

איכות הטיפול בבית ובמעון והתנהגות חברתית בגיל הרך

עינת שופר אנגלהרד, פנינה קליין ויעקב יבלון

התנהגות תוקפנית מחד גיסא והתנהגות פרו־חברתית מאידך גיסא מופיעות בגיל הרך, ויש להן השלכות לטווח קצר ולטווח ארוך. עיקרו של מאמר זה עוסק בבחינת תרומתו של הטיפול בפעוטות בבית ובמעון להסבר התפתחותה של התנהגות חברתית חיובית ושלילית. במחקר השתתפו 103 פעוטות בני 2-4 שנים, אימהותיהם ו־28 מטפלות ב־16 מעונות ציבוריים במרכז הארץ. במחקר נערכו שתי תצפיות: אחת בבית הפעוט בהשתתפות האם, הפעוט ואחיו, והשנייה במעון בהשתתפות המטפלת, הפעוט ועמיתים מקבוצת השווים. המחקר התבסס על המודל של תאוריית התיווך ההוראתי, וממצאיו עולה כי מתן תחושת יכולת לפעוטות וויסות התנהגותם על־ידי האם ועל־ידי המטפלת במעון קשורים לשכיחות גבוהה יותר של התנהגות פרו־חברתית מצדם ולשכיחות נמוכה יותר של התנהגות תוקפנית. מנגד, עידוד שאינו נובע מהתנהגות הפעוט (להלן עידוד לא ממוקד) מסביר את הופעתה של התנהגות תוקפנית רבה יותר והתנהגות פרו־חברתית מועטה יותר. תרומתו של הטיפול והתיווך ההוראתי בבית ובגן להתפתחותן של התנהגויות חברתיות חיוביות ושליליות נדונה במאמר בהרחבה.

* ד"ר עינת שופר אנגלהרד, אוניברסיטת חיפה וסמינר הקיבוצים, תל אביב.

דואר אלקטרוני: einatsh2@bezeqint.net

פרופ' פנינה ש' קליין ז"ל, מרכז בייקר ותכנית הריס, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן.

פרופ' יעקב ב' יבלון, החוג לייעוץ חינוכי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן.

דואר אלקטרוני: Yaacov.Yablon@biu.ac.il

מאמר זה מוקדש לזכרה של פרופ' פנינה קליין ז"ל.

מילות מפתח: למידה מתווכת, תוקפנות, התנהגות פרו־חברתית, ילדים בגיל הרך, התנהגות חברתית, מעונות יום, חברות, אימהות, מטפלות, איכות הטיפול

התנהגות חברתית חיובית ושלילית כאחת מתפתחת עוד בגיל הרך, ויש לה השלכות קצרות טווח וארוכות טווח על התנהגות הילד בהמשך חייו (NICHD, 2006). על אף חשיבותה של התנהגות חברתית של פעוטות כמעט לא נמצאו מחקרים שבהנו את תרומתה היחסית של איכות הטיפול בבית ובמסגרת החוץ־ביתית להתפתחות התנהגותם החברתית (Watamura, Phillips, Morrissey, McCartney, & Bub, 2011). מחקר זה מתמקד אפוא בבחינת תרומתן של התנהגות האם בבית ושל התנהגות המטפלות במעון להסבר התנהגות תוקפנית והתנהגות פרו־חברתית של פעוטות בני 2–4 שנים. בחינה זו נעשתה על סמך תאוריית התיווך ההוראתי (קליין, 1985; 1980; Feurstein), המאפשרת לבחון את איכות האינטראקציה של גורמי הטיפול עם הילדים.

תיווך הוראתי

תיווך הוא תהליך דינמי ופעיל, שבו המבוגר מתווך בין הילד לבין סביבתו באופן המותאם לילד, לרמת התפתחותו, לעניין שלו ברגע מסוים ולמטרות החינוכיות של המבוגר הנמצא עמו באינטראקציה. התיווך מכוון לא רק להעשיר את ידיעותיו ואת יכולותיו של הילד, אלא ליצור אצלו צורך או נטיות לפעולה, שיאפשרו לו ללמוד בעתיד מחוויות חדשות. בתהליך התיווך המבוגר מכוון במודע את הקשב של הילד, מעביר לו מידע, מסביר ומבהיר לו קשרים, משתפו בחוויות רגשיות, מווסת את התנהגותו של הילד ונותן לו תחושת יכולת באופן המותאם לו (קליין, 1985; 1980; Feurstein). קליין הגדירה באופן אמפירי חמישה קריטריונים התנהגותיים בסיסיים באינטראקציות התיווך (Klein, 1996): מיקוד, מתן משמעות/ריגוש, הרחבה, מתן תחושת יכולת, ויסות התנהגות. כאשר האינטראקציה איכותית יותר, מאפייני התיווך מופיעים בה בהתנהגויות תיווך שונות הן בשכיחות גבוהה יחסית והן ברצפים מגוונים. לדוגמה, מיקוד תשומת הלב של הילד המלווה הן במתן משמעות והן בוויסות התנהגות.

התרומה של תיווך מבוגר לילד אמנם נבחנה עד כה במספר רב של מחקרים, ובכלל זה התייחסות לתיווך של הורים ומטפלים במעון (לדוגמה, Klein & Alony, 1993; Klein & Rye, 2004), אולם רוב המחקרים בתחום התיווך התמקדו בקשר בין מאפייני ההתנהגות ההוראתית של המבוגר לבין מדדי ההתפתחות הקוגניטיבית של הילד (Klein, 1999; Klein & Alony, 2003; 1996; Tzuriel, 1999). עם זאת, על סמך מחקרים קודמים אפשר להסיק כי לאיכות התיווך הניתן לילד בגיל הרך יש השפעה גם על התפתחותו החברתית והרגשית. נמצא כי תיווך איכותי בעת אינטראקציה חברתית תורם ליצירת אווירה של נדיבות, שותפות ודאגה לזולת (קליין וגבעון, 2001). במחקרים שבדקו את הקשרים בין איכות התיווך של מטפלת במעון לבין התנהגות של ילדים נמצא כי

אינטראקציות חברתיות בין ילדים הן איכותיות יותר כאשר מטפלות מעודדות מגעים חברתיים ביניהם (רוזנטל, 2000). כמו כן, נמצא כי איכות האינטראקציה ההוראתית והרגשית של ילדים ומוריהם בגן תורמת לפיתוח מיומנויות חברתיות ולקידום הישגים לימודיים (שגיא-שורץ וג'יני, 2008). במחקרים השונים נבחנה התרומה של תיווך האם בנפרד מן התרומה של תיווך המטפלת במעון, בלי להתייחס לתרומה היחסית של כל אחד מן המתווכים. ואולם, אחת ההנחות שעמדה בבסיס מחקר זה הייתה כי לאיכות התיווך היחסית של כל אחד מן המתווכים – ההורים בבית והמטפלים במסגרת החוץ-ביתית – יש תרומה יחסית להתנהגות החברתית של הפעוט. היבטים אלו עשויים לתרום להרחבת תאוריית התיווך ולהבנת ההתנהגות החברתית של ילדים.

התפתחות התנהגות תוקפנית ופרוי-חברתית של בני 2-4 שנים

בהשוואה לתינוקות בני 1-2 שנים, בקרב פעוטות בני 2-3 שנים אפשר לצפות בעלייה במספר התפרצויות הזעם בתגובה למגבלות שההורים מציבים ובעלייה במספר ההתנהגויות השליליות המופנות כלפי קבוצת השווים (Crick, Ostrov, Appleyard, Jansen, & Casas, 2004). בקרב בני 1-2 שנים התגובה הראשונה לניסיון של פעוט אחר לקחת חפץ כלשהו היא ניסיון להתנגד ולהפעיל כוח פיזי כדי לזכות בבעלות עליו. ואולם, רק ניסיונות מעטים כוללים הפעלה ממשית של כוח פיזי או מחאה קולית ומילולית המופנים כלפי עמית, והם נפוצים יותר לקראת שנת החיים השלישית (Caplan, Vespo, Pedersen, & Hay, 1991). לאחר גיל 3 צפויה ירידה בשכיחות ההתנהגות התוקפנית (Alink et al., 2006) ועלייה בשכיחות ההתנהגות הפרוי-חברתית במקביל להתפתחותן של יכולת הוויסות העצמי וההבנה הרגשית (Hoffman, 2007). כמו כן, ילדים מתחילים להפנים ערכים וכללי התנהגות המאפשרים להם למצוא דרכים חלופיות להביע כעס (Alink et al., 2006; Kochanska, Coy, & Murray, 2001). ההתנהגות הפרוי-חברתית נעשית מורכבת ושכיחה יותר עקב היכולת לזהות ולהבין איתותים רגשיים, להתבונן בסיטואציה מנקודת מבטו של האחר ולהגיב על-פי צרכיו (Moore, 2007; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992). ככלל, יש הסכמה בין החוקרים שהתנהגות פרוי-חברתית מקורה בהתפתחות החברתית-קוגניטיבית של הילד, הכוללת פניית תשומת לב לצורכי האחר, תהליכי הערכה של התנהגויות ותהליכי תכנון. יכולות אלו קשורות למאפיינים אישיים של ילדים, כגון יכולת ויסות ותהליכי בקרת קשב (Belsky, Fearon, & Bell, 2007). הן מתפתחות במהלך אינטראקציה עם מבוגרים (Grusec, 2006), ולכן חשיבותן של התנסויות אלו כה רבה.

תרומת האם להתנהגות החברתית של הילד

במחקרים שבהנו את תרומתה להתנהגות של נוכחות האם במהלך משחק חברתי בין פעוטות, נמצא כי בעת משחק עצמאי של בני שנתיים וחצי עד שלוש שנים לא שיתפו

הפעוטות זה את זה בצעצועים מרצונם החופשי. לעומת זאת, כאשר האם הייתה מעורבת במשחק, הילדים שיתפו את עמיתיהם בצעצועים ואף המשיכו לנהוג בשיתופיות כאשר האם חדלה להיות נוכחת בסיטואציה (Levitt, Weber, Clark, & McDonnell, 1985). בדומה לכך, במחקר נוסף נמצא כי כאשר אימהות התבקשו לעזור לזוג פעוטות בני שנתיים ולשחק עמם, המשחק ביניהם נמשך זמן רב יותר לעומת משחק בלי התערבות האימהות. כמו כן, המשחק היה שיתופי יותר, וניכרו בו מיומנויות חברתיות ופרו־חברתיות (Parke & Bhavnagri, 1989).

תיווך של ההורה במהלך משחק חברתי בין פעוטות מסייע לפעוט לזהות את רגשותיו ואת רגשות הזולת (Hoffman, 1975) ולהבין מה האחר מרגיש ומה הוא צריך או רוצה (Svetlova, Nichols, & Brownell, 2010). במצבים שבהם ההורה נענה ברגישות לקשיי הפעוט (Thompson, 1999), מעודד אותו על כך שהוא מתחשב ועוזר לזולת (Dunn, 2002) ומסייע לו להבין את החוקים החברתיים ואת תוצאות פעולותיו, שכיחות התנהגותו הפרו־חברתית עולה (Robinson, Zahn-Waler, & Emde, 1994). מנגד, התנהגות מתווכת נחשבת בלתי יעילה, כאשר הורים משתלטים על המשחק או מרבים בהקניית משמעת תקיפה וכוחנית באמצעות נזיפות, העלבה, איום או סרקזם ובלא הסבר שבאמצעותו יוכל הילד לקשר בין תגובת ההורה לבין מעשיו (Ladd, Profilet, & Hart, 1992).

תרומת המטפלת במעון להתנהגות החברתית של הילד

בצד התרומה של ההורים להתנהגות הפעוט, ילדים רבים מבליים חלק ניכר מזמנם במסגרות טיפול חוץ־ביתיות, ולאיכות הטיפול הניתן בהן, כמו למשך השהייה בהן, יש השפעה רבה על התפתחותם (לדוגמה, NICHD, 1998, 2006). היחסים הנרקמים בין מטפלים לבין ילדים בגיל הרך תורמים תרומה ניכרת להתפתחותם החברתית, הרגשית והקוגניטיבית ומשפיעים לאורך זמן על הסתגלותם לבית הספר, על הישגיהם בלימודים ועל פיתוח יחסים פרו־חברתיים ופחות אנטי־חברתיים עם חברי קבוצת השווים (לסקירה מקיפה ראו Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). נמצא כי היקשרות בטוחה לגננת קשורה לרמת ההתנהגות הפרו־חברתית של הילדים בגן. מנגד, לא נמצאו קשרים בין ההתנהגות הפרו־חברתית של הילד בגן לבין היקשרות בטוחה לאם (Mitchel-Copeland, Denahm, & DeMulder, 1997). במחקר רחב היקף שנעשה בארצות הברית נמצא כי הקשרים בין התנהגות מגיבה ורגישה מצד המחנכת במסגרת החוץ־ביתית לבין רמת המגעים החברתיים בין הילדים בגן חזקים יותר מן הקשרים בין מאפייני ההתנהגות של האם בבית או מאפייניו האישיים של הילד (כגון מזגו, גילו או מינו) לבין התנהגותו החברתית בגן (NICHD, 2001). במחקר שנעשה במשפחתונים בישראל נמצא כי יכולתם של פעוטות להתייחס לזולת קשורה במידה ניכרת לאיכות האינטראקציה בין המטפלות לבין הפעוטות (צור, 1992). מטפלות ששימשו בהתנהגותן

מודל להתנהגות אמפתית, עודדו התנהגות דומה בקרב הילדים. בניגוד לכך, מטפלות שהרבו בנויפות, במתן עונשים ובאימים, או מטפלות שהפריעו בעת משחק חברתי או הפסיקו אינטראקציה חברתית בלא הסבר, הגבירו התנהגויות תוקפניות בקרב הילדים (Burton & Denham, 1998). במחקר אורך שנעשה בישראל במשך 8 שנים (עתירה, 2010) נמצא כי איכות האינטראקציה בין מטפלת לבין פעוט בן 2-3 שנים ניבאה את הסתגלותו החברתית והרגשית ואת מידת האימפולסיביות שלו יותר ממדדי ההתנהגות של האימהות. נמצא כי תיווך רב יותר בבית ובמעון היה קשור להתנהגויות של חברות חיובית יותר ולתגובות רגשיות שליליות פחות והתנהגות אימפולסיבית פחותה בקרב הילדים גם לאחר 8 שנים. כלומר, נמצאה עדות נוספת לתרומה של איכות התיווך של האם והמטפלת להתנהגות החברתית של הפעוט ולחשיבות התרומה הייחודית של מטפלות להתנהגותם החברתית של הילדים.

מטרות המחקר

מסקירת הספרות עולה כי יש חשיבות רבה להתנהגות של האם ושל המטפלת במהלך אינטראקציה חברתית בין ילדים. מעורבות המבוגר חשובה במיוחד לילדים צעירים, מאחר שהם נמצאים בתחילתה של רכישת המיומנויות החברתיות. בשלב זה הילדים זקוקים להדרכה ישירה ומתמשכת כדי לשמור על אינטראקציות חיוביות עם עמיתיהם. אם כך, מטרתו המרכזית של מחקר זה הייתה לזהות את רכיבי התיווך של אימהות ומטפלות התורמים להסבר ההתנהגות החברתית של פעוטות. מאחר שבמרבית המחקרים שנעשו עד כה הייתה התייחסות נפרדת לכל אחת מן הדמויות המטפלות, מטרה נוספת של מחקר זה הייתה לבחון את התרומה היחסית של האימהות ושל המטפלות נוסף על התרומה הייחודית של כל אחת מהן.

שיטת המחקר

המשתתפים

במחקר השתתפו 103 פעוטות, אימהותיהם ו־28 מטפלות ב־16 מסגרות טיפול חוץ־ביתיות. מן הפעוטות, 50 היו בנים (49%) ו־53 בנות (51%). טווח הגילים של הפעוטות היה 26-43 חודשים ($M = 34.6$, $SD = 4.47$). השהות הממוצעת של הפעוט במסגרת חוץ־ביתית הייתה 5.5-9.0 שעות ($M = 7.82$, $SD = 0.85$). מקרב 103 האימהות שהשתתפו במחקר, למעלה מ־90% היו נשואות, וכ־85% נולדו בישראל. טווח הגילים של האימהות היה 25-46 שנים ($M = 33.6$, $SD = 4.71$). 42 אימהות (31%) סיימו עד 12 שנות לימוד, 49 אימהות (48%) היו בעלות תואר ראשון ו־12 אימהות (21%) היו בעלות תואר שני או גבוה יותר. מקרב 28 המטפלות שהשתתפו במחקר, 61% היו אחראיות ראשיות בכיתת המעון שעבדו בה. טווח הגילים של המטפלות היה 23-55

מטפלות (86%) סיימו עד 12 שנות לימוד, 9 מהן (32%) השתתפו בהשתלמויות בתחום הגיל הרך. 4 מטפלות (14%) סיימו תואר ראשון בתחום הגיל הרך ו-24 מטפלות (86%) סיימו עד 12 שנות לימוד, 9 מהן (32%) השתתפו בהשתלמויות בתחום הגיל הרך. מספר שנות הוותק של המטפלות בעבודה עם ילדים היה חודשיים עד 21 שנים ($M = 10.91, SD = 6.82$). מספר שעות העבודה השבועיות של המטפלות היה 54-18 ($M = 35.78, SD = 9.66$). מספר הילדים בכיתת מעון היה 9-36 ($M = 23.77, SD = 8.12$), וממוצע מספר הילדים לעומת מספר המטפלות היה 8.53 ילדים למטפלת ($SD = 1.56$).

איסוף הנתונים

לנתונים במחקר זה היו כמה מקורות: תצפיות מצולמות של האינטראקציות בין הפעוט לבין אמו ובין הפעוט לבין המטפלת במעון, תצפיות מצולמות של התנהגות הילד בבית ובמעון, שאלוני התנהגות שמילאו האימהות בבית והמטפלות במעון וכן שאלוני הסתגלות שאף אותם מילאו האימהות והמטפלות.

הנתונים נאספו בשני שלבים. בשלב הראשון התקיימה פגישה בבית הפעוט, ובשלב השני התקיימה פגישה במעון. פרק הזמן שחלף בין שלב לשלב היה שבוע עד ארבעה שבועות ($M = 2.50, SD = 0.67$). בפגישה בבית נכחו הילד, אמו ולפחות אחד מאחיו. בכל משפחה היה לפחות אח אחד, שפער הגילים המרבי בינו לבין הפעוט היה שלוש שנים. פער זה נקבע כדי לצמצם את השפעת גיל האחים על התנהגות הפעוט (Aguilar, O'Brien, August, Aoun, & Hektner, 2001). לאחר שניתן הסבר לאם ולילדים, האם קיבלה שני סוגים של משחק קוביות: 1) קוביות בצורות זהות ובגדלים שונים; 2) קוביות בצורות שונות ובגדלים שונים. לאחר בניית מגדל מן הקוביות התבקשה האם להניח את משחק הקוביות הראשון בצד ולשחק עם הילדים במשחק הקוביות השני כרצונם, "כפי שהיא רגילה לשחק אתם בבית". הקוביות במשחק זה היו אטרקטיביות, מגוונות (לכל קובייה צבע וצורה שונה) ומספרן היה נמוך (חמש קוביות לכל ילד). המשחק המתואר סיפק לילדים הזדמנויות לביטוי של התנהגויות חברתיות שונות. ההשתתפות במשימה דרשה מן הילדים להחליט יחד כיצד להתחלק בקוביות ולאיוו מטרה להשתמש בהן. המשימה נבחרה על סמך מחקרים קודמים (Stauffer & DeHart, 2006) ומתוך כוונה להתאים את תוכן המשחק לגיל המשתתפים במחקר. קודם לצילום האינטראקציה הודגש בפני האם כי אינה מחויבת להשתתף והובטח לה כי ניתן להפסיק את הצילום או את המשחק בכל עת בלי שייגרם כל נזק. עוד הובטח שאנונימיות הילדים תישמר, הצילומים יימחקו בתום המחקר וכל משפחה תקבל עותק של צילום הווידאו. שיעור המשפחות שהסכימו להשתתף במחקר עמד על 86%. כל המשפחות שהשתתפו במחקר השלימו את כל חלקיו, לרבות מילוי השאלונים והצילומים. הפגישה במעון התקיימה בשעות הבוקר וצולמה בה אינטראקציה דומה לזו שצולמה בבית, בהשתתפות המטפלת, הפעוט ושניים עד ארבעה פעוטות נוספים מקבוצת הילדים במעון שהוא השתייך אליה. קודם לכניסה

למעון התקבל אישור בכתב מן ההורים ומן המעון. ביום הצילום הודגש שוב בפני המטפלות כי הן אינן מחויבות להשתתף במחקר וכי יש אפשרות להפסיק את צילום הפעילות בכל שלב בלי שייגרמו להן נזק או אי-נוחות. כמו כן, נאמר למטפלות כי הקלטות ישמשו לצורכי המחקר בלבד, והן יימחקו לאחר קידוד הנתונים. שתי מטפלות מתוך כלל המטפלות שהתבקשו להשתתף במחקר סירבו להשתתף בו בשל החשש מן הצילום בוודאיו. בשני המקרים הללו השתתפה המטפלת הנוספת באותה כיתה בצילום האינטראקציה. עם סיום הצילומים בבית ובמעון השיבו האימהות והמטפלות על שאלוני התנהגות חברתית של הפעוט (C-TRE, CBCL) על שאלוני התנהגות מסתגלת (ASBI) של הפעוטות שהשתתפו במחקר וכן על שאלון פרטים אישיים.

כלי המחקר

איכות אינטראקטיית התיווך OMI

צילומי הפעילות נותחו בעזרת OMI (Observing Medial Interaction) (Klein, 1996), כלי לניתוח אינטראקטיית תיווך, והניתוח שימש כדי להעריך את איכות האינטראקציה בין האם לבין הפעוט ובין המטפלת לבין הפעוט. כלי זה שימש במספר רב של מחקרים ונמצא תקף ומהימן (לדוגמה, Klein & Alony, 1993; Klein & Rye, 2004). במחקר זה הותאם הכלי OMI לסיטואציה החברתית. שלושה שופטים, מומחים להתפתחות הילד, העריכו את דרגת הרגישות של המבוגר שנצפתה באינטראקציה עם הפעוט ואת מספר התנהגויותיו ההוראתיות בתחום החברתי שנועדו להעשיר את התובנה החברתית והרגשית של הילד. הוערכו הקטגוריות האלה:

1. רגישות: בקטגוריה זו נכללו פריטי ההתנהגות סינכרוניזציה, השתתפות בביטויי רגש חיובי, כגון שמחה והנאה (sharing of joy), מגע, העדר ביטויי לחץ וחודרנות (להרחבה על הפריטים ראו קליין ורוזנטל, 2010). כל פריט בקטגוריה זו דורג בסולם ליקרט של 5 דרגות, מ-1 (נמוך) עד 5 (גבוה). לקטגוריית הרגישות התקבלה מהימנות פנימית גבוהה בשיטת קרונבך ($\alpha = .89$) עבור האימהות ו- $\alpha = .87$ עבור המטפלות). ציון הרגישות חושב על-פי ממוצע פריטי ההתנהגויות שנכללו בקטגוריה.
2. מיקוד: בקטגוריה זו נספרו הניסיונות של המבוגר להפנות את תשומת לבו של הילד אל הזולת או אל התרחשות חברתית (לדוגמה, "תראה אותו", "שים לב, הנה כאן"). טווח מספרם של ניסיונות המיקוד היה 0-6 ($M = 2.08, SD = 0.11$).
3. מתן משמעות/ריגוש: בקטגוריה זו נספרו המופעים האלה: הבעת רגש על-ידי המבוגר, הערכה או הסבר בנוגע לאחר, התנהגות חברתית, רגש או תחושה (לדוגמה, "איזה כיף, אנחנו משחקים ביחד", "בניתם את המגדל הזה במשותף"). טווח מספר המופעים של הקטגוריה מתן משמעות היה 6-28 ($M = 16.75, SD = 0.54$).

4. הרחבה: בקטגוריה זו נספרו מספר הפעמים שבהן המבוגר מכוון את הילד להרחיב את יכולתו להבין רצף של סיבה ותוצאה באינטראקציות חברתיות, לקשר בין התנסויות, להיזכר בחוויות חברתיות מן העבר ולחזות חוויות חברתיות בעתיד (לדוגמה, "כאשר אתה מדבר לא יפה, זה גורם לי לעצב ולתחושה לא נעימה", "אם תבנו ביחד, תצליחו לבנות מגדל גבוה יותר"). נספרו המופעים של הקטגוריה. הטווח של מספר השימושים במתן הרחבה היה 0-9 ($M = 3.31, SD = 0.18$).
5. מתן תחושת יכולת: בקטגוריה זו נספרו הפעמים שהמבוגר מביע שביעות רצון מן ההתנהגות החברתית של הילד (לדוגמה, "או איזה חמודה, את חברה טובה", "זה היה מאוד יפה כשנתת לה את הקובייה"). הטווח של מספר השימושים במתן משמעות היה 1-12 ($M = 3.39, SD = 0.16$).
6. עידוד לא ממוקד: בניגוד למתן תחושת יכולת, עידוד לא ממוקד מתקיים כאשר המבוגר משבח את הפעוט בלי להסביר לו מה גרם לקבלת העידוד או באופן שאינו תואם את התנהגותו של הפעוט או את ביצועיו (לדוגמה, המטפלת אומרת "יופי, יופי" כשהפעוט אינו משתף את שאר הילדים בחלקי המשחק). ניסיונות העידוד הלא ממוקד נספרו, והטווח של מספר השימושים בהם היה 6-28 ($M = 16.00, SD = 0.44$).
7. ויסות התנהגות: בקטגוריה זו המבוגר מדגים או מציע לילד ביקורת על התנהגות בכל הנוגע לדרישותיה המסוימות של ההתנסות החברתית או כל תהליך חשיבתי אחר הדרוש לפני פעולה בין-אישית גלויה. המבוגר מודריך את הילד כיצד לשלוט בדחפים במצבים חברתיים וכיצד להבחין בין צורות שונות של הבעת רגשות באופן המקובל בחברה (לדוגמה, "לפני שמתחילים לשחק, תן לכל אחד מספר שווה של חלקים", "את צריכה לבקש משה, אם הוא יסכים את יכולה לפרק את המגדל שלו"). השימושים בקטגוריה נספרו, והטווח של מספר השימושים בה היה 2-18 ($M = 7.84, SD = 0.37$).

ערכי המהימנות (מתאמי פירסון) בין השופטים עבור קטגוריות התיווך היו גבוהים ($r = .93$) עבור קטגוריית המיקוד, $r = .83$ עבור קטגוריית ההרחבה, $r = .87$ עבור מתן תחושת היכולת, $r = .83$ עבור מתן משמעות ו- $r = .89$ עבור ויסות ההתנהגות).

התנהגות חברתית של הילד – תצפית מצולמת

ההתנהגות החברתית של הפעוט על שני סוגיה, תוקפנות והתנהגות פרו-חברתית, צולמה הן בבית והן במעון. התנהגות תוקפנית של הפעוט בתצפית הוערכה בעזרת מדדי כשירות חברתית עם עמיתים, שחיברו האווס ומתסון (Howes & Matheson, 1992), והם כוללים את המשתנים תוקפנות פיזית (כאשר ילד פועל במטרה לפגוע בילד אחר, לדוגמה: ילד דוחף ילד אחר, מכה אותו או זורק עליו חפץ) ותוקפנות אינסטרומנטלית (כאשר ילד חוטף חפץ מידי ילד אחר, לוקח חפץ הנמצא ברשותו של ילד אחר או בסמוך אליו או כאשר יש מאבק על חפץ). ערכי הציון של שני משתני

ההתנהגות הללו הם מספר הפעמים שההתנהגות התוקפנית נצפתה. מספר ההתנהגויות התוקפניות בתצפית בבית היה 0-15 ($M = 1.09, SD = 2.28$), ובתצפית במעון - 0-5 ($M = 0.46, SD = 0.96$). מהימנותם של ציוני ההתנהגות התוקפנית במחקר זה נמדדה על-פי שיעור ההסכמה בין השופטים, והיא הגיעה לכדי 90%-93% מן הציונים. התנהגות פרו-חברתית של הפעוט בתצפית הוערכה בעזרת משתני התנהגות האופייניים לטווח הגילים של אוכלוסיית הפעוטות במחקר (Greener & Crike, 1999): נתינה (sharing), הפעוט מעניק כמה מן האובייקטים המצויים אצלו או את כולם למישהו אחר, ושיתוף (relational inclusion), שיתוף של פעוטות אחרים בפעילות או במאורעות. ערכי הציון של שני משתני ההתנהגות הללו הם מספר הפעמים שההתנהגות הפרו-חברתית נצפתה. מספר ההתנהגויות הפרו-חברתיות בתצפית בבית היה 0-8 ($M = 1.03, SD = 1.58$), ובתצפית במעון - 0-5 ($M = 0.56, SD = 1.02$). מהימנות בין השופטים בציוני ההתנהגות הפרו-חברתית במחקר זה הייתה 89%-95%.

התנהגות תוקפנית של הילד - שאלון ההתנהגות של אכנבך CBCL

התנהגות תוקפנית הוערכה גם באמצעות שאלון ההתנהגות של אכנבך, CBCL (The Achenbach & Rescorla, 2000) (Achenbach Child Behavior Checklist). לשאלון יש גרסה להורים, CBCL/1.5-5, וגרסה למטפלות, C-TRF/1.5-5. במחקרים קודמים נמצאה מהימנות גבוהה בשיטת המבחן החוזר עבור שאלון ה-CBCL ($\alpha = .93$) (Achenbach & Rescorla, 2000). במחקר זה התבססנו על הגרסה העברית שתוקפה במכון סייקטק (2009) והותאמה לעברית בליווי פרופ' אכנבך עצמו. בשאלון 99 פריטים המתייחסים לבעיות התנהגות וליכולות חברתיות, כגון נסיגה חברתית והתנהגות תוקפנית. פריטים לדוגמה: "תוקף פיזית אנשים אחרים", "עקשן, זועף או נוטה להתרגז". על המשיב לענות עד כמה הפריטים אופייניים לילד. ערכי התשובה הם אלו: 0 (אינו נכון), 1 (נכון לפעמים או נכון במקצת), 2 (נכון מאוד או נכון לעתים קרובות). במחקר זה נעשה שימוש בציון משתנה ההתנהגות התוקפנית, שכל פריטיו נוסחו באותו כיוון, כך שציונו התנהגות תוקפנית. הציון הכללי של המשתנה חושב על סמך חיבור ציוני הפריטים שנכללו בו. בגרסת האימהות נכללו 19 פריטי התנהגות תוקפנית, והמהימנות במחקר זה הייתה בינונית ($\alpha = .81$). בגרסת המטפלות נכללו 25 פריטי התנהגות תוקפנית, והמהימנות הייתה גבוהה ($\alpha = .94$).

התנהגות פרו-חברתית של הילד - שאלון התנהגות מסתגלת ASBI

התנהגות פרו-חברתית של הפעוט הוערכה גם באמצעות שאלון התנהגות מסתגלת, ASBI (Adaptive Social Behavior Inventory). שאלון התנהגות מסתגלת מיועד להורים ולמטפלות (Hogan, Scott, & Bauer, 1992). שני מומחים להתפתחות הילד תרגמו את השאלון לעברית לצורך מחקר זה ולאנגלית בתרגום חוזר כדי לאמתו. השאלון המתורגם עבר מבחן מקדים ותקיפות נראית. בשאלון 30 תיאורי התנהגות של ילדים בשלושה תת-נושאים: אופן ההבעה, לדוגמה: "הילד פתוח וישיר ביחס לרצונותיו" ($\alpha = .79$);

ציינת, לדוגמה: "עוזר לילדים אחרים" ($\alpha = .79$); התנהגות מפריעה, לדוגמה: "מתרגז כאשר לא נותנים לו מספיק תשומת לב" ($\alpha = .71$). האם והמטפלת התבקשו להשיב על השאלות לפי תדירות ההתרחשות של ההתנהגות, ערכי התשובה הם אלו: 1 (לעיתים רחוקות), 2 (לעיתים), 3 (תמיד). במחקר זה נעשה שימוש בשני תת-הנושאים "אופן ההבעה" ו"ציינתנות", שכל 22 הפריטים בהם נוסחו באותו כיוון, והם מייצגים התנהגות פרו-חברתית. הציון הכללי של משתנה ההתנהגות הפרו-חברתית של הפעוט חושב על-ידי חיבור ציוני כל הפריטים שהתקבלו בשני תת-הנושאים הללו. המהימנות של משתנה ההתנהגות הפרו-חברתית במחקר זה הייתה גבוהה ($\alpha = .85$).

נתוני רקע - שאלון פרטים אישיים

שאלון פרטים אישיים חובר במיוחד למחקר זה, והוא מתמקד בפרטים אישיים של ההורים, הפעוטות והמטפלות. השאלון כולל פרטים כגון גיל הילד, מין הילד, ארץ הלידה של האם, משך השחייה במעון (בשעות), השכלת האם (בשנים), השכלת המטפלת (בשנים), מספר הילדים במעון, גיל האחים בתצפית והיחס המספרי בין הילדים לבין המטפלות במעון.

קידוד הנתונים

ניתוח אינטראקטיב תיווך לפי התצפית המצולמת נעשה על-ידי מומחית להתפתחות הילד שהוכשרה בשיטת ה-OMI. קידוד ההתנהגות החברתית של הפעוטות - התוקפנית והפרו-חברתית - נעשה על-ידי שלושה שופטים, מומחים להתפתחות הילד, ולפני תחילת התהליך נוסתה עבודת קידוד משותפת של שלושת השופטים המומחים עם המומחית לשיטת ה-OMI. הקידוד המשותף נעשה כדי להתאים את כלי הקידוד לסיטואציה הנצפית וכדי להשיג מהימנות גבוהה בין שלושת השופטים בכל המדדים. ההתנהגויות שנצפו קודדו על-ידי שלושת השופטים המומחים באופן בלתי תלוי עבור הילד, עבור האם ועבור המטפלת במעון: קודם קודדו ברצף נתוני ההתנהגות של כל הילדים, אחר כך נתוני התיווך של כל המטפלות ולבסוף נתוני התיווך של האימהות. ההתאמה בין הילד לבין אמו ובין האם לבין המטפלת נעשתה רק בשלב האחרון של עיבוד התוצאות, לפי הפרטים האישיים. תהליך בדיקת המהימנות בין השופטים נמשך עד להשגת הסכמה של 86% ביניהם.

ממצאים

ניתוח מקדים: בניית ארבעה מדדים להתנהגות החברתית של הילד

להתנהגות החברתית של הפעוט חושבו ארבעה מדדים (כללים: 1) התנהגות תוקפנית בבית; 2) התנהגות תוקפנית במעון; 3) התנהגות פרו-חברתית בבית; 4) התנהגות

פרו-חברתית במעון. המדדים הכלליים הללו חושבו על סמך התצפיות המצולמות בבית ובמעון ועל סמך שאלוני הדיווח שמילאו האם והמטפלת.

השלב ראשון: על מנת לבדוק אם יש הבדלים בין התנהגות תוקפנית ופרו-חברתית בבית לבין התנהגות תוקפנית ופרו-חברתית במעון, לפי ציוני התצפית והשאלון בנפרד, נערכו ניתוחי t בזוגות למדגמים תלויים (t -pairs). בלוח 1 מפורטים ממוצעים, סטיות תקן, תוצאות מבחני t בזוגות למדגמים תלויים וניתוחים אי-פרמטריים מסוג מבחן וילקוקסון (Wilcoxon Test) להשוואה בין הבית לבין המעון במאפייני ההתנהגות התוקפנית וההתנהגות הפרו-חברתית, הן בנתוני השאלון והן בנתוני התצפיות.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן, תוצאות מבחני t בזוגות וניתוחים אי-פרמטריים מסוג Wilcoxon Test להשוואה בין הבית לבין המעון במאפייני ההתנהגות התוקפנית והפרו-חברתית

Z	T	מעון		בית			
		SD	M	SD	M		
-2.62**	-2.79**	0.96	0.47	2.28	1.09	תצפית	התנהגות
-7.30***	10.07***	3.69	2.93	5.15	8.34	שאלון	תוקפנית
-2.78**	-2.76**	0.99	0.51	1.45	0.94	תצפית	התנהגות
-1.06	0.94	7.55	54.24	7.21	53.72	שאלון	פרו-חברתית

** $p < .01$ *** $p < .001$

מלוח 1 עולה כי יש הבדל מובהק סטטיסטית בין הבית לבין המעון הן בציוני ההתנהגות התוקפנית בקרב הפעוטות והן בציוני ההתנהגות הפרו-חברתית. נציין כי לפי השאלון לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין הבית לבין המעון בהתנהגות הפרו-חברתית.

השלב השני: כדי לבדוק אם יש מתאם בין ההתנהגות התוקפנית וההתנהגות הפרו-חברתית הנראות בתצפית לבין ההתנהגות התוקפנית וההתנהגות הפרו-חברתית המדווחות בשאלון, בבית ובמעון בנפרד, חושבו מתאמי פירסון בין ציוני השאלונים לבין ציוני התצפיות. מן המתאמים עולה כי יש קשרים חיוביים ומובהקים סטטיסטית בין ציוני התוקפנות של הפעוטות לפי התצפית לבין ציוני התוקפנות של הפעוטות לפי השאלון, הן בבית ($r = .53, N = 103, p < .001$) והן במעון ($r = .36, N = 103, p < .001$). עוד עולה כי יש קשרים חיוביים ומובהקים סטטיסטית בין ציוני ההתנהגות הפרו-חברתית של הפעוטות לפי התצפיות לבין ציוני ההתנהגות הפרו-חברתית שלהם לפי השאלונים, הן בבית ($r = .52, N = 103, p < .001$) והן במעון ($r = .31, N = 103, p < .01$). מתאמים אלו מורים על תוקף מתכנס בכל אחד מן הממדים (Campbell & Fiske, 1959). כלומר, ככל שציון ההתנהגות של הפעוט בשאלון גבוה יותר, כך ציון ההתנהגות שלו בתצפית גבוה יותר.

השלב השלישי: על סמך התוקף המתכנס שהתקבל בוצעו ארבעה ניתוחי גורמים בשיטת הרכיב העיקרי (principal component). בניתוחים אלו התקבלו מדדים כלליים לרמת התוקפנות ולרמת ההתנהגות הפרו־חברתית של הפעוטות בבית ובמעון.

מדד כללי לרמת התוקפנות בבית: לניתוח הגורמים הוכנסו המשתנים תוקפנות אינסטרומנטלית ותוקפנות פיזית בזמן התצפית בבית ומשתנה ההתנהגות התוקפנית משאלון ההתנהגות CBCL שמילאו האימהות. בניתוח הגורמים נמצא גורם כללי בעל ערכי טעינות טובים ($75 \leq \text{Loading} \leq .82$) ומדדים סבירים לטיב המודל ($R^2 = .62, \text{Eigenvalue} = 1.85$).

מדד כללי לרמת התוקפנות במעון: לניתוח הוכנסו המשתנים תוקפנות אינסטרומנטלית ותוקפנות פיזית בזמן התצפית במעון ומשתנה ההתנהגות התוקפנית בשאלון ההתנהגות C-TRF שמילאו המטפלות. בניתוח הגורמים נמצא גורם כללי בעל טווח רחב של ערכי טעינות ($40 \leq \text{Loading} \leq .77$) ומדדים בינוניים לטיב המודל ($R^2 = .44, \text{Eigenvalue} = 1.31$).

מדד כללי לרמת ההתנהגות הפרו־חברתית בבית: לניתוח הוכנסו משתני ההתנהגות הפרו־חברתית - המשתנה נתינת חפץ והמשתנה שיתוף במשחק - כפי שבאו לידי ביטוי בתצפית בבית, ומשתנה ההתנהגות הפרו־חברתית בשאלון ההתנהגות ASBI שמילאו האימהות. בניתוח הגורמים נמצא גורם כללי בעל ערכי טעינות טובים ($72 \leq \text{Loading} \leq .79$) ומדדים סבירים לטיב המודל ($R^2 = .58, \text{Eigenvalue} = 1.73$).

מדד כללי לרמת ההתנהגות הפרו־חברתית במעון: לניתוח הוכנסו משתני ההתנהגות הפרו־חברתית נתינת חפץ ושיתוף במשחק, כפי שבאו לידי ביטוי בתצפית במעון, ומשתנה ההתנהגות הפרו־חברתית בשאלון ההתנהגות ASBI שמילאו המטפלות. בניתוח הגורמים נמצא גורם כללי בעל טווח רחב של ערכי טעינות ($44 \leq \text{Loading} \leq .79$) ומדדים בינוניים לטיב המודל ($R^2 = .45, \text{Eigenvalue} = 1.40$).

הציון הכללי של כל אחד מן המדדים הללו משמש אינדיקציה כוללת להתנהגות הפעוט בבית או במעון ולאופן שבו האם או המטפלת תופסות את התנהגותו. ציון תקן גבוה יותר מבטא שכיחות גבוהה יותר של התנהגות תוקפנית או פרו־חברתית.

כדי לבדוק אם יש קשרים בין משתני הרקע (משך השהות במעון, מין הילד, השכלת האם, מספר הילדים במעון, גיל האחים בתצפית והיחס המספרי בין הילדים לבין המטפלות במעון) לבין משתני המחקר, חושבו מתאמי פירסון. הקשרים בין משתני הרקע למשתני המחקר נמצאו ברובם חלשים ולא מובהקים סטטיסטית, ולכן הוחלט שלא לפקח על משתני הרקע הללו במחקר.

הקשר בין איכות האינטראקציה לבין התנהגות חברתית של פעוטות

המטרה המרכזית במחקר זה הייתה לזהות רכיבי טיפול של אימהות ומטפלות הקשורים להתנהגות חברתית תוקפנית ופרו־חברתית של פעוטות. בלוח 2 מוצגים מתאמי פירסון

בין ציוני קטגוריות התיווך ההוראתי של אימהות ומטפלות לבין ציוני מדדי ההתנהגות החברתית בבית ובמעון.

לוח 2: מתאמי פירסון בין משתני התיווך של האם ושל המטפלת לבין מדדי ההתנהגות החברתית של הפעוטות ($N = 103$)

תיווך	התנהגות חברתית בבית		התנהגות חברתית במעון	
	תוקפנות	פרו- חברתיות	תוקפנות	פרו- חברתיות
תיווך אימהות				
מיקוד	.07	-.02	.10	.03
מתן משמעות	.15	-.04	.05	-.04
מתן תחושת יכולת	-.12	.34***	.15	.21*
הרחבה	.09	-.08	-.11	-.11
ויסות התנהגות	-.07	.30***	-.03	.24**
עידוד לא ממוקד	.11	-.26*	.33**	-.35**
תיווך מטפלות				
מיקוד	.12	.00	.09	-.15
מתן משמעות	-.06	.12	.02	.21*
מתן תחושת יכולת	-.04	.20**	-.20**	.25**
הרחבה	.05	.09	-.01	.06
ויסות התנהגות	-.10	.34***	-.10	.25**
עידוד לא ממוקד	.11	-.39***	.33***	-.48***

$***p \leq .001$ $**p \leq .01$ $*p \leq .05$

מלוח 2 עולה כי יש מתאם חיובי בין תיווך האם לתחושת יכולת ולויסות ההתנהגות לבין רמת ההתנהגות הפרו-חברתית של הילד בבית (טווח המתאמים $.30 \geq .34 \leq r$) עוד ורמת ההתנהגות הפרו-חברתית של הילד במעון (טווח המתאמים $.21 \geq .24 \leq r$). עוד עולה מלוח 2 כי יש מתאם שלילי בין תיווך המטפלת לתחושת יכולת לבין רמת ההתנהגות התוקפנית של הילד במעון ($r = -.20$) ומתאם חיובי בין תיווך המטפלת למשמעות ותיווכה לויסות ההתנהגות ולתחושת היכולת לבין רמת ההתנהגות הפרו-חברתית של הילד במעון (טווח המתאמים $.21 \geq .25 \leq r$). קשרים דומים נמצאו בין תיווך המטפלת לויסות ההתנהגות ולתחושת יכולת לבין רמת ההתנהגות הפרו-חברתית של הילד בבית (טווח המתאמים $.20 \geq .34 \leq r$). נוסף על כך, נמצא כי ככל ששכיחותו של מתן העידוד הלא ממוקד, הן בתיווך האימהות והן בתיווך המטפלות, הייתה גבוהה יותר,

כך רמת ההתנהגות התוקפנית של הילדים במעון הייתה גבוהה יותר ורמת ההתנהגות הפרו-חברתית שלהם, הן בבית והן במעון, הייתה נמוכה יותר.

תרומתו היחסית של תיווך האימהות והמטפלות להסבר התנהגותם של הפעוטות

אחת ממטרות המחקר הייתה לבחון את התרומה היחסית של תיווך האימהות והמטפלות להתנהגותם החברתית של הפעוטות. על סמך תוצאות המתאמים נערכו שני ניתוחי תסוגה היררכית בשלושה צעדים, מודל אחד עבור המשתנה התלוי התנהגות פרו-חברתית בבית ומודל נוסף עבור המשתנה התלוי התנהגות פרו-חברתית במעון. בצעד הראשון הוכנסו לכל מודל ציוני הרגישות של האם ושל המטפלת, בצעד השני הוכנסו למודל ציוני התיווך ההוראתי של האימהות - מיקוד, מתן משמעות, מתן תחושת יכולת, הרחבה וויסות התנהגות, ובצעד השלישי הוכנסו למודל ציוני התיווך ההוראתי של המטפלות. בלוח 3 מופיעות התוצאות של ניתוח התסוגה.

הסבר השונות בהתנהגות פרו-חברתית של פעוטות בבית

מלוח 3 עולה כי כלל המשתנים שנבחנו מסבירים במשולב 40% מן השונות ברמת ההתנהגות הפרו-חברתית של הפעוטות בבית, $F(12, 102) = 4.86, p < .001$. לפי מקדמי התסוגה המתוקננים, בצעד הראשון בניתוח התסוגה נראה כי ציון הרגישות של האם באינטראקציה קשור בקשר חיובי לרמת ההתנהגות הפרו-חברתית של הפעוטות בבית ($\beta = .45$), והיא תורמת 17% להסבר השונות ברמת ההתנהגות הפרו-חברתית שלהם. בצעד השני נמצאה תרומה של מתן תחושת היכולת ($\beta = .24$) ושל ויסות ההתנהגות ($\beta = .24$) בתיווך האימהות להסבר השונות ברמת ההתנהגות הפרו-חברתית של הפעוטות בבית. בצעד השלישי, כאשר הוכנסו משתני התיווך של המטפלות, קטנה התרומה של תיווך האם, ובה בעת נמצא שתיווך ויסות התנהגות של המטפלות תורם להסבר השונות ברמת ההתנהגות הפרו-חברתית בבית ($\beta = .25$). אפשר אפוא לומר כי כאשר האווירה הרגשית באינטראקציה בבית טובה יותר, ובה בעת המטפלת מתווכת יותר בוויסות ההתנהגות במעון, רמת ההתנהגות הפרו-חברתית של הפעוט בבית גבוהה יותר.

הסבר השונות בהתנהגות פרו-חברתית של פעוטות במעון

מעיון בלוח 3 עולה עוד כי כלל המשתנים שנבחנו מסבירים במשולב 29% מן השונות ברמת ההתנהגות הפרו-חברתית של הפעוטות במעון, $F(2, 102) = 2.89, p < .01$. לפי מקדמי התסוגה המתוקננים, בצעד השני בניתוח התסוגה, מבין חמשת משתני התיווך של האם, תיווך ויסות ההתנהגות תרם תרומה חיובית לרמת ההתנהגות הפרו-חברתית של הפעוטות במעון ($\beta = .22$). בצעד השלישי, כאשר הוכנסו משתני התיווך של המטפלות,

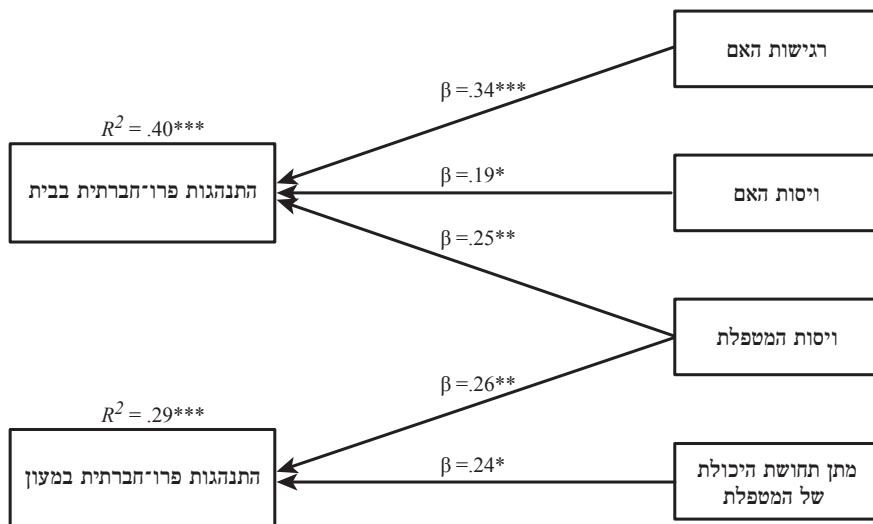
קטנה תרומת התיווך של האם לשובות בהתנהגות הפעוטות, והתווספה התרומה של משתני התיווך של המטפלת: מתן תחושת היכולת ($\beta = .24$) וויסות ההתנהגות ($\beta = .26$). כלומר, כאשר המטפלת תיווכה באמצעות מתן תחושת יכולת וויסות התנהגות, רמת ההתנהגות הפרו־חברתית של הפעוטות במעון הייתה גבוהה יותר.

לוח 3: מקדמי התסוגה של ציוני התיווך של האם ושל מטפלת כמנבאים התנהגות פרו־חברתית של פעוטות ($N = 103$)

התנהגות פרו־חברתית						
במעון			בבית			
ΔR^2	F	β	ΔR^2	F	β	
.05*	2.57		.17***	10.55		צעד 1
		.17			.45***	רגישות האם
		.07			-.08	רגישות המטפלת
.10*	2.10		.14**	3.73		צעד 2
		.10			.35***	רגישות האם
		.10			-.07	רגישות המטפלת
		-.01			-.09	מיקוד, אם
		-.11			-.14	מתן משמעות, אם
		-.15			.24**	מתן תחושת יכולת, אם
		.14			-.13	הרחבה, אם
		.22*			.24**	ויסות, אם
.14**	3.36		.09*	2.48		צעד 3
		.09			.34***	רגישות האם
		.01			-.10	רגישות המטפלת
		.01			-.06	מיקוד, אם
		-.10			-.15	מתן משמעות, אם
		-.11			.17	מתן תחושת יכולת, אם
		.05			-.10	הרחבה, אם
		.18			.19*	ויסות, אם
		-.18			-.02	מיקוד, מטפלת
		.16			.13	מתן משמעות, מטפלת
		.24*			.12	מתן תחושת יכולת, מטפלת
		.03			.08	הרחבה, מטפלת
		.26**			.25**	ויסות, מטפלת

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

לסיכום, מכלל המשתנים שנבחנו תרם ציון הרגישות של האם באינטראקציה את התרומה הרבה ביותר לשונות בהתנהגות הפרו־חברתית של הפעוטות בבית. לעומת זאת, מבין משתני התיווך שנבחנו תרם תיווך ויסות ההתנהגות מצד המטפלת את התרומה הרבה ביותר לשונות ברמת ההתנהגות הפרו־חברתית של הפעוטות, הן בבית והן במעון. תרשים 1 מציג את תרומת התיווך של האם ושל המטפלת לשונות ברמת ההתנהגות הפרו־חברתית של פעוטות בבית ובמעון.



* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

תרשים 1: תרומת התיווך של האם ושל המטפלת לשונות בהתנהגות הפרו־חברתית של פעוטות בבית ובמעון

דיון

המטרה המרכזית של מחקר זה הייתה לזהות רכיבי טיפול של אימהות ומטפלות המסבירים את ההתנהגות החברתית של פעוטות, שנבחנו לפי תאוריית התיווך (Feurstein, 1980; Klein, 1996). נמצא כי ויסות ההתנהגות – מתן הסבר לפעוט כיצד להתנהג בסיטואציות חברתיות באופן יעיל יותר (לדוגמה, "תן למיכל לסיים את הבנייה בתורה, ואחר כך אתה תבנה מגדל מהקוביות") – קשור לרמה גבוהה יותר של התנהגות פרו־חברתית, הן בבית והן במעון. פעולת הוויסות עוזרת לאדם לכוון את העוררות הרגשית שלו, לשלוט בה ולשנותה כדי שיוכל לתפקד באופן הטוב ביותר בהתאם למטרותיו ובהתאם להבנה של הנסיבות וההקשר החברתי שהוא נמצא בהם. לשם כך על המבוגר להגיב ברגישות למזגו של הילד ולהתנהגויותיו (Fox & Calkins, 2003) ולסייע

לו לזהות את תחושות האחר, את צרכיו ואת רצונו (Svetlova et al., 2010). במחקר זה נמצא כי כאשר האם מתאימה את עצמה לעניין של הפעוט וליכולת ההבנה שלו, ובה בעת מדגימה לפעוט או מסבירה לו כיצד הוא יכול לנהוג בסיטואציה החברתית באופן יעיל יותר – מסתגל יותר ופרו־חברתי יותר – כך התנהגותו חיובית יותר ושלילית פחות לא רק בבית אלא אף במעון.

ממצאים נוספים של מחקר זה מראים כי מתן תחושת יכולת – התייחסות חיובית ומעודדת של האם או של המטפלת להתנהגות פרו־חברתית של הפעוט (לדוגמה, המטפלת שיבחה את הפעוט כאשר הוא חיכה בסבלנות לתורו במשחק ולא הפריע לחבריו) – קשורה לרמה גבוהה יותר של התנהגות פרו־חברתית. מנגד, נמצא כי פעוטות שאימהותיהם או המטפלות במעון הראו עידוד לא ממוקד – בלא קשר להתנהגותם החברתית הממשית או בלא תיאור של ההתנהגות החיובית של הילד (לדוגמה, אימהות או מטפלות שהחמיאו לפעוט על התנהגותו הנעימה לזולת בלי שעשה דבר, או כאלו שציינו את התנהגות הפעוט לטובה בשעה שדחף פעוט אחר) – הראו רמה נמוכה יחסית של התנהגות פרו־חברתית בבית ובמעון ורמה גבוהה יחסית של התנהגות תוקפנית במעון.

ממצאים דומים לאלו נמצאו במחקרים קודמים גם בתחום הקוגניטיבי. נמצא כי חיזוק או עידוד הניתנים לילד בתזמון מתאים ובליווי הסבר מתאים הם אחד המנבאים הטובים ביותר של תפקוד קוגניטיבי מוצלח של ילדים. מנגד, כאשר מורים חוזרים ומשתמשים בעידוד בלא למקד אותו, כלומר כאשר לא נעשה ניסיון להבהיר לילד על מה בדיוק הוא זוכה לעידוד, אין לפעולת העידוד השפעה על התנהגותו (Klein & Alony, 1993). כאמור, במחקר זה נמצא כי הענקת עידוד בתחום החברתי בלא להתאימו ליכולת ההבנה של הפעוט או למעשיו לא רק שאינה תורמת לרמת ההתנהגות החיובית שלו, אלא היא קשורה לרמה גבוהה יותר של התנהגות שלילית מצדו. ממצא זה מדגיש את חשיבותן של הרגישות ושל ההיענות להתנהגות הפעוט ואת הנוק הנגרם בגלל אי־התאמה של התיווך למאפייני הפעוט ולסיטואציה.

במחקר זה לא נמצאו קשרים בין איכות התיווך ההוראתי של המבוגר לבין רמת ההתנהגות התוקפנית בבית, וייתכן כי הסיבה לכך קשורה בגורמים תרבותיים. בספרות המחקר יש התייחסות לכך שמבוגרים בישראל מעבירים לילדיהם מסרים סותרים כלפי גילויי אלימות בגיל הרך (ניר ולוין, 1986). לדעת ניר ולוין, גישת ההורים מושפעת מערכי החברה המערבית, שהיא ביסודה תחרותית, הישגית ומעלה על נס אינדיבידואליות ועצמאות. באותו מחקר אף נמצא כי הורים ישראלים נוטים לעודד את ילדם להגיב בתוקפנות במצבים חברתיים שהאינטרסים של הילד עלולים להיפגע בהם. פורמן (1994) גורסת כי גם מטפלות מעריכות תקיפות כהתנהגות המעידה על מנהיגות ועל ביטחון עצמי. כך נוצר מצב שבו התנהגות כוחנית משמשת לילדים דגם לחיקוי, והם לומדים להעריך את החזק ואת הכוחני. זאת ועוד, הילדים לומדים שתוקפנות היא אמצעי לגיטימי להשגת מטרות ומעמד חברתי, כלומר הבדלים תרבותיים יוצרים מצב מורכב שאיכות התיווך מושפעת ממנו.

כאמור, אחת השאלות המעניינות שנבחנו במחקר זה היא התרומה היחסית של שני גורמי הטיפול, בבית ובמעון, להתנהגותו החברתית של הילד. מרבית ההתייחסות במחקרים שנעשו עד כה הייתה נפרדת: להתנהגות האם בבית ולהתנהגות המטפלת במעון. במחקר זה נמצא כי לצד רגישות האם ותרומתה לשונות בהתנהגות הפרו-חברתית של הפעוט, איכות התיווך של האם ושל המטפלת תורמת תרומה מובהקת סטטיסטית להסבר השונות ברמת ההתנהגות הפרו-חברתית שלו הן בבית והן במעון. מבין משתני התיווך שנבחנו, המשקל הרב ביותר בהסבר השונות ברמת ההתנהגות הפרו-חברתית של הפעוט בבית ובמעון נמצא בתיווך המטפלת לוויסות ההתנהגות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים רחבי היקף שבחנו את התרומה ההדדית של איכות המסגרת הביתית והחוקי-ביתית (Belsky, 2008, 2011; NICHD, 1998). במחקרים אלו נמצא ששהייה במסגרת חוקי-ביתית איכותית יכולה לפצות על השפעות שליליות מבית או לחלופין, לשמש גורם סיכון נוסף כאשר החוויה במסגרת החוקי-ביתית אינה חיובית. איכות טיפול גרועה של מעונות יום היא גורם סיכון להתפתחות רגשית וקוגניטיבית של פעוטות גם כאשר החוויה במסגרת הביתית חיובית בכל הנוגע למצב החברתי-כלכלי ולזמינות הרגשית של האם (Vermeer & Van IJzendoorn, 2006). יתרה מכך, במחקרים בתחום ההיקשרות נמצא כי זמינות רגשית של אימהות אינה גורם מגן בקרב תינוקות לאיכות תיווך גרועה במעונות (Aviezer & Sagi-Schwartz, 2008; Aviezer, Sagi-Schwartz, & Koren-Karie, 2003). מחקרים אלו מדגישים את התרומה המרכזית של איכות המעונות להתפתחותם של פעוטות. כאמור, המחקר זה מעלה אף הוא על נס את התרומה של איכות התיווך במעון להתנהגות של פעוטות בלי קשר לזמן שהייה בו.

במחקר עדכני (Watamura et al., 2011) נבחנה האינטראקציה בין איכות המסגרת הביתית לבין המסגרת החוקי-ביתית והקשר שלהן להסתגלות חברתית-רגשית של ילדים בני 24, 36 ו-54 חודשים. איכות המסגרת הביתית והחוקי-ביתית הוערכה באמצעות תצפית, מתוך התמקדות בטיב האינטראקציה בין המבוגר לבין הילד. נמצא כי יש קשר בין שהייה בסביבה ביתית וחוקי-ביתית באיכות נמוכה לבין ריבוי בעיות התנהגות ומיעוט של התנהגות פרו-חברתית בקרב ילדים. מחקר זה מבהיר מהם המאפיינים ההוראתיים באינטראקציה בין המבוגר לבין הפעוט התורמים להתנהגות הפעוט.

לסיכום, מן המחקר עולה כי תיווך של מבוגר לתחושת יכולת ולוויסות התנהגות קשור להתנהגות מסתגלת יותר ואלימה פחות של הילד. בצד התרומה החיובית של תיווך איכותי נמצא כי עידוד לא ממוקד קשור להתנהגות חברתית שלילית. במחקרים שנעשו בישראל נמצא כי אווירה של תוקפנות ומצוקה שכחה בקבוצות של פעוטות במסגרות הטיפול החוקי-ביתיות (Koren-Karie et al., 1998; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv, & Joels, 2002). ממצאיו של מחקר זה מדגישים כי מתן תגובה שאינה מותאמת ליכולת ההבנה של הפעוט או אינה רגישה דייה, לא רק שאינה עוזרת למיגור התנהגות תוקפנית, אלא אף עלולה להביא לידי הסלמה בהתנהגות זו. על סמך ממצאי המחקר נראה כי רצוי שהורים ומטפלים יבינו את חשיבות התיווך בהקשר החברתי ויפעלו

בהתאם. העלאת מודעותם של הורים ומטפלים בנוגע לחשיבותו הרבה של התיווך, כפי שמשתקף מממצאי המחקר, עשויה לתרום להתפתחותם החברתית של פעוטות ולהעצמת התקשורת הרגשית שלהם עם מטפליהם.

מגבלות המחקר והצעות למחקר בעתיד

נציין כי במחקר זה נבחנה תרומת הטיפול של האם ושל המטפלת להתנהגות החברתית של הפעוט. עם זאת, מובן שלילדים יש יותר משני מטפלים. במחקרים נוספים רצוי להמשיך ולבחון את התרומה המשולבת וההדדית של מטפלים נוספים, כגון אבות, סבים וסבתות, להתפתחות של ילדים ככלל ולהתנהגותם החברתית בפרט. בשנים האחרונות יש התייחסות גוברת לתרומתם של אבות לטיפול בילדים, וראוי לכלול התייחסות מיוחדת אליהם במחקרי המשך. כמו כן, המחקר לא אפשר להסיק מסקנות סיבתיות. במחקרים נוספים חשוב לבחון את השפעתה של תכנית התערבות לאימהות ולמטפלות בתחום התיווך על התפתחותה של התנהגות חברתית בקרב פעוטות.

הטיפול שמעניקים לילדים הוא בעל השלכות קצרות טווח וארוכות טווח (NICHD, 2006). מאחר שהילדים נמצאים בתחילת תהליך רכישתן של המיומנויות החברתיות, יש לטיפול בהם חשיבות מיוחדת. כפי שעולה ממחקר זה, הבנת התרומה של כל אחד מן המטפלים בנפרד, ושל כולם יחד, עשויה לקדם במידה ניכרת את איכות התיווך של המבוגר המטפל בבית ובמסגרות חוץ-ביתיות וכך גם את התפתחותם המיטבית של הילדים.

מקורות

- גיר, צ' ולוין, ג' (1986). יחיד ויחד בגן. קריית טבעון: אורנים, המרכז ללימוד פעילויות הילד.
- סייקטק בע"מ – כלי אבחון וטיפול (2009). אבחון אכנבך לגיל הרך. ירושלים: המחבר.
- עזירה, ג' (2010). איכות האינטראקציה פעוטימבוגר בבית ובמעון בהקשר להתנהגות חברתית של אותם ילדים בגיל ביה"ס (עבודת מ"א). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פורמן, מ' (1994). ילדות כמרקחה: אלימות וצייתנות בגיל הרך. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- צור, ח' (1992). הקשרים בין התערבויות המטפלות במשפחותונים בזמן אינטראקציות חברתיות וביטויי ההתייחסות לזולת של פעוטות (עבודת מ"א). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- קליין, פ' (1985). ילד חכם יותר. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- קליין, פ' וגבעון, ד' (2001). מה שרואים מכאן לא רואים משם. אבן יהודה: רכס.
- רוזנטל, מ' (2000). מסגרות חינוכיות חוץ-ביתיות לתינוקות ולפעוטות. בתוך פ' קליין (עורכת), תינוקות, טף, הורים ומטפלים (עמ' 79-118). אבן יהודה: רכס.

שגיא-שורץ, א' וג'ני, מ' (2008). מעגלי בטחון רגשיים-חברתיים בין ילדים למורים במסגרות חינוך. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים), ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 67-89). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Aguilar, B., O'Brien, K. M., August, G. J., Aoun, S. L., & Hektner, J. M. (2001). Relationship quality of aggressive children and their siblings: A multi-informant, multi-measure investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 479-485.
- Alink, L. R. A., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., ..., Van IJzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10 to 50 month old children. *Child Development*, 77(4), 954-966.
- Aviezer, O., & Sagi-Schwartz, A. (2008). Attachment and nonmaternal care: Towards contextualizing the quantity versus quality debate. *Attachment and Human Development*, 10, 275-285.
- Aviezer, O., Sagi-Schwartz, A., & Koren-Karie, N. (2003). Ecological constraints on the formation of infant-mother attachment relations: When maternal sensitivity becomes ineffective. *Infant Behavior and Development*, 26, 285-299.
- Belsky, J. (2008). Classroom composition, child-care history and social development: Are child-care effects disappearing or spreading? *Social Development*, 18, 230-238.
- Belsky, J. (2011). Child care and its impact on young children. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. Peters, & R. G. Barr (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com>
- Belsky, J., Fearon, R. M. P., & Bell, B. (2007). Parenting, attention and externalizing problems: Testing mediation longitudinally, repeatedly and reciprocally. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1233-1242.
- Burton, R. A., & Denham, S. A. (1998). "Are you my friend?" How two children learned to get along with others. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 210-224.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminate validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 56(1), 81-105.

- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J., & Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one and two year old. *Developmental Psychology*, 62(6), 1513-1524.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Appleyard, K., Jansen, E. A., & Casas, J. F. (2004). Relational aggression in early childhood: "You can't come to my birthday unless...". In M. Putallaz & K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective* (pp. 71-89). New York, NY: Guilford.
- Dunn, W. (2002). *Infant / toddler sensory profile*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Feurstien, R. (1980). *Instrumental enrichment: Redevelopment of cognitive functions of retarded performers*. New York, NY: Park University Press.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The Development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26.
- Greener, S., & Crick, N. R. (1999). Children's normative beliefs about pro-social behavior: What does it mean to be nice? *Social Development*, 8(3), 349-363.
- Grusec, J. E. (2006). The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 243-265). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hogan, A., Scott, K. G., & Bauer, C. (1992). The Adaptive Social Behavior Inventory (ASBI): A new assessment of social competence in high risk three years old. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 10(3), 230-239.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-622.
- Hoffman, M. L. (2007). The origins of empathic morality in toddlerhood. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transition and transformations* (pp.132-145). New York, NY: Guilford.
- Howes, C., & Matheson, C. (1992). Sequences in development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Klein, P. S. (1996). *Early intervention: Cross-cultural experiences with a mediation approach*. London, England: Garland.
- Klein, P. S. (2003). A meditational approach to early intervention in Israel: Meditational Intervention for Sensitizing Caregivers (MISC) of typically developing and hard to each children. In S. Odam, M. Hanson, & J. Blacman (Eds.), *International perspectives on early intervention* (pp. 69-90). Baltimore, MD: Brookes.

- Klein, P. S., & Alony, S. (1993). Immediate and sustained effects of maternal mediation behaviors in infancy. *Journal of Early Intervention, 71*(2), 177-193.
- Klein, P. S., & Rye, H. (2004). Interaction-oriented early intervention in Ethiopia. *Infants and Young Children, 17*(4), 340-354.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72*(4), 1091-1111.
- Koren-Karie, N., Sagi, A., Joels, T., Ziv, Y., Gini, M., & Egoz, N. (1998, July). *The emotional climate of center-care in Israel*. Paper presented at the 15th biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. Berne, Switzerland.
- Ladd, G. W., Profilet, S. M., & Hart, C. H. (1992). Parents' management of children's peer relations: Facilitating and supervising children's activities in the peer culture. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 215-254). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levitt, M. J., Weber, R. A., Clark, M. C., & McDonnell, P. (1985). Reciprocity of exchange in toddler sharing behavior. *Developmental Psychology, 21*, 122-123.
- Mitchel-Copeland, J., Denahm, S. A., & DeMulder, E. K. (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in preschool. *Early Education and Development, 8*(1), 27-39.
- Moore, C. (2007). Understanding self and others in the second year. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transition and transformations* (pp. 43-65). New York, NY: Guilford.
- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self control compliance and problem behaviors at twenty-four and thirty-six months. *Child Development, 69*(4), 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development, 72*(5), 1478-1500.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Child care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist, 61*(2), 99-116.
- Parke, R. D., & Bhavnagri, N. (1989). Parents as managers of children's peer relationships. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 241-259). New York, NY: John Wiley & Sons.

- Pianta, R. C., Hamre B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology: Vol. 7: Educational psychology* (pp. 199-234). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Robinson, J. L., Zahn-Waler, C., & Emde, R. N. (1994). Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences. *Social Development, 3*, 125-145.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa study of early child care. *Child Development, 73*(4), 166-186.
- Stauffacher, K., & DeHart, G. B. (2006). Crossing social context: Relational aggression between siblings and friends during early and middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(3), 228-240.
- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' pro-social behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development, 81*(6), 1814-1827.
- Thompson, R. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical application* (pp. 265-268). New York, NY: Guilford.
- Tzuriel, D. (1999). Parent-child mediated learning interactions as determinants of cognitive modifiability: Recent research and future directions. *Genetic, Social and General Psychology Monographs, 152*(2), 109-156.
- Vermeer, H. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 390-401.
- Watamura, S. E., Phillips, D. A., Morrissey, T. W., McCartney, K., & Bub, K. (2011). Double jeopardy: Poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child Development, 82*(1), 48-65.
- Zahn-Wexler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*(6), 126-136.