



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)

# التعدُّد اللغوي لدى الأطفال في إسرائيل ورقة موقف

إعداد: هدار أبوطبول - عوز، د. أنيتا روم، دانة سميلين، منى عبد الرازق، البروفسورة شارون  
عرمون - لوطم، فاردا كريزر، د. راما نوفوغرودسكي.  
(أسماء الكاتبات وفق الترتيب الأبجدي)

كانون الثاني 2017



## ורقة موقف في موضوع التعدد اللغوي لدى الأطفال في إسرائيل

### 1. تعريفات:

**ثنائية اللغة** - ثنائية اللغة هي ظاهرة منتشرة جدًا في إسرائيل، كما في دول أخرى في العالم. للباحثين المختلفين تعريفات مختلفة لمصطلح (ثنائية اللغة). **المقاربة الشاملة** تعرّف المتحدث ثنائي اللغة بأنه شخص يُجيد تكلم لغتين بمستوى لغة الأم (Bloomfield, 1933). تقلص هذه المقاربة عدد ثنائيي اللغة إلى حد بعيد، كما أنّ (إجادة) اللغة قابلة لأكثر من تفسير. بالمقابل، تعرّف **المقاربة الحصرية** المتحدث ثنائي اللغة بأنه شخص ذو معرفة ما بلغتين (Diebold, 1964). لهذه المقاربة إشكالياتها أيضًا، إذ تُتيح لأشخاص ذوي معرفة جزئية بلغة ما، عدا لغتهم الأم، أن يُعتبروا ثنائيي اللغة. يقترح بيكر (Baker, 2001) بناء ملف لغوي للإنسان الثنائي اللغوي، توصف به قدراته اللغوية في كل من اللغتين، عبر ميزات اللغة الأربع: الفهم، الإنتاج، القراءة، والكتابة. يعكس النمو الثنائي اللغة التقليدي تأثيرًا ذا اتجاهين بين اللغتين، وكذلك إثارة متزامنة للّغتين (Walters, 2005). يتأثر النموّ بمتغيرات التعرّض مثل: سنّ بداية التعرّض لكلّ لغة، مدى التعرّض لكلّ لغة، كمية التعرّض وجودته، والوضع الاجتماعي - الاقتصادي (Marinis & Chondrogianni, 2011).

**ثنائية اللغة الوظيفية** - حالة يُطلب فيها من الإنسان أن يستخدم لغتين في حياته اليومية، مع أشخاص مختلفين وفي أوضاع مختلفة. غالبًا تكون لغة ما سائدة أكثر (مستخدمة أكثر مقارنة باللغة الثانية، وإجادتها أفضل عادةً)، وقد تتغير هذه اللغة خلال حياة الإنسان. يمكن أن تصبح اللغة غير السائدة إلى لغة خاملة (مثلًا: قد يفهم ولّد لغة والديه، لكنه يردّ عليهما باللغة الأخرى)، مقابل لغة فاعلة تُستخدم في الحياة اليومية. ثمة أحيانًا تأثير للغة ما على الأخرى، مثل استعارة مبنى من لغة إلى لغة أخرى (Code interference)، أو الانتقال من لغة إلى أخرى (Code switching)، كما سنفصّل لاحقًا.

**الثنائية اللغوية التزامنية** - في الثنائية اللغوية التزامنية، تُكتسب اللغتان معًا منذ الولادة أو منذ سنّ مبكرة جدًا (مثلًا: حين ينطق كلُّ من الوالدين بلغة مختلفة، أو حين تُستخدم لغة في المنزل وأخرى في روضة الأطفال منذ سنّ الرضاعة). وُجد أنّ الأطفال ذوي ثنائية اللغة التزامنية يجتازون مراحل نموّ في كلّ من اللغتين مثل الأطفال أحاديي اللغة. وتيرة الاكتساب والانتقال بين المراحل متماثلة أيضًا. هكذا مثلًا، ليس هناك فرق في مميّزات التمتعة لدى الأولاد أحاديي اللغة وثنائيي اللغة، في وقت ظهور الكلمات الأولى وتراكيب الكلمات



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

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

(Paradis, Genesee, & Crago, 2011). تشمل الثروة اللغوية لدى هؤلاء الأولاد كلماتٍ من اللغتين، وفق الوضع الذي تُكتسب فيه الكلمة (مثلًا: المأكولات البيتية بلغة البيت، ودروس الروضة بلغة الروضة).

**ثنائية اللغة المتتالية** - يبدأ الولد باكتساب لغة ما في البيت (L1)، ثم يتعرض بعد ذلك إلى اللغة الثانية (L2)، عادةً ضمن الإطار التربوي. تُكتسب اللغة الثانية بشكلٍ طبيعيٍّ، عبر التعرّض المكثف الذي يحدث خلال التفاعلات اليومية للولد (خلالًا للتعليم الرسمي للغة أجنبية في المدرسة). وبالتباين مع الرأي المنتشر أنّ الأولاد يكتسبون لغة ثانية بسرعة وسهولة، فإنّ عملية اكتساب لغة ثانية تدريجية وتستغرق الكثير من الوقت. فقد وجد أنّ الأولاد ذوي ثنائية اللغة المتتالية (الذين لديهم نموّ لغوي سليم) يبلغون مرحلة إجادة اللغة الثانية فقط بعد مرور نحو 3 - 7 سنوات من بداية تعرّضهم لها (Hakuta, Goto-Butler, & Witt, 2000; Zdorenko & Paradis, 2008). يميّز تابورس (Tabors, 1997) أربع مراحل من اكتساب اللغة الثانية في الثنائية اللغوية المتتالية في الطفولة. بدايةً، يستمرّ الأولاد بالتكلّم بلغتهم الأمّ، ويكتشفون تدريجيًا تكلم من في محيطهم بلغة أخرى. إثر ذلك، يتوقفون غالبًا عن التكلّم، ويعبّرون عمّا يريدون بوسائل غير كلامية. خلال المرحلة غير الشفهية، يكتسبون معرفة ويبدأون بفهم اللغة الثانية. في المرحلة الثالثة، يبدأون باستخدام "كلام تلغرافي"، كلمات قليلة وعبارات قصيرة تُعلّمت كقالب كامل، مثل: "أنا أريد" أو "أنا لا أعرف". تتيح لهم هذه المرحلة أن يندمجوا في المجتمع ويتواصل بشكلٍ أساسي باستخدام اللغة الجديدة. أمّا في المرحلة الرابعة، التي تُدعى أيضًا **Inter-language** (اللغة الوسطى)، فيتعلمون إبداع عبارات وجمل جديدة باللغة الجديدة. تتميز هذه المرحلة بأخطاء لغوية واستخدام كلمات عامّة ("أعمل"، "هذا")، مثل الأولاد ذوي العسر اللغوي.

**Code switching** - استخدام تلقائي وغير مخطّط له لكلمات وتراكيب من لغة واحدة باللغة الأخرى.

**Code interference** - نقل مبانٍ نحوية أو صرفية بين اللغتين.

ثمة من يعتبرون الظاهرتين "Code mixing". مثلًا: "ماما تحضّر honey كعكة"، "أنا أخذ حمامًا"، أو "هو يرمي الحجرز".

**الازدواجية اللغوية** - شكلان أو مستويان من الكلام للغة، يُستخدَم كلٌّ منهما منفردًا لسياقات اجتماعية - لغوية مختلفة: اللغة المحكية واللغة النموذجية (الفصحى). ثمة اختلاف ملحوظ بين الشكلين في كلٍّ من مجالات اللغة (الأصوات اللغوية، الثروة الكلامية، الصرف والنحو، والدلالات). تُكتسب اللغة المحكية كما تُكتسب لغة الأمّ، فيما اللغة النموذجية (الفصحى) تُدرّس في إطار التربية الرسمية، وتُستخدَم بشكلٍ أساسي في الكتابة، القراءة، الطقوس الرسمية، ووسائل الإعلام. الولد الذي يتعرّض للغة فيها ازدواجية (مثلًا: الولد الناطق بالعربية) يُعرّف على أنه ولد ثنائي اللغة بشكلٍ متتالي.



## 2. إجابيات ثنائية اللغة

للثنائية اللغوية إجابيات عدة: حسيّة، اجتماعية، ثقافية، وذهنية. وهي لا تؤثر سلبيًا في النمو ولا تضرّ. فالعكس هو الصحيح. تُتيح الثنائية اللغوية للإنسان أن يتعرّض لحضارتين مختلفتين في آن واحد ويتدبر أمره فيهما. إضافة إلى ذلك، يُتيح ذلك التواصل الطبيعي، العاطفي، والغني مع الوالدين (الذين ينطقون بلغتهم الأمّ)، وكذلك مع أفراد الأسرة الموسّعة أحاديي اللغة (مثل الأقرباء في الوطن الأصلي، كالجَدّ والجَدّة). خلال الحياة، تُتيح ثنائية اللغة فرصًا أكبر في مجالات المجتمع، الدراسة، والعمل. (Paradis, Genesee, & Crago, 2011). فضلًا عن ذلك، تبين في عددٍ من الأبحاث أنّ الأولاد ثنائيي اللغة يتميّزون على نظرائهم أحاديي اللغة في القدرة على التقعيد اللغوي والمرونة الفكرية. على سبيل المثال، ينجح الأولاد ثنائيي اللغة أكثر في مهامّ مينا - فونولوجية يُطلب فيها فصل شكل الكلمة عن معناها (Bialystok, 2001)، والمهامّ التي تتطلب كبتًا (إحباط - ميزة أخرى مقابل الأخرى).

## 3. بين ثنائية اللغة والضعف اللغوي الخاصّ / الأولي (SLI)

الضعف اللغوي الخاصّ (SLI) هو ظاهرة عصبية - تطوريّة ذات مكّون وراثي، حين يشكّل المجال الصرفي - النحوي نقطة صعوبة أساسية (Rice, 2003). يُشخّص لدى 7% - 10% من السكّان ضعف لغوي خاصّ، وهذه النسبة هي نفسها لدى ثنائيي اللغة. الأولاد الثنائيي اللغة بشكلٍ مُتتالٍ مع نموّ لغة سليمٍ مشابهون بشكلٍ مُضللٍ للأولاد ذوي الضعف اللغوي الخاصّ في إنجازاتهم اللغوية في اللغة الثانية. نتيجةً لذلك، ثمة صعوبة في تشخيصهم (Bedore & Pena, 2008). يمكن أن يظهر هذا التشابه أيضًا لدى ثنائيي اللغة بشكلٍ تزامني في لغتهم الأقلّ سيادةً، ويتجلى بقدرات لغوية مختلفة. تتطرق الأمثلة التالية إلى المجالات اللغوية المختلفة وتعطي مثالًا على مميّزات التشابه مع التشديد على التشخيص التفريقي بين ثنائية اللغة والضعف اللغوي:

- علامتان ميكرتان على SLI هما الثروة اللغوية المحدودة والاستخدام الواسع لكلمات عامّة (خاصّةً أفعال مثل: أعمل، أضع، أجلب)، ولكن أيضًا أسماء إشارة مثل هذا وهذه (Warlaumont & Jarmulowicz, 2012). حين يُشخّص الأولاد الثنائيي اللغة في إحدى لغتهم، يكون قاموسهم اللغوي محدودًا غالبًا بشكلٍ واضحٍ مقارنةً بالأولاد أحاديي اللغة (Bialystok, et al., 2010; Marchman, Fernald & Hurtado, 2009) بسبب توزّع مجالات الثروة اللغوية بين اللغتين. إضافة إلى ذلك، يكثر هؤلاء الأولاد من استخدام كلمات عامّة كاستراتيجية للتعامل مع التنافس بين اللغتين والقاموس المحدود (Walters, 2005). مع ذلك، يُتوقّع أن تكون الثروة اللغوية في اللغتين مطابقة لسنّهما الكرونولوجية. كثيرًا ما تكون الكلمة "الناقصة" في كلمة ما موجودة في اللغة الأخرى.
- الصعوبات في تكوين الفعل والاسم، كما في استخدام النسبة والتعريف، كثيرًا ما تكون مؤشرات إلى SLI لدى أحاديي اللغة، مع اختلاف بين اللغات من حيث مميّزات الضعف ومستوى خطورته. مع



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

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

לذلك، شوهدت صعوبات في تكوين الكلمات لدى الأطفال ذوي الثنائية اللغوية المتتالية أيضًا، وحتى لدى الأطفال ذوي الثنائية اللغوية التزامنية. ولكن التشابه بين الأولاد أحاديي اللغة ذوي SLI والأولاد ثنائيي اللغة موجود فقط سطحياً، ويتم التعبير عنه بمقاييس كمية. هكذا مثلاً، أشارت Paradis وزملاؤها (2011) إلى أنّ الأخطاء تظهر لدى المجموعتين في مبانٍ متشابهة، لكنّ طبيعة الأخطاء تختلف. فالأولاد الناطقون بالإنكليزية ذوو الـ SLI حذفوا الأفعال المساعدة، فيما ثنائيو اللغة استبدلوها بأفعال أخرى (مثلاً، "I queen / I be the queen"). في اللغة العبرانية، أظهرت عرْمون لوطم (Armon-Lotem, 2014) أنّ الأطفال حذفوا حروف الجرّ المتعلقة بالأفعال (مثلاً: "ضحك الولد البنّت")، فيما استخدم ثنائيو اللغة حرف جرّ خاطئاً بتأثير اللغة الأخرى ("ضحك الولد بالبنّت"). تدعم هذه النتائج الحاجة إلى تحليل نوعي للأخطاء يتجاوز المقياس الكمي. يجب أن يأخذ هذا التحليل في الحسبان مميّزات اللغة الأولى وتأثيرها في اكتساب اللغة الثانية.

- القدرة الروائية للأولاد ذوي SLI مشابهة لتلك التي لدى أولاد ثنائيي اللغة بشكلٍ متتالٍ في كلّ ما يتعلّق بقواعد اللغة. حين يروي قصّة، على الراوي أن يلتزم بقواعد القصة، التي تنظّم تتابع الأحداث من جهة، وبقواعد اللغة من جهة أخرى. في كلّ ما يتصلّ بمبنى القصة، وخلافاً للأولاد ذوي الضعف اللغوي، يكون أداء الأولاد ثنائيي اللغة مشابهاً لأحاديي اللغة ذوي النموّ التقليدي، إذ إنّ هذه المعرفة ليست خصوصيةً للغة محدّدة. حين تكون قواعد اللغة مطلوبة للحفاظ على ترابط القصة، يستصعب الأمر الأولاد أحاديي اللغة ذوو SLI. فهم يستخدمون عبارات قصيرة وتنوّعاً قليلاً من الكلمات، كما يرتكبون أخطاءً صرفية ونحوية (مثلاً: اختيار خاطئ لمبنى وحذف مكوّن أساسي في الجملة). إضافة إلى ذلك، هناك استخدام خاطئ للضمائر. يمكن أن يُظهر الأولاد الثنائيي اللغة بشكلٍ متتالٍ الذين يُشخّصون في اللغة الثانية ضعفاً أيضاً في المعرفة اللغوية المطلوبة لرواية قصص. هكذا مثلاً، بسبب الإجابة المحدودة للغة ثانية، يمكن أن يرتكبوا أخطاءً معجمية، صرفية، ونحوية مشابهة لتلك التي للأولاد أحاديي اللغة ذوي SLI (Miranda, McCabe, & Bliss, 1998; Reilly, Losh, & Bellugi, 2004). لهذا السبب، من المهمّ التركيز على مبنى القصة وترابطها، لا على قواعد اللغة، من أجل التوصل إلى تشخيص موثوق به.

تُشير نظرة من ناحية النموّ إلى الصعوبات اللغوية للأولاد ثنائيي اللغة وإلى الأولاد أحاديي اللغة ذوي SLI إلى عمليات اكتساب مختلفة لدى المجموعتين. أظهر هامان وبالييتي (Hamann & Belletti, 2006) أنّ التشابه الأولي يختفي حين يصبح الأولاد ثنائيي اللغة أكثر مهارة. فضلاً عن ذلك، هناك مجالان لا تتشابه فيهما المجموعتان: النحو المركّب والذاكرة الفونولوجية (تُقاس عبر تكرار كلمات غير مهمّة). هذان المجالان متضرران لدى الأولاد ذوي SLI، ولكن ليس لدى ثنائيي اللغة (Armon-Lotem & Meir, 2016) ولذلك يمكنهما أن يكونا مؤشراً سريريّاً في عملية تشخيص الأولاد ثنائيي اللغة.

#### 4. أطفال ثنائيي اللغة ذوو ضعف لغوي خاصّ / أولي BISLI



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)

יִזְהָר לדי הולד תנאיי הלגה דו SLI, ופק התעריף, זעפ לגויי פי הלגתינ כלתימה. ורגم אן הבחט עלی الأولاد ثنائيي اللغة ذوي SLI لا يزال جارياً، يمكن استخلاص بضعة استنتاجات من النتائج الموجودة:

- لا تُظهر ثنائية اللغة و SLI تأثيرات تراكمية.
- لا يختلف SLI لدى الأولاد ثنائيي اللغة عنه لدى الأولاد أحاديي اللغة.
- يمكن إجراء تشخيص تفريقي بين ثنائية اللغة و SLI على أساس مميزات ثنائية اللغة وأنماط الأخطاء المميزة لكل من المجموعتين، مع التطرق إلى مميزات اللغات التي يتعرض لها الولد وقدراته في لغة المنزل.

### 5. تشخيص الأولاد ثنائيي اللغة

يشكل تشخيص الأولاد ثنائيي اللغة تحدياً، ويتطلب تكاملاً بين القدرة اللغوية والمتغيرات المتعلقة بالتعرض والتأثير المتبادل للغتين إحداهما على الأخرى. يندمج الأولاد المعرضون للغة أم مختلفة في البيت في منظومة تربوية ناطقة بالعبرانية، ويُطلب منهم أن يتدبروا أمرهم بالعبرانية. تتم إحالة العديد من الأولاد ثنائيي اللغة إلى تشخيص لغويّ بسبب توقعات غير صحيحة من المنظومة التربوية. كما ذكر، لا يظهر الضعف اللغوي في لغة واحدة فقط (Bedore & Peña, 2008; Kohnert, 2010)، لذلك يجب إجراء التقييم في اللغتين. هذه التوصية صعبة التطبيق إثر غياب الاختبارات المعيارية في اللغات المختلفة و/أو المختصين الذين هم ناطقون منذ الولادة بلغات أم مختلفة (Armon-Lotem & Meir, 2016). نتيجة لذلك، يُشخص الأطفال ثنائيي اللغة غالباً بلغة بيئتهم، التي هي لغتهم الثانية، وتُقيم قدرتهم اللغوية وفق معايير أولاد أحاديي اللغة. يؤدي ذلك إلى تشخيص لا لزوم له للضعف اللغوي (Abutbul-Oz & Joffe, 2011; Iluz-Cohen, 2008). من جهة أخرى، ثمة ميل مغلوط أحياناً إلى النظر إلى ثنائية اللغة كعامل لتخلف لغوي لدى الولد، بحيث لا يُشخص الضعف اللغوي. من هنا، لا مصداقية للتكامل على التشخيص بلغة واحدة (العبرانية). لا يوصى بترجمة التشخيصات من لغة إلى أخرى، وهي ليست مهنية إثر الاختلاف بين اللغات، الذي يسبب اختلافاً في مؤشرات الضعف اللغوي. فضلاً عن ذلك، يُستحسن الامتناع عن تقييم الثروة اللغوية في لغة واحدة فقط، إذ إنّ الثروة اللغوية لولد ثنائيي اللغة تنقسم بين اللغتين كما ذكر آنفاً، ويتعلق ذلك بالتعرض. يُعرف الأولاد ثنائيي اللغة ذوو الضعف اللغوي (BISLI) أنهم كذلك فقط حين تكون قدرتهم اللغوية دون المتوقع بالنسبة لسنهم الزمنية في اللغتين.

يجب أن يشمل تشخيص الأولاد الثنائيي اللغة، فضلاً عن الأدوات الرسمية، عينة لغة طبيعية، كما يجب أخذ التأثير المتبادل بين اللغتين في الاعتبار (Bedore & Peña, 2008). التبادلات الصرفية والمعجمية بتأثير اللغة الأخرى، الاستخدام الكثير للتعريفات وتداعي المعاني في مهام التسمية، وخط الرموز النحوية هي مميزات سليمة لثنائية اللغة. على سبيل المثال، الولد الناطق بالروسية والعبرانية الذي يحذف ال التعريف ويقول "معلمة أعظتنا وظيفه" يبدي تأثره بالروسية، التي لا تحوي أداة تعريف. بشكل مماثل، إذا تحدث نفس الولد



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

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

ענ "קרוד משלֵּפֵּת", פֿהוּ יִסְתַּחַד הַגֵּנֶס הַמַּעֲמֵי הַרוֹסִי לַקְרוּד (הַמּוֹנֵת) (Walters & Meir,) Lotem, 2016b-Armon. בַּמִּקְבָּל, יִדָּא אִסְתַּעֲב הַוֹלֵד הַנּוֹאֵק בַּרוֹסִיָּה וְהַעֲבְרָאִית אֲנִי פִּיהֵם חֲמֵלָה סִלָּה, מִתְּל: "זֶה הִיא הַיְלֵדָה הַיּוֹנֵת הַמַּלְכָּה", אוֹ אִסְתַּחַד סִיגָה מִפְּרֵד לַלְּעֵל בְּדֵל הַגֵּמַע ("הַקְרוּד יִפְּזֵר"), פֿקֵד יִכּוֹן פִּי חֶזֶק זַעֲפֵ לַעֲוִי, לְאַן מִמִּיזֵת חֲמֵלָה הַסִּלָּה וּמִלְאָמָה הַעֲדָה לַמַּעֲדוּד מִתְּשַׁבְּהָה פִּי הַלְּעִיָּיִן. מִן הֵנָּה, יִתְּלַבֵּל הַתְּמִיז בֵּינן אֲחֻטָּא נַאֲגָמָה עַן תְּנֵאִיָּה הַלְּגָה וְאֲחֻטָּא תְּשַׁלֵּל מוֹשְׁרֵת ל־ SLI מִן הַאֲחֻטָּאִי/ה מַעֲרָפָה לְעִי הַוֹלֵד (Meir, Walters, & Armon-Lotem, 2016a). מִן הַמֵּה הַתְּזַכֵּר אֲנֵה חֵינן יִכּוֹן הַתְּעַרֵּץ לַעֲבְרָאִית לַמְּדָה אֶלָּל מִן עַמִּינן, פֿאַן חֶזֶק הַתְּשַׁחֲבִיב הַחֻטָּי עַל אֲסָס הַעֲבְרָאִית וְחֵדְהָ מִזַּעַפֵּ מַפְרָנָה בַּתְּעַרֵּץ לַמְּדָה אֶטוּל.

לֵדֵי הַתְּמִיז בֵּינן אוֹלָד תְּנֵאִיָּה הַלְּגָה לְדִיהֶם זַעֲפֵ לַעֲוִי וְאוֹלָד תְּנֵאִיָּה הַלְּגָה לְדִיהֶם נִמּוֹ סִלִּימ, יִגְבֵּי הַתְּפַרֵּק יְלֵדֵי מִמִּיזֵת מִתְּעַלָּה בְּתַנֵּאִיָּה הַלְּגָה וּמִמִּיזֵת מִתְּעַלָּה בַּזַּעֲפֵ הַלַּעֲוִי:

- הַקְּדָרָה הַלַּעֲוִיָּה לַוֹלֵד פִּי לַעֲנֵה הָאוּלָּי. מִתְּלָ: הַתְּאַחֵר פִּי אִקְטָסָב הַתְּרוּהַ הַלַּעֲוִיָּה, וְהַסְּעוּבָה פִּי יְנֵאֵחַ חֲמֵלָה מִרְכָּבָה וְסַעֲבָה אוֹ פִּי יְנֵאֵחַ הַלְּעֵל יִשְׁכָּלָנן מוֹשְׁרָא עַל זַעֲפֵ לַעֲוִי.
- חֻפְיָה הַוֹלֵד מִן חֵיחַ הַנִּמּוֹ: הַתְּרִיחַ הָעַאֲלִי לַלְּסַעוּבֹת הַלַּעֲוִיָּה יִשְׁכָּל עַאֲמֵל חֶזֶק לִוְגוּד זַעֲפֵ לַעֲוִי.
- כִּמְיָה תְּעַרֵּץ הַוֹלֵד וְגוּדְתָהּ לַלְּגָה הַעֲבְרָאִית (תְּקִדִיר).
- תְּפִזִיל הַוֹלֵד אוֹ אֲסֵרְתֵה לְאֵחָדֵי הַלְּעִיָּיִן.
- הָאֲחֻטָּא הַיּוֹנֵת יִמְכֵן יִזַּחְחָהּ בְּתַאֲוִיר הַלְּגָה הַתְּנֵאִיָּה לִיסֵת דִּלְבֵּלָה עַל זַעֲפֵ לַעֲוִי.
- הַתְּרוּהַ הַלַּעֲוִיָּה הַיּוֹנֵת עַן 20 כְּמָה פִּי הַלְּעִיָּיִן מַעֲאִי פִּי סֵן סִנְתֵינן תַּזַּע הַוֹלֵד פִּי חֶזֶק וְגוּד זַעֲפֵ לַעֲוִי.
- עַדֵּם זְהוּר חֲמֵלָה בְּסִיפָה חֵטִי סֵן הַתְּלֵאֵתָה וְחֲמֵלָה מִרְכָּבָה חֵטִי סֵן תְּלֵאֵת סִנּוֹת וְנִסְפֵ, עַל הָאֶלָּל פִּי יְבִדֵי הַלְּעִיָּיִן, יִשִּׁיר יְלֵדֵי חֶזֶק וְגוּד זַעֲפֵ לַעֲוִי.

## 6. מַעֲרָבָה הָאֲטָפָל תְּנֵאִיָּה הַלְּגָה זְוִי הַזַּעֲפֵ הַלַּעֲוִי

תְּתַפְּרֵק מַעֲרָבָה הָאֲטָפָל תְּנֵאִיָּה הַלְּגָה זְוִי הַזַּעֲפֵ הַלַּעֲוִי יְלֵדֵי הַלְּעִיָּיִן הַלְּעִיָּיִן יִתְּעַרֵּץ יְלֵיְהֵמָה הַוֹלֵד. פִּי הַוֹאֵעַ, יִסְעֵב גֵּדָא יִיבָאֵד מוֹעַלִיכַּ בַּלְּנֻקַּי הַלְּעִיָּיִן, לְדָא תְּתֵם מַעֲרָבָה הַלַּעֲוִיָּה גַּאֲלָבָה בַּלְּעֲבְרָאִית (רוֹמ, תְּסוּר, וְכִרִיזֵר, 2009). יִמְכֵן וְיִסְתַּחֲסֵן הַתְּלֵב מִן הַוֹאֲלֵינן אֲנִי יִגְרֹוּ אִיבְרָאֵת מִוִּזְיָה בְּלַגָּה הַמִּנְזֵל. חֵינן יִכּוֹן מִמְכָּנָא, יִתֵּם אֲחִיטָר לַגָּה מַעֲרָבָה הָאֲסָסִיָּה בְּאֲחֵד עַדָּה עוֹאֲמֵל פִּי הָאֲעִבְרָא, מִתְּל: סֵן הַוֹלֵד, מֵדֵי אִיבָאֲדֵתֵה לַלְּעִיָּיִן, לַגָּה הַרוּזָה, אִמְכָּנִיָּת מַעֲרָבָה פִּי הַיְיִטָּה הַיּוֹנֵת יִסְכֵן פִּיהָ, וְוַחְיָה נִזְר הָעַאֲלָה. יִסְתַּחֲסֵן אֲנִי תְּדַמַּג מַעֲרָבָה הַלַּעֲוִיָּה אֲהֻדָּאִיָּה מַלְאָמָה לַלְּעִיָּיִן מַעֲ אֲהֻדָּאִיָּה זְוִי אֲוַחֵה חֻסּוּסִיָּה לְכָל לַגָּה. יִגְבֵּי אֲנִי יִתֵּם אֲחִיטָר הָאֲהֻדָּאִיָּה, בְּשַׁכֵּל מַאֲתֵל לַלְּמַעֲרָבָה הַלַּעֲוִיָּה לְאוֹלָד אֲחָדִיָּי הַלְּגָה וּפִק מְכוֹנֹת הַלְּגָה הַזַּעֲפִיָּה, סֵן הַוֹלֵד, וּמַרְחָלָה הַנִּמּוֹ הַיּוֹנֵת יִתְּוֹאֲד פִּיהָ



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

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

الولد. من المهم المحافظة على لغة أم الولد حين يكون هناك ضعف لغوي أولي (روم، تسور، وكريزر، 2009).

هناك أهمية لشمول مميزات مشتركة للغتين في المعالجة. يعتمد اكتساب هذه المميزات على التعرض والاستخدام في اللغتين، بحيث يتم الحصول على ميزة مترابطة (Kohnert, 2010).

• في مجال الثروة اللغوية، يُظهر تعلم كلمات متشابهة في اللغتين (مثلًا في العبرانية والإنكليزية: بيتسا pizza) تأثيرًا إيجابيًا لوقت طويل، حتى حين تركز المعالجة على هذه الكلمات في لغة واحدة فقط. إضافة إلى ذلك، تسهل معرفة فكرة بلغة واحدة اكتسابها في اللغة الأخرى. يمكن أن يكون تشجيع استخدام كلمات محددة عوض الكلمات العامة في فئة الفعل ("صعد إلى الشجرة" - "تسلق على الشجرة") هدفًا في اللغتين كليهما (Kambanaros et al., 2013). من المهم التشديد أمام الوالدين أنه لا حاجة إلى البحث عن ترجمة معجمية لكلمات معينة في العبرانية إلى لغة المنزل. التشديد هو على قدرة الولد على استخدام كلمات ذات معنى خاص في كل من اللغتين. حين يشمل الضعف اللغوي صعوبات في إيجاد الكلمات، يوصى بتشجيع الأهل ذوي الضعف اللغوي على أن يقولوا الكلمة التي يريدونها باللغة الأخرى، حين لا ينجحون في إيجادها بالعبرانية (Novogrodsky & Kreiser, 2015a). بهذه الطريقة، يمكنهم تحقيق هدفهم التواصلية ويكونون أقل إيجابًا نتيجة الصعوبات التي يواجهونها.

• في المجال الصرفي - النحوي، ثمة أهمية لشمول مبانٍ متناظرة في اللغتين. مثلًا، ترتيب الكلمات: فاعل - فعل - مفعول به موجود في العبرانية والإنكليزية على حدٍ سواء (رغم أن الترتيب في العبرانية حرّ أكثر من الإنكليزية)، ويمكن أن يكون هدفًا علاجيًا مشتركًا لولد في بداية اكتساب النحو. لدى الناطقين بالعبرانية والعربية، الجنس النحوي مشترك، وملائمة العدد (مفرد - جمع) هي ميزة مشتركة للغات عديدة.

• تتشكل القدرات على التحدث، مثل التعبير اللفظي عن الإجراءات والمخططات الروائي، هي أيضًا أهدافًا للمعالجة في اللغتين. يمكن إيضاح التشابه في مبنى القصة دون علاقة بالفروق بين اللغتين.

بالمقابل، يُستحسن التطرق إلى الجوانب المميزة لكل لغة. في العبرانية والعربية مثلًا، معرفة الجذر والسياقات الصرفية - النحوية بين الكلمات هي من المميزات الخصوصية. على معالجة ولد ثنائي اللغة ينطق بهاتين اللغتين أن تشمل زيادة الوعي للكلمات ذات الجذر نفسه والتطرق إلى المباني والأوزان المختلفة في اللغة (قارئ - يقرأ - قراءة، يحسب - حاسوب) (Novogrodsky & Kreiser, 2012). والتطرق إلى الأوزان (ملعب - مخزن - مصنع، نجار - حداد - قرآن). في مجال النحو، إذا كانت هناك في لغة ما أهمية بارزة لترتيب الكلمات، يمكن للولد أن يكتسب بسهولة أكبر هذه الميزة ويشملها في اللغة التي يكون فيها ترتيب الكلمات أكثر حرية (مثلًا: الإنكليزية التي فيها ترتيب الكلمات جامد





האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

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

אكثر من الروسية، حيث الترتيب حُرّ). مثال إضافي في المجال الصرفي - النحوي هو مطابقة الجنس. ففيما هناك في العبرانية والعربية مذكّر ومؤنث فقط، هناك في الروسية جنس نحويّ آخر - المُحايد. يجب التركيز على هذه الميزة لدى ولد ثنائي اللغة، لديه ضعف لغوي ويتحدث العبرانية والروسية، ويمكن استخدام الوالدين كوسيطين.

من المهمّ توضيح الأهمية الحسية، الحضارية، الذهنية، والتطورية الكامنة في الحفاظ على لغة الأم غير العبرانية للوالدين والتربويين والمعالجين. يجدر تشجيع الوالدين على مواصلة تنمية لغة الأم عبر المحادثات، قراءة الكتب، والتعبير اللفظي عن الاختبارات والأحداث (روم، تسور، وكريزر، 2009). بالتوازي، يجب مشاركة الحاضنة/المعلمة في عملية المعالجة وفي الإدراك أنّ ثمة عمليات ترجمة من لغة إلى أخرى وتأثيرًا متبادلًا لكلّ من اللغتين على الأخرى.

للإجمال، ثنائية اللغة هي ظاهرة شائعة في البلاد والعالم. ثنائية اللغة ليست سببًا للضعف اللغوي، ولا تفاقم الضعف اللغوي الخاصّ (SLI). يمكن تعريف الولد ثنائي اللغة على أنه ذو ضعف لغوي فقط حين يكون هذا الضعف موجودًا في اللغتين. يمكن التمييز بين أولاد ثنائيي اللغة يمرّون بمرحلة اكتساب طبيعية للّغتين وبين أولاد ثنائيي اللغة لديهم ضعف لغوي خاصّ. تشخيص الأولاد ثنائيي اللغة ومعالجتهم يتطلّب أن تُؤخَذ في الحسبان متغيرات متعلقة بقدرات الولد، مميّزات اللغة، وبيئة الولد. من الأهمية بمكان مشاركة العائلة في المعالجة، ومن المهمّ أيضًا تشجيع مواصلة استخدام لغة الأم.

## 7. المصادر:

روم، أ، تسور، ب، كريزر و. (2009). اللغة وشوكتها: ضعفات التواصل، اللغة، والكلام لدى الأولاد. تل أبيب: معهد موفت (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



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)

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 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.



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)

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.

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*



האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

The Israeli Speech Hearing and Language Association

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

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.

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.



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)