

אינטראקציה הורים-ילדים והתפתחות ניצני אוריינות:

עדויות מחקריות בזכות גיוון הפעילות

דורית ארם

בית הספר לחינוך אוניברסיטת תל אביב

ומכללת סמינר הקיבוצים.

שפה למידה ואוריינות בגיל הרך (2002). עורכות: פנינה ש. קליין ודבורה גבעון, הוצאת רמות –

אוניברסיטת תל אביב, עמודים, 135-156.

אינטראקציה הורים-ילדים והתפתחות ניצני אוריינות: עדויות מחקריות בזכות גיוון הפעילות

הפרק הנוכחי דן בהתפתחותם האוריינית של ילדי גן בהקשר המשפחתי תוך הדגשת מקומם של ההורים כמתווכי אוריינות. הפרק סוקר פעילויות אורייניות של הורים עם ילדיהם, מציג את הקשרים שבין פעילויות משותפות אלה להתפתחות ניצני אוריינות ומתמקד תוך השוואה בתרומתן של שתי פעילויות אורייניות: קריאת ספרים לילדים וכתיבה עם ילדים, להתפתחות כישורי אוריינות שונים.

#### **א. אינטראקציה הורים-ילדים והתפתחות ניצני אוריינות**

המושג ניצני אוריינות מדגיש את ההיבט ההתפתחותי של תהליכי רכישת הקריאה והכתיבה. המחקר העוסק בניצני אוריינות מתמקד בכל הכישורים, הידע, והעמדות של הילדים בטרם כניסתם לבית הספר ובסביבה הפיזית והאנושית שהמבוגרים יוצרים עבור הילדים כדי לתמוך בהתפתחותם האוריינית בתקופה זו (Whitehurst & Lonigan, 1998). ילדים מגיעים לבית הספר עם מגוון כישורים שעשויים לסייע להם ברכישת הקריאה, הכתיבה והלמידה בכלל. הבדלים בכישוריהם האורייניים של ילדים צעירים מנבאים הבדלים מאוחרים יותר ברכישת הקריאה והכתיבה. רמת ניצני האוריינות של הילדים בגן מנבאה הישגים אורייניים בבית הספר (Aram & Levin, submitted; Shatil, Share & Levin, 2000) כמו גם הישגיהם האקדמיים בכלל (Baydar, Brooks-Gunn, & Furstenberg, 1993). הרציפות בהישגי הילדים מהגן לבית הספר, מחדדת את הצורך לחקור את המקורות האפשריים להבדלים בין ילדים בכישורי האוריינות כבר בגן (Adams, 1991).

גישות החוקרות התפתחות קוגניטיבית בהקשר חברתי מציבות את האינטראקציה הורה-ילד כמניע מרכזי בהתפתחות הילד. הבדלים בתפיסת ההורים את עצמם כמתווכים, והבדלים בכמות ובאיכות התיווך מסבירים שונות בתפקודם של ילדים צעירים. על פי גישות אלה, החוויות אשר חווה הילד עם מבוגר המגיב אליו הן המשמעותיות ביותר בהתפתחותו ההכרתית (Klein, 1992; Rogoff, 1990). ילדים צעירים חווים עם הוריהם מגוון של חוויות אורייניות אשר עשויות לקדם את רמת ניצני האוריינות שלהם. קריאת ספרים לילדים; כתיבה משותפת של ברכות, פתקים ורשימות; שיחות משפחתיות; צפייה בתכניות בטלוויזיה; משחקי חריזה; קריאה משותפת של דפוס סביבתי; משחקי חריזה ומשחקי אותיות כל אלו הן חוויות אורייניות המתרחשות באופן טבעי בחיי היום יום במשפחות רבות. פעילויות אורייניות עם

ילדים מתרחשות בבית ומחוץ לבית (ברחוב, בסופרמרקט, בספריה וכדומה) וההורים בוחרים ומתאימים את הפעילויות האורייניות לתחומי העניין של ילדיהם ולכישוריהם (Saracho, 2000).

### 1. שיח הורה-ילד והתפתחות ניצני אוריינות

מחקרים אשר התייחסו למקומו של תיווך הורי בהתפתחות האוריינות בגיל הרך התמקדו במקצת מהתנסויות משותפות רבות אלה. אחד הנושאים שזכה להתייחסות הוא התיווך הלשוני. אופי האינטראקציות הלשוניות של ילדים עם הוריהם נחקרו בהקשר של התפתחות שפה ואוריינות. כמות השיח של הורים עם ילדיהם הצעירים ומידת מעורבותם של ההורים בשיחות אלו נמצאו כמרכזיים בהתפתחות אוצר המילים של ילדיהם (Rush, 1999). סגנון השיחה של הורים עם ילדיהם, קשור לעושר השפה של הילדים ומנבא את יכולתם הלשונית העתידית. נמצא שהורים המדברים עם ילדיהם בשפה עשירה יותר ומשתפים אותם בשיח רחב ומגוון הכולל מילים פחות שכיחות בשפה ("מילים יפות"), תורמים לרמת השפה ואוצר המילים העתידיים של הילדים (Rollins & Snow, 1998; Weizman & Snow, 2001). שאילת שאלות במהלך השיחה ועידודו של הילד להרחיב את מבעיו, מהווים אף הם מאפייני תיווך מקדמים. התנהגות מקדמת זו של הורים בעת שיחה עם ילדיהם בני השלוש והחמש נמצאה קשורה לרמת השפה של הילד, יכולתו להתנסח בבירור ורמת הבנת הנשמע שלו בגיל שש (Reese, 1995).

מחקרים העוסקים באפיוני האינטראקציות הלשוניות של הורים וילדיהם המחוננים או הקוראים המקדימים, משווים את סגנון האינטראקציות בבתים של ילדים מחוננים או קוראים מקדימים לאלו המתרחשות בבתים של ילדים רגילים. ממצאי מחקרים אלה מראים שהורי הילדים המחוננים והמקדימים בקריאה, משוחחים עם הילדים בהרחבה רבה יותר, בהשוואה להורים של ילדי הגן האחרים. ההורים לילדים המחוננים נטו לשוחח עם ילדיהם בסגנון הדומה לזה המתרחש בכיתה בבית ספר (Davison & Snow, 1995; Flores, 1998).

סנו (Snow, 1994) מתארת את הקשר שבין שיח הורה ילד לבין התפתחות כישורי אוריינות. היא מבהירה שאינטראקציה לשונית עשירה עם ההורה מנבאה יכולת שפתית גבוהה יותר. רמת שפה גבוהה יותר המתבטאת באוצר מילים עשיר, מסייעת לילדים להגות מילים נכון ולזהות מילים קשות יותר בתהליך הקריאה. אוצר מילים מעיד על הכרת עולם רחבה יותר, וזו מתקשרת להבנת השפה ולהבנת

הנקרא. בנוסף, יכולת לשונית יעילה, היכולת לספר אירועים או לבטא רעיונות בדרך מאורגנת קשורה לתכנון, ארגון מידע וניתוחו, המהווים מיומנויות מרכזיות להצלחה בלימודים.

## 2. קריאת ספרים הורה-ילד וניצני אוריינות

פעילות הורים-ילדים בתחום ניצני האוריינות אשר זכתה להתייחסות המחקרית הנרחבת ביותר היא קריאת ספרים לילדים. (e.g., Allison & Watson, 1994; Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Neuman, 1996; Scarborough & Dobrich, 1994; Sénéchal, 1997). קריאת ספרים לילדים נתפסת בעיני רבים כאינטראקציה האוריינית הטבעית והיעילה ביותר בגיל הצעיר. כמעט כל אדם נאור בחברה המערבית ללא קשר לגילו או למינו יאמר ללא היסוס כי אם ברצוננו לקדם את אוריינות ילדינו הצעירים, עלינו לקרוא להם הרבה ספרים וסיפורים מגיל צעיר. קריאת ספרים לילדים נחשבת לפעילות הורית בעלת מסר של אהבה שהיא כה מרכזית בתרבות שלנו, עד כי לאחרונה באחד הפרסומים ברדיו המעודדים הורים לחגור לילדיהם חגורת בטיחות בעת נסיעה במכונית פונה הקריין אלכס אנסקי לקהל ההורים ואומר כי: "לאהוב ילדים זה: להכין להם כוס מיץ תפוזים בבוקר, לקרוא להם ספר לפני השינה ולחגור להם חגורת בטיחות בעת נסיעה". הלך הרוח הגורף בדבר חשיבות חוויות הקריאה בגיל הרך הביא את האגודה האמריקאית לקריאה והאגודה לחינוך בגיל הרך להפיק כתב עמדה משותף בו נכתב כי: "הפעילות היחידה אשר בונה את הכישורים הכרחיים לרכישת הקריאה היא קריאת ספרים לילדים" (International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children, 1998, p. 199).

אנשים מרכזיים בקהילה מתגייסים כדי לעודד הורים לקרוא לילדיהם. הגברת ברברה בוש אשתו של הנשיא לשעבר גורג' בוש קראה לקהל קוראי ה- Readers Digest בשנת 1990 לקרוא לילדיהם סיפורים שכן לדבריה, זהו אחד מהסודות של הורות טובה. הגברת בוש טוענת כי לקריאת ספרים לילדים יש השפעה עצומה על מוחם של הילדים, קריאת ספרים נותנת לילדים פתיחה מצוינת להשכלה והכנה מתאימה לבית הספר. גם בישראל, הגברת ראומה וייצמן, אשתו של הנשיא לשעבר עזר ויצמן, נחלצה לקידום הקריאה בישראל וגם היא מעודדת הורים לקרוא לילדיהם.

בסקירה מחקרית (Scarborough & Dobrich, 1994) ובמטה אנליזה (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995) נבחנו למעלה מ-30 מחקרים העוסקים בהערכת התרומה של קריאת ספרים

לילדים להתפתחות שפה, ניצני האוריינות בגן, רכישת הקריאה והכתיבה והישגים אורייניים בבית הספר. שני המחקרים מדווחים כי קריאת ספרים לילדי גן תורמת תרומה מהימנה לכישורי האוריינות שלהם, אך בסה"כ קריאת ספרים לילדים מסבירה כ- 8% מההבדלים בין הילדים בתחום ניצני האוריינות בגן ובהישגי אוריינות בבית הספר. בשני המחקרים, הקשרים הנמוכים ביותר נמצאו בין קריאת ספרים לילדים לבין רכישת הקריאה וכתיבה ואילו הקשרים הגבוהים ביותר נמצאו בין קריאת ספרים לילדים צעירים לבין כישורי השפה של הילדים. החוקרים חלוקים בדעתם לגבי משמעות הממצאים הנ"ל.

סקרבורו ודובריש (Scarborough & Dobrich, 1994) טוענות שתוצאות אלו מדגישות את חוסר היעילות של הניסיון לנבא רכישת קריאה וכתיבה על סמך מדד של קריאת ספרים לילדים, ומסיקות כי יש להוסיף ולחפש גורמים מנבאים נוספים. בס וחבריה (Bus, et al., 1995) טוענים כי היציבות והמהימנות של הקשרים בין קריאת ספרים לילדים למדדי האוריינות השונים, למרות היותם נמוכים יחסית, מעידות על היות קריאת ספרים מנבא מרכזי להישגים אורייניים.

חילוקי הדעות בין החוקרים לגבי הבנת תוצאות שני מחקרים מסכמים אלה, לא מקלים על האכזבה שחשים רבים בהיווכחם כי קריאת ספרים מסבירה רק חלק קטן מההבדלים בין ילדים בתחום ניצני האוריינות. תחושת האי נוחות גבוהה לנוכח הציפיות שתלו הכל בתוצאות פעילות זו של קריאת ספרים. התבוננות בתהליכים המתרחשים בעת קריאת ספרים לילדים עשויה לסייע בהבנת הסיבות לתרומה הצנועה בלבד של קריאת ספרים להתפתחות ניצני אוריינות. מחקרים המתמקדים באיכות האינטראקציה בין הורים לילדים בעת קריאת ספרים מדווחים כי במהלך קריאת ספרים ההורים מתייחסים בעיקר לתמונות, לתוכן, למילים לא מוכרות ולרצף הסיפור. ההורים כמעט שאינם מתייחסים לקשר הגרפי - פונמי או לאורתוגרפיה (Shapiro, Anderson, & Anderson, 1997). ההתייחסות לאותיות ולקוד הגרפי-פונמי מרכזיים ביותר לרכישת הקריאה והכתיבה (Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 2000; Shatil, Share, & Levin, 1997) ופעילויות אלה פשוט כמעט לא מופיעות בעת קריאת ספרים לילדים. הן אינן מופיעות שכן הן לא טבעיות לפעילות הקריאה המכוונת בדרך כלל אל תוכנו של הסיפור ומהלכו (Phillips & McNaughton, 1990). אם הורים היו מתייחסים יותר לקוד הגרפי-פונמי בעת קריאת ספר, חווית הסיפור כשלם עלולה הייתה להיפגע. מקנוטון (McNaughton, 1998) טוען שמאפייני הקריאה קשורים לנורמות תרבותיות והורים קוראים לילדיהם כפי שהם קוראים לעצמם.

מבוגרים בעת קריאת ספר לעצמם אינם מתעכבים על אותיות או צלילים ועלילת הסיפור היא מרכז החוויה עבורם. בדומה, כאשר הם קוראים לילדיהם הם מדגישים את העלילה ולא את האותיות. הדיון בנושא תרומת קריאת ספרים להתפתחות אוריינית של ילדים צעירים ממשיך גם לאחר פרסום סקירת המחקרים והמטה אנליזה שדנו בשאלה זו עצמה. חיפוש המושג "קריאת ספרים לילדים" במאגר המידע בחינוך ERIC, הניב לא פחות מ- 122 פרסומי מאמרים (רק בשפה האנגלית) בין השנים 1995 ל- 2002. מעניין לציין שכרבע מהפרסומים מתארים תכניות התערבות שמטרתן לקדם קריאת ספרים לילדים, עובדה המעידה על כך שמשאבים אינטלקטואליים וכלכליים מושקעים בתחום זה.

### 3. כתיבה הורה-ילד והתפתחות ניצני אוריינות

כתיבה של הורים עם ילדיהם מהווה אינטראקציה טבעית אלטרנטיבית אשר נחקרה אך מעט ויתכן שהבנת התהליכים המתרחשים בפעילות זו עשויה להאיר באור נוסף את תפקידם של ההורים בהתפתחות ניצני האוריינות של ילדיהם (Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998). קריאת ספרים לילדים היא פעילות טכסית למדי, המתרחשת בבתי רבים מדי יום, בדרך כלל לפני השינה. כתיבה עם ילדים, מהווה פעילות פחות טכסית, היא מתרחשת במהלך היום בשעות לא קבועות. עם זאת, תצפיות שנערכו בפעילות ביתית של ילדים צעירים מראות כי ילדים פונים אל הוריהם ושואלים כיצד לכתוב הודעה, פתק או מילה מסוימת. ילדים מראים להוריהם את תוצרי הכתיבה הילדית שלהם ושואלים: "מה כתבתי?". ההורים נענים לילדים ומתווכים להם בתחום הכתיבה ומידי פעם אף יוזמים כתיבה. הורים מנצלים את מצבי הכתיבה כדי להעביר לילדיהם מסר הנוגע לקישור צלילים לאותיות, שמות אותיות וצורתן הגרפית של האותיות (Baker, Fernandez-Fein, Scher, & Williams, 1998; Bissex, 1980; Teale, 1986; Tudge & Putnam, 1997).

מספר חקרי מקרה תארו כתיבה טבעית של ילדים צעירים עם הורים או עם אחים בוגרים. תיאורים אלה התייחסו למשימות כתיבה מחיי היום יום כמו: הכנת רשימה של שמות חברים, פתק להורה, כתיבת שלטים למשחקים, משחק ב"כאילו", הכנת שיעורי בית, כתיבת סיפורים, מכתבים וכדומה. המסקנות המרכזיות שמסיקים החוקרים מחקרי מקרה אלה הן שילדים עוסקים בכתיבה עם מבוגרים. הילדים הצעירים צוברים בפעילויות אלה ניסיון, ועם התבגרותם, הידע שלהם על השפה הכתובה מתעשר

ומתגבש והופך ליותר קונבנציונלי עד לכתיבה תקנית (Bissex, 1980; Gundlach, McLane, Stott & McNamee, 1985).

דבריה, ביואל ובינדר (DeBaryshe, Buell, and Binder, 1996) בחנו את הקשר שבין סגנון התיווך לכתיבת מכתב משותף (אם-ילד גן), לבין רמת הכתיבה העצמאית של הילדים. החוקרים בקשו מהילדים לכתוב מכתב לבד ולאחר מכן התבקשו האימהות לכתוב מכתב עם ילדיהן. הממצאים הצביעו על כך שרובן המכריע של האימהות הדריכו את ילדיהן להגיע לכתיבה קונבנציונלית. בעזרת ניתוחים איכותיים הדגימו החוקרים כיצד האימהות כיוונו את סגנון התיווך שלהן ליכולות העצמאיות של ילדיהן. כאשר רמת הכתיבה העצמאית של הילדים הייתה נמוכה יותר, האימהות נטו לשוחח עם הילדים על הצבעים ולעודד אותם לצייר, וכאשר רמת הכתיבה העצמאית של הילדים הייתה גבוהה יותר, האימהות דנו אתם באיות המילים והדריכו את הילדים כיצד לכתוב את האותיות.

במאמר קודם (Aram & Levin, 2001) ניתחנו ודיווחנו בהרחבה על מאפייני התיווך לכתיבה של אימהות לילדי גן והראנו כי בעת כתיבה עם ילדים אימהות משתמשות באסטרטגיות שונות כדי לסייע לילדים לכתוב מילים שאינן מוכרות להם. הן מנתחות את המילים לצלילים, מקשרות צלילים לאותיות המייצגות אותם, משימות את האותיות ומקשרות אותיות לצורתן הגראפית. כלומר כתיבה משותפת של מבוגרים עם ילדים מעודדת את הילדים להתייחס למיומנויות היסוד של הכרת אותיות וקישור גרפי פונמי המרכזיות ביותר ברכישת הקריאה והכתיבה (e.g., Adams, 1991; Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1997; Näsland & Schneider, 1996; Shatil, Share, & Levin, 2000). יתכן עם כן שלתיווך לכתיבה יש מקום מרכזי בהתפתחות ניצני האוריינות, ואנשי המחקר והחינוך עדיין לא מכירים בערכו הרב. סנשל וחבריה (Sénéchal, et al. 1998) שאלו הורים לגבי קריאת ספרים, ולגבי הוראת קריאה וכתיבה לילדי גן. הם בדקו את רמת ניצני האוריינות של הילדים ואף עקבו אחריהם לבית הספר. החוקרים מצאו שקריאת ספרים מנבאה כפי שתואר מראש כישורי שפה מדוברת, בעוד שההוראה של ההורים (הוראת קריאה וכתיבה) בהחלט נבאה כישורי שפה כתובה.

## **ב. תאור מחקר: קריאת ספרים לילדים בהשוואה לכתיבה עם ילדים: התרומה להתפתחות ילדי גן**

המחקר שיתואר להלן חקר את התרומה הייחודית של קריאת ספרים לילדים ושל כתיבה עם ילדים, להבנת הבדלים בהישגיהם של ילדי גן בתחומי אוריינות שונים. המחקר אשר בוצע בשיתופה ובהדרכתה

של פרופ' איריס לוין, נערך בעיר פיתוח, התמקד באימהות וילדיהן בגן חובה ובחן גורמים חברתיים הקשורים להתפתחות האוריינות בקרב קבוצה זו. העדויות הרבות לפערים בחברה הישראלית בין הישגיהם של ילדי המיצב (רמה סוציו-אקונומית) הבינוני לאלו של ילדי המיצב הנמוך מוסיפים לחשיבותו של המחקר המתמקד בתהליכים המתרחשים בתוך אוכלוסיית המיצב הנמוך. המיצב הנמוך אינו מהווה מקשה אחת ויש חשיבות להבין את מאפייני ההבדלים בין המשפחות (Taylor & Dorsey-Gaines, 1988), שכן הבנה זו עשויה להוסיף מידע אשר יסייע לבניית תכניות התערבות יעילות באוכלוסייה זו. מיצב ידוע כקשור להישגים לימודיים ואורייניים (e.g., Levin, Share, & Shatil, 1996; Smith & Dixon, 1995). בדומה גם עושר הסביבה מההיבט של כלים תרבותיים תומכי התפתחות (הכוונה לנוכחות גירויים אורייניים, כמו ספרים, חוברות, משחקים וכדומה) נמצא קשור להישגים בתחום האוריינות ובתחומים לימודיים (e.g., Teale, 1986). במחקר הנוכחי בחרנו לשלוט בשני גורמים אלה בתוך המדגם שלנו ולהחזיקם מבוקרים.

## 1. מטרת המחקר -

המחקר תוכנן כדי להעריך האם קריאת ספרים תורמת לכישורי הילד בגן מעבר לגורמי הרקע (מיצב וכלים תרבותיים) ואם כן, לאיזה תחומים; האם כתיבה עם ילדים תורמת לכישורי הילד בגן מעבר לגורמי הרקע (מיצב וכלים תרבותיים) ואם כן, לאיזה תחומים; והאם קריאת ספרים וכתיבה עם ילדים מסבירים את השונות בין ילדים בתחומי אוריינות שונים או ששתי הפעילויות מסבירות שונות באותם תחומים. אם הן אכן מסבירות את אותם התחומים, האם פעילות אחת תורמת מעבר לתרומה של הפעילות האחרת. מטרה זו הייתה המעניינת ביותר שכן תשובה לשאלה זו עשויה לסייע לנו לבחון את התרומה הנפרדת של שתי פעילויות מרכזיות אלה לקידום ניצני אוריינות.

## 2. הנבדקים

המדגם כלל 41 ילדים ואמהותיהם. 19 בנים ו-22 בנות אשר נדגמו מ-7 גנים מהשכונות השונות בעיר הפיתוח. גיל הילדים הממוצע בחודשים  $69.60$  ( $SD = 2.14$ ). שפת האם של כל הנבדקים עברית והילדים אינם מוגדרים כשייכים ל"חינוך המיוחד". רוב הילדים חיו במשפחות בהן ההורים נשואים ורוב המשפחות במדגם הגדירו עצמן כמסורתיות. ממוצע מספר הילדים למשפחה במדגם  $3.32$  ( $SD = 1.42$ ). גבוה מהממוצע הארצי  $M = 2.20$ . רמת ההשכלה והתעסוקה של ההורים נמוכה מהממוצע בארץ בגילם.



ממוצע שנות ההשכלה של האבות במדגם 11 שנים ( $SD = 2.54$ ), ושל האימהות 11.8 שנים ( $SD = 2.00$ ), נמוך מהממוצעים הארציים עבור גברים ( $M = 12.9$ ) ונשים ( $M = 13$ ). לצורך הדגמה, לאף אם ורק לשני אבות במדגם הייתה השכלה אקדמית, כאשר בקבוצת הגיל המקבילה להם באוכלוסייה הישראלית יהודית הייתה השכלה אקדמית ל-23% מההורים. בעת איסוף הנתונים ל-39% מהנשים לא היה כלל מקצוע וכ-34% אחוזים מהנשים היו עקרות בית. לכ-10% מהגברים לא היה מקצוע וכ-12% מהם היו מובטלים.

### 3. כלים

במסגרת המחקר הוערכו: סביבתו של הילד (מיצב וכלים תרבותיים), תיווך האם בפעילות אוריינית (תיווך לכתובה וקריאת ספרים לילדים) וניצני האוריינות של הילד בגן (מבחנים והערכת הגננת).

#### א. סביבת הילד

מיצב – באמצעות ראיון שנערך לאם הוערך המיצב של המשפחה. התחומים שנכללו בהערכת המיצב הם: השכלת האם, מקצוע אם, המקצוע בו האם עבדה בעת קיום הראיון, השכלת האב, מקצוע האב, המקצוע בו האב עבד בעת קיום הראיון ושכונת המגורים של המשפחה. האם נשאלה בנפרד לגבי המקצוע שלה ושל בעלה ומקום העבודה הנוכחי שלהם, מכיוון שרבים מההורים עובדים בעבודה נמוכה מהמקצוע שלהם, בשל בעיות תעסוקה. לדוגמה, האם למדה מזכירות אך היא עובדת כקופאית בחנות כלבו או האב במקצועו חשמלאי ועם זאת הוא עובד כפועל על פס ייצור במפעל.

כלים תרבותיים – באמצעות תצפית ישירה להערכת הסביבה הביתית הוערכה נוכחותם של גירויים מקדמי אוריינות בבית. החוקרת נכנסה עם הילד והאם לחדרו של הילד שוחחה עם הילד והאם והתעניינה לגבי הימצאותם של גירויים שונים. הפריטים בהם צפינו הם: משחקים, קלפי משחק, פאזלים, קלטות אודיו, גירים, טושים, עפרונות, חוברות צביעה, חוברות עבודה לקראת בית הספר, קוביות, ספרים, מחשב ותוכנות. לאחר סיום הפגישה, כאשר יצאה החוקרת מבית המשפחה, היא סימנה האם כל אחד מהפריטים קיים בבית המשפחה או לא. התצפית התבססה על

## ה - Home Observation for Measurement of Environment (HOME) inventory-

לילדי גן (Bradley & Caldwell, 1979) .

### ב. תיווך האם

**תיווך כתיבה** – הערכת תיווך האם לכתיבה התבצע בבתי הילדים. החוקרת ביקרה בביתה של כל

משפחה פעמיים (בשני ימים נפרדים) ובכל פגישה צילמה את האם כאשר היא מתווכת לילדה

משימת כתיבה. האימהות התבקשו לסייע לילדיהן בכתיבת שתי משימות:

✓ **כתיבת מילים לא מוכרות** - האם התבקשה לסייע לילדה בכתיבת ארבע זוגות מילים לא

מוכרות: 'ציפורן', 'יד', 'מלפפון', 'גזר', 'ספה', 'מפה', 'זקן', 'זקנה'. כל זוג מילים הופיע כזוג

ציורים על כרטיסיה (סה"כ ארבע כרטיסיות). המילים נבחרו כדי לאפשר לאם התייחסות

לאורך המילה הנשמעת ביחס לגודל האובייקט המיוצג ('ציפורן', 'יד', 'מלפפון', 'גזר'), חריזה

('ספה', 'מפה'), מורפולוגיה של זכר ונקבה ביולוגית ודקדוקית ('זקן', 'זקנה'; 'ספה', 'מפה') ונון

סופית ('מלפפון', 'זקן', 'ציפורן') .

✓ **הכנת רשימת מוזמנים ליום הולדת** – החוקרת אמרה לילד לדמיין שבשבוע הבא יש לו יום

הולדת והיא בקשה ממנו להכין רשימת מוזמנים, האם התבקשה לעזור לילד לכתוב את

הרשימה. כתיבת רשימה מהווה משימה ביתית יותר, קרובה לחיי היומיום. המשימה נבחרה

כדי לאפשר לילד ולאם חופש רב יותר בבחירת המילים (שמות) לכתיבה.

האינטראקציות צולמו בוידאו והסרטים שמשו להערכת איכות התיווך לכתיבה. הוערכה אסטרטגיית

הוראת הקוד הגרפ-פונמי של האם והתייחסותה למרכיבי השפה כאשר היא מסייעת לילדה לכתוב

בשתי המשימות.

אסטרטגיית ההוראה - בכל אות מהאותיות שהאם תיווכה (30 אותיות בכתיבת המילים וכ- 22

אותיות בכתיבת רשימת המוזמנים), נבדקה הדרך בה האם מנתחת את המילה לכתיבה. הסולם

להערכת התיווך לכתיבה מציין את רמת התיווך של האם כאשר הילד מתמודד עם כתיבת מילים

חדשות במעבר מן המילה הדבורה אל התבנית הכתובה. רמת התיווך מציינת את המידה שהאם

מתווכת לילד את תהליך הקידוד הגרפ-פונמי, מפירוק המילה לצלילים, דרך קישור בין הצליל לאות

המייצגת אותו, ועד שליפת הצורה הגראפית של האות וכתיבתה. ככל שהאם מעודדת את הילד ומסייעת לו לבצע את התהליך הזה מראשיתו או מדגימה לו שלבים מוקדמים, כן רמת התיווך שלה הוערכה כגבוהה יותר. לסולם שש רמות: (1) האם כותבת את המילה בעצמה; (2) האם כותבת את המילה כמודל להעתקה; (3) האם מכותיבה לילד את האות; (4) האם שולפת הברה, תת הברה או פונמה ומקשרת את הצליל לשם האות המייצגת אותו; (5) האם שולפת הברה, תת הברה או פונמה ומעודדת ומסייעת לילד לקשר את הצליל לשם האות המייצגת אותו; (6) האם מעודדת את הילד לשלוף הברה, תת הברה או פונמה ולקשור את הצליל עם האות המייצגת אותו.

✓ התייחסות האם לשפה: בכל המילים שאפשרו התייחסות לאותיות סופיות ו/או מורפולוגיה הוערכה המידה בה האם מסבה את תשומת לבו של הילד ומסבירה לו את תפקידן של האותיות הסופיות (נון סופית ברשימת המילים ואותיות סופיות נוספות ברשימת השמות) או את תפקידם של צייני המורפולוגיה השונים (לדוגמה, האות הא בסיום מילה המציינת נקבה). ממוצע ציוני התקן של שני מערכי התיווך לכתיבה: "אסטרטגיית ההוראה" ו"התייחסות האם לשפה" שימש כציון הסופי המעריך את תיווך האם בכתיבה.

**קריאת ספרים** - רוב המחקרים אשר עסקו בקריאת ספרים לילדים ובקשר שבין קריאת ספרים לניצני אוריינות, קבלו את המידע לגבי כמות קריאת הספרים לילדים מדיווחים עצמיים של ההורים בנוגע לשכיחות קריאת ספר בשבוע, שכיחות מפגשי ספריה, מספר סיפורים שהורה מספר לילד בכל מפגש, גיל תחילת קריאה וכדומה. שאלות אלה של דיווח עצמי עלולות להיות מושפעות מרצייה חברתית, שכן לכל ההורים ברורה החשיבות של קריאת ספרים לילדים. סטנוביץ (Stanovich, 1993) פיתח דרך עקיפה לאמוד שכיחות קריאת ספרים, דרך המעריכה היכרות עם ספרים וממנה ניתן להסיק לגבי שכיחות הקריאה. לנבדק מוצגת רשימת כותרים של ספרים וכותרים מסיחים, ועליו לסמן שמות של ספרים שהוא מכיר מתוך הרשימה. מחקרים שונים מראים את היעילות של רשימות אלה כמייצגות קריאת ספרים מעבר לכוחם של שאלוני הדיווח העצמי (e.g., Sénéchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996; Sénéchal et al., 1998). הרשימה שהורכבה לצורך המחקר הנוכחי כוללת שלושים כותרים של ספרים. עשרים

כותרים של ספרי ילדים קיימים מומלצים לגיל ארבע עד שש (לדוגמה, "הצב של אורן" או "שלולי") ועשרה כותרים בדויים (לדוגמה, "שדה של במבה" או "אדון ארון וגברת מגרה"). האם התבקשה לקרוא את הרשימה ולסמן את הספרים שהיא מכירה. במקביל, לילד הוקראה הרשימה בגן והילד התבקש לומר לגבי כל ספר האם הוא מכיר אותו או לא. הנחנו כי מידת ההיכרות של האם עם ספרי ילדים קשורה למידת החשיפה של ילדה לספרי ילדים וכי מידת ההיכרות של הילד עם ספרי ילדים תהיה קשורה למידת החשיפה שלו לספרי ילדים. הציון הממוצע של האם והילד שימש כמדד לקריאת ספרים. במאמר שהתפרסם לאחרונה (Aram & Levin, 2002) הוצגו ניתוחים נפרדים עבור תרומת היכרות האם עם ספרי ילדים והיכרות הילד עם ספרי ילדים לניצני האוריינות של הילד. ניתוחים נפרדים אלה בוצעו מכיוון שהקשר בין היכרות האם והיכרות הילד עם ספרי ילדים נמוך להפתעתנו. עם זאת, מכיוון שכיוון התוצאות דומה מאוד, בפרק הנוכחי מוצגים המשתנים הנ"ל באיחוד, לצורך נוחות הקריאה.

#### ג. תפקודי האוריינות העצמאיים של הילד

"קרא וכתוב" – הערכת רמת הקריאה והכתיבה בגן. הילדים התבקשו במהלך ארבע הפגישות לכתוב 16 זוגות מילים, ארבע זוגות בכל מפגש, לזהות את אותן המילים בסמיכות לציורים ולנמק את הזיהוי. ממוצע ציוני התקן של הכתיבה, הזיהוי וההנמקה שימש כציון ב"קרא וכתוב". זוגות המילים נבחרו כדי לבחון את נטייתו של הילד לקשר בין אורך המילה הנשמעת לאורך המילה הכתובה כאשר זוג המילים מציג סתירה בין ההיבט הסמנטי להיבט הפונולוגי (לדוגמה, 'תרנגולת' ו'לול') וכאשר אין הוא מציג סתירה (לדוגמה, 'ציפורן' ו'עט'). בנוסף נבחנו ההתייחסות לאותיות הפותחות או הסוגרות את המילים כאשר זו המילים מציג חרוז (לדוגמה, 'כפית' ו'מפית') או יחס של זכר ונקבה (לדוגמה, 'חתול' ו'חתולה'). על פי אותם הקריטריונים על פי אותם הקריטריונים נבחרו ארבעת זוגות המילים לתיווך האם: 'ציפורן' ו'יד', 'מפה' ו'ספה', 'מלפפון' ו'גזר', 'זקן' ו'זקנה'.

#### a. כתיבה – תוצרי הכתיבה של הילדים נותחו וכל מילה קיבלה ציון המציין את המידה בה

הילד מייצג את הכתיבה התקנית. הדירוג בסולם נע מסימנים דמויי אותיות, דרך כתיבה

עם אותיות אקראי, שימוש חלקי באותיות המתאימות, ועד לייצוג מלא של המילה

באמצעות כתיבה תקנית. הסולם אשר הורכב לצורך המחקר הנוכחי, מסתמך על סולמם

של לוין, שר ושתיל (Levin, Share & Shatil, 1996).

b. קריאה – הוערכה יכולת זיהוי המילים של הילד. הוערכה נכונות השיפוט של הילד

(מספר שיפוטים הנכונים) ורמת ההנמקות של הזיהוי. ההנמקות הוערכו על סולם אשר

בדק עד כמה ההנמקה מסתמכת על עקרונות הקריאה התקנית.

2. מודעות פונולוגית – הוערכה יכולתם של הילדים להבחין במרכיבים הצליליים הקטנים ביותר

של הדיבור. ההערכה כללה שני מבחני מודעות הפונולוגית שהועברו בשני ימים שונים ומטרתם

הייתה לבחון את יכולתם של הילדים לזהות עיצורים כזהים או שונים בתחילת מילה או בסופה.

כל מבחן כלל 20 זוגות מילים חד הברתיות אשר הוצגו בקול לילדים. אחרי הסבר ותרגול קצר,

הילדים התבקשו לומר האם שתי המילים בכל זוג נפתחות או מסתיימות באותו הצליל (דוגמה

לצליל פותח: 'שד' ו'שיר'; דוגמה לצליל סוגר: 'קד' ו'שוד'). ממוצע הציונים בין שני המבחנים

שימש כציון של מודעות פונולוגית.

3. מודעות אורתוגרפית – הוערכה מידת ההיכרות עם דרך הכתיבה המקובלת של מילים בעברית.

הוצגו לילדים 19 זוגות של גירויים כתובים, כאשר כל זוג מורכב ממילה בעברית ומולה סימנים

שאינם מתחברים למילה בעברית. המילים נבחרו ממילים הנמצאות בשכיחות רבה על שלטים

בגנים והגירויים המסיחים היו צירופים של ספרות ואותיות, אותיות בעברית ובאנגלית, חזרה על

אותה אות מספר פעמים, אות בודדת אחת וכדומה (לדוגמה, 'מחשב' ו'ד'; 'חורף' ו'בבבבבב');

'ספר' ו'20'). בכל זוג הילדים התבקשו לבחור את הגירוי המייצג מילה בעברית ולנמק את

הבחירה. הוערכה נכונות השיפוט של הילד (מספר שיפוטים הנכונים) ורמת ההנמקות של

הזיהוי. ההנמקות הוערכו על סולם אשר בדק עד כמה ההנמקה מסתמכת הכרת האורתוגרפיה

העברית. ממוצע ציוני התקן של הזיהוי וההנמקות שימש כציון של מודעות אורתוגרפית.

4. הערכת הגננת - הגננות התבקשו להעריך את כל ילדי הגן שלהן (כולל ילדי המדגם) לגבי

יכולתם המילולית, החשבונית והגראפית. מטרת המיון הייתה לקבל הערכה לגבי תפקוד הילדים

בסביבתם הטבעית. גננות נחשבות כמקור מידע מהימן ותקף להערכת תפקוד ילדים, שכן הידע

שלהן הוא ידע מצטבר מהיכרות ארוכת טווח עם הילדים בתחומים מגוונים (Merrell & Holland, 1997). ההערכה התבצעה בדרך של מיון הילדים לקבוצות לפי רמתם בתחומים שונים (Q sort). באמצעות שיחות עם גננות הוגדרו שלושה תחומי תפקוד להערכה בגן: יכולת מילולית, יכולת חשבונית ויכולת גראפית. שיערנו כי היכולת המילולית תהיה קשורה לאינטראקציות האורייניות והיכולת החשבונית והגראפית לא תהיינה קשורות כלל. לאינטראקציות האורייניות ותשמשנה כמשתני ביקורת. כל ילד קיבל ציון בכל תחום הערכה. הציונים שיקפו את המקום היחסי של הילד בגן, בתחום ההערכה המסוים.

#### 4. תוצאות

התוצאות תוצגנה בהתאם למטרות המחקר ולצורך כך נתמקד בניתוחים התואמים הצגה זו (לעיון בניתוחים מקיפים יותר ניתן לפנות ל [dorita@post.tau.ac.il](mailto:dorita@post.tau.ac.il)). במטרות הראשונה והשנייה של המחקר בקשנו לבדוק האם קריאת ספרים לילדים מצד אחד וכתובה עם ילדים מהצד האחר תורמות לכישורי הילד בגן מעבר לגורמי הרקע (מיצב וכלים תרבותיים). בכדי לענות על שאלות אלה, בוצעו שתי גרסיות היררכיות אשר העריכו את תרומת גורמי התיווך לתפקודי האורייניות העצמאיים של הילדים מעבר לגורמי הרקע. בשלב הראשון והשני הוכנסו למשוואת הרגרסיה גורמי הרקע (מיצב וכלים תרבותיים) ובשלב השלישי הוכנסו לחילופין קריאת ספרים וכתובה עם ילדים. תפקודי האורייניות העצמאיים של הילדים שמשו כקריטריונים. בשלב הראשון, בקשנו לבדוק מה התרומה של מיצב להסבר השונות בין הילדים בתפקודי האורייניות השונים. בשלב השני, בחנו את תוספת התרומה הייחודית של הכלים התרבותיים, ובשלב השלישי חקרנו את תוספת התרומה הייחודית של קריאת ספרים או כתיבה עם ילדים לניבוי תפקודם של הילדים בתחומי התפקוד השונים.

----- הכנס טבלה מספר 1 כאן -----

בטבלה מספר 1 מוצגת התרומה של קריאת ספרים לילדים מעבר לתרומתם של גורמי הרקע לתפקודי האורייניות השונים של הילדים. ניתן לראות כי קריאת ספרים (3א) תורמת במובהק מעבר לגורמי הרקע ל"קריאה וכתוב" (14%), מודעות פונולוגית (11%), מודעות אורתוגרפית (11%) והערכת גננת לגבי יכולת מילולית (14%). קריאת ספרים תורמת מעבר למיצב וכלים תרבותיים, לכל מדדי

האוריינות שהוערכו במחקר הנוכחי תרומה שנעה בין 11% ל 14%, תרומה זו אף גבוהה מהתרומה המדווחת בספרות (Bus et al., 1995; Scarborough & Dobrich, 1994).

בטבלה מספר 1 מוצגת גם התרומה של כתיבה עם ילדים מעבר לגורמי הרקע לתפקודי האוריינות השונים של הילדים. כאשר כתיבה עם ילדים מוצבת בשלב השלישי במשוואת הרגרסיה (ב3), היא תורמת במובהק מעבר לגורמי הרקע ל"קריאה וכתוב" (44%), מודעות פונולוגית (27%), והערכת גננת לגבי יכולת בתחום החשבון (12%). ניתן להתרשם כי כתיבה עם ילדים תורמת תרומה נכבדת ומשמעותית להבנת הבדלים בין ילדים ברמת הקריאה והכתיבה שלהם וברמת המודעות הפונולוגית. שני תחומים אלה הם המשמעותיים ביותר ברכישת הקריאה והכתיבה. להפתעתנו, כתיבה עם ילדים תורמת גם להבנת הבדלים בין ילדים בתחום החשבון.

המטרה השלישית והמרכזית של המחקר הייתה לבדוק האם קריאת ספרים וכתיבה עם ילדים מסבירות את אותם ההבדלים בכישורי ילדים או שאחת מהן תורמת מעבר לאחרת. האם שתי הפעילויות מקדמות את אותם הכישורים או שכל פעילות קשורה לכישורים אחרים. בכדי לענות על שאלה זו, בוצעו שתי רגרסיות היררכיות בארבעה שלבים אשר העריכו את תרומת כל אחת מפעילויות התיווך לתפקודי האוריינות העצמאיים של הילדים מעבר לגורמי הרקע והפעילות האחרת. ברגרסיה אחת, אשר מטרתה הייתה להעריך את התרומה של קריאת ספרים לילדים מעבר לגורמי הרקע וכתיבה עם ילדים, הוכנסו בשלב הראשון והשני למשוואת הרגרסיה גורמי הרקע (מיצב וכלים תרבותיים), בשלב השלישי הוכנסה כתיבה עם ילדים, ובשלב הרביעי קריאת ספרים. ברגרסיה השנייה, אשר מטרתה הייתה להעריך את התרומה של כתיבה עם ילדים מעבר לגורמי הרקע וקריאת ספרים לילדים, הוכנסו בשלב הראשון והשני למשוואת הרגרסיה גורמי הרקע (מיצב וכלים תרבותיים), בשלב השלישי הוכנסה קריאת ספרים, ובשלב הרביעי כתיבה עם ילדים. תפקודי האוריינות העצמאיים של הילדים שמשו כקריטריונים בשתי הרגרסיות.

בטבלה מספר 1 מוצגת התרומה של קריאת ספרים מעבר לגורמי הרקע ומעבר לכתיבה עם ילדים לתפקודי האוריינות השונים. ניתן לראות כי קריאת ספרים תורמת במובהק מעבר לגורמי הרקע וכתיבה עם ילדים (א4), למודעות אורתוגרפית (8%) והערכת גננת לגבי יכולת מילולית (8%). מסתבר כי

כאשר מתייחסים לתרומה הנפרדת של קריאת ספרים לילדים מעבר לכתיבה עם ילדים, מצטמצמת תרומתה של קריאת ספרים הן במספר התחומים שהיא מסבירה והן באחוזי השונות המוסברת בכל תחום. בטבלה מספר 1 מופיעה התרומה של כתיבה עם ילדים מעבר לגורמי הרקע ומעבר לקריאת ספרים לתפקודי האוריינות השונים. ניתן לראות כי לכתיבה עם ילדים (4ב) נשארת תרומה מובהקת גבוהה ונכבדת מעבר לגורמי הרקע וקריאת ספרים ל"קראו וכתוב" (31%) ומודעות פונולוגית (18%). מעניין להיווכח כי מעבר לקריאת ספרים לילדים, תרומת התיווך לכתיבה עדיין מרכזית לאותם התחומים המנבאים את רכישת הקריאה והכתיבה. (הכרת הקוד הגרפ-פונמי ומודעות פונולוגית).

התוצאות מעידות כי קריאת ספרים אכן תורמת לקידום ניצני אוריינות אך אין היא מנבא בלעדי או מרכזי. במחקר הנוכחי נבחנה תרומתה של פעילות אוריינית נוספת, כתיבה עם ילדים, וזו נמצאה קשורה ומנבאה אף היא ניצני אוריינות. יתרה מזאת, כתיבה מנבאה את אותם ניצני האוריינות המרכזיים ביותר לרכישת הקריאה והכתיבה.

### **ג. דיון ומסקנות**

סקירת הספרות והמחקר שתואר מעידים כי להורים תפקיד מרכזי בהתפתחות ניצני האוריינות של ילדיהם. תוצאות המחקר מוכיחות כי גם כאשר מחזיקים קבוע את גורמי הרקע (מיצב וכלים תרבותיים), כלומר מנטרלים את השונות שגורמים אלה מסבירים, תיווך האם הבא לידי ביטוי בקריאת ספרים או בכתיבה עם ילדים, מנבא אחוזים ניכרים מן השונות בין הילדים בתפקודי האוריינות. תוספת יכולת הניבוי של התיווך מציבה את התיווך האימהי כנדבך חשוב בהתפתחות ניצני אוריינות של ילדה.

חשיבות התיווך ההורי מעלה את שאלה תוכנה של הפעילות האוריינית. באיזו פעילות חשוב שהורים יפעלו עם ילדיהם? קריאת ספר? כתיבה עם ילדים? האם פעילויות אורייניות שונות תורמות לאותם כישורים או לכישורים שונים? המחקר שתואר לעיל מביא עדות לכך שחשוב לגוון בפעילות האוריינית של הורים עם ילדים. יש חשיבות נפרדת לפעילויות השונות. קריאת ספרים לילדים תורמת מעבר לגורמי הרקע לכישורי אוריינות כלליים ובעיקר לכישורים מילוליים ולהכרת האורתוגרפיה וכתיבה עם ילדים תורמת מעבר לגורמי הרקע לכישורי אוריינות ספציפיים הקשורים לרכישת הקריאה והכתיבה.



קריאת ספרים מאפשרת לילד חשיפה לדרך הכתיבה של השפה, לאורתוגרפיה שלה ופורשת בפני הילד שפה עשירה ואוצר מילים שהוא אינו נתקל בו בחיי היומיום (Bus et al., 1995; Sénéchal, et al., 1996; Sénéchal et al., 1998). כאשר בוחנים את תרומתה של קריאת ספרים מעבר לתרומה של התיווך לכתיבה להסבר הבדלים בין ילדים בתחומים שונים התמונה מתחדדת, התרומה שנותרת מובהקת היא 8% למודעות אורתוגרפית ולהערכת גננת לגבי יכולת מילולית. מעבר לכתיבה עם ילדים נותרת תרומה צנועה ומובהקת התואמת את התרומה המדווחת בספרות רק בשני כישורי אוריינות אלה (Bus et al., 1995; Scarborough & Dobrich, 1994). מעניין להיווכח כי כישורי אוריינות אלה הם הקשורים ביותר למאפייני האינטראקציה של קריאת סיפור. בעת קריאת ספרים הילד נחשף לדרך הכתיבה בעברית (מודעות אורתוגרפית), ומכיוון שהאינטראקציה מתמקדת בסיפור ובתכניו נחשף הילד לשפה עשירה ויכולתו המילולית מתעשרת.

התיווך לכתיבה תורם תרומה ייחודית נכבדת, מעבר לגורמי הרקע, להבנת הבדלים בין ילדי גן בהכרת הקוד הגרפ-פונמי ("קרוא וכתוב") ובמודעות פונולוגית. ראוי לציין כי כישורים אלה הם הכישורים המרכזיים ביותר לרכישת הקריאה והכתיבה, ושליטה גבוהה בהם בגן, מנבאה הישגים גבוהים באוריינות בבית הספר (e.g., Adams, 1991; Muter et al., 1997; Shatil et al., 2000). תרומת התיווך לכתיבה נותרת בעינה והיא מוצקה ביותר גם כאשר התיווך לכתיבה נכנס כגורם רביעי אחרי קריאת ספרים לילדים. התרומה הנפרדת של התיווך לכתיבה מעבר לקריאת ספרים, היא גבוהה ביותר בתחום הקריאה והכתיבה 31% ודי גבוהה 18% בתחום המודעות הפונולוגית. יש לזכור שמדובר בהערכת חסר שכן יש תרומה משותפת לקריאת ספרים ולתיווך לכתיבה.

כמו בעת קריאת ספרים גם בעת כתיבה עם ילדים, התיווך לכתיבה מקדם את אותם כישורים שהאם מתווכת. איכות התיווך לכתיבה נמדד על פי מידת פירוק המילה לצלילים על ידי האם ועידודה את הילד לקשר צלילים לשמות אותיות ולצורתן הגראפית. ואכן, ילדים לאימהות אשר עודדו וסייעו לילדיהן לפרק את המילה לצלילים, לקשר צלילים לשמות אותיות וצורתן, שהתייחסו למורפולוגיה ולאותיות סופיות, הראו רמה גבוהה יותר של קריאה, כתיבה ומודעות פונולוגית. לכל פעילות אוריינית יש את אופייה

היחודי ומכאן שבמהלך הפעילות זוכים להתייחסות נרחבת המאפיינים הייחודיים של הפעילות. אם כך סביר להניח שאותם כישורים הזוכים להתייחסות ממוקדת בעת הפעילות יחוזקו במיוחד.

טיאל וסולסבי (Teale & Sulzby, 1986), טוענים שחשיפה מתאימה לאוריינות בבתייהם של ילדים צעירים צריכה לכלול שלושה תחומי פעילות: (1) פעילות אוריינית משותפת של הורים עם ילדיהם. (2) פעילות אוריינית עצמאית של הילדים. (3) תפקוד ההורים כמודל וחשיפת הילדים למגוון אמצעים אורייניים. הפרק הנוכחי התייחס במיוחד לתחום הראשון מבין השלושה, לפעילות של הורים עם ילדיהם. להערכתנו אין מקום לחפש פעילות אחת שתהא חזות הכל, פעילות שתקדם את ניצני האוריינות על מאפייניהם השונים, יש חשיבות לפעול עם הילדים בתחומים שונים בו זמנית. ניתן להניח כי פעילויות אורייניות מגוונות עם ילדים עשויות לסייע להתפתחות כישורים שונים בהתאם לאופי הפעילות. מחקרים על קוראים מקדימים, ילדים שלמדו לקרוא עוד בטרם למדו קריאה וכתיבה באופן פורמלי בבית הספר, מעידים על כך שבבתייהם של הילדים התרחשו פעילויות אורייניות מגוונות ושהילדים זכו לתיווך אורייני רב תחומי (Fletcher-Flinn, & Thompson, 2000; Henderson, Jackson, & Mukamal, 1993). הדגשת תפקידם של ההורים כמתווכי אוריינות אינה צריכה לגרוע משני תחומי הפעילות הנוספים אליהם מתייחסים טיאל וסולסבי (Teale & Sulzby, 1986), ראוי ליצור עבור הילדים סביבה אוריינית עשירה ומגוונת ולאפשר להם לפעול בתוכה בעצמאות ובנוסף, עלינו לזכור את תפקידנו כמודל לילדים ולחשוף את הילדים להתנהגות אוריינית מגוונת שלנו.

לסיכום, מעבר לאמירה המרכזית בזכות גיוון הפעילות האוריינית עם ילדים, תוצאות המחקר הנוכחי מעידות כי כתיבה משותפת עם ילדים מרכזית בהתפתחות ניצני האוריינות וראוי לעודדה כפעילות חשובה לקידום כישורים בסיסיים לרכישת הקריאה והכתיבה. קריאת ספרים לילדים חשובה אף היא אך אין היא יכולה לבוא במקום פעילות של כתיבה. בנוסף, סגנון תיווך הכתיבה חשוב מאוד, אימהות שסייעו לילדיהן לעבור את התהליך הגרפ-פונמי בשלמותו תיווכו ברמה גבוהה יותר וילדיהן הראו הישגים גבוהים יותר. מכיוון שכך, אמונתנו היא שאם הורים יהיו ערים לחשיבות התיווך לכתיבה, הם יזהו את אותם מצבים מזדמנים בחיי היומיום המאפשרים תיווך כתיבה וינצלו אותם, הם ייזמו יותר פעילויות כתיבה, יפעלו

יותר עם ילדיהם בתחום זה, יתווכו ברמה גבוהה יותר ובכך יקדמו כישורי אוריינות מרכזיים אצל ילדיהם הצעירים.

## מקורות

- Adams, M. J. (1991). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allison, D. T., & Watson, J. A. (1994). The significance of adult storybook reading styles on the development of young children's emergent reading. *Reading Research and Instruction*, 34, 57-72.
- Aram, D. & Levin, I. (submitted). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy achievements in second grade: A longitudinal perspective.
- Aram D., & Levin, I. (2002). Mother-Child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill Palmer Quarterly*, 48, 202-224.
- Aram D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 1-22.
- Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D., & Williams, H. (1998). Home experiences related to the development of word recognition. In J. L. Metsala, & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 263-288). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baydar, N., Brooks-Gunn, J. and Furstenberg, F.F. (1993). Early Warning Signs of Functional Illiteracy: Predictors in Childhood and Adolescence. *Child Development*, 64, 815-829.
- Bissex, G. L. (1980). *GNYS AT WRK: A child learns to write and read*. Cambridge: Harvard University Press.

Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1979). HOME observation for measurement of the environment: A revision of the preschool scale. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 235

-244.

Burns, M. S., & Casbergue, R. (1992). Parent child interaction in a letter writing context. *Journal of Reading Behavior*, 24, 289-312.

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.

Davidson, R. G., & Snow, C. E. (1995). The linguistic environment of early readers. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 5-21.

DeBaryshe, D. B., Buell, M. J., & Binder, J. C. (1996). What a parent brings to the table: Young children writing with and without parental assistance. *Journal of Literacy Research*, 28, 71-90.

Fletcher-Flinn, C. & Thompson, G. B. (2000) Learning to read with underdeveloped phonemic awareness but lexicalised phonological recoding: a case study of a 3-year-old. *Cognition*, 74, 177 – 208.

Flores, R. L. (1998). Ways of talking: Patterns of parent-child discourse and the implications for classroom learning. *Educational Horizons*, 77, 25-29.

Gundlach, R. A., McLane, J. B., Stott, F. M., & McNamee, G. D. (1985). The social foundations of children's early writing development. In M. Farr (Ed.), *Advances in writing research: Vol 1: Children's early writing development* (pp. 1-58). Norwood, NJ: Ablex.

Henderson, S. J., Jackson, N. E., & Mukamal, R. A. (1993). Early development of language and literacy skills of an extremely precocious reader. *Gifted Child Quarterly*, 37, 78 - 83.

IRA & NAEYC (1998). Joint position statement of the IRA and NAEYC: Learning to read and write - Developmentally appropriate practices for young children. The Reading Teacher, 52, 193-216.

Klein, P. S. (1992). More intelligent and sensitive child (MISC): A new look at an old question. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 2, 105-116.

Levin, I., Share, D. L., & Shatil, E. (1996). A qualitative-quantitative study of preschool writing: Its development and contribution to school literacy. In M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 271-293). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McNaughton, S. (1998). Why there might be several ways to read storybooks to preschoolers in Aotearoa/New Zealand: Models of tutoring and socio-cultural diversity in how families read books to preschoolers. In M. Kohl de Oliveira & J. Valsiner (Eds.) *Literacy in Human Development*. (pp. 123-143) Norwood, NJ: Ablex.

Merrell, K. W., & Holland, M. L. (1997). Social-emotional behavior of preschool-age children with and without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities*, 18, 393-405.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 3, 370-396.

Näslund, J. C., & Schneider, W. (1996). Kindergarten letter knowledge, phonological skills and memory processes: Relative effects on early literacy. Journal of Experimental Child Psychology, 62, 30-59.

Neuman, S. B. (1996). Children engaging in storybook reading: The influence of access of print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 495-513.

Phillips, G., & McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschoolers in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 25, 196-212.

Reese, E. (1995) Predicting children's literacy from mother-child conversation. *Cognitive Development*, 10, (3), 381-405.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rollins, P. R., & Snow, C. E. (1998). Share attention and grammatical development in typical children and children with autism. *Journal of Child Language*, 25, 653-673.

Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 3-14.

Saracho, O. N. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 163, 107-114.

Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficiency of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.

Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschooler's acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.

Shapiro, J., Anderson, J., & Anderson, A. (1997). Diversity in parental storybook reading. *Early Child Development and Care*, 127-128, 47-59.

Shatil, E., Share, D. C., & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade one literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-21.

Smith, S. S., & Dixon, R. G. (1995). Literacy concepts of low- and middle-class four years olds entering preschool. *Journal of Educational Research*, 88(4), 243-253.

Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development* (Vol. 24, pp. 133-180). San Diego, CA: Academic Press.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402-433.

Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale, & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173-206). Norwood, NJ: Ablex.



Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Albex.

Tudge, J., & Putnam, S. (1997). The everyday experiences of North American preschoolers in two cultural communities: A cross-disciplinary and cross-level analysis. In J. Tudge, M. J., Shanahan, & J. Valsiner (Eds.), *Comparisons in human development: Understanding time and context* (pp. 252-279). New York: Cambridge University Press.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279.

Whitehurst, G.J., and Lonigan, C.J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

טבלה מס' 1

סיכום ניתוחי הרגרסיות ההיררכיות: התרומה של קריאת ספרים לילדים וכתביה עם ילדים לניצני

האוריינות. דיווח על התוספת השולית (R2 change) (N = 41)

| הערכת<br>גננת<br>גרפיקה | הערכת<br>גננת<br>חשבון | הערכת<br>גננת<br>מילולית | מודעות<br>אורתוגרפית | מודעות<br>פונולוגית | קרוא וכתוב | מנבאים<br>(1) |
|-------------------------|------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------|------------|---------------|
| .01                     | .00                    | .04                      | .12*                 | .03                 | .22**      | מיצב          |
|                         |                        |                          |                      |                     |            | (2)           |
| .01                     | .02                    | .01                      | .09*                 | .10*                | .05        | כלים          |
|                         |                        |                          |                      |                     |            | תרבותיים      |
|                         |                        |                          |                      |                     |            | (א3)          |
| .03                     | .06                    | .14**                    | .11*                 | .11*                | .14**      | קריאת ספרים   |
|                         |                        |                          |                      |                     |            | לילדים        |
|                         |                        |                          |                      |                     |            | (ב3)          |
| .00                     | .12*                   | .07                      | .04                  | .27***              | .44***     | כתיבה עם      |
|                         |                        |                          |                      |                     |            | ילדים         |
|                         |                        |                          |                      |                     |            | (א4)          |
| 0.00                    | 0.00                   | 0.08*                    | 0.08*                | 0.01                | 0.00       | קריאת ספרים   |
|                         |                        |                          |                      |                     |            | לילדים        |
|                         |                        |                          |                      |                     |            | (ב4)          |
| 0.00                    | 0.07^                  | 0.00                     | 0.00                 | .18***              | .31***     | כתיבה עם      |
|                         |                        |                          |                      |                     |            | ילדים         |

^  $p < 0.06$ ; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

