania dziecka dwujęzycznego (por. Cieszyńska-Rożek, 2018, s. 137)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> W ostatnich latach ukazały się podręczniki przeznaczone dla małych uczniów (powstałe najczęściej na podstawie programów autorskich), w których ogólne zasady uczenia języków obcych dzieci do specyfiki języka polskiego (Kowalewska, 2011, s. 44, por. Ciszewska-Psujek, 2018, s. 248). Zob. Makarski, 1999; Mikieliewicz, Weislo, 2003; Pomykało, 2008; Rabiej, 2009, 2010; Ahtelik, Nie-sporek-Szamburska, 2009; także seria dla dzieci dwujęzycznych: Majewska-Wójcik, Smoleń-Wawrzusiszyn, 2015; Ptak, Tyl, 2016; Stempel, Grudzień, Kuc, 2016 (seria do nauki języka polskiego jako obcego dedykowana dzieciom starszym, w wieku 10–15 lat).

<sup>15</sup> Ewa Czaplewska (2018, s. 266–267), omawiając dotyczące kompetencji zawodowych terapeutów mowy i języka, zauważa, że zagraniczni logopedzi zgłaszają potrzebę szkoleń związanych z diagnozą i terapią osób bilingwalnych, szczególnie w aspekcie poszerzenia wiedzy o rozwoju mowy dzieci dwu- i wielojęzycznych, poszerzenia wiedzy międzykulturowej. Polscy logopedzi skarżą się z kolei na brak wystandaryzowanych i znormalizowanych narzędzi diagnostycznych i terapeutycznych oraz procedur postępowania logopedycznego w przypadku pomocy osobom dwujęzycznym. Czaplewska (2018, s. 267, 280) postuluje zatem konieczność podejmowania w kształceniu logopedów treści dotyczących różnic kulturowych oraz formułuje cele badań podejmowanych w ramach logopedii międzykulturowej, wśród których znalazły się przede wszystkim: konstruowanie narzędzi diagnostycznych i terapeutycznych oraz wypracowanie procedur postępowania logopedycznego w bilingwizmie. Inni logopedzi (Tarkowski, Wiewióra, 2017; Majewska-Tworek, Tarkowski, 2018, s. 284) poddają pomysł stworzenia specjalizacji: logopedia bilingwalna, której celem będzie przygotowanie terapeutów mowy do pracy z dziećmi dwu- i wielojęzycznymi oraz ich opiekunami.



## Propozycja ćwiczeń glottodydaktycznych rozwijających sprawności językowe

W podrozdziale zostały przedstawione przykładowe ćwiczenia (1–7), które są dostosowane do możliwości poznawczych dzieci, bazują na metodach: naturalnej, bezpośredniej, audiolingwalnej i je scalają, służą opanowaniu fleksji nominalnej i werbalnej oraz rozwijają sprawności receptywne (słuchania i czytania) i produktywne (mówienia i pisanie)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Metody i techniki uczenia języków obcych dzieci oraz ćwiczenia glottodydaktyczne można stosować także w terapii zaburzeń mowy u dzieci z niewykształconymi lub utraconymi kompetencjami i sprawnościami (zob. Ciszewska-Psujek, 2018, s. 256–257). Metody glottodydaktyczne, które można wykorzystać w rozwijaniu kompetencji gramatycznej dzieci objętych terapią logopedyczną, oraz przykładowe ćwiczenia zaprezentowałam w rozdziale monografii *Metody terapii logopedycznej* pod redakcją Anety Domagały i Urszuli Mireckiej (zob. Ciszewska-Psujek, 2018, s. 248–256).

ĆWICZENIE 1. Ćwiczenie utrwalające formy mianownika rzeczowników liczby pojedynczej i mnogiej. Jedzenie

*Wklej obrazki w odpowiednią kolumnę. Pokoloruj rysunki.*

owoce	warzywa	nabiał	mięso i wędliny	pieczywo	słodycze

Obrazki do ćwiczenia 1. Wytnij i wklej.



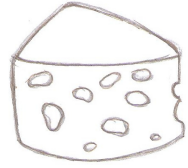
mleko



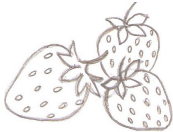
szynka



ciastka



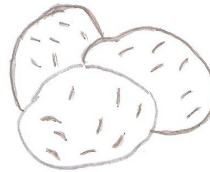
ser



truskawki



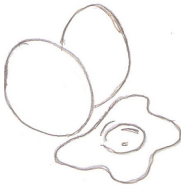
lody



ziemniaki



gruszki



jajka



cebula



kurczak



jogurt



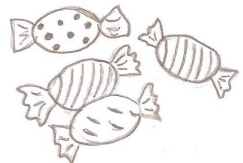
brzoskwinie



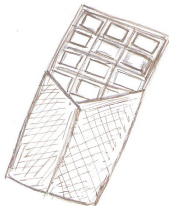
bułki



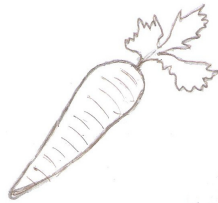
papryka



cukierki



czokolada



marchew



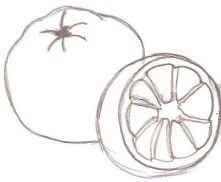
kiełbasa



winogrona



brokuły



pomarańcze



chleb

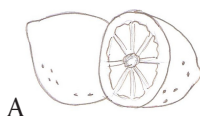


pomidory

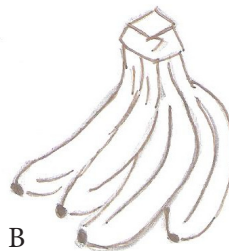
ĆWICZENIE 2. Ćwiczenie utrwalające formy mianownika przymiotników liczby pojedynczej i mnogiej. Jedzenie

*Dokończ zdania i wklej wyrazy w odpowiednie miejsce.  
Dopasuj rysunki (litery) do zdań (numerów). Pokoloruj rysunki.*

1. Ryby są

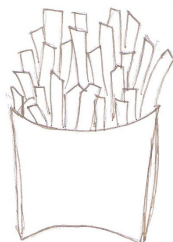


A

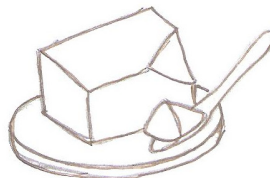


B

2. Cytryny są



C



D

3. Masło jest

4. Banany są

5. Grejpfruty są



E



F

6. Ketchup jest

7. Frytki są



G



H

8. Pieprz jest

1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8.....

*Wytnij i wklej.*

kwaśne	słone	słodkie	gorzkie
ostry	łagodny	tłuste	chude

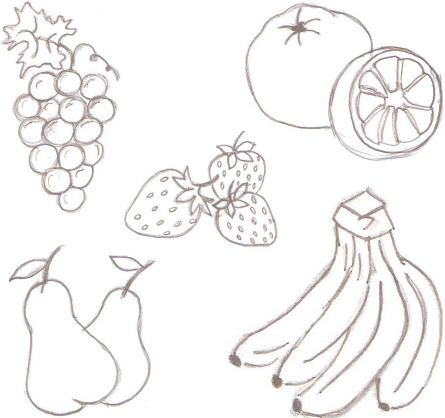


ZRÓDŁO: Opracowanie własne; rysunki w wykonaniu własnym.

ĆWICZENIE 3. Ćwiczenie utrwalające formy biernika rzeczowników liczby pojedynczej i mnogiej. Jedzenie

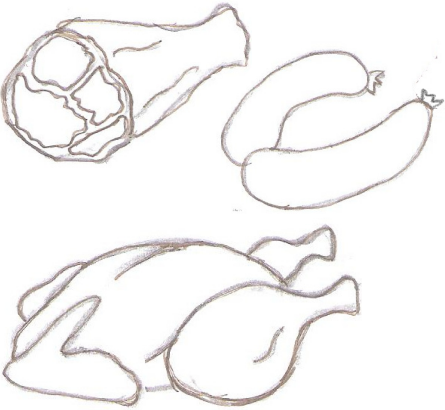
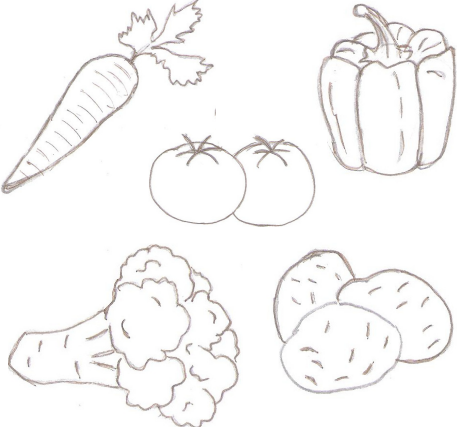
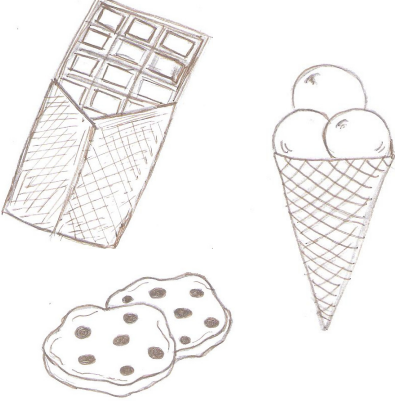
<i>Popatrz na rysunki, posłuchaj informacji i wybierz poprawną odpowiedź. Pokoloruj rysunki.</i>	
	Dzieci wolą ... niż warzywa a) owoce b) słodycze
	Mama i tata przygotowują... a) obiad b) śniadanie
	Co niedzielę mama piecze ... a) chleb b) ciasto
	Babcia Marysia robi najlepsze ... a) pierogi b) kotlety

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne; rysunki w wykonaniu własnym.

ĆWICZENIE 4. Ćwiczenie utrwalające formy biernika rzeczowników liczby pojedynczej i mnogiej. Jedzenie

<i>Posłuchaj tekstów i odpowiedz na pytania. Pokoloruj rysunki.</i>	
	<p>Piotruś bardzo lubi słodkie owoce. Codziennie je jabłko, gruszkę albo banan. Lubi też słodkie winogrona i truskawki. Teraz ma ochotę na pomarańczę.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Co lubi Piotruś?</li><li>2. Co Piotruś je codziennie?</li><li>3. Na co Piotruś ma teraz ochotę?</li></ol>
	<p>Jasiek bardzo lubi pieczywo. Często je kanapkę z warzywami albo kromkę z masłem czekoladowym. Woli chleb niż bułki. Jego mama piecze własny chleb.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Co lubi Jasiek?</li><li>2. Co Jasiek często je?</li><li>3. Co Jasiek woli?</li><li>4. Co piecze mama Jaśka?</li></ol>
	<p>Amelka i Antek są bliźniakami. Lubią to samo jedzenie, szczególnie nabiał. Na śniadanie jedzą płatki z mlekiem lub ser i jajka. Codziennie piją mleko. Na deser zwykle jedzą jogurt.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Co lubią Amelka i Antek?</li><li>2. Co Amelka i Antek jedzą na śniadanie?</li><li>3. Co Amelka i Antek piją codziennie?</li><li>4. Co Amelka i Antek zwykle jedzą na deser?</li></ol>



	<p>Julka bardzo lubi makaron z sosem i mięsem, szczególnie spaghetti. Lubi też kurczaka. Woli mięso niż ryby. Często na śniadanie je wędliny – szynkę albo parówki. Od czasu do czasu je kielbasę.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Co lubi Julka?</li><li>2. Co Julka woli?</li><li>3. Co Julka często je na śniadanie?</li><li>4. Co Julka je od czasu do czasu?</li></ol>
	<p>Ania uwielbia warzywa, szczególnie kukurydzę. Na śniadanie zawsze je pomidory, na obiad często je marchewkę albo brokuły, na kolację je paprykę. Bardzo lubi ziemniaki. Woli ziemniaki niż ryż czy makaron. Mama Ani często gotuje zupę jarzynową.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Co lubi Ania?</li><li>2. Co Ania je na śniadanie, obiad i kolację?</li><li>3. Co Ania woli?</li><li>4. Co często gotuje mama Ani?</li></ol>
	<p>Franek kocha słodycze, najbardziej czekoladę. Woli czekoladę niż ciastka i lody. Lubi też pić gorącą czekoladę. Mama czasami kupuje Frankowi mleczną czekoladę z orzechami albo owocowe żelki. Franek je słodycze tylko od czasu do czasu, bo wie, że nie są zdrowe.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Co kocha Franek?</li><li>2. Co Franek woli?</li><li>3. Co mama czasami kupuje Frankowi?</li><li>4. Co Franek je od czasu do czasu?</li></ol>

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne; rysunki w wykonaniu własnym.

ĆWICZENIE 5. Ćwiczenie utrwalające formy biernika rzeczowników liczby pojedynczej i mnogiej. Jedzenie

*Narysuj owoce i warzywa, które lubisz jeść.  
Następnie dokończ zdanie: *Lubię...**

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

ĆWICZENIE 6. Ćwiczenie utrwalające formy czasownika w czasie teraźniejszym

*Posłuchaj tekstu i odpowiedz na pytania. Pokoloruj rysunek.*



Ewa i Adam to rodzeństwo. Bardzo się kochają, są nierozłączni i lubią spędzać wolny czas razem. Codziennie bawią się klockami i rysują. Kiedy jest ładna pogoda, spacerują po parku albo jeżdżą na rolkach. Dwa razy w tygodniu – w poniedziałek i w środę chodzą na basen. Tam uczą się pływać. Często po szkole spotykają się z kolegami i koleżankami i razem grają w gry planszowe. Od czasu do czasu w piątek robią z mamą zakupy. W każdą sobotę pomagają rodzicom w pracach domowych – odkurzają całe mieszkanie i sprzątają swój pokój. Czasami w niedzielę odwiedzają dziadków. Rzadko oglądają telewizję i tylko trzy razy w tygodniu grają na komputerze. Adam i Ewa nigdy się nie nudzą.

1. Co Ewa i Adam robią codziennie?
2. Co robią, kiedy jest ładna pogoda?
3. Co robią w poniedziałek i w środę?
4. Co robią często po szkole?
5. Co robią od czasu do czasu w piątek?
6. Co robią w każdą sobotę?
7. Co robią w niedzielę?
8. Co robią rzadko?
9. Czego nigdy nie robią?
10. Jaki tytuł może mieć ten tekst?

ŹRÓDŁO: U. CISZEWSKA-PSUJEK (2018). Metody glottodydaktyczne w rozwijaniu kompetencji gramatycznej dzieci objętych terapią logopedyczną. W: A. DOMAGAŁA, U. MIRECKA (red.), *Metody terapii logopedycznej* (s. 245–259). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 255.

ĆWICZENIE 7. Ćwiczenia utrwalające formy czasownika w czasie teraźniejszym

I. „Pantomima”. Nauczyciel za pomocą gestów, mimiki, ruchów pokazuje uczniom różne czynności. Zadaniem uczniów jest odgadnąć, o jakie czynności chodzi. Następnie uczeń pokazuje przedstawione rysunkiem lub zapisane na kartkach nazwy czynności. Pozostali uczniowie i/lub nauczyciel odgadują, o jakie czynności chodzi.

II. „Nieme dyktando”. Nauczyciel lub uczeń za pomocą gestów, mimiki, ruchów pokazuje uczniom treść zdań układających się w historię. Zadaniem uczniów jest zrekonstruować tę historię (propozycja ćwiczenia dla starszych dzieci).

*Rano Ania wstaje, je śniadanie, myje się, ubiera i idzie do szkoły. Najpierw ma lekcje polskiego, a potem, przed południem, uczy się matematyki. W południe spaceruje w parku. Wraca do domu o 14.00 i je obiad. Po południu gra na komputerze, słucha muzyki i odrabia lekcje. Wieczorem ogląda telewizję i je kolację. Przed snem czyta ciekawą książkę. Ania śpi osiem godzin.*

III. „Spocone dyktando”. Nauczyciel rozwiesza w różnych częściach sali kartki z tekstem krótkiego opowiadania. Następnie łączy uczniów w pary. Zadaniem pierwszej osoby z pary jest poruszanie się między wskazanym przez nauczyciela miejscem, w którym została zawieszona kartka, a drugą osobą i dyktowanie jej zapisanego tekstu. Zadaniem drugiej osoby jest zapisanie tekstu usłyszanego od kolegi. Wygrywa ta para, która jako pierwsza ukończy wyścig i przepisze tekst bezbłędnie. Ćwiczenie przeznaczone jest dla dzieci umiejących czytać i pisać lub dla dzieci opanowujących te sprawności. W drugim z przypadków zamiast opowiadania na kartkach powinny być zapisane pojedyncze czasowniki lub proste zdania.

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne. Pomysł na ćwiczenia II i III zaczerpnięto z podręcznika do gier i ćwiczeń komunikacyjnych: T. PEŁC (1997). *Teraz polski! Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*. Łódź: WING, s. 38, 43.

## Bibliografia

- ARABSKI, J. (1996). *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- ACHTELIK, A., NIESPOREK-SZAMBURSKA, B. (2009). *Bawimy się w polski 1*. Katowice: Śląskie Centrum Edukacji Regionalnej.
- BLOOMFIELD, L. (1963). *Language*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- BRZEZIŃSKI, J. (1987). *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- CIESZYŃSKA-ROŻEK, J. (2018). Rozwój systemu językowego dzieci bilingwalnych. W: E. CZAPLEWSKA (red.), *Logopedia Międzykulturowa* (s. 132–149). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- CISZEWSKA-PSUJEK, U. (2018). Metody glottodydaktyczne w rozwijaniu kompetencji gramatycznej dzieci objętych terapią logopedyczną. W: A. DOMAGAŁA, U. MIRECKA (red.), *Metody terapii logopedycznej* (s. 245–259). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- CZAPLEWSKA, E. (2018). Rola logopedii we współczesnych społeczeństwach wielokulturowych. W: E. CZAPLEWSKA (red.), *Logopedia Międzykulturowa* (s. 261–281). Gdańsk: Harmonia Universalis.

- DE HOUWER, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol-Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- DOMAGAŁA, A., MIRECKA, U. (red.), (2018). *Metody terapii logopedycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GĘBAL, P., MIODUNKA, W.T. (2020). *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GRABIAS, S. (2012). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. W: S. GRABIAS, Z.M. KURKOWSKI (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (s. 15–72). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- JANOWSKA, I. (2011). *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- KLEIN, W. (2007). Przystawianie drugiego języka: proces przyswajania języka. Tłum. J. OKUNIEWSKI. W: I. KURCZ (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 89–142). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- KOMOROWSKA, H. (2001). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- KONDRAT, D. (2015). Metody pracy z dziećmi w przedszkolu. *Języki Obce w Szkole. Nauczanie Języków w Przedszkolu*, 1, 71–76, <http://jows.pl/content/metody-pracy-z-dziecmi-w-przedszkolu?page=show>, [data dostępu: 23.05.2017].
- KOWALEWSKA, M. (2011). Jak skutecznie uczyć dziecko języka polskiego jako obcego/drugiego? W: D. CIEŚLIKOWSKA (red.), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach* (s. 44–75). Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- KURCZ, I. (1992). *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KURCZ, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- LASKOWSKI, R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- LIPIŃSKA, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- LIPIŃSKA, E. (2006). Przystawianie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego. W: A. SERETNY, E. LIPIŃSKA (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (s. 19–28). Kraków: Universitas.
- LIPIŃSKA, E., SERETNY, A. (2003). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- MACIOCHA, A. (2013). Podejście zadaniowe na tle innych metod w glottodydaktyce. *Kwartalnik Polonicum*, 1, 42–49.
- MAJEWSKA-TWOREK, A., TARKOWSKI, Z. (2018). *Terapia logopedyczna dziecka dwujęzycznego*. W: A. DOMAGAŁA, U. MIRECKA (red.), *Metody terapii logopedycznej* (s. 261–286). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- MAJEWSKA-WÓJCIK, A., SMOLEŃ-WAWRZUSISZYN, M. (2015). *Z Anią przez Polskę*. Lublin-Chicago: Kenbooks.
- MAKARSKI, W. (1999). *Baw się z nami*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- MICHALEWSKA, M.T. (1991). *Polszczyzna osób bilingwalnych w Zagłębiu Ruhry w sytuacji oficjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- MIKIELEWICZ, R., WEISŁO, A. (2003). *Uczymy się świata po polsku* (cz. 1). Warszawa: Wspólnota Polska.
- MIODUNKA, W.T. (2003). *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*. Kraków: Universitas.
- MIODUNKA, W.T. (2010). *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*. W: J. GRUCHAŁA,

- H. KUREK (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu* (s. 233–245). Kraków: Universitas.
- MŁYŃSKI, R. (2010). Obraz rodziny w wypowiedziach bilingwalnego chłopca. W: M. MICHALIK, A. SIUDAK (red.), *Zagadnienia mowy i myślenia* (s. 219–232). Kraków: Collegium Columbinum (Nowa Logopedia, t. 1).
- MŁYŃSKI, R. (2012). Dwujęzyczność dziecięca w perspektywie glottodydaktyki i logopedii. Próba syntezy. W: M. MICHALIK, A. SIUDAK, Z. ORŁOWSKA-POPEK (red.), *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej* (s. 93–111). Kraków: Collegium Columbinum (Nowa Logopedia, t. 3).
- PELC, T. (1997). *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*. Łódź: WING.
- POMYKAŁO, A. (2008). *ABC po polsku*. Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- PTAK, M., TYL, E. (2016). *Ania w przedszkolu* (cz. 1). Chicago: Kenbooks.
- RABIEJ, A. (2009). *Lubię polski!* (cz. 1 i 2). Kraków: Fogra.
- RABIEJ, A. (2010). *Lubię polski!* (cz. 2). Kraków: Fogra.
- ROKITA-JAŚKOW, J. (2015). Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych. *Języki Obce w Szkole. Nauczanie Języków w Przedszkolu*, 1, 31–35, <http://jows.pl/content/spor-o-metode-czyli-jak-najlepiej-uczyc-dzieci-jezykow-obcych> [data dostępu: 23.05.2017].
- RUBAK, A. (2013). Metodyka nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym. *Języki Obce w Szkole. Nauczanie Języków w Przedszkolu*, 1, 198–103, <http://jows.pl/content/metodyka-nauczania-jezyka-angielskiego-w-kszta-ceni-zintegrowanym?page=show> [data dostępu: 23.05.2017].
- STEMPEK, I., GRUDZIEŃ, M., KUC, P. (2016). *Polski krok po kroku. Junior. Seria podręczników do nauki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Glossa.
- TARKOWSKI, Z., WIEWIÓRA, D. (2017). Bilingwizm a rozwój mowy dziecka. W: *Studia logopedyczno-lingwistyczne. Księga jubileuszowa z okazji 70-lecia urodzin Profesora Edwarda Łuczyńskiego* (s. 109–131). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- WEINREICH, U. (1964). *Languages in contact findings and problems*. London–Hague–Paris: Mouton.
- WODNIECKA, Z., MIESZKOWSKA, K., DURLIK, J., HAMAN, J. (2018). Kiedy 1 + 1 ≠ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i). W: E. CZAPLEWSKA (red.), *Logopedia międzykulturowa* (s. 92–131). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- WRÓBLEWSKA-PAWLAK, K. (2004). *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*. Warszawa.
- WRÓBLEWSKA-PAWLAK, K. (2013). Naturalna dwujęzyczność, czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci. *Języki Obce w Szkole*, 1, 88–97, <http://jows.pl/sites/default/files/Wr%C3%B3blewska-Pawlak.pdf> [data dostępu: 02.03.2021].
- ŻYDEK-BEDNARCZUK, U. (2002). Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej. W: H. SYNOWIEC (red.), *W kręgu dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu* (s. 119–126). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK, U. (2007). Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych. W: J. TAMBOR, A. ACHELNIK (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego* (s. 223–237). Katowice: Gnome.