



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת  
The Israeli Speech Hearing and Language Association  
טלפקס: 03-9075373 ishla@017.net.il www.ishla.org.il

# רב-לשוניות בקרב ילדים בישראל נייר עמדה

נכתב על ידי: הדר אבוטבול-עוז, דר' רמה נובוגרודסקי, דנה סמילין, מונא עבד-אלרזיק, פרופ' שרון ערמון-לוטם, ורדה קריזר, דר' אניטה רום.  
(שמות הכותבות לפי סדר א"ב)

ינואר 2017



## נייר עמדה בנושא רב-לשוניות בקרב ילדים בישראל

### 1. הגדרות:

**דו-לשוניות** – דו-לשוניות הינה תופעה שכיחה מאוד בישראל כמו גם בשאר מדינות העולם. חוקרים שונים מגדירים את המונח 'דו-לשוניות' בצורות שונות. **הגישה המקסימליסטית** מגדירה דובר דו-לשוני כאדם השולט בשתי שפות ברמה של דובר ילידי (Bloomfield, 1933). גישה זו מצמצמת במידה רבה את אוכלוסיית הדוברים הדו-לשוניים ובנוסף, המילה 'שולט' ניתנת לפרשנויות שונות. לעומת זאת, **הגישה המינימליסטית** מגדירה דובר דו-לשוני כאדם בעל ידע מסוים בשתי שפות (Diebold, 1964). גישה זו מצמצמת גם כן, מכיוון שהיא מאפשרת לאנשים בעלי ידע חלקי ביותר בשפה נוספת, לבד משפת אמם, להיחשב כדוברים דו-לשוניים. ביקר (Baker, 2001) מציע לבנות פרופיל שפתי עבור אדם דו-לשוני, שבו יתוארו יכולותיו הלשוניות בכל אחת מן השפות, על-פי ארבע אופנויות השפה: הבנה, הפקה, קריאה וכתבייה. התפתחות דו-לשונית טיפוסית משקפת השפעה דו-כיוונית בין שתי השפות וכן עירור בו זמני של שתי השפות (Walters, 2005). ההתפתחות מושפעת ממשתני חשיפה כגון: גיל התחלת החשיפה לכל שפה, משך החשיפה לכל שפה, הכמות והאיכות של החשיפה והמיצב החברתי-כלכלי (Marinis & Chondrogianni, 2011).

**דו-לשוניות פונקציונאלית** - מצב שבו אדם נדרש לתפקד ולהשתמש בשתי שפות בחיי היומיום שלו, מול אנשים שונים ובמצבים שונים. לרוב שפה אחת הינה דומיננטית יותר (בשימוש תדיר יותר בהשוואה לשפה השנייה, והשליטה בה בד"כ טובה יותר), אך הדומיננטיות יכולה להשתנות במהלך החיים. השפה הפחות דומיננטית יכולה להפוך לשפה פאסיבית (למשל ילד שמבין את שפת-הוריו, אך עונה להם בשפה השנייה שלו), לעומת שפה אקטיבית המדוברת בחיי היום יום. לעתים ישנה השפעה של שפה אחת על השנייה, למשל השאלת מבנה משפה אחת לשפה שניה (Code interference), או מעבר משפה אחת לשפה שניה (Code switching) כפי שיפורט בהמשך.

**דו-לשוניות סימולטאנית** – בדו-לשוניות סימולטאנית, שתי השפות נרכשות יחד מלידה או מגיל צעיר מאוד (למשל כשכל הורה מדבר בשפה אחרת, או כשישנה שפה אחת בבית ושפה



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

טלפקס: 03-9075373 ishla@017.net.il www.ishla.org.il

נוספת במסגרת החינוכית למן הינקות). נמצא כי ילדים דו-לשוניים סימולטניים, עוברים בכל אחת מן השפות דרך אותם שלבי התפתחות כמו ילדים חד-לשוניים. קצב הרכישה והמעבר בין השלבים דומים גם כן. כך למשל, לא נמצא הבדל במאפייני המלמול של ילדים חד-ודו-לשוניים, במועד הופעת המילים הראשונות וצירופי המילים (Paradis, Genesee, & Crago, 2011). אוצר המילים של ילדים אלו כולל מילים משתי השפות, בהתאם לסיטואציה בה נרכשה המילה (למשל, מאכלים ביתיים בשפת הבית, תכנים מהגן בשפת הגן).

**דו-לשוניות עוקבת** - הילד מתחיל לרכוש שפה אחת בבית (L1), ולאחר מכן נחשף לשפה השנייה (L2), בדרך כלל במסגרת החינוכית. השפה השנייה נרכשת באופן טבעי, תוך כדי חשיפה משמעותית המתרחשת במהלך אינטראקציות יומיומיות של הילד (להבדיל מלימוד פורמאלי של שפה זרה בבית הספר). בניגוד לדעה הרווחת שילדים רוכשים שפה שנייה מהר ובקלות, בפועל תהליך הרכישה של השפה השנייה הוא הדרגתי ונמשך זמן רב. נמצא כי ילדים דו-לשוניים עוקבים (עם התפתחות שפתית תקינה) מגיעים לשליטה טובה בשפה השנייה רק לאחר כ-3-7 שנים מתחילת החשיפה (Hakuta, Goto-Butler, & Witt, 2000; Zdorenko & Paradis, 2008). טבורס (Tabors, 1997) מבחין בארבעה שלבים של רכישת שפה שנייה בדו-לשוניות עוקבת בילדות. תחילה, הילדים ממשיכים לדבר בשפת-אמם, ומגלים בהדרגה כי סביבם מדברים בשפה אחרת. בעקבות כך, לרוב הם מפסיקים לדבר, ומעבירים את כוונתם באמצעים לא מילוליים. במהלך השלב הלא וורבלי, הם סופגים ידע רצפטיבי ומתחילים להבין את השפה השנייה. בשלב השלישי, מתחילים להשתמש בדיבור טלגרפי, במילים בודדות ובמבנים קצרים שנלמדו כתבנית שלמה, למשל: "אני רוצה", "אני לא יודע". שלב זה מאפשר להם להשתלב בחברה ולתקשר באופן בסיסי בשפה החדשה. בשלב הרביעי, הנקרא גם Inter-language (שפת ביניים), לומדים ליצור מבעים ומשפטים יצירתיים בשפה החדשה. שלב זה מאופיין בשגיאות דקדוקיות ושימוש במילים כלליות ("עושה", "זה"), בדומה לילדים עם לקות שפתית.

**Code switching** – שימוש ספונטני ולא מתוכנן במילים וצירופים משפה אחת בשפה השנייה.

**Code interference** - העברת מבנים תחביריים או מורפולוגיים בין השפות.



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

טלפקס: 03-9075373 ishla@017.net.il www.ishla.org.il

יש המתייחסים לשתי התופעה כ"Code mixing". דוגמאות: "אמא מכינה honey עוגה",  
"אני לוקח אמבטיה", "הוא זורק את הכדור'ס".

**דיגלוסיה** - שתי צורות או וריאציות לשוניות של השפה, כאשר כל אחת מהן בנפרד משמשת להקשרים סוציו-לשוניים שונים: הווריאציה המדוברת והווריאציה הסטנדרטית. קיים הבדל מהותי בין שתי הווריאציות בכל אחד מתחומי השפה (פונולוגיה, אוצר מילים, מורפו-תחביר ופרגמטיקה). הווריאציה המדוברת נרכשת באופן דומה לשפת אם, ואילו הווריאציה הסטנדרטית נלמדת ברובה במסגרת החינוך הפורמאלי ונמצאת בשימוש בעיקר בכתיבה, קריאה, טקסים פורמאליים ובאמצעי התקשורת. ילד החשוף לשפה שיש בה דיגלוסיה (לדוגמא: ילד דובר ערבית) מוגדר למעשה כילד דו- לשוני עוקב.

## 2. היתרונות של דו-לשוניות

לדו-לשוניות יתרונות רבים: רגשיים, חברתיים, תרבותיים וקוגניטיביים. היא אינה משפיעה לרעה על ההתפתחות ואינה מזיקה. נהפוך הוא, דו-לשוניות מאפשרת לאדם להחשף ולתפקד בשתי תרבויות שונות בו-זמנית. כמו כן, היא מזמנת תקשורת טבעית, רגשית ועשירה עם ההורים (שמדברים בשפת-אימם), וכן עם בני המשפחה המורחבת החד-לשוניים (למשל קרובים בארץ המוצא, סבא וסבתא). במהלך החיים, דו-לשוניות מאפשרת הזדמנויות רבות יותר בתחום החברתי, הלימודי והתעסוקתי. (Paradis, Genesee, & Crago, 2011). בנוסף, בחלק מהמחקרים נמצא כי לילדים דו-לשוניים יש יתרון על פני החד-לשוניים במטלות של יכולת מטה-לשונית ובגמישות מחשבתית. כך למשל, ילדים דו-לשוניים מצליחים יותר במשימות מטה-פונולוגיות שבהן נדרש לנתק את צורת המילה ממשמעותה (Bialystok, 2001), ובמטלות הדורשות אינהיביציה (דיכוי של מאפיין אחד לעומת האחר).

## 3. בין דו-לשוניות ללקות שפה ספציפית/ראשונית (SLI)

לקות שפה ספציפית (SLI) היא הפרעה נירו-התפתחותית עם מרכיב תורשתי כאשר התחום המורפו-תחבירי מהווה נקודת קושי עיקרית (Rice, 2003). 7-10% מכלל האוכלוסייה מאובחנים עם לקות שפה ספציפית ואחוז זה זהה בקרב דו-לשוניים. ילדים דו-לשוניים עוקבים עם התפתחות שפה תקינה דומים באופן מטעה לילדים עם לקות שפה ספציפית בביצועים הלשוניים שלהם בשפה השניה. כתוצאה מכך, קיים קושי באבחון שלהם (Bedore & Pena, 2008). דמיון זה עשוי להופיע גם אצל דו-לשוניים סימולטניים בשפתם הפחות דומיננטית, ומתגלה ביכולות לשוניות שונות. הדוגמאות שלהלן מתייחסות לתחומי השפה



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת  
The Israeli Speech Hearing and Language Association  
טלפקס: 03-9075373 ishla@017.net.il www.ishla.org.il

השונים ומדגימות את מאפייני הדמיון תוך הדגשת האבחנה מבלדת בין דו-לשוניות ולקות שפה:

- שני סמנים מוקדמים של SLI הם לקסיקון מצומצם ושימוש נרחב במילים כלליות (בעיקר פעלים כגון: 'עושה', 'שם', 'מביא', אך גם כינויי גוף מצביעים כגון: 'זה' 'את זה') (Warlaumont & Jarmulowicz, 2012). כאשר מאבחנים ילדים דו-לשוניים באחת מהשפות שלהם, הלקסיקון מצומצם לרוב באופן מובהק מזה של ילדים חד-לשוניים (Bialystok, et al., 2010; Marchman, Fernald & Hurtado, 2009) בשל התפלגות תחומי אוצר המילים בין שתי השפות. כמו כן, הם מרבים להשתמש במילים כלליות כאסטרטגיה להתמודדות עם התחרות בין השפות והלקסיקון המצומצם (Walters, 2005). עם זאת, אוצר המילים בשתי השפות יחדיו צפוי להיות תואם לגילם הכרונולוגי. לא פעם, מילה "החסרה" בשפה אחת קיימת בשפה השניה.
- קשיים בתצורת הפועל והשם כמו גם בשימוש במילות יחס וידוע הם לעתים קרובות סמנים של SLI באוכלוסייה חד-לשונית, עם שוני בין שפות באשר למאפייני הקושי ורמת חומרתו. עם זאת, קשיים בתצורת מילים נצפו גם בקרב ילדים דו-לשוניים עוקבים ואף בקרב ילדים דו-לשוניים סימולטניים. ואולם, הדמיון בין ילדים חד-לשוניים עם SLI וילדים דו-לשוניים קיים רק על פני השטח והוא מתבטא רק במדדים **כמותיים**. כך למשל, Paradis ושותפיה (2011) הצביעו על כך שהטעויות מופיעות בשתי האוכלוסיות במבנים דומים, אבל טבען של הטעויות שונה. ילדים דוברי אנגלית עם SLI השמיטו פעלי עזר, בעוד שילדים דו-לשוניים החליפו אותם בפעלים אחרים (דוגמה "I queen / I be the queen"). בעברית, ערמון-לוטם (Armon-Lotem, 2014) הראתה כי ילדים עם SLI השמיטו מילות יחס תלויות פועל (למשל "הילד צחק הילדה"), בעוד שילדים דו-לשוניים השתמשו במילת יחס שגויה בהשפעת השפה הנוספת ("הילד צחק בילדה"). ממצאים אלה תומכים בצורך לניתוח **איכותי** של השגיאות מעבר למדד הכמותי. ניתוח זה חייב לקחת בחשבון את מאפייני השפה הראשונה ואת השפעתה על רכישת השפה השניה.
- היכולת הנראטיבית של ילדים עם SLI דומה לזו של ילדים דו-לשוניים עוקבים בכל הקשור לכללי השפה. כשמספרים סיפור, המספר אמור לעמוד בכללי דקדוק של סיפור, המסדיר את רצף האירועים מחד, ולציית לכללי השפה מאידך. בכל הנוגע למבנה הסיפור, ובשונה מילדים עם לקות שפה, הביצוע של ילדים דו-לשוניים דומה לביצוע של ילדים חד-לשוניים עם התפתחות טיפוסית, שכן ידע זה אינו ייחודי לשפה ספציפית. כאשר כללי השפה דרושים לשמירה על לכידות הסיפור, ילדים חד-לשוניים



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

טלפקס: 03-9075373 ishla@017.net.il www.ishla.org.il

עם SLI מתקשים: הם משתמשים במבעים קצרים, במגוון מצומצם של מילים ומבצעים טעויות מורפולוגיות ותחביריות (לדוגמא, בחירה שגויה בבנין והשמטת רכיב הכרחי במשפט). כמו כן, קיים שימוש שגוי בכינויי גוף. גם ילדים דו-לשוניים עוקבים אשר מאובחנים בשפתם השניה, עשויים להציג קושי בידע הלשוני הנדרש לצורך סיפורים. כך למשל, בשל שליטה מוגבלת בשפה השניה הם עלולים לבצע טעויות לקסיקאליות, מורפולוגיות ותחביריות דומות לאלו של ילדים חד-לשוניים עם SLI. (Miranda, McCabe, & Bliss, 1998; Reilly, Losh, Bellugi, & Wulfeck, 2004). חשוב לפיכך להתרכז במבנה הסיפור ולכידותו ולא בכללי השפה על מנת להגיע לאבחנה אמינה.

מבט התפתחותי על הקשיים הלשוניים של ילדים דו-לשוניים ושל ילדים חד-לשוניים עם SLI מצביע על תהליכי רכישה שונים בשתי האוכלוסיות. המן ובלטי (Hamann & Belletti, 2006) הראו כי הדמיון הראשוני נעלם ככל שהילדים הדו-לשוניים נעשים מיומנים יותר. בנוסף, ישנם תחומים שבהם שתי האוכלוסיות אינן דומות: תחביר מורכב וזיכרון פונולוגי (נמדד באמצעות חזרה על מילות תפל). תחומים אלו פגועים אצל ילדים עם SLI אך לא אצל ילדים דו-לשוניים (Armon-Lotem & Meir, 2016), ולכן הם יכולים להוות סמן קליני בתהליך האבחון של ילדים דו-לשוניים.

#### 4. ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה ספציפית/ראשונית BISLI

ילד דו-לשוני עם SLI יציג, מעצם הגדרתו, לקות שפתית בשתי השפות. למרות שהמחקר על ילדים דו-לשוניים עם SLI עדיין בעיצומו, ניתן להסיק כמה מסקנות מתוך הממצאים הקיימים:

- דו-לשוניות ו SLI לא מראים השפעות מצטברות.
- SLI אצל ילדים דו-לשוניים לא שונה מהותית מ SLI אצל ילדים חד-לשוניים.
- ניתן לבצע אבחנה מובדלת בין דו-לשוניות ו SLI על בסיס מאפייני הדו-לשוניות ודפוסי השגיאות הייחודיים בכל אחת מהאוכלוסיות, תוך התייחסות למאפייני השפות להן חשוף הילד וליכולות הילד בשפת-הבית.

#### 5. אבחון ילדים דו-לשוניים

אבחון ילדים דו-לשוניים מהווה אתגר ודורש אינטגרציה בין היכולת השפתית ומשתנים הקשורים לחשיפה ולהשפעה הדדית של שתי השפות זו על זו. ילדים החשופים לשפת-אם שונה במסגרת הבית, משתלבים במערכת החינוך דוברת העברית ונדרשים לתפקד בעברית.



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

טלפקס: 03-9075373 ishla@017.net.il www.ishla.org.il

ילדים דו-לשוניים רבים מופנים לאבחון שפתי בשל ציפיות לא מותאמות של המערכת. כאמור, לקות שפה אינה מופיעה בשפה אחת בלבד (Kohnert, 2008; Bedore & Peña, 2010), ולכן יש לבצע הערכה בשתי השפות. המלצה זו קשה מאוד ליישום בעקבות חסר במבחנים מתוקננים בשפות השונות ו/או באנשי מקצוע שהם דוברים ילדים של שפות-אם שונות (Armon-Lotem & Meir, 2016). כתוצאה מכך, ילדים דו-לשוניים מאובחנים לרוב בשפת הסביבה שהיא שפתם השנייה, ויכולתם השפתית מוערכת על פי נורמות של ילדים חד-לשוניים. עובדה זו מובילה לאבחון יתר של לקות שפה (Abutbul-Oz & Joffe, 2011; Iluz-Cohen, 2008). מאידך, קיימת לעיתים נטייה מוטעית להתייחס לדו-לשוניות כגורם לאיחור שפתי של הילד, כך שלקות השפה איננה מאותרת. מכאן, שההסתמכות על אבחון בשפה אחת (עברית) אינה מהימנה. תרגום אבחונים משפה לשפה אינו מומלץ ואינו מקצועי עקב השוני בין השפות, הגורם לשוני בסמנים ללקות שפה. בנוסף, מומלץ להימנע מהערכת אוצר המילים בשפה אחת בלבד, שכן, כאמור, אוצר המילים של ילד דו-לשוני מתחלק בין שתי השפות והוא תלוי-חשיפה. ילדים דו-לשוניים לקויי שפה (BISLI) יוגדרו ככאלה רק

#### **כאשר יכולתם הלשונית נמצאת מתחת למצופה מגילם הכרונולוגי בשתי השפות.**

אבחון של ילדים דו-לשוניים צריך לכלול, בנוסף על כלים פורמליים, מדגם שפה טבעי, וכמו כן יש להתחשב בהשפעה ההדדית בין שתי השפות (Bedore & Peña, 2008). חילופים מורפולוגיים ולקסיקליים בהשפעת השפה האחרת, שימוש מרובה בהגדרות ובאסוציאציות במטלות שיום ועירוב קודים תחביריים, הם מאפיינים תקינים של דו-לשוניות. לדוגמה, ילד דובר רוסית-עברית אשר משיט יידוע ואומר "כלב שלי נובח", מציג השפעה של הרוסית, בה אין יידוע גלוי, על העברית. באופן דומה, אם אותו ילד מספר על "קופים מטפסות", הוא משתמש במין הלקסיקלי הרוסי של קופים (נקבה) (Walters & Armon-Lotem, 2016b; Meir, 2016b). לעומת זאת, ילד דובר רוסית-עברית שמתקשה להבין משפט זיקה כמו: "זאת הילדה שהמלכה נישקה", או שמשתמש בצורת היחיד של הפועל במקום בריבוי ("קופים מטפס"), עלול להיות בסיכון ללקות שפתית, מאחר שהמאפיינים של שיעבוד לשם עצם (משפטי זיקת נושא) והתאם מספר מיוצגים באופן דומה בשתי השפות. מכאן, שההבחנה בין שגיאות הנובעות מהדו-לשוניות לבין שגיאות המהוות סמנים ל-SLI דורשת מהקלינאי/ת ידע על שתי השפות של הילד (Meir, Walters, & Armon-Lotem, 2016a). חשוב לזכור שכאשר החשיפה לעברית פחותה משנתיים, הסכנה לאבחון שגוי על סמך עברית בלבד כפולה מאשר בחשיפה ארוכה יותר.

בבואנו להבחין בין ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה לילדים דו-לשוניים עם התפתחות תקינה, יש להתייחס למאפיינים הקשורים לדו-לשוניות ולמאפיינים הקשורים ללקות שפה:



- יכולתו השפתית של הילד בשפתו הראשונה. לדוגמא, איחור ברכישת אוצר המילים, קושי בהפקת משפטים מורכבים וקשיים בתצורת הפועל מהווים סמן ללקות שפה.
- הרקע ההתפתחותי של הילד: היסטוריה משפחתית של קשיי שפה מהווה סיכון לקיום לקות שפה.
- כמות ואיכות החשיפה של הילד לשפה העברית (התשומה).
- העדפה של אחת משתי השפות על ידי הילד או משפחתו.
- טעויות שיכולות להיות מוסברות על ידי השפעה של השפה השנייה אינן יכולות להוות ראיה ללקות שפה.
- אוצר מילים של פחות מ-20 מילים בשתי השפות יחד בגיל שנתיים מעמיד את הילד בסיכון ללקות שפה.
- אי הופעת משפטים פשוטים עד גיל שלוש ומשפטים מורכבים עד גיל שלוש וחצי, לפחות באחת מן השפות, מצביע על סיכון ללקות שפה.

## 6. טיפול בילדים דו-לשוניים עם לקות שפה

הטיפול המיטבי בילדים דו-לשוניים עם לקות שפה מתייחס לשתי השפות אליהן נחשף הילד. בפועל, קשה מאד למצוא קלינאית/ת תקשורת אשר שולטת/ת בשתי השפות ולכן, ברוב המקרים הטיפול השפתי נערך בעברית (רום, צור, וקרזר, 2009). אפשר ומומלץ לגייס את ההורים לבצע תהליכים מקבילים בשפת-הבית. כאשר מתאפשר, הבחירה בשפת הטיפול העיקרית תעשה תוך התחשבות בגורמים כגון: גיל הילד, מידת השליטה שלו בשתי השפות, שפת הגן, אפשרויות הטיפול בסביבת המגורים והשקפתה של המשפחה. מומלץ שהטיפול השפתי ישלב מטרות המתאימות לשתי השפות, עם מטרות בעלות היבטים ייחודיים לכל שפה. בחירת המטרות הטיפוליות, בדומה לטיפול שפתי בילדים חד-לשוניים, צריכה להיעשות בהתאם למרכיבי השפה הלקויים, לגילו של הילד ולשלב ההתפתחותי בו הוא נמצא. חשוב לשמר את שפת-האם של הילד גם כאשר קיימת לקות שפה ראשונית (רום, צור, וקרזר, 2009).

יש חשיבות לכלול בטיפול מאפיינים משותפים לשתי השפות. רכישת מאפיינים אלה נשענת על החשיפה והשימוש בהם בשתי השפות, כך שמתקבל יתרון מצטבר (Kohnert, 2010).

- בתחום אוצר המילים, למידה של מילים דומות בשתי השפות (למשל בעברית ואנגלית: פיצה pizza) מראה השפעה חיובית לאורך זמן, גם כשהטיפול מתמקד





האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

טלפקס: 03-9075373 ishla@017.net.il www.ishla.org.il

במילים אלו רק בשפה אחת. כמו כן, ידיעת מושג בשפה אחת תקל על רכישתו בשפה השניה. עידוד השימוש במילים ספציפיות על פני מילים כלליות בקטגוריית הפועל ("עלה על העץ"- "טיפס על העץ") יכול להוות מטרה בשתי השפות (Kambanaros et al., 2013). חשוב להדגיש בפני ההורים כי אין צורך לחפש תרגום מילוני של מילים ספציפיות בעברית לשפת-הבית. הדגש הוא על יכולתו של הילד להשתמש במילים בעלות משמעות ייחודית בכל אחת מהשפות. כאשר לקות השפה כוללת קשיים בשליפת מילים, מומלץ לעודד ילדים עם לקות שפה להעלות את מילת המטרה בשפה השנייה, כאשר אין הם מצליחים להעלות אותה בעברית (Novogrodsky & Kreiser, 2015a). בדרך זו, הם יוכלו להשיג את מטרתם התקשורתית ויהיו מתוסכלים פחות מקשיי השליפה שהם חווים.

- בתחום המורפו-תחבירי, יש חשיבות לכלול מבנים חופפים בשתי השפות. לדוגמא, סדר המילים: נושא-נשוא-מושא קיים הן בעברית והן באנגלית (אם כי בעברית סדר המילים חופשי יותר בהשוואה לאנגלית) ויכול להוות מטרה טיפולית משותפת עבור ילד בתחילת רכישת התחביר. אצל דוברי עברית וערבית המין הדקדוקי משותף, והתאם המספר (יחיד-רבים) הוא מאפיין משותף לשפות רבות.
- יכולות שיח כגון: המללת תהליכים וסכימה נרטיבית, מהוות אף הן מטרות לטיפול בשתי השפות. ניתן להסביר את הדמיון במבנה הסיפור ללא קשר להבדלים בין שפות.

במקביל, מומלץ להתייחס להיבטים ייחודיים של כל שפה. בעברית וערבית לדוגמא, מודעות לשורש ולקשרים מורפו-פונולוגיים בין מילים הם מאפיינים ייחודיים. טיפול בילד דו-לשוני דובר שפות אלו חייב לכלול העלאת המודעות למילים בעלות שורש זהה והתייחסות למגוון הבניינים בשפה (צלם-לצלם-מצלמה, חושב-מחשב) (Kreiser & Novogrodsky, 2012; Novogrodsky & Kreiser, 2015b), והתייחסות למשקלים (פחדן-רגזן-בכין, מסעדה-מספרה-מכבסה). בתחום התחבירי, אם בשפה אחת קיימת בולטות גבוהה של סדר המילים, הילד יוכל לרכוש בקלות רבה יותר אפיון זה ולהכליל אותו לשפה שבה סדר המילים חופשי יותר (לדוגמא, אנגלית בה סדר המילים נוקשה בהשוואה לרוסית, שבה סדר המילים חופשי). דוגמא נוספת בתחום המורפו-תחבירי היא התאם המין הדקדוקי. בעוד שבעברית ובערבית יש רק זכר ונקבה, ברוסית קיים גם מין דקדוקי נייטרלי. יש להדגיש אפיון זה עבור ילד דו-לשוני, לקוי-שפה דובר עברית ורוסית וניתן להשתמש בהורים כמתווכים.



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

טלפקס: 03-9075373 ishla@017.net.il www.ishla.org.il

חשוב להבהיר להורים ולאנשי חינוך וטיפול את החשיבות הרגשית, התרבותית, הקוגניטיבית וההתפתחותית של שימור שפת-אם שאיננה עברית. יש מקום לעודד את ההורים להמשיך לטפח את שפת-האם על ידי שיחות, הקראת ספרים והמללה של תהליכים חוויות ואירועים (רום, צור, וקריזר, 2009). במקביל, יש מקום לשתף את הגנת/המורה בתהליך הטיפול ובהבנה שקיימים תהליכי תרגום משפה לשפה והשפעות הדדיות של השפות זו על זו.

לסיכום, דו-לשוניות הינה תופעה שכיחה בארץ ובעולם. דו-לשוניות אינה גורמת ללקות שפה ואינה מחריפה לקות שפה ספציפית (SLI). ניתן להגדיר ילד דו-לשוני כלקוי-שפה רק כאשר קיים ליקוי בשתי השפות. ניתן להבחין בין ילדים דו-לשוניים הנמצאים בתהליך רכישה טבעי של שתי השפות לבין ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה ספציפית. אבחון וטיפול בילדים דו-לשוניים מחייב התייחסות למשתנים הקשורים ליכולותיו של הילד, לאפיוני השפות ולסביבת הילד. חשוב לשתף את המשפחה בטיפול וחשוב לעודד המשך שימוש בשפת-האם.

## 7. מקורות:

רום, א., צור, ב., קריזר, ו. (2009). שפה וקוץ בה: לקויות תקשורת, שפה ודיבור אצל ילדים. תל-אביב: מכון מופ"ת (355-403).

Abutbul-Oz H., & Joffe, S. (2011). Linguistic Performance, Social Integration and Ethnic Identity among Russian-Hebrew and English- Hebrew Bilingual children in Israel. *Hed-Haulpan*, 98, 27-34. (In Hebrew).

Armon-Lotem, Sharon. 2014. Between L2 and SLI: Inflections and prepositions in the Hebrew of bilingual children with TLD and monolingual children with SLI. *Journal of Child Language*, 41(1), 1–31.

Armon-Lotem, S. & Meir, N. (2016). Diagnostic accuracy of repetition tasks for the identification of specific language impairment (SLI) in bilingual children: evidence from Russian and Hebrew. *International Journal of Language & Communication Disorders*. DOI: 10.1111/1460-6984.12242

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3rd ed. Multilingual Matters, Clevedon.

Bedore, L. & Pena, E. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

טלפקס: 03-9075373 | [www.ishla.org.il](http://www.ishla.org.il) | [ishla@017.net.il](mailto:ishla@017.net.il)

practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, 1-29.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge university press.

Bialystok, E., Gigi, L., Kathleen F. P., & Sujin Y. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525–531.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt: New York

Diebold, A. R. (1964). "Incipient bilingualism". In: Hymes, D. (Ed). *Language in Culture and Society*. NY: Harper and Row. Pp. 495-511.

Hakuta, K., Goto-Butler, Y., & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Venue: University of California Linguistic Minority Research Institute, Policy Report 2000-2001.

Hamann, C. & Belletti, B. (2006). Developmental patterns in the acquisition of complement clitic pronouns: Comparing different acquisition modes with an emphasis on French. *Rivista di Grammatica Generativa*, 31, 39–78.

Iluz-Cohen, P. (2008). *Language proficiency, language control and executive control in bilingual children*. (Unpublished undergraduate thesis, Bar-Ilan University, Israel).

Kambanaros, M., Grohmann, K. K., Michaelides, M., & Theodorou, E. (2013). Comparing multilingual children with SLI to their bilectal peers: Evidence from object and action picture naming. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 60-81.

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473.

Kreiser, V. & Novogrodsky, R. (2012). The effect of morpho-phonological cues on words retrieval of children with lexical-SLI. *DASH: The Israeli Journal of Language, Speech and Hearing Disorders*, 31, 21-36. (In Hebrew).

Miranda, A., McCabe, E.A., & Bliss, L.S. (1998). Jumping around and leaving things out: a profile of the narrative abilities of children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics* 19(4), 247–267.



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

טלפקס: 03-9075373 | [www.ishla.org.il](http://www.ishla.org.il) | [ishla@017.net.il](mailto:ishla@017.net.il)

Marchman, V. A., Fernald, A., & Hurtado, N. (2009). How vocabulary size in two languages relates to efficiency in spoken word recognition by young Spanish–English bilinguals. *Journal of Child Language*, 37(4), 817–840.

Marinis, T. & Chondrogianni, V. (2011). Comprehension of reflexives and pronouns in sequential bilingual children: do they pattern similarly to L1 children, L2 adults, or children with specific language impairment? *Journal of Neurolinguistics*, 2(2), 202–212.

Meir, N., Walters, & Armon-Lotem, S. (2016a). Bi-directional cross-linguistic influence in bilingual Russian-Hebrew speaking children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. doi:10.1075/lab.15007mei

Meir, N., Joel Walters, & Armon-Lotem, S. (2016b). Disentangling bilingualism from SLI using Sentence Repetition Tasks: the impact of L1 and L2 properties. *International Journal of Bilingualism*, 20(4), pp. 421-452.  
DOI: 10.1177/1367006915609240.

Novogrodsky, R., Kreiser, V. (February, 2015a). Bilingualism and naming in SLI. A talk presented at the 51<sup>st</sup> annual conference of the Israeli Speech Hearing and Language Association, Tel-Aviv, Israel.

Novogrodsky, R. & Kreiser, V. (2015b). What can errors tell us about Specific Language Impairment? Semantic and morphological cuing in a sentence completion task. *Clinical Linguistics and Phonetics*. 29(11), 812-825.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2011). Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning (2nd Edition). Baltimore, MD: Brookes.

Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). “Frog, where are you?” Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams Syndrome. In: B. Wulfeck & J. Reilly (Eds.), *Plasticity and development: Language in atypical children* [Special issue]. *Brain and Language* 88, 229–247.

Rice, ML. (2003) A unified model of specific and general language delay: Grammatical tense as a clinical marker of unexpected variation. In: Levy Y, Schaeffer J. (Editors). *Language competence across populations: Toward a definition of specific language impairment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; pp. 63–94.



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

טלפקס: 03-9075373 [ishla@017.net.il](mailto:ishla@017.net.il) [www.ishla.org.il](http://www.ishla.org.il)

Tabors, P. (1997). *One Child, Two Languages: a guide for Preschool Educators of Children Learning English as a second Language*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Walters, J. (2005). *Bilingualism: The sociopragmatic-psycholinguistic interface*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Warlaumont, A. S. & Jarmulowicz, L. (2012). Caregivers' suffix frequencies and suffix acquisition by language impaired, late talking, and typically developing children. *Journal of Child Language*, 39, 1017–1042.  
doi:10.1017/S0305000911000390.

Zdorenko, T. & Paradis, J. (2008). The acquisition of articles in child L2 English. *Second Language Research*, 24, 227-250.