כתב העת אוריינות ושפה
כרך 9 (2022) 98-122

רמת ניצני האוריינות של ילדים לאימהות קלינאיות תקשורת לעומת ילדים לאימהות בעלות מקצועות אחרים

בת ציון ברלוי ועפרה קורת

אוניברסיטת בר-אילן

ניצני קריאה של הילד בגיל הרך הם בסיס איתן לרכישת קרוא וכתוב בבית הספר. קלינאיות תקשורת שעובדות עם ילדי גן, עוסקות באבחון וקידום ילדים בתחומים אלה. על פי הספרות קיים קשר בין השכלת האם ומקצועה לבין ההישגים האקדמיים של ילדה. עם זאת, מחקר מועט בחן את הקשר בין המקצוע המסוים של האם לבין הישגי הילד, ולא נבחן הקשר בין אימהות שהן קלינאיות תקשורת לבין רמת ניצני האוריינות של ילדן בגיל הגן. במחקר בדקנו (א) האם יימצא הבדל בין רמת ניצני האוריינות של ילדים לאימהות קלינאיות תקשורת בהשוואה לילדים לאימהות משכילות מתחום מקצועי אחר? (ב) האם יימצא קשר בין הגיל והמגדר של הילדים לבין רמת ניצני האוריינות של הילד? (ג) עד כמה מקצוע האם, גיל הילד והמגדר שלו תורם להתפתחות ניצני האוריינות? במחקר השתתפו 60 ילדים בגילאי 5-6 שנים ואימהותיהם. שלושים מהאימהות היו קלינאיות תקשורת ו- 30 היו אימהות משכילות, שאינן עובדות בתחומי הטיפול והחינוך. רמת ניצני האוריינות של הילדים נבדקה בעזרת המבחנים: הכרת שמות אותיות, קשר אות- צליל, מודעות פונולוגית, וניצני זיהוי מילים. נמצא כי רמת ניצני האוריינות של הילדים לאימהות קלינאיות תקשורת גבוהה מזה של הילדים לאימהות ממקצועות אחרים (קבוצת הביקורת). בנוסף, התרומה המשמעותית הגדולה ביותר לניצני האוריינות של הילד הייתה לגילו ולאחר מכן למקצוע האם. גיל האימהות ורמת השכלתן לא תרמו לרמת ניצני האוריינות של הילד. תוצאות המחקר מדגישות את משמעות מקצוע האם לגבי התפתחות ניצני האוריינות של ילדן. בדיון מועלה החשיבות של הדרכת הורים, כמנוף לטיפוח ניצני האוריינות של הילד באוכלוסיה כולה, גם בקרב הורים משכילים.

מילות מפתח: ניצני אוריינות, קלינאות תקשורת, מקצוע האם, אוריינות המשפחה

מבוא

ניצני אוריינות הילד בגיל הגן נחשבים למנבאים טובים ליכולת קריאה, הבנת הנקרא והישגים אקדמיים בגילאי בית הספר (לוין ואחרים, 2010; ;Castro & Barrera, 2019; Critten et al., 2020; Kenner et al., 2017; Whitehurst & Lonigan, 2001). את התפתחות ניצני אוריינות הילד, הכוללים ניצני קריאה, נהוג לייחס בין היתר למיצב חברתי-כלכלי של משפחת הילד (Korat et al., 2007; Krijnen et al., 2020; Li et al., 2020; Niklas & Schneider, 2013). אחד מהמדדים של מיצב חברתי כלכלי הוא מקצוע ההורה (Bayraktar, 2018; Memon et al., 2010; Usaini & Abubakar, 2015). השפעתו של מקצוע ההורה על ניצני האוריינות של הילד לא נבחנה, למיטב ידיעתנו עד כה. במחקר המועט בנושא נבדק בעיקר הקשר בין מקצוע ההורה להישגי ילדים בגילאי בית ספר (Ismail et al., 2018; Memon et al, 2010). טיבו של קשר זה נראה לנו חשוב ומעניין, היות ולהורה יכולה להיות השפעה על התפתחות הילד לא רק בשל רמת השכלתו, אלא גם בהתייחס למקצוע הספציפי בו ההורה עוסק. לאור זאת במחקר הנוכחי בדקנו, האם ועד כמה מקצוע האם תורם לרמת ניצני האוריינות בגיל הגן? התמקדנו באימהות שהן קלינאיות תקשורת העובדות עם ילדים בגיל הרך, מכיוון שמקצוע זה נראה לנו רלבנטי במיוחד כמשאב לקידום שפה ואוריינות בגיל זה (American Speech-Language-Hearing Association, 2016). מטרת מחקר זה הייתה להשוות בין רמת ניצני

האוריינות של ילדי האימהות שהן קלינאיות תקשורת, לבין אימהות שהן בעלות השכלה אקדמאית העוסקות במקצועות אחרים, אך לא חינוכיים- טיפוליים, ושאינן קלינאיות תקשורת.

ניצני אוריינות

אוריינות היא השליטה בשפה הדבורה והכתובה כמכלול שלם אחד (Garton & Pratt ,1998). אוריינות הילד מתפתחת כתוצר של כשירות פנימית, ושל אינטראקציות שפתיות הכוללות פעילות עם טקסטים שהוא או היא חוו עם מבוגרים בסביבתם. תהליך זה מתחיל בינקות, נמשך בגיל הרך, ובשנות בית-הספר ומשתכלל לאורך כל החיים (בלום-קולקה וחמו, 2010; Whitehurst & Lonigan, 2001).

המושג "ניצני אוריינות" מתייחס להתנסויות הראשוניות של ילדים בפעילויות הקריאה והכתיבה לפני הוראה פורמאלית של קרוא וכתוב (Ferreiro & Teberosky, 1982; Goodman & Goodman, 1979; Krijnen et al., 2020; Puranik et al., 2018). התנסויות מוקדמות אלו מתרחשות בבית ובגן, לפני גיל בית ספר, והילדים מפגינים בהן מיומנויות כמו הכרת שמות אותיות, קשר אות צליל, מודעות פונולוגית, ניצני כתיבת מילים, ניצני קריאת מילים ועוד (Aram & Levin, 2002; Krijnen et al., 2020; Paige et al., 2018; Wasserstein & Lipka, 2019; Whitehurst & Lonigan, 2001). עם העלייה בגיל מיומנויות אלו מתפתחות ועל בסיס ידע זה מתפתחת מאוחר יותר הקריאה והכתיבה (Cunningham et al., 2021; Janssen et al., 2017). במחקר זה נתמקד בניצני אוריינות כמושג הכולל בתוכו מספר מרכיבים: הכרת שמות אותיות, קשר אות- צליל, מודעות פונולוגית וקריאת מילים.

הכרת שמות אותיות וקשר אות-צליל

הכרת שמות אותיות היא היכולת לזהות אותיות ולקרוא בשמן. ילדים רבים שולטים ביכולת זו ברמות שונות לפני הלמידה הפורמלית בבית הספר. הילדים מתוודעים לצורת האותיות ולשמן באמצעות חשיפה לכתוב, ובאינטראקציה יומיומית עם אנשים בסביבתם הקרובה בפעילויות כמו: קריאת סיפורים, חשיפה למסרים כתובים בגן ובבית, כתיבה משותפת, שירים העוסקים באלף-בית, ועוד. ילדים בדרך כלל לומדים על שמות האותיות עוד לפני שהם לומדים איזה צליל כל אות מייצגת (לוין, 2010; Vukelich et al., 2014). קורא מתחיל שאינו יכול לזהות אותיות ולהבחין ביניהן יתקשה בעריכת קישור גרפו-פונמי. כאשר ילדים מנסים לכתוב מילים, הם משתמשים בידע שלהם על שמות אותיות, וידע זה מסייע להם לקשר בין צלילים לאותיות (לוין, 2002; Paige et al., 2018; Reutzel et al., 2019). קשר אות- צליל, כלומר ההבנה שאות מסוימת משמיעה צליל מסוים, היא הבנה חשובה לרכישת הקריאה (Wasserstein & Lipka, 2019). מחקרים מצביעים על קשר בין יכולת טובה של הכרת שמות האותיות לבין עריכת קישור בין גרפמה (הסימן הגרפי הקטן ביותר) - לפונמה (הצליל הקטן ביותר) ופיתוח יכולות מודעות פונולוגית (Rayner et al., 2012; Wesserstein & Lipka, 2019).

ממחקרים רבים עולה, כי להכרת שמות אותיות ערך ניבויי רב. היכולת להכיר שמות אותיות בגיל הגן, נמצאה כמדד המנבא רכישת הקריאה בכתה א׳ (Caravolas al., 2012; Eklund et al., 2018; Lerner & Lonigan, 2016). במחקר אורך שנערך בפינלנד נמצא כי ידע על אותיות בגיל הגן, ניבא את יכולת הקריאה 9 שנים לאחר מכן (Manu et al., 2020).

מודעות פונולוגית

מודעות פונולוגית היא מודעות מטא-לשונית הקשורה ליכולת הקריאה. היא מוגדרת כיכולת להתייחס ליחידות השפה הקטנות ביותר של המילים כולל הברות ופונמות (Cunningham et al, 2021; De Groot et al., 2017). ילדים צעירים מפתחים יכולת לבצע אופרציות מנטליות על חלקי המילה, כגון השמטת התחלה, אמצע או סוף שלה, לבצע חריזה, וכן לפרק ולהרכיב מילים להברות ולצלילים (Goswami et al., 2020; Skibbe et al., 2020; Suggate, 2016). התפתחות המודעות הפונולוגית קשורה לשפה הדבורה, ולמרות שהיא אינה מאובחנת בהקשר של שפה כתובה היא בעלת השלכות בהמשך לגבי רכישת קרוא וכתוב.

השליטה במודעות הפונולוגית אצל ילדים עם התפתחות תקינה מתרחשת בדרך כלל משנות הגן ועד כתה ד׳ (Whitehurst & Lonigan, 2001). למשל, ילדי גן טרום חובה (גילאי 4-5) מסוגלים לבצע הבחנה בסיסית של הברות שונות בתוך מילה, וילדי גן חובה (גילאי 5-6) מסוגלים לבצע הבחנה מורכבת יותר של פונמות בתוך מילה (קורת ואחרים, 2003; Noiray et al., 2019; Wasserstein & Lipka, 2019).

מחקרים רבים מצאו כי מודעות פונולוגית היא מרכיב בסיסי ברכישת הקריאה, שמנבא הישגים לימודיים בהמשך (De Groot et al., 2017; Goswami et al., 2020; Kenner et al., 2017; Peterson et al., 2017). יכולת זו בגיל הגן נמצאה מנבא מבטיח לרכישת קריאה יותר מרמת אינטליגנציה, גיל או מיצב חברתי-כלכלי (קוזמינסקי וקוזמינסקי, 1994). מטא אנליזה של מחקרים שבחנו ילדים דוברי אנגלית כשפת אם הראתה קשרים הדדיים מובהקים בין מודעות פונולוגית להכרת שמות אותיות (Lerner & Lonigan, 2016).

ניצני קריאת מילים

ניצני קריאת מילים הם הצעדים הראשונים, שעושים הילדים בעולם הקריאה. ילדים בגיל הרך פוגשים את המילה הכתובה עוד לפני הכניסה לבית הספר, והם מפתחים לגביה ידע שהולך ומשתכלל עם העלייה בגיל.

אהרי (Ehri, 2005) הציעה מודל המתאר את שלבי הקריאה: (א) שלב טרום אלפביתי: בשלב זה יש לילד מעט ידע על אותיות, אין לו יכולת לקרוא מילים שאינן מוכרות. הילד מזהה מילים לפי מאפיינים חזותיים והקשר הסביבתי. (ב) שלב אלפביתי חלקי: בשלב זה הילד מכיר מספר אותיות, והוא מצליח לקשר בינן לבין הצלילים שהן מייצגות. הידע על קשר אות צליל הוא חלקי, והוא מאפשר לילד להצליח לקרוא מילים מסוימות. (ג) שלב אלפביתי מלא: לילד יש ידע מלא על אותיות האלפבית, צורתן ושמותיהן ועל הקשר בינן לבין הצליל שהן מייצגות. הוא קורא את המילים באמצעות תהליך של פיענוח. בשלב זה ילדים קוראים מילים רבות. (ד) שלב אלפביתי מגובש: בשלב זה הילד הוא קורא מיומן וקריאתו שוטפת ומהירה.

ניצני קריאת המילים של הילד נמצאו קשורים בקשר חיובי להכרת שמות אותיות, קשר אות–צליל ומודעות פונולוגית (לוין, 2002; קורת ואחרים, 2003; Manu et al., 2020; Paige et al., 2018; Rayner et al., 2012). כמו כן, קיימות עדויות שניצני קריאה בגיל הגן מנבאים הישגים בקריאה ובכתיבה בבית הספר (De Groot et al., 2015; Melby-Lervag et al., 2012; Thompson, et al., 2015).

קריאת מילים בגיל הגן בקרב דוברי עברית ניבאה אוצר מילים, איות והבנת נקרא בכיתה ב׳ (Aram & Levin, 2004). קורת ואחרים (2003) בחנו את יכולתם של ילדי גן חובה לזהות זוגות מלים כתובות (למשל, לומר איפה כתוב על הכרטיס שמולם ״טיפה״ ואיפה כתוב ״ים״). חלק מילדי גן-חובה הצליחו לזהות נכונה את המילים גם ללא כל רמז אחר מסייע. יכולת זו עלתה בהתאם לגיל הילד ובהתאם למיצב החברתי כלכלי של משפחתו.

מאפייני הילד

התפתחות הילד מושפעת בדרך כלל מהיבטים פנימיים של הילד כמו גיל הילד (מנגנון ביולוגי פנימי של בשילה), ומגדר, וכן מהיבטים חברתיים-סביבתיים, כמו מצבה הכלכלי של המשפחה, רמת השכלת ההורה,

מקצוע ההורה ועוד. במחקר זה נתייחס לגיל ומגדר הילד, וכן למקצוע ההורה - היבטים שעשויים להשפיע על התפתחות ניצני האוריינות.

גיל הילד

הילדים בהם נתמקד במחקר זה יהיו בגילאי 5-6. התפתחות ניצני האוריינות מתרחשת בעקבות בשילה התפתחותית ועם העלייה בגיל, הילדים הולכים ומשתכללים בשפתם הדבורה ובהבנתם את השפה הכתובה (Cunningham et al, 2021; Ferreiro & Teberosky, 1982). התפתחות זו מתרחשת בתחומי ניצני האוריינות. למשל, לגבי הכרת שמות אותיות, בגיל 4-5 נצפה מהילד להכיר חלק מהאותיות בשמן. בגיל 5-6 נצפה מהילד לגלות ידע מתקדם על שמות האותיות, הקשר בין צורת האות לשמה, ואף ידע על הקשר בין צורת האות לבין הצליל אותו היא מייצגת (ווהל ואחרים, 2014 ; Farver et al., 2013; Puranik et al., 2011). לגבי מודעות פונולוגית, חלק מילדי גן טרום חובה (גיל 4-5) מסוגלים להבחין בין ההברות במילה, ואילו ילדי גן חובה (5-6) מסוגלים לעיתים להבחין גם בין הפונמות בתוך ההברה (אלימלך וארם, Farver et al., 2016 ;2013; Noiray et al., 2019). לרנר ולוניגן (2016), בדקו 358 ילדי גן במשך 3 נקודות זמן לאורך שנת גן (גיל ממוצע 48 חודשים). הם מצאו שיפור בידע על אותיות (הכרת שמות אותיות, קשר אות צליל) ובמודעות הפונולוגית, עם העלייה בגיל (Lerner & Lonigan, 2016).

השליטה בניצני קריאת המילים של הילד מתפתחת באופן הדרגתי במקביל להכרת שמות האותיות והצלילים שהן מייצגות. כבר בגיל 3-4, הילד מתחיל להיות מודע לתבנית הכתובה בהשוואה לתבניות גראפיות אחרות. ילדים בני 3-4 מתחילים לזהות את אותיות שמם, ילדים בני חמש יזהו את האותיות של שמות חבריהם ושל בני משפחתם (Akoglu & Kiziloz, 2018; Puranik et al., 2011). ילדים בני 5-6 מסוגלים לזהות מילים כתובות חדשות שלא נחשפו אליהן קודם (לוין ואחרים, 1996).

מגדר

באופן כללי קיימת נטייה להצביע על יכולות שפתיות ואורייניות טובות יותר אצל בנות לעומת בנים (Lee & Al Otabia, 2015; McTigue et al., 2020). בנות נמצאו כבעלות יתרון במבחן אינטליגנציה כללי (WPPSI-IV) בגיל 2-7 (Palejwala & Fine, 2015). כמו כן, בנות נמצאו כבעלות הישגים טובים יותר ביכולות השפתיות שלהן, לפני הכניסה לבית הספר: במחקר שנערך בגרמניה, בנות בגיל 3-6, נמצאו כבעלות יכולת שפתית טובה יותר מזו של הבנים (Lange et al., 2016). במחקר אורך שבדק כישורי אוריינות מגיל 2 עד 15, נמצא יתרון לבנות על פני בנים במודעות פונולוגית בגילאי טרום בית ספר (Eklund et al., 2018.) בדומה, נמצא כי בנות הצליחו טוב יותר במבחנים הבודקים מרכיבים שונים בניצני אוריינות כולל זיהוי שמות אותיות ומודעות פונולוגית (Lundberg et al., 2012; Niklas & Schneider, 2013; Sigmundsson et al., 2017). יש לציין שקיימים מחקרים שמראים כי בנים מצליחים לצמצם את הפער בתחומי השפה והאוריינות בסביבות גיל 11 (Burman, Bitan & Booth, 2008). יחד עם זאת, במבחני PISA שהתקיימו בשנת 2015, על ידי מנהל החינוך של הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD),נבחנו בני נוער שגילם 15–16, במדינות שונות בעולם ונבדקו, בין השאר, ברמת אוריינות הקריאה שלהם. מתוצאות המבחן עלה כי הביצועים של הבנות היו טובים יותר מאלו של הבנים בנים בכל מדינות הOECD (OECD, 2016).

מקצוע ההורה

כידוע, למשפחה יש השפעה נרחבת על הלמידה הראשונית והבסיסית של הילד (Akkermans- Rutgers et al, 2021; Crist et al., 2020; Ihmeideh & Al-Maadadi, 2020). למשפחות ממיצב חברתי- כלכלי שונה

יכולה להיות השפעה שונה על אוריינות הילד; עם העלייה במיצב החברתי-כלכלי רמת שפת הילד ורמת אוריינותו תהיה גבוהה יותר (Carroll et al., 2019). אחד המרכיבים של מיצב חברתי-כלכלי הוא מקצוע ההורים הקשור גם להשכלתם. הורים ממיצב בינוני-גבוה הינם לרוב הורים משכילים שעוסקים במגוון מקצועות. על פי המחקר למקצוע ההורה יכולה להיות השפעה שונה על למידת הילד (Bayraktar, 2018; Memon et al, 2010; Usaini & Abubakar, 2015). במחקר שנערך בפקיסטן (Qaiser, et al, 2012) נבדקה ההשפעה של גורמים שונים אצל ההורים, ביניהם מקצוע ההורה, על ההישגים הלימודיים של תלמידי כתה י'. מקצועות ההורים חולקו לארבע קבוצות לפי רמות יוקרה (רמה I- רופאים, מהנדסים וכדומה, רמה II- מורים, פקדים וכדומה, רמה III- שוטרים, נהגים וכדומה, רמה IIII- פועלים, בעלי עבודה שאינה קבועה). התלמידים נבדקו בתחומי הלמידה השונים והתוצאות חולקו לשלוש רמות הצלחה. נמצא מתאם חיובי מובהק בין רמת יוקרה גבוהה של מקצוע ההורה לרמת הצלחת התלמיד. החוקרים הסיקו שלמקצוע ההורה ישנה השפעה משמעותית חיובית על הצלחת ילדו בלימודים, וכן שהורים בעלי מקצוע ברמת יוקרה גבוהה יותר סיפקו את המרכיבים הנחוצים לקידום הלמידה של ילדיהם; למשל, הם יכלו לזהות במהירות רבה יותר את הקשיים של ילדיהם, ולתת להם מענה מותאם יותר. מכאן, מקצוע ההורה עשוי לשחק תפקיד חשוב בביצועיו האקדמי של הילד (Arshad, et al.,2012). יש לציין שמחקרים אלה נערכו בקרב ילדי בית ספר. לא מצאנו מחקרים שבחנו נושא זה בקרב ילדי גן, כולל מחקר על הקשר בין מקצוע ההורה לבין רמת ניצני אוריינות הילד או ניצני הקריאה.

מחקר קרוב מאוד לענייננו נעשה בקרב 104 ילדי גן (גילאי 4-7) בישראל, בו נבדק האם מקצוע ההורה קשור לתדירות קריאת סיפור לילד, והאם הוא משפיע על בחירת הספר שההורה קורא לילדו (Aram, et al, 2017). ההורים חולקו לשתי קבוצות: האחת כללה הורים בעלי מקצוע חינוכי- טיפולי והשנייה כללה הורים בעלי מקצוע ללא הקשר חינוכי-טיפולי. ההורים מילאו שאלון על עמדתם לגבי ספרים לפי שלושה קריטריונים: רמת המורכבות הלשונית, העומק הרגשי-חברתי של תוכן הסיפור, והמבנה של הסיפור. התוצאות הראו כי הורים בעלי מקצוע חינוכי-טיפולי בחרו לקרוא לילדם ספרים הכוללים את שלושת הקריטריונים שצוינו לעיל, ברמה גבוהה יותר מההורים בקבוצה השנייה. חשוב לציין, שמקצוע ההורים השפיע על בחירת הספר יותר מאשר ההשכלה של ההורים. נראה כי הורים בעלי מקצוע המתמקד בחינוך וטיפול, מזהים את הפוטנציאל שיש לסיפור בעל מורכבות גבוהה, כדי לפתח את הידע של הילד על יחסים, מחשבות ורגשות. החוקרים הסיקו שלמקצועות מסוימים יכול להיות אפקט חיובי על ההורות (Aram, et al., 2017). במחקר נוסף שנערך בקנדה (Vukusic, 2018) נבדקה תפיסת המסוגלות ההורית בקרב 544 הורים, 247 מתוכם עוסקים במקצועות פדגוגיים וטיפוליים (גננות, מורות לכיתות בית ספר יסודי, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים) ו297 אינם עוסקים במקצוע פדגוגי או טיפולי. התוצאות הראו שהורים העוסקים במקצועות פדגוגיים/טיפוליים העריכו את המסוגלות ההורית שלהם כגבוהה יותר. החוקרת הצביעה על קשר בין מקצוע פדגוגי/טיפולי לבין התפתחות יכולות הנחוצות לתפקוד ההורה, וציינה כי למקצועות מסוימים עשויה להיות השפעה חיובית על ההורות, והם יכולים לתרום להרחבת המשאבים ההוריים. מסקנת המחקר היא כי להורים אלו יש ידע רב יותר על הורות, על התפתחות הילד ועל הסביבה הנדרשת עבורו.

כאשר בוחנים הורים העוסקים במקצועות חינוכיים- טיפוליים ספציפיים והשפעתם על ילדיהם, קיימת ספרות מועטה בנושא. נמצא כי הורים שעוסקים במקצוע הוראה, ילדיהם יפגינו פחות קשיי התנהגות, לעומת ילדים להורים שאינם עוסקים בהוראה (McFarlin Jr, 2007). בנוסף, הורים שהם מורים, בהשוואה להורים שאינם מורים, יעסקו יותר בפעילויות הכוללות קריאה וישקיעו יותר מאמץ בסיוע לילדיהם בהכנת שיעורי בית (Hansen and Quintero, 2016). חשוב לציין כי לא נבדקו הישגי הילדים

בעקבות כך. בהתייחס להורים העוסקים בפסיכולוגיה, מדגם של 20 ילדים בחן כיצד ילדים חווים את העיסוק של הוריהם כפסיכולוגים. התוצאות מראות כי הילדים חווים השפעות חיוביות ושליליות גם יחד. רוב הילדים חשו כי מיומנויות שונות של הוריהם, כגון אמפתיה, סבלנות וכדומה, הם רווח עבורם כילדיהם (Golden, & Farber, 1998).

המחקרים הקיימים התייחסו למקצוע ההורה כמשתנה אחד מתוך מערכת של משתנים, ולהשפעה שלו על הישגים אקדמאיים שונים אצל תלמידי בית ספר (Arshad, et al., 2012; Bayraktar, 2018; Usaini & Abubakar, 2015; Qaiser, et al., 2012). לא מצאנו מחקרים שבחנו את התרומה של המקצועות הספציפיים של הורים בעלי השכלה אקדמית לרמת ניצני האוריינות של הילד בגיל הגן.

קלינאות תקשורת

קלינאות תקשורת הוא מקצוע שיקומי טיפולי השייך למקצועות הבריאות. תפקיד קלינאיות התקשורת עוסק באיתור, אבחון תפקודי, טיפול ושיקום, מניעה, ייעוץ, הדרכה ומחקר, בהיבטים השונים של תקשורת, שפה ודיבור. המטרה בטיפול היא להקל על המטופל, ולאפשר לו לתקשר בצורה היעילה, הקלה והנוחה לו ביותר, על מנת שיוכל להשתתף באופן מיטבי בסביבתו הטבעית (אל-תר ושות׳, 2018). תחומי הטיפול וההתערבות כוללים שפה דבורה וכתובה: הקשבה, עיבוד, דיבור, קריאה, כתיבה, פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר, סמנטיקה, פרגמאטיקה, תקשורת טרום לשונית, שפת גוף ומחוות ואוריינות (American Speech-Language-Hearing Association, 2016).

קלינאיות תקשורת עובדות עם ילדים בתחומי השפה הדבורה והכתובה ועוסקות בקידום ושכלול יכולותיהם בהבנה והבעה של השפה (אל-תר ושות׳, 2018). לקלינאיות תקשורת יש ידע רב והבנה רחבה לגבי מושגים בשפה וכלליה, והן בעלות ידע וכלים מגוונים לסייע בקידום כישורי האוריינות, בשיפור רכישת הקריאה המוקדמת והאיות אצל ילדים (Fallon & Katz, 2011; Serry & Levickis, 2020). קלינאיות תקשורת העובדות עם עם ילדי-גן, עושות שימוש נרחב ויומיומי במשחקים, מטלות ומשימות הקשורים לנושאים שונים של ניצני אוריינות (אל-תר ושות׳, 2018 ; American Speech-Language-Hearing Association, 2016). הן עוסקות באופן ישיר ועקיף בזיהוי צלילים, הברות ופונמות ומקדמות את המודעות הפונולוגית (Fallon & Katz, 2011; Tambyraja et al., 2014). יש להן ידע וכלים מגוונים לפתח זיהוי ושיום אותיות וכן קשר אות- צליל (Serry & Levickis, 2020). מחקרים הראו שיפור ביכולות אלו לאחר התערבות קלינאיות תקשורת (DeForte et al., 2020; Pedro et al., 2018; Serry & Levickis, 2020).

רציונל המחקר

על בסיס הסקירה לעיל, הנחנו כי ניצני האוריינות של הילד מושפעים ממקצוע האם, הדמות המרכזית שבדרך כלל עוסקת בטיפול וחינוך הילד הצעיר. בנוסף, גם למאפיינים אישיים של הילד, כמו גיל ומגדר יכולה להיות השפעה על התפתחות זו. מכאן, מטרות מחקר זה היו לבחון: (א) האם יימצא קשר בין גיל ומגדר לבין רמת ניצני האוריינות של הילד? (ב) האם יימצא הבדל בין ניצני האוריינות של ילדים לאימהות קלינאיות תקשורת לבין ניצני האוריינות של ילדים לאימהות משכילות, שאינן עובדות בתחום הטיפול והחינוך? (ג) מהי התרומה של מקצוע האם לעומת תרומת המאפיינים האישיים של הילד (גיל ומגדר) על התפתחות ניצני האוריינות של הילד?

השערות המחקר

1. עם העלייה בגיל הילד רמת ניצני האוריינות תהיה גבוהה יותר.
2. רמת ניצני האוריינות של בנות תהיה גבוהה יותר מזו של בנים.
3. רמת ניצני האוריינות של ילדים לאימהות קלינאיות תקשורת תהיה גבוהה יותר מזו של ילדים לאימהות ממקצועות אחרים (קבוצת הביקורת).
4. התרומה של מקצוע האם לניצני האוריינות של הילד תהיה גדולה יותר מהתרומה של מאפייני הילד האישיים (גיל ומגדר הילד).

שיטה

נבדקים

במחקר השתתפו 60 ילדי גן, שמתגוררים במרכז הארץ; 30 ילדים שאימותיהם קלינאיות תקשורת, העובדות עם ילדים, ו-30 ילדים שאימותיהם בעלות תואר אקדמי ראשון לפחות, שאינן עוסקות במקצועות חינוכיים או טיפוליים בגיל הרך. גיל הילדים היה 5-6 שנים (60-72 חודשים). גילם הממוצע היה M=65.25 (SD=3.90). מבין הילדים שהשתתפו במחקר, 25 היו בנים (41.7%) ו-35 היו בנות (58.3%). במסגרת גן טרום-חובה למדו 27 ילדים (45%) ו-33 למדו במסגרת גן חובה (55%). בחלוקה לפי מיקום במשפחה, 21 מהילדים היו בכורים, 29 אמצעיים ו-10 צעירים. לגבי סוג הישוב, 18 מהילדים גרו בעיר, 31 ביישוב קהילתי, 9 במושב ו-2 בקיבוץ. לא השתתפו במחקר ילדים בעלי קשיי למידה, לקות שפתית או קושי התפתחותי מאובחן, וכן ילדים אשר קיבלו טיפול פארא-רפואי, עולים חדשים או ילדים שעברית אינה שפת אמם.

גיל האימהות של הילדים במדגם במחקר זה נע בטווח שבין 26 ל-46 שנים. גילן הממוצע היה M=35.88 (SD=4.16). רובן היו נשואות (56) ומיעוטן גרושות (4). מבחינת הגדרה דתית, 40 אימהות הגדירו עצמן כדתיות, 2 אימהות כמסורתיות ו-18 אימהות כחילוניות. שישים אחוזים מהאימהות היו בעלות תואר ראשון, 40% מהן היו בעלות תואר שני ויותר. מספר הילדים בכל משפחה נע בטווח שבין 1 ל-6 ילדים. מספר ילדים ממוצע למשפחה היה M=3.25 (SD=0.91). מדיווח המשפחות עולה כי 95% מהמשפחות הן בעלות הכנסה ממוצעת ומעלה.

כלי המחקר

שאלון פרטים דמוגרפיים

השתמשנו בשאלון שחובר עבור המחקר הנוכחי על מנת לאסוף נתונים דמוגרפים על הילד ועל משפחתו. השאלון כלל פרטים כגון: גיל האם, האב והילד, כתובת מגורים, מצב משפחתי של האם, מספר וגילאי האחים של הילד והגדרה דתית של האם. בנוסף אספנו מידע לגבי אחוזי משרה של האם והאב, תחום הלימודים והתחום המקצועי שלהם.

מבחן הכרת שמות אותיות

מבחן זה בודק, האם הילד מזהה את אותיות האלף-בית בשמן (סגל- דרורי, 2004).. כל אות הודפסה בשחור על כרטיס לבן בגודל שמינית דף A4. במבחן נכללו 22 אותיות עבריות, לא כולל האותיות הסופיות. הילד התבקש בכל פעם לשלוף אקראית כרטיס אחד מהקופסא, ולציין את שם האות. הילד חזר על פעולה זו 10 פעמים. החוקרת אמרה: "בקופסא הזאת יש כרטיסים עליהם רשומות אותיות. בכל פעם תוציא כרטיס אחד ותגיד לי מה שם האות". בפתיחת המבחן, כהתנסות ועל מנת לתת תחושת הצלחה, החוקרת הראתה לילד

את הכרטיס עליו מופיעה האות הפותחת את שמו. אות זו לא חושבה בניקוד המבחן. הילד קבל נקודה אחת על כל אות ששיים נכון ואפס נקודות על שיום לא נכון, או העדר שיום כלל. חושב ציון ממוצע לכל נבדק. המהימנות הפנימית על פי אלפא של קרונבך עבור מבחן זה היא .92 = Alpha.

מבחן קשר אות-צליל

מבחן זה בודק, האם הילד יודע מהו הצליל אותו מייצגת האות שלפניו (אבירם, 2004). נעשה שימוש בכרטיסים של מבחן הכרת שמות האותיות שתיארנו לעיל. הוצגו לילד 10 אותיות באופן אקראי. הוא התבקש לומר את הצליל אותו מפיקים מהאות. החוקרת אמרה לילד: "אני אראה לך את האותיות, ואתה תגיד לי איזה צליל משמיעה כל אחת מהן". כדי למנוע בלבול, היא הסבירה לו מה ההבדל בין ההברה בה האות מתחילה לבין הצליל הממוקד אותו היא משמיעה. היא הדגישה שהיא מבקשת שהילד יפיק את הצליל ולא את ההברה. אופן ציינון המבחן: במידה והילד אמר את הצליל הנכון, הוא קבל 2 נקודות, במידה ויאמר הברה נכונה, קבל נקודה אחת, במידה ואמר צליל או הברה שגויים או לא אמר כל צליל, קבל 0 נקודות. חושב ציון ממוצע לכל נבדק. המהימנות הפנימית על פי אלפא של קרונבך עבור מבחן זה היא .93 = Alpha.

מבחן מודעות פונולוגית

מבחן זה בודק את יכולת הילד להבחין במרכיבים הצליליים הקטנים ביותר של הדיבור והוא פותח על ידי ארם (1998). המבחן בדק האם הילד מצליח להבחין אם צליל שפותח צמד מילים הוא זהה או שונה. המבחן כולל 20 צמדי מילים. בתחילת המבחן החוקרת אמרה לילד: "אנחנו נשחק במשחק מילים. אני אגיד שתי מילים, את/ה צריך/ה להקשיב טוב, ולהגיד לי אם המילים מתחילות באותו הצליל. הנה דוגמא: סל–סוד (החוקרת האריכה את העיצור הפותח). שתיהן מתחילות באותו הצליל. סל מתחילה בצליל ס' וגם סוד מתחילה בצליל ס', שתיהן מתחילות ב-ס'. עכשיו תורך, אני אומר שתי מילים ואת/ה תגיד/י לי אם הן מתחילות באותו הצליל או שהן לא מתחילות באותו הצליל". הילד קבל נקודה אחת במידה והצליח במשימה ו – 0 נקודות במידה והוא טעה. חושב ציון ממוצע לכל נבדק. המהימנות הפנימית על פי אלפא של קרונבך עבור מבחן זה היא .67 = Alpha.

מבחן זיהוי זוגות מילים

מבחן זה בודק את יכולת הילד לזהות מילים כתובות מבלי להיעזר בסמלים או בציורים (קורת, 1989). הוא מחולק לשני תת מבחנים: שיפוט והנמקה. נעשה שימוש ב 3 כרטיסים בלבד, כל אחד בגודל רבע דף A4. על כל כרטיס הופיעו בדפוס שחור זוג מילים: (1) עץ – עצים (2) ים –טיפה (3) פיל- פילה. בכל פעם החוקרת הציגה לילד זוג מילים אחד. לדוגמה, היא אמרה לילד: "כאן כתוב עץ ועצים. תגיד/י לי איפה כתוב <u>עץ</u>?, ואיפה כתוב <u>עצים</u>?". זוהי מטלת השיפוט. אם הילד ענה נכון, הוא קבל נקודה 1, אם שגה, לא קבל נקודות כלל. לאחר מכן החוקרת אמרה: "תסביר/י לי איך ידעת? לפי מה החלטת?". תשובות הילד לשאלה זו אפיינה את רמת ההנמקה שלו. ציינון לתת המבחן הנמקה נקבע על פי המפתח הבא (קורת, 1989): 0= הילד לא נתן כל הנמקה, 1= הילד נתן הנמקה מעגלית/אגוצנטרית, 2= הילד נתן הנמקה קונטקסטואלית, 3= הילד נתן הנמקה סמנטית, 4= הילד נתן הנמקה סמנטית-פונטית מעורבת, 5= הילד נתן הנמקה פונטית, 6= הילד נתן הנמקה פונטית-אורתוגרפית, 7= הילד נתן הנמקה אורתוגרפית. חושב ציון ממוצע לכל נבדק. המהימנות הפנימית על פי אלפא של קרונבך עבור תת מבחן זיהוי מילים- הנמקה היא .90 = Alpha

מהלך המחקר

המדגם היה מדגם נוחות. לצורך איתור הילדים המתאימים נערכה פנייה ברשתות החברתיות בקבוצות של קלינאיות תקשורת שעובדות בתחום הילדים. בהמשך נערכה פנייה בגנים בהם לומדים הילדים לאימהות קלינאיות תקשורת, לאימהות אשר עוסקות במקצוע אקדמי אחר, שאיננו טיפולי או חינוכי. החוקרת יצרה קשר עם כל אחת מהאימהות, שהביעו עניין בהשתתפות במחקר. הוסבר לאם מה כוללת השתתפותם, ולאחר הסכמתה נקבעה פגישה בבית הילד. בשלב הבא החוקרת הגיעה לבית הילד, שם היא אבחנה את הילד בחדר שקט ללא נוכחות ההורים במבחנים השונים , ובמקביל האם מילאה את השאלון הדמוגרפי.

תוצאות

ראשית ערכנו השוואה בין המדדים הדמוגרפיים בקבוצת הקלינאיות לעומת קבוצת הביקורת של אימהות בעלות מקצוע אחר. נערכו מבחני t לגבי גיל הילד, גיל האם ומספר הילדים במשפחה. המבחנים שערכנו הראו שאין הבדלים במדדים אלו בין שתי הקבוצות ($p>0.05$).

לוח 1. מדדים דמוגרפיים בקבוצת האימהות קלינאיות התקשורת ובקבוצת הביקורת (N=60).

	אימהות קלינאיות תקשורת (n=30)		אימהות בעלות מקצוע אחר (n=30)		
	M	***SD***	***M***	***SD***	***t***
גיל הילדים בחודשים	65.60	(3.17)	64.90	(4.12)	0.69
גיל האימהות בשנים	35.17	(4.46)	36.62	(3.77)	-1.34
מספר הילדים במשפחה	3.13	(1.00)	3.37	(0.80)	-0.98

מבחן x^2 לבדיקת התלות בין מגדר הנבדק וסוג הגן (טרום חובה לעומת חובה) לבין מקצוע האם (קלינאיות או אחרות) הראה שאין תלות בין מדדים אלה ($p>0.05$).

לוח 2. המדדים בקבוצות המחקר : מגדר וסוג הגן (N=60).

		אימהות קלינאיות תקשורת		אימהות בעלות מקצוע אחר	
		שכיחות	**אחוזים**	**שכיחות**	**אחוזים**
מגדר	**בנים**	14	46.7	11	37.7
	בנות	16	53.3	19	63.3
גן	**טרום חובה**	14	46.7	13	43.3
	חובה	16	53.3	17	56.7

בהמשך יצרנו מדד כללי של ניצני אוריינות, הכולל את חמשת המבחנים. הממוצע הכללי של כל נבדק תוקנן לציוני תקן לשם יצירת סטנדרטיזציה ומשקל שווה בין המדדים השונים. לאחר מכן חישבנו ממוצע כללי של ציוני התקן לכל נבדק, הכולל את חמשת המבחנים. בחנו את מידת הקשר בין כל אחד מהמדדים השונים לבין עצמם ובינם לבין המדד הכללי שבנינו (ניצני אוריינות) בעזרת מתאמי פירסון. נמצאו קשרים מובהקים

בין מירב המדדים השונים וכן בינם לבין המדד הכללי - ניצני אוריינות. לא נמצאו קשרים מובהקים בין המדד קשר אות-צליל לבין המדד זיהוי מילים-שיפוט, וכן בין מודעות פונולוגית וזיהוי מילים-שיפוט.

לוח 3. מתאמים בין מבחני ניצני האוריינות (N=60).

	ציון כללי: ניצני אוריינות	**הכרת שמות אותיות**	**קשר אות צליל**	**מודעות פונולוגית**	**זיהוי מילים- שיפוט**	**זיהוי מילים- הנמקה**
ציון כללי- ניצני אוריינות	1					
הכרת שמות אותיות	0.66**	1				
קשר אות צליל	0.81**	0.40**	1			
מודעות פונולוגית	0.74**	0.47**	0.52**	1		
זיהוי מילים- שיפוט	0.35**	0.49**	0.21	0.22	1	
זיהוי מילים- הנמקה	0.84**	0.36**	0.52**	0.50**	0.29*	1

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

השערתנו הראשונה הייתה שככל שגיל הילד גדול יותר, כך רמת ניצני האוריינות תהיה גבוהה יותר. לבדיקת הקשר בין גיל הילד להישגי הילדים במבחני ניצני האוריינות השונים, ערכנו מתאם פירסון. נמצא כי קיים קשר חיובי מובהק בין גיל הילד לבין הציון הכולל של ניצני האוריינות, כך שככל שהילד גדול יותר כך הציון שלו גבוה יותר. כמו כן, נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין גיל הילד לבין מירב המבחנים, ככל שהילד גדול יותר כך הציונים שלו במבחנים הכרת שמות אותיות, קשר אות צליל וזיהוי מילים-הנמקה גבוהים יותר. לא נמצא קשר מובהק בין גיל הילד לבין מבחן זיהוי מילים-שיפוט ($p>0.05$).

לוח 4. הקשר בין גיל הילד למדדי ניצני האוריינות (N=60).

	ציון כללי ניצני אוריינות	**הכרת שמות אותיות**	**קשר אות צליל**	**מודעות פונולוגית**	**זיהוי מילים- שיפוט**	**זיהוי מילים- הנמקה**
גיל בחודשים	0.54**	0.29*	0.42**	0.74**	0.21	0.56**

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

השערתנו השנייה הייתה שרמת ניצני האוריינות של בנות תהיה גבוהה יותר מזו של בנים. ערכנו השוואה בין בנים לבנות בביצוע מבחני ניצני האוריינות השונים. ביצענו שישה מבחני t בלתי תלויים. אחד לציון הכולל של ניצני האוריינות ועוד חמישה לכל אחד מהמבחנים בנפרד. לא נמצאו הבדלים בין בנים לבנות הן לגבי הציון הכולל של ניצני האוריינות ($p>0.05$) והן לגבי כל אחד מהמדדים בנפרד ($p>0.05$).

לוח 5. מדדי ניצני האוריינות על פי מגדר הילד (N=60).

	בנים (n=25)		בנות (n=35)		
	M	***SD***	***M***	***SD***	***t***
ציון כולל- ניצני אוריינות	1.03	0.34	1.13	0.26	-1.25
הכרת שמות אותיות	0.79	0.33	0.83	0.25	-0.55
קשר אות צליל	1.24	0.53	1.38	0.49	-1.07
מודעות פונולוגית	0.74	0.15	0.77	0.13	-0.97
זיהוי מילים-שיפוט	0.81	0.33	0.80	0.24	0.17
זיהוי מילים-הנמקה	3.28	2.35	4.00	1.96	-1.30

השערתנו השלישית הייתה שרמת ניצני האוריינות של הילדים לאימהות קלינאיות תקשורת תהיה גבוהה יותר מזו של הילדים לאימהות ממקצועות אחרים (קבוצת הביקורת). ערכנו השוואה בין קבוצות המחקר במדדי ניצני האוריינות השונים בעזרת שישה מבחני t בלתי תלויים, אחד לציון הכולל של ניצני האוריינות ועוד חמישה לכל אחד מהמבחנים בנפרד. הניתוח הסטטיסטי שערכנו הראה, שהציון הכללי של ניצני האוריינות אצל ילדי האימהות קלינאיות התקשורת היה גבוה באופן מובהק בהשוואה לזה של קבוצת הביקורת. נמצא שהילדים לאימהות קלינאיות תקשורת ביצעו באופן מובהק טוב יותר את מבחן קשר אות-צליל, מבחן מודעות פונולוגית ומבחן זיהוי מילים- הנמקה. לא נמצא הבדל מובהק בין ביצועי הילדים לאימהות קלינאיות תקשורת לעומת אימהות אחרות במבחן הכרת שמות אותיות ובמבחן זיהוי מילים-שיפוט (p>0.05).

לוח 6. ממוצעים (וסטיות תקן) של מדדי ניצני האוריינות של הילד לפי קבוצת האימהות (N=60).

	ילדים לאימהות קלינאיות תקשורת (n=30)		ילדים לאימהות ממקצועות אחרים (n=30)		
	M	***SD***	***M***	***SD***	***t***
ציון כולל- ניצני אוריינות	1.24	(0.23)	0.93	(0.28)	4.581**
הכרת שמות אותיות	0.89	(0.21)	0.74	(0.34)	1.90
קשר אות- צליל	1.58	(0.33)	1.06	(0.52)	4.53**
מודעות פונולוגית	0.84	(0.10)	0.63	(0.13)	4.90**
זיהוי מילים- שיפוט	0.81	(0.28)	0.80	(0.28)	1.32
זיהוי מילים-הנמקה	4.44	(2.10)	2.96	(1.95)	2.81**

**p<.01 *p<.05

השערתנו הרביעית הייתה, שהתרומה של מקצוע האם לניצני האוריינות תהיה גדולה יותר מהתרומה של מאפייני הילד האישיים (גיל ומגדר). לבדיקת המשתנים התורמים להסבר השונות של ניצני האוריינות, ערכנו ניתוח רגרסיה הירככית בשני צעדים. בצעד הראשון הכנסנו את המשתנים: גיל ומגדר. אחוז השונות המוסברת היה 30.9% (F(2,57) =12.76, p<.0.01). נמצאה תרומה מובהקת לגיל הילד. לא נמצאה תרומה מובהקת למגדר. בצעד השני, הכנסנו בנוסף, את המשתנה: מקצוע האם, אחוז השונות המוסברת היה 54.5% (F(3,56) =22.31, p<0.01). נמצאה תרומה מובהקת לגיל הילד וכן למקצוע האם. לא נמצאה תרומה מובהקת למגדר. השערתינו, כי תרומתו של מקצוע האם לניצני האוריינות של הילד תהיה גדולה יותר מתרומתם של מאפייני הילד האישיים, אוששה באופן חלקי, מאחר והתרומה הגדולה ביותר היתה לגיל הילד. כפי ששיערנו, תרומתו של מקצוע האם הייתה גדולה יותר משאר מאפייני הילד (מגדר).

לוח 7. מקדמי הרגרסיה ההירככית של מאפייני הילד וההורה לניבוי ניצני אוריינות הילד (N=60).

	מודל	**Beta**	**T**	**R square**	**R square change**
1	מאפייני הילד			0.30	0.30
	גיל	0.53	4.81**		
	מגדר	0.12	1.13		
2	מאפייני הילד			0.54	0.23
	גיל	0.48	5.31**		
	מגדר	0.17	1.97		
	קבוצות המחקר				
	מקצוע האם	-0.49	-5.37**		

* p<.05. ** p<.01.

דיון

במחקר זה בדקנו מהי התרומה של מקצוע האם, ומהי התרומה של מאפייני הילד האישיים (גיל ומגדר), לניצני האוריינות של הילד, הכוללים הכרת שמות אותיות, קשר אות- צליל, מודעות פונולוגית וזיהוי מילים.

רמת ניצני האוריינות ומאפייני הילד

כאשר בוחנים את מידת התרומה של מאפייני הילד- גיל ומגדר, לרמת ניצני האוריינות של הילד, הממצאים מראים שגיל הילד תרם להתפתחות זאת ואילו מגדר הילד לא תרם לכך. הנבדקים במחקר היו בני 60 חודשים עד 72 חודשים. בפרק זמן זה חלים שינויים רבים, הן בבשילה ובהתפתחות המוחית, והן ברמת וסוג החשיפה הסביבתית בגן ובבית. תהליך זה משפיע על רכישת ניצני האוריינות של הילד. בנוסף, יתכן גם שהילדים הגדולים יותר, נחשפים ליותר פעילויות תומכות ניצני אוריינות (כמו שירים לקידום מודעות פונולוגית, משחקים המטמיעים קשר אות- צליל וכו') במסגרות החינוכיות ובבית, ופעילויות אלה סייעו לבוגרים יותר לגלות הצלחה גדולה יותר. ממצאי המחקר תואמים לספרות המצביעה נמצא שעם העלייה בגיל, ניצני האוריינות משתכללים והשליטה בהן גוברת. ראה לגבי ילדים דוברי עברית (Wasserstein & Lipka, 2019). והן לגבי ילדים דוברי אנגלית (Cunningham et al., 2021).

לגבי מגדר הילד וניצני אוריינות, על אף שקיימת נטייה מסוימת בספרות המחקרית להצביע על יכולות אורייניות טובות יותר אצל בנות לעומת בנים (Burman et al., 2008; Eklund et al., 2018; Lange et al., 2016; McTigue et al., 2020; Sigmundsson et al., 2017), לא מצאנו במחקר זה הבדלים מובהקים בין בנים לבנות בתחום זה. מכאן, השערתנו לא אוששה. חשוב לציין כי במחקר זה כלל הנבדקים, הבנים והבנות כאחד, הם ממשפחות ממיצב חברתי-כלכלי בינוני הלומדים במסגרות שבהן פועלת תוכנית של משרד החינוך לטיפוח ניצני האוריינות השונים. יתכן שבדיקת המגדר במיצב הנמוך הייתה מעלה ממצאים אחרים. כמו כן, חשוב לציין שאין אחידות בספרות המחקר לגבי השפעת המגדר על הרמה ההתפתחותית של השפה והאוריינות. ישנם מחקרים בהם נמצאה רמה דומה של אוריינות בין בנים לבנות (Adams & Simmons, 2019; Ihmeideh, & Al-Maadadi, 2020). במחקר שבצע מטא אנליזה ובחן הבדלים מגדריים בתחומים קוגניטיביים שונים, לא נמצא הבדל בין בנים לבנות ביכולות הוורבליות (Hyde, 2016). ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים את הממצאים, כי אין הבדל בין בנים לבנות ברמת ניצני האוריינות.

רמת ניצני האוריינות ומקצוע האם

הממצאים מראים שהציון הכללי של ניצני האוריינות אצל ילדי האימהות קלינאיות התקשורת, היה גבוה באופן מובהק בהשוואה לזה אצל הילדים בקבוצת הביקורת. במרבית המבחנים שנעשו, נמצא כי רמת ניצני האוריינות של ילדים לאימהות קלינאיות תקשורת היתה גבוהה יותר מאלה של הילדים בקבוצת הביקורת. הילדים לאימהות קלינאיות תקשורת ביצעו באופן מובהק טוב יותר את מבחן קשר אות- צליל, מבחן מודעות פונולוגית ומבחן זיהוי מילים- הנמקה. קלינאיות תקשורת העובדות עם ילדים מטפלות בקשיי הילדים במודעות פונולוגית, בזיהוי צלילים וקשר אות- צליל, הברות ופונמות בתוך מילה, ובהמשך בפיתוח ניצני האוריינות (Tambyraja et al., 2014), לכן ניתן להבין את יכולתן לקדם את רמת ניצני האוריינות של ילדיהן בתחומים אלו. גם תת מבחן זיהוי מילים- הנמקה, דורש יכולת שפתית ואוריינית, אותה רכשו ילדי האימהות הקלינאיות. רמת הנמקה גבוהה אפשרית כאשר לילד ישנן יכולות פונטיות או אורתוגרפיות טובות. לעומת זאת, לא נמצא הבדל מובהק בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת במבחן הכרת שמות אותיות ובמבחן זיהוי מילים-שיפוט. הכרת שמות אותיות היא יכולת בסיסית וראשונית. אותה רוכשים בגן טרום חובה דרך

עיסוק הגננות בנושא. בגיל 4-5 נצפה מכלל הילדים להכיר חלק מהאותיות בשמן, כך שגם כאשר אין מעורבות הורית, ניתן לראות ידע נרחב על שמות אותיות. תת מבחן זיהוי מילים שיפוט, הינו מבחן בעל מעט פריטים, הניקוד בו הוא 0 או 1 ואינו מאפשר מרחב תמרון לבחינת התוצאות.

נשות מקצוע רבות הן גם אימהות. הנחת היסוד שלנו היא, כי שני תפקידים אלו- התפקיד האימהי והתפקיד המקצועי- יכולים להפרות ולהשלים האחד את השני (Robinson, 2012; Vukusic, 2018). ברזילי-טוך (2006) טוענת, כי הזהות המקצועית של נשים רבות תורמת לבניית אימהותן. קלינאיות תקשורת העובדות עם ילדים הן בעלות ידע נרחב כיצד לסייע בקידום ניצני האוריינות (Serry & Levickis, 2020; Fallon & Katz, 2011). ניתן לשער כי המאפיינים הייחודיים של עבודתן משפיעים על התנהלותן עם ילדיהן האישיים. התנהלות זו כוללת את אופני התקשורת, השיח וההתנהגות של האימהות עם ילדיהן, והפעילויות שהן עושות ביחד איתם (Robinson, 2012). ניסיונן המקצועי של האימהות קלינאיות התקשורת כפי הנראה מסייע להן להבחין ביכולות של ילדיהן בתחום ניצני האוריינות יותר מאשר אצל אימהות שאינן עוסקות במקצוע בתחום החינוך והטיפול, ובהתאם לכך הן מציעות לילדיהן מענה ותיווך מתאים.

עבודתו של המטפל מגבירה מיומנויות שונות, כמו תקשורת, הקשבה, מודעות עצמית, רגישות ואסרטיביות. המטפל הן כאדם והן כהורה, מושפע מאוד מעבודתו (Robinson, 2012). ההורות נתרמת רבות מהעבודה הטיפולית. קשרי המטפל עם משפחתו וילדיו מושפעים מעבודתו, המושתתת על יצירת קשרים רגשיים משמעותיים. המיומנויות והתובנות שמתפתחות בעבודה, מעשירות את הורות המטפל (Robinson, 2012; Vukusic, 2018). אמהות העובדות כמטפלות הן בעלות ידע מקצועי רב הנוגע להתפתחות וצרכים של תינוקות, פעוטות וילדים. הן בעלות מודעות מפותחת לקשיים איתם מתמודדים הורים, ולדרכים להתנהל מולם. נראה כי התפקיד המקצועי משתקף בתפקיד האימהי. הדבר מתבטא בשימוש במיומנויות וידע שנרכשו בעבודה בתוך האימהות, וכן על ידי עיצוב התפקיד האימהי כתפקיד טיפולי, לעיתים עד כדי יצירת זהות רבה בין התפקידים (ברזילי-טוך, 2006). אופי עבודה זה יכול להוות הסבר להבדלים שנמצאו בין קבוצות המחקר. ממצאי המחקר הנוכחי הינם בהלימה לספרות על פיה למקצוע ההורים ישנה השפעה משמעותית על יכולותיו האקדמיות של ילדם (Arshad et al., 2012; Usaini & Abubakar, 2015; Ismail et al., 2018). מחקר זה מרחיב את הידוע לנו בנושא לגבי ילדים בגיל בוגר יותר הלומדים פורמאלית בבית הספר לילדים צעירים הלומדים בגן הילדים, ובאופן ממוקד לתחום ניצני קריאת הילד.

תרומת מקצוע האם ומאפייני הילד לניצני האוריינות

כאשר בחנו את תרומתם של כלל הגורמים השונים באופן משולב: מאפייני הילד (גיל ומגדר) ומקצוע האם (קלינאית תקשורת או מקצוע אחר שאינו בתחום החינוך או הטיפול), לניצני האוריינות של הילד, מצאנו כי מקצוע האם תרם באופן מובהק לשונות. נמצאה תרומה מובהקת גם לאחד ממאפייני הילד- גיל הילד. לא נמצאה תרומה מובהקת למגדר. תוצאות אלו מחזקות את הממצאים הקודמים הידועים לנו לגבי השפעת גיל הילד על התפתחות ניצני האוריינות של הילד, ומחדשים לגבי תרומתו של מקצוע האם כמשתנה כבעל השפעה חשוב בהתפתחות הילד בתחום זה.

הממצא כי למקצוע האם ישנה משמעות מרכזית בהתפתחות ניצני האוריינות של הילד תואם את החשיבה התיאורטית והמחקרית שמייחסת למאפייני המשפחה מקום מרכזי בהתפתחות הילד. המונח 'אוריינות משפחתית" מתייחס לאמונות ההורים ולפרקטיקה המעשית בפועל לגבי חשיבות טיפוח הקריאה והכתיבה המתרחשים באופן טבעי בחיי היומיום של הילד בביתו, הכוללים טווח רחב של פעילויות ויחסים בין הילד והוריו (Gadsden, 2017; Morrow, 2011). אווירה משפחתית תומכת אוריינות במסגרת הבית

יעילה להתפתחות ניצני האוריינות של הילד (Krijnen, et al, 2020). האינטראקציה בפעילויות אלו, האיכות והמשך שלהן, הם גורמים משמעותיים לפיתוח מיומנויות השפה וראשית האוריינות (Curenton et al., 2008). קלינאיות תקשורת מספקות לילדיהן הפרטיים סביבה אוריינית, וניתן להניח כי הן מקדמות 'אוריינות משפחתית': קריאת ספרים לילדים, כתיבה משותפת, משחקי חריזה ועוד. פעילויות אלו מהוות אבני דרך בהתפתחות כישורי האוריינות ובהצלחה אקדמית (אלפי- שבתאי ומזרחי, 2019). מכאן, גם בתוך המיצב הבינוני- גבוה, ישנם הבדלים בין המקצועות השונים, כאשר מקצועות שונים יקדמו תחומים כפי ידיעותיהם. קלינאיות תקשורת מכירות בחשיבות של אוריינות משפחתית ושל תפקידן בקידומה בביתן.

מחקרים מראים, כי כאשר הורים רוכשים ידע בנושא אוריינות ומפנימים את המשמעות שלהם בתחום זה, הם יאמצו את תפקידם כמקדמי אוריינות של ילדם (Crist et al, 2020). תוכניות משפחתיות לקידום אוריינות הן בעלות השפעה ואפקטיביות רבה על קידום כישורי האוריינות של הילד (Swain & Cara, 2019) ויעילותן קיימת במתאם מובהק עם יכולותיו האורייניות של הילד בגן ובבית הספר (Crosby et el., 2014; Saracho, 2016). מחקרים הראו כי מעורבות הורים בפעילויות קריאה של ילדיהם נמצאו כמשפיעות באופן מובהק על הישגי ילדיהם בקריאה (Akkermans-Rutgers et al, 2021; Crist et al, 2020). במחקר שהתקיים בארץ, התמקדו בקידום מיומנויות אלפביתיות של ילדי גן בחיק המשפחה לקראת המעבר לכיתה א'. נמצא כי פעילות האימהות עם הילדים בבית, שעסקה בידע אותיות, קידמה אותם באופן מובהק יותר מהתקדמות קבוצת ההשוואה, שהמשיכה לפעול בגנים (אלימלך וארם, 2016).

המחקר הנוכחי מחדש ומראה שבתוך המיצב הבינוני-גבוה, ישנם הבדלים בידע ניצני האוריינות של הילדים וישנו קשר למקצוע ההורה. אמהות קלינאיות תקשורת, להבדיל מאמהות ממקצוע אקדמי אחר, מכירות כנראה בפועל בחשיבות טיפוח אוריינות הילד במסגרת המשפחתית ופועלות בהתאם כאימהות לילדים, והתוצאות לכך ניכרות בהישגי הילדים.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

למחקר הנוכחי מספר מגבלות. ראשית מספר משתתפי המחקר הנוכחי קטן ונדרש מחקר דומה עם מספר נבדקים גדול יותר על מנת לתקף את ממצאינו. מעבר לכך, המחקר התמקד באימהות בלבד. אומנם מרבית קלינאי התקשורת בארץ הן נשים, אך מן הראוי היה לבחון את מה שנבדק במחקר זה, גם בקרב קלינאי תקשורת אבות וילדיהם, למרות מספרם המועט יחסית. בנוסף, כדאי להרחיב מחקר זה ולבחון ילדים לאימהות העובדות בתחומי החינוך השונים (גננות, פסיכולוגיות חינוכיות וכדומה), שהן בעלות ניסיון רב בהתפתחות ילדים בגיל הרך. ייתכן שאימהות אלו יקדמו גם הן את ניצני האוריינות של ילדיהן ברמה דומה לקלינאיות התקשורת. לבסוף, במחקר נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות הילדים, אך לא נבדק ולא ידוע מה בהתנהגות האימהות מוביל להבדל. אי לכך, מומלץ לבחון בהמשך את האמונות ואת ההתנהגות בפועל בפעילות אוריינית עם הילד (אינטראקציה מצולמת) של האימהות ממקצועות טיפוליים ושל אימהות ממקצועות אחרים, בעלות השכלה דומה, על מנת להבין את התהליכים הפנימיים שהביאו להבדלים שנמצאו.

השלכות חינוכיות

קלינאיות תקשורת עובדות עם הילד באופן ישיר בסביבה מותאמת במרכז טיפולי, בקליניקה או במסגרת רפואית. תוצאות מחקר זה מראות שהן מביאות כנראה את עבודתן הביתה בטיפול בילדיהן ובתוך כך מטפחות את אוריינות הילד שלהן. ספרות המחקר, שמתייחסת למשפחות כמטפחות אוריינות מדגישה בעיקר את ההבדלים בהשכלת הורים ומשווה בין השכלה נמוכה ובינונית. מדד זה חשוב מאוד. יחד עם זאת,

גם בתוך המיצב הבינוני, כאשר ההורה הוא בעל השכלה אקדמית, אך במקצוע שאינו טיפולי, יש מקום להדרכה לגבי טיפוח אוריינות הילד בגיל הגן. כדאי להעלות למודעות ההורים, בכל רמת השכלה ומקצוע, עד כמה פעילות משותפת עם ילדם ומעורבותם האישית בלמידה שלו נחוצות על מנת לקדם אותו. כאשר מספקים להורים ידע על התפתחות אוריינות הילד ועל חשיבות המעורבות שלהם בפיתוח תחום זה, הם מסוגלים לבצע זאת ברמה טובה ולקדם את ילדם (Akkermans-Rutgers et al, 2021). יש צורך לפעול מתוך תפיסה אקולוגית רחבה ולהתייחס להוריו של הילד, על כלל מאפייניו, כגורם משמעותי בטיפול וחינוך הילד.

מקורות

אבירם, ס׳ (2004). *הסיפור שאינו נגמר: הקשר בין קריאת ספרים ובחירתם על-ידי אימהות לבין התפתחות אוריינית ורגשית-חברתית של ילדי גן חובה.* (עבודת מוסמך שלא פורסמה), אוניברסיטת תל-אביב.

אלימלך, ע׳, ארם, ד׳ (2016). הורים כותבים עם ילדיהם: תכנית לקידום ניצני אוריינות והסתגלות לכתה א׳. *חוקרים, הגיל הרך*, 4, 73-43.

אלפי- שבתאי, א׳ מזרחי, מ׳ (2019). אוריינות ושיח אצל ילדי גן חובה ממיצב סוציואקונומי שונה: מחקר השוואתי. *חוקרים, הגיל הרך*, 21-1.

אל-תר, פ׳, יבזורי, י׳, גליס, מ׳, גרינשטיין, י׳, פולק, ע׳, שורץ, מרנין- שחם, ע׳, מנדלסון, ע׳ (2018). *קווים מנחים לעבודת מטפלים ממקצועות הבריאות ומטפלים באמצעות אומנויות במערכת החינוך*. משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א׳, חינוך מיוחד, עמ׳ 9-6. ירושלים.

ארם, ד׳ (1998). *כיצד אמהות מסייעות לילדיהן להתמודד עם משימות כתיבה* (חיבור לשם קבלת תואר ״דוקטור לפילוסופיה״), אוניברסיטת תל-אביב.

בלום-קולקה, ש׳ וחמו, מ׳ (2010). מבוא: כשירות תקשורתית, שיח אורייני ושיח עמיתים. בתוך ש ׳בלום-קולקה ומ׳ חמו (עורכות), *ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים* (41-5). תל -אביב: מט״ח.

ברזילי- טוך, א׳ (2006). *בין אמהות וטיפול: המפגש בין עבודתן לאמהותן של עובדות סוציאליות המטפלות בילדים בסיכון ובמשפחותיהן* (עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך). בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה.

ווהל, א׳, זילברשטיין, נ׳, לביא-דגן, ר׳ ורון, ר׳ (2014). יחידה 6 - אוריינות מוקדמת. בתוך: ווהל, א. (ראש הצוות). *קריאה – תיאוריה ומעשה*. כרך ג׳. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

לוין, א׳ (2002). אלף - אוהל, בית זה בית, גימל זה גמל גדול.. מה מפיקים ילדים בגיל הרך מידיעת שמות האותיות?. בתוך: קליין, פ׳ ש׳ וגבעון, ד׳ (עורכות). *שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך*. עמ׳ 71-103. הוצאת רמות. אוניברסיטת תל-אביב

לוין, א׳ (2010). *למידת אותיות – שמן והצליל שהן מייצגות - ותרומתה לזיהוי מילים כתובות*, דו״ח

מחקר. בית הספר לחינוך ע"ש קונסטנטינר, אוניברסיטת תל-אביב

לוין, א', פרוינד, ט', לוין, ר', שלייפר, מ' (2010). שילוב אמצעי מדיה בטיפוח אוריינות בגני הילדים. *עיונים בחינוך : כתב עת למחקר בחינוך* , 3, 200-221.

לוין, א', אמסטרדמר, פ' וקורת, ע' (1996). ניצני כתיבה בגיל הגן ; היבטים התפתחותיים והשפעת מבנה הלשון. בתוך שימרון, י' (עורך), *מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל*, עמ' 301–321, ירושלים : מאגנס.

סגל- דרורי, א' (2004). *מאפיינים קוגניטיביים ורגשיים בתיווך אמהות בעת קריאת ספר לילד ותרומתם לניצני הקריאה שלו : השוואה בין שתי קבוצות מיצב* (עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך). בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

קוזמינסקי, א',קוזמינסקי, ל' (1994). ההשפעה של האימון במודעות פונולוגית בגיל הגן על ההצלחה ברכישת הקריאה בבית הספר, *חלקת לשון*, 15-16 : 7-28.

קורת, ע' (1989). *היבטים סמנטיים פונולוגיים ומורפולוגיים בכתיבה ובקריאה של ילדי גן* (עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך). בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

קורת, ע', בכר, א' וסנפיר, מ' (2003). היבטים פונקציונליים-חברתיים והיבטים קוגניטיביים בהתפתחות ניצני אוריינות הילד : הקשר למיצב החברתי-כלכלי ולהצלחה בקריאה וכתיבה בכיתה א'. *מגמות, מ"ב*, 195-218.

Adams, A. M., Simmons, F. R. (2019). Exploring individual and gender differences in early writing performance. *Reading and Writing, 32*(3), 235–263. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9859-0

Akkermans-Rutgers, M., Doornenbal, J., Kassenberg, A., Bosker, R., Doolaard, S. (2021). Is the twig bent as the tree is inclined? Children and parents interacting with school-distributed literacy assignments. *Psychology in the Schools, 58 (2)*, 377–399. https://doi.org/10.1002/pits.22452

Akoglu, G. Kiziloz, C., (2018). print Awareness Skills and Home Literacy Environment of Turkish Preschoolers. *Egitim Fakuultesi Dergisi, 34* (1), 90-105. https://doi: 10.16986/HUJE.2018040772

American Speech-Language-Hearing Association. (2016). *Scope of practice in speech-language pathology* . Retrieved from: https://www.asha.org/policy/SP2016-00343/?utmsource=asha&utm_medium

Aram, D., Bergman- Deitcher, D., & Adar, G. (2017). Understanding parents' attitudes towards complexity in children's books. *Reading Horizons (Online), 56(4), 0_1,1-32. Retrieved from https://search.proquest.com/scholarly-journals/understanding-parents-attitudes-towards/docview/2009155942/se-2?accountid=14483*

Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother- child writing and storybook reading: Relation with literacy among low SES kindergarten. *Merrill- Palmer Quarterly, 48*(2), 202-224. https://doi: 10.1353/mpq.2002.0005

Aram, D., & Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing, 17*(4), 387-409. https://doi: 10.1023/B:READ.0000032665.14437

Arshad, M., Attari, Z. H. & Elahi. E. (2012). Impact of parents profession on their children's learning english in pakistan. *International Journal of Learning & Development, 2*(1), 426-469. https://doi: 10.5296/ijld.v2i1.1384

Bayraktar, V. (2018). Investigating print awareness skills of preschool children in terms of child and parent variances. *Education and Science, 43*(196), 49-65. https://doi: 10.15390/EB.2018.7679

Burman, D. D., Bitan, T., & Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia, 46*(5), 1349-1362. https://doi: 10.3389/conf.fnhum.2013.212.00073

Caravolas, M., Lervag, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schoffelova, M., Defior, S., Mikulajova, M., Seidlova-Malkova, G., Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science, 23*(6), 678–686. doi: 10.1177/0956797611434536.

Carroll, J. M., Holliman A. J., Weir F., Baroody A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading, 42*(1),150-161, https://doi: 10.1111/1467-9817.12255.

Castro, D. A. S., & Barrera, S.D. (2019). The contribution of emergent literacy skills for early Reading and writing achievements. Trends in Psychology, 27(2), 509-522. http://doi/org/10.9788/TP2019.2-15.

Crist, B., Donovan, C. V., Doran-Myers, M., Hofschire, L. (2020). Supporting Parents in Early

Literacy through Libraries (SPELL): An Evaluation of a Multi-Site Library Project. *Public Library Quarterly, 39*(2), 89-101. https://doi.org/10.1080/01616846.2019.1622070

Critten, S., Holliman, A, J., Hughes, D. J., Wood, C., Cunnane, H., Pillinger C., Deacon S. D. (2020). A longitudinal investigation of prosodic sensitivity and emergent literacy. *Reading and Writing , 34*(4), 371–389. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10077-7

Crosby, S. T., Rasinski, N., Padak, K., Yildirim, A. (2014). 3-year study of a school-based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research, 108*(2),165-172. https://doi.org/10.1080/00220671.2013.867472

Cunningham, A. J., Burgess, A. P., Witton, C., Talcott, J. B., Shapiro, L. R. (2021). Dynamic Relationship between phonological memory and reading: A five-year longitudinal study from age 4 to 9. *Developmental Science, 24*(1), 1-18. https://doi.org/10.1111/desc.12986

Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. *Early Education and Development,19*(1), 161–187. https:// doi.org/10.1080/10409 28070 18392 96

DeForte, S., Sezgin, E., Huefner, J., Lucius, S., Luna, J., Satyapriya, A. A., Malhotra, P. (2010). Usability of a Mobile App for Improving Literacy in Children with Hearing Impairment: Focus Group Study. *JMIR Hum Factors. 7*(2): e16310. doi: 10.2196/16310

De Groot, B. J., Van den Bos, K. P., Minnaert, A. E. (2017). Rapid Naming and Phonemic Awareness in Children with or Without Reading Disabilities and/or ADHD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58*(2), 1538-1548. https:// doi: 10.1177/0022219415609186.

De Groot, B. J., Van den Bos, K. P., Minnaert, A. E. & Van der Meulen, B. F. (2015). Phonological processing and word reading in typically developing and reading disabled children: Severity matters. *Scientific Studies of Reading, 19*(2), 166–181. https:// doi: 10.1080/10888438.2014.973028

Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in English, 18*(2), 116-125. https:// doi: 10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x

Eklund, K., Torppa, M., Sulkunen, S., Niemi, P., & Ahonen, T. (2018). Early cognitive predictors of PISA Reading in children with and without family risk for dyslexia. *Learning and Individual Diferences, 64*, 94–103. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.012.

Fallon, AK. A., Katz, L. A. (2011). Providing written language services in the schools: The time is now. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 42*(1), 3-17. https://doi.org/10.1044/0161-1461

Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology, 49*(4), 775-791. https://doi.org/10.1037/a0028766

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.

Gadsden, V. (2017). Family literacy. In Street, B. S., May, S. (Eds.), *Literacies and language education*. 181-195. Encyclopedia of language and education (3rded.), Springer, Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9.

Garton, A., Pratt, C. (1998). *Learning to be literate: The development of spoken and written Language*. paperback (2nd Ed.). London: Blackwell.

Goodman, K. S., Goodman, Y. M. (1979). Learning to read is natural. In Resnick, L. B., Weaver, P. A. (Eds.), *Theory and practice of early reading*, 1, 137–154. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Golden, V., & Farber, B. A. (1998). Therapists as parents: Is it good for the children? *Professional Psychology: Research and Practice, 29*(2), 135- 139. https://doi.org/10.1037/0735-7028.29.2.135

Goswami ,U., Huss, M., Mead, N., Fosker, T. (2020). Auditory Sensory Processing and Phonological Development in High IQ and Exceptional Readers, Typically Developing Readers, and Children with Dyslexia: A Longitudinal Study. *Child Development*, Online Version of Record before inclusion in an issue, 1–16. https://doi.org/10.1111/cdev.13459

Hyde, J. S. (2016). Sex and cognition: Gender and cognitive functions. *Current Opinion in Neurobiology, 38*, 53–56. https://doi.org/10.1016/j.conb.2016.02.007

Ihmeideh, F., Al-Maadadi, F. (2020).The effect of family literacy programs on the development of children's early literacy in kindergarten settings. *Children and Youth Services Review, 118,* 1-7. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105462.

Ismail, A. O., Mahmood, A. K., & Abdelmaboud, A. (2018). Factors influencing academic performance of students in blended and traditional domains. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13*(2), 170-187. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.8031

Jacinto A, Gershenson S. (2021). The Intergenerational Transmission of Teaching. *American Educational Research Journal, 58*(3), 635-672. https://doi: 10.3102/0002831220963874

Janssen, C., Segers, E., McQueen, J. M., & Verhoeven, L. (2017). Transfer from implicit to explicit phonological abilities in first and second language learners. *Bilingualism: Language and Cognition, 20*(4), 795–812. https://doi.org/10.1017/s1366 72891 60005 23

Kenner, B. B., Terry, N. P., Friehling, A. H., & Namy, L. L. (2017). Phonemic awareness development in 2.5- and 3.5-year-old children: an examination of emergent, receptive, knowledge and skills. *Reading and Writing, 30*(1). 1575–1594. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9738-0

Korat, O., Klein, P., & Drori-Segal, 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. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9034-x

Korat, O., Segal-Drori, O., & Spilberg, L. (2016). Word explanation and content expansion during storybook reading: Relation to SES and children's language. *Journal Early Child Development and Care, 188*(6), 691-708. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1230107

Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., Severiens S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing ,33*(4), 207–238. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09957-4.

Lange, B. P., Euler, H. A., & Zaretsky, E. (2016). Sex diferences in language competence of 3- to 6-yearold children. *Applied Psycholinguistics, 37*(6), 1417–1438. https://doi.org/10.1017/S014271641 5000624.

Lee, L. Al Otaiba, S. (2015). Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: A multiple-group confirmatory factor analysis approach. *Educational Research and Evaluation, 21*(1), 40-59. https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1010545

Lerner, M. D., & Lonigan, C. J. (2016). Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills. *Journal of Experimental Child Psychology, 144*, 166-183. https://doi.org/10.1016/j. jecp.2015.09.023

Li, S., Nan, N., Xu, Q., Li, J. (2020). Perceived quality of parent- child relationship by Chinese Primary school students: The role of parent's education and parent- child literacy activities. *Child Language Teaching and Therapy, 36*(2), 79-89. https://doi.org/10.1177/0265659020915943

Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing, 25*(2), 305–320. https://doi.org/10.1007/s11145-010-9269-4.

Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., & Niemi, P. (2020). Kindergarten pre-reading skills predict Grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing, 34*(3),1-19. https://doi.org/ 10.1007/s11145-020-10090-w

McFarlin, J. I. (2007). Do school teacher parents make a difference?, *Economics of Education Review*, *26*(5), 615–628. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2006.07.011

McTigue, E. M., Schwippert, K., Uppstad, P. H., Lundetrae, K., & Solheim, O. J. (2020). Gender differences in early literacy: Boys' response to formal instruction. *Journal of Educational Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1037/edu0000626

Melby-Lervag, M., Lyster, S. H., and Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138*(2), 322–352. https://doi.org/10.1037/a0026744

Memon, G. R., Joubish, M. F. & Khurram, M. A. (2010). Impact of parental socioeconomic status on students' educational achievement at secondary schools of district Malir, Karachi. *Middle East. journal of scientific research, 6*(6), 678-687.

Morrow, L. (2011). *Literacy development in the early years: Helping children read and write.* Pearson Education, Boston, MA.

Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 40–50. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001

Noiray, A., Popescu, A., Killmer, H., Rubertus, E., Kruger, S., & Hintermeier, L. (2019). Spoken Language Development and the Challenge of Skill Integration. *Frontiers in Psychology, 10,* 2777. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02777

OECD. (2016). PISA 2015 results (Volume I): *Excellence and equity in education*. Paris: OECD

Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264266490-en.

Paige, D. D., Rupley, W. H., Smith, G. S., Olinger, C., Leslie, M. (2018). Acquisition of Letter Naming Knowledge, Phonological Awareness, and Spelling Knowledge of Kindergarten Children at Risk for Learning to Read. *Child Development Research, 4*, 1-10. https://doi. org/10.1155/2018/2142894

Palejwala, M. H., & Fine, J. G. (2015). Gender diferences in latent cognitive abilities in children aged 2–7. *Intelligence, 48*, 96–108. https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.11.004

Pedro, C. F., Lousada, M., Hall, A., Jesus, L. M.(2018).Visual stimuli in intervention approaches for pre-schoolers diagnosed with phonological delay. *Logopedics Phoniatrics Vocology, 43*(1), 20-31. https://doi.org/10.1080/14015439.2017.1307445

Peterson, R. L., Arnett, A. B., Pennington, B. F., Byrne, B., Samuelsson, S., & Olson, R. K. (2017). Literacy acquisition influences children's rapid automatized naming. *Developmental Science, 21*(3) e12589. https://doi. org/10.1111/desc.12589

Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(4), 465- 474. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002

Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly, 40*(1), 228- 238. https://doi.org/10.1016/J.ecresq.2017.10.004earc

Qaiser, S., Ishtiaq, H., Farid, U. K. & Zaib, U. N. (2012). Effect of Parental socioeconomic status on the academic achievement of secondary school students in Karak district, Pakistan. *International journal of human resource studies, 2*(4), 14-31. https://doi.org/10.5296/ijhrs.v2i4.2511

Rayner, K. A. Pollatsek, J. Ashby, & Clifton. J. C. (2012). Psychology of reading. Psychology Press, New York, 2nd edition,

Reese, L., Arauz, R. M., & Bazan, A. R. (2012). Mexican parents' and teachers' literacy perspectives and practices: construction of cultural capital. *International Journal of Qualitative Studies in Education,25*(8), 983–1003. https ://doi.org/10.1080/09518 398.2011.59481 8.

Reutzel P., Mohr K. A., Jones C. D. (2019). Exploring the relationship between letter recognition and handwriting in early literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy, 19*(3), 349-374. https://doi.org/10.1177/1468798417728099

Robinson, L. C. (2012). *Therapist as mother, and mother as therapist* (Unpublished doctoral dissertation). Rutgers, The State University of New Jersey, USA.

Saracho, O. (2016). Literacy in the twenty-first century: Children, families and policy. *Early Child Development and Care, 187*,3(4), 1-14. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261513

Serry T. & Levickis P. (2020). Are Australian speech-language therapists working in the literacy domain with children and adolescents? If not, why not? *Child Language Teaching and Therapy, 0* (0), 1-15. https://doi.org/10.1177/0265659020967711

Sigmundsson, H., Eriksen, A. D., Ofteland, G. S., & Haga, M. (2017). Letter-sound knowledge: Exploring gender differences in children when they start school regarding knowledge of Lage letters, small letters, sound large letters, and sound small letters. *Frontiers in Psychology, 8*(8), 1-6. https://doi.org/10.3389/psyg.2017.01539

Skibbe, L. E., Bowles R. P., Goodwin S., Troia G. A., Konishi H. (2020). The Access to Literacy Assessment System for Phonological Awareness: An Adaptive Measure of Phonological Awareness Appropriate for Children with Speech and/or Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(4), 1124–1138. doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00006

Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities 49*(1), 77–96. https://doi.org/10.1177/0022219414528540

Swain, J. & Cara, O. (2019). The role of family literacy classes in demystifying school literacies and developing closer parent–school relations. *Cambridge Journal of Education, 49*(1), 111-131. https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1461809

Tambyraja, S. R., Schmitt, M. B., Justice, L. M., Logan, J. A. R. Schwarz, S. (2014). Integration of literacy into speech-language therapy: A descriptive analysis of treatment practices. *Journal of Communication Disorders, 47*(1), 34-46,doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.01.004

Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(9), 976– 987. https://doi.org/10.1111/jcpp.12412

Usaini, M. I., & Abubakar, N. B. (2015). The Impact of parents' occupation on academic performance of secondary school students in Kuala Terengganu. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, 3*(1), 112-120. https://doi.org/ 10.6007/MAJESS/v3-i1/1899

Vukelich, C., Christie, J., & Enz, B. J. (2014). *Helping young children learn language and literacy*. England: Pearson Education Limited.

Vukusic, A. M. (2018). Self-evaluation of parental competence- differences between parents with pedagogical and non-pedagogical professions. *World Journal of Education, 8*(2), 1-9. https://doi.org/ 10.5430/wje.v8n2p1.

Wasserstein, D. & Lipka O. (2019). Predictive Examination of Phonological Awareness Among Hebrew-Speaking Kindergarten Children. *Frontiers in Psycholgy, 10*, 1809. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01809

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. In: Neuman S. B., & Dickinson D. (Eds.) Handbook of Early Literacy Research. (pp. 11-30). New York: The Guilford Press.