

## קריאת ספר ילדים בגן על ידי גננות והתייחסותן להיבטים של תאוריית ה-mind

מרגלית זיו, מרילין סמדג'ה, דורית ארם<sup>1</sup>

### מבוא

היבט חשוב בהתפתחותם של ילדים בגיל הרך הוא ההבנה החברתית. תאוריית ה-mind (ToM: Theory of Mind) הינה היכולת להבין את המצבים המנטליים – מחשבות, כוונות, רצונות ורגשות – אשר במידה רבה קובעים את התנהגותם של אנשים, כמו גם לבחון כמה נקודות ראות של המצבים הללו. קריאת סיפורים לילדים מאפשרת לשוחח עמם על אודות היבטים של תאוריית ה-mind המופיעים בסיפורים האלה. המחקר הנוכחי בדק דרכי הקראת ספר ילדים על ידי גננות ודרכי שיחה שלהן על אודות הספר עם ילדים. להלן שאלת המחקר המרכזית: באיזו מידה גננות עוסקות בהיבטים של תאוריית ה-mind בעת שיחה שלהן עם ילדים על אודות ספר?

במחקר השתתפו 50 גננות המלמדות בגני טרום-חובה במרכז הארץ, שהילדים בהם משתייכים למעמד כלכלי-חברתי בינוני. לצורך המחקר נעשה שימוש בספר שהנושא המרכזי בו הוא אמונה מוטעית של הדמות הראשית. כל גננת צולמה במצלמת וידאו בעת קריאת סיפור לקבוצה של חמישה ילדים. על מנת לקבל תמונה עשירה קודדו ונותחו התייחסויות של הגננות להיבטים של תאוריית ה-mind המופיעים בסיפור, כמו גם להיבטים לשוניים ואורייניים.

הממצאים מצביעים על כך שבעת קריאת ספר ילדים ושיחה על אודותיו הגננות עסקו בהיבטים של תאוריית ה-mind ובהיבטים לשוניים יותר מאשר בידע אותיות, בפונולוגיה ובהיבטים שעניינם חיי הילדים וידע עולם. מבין ההיבטים של תאוריית ה-mind הן השתמשו במונחים קוגניטיביים (כמו למשל 'יודע' ו'חושב') יותר מאשר במונחים המתארים רגשות ורצונות. הגננות דנו יותר באמונות מוטעות מאשר בסיבתיות ובנקודות ראות שונות. במחקר נמצאה שונות גדולה בין הגננות בכל המדדים שנבחנו.

הממצאים מעידים כי יש גננות המודעות לכך שקריאת ספרים לילדים מאפשרת לקיים עמם שיחות במגוון נושאים, לרבות נושאים שעניינם הבנה חברתית, אך לא כל הגננות עושות זאת בשיחותיהם עם הילדים על אודות הספרים. אנו ממליצים לכלול בתכניות ההכשרה ובהשתלמויות לגננות עיסוק בנושא תאוריית ה-mind, כמו גם לימוד עקרונות ודרכים לניהול שיחה עשירה ורב-תחומית עם

<sup>1</sup>מחקר זה נערך בתמיכת ועדת המחקר הביין-מכללתית במכון מופ"ת והאגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך.

ילדים. יש לשמר את ההנאה שבחוויית הקריאה ולשלב באינטראקציה משמעותית עם מבוגרים הקרובים לילדים.

**מילות מפתח:** תאוריית ה-mind, הבנה חברתית, קריאת ספרים, גננות.

## הרקע התאורטי למחקר

חשיבותה של קריאת ספרים לילדים בגיל הרך ידועה זה מכבר לאנשי חינוך (Aram, 2006), וספרות ילדים היא נושא אשר נלמד בתכניות הכשרה לגננות. שיחה משמעותית בין גננות לבין ילדים על אודות ספרים יכולה להעניק חוויה רגשית חיובית לילדים, כמו גם הזדמנות ללמידה משמעותית (טל, תשס"ג). בשנים האחרונות גובר העניין ביכולתה של קריאת ספרים לילדים בגיל הרך לקדם את תאוריית ה-mind (ToM: Theory of Mind), המהווה היבט חשוב בהתפתחות ההבנה החברתית של ילדים. מחקרים אחדים בחנו את מאפייני השיחה בין הורים לילדים בעת קריאת ספר, וזאת תוך כדי התמקדות בהיבטים מרכזיים של תאוריית ה-mind. אותם המחקרים הצביעו על הרכיבים העיקריים אשר תורמים לטיפול ההבנה החברתית של ילדים (ראו למשל אצל Adrian, Clemente & Villanueva, 2007).

לגננות יש תפקיד מרכזי בטיפול התפתחותם של ילדים וביצירת סביבה המאפשרת להם חוויות משמעותיות ולמידה איכותית (יפעת וזדונאיסקי-ארליך, 2000; Vinden, 1999). קריאת ספרים לילדים היא אחד האמצעים למימוש מטרות אלו (Aram, 2006), ולכן חשוב לבדוק את דרך ניהול השיחה של הגננות עם הילדים על אודות ספרים. בהקשר זה יש לעמוד על האופן שבו גננות דנות בהיבטים של לשון ואוריינות, ובעיקר לבחון באיזו מידה הן עוסקות בהיבטים של תאוריית ה-mind.

המחקר הנוכחי הוא המשך למחקר שבדק לראשונה את העיסוק בהיבטים אלה בקרב גננות ערביות בישראל (בולוס וזיו, 2009). אותו המחקר הצביע על כך שחלק מדפוסי הקריאה והשיחה נבעו מההקשר החברתי-תרבותי אשר במסגרתו הדברים נבדקו. המחקר הנוכחי מתמקד בגננות דוברות עברית, וביכולתו לשפר את הבנתנו בדבר העשייה החינוכית של גננות הפועלות בהקשר חברתי-תרבותי השונה מזה של המחקר הקודם. נוסף על כך הוא עשוי לסייע בהבנת נושאים ומסרים אשר חשוב להדגישם בתהליך ההכשרה להוראה של סטודנטיות וסטודנטים במסלולים לגיל הרך במכללות ובאוניברסיטאות.

## תאוריית ה-mind – חשיבותה והתפתחותה בגיל הרך

תאוריית ה-mind מוגדרת כיכולת להבין התנהגות אנושית בהתבסס על ייחוס מחשבות, אמונות, רגשות, רצונות וכוונות לבני האדם (Wellman, Cross & Watson, 2001). הבנה זו מתבססת בראש ובראשונה על היכולת ללמוד את המניעים המנטליים, מניעים שמעצם טבעם אינם נראים לעין, מתוך התנהגות נצפית. נוסף על כך היא נשענת על היכולת להבחין בנקודות ראות שונות של אנשים שונים.

תאוריית ה-mind חיונית להתפתחות ולתפקוד חברתיים תקינים, כמו גם להסתגלות של ילדים לבית הספר (Astington, 1998). היא מתבטאת ביכולת המתפתחת בהדרגה ליצור חברויות, לנהל משא ומתן כדי לפתור עימותים, להשתתף במשחקי דמיון חברתי, לקחת חלק בהוראת עמיתים וכן הלאה (Carpendale & Lewis, 2004; Symons, 2004; Ziv, Solomon & Frye, 2008).

תאוריית ה-mind מתפתחת במהלך שש שנות החיים הראשונות, ובייחוד בגילאים שלוש עד חמש (Ziv & Frye, 2003). בתקופה זו ילדים מבינים בהדרגה שלאנשים שונים עשויים להיות העדפות ורצונות שונים, כמו גם רגשות שונים במצבים דומים. בגיל חמש או מעט לפני כן מרבית הילדים שהתפתחותם תקינה מבינים מצבים מנטליים מורכבים, ובפרט אמונות מוטעות (false beliefs) – ציון דרך המהווה נקודת מפנה בהתפתחות ההבנה החברתית של ילדים (Wellman, Cross & Watson, 2001). הבנה של אמונה מוטעית מתבטאת ביכולת להבין שלעתים אנשים תופסים את המצב לא כמות שהוא, אלא בדרך אחרת. יכולת זו מבוססת על ההבנה שלעתים אנשים שונים נחשפים למידע שונה, והדבר גורם להבדל בידע ובאמונה שלהם על אודות המציאות. במצב כזה לחלק מהאנשים חסר הידע אשר תואם את העובדות, ולכן אמונותיהם מוטעות. ילדים בני חמש מבינים שאדם אשר אינו יודע כי חפץ מסוים הועבר ממקום אחד למקום אחר, יחזיק באמונה מוטעית בדבר מיקום החפץ ויחפש אותו במקומו המקורי. בגיל זה ילדים גם מבינים מצבים רגשיים מורכבים – כמו למשל את ההחלטה של אדם להסתיר רגש אמיתי בניסיונות מסוימות – ורגשות מעורבים (כמו למשל לחוש שמחה ועצב בו-זמנית) שאנשים עשויים להרגיש (Harris, 2005).

עד לפני כעשור התמקדו מרבית המחקרים בתחום של תאוריית ה-mind בזיהוי הרצף ההתפתחותי של הבנת מצבים מנטליים שונים. בעשור האחרון חוקרים מבקשים לעמוד על התנאים המסייעים להתפתחותה של יכולת זו, ולשם כך הם מתמקדים באותם אפיוני השיח בין מבוגרים לילדים אשר תורמים להתפתחות תאוריית ה-mind.

### שיח מבוגר-ילד ותאוריית ה-mind של ילדים

על מנת לעמוד על אפיוני השיח בין מבוגרים לילדים אשר מסייעים להתפתחות תאוריית ה-mind, ערכו חוקרים תצפיות באינטראקציות בין הורים (בדרך כלל אימהות) לבין ילדיהם ובדקו את רמת ההבנה של ילדים (Ensor & Hughes, 2008). ממצאי המחקרים מצביעים על חמישה גורמים עיקריים התורמים לטיפול תאוריית ה-mind של ילדים. שני הגורמים הראשונים עוסקים בשימוש במונחים מנטליים. מונחים מנטליים נחלקים לשלושה סוגים עיקריים – מצבים קוגניטיביים (כמו למשל חושב, מהרהר), רצונות (כמו למשל רוצה, מקווה) ורגשות (כמו למשל שמח, מופתע). שילוב מונחים מנטליים בשיח עם ילדים מסייע להסב את תשומת לבם לתהליכים תודעתיים מגוונים (Astington, 2001). הגורם הראשון שתורם להתפתחות תאוריית ה-mind הוא שכיחות רבה בשיח של מונחים העוסקים במצבים מנטליים,

ואילו הגורם השני הוא המגוון של מונחים מנטליים אלה ('חושב', 'כועס', 'רוצה וכן הלאה). הגורם השלישי הוא התמקדות באמונות מוטעות בשיח מבוגר-ילד (Adrian, Clemente & Villanueva, 2007). ההתמקדות באמונות מוטעות חשובה, כיוון שהיא מסייעת לילדים בהשגת אבן דרך משמעותית בהתפתחות תאוריית ה-mind – היכולת לזהות הבדלים בין אנשים בידע ובאמונות שלהם ולהבין כיצד הידע והאמונות משפיעים על התנהגותם של בני אדם. הגורם הרביעי הוא עיסוק בסיביות מנטלית, דהיינו עיסוק בסיבה הגורמת לבני אדם להתנהג בדרך מסוימת (או להרגיש, לרצות ולחשוב באופן מסוים). מחקרים הראו כי קיים קשר בין שיח מבוגר-ילד אשר דן בסיביות שעניינה רגשות ("יואב מופתע, כי הוא קיבל במתנה ארנב"), רצונות ("שרי מתקשרת לסבתה, כי היא רוצה לטייל יחד איתה.") ומחשבות ("למה אור חושב שהפאזל נמצא בארגז?") לבין התפתחות הבנת ה-mind של ילדים (Peterson & Slaughter, 2006). הגורם החמישי הוא חשיפה לנקודות ראות שונות, ואף מנוגדות, של שותפים לשיח. כמה מחקרים הראו שנוסף על החשיפה המזדמנת של ילדים לנקודות ראות שונות, יש חשיבות גם לתיווך המסב את תשומת לבם של הילדים להיבט זה ("יערה חושבת שיש תותים במקרה, אבל רינת אומרת שהיא אכלה את כולם") (Bernard & Deleau, 2007).

ממצאים בדבר תרומת התיווך של מבוגרים לקידום ההבנה החברתית של ילדים מלמדים כי לצורך זה חשוב "לנצל" הן אירועים מזדמנים בחיי היום-יום, והן מצבים מובנים יותר המאפשרים שיח מתווך על אודות מאורעות חברתיים. קריאת ספרים לילדים בגן היא פעילות מובנית בהנחיית הגננת. זוהי פעילות שגרתית בגני ילדים, ואפשר "לנצלה" כדי לעסוק בנושאים חברתיים אשר קיימת זיקה ביניהם לבין המאורעות המצוינים בספר.

### תרומת ספרי ילדים להבנת תאוריית ה-mind

המאורעות אשר מתוארים בספרי ילדים מעוגנים בעולמם של ילדים וכוללים אינטראקציות מגוונות בין הדמויות. הדמויות הללו פועלות בהתבסס על רצונותיהן, רגשותיהן ומחשבותיהן, כלומר בזיקה לתאוריית ה-mind שלהן. המצבים מתוארים באמצעות אוצר מילים מנטלי העשיר יותר מזה שילדים נחשפים אליו בחיי היום-יום (Dyer, Shatz & Wellman, 2000). כמו כן, בספרים מתוארים מאורעות שהבנתם מתבססת על היכולת להבין פערי ידע, רגשות ורצונות שונים ואמונות מוטעות. הבנה מלאה של סיפור, כמו גם של התנהגותם של בני אדם בעולם האמיתי, מבוססת על הבנת הקשר בין הרובד ההתנהגותי (התנהגות הדמויות) לבין הרובד המנטלי (מחשבות, רצונות ורגשות של הדמויות) (Bruner, 1986).

במחקרים אחדים נבדק הקשר שבין קריאת ספרים לילדים בגיל הרך לבין התפתחות תאוריית ה-mind. מחקרים אלה הראו שתיווך העוסק בהיבטים מנטליים תורם הן להבנת הספר עצמו, והן להבנה חברתית רחבה יותר. בהעדר תיווך כזה ילדים עלולים להבין סיפורים באופן חלקי ולהתקשות בהבנת היבטים מרכזיים בעלילה. פסקין (Peskin, 1996) גילתה שילדים בני שלוש מתקשים בהבנת אמונות

מוטעות ודרכי הונאה המופיעות במעשיות קלסיות, כמו למשל כוונתו הזדונית של הזאב בסיפור **כיפה אדומה**. על בסיס הממצא הזה הצביעה החוקרת על הצורך בתיווך על ידי מבוגרים של היבטים מנטליים בסיפורים, וזאת כדי לסייע לילדים בהבנת הסיפורים. נמצא כי קיימת התאמה בין תיווך של הורים המתמקד בהיבטים מנטליים בסיפורי ילדים לבין רמת תאוריית ה-mind של הילדים, כפי שזו מתבטאת במטלות שעניינן אמונות מוטעות (Adrian, Clemente & Villanueva, 2007; Slaughter, Peterson & Mackintosh, 2007). קריאת ספרים מאפשרת לשוחח על אודות אמונות מוטעות, סיבתיות מנטלית ונקודות ראות שונות, גורמים שהם מרכזיים בטיפול תאוריית ה-mind.

נוסף על הטקסט המילולי, האיורים בספרי ילדים ממלאים תפקיד חשוב בהעברת המסרים. אשר לתרומתם להבנת ההיבטים המנטליים בסיפור, הרי שממצאי מחקרים מצביעים על מגמה מעורבת. דאייר, שץ ו-וולמן (Dyer, Shatz & Wellman, 2000) מצאו כי מרבית האיורים משקפים היבטים עלילתיים וממעטים במתן ביטוי לרובד המנטלי; לעומת זאת בולוס וזיו (2009א) ציינו שהאיורים מסייעים להבין את התשתית העלילתית, המהווה את הבסיס להבנת ההיבטים המנטליים בסיפור. פסקין ואסטינגטון (Peskin & Astington, 2004) הראו כי איורי הספר עשויים לתמוך משמעותית בתיווך של מבוגרים – תמיכה הן ברובד העלילתי, הן ברובד המנטלי. החוקרות מצאו כי תעב קריאת ספר אשר כלל טקסט מועט ונעדר מונחים מנטליים, מבוגרים התבססו על איורי הספר כדי לתווך מצבים מנטליים וסייעו בדרך זו בהתפתחות תאוריית ה-mind של ילדים. עדות נוספת לתמיכה שאיורי הספר מספקים בתיווך מנטלי של הורים לילדיהם (בני ארבע עד שש) נמצאה במחקר עדכני של סמדג'ה, זיו וארם (בדפוס). החוקרות השוו בין תיווך מנטלי של הורים בעת קריאת ספרים הכוללים טקסט לבין תיווך בעת קריאת ספרים שאינם כוללים טקסט, ועמדו על הפוטנציאל הטמון באיורים לתווך מצבים מנטליים מורכבים בסיפור: בעת קריאת ספר ללא טקסט מילולי המתבסס על איורים ההורים תיווכו היבטים מנטליים, כמו למשל אמונות מוטעות וסיבתיות מנטלית, בתדירות רבה יותר מאשר בעת קריאת ספר הכולל טקסט מילולי.

על מנת להציג תמונה רחבה של סוגיית תיווך הגננות בעת קריאת ספר, בדק המחקר הנוכחי את אופן העיסוק של הגננות בהיבטים מנטליים בספר – הן בהתבסס על הטקסט המילולי, הן בהתבסס על האיורים.

### **שיח של גננות על אודות היבטים של תאוריית ה-mind בעת קריאת ספרים לילדים**

קריאת ספר היא פעילות יומיומית בגן. היא מאפשרת לגננות לפתח שיח העוסק בהיבטים התפתחותיים מגוונים, כמו למשל לשון, אוריינות, הבנה חברתית והבנת רגשות (יפעת וזדונאיסקי-ארליך, 2000; Vinden, 1999). מחקרים מעטים בחנו את השיח של גננות עם ילדים על אודות היבטים של הבנה חברתית, ובפרט היבטים של תאוריית ה-mind. אסטינגטון ופלטייה (Astington & Pelletier, 1996)

בדקו את השימוש של גננות בשפה מנטלית. החוקרות גילו כי בראיונות עמן הגננות מדווחות על אודות עשיית שימוש במונחים מנטליים, אך בפועל הן ממעטות להשתמש בהם במהלך ההוראה והשיח בגן. תמונה שונה התקבלה במחקרן של גרהאם דויל וברמוול (Graham Doyle & Bramwell, 2006). החוקרות ערכו מחקר איכותני כדי לבחון את דרכי היישום של גננות את עקרונות הקריאה השיתופית עם קבוצה קטנה של ילדים, יישום אשר נועד לעודד שיח על אודות היבטים רגשיים-חברתיים בסיפורים. ממצאי המחקר הראו כי הגננת הרבתה לשאול שאלות על אודות המניעים המנטליים שבבסיס התנהגותן של הדמויות בסיפור ועודדה את הילדים לקשר בין הסיפור לבין מאורעות בחייהם, כאלה המבטאים חוויות והתנסויות מנטליות הדומות לאלו אשר מופיעים בסיפור.

במחקר עדכני של בולוס וזיו (2009ב), בדקו החוקרות את דרכי השיח על אודות סיפור בין 50 גננות ערביות בישראל לבין ילדי גן בני שלוש וחמש. הסיפור שהחוקרות בחרו, **השועל והתרנגולת** (מוטלק, 1979), מציג אמונה מוטעית של שועל: הלה תפס תרנגולת ושם אותה בשק, אך בעת שהוא ישן, התרנגולת הצליחה לברוח ושמה בשק אבנים. כשהשועל התעורר, הוא חש שהשק מלא וסבר כי התרנגולת נמצאת בו עדיין. רק כשהגיע לביתו ופתח את השק, גילה להפתעתו שהתרנגולת נעלמה, והשק מכיל אבנים. לאחר שתי קריאות של הספר הגננות התבקשו לנהל שיחה על אודות הסיפור עם קבוצה של חמישה ילדים. הממצאים העיקריים מצביעים על כך שהגננות דנות בשיחות בנושאי לשון, ידע עולם ומכוונות לספר. כמו כן נמצא כי הגננות מזהות את המאורע המנטלי המורכב (האמונה המוטעית של השועל), מאורע שהבנתו מצריכה תיווך והכוונה. נוסף על כך נמצאו הבדלים בכמות ובדרך התיווך של המאורע המנטלי המרכזי בין אינטראקציות של הגננות עם ילדים בני שלוש לבין אינטראקציות שלהן עם ילדים בני חמש. הדבר מעיד על הצלחתן של הגננות לזהות כי ילדים בגילאים שונים הם בעלי יכולות קוגניטיביות שונות. עם זאת, השיחה כללה בעיקר שאלות סגורות, והילדים לא הרבו ליזום ולשאול שאלות על אודות הסיפור. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיהן של יפעת, זדוניאקי-ארליך וסנדבנק (1999); חוקרות אלה מצאו כי לעתים השיחות בין גננות לבין ילדים "עמוסות מדי" ואינן שיתופיות די הצורך. בהתבסס על ממצאי מחקרן הדגישו בולוס וזיו שיש להכשיר ולעודד סטודנטיות, כמו גם גננות, לקיים שיח שיתופי עם הילדים על אודות ספרים. על שיח כזה לעסוק בין השאר בהיבטים של הבנה חברתית, וחשיבות מיוחדת לכך יש בחברה הערבית – בחברה הזו ההכרה בחשיבותן של אינטראקציות עשירות עם ילדים הולכת וגדלה, ויחד עמה גדל הצורך בהכשרת אנשי מקצוע המיומנים באינטראקציות כאלו.

המחקר הנוכחי בחן את השיח בין גננות לילדים בגני טרום-חובה ואת האופן שבו גננות דנות בהיבטים של תאוריית ה-mind ובהיבטים נוספים – לשון, אוריינות, חיי הילד וידע עולם. למיטב ידיעתנו, מחקר זה הוא הראשון אשר מתמקד בהתייחסותן של גננות דוברות עברית בישראל להיבטים של תאוריית ה-mind בעת קריאת ספר לקבוצת ילדים. כיוון שקריאת ספרים לילדים עשויה לעודד תיווך

ושיח אשר מקדמים את תאוריית ה-mind שלהם, המחקר יכול לספק מידע חשוב בדבר מימושו בפועל של פוטנציאל זה בעת קריאת ספרים בגני ילדים. נוסף על כך הממצאים עשויים לסייע בהבנת הדגשים אשר חשוב להעמיק ולטפח בתהליך ההכשרה של גננות.

## שאלות המחקר

מטרתו המרכזית של המחקר הייתה לבחון את התייחסותן של גננות להיבטים של תאוריית ה-mind המופיעים בספר ילדים בעת שיחה על אודות הספר עם קבוצת ילדים. על מנת לעגן את העיסוק בהיבטים המנטליים בהקשר רחב של קריאת ספר לילדים, המחקר בחן גם את התייחסותן של הגננות לכמה כישורים לשוניים ואורייניים. כישורים אלה מהווים חלק מתכנית הלימודים "לקראת קריאה וכתובה", תכנית המיועדת לתלמידים בחינוך הקדם-יסודי (משרד החינוך, 2007). המחקר הנוכחי מציג שלוש שאלות מרכזיות:

1. מה הם התחומים אשר גננות עוסקות בהם בשיח שלהן עם ילדי טרום-חובה בעת קריאת ספר?
2. באילו דרכים גננות עוסקות בהיבטים של תאוריית ה-mind המופיעים בסיפור שמאורע מרכזי בו מתאפיין באמונה מוטעית?
3. האם וכיצד הגננות מסתייעות באיורים שבספר כדי לתווך לילדים את ההיבטים המנטליים של הסיפור?

## שיטת המחקר

### המשתתפים

במחקר השתתפו 50 גננות המלמדות בגני טרום-חובה ממלכתיים במרכז הארץ, גנים שהילדים בהם משתייכים למעמד כלכלי-חברתי בינוני. הגננות נבחרו באופן אקראי מתוך רשימה שנמסרה לחוקרת הראשית על ידי מפקחות על גני ילדים (לאחר קבלת אישור ממשרד החינוך לביצוע המחקר). בתחילת המחקר מילאה כל גננת שאלון פרטים אישיים ודיווחה על אודות גילה, מספר שנות הוותק שלה כגננת, רמת השכלתה והשתלמויות בנושאי קריאת ספרים ואוריינות אשר היא השתתפה בהן במהלך שלוש השנים שקדמו לביצוע המחקר. מהשאלונים עולה כי גילן הממוצע של הגננות היה 42.7 שנים (26 עד 60, סטיית תקן של 10.08 שנים); הוותק הממוצע היה 16 שנים (1-30, סטיית תקן של 7.14 שנים); 16% ממשתתפות המחקר היו גננות מוסמכות, 76% היו בעלות תואר ראשון ו-8% היו בעלות תואר שני; אשר להשתלמויות שהגננות השתתפו בהן במהלך השלוש השנים האחרונות הרי ש-18% מהגננות דיווחו כי השתתפו בהשתלמות בנושא קריאת ספרים, ואילו 39% מהגננות השתתפו בהשתלמות בנושא ניצני אוריינות.

נוסף על נתוני רקע נבדק מספר הפעמים אשר הגננת קוראת ספר לילדים במהלך השבוע. הנתונים מראים שמספר המפגשים השבועיים אשר במהלכם הגננת קוראת ספר לילדים נע בין 3 ל-10: 30% מהגננות דיווחו כי הן מקיימות 3-4 מפגשי קריאה בשבוע, 56% מהגננות דיווחו על קיום 5-6 מפגשי קריאה שבועיים ו-14% דיווחו על קיום למעלה משישה מפגשי קריאה שבועיים. לבסוף בדקנו את מספר הפעמים בשבוע אשר הגננת מקדישה לעבודה עם קבוצה קטנה של ילדים. מספר הפעמים נע בין אחת לחמש: 24% מהגננות דיווחו שהן עושות זאת פעם בשבוע, 38% דיווחו על פעמיים בשבוע, 28% דיווחו על שלוש פעמים, ואילו 10% מהגננות דיווחו על 4-5 מפגשים שבועיים עם קבוצה קטנה של ילדים.

במפגשים שכללו קריאת ספר השתתפו 250 ילדים – 51.6% מהם היו בנים, והשאר (48.4%) בנות. גילם הממוצע של הילדים היה ארבע וחצי (46 עד 62 חודשים, סטיית תקן של 4.23 חודשים). לפי דיווחי הגננות, התפתחותם של כל הילדים הייתה תקינה. התפתחות השפה של כל הילדים תאמה את גילם, לפי מבחן פיבודי (PPVT) – הציון הממוצע היה 31.28 (הציון המקסימלי האפשרי הוא 46; ציוני הילדים נעו בין 18 ל-43, סטיית התקן הייתה 5.13).

## כלי המחקר

**1. ספר ילדים** – במחקר נעשה שימוש בספר הילדים המאיר **חידות של יום קיץ** מאת אלזביטה (1976). הספר עוסק בסיפורה של דמות דמיונית, דב-דובדבן, אשר מגלה שבגיית מלאת מים מצוי ירח. על מנת שהירח לא יברח, דב-דובדבן סוגר את הגיית במכסה. לאחר זמן מה הוא מסיר את המכסה ומופתע לגלות שהירח נעלם. הדב יוצא למסע אשר נועד למצוא את הירח, לתפוס אותו ולהחזירו לגיית. איורים מהספר מוצגים להלן.



ספר זה נבחר לצורך המחקר הנוכחי מכמה סיבות:

- הוא מומלץ לילדים בגיל הרך – הן בשל החוויה המשעשעת המתוארת בו, הן בשל האיורים האיכותיים (לשם-פלאי, 2000).

- הוא אינו מוכר לנבדקים. כל העותקים שלו אזלו בהוצאת הספרים, והוא אינו נמצא בחנויות הספרים (בדקנו כי אכן הגננות והילדים שהשתתפו במחקר אינם מכירים את הסיפור).

- התמה המרכזית היא מנטאלית: הדמות הראשית מחזיקה באמונה מוטעית – הדוב חושב שהירח נמצא בגיגית, אך למעשה זוהי השתקפות של הירח.

**2. מבחן הבנת מילים (PPVT)** – הבנת מילים של הילדים נבדקה באמצעות מבחן פיבודי (PPVT: Peabody Picture Vocabulary Test) בגרסתו העברית (נבו ואורן, 1979). מטרתו של המבחן הייתה לוודא שאוצר המילים של הילדים המשתתפים במחקר נמצא בתחום המצופה מבני 4-5.

**3. שאלון פרטים אישיים להורים** (ארם, 1998) – מטרת השאלון הייתה לקבל מידע על אודות כמה היבטים של מאפייני הילדים שהשתתפו במחקר: גיל הילד וההורה, מספר הילדים במשפחה, השכלת ההורים וכן הלאה.

**4. שאלון לגננות** (בולוס וזיו, 2009) – מטרת השאלון הייתה לקבל מידע על אודות מאפייני רקע של הגננות (כמו למשל רמת ההשכלה והוותק) ואפיוני העבודה בגן בכמה תחומים (כמו למשל השתתפות בהשתלמויות).

## הליך המחקר

לאחר קבלת אישור ממוסד החינוך לביצוע המחקר פנינו למפקחות בכמה ערים במרכז הארץ וביקשנו מהן לקבל רשימה של גננות. מתוך כל רשימה בחרנו באופן אקראי כשליש מהגננות ווידאנו שהן מעוניינות להשתתף במחקר. הליך המחקר כלל שני מפגשים של החוקרת הראשית בגן עם הגננת:

א. מפגש ראשון – מטרתו העיקרית של מפגש זה הייתה היכרות עם הגננת ועם ילדי הגן. נוסף על כך, הגננת קיבלה בו מכתב הסבר (מכתבים אלה היו מיועדים הן לגננות, הן להורים), בקשת אישור להשתתפותה במחקר ושאלון פרטים אישיים. על מנת להימנע מהטיה מחקרית לא צוין במכתבי ההסבר (לגננת ולהורים) ובשיחות עם הגננת שהמחקר מתמקד בתאוריית ה-mind, אלא באינטראקציות של הגננת עם הילדים בעת קריאת ספרים.

ב. מפגש שני – מבין הילדים שהוריהם הסכימו כי ישתתפו במחקר, בחרנו באופן אקראי חמישה ילדים ללא בעיות התפתחות (לפי דיווחה של הגננת). הגננת התבקשה לקרוא תחילה את הספר כדי להכיר לפני שתקרא אותו לילדים. לפני שהגננת קראה את הספר לילדים, נערך מבחן הבנת מילים (PPVT) לחמשת הילדים בקבוצה. לאחר מכן הגננת התבקשה לקרוא את הספר לילדים באותה הדרך שהיא

נוהגת לקרוא ספרים בגן. בפניה שקטה בגן קראה הגננת את הספר **חידות של יום קיץ** לקבוצה בת חמישה ילדים, והאינטראקציה בינה לבין הילדים צולמה במצלמת וידאו.

## קידוד

האינטראקציות המצולמות תומללו וקודדו על ידי החוקרת הראשית ושתי עוזרות מחקר (סטודנטיות לתואר שני בחינוך אשר הונחו על ידי החוקרת). הקידוד התמקד במידת עיסוקן של הגננות בכמה תחומים בעת קריאת ספר לילדים. כפי שמקובל במחקרים העוסקים בשיח מנטלי על אודות ספרים (Adrian, Clememte & Villanueva, 2007; Symons, Peterson, Slaughter, Roche & Doyle, 2005), הקידוד והניתוח כללו את המבטים החוץ-טקסטואליים של הגננות, דהיינו את ההרחבות של הגננות מעבר למשפטים שהן קראו מהספר. הניתוח התבסס על הגדרות עדכניות של מבע, ולפיהן מבע הוא יחידה לשונית המוגדרת בהתבסס על התוכן הסמנטי ומאפייני האינטונציה התחומים אותה, וזאת ללא התחשבות בתקינות דקדוקית או תחבירית (Berman & Lustigman, 2012; Chafe, 1994). בהתאם לכך קודדו כמבטים היגדים דוגמת "הכלב בורח" או "כמה מפתיע".

מדדי הקידוד התבססו על מחקרים קודמים שבדקו תיווך של מצבים מנטליים (Adrian, 2005; Symons et al., 2002; Ruffman, Slade & Crowe, 2007; Clemente & Villanueva, 2007) ושל המאפיינים שפה ואוריינות (Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008) בעת קריאת ספר לילדים על ידי אימהות. בשלב הראשון נערכה הבחנה בין מבטים מנטליים למבטים לא מנטליים, וכל מבע קודד כ'מנטלי' או 'לא מנטלי'. לאחר מכן קודדו ההיבטים המנטליים, הלשוניים והאורייניים בכל מבע. ההיבטים המנטליים כללו שני מדדים: 'מונחים מנטליים' ו'היבטים מנטליים מרכזיים'. המונחים המנטליים קודדו בהתייחס לשלושה סוגים: מונחים קוגניטיביים, מונחים שעניינם רגשות ומונחים שעניינם רצונות. טבלה 1 מציגה את המונחים המנטליים שגננות השתמשו בהן. גם ההיבטים המנטליים המרכזיים קודדו בהתייחס לשלושה סוגים: אמונה מוטעית (לרבות באשר למציאות), סיבתיות מנטלית ונקודות ראות שונות. כמו כן קודדה התייחסותן של גננות להיבטים שעניינם לשון (אוצר מילים ורצף עלילתי), אוריינות (ידע אותיות, ידע פונולוגי ומכוונות לספר), קישורים לחיי הילד וידע עולם.

בדומה לקידוד של מחקרים קודמים (Taumoepeau & Ruffman, 2008) מבע יכול להשתייך ליותר מממד אחד. כך למשל המבע "הדב איננו מבין איפה הירח" קודד הן ככזה המכיל מונח קוגניטיבי, הן כעוסק באמונה מוטעית; המבע "גם אתה חשבת שהחבר שלך יחכה לך, ובסוף הוא לא חכה?" קודד הן ככזה המכיל מונח קוגניטיבי ('חשבת'), הן כקישור לחיי הילד. בטבלה 2 שבהמשך מופיעים פירוט והגדרה של התחומים והמדדים, כמו גם דוגמה להתייחסותה של גננת לכל אחד מהמדדים.

**טבלה 1: פירוט של המונחים המנטליים אשר הגגנות השתמשו בהם בשיחותיהן עם קבוצת ילדים על אודות ספר**

| מונחים מנטליים                                                                                                                                                                                                                                                                  | סוג      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| לדעת, לחשוב, לזכור, לשים לב, להחליט, להבין, לשכוח, להתרכז, להרהר, לדמיין, להמציא, לחלום, להכיר, להאמין, לגלות, להתכוון, נראה לו, לדעתו, מבולבל, בטוח                                                                                                                            | קוגניציה |
| להרגיש, להתרגש, לשמוח, לכעוס, לאהוב, לחבב, להתלהב, להתאכזב, להצטער, להתייאש, לפחד, ליהנות, להיפגע, להתרגז, למצוא חן, להתגעגע למישהו, מופתע, עצוב, עליז, פחדן, מפוחד, מורגז, נבהל, מרוצה, מתוסכל, נרגש, נחמד לו, כיף לו, נעים לו, מסכן, קצר רוח, משועמם, עצבני, כואב, נעלב, מסכן | רגשות    |
| לרצות, לקוות, לבקש, לצפות, צריך, בא לו                                                                                                                                                                                                                                          | רצונות   |

**בדיקת מהימנות הקידוד – השוואה בין השופטים**

המהימנות נבדקה על ידי שלוש מקודדות – החוקרת הראשית ושתי סטודנטיות לתואר שני בחינוך. הבדיקה נעשתה באמצעות מבחן ICC עבור כל המבעים של 12 גננות (24% מכלל האינטראקציות). בכל מבע נערכה השוואה בין שלושת הקידודים.

שיעורי ההסכמה בין השלוש היו 99% בהבחנה בין מבעים מנטליים למבעים לא מנטליים, 98% בקידוד של מונחים מנטליים, 97% בקידוד של היבטים מנטליים מרכזיים, 100% בקידוד של עיסוק בלשון, 99% בקידוד של עיסוק באוריינות, 99% בקידוד של קישור לחיי הילד ו-100% בקידוד של עיסוק בידע עולם. שיעורי הסכמה גבוהים אלה מלמדים על רמת הסכמה גבוהה בין המקודדות.

טבלה 2: תחומים ומדדים שנבדקו במחקר – הגדרה ומבע לדוגמא לכל מדד

| תחומים ומדדים                 | הגדרה                                                      | דוגמה למבע                                       |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>מונחים מנטליים</b>         |                                                            |                                                  |
| קוגניציה                      | תהליכים מנטליים קוגניטיביים<br>(בעיקר מחשבות, אמונות וידע) | הכלב חושב שהמים קרים.                            |
| רגשות                         | מגוון של רגשות (שמח, פחד)                                  | הדב עצוב להיות בלי חברים.                        |
| רצונות                        | ביטויים שונים של רצונות<br>(רוצה, מקווה)                   | הדב מקווה שהכלב יבוא לשחק אתו.                   |
| <b>היבטים מנטליים מרכזיים</b> |                                                            |                                                  |
| אמונות מוטעות                 | במצב זה אמונת האדם אינה<br>תואמת את המצב במציאות.          | דב-דבדבן חושב שהירח נמצא בגיגית.                 |
| המצב במציאות                  | המצב האמיתי, מצב שאינו ידוע<br>לאדם בעל האמונה המוטעית.    | אבל באמת זו רק ההשתקפות של הירח.                 |
| סיבתיות מנטלית                | מצב מנטלי המסביר התנהגות, או<br>התנהגות המסבירה מצב מנטלי  | הכלב ברח, כי הוא לא רוצה להתקלח.                 |
| נקודות ראות שונות             | הבדלים בהתייחסותן של דמויות<br>שונות למצב מסוים            | הדב חושב שצריך לנוח, אבל הכלב אומר שצריך להמשיך. |
| <b>היבטים לא מנטליים</b>      |                                                            |                                                  |
| התנהגות                       | ביטויים שונים של התנהגות, פעולה<br>או תיאור דמויות         | הדב מטפס עד פסגת ההר.                            |
| מצבים פיזיולוגיים             | ביטויים שונים הקשורים לחושים של                            | לכלב מאוד קר בגיגית.                             |

הדמויות או לתחושות פיזיולוגיות  
שלהם

|                   |                                      |                            |
|-------------------|--------------------------------------|----------------------------|
| הכלב בכה כל הזמן. | התנהגות חיצונית הקשורה למצב<br>מנטלי | ביטוי חיצוני למצב<br>מנטלי |
|-------------------|--------------------------------------|----------------------------|

**לשון**

|                                   |                                                  |            |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------|------------|
| פסגה זה המקום הכי גבוה של<br>ההר. | פירושי מילים והסבר של מילים<br>קשות              | אוצר מילים |
| בואו נראה מה הדב יעשה עכשיו.      | תיאור רצף העלילה בתחילת<br>הסיפור, במהלכו ובסופו | רצף עלילתי |

**אוריינות**

|                                         |                                                                           |                  |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------|
| אתם רואים, זאת האות שין.                | ידיעת צורה וצליל של אותיות                                                | ידע אותיות       |
| אלזביטה – איזה צליל אנו שומעים<br>בסוף? | ידע שעניינו צלילי המילה (צליל<br>פותח או סוגר, פונמה וכן הלאה)            | מודעות פונולוגית |
| למאיירת קוראים אלזביטה.                 | ידע שעניינו מבנה הספר (כיווני<br>הקריאה, שם הסופרת)                       | מכוונות לספר     |
| אתה קראת סיפור דומה בבית?               | הקשרים שנעשים בין הסיפור או<br>קריאת הספר לבין חיי הילד,<br>המשפחה או הגן | קישור לחיי הילד  |
| בעולם יש הרבה הרים גבוהים.              | הרחבת תחומי ידע כלליים (ללא<br>קשר לתמה המרכזית או למצב<br>במציאות)       | ידע עולם         |

## תוצאות המחקר

### מבטים מנטליים ולא מנטליים

בשלב הראשון קודדו כל מבטי הגננות (הדברים שנאמרו מעבר לקריאה בספר). משך האינטראקציה הממוצע בין הגננות לילדים בעת קריאת ספר היה 15.2 דקות (7 עד 29 דקות, סטיית תקן של 5.02 דקות); מספר המבטים הממוצע של הגננת היה 171.38 (15 עד 522 מבטים, סטיית תקן של 99.81); מספר המבטים הממוצע אשר במהלכם הפנו הגננות את תשומת לבם של הילדים לאיורים היה 38.96 (15 עד 121 מבטים, סטיית תקן של 21.16). קידוד של מבטי הילדים העלה שמספרם הממוצע היה 92.14 (10 עד 219 מבטים, סטיית תקן של 53.18 מבטים).

בשלב השני השווינו באמצעות מבחן  $t$  בין מספר המבטים שעניינם תאוריית ה- $mind$  של הדמויות בסיפור (מחשבות, רגשות ורצונות) לבין מספר המבטים שעניינם היבטים לא מנטליים (התנהגות, תפיסה, מצב פיזיולוגי וביטוי חיצוני של מצב מנטלי). מהממצאים עולה כי מספר המבטים שעניינם היבטים לא מנטליים ( $M = 48.04$ ,  $SD = 37.27$ ) גבוה באופן מובהק ממספר המבטים שעניינם היבטים של תאוריית ה- $mind$  ( $M = 13.48$ ,  $SD = 15.63$ ) ( $t = 7.59$ ,  $p < .001$ ).

בשלב השלישי נבדקו כל המבטים בהתייחס למדדים שעניינם תאוריית ה- $mind$ , לשון, אוריינות, קישור לחיי הילד וידע עולם. הממוצעים, סטיות התקן וטווחי הממצאים מוצגים בטבלה 3. על מנת להשוות בין מידת העיסוק של הגננות בכל אחד מחמשת המדדים נערך ניתוח שונות חד-כיווני. הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים בין התייחסותן של הגננות לתחומים השונים:  $F(1, 49) = .78$ ,  $\eta^2 = .001$ ,  $p < .001$ . 170.32. מבחנים בשיטת בונפרוני הראו שמספר מבטי הגננות אשר עסקו בתאוריית ה- $mind$  היה גבוה באופן מובהק ממספר המבטים שלהן אשר עסקו באוריינות, בקישור לחיי הילד ובידע עולם ( $p < .001$ ). נוסף על כך נמצא שמספר מבטי הגננות אשר עסקו בלשון היה גבוה באופן מובהק ממספר המבטים שלהן שעניינם אוריינות, חיי הילד וידע עולם. לא נמצא הבדל מובהק בין מידת העיסוק בתאוריית ה- $mind$  לבין מידת העיסוק בלשון. כמו כן לא נמצאו הבדלים מובהקים בין רמות העיסוק באוריינות, בקישור לחיי הילד ובידע עולם. כפי שמעידים סטיות התקן הגדולות והטווח הרחב של מספרי המבטים בכל המדדים, הייתה שונות גדולה בקרב הגננות במידת עיסוקן בתחומים השונים בעת קריאת הספר לילדים.

טבלה 3: ממוצעים, סטיות תקן וטווחים של מבעי הגננות שעניינם תאוריית ה-mind, לשון, אוריינות, קישור לחיי הילד וידע עולם

| תחום            | ממוצע | סטיית תקן | טווח |
|-----------------|-------|-----------|------|
| תאוריית ה-mind  | 25.62 | 23.08     | 0-97 |
| לשון            | 16.18 | 13.75     | 0-72 |
| אוריינות        | 8.76  | 9.20      | 0-39 |
| קישור לחיי הילד | 5.68  | 10.92     | 0-62 |
| ידע עולם        | 5.74  | 10.55     | 0-42 |

#### התייחסותן של גננות להיבטים של תאוריית ה-mind

המטרה המרכזית של המחקר הייתה לעמוד על המידה והאופן של עיסוק גננות בהיבטים של תאוריית ה-mind בעת קריאת ספר לילדים. לשם כך בדקנו תחילה את המונחים המנטליים שגננות השתמשו בהם, כמו גם את התייחסותן לכמה היבטים מנטליים מרכזיים. הנתונים הסטטיסטיים מוצגים בטבלה 4.

טבלה 4 : ממוצעים, סטיות תקן וטווחי העיסוק במונחים מנטליים ובהיבטים מנטליים מרכזיים

| מדד                           | ממוצע | סטיות תקן | טווח |
|-------------------------------|-------|-----------|------|
| <b>מונחים מנטליים</b>         |       |           |      |
| קוגניציה                      | 25.26 | 16.15     | 0-64 |
| רגשות                         | 8.94  | 12.06     | 0-66 |
| רצונות                        | 7.86  | 12.18     | 0-76 |
| <b>היבטים מנטליים מרכזיים</b> |       |           |      |
| אמונות מוטעות                 | 6.32  | 8.47      | 0-34 |
| מצב במציאות                   | 10.38 | 13.26     | 0-62 |
| סיבתיות מנטלית                | 2.66  | 3.69      | 0-17 |
| נקודות ראות                   | 6.26  | 7.85      | 0-31 |

על מנת לבחון את ההבדלים בשימוש בין מונחים מנטליים שעניינם קוגניציה לבין אלה שעניינם רגשות ורצונות נערך ניתוח שונות חד-כיווני. בניתוח זה נמצא שיש הבדלים מובהקים בין מספר המבעים בשלושת המדדים:  $F(1, 49) = 45.09, p < .001, \eta^2 = .48$ . מבחנים בשיטת בונפרוני הראו שמספר המבעים העוסקים בקוגניציה היה גבוה באופן מובהק הן ממספר המבעים העוסקים ברגשות, הן ממספר המבעים העוסקים ברצונות ( $p < .001$ ). לא נמצא הבדל מובהק בין מספר המבעים העוסקים ברגשות לבין מספר המבעים העוסקים ברצונות. אשר להפניית תשומת לבם של הילדים לאיורים, הרי שהממצא העיקרי אשר עולה מהניתוח הוא כי הגננות מיעטו להסב את תשומת לבם של הילדים לאיורים במהלך השיח על אודות מונחים מנטליים ( $M = 2, SD = 2.82$ ).

על מנת לבחון את התייחסותן של גננות להיבטים המנטליים המרכזיים – אמונה מוטעית, סיבתיות מנטלית ונקודות ראות שונות – נערך ניתוח שונות חד-כיווני. בניתוח זה נמצאו הבדלים מובהקים במידת העיסוק בהיבטים השונים:  $F(1, 49) = 61.58, p < .001, \eta^2 = .56$ . מבחנים בשיטת בונפרוני הראו שהעיסוק באמונה מוטעית היה גבוה באופן מובהק מהעיסוק בסיבתיות מנטלית ובנקודות ראות שונות, כמו גם שהעיסוק בנקודות ראות שונות היה גבוה באופן מובהק מהעיסוק בסיבתיות מנטלית ( $p < .01$ ). אשר להפניית תשומת לבם של הילדים לאיורים, הרי שנמצא כי הגננות עשו שימוש מועט באיורים במהלך השיח על אודות ההיבטים המנטליים המרכזיים ( $M = 2.78, SD = 4.22$ ).

על מנת לבדוק אם היה קשר בין משתני הרקע של הגננות (ותק, השכלה, נושאי ההשתלמויות, מספר מפגשי הקריאה במהלך השבוע ומספר הפעמים בשבוע שהגננות מקדישות למפגש עם קבוצה

קטנה של ילדים) לבין מידת עיסוקן בהיבטים של תאוריית ה-mind (סך כל המבטים המנטליים, שימוש במונחים מנטליים, עיסוק באמונה מוטעית, עיסוק בסיבתיות מנטלית ועיסוק בנקודות ראות שונות), נערכו כמה ניתוחים סטטיסטיים. במבחני פירסון לא נמצאו קשרים מובהקים בין ותק הגננות לבין מידת העיסוק בהיבטים של תאוריית ה-mind. נוסף על כך נערכו ניתוחי שונות רב-ממדיים לבחינת הקשר בין כמה גורמים – ההשכלה והוותק של הגננת, נושאי ההשתלמויות, מספר מפגשי הקריאה במהלך השבוע ומספר הפעמים בשבוע שהגננת מקדישה למפגש עם קבוצה קטנה של ילדים – לבין מדדי תאוריית ה-mind. בניתוח זה נמצא הבדל מובהק בין גננות שמקדישות חמש פעמים לפחות בשבוע למפגש עם קבוצה קטנה של ילדים לבין גננות שמקדישות פחות מפגשים; ההבדל היה במספר המבטים המנטליים של הגננת בעת קריאת ספר:  $F(1, 49) = 1.86, p < .05, \eta^2 = .14$ . גננות אשר קיימו חמישה מפגשים שבועיים לפחות עם קבוצה קטנה של ילדים גם שילבו בקריאת הספר ובשיחה על אודותיו מבטים מנטליים רבים יותר והשתמשו במונחים מנטליים רבים יותר מאשר שאר הגננות.

## דיון

מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את מידת ודרך העיסוק של גננות בהיבטים של תאוריית ה-mind בעת קריאת ספר ילדים לקבוצת ילדים בגן. הממצאים העיקריים מצביעים על כך שהגננות אכן עסקו בהיבטים של תאוריית ה-mind, כמו גם בתחומים נוספים – לשון, אוריינות, קישור לחיי הילד וידע עולם. בעת עיסוקן בתאוריית ה-mind כללו הגננות במבעיהן מונחים קוגניטיביים רבים יותר מאשר רגשות ורצונות. כמו כן, הן עסקו באמונות מוטעות יותר מאשר בסיבתיות מנטלית ובנקודות ראות שונות. בעת השיחה על אודות היבטים מנטליים הן מיעטו להסב את תשומת לבם של הילדים לאיורים.

## עיסוקן של גננות בתאוריית ה-mind ובהיבטים לא מנטליים בסיפור

לצורך קבלת בסיס לניתוח עיסוקן של גננות בתחומים השונים נספרו כל המבטים אשר במסגרתם הרחיבו הגננות את השיח אל מעבר לטקסט שבספר (מבעים חוץ-טקסטואליים). הממצאים מצביעים על כך שבעת קריאת ספר לילדים הגננות לא "נצמדו לטקסט", אלא הוסיפו משלהן ואף שיתפו את הילדים בשיחה. מחקרים קודמים הצביעו על חשיבותן של הרחבות אלו בהעמקת הבנתם של הילדים היבטים מורכבים בסיפורים (Haden, Reese & Fivush, 1996; Symons et al., 2005). המחקר הנוכחי מראה שגננות אכן מכירות בחשיבותן של הרחבות "מעבר" לקריאת הטקסט.

ההרחבות של הגננות כללו עיסוק בתחומים מגוונים – תאוריית ה-mind, לשון, אוריינות, קישור לחיי הילד וידע עולם. ממצא זה מעיד על כך שגננות מודעות לפוטנציאל הטמון בספרים להעשרת הידע

וההבנה של ילדים בתחומים אלה. השיחות שהן מקיימות עם ילדים עולות בקנה אחד עם התחומים וההנחיות המופיעים בתכנית הליבה של משרד החינוך, "לקראת קריאה וכתבייה". בנושא קריאת הספרים תכנית הליבה מדגישה את החשיבות שבהעשרת אוצר המילים, הפניית תשומת לבם של הילדים לאפיוניהם של ספרים וקיום שיחה על אודות הנושאים המגוונים אשר מוצגים בספרים. המחקר הנוכחי מראה שגננות אכן משלבות בשיחות שלהן עם ילדים עיסוק בנושאים אשר תכנית הליבה מכוונת אליהם.

מבין חמשת התחומים שנבדקו, בעת קריאת הספר **חידות של יום קיץ** הגננות עסקו בהיבטים של תאוריית ה-mind ולשון (כמו גם ברצף העלילתי של הסיפור) יותר מאשר בהיבטים של אוריינות, חיי הילד וידע עולם. דומה שהגננות מזהות את ההיבטים החשובים להבנת הספר ומתמקדות בהם: מאחר שעלילת הסיפור כוללת היבט מנטלי מרכזי, אמונה מוטעית של דב-דובדבן באשר להשתקפותו של הירח במים, הגננות הרחיבו בנקודה זו באינטראקציה שלהן עם הילדים תוך כדי הבהרה של נקודות מרכזיות בעלילת הסיפור והסבר של מילים קשות. חשוב לציין שהמחקר בדק את הדרך של קריאת ספר ושיחה על אודותיו עם ילדים במהלך הקריאה הראשונה של הספר; בקריאה זו חשוב לבסס בקרב ילדים את ההבנה של העלילה ושל הבעיה המרכזית אשר הגיבור מתמודד עמה (פיין, ארם וזיו, בדפוס). ייתכן שבקריאות חוזרות של הספר הגננות יעסקו יותר בשיחות בהיבטים שעניינם חיי הילד וידע עולם.

### התייחסותן של הגננות להיבטים של תאוריית ה-mind

התייחסותן של הגננות להיבטים של תאוריית ה-mind נבדק באמצעות שני מדדים: השימוש במונחים מנטליים (מחשבות וידע, רגשות ורצונות) והעיסוק בהיבטים מנטליים מרכזיים (אמונה מוטעית, סיבתיות מנטלית ונקודות ראות שונות). בעת קריאת הספר והשיחה על אודותיו עם ילדים השתמשו הגננות בכל שלושת סוגי המונחים המנטליים, אך התמקדו בדברים שדב-דובדבן – הדמות המרכזית בסיפור – חושב ויודע יותר מאשר בדברים שהוא מרגיש ורוצה. חשיבות העיסוק במצבים מנטליים קוגניטיביים (מחשבה וידע) לקידום תאוריית ה-mind של ילדים הודגשה במחקרים קודמים (Adrian, Clemente & Villanueva, 2007; Adrian, Clemente, Villanueva & Rieffe, 2005; Le Sourn-Bissaoui & Hooge-Lespagnol, 2006). ממצאי המחקר הנוכחי מראים שספר העוסק באמונה מוטעית של הגיבור מעודד גננות לעסוק במצבים מנטליים קוגניטיביים. עם זאת, חשוב לציין שספרים מאפשרים לעגן את השיח הקוגניטיבי בשיח אינטגרטיבי, כזה העוסק גם ברגשות וברצונות של הדמויות. יתרונם המשמעותי של רוב ספרי הילדים הוא בכך שהם מציגים מאורעות רבים ועשירים, כמו גם מכלול של מצבים מנטליים המסבירים את התנהגות הדמויות ואת האינטראקציות שביניהן (Dyer, Shatz & Wellman, 2000). לעומת זאת בדרך כלל מטלות הניסוי המקובלות במחקר של תאוריית ה-mind בודקות הבנה של מצבים מנטליים נפרדים בהקשר שאיננו טבעי.

בבדיקת התייחסותן של הגננות להיבטים המנטליים המרכזיים – אמונה מוטעית, סיבתיות מנטלית ונקודות ראות שונות – נמצא שהן עסקו בשיחות עם הילדים באמונה מוטעית יותר מאשר בסיבתיות מנטלית ונקודות ראות שונות. מחקרים קודמים הדגישו את מרכזיות הנושא של הבנת אמונות מוטעית בתאוריית ה-mind של ילדים, כמו גם את החשיבות של שיח המתמקד באמונות מוטעות בסיפורים ובמצב האמיתי לקידום ההבנה של אמונות מוטעות בקרב ילדים (Adrian, Clemente & Villanueva, 2007; Adrian et al., 2005; Le Sourn-Bissaoui & Hooge-Lespagnol, 2006). במחקר הנוכחי הגננות אכן עסקו באמונה המוטעית ובמצב האמיתי, והדבר מתבטא בדוגמה שלהלן: "דב-דובדבן לא מבין. הוא חושב שזה ירח אמיתי, אבל זו רק ההשתקפות של הירח. איפה נמצא הירח באמת?" המחקר הנוכחי מצביע על תרומתו המשמעותית של ספר העוסק באמונה מוטעית לעיסוק של גננות בהיבט קוגניטיבי זה בעת קריאת ספר ושיחה על אודותיו עם ילדים.

הגננות עסקו בשיחות בסיבתיות מנטלית פחות מאשר באמונה מוטעית. ממצא זה תואם ממצאי מחקרים קודמים שהצביעו על עיסוק מועט של מבוגרים בסיבתיות מנטלית בעת קריאת ספר (LaBounty, Wellman, Olson, Lagattuta & Liu, 2008). עם זאת, חשוב לציין כי במחקר הנוכחי סיבתיות מנטלית שעניינה אמונה מוטעית של גיבור הסיפור קודדה כעיסוק באמונה מוטעית, לא כעיסוק בסיבתיות מנטלית. הדבר נעשה כדי לעמוד על סך כל התייחסות של גננות לאמונה המוטעית שבסיפור. ואכן, עיסוקן של הגננות באמונה המוטעית כלל הסברים סיבתיים. הדבר מתבטא בדוגמה הבאה: "הדב רדף אחרי הירח, כי הוא לא הבין שהוא [הירח] בשמים ולא בגיט".

גם העיסוק המועט של גננות בנקודות ראות שונות של דמויות בסיפור תואם ממצאי מחקרים קודמים (פיין, ארם וזיו, בדפוס). למרות זאת, מחקרים הדגישו כי חשיפת ילדים לנקודות ראות שונות חשובה ומשפרת את יכולתם להבין את הזולת (Bernard & Deleau, 2007). עיסוק בנקודות ראות שונות במסגרת השיח עם ילדים, כפי שהדבר מתבטא בדוגמה שלהלן, מעיד כי חלק מהגננות מבינות את החשיבות של היבט זה: "דב-דובדבן מזמין את הכלב להיכנס לגיט, אבל הכלב לא רוצה להירטב. הוא לא אוהב מים".

אף שהספר כלל איורים ברורים ומרובים, הגננות מיעטו להסב את תשומת לבם של הילדים לאיורים במהלך עיסוקן בהיבטים המנטליים שבספר. מחקרים מצביעים על תרומתם של איורים להבנת סיפורים בקרב ילדים ולהנאה מהם (Danis, Bernard & Leproux, 2000); מחקרים בתחום תאוריית ה-mind ציינו שהאיורים משקפים בעיקר את עלילת הסיפור ואת התנהגות הדמויות, ואילו את מחשבותיהן, רצונותיהן ורגשותיהן הם מבטאים במידה מועטה בלבד (Dyer, Shatz & Wellman, 2000). דומה שהגננות אשר השתתפו במחקר הנוכחי, נהגו כאימהות שהשתתפו במחקרים קודמים (סמדג'ה, זיו וארם, בדפוס): הן הסתייעו באיורים בעיקר כדי להבהיר את עלילת הסיפור, דבר הנדרש

כדי ליצור תשתית להבנת ההיבטים המנטליים. להלן דוגמה לכך: "אתם רואים, דב-דובדבן פותח את הגיגית." הגננות לא השתמשו באיורים כדי לקשר באופן ישיר בין רובד העלילה לבין הרובד המנטלי. חשוב לציין שנמצאה שונות גדולה בין הגננות בכמות ההרחבות ("מעבר" לקריאת הטקסט עצמו) ובעיסוק בהיבטים של תאוריית ה-mind. חלק מהגננות לא עסקו כלל במדדים שנבדקו, ואילו אחרות הרבו לעסוק בהם. ממצא זה תואם ממצאי מחקרים קודמים אשר הצביעו על שונות גדולה בכמות ובסגנון השיחות על אודות ספרים שמבוגרים מנהלים עם ילדים (Boulos, Ziv & Strauss, 2011; Shapiro, Anderson & Anderson, 2007; Yifat & Zadunaisky-Ehrlich, 2008).

מבין כל הקשרים שנבדקו בין אפיוני הגננות לבין אופן קריאתן ספר לילדים, נמצא מתאם רק בין מספר המפגשים השבועיים שגננת מקיימת עם קבוצה קטנה של ילדים לבין השילוב של מבעים מנטליים בהרחבות החוץ-טקסטואליות. ייתכן כי הדבר נובע מכך שגננת המודעת לחשיבותם של מפגשים בקבוצה קטנה ומקיימת מפגשים כאלה באורח תדיר, מזהה גם את הנושאים אשר חשוב לעסוק בהם בהרחבה במהלך השיח עם הקבוצה ויודעת "לנצל" את המפגשים האלה לקיום שיח עשיר עם הילדים. במחקר הנוכחי הגננות האלו זיהו את המרכזיות והמורכבות של ההיבטים המנטליים בסיפור שהן קראו ועסקו בהם בהרחבה. מחקרים עדכניים מדגישים את התרומה המשמעותית של אינטראקציה איכותית בין גננת לילדים, ובפרט אם היא מתקיימת בקבוצות קטנות, לעבודה חינוכית איכותית ולהישגים של ילדים (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice, 2008). המחקר הנוכחי מראה שגננות אשר מכירות בחשיבות האינטראקציה הזו, מיישמות זאת בעת קריאת ספר לילדים ושיחה עמם על אודות היבטים מנטליים.

### **סיכום, מגבלות המחקר, המלצות למחקרים עתידיים והשלכות חינוכיות**

המחקר הנוכחי מספק מידע חשוב בדבר דרכן של גננות לקרוא ספר לילדים בגן ולעסוק במגוון היבטים המופיעים בספר בעת שיחה על אודותיו ואינטראקציה עם הילדים. בעוד שמרבית המחקרים העוסקים בקריאת ספרים של מבוגרים לילדים מתמקדים בהיבטים של לשון ואוריינות, הרי שהמחקר הנוכחי מרחיב את היריעה: הוא מראה כי בחירה של ספרים הכוללים תיאור של מצבים מנטליים מורכבים אכן מעודדת גננות לעסוק בהיבטים האלה באינטראקציה שלהן עם הילדים.

בשל החשיבות שבקריאת ספרים לילדים, הפוטנציאל הטמון בפעילות זו להעשרת עולמם של ילדים במגוון רחב של תחומים ומרכזיותה בעשייה החינוכית בגן הילדים, מומלץ לבצע מחקרי המשך אשר יעמיקו את הבנתנו בדבר איכות השיח בין גננות לילדים. על המחקרים העתידיים להתמקד בעיסוקן של הגננות בהיבטים של הבנה חברתית, ובייחוד בתאוריית ה-mind. במחקרים עתידיים יש לבחון את השיח אשר מתקיים בעקבות קריאות חוזרות של אותו הספר ולנתח לא רק את מבעי הגננות, אלא גם את מבעי הילדים במהלך הקריאות החוזרות הללו. השאיפה היא לנסות לעמוד על הקשר שבין דרך

קריאת הספר והשיחה אשר הגנת מנהלת עם הילדים על אודותיו לבין דרך השתתפותם של הילדים בשיחה והבנתם את ההיבטים המנטליים שבסיפור. בשל השונות שנמצאה בין הגנות במחקר הנוכחי, מומלץ גם להעמיק בבדיקת הגורמים אשר משפיעים על איכות השיח של הגנות עם הילדים.

על מנת לקבל תמונה שלמה של מצב קריאת הספרים לילדים במערכת החינוך, חשוב לבדוק את תהליכי ההכשרה וההשתלמויות בנושא זה. מומלץ לבצע מחקר שיבחן את דרך לימוד הנושא של קריאת ספרים במכללות השונות להכשרת מורים, כמו גם את מערך ההשתלמויות הקיימות בנושא זה. נוסף על כך יש לבדוק אם וכיצד נלמד הנושא של תאוריית ה-mind וזיקתה לקריאת ספרים.

בד בבד עם הצורך במחקרי המשך, חשוב לעמוד על ההשלכות החינוכיות של המחקר הנוכחי. המחקר האיר את הפוטנציאל הטמון בספרי ילדים לעודד שיח על אודות אינטראקציות בין דמויות ואנשים, כמו גם על אודות המחשבות, הרצונות והרגשות שבבסיס התנהגותם של בני אדם ונקודות ראות שונות. מומלץ לקיים שיח אשר הילדים יהיו שותפים פעילים בו – הגנת תקשיב לרעיונות, לדעות ולרגשות של הילדים (Graham Doyle & Bramwell, 2006). שיח כזה מעניק לילדים ולגנות כאחד חוויה משמעותית של הקשבה, למידה וכבוד הדדיים; הדבר תורם לאיכות העבודה של הגנות, כמו גם להתפתחותם הקוגניטיבית ותפקודם החברתי של הילדים (Pianta et al., 2008).

השונות הגדולה באפיוני השיח בין הגנות שהשתתפו במחקר הנוכחי מעידה כי לא כל הגנות מקיימות שיח עם ילדים אשר עוסק במגוון הנושאים העולה מתוך קריאה בספרים, ולכן יש צורך בהעמקת הידע וההבנה של התחום בקרב גנות וסטודנטיות לחינוך בגיל הרך. בתהליך ההכשרה של גנות במכללות להכשרת מורים, כמו גם בהשתלמויות ההוראה של גנות, מומלץ אפוא לעסוק בנושא התפתחות תאוריית ה-mind כרכיב בהתפתחות הקוגניטיבית-חברתית של ילדים בגיל הרך. כמו כן יש ללמד במסגרות הללו את העקרונות לשיח נכון עם ילדים על אודות ספרים במהלך קריאות חוזרות שלהם (טל, תשס"ג; שפירא וארם, 2009). כדאי להציג בפני סטודנטים וגנות ממצאים של מחקרים דוגמת המחקר הנוכחי אשר גנות משתתפות בהן, וזאת כדי לחדד את המסר בדבר חשיבות עבודת הגנות, חשיבות חקר עבודתן ועידודן לערוך מחקרים. הדבר עשוי לחזק את הקשר בין המחקר לבין העשייה החינוכית.

חשוב לזכור ולהזכיר לאנשי חינוך ולהורים כי לצד משחקי המחשב המרובים שילדים משחקים בהם, ולצד המידע הרב אשר הם נחשפים לו (בטלוויזיה ובאינטרנט – ובפרט ברשתות החברתיות שהם מצטרפים אליהן בגיל צעיר), אין תחליף לחוויה המהנה של קריאת ספר איכותי ושיח משמעותי על אודותיו עם מבוגר קרוב.

## רשימת מקורות

- אלזביטה (1976). **חידות של יום קיץ: דב-דבדבן הקטן, הכלבלב וגם הירח**. תרגום: ח' שנהב. תל-אביב: דביר.
- ארם, ד' (1998). **כיצד אימהות מסייעות לילדיהן להתמודד עם משימות כתיבה: ניתוח התיווך האימהי והתפקוד האורייני של הילד בקרב ילדי גן בעיר פיתוח**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.
- בולוס, ל' וזיו, מ' (2009א). האם ילדים מבינים את תכסיסיו של השועל הערמומי? הבנה חברתית והבנת סיפורים בגיל הרך. **עולם קטן**, 4, 107-122.
- בולוס, ל' וזיו, מ' (2009ב, ספטמבר). **התייחסות גננות לתיאורית ה-mind בעת שיחה על ספר בגן**. ההרצאה נישאה בכינוס העשרים וארבעה של האגודה הישראלית לאוריינות ושפה, נווה אילן.
- טל, ק' (תשס"ג). השתקפותה של הוראה תואמת התפתחות בטיפוח האוריינות של ילדי הגן. **הד הגן**, ד, 40-49.
- יפעת, ר' וזדונאיסקי-ארליך, ש' (2000). המעבר מן השיח המשפחתי אל השיח הכיתתי: היבטים התפתחותיים-לשוניים ופדגוגיים. **ד"ש**, 22, 151-167.
- יפעת, ר', וזדונאיסקי-ארליך, ש' וסנדבנק, א' (1999). **אירועי שיח בגן: ניתוח על פי עקרונות מחקר פעולה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לשם-פלאי, מ' (2000). ספרי תמונות ללא טקסט. **ספרות ילדים ונוער**, 106, 49-55.
- מוטלק, א' (1979). **השועל והתרנגולת** (בערבית). ביירות, לבנון: מכתבת לובנאן.
- משרד החינוך (2007). **תשתית לקראת קריאה וכתיבה: תכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, תשס"ח**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית; האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. נדלה מתוך [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/KdamYesodi/Tochniyot\\_Limudim/Tashtit.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/KdamYesodi/Tochniyot_Limudim/Tashtit.htm)
- נבו, ב' ואורן, א' (1979). **שלבים מתקדמים בעיבוד מבחן פיבודי לשימוש בישראל**. אוניברסיטת חיפה.
- סמדיה, מ', זיו, מ' וארם, ד' (בדפוס). תיווך הורי לטיפוח התפתחות הבנת הזולת בקרב ילדי גן בעת אינטראקציה על ספרים. **מגמות**.
- פיין, י', ארם, ד' וזיו, מ' (בדפוס). תוכנית התערבות לקידום תיווך הורי, המתייחס להבנה רגשית-חברתית ולשפה, בעת קריאת ספרים לילדי גן ממיצב נמוך. **מגמות**.
- שפירא, ר' וארם, ד' (2009). הקשר בין קריאת ספרים לילדי גן לבין התפתחות השפה, ניצני האוריינות והאמפתיה שלהם. **עולם קטן**, 4, 123-134.
- Adrian, J. E., Clemente, R. A. & Villanueva, L. (2007). Mother's use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067.

- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L. & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mother's mental state language and children's theory of mind. *Journal of child language*, 32(3), 673-686.
- Aram, D. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing*, 19(5), 489-515.
- Astington, J. W. (1998). Theory of Mind goes to school. *Educational Leadership*, 56(3), 46-48.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language and real-world consequences. *Child Development*, 72(3), 685-687.
- Astington, J. W. & Pelletier, J. (1996). Language of mind in teaching and learning. In: D. R. Olson & N. Torrance (Eds), *The handbook of education and human development* (pp. 593-619). Malden, MA: Blackwell.
- Berman, R. A., & Lustigman, L. (2012). HARSP: A developmental language profile for Hebrew. In: M. J. Ball, D. Crystal & P. Fletcher (Eds.), *Assessing grammar: The languages of LARSP* (pp. 43-76). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bernard, S. & Deleau, M. (2007). Conversational perspective-taking and false belief attribution: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 443-460.
- Boulos, L., Ziv, M. & Strauss, S. (2011, April). *Theory of Mind (ToM) developmental sequence and teachers' judgments of ToM tasks in the Arab-Israeli community*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Montreal, Canada.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carpendale, J. I. M. & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(1), 79-96.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Danis, A., Bernard, J-M. & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 369-388.
- 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.

- Ensor, R. & Hughes, C. (2008). Content or connectedness? Mother-child talk and early social understanding. *Child Development*, 79(1), 201-216.
- Graham Doyle, B. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Haden, C. A., Reese, E. & Fivush, R. (1996). Mother's extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21(2), 135-169.
- Harris, P. L. (2005). Conversation, pretense, and theory of mind. In: J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp.70-83). New York: Oxford University Press.
- LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K. & Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17(4), 757-775.
- Le Sourn-Bissaoui, S. & Hooge-Lespagnol, F. (2006). Maternal discourse, children's language, and development of theory of mind. *Psychology of language and communication*, 10(1), 5-19.
- 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.
- Peskin, J. (1996). Guise and Guile: Children's understanding of narratives in which the purpose of pretense is deception. *Child Development*, 67(4), 1735-1751.
- Peskin, J. & Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development*, 19(4), 253-273.
- Peterson, C. C. & Slaughter, V. P. (2006). Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 151-179.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.
- 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.

- Slaughter, V., Peterson, C. C. & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: Narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development*, 78(3), 839-858.
- Symons, D. K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 24(2), 159-188.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J. & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 81-102.
- Taumoepeau, M. & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, 33 months. *Child Development*, 79(2), 284-302.
- Vinden, P. G. (1999). Children's understanding of mind and emotion: A multi-culture study. *Cognition and Emotion*, 13(1), 19-48.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Yifat, R. & Zadunaisky-Ehrlich, S. (2008). Teachers' talk in preschools during circle time: The case of revoicing. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 211-226.
- Ziv, M. & Frye, D. (2003). The relation between desire and false belief in children's theory of mind: No satisfaction? *Developmental Psychology*, 39(5), 859-876.
- Ziv, M., Solomon, A. & Frye, D. (2008). Young children's recognition of the intentionality of teaching. *Child Development*, 79(5), 1237-1256.