

מס' מערכת: 1096978

קאין, פ' אהרון, 3' (דוסט) (3 בעט) גרפה, אימיה ואוריניאל ג'זי הק.
ג-א-א-א-א: רמל. ז' 157-183

התפתחות כתיבה בראשית בית הספר בהקשר תרבותי-חברתי: עדויות מקבוצות מיצב שונות

עפרה קורת*

תדפיס	3 קורת
מחפסא של:	
שם הקורס:	אוניברסיטה

ג'ס

התפתחות אוריינית בהקשר חברתי-כלכלי

1096978 / 2011

לאחר כשלושה עשורים של מחקר, היום יותר מתמיד ברור, כי תהליך רכישת השפה הכתובה של הילד מעוגן בהקשר התרבותי-חברתי, שהוא מתפתח וגדל בו (Gee, 1999; Whitehurst & Lonigan, 1998). מחקרים רבים בתחום זה התמקדו בקשר בין התפתחות אוריינית למיצב כלכלי-חברתי. ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך נחשבים לאוכלוסייה בסיכון בכל הנוגע לאפשרויותיהם להגיע להישגים לימודיים מספקים ויכולתם לפרוץ מאוחר יותר את מעגל העוני, להשתלב בחברה ולקחת בה חלק פעיל כאזרחי המדינה (גל, 1997; The National Assessment of Educational Progress, 1991). כיום חיים בישראל כחצי מיליון ילדים מתחת לקו העוני "והם מהווים סיכון לעצמם, לעתידם ולא פחות מכך לעתידנו כחברה" (קדמן, 1997, עמ' XIII). במחקרים שנערכו בארץ ובמקומות אחרים בעולם דווח כי ילדי המיצב הנמוך חיים בסביבה אוריינית דלה בכל הנוגע למספר הספרים המצויים בבתיהם, לשכיחות הביקורים שלהם בספריות ציבוריות, לתכיפות שבה הם זוכים להאזין לסיפור מתוך ספר ולאיכות התיווך שהם זוכים לו בפעילות זאת (van Ijzendoorn & Pelegrini, 1995; Feitelson & Goldstein 1986, Scarborough & Dobrich, 1994; Snow & Ninio, 1986; Teale & Sulzby, 1999).

קריאת ספר לילד בגיל הגן דווחה במחקרים רבים כבעלת תרומה משמעותית להתפתחות האוריינות של הילד (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; DeBaryshe, 1993; Share, Jorm, Maclean, Matthews & Waterman, 1983). במחקר שנערך בארץ על ידי ניניו (Ninio, 1980), אשר עסק בהשוואה בין אימהות משתי קבוצות מיצב בעת קריאת ספר לפעוטותיהן בני השנה וחצי, נמצא שבהשוואה לאימהות מהמיצב החברתי-כלכלי הנמוך שנהגו בעיקר לשיים את התמונות בספר, האימהות מהמיצב הבינוני-גבוה השכילו להתאים את השיח שלהן

* ד"ר עפרה קורת, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

באינטראקציה לרמת ההבנה של הילד. הן השתמשו באוצר מילים רחב ובשפה מורכבת יותר. כמו כן נמצא קשר בין סגנון התיווך של האם לילד בעת הפעילות לבין הרמה של אוצר המילים הפסיבי ויכולת ההפקה המילולית של הילד. סגנון תיווך דומה של האם במיצב הנמוך נמצא גם בפעילויות שאינן קשורות לספר, והוא הוסבר כקשור לעוני, לעייפות ולדאגות כלכליות (קליין, 1997). על פי קליין, העול היום-יומי של הורים ממיצב זה מביא לשימוש בתיווך צר המתמקד יותר בהוראות ופחות בתיווך משמעות או בתיווך מעבר למידי (Klein, 1992; Klein & Hundedeide, 1989; Klein, Wiender & Greenspan, 1987).

אולם במקביל לתיאורים הקיימים בספרות המתארים את סגנון התיווך של האם כתלוי במיצב החברתי שלה, כמה מחקרים עדכניים מתארים את פעילות הקריאה של האם לילד ואת הסביבה האוריינית של ילדי המיצב הנמוך באופן שונה מן התיאור המקובל. בממצאים של עבודות מחקר, שנתפרסמו בעשור האחרון בארצות הברית, דווח, כי בבתים של ילדים רבים מהמיצב הנמוך ההורים יודעי קרוא וכתוב, הם מקיימים פרקטיקות אורייניות לצורכי היום-יום שלהם וילדיהם נחשפים תדירות לאירועים אורייניים ולעתים הם גם משתתפים בהם (Taylor & Dorsey-Gains, 1988; Teale, 1986).

בנוסף, כמה מחקרים דיווחו שאימהות ממיצב נמוך פעלו באינטראקציה עם ילדיהן בעת קריאת ספרים (DeBaryshe, 1993; Secules & Nisser 1993; Hoff-Ginsburg, 1991) או בעת קריאת טקסט אינפורמטיבי ומוכר מחיי היום-יום (לדוגמא, פרסומות מעיתונים מקומיים) (Pellegrini, Perlmutter, Galda & Brody, 1991) בדרך דומה לדרך פעילותן של האימהות מהמיצב הבינוני-גבוה. הן קראו את הסומר לילדיהן וקיימו עימם שיחה על התכנים. לדוגמא, דה ברישי (DeBaryshe, 1993) התחקתה אחר קהיליית שחורים ממיצב נמוך, שנבדקה כעשור קודם לכן במחקרה של היט (Heath, 1983). בשעה שהיט (1983) תיארה מצב של היעדר ספרים והיעדר קריאה לילדים לפני גיל בית הספר, דה ברישי (1993) מצאה שחלק גדול מ-72 ילדי המחקר בני שנתיים עד חמש שנים, שבהם היא צפתה, זכו לחוויית קריאה מתוך ספר על ידי אימהותיהם. כמו כן האימהות דיווחו שהן נוהגות לקרוא לילדים בהתמדה. מניתוח איכות האינטראקציות עלו באופן כללי דגמים מקבילים לאלה שמופיעים במיצב הבינוני: התייחסות לתוכן הסיפור ושאלת שאלות. עם זאת, נמצאה שונות גדולה בהתנהגויות האימהות, והקבוצה הנמוכה ביותר במדגם אכן ענתה על הסטראוטיפ המקובל של איכות תיווך נמוכה. לפי דה ברישי (1993) היעדר הספרים בבתים והיעדר הקריאה לילדים, שדווחו במחקרה של היט (1983), נבעו מרמת האוריינות הנמוכה של ההורים באוכלוסייה זאת באותה תקופה. יש הטוענים שהיות וכיום הורים מכל שכבות האוכלוסייה, ובהם אלה מן המיצב הנמוך, מודעים לחשיבות הקריאה מתוך ספר לילד הצעיר, הצעד הבא הנדרש במחקר

הוא התמקדות בהקשר התרבותי (Sulsby, 1999) פרק זה עונ כתובה אחת הוא האזנה ודיבור, (Pratt, 1989) אלה, תהליך רכ באינטנסיביות ו בניסיון להעמיד מעט עד כה, אן לפעילויות כתי באופן פעיל יור כמו כן הספ המצויים בראשי בקריאה ובכתיב הבית מבוסס בע הילד, ללא קיום שני מחקרי בינוני-גבוה וליי Binder, 1996 הילדים נבחנו כ כפי שתועדה במ בשפה העברית (vin, Share & Shatil, 1996) ארבע הפגינו יו האימהות הפגינו התנהגות זו גרמ פונטית, למשל) משותפת להורה רצוי להתמקד יור בטיפוח תהליכי וליילדיהן בני התנ

הוא התמקדות לעומק באיכות התיווך שעושה ההורה בפעילות חשובה זו והבנתה בהקשר התרבותי-חברתי הרחב יותר (Bus, Leseman & Keultjes, 2000; Scarborough & Dobrich, 1994; Teal & Sulsby, 1999).

פרק זה עוסק בפעילות אוריינית משותפת לאם ולילד צעיר שאיננה קריאה אלא כתיבה. אחת ההגדרות המקובלות למושג אוריינות הנה שליטה בשפה הדבורה, קרי, האזנה ודיבור, ושליטה בשפה הכתובה הכוללת קריאה וכתיבה כמכלול שלם אחד (Garton & Pratt, 1989). למרות הקשר התומך הקיים בין מיומנויות תקשורתיות אלה, תהליך רכישת הכתיבה והוראת הכתיבה נזנחו יחסית לתהליך הקריאה, שנחקר באינטנסיביות רבה יותר. היום קיימת מודעות רבה יותר לקשר בין שני תהליכים אלה בניסיון להעמיק גם בתחום הכתיבה. פעילות כתיבה משותפת להורה ולילדו נחקרה מעט עד כה, אף על פי שקיימות עדויות ממחקרים שונים, שילדים נחשפים רבות לפעילויות כתיבה בבית בחיי היום-יום, והם שותפים להן כצופים מן הצד והן באופן פעיל יותר (Taylor & Dorsey-Gains, 1988; Teale, 1986).

כמו כן הספרות מדווחת שהורים רבים מסייעים לילדיהם, ובעיקר לצעירים המצויים בראשית בית הספר (כיתות א-ג), בהכנת שיעורי הבית, פעילות שכרוכה בקריאה ובכתיבה משותפת (Levin et al., 1997). עם זאת המחקר בתחום שיעורי הבית מבוסס בעיקר על שאלונים להורים, שבהם הם מדווחים על אופי פעילותם עם הילד, ללא קיום תצפיות ישירות המנתחות את מהותה של פעילות משותפת זאת.

שני מחקרי הלון התמקדו בפעילות של כתיבה משותפת לאימהות ממיצב בינוני-גבוה ולילדן בגיל הגן בעת כתיבת מכתב לקרוב משפחה או לחבר (Burns & Casbergue, 1992; DeBaryshe, Buell and Binder, 1996). רמת הכתיבה של הילדים נבחנה מתוך נקודת מבט התפתחותית באמצעות התבוננות בניצני כתיבתם, כפי שתועדה במחקרים רבים שנעשו בתחום בארצות שונות ובשפות שונות, ובכללן בשפה העברית (לדוגמא, ראה: Ferrerio & Teberosky, 1982; Levin & Korat, 1993; Levin, Korat & Amsterdamer, 1996; Levin, Share & Shatil, 1996). ברנס וכסברג (Burns & Casbergue, 1992) מצאו, שילדים בני ארבע הפגינו יותר יזמה בפעילות כתיבה משותפת להם ולאימהותיהם, כאשר האימהות הפגינו סגנון תיווכי ללא הדרכה צמודה ומוקפדת במהלך כל האינטראקציה. התנהגות זו גרמה למעשה להפקת טקסטים 'ילדיים' יותר (המבוססים על כתיבה פונטית, למשל) ופחות מוסכמים. למעשה, מחקר זה מלמד שפעילות כתיבה משותפת להורה ולילדו הצעיר עשויה לעורר דילמה אצל ההורה לגבי השאלה, במה רצוי להתמקד יותר - בטקסט הקונבנציונלי שהילד אמור להפיק (כלומר, בתוצר) או בטיפוח תהליכי הלמידה והחשיבה של הילד בעת כתיבתו. דה ברישי (DeBaryshe, Buell & Binder, 1996), אשר התמקדה בפעילות כתיבה משותפת לאימהות ולילדיהן בני החמש-שש, בחנה לא רק את טיב האינטראקציה ביניהם, אלא גם את

רמתו העצמאית של הילד לפני פעילות הכתיבה. ממצאי מחקר זה היו מורכבים במקצת. מצד אחד דוות, כי מרבית הטקסטים המשותפים לאם ולילד היו גבוהים בהרבה מרמת הטקסטים העצמאיים של הילדים - עדות לתשומה אימהית גבוהה. מצד אחר, בחינה איכותית של טיב האינטראקציות העלתה, שאימהות הפגינו התנהגויות תיווכיות תומכות (Wood, 1980) בתגובה לרמה העצמאית של הילד, וכך הן התייחסו אל 'אזור ההתפתחות המשוער' של הילד (Zone of Proximal Development, Vygotsky, 1987).

עצמאות הילד בפעילות משותפת לו ולמבוגר

המחקר שיוצג בפרק זה בחן את פעילות הכתיבה המשותפת לאימהות ולילדיהן הצעירים המצויים בראשית הלימוד בבית הספר. בפרק זה נציג ניתוח כמותי ואיכותי של התפתחות הכתיבה בגיל הרך בהקשר לאמונות האם בנושא ובהקשר לפעילותה של האם הלכה למעשה עם הילד. הנחתנו הבסיסית היא שהתפתחות הפרט היא תוצאה של פעילותו בתוך ההקשר החברתי-תרבותי בפעילות היום-יומית. מטרתנו הייתה להבין את הדרכים שבהן הילד לומד להיות חבר בקהילה האוריינית, אשר להנחתנו הן תוצאה של תהליכי אינטראקציה יום-יומית מתמדת עם אנשים משמעותיים לו. הילדים במחקר זה התבקשו לכתוב הזמנה למסיבת יום הולדת. טקסט זה מהווה למעשה חלק בלתי נפרד מחיי היום-יום של משפחות רבות, במיוחד בקרב קבוצת גיל זו. על פי ניסיוננו, ילדים בישראל בראשית בית הספר היסודי מקבוצות מיצב חברתי-כלכלי שונות חשופים רבות לטקסט זה. הם מודעים לתפקידו החברתי, ולעתים הם אף משתתפים פעילים בקריאתו ובכתיבתו. טקסט ההזמנה נכתב בדרך כלל לנמען מסוים, שאותו הדובר צריך להביא בחשבון בעת הכתיבה, והוא כולל כמה היבטים המייחדים אותו כמו, למשל, שם המזמין, שם המוזמן, תאריך המסיבה הכולל יום ושעה, מקום מדויק ועוד. תחילה התבקשו הילדים לכתוב את טקסט ההזמנה באופן עצמאי במפגש שנערך בבית הספר. לאחר מכן הם עשו זאת יחד עם האם בבית.

כפי שנטען לעיל, עבודה משותפת מבוגר-ילד עשויה לעורר התלבטות אצל המבוגר, אם להתמקד יותר בתמיכה בפעילות העצמאית של הילד הקרובה לרמתו האקטואלית או לחילופין להתמקד בתוצר המקווה המוסכם, שהוא בדרך כלל למעלה מרמת יכולתו של הילד. מובן שהמבוגר אינו צריך להכריע באופן דיכוטומי בין שתי האפשרויות, ותיווך טוב נחשב בדרך כלל לכזה המביא בחשבון את רמתו העצמאית של הילד, נותן לילד אפשרות ליזום ולהביע רעיונות התואמים את הבנותיו, אך בה בעת הוא עשוי גם לקדם את הילד מעל לרמתו תוך הצבת יעדים, שהילד יכול להבין

ולקבל. פעיג שיקולים מסו סוגה בעלת מ במחקר ז המשותפת לי האמונות הפו משתי קבוצות

אמונות ה בהקשר ת

כאמור, תו חברתי שבו ה הלכה למעשה מחנכים את יי רבים תכנית esfeldt, 1988 ילדיהם, בחינר של ההורים, י Sigel, 1986 לנכון לבחון לא אמונותיה בנידו לילד לבין סוג הכתיבה העצמא כל המחקרין קריאת ספר ליי מחקרים, שנער הגן בקרב הורי מייחסים חשיבו ההורים בטרקטו אך הם לא ייחד שאימהות משכי לילד, בעוד שאי אולם במחק

ולקבל. פעילות כתיבה משותפת מבוגר-ילד יכולה להוות דוגמא טובה לתרגול שיקולים מסוג זה, במיוחד בעת כתיבת טקסטים כמו, למשל, הזמנה למסיבה, שהנם סוגה בעלת מבנה ותכנים קונבנציונליים ידועים.

במחקר זה ביקשנו להרחיב את יריעת ההסתכלות ולבחון לא רק את הפעילות המשותפת לילד ולאם ולא רק את רמת הכתיבה העצמאית של הילד, אלא גם את האמונות הפדגוגיות של האם בנושא. בנוסף, המחקר נערך בקרב ילדים ואימהות משתי קבוצות מיצב חברתי-כלכלי שונה: מיצב בינוני-גבוה ומיצב נמוך.

אמונות הורים והתפתחות אוריינות הילד בהקשר תרבותי-חברתי

כאמור, תהליך רכישת השפה הכתובה של הילד נתפס כמעוגן בהקשר התרבותי-חברתי שבו הוא מתפתח וגדל. תרבות למעשה הנה מכלול האמונות וההתנהגויות הלכה למעשה המאפיינות קבוצה חברתית מסוימת (Kagitcibasi, 1996). הורים מחנכים את ילדיהם לאור אמונותיהם או רעיונותיהם. אמונות אלה מהוות במקרים רבים תכנית לימודים אינטואיטיבית וסמויה של הבית עבור הילד (Keller, Scolmerich & Eibl-Eibesfeldt, 1988). כדי להבין את התנהגויות ההורים כלפי ילדיהם, בחינה חברתית-תרבותית דורשת למעשה להבין גם את האמונות הפדגוגיות של ההורים, שמנחות את הפעולות שלהם (Goodnow, 1988; Goodnow & Sigel, 1986; Sigel, 1985; Miller, 1988; Collins, 1990). אי לכך מצאנו לנכון לבחון לא רק את טיב התיווך של האם לילד בעת כתיבה משותפת, אלא גם את אמונותיה בנידון. הנחתנו היא שיש קשר בין אמונות האם על האופן שבו היא מסייעת לילד לבין סוג הפעילות שלה עם הילד ובין סוג הפעילות של האם והילד לבין רמת הכתיבה העצמאית של הילד.

כל המחקרים העוסקים באמונות הורים בנושא אוריינות הילד התמקדו בתחום של קריאת ספר לילד. לא מצאנו מחקרים העוסקים באמונות הורים לגבי תחום הכתיבה. מחקרים, שנערכו לפני כשני עשורים על אמונות הורים בתחום הקריאה לילד בגיל הגן בקרב הורים בעלי השכלה שונה, מלמדים, כי הורים מיעוטי השכלה אינם מייחסים חשיבות רבה לפעילות זו. למשל, היט (Heath, 1983) דיווחה שאמנם ההורים בטרקטון, עיירת שחורים מיעוטי השכלה, החשיבו מאוד הצלחה בבית ספר, אך הם לא ייחדו מקום חשוב לקריאת ספרים לילדים. בארץ ניניו (1980) דיווחה שאימהות משכילות ראו בגיל שמונה חודשים גיל המומלץ לרכישת הספר הראשון לילד, בעוד שאימהות מיעוטות השכלה ראו בגיל שנה וחצי הגיל המומלץ לכך.

אולם במחקרם של פיציג'רלד, שפיגל וקאניגהם (Fitgerald, Spiegel &)

זי מחקר זה היו מורכבים
ם לאם ולילד היו גבוהים
לתשומה אימהית גבוהה.
עלתה, שאימהות הפגינו
ה העצמאית של הילד, וכך
Zone of Proximal)

מבוגר

ותפת לאימהות ולילדיהן
ציג ניתוח כמותי ואיכותי
בושא ובהקשר לפעילותה
פתחות הפרט היא תוצאה
ם יומית. מטרתנו הייתה
ריינית, אשר להנחתנו הן
אנשים משמעותיים לו.
הולדת. טקסט זה מהווה
ת, במיוחד בקרב קבוצת
היסודי מקבוצות מיצב
עים לתפקידו החברתי,
סט ההזמנה נכתב בדרך
הכתיבה, והוא כולל כמה
ת, תאריך המסיבה הכולל
תוב את טקסט ההזמנה
עשו זאת יחד עם האם

לעורר התלבטות אצל
ל הילד הקרובה לרמתו
שהוא בדרך כלל למעלה
אופן דיכוטומי בין שתי
בון את רמתו העצמאית
ים את הבנותיו, אך בה
דים, שהילד יכול להבין

Cunningham, 1991) על הורים משכילים ולא משכילים, שפורסם כעשור לאחר מכן, נמצא, שגם הורים שאינם משכילים ייחסו חשיבות למקומו של ההורה בטיפוח אוריינות הילד בגיל הרך. עם זאת נמצא, שלהורים אלה יש תפיסה שונה מהורים במיזב הבינוני-גבוה לגבי אופן הטיפוח של אוריינות הילד הצעיר. הורים לא משכילים הדגישו את חשיבות הטיפוח של מיומנויות האורייניות כמו, למשל, עבודה בחוברת ללימוד אלף-בית ובכרטיסיות מילים, ואילו הורים משכילים החשיבו יותר פעילויות אורייניות "טבעיות" המתמקדות בעיקר בשיחה עם הילד בהקשר משמעותי ופחות בפיתוח מיומנויות "טכניות" הקשורות לקריאה ולכתיבה.

לעומת המחקר הרב, שעסק בפעילות קריאה משותפת הורה-ילד, מחקרים מעטים בדקו את אמונות ההורים בנושא אוריינות בכלל (Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991; Stipek, Milburn, Clements & Daniels, 1992) ומעטים יותר בחנו את הקשר בין אמונות הורים על תפקידם בטיפוח אוריינות הילד לבין הפעילות המשותפת עם הילד (DeBaryshe & Binder, 1994). במחקרן של דברישי ובינדר (1994) נערכה צפייה בפעילות קריאה משותפת לילדי גן ולאימהותיהם, ובעזרת שאלונים נמדדו אמונות האם בנושא הקריאה לילד. ממצאי המחקר הצביעו על קשר בין התנהגות האימהות באינטראקציה לבין אמונותיהן. אימהות שתמכו במודל התפתחותי התואם גישות עדכניות בנושא ניצני אוריינות (Teale & Sulzby, 1999; Whitehurst, 1999) וקריאה לילדם (36%), וכמו כן הן הפגינו סגנון קריאה התומך בהבנת הילד בעת הפעילות המשותפת עמו. נמצא מתאם בינוני-גבוה (.65) בין מספר השאלות שהילד נשאל בעת הקריאה לבין אמונות האם המייצגות מודל התפתחותי ללמידה, ומתאם בינוני (.41) בין מספר תגובות האם ליזמות הילד בעת הקריאה לבין אמונות האם במודל זה. ממצאים ראשוניים אלה הנם חשובים, במיוחד לנוכח המתאמים הנמוכים שנמצאו בדרך כלל במחקרים שבהנו את הקשר בין אמונות הורים לפעילותם עם הילד (Sigel, 1982; McGillicuddy-Delisi, 1982; Miller, 1988), ואפשר להסבירם בין היתר בקשר ההדוק שבין התכנים הספציפיים של האמונות שנבדקו לבין הפעילות שנצפתה.

אחד ההסברים האפשריים לממצאים הבלתי שיטתיים בנושא של אמונות הוא דרך בדיקתם. מרבית המחקרים נוטים לעשות זאת בעזרת שאלונים. שאלונים אלה עלולים לשקף לעתים את עמדות החוקר ולא את האמונות האוטנטיות של הנבדק (Baker, Sonnenshien, Fernandez, Scher, 1994; Miller, 1988). כדי להתגבר על קושי זה במחקר שלנו נחשפו אמונות האם בעזרת ריאיון מסוג מיוחד הנקרא ריאיון מאזכר. כמה ימים לאחר צילום פעילות הקריאה המשותפת של האם עם הילד, האם צפתה בסרט הווידאו שתיעד פעילות זאת. לאחר הצפייה היא התבקשה לשוחח עם הנסיין על הסרט. היא התבקשה לעצור את הסרט לפי שיקול

דעתה כדי להסבי שימשו חומר לנ מתודולוגיה זאת תופסים את דרכי בעבודה עם הורני מחקר זה נער מיצב: מיצב נמוך כתיבת שני טקס העצמאית של היי היבט המוצג לעיי ובתוך כל קבוצת

המחקר

משתתפים

במחקר השת ואימהותיהם. היי מאוכלסת בתושב האימהות שנענו קבוצת מיצב. מר על פי השאלון מקבוצת המיצב מספר שנות השכ סולם רוא (1956)

תהליך

הנתונים נאסו עם כל ילד. הילד זאת ללא כל סיוו הייתה אל הילד ב נאמר: "את מתב עושה בדרך כלל שהועמדה על הצ בלבד בביתה לשנ

דעתה כדי להסביר את הסיבה לפעולותיה בעת הקריאה לילד. דברי האם בעת הריאיון שימשו חומר לניתוח ולהבנת האמונות של האם לגבי פעילות הקריאה לילד. מתודולוגיה זאת שימשה במחקר שהתחקה אחר אמונות מורים לגבי האופן שבו הם תופסים את דרכי ההוראה שלהם (Roth, 1997; Tan, 1997), אך היא טרם נוסתה בעבודה עם הורים.

מחקר זה נערך כאמור בקרב ילדים בראשית כיתה ב ואימהותיהם משתי קבוצות מיצב: מיצב נמוך ומיצב בינוני-גבוה. בדקנו את הפעילות המשותפת לילד ולאם בעת כתיבת שני טקסטים, את האמונות הפדגוגיות של האם בנושא ואת רמת הכתיבה העצמאית של הילד. מטרתנו הייתה לערוך השוואה בין שתי קבוצות המיצב לגבי כל היבט המוצג לעיל, וכמו כן לבחון את מערכת הקשרים בין היבטים אלה מעבר למיצב ובתוך כל קבוצת מיצב בנפרד.

המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 40 ילדים שלמדו בראשית כיתה ב (20 בנים ו-20 בנות) ואימהותיהם. הילדים גויסו משתי שכונות בעיר אחת במרכז הארץ - שכונה אחת מאוכלסת בתושבים ממיצב נמוך ושנייה בתושבים ממיצב בינוני-גבוה. מתוך 75% האימהות שנענו לפנייתנו להשתתף במחקר נבחרו באקראי 20 אימהות וילדיהן מכל קבוצת מיצב. מרבית האימהות היו ילידות הארץ ושפת הדיבור בבית הייתה עברית. על פי השאלון הדמוגרפי, שניתן לאימהות, אפשר ללמוד שהאימהות והאבות מקבוצת המיצב הנמוך, בהשוואה לאלה מקבוצת המיצב הבינוני-גבוה, היו בעלי מספר שנות השכלה נמוך יותר, בעלי מקצוע ברמה נמוכה יותר (כפי שנמדדה על פי סולם רוא (Roe, 1956) וגרו בצפיפות דיור גבוהה יותר.

תהליך

הנתונים נאספו בארבעה שלבים. בשלב הראשון נערך בבית הספר מפגש יחידני עם כל ילד. הילדים התבקשו לכתוב את טקסט ההזמנה למסיבת יום הולדת, והם עשו זאת ללא כל סיוע. בשלב השני נערך מפגש בהשתתפות הילד ואימו בביתם. הפנייה הייתה אל הילד בבקשה לכתוב שוב אותו טקסט שהתבקש לכתוב בבית הספר. לאם נאמר: "את מתבקשת לעזור לילד במשימה, כמו שאת יודעת ומבינה, כפי שאת עושה בדרך כלל." הפעילות המשותפת לאם וילד צולמה בעזרת מצלמת וידאו שהועמדה על חצובה, ללא נוכחות החוקר. בשלב השלישי נערכה פגישה עם האם בלבד בביתה לשם ביצוע ריאיון על אמונותיה הפדגוגיות. לצורך הריאיון האם צפתה

לים, שפורסם כעשור לאחר
למקומו של ההורה בטיפול
יש תפיסה שונה מהורים
ת הילד הצעיר. הורים לא
רייניות כמו, למשל, עבודה
רים משכילים החשיבו יותר
עם הילד בהקשר משמעותי
כתיבה.

תפת הורה-ילד, מחקרים
(Fitzgerald, Spiegel &
(Cunningham, 1991;
בטיפול אוריינות הילד
(DeBaryshe &
מחקרן.
קריאה משותפת לילדי גן
שא הקריאה לילד. ממצאי
ראקציה לבין אמונותיהן.
ת בנושא ניצני אוריינות
חו על תכיפות גבוהה של
תומך בהבנת הילד בעת
בין מספר השאלות שהילד
פתחותי ללמידה, ומתאם
קריאה לבין אמונות האם
נוכח המתאמים הנמוכים
מונות הורים לפעילותם
(Sigel, 1982), ואפשר
ל האמונות שנבדקו לבין

שא של אמונות הוא דרך
אלונים. שאלונים אלה
האותנטיות של הנבדק
(Baker, Sonne
ודת ריאיון מסוג מיוחד
אה המשותפת של האם
ת. לאחר הצפייה היא
את הסרט לפי שיקול

בסרט הווידאו של פעילות הכתיבה שלה עם ילדה פעמיים; בפעם הראשונה להתרשמות כללית ובפעם השנייה לצורך ביצוע ריאיון. לפני הצפייה השנייה נאמר לאם: "עכשיו נצפה שוב בסרט. בכל פעם שתרצי להסביר לי למה עשית משהו מסוים עם הילד/ה או למה נמנעת מלעשות דבר מסוים, תעצרי את הסרט ותספרי לי על כך." בעת שהאם דיברה, דבריה הוקלטו ברשמקול, ובאופן זה הפקנו ריאיון מאזכר על אמונותיה. בשלב הבא התקיימה פגישה עם האם לצורך מילוי שאלון, שבו נאספו פרטים דמוגרפיים ופרטים על רמת אוריינות הבית.

ממצאים

רמת אוריינות הבית ומיצב חברתי-כלכלי

רמת אוריינות הבית של הילד התקבלה באמצעות השאלון שמילאנו מפי האם בנושא. השוואה שנערכה בין שתי קבוצות המיצב לגבי כלים אורייניים בבית כמו, למשל, רשמקול, מכשיר וידאו, מחשב, משחקי קריאה ומשחקי חשבון ולגבי חומרים מודפסים כמו, למשל, עיתון, כתבי עת למבוגרים ולילדים מופיעה בטבלה מספר 1.

טבלה מס' 1: מספר המשפחות אשר בבעלותן הכלים האורייניים השונים לפי קבוצת מיצב

P<	χ	מיצב גבוה	מיצב נמוך	
				טכנולוגיה
				רשמקול
				מכשיר וידאו
				מחשב
				משחקים
				חשבון
				קריאה
				חומרים מודפסים
				עיתונים
				כתבי עת למבוגרים
				כתבי עת לילדים

על פי הממ המכשירים רשמ הנמוך היה מחש על כתבי עת לי התבצעה הלכה י המבוגרים אצל אצל ילדי המיצו כמו כן, ממוצע מזה של ילדי הנ עם זאת, חשוב ל ביותר. כמו כן י בספרייה לגבי הי קריאת ספר לילד לסיכום, רמה הבינוני-גבוה. ענ המשפחות השונה

פעילות כתיבו

פעילות הכתי השניים (בחדר המ הווידאו תועתקו, האינטראקציה חו chiffrin, 1987) הוגדרה התחלה ש הילד. רמת העצמא הפיק את יחידת ה האם מחייכת ואומ מועט של האם (לד אם הכתיב של המ להפקת יחידת הטק עונה את התשובה ו את יחידת הטקסט הילד מתעכב בנשו את יחידת הטקסט ו

על פי הממצאים אין הבדל בין שתי קבוצות המיצב בכל הנוגע להימצאות המכשירים רשמקול, וידאו ומשחקים חינוכיים. עם זאת, לפחות משפחות מהמיצב הנמוך היה מחשב בבית, פחות משפחות קנו עיתון יומי ופחות משפחות היו מנויות על כתבי עת לילדים ולמבוגרים. בנוסף, השוואה בין מספר הספרים בבתי (נספירה התבצעה הלכה למעשה על ידי הנסיין) בשתי קבוצות המיצב העלתה, שממוצע ספרי המבוגרים אצל ילדי המיצב הנמוך ($M = 124, SD = 128$) היה נמוך מהממוצע אצל ילדי המיצב הבינוני-גבוה ($M = 309, SD = 196$) $t(38) = 3.52, p < .001$. כמו כן, ממוצע מספר ספרי הילדים במיצב הנמוך ($M = 51, SD = 51$) היה נמוך מזה של ילדי המיצב הבינוני-גבוה ($M = 86, SD = 50$) $t(38) = 2.23, p < .03$. עם זאת, חשוב לציין שמספר הספרים, שנמצאו בבתי מהמיצב הנמוך, היה מרשים ביותר. כמו כן לא מצאנו הבדל מובהק לגבי משך התקופה של החלפת ספרים בספרייה לגבי הילדים בשתי הקבוצות, והאימהות משתי הקבוצות דיווחו על תכיפות קריאת ספר לילד בשיעור דומה.

לסיכום, רמת אוריינות הבית במיצב הנמוך נמצאה נמוכה מזו של המיצב הבינוני-גבוה. עם זאת, בכמה תחומים לא נמצא הבדל ברמת אוריינות הבית של המשפחות השונות.

פעילות כתיבה משותפת אם-ילד

פעילות הכתיבה המשותפת לאימהות ולילדן התרחשה בבית במקום שבו שני השניים (בחדר המגורים, בחדר הילד או במטבח) וארכה בממוצע כ-25 דקות. סרטי הווידאו תועתקו, והסרטים והתעתיקים שימשו מקור לניתוח הפעילות המשותפת. האינטראקציה חולקה ליחידות תוכן שמויננו על פי הנושא המתחלף בשיח (Diamond, 1996; Schiffrin, 1987). בכל פעם שהועלה נושא חדש לדיון, הוגדרה התחלה של יחידה חדשה. בכל יחידת תוכן הגדרנו את רמת העצמאות של הילד. רמת העצמאות דורגה על פי חמש רמות מן הגבוהה אל הנמוכה: 5 = הילד הפיק את יחידת הטקסט באופן עצמאי (לדוגמא, הילד כתב את שם הנמען בהזמנה. האם מחייכת ואומרת "יופי!"); 4 = הילד הפיק את היחידה באופן עצמאי עם סיוע מועט של האם (לדוגמא, הילד כותב ביזמתו מילה בהזמנה ולאחר מכן שואל את האם אם הכתיב של המילה נכון); 3 = האם והילד תורמים ברמה דומה פחות או יותר להפקת יחידת הטקסט (לדוגמא, האם שואלת: "באיזה יום אתה רוצה לכתוב?" והילד עונה את התשובה המקדמת את הכתיבה "אני אכתוב ביום שבת"); 2 = האם מפיקה את יחידת הטקסט עם מעט סיוע של הילד (למשל, האם שואלת את הילד שאלה, הילד מתעכב בתשובתו מעט, ואז האם עונה על השאלה בעצמה); 1 = האם מפיקה את יחידת הטקסט באופן עצמאי ללא סיוע הילד (לדוגמא, האם כותבת בעצמה את

פעמיים; בפעם הראשונה לפני הצפייה השנייה נאמר לי למה עשית משהו מסוים את הסרט ותספרי לי על זה הפקנו ריאיון מאזכר מילוי שאלון, שבו נאספו

שאלון שמילאנו מפי האם לים אורייניים בבית כמו, יחקי חשבון ולגבי חומרים מופיעה בטבלה מספר 1.

האורייניים השונים

P<	
0.1	אין הבדל מובהק אין הבדל מובהק
.01	אין הבדל מובהק אין הבדל מובהק
.001	
.01	

התאריך של המסיבה ללא קיום שיחה עם הילד). ממצאינו העלו, שילדי המיזב הנמוך נמצאו פחות אוטונומיים בפעילות המשותפת להם ולאמם מילדי המיזב הבינוני-גבוה.

אמונות האם

ניתוח תעתיקי הריאיונות המאזכרים העלה שני סוגים של אמונות: אמונות פדגוגיות כלליות על התפתחות, על למידה ועל הוראה ואמונות על יכולתו הלימודית של הילד. שתי קטגוריות אלה הוגדרו לאחר קריאה חוזרת ונשנית של התעתיקים. תעתיקי הריאיונות חולקו ליחידות תוכן. בקטגוריה אמונות פדגוגיות נכללו היחידות: 'חשיבות בעלות הילד על המטלה' (למשל, "זאת הייתה ההחלטה שלו. אני משתדלת בדרך כלל לא להתערב לו בבחירות שלו"); 'חשיבות החשיבה הפעילה של הילד' (למשל, "זה עדיף שהיא תמצא את השגיאות שלה בעצמה. ככה היא חושבת על הדברים"); ו'התחשבות באילוצים התפתחותיים של הילד' (למשל, בעקבות שגיאות כתיב של הילד נאמר: "הוא רק בכיתה ב זה טבעי שיהיו לו שגיאות בגיל הזה"). בקטגוריה 'הערכת יכולתו הלימודית של הילד' נכללו היחידות: הערכה חיובית (לדוגמא, "אחיו רוצה לגמור את השיעורים כמה שיותר מהר. אבל, הוא (ילד המטרה) מנסה לעשות את השיעורים שלו כמו שצריך, ואפילו יותר מזה") והערכה שלילית של יכולת הילד (לדוגמא, "הוא עדיין לא קורא כל כל טוב. זה לוקח לי הרבה זמן לשבת איתו על השיעורים. הוא לא קורא כל כך טוב").

בניגוד לציפיותינו לא נמצא הבדל בין אמונות האימהות משתי קבוצות המיזב. אימהות משתי הקבוצות הצהירו במידה דומה על חשיבות בעלות הילד על המטלה, על חשיבות החשיבה העצמאית של הילד ועל חשיבותם של האילוצים ההתפתחותיים. בנוסף, האימהות לא נבדלו באמונותיהן החיוביות על הילד כלומר, אך נבדלו באמונותיהן השליליות לגביו. אימהות מהמיזב הנמוך הביעו יותר דעות שליליות על ילדן כלומר בהשוואה לאימהות מהמיזב הבינוני-גבוה.

רמת הטקסט של הילד

רמת הטקסט של ההזמנה למסיבת יום הולדת, שנכתב באופן עצמאי בבית הספר, נותח על פי ארבעה מרכיבים: מספר סימנים כתובים (מספר האותיות, הספרות וסימני הפיסוק שהופיעו בטקסט); מספר רכיבי הסוגה כמו, למשל, שם המוען, שם הנמען, כתובת, תאריך וכו'; אחוז שגיאות כתיב שחושב כמספר שגיאות מתוך מספר אותיות כתובות בטקסט ומספר ההיבטים הלשוניים של המשלב הכתוב, כגון:

פסוקיות משועבדו הבית) ומרכיבים הע מבחני שערך. בהשוואה לרמת הטי הכתובים, במספרו ההבדל בין הילדים הבינוני-גבוה.

טבלה מס' 2: רנ

מספר סימני דפוס
רמת סוגה
אחוז שגיאות כתיב
רמה לשונית

קשרים בין משת

לשם בדיקת הקשו למשתנים אחרים יצרו קשר בין רמת העצמא העצמאי שלו מעבר בקבוצת המיזב הגבוה כלומר, ילד שהיה בעל בעת הכתיבה, או לחיי להעיד בין היתר על רגיו הילד ועל ביצוע הפעילו הממצאים גם מצביע על חשיבות החשיבה הע הכתיבה המשותפת (54) בקבוצת המיזב הגבוה. החיוביות (36). והן השל של הילד בעת הפעילות

פסוקיות משועבדות ("מסיבת יום ההולדת שתתקיים"), צירופי מילות יחס ("בהצר הבית) ומרכיבים הערכתיים ("אשמח מאוד לראותכם").

מבחינת שערךנו הצביעו על רמה נמוכה של טקסט בקרב ילדי המיצב הנמוך בהשוואה לרמת הטקסט של ילדי המיצב הבינוני-גבוה, שהתבטאה במספר הסימנים הכתובים, במספר היבטי הסוגה ובמספר ההיבטים הלשוניים. לגבי שגיאות כתיב ההבדל בין הילדים משתי קבוצות המיצב היה קרוב למובהק לטובת ילדי המיצב הבינוני-גבוה.

טבלה מס' 2: רמת טקסט ההזמנה בכתיבה היחידנית על פי קבוצת מיצב

מיצב גבוה		מיצב נמוך		
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
72.40	35.12	40.73	24.89	מספר סימני דפוס
5.10	2.51	2.10	2.04	רמת סוגה
4.55	5.10	9.92	11.73	אחוז שגיאות כתיב
4.84	2.82	2.94	2.75	רמה לשונית

קשרים בין משתנים

לשם בדיקת הקשר בין רמת העצמאות של הילד בפעילות המשותפת לו ולאם למשתנים אחרים יצרנו ציון אחד של רמת הטקסט של הילד. ממצאינו הצביעו על קשר בין רמת העצמאות של הילד בכתיבת ההזמנה עם האם לבין רמת הטקסט העצמאי שלו מעבר לשתי קבוצות המיצב (58) ובקבוצת המיצב הנמוך (48). בקבוצת המיצב הגבוה הייתה מגמה דומה (31), אם כי היא לא הייתה מובהקת. כלומר, ילד שהיה בעל רמת טקסט עצמאית גבוהה קיבל תמיכה מהאם להיות פעיל בעת הכתיבה, או לחילופין גילה יזמה ואוטונומיה בעת הפעילות. ממצא זה יכול להעיד בין היתר על רגישותן של האימהות מהמיצב הנמוך כלפי רמתו העצמאית של הילד ועל ביצוע הפעילות עמו בהתאם לכך.

הממצאים גם מצביעים על קשר בין האמונות הפדגוגיות של האם במיצב הנמוך על השיבות החשיבה העצמאית של הילד לבין רמת העצמאות שהילד הפגין בפעילות הכתיבה המשותפת (54). ממצאים אלה לא נמצאו מעבר למיצב וגם לא נמצאו בקבוצת המיצב הגבוה. בנוסף, אמונות האם על יכולתו הלימודית של הילד, הן החיוביות (36) והן השליליות (52-), נמצאו קשורות מעבר למיצב לרמת העצמאות של הילד בעת הפעילות עם האם, ואמונות שליליות על הילד במיצב הנמוך נמצאו

שילדי המיצב הנמוך
ילדי המיצב הבינוני-

של אמונות: אמונות
על יכולתו הלימודית
נית של התעתיקים.
ניות נכללו היחידות:
שלו. אני משתדלת
הפעילה של הילד
בה היא חושבת על
ל, בעקבות שגיאות
גיאות בגיל הזה".
ת: הערכה חיובית
הוא (ילד המטרה)
(והערכה שלילית
לוקח לי הרבה זמן

תי קבוצות המיצב.
לד על המטלה, על
ם ההתפתחותיים.
לומד, אך נבדלו
יעות שליליות על

מאי בבית הספר,
ותיות, הספרות
שם המועץ, שם
אות מתוך מספר
הכתוב, כגון:

בקשר שלילי עם רמת העצמאות של הילד בפעילות (-.56). במילים אחרות, כשהאם במיצב הנמוך העריכה את רמת הילד כנמוכה, היא נתנה לו בפועל פחות אוטונומיה בפעילות המשותפת, או הילד בעצמו נטה ליזום פחות וגילה פחות אוטונומיה. הערכה נמוכה כלפי יכולתו הלימודית של הילד נמצאה קשורה מעבר למיצב (-.44) ובמיצב הגבוה (-.45) ליכולת העצמאית האוריינית של הילד. כלומר, האימהות מהמיצב הגבוה העריכו נכונה את יכולתו האוריינית של הילד. ככל שהילד כתב הזמנה עצמאית ברמה נמוכה יותר, כך גם האם בריאיון הפתוח העריכה את רמתו הלימודית כנמוכה יותר. ממצא זה אמנם לא נמצא באופן מובהק בקבוצת המיצב הנמוך, אך כיוונו הכללי דומה.

לסיכום, כללית אנו מוצאים קשר בין אמונות האימהות לבין מידת העצמאות של הילד בפעילות המשותפת לו ולאם, בין אמונות האימהות לבין רמת הטקסט של הילד ובין העצמאות של הילד בעת הפעילות עם האם לבין רמת הכתיבה העצמאית שלו. המעניין הוא שמרבית הקשרים האלה מתקיימים במיצב הנמוך ובמידה פחותה במיצב הבינומי-גבוה.

שני תיאורים של חקר מקרה

בחלק זה נציג בצורה תיאורית את הקשרים בין המדדים השונים שעסקנו בהם: רמת האוריינות של הבית, רמת הטקסט של ההזמנה האישית של הילד, סוג הפעילות של הילד עם האם ואמונות האם. בחרנו להציג פרוטוקולים של שני ילדים: אחד מהמיצב הנמוך ואחר מהמיצב הגבוה המייצגים את כלל ילדי קבוצתם, כפי שהדבר התבטא בעיקר באופי הפעילות המשותפת שהתקיימה בינם לבין אימהותיהם.

דנה ואלעד

דנה ואלעד הנם תלמידים בראשית כיתה ב' הלומדים באותה עיר, אך בבתי ספר שונים הממוקמים בשכונות שונות. דנה גרה בשכונה מבוססת ואלעד בשכונה לא מבוססת. כשדנה התבקשה במפגש האינדיבידואלי לכתוב את ההזמנה למסיבת יום ההולדת, היא כתבה רק כותרת "הזמנה ליום הולדת", שמהווה פריט אחד מהסוגה הזמנה (ממוצע מספר פריטי הסוגה בקבוצתה $M = 2.10$, $SD = 2.04$), והיא לא פיתחה מעבר לכך את הטקסט (ראה חלק ימני עליון בתרשים שבעמוד הבא). מספר הסימנים שדנה כתבה להזמנה היה 13 (ממוצע מספר סימנים בקבוצתה היה $M = 40.73$, $SD = 24.89$). בטקסט היו שתי שגיאות כתיב, שהיוו 0.15% שגיאות מתוך מספר האותיות שנכתבו (ממוצע שגיאות הכתיב בקבוצתה היה

9.92, $SD = 11.73$

(הממוצע בקבוצתה ה

דוגמאות לטקסט :

טקסט יחידני

הזמ
נגן
יום ההול
ביום שבו
בבית ש
ברחב
אשמח



טקסט משותף

הגפתחות כתיבה בראשית בית הספר בהקשר תרבותי-חברתי

הסקסט של דנה לא כלל היבטים של משלב כתוב (M = 9.92, SD = 11.71).
 והסוצע בקבוצה היה (M = 2.94, SD = .75).

הזמנות לסקסט הזמנה למסיבת יום הולדת, יחידני ומשותף, ממיצב נמוך
 וממיצב בינוני-גבוה

מיצב בינוני-גבוה

מיצב נמוך

<p>הזמנה לאנשים - יום הולדת נרוה (שם) קטן יום הולדת אהבה יוק.</p> 	<p>עצמיה 918 936</p>
	<p>הזמנה ינאם מחמנים למסיבת יום הולדת שמתקיים ביום שבת בשעה 4 בבית שלי. בראב חרס 14 ד' אשמח מאד עם תגיעו ממי דהבית</p> 

סקסט
 יחידני

סקסט
 משותף

(-0.56). במילים אחרות, כ...
 נתנה לו בפועל פחות אוטונו...
 ת וגילה פחות אוטונומיה. ה...
 ורה מעבר למיצב (-0.44) ופ...
 ילד. כלומר, האימהות מהפ...
 ככל שהילד כתב הזמנה עצמ...
 יכה את רמתו הלימודית כנפ...
 בוצת המיצב הנמוך, אך כיו...

ימהות לבין מידת העצמאות...
 הות לבין רמת הסקסט של...
 רמת הכתיבה העצמאית של...
 הנמוך ובמידה פחותה במי...

מדדים השונים שעסקנו בהם...
 אישית של הילד, סוג הפעילות...
 טוקולים של שני ילדים: את...
 לילי ילדי קבוצתם, כפי שהי...
 בינם לבין אימהותיהם.

באותה עיר, אך בבתי ספ...
 מבוססת ואלעד בשכונה לא...
 טוב את ההזמנה למסיבת יום...
 שמהווה פריט אחד מהסוג...
 (M = 2.10, SD = 1.15), והיא ל...
 שים שבעמוד הבא).

צע מספר סימנים בקבוצת...
 שגיאות כתיב, שהיוו 15%...
 אות הכתיב בקבוצתה...

לעומת זאת, כשאלעד התבקש לכתוב את ההזמנה, הוא כתב (ראה חלק שמאלי עליון בתרשים מספר 1): "הזמנה (כותרת) ממתקים, 1 מרציפן, פרסים לילדים, נרות, צלחות, כוסות מיץ, קוקה קולה, להזמין ילדים." הוא כתב למעשה פריט אחד בלבד של הסוגה הזמנה (ממוצע מספר פריטי הסוגה בקבוצתו היה $M = 5.10$, $SD = 2.51$), ולמעשה תוכן הטקסט שלו דמה יותר לרשימת קניות מאשר להזמנה. הוא כתב 74 סימנים (ממוצע מספר סימנים בקבוצתו היה $M = 72.40$, $SD = 35.12$). הופיעו אצלו 0.02% שגיאות כתיב (ממוצע אחוז שגיאות כתיב בקבוצתו היה $M = 4.55$, $SD = 5.10$), והוא השתמש בשלוש מילות תיאור ("1", "לילדים", "מיץ") (הממוצע בקבוצתו היה $M = 4.84$, $SD = 2.82$).

דנה היא הבת הבכורה במשפחה בת שני ילדים. האם סיימה 12 שנות לימוד ועובדת כפועלת ניקיון. האב סיים שמונה שנות לימוד ועובד כמחסנאי. בביתה של דנה יש משחקים חינוכיים ורשמקול, אין מכשיר וידאו וקלטות וידאו ואין מחשב. דנה אינה מנויה בספרייה ציבורית. על פי דיווח האם היא האדם היחיד שקורא לדנה סיפורים מתוך ספר, והיא עושה זאת פעמיים בשבוע. המשפחה קוראת עיתון יום-יום, אך אינה מנויה על שום כתב עת למבוגרים או לילדים. בביתה של דנה נספרו 100 ספרי מבוגרים (הממוצע בקבוצתה היה $M = 124.35$, $SD = 128.11$) ו-35 ספרי ילדים (הממוצע בקבוצה היה $M = 50.70$, $SD = 51.47$).

לאלעד יש שלושה אחים, שניים בוגרים ממנו ואחד צעיר יותר. האם סיימה 20 שנות לימוד ועובדת כעובדת סוציאלית. האב סיים 16 שנות לימוד ועובד כמהנדס מחשבים. בביתו של אלעד יש רשמקול, מכשיר וידאו וקלטות, מחשב ומשחקים חינוכיים. אלעד מנוי בספרייה ציבורית מזה שנתיים, והוא מבקר בה יחד עם אמו. על פי דיווח האם הוא האדם שקורא לאלעד בדרך כלל כפעמיים בשבוע. מדי פעם גם האם קוראת לילד. המשפחה קוראת עיתון יום-יום. היא מנויה על שני כתבי עת למבוגרים ולכתב עת אחד לילדים. בביתו של אלעד נספרו 300 ספרי מבוגרים (הממוצע בקבוצתו היה $M = 308.75$, $SD = 196.28$) ו-50 ספרי ילדים (הממוצע בקבוצתו היה $M = 86.25$, $SD = 46.49$).

הטקסט המשותף לדנה ולאמה היה הזמנה קונבנציונלית ברמה גבוהה הכוללת תשעה פריטי סוגה: כותרת (הזמנה), מוען (דנה), פנייה לנמען (הנך/ם), מסר מרכזי (מוזמנים למסיבת יום הולדת), יום (שבת), שעה (ארבע), רחוב (החרס) מספר (14) ומילות סיום (אשמח מאוד אם תגיעו) (ראה חלק ימני תחתון בתרשים) (הממוצע בקבוצתה היה $M = 5.25$, $SD = 2.78$). מספר הסימנים שהטקסט המשותף הכיל היה 86 (הממוצע בקבוצתה למספר פריטים היה $M = 80.63$, $SD = 19.30$), והוא הכיל שגיאה אחת שהיוותה 0.01% שגיאות מתוך מספר האותיות שנכתב (הממוצע בקבוצתה היה $M = 2.65$, $SD = 2.78$). טקסט זה כלל שבעה היבטים של משלב כתוב (לקסיקון: "הנך" ולא אתה), פסוקית משועבדת: "מסיבת יום ההולדת

שתתקיים", צירופי "בשעה", "בבית" בקבוצתה היה 1.73 בהמשך נציג קטן א: (לוקחת אליה ארשום?) י: (מנידה ראשה לו) א: (מתחילה לכתוב מוזמנים... תגידי י: ליום א: ליום (כותבת) י: הולדת א: (כותבת ואומרת) י: כן. א: (כותבת ואומרת) י: כן. א: (כותבת ואומרת) מדוגמת תעתיק זה היא מחברת הטקסט והפעולה עם האם במתן רעיונות לכתיבה הן מו משותפת, לפיו מעשיו לסגנון התיווך של האו הכתיבה, וגם הילדה עצ ילדים אחרים במיוחד בנ להם ליזום ולהוביל ועו מחשבות האם. ברור שט המדווחת כאן הוא פרי הי בהמשך נציג דוגמאו היגדים טיפוסיים שהשמי היגד ראשון: "אני בק יהיה לא טוב. אז אני כתבו היגב שני: "אני שאלת לה משהו להוסיף, אז אפט הם יגיעו. היא אמרה שכן."

שתתקיים", צירופי מילות יחס: "מוזמנים למסיבת יום ההולדת", "ביום שבת", "בשעה", "בבית" מרכיבים הערכתיים: "אשמח מאוד אם תגיעו" (הממוצע בקבוצתה היה $M = 9.94$, $SD = 11.73$).

בהמשך נציג קטע מאפיין מתוך הפעילות המשותפת של האם והילדה.

א: (לוקחת אליה את דף המשימה הריק) מה נרשום? את רוצה לרשום או שאני ארשום?

י: (מנידה ראשה לחיוב)

א: (מתחילה לכתוב. ממלמלת לעצמה משהו בשקט. כותבת ואומרת) הנך מוזמן מוזמנים... תגידי לי מה...

י: ליום

א: ליום (כותבת)

י: הולדת

א: (כותבת ואומרת) הולדת

י: כן.

א: (כותבת ואומרת) שתתקיים... נכון?

י: כן.

א: (כותבת ואומרת) ביום. נכון?

מדוגמת תעתיק זה אפשר ללמוד בבירור, שהאם היא היוזמת והמובילה בפעילות. היא מחברת הטקסט והיא גם הכותבת באופן מעשי. הילדה אינה מתנגדת ומשתפת פעולה עם האם במתן תשובות לשאלותיה. יזמותיה בחיבור הטקסט ובהעלאת רעיונות לכתיבה הן מועטות. דוגמא זאת ממחישה את המבנה הזוגי של כל מטלה משותפת, לפיו מעשיו של האחד קשורים או תלויים במעשהו של האחר. מעבר לסגנון התיווך של האם ברור, שהאם אינה מאפשרת לילדה עצמאות בפעילות הכתיבה, וגם הילדה עצמה איננה מבקשת להיות עצמאית, דבר שכן התרחש אצל ילדים אחרים במיוחד במיצב הבינוני-גבוה. ילדים אחרים ביקשו מהאימהות לאפשר להם ליזום ולהוביל ועמדו על רעיונותיהם, גם אם הם לא עלו בקנה אחד עם מחשבות האם. ברור שטקסט ההזמנה הקונבנציונלי שהתקבל בפעילות המשותפת המדווחת כאן הוא פרי הידע של האם ולא זה של הילדה.

בהמשך נציג דוגמאות מתוך הריאיון הפתוח עם האם המעיד על אמונותיה.

היגדים טיפוסיים שהשמיעה האם היו:

היגד ראשון: "אני בקשתי ממנה שתכתוב, אבל היא פוחדת. כנראה פוחדת שזה

יהיה לא טוב. אז אני כותבת."

היגד שני: "אני שאלתי אותה מה היא רוצה כי זה יום ההולדת שלה, זה... אולי יש

לה משהו להוסיף, אז אפשר לכתוב את זה בהזמנה. שאלתי אותה אם היא תשמח אם

הם יגיעו. היא אמרה שכן."

כתב (ראה חלק שמאלי רציפן, פרסים לילדים, כתב למעשה פריט אחד מ... היה $M = 5.10$, $SD =$ יות מאשר להזמנה. הוא $(M = 72.40, SD = 3$ תיב בקבוצתו היה $M =$ "1", "לילדים", "מיץ")

סיימה 12 שנות לימוד ד כמחסנאי. בביתה של טות וידאו ואין מחשב. דם היחיד שקורא לדנה משפחה קוראת עיתון לדים. בביתה של דנה $(M = 124.35, SD =$ $(M = 5$

יותר. האם סיימה 20 לימוד ועובד כמהנדס טות, מחשב ומשחקים קר בה יחד עם אמו. על מיים בשבוע. מדי פעם נויה על שני כתבי עת ו 300 ספרי מבוגרים ספרי ילדים (הממוצע

ברמה גבוהה הכוללת (הנך/ם), מסר מרכזי ב (החרס) מספר (14) ב (תרשים) (הממוצע טקסט המשותף הכיל $(M = 80.63$, והוא יות שנכתב (הממוצע ה היבטים של משלב מסיבת יום ההולדת

היגד שלישי: "אני שאלתי אותה אם היא רוצה לקשט, כי אני יודעת שהיא אוהבת לקשט כל דבר. ושיהיה יפה ומעניין."
 היגד רביעי: "בזמן הציור, כשהיא ציירה את הבלון אמרתי לה שתמשיך את הקו... היא אמרה לי לא... אז אמרתי לה בסדר איך שהיא רוצה."
 היגד חמישי: נאמר בעקבות אמירה של האם לילדה שהיא צריכה לכתוב בעצמה לפחות חלק מהטקסט. "היה לי חשוב שהיא גם תכתוב כי זאת העבודה שלה כדי שהיא גם תשתדל... אבל בגלל הביטחון שלה היא לא רצתה."
 מריאיון עם האם אפשר ללמוד, שהאם מביעה אמונות בדבר החשיבות של עצמאות הילדה וחשיבות השתתפותה הפעילה בכתיבה. כמו כן האם מעירה הערות על חוסר הביטחון של הילדה בעת הכתיבה והחשש מתוצר עם שגיאות.
 הטקסט המשותף לאלעד ולאמו היה הזמנה מפורטת שכללה שמונה פריטי סוגה: פנייה לנמען, מוען (ילדים יקרים), מסר מרכזי (אם תרצו לבוא ליום הולדת), יום (שישי) שעה (ארבע), מספר (31) קומה (8) מספר דלת (22) ומילות סיום (אשמח לראותכם) (ראה חלק שמאלי תחתון בתרשים). מספר הסימנים שהטקסט המשותף הכיל היה 101 (הממוצע בקבוצתו היה $M = 133.80$, $SD = 104.60$), והוא הכיל תשע שגיאות כתיב שהיוו 0.9% שגיאות מתוך מספר האותיות שנכתב בטקסט (הממוצע בקבוצתו היה $M = 1.99$, $SD = 2.78$). טקסט זה כלל שבעה היבטים של משלב כתוב (מילת תיאור: "יקרים", לקסיקון: "אילו", פסוקית משועבדת: "אם תרצו לבוא ליום הולדתי", צירופי מילות יחס: "ביום שישי", "בשעה", "בקומה" מרכיבים הערכתיים: "אשמח לראותכם" (הממוצע בקבוצתו היה $M = 15.60$, $SD = 10.04$).

בהמשך נציג קטע מאפיין מתוך הפעילות המשותפת של האם והילד.
 פעילות משותפת:

לאחר שהאם והילד שוחחו מה פירוש המושג הזמנה ומה הוא כולל, הילד החל לכתוב.

- י: (כותב) "אם תירצו לבוא ליום הולדתי אלו הפרטים החשובים".
 א: מביטה בטקסט ואחר כך בילד. "יפה מאוד. ועכשיו מתי זה יהיה? איפה זה יהיה? תכתוב כדי שידעו".
 י: כותב (כתובת)
 א: אי אפשר להבין את זה ככה. מתחילים באיזה יום? באיזו שעה? ואחר כך את הכתובת.
 י: מוחק. "אני יכול להגיד איזה יום שאני רוצה?"
 א: נכון.
 י: יום חמישי!
 א: מתי שאתה קובע. יום חמישי זה בסדר.

י: (פונה לאם) "יוב
 א: בסדר איזה יום ש
 י: "עכשיו אני עוש
 גר בקומה שמונד
 א: כל הכבוד. ממש
 מדוגמת תעתיק זר
 עם האם. הוא חיבר א
 רעיונותיו וכתיבתו וו
 ההבנה של הילד ואת
 בפעילות הכתיבה. כמ
 שהתקבל אינו טקסט
 והבנותיו, ידע שהתג
 שהאם עודדה את היי
 ואוהדת, אף על פי שו
 בהמשך נציג דוג
 היגדים טיפוסיים שהג
 היגד ראשון: "בא
 הולכים לעשות... הוא
 אף אחד."
 היגד שני: "אני ר
 בצורה שזה יבוא ממנו
 היגד שלישי: "אני
 עצמי... ופה הוא ביקר
 היגד רביעי: (לג.
 שלו" ... "הוא מאוד זי
 הוא העושה. ולי זה מא
 האם מביעה אמונ
 שמוצג כחשוב ביותר
 צריכה להיות של היל
 היא לא נותנת לו את
 בכוחות עצמו על ידי
 פעיל, חושב ואוטונומ

- י: (פונה לאם) "יום שישי".
- א: בסדר איזה יום שאתה רוצה.
- י: "עכשיו אני עושה את הכל" (כותב בשעה ארבע, הבניין ב"שם הרחוב" 31 אני גר בקומה שמונה).
- א: כל הכבוד. ממש פרט חשוב מאוד.
- מדוגמת תעתיק זה אפשר ללמוד, שהילד היה היוזם והמוביל בפעילות המשותפת עם האם. הוא חיבר את הטקסט והוא גם כתב אותו באופן מעשי. האם עקבה אחר רעיונותיו וכתיבתו ומדי פעם שאלה שאלות מכוונות, שעשויות לשפר את רמת ההבנה של הילד ואת התוצר הכתוב. בסגנון תיווך האם בולט מתן העצמאות לילד בפעילות הכתיבה. כמו כן במקביל ברור שעצמאות זו חשובה גם לילד. טקסט ההזמנה שהתקבל אינו טקסט קונבנציונלי שאנו פוגשים בדרך כלל. הוא פרי הידע של הילד והבנותיו, ידע שהתגבש ועבר שינוי במהלך הפעילות שלו עם האם. חשוב לציין, שהאם עודדה את הילד ותמכה בו במהלך כל הפעילות, והאווירה הייתה מקבלת ואוהדת, אף על פי שהילד לא הפיק טקסט הזמנה, כפי שאדם מבוגר היה כותב. בהמשך נציג דוגמאות מתוך הריאיון הפתוח עם האם המעיד על אמונותיה. היגדים טיפוסיים שהשמיעה האם היו:
- היגד ראשון: "באופן כללי אני לא הכנתי אותו למה שהולך להיות כאן ומה הולכים לעשות... הוא מאוד תחרותי והיה לו חשוב להצליח ושהוא יצליח בלי עזרה של אף אחד."
- היגד שני: "אני רציתי לבדוק אם הוא מבין ו...להסביר לו, אבל לעשות את זה בצורה שזה יבוא ממנו."
- היגד שלישי: "אני מאד חיכיתי שהוא יתן לי להיכנס פנימה. לא רציתי לדחוס את עצמי... ופה הוא ביקש ממני שאני אעזור לו."
- היגד רביעי: (לגבי פעילות קישוט ההזמנה) "פה הוא משתף אותי בבחירות שלו" ... "הוא מאוד זקוק לחיזוקים מסביב... הוא מאוד אוהב להיות המצליח ולהיות הוא העושה. ולי זה מאוד חשוב ללכת איתו עם הדברים איפה שהוא נמצא."
- האם מביעה אמונה שחשוב לילד להיות פעיל ועצמאי בתהליך הכתיבה, דבר שמוצג כחשוב ביותר גם בעיניה. מדברי האם ברור שבעיניה הבעלות על המטלה צריכה להיות של הילד. כמו כן לדברי האם גם אם צריך להתמודד עם בעיה חדשה, היא לא נותנת לו את המידע מן המוכן, אלא היא מנסה להביא אותו להכיר בידע זה בכוחות עצמו על ידי הסבר ושאלות. הילד הלומד, על פי תפיסת האם, צריך להיות פעיל, חושב ואוטונומי. כמו כן הוא זקוק לתמיכה רגשית רבה.

טס, כי אני יודעת שהיא

תי לה שתמשיך את הקו...

יא צריכה לכתוב בעצמה
ת העבודה שלה כדי שהיא

נות בדבר החשיבות של
מו כן האם מעירה הערות
ש שגיאות.

ללה שמונה פריטי סוגה:

לבוא ליום הולדת), יום

(2) ומילות סיום (אשמח

מנים שהטקסט המשותף

($M = 133$), והוא הכיל

אותיות שנכתב בטקסט

ה כלל שבעה היבטים של

פסוקית משועבדת: "אם

זי", "בשעה", "בקומה"

צתו היה $M = 15.60$,

האם והילד.

ה הוא כולל, הילד החל

ובים".

זה יהיה? איפה זה יהיה?

יזו שעה? ואחר כך את

דיון

בפרק זה הצגנו מחקר שבחן את רמת העצמאות של הילד בפעילות כתיבה משותפת לו ולאמו, את אמונות האם, את רמת הכתיבה העצמאית של הילד ואת רמת אוריינות הבית. בדיקה זאת נעשתה תוך עריכת השוואה בין שתי קבוצות מיצב שונות: מיצב בינוני-גבוה ומיצב נמוך. כמו כן בדקנו את הקשרים בין משתנים אלה מעבר למיצב ובתוך כל מיצב.

ארבעה ממצאים עיקריים דווחו בפרק. ממצא ראשון - רמת העצמאות של הילד מהמיצב הנמוך בפעילות המשותפת לו ולאם נופלת מזו של הילד מהמיצב הבינוני-גבוה. ממצא שני - האימהות משתי קבוצות המיצב הביעו אמונות דומות בדבר החשיבות של בעלות הילד על המשימה, תפיסת הילד כחושב פעיל בתהליכי הלמידה והצורך להתחשב באילוצים ההתפתחותיים השונים בתהליך ההוראה והלמידה. ממצא שלישי - יש קשר בין רמת העצמאות של הילד בפעילות המשותפת לבין רמת כתיבתו בפעילות האינדיבידואלית, ויש קשר בין אמונות האם על יכולתו העצמאית של הילד לבין ביטויה של יכולת זאת הלכה למעשה. אמונות פדגוגיות של אימהות במיצב הנמוך נמצאו קשורות לרמת העצמאות של הילד באינטראקציה. ממצא אחרון וחשוב - אכן רמת האוריינות בבית במיצב הנמוך נמוכה מזו של הבתים במיצב הבינוני-גבוה, אולם יחד עם זאת הבתים במיצב הנמוך היו ברמה גבוהה יחסית למה שדווח לפני כעשור.

עצמאות הילד בפעילות המשותפת לילד ולאם: השוואה בין מיצבים

ממצאי עבודתנו מצביעים בבירור על העובדה, שרמת העצמאות של הילד מהמיצב הנמוך בפעילות הכתיבה המשותפת לו ולאם נמוכה מזו של הילד מהמיצב הבינוני-גבוה. המעניין הוא שדגם התנהגותי זה התקבל, אף על פי שההנחיות לכתיבה במחקר הופנו לילד, ואילו לאם נאמר שהיא יכולה לסייע לו כראות עיניה. למעשה אופן פעולתה של האם יכול לשקף מהו סוג התמיכה שהורה צריך לתת לילד בפעילויות כתיבה. ממצאים דומים נמצאו בפעילויות אורייניות אחרות כמו, למשל, קריאת ספר לילד (Valdez-Menchaca, 1990; Ninio, 1980) ובשיח ארוחות ערב (חביב ובלום-קולקא, תשנ"ו). גם שם ילדי המיצב הנמוך גילו פחות יזמה ואוטונומיה בפעילות המשותפת עם הוריהם בהשוואה לילדים מהמיצב הבינוני-גבוה. ממצאינו מרחיבים את הידוע בנושא לתחום נוסף חשוב והוא - הכתיבה המשותפת לילד ולהורה. ממצאים אלה אינם תומכים בעדויות של חוקרים, שתיארו סוג אינטראקציה אורייני דומה בקבוצות מיצב חברתי-כלכלי שונה (DeBaryshe.)

& Nisser, 1993
יכולים לנבוע מהע
מעבודות אלה התמ
& Nisser, 1993
כדומות בכל הנוגע ל
הקבוצה הנמוכה של
ממצאים אלה תונ

ילדיהם ליזמה ולפעיל
בתהליכי הלמידה ובנ
אלה אינם מבססים
בחשבון את "טווח הה

אמונות של אימו

ממצאינו אינם תונ
שונה אמונות שונות
uddy-DeLisi, 1982
באופן ספציפי יותר
מהמיצב הנמוך שנחקר
על משימתו הלימודי
ואילוצים התפתחותיים
שאלה חשובה ומעניי
באינטראקציה בין שתי
אך אין הבדלים באמונ
הנמוך מביעות אמונו
תישמנה אמונות אלה
אפשרי אחד לתופעה
שמרבית האימהות בקבו
ילדות הארץ ומרביתן
אימצו לעצמן קרוב לוו
השיח הציבורי התומך ב
להתמודד הלכה למעשה
הן נתקלות בקשיים ליי
בדיוק לקדם את הילד ב
של הילד.

יכולים לנבוע מהעובדה שאנו התמקדנו ברמת העצמאות של הילד, ואילו חלק מעבודות אלה התמקדו באסטרטגיות התיווך של האם (DeBaryshe, 1995; Secules & Nisser, 1993). אסטרטגיות אלה דווחו גם ברמה הכללית ביותר כדומות בכל הנוגע להתנהגות כל האימהות ששאלו שאלות וציפו לתשובות, ולמעשה הקבוצה הנמוכה של המיצב הנמוך ענתה לדגם המקובל של רמת תיווך נמוכה.

ממצאים אלה תומכים בתפיסה שלהורים אוטוריטטיביים, שאינם מעודדים את ילדיהם ליוזמה ולפעילות אוטונומית, יש ילדים המעורבים פחות באופן משמעותי בתהליכי הלמידה ובעלי הישגים לימודיים נמוכים (Lamborn et al., 1991). הורים אלה אינם מבססים את פעילותם עם הילד על רמת ההבנה שלו ואינם מביאים בחשבון את "טווח ההתפתחות המשוער" (ZOPD) (Vygotsky, 1987) של הילד.

אמונות של אימהות: השוואה בין מיצבים

ממצאינו אינם תומכים בהנחה הרווחת שלהורים מקבוצות מיצב חברתי-כלכלי שונה אמונות שונות הן בנושאים של חינוך והתפתחות באופן כללי (Laosa & Sigel, 1982; McGillicuddy-DeLisi, 1982) והן בנושאים של חינוך לאוריינות באופן ספציפי יותר (Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991). האימהות מהמיצב הנמוך שנחקרו בעבודה זאת הביעו אמונות בדבר החשיבות של בעלות הילד על משימתו הלימודית, חשיבות הפעילות המחשבתית של הילד בתהליכי למידה ואילווצים התפתחותיים שיש להביאם בחשבון בתהליך הלמידה וההוראה של הילד. שאלה חשובה ומעניינת שיש לשאול בהקשר זה היא: כיצד ייתכן שיש הבדלים באינטראקציה בין שתי קבוצות המיצב לגבי יזמתו של הילד לפעול פעולה עצמאית, אך אין הבדלים באמונות האם בשתי הקבוצות? הציפייה היא שאם אימהות מהמיצב הנמוך מביעות אמונות בעד אוטונומיה של הילד בעת פעילות לימודית, הן אכן תיישמנה אמונות אלה הלכה למעשה בהתנהגותן המשותפת עם הילד. על פי הסבר אפשרי אחד לתופעה זאת קבוצת המיצב הנמוך הנה "קבוצה במעבר". אף על פי שמרבית האימהות בקבוצה זו הן בגנות של מהגרים מארצות אסיה ואפריקה, הן עצמן ילידות הארץ ומרביתן סיימו לימודי תיכון בארץ (ממוצע שנות לימוד = 11.40). הן אימצו לעצמן קרוב לוודאי את הערכים של מערכת החינוך בארץ ואת העמדות של השיח הציבורי התומך בנקודת מבט התפתחותית. עם זאת, כשאימהות אלה נדרשות להתמודד הלכה למעשה עם הצורך לאפשר לילד לפעול ולהיות אוטונומי בפעילותו, הן נתקלות בקשיים ליישם אמונות אלה. קשיים אלה יכולים לנבוע מחוסר ידע כיצד בדיוק לקדם את הילד בתהליכי הלמידה שלו וחלקם קשורים לרמתו הנמוכה יחסית של הילד.

ל הילד בפעילות כתיבה העצמאית של הילד ואת אה בין שתי קבוצות מיצב הקשרים בין משתנים אלה

רמת העצמאות של הילד מזו של הילד מהמיצב צב הביעו אמונות דומות ד כחושב פעיל בתהליכי תהליך ההוראה והלמידה. לות המשותפת לבין רמת אם על יכולתו העצמאית ת פדגוגיות של אימהות נטראקציה. ממצא אחרון מזו של הבתים במיצב ברמה גבוהה יחסית למה

העצמאות של הילד מזו של הילד מהמיצב פי שההנחיות לכתיבה כראות עיניה. למעשה ורה צריך לתת לילד ת אחרות כמו, למשל, (Val) ובשיח ארוחות מוך גילו פחות יזמה המיצב הבינוני-גבוה. וב והוא - הכתיבה של חוקרים, שתיארו שונה (DeBaryshe.)

במחקר זה מצאנו עדויות לפיהן אימהות ממיצב נמוך תופסות את ילדן כלומד עם קשיים. האימהות הביעו אמונות שליליות על ילדן כלומד. למעשה, אפשר לומר שמרבית האימהות העריכו בצורה אובייקטיבית את יכולת ילדם, שהרי ממצאינו אכן הראו שילדי המיצב הנמוך נופלים בהרבה מילדי המיצב הבינוני-גבוה ברמת כתיבתם העצמאית. ממצאים דומים של יכולת ההורה להעריך את יכולת ילדו נמצאו גם בתחומים קוגניטיביים נוספים כמו, למשל, במטלות זכירה (Bird & Berman, 1985) ולגבי ביצועים במבחני IQ (Hunt & Paraskevopoulos, 1980). הסבר נוסף להערכת יכולתו הנמוכה של הילד במיצב הנמוך יכול גם לנבוע מרמת התסכול של ההורה המתקשה לסייע לילד בעת הפעילות. עניין זה יכול להיות בעל משקל ייחודי במחקרנו, היות והאימהות הביעו אמונות פדגוגיות מתקדמות מצד אחד, אך הן לא יכלו ליישמן הלכה למעשה מצד שני. מעניין לציין בהקשר זה את מחקרם של מרקוס וקורסיני (Marcus & Corsini, 1978), שבו דווח כי הורים ממיצב נמוך בהשוואה להורים ממיצב בינוני-גבוה תיארו את ילדיהם כבעלי רמה נמוכה, אף על פי שילדיהם לא נפלו מילדי המיצב הבינוני-גבוה במבחנים אובייקטיביים. אפשר להסביר ממצאים אלה כנובעים מלחץ יום-יומי ומתסכול המאפיינים הורים אלה.

קשרים בין אמונות האם, פעילות משותפת אם-ילד ורמת הילד

ממצאי מחקר זה הצביעו באופן כללי על קשר בין אמונות האימהות לבין מידת העצמאות של הילד בפעילות המשותפת לו ולאם ובין רמת העצמאות של הילד בפעילות עם האם לבין רמת כתיבתו העצמאית של הילד. המעניין הוא שהקשרים החזקים והמובהקים נמצאו בעיקר בתוך קבוצת המיצב הנמוך. אימהות ממיצב נמוך, שתמכו באמונות התפתחותיות על למידה והוראה, נתנו עצמאות לילד בפעילות המשותפת או לחילופין ילדיהן נטלו יזמה בפעילות. כמו כן אימהות ממיצב נמוך, שהעריכו את יכולתו הלימודית של הילד כנמוכה, לא נתנו לו עצמאות בפעילות, או הילד לא נטל בעצמו יזמה בפעילות. כמו כן הילדים מהמיצב הנמוך, שאובחנו על ידי החוקרים (בבדיקה אובייקטיבית) כבעלי רמת כתיבה אינדיבידואלית גבוהה, פעלו ביוזמתם באופן עצמאי או לחילופין קיבלו עידוד מהאם לפעול עצמאית.

נשאלת השאלה: מדוע המודל נמצא רלוונטי יותר למיצב הנמוך מאשר למיצב הגבוה? ראשית הכיוון של הממצאים במיצב הגבוה היה דומה לזה של המיצב הנמוך, אולם לא התקבלו מתאמים מובהקים. על כן יש אפשרות שמדגם גדול יותר היה נותן תמונה דומה גם במיצב הגבוה. בנוסף, ייתכן שעל ילדי המיצב הגבוה משפיעה קשת רחבה מאוד של משתנים ובהם אמונות האימהות ורמת הפעילות עם הילד. לעומת זאת, משתנים אלה הנם קריטיים במיוחד לגבי הילדים מהמיצב הנמוך.

רמת הסנ

רמת הס
הילד במיצב
ולהימצאות
שלא נמצא
(כפי שדווחו)
מנוי בספרי
מספר ספרי
לבין הממצא
tein, 1986
בממוצע לע
מהילדים בנ
מהמיצב הנ
בפעילות זא
50 ספרי יל
המיצב דיוו
עולים גם נ
פיתוח אחת
בסביבה אור
נגישים ליל
גם לממצאי
דווח, כי בנ
מקיימים פר
לאירועים א
eale, 1986
ממצאים
בקרב משפח
הילד כניסו
ציבורית וב
האוריינית ה
מחיי היום-יו
זאת תומכת
הפעילויות ה
ההורים ויאפ

רמת הסביבה האוריינית בשתי קבוצות המיצב

רמת הסביבה האוריינית של הילד מהמיצב הנמוך נמצאה אמנם נמוכה מזאת של הילד במיצב הבינוני-גבוה בכל הנוגע למספר ספרי המבוגרים, למספר ספרי הילדים ולהימצאות מחשב בבית, כתבי עת למבוגרים וכתבי עת לילדים. עם זאת נדגיש, שלא נמצא הבדל בין המיצבים לגבי תכיפות הקריאה לילד בבית על ידי בני משפחתו (כפי שדווחה על ידי האימהות), ולא נמצא הבדל לגבי משך התקופה שבה הילד היה מנוי בספרייה. אחד הממצאים המעניינים של מחקר זה אינו נעוץ בפער הקיים בין מספר ספרי המבוגרים והילדים בשתי קבוצות המיצב, אלא בפער הקיים בין ממצאינו לבין הממצאים שדווחו לפני כעשור על ידי פייטלסון וגולדשטיין (Feitelson & Goldstein, 1986). חוקרים אלה דיווחו שלילדי מיצב נמוך יש בבית 4 ספרים בממוצע לעומת ממוצע של 54 ספרים לילד במשפחה במיצב בינוני-גבוה. ל-61% מהילדים במשפחה מהמיצב הנמוך לא היה אפילו ספר אחד בבית. בנוסף, הורים רבים מהמיצב הנמוך דיווחו שאינם קוראים לילדם מתוך ספר ולא ראו טעם לעסוק בפעילות זאת עד תחילת כניסתו ללימודים בבית הספר. לעומת זאת, במחקרנו נמנו 50 ספרי ילדים ו-124 ספרי מבוגרים במיצב הנמוך. כמו כן האימהות בשתי קבוצות המיצב דיווחו על קריאת ספרים לילדים בתכיפות דומה. ממצאים עדכניים דומים עולים גם מעבודתן של ארם ולוין (Aram & Levin, 2001), שהתמקדה בעיר פיתוח אחת בארץ שתושביה ממיצב בינוני-נמוך ונמוך. ילדי עיר זו תוארו כגדלים בסביבה אוריינית. במחצית הבתים היו מחשבים, במרבית הבתים נמצאו אביזרי כתיבה נגישים לילד וב-66% מהבתים היו לפחות עשרה ספרי ילדים. עדויות אלה מצטרפות גם לממצאים של עבודות מחקר שהתפרסמו בעשור האחרון בארצות הברית. שם דווח, כי בבתי של ילדים רבים מהמיצב הנמוך ההורים יודעי קרוא וכתוב, הם מקיימים פרקטיקות אורייניות לצורכי היום-יום שלהם, ילדיהם נחשפים תדירות לאירועים אורייניים ולעתים הם גם משתתפים בהם (Taylor & Dorsey-Gains, 1988; Teale, 1986).

ממצאים אלה עשויים להצביע על שינוי משמעותי שחל בשני העשורים האחרונים בקרב משפחות מהמיצב הנמוך בדבר החשיבות שהן מייחסות לסביבה האוריינית של הילד כניסיון להעשירה במשחקים דידיקטיים, בספרי קריאה, ברישום לספרייה ציבורית ובקריאה לילד מתוך ספר. עם זאת, ממצאינו מעידים, כי אופי הפעילות האוריינית המשותפת להורה ולילדו מהמיצב הנמוך, כפי שנבחנה בפעילות כתיבה מחיי היום-יום, שונה מאופי הפעילות של ההורה וילדו מהמיצב הבינוני-גבוה. עבודה זאת תומכת בטענה, כי אנו זקוקים למחקרים נוספים שיעמיקו את הבנת טיבן של הפעילויות האורייניות המשותפות להורים וילדיהם הצעירים ואת הבנת האמונות של ההורים ויאפשרו בחינה של היבטים אלה בזיקה להתפתחות האוריינות הילד הצעיר.

פסות את ילדן כלומד עם
ד. למעשה, אפשר לומר
לדם, שהרי ממצאינו אכן
בינוני-גבוה ברמת כתיבתם
ת יכולת ילדו נמצאו גם
יריה (Bird & Berman,
(Hunt & Paras
הסבר.
גם לנבוע מרמת התסכול
יכול להיות בעל משקל
תקדמות מצד אחד, אך הן
קשר זה את מחקרם של
כי הורים ממיצב נמוך
לי רמה נמוכה, אף על פי
יקטיביים. אפשר להסביר
הורים אלה.

ז - ילד ורמת הילד

ות האימהות לבין מידת
מת העצמאות של הילד
המעניין הוא שהקשרים
אימהות ממיצב נמוך,
עצמאות לילד בפעילות
אימהות ממיצב נמוך,
עצמאות בפעילות, או
הנמוך, שאובחנו על ידי
נידואלית גבוהה, פעלו
ל עצמאית.

ב הנמוך מאשר למיצב
לזה של המיצב הנמוך,
גם גדול יותר היה גותן
ב הגבוה משפיעה קשת
לות עם הילד. לעומת
הנמוך.

הידע שיצטבר בתחום, יוכל לשמש אותנו בפיתוח תכניות התערבות עבור הורים וילדיהם הצעירים, במיוחד בקרב ילדים המצויים בסיכון להתפתחות אוריינית תקינה.

מקורות

- גל, ג' (1997). ילדים עניים בישראל: סקירה רב תחומית. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד והתנועה למלחמה בעוני.
- חביב, ט' ובלום, ק' (תשנ"ו). מקדמי אוריינות בשיה המשפחתי. חלקת לשון, 22, 168-171.
- קדמן, י' (1997). הקדמה. בתוך ג' גל (עורך), ילדים עניים בישראל: סקירה רב תחומית. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד והתנועה למלחמה בעוני.
- קליין, פ' (1997). טיפוחין - טיפוח חינוכי לקראת העתיד. הוצג בכנס "מה חדש בטיפול ובחינוך תינוקות וטף?" אוניברסיטת בראזילן, רמת גן.
- Aram, D. & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
- Baker, L., Sonnenshien, S., Fernandez, S., Scher, D. (1994). Context of emergent literacy: Everyday home experience of urban pre-kindergarten children. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New-Orleans.
- Bird, J.E. & Berman, L.S. (1985). Differing perceptions of mothers, fathers and children's concerning children's academic performance. *Journal of Psychology*, 119, 113-124.
- Burns, M.S. & Casbergue, R. (1992). Parent-child interaction in letter-writing context. *Journal of Reading Behavior*, 24, 289-231.
- Bus, A.G., Leseman, P.P.M. & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32 (1), 53-76.
- 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.
- Diamond, J. (1996). *Status and power in verbal interaction: A study*

- of discourse in a close-knit social network*. Amsterdam, Philadelphia: Pragmatics and Beyond New Series.
- DeBaryshe, B.D. (1993). Joint picture book reading correlates of early oral language skills. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.
- DeBaryshe, B.D. (1995). Maternal belief systems: Lynchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B.D. & Binder, J.C. (1994). Development of an instrument to measure parent's beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- 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.
- Feitelson, D. & Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *The Reading Teacher*, 39, 924-930.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. London: Heinemann Educational Books.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D.L. & Cunnigham, J.W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior*, 23, 191-213.
- Gee, J.P. (1999). The new literacy studies: From "socially situated" to the work of social. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies and writing in context* (pp. 180-196). London: Routledge.
- Garton, A. & Pratt, C. (1990). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goodnow, J.G. (1988). Parent's ideas, actions and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Goodnow, J.G. & Collins, W.A. (1990). *Development according to parents: The nature the sources and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language life and work in*

יות התערבות עבור הורים
התפתחות אוריינית תקינה.

ומית. ירושלים: המועצה

שפחתי. חלקת לשון, 22,

ימים בישראל: סקירה רב
תנועה למלחמה בעוני.

גיד. הוצג בכנס "מה חדש
רמת גן.

Aram, D. & Levin, I.
Sociocultural fac
Cognitive Develo

Baker, L., Sonnenshi
emergent litera
kindergarten ch
American Educa

Bird, J.E. & Berman
fathers and
performance. *J*

Burns, M.S. & Cash
writing context.

Bus, A.G., Lesemar
across cultures
Dutch and D
Research, 32 (

Bus, A.G., van Ijze
reading makes
intergeneration
Research, 65(

Diamond, J. (1996

- communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings, *Child Development*, 62, 782-796.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, H., Scolmerich, A. & Eibl-Eibesfeldt, I. (1988). Communication patterns in adult-infant interactions in western and non-western cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 427-445.
- Klein, S.P. (1992). More intelligent and sensitive child (MISC): A new look at old question. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 2(2), 105-116.
- Klein, S.P., Wieder, S. & Greenspan, S.I. (1987). A theoretical overview and empirical study of mediated learning experience: Prediction of preschool performance from mother-infant interaction patterns. *Infant Mental Health*, 8(2), 110-129.
- Klein, S.P. & Hundeide, K. (1989). *Trainig manual for the MISC (More Intelligent and Sensitive Child) program*. Sri Lanka: UNICEF.
- Hunt, J. McV. & Paraskevopoulos, J. (1980). Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of abilities. *Journal of Psychology*, 136, 285-298.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Sternberg, L. & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Laosa, L.M. & Sigel, I.E. (1982). *Families as learning environments for children*. New York: Plenum Press.
- Levin, I. & Korat, O. (1993). Sensitivity to phonological, morphological and semantic cues in early reading and writing Hebrew. *Merrill Palmer Quarterly*, 39(2), 213-231.
- Levin, I., Korat, O. & Amsterdamer, P. (1996). Emergent writing among Israeli kindergartners: Cross-linguistic commonalities and

- Hebrew specific issues. In G. Rijlaarsdam, H. van-den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Theory models and methodology: Current trends in research of writing* (pp. 398–419). Amsterdam, Netherlands: Amsterdam University Press.
- Levin, I., Share, D. & Shatil, E. (1996). Qualitative-quantitative study of preschool writing: Its development and contribution to school literacy. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 271–293). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M. & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 207–227.
- Marcus, T. & Corsini, D. (1978). Parental expectation of preschool children as related to child gender and socioeconomic status. *Child Development, 49*, 243–246.
- McGillicuddy-DeLisi, A.V. (1982). Parental beliefs about developmental processes. *Human Development, 25*, 192–200.
- Meir, E.I. (1978). A test of the independence of fields and levels in Roe's occupational classification. *Vocational Guidance Quarterly, 27*, 124–129.
- Miller, S.A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development, 59*, 259–285.
- National Assessment of Educational Programs (1991). *The 1989–90 National assessment of reading and literature*. Denver, CO: Author.
- Ninio, A. (1980). The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development, 50*, 976–980.
- Pellegrini, A.D., Perlmutter, J.C., Galda, L. & Brody, G.H. (1991). Joint book reading between Black Head Start children and their mothers. *Child Development, 61*, 443–453.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- Roth, W.M. (1997). Teacher questioning in an open-inquiry learning environment: Interaction of context, content and student

- communities and*
University Press
Hoff-Ginsberg, E.
social classes and
782–796.
- Kagitcibasi, C. (1991).
cultures: A view
Keller, H., Scott
Communication
and non-western
9, 427–445.
- Klein, S.P. (1992).
look at old
Education and
Klein, S.P., Wied
overview and
Prediction of
interaction pa
Klein, S.P. & Hu
(More Intell
UNICEF.
- Hunt, J. McV. &
development
knowledge of
Lamborn, S.D.,
(1991). Patter
from author
families. *Ch*
Laosa, L.M. & S
for children
Levin, I. &
morphologi
Hebrew. *M*
Levin, I., Kor
among Isra

- responses. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 709–736.
- Scarborough, H.S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245–302.
- Secules, T. & Nisser, U. (1993, March). Mother-child interaction in reading and telling: Are there social differences. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society For Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse makers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Share, D.L., Jorm, A.F. Maclean, R., Matthews, R. & Waterman, B. (1983). Early reading achievement, oral language ability, and child's home background. *Australian Psychologist*, 18, 75–87.
- Sigel, I.E. (1982). The relation between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. In L.M. Laosa & I.E. Sigel (Eds.), *Families as learning environments for children* (pp. 47–86). New York: Plenum.
- Sigel, I.E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 345–371). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sigel, I.E. (1986). Reflections on the belief-behavior connection: Lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In R.D. Ashmore & D.M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: Views of parents and children* (pp. 35–65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V. & Goodnow, J.J. (Eds.) (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snow, C. & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 117–138). Norwood, NJ: Ablex.
- Stipek, D., Milburn, S., Clements, D. & Daniels, D.H. (1992). Parents' beliefs about appropriate education for young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 293–310.

- Tan, S.K. (1997). Differences between experienced and unexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 151-171.
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- 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. (1999). Literacy acquisition in early childhood: The roles of access and mediation in storybook reading. In D. Wagner (Ed.), *The future of literacy in a changing world* (pp. 111-130). New York: Pergamon Press.
- Valdez-Menchaca, M.C. (1990). Child's effects on maternal language: Their implication for term maintenance of early intervention effects. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York, Stony Brook, NY.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.
- Whitehurst, G.J. (1999, April). The role of literacy environment in the home on language and literacy outcomes of children from low-income families. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wood, D. (1980). Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language and thought. In D. Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought* (pp. 280-296). New York: Norton.

- responses. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 736.
- Scarborough, H.S. (1997). The role of the family in the development of reading skills in preschoolers. In D. Olson & T. Secules (Eds.), *Reading and the brain: The Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. New York: Cambridge University Press.
- Share, D.L., Jorm, T.F., & Maclean, P. (1983). Early reading acquisition: A comparison of children from high and low SES homes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 339-354.
- Sigel, I.E. (1982). The role of the family in the development of reading skills in preschoolers. In D. Olson & T. Secules (Eds.), *Reading and the brain: The Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. New York: Cambridge University Press.
- Sigel, I.E. (1985). Parental beliefs about children's reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 1-12.
- Sigel, I.E. (1990). Lessons learned from the study of reading systems. In D.M. Brook & J. Miller (Eds.), *Parents and children: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Sigel, I.E., McArthur, B., & Miller, J. (1990). Parental beliefs about children's reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1-12.
- Snow, C. & Tabors, B. (1992). How children learn to read. In D. Olson & T. Secules (Eds.), *Reading and the brain: The Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. New York: Cambridge University Press.
- Stipek, D., Miller, J., & Stipek, D. (1990). Parental beliefs about children's reading. *Applied Developmental Psychology*, 11, 1-12.