

גורמים אקולוגיים ואינדיבידואליים של האם והילד בגיל הרך

ומעורבותם בהישגים קדם-אקדמיים

עדנה אור ורינת כספי

תקציר

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון גורמים סביבתיים ואינדיבידואליים של האם ושל הילד ואת מעורבותם בהישגים קדם-אקדמיים. לשם כך, נבחן בשלב ראשון הקשר בין היקף שעות העבודה של האם, גודל משפחתה, גילה והשכלתה לבין איכות האינטראקציה של האם עם ילדה. בשלב שני נבחן הקשר בין איכות האינטראקציה של האם, מגדר הילד ויכולת התמדתו לבין הישגים קדם-אקדמיים (אוריינות, מוכנות, מוטיבציה לקריאה). מידע על משתני-המחקר נאסף מ-180 ילדי גן חובה (124 בנות; 56 בנים) מ-19 גנים שונים בישראל, מאימהותיהן ומהגננות בגנים אלו. האימהות קיבלו שאלון דמוגרפי ושאלון לדירוג איכות האינטראקציה עם ילדיהן, הגננות העריכו באמצעות שאלון את מידת המוכנות של הילד לבית הספר ואת היכולות האורייניות שלו. צוות המחקר בחן בעזרת שאלון שניתן לילד את המוטיבציה לקריאה, ובעזרת מטלה ייעודית את יכולת ההתמדה שלו.

ניתוח הנתונים בעזרת רגרסיות היררכיות הראו, שאיכות האינטראקציה של האם מוסברת באמצעות שעות העבודה, גודל המשפחה וגיל האם. נוסף על כך, איכות האינטראקציה של האם נמצאה כגורם המסביר את מידת המוכנות לבית הספר והמוטיבציה לקריאה של הילד. בחינת הקשר בין מגדר ויכולת ההתמדה של הילד העלתה שיכולת ההתמדה היא גורם המסביר את ההישגים בתחום האוריינות והמוכנות לבית הספר. מגדר נמצא קשור למוכנות התנהגותית. במסגרת הדיון נידונו שני נושאים מרכזיים – חשיבות חלוקת המשאבים האימהיים ויכולת ההתמדה של הילד כמשתנים מרכזיים בהישגים קדם-אקדמיים.

מילות מפתח: מוכנות לבית הספר, איכות אינטראקציה, אוריינות, מיומנויות קדם-אקדמיות, התמדה

סקירת ספרות

הקדמה

ההנחה הרווחת כיום היא שהתפתחות הילד מונעת מגורמים אקולוגיים - משפחה גרעינית, קהילת בית הספר ועוד (Bronfenbrenner, 2000) ומגורמים מולדים פנימיים (Thelen et al., 1994), ובין שתי המערכות, הפנימית-הביולוגית והחיצונית-החברתית, מתקיימים קשרים הדדיים ברמות שונות, המובילים לדינמיות רב-מערכתית שחוצה כישורים ויכולות. כלומר, כדי להבין את התפתחותו של הפרט מינקות ועד בגרות, יש להתחשב בנסיבות הביולוגיות ובהתנסות החברתית, תוך בחינת טיב הקשרים בין המערכות ההתפתחותיות השונות והגורמים הסביבתיים. מערכות אלו מקיימות קשר דינמי המתקדם מקשר לינארי לאינטראקטיבי, לאינטגרטיבי ורב-מערכתי (Sameroff, 2010). לאור זאת, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון מהיבט רב-מערכתי את ההתפתחות של יכולות קדם-אקדמיות של הילד תוך התחשבות במשתנים סביבתיים ואישיים של האם ושל הילד. במחקר נאסף מידע דמוגרפי מהאם לגבי היקף שעות עבודתה כמו גם לגבי איכות האינטראקציה שלה עם הילד כמקדם של מידת פניותה לאחר יום העבודה. הגננת העריכה את יכולותיו האורייניות של הילד ומהילד נאסף מידע על אודות מידת המוטיבציה לקריאה ומידת ההתמדה במילוי משימה. איסוף מידע ממקורות שונים נועד לבחון את מקומם של משאבי האם ומשאבי הילד בקידום יכולות אורייניות, של מוטיבציה לקריאה ושל מוכנות לבית הספר. חשיבותו של המחקר הנוכחי היא בבחינת זיהוי הגורמים אשר עשויים לקדם את המוכנות האקדמית של הילד לבית הספר.

מיומנויות קדם-אקדמיות: אוריינות ומוכנות לבית הספר

אוריינות של ילדים בגיל הרך מיוחסת לידע שלהם על אודות השפה הכתובה והדבורה. אוריינות מתחילה לפני הלמידה הפורמלית של מרכיבי השפה במסגרת חינוכית והיא משמשת מדד לניבוי הישגים בקריאה וברכישת הכתיבה (Zhang et al., 2015).

כישורי אוריינות בדרך כלל נחלקים לשתי קטגוריות מרכזיות - מיומנויות אלפביתיות וכשירות לשונית (Dobbs-Oates et al., 2011). מיומנויות אלפביתיות כוללות מודעות פונולוגית, ידע על אותיות וראשית

כתיבה וקריאה. כשירות לשונית כוללת אוצר מילים, מורפולוגיה, דקדוק ופרגמטיקה. מיומנויות אורייניות משמשות מדד מרכזי בהערכת מידת המוכנות של הילד למסגרת חינוכית ובמיוחד לבית-הספר. מוכנות לבית הספר מוגדרת כמערך של יכולות קדם-אקדמיות, קוגניטיביות, מוטוריות וחברתיות-רגשיות התומכות בלמידה אשר חוצה מסגרות (גן, בית, בית-ספר ועוד) ומוסדות (קהילות, שכונה, ממשלה) (Wolf & McCoy, 2019). יכולות קדם-אקדמיות של ילדי גן מיוחסות לטווח רחב של יכולות בסיסיות הנוגעות להיכרות עם אותיות ומספרים, צבעים, צורות (Chew & Morris, 1989). יכולות חברתיות-רגשיות משויכות ליכולת להסתדר עם חברים, עם הורים ועם מורים, לשלוט בדחפים ולמקד את הקשב (Mashburn & Pianta, 2006; Quirk et al., 2015).

ספרות המחקר מספקת עדויות שלפיהן היכולת להתמודד עם אתגרים חברתיים ואינטלקטואליים מנבאת הצלחה לטווח ארוך במסגרות חינוכיות החל מבית הספר היסודי (Sabol & Pianta, 2012) ועד התיכון לפחות (Racz et al., 2013). כישורים אקדמיים וחברתיים נמוכים נמצאו קשורים לקשיים בתפקודים ניהוליים ובמסוגלות לעבודה עצמאית – קשיים שיש בהם להעיד על ילדים בסיכון. כמו כן, מחקרים מצביעים שהשלכות שליליות כמו כישלון בלימודים, השעיה מבית הספר ובעיות משמעת הן תוצאה של קושי ראשוני ביכולות אקדמיות והתנהגותיות (Darney et al., 2013; Sabol & Pianta, 2012).

כפי שהוזכר לעיל, רכישת מיומנויות אקדמיות תלויה במידה רבה בתפקודים הניהוליים (קשב, זיכרון העבודה, ועיכוב תגובה) של הילד ואלו קובעים במידה רבה את מידת המוכנות למסגרת החינוכית (Duncan et al., 2014; Son et al., 2013). ידוע כי קיימים הבדלים מגדריים בכל הנוגע לוויסות התנהגות ושליטה בהתנהגות, כאשר בנות מראות יכולת מתקדמת יותר בתחומים הללו (Matthews et al., 2009). לדוגמה, מרטינס ואחרים (Martins et al., 2019) מצאו במחקרם שבנות הפגינו כישורי חשיבה ומוכנות אקדמית מתקדמת מזו של בנים וזאת גם לאחר שליטה במשתנים מנת המשכל והשכלת האם. עוד נמצא, כי בנים ממשפחות ממיצב נמוך, שמלאו להם חמש שנים הראו בעיות התנהגות בהיקף גבוה יותר מאשר בנות באותו גיל (Cooper et al., 2011).

יכולת ההתמדה ומקומה ברכישת מיומנויות קדם-אקדמיות

רכישה של מיומנויות אורייניות ולימודיות הנדרשות בבית הספר היא אתגר קוגניטיבי לילד. במהלך רכישת מיומנויות אלו על הילד לשלוט במערך של חוקים מבניים ולהפנים אותם במקרה של רכישת כללי דקדוק, ולהפעיל כישורי ניתוח במקרה של זיהוי צלילים בשפת האם או של רכישת הכללים של מערכת הכתב בשפה. זאת, נוסף על הדרישה להיענות למערך של כללים המאפיינים למידה פורמלית במסגרת חינוכית. חוקרים (Mokrova et al., 2013) מציינים שהתפתחות של כישורים אורייניים ורכישה מוצלחת שלהם, כמו גם מוכנות כללית למסגרת חינוכית, מתרחשות כאשר הילד מסוגל להתמיד במשימות מאתגרות למשך הזמן הנדרש עד לשליטה מלאה בידע. יכולתו של הפרט להתמיד במשימה תלויה בגורמים גנטיים (Deater-Deckard et al., 2006). עם זאת, מידת הנכונות של הילד להתמודד עם גירויים לימודיים ופעילויות המערבות למידה קשורה אף היא ליכולת ההתמדה (Day & Burns, 2011; Gottfried et al., 1998; Pomerantz et al., 2012).

ספרות המחקר מספקת עדויות רבות לחשיבות יכולת ההתמדה. נמצא שילדים בני שלוש שהתמידו במשימה הראו הישגים גבוהים יותר בשפה ובמתמטיקה בגיל הגן בהשוואה לחבריהם שנטו להתמיד פחות, גם לאחר שליטה במשתנים כמו כישורי שפה ומשתנים דמוגרפיים (Mokrova et al., 2013). מוקדובה מדגישה שיכולת ההתמדה ממלאת תפקיד מפתח במוכנות למסגרת חינוכית. ואכן, מפגש עם פעילויות מאתגרות הוא הזדמנות לתרגל פתרון בעיות ולגבש תפיסה של מסוגלות עצמית, שני גורמים הנדרשים בכל ביצוע של משימות מאתגרות והשלמתן (Day & Burns, 2011). ההנאה מסיום מוצלח של משימה ממוקדת מטרה אף מעלה את המוטיבציה, ואילו המוטיבציה כשלעצמה עומדת ביחס ישיר להישגי הפרט (Gottfried et al., 1998). במיוחד קידום מוטיבציה לקריאה היא אשר נושאת תפקיד מפתח בקידום יכולות קדם-אקדמיות.

מוטיבציה לקריאה מוגדרת כנטייה מוקדמת לקרוא בעיקר למטרת הנאה תוך גילוי עניין והתלהבות מעצם הקריאה (Wigfield & Guthrie, 2000). במובן זה קריאה מתבצעת ללא ציפייה לתמורה, היא מונעת מתוך תחושת סיפוק גבוהה ומלווה ברגשות חיוביים (Pintrich & Schunk, 2002; Ryan & Deci, 2000).

2000). חוקרים (Morgan & Fuchs, 2007) טוענים שישנם קשרים הדדיים בין מוטיבציה לקריאה והישגים בתחום הקריאה. ילדים המונעים מתוך מוטיבציה פנימית לקרוא חוקרים את עולם הקריאה אשר מסייע להם להתמודד עם אתגרי הקריאה ולבצע באופן מוצלח את המטלות בתחום. הצלחה בקריאה בתורה מניעה את הרצון להמשיך ולהתמודד עם משימות קריאה נוספות אשר מובילות להשקעת זמן רב יותר בקריאה (Becker et al., 2010; Hebbeker et al., 2019). בקרב ילדים צעירים אשר טרם החלו את הרכישה הפורמלית של הקריאה ואינם מיומנים בקריאה, המוטיבציה לעסוק בגירויים אורייניים היא אשר מעצבת את התפיסה העצמית של הילד כקורא ומנבאת את כישורי הקריאה העתידיים (McTigue et al., 2019).

משאבים אימהיים ומקומם בקידום מיומנויות קדם-אקדמיות

בתיאוריות רב-מערכתיות כמו התיאוריה האקולוגית של לרנר ואחרים (Lerner et al., 2011) וברונפנברנר (Bronfenbrenner, 2001) החוקרים הדגישו את חשיבותה של הסביבה הקרובה, ובמיוחד את המשפחה הגרעינית, להתפתחות הילד. מחקרי עומק שבוצעו על ידי ברדלי ואחרים (Bradley & Corwyn, 2004; Bradley et al., 2011) בנושא סביבת הבית, בחנו את המרכיבים בסביבת הבית התורמים להתפתחות הילד. חוקרי סביבת הבית (Longo et al., 2017) מציינים כי פרופיל של הורות טובה נקבע על פי מידת השקעת המשאבים בחמישה תחומים: ביטחון - ההורה מראה דאגה לבטיחות הילד ומבהיר את הוראות הבטיחות שיש לשמור עליהן מפני סכנות שונות, הידבקות במחלות ועוד, קיימות - דאגה לצרכים הפיזיים, בריאות תקינה ועוד, השגחה - שמירה על סדר וארגון בבית, קביעת שגרת חיים של הילד ועוד, גרייה לימודית - העשרה במשחקים, בצעצועים ובפעילויות חוץ-ביתיות כמו ביקור במוזיאונים, טיולים בטבע ועוד, ותמיכה רגשית-חברתית - הקשבה והיענות לצרכים רגשיים וחברתיים, עידוד התנהגות חיובית, תמיכה בוויסות רגשות ועוד.

בספרות המחקר (Rodrigues et al., 2021) קיימות עדויות רבות לכך שטיפול הורי וסגנון הטיפול הם גורמים המקדמים את רווחת הילד בכל התחומים וקשורים להישגים אקדמיים למשך החיים. יש להדגיש

בהקשר זה, כי ידוע שהאם והאב יחדיו תורמים להתפתחות הילד מתוקף היותם המטפלים הראשוניים של הילד (Bowlby, 1973). עם זאת, מחקרים בהיקף נרחב בוצעו לגבי תפקיד האם וחשיבותה להתפתחות הילד, שכן מבחינה היסטורית האם השקיעה זמן ניכר יותר בטיפול בילדים לעומת האב (Cabrera et al., 2018).

טיפול אימהי מסור, שהוא מעבר לנוכחות הפיזית של האם, ואשר במהלכו הושקעו משאבים ניכרים של זמן, כסף ומאמץ ידוע בתרומתו להישגים קוגניטיביים ולשגשוג כללי של הילד (Bowlby, 1973; Davidov, 2015; Mackler et al., 2015; Feldman et al., 2014; Grusec, 2006). ממצאים מצביעים על כך שאיכות האינטראקציה של הילד עם האם, המתבטאת בזמינות המנטלית והפיזית שלה, משליכה על הישגיו הקוגניטיביים, כמו הבנת הנקרא (Taylor et al., 2008), פתרון בעיות (Cha, 2017), יכולות שפתיות (Leiser et al., 2017) ומוטיבציה לקריאה (Morrow Lesley, 2015; Gutman & Sulzby, 1999).

איכות האינטראקציה עם האם מורכבת מכמה היבטים, ביניהם רגישות לצורכי הילד ויצירת סביבת למידה התואמת את שלבי ההתפתחות המשתנים (Cline & Edwards, 2017) וזאת בעזרת פעולות שונות, כמו חשיפה למשחקים לימודיים דוגמת לבני בנייה, לגו ומשחקים עם חוקים (דמקה ומשחקי לוח נוספים), הידועים בתרומתם לתפיסה המרחבית שיש לה חשיבות רבה במדעים, במתמטיקה, בהנדסה וכדומה (Verdine et al., 2014) וכן הנגשה של ספרים ופעילות עם חומרים מודפסים המקדמים את היכולות האורייניות ועוד. פעולות עקיפות וישירות אלו של האם יוצרות גשר בין חומרי הלמידה (לדוגמה, ספרי קריאה) וההתנסות מחיי היום יום, ובכך מעצבות כישורים קוגניטיביים ואינטלקטואליים מידיים ולטווח רחוק (Harris & Almutairi, 2016).

מחקר (Zhou & Salili, 2008) שבוצע בסין הראה שהיקף הספרים בבית, המודלינג של ההורים, ועידוד למידה הם שלושה מדדים בהתנהגות אוריינית של הבית, המסבירים את מידת המוטיבציה לקריאה (לאחר שליטה במשתני השכלת ההורים וגיל הילד). מחקר שבוצע בתרבות המערבית הראה שמדדים כמו סביבה עשירה בספרים (Morrow Lesley, 2015) וסביבה המקדמת עצמאות (Gutman & Sulzby, 1999) מובילות לבניית של מוטיבציה לקריאה. בסקירת מחקרים שנערכה בישראל נמצא שלתיווך הורי של

כתיבה ישנו השלכות על הכתיבה של ילדי גן (ארם ולוין, 2019). נוסף על כך, נמצא שילדיהם של הורים שעברו הדרכה על אופן התיווך לקידום אוריינות הקריאה והכתיבה, הראו יכולות גבוהות יותר במיומנויות האלפביתיות שנבדקו לאחר ההתערבות (איות צלילים, חלוקה לצירופים, כתיבה וקריאת מילים) (אלימלך וארם, 2016).

גורמים המאתגרים את המשאבים האימהיים

מודל המשאבים האנושיים, אשר גובש מנקודת המבט של הממשק בית-קריירה, מניח כי המשאבים האנושיים (זמן, אנרגיה מנטלית ופיזית, מצב הרוח ועוד) המושקעים בתחומים השונים קשורים זה בזה. לכן הפרט נוטה לבצע חלוקת משאבים על פי רמת ההשקעה האנרגטית הנדרשת בתחום אחד. כלומר, השקעת משאבים בתחום אחד תבוא על חשבון תחום אחר (ten Brummelhuis & Bakker, 2012). גורמים שיכולים לצרוך את המשאבים האימהיים הם מקום העבודה, גודל המשפחה, גיל האם ואף רמת השכלתה. מקום העבודה ידוע כיום כגורם המאתגר את המשאבים האימהיים. מחקרים העוסקים בממשק בית-קריירה בארץ (צוק, 2003) ובעולם (Matias et al., 2017) מעידים כי שינוי דרמטי חל בשוק העבודה והוא מתבטא בכך שנשים הפכו להיות חלק משמעותי משוק העבודה, כלומר במשפחות שבהן שני בני הזוג עובדים. נתונים מישראל מראים שהתופעה בולטת במיוחד במשפחות עם ילדים צעירים, שבהן כ-87% מהגברים ו-96% מהנשים מועסקות. ממוצע שעות העבודה של הגברים עומד על יותר מ-42 שעות ואילו נשים עובדות 35 שעות בממוצע (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2020). יתרה מזאת, מגמה עולמית מראה, שלמרות שעות העבודה הממושכות ידוע שדרישות המעסיקים עולות בהתמדה ולכן הורים נאלצים להשקיע יותר זמן בעבודה (ten Brummelhuis & Bakker, 2012; Michel et al., 2011). נסיבות אלו יוצרות מצב המכונה קונפליקט בית-קריירה, הנובע מאחריות לעבודה ולמשפחה כאשר שני הגורמים מתחרים על משאבי זמן מצומצמים למדי שיש להורה. דבר הנושא השלכות על הבריאות הפיזית והנפשית של ההורה (Cinamon et al., 2007; Cooklin et al., 2016; Kelly et al., 2014). במחקר שנערך בקרב 3000 נשים בישראל, 85% מהנשים דירגו את התפקיד ההורי כחשוב להן מאוד. עם זאת,

55% מהנשים ציינו גם את תפקידן המקצועי כחשוב. המחקר מצא ארבעה סגנונות התמודדות עם הקונפליקט בין בית לעבודה, ונשים שסגנון ההתמודדות שלהן הוא סגנון משלב הביעו שביעות רצון מעבודתן, אך כאשר התעורר קונפליקט בין בית לקריירה העדיפו לבחור בחירה אשר לא תפגע במשפחתן (מור וגיא, 2006).

בנוגע להשלכות של קונפליקט זה על הילד, ספרות המחקר מצביעה על כיוונים מנוגדים. ניתוח שבוצע על 68 מחקרים שבדקו אם תעסוקת אימהות משליכה על הישגי הילדים (Goldberg et al., 2008) הראה שאין הבדלים בין אימהות עובדות לאימהות שאינן עובדות, אך הבדל מובהק בעוצמה קטנה נמצא לטובת אימהות שעבדו במשרה חלקית. נוסף על כך, ניתוח זה הראה שמשתנים חברתיים כמו מגדר הילד, גודל המשפחה, ועוד הם גורמים מתערבים בפרדיגמה של תעסוקת אימהות והישגי ילדיהם. מחקרים אחרים (Brooks-Gunn et al., 2010) מצביעים על יכולתם של גורמים נוספים, כמו איכות המסגרת החינוכית שבה לומד הילד, למתן את הקשר השלילי בין תעסוקת אימהות והישגי הילדים.

גורמים נוספים המעורבים במידת יכולתה של האם להשקיע משאבים לקידום הילד הם גילה, גודל המשפחה והשכלתה. משפחה גדולה יכולה ליצור עומס על המשאבים ההוריים כיוון שמשפחה גדולה מגדילה את מידת האחריות של ההורים (Schieman et al., 2009). במחקר (Lynn, 1996) שבו נותחו ממצאים מ-17 מחקרים שבחנו את הקשר בין גודל המשפחה ורמת האינטליגנציה של הילד הראה שילדים ממשפחות גדולות הראו ירידה בביצועים האקדמיים. מחקר אחר שבוצע במדינות מתפתחות הראה שלילד הראשון יש מנת משכל גבוהה יותר מאלו הבאים אחריו (Mackintosh & Mackintosh, 2011).

גיל האם והשכלתה נמצאו אף הם מעורבים במידת השקעת המשאבים בצורכי הילד. נמצא כי הישגי ילדים בתחום חשבון וקריאה היו גבוהים יותר כאשר אימהותיהם היו מבוגרות יותר בזמן לידת ילדם הראשון (Augustine et al., 2015). רפרטי (Rafferty et al., 2011) מבהיר כי לידה בגיל מאוחר יחסית מגבירה את הבגרות הרגשית של האם, המתבטאת ביכולת גבוהה של האם להיענות לצורכי הילד כמו גם להשתתף בפעילויות המקדמות אותו.

סיבות נוספות מיוחסות למעמד גבוה בעבודה, המושג בקרב אימהות מבוגרות יותר, ומשפר את יכולתן להתמודד עם עומס בעבודה ובמשפחה (Mennino et al., 2005). מעמד גבוה בעבודה קשור גם להשכלת האם, ואכן נמצא קשר בין השכלת האם למעמדה הכלכלי ולהישגי הילד. נמצא שאימהות משכילות יותר מחזיקות עמדה בכירה יותר בעבודה, המשפרת את יכולתן הכלכלית כך שהן מסוגלות לספק לילד העשרה במגוון התנסויות ודרכי העשרה (רכישת גירויים לימודיים, השתתפות בחוגים וכדומה), החשובים לרווחתו של הילד וקשורים להישגיו האקדמיים (Jeong et al., 2017; McDermott et al., 2019; Wolf & McCoy, 2019). השכלת האם נמצאה משמעותית גם מבחינה מנטלית וקשורה בנכונות גבוהה שנמצאה אצל אימהות משכילות יותר ללוות, לתווך ולתמוך באירועים מקדמי למידה שהשליכו על הישגי הילד (Duncan et al., 2014).

המחקר הנוכחי

התפתחותן של יכולות קדם-אקדמיות הוא תהליך מתמשך המתחיל מגיל צעיר ומלווה בהשקעה של משאבים הוריים, אך קשור גם במשאבים אינדיבידואליים של הילד. יכולת ההתמדה של הילד הוא משתנה הקובע את מידת הנכונות שלו להתמודד עם מטלות מאתגרות המחזקות את תחושת היכולת וחשובות לכל תהליך הלמידה בתחום השפה והקריאה, תחומים חשובים למוכנות ולהצלחה בבית-הספר. מבחינה היסטורית תפקיד האימהות הוא דאגה לילדים, ולהשקעתן בתחום זה תפקיד מרכזי בהתפתחות יכולות קדם-אקדמיות. השקעה של משאבים במונחים של זמן ואנרגיה היא הבסיס לקיומה של אינטראקציה איכותית, שבמהלכה האם יכולה להעשיר את ידע הילד, להיות קשובה לצרכיו ולאמץ דרכים ואסטרטגיות כדי לארגן את הסביבה בהתאם לצרכיו המתפתחים. משאבים אלו עלולים להיפגע מכמה גורמים (גיל האם, גודל המשפחה, השכלת האם) והמרכזי בניהם הוא קונפליקט בית-קריירה והצורך להשקיע משאבים במסגרת העבודה הבאים על חשבון צורכי המשפחה. כלומר, שעות עבודה ממושכות של האם יכולות לבוא על חשבון מידת פניותה לילד, שתבטא באיכות האינטראקציה שלה איתו. לנוכח המספר הרב של

הגורמים האישיים והסביבתיים שעשויים להיות מעורבים בהישגים קדם-אקדמיים מטרתו של המחקר הנוכחי להתמקד בגורמים הללו ולבחון שתי שאלות מרכזיות:

1. מהם המשתנים הדמוגרפיים (מספר הילדים, גיל האם, השכלת האם, מספר שעות העבודה ומגדר

הילד) אשר מסבירים את יכולתה של האם ליצור אינטראקציה איכותית עם הילד?

2. האם אפשר לנבא את המוכנות לבית הספר (האקדמית, ההתנהגותית והכללית), את המוטיבציה

לקריאה של הילד ואת ההישגים שלו בתחום האוריינות באמצעות איכות האינטראקציה שלו עם

האם ורמת ההתמדה של הילד במשימות?

שיטת המחקר

המשתתפים

במחקר השתתפו 180 ילדי גן חובה (124 בנות; 56 בנים) מ-19 גנים שונים, אימהותיהן והגננות בגנים אלו. הגנים נדגמו בצורה מזדמנת בצפון הארץ, בגנים דוברי עברית ובגנים בחינוך הממלכתי בישראל. מרבית האימהות (85.6%) הן אימהות ילידות הארץ ונשואות (90.6%). גיל הילדים נע מ-5 עד 6 שנים. בלוח 1 מובאים משתנים סביבתיים של הילד.

לוח 1: משתנים סביבתיים הקשורים לאם (N=180)

שכיחות באחוזים	M	SD	ערכי מינימום	ערכי מקסימום
גיל האם	35.23	5.77	24	58
מספר הילדים במשפחה	3.08	1.57	1	10
מספר שעות העבודה בשבוע	30.85	11.68	0	60
השכלת האם	4.4 יסודי			
	27.8 תיכונית			
	67.8 אקדמית			
הכנסה	7.8 בינונית-נמוכה			
	55.6 בינונית			
	32.8 בינונית-גבוהה			
	3.9 גבוהה			
תעסוקה	91.1 עובדות			
מאפיין התעסוקה	91.4 שכירות			
	8.6 עצמאיות			

הליך המחקר

המחקר החל לאחר קבלת האישור של המדען הראשי ורשות המחקר במוסד האקדמי של החוקרים. תשעה עשר גנים אותרו ברחבי הארץ ונתונים נאספו בצעדים במהלך שנה על ידי קבוצת עוזרי מחקר. לאימהות נאמר שהשתתפות במחקר בהתנדבות ובאנונימיות והן יכולות להפסיק את השתתפותן בכל זמן. אימהות שהביעו הסכמתן להשתתף במחקר קיבלו מעטפה ובה שאלון על אודות איכות האינטראקציה עם הילד ושאלון דמוגרפי. כל גננת קיבלה אף היא לגבי כל ילד שהשתתף במחקר מעטפה ובה שאלון המעריך את היכולות האורייניות שלו. עוזרי מחקר ביקרו בגנים כדי לאמוד את המוטיבציה לקריאה באמצעות שאלון

ליד ולבצע את המטלה הבוחנת התמדה. הילד הוזמן לצורך ביצוע המטלה של ההתמדה לפינה שקטה בגן ובה קיבל הסבר על הכרטיסיות ועל אופן ביצוע המטלה.

כלי המחקר

איכות האינטראקציה האימהית נבדקה בעזרת שאלון שפותח על ידי צינמן ואחרים (Cinamon et al., 2007). השאלון כולל 16 שאלות שהתשובות עליהן הן בסולם ליקרט 1 (כלל לא מסכימה) עד 5 (מסכימה בהחלט). מתוך סך כל השאלות 7 שאלות בוחנות את מידת ההנאה, הסיפוק, והעניין שהאם מוצאת בקשר עם הילד ("אחרי יום עבודה ארוך אני נהנית לשחק עם הילד"), 9 שאלות נוספות בוחנות את מידת הזמינות של האם להיענות לצורכי הילד. השאלות מתייחסות לעייפות, לקשב, למידת הסבלנות ("פעילויות עם הילד אחרי שעות העבודה דורשות ממני אנרגיות שכבר אין לי בשלב זה של היום"). חלק מהשאלות מנוסחות בצורה הפוכה (2,3,6,8,10,12,13,15). לכל נבדק חושב ציון ממוצע בשאלון לאחר היפוך הסקלה של השאלות שנוסחו בצורה הפוכה. ציון גבוה מעיד על פניות אימהית גבוהה לאינטראקציה. מדד עקיבות פנימית של השאלון על פי אלפא קרונברך היה 0.89. במחקר הנוכחי. לכל אם חושב ציון ממוצע בשאלון.

מוכנות אקדמית לבית הספר נמדדה באמצעות השאלון K-ABR (the kindergarten academic behavior readiness) שפותח על ידי סטורמונט ואחרים (Stormont et al., 2011). השאלון הוא שאלון סקר המורכב משלוש שאלות המבקשות מהגננת לעמוד על מידת ההיענות של הילד לציפיות אקדמיות והתנהגותיות. השאלה הראשונה היא: בהשוואה לשאר הילדים בגן זה, מהי מידת המוכנות של הילד הזה לציפיות ההתנהגותיות מילדי גן? השאלה השנייה היא: בהשוואה לשאר הילדים בגן זה, מהי מידת המוכנות האקדמית לגן של ילד זה? השאלה השלישית היא: בהשוואה לשאר הילדים בגן זה מהי מידת המוכנות הכללית לגן של ילד זה? ניקוד הגננת הוא בסולם ליקרט 1 (חלש) עד 5 (מצוין). מדד עקיבות פנימית של השאלון על פי אלפא קרונברך היה 0.88. במדגם הנוכחי.

יכולות אורייניות נבחנו בעזרת שאלון שניתן לגננת כחלק מתשתית לקראת קריאה וכתביה (משרד החינוך, 2007) - תוכנית לימודים לגן הילדים שפותחה על ידי האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים. בשאלון זה

הגננת התבקשה לסמן את מידת השליטה של כל ילד בסוללת מיומנויות אוריינות: מיומנויות אלף-ביתיות וראשית קריאה וכתובה (מודעות פונולוגית, ידע על אותיות, כתיבה, קריאת מילים, מורפולוגיה), כשירות לשונית (אוצר מילים, מורפולוגיה, תחביר, פרגמטיקה) ומכוונות לספר (הנאה מקריאה והנעה לקריאה). לשם כך ניתן לגננת סולם תלת-מדרגי: מבצע באופן עצמאי, מבצע עם תיווך, לא מבצע כלל. כל ילד קיבל ציון ממוצע ביכולת אוריינית.

שאלון דמוגרפי ניתן לאימהות ובו נשאלו לגבי נתוני רקע: שנת לידה, השכלה, הכנסה, עיסוק, שעות העבודה, גודל המשפחה ועוד.

יכולת ההתמדה של הילד נבדקה בעזרת סדרת כרטיסיות המצריכות לגייס קשב ומאמץ קוגניטיבי לאורך זמן. כיוון שהתמדה היא מרכיב מרכזי במוטיבציה נעשה שימוש במטלה שתוכננה על ידי דואק (Dweck, 1986) ובחנה את יכולת הילד לשקוד על סדרת משימות (Andrews & Debus, 1978; Dweck, 1986). המטלה הורכבה מסדרה של שישה קלפים שבכל אחד מהם מוצג דגם (אדם, אוניה וכו') המורכב מצורות גיאומטריות שונות. רמת המורכבות עולה בכרטיסיות בהתאם לכמות החלקים ומורכבות הצורה שהילד צריך להשלים. כדי להשלים את המשימה הילד צריך לבחור בכל פעם צורה גיאומטרית מתוך ערמה של צורות ולהרכיב על השולחן את הדגם המיוצג בקלף. לאחר השלמה של כרטיס, החוקר אמר לילד: "הקלף הבא קשה יותר. האם תרצה להמשיך?" יש לציין, שהמשימה נבדקה טרם השימוש בה כדי לבחון שהיא לא קלה מדי או קשה מדי. הילד קיבל ציון 0 כאשר לא השלים את המשימה וציון 1 כאשר השלים את הדגם. לכל ילד חושב ציון בהתמדה, שנקבע על פי סך המשימות שהושלמו.

המוטיבציה לקריאה של הילד הוערכה באמצעות שאלון שפיתחו ספרלינג ואחרים (Sperling et al., 2013). השאלון המקורי כלל 18 אמירות שנועדו להעריך ניצנים ראשוניים למוטיבציה לקריאה. הילדים יכלו לתת תשובה של כן או לא לאמירות שהוקראו בפניהם. הילדים התבקשו להצביע על פרצוף שמח כאשר הסכימו עם האמירה שהוצגה בפניהם ועל פרצוף עצוב כאשר לא הסכימו עם האמירה. במסגרת המחקר הנוכחי הוצאו מתוך השאלון חמש אמירות שהניחו כי הילד קורא (חברים שלי חושבים שאני קורא טוב). כלומר, הכלי כלל לבסוף 13 שאלות התואמות ליכולות של ילדים בגיל גן. לכל ילד חושב ציון ממוצע בשאלון.

ממצאים

טרם נדון בשאלות המחקר, בלוח 2 מוצגים נתונים תיאוריים לגבי משתני המחקר שנבחנו.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי מינימום ומקסימום של משתני המחקר (N=180)

מדידת הפניות של האם לאינטראקציה	M	SD	ערכי מינימום	ערכי מקסימום
יכולת התמדה	4.03	1.52	1	6
מוכנות התנהגותית	4.03	0.98	1	5
מוכנות אקדמית	3.77	1.08	1	5
מוכנות כללית	4.00	1.01	1	5
מוטיבציה לקריאה	1.68	0.25	1	2
אוריינות שפתית	2.28	0.43	1	3

ניבוי מידת הפניות של האם לאינטראקציה עם הילד

כדי לבחון את שאלת המחקר הראשונה, לגבי ניבוי מידת זמינותה של האם ויכולתה לספק אינטראקציה איכותית באמצעות משתנים דמוגרפיים שונים נערך ניתוח שונות בשיטת רגרסיה בצעדים (Stepwise Regression) במטרה לאתר את המשתנים אשר מסבירים את מידת הפניות של האם לאינטראקציה. המשתנים המבאים שנבדקו היו: מספר הילדים, גיל האם, השכלת האם, מספר שעות עבודתה ומגדר הילד (לוח 3).

לוח 3: מקדמי רגרסיה בצעדים לניבוי מידת הפניות של האם לאינטראקציה על פי משתני סביבה (N=180)

מנבאים	צעד 1 (β)	צעד 2 (β)	צעד 3 (β)
מספר שעות בעבודה	-.22**	-.23**	-.27***
מספר ילדים במשפחה		-.15*	-.22**
גיל האם			.22**
מגדר הילד: נקבה			
השכלה: אקדמית			
R^2	.5	.7	.12
F	8.96**	6.69**	7.43***
ΔR^2	.5	.2	.4
ΔF	8.96***	4.26*	8.33

*p<.05 **P<.01 ***p<.001

מלוח 3 אפשר לראות, שמספר שעות העבודה של האם מסביר 5% מהשונות במידת הפניות שלה, מספר הילדים מוסיף עוד 2% להסבר השונות וגיל האם מוסיף עוד 4% להסבר השונות. ככל שהאימהות עובדות יותר שעות ויש להן מספר גדול יותר של ילדים, מידת הפניות שלהן לילדיהן נמוכה יותר. כמו כן, ככל שהאם מבוגרת יותר מידת הפניות שלה לילדה עולה.

ניבוי היכולת של הילד

כדי לבחון את שאלת המחקר השנייה - אם ניתן לנבא את המוכנות לבית הספר (האקדמית, ההתנהגותית והכללית), את המוטיבציה של הילד לקריאה ואת ההישגים בתחום האוריינות באמצעות איכות האינטראקציה של האם ורמת ההתמדה של הילד במשימות - בשלב ראשון נערכו מתאמים בין המשתנים

השונים. בשלב שני נערכו גרסיות היררכיות לניבוי המוכנות לבית הספר, המוטיבציה לקריאה וההישגים בתחום האוריינות.

הקשרים בין מידת הפניות של האם ויכולת ההתמדה של הילד לבין היכולות של אוריינות שפה, מוטיבציה לקריאה ומדדי המוכנות לבית הספר נערכו באמצעות מתאמי פירסון (לוח 4).

לוח 4: הקשר בין מידת הפניות של האם ויכולת ההתמדה של הילד לפי משתני המחקר (N=180)

מידת הפניות של האם		יכולת ההתמדה
לאינטראקציה		
מוכנות התנהגותית	.22**	.37***
מוכנות אקדמית	.15*	.58***
מוכנות כללית	.10	.56***
מוטיבציה לקריאה	.25***	.05
אוריינות שפתית	.01	.64***
*p<.05 **P<.01 ***p<.001		

מלוח 4 עולה, שיכולת ההתמדה של הילד קשורה לכל מדדי המוכנות לבית הספר ולאוריינות השפתית. ככל שיכולת ההתמדה גבוהה יותר המוכנות לבית הספר והאוריינות השפתית גבוהים יותר. כמו כן נמצא, שמידת הפניות של האם לאינטראקציה קשורה למוכנות ההתנהגותית ולמוכנות האקדמית של הילד וכן למוטיבציה שלו לקריאה. ככל שרמת הפניות של האם לאינטראקציה גבוהה יותר המוכנות ההתנהגותית והאקדמית של הילד לבית הספר גבוהים אף הם וכן המוטיבציה שלו לקריאה.

בשלב השני נבדק אם פניות האם ויכולת ההתמדה של הילד ינבאו את המוכנות לבית הספר, ונערכו ניתוחי גרסיה היררכיות. שאלה זו נבדקה לאחר פיקוח על המשתנים הדמוגרפיים אשר נמצאו קשורים לרמת הפניות של האם בשאלה הראשונה: גיל האם, מספר הילדים במשפחה ומספר שעות העבודה של האם.

נוסף על כך, נערך פיקוח גם על המשתנה מגדר הילד אשר עשוי להשפיע על המוכנות לבית הספר. הפיקוח מאפשר לבטל את השפעת הגורמים הללו ולקבל תוצאה מדויקת יותר לגבי הקשר בין רמת הפניות של האם ויכולת ההתמדה של הילד לבין המוכנות שלו לבית הספר. לצורך כך נערכו שלושה ניתוחי רגרסיות היררכיות לינאריות. בשלב הראשון הוכנסו כל המשתנים הדמוגרפיים של האם והילד במטרה לפקח עליהם. בשלב השני הוכנסה רמת הפניות של האם ובשלב השלישי הוכנסה מידת ההתמדה של הילד. ההכנסה המדורגת מאפשרת לראות את התרומה של כל מדד בנפרד וכל שלב מאפשר לראות את התרומה "הנקייה" של המדד עם פיקוח על המשתנים שהוכנסו בשלבים הקודמים. המשתנה המנובא בכל רגרסיה היה מדד אחד של מוכנות (התנהגותי, קוגניטיבי, מוכנות כללית) (לוח 5).

לוח 5: מקדמי רגרסיה היררכית (β) לניבוי מוכנות לבית הספר על פי רמת הפניות של האם לאינטראקציה ויכולת ההתמדה של הילד ($N=180$)

מנבאים	מוכנות התנהגותית			מוכנות אקדמית			מוכנות כללית		
	צעד 1	צעד 2	צעד 3	צעד 1	צעד 2	צעד 3	צעד 1	צעד 2	צעד 3
מספר שעות העבודה	-.03	.02	-.02	.03	.06	-.02	.05	.06	-.03
מספר הילדים במשפחה	-.15	-.11	-.05	-.16	-.14	-.02	-.19*	-.18*	-.07
גיל האם	.09	.05	-.03	.01	-.01	-.14*	.06	.05	-.07
מגדר הילד: נקבה	.12	.11	.15*	.06	.05	.11	.16*	.15*	.21***
רמת פניות		.18*	.19*		.12	.12		.04	.04
יכולת התמדה			.38***			.61***			.58***
R^2	.04	.07	.20	.03	.04	.38	.07	.07	.38
F	1.86	2.53*	6.84***	1.39	1.53	17.48***	3.13*	2.60*	17.22***
ΔR^2	.04	.03	.13	.03	.01	.34	.07	.00	.31
ΔF	1.86	5.02*	26.34***	1.39	2.07	93.07***	3.13*	.30	84.24***

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

מלוח 5 עולה, כי לגבי המוכנות ההתנהגותית. ככל שמידת הפניות של האם גבוהה יותר המוכנות ההתנהגותית של הילד אף היא גבוהה וזאת לאחר פיקוח על מספר שעות העבודה של האם, מספר הילדים במשפחה, גיל האם ומגדר הילד. יכולת ההתמדה של הילד מוסיפה עוד 13% להסבר השונות ($\beta = .38$). ככל שיכולת ההתמדה של הילד גבוהה יותר המוכנות ההתנהגותית שלו גבוהה אף היא וזאת לאחר פיקוח על כל משתני הסביבה. כמו כן, בנות מראות מוכנות התנהגותית גבוהה יותר בהשוואה לבנים ($\beta = .15$). לגבי המוכנות האקדמית והכללית המשתנה המשמעותי ביותר שנמצא מסביר את המדדים הללו היא יכולת ההתמדה של הילד והיא מסבירה 34% מהשונות במדד של יכולת אקדמית ($\beta = .61$) ו-31% מהשונות במדד של מוכנות כללית ($\beta = .58$). ככל שיכולת ההתמדה של הילד גבוהה יותר המוכנות האקדמית והכללית טובה יותר. נוסף על כך, המשתנה מגדר מנבא אף הוא את המוכנות הכללית ($\beta = .21$), כאשר בנות מראות מוכנות כללית גבוהה יותר בהשוואה לבנים. ככל שהאם מבוגרת יותר המוכנות האקדמית של הילד נמוכה יותר ($\beta = -.14$).

כמו כן, נערך ניתוח רגרסיה היררכית לבחינת יכולת הניבוי של המוטיבציה לקריאה לפי מידת הפניות של האם ויכולת ההתמדה של הילד. בשלב הראשון הוכנסו כל המשתנים הדמוגרפיים של האם והילד במטרה לפקח עליהם. בשלב השני הוכנסה רמת הפניות של האם ובשלב השלישי הוכנסה מידת ההתמדה של הילד. המשתנה המנובא היה המוטיבציה לקריאה (לוח 6).

לוח 6: מקדמי רגרסיה היררכית (β) לניבוי מוטיבציה לקריאה על פי רמת הפניות של האם לאינטראקציה ויכולת ההתמדה של הילד ($N=180$)

מנבאים	צעד 1	צעד 2	צעד 3
מספר שעות העבודה	-.01	.06	.06
מספר הילדים במשפחה	.03	.08	.09
גיל האם	.02	-.03	-.04
מגדר הילד: נקבה	.10	.08	.08
רמת פניות		.26***	.26***
יכולת התמדה			.04
R^2	.01	.07	.07
F	0.45	2.47*	2.09
ΔR^2	.01	.06	.00
ΔF	0.45	10.44***	.29

* $p < .05$ ** $P < 0.01$ *** $p < 0.001$

מהתוצאות עולה, שרמת הפניות של האם מסבירה 6% מהשונות במוטיבציה לקריאה ($\beta = .26$). הסיכוי של ילדים לאימהות עם רמת פניות גבוהה לפתח מוטיבציה לקריאה, גבוה יותר בהשוואה לילדים לאימהות עם רמת פניות נמוכה. עם זאת, כאשר המשתנה יכולת ההתמדה של הילד מפוקח, המודל אינו מובהק. לבסוף, נבחנה יכולת הניבוי של אוריינות שפתית לפי פניות האם, יכולת ההתמדה של הילד ומוטיבציה לקריאה, נערך ניתוח רגרסיה היררכית עם ארבעה שלבים. בשלב הראשון הוכנסו כל המשתנים הדמוגרפיים של האם והילד במטרה לפקח עליהם. בשלב השני הוכנסה רמת הפניות של האם, בשלב השלישי הוכנסה מידת ההתמדה של הילד ובשלב האחרון הוכנס המשתנה מוטיבציה לקריאה. המשתנה המנובא היה אוריינות שפתית (לוח 7).

לוח 7: מקדמי רגרסיה היררכית (β) לניבוי אוריינות שפתית על פי רמת הפניות של האם לאינטראקציה, יכולת ההתמדה של הילד ומוטיבציה לקריאה (N=180)

מנבאים	צעד 1	צעד 2	צעד 3	צעד 4
מספר שעות העבודה	.18*	.19*	.11	.10
מספר הילדים במשפחה	.15	.15	.02	.03
גיל האם	-.22**	-.21**	-.10	-.11
מגדר הילד: נקבה	-.09	-.09	-.03	-.04
רמת פניות		.02	.03	-.00
יכולת התמדה			.60***	.60***
מוטיבציה לקריאה				.11
R^2	.10	.10	.43	.44
F	4.60**	3.68**	21.19***	18.85***
ΔR^2	.10	.00	.33	.01
ΔF	4.60**	.09	98.18***	3.16

* $p < .05$ ** $P < .01$ *** $p < .001$

בשני הצעדים הראשונים מספר שעות העבודה של האם ($\beta = .19$) וגיל האם ($\beta = .21$) מסבירים באופן מובהק את השונות באוריינות השפתית. ככל שמספר שעות העבודה של האם גדול יותר וגיל האם מבוגר יותר המוטיבציה לקריאה עולה. צעדים אלו יחד עם המשתנים הדמוגרפים הנוספים: מגדר הילד ומספר ילדים במשפחה מסבירים 10% מהשונות באוריינות השפתית. יכולת ההתמדה של הילד במשימה מוסיף עוד 33% ($\beta = .60$) לשונות המוסברת, ובשלב זה מספר שעות העבודה של האם וגיל האם אינם מובהקים עוד. רמת הפניות של האם והמוטיבציה לקריאה אינם משמעותיים לניבוי השונות באוריינות השפתית.

לסיכום, מידת הפניות של האם לאינטראקציה איכותית עם הילד מוסברת לפי מספר שעות העבודה שלה, מספר הילדים במשפחה וגילה. ככל שהאימהות עובדות יותר שעות ומשפחתן כוללת מספר גבוה יותר של ילדים, מידת הפניות שלהן לילדיהן נמוכה יותר. כמו כן, ככל שהאם מבוגרת יותר מידת הפניות שלה לילדה עולה. איכות האינטראקציה של האם מסבירה את המוכנות ההתנהגותית של הילדים לבית הספר. ככל שהאימהות מעניקות אינטראקציה איכותית לילד המוכנות ההתנהגותית של הילד עולה. המוטיבציה לקריאה אף היא נמצאה קשורה לאיכות האינטראקציה. ככל שאיכות האינטראקציה טובה יותר המוטיבציה לקריאה של הילד גבוהה יותר. מבחינת משאבי הילד, יכולת ההתמדה היא הגורם המסביר את מידת המוכנות לבית הספר ואת ההישגים בתחום האוריינות, כך שכלל שלילד יש יכולת התמדה גבוהה יותר כלל המוכנות שלו (התנהגותית, אקדמית וכללית) והישגיו בתחום האורייני גבוהים יותר. כמו כן, בנות מראות יכולות התנהגותיות וכלליות גבוהות יותר בהשוואה לבנים.

דיון

המחקר הנוכחי בחן משתנים סביבתיים ואינדיבידואלים ואת מקומם בהישגים הקדם-אקדמיים של ילדים. המחקר בחן בראש ובראשונה אם הגורמים הבאים: היקף שעות העבודה, רמת ההשכלה, גודל המשפחה, וגילה של האם קשורים באיכות האינטראקציה שלה עם הילד. ממצאי המחקר הראו כי שעות העבודה של האם, גודל משפחתה וגילה הם חלק מהגורמים המעצבים את איכות האינטראקציה בין האם לילד. איכות האינטראקציה נמצאה גורם בקידום מוטיבציה לקריאה ולמוכנות לבית הספר. מההיבט של הילד נבדקו המגדר ויכולת ההתמדה והקשר בניהם לבין יכולות קדם-אקדמיות. ממצאי המחקר הראו כי ההתמדה של הילד קשורה במידת המוכנות לבית הספר ובכישורי האוריינות וכי בנות מראות יכולות גבוהות יותר במוכנות התנהגותית לבית הספר. הדיון יתמקד בהבהרת התפקיד של גורמים סביבתיים ואינדיבידואליים בהישגים אקדמיים של הילד.

ידוע כי נוכחותה הפיזית של האם אינה מספקת להתפתחות הילד (Moon & Hofferth, 2016). פעילותה ונוכחותה האקטיבית של האם שבמהלכם היא קשובה לסממנים בהתנהגות הילד, מנטרת את ההתקדמות

ומתווכת את הלמידה, היא אשר מקדמת את הלמידה וההתפתחות של הילד (Aram & Levin, 2016; Lombardi & Dearing, 2020). במידה רבה יכולתה של האם לעשות זאת תלויה במידת פניותה המנטלית, וזו יכולה להיות מאתגרת כאשר מקום העבודה מחייב השקעה אנרגטית גבוהה בשל שעות עבודה ממושכות. חוקרים (ten Brummelhuis & Bakker, 2012) שגיבשו את מודל חלוקת המשאבים בממשק בית-קריירה מבהירים כי האנרגיה של הפרט מוגבלת, ולכן עומס בתחום אחד מחייב את האדם לבצע חלוקת משאבים. המחקר הנוכחי הצביע על כך שאיכות האינטראקציה, שתלויה במידת הפניות של האם אחרי יום עבודה, יכולה להיפגע במידה מסוימת כאשר אנרגיה משמעותית מופנית למקום העבודה. נתון זה חשוב מפני שאיכות האינטראקציה נמצאה בקשר ישיר עם ההישגים הקדם-אקדמיים של הילד, ביניהם בניית מוטיבציה לקריאה ומוכנות למסגרת בית הספר. ממצא זה מחזק ממצאים קודמים (Bernier et al., 2017; Garner & Toney, 2020; Lombardi & Dearing, 2020), שהצביעו על קשר בין אינטראקציה איכותית המתבטאת במעורבות אקטיבית של האם בלמידה לבין מוכנות של הילד למסגרת חינוכית. ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם מחקרים שבוצעו ברחבי העולם (Buehler et al., 2014; Oishi, 2017; Roeters, 2013) שמצאו כי לעבודה במשרה חלקית (בהיקף של פחות מ-30 שעות בשבוע) קשר עם יכולת האם להעניק התנסויות למידה המובילות להישגים לימודיים חיוביים. נתון נוסף שיכול אף הוא ליצור עומס על משאבים אימהיים ולפגוע על ידי כך באיכות האינטראקציה הוא גודל המשפחה. ממצא שהתקבל במחקר זה מחזק ממצאים קודמים (Schieman et al., 2009), שלפיהם גודל המשפחה קובע את היקף המטלות והאחריות של ההורים אשר עלולים להקטין את היקף האינטראקציה המוקדשת למשחק משותף או לפעילויות מעשירות אחרות עם הילד. גיל האם אף הוא נמצא קשור לאיכות האינטראקציה. נמצא כי ככל שגיל האם עולה כך איכות האינטראקציה עולה. הממצאים עולים בקנה אחד עם ממצאים קודמים המעידים על קשר לינארי בין עלייה בגיל הכניסה להורות ואיכות התפקוד ההורי. התווספות של שנים לגיל ההורים מגבירה את הידע ההורי ואת בשלות ההורים (Bornstein et al., 2006; Rafferty et al., 2011). ממצאי המחקר הנוכחי הראו כי עלייה בגיל האם קשורה להישגים קדם-אקדמיים של הילד.

שני גורמים מצד הילד נמצאו במחקר הנוכחי כקשורים אל הישגים קדם-אקדמיים והם מגדר והתמדה. נמצא שבנות מוכנות טוב יותר לבית הספר מבחינה התנהגותית לעומת בנים. ממצא זה מחזק ממצאים קודמים (Matthews et al., 2009) הטוענים כי לבנות יש יכולת טובה יותר לווסת התנהגות ולשלוט בה ולכן מבחינה התנהגותית הן מוכנות יותר מבנים לבית הספר. יכולת ההתמדה נמצאה במחקר הנוכחי כתכונה חשובה לילד ונמצאה קשורה להישגים בתחום האוריינות והמוכנות לבית הספר. היכולת לדבוק במשימה עד השלמתה המוצלחת ידועה בספרות המחקרית כתכונה התומכת ברכישת כישורים אקדמיים והרחבת הידע, הדורשים מאמץ קוגניטיבי (Day & Burns, 2011; Mokrova et al., 2013).

לסיכום, המחקר הנוכחי בחן את נושא היכולות הקדם-אקדמיות של ילדים מהיבט של משאבי האם והילד. ממצאי המחקר מצביעים כי קיים קשר בין שעות העבודה של האם לבין קיומה של אינטראקציה איכותית. שעות עבודה ממושכות מאתגרות את הפניות המנטלית של האם המאפשרת מעורבות אקטיבית בפעילויות השונות עם הילד. הנוכחות האקטיבית של האם במהלך האינטראקציה מגדירה במידה רבה את איכות האינטראקציה המתקיימת במפגש. איכות האינטראקציה נמצאה קשורה במחקר הנוכחי ליכולות קדם-אקדמיות של הילד כמו מוכנות לבית הספר, הישגים בתחום האוריינות ובמוטיבציה לקריאה. יכולות אלו מצויים בליבת הכישורים החשובים ללמידה ולהצלחה בבית הספר. לממצאי המחקר השלכות יישומיות למטפלים ולקובעי מדיניות. חשוב כי מטפלים (אימהות, אבות, בני זוג) יהיו מודעים לכך שאיכות האינטראקציה שלהם ממלאת תפקיד מפתח בהצלחה אקדמית עתידית של ילדם. תובנה זו חשובה לאופן תכנון השקעת המשאבים בבית כאשר מטפלים נדרשים להשקיע זמן ממושך במסגרת העבודה. חשוב שלמטפלים תהיה מודעות כי בנים מוכנים פחות מבחינה התנהגותית למסגרת חינוכית ומומלץ לחשוף אותם לקודים ההתנהגותיים של בית הספר מבעוד מועד. מחנכים צריכים אף הם להיות מודעים לפער זה בין בנים ובנות ולהקדיש זמן מספק כדי להסביר את כללי ההתנהגות עם הכניסה למסגרת בית הספר. חשיבות רבה קיימת למודעות המעסיקים והמועסקים לאזן בין זמן המוקדש למשפחה ולעבודה. לאור המשתנים הרבים המעורבים במוכנות לבית הספר ובמוכנות אקדמית מלבד יכולת הילד עצמו, רצוי לקדם תפיסה מכילה יותר של התנאים למעבר לבית הספר.

למחקר הנוכחי כמה מגבלות. על אף שתוצאות המחקר הראו שמידת הפניות של האם עשויה לנבא את המוטיבציה לקריאה, ראוי לציין, כי ניבוי זה מוגבל מאחר שהפניות של האם הסבירה רק 6% מהשונות במוטיבציה לקריאה. מכאן שעדיין רב הנסתר על הגלוי ויש צורך בבחינת משתנים נוספים בעתיד כדי שניתן יהיה להבין את הסיבות הנוספות לשונות במוטיבציה לקריאה. כמו כן, גם בניבוי מדדי המוכנות לבית הספר וביכולת אוריינות חשוב לבחון משתנים נוספים שעשויים לתרום להסבר השונות בין הילדים במדדים אלו. נוסף על כך, במחקר הנוכחי אבות לא נכללו. שיפור במתודולוגיית המחקר על ידי איסוף נתונים מאבות ובני זוג תוך שימוש בכלים ומדדים המאפשרים לאמוד במדויק ממדים נוספים בתעסוקה (משך הזמן והיקף התעסוקה מלידה והלאה) ואת הישגי הילדים ירחיב את הבנת מקומו של מקום העבודה בהקשר של המשפחה והתפתחות הילד. המחקר הנוכחי הוסיף נדבך לתמונה הרב-מערכתית של גורמים ביולוגיים ואקולוגיים המערבים בהתפתחות הילד. מחקרי המשך שייבחנו משתנים נוספים, כמו איכות האינטראקציה של שני בני הזוג, יבחנו לעומק את איכות סביבת העבודה וטווח תמיכתה בעובדים ובמשפחותיהם ירחיב את התובנות לגבי הדינמיקה של התפתחות הילד.

רשימת מקורות

- אלימלך, ע' וארם, ד' (2016). הורים כותבים עם ילדיהם: תוכנית לקידום ניצני אוריינות והסתגלות לכיתה א'. *חוקרים@הגיל הרך*, 4, 43-73.
- ארם, ד' ולוין, א' (2019). תיווך הורי בכתיבה של ילדי גן בישראל: אופי התיווך ומשמעותו להתפתחות אוריינות הילדים. *חוקרים@הגיל הרך*, 8, 56-82.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2020). *סקר כוח אדם 2018*.
<https://www.cbs.gov.il/he/publications/Pages/2020/%D7%A1%D7%A7%D7%A8-%D7%9B%D7%95%D7%97-%D7%90%D7%93%D7%9D-2018.aspx>
- מור, ד' וגיא, ע' (2006). שילוב משפחה ועבודה וחשיבותו לשביעות רצון של נשים עובדות בישראל. *סוגיות חברתיות בישראל*, 2, 45-72.

משרד החינוך. (2007). תשתית לקראת קריאה וכתיבה: תוכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. האגף לפיתוח תוכניות לימודים.

צוק, כ' (2003). תפיסת חשיבות תפקידי חיים, קונפליקט בית-קריירה והשלכותיהם על יעילות הורית ותפיסת איכות האינטראקציה הורה-ילד. עבודה לקראת התואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

Andrews, G. R., & Debus, R. L. (1978). Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 154.

<https://doi.org/https://doi-org.ezprimo1.idc.ac.il/10.1037/0022-0663.70.2.154>

Aram ,D., & Levin, I. (2016). Mother-child joint writing as a learning activity. In J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, & N. Salas (Eds.), *Written and spoken language development across the lifespan: Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 29-45). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-21136-](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21136-7_3)

[7_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21136-7_3)

Augustine, J. M., Prickett, K. C., Kendig, S. M., & Crosnoe, R. (2015). Maternal education and the link between birth timing and children's school readiness. *Social Science Quarterly*, 96(4), 970-984. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12150>

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773. <https://doi.org/10.1037/a0020084>

Bernier, A., McMahon, C. A., & Perrier, R. (2017). Maternal mind-mindedness and children's school readiness: A longitudinal study of developmental processes. *Developmental Psychology*, 53(2), 210-221. <https://doi.org/10.1037/dev0000225>

- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Suwalsky, J. T., & Gini, M. (2006). Maternal chronological age, prenatal and perinatal history, social support, and parenting of infants. *Child Development*, 77(4), 875-892. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00908.x>
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Volume II: Separation, anxiety and anger. In *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger* (pp. 1-429). The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2004). Family process investments that matter for child well-being. In A. Kalil & T. DeLeire (Eds.), *Family investments in children: Resources and behaviors that promote success* (pp. 1-32). Erlbaum.
- Bradley, R. H., McKelvey, L. M., & Whiteside-Mansell, L. (2011). Does the quality of stimulation and support in the home environment moderate the effect of early education programs? *Child Development*, 82(6), 2110-2122. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01659.x>
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3, pp. 129-133). Oxford University Press
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963-6970). Elsevier.
- Brooks-Gunn, J., Han, W.-J., & Waldfogel, J. (2010). First-year maternal employment and child development in the first 7 years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75, 1-113 .

- Buehler, C., O'Brien, M., Swartout, K. M., & Zhou, N. (2014). Maternal employment and parenting through middle childhood: Contextualizing factors. *Journal of Marriage and Family*, 76(5), 1025-1046. <https://doi.org/10.1111/jomf.12130>
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152-157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>
- Cha, K. (2017). Relationships among Negative Emotionality, Responsive Parenting and Early Socio-cognitive Development in Korean Children. *Infant and Child Development*, 26(3), e1990. <https://doi.org/10.1002/icd.1990>
- Chew, A. L., & Morris, J. D. (1989). Predicting later academic achievement from kindergarten scores on the Metropolitan Readiness Tests and the Lollipop Test. *Educational and Psychological Measurement*, 49(2), 461-465. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F0013164489492019>
- Cinamon, R. G., Weisel, A., & Tzuk, K. (2007). Work-family conflict within the family: Crossover effects, perceived parent-child interaction quality, parental self-efficacy, and life role attributions. *Journal of Career Development*, 34(1), 79-100. <https://doi.org/10.1177/0894845307304066>
- Cline, K. D., & Edwards, C. P. (2017). Parent-child book-reading styles, emotional quality, and changes in early head start children's cognitive scores. *Early Education and Development*, 28(1), 41-58. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1177392>

- Cooklin, A. R., Westrupp, E. M., Strazdins, L., Giallo, R., Martin, A., & Nicholson, J. M. (2016). Fathers at Work: Work–Family Conflict, Work–Family Enrichment and Parenting in an Australian Cohort. *Journal of Family Issues*, 37(11), 1611-1635. <https://doi.org/10.1177/0192513x14553054>
- Cooper, C. E., Osborne, C. A., Beck, A. N., & McLanahan, S. S. (2011). Partnership instability, school readiness, and gender disparities. *Sociology of Education*, 84(3), 246-259. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0038040711402361>
- Darney, D., Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., & Lalongo, N. S. (2013). Children with co-occurring academic and behavior problems in first grade: Distal outcomes in twelfth grade. *Journal of School Psychology*, 51(1), 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.09.005>
- Davidov, M., & Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77(1), 44-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x>
- Day, C. A., & Burns, B. M. (2011). Characterizing the Achievement Motivation Orientation of Children From Low- and Middle-Income Families. *Early Education and Development*, 22(1), 105-127. <https://doi.org/10.1080/10409280903544397>
- Deater-Deckard, K., Petrill, S. A., Thompson, L. A., & DeThorne, L. S. (2006). A longitudinal behavioral genetic analysis of task persistence. *Developmental Science*, 9(5), 498-504. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1467-7687.2006.00517.x>

- Dobbs-Oates, J., Kaderavek, J. N., Guo, Y., & Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 420-429. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.003>
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2014). Boosting family income to promote child development. *The Future of Children*, 24(1), 99-120. 10.1353/foc.2014.0008.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 10-40.
- Feldman, R., Rosenthal, Z., & Eidelman, A. I. (2014). Maternal-preterm skin-to-skin contact enhances child physiologic organization and cognitive control across the first 10 years of life. *Biological Psychiatry*, 75(1), 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2013.08.012>
- Garner, P. W., & Toney, T. D. (2020). Financial strain, maternal attributions, emotion knowledge and children's behavioral readiness for school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, 101-122. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101122>
- Goldberg, W. A., Prause, J., Lucas-Thompson, R., & Himself, A. (2008). Maternal employment and children's achievement in context: A meta-analysis of four decades of research. *Psychol Bull*, 134(1), 77. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.77>

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Society for Research in Child Development*, 69(5), 1448-1460. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06223.x>
- Gutman, L. M., & Sulzby, E. (1999). The role of autonomy-support versus control in the emergent writing behaviors of African-American Kindergarten children. *Literacy Research and Instruction*, 39(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/19388070009558319>
- Harris, Y. R., & Almutairi, S. (2016). A Commentary on Parent–Child Cognitive Learning Interaction Research: What Have We Learned from Two Decades of Research? [Conceptual Analysis]. *Frontiers in Psychology*, 7(1210). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01210>
- Hebbecke, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 419-436. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
- Jeong, J., McCoy, D. C., & Fink, G. (2017). Pathways between paternal and maternal education, caregivers' support for learning, and early child development in 44 low- and middle-income countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 136-148. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.001>
- Kelly, E. L., Moen, P., Oakes, J. M., Fan, W., Okechukwu, C., Davis, K. D., Hammer, L. B., Kossek, E. E., King, R. B., & Hanson, G. C. (2014). Changing work and work-family conflict: Evidence from the work, family, and health network. *American Sociological Review*, 79(3), 485-516. <https://doi.org/10.1177/0003122414531435>

- Leiser, K., Heffelfinger, A., & Kaugars, A. (2017). Associations among parent–child relationships and cognitive and language outcomes in a clinical sample of preschool children. *The Clinical Neuropsychologist*, 31(2), 423-437. <https://doi.org/10.1080/13854046.2016.1268649>
- Lerner, R .M., Selva, L.-B., & Warren, A. E. A. (2011). Concepts and theories of human development. In M. H. Bornstein & Lamb, M. E. (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 19-67). Psychology Press.
- Lombardi, C. M., & Dearing, E. (2020) .Maternal Support of Children's Math Learning in Associations Between Family Income and Math School Readiness. *Child Development*, 92(1), e39-e55. <https://doi.org/10.1111/cdev.13436>
- Longo, F., McPherran Lombardi, C., & Dearing, E. (2017). Family investments in low-income children's achievement and socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 53(12), 2273. <https://doi.org/10.1037/dev0000366>
- Lynn, R. (1996). *Dysgenics: Genetic deterioration in modern populations* (Vol. 1). Praeger.
- Mackintosh, N., & Mackintosh, N. J. (2011). *IQ and human intelligence*. Oxford University Press.
- Mackler, J. S., Kelleher, R. T., Shanahan, L., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2015). Parenting stress, parental reactions, and externalizing behavior from ages 4 to 10. *Journal of Marriage and Family*, 77(2), 388-406. <https://doi.org/10.1111/jomf.12163>

- Martins, C., Barreto, A. L., Baptista, J., Osório, A., Martins, E. C., & Verissimo, M. (2019). Relations Between Theory of Mind and Academic School Readiness: The Moderating Role of Child Gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, 65(1), 101-120. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.65.1.010>
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_7
- Matias, M., Ferreira, T., Vieira, J., Cadima, J., Leal, T., & Mena Matos, P. (2017). Workplace family support, parental satisfaction, and work-family conflict: Individual and crossover effects among dual-earner couples. *Applied Psychology: An International Review*, 66(4), 628-652. <https://doi.org/10.1111/apps.12103>
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0014240>
- McDermott, C. L., Seidlitz, J., Nadig, A., Liu, S., Clasen, L. S., Blumenthal, J. D., Reardon, P. K., Lalonde, F., Greenstein, D., & Patel, R. (2019). Longitudinally Mapping Childhood Socioeconomic Status Associations with Cortical and Subcortical Morphology. *Journal of Neuroscience*, 39(8), 1365-1373. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1101/352187> .
- McTigue, E. M., Solheim, O. J., Walgermo, B., Frijters, J., & Foldnes, N. (2019). How can we determine students' motivation for reading before formal instruction? Results from a self-beliefs and interest scale validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 122-133.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.013>

- Mennino, S. F., Rubin, B. A., & Brayfield, A. (2005). Home-to-job and job-to-home spillover: The impact of company policies and workplace culture. *The Sociological Quarterly*, 46(1), 107-135. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2005.00006.x>
- Michel, J. S., Kotrba, L. M., Mitchelson, J. K., Clark, M. A., & Baltes, B. B. (2011). Antecedents of work-family conflict: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 689-725. <https://doi.org/10.1002.job.695>
- Mokrova, I. L., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2013). The role of persistence at preschool age in academic skills at kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1495-1503. <https://doi.org/DOI10.1007/s10212-013-0177-2>
- Moon, U. J., & Hofferth, S. L. (2016). Parental involvement, child effort, and the development of immigrant boys' and girls' reading and mathematics skills: A latent difference score growth model. *Learning and Individual Differences*, 47, 136-144. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.001>
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*, 73(2), 165-183. <https://doi.org/https://doi-org.ezprimo1.idc.ac.il/10.1177/001440290707300203>
- Morrow Lesley, M. (2015). *Literacy development in the early years* (8th ed.). Pearson.
- Oishi, A. S. (2017). Effect of Mothers' Nonstandard Work Hours on Children's Wellbeing in Japan. In In T., Ming-Chang & C., Wan-chi (Eds.). *Family, work and wellbeing in Asia* (pp. 151-175). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4313-0>

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C. S. S. (2012). Parents' involvement in children's learning. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 417-440). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-017>
- Quirk, M., Mayworm, A., Furlong, M. J., Grimm, R., & Rebelez, J. (2015). Dimensionality and measurement invariance of a school readiness screener by gender and parent education levels. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 167-177. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1053644>
- Racz, S. J., King, K. M., Wu, J., Witkiewitz, K., & McMahon, R. J. (2013). The predictive utility of a brief kindergarten screening measure of child behavior problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(4), 588-599. <https://doi.org/10.1037/a0032366>
- Rafferty, Y., Griffin, K. W., & Lodise, M. (2011). Adolescent motherhood and developmental outcomes of children in early Head Start: The influence of maternal parenting behaviors, well-being, and risk factors within the family setting. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(2), 228. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01092.x>

- Rodrigues, M., Sokolovic, N., Madigan, S., Luo, Y., Silva, V., Misra, S., & Jenkins, J. (2021). Paternal Sensitivity and Children's Cognitive and Socioemotional Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Child Development*, 92(2), 554-577. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.13545>
- Roeters, A. (2013). Cross-national differences in the association between parental work hours and time with children in Europe: a multilevel analysis. *Social Indicators Research*, 110(2), 637-658. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9949-8>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83(1), 282-299. <https://doi.org/10.1111/j.1467.8624.2011.01678-x>
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Schieman, S., Glavin, P., & Milkie, M. A. (2009). When work interferes with life: Work-nonwork interference and the influence of work-related demands and resources. *American Sociological Review*, 74(6), 966-988. <https://doi.org/10.1177/000312240907400606>

- Son, S.-H., Lee, K., & Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: The role of child gender. *Early Education & Development*, 24(4), 468-490. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.675548>
- Sperling, R. A., Sherwood, T. P., & Hood, A. M. (2013). Relating Motivation to Read and Emergent Reading Skills: A Measurement Validation Study. *Reading Psychology*, 34(5), 461-485. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.658143>
- Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). *The kindergarten academic behavior readiness screener* (K-ABR). University of Missouri. <https://doi.org/10.1037/spq0000089>
- Taylor, H. B., Anthony, J. L., Aghara, R., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2008). The interaction of early maternal responsiveness and children's cognitive abilities on later decoding and reading comprehension skills. *Early Education and Development*, 19(1), 188-207. <https://doi.org/10.1080/10409280701839304>
- ten Brummelhuis, L. L., & Bakker, A. B. (2012). A resource perspective on the work-home interface: The work-home resources model. *American Psychologist*, 67(7), 545-556. <https://doi.org/10.1037/a0027974>
- Thelen, E., Smith, L. B., Lewkowicz, D. J., & Lickliter, R. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action* (Vol. 10). MIT Press.
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N. S. (2014). Finding the missing piece: Blocks, puzzles, and shapes fuel school readiness. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 7-13.
<https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.02.005>

- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolf, S., & McCoy, D. C. (2019). Household socioeconomic status and parental investments: Direct and indirect relations with school readiness in Ghana. *Child Development*, 90(1), 260-278. <https://doi.org/10.1111/cdev.12899>
- Zhang, C., Hur, J., Diamond, K. E., & Powell, D. (2015). Classroom writing environments and children's early writing skills: An observational study in Head Start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 307-315. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.003>
- Zhou, H., & Salili, F. (2008). Intrinsic reading motivation of Chinese preschoolers and its relationships with home literacy. *International Journal of Psychology*, 43(5), 912-916. <https://doi.org/10.1080/00207590701838147>