

"... הוא רחום וחנון, אף אתה היה רחום וחנון" (תלמוד בבלי, שבת קלג ע"ב)

"ואהבת לרעך כמוך" (פרשת קדושים)

אמפתיה בקרב ילדים בכיתות א' ו-ב':

השפעת תכנית התערבות על יכולתם האמפתית של ילדים

רחל שגיא

גילה רוטו-צימט

מבוא

לאמפתיה חשיבות בפיתוח אנשים רגישים לזולת ולמצוקותיו ולכן ישנה עדיפות חינוכית לפיתוח של תכניות אשר יעודדו אותה בקרב ילדים. איך לפתח אמפתיה אצל ילדים? איך אפשר לעודד אצלם את אהבת הזולת? בארץ ובעולם קיימות תכניות התערבות רבות לעידוד אמפתיה בקרב ילדים בגיל הרך. חלקן לוו במחקרים שבהם נמצא כי השפעת התכניות על היכולות האמפתיות חיובית. מטרת מחקר זה לבחון את ההשפעה של תכנית התערבות חדשנית "ואהבת, התבוננות בתינוק" על קידום יכולות אמפתיות בקרב ילדים בכיתות א' ו-ב'.

סקירת ספרות

מקורה של המילה אמפתיה "Empatheia" ביוונית ומשמעותה 'קירבה גופנית'. אמפתיה היא היכולת להרגיש ולהבין את עולמו האישי של האחר כאילו הוא העולם האישי, בלי לאבד את העצמי. במילים אחרות, אדם חווה את מצבו המחשבתי, הרגשי וההתנהגותי של אדם אחר תוך כדי הפרדה מוחלטת בינו ובין אותו אדם כאשר התגובה הרגשית מאופיינת ברגשות של דאגה, סימפטיה, חמלה ורוך במטרה וברצון להקל על מצוקתו של האחר (בקר, 2009; קניאל, 2013; רוזנטל, גת וצור, 2009). הופמן (Hoffman, 2000) טען, שאמפתיה היא תגובה רגשית התואמת יותר את מצבו של האחר (יותר מאשר את מצבו של האני), אולם הבסיס לתגובה הוא קוגניטיבי ומוסרי. האדם האמפתי קשוב לסימנים המצביעים על מצבו הרגשי של האחר ועם זאת, הוא ער לעובדת היות האחר מופרד ממנו.

האמפתיה מתפתחת לאורך כל החיים, אך התהליך מתחיל כשהילך רגשי ומגיל שנה והלאה מתחיל להתפתח ההיבט הקוגניטיבי שלו (Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, 2000; Robinson & Rhee, 2008; Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler, 2011; Hoffman, 1991, 2000). זיהה חמישה שלבים בהתפתחות האמפתיה, החל משלב הינקות, שבו תינוק בוכה לשמע בכי של תינוק אחר ועד לשלב הילדות המאוחרת, שבו ילדים יכולים להבין את האחר, ולהבין שלאחר יש חיים משלו ומה שטוב לילד עצמו, אינו בהכרח טוב לאחר. בספרות המחקרית (למשל, רוזנטל, גת וצור, 2009) קיימת התייחסות לשלושה מרכיבים של אמפתיה. המרכיב הרגשי, המתאפיין בעיקר בתגובות רגשיות כמו: עצב, דאגה וחרדה; המרכיב הקוגניטיבי, המתאפיין ביכולת להבין את הרגש; והמרכיב ההתנהגותי, המתאפיין בהגשת עזרה לזולת שנמצא במצוקה. את המרכיב הרגשי ואת המרכיב הקוגניטיבי אפשר להסביר גם על ידי תיאורית ה"מיינד" (Theory of Mind) שמתייחסת ליכולת של הפרט להבין מצבים ולפרש אותם וכן לזהות אצל האחר מצבים מנטליים שונים כגון אמונות, רצונות, כוונות ורגשות. יכולת זו היא הכרחית כדי להבין ולנבא התנהגות אנושית וליזום אינטראקציות חברתיות. תחילת התפתחותה של יכולת זו בינקות ובגיל הגן. בין הגילים 3-5 ילדים עוברים שינוי משמעותי ביכולתם להבין מצבים מנטליים ונובע מכך, להבין סיטואציות חברתיות (Astington & Jenkins, 1995; Astington & Barriault, 2001). להתפתחות תאוריית ה"מיינד" קשר ישיר והשפעה על התפיסה לגבי התפתחות האמפתיה והבנת האחר. יכולתם של הילדים "להיכנס לראשו" של האחר ולהבין את צרכיו, את מניעיו ואת זווית הראייה שלו, מאפשרת להם לחזות מראש תגובות רגשיות של האחר למעשיהם ולהתנהג בהתאם (Goldstein & Winner, 2012).

המרכיב ההתנהגותי של האמפתיה קשור להתנהגות פרו-חברתית שמטרתה להביא תועלת לזולת. התנהגות פרו-חברתית כוללת הפניית התנהגויות ורגשות חיוביים, או במילים אחרות, גילוי אמפתיה ואלטרואיזם כלפי אדם אחר. אלטרואיזם מתייחס לפעולה שבה למבצע אין מוטיבציות לקידום עצמו, שהוא אינו מצפה לגמול על מעשיו ואינו דואג לאינטרסים של עצמו, ואולי אפילו פועל נגדם. במקרה זה, המוטיבציה לזולת היא בעלת המטרה האולטימטיבית של

הגברת רווחת האחר או האחרים. חוקרים רואים ברכיב ההתנהגותי של האמפתיה יכולת או מכניזם המקדמים ומובילים את הפרט להתנהגות אלטרואיסטית. יש הסכמה בין החוקרים כי האמפתיה משפיעה על אלטרואיזם ועל רווחת האחר וכי הדינמיות של המכניזם האמפתי מנבאת אלטרואיזם (Brownell, et. al., 2013; de Waal, 2008).

הקשרים בין יכולת אמפתית ובין התנהגויות פרו-חברתית נבחנו ונמצא שרמת אמפתיה גבוהה ניבאה התנהגות חברתית חיובית (שפירא וארם, 2016; Denham et. al., 2003; Moreno, Klute, & Robinson, 2008; Roth-Hanania et. al., 2011; Knafo et. al., 2011; 2008) כמו גם את היכולת של הילדים להבין רגשות ולווסת אותם (Denham et. al., 2003; Roth-Hanania et. al., 2011; van Son, 2014; 2014). כך לדוגמה, רות-חנניה ואחרים (Hanania et. al., 2011) מצאו כי אמפתיה בגיל 10 חודשים ניבאה התנהגות פרו-חברתית באופן עקבי ארבעה חודשים מאוחר יותר. רוברטס, סטרייאר ודנהם (Roberts, Strayer & Denham, 2014) מצאו שככל שילדים מתמקדים ברגשות של הזולת ופחות ברגשותיהם שלהם כך הם נוטים להיות אמפתיים יותר. שפירא וארם (2016) מצאו כי ילדים מזהים רגשות של שמחה ועצב יותר מאשר פחד וכעס. לזיהוי רגשות חשיבות שכן היכולת לזהות רגשות בסיסיים כמו שמחה, עצב, כעס ופחד מאפשרת התפתחות של רגשות מורכבים יותר כגון גאווה, בושה, אשמה ומבוכה (Saarni, 1999). לאמפתיה חשיבות נוספת הקשורה להבנה של רגש הבושה והפחתה באגרסיביות (Findlay, Girardi & Coplan, 2006). לא נמצאו בספרות המחקר הבדלים ברמת האמפתיה בגיל הרך בין בנים ובנות (Feshbach, 1982). אולם, בגילאים בוגרים יותר (גילאי בית ספר) נמצא כי הבנות נוטות לבטא אמפתיה כלפי קבוצת המגדר שלהן והבנים נוטים לבטא אמפתיה כלפי המין השני, אולי כי הבנות בעלות נטייה לדמיון עצמן במקום אחר בעוד הבנים מכוונים יותר לפעולה (Hoffman & Levine, 1977).

חוקרים (למשל, 2011; Knafo et. al., 2008; Ginsburg et. al., 2003) בדקו אם האמפתיה היא תכונה גנטית או תכונה מתפתחת. נמצא כי שלל גורמים משפיע על התפתחות אמפתית תקינה, ואפשר לאגדם בשני תחומים: **גורמים פנימיים** (intra-personal) כמו גנטיקה, טמפרמנט או מהלך היריון תקין. ראייה להשפעה הגנטית נמצאה במחקרים על אוטיזם

ותאומים המדגישים כיצד לגנטיקה ולתורשה תפקיד מרכזי וחשוב לגבי אמפתיה והנטייה אליה כבר בשנות החיים הראשונות של התפתחות הילד (Knafo et. al., 2008), או מחקרים שבדקו קשרים בין תיאוריה של ה"מיינד", שהיא גנטית במהותה, והתפתחות יכולות אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית של ילדים ומצאו קשרים מובהקים ביניהם (Goldstein & Winner, 2012); **וגורמים חיצוניים** (inter-personal) הכוללים את הסביבה הקרובה על מורכבותה והאינטראקציות של הילד עמה, והתנהגויות כמו חיקוי התנהגות של מבוגרים משמעותיים, חיזוקים חיוביים על התנהגות פרו-חברתית, עונשים על התנהגות אנטי-חברתית ורכישת כישורים במסגרת של למידה פורמלית. מחקרים רבים בדקו הנחות אלה ומצאו כי האמפתיה היא תהליך המתפתח לאורך השנים ואולם, לסביבה ולהתערבות יש יכולת להשפיע על התפתחות זו (Dadds, et. al., 2008). השפעת סביבה על התפתחות האמפתיה יכולה להתרחש באמצעות מספר רב של מנגנוני רכישת התנהגות. המחקרים מצביעים על כך שסגנון ההתקשרות בגיל הינקות מנבא יכולת אמפתית ויחסים עם עמיתים בגילאי בית ספר ובבגרות (Schneider, Atkinson & Tardiff, 2001). סגנון ההורות, בין שהוא חיובי או שלילי, משפיעים על התנהגות חברתית הקשורה ליכולתם האמפתית של הילדים (Knafo & Plomin, 2006; Wied, et. al., 2005), זאת נוסף להתנהגויות שרווחות במוסדות חינוך, לסביבת החיים הקרובה ולסביבה התרבותית שמשפיעות על התפתחות האמפתיה (Hoffman, 2000).

אם כן, השפעת הגורמים החיצוניים על האמפתיה מאפשרת לפתח אותה באמצעות התערבות חיצונית. קיימים מחקרים שבדקו תכניות התערבות לקידום אמפתיה. במחקר זה בחרנו לבחון את השפעתה של תכנית ההתערבות "ואהבת, התבוננות בתינוק" על קידום אמפתיה בקרב ילדים בכיתות א' ו-ב'. על תכניות ההתערבות בכלל ועל התכנית "ואהבת, התבוננות בתינוק" בפרט נרחיב בסעיף הבא.

תכניות התערבות לקידום אמפתיה

קיימות תכניות התערבות לקידום אמפתיה בקרב ילדים בגיל הרך בארץ ובעולם. למיטב ידיעתנו, התכניות הקיימות עוסקות בהבנה ובביטוי של רגשות או בהפחתת התקשורת האלימה

ובשיפור התפיסה העצמית של הילד. נציין את המרכזיות שבהן, המיועדות לילדים בגיל הרך (8-4):

"דוּסו" – [DUSO=Developing Understanding of Self and Others](#) (דינקמיר, 1992), היא תכנית פעילויות המיועדת לילדי גן חובה וכיתות א'-ב' ומתמקדת בהבנת התנהגות חברתית ורגשית. מטרת התכנית ללמד ילדים לשוחח על רגשותיהם ועל רגשות האחר, ללמדם הקשבה ותרומתה להתנהגות פרו חברתית, וחיזוק הדימוי העצמי החיובי שלהם. הגישה הייחודית של התכנית היא בלמידה התנסותית, כשהמניע ללמידה הוא פעילויות אותנטיות המתרחשות בין הילדים. התכנית עשירה בפעילויות כמו: סיפורים, דמיון מודרך, משחק בובות, משחק תפקידים, והעשרת אוצר המילים בתחום הרגשות.

[כישורי חיים בגיל הרך](#) (צימרמן ואומנסקי, אין תאריך) היא תכנית התפתחותית אשר מלווה את תלמידי מערכת החינוך בישראל, מהגן ועד הבהגרות. התכנית מיישמת את תפיסת הפסיכולוגיה החיובית, מחזקת את כוחותיו של הילד, מקדמת את רווחתו הנפשית ואת יכולתו ללמוד, ליצור ולהסתגל למציאויות מגוונות, ומסייעת לילד בפיתוח כישורים ומיומנויות להתמודדות במצבי חיים שונים, נורמטיביים ושגורתיים, כמו גם במצבי חיים שיש בהם סיכון או משבר. מטרת התכנית לחזק את הכוחות והיכולות של הילדים. התכנית "כישורי חיים" משתלבת בחיי היום יום ובכל תחומי הפעילויות גם בגן הילדים.

[מעגל הקסם](#) (בול, 1985) היא תכנית המאפשרת לילדים להיות מעורבים בצורה בונה בפיתוח מודעות עצמית, בהגברת הביטחון ובהבנת סיבות ותוצאות במערכות היחסים הבין-אישיים. היא מזמנת לילדים התנסות בקבלת האחר ובהקשבה לו.

[מפתחות הקסם](#) (כהן ואבורמן, 2000) היא תכנית המיועדת לילדי הגן ובה לומדים הילדים להתייחס לעמיתים. התכנית מלמדת ילדים תקשורת יעילה עם הסובבים אותם דרך פיתוח מיומנויות לניהול דיאלוג, שימוש בסמכות בדרך מכבדת, מתן משוב ועידוד, ניהול רגשות והתמודדות עם מסרים ביקורתיים. התכנית מלווה בבובות כפפה כמטפורות המייצגות את השפה האמפתית.

[שורשי האמפתיה](#) (Gordon, 2009) היא תכנית המדגישה את הדיבור הרגשי. הורים לילדים בגיל הרך מבקרים בכיתת הלימוד אחת לשלושה שבועות. בכיתה יש מדריך העוקב אחר השלב ההתפתחותי שבו הילד נמצא ומתמקד בשלב זה בעזרה לילדים לבטא את רגשותיהם, ואת הרגשות של אחרים. "השפה הרגשית" נלמדת בתכנית על ידי הילדים וההורים והיא הבסיס ליצירת שפה חדשה בבית ובכיתה הלימוד. התכנית מבוססת על פיתוח רגישות הילד לקרוא איתותים רגשיים, בהנחה כי יכולת זו מתפתחת. תחילה הילד מפתח יכולות אמפתיה כלפי התינוק ואחר כך הילד לומד להשתמש באמפתיה כלפי חבריו. התכנית מותאמת לילדי גן ובית הספר. ראוי לציין כי קיים דמיון בין התכנית "שורשי האמפתיה" והתכנית שנבדקה במחקר זה - "ואהבת, התבוננות בתינוק", שעליה נרחיב בהמשך.

התכנית "התבוננות בתינוק" - [Babywatching for Empathy](#) הותאמה לעבודה עם ילדים בארץ ביוזמת ארגון ללא מטרות רווח בשם 'ואהבת', שחרט על דגלו קידום ערכים של "ואהבת לרעך כמוך" ו"אהבת חינם" בקרב ילדים, בני נוער ומבוגרים. העמותה ממקדת את פעילותה בעבודה ארוכת טווח עם ילדים מגיל 6 ומעלה וזאת במטרה לקדם ולהטמיע ערכים של סובלנות, הקשבה, אמפתיה וכבוד הדדי בדרך של "רפואה מונעת". בין חברי העמותה נמנים אנשי חינוך, עסקים וכלכלה המאמינים שערכי 'ואהבת' יובילו את דור המחר להצלחה בכל תחומי החיים. את פעילות העמותה מלווה צוות גדול של אנשי מקצוע מובילים ממגוון תחומים כגון חינוך, גישור, ופסיכולוגיה. התכנית פותחה על ידי מומחים בעלי שם עולמי מתחום מדעי ההתנהגות ומדעי המוח ופועלת בהצלחה משנת 2001 במדינות רבות בעולם וביניהן אנגליה, סקוטלנד, גרמניה, אוסטרליה, הולנד וניו-זילנד. הרציונל של התכנית הוא שהתבוננות בקשר בין אם לתינוקה, קשר שיש בו הענקה הדדית אמיתית, תוך שילוב הנחיה מדויקת ומכוונת בתהליך ההתבוננות, ישפרו את רמת האמפתיה בקרב הילדים וישפיעו על כישורים נוספים כמו שיפור תחושת הביטחון והפחתת חרדות. בתכנית נערכים מפגשים של כל ילדי הכיתה עם אם ותינוקה, שמגיעים לכיתה אחת לשבוע לאורך כל שנת הלימודים. הילדים יושבים במעגל סביב האם והתינוק ומתבוננים באינטראקציה ובהתנהלות הטבעית והחופשית

שמתקיימת ביניהם (האם משחקת, שרה ומדברת עם התינוק, מרדימה או מאכילה אותו בהתאם לצרכיו).

את המפגשים מנחות המורות, אשר יוצרות באמצעות מערך מובנה של שאלות תהליך להעצמת אמפתיה ופיתוח אינטליגנציה רגשית. כל המורות המשתתפות בתכנית מקבלות הכשרה לצורך הנחיית התכנית. המורה מנחה את המפגש ובמהלך ההתבוננות באם ובתינוק היא שואלת סדרה של שאלות מדויקות ומובנות. ההנחה היא כי החזרה והתרגול בשאלת שאלות אלה, מגרות ומאמנות את "שרירי האמפתיה" של הילדים שכלל לא מודעים לכך שמאחורי הקלעים מתרחש בקרבם תהליך רגשי וקוגניטיבי חשוב ומשמעותי. במקביל למפגשים בכיתה וכחלק חשוב מהתכנית, זוכה כל אחת מהמחנכות להנחיה אישית של "מנטור" מטעם העמותה, שמלווה אותה לאורך כל שנת הלימודים במסגרת של מפגשים אישיים וסדנאות קבוצתיות.

התכנית "התבוננות בתינוק" לוותה במחקר הערכה בהולנד (van Son, 2014) (ראו [קישור למחקר](#)). מחקר זה בדק את השפעת התכנית על ילדי גן באמצעות ההורים. נשלחו שאלונים להורי הילדים בקבוצת ניסוי ובקבוצת ביקורת שכללו שאלות לגבי נקודות חוזק וחולשה של הילד. תוצאות המחקר מעידות כי בקבוצת הניסוי חלה עלייה בעמדות ההורים כלפי מרכיבי האמפתיה של ילדיהם. מעדויות של הורים, של מורים ושל מעורבים בהפעלת התכנית במדינות רבות, עולה כי קיימת השפעה משמעותית של התכנית על פיתוח והעצמה של אמפתיה רגשית וקוגניטיבית, על כישורים חברתיים ועל אינטליגנציה רגשית הן בקרב התלמידים והן בקרב צוות המורים.

המחקר המוצג במאמר זה נערך בישראל ומטרתו לבדוק את השפעת התכנית "ואהבת, התבוננות בתינוק" על ילדי כיתות א' ו-ב', כפי שעולה מהעדויות של הילדים עצמם ולא של הסביבה המקיפה אותם. השערת המחקר היא, שילדים בכיתות א' ו-ב' המשתתפים בתכנית "ואהבת התבוננות בתינוק" יגלו רמה גבוהה יותר של אמפתיה מאשר ילדים בכיתות אלה, שאינם משתתפים בתכנית.

מתודולוגיה

הגישה שננקטה היא של מחקר כמותי במערך של 'אחרי' עם קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת. מערך זה ננקט בשל שכיחותו כמערך ניסויי בשדה ולאור הקשיים בקבלת אישורי המדען הראשי של משרד החינוך לבדיקה לפני התחלת התכנית. הילדים שהשתתפו במחקר נדגמו מבתי ספר בחינוך הממלכתי שבהם הועברה התכנית, והמורכבים מאוכלוסייה דומה מבחינה סוציו-דמוגרפית שרמתה בינונית-גבוהה. החלוקה לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת הייתה אקראית. כיתות הביקורת נבחרו מאותן שכבות אשר מהן נדגמו קבוצות הניסוי, לכן ניתן להניח כי לא יהיו הבדלים התחלתיים בין שתי הקבוצות בנוגע לרמת האמפתיה, ואם יימצאו הבדלים בסוף התכנית, ניתן לייחס אותם להשפעתה.

משתתפים

במחקר השתתפו 88 תלמידים מכיתות א' ו-ב'. התפלגות מאפייני התלמידים מוצגת בלוח 1.

לוח 1: תיאור המשתתפים - התפלגות באחוזים

ניסוי (N=45) ביקורת (N=43) סה"כ (N=88)			
כיתה			
א	47.8	52.2	46
ב	52.5	47.5	40
מגדר			
בנים	51.1	48.9	45
בנות	50.0	50.0	42
מיקום הילד במשפחה			
בכור	51.6	48.4	31
אמצעי	46.9	53.1	32
צעיר	56.0	44.0	25

תיאור המשתתפים: 88 תלמידים: כ-50% בקבוצת הניסוי מכיתה א' אחת ומכיתה ב' אחת, שנבחרו באופן אקראי משני בתי ספר שונים שבהם הועברה התכנית; כ-50% בקבוצת הביקורת מכיתה א' אחת ומכיתה ב' אחת, מאותם בתי ספר של קבוצות הניסוי שנבחרו אקראית בתוך שכבת הכיתות המקבילה. 46 לומדים בכיתה א' ו-40 בכיתה ב', 45 בנים ו-42 בנות. מבחינת המיקום במשפחה, 31 בכורים, 32 אמצעיים ו-25 צעירים. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בשלושת המאפיינים, כפי שהראה מבחן חי בריבוע.

כלי המחקר

שאלון רמ"ה (רגש, מחשבה, התמודדות) (ACC - Affect, Cognition, Coping) (ראו [שאלון גרסת בנים](#) ו[שאלון גרסת בנות](#)). מטרת השאלון היא לאפיין את רמת האמפתיה של ילדים בגיל הרך כתגובה לשמיעת סיפורים שונים, כפי שהיא באה לידי ביטוי ברגשות שהם מבטאים כלפי העצמי וכלפי האחר, בהסברים לרגשות אלה, בדרכי ההתמודדות שלהם המתוארות בהתנהגויות שונות ובהסבר להתנהגויות אלה.

השאלון חובר לצורך המחקר והוא מבוסס על רקע תיאורטי ועל שאלונים קודמים (שפירא, 2015; Strayer & Roberts, 2004; Strayer, 1989; Bryant, 1982), ובו חמישה סיפורים בגרסת בנים ובגרסת בנות. כל סיפור מתאר ילד הנחשף למצב היכול לעורר רגש שלילי, כגון כעס, עצב, קנאה או פחד. כמו כן הוספו רגש של שמחה. ההנחה היא שהסיפור יעורר תגובה רגשית וקוגניטיבית אצל הילדים. בשלב הראשון נכתבו שמונה סיפורים, אשר ניתנו לשלוש מומחיות בתחום הגיל הרך שהתבקשו להעריך את המידה שבה כל סיפור מתאים למדוד אמפתיה של ילדים בגיל הגן ובכיתות א'-ב'. לאור התגובות שהתקבלו הוחלט להוציא שני סיפורים ולשנות את התוכן של שניים אחרים. הסיפורים סופרו לעשרה ילדים בטווח הגילאים שנע בין גן וכיתה ב' כדי לבדוק את התגובות שלהם. בעקבות בדיקה זו הוחלט להוציא סיפור נוסף ולשנות כמה פרטים בחלק מהסיפורים. הגרסאות החדשות הועברו לבדיקתן של שתי שופטות שהן מומחיות בתחום הגיל הרך, שסקרו את הסיפורים לראשונה, ואישרו פה אחד את הגרסה הסופית של השאלון.

אלה הסיפורים:

סיפור 1 - ילדה אחת אוהבת מאוד את החברה שלה ומזמינה אותה בכל פעם לבוא ולשחק אתה בשעות אחר הצהריים. יום אחד החברה הסכימה לבוא והילדה, ששמחה מאוד, הכינה את המשחקים, ואפילו עזרה לאימא שלה לאפות עוגה. אבל החברה לא הגיעה ולא התקשרה. (הסיפור מעורר רגשות עצב וכעס).

סיפור 2 - כמה ילדות שיחקו בחצר. פתאום אחת הילדות סיפרה לכולן סוד של ילדה אחרת שאף אחת לא ידעה, וכולן צחקו. (הסיפור מעורר רגשות עצב, כעס ופחד).

סיפור 3 - לכיתה הגיעה ילדה חדשה, שלא מדברת עברית כל כך טוב. בהפסקה כולם יצאו לחצר לשחק והילדה החדשה נשארה לעמוד בצד. (הסיפור מעורר רגשות עצב, כעס, פחד וקנאה).

סיפור 4 - שתי ילדות הלכו עם האימהות שלהן להצגה. בכניסה לאולם אימא של ילדה אחת קנתה לה ממתק והאימא השנייה לא הסכימה לקנות לבת שלה ממתק. עמדה הילדה שלא קיבלה ממתק והסתכלה בחברתה אוכלת בשמחה את הממתק שלה. (הסיפור מעורר רגשות עצב, כעס וקנאה).

סיפור 5 - בכל יום עם סיום יום הלימודים ההורים אוספים את הילדים. ילדה אחת חיכתה לאימא שלה והיא לא באה, כל הילדים כבר הלכו והיא נשארה יושבת ומחכה. (הסיפור מעורר רגשות עצב, כעס, פחד וקנאה).

לגבי כל סיפור נשאלו שש השאלות האלה:

1. מה מרגישה הדמות שבסיפור וכמה?
2. למה הדמות מרגישה כך?
3. מה מרגיש הילד השומע את הסיפור וכמה?
4. למה הילד מרגיש כך?
5. מה את היית עושה אם היית רואה מקרה כזה?
6. למה?

הרגשות שהוצגו לילדים באייקונים של סמיילי הם: כעס, שמחה, פחד, עצב, קנאה. כל ילד התבקש להצביע על האייקון המתאר את הרגש המתאים וכן להסביר אותו.

העוצמה - אחרי שהילד דיווח על הרגש שהסיפור עורר בו הוא נשאל כמה חזק היה הרגש מ-1 שמשמעותו "חלש מאוד" עד 3 שמשמעותו "חזק מאוד".

הפעולות - לאחר מכן הילד התבקש להצביע על האייקון המתאר את דרך הפעולה שהיה נוקט אילו היה נוכח באירוע ולהסביר אותה. הוצגו הפעולות הבאות: לבכות, לחשוב, לדבר, לצעוק, לשתוק, לעזור-לסייע, לעזוב-לברוח, לריב, להשלים. דברי הילדים נכתבו כלשונם על ידי החוקרות.

משתני המחקר

המשתנים הבלתי-תלויים בניתוח הם: הקבוצה (ניסוי/ביקורת), הכיתה (א'ב') והמין (בנים/בנות). המשתנים התלויים הם המדדים השונים של האמפטיה.

הליך

השאלונים הועברו כשבוע לאחר המפגש האחרון במסגרת התכנית. השאלון הועבר בצורה פרטנית לכל ילד ולפני העברתו נאמר לו שאם הוא ירגיש לא נוח הוא יוכל להפסיק לענות על השאלות ולבקש לחזור לכיתה. החוקרת סיפרה לילד את הסיפור ושאלה את השאלות שנזכרו לעיל. כדי לשמור על אנונימיות לא נלקחו פרטים אישיים מהילדים מלבד מגדר, כיתה ומיקום הילד במשפחה.

אתיקה

התקבל אישור מהמדען הראשי של משרד החינוך להעברת השאלון וכן התקבל אישור מההורים. האנונימיות נשמרה.

ממצאים

בפרק הממצאים יוצגו בכל חלק התפלגויות של שכיחויות, בניית מדדים, ניתוחים לבדיקת הבדלים בזיקה לקבוצה (ניסוי/ביקורת), לכיתה (א/ב') ולמין (בנים/בנות).

הממצאים יוצגו על פי הסדר הבא:

א. רגשות – שכיחות הרגשות ומדד שונות הרגשות

ב. רמה קוגניטיבית - הסבר לרגש

ג. התנהגות – מה היית עושה

ד. רמה קוגניטיבית – הסבר להתנהגות

ה. עושר מילולי – מענה והסבר לעומת תשובות "לא יודע"

ו. הקשר שבין משתנים קוגניטיביים והתנהגות

א. רגשות

שכיחות הרגשות

כפי שתיארנו בפרק השיטה, לכל תלמיד הוקראו חמישה סיפורים והוא התבקש לבחור אייקון המתאר לדעתו מה הדמות מרגישה ומה הוא מרגיש כשהוא שומע את הסיפור מתוך אייקונים המתארים חמישה רגשות.

השכיחות של הרגשות השונים הן לגבי הדמות והן לגבי הילד עצמו בקרב כל המשתתפים מובאת בלוח 2.

לוח 2: הרגשות השונים העולים מהסיפורים: התפלגות באחוזים

	סיפור 1		סיפור 2		סיפור 3		סיפור 4		סיפור 5	
	דמות	אני	דמות	אני	דמות	אני	דמות	אני	דמות	אני
כעס	6.9	5.7	22.9	19.3	2.4	1.3	8.0	11.1	7.0	6.5
שמחה	1.1	4.6	1.2	4.8	14.1	3.9		3.7		
פחד	1.1	1.1	3.6	7.2	64.7	5.2		1.2	39.5	12.5
עצב	89.7	81.6	69.9	68.7	18.8	84.4	35.6	59.3	52.3	79.5
קנאה	1.1	1.1	1.2			3.9	56.3	24.7	1.2	
לא יודע		5.7	1.2			1.3				1.5
סך הכול	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

מהלוח עולה כי: א. קיים פיזור של כל הרגשות; ב. רגש השמחה אינו רלוונטי לסיפורים ואכן אחוז קטן של תלמידים בחר בו; ג. סיפור 4 מתאר שתי ילדות שרק לאחת מהן קנו ממתק, הרגש הרלוונטי לדמות הוא קנאה ואכן 56% מהתלמידים בחרו ברגש זה לגבי הדמות; ד. סיפור 5 מתאר ילד שלא באו לקחת אותו מהגן והרגשות הרלוונטיים לגביו הם פחד ועצב, ואכן הפחד נבחר על ידי 40% מהתלמידים כרגש שמתאר את הדמות; ה. הרגש השכיח ברוב הסיפורים בקרב המשתתפים הוא 'עצב', רגש רלוונטי לתכנים של הסיפורים.

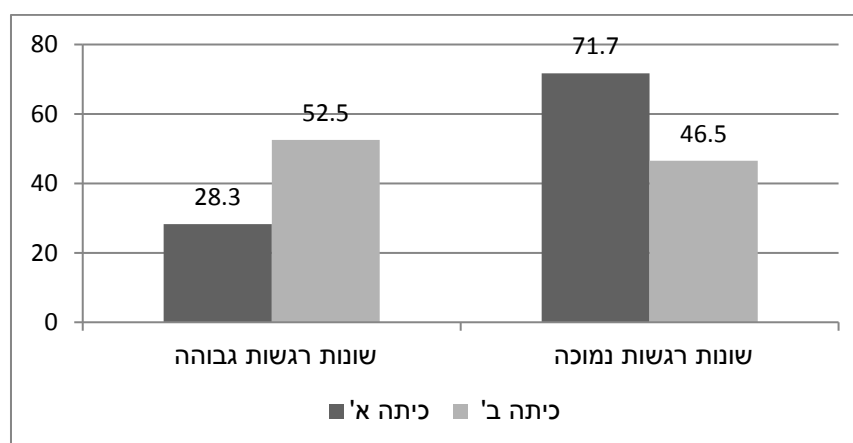
שונות הרגשות

כפי שמתואר לעיל עצב הוא הרגש השכיח. כדי לבדוק את שונות הבעת הרגשות, כלומר הבעה של רגש שאינו עצב, נבנו שני מדדים המבוססים על ספירת השכיחות של הרגש עצב, של הדמות ושל הילד עצמו בכל הסיפורים. הערך של כל אחד מהמדדים נע בין 5, ערך המביע שונות גבוהה כלומר בכל הפעמים סימן רגשות שונים ולא עצב (0 פעמים עצב) לבין 0 - שונות נמוכה - לא השתמש ברגשות השונים אלא סימן בכל חמשת הסיפורים עצב (5 פעמים עצב).

כדי לחדד את ההבדלים נבנה מדד אחד המבוסס על סכום ביטויי העצב גם לגבי הדמות וגם לגבי הילד. הערך של המדד נע מ-10 - שונות גבוהה (סימן רגשות שונים ולא סימן עצב אף פעם) עד 0 - שונות נמוכה (לא סימן כל רגש פרט לעצב בכל הסיפורים לגבי הדמות והעצמי). כדי לבדוק הבדלים בשונות ביטויי הרגש בזיקה לקבוצה (ניסוי/ביקורת) ולכיתה (א'/ב') נערך ניתוח שונות ($2 \times 2 \times 2$) כשהמשתנים הבלתי-תלויים היו הקבוצה, הכיתה, המין והמשתנה התלוי שונות הרגשות.

הקבוצה - לא נמצא אפקט של הקבוצה - כלומר לא נמצאו הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת ולא נמצא אפקט של אינטראקציה.

הכיתה - נמצא אפקט של הכיתה ($F(1,78)=5.72$; $p<.01$). ההבדל נובע משונות גבוהה יותר בקרב תלמידי כיתות ב' יחסית לתלמידי כיתות א'. כדי לחדד את ההבדלים ולהציג שכיחויות, מדד שונות הרגשות חולק לשתי קבוצות: א. שונות גבוהה – מספר גבוה של ביטויי רגש שונים (מספר קטן של ביטויי עצב) 6-10 ביטויים של רגשות שונים, ($N=36$); ב. שונות נמוכה - מספר נמוך של ביטויי רגש (מספר גבוה של ביטויי עצב) 0-5 ביטויי רגש שונים ($N=53$). נמצאו הבדלים בזיקה לכיתה ($X^2(1)=5.25$; $p<.05$). השכיחויות מובאות בתרשים הבא. ציר ה-Y מתאר את אחוז המשתתפים.



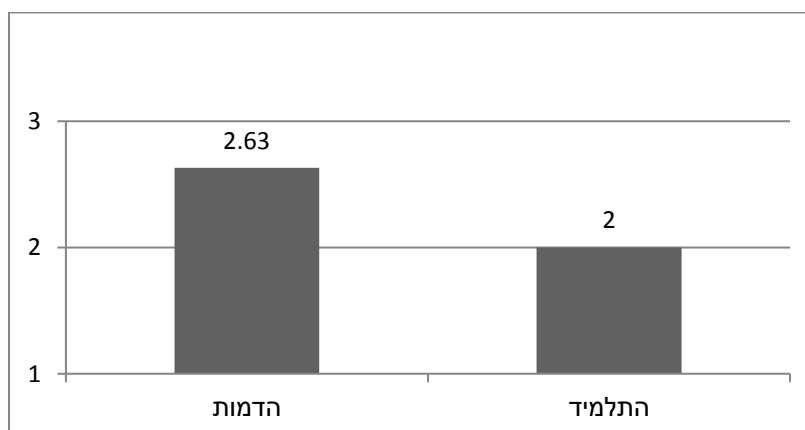
תרשים 1: שונות הרגשות בזיקה לכיתה

מין - לא נמצאו הבדלים בזיקה למין.

עוצמה

כפי שמתואר בפרק השיטה, התלמיד התבקש לדרג את עוצמת הרגשות של הדמות ושל עצמו על סולם של 3 דרגות שבו 1 מתאר רגש בעוצמה נמוכה ו-3 רגש בעוצמה גבוהה. נבנו שני מדדים: עוצמה עצמי, שהוא ממוצע הדירוגים של העצמי ועוצמה הדמות, שהוא ממוצע הדירוגים של הדמות. ערך גבוה במדדים מצביע על עוצמה גבוהה.

כדי לבדוק אם קיימים הבדלים בעוצמת הרגש כלפי העצמי והדמות בזיקה לקבוצה (ניסוי/ביקורת) נערך ניתוח שונות כשהמשתנה הבלתי-תלוי הוא הקבוצה ובמשתנה התלוי, עוצמת הרגש דמות/עצמי, נערכו מדידות חוזרות. לא נמצאו הבדלים בעוצמה בזיקה לקבוצה. נמצאו הבדלים ברמת העוצמה של הרגש של הדמות ושל הרגש של התלמיד ($F(1,86)=146.50$; $p<.001$), הנובעים מכך שעוצמת הרגש של הדמות הייתה גבוהה מזו של התלמיד. לא נמצאה אינטראקציה. הממוצעים מובאים בתרשים הבא.



תרשים 2. עוצמת הרגשות של הדמות ושל התלמיד

ממצא זה מצביע על שונות בתפיסת עוצמת הרגש של הדמות ושל העצמי ומחזק את התפיסה שקל יותר לתאר רגש ברמה גבוהה של האחר (שם) מאשר של העצמי (כאן).

לסיכום, א. קיימת שונות בהבעת הרגשות; ב. הרגשות שנבחרו בסיפורים השונים רלוונטיים למסופר; ג. הרגש השכיח ברוב הסיפורים בקרב המשתתפים הוא 'עצב', שהוא רגש רלוונטי לתכנים של הסיפורים; ד. לא נמצאו הבדלים בשונות ביטויי הרגש בזיקה לקבוצה ולמין; ה. שונות הרגשות בקרב תלמידי כיתה ב' גבוהה מזו של תלמידי כיתה א' והם מביעים מגוון רגשות בשכיחות גבוהה מזו של תלמידי כיתה א'; ו. קיימת שונות בתפיסת עוצמת הרגש של הדמות ושל העצמי. עוצמת הרגשות של הדמות גבוהה מזו של התלמיד.

ב. רמה קוגניטיבית - הסבר לרגש

כפי שתיארנו בפרק השיטה, התלמיד התבקש להסביר הן את הרגש של הדמות והן את הרגש שלו. כדי למדוד את הרמה הקוגניטיבית בהבנת הרגשות, תשובות התלמיד קודדו בהתאם לקריטריון שנבנה לאחר עיון בתשובות. הקריטריון הגדיר ארבע רמות של הבנה (ראו [קידוד שאלות פתוחות א'](#)). מהימנות המדידה של הרמה הקוגניטיבית נבדקה באמצעות הסכמה בין שופטים, שהיו אנשי מקצוע בתחום הגיל הרך. השופטים הגיעו להסכמה של 100%. התפלגות התשובות מובאת בלוח הבא.

לוח 3: הסברים לרגשות - התפלגות באחוזים

	סיפור 1		סיפור 2		סיפור 3		סיפור 4		סיפור 5	
	דמות	אני	דמות	אני	דמות	אני	דמות	אני	דמות	אני
ללא נימוק (0)	13.1	1.2	2.3	2.3	2.3	2.3	5.7	17.2	1.1	8.1
הסבר מצומצם (1)	82.1	50.0	82.8	33.7	51.1	47.7	63.3	60.9	60.9	53.5
הסבר מורחב (2)	13.1	34.5	12.6	60.5	34.1	37.1	25.3	8.1	29.9	22.1
הבנה עמוקה (3)	4.8	2.4	3.4	3.5	12.5	4.7	5.7	13.8	8.1	16.3
סך הכול	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

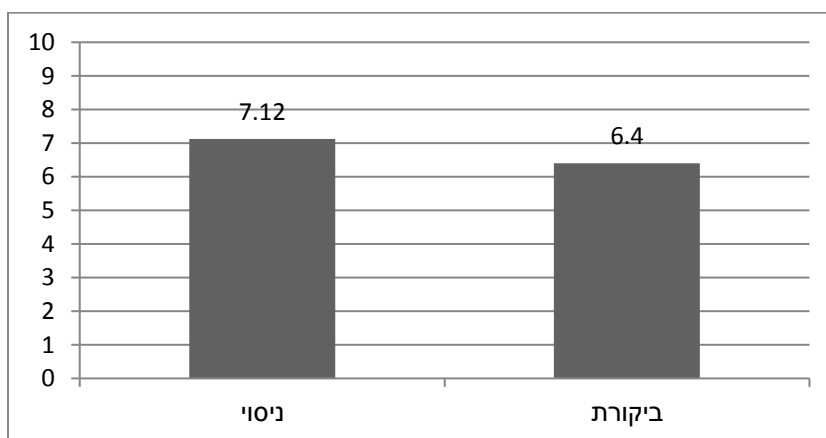
מהלוח עולה כי ההסבר המצומצם לרגש הוא השכיח ברוב הסיפורים.

נבנו שני מדדים המבוססים על סכום הנקודות בכל חמשת הסיפורים – אחד לגבי הדמות והשנייה לגבי העצמי. שני המדדים יכולים לנוע בין 0 (ללא נימוק) ל-15 (הסבר המעיד על הבנה עמוקה בכל הסיפורים). בפועל הטווח להסבר למה לגבי דמות נע בטווח 3-11 ולמה לגבי עצמי נע בטווח 1-13. ככל שהערך גבוה יותר הרמה הקוגניטיבית של ההסבר גבוהה יותר.

כדי לבדוק אם קיימים הבדלים ברמת ההסברים בזיקה לקבוצה ולכיתה נערכו ניתוחי שונות (2X2X2) כשהמשתנים הבלתי-תלויים הם הקבוצה (ניסוי/ביקורת), הכיתה (א/ב') והמין (בנים/בנות), והמשתנים התלויים הם ההסברים למה הדמות מרגישה כך או למה אני מרגיש כך. מכיוון שלא נמצאה אינטראקציה נערכו מבחני t לכל אחד מהמשתנים הבלתי-תלויים בנפרד ולכל אחד מסוגי ההסברים (למה דמות, למה אני). הממצאים מובאים כאן:

הסבר לרגש הדמות

הקבוצה - נמצאו הבדלים ($t(79)=1.93$; $p<.05$) הנובעים מכך שרמת ההסברים של קבוצת הניסוי גבוהה מזו של קבוצת הביקורת. הממוצעים מובאים בתרשים הבא.



תרשים 3: רמה קוגניטיבית - הסבר לרגש הדמות (למה הדמות) - הבדלים בזיקה לקבוצה

(טווח המדד 0-15)

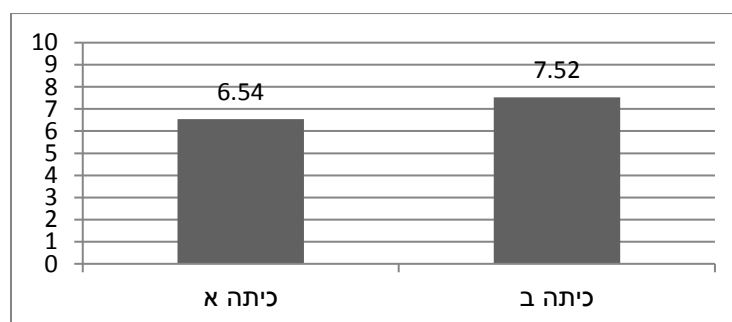
הכיתה - לא נמצאו הבדלים.

המין - לא נמצאו הבדלים.

הסבר לרגש של התלמיד עצמו

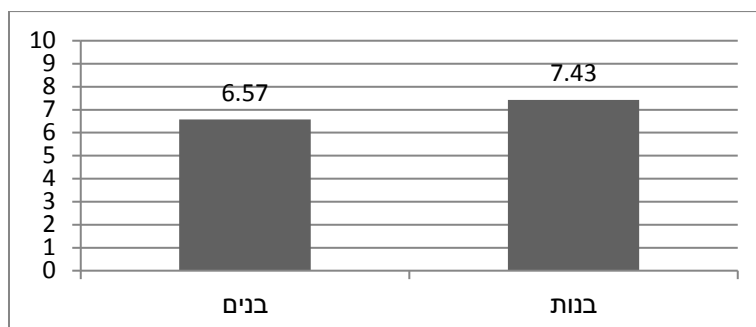
הקבוצה - לא נמצאו הבדלים

הכיתה - נמצאו הבדלים ($t(74)=2.29$; $p<.05$) הנובעים מכך שההסברים של התלמידים מכיתה ב' ברמה גבוהה יותר מאלה של תלמידי כיתה א'. הממוצעים מובאים בתרשים הבא.



תרשים 4: רמה קוגניטיבית - הסבר לרגש של התלמיד עצמו (למה אני) - הבדלים בזיקה לכיתה (טווח המדד 0-15)

המין - נמצאו הבדלים ($t(75)=1.85$; $p<.05$) הנובעים מכך שרמת ההסברים של הבנות גבוהה מזו של הבנים. הממוצעים מובאים בתרשים הבא.



תרשים 5: רמה קוגניטיבית - הסבר לרגש של התלמיד עצמו (למה אני) - הבדלים בזיקה למין (טווח המדד 0-15)

לסיכום, א. ההסברים ברמה קוגניטיבית מצומצמת הם השכיחים ביותר הן לגבי הדמות והן לגבי התלמיד עצמו; ב. קבוצת ניסוי וביקורת - נמצאו הבדלים ברמה הקוגניטיבית של ההסברים לגבי הדמות, רמת ההסברים של קבוצת הניסוי גבוהה מהרמה של קבוצת הביקורת.

לא נמצאו הבדלים לגבי התלמיד עצמו; ג. הכיתה - נמצאו הבדלים ברמת ההסברים לגבי התלמיד עצמו, רמת ההסברים של תלמידי כיתה ב' גבוהה מזו של תלמידי כיתה א'. לא נמצאו הבדלים לגבי הדמות; ד. מין – נמצאו הבדלים בין הבנים לבנות לגבי התלמיד עצמו, רמת ההסברים של הבנות גבוהה משל הבנים. לא נמצאו הבדלים ברמת ההסברים לגבי הדמות. הממצאים המתוארים לגבי ההבדלים שהתקבלו ברמה הקוגניטיבית של ההסברים מעידים על היעילות של ההתערבות. התלמידים בקבוצת הניסוי יכולים להסביר למה הדמות מרגישה כך ברמה גבוהה יותר מאשר קבוצת הביקורת.

ג. התנהגות – מה היית עושה

כמתואר בפרק השיטה, התלמיד התבקש לבחור מה היה עושה אילו נתקל בסיטואציה המתוארת בסיפור מבין 9 התנהגויות שונות. התפלגות התשובות מובאת בלוח הבא.

לוח 4: התנהגות – מה היית עושה: התפלגות באחוזים

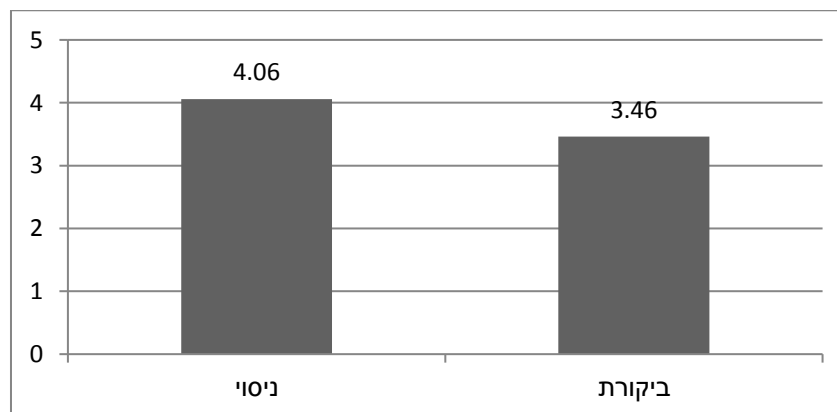
סיפור 1	סיפור 2	סיפור 3	סיפור 4	סיפור 5	
2.4		3.7	2.5	5.1	בוכה
19.0	9.8	17.1	19.0	11.4	חושב
45.2	29.3	24.4	31.6	35.4	מדבר
1.2	2.4	1.2	2.5	1.3	צועק
7.1	15.9	3.7	11.4	5.1	שותק
14.3	20.7	37.8	26.6	40.4	עוזר/מסייע
2.4	8.5	3.7	3.8		עוזב/בורח
	4.9				רב
8.3	7.3	8.4	1.3	1.3	משלים
	1.2		1.3		לא יודע
100	100	100	100	100	סך הכול

מהלוח עולה כי ההתנהגויות של דיבור ופעולה הופיעו בשכיחות גבוהה, שני תלמידים אמרו שהם לא יודעים מה לעשות, התנהגות של ריב ננקטה רק על ידי ארבעה תלמידים לגבי סיפור אחד וכן התנהגות של השלמה ננקטה על ידי מעט תלמידים.

ההתנהגויות חולקו לשתי קטגוריות: התנהגות אמפתית המקדמת יחסים בין-אישיים (חושב, מדבר, עוזר-מסייע, משלים), והתנהגות המעכבת יחסים בין-אישיים (לא יודע, בוכה, צועק, רב, בורח). נבנה מדד המבוסס על ספירה של מספר ההתנהגויות המקדמות בכל הסיפורים, הטווח נע בין 0 (לא מקדם יחסים בין-אישיים) ל-5 (מקדם יחסים בין-אישיים בכל הסיפורים). ערך גבוה מצביע על מספר רב של התנהגויות מקדמות.

לצורך בדיקת ההבדלים בזיקה למשתנים השונים נערכו ניתוחי שונות כשהמשתנים הבלתי-תלויים היו הקבוצה והכיתה או הקבוצה והמין והמשתנה התלוי מספר ההתנהגויות המקדמות. מכיוון שלא נמצאה אינטראקציה נערכו מבחני t לגבי כל אחד מהמשתנים בנפרד.

הקבוצה (ניסוי וביקורת) – נמצאו הבדלים ($t(86)=2.24$; $p<.05$) הנובעים מכך שבקבוצת הניסוי ננקטות יותר התנהגויות מקדמות מאשר בקבוצת הביקורת. הממוצעים מובאים בתרשים הבא.

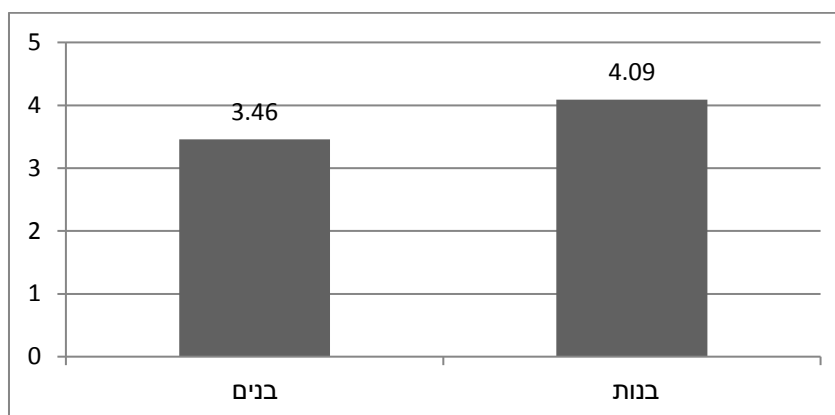


תרשים 6: התנהגות - ממוצעי הבחירה בהתנהגות אמפתיות מקדמת בכל הסיפורים

התרשים מראה שהממוצע של התנהגות מקדמת בקרב הילדים שהשתתפו בתכנית הוא מעל 4 בסולם שנע בין 0 ל-5 בעוד אשר בקבוצת הביקורת הממוצע הוא 3.46.

הכיתה – לא נמצאו הבדלים בזיקה לכיתה.

המין – נמצאו הבדלים ($t(85)=2.36; p<.05$) הנובעים מכך שהבנות נוקטות יותר פעולות מקדמות אמפתיה מהבנים. הממוצעים מובאים בתרשים הבא.



תרשים 7: התנהגות - ממוצעים של הבחירה בהתנהגות אמפתיות מקדמת בכל הסיפורים

בדיקה למין

התרשים מראה שהממוצע של הבנות הוא 4.1 בסולם שנע בין 0 ל-5 בעוד שבקרב הבנים הממוצע הוא 3.46.

לסיכום, א. התנהגויות אמפתיות של דיבור ופעולה הופיעו בשכיחות גבוהה; ב. ההתנהגויות חולקו לשתי קטגוריות: התנהגויות אמפתיות המקדמות יחסים בין-אישיים (חושב, מדבר, עוזר-מסייע, משלים), והתנהגויות המעכבות יחסים בין-אישיים (לא יודע, בוכה, צועק, רב, בורח). נבנה מדד המבוסס על ספירה של מספר ההתנהגויות המקדמות בכל הסיפורים, ערך גבוה מצביע על מספר רב של התנהגויות מקדמות; ג. נמצאו הבדלים בזיקה לקבוצה הנובעים מכך שבקבוצת הניסוי ננקטות יותר התנהגויות מקדמות מאשר בקבוצת הביקורת; ד. נמצאו הבדלים בזיקה למין. ההבדלים נובעים מכך שהבנות נוקטות יותר התנהגויות מקדמות מהבנים.

ד. רמה קוגניטיבית – הסבר להתנהגות

כמתואר בפרק השיטה, התלמידים התבקשו להסביר למה נקטו בהתנהגות שבה בחרו. כדי למדוד את הרמה הקוגניטיבית של ההסבר להתנהגות, תשובות התלמידים קודדו בהתאם לקריטריון שנבנה לאחר עיון בתשובות. הקריטריון הגדיר ארבע רמות של הבנה, כמפורט בנספח 3. מהימנות המדידה של הרמה הקוגניטיבית נבדקה באמצעות הסכמה בין שופטים,

שהיו אנשי מקצוע בתחום הגיל הרך והגיעו להסכמה של 100%. כל הסבר קיבל ניקוד על סולם שבין 0 ל-4 (ראו [קידוד שאלות פתוחות ב'](#)). התפלגות התשובות מובאת בלוח הבא.

לוח 5: הסברים להתנהגות - שכיחות באחוזים

סיפור 1	סיפור 2	סיפור 3	סיפור 4	סיפור 5	
2.4	2.4	3.4	5.8	2.4	ללא נימוק (0)
11.6	29.4	12.5	10.5	10.5	הסבר מצומצם מעכב (1)
22.1	4.7	12.5	15.1	7.1	הסבר מצומצם מקדם (2)
61.6	57.6	63.6	47.7	52.9	הסבר מורחב מקדם (3)
4.7	5.9	8.0	20.9	27.1	הסבר מורחב מעמיק מקדם (4)
100	100	100	100	100	סך הכול

מהלוח עולה כי ההסבר המורחב המקדם הוא ההסבר השכיח.

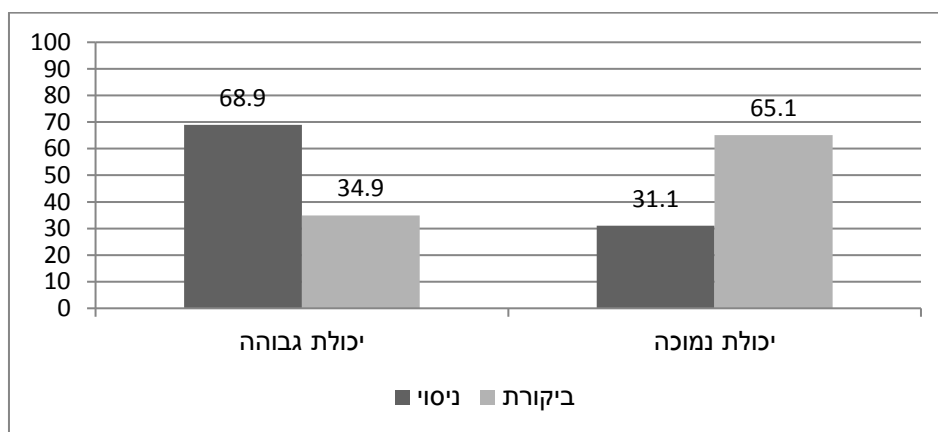
כדי לבנות מדד המתאר את הרמה הקוגניטיבית של ההסבר של הפעולות נבנה מדד המבוסס על סכום הנקודות. טווח המדד יכול להיות מ-0 (ללא נימוק) ועד 20 (הסבר מורחב מעמיק מקדם בכל הסיפורים). ערך גבוה מצביע על רמה קוגניטיבית גבוהה של ההסבר. כדי לבדוק הבדלים ברמת ההסברים בזיקה לקבוצה (ניסוי/ביקורת), לכיתה (א'/ב') ולמין (בנים/בנות) נערכו ניתוחי שונות (2X2X2) כשהקבוצה, הכיתה והמין הם המשתנים הבלתי-תלויים ורמת ההסברים המשתנה התלוי. לא נמצאו הבדלים בזיקה למשתנים הבלתי-תלויים קבוצה, כיתה ומין.

ה. עושר מילולי – מענה והסבר לעומת תשובות "לא יודע"

עושר מילולי בא לידי ביטוי ביכולתו של התלמיד לזהות את הרגש ולתת לו שם, לבחור בהתנהגות וכן לתת הסבר לרגש ולהתנהגות. כדי ליצור מדד, נספרו כל הפעמים שבהן התלמידים ענו 'לא יודע' בכל האפשרויות (רגש דמות, רגש אני, למה דמות, למה אני, מה עושה, למה עושה). בכל סיפור הטווח מ-0 (לא ענה 'לא יודע') עד 6 (ענה 'לא יודע' בכל

האפשרויות). נבנה מדד המבוסס על סכום כל השאלות בטווח שמ-0 (לא ענה בכלל 'לא יודע') עד 30 (ענה 'לא יודע' בכל האפשרויות בכל הסיפורים). בפועל הטווח נע בין 0 ל-7.

הקבוצה – כדי לבדוק הבדלים בעושר המילולי בזיקה לקבוצה (ניסוי/ביקורת), לכיתה (א/ב') ולמין (בנים/בנות) נערך ניתוח שונות ($2 \times 2 \times 2$) כשהמשתנים הבלתי-תלויים הם הקבוצה, הכיתה והמין והמשתנה התלוי הוא מדד העושר המילולי. נמצא אפקט של הקבוצה ($F(1,82)=7.42$; $p<.01$) הנובע מעושר מילולי גבוה יותר בקבוצת הניסוי ($M=6.48$ $SD=0.96$) יחסית לקבוצת הביקורת ($M=5.79$ $SD=1.52$). לא נמצא אפקט של הכיתה ולא נמצאה אינטראקציה. כדי לחדד את ההבדלים ולהציג שכיחויות, מדד העושר המילולי חולק לשתי קבוצות: א. יכולת מילולית גבוהה - הסבר מילולי בכל התשובות, כלומר לא ענו כלל 'לא יודע'; ב. יכולת מילולית נמוכה - בחלק או בכל התשובות ענו 'לא יודע'. נמצאו הבדלים בין הקבוצות ($X^2(1)=10.19$; $p<.001$) הנובעים מיכולת מילולית גבוהה יותר (לא ענו 'לא יודע') בקרב קבוצת הניסוי יחסית לקבוצת הביקורת. ההתפלגות באחוזים מובאת בתרשים הבא.



תרשים 8: עושר מילולי בזיקה לקבוצה

לא נמצאו הבדלים בזיקה לכיתה ולמין.

ממצא זה מעיד על היעילות של מטרות התכנית שכן שנראה שכשני שליש מהתלמידים בקבוצת הניסוי תיארו את כל הרגשות וההתנהגויות והסבירו אותם בכל הסיפורים, ואילו בקרב קבוצת

הביקורת רק כשליש עשו זאת. נראה שהשאלות שנשאלו והדיון בהן עודד את התלמידים לתמלל את מחשבותיהם.

ו. הקשר שבין משתנים קוגניטיביים והתנהגות

נבדקו המתאמים בין המשתנים הקוגניטיביים וההתנהגות: הסבר למה הדמות מרגישה, למה התלמיד מרגיש, למה הוא עושה. המתאמים חושבו לכל קבוצה בנפרד. הממצאים מובאים בלוח הבא.

לוח 6: מתאמים בין המדדים הקוגניטיביים וההתנהגות בזיקה לקבוצה

למה אני		למה עושה		התנהגות	
ניסוי	ביקורת	ניסוי	ביקורת	ניסוי	ביקורת
.379*	-.001	.344*	.065	-.211	.143
		.433**	.323	-.013	.124
				.626***	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

מהלוח עולה כי: א. רוב המתאמים בקרב קבוצת הניסוי מובהקים ואילו בקרב קבוצת הביקורת כל המתאמים אינם מובהקים; ב. המתאמים הם בין המדדים הקוגניטיביים, כלומר קיימים קשרים חיוביים ביניהם; ג. להתנהגות מתאם אחד מובהק ברמה בינונית-גבוהה עם ההסבר הקוגניטיבי למה עושה. במילים אחרות, יש קשר חיובי בין פעולה מקדמת – פעולה אמפתית, לבין רמה קוגניטיבית גבוהה של הסבר. אולי אפשר לומר שכשאני מבין למה, אני פועל בצורה אמפתית.

הממצאים האלה מחזקים את היעילות של מטרות התכנית. בקבוצת הניסוי ישנם קשרים חיוביים בין כל המדדים הקוגניטיביים העוסקים בהסברים של למה הם מרגישים ולמה הם עושים. ניתן לשער שההתנהלות בזמן המפגש עם התינוק, השאלות שנשאלו והדיון בתשובות תרמו לקשרים אלה, כמו גם לקשר בין ההבנה האמפתית לבחירת התנהגות המקדמת

אמפתיה. העובדה שבקרב קבוצת הביקורת לא נמצאו קשרים מחזקת את ההנחה שההתערבות תרמה לממצאים אלה.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הייתה לבחון את ההשפעה של תכנית ההתערבות "ואהבת, התבוננות בתינוק" על קידום האמפתיה בקרב ילדים בכיתות א'-ב' בעזרת שאלון המורכב מסיפורים מעוררי אמפתיה ובחינת תגובות הילדים כלפי סיפורים אלה.

בלב התכנית עמד העיקרון של התבוננות בתינוק ובאמו. התבוננות בתגובות האם מלמדת את הילד להגיב לאיתותי רגשות וצרכים של התינוק במטרה שהילדים יעשו זאת כלפי חבריהם. "השפה הרגשית" הופכת להיות שפה חדשה בכיתה במטרה ליצור סביבה בטוחה יותר ואלימה פחות.

ממצאי המחקר מעידים על כך כי הילדים בכיתות א' וב' שנחשפו לתכנית גילו רמה גבוהה של אמפתיה בשני רכיבים: הרכיב הקוגניטיבי - הקשור בהסבר הרגש של העצמי והזולת וכן של ההתנהגות כלפיו, והרכיב ההתנהגותי - הקשור בהתנהגות מקדמת התנהגות אמפתית. לגבי הרכיב הרגשי - הרגש עצב נמצא כרגש שכיח ביותר גם בקבוצת הניסוי וגם בקבוצת הביקורת. עוד נמצא כי שכיחות הביטויים של עצב בקרב תלמידי כיתה א' גבוהה משל תלמידי כיתה ב'. ממצאים אלה נתמכים על ידי ספרות המחקר. לחוויות העצב תפקיד חשוב כבר מגיל צעיר והוא מרכיב מרכזי בטיפול אמפתיה התורמת לילד בהתנהגותו הפרו-חברתית והתפתחותה ומתאפיין בשלבים מוקדמים יותר בהתפתחות האמפתיה של הילד (בקר, 2009; קניאל, 2013; רוזנטל, גת וצור, 2009; שפירא וארם, 2016; Edwards, et. al., 2015; Hoffman, 2000). ניתן לייחס את הממצא לגורמים אוניברסליים-התפתחותיים (גיל הילדים) ולא לתכנית ההתערבות.

עוצמת הרגש - נמצא כי עוצמת ההבעה של הרגש הייתה גבוהה יותר כלפי הדמות בסיפור מאשר כלפי הילד עצמו. כלומר, ילדים חשבו שהרגש שהדמות מביעה הוא ברמה גבוהה יותר מאשר הרגש שהם חוו עם שמיעת הסיפורים. על פי ספרות המחקר ההבדל

בעוצמת הרגש בין העוצמה המיוחסת לאני ובין העוצמה המיוחסת לאחר, מעידה כי הילד חווה את רגשות הדמות בסיפור תוך הבנה שהוא נבדל ממנו ושיש לו רגשות עצמאיים. יכולת זו שמה את הילד במקומו של האחר (הדמות בסיפור) ומאפשרת לו "להיכנס לנעליו", מתוך הבנה של קשייו ורגשותיו אך מבלי לאבד את עצמיותו. בגיל זה הילד מבחין בינו ובין האחר ומפתח דאגה אמפתית לאחר. בגילאי שש עד שמונה מתפתחת היכולת של הילד בהבנת האחר - צרכיו, מניעיו וזווית הראיה שלו. יכולת זו מאפשרת לילד לחזות מראש תגובות רגשיות למעשיו ולהתנהג בהתאם (Goldstein & Winner, 2012) וכן לפרש סיטואציות חברתיות ומצבי אמפתיה (Hughes & Leekam, 2004; Harwood & Farrar, 2006).

הרכיב הקוגניטיבי - בא לידי ביטוי ביכולת ההסבר של הילדים את הרגשות הנבחרים. נמצא במחקר כי רמת ההסברים של קבוצת הניסוי גבוהה מרמת ההסברים של קבוצת הביקורת. עוד נמצא כי רמת ההסברים של תלמידי כיתה ב' גבוהה משל תלמידי כיתה א' וכן שקיימים הבדלים בין הבנים לבנות ורמת ההסברים של הבנות גבוהה משל הבנים. הממצאים המתוארים לגבי ההבדלים שהתקבלו מחזקים את היעילות של תכנית ההתערבות. התלמידים בקבוצת הניסוי יכולים להסביר למה הדמות ולמה הם מרגישים כך ברמה גבוהה יותר מאשר בקבוצת הביקורת. יש לשער שההתנסות בזמן הצפייה בתינוקות בשאלות הקבועות של התכנית והדיון בתשובות חידדו את ההבנה שלהם לזולת, הבנה שהיא תנאי הכרחי להתנהגות אמפתית.

עושר מילולי – כאמור, העושר המילולי נמדד על ידי מספר התשובות לכל השאלות ולא התשובה 'לא יודע'. נמצא כי בקבוצת הניסוי רמת העושר המילולי הייתה גבוהה יחסית לקבוצת הביקורת. ממצאים אלה מחזקים את היעילות של התכנית בכך שכשני שליש מהתלמידים בקבוצת הניסוי תיארו את כל הרגשות וההתנהגות והסבירו אותם בכל הסיפורים ואילו בקרב קבוצת הביקורת רק כשליש עשו זאת. נראה שהשאלות שנשאלו במהלך תכנית ההתערבות והדיון בעקבות השאלות עודדו את התלמידים לתמלל את מחשבותיהם.

ניתן לייחס את השיפור בהבנת האמפתיה לאחד מהמרכיבים המשמעותיים בתכנית - עיבוד ההתנסויות של הילדים בהתבוננות באינטראקציה אם-תינוק, באמצעות התיווך של

המורה. ההבניה של תהליך זה, על ידי שאלות שנשאלו הילדים בכל אחד מן המפגשים, סייעה ככל הנראה לפיתוח חשיבה של הילדים, עודדה אותם לנסות להבין מדוע מתעורר הרגש ואולי התחילה תהליך של המשגת האמפטיה.

נוסף לכך נמצא, כי רמת ההסברים של ילדי כיתה ב' לעומת ילדי כיתה א' הייתה גבוהה יותר. ממצא זה נתמך על ידי ספרות המחקר המייחסת את התפתחות האמפטיה לגיל הילדים בטענה כי ההתנהגות הפרו-חברתית עולה עם הגיל כפי שעלה ממחקר שבו ערכו תצפיות בגן בילדים בני 3-5 תוך כדי חיי השגרה בגן (Roth-Hanania et. al., 2011; Knafo et. al., 2008). כבר בגיל הגן ילדים יודעים לדייק בהבנת ההבעה הרגשית של האחר וגם יודעים להסביר את הרגש שלהם ושל האחר. עם זאת, הצעירים יותר ייחסו לרגשות של האחר סיבות חיצוניות בעיקר המקבילות להסברים מצומצמים שנמצאו במחקר זה, ואילו הבוגרים יותר, בני החמש, נתנו גם סיבות פנימיות או נפשיות המקבילות להסברים המורחבים (Fabes, Eisenberg, McCormick, & Wilson, 1988).

לגבי ההבדל שנמצא בין הבנים לבנות, נמצא תמיכה חלקית בספרות המחקר. בגילאי בית הספר נמצא כי הבנות בעלות נטייה לדמיון עצמן במקום האחר, בעוד שהבנים מכוונים יותר לפעולה (Hoffman & Levine, 1977). עם זאת, במחקר זה נמצא כי רמת ההסברים של הבנות גבוהה משל הבנים. ממצא זה יכול להיות מוסבר בהיבט שאינו קשור לאמפטיה ישירות, אלא להבדלים בין בנים ובנות וליכולתם הוורבלית והקוגניטיבית של הבנים והבנות בגיל זה (Eriksson, et. al., 2011; Webster-Stratton & Reid, 2004).

הרכיב ההתנהגותי - נמצא כי זוהו יותר התנהגויות המקדמות אמפטיה לעומת התנהגויות מעכבות אמפטיה בקרב קבוצת הניסוי. התנהגויות מקדמות אמפטיה כוללות חושב, מדבר, עוזר-מסייע, משלים. התנהגויות מעכבות כוללות - לא יודע, בוכה, צועק, רב, בורח. ממצאי המחקר מעידים על כך שבקבוצת הניסוי ננקטות התנהגויות מקדמות בשכיחות גבוהה יותר מאשר בקבוצת הביקורת. במילים אחרות, הילדים בקבוצת הניסוי בחרו בהתנהגויות של דיבור ועזרה-סיוע. כמו כן, נמצאו הבדלים בזיקה למין, הנובעים מכך שהבנות נוקטות יותר התנהגויות מקדמות אמפטיה מהבנים. ספרות המחקר מייחסת למרכיב ההתנהגותי יכולת או

מכניזם המקדמים ומובילים את הפרט להתנהגות אמפתית ויש הטוענים כי בהמשך חייהם התנהגות זו מקדמת אותם להתנהגות של אלטרואיזם (de Waal, 2008). אמפתיה מניעה את האדם להתגייס לטובת האחר בשעת מצוקתו (של האחר) ולגלות כלפיו התנהגות פרו-חברתית כדי להקל עליו (Hoffman, 2000).

לסיכום, למחקר הנוכחי מסקנות והשלכות. ממצאיו מעידים על תרומת תכנית ההתערבות "ואהבת, התבוננות בתינוק" לקידום אמפתיה בקרב ילדים בכיתות א' ו-ב'. ממצא זה מחזק את המסקנה כי יש מקום בקידום תכניות אשר מתמקדות באמפתיה ובעידוד פעילויות שבהן הילד צריך לבחון סיטואציות דרך נקודת המבט של האחר. עידוד אמפתיה בקרב ילדים באמצעות תכניות התערבות יעזור להם ויתרום ליכולותיהם החברתיות.

ממצאי המחקר מתקפים את השאלון **רמ"ה** (רגש, מחשבה, התמודדות) (ACC - Affect, Cognition, Coping) כבחון אמפתיה בקרב ילדים בגיל הרך בכיתות א' ו-ב'. באמצעות השאלון ניתן להיחשף למגוון כישורים אמפתיים של הילדים: הבעת רגשות, יכולת הסבר, ובחירת התנהגות המעודדת פעולה ועשייה למען האחר. ממצאי המחקר מעידים על הבחנה בין ילדי כיתות א' ו-ב' ובין בנים לבנות, ממצאים המעידים על תקפות השאלון כבחון אמפתיה. השאלון מאפשר לחוקרים ולמחנכים להשתמש בו ללא השקעה חיצונית (מערכות שמע ווידאו) הן לצרכי מחקר והן בעבודתם החינוכית.

רשימת מקורות

- בול, ג' (1985). מעגל הקסם לגן הילדים. ירושלים: משרד החינוך.
- בקר, ע' (2009). עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך. תל אביב: תמה, מכון מופ"ת.
- דינקמיר, ד' (1992). דוסו - תכנית טיפולית לגיל הרך וכיתות בית הספר היסודי. ירושלים: משרד החינוך.
- כהן, א' ואבורמן, ל' (2000). מפתחות הקסם לתקשורת. הוצאת המחברים.
- צימרמן, ש' ואומנסקי, ת' (אין תאריך). כישורי חיים בגיל הרך: תכנית ללמידה חברתית רגשית. אוחזר מ: <http://meyda.education.gov.il/files/Shefi/gilrah.pdf>
- קניאל, ש' (2013). אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה. רעננה: מכון מופ"ת.
- רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2009). לא נולדים אלימים. הקיבוץ המאוחד.
- שפירא, ר' (2015). קריאות חוזרות של ספר לילדי גן: השתנות, יציבות מאפייני השיח אם-ילד וניבוי ההבנה הרגשית-חברתית של הילד. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל אביב.
- שפירא, ר' וארם, ד' (2016). כישורים רגשיים וחברתיים של ילדי גן והקשרים בין שני סוגי הכישורים הללו. חוקרים@הגיל הרך, 4, 42-24.
- Astington, J. A., & Barriault, T. (2001). Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children*, 13, 1-12.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about

- emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91-119.
- Bryant, B. (1982). An Index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425. <http://faculty.tru.ca/wlroberts/bryant.pdf>
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., Bunn, P., El Masry, Y. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39, 111-122.
- de Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. Retrieved from:
<http://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/deWaalAnnRevPsych>.
- 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, 238-256.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Kalb, S., Warren-Khot, H., & Zinsser, K. (2014). How would you feel? What Would You Do? Development and understandings of preschoolers' social information processing. *Journal of Research in Childhood Education*, 2(28), 182-202. Retrieved from:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568543.2014.883558>.
- 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.
- Eriksson, M., Marschik, P.B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M. P., Wehberg, S., Marjanovic-Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., & Gallego, C. (2011). Differences between girls and boys in emerging language skills:

Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology* Society. Retrieved from:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22550951>.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., McCormick, S. E., & Wilson, M. S. (1998). Preschoolers' attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. *Developmental and Educational Psychology*, 24(3), 376-385

Feshbach, N. D. (1982). *Sex differences in empathy*. In N. Eisenberg (Ed.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 315–338). New York, NY: Academic. Retrieved from:
[https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=cvlFBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Eisenberg+N.+\(Ed.\),+The+development+of+prosocial+behavior&ots=b8rzlWqOed&sig=_ZsU9tg-_5YZckHsUM234DsJDYs&redir_esc=y#v=onepage&q=Eisenberg%20N.%20\(Ed.\)%2C%20The%20development%20of%20prosocial%20behavior&f=false](https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=cvlFBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Eisenberg+N.+(Ed.),+The+development+of+prosocial+behavior&ots=b8rzlWqOed&sig=_ZsU9tg-_5YZckHsUM234DsJDYs&redir_esc=y#v=onepage&q=Eisenberg%20N.%20(Ed.)%2C%20The%20development%20of%20prosocial%20behavior&f=false)

Finddlay, D. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 347- 359.

Ginsburg, H. J., Ogletree, S. M., Silakowski, T. D., Bartrls, R. D., Burk, S. L., & Turner, G. M. (2003). Young children`s theories of mind about empathic and selfish motives. *Social Behavior and Personality*, 31(3), 237-244.

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and development*, 13(1), 19-37.

- Gordon, M. (2009). *Roots of empathy: Changing the world child by child*. New York: The Experiment, LLG.
- Harwood, M. D., & Farrar, M. J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 401–418.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In W. M. Kurtinez & J. L. Gewritz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development* (pp. 275- 301). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral developmen*. Cambridge University Press.
- Hoffman, M., & Levine, L. (1977). Early sex differences in empathy. *Psychological Bulletin*, 84(4), 712-722.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590-619.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147–164. Retrieved from: <http://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.147>.
- Knafo, A., Israel, S., & Ebstein, R. P. (2011). Heritability of children's prosocial behavior and differential susceptibility to parenting by variation in the dopamine receptor D4 gene. *Development and Psychopathology*, 23, 53–67.

- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition towards empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion, 8*, 737-752.
- Moreno, A., Klute, M., & Robinson, J. (2008). Relational and individual resources as predictors of empathy in early childhood. *Social Development, 17*(3), 613-637.
- Roberts, W., Strayer, J., & Denham, S. (2014). Empathy, anger, guilt: Emotions and prosocial behavior. *Canadian Journal of Behavioural Science, 46*, 465-474.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development, 34*(3), 447-458. Retrieved from: <http://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007>.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology, 37*(1), 86. Retrieved from: <http://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.86>
- 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* (pp. 259- 289). New York: Cambridge University Press.
- Strayer, J., & Roberts, W. L. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relation with parents' empathy, emotional

expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13, 229-254.

van Son, A. H. G. M. (2014). *The effects of a school-based empathy intervention in preschoolers: The role of temperament. Masterthesis Psychology and Mental Health*. Child Psychology School of Social and Behavioral Sciences, Tilburg University.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113.

Wied, M., de, Goudena, P. P., & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 867-880.