

כישורים רגשיים וחברתיים של ילדי גן והקשרים בין שני סוגי

הכישורים הללו

רותם שפירא, דורית ארם

מבוא

כישורים רגשיים וחברתיים מהווים היבט מרכזי של ההתפתחות בקרב ילדים, והם תורמים לאיכות החוויות והאינטראקציות של הילדים עם הזולת. מחקרים רבים בחנו את הכישורים הרגשיים או החברתיים של ילדים, אולם המחקר אשר מתואר במאמר זה עוסק בשני התחומים ובקשר ביניהם. מחקרים קודמים העריכו חלק מהכישורים הרגשיים או החברתיים באמצעות מבדקים עקיפים, ואילו במחקר הנוכחי הם הוערכו באמצעות מגוון של מדדים ובדרך של הערכה ישירה.

ישנן עדויות לכך שאכן קיימים קשרים בין שני התחומים, וטיבם של יצירת קשרים חברתיים תלוי בהבעת רגשות, בפרשנותם וביכולת "לווסת אותם" (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001). לדעת החוקרים, ידע רגשי של הילדים מסייע להם באינטראקציות חברתיות עם בני גילם ובהבנתן, ולכן חשוב להעמיק בהבנת הכישורים הנדרשים בכל אחד מהתחומים האלה. מחקרים קודמים שהעריכו כישורים רגשיים וחברתיים של ילדי גן ובחנו את הקשרים ביניהם, בחנו בדרך כלל רכיב אחד בלבד של כישורים רגשיים (ראו למשל אצל Roberts & Strayer, 1996) או חברתיים (Laible, Carlo, Torquati, & Onati, 2004) באמצעות דיווחים של הורים (Newton & Jenvey, 2011) ואנשי חינוך (Bassett, Denham, Mincic, & Graling, 2012). המחקר הנוכחי מנסה להעמיק בהבנת התפתחות הכישורים הרגשיים והחברתיים של ילדי גן. כפי שצוין לעיל, מטרת המחקר היא לבחון מגוון של כישורים רגשיים (זיהוי רגשות, הבנת רגשות בהקשרים מגוונים, תיאור הסיבות לרגשות, גילויי אמפתיה) וחברתיים (פרו-חברתיות, קוהרנטיות) בקרב ילדי גן בדרך של הערכה ישירה ולהעריך את הקשרים ביניהם.

כישורים רגשיים

היכולת לזהות רגשות למיניהם מהווה מיומנות רגשית בסיסית. זיהוי של רגשות בסיסיים (שמחה, עצב, כעס, פחד) מאפשר התפתחות של רגשות מורכבים יותר (גאווה, בושה, אשמה, מבוכה) (Saarni, 1999). ילדים לומדים לזהות בהדרגה את הרגשות של עצמם ושל האחר. דנהאם ואחרים (Denham et al., 2003) מצאו כי יכולת של ילדים בני שלוש-ארבע להביע רגשות חיוביים (כמו למשל שמחה) בעת משחק חופשי מנבאת את יכולתם להבין רגשות ולווסת אותם, כשהילדים יהיו בני חמש.

הבנת רגשות בהקשר מסוים היא היכולת להבין רגשות של אחרים לפי רמזים מילוליים ולא מילוליים שהם מספקים. זו מיומנות מורכבת יותר מזיהוי רגשות, והיא מעידה על יכולתם של הילדים להבין את המשוב הרגשי מהסובבים אותם ואת הקשרים בין מצבים מסוימים לבין רגשותיהם (שמחה בעקבות הצלחה, אכזבה בעקבות כישלון וכן הלאה) (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994).

רמה גבוהה של הבנת רגשות מתבטאת ביכולת לתאר את הסיבות לרגשות שלי ושל האחרים (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006), ללמוד על אודות רגשותיו הסמויים של הזולת מתוך התנהגותו (בונשטיין, 2011) ולהבין את המניעים לרגשותיו (Liu, Wellman, Tardif, & Sabbagh, 2008) רכיב חשוב בהתפתחות ההבנה הרגשית הוא ההבנה כי זולתי עשוי להרגיש אחרת ממני (במצב זהה). הבנה זו מהווה את אחד מרכיבי היסוד של תאוריית המינד (ToM: Theory of Mind), תאוריה המתמקדת בהבנה ובניבוי של התנהגות אנושית בהתבסס על זיהוי מצבים מנטליים – מחשבות, אמונות, רגשות, רצונות וכוונות – של ה'אני' ושל הסובבים (Wellman, 2012).

אמפתיה מוגדרת כיכולת להתנסות ברגשותיו של הזולת ולהגיב תגובה רגשית התואמת את מצבו של הזולת יותר מאשר את מצבו של ה'אני' (Hoffman, 1984). אמפתיה היא תוצר של אינטראקציה בין גורמים רגשיים (זיהוי רגשות והבעתם) לגורמים קוגניטיביים (יכולת להבין את רגשות האחר) (Strayer, 1989). הופמן (Hoffman, 1984, 2000) הניח כי אמפתיה מתפתחת בתקופת הילדות המוקדמת: ראשיתה באמפתיה גלובלית, המשכה באמפתיה אגוצנטרית וסופה באמפתיה לרגשות הזולת. במהלך תקופת הינקות ניכרת יכולת פרימיטיבית של התינוק לגלות אמפתיה. עדות לכך היא התנהגותו של תינוק בן 24 שעות המגיב בבכי לבכיים של תינוקות אחרים: סטרייר (Strayer, 1989) רואה בבכי זה ביטוי לשיתוף רגשי, "הדבקת רגשות" אשר מתקיימת ללא הבנה וללא תיווך של הקוגניציה. בשלב מאוחר יותר הילד הרך נוקט דרכי סיוע תכליתיות יותר, אך אינו מתחשב בצרכיו של האחר: הוא מודע לרגשות הזולת, אך מצבו המנטלי של האחר נותר בלתי-ידוע עבורו (ייתכן כי הוא מניח שהמצב המנטלי של האחר זהה למצב המנטלי שלו) (Hoffman, 1991). כך למשל פעוטות בני 14 חודשים "סייעו" לחברם בדרך שהייתה יכולה לסייע להם עצמם: הם הביאו את אמם לתינוק אחר אשר בכה, וזאת אף שאמו של אותו התינוק נמצאה בחדר זה (Zahn-Waxler & Radke Yarrow, 1982). בתקופה שהילד הרך נמצא בה בגן, מתפתחת אצלו ההבנה כי לאחרים יש "רגשות משלהם" ומתחזקת יכולתו להבין את הסיבות לרגשותיהם (ואת תוצאותיהם). כך למשל אם ילד בגן בוכה, אזי חברו מסיק כי הלה רוצה את הדובי שלו או את אימא שלו, ובהתאם לכך הוא מנסה לנחם את חברו (באמצעות חיבוק) וחש עצב. אמפתיה מתפתחת לאורך החיים (Hoffman, 1984, 2000). סטרייר (Strayer, 1989) בדקה את תגובותיהם של 74 ילדים קנדים לסרטים אשר הציגו מצבים רגשיים למיניהם. הילדים השתייכו לשלוש קבוצות גיל (בני חמש, בני שמונה ובני שלוש-עשרה). נמצא כי ככל שהילדים גדולים יותר, הם מתמקדים יותר ברגשות של הזולת ופחות ברגשות שלהם (באותו הרגע או במצב דומה). רוברטס וסטרייר (Roberts & Strayer, 1996) בחנו את הקשר שבין הבעת רגשות לבין אמפתיה בקרב ילדים משלוש קבוצות גיל – בני חמש, בני תשע ובני שלוש-עשרה. הם מצאו כי ילדים המביעים יותר רגשות (שמחה, פחד, עצב) ומזהים רגשות כאלה, נוטים להיות אמפתיים יותר.

כישורים חברתיים

כישורים חברתיים פירושם שימוש במשאבים אישיים וסביבתיים כדי להשיג רווח (אישי או הדדי) בתחומי החיים. יכולת חברתית מאפשרת ליחיד להשיג מטרות אישיות באינטראקציות חברתיות (באופן המקובל באותה החברה) ולקיים יחסים הדדים ומספקים עם החברים בקבוצת השווים (Katz & McClellan, 1997). התנהגות פרו-חברתית תקינה, כזו המסייעת לזולת, מאפשרת לילדים לקיים אינטראקציה נעימה ומוצלחת עם ילדים ומבוגרים כאחד. אינטראקציה כזו מצריכה כמה כישורים: שיתוף פעולה, הבעת אמפתיה¹, עזרה לזולת, יכולת לחלוק ויכולת לפתור בעיות חברתיות (Marion, 2003[1981]). התנהגות חברתית משפיעה על הקבלה או הדחייה של קבוצת השווים את הילד – שיתוף ועזרה מעודדים קבלה וחברות, ואילו התנהגות אגרסיבית מעודדת דחייה (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). במחקרן של ניוטון וג'נבי (Newton & Jenvey, 2011) העריכו החוקרות את הכישורים החברתיים של 85 ילדים אוסטרלים בני ארבע וחצי באמצעות שאלוני הורים. באותו המחקר נמצא כי יש קשר בין הכישורים החברתיים של הילדים לבין תדירות המשחק המשותף שלהם: הורים אשר דיווחו כי לילדיהם כישורים חברתיים גבוהים, גם דיווחו שילדיהם מרבים לשחק יחד עם ילדים אחרים. לעומת זאת ילדים אשר מרבים "לשחק לבד" (לפי דיווחי הוריהם) נוהגים כך בשל בעיות התנהגות.

התנהגות חברתית תקינה מצריכה הבנה של מצבים חברתיים ויכולת לשוחח על אודותיהם באופן קוהרנטי. הבנה חברתית מוגדרת כהכרה והבנה של העולם החברתי, מערכות יחסים, חוקים חברתיים, תהליכים קבוצתיים והתרחשויות חברתיות (Thompson, 2006). לשם כך על הילד "לארגן" את מחשבותיו, לווסת את רגשותיו ולהשתמש בכישוריו התקשורתיים. במחקר הנוכחי הוערכה הפרו-חברתיות של ילדי גן באמצעות בחינת יכולתם לתאר בבהירות מצבים חברתיים וסיווג התיאורים לתמות פרו-חברתיות (תמיכה בדמות בסיפור, הזדהות אִתָּה, רצון לסייע לה, הצגת העוול שנגרם לה, שאיפה לתקן את העוול). כמו כן הוערכה הקוהרנטיות החברתית של הילדים, כלומר יכולתם להבין, לתאר ולפתור בעיות חברתיות (Warren, Oppenheim, & Emde, 1996). במחקר קודם לייבל ואחרים (Laible et al., 2004) ביקשו מ-74 ילדים בני שש להשלים סיפורים המתארים אינטראקציות משפחתיות וקונפליקטים בין-אישיים ("לאימא יש כאב ראש, והיא מבקשת מבנה לכבות את הטלוויזיה. לבית מגיע חבר של הילד, והוא רוצה לראות תכנית טלוויזיה מסוימת. מה הילד יעשה?"). החוקרים מצאו כי ככל שהתיאור (השלמת הסיפור) של הילד היה קוהרנטי יותר וכלל זיהוי של הבעיה והצעת פתרון ראוי ("נצפה בטלוויזיה בשקט", "נלך לצפות אצלך", "נשחק במשחק אחר"), הוריו העריכו אותו יותר כבעל יכולת חברתית גבוהה.

הקשרים בין כישורים רגשיים לכישורים חברתיים

כישורים רגשיים מהווים תנאי הכרחי להתפתחות כישורים חברתיים. במילים אחרות, הבנת רגשות הזולת במצבים מגוונים מהווה בסיס ליצירת קשרים חברתיים, להתנהגות פרו-חברתית ולפתרון בעיות ב"מצבים חברתיים". בד בבד קשרים חברתיים יעילים תורמים להתפתחות

¹ אמפתיה היא יכולת המתבססת על הבעת רגש. הופעתה באינטראקציה חברתית מעידה על פרו-חברתיות ומקדמת אותה.

הכישורים הרגשיים, כיוון שהם מחזקים את היכולת להבין רגשות (שלי ושל הזולת) ולווסת רגשות. במחקרים שהעריכו את הקשרים בין כישורים רגשיים לבין כישורים חברתיים של ילדים, בדרך כלל ההערכה התבססה על דיווחי מבוגרים. רוברטס, סטרייך ודנהאם (Roberts, Strayer, & Denham, 2014) העריכו את הקשרים בין יכולת רגשית (גילויי אמפתיה, כעס ותחושת אשמה) לבין התנהגות פרו-חברתית של 99 ילדים בני שש עד שלוש-עשרה באמצעות בחינת השאלונים שמילאו הורי הילדים, מוריהם וחבריהם הטובים. החוקרים מצאו כי ילדים שהוערכו כ"אמפתיים יותר", הביעו כעס מועט יותר, לא חשו תחושת אשמה מוגזמת וגילו התנהגות פרו-חברתית יותר. במחקר אחר דיונדורק ובן-אליהו (Diesendruck & Ben-Ellyahu, 2006) מצאו כי ילדים בגן חובה בישראל אשר מגלים הבנה רגשית רבה לרצונות ולמניעים של ילדים אחרים בגן, נהנים מפופולריות רבה יותר מאשר חבריהם בגן (המדדים הוערכו באמצעות שאלון). הגננות טענו כי התנהגותם של הילדים הללו היא פרו-חברתית יותר מהתנהגותם של הילדים האחרים בגן. בחלק מהמחקרים כישורים מסוימים הוערכו באמצעות מבדקים עקיפים, ואילו כישורים אחרים הוערכו באמצעות מבדקים ישירים. כך למשל באסט ואחרים (Bassett et al., 2012) העריכו את כישוריהם של 364 ילדים בני שלוש עד ארבע. באותו המחקר נמצא קשר חיובי בין ההבנה הרגשית של ילדי הגן (זו נבחנה באמצעות הערכה ישירה) לבין דיווחיהם בהמשך של המורים (בסוף שנת הלימודים הראשונה של אותם הילדים בבית הספר) על אודות יכולתם החברתית (כעס ואגרסיביות, רגישות ושיתוף פעולה, חרדה והסתגרות) והתנהגויות הלמידה (מוטיבציה ללמוד, היחס ללמידה, התמדה, קשב) של אותם הילדים.

הכישורים הרגשיים והכישורים החברתיים חשובים להתפתחות תקינה של הילד. הם תורמים לרווחה הנפשית שלו, ובהמשך אף להצלחתו בלימודים (Izard et al., 2001). כך למשל במחקר שנערך בקרב 322 ילדים בארצות-הברית, דנהאם ואחרים (Denham et al., 2012) הראו כי רמת ההבנה הרגשית של ילדים בני שלוש עד ארבע מנבאת את הישגיהם הלימודיים בתחילת לימודיהם בבית הספר. במחקר אורך שנערך בקנדה, גננות העריכו באמצעות מילוי שאלון את ההבנה הרגשית-חברתית של 743 ילדים לפני תחילת לימודיהם בבית הספר (Gagnon, Craig, & Tremblay, Zhou, & Vitaro 1995). החוקרים מצאו כי רמת ההבנה הרגשית-חברתית של ילדים עם כניסתם לבית הספר, מנבאת מאפיינים רבים של "התנהלותם" כשהיו בני עשר עד שתים-עשרה – הפופולריות שלהם בקרב חבריהם, יכולתם ליצור קשרים טובים עם ילדים אחרים ועם מורים, יחסם אל בית הספר, מידת ההשתתפות שלהם בבית הספר והישגיהם הלימודיים. רוזנטל, גת וצור (2008) מדגישות כי הכישורים הרגשיים והחברתיים חשובים ותורמים לא רק להצלחה בלימודים, לבריאות הנפשית בחיים הבוגרים, ליחסי משפחה תקינים ולהצלחה מקצועית וכלכלית בעתיד, אלא גם לאיכות חייו וחוויותיו של הילד הדרך בהווה (הגברת השמחה והרוגע שהוא חש ב"פגישותיו עם העולם" בשנות חייו הראשונות).

ההכרה בחשיבות של ההתפתחות הרגשית והחברתית לאיכות חייהם של ילדים בהווה ובעתיד, כמו גם ההכרה כי לתקופת הגיל הרך יש חשיבות רבה להתפתחות הזו, גרמו לכך שהמחקר הנוכחי מתמקד בחקר של מגוון כישורים רגשיים וחברתיים של ילדי גן. חקר ובחינה של מגוון כישורים אלה ושל הקשרים ביניהם מאפשרים למידה מקפת של כל תחום ההתפתחות (הרגשי והחברתי). רוב המחקרים בחנו התפתחות רגשית וחברתית של ילדי גן באמצעות הערכה

עקיפה (של הורים או גנות), ואילו במחקר הנוכחי נבחנו מגוון של כישורים רגשיים וחברתיים באמצעות הערכה ישירה. הערכה זו אינה מתבססת על דיווח של אחרים, ולכן ביכולתה להעמיק את הידע על אודות כישוריהם הרגשיים והחברתיים של הילדים. נוסף על כך נבחנו במחקר הנוכחי הקשרים שבין כישורים רגשיים לכישורים חברתיים בדרך של הערכה ישירה, ובזאת ייחודיותו של המחקר. למחקר זה היו אפוא שלוש מטרות: (א) לבחון מגוון של כישורים רגשיים (זיהוי רגשות, הבנת רגשות בהקשרים מגוונים, תיאור הסיבות לרגשות וגילויי אמפתיה) וכישורים חברתיים (פרו-חברתיות, קוהרנטיות בזיהוי בעיה חברתית ומציאת פתרון הולם לבעיה זו) של ילדי גן באמצעות הערכה ישירה; (ב) לבחון את הקשרים בין המדדים אשר מעריכים את הכישורים הרגשיים ואת הקשרים בין המדדים אשר מעריכים את הכישורים החברתיים של הילדים; (ג) לבחון את הקשרים בין הכישורים הרגשיים לבין הכישורים החברתיים.

בהתאם לסקירה התאורטית שהוצגה לעיל, ההנחה הייתה כי ימצאו קשרים בין המבדקים הישירים המעריכים כישורים רגשיים (זיהוי רגשות, הבנת רגשות בהקשרים מגוונים, תיאור הסיבות לרגשות וגילויי אמפתיה), כמו גם בין שני מבדקים ישירים המעריכים כישורים חברתיים (פרו-חברתיות וקוהרנטיות) ובין הכישורים הרגשיים לכישורים החברתיים. ממצאי המחקר הנוכחי עולה תמונה רחבה של כישורים התפתחותיים חשובים אלה.

מתודולוגיה

במחקר השתתפו 50 ילדים (24 בנות ו-26 בנים) משמונה גנים באזור המרכז. כל הילדים השתייכו למשפחות ממעמד כלכלי-חברתי בינוני-גבוה. הילד הצעיר ביותר היה בן ארבע והמבוגר ביותר בן חמש וחצי ($M=55.64$, $SD=4.53$). 82% מאימהות הילדים היו בעלות השכלה אקדמית.

כלי המחקר

- כישורים רגשיים (הבנת רגשות ואמפתיה)

א. **זיהוי רגשות** (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994) – במחקר הוערכה יכולתו של הילד² לזהות ארבעה רגשות: שמחה, עצב, כעס ופחד. החוקרת הציגה לילד ארבעה פרצופים המביעים את הרגשות הללו וביקשה ממנו לשייך (לכנות בשם) כל הבעת פנים. למשתתף הוענקו שתי נקודות עבור זיהוי מדויק של הרגש ונקודה אחת עבור שיום מדויק של "כיוון" הרגש המוצג (חיובי או שלילי – "עצוב" עבור הבעת כעס וכן הלאה). סכום הנקודות היווה את הציון הסופי בקטגוריה זו – ציון גבוה מעיד על רמה גבוהה של זיהוי רגשות.

ב. **הבנת רגשות בהקשר** (שם) – במחקר הוערכה יכולתם של הילדים "להתאים רגש למצב". החוקרת סיפרה לילד סיפורים באמצעות בובה בעלת פנים ניטרליות (ללא תווי פנים) שמגדרה כמגדר הילד. לאחר כל סיפור החוקרת שאלה את הילד כיצד הבובה מרגישה וביקשה ממנו להתאים עבור הבובה אחד מארבעה פרצופים (שמחה, עצב, כעס, פחד). ההבנה הרגשית של הילד הוערכה הן במצבים שהוצגו לו רגשות "טיפוסיים למצב", הן במצבים שהוצגו לו רגשות ש"אינם טיפוסיים למצב": (1) **רגש טיפוסי** – בשמונה מהסיפורים "הבובה סיפרה" על אודות מצבים שאפשר להניח כי רוב הנשאלים יחושו רגש דומה בתגובה להם. כך למשל רובנו חשים תחושת פחד בעקבות חלום רע. בהתאם לכך "הבובה אמרה": "יואו, חלמתי חלום. חלמתי שנמר רודף

² השימוש בלשון זכר הוא מטעמי נוחות בלבד. הדברים תקפים הן לבנים, הן לבנות.

אחריי! אוי לא!!!"; (2) **רגש שאינו טיפוסי** – ב-12 סיפורים "הבובה סיפרה" על אודות מצב כלשהו ותיארה התנהגות המעידה על רגש שונה מהרגש שבדרך כלל הילד חש (לפי הדיווח של אמו) במצב דומה. לפני הצגת המשימה לילד אמו דיווחה כיצד יש להניח שילדה ירגיש ב-12 המצבים. בהתאם לכך, לילד שאמו סיפרה כי הוא אינו אוהב ללכת לגן, החוקרת הציגה בובה אשר "סיפרה" כי היא שמחה לבוא לגן ("אני הולכת לגן, כיף לי ללכת לגן!"). לעומת זאת לילד שאמו סיפרה כי הוא אוהב ללכת לגן, החוקרת הציגה בובה אשר "סיפרה" כי היא עצובה ("אנחנו הולכים לגן, אני לא אוהב להיות בגן, אני מתגעגע לאימא שלי"). לתשובות הילדים הוענק ציון בין 0 ל-2: "0" – אם הזיהוי שגוי, "1" – אם הזיהוי היה "בכיוון הנכון" (כמו למשל בחירה ב"עצב", אף שהרגש אשר הובע היה כעס), "2" – אם היה זיהוי מדויק של הרגש אשר "התאים למצב" שתואר. לכל ילד הוענק ציון סופי בקטגוריה זו – ממוצע הציונים אשר הוענקו להבנת הרגשות במצבים טיפוסיים ובמצבים שאינם טיפוסיים.

ג. **תיאור הסיבות לרגשות** (שם) – באמצעות ריאיון עם הילד הוערכה יכולתו להסביר בבהירות את הסיבות לרגשותיו. החוקרת הציגה בפני הילד ארבע בובות שכל אחת מהן הביעה רגש אחר: שמחה, עצב, כעס ופחד. תחילה החוקרת ביקשה מהילד לזהות את הרגש שמביעה כל בובה; אם תשובת הילד לא הייתה נכונה, החוקרת תיקנה את תשובתו. לאחר מכן החוקרת שאלה את הילד "מה גרם לבובה להרגיש כך?" החוקרת עודדה את הילד לתאר את הסיבות עבור כל מהרגשות ("אני חושבת שאתה יכול לתת לי עוד סיבות למה הבובה מרגישה עצובה"). היא חדלה לעודד את הילד לתת תשובות, אם הילד אמר יותר מפעם אחת ש"אין לו יותר סיבות". נימוקי הילדים מוינו וחולקו לשלוש קטגוריות: (1) סיבות לא חברתיות – סיבות שאין קשר בינן לבין מצבים חברתיים ("הבובה מפחדת כי היא חלמה חלום רע"); (2) פנטזיה – סיבות שמקורן במצבים לא מציאותיים או בדמיון לא מציאותיות ("הבובה מפחדת מדינוזאורים וממפלצות"); (3) סיבות חברתיות – סיבות שעניינן מצבים חברתיים ואינטראקציה חברתית ("הבובה שמחה כי באה אליה חברה, והן משחקות ביחד").

ד. **אמפתיה התפתחותית** (Strayer, 1989; Strayer & Roberts, 2004) – לילדים הוצגו עשרה קטעים קצרים מתוך סרטים אמריקניים; שחקנים מקצועיים דיבבו את הסרטים לעברית. אורכו של כל קטע היה בין חצי דקה לדקה. הקטעים "הוכנו" במעבדת המחקר של פרופ' סוזן דנהאם (Denham), ומטרתם הייתה להעריך את הבנת הרגשות והאמפתיה של ילדי גן. כך למשל בקטע מהסרט "ג'רי מגווייר" מוצג מבוגר שנפרד מילד, ובעקבות הפרידה הזו הילד עצוב מאוד. במחקר חלוץ הוצגו הקטעים לתשעה ילדים ישראלים בני חמש עד שש. בשיחה עם הילדים החוקרת וידאה שהם מבינים את הסרטים, משתפים פעולה ומגיבים באופן אשר משקף את רמת האמפתיה שלהם. לפני הצגת הקטעים החוקרת וידאה כי הילדים מזהים את הפרצופים אשר מבטאים את ארבעת הרגשות (שמחה, עצב, כעס ופחד). לאחר הצגת כל קטע הילד התבקש לענות על ארבע שאלות: (1) "כיצד הדמות מרגישה?" הילד התבקש לבחור בפרצוף אשר מבטא את הרגשת הדמות ולהעריך את עוצמת הרגש הזה שהדמות חשה – קצת ("ציון 1") או הרבה ("ציון 2"); (2) "מדוע הדמות מרגישה כך?" הילד התבקש להסביר את בחירתו בהבעת הרגש המסוימת (עבור הדמות); (3) "כיצד אתה מרגיש אחרי שראית את הסרט?" לילד הוצגו תמונות של ארבעת הרגשות (שמחה, עצב, כעס ופחד), והוא התבקש לבחור בתמונה אשר מבטאת את הרגשתו בעקבות הצפייה בקטע

ולהעריך את עוצמת הרגש הזה – קצת (ציון "1") או הרבה ("2"); (4) "מדוע אתה מרגיש כך?" הילד התבקש להסביר את בחירתו בהבעת הרגש המסוימת (עבור עצמו). עבור כל קטע הוענק לילד ציון כללי אשר ביטא את רמת האמפתיה ההתפתחותית שהילד גילה. ציון זה נע בין 0 ל-19, והוא נבנה משילוב של הציון ב"התאמת רגש" (0 עד 3 עבור כל אחד מהרגשות) ושל הציון ב"רמה קוגניטיבית" (1 עד 7). מידת ההתאמה בין תחושתו של הילד לבין תחושתו של גיבור הסרט קודדה בסולם בן ארבע דרגות: 0 – הילד ייחס רגש לא מדויק לעצמו או לדמות, 1 – הרגש שחש הילד דומה לרגש שחש הגיבור (כיוון חיובי או שלילי), 2 – הרגש שחש הילד זהה לרגש שחש הגיבור אך עוצמתו אחרת, 3 – הרגש שחש הילד ועוצמתו זהים לרגש שחש הגיבור ולעוצמתו. "הרמה הקוגניטיבית" (ההסברים של הילד לרגשותיו) קודדה בסולם בן שבע דרגות: 1 – לא הייתה התאמה בין הרגש שהילד דיווח כי הדמות בסרט חשה לבין הרגש שהילד דיווח כי הוא עצמו חש, 2 – הסבר של הילד ל"התאמת הרגש" אינו קיים, אינו רלוונטי או אינו ברור ("אני פשוט לא אהבתי את זה"), 3 – "התאמת הרגש" וההסבר לו מבוססים רק על ההתרששות המוצגת בסרט ("מאוד מעצבן אותי שילדים גדולים מציקים לילדים קטנים"), 4 – ההסבר עוסק רק בילד אשר מתואר בהתרששות המוצגת ("פחדתי כשהוא נכנס אל תוך הבית הזה"), 5 – הסבר אשר "משלב" את הילד במצב המוצג, או קושר אסוציאטיבית בין המצב הזה לבין חוויה שהילד חווה ("אני זוכר שזה קרה לי והרגשתי עצוב"), 6 – הסבר העוסק במצבה של הדמות (רגשותיה, מחשבותיה) ("הייתי עצוב, מפני שהיא נעלבה כל כך"), 7 – הצהרה מפורשת על "קבלת תפקיד" (role taking) ("אם הייתי היא, הייתי כועסת על החברה בדיוק כמותה"). בבחינת מהימנותו של המדד הזה להערכת האמפתיה נמצא כי ערך אלפא של קרוונך היה $\alpha=.68$.

- כישורים חברתיים

א. פרו-חברתיות (Bretherton & Oppenheim, 2003)

במחקר הוצגו לילדים שמונה התחלות של סיפורים המתארים אינטראקציות משפחתיות וקונפליקטים בין-אישיים, הילדים התבקשו להשלים את הסיפורים הללו (MSSB: MacArthur Story Stem Battery). על מנת להציג את הסיפור החוקרת השתמשה באביזרים הנמצאים בבית בובות ובבובות זעירות (מיניאטורות) של אנשים (מבוגרים וילדים). החוקרת סידרה את הבובות ב"חדר דמיוני" והציגה לילד התחלה של סיפור. היא ביקשה מהילד להשלים את הסיפור תוך כדי משחק בבובות. ההתחלה של כל סיפור הוצגה באופן דרמטי ומעורר רגש, ובסיום כל סיפור החוקרת אמרה לילד: "הראה לי וספר לי מה קורה עכשיו". החוקרת עודדה את הילד להרחיב ולפרט את תשובותיו באמצעות הערות שלה ("מה עוד קורה?" וכן הלאה). החוקרת עברה להצגת הסיפור הבא רק אם זיהתה שהילד סיים לספר את סיפורו. תוכני התיאורים של הילדים קודדו לפי התמות הבאות: (1) אמפתיה ועזרה – הדמות מזדהה עם ה"אחר" בסיפור או עוזרת לו; (2) תיקון (אשמה) – הדמות מתקנת עוול שנגרם למישהו בסיפור; (3) השתייכות – הדמות נוטלת חלק בפעולה חיובית משותפת; (4) חיבה – הדמות מבטאת את רגשותיה באמצעות חיבוקים, נשיקות או שבחים; (5) פתרון קונפליקט – הדמות מנסה לפתור קונפליקט בין-אישי בדרך פרו-חברתית; (6) תוקפנות – המחווה של הדמות מבטאת עוינות; (7) תגובות שליליות – התנהגות של הדמות "אינה מסודרת" או מבטאת תגובה שלילית יוצאת דופן; (8) פגיעה באדם – הדמות פוגעת פיזית באדם אחר, והתיאור של הילד מתמקד בפגיעה או בכאב. הציונים שהוענקו בכל

קטגוריה לתיאורי הילדים סוכמו, והציון הכללי נע בין 0 ל-64 (סכום הציונים בכל שמונת הסיפורים). שתי שופטות קודדו את סיפורי הילדים, ונמצא כי ההתאמה ביניהן גבוהה ($\alpha=.91$).

ב. קוהרנטיות (Bretherton & Oppenheim, 2003)

במחקר הוערכה יכולתו של הילד לזהות את הבעיה בכל סיפור ולהציע פתרון מתאים. מידת הקוהרנטיות של כל סיפור קודדה בסולם אי-זוגי (MSSB: MacArthur Story Stem Battery) מ-1 עד 9: (1) הסיפור של הילד מקוטע או מחולק (שינוי של קו הסיפור); (3) הילד מבין את הקונפליקט, אך לא מציע פתרונות (חלק מהסיפור לא קוהרנטי); (5) הילד מבין את הקונפליקט ומתמודד עמו באמצעות הפשטת הסיפור; (7) הילד מבין את הסיפור ומציע פתרונות, אבל הסיפור שלו קצר ואינו כולל תוספות והסברים; (9) הילד מבין את הקונפליקט ומציע פתרונות אשר כוללים תוספות ואינם כוללים קטעים לא קוהרנטיים. שתי שופטות קודדו את תיאורי הילדים, ונמצא כי ההתאמה ביניהן גבוהה ($\alpha=.92$).

הליך המחקר

לאחר קבלת האישורים הנדרשים ממשרד החינוך הציעו הגנות לאימהות של ילדים בני ארבע וחמש להשתתף במחקר. את הנתונים אספו החוקרות (דוקטורנטית) ושתי סטודנטיות לתואר שני בחינוך; השלוש תודרכו, למדו את כלי המחקר והתנסו בהם לפני תחילת המחקר. איסוף הנתונים נערך בגני הילדים. על מנת להימנע מעומס יתר "פוצלו" המטלות לילדים ובוצעו בשלושה מפגשים (כל מפגש ארך כעשרים דקות).

ממצאים

- כישורים רגשיים

א. זיהוי רגשות – ציוני הילדים היו גבוהים ביותר בכל המדדים שנבחנו: זיהוי שמחה ($M=1.96$), כעס ($M=1.92$), עצב ($M=1.84$) ופחד ($M=1.82$). השונות בין הילדים הייתה קטנה ונעה בין $SD=.28$ ל- $SD=.52$. לא גובש מדד כללי לזיהוי רגשות, כיוון שלא הייתה שונות משמעותית בין הנבדקים. הממצאים אישרו שהילדים אשר השתתפו במחקר, אכן מזהים את ארבעת הרגשות.

ב. הבנת רגשות בהקשר – במצבים אשר הציגו רגש טיפוסי, ציוני הילדים הראו כי הם הצליחו לזהות את הרגש המתאים למצב בסדר הבא: שמחה ($M=2.00$), עצב ($M=1.90$, $SD=0.30$), כעס ($M=1.46$, $SD=0.71$), פחד ($M=1.24$, $SD=.82$). כל הילדים "התאימו" אפוא במדויק בין הבעת שמחה לבין המצב המתואר, ולא פחות מ-95% מהם "התאימו" במדויק גם בין הבעת עצב לבין המצב. 71% מהילדים "התאימו" במדויק בין רגש של כעס לבין המצב הרלוונטי, אך רק 62% מהם "התאימו" במדויק בין הבעת רגש של פחד לבין המצבים הטיפוסיים שהוצגו. בהתאם לתוצאות הוכן מדד מסכם להבנת רגשות במצבים טיפוסיים של פחד וכעס. מהימנות ההתאמה בין הפריטים הייתה $\alpha=.65$, והציון במדד זה נע בין 0 ל-4 ($M=2.70$, $SD=1.30$). במצבים שהוצגו לילדים רגש שאינו טיפוסי, ציוני הילדים הראו כי הם הצליחו "להתאים" בין הרגש למצב בסדר הבא: שמחה/עצב (כלומר התאמת הרגש המתאים במצב שבדרך כלל הילד מרגיש בו שמחה) [לפי דיווחי האם], אך הדמות המוצגת חשה בו עצב ($M=1.94$, $SD=0.31$), שמחה/כעס ($M=1.62$,

($SD=0.67$), שמחה/פחד ($M=1.42$, $SD=0.67$), כעס/עצב ($M=1.58$, $SD=0.61$), כעס/פחד ($M=0.84$, $SD=0.79$), עצב/פחד ($M=0.82$, $SD=0.75$). הילד מצליח אפוא לזהות טוב יותר את הרגש המתאים במצבים לא טיפוסיים, אם הבובה מתארת מצב שהיא מרגישה בו "להפך מהילד" (כך למשל לילד שאמו סיפרה כי הוא מפחד בראותו כלב גדול אך חברותי, החוקרת הציגה בובה אשר "סיפרה" כי היא שמחה בראותה כלב גדול וחברותי). כמו כן דומה כי הילדים מזהים פחות את הרגש המתאים במצבים לא טיפוסיים הכוללים שני רגשות שליליים, ובייחוד אם אחד מהרגשות השליליים הוא פחד (כך למשל לילד שאמו סיפרה כי הוא כועס אם ילד אחר לא מאפשר לו להשתתף במשחק, החוקרת הציגה בובה אשר "סיפרה" כי היא עצובה אם ילד אחר לא מאפשר לה להשתתף במשחק). אם הוצגו רגשות לא טיפוסיים (כעס/פחד או עצב/פחד), סטיית התקן הייתה גדולה – עדות לשונות הרבה בין המשתתפים. 96% מהילדים זיהו את הרגש המתאים במצבים שהוצגו בהם שמחה/ עצב; 72% זיהו את הרגש המתאים במצבים שהוצגו בהם שמחה/כעס; 52% זיהו את הרגש המתאים במצבים שהוצגו בהם שמחה/ פחד; 64% זיהו את הרגש המתאים במצבים שהוצגו בהם כעס/ עצב; רק 24% מהילדים זיהו את הרגש המתאים במצבים שהוצגו בהם כעס/פחד; ו-20% זיהו את הרגש המתאים במצבים שהוצגו בהם עצב ופחד. כפי שצוין לעיל, אם אחד הרגשות השליליים הוא פחד, הילדים מזהים פחות את הרגש המתאים שהוצג להם באותו המצב. הוכן מדד כללי אשר לא כלל את המצבים שהוצגו בהם כעס/פחד, שכן השונות בין המשתתפים במצבים אלה הייתה עצומה. מהימנות ההתאמה בין פריטים במדד הכללי הייתה $\alpha=.60$, והציון הכללי בהבנת רגשות במצבים שאינם טיפוסיים נע בין 0 ל-10 ($M=8.22$, $SD=2.08$).

ג. תיאור הסיבות לרגשות – במחקר נבחנו הסיבות שהילדים תיארו לכל רגש. הסיבות סווגו לשלוש קטגוריות: סיבות לא חברתיות, פנטזיה וסיבות חברתיות. בטבלה 1 שלהלן מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של סוג הסיבות לארבעת הרגשות: שמחה, עצב, כעס ופחד.

טבלה 1: תיאור הסיבות לרגשות ($N=49$)

מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן	
0	6	2.35	1.35	שמחה
0	0	0	0	לא חברתי
0	6	1.78	1.31	פנטזיה
0	3	0.71	0.89	חברתי
0	0	0	0	עצב
0	6	2.53	1.36	לא חברתי
0	4	0.79	1.02	פנטזיה
0	3	0.10	0.51	חברתי
0	5	2.25	1.39	כעס
0	4	1.71	1.29	לא חברתי
0	3	1.02	1.07	פנטזיה
0	3	0.74	0.99	חברתי
0	4	1.71	1.29	פחד
0	3	1.02	1.07	לא חברתי
0	3	0.74	0.99	פנטזיה
0	3	0.74	0.99	חברתי

מהטבלה עולה כי הילדים תיארו סיבות לא חברתיות רבות לרגשות שמחה ופחד ("אני מפחד מכלבים גדולים"), ולעומת זאת תיארו הרבה סיבות חברתיות לרגשות עצב וכעס ("אני עצוב כי רבתי עם חבר שלי"). לרגש השמחה תואר מספר הסיבות הגדול ביותר. מעט מאוד מהילדים תיארו סיבות המשתייכות לקטגוריית הפנטזיה, ומרבית הסיבות בקטגוריה זו עסקו ברגש הפחד ("בלילה פחדתי כי חלמתי על חייזרים"). לפיכך הוכן מדד כולל של **סיבות חברתיות** – מספר הסיבות (לכל ארבעת הרגשות) שעניין היבטים חברתיים ($M=9.47, SD=4.35$).

ד. אמפתיה התפתחותית – כפי שצוין לעיל, הציון הכללי במדד האמפתיה ההתפתחותית נע בין 0 ל-19. הילדים גילו אמפתיה התפתחותית גבוהה ביותר ברגש של שמחה ($M=8.10, SD=3.13$) ואמפתיה נמוכה יותר ברגש של עצב ($M=7.50, SD=4.35$), כעס ($M=3.83, SD=4.27$) ופחד ($M=8.10, SD=3.13$). אם הוצג לילדים גיבור שמח (כמו למשל ילד קטן הצוחק כאשר כלב מלקק אותו), הילדים נטו לדווח כי גם הם שמחים. ההסבר שלהם לרגש אשר הם חשו, עסק בילד המסוים במצב המתואר ("אני שמח כי הכלב מלקק את הילד").

כפי שצוין לעיל, האמפתיה ההתפתחותית הנמוכה ביותר הייתה לרגש הפחד. כך למשל אם הוצג לילדים מצב המתאר דמות מפחדת (ילדה נלכדת בתוך המרתף), הילדים נטו פחות לדווח כי הם עצמם פוחדים בדומה לדמות במצב המתואר. חלקם לא הסבירו כלל מדוע הם חשים פחד, ואילו אחרים סיפקו הסבר שאין קשר בינו לבין הבעת הרגש שלהם ("כי הילדה עשתה פרצוף"). הוכן מדד כולל של אמפתיה התפתחותית לכל ארבעת הרגשות; מהימנות ההתאמה בין פריטים במדד הכללי הייתה $\alpha=.88$. הציון הממוצע הכללי באמפתיה התפתחותית ($M=6.18, SD=3.46$) מעיד כי הילדים נטו לדווח שהרגש אשר הם חשו דומה לרגש שחש הגיבור בסרט (בכיוון החיובי או השלילי), או שהוא זהה לרגש שחש הגיבור בסרט אך עוצמתו אחרת. הילדים נטו לספק הסברים העוסקים במאורע המתואר; כך למשל הילד ייחס רגש של פחד לעצמו ולגיבור, וההסבר שלו לבחירת רגש זה היה "מפחיד להיות במקום סגור". בטבלה 2 שלהלן מוצגים הקשרים שבין הכישורים הרגשיים.

טבלה 2: מתאמים בין המדדים המעריכים את הכישורים הרגשיים ($N=49$)

הבנת רגשות במצבים במצבים טיפוסיים	הבנת רגשות במצבים טיפוסיים	הבנת רגשות במצבים טיפוסיים	תיאור סיבות חברתיות
הבנה במצבים שאינם טיפוסיים	.52**		
תיאור סיבות חברתיות	.14	.06	
אמפתיה התפתחותית	.39**	.30*	.42**

$p^{*}<0.05, p^{**}<0.01$

מהטבלה עולה כי קיימים קשרים הבנת רגשות בשני ההקשרים: בין הכישורים הרגשיים של הילד הן במצבים טיפוסיים, הן במצבים שאינם טיפוסיים. כמו כן קיים קשר בין כל הכישורים הרגשיים לבין אמפתיה התפתחותית: ככל שהילדים מזהים יותר רגשות בהקשרים למיניהם

(מצבים טיפוסיים ומצבים שאינם טיפוסיים) ומתארים סיבות חברתיות רבות יותר לרגשות אלה, יכולתם לגלות אמפתיה גבוהה יותר.

- כישורים חברתיים

א. **פרו-חברתיות** – בטבלה 3 שלהלן מוצגות הקטגוריות שעניינן תוכני התמות של סיפורי הילדים.

טבלה 3 : **תיאור פרו-חברתיות – מינימום, מקסימום, ממוצעים וסטיית תקן (N=47)**

מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
0	7	4.13	1.65
0	4	1.09	1.08
0	5	1.81	1.44
0	5	0.94	0.96
1	8	6.09	1.94
0	2	0.28	0.54
0	6	1.04	1.32
0	2	0.47	0.58

מהטבלה עולה כי הקטגוריות ה"פופולריות" ביותר הן פתרון לקונפליקט ואמפתיה – השלמת הסיפורים כללה הצעה לפתרון הקונפליקט שהוצג, כמו גם גילויי אמפתיה ועזרה הדדית. לעומת זאת התמות שהילדים מיעטו להזכיר הן אגרסיביות ופגיעה באדם. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים (Laible & Song, 2006; Oppenheim, Nir, Warren, & Emde, 1997). בהתאם לכן הוכן מדד כללי הכולל את הקטגוריות המעידות על פרו-חברתיות של הילדים: אמפתיה/עזרה, תיקון/אשמה, שיתוף פעולה, חיבה ופתרון לקונפליקט ($M=2.81$, $SD=1.07$); מהימנות ההתאמה בין פריטים במדד הכללי הזה הייתה $\alpha=.78$.

ב. קוהרנטיות – הציון הכללי לקוהרנטיות הסיפורים היה הניקוד הממוצע לכל תשעת הסיפורים ($M=6.90$, $SD=1.48$). הציון המינימלי היה 2.71, ואילו הציון המקסימלי היה 9; מהימנות ההתאמה בין פריטים במדד הכללי הזה הייתה $\alpha=.84$. מהניקוד הממוצע עולה כי הילדים ידעו לספר את הסיפור באופן קוהרנטי, לזהות את הבעיה בו ולמצוא פתרון עבורה. המתאם בין פרו-חברתיות לבין קוהרנטיות היה $r=.82$ ($p<.001$). מתאם זה מעיד כי ככל שהילד מגלה יכולת פרו-חברתית גבוהה יותר, משתפרת יכולתו לספר את הסיפור באופן קוהרנטי, לזהות את הבעיה ולמצוא לה פתרון טוב יותר.

- קשרים בין הכישורים הרגשיים לכישורים החברתיים של הילדים
בטבלה 4 שלהלן מוצגים הקשרים בין המדדים אשר מעריכים את ההבנה הרגשית של הילדים לבין המדדים אשר מעריכים את ההבנה החברתית שלהם.

טבלה 4: מתאמים בין הכישורים הרגשיים לכישורים החברתיים (N=49)

	הבנת רגשות במצבים טיפוסיים	רגשות הבנת רגשות במצבים טיפוסיים	סיבות אמפתיה	פרו-חברתיות
		שאינם טיפוסיים	לרגשות	
פרו-חברתיות	.14	.01	.50**	.61**
קוהרנטיות	.26	.23	.54**	.65**

p**<0.01

מהטבלה עולה כי קיימים קשרים חיוביים בין תיאור סיבות לרגשות ואמפתיה לבין המדדים אשר מעריכים את היכולת החברתית – פרו-חברתיות וקוהרנטיות. ככל שהילד מתאר סיבות חברתיות רבות יותר לרגשותיו ומגלה אמפתיה רבה יותר, התנהגותו פרו-חברתית יותר ויכולתו לספר את הסיפור באופן קוהרנטי גבוהה יותר.

דיון

ההכרה בחשיבותם של כישורים רגשיים וחברתיים לאיכות חייו של הילד בהווה ובעתיד הביאה להערכת מגוון כישורים רגשיים (זיהוי רגשות, הבנת רגשות בהקשרים מגוונים, תיאור הסיבות לרגשות וגילויי אמפתיה) וחברתיים (פרו-חברתיות וקוהרנטיות) של ילדי גן, כמו גם לבחינת הקשרים בין מכלול הכישורים הללו. ממצאי המחקר עולה כי ילדי גן מזהים את ארבעת הרגשות הבסיסיים: עצב, שמחה, כעס ופחד. כל הילדים זיהו נכונה את הרגש המתאים במצבים שהציגו רגשות טיפוסיים של שמחה ועצב, ומרביתם זיהו נכונה את הרגש המתאים במצבים שהציגו רגשות טיפוסיים של כעס (71%) ופחד (62%). אשר להבנת רגשות במצבים לא טיפוסיים, כלומר לזיהוי רגשות במצבים המציגים לילד רגש שאינו עולה בקנה אחד עם תגובתו הרגשית (לפי דיווחי האם). נראה כי הילדים מזהים פחות את הרגש המתאים כשמעורבים שני רגשות שליליים (בעיקר אם אחד מהרגשות הוא פחד). כך למשל לילד שאמו סיפרה כי הוא **כועס** אם ילד אחר לא מאפשר לו להשתתף במשחק, החוקרת הציגה בובה **עצובה** כשילד אחר לא מאפשר לה להשתתף במשחק). עוד נמצא כי ילדים מזהים יותר את הרגש המתאים, אם "המצב הלא-טיפוסי" מאפשר להם לבחור בין רגש חיובי לרגש שלילי; כך למשל לילד שאמו סיפרה כי הוא שמח ללכת לגן, החוקרת הציגה בובה עצובה (כשהיא הולכת לגן). הילדים הציגו סיבות רבות יותר לרגשות של שמחה ועצב מאשר לרגשות של כעס ופחד. אשר להבעת אמפתיה הרי הילדים גילו אמפתיה רבה יותר ברגשות של שמחה ועצב מאשר ברגשות של כעס ופחד. דומה כי ממצא זה מאושש את ההנחה כי כעס ופחד הם רגשות מורכבים יותר עבור ילדים בני ארבע וחמש (Michalson & Lewis, 1985).

ממצאי המחקר הנוכחי תואמים את ממצאי מחקרם של פונס, האריס ודה רונה (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). באותו המחקר נבחנה התפתחות הבנת הרגשות של 100 ילדים בני שלוש, חמש, שבע, תשע ואחת-עשרה. החוקרים מצאו כי מרבית הילדים בני החמש זיהו נכונה רגשות לפי הבעות פנים שהוצגו להם, הבינו כי רגשות נובעים מסיבות חיצוניות והבינו ששני אנשים יכולים להרגיש אחרת באותו המצב. מחקרים מעידים כי בדרך כלל ילדי גן מזהים את

ארבעת הרגשות הבסיסיים, מבינים שבאותו המצב שני אנשים יכולים להרגיש רגשות השונים זה מזה ומבינים סיבות חיצוניות (חברתיות ולא חברתיות) לרגשות האלה.

מחקרים קודמים הראו כי אמפתיה היא יכולת התפתחותית (Hoffman, 2000; Roberts, 1989; Strayer, 1996; & Strayer, 1989). במחקר הנוכחי נמצאו הבדלים בין ילדי הגן ביכולת זו, והציון הממוצע הכללי במדד האמפתיה ההתפתחותית נע בין שש לשבע (בציון הסופי באמפתיה התפתחותית) מעיד כי רוב הילדים דיווחו כי הרגש שחשו דומה או זהה לרגש אשר חש הגיבור, אך עוצמתו אחרת. כך למשל בעקבות צפייה בקטע המציג הורים מתווכחים עם ילדתם בסופרמרקט, רוב הילדים אמרו כי הם חשים עצב או כעס (בעוצמה השונה מזו שחשה הגיבורה בסרט). ההסברים של הילדים התמקדו בהתרחשות שהוצגה (כמו למשל "אני כועס כי אימא ואבא שלה צועקים עליה").

בהתאם להשערת המחקר נמצאו קשרים בין הבנת רגשות במצבים המציגים רגש טיפוסי לבין הבנת רגשות במצבים המציגים רגש שאינו טיפוסי, כמו גם בין הבנת רגשות לבין אמפתיה. ילדים שהצליחו לזהות את "הרגש המתאים" במצבים אשר הציגו רגש טיפוסי (מצבים שרוב האוכלוסייה חשה בהם רגש דומה), זיהו את "הרגש המתאים" גם במצבים אשר הציגו רגש שאינו טיפוסי (מצבים שהילד מרגיש בהם אחרת מהרגשת הדמות המוצגת). דומה אפוא כי היכולת לזהות נכונה את הרגש המתאים באחד משני המצבים עולה בקנה אחד עם היכולת לזהותו נכונה גם במצב האחר. ממצא זה מחזק את הטענה של דנהאם ואחרים (Bassett et al., 2012; Denham, 2007; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994) כי הבנת רגשות כוללת את היכולת להבין ולזהות תגובה מקובלת למצב רגשי לפי רמזים מילוליים ולא מילוליים, כמו גם את ההבנה כי הזולת עשוי להרגיש אחרת מתחושתו באותו המצב. כמו כן נמצא במחקר הנוכחי כי ככל שהילדים מזהים יותר את הרגשות במצבים למיניהם, גוברים גילויי האמפתיה שהם מגלים (אלה מתבטאים ביכולת לזהות את הרגש שחש הזולת, "להתאים" את הרגש שאני חש לרגש שחש הזולת ולהסבירו). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים המראים כי אמפתיה מורכבת מהיבטים רגשיים וקוגניטיביים. על מנת להרגיש אמפתיה עלינו לזהות תחילה את רגשות האחר, אחר כך להתאים את הרגשות שלנו לרגשות האחר (היבטים רגשיים), ולבסוף להסביר את הרגשתנו (Strayer, 1989; Strayer & Roberts, 2004).

אשר לכישורים החברתיים הרי במחקר הנוכחי נמצאו כמה תמות פרו-חברתיות שהילדים הרבו "להשתמש בהן": ניסיון לפתור קונפליקט (כמו למשל ילד אשר מציע לצפות בטלוויזיה "ללא קול" או בחדר השני, אם אמו מתלוננת כי היא סובלת כאב ראש), גילויי אמפתיה (הילד מגלה אמפתיה למצבה של אמו ואומר: "אני לא יכול לראות טלוויזיה. לאימא שלי יש כאב ראש, והיא לא מרגישה טוב"), עזרה ("אימא לא מרגישה טוב, אז אני אכין לה תה") וחיבה ("אוי, אימא שלי לא מרגישה טוב, היא חייבת לנוח"). קוהרנטיות מתייחסת ליכולתו של הילד לספר את הסיפור באופן קוהרנטי כך שיזהה את הבעיה המרכזית וימצא לה פתרון מתאים. יכולת זו מעידה לא רק על יכולת נרטיבית, אלא גם על יכולת להבין ולפתור בעיות חברתיות (Warren, 1996; Oppenheim, & Emde, 1996). במחקר הנוכחי נמצא כי הילדים מסוגלים לספר סיפורים המתארים אינטראקציות משפחתיות וקונפליקטים בין-אישיים באופן בהיר, לזהות את הבעיה שעל הפרק ולהציע פתרון מתאים עבורה. בדומה למחקרים קודמים (Laible et al., 2004;)

(Oppenheim et al., 1997) נמצא קשר חיובי בין שני הכישורים החברתיים שהוערכו: ככל שהילדים "השתמשו" יותר בתמות פרו-חברתיות בסיפורים המתארים אינטראקציות וקונפליקטים, סיפוריהם היו קוהרנטיים יותר וכללו זיהוי של הבעיה והצעת פתרון הולם עבורה. בהתאם להנחה המוקדמת נמצאו קשרים חיוביים בין הכישורים הרגשיים (בעיקר אמפטיה) לבין הכישורים החברתיים. ברוב המחקרים אשר בדקו את הקשרים בין כישורים רגשיים לכישורים חברתיים בדרך של הערכה עקיפה, נמצאו קשרים חיוביים בין שני סוגי הכישורים (Bassett et al., 2012; Diesendruck & Ben-Eliyahu, 2006; Edwards et al., 2002; Zhou et al., 2002; Hay, Payne, & Chadwick, 2004; Roberts & Strayer, 1996; Zhou et al., 2002). דנהאם ואחרים (Denham et al., 2003) מצאו כי ידע על רגשותיהם של בני שלוש וארבע מנבא את הבנתם החברתית של אלה לכשיהיו בני חמש ושש. גארנר ואסטפ (Garner & Estep, 2001) העריכו את הבנת הרגשות של 81 ילדי גן בארצות-הברית ומצאו כי זו מנבאת את מידת השתתפותם באינטראקציה חברתית עם חבריהם. נוסף על כך נמצא באותו המחקר כי ילדים שהבנת הרגשות שלהם הייתה טובה יותר, חוו אינטראקציות חברתיות רבות יותר בעת משחק מהנה. זיו (2009) מסכמת וקובעת שבגיל הרך קיים קשר בין הבנת נקודת המבט של הזולת לבין היכולת ליצור חברויות, לשתף פעולה, לפתור עימותים ולקחת חלק בהוראת עמיתים.

אחד היתרונות החשובים של המחקר הנוכחי הוא הערכתו את הכישורים הרגשיים והחברתיים של הילדים באמצעות מגוון של מבדקים ישירים, לא באמצעות הערכה עקיפה (כמו למשל שאלונים להורים או לגנות). לפיכך ממצאי המחקר הזה מחזקים את ההבנה בדבר הקשרים אשר קיימים בין שני תחומי ההתפתחות של ילדים צעירים – התחום הרגשי והתחום החברתי. כפי שצוין לעיל, במחקר הנוכחי נמצאו קשרים בין תיאור סיבות חברתיות לרגשות לבין אמפטיה התפתחותית, פרו-חברתיות וקוהרנטיות. דומה כי ככל שהילדים מייחסים יותר סיבות חברתיות לרגשות ("אני שמחה לשחק עם החברות שלי", "אני עצוב, כי רבתי היום עם חבר שלי"), הם מגלים אמפטיה רבה יותר לאחרים ופרו-חברתיות במצבים חברתיים (שיתוף, עזרה, הבעת חיבה). גם במחקר קודם (Findlay, Girardi, & Coplan, 2006) נמצא כי התנהגותם של ילדי גן אשר מגלים אמפטיה רבה יותר לאחרים, היא פרו-חברתית יותר ואגרסיבית פחות (בהשוואה לילדי גן אחרים).

לא אחת חוקרים רואים בכישורים רגשיים את הבסיס לכישורים חברתיים, ובהתאם לכך תופסים את האמפטיה כגורם מרכזי להתנהגות פרו-חברתית (de Waal, 2008) ומוסרית (Hoffman, 2000). במחקר אורך של זיו ואחרים (Zhou et al., 2002) העריכו החוקרים את האמפטיה לזולת ואת ההבנה החברתית של 180 ילדים בארצות-הברית מאז היותם בגן ועד ללימודיהם בכיתה ה'. התגובה האמפתית לרגשות הזולת נבחנה באמצעות הערכה ישירה, ואילו היכולת החברתית ובעיות התנהגות הוערכו באמצעות שאלון שהגננת או המורה מילאו. החוקרים מצאו כי ככל שהילדים גילו אמפטיה רבה יותר, הערכת יכולתם החברתית הייתה גבוהה יותר ובעיות ההתנהגות היו קלות ומעטות יותר. בהתאם לכך החוקרים טענו שאמפטיה ממלאת תפקיד חשוב הן ביכולת הרגשית של הילד, הן ביכולתו החברתית.

במחקר הנוכחי נמצא קשר בין הבנת רגשות ואמפטיה (כישורים רגשיים) לבין קוהרנטיות (אחד הכישורים החברתיים). הקוהרנטיות מבטאת את היכולת לזהות בעיה בסיפורים אשר

מתארים אינטראקציות (כמו למשל הקונפליקט הכרוך בנאמנות לחבר מזה ובנאמנות לאח מזה בעת משחק משותף) ולהציע פתרון יעיל (כמו למשל "משחק לפי תור" – פעם עם החבר ופעם עם האח). הערכת הקוהרנטיות כוללת רכיב קוגניטיבי ורכיב תקשורתי (היכולת ליצור רצף ולהעביר מסר "מסודר" וברור); הקשרים בין הבנת רגשות, אמפתיה וקוהרנטיות מדגישים את הסינרגיה בין תחומי ההתפתחות בגיל הרך – התפתחות הקוגניציה של ילדים, יכולתם הרגשית ויכולתם החברתית. ישנן עדויות גם לקשרים בין המדדים הרגשיים-חברתיים לבין המדדים האקדמיים (שפה והישגים לימודיים) (Rotenberg et al., 2003): מידת ההשתתפות בפעילויות וההתנהגות החברתית בגן מנבאות את ההישגים האקדמיים בהמשך. כך למשל מידת האהדה שילדים זוכים לה מחבריהם בגן מנבאת את מידת השתתפותם בפעילויות בגן, וזו מנבאת את הישגיהם בקריאה, בכתובה ובחשבון בסוף כיתה א (Bossaert, Doumen, Buyse, & Verschueren, 2011). דומה אפוא כי קיימים יחסים הדדיים ומפרים בין תחומי ההתפתחות – הרגשיים, החברתיים והקוגניטיביים. חשוב להמשיך לחקור את הקשרים האלה כדי להציג תמונה רחבה של התפתחות הילד.

למחקר הנוכחי יש מסקנות והשלכות חינוכיות על התפתחות הכישורים הרגשיים והחברתיים בגיל הרך, והוא מציג תיאור מעמיק ונרחב של כישורים אלה. נמצאו בו הבדלים בין הכישורים הרגשיים למיניהם של ילדים בני ארבע וחמש: היכולת להבין שמחה ועצב גבוהה יותר מהיכולת להבין כעס ופחד. ייתכן כי הסיבה לכך היא שההורים, הגננות והמחנכות מתמקדות יותר בעמידה על רגשות של שמחה ועצב בקרב הילדים. חשוב לחשוף ילדים למגוון של רגשות חיוביים ושליילים, לתווך להם את הרגשות הללו ולהתמקד ברגשות המורכבים יותר – כעס, פחד, קנאה, השתוקקות, געגוע. היכולת להשלים סיפור תוך כדי הצעת פתרון לבעיה המוצגת, הבעת אמפתיה, שיתוף פעולה עם אחרים וגילויי חיבה אליהם מעידה על התנהגות פרו-חברתית. היכולת לספר סיפור באופן קוהרנטי, לזהות את הבעיה שבו ולמצוא פתרון לבעיה זו מעידה על הבנה של מצב חברתי. מממצאי המחקר הנוכחי עולה כי קיים קשר בין הכישורים הרגשיים לבין הכישורים החברתיים, ואלה עשויים לתרום לאלה. על מנת לשפר את יכולתם החברתית של ילדים יש להתייחס לרגשות במצבים מגוונים, כמו גם ללמד אותם "להיכנס לנעלי האחר" ולגלות אמפתיה לזולתם. כדאי לקדם תכניות אשר מתמקדות בתאוריית המיינד ומלמדות ילדים בהרחבה על אודות נקודת המבט של האחר. בד בבד יש לעודד את הילדים להתנסות במצבים חברתיים המאפשרים חוויה רגשית רחבה (הן של הילד עצמו, הן של האחר). מן הראוי ללמד ולהורות לגננות ולהורים את הדרכים לקדם כישורים אלה, וזאת על מנת לאפשר לילדים חיים איכותיים יותר בחברה אמפתית ומכילה יותר.

מקורות

- בוטשטיין, א' (2011). העין הפנימית: התפתחות הסובייקטיביות של הילד. אוניברסיטת חיפה; תל-אביב: ידיעות ספרים.
- זיו, מ' (2009). התפתחות ההבנה החברתית בגיל הרך. בתוך ע' בקר, עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך (197-215). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2008). לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.

- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education and Development, 23*(2), 259-279.
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E., & Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(2), 47-57.
- Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-children narratives* (55-80). New York: Oxford University Press.
- de Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology, 59*, 279-300.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feeling: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion, 26*(4), 667-679.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*(6), 928-936.
- Diesendruck, G., & Ben-Eliyahu, A. (2006). The relationships among social cognition, peer acceptance, and social behavior in Israeli kindergarteners. *International Journal of Behavioral Development, 30*(2), 137-147.
- Edwards, A., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Eggum-Wilkens, N. D., & Liew, J. (2015). Predicting sympathy and prosocial behavior from young children's dispositional sadness. *Social Development, 24*(1), 76-94.
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(3), 347-359.

- Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M., & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(6), 751-766.
- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, And young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12(1), 29-48.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45(1), 84-108.
- Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (283-302). New York: John Wiley.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz. (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol. 1: Theory* (275-301) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Onati, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Link to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13(4), 551-569.
- Laible, D., & Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 44-69.
- Liu, D., Wellman, H. M., Tardif, T., & Sabbagh, M. A. (2008). Theory of mind development in Chinese children: A meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages. *Developmental Psychology*, 44(2), 523-531.

- Marion, M. (2003[1981]). *Guidance of young children* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (117-139). New York and London: Plenum Press.
- Newton, E., & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R. N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology*, 33(2), 284-294.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 to 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child development*, 67(2), 449-470.
- Roberts, W., Strayer, J., & Denham, S. (2014). Empathy, anger, guilt: Emotions and prosocial behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 46(4), 465-474.
- Rotenberg, K. J., Eisenberg, N., Cumming, C., Smith, A., Singh, M., & Terlicher, E. (2003). The contribution of adults' nonverbal cues and children's shyness to the development of rapport between adults and preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(1), 21-30.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., 226-299). New York: John Wiley.
- Strayer, J. (1989). What children know and feel in response to witnessing affective events. In C. Saarni. & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (259-289). New York: Cambridge University Press.
- Strayer, J., & Roberts, W. L. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229-254.

- Thompson, R. A. (2006). Conversation and developing understanding: Introduction to the special issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 1-16.
- Warren, S. L., Oppenheim, D., & Emde, R. N. (1996). Can emotions and themes in children's play predict behavior problems? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(10), 1331-1337.
- Wellman, H. M. (2012). Theory of mind: Better methods, clearer findings, more development. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 313-330.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (109-137). New York: Academic Press.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73(3), 893-915.