

תיווך הורי בכתיבה של ילדי גן בישראל:

אופי התיווך ומשמעותו להתפתחות אוריינות הילדים

דורית ארם ואיריס לוין (ז"ל)

מבוא

המונח 'ניצני אוריינות' מתייחס לידע שיש לילדים על מערכת הכתב בטרם למדו קרוא וכתוב בבית הספר. מחקרים מצביעים על רצף בין ניצני האוריינות בגן לבין הישגי קריאה וכתיבה בבית ספר וההנחה היא, שעל בסיס ניצני האוריינות מתפתחות הקריאה והכתיבה הפורמליות. המנבאים היעילים ביותר להישגים בקריאה וכתיבה בבית הספר הם ידע אותיות, ערנות פונולוגית וניצני כתיבה (National Early Literacy Panel, 2008). העניין של ילדים בכתיבה וניסיונות הכתיבה שלהם, מתחילים עוד לפני שהם מבינים את העיקרון האלפביתי (Levin & Bus, 2003). מפגשי אוריינות שבהם הורים כותבים עם ילדיהם הצעירים שמות, פתקים, רשימות, הזמנות וכדומה מתרחשים בבתי רבים ומהווים הזדמנות להורים להסב את תשומת לב ילדיהם למערכת הכתב ולהעשיר את הידע האלפביתי שלהם (Neumann & Neumann, 2010).

ילדים חיים בעולם טכנולוגי עשיר ומקלדת המחשב כמו גם הטלפונים החכמים מהווים כלים לכתיבה ולמידה (Takacs, Swart & Bus, 2015). בשנים האחרונות מתפתח בעולם מחקר הבוחן את אופיין של אינטראקציות אלה בכדי להיטיב להבין את משמעותן להתפתחות ניצני אוריינות בגן והישגי קריאה וכתיבה בבית הספר וכדי ללמוד כיצד אפשר לקדם (Eufimia, 2008; Neuman & Roskos, 2005; Perlman & Fletcher, 2008).

המאמר הנוכחי סוקר סדרה של מחקרים מישראל המתמקדים באופי התיווך של הורים בכתיבה של ילדיהם בגיל הגן כשהוא מתרחש בבית המשפחה ובמשמעותו להתפתחות ניצני האוריינות של הילדים.

הגישות התיאורטיות לחקר אינטראקציות כתיבה עם ילדי גן

מחקרי חלוץ בתחום נעשו ברוח המודל הקונסטרוקטיביסטי של פיאז'ה, הרואה את הילד כמי שמוביל את התפתחותו ואת המבוגר כמי שמאפשר לילד להתנסות בסביבה מתאימה. מחקרים אלה ייחסו את התפתחות הכתיבה למוטיבציה הפנימית של הילד ולעושר הסביבה האוריינית שהמבוגרים מארגנים עבורו (Bissex, 1980; Clay, 1975; Ferreiro & Teberosky, 1982; Tolchinsky-Landsmann & Levin, 1987). הילדים תוארו כמי שמבנים את הידע שלהם על כתיבה באמצעות פיתוח ובחינה של השערות שהם מעלים על כתיבה, חקירת דרכים לכתיבה והשוואת הכתב שלהם לזה של מבוגרים. בתוך מסגרת מושגית זו, תפקיד המשוב וההנחיה של המבוגר נתפסו כשוליים ולא זכו להתייחסות. לדוגמה, במחקר של ברנס וקסברג (Burns & Casbergue, 1992) שביקשו מילדי גן אמריקנים לכתוב מכתב עם הוריהם. הילדים שהוריהם אפשרו להם להוביל את האינטראקציה גילו יותר יוזמה מילולית במהלך הכתיבה ועסקו יותר בתוכן המכתב. בקרב הזוגות שבהם ההורים לקחו תפקיד מוביל בכתיבה המשותפת, הילדים עקבו אחרי הנחיית ההורים והפיקו טקסטים ארוכים יותר וקונבנציונליים יותר במונחי איות, פיסוק וכדומה. החוקרים מצאו כי להובלת הילד ולהובלת ההורה יתרונות שונים והדגישו שכתיבה משותפת בהובלת הילד מעוררת מוטיבציה בקרב הילדים.

בשונה מהמודל הקונסטרוקטיביסטי, המודל הסוציו-תרבותי של ויגוצקי מדגיש את מקומו של המבוגר כמי שמצטרף אל הילד ומדריך אותו בתהליך ההתפתחות (Bruner, 1997). המבוגר המומחה מנחה את הילד הטירון באמצעות תיווך לקראת התפתחות גבוהה יותר. המחקר הראשון בתפיסה זו בתחום אינטראקציות הכתיבה נעשה על ידי דה-בריש, ביואל ובינדר בארצות הברית (DeBaryshe, Buell & Binder, 1996). החוקרים ביקשו מילדים בני 5-6 לכתוב מכתב אחד בעצמם, ומכתב שני בשיתוף עם אימהותיהם. בעוד שהמכתבים שנכתבו עצמאית על ידי הילדים כללו ציורים, שרבוטים וכתיב מומצא או מילים כתובות באיות תקין, המכתבים שנכתבו במשותף עם האם כללו רק מילים מאויתות כהלכה. נוסף על כך, מכתבים שנכתבו עם האם היו ארוכים יותר וקונבנציונליים יותר במונחי עיצוב האותיות, גודל ומיקום

האותיות והמילים, פיסוק וכולי. האימהות הכירו את רמת הכתיבה של ילדיהן, תיווכו והובילו ילדים שכתבו לבד ברמה גבוהה יחסית להפיק במשותף מכתבים ארוכים ותקינים יותר. החוקרות הסיקו שתיווך האימהות חשוב בהתפתחות ניצני האוריינות של ילדיהן. הן ציינו שהאימהות רגישות לרמת הילד ומתאימות את הנחייתן ליכולתו, מבלי להתפשר על הדרישה העיקרית של כתיבה תקינה – כתיבת מילים באיות נכון.

התפקיד המרכזי של ההורים בקידום כתיבה מוקדמת הוצג גם בחקר מקרה (case study) שעקב אחרי ההתפתחות האוריינית של ילד באוסטרליה מגיל שנתיים עד גיל שש (Neumann, Hood & Neumann, 2008). מההתחלה, האם השתמשה בדפוס המצוי בסביבה הטבעית של הילד (אריזות של מאכלים מוכרים, פרסומות ושלטים) כדי להכיר לבנה את צורות האותיות ולעודד אותו לכתוב אותיות. הכרת האותיות נעשתה בגישה רב-חושית כדי לקדם למידה. מאוחר יותר, האם הוסיפה את צלילי האותיות, ובסופו של התהליך הנחתה אותו באיות מילים ומשפטים. יש לציין שההנחיה ההורית לא דיכאה את המוטיבציה של הילד לחקור את מערכת הכתב. להפך, הילד היה פעיל במציאת דרכים ללמוד על המערכת באמצעים דמויי משחק. לדוגמה, הוא יזם יצירת אותיות רבות, תוך שימוש באוכל בזמן הארוחה או באמצעות משחק בחומרים בבית. רכישת ידע האותיות והכתיבה של הילד הייתה מהירה יחסית. המוטיבציה שלו לכתוב והעונג ששאב משליטה בתחום זה בלטו הן בכתיבה עצמאית, הן בכתיבה משותפת עם ההורים.

מאמר זה מתאר סדרה של מחקרים שנעשו בישראל העוסקים בכתיבה משותפת של הורים עם ילדי גן ברוח הגישה הסוציו-תרבותית. הסקירה מתמקדת בהיבטים הבאים:

- האופן שבו מאפייני תיווך כתיבה מוערכים ומשמעות איכות התיווך בכתיבה להישגי האוריינות של הילדים.
- גורמים במשימה, כלי הכתיבה, בהורה ובילד שמשפיעים על אופי תיווך הכתיבה ההורי.
- המידה שבה יש להורים סגנון תיווך כתיבה אישי שמאפיין אותם.
- הדרך לקדם תיווך של הורים בכתיבה של ילדיהם.

הערכת איכות תיווך של הורים בכתיבה

לצורך הערכת איכות התיווך של הורים בכתיבה של ילדיהם, ביקשנו מהם להנחות את ילדיהם בכתיבה ללא הנחיות בנוגע לאופן הסיוע הרצוי. ההורים התבקשו לסייע לילדיהם לכתוב מילים או טקסט בדרך שנראית להם ראויה. האינטראקציות צולמו בבתי המשפחות ושימשו להערכת אופי התיווך ההורי בכתיבה. הניתוח מתייחס לשני היבטים באינטראקציה - אורייני ורגשי-חברתי. הסולמות האורייניים מעריכים את הדרכים שבהן ההורים מסייעים לילדיהם להבין את מערכת הכתב, והסולמות הרגשיים-החברתיים מתייחסים להתנהגות ההורים כלפי הילדים במהלך ההתנסות המשותפת (Aram, Korat, Saiegh-Haddad, Hassunha Arafat,) (Khoury & Hija, 2013; Aram & Levin, 2001; Aram, 2002; Bindman, Skibbe, Hindman, Aram & Morrison, 2014; Levin, Aram, Tolchinsky & McBride, 2013).

הערכת התיווך האורייני

במחקר זה נבנה מערך כלי מדידה שמשקף את הסיוע האורייני של ההורים במיפוי הגרפ-פונמי בהפקת האותיות, ברמת דרישתם לדיוק וכן בהתייחסותם לאורתוגרפיה העברית (מערכת הסימנים והכללים המשמשים לייצוג גרפי של השפה העברית).

תיווך גרפ-פונמי מעריך את הדרך שבה הורים מנחים את ילדיהם בתהליך של פירוק המילה לצליליה ושלפית האות המתאימה לכל צליל, בניסיון לייצג מילה מדוברת בכתיבה. ברמה הנמוכה של תיווך זה ההורה מתייחס למילה כשלם או כרצף צלילים, כלומר, הוגה את הרצף כיחידה שלמה מבלי להסביר שאותיות מייצגות צלילים. ברמה הבינונית, ההורה מכתוב לילד את שמות האותיות שיש לכתוב. ברמה הגבוהה, ההורה מעודד את הילד לפרק את המילה ליחידות הפונולוגיות המרכיבות אותה (בעיקר פונמות ותת-הברות) ולמפות אותן לשמות אותיות.

תיווך של הפקה גרפית של האותיות משקף את מידת האוטונומיה שההורים נתנו לילד או עודדו אותו ליטול בכתיבת כל אות. ברמה הנמוכה של תיווך זה ההורה כותב את האות בעצמו

או אחוז ביד הילד וכותב איתה. ברמה הבינונית של התיווך, ההורה כותב והילד מעתיק את האות. ברמה הגבוהה, ההורה מעודד את הילד לגלות את צורת האות באופן עצמאי.

התיווך לדרישה לדיוק בוחן את המידה שבה ההורה מסב את תשומת לב הילד לעיצוב נכון של האותיות, לרווחים ביניהן, לכיוון האותיות, לגודלן וכדומה. הטווח נע בין דרישה נמוכה, כשההורה מקבל את הכתיבה גם אם אינה קונבנציונלית, דרך הרמה הבינונית, כשההורה מסב את תשומת לב הילד לצורך לכתוב בצורה מדויקת יותר, ועד הרמה הגבוהה, שבה ההורה מבקש מהילד לתקן את מה שכתב עד שהתוצר משביע את רצונו.

התיווך ההורי המתייחס לאורתוגרפיה בוחן את המידה שבה ההורה מתייחס להיבטים אורתוגרפיים, החל בחוסר התייחסות, דרך אזכור של כללים אורתוגרפיים (כגון ציון אותיות סופיות בשמן "וכעת נון סופית"), עד להתייחסות לכללים ולמשמעותם (לדוגמה, בכתיבת המילה מלפפון האם אומרת "כתבנו פה נון סופית ארוכה ולא רגילה כי היא מופיעה בסוף המילה").

הערכת התיווך הרגשי-החברתי

הפן הרגשי של אינטראקציות הוראיות הורה-ילד חשוב לתחושת הביטחון של הילד בעת האינטראקציה (Shonkoff & Phillips, 2002). המדדים הרגשיים-החברתיים בעת פעילות כתיבה משותפת מתמקדים בהתנהגות ההורים כלפי ילדיהם במהלך הכתיבה המשותפת. הם משקפים את חמימות האווירה השוררת בין הילד להורה ואת היכולת של ההורה לשמור על שיתוף הפעולה של הילד, המיקוד במטלה והנכונות מצד כל אחד מהם לקבל הצעות והנחיות של האחר. ההערכה כוללת גם התייחסות לחיזוקים (לדוגמה, "כתבת יפה מאוד"), לביקורת (לדוגמה, "לא, זה לא ארוך מספיק"), להערות משמעת (לדוגמה, "שב בשקט"), ולמגע פיזי בין ההורה לילד (לדוגמה, מחזיק בידו של הילד).

כדי להנחות את הילד בצורה יעילה בפעילות מונחית-מטרה כמו כתיבת מילים, הורה צריך לתפקד ברמה גבוהה הן בפן האורייני, הן בפן הרגשי. עליו לנקוט בגישה חיובית לאינטראקציה ולדעת איך לעזור לילד להתמודד איתה באופן יעיל ומותאם למשימה. בסדרת מחקרים בחנו

את האופן שבו איכות התיווך ההורי מבחינה אוריינית ורגשית מנבאת את ניצני האוריינות של הילדים בגן ואת הישגי הקריאה והכתיבה שלהם בבית הספר.

משמעות איכות התיווך של ההורים בכתיבה להישגי האוריינות של ילדיהם

במחקר חלוץ הוערכה משמעות תיווך הכתיבה של אימהות להתפתחות האוריינות של ילדיהן. אימהות צולמו בבתי המשפחות כשהן מסייעות לילדיהן ובהתאמה לכך ניצני האוריינות של הילדים בגן הוערכו (Aram, 2002; Aram & Levin, 2001). במחקר זה נמצא שמלבד המיצב החברתי-הכלכלי של המשפחה ועושר הסביבה האוריינית שלה (כמות הספרים בבית, משחקים אורייניים וכולי), רמת התיווך האורייני של האם ניבאה את רמת האוריינות של ילדה (כתיבת מילים, קריאת מילים, מודעות פונולוגית ומודעות אורתוגרפית). במהלך המחקר עקבנו אחר הילדים בבית הספר והערכנו את הישגיהם בכיתה ב'. מצאנו שרמת תיווך הכתיבה של האימהות בגן ניבאה את רמת האיות, הבנת הנקרא והשפה של ילדיהן בכיתה ב', מעבר לשונות במיצב החברתי-הכלכלי של המשפחה וברמת ניצני אוריינות הילד בגן (Aram & Levin, 2004). ממצאים אלה אפשר להסיק כי אופי תיווך הכתיבה בבית בגיל צעיר תורם לרמת האוריינות של הילד בגן ובבית הספר.

בחנו את המשמעות של אופי תיווך הכתיבה להתפתחות ניצני אוריינות ולהישגי הקריאה בבית הספר גם בערבית. למחקרים אלה חשיבות מיוחדת, שכן ילדים ערבים מראים קשיים ברכישת הקריאה והכתיבה (Saiegh-Haddad, 2003; 2007). הסיבות האפשריות להישגים הנמוכים של ילדים ערבים הן: (1) האופי הדיגלוסי של השפה הערבית, הכוללת שתי צורות (מדוברת וכתובה) שביניהן פער מבחינה תחבירית, פונטית, אוצר מילים, ואורתוגרפיה המקשה על רכישת הקריאה והכתיבה; (2) חשיפה מצומצמת לשפה הכתובה של ילדים לפני גיל בית ספר. במחקר זה בחנו את סגנון תיווך הכתיבה של אימהות לילדי גן בחברה הערבית בישראל ואת התרומה של אופי התיווך להישגים האלפביתיים והשפתיים של ילדים מעבר למיצב החברתי-הכלכלי ולעושר הסביבה האוריינית של המשפחה. צילמנו את האימהות מתווכות כתיבת מילים לילדיהן בבית והערכנו את ניצני האוריינות של הילדים בגן. מצאנו שהמיצב של המשפחה

ועושר הסביבה האוריינית מנבאים את ניצני האוריינות של הילדים. כמו כן, איכות התיווך האורייני של האם בכתיבה, המידה שבה היא מלמדת את הילד את תהליך הקידוד הגרפי-פונמי, מידת הדיוק שהיא דורשת מילדה בהפקת האותיות, המידה שבה היא חוזרת למרחב של הילד והתייחסותה לאורתוגרפיה הערבית (האופן שבו היא מתייחסת לתופעות המייחדות את השפה הערבית) ניבאו את הישגי האוריינות של הילדים בגן (ידע אלפביתי, ידע על הדפוס, ומודעות פונולוגית) מעבר לגורמי הרקע (המיצב של המשפחה ועושר הסביבה האוריינית בבית) (Aram, Korat, Saiegh-Haddad, Hassunha Arafat, Khoury & Hija, 2013). במחקר המשך הערכנו את הישגי הקריאה והכתיבה של הילדים בכיתה א'. מצאנו שתיווך הכתיבה האורייני של האם בגן ניבא את הישגי הקריאה של הילד בכיתה א' מעבר למיצב של המשפחה ורמת השפה של הילד בגן (Aram, Korat & Hassunha Arafat, 2013). בחינת איכות התיווך ההורי ומשמעותו להתפתחות האוריינות של הילדים הורחבו לתרבויות ולשפות אחרות. לדוגמה, באנגלית נמצא כי אופי התיווך של אימהות בכתיבה קשור לרמת ניצני האוריינות של ילדיהן בגן (Bindman, Skibbe, Hindman, Aram & Morrison, 2014) ושנה מאוחר יותר (Skibbe, Bindman, Hindman, Aram & Morrison, 2013). תוצאות דומות נמצאו גם בסינית (Lin, McBride-Chang, Aram & Levin, 2011), בספרדית (Levin, Aram, Tolchinsky & McBride, 2013) וברוסית (מינקוב, ארם ושוורץ, 2018). ממצאים אלה מדגישים את מקומו המרכזי של התיווך בכתיבה כמשתנה המנבא את הישגי האוריינות של ילדים מעבר לאופי האורתוגרפיה ומורכבותה. לאור ההכרה בחשיבות תיווך הכתיבה ההורי להישגי האוריינות של הילדים נוצר צורך להעריך גורמים המשפיעים על אופי התיווך.

גורמים המשפיעים על התיווך של ההורים בכתיבה

גורמים מגוונים עשויים להשפיע על אופי האינטראקציה שבין ההורה לילד ועל הקשר שבין תיווך ההורים בכתיבה לבין ניצני האוריינות של ילדיהם. גורמים אלה יכולים להיות קשורים למאפייני המשימה, ההורה והילד. בחנו בסדרת מחקרים כיצד מאפיינים של המשימה (מידת

המוכרות או המורכבות של המשימה), כלי הכתיבה (מקלדת לעומת עיפרון), ההורה (אמונות ומגדר) והילד (רמת ויסות עצמי וצרכים מיוחדים של הילד) קשורים לאופן שבו הורים מתווכים כתיבה לילדיהם. כעת נתאר בקצרה מחקרים אלה.

המשימה (מוכרת או מורכבת)

מחקרים מראים שאופי האינטראקציה בין הורה לילד משתנה בין מטלות שונות. כאשר המטלות מובנות ויש להן פתרונות ספציפיים, ההורים נוטים להנחות יותר את הילדים מאשר במטלות פחות מובנות (Kermani & Brenner, 2000). מגמות דומות עולות במחקרים בכתיבה משותפת. מצאנו כי לאופי המטלות (כתיבת מילים, רשימות, הזמנה, מכתב, ברכה וכדומה) השפעה על מאפייני תיווך הכתיבה ההורי. ככל שהמשימה הייתה מובנית יותר, כך ההורים הדריכו את הילדים להפיק תוצרי כתיבה קובנציונליים ושוחחו פחות על נושאים כלליים של כתיבה מעבר לפירוק המילה לצליליה וקישור הצלילים לאותיות המתאימות. בהשוואה בין תיווך של כתיבת שמות לכתיבת מילים מוכתבות (לדוגמה, מלפפון), אימהות הדריכו בקפידה רבה יותר את הילד בכתיבת המילים מאשר בכתיבת השמות. הן דרשו מהילד רמה גבוהה יותר של דיוק ונתנו לו פחות עצמאות בכתיבה. אימהות היו חמות ומשתפות יותר בכתיבת שמות (Aram, 2002). כתיבת שמות היא כנראה מטלה נפוצה יותר בסביבה הביתית לעומת כתיבת מילים חדשות (Levin & Aram, 2004; Treiman, Cohen, Mulqueeny, Kessler, & Schechtman, 2007). יתר על כן, ילדים כותבים שמות ברמה מתקדמת יותר לעומת כתיבת מילים חדשות, ואימהות עשויות להיות ערות לתופעה זו. במחקר אחר שבו השוונו תיווך כתיבה של הזמנה ליום הולדת לתיווך כתיבת מילים מוכתבות ותיווך כתיבת סיפור, מצאנו שההורים היו מכוונים פחות ויצרו אווירה חמימה יותר בכתיבת הזמנה למסיבת יום-הולדת מאשר בעת כתיבת מילים, כנראה בגלל המסר של הטקסט. הם היו הכי מכוונים כשהנחו את ילדיהם בכתיבת סיפור, כנראה בגלל מורכבות המטלה (Aram & Besser-Biron, 2017).

כלי הכתיבה - מקומה של המקלדת

מלבד אופי המשימה, גם לכלי הכתיבה יש משמעות לגבי אופי תיווך הכתיבה של ההורים. ילדי גן הם משתמשים אקטיביים בטכנולוגיה. ילדים, כמו הוריהם, כותבים לעיתים על מקלדת (מחשב, לוח חכם או טלפון חכם) (לדוגמה, Neumann, 2018). ביקשנו לבדוק את משמעות שילוב הטכנולוגיה באינטראקציות כתיבה בין הורים לילדי גן ובחנו את ההבדלים בין מאפייני תיווך הורי בכתיבה בעזרת מחשב לבין תיווך הורי בכתיבה בעזרת דף ועיפרון (Chorowicz Bar-Am & Aram, 2016). ההורים והילדים צולמו בבתייהם והתבקשו לכתוב רשימת קניות, כאשר מחצית מהרשימה נכתבה על דף ומחציתה במחשב. מצאנו כי בעת הכתיבה במחשב התיווך האורייני של ההורים גבוה יותר. הם מעודדים יותר את ילדיהם להשתמש בידע קודם על השפה הכתובה, הן בעת פירוק המילה לצלילים והפקת שם האות שיש לכתוב, הן בהפקת האות עצמה. כמו כן, כאשר הילדים התבקשו לבחור לכתוב בעצמם מילה במחשב או על דף, 68.6% מהם בחרו לכתוב אותה במחשב. נראה שהורים יודעים להפיק את המיטב מהאפשרויות שהמחשב מציע וללמד את ילדיהם על מערכת הכתב ללא צורך להתעכב ולעסוק בהפקת האותיות.

ההורה

בהתבוננות על מאפיינים אישיים של ההורה המשפיעים על הדרך שבה הוא מתווך כתיבה לילדו התמקדנו במשמעות של האמונות של ההורה בנוגע לניצני אוריינות וקידומן ובמגדר שלו (אבות ואימהות). בחנו את המשמעות של האמונות והמגדר של ההורה לגבי אופי התיווך שלו בכתיבה של ילדי גן.

אמונות פדגוגיות¹

אמונות ההורים מקבלות ביטוי בחיי היומיום בכלל גם מעבר לאינטראקציות ישירות בין ההורה לילד. רכישה של צעצועים וספרים הן דוגמאות להחלטות של ההורים המעוצבות על ידי

¹ אמונות (beliefs) מוגדרות כתפיסות של הפרט בנושאים שונים המנחות את התנהגותו.

אמונותיהם. להחלטות אלה משמעות, שכן יש קשר בין עיצוב סביבת הילד לבין התפתחותו, וסביבה עשירה יותר מנבאת הישגים התפתחותיים גבוהים יותר (Skwarchuk, 2009).

בתחום הכתיבה עם ילדי גן, הערכנו את המידה שבה אמונות של אימהות לגבי הידע האורייני המצופה מילדיהן בגן, אמונותיהן בנוגע לתפקידן בהקניית ידע זה והיכרותן עם רמת ניצני האוריינות של ילדיהן מנבאים את ניצני האוריינות של הילדים (Aram & Levin, 2014). מצאנו שלאימהות בעלות עמדות חיוביות כלפי קידום ניצני אוריינות, אלה שרואות את עצמן אחראיות על התפתחות ילדיהן, יש ילדים המראים ידע אורייני גבוה יותר. נוסף על כך, המידה שבה האם הכירה את רמת ניצני האוריינות של ילדה (לדוגמה, ידעה אילו אותיות הוא מכיר ואת רמת הכתיבה שלו) נמצאה קשורה באופן חיובי להישגי האוריינות של הילד. מלבד כל אלה, אופי תיווך הכתיבה האורייני של האם והמידה שבה היא מלמדת את הילד את תהליך הקידוד הגרפ-פונמי ונותנת לו עצמאות בהפקת האותיות, ניבא את הישגי האוריינות של הילד.

דוגמה נוספת למשמעות האמונות של ההורים לאופי תיווך הכתיבה שלהם בא לידי ביטוי במחקר שערכנו על תיווך כתיבה במשפחות שבוחרות לחנך את ילדיהן בחינוך ביתי. בחירה של הורים במסגרת חינוכית המתאימה לתפיסתם החינוכית מהווה מדד מעניין לאמונותיהם. 'חינוך ביתי' הוא מונח השגור בספרות לתיאור תופעה שבמסגרתה ילדים המגיעים לגיל חינוך חובה אינם לומדים במוסדות חינוך ציבוריים או פרטיים. בחינוך הביתי הילד מתחנך בראש ובראשונה על ידי ההורים. השוויון בין ילדים בגיל גן חובה המתחנכים במסגרת של חינוך ביתי לבין ילדים המתחנכים במערכת החינוך הפורמלית, ובחנו את מערכת האמונות של האימהות בנוגע לקידום ניצני אוריינות, את אופי תיווך הכתיבה שלהן ואת ניצני האוריינות של ילדיהן (Aram, Cohen Meidan & Deitcher, 2016). אימהות של ילדי החינוך הפורמלי דיווחו כי הן פעילות עם ילדיהן בנושאים לימודיים יותר מאשר אימהות של ילדים בחינוך הביתי. רמת ניצני האוריינות של הילדים המתחנכים בחינוך הפורמלי הייתה גבוהה מזו של הילדים המתחנכים בחינוך הביתי. מבחינת אופי תיווך הכתיבה, רמת התיווך של האימהות מהחינוך הביתי במדדים האורייניים (התיווך הגרפ-פונמי וההפקה הגרפית) הייתה נמוכה מזו של האימהות מהחינוך הפורמלי. אימהות לילדים המתחנכים במסגרות פורמליות עזרו יותר

לילדיהן להתארגן ולתכנן את הפעילות, הן דרשו יותר דיוק, ומיקדו את הקשב של ילדיהן. במקביל, הן גם נתנו לילדיהן יותר תחושת מסוגלות. לעומתן, האימהות של הילדים בחינוך הביתי הראו רמה גבוהה יותר של היעדר דרישה לדיוק. הן היו מוכנות לקבל שגיאות של ילדיהן ולהעלים מהן עין. מעניין היה להיווכח כי בשתי הקבוצות אופי תיווך הכתיבה של האם ניבא את רמת הכתיבה של ילדה מעבר למודעות הפונולוגית של הילד ואמונות האם. בדומה, קורת ולוין (Korat & Levin, 2001) מצאו קשרים בין אמונות של אימהות לילדים בכיתה ב' לגבי ילדן כלומד לבין מידת האוטונומיה שהן נתנו לילד בעת פעילות של כתיבה משותפת של מכתב.

מגדר

במאה ה-20 התרחשו שינויים מבניים בחלוקת העבודה במשפחה, שהעצימו את מעורבות האבות בגידול ילדיהם (Bond, Galinsky & Swanberg, 1998; Cinamon, Weisel & Tzuk, 2007). לכן, כדי להגיע להבנה עדכנית של השפעות ההורים על אוריינות הילדים חשוב להתבונן גם בתיווך כתיבה של אבות. תיעדנו אימהות ואבות לילדי גן כשהם מנחים בנפרד את ילדיהם בכתיבת מילים. מצאנו שאימהות תיווכו כתיבה ברמה גבוהה יותר מאבות הן לפי הסולמות האורייניים, הן לפי הסולמות הרגשיים-החברתיים (Aram, 2010). במילים אחרות, אימהות הדריכו את ילדיהן בתהליך הכתיבה ברמה מתקדמת יותר מן האבות ושמרו יותר על אווירה של שיתוף פעולה. הבדלים בין אימהות לאבות בתיווך כתיבה עשויים לנבוע מההבדלים בתפקידיהם במשפחה וכן מהבדלים בתפיסת תהליך התיווך. נראה שאימהות עדיין תופסות את עצמן, ונתפסות על ידי בני-זוגן ועל ידי החברה, כאחראיות יותר להתפתחות הילד. הן מבלות זמן רב יותר עם הילדים (Moon & Hoffman, 2008), מנסות יותר באינטראקציות משותפות ומכירות טוב יותר את הפעילויות המתרחשות בגני הילדים. יתר על כן, ישנן עדויות לכך שאבות ואימהות תופסים את מטלת התיווך בצורה שונה. האימהות ממוקדות יותר בתהליך והאבות ממוקדים יותר בהשלמת המשימה (Conner, Knight & Cross, 1997). עם זאת, מצאנו שאבות ואימהות באותה משפחה מגלים רמות דומות של תיווך אורייני ורגשי-חברתי (Aram, 2010). כנראה שדמיון זה נובע מכך שהם עובדים עם אותו ילד, מתקיימת ביניהם השפעה הדדית, והם חולקים אמונות פדגוגיות משותפות.

הילד

בבואנו להעריך את מקומו של הילד בקביעת אופי התיווך של הוריו בכתיבה התמקדנו במשמעות של מידת הוויסות העצמי שלו ואת מידת קיומם של צרכים מיוחדים (לקות שמיעה ולקות קשב והיפראקטיביות). זאת מכיוון שילדים עם צרכים מיוחדים מציבים קשיים ייחודיים במהלך אינטראקציות לימודיות עם הוריהם (Kelly & Barnard, 2000).

ויסות עצמי²

רמת ויסות גבוהה קשורה להישגים גבוהים יותר בבית הספר, למסוגלות חברתית גבוהה יותר וכן לפחות בעיות משמעת (Bronson, 2000). דיבור עצמי של ילדים הוא המלל שילדים אומרים לעצמם בעת ביצוע משימות הדורשות מהם מאמץ. ויגוצקי טען כי הדיבור העצמי מחליף בהדרגה את תפקיד המבוגר כמתווך ומסייע לילד לווסת את הלמידה שלו (Vygotsky, 1978). הילד מפנים בהדרגה את תיווך המבוגרים ואומר לעצמו את הדברים שהמתווך אומר לו. בחנו את מערך הקשרים שבין רמת הוויסות העצמי של הילדים, אופן הדיבור העצמי שלהם והתיווך של הוריהם בכתיבה, לבין רמת הכתיבה והבנת תהליך הכתיבה שלהם (Aram, Abiri, 2014). ההורה והילד צולמו בזמן משימה משותפת של כתיבת מילים, ובזמן כתיבה עצמאית של הילד. נוסף על כך, הוערכו ניצני האוריינות (ידע אותיות ומודעות פונולוגית) והוויסות העצמי של הילד. מצאנו קשרים חיוביים בין מידת הוויסות העצמי, הדיבור העצמי של הילד, ניצני האוריינות והתיווך האורייני לבין רמת הכתיבה העצמאית של הילד. רגרסיה סימולטנית לניבוי רמת הכתיבה של הילד הראתה, כי לתיווך האורייני של ההורים תרומה נפרדת מעבר לרמת ניצני האוריינות, הדיבור העצמי והוויסות העצמי של הילד. המשתנים שהוערכו במחקר הסבירו אחוז ניכר (75%) מהשונות ברמת הכתיבה של ילדי גן. תוצאות אלה מחזקות את הגישה של ויגוצקי להתפתחות ומעידות על כך שהמודל שהצגנו, הכולל מדדים פנימיים לילד (ויסות עצמי וניצני אוריינות), מדד שהוא בעצם מדד ביניים – דיבור עצמי ומדד חיצוני (התיווך) מצליחים יחד להסביר במידה רבה את תפקוד הילד (Winsler, 2009).

² ויסות עצמי היא היכולת של הילד לכוון את התנהגותו בהקשר החברתי, לתכנן אותה ולפקח עליה.

לקות שמיעה

רכישת אוריינות היא משימה מאתגרת לילדים עם לקות שמיעה (Musselman, 2000). החסך השמיעתי מגביל את הכושר הפונולוגי שלהם. קשה להם להבחין בפונמות של השפה המדוברת ולכן הם מתקשים ללמוד את העיקרון האלפביתי באופן שילדים עם שמיעה תקינה לומדים אותו. עם זאת, בסביבה אוריינית תומכת, התפתחות האוריינות של ילדים עם לקות שמיעה מתרחשת בנתיב מקביל, אף כי בקצב איטי יחסית לזה של ילדים שומעים (Williams, 2004).

ערכנו השוואה בין אופי תיווך כתיבת מילים של אימהות לילדי גן עם לקות שמיעה לבין אימהות לילדי גן עם שמיעה תקינה. צילמנו את האימהות מתווכות כתיבה לילדיהן בבית והערכנו את ניצני האוריינות של הילדים בגן (Aram & Most, 2007; Aram, Most & Ben Simon, 2006; Most, Aram & Andorn, 2008). מצאנו שרמת התיווך האורייני של אימהות לילדים עם לקות שמיעה נמוכה במובהק בהשוואה לאימהות לילדים עם שמיעה תקינה. אימהות לילדים עם לקות שמיעה היו גם מכוונות ופולשניות יותר, והשתמשו במובהק ביותר חיזוקים, ביקורת ומגע פיזי לעומת אימהות לילדים שומעים. עם זאת, מבחינת התיווך הרגשי, אימהות לילדים עם לקות שמיעה היו חמות ומשתפות פעולה כמו אימהות לילדים שומעים. ההצלחה של אימהות אלה בשמירה על אווירה הרמונית בהקשר לימודי יכולה לנבוע מכך שהן רגילות להיות מעורבות מאוד בלמידה של ילדיהן, וילדיהן רגילים לחוות למידה כזאת מינקות. רמות התיווך האורייני והרגשי-החברתי של האימהות ניבאו את כישורי האוריינות של הילדים, אפילו מעבר לגיל הילדים ועומק אובדן השמיעה שלהם. ממצאים אלה מצביעים על כך שתיווך כתיבה יכול לתרום לאוריינות של ילדים עם לקות שמיעה כפי שהוא תורם לילדים שומעים, ושתיווך כתיבה לילדים עם לקות שמיעה יכול להשתפר על ידי הפחתת הפולשנות והעלאת רמת התיווך האורייני של ההורים.

ילדים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות (ADHD)

ילדים עם ADHD נמצאים גם הם בסיכון לימודי. ישנן ראיות לכך שהשיגיהם לעיתים נמוכים מאלה של חבריהם (Merrell & Tymms, 2001). מחקרים מדווחים על קשר בין סימפטומים

של ADHD ואוריינות נמוכה כבר בגן (Willicutt, et al., 2007). בדקנו את תיווך הכתיבה של הורים לילדי גן עם ADHD מההיבט האורייני והרגשי-החברתי בהשוואה לתיווך דומה של הורים לילדי גן ללא לקות. הערכנו את תיווך הכתיבה של ההורים בבית ואת ניצני האוריינות של הילדים בגן (Aram, Bazelet & Goldman, 2010). מעניין היה להיווכח כי אין הבדל בין שתי הקבוצות ברמת התיווך האורייני של ההורים. בשתי הקבוצות נמצאו מתאמים מובהקים בין רמת התיווך האורייני של ההורים לבין רמת האוריינות של ילדיהם. נמצא הבדל משמעותי בין הורים לילדים עם ADHD לבין הורים לילדים ללא ADHD ברמת התיווך הרגשי-החברתי. הורים לילדים עם ADHD הצליחו פחות בהשגת שיתוף פעולה עם הילדים וביצירת אווירה חמה, והשתמשו ביותר חיזוקים, ביקורת, ומגע פיזי בהשוואה להורים לילדים ללא ADHD. בקרב ילדים עם ADHD, ככל שהאווירה הייתה חיובית והתקיים שיתוף הפעולה, כך אוריינות הילד הייתה גבוהה יותר. ממצא זה מרמז על כך שהורים שהצליחו ליצור אינטראקציות למידה חיוביות וזכו בשיתוף פעולה מצד ילדיהם תרמו בכך לאוריינות הילד. בקרב ילדים ללא ADHD נמצאו מתאמים שליליים מובהקים בין ביקורת ומגע פיזי מצד אחד, לבין אוריינות הילדים. נוסף על כך, ככל שההורים היו פולשניים יותר, ציוני הילדים באוריינות היו נמוכים יותר. מעניין לציון שמתאמים שליליים אלה לא נמצאו בקרב קבוצת הילדים עם ADHD. יתכן שאצל הורים לילדים עם ADHD התנהגויות כאלה (לדוגמה, ביקורת, מגע) מסייעות בשליטה על התנהגות הילדים ועל-ידי כך מסייעות להם ללמוד.

סגנון תיווך הכתיבה של הורים

מעבר לסוג המשימה, כלי הכתיבה או מאפייני הילדים, בחנו באיזו מידה יש להורים סגנון תיווך כתיבה יציב. כאשר השוונו תיווך כתיבה במשימות שונות, למשל, כתיבת מילים לעומת כתיבת הזמנה, ותיווך כתיבה באמצעות כלים שונים, למשל, עיפרון לעומת מקלדת, מצאנו כי מלבד הבדלים בתיווך יש להורים גם סגנון תיווך. כלומר, אם שתיווכה ברמה אוריינית גבוהה במשימה אחת עשתה זאת גם במשימה האחרת. אם שיצרה אווירה נעימה בעת כתיבה עם עיפרון

עשתה זאת גם בעת כתיבה במקלדת (Aram, 2002; Chorowicz Bar-Am & Aram, 2016).

שאלה מרכזית בחקר התפתחות הילד עוסקת במידה שבה הסביבה משפיעה על הילדים ובמידה שבה מאפיינים של ילדים משפיעים על הסביבה (Shonkoff & Phillips, 2002). כדי ללמוד על המידה שבה האם מביאה את סגנונה האישי לאינטראקציה עם ילדיה ועל המידה שבה היא מושפעת מאפיוני ילדיה ערכנו מחקר תאומים (Aram, 2007). אימהות לתאומי אחווה בגיל הגן צולמו כשהן מנחות בנפרד כל אחד מן התאומים בכתיבת מילים. האימהות הראו רגישות להבדלים בין ילדיהן ולרמת האוריינות שלהם. הן תיווכו כתיבת מילים לתאום שהיה בעל הישגים אורייניים גבוהים יותר (שיום אותיות, מודעות פונולוגית וכתיבת מילים) ברמה גבוהה יותר. האימהות הציבו דרישות גבוהות יותר בפני התאום המתקדם יותר לגבי מיפוי גרפ-פונמי, הפקת אותיות בכתב ודיוק. המתאמים בין רמת התיווך האורייני של האם ורמת האוריינות של הילד מעלים את הסברה שאימהות לומדות על היכולות האורייניות של ילדיהן תוך כדי פעילות הכתיבה המשותפת ומציבות דרישות גבוהות יותר בפני הילד המתקדם יותר, או שהן יודעות מראש מה היכולות האורייניות של הילד על בסיס התנסויות קודמות. באשר לאיכות התיווך מבחינה רגשית-חברתית, נמצא שלאימהות סגנון תיווך ואימהות שיצרו אווירה חיובית עם תאום אחד יצרו אווירה דומה עם התאום השני. באותו אופן, אימהות שנטו לחזק או לבקר תאום אחד, נטו לעשות זאת גם עם התאום השני.

כיצד מקדמים את אופי התיווך ההורי בעת אינטראקציות כתיבה?

בדקנו את האופן שבו אפשר לקדם את רמת התיווך בכתיבה של אימהות ואם קידום זה משפר את ההישגים האלפביתיים של ילדיהן (Elimelech, Aram & Levin, 2019; Levin & Aram, 2012). במחקר הראשון (Levin & Aram, 2012) הזמנו אימהות לילדי גן ממיצב חברתי כלכלי נמוך להשתתף בתוכנית לשיפור המוכנות של ילדיהן לבית הספר. הן חולקו לשלוש קבוצות, וכל קבוצה למדה להנחות את הילדים בתחומים שונים: תיווך כתיבה, קריאת ספרים אינטראקטיבית ומיומנויות ויזו-מוטוריות. המחקר כלל גם קבוצה רביעית, קבוצת ביקורת ללא

התערבות. בקבוצת קריאת הספרים האינטראקטיבית האימהות התאמנו בקריאה אינטראקטיבית המשתפת את הילד בשיח. בקבוצה הוויזו-מוטורית האימהות למדו להנחות את ילדיהן לעבוד ביעילות בגזירה, בהדבקה, בציור וכדומה. בקבוצת תיווך כתיבה האימהות למדו לתווך לילדיהן כתיבת מילים ברמה גבוהה. הן למדו לשחק עם ילדיהן משחקים שמשלבים ערנות לצלילים ולאותיות של מילים, לסייע לילדיהן לחלק מילים לצלילים, לקשר צלילים לאותיות, לאתר את האותיות המייצגות את הצלילים ולהפיק אותן בכתב. כל קבוצה השתתפה בתוכנית שכללה סדנה שבה האימהות הונחו לשפר את מיומנויות הילדים על ידי פעילות בתחום הספציפי של הקבוצה. האימהות ערכו שלוש פעילויות שבועיות עם ילדיהן במשך שבעה שבועות באינטראקציה זוגית מובנית. עוזרת מחקר נפגשה עם האם והילד פעם בשבוע להמשך הדרכה בבית המשפחה. רמת התיווך האורייני של האם נבדקה בכל הקבוצות באמצעות צילום אינטראקציות כתיבה משותפות בשלוש נקודות זמן: מבחן קדם לפני התחלת ההתערבות, מבחן בתר מידי עם סיום ההתערבות ומבחן בתר מאוחר חודשיים וחצי לאחר סיום ההתערבות.

תוכנית ההתערבות שיפרה את התיווך האורייני של האם רק בקבוצת הכתיבה. רוב האימהות בקבוצה זו למדו לתווך כתיבה קרוב לרמה האוריינית הגבוהה ביותר האפשרית. השיפור בקבוצה זו לא היה תלוי ברמת התיווך של האם בכתיבה טרום ההתערבות או ברמת האוריינות של הילד במבחן הקדם. ממצאים אלה מצביעים על כך שאפשר לקדם אימהות ממיצב נמוך בתיווך כתיבה במידה מרשימה. מעניין היה ללמוד שהלמידה של האימהות בכל אחת מהקבוצות הייתה ספציפית. לדוגמה, אימון האימהות להנחות את הילדים בקריאת ספר אינטראקטיבית לא השפיע על איכות תיווך הכתיבה שלהן. הסיבה לכך נעוצה כנראה בכך שביצוע פעילות כתיבה משותפת ברמה גבוהה דורש הבנה ברורה של העקרונות העומדים בבסיס מערכת הכתב ובלמידת עקרונות אלה.

באותו מחקר המיומנויות האלפביתיות של הילדים (ידע אותיות, מודעות פונולוגית, כתיבה וזיהוי מילים) הוערכו במבחן הקדם, במבחן הבתר המידי ובמבחן הבתר המאוחר, שנערך שלושה חודשים לאחר תום ההתערבות. ילדים לאימהות שאומנו בתיווך בכתיבה השתפרו בכל

המיומנויות האלפביתיות יותר מחבריהם בשאר הקבוצות. שיפור יחסי זה נשמר גם במבחן הבתר המאוחר בהשוואה לקבוצת הביקורת. ממצאים אלה מצביעים על כך שלהנחיית האימהות במטלות כתיבה יש השפעה ניכרת על המיומנויות האלפביתיות של ילדיהן, בעוד שפעילויות אחרות הקשורות למוכנות לבית הספר (קריאת ספרים ופעילות ויזו-מוטורית) פחות משפיעות על המיומנויות האלפביתיות של הילדים. ישנן עדויות לכך שבעת קריאת ספרים לילדים הורים אינם מתייחסים למערכת הכתב. הם מתמקדים בסיפור (Sénéchal, Pagan, 2008). מסקנות אלה מצביעות על החשיבות הספציפית של אינטראקציות כתיבה לשיפור המיומנויות האלפביתיות של ילדים התורמות לרכישת קריאה ואיות בבית הספר. בעוד שקריאת ספרים הפכה לפעילות הורה-ילד נורמטיבית המומלצת להורים לילדים מגיל צעיר מאוד, הורים ומחנכים מודעים פחות לחשיבות ולפוטנציאל של פעילויות כתיבה משותפות.

במחקר נוסף בחנו את משך התרומה של תוכנית התערבות קצרה, קבוצתית וממוקדת, המדריכה הורים של ילדים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני לקראת סוף גן חובה ללמד את ילדיהם ידע אותיות ומודעות פונולוגית באמצעות פעילויות כתיבה (Elimelech, Aram & Levin, 2019). כל ההורים (מקבוצת ההתערבות וההשוואה) השתתפו במפגש בנושא מוכנות לכיתה א'. במפגש החוקרת שוחחה עם ההורים על חשיבות ההכנה לכיתה א'. החוקרת התמקדה בתחום האורייני, הבהירה מהם ניצני אוריינות (ידע אותיות ומודעות פונולוגית), שוחחה על חשיבותם, הסבירה את חשיבות קריאת ספרים לילדי גן והדגישה את חשיבות הכתיבה עם הילדים. לאחר מכן האימהות של קבוצת ההתערבות הונחו לפעול בבית עם הילד ארבע פעמים בשבוע במשך 20 דקות בפעילויות כתיבה מובנות. תוצאות המחקר הראו כי חודשיים לאחר תום המחקר בתחילת כיתה א', קבוצת ההתערבות הראתה הישגי קריאה וכתיבה גבוהים יותר.

דיון מסכם

מכלול המחקרים שתוארו במאמר זה מאירים מתוך התפיסה הסוציו-תרבותית (Vygotsky, 1978) את מאפייניהן של אינטראקציות כתיבה יעילות בין הורים לילדיהם. תיווך כתיבה מיטבי הוא תיווך שבו ההורים מסייעים לילדיהם להבין את מערכת הכתב, מלמדים אותם לפרק מילים לצלילים ולקשר בין צליל לאות המתאימה לה, מעודדים את הילדים לעצמאות בהפקה הגרפית של האותיות ומפנים את תשומת ליבם לכללי האורתוגרפיה העברית. במהלך תיווך כתיבה יעיל ההורים רגישים למקום ההתפתחותי של ילדיהם ובאווירה טובה מושכים את ילדיהם קדימה להבנה מתקדמת יותר של מערכת הכתב.

המחקרים שהצגנו מעידים על כך שלהורים סגנון אופייני של תיווך כתיבה המתבטא בתיווך הכתיבה שלהם לילדים שונים, במטלות שונות, ובכלי כתיבה שונים. רמת התיווך ההורי, בעיקר התיווך האורייני, קשורה למיומנויות האלפביתיות של הילד ומנבאת את רכישת כישורי הקריאה והכתיבה שלו מאוחר יותר בבית הספר. השוואות בין אימהות ואבות מראות שאימהות מגלות רמת תיווך אורייני גבוהה יותר ואינטראקציה רגשית-חברתית חיובית יותר. עם זאת, אימהות ואבות מאותה משפחה מגלים התנהגויות תיווך דומות, המשקפות כנראה "תרבות משפחתית". תיווך הכתיבה של הורים קשור לאמונותיהם בנוגע להתפתחות ניצני אוריינות ובנוגע לרמת האוריינות של ילדיהם. המחקרים על ילדים עם צרכים מיוחדים מלמדים אותנו במידה רבה על האופן שבו ההורים תופסים את קשייהם של ילדיהם, ואת ציפיותיהם מהילדים. חשובות במיוחד לתפיסתנו תוצאות המחקרים המעידים כי אפשר לשפר תיווך הורי בכתיבה באמצעות אימון ההורים בהבנת דרך התיווך האוריינית היעילה. יתר על כן, תוכניות התערבות לקידום ניצני אוריינות צריכות להיות ספציפיות. אימון אימהות בקריאה אינטראקטיבית של ספר או בתיווך של מיומנויות ויזו-מוטוריות, שני תחומים שיכולים להיחשב רלוונטיים להתפתחות אוריינית של ילדים, לא נמצאו יעילים בקידום התיווך של האימהות בכתיבה.

בתקופתנו, עלינו להיות ערים למשמעות של העולם הדיגיטלי והאפשרויות שהוא פותח בפנינו. מפותחים כיום משחקים שיכולים לסייע לילדים ללמוד את הקוד האלפביתי (אלימלך, 2019). במקביל, ישנם מחקרים המדגישים את מקומם של ההורים והמתווכים בעולם הדיגיטלי.

לדוגמה, תורג'מן (2017) מצאה שילדים לומדים בצורה מיטבית מספר דיגיטלי בליווי תיווך של מבוגר.

המחקרים שסקרנו במאמר זה מציגים היבטים של תיווך כתיבה הורי תוך התמקדות בתיווך כתיבה בישראל. ראוי שמחקרים עתידיים בתחום תיווך הכתיבה ירחיבו את היריעה ויתבוננו על תיווך כתיבה במשפחה מזוויות נוספות. מעניין לחקור, בין היתר, את המחשבות של הורים על תיווך כתיבה, מה חשוב להם כשהם מסייעים לילדיהם לכתוב ומה הם חושבים על הדרך שבה הם מסייעים לילדיהם להבין את מערכת הכתב. התבוננות מקיפה על הסביבה ברוח הגישה האקולוגית-התפתחותית של בرونפנברנר (Bronfenbrenner, 1986) מעודדת חקר של אינטראקציות עם מתווכים נוספים בחיי הילד. מעניין לבחון את אופי תיווך הכתיבה של אחים בוגרים או סבים. ראוי לבחון את האופן שבו אפשר לשלב בין כתיבה בגן לכתיבה במשפחה. להערכתנו, חשוב גם לזכור כי מדובר בכתיבה לצורכי תקשורת של ילדי גן בהקשר הטבעי. אין בכוונתנו שהורים ילמדו את ילדיהם באווירה דידקטית כמו בכיתה בבית הספר. אנו ממליצות להדריך הורים בדרכים היעילות לתיווך כתיבה ולעודד אותם לשלב פעילות כתיבה עם ילדי גן בבית בתקשורת יום-יומית (לדוגמה, ברכות, הודעות, תזכורות), במשחקים (לדוגמה, כתיבת רמזים במשחקי הסתרה) ובמטלות ביתיות (לדוגמה, רשימת קניות). כדאי להזכיר להורים שלתיווך כתיבה אפשר באמצעות כלים מגוונים יותר מעט או עיפרון, בעזרת מדבקות, מגנטים, לוחות חכמים, מחשבים וטלפונים ניידים, ובלבד שגסייע לילדים להעביר מסרים.

רשימת מקורות

אלימלך, ע' (2019). קידום האוריינות של ילדי גן ממיצב נמוך באמצעות משחק כתיבה במחשב: התרומה של מסייעים דיגיטליים שמיעתיים וחזותיים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

מינקוב, מ', ארם, ד' ושוורץ, מ' (2018). ניצני אוריינות בבתי משפחות עולים: כיצד אידיאולוגיה, ניהול ופרקטיקה בשפה אחת מנבאים את אוריינות הילד בשפה האחרת. כנס אוריינות ושפה, אוניברסיטת תל אביב.

תורג'מן, מ' (2017). קידום הבנת סיפור והפקתו באמצעות ספר אלקטרוני ותיווך גננות במסגרת גן הילדים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר אילן.

- Aram, D. (2002). Joint writing of dictated words versus proper names: Analysis of low SES mother-kindergartner dyads. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 47-61.
- Aram, D. (2007). Sensitivity and consistency of maternal writing mediation to twin kindergartners. *Early Education and Development*, 18, 71-92.
- Aram, D. (2010). Writing with young children: A comparison of paternal and maternal guidance. *Journal of Research in Reading*, 33, 4-19.
- Aram, D., & Besser-Biron, S. (2017). Parents' support during different writing tasks: A comparison between parents of precocious readers, preschoolers, and school-age children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(2), 363-386.

- Aram, D., Abiri, S., & Elad, L. (2014). Predicting early spelling: The contribution of children's early literacy, self-regulation, private speech during spelling, and parental spelling support. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(4), 685-707.
- Aram, D., Bazelet, I., & Goldman, H. (2010). Early literacy and parental writing mediation in young children with and without ADHD. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 395-410.
- Aram, D., Cohen Meidan, I., & Deitcher, D. A. (2016). Comparison between homeschooled and formally schooled kindergartners: Children's early literacy, mothers' beliefs, and writing mediation. *Reading Psychology*, 37(7), 995-1024.
- Aram, D., Korat, O., & Hassunha Arafat, S. (2013). The contribution of early home literacy activities to reading and writing in Arabic in first grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(9), 1517-1536.
- Aram, D., Korat, O., Saiegh-Haddad, E., Hassunha Arafat, S., Khoury, R., & Hija, J. (2013). Early literacy among Arabic speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development*, 28(3), 193-208.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
- Aram, D., & Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy achievements in second grade: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 387-409.

- Aram, D., & Levin I. (2014). Promoting early literacy: The differential effects of parent-child joint writing and joint storybook reading interventions. In R. Chen (Ed.), *Cognitive development: Theories, stages & processes and challenges* (189-212). NY: Nova Science Publishers.
- Aram, D., & Most, T. (2007). *Parent-child literacy interactions with deaf or hard of hearing (D/HH) kindergartners*. Paper presented at the Conference of the Israeli Society for Language and Literacy. Tel Aviv University, Israel.
- Aram, D., Most, T., & Ben Simon, A. (2008). Early literacy of kindergartners with hearing impairment: The role of mother-child collaborative writing. *Topics of Early Childhood Special Education*, 28, 31-42.
- Bindman, S. W., Skibbe, L. E., Hindman, A. H., Aram, D., & Morrison, F. J. (2014). Parental writing support and preschoolers' early literacy, language, and fine motor skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 614-624.
- Bissex, G. L. (1980). *GNYS AT WRK: A child learns to read and write*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bond, J. T., Galinsky, E., & Swanberg, J. E. (1998). *The 1997 national study of the changing workplace*. New York: Family and Work Institute.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Bruner, J. (1997). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 40(2), 63-73.

- Burns, M. S., & Casbergue, R. (1992). Parent-child interaction in a letter-writing context. *Journal of Reading Behavior*, 24, 289–231.
- Chorowicz Bar-Am, O. & Aram, D. (2016). Mothers helping their preschool children spell words: A comparison between interactions using computer vs. pencil and paper. *International Journal of Child-Computer Interaction*. DOI: 10.1016/j.ijcci.2016.03.001.
- 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, 79-100.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Conner, D. R., Knight, D. K., & Cross, D. R. (1997). Mothers' and fathers' scaffolding of their 2-year-olds during problem-solving and literacy interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 323-338.
- DeBaryshe, B. D., 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.
- Elimelech, A., Aram, D., & Levin, I. (in press). Mothers teaching their children the Hebrew written code: The effects on children's early writing and reading skills. In A. Rui & M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science*.
- Eufimia, T. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42, 162-170.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, New Hampshire and Oxford: Heinemann.

- Kelly, J. F., & Barnard, K. E. (2000). Assessment of parent-child interaction: Implications for early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (258-289). New York: Cambridge University Press.
- Kermani, H., & Brenner, M. E. (2000). Maternal scaffolding in the child's zone of proximal development across tasks: Cross-cultural perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 15, 30-52.
- Korat, O., & Levin, I. (2001). Maternal beliefs, mother-child interaction, and child's literacy: Comparison of independent and collaborative text writing between two social groups. *Applied Developmental Psychology*, 22, 397-420.
- Levin, I., & Aram, D. (2004). Children's names contribute to early literacy: A linguistic and social perspective. In D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development* (219-241). Dordrecht: Kluwer.
- Levin, I., & Aram, D. (2012). Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(1), 217-249.
- Levin, I., Aram, D., Tolchinsky, L., & McBride, C. (2013). Maternal mediation of writing and children's early spelling and reading: The Semitic abjad versus the European alphabet. *Writing Systems Research*, 2, 134-155.
- Levin, I., & Bus, A. G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39, 891-905.

- Lin, D., McBride-Chang, C., Aram, D., & Levin, I. (2011). Mother-child joint writing in Chinese kindergartners: Metalinguistic awareness, maternal mediation, and literacy acquisition. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 426-442.
- Merrell, C., & Tymms, P. B. (2001). Inattention, hyperactivity, and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 43-56.
- Moon, M., & Hoffman, C. D. (2008). Mothers' and fathers' differential expectancies and behaviors: Parent $\times$ child gender effects. *Journal of Genetic Psychology*, 169, 261-279.
- Most, T., Aram, D., & Andorn, T. (2006). The early literacy skills of young hearing impaired children: A comparison between two educational systems. *The Volta Review*, 106, 5-28.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 9-31.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Retrieved from:
<http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (2005). The state of state pre-kindergartners' standards. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 125-145.
- Neumann, M. M. (2018). Maternal Scaffolding of Preschoolers' Writing Using Tablet and Paper-Pencil Tasks: Relations with emergent literacy skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(1), 67-80.

- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2010). Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the preschool child within the home environment. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30, 79-94.
- Neumann, M. M., Hood, M., & Neumann, D. (2008). The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 313-319.
- Perlman, M., & Fletcher, B. A. (2008). Literacy instruction in Canadian child care centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 23, 139-155.
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24, 431-451.
- Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, 28, 605-625.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19, 27-44.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2002). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Skibbe, L. E., Bindman, S. W., Hindman, A. H., Aram, D., & Morrison, F. J. (2013). Longitudinal relations between parental writing support and preschoolers' language and literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 387-401.

- Skwarchuk, S. L. (2009). How do parents support preschoolers' numeracy learning experiences at home? *Early childhood Education*, 37, 189- 197.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(4), 698-739.
- Tolchinsky-Landsmann, L., & Levin, I. (1987). Writing in four to six-year olds: Representation of semantic and phonetic similarities and differences. *Journal of Child Language*, 14, 127-144.
- Treiman, R., Cohen, J., Mulqueeny, K., Kessler, B., & Schechtman, S. (2007). Young children's knowledge about printed names. *Child Development*, 78, 1458-1471.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, C. L. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 352-365.
- Willicutt, E. G., Betjemann, R. S., Wadsworth, S. J, Samuelsson, S., Corley, R., Defrie, J. C., et al. (2007). Preschool twin study of the relation between attention-deficit/ hyperactivity disorder and prereading skills. *Reading and Writing*, 20, 103-125.
- Winsler, A. (2009). Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. In A. Winsler, C. Fernyhough & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning and the development of verbal self-regulation* (3–41). New York: Cambridge University Press.