

**מסגרת החינוך, אמונות פדגוגיות, ידע על הישגי הילד ומאפייני התיווך לכתיבה  
כמנבאים ניצני אוריינות בקרב ילדי גן טרום-חובה**

**דורית ארם ואורית בסטקר**

**אוריינות ושפה, 2008, 2, 7-29**

## תקציר

המחקר בחן את הקשרים בין המסגרת החינוכית, אמונות פדגוגיות של הורים, ידע ההורים על הישגי ילדיהם ורמת תיווך הכתיבה שלהם ובין ניצני האוריינות (ניצני כתיבה, ידע אותיות, ומודעות פונולוגית) של ילדיהם. המדגם כלל 40 ילדי גן טרום חובה (גילאי 4-5) ממיצב בינוני (17 בנים ו-23 בנות) ואחד מהוריהם. מחצית הילדים למדו בגן עם ילדי חובה (בני 6) והמחצית האחרת עם ילדי טרום-טרום-חובה (בני 3). רמת ניצני האוריינות של הילדים נבדקה בגן והמשתנים ההוריים הוערכו בבית. ההורים צולמו בשעה שסייעו לילדם לכתוב מילים ואינטראקציות אלה נותחו לצורך אמידת התיווך לכתיבה. נמצאו קשרים חיוביים גבוהים בין הערכת ההורים את הידע האורייני של ילדיהם ורמת התיווך ההורי ובין ההישגים האורייניים העצמאיים של הילדים. לעומת זאת לא נמצאו קשרים בין המסגרת החינוכית והאמונות הפדגוגיות של ההורים ובין הישגי הילדים, למעט קשר בין המסגרת החינוכית ובין רמת הכתיבה של הילד. עוד נמצא כי רמת התיווך לכתיבה מנבאה את הישגי האוריינות יותר מיתר הגורמים אשר הוערכו במחקר. המדד שנמצא כמנבא הטוב ביותר את ההישגים האורייניים של הילדים בתחומים הוא רמת התיווך הגרפי-פונמי, המייצג את הדרך שבה האם מדריכה את הילד בתהליך פירוק המילה לצלילים וקישור הצלילים לאות הכתובה. ממצאי המחקר מרחיבים את הידע על הגורמים המנבאים את התפתחות ניצני אוריינות ומדגישים את מרכזיות התיווך לכתיבה בהתפתחות האוריינות בקרב ילדי גן.

## סקירת ספרות

ילדים מגיעים לבית הספר עם מגוון כישורים העשויים 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 מנבאת הישגים אורייניים בבית הספר (Aram, 2005; Shatil, Share & Levin, 2000) וכן הישגיהם האקדמיים בכלל (Baydar, Brooks-Gunn, & Furstenberg, 1993). הרציפות בהישגי הילדים מהגן לבית הספר מחדדת את הצורך לחקור את הגורמים האפשריים המנבאים הבדלים בין ילדים בכישורי האוריינות כבר בגן.

ניצני אוריינות נצפים כבר בגיל צעיר. ישנם ילדים בני שנתיים וחצי המזהים את שמם ושמות אחרים הכתובים על מגירות הילדים בגן. מגיל שלוש ילדים מבחינים בין מערכת הכתב למערכות גרפיות אחרות כגון ציור, וכן את הקונוונציות של הספר כגון כיוון הדפדוף והקריאה (לוי, 2000). בישראל לומדים הילדים במסגרות חינוך מגיל צעיר מאוד. המדיניות החינוכית הקיימת בגני הילדים מעודדת חשיפה לפעילות אוריינית מגיל צעיר. גני טרום-חובה מעניינים במיוחד שכן הם מהווים קבוצת גיל צעירה אשר נחקרה יחסית פחות בתחום של כישורים אלפאבתיים ותיווך לכתיבה (ילדים בני 4-5). מצבם מעורר עניין שכן קצתם לומדים עם ילדי גן חובה שבו העיסוק בפעילויות אלפאבטיות מרכזי ביותר וקצתם לומדים עם ילדי גן טרום-טרום-חובה שבו מושם פחות דגש על העיסוק בתחום האלפאבטי.

המחקר המוצג כאן נבנה ברוח המודל ההתפתחותי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) שלפיו סביבת הילד מתוארת כמערכת של מבנים הסובבת את הילד, מבנה בתוך מבנה. מבנים אלו משפיעים על התפתחות הילד כשלסביבה הקרובה ביותר אל הילד (לדוגמה, התנהגות הוריו) יש השפעה הרבה ביותר להתפתחותו ולסביבה הרחוקה יותר (לדוגמה, התנהגות מוריו) השפעה חלשה יותר. ככל שמתרחקים במעגלים מהמבנים הקרובים אל הילד לרחוקים יותר, עדיין יש למבנים השפעה על ההתפתחות, אך השפעתם הולכת ופוחתת.

במחקר הנוכחי במעגל הרחב ביותר אנחנו חוקרות את המסגרת החינוכית שבה לומד הילד. מחצית מילדי המחקר למדו עם ילדי גן חובה הבוגרים מהם והמחצית האחרת למדו עם ילדי גן טרום-טרום חובה הצעירים מהם. המסגרת החינוכית מייצגת מסגרת חיצונית לבית שבו גדל הילד ולכן היא בגדר הגורם הרחוק ביותר מהילד; במעגל קרוב יותר נחקרות האמונות הפדגוגיות של ההורים המשקפות תפיסות כלליות של ההורים לגבי הידע וההתנהגות המצופים מהילד והוריו בתחום ניצני האוריינות. במעגל קרוב יותר מיקמנו את הערכת ההורה את הישגי ילדו בתחום ניצני האוריינות הנובעת מהיכרות ההורה עם ידע הילד; ובמעגל הקרוב ביותר אל הילד הצבנו את סגנון התיווך לכתיבה - פעילות המייצגת מגע ישיר של ההורה עם הילד. המחקר מתמקד בניבוי שלושה כישורים בתחום ניצני האוריינות: כתיבת מילים, שיום אותיות ומודעות פונולוגית. כישורים אלה בגן נמצאו כמנבאים מרכזיים של רכישת הקריאה והבנת הנקרא בכיתות היסוד (e.g., Aram & Levin, 2004; Shatil & Share, 2003; Shatil, Share & Levin, 2000). ארבעת הגורמים הסביבתיים למן הרחוק ועד לקרוב הם:

**המסגרת החינוכית.** "גן הילדים בישראל מהווה מסגרת חינוכית לימודית, שמטרתה לקדם ולעודד את ההתפתחות הכללית של הילד" (תכנית מסגרת לגן הילדים, עמ' 12). המסגרות במערכת החינוך הקדם יסודית הממלכתית נחלקות לגני טרום-טרום חובה לגילאי 3-4 שנים, גני טרום-חובה לגילאי 4-5 שנים וגני חובה לגילאי 5-6 שנים.

רמת ההישגים האורייניים של ילדי גן חובה גבוהה בעקביות מזו של ילדי גן טרום חובה (פלד חיים, 2003) ורמת ההישגים של ילדי גן טרום חובה גבוהה מזו של ילדי טרום-טרום חובה (Aram & Biron, 2004; Aram, 2006). ההתקדמות בהישגי האוריינות עם העלייה בגיל מוסברת בדרך כלל כהתפתחותית (e.g., Ferreiro & Teberosky, 1982). עם זאת ייתכן מקצת ההבדלים ברמת ניצני האוריינות של ילדים במסגרות החינוך השונות קשור לאופיין השונה של המסגרות, רמת החשיפה לאוריינות שהן מזמנות לילדים ורמת הדרישה להישגים מצד הגננות. התכנית לטיפול השפה הכתובה והדבורה בגני הילדים מדגישה את הקשרים שבין הסביבה האוריינית שעל הגננת ליצור וכן אופי המשימות שהיא צריכה להציע לילדים לבין גיל הילדים. מגננות בגני חובה מצופה ליצור סביבה עשירה יותר בגירויים אלפאבתיים בהשוואה לגננות בגני טרום-טרום חובה (לוי ואחרים, 2001). האם המסגרת החינוכית מסבירה הבדלים בניצני האוריינות של ילדים יותר מגיל הילדים? בנטין, המר וכחן (Bentin, Hammer & Cahan, 1991) בדקו את המשמעות של גיל ושל מסגרת חינוכית בהתפתחות המודעות הפונולוגית במעבר בין גן חובה לכיתה א. החוקרים העריכו את המודעות הפונולוגית של ילדים בגיל דומה (ילדי סוף השנה הקלנדרית) שקצתם למדו בגן חובה וקצתם בכיתה א. החוקרים מצאו כי המסגרת החינוכית היא הגורם המרכזי המנבא את רמת המודעות הפונולוגית. משתנה הגיל תרם רק 9% מהשונות במודעות פונולוגית לעומת המסגרת שהסבירה כ- 32% מהשונות. לטענת החוקרים, הוראת מיומנות הקריאה בכיתה א משפרת את התפתחות המודעות הפונולוגית יותר מתהליכי בשילה. בגן חובה ילדים אמנם נחשפים לפעילות של מודעות פונולוגית, אך מכיוון שבמחצית הראשונה של כיתה א עוסקים הילדים באופן מאומץ בפעילויות אלפאבטיות, הילדים במסגרת חינוכית זו הראו הישגים גבוהים יותר במודעות פונולוגית.

מסגרות החינוך בגיל הרך הן בדרך כלל דו-גליות כאשר קבוצת הגיל שלעיתים מתחנכת עם ילדים בוגרים (בני 5-6) או צעירים (בני 3-4) ממנה היא קבוצת ילדי הטרם-חובה (בני 4-5). מכאן שילדים בגיל טרום-חובה מהווים קבוצה ייחודית הראויה למחקר. טרם נעשה בישראל מחקר המעריך את משמעות המסגרת החינוכית ביחס לגורמים אחרים בהבנת התפתחות ניצני האוריינות. המחקר הנוכחי התמקד בילדי גן טרום-חובה, ובו מחצית מילדי המחקר התחנכו עם ילדי גן חובה והאחרים עם ילדי גן טרום-טרם-חובה. במחקר ננסה להבהיר את מקומה של המסגרת החינוכית בהתפתחות ניצני האוריינות של ילדי גן טרום חובה.

#### **אמונות פדגוגיות.** אמונות (beliefs) מוגדרות כתפיסות של הפרט בנושאים שונים המנחות

את התנהגותו (Miller, Manhal & Mee, 1991). ממצאי מחקרים בנושא הקשרים שבין אמונות הורים לגבי ההתנהגות המצופה מהם וניצני האוריינות שהם מצפים מילדיהם ובין התנהגותם והידע של ילדיהם בפועל אינם אחידים. יש הטוענים שקיימים קשרים בין אמונות פדגוגיות של הורים ובין התנהגותם בפועל. לדוגמה, קורת ולוין (Korat & Levin, 2001) מצאו קשרים בין אמונות של אימהות לילדים בכיתה ב לגבי ילדם כלומד ובין מידת האוטונומיה שהם נתנו לו בעת פעילות של כתיבה משותפת. בקרב ילדי גן, דברישא, בינדר וביואל (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000) מצאו כי אימהות שנטו להאמין בגישת לימוד קוד הקריאה, תרגלו עם ילדיהן יותר פעילות של כתיבה משותפת. מנגד, יש המטילים ספק בקשר בין אמונות פדגוגיות של הורים ובין התנהגותם בטענה כי קשה לאמוד תוקפן של אמונות. ועוד, טוענים אותם חוקרים כי התנהגות ההורים מושפעת מגורמים רבים ואינה נובעת בהכרח מאמונה או מהצהרה על אמונה. לעתים כשצופים בהתנהגות של הורים עם ילדים, נראה שההורים בתחילה פועלים ורק אחר כך חושבים על הדרך שבה פעלו, וייתכן כי ההורים מציגים את אמונותיהם בדרך שיש בה כדי להצדיק את הדרך שבה פעלו (Murphey, 1992). לדוגמה, קורת (1998) לא מצאה קשרים בין אמונות כלליות של אימהות לילדים בכיתה ב לגבי למידה של ילדים לבין התנהגותן בעת כתיבה עם ילדיהן. במחקר הנוכחי הערכנו את האמונות הפדגוגיות של האימהות לגבי הידע האורייני המצופה מילדי גן ודרכי פעילות אימהית רצויה בנושא זה. ביקשנו לבחון את התרומה הנפרדת של אמונות פדגוגיות אלו לניבוי ניצני האוריינות בקרב ילדי גן טרום-חובה ביחס לגורמים סביבתיים אחרים (המסגרת החינוכית, הערכת ההישגים האורייניים של הילד וסגנון התיווך לכתיבה).

#### **הערכת ההורה את הישגיו האורייניים של ילדו.** כאן נכללת גם שאלת הידע שיש להורים על

אודות הידע של ילדם בתחום האוריינות. קיימות עדויות לקשרים בין הערכת ההורה את הישגיו האורייניים של ילדו ובין ביצועי הילד (Hiebert & Adams, 1987; Korat, 2004). כאשר בוחנים עד כמה הורים מדויקים בהערכתם את הידע של ילדם, נמצא כי בתחומי התפתחות כלליים הורים מדויקים פחות מאשר במיומנויות ספציפיות. לדוגמה, מילר וחבריו (Miller, et al., 1991) מצאו כי הורים מדויקים חלקית בהערכת ביצועי ילדיהם בפתרון משימות קוגניטיביות. במשימות כלליות ההורים נטו להערכת יתר והעריכו כי ילדיהם יבצעו את המשימות ברמה גבוהה יותר מזו שנמדדה בפועל (Hiebert & Adams, 1987; Hunt & Paraskevopoulos, 1980; Miller, et al., 1991).

לעומת זאת במשימות ספציפיות יותר הורים מכירים את הידע של ילדיהם ומדייקים יותר בהערכתם את רמת הביצוע שלהם. לדוגמה, גרנות (2003) מצאה במחקרה שנערך בקרב הורים לילדי גן בישראל דיוק בהערכת ההורים את הידע של ילדיהם במשימות אורייניות ספציפיות: שיום אותיות, כתיבת אותיות, שליפת אות פותחת וסוגרת ממילים, הרכבת מילה מצלילים, חלוקת מילה לצלילים וכתיבת מילים. במחקר הנוכחי מדדנו את הערכת האימהות את הידע של ילדיהן בשלושה תחומים של ניצני אוריינות: כתיבת מילים, שיום אותיות ומודעות פונולוגית. בדקנו כיצד הערכת האימהות את הידע של ילדיהן מנבאת את הישגי הילדים בתחומים אלה ביחס לגורמים מנבאים אחרים (המסגרת החינוכית, האמונות הפדגוגיות וסגנון התיווך לכתיבה).

### **תיווך לכתיבה.** גישות החוקרות התפתחות קוגניטיבית בהקשר חברתי מציבות את

האינטראקציה הורה-ילד כמניע מרכזי בהתפתחות הילד. הבדלים בכמות ובאיכות התיווך מסבירים שונות בתפקודם של ילדים צעירים (Klein, 1992; Rogoff, 1990). ילדים צעירים חווים עם הוריהם מגוון של חוויות אורייניות שיש בהן כדי לקדם את רמת ניצני האוריינות שלהם. קריאת ספרים לילדים, כתיבה משותפת של ברכות, פתקים ורשימות, שיחות משפחתיות, צפייה בתכניות בטלוויזיה, קריאה משותפת של דפוס סביבתי, משחקי חריזה ומשחקי אותיות, כל אלו הן חוויות אורייניות המתרחשות בחיי היום-יום במשפחות רבות (Saracho, 2000).

כתיבה של הורים עם ילדיהם מהווה אינטראקציה טבעית אשר נחקרה מעט יחסית וייתכן שהבנת התהליכים המתרחשים בפעילות זו עשויה להאיר באור נוסף את תפקידם של ההורים בהתפתחות ניצני האוריינות של ילדיהם (Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998). 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 תיארו כתיבה טבעית של ילדים צעירים עם הורים או עם אחים בוגרים. תיאורים אלה התייחסו למשימות כתיבה מחיי היום-יום כגון: הכנת רשימה של שמות חברים, פתק להורה, כתיבת שלטים למשחקים, משחק ב"כאילו", הכנת שיעורי בית, כתיבת סיפורים, מכתבים. המסקנות המרכזיות שמסיקים החוקרים מחקרי מקרה אלה הן, שכאשר ילדים עוסקים בכתיבה עם מבוגרים, הילדים הצעירים צוברים בפעילויות אלה ניסיון, ועם התבגרותם, הידע שלהם על השפה הכתובה מתעשר ומתגבש והופך ליותר קונוונציונלי עד לכתיבה תקנית (Bissex, 1980; Gundlach, McLane, Stott & McNamee, 1985).

דבריה, בינאל ובינדר (DeBaryshe, Buell, & Binder, 1996) בחנו את הקשר שבין סגנון התיווך בכתיבת מכתב משותף (אם-ילד גן), ובין רמת הכתיבה העצמאית של הילדים. החוקרים ביקשו מהילדים לכתוב מכתב לבד, ולאחר מכן התבקשו האימהות לכתוב מכתב עם ילדיהן. הממצאים הראו 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. כתיבה משותפת של מבוגרים עם ילדים מעודדת את הילדים להתייחס למיומנויות היסוד של מודעות פונולוגית, הכרת אותיות וקישור

גרפון-פונמי המרכזיות ביותר ברכישת הקריאה והכתיבה (e.g., Adams, 1991; Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1997; Näslund & Schneider, 1996; Shatil, Share, & Levin, 2000). ארם ולוין (Aram & Levin, 2001, 2002) הראו כי בעת כתיבה עם ילדי גן אימהות מנתחות את המילים לצלילים, מקשרות צלילים לאותיות המייצגות אותם, משיימות את האותיות ומקשרות אותיות לצורתן הגרפית. החוקרות מצאו שלסגנון תיווך הכתיבה של אימהות לילדי גן חובה תרומה ייחודית מעבר לגורמי רקע (מיצב, אוריינות האם, הסביבה האוריינית ושכיחות קריאת ספרים) בהסבר ההבדלים בניצני אוריינות. במחקר מעקב מצאו החוקרות כי התיווך לכתיבה של האימהות לילדי גן ניבא את הישגי האוריינות של ילדיהן בתום כיתה ב מעבר למיצב ולרמת ניצני האוריינות של הילדים בגן (Aram & Levin, 2004).

במחקר הנוכחי התמקדנו בילדי גן טרום-חובה, ילדים צעירים אשר טרם נחקרו בהקשר של תיווך לכתיבה. ביקשנו לבחון אם ובאיזו מידה סגנון התיווך בכתיבה של אימהות לילדים בגיל זה מנבא את ניצני האוריינות של הילדים יחסית לגורמים אחרים. חשיבות המחקר בהיותו מסייע בהעמקת ההבנה של הגורמים הסביבתיים הקשורים והמנבאים את רכישת הידע בתחום ניצני האוריינות בגילאי טרום-חובה (4.5-5 שנים). המחקר נבנה על פי המודל הקונטקסטואלי להתפתחות של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) המציב את הגורמים הסביבתיים השונים הקשורים להתפתחות האדם ברצף מהרחוק אל הקרוב. חקרנו את תרומתם הנפרדת של ארבעה גורמים סביבתיים: המסגרת החינוכית, אמונות פדגוגיות, הערכת ההורה את הישגי האוריינות של הילד וסגנון התיווך לכתיבה לרכישת ניצני אוריינות (כתיבת מילים, שיום אותיות ומודעות פונולוגית) בקרב ילדי גן טרום-חובה. שיערנו כי (א) ימצאו הבדלים בין ילדי גן טרום חובה הלומדים עם ילדי גן חובה לבין ילדי גן טרום חובה הלומדים עם ילדי גן טרום חובה בכלל משתני המחקר (האמונות הפדגוגיות, הידע של האמהות לגבי הידע של ילדיהן, התיווך לכתיבה וההישגים האורייניים של הילדים). אמהות לילדים הלומדים עם ילדי חובה יחזיקו באמונות המצדדות יותר בפעילות אוריינית, יעריכו גבוה יותר את ילדיהן ויתווכו ברמה גבוהה יותר כתיבה בהשוואה לאמהות של ילדים הלומדים עם ילדי גן טרום חובה. הישגי האוריינות של הילדים הלומדים עם ילדי גן חובה יהיו גבוהים בהשוואה לילדים הלומדים עם ילדי טרום חובה. (ב) ימצאו קשרים חיוביים בין הגורמים הסביבתיים לבין ניצני האוריינות של הילדים, כאשר התיווך לכתיבה ינבא את ניצני האוריינות מעבר לגורמים הסביבתיים האחרים.

## השיטה

### המדגם

המדגם כלל 40 ילדי גן טרום-חובה, 17 בנים ו-23 בנות ואחד מהוריהם (39 אימהות ואב אחד), הבחירה בהורה המשתתף הייתה נתונה בידי ההורים. על מנת ליצור קבוצה הומוגנית, הוגבל גיל הילדים הלומדים בגן טרום-חובה לטווח של שמונה חודשים, כלומר בין 52 - 60 חודשים ( $M = 56.70, SD = 2.09$ ). מחצית מהילדים, 8 בנים ו-12 בנות, למדו עם ילדי טרום-טרום-חובה. גילם

הממוצע של הילדים בקבוצה זו היה 56.7 חודשים ( $SD = 2.20$ ). המחצית האחרת של הילדים, 9 בנים ו-11 בנות, למדו עם ילדי חובה. גילם הממוצע של קבוצה זו היה 58.3 חודשים ( $SD = 4.30$ ). כל המשתתפים נדגמו ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה ממרכז הארץ. 70% מההורים (אבות ואימהות) היו בעלי השכלה אקדמאית, מתוכם 43% בעלי תואר שני ושלישי.

### כלי המחקר

#### גורמים סביבתיים המנבאים ניצני אוריינות

בנוסף למסגרת החינוכית שנקבעה בעת בחירת המדגם הוערכו שלושה גורמים סביבתיים כמנבאים בכוח של ניצני האוריינות של הילד: *אמונות פדגוגיות בתחום ניצני האוריינות, הערכת האם את האוריינות של ילדה והערכת התיווך לכתיבה של האם בעת פעילות של כתיבה משותפת.* *אמונות פדגוגיות בתחום ניצני האוריינות* - שאלון האמונות הפדגוגיות בתחום ניצני האוריינות נבנה לצורכי המחקר הנוכחי. מטרת השאלון הייתה להעריך את אמונות האימהות לגבי הידע הנדרש מילד גן בתחומים: כתיבת מילים, ידע אותיות ומודעות פונולוגית ואת תפקיד האימהות בהקניית ידע זה. השאלון כלל 20 היגדים, מתוכם 10 היגדים העוסקים באמונות פדגוגיות של ההורים לגבי הידע האורייני המתאים לילדי גן, לדוגמה: "טוב שילדי גן יזהו את אותיות ה-אב" ו-10 היגדים העוסקים בתפקיד ההורים בטיפוח תחומים אלה בבית, לדוגמה: "לא כדאי שהורים יעסקו עם ילדי הגן בשיום (כינוי האות בשם) וזיהוי אותיות ה-אב". התשובות דורגו בסולם הנע מ-1 "לא מסכים כלל" עד ל-5 "מסכים במידה רבה מאוד". עשר מהשאלות הוצגו בצורה הפוכה כדי לנטרל מצב של מערך תגובה. לדוגמה בנושא המודעות הפונולוגית: "מן הראוי שהורים יסבו את תשומת הלב של ילדיהם לצלילים של השפה. (לדוגמה: יגידו שהמילים אָבֶטֶיךָ וְאֶנְסֵם מתחילות באותו הצליל)" לעומת: "לא מומלץ להורים לפרק עם ילדיהם מילים לצלילים המרכיבים אותן (לדוגמה: תחפושת: תח-פו-שת)". המהימנות בין הפריטים על פי קרונבך הינה  $\alpha = .83$ .

*הערכת האם את האוריינות של ילדה* - על מנת להעריך את הידע שיש לאימהות על אודות הידע העכשווי של ילדיהן בשלוש המשימות שבהן הוערכו הילדים בגן (כתיבת מילים, שיום אותיות ומודעות פונולוגית), המשימות הוצגו לאימהות בסדר שהוצגו לילדים. האימהות התבקשו לבצע כל אחת מהמשימות בשלמות כפי שלדעתן ביצעו ילדיהן בגן. לדוגמה, במשימת כתיבת מילים, ההוראה לאם הייתה: "נגיד שאת בנך/בתך, רשמי את שלושת צמדי המילים על גבי הדף...". בדומה במשימת שיום האותיות הראינו לאם אותיות באקראי ושאלנו אותה כיצד לדעתה ישיים ילדה כל אות. ציוני הערכת האימהות את הידע האורייני של ילדיהן חושבו בצורה זוהה לזו שתוארה קודם לגבי הערכת ניצני האוריינות של הילדים, לגבי כל משימה. מהימנות הציונים של האם בהערכתה את כתיבת המילים, שיום האותיות והמודעות הפונולוגית של ילדה הייתה:  $\alpha = .99$ ,  $\alpha = .95$ ,  $\alpha = .96$ , בהתאמה.

*הערכת התיווך לכתיבה בעת פעילות של כתיבה משותפת* - לשם הערכת איכות התיווך, צולמו האימהות והילדים בעת ביצוע משימת כתיבה משותפת. לאם ולילד הוגשו שלושה צמדי מילים מיוצגים באמצעות ציורים (ספה-מפה, מלך-מלכה, גזר-מלפפון). המילים נבחרו והוצגו בצמדים כדי לאפשר לאם התייחסות למאפייני השפה ולדרך שבה הם באים לידי ביטוי בכתב: סיומות

- מורפולוגיות המציינות זכר ונקבה (זקן-זקנה), חריזה (ספה-מפה), אורך מילה שונה לאובייקטים בעלי גודל דומה (מלפפון-גזר) ואותיות סופיות (זקן-זקנה, מלפפון-גזר). זוגות המילים שנבחרו למשימת התיווך הוצגו באקראי. לילדים ולאומותיהם ניתנו שלושה דפים ריקים מחולקים לשניים ועיפרון. הילדים התבקשו לכתוב את המילים, ההנחיה שניתנה לאימהות הייתה: "עזרי לילדך כך שיכתוב את המילים הכי טוב שהוא יכול". האינטראקציות נותחו וחמישה מדדי תיווך הופקו מהם.
1. **רמת התיווך הגרפ-פונמי**: זהו כלי המודד את מידת הסיוע שהאם נותנת לילדה בפירוק וניתוח המילה לצלילים בכדי להגיע לאות שאותה יש לכתוב כאשר הילד מתמודד עם כתיבת מילים חדשות. עבור כל אות הוערכה המידה שבה האם מתווכת לילד את תהליך הקידוד הגרפ-פונמי, מפירוק המילה לצלילים, דרך קישור בין הצליל לאות המייצגת אותו ועד שליפת הצורה הגרפית של האות וכתיבתה. ככל שהאם מרבה לעודד את הילד ומסייעת לו לבצע תהליך הזה מראשיתו כך רמת התיווך שלה הוערכה כגבוהה יותר. הסולם להערכת התיווך הגרפ-פונמי של האם נע על רצף שבין 0 ל-8 מהתייחסות למילה שלמה ללא תוצר קונוונציונלי (0) דרך התייחסות למילה כרצף של צלילים (2), עידוד הילד לכתוב אותיות בתגובה לשמן (4) ועד לעידוד הילד לפירוק המילה לצלילים (7) ועידוד לביצוע עצמאי של תהליך הכתיבה כולו (8) (לסולם במלואו ראו בסטקר, 2005). הקידוד ניתן על הפקה של כל אות בנפרד עבור רמת התיווך המקורית של האם. לדוגמה, אם האם ניסתה לסייע לילד לבודד צליל והילד בסופו של דבר לא הצליח, הציון ניתן על היוזמה הראשונית של האם. כל אות בשש המילים ( $N \sim 22$ ) קיבלה ציון, וממוצע הציונים עבור כל האותיות היווה את הציון ברמת התיווך הגרפ-פונמי (מהימנות הסולם הגרפ-פונמי  $\alpha = .98$ ).
2. **רמת העצמאות**: סולם זה מציין את מידת העצמאות שהאם מאפשרת לילדה בעת הפקה גרפית של כל אות בעת פעילות של כתיבה משותפת. כלומר, עד כמה האם מניחה לילדה להפיק את האות בעצמו ועד כמה האם שותפה לפעילות (Aram & Levin, 2001). רמת העצמאות הוערכה על סולם שבין 0 ל-5: (0) אין הפקה של אותיות תקניות, הילד כותב בכתיבה ילדית, (1) האם כותבת עבור הילד, (2) האם כותבת עם הילד - היא אווזת בידו של הילד וכותבת את המילה או מקווקוות עבורו את המילה ומנחה אותו לחבר בין הנקודות (3) האם כותבת לילד דגם להעתקה, (4) האם מסייעת לילד לייצר בעצמו את האות, (5) האם נותנת לילדה לכתוב בעצמו את האות. ההפקה הגרפית של כל אות נותחה והממוצע של האותיות היווה את הציון של "עצמאות בכתיבה", (מהימנות על פי קרונבך  $\alpha = .99$ ).
3. **תגובות לפעילות הילד**: מדד זה מעריך את המידה שבה האם התייחסה בצורה ספציפית להתנהגויות הכתיבה של הילד, מחזקת את הילד או מתקנת (Aram & Levin, 2001). נמנו הפעמים שהאם חיזקה את הילד לגבי פעילות ספציפיות שלו במהלך אינטראקציה הכתיבה, לדוגמה האם אמרה: "כתבת את זה (תוך הצבעה) מצוין" או שאמרה: "כן, נכון זו האות גימל". ונמנו הפעמים שהאם תקנה התנהגות מסוימות של הילד. לדוגמה, האם אמרה: "באות אלף הזו, הקו לא בצד הנכון", או שאמרה: "שומעים בהתחלה ז'". סך כל התגובות הספציפיות של האם לפעולות של הילד נמנו והיוו את הציון ב"תגובות לפעילות הילד".
4. **רמת הדרישה לדיוק**: סולם זה מתייחס למידת הדיוק שהאם דרשה מהילד בהפקה הגרפית של האותיות (Aram & Levin, 2001), ובו חמישה שלבים: (0) האם כותבת עבור הילד או שהילד כותב



כתיבה ילדית; (1) דרישה לדיוק נמוכה- האם לא מקפידה שהתוצרים יהיו מדויקים, היא כמעט ולא מתייחסת לתוצרים; (2) דרישה לדיוק בינונית- האם מנסה לגרום לילד להפיק תוצרים נכונים, אם היא רואה שהילד מתקשה היא מתפשרת ומקבלת את התוצר כפי שהוא; (3) דרישה לדיוק גבוהה - האם מבקשת מהילד לתקן כך שהתוצר יהיה מתאים בעיניה. התוצר לא חייב להיות תקני. לדוגמה, האם תקבל את המילה "זקן" כתובה "זקנ"; (4) דרישה לכתיבה תקנית. הקידוד ניתן עבור כל צמד מילים, הציון בסעיף זה מהווה את ממוצע הציונים בשלושת צמדי המילים (מהימנות על פי קרונבך  $\alpha$  .91).

5. **התייחסות למבנה השפה**: הערכנו לאילו היבטים בשפה העברית התייחסה האם מתוך המגוון ש"מציעות" המילים במשימה ועד כמה התייחסה אליהם: סיומות מורפולוגיות שונות (זקן-זקנה), חריזה (ספה-מפה), אורך מילה שונה (מלפפון-גזר) ואותיות סופיות (זקן-זקנה, מלפפון-גזר) (Aram & Levin, 2001). רצף הציונים נע מ-0) אין התייחסות למבנה השפה מכיוון שהילד כותב בכתיבה ילדית. (1) אין התייחסות למבנה השפה, האם מתייחסת לכל מילה בנפרד בלי להציג ולהדגיש את הדמיון בין המילים ובלי התייחסות לתפקידה של האות 'ה' בסוף המילה 'זקנה' (2) התייחסות מעטה- האם מתייחסת לדמיון שבין המילים אך היא אינה מתייחסת לסיומת של נקבה ולא מציינת את העובדה שהמילים מייצגות זכר ונקבה (3) התייחסות רבה- האם מתייחסת לדמיון שבין המילים ולסיומת של נקבה או לדמיון שבין המילים ולעובדה שזוג המילים מייצג זכר ונקבה. בתהליך עיבוד הנתונים נעשה שימוש במילים שבהן התופעות מתקיימות בלבד. הקידוד ניתן עבור כל צמד מילים, והמדד "התייחסות למבנה השפה" מהווה את ממוצע הציונים בשלושת צמדי המילים ( $\alpha = .86$ ).

#### ניצני האוריינות –

**כתיבת מילים** - הילדים התבקשו לכתוב שלושה צמדי מילים שהוצגו להם באקראי (מלך-מלכה, עט-עיפרון, רימון-לימון). זוגות המילים נבחרו בהתאם לעקרונות שהנחו את בחירת צמדי המילים שהאימהות תיווכו לילדים אך היו שונים כדי למנוע מצב של למידה. הילדים קיבלו שלוש כרטיסיות ועל כל אחת מיוצג צמד מילים באמצעות ציורים, שלושה דפים ריקים מחולקים לשניים ועיפרון. ההוראה שניתנה לילדים על ידי החוקרת הייתה: "רשום את המילה הראשונה (נאמרה בשמה) כאן (הצבעה על צד אחד בדף) ואת המילה השנייה (נאמרה בשמה) כאן" (הצבעה על חלקו השני של הדף). הערכת התוצרים נעשתה באמצעות סולם להערכת רמת ניצני הכתיבה המבוסס על הסולם של לוין ובס (Levin & Bus, 2003). הסולם מעריך את רמת הכתיבה בגיל הרך משרבוט וייצוג סימנים דמויי אותיות, דרך אותיות אקראי, ייצוג פונולוגי בסיסי, עד ייצוג פונולוגי מלא וכתיבה פורמלית. כל מילה שהילד כתב קיבלה ציון והציון הממוצע בשש המילים היווה את הציון ב"כתיבת מילים" (מהימנות בין המילים על פי קרונבך  $\alpha = .97$ ).

**שיום אותיות** - הילדים התבקשו לשיים את 22 אותיות האלף-בית העבריות (לא כולל אותיות סופיות) כתובות בדפוס על גבי 22 כרטיסים. הכרטיסים הוצגו בסדר אקראי כרטיס אחר כרטיס והילד נשאל "איזו אות זו?".

במחקר הנוכחי המעריך ילדי טרום-חובה בחרנו להציג את אותיות האלף-בית ללא האותיות הסופיות מכיוון שמחקרים מצביעים על כך שהאותיות הסופיות נרכשות בשלב מאוחר יותר (לוין, אמסטרדמר

וקורת, 1997 ; Levin, Share & Shatil, 1996). סך כל האותיות שהילד שיים היווה את הציון ב"שיום אותיות" (מהימנות בין האותיות על פי קרונבך  $\alpha = .93$ ).

**מודעות פונולוגית** - הילדים התבקשו להפיק פונמה פותחת וסוגרת של מילים חד-הברתיות. ההערכה נעשתה באמצעות שני מבדקים (האחד להערכת שליפת פונמה פותחת והאחר להערכת שליפת פונמה סוגרת). כל מבדק הכיל 15 מילים חד-הברתיות במבנה של עיצור-תנועה-עיצור (CVC), לדוגמה המילה "ניר". כל אחד מהמבדקים החל באימון קצר של הילד בשמו ובשתי מילים נוספות. קידוד רמת המודעות הפונולוגית של הילד התבצע על רצף של חמש רמות: (1) שגיאה/לא יודע, (2) תת הברה פותחת/סוגרת (לדוגמה, במילה "ניר" התשובה נ/ ובמילה מר התשובה אר/), (3) אות פותחת/סוגרת (לדוגמה, במילה "ניר" התשובה נו/ ובמילה מר התשובה ריש/), (4) עיצור פותח/סוגר בתנועת קמץ (לדוגמה, במילה "ניר" התשובה נ/ ובמילה מר התשובה ר/), (5) עיצור פותח/סוגר נכון (לדוגמה, במילה "ניר" התשובה נ/ ובמילה מר התשובה ר/). הציון הממוצע של כל ילד ב-15 המילים במבדק המעריך שליפת צליל פותח או סוגר שימש כציון רמת מודעות פונולוגית בצליל פותח וסוגר (מהימנות בין הפריטים על פי קרונבך  $\alpha = .95$  ו  $\alpha = .96$  בהתאמה). מצאנו מתאם חיובי גבוה בין ציוני מבדק צליל פותח לבין ציוני מבדק צליל סוגר ( $r = .66, p < .001$ ), והממוצע בין שני המבדקים שימש כציון ב"מודעות פונולוגית" (מהימנות שני המבחנים יחד על פי קרונבך  $\alpha = .97$ ).

### הליך המחקר

בשלב הראשון הערכנו בגנים באופן פרטני את ניצני האוריינות של הילדים. סדר העברת המשימות היה קבוע: כתיבת מילים, מודעות פונולוגית (פונמה פותחת), שיום האותיות, מודעות פונולוגית (פונמה סוגרת). במשימת המודעות הפונולוגית הפרדנו בין ההערכה של פונמה פותחת לזו של פונמה סוגרת והעברנו ביניהם את משימת שיום האותיות. הפרדת משימות זו נערכה כדי למנוע בלבול בין שתי המשימות. בקשנו למנוע מצב בו הילדים ימשיכו להתייחס לצליל פותח במשימת צליל סוגר. בשלב השני אספנו בבתי הילדים הנתונים מהאמהות המשתתפות, על-פי סדר קבוע: שאלון אמונות, הערכת הידע האורייני של הילדים על פי סדר העברת המבדקים לילדים וללא נוכחותם. בשלב השלישי צולמו בבתי אינטראקציות הכתיבה המשותפת.

### ממצאים

בתחילה נתאר את הגורמים הסביבתיים שהוערכו במחקר ואת ניצני האוריינות. לאחר מכן, נבחן את הקשרים בין הגורמים הסביבתיים לבין ניצני האוריינות. לבסוף, נעריך את תרומתם הנפרדת של כל אחד מהגורמים הסביבתיים לניצני האוריינות מעבר לגורמים האחרים.

#### תאור הגורמים הסביבתיים<sup>1</sup>

ממוצע התייחסות האימהות לאמונות הפדגוגיות נמצא קרוב למרכז הסקלה ( $M = 3.65, SD = 0.57$ ). תוצאה זו מעידה כי האמהות במדגם לא נטו לקיצוניות בהתייחסותן לידע המצופה

<sup>1</sup> אין מקום לתאר את הגורם הסביבתי "המסגרת החינוכית" שכן הוא נקבע מראש: מבין 40 ילדים בגיל טרום חובה שהשתתפו במחקר, 20 ילדים למדו עם ילדי גן חובה ו-20 עם ילדי גן טרום-טרום-חובה.

מילדי גן והדרך בה עליהן לפעול כדי לסייע לילדים לרכוש ידע זה. לגבי הערכת האימהות את הידע האורייני של ילדיהן, האימהות העריכו בממוצע כי כתיבת ילדיהן הינה כתיבת צורות הדומות לכתב ( $M = 5.95$ ,  $SD = 2.88$ ). האימהות העריכו שילדיהן ישימו נכון בממוצע כ- 11 אותיות מתוך 22 ( $M = 10.68$ ,  $SD = 7.42$ ) = ויענו ברמת האות הפותחת כשידרשו לענות ברמה פונמית במשימת שליפת צליל פותח או סוגר ממילים ( $M = 2.83$ ,  $SD = 1.28$ ).

בתחום התיווך לכתיבה נמצאה שונות רבה בקרב האימהות בחמשת מדדי התיווך: הגרפ-פונמי, רמת העצמאות, תגובות לפעילות הילד, מידת הדרישה לדיוק בכתיבת האותיות וההתייחסות למבנה השפה. בממוצע תיווכו האימהות את הקוד הגרפ-פונמי ברמת פירוק המילים לשמות האותיות ברצף במהלך כתיבת המילה או הכנת דגם להעתקה ( $M = 3.04$ ,  $SD = 1.96$ ). יחד עם זאת טווח האסטרטגיות שהופעלו (0 – 6.26) מעיד כי האימהות עשו שימוש גם באסטרטגיות נמוכות כמו כתיבת המילה עבור הילד וגם באסטרטגיות גבוהות יותר כמו עידוד הילד לקשר בין הצליל לאות המייצגת אותו. במשתנה מידת העצמאות נמדד הטווח (0.00 – 4.90) בסולם (0-5). ניתן ללמוד מכך כי גם במשתנה זה טווח ההתנהגויות היה רחב. היו אימהות שאפשרו לילדיהן עצמאות מלאה ולעומתן כאלה אשר נטו להכין לילדן מודל להעתקה. בתחום התגובות לפעילות הילד ניתן לראות נטייה בקרב האימהות להשתמש יותר בתגובות מחזקות ( $M = 3.27$ ,  $SD = 2.99$ ) ופחות בתגובות מבקרות ( $M = 0.84$ ,  $SD = 1.21$ ). ממוצע משתנה הדרישה לדיוק הינו נמוך ( $M = 1.67$ ,  $SD = 1.36$ ) ויכול להעיד על נטיית האימהות לקבל את אופן כתיבת הילדים גם כשזו אינה מדויקת. בהתייחסות למבנה השפה ניתן ללמוד מטווח התשובות הרחב (0.00-2.13) כי היו אימהות אשר לא התייחסו למבנה השפה וכאלה שניצלו את המצב להעשרת ידע ילדיהן אודות מבנה השפה.

#### **תיאור ניצני האוריינות**

רמת כתיבת המילים של הילדים העידה בעיקר על שימוש בצורות דומות לכתב ובאותיות אקראי ( $M = 6.42$ ,  $SD = 1.64$ ). הילדים שיימו בממוצע 8 אותיות מתוך 22 האותיות שהוצגו להם ( $M = 8.30$ ,  $SD = 6.44$ ), ושלפו תת הברה כשנדרשו לענות ברמה פונמית במטלת שליפת צליל פותח ובמטלת צליל סוגר ( $M = 1.72$ ,  $SD = 0.93$ ). בין שלושת ניצני האוריינות נמצאו קשרים בינוניים: בין ידע אותיות למודעות פונולוגית ( $r = .29$ ,  $p < .05$ ), בין מודעות פונולוגית לכתיבה ( $r = .34$ ,  $p < .05$ ), כאשר הקשר החזק ביותר נמצא בין כתיבת מילים לשיום אותיות ( $r = .58$ ,  $p < .001$ ).

#### **הקשרים בין הגורמים הסביבתיים לבין ניצני האוריינות**

לגבי המסגרת החינוכית, באמצעות סדרת מבחני t נבחנו ההבדלים בין הילדים שלמדו בשילוב עם ילדי חובה לבין הילדים שלמדו בשילוב עם ילדי טרום-טרום-חובה בכל משתני המחקר (אמונות האם, הערכת האם את רמת הילד, התיווך לכתיבה וניצני האוריינות של הילדים). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי מסגרות הגן בכלל משתני המחקר, למעט רמת כתיבת מילים של הילדים שהייתה גבוהה יותר במובהק בקרב ילדי גן טרום-חובה המשולבים עם ילדי גן חובה הבוגרים מהם.

( $M = 6.85, SD = 0.87$ ) בהשוואה לילדי גן טרום חובה המשולבים עם ילדי גן טרום-טרום-חובה הצעירים מהם ( $M = 5.99, SD = 2.09$ ), ( $t = (40)1.70, p < .05$ ).

משהוהר שאין הבדלים בין ילדי גן טרום חובה הלומדים עם ילדים בוגרים מהם לאלו הלומדים עם ילדים צעירים מהם בגורמים הסביבתיים וברוב ניצני האוריינות אוחדו הנבדקים לקבוצה אחת הלומדת בגני טרום-חובה. לגבי יתר הגורמים הסביבתיים, טבלה 1 מציגה את הקשרים בין האמונות הפדגוגיות, הערכת ניצני האוריינות והתיווך לכתיבה של האימהות לבין ניצני האוריינות של הילדים.

-----הכנס טבלה מספר 1 בערך כאן-----

ניתן ללמוד מטבלה 1 כי האמונות הפדגוגיות של האם בתחום ניצני האוריינות אינן קשורות לרמת ניצני האוריינות (כתיבה, ידע אותיות ומודעות פונולוגית) של ילדיהן בגן טרום-חובה. לעומת זאת נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין ניצני האוריינות של הילד לבין הערכת האם את ניצני האוריינות של ילדה. הקשרים הגבוהים ביותר נמצאו בין הערכת האם לבין הישגי הילד באותה מיומנות. ביקשנו לבדוק האם אימהות מעריכות את ילדיהן הערכת יתר או חסר. ערכנו מבחני t-test בין ממוצעי הישגי הילדים בשלושת התחומים לבין ממוצעי הערכת האימהות את ההישגים בשלושת התחומים. נוכחנו כי האימהות נטו להעריך את ילדיהן בהערכת יתר בשיוס אותיות  $t = 3.66(40), p < .001$  ובמודעות פונולוגית  $t = 6.44(40), p < .001$  אך לא בכתיבת מילים.

לגבי הקשרים בין התיווך לכתיבה לבין ניצני האוריינות, בטבלה 1 בולטים הקשרים החיוביים בין חמשת מדדי איכות התיווך לבין מדדי ניצני האוריינות, למעט הקשר בין התייחסות למבנה השפה ורמת הכתיבה העצמאית. הקשרים החזקים ביותר מבין מדדי התיווך לבין ניצני האוריינות הם הקשרים עם מדד התיווך הגרפ-פונמי.

#### תרומתם הנפרדת של הגורמים הסביבתיים להתפתחות ניצני האוריינות

על מנת לבחון את תרומתם הנפרדת של הגורמים הסביבתיים להישגי הילדים בניצני האוריינות, חושבו רגרסיות הייררכיות שבהן הוכנסו שלושת הגורמים על פי סדר קרבתם אל הילד. האמונות הפדגוגיות נחשבו לגורם הרחוק ביותר ולכן הוכנסו למשוואת הרגרסיה בצעד הראשון. הערכת האם בהתאם לתחום הישגי הילד הנבדק הוכנסה בצעד השני. לדוגמה, כשנבחנה התרומה לניבוי הכתיבה של הילד, הוכנסה בצעד השני הערכת האם את הכתיבה של הילד וכך נעשה בהתאמה בשיוס האותיות ובמודעות פונולוגית. ובצעד השלישי, הוכנס הגורם הסביבתי הקרוב ביותר אל הילד, התיווך לכתיבה. כל פעם הוכנס בצעד השלישי מדד אחר של התיווך לכתיבה. המשתנים התלויים שנבדקו הם: כתיבת מילים, שיוס אותיות ומודעות פונולוגית.

-----הכנס את טבלה מספר 2 בערך כאן-----

טבלה 2 מראה כי האמונות הפדגוגיות אינן תורמות תרומה מובהקת לניצני האוריינות של הילדים. הערכת ידע הילד תרומה תרומה מובהקת לניצני האוריינות. היא תרומה לכתיבת מילים, תרומה של 8% ( $p < .08$ ), לשיוס אותיות 66% ( $p < .001$ ) ולמודעות פונולוגית 30% ( $p < .001$ ). לאחר ניכוי התרומה של האמונות הפדגוגיות והערכת האם את ידע הילד, למדדי התיווך לכתיבה נותרה עדיין תרומה ייחודית בהסבר הבדלים בניצני האוריינות של הילדים. מדד התיווך הגרפ-פונמי

תרם במובהק 13%, 4%, ו-12% לכתיבה העצמאית, לשיום אותיות ומודעות פונולוגית בהתאמה. מדד רמת העצמאות שאפשרו האימהות לילדיהן במהלך ההפקה של האותיות תרם תרומה של 8%  $p$  (0.08) < לכתיבה העצמאית ותרומה של 4% ( $p < .05$ ) לשיום אותיות. מדד תגובות לפעילות הילד תרם תרומה מובהקת של 8%, 4% ו-13% לכתיבה העצמאית, שיום אותיות ומודעות פונולוגית בהתאמה. מדד הדרישה לדיוק תרם תרומה ייחודית מובהקת נוספת לשיום אותיות (5%) ומדד ההתייחסות למבנה השפה תרם תרומה ייחודית מובהקת נוספת למודעות פונולוגית (10%).

על מנת לבחון מי מבין חמשת מדדי התיווך תורם את התרומה הרבה ביותר לניבוי הישגי הילדים בניצני האוריינות, חושבה התרומה הייחודית של כל מדד באמצעות שלוש רגרסיות בצעדים (stepwise) עבור כל אחד מניצני האוריינות. בכל אחת מהרגרסיות הוכנסו חמשת מדדי התיווך (תיווך גרפ-פונמי, עצמאות, תגובות לפעילות הילד, דרישה לדיוק והתייחסות למבנה השפה) ונבדקה תרומתם הייחודית לניבוי כל אחד מניצני האוריינות: רמת הכתיבה העצמאית, שיום אותיות ומודעות פונולוגית. מתוצאות הרגרסיות בצעדים ניתן ללמוד כי מבין חמשת מדדי התיווך, התיווך הגרפ-פונמי תורם תרומה ייחודית מובהקת לשלושת ניצני האוריינות, 21%, 28%, 24% לכתיבה עצמאית של מילים, שיום אותיות ומודעות פונולוגית, בהתאמה. מדדי התיווך האחרים אינם תורמים תרומה ייחודית נוספת מעבר לרמת התיווך הגרפ-פונמי, למעט ההתייחסות למבנה השפה שעדיין נמצא תורם תרומה ייחודית מובהקת (10%) מעבר לתיווך הגרפ-פונמי לרמת הכתיבה העצמאית. לסיכום, במחקר נמצאו קשרים בין שני הגורמים הסביבתיים, המוגדרים במחקר הנוכחי כקרובים יותר אל הילד: הערכת האימהות את הידע האורייני של ילדיהן ומדדי התיווך לכתיבה לבין ניצני האוריינות של הילדים. לעומת זאת לא נמצאו קשרים מובהקים בין הגורמים הסביבתיים, המוגדרים כרחוקים יותר מהילד: המסגרת החינוכית והאמונות הפדגוגיות של אמהות בתחום ניצני האוריינות לבין ניצני האוריינות של הילדים. מבין שלושת הגורמים הסביבתיים שנבחנו במחקר הנוכחי, ברצף מהגורם הרחוק עד לקרוב: האמונות פדגוגיות של האימהות, הערכתן את הידע האורייני של ילדיהן ומדדי התיווך, נמצא שמדדי התיווך לכתיבה הם המנבאים הטובים ביותר של ניצני האוריינות שהוערכו במחקר הנוכחי (כתיבת מילים, שיום אותיות ומודעות פונולוגית). מבין חמשת מדדי התיווך שנבחנו, מדד התיווך הגרפ-פונמי תרם את התרומה הרבה ביותר לניבוי ניצני האוריינות.

## דיון

מטרת המחקר הייתה לבחון גורמים סביבתיים העשויים לנבא ניצני אוריינות (כתיבת מילים, שיום אותיות ומודעות פונולוגית) בקרב ילדי גן טרום-חובה בני 4.5 עד 5 שנים ממיצב בינוני-גבוה. הגורמים הסביבתיים שנחקרו במחקר הנוכחי ברצף מהגורם הרחוק עד לקרוב הם: המסגרת החינוכית, אמונות פדגוגיות של אימהות בתחום ניצני האוריינות, הידע שיש לאימהות על אודות ההישגים האורייניים של ילדיהן ותיווך האימהות בעת אינטראקציה של כתיבת מילים עם ילדיהן. סדר זה של הגורמים המנבאים, מהגורם הרחוק ביותר מהילד ועד לגורם הקרוב ביותר, נקבע בהסתמך על המודל להתפתחות הילד של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979).

ממצאי המחקר מלמדים שאין הבדלים בין ילדי גן טרום-חובה הלומדים עם ילדים צעירים מהם (ילדי טרום-טרום-חובה) לבין ילדי גן טרום-חובה הלומדים עם ילדים בוגרים מהם (ילדי חובה) בשלושת הגורמים הסביבתיים שהוערכו במחקר הנוכחי (האמונות פדגוגיות של האימהות, הערכתן את הידע של ילדיהן וסגנון התיווך לכתיבה שלהן) וברוב ניצני האוריינות (שיום אותיות ומודעות פונולוגית). לא נמצאו קשרים בין האמונות פדגוגיות של אימהות בנוגע לניצני אוריינות ובין ניצני האוריינות של ילדיהן. ידע האימהות על אודות הידע האורייני של ילדיהן ומאפייני התיווך לכתיבה שלהן נמצאו כקשורים לניצני האוריינות של הילדים. יותר מכך, התיווך לכתיבה ובפרט התיווך הגרפ-פונמי ניבאו את ניצני האוריינות של הילד יותר מכל יתר הגורמים הסביבתיים.

### **הקשרים בין הגורמים הסביבתיים ובין ניצני האוריינות**

כאשר נבחנו ההבדלים בין ניצני האוריינות של ילדי גן טרום-חובה הלומדים עם ילדים צעירים מהם ובין ילדי גן טרום-חובה הלומדים עם ילדים בוגרים מהם לא מצאנו הבדלים בין הילדים הלומדים בשתי מסגרות החינוך בשיום אותיות ומודעות פונולוגית. ייתכן כי ההישגים הדומים של הילדים במסגרות השונות קשורים במגמות המתרחשות בגני הילדים בשנים האחרונות. הילדים בגנים החלו לעסוק בשגרת יומם בפעילות אוריינית כחלק מתכנית הלימודים. תמורות אלה התרחשו בעקבות פרסום דו"ח הוועדה לקראת קריאה וכתיבה בראשותה של פרופ' לוי (לוי ואחרים, 2001), ובעקבות פרסום ממצאי מחקרים העוסקים בהתפתחות ניצני האוריינות שבחלקם מתפרסמים בעיתונות המיועדת לגננות ולהורים (לדוגמה, סמואל, לוי, קליינמן וגפני, 2003; תובל, 2001; לוי, ארם, שמש ובירון, 2003). הפעילות האוריינית בגן כוללת בעיקר העשרת שפה, חשיפה לאותיות, ופיתוח מודעות פונולוגית. אנו משערות שפעילות זו בכל מסגרות הגן (חובה וטרום-טרום-חובה) קשורה להעדר הבדלים בין ילדי טרום-חובה הלומדים עם ילדי חובה לבין ילדי טרום-חובה הלומדים עם ילדי טרום-טרום-חובה הלומדים עם ילדים צעירים מהם. ממצאו הבדלים בין שתי מסגרות החינוך במשתנה כתיבת המילים. רמת הכתיבה של ילדי גן טרום-חובה הלומדים עם ילדי חובה (הבוגרים מהם) נמצאה גבוהה מזו של ילדי גן טרום-חובה הלומדים עם ילדי טרום-טרום-חובה (הצעירים מהם). הסבר אפשרי לפער זה קשור לאופיה המורכב של פעילות הכתיבה. פעילות זו מורכבת מערנות פונולוגית, קישור צליל לאות, שליפת צורת האות ועיצובה. יש צורך בתרגול רב יותר כדי להגיע להישגים במיומנות זו. אנו משערות כי בגני חובה פעילויות כתיבה זוכות בכל זאת לתרגול רב ועקבי יותר מבגני טרום-טרום-חובה בשל סמיכותם לכיתה א. אנחנו משערות שהתרגול בגן הוא הסיבה להבדלים בין הילדים בשתי המסגרות בתחום ניצני הכתיבה לאור העובדה שלא מצאנו הבדלים בין הקבוצות בגורמים שהוערכו בבית הילדים (האמונות הפדגוגיות, הערכת ניצני האוריינות של הילד והתיווך לכתיבה).

ממצאי המחקר מעידים על העדר קשר בין האמונות הפדגוגיות של האימהות ובין ניצני האוריינות של ילדיהן. האימהות במחקרנו לא נטו לקיצוניות באמונותיהן הפדגוגיות בנוגע לרמת ניצני האוריינות המצופה מילדי גן טרום-חובה ומתפקידן כמטפחות את ניצני האוריינות של ילדיהן. אימהות לילדים צעירים בתקופתנו חשופות בחיי היום-יום לידע רב הן מהגננות והן מהעיתונות היומית, עיתוני נשים (כץ, 1998; סנדבק וזלצר, 1999; פיאלקוב-לוי, 1998; שפירא, 2000) ואתרי האינטרנט ([www.gilrach.co.il](http://www.gilrach.co.il), [www.yeladudim.co.il](http://www.yeladudim.co.il)). מקורות המידע דנים ומציגים לעתים

עמדות סותרות באשר למצופה מהורים בתחום ניצני האוריינות בגיל הרך. יש המעודדים הורים לפעול עם ילדיהם ולסייע להם ברכישת ניצני האוריינות (לדוגמה, ארם, 2002) ואחרים הטוענים כי ניצני האוריינות מתפתחים באופן טבעי והורים הפועלים בצורה יזומה עם ילדיהם בתחום זה עלולים לפגוע בילדיהם (לדוגמה, תובל, 2002). ייתכן שהמידע הסותר הנגיש להורים בעיקר באמצעות הגנות או האינטרנט גורם להורים בלבול ואי-יציבות באשר לתפקידם כמקדמי ניצני האוריינות. במחקר הנוכחי ייתכן שההתלבטות של האימהות והעדר נחרצות בנושא גבוהים במיוחד לאור העובדה שילדיהן עדיין לומדים בגן טרום חובה.

מצאנו קשרים מובהקים בינוניים עד גבוהים בין הערכת האימהות את הישגי ילדיהן בידע אותיות, מודעות פונולוגית וכתובה לבין הישגי הילדים בתחומים אלה, כאשר המתאם הגבוה ביותר נמצא בשיום אותיות ( $r = .83, p < .001$ ). ממצאים אלו תואמים את ממצאיה של גרנות לגבי ילדי גן חובה (2003). גרנות מצאה אף היא קשרים בינוניים עד גבוהים בין הערכת האימהות את הידע האורייני של ילדיהן ורמת האוריינות של הילדים. בדומה לממצאי המחקר הנוכחי, גם גרנות מצאה במשימת שיום אותיות את המתאם הגבוה ביותר בין הערכת האם לבין ביצועי הילד ( $r = .83, p < .001$ ). משמעות ממצאים אלה במחקר הנוכחי הינה כי הערכות האימהות את ביצועי הילדים אינן מקריות. האימהות רגישות לידע האורייני של ילדיהן והערכותיהן מבוססת כנראה על היכרות ועדכנות עם הידע האורייני של ילדיהן. עם הקשרים הגבוהים בין הערכת האם את ניצני האוריינות של ילדה ובין הישגי הילד מצאנו גם הערכת יתר של האימהות בשיום אותיות ובמודעות פונולוגית. ממצא זה תואם מחקרים המדווחים על כך שהערכת ההורים נוטה לכיוון הערכת יתר (Hunt & Paraskvopoulos, 1980 ; Miller, et al., 1991). בתחום הכתיבה העצמאית לא נמצא הבדל מובהק בין הערכת האימהות לבין רמת הכתיבה של הילדים. ייתכן שלאור דעת הציבור המעודדת עיסוק בניצני אוריינות, אימהות מעודדות פעילות בתחום ידע שמות אותיות ומודעות פונולוגית במודע ומכיוון שכך מעריכות את ידע הילדים בהערכת יתר. אפשר כי אימהות מסייעות לילדיהן לכתוב בבתים באופן פחות מובנה ומודע (e.g., Harste, Woodward, & Burke, 1984) ומכיוון שכך אין הן מצפות מילדיהן הישגים גבוהים בתחום זה.

מצאנו קשרים חיוביים מובהקים בין מדדי התיווך ובין הישגי האוריינות של הילדים. ככל שהאימהות מתווכות ברמה גרפ-פונמית גבוהה יותר, מאפשרות עצמאות רבה יותר, דורשות דיוק רב יותר בביצוע האותיות, מעשירות את ילדיהן בתחום מבנה השפה ומגיבות ספציפית יותר להתנהגויות של הילד במהלך פעילות כתיבה, כך רמת ניצני האוריינות (רמת כתיבה העצמאית, ידע שמות האותיות ומודעות פונולוגית) גבוהה יותר. מבין כלל הקשרים שנמדדו, הקשרים החזקים ביותר שנמצאו היו בין מדד התיווך הגרפ-פונמי ובין הידע האורייני של הילדים. ככל שרמת התיווך הגרפ-פונמי גבוהה יותר, כך גם רמת הכתיבה העצמאית, ידע שמות האותיות והמודעות הפונולוגית של הילד גבוהים יותר. מבין שלושת ניצני האוריינות, הקשר החזק ביותר נמצא בין מדד התיווך הגרפ-פונמי ובין ידע שמות האותיות. התיווך הגרפ-פונמי מציין את המידה שבה האם מלמדת את הילד את תהליך פירוק המילה לצלילים, דרך קישור בין הצליל לאות המייצגת אותו, ועד שליפת הצורה הגרפית של האות וכתובתה. ככל שהאם מעודדת ומסייעת לבצע את התהליך הזה מראשיתו או

מדגימה לו שלבים מוקדמים, איכות התיווך שלה גבוהה יותר. הבנת מהות התיווך הגרפ-פונמי מבהירה את הקשרים הגבוהים שנמדדו במחקר הנוכחי בין מדד זה ובין שלושת מדדי הידע האורייני. תיווך גרפ-פונמי גבוה מחייב התייחסות לשמות האותיות בעת הקישור בין צליל האות לשמה ולצורתה הגרפית, ומכאן, להערכתנו, הקשר בין תיווך גבוה יותר במדד זה ורמת שיום האותיות של הילד. כמו כן תיווך גבוה במדד הגרפ-פונמי מחייב התייחסות לפירוק המילה לצלילים, ומכאן הקשר עם רמת המודעות הפונולוגית. כמובן שההתנסות בתהליך כולו היא למעשה התנסות בתהליך המלא של כתיבת מילה דבורה, ומכאן הקשר בין התיווך הגרפ-פונמי ובין רמת הכתיבה של הילד. הקשרים הבינוניים-הגבוהים שנמדדו במחקר הנוכחי בין מדדי התיווך ובין ניצני האוריינות בתחומי הכתיבה העצמאית, ידע שמות האותיות ומודעות פונולוגית מדגישים וממחישים את חשיבותו של התיווך לכתיבה כמנבא את השונות בהישגי הילדים בתחום ניצני האוריינות. ארם ולוין (Aram & Levin, 2001) תיעדו את תרומת התיווך בכתיבה להתפתחות הידע האורייני בקרב ילדי גן חובה ממיצב סוציו-אקונומי נמוך. ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים את חשיבותו של התיווך לכתיבה גם בקרב ילדים צעירים יותר הלומדים במסגרת גן טרום-חובה ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. בכל מדדי התיווך (למעט התיווך הגרפ-פונמי) נמצאה שונות רבה בתיווך של האימהות. לדוגמה, בתיווך לעצמאות בכתיבה היו אימהות שבמהלך משימת הכתיבה אפשרו עצמאות מרבית לילדיהן על אף גילם הצעיר. לעומתן, היו אימהות שלא אפשרו לילדיהן עצמאות כלל וכתבו בשבילם. ממצא זה מעניין בעיקר בשל גילם הצעיר של הנבדקים. מרבית המחקרים בתחום ניצני האוריינות (לדוגמה, גרנות, 2003 ; קושניר-מרגלית, 2000 ; פרידמן, 2002) והמחקרים שהעריכו תיווך כתיבה לילדי גן עד עתה (Aram & Levin, 2001) נעשו בקרב ילדי גן חובה. המחקר הנוכחי מציג שונות הקיימת בקרב אימהות לילדים צעירים בגילאי 4.5 עד 5 שנים במדדי התיווך. עם זאת, כשבוחנים את התיווך הגרפ-פונמי, ניתן לראות כי התיווך אינו כולל את כל סקלת הקידוד. לא מצאנו אימהות שחשבו שעליהן לתת לילדיהן סיוע מועט בלבד. נשאלת השאלה במה שונה המדד הגרפ-פונמי מהמדדים האחרים? להערכתנו בשונה מהמדדים האחרים, במדד הגרפ-פונמי נדרש ידע קודם של הילד בתחום המודעות פונולוגית, קישור בין צליל האות לשמה וקישור בין שם האות לסימן הכתוב. האימהות הרגישות לידע של ילדיהן, סבורות כנראה שילדיהן בני ה-4.5 אינם מסוגלים עדיין לבצע את התהליך באופן מלא, ולכן הן מסייעות יותר. במדדי התיווך האחרים נדרש פחות ידע קודם ולכן, להערכתנו, השונות במדדים אלה רחבה יותר. לדוגמה, האם יכולה לאפשר לילדה עצמאות מרבית בתהליך הכתיבה ולסייע בהמשך גם לילד שיש לו ידע מועט יחסית.

#### **תרומתם היחסית של המשתנים המנבאים את התפתחות ניצני האוריינות**

מבין הגורמים הסביבתיים שנחקרו במחקר הנוכחי כמנבאים ניצני האוריינות, הנחנו כי מדדי התיווך לכתיבה המייצגים פעילות ישירה של האם עם ילדה מהווים את הסביבה הקרובה ביותר אל הילד. על מנת לבחון אם הקשר בין מדדי התיווך ובין ניצני האוריינות מתקיים מעבר לגורמים האחרים, חושבה התרומה הייחודית של הגורמים הסביבתיים מהרחוק ועד הקרוב לניבוי ניצני האוריינות. התרומה של התיווך לניצני האוריינות חושבה מעבר לאמונות האימהות ולהערכותיהן את ניצני האוריינות של ילדיהן. נמצא כי אכן מדדי התיווך לכתיבה מנבאים את ניצני האוריינות של ילדי



גן טרום חובה, מעבר לגורמים הסביבתיים האחרים. תרומתו הייחודית של מדד התיווך הגרפ-פונמי בולטת בממצאי הרגרסיות ההייררכיות שביצענו. מצאנו תרומה ייחודית מובהקת נוספת בת 4% לידע שמות האותיות מעבר ל-66% מהשונות שנתרמו על ידי הערכת האם את ידע שמות האותיות, תרומה ייחודית מובהקת נוספת בת מעל ל-10% לרמת הכתיבה ולמיומנות המודעות הפונולוגית, מעבר לשונות שנתרמה על ידי הערכת האם את הישגי הילד בשני התחומים. ניתן להסיק מכך על חשיבות התיווך הגרפ-פונמי בעת פעילות כתיבה משותפת בין אימהות לילדיהן. ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים את הנזכר בספרות אצל לוי ואחרים (1997) המתאר את חשיבות תהליך הכתיבה הכולל פירוק מילה לצליליה ובנייתה מחדש כתהליך המסייע בשכלול המודעות הפונמית ובלמוד ההקשרים בין אותיות וצלילים. התיווך הגרפ-פונמי במהותו מסייע לילד לעבור את תהליך הכתיבה מפירוק המילה לצלילים ועד הקישור בין צליל לאות. מבין מדדי התיווך השונים, נמצא התיווך הגרפ-פונמי כמנבא הטוב ביותר של ניצני האוריינות.

### מגבלות המחקר

כשבוחנים את הקשרים שנמצאו במחקר הנוכחי אין אפשרות לקבוע סיבתיות או כיוון : האם התיווך הוא המשפיע על רמת הידע האורייני של הילדים או שאימהות רגישות לרמת ניצני האוריינות של ילדיהן וכך רמת הידע האורייני של הילד היא זו המשפיעה על רמת ואיכות התיווך. כדי לקבוע שאכן התיווך הוא זה שמקדם את ניצני האוריינות יש צורך במחקרי התערבות שבהם החוקרים יגרמו להורים לתווך בדרך מתאימה ויבחנו את הישגי הילדים בהשוואה להורים שלא קיבלו הדרכה בתחום התיווך.

מגבלה אחרת של המחקר היא גודל המדגם. המדגם כלל רק 40 זוגות של אם-ילד. חלוקת קבוצה זו לשתי קבוצות נוספות על פי המסגרת החינוכית יצרה מצב בו כל קבוצה מנתה רק 20 זוגות של אם-ילד. להערכתנו מדגם זה קטן יחסית. זאת ועוד, הנבדקים נדגמו מקבוצת מיצב אחת בינוני-גבוה. ראוי לבחון את שאלת המחקר במדגם גדול ומגוון יותר בהיבט של מיצב.

לסיכום, המחקר הנוכחי מציג את מקומם היחסי של מספר גורמים בסביבת הילד בניבוי ניצני אוריינות בקרב ילדי גן טרום חובה. הוא מבהיר כי אין הבדל בין ילדי טרום-חובה הלומדים עם ילדים צעירים מהם לאלו הלומדים עם ילדים בוגרים מהם ומדגיש את הערכת האם את ידע הילד ויותר מכך את התיווך לכתיבה שלה כמנבאים מרכזיים של אוריינות הילד בגן טרום-חובה.

### ביבליוגרפיה

- ארם, ד' (2002). אינטראקציה הורים-ילדים והתפתחות ניצני אוריינות : עדויות מחקריות בזכות גיוון הפעילות. בתוך פ' קליין וד' גבעון (עורכות) **שפה למידה ואוריינות בגיל הרך**, (עמ' 135-156).
- הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- בסטקר, א' (2005). **ניבוי הישגי אוריינות של ילדי גן טרום חובה : משמעותם של המסגרת החינוכית, אמונות האימהות, הסביבה האוריינית, ידע האימהות לגבי הישגי ילדיהן והתיווך לכתיבה**. עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- גרנות, א' (2003). **דיוק בהערכת הורים לגבי הידע האורייני של ילדיהם**. עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- כץ, ר' (ספטמבר, 1998). גלגולים וקפיצות. **הורים וילדים**, 128, 66-67.
- לוין, א' (2000). שמות האותיות כגשר בין המילה הדבורה לכתובה. **הד הגן**, 65, 12-23.
- לוין, א' ואחרים (יולי 2001). טיפוח השפה הכתובה והדבורה בגני הילדים : לקראת קריאה וכתיבה.
- דו"ח הועדה לקראת קריאה וכתיבה בגן הילדים**. מוגש לאגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים ולאגף לחינוך קדם יסודי.
- לוין, א', אמסטרדמר, פ' וקורת, ע' (1997). ניצני כתיבה בגיל הגן : היבטים התפתחותיים והשפעת מבנה הלשון. בתוך : י' שמרון (עורך), **מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל, רכישת לשון, קריאה וכתיבה** (עמ' 248-289). ירושלים : מאגנס.
- לוין, א', ארם, ד', שמש, ק' ובירון, ש' (2003) אותיות, פורחות בגן. **הד הגן, סח**, 4-23.
- סמואל, מ', לוי, ל', קליינמן, ל' וגפני, מ' (2003). במילים אחרות, תוכניות שדה בהנחיית מפקחות ומדריכות. **הד הגן, סח**, 46-49.
- סנדבק, א. וזלצר, ח. (מאי, 1999). כתיבה תמה. **הורים וילדים**, 136, עמ' 73-72.
- פיאלקוב-לוי, ג. (ספטמבר, 1998). עוד סיפור אחד ודי. **הורים וילדים**, 128, עמ' 77-75.
- פלד-חיים, ל. (2003). **הקשר בין קריאת שמות ומיומנויות אוריינות בגיל הגן**. עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית ספר לחינוך, אוניברסיטת ת"א.
- פרידמן, נ. (2002). **לימוד שמות האותיות או לימוד הצלילים שהן מייצגות : תרומתן של שתי יחידות לימוד אלו לפיתוח מיומנויות אורייניות בקרב ילדי גן**. עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית ספר לחינוך, אוניברסיטת ת"א.
- קורת, ע. (1998). **יחסי גומלין אם-ילד, אמונות האם והתפתחות כתיבת טכסטים של ילדים : השוואה בין שתי קבוצות מיצב**. עבודת גמר לקראת תואר "דוקטור לפילוסופיה", בית ספר לחינוך, אוניברסיטת ת"א.
- קורת, ע., בכר, א. וסנפיר, מ. (2003). היבטים פונקציונאליים- חברתיים והיבטים קוגניטיביים בהתפתחות ניצני אוריינות הילד : הקשר למיצב החברתי-כלכלי ולהצלחה בקריאה וכתיבה בכיתה א'. **מגמות, מ"ב**, 218-195.
- קושניר-מרגלית, ת. (2000). **שמות אותיות : סיוע להתפתחות ניצני קריאה, הכתיבה והכתיב בקרב ילדי גן דוברי עברית**. עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית ספר לחינוך, אוניברסיטת ת"א.

- שפירא, נ. (ינואר, 2000). מה אתה מרגיש, ילד. *הורים וילדים*, 144, עמ' 67-70.
- תובל, ח. (2002). אוריינות בגיל הרך בגישה אקולוגית. בתוך פ. קלין, וד. גבעון (עורכות) *שפה למידה ואוריינות בגיל הרך*, (עמודים 257-278). הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- תובל, ח. (2001). לקרוא או לא לקרוא. *הד הגן, ס"ו*, 62-70.
- Adams, M. J. (1991). *Beginning to read, thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aram, D. (2006). Early literacy interventions among low SES preschoolers: The relative roles of storybook reading and alphabetic skills activities. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 489-515.
- Aram, D. (2005). The continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to second grade. *First Language*, 25, 259-289.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: socio-cultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: relations with literacy among low SES kindergartners. *Merril Palmer Quarterly*, 48, 202-224.
- Aram, D., & Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 387-409.
- 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., & Furstenberg, F. F. (1993). Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child Development*, 64, 815-829.

- Bentin, S., Hammer, R., & Cahan, S. (1991). The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness. *Psychological Science*, 4, 271-274.
- Bissex, G. L. (1980). *GNYS AT WRK: A child learns to write and read*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DeBaryshe, B.D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- 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.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- 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
- Harste, J. C., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984). *Language, stories & literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hiebert, E. H., & Adams, C. S. (1987). Fathers' and mother' perceptions of their preschool children emergent literacy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 44, 25-37.
- Hunt, J. M., & Paraskevopoulos, J. (1980). Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, 285-296.
- 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.

- Korat, O., & Levin, I. (2001). Maternal beliefs, mother-child interaction, and child's literacy: Comparison of independent and collaborative text writing between two social groups. *Applied Developmental Psychology*, 22, 397-420.
- Korat, O. (2004). Mothers' and teachers' attributions of the academic functioning of Israeli second graders: A comparison between social groups. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 485-501.
- Levin, I., & Bus, A. G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39, 891-905.
- Levin, I., Share, D. & 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). Mahwah, NY: Erlbaum.
- Miller, S. A., Manhal, M., & Mee, L. L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27, 267-276.
- Murphey, D.A. (1992). Constructing the child: Relations between parents' beliefs and child outcomes. *Developmental Review*, 12, 199-232.
- 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, 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.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. NY: Oxford University Press.
- Saracho, O. N. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 163, 107-114.
- 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.

- Shatil, E., Share, D. L. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the cognitive modularity hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 1-31.
- Shatil, E., Share, D. L., & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-21.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W.H. Teale & E. Zulzby (Eds.). *Emergent literacy: writing and reading*. (pp.1-72). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Tudge, J., & Putnam, S. E. (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*. NY: Cambridge University Press.

טבלה 1:

קשרים בין הגורמים הסביבתיים ובין ניצני האוריינות של הילדים ( $N = 40$ )

| ניצני האוריינות של הילד |                  |                  |                     |
|-------------------------|------------------|------------------|---------------------|
| מודעות פונולוגית        | ידע שמות האותיות | רמת כתיבה עצמאית |                     |
| .10                     | .22              | .17              | אמונות פדגוגיות     |
| .29*                    | .30*             | .33*             | כתיבת מילים         |
| .29*                    | .83**            | .46**            | שיום האותיות        |
| .55***                  | .31*             | .24              | מודעות פונולוגית    |
| .49***                  | .53***           | .45**            | גרפ-פונמי           |
| .35*                    | .45*             | .38*             | עצמאות              |
| .38*                    | .35*             | .32*             | תגובות לפעילות הילד |
| .36*                    | .33*             | .37*             | דרישה לדיוק         |
| .38*                    | .35*             | .18              | מבנה השפה           |

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

## טבלה 2

ניתוחי רגרסיות הייררכיות עבור הגורמים הסביבתיים המנבאים את הישגי הילדים בניצני האוריינות

| ניצני האוריינות של הילד |                |                 |              |                |                 |                |                |                 |                         |
|-------------------------|----------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|-------------------------|
| מודעות פונולוגית        |                |                 | שמות האותיות |                |                 | הכתיבה העצמאית |                |                 |                         |
| t                       | R <sup>2</sup> | ΔR <sup>2</sup> | t            | R <sup>2</sup> | ΔR <sup>2</sup> | t              | R <sup>2</sup> | ΔR <sup>2</sup> |                         |
| .59                     | .01            | .01             | 1.39         | .05            | .05             | 1.09           | .03            | .03             | 1. אמונות פדגוגיות      |
| 4.00***                 | .31            | .30***          | 9.12***      | .71            | .66***          | 1.78           | .11            | .08^            | 2. הערכת האם *          |
| 2.80**                  | .43            | .12**           | 2.49*        | .75            | .04*            | 2.51*          | .24            | .13*            | 3. תיווך גרפו-פונמי     |
| 1.70                    | .36            | .05             | 2.28*        | .74            | .04*            | 1.83^          | .18            | .08^            | 3. תיווך לעצמאות        |
| 2.82**                  | .43            | .13**           | 2.33*        | .75            | .04*            | 1.84^          | .18            | .08^            | 3. תגובות לפעילות הילד  |
| 1.74                    | .36            | .05             | 2.63*        | .75            | .05*            | 1.71           | .18            | .07             | 3. דרישה לדיוק          |
| 2.51*                   | .41            | .10*            | 1.28         | .72            | .01             | .90            | .13            | .02             | 3. התייחסות ל מבנה השפה |

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; ^  $p < .08$

\* הערכת האם הרלוונטית לתחום הנבדק בביצועי הילד.