

הקשר בין קריאת ספרים לילדי גן לבין התפתחות השפה, ניצני

האוריינות והאמפתיה שלהם¹

עולם קטן: כתב עת לחקר ספרות ילדים ונוער (2009)

גיליון 4 – עמודים 123-134

רותם שפירא ודורית ארם²

קריאת ספרים לילדים צעירים היא חלק מההקשר הרחב של אינטראקציות בין הורים לילדיהם ושל התפתחות ילדים בהקשר החברתי-תרבותי (Pellegrini & Galda 2003). על אף שפעולה זו זכתה להתייחסות מחקרית ענפה היא טרם מוצתה במחקר ולא תמיד הביאה להסכמה בקרב החוקרים. המחקר שעסק בקריאת ספרים לילדים התמקד בעיקר בחקר תרומתם של שכיחות וסגנון קריאת ספר לילדים להתפתחות השפה ולניצני האוריינות שלהם (e.g., Haden, Reese & Fivush 1996). בקריאת ספרים לילדים טמון פוטנציאל לקידום היבטים נוספים של התפתחות שטרם נחקרו בשיטתיות, כמו למשל קידום הסתגלותם הרגשית-חברתית של ילדים (Reese, Cox, Harte & McAnally 2003).

קריאת ספרים מזמנת מפגש ושיח על מגוון התנהגויות ורגשות, שכן רבים מספרי הילדים מייצגים חוויות רגשיות וחברתיות (Zeece 2004). קריאת ספר משותפת להורה ולילד מזמנת דיאלוג על אודות הרגשות, המניעים והסיבות להתנהגויות של גיבורי הספר. שיחות בין הורים לילדיהם, המעודדות את הילדים להגדיר רגשות, לחשוב על מניעים להתנהגות הדמויות ועל השלכותיה, ולהבין את מערך יחסיהן של הדמויות עם הסובבים אותן עשויות לסייע לילדים להביע רגשות, להביןם ולווסתם (Colwell 2001). על יסוד הנחות אלה ולאור המחקרים המעטים הבוחנים את משמעות סגנון קריאת ספרים להתפתחות בגיל הרך, מנסה המחקר הנוכחי לבחון את הקשר בין שכיחות קריאת ספרים לילדים וסגנון הקראתם לבין התפתחות שפה, ניצני אוריינות, אמפתיה וזיהוי רגשות אצל ילדי גן בני 41-65 חודשים (בערך בני שלוש שנים וחצי ועד חמש שנים וחצי).

קריאת ספרים והתפתחות שפה וניצני אוריינות אצל ילדים

¹ המחקר בוצע במימון "האגודה הישראלית לקרנות מחקר וחינוך – מענק האגודה 2006".

² **רותם שפירא היא** דוקטורנטית בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב. היא חוקרת אינטראקציות בין הורים לילדים והתפתחות רגשית חברתית בגיל הרך. רכזת האגודה הישראלית לאוריינות ושפה. **ד"ר דורית ארם** חוקרת אינטראקציות הוראיות בין הורים לילדים והתפתחות בגיל הרך. עומדת בראש המגמה לחינוך מיוחד בחוג להיבטים התפתחותיים בחינוך בבית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. יושבת ראש בשיתוף של האגודה הישראלית לאוריינות ושפה. חברה בהנהלת האגודה למען הילד בגיל הרך בישראל (OMEP).

כאמור, מרבית המחקרים שבדקו את התרומה של קריאת ספרים משותפת הורה-ילד להתפתחות השפה והאוריינות של הילדים התמקדו בשכיחות הקריאה. יש עדות ברורה התומכת בקשר שבין שכיחות קריאת ספרים לילדים להתפתחות השפה (van Kleeck & Stahl 2003). לעומת זאת, יש פחות הסכמה בין החוקרים באשר לקשר בין שכיחות קריאת ספרים לילדים לבין התפתחות ניצני האוריינות שלהם (Sénéchal & LeFevre 2002). חוקרים מעטים חקרו את טבען ואופיין של אינטראקציות קריאת ספרים בין הורים לילדיהם (Scarborough & Dobrich 1994). כמו כן, החוקרים מיעטו לחקור את הדרך שבה מבוגרים קוראים ספרים לילדים. המחקר שהתמקד בסוגיה זו התייחס להיבטים האיכותיים של אינטראקציות קריאת ספרים לילדים, ומצא שסגנון קריאת ספרים קשור הן לרמת השפה של הילדים, הן להתפתחות ניצני האוריינות שלהם. לדוגמה, ליסמן ודה יונג מצאו שעושר השיחות שמנהלים הורים עם ילדיהם בני הארבע במהלך קריאת ספר (שאלת שאלות פתוחות ועידוד מעורבות הילד בשיחה) מנבא הן את אוצר המילים של הילדים והן את רמת פענוח המילים בגיל שבע (Leseman & de Jong 1998).

קריאת ספרים והתפתחות רגשית-חברתית של ילדים

חסרונם של מחקרים הבוחנים את הקשר בין קריאת ספרים לבין התפתחות חברתית-רגשית בגיל הרך בולט מאד (Scarborough & Dobrich 1994). זאת למרות ההנחה המקובלת כי קריאת ספרים לילדים, המתרחשת בהקשר חברתי, קשורה לתפקודם החברתי-רגשי של הילדים (Pellegriini & Galda 2003), שכן ספרי הילדים עשירים בהתייחסויות לרגשות ולמערכות יחסים המאפשרות הבנה של מחשבות, מניעים, רצונות ורגשות של האחר (Dyer, Shatz, and Wellman 2000). בנוסף לתוכן הספרים המעורר התייחסות למצבים רגשיים וחברתיים, מצב קריאת הספר מאפשר לילדים לבלות שעת חיק שקטה בזרועות הוריהם, ולפיכך מאפשר "חיבוק פסיכולוגי" ומעניק להם תחושת ביטחון (DeTemple 2001; Spitz 1999).

קיימים מחקרים שהתייחסו לקשר שבין אופי השיחות שמנהלים הורים עם ילדיהם לבין היבטים בהתפתחות הרגשית-חברתית של הילדים. לדוגמה, גרנר ושותפיה בחנו את הקשר בין שיחת אימהות עם ילדיהן על רגשות לבין הבנת הרגשות של ילדיהן (Garner et al. 1997). המחקר בחן 45 ילדי גן בני ארבע עד שש בעת שהתבוננו בספר תמונות שחובר במיוחד לשם הפקת שיח על רגשות. החוקרים מצאו שביטויי אמפתיה של האימהות כלפי הדמויות בספר קשורות להבנה הרגשית של ילדיהן. כמות ההסברים של האימהות והתייחסותן לסיבתיות הרגשית של הדמויות שהוצגו בספר ולתוצאותיה נמצאו קשורים חיובית להבנת רגשות האחר של ילדיהן, ובמיוחד להבנה כי רגש האחר עשוי להיות שונה מהתגובה הרגשית הרווחת במצב מסוים. לטענת החוקרים הבנה זו קשורה ליכולת של הילדים לגלות אמפתיה לאחרים. להערכתם, אופי השיח של אימהות על רגשות בשעת קריאת ספר-תמונות חשוב להתפתחות יכולתם הרגשית של ילדיהן.

מחקרים ראשוניים אלה בדקו בדרך כלל את הקשר שבין סגנון הסיפור של האם לבין התפתחות תאוריית המינד של ילדה. המחקרים התבצעו במעבדות ולעתים קרובות היו הנבדקים ילדים עם לקויות שפה או לקות התפתחותית. החוקרים לא עשו שימוש בספרות ילדים ובמהלך

הניסוי האמהות לא קראו טקסט כתוב וידוע מראש. לחילופין נעשה שימוש בספר-תמונות או שנעשתה פעילות עם ספר שחובר במיוחד לצורכי הניסוי. לעומת זאת במחקר שיוצג להלן חקרנו את הקשר בין קריאת ספרים משותפת הורה-ילד לבין הבנה חברתית-רגשית של ילדי גן. במחקר השתתפו אימהות וילדי גן ממיצב סוציו-אקונומי בינוני. המשתתפים נבחנו בעת קריאת ספר לילדים בביתם. הוערכו שכיחות קריאת ספרים וסגנונה ובנוסף לקשר שלהם לשפה ולניצני אוריינות נבדק גם הקשר שלהם להתפתחות האמפתיה ולזיהוי רגשות אצל הילדים.

קריאת ספרים והתפתחות אמפתיה אצל ילדים

האמפתיה מוגדרת כ"יכולת להתנסות ברגשותיו של אחר" (סרוף ועמיתיו 1998) "ולזהיב תגובה רגשית התואמת יותר את מצבו של האחר מאשר את מצבו של האני" (Hoffman 1984) אמפתיה והבנה רגשית הן תוצר של אינטראקציה בין כישורים רגשיים (לדוגמה: הבעת רגשות, זיהוי רגשות) לבין כישורים קוגניטיביים (לדוגמה: לקיחת תפקיד, היכולת להבין את רגשותיו ומחשבותיו של האחר) (Strayer 1989). התפתחות האמפתיה היא מרכיב חשוב בהתפתחות החברתית-רגשית. ידע רגשי מאפשר לילדים מידע על מצבים עם בני גילם ועל אופן ההתנהגות הרצוי במצבים חברתיים. לדוגמה, דנהם ושותפים מצאו כי זיהוי רגשות (זיהוי רגשות לפי הבעת פנים) וידע על רגשות (הכרה ברגש המתאים למצב חברתי מסוים) בגיל שלוש-ארבע ניבא הבנה חברתית בגיל חמש-שש (Denham et al. 2003). התפתחות האמפתיה נחוות ומתבטאת באופן מפותח יותר ככל שעולה גיל הילד (Hoffman 1991, p. 2000). יכולתו של האדם להבין את נקודת המבט הפסיכולוגית הפנימית של האחר מתפתחת ביחס ישר לגילו ולהתבגרותו (Strayer 1989).

הבנת רגשות והיכולת האמפתית מתפתחות במהלך אינטראקציות מוקדמות בתקופת הילדות, אינטראקציות שבהן מצב הרוח של המטפל מועבר לילד על ידי מגע, טון דיבור, שיחה והבעות פנים. נוסח מוקדם זה של שיתוף ומודעות בין המבוגר לבין הילד יוצר עולם של פתיחות, הבנה אמפתית וקשר בין הרגשות של הילד לרגשות האחר (Zahn-Waxler et al. 1992). כמו כן נמצא כי גם קשרי הורה-ילד הבאים לידי ביטוי בדאגה ובחום, עוזרים לילדים להיות פתוחים לצרכים של אחרים (Kohn 2000).

מעבר לקשר הרגשי בין המבוגר לילד, שיח ותיווך המתרחשים בין ההורים לילדיהם עוזרים לילדים להבין היבטים רגשיים, כגון: רגשות, כוונות, סיבות, ומניעים (Thompson et al. 2003). שיחות מעין אלה עשויות להתרחש בהקשרים שונים בחיי היומיום, כמו למשל בזמן משחק או העלאת זיכרונות וכמובן – בזמן קריאת ספר. בהקשר זה דנהם ואורבך בחנו שיחה על רגשות בין 47 ילדי גן בני שלוש-ארבע ואימותיהן בעת התבוננות משותפת בספר-תמונות, שבו הדמויות מבטאות רגשות שונים (Denham & Auerbach 1995). הם מצאו קשר בין האופן שבו האם סיפרה ותיווכה את הסיפור (שאלת שאלות, מתן הסברים והנחיות) לעושר השפה של הילדים בעת השיח. בנוסף, היכולות הרגשיות של הילדים נובאו על ידי האופן שבו האם התייחסה

לרגשות במהלך קריאת ספר-התמונות. החוקרות טוענות כי שיחה על רגשות בין ילדי גן לאימותיהן מהווה מבנה חשוב שיש לו משמעות להתפתחות הרגשית-חברתית של הילדים.

המחקר הנוכחי תוכנן לאור הקשרים שהוצגו בין התפתחות האמפתיה כחלק מהתפתחות הבנה רגשית חברתית אצל ילדי גן לבין אינטראקציות הורה-ילד. מטרת המחקר היתה, אם כן, לחקור את מהות הקשרים שבין שכיחות וסגנון קריאת ספרים לילדים לבין התפתחות שפה, ניצני אוריינות והתפתחות האמפתיה של ילדי גן.

תיאור המחקר

במחקר השתתפו 77 ילדי גן ואחד מהוריהם מאזור המרכז והשרון (31 בנים ו-47 בנות). גיל הילדים נע בין 41 ל-65 חודשים ($M=54.72$, $SD=5.70$). השכלת רוב האימהות (62.8%) ורוב האבות (57.7%) כללה לימודים לתואר אקדמי ראשון לפחות. המפגשים עם ההורים והילדים נערכו בבית המשפחה. בתחילת המפגש ההורים התבקשו לקרוא לילדיהם ספר לא מוכר שנמסר להם בפגישה, כפי שהם קוראים בדרך כלל (כאשר לא מצלמים אותם למחקר). לאחר מכן ההורים התבקשו למלא שאלונים שהעריכו את שכיחות קריאת ספרים לילדים בבית. במקביל למפגשים בבתי המשפחות הערכנו את הילדים באמצעות מטלות שפה, ניצני אוריינות ואמפתיה בעת שהותם בגני הילדים.

כלי המחקר

- (1) **פעילות אוריינית בבית** – ההורה נשאל על שכיחות הפעילות האוריינית בבית עם הילד במגוון תחומים: עיון בעיתונים, משחק באותיות, פעילויות כתיבה ועוד.
 - (2) **שכיחות קריאת ספרים** – ההורה נשאל כמה פעמים בשבוע הוא קורא ספרים לילדו.
 - (3) **הערכת סגנון קריאת ספר** – ההורים צולמו בעת קריאת הספר 'צפרדע ביום מיוחד מאוד' מאת מקס פלטהאוס (הוצאת מחברות ספרות). סיפור זה מתאר מצב של "הונאה": צפרדע, גיבור הסיפור, שכח שיש לו יום הולדת, אך חבריו לא שכחו זאת והם מתכננים לו מסיבת הפתעה. צפרדע מתוסכל, שכן הוא חש שחבריו מתרחקים ממנו. לקראת סוף היצירה חבריו של צפרדע מפתיעים אותו במסיבה חגיגית, וצפרדע הנרגש שמח ונהנה. האינטראקציות בין ההורים לילדים תועתקו ונותחו תוך הערכת התייחסות ההורה והילד להיבטים רגשיים-חברתיים ולהיבטים שפתיים-אורייניים. בניתוח התצפית התייחסנו לכל המלל של ההורה והילד מעבר לטקסט של הסיפור, למחוות שלהם והלתנהגותם. ניתוח התצפית הפיק את המדדים הבאים:
- תיווך מנטאלי-רגשי של ההורה:** מדד זה כלל שאלות פתוחות, שאלות סגורות והרחבות המתייחסות לתחום המנטאלי ("צפרדע לא יודע למה זה יום מיוחד והוא רוצה לדעת"; "למה התכוון הארנב?"), לתחום הרגשי ("צפרדע מאוד עצוב"; "אוי אוי איזה מסכן צפרדע"; "מה צפרדע מרגיש?") ולתחום החברתי והמוסרי ("חברים שלו הכינו לו מסיבה"; "איזה חברים טובים"; "זה יפה להתנהג ככה?"). בנוסף, מדד זה כלל את סך כל המילים

המנטאליות שביטא ההורה במהלך האינטראקציה (לדוגמה: חושב, שוכח, הפתעה) ואת סך כל מילות הרגש (לדוגמה: עצוב, כיף, מאושר). אחוז התיווך המנטאלי-רגשי חושב מתוך סך כל ביטויי התיווך של ההורה, דהיינו מכלל החריגות של ההורה מהטקסט הסיפורי.

קישור לחיי הילד: מדד זה כלל הרחבות של ההורה העוסקות בקשר שבין עלילת הסיפור והדמויות המופיעות בו לבין חיי הילד ("לך יש גם יום הולדת עוד מעט"; "גם לך יש חברים טובים כמו לצפרדע"). אחוז ההרחבות המתייחסות לחיי הילד חושב מתוך סך כל ההרחבות של ההורה במהלך האינטראקציה.

מילים מנטאליות של הילד: מדד זה כלל את כל המילים המנטאליות שהילד אמר במהלך קריאת הספר המשותפת ("הצפרדע ממש מופתע עכשיו").

אירועי קשב: הכוונה למצבי בריחת קשב של הילד במהלך קריאת הספר. אחוז מצבים אלה חושב ביחס ל-22 עמודי הספר. אירועי הפרעת הקשב ביטאו לדעתנו "קצר" כלשהו בתקשורת שבין הילד להורה.

חיזוקים באינטראקציה: החיזוקים כללו חיך, צחוק, מגע פיזי וחיזוק חיובי של ההורה ושל הילד. אחוז החיזוקים חושב מתוך סך כל ביטויי התיווך במהלך קריאת הספר. חיזוקים אלה ביטאו לדעתנו את אופי "זרימת" הקשר בין ההורה לילד.

4) **הערכת שפה וניצני אוריינות** – בגני הילדים הערכנו את אוצר המילים (PPVT) של הילדים שהשתתפו במחקר, את מודעותם הפונולוגית (יכולת להפיק פונמה פותחת וסוגרת של מילים) ואת יכולתם לשיום האותיות.

5) **הערכת רמת האמפתיה של הילד** – הערכנו את ההבנה של מצבים רגשיים והתאמת רגש למצב באמצעות כלי שפיתחו שטרייר ורוברטס (Strayer and Roberts 2004). הרגשות אותם הערכנו במחקר הנוכחי הם: עצב, שמחה, גועל, פחד וכעס. עבור כל רגש מתוך החמישה הצגנו שני מצבים שיש ביכולתם לעורר את אותו הרגש. לצורך כך השתמשנו בציורים ובסיפורים מלווים. בסך הכל הוצגו בפני הילד עשר תמונות המתארות מצבים רגשיים הרווחים בחיי ילדים. הילדים בציורים הוצגו ללא תווי פנים (הפנים הוצגו כעיגול חסר תוויים) ולכל תמונה צורפו מספר משפטים המתארים את המצב. לדוגמה: "דנה הזמינה את חבריה לשחק איתה, הם הסכימו ובאו לשחק איתה". לאחר השמעת הסיפור והצגת התמונה הילד התבקש לענות על שלוש שאלות: 1. כיצד הדמות מרגישה? ובמקרה זה "איך דנה מרגישה?" הילד התבקש לזהות את הבעת הרגש המתאימה לדמות מתוך ארבע תמונות של הבעות הרגש. 2. כיצד הילד עצמו מרגיש לאחר ששמע את הסיפור? הילד התבקש לזהות את הרגש שהוא מייחס לעצמו מתוך ארבע תמונות אקראיות המתארות הבעת רגש. 3. מדוע הוא מרגיש כך? הילד התבקש להסביר באופן מילולי מדוע בחר ברגש מסוים. שקלול תשובותיו של הילד הניב "ציון" מסכם באמפתיה התפתחותית (0-19). ציון זה מצביע על יכולתו של הילד לזהות את רגשותיו של האחר במצבי חיים שונים, להתאים את רגשותיו לרגשות האחר והסביר מדוע הוא מרגיש רגש דומה לזה של האחר.

תוצאות

טבלה : מתאמים בין משתני קריאת ספר לבין משתני השפה, האוריינות והאמפתיה (N = 78)

	אוצר מילים	שיום אותיות	מודעות פונולוגית	אמפתיה
פעילות אוריינית בבית	0.19 [^]	0.42 ^{**}	0.21 [*]	0.04
שכיחות קריאת ספרים	0.18 [^]	0.01	-0.07	0.23 [*]
תיווך מנטאלי רגשי (%)	0.21 [*]	0.12	0.00	0.22 [*]
קישור לחיי הילד (%)	0.09	0.15	-0.00	0.29 ^{**}
סגנון מילים מנטאליות- ילד	0.20 [*]	0.04	0.01	0.27 ^{**}
אירועי קשב (%)	-0.42 ^{**}	-0.21	-0.05	-0.06
חיזוקים (%)	-0.17	-0.01	0.12	-0.24 [*]
(%) אחוזים				$p < 0.06$, $*p < 0.05$, $**p < 0.01$

הממצאים מראים כי נמצאו קשרים בין שכיחות וסגנון קריאת ספרים של הורים לילדיהם לבין השפה, ניצני האוריינות והיכולת האמפתית של הילדים. כמו כן נמצא כי רק מגוון הפעילות האוריינית בבית קשור למיומנויות האורייניות של הילדים (שיום אותיות ומודעות פונולוגית), בעוד שכיחות וסגנון קריאת ספרים לא נמצאו קשורים למיומנויות אלה.

מתוך המחקר עולה כי שכיחות קריאת הספרים וסגנון קריאת ספרים קשורים שניהם להתפתחות השפה של הילדים. נמצא כי ילדים שזוכים ליותר מפגשי קריאת ספר שבמהלכם ההורים מתייחסים יותר למחשבות, לרגשות ולמצבו הנפשי של האחר (תיווך מנטאלי), מתגלים כבעלי שפה גבוהה יותר (הבנת אוצר מילים רב יותר). בדומה לכך, ילדים שעושים שימוש רב יותר במילים מנטאליות בעת קריאת הספר הם בעלי אוצר מילים רחב יותר. כמו כן נמצאו קשרים שליליים בין אירועי קשב באינטראקציה לבין רמת השפה של הילדים.

המדד ההתפתחותי החדש שבו התמקדנו במחקרנו הוא התפתחות האמפתיה. מעניין היה להיווכח כי כל המדדים שהתייחסו לסגנון קריאת הספר (מלבד אירועי קשב) נמצאו קשורים לאמפתיה. ילדים להורים שנהגו לתווך תיווך מנטאלי, כלומר, התייחסו יותר לרגשות ולמצבים חברתיים וקישרו בין אירועי הסיפור לחיי הילדים, הראו רמה גבוהה יותר של אמפתיה. עם זאת נמצא קשר שלילי בין חיזוקים לבין אמפתיה. כלומר שככל שהאימהות נתנו יותר חיזוקים כך הראו ילדיהן רמה נמוכה יותר של אמפתיה.

מתוך שאיפה להעמיק את הבנת הקשר בין קריאת ספר לבין היכולת לגלות אמפתיה, ובשל השונות הרבה שבין הילדים בממדד האמפתיה (הטווח נע בין 0 ל-14), החלטנו להתמקד בשתי קבוצות ה"קצה" (להלן), ולבחון האם קיימים ביניהן הבדלים בשכיחות קריאת ספרים וברמת התיווך. חילקנו אפוא את המשתתפים לשלוש קבוצות על פי רמת ההתפתחות האמפתית שלהם: הקבוצה הראשונה כללה את הילדים שאובחנו כבעלי אמפתיה התפתחותית הגבוהה ביותר (25% מן הילדים (N=19); טווח הציונים נע בין 7.30 לבין 12.40); הקבוצה השנייה כללה ילדים שאובחנו כבעלי אמפתיה התפתחותית ברמה בינונית (50% מן הילדים (N=40); טווח הציונים נע בין 2.60 לבין 7.30); ואילו הקבוצה השלישית כללה ילדים שנמצאו כבעלי אמפתיה התפתחותית נמוכה (25% מן הילדים (N=19); טווח הציונים נע בין 0.50 לבין 2.60).

התמקדנו, כאמור, בשתי קבוצות הקצה, שמשתתפיהן היו בעלי הציונים הגבוהים והנמוכים, והשווינו ביניהן את סגנון התיווך ההורי. ההשוואה בין הקבוצות העלתה כי ילדים להורים המדווחים על קריאה תכופה יותר של ספרים הם בעלי רמה גבוהה יותר של אמפתיה התפתחותית לעומתם ילדים להורים המדווחים על שכיחות נמוכה יותר של קריאת ספרים ($t = -2.31, p < 0.05$). כך גם לגבי סגנון התיווך: במרבית המשתתפים של איכות קריאת הספרים נמצאו הבדלים המעידים על כך שהתייחסות (או אי התייחסות) של ההורים להיבטים מנטאליים ורגשיים בעת קריאת ספר קשורה חיובית לרמת האמפתיה של ילדיהם ($t = 2.01, p < 0.05$). כמו כן נמצא כי ילדים להורים שמיעטו להשתמש בחיזוקים בעת קריאת הספר הם בעלי רמת אמפתיה התפתחותית גבוהה יותר ($t = 1.89, p < 0.05$).

דיון

מטרת המחקר הייתה להעריך את הקשר שבין קריאת ספרים לבין התפתחות השפה, האוריינות ורמת האמפתיה של ילדי גן. ההורים רואיינו על אודות הסביבה האוריינית בביתם ועל אודות התנהגויות קריאת הספרים לילדיהם השגורות בביתם. ההורים צולמו בשעת הקריאת ספר לילדיהם. אינטראקציות אלה נותחו לצורך הערכת סגנון קריאת הספר. בד בבד הערכנו את התפתחות השפה, ניצני האוריינות והאמפתיה של הילדים בגני הילדים שבהם הם לומדים. תוצאות המחקר הראו על קשרים בין עושר הסביבה האוריינית בבית, שכיחות קריאת הספרים ועושר התיווך בעת קריאת הספר, לבין רמת השפה וניצני האוריינות של הילדים. שאלת המחקר המרכזית העלתה כי שכיחות קריאת ספרים וסגנונה קשורים ליכולתו האמפתית של הילד.

שכיחות וסגנון קריאת ספרים לילדים והתפתחות שפה וניצני אוריינות אצל ילדים

כאמור, המחקר מצא כי שכיחות הפעילות האוריינית בבית הכוללת למשל, כתיבת פתקים, עיון בעיתונים ומשחקי אותיות קשורה הן להתפתחות השפה והן לניצני אוריינות. יש להניח כי בהווי משפחתי עתיר פעילויות אורייניות זוכים הילדים לעידוד בכל הקשור לשימוש בשפה מדוברת או כתובה. המחקר הנוכחי מראה כי יש פרי לעידוד ההורים בתחום זה, משום שנמצא קשר ישיר בין היקף הפעילות האוריינית בבית לבין רמת השפה וניצני האוריינות של הילדים (Bennet, Weigel).

2002 & Martin). תוצאות המחקר מצביעות גם על קשרים בין שכיחות קריאת ספרים לבין רמת השפה של הילדים. נמצא כי ילדים להורים שדיווחו על קריאת ספרים שוטפת ומרובה הראו יכולת שפתית גבוהה יותר. לא נמצאו קשרים דומים בין שכיחות קריאת ספרים לניצני האוריינות של הילדים (מודעות פונולוגית וידע אותיות).

תוצאות אלה עולות בקנה אחד עם המדווח בספרות המחקרית, המציגה עדויות עקביות לקשר שבין שכיחות קריאת ספרים לבין התפתחות השפה (van Kleeck & Stahl, 2003) וקשר פחות עקבי בין שכיחות קריאת ספרים לבין ניצני האוריינות (Sénéchal & LeFevre 2002). הקשר שבין שכיחות קריאת ספרים לשפה ניתן להסבר באמצעות החשיפה החוזרת לאוצר מילים עשיר, שקריאת הספרים מאפשרת (Detemple 2001). אך נראה כי קריאת ספרים קשורה פחות להתפתחות ניצני האוריינות. ייתכן שבכדי לקדם מיומנויות אלפאבטיות יש לערוך פעילות ישירה יותר עם אותיות, פירוק מילים לצלילים וכתיבה. תוצאות המחקר הנוכחי מחזקות את הסברה שחשיפה של ילדים לספרים והתבוננות באותיות אינן מקדמים את המיומנויות האלפאבטיות של הילדים (Aram & Levin 2002).

כאמור בפתח המאמר, לעומת המחקרים הרבים העוסקים בשכיחות קריאת ספרים, חוקרים מעטים יותר ניתחו את טבעה של פעילות קריאת ספרים (Scarborough & Dobrich 1994). במחקר הנוכחי מצאנו קשרים בין אופי התיווך המנטאלי-רגשי של ההורים לבין התפתחות השפה של ילדיהם. כלומר: ילדים שהוריהם התייחסו יותר להיבטים רגשיים, מנטאליים וחברתיים של הדמויות בעת קריאת ספר הראו הישגים שפתיים גבוהים יותר.

ישנן עדויות לכך שסגנון השיחה של הורים עם ילדיהם בעת קריאת ספר קשור לעושר השפה של הילדים ומנבא את יכולתם הלשונית. אינטראקציית קריאת הספרים בין הורים לילדים כוללת הן את אוצר המילים של הספר והן את מלותיה של האם המשוחחת עם ילדה בעת הקריאה (Tabors, Beals & Weizman 2001). הורים המשוחחים עם ילדיהם בשפה עשירה המכילה מילים הנדירות יחסית בשפת היומיום והורים המשתפים את ילדיהם בשיח מגוון, תורמים לרמת השפה ולאוצר המילים של ילדיהם (Weizman & Snow 2001). להערכתנו, תיווך רגשי-מנטאלי הכולל פיתוח רעיונות, מעניק הסברים להתרחשויות, ועושה שימוש במילות רגש ובמילים מנטאליות, מאתגר את הילדים לשונית ועשוי לתרום להתפתחות השפה. כמו כן מצאנו כי ככל שהילדים עצמם שעשו שימוש רב יותר במילים מנטאליות במהלך קריאת הספר עם הוריהם היו בעלי יכולת שפתית גבוהה יותר. ממצא זה מקבל חיזוק במחקרן של פסקין ואסטינגטון (Peakin & Astington 2004) שמצאו כי חשיפה רבה יותר למילים מטה-קוגניטיביות (כגון: ידע, ניחש) בעת שיחה הובילה להפקה רבה יותר שלהן על ידי הילדים.

הערכת סגנון התיווך כללה גם התייחסות לאירועי הקשב במהלך קריאת הספר. מצאנו קשרים שליליים בין אירועי קשב באינטראקציה לבין השפה וניצני אוריינות. כלומר, ילדים שהראו יותר הפרעות קשב במהלך קריאת הספר היו בעלי אוצר המילים וניצני האוריינות הנמוכים יותר. ניתן למצוא הסברים שונים לקשרים השליליים הללו. ההסבר הראשון גורס כי אירועי קשב מעידים על מעורבות והקשבה מעטות יותר, ואלה משליכות על הליך הפקת הלמידה

מהאינטראקציה המשותפת (Sénéchal & Monker 1995; Wasik & Bond 2001). הסבר אחר מתייחס לקשר בין סגנון התיווך של האם לבין מעורבותו של הילד וגורס כי תיווך עשיר פחות מאופיין בהפרעות רבות יותר (e.g., Hargrave & Sénéchal 2000). במחקר הנוכחי מצאנו אמנם כי להורים שלא העמיקו והרחיבו את השיחה בעת קריאת הספר לילדים פחות מעורבים וקשובים ובעלי הישגים נמוכים יותר במטלות השפתיות והאורייניות. ייתכן כי הורים לילדים עם קשיי קשב, או ילדים שאינם מתעניינים בקריאת ספרים, נוטים למהר בעת קריאת הספר ומתייחסים פחות להיבטים רגשיים-מנטאליים, ומכאן שילדיהם לומדים פחות מחוויית קריאת הספר המשותפת.

שכיחות וסגנון קריאת ספרים לילדים והתפתחות אמפתיה אצל ילדים

למיטב ידיעתנו המחקר המוצג כאן מהווה מחקר חלוץ העוסק בקשר שבין קריאת ספרים להתפתחות אמפתיה. במחקר קודם אבירס וארס מצאו קשרים בין שכיחות וסגנון קריאת ספרים לילדי גן לבין היכולת האמפתית ויכולת ההסתגלות של הילדים (אבירס וארס 2005). החוקרות בחנו את סגנון קריאת הספרים באמצעות שאלונים להורים ואילו את התפתחות האמפתיה וההסתגלות של הילדים באמצעות שאלונים לגנות. אך ייתכן כי הערכת אמפתיה באמצעות שאלונים עלולה להיות מוטת על ידי תפיסתה של הגננת את הילד ואת משפחתו. במחקר הנוכחי הערכת קריאת הספר, כמו גם הערכת האמפתיה של הילדים, הייתה ישירה ומקיפה. ההורים צולמו בעת קריאת ספר לילדיהם, וצילומים אלה תועתקו ונותחו בדרך שאפשרה התבוננות ישודית באופי האינטראקציה. בדומה לכך הערכת האמפתיה של הילדים היתה ישירה ולא הסתמכה על דיווחי הורים או גננות.

במחקר נמצאו קשרים חיוביים בין שכיחות וסגנון קריאת ספרים לילדים לבין יכולתם האמפתית של הילדים. לדעתנו הסיבות לתוצאה זו קשורות הן לתוכן הספרים והן למהות האינטראקציה בין ההורה לילדו. אפריאט הניח שאמפתיה היא יכולת נלמדת ולכן הציע לקדמה אצל ילדי בית הספר היסודי באמצעות הדגמות שבהן מורות ינחו ויכוונו את תלמידיהם להבנת האחר ובאמצעות דיון בדילמות מוסריות (Upright 2002). על רקע זה אנו מניחות כי ריבוי פעילות עם ספרים העוסקים במצבים חברתיים תאפשר לילדים להתנסות באימוץ נקודת המבט של האחר וזאת ללא מעורבות רגשית הנוצרת במצבי חיים ממשיים. ואמנם נמצא כי ככל שהילדים נחשפים יותר למצבים רגשיים באמצעות הספרים כך גוברת יכולתם להיות אמפתיים. שנית, האינטראקציה החיובית בין ההורה לילד שנוצרת בעת קריאת הספר מאפשרת לטפח את ההבנה הרגשית של הילדים. שגרה מהנה של קריאת ספרים משותפת עשויה להפיק רגשות חיוביים יותר של ההורים והילדים (Bus & van IJzendoorn 1995, 1997). תחושות וחוויות חיוביות מאפשרות לילדים ללמוד על העולם, לווסת את רגשותיהם ולהבין טוב יותר רגשות (Denham et al. 2003).

כאמור מחקר זה מצא קשר מובהק בין תיווך עתיר חיוויים מנטאליים-רגשיים שיש בו קישורים לחיי הילד לבין יכולתו האמפתית של הילד. ממצא זה מצטרף אל עדויות קודמות המצביעות על הקשר שבין התנהגותה של האם ושפתה הרגשית בעת פעילות משותפת עם ילדה

לבין התנהגותו של הילד ושפתו הרגשית. כך לדוגמה נמצא כי מתן הסברים באשר לסיבות, מניעים ותוצאות לרגשות השונים בעת התבוננות בספר תמונות קשור ליכולתו של הילד להבין את רגשות האחר (Garner et al. 1997). שאלות האם אודות רגשות ניבאו עזרה ודאגה של ילדה לאחר (Denham & Auerbach 1995), והתייחסות של האם למחשבות ולרגשות של האחר נמצאה קשורה להתפתחות היכולת של ילדה להבין מצבים מנטאליים (Ratner & Olver 1998). ממצאים אלה מצביעים אף הם על הקשר שבין תיווך הורי העוסק ברגשות, במצבים מנטאליים וחברתיים של דמויות ספרותיות ובקישורים לחיי הילד, לבין יכולת האמפתיה ויכולת הבנת הרגשות של הילד. ככל שהורים מנהלים שיחות רבות יותר על רגשות ועל מצבים מנטאליים בעת קריאה משותפת של ספר, כך הם יכולים להוסיף לילדיהם ידע על חוויות רגשיות, לטפח את ההבנה הרגשית ואת היכולת להביע רגשות, ויש ביכולתם לתרום להתפתחות כישורי האמפתיה של ילדיהם.

רשימת מקורות

- אבירם, סיגלית ודורית ארם. "לפני שמתחילים לקרוא, או: כיצד אימהות בוחרות ספרים לילדיהן? דו"ח מחקר". **עולם קטן** 3 (2005): 185-206.
- סרוף, אלו, רוברט קופר וגאני דהארט. **התפתחות הילד טבעה ומהלכה**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 1998.
- Aram, Dorit and Iris Levin. "Mother-Child Writing and Storybook Reading: Literacy among Low Ses Kindergartner". **Merrill-Palmer Quarterly** 48 (2002): 202- 224.
- Bennet, Kymberleyk K., Daniel J. Weigel and Sally S. Martin. "Children's Acquisition of Early Literacy Skills: Examining Family Contribution". **Early childhood research Quarterly** 17 (2002): 295-317.
- Bus, Adriana G, Marinus H. Van IJzendoorn and Anthony D. Pellegrini. "Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy". **Review of Educational Research** 65 (1995): 1-21.
- Bus, Adriana G. and Marinus H. Van IJzendoorn. "Affective Dimension of Mother-Infant Picturebook Reading". **Journal of School Psychology** 35 (1997): 47-60.
- Colwell, Malinda. "Mother Child Emotion Talk, Mothers' Expressiveness, and Mother Child Relationship Quality: Links with Children's Emotional Competence". **The Sciences and Engineering** 61 (2001): 225-250.
- Denham, Susanne A. and Sharon Auerbach. "Mother- Child Dialogue about Preschooler's Emotions and Preschools' Emotional Competence". **Genetic, Social & General Psychology Monographs** 121 (1995): 313- 338.
- Denham, Susanne A. et al. "Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence". **Child Development** 74 (2003): 238-256.

- DeTemple, Jeanne M. "Parents and Children Reading Books Together". **Beginning literacy with language**. Eds. David K. Dickinson and Patton O. Tabors. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes, 2001. 31-53.
- Dyer, John R., Marilyn Shatz and Hanry M. Wellman. "Young Children's Storybooks as a Source of Mental State Information". **Cognitive Development** 15 (2000):17-37.
- Garner, Pamela W. et al. "Low-Income Mothers' Conversations about Emotions and Their Children's Emotional Competence". **Social Development** 6 (1997): 37-52.
- Haden, Catherina, Elaine Reese and Robyn Fivush. "Mother's Extratextual Comments During Storybook Reading: Maternal Style Over Time and Across Texts". **Discourse Processes** 21 (1996): 135-170.
- Hargrave, Anna C. and Monique Sénéchal. "A book Reading Intervention with Preschool Children Who have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading". **Early Childhood Research Quarterly** (2000): 75-90.
- Hoffman, Martin L. "Empathy, its limitations, and its Role in a Comprehensive Moral Theory". **Morality, Moral Behavior, and Moral Development**. Eds. William M. Kurtinez and Jacob L. Gewritz. New York: Wiley, 1984.
- Hoffman, Martin. L. "Empathy, Social Cognition, and Moral Action". **Handbook of Moral Behavior and Development**. Eds. William M. Kurtinez and Jacob L. Gewritz, Erlbaum Associates, Inc, 1991. 275-301.
- Hoffman, Martin. **Empathy and Moral Development**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Kohn, Alfie. "Raising Children Who Care". **Namta journal** 25 (2000): 185-206.
- Leseman, Poal M. and Peter F. de Jong. "Home Literacy: Opportunity, Instruction, Cooperation, and Social-Emotional Quality Predicting Early Reading Achievement". **Reading Research Quarterly** 33 (1998): 294-319.
- Miller, Herman M. "A Dose of Empathy". **The Reading Teacher** 54 (2001): 380-381.
- Pellegrini, A.D. and Lee Galda. "Joint Reading as a Context as an Explicating the Ways Context is Created by Participants". **On Reading Books to Children**. Eds. Anna van Kleeck, Steven A. Stahl and Eurydica B. Bauer. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003. 321-335.
- Peskin, Joan and Janet W. Astington. "The Effects of Adding Metacognitive Language to Story Texts". **Cognitive Development** 19 (2004): 253-273.
- Ratner, Nancy K. and Rose R. Olver. "Reading a Tale of Deception, Learning a Theory of Mind?". **Early Childhood Research Quarterly** 13 (1998): 219-239.

Reese, Elaine et al. "Diversity in Adults' Styles of Reading Books to Children". **On Reading Books to Children**. Eds. Anna van Kleeck, Steven A. Stahl and Eurydica B. Bauer. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003. 37-57. .

Scarborough, Hollis S. and Wanda Dobrich. "On the Efficacy of Reading to Preschoolers". **Developmental Review** 14 (1994): 245-302.

Sénéchal, Moniqua and Jo-Anne LeFevre. "Parental Involvement in The Development of Children's Reading Skill: A 5-year Longitudinal Study". **Child Development** 73 (2002): 445-460.

Sénéchal, Moniqua and J. A. Monker. "Individual Differences in 4-year- old Ability to Learn New Vocabulary". **Journal of Educational Psychology** 87 (1995): 219-229.

Strayer, Janet. "What Children Know and Feel in Response to Witnessing Affective Events". **Children's understanding of emotion**. Eds. Carolyn Saarni and Paul L. Harris. New York: Cambridge University Press, 1989. 259-289.

Strayer, Janet and William L. Roberts. **The empathy continuum scoring manual**. Canada: Simon Fraser University, 2004.

Thompson, Ross, Deborah Laible, and L. Ontai. "Early Understanding of Emotion, Morality, and Self: Developing a Working Model". **Advances in Child Development and Behavior**. Ed. R. Kail. San Diego: Academic, 2003. 139-172.

Tomlinson, Carl M. and Carol Lynch-Brown. **Essentials in children's literature**. Boston: Allyn & Bacon, 2001. vii- xiii.

Upright, Richard L. "To Tell a Tale: The Use of Moral Dilemmas to Increase Empathy in The Elementary School Child". **Early Childhood Education Journal** 30 (2002): 15-20.

van Kleeck, Anne and Steven A. Stahl. "Preface". **On Reading Books to Children**. Eds. Anna van Kleeck, Steven A. Stahl and Eurydica B. Bauer. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003.

Wasik, Barbara A. and Mary A. Bond. "Beyond the Pages of a Book – Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms". **Journal of Educational Psychology** 93 (2001): 243-250.

Weizman, Zehava O. and Catherina E. Snow. "Lexical Input as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning". **Developmental Psychology** 37 (2001): 265- 279.

Zahn-Waxler, Carolyn et al. "Development of Concern for Others". **Developmental Psychology** 28 (1992): 126-136.

Zeece, Pauline D. "Promoting Empathy and Developing Caring Readers". **Early Childhood Education Journal** 31 (1992): 193-199.