

דפוסי שיח בעברית בין אימהות לבין ילדיהן בקרב הקהילה האתיופית בישראל: השוואה בין סיפור מתוך ספר מאויר לבין סיפור של סיפור עם בעל־פה יערה סוקולובסקי ודורית ארם

קריאת ספרים לילדים צעירים היא פעילות שכיחה במשפחות בחברה המערבית, והיא מאפשרת לקדם את הכישורים השפתיים, האורייניים והחברתיים של הילדים. מחקר זה בחן את דפוסי האינטראקציה בין אימהות לבין ילדיהן בזמן סיפור בקרב קהילת יוצאי אתיופיה והשווה בין שני אופני סיפור: סיפור מתוך ספר מאויר וסיפור של סיפור עם בעל־פה. העולים מאתיופיה באו מארץ שבה האוריינות היא בעיקר דבורה, ונהוג לספר בה סיפורי עם בעל־פה, בלא להיעזר בספר. עם הגעתם התקשו העולים לתווך לילדיהם חומרים כתובים, ולכן נוצר פער בין־דורי בערוץ האוריינות בין העולים לבין ילדיהם. במחקר השתתפו 40 אימהות ממוצא אתיופי, שמרביתן נולדו באתיופיה, וילדיהן, שגילם הממוצע היה 5.5. האימהות צולמו בביתן בשעה שסיפרו לילדיהן סיפור מתוך ספר מאויר וסיפור עם הזכור להן מילדותן. תוצאות המחקר הראו כי בהשוואה לסיפור בעל־פה, האינטראקציה בעת סיפור מתוך ספר מאויר התאפיינה בשיתוף רב יותר של הילדים ובמתן חיזוקים רבים יותר על תרומתם. לעומת זאת, בעת סיפור בעל־פה, בהעדר ספר להתבונן בו, התקיים קשר עין רב יותר בין האימהות לבין ילדיהן, והן נטו להרחיב, להשתמש בתיאורים

* יערה סוקולובסקי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
דואר אלקטרוני: yaara.kidron@gmail.com
פרופ' דורית ארם, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
דואר אלקטרוני: dorita@post.tau.ac.il

ובמבעים מנטליים ובשאלות ברמה גבוהה יותר. להערכתנו, יש לפתח קריאת ספר ובו־בזמן לשמר ולחזק את סיפור סיפורי העם, משום שהם עשויים לסייע להורים להתגבר על הקושי האורייני-תרבותי בעת הסיפור לילדיהם ולחזקם כדמויות מלמדות.

מילות מפתח: שיח, ילדי גן, שיח אם-ילד, יחסי ילדים-אימהות, אוריינות, הקראת סיפורים, סיפור סיפורים, ספרי ילדים, סיפור עם, אתיופיה (ארץ מוצא), עולים

עלייתם ההמונית של יהודי אתיופיה לישראל החלה בשנת 1977, והיא נמשכת עד היום. בסוף שנת 2010 מנתה הקהילה האתיופית בישראל 119,700 בני אדם (בסוק, 2012, עמ' 1). כשני שלישים מהם נולדו באתיופיה, וכשליש נולדו בישראל (שם). אתיופיה מאופיינת בתרבות מסורתית ופטריארכלית שבה ההיררכיה החברתית נקבעה לפי אמות מידה ברורות, כגון גיל, סמכות משפחתית ותפקיד עדתי (בן-עזר, 1992). הכבוד כלפי מי שנמצא בדרגה גבוהה יותר בהיררכיה החברתית הוא חשוב. בעדת "ביתא ישראל", קהילת היהודים באתיופיה, הקפדה על נימוסים הייתה ערך עליון. לא היה מקובל להיכנס לעימות ישיר, והיה נהוג להימנע מחשיפת רגשות בכלל ורגשות שליליים בפרט (שבתאי, 1999). בני הקהילה חינוכו את ילדיהם בכפרים שהתגוררו בהם, משום שבתו הספר הממלכתיים היו בעיקר בערים ולא היו בהם בתי ספר ליהודים בלבד. הילדים נחשפו אפוא לחינוך מסורתי בלתי פורמלי במסגרת הבית ומצד זקני העדה בכפר. למידת התפקידים ותהליך החברות נעשו בדרך של התבוננות, חיקוי והשתתפות במשימות שהילדים אמורים למלא בהמשך חייהם כבוגרים (טרוויזון-סמי, 2008; רחמים, 1988). האימהות הכשירו את בנותיהן לעבודות הבית, והאבות עסקו עם בניהם בעיקר בחקלאות (אלמוג ופז, 2008; בן-עזר, 1992; ברהני, 1990; מינוצ'ין-איציקסון, הירשפלד, הנגבי וקרסילובסקי, 1997). חלק מעולי אתיופיה נחשפו בארץ המוצא לרמה מוגבלת של אוריינות כתובה (קוטיק, 2012). בדומה לארצות שבהן אין הקריאה והכתיבה נפוצות, התרבות האתיופית מתבססת בעיקרה על האוריינות הדבורה, הכוללת אגדות, מיתוסים, שירים וזיכרונות. כל אלו מגלמים ידע וערכים המועברים באמצעות תקשורת מילולית דבורה (Shany, Geva, & Melech-Feder, 2010), וכך גם סיפורי העם, שהיו נפוצים בקרב הקהילה היהודית באתיופיה (שלייפר, 2007ב).

בקרב קהילות של מהגרים שעברו מארצות המאופיינות בתרבות מסורתית למדינות המאופיינות בתרבות מודרנית נוצרים סדקים במערכות היחסים הבין-דוריות. ילדי העולים מאתיופיה רכשו את העברית כשפת אם, וזו השפה היחידה שהם מדברים לאחר היקלטותם במוסדות החינוך. מרבית הילדים אינם מדברים אמהרית, וכך נוצרו קשיי תקשורת בין ההורים לבין ילדיהם (בר-יוסף, 2000 בתוך אונגר, 2009). לפי שני ועמיתיה (Shany et al., 2010), הורים שעלו מאתיופיה התקשו לתווך חומרים אורייניים לילדיהם עם הגעתם לארץ. חשיפת הילדים מגיל צעיר לאמצעי תקשורת וטכנולוגיה גרמה לכך

שהם מעודכנים ומתאימים את עצמם לחיים בארץ בקלות רבה יותר מהוריהם. הילדים הסתגלו מהר לתרבות החדשה, והשכלתם הפורמלית עולה על זו של הוריהם. ההורים מצויים פחות בתרבות הישראלית, ולכן הם מתקשים לסייע לילדיהם ולקדםם. בחלק מן המקרים הילדים הם המתווכים את התרבות להוריהם (בר־יוסף, 2000 בתוך אונגר, 2009). בעקבות כך חל פיתוח במעמד ההורים בעיני הילדים ואף בעיני ההורים עצמם, שלעיתים מייחסים לילדיהם כוח שאין להם רק משום שלמדו עברית מהר מהם (דוֹתן, 1990).

לאחר המעבר לישראל והחשיפה לתרבות המודרנית התחוללו שינויים של ממש גם בתרבות האתיופית. משפחות שגרו באתיופיה בסמיכות זו לזו נותקו מבחינה גאוגרפית, ובשל כך הן חוו גם ניתוק כלכלי ממשפחת המקור. עצמאותה ומעמדה של האישה בארץ התחזקו בשל חוקים, הסדרי עבודה וחלוקת תפקידים שונה מזו שהייתה באתיופיה, והעולים נחשפו בארץ לתפיסות חינוכיות שונות מאלו שהכירו (ברהני, 1990; שבתאי, 1999). משפחות מקרב קהילת יוצאי אתיופיה בישראל מתאפיינות במדדים המצביעים על מיצב חברתי־כלכלי נמוך, ובהם שיעור נמוך של יודעי קרוא וכתוב ושיעורים נמוכים של הכשרה מקצועית ושל תעסוקה לעומת השיעורים המקבילים באוכלוסייה הכללית (קינג, אפרתי ונצר, 2003). אונגר (2009) בדקה עמדות של אימהות עולות מאתיופיה כלפי חינוך ילדיהן בגן ובבית ומצאה שחינוך הילדים הוא ערך חשוב ביותר לאימהות. הן מוכנות ליותר על מנהגים ועל דרכי חינוך שהן מכירות מילדותן ולאמץ מאפיינים מקומיים של חינוך וגידול ילדים. עם זאת, החוקרת מצאה שהאימהות מעוניינות גם להנחיל את ערכי תרבותן לדור הצעיר. ברם, בשל קשיי השפה והתקשורת הן מתקשות בהעברה ישירה של אוצרות תרבות, כגון סיפורי עם אתיופיים, ולכן הן ממעטות לספר סיפורים כאלו לילדיהן. מחקרנו התמקד בהערכה של מאפייני האינטראקציה בין אימהות לבין ילדיהן ושל תיווך האימהות בעת סיפור של סיפור עם בעל־פה מתוך השוואתם למאפייני האינטראקציה בעת שהן מספרות סיפור מתוך ספר מאויר שאינו כולל טקסט.

סיפורי עם המסופרים בעל־פה

לפי בלוֹם־קולקה (Blum-Kulka, 1993), סיפור בעל־פה מסופר ברובו על־ידי המספר, בשונה מסיפור מתוך ספר, שבו הגירוי (הספר) נמצא מול עיניהם של המספר ושל המאזין. המספר במשפחה הוא לרוב ההורה. הוא מקבל עליו את סמכות המספר ומקנה לילד את הזכות להשתתף בסיפור. מידת ההשתתפות של הילד בסיפור מושפעת מתרבויות שונות ומותאמת להן. סיפור בעל־פה, ללא ספר, מחייב את המאזין לחשוב על מידע שאינו נגיש באופן חזותי. לפי קורנטון ועמיתותיה (Curenton, Craig, & Flanigan, 2008), סיפור בעל־פה מאפשר רמה גבוהה של יציאה מן ההקשר (decontextualization), הכוללת ניתוק מן ההקשר המסוים של עלילת הסיפור ברגע ובמקום נתונים והרחבת

השיח לכיוונים שונים. באינטראקציה אם-ילד המתרחשת בעת סיפור בעל־פה, האם מספקת לילד דוגמה של יציאה מן ההקשר, למשל על־ידי קישור הסיפור לחוויות של הילד, לימוד והרחבה של ידע עולם או שימוש במשלים. נוסף על כך, על־ידי שאילת שאלות האם נותנת לו הזדמנות לצאת מן ההקשר בכוחות עצמו.

במקרים רבים התרבות מכתיבה את סוג הסיפור, בטווח שבין שיחה לבין סיפורים ומעשיות (Blum-Kulka, 1993). המחקרים מתייחסים בעיקר לשני סוגים של סיפורים בעל־פה: סיפורי נרטיב אישי שבהם המספר מספר אירוע אישי שחווה (Curenton & Craig, 2011), וסיפורי עם שהם של אוריינות דבורה בתרבויות שונות (Bauman, 1986). בסיפורים בעל־פה המספר חוזר במקרים רבים על דבריו כדי לסייע להבנת הסיפור. הסיפור עצמו יכול להשתנות מעת לעת, מאחר שאינו משונן במדויק והוא ממוקד יותר וקצר יותר מסיפור מתוך ספר (Rosenberg, 1987). במחקרה של צורן (2012), שעסק בקריאות חוזרות של ספר, נמצא שההורה מעלה את רמת השיח עם ילדו בקריאות החוזרות של הספר. למיטב ידיעתנו, לא נעשה מחקר שבחן את אופיו של סיפור עם חוזר. ייתכן שגם בסיפור עם המסופר כמה פעמים, רמת התיווך של ההורה עולה בעת החזרה על אותו סיפור.

קורנטון וקרייג (Curenton & Craig, 2011) השוּוּ בין אינטראקציות אם-ילד בעת הקראת סיפור מתוך ספר לבין שיח נרטיבי ללא ספר. הספר נבחר על־ידי החוקרים ועסק ברגשות של ילד שנולד לו אח קטן. הסיפור אפשר לשוחח על רגשות חיוביים ושליליים בחייהם של ילדים צעירים. השיח הסיפורי שהתבקשו האימהות לספר לילדיהן, עסק בילדים שעשו משהו רע ולכן נתקלו בבעיות. אף על פי שבשני אופני השיח הייתה הזדמנות לפתח שיח על רגשות שליליים (לדוגמה, עצב או כעס), נמצא כי לעומת סיפור מתוך ספר, בעת סיפור בעל־פה יש נטייה לעסוק יותר ברגשות שליליים. לדוגמה, האם אומרת לילדה "כשמקבלים עונש בבית ספר, מפספסים את כל מה החברים עושים. אתה לא רוצה להפסיד, נכון?", "אתה חושב שאמא פעם עשתה משהו רע?". במחקר אחר התמקדו קורנטון ועמיתותיה (Curenton et al., 2008) בהערכת רמת היציאה מן ההקשר בעת סיפור בעל־פה ובעת סיפור מתוך ספר באמצעות מדדים שפתיים והערכת השפה המשמשת את האם להרחבת הסיפור. נמצא שרמת היציאה מן ההקשר של האם בסיפור בעל־פה גבוהה יותר. היציאה מן ההקשר נמדדה לפי רמת השפה של האם ולפי תוכן המבעים ועיסוקם בניבוי הסיפור, בהסבר לסיפור ובשיח על אודות מושגי דפוס. ריס (Reese, 1995) בחנה שני סוגי אינטראקציות בין אימהות לבין ילדים בני 3 על מנת לבחון איזו אינטראקציה תורמת יותר להתפתחותן של יכולות אורייניות: שיח על אירועי העבר לעומת סיפור של ספר שיש בו טקסט. היא טענה כי סיפור מתוך ספר מכיל ברובו מלל שאינו מופשט ואינו מתרחק מן המקום ומן הזמן. לעומתו, שיח נרטיבי על אירועי העבר יכול להיות מופשט ברובו אם האם אינה מגלה לילד את כל האירועים, אלא מעודדת אותו להיזכר בזמן אחר ובמקום אחר. להערכת ריס (שם), הפשטה זו קשורה להתפתחותם של כישורים אורייניים. היא אכן מצאה שסיפור בעל־פה מנבא

ניצני אוריינות (אוצר מילים, הבנת הנשמע והמשגת הכתוב בספר) יותר מקריאת ספר. במאמר סקירה על ההיבט הרגשי של סיפורים בעל־פה טענה גם קטספק (Cutspec, 2006) כי סיפור בעל־פה תורם לקידום האוריינות לפחות כמו קריאה מתוך ספר, מאחר שסיפורים אלו מעודדים את הילדים לפתח זיקה, אהבה ועניין בסיפורים. שכיחותם של סיפורי העם תלויה בתרבות המוצא של האוכלוסייה המדוברת ובשאלה עד כמה השימוש באוריינות דבורה נפוץ בה (Rosenberg, 1987). סיפור של סיפורי עם בארצות הברית נפוץ יותר במיציב חברתי־כלכלי נמוך לעומת סיפור מתוך ספר, הנפוץ יותר במיציב חברתי־כלכלי גבוה (Curenton, 2006). נוסף על כך, קיים הבדל בין התרבויות בנושאים, במספר הדמויות ובאופן ארגונו של הסיפור. למשל, אפרו־אמריקנים ולטינו־אמריקנים נוטים לספר סיפור משופע בדמויות, ואילו סיפורים אירופיים מכילים לרוב דמות מרכזית אחת (Curenton, 2006). הסביבה וההקשר שהסיפור מסופר בהם, משפיעים על השפה ועל הסגנון של הסיפור בעל־פה (Howard, 1991), ולכן סיפורי העם האתיופיים שונים מסיפורי העם בתרבות המערבית. סיפורי העם האתיופיים הם משלים ויש בהם מוסר השכל. הסיפורים לילדים צעירים נסובים סביב אירוע מרכזי הקשור במשפחה או בבעלי חיים, והגיבורים הם בדרך כלל דמויות במשפחה. הלקח מן הסיפורים הוא מעשי ונוגע לחיים, ופעמים רבות הוא מכוון להתנהגות נאותה (Stavans, 2012).

אינטראקציות הורה-ילד בעת סיפור מתוך ספר

בהשוואה לסיפור בעל־פה שמבוגר מספר לילד, כאשר הילד מאזין לסיפור שהמבוגר מספר לו מתוך ספר, הוא נחשף לספר ולאירוי, והדבר עשוי לשמש לו הזדמנות ולעתים אף הזמנה להשתתף באופן פעיל בחוויות הסיפור (Blum-Kulka, 1993). ברונר (Bruner, 1986) התייחס לשני רבדים בסיפור ספר: רובד הפעולה, הכולל ידע על העלילה (מיקום ההתרחשות והפעולות של הדמויות), ורובד ההכרה, הכולל ידע על ידיעותיהן של הדמויות, על רגשותיהן ועל מחשבותיהן. לפי גישה זו, את תיווך ההורים בסיפור ניתן לחלק לשתי רמות. הרמה הראשונה היא רמת התיווך המילולי, המתארת את מה ש"כאן ועכשיו" ואינה מתרחקת מן הסיפור. היא כוללת התייחסות ישירה לדמויות או לאירועים לפי התמונות או לפי הסיפור, ואפשר לכנותה רובד הפעולה. הרמה השנייה היא רמת התיווך ההיסקי, המתארת את מה שמעבר לכתוב. היא כוללת התייחסות למצבים מנטליים, כגון עמדות, רגשות, מחשבות, אמונות ונקודות מבט של הדמויות, מציאת נקודות דמיון ושוני בין דמויות ואירועים בסיפור, שיח הנוגע לסיבתיות האירועים ולניבוי אירועים עתידיים – ואפשר לכנותה רובד ההכרה (Aram, Fine, & Ziv, 2013; van Kleeck, Vander Woude, & Hammett, 2006). קיומם של שני הרבדים לא נבחן ישירות בסיפור בעל־פה, אולם הנחתנו היא שהם מתקיימים גם בסיפור כזה.

תוכן התיווך ההורי של אימהות באינטראקציה עם ילדיהן בזמן קריאת ספר כולל מאפיינים מילוליים ובלתי מילוליים. לפי טריווטה, דנסט וגורמן (Trivette, Dunst, & Gorman, 2010), ההתנהגויות ההוריות המנבאות בעוצמה חזקה יכולות טובות של הבעה והבנה של הילדים, הן קישור הספר לחוויות של הילד במהלך הקריאה והיזון חוזר חיובי לילד. שימוש בהרחבת השיח אל מעבר לסיפור עצמו ושאלות פתוחות הראו קשר בעוצמה בינונית למדדי ההבנה וההבעה של הילד (שם). במחקר על של 18 מחקרים על תיווך הורי בעת סיפור מתוך ספר (Dunst, Williams, Trivette, Simkus, & Hamby, 2012) נמצא כי תיווך היסטי, שכלל שאילת שאלות פתוחות, מתן או בקשה של הסבר לסיפור, שימוש בהרחקה מן הסיפור והפשטה של הסיפור על מנת להגיע למהותו, קישור הסיפור לחוויות הילד ובקשה מן הילד לנבא אירועים בסיפור תרמו לניצני האוריינות של הילדים בערנות לצלילי השפה (מודעות פונולוגית), באוצר מילים ובשחזור סיפור.

קיימים הבדלים בסגנונות התיווך של הורים לילדיהם בסיפורים מסוגים שונים (Fletcher & Reese, 2005). לדוגמה, נמצא שבהשוואה לקריאת ספר נרטיבי, הורים לילדים בני 3-5 השתמשו באופן כללי במבטים רבים יותר בעת קריאת ספר אינפורמטיבי, וכן במבטים רבים יותר שווידאו אם הילד הבין את תוכן הספר (Becker, 2010). במחקר הנוכחי סיפרו האימהות לילדיהן מתוך ספר מאויר ללא טקסט. בספר מסוג זה תיאור העלילה מופק מתוך התבוננות באיורים. בספר ללא טקסט יש משום אתגר עבור האימהות, משום שעליהן לשאוב מידע על העלילה מן הערוץ החזותי ולהפוך את המידע החזותי למידע מילולי (White & Low, 2002). בן חביב (2006) מצאה הבדלים באופן התיווך של אימהות בסיפור מתוך ספר מאויר ללא טקסט לעומת סיפור מתוך ספר מאויר הכולל טקסט. תיווך של ספר מאויר ללא טקסט כלל יותר שאלות ברמה גבוהה, הרחבות, כגון התייחסות למחשבות של הדמויות ולמניעיהן, קישורים לחיי הילד, פירושי מילים והתייחסות למבנה הספר. סוג זה של סיפור אף עודד את הילד להשתתף באינטראקציה ולשאול יותר שאלות. החוקרת שיערה שחוסר האפשרות להיצמד לטקסט פתח פתח לשיח רחב יותר בהשוואה לספר שיש בו טקסט. גם זיו, סמדג'ה וארם (Ziv, Smadja, & Aram, 2013) מצאו שבסיפור ספר מאויר ללא טקסט התקיים שיח מנטלי מורחב יותר לעומת סיפור של ספר שיש בו טקסט.

ההקשר התרבותי משפיע על כל אחד מרכיבי האינטראקציה המתקיימים בעת סיפור לילדים. רוגוף (Rogoff, 2003), תאורטיקנית המתמקדת בהתפתחות בתוך הקשר חברתי-תרבותי, טענה שהתיווך ההורי שניתן לילדים הוא תלוי תרבות ומושפע רבות מנורמות חברתיות. אונגר (2009) ציינה שגישה רבת-תרבותית יכולה להוביל להכרת ערכיה של התרבות הנקלטת ולסייע לה, מתוך התאמה לתרבות הקולטת, ולהקנות לערכים אלו משמעות בחיי היום-יום. שליפר (2007) המליצה להשתמש בגישה תרבותית-חברתית בעת הערכה של קהילת העולים מאתיופיה, מאחר שהנורמות והערכים החברתיים הישראליים אינם מתאימים במקרים רבים לאלו האתיופיים ועלולים לגרום לחוסר שיתוף פעולה.

מחקר זה התמקד בתיווך האימהי של עולות מאתיופיה. הן המתווכות המרכזיות הקרובות ביותר לילדיהן, וחשוב ללמוד את הדרך שבה הן מעבירות לילדיהן ידע עולם. האימהות במחקר זה משוחחות עם ילדיהן בבית בעברית, ונראה שהעברית היא השפה המרכזית בבתיהם. מחקר שסקר את השפה המדוברת בבית בקרב בני נוער שהם בנים של עולים מאתיופיה מגלה שכמחציתם (49%) מדברים בבית רק עברית, כ־48% מדברים בבית גם עברית וגם את שפת הוריהם (בעיקר אמהרית או טיגרינית), ואילו רק 3% מדברים בבית רק את שפת ההורים (כאהן־סטרבצ'ינסקי ולוי, 2013). צור ואשל (2003) ציינו שרבים מעולי אתיופיה מוותרים על שפת אמם, בייחוד כשהדבר נוגע לילדיהם.

מטרת המחקר והשאלות

במחקר זה בחרנו לצפות באינטראקציות בין אימהות לבין ילדיהן בעת שהן מספרות להם שני סיפורים: סיפור מתוך ספר מאויר ללא טקסט וסיפור בעל־פה של סיפורי עם. לאחר ניתוח האינטראקציות שאפנו לבחון כיצד ערכי התרבות האתיופית משתקפים בהן. הערכת דפוסי אינטראקציות בזמן סיפור מתוך ספר מאויר ובעת סיפור בעל־פה של סיפורי עם בקרב אימהות וילדים בני הקהילה האתיופית בישראל עשויה להעיד על אופי התיווך האימהי בקרב קבוצה זו ועל ההבדלים שבין שני אופני הסיפור. מכיוון שחלק מן האימהות האתיופיות אינן אמונות על קריאה וכתובה (בעברית או באמהרית), בחרנו שהאינטראקציה שבה כלול ספר תהיה בספר ללא טקסט. ממטרה זו נגזרו השאלות האלה:

1. מה הם דפוסי התיווך של סיפור עם המסופר בעל־פה בקרב אימהות מן הקהילה האתיופית בישראל?
2. מה הם דפוסי התיווך של סיפור מתוך ספר מאויר (ללא טקסט כתוב) בקרב אימהות מן הקהילה האתיופית בישראל?
3. מה הם ההבדלים בין דפוסי התיווך של סיפור מתוך ספר מאויר לבין סיפור עם המסופר בעל־פה בקרב אימהות מן הקהילה האתיופית?
4. האם קיים סגנון תיווך ייחודי לאימהות מן הקהילה האתיופית המתבטא בשני אופני הסיפור?

שיטה

המשתתפים

במחקר השתתפו 40 זוגות של אם וילד מקהילת יוצאי אתיופיה המתגוררים באזור הקריות ליד חיפה. כל הילדים שנכללו במחקר מתחנכים במסגרת החינוך הממלכתי הרגיל. הילדים היו בני 4.5–7.5 וגדלו במשפחות שבהן השפה העיקרית המדוברת בבית עם הילדים היא עברית. לוח 1 ולוח 2 מציגים תיאור דמוגרפי של המדגם מתוך התייחסות

לאימהות (גילן, ארץ לידתן, השכלתן, תחום עיסוקן, מספר השנים שהן בארץ וחשיפתן לספרי ילדים בילדותן), למשפחה וליילד המשתתף במחקר (מספר הילדים במשפחה, גיל הילד ומינו, סדר הלידה של הילד במשפחה, מסגרת הלימוד ומספר שנים שהילד לומד במסגרת הלימוד הנוכחית).

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים של המשתתפים במחקר ($N = 40$)

<i>max</i>	<i>min</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
				מאפייני האם
52	28	5.97	37.13	גיל האם (בשנים)
28	0	7.03	12.15	גיל העלייה לארץ (בשנים)
29	16	3.52	24.98	מספר השנים בארץ
				מאפייני הילד
90	53	10.67	70.20	גיל הילד (בחודשים)
6	2	1.14	4.20	מספר השנים במסגרת החינוך
				מאפייני המשפחה
6	1	1.39	3.40	מספר הילדים במשפחה

לוח 2: שכיחויות המשתנים הדמוגרפיים ($N = 40$)

שכיחות יחסית (%)	שכיחות		
			מאפייני האם
92.5	37	אתיופיה	ארץ הלידה של האם
7.5	3	ישראל	
20.0	8	מאתיופיה/ללא השכלה	רמת ההשכלה של האם
12.5	5	עד 12 שנים ללא בגרות	
25.0	10	תעודת בגרות	
25.0	10	הכשרה מקצועית	
17.5	7	השכלה אקדמית	
15.0	6	אינה עובדת	תחום העבודה של האם
42.5	17	מטפלות וסייעות	

שכיחות יחסית (%)	שכיחות		
15.0	6	פקידות ומנהל	
10.0	4	מקצועות פְּרֵה־רפואיים	
10.0	4	מכירות	
5.0	2	תעשייה	
2.5	1	ניקיון	
10.0	4	נחשפה	חשיפת האם לספרים בילדותה
90.0	36	לא נחשפה	
100.0	40	נחשפה	חשיפת האם לסיפורי עם בילדותה
0.0	0	לא נחשפה	
			מאפייני הילד
37.5	15	בן	מין הילד
62.5	25	בת	
35.0	14	טרום חובה	שכבת הגיל של הילד
30.0	12	גן חובה	
35.0	14	כיתה א	
			מאפייני המשפחה
10.0	4	1	מספר הילדים בבית
17.5	7	2	
20.0	8	3	
37.5	15	4	
5.0	2	5	
10.0	4	6	
35.0	14	ראשון	סדר הלידה של הילד במשפחה
20.0	8	שני	
17.5	7	שלישי	
20.0	8	רביעי	
7.5	3	חמישי	
0	0	שישי	

לוח 1 ולוח 2 מלמדים שמרבית האימהות שהשתתפו במחקר (92.5%) נולדו באתיופיה, וטווח הגילים שלהן בעת עלייתן היה רחב (0–28 שנים). המדגם כלל אימהות בעלות רמות שונות של השכלה, החל בחוסר השכלה וכלה בהשכלה אקדמית. כל האימהות שמעו סיפורי עם בילדותן, ומרביתן (90%) לא נחשפו בבית ילדותן לספרים.

הליך המחקר

בגיוס המשתתפים השתתפה עוזרת מחקר בת הקהילה האתיופית. היא אף סייעה בהסברה לאימהות והבהירה במה עוסק המחקר ומה יתבקש מהן בפגישה. לאחר ההסכמה להשתתף במחקר הגיעה החוקרת לביתם של המשתתפים לפגישה שנמשכה כשעה עד שעה וחצי. תחילה נשאלה האם על פרטיה האישיים. לאחר מכן הוערכה רמת השפה של האם ושל הילד באמצעות מבחן הגדרות. בשלב הבא סופרו שני הסיפורים. מחצית מן האימהות סיפרו תחילה את סיפור העם, ומחצית מן האימהות סיפרו תחילה את הספר. בסיפור מתוך הספר התבקשה האם לדפדף תחילה בספר בעצמה ולהבין את האירועים בסיפור. הוסבר לה שבהמשך היא תספר את הסיפור לילד. בסיפור העם הונחתה האם לבחור סיפור עם המוכר לה מילדותה ולספר אותו לילד בשפה העברית. בביצוע המחקר נשמרו הכללים האתיים הנוגעים למחקר עם בני אדם (American Psychological Association, 1992).

כל המפגשים צולמו והאינטראקציות בין האימהות לבין הילדים תועתקו, קודדו ונותחו. כדי לקבוע את רמת המהימנות של הקידוד והניתוח קודדו ונותחו במלואם 15% מן התעתיקים וממבחני השפה על-ידי שתי שופטות – אחת החוקרות ועוזרת המחקר. בסך הכול קודדו כך 12 אינטראקציות (6 של ספר ו-6 של סיפור בעל־פה), ומתאם פירסון שחושב בין הניתוחים של שתי השופטות נמצא גבוה ($r = .87$).

כלי המחקר

מבחן הגדרות להערכת רמת ההבעה בעברית

הערכנו את רמת ההבעה בעברית של האימהות ושל הילדים באמצעות מבחן הגדרות שפיתחו סנו ועמיתיה (Snow, Cancino, Gonzalez, & Shriberg, 1989). המבחן תורגם לעברית ועובד בידי ארם (1998), ונעשה בו שימוש במחקרה. המבחן כולל 14 מילים מוכרות לילדים, כגון ציפור ומטרייה, והאימהות והילדים התבקשו להגדירן. השאלה לילד או לאם על מילה X הייתה "תגידי לי מה זה X?". מנינו את מספר ההגדרות הפורמליות שהילד או האם הפיקו (לדוגמה, ציפור – בעל חיים שעף בשמים).

ספר מאויר

הספר שנתנו לאם לספר לילדה היה "הרפתקאות דוב־דובדבן: תעלומת הנעליים הקטנות" (אליזבטה, 1972). הספר לא היה מוכר אף לאחת מן האימהות שהשתתפו במחקר. הספר נבחר משום שהוא מאויר וללא טקסט כתוב, ובכל זאת עלילתו מורכבת וכוללת אמונה מוטעית, מערכת יחסים בין־אישית ותוכן מנטלי עשיר, ולכן היא מתאימה לילדים בגן חובה ואף לילדים בכיתה א. הספר מגולל את סיפורו של דוב־דובדבן שמצא נעל קטנה וניסה למדוד אותה. כשהיא לא התאימה לו, הוא אסף אותה והמשיך בדרכו. בהמשך דרכו הוא נתקל בנעליים קטנות מפוזרות. זחל, שהופיע מן האדמה, נעל את כל הנעליים המפוזרות, והוא נראה מתוסכל כי חסרה לו נעל אחת. דוב־דובדבן הוציא את הנעל משקו והשיב אותה לזחל. לאחר מכן הלכו דוב־דובדבן והזחל ביחד, הגיעו לפרח ונחו למרגלותיו. הזחל התעורר, טיפס על הגבעול, נכנס לתוך הפרח, הפך לפרפר וזרק את הנעליים על הדוב. הדוב הביט בו בפליאה.

החוקרת נתנה את הספר לאם. האם התבקשה לדפדף תחילה בספר בעצמה ולהבין את האירועים בסיפור. הוסבר לה שבהמשך היא תספר את הסיפור לילד. לאחר שהאם סיימה לדפדף, היא התבקשה לספר את הסיפור לילד.

סיפור עם המסופר בעליפה

כל אם בחרה סיפור עם שהכירה וסיפרה אותו לילד. סיפור אחד נפוץ סיפרו כמחצית מן האימהות (21 מתוך 40). סיפור זה נסוב סביב חכם ידוע שהוזמן למשתה בארמון המלך. הוא הגיע בבגדים מלוכלכים וסולק מן הארמון. לאחר מכן שאל משכנו בגדים חגיגיים וחזר אל המשתה. קעת הכניסו אותו וכיבדו אותו במזון ובשתייה, אך במקום לאכול הוא שם את האוכל בכיסיו. כאשר האנשים מסביבו לא הבינו מדוע הוא מתנהג כך, הוא הסביר שהם לא באמת כיבדו אותו אלא את הבגדים שהוא לובש, לכן גם הוא מכבד את הבגדים ונותן להם לאכול ולשתות. שאר האימהות (19 מתוך 40) סיפרו כל אחת סיפור שונה, למעט סיפור אחד נוסף שחזר אצל שתי אימהות. בסך הכול סופרו 19 סיפורים שונים זה מזה. הסיפורים הנוספים עסקו באותו חכם באפיוזודות אחרות, במלכים ובבעלי חיים. מידת ההפשטה של הסיפורים הייתה דומה.

יחידות הקידוד של האינטראקציה

האינטראקציות בין האימהות לבין ילדיהן קודדו לפי שלוש יחידות ניתוח: מבע, תור ופנייה.

מבע: יחידת הקידוד הבסיסית הייתה מבע. מבע הוא מילה או כמה מילים היוצרות שלמות תחבירית (Golinkoff & Ames, 1979) או גבולות ברורים של הנגנה (אינטונציה) המוכתבים על־ידי שינוי בתדר הקול, בהפסקות ובחלוקת רצף הדיבור למקטעים (Heeman & Allen, 1999). דוגמאות למבע הן "הדובי הלך עם הפנים למטה", "הנמר ברח מהציידים שניסו לצוד אותו".

תור: במדדים המקודדים לפי תורות, תור נספר כאשר משתתף השתמש במבע או במחווה לאחר מבע של המשתתף השני (ובכלל זה גם הנהגו, חיוך או צחוק). תור יחיד יכול להכיל כל מספר של מבעים, ובלבד שהמשתתף השני לא פתח בתור חדש (שפירא, 2014).

פנייה: במדדים המקודדים לפי פניות, פנייה נספרה כהתחלה של דיאלוג בין האם לבין הילד, שאין בו התייחסות בלעדית להחזרת הקשב או למשמעת. דיאלוג מחייב שכל משתתף מדבר (בכלל זה גם אמירת חלק ממילה לצורך השלמתה) או משתמש במחווה מכל סוג שהוא, לפחות פעם אחת (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974).

משתנים כלליים באינטראקציה

1. מספר התורות: מספר התורות בכל אינטראקציה.
2. מספר המבעים של האם: מספר המבעים של האם לאורך האינטראקציה.
3. אורך התור של האם: מספר ממוצע של מבעי האם לתורה באינטראקציה.
4. מספר המבעים של הילד: מספר המבעים של הילד לאורך האינטראקציה.
5. אורך התור של הילד: מספר ממוצע של מבעי הילד לתורו באינטראקציה.

משתני סגנון השיח של האם

אחוז האירועים בסיפור שהוזכרו באינטראקציה: כל סיפור נפרט לאירועים המרכזיים בעלילה על-ידי השופטות - החוקרת ועוזרת המחקר. כאשר השופטות לא הכירו את סיפור העם שהאם סיפרה בעל-פה, הן נעזרו בקובץ סיפורי עם אתיופיים (מט"ח, 2000) ובמבוגרים בני הקהילה כדי להכיר את הסיפור, ולאחר מכן פירטו את האירועים המתרחשים בו. לאחר שכל שופטת פירטה את האירועים בעלילה, נערך דיון בנוגע למספר האירועים המרכזיים בסיפור. מספר האירועים בסיפורים בעל-פה היה 8-15. בסיפור מתוך הספר המאויר נמנה כל אזכור לאירוע מן הסיפור וחושב אחוז האזכורים לאירועי הסיפור מתוך כלל האירועים המרכזיים שזוהו בספר. בסיפורים בעל-פה נמנה כל אזכור לאירוע מן הסיפור וחושב אחוז האזכורים לאירועי הסיפור מתוך כלל האירועים המרכזיים שזוהו בו.

מספר התיאורים באינטראקציה: סך כל הנקודות שהתקבלו בשלושת המדדים - הצגת הספר או הסיפור, הצגת הדמות הראשית והצגת הסביבה.

א. הצגת הספר או הסיפור: במקרה של ספר - הצגת שם הספר והתייחסות למאירת של הספר; במקרה של סיפור - הצגת שם הסיפור או התייחסות להיכרות ההורה עם סיפור העם. הקידוד היה: 0 (חוסר התייחסות), 1 (התייחסות לרכיב יחיד), 2 (התייחסות לשני הרכיבים).

ב. הצגת הדמות הראשית: נספרו ההתייחסויות אל הדמות הראשית בסיפור - שמה, תיאורה או כל מילה אחרת הרלוונטית להמחשתה עד לרגע הפעולה הראשונה בסיפור. ההתייחסויות נספרו רק אם נאמרו על-ידי האם או אם היא הרחיבה את

דברי הילד. כך, הצגת הדמות או שמה ללא תיאור נוסף הקנתה נקודה אחת, כל תיאור נוסף הקנה נקודה נוספת, ואילו התחלת הסיפור ללא התייחסות לדמות לא זיכתה בניקוד כלל.

ג. הצגת הסביבה: נספרו ההתייחסויות הממחישות את מקום התרחשותו של הסיפור – שם, תיאור או כל מילה אחרת הרלוונטית להמחשתו לאורך הסיפור. כל התייחסות הקנתה נקודה אחת.

אחוז המבעים המנטליים מכלל המבעים באינטראקציה: נספרו המבעים המנטליים שבהם השתמשה האם במהלך האינטראקציה. מבע מנטלי הוא מבע הכולל שימוש במושג המתייחס למצבים קוגניטיביים או רגשיים ולרצונות וכוונות של הדמויות או של הנוכחים באינטראקציה. המשתנה חושב על-ידי אחוז השימוש במבעים מנטליים מתוך כלל המבעים של האם.

אחוז השאלות מכלל המבעים באינטראקציה: כל שאלה הוערכה כשאלה ברמה נמוכה או גבוהה (איל, 1976). שאלות סווגו כשאלות ברמה נמוכה במקרים האלה: כאשר התשובה עליהן היא "כן" או "לא"; התשובה עליהן כבר נאמרה במפורש; הילד התבקש לתאר את התמונה (בספר בלבד); הילד התבקש להשלים מילה או משפט; הן מאפיינות הבנה מוקדמת יותר של שפה, כגון "מי?", "מה זה?", "של מי?", "איפה?", "לאן?". שאלות סווגו כשאלות ברמה גבוהה במקרים האלה: כאשר נדרשת מן הילד הסקת מסקנות; כאשר נדרש ניבוי של הסיפור; כאשר הן שאלות הבנה של מצב מנטלי בתצורה "מה + פועל מנטלי", כגון מה חשב? מה האמין?; כאשר הן כוללות הרחקה מן הסיפור, כגון השוואה בין הסיפור לבין אירוע מחיי הילד; כאשר הן מאפיינות הבנה מאוחרת יותר של שפה, כגון "למה?", "איך?" ו"מת?". הוגדרו שני משתנים: חושב אחוז מבעי השאלה ברמה הנמוכה וברמה הגבוהה מכלל מבעי האם באינטראקציה.

אחוז השימוש בהרחבות מכלל המבעים באינטראקציה: מבעים של האם המכוונים אל הילד והכילו הרחבות מסוגים שונים: פירוש מילים קשות – מקרים שבהם האם פירשה או סיפקה הסבר מיוזמתה למילים שהיא חשבה שהן קשות לילד; שימוש בסיבתיות – מבעים המדגימים יחסי סיבה-תוצאה מפורשים; קישור הסיפור לחוויות הילד – מבעים המקשרים את הסיפור לחוויות הילד; הרחבת ידע עולם – מבעים הרחבת ידע עולם של הילד; שיקוף של הילד; מבעים מנטליים בין הדמויות בסיפור – מבעים המשווים בין מצבי קוגניציה שונים של שתי דמויות באופן מפורש; התייחסות לאירועים קודמים בסיפור – מבעים המאזכרים אירועים קודמים בסיפור. המשתנה חושב על-פי אחוז השימוש של האם בהרחבות מתוך כלל מבעי האם באינטראקציה.

אחוז השימוש בפיוגומים מכלל הפניות באינטראקציה: פניות של האם שמטרתן להנחות את הילד להתקרב או להגיע לתשובה נכונה באופן הזה: האם שואלת שאלה מסייעת. לאחר שהילד מגיע לתשובה לא נכונה או לתשובה חלקית ביותר שאינה מספקת את האם, היא מסייעת לו להגיע לתשובה מספקת על-ידי שימוש בשאלה נוספת, רמיזה

או הפניה לאיור. פיגום של האם יכול לבוא בעקבות שאלה שהיא שאלה ולא זכתה לתשובה מספקת מצד הילד או בעקבות שאלה שהילד שואל. המשתנה חושב על-פי אחוז השימושים של האם בפיגומים מתוך כלל פניות האם באינטראקציה.

משתני קשר אם-ילד

אחוז החיזוקים החיוביים מכלל המבעים של האם באינטראקציה: אחוז החיזוקים שהאם כיוונה להתנהגות מסוימת של הילד – פעולה או תוצר, מתוך כלל המבעים של האם. ברור למקודד המתבונן מן הצד על מה ניתן החיזוק, ונראה כי גם הילד מבין זאת. החיזוקים כוללים את הפעולות האלה: (1) חזרה על תשובת הילד (2) התייחסויות ישירות או משתמעות של ההורה ליכולת או לידע של הילד (3) עידוד האם לביצוע כאשר הילד מביע תחושת מסוגלות נמוכה (4) עידוד האם כשהילד מביע תחושת מסוגלות גבוהה, כגון "נכון, אתה חכם" (5) מחמאה של האם לאחר הצלחה של הילד לענות היטב על שאלה. המילים "אוקיי" או "כן" לבדן או חיוך בלבד לא נמנו כחיזוק.

אחוז ההערות הנוגע למיקוד הקשב והמשמעת מכלל המבעים של האם באינטראקציה: אחוז המבעים של הערות האם שנועדו להחזיר את הילד לאינטראקציה, כגון "אתה מקשיב?" ו"שב יפה", מתוך כלל המבעים של האם.

אחוז המבעים שלוו בקשר עין מכלל המבעים של האם באינטראקציה: אחוז המבעים שהתקיים בהם קשר עין בין האם לבין הילד למשך מבע שלם מתוך כלל מבעי האם.

שאלון פרטים אישיים

שאלון פרטים אישיים של האם נועד לאסוף את כל המשתנים העשויים להיות קשורים בדפוסי האינטראקציה שנבדקו: שנת הלידה, שנת העלייה, רמת ההשכלה מאתיופיה, רמת ההשכלה מישראל, תחום התעסוקה, האם נחשפו לספרים בילדותן (כן/לא), האם נחשפו לסיפורי עם בילדותן (כן/לא). הנתונים בנוגע לילדים כללו את תאריך הלידה, מספר השנים במסגרת חינוכית, השתתפות במסגרות נוספות פרט לגן (חוגים) / השערה / צהרונים / לא משתתפים), מספר הילדים במשפחה וסדר הלידה של הילד במשפחה.

ממצאים

דפוסי התיווך של סיפור עם המסופר בעל-פה

מדדי ההתנהגות באינטראקציה בין האם לבין הילד בזמן סיפור בעל-פה מפורטים בלוח 3.

לוח 3: טווח, ממוצעים וסטיות תקן של מדדי ההתנהגות באינטראקציה בין האם לבין הילד בסיפור של סיפור עם (N = 40)

<i>max</i>	<i>min</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
				מדדים כלליים
51	1	15.33	15.73	מספר התורות באינטראקציה
186	21	39.95	61.05	מספר המבעים של האם
49.00	3.16	11.77	13.47	אורך התור של האם
27	0	7.94	7.45	מספר המבעים של הילד
2.00	0.00	0.35	1.00	אורך התור של הילד
				סגנון השיח של האם
100.00	50	13.01	89.63	אחוז האירועים מן הסיפור שהוזכרו באינטראקציה
7	1	1.35	3.38	מספר התיאורים באינטראקציה
28.57	0	7.35	14.25	אחוז המבעים המנטליים מכלל המבעים של האם
25.56	0	6.00	6.00	אחוז מבעי השאלה מכלל המבעים של האם
100.00	0	35.64	49.09	אחוז השאלות ב"רמה גבוהה" מכלל השאלות
15.63	0	2.91	3.78	אחוז השימוש בהרחבות מכלל המבעים
4.48	0	0.55	0.18	אחוז השימוש בפיגומים מכלל הפניות
				קשר אם-ילד
65.63	0	14.00	16.00	אחוז המבעים שלוו בקשר עין הדדי מכלל המבעים באינטראקציה
10.61	0	2.49	1.39	אחוז החיזוקים החיוביים מכלל המבעים של האם
11.54	0	2.75	2.14	אחוז הערות המשמעת מכלל המבעים של האם

מלוח 3 ניתן להתרשם שבסיפור של סיפורי העם היו בשיח בסך הכול מעט תורות בהשוואה למספר התורות שנספרו בסיפור מתוך ספר. תורות האם היו ארוכים יחסית – מספר המבעים הממוצע של האם לתור היה גבוה וכך גם יחס המבעים אם-ילד – על כל מבע של הילד היו 8.19 מבעים של האם. כך, רוב הסיפור סופר על-ידי האם, ואילו הילד הוסיף מעט מבעים קצרים.

התיווך של האימהות התייחס למצב המנטלי של הדמויות ולמצבו המנטלי של הילד, למשל: "אז אנשים שאלו אותו למה אתה שם את האוכל למעיל ונדהמו, את מבינה?". האימהות השתמשו בשיח שלהן במגוון תיאורים, כגון הסביבה שבה מתרחש הסיפור, מראה הדמות הראשית ומצבה המנטלי. שיח האם כלל שאלות שכמחציתן ברמה נמוכה וכמחציתן ברמה גבוהה. דוגמה לשאלה ברמה גבוהה: "ואז הבינו את המוסר השכל. מה המוסר השכל?" ותשובת הילד: "שהבגדים צריכים לאכול, בגלל שהאיש לא היה לו בגדים, ואז לכבוד הבגדים האלו המאוד מכובדים". דוגמה נוספת לשאלת אם: "למה המעיל אוכל?". מעניין להיווכח שהאימהות השתמשו בהרחבות ואזכרו אירועים מן הסיפור. היו אימהות שהרחיבו וסיפרו מניין הן מכירות את הסיפור או מי סיפר להן אותו. במקרים רבים האימהות מיעטו להשתמש בחיזוקים חיוביים ובדקו את הקשב של ילדיהן לסיפור בצורת הערות משמעת, גם כאשר הילד היה קשוב להן. לאורך הסיפור שמרו האימהות על קשר עין עם הילד והביטו בו לעתים תכופות (16% מן המבעים).

דפוסי התיווך של סיפור מתוך ספר מאויר ללא טקסט כתוב

לוח 4 מתאר את מדדי ההתנהגות באינטראקציה בין האם לבין הילד בזמן סיפור מתוך ספר מאויר ללא טקסט.

לוח 4: טווח, ממוצעים וסטיות תקן של ההתנהגויות באינטראקציה בין האם לבין הילד בסיפור מתוך ספר מאויר (N = 40)

<i>max</i>	<i>min</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
				מדדים כלליים
212	1	39.43	49.37	מספר התורות באינטראקציה
256	6	50.40	77.08	מספר המבעים של האם
31.00	1.17	5.09	4.42	אורך התור של האם
115	0	23.92	33.93	מספר המבעים של הילד
9.33	0.33	1.54	1.70	אורך התור של הילד
				סגנון השיח של האם
100.00	20	20.97	67.51	אחוזו האירועים מן הסיפור שהוזכרו באינטראקציה
7	0	1.94	2.35	מספר התיאורים באינטראקציה
21.09	0	5.41	6.58	אחוזו המבעים המנטליים מכלל המבעים של האם
50.00	0	12.00	21.00	אחוזו מבעי השאלה מכלל המבעים של האם
33.33	0	9.61	8.21	אחוזו השאלות ב"רמה גבוהה" מכלל השאלות
7.50	0	2.55	2.30	אחוזו השימוש בהרחבות מכלל הפניות
11.11	0	1.87	1.35	אחוזו השימוש בפניגומים מכלל הפניות
				קשר אם-ילד
10.28	0	2.80	1.70	אחוזו המבעים שלוו בקשר עין הדדי מכלל המבעים באינטראקציה
34.48	0	7.16	7.52	אחוזו החיזוקים החיוביים מכלל המבעים של האם
8.33	0	1.63	0.61	אחוזו הערות המשמעת מכלל המבעים של האם

מלוח 4 עולה כי הקשב המשותף של האימהות ושל ילדיהן בסיפור מתוך ספר מאויר התמקד בספר. קשר העין בין האימהות לבין ילדיהן נוצר באחוז נמוך יחסית של מקרים (1.7% בממוצע). השיח המשותף הפך את האירועים המאיריים לעלילה דינמית רצופה. הסיפור התנהל באופן שבו החלק המרכזי בסיפור סופר על-ידי משתתף אחד – האם או הילד – והאחר השתתף בחלק קטן מן המבעים. במקרים שבהם הילד תרם לשיח מבעים רבים, הוא סיפר את מרבית העלילה והאם הוסיפה חיזוקים חיוביים. ניתן לראות את השתתפותו הפעילה של הילד באינטראקציה בכך שעל כל מבע אחד של הילד הפיקה האם 2.06 מבעים, וכן תורות הילד היו ארוכים יותר לעומת התורות בסיפור עם בעל-פה.

לאורך הסיפור הִסבה האם את תשומת לבו של הילד לפרטים נוספים בספר או שאלה שאלות. רוב השאלות (91.88%) היו ברמה נמוכה ונגעו לעניינים שניתן לענות עליהם ממבט בספר, כגון "איזה צבע זה?", "מי זה?", "מה זה?". גם כאשר האם סיפרה את מרבית האירועים בסיפור, היא עודדה את הילד לספר ולהשתתף. היא נטתה לשאול שאלות ולהשתמש בהרחבות שונות, בפיגומים ובתיאורים מגוונים, כגון שם הספר, שם המאיירת, התייחסות למראה הדמות ולמצבה המנטלי והתייחסויות לסביבה. השיח המנטלי התייחס בעיקר למצבים מנטליים של הדמויות בסיפור. לדוגמה, שיח על רגשותיהם של הדמויות: "היא שמחה מאוד כי עכשיו לא חסרות לה בכלל נעליים", "הדובי המשיך לנוח והוא לא שם לב למה שמתרחש למעלה".

ההבדלים בין דפוסי התיווך של סיפור מתוך ספר מאויר לבין סיפור עם המסופר בעל-פה

כדי להשוות את אופי התיווך של האימהות בשני המצבים בוצעו ניתוחי תסוגה מסוג GEE (Generalized Estimating Equations) המתאימים לאמידת משתני אינטראקציה שהתפלגותם בינומית שלילית – NB (Negative Binomial distribution). תסוגה מסוג זה נבחרה משום שהיא מתמודדת עם משתנים שסטיית התקן שלהם גבוהה מן הממוצע שלהם ועם הטיה של ההתפלגות לכיוון ציר Y באמצעות תיקון המרחק בין השונות לבין הממוצע. המשמעות היא שלא נדרשת הנחה של שוויון בין הממוצע של המשתנה באוכלוסייה לבין השונות שלו, ולכן השונות נאמדת מן המדגם. בלוח 3 ובלוח 4 ניתן להתרשם מן השונות הרבה בערכיהם של כל משתני האינטראקציה. ציוני המינימום והמקסימום שלהם מעידים כי ההתפלגויות מוטות לכיוון ציר Y. המשתנים שפת האם ושפת הילד הוחזקו קבועים כדי לנטרל את השפעתם על התוצאות. התוצאות מפורטות בלוח 5.

לוח 5: השוואה בין משתני האינטראקציה של סיפור מתוך ספר מאויר לעומת סיפור של סיפור עם

QIC ¹	אפקט Wald X ²			ממוצעים		
	שפת הילד	שפת האם	אופן הסיפור	סיפור של סיפור עם בעל־פה	סיפור מתוך ספר מאויר	
						משתנים כלליים
27.47	.660	2.94	27.37***	16.16	28.89	מספר התורות
34.58	.030	4.95*	4.03*	60.52	76.29	מספר מבעי האם
55.40	4.74*	5.04*	23.84***	11.93	4.54	אורך התור של האם
86.02	.200	3.53	85.86***	6.99	34.77	מספר מבעי הילד
41.55	.200	.820	12.71***	.930	1.72	אורך התור של הילד
						סגנון השיח של האם
						אחוז האירועים מן הסיפור שהוזכרו באינטראקציה
2460.19	1.48	3.36	34.02***	.890	0.68	מספר התיאורים באינטראקציה
35.61	.040	6.96**	7.59**	3.39	2.27	אחוז המבעים המנטליים מכלל המבעים
53.33	1.30	1.30	83.85***	9.89	3.21	אחוז השאלות מכלל המבעים
45.01	1.26	.300	21.73***	4.33	8.75	אחוז השאלות ברמה גבוהה מכלל השאלות
75.29	.680	1.01	8.23**	1.93	0.91	אחוז ההרחבות מכלל הפניות
45.09	1.80	4.30*	52.88***	4.31	1.26	אחוז הפיגומים מכלל הפניות
58.24	.300	6.77**	6.31*	.180	0.67	קשר אם-ילד
						אחוז החיזוקים מכלל מבעי האם
70.92	1.63	14.92***	19.10***	.080	3.45	אחוז הערות המשמעת מכלל מבעי האם
81.94	.830	.940	8.70**	1.30	0.30	אחוז המבעים שלוו בקשר עין מכלל המבעים באינטראקציה
65.76	4.95*	.030	86.67***	10.93	1.20	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

1 QIC (Quasi-AIC – Quasi Akaike Information Criterion) – מדד לאיכותו היחסית של מודל מתוך כמה מודלים אפשריים לאמידת קבוצת משתנים נתונה.

מלות 5 עולה כי מספר התורות בסיפור מתוך ספר היה גבוה במידה ניכרת ממספר התורות בסיפור בעל־פה, כלומר היו בו יותר חילופי תורות. בהמשך הניתוח הוחזקו מספר המבעים של האימהות ושל הילדים כקבועים. מניתוח המשתנים הכלליים עולה כי מבעי האימהות ומבעי הילדים בסיפור מתוך ספר היו רבים יותר לעומת מבעי האימהות ומבעי הילדים בסיפור בעל־פה, בהתאמה, ותורות הילדים בסיפור מתוך ספר היו ארוכים יותר מתורות הילדים בסיפור בעל־פה. התור הממוצע של האימהות בסיפור מתוך ספר היו ארוכים יותר מן התור הממוצע שלהן בסיפור בעל־פה. בניתוח משתני סגנון השיח של האם נראה שבסיפור מתוך ספר נעשה שימוש רב יותר בפיוגמים ובשאלות. בסיפור בעל־פה היה אחוז התיאורים גבוה יותר בהשוואה לסיפור מתוך ספר, ואחוז המבעים המנטליים, השאלות ברמה גבוהה וההרחבות בסיפור בעל־פה היו אף הם גבוהים מן האחוזים המתאימים בסיפור מתוך ספר. בניתוח משתני הקשר אם־ילד נמצא שבסיפור מתוך ספר היה אחוז החיזוקים החיוביים גבוה יותר מאשר בסיפור בעל־פה, ואילו בסיפור בעל־פה היו אחוז קשרי העין ואחוז הערות המשמעת גבוהים יותר מאשר בסיפור מתוך ספר.

מעבר לרמת השפה של האם, בסיפור מתוך ספר היו מספר מבעי האם, אחוז השימוש בפיוגמים ואחוז השימוש בחיזוקים חיוביים על־ידי האם גבוהים יותר מסיפור בעל־פה. לעומת זאת, אורך התור של האם, אחוז שימושיה בתיאורים ואחוז שימושיה בהרחבות היו רבים יותר בסיפור בעל־פה. מעבר לרמת השפה של הילד, אורך התור הממוצע של האם ואחוז קשרי העין מכלל המבעים היו רבים יותר בסיפור בעל־פה לעומת סיפור מתוך ספר.

האם קיים סגנון תיווך ייחודי לאם הבא לידי ביטוי בשני אופני הסיפור?

על מנת לבדוק אם בקרב הקהילה האתיופית קיים סגנון תיווך ייחודי לאם מעבר לאופן הסיפור, חושבו מתאמי פירסון בין משתני ההתנהגות באינטראקציה בעת סיפור מתוך ספר לבין משתני ההתנהגות באינטראקציה בעת סיפור בעל־פה. נמצאו קשרים מובהקים סטטיסטית בכל המדדים הכלליים, למעט אורך התור של הילד ($r = .37, .36$, $p < .05$). עבור מספר התורות, מספר מבעי האם, אורך התור של האם ומספר מבעי הילד, בהתאמה). באשר לסגנון השיח של האם, נמצא קשר רק באחוז המבעים המנטליים שהיא השתמשה בהם ($r = .38, p < .05$). אימהות שהשתמשו באחוז גבוה יותר של מבעים מנטליים בעת הסיפור מתוך ספר עשו זאת גם בעת סיפור בעל־פה של סיפור עם. באשר לקשר עין בין האם לבין הילד, נמצא שאימהות ששמרו על שיעור גבוה יחסית של קשר עין עם ילדן באופן אחד של סיפור, עשו כך גם באופן השני של הסיפור ($r = .54, p < .01$).

דיון

במחקר זה בחנו את האינטראקציה בין האם לבין הילד בקרב קהילת יוצאי אתיופיה בשני אופני סיפור: סיפור המסופר מתוך ספר מאויר ללא טקסט (על מנת לנטרל את הקושי בקריאה) וסיפור עם המסופר בעל־פה. סיפור סיפורים לילדים הוא אמצעי רב ערך לפיתוח הכישורים השפתיים, האורייניים והחברתיים של הילדים במסגרת הגן והבית. בעת סיפור סיפורים בבית, האם מתאימה את השיח לילדה. יש לה הזדמנות להרחיב, להבהיר ולהציע פיגומים לפי צורכי הילד ולפי היכרותה אתו. הילד הוא בדרך כלל שותף פעיל בסיפור. הוא שואל שאלות, מוסיף הערות ומשתתף בחוויה. בעת האינטראקציה הנוצרת בין האם לבין הילד בזמן הסיפור, האם מנחילה לו ערכים תרבותיים, הן כחלק מן הסיפור עצמו והן כחלק מן השיח הנוצר סביב הסיפור.

רוב הילדים בתרבויות המערב נחשפים לאוריינות כתובה ולסיפורים הנקראים מתוך ספרים, ואילו אתיופיה היא ארץ המאופיינת בעיקר באוריינות דבורה. לילדים באתיופיה סופרו סיפורים בעל־פה ולא מתוך ספרים, וזה אופן הסיפור שאליו נחשפו ההורים שעלו לישראל. במחקר זה ביקשנו לאפיין את האינטראקציה בין אימהות ממוצא אתיופי לבין ילדיהן בזמן סיפור. האימהות שהשתתפו במחקר נחשפו בילדותן לסיפורי עם ורובן לא נחשפו לספרים כלל. משיח עם אימהות מן הקהילה האתיופית בישראל מתברר שהן אינן מרבית לספר סיפורי עם. הן קוראות לילדיהן ספרים במידה משתנה של רהיטות ומיומנות לפי גיל עלייתן לארץ ולפי יכולת הקריאה שלהן.

תוצאות המחקר מראות כי דפוסי האינטראקציה של האם עם ילדה בעת סיפור מתוך ספר שונים מן הדפוסים בעת סיפור של סיפורי עם. בסיפור מתוך ספר נראה מאמץ משותף של האם ושל הילד לטוות את העלילה לפי התמונות שבספר. הילדים מילאו חלק פעיל ותרמו מבעים לשיח ואף לעלילת הסיפור. בסיפור בעל־פה תיווכו האימהות ברמה גבוהה יותר והשתמשו בתכנים רחבים יותר מעבר לעלילה עצמה. בהעדר ספר נוצרה בין האם לבין הילד נטייה רבה יותר לקשר עין לעומת קשרי העין שנוצרו בעת סיפור מתוך ספר.

מצאנו שלאמהות יש סגנון אינטראקציה ייחודי שניתן לזהות בשני אופני הסיפור. סגנון זה בא לידי ביטוי הן במדדים הכלליים של השיח (מספר התורות בשיח, מספר מבעי האם, אורך התור של האם ומספר המבעים של הילד), הן בשימוש של האם במבעים מנטליים והן בקשר עין שנוצר בין האם לבין הילד במהלך האינטראקציות.

אפיוני השיח הכלליים

מאפייני השיח הכלליים כוללים התייחסות לדפוס התורות ולדפוס המבעים בסיפור, ואלו הם: אורך המבעים של האם ושל הילד, מספר המבעים של האם ושל הילד ומספר התורות בסיפור.

סיפורי העם התאפיינו בהיכרות מוקדמת של האימהות עם התוכן מילדותן שלהן. הן סיפרו את רוב המבצעים שבסיפור ומיעטו לשתף את ילדיהן באינטראקציה. תורות האימהות בסיפור בעל־פה היו ארוכים לעומת התורות שלהן בסיפור מתוך ספר, ואילו תורות הילדים היו קצרים יותר לעומת התורות שלהם בסיפור מתוך ספר. סיפורי העם היו פחות מוכרים לילדים, ובהעדר ספר או מידע חזותי אחר הם מיעטו להשתתף בסיפור. דפוס זה של תיווך בסיפור עם מתאים לדפוס התיווך שתיארה רוגוף (Rogoff, 2003) בתרבויות מסורתיות. התיווך אינו מובנה כהוראה או כהנחיה, והילד נדרש אפוא לשים לב היטב למגוון פעולותיו של המבוגר. בהמשך הוא משתתף בפעולות אלו בהשגחתו של המבוגר ומצופה ממנו לפעול כמוהו.

הלמידה הנפוצה באתיופיה של ילדים מהוריהם הייתה על־ידי צפייה בפעולותיהם (טרווינן־סמי, 2008; רחמים, 1988). בתרבות האתיופית מודגש הכבוד לסמכות, אין מפריעים למבוגר לדבר ונותנים לו כבוד בזמן שהוא מדבר (שבתאי, 1999). הממצאים במחקר זה עולים בקנה אחד עם הספרות המתארת, בהתאם לתרבות, סיפורים בעל־פה שבהם ההורה מוצג כמי שטווה את הסיפור ומעניק לילד זכות השתתפות (Blum-Kulka, 1993). אימהות שעלו מאתיופיה נחשפו בילדותן לדפוס תיווך מסורתי. ידוע שסיפורי עם נושאים עמם מטען תרבותי המכתיב כיצד יש לספר את הסיפור (Blum-Kulka, 1993), לכן מובן שהמטען התרבותי האתיופי בא לידי ביטוי בדרך שבה אימהות אלו מספרות סיפורי עם. תוצאות אלו משקפות הן את רהיטות האם ושליטתה בסיפור המוכר והן את מעורבותו הפחותה של הילד בשיח בעת הסיפור.

לעומת הסיפור בעל־פה, בעת הסיפור מתוך ספר הרבו האימהות לשתף את ילדיהן באינטראקציה, ובשיח היו יותר תורות, אך התורות היו קצרים יותר מן התורות בסיפור בעל־פה. נוסף על כך, מבצי הילד בעת הסיפור מתוך ספר היו רבים יותר לעומת מבצעי בעת סיפור בעל־פה, ותורותיהם היו ארוכים יותר. לפי מלזי וכספה (Melzi & Caspe, 2005), יש שני טיפוסים של מספרי ספרים מאוירים לפי מידת שיתופו של המאזין בסיפור: מספרי סיפור הנוטים לספר את כל הסיפור בעצמם ומתמקדים בתיאור מדויק של הדמויות ושל פעולותיהן, ובזני סיפור הנוטים לספר סיפור אגב שיתוף המאזין בטוויית העלילה. במחקר זה זיהינו את שני טיפוסים המספרים מתוך ספר. עדות לכך משמש הטווח הרחב של מספר התורות באינטראקציה. היו אימהות שלא שיתפו את ילדיהן בסיפור וסיפרו את כולו כרצף אחד. מנגד היו אינטראקציות שהיה בהן מספר רב של תורות, ואורכי התורות של האם ושל הילד היו דומים זה לזה. במקרים אלו מילאו הילדים והאימהות חלק פעיל באינטראקציה. עם זאת, מתוצאות מחקר זה עולה טיפוס נוסף שלא צוין על־ידי מלזי וכספה (Melzi & Caspe, 2005): הילד מספר חלק מן האירועים בספר, ואילו ההורה הופך לשותף פסיבי יחסית, המציע מעת לעת שאלה או עידוד. אימהות שעלו מאתיופיה בבגרותן לרוב לא נחשפו לספרים בילדותן. אימהות אלו נטו לאפשר לילד לספר את כל הסיפור. מעת לעת הן שאלו שאלות וחזרו אחר דברי הילדים כדי להביע את השתתפותן, אך לא הוסיפו מידע או חלקים בסיפור.

בהשוואה בין סיפור מתוך ספר לבין סיפור בעל־פה אכן נמצאו אפיונים שונים לאינטראקציה. השוואה זו מספקת לנו תמונה מלאה על האופן שבו אימהות אלו מספרות סיפור. סיפור מתוך ספר מדגיש את הקושי של חלק מן האימהות להתחבר לדפוס הסיפור המערבי. האופן שבו מסופרים סיפורי עם מדגיש את השוני התרבותי־אורייני. ההבדלים במספר המבעים של האם ובאורך התור של האם בין סיפור בעל־פה לבין סיפור מתוך ספר נותרו מובהקים סטטיסטית ללא קשר לרמת השפה של האם. כלומר בסיפורייהן של אימהות בעלות רמות שונות של שפה הופיע הבדל זה בין שני אופני הסיפור הן במספר מבעי האם והן באורך התור. תוצאה זו מחזקת את המסקנה שאכן מדובר בדפוס שונה של סיפור.

סגנון השיח של האם

ההיכרות המוקדמת של האימהות עם סיפורי העם תרמה לתיווך ברמה גבוהה, שבא לידי ביטוי בכך שלעומת סיפור מתוך ספר, בסיפור בעל־פה סיפרו האימהות יותר אירועים מן הסיפור והשתמשו ביותר תיאורים, מבעים מנטליים ושאלות ברמה גבוהה ואף בהרחבות רבות יותר. סגנון זה אכן אופייני לסיפורים בעל־פה בתרבויות לא אתיופיות (Curenton et al., 2008). סיפורי עם העוברים מדור לדור מתאפיינים במוסר השכל בסוף הסיפור. ואכן, האימהות שזרו בסיפורן מוסר השכל ומסרים מעבר לעלילת הסיפור. מסרים אלו כללו מגוון של מילים מנטליות ושאלות ברמה גבוהה של הבנה והיסק. התיווך האימהי בזמן סיפור בעל־פה כלל התייחסות הן למצבן המנטלי של הדמויות והן למצבו המנטלי של הילד עצמו, ובתוך כך וידא התיווך שהילד אכן הבין את הסיפור. שיח מנטלי מעודד חשיבה היסקית, משום שהוא משמש לתיאור מצבים מנטליים (van Kleeck et al., 2006). רמת התיווך ההיסקי מורכבת יותר מן התיווך המילולי המתניחס למהלך הדברים בעלילה, ואכן ידוע שהשיח בסיפורים בעל־פה הוא מורכב ומופשט (Curenton et al., 2008; Reese, 1995). זיו ועמיתותיה (Ziv et al., 2013) מצאו במחקרן שהמבעים המנטליים של האם בעת סיפור מתוך ספר מאויר היו ברמה גבוהה יותר מן המבעים המנטליים בעת סיפור מתוך ספר שיש בו טקסט. סיפור מספר מאויר עודד שימוש במבעים מנטליים על־ידי האימהות. במחקרנו היה שיעור גבוה יותר של מבעים מנטליים בסיפור בעל־פה לעומת סיפור מתוך ספר מאויר, כלומר סיפור בעל־פה מעודד מבעים מנטליים יותר מספר מאויר וייתכן שאף יותר מספר שיש בו טקסט, כפי שהסיקו זיו ועמיתותיה (Ziv et al., 2013). ייתכן שחוסר אמצעי ההמחשה החזותיים בסיפור בעל־פה מאפשר לשוחח על דברים מופשטים, כגון מצבים מנטליים. בן חביב (2006) מצאה שבסיפור מתוך ספר מאויר נשאלות שאלות ברמה גבוהה יותר לעומת ספר שיש בו טקסט. במקביל, ניתן להניח שסיפור בעל־פה מעודד שאילת שאלות ברמה גבוהה יותר מספר מאויר וייתכן שגם מספר שיש בו טקסט. בהשוואה לסיפור מתוך ספר, בסיפור בעל־פה הן השיעור הגבוה יותר של המבעים המנטליים והן

השיעור הגבוה יחסית של השאלות ברמה גבוהה מצביעים על רמה גבוהה יותר של תיווך אימהי בקרב אימהות יוצאות אתיופיה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרן של קורנטון ועמיתותיה (Curenton et al., 2008), שמצאו אף הן תיווך ברמה גבוהה יותר כשבחנו הבדלים בין סיפור בעל־פה לבין סיפור מתוך ספר.

ההבדלים בין סיפור בעל־פה לבין סיפור מתוך ספר בשימוש בהרחבות ובתיאורים נותרו מובהקים סטטיסטית ללא קשר לרמת השפה של האם. ייתכן שהצורך של האימהות להעביר את המידע לילדיהן ותחושת החשיבות של הנחלת מורשת העם עודדו אותן להתגבר על קשיי השפה ולהרחיב בסיפורן. סיפור מתוך ספר התאפיין בשיעור גבוה יותר של פיגומים ושל שאלות (ברמה נמוכה וברמה גבוהה גם יחד) לעומת סיפור בעל־פה. תוצאות ההשוואה של שיעור הפיגומים בין שני אופני הסיפור מחזקות את התוצאות של משתני השיח הכלליים. פיגומים, מטבעם, דורשים שיח הדדי וחילופי תורות בין האם לבין הילד ומתאימים יותר לדפוס שאלות של בוגי סיפור המשתפים את ילדיהם באינטראקציה, כפי שהיה בסיפור מתוך ספר ופחות מכך בסיפור בעל־פה. האחוז הגדול יותר של שאלות ברמה גבוהה מתוך כלל השאלות בסיפור בעל־פה מלמד שהסיפור מן הספר המאויר התאפיין באחוז גבוה יותר של שאלות ברמה נמוכה. לרוב, שאלות ברמה נמוכה מתייחסות לספר עצמו או לפרטים מוחשיים נוספים. בהעדר ספר, אחוז השאלות שהאימהות שאלו בסיפור בעל־פה מתוך כלל המבעים היה נמוך יחסית, אך רבות מהן היו ברמה גבוהה. ייתכן ששיעור נמוך יחסית של אירועים מסופרים בסיפור מתוך הספר, שימוש דל יחסית בתיאורים בתחילתו של הסיפור (לדוגמה, אי־הצגה של שם הספר ושם המחברת) ושיעור נמוך יחסית של הרחבות, מבעים מנטליים ושאלות ברמה גבוהה (לדוגמה, היסק) נובעים מהעדר ידע אורייני כיצד מספרים סיפור מתוך ספר. הסבר אפשרי נוסף הוא שבסיפור העם בעל־פה נוצרו עם השנים מתכונות של שאלות שחלקן ברמה גבוהה, והן עוברות מדור לדור כחלק מן הסיפור. נראה אפוא שדרך הסיפור היא תלוית תרבות. טיפוס מספרי הסיפורים שהציעו מלזי וכספה (Melzi & Caspe, 2005) נבדלו בין היתר בתרבות המוצא של האימהות. אימהות מתרבויות מסורתיות התאפיינו כטיפוס מספר סיפור, ואימהות מתרבויות מערביות התאפיינו כטיפוס בונה סיפור.

קשר אם-ילד

הקשב המשותף של האם ושל הילד בסיפור מתוך ספר מאויר מתמקד בספר, ובזמן הסיפור הם מתבוננים בו (Guo & Feng, 2013). גם במחקרנו התמקדו האימהות בספר ובאירוי, הצביעו, דפדפו ומיעטו ליצור קשר עין עם הילד. הילדים מצדם התבוננו בספר והשתתפו באינטראקציה עם האם בלי להביט בה הרבה, עקבו אחר האירורים שהוצגו להם וענו על שאלותיה.

מכיוון שבסיפור בעל־פה אין ספר במוקד הקשב המשותף, היו הזדמנויות רבות יותר ליצירת קשר עין בין האם לבין הילד, והן נקרו לאורך רוב שלבי הסיפור. לפי

ריצ'רדסון ודייל (Richardson & Dale, 2005), קשר עין חיוני לתקשורת מוצלחת, והוא משמש לתיאום בין המשתתפים בשיחה. בהעדר ספר, קשר העין בסיפור בעל־פה דמה יותר לדפוס של קשר עין בשיחה. לקשר העין שנוצר בין האם לבין הילד בעת סיפור בעל־פה יש משמעות רבה. בתרבויות מסורתיות, כמו התרבות האתיופית, יש מעט קשר עין בין ההורה לבין הילד כחלק מיראת הכבוד כלפי סמכות וכלפי מבוגר (שלייפר, 2012). כאמור, קשר עין הוא רכיב חיוני בתקשורת בין־אישית, ובקרב מבוגרים רבים הוא משמש לאישור שדבריהם מוכנים על־ידי המאזין (Roth, Kahler, Brodsky, & Hurt, 2001). נוסף על כך, הוא מאפשר להעביר מסרים לא מילוליים התומכים בנאמר או סותרים אותו (Davidhizar, 1992). נראה שקשר העין בעת סיפור בעל־פה שימש את האימהות במחקר זה כדי להעביר מסרים לא מילוליים, לשמור על קשר רצוף עם הילד ולבדוק את הקשב שלו ואת התייחסותו לנאמר.

לעומת הסיפור מתוך ספר, בעת הסיפור בעל־פה מיעטו האימהות להשתמש בחיזוקים חיוביים, כנראה בשל מיעוט השתתפותו של הילד בשיח. פעמים רבות נתנה האם חיזוק חיובי בעקבות מבע של הילד. מאחר שבסיפור בעל־פה של סיפור עם הילדים מיעטו לדבר, היו לאם פחות הזדמנויות לתת חיזוק חיובי. ממצאים דומים נמצאו במחקרן של קורת, רון וקליין (Korat, Ron, & Klein, 2008), שעסק בהערות האם בעת קריאת ספר בקרב משפחות מרקע חברתי־כלכלי נמוך. לחלופין, ייתכן שהחיזוקים החיוביים ניתנו באמצעות קשר העין, ולכן לא נמנו במחקר הנוכחי כחיזוקים חיוביים. נוסף על מיעוט החיזוקים, שיעור הערות המשמעת בסיפור בעל־פה היה גבוה יותר משיעור הערות המשמעת בסיפור מתוך ספר. בעת הסיפור בעל־פה הרבו האימהות להעיר לילד ולבדוק אם הוא קשוב לסיפור, גם כאשר הוא לא היה עסוק בפעילות אחרת, ואלו היו מרבית הערות המשמעת שהן העירו לו. חשוב לציין שרבות מהערות המשמעת שנספרו, בעיקר בסיפור בעל־פה, ובכלל זה מבעים כגון "אתה מקשיב?", ניתנו לילדים לא משום שאיבדו קשב, אלא כדי לוודא מראש שהם קשובים, כאשר הילד לא הסתכל לרגע על האם. גם קורת (Korat, 2009) מצאה שאימהות שעודדו ילדים להשתתף בפעילות של קריאת ספר, עשו זאת גם בעת התבוננות באלבום תמונות. ייתכן שבסיפור מתוך ספר קל יותר לראות מתי הילד אינו קשוב – שכן הוא מפנה את הראש. בהעדר ספר, הערה כזו היא אפשרות טובה לבחינת ההקשבה של הילד לסיפור העם המסופר בעל־פה. נוסף על כך, בשל החשיבות והמטען התרבותי שהאימהות מייחסות לסיפור העם ייתכן שהיה חשוב להן במיוחד לוודא שהילד מקשיב להן, לכן הן הרבו בהערות מעין אלו.

סגנון ייחודי לאם

בחלק ממדדי האינטראקציה שנבדקו נמצא סגנון ייחודי לאם. נמצא מתאם חיובי בין שני אופני הסיפור במספר התורות של האם ובאורכם, וכן נמצא מתאם במדד קשר העין. ממצאים אלו, הנוגעים לדפוסי התורות באינטראקציה, מתאימים לממצאיהן של מקדונל ועמיתותיה (McDonnell, Friel-Patti, & Rosenthal Rollins, 2003), שהשוו

קריאות חוזרות של ספר ומצאו שאימהות שעודדו יותר את הילדים להשתתף בשיח בקריאה ראשונה של סיפור עשו זאת יותר גם בשלוש הקריאות הבאות. מחקרים אחרים (בן חביב, 2006; צורן, 2012) מצאו סגנון ייחודי לאם גם בשאלות ובהרחבות. במחקר זה אמנם נמצא מתאם בין שני אופני הסיפור ברמות השיח המנטלי, אך בניגוד למצופה, לא נמצא מעבר לכך סגנון ייחודי לאם במשתנים נוספים של התיווך. אפשר שבסיפור מתוך ספר מיעטו האימהות להשתמש בהרחבות לאורך האינטראקציה ולא הייתה די שונות על מנת לקבוע שיש מתאם. לעומת זאת, בסיפור בעל־פה מיעטו האימהות לשאול שאלות, אולי בשל אופיו של סיפור העם האתיופי שאינו מרבה לשתף את הילד באינטראקציה. ייתכן שחוסר השונות בשאלות השאלות מנע אף הוא את האפשרות לקבוע שיש מתאם במדד זה.

אימהות ממוצא אתיופי, שסיפרו סיפורי עם שהיו מוכרים להן וזכרו כיצד יש לספר סיפור עם, נצמדו לדפוס התרבותי ולמודל המוכר להן, שלפיו הן אמורות להיות המספרות של הסיפור. הן סיפרו את סיפור העם כמונולוג ושיתפו פחות את הילדים בסיפור. במבצעים המעטים שאלו הילדים שאלות או העירו הערות, אך מבצעים לא עוררו דיאלוג רב. ברוב המקרים זכו הילדים לתשובה קצרה לשאלתם או התבקשו להמתין עד סוף המשפט. ממצא זה משקף פער בין־דורי בערוץ האוריינות בקרב הקהילה האתיופית: אימהות אלו לא נחשפו בילדותן למודל של הקראת ספר, וייתכן שזו הסיבה שרמת השיח באינטראקציה הייתה נמוכה יותר. פער זה מופיע גם בהמשך כאשר הילדים הם בגיל בית הספר. הוריהם, שעלו בגיל מאוחר ואינם יודעים קרוא וכתוב, אינם מכירים את אופי האוריינות בארץ כפי שילדיהם מכירים אותה, ולכן הם מתקשים בתיווך חומרים אורייניים לפי תרבות זו (Shany et al., 2010). פער זה עלול ליצור תסכול הן בקרב ההורים, שחווים ירידה במעמדם, בייחוד לנוכח תפיסת הכבוד בתרבותם, והן בקרב הילדים, שאינם מקבלים מענה מהוריהם לצרכים יום־יומיים (דותן, 1990). פגיעה בכבוד ההורים, בעיני עצמם, יכולה להתרחש גם במקרים שהילדים עצמם הם המתווכים את התרבות להורים (בר־יוסף, 2000, בתוך אונגר, 2009). בסיפור מתוך ספר קרה שאימהות סיפרו את הסיפור בצורה שגויה, והילדים היו נבוכים מן הטעות ומיהרו לתקנה ולעזור לאם. למשל, אימהות שלא הבינו שפרפר הופך לזחל, אם שלא הבינה שכאשר הדובון ("דובֶּי") מופיע פעמיים באותו עמוד מדובר באותה דמות, או אימהות שלא ידעו כלל באילו מילים להתחיל את הסיפור. האימהות היו נבוכות מכך בעצמן. לפי בֶּס (Bus, 2001), הורים שאינם חשים בטוחים בנוגע לסיפור, נוטים פחות לספרו לילדיהם.

לסיכום, סיפור מתוך ספר הוא אופן הסיפור הנפוץ יותר בישראל. בסיפור מתוך ספר שיתפו האימהות את ילדיהן באינטראקציה ונתנו להם חיזוקים חיוביים. לסיפור של סיפור עם בעל־פה יש מאפייני תיווך שונים מסיפור מתוך ספר. יש בו יותר קשר עין, סגנון התיווך ברמה גבוהה יותר, כגון יותר תיאורים, הרחבות, מבצעים מנטליים ושאלות ברמה גבוהה, וכן יש הערות משמעת רבות יותר כדי לזכות בקשב של הילד. בתכניות העשרה רבות לילדי הקהילה האתיופית, המתקיימות במרכזים קהילתיים,

מודגשת מאוד האוריינות הכתובה כאמצעי לקידום הילדים, למשל פרויקט PACT (Parents and Children Together) הפועל בערים ברחבי הארץ שיש בהן ריכוז גדול של בני הקהילה האתיופית. אחת המטרות העיקריות של הפרויקט היא העשרה וסיוע לימודי בתחומי השפה והאוריינות תוך כדי עבודה עם ההורים (חביבי, בן-רבי, סומך, קונסטנטינוב ואנג'ל, 2012). ייתכן שתכניות אלו תורמות לילדים, אך הן אינן משתפות מספיק את ההורים בקידום הילדים. הקהילה האתיופית נודעת בסיפורי העם, ויש מקום לעודד את האימהות מקהילה זו, העולות החדשות והוותיקות, לספר סיפורי עם שהן מכירות מילדותן, הן כדי להשיג רמה גבוהה של תיווך והן כאמצעי לשמר את מסורתן. אימהות המספרות סיפור עם יודעות כיצד לספר סיפור, הסיפור נובע מהן, הן חשות בעלות סמכות והן מלמדות את הילדים. לילד אין ידע מוקדם על הסיפור ולרוב אין לו אפשרות להשתתף בו, ולפיכך רוב הסיפור מסופר על-ידי האם. בקרב משפחות מן הקהילה האתיופית, שרמת השכלתן נמוכה, ההורים חשים לעתים שילדיהם עולים עליהם בכישוריהם המילוליים. ההזדמנות לספר סיפור עם שבו ההורה חש בנוח היא חשובה לא רק לתחושת ההורה, אלא גם להזדמנות המאפשרת לו לתווך ברמה גבוהה יותר, כפי שעולה ממחקר זה. ניתן לזווג פעולות להעלאת קרנו של סיפור העם ובה בעת לקיים סדנאות במסגרת המרכזים הקהילתיים, שיעסקו בחשיבותם של סיפורי עם ושל סיפורים מתוך ספר ויכללו הדרכה להורים על החשיבות של סיפור סיפורים לילדיהם.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

מגבלה אחת נמצאת בשונות בין סיפורי העם שסיפרו האימהות. שלא כמו האחידות בספר המאויר, לא היה אף סיפור עם אחד שכל האימהות הכירו. סיפורי העם שהאימהות סיפרו נבדלו זה מזה הן ברמתם, הן באורכם והן בהתאמתם לילדים. ספר מאויר נבדל ברמתו לפחות מחלק מסיפורי העם, ואפשר שהבדלים אלו השפיעו על ההבדל שנמצא בתיווך האימהי בין אופני הסיפור השונים. עם זאת, חשוב לציין שגם בספר המאויר היה מקום רב לתיווך ברמה גבוהה ולהרחבות.

אנו רואות חשיבות רבה במחקר העוסק בקידום אוריינות מתוך התייחסות לממדים תרבותיים בארץ ובעולם. להערכתנו, ראוי שמחקרי המשך יתמקדו במשמעותם של סיפורי העם בכל הנוגע ליכולת הביטוי בעל-פה של ילדים בקהילה אתיופית ושל ילדים מרקע אחר. זאת ועוד, חשוב שנלמד את אופי האינטראקציה של סיפור מתוך ספר ושל סיפור בעל-פה בקרב אימהות מדור שני של יוצאי אתיופיה ונשווה אותה לאינטראקציה בין אימהות ממיצב חברתי-כלכלי דומה מקבוצת מוצא אחרת לבין ילדיהן. השוואה זו תאפשר לבחון אם יש אצלן השפעה של אוריינות של תרבות המוצא של הוריהן. העולם כיום רווי בספרים מודפסים, וראוי להעמיק ולחקור את הדרך שבה מבוגרים מספרים לילדים סיפורי עם או סיפורים בעל-פה בקרב קהילות שונות. מחקר כזה יספק מידע שילמד אותנו להעשיר את האינטראקציות עם ילדים צעירים.

מקורות

- אונגר, ל' (2009). תפיסת אימהות עולות מאתיופיה את חינוך ילדיהם בבית ובגן בישראל (עבודת דוקטורט). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- איל, ש' (1976). סדר רכישת מבעי שאלה אצל ילדים דוברי עברית: הבנה, חזרה והבעה (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- אליזבטה (1972). הרפתקאות דובי־דובדבן: תעלומת הנעליים הקטנות. תל אביב: דביר.
- אלמוג, ת' ופז, ד' (2008). חינוך והשכלה באתיופיה. אוחזר ב־17 באוגוסט, 2013 מתוך www.peopleil.org
- ארם, ד' (1998). כיצד אימהות מסייעות לילדיהן להתמודד עם משימת הכתיבה: ניתוח הקשר בין התינוך האימהי והתפקוד האורייני של הילד בקרב ילדי גן בעיר פיתוח (עבודת דוקטורט). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בן חביב, ר' (2006). סיפור ספר לילדי גן: תיווך האם בעת סיפור ספר מאויר עם או בלי מלל (עבודת דוקטורט). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בן־עזר, ג' (1992). כמו אור בכד: עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה. ירושלים: ראובן מס.
- בסוק, ע' (עורך). (2012). הקהילה האתיופית בישראל: עובדות במספרים. הד האולפן החדש, 99, 1-3.
- ברהני, ז' (1990). חיי המשפחה והקהילה של היהודים באתיופיה ובמעבר לישראל. בתוך ד' בודובסקי, י' דוד וי' ערן (עורכים), סוגיות בטיפול במשפחות מרקע תרבותי שונה: הדוגמא של יהודי אתיופיה, (עמ' 5-16). ירושלים: בית אצ"ן.
- דותן, ת' (1990). שינויים בתפקידי הורות במשפחות יהודי אתיופיה עם העלייה לארץ. בתוך: ד' בודובסקי, י' דוד וי' ערן (עורכים), סוגיות בטיפול במשפחות מרקע תרבותי שונה: הדוגמא של יהודי אתיופיה (עמ' 61-65). ירושלים: בית אצ"ן.
- חביב, ג', בן־רבי, ד', סומך, ד', קונסטנטינוב, צ' ואנג'ל, מ' (2012). הערכת פרויקט PACT ו-PACT+ לקידום ילדים יוצאי אתיופיה בגיל הרך והוריהם: דוח מסכם. ירושלים: מכון ברוקדייל.
- טרוויזון־סמי, ע' (2008). החינוך. בתוך ה' סלמון (עורכת), אתיופיה: קהילות ישראל במזרח במאות התשע־עשרה ועשרים. ירושלים: יד יצחק בן־צבי.
- כאהן־סטרבצ'ינסקי, פ' ולוי, ד' (2013). שימוש ושליטה בשפה בקרב בני נוער עולים ובני עולים מאתיופיה וברית המועצות לשעבר. הד האולפן החדש, 101, 66-77.
- מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית (2000). מרקם סיפורים מפי יהודי אתיופיה. תל אביב: המחבר.
- מינוצ'ין־איציקסון, ש', הירשפלד, ר', הנגבי, ר' וקרסילובסקי, ד' (1997). תפקידים במשפחה אצל עולי אתיופיה: שינוי והתמודדות. בתוך א' עמיר, א' זהבי ור' פרגאי (עורכים), שורש אחד וענפים רבים: סיפור קליטתם של בני נוער מאתיופיה בעליית הנוער. ירושלים: מאגנס.

צור, ר' ואשל, מ' (2003). ילדים והורים יוצאי אתיופיה בתהליכי החינוך בגן הילדים. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 9, 43-64.

צורן, ה' (2012). קריאת ספר בקריאות חוזרות לילדי גן: מאפייני השיח של ההורה והילד (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

קוטיק, ב' (2012). האתגרים שבהוראת שפה שנייה במשולב עם אוריינות לתלמידים אנאלפביתים בשפת האם. הד האולפן החדש, 99, 29-33.

קינג, י', אפרתי, ר' ונצר, נ' (2003). נתונים נבחרים ממפקדים של יוצאי אתיופיה בשמונה ערים. ירושלים: מכון ברוקדייל.

רחמים, י' (1988). מערכת החינוך היהודי באתיופיה. בתוך ו' נצר (עורכת), אגדה של עלייה: יהודי אתיופיה וקליטתם הלשונית (עמ' 29-36). ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך מבוגרים.

שבתאי, מ' (1999). הכי אחי: מסע הזהות של חיילים עולים מאתיופיה. תל אביב: צ'ריקובר.

שלייפר, מ' (2007). התפתחות היכולת של הפקת שיח כתוב בקרב תלמידים ילידי ישראל ומהגרים מאתיופיה: היבטים לשוניים, חברתיים-תרבותיים וקוגניטיביים. הד האולפן החדש, 91, 91-99.

שלייפר, מ' (2007). חותמה של התרבות על אסטרטגיות למידה של עולים. הד האולפן החדש, 92, 61-71.

שלייפר, מ' (2012). אני מדברת וכותבת את עצמי - הזמנה למורים ולמטפלים להכיר את המהגר מקרב העדה האתיופית. בתוך נ' גריסרו וא' ויצטום (עורכים), היבטים חברתיים, תרבותיים וקלינייים של עולי אתיופיה בישראל (עמ' 99-111). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

שפירא, ר' (2014). קריאות חוזרות של ספר לילדי גן: השתנות ויציבות, מאפייני השיח אם ילד וניכוי ההבנה הרגשית חברתית של ילדי גן (עבודת דוקטורט). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 47, 1597-1611.

Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111-122.

Bauman, R. (1986). *Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Becker, C. A. (2010). *An analysis of the quality and quantity of parent/child reading utterances while reading different genres*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park, Maryland.

- Blum-Kulka, S. (1993). "You gotta know how to tell a story": Telling, tales, and tellers in American and Israeli narrative events at dinner. *Language in Society*, 22, 361-402.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). New York, NY: Guilford.
- Curenton, S. M. (2006). Oral storytelling: A cultural art that promotes school readiness. *Young Children*, 61, 78-89.
- Curenton, S. M., & Craig, M. J. (2011). Shared-reading versus oral storytelling: Associations with preschoolers' prosocial skills and problem behaviors. *Early Child Development and Care*, 181, 123-146.
- Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. *Early Education and Development*, 19, 161-187.
- Cutspec, P. A. (2006). Oral storytelling within the context of the parent child relationship. *Talaris Research Institute*, 1, 1-8.
- Davidhizar, R. (1992). Interpersonal communication: A review of eye contact. *Infection Control and Hospital Epidemiology*, 13, 222-225.
- Dunst, C. J., Williams, A. L., Trivette, C. M., Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012). Relationships between inferential book reading strategies and young children's language and literacy competence. *Cell Reviews*, 5, 1-10.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64-103.
- Golinkoff, R. M., & Ames, G. J. (1979). A comparison of fathers' and mothers' speech with their young children. *Child Development*, 50, 28-32.
- Guo, J., & Feng, G. (2013). How eye gaze feedback changes parent-child joint attention in shared storybook reading? In Y. I. Nanko, C. Conati, & T. Bader (Eds.), *Eye gaze in intelligent user interfaces* (pp. 9-21). London, England: Springer.
- Heeman, P. A., & Allen, J. F. (1999). Speech repairs, intonational phrases, and discourse markers: Modeling speakers' utterances in spoken dialogue. *Computational Linguistics*, 25, 527-571.
- Howard, G. S. (1991). Culture tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology and psychotherapy. *American Psychologist*, 46, 187-197.

- Korat, O. (2009). The effect of maternal teaching talk on children's emergent literacy as a function of type of activity and maternal education level. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 34-42.
- Korat, O., Ron, R., & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and mothers to their children during shared book-reading in two different SES Groups. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 7*, 223-247.
- Mcdonnell, S. A., Friel-Patti, S., & Rosenthal Rollins, P. R. (2003). Patterns of change in maternal-child discourse behaviors across repeated storybook reading. *Applied Psycholinguistics, 24*, 323-341.
- Melzi, G., & Caspe, M. (2005). Variation in maternal narrative styles during book reading interactions. *Narrative Inquiry, 15*, 101-125.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development, 10*, 381-405.
- Richardson, D. C., & Dale, R. (2005). Looking to understand: The coupling between speakers' and listeners' eye movements and its relationship to discourse comprehension. *Cognitive Science, 29*, 1045-1060.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rosenberg, B. A. (1987). The complexity of oral tradition. *Oral Tradition, 2*, 73-90.
- Roth, H., Kahler, A., Brodsky, N. L., & Hurt, H. (2001). Communication with postpartum mothers: Are we competing with the television? *Clinical Pediatrics, 40*, 465-468.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*, 696-735.
- Shany, M., Geva, E., & Melech-Feder, L. (2010). Emergent literacy in children of immigrants coming from a primary oral literacy culture. *Written Language & Literacy, 13*, 24-60.
- Snow, C. E., Cancino, H., Gonzalez, P., & Shriberg, E. (1989). Giving formal definitions: An oral language correlate of literacy. In D. Bloom (Ed.), *Classroom and literacy* (pp. 233-249). Albex, NJ: Norwood.
- Stavans, A. (2012). Language policy and literacy practices in the family: The case of Ethiopian parental narrative input. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 33*, 13-33.

- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Gorman, E. (2010). Effects of parent mediated joint book reading on early language development of toddlers and preschoolers. *Cell Reviews*, 3, 1-15.
- van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85-95.
- White, S., & Low, J. (2002). When mothers turn a visual story into a verbal one for their children: Previewing helps with the telling, conversing, and remembering. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 360-370.
- Ziv, M., Smadja, M., & Aram, D. (2013). Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 177-186.