

תרומת מפגשי אם-ילד בעת קריאת ספר להתפתחות המוסר בקרב ילדים צעירים¹

תמי סבג-שושן, דורית ארם

תקציר

קריאת ספרים לילדים צעירים נתפסת בעיני רבים כפעילות טבעית התורמת להתפתחות הילדים ולהעשרת עולמם. אין פלא אפוא שמחקרים רבים עסקו בתרומתה של קריאת ספרים להתפתחות ילדים. רובם המכריע של מחקרים אלה התמקדו בתרומת הקריאה להתפתחות הקוגניטיבית של ילדים, ובעיקר להתפתחות כישורי שפה וניצני אוריינות. לעומת זאת מעטים המחקרים אשר בחנו את הקשר בין קריאת ספרים לבין התפתחות רגשית-חברתית של ילדים. קריאת ספרים לילדים כפעילות המסייעת בהתפתחות מוסר היא תחום שטרם נחקר ביסודיות. המחקר הנוכחי עסק בסוגיה זו ובחן את הקשרים שבין השיח אימהות-ילדים (סגנון ותוכן) בעת קריאת ספר ולאחריה לבין התפתחות מוסר בקרב ילדים צעירים. אוכלוסיית המחקר מנתה 61 זוגות של אימהות וילדיהן הצעירים (גילאי הילדים נעו בין 54 ל-88 חודשים). הנתונים נאספו בשני מפגשים אשר התקיימו בבתי הילדים, ובמהלכם הוסרטה אינטראקציה בין האם לילד: האם קראה לילדה ספר אשר דן בסוגיה מוסרית, ולאחר מכן שאלה אותו שאלות מנחות. הערכת התפתחות המוסר בקרב הילדים התבססה על מידת הבחנתם בין עקרונות מוסריות לבין חריגה ממוסכמות חברתיות, כמו גם על עריכת תצפית ישירה בהתנהגותם ובחינת מידת התחשבותם באחר. נמצאו קשרים בין מדדים לתיווכה של האם ולהשתתפותו של הילד בשיח (לאחר קריאת הספר) לבין מבחני המוסר של הילד. ממצאי המחקר הנוכחי מגבירים אפוא את הבנת חשיבות השיח הורים-ילדים, בעת קריאת ספר ולאחריה, להתפתחותם הרגשית-חברתית והמוסרית של ילדים צעירים.

¹המחקר אשר מתואר במאמר זה נערך בתמיכת מרכז מינרבה לזכויות האדם.

רקע תאורטי

בעשורים האחרונים רווחת בתרבות המערבית ההנחה כי קריאת ספרים לילדים היא חלק מהאינטראקציה הטבעית שבין הורים לילדיהם. רוב החוקרים שעסקו בקריאת ספרים לילדים, התמקדו בעיקר בבחינת השפעתה של תדירות קריאת הספרים (van Kleeck & Stahl, 2003) – ופחות מכך בהערכת ההשפעה של "אופי" קריאת הספרים (Laible, 2004a) – על התפתחות הילדים. אף שקריאת ספרים לילדים בגיל הרך נתפסת בעיני רבים כפעילות טבעית התורמת להתפתחות הילד ולהעשרת עולמו, רוב המחקרים התמקדו בתרומת הקריאה להתפתחות כישורי שפה וניצני אוריינות; רק מחקרים מעטים עסקו בהשפעתה על תחומי התפתחות נוספים, כמו למשל ההתפתחות הרגשית-חברתית של ילדים (אבירם, 2004; שפירא וארם, 2009). קריאת ספרים לילדים כפעילות המסייעת בהתפתחות מוסר היא תחום שלא נלמד ונחקר כמעט, למעט מחקר חלוץ של גידור-פרקש (2007). המחקר הנוכחי מתמקד בסוגיה הזו ומנסה להעריך את השפעת "אופי" המפגשים אם-ילד בעת קריאת ספר, כמו גם את השפעת השיח ביניהם לאחר הקריאה, על היבטים בהתפתחותם החברתית והמוסרית של הילדים.

התפתחות מוסר

פעולות מוסריות הן כלל הפעולות המתבצעות בהתאם לכוונות, לערכים, למטרות ולכללים אשר מנחים את מערכת שיפוט ערכית של טוב ורע. אדם מקבל החלטות בהתאם לתחושת אחריותו לעצמו ולזולתו בעת הערכה של נסיבות התרחשות הפעולה, בירור התגובות האפשריות לפעולה זו (פעולות מסוימות, התנהגויות מסוימות) ובחינת הערכים, הכללים והמטרות שיש לחתור אליהן (גוסטפסון, 1980). מעצם טבעו המוסר תוחם ומגדיר את פעילותו של הפרט, מכון אינטראקציות חברתיות ומיישב חילוקי דעות (Walker, 1996). ארסניו וגולד (Arsenio & Gold, 2006) הציגו מודל תאורטי אשר מבוסס על תאוריות קודמות (Dodge & Pettit, 2003; Turiel, 1983) ומנסה להסביר את המקורות להבנה מוסרית של ילדים, כמו גם את האופן שתפיסותיהם המוסריות משפיעות על התנהגותם בפועל. המודל כולל ארבעה גורמים אשר משפיעים יחדיו על ההתפתחות המוסרית של ילדים: (א) הנטייה המולדת הביולוגית של כל פרט; (ב) ההקשר החברתי-תרבותי שהפרט פועל בו; (ג) השפעת ההורים; (ד) קבוצת השווים של הילד. החוקרים מדגישים שהשילוב בין ארבעת הגורמים משפיע על תהליכים מנטליים הכרוכים בגיבוש התנהגויות ותפיסות מוסריות.

תקופת הילדות המוקדמת מאפשרת להבין התפתחות של רגשות ושל מוסר: ככל שהילדים גדלים, הם מתחילים להבין את הציפיות ההתנהגותיות מהם ולכוון את מעשיהם בהתאם לציפיות הללו. כמו כן הם מסוגלים לנבא את השלכות פעולותיהם על רגשותיהם של אחרים ולפתח דאגה לזולת. תובנה זו היא אחד המניעים להתנהגות מוסרית (Thompson, Laible, & Ontai, 2003). אחד מתנאי היסוד להתנהגות מוסרית הוא יכולת לגלות אמפתיה אל הזולת. לפני תחילת הלימודים בבית הספר הילד מפתח כבר תחושת עצמיות מבוססת ובטוחה, ולפיכך הוא יכול "לתת מעצמו" לזולתו – הן ברמת המחשבה, הן ברמת העשייה. על הפרט לפתח הבנה ורגישות לזולתו ולהימנע מלפגוע בו לא בשל חשש מעונש, אלא בשל דאגה לו (Greenspan, 1997: 110-132). ליין ואחרים (Lane, Wellman, Olson, LaBounty, & Kerr, 2010) טוענים שהתפתחות מוסרית משקפת את היכולת לשלב בין מידע קוגניטיבי על אודות מאורע מסוים לבין מידע רגשי גלוי וסמוי הנלווה לאותו המאורע. כך למשל אם ילד יראה ילד אחר נפגע, הוא יבין את נסיבות המקרה ואת הרגשות הגלויים והסמויים של הילד הנפגע.

הילד הצופה יוכל להסיק מה הם רגשותיו הסמויים של הילד הנפגע ולדעת כי הוא פגוע, וזאת אף אם הילד הנפגע יטען אחרת. התפתחות מוסרית משקפת את היכולת להבין מאורע ברמה הרגשית, להבינו ברמה השכלית ולמזג בין ההבנות האלו. נמצא כי יכולת כזו מעידה על קיומה של חשיבה מוסרית (שם).

במחקר הנוכחי נבחנו התנהגותם המוסרית של ילדים בני 54-88 חודשים בשני מישורים: (א) רמת הידע המוצהר – בחינת יחסם המוסרי של הילדים למאורעות מחיי היום-יום שלהם והבחנתם בין עבירות מוסריות לבין חריגה ממוסכמות חברתיות; (ב) רמת ההתנהגות המוסרית – עריכת תצפיות בהתנהגות הילדים ובחינת התחשבותם באחר.

תאוריות העוסקות בהתפתחות מוסר

במרוצת השנים התפתחו כמה תאוריות התפתחותיות מרכזיות אשר דנות בהתנהגות ובשיפוט מוסרי. כל אחת מהתאוריות האלו מתמקדת בהיבט אחר של התפתחות מוסרית.

התאוריה הפסיכואנליטית (Freud, 1946) מתמקדת בהתפתחות האישיות של האדם. זיגמונד פרויד, אבי הפסיכואנליזה, טען כי הרך הנולד הוא א-מוסרי (a-moral), כלומר הוא אינו מוסרי ואינו בלתי-מוסרי. אצל ילדים בני ארבע-חמש מתפתח בהדרגה 'אני עליון' (super ego) – מצפון, או חוש מוסרי פנימי, המבטא ערכים מוסריים וחברתיים. ערכי המוסר של הילד מתפתחים בהתאם לנורמות המוסריות הנהוגות בסביבתו.

התאוריות הקוגניטיביות (Kohlberg, 1969; Piaget, 1965) מתמקדות בהבנת תהליכי החשיבה של האדם. התנהגותו של האדם נובעת מתהליכים אלה, ולפיכך התפתחות המוסר היא חלק מההתפתחות הקוגניטיבית. פיאז'ה וקולברג (שם) סברו כי ההתפתחות המוסרית נגזרת מההתפתחות של כישורי שפה ושל כישורים קוגניטיביים כלליים: היכולת לבחון בו-זמנית שני היבטים או יותר של מאורע מסוים (כמו למשל בחינה בו-זמנית של הכוונה ושל הנזק), היכולת להתנתק מחשיבה אגוצנטרית (בחינת ההשלכות הצפויות לזולת), היכולת להבין קשרי סיבה-תוצאה ולהסיק מסקנות ("הוא עצוב, כי החבר זרק עליו כדור") וכן הלאה. בעשורים האחרונים התאוריות האלו הן המקובלות ביותר בתחום של חקר המוסר.

המחקר הנוכחי מבוסס על **תאוריית הלמידה החברתית** (Bandura, 1969). תאוריה זו מתמקדת בהתנהגות: היא מייחסת השפעה לסביבה ותופסת את ההתפתחות המוסרית כחלק מתהליך החברות. בתהליך זה הלמידה מתבצעת בדרך של חיקוי, הדגמה ומתן חיזוקים להתנהגויות מועדפות. הילד מפתח אמות מידה מוסריות, ואלו מסייעות לו להתנהל בסביבתו באמצעות מידע אשר מעבירים אליו גורמים מתווכים – הורים, אחים, דמויות חינוכיות וכן הלאה. המחקר הנוכחי עוסק בשיח בין הורים לילדיהם בנושאים שעניינם מוסר.

שיח הורים-ילדים והתפתחות המוסר בקרב ילדים צעירים

במהלך השנים בחנו חוקרים את הרכיבים אשר משפיעים על השיפוט המוסרי של ילדים צעירים. בין השאר נמצא כי אינטראקציות משפחתיות תורמות להתפתחות המוסר בקרב ילדים (Dunn, 2006). אינטראקציות יומיומיות בין הורים לילדים – משחק משותף, התמודדות עם קונפליקטים, אכיפת נורמות התנהגות, שיחות וכן הלאה – יוצרות מעין מעבדה טבעית המאפשרת לילדים ללמוד על אודות עולמם הרגשי-חברתי (Thompson, 1998) ולהתקדם בתהליך החברות. תהליך ההתפתחות הזה מתעצב באופן ישיר בדרך של הנחיה מילולית על ידי מבוגרים וחברים בקבוצת השווים, כמו גם באופן עקיף באמצעות התנסויות ו"היחשפות" למצבים (סיטואציות) רגשיים (Suveg,).

(Zeman, Flannery-Schroeder, & Cassano, 2005). שיח רגשי הורה-ילד עשוי להוות את המסלול הישיר והקצר ביותר ליצירת תהליך חברות רגשי, ובפרט שיח המתקיים בין אם לילדה (Eisenberg, Spinrad, &) (Cumberland, 1998; Ontai & Thompson, 2002). שיחה של ההורים עם ילדם אשר מתארת לו התנסויות חברתיות, רגשיות ומוסריות משמעותה לימוד עקרונות חברתיים, הצבעה על השפעת הגורמים והתוצאות של מעשים על רגשות, כמו גם הצבעה על ההשפעה של רגשות על התנהגויות. באמצעות השיח ההורים מלמדים את ילדיהם מה הן התנהגויות חברתית מקובלות ומהי הדרך להעריך התנסויות מוסריות וחוויות רגשיות (Mullen & Yi, 1995). השיח עם מבוגרים מבהיר לילד מגוון מאורעות, מפתח את התובנה החברתית שלו ותורם לתחושת הביטחון שלו במחיצת מבוגרים. יתרה מזאת, השיח עם מבוגרים מקדם רכישת ערכים, אמונות ותפיסות אישיות על ידי הילד; רכישת המאפיינים האלה נדרשת מכל בן תרבות (Thompson, Laible, & Ontai, 2003).

בבחינה של תוכן השיח בין הורים לילדים נמצא כי שיח כזה העוסק ברגשות, בערכים ובנורמות התנהגויות מקדם את התפתחות המוסר בקרב ילדים בגיל הרך (Dunn, 2006). גארנר, דנסמור וסאותהם-גר (Garner, Dunsmore, & Southam-Gerrow, 2008) בחנו את השיח בין 85 ילדים בני 41-67 חודשים לבין אימותיהם. מממצאי המחקר עולה כי ככל שהאימהות מסבירות יותר על אודות רגשות, ילדיהן מבינים יותר מצבים רגשיים ומגלים התנהגות פרו-חברתית יותר (אמפתיה ועזרה לזולת). עיסוק רב של האם ברגשות בעת השיח מעודד את הילדים לזהות רמזים לביטויי רגש אצל הזולת, כמו גם לגלות התנהגות פרו-חברתית בקשריהם עם קבוצת השווים. ככלל אפשר לקבוע שהורים המכירים בנחיצותה של ההדרכה הרגשית כחלק מהתפקיד אשר הם ממלאים בתהליכי החברות של ילדיהם, נוהגים להביע רגשות בשיח עם הילדים, להבהיר לילדים את מצבם הרגשי (בנקודת הזמן של השיח), להסביר להם את הסיבות למצבים חברתיים נתונים ולנתח את ההשלכות האפשריות של מצבים אלה. אותם ההורים נוהגים כך כדי להגביר את מודעותם של ילדיהם לרגשותיהם וללמדם להגיב כראוי, כלומר בהתאם לנורמות המקובלות, לחוויות רגשיות המתרחשות בחברה (Perez Rivera & Dunsmore, 2011; Wang & Fivush, 2005). לייבל ותומפסון (Laible & Thompson, 2000) בחנו את השיח בין 42 אימהות לבין ילדיהן בני הארבע. הם מצאו כי ככל שהאימהות הרבו יותר לשוחח עם ילדיהן על אודות רגשות ולבטא הערכות מוסריות, ילדיהן היטיבו יותר "להפנים" התנהגויות חברתיות מסתגלות, גילו רגשות אשמה לנוכח התנהגות לא נאותה שלהם והביעו חרטה על מעשיהם. החוקרים סבורים כי שיח הורה-ילד אשר תוכנו רגשי מטפח את ההבנה הרגשית של הילד ותורם לה. במחקרם לא נמצא קשר בין שיח העוסק בהשלכות מעשים ובחוקי החברה והמשפחה לבין התפתחות המוסר, ומכאן שלא כל רכיבי השיח הורה-ילד תורמים להתפתחות המוסר בקרב ילדים.

נוסף על בחינת תוכן השיח בין האם לילד הוערך גם סגנון השיח, כלומר הדרך שבאמצעותה המידע מופק ומסופק לילדים (Wang & Fivush, 2005). חוקרים מבחינים בין שני סגנונות שיח עיקריים: (א) הסגנון המורחב – האימהות מספקות מידע רב על אודות המאורע הנדון, שואלות את הילד שאלות פתוחות מורכבות, מספקות משוב ו"פיגומים" לשיח, דנות בסיבות לרגשות ולתוצאות התנהגויות, מקשרות בין הרגשות הנחווים לבין התרחשויות בחיי הילד; (ב) הסגנון המצומצם (הפרגמטי) – האימהות מנהלות שיחות ענייניות עם הילד, נוטות לחזור על דבריהן ועל דברי הילד, מחליפות את נושא השיח בלי לדון בדברי הילד, שואלות שאלות סגורות אשר אינן מצריכות הנמקה, הסבר או הרחבה, לא מוסיפות ידע לידע הקיים של הילד (Ontai & Thompson, 2002; Wang & Fivush, 2005).

שיח רגשי מורחב בין ההורה לבין ילד בן שלוש בלבד, אשר כולל הסברים להיווצרותם של רגשות מגוונים, מאפשר לילד ללמוד על אודות רגשות ומוסר (Thompson, Laible, & Ontai, 2003). כך למשל מצאו לייבל וסונג (Laible & Song, 2006) שאצל ילדים בני ארבע אשר אימותיהם ניהלו עמם שיח מורחב, הייצוגים החברתיים היו נהירים יותר מאשר אצל ילדים שאימותיהם ניהלו עמם שיח מצומצם המתאפיין בחזרה על הדברים (דבריהן או דבריו של הילד). כמו כן נמצא מתאם חיובי בין שיח אם-ילד מורחב לבין מעמדו החברתי של הילד בקבוצת השווים (Bronstein, Fitzgerald, Briones, Pieniadz, & D'Ari, 1993; Garner, Laible & Southam-Gerrow, 2008; Dunsmore, & Southam-Gerrow, 2008; Laible, 2004b). לעומת זאת עיסוק מצומצם ברגשות, כזה הכולל בעיקר שיום, אינו מעודד התפתחות של כישורים חברתיים ורגשיים: לעתים קרובות הערות כאלו אינן מספקות לילד ידע חדש, ובקעדר הסבר סיבתי הילד אינו מקשר בין התנהגויות לבין השלכותיהן (Garner, Dunsmore, & Southam-Gerrow, 2008). דומה אפוא כי קיים קשר בין השיח אם-ילד לבין התפתחותו הרגשית והחברתית של הילד. אחת האפשרויות לעודד שיח בעל תוכן רגשי-חברתי ומוסרי היא באמצעות קריאת ספרים משותפת.

קריאת ספרים משותפת (הורה-ילד) והתפתחות רגשית-חברתית

קריאת ספרים לילדים היא חוויה המשותפת להורה ולילד. ככל שהילד גדול יותר, השיח המשותף בעת קריאה כזו מתפתח ומעמיק, ומשך המפגש מתארך (Ninio & Bruner, 1978). בדרך כלל מתקיימת זיקה אינטנסיבית ורבגונית בין ספרות הילדים לבין היבטים חברתיים למיניהם של תכניה. דאייר, שץ וולמן (Dyer, Shatz, & Wellman, 2000) בחנו ספרי ילדים ומצאו כי הם מכילים תכנים חברתיים רבים. המגמה הרווחת בספרים אלה היא להעשיר את ידיעותיו של הילד כדי לסייע לו להשתלב בחברה שהוא חי בה. קריאת ספרים מספקת הזדמנויות לשיחות רפלקטיביות מועילות על אודות מגוון מצבים ודמויות: הסיפור בסיפור מתקשרות זו עם זו במצבים שילדים יכולים "להתחבר אליהם" ולהבינם. יתרה מזאת, הסיפור מציג דוגמאות רלוונטיות לשימוש במיומנויות חברתיות ולדרך הפעולה הנכונה בעת אינטראקציה המתקיימת במסגרת קבוצת השווים. עלילת הסיפור מעודדת את הילד לבחון את פעולותיו והתנהגותו שלו. אימהות יכולות לתווך לילדיהן מושגים מופשטים באמצעות הרחבה, פירוט והעשרה של נושא הסיפור, סיפור אשר בדרך כלל מכיל לקח רגשי ומוסרי (Laible, 2004a). קריאת ספרים מאפשרת התרחקות מהמציאות היומיומית, עיסוק ב'אחר' והתקרבות מחדשת אל עצמנו תוך כדי הפקת לקחים ומסקנות (אפשטיין ינאי, 2011). לפיכך בכוחו של הספר לקרב את הילד לבעיות המשותפות לכל בני האדם, ללמדו על אודות דפוסי חיים ותרבות, לשפר את יכולתו לערוך שיפוט מוסרי ולסייע לו להבחין בין טוב לרע, בין עוול לצדק, בין פעולות הראויות לשכר לפעולות הראויות לעונש. זיס (Zeece, 2004) כותבת כי ספרים מאפשרים לילדים להכיר מגוון התנהגויות ולבחון את השלכותיהן על הסובבים. עלילת הסיפור מעודדת את הילד לבחון את פעולותיו והתנהגותו שלו: הוא יכול ללמוד לקח מגורלו של האחר ומתוך מעשיהן והתנהגותן של הדמויות בסיפור, ובהתאם לכך למצוא את מקומו שלו ולזהות את מקומם של האחרים בסדרי העולם הסובבים. בדומה לכך טומלינסון ולינץ'-בראון (Tomlinson & Lynch-Brown, 2001) מציינים כי קריאת ספרים לילדים מזמנת להם התנסות ראשונית במצבים אשר מצריכים קבלת החלטות מוסריות. לפיכך השיחות שבין ההורים לבין ילדיהם בעת קריאת הספרים צריכות לעסוק ברגשות, בהתנהגויות ובהיבטים מוסריים מגוונים.

למרות ההנחה הרווחת בדבר תרומתה האפשרית של קריאת ספרים להתפתחות הרגשית-חברתית של ילדים, רק מספר מצומצם של מחקרים בחנו את הנושא הזה. ארם ואבירם (Aram & Aviram, 2009) מצאו קשר בין שכיחותה של קריאת ספרים לילדים לבין רמת ההסתגלות החברתית של הילד. שפירא וארם (2009) בחנו את אופי השיח בין הורים לילדים בני 41-65 חודשים בעת קריאת ספר. החוקרות מצאו כי רמה גבוהה יותר של אמפתיה התגלתה אצל הילדים אשר בעת השיח הוריהם הרבו לעסוק ברגשות, דנו במצבים חברתיים וקישרו בין ההתרחשויות בסיפור לחיי הילדים. במחקר ראשוני בתחום זה בחנה גידור-פרקש (2007) את הקשר בין שכיחותה של קריאת ספרים ומאפיינים של השיח הורה-ילד לבין היבטים אחדים של התפתחות המוסר בקרב ילדים בני 41-65 חודשים: הבחנה בין עקרונות מוסריות לבין חריגה ממוסכמות חברתיות, הערכת ה'עצמי' המוסרי, התנהגות ושיפוט מוסרי בתחום היחס לאחר. במחקרה נמצאו קשרים בין קריאת ספרים לילדים לבין רמת ההתפתחות המוסרית שלהם רק בקרב קבוצת הילדים הבוגרים יותר (בני 59-65 חודשים). בהקשר הזה יש לציין שוב כי המחקר הנוכחי עסק בילדים בני 54-88 חודשים.

מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה להעריך את הקשרים שבין אופי השיח אימהות-ילדים בעת קריאת ספר ולאחריה לבין רמת המוסר של הילדים. ההנחה הייתה כי יתגלה קשר בין מידת תיווכה של האם את השיח ומידת השתתפותו של הילד בשיח (בעת קריאת הספר ולאחריה) לבין רמת המוסר של הילד: ככל שהשיח בין ההורה לילד בעת קריאת הספר ולאחריה יהיה עשיר יותר, הילד יגלה רמה מוסרית גבוהה יותר.

שיטת המחקר

המשתתפים

במחקר השתתפו 61 ילדים ואימותיהם המשתייכים למעמד כלכלי-חברתי בינוני-נמוך ומתגוררים בעיר בדרום הארץ. 31 מהילדים היו בנים (50.8%) ו-30 היו בנות (49.2%). גילאי הילדים נעו בין 54 ל-88 חודשים ($M=70.45$, $SD=7.39$). בעת ההערכה מרבית הילדים למדו בגן חובה (83.6%), מיעוטם החלו ללמוד בכיתה א (14.8%) וילד אחד למד בגן ילדים טרום חובה (1.6%). 39 מהילדים (63.9%) למדו במסגרות חינוך ממלכתיות, ואילו 22 האחרים (36.1%) למדו במסגרות חינוך ממלכתיות-דתיות. גילאי האימהות נעו בין 28 ל-48 שנים ($M=36.11$, $SD=4.8$). רוב האימהות (85.2%) היו ילידות הארץ. כמחצית מהאימהות היו בעלות השכלה תיכונית (49.2%), חמש השלימו לימודי תעודה (8.2%), 18 היו בעלות תואר ראשון (29.5%) ושמונה היו בעלות תארים מתקדמים (13.1%). אשר למצב המשפחתי של הורי הילדים נמצא כי מרביתם נשואים (96.7%). לפי דיווחי ההורים, 37 מהמשפחות קיימו אורח חיים מסורתי-דתי (60.7%), ו-24 משפחות (39.3%) קיימו אורח חיים חילוני.

כלי המחקר

האימהות התבקשו לקרוא לילדיהן את הספר **הכבשה שבאה לארוחת ערב** מאת סטיב סמולמן (2008). הן התבקשו לעשות זאת באותו האופן שבדרך כלל הן קוראות ספר לילדיהן. האינטראקציות בין האימהות לילדיהן בעת קריאת הספר צולמו פעמיים (במצלמת וידאו) – בכל מפגש צולמה אינטראקציה אחת. ממחקרים קודמים

עולה כי האזנה חוזרת לסיפור משנה את תגובות הילדים ומאפשרת הבנה מעמיקה יותר של הסיפור: הילדים פעילים ויוזמים יותר, ואילו האימהות פעילות פחות, מרבית להגיב וממעטות יותר ליזום (McDonnell, Friel, Patti, & Rollins, 2003). כמו כן עולה כי בקריאה הראשונה הילדים מתמקדים באיורים ובאוצר המילים, ואילו בקריאות החוזרות הם שואלים ומשוחחים יותר על אודות המשמעות הגלויה והסמויה של הסיפור (Kaderavek & Justice, 2005). במחקר הנוכחי נותחה איכות הקריאה השנייה, קריאה המאפשרת לאם לעודד את הילד לעקוב אחר השתלשלות האירועים בסיפור באמצעות שאילת שאלות ולנהל עמו שיח עשיר יותר.

הספר שנבחר לצורך המחקר הנוכחי מתאר את מערכת היחסים אשר נרקמת בין כבשה קטנה ותמימה לבין זאב ערמומי המשתוקק לטרוף אותה. הזאב מתקרב אל הכבשה ומנסה לרסן את היצר התוקפני שלו. אט אט הוא לומד להכיר ברגשות האהבה והחמלה שבו. עם התפתחות העלילה הקוראים נחשפים למתח שבין היצר של הזאב (רצונו לטרוף את הכבשה, התאוה שבעיניו, הבטן המקרקרת, הציפורניים השלופות, הריר הנוזל מפיו) לבין דאגתו לכבשה הקטנה וחסרת האונים, דאגה אשר מבטאת את רצונו בקשר ובאהבה. הספר מתאים למחקר הנוכחי הודות לכמה אפיונים שלו:

- א. תוכן פשוט אך עשיר בתיאור מצבים מנטליים (הספר כולל 24 עמודים, ויש בו 580 מילים);
 - ב. תוכן הספר מאפשר שיח על אודות שיפוט מוסרי שעניינו כוונות ותוצאות המעשה;
 - ג. הגיבורים בספר הם חיות, והדבר מאפשר לילדים בו-זמנית הזדהות עמן וריחוק מהן;
 - ד. העלילה מתוארת בתחכום – היא כוללת מסרים בעלי משמעות כפולה אשר מצריכים תיווך של מבוגר.
- האינטראקציות בין האימהות לילדיהן נותחו תוך כדי התמקדות בהערכת יחסם של האם והילד להיבטים רגשיים-חברתיים ומוסריים.

1. השיח בין האם לילד בעת קריאת הספר

בשלב הזה נותח השיח המילולי בין האם לילד (הכוונה היא לשיח "מעבר" לקריאת הטקסט אשר מופיע בסיפור) לפי הפרמטרים הבאים:

- א. מניית מילים מנטליות – החוקרות מנו את כל המילים המנטליות שנאמרו בשיח. המושג 'מילה מנטלית' הוגדר על ידי רפמן, סלייד וקראו (Ruffman, Slade, & Crowe, 2002) כביטוי מילולי המתאר מצב אשר משתייך לאחת מארבע הקטגוריות הבאות: **קוגניציה** ("לחשוב", "לדעת"), **רגשות** ("להרגיש", "לשמוח"), **רצונות** ("לרצות", "לבקש") ו**כוונות** ("להתכוון", "לתכנן").
- ב. חלוקה למבעים – מבעים מהווים את יחידת הקידוד הבסיסית. לפי ההגדרה המקובלת, מבע הוא "מילה או מחרוזת מילים המופרדת משאר המלל בסימן פיסקוק, או על ידי שלמות תחבירית [grammatical completeness], ויכולה לעמוד בפני עצמה" (Golinkoff & Ames, 1979: 29). יחידת הניתוח שנבחרה הייתה מבעים ולא משפטים, שכן לעתים ילדים צעירים נוטים להתבטא באמצעות מבעים מקוטעים. אף שמבעים אלה אינם מאורגנים, ואף אינם תקינים מבחינה מורפו-תחבירית, הם "מעבירים מסר" ומהווים יחידת משמעות (קאופמן, יפעת, קופרסמיט וגינזבורג, 2008).

כל מבע הוגדר כ**מיקוד** או כ**הרחבה**:

- מיקוד – מידע הנמסר בדרך של שאלה או אמירה בהקשר הגלוי של הטקסט. העיקרון המנחה בהגדרת מבע כמיקוד הוא היותו של תוכן המופיע בטקסט (או באיור) כזה שאינו מצריך חשיבה, אלא רק ידיעה וזכירה של

מונחים בסיסיים, עובדות ופרטים. כך למשל האם הקריאה מהספר כי הזאב חיפש את הכבשה ביער, ואז שאלה: "איפה זאביק חיפש את הכבשה?" תשובתו של הילד הייתה "ביער". שני המבעים הללו קודדו כמיקוד, שכן האם הקריאה תחילה מהספר כי הזאב חיפש את הכבשה ביער, ורק אז היא שאלה את הילד על כך. המידע הזה היה אפוא גלוי וצוין בטקסט מפורשות.

- הרחבה – מידע הנמסר בדרך של שאלה או אמירה בהקשר הסמוי והמשתמע של הטקסט. השיח אשר מתקיים בין האם לילד חורג מ'כאן ועכשיו' ועוסק בנסיבות ובמצבים מרוחקים (במרחב ובזמן). כל פריט מידע שאינו מצוין מפורשות בטקסט עצמו או באיורים נחשב להרחבה. בהרחבות נכללות גם פונקציות חשיבה גבוהות – הכללה, השוואה, הסקת מסקנות, פתרון בעיות, אינדוקציה או דדוקציה וכן הלאה. כך למשל האם אמרה: "הזאב התחיל לאהוב את הכבשה הקטנה". באמצעות המבע הזה האם הכלילה את כלל הפעולות שהזאב עשה עבור הכבשה הקטנה והסיקה מסקנות על אודות הרגשות אשר הוא חש אל הכבשה. מבע זה אינו גלוי ואינו מצוין מפורשות בטקסט. להלן דוגמה נוספת להרחבה: האם והילד הסתכלו באיורים בספר, והילד אמר: "יורד שלג". האם הגיבה לדבריו ואמרה: "אתה יודע, בירושלים יורד שלג לעתים רחוקות". המבע של הילד נתמך באיור אשר מציג את השלג; המידע הזה גלוי ומפורש, ולכן סווג כמיקוד. בתגובה למבע של הילד האם בחרה להרחיב את המידע הגלוי והוסיפה מידע (על אודות השלג) שאינו מצוין בטקסט. השיח הזה חורג ממסגרת הסיפור, ולכן נחשב להרחבה.

כל מבע גם הוגדר כרגשי-חברתי או ככללי:

- מבע רגשי-חברתי – מידע בעל תוכן רגשי או חברתי שעניינו מצבים רגשיים, קרי תיאור רגשות (שמח, עצוב, מודאג, מתגעגע), או מצבים חברתיים. כך למשל בדבריו כי "הזאב היה צריך לדאוג לכבשה ולא לזרוק אותה", הילד הביע מסר רגשי-חברתי בעקבות פעולה שהזאב נקט (פעולה אשר צוינה בסיפור). במקום אחר הקריאה האם מהספר שהזאב נכשל במאמציו למצוא את הכבשה הקטנה, ולאחר מכן הוסיפה: "הזאב חזר מאוכזב לביתו". המשפט הזה לא הופיע בטקסט, והמסר כי הזאב מאוכזב משקף רגשות.

- מבע כללי – מידע שעניינו כל נושא אשר איננו רגשי-חברתי. כך למשל בסיפור צוין שהזאב שמע דפיקה בדלת, ובעקבות זאת האם שאלה את הילד: "מי דפק בדלת?" בדומה לכך אמר הילד: "הזאב היה מאוד רעב". במקום אחר שאלה האם את הילד: "מה מזג האוויר בחוץ?" מבעים כאלה אינם כוללים מסרים רגשיים או חברתיים, אלא מוסרים מידע כללי.

2. השיח בין האם לילד לאחר קריאת הספר

אחת הדרכים המקובלות בספרות המחקר להעריך את ההתפתחות המוסרית-חברתית של ילדים היא באמצעות בחינת תגובותיהם לדילמות מוסריות (Kohlberg, 1969; Lane et al., 2010). במחקר הנוכחי לאחר הקריאה השנייה בספר קיבלו האימהות כרטיסיות אשר כללו שלוש שאלות:

א. הזאב גירש את הכבשה מביתו. מה אתה חושב על המעשה של הזאב?

ב. הזאב אמר על עצמו שהוא "זאב גדול ורשע". מה אתה חושב על ההתנהגות של הזאב?

ג. לפי דעתך, מה הזאב הרוויח או הפסיד מזה שבחר לא לאכול את הכבשה?

האם התבקשה לקרוא לילד את השאלות ולדון בהן עמו לאחר קריאת הספר. השיח בין האם לילד בנושא שאלות המוסר נותח באמצעות הכלי שצוין לעיל לניתוח האינטראקציות: כל מבע הוגדר כמיקוד או כהרחבה, ובד בבד סווג למבע כללי או רגשי-חברתי.

3. הערכת כישורים מוסריים וחברתיים של הילדים

א. הבחנה בין ערכות על חוקי מוסר לבין חריגה ממוסכמות חברתיות – הבחנה זו התבססה על הכלי להערכת מוסר שהגדירה סמטנה (Smetana, 1981). לילד הוצגו שמונה מצבים באמצעות ציורים אשר תיארו ארבע חריגות ממוסכמות חברתיות (כמו למשל ילד המשאיר את המשחקים מפוזרים בגן ולא מחזיר אותם למקומם) וארבע ערכות מוסר (כמו למשל ילד אשר דוחף את חברו). שמונת הציורים הוצגו לילדים בסדר אקראי; המגדר של הילד או הילדה אשר נראו בציור היה זהה למגדר של הילד או הילדה שהציור הוצג להם. הילדים התבקשו להעריך אם התנהגות הילד (או הילדה) שבציור היא "בסדר" או "לא בסדר" ולדרג את חומרת המעשה וחומרת העונש הצפוי לילד. לשם כך נעשה שימוש בסולם בן ארבע דרגות – ארבעה פרצופים אשר מבטם הפך זועף יותר בהדרגה (1 = בסדר, 2 = קצת לא בסדר, 3 = מאוד לא בסדר, 4 = מאוד מאוד לא בסדר). הציון הממוצע שהעניק הילד לחומרת המעשה ולחומרת העונש עבור ארבעת המצבים של ערכות מוסר, היווה את ציון הילד בשיפוט ערכות מוסר (המהימנות בין הפריטים הייתה $\alpha=.76$). הציון הממוצע שהעניק הילד לחומרת המעשה ולחומרתה עונש עבור ארבעת המצבים של חריגה ממוסכמות חברתיות, היווה את ציון הילד בשיפוט חריגה ממוסכמות חברתיות (המהימנות בין הפריטים הייתה $\alpha=.84$). ההבחנה בין ערכות מוסר לבין חריגה ממוסכמות חברתיות יוצגה באמצעות הפער בין ציון הילד בשיפוט ערכות מוסר לבין הציון שלו בשיפוט חריגה ממוסכמות חברתיות (הפער הזה יכול לנוע בין 3- ל-3). ככל שהפער בין הציונים גדול יותר, יחסו של הילד לערכות מוסר מחמיר יותר (בהשוואה ליחסו לחריגה ממוסכמות חברתיות); ככל שהפער בין הציונים קטן יותר (או אף שלילי), הבחנתו של הילד בין ערכות מוסר לבין חריגה ממוסכמות חברתיות מטושטשת יותר.

ב. הערכת התנהגות ושיפוט באמצעות בחינת ההתחשבות באחר – במחקר נבחנה התנהגותם המוסרית בפועל של הילדים באמצעות 'מבחן ההתחשבות באחר' (Levin & Beckerman-Greenberg, 1980). החוקרת הזמינה לחדר זוג ילדים (ילד שהשתתף במחקר וילד שלא השתתף במחקר) והציעה לכל אחד מהם להטיל קובייה; היא הוסיפה ואמרה להם כי המנצח, כלומר הילד אשר בהטלת הקובייה שלו התקבל מספר גבוה יותר מהמספר שהתקבל בהטלת הקובייה של הילד האחר, יקבל שקית המכילה חמישה בייגלך. כל אחד מהילדים קיבל קובייה אשר החוקרת ציירה עליה נקודות. על שש הפאות של קובייה אחת צוירו נקודה אחת, שתי נקודות או שלוש נקודות, ואילו על שש הפאות של הקובייה האחרת צוירו ארבע, חמש או שש נקודות. הילד שהשתתף במחקר, קיבל תמיד את הקובייה ה"מנצחת", כלומר זו שמצוירים עליה ארבע, חמש או שש נקודות. בשל מניפולציה זו זכו תמיד הילדים אשר השתתפו במחקר. לאחר הטלת הקוביות החוקרת נתנה לזוכה את שקית הבייגלך והותירה את הילדים לבדם. לאחר שתיים-שלוש דקות היא חזרה לחדר וביררה עם הילדים אם הם חלקו בבייגלך ובאיזו דרך (התנהגות בפועל).

במבחן זה קודדה מידת התחשבותו של הילד בחברו באופן הבא: אם הילד לא חלק בבייגלך עם החבר – (0); אם נתן לחבר פחות ולעצמו יותר – (1); אם חלק בבייגלך עם חברו שווה בשווה – (2); ואם נתן לחבר יותר והשאיר לעצמו פחות – (3). בניתוח לא נכללו המקרים הבאים: הילד הציע לחלוק בבייגלך, אך החבר לא רצה "להתכבד"; אחד הילדים לא אהב בייגלך.

הליך המחקר

הנתונים נאספו על ידי סטודנטית לתואר שני בשני מפגשים אשר התקיימו בבתי המשפחות. כל מפגש ארך כשלושים עד ארבעים דקות. גם הערכת הילדים נעשתה בבתיהם: במפגש הראשון הוערכו הכישורים המוסריים-חברתיים של הילד בהתבסס על ההבחנה שעשה בין ערכות מוסר לבין חריגה ממוסכמות חברתיות; במפגש השני הוערכו הקריאה השנייה של הילד את הסיפור, השיח עמו בעקבות הסיפור והתחשבותו באחר. האם לא נכחה בחדר בעת ההערכה של הילד.

תוצאות

בחלק זה מוצגים תחילה הממצאים על אודות המשתנים שעניינם השיח בעת קריאת ספר ולאחריה. לאחר מכן מוצגים הקשרים בין מדדי השיח בעת קריאת ספר ולאחריה לבין משתנים המבטאים את המוסר של הילדים. הממצאים שלהלן מציגים את כל המבטים של האם והילד על סוגיהם השונים. כיוון שמשך קריאת הספר ומשך השיח שלאחריה היה שונה בכל משפחה, והמטרה הייתה להציג דפוסים של קריאת ספר ושיח, נמדד סך המבטים בדקה. פרמטר זה משקף את סגנון השיח בין האם לילד באופן כללי ומספק אפשרות מיטבית להשוות בין האינטראקציות (השוואה בין השיח בעת הקריאה לבין השיח לאחר הקריאה).

שיח אם-ילד בעת קריאת ספר ולאחריה

טבלה 1 שלהלן מציגה את השיח אם-ילד בעת קריאת ספר ולאחריה.

מנימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
		<i>M</i>	<i>SD</i>
תרומת האם לשיח בעת קריאת ספר			
סגנון	מבעים בדקה	0.00	8.58
	מיקוד בדקה	0.00	7.69
	הרחבה בדקה	0.00	4.01
תוכן	מבעים כלליים	0.00	7.62
	מבעים רגשיים-חברתיים	0.00	2.55
	מילים מנטליות	0.00	3.49
תרומת הילד לשיח בעת קריאת הספר			
סגנון	מבעים בדקה	0.00	4.44
	מיקוד בדקה	0.00	3.17
	הרחבות בדקה	0.00	1.32
תוכן	מבעים כלליים	0.00	3.08
	מבעים רגשיים-חברתיים	0.00	0.82

מילים מנטליות					0.15	0.08	0.63	0.00
תרומת האם לשיח לאחר קריאת הספר								
סגנון	מספר מבעים בדקה	4.20	16.54	9.87	2.64			
	הרחבות בדקה	2.54	12.45	6.60	1.98			
	מיקוד בדקה	0.00	8.03	3.26	1.65			
תוכן	מבעים כלליים	1.26	10.87	5.12	1.80			
	מבעים רגשיים-חברתיים	0.00	4.47	1.64	1.05			
	מילים מנטליות	0.60	7.85	3.38	1.60			
תרומת הילד לשיח לאחר קריאת הספר								
סגנון	מספר מבעים בדקה	0.34	14.89	5.06	2.29			
	מיקוד בדקה	0.00	5.50	2.18	1.22			
	הרחבות בדקה	0.00	11.49	2.88	1.84			
תוכן	מבעים כלליים	0.00	6.00	2.55	1.24			
	מבעים רגשיים-חברתיים	0.00	4.88	0.99	1.03			
	מילים מנטליות	0.00	4.19	1.25	1.03			

טבלה 1: מאפייני השיח בין האם לבין הילד בעת קריאת הספר ולאחריה – טווח ציונים, ממוצעים וסטיות תקן ($N = 61$)

בחינת הכמות של מבעי האם מלמדת כי בעת קריאת הספר היא הייתה קטנה משמעותית מכמותה בשיח שלאחר קריאת הספר. כמו כן טווח המבעים של האם בעת קריאת הספר היה מצומצם, ואילו בשיח שלאחר קריאת הספר טווח המבעים היה רחב הרבה יותר. מספרם הממוצע של מבעי האם בעת השיח היה גבוה באופן מובהק מממוצע מבעי האם בעת קריאת הספר ($t(60) = -19.50, p < .001$). בעת קריאת הספר האם נטתה אפוא לדבוק בטקסט הכתוב ומיעטה להוסיף מבעים "מעבר" לטקסט, ואילו בעת השיח האם לא נשענה על טקסט כלשהו והתבטאה יותר. אשר להשתתפות הילדים באינטראקציה הרי שמטבלה 1 עולה כי ישנו "אפקט רצפה": בעת קריאת הספר הילדים תרמו מעט מאוד לשיח. מספרם הממוצע של מבעי הילד בשיח שלאחר קריאת הספר היה גבוה יותר באופן מובהק מממוצע מבעי הילד בעת קריאת הסיפור ($t(60) = -15.09, p < .001$).

אשר לסגנון המבעים הרי שמטבלה 1 עולה כי השיח בעת קריאת הספר התאפיין בעיקר במבעי מיקוד: בעת הקריאה האם ($t(60) = 2.34, p < .05$) והילד ($t(60) = 3.24, p < .001$) השתמשו במבעי מיקוד יותר מאשר במבעי הרחבה. לעומת זאת בעת השיח שלאחר קריאת הספר, האם ($t(60) = -10.39, p < .001$) והילד ($t(60) = -2.60, p < .05$) השתמשו באופן מובהק במבעי הרחבה יותר מאשר במבעי מיקוד. במהלך התיווך המתרחש בעת קריאת ספר האם והילד נוטים אפוא לדבוק בטקסט הכתוב; מבעיהם עוסקים ברמה הגלויה של הטקסט, והם אינם מרחיבים אותם לרמות "גבוהות" יותר. לעומת זאת בשיח שלאחר קריאת הספר האם והילד מתבססים פחות על הטקסט הכתוב ונוטים להרחיב את מבעיהם אל "מעבר" לרמה הגלויה.

ניתוח תוכן המבעים בעת קריאת ספר הראה כי מספר המבעים הכלליים היה גבוה באופן מובהק ממספר המבעים בעלי תוכן רגשי-חברתי – הן אצל האם ($t(60) = -5.42, p < .001$), הן אצל הילד ($t(60) = -5.07, p < .001$). מגמה דומה נמצאה גם בשיח שלאחר קריאת הספר – הן אצל האם ($t(60) = -14.74, p < .001$), הן אצל הילד ($t(60) = -7.67, p < .001$). האם והילד נוטים אפוא להשתמש במבעים כלליים יותר מאשר במבעים רגשיים-חברתיים בעת קריאת ספר ובעת השיח שלאחר הקריאה.

הקשרים בין שיח אם-ילד בעת קריאת ספר ולאחריה לבין הערכת המוסר של הילדים

במחקר נמצאו מתאמים מובהקים מעטים בין מאפייני השיח של האם והילד בעת קריאת ספר לבין הערכת המוסר של הילד. הקשרים שנמצאו היו בין המבעים הרגשיים-חברתיים של האם בעת קריאת הספר לבין מידת ההתחשבות באחר של הילד בפועל ($r = .28, p < .05$): ככל שמספר המבעים הרגשיים-חברתיים של האם בעת קריאת הספר היה רב יותר, ציונו של הילד ב'מבחן ההתחשבות באחר' היה גבוה יותר. לעומת זאת נמצאו קשרים בין מאפייני השיח אם-ילד לאחר קריאת הספר לבין מדדי המוסר של הילד. טבלה 2 שלהלן מציגה את הקשרים הללו.

הבחנה בין עברות מוסר לחריגה ממוסכמות חברתיות		התחשבות באחר (בייגלה)
שיח אם	מספר מבעים	-.04
	מבעי מיקוד	.02
	מבעי הרחבה	-.06
	מבעים כלליים	-.06
	מבעים רגשיים-חברתיים	.12
	מילים מנטליות	.35*
שיח ילד	מספר מבעים	.34*
	מבעי מיקוד	.10
	מבעי הרחבה	.36**
	מבעים כלליים	.05
	מבעים רגשיים-חברתיים	.36**
	מילים מנטליות	.18

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

טבלה 2: הקשרים בין מאפייני השיח אם-ילד לאחר קריאת הספר לבין מדדי המוסר של הילדים ($N = 61$)

מטבלה 2 שלעיל עולה כי קיים קשר בין כמות המבעים הרגשיים-חברתיים של האם בשיח שלאחר קריאת הספר לבין יכולתו של הילד להבחין בין עברות מוסר לבין חריגה ממוסכמות חברתיות. כמו כן נמצא קשר בין מספר המילים המנטליות של האם בשיח שלאחר קריאת הספר לבין מידת ההתחשבות של הילד באחר: ככל שהאם

השתמשה יותר במילים מנטליות, הילד גילה התחשבות רבה יותר באחר (שותפו למשחק). מתאמים חיוביים רבים נמצאו בין מדדי ההשתתפות של הילד בשיח שלאחר קריאת הספר לבין מידת המוסר שלו; קשרים חיוביים מובהקים נמצאו בין סכום המבעים של הילד, מספר מבעי ההרחבה שלו ומספר המבעים הרגשיים-חברתיים שלו לבין מידת התחשבותו באחר. במילים אחרות, ככל שהילד השתתף יותר בשיח לאחר קריאת הספר, הרחיב בשיח "מעבר" לרמה הגלויה והביע יותר מבעים רגשיים-חברתיים, הוא גילה התחשבות רבה יותר באחר. כמו כן נמצא קשר מובהק בין מספר המבעים הרגשיים-חברתיים של הילד ומידת השימוש שלו במילים מנטליות לבין יכולתו להבחין בין עברות מוסר לבין חריגה ממוסכמות חברתיות: ככל שהילד השתמש יותר במבעים רגשיים-חברתיים ובמילים מנטליות, גברה יכולתו להבחין בין עברות מוסר לחריגה ממוסכמות חברתיות והשתפרה הבנתו הרגשית-חברתית-מוסרית.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את הקשרים שבין סגנון ותוכן השיח אימהות-ילדים בעת קריאת ספר ולאחריה לבין התפתחות המוסר בקרב ילדים. ההנחה הייתה כי ככל שהשיח בעת קריאת הספר ולאחריה עשיר יותר, הילדים מגלים רמה גבוהה יותר של מוסר והתחשבות באחר. במחקר נמצא כי השיח לאחר קריאת ספר היה עשיר באופן מובהק מהשיח בעת קריאת ספר. כמו כן נמצא קשר בין אופי השיח אם-ילד (בייחוד לאחר קריאת הספר) לבין רמת המוסר של הילד.

שיח אם-ילד בעת קריאת ספר ולאחריה

בעשורים האחרונים התרבות המערבית מדגישה כי קריאת ספרים לילדים היא חלק מהאינטראקציה הטבעית הורה-ילד. בעיתונות היומית, ברדיו ובטלוויזיה, כמו גם בכתבות המתפרסמות באתרים מקצועיים באינטרנט, הורים "מומרצים" לקרוא לילדיהם ולשוחח אתם. במחקר הנוכחי נבחן אופי השיח אם-ילד, בעת קריאת ספר ולאחריה, בקרב אימהות (וילדים) ממעמד כלכלי-חברתי בינוני-נמוך. התברר שבעת קריאת ספר האימהות תרמו רק מעט לשיח ("מעבר" לקריאת הטקסט), והילדים נטו להקשיב בשקט לאימותיהם. בדומה למחקרים אחרים נמצא שבעת הקריאה האימהות תרמו לשיח יותר מאשר ילדיהן (Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008). במחקרים קודמים נמצא כי בעת קריאת ספר ההורים נוטים לדון באיורים ובהשתלשלות העלילה (Lonigan, 1997; Shapiro, Anderson, & Anderson, 2006). גם במחקר הנוכחי נמצא שבשיח אשר התקיים בעת קריאת הספר, רוב התבטאויותיה של האם היו מבעי מיקוד: האם מסרה מידע גלוי שעניינו העלילה והאיורים, כלומר מידע אשר לא הצריך הסקת מסקנות או תהליכי חשיבה ברמה גבוהה. גם התבטאויותיו של הילד באינטראקציה אשר התקיימה בעת קריאת הספר, היו בעיקר מבעי מיקוד ולא מבעי הרחבה.

ממחקרים קודמים ידוע כי שיחה המתעוררת בעקבות קריאת ספר מעודדת פיתוח מיומנויות של חשיבה, האזנה, שאילת שאלות ושיתוף ברגשות. המפגש של הילד עם הטקסט הכתוב גורם לתגובה רגשית, אינטלקטואלית והתנהגותית של הילד (אפשטיין ינאי, 2011). מתוך ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי השיח בין האם לילד אחרי קריאת הספר היה רב ועשיר יותר מהשיח ביניהם בעת קריאת הספר. כמות המבעים של האם והילד (מכל סוגי התוכן, כלליים ורגשיים-חברתיים) וכמות המילים המנטליות בשיח שלאחר קריאת הספר היו רבות יותר מאשר בשיח בעת קריאת הספר.

אף שהספר עסק בנושא חברתי, רוב מבעי האם והילד בעת קריאת הספר ובשיח שלאחריה היו בעלי תוכן כללי, ורק מיעוטם היו בעלי תוכן רגשי-חברתי. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרן של אבירם וארם (2007), ולפיו בשיח עם ילדיהן אימהות נוטות לייחס לתחום הרגשי-חברתי חשיבות נמוכה יותר מאשר לתחומי תוכן אחרים (כמו למשל שפה). באותו המחקר רק כ-15% מהאימהות ציינו כי ערכים רגשיים-חברתיים הם הסיבה המרכזית לקריאת ספרים. ממצאים אלה מעוררים תהייה בדבר מידת מודעותן של האימהות להיותן של ספר מקדם מעולה של התפתחות ערכית, רגשית-חברתית ומוסרית בקרב ילדים צעירים. דומה כי ההורים לא מכירים כראוי ביכולתו של השיח, בעת קריאת ספר ולאחריה, לתרום להתפתחות הרגשית, החברתית והמוסרית של ילדיהם. הירתמותם של ההורים לקרוא ספר יחד עם ילדיהם ולקיים שיח על אודותיו היא צעד חיוני הנדרש כדי לקדם תהליכים רגשיים-חברתיים ותרבותיים בקרב ילדים (אפשטיין ינאי, 2011). יש להניח כי אם ההורים יהיו ערים יותר לחשיבות התיווך הרגשי-חברתי ויזהו את הפוטנציאל אשר טמון בקריאת ספר להתפתחות המוסר בקרב ילדיהם, הם ייטיבו לנצל הזדמנויות כאלו כדי לשוחח עם ילדיהם על אודות נושאים רגשיים וחברתיים. כפי שצוין לעיל, בשיח שהתקיים בעת הקריאה האימהות – ואף יותר מכך הילדים – לא נטו להוסיף הרבה "מעבר" לטקסט הכתוב. ייתכן שמיעוט השיח בעת קריאת הספר נובע מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך למדי של המשתתפים במחקר הנוכחי. יותר ממחצית מהאימהות אשר השתתפו במחקר היו בעלות השכלה תיכונית או השלימו לימודי תעודה בלבד. במחקרים דומים שיעור האימהות בעלות השכלה גבוהה היה רב יותר, ולפיכך אין פלא שבמהלך קריאת הספר נצפה בהם שיח עשיר יותר (גידור-פרקש, 2007). אימהות משכילות נוטות להשתמש במבעים מרחיבים "מעבר" לטקסט (בסיפור) יותר מאשר אימהות שהשכלתן נמוכה או בינונית (קורת, סגל-דרורי ולנדאו, 2008).

הקשרים בין שיח בעת קריאת ספר ולאחריה לבין התפתחות מוסרית והבנה חברתית של ילדים

קריאת ספרים מהווה חלק ממגוון האינטראקציות בין הורים לילדיהם אשר תומכות בהתפתחות החברתית והתרבותית של הילדים (Pellegrini & Galda, 2003). ההנחה הייתה כי ככל שהשיח בין האם לילד בעת דיון בענייני מוסר יהיה עשיר יותר, הילדים יגלו רמה גבוהה יותר של תפיסת מוסר והתנהגות מתחשבת יותר באחר. מהממצאים עולה כי אכן תוכן השיח בין האם לבין ילדה בעת קריאת ספר ולאחריה כרוך בהבנתו ובהתנהגותו החברתית-מוסרית של הילד. נמצאו קשרים בין מספר המבעים הרגשיים-חברתיים של האם בעת קריאת ספר ולאחריה לבין יכולתו של ילדה להבחין בין עבירות מוסר לבין חריגה ממוסכמות חברתיות, כמו גם בין מספר המבעים הללו לבין מידת ההתחשבות של ילדה באחר (משימת הבייגלך). כמו כן נמצא קשר בין מספר המילים המנטליות של האם לבין מידת התחשבותו של ילדה באחר והתנהגותו (במשימת הבייגלך): ילדים לאימהות שהשתמשו במילים מנטליות רבות יותר, גילו נדיבות רבה יותר אל חבריהם למשחק.

במחקר הנוכחי האימהות מיעטו בשיח רגשי, וילדיהן של אלו מהן שעשו זאת גילו הבנה מוסרית רבה יותר והתנהגות מתחשבת יותר באחר. ממצאים אלה תואמים ממצאים קודמים המעידים כי ככל שאימהות הרבו לשוחח על אודות רגש ומוסר עם ילדיהן בני הארבע, הילדים גילו רמה גבוהה יותר של התנהגויות חברתיות מסתגלות (Laible & Thompson, 2000). עיסוק רב של האם ברגשות הזולת מקדם את הרגישות של הילד לזולתו ולסביבתו, כמו גם את ההבנה של המחיר האנושי אשר יש לשלם עקב התנהגות לא נאותה (Thompson,).

(Laible, & Ontai, 2003). בדרך כלל הסיפורים כוללים מסרים רגשיים-חברתיים ולקח מוסרי, ולפיכך הם מהווים "גירוי" מעולה לפתח שיח עשיר על אודות התנהגות חברתית.

מתאמים מובהקים נמצאו בין מדדים להשתתפותו של הילד בשיח אחרי קריאת הספר לבין מדדי המוסר של הילד; מתאמים אלה היו הן ברמת הסגנון, הן ברמת התוכן. אשר לאפיון סגנון השיח של הילד הרי שנמצאו קשרים מובהקים בין כמות מבעי הילד, מספר מבעי ההרחבה שלו בעת השיח לאחר קריאת ספר ומספר המבעים הרגשיים-חברתיים שלו בשיח לבין התנהגותו החברתית והתחשבותו באחר (משימת הבייגלך). אפשר להניח כי ילד אשר מצליח לבטא מבעי הרחבה רבים ועוסק יותר בהיבטים רגשיים-חברתיים במהלך השיח, ניהן ברמת הבנה גבוהה יותר. הדבר מתבטא ביכולתו לעסוק גם במסרים הרגשיים-חברתיים הסמויים שבסיפור, לא רק באלה הגלויים. בדומה לכך התפתחות מוסרית משקפת את היכולת לשלב בין מידע קוגניטיבי לבין מידע רגשי גלוי וסמוי הנלווה להתרחשות (Lane et al., 2010). דוגמה לכך היא יכולת להסיק שגם החבר מעוניין לקבל בייגלך, וזאת אף אם הוא אינו מבקש בייגלך מפורשות (כלומר ברמה הגלויה). נוסף על כך נמצא קשר מובהק בין מספר המבעים הרגשיים-חברתיים של הילד ומידת השימוש שלו במילים מנטליות בעת השיח (אחרי קריאת הספר) לבין יכולתו להבחין בין עברות מוסר לבין חריגה ממוסכמות חברתיות. דומה שילדים אשר בעת קריאת ספר משוחחים יותר על אודות היבטים חברתיים של המצב המתואר, מבינים טוב יותר מצבים חברתיים בחיי היום-יום. לסיכום: במחקר נמצא כי בשיח המתקיים בעת קריאת ספר לילדים צעירים ולאחריה קיים קשר בין מבעים שעניינם רגשי-חברתי ושימוש במילים מנטליות לבין התנהגות מוסרית של הילדים בתחום ההתחשבות באחר.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

להערכתנו, חשוב שמחקרים עתידיים ילמדו מהמחקר הנוכחי כדי לקדם את חקר הקשרים בין תיווך הורי בעת קריאת ספר לבין התפתחות המוסר בקרב ילדים. במחקר נעשה שימוש בספר אשר עלילתו מתפתחת בשני כיוונים מקבילים: הרובד הגלוי מתאר באופן ישיר את רצונו של הזאב לטרוף את הכבשה הקטנה, ואילו הרובד הסמוי מתאר תהליך של התקרבות, אהבה וחברות בין הכבשה לזאב. המחבר עשה שימוש רב במסרים משתמעים ובמסרים כפולים. ייתכן שבשל גילם הצעיר של הילדים הם התקשו להבחין במסר הסמוי ולהיות פעילים יותר במהלך קריאת הספר ובשיח שלאחריה. להערכתנו, כדאי לבחון את השיח הורה-ילד על אודות הספר שנבחר באמצעות שיח עם ילדים גדולים יותר; ייתכן שהדבר יאפשר להורים לפתח שיח עשיר יותר ו"לנצל" טוב יותר את האפשרויות הרבות לשיח על אודות מוסר. לחלופין, אפשר לבחור טקסטים אחרים המזמנים שיח רגשי-חברתי ואינטראקציות נוספות בין ההורים לילדים.

במחקר הנוכחי השתתפו אימהות ממעמד כלכלי-חברתי בינוני-נמוך. עובדה זו יכולה להסביר את התיווך הדל בעת קריאת הספר, כיוון שמשתני רקע משפיעים על אופן התיווך ההורי. לפיכך מומלץ לערוך מחקרי המשך אשר יבחנו את סגנון השיח הורה-ילד בקרב משפחות ממעמד כלכלי-חברתי גבוה יותר, כמו גם את הקשר בין סגנון השיח לבין התפתחות המוסר בקרב הילדים. נוסף על כך מומלץ לערוך מחקר התערבות אשר יכלול סדנה להנחיית הורים "כיצד לתווך לילדים" – תיווך בעת קריאת ספרים בכלל ותיווך רגשי-חברתי בפרט. לאחרונה נמצא שסדנה כזו שיפרה את התיווך ההורי בנושא הבנת האחר בקרב אימהות ממעמד כלכלי-חברתי נמוך (Aram, Fine, & Ziv, 2013).

לסיכום: ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי יש להכיר ביכולתה של קריאת ספרים משותפת לתרום להתפתחות הרגשית-חברתית והמוסרית של ילדים צעירים. שיח בין הורים לילדים עשוי לקדם את הבנתם החברתית של הילדים, ובפרט את התפתחותם המוסרית. עולמנו רווי במתח ובלחץ, ולכן חשוב שהורים "ינצלו" כל אפשרות כדי להסב את תשומת לבם של ילדיהם לאחר, לנקודת מבטו ולצרכיו. ספרים פותחים בפני ההורים והילדים עולם עשיר של יחסים חברתיים, וכדאי לעודד הורים לעסוק בהיבטים האלה בעת קריאת ספרי ילדים.

רשימת מקורות

- אבירם, ס' (2004). **הסיפור שאינו נגמר: הקשר בין קריאת ספרים ובחירתם על ידי אמהות לבין התפתחות אוריינית ורגשית-חברתית של ילדי גן חובה**. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת תל-אביב.
- אבירם, ס' וארם, ד' (2007). לפני שמתחילים לקרוא, או: כיצד אמהות בוחרות ספרים לילדיהן? **עולם קטן**, 3, 158-176.
- אפשטיין ינאי, מ' (2011). אהבת הקריאה – האומנם ניתן להידבק בה? **מידעת**, 7, 57-64.
- גוסטפסון, ג"מ (1980). חינוך לאחריות מוסרית (תרגום: צ' ארד). בתוך ג' מגוסטפסון, ר"ס פיטרס, ל' קולברג, ב' בטלהיים וק' קניסטון, **החינוך המוסרי: חמש מסות** (16-30). תל-אביב: ספרית פועלים.
- גידור-פרקש, ש' (2007). **קריאת ספרים משותפת הורה-ילד והתפתחות מוסר, שפה וניצני אוריינות של ילדי גן**. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת תל-אביב.
- סמולמן, ס' (2008). **הכבשה שבאה לארוחת ערב** (תרגום: ת' קרמן). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- קאופמן, א', יפעת, ר', קופרסמיט, ג' וגניזבורג, ו' (2008). בחירות לשוניות ובחירות ספרותיות של ילדי גן בעת בניית סיפור משוחזר. **במכללה**, 20, 110-91. נדלה מתוך <http://portal.macam.ac.il/DbImage.aspx?image=file&id=2121>
- קורת, ע', סגל-דרורי, א' ולנדאו, י' (2008). קריאת ספר לילד, התבוננות באלבום תמונות ורמת אוריינות הבית: השוואה בין קבוצות מיצב שונות. **אוריינות ושפה**, 1, 127-157.
- שפירא, ר' וארם, ד' (2009). הקשר בין קריאת ספרים לילדי גן לבין התפתחות השפה, ניצני האוריינות והאמפתיה שלהם. **עולם קטן**, 4, 123-134.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30(2), 175-194.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122.
- Arsenio, W. F., & Gold, J. (2006). The effects of social injustice and inequality on children's moral judgments and behavior: Towards a theoretical model. *Cognitive Development*, 21(4), 388-400.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bronstein, P., Fitzgerald, M., Briones, M., Pieniadz, J., & D'Ari, A. (1993). Family emotional expressiveness as a predictor of early adolescent social and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 13(4), 448-471.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349-371.

- Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. In M. Killen, & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (331-350). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15(1), 17-37.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Cumberland, A. (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry*, 9(4), 317-333.
- Freud, A. (1946). *The ego and the mechanisms of defense* (trans. C. Baines). New York: International Universities Press.
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17(2), 259-277.
- Golinkoff, R. M., & Ames, G. J. (1979). A comparison of fathers' and mothers' speech with their young children. *Child Development*, 50(1), 28-32.
- Greenspan, S. I. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. New York: Addison-Wesley.
- Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2005). The effect of book genre in the repeated readings of mothers and their children with language impairment: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 75-92.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin. (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (347-480). Chicago, IL: Rand McNally.
- Laible, D. (2004a). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 40(6), 979-992.
- Laible, D. (2004b). Mother-child discourse surrounding a child's past behavior at 30 months: Links to emotional understanding and early conscience development at 36 months. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 159-180.
- 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.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*, 71(5), 1424-1440.
- Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J., & Kerr, D. C. R. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 871-889.
- Levin, I., & Beckerman-Greenberg, R. (1980). Moral judgment and moral behavior in sharing: A developmental analysis. *Genetic Psychological Monographs*, 101, 215-230.

- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114.
- McDonnell, S. A., Friel-Patti, S., & Rollins, P. R. (2003). Patterns of change in maternal-child discourse behaviors across repeated storybook readings. *Applied Psycholinguistics*, 24(3), 323-341.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Mullen, M. K., & Yi, S. (1995). The cultural context of talk about the past: Implications for the development of autobiographical memory. *Cognitive Development*, 10(3), 407-419.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11(4), 433-450.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (2003). Joint reading as a context: Explicating the ways context is created by participants. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *Onreading books to children: Parents and teachers* (307-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perez Rivera, M. B., & Dunsmore, J. C. (2011). Mothers' acculturation and beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families. *Early Education and Development*, 22(2), 324-354.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child* (trans. M. Gabain). New York: Free Press.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.
- Shapiro, J., Anderson, J., & Anderson, A. (1997). Diversity in parental storybook reading. *Early Child Development and Care*, 127(1), 47-58.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52(4), 1333-1336.
- Suveg, C., Zeman, J., Flannery-Schroeder, E., & Cassano, M. (2005). Emotion socialization in families of children with an anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 145-155.
- Thompson, R. A. (1998). Early socio-personality development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., 25-104). New York: John Wiley.
- Thompson, R. A., Laible, D. J., & Ontai, L. L. (2003). Early understandings of emotion, morality, and self: Developing a working model. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 137-171.
- Tomlinson, C. M., & Lynch-Brown, C. (2001). *Essentials of children's literature* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. New York: Cambridge University Press.

- van Kleeck, A., & Stahl, S. A. (2003). Preface. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (vii-xiii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walker, L. J. (1996). Is one sex morally superior? In M. R. Merrens., & G. G. Brannigan (Eds.), *The developmental psychologists: Research adventures across the lifespan* (173-188). New York: McGraw-Hill.
- Wang, Q., & Fivush, R. (2005). Mother-child conversations of emotionally salient events: Exploring the functions of emotional reminiscing in European-American and Chinese families. *Social Development*, 14(3), 473-495. Retrieved from <http://www.psychology.emory.edu/cognition/fivush/lab/FivushLabWebsite/papers/Wang-SocDev.pdf>
- Zeece, P. D. (2004). Promoting empathy and developing caring readers. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 193-199.