

הקשר בין אמונות מחנכות לבין התיווך שלהן בפעילות קריאת ספר לפעוטות: האם תוכנית התערבות תחולל שינוי? מחקר חלוץ

ליאורה מוכתר ועפרה קורת

אוניברסיטת בר-אילן

קריאת ספר לילד בגיל הרך נחשבת לבסיס איתן להעשרת שפת הילד. הרמה הלשונית של ילדים ממיצב נמוך נופלת מזאת של ילדי המיצב הבינוני, והם זקוקים לתמיכה. בישראל פעוטות רבים מתחנכים במעונות-יום, והמחנכות מהוות דמות חשובה שיכולה לתרום להתפתחותם השפתית. עם זאת, למרביתן חסרה השכלה פורמלית והכשרה מקצועית מתאימה. מחקרים מעטים בדקו את אמונות המחנכות לגבי חשיבות הקריאה לפעוט, ואת הקריאה שלהן בפועל. בנוסף, עד כה לא נבחנו יעילות ההדרכה למחנכות בתחום זה לקידום אמונותיהן ועשייתן בפועל. במחקר החלוץ הנוכחי בדקנו האם תכנית התערבות לקריאת ספרים בקרב מחנכות לילדים בגילאי שנתיים עד שלוש בישראל: (א) תקדם את אמונותיהן לגבי חשיבות טיפוח השפה של פעוטות? (ב) תקדם את רמת התיווך שלהן בפעילות הקריאה? (ג) תיצור קשר הדוק יותר בין אמונותיהן להתנהגותן בפועל לאחר ההתערבות מאשר לפני? (ד) תיצור קשר הדוק יותר בין נתוני הרקע של המחנכות לאמונותיהן להתנהגותן בפועל לאחר ההתערבות מאשר לפני? במחקר השתתפו 58 נבדקים; 29 ילדים בגילאי שנתיים עד שלוש ו-29 מחנכות מ-11 מעונות הממוקמים בשכונות שבהן גרות משפחות ממיצב נמוך. הילדים והמטפלות חולקו אקראית לקבוצת התערבות וקבוצת ביקורת. קבוצת הניסוי מנתה 14 מחנכות ו-14 ילדים וקבוצת הביקורת מנתה 15 מחנכות ו-15 ילדים. המחנכות בקבוצת התערבות קיבלו הדרכה קבוצתית לשיפור התיווך לילד בעת קריאת ספר באמצעות צפיה בסרטוני הדרכה. המחנכות בקבוצת הביקורת פעלו לפי תוכנית המעון הרגילה. אמונותיהן של כל המחנכות נבדקו לפני ואחרי ההתערבות באמצעות שאלונים. רמת התיווך שלהן בעת הקריאה לפעוט נבחנו באמצעות תצפיות. הממצאים הראו שיפור כללי גדול יותר באמונות המטפלות בקבוצת הניסוי בהשוואה לביקורת. עם זאת, לא נמצא שיפור בתיווך המחנכות בפעילות הקריאה לילד בקבוצת הניסוי בהשוואה לביקורת. בשתי הקבוצות נמצא קשר חיובי בין אמונות המחנכות לבין הקריאה בפועל לפני ההתערבות ואחריה. אולם, קשר זה נמצא חזק יותר בקבוצת הניסוי לאחר ההתערבות מאשר לפני. הממצאים הראו כי שאמונות המחנכות בשלב הקדם והבתר לא היו קשורות לרקע מסוים של המחנכות. אך לעומת זאת נמצאו קשרים בין מדדי הרקע של המחנכות הנוגעים לרמת השכלתן ומספר השתלמויות בהן השתתפו לבין התנהגותן בזמן הקדם והבתר של המחקר. תוצאות המחקר עשויות להוות בסיס לבניית תוכניות התערבות במעונות שבאמצעותן ניתן יהיה לקדם את האמונות ואת התיווך של המחנכות בפעילות קריאת ספר, ובכך להעשיר את שפתו של הפעוט.

מילות מפתח: אמונות, תיווך, קריאת ספר, מחנכות לפעוטות, מחקר התערבות

מבוא

קריאת ספר לילד בגיל הרך נחשבת לבסיס איתן להעשרת שפת הילד, להישגים בקריאה ולהבנת הנקרא בעתיד. קיימות עדויות רבות שילדים ממיצב נמוך מציגים רמה לשונית נמוכה בהשוואה לאלה מהמיצב הבינוני (Sperry, Sperry, Miller, & 2019; Pullen & Justice, 2003; Hart & Risly, 1995). לפיכך, למחנכת במעון ולרמת השכלתה והכשרתה עשויה להיות השפעה משמעותית על התפתחותם השפתית של הפעוטות (Sun, Toh, & Steinkrauss, 2020). בישראל לרבות מהמחנכות אין תמיד השכלה והכשרה מתאימה (דוח מבקר המדינה, 2022), מה שעלול לפגוע בעבודתן החינוכית ובהתפתחות הילד (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith, & Fischel, 1994; Amalia & Arditiya, 2020; Tor, 2019; 2020).

על אף חשיבות הנושא מחקרים מעטים בדקו בשנים האחרונות את הקשר בין משתני הרקע של המחנכות ובין איכות התיווך שלהן בפועל בעת הקריאה לילד (Alatalo & Westlund, 2021). קשר זה נראה לנו חשוב, היות וישנן עדויות מחקריות לפיהן ישנו קשר בין רמת השכלתן של המחנכות ובין איכות התיווך הניתן על ידם במהלך הקריאה לילד. בספרות המחקר נבדקה יעילותן של תוכניות הדרכה בתחום. אך רק במעט מחקרים נבדק הקשר בין אמונות המחנכות לבין התיווך שלהן בפועל בעת הקריאה לילד לפני ולאחר תוכנית ההתערבות. בנוסף, לא מצאנו עבודות מחקר שבוצעו בנושא זה בישראל. על סמך האמור לעיל, במחקר הנוכחי התמקדנו בחקר האמונות ובהתנהגות בפועל של מחנכות העובדות במסגרות חינוכיות לגילאי לידה עד שלוש בישראל, הממוקמות בשכונות בהן גרות משפחות ממיצב חברתי-כלכלי נמוך. במסגרת המחקר הפעלנו תוכנית התערבות במעונות, ובחנו את יעילותה בקידום אמונות המחנכות לגבי טיפוח שפה ואוריינות בקרב פעוטות, וההתנהגות בפועל של המחנכות בעת הקריאה לילד. כמו כן, בדקנו את הקשר בין שני מדדים אלה לפני ואחרי הפעלת התוכנית.

אמונות מחנכות לגבי קריאת ספרים לילדים צעירים

אמונות מוגדרות כתפיסות של הפרט, אשר מנחות את התנהגותו בתחומים שונים (Miller, Manhal, & Mee, 1991). מחקרים, שנעשו לגבי ילדים בגיל הרך, התייחסו לאמונות ההורים לגבי התפתחות הילד ולגבי הדרכים בהן יש לטפל בילד או לחנכו. אמונות אלו, מהוות מעין תוכנית סמויה העומדת בבסיס התנהגות ההורה (קורת, 1988). התפתחות השפה של הפעוט תופסת מקום מרכזי בשנות חייו הראשונות, התפתחות זו מושתתת על מרכיב מרכזי: איכות האינטראקציה בין המבוגר, ההורה או המחנך - לילד (Mermelshtine & Barnes, 2016; Murray, De Pascalis, Tomlinson, Vally, Dadomo, MacLachlan, & Cooper, 2016). מחקרים שנערכו בשנים האחרונות לגבי קריאת ספר לילד בקרב הורים, התמקדו לא רק בפעילות הקריאה המשותפת, אלא גם באמונות ההורים, המיוחסת להן חשיבת רבה בהקשר זה (Mathieu, Wallis, Japa, Cordero, Deverlis, Steenhoff, & Lowenthal, 2020; Brezel, Hallas-Muchow, Shipchandler, Hall-Lande, & Bonuck, 2021).

קריאת ספר לילד נחשבת לפעילות מרכזית התורמת להתפתחות כשרים לשוניים בגיל הצעיר (Mol, Bus, Bojczyk, Davis, & Rana, 2016; Montage, 2019) ובמיוחד להעשרת אוצר המילים (De Jong, Smeets, & 2008; Dickinson, Griffith, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2012). אמונות הורים התומכות בטיפוח שפת הילד באמצעות קריאת ספר, מהוות נדבך חשוב לתדירות גבוהה של קריאה לילד, לעידוד הילד להיות שותף בפעילות הקריאה, לפיתוח ידע-עולם ולהעשרת אוצר המילים של הילד (Bingham, 2007; Brezel et al., 2021).

מחקרים מעטים בחנו אמונות הורים לגבי הקריאה לילד (DeBaryshe & Binder, 1994) כולל הורים ממיצב נמוך, שילדיהם לרוב לא זוכים לקריאת ספר על ידי הוריהם בתכיפות גבוהה (Mathieu et al., 2020). ההנחה הייתה, שתכיפות הקריאה הנמוכה במיצב הנמוך תהיה קשורה לאמונות ההורים לגבי חשיבותה של פעילות זו, וקשר זה יהיה גם עם רמת המיצב החברתי-כלכלי של המשפחה. אולם, במפתיע מחקרים אלו הראו שאמונות ההורים ממיצב נמוך ובינוני היו דומות לגבי חשיבות פעילות הקריאה לילד כולל טיפוח השפה בגיל הצעיר (Baker, Scher, & Mackler, 1997). ממצאים אלו, יוחסו לעיתים למגבלות מתודולוגיות של כלי המחקר או לנטייה לרצייה חברתית של ההורים. אחת מהדרכים להתגבר על מגבלה זו, היא באמצעות הוספת שאלות פתוחות לשאלון הסגור, במטרה לחשוף את אמונותיהם האוטנטיות של הנבדקים.

כיום, קיימת הסכמה, שטיפוח השפה באמצעות קריאת ספרים לילדים צעירים צריך להיעשות לא רק בבית, אלא גם במסגרות החינוכיות בהן הם שוהים חלק גדול מהיום (Gardner - Neblett, 2017; Holochwost, Gallagher, Iruka, Odom, & Bruno, 2017). היות ולתפקיד המחנכת מיוחסת חשיבות רבה בהתפתחות הפעוט, חשוב לבחון את אמונותיה לגבי קריאת ספר לפעוטות. תור (Tor, 2019) הצביע על כך שאני חינוך רבים אינם מודעים לחשיבות של הקריאה לפעוטות, דבר שעלול להשפיע על תדירות הקריאה של המחנכות. לעומת זאת מחקרים אחרים מצאו שמחנכות בגן רואות חשיבות רבה בקריאת ספר, היות והיא מאפשרת לילד ללמוד שפה (Hindman & Wasik, 2008) מחקרים אחרים העידו כי מעט מאוד ידוע על אמונות מחנכות לילדים (Cash, Cabell, Hamre, DeCoster, & Pianta, 2015).

חשיבותו הגדולה של הנושא ושונות המחקרים בתחום זה, מעלים את הצורך בביצוע מחקר שיבחן את אמונות המחנכות במעונות לפעוטות. המחקר הנוכחי, התקיים במעונות-היום בישראל. מטרתנו הייתה לבחון: (א) את תפיסותיהן הבסיסיות של המחנכות לגבי חשיבות טיפוח שפת הילדים באמצעות קריאת ספרים במסגרות החינוכיות. (ב) האם הפעלת תוכנית התערבות תקדם את תפיסותיהן. בהקשר לכך, יש לציין כי הטענה הרווחת היא, שמערכת האמונות של האדם אינה ניתנת לשינוי בקלות (Richardson, 2003; Fives & Gill, 2014), היות והיא נבנית במהלך שנים ומושפעת מניסיון האדם, חינוכו והערכים של התרבות בה הוא חי. בהתאם לכך, קיימות עדויות שמחנכות מחזיקות באמונותיהן זמן רב, גם אם הן הוכחו כבלתי יעילות מבחינה פדגוגית, וזאת עקב חשש מאימוץ דעות חדשות, הדורשות השקעת מאמץ רב בסיגול אמונות חדשות (McMullen, 1999; Fives et al., 2014). עם זאת, קיימות במקביל עדויות שניתן לעצב אמונות באמצעות מסגרת לא פורמלית, תוך התנסות ותרגול של אסטרטגיות למידה מתקדמות (Cash et al., 2015). לכן, כדי לקדם את אמונות המחנכות לגבי קריאת ספר שילבנו במחקר הנוכחי אסטרטגיות תיווך מתקדמות (כמו שאילת שאלות פתוחות, ופיתוח שיח על תוכנו של הסיפור) בליווי תרגול מעשי. הנחנו שרכישת אמונות מתקדמות של המחנכות בתחום זה, עשויה לתרום גם להתנהגותן בפועל ולגרום להשתתפותם הפעילה של הילדים במהלך הקריאה.

תיווך בפעילות קריאת ספר לילדים צעירים

קריאה המלווה בתיווך איכותי מותאם של המבוגר עשויה להעשיר את אוצר מילים ברמה ההבנתית (Dickenson et al., 2012) וברמה ההבעתית של הילד (Farrant & Zubrick, 2013; Karousou, 2013), ולסייע בקידום התפתחות ניצני אוריינות הילד (O'Farrelly, Doyle, 2018; Economacou, & Makris, 2023). בנוסף, תיווך איכותי בפעילות קריאה עשוי להגביר את עניין הילד (Victory, & Palamaro-Munsell, 2018).

בקריאת ספרים בעתיד (Hume, Lonigan, & Sonnenschein, Baker, Serpell, & Schmidt, 2000 ; McQueen, 2015) ובקידום הבנת הנקרא בגיל בית הספר (Harris, Golinkoff, & Hirsh, 2011).

במחקר זה, התמקדנו בקריאת ספר לפעוטות במסגרת מעונות-יום, תחום שכאמור נחקר פחות מאשר בקרב ילדי גן. ניתוח התיווך במחקר זה התבסס על מודל שפותח על סמך תצפיות בהורים בעת קריאת ספר לילד (Korat & Klein, 2004) OMI-L (Observing, Mediation, Interaction in Literacy). המודל כולל חמישה מדדים מרכזיים: (1) מיקוד והדדיות. (2) 'ריגוש' ומתן משמעות. (3) 'עידוד' והענקת תחושת יכולת. (4) 'ויסות התנהגות'. (5) 'הרחבה' (קליין ויבלון, 2008). באמצעות ה'מיקוד והדדיות' המבוגר מסייע לילד להתמקד בספר ובאיורים בטקסט, תוך התאמה מתמדת ליכולותיו. ה'ריגוש ומתן המשמעות' כוללים התלהבות ושימוש באינטונציה מותאמת של המבוגר בעת הקריאה המסייעת לרתום את קשב הילד ולהגביר את המוטיבציה שלו להיות שותף לפעילות. 'העידוד ומתן תחושת היכולת', כוללים תמיכה פיזית ומילולית, ומסייעים למקד את תשומת הלב של הילד בקריאת הספר ולהגביר את השתתפותו הפעילה. פעולת 'ויסות ההתנהגות' מטרתה לפתח אצל הילד שליטה בתהליך בהתאם להתקדמות הפעילות, באמצעות הקשבה רציפה לסיפור, דפדוף בספר בהתאם לרצף הסיפור ועוד. ה'הרחבה' מטרתה לפתח אצל הילד יכולות קוגניטיביות ורגשיות באמצעות: שיום פרטים בתוך האיורים, פירושי מילים לא שכיחות בשפה הדבורה, השוואה בין פרטים, שאילת שאלות, שיח על תוכנו של הסיפור ופיתוח הדמויות או האירועים בספר תוך יצירת הקשרים בין תכנים בסיפור לבין חוויות אישיות של הילד. ה'הרחבה' מכונה לעיתים בספרות המקצועית גם 'התרחקות' (Distancing), מפני שבתהליך זה מוענק לילד ידע מעבר לידע הקרוב והמיידי העולה מהסיפור. שימוש ב'הרחקה' על ידי המבוגר במהלך הקריאה נחשב לשיח ברמה גבוהה (סוקולובסקי וארם, 2017 ; Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007).

מחקרים שנערכו בקרב ילדים בגילאי 12-30 חודשים ממיצב נמוך בארצות-הברית (Farran & Zubrick, 2011 ; 2013) מצאו, שילדים אלו לא זכו להעשרה שפתית בעת הקריאה על ידי הוריהם. החוקרים מייחסים התנהגות זאת לפער השפתי הקיים בין ילדים ממיצב נמוך לאלה מהמיצב הבינוני באותם גילאים (Montag, 2019). לפער זה נמצאו השלכות ארוכות טווח גם בהתייחס למוכנות הילדים לכיתה א', ולהישגיהם הלימודיים בעתיד (Hoff, 2013). עד כה מחקרים מעטים בארץ ובעולם התמקדו בתיווך מחנכות לפעוטות בני 2-3. וויטהרסט ועמיתיו (Whitehurst et al., 1994) היו הראשונים שדיווחו על תוצאות משמעותיות בהעשרת אוצר המילים של פעוטות, כתוצאה מתוכנית התערבות שהם ערכו במעונות, שנקראה 'קריאה דיאלוגית'. תוכנית זו, התבססה על התאמת תיווך המחנך לרמת התפתחותו השפתית של הילד באמצעות שאלות פתוחות ועידודו לשוחח על התמונות שבספר תוך קישורן לעלילת הסיפור. התוכנית יושמה בקרב מחנכות המעון שקיבלו הדרכה אישית וקבוצתית באמצעות סרטוני וידאו קצרים שהציגו את עקרונות ה'קריאה הדיאלוגית'. עקרונות אלו, תורגלו על ידי המחנכות באמצעות משחקי תפקידים. דרך זו צוינה על ידי החוקרים כיעילה להפצת הידע במסגרות החינוכיות, במיוחד כשהקצאת המשאבים נמוכה. הממצאים הראו, שילדי קבוצות ההתערבות התקדמו יותר מקבוצות הביקורת, ברמה ההבנה וההבעה של מילים שאינן שכיחות בשפה ושהופיעו בספר שנקרא בתוכנית.

תוצאות אלו, תאמו גם מחקרים מאוחרים יותר, שמצאו כי מחנכות ששאלו את הילדים שאלות פתוחות במהלך הקריאה, הרחיבו את תגובותיהם והצליחו לקדם את שפתם ההבעתית יותר מאשר מחנכות, שנקטו בקריאה פחות אינטראקטיבית (Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti, & Kaderavek, 2013; Deshmukh, Zucker, Tambyraja, Pentimonti, Bowles, & Justice, 2019). למעשה, המחקר של וויטהרסט ועמיתיו (Whitehurst et al., 1994) הראה שתיווך יעיל של מחנכות במהלך קריאת ספר במסגרת

חינוכית עשוי להשפיע על התפתחות שפתו של הפעוט. אולם, לא מצאנו מחקרים שהתייחסו לאמונות של המחנכות במעון ביחס לקריאת ספר ולא לקשר בין אמונות אלה ובין התיווך הניתן לילד על ידי המחנכות בעת הקריאה.

הנחתנו היא, שטיפוח אמונות אצל המחנכות לגבי החשיבות של הקריאה לילד הינה חיונית במהלך תוכניות התערבות, היות והן עשויות לסייע להן בהתמודדות עם קשיים שעלולים להתעורר במהלך הקריאה לילד במעון. עדויות לקשיים אלו עלו במספר מחקרים שהתמקדו בקריאת ספר לפעוטות על ידי המחנכות במסגרת המעון (Torr, 2020 ; Amalia et al., 2021) על פי מחקרים אלו, פעילות הקריאה מתוך ספר התרחשה לעיתים רחוקות במעון, וגם כאשר התקיימה בפועל היא נמשכה זמן קצר (כדקה וחצי ביום). בנוסף נמצא, שמחנכות לילדים צעירים התקשו ליישם קריאה אינטראקטיבית עם הפעוטות בשל חוסר ידע לגבי עקרונות התיווך הנדרשים לצורך הפעילות וכן בשל הקושי לקרוא לקבוצת ילדים.

הקשר בין אמונות לבין תיווך של מחנכות בקריאת ספר

המחקרים הראשוניים (Miller, 1988) בתחום בחנו את הקשר בין אמונות הורים ובין קריאה לילד. מחקרים אלו, נעשו מתוך הבנה שעל מנת להתחקות באופן מדויק ומהימן אחר אמונות ההורים, אין לבחון רק את הצהרותיהם ביחס להתנהגותם, אלא, יש לבחון גם את הקשר שלהם להתנהגותם בפועל. קשר זה נמצא כמרכיב משמעותי במערכת יחסים דינמית, המצביע על כך שאמונות חיוביות לגבי חשיבות הקריאה תורמות ליצירת אווירה של חום וקבלה כלפי הילד במהלך הקריאה, ובמקביל, הנאת הילד מהפעילות משפיעה חזרה ומחזקת את האמונות החיוביות של ההורים (Skibbe, Justice, Zucker, & McGinty, 2008). (Barnyak, 2011).

בהקשר לכך, במחקר זה שאלנו, מה הקשר בין אמונות המחנכות על הקריאה לבין התיווך עצמו הניתן בפועל על ידן לילד בעת הפעילות? עדויות מעטות בנושא הראו, שלמרות שהמחנכות ייחסו חשיבות רבה לטיפוח שפת הילד באמצעות קריאת ספר, בפועל הן לא פעלו על פי אמונותיהן ובילו זמן מועט בלבד עם ילדי המעון בפעילות זו (Sandvik, van Daal, & Adèr, 2014). לעומת זאת, מחקר אחר הצביע על כך שאמונות של מחנכות התומכות בהתפתחות שפתית של הילד, ניתנות לצפייה באינטראקציות בין מחנך לילד (McMullen, Elicker, Goetze, Huang, Lee, Mathers, & Yang, 2006). מחקר נוסף, הצביע כי הקשר בין אמונות המחנכות ובין יכולתן לתרגמו להוראת שפה איכותית באמצעות יישום שיח אינטראקטיבי עם הילדים בגן, היה חלש יותר מאשר הקשר בין ידע המחנכות בתחום ויכולתן ליישמו בצורה מפורשת. (Cash et al., 2015).

ממצאים סותרים אלו, הוסברו בחוסר מיומנות או ידע של המחנכות לפעול בהתאם לאמונותיהן או בהיעדר תמיכה של אנשי מקצוע ומדריכים. בנוסף, צוינה אפשרות של גורמים פסיכולוגיים הקשורים לאי פניות רגשית של המחנכות וקשיים בשינוי התנהגותן בפועל (McMullen, 1999). במקביל, נשמעה גם הטענה, שהפערים בין אמונות המחנכות לבין פועלן, נובעים ממגבלות מתודולוגיות של כלי המחקר בתחום זה. כך למשל, מקוולן ועמיתיו (McMullen et al., 2006) טענו שכלי המדידה המשמשים לבדיקת אמונות המחנכות ביחס למעשיהן בפועל מצומצמים ונסמכים בעיקר על שאלונים סגורים. ההנחה נוספת שהועלתה היא, ששאלון האמונות הניתן להורים מייצג לרוב תכנים כלליים בהשוואה לפעילויות המצומצמות הנבדקות בפועל, כך שאין הלימה מלאה בין שניהם (Bingham, 2007). נראה אפוא, כי תוצאות המחקר העוסק באמונות מחנכות לגבי פעילות הקריאה לילד הן מורכבות, הן מבחינת בניית הכלים המתאימים לשיקוף מהימן של האמונות והן מבחינת המדידה המותאמת של העשייה בפועל. הממצאים הבלתי

הקשר בין אמונות מחנכות לבין התיווך שלהן בפעילות קריאת ספר לפעוטות

שיטתיים הקיימים לגבי הקשר בין אמונות המחנכות לבין התנהגותן בפועל במסגרת החינוכית, הניעו אותנו לבחון במחקר זה את המאפיינים הייחודיים של אמונות המחנכות לגבי קריאת ספר לפעוט ואת הקשר שלהן לתיווך בפועל. כמו כן, בדקנו את הקשר בין אמונות התנהגות המחנכות לפני ואחרי ההתערבות. התמקדנו כאמור במחנכות העובדות במעונות היום בישראל עם פעוטות בני שנתיים עד שלוש. היות ולמיטב ידיעתנו, לא נערכו בישראל מחקרים שבחנו את אמונות המחנכות העובדות עם קבוצת גיל זאת ואת התנהגותן בפועל בפעילות הקריאה לילד בנוסף, בעקבות עדויות ממחקרים בעולם שהצביעו על קשר חיובי בין השכלת המחנכות ובין אמונותיהן ואיכות התיווך שלהן בעת קריאת ספר (Alatalo et al., 2021). ביקשנו לבדוק האם משתני הרקע של המחנכת (גיל, השכלה, ותק בעבודה, ותק בקבוצת הילדים במעון, ומספר השתלמויות) יימצאו קשורים לאמונות שלה ולהתנהגותה עם הילד בעת קריאת ספר בשלב הקדם לפני ביצוע תוכנית התערבות ולאחר התוכנית?

במחקר הנוכחי הצגנו 4 השערות מרכזיות: שיערנו שתוכנית ההתערבות תקדם את אמונות המחנכות בקבוצת הניסוי משלב הקדם לבתר לגבי חשיבות הקריאה לילד יותר מאשר בקבוצת הביקורת. שיערנו שתוכנית ההתערבות תקדם את רמת תיווך המחנכות בקבוצת הניסוי בפעילות קריאת ספר לילד משלב הקדם לבתר יותר מאשר בקבוצת הביקורת. שיערנו שימצא קשר בין אמונות המחנכות לבין התנהגותם בפועל לפני ההתערבות ואחרי ההתערבות. וקשר זה יהיה חזק יותר לאחר ההתערבות בקבוצת הניסוי מאשר לפני ההתערבות. שיערנו שימצא קשר בין משתני הרקע של המחנכות משתני הקבוצות לבין אמונותיהן והתנהגותן לפני ההתערבות ולאחר ההתערבות, וקשר זה יהיה חזק יותר לאחר ההתערבות מאשר לפני.

שיטה

נבדקים

במחקר השתתפו 58 נבדקים, 28 מתוכם היו בקבוצת הניסוי (14 מחנכות 14 ילדים) ו-30 מהם בקבוצת הביקורת (15 מחנכות ו-15 ילדים). בכל קבוצה השתתפו מחנכות שעבדו עם הילד במסגרת חינוכית בה הוא למד. ממוצע גיל המחנכות בקבוצת ההתערבות היה 44 שנים ו-2 חודשים ($SD=11.89$), ממוצע מספר ההשתלמויות בהן השתתפו היה 1.14 ($SD=1.00$), ממוצע מספר שנות הלימוד שלהן היה 11 שנים ותשעה חודשים ($SD=1.69$) וממוצע הותק שלהן בעבודה היה 12 שנים. ($SD=10.40$) ממוצע גיל המחנכות בקבוצת הביקורת היה 43 שנים ותשעה חודשים ($SD=12.40$), ממוצע שנות הלימוד שלהן היה 12 שנים ושלושה חודשים ($SD=8.56$) ממוצע ההשתלמויות שהשתתפו בהן היה 1.5 ($SD=1.00$). וממוצע הותק שלהן היה 12 שנים ושלושה חודשים. ($SD=5.04$) בקבוצת הניסוי השתתפו 9 בנות ו-5 בנים (ממוצע גילאי הילדים היה 25 חודשים) בקבוצת הביקורת השתתפו 8 בנות ו-7 בנים (ממוצע הגילאים היה 28 חודשים). המחקר נערך בקרב ילדים דוברי עברית הלומדים במעונות הממוקמים בשכונות בהן גרה אוכלוסייה ממיצב חברתי-כלכלי נמוך. המחקר נערך במעונות הממוקמים ב-5 ערים בישראל; 3 ערים במרכז הארץ, עיר אחת בדרום ועיר אחת במזרח הארץ. המעונות נבחרו באופן אקראי לאחר אישור הפיקוח, הצוות והורי הילדים. המחקר התבצע ב-11 מסגרות חינוכיות, ב-5 מהם הופעלה תכנית התערבות בקבוצת הניסוי וב-6 אחרות הופעלה קבוצת ביקורת. חשוב לציין, שהחלטה לא לחלק את הילדים בכל מסגרת חינוכית לקבוצת ניסוי וביקורת, נבעה משיקולים אתיים ופרקטיים. מבחינה אתית בחרנו לא ליצור מצב בו באותה מסגרת חינוכית חלק מהילדים יקבלו תכנית התערבות וחלק לא. בנוסף, מבחינה פרקטית יש קושי לנהל בתוך אותה מסגרת חינוכית תוכנית התערבות ותוכנית ביקורת, בלי שהעשייה תשפיע על תוצאות המחקר. מיצב משפחות

הילדים נקבע על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016) ושאלון דמוגרפי שמילאו ההורים. המחקר לא כלל עולים חדשים או ילדים שאותרו כבעלי ליקויים שפתיים, או קשיים אחרים, כפי שדווח על ידי מנהלת המעון. המחקר נערך בשנים 2019-2020 במקביל להחלת הדרישה להכשרת מחנכות מטעם משרד החינוך.

כלי המחקר

שאלון דמוגרפי (קורת 1998)

שאלון זה סייע בדירוג המיצב החברתי-כלכלי של המשפחות שהשתתפו במחקר. בעזרתו אספנו מידע על השכלת ההורים, המקצוע אותו למדו ההורים, המקצוע בו הם עוסקים בפועל ורמת ההכנסה של המשפחה. המקצוע של האם ושל האב והתעסוקה שלהם הוערכו על פי סולם המקצועות שהגדיר רו (Row, 1956). הסולם עובד והותאם לאוכלוסייה בישראל על ידי אלחנן מאיר (Meir, 1978) והוא בן 5 רמות ונע ממוקצועות לא מיומנים כמו: פועל, עובד ניקיון, מובטל ועד למקצועות בכירים כמו רופא, מורה, מהנדס. רמת ההכנסה הממוצעת למשפחה נקבעה כ-15,427 ₪ על פי פרסומי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בשנת 2016. על סמך נתון זה, נבנה סולם בעל 5 רמות של הכנסה למשפחה מהנמוכה לגבוהה (מ'הרבה מתחת למוצעי ועד 'הרבה מעל למוצעי'). מהימנות השאלון לפי מדד אלפא של קרונבך היא 0.90.

שאלון מידע על המחנכות

שאלון זה נבנה לצורך המחקר והוא כולל שאלות פתוחות הבוחנות את וותק המחנכת, ניסיונה בעבודה עם קבוצת הגיל של המחקר והשכלתה בתחום (לימודים פורמליים, השתלמויות).

שאלון אמונות למחנכות (Meehan, 1998; Debaryshe et al., 1994)

שאלון זה כולל 11 פריטים שמטרתם לברר את אמונות המחנכות לגבי קריאת ספר לילד בגיל הגן. השאלון מתמקד באופן השימוש של המחנכת בספר ככלי להעשרה שפתית של הילד באמצעות 'עידוד הילד לספר את הסיפור בעצמו', 'הדגשת מילים חורזות וחוזרות' ופירוש מילים לא שכיחות במהלך הקריאה. השאלון מתייחס גם לתדירות הקריאה לילד ולשיתופו הפעיל במהלך הקריאה ועוד. המדד הכולל מציג את הממוצעים וסטיות התקן של כל מדדי אמונות המחנכות המוצגים בשאלון. המחנכות התבקשו לדרג את מידת הסכמתן עם ההיגדים בסולם שנע בין 1 (לא מסכימה) ל-4 (מסכימה מאוד). מהימנות השאלון ממחקר זה על פי מדד אלפא של קרונבך היא 0.79.

ניתוח פעילות קריאת ספר (Korat et al., 2004 - OMI-L)

במחקר הנוכחי השתמשנו בשני ספרים (א) "איילת מטיילת" (הופר, 2002) הספר 'איילת מטיילת' שימש לצורך קריאה של המחנכת לילד/ה הלומד בקבוצתה לפני ההתערבות (בשלב הקדם) ולאחר ההתערבות (בשלב הבתר). הקריאה התקיימה בקבוצת הביקורת ובקבוצת הניסוי (ב) ו"שבלול בצנצנת" (הופר, 2011). הספר שימש את המחנכות לצורך תרגול אסטרטגיות שנלמדו בקבוצת הניסוי במהלך תוכנית ההתערבות ולצורך קריאה לילדי המעון 3 פעמים במהלך השבוע שלאחר ההדרכה. הספרים נבחרו על ידי 3 מומחיות להתפתחות אוריינית בגיל הרך כמתאימים לילדים בגילאי 2-3 בשל תוכן הסיפור, אורך הטקסט, מורכבות העלילה, ומספר וסוג המילים הקשות לילד בגילאי 2-3. בחרנו ב-2 ספרים של אותה סופרת עבור קבוצת גיל דומה, כדי ליצור קרבה בין ספר 'המטרה' בהתערבות, לספר 'הקריאה' לפני ואחרי ההתערבות. הערכת המומחים מצאה את הספרים כדומים ברמתם הכללית מבחינת תוכן הסיפור ורמת הטקסט הכתוב.

המחנכות שהשתתפו במחקר היו אלה שעבדו עם קבוצת הבוגרים של קבוצת גילאי 2-3. קריאת המחנכת לילד בוצעה במקום שקט על מנת לאפשר תנאים מיטביים לקיום הפעילות. הקריאה תועדה במצלמת ווידאו במשך 5 דקות, ולאחר מכן היא נותחה באמצעות סולם OMI-L. לסולם נעשתה התאמה לפעילות קריאה לפעוטות בגילאי 2-3 בעקבות צפייה בסרטונים של פעילות קריאת מחנכות לילד בשלב הפיילוט בו הוכן הכלי למחקר זה. הספר "שבלול בצנצנת" שימש אותנו בפעילות ההתערבות להדגמת עקרונות התיווך בהדרכה פרונטלית ובהדרכה מרחוק.

ניתוח האינטראקציה בין המחנכת לילד בשלב הקדם והבתר חולקה ליחידות שיח בהתאם לניתוחים שנערכו במחקרים קודמים (Bus, Lesman, & Keultjes, 2000 ; Korat et al., 2007). כמו כן, הגדרנו את סוג היוזמה של יחידת השיח 'ל'ניתנה' (מתן מידע) או 'דרישה' (שאלת שאלה). תוכן השיח נותח לקטגוריות הבאות: (1) 'מיקוד והדדיות': מיקוד תשומת הלב של הילד בפעילות עצמה, והתאמתה ליכולות הילד. (2) 'ריגוש ומתן משמעות': הפיכת פעילות הקריאה למשמעותית ומרגשת עבור הילד באמצעים מילוליים ובאמצעים לא מילוליים. (3) 'עידוד ומתן תחושה של יכולת': מיקוד תשומת הלב של הילד להיבטים המוצלחים בהתנהגותו במהלך הקריאה. (4) 'ויסות התנהגות': ריסון התנהגויות שאינן מתאימות לפעילות במהלך הקריאה, והתאמת יכולת הוויסות של הילד לרמת הפעילות הנדרשת בעת הקריאה. (5) 'הרחבה': הרחבת ידע הילד מעבר לטקסט שבספר באמצעות קישור לחוויותיו האישיות (קליין ועמיתיה, 2008 ; סוקולובסקי, ועמיתיה, 2017).

הליך המחקר

המחקר כלל שלושה שלבים: מבחן קדם, התערבות ומבחן בתר. המחקר התבצע ב-11 מסגרות חינוכיות, ב-5 מהם הופעלה תכנית התערבות בקבוצת הניסוי וב-6 אחרות הופעלה קבוצת ביקורת. הבחירה בסוג הקבוצה התבצעה באופן אקראי.

שלב ראשון - מבחני הקדם

נערכו במסגרת החינוכית בה למד הילד. אספנו מן המחנכות מקבוצת הניסוי והביקורת מידע על הרקע שלהן, הוותק והכשרתן המקצועית, והן נשאלו גם על אמונותיהן לגבי קריאת ספר לילד במעון. כמו כן, בשלב הקדם כל מחנכת קראה את הספר "אילת מטיילת" (הופר, 2002) באופן אישי לילד אחד מתוך מסגרת הגן, הקריאה תועדה בעזרת מצלמת וידאו ונותחה לאחר מכן.

שלב שני-תכנית ההתערבות

קבוצת הניסוי- המחנכות קיבלו הדרכה במעון כיצד לקרוא ספר לילד. התוכנית התקיימה במהלך 6 שבועות. סוג ההדרכה השתנה לסירוגין: בשבוע אחד ניתנה הדרכה קבוצתית פנים אל פנים במסגרת החינוכית, ובשבוע שלאחריו ניתנה הדרכה מרחוק בעזרת סרטוני וידאו קצרים, שנשלחו למחנכת בעזרת הסמארט - פון. סך הכול, התקיימו שלוש הדרכות בקבוצה במסגרת החינוכית ושלוש הדרכות אישיות מרחוק. כל מפגש הדרכה במסגרת חינוכית נמשך שעה. במפגש הקבוצתי ווידאו כי המחנכות צפו בסרטוני ההדגמה שנשלחו אליהם בשבוע הקודם להדרכה כמו כן, וידאו כי המחנכות קראו לילדים 3 פעמים (בשבוע שלאחר ההדרכה) את הספר 'שבלול בצנצנת' / רינת הופר. על פי העדויות בשיחה התרשמנו, שאכן הייתה צפייה בסרטונים ונערכה קריאה עם הילדים, על פי התייחסויות ממוקדות בפעילות, ושאלות שעלו בעקבותיהן. במהלך ההדרכה השתמשנו במצגות, שהתבססו על ידע קודם של מחקרים בתחום וכללו המלצות לגבי קריאת ספרים לילדים צעירים. עיקרן היה הדגשת חשיבות הקריאה לילד כתומכת בפיתוח שפתו המדוברת (אוצר

ליאורה מוכתר ועפרה קורת

מילים, יכולת ההבעה, וכישורי שיחה), הקניית מרכיבי התיווך המעשיים בפעילות קריאה לפי ה- OMI-L (Korat et al., 2004) הצגת ההיבטים הרגשיים באמצעות שימוש באינטונציה מתאימה בעת קריאת הטקסט ומתן עידוד רגשי לילד והעצמתו במהלך הפעילות. בנוסף, המחנכות צפו בסרטוני הדרכה ולאחריהן התקיימה התנסות מעשית שכללה הדגמה של מצבי קריאה המשולבים בדיון קבוצתי, במטרה לצייד את המחנכות בכלים מעשיים לעבודה. כמו כן, נערך דיון על סרטוני הווידאו שנשלחו למשתתפות בשבוע שלאחר המפגש הקבוצתי, לצורך הדגמה ותזכורת לגבי אופן הקריאה. המחנכות מקבוצת הניסוי הונחו גם לקרוא לילדים ספרים במעון במשך מספר פעמים בשבוע תוך שימוש באסטרטגיות שנלמדו בתוכנית ההתערבות.

שלב שלישי- מבחני הבתר

המחנכות מקבוצת הניסוי והביקורת ענו על אותו השאלון שהן קיבלו בשלב הקדם, על אמונותיהן לגבי חשיבות קריאת ספר לילד במעון. כמו כן, הן התבקשו לקרוא את הספר "אילת מטיילת" לאותו הילד שהן קראו לו בשלב הקדם של המחקר.

ממצאים

השערתנו הראשונה הייתה שתוכנית ההתערבות תקדם את אמונות המחנכות לגבי חשיבות הקריאה לילד יותר מאשר בקבוצת הביקורת. לצורך בדיקת השערה זו, בנינו מודל השוואתי (Generalized) GEE (Equations Estimating) במסגרתו כל מחנכת נבדקה פעמיים, המחנכות בקבוצת ההתערבות נבדקו פעם הראשונה לפני תכנית ההתערבות ובפעם השנייה לאחריה (כעבור 6 שבועות). המחנכות בקבוצת הביקורת נבדקו בטווח זמנים זהה ללא תכנית ההתערבות.

לוח 1. אמונות המחנכות לגבי קריאת ספר לילד, ממוצעים (סטיות תקן) לפי זמן ואינטראקציה ביניהם (טווח הציונים היה מ 1-4)

אינטראקציה זמן וקבוצה					אפקט של קבוצה			אפקט של זמן			מדדי האמונות
ניסוי		ביקורת									
אחרי	לפני	אחרי	לפני	Wald	התערבות	ביקורת	Wald	אחרי	לפני	Wald	
2.92 ^b	2.65 ^a	2.89 ^a	2.88 ^a	3.51*	2.78	2.87	0.34	2.91	2.76	4.26*	מדד כולל חשוב
(0.14)	(0.18)	(0.11)	(0.10)		(0.15)	(0.10)		(0.09)	(1.02)		
3.27	3.13	3.38	3.38	0.26	3.20	3.38	0.48	3.32	3.26	0.25	לקרוא ספר לילד
(0.22)	(0.23)	(0.15)	(0.20)		(0.19)	(0.16)		(0.13)	(0.15)		
1.87	1.87	2.31	2.44	0.05	1.87	2.38	3.18	2.09	2.15	0.63	לספר לילד סיפור בעל-פה
(0.26)	(0.26)	(0.27)	(0.27)		(0.20)	(0.20)		(0.19)	(0.13)		
3.33	3.13	3.69	3.50	0.00	3.23	3.59	3.57	3.51	3.32	1.57	לחרו לילד דקלומים ושירים
(0.15)	(0.24)	(0.11)	(0.15)		(0.15)	(0.11)		(0.09)	(0.14)		
2.67	3.03	3.13	3.38	0.42	2.87	3.25	2.35	2.90	3.22	7.82	שהוא יבחר בעצמו את ספר הקריאה
(0.24)	(0.19)	(0.12)	(0.19)		(0.20)	(0.14)		(0.13)	(1.14)		

הקשר בין אמונות מחנכות לבין התיווך שלהן בפעילות קריאת ספר לפעוטות

2.40 (0.22)	2.20 (0.27)	2.50 (0.23)	2.25 (0.22)	0.02	2.30 (0.21)	2.38 (0.20)	0.06	2.45 (0.16)	2.22 (0.17)	1.78	חשוב להמחזיז לילד את הספרים
3.33 (0.15)	3.00 (0.21)	3.38 (0.15)	3.19 (0.25)	1.87	3.17 (0.15)	3.28 (0.15)	0.26	3.35 (0.10)	3.09 (0.16)	2.29	לשיים ציורים בספר
3.80 (0.10)	3.27 (0.27)	3.44 (0.23)	3.31 (0.24)	1.97	3.53 (0.16)	3.38 (0.23)	0.31	3.62 (0.12)	3.29 (0.18)	7.25	לעודד את הילד לדפדף בספר
2.53 (0.26)	2.20 270	2.69 (0.19)	2.44 (0.2)	0.04	2.37 (0.22)	2.56 (0.1)	.432	2.61 (0.16)	2.32 (0.19)	2.11	לעודד את הילד לבחור ספר
2.67b (0.27)	1.80a (0.28)	2.50b (0.26)	2.50a (0.21)	6.43*	2.23 (0.24)	2.50 (0.21)	5.03	2.58 0.19	2.16 (0.18)	0.65	לעודד את הילד/ה לספר את הסיפור בעצמו
3.27 0.17	2.80 (0.21)	2.81 (0.22)	2.81 (0.26)	1.13	3.03 (0.16)	2.81 (0.15)	0.95	3.04 (0.14)	2.80 (0.17)	0.99	להדגיש מילים חוזרות בסיפור
2.93 (0.27)	2.73 (0.27)	2.81 (0.23)	2.94 (0.18)	1.18	2.83 (0.26)	2.88 (0.16)	0.18	2.87 (0.18)	2.84 (0.16)	0.04	להדגיש מילים חוזרות

לוח 1 מציג את אמונות המחנכות משתי הקבוצות לגבי קריאת ספר לילד. על פי לוח 1 בקבוצת הניסוי חל שיפור בין האמונות שהופיעו לפני ההתערבות, לעומת אלו שהופיעו אחרי ההתערבות. עם זאת, פירוט הניתוחים מראים שהשינוי מופיע באופן מובהק רק לגבי מדד אחד משאלון האמונות והוא המדד המתיחס ל'עידוד הילדים לספר את הסיפור בעצמם' (6.43) (טור 7 מימין). יש לציין, שבמרבית המדדים בשאלון נמצאה נטייה לשיפור האמונות בקבוצת הניסוי יותר מאשר בקבוצת הביקורת וכפי הנראה מצב מצטבר זה השפיע על המובהקות של הציון הכולל. עם זאת, חשוב לציין שההבדלים לא נמצאו מובהקים לגבי המדדים השונים. תוצאות אלה, מספקות תמיכה חלקית להשערה מספר 1, לפיה אמונות המחנכות בקבוצת הניסוי תשתפרנה בעקבות ההתערבות יותר מאשר בקבוצת הביקורת.

השערתנו השנייה הייתה, שימצא הבדל באיכות התיווך במהלך הקריאה בין המחנכות שקיבלו תכנית התערבות לבין המחנכות שלא קיבלו תכנית התערבות. בדיקת ההשערה בוצעה באמצעות מתודולוגיה הדומה לבדיקת ההשערה הראשונה. תיווך המחנכות צוין באמצעות תכנים שונים במשך ההתערבות, בכל אחד מהניתוחים נבדקו אפקטים של זמן, קבוצה והאינטראקציה ביניהם בהתאם להשערה. התוצאות שהתקבלו במחקר לא מספקות תמיכה בהשערה השנייה, לפיה תיווך המחנכות בקבוצת הניסוי השתפר בעקבות תכנית ההתערבות מאשר בקבוצת הביקורת.

השערתנו השלישית הייתה, שימצא קשר בין אמונות המחנכות בקבוצת הביקורת והניסוי לבין התנהגותם בפועל לפני ההתערבות וגם אחרי ההתערבות ושקשר זה יהיה חזק יותר לאחר ההתערבות בקבוצת הניסוי בה ניתנה התערבות למחנכות, מאשר זה שנמצא לפני ביצוע ההתערבות.

ליאורה מוכתר ועפרה קורת

לוח 2. הקשר בין אמונות המחנכות למודדי הביצוע שלהן בפועל בזמן הקדם ובזמן הבתר בפיקוח הקבוצה

אינטראקציה		מתאמים בשלב הבתר		מתאמים בשלב קדם		התנהגות המחנכות
מתאם האינטראקציה: קבוצה X זמן Wald		אמונות מחנכות: ההתערבות (+) לעומת הביקורת (-) בפיקוח הקבוצה	אמונות המחנכות בשתי הקבוצות יחד ללא פיקוח הקבוצה	אמונות מחנכות בשתי הקבוצות יחד ללא פיקוח הקבוצה	אמונות מחנכות: ההתערבות (+) לעומת הביקורת (-) בפיקוח הקבוצה	
1.76		-0.14 (0.28)	0.58* (0.27)	-0.40 (0.34)	0.27 (0.28)	יוזם היחידה – מחנכת לעומת ילד
0.001		0.05 (0.22)	0.39 (0.22)	-0.24 (0.25)	0.59** (0.22)	סגנון היוזמה- דרישה לעומת נתינה
0.01		0.08 (0.43)	1.06** (0.40)	-0.40 (0.44)	0.05 (0.35)	מיקוד
1.95		0.99** (0.30)	0.81* (0.35)	-0.55 (0.44)	-0.21 (0.39)	ריגוש
0.29		-0.12 (0.25)	-0.12 (0.24)	0.29 (0.26)	0.11 (0.22)	ויסות התנהגות
0.22		-0.28 (0.24)	-0.20 (0.23)	0.18 (0.28)	-0.32 (0.24)	עידוד
2.08		0.05 (0.13)	0.20 (0.14)	-1.01** (0.34)	0.04 (0.25)	הרחבה
1.62		0.002 (0.13)	0.21 (0.15)	-0.78* (0.31)	0.10 (0.24)	סוג הרחבה - התייחסות לאיורים בסיפור
0.04		-0.70 (0.81)	-0.39 (0.65)	-0.02 (1.04)	-0.45 (0.87)	סוג הרחבה – מתן פירוש למילים קשות
1.51		-0.62* (0.28)	0.41 (0.26)	0.23 (0.33)	0.24 (0.28)	סוג הרחבה – עשיית פרפראזה כן הטקסט
11.36**		0.40 (0.62)	-1.16 (0.61)	0.05 (0.64)	0.21 (0.56)	סוג הרחבה – דיון ברגשות הגיבורים
8.84**		-0.01 (0.74)	1.07 (0.82)	0.22 (0.81)	-0.57 (0.64)	סוג הרחבה – דיון במחשבות הגיבורים

הקשר בין אמונות מחנכות לבין התיווך שלהן בפעילות קריאת ספר לפעוטות

	2.69	-0.28 (0.40)	0.83* (0.41)	-0.18 (0.45)	-0.26 (0.39)	סוג הרחבה – דיון בחוויות הילד מעבר לטקסט
	0.01	0.39* (0.17)	0.04 (0.18)	-0.67** (0.25)	0.43* (0.22)	סוג שאלות – שאלות סגורות
	0.50	0.53 (0.59)	0.13 (0.64)	0.51 (0.75)	0.03 (0.58)	סוג שאלות – שאלות פתוחות

לוח 2 מציג את הקשר בין אמונות המחנכות להתנהגותן בעת קריאת ספר לפני ההתערבות ולאחריה. המודל נבדק בשלושה חלקים המופיעים בטבלה באופן בלתי תלוי: החלק הראשון (טורים 1,2 מימין) בטבלה מתייחס למבדקי הקדם והוא מחולק לשני מדדים: (א) מדד 'אמונות המחנכות בשתי הקבוצות יחד' (טור ראשון מימין) מספר חיובי בעמודה פירושו כי נמצא קשר בין אמונות גבוהות של המחנכות לבין המדד ההתנהגותי הספציפי של המחנכות המצוין בטבלה. (ב) מדד 'אמונות המחנכות בקבוצת ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת'. (טור שני מימין). מספר חיובי בעמודה זו פירושו שקיים קשר בין אמונות גבוהות של המחנכות מקבוצת ההתערבות לבין המדד ההתנהגותי הספציפי של המחנכות המצוין בטבלה.

החלק השני בטבלת לוח 2 (טורים 3,4 מימין) מתייחס למבדקי הבתר, ואף הוא מחולק לשני מדדי בדיקה הזהים לאלו שהוצגו בטבלה במבדקי הקדם: (א) מדד של 'אמונות המחנכות בשתי הקבוצות יחד' (טור 3 מימין) מדד זה בשלב זה נועד לבדוק, האם חלו שינויים באמונות המחנכות בשתי הקבוצות יחד בזמן הבתר של המחקר ביחס להתנהגותן בזמן הקדם של המחקר. (ב) מדד בדיקה של 'אמונות מחנכות' בקבוצת ההתערבות לעומת קבוצת הביקורת' (טור 4 מימין). מדד זה, נועד בשלב זה לבדוק האם חלו שינויים באמונות המחנכות ביחס להתנהגותן בזמן הקדם בכל אחת מהקבוצות לאחר ההתערבות. בחלק השלישי בטבלה (טור 5 מימין) מופיע מתאם 'האינטראקציה'. מדד זה, נועד לבדוק, האם חל שינוי בין אמונות המחנכות ביחס למדדי ההתנהגות הספציפיים, שמקורו בקבוצת ההתערבות בלבד בין מבדקי הקדם לבתר. על פי ממצאי לוח 2 (טור 5 מימין) נמצא אפקט אינטראקציה משלב הקדם לשלב הבתר בין אמונות המחנכות להתנהגותן בשתי הקבוצות: (1) בקבוצת הביקורת נמצא מתאם שלילי ביחס למדד 'סוג ההרחבה' דיון ברגשות הגיבורים' ($b=-7.13$, $SE=-2.09$, $p<.001$). כלומר, ככל שאמונות המחנכות בקבוצת הביקורת היו גבוהות יותר כך הן התייחסו פחות לדיון ברגשות הגיבורים'. לעומת זאת, בקבוצת הניסוי לא נמצא שינוי במתאם בין אמונות גבוהות של המחנכות לבין המדד ($b=-0.33$, $SE=0.72$, $p=0.64$). (2) בקבוצת הניסוי, נמצא מתאם חיובי בין אמונות גבוהות של המחנכות עם מדד התיווך של 'סוג ההרחבה' דיון במחשבות הגיבורים' (קבוצת ניסוי: $b=3.45$, $SE=1.55$, $p<.05$). ואילו בקבוצת הביקורת נמצא מתאם שלילי בין האמונות של המחנכות עם המדד (קבוצת הביקורת: $b=-3.17$, $SE=1.59$, $p<.05$).

נתונים אלו, מראים כי במבדקי הבתר בקבוצת ההתערבות נמצא שככל שאמונות המחנכות היו גבוהות יותר, כך הן התייחסו יותר לדיון במחשבות הגיבורים' במהלך הקריאה. לעומת זאת, בקבוצת הביקורת לאחר ההתערבות נמצא אפקט שלילי. כלומר, ככל שאמונות המחנכות בקבוצה זו היו גבוהות יותר, כך הן התייחסו פחות לדיון במחשבות הגיבורים'. מכאן, שההתערבות העצימה את הקשר בין האמונות גבוהות של המחנכות מקבוצת הניסוי עם המדד של 'דיון במחשבות הגיבורים'. תוצאות אלו, מספקות תמיכה חלקית בהשערותנו השלישית, לפיה הנחנו שימצא קשר בין אמונות המחנכות לבין

ליאורה מוכתר ועפרה קורת

התנהגותן בפועל בשתי הקבוצות לאחר ההתערבות. בפועל, קשר זה לא נמצא חזק יותר לאחר ההתערבות בקבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת.

השערותנו הרביעית הייתה, שימצא קשר בין נתוני הרקע של המחנכות משתי הקבוצות (הביקורת והניסוי) לבין אמונותיהן והתנהגותם לפני ההתערבות וגם אחרי ההתערבות ושקשר זה יהיה חזק יותר לאחר ההתערבות, מאשר זה שנמצא לפני ביצוע ההתערבות. נתוני הרקע של המחנכות כגון: 'גילי', 'השכלה', 'וותק בעבודה', 'וותק בקבוצה' והשתלמויות נבחנו ביחס להתנהגותן בעת קריאת ספר לילד, וזאת על מנת לברר קשרים בין משתני הרקע לכל אחד ממדדי ההתנהגות במהלך הקריאה.

תוצאות המחקר העידו שאמונות המחנכות בשלב הקדם והבתר לא היו קשורות לרקע מסוים של המחנכות. לפיכך, ההשערה שימצא קשר בין נתוני הרקע של המחנכות משתי הקבוצות (הביקורת והניסוי) לבין אמונותיהן לפני ההתערבות ולאחריה לא אומתה. לעומת זאת, נמצאו קשרים בזמן הקדם של המחקר בין נתוני הרקע של המחנכות בין ומדדי התנהגותם בעת קריאת ספר. מדד הרקע המשפיע ביותר על התנהגות המחנכות בעת קריאת ספר לילד בזמן הקדם של המחקר היה 'מספר השתלמויות' של המחנכות. כלומר, ככל שהמחנכות השתתפו ביותר השתלמויות, כך הן הציגו יותר התנהגויות תיווך התומכות בקידום שפתו של הילד במהלך הקריאה. התנהגויות מתקדמות אלו באו לידי ביטוי במדדים הבאים: 'יוזם היחידה – מחנכת לעומת ילד' ($a=0.52, p<0.01$), 'מיקוד' ($a=0.42, p<0.05$) 'הרחבה' ($a=0.38, p<0.05$), 'התייחסות לאיורים' בסיפור' ($a=0.35, p<0.05$), 'דיון ברגשות הגיבורים' ($a=0.61, p<0.05$). בנוסף, השימוש במדדי ההרחבה על ידי המחנכות מעידים כי השתתפותן בהשתלמויות לא רק העצימה את יכולתן להשתמש במספר רב של התנהגויות, אלא גם אפשרה להן להשתמש ביכולות תיווך גבוהות של 'הרחבה' במהלך הקריאה לילד. כמו כן, יש לציין את הקשר החיובי המובהק שנמצא בין נתון הרקע 'מספר שנות הלימוד' של המחנכות לבין מדד ההרחבה מסוג 'דיון ברגשות הגיבורים' ($a=0.51, p<0.05$). קשר זה מעיד על השפעת ההשכלה של המחנכות לתווך ברמה טובה במהלך הקריאה לילד.

לוח 3. אפקט של משתני הרקע של המחנכות על מדדי התנהגותה בשלב הבתר

מספר השתלמויות	ותק בקבוצה		ותק בעבודה		שנות לימוד של המחנכות		גיל המחנכות		תיווך המחנכות במהלך קריאת ספר לפעוט	
	במודל של אפקטים עיקריים	במודל אינטר'י	במודל של אפקטים עיקריים	במודל אינטר'י	במודל של אפקטים עיקריים	במודל אינטר'י	במודל אינטר'י	במודל אפקטים עיקריים		
0.2	0.25	0.01	0.01	0.02	0.02	0.01	0.01	-0.06	-0.05	יוזם היחידה – מחנכת לעומת ילד
0.00	-0.00	0.02	0.02	0.01	0.01	0.01	0.01	0.00	0.00	סגנון היוזמה- דרישה לעומת נתינה
0.14	0.13	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.28	0.00	0.00	מיקוד
0.11	0.12	0.00	0.00	0.01	0.01	0.04	0.04	0.00	0.00	ריגוש

הקשר בין אמונות מחנכות לבין התיווך שלהן בפעילות קריאת ספר לפעוטות

0.14	0.14	0.00	0.00	-0.00	0.00	0.04	0.04	0.00	0.00	ויסות התנהגות
-0.06	-0.06	0.01	0.01	0.00	0.00	0.01	0.01	0.01	0.01	עידוד
0.26	0.26	-0.00	-0.06	0.00	0.00	0.05	0.05	-0.04	-0.00	הרחבה
0.25	0.25	0.00	-0.00	0.00	0.00	0.05	0.05	-0.00	-0.00	סוג הרחבה - התייחסות לאיריס בסיפור
0.35	0.33	-0.02	-0.02	-0.00	-0.00	-0.04	-0.04	-0.01	-0.01	סוג הרחבה - מתן פירוש למילים קשות
0.23	0.21	-0.03	-0.03	-0.00	-0.00	0.13	0.12	-0.01	-0.01	סוג הרחבה - עשיית פרפראזה לתוכן הטקסט
0.15	0.15	-0.12	-0.12	-0.07	-0.07	0.45	0.45*	-0.06*	-0.06*	סוג הרחבה - דיון ברגשות הגיבורים
-0.43	-0.42	-0.02	-0.02	-0.01	-0.01	-0.20	-0.20	-0.16	-0.01	סוג הרחבה - דיון במחשבות הגיבורים
-0.08	-0.09	-0.09**	-0.09**	-0.04*	-0.48*	0.32**	0.32**	-0.04*	-0.04*	סוג הרחבה - דיון בחוויות הילד מעבר לטקסט
0.05	0.26	0.00	0.00	-0.00	-0.00	0.15	0.15	-0.00	-0.00	סוג שאלות סגורות
0.22	0.26	0.04*	0.46	0.05	0.05*	-0.07	-0.04	0.04***	0.04***	סוג שאלות פתוחות

ממצאי הבתר של המחקר מעידים אף הם על קשרים בין נתוני הרקע של המחנכות לבין מדדי התנהגותם בעת קריאת ספר. עיון בלוח 3, מגלה כי מדד הרקע המשפיע ביותר על התנהגות המחנכות ועל יכולתן לתווך ברמה גבוהה בעת הקריאה בזמן הבתר הוא 'מספר שנות הלימוד'. כלומר, ככל שהמחנכות היו משכילות יותר, כך הן הציגו יותר התנהגויות תיווך התומכות במהלך הקריאה לילד, שבאו לידי ביטוי במדד של 'דיון בחוויות הילד' ($b=0.32, p<.01$). מכאן, ככל שהמחנכות למדו יותר שנים, כך הן נטו לקשר

יותר את המסופר בסיפור לחוויות האיטיות של הילד. ממצא זה, בולט באפקט ובאינטראקציה החיובית שלו בהשוואה לאפקטים ולאינטראקציות השליליות שהתקבלו במדד זה בקרב מחנכות עם נתוני רקע אחרים (כגון ותק בעבודה, גיל המחנכות). לוח 3 מציג את הקשר בין נתוני הרקע של המחנכות משתי הקבוצות לתיווכן בעת קריאת ספר בשלב הבתר של המחקר.

ממצאי המחקר מצביעים על קשרים בין מדדי הרקע של המחנכות לבין התנהגותן בזמן הקדם והבטר של המחקר. עם זאת, לא נמצאו קשרים בין מדדי הרקע של המחנכות לבין אמונותיהן לגבי חשיבות הקריאה לילד לפני ההתערבות ואחריה. תוצאות אלו, מספקות תמיכה חלקית בלבד להשערותנו הרביעית, בה שיערנו שימצא קשר בין נתוני הרקע של המחנכות משתי הקבוצות (הביקורת והניסוי) לבין אמונותיהן והתנהגותן לפני ההתערבות ואחריה, ושקשר זה יהיה חזק יותר לאחר ההתערבות.

דיון

אמונות מחנכות

ממצאי המחקר הראו שאמונות המחנכות השתפרו משמעותית בקבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת. הביטוי לנטייה זו, נמצא במובהקות שהופיעה במדד הכללי. מכאן, ניתן להסיק שתוכנית התערבות למחנכות ללא השכלה אקדמית יכולה לשנות את אמונותיהן לגבי קריאת ספר לילד. אולם, התבוננות בכל אחד מהמדדים מגלה, כי רק המדד 'עידוד הילד לספר את הסיפור בעצמו' השתנה במובהק בקבוצת הניסוי מודעות לחשיבות שהילד יספר את הסיפור בעצמו. אימוץ אמונה זו על ידי המחנכות בפועל במהלך קריאת ספר, עשוי להשפיע גם על תיווך המחנכות ולתרום ליכולתו השפתית של הילד באמצעות עידודו לשחזור וזכירת הסיפור על ידי שימוש במילים לא שכיחות (סגל, 2008; Ralli, Kazali, Kanellou, Mouzaki, ; 2008; Antoniou, Diamanti, & Papaioannou, 2021). נתונים אלו מעידים שהשערותנו אומתה באופן חלקי.

תיווך המחנכות בפעילות קריאה לילד

ממצאי המחקר מלמדים שלא חל שינוי בעקבות תכנית ההתערבות באיכות התיווך שניתן על ידי המחנכות. נזכיר שהתוכנית שקיימנו כללה שלושה מפגשים קבוצתיים במשך שלושה שבועות כולל סרטוני הדגמה, שנשלחו אישית למחנכות במהלך תקופה זאת. נשאלת השאלה, מדוע תוכנית ההתערבות לא שיפרה את התנהגות המחנכות? יתכן שהתוכנית לא הותאמה מספיק לרמת ההשכלה וההכשרה הנמוכה של המחנכות במעונות בישראל. כמו כן, יתכן שמשך הזמן הקצר של תוכנית ההתערבות לא היה מספק כדי לחולל שינוי בהתנהגות המחנכות. ממצאים דומים עלו אצל אימהות מעוטות ההשכלה שהתקשו ביישם תובנות לאחר שהשתתפו בתוכנית התערבות בנושא קריאת ספר (Mol et al., 2008; Zevenberger, Worth, Dretto, & Travers, 2018). ניתן אולי להניח, שהתוכנית לא לקחה בחשבון את הידע של המחנכות.

הסבר אפשרי נוסף להעדר השיפור בתיווך המטפלות, יכול להיות קשור למצב הירוד בו מצויה המערכת של המסגרות החינוכיות בהן עובדות המחנכות. מצב זה, קשה במיוחד בישובים בהם חיים תושבים ממיצב נמוך בהם התמקדנו במחקר זה. באזורים אלו, המערכת סובלת מהעדר כוח אדם, מתחלופה גבוהה ומיחס נמוך של מספר מחנכות למספר ילדים בקבוצה עליה הם אחראיות. כל אלה, בוודאי היקשו על המחנכות ללמוד, להטמיע וליישם את הידע החדש שלהן. תמונה דומה, עולה ממחקרים שפורסמו בעבר, המעידים על קשיי המחנכות בפעילות קריאה לילדים במסגרת החינוכית. על פי עדויות אלו, המחנכות עסקו במיקוד תשומת הלב של הילדים בפעילות הקריאה (Diamond, Leong, & Bodrova, 2006) והציגו ידע

בסיסי בלבד בנוגע לתיווך הרצוי במהלך קריאת ספר לילד (Torr, 2020 ; Amalia et al., 2021). אחת האפשרויות שהועלתה להיעדר ההצלחה של המחנכות בפעילות הייתה, שההדרכה התבססה בעיקר על צפיית המחנכות בקלטת וידאו ולא התייחסה מספיק לקשיים הספציפיים של המסגרת החינוכית בה הן פעלו. ייתכן שטענה זאת חלה גם לגבי מחקר זה. ממצאי מחקר זה, בצירוף ממצאי מחקרים קודמים שצינו לעיל, מעידים על אופייה התובעני של פעילות הקריאה לילד במסגרת החינוכית, דבר העלול לפגוע במוטיבציה של המחנכות וביכולת לבצע אותה בהתמדה. עדויות אלו, מדגישות את הצורך בבניית תוכנית מותאמת ספציפית למסגרות החינוכיות לגבי פעילות קריאת ספר לילד המותאמת לידע הקודם של המחנכות שתכלול תרגול ממושך (מעבר ל 3 שבועות) על מנת להטמיע את עקרונות התיווך הנדרשים בעת קריאת ספר. מעבר לכול אלה, המחקר מצביע על החשיבות העצומה בטיוב התנאים הבסיסיים במערכת הכללית של המעונות, כולל העסקה והכשרה של מחנכות בעלות ברמה גבוהה.

קשר בין אמונות המחנכות לבין התנהגותן בפעילות הקריאה לילד

במחקר זה, הנחנו שימצא קשר בין אמונות המחנכות בקבוצת הביקורת והניסוי לבין התנהגותן בפועל לפני ההתערבות וגם אחרי ההתערבות, ושקשר זה יהיה חזק יותר לאחר ההתערבות בקבוצת הניסוי. כפי ששיערנו, ממצאי המחקר מראים קשר בין אמונות המחנכות התומכות בקריאת ספר לבין התיווך שלהן בפועל בעת הקריאה בשתי הקבוצות (הניסוי והביקורת) לאחר ההתערבות.

הממצאים החשובים ביותר במחקר זה, נמצאו בלוח 2 במדד האינטראקציה (טור 5 מימין) בין אמונות המחנכות במבדקי הבתר עם שני מדדי הרחבה: (1) נמצאה אינטראקציה בין אמונות המחנכות בקבוצת הניסוי עם המדד 'דיון במחשבות הגיבורים' ($p < .01$, 8.84). ממצא זה, מדגיש את תרומתה של תוכנית ההתערבות למחנכות בקבוצת הניסוי. למעשה, התוכנית השפיעה על התנהגות המחנכות בניהול שיח ברמה גבוהה יותר ממה שהן עשו לפני הפעלת התוכנית. בהקשר לכך, חשוב לציין, כי שיח 'במחשבות הגיבורים' הינו בעל אפיונים הנובעים מהתכנים שבסיפור אך לא מוזכרים בו באופן גלוי. דיון כזה, עשוי להתנהל ברמות שונות של הפשטה הקשורות במחשבות הגיבורים. ממצא זה, הוא בעל חשיבות רבה, מפני שהוא מעיד על יכולת המחנכות לשלב אמונות גבוהות עם יכולת תיווך מתקדמות לאחר תכנית ההתערבות.

נמצאה אינטראקציה שלילית בין אמונות המחנכות מקבוצת הביקורת עם המדד 'דיון ברגשות הגיבורים' ($p < .01$, 11.36). הממצא מעיד, כי ככל שהמחנכות בקבוצת הביקורת הביעו אמונות מתקדמות, כך הן פחות נקטו בשיח בעל מאפיינים רגשיים בעת הקריאה. לעומת זאת, במדד זה לא חל שינוי בקבוצת הניסוי בין זמן הקדם לזמן הבתר. בהקשר לכך חשוב לציין, שבדומה למדד 'מחשבות הגיבורים' גם המדד 'דיון ברגשות הגיבורים' נובע מהתכנים שבטקסט, ואינו מוזכר בו באופן גלוי. דיון במדד זה עשוי להתנהל ברמות שונות של הפשטה (Korat, Ron, & Klain, 2008). למשל השיח יכול לכלול שימוש במילים בודדות המייצגות מנעד רגשות מוכרים או חדשים לילד (כגון: עצב, שמחה, פחד, הפתעה) הקשורים באירוע מסוים המתואר בסיפור, ועד לרגשות ומחשבות שהילד עצמו חווה בנסיבות דומות. ממצא זה, חשוב משום שהוא מלמד כי היעדרה של תוכנית ההתערבות בקבוצת הביקורת יצרה קשר שלילי בין אמונות גבוהות של המחנכות מקבוצת הביקורת ובין יכולתן לתווך את הסיפור ברמה גבוהה.

קשר בין משתני הרקע של המחנכות לאמונותיהן לבין התנהגותן בעת הקריאה לילד

במחקר זה, הנחנו שימצא קשר בין משתני הרקע של המחנכות משתי הקבוצות (גיל, שנות לימוד, ותק, השתלמויות) לבין אמונותיהן בפועל לפני ההתערבות וגם אחרי ההתערבות, ושקשר זה יהיה חזק יותר לאחר ההתערבות. ממצאי המחקר אינם מאששים הנחה זו. מן הממצאים, התברר שלנתוני הרקע של

המחנכות משתי הקבוצות לא הייתה השפעה על אמונותיהן בזמן הקדם ובזמן הבתר של המחקר. ממצא זה, תואם מחקרים אחרים שלא מצאו קשר בין מדדי ההשכלה של המחנכות ובין אמונותיהם (Schachter, Spear, Piasta, Justice, & Logan, 2016). בהקשר לכך, נשאלת השאלה מדוע נתוני הרקע לא נמצאו קשורים לאמונות המחנכות בשתי הקבוצות בזמן הקדם והבתר? הנחתנו היא שלמחקר על האמונות ישנן מגבלות מתודולוגיות הקשורות לאופן המדידה וסוג כלי המחקר (Bingham, 2007), ולכן ייתכן שכלים אלה לא היו מספיק מדויקים, כדי לשקף את האמונות האוטנטיות של המחנכות.

מגבלות המחקר והצעות למחקר המשך

נציין ארבע מגבלות למחקר זה. המגבלה הראשונה, היא מספר המשתתפים הקטן במחקר הן של הילדים והן של המחנכות. מגבלה זו, מונעת מאיתנו את היכולת ליצור הכללה לגבי תוצאות המחקר, ומעודדת לבצע מחקר המשך נרחב יותר הכולל יותר משתתפים. על כן, מחקר זה, יכול להיחשב כמחקר חלוץ, ולשמש כבסיס למחקרי המשך בנושא. המגבלה השנייה, היא שקריאת המחנכות לילד במהלך המחקר בוצעה במסגרת אישית לילד אחד, בשעה שבמעון הקריאה לרוב מתבצעת במסגרת קבוצתית. בדיקת האינטראקציה נעשתה בצמד של מחנכות-ילד מתוך מטרה להעמיק ולבחון את התייחסות המטפלת לילד אחד, ולבחון זאת בצורה ממוקדת גם לאחר ביצוע הניסוי. התערבות במסגרת קבוצתית הייתה עלולה לגרום למורכבות גדולה יותר של המחקר, דבר שהיה מעבר למסגרת מחקר זה. מומלץ שמחקרי המשך ייבחנו את ההדרכה והתיווך של המחנכות גם במסגרת קריאה לקבוצת ילדים בו זמנית, כפי שהדבר מתרחש לרוב במסגרת המעון. המגבלה השלישית, מתייחסת לתוכנית ההתערבות שהייתה אמנם ממוקדת אך להערכתנו הייתה קצרה מידי מבחינת משך זמן התרגול (שלושה שבועות). יש לשקול הקצאת זמן ומקום מעבר לשעות העבודה של המחנכות, על מנת לאפשר למידה בסביבה שקטה שתשפר את התנהגות התיווך של המחנכות בעת הקריאה, המגבלה הרביעית, מתייחסת לכלי המחקר השאלון בו השתמשנו במחקר זה לבדיקת אמונות המחנכות המבוסס על עבודתם של דה ברישי ואחרים (Debaryshe et al., 1994). כדי להעמיק את חשיפת אמונות המחנכות יש לשקול במחקרי המשך שימוש בכלים איכותניים במטרה למנוע "רציה חברתית" של הנבדקים. אחד הכלים שהוצע לכך בספרות הוא השימוש ב'ראיון מאזכר' (קורת, 2002). כלי זה, עשוי לאפשר למחנכות להסביר את פעולותיה בעת הקריאה על ידי צפייה בסרטוני הווידאו של הפעילות. באמצעותו ובשילוב כלים כמותיים נוספים ניתן יהיה להעניק ראייה רחבה ואוטנטית יותר של הקשר בין אמונות המחנכות והתיווך שלהן במהלך הקריאה לילד במעון.

סיכום והמלצות

מחקר זה, הוא מחקר התערבות ראשון שנערך במעונות בישראל, שבחן את הקשר בין האמונות לבין התנהגותן של מחנכות לפעוטות לגבי קריאת ספר. יש צורך במחקרי המשך נרחבים ומעמיקים יותר, כדי להבין טוב יותר את אמונות המחנכות והקשרים בינם לבין התיווך של המחנכות בעת קריאת ספר לילד בפועל. עם זאת, למרות ההיקף הקטן, תוצאות המחקר יכולות להוות בסיס לבניית תוכניות התערבות המתאימות למחנכות העובדות עם פעוטות במסגרות החינוכיות. ולקדם את רמת התיווך של המחנכות הניתנת לפעוט להעשירן בידע חשוב לגבי חשיבות הקריאה לילד בגיל הרך. באמצעות תוכניות אלו, ניתן יהיה אף לקדם את האמונות ואת התיווך של המחנכות, וליצור קשר חזק יותר בין שניהם.

מקורות

- דוח מבקר המדינה (2022). הטיפול בפעוטות וחינוכם במעונות יום ובמשפחתונים. ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). *חינוך והשכלה*. ירושלים.
- הופר, ר' (2002). *איילת מטיילת*. הוצאת זמורה ביתן.
- הופר, ר' (2011). *שבלול בצנצנת*. הוצאת זמורה ביתן.
- סגל, מ' (2008). *מה הסיפור על התפתחות היכולת הנרטיבית*. תל אביב: מכון מופת.
- סוקולובסקי, י' וארם, ד' (2017). אימהות לבין ילדיהן בקרב הקהילה האתיופית בישראל: השוואה בין סיפור מתוך ספר מאויר לבין סיפור של סיפור עם בעל-פה, *מגמות*, 32, (189-220). מכון הנרייטה סאלד.
- קורת, ע' (1998). *יחסי גומלין אם-ילד, אמונות האם והתפתחות כתיבת טקסטים של ילדים: השוואה בין שתי קבוצות מייצב*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, בית הספר לחינוך. אוניברסיטת ת"א.
- קורת, ע' (2002). התפתחות כתיבה בראשית בית הספר בהקשר תרבותי חברתי: עדויות מקבוצות מייצב שונות. בתוך פ.ש. קליין וד. גבעון (עורכות) *שפה למידה ואוריינות בגיל הרך*, (157-184). הוצאת רמות-אוניברסיטת ת"א.
- קליין, פ' ויבלון, ב' י' (2008). *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך*, (96 – 105). ירושלים, האקדמיה הלאומית למדעים.
- Alatalo, T., & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21 (3), 413-435.
- Amalia, P. A., & Arditiya, A. (2021). The strengths and challenges of using dialogic reading to children in permata group. *Language and Language Teaching Conference 2021*.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*, 32 (2), 69-82.
- Barnyak, N. C. (2011). A qualitative study in a rural community: Investigating the attitudes, beliefs, and interactions of young children and their parents regarding storybook read alouds. *Early Childhood Education Journal*, 39,(2) 149-159.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18 (1), 23-49.
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E., & Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early childhood research quarterly*, 100 (36), 404-414.

- Brezel MBE, E., Hallas-Muchow MS, L., Shipchandler, A., Hall-Lande PhD, L. P., & Bonuck PhD, K. (2021). Parents' beliefs regarding shared reading with infants and toddlers. *Developmental Disabilities Network Journal*, 2 (1), 55-66.
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and Teacher Education*, 48 (1), 97-105.
- DeBaryshe, B.D, & Binder, J.C. (1994). Development of an instrument to measure parents' beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78 (3), 1303-1311.
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49 (4), 59-68.
- Diamond, A., Leong, D., & Bodrova, E. (2006). Helping children become masters of their own behavior: A preschool curriculum that improves executive functions. *Society for Research in Child Development*.
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child development research*, 2012 (1), 1-15.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2011). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32 (3), 343-364.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33 (3), 280-293.
- Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2014). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge.
- Gardner-Neblett, N., Holochwost, S. J., Gallagher, K. C., Iruka, I. U., Odom, S. L., & Bruno, E. P. (2017, August). Books and Toddlers in Child Care: Under What Conditions are Children Most Engaged ?. *child & youth care forum*, 46 (4), 473-493.
- Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. *Handbook of early literacy research*, 3, 49-65.

- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly, 23* (4), 479-492.
Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology, 49*(1), 4-14.
- Hume, L., Lonigan, C., & McQueen, J. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy promoting practices. *Journal of Research in Reading, 38* (2), 172–193.
- Korat, O., & Klein, P. S. (2004). OMI-L: Observing mediational interaction in literacy.
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing, 20* (4), 361-398.
- Korat, O., Ron, R., & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and mothers to their children during shared book-reading in two different SES groups. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 7* (2), 223-247.
- Mathieu, I., Wallis, K., Japa, I., Cordero, R., Deverlis, A., Steenhoff, A. P., & Lowenthal, E. (2020). Caregiver strengths, attitudes, and concerns about reading and child development in the Dominican Republic. *Global Pediatric Health, 7*, 1-10.
- McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in childhood Education, 13* (2), 216-230.
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H. H., Lee, S. M., Mathers, C., Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal, 34* (1), 81-91.
- Meehan, E. (1998). Parents' knowledge of emergent literacy. In partial fulfillment of the requirement of the masters of art degree. Kean University.
- Meir, E, I. (1978) A test of independence of fields and levels in Rows occupational classification. *Vocational Guidance Quarterly, 27* (2), 124-129.
- Mermelshtine, R., & Barnes, J. (2016). Maternal responsive–didactic caregiving in play interactions with 10-month-olds and cognitive development at 18 months. *Infant and Child Development, 25* (3), 296-316.

- Miller, S.A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development, 59*(2), 259-285.
- Miller, S. A., Manhal, M., & Mee, L. L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology, 27*(2), 267-271.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2008). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.
- Montag, J. L. (2019). Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. *First language, 39*(5), 527-546.
- Murray, L., De Pascalis, L., Tomlinson, M., Vally, Z., Dadomo, H., MacLachlan, B., ... & Cooper, P. J. (2016). Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: Effects on carer–infant interactions, and their relation to infant cognitive and socioemotional outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(12), 1370-1379.
- O'Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., & Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology, 100*(54), 69-83.
- Pullen, P. C., Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool. *Children Intervention in School and Clinic, 39*(2), 87-98.
- Ralli, A., Kazali, E., Kanellou, M., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2021). Oral Language and Story Retelling During Preschool and Primary School Years: Developmental Patterns and Interrelationships. *Journal of Psycholinguistic Research, 50*(5), 949-965.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher. *education, 6*, 1-22.
- Row. A.(1956) The psychology of occupations. New York: Wiley.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H. P., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(1) 28–52.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities: What is the connection?. *Early Childhood Research Quarterly, 100*(36), 281-294.

- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2008). Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the emergent literacy skills of preschoolers with specific language impairment. *Early Education and Development, 19*(1), 68-88.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R. & Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. In K.A. ROSkos & J.F. Christie (Eds), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*, (125-137). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Sperry, D. E., Sperry, L. L., & Miller, P. J. (2019). Reexamining the verbal environments of children from different socioeconomic backgrounds. *Child development, 90*(4), 1303-1318.
- Sun, H., Toh, W., & Steinkrauss, R. (2020). Instructional strategies and linguistic features of kindergarten teachers' shared book reading: The case of Singapore. *Applied Psycholinguistics, 41* (2), 427-456.
- Torr, J. (2019). Infants' Experiences of shared reading with their educators in early childhood education and care centers: An observational study. *Early Childhood Education Journal, 47*(5), 519-529.
- Torr, J. (2020). How 'shared' is shared reading: Book-focused infant-educator interactions in long day-care centers. *Journal of Early Childhood Literacy, 20*(4) 815-838.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental psychology, 30*(5), 679-689.
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2018). Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care, 188*(6), 862-874.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental psychology, 49*(8), 1425-1439.