

תיאורית ה- mind בקרב ילדים עם לקות בשמיעה –

מהלך התפתחותה והצעה לשיתוף הורים בתוכנית התערבות לקידומה בגיל הרך¹

ד"ר מרגלית זיר¹, לוסי מלכי² וד"ר עירית מאיר³

1. אוניברסיטת תל-אביב ומכללת אלקאסמי

2. מיח"א תל-אביב

3. אוניברסיטת חיפה

ילדים עם לקות בשמיעה² מאופיינים בראש ובראשונה בהתפתחות שפתית שונה משל ילדים שומעים, ובנוסף, רבים מהם גם מתקשים בהבנת מצבים חברתיים ובתפקוד חברתי. מחקרים שפורסמו בעשור האחרון מגלים שקשיים אלה בתחום הקוגניטיבי-חברתי עשויים לנבוע מאיחור בהתפתחות תיאורית ה- mind (Theory of mind) בשנות החיים הראשונות. בעוד שקיימת הכרה בקרב הורים ואנשי חינוך בדבר הצורך בהתערבות לשונית מוקדמת לקידום יכולתם השפתית של ילדים עם לקות בשמיעה, המודעות לחשיבות של טיפוח קוגניציה חברתית בגיל הרך באוכלוסייה זו היא עדיין בראשיתה. מטרות המאמר הנוכחי הן להסביר מהי תיאורית ה- mind ומדוע היא חשובה להתפתחות חברתית תקינה, לתאר בקצרה את מהלך התפתחותה אצל ילדים שומעים וכן בקרב ילדים עם לקות בשמיעה, ולבסוף להציג תוכנית התערבות שבוצעה במיח"א תל אביב לקידום התיווך ההורי המתייחס להיבטים קוגניטיביים-חברתיים של ילדים עם לקות בשמיעה בגיל הרך.

א. תיאורית ה- mind

תיאורית ה- mind הינה היכולת להבין את המניעים המנטאליים העומדים בבסיס התנהגות אנושית ואינטראקציות חברתיות בין בני אדם. המניעים המנטאליים העיקריים הם: אמונות, כוונות, רצונות ורגשות. הבנתם מאפשרת לבני אדם להסביר, לנבא ולהעניק משמעות להתנהגות שלהם ושל אחרים (Flavell & Miller, 2000). לדוגמה, כאשר אנו מתכוונים בילד המפשפש בארגז צעצועים, אנו מניחים שהילד רוצה למצוא צעצוע מסוים ולשחק בו ומאמין שהצעצוע נמצא בארגז הצעצועים. בנוסף, ניתן להניח שאם הילד ימצא את הצעצוע המבוקש הוא יהיה שמח ויחדול מחיפושיו, אך אם לא ימצא את מבוקשו, יהיה עצוב וייתכן וימשיך בחיפוש הצעצוע במקום אחר. אם יגלה שילד אחר מחזיק בצעצוע שהוא רוצה, יוכל לבקש מהילד לתת לו את הצעצוע או לבקש שישחקו ביחד, או - לחטפו מידי על מנת למלא את רצונו שלו.

שני היבטים מרכזיים בתיאורית ה- mind הם, ראשית, היכולת להבחין ולקשר בין הרובד הגלוי (הפיזי או התנהגותי) בהתנהגותם של בני אדם לרובד המנטאלי, ובנוסף, היכולת להבין שלבני אדם עשויות להיות נקודות ראות שונות ואף אמונות מנוגדות כלפי אותה מציאות. יכולת זו היא חיונית להתנהגות חברתית מסתגלת ותקינה, והתפתחותה אצל ילדים באה לידי ביטוי במספר אופנים: יכולת גדלה למשחק משותף ולחברות יציבה (Brown, McCall & Dunn, 1996), שכלול יכולתם לפתור עימותים על-ידי משא ומתן ורמת הוראת העמיתים שלהם (Ziv & Frye, 2004).

רוב המחקר בתחום תיאורית ה- mind מתאר את התפתחותה בתקופת הגיל הרך בקרב ילדים ללא בעיות התפתחותיות, ומהווה בסיס למחקרים שבוצעו בעשר השנים האחרונות ובדקו את התפתחותה של יכולת זו בקרב ילדים עם לקות בשמיעה. ביטוי מובהק להתפתחות תיאורית ה- mind הינו ההבנה של אמונות מוטעות שעשויות להיות לבני אדם בהתייחס למצבים שונים במציאות. מחקרים רבים בדקו כיצד מתפתחת ההבנה של אמונות מוטעות אצל ילדים באמצעות מטלת ניסוי מותאמת לילדים בגיל הרך (Wimmer & Perner, 1983). במטלה זו מספרים לילדים צעירים סיפור מומחז על ילד שיש לו אמונה מוטעית לגבי מיקום של חפץ, ושואלים את הילדים שאלות הבודקות האם הם מבינים את האמונה המוטעית. בגרסה הנפוצה ביותר של הסיפור - לגיבור הסיפור, מקסי, יש שוקולד. הוא שם את השוקולד בארון המטבח למשמרת, בזמן שהוא יוצא לחצר לשחק. בהיעדרו וללא ידיעתו, מעבירה אימו של מקסי את השוקולד מהארון למקרר, וכשמקסי חוזר הוא רוצה את השוקולד שלו. הילד המקשיב לסיפור וצופה בהתרחשות נשאל היכן יחפש מקסי את השוקולד, בארון או במקרר. תשובה נכונה לשאלה זו מעידה על יכולת להבחין בין המציאות

¹ אנו מודות לדרורית בן יצחק על הערותיה החשובות.

² המונח 'ילדים עם לקות בשמיעה' מתייחס לילדים שלקוה השמיעה שלהם היא מבינונית (55 דציבל) ועד עמוקה (90 דציבל ומעלה). מושג זה מתייחס ללקות בשמיעה מנקודת מבט אודיולוגית. זהו המושג המקובל במערכת החינוך, למרות שחירשים רבים מסתייגים ממנו (רא' מאיר, כרך זה). במאמר זה אנו משתמשות במושג 'ילדים בעלי לקות בשמיעה' בהתייחסות לילדים במערכת החינוך, ובמושג 'חירשים' כמושג המאפיין שיוך חברתי-תרבותי, בהתייחסות לאנשים הרואים עצמם חלק מקהילת החירשים.

החיצונית – מקום השוקולד בפועל, לבין אמונתו של מקסי, וכן בין נקודות ראות מנוגדות – זו של הילד הצופה בהתרחשות, הידוע שהשוקולד נמצא במקרר, לעומת זו של מקסי, שסבור שהשוקולד נמצא בארון, במקום בו הניח אותו. מאות מחקרים חזרו על מטלה זו מאז השימוש הראשון שנעשה בה לבדיקת תיאורית ה- mind של ילדים, ומצביעים על כך שבין גיל 3 ל- 5 שנים חלה התפתחות מרשימה בהבנה של אמונות מוטעות (Wellman, Cross & Watson, 2001). ילדים בני 3 טועים במטלה ואומרים שמקסי יחפש את השוקולד במקרר, שם הוא נמצא באמת. לעומתם, ילדים בני 5, ולעתים כבר בני 4, אומרים שהוא יחפש את השוקולד בארון, שם הוא מאמין, או חושב, שהוא נמצא. תשובה זו מעידה על תיאורית ה- mind המתקדמת שלהם, שכן הם יכולים לעשות הבחנה בין מה שהם יודעים לבין הידע של מקסי. בנוסף לשינוי בהבנה של אמונות מוטעות, מתפתחת בין גיל 3 ל- 5 הבנה לגבי מצבים מנטאליים נוספים – רצונות, כוונות ורגשות, המאפשרת לילדים להבין מצבים של רצונות ורגשות מורכבים. כך, למשל, ילדים בני 5 אך לא בני 3 מבינים שבמשחק תחרותי שני שחקנים עשויים בשלבים שונים של המשחק לרצות לבצע מהלכים מנוגדים על מנת לנצח (Moore, Jarrold, & Russell, Lumb, Sapp, & MacCallum, 1995). בנוסף, מבינים ילדים בגיל 5-6 מצבים שבהם אנשים בוחרים להסתיר את מה שהם מרגישים באמת על מנת למנוע פגיעה ברגשותיהם של אנשים אחרים או פגיעה בתדמיתם שלהם בעיני אחרים (Harris, Donnelly, & Guz & Pitt-Watson, 1986).

ב. התפתחות תיאורית ה- mind בשלוש השנים הראשונות

המחקרים שהוזכרו בסעיף הקודם עסקו בהתפתחות ההבנה המנטאלית בגילאי הגן (3-5 שנים). אך שינויים אלו נבנים על התפתחות שחלה עוד קודם לכן, במהלך שלוש השנים הראשונות לחיים (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2004). התפתחות מוקדמת זו יוצרת את התשתית ליכולת להבחין בין התנהגויות גלויות למניעים מנטאליים סמויים מהעין. כבר במהלך שנת החיים הראשונה מתפתחת הבנה ראשונית של כוונות הבאה לידי ביטוי ביכולת לקשב משותף. תינוקות מפנים את המבט והקשב שלהם אל חפץ שאליו מפנה המבוגר את מבטו, וכך נוצר מצב של קשר משולש – התינוק והמבוגר כאחד ממקדים את תשומת ליבם באותו צעצוע או גירוי אחר. יכולת זו מהווה ביטוי ראשוני להכרה בכוונות האחר וליכולת להסיק על מצב מנטאלי בהסתמך על רמזים התנהגותיים חיצוניים, כגון מבט. על בסיס יכולת זו מתפתחת היכולת להירמזות חברתית, המאפשרת לילדים במצבים של עמימות וחוסר וודאות להסיק מהבעת הפנים של הוריהם את תגובתם הרגשית, ומתוך הבנת התגובה הרגשית הם מסיקים כיצד עליהם לנהוג – האם להתקרב למצב הלא מוכר או להתרחק ממנו.

בין גיל שנה לשלוש שנים משתכללת הבנתם של ילדים לגבי רצונות ורגשות, הן שלהם עצמם והן של אחרים. כך, למשל, יכולים ילדים בני שנתיים ושלוש להבין שבעוד שהם מעדיפים לארוחת בוקר כריך עם חמוס, חברתם לגן מעדיפה כריך עם גבינה לבנה, וכן להבין שבעוד שחלק מהילדים בגן שמחים לקראת פעילות המפגישה אותם עם בעלי חיים, הרי שיש ילדים המפחדים מבעלי חיים ונרתעים מפעילות זו. על בסיס הבנה של רגשות הזולת מתחילים ילדים בני שנתיים להתייחס באמפטיה לילדים או מבוגרים המבטאים מצוקה. היכולת השפתית הגדלה בגיל זה מאפשרת לילדים להפוך בהדרגה לשותפים בשיח הכולל התייחסות למניעים מנטאליים במגוון של הקשרים חברתיים, ביניהם משחק סוציו-דרמטי, עימותים עם אחים ועם חברים ושיחות על חוויות רגשיות שהם עוברים (Harris, 2005).

שאלה מרכזית לגבי התפתחות תיאורית ה- mind היא: מהם התנאים המרכזיים המעודדים התפתחות זו? מחקרים המתמקדים ביכולות הקוגניטיביות של הילד כפרט מצביעים על חשיבותה של השפה להתפתחות תיאורית ה- mind (Astington & Baird, 2005) וכן מציינים את חשיבותן של יכולות קוגניטיביות נוספות, כגון: פונקציות ניהוליות וחשיבה דו ממדית (Frye, Zalazo, & Palfai, 1995). מחקרים רבים אחרים, שהיוו את התשתית לבניית תוכנית ההתערבות במיח"א שנתאר בהמשך, מדגישים את חשיבותה של התנסות חברתית עשירה כתנאי להתפתחותה של תיאורית ה- mind, ובעיקר את תפקידם של ההורים כדמויות ההתקשרות והתיווך המרכזיות עבור ילדים בגיל הרך. אינטראקציות המתווכות על ידי הורים, תוך התייחסות לממדים מנטאליים, סוללות עבור ילדים את הדרך להפוך לשותפים בקהילה המנטאלית, דהיינו בחברה האנושית, שכן קשרים בין בני אדם מבוססים על הבנה של אמונותיהם, רצונותיהם, כוונותיהם ורגשותיהם (Nelson, 2005).

מחקרים אחדים בדקו אינטראקציות טבעיות בין אימהות לילדים בגיל 3-5 ומצאו ששיח הורי המעודד התפתחות מוקדמת של הבנה מנטאלית הוא עשיר באוצר מילים מנטאלי, כגון: **רוצה, חושב, מתפלא** (Ruffman, Slade & Crowe, 2002), ומעודד שיחה על רגשות ורצונות של בני אדם ועל סיבות שיכלו להוביל בני אדם להתנהג באופן מסוים, בעיקר במצבים של עימותים ואי הבנות בין ילדים (Slomkowski & Dunn, 1996). מחקרים אחרים הדגישו את חשיבות החשיפה של ילדים למשפטים בעלי מבנה תחבירי של פועל מנטאלי עם השלמה של משפט משועבד, כגון: "הוא חשב שאתה כבר לא רוצה לשחק במכונית". משפטים כאלה מדגישים את

האבחנה בין ההיבט המנטאלי למציאות והינם מרכזיים להבנת נקודות ראות שונות (De Villiers, J. 2006). ילדים שנחשפו לשיח מנטאלי עשיר מגיל צעיר הראו הבנה טובה של אמונות מוטעות בגיל 4-5, ובנוסף היו רגישים לרגשותיהם של האימהות והחברים שלהם.

מחקר אורך של מיינס ועמיתים (Meins et. al. 2003) התחקה אחר התייחסותן של אימהות לילדיהן החל מינקות ועד לגיל 5. אימהות לתינוקות בני חצי שנה ניצפו באינטראקציות טבעיות עם ילדיהם, וכשהילדים היו בני שלוש נתבקשו האימהות לתאר את ילדיהם. הממצאים הראו שילדים שאימהותיהן התייחסו להיבטים מנטאליים בהתנהגותם בגיל חצי שנה ("אני רואה שאת מאוד מתרגשת", "אתה לא רוצה לישון עכשיו") ובנוסף תיארו היבטים מנטאליים באישיותם והתנהגותם בגיל 3 ("היא יודעת מה היא רוצה", היא רגישה למה שאנשים אחרים מרגישים", "הוא אוהב לשחק בקוביות") הראו הבנה טובה יותר של אמונות מוטעות ורגשות של אנשים שונים בגיל 5. לאור הממצאים, הדגישו החוקרים את החשיבות של מודעות והתייחסות הורים לאפיונים מנטאליים של ילדיהם כבר בשלבי ההתפתחות המוקדמים ביותר (יכולת זו כונתה על ידי החוקרים *mind-mindedness*).

על מנת לאפשר מעקב יותר מובנה אחר התייחסותם של הורים להיבטים מנטאליים בחיי יום-יום וכדי להעמיק את ההבנה באשר לדפוסי תגובה ותיווך של הורים, חיברו פיטרסון וסלוטר (Peterson & Slaughter, 2003) שאלון מובנה לבדיקת תגובותיהם של הורים. השאלון מציג להורים 12 מצבים ודילמות ממגוון הקשרים יומיומיים וארבע אפשרויות תגובה לכל מצב, שתיים מנטאליות ושתיים לא מנטאליות. ההורים מתבקשים לבחור את התגובה המתאימה להם ביותר עבור כל אחד מהמצבים. המצבים שהוצגו במחקר כללו, בין היתר, ביקור של שכנה לא רצויה, הכנת הפתעה ליום ההולדת של אבא וחיפוש אחר מפתחות שאבדו. הממצאים הצביעו על קשר משמעותי בין בחירה בתגובה של התייחסות מנטאלית מפורטת על-ידי אימהות לבין רמת תיאורית ה-*mind* של הילדים. במקרה של השכנה הלא רצויה, למשל, כללה תגובה מנטאלית מפורטת הסבר שהאם נותנת לילדה על הסיבה שבגללה בחרה להסתיר את רגשותיה האמיתיים ולהעמיד פנים שהיא שמחה, דהיינו: רצונה לא לפגוע ברגשותיה של השכנה. מחקר זה חיזק את הממצאים של מחקרים קודמים בדבר חשיבותו של תיווך הורי המתייחס להיבטים מנטאליים לקידום הקוגניציה החברתית של ילדים בגיל הרך.

ג. התפתחות תיאורית ה-*mind* באוכלוסיות מיוחדות

על בסיס המחקרים שבדקו את התפתחותה של תיאורית ה-*mind* בגיל הרך, ומתוך הכרה בחשיבותה של יכולת זו להבנה ותפקוד חברתיים תקינים, מתרחב לאחרונה המחקר הבוחן את התפתחותה של תיאורית ה-*mind* בקרב ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך וכן אצל ילדים בעלי צרכים מיוחדים, בעיקר אוטיסטים וחירשים. מאחר ושני הגורמים – המיצב וליקוי השמיעה – חשובים לאפיון הילדים וההורים במיח"א, תיסקר התפתחותה של תיאורית ה-*mind* תוך התייחסות לשני ההיבטים. מחקרים מעטים בדקו את השפעת המיצב החברתי-כלכלי על התפתחותה של תיאורית ה-*mind*. מחקרים אלה הראו שרמת תיאורית ה-*mind* של ילדים ממיצב נמוך נמוכה משל ילדים ממיצב גבוה יותר (Holmes, Black & Miller, 1996), ושקיים קשר בין אפיונים משפחתיים, כגון: מספר שנות הלימוד של האם והכנסת ההורים לבין אופי השיח של ההורים עם ילדיהם וההבנה המנטאלית של הילדים (Cutting & Dunn, 1999). ממצאים אלה מצטרפים למחקרים רבים המצביעים על כך שתפקודם השפתי והחברתי של ילדים ממיצב נמוך נופל משל ילדים ממיצב בינוני-גבוה, ושגורמים אלה באים לידי ביטוי בהישגים לימודיים נמוכים החל משנות הלימוד הראשונות בבית הספר (Garner, Jones & Miller, 1994). על מנת לצמצם את הפערים בין ילדים אלה לבין ילדים ממיצב גבוה, חשובים במיוחד מסגרת חינוכית איכותית וצוות חינוכי ברמה מקצועית גבוהה המיומנים על טיפוח וקידום של ילדים עם חסכים סביבתיים. (Gable, 2002; Lindjord, 2002).

המחקר הראשון על התפתחות תיאורית ה-*mind* אצל ילדים עם לקות בשמיעה נערך על-ידי פיטרסון וסגל (Peterson & Siegal, 1995) ובדק הבנה של אמונות מוטעות בקרב ילדים אלה בגילאי 8-13. במחקר זה ובמרבית המחקרים יותר היו רוב משתתפי המחקר ילדים עם לקות בשמיעה שהוריהם שומעים והם מתקשרים בשפה אוראלית, או שהחלו לסמן בגיל מאוחר (תחילת בית ספר יסודי). המחקרים הראו שילדים אלה, המהווים את רוב אוכלוסית הילדים עם לקות בשמיעה (כ-90%), מאחרים מאוד בהבנה של אמונות מוטעות ומגיעים לכך רק בגיל 8-10. בנוסף, הם ממעטים להתייחס להיבטים מנטאליים כאשר הם משחזרים סיפורים או מספרים סיפור על בסיס תמונות (Peterson & Slaughter, 2006), ומתקשים להתייחס לנקודת הראות של הזולת בזמן אינטראקציות חברתיות במהלך כל שנות לימודיהם בבית-הספר (Terwogt & Rieffe, 2004). מחקר מקיף על הבנה של מצבים מנטאליים אצל ילדים עם לקות בשמיעה שהוריהם שומעים גילה שהם מאחרים בהבנה של מגוון רחב של מצבים מנטאליים, כגון: רצונות הזולת, אמונות מוטעות ומצבים רגשיים מורכבים, אך רצף ההתפתחות של ההבנה המנטאלית שלהם דומה לשל ילדים

שומעים. זאת, בניגוד לילדים אוטיסטים שבנוסף לאיחור בהתפתחות ההבנה המנטאלית מראים קשיים ספציפיים בהבנה של מצבים מנטאליים מסויימים, כגון: מצבים שבהם אנשים בוחרים להסתיר את מה שהם באמת מרגישים (Peterson, Wellman & Liu, 2006). בניגוד לילדים עם לקות בשמיעה שהוריהם שומעים המתקשים בייחוס מצבים מנטאליים לאנשים, ילדים חירשים שהוריהם אף הם חירשים ומתקשים עימם מינקות בשפת סימנים, לא מראים כל קושי בהתפתחות תיאורית ה- mind (Courtin, 2006; De Villers, P. 2000). ההסבר ליכולתם התקינה של ילדים אלה נעוץ ראשית בחשיפה המוקדמת והתקינה שלהם למצבים מנטאליים במסגרת תקשורת טבעית ועשירה בשפת הסימנים, שהיא עבורם שפת אם (מאיר, כרך זה). בנוסף, מרבית הילדים שהשתתפו במחקרים על תיאורית ה- mind בקרב מסמנים מינקות השתייכו למיצב חברתי-כלכלי גבוה, המאופיין בשיח מנטאלי עשיר, כמו זה של משפחות שומעות ממיצב דומה.

התפתחותה התקינה של תיאורית ה- mind בקרב ילדים חרשים ממיצב גבוה החשופים לשפת סימנים מלידה הינה עדות לכך שהקושי בהבנה מנטאלית הבא לידי ביטוי אצל מרביתם של ילדים עם לקות בשמיעה איננו ראשוני ומולד, אלא תוצאה של הבעיה הבסיסית בשפה, ומיעוט בהתנסויות שפתיות-חברתיות ובשיח מנטאלי. מחקרים בודדים בדקו את השיח של הורים שומעים עם ילדיהם לקווי השמיעה, ואכן מצאו מיעוט בהתייחסויות מנטאליות. לנדי (Lundy, 2002) חקרה את הקשר בין שלושה גורמים: כישורי השפה של ילדים עם לקות בשמיעה בין הגילים 5-10, מידת ההיכרות של אימהות המתקשרות עם ילדיהם בתקשורת כוללנית עם סימנים המייצגים מצבים מנטאליים, ורמת תיאורית ה- mind של הילדים. האימהות נתבקשו לסמן את הסימנים שהן מכירות מתוך רשימה של עשרים וחמישה סימנים המייצגים מצבים מנטאליים, שהורים שומעים משתמשים בהם בשיח עם ילדיהם, כגון: **חושב, יודע, זוכר, מתפלא, מעמיד פנים, מנחש, ו-שם לב**. מרבית ההורים (יותר מ- 80%) יכלו לסמן רק מעט מאוד סימנים (פחות מ- 30%), ולא היה הבדל בין רמת תיאורית ה- mind של ילדים להורים המתקשרים עימם בתקשורת אוראלית בלבד – ילדים בשתי הקבוצות הראו איחור של כשלוש שנים בהבנת אמונות מוטעות. החוקרת הסיקה שהורים בשתי הקבוצות מיעטו להתייחס להיבטים מנטאליים בשיח עם ילדיהם. מספרם הקטן של הורים שהכירו סימנים מנטאליים רבים לא אפשר מציאת קשר בין רמת סימון גבוהה לרמה גבוהה של תיאורית ה- mind.

במחקר שהתפרסם לאחרונה (Moeller & Schick, 2006) ביקשו החוקרים להעמיק את ההבנה לגבי הקשר שבין שיח הורה-ילד לבין ההבנה המנטאלית של ילדים עם לקות בשמיעה. לשם כך הם צפו בשיחות טבעיות בין אימהות שומעות לילדים עם לקות בשמיעה, בין הגילים 4-9, במשחק חופשי ובזמן צפייה משותפת בסרט. בדומה למחקר הקודם, נבדקה גם מידת יכולתן של אימהות לסמן אותם עשרים וחמישה מצבים מנטאליים. ממצאי המחקר העיקריים הצביעו, ראשית, על קשר חזק בין מידת ההיכרות של האימהות לילדים עם לקות בשמיעה עם סימנים מנטאליים לבין מידת התייחסותן להיבטים מנטאליים בשיח עם ילדיהן. מעניין שאימהות שהכירו הרבה סימנים למצבים מנטאליים, גם השתמשו ביותר מלים מנטאליות בשפתן המדוברת, ולעומתן, מיעוט מרבית האימהות להשתמש במונחים מנטאליים בשתי צורות התקשורת. בנוסף, נמצא קשר בין רמת השיח המנטאלי של אימהות לילדים אלה לבין רמת תיאורית ה- mind של ילדיהן, שנמדדה במטלות של אמונות מוטעות. לאור הממצאים, ציינו החוקרים את החשיבות שבהעלאת מודעותם של הורים לילדים עם לקות בשמיעה לחשיבות השיח המנטאלי עם ילדיהם כבר בגילים צעירים, ואת החשיבות של קידום השיח המנטאלי לצד קידום כישורי השפה הכלליים של הילדים.

ד. תוכניות התערבות לקידום תיאורית ה-mind

למרות שמחקרים רבים מצביעים על חשיבות החשיפה לשיח מנטאלי ולתיווך המתייחס להיבטים מנטאליים באינטראקציות טבעיות מגוונות להתפתחות תקינה של הבנה חברתית ולתפקוד חברתי, לא קיימים מחקרים המדווחים על תוכניות התערבות והעשרה לקידום יכולת זו בהקשרים טבעיים אצל ילדים המאחרים בהתפתחות. ניסיונות לקידום תיאורית ה- mind של ילדים אוטיסטים התמקדו בהעלאת רמת ביצוע של מטלות ניסוי הבודקות הבנה של אמונות מוטעות ולא הביאו לשיפור בהבנה ובתפקוד החברתי של ילדים אלה. שלוש תוכניות התערבות שמטרתן לקדם את תיאורית ה- mind של ילדים, תוך התבססות על חשיפה חברתית ותיווך מנטאלי, בוצעו בשנים האחרונות בישראל – שתיים לקידום יכולת זו בקרב ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, והשלישית בחטיבה לגיל הרך במיח"א תל-אביב, שתואר ביתר הרחבה.

שתי התוכניות לקידום ההבנה החברתית של ילדי גן ממיצב נמוך נבדלו זו מזו בכך שאחת התבססה על הדרכה של גננות (זיו ובולוס, 2006) והשניה על הדרכה של אימהות (זיו וארם, 2003), ושיקפו את ההכרה בחשיבותם של אנשי חינוך והורים כאחד כסוכני שינוי וכדמויות תיווך מרכזיות לילדים בגיל הרך. בשתייהן התמקדה העבודה בקריאה אינטראקטיבית של סיפורי ילדים המשתפת את הילד בחווית הקריאה, לצד תיווך הכולל התייחסות למצבים המנטאליים המניעים את הדמויות וקישור בין אירועי הסיפור לאירועים דומים בחיי הילדים. בתוכנית הגננות, הגננות והילדים היו דוברי ערבית, ולבקשת הגננות, היתה הקפדה על בחירת

סיפורי מקור בערבית, שחלקם נכתבו בישראל וחלקם במדינות ערב. תוכנית האמהות הועברה לאמהות וילדים דוברי עברית, והספרים היו ספרי מקור בעברית או ספרים מתורגמים. בשתי התוכניות היתה התקדמות משמעותית של הילדים בהבנת ההיבטים המנטאליים בסיפורים, ובמידת ההתייחסות להיבטים אלה בשחזור סיפורים ובשיחות על הסיפורים (Ziv & Aram, in preparation). תוכנית ההתערבות במיח"א תל אביב (זיו, בן-יצחק ודינור, 2003) מתבססת על עקרונות דומים של חשיפה חברתית ותיווך מנטאלי בהקשרים טבעיים לקידום ההבנה החברתית בקרב פעוטות עם לקות בשמיעה, והיא רחבת היקף יותר משתי התוכניות שתוארו לעיל. התוכנית פועלת במיח"א מזה כשלוש שנים, בהשתתפות הצוות הבין-מקצועי של מיח"א והורי הפעוטות המשולבים בתוכניות החינוכיות השונות במיח"א. מטרת התוכנית הן, ראשית, להעלות את מודעותם של המשתתפים, אנשי המקצוע והורים כאחד, לחשיבותם של שיח ותיווך המתייחסים להיבטים מנטאליים ולנקודות אמות שונות באינטראקציות חברתיות, וזאת כדי לקדם את ההבנה המנטאלית של ילדים עם לקות בשמיעה. מטרה נוספת היא להדריך את המשתתפים לגבי דרכים לשלב תיווך כזה בהתרחשויות יומיומיות שגרתיות.

תוכנית זו הינה חלוצית וייחודית מכמה היבטים: ראשית, התוכנית מכוונת לילדים בגיל צעיר מאוד (1-3 שנים). ההחלטה לכוון את התוכנית לגילאים כה צעירים מבוססת על ההכרה שהבסיס להתפתחות חברתית-רגשית תקינה נבנה כבר מינקות, ולפיכך יש מקום להתחיל בתוכנית התערבות שכזו מוקדם ככל האפשר. שנית, תוכנית זו מתמקדת בניצול מצבים טבעיים בגן להעשרת השיח המנטאלי. התפיסה העומדת בבסיס גישה זו היא ששיח מנטאלי הוא חלק בלתי נפרד מחיי היומיום של כל אחד מאתנו. לפיכך, ניתן ורצוי להשתמש במצבים רגילים ביותר, המהווים חלק מהשגרה היומיומית בגן, לעידוד והעשרה של שיח מנטאלי. שני המצבים שנבחרו בתוכנית ההתערבות הם ארוחת הבוקר וקריאת סיפורים. תפיסה זו אף משתלבת בגישה הטבעית העומדת בבסיס תוכנית "קשר" להעשרה לשונית (דרומי, פוקס, רינגוולד-פרימרמן וצוהר תשס"ג) הפועלת במיח"א מזה מספר שנים.

היבט מרכזי נוסף בתוכנית, כמו גם בעבודה השוטפת במיח"א בתחומים אחרים, הוא שיתופם של כל האנשים הנמצאים בקשר משמעותי עם הילדים בתהליך הלמידה והיישום, על בסיס הכרה בתרומתן הייחודית של כל אחת מהדמויות המעורבות בעבודה עם הילדים להתפתחותם. תוכנית ההתערבות מכוונת הן לאנשי הצוות במיח"א (גננות, קלינאיות תקשורת, מרפאות בעיסוק, עובדות סוציאליות ופסיכולוגיות) והן להורי הילדים.

היבט רביעי הוא העובדה שהתוכנית מיועדת ומתאימה לכל הילדים המתחנכים במיח"א, ללא קשר לרמת הירידה בשמיעה, לשפת התקשורת בבית, ולצורת התקשורת המועדפת. במיח"א ישנן חמש כיתות גן, ובהן מיושמות שיטות תקשורת שונות (תקשורת אוראלית ותקשורת כוללנית), והילדים באים ממשפחות דוברות שפות שונות (עברית, ערבית, שפת הסימנים הישראלית ושפת הסימנים הרוסית). תוכנית ההתערבות הועברה בכל הכיתות, ויושמה בגנים השונים תוך התאמתה לאפיוניהם הלשוניים וההתפתחותיים של הילדים. חשוב לציין כי למרות שהתוכנית מתמקדת בתיאורית ה- mind – העבודה על מטרות שפתיות ושמיעתיות אינה נזנחת. נהפוך הוא: העבודה על מטרות אלו מתרחשת במקביל ובשילוב עם העבודה על שיח מנטאלי, ושני ההיבטים מזינים זה את זה.

תוכנית ההתערבות בנויה ממספר מרכיבים: מפגשים עם אנשי הצוות, עבודה של אנשי הצוות עם הילדים, ומפגשים של אנשי הצוות עם הורי הילדים. המפגשים עם אנשי הצוות נערכו במשך שנתיים. מטרת מפגשים אלו היתה העמקת הידע של אנשי הצוות בנושא התפתחות תיאוריית ה- mind אצל ילדים בעלי התפתחות תקינה וילדים עם לקות בשמיעה, ופיתוח דרכים לטיפול יכולת זו בקרב ילדי מיח"א. דרכי ההתערבות שנידונו במפגשים עם הצוות יושמו לאחר מכן הן בכיתות הגן השונות על-ידי הגננות והן בטיפולים האינדיבידואליים של אנשי המקצועות הפארא-רפואיים. חלק מהאינטראקציות עם הילדים צולמו במצלמות וידיאו. קטעי וידיאו אלו היוו בסיס לדיונים במפגשים עם הגננות, שמטרתם שכלול יכולתן לזהות ולקדם היבטים מנטאליים בהתנהגות ובשפה של הילדים.

במקביל, נערכה בכיתת גן אחת סדרת מפגשי הדרכה להורים בהנחיית הגננת. היבט זה של תוכנית ההתערבות מתבסס על מחקרים שהצביעו על חשיבותו הרבה של התיווך ההורי להתפתחות תיאוריית ה- mind אצל ילדים. כפי שצינו לעיל (ר' מחקרים בסעיף ב), מודעות והתייחסות של הורים לאפיונים מנטאליים של ילדיהם ושיח מנטאלי עשיר מעודדים התפתחות של תיאוריית ה- mind על היבטיה השונים, כגון רגישות לזולת, יכולת לשוחח על רגשות ורצונות של בני אדם והבנה טובה של אמונות מוטעות. קבוצת ההורים שהשתתפה בתוכנית ייחודית בכך שכל ההורים, למעט זוג הורים אחד, הינם חירשים, ומשתמשים בשפת הסימנים כצורת התקשורת העיקרית במשפחה. אמנם מחקרים על ילדים חירשים להורים חירשים הצביעו על התפתחות תקינה של תיאוריית ה- mind (Courtin, 2000; De Villers, P. 2006), אך מחקרים אלו, כאמור, התייחסו רק למשפחות ממיצב חברתי-כלכלי בינוני גבוה ללא בעיות נוספות. ההורים בתוכנית ההתערבות במיח"א, לעומת זאת, משתייכים למיצב בינוני-נמוך, ובנוסף, חלק גדול מההורים בקבוצה הם עולים חדשים, ומשתמשים בבית בשפת הסימנים הרוסית. כלומר, ילדיהם הם דו-לשוניים אף בשפת הסימנים. הצירוף

של לקות בשמיעה עם מיצב בינוני-נמוך ודו לשוניות מעלה את הצורך בתוכנית התערבות לטיפוח ההבנה המנטלית של הילדים, והדרכה להורים בנושא, בדומה לתוכניות המקובלות להעשרה לשונית. ההנחה שלנו היא שהכרות של ההורים עם הנושא של תיאורית ה-mind ועם תכני תוכנית ההתערבות בגן תגרום לעידוד שיח מנטאלי עשיר יותר של ההורים עם ילדיהם. המשך המאמר יתמקד בתיאור מפגשי ההדרכה להורים בהנחיית הגנת של ילדיהם, שבוצעה כחלק מתוכנית ההתערבות הכללית. מפגשי ההורים משקפים את עקרונותיה הכלליים של התוכנית, כמו גם את הפן הייחודי שבעבודה עם הורים, וכן את היכולת להתאים את התוכנית לאפיוניהם וצרכיהם המגוונים של הילדים החרשים המתחנכים במיח"א והוריהם.

ה. מפגשי הורים במסגרת תוכנית התערבות לקידום הבנה חברתית-רגשית בקרב ילדים עם לקות בשמיעה

מפגשי ההורים כללו סדרה של שש פגישות (כל פגישה ארכה שעתיים). תכני המפגשים נקבעו בהתאם לתכני תוכנית ההתערבות עם הילדים, כל מפגש עסק בתכנים שהועברו לילדיהם בגן. דבר זה איפשר להורים להיות שותפים לעשייה בגן, לחוות את התוכנית יחד עם ילדיהם, לראות את התקדמות הילדים ואת תרומתם להתקדמות זו. כדי לתעד ולהעריך את השינוי שחל בשיח המנטאלי של ההורים עצמם, פותחו שלושה כלים שיתוארו בהמשך.

1. **ההורים המשתתפים בתוכנית:** בקבוצת ההורים שהשתתפה בתוכנית 12 זוגות הורים לילדים שגילם נע מ- 1:6 ל- 2:7 בתחילת שנת הלימודים. כל ההורים בכיתת גן זו, למעט זוג אחד, הם חירשים, דוברי שפת סימנים (עברית או רוסית), ובנוסף – דוברי עברית ו/או רוסית בדרגות שונות של שליטה. יש שונות רבה בין ההורים ברמת השליטה בשפה הכתובה (הן עברית והן רוסית). ברוב המקרים האמהות היו אלו שהגיעו למפגשים, אך גם האבות הצטרפו לחלק מהפגישות. בכל פגישה נכחו לפחות 10 מתוך 12 האמהות. 8 אמהות היו בכל המפגשים, והן מהוות את אוכלוסית המחקר.

לשמונה האימהות שהשתתפו במחקר השכלה תיכונית (12-9 שנות לימוד), חציין דוברות שפת סימנים רוסית וחציין דוברות שפת סימנים עברית ורוסית, וכולן מתקשות בקריאה וכתובה בעברית.

2. **כלי המבחן:** בהתבסס על כלים שתוארו במחקרים קודמים (המתוארים בסעיף ב' של מאמר זה), פותחו שלושה כלים להערכת השיח המנטאלי של ההורים: שאלון סימנים מנטאליים, שאלון תיאור הילדים, ושאלות פתוחות לקבוצה על מצבים מנטאליים בשגרת היום-יום.

א. שאלון סימנים מנטאליים - שאלון זה מתבסס על השאלון שפותח על-ידי לנדי (Lundy, 2002) ובו מתבקש ההורה לציין האם הוא משתמש בסימנים מסוימים עם הילד או הילדה שלו ("האם בתקופה האחרונה יצא לכם לסמן לילדכם את הסימנים הבאים"). בשאלון זה הוצגו 26 מילים המציגות מונחים מנטאליים ו-10 מילים שנבחרו כמסיחים, המתארות פעולות יומיומיות שכיחות (כגון: **ישן, מתרחץ, מתגרנד, רץ**). פירוט של המצבים המנטאליים שנכללו בשאלון מופיע בטבלה מס 1. מטרת שילובם של המסיחים בשאלון היתה למנוע מצב בו ההורים מדווחים באופן גורף על אי שימוש בסימנים (המנטאליים) הנבדקים, ולאפשר להם לדווח בנוחות ובאמינות הן על סימנים שהם משתמשים בהם והן על כאלה שלא. המלים המתארות מונחים מנטאליים נחלקות לארבע קטגוריות: רצונות, מצבים מנטאליים רגשיים, פעולות המביעות ומשקפות רגשות, ומצבים מנטאליים קוגניטיביים. השאלון הועבר להורים שלוש פעמים לאורך תוכנית ההתערבות, בהפרשים של שלושה חודשים.

רצונות	מצבים מנטאליים רגשיים	פעולות המביעות ומשקפות רגשות	מצבים מנטאליים קוגניטיביים
רוצה	אוהב	בוכה	יודע
לא רוצה	שמח	צוחק	לא יודע
בוחר	עצוב	צועק	חושב
אוהב (חפץ או פעולה)	כועס		מנחש
לא אוהב	מופתע		מבין
	פוחד		זוכר
	מתרגש		
	נעלב		
	נבהל		
	נפגע		
	מקנא		
	גאה		

טבלה 1: המלים שהופיעו בשאלון הסימנים המנטאליים

ב. שאלון תיאור הילדים - שאלון זה מתבסס על הכלי של מיינס ועמיתיה (Meins et al, 2003) ובו מתבקש ההורה לתאר את ילדו בשלושה משפטים/היגדים. מטרת השאלון הייתה לראות האם וכיצד משתמשים ההורים במונחים מנטאליים בתיאור ילדיהם. ההוראה להורים הייתה לכתוב "שלושה דברים המתארים את ילדך". השאלון הועבר פעמיים לאורך תוכנית ההתערבות, בתחילת התוכנית ובסיומה. תשובות האימהות נותחו לפי המדרים הבאים: מספר המלים המתייחסות למצבים מנטאליים; שימוש במבנים לשוניים האופייניים לשיח מנטאלי (צירופי פועל הכוללים פועל משועבד) (De Villiers, J. 2006); אורך המבעים; מידת ההתייחסות לקשרים של הילד עם מישהו אחר.

ג. שאלות פתוחות לקבוצה על מצבים מנטאליים בשגרת היום-יום - השאלון מתבסס על הכלי של פיטרסון וסלוטר (Peterson & Slaughter, 2003) שמטרתו לבדוק תגובות מנטאליות של הורים לאירועים יום יומיים. אולם, בשונה מהשאלון המובנה והסגור שלהם שהועבר לכל הורה באופן אינדבידואלי, פותח בתוכנית ההתערבות המתוארת שאלון פתוח כבסיס לדיון קבוצתי, על מנת לאפשר להורים המעוניינים בכך לתאר את תגובותיהם הספונטניות. השאלון כלל מספר שאלות. ההורים יכלו לענות בשפת סימנים שתורגמה לעברית על-ידי מתורגמנית, והגננת תיעדה את כל דברי ההורים. השאלות הועברו פעמיים במשך השנה, בפברואר וביוני 2006. להלן השאלות שהגננת הפנתה להורים:

- האם חוויתם בזמן האחרון עם הילד שלכם אירוע משמח, מפחיד, עצוב או מכעיס? כדוגמת האירועים הבאים: מסיבת יום הולדת, קבלת מתנה, ריב עם אחים, נפילה כואבת, הפסקת חשמל, ג'וק במטבח.
- האם זכור לכם איך הילד שלכם הגיב?
- האם זכור לכם מה הייתה התגובה שלכם? (תנו דוגמא)

- הסברתם לילד שלכם איך הוא מרגיש באותו הרגע

- לא הסברתם על האירוע והמשכתם כרגיל, כאילו כלום לא קרה

- הסברתם לילד שלכם איך אתם מרגישים באותו הרגע

- הסברתם לילד שלכם איך מישהו אחר מרגיש באותו הרגע: אבא, אח, סבתא.

תגובות ההורים נותחו לפי המדרים הבאים: התייחסות למצב הרגשי של הילד, התייחסות למצב הרגשי של ההורה עצמו, התייחסות למצב רגשי של אדם אחר המעורב באירוע, ומתן הסבר למצב רגשי.

3. **התאמה לקבוצת ההורים המסוימת**: כפי שצויין לעיל, תוכנית ההתערבות הינה כללית, מיועדת לכלל הילדים המתחנכים במיח"א ובני משפחותיהם ומתאמת לאפיוניהם הייחודיים של הילדים בגנים השונים. קבוצת ההורים שבה הועברה סדרת המפגשים הינה ייחודית מבחינה לשונית (כפי שהוסבר בסעיף המתאר את המשתתפים), ותוכנית ההתערבות תוכננה תוך התייחסות להיבט זה. כדי לאפשר תקשורת קולחת ויעילה בין הגננת לחברי הקבוצה, בוצעו מספר התאמות. ראשית, כל המפגשים לוו בתרגום סימולטאני לשפת הסימנים הישראלית. רוב ההורים העולים שולטים במידה מסוימת גם בשפת הסימנים הישראלית. כאשר אחד ההורים לא הבין את הנאמר, הורה אחר תרגם את הנאמר לשפת הסימנים הרוסית. הגננת אמנם שולטת היטב בעברית מסומנת, ומתקשרת בקלות עם ההורים בשיחות פרטניות. אך בשיחה קבוצתית, ובייחוד לנוכח המגוון הלשוני הקיים בקבוצה, התרגום הסימולטאני איפשר לכל אחד להתבטא בחופשיות, ולהבין את השני בקלות. ללא תרגום, משאבים רבים היו מופנים להעברה והבנה של המסר הלשוני, דבר שהיה מפריע להעברה והבנה של התכנים עצמם ולהתייחסות עניינית אליהם.

שנית, השאלון הסגור, המכיל רשימה של 36 מלים, ובה 26 מלים הקשורות למצבים מנטאליים, ועשרה מסיחים, הועבר בשפת הסימנים. הגננת צילמה את עצמה מבצעת את כל אחד מהסימנים, וצילומי הסימנים היוו את רשימת המלים בשאלון. השימוש בסימנים השיג שתי מטרות. האחת היא שהוא הבהיר לאיזה סימן השאלון מתכוון. פעמים רבות קורה שמילה אחת בעברית יכולה להיות מתורגמת לשפת הסימנים באמצעות יותר מסימן אחד. את המושג 'אוהב', למשל, ניתן להביע באמצעות שני סימנים שונים; האחד משמעותו 'לאהוב מישור', והשני 'לאהוב חפץ או אירוע'. אדם המקבל את השאלון בעברית יכול לעתים לחשוב שהשאלון מתכוון לסימן אחד, בעוד שלאמיתו של דבר הכוונה הייתה לסימן אחר. השימוש בתמונות של סימנים מונע בעייתיות זו. נקודה נוספת וחשובה ביותר היא שהשימוש בשאלון מצולם מקל מאוד על ההורים שאינם שולטים היטב בעברית כתובה, ומשרד להורים הבנה והתייחסות למצבים ולרגשותיהם. הורים רבים אכן נרתעו מהבקשה למלא שאלונים, אך לאחר שראו את השאלון המצולם, תגובתם השתנתה מהקצה אל הקצה, כפי שמעידות התגובות הבאות: "אוי, זה פעם ראשונה שראיתי שאלון עם סימנים", "איזה כיף למלא את זה, זה ממש קל ולא צריך להתאמץ", "את ממש מבינה אותנו החירשים".

התאמה נוספת היתה לשפה הכתובה. מכיוון שלא כל ההורים בקבוצה שולטים בעברית, שאלון הסימנים המנטאליים תורגם גם לרוסית. במילוי שאלון תיאור הילדים, הורים שהתקשו בכתיבה (אם משום שאינם יודעים עברית או משום ששליטתם בשפה הכתובה אינה גבוהה) נעזרו בגננת או בהורה אחר.

השערת המחקר המרכזית היתה שתוכנית ההתערבות תעלה את מודעותם של ההורים לחשיבות השיח המנטאלי, והדבר יבוא לידי ביטוי בהעשרת השיח המנטאלי שלהם באינטראקציות עם ילדיהם. באופן ספציפי יותר, שיערנו שתהיה עליה במידת ההתייחסות של ההורים להיבטים מנטאליים בכל אחד משלושת הכלים: שאלון הסימנים המנטאליים, שאלון תיאור הילד ושאלות על מצבים מנטאליים בשגרת היום-יום.

4. תוכנית המפגשים: כאמור, המפגשים התמקדו בהעלאת מודעותם של ההורים לחשיבות השיח המנטאלי באינטראקציות טבעיות עם ילדיהם. המפגשים כללו הן סקירה של רקע תיאורטי, והן הדרכה לגבי האופנים שבהם ניתן ליישם זאת בחיי היומיום. הושם דגש מיוחד על מצבים מנטאליים של רגשות ורצונות, התואמים את גילם הצעיר של הילדים. כמו כן הודגשה החשיבות של התייחסות הן למצבים מנטאליים של הילד עצמו והן לאלה של אנשים אחרים עימם הוא נמצא במגע. כל מפגש כלל שיחה פתוחה בה הביעו ההורים את מחשבותיהם ורגשותיהם בהתייחס לתוכן העיוני וכן בתגובה לדוגמאות שהוצגו מפעילויות שהילדים שלהם משתתפים בהן בגן. חשוב לציין, שתוכנית ההתערבות לא נגעה באופן ישיר במדדים שנבדקו בכלי המחקר, דהיינו: לא היתה הנחיה לשימוש בסימנים המופיעים בשאלון (כלי מחקר א') או הדרכה לתיאור היבטים מנטאליים אצל הילדים (כלי מחקר ב'), אלא נבדקה המידה שבה מדדים אלה משקפים את השינוי בהתנהגותם הטבעית של ההורים בעקבות ההתערבות. להלן תיאור קצר של עיקרי התכנים שהועברו בכל מפגש.

מפגש 1 - הרקע התיאורטי לתוכנית. מהי תיאורית ה-mind, כיצד היא מתפתחת אצל ילדים בעלי התפתחות תקינה ואצל ילדים עם לקות בשמיעה, ומהם ההבדלים בין ילדים עם לקות בשמיעה שמשמשים בתקשורת כוללנית לעומת ילדים שמשמשים בתקשורת אוראלית בהקשר זה. בנוסף לחומר העיוני שהוצג בפני ההורים, הם התבקשו למלא שני שאלונים, שאלון הסימנים המנטאליים (כלי מחקר א') ושאלון תיאור הילד (כלי מחקר ב'). מעניין לציין שהעברת שאלון הסימנים המנטאליים עורר אצל ההורים שיח ספונטני עירני, שהעיד על תחילתו של תהליך עלית מודעותם להיבטים מנטאליים. דוגמאות לכך הן התגובות הבאות: "אני לא אומרת 'נעלב'", "גם אני לא, זה בסדר?", "אני בכלל לא אומר כלום, פתאום אני שם לב", "אני לא חושבת שאמיר³ יודע מה זה 'לא רוצה'".

מפגשים 2-3: ארוחת בוקר תוך כדי זיקה ל תיאורית ה-mind. מאחר וארוחות הינן חלק אינטגרלי מחיי היומיום בבית (בכל בית ובכל משפחה) ובגן, ניתן לנצל זאת ולהדגיש במהלך הארוחה היבטים מנטאליים. במפגש השני ההורים נחשפו לעבודה על שיח מנטאלי בארוחות הבוקר בגן, ודנו באפשרות ליישם זאת גם בבית. במהלך המפגש הוצג סרטון וידיאו בו הילדים מצולמים בזמן ארוחת הבוקר בגן, והגננת הסבירה אילו היבטים מנטאליים הופיעו בזמן ארוחת הבוקר, איך הילדים התמודדו עם היבטים אלו, ואיך היא תיווכה את הדברים שהתרחשו במהלך הארוחה.

תגובות ההורים במפגש זה העידו על התרגשותם לנוכח הצפיה בילדיהם ועל תשומת ליבם להתנהגות וליכולת הלשונית של ילדיהם: "אני לא מאמינה, דניאל יושב ככה ומקשיב", "ראיתם, הבת שלי אמרה 'חומס', בבית היא לא מסמנת כלום", "כל הכבוד לכולם, הם מחכים מאוד יפה, אחד לשני", "אני לא מאמינה על ליאת, איך היא יושבת ומחכה, ומצביעה מה היא רוצה".

המפגש השלישי עסק גם הוא בארוחת הבוקר. המפגש חולק לשני חלקים; חלקו הראשון של המפגש הוקדש לשיתוף והקשבה לדוגמאות אותן הביאו ההורים מארוחות משפחתיות בבית. חלקו השני של המפגש כלל התנסות חווייתית של ההורים, הדומה להתנסויות שעוברים הילדים בגן. הרציונל לפעילות זו הוא שההתנסות מאפשרת הבנה והפנמה הרבה יותר משמעותיות של ההיבטים התיאורטיים של התוכנית. כל הורה היה צריך לבחור בין עוגייה מלוחה לעוגייה מתוקה, וכל בחירה תועדה על הלוח באמצעות תמונה של העוגייה שנבחרה. כך נוצרה תמונה כללית של הבחירות והעדפות של כל אחד ואחד, הדומה לתמונה שנוצרת במהלך מפגש עם הילדים בגן. פעילות זו עוררה תגובות רבות המתייחסות להיבטים מנטאליים: "אפשר לראות מה כל אחד רוצה לאכול", "זה מדגיש את הרצון שלי", "אפשר ככה לראות מה כל אחד בוחר בצורה יותר ברורה, כי ככה זוכרים, רואים מול העיניים", "אפשר גם לראות מי אוהב מלוח ומי אוהב מתוק", "בארוחת הערב בבית אני בכלל לא שואלת את הילדים, ישר שמה בצלחת מה שהם אוהבים". בנוסף, במפגש זה הוצגה עבור ההורים שאלה פתוחה בנושא התמודדותם על מצב רגשי מסוים בבית (ר' כלי מחקר ג').

³ שמות הילדים ושמות ההורים המופיעים במאמר הם שמות בדויים.

מפגשים 4-5: שיח מנטאלי בזמן סיפור סיפורים. סיפורים הם חלק בלתי נפרד מפעילות הגן. פינת הספר בגן הינה פינה מאוד פעילה. כל בוקר מתקיימת הקראה של סיפור, והילדים מוזמנים באופן חופשי לשמוע סיפור, לשם הנאה בלבד, לא ללמידה ולא כהקראה דידקטית. הם שותפים לבחירה של הספר ולאופן ההקראה. לעיתים נעשית הקראה בקבוצה, ולעיתים כל ילד מחזיק בספר אחר וקורא לעצמו או לחבר.

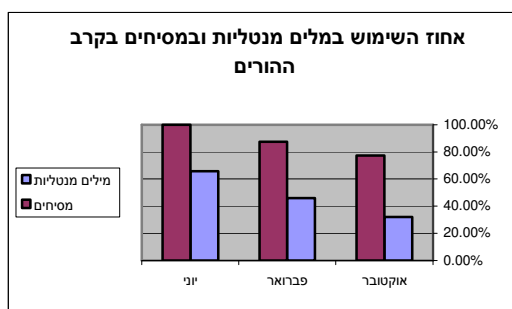
המפגש הרביעי עסק בהכרות עם ספרים שהילדים חשופים להם בגן, ובאפשרויות לתיווך בזמן הקראת סיפורים. להורים חירשים בדרך כלל ישנו קושי בקריאה, ובפרט כאשר ישנם הורים עולים חדשים בקבוצה. חלק גדול מההורים אינם מכירים את ספרי הילדים הקלאסיים, ולכן הסיפור שנבחר ("אליעזר והגזר", לוי קיפניס), הוצג בפני ההורים כפי שהוא מוצג לילדים. ההצגה של הסיפור נעשתה פעמיים: בפעם הראשונה לשם היכרות עם הספר, ובפעם השנייה נעשה הסבר לגבי תיווך של רגשות הנמצאים בסיפור באופן גלוי ובאופן סמוי.

המפגש החמישי עסק ברגשות וסיפורים. הסיפור שנבחר הוא "הפיל שרצה להיות הכי" (פאול קור). במפגש זה הגנת סיפרה את הסיפור להורה אחד בלבד, בצורה מאוד עניינית, ולאחר מכן ההורה סיפר את הסיפור לכל הקבוצה. מטרתה של פעילות זו הייתה לאפשר להורים התבוננות בהקראה של הורה אחר, בנוסף להקראת הגנת אליה הורגלו. בעקבות קריאת הסיפור נערכה שיחה שהתמקדה במציאת ההיבטים המנטאליים בסיפור, וכיצד הם באים לידי ביטוי בתמונות או במילים / סימנים. כמו במפגשים הקודמים הושם דגש על תיווך המתייחס לרגשות של הדמויות בסיפור, לסיבות שהובילו לתגובותיהן הרגשיות ולפתרון בעיות. בנוסף, הודגם להורים כיצד ניתן לקשר בין אירועי הסיפור לאירועים בחייהם של הילדים וזאת ע"י הצגת תצלומים של הילדים במצבים רגשיים שונים.

המפגש השישי - מפגש סיכום. בתחילת המפגש מילאו ההורים את שאלון הסימנים המנטאליים ואת שאלון תיאור הילדים (כלי מחקר א' וב'). בהמשך המפגש סקרה הגנת את כל התכנים והפעילויות של התוכנית, נתנה להורים משוב על השינויים שחלו במהלך השנה בהתייחסותם לילדיהם. לבסוף, נערכה שיחה בה נתנו ההורים דוגמאות לתגובות שלהם לילדיהם בחיי היומיום (כלי מחקר ג'), וסיכמו את התהליך שעברו מנקודת מבטם. מספר דוגמאות לתגובות המסכמות של ההורים מעידות על תחושתם שהתוכנית הועילה להם: "המפגשים האלו מאוד חשובים בשבילנו", "אני מרגישה שהייתי השנה בגן".

5. תוצאות: כאמור, למרות שקבוצת המשתתפים במפגשים כללה אימהות ואבות כאחד, הממצאים מתייחסים לשמונה אימהות שנכחו במפגשים באופן קבוע. נמצאה עליה ניכרת בכל אחד מהמדדים שנבדקו – מידת השימוש בסימנים מנטאליים, אופן תיאור הילדים, והתייחסויות להיבטים מנטאליים בחיי יום יום.

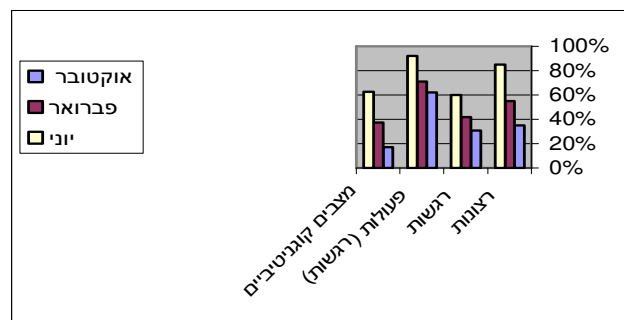
שימוש בסימנים מנטאליים - בשאלון הסגור, בו נתבקשו האימהות לציין באלו סימנים הם השתמשו לאחרונה בשיחה על ילדם, נמצא כי במהלך השנה היתה עליה באחוז המלים המנטאליות הממוצע שהן השתמשו בהם. בפגישה הראשונה (באוקטובר), השתמשו האימהות בממוצע ב – 32% מהסימנים המנטאליים שהופיעו ברשימה (ס"ת - 33), במפגש בפברואר אחוז השימוש הממוצע עלה ל – 46(ס"ת - 36), ובמפגש ביוני ל – 66 (ס"ת - 33) (ר' תרשימי 1). כלומר, מידת השימוש במלים מנטאליות עלתה פי שניים מהמפגש הראשון בתוכנית עד למפגש האחרון. גם השימוש במלים המסיחות (מלים המציינות פעולות יומיומיות, שאינן מתייחסות להיבטים מנטאליים, כגון **ישן, משחק, אוכל, שותה**) עלה לאורך השנה. במפגש הראשון אחוז השימוש היה 77.5 (ס"ת - 11), בשני – 87.5 (ס"ת - 14), ובמפגש האחרון – 100%. כלומר, במפגש האחרון כל האימהות ציינו כי הן משתמשות בכל המלים ברשימת המלים המסיחות.



תרשים 1: אחוז ממוצע של שימוש במלים מנטאליות ובמסיחים בקרב ההורים

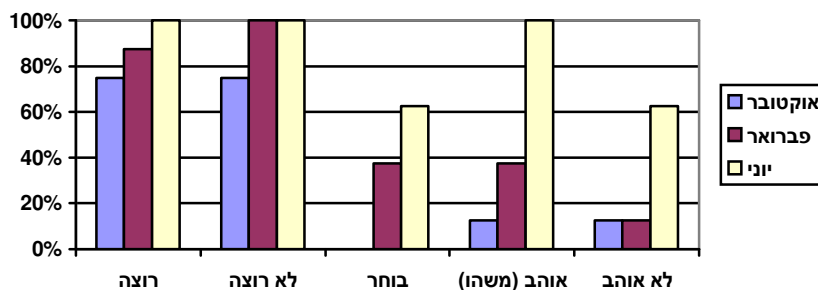
בדיקה של כל אם בנפרד העלתה כי אצל כל אחת מהן נצפתה עלייה בשימוש במלים מנטאליות לאורך השנה. בדיקה של כל מילה בנפרד מצביעה על מגמה זהה. בפגישה הראשונה היה רק סימן אחד שכל האימהות השתמשו בו (**אוהב (מישהו)**). בפגישה השנייה 6 סימנים סומנו ע"י כל האימהות, ובפגישה השלישית – 8 סימנים (**רוצה, לא רוצה, אוהב (מישהו), אוהב (חפץ או פעולה), שמת, עצוב, כועס, ו-בוכה**). בנוסף, גם מגוון הסימנים עלה. בפגישה הראשונה 17 סימנים מתוך הרשימה צוינו ע"י לפחות אחת. בפגישה השנייה צוינו 19 סימנים, ובאחרונה – 24 סימנים.

כזכור, השאלון כלל מלים מנטאליות שחולקו לארבע קטגוריות: רצונות, רגשות, פעלים המשקפים מצבים מנטאליים, ומצבים מנטאליים קוגניטיביים. במהלך השנה חלה עליה בשימוש במלים מנטאליות מכל אחת מהקטגוריות (ראה תרשים 2). **Error! Reference source not found.**, אך ניכרו גם הבדלים במידת השימוש במלים בתוך כל קטגוריה (ראה **Error! Reference source not found.**, א-ד). בהתייחס לרצונות - אחוז השימוש במלים **רוצה** ו-**לא רוצה** היה גבוה כבר בתחילת השנה (75%) והוא הגיע ל- 100% בסוף השנה (תרשים 3א). שינוי דומה התרחש לגבי מלים המייצגות רגשות פשוטים: **שמת, עצוב** ו-**כועס**: אחוז השימוש בסימנים המייצגים סימנים אלה גדל מ- 60-85% בתחילת השנה ל- 100% בסופה. הבדלים משמעותיים יותר בין תחילת השנה לסופה נמצאו לגבי מלים המציינות רגשות מורכבים יותר: **פחד, מופתע, מתרגש** ו-**נעלב**. אחוז השימוש הממוצע במלים אלה בתחילת השנה נע בין 12.5% ל- 37.5% לעומת בין 50% ל- 75% בסופה (ראה תרשים 3 ב). שלוש מלים נוספות, המציינות רגשות מורכבים עוד יותר – **נבהל, נפגע, ו-מקנא**, הופיעו לראשונה בסוף השנה אצל אחוז קטן מהאימהות. לבסוף, נמצאו הבדלים משמעותיים ביותר בין תחילת השנה לסופה באחוז השימוש במלים המציינות מצבים מנטאליים קוגניטיביים. בעוד שבתחילת השנה דיווחו האימהות על שימוש מועט במצבים מנטאליים קוגניטיביים (מלבד "מבין"), הרי שבסוף השנה דיווחו אחוז גדול של האימהות על שימוש במלים – **לא יודע, חושב, יודע, מבין** ו-**זוכר** (אחוז השימוש נע בין 62.5 ל- 85, כפי שעולה מתרשים 3ד).

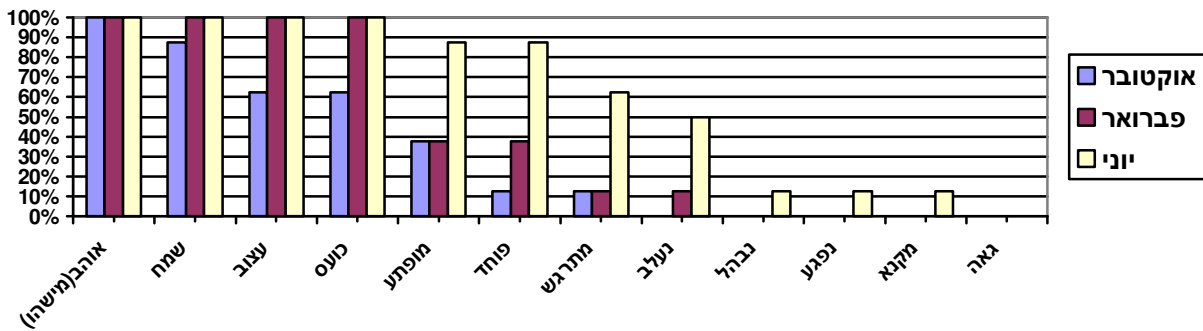


תרשים 2: אחוז ממוצע של שימוש במלים מנטאליות לפי קטגוריות

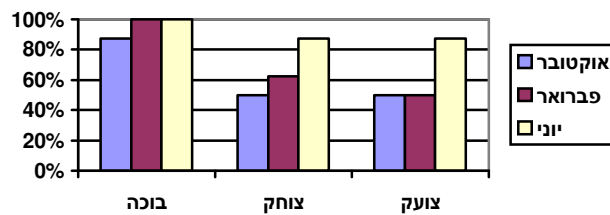
א. רצונות



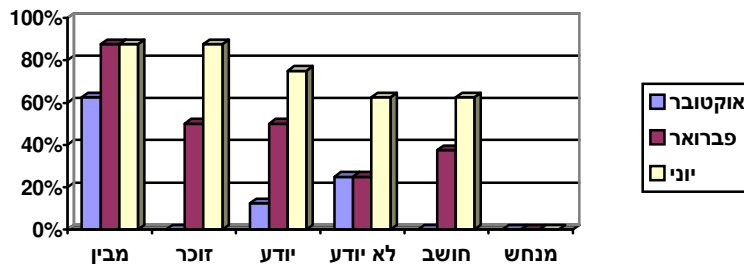
ב. מצבים מנטליים רגשיים



ג. פעולות המביעות ומשקפות רגשות



ד. מצבים מנטליים קוגניטיביים



תרשים 3 (א-ד): אחוז השימוש במלים מנטאליות (לפי מלים)

תיאור הילד - בשאלון הפתוח, בו נתבקשו האימהות לכתוב שלושה דברים המתארים את ילדן, נמצאה גם כן עלייה בכל המדדים. ראשית, תגובות האימהות בשאלון של סוף השנה היו יותר ארוכות ומפורטות מתגובותיהן בשאלון הראשוני. האורך הממוצע של המבעים בשאלון בתחילת התוכנית היה 3.22 מלים למבע, ואילו בסוף התוכנית אורך המבעים הממוצע היה 5.4 מלים למבע. בנוסף, נמצא עלייה ניכרת בשימוש במלים מנטאליות. במפגש הראשון נמצאו בתגובות האימהות 11 היקריות של מלים מנטאליות, ואילו בשאלון שהועבר במפגש האחרון נמצאו 22 היקריות. גם מגוון המלים שנמצאו עלה: בתשובות האימהות לשאלון הראשוני היו שש מלים מנטאליות או מלים שמתארות תכונות ומצב רוח (מרוצה, עצבנית, בוכה, אוהבת, ללמוד, מפונקת), ואילו בשאלון הסופי היו 10 מלים מנטאליות (יודע, אוהב, אחראי, דואג, להקשיב, להסביר, רוצה, לא רוצה, עקשנית, שמחה). בעוד שהתיאורים הראשונים התייחסו בעיקר לרגשות הילדים והתנהגותם, כללו תיאורי האימהות בפעם השנייה התייחסות לרצונותיהם של הילדים (למשל: "לא רוצה ללכת לישון בלילה", "לא רוצה את אמא בגן") וכן התייחסות לידע – ("יודעת לשבת ולהקשיב", ו – "יודע מתי לדבר ומתי לסמן"). כמו כן נמצאה עלייה בשימוש במבנים לשוניים של צירופי פועל מורכבים, כלומר צירופי פועל המכילים משלים שהוא משפט משועבד ("מסביר את מה שהוא רוצה") או שם-פועל ("אוהב להקשיב לסיפורים"). מבנים אלו, כאמור, הן המסגרות

התחברויות האופייניות למלים מנטאליות. בשאלון הראשון נמצאו 6 מבעים עם צירופי פועל מורכבים, ואילו בשאלון הסופי נמצאו 16 מבעים שכאלה.

חשוב לציין גם את ההבדל בין תיאורי הילדים המוקדמים והמאוחרים מבחינת ההתייחסות להיבט החברתי: מרבית התיאורים המוקדמים התייחסו לפעילויות שהילד/ה אוהבים לעשות לבדם, למשל: "מה שחשוב שהיא תהיה מרוצה ולא עצבנית", "לשחק", מוסיקה וריקודים", "אוהבת להיות יפה". בתיאורים המאוחרים התייחסו יותר היגדים לרצונם של הילדים בקשר ובתקשורת עם חברים ובני משפחה וכן תיארו את יכולתם הגדלה של הילדים לשתף אחרים בחוויות שהם חוו, למשל: "אוהבת להיות בגן ולשחק עם חברים", אחראי ואח טוב, דואג ומשחק יפה עם אחיו", מסביר את מה שהוא רוצה ולא ישר בוכה", "מסמן הרבה הרבה ומספר דברים שהיו בגן", "מרכיזה לילדים אחרים, ונלחמת על דברים שלה", משחק מאוד יפה עם חברים".

התייחסות מנטלית בחיי יום יום – שיחה קבוצתית - את תגובות האימהות בכלי זה ניתחנו לפי המדדים הבאים: התייחסות למצב הרגשי ולרצון של הילד, התייחסות למצב הרגשי של האם עצמה, התייחסות למצב רגשי של אדם אחר המעורב באירוע, ומתן הסבר למצב רגשי. גם כאן אנו מוצאים עליה בכל המדדים. באופן עקבי ניתן לראות כי בחודשים הראשונים של תוכנית ההתערבות לא הייתה קיימת התייחסות למצב הרגשי של הילד בסיטואציה ספציפית. ההורים נטו להתעלם מרגשות הילדים, לעתים אף באופן מכוון: "דניאל מאוד מפחד מחיות, אבל אני לא אומרת לו שהוא מפחד, אני חושבת שלא צריך", "ביום שבת ליאת נפלה וקיבלה מכה ברגל, אבל לא אמרנו כלום. היא בכתה, אמרנו לה די לבכות, נשטוף במים ויעבור". לעומת זאת, לקראת סוף השנה האימהות נהיו מודעות למצבים הרגשיים ולרצונות של ילדיהן ולחשיבות של תיווך מצבים אלו לילדים: "כשדניאל ויובל עכשיו רבים, אני כבר מפרידה, ואומרת לכל אחד מהם מה הוא **מרגיש**". הדוגמא הבאה מדגימה תיווך התייחסות לרצון וכן למצבים מנטאליים קוגניטיביים (**יודע, חושב**): "דניאל **יודע** שאנחנו הולכים לקניון, הוא **בוחר** משהו אחד. ואני תמיד אומרת לו **תחשוב** טוב טוב, ובסוף תגיד מה אתה **רוצה**, רק משהו אחד. אני נותנת לו **לבחור**, כמו שלוסי אמרה, הוא לא יכול לקבל כל מה **שירצה**".

כמו-כן, בתחילת השנה האימהות כמעט ולא התייחסו למצב הרגשי של אנשים אחרים באירוע, בין אם זה הם עצמם, ובין אם זה אנשים נוספים כגון אחים ואחיות, חברים ובני משפחה אחרים. נשווה, לדוגמא, את שתי התגובות הבאות המדגימות את השינוי בהתייחסות תיווך ההורים לרגשותיהם שלהם: "כשהלכנו לגן משחקים בשבת ראינו כלב מאוד גדול, ואני פחדתי ושיר רצה ללטף אותו, אבל אני משכתי אותו והלכנו" (ינואר); לעומת - "לא הרגשתי טוב בימים האחרונים מההיריון, וכעסתי על כל דבר. תומר (הבעל) אמר לליאת 'אמא חולה, כואבת לה הבטן', והיא כל כך מתוקה, באה וסימנה: 'רוצה פלסטר?', ואני הסברתי לה שכואב לי, שזה לא נעים לי עכשיו" (יוני). במבט הראשון האם מדווחת על המצב הרגשי שלה בשיחה במפגש, אך אינה מדברת על כך עם בנה. תגובתה לאירוע היא התנהגותית בלבד, היא משכה את הילד כדי להרחיקו מהכלב המפחיד. בתגובה השנייה ישנה התייחסות ומקום לביטוי של המצב הרגשי של האם ומתן הסבר מילולי לילדה על מצב רגשי זה. להלן דוגמא נוספת לתיווך המתייחס לרגשות האם: "אתמול דניאל בכה בגלל שיובל הרביץ לו, ואני אמרתי לשניהם שאני מאוד **כועסת** ושאני **עצובה** לראות שהם רבים".

בתגובות האימהות חל שינוי משמעותי גם במידה ובאופן ההתייחסות לאנשים אחרים וכן במתן הסברים על מצבים רגשיים. בעוד שתחילת השנה לא היו התייחסויות והסברים לרגשותיהם של אחרים, בסוף השנה כלל התיווך של ההורים התייחסות להיבטים אלה באינטראקציות, כפי שניתן לראות בדוגמאות הבאות מסוף השנה: "לאמא של יואב הייתה יום הולדת וניפחנו לה בלונים. ודניאל ויובל כל כך שמחו, ויובל הכין לה ברכה בבית ספר, והקריא לה והיא ממש בכתה. אז הסברתי לדניאל שהיא בוכה כי יש לה יום הולדת והיא מתרגשת מאוד". יש כאן התייחסות הן למצב הרגשי של אמא של יואב, והן לרגשותיהם של דניאל ויובל. בנוסף, האם מסבירה לדניאל מדוע אמא של יואב בוכה. ההסבר שלה מקשר בצורה מפורשת בין התנהגות חיצונית למצב רגשי, ומצביע על הקשר הסיבתי בין רגש להתנהגות. בדוגמא הבאה האם משתמשת במלים המציינות מצבים מנטאליים מורכבים (**נעלב, מקנא**) על מנת להסביר לבנה מה ילדה אחרת מרגישה ומדוע היא מרגישה כך: "לדוד של דניאל הייתה יום הולדת ביום חמישי, ונסענו לבאר שבע. כל בני הדודים נתנו לו מתנות ושמחו, והבת של אחותי התחילה לבכות. דניאל שאל אותי מה קרה? ואמרתי לו שהיא גם רוצה שיעשו לה יום הולדת, אז דניאל סימן לי נעלבה? ואני אמרתי לו שהיא מקנאה, כמו שהוא מקנא כשרון מקבלת משהו והוא לא מקבל. והזכרתי את הסוכרייה שנתתי לשרון לפני כמה ימים והוא לא קיבל כי הוא השתולל".

6.7.7:

בהתאם להשערות המחקר, נמצאה עליה בהתייחסות האימהות להיבטים מנטאליים, הן בשיח עם ילדיהן והן באופן שבו הן מתארות את התנהגותם ואישיותם. ראשית, אוצר המלים המנטאלי שהאימהות משתמשות בו בשיחותיהן עם הילדים נהיה עשיר יותר, כפי שניתן ללמוד מתשובותיהן לשאלון הסימנים המנטאליים. העושר באוצר המלים מתבטא במספר אופנים: בכך שהאימהות משתמשות

ביותר מלים מנטאליות, בכך שהמלים המנטאליות שנוספו משתייכות לכל ארבע הקטגוריות – רגשות, רצונות, פעולות ומצבים קוגניטיביים, ובנוסף, בכך שהמלים עצמן כוללות התייחסות למצבים מנטאליים מורכבים יותר. בעוד שבתחילת השנה השימוש העיקרי היה במלים המציינות רצונות ורגשות בסיסיים, בסוף השנה נעשה שימוש גם במלים המציינות העדפות (**אוהב** **חפץ**) ו-**לא אוהב**), ובמלים המציינות רגשות מורכבים יותר, כגון **מופתע** (שיש בו גם פן קוגניטיבי), **מתרגש** ו-**נעלב**. בסוף השנה החלו האימהות להשתמש אף בפעלים מנטאליים קוגניטיביים, כגון: **יודע** ו- **לא יודע**.

העליה במידת השימוש במלים מנטאליות היא חשובה בשל מרכזיותו של ההיבט הסמנטי – שימוש בפעלים ושמות תואר המתייחסים למצבים מנטאליים – בקידום ההבנה המנטאלית של ילדים (Ruffman et.al, 2002). אוצר מלים מנטאלי עשיר מאפשר חשיפה לעושר של ההיבטים המנטאליים המעורבים בהתנהגותם של בני אדם ובקשרים בין אנשים. העובדה שהמלים המנטאליות שנוספו משתייכות לכל ארבע הקטגוריות המנטאליות, כמו גם המעבר משימוש במלים המציינים מצבים מנטאליים פשוטים למורכבים יותר, משקפים את הדגש שהושם בתוכנית על העלאת המודעות למגוון רחב של היבטים מנטאליים וכן על התאמת התיווך לרמתם ההתפתחותית של הילדים. חשוב מכך, ממצאים אלה מעידים על מודעותם הגדלה של ההורים לחשיבות המגוון וההתאמה לילדים ועל יכולתם ליישם זאת בשיח עם ילדיהם. שימוש במלים כגון: **רוצה**, **לא רוצה**, **אוהב**, ו-**שמה** הינו בסיסי ומקדים שימוש בפעלים קוגניטיביים ומלים המציינות מצבים רגשיים מורכבים, כגון: **מקנא**. מחקרים שבדקו את הקשר בין אפיוני שיח של הורים עם ילדיהם לבין רמת תיאורית ה- mind של הילדים הצביעו על חשיבות הדיון ברגשות ורצונות בגיל צעיר ליצירת בסיס להבנה מנטאלית הכוללת הבנה של מצבים מנטאליים קוגניטיביים (Slomkowski & Dunn, 1996). האימהות שהשתתפו בתוכנית ההתערבות פעלו בהתאם לרצף ההתפתחותי המתואר.

השינוי בהתייחסות המנטאלית של האימהות בא לידי ביטוי גם בשאלון הפתוח, בו נתבקשו לתאר את ילדם. שאלון זה בודק את המידה בה הורים מתייחסים להיבטים מנטאליים בתיאור האישיות וההתנהגות של ילדיהם. בתחילת השנה נמצא שימוש נרחב במילה מנטאלית אחת, **אוהב**, שתיארה ברוב המקרים דברים שהילד אוהב לעשות לבדו, לדוגמא: "אוהב רק לאכול", "אוהב לשמוע סיפורים", "אוהבת להיות יפה" (אבל גם: "אוהבת את אמא"). רק אם אחת השתמשה במילה **רוצה**. לעומת זאת, בסוף תוכנית ההתערבות התייחסו האימהות למגוון רחב יותר של אפיונים מנטאליים אצל ילדיהן, ותיארו לא רק מה הילד אוהב אלא גם מה הוא **רוצה** ומה הוא **יודע**, למשל: "**לא רוצה** ללכת לישון בליילה", "**עקשנית** כל הזמן **רוצה** לשלוט", "**יודעת** מתי לסמן ומתי לדבר". שינוי בולט בתיאורי הילדים הוא ההתייחסות לקשריו של הילד עם ילדים אחרים ועם מבוגרים בסוף השנה, שלא הופיעה כלל בתיאורים המוקדמים. התיאורים בסוף השנה כללו התייחסות למשחק משותף עם ילדים אחרים, גילויי אחריות ודאגה לאח צעיר, שיתוף בחוויות שהילד עובר, וגם עמידה על רצונות אישיים במצב של עימות עם ילד אחר.

שינויים אלה באופן שבו האימהות מתארות את ילדיהן הינם ביטוי לעליה במודעותן וברגישותן לאפיונים מנטאליים של ילדיהם. מחקרי אורך שבוצעו בהשתתפות ילדים שומעים ואימהותיהם ציינו שהמודעות והרגישות האלה מהווים תשתית להתפתחות ההבנה המנטאלית של הילדים, ואף הראו שקיים קשר הדוק בין מודעות ורגישות מנטאלית של האימהות לבין רמת תיאורית ה- mind של הילדים (Meins et. al, 2003). המחקר הנוכחי לא בדק את השינוי לטווח ארוך וגם לא את הקשר בין תיאורי הילדים בגיל צעיר לבין ההבנה המנטאלית שלהם בגיל מבוגר יותר, אך הראה לראשונה שניתן לסייע להורים לילדים עם לקות בשמיעה צעירים, בני שנתיים – שלוש, ליצור את התשתית התורמת להתפתחות ההבנה המנטאלית של ילדיהם.

השיחות הפתוחות שהתקיימו במהלך התוכנית שבהן תיארו ההורים את תגובותיהם לאירועים יומיומיים מזדמנים האירו היבטים נוספים בשינוי המשמעותי שחל בהתייחסותם להיבטים מנטאליים בשיח עם ילדיהם. התגובות המוקדמות של האימהות היו קצרות והתמקדו בהתייחסות להתנהגות של הילד עצמו ובהפסקתה של ההנהגות לא רצויה. לעומת זאת, במהלך השנה התרחבו תגובות האימהות וכללו תיווך המתייחס לרגשותיו של הילד עצמו, וכן לאלה של ילדים אחרים ומבוגרים המעורבים באינטראקציה. זאת, תוך השוואה בין הילד לזולתו ("אמרת לי לו שהיא מקנאה, כמו שהוא מקנא כששרון מקבלת משהו והוא לא מקבל") ומתן הסבר להתנהגות ולרגשות הן של הילד עצמו והן של אחרים ("הסברתי לרניאל שהיא בוכה כי יש לה יום הולדת והיא מתרגשת מאוד"). בדומה לשינויים שבאו לידי ביטוי בשיח ההורי באמצעות שאלון הסימנים המנטאליים ותיאור הילדים, גם בשיחות הפתוחות נמצאה עליה בכמות, במגוון ובמורכבות של המצבים המנטאליים שהאימהות השתמשו בהם, ואלה כללו בסוף השנה את המלים **מקנא**, **נעלב** ועוד.

השיחות הפתוחות הדגישו את השינוי שחל באופיו של התיווך ההורי בהקשרים של אינטראקציות יומיומיות. במהלך תוכנית ההתערבות חלה עליה בהסברים שאימהות נתנו לילדיהן על רגשות והתנהגות של אנשים וכן התרבו המקרים בהם הפנו האימהות את תשומת ליבם של הילדים לרגשות ונקודות ראות של אנשים אחרים. מחקרים עדכניים מציינים את החשיבות העצומה שיש לתיווך הורי המדגיש היבטים אלה בהקשרים טבעיים להתפתחות הבנתם המנטאלית של ילדים (Harris, 2006), ועל כך שזהו

חסך מרכזי בהתנסותם של ילדים עם לקות בשמיעה (Peterson & Siegal, 1998). המחקר הנוכחי מצביע על כך שניתן לסייע להורים לילדים עם לקות בשמיעה להעשיר את התיווך המנטאלי בשיח עם ילדיהם וכך ליצור תנאים סביבתיים טובים יותר להתפתחותה של תיאורית ה- mind.

השיח של האימהות נהיה עשיר יותר גם מבחינת מדדים לשוניים אחדים: העשרה של אוצר מלים, עלייה באורך המבעים ובמורכבותם. עלייה באוצר המלים חלה הן במלים המנטאליות והן במסיחים. ניתן אמנם לשייך עלייה זו להתפתחות טבעית של רכישת שפה אצל הילדים, ובמקביל שוני בהתייחסות של ההורים אליהם, אך מתגובות האימהות ניתן להסיק על השפעתה הישירה של תוכנית ההתערבות ("כשדניאל או שרון נופלים, אני מסבירה מה קרה, ואומרת להם להיזהר. זה מה שלוסי אמרה לנו לעשות בשנה שעברה, אז מאז אני עושה"). בנוסף, האימהות החלו להשתמש במבעים ארוכים יותר, והדבר בא לידי ביטוי הן בתיאורי הילדים והן בתיאור האירועים היומיומיים. מבעים אלה אף כוללים מבנים לשוניים מורכבים יותר, כגון משפטים מחוברים, משועבדים, וצירופי שם-פועל, החשובים לצורך תיאור של מצבים מנטאליים (De Villiers, J. 2006).

השינוי באפיונים הלשוניים של השיח ההורי התרחש למרות שתוכנית ההתערבות לא הדגישה באופן ישיר את חשיבותם של ההיבטים הלשוניים גרידא. אולם, מחקרים רבים הצביעו על יחסי הגומלין ההדוקים הקיימים בין ידע לשוני לבין תיאורית ה- mind ועל מרכזיותה של השפה בהעברת תכנים מנטאליים. כפי שהוסבר קודם, אוצר מלים מנטאלי עשיר הינו הבסיס לשיח שאינו מוגבל בהתייחסות רק למושגים מוחשיים. בנוסף, מבנים תחביריים מורכבים, ובמיוחד משפטים משועבדים שבהם הפועל העיקרי הוא מנטאלי, מהווים אמצעי חשוב לתיאור מצבים מנטאליים מורכבים, ביניהם אמונות מוטעות. ממצאי המחקר הנוכחי מראים שתוכנית המתמקדת בהעשרת השיח והתיווך המנטאליים של הורים גורמת באופן טבעי גם לשינויים באפיונים הלשוניים של השיח. כתוצאה מכך, מועשר השיח ההורי הן בהתייחסות להיבטים מנטאליים והן בהיבטים לשוניים, והילדים נחשפים לשפה עשירה, מורכבת ומגוונת יותר, מבחינה תוכנית ומבחינה מבנית כאחד.

מכלול השינויים שחלו בשיח ההורי בעקבות תוכנית ההתערבות מעידים על שינוי משמעותי במודעותן של האימהות לחשיבות ההיבט המנטאלי בהתייחסות לילדיהן ובשיח עימם, וכן על יכולתם ליישם את המודעות הגדלה ואת הידע וההבנה שרכשו במגוון רחב של הקשרים טבעיים. חשוב להזכיר, שתוכנית ההתערבות לא אימנה את ההורים במתן תשובות לשאלות של כלי המבחן אלא בדקה באמצעות כלים אלה את האינטראקציות הספונטניות שלהם עם הילדים במגוון הקשרים. מחקרים עדכניים מצביעים על חשיבותם של ההורים כגורמי התיווך העיקריים של העולם החברתי עבור ילדיהם ועל החשיבות של תיווך עשיר ומגוון, מבחינה מנטאלית ולשונית כאחד, תוך חשיפת הילדים להתנסויות חברתיות מרובות והדגשת נקודות ראות של אנשים שונים. נראה שההורים שהשתתפו בתוכנית ההתערבות במיח"א אכן העשירו את השיח והתיווך שלהם בהתייחס לגורמים העיקריים המתוארים בספרות המחקרית כתורמים להתפתחות תיאורית ה- mind של ילדים בגיל הרך.

הממצאים בדבר השינויים במודעות של אימהות לילדים עם לקות בשמיעה להיבטים מנטאליים וביכולתן ליישמה בשיח עם ילדיהן מצביעים על כך שניתן ורצוי לגשר בין מחקרים התפתחותיים העוקבים אחר התפתחותה של תיאורית ה- mind אצל ילדים ללא בעיות התפתחותיות וכן בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים לבין העשייה החינוכית. הידע המחקרי הרב שהצטבר בתחום תיאורית ה- mind בהתייחס לשלבי ההתפתחות והתנאים המעודדים התפתחות תקינה מהווים בסיס להכנת תוכניות התערבות כדוגמת זו שבוצעה במיח"א.

היבט מרכזי במעבר משדה המחקר לעשייה החינוכית ולתכנון תוכנית התערבות הוא התאמת התכנים וההדרכה לעקרונות ודרכי העבודה של המסגרת החינוכית, וכן לאפיוניהם של הילדים וההורים המשתתפים בתוכנית. כאמור, תוכנית ההתערבות עם ההורים הייתה חלק מתוכנית רחבה יותר הפועלת במיח"א מזה כשלוש שנים. על מנת שתוכנית ההתערבות תשתלב בעבודה השוטפת במיח"א השתתפו בה כל הצוות הבין-מקצועי והיא התבססה על גישת ההתערבות הטבעית המנחה אותם בעבודתם השוטפת עם הילדים וכן גם בהדרכה הקבועה הניתנת להורים. לפיכך, התוכנית לא דרשה מחברי הצוות או מההורים לשנות את סדר יומם או את הרגלי עבודתם, אלא הציעה דרכים להעשיר את העבודה והפעילויות הנעשות בלאו הכי ומתמקדות בהעשרת שפה, בממד נוסף של הבנה רגשית-חברתית. התוכנית מתבססת על אירועים קבועים ומזדמנים מחיי היום יום של הילדים, והצוות וההורים כאחד דיווחו על הרלוונטיות הרבה של ההדרכה לפעילותם השוטפת.

מרכיב חשוב נוסף היה התאמת התוכנית לצוות ולהורים שהשתתפו. נדגיש כאן את ההתאמות לקבוצת ההורים. בעוד שהמפגשים עם הצוות הונחו על-ידי אדם חיצוני למערכת, מפגשי ההורים הועברו על ידי הגננת של ילדיהם, בתום שנת השתלמות שהיא עצמה עברה ובמהלך השתתפותה בשנה השנייה של ההשתלמות לצוות. לגננת יתרונות רבים בעבודה עם ההורים, שהעיקריים שבהם הם היכרותה האינטימית עם הילדים ועם ההורים, וידע מקצועי וניסיון רב בעבודה עם ילדים עם לקות בשמיעה והוריהם. יתרונות אלה מאפשרים לה להתאים את התוכנית לאפיוניהם הייחודיים. יכולת התאמה זו באה לידי ביטוי בהעברת התכנים באופן

המתאים להורים, וכן במתן הדרכה קונקרטית וישימה וביצירת אווירה של פתיחות ושיתוף במפגשים. החשיבות שההורים ייחסו לתוכנית וכן הנאתם ממנה באו לידי ביטוי ראשית באחוז הנוכחות הגבוה במפגשים, וכן בשיחת הסיום בה הביעו את תחושת המסוגלות שהתחזקה אצלם ואת התרגשותם לנוכח השינויים שבהם הבחינו בכישוריהם של הילדים.

במקביל להתקדמות של ההורים היתה גם התקדמות מרשימה ביותר אצל הילדים (שעליה נדווח במאמר עתידי, זיו ועמיתים (בהכנה)). את התקדמות הילדים יש לייחס למגוון של גורמים – תוכנית ההתערבות האינטנסיבית בגן, גדילה, וכן השינוי שחל אצל ההורים. נראה לנו ששיתוף פעולה בין ההורים לבין הגננת תורם באופן משמעותי להתקדמותם של הילדים, מעבר לתרומה של כל גורם בנפרד.

תוכנית ההתערבות במיח"א כוונה לאוכלוסיה של ילדים מאוד צעירים, מתוך הכרה בחשיבות של יצירת תשתית להבנה רגשית-חברתית בקרב ילדים עם לקות בשמיעה כבר בשלבי התפתחות מוקדמים. חשוב, כמוכן, שתוכנית כזו תלווה בתוכנית המשך לילדים מבוגרים יותר על מנת שההבנה החברתית תעמיק ותיושם במצבים חדשים. בשל הזיקה ההדוקה בין התחום החברתי-רגשי ובין התחום הלשוני, חשוב שתוכנית ההתערבות תשלב את שני ההיבטים האלו, באופן שהתפתחות בתחום אחד תתמוך בהתפתחות בתחום השני ולהיפך, וכיחד – יסייעו לילדים עם לקות בשמיעה להשתלב טוב יותר ב"קהילה המנטאלית" ולחוות קשרים חברתיים מגוונים ועמוקים.

מקורות

- דרומי, א.ת. פוקס, א., רינגוולד-פרימרמן, ד., וצוהר, ג. (תשס"ג). יישום תוכנית "קשר" בגן הילדים. משרד החינוך והתרבות. זיו, מ. וארם, ד. (2003). קידום ההבנה החברתית של ילדי גן על ידי הורים וגננות באמצעות ספרי ילדים, מענק מחקר מטעם לשכת המדען הראשי של משרד החינוך.
- זיו, מ. בן-יצחק, ד. ודינור, ח. (2003). תיאוריית ה- mind של ילדים עם לקות שמיעה: אפיונים ודרכי התערבות, דו"ח מסכם על השתלמות שנתית במיח"א תל-אביב והמרכז, חטיבת הגיל הרך.
- זיו, מ. ובולוס, ל. (2006). קידום ההבנה החברתית והיכולת הלשונית בקרב ילדי גן דוברי ערבית ביפו, במסגרת יוזמת פרייס ברודי, ואוניברסיטת תל אביב, דו"ח מסכם על השתלמות שנתית לגננות מאיר, ע. (כרך זה). הזכות לשפת-אם: נגישות לחינוך שוויוני בקרב ילדים חירשים.
- קור, פ. הפיל שרצה להיות הכי, הוצאת דביר.
- קיפניס, ל. אליעזר והגזר, הוצאת ספר לכל.
- Astington, J.W., & Baird, J.A. (2005). Why language matters? In: J.W. Astington, & J.A Baird (Eds.). Why language matters for theory of mind? (pp. 3-25). Oxford University Press.
- Courtin, C. (2000). The impact of sign language on the cognitive development of deaf children; the case of theories of mind. Journal of eaf Studies and deaf Education, 5, 266-276.
- Cutting, A.L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interactions. Child development, 70, 853-865.
- Brown, J.B., McCall, N.D., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. Child Development, 67, 836-849.
- De Villiers, J.V. (2006). Can language acquisition give children a point of view? In: J.W. Astington, & J.A Baird (Eds.). Why language matters for theory of mind? (pp. 186-219). Oxford University Press.
- Gable, S. (2002). Teacher-child relationship throughout the day. Young Children, 57, 42-46.
- Flavell, J.H., & Miller, P. (2000). Social cognition . In: D. Kuhn, & R.S. Siegler (Eds.). Handbook of Child Psychology. Volume 2: Cognition, Perception and Language (pp. 851-898). John Wiley & Sons, Inc.
- Frye, D., Zalazo, P.D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. Cognitive development, 10, 483-527.
- Harris, P.L. (2005). Conversation, pretence and Theory of Mind. In: J.W. Astington, & J.A Baird (Eds.). Why language matters for theory of mind? (pp. 70-83). Oxford University Press.
- Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G.R., Pitt-Watson, R., (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. Child Development, 57, 895-909.

- Holmes, H.A., Black, C., & Miller, S.A. (1996). A cross-task comparison of false belief understanding in Head-Start population. Journal of Experimental Child Psychology, 63, 263-285.
- Lindjord, D. (2002). Preschool intervention programs: Investing in the future of young children, families and society. Journal of Early Education and Family review, 9, 4-5.
- Lundy, J.E.B. (2002). Age and language skills of deaf children in relation to theory of mind development. Journal of Deaf Studies and deaf Education, 7, 41-56.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carther, D., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2003). Pathways to understanding the mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. Child Development, 74, 1194-1211.
- Moeller, M.P. & Schick, B. (2006). Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. Child Development, 77, 751-766.
- Moore, C., Jarrold, C., Russell, J., Lumb, A. , Sapp, F., & MacCallum, F. (1995). Conflicting desire and child's theory of mind. Cognitive Development, 10, 467-482.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. In: J.W. Astington, & J.A Baird (Eds.). Why language matters for theory of mind? (pp. 26-49). Oxofrd University Press.
- Peterson, C.C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36, 459-474.
- Peterson, C., & Slaughter, V. (2003). Opening windows into the mind: mothers' preferences for mental state explanations and children's theory of mind. Cognitive Development, 18, 399-429.
- Peterson, C., & Slaughter, V. (2006). Telling the story of theory of mind: deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. British journal of Developmental Psychology, 24, 151-179.
- Peterson, C.C., Wellman, H., & Liu, D. (2005). Steps in theory of mind development for children with deafness or autism. Child Development, 76, 502-518.
- Ruffman, T., Slade, L. & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and Theory-of-mind understanding. Child Development, 73, 734-751.
- Terwogt, M.M., & Rieffe, C. (2004). Deaf children's use of beliefs and desires in negotiations. Journal of Deaf Studies and deaf Education, 9, 27-38.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J. Behne, T., & Moll, H. (2004). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. Behavioral and Brain Sciences.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. Child Development, 72, 655-684.
- Wimmer, H.M., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. Cognition, 13, 103-128.
- Ziv, M., & Aram, D. (in preparation). Enhancing preschoolers' social cognition by interactive mother-child book reading.
- Ziv, M. & Frye, D. (2004). Children's understanding of teaching: The role of knowledge and belief. Cognitive Development, 19, 457-477.