

פרק 8: "פרח נתתי לנורית... " על יחסים חברתיים בין ילדים

היחסים החברתיים של הילד עם בני גילו ('יחסים' אופקיים', במונחיו של הארטפ) הם מטבעם יחסים שוויוניים והדדיים יותר מאשר היחסים 'האנכיים' שלו עם מבוגרים. לכן הם מספקים הזדמנות ייחודית לילד לפתח יכולות של שיתוף פעולה ותחרות, מנהיגות, פתרון קונפליקטים ויכולת להושיט עזרה למישהו שנזקק לה. יחסים עם בני הגיל מאיצים התפתחות של כשורי תקשורת, הבנה רגשית-חברתית, הבנה של חוקים חברתיים ושל נורמות התנהגות חברתיות. אך מעל לכל, למערכות היחסים עם ילדים אחרים יש השפעה רבה על התפתחות הדימוי העצמי החברתי של הילד ועל תחושת הערך העצמי שלו.

בעבר מקובל היה לחשוב שמערכת היחסים האופקיים מתחילה להתפתח רק החל מהשנה השלישית לחיים (Hartup, 1989). אולם, התפיסה הזו השתנתה ככל שהיו לחוקרים הזדמנויות לצפות בהתפתחות יחסים חברתיים בין תינוקות ופעוטות כבר במהלך השנה הראשונה והשניה לחיים. הזדמנויות אלו נוצרו בעיקר עקב השינויים החברתיים-כלכליים בארצות המערב, שהביאו לכך שילדים רבים שוהים במסגרות קבוצתיות עם בני גילם החל מהדשי החיים הראשונים. כמובן ש"יחסי רעים" יכולים להתפתח גם בין ילדים שכנים או בין ילדים שהוריהם מיוחדים, אך החיים ביחד במסגרת החינוכית מייצרים תנאים מיוחדים שמעודדים חברויות ולמידה זה מזה

הלמידה החברתית בין ילדים היא כל כך מרשימה שיש הטוענים שהסוציאליזציה המשמעותית ביותר של הילד מתרחשת דווקא ביחסיו של הילד עם ילדים אחרים, ושההשפעה שיש להורים על "חברותיות" היא די מוגבלת (Harris, 1998; Pinker, 2002). ואכן, כשחושבים על בני נוער בגיל ההתבגרות, ההשפעה המרכזית שיש לקבוצת בני הגיל היא ברורה ומוכרת, אך טענה זו היא בוודאי מוגזמת כאשר אנו מדברים על ילדים בגיל הרך. עם זאת, היא בהחלט מבליטה את חשיבותה של מערכת "יחסי הרעים" להתפתחות החברתית לאורך הילדות. חשוב לזכור שגם אם שתי מערכות היחסים - 'האנכית' ו'האופקית' - מאוד שונות זו מזו, הן עדיין קשורות זו בזו. הורים יכולים להשפיע על מערכת "יחסי הרעים" של ילדיהם בכך שהם בוחרים את מקום מגוריהם, את חבריהם ואת המסגרת החינוכית עבור ילדם. בשנים האחרונות המחקר מבליט גם את ההשפעה שיש למערכת היחסים האנכית עם הגננת על יחסים של הילד עם בני-גילו, ומדגיש כי לגננות יש השפעה משמעותית על איכות יחסי הגומלין שהילד יפתח בקבוצה (Oppenheim et al., 1988; Howes et al., 1998). בכל הנושאים האלה נעסוק בפרק זה ובפרקים הבאים, העוסקים בחוויות היומיומיות של ילדים בקבוצה ובתרומה של יחסי רעים להתפתחות רגשית וחברתית.

מהי "יכולת חברתית" אצל ילדים קטנים?

רוב ההגדרות למושג **'יכולת חברתית'** (social competence) מתמקדות ביכולת של הפרט ליצור ולשמר יחסים הדדיים ומספקים עם בני גילו (Katz & McClellan, 1997). חוקרים שונים מתארים את הילד 'הקומפוטנטי' מבחינה חברתית כבעל יכולת להבנת הזולת, ויכולת תקשורת יעילה הן עם מבוגרים והן עם בני גילו. מי שיש לו יכולות כאלו יודע להתאים את התנהגותו לאחרים במצבים חברתיים שונים, וגם מפיק הנאה רבה ממגעים

חברתיים. ילדים עם יכולת חברתית טובה יוזמים מגע חברתי ביעילות ומיטיבים להצטרף למשחק עם בני גילם. כאשר נסיון הצטרפות כזה אינו עולה יפה, הם עומדים יפה בדחייה, חוזרים ומנסים להצטרף בדרך אחרת. יש להם אסטרטגיות משחק מפותחות ובדרך כלל הם מצליחים לענות על צרכיהם האישיים ולהשיג את מטרותיהם במהלך מגע החברתי. ילדים אלו זוכים לרוב גם להערכה ופופולאריות בעיני ילדים אחרים (Rose-Krasnor, 1997).

היכולת החברתית מתבססת על יכולת רגשית: מיהם הילדים בעלי יכולת חברתית גבוהה? לפי דנהאם ועמיתיה (Denham, et al., 2003) אלו הם ילדים שיש להם **הבעה רגשית ברורה, והבעה הנוטה להיות חיובית** - כזו ש"מזמינה" את הזולת למגע חברתי. יש להם **הבנה רגשית** שמאפשרת להם להתייחס באופן קשוב ואוהד למצבו של האחר. יש להם גם יכולת לווסת את רגשותיהם בגמישות וביעילות, ולמתן אותם במצבים חברתיים סוערים – הן במצבים המעוררים מצוקה או תסכול, והן ברגעים של התלהבות והשתוללות. הקשר בין היכולת החברתית והיכולת הרגשית הוא מעגלי: מחד, היכולות בתחום הרגשי מסייעות להצלחת הילד בעולם החברתי. מאידך, מגעיו החברתיים מאפשרים לו לתרגל ולשכלל את היכולות הרגשיות שלו.

רמת המגעים החברתיים בין ילדים

ככל שהילד גדל, המגעים החברתיים שלו עם ילדים אחרים נעשים מורכבים יותר, עשירים יותר ומושכים יותר. אך כבר בימים הראשונים לחייהם תינוקות מתייחסים לבני-גילם: הם מתחילים לבכות כשהם שומעים תינוק אחר בוכה, ומגיבים זה לזה באופן המבטא עניין מיוחד. במהלך החדשים הראשונים לחייהם הם מתבוננים זמן ממושך, נוגעים, או מנסים לקחת חפץ מידי של התינוק האחר. אין כל ספק שתשומת הלב שלהם לבני גילם שונה מתשומת הלב שהם מעניקים לחפצים או למבוגרים בסביבתם.

עם השנים רמת המגעים החברתיים נעשית גבוהה יותר, והעניין המיוחד של הילד בבני גילו מקבלת גוונים נוספים. המחקר מתמקד בשני היבטים הקובעים את רמת המגעים:

משך האינטראקציה: עד כמה הילד מצליח ליזום מגע חברתי ולשמור עליו לאורך זמן - תינוקות, למשל, מאוד מתעניינים זה בזה, אולם הם מתקשים ליזום בהצלחה אינטראקציה עם תינוק אחר. גם כאשר מגע חברתי נוצר, הוא נקטע במהירות. תינוקות אולי אינם מיטיבים ליצור מגע מתמשך עם בני גילם, אך הם בהחלט מצליחים בכך עם מבוגרים. ההצלחה שיש למגעים עם מבוגרים היא בעיקר תולדה של היכולת של המבוגר להתמיד במגע עם התינוק ולשמור על מוקד-קשב-משותף. המבוגר יכול להבין את איתותיו, רצונותיו וכוונותיו של התינוק, להתגמש ולהגיב אליו בהתאם. התינוק אף הוא תורם לאינטראקציה, יוזם ומגיב, הוא אינו פסיבי כלל וכלל. אך המבוגר הוא זה שנותן "מסגרת" או "בונה פיגומים" מסביב ליוזמה החברתית של התינוק, כך נוצר מגע גומלין מתמשך (Bruner, 1983; Fogel & Thelen, 1987).

המסקנה החשובה ממחקרים אלה, שעלינו לתת עליה את הדעת, היא שמידת ההצלחה החברתית מותנית לא רק ביכולתו החברתית של הילד המסוים, אלא גם ביכולתו של השותף שלו לאינטראקציה. זה מסביר מדוע - למרות התעניינותם הרבה של ילדים מתחת לגיל שנתיים בילדים אחרים ולמרות ההנאה שהם יכולים להפיק ממגע

חברתי - היוזמות החברתיות שלהם לא מצליחות "להמריא" לכדי מגע-גומלין מורכב ומתמשך עם בני גילם. עם זאת, כאשר הם משחקים עם ילד בוגר במקצת, או ילד בדיוק באותו גיל אך בשל יותר מבחינה חברתית – המשחק המשותף קולח יותר.

עובדה נוספת חשובה העולה ממחקרים היא שככל שההכרות של הילד עם השותף שלו לאינטראקציה רבה יותר, רמת המשחק של הילדים עולה. ילדים השוהים ביחד באותה מסגרת חינוכית או מבליים זה עם זה אחה"צ לומדים לאותת בבהירות רבה יותר זה לזה את רצונותיהם וכוונותיהם, ומצליחים להבין טוב יותר מה האחר רוצה ולמה הוא מתכוון.

מידת המורכבות של המגעים החברתיים: ברור שמגע חברתי המתבסס על קשר עין בלבד הוא פחות מורכב ממגע המשלב דיבור והתנהגויות נוספות המושכות את תשומת הלב של הילד האחר. המגע החברתי בעת משחק שבו הילדים מתחלפים בתפקידים משלימים (בורח-רודף) הוא יותר מורכב ממגע במשחק חיקוי שבו שני הילדים עוסקים באותה הפעילות במקביל. המגעים המורכבים דורשים הבנה מורכבת יותר של רצונותיו וכוונותיו של השותף, ויכולת טובה יותר להבהיר רצונות וכוונות של עצמך לשותף. הם מחייבים את השותפים לאינטראקציה לזהות את מוקד-ההתעניינות של הילד האחר, ולדעת כיצד להתאים את התנהגותם למה שנמצא במוקד ההתעניינות המשותפת.

הצופה מן הצד יכול בהחלט להיות משועשע מניסיונותיו הכושלים של ילד בוגר לשלב ילד צעיר ממנו ב"משחק משלים", בשעה שהילד הצעיר מתעקש לשחק עם הגדול ב"משחק חיקוי" הטיפוסי לגילו. למשל, כאשר ילדה גדולה פורסת מחצלת על הרצפה ואומרת "אני האמא ואת התינוקת ועכשיו אני משכיבה אותך לישון", ואילו הילדה הקטנה פורסת גם היא מחצלת קטנה על הרצפה, אבל - במקום לשכב עליה היא ממשיכה לחקות כל תנועה שעושה הגדולה.

אילו יכולות נדרשות מהילד על מנת לקיים מגעים חברתיים עם ילדים אחרים?

- **לדעת ליזום קשר - לדעת כיצד ליצור מוקד התעניינות משותף - עם ילד אחר, או עם מספר ילדים אחרים.** הילד צריך לזהות מה מעניין את החבר או שעליו להצליח להסב את תשומת לבו של הילד האחר ולמקדו במה שמעניין אותו עצמו ברגע מסוים. הוא צריך למצוא דרך להצטרף ליד האחר ואם אינו מבין מה מעסיק אותו - לדעת לבקש אינפורמציה שתבהיר את כוונות החבר.
- **לדעת להתמיד ב"קשב המשותף" (Joint attention) - לא להיות מוסח בקלות ולא לאפשר לאחר לאבד עניין בנושא המשותף.** הילד צריך להיות מסוגל לסנן כל מיני הפרעות רקע וגם לעזור לחברו לא להיות מוסח. עליו להמשיך ולקיים את המגע עם החבר תוך שמירה על מיקוד משותף בנושא המשותף, ולעקוב אחר השינויים בהתעניינות של האחר.
- **להיות מודע לרגשות ולכוונות של השני.** להבין את הבעות הרגשיות של הילד האחר ואת משמעותם לגבי רצונו וכוונותיו. להבין שייתכן ולילד האחר יש רגשות, כוונות וזווית ראייה שונה משלו עצמו, ולהתנהג בהתאם להבנה זו.

- **תפקידים משלימים:** לדעת לתזמן את הפעולות שלו עם אלו של האחר. כל שותף מביא למגע החברתי את מה שמעניין אותו ורצוי לו. כדי שהמגע יתמשך או יתפתח למשחק משלים כל שותף חייב בו זמנית להגיב גם לרצונות ולכוונות של האחר.
- **להכיר את "כללי המשחק" המוסכמים** – כללים ידועים מראש, או כאלו שהילדים יוצרים בעצמם.
- **לעמוד בתסכולים ולווסת את רגשותיו** - כך שיוכל לשלוט בהתנהגותו בזמן המגע החברתי ולנווט אותה בהתאם להבנתו את ההקשר החברתי, או בהתאם לכללי המשחק החברתי המוסכמים. שליטה זו חשובה כדי שילדים יצליחו לשמור על משחק ממושך ומורכב.
- **פתרון קונפליקטים** – להיות מסוגל לנהל משא ומתן במצבים של התנגשות בין רצונות ואי הסכמה.

התפתחות רמת המגעים החברתיים לאורך השנים הראשונות לחיים

מחקרים שהצטברו מאז שנות ה-70 המאוחרות, מתווים את הרצף הבא של התפתחות מגעים חברתיים:

(1) התעניינות אקראית פשוטה (בערך 0-6 חדשים)

בגיל זה נמצא אצל תינוקות התעניינות בתינוק אחר (התבוננות, חיוך, הושטת יד) אולם היא אקראית למדי.

(2) מגעים קצרים ולא-ממוקדים (בערך 6-10 חדשים)

בשלב זה תינוקות כבר מעדיפים לשחק בקרבת מקום לילדים אחרים. אך המגעים הם קצרים ולא-ממוקדים: מבטים, חיוכים, מלמול, צחוק, זחילה-אל, הושטת יד, נגיעה וליטוף. מופיעות גם התנהגויות כמו משיכת שער, זחילה וטיפוס על גבי הילד האחר. אולי לכן הורים אומרים לפעמים על מגע בין שני תינוקות: "הוא מתייחס אליו כמו לסתם עוד צעצוע", אך לאמירה הזו אין כל שחר. סקרנות לגבי התגובה של התינוק האחר היא שמרתקת את הילד היוזם מגע. לעתים התגובה הזו תואמת לצפיותיו של התינוק ולעתים מפתיעה. כך למשל, בגיל 8 ח' התינוק ש"חוטף" צעצוע מחברו עדיין נראה מאוד מופתע כשהאחר מתנגד ללקיחת הצעצוע. תינוקות בגיל זה מגלים כבר רגישות להבעות הרגשיות של התינוק האחר - ניתן לראות חיקוי של ההבעה של הילד האחר, וגם תגובות ברורות למצוקתו.

(3) התעניינות בכל מה שמעניין את האחר (בערך 10-12 חדשים)

זהו השלב שבו מתחיל ה"משחק במקביל". קיימת התעניינות רבה במשחקו של הילד שנמצא בסמוך, ובחפץ או צעצוע שהוא עסוק בו. אלה הם גילויים ראשוניים של יכולת חברתית חשובה ביותר - היכולת לעקוב אחר מוקד-ההתעניינות של ילד אחר. זהו צעד ראשון בפיתוח היכולת ל"קשב משותף". בשלב זה ניתן לראות יוזמות ממוקדות יותר ליצירת מגע חברתי בין תינוקות וגם היענות חברתית מוגברת ליוזמות של הילד האחר. אך כיון שמרבית היוזמות מתבטאות בעיקר בהתעניינות גוברת בכל צעצוע שהילד האחר מתעניין בו - הורים חושבים שהילד מבטא "רכושנות" או "קינאה". זו איננה "רכושנות" - הילד פשוט מתעניין במה שמעניין את החבר ונהנה מיכולתו לזהות מה מעניין את השני!

קיים וויכוח בין חוקרים על תפקידם של צעצועים במגעים ראשוניים אלו: יש הטוענים שהם עוזרים למקד את תשומת הלב של שני התינוקות ב"מוקד התעניינות משותף". לעומתם יש הטוענים שהצעצועים מפריעים למגע,

ושבלעדיהם ניתן לצפות ביותר מגעים הדדיים. ללא הצעצועים - הילדים מסתכלים, מחייכים, יוזמים מגע נוסף, מגיבים וצוחקים ביחד. עם זאת, כל החוקרים מסכימים שההתעניינות ההדדית בצעצועים מוליכה לפעילות דומה של הילדים עם אותו החפץ, כלומר, לניצנים ראשונים של משחק-חיקוי. העדר היכולת לתקשורת מילולית מגביל את היוזמות והתגובות החברתיות, והשימוש בחפצים, או צעצועים, מוגבל ליכולת להראות לשני את החפץ, להציע אותו, לתת אותו, לחטוף אותו וכד'.

(4) "משחקי חיקוי" (12-24 חדשים) החל מהשנה השנייה לחיים המגעים החברתיים נעשים תכופים יותר, ארוכים ומורכבים יותר. תחילתה של תקשורת מילולית מאיצה את שיתוף הפעולה בין ילדים.

ילדים משחקים במשחקי חיקוי לאורך כל הילדות, אך מחקרים מצביעים על כך שצורת משחק זו שכיחה באופן מיוחד כשהם פעוטות (מגיעה לשיא סביב גיל 21-15 חודש). משחקי החיקוי מאפשרים לילדים לקיים לאורך זמן "קשב משותף" עם אחרים. כל שעליהם לעשות הוא לחזור על מה שעושה החבר כבתמונת ראי, מבלי להתאמץ להבין מה מניע את האחר: החבר רץ מקצה החדר לקצה האחר? גם אני רץ כמוהו. החברה לוקחת ארנק ונועלת "נעליים של אמא"? גם אני אעשה כמוהו. במשחקי חיקוי הילד חייב לשים לב לפרטים רבים בהתנהגות החבר - להתאים לעצמו אותם אבזורים שהחבר בחר, לשים לב לפרטי תנועות הגוף, להבעות, למלל, לטון הרגשי. יש לילד הזדמנות להתאמן בתיזמון ובתיאום פעולותיו עם אלו של האחר (האחד קופץ ראשון, השני קופץ מיד אחריו). כל אלו מהווים הכנה לקראת משחקים מורכבים יותר עם תפקידים משלימים (אחד "מתחבא" והשני "מחפש"). בנוסף, במהלך משחקי החיקוי נוצרים כללים חברתיים ו"שפה" של משחק, ולא פעם ניתן לראות פעוטות מנהלים משא ומתן ראשוני כשנדמה להם שהחבר לא מחקה אותם באופן מדויק. למשחקי חיקוי, לפיכך, תפקיד מאוד חשוב בהתפתחות היכולת החברתית. התנסות רבה במשחקים כאלה מאפשרת לילד לעבור לשלב הבא בהתפתחות יחסיו עם בני גילו.

משחקי החיקוי השכיחים ביותר בגיל זה הם משחקים בזוגות, אך במסגרות חינוכיות ניתן לצפות בהצטרפות מספר גדול של ילדים ל"משחק חיקוי קבוצתי". זהו למעשה המשחק הקבוצתי הראשון שמנוהל על ידי הילדים ללא תמיכה של מבוגר (ללא חיקוי, ילדים בגיל זה לא מצליחים בד"כ ליזום בעצמם ללא מעורבות מבוגר פעילות ממושכת של יותר מ-2-3 ילדים!). לדוגמא, אחד הילדים מצייר נקודות (בכוח וברעש) עם צבע על נייר, ומיד יתר הילדים שסביב השולחן מחקים אותו בשמחה וצהלה. ילדה אחרת לוקחת את צלחת האוכל ומתופפת איתה על הראש בהפגנתיות רבה, ומיד שאר הילדים מחקים אותה בקול תרועה. כלומר, משחקי חיקוי הם המשחקים הקבוצתיים הראשונים של הילד. יתר על כן, כיון שהם מלווים בעירור רגשי גבוה מאוד, הם מהווים הזדמנות לחוות הנאה משותפת ולחוות גאווה על יוזמה חברתית מוצלחת.

(5) "משחק חברתי מורכב" – קפיצת מדרגה בהתפתחות חברתית (2-3 שנים)

השנה השלישית לחיים מזוהה כפרק הזמן שבו חלה התפנית המשמעותית ביותר ביכולתו של הילד ליצור מגע-גומלין מתמשך ומורכב עם בני-גילו (Eckerman et al., 1989). בגיל זה משחקים עדיין הרבה (45%) במשחקי חיקוי - אחד דוחף "מריצה" וגם השני דוחף "מריצה" - אך גם במשחקים בהם יש תפקידים משלימים - אחד יושב ב"מריצה" והשני דוחף אותו (38%). ניתן לראות גם היפוך תפקידים (כ-17%) - זה שיושב ב"מריצה" וזה שדוחף מתחלפים בתפקידים (Ross, 1982). לאורך השנה השלישית לחיים יש ירידה הדרגתית במשחקי חיקוי ועליה במשחקים המורכבים יותר, אך זה קורה בעיקר כשילדים מכירים זה את זה.

במפגש בין ילדים זרים "משחק חיקוי" נשאר עדיין אסטרטגיה מועדפת ליצירת נושאי מגע משותפים (Eckerman et al., 1989).

בשנה השלישית עם התפתחות יכולת הייצוג הפנימי והעשרת השפה, גם **המשחק הסמלי** מתחיל להשתנות: ממשחק אינדיבידואלי ("אני אמא") או משחק חיקוי ("אני אמא", "גם אני אמא"), הוא הופך למשחק חברתי עם שיתוף פעולה מורכב ("אני אמא", "טוב, אז אני תינוקת...") "... אה, אז אני הרופאה שבודקת אותך, תינוקת!".

6) משחקים סוציודרמטיים מורכבים - משא ומתן חברתי (3-5 שנים)

בגיל הגן יש עלייה משמעותית ביותר במשא ומתן בין ילדים. הילדים מבלים זמן ארוך בנסיונות לתכנן ביחד ולהגיע להסכמה לגבי מטרות הפעילות. אחד ההישגים של תקופה זו היא היכולת לבנות ביחד עם השותפים "תסריטי-משחק" מורכבים ביותר, ולקיים מו"מ על תפקידים שונים ("נגיד שאני האבא שהלך לעבודה", "לא נגיד שאתה האבא שיצא למילואים", "לא נגיד שאני טייס, ויש לי מטוס קרבי מיוחד..."). ילדים מקיימים גם מו"מ על הדרכים ה"נכונות" לביצוע התפקיד ("לא, מה פתאום! לטייס אין גהה!" או "הרופא לא בודק ככה!"). ילד שלישי וגם רביעי מצליחים להצטרף ולהשתלב במשחק ביתר קלות – בעיקר מכיוון שלילדים אין בעיה להוסיף תפקידים נוספים לתסריטי המשחק שלהם, שהולכים ונעשים מורכבים יותר ויותר. כמו כן, לאביזרי העזר השונים שהיו חיוניים למשחק בגיל צעיר יותר יש עכשיו חשיבות מינימאלית בלבד. ה"מריצה" ששימשה בעבר לדחיפה בלבד הופכת בהינף משפט מ"טרקטור" ל - "חללית". המשא ומתן החברתי על הגדרת המריצה, על אופן השימוש בה ועל זכותו של מי להשתמש בה - הוא מוקד המשחק.

הרצף ההתפתחותי שתואר כאן, מלמד אותנו שלא ניתן להפריד את ההתפתחות ההדרגתית ברמת המגעים החברתיים של הילדים מכל ההיבטים האחרים של התפתחותם בשנים הראשונות. כך למשל – ההתפתחות **הקוגניטיבית** של השותפים למגע החברתי תורמת ליכולת הייצוג הסמלי ובניית תסריטי משחק מורכבים, כמו גם להבנת מניעיו וכוונותיו של הזולת, הבנת זווית הראיה שלו, והבנת ההקשר החברתי בכללו. ההתפתחות **הלשונית** תורמת לתקשורת בין הילדים, ליכולתם להבהיר אחד לשני את כוונותיהם ורצונותיהם וליכולתם לעקוב אחר השינויים בהתעניינות או בכוונות של האחר. ההתפתחות **הרגשית** תורמת גם היא לרמת המגעים החברתיים: ככל שילדים מיטיבים להביע את צרכיהם הרגשיים ולהבין את אלו של חברים, ככל שהם מצליחים יותר לווסת את רגשותיהם והתנהגותם – רמת המגעים במהלך משחק משותף עולה.

איכות המגעים החברתיים

רמה גבוהה של מגעים חברתיים אין פירושה שהילד מקיים רק מגעים חברתיים הרמוניים, מגעים חיוביים ופרו-חברתיים, ונמנע ממריבות. אדרבה, ילדים שרמת המגעים שלהם גבוהה במיוחד יהיו בדרך כלל מעורבים יותר מאחרים גם במריבות וגם במגעים פרו-חברתיים. לילדים אלו רפרטואר מגוון ורחב של אסטרטגיות של מגע חברתי, לכן בהחלט אפשרי שאירוע משחק אחד ישלב בתוכו גם מגעים חיוביים וגם קונפליקטים. המשחק יכול להתחיל בשיתוף פעולה בין ילדים, לגלוש לקונפליקט עם גילויי תוקפנות ולהסתיים בגילויי אמפטיה, התחשבות

ושוב שיתוף פעולה. התנסות במעברים שכאלה בין איכויות שונות של מגעים חברתיים תוך כדי משחק מהווה הזדמנות חשובה ללמידה חברתית.

נהוג לזהות שני היבטים מרכזיים של איכות המגעים בין ילדים ובני-גילם: (1) תוקפנות, קונפליקטים ומריבות (מגעים שליליים); (2) מגעים של שתוף פעולה, אמפטיה, התחשבות בזולת ועזרה הדדית (מגעים פרו-חברתיים).

תוקפנות, קונפליקטים ומריבות בין ילדים

למרות שצופה אקראי במריבה בין ילדים עשוי שלא להבחין בין 'תוקפנות' לבין 'קונפליקט', ההבחנה ביניהם חשובה ביותר. לא כל קונפליקט הוא מעשה תוקפנות. בניגוד להתנהגות תוקפנית שמטרתה העיקרית היא לפגוע באחר (פיזית, חברתית או מילולית), קונפליקט הוא מצב שבו שני ילדים מתנגדים זה לזה בצורה גלויה. ההתנגדות מתבטאת בדרך כלל בזה שהאחד מוחה, מסרב, או מתנגד באופן פיזי, או בכל דרך אחרת, לפעולותיו של האחר. קונפליקט הוא בראש ובראשונה סוג של תקשורת! יש להבחנה זו השלכות חשובות להבנת יכולתו החברתית של הילד, להבנת הלמידה המתרחשת תוך כדי קונפליקט, ולהבנת ההזדמנויות או הסיכונים להמשך התפתחותו. ההבחנה בין תוקפנות וקונפליקט חשובה גם לגבי האופי השונה של התערבות הנדרשת מהמבוגר הנוכח במעשה תוקפנות או במצב של קונפליקט. לפיכך, נדון בכל אחד מסוגי המגעים החברתיים האלו בנפרד.

סוגים שונים של תוקפנות אצל ילדים

המחקר של התנהגות תוקפנית בגיל הרך הביא בעשור האחרון לידע ולתובנות חדשות לגבי התופעה. כך למשל, יש הטוענים ש"תוקפנות" איננה בהכרח ההיפוך של "יכולת חברתית", ובניגוד למה שנוטים לחשוב, תוקפנות לא מבטאת "כשלון" של יכולות חברתיות. אדרבה, מידה מסוימת של תוקפנות משקפת דווקא התנהגות של ילדים שיש להם יכולת חברתית גבוהה במיוחד. למשל, בגילאי בית ספר "מלכת הכיתה" תמיד קצת תוקפנית (Bukowski, 2003).

כיום מקובלות בסיפורות התאורטיות והמחקריות שתי הבחנות מרכזיות בין צורות שונות של התנהגות תוקפנית הטיפוסיות לשנים הראשונות לחיים: תוקפנות פיזית לעומת תוקפנות מילולית וחברתית, ותוקפנות יזומה לעומת תוקפנות תגובתית. לכל צורה יש את תוואי ההתפתחות שלה לאורך הילדות.

תוקפנות פיזית - היא התנהגות שעשויה לגרום נזק פיזי לאנשים, בעלי-חיים או חפצים. היא כוללת מכות, בעיטות, נשיכות וכו'. זו הצורה הפחות מקובלת מבחינה חברתית וגם המדאיגה ביותר מבחינת הצפי להמשך ההתפתחות החברתית של הילד.

תוקפנות פיזית מופיעה לראשונה אצל תינוקות לקראת סוף השנה הראשונה. השכיחות של התנהגות זו עולה בעקביות במהלך השנה השנייה ומגיעה לשיאה בשנה השלישית (בין 24 ל-36 חודש). החל מהשנה הרביעית השכיחות הולכת ופוחתת בהדרגה (Alink et al., 2006).

ההופעה הראשונה של התנהגות תוקפנית בשנה הראשונה מוסברת על ידי העלייה בשכיחות רגשות תסכול וכעס כאשר המבוגר נאלץ להגביל את התינוק או לא יכול להענות לצפיותיו ברגע מסוים ועל ידי הקושי שיש לתינוק בוויסות רגשותיו.

העלייה המשמעותית של תוקפנות פיזית אצל פעוטות מוסברת בכך שהתפתחותם הלשונית של פעוטות עדיין מוגבלת, ולכך שמבין האפשרויות של תקשורת לא מילולית העומדות לרשותו של פעוט **תוקפנות פיזית מהווה איתות ברור מאוד, שבאמצעותו הוא יכול לסמן לאחרים את רצונותיו וגבולותיו**. כשהילד חוטף משהו בכוח – אין ילד שלא יבין מה הוא רוצה; כשהוא מכה או נושך ילד שלוקח לו משהו שהוא עסוק בו – ברור לכל מה הוא לא רוצה. אצל פעוט המתקשה ליזום משחק משותף, נשיכה יכולה להוות גם "הזמנה למשחק", כפי שמתאר יונתן בן ה-3 כשהוא מסביר מדוע אורי, חברו הטוב (הקטן ממנו במספר חדשים) נשך אותו – "הוא רצה שנשחק ביחד בהשתוללות ואני בניתי..."

הסבר אחר מתייחס לרגשות האוטונומיה והמודעות העצמית המתפתחים בגיל זה. הסקרנות והצורך לחקור מביא את הפעוט לא פעם לעשות מעשים שלא מקובלים על הוריו והם נאלצים להגבילו. ההגבלות גורמות לתסכול וכעס המביאים לעתים גם פעוטות בעלי יכולת מילולית גבוהה, להגיב בתוקפנות. הירידה בשכיחות של תוקפנות פיזית החל מגיל 3 היא כנראה תולדה של מספר גורמים: הילד מסוגל עכשיו לבטא את רצונותיו והתנגדותו באופן מילולי. מיומנויות של משא ומתן ושכנוע מאפשרות לו להשיג את מטרותיו גם ללא תוקפנות פיזית. יכולות טובות יותר של וויסות עצמי מאפשרות להרגע, ולמתן גם את חווית הכעס וגם את אופן הביטוי של הכעס. ההבנה הרגשית ההולכת ומתפתחת והיכולת האמפטית תורמות גם הן ליכולת וויסות הכעס שלו (Hoffman, 2000). בנוסף לכך, סביר שהילד התחיל להפנים ערכים וכללי התנהגות שמאפשרים לו למצוא דרכים חלופיות להבעת הכעס (Kochanska et al., 2001). המסקנה העולה מכך היא שבשנים הראשונות לחיים תוקפנות פיזית צפויה, לרוב היא חולפת ואיננה בהכרח סיבה לדאגה! מאידך, רמה גבוהה של תוקפנות פיזית הנמשכת גם לאחר גיל שלוש מחייבת התייחסות ובדיקה של כשורי תקשורת של הילד כמו גם של סביבתו החברתית.

תוקפנות חברתית – מתייחסת למניפולציה של יחסי-רעים כדי לפגוע או לגרום נזק לאחר. היא לרוב עקיפה, מעודנת או סמויה יותר מתוקפנות פיזית ומתבטאת בשתי צורות עיקריות: **תוקפנות מילולית** ו'**תוקפנות של-יחסים**' (relational aggression). אלו כוללות עלבונות, קריאה בשמות, עשיית פרצופים ותנועות מעליבות, התעלמות מכוונת ומופגנת מנוכחותו או דבריו של האחר. היא כוללת גם איום בניתוק יחסי חברות ("את לא חברה שלי!"). בגיל בית-הספר ניתן למצוא תוקפנות כזו באמצעות הפצה בזדון של שמועות משפילות על מישהו, וחרם חברתי.

יש המציבים "תוקפנות פיזית" ו"תוקפנות חברתית" על פני רצף התפתחותי אחד – השכיחות של האחת יורדת כאשר השכיחות של השנייה עולה. כלומר, עם הגיל, התוקפנות החברתית תופסת את מקומה של התוקפנות הפיזית (Bjoerkqvist et al., 1992; Tremblay, 1999; 2000). ואכן, ניתן לראות שצורה זו של תוקפנות מופיעה עם השתכללותן של מיומנויות שפה והתפתחות ההבנה הרגשית והחברתית. קודם מופיעה תוקפנות

מילולית ורק אחריה מופיעה תוקפנות-של-יחסים. התוקפנות החברתית הופכת להיות האסטרטגיה המועדפת, ושכיחותה ממשיכה לעלות גם לאחר גיל הגן.

גורם נוסף שבדאי משפיע על העדפה ל"תוקפנות חברתית" הוא ההתייחסות הסלחנית של הורים ומחנכים כלפיה, יחסית לתגובתם ל"תוקפנות פיזית". זאת למרות שהנזק של תוקפנות חברתית, לילד הנפגע, יכול להיות חמור הרבה יותר מהנזק שנגרם על ידי תוקפנות פיזית. ההתייחסות הסלחנית הזו מלמדת ילדים ש"כדאי להיות תוקפן אם אתה משכיל לעשות זאת בצורה חברתית".

תוקפנות פיזית לעומת תוקפנות חברתית: האם בנים שונים מבנות? בין גיל שנתיים לשלוש בנים מגלים יותר תוקפנות פיזית מבנות (Alink et al., 2006). יש הסבורים שההסבר לכך הוא ביולוגי, אולם לטענה זו אין סימוכין מחקריים מבוססים. אחרים טוענים שבפועל בנים אינם יותר תוקפניים מבנות והממצא מתבסס על טעות בהבנת ההתנהגות של בנים: לעתים קרובות מתייחסים בטעות אל "משחק משתולל" - המשחק השכיח יותר בין בנים בגיל זה, שיש בו הרבה מגע פיזי של התגוששות ונפילות (rough & tumble game) - כאל גילוי תוקפנות פיזית, וזה מעלה כביכול את השכיחות של תוקפנות זו אצל בנים. אחרים סבורים שמכיוון שבנות מפתחות כשורי שפה מוקדם יותר מבנים, הן מבטאות את תסכולן ואת תוקפנותן בדרכים אחרות. הן משתמשות יותר מבנים בתוקפנות של-יחסים (Ostrov & Keating, 2004). כמובן שגם לצפיות תרבותיות שונות ולסוציאליזציה השונה של בנים ובנות יש השפעה רבה על סוגי התוקפנות שהם מגלים – בילדות המוקדמת ובהמשך התפתחותם.

"תוקפנות-תגובתית" ו"תוקפנות-יזומה" - הבחנה אחרת בין סוגי תוקפנות מתייחסת למוטיבציה שמניעה את הפעולה התוקפנית. שתי ההתנהגויות התוקפניות האלו מאוד שונות זו מזו: המצב הרגשי הנלווה אליהן מאוד שונה, הן מופיעות בהקשרים מאוד שונים והן מתפתחות כנראה באופן בלתי-תלוי זו בזו, כתוצאה מחוויות חברתיות שונות. גם תוואי ההתפתחות של שני סוגי התוקפנות שונה (Vitaro, 2005).

"תוקפנות-תגובתית" (reactive aggression) היא תגובה רגשית, אימפולסיבית, נזעמת ותוקפנית, המתרחשת מיד לאחר תסכול, איום או פרובוקציה, כאשר הילד מתקשה לווסת את כעסו. המטרה העיקרית שלה היא לפגוע או להכאיב למי שגרם לתסכול, איים או יזם את הפרובוקציה (או מה שנתפס על ידי הילד כפרובוקציה). לעתים זוהי פעולת הגנה כנגד תוקף ולעתים זוהי פעולת תגמול נקמנית.

תוקפנות-תגובתית מופיעה כבר בשנת החיים הראשונה ובמרבית המקרים היא הולכת ופוחתת ככל שמתפתחת יכולת הוויסות הרגשי של הילד, וככל שהוא חשוף יותר ללחצים של הסביבה לרסן התפרצויות-זעם וביטויים מוחצנים אחרים של כעס. הילד גם לומד עם השנים להבין שלא תמיד יש לחבריו כוונות זדון כלפיו, וכי יוזמות שונות שלהם אינן מבטאות בהכרח פרובוקציה. למשל, כשהחבר מפיל את המגדל שבניתי – הוא לא מתכוון להרוס לי אלא רוצה להציע לי לשחק ב'לבנות ולהרוס'.

יש ילדים שאצלם הנטייה ל"תוקפנות תגובתית" היא יציבה למדי – ילדים אימפולסיביים, עם קשיי וויסות רגשי לנוכח תיסכול וכעס, או עם בעיות קשב. ילדים כאלה נוטים באופן עקבי לפרש (לרוב בטעות) את כוונותיו של הזולת כמאיימות או פוגעות, ומגיבים בתגובות "חמומות מוח" של נקמה.

"תוקפנות-יזומה" (proactive aggression) היא פעולה מחושבת, שאמורה להשיג עבור התוקף משהו שהוא רוצה בו. התוקף יודע שהתוקפנות היא הדרך היחידה, או היעילה ביותר להשיג את רצונו. "תוקפנות-יזומה" איננה בהכרח פוחתת עם הגיל. היא עשויה אף לגבור עם השנים כאשר הילד גדל ומתחנך בסביבה שמקבלת, ואולי אפילו תומכת, בהתנהגות מסוג זה כדרך תקינה להשגת מטרות אישיות. תוקפנות כזו מזוהה לרוב עם "אסרטיביות", והיא נלמדת כנראה מתוך חיקוי של חברים או מבוגרים במשפחה. למרות ההבחנה הברורה ביניהן, חשוב לזכור שילדים שיש להם רמת "תוקפנות תגובתית" גבוהה - סביר מאוד שתהיה להם גם רמה גבוהה של "תוקפנות יזומה" (הקורלציה המדווחת בספרות המחקרית היא סביב 0.70). כלומר, אין הרבה ילדים תוקפניים שהם אך ורק "תגובתיים" או אך ורק "יזומים" (Coie & Dodge, 1998).

ילדים ומבוגרים מגלים מידה שונה של סובלנות לשני סוגי התוקפנות - הילדים עצמם מגלים סלחנות כלפי ילד שיוזם תוקפנות - כל זמן שהתוקפנות שלו מתונה ומקרינה אסרטיביות ובהירות. הם הרבה פחות סובלניים כלפי ילד שממהר לפרש התנהגות של חבר כפרובוקציה ומגיב מיד בתוקפנות מתפרצת. ילדים בגיל הרך מתרחקים מילדים "מהירי חימה", שהם על-פי רוב ילדים עם קשיי וויסות. יש חוקרים הטוענים שבמחיצתו של ילד כזה הם חשים סיכון ליכולת הויסות של עצמם (יכולת ראשונית ובלתי בשלה שעדיין מקרטעת). נוה להם יותר להתקרב לילדים מווסתים מהם, או מווסתים כמוהם, שמאפשרים להם להירגע בעצמם במצבים חברתיים סוערים. כתוצאה מכך ילדים הנוטים ל"תוקפנות תגובתית" סובלים מדחייה חברתית יותר מאשר שילדים הנוקטים ב"תוקפנות יזומה".

לעומת זאת, הרבה מבוגרים מגלים סלחנות דווקא ל"תוקפנות תגובתית", ומבטאים חוסר סובלנות בולט לעין ל"תוקפנות יזומה"! ילד שיוזם התנהגות תוקפנית זוכה לנזיפה מיידית ("מה אתה חושב, שאתה בן יחיד?"), במטרה ללמדו חוקים וכללי התנהגות של "אסור להרביץ!". לעומתו, תוקפנותו של ילד שקיבל מכות ו"החזיר" לחבר מתקבלת בסלחנות. יש מבוגרים שאפילו מעודדים "תוקפנות תגובתית", כשהם מדרבנים את הילד (מתוך כוונה ללמד אותו להגן על עצמו): "תחזיר לו!".

מיהם הילדים בסיכון מוגבר להתנהגות תוקפנית?

ישנה קבוצה קטנה של ילדים שתוקפנות הופכת להיות הדרך העיקרית שבה הם מנהלים את "יחסי הרעים" שלהם. תוואי ההתפתחות החברתית של ילדים אלו הוא מקור לדאגה מכיוון שרבים הסכויים שהם יגדלו להיות ילדים אלימים עם קשיים חמורים בהסתגלות חברתית. כך למשל, נמצא שילדים עם טמפרמנט קשה שנוטים להיפראקטיביות, אימפולסיביות ובעיות קשב, ילדים עם ליקויי למידה מולדים ועיכובי שפה, או ילדים מרקע משפחתי בסיכון בגלל מצבי דחק, התעללות וקונפליקטים קשים, מתקשים יותר מילדים אחרים ללמוד שליטה בכעס וויסות רגשי. כל שיש יותר גורמי סיכון כאלה, הילדים מגלים תוקפנות לעתים קרובות יותר.

במהלך שנות חייהם הראשונות ילדים אלו צוברים הרגלי אינטראקציה לא יעילים, דימוי עצמי חברתי שלילי, חוויות של דחייה חברתית וחוויות של דחייה ממבוגרים – הורים וגנות. מכיוון שכך, ילדים אלו הם בסיכון גבוה לבעיות רגשיות ובעיות הסתגלות שונות בשנים מאוחרות יותר. ללא התערבות בגיל מוקדם, דפוסי ההתנהגות האלו מתייצבים ומתגבשים לקראת גיל 8, ומהווים מסלול להסלמה ולהיווצרות של קשיים אקדמיים, נשירה מבית ספר, שימשו בסמים ואלכוהול, אלימות ועבריינות (Arsenio, 2004 ; Webster-Stratton et al., 2003). כדי לעזור לילדים אלו לרכוש יכולת וויסות רגשי, שליטה בכעס ודפוסי ההתנהגות חברתית שאינם תוקפניים נדרשת התערבות מערכתית ואישית כבר בשנים הראשונות לחייהם.

קונפליקטים ומריבות

קונפליקטים, בשונה מתוקפנות, הם מרכיב מהותי במרקם היחסים בין בני אדם בכלל, לא רק בין ילדים, הנובע מעצם השוני בדעות, אמונות ואינטרסים. יש דרכים שונות לנהל קונפליקטים ודרכים שונות לפתור אותם. תוקפנות היא אחת הדרכים לניהול קונפליקטים, אולם ספק אם היא דרך יעילה לפתרונם. בתרבויות רבות רכישת "יכולת חברתית" משמעה, בין השאר, רכישת יכולת לנהל קונפליקטים ולפתור אותם בדרך שאיננה תוקפנית או הרסנית.

ב-20 השנים האחרונות חל שינוי משמעותי בדרך בה אנו מבינים את משמעותם של קונפליקטים בגיל הרך. ההסברים שנתנו בעבר התמקדו בעיקר בחוסר הבשלות החברתית של הילד הרך: "הוא אגוצנטרי ואינו מסוגל לראות דברים מזווית ראייה של האחר" – או – "הוא נאבק על האוטונומיה שלו ולכן נכנס כל הזמן לקונפליקטים". בנוסף, הורים ומחנכים מתייחסים עד היום אל קונפליקטים כאל מעשה תוקפנות, ורואים בכך תופעה המעידה כביכול על כישלונם בחינוך הילד, או על כשל באופיו של הילד. אבל, קונפליקטים הם תופעה צפויה ונורמטיבית של חיים חברתיים. בכל מצב בין אישי עלולים להיווצר אי הסכמות והתנגשות בין רצונות. במצב של אי-הסכמה האחר נחוה כמי שמגביל אותנו עכשיו, או עלול לאיים על יכולת התמרון שלנו בהמשך.

מחקרים שנעשו במהלך השנים האחרונות תרמו רבות להבנתם של קונפליקטים בין ילדים בגיל הרך ושינו את התפיסה לגבי תרומתם של קונפליקטים להתפתחותו החברתית של הילד, וגם לגבי תפקידו של המבוגר במצבי קונפליקט בין ילדים בגיל הרך. הם מספרים לנו כי:

קונפליקט הוא בראש ובראשונה סוג של תקשורת חברתית, שבו כל צד מנסה להבהיר את עמדתו או רצונו. דווקא בגיל בו ילדים מתקשים לפענח זה את זה וההבנה הרגשית והחברתית שלהם עדיין בחיתוליה, עצם קיומו של קונפליקט מחדד להם שמתחוללת כאן "אי הסכמה". האספקט התקשורתי של קונפליקטים בגיל הרך מודגש גם במחקרים שמדגימים כיצד קונפליקט טיפוסי בין פעוטות מתנהל כריקוד: הוא נפתח באמירה הצהרתית כלשהי (למשל, "זה שלי!") וממשיך בסדרת פעולות של תקשורת לא-מילולית מתואמת למדי. למשל, א' מושיט יד לצעצוע – ב' מרחיק אותו ממנו; א' משתמש בכוח פיזי – ב' דוחף אותו; א' מצליח לתפוס את הצעצוע – ב' מושך בחזרה, עד שלבסוף אחד מהם מרפה מהצעצוע ו"הריקוד" מסתיים.

השתתפותו של ילד צעיר בקונפליקטים מעידה לפעמים דווקא על יכולת חברתית גבוהה: כפי שראינו, מחקרים מגלים שדווקא ילדים שמרבים להיות במגע עם חוביים עם חבריהם - נקלעים גם לקונפליקטים מרובים. ילדים "חברתיים" מחפשים לעצמם הרבה אינטראקציות עם אחרים, וכנראה שככל שהם מתחככים יותר באחרים, כך הם גם נקלעים ליותר חיכוכים. גם כאשר הילד מתגרה שוב ושוב "בכוונה תחילה" (ונתפש ע"י המבוגרים המטפלים בו כמי שיוזם קונפליקטים מרובים ו"סתם מציק" לחבריו), הרי הוא עושה זאת כחלק מחקירה חברתית: הילד בודק איך הוא יכול להשפיע על אחרים, איך הוא יכול לגרום להם להגיב אליו, ואיך הוא יכול להיות מובן לאחרים. זהו חלק מתהליך של למידה חברתית מורכבת.

קונפליקטים כהזדמנויות ללמידה חברתית: ישנה כיום הבנה שקונפליקטים בגיל הרך מהווים הזדמנויות ללמידה חברתית וכי הם עשויים לתרום בצורה משמעותית להתפתחותם החברתית של ילדים (Shantz & Hobart, 1989). המעורבות בקונפליקט מהווה הזדמנות –

- **לחדד את המודעות לכך שאני שונה, מובחן, מהאחר.** הילד מבין שיש לו רצונות ויכולות שונים משל האחר. יתר על כן, המעורבות בקונפליקט תורמת להכרה בתלות-גומלין בזולת ובהשפעה שיש להתנהגותו ורצונותיו של השני על יכולתי להשיג את מטרותי שלי.
- **לרכישת הבנה רגשית:** הילד לומד להבין שלשני יש זווית מבט שונה על אותו אירוע.
- **ללמוד לצפות מראש את תוצאות ההתנהגות:** ילדים קטנים מתקשים להבין שלהתנהגות אחת יכולות להיות תוצאות מרובות: נשיכה של היד של החבר אולי תעזור לי להשיג את החפץ שאני רוצה, אבל זה עלול להוביל גם לסבל ולבכי של החבר, וגם לרגשות של אשמה ותחושת מצוקה אצלי, וגם לגערות של המבוגר, וגם להתרחקות של ילדים אחרים ממני, ועוד ועוד.
- **לשיכול מיומנויות תקשורת חברתית.** הילד לומד בהדרגה דרכים שונות להביע את כוונותיו, רצונותיו ואת תסכולו בצורה שתהיה ברורה לשותפו במשחק או במריבה. הוא לומד לנהל משא ומתן, להבין את כוונות הזולת ולהתחשב ברצונו, אך גם לגלות אסרטיביות, ולמצוא דרכים להשגת פשרה (Dunn & Herrera, 1997).

קונפליקט הוא אולי הזדמנות חשובה ללמידה, אולם ילדים צעירים זקוקים לרוב לעזרתו של מבוגר-מחנך כדי להפיק מקונפליקטים את הלמידה שהם מזמנים. המבוגר הנוכח בזמן קונפליקטים בין ילדים בגיל הרך צריך לעתים קרובות לשמש להם כ"פה" ולבטא במלים ברורות את מה שהם עדיין לא מצליחים להגיד בבירור. הוא יכול לתרום לרכישת הבנה של מצבים חברתיים שונים, בכך שהוא "מפרש" לילדים הנצים זה את רגשותיו, רצונותיו וכוונותיו של זה. ואולי חשוב מכל אלו, המבוגר הנוכח חייב לעזור לילדים הצעירים המעורבים בקונפליקט, או צופים בו, לווסת את העוררות הרגשית שלהם. למידה חברתית יעילה, המתבססת על "הבנה חמה" (Hot cognition) הנשמרת היטב בזיכרון תתאפשר רק ברמת עוררות אופטימאלית (Hoffman, 1984).

מריבות טיפוסיות: על מה מתקוטטים בשנים הראשונות לחיים?

חוקרים מזהים שתי קבוצות נושאים עליהם ילדים נאבקים: **שליטה במשאבים** - החזקה ושימוש בחפץ או במקום (טריטוריה), ו**שליטה חברתית**. דוגמאות נבחרות לשליטה חברתית הם קונפליקטים על תפקיד רצוי במשחק דמיוני ("אני סופרמן!", "לא, אני סופרמן!"), וויכוחים על אופן ביצוע התפקיד, על עובדות, אמונות וחוקים, ועל דחייה או הכללה של ילד אחר במשחק. "אתה לא תחליט עלי!" היא הצהרה טיפוסית במאבקים על שליטה חברתית בין ילדי-גן.

כמובן שנושאי הקונפליקטים משתנים עם הגיל וההתפתחות של הילדים. רוב המאבקים בין פעוטות (בני 2-3 שנים) הם על שליטה במשאבים (בחפץ או מקום). בגיל הגן מופיעים גם מאבקים על כללי משחק, על רעיונות למשחק ומאבקים על שליטה חברתית.

בעוד שהנושא החברתי מאוד ברור בקונפליקטים סביב שליטה חברתית, רק לאחרונה אנחנו ערים להיבט החברתי כסיבה למאבקים בין פעוטות הממוקדים בחפץ או במקום. במשך שנים מריבות כאלה זה נתפשו בספרות המקצועית כסוג של "תוקפנות אינסטרומנטלית": שני פעוטות דואגים כל אחד לאינטרס הפרטי שלו, שניהם רוצים אותו דבר (חפץ או מקום) בו-זמנית, שניהם מתקוטטים על משאבים מוגבלים. מחקרים שנעשו מאז שנות ה-80 של המאה הקודמת מראים שקונפליקטים על חפץ או מקום אינם מבטאים בהכרח רצון להשגת אותו החפץ או מקום שיש לחבר, אלא מבטאים בעיקר **חיפוש אחר מגע חברתי**. כך למשל, הילדי רוס מדווחת שב-75% ממאות הקונפליקטים שנצפו במחקריה המאבק שיקף הרבה יותר מאשר סתם רצון להשיג חפץ:

- ילדים נאבקים על חפץ כלשהו למרות שהיו לידם מספיק חפצים אחרים.
- מאבקים על חפצים, שהיו מונחים בצד ללא התעניינות, התחילו ברגע שהילד השני לקח אחד מהם.
- היו מאבקים בהם, מיד לאחר הניצחון, ה"זוכה" זרק את החפץ שזכה בו, לרוב כדי לנסות ולהשתלט על החפץ החדש שהילד האחר לקח.
- היו ילדים שהגיבו בחשדנות, או בקולות ותנועות מחאה, כשהילד השני רק התבונן בהתעניינות במשחקם בחפץ.

כלומר, בחלק גדול מהמריבות הילד כלל אינו מעוניין בחפץ עצמו. החפץ הוא אטרקטיבי רק כל עוד הילד השני משחק בו. במסגרות חינוכיות אפשר לראות שגם כאשר המחנכת דואגת למלאי גדול של חפצים אחרים, אין הפחתה משמעותית במספר הקונפליקטים בין ילדים.

מריבות המבטאות רצון להצטרף למשחק - מחקרים תומכים בטענה שמרבית הקונפליקטים בגיל הרך נוצרים בעקבות קושי של ילד אחד להצטרף למשחק עם הילד האחר ורק אחוז קטן ביותר מהם נסבו על שליטה בחפץ מסוים (Sims et al., 1997). תצפיות בילדים מאשרות שלעיתים קרובות, עקב העדר כשורי תקשורת מספיקים, פעוטות אינם יודעים איך "לשדר" את רצונם להצטרף למשחק עם הילד השני. עצם הפתיחה במאבק מבטאת למעשה רצון לאינטראקציה עם ילד אחר ("מי לא מכיר את הילד שמושך בצמח לילדה בה הוא מאוהב?"). במצבים כאלו, עצם ההצלחה בהפקת תגובה והתייחסות מהילד האחר - יש בה הנאה וספוק. נרחיב עוד על כישורי הצטרפות לקבוצה בפרק הבא, אך בשלב זה חשוב להדגיש כי קונפליקטים בגיל הרך לא מבטאים בהכרח רק כעס ותיסכול, אלא גם ביטוי לסקרנות לגבי החבר וחיפוש קשר.

אסטרטגיות של ניהול קונפליקטים

זה השם שניתן על ידי חוקרים לצעדים השונים שנוקטים שני ילדים במהלך קונפליקט. ילדים יכולים לנקוט באסטרטגיות כוחניות ואלימות (לדחוף בחזרה ילד שדחף אותם), או באסטרטגיות מילוליות (לבקש שיפסיק, לשאול "למה דחפת אותי?"). הם יכולים לקרוא למבוגר לעזרה או לפחות להביט לעברו. לפעמים הם פורצים בבכי כחלק מהתמודדות עם מצב הקונפליקט, או שפשוט מסיימים את הקונפליקט על ידי התרחקות ונטישה של המאבק ("הימנעות").

האמנם יש לילדים "אסטרטגיות" מתוכננות או קבועות? מחקרים טוענים שקונפליקטים, או אי-הסכמות, בין ילדי-גן אינם מתרחשים לעתים קרובות (כ-6 במהלך שעה של תצפית) והם נמשכים זמן קצר ביותר – 24 שניות בממוצע. אם נחשוב על מספר הצעדים האפשריים בטווח זמן כזה הרי שהמונח "אסטרטגיות" נשמע כבד במקצת. כמו כן, לילדים אין דפוסים קבועים לניהול קונפליקטים. הילד משנה את האסטרטגיה שלו, או את דפוס ניהול הקונפליקט, בהתאם לשותפו למאבק. למשל: לנוכח הבריון של השכונה הוא יתרחק מאזור הקונפליקט, לנוכח ילדה קטנה ממנו - הוא ידבר וישכנע, או אולי דווקא יחטוף מהיד שלה בכוח את הצעצוע. בדוגמא הבאה אנחנו רואים את נועה, ילדה בת שנתיים וחצי המתוארת ע"י המטפלת שלה כ"ילדה תוקפנית" מנהלת בו-זמנית שני קונפליקטים - באחד היא מתנצלת בעוד שבשני היא תוקפת פיזית:

נועה משחקת במשפחתון לבדה ליד אדן החלון. היא מעמידה כל מיני חפצים לאורך אדן החלון, מצמידה אותם לזכוכית. לפתע מתקרבת אליה שירה ושואלת: "למה לקחת לי? נועה מסתובבת אליה ועונה, בשפה עילגת: "אני מצטערת ממך". אלא שבזמן שהפנתה את גבה לאדן החלון כדי להתנצל בפני שירה, ניגשה אל אדן החלון ילדה שלישיית, כרמל, והתחילה לשחק ב'טריטוריה של נועה'. נועה צועקת לעברה: "לא!, כשכרמל מניחה משהו צמוד לקיר, היא שוב קוראת בקול: 'קיר לא! קיר לא!'. כרמל ממשיכה ונועה דוחפת בכוח שהולך ומתגבר ומתחילה להכות אותה. כרמל פורצת בבכי, והולכת לקרוא למטפלת.

לא פעם נדמה לגננות, על סמך התרשמותן הכללית, שילדים מסוימים בגן נוטים לאסטרטגיה יציבה אחת. למשל, על נועה אומרים: "תמיד דוחפת ומרביצה", ולעומתה "כרמל תמיד בוכה ורצה לגננת". אך אפילו ילדים שנוטים להגיב בתוקפנות פיזית, נוקטים לעתים קרובות בשלב ראשון באסטרטגיה מקובלת חברתית, מילולית-אסרטיבית (כפי שנועה מתחילה עם "אני מצטערת ממך!"). רק ככל שהתיסכול הולך ומצטבר נועה עוברת לאסטרטגיות כוחניות יותר. מחקרים מגלים שכאשר התוקף הוא ילד זר שאינו מוכר (כמו שקורה למשל בגני שעשועים) - יש נטייה גדולה יותר לבחור באסטרטגיה של הימנעות ולהתרחק מהמקום. במצבי קונפליקט עם ילד מווסת יותר - אפילו ילדים "תוקפניים" במיוחד נוטים לבחור באסטרטגיה לא אלימה (למשל, כששירה שואלת את נועה באסרטיביות: "למה לקחת לי?" נועה עונה לה באופן מקובל "מצטערת ממך"). עוד אנחנו למדים שכשילד מותקף פיזית - קשה לו יותר לווסת את העוררות הרגשית המוגברת, ויש נטייה גדולה יותר לבחור אסטרטגיה של נקמה ולחקות את האקט התוקפני.

אסטרטגיה של "התפייסות" (סליחה מיידית, או ויתור מתוך התחשבות בשני) נדירה יחסית בשנות החיים הראשונות, אך היא בכל זאת מופיעה כבר אצל תינוקות בני שנה (מושיטים צעצוע כדי לפייס את הילד איתו נאבקים). אצל בני שלוש היא מופיעה כבר בשליש מהקונפליקטים (Dunn & Herrera, 1997), אולי בגלל שמבוגרים כל כך ממליצים עליה ("תיתן לו נשיקה וחיבוק, אתה אוהב אותו, הוא חבר שלך")? למרות שקונפליקטים בין חברים מתרחשים באותה השכיחות ובאותם מצבים כמו בין ילדים שאינם חברים, האסטרטגיות שבוחרים חברים לפתרון הקונפליקטים ביניהם הן כאלו שמבטיחות את המשך המגע והיחסים החבריים שלהם. הקונפליקטים ביניהם נפתרים לעתים קרובות יותר עם תוצאות שוויוניות יותר לשני הילדים.

אחד ההיבטים החשובים ביותר בניהול הקונפליקט הוא מציאת פתרון לקונפליקט: פתרון קונפליקט מתייחס לפעולות שמביאות לסיומו של העימות. במחקרים שונים נמצא שדווקא האסטרטגיות הנדירות לניהול קונפליקטים (כמו הצעת פשרה, או הצעת אלטרנטיבה, או הצבת תנאים, כמו "אם תיתן לי את הכדור, אני אהיה חבר שלך") הן אלו שמצליחות להביא לסיום הקונפליקט. לעתים גם כשילד מסביר את התנגדותו לדרישות השני, הילדים מצליחים לפתור את הקונפליקט. יש המציינים גם "כניעה ללא תנאים" או "וויתור מתוך התחשבות", ו"התערבות גורם שלישי" כאסטרטגיות המביאות לסיומו של קונפליקט (Ross & Conant, 1992).

המסקנה המתבקשת מכל המחקרים היא שאין להיבהל מקונפליקטים בין ילדים. כל זאת **בתנאי** שהמבוגר האחראי מודע לערכם ומאפשר להם (בזהירות שקולה) להתרחש, תוך שהוא משתמש בהם כ"הזדמנויות למידה חברתית" - עוזר לילדים לווסת את רגשותיהם, להבין זה את רצונותיו של זה ולמצוא פתרון שאינו אלים. עם זאת חשוב לזכור שקונפליקטים בין ילדים בגיל הרך – בבית ובמסגרת החינוכית – מהווים מקור למתח רב בקרב מבוגרים האחראים לשלומם של הילדים, במיוחד כשאלו מלווים בהתנהגויות אלימות כמו נשיכות, משיכת שערות, דחיפות ומכות. ללא המודעות לערכם של קונפליקטים ולתפקיד המבוגר בהפיכתם להזדמנויות למידה חיוביות, אין פלא שהורים וגננות נוטים לתפוש מריבות כמצב שלילי, או ככישלון אישי שלהם בהשגת שליטה על הילדים.

מגעים פרו-חברתיים בין ילדים

ההיבט השני של **איכות** המגעים החברתיים בין ילדים בגיל הרך מתייחס למגעים חיוביים או פרו-חברתיים. אלו הם מגעים שיש בהם הבעת חיבה או רגשות חיוביים אחרים כלפי ילד אחר. אלו הם גם מגעים שיש בהם ערנות רבה לכוונותיו של הזולת, למוקד ההתעניינות שלו, לרגשותיו ולצרכיו. אלו הם מגעים שבהם הילד מתאים את עצמו (משנה את מוקד התעניינותו, או את התנהגותו) לצרכים או למשחק של הילד האחר. מגעים פרו-חברתיים מתבטאים באכפתיות בולטת לעין: בנכונות לשתף פעולה עם מישהו אחר, בנכונות לעזור לו, להרגיעו או למצוא מענה לצרכיו.

אמפטיה ומגעים פרו-חברתיים בין ילדים

אחת הדוגמאות הבולטות ביותר להתייחסות פרו-חברתית בגיל הרך היא ההתנהגות האמפטיית בתגובה למצוקה של ילד אחר. אם במצבי משחק רגילים הילד הצעיר לא תמיד מצליח "לקרוא" נכון את כוונותיו ורגשותיו של ילד צעיר אחר, הרי שבמצב של מצוקה ההבעה הרגשית מעבירה מסר ברור ביותר של הזדקקות לעזרה. זהו מסר שכל תינוק, פעוט וילד בגיל הגן מבינים, והם תמיד יגיבו אליו בצורה זו או אחרת. בשנים האחרונות, בעקבות התפתחויות תאורטיות ומחקריות שונות מרבית המחקרים העוסקים במגעים פרו-חברתיים בין ילדים בגיל הרך מתמקדים בתופעה של התייחסות אמפטיית של הילד למצוקה של הזולת, בין אם הזולת הוא מבוגר או ילד אחר. יש המתמקדים בהתייחסות האמפטיית כבסיס, או כתשתית שעליה נבנית ההתפתחות המוסרית של הילד. מחקרים אלו תואמים את ההתעניינות העכשווית בנושא גם בתחומי מדע אחרים (כמו ביולוגיה, למשל) במה שקרוי "האבולוציה של תכונת העזרה ההדדית". ההתעניינות מבטאת את ההשערה ש"עזרה הדדית" בין בני אותו המין, או בין חברי אותה קבוצה, היא תנאי הכרחי להישרדות של אותו המין או אותה הקבוצה. התעניינות זו הובילה בין השאר גם למחקרים הבודקים את הבסיס הגנטי של אמפטיה ועזרה לזולת, ואת התופעה כפי שהיא מתבטאת בהתנהגותם של בעלי חיים אחרים.

המושג "אמפטיה" מתייחס ליכולת של האחד להרגיש את רגשותיו של מישו אחר. לפעמים, כאשר הזולת מביע מצוקה, האמפטיה כלפיו מניעה אותנו לנסות לעזור לו ולהקל על מצוקתו. כפי שנאמר בפרקים הקודמים, יכולתם הרגשית ויכולת ההבנה הרגשית של ילדים בגיל הרך מאפשרת להם לחוות אמפטיה ולהגיב בדרך אמפטיית למצוקותיהם של אחרים. הם מראים זאת בהבעותיהם, בדבריהם ובפעולות שהם נוקטים נוכח מצוקה של ילד אחר (Dunn & Munn, 1987).

בתגובה האמפטיית ניתן לזהות מרכיבים שונים: המרכיב הקוגניטיבי (היכולת לזהות ולהבין את רגשות הזולת) שהזכרנו בפרק על "הבנה רגשית", המרכיב הרגשי (התאמת הרגש שלי לרגש של הזולת) שהזכרנו בפרק על "הבעה רגשית", והמרכיב ההתנהגותי האלטרואיסטי, הכולל הגשת עזרה או נסיון להקל על האחר (Hoffman, 1979).

כפי שכבר הזכרנו, ההבחנה בין המרכיב הרגשי והמרכיב ההתנהגותי באמפטיה זכתה לתשומת לב מחקרית רבה בשנים האחרונות בעקבות עבודותיהם של ננסי אייזנברג ועמיתיה (למשל, Eisenberg & Fabes, 1998). המרכיב הרגשי מאופיין בעיקר על ידי התגובה של אמפטיה רגשית: כאשר הילד עד למצוקה של מישו הוא עצמו חווה דרגה כלשהי של מצוקה רגשית. התגובה הרגשית שלו כוללת עצב, או דאגה וחרדה, אולם איננה מובילה את הילד בהכרח לעזור לזולת הנמצא במצוקה. במקרים מסויימים הילד כל כך "מוצף" על ידי רגשותיו שלו, ולכן הוא מתמקד ברגשותיו שלו עצמו, באיום או במצוקה שהוא עצמו חווה. הוא איננו מצליח לווסת את רגשותיו שלו ואינו מסוגל להתייחס ולהגיב בצורה חברתית ההולמת את המצוקה של הזולת. סביר להניח שככל שהילד מרגיש יותר חסר אונים נוכח מצוקתו של השני כך תגדל חווית המצוקה האישית שלו.

המרכיב ההתנהגותי מאופיין בעיקר על ידי הגשת עזרה לזולת שנמצא במצוקה. האמפטיה הרגשית "מתורגמת" לדאגה המתמקדת במצוקתו של הזולת ומובילה את הילד לנקוט בהתנהגות שמטרתה לעזור, לתמוך או להקל על זה שנמצא במצוקה. הילד שמגלה אמפטיה ותמיכה מתמקד ברגשותיו של הזולת ובנסיון להקל מעליו, ועוזר בכך לילד שנמצא במצוקה לווסת את רגשותיו. זוהי דוגמא מצוינת של "וויסות בשניים" בו ילד אחד עוזר לילד אחר לווסת את רגשותיו.

דפוס העוררות הרגשית (הבעות הפנים והתגובות הפיזיולוגיות) בשני המרכיבים מאוד שונה. הדפוס בזמן התנהגות אמפטית של עזרה לזולת דומה לדפוס המאפיין ריכוז וקשב (האטה של קצב הלב והבעה הכוללת קימוט המצח, פתיחה קלה של הפה). לעומת זאת הדפוס בזמן תגובה של אמפטיה רגשית דומה לדפוס המאפיין פחד (האצה של קצב הלב המלווה בהבעות מצוקה הכוללות הרמת גבות וכיווץ, ליקוק שפתיים או נגיעה בפנים).

האמפטיה מתפתחת בשלבים

הופמן מתאר 4 שלבים בהתפתחות היכולת האמפטית והתנהגות פרו-חברתית. שלשה מהם מתרחשים בגיל הרך. **אמפטיה רגשית** מופיעה כבר אצל תינוקות. תינוק מתחיל לבכות כאשר אחרים בוכים, וגם "נדבק" בצחוק כאשר אחרים צוחקים. הופמן מכנה זאת "**אמפטיה גלובלית**", כלומר, לא מובחנת. מחקר שנעזר בדיווחי הורים מלמד שמעבר לסקרנות שהם מגלים כלפי הילד במצוקה, פעוטות (בני שנה עד שנתיים) מתקרבים אל הילד הבוכה, ומנסים לנחם אותו. הם משנים את אסטרטגיות העזרה שלהם עד שהם מצליחים. הם נוגעים, מלטפים, מחבקים, או מביאים חפצים אהובים שלרוב מרגיעים אותם עצמם (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1987). הרבה מגילויי האמפטיה והעזרה לזולת האלו הם מה שהופמן מכנה "**אמפטיה אגוצנטרית**", וזאת משום שהתינוק בן השנה ינסה להרגיע את הזולת באמצעות מה שבדרך כלל מרגיע אותו עצמו – הוא יציע את המוצץ שלו, או את הדובי שלו, ואפילו את היד של אמה שלו, כדי לנחם את מי שנמצא במצוקה. לעתים הפעוט יגיב כאילו הוא זה שנפגע. למשל, כשהילד עד לכך שמישהו מכאיב לילד אחר הוא עשוי להגיב בכעס ואולי גם לתקוף את זה שפוגע או מכאיב. "**אמפטיה ממוקדת באחר**": בשנה השלישית (2-3 שנים), יש שיפור יחסי ביכולת הוויסות הרגשית וביכולת המתפתחת להבין את כוונות השני, את רגשותיו ורצונותיו, את הסיבות למצוקתו ואת מה שיכול להקל על המצוקה הספציפית. לכן המגעים הפרו-חברתיים והנסיונות לנחם אחרים נעשים מורכבים יותר: פעוט בן 30 חודש, למשל, יגוון את נסיונותיו להרגיע תינוק בן 8 חדשים על ידי שיביא לו צעצועים שונים, אוכל ואם לא יצליח הוא ינסה להזעיק את אימו לעזרה (Dunn & Kendriks, 1981). עם התפתחות היכולת הלשונית בגיל זה אנחנו נמצא יותר פעוטות המשתמשים במלים כדי להרגיע ולנחם (" זה עוד מעט יעבור"). מחקרים נוספים מדווחים על כך שילדים בגיל זה, מושיטים עזרה, מבטאים אהדה וניחומים באופן מילולי, וגם מגינים על הילד שנפגע או מגייסים עזרה של מבוגר (Farver & Branstetter, 1994).

האם ילדים מפסיקים להיות אמפטיים עם הגיל?

לקראת גיל 3-4 מתחילה התנהגות פרו-חברתית יותר סלקטיבית, כאשר לבנים ובנות נוצרים דפוס-נתינה שונים: בנות - יותר בין "חברות"; בנים - מתנים נתינה ב"הדדיות" ("אם תיתן לי אני אתן לך"). החוקרים חלוקים בדעותיהם לגבי מה קורה לאחר גיל 4. יש הטוענים שילדים בגיל 4-5 שנים מראים עוד יותר אמפטיה המלווה במתן עזרה לזולת מאשר ילדים בני שלוש. אבל אחרים סבורים שהחל מגיל זה חלה דווקא ירידה בשכיחות של התנהגות זו, אולי בעקבות הסוציאליזציה שהילדים חשופים אליה. כאשר מבוגרים מעבירים לילדים מסר שהדאגה וההתייחסות לילד שנמצא במצוקה היא לא תפקידם של הילדים אלא של המבוגרים האחרים, ולעתים אפילו מרחיקים ילד שבא לעזור לחבר שנפגע, ההתנהגות הפרו-חברתית פוחתת (Castle, Hay, Demetriou & Stimson, 1999 ; צור, 1992).

אמפטיה, מגעים פרו-חברתיים וניצני התפתחות מוסרית

התגובה המוסרית שלנו למצבים חברתיים בין-אישיים מתבססת על מה שנקרא "רגשות מוסריים". הטענה היא שאלה הם רגשות אוניברסליים המאפשרים חיים ביחד בכל חברה אנושית שהיא. הרגשות המוסריים כוללים רגשות חיוביים כמו אמפטיה, ורגשות שליליים כמו בושה או אשמה. הופמן טוען, על סמך מחקריו, שהתגובה האמפטיית למצוקתו של האחר היא שנמצאת בשרשי הרגישות המוסרית של הילד הצעיר.

כללים חברתיים וכללים מוסריים – המחקר על התפתחות מוסרית מבחין בין הבנה וידע של "כללים חברתיים" ("לא משחקים בכדור באמצע הארוחה") לבין הבנה ורגישות ל"כללים מוסריים" ("אסור להכאיב", "זה לא צודק!"). חוקרי התפתחות בגיל הרך טוענים ש"רגישות מוסרית" מתפתחת אצל ילדים עוד לפני שהם פועלים על פי "כללים חברתיים".

במחקר על ילדים בני 2.5 עד 4.5 שהשתמש בשיטה שעקפה את מגבלות ההתפתחות הלשונית בגיל זה, נמצא שכבר בגיל הרך ילדים יכולים להבחין בין כללים מוסריים וחברתיים (Smetana, 1981). במחקר מראים לילדים תמונות מצוירות של 10 "עבירות": מחציתן הן עבירות על "כללים חברתיים" - כמו ילד שלא יושב במעגל בגן בזמן "ריכוז", או ילד ששם צעצוע במקום הלא נכון (בובה בתוך ארגז קוביות). מחציתן מצוירות עבירות על "כללים מוסריים" - כמו ילד מכה או דוחף ילד אחר, ילד חוטף לילד אחר את התפוח שהוא אוכל. לאחר התבוננות בכל תמונה הילד הראו לילד ארבעה "פרצופים" עם הבעות פנים שונות שכללו הבעה של - "זה בסדר" (פנים שמחות), "זה לא כל כך יפה" (גבות מורמות), "זה מאוד רע" (גבות מורמות וקמט במצח), ו"זה רע מאוד מאוד" (הבעת פנים מאוד חמורה). הילד התבקש להצביע על הפרצוף המתאים לפי מידת החומרה שהוא ייחס למעשה המוצג בתמונה. לבסוף הילד נשאל לגבי כל תמונה אם הוא חושב שילד בתמונה "יעשו צרות" (יקבל עונש), ואם כן – הרבה או מעט "צרות" (גודל העונש). הילדים שפטו את העבירות על "כללים מוסריים" כחמורות יותר מאשר עבירות על "כללים חברתיים". כלומר, ילדים בגיל הרך מבינים שמי שגורם מצוקה לילד אחר, פוגע בו, עושה מעשה רע יותר מאשר מי שאינו מציית ל"כלל חברתי" המבטא דרך התנהלות מוסכמת. במחקר אחר שהשתמש באותה השיטה בתרבות אחרת התקבלו ממצאים דומים. כמו כן, נמצא שהגורם הבולט התורם ללמידה של ההבחנה הזו בין שני סוגי העבירות הוא ה"ותק" של הילד בגן. ילדים

"ותיקים" ייחסו פחות חשיבות לעבירות על "כללים חברתיים" מאשר ילדים "חדשים" (Siegal & Storey, 1985).

מה משפיע על רכישת ההבחנה בין שני כללים חברתיים לכללים מוסריים? התפתחות ה"רגישות המוסרית" והתפתחות הידע של "כללים חברתיים" נובעות מהיבטים שונים בתכלית של המגעים שיש לילד עם סביבתו: בעוד שרגישות מוסרית מתפתחת מתוך עצם החשיפה וההבנה האמפטיית למצוקתם הרגשית של אחרים, הידע על "כללים חברתיים" מתפתח מתוך מגעים עם הדמויות המחנכות בבית ובמסגרת החינוכית. כך למשל, נמצא בתיעוד קונפליקטים במשפחה שמרבית הקונפליקטים בין אם לילד נסובו על "כללים חברתיים" (מה מותר ללבוש לגן, איפה צריך לשים את הצעצועים), בעוד שקונפליקטים בין אחים לא התייחסו לכללים חברתיים אלא לסוגיות של "צדק ושוויון" (בעלות על חפץ, תורות). כמו כן, בתצפיות שנערכו בגני ילדים נמצא שלמרות שגננות מגיבות לעתים קרובות יותר לעבירות על "כללים חברתיים" מאשר לעבירות על "כללים מוסריים", הילדים בגנים שלהן אף פעם לא הגיבו לעבירה של ילד על "כלל חברתי" אבל הגיבו בצורה מאוד מאוד ברורה לעבירות על "כללים מוסריים" כמו פגיעה ברורה בילד אחר (Smetana, 1984). חיזוק נוסף לטענה שהרגישות המוסרית מבוססת על הבנה אינטואיטיבית או על למידה סמויה, בלתי-מודעת ולא על מה שמבוגרים "מלמדים" ילדים נמצא במחקר שהישווה ילדים (בני 5-3) "מוכים ומוזנחים" עם ילדים "רגילים". ילדים בשתי הקבוצות גילו מידה דומה של רגישות מוסרית במגעים עם ילדים אחרים. כלומר, להתייחסות השונה של הורי הילדים בשתי הקבוצות לא הייתה השפעה על רגישותם לעבירות מוסריות. ממחקרים אלו ניתן להסיק שהרגישות המוסרית של ילדים בגיל הרך מתבססת על שני המרכיבים הראשונים של היכולת האמפטיית – היכולת להרגיש, והיכולת להבין את רגשותיו של האחר ואת האירועים שגורמים לו למצוקה. יכולת זו נמצאת כנראה בבסיסם של עקרונות אוניברסליים של "טוב" ו"רע", המנחים את שיפוטם של בני אדם בתרבויות שונות, לגבי דילמות מוסריות הנוגעות בסוגיות של עזרה-לזולת או גרימת-נזק-לזולת (<http://moral.wih.harvard.edu>)

הבדלים בין ילדים בנטייה להתנהגות פרו-חברתית

ישנם ילדים שאינם מגיבים כלל למצוקה של מישהו אחר. ישנם כאלו שגיבו למצוקת האחר במצוקה אישית משלהם ולא יצליחו לעזור לו, ואחרים שבאופן עקבי יגיבו בהתחשבות ועזרה לזולת. התנהגותם הפרו-חברתית של ילדים קשורה בהתפתחותן של מספר יכולות חשובות. התנהגות פרו-חברתית דורשת מהילד יכולת של

- **וויסות רגשי.** היכולת לווסת את רגשותיו שלו מאפשרת לילד להיות קשוב לצרכיו של האחר ולהגיב באופן מתאים. זן-וכסלר ועמיתיה שעקבו אחרי תגובותיהם של ילדים למצוקה של הזולת, מגיל שנתיים ועד גיל 7, זיהו דפוסי התנהגות עקביים ("סגנונות אישיים") במשך שנות הילדות המוקדמת המשקפים יכולות וויסות שונות. למשל, הסגנון של הילד "הבורח" – פעוטה בגיל שנתיים ברחזה מהחדר כשמישהו בכה. בגיל 7 היא התבטאה ואמרה "אני לא יכולה לסבול יותר...". או סגנון ה"אינטלקטואל המנותק" – בגיל שנתיים היא הסתכלה ואמרה "אנה בוכה. היא עצובה. יש לה

דמעות". בגיל 7 היא התענינה "איפה כואב לך? זה כואב חזק? למה זה כואב לך?" (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982, 1990).

- **הבנה רגשית וחברתית.** כלומר, הילד צריך להבין את משמעות הרגשות שילדים אחרים מביעים. הוא צריך להבין מה גורם לרגש של הזולת ומה ההתייחסות החברתית המתאימה להבעה שהוא רואה. כך למשל, כאשר הילד מכיר מניסיונו האישי את המצב, או הסיבה, למצוקה של השני התגובה האמפטיית שלו תהיה חזקה יותר. אין פלא לכן שפעוט, וגם ילד בגיל הגן, יגיב בהתנהגות אמפטיית למצוקה של חבר קרוב (שסביר שאת רגשותיו הוא מכיר ומבין יותר) לעתים קרובות יותר מאשר לילד שאיננו "חבר" (Farver & Branstetter, 1994; Howes & Farver 1987). מעבר לכך, הוא צריך להיות מסוגל גם לקרוא נכון את ההקשר החברתי ולהגיב בהתאם (האם יש מבוגר בסביבה, איך הוא מגיב, איך אני משנה את התגובה שלי בהתאם וכו'). כך נמצא שתגובות של אמפטיה משולבת בנסיגות לעזור יתרחשו יותר כאשר הילד נמצא לבדו עם הילד שבמצוקה מאשר כאשר יש ילדים אחרים או מבוגרים בסביבה.

בנוסף ליכולות האישיות של הילד **מאפייני סביבה משפיעים** גם הם:

בהקשר חברתי שבו הילד **מרגיש חסר אונים**, או כאשר הערכת המצב והבנתו מעוררים אצל הילד דאגה לשלומו שלו, והמבוגר האחראי אינו מפיג דאגה זו, הילד יתקשה לווסת את מצוקתו האישית נוכח מצוקת הזולת ויהיה פחות "פנוי" לנסות להקל על מצוקת הזולת (Barnett et al., 1982). כך למשל, ילדים לאמהות בדיכאון מרגישים חסרי אונים נוכח מצבי מצוקה ומתקשים לווסת את מצוקתם שלהם. כמו כן, נמצא שכאשר המטפלות במשפחתונים נטו להתעלם ממצוקתם של הילדים או להפריד ביניהם כאשר מישהו חווה מצוקה, הפעוטות חוו והביעו יותר מצוקה רגשית כללית וגם נוכח מצוקה של ילד אחר בקבוצה משאשר ילדים אצל מטפלות שלא נהגו כך. אצל מטפלות אלו הילדים לא ניסו לעזור לחבר במצוקה. ההשערה היא שאצל מטפלות אלו הפעוטות הרגישו חסרי אונים נוכח המצוקה של פעוט אחר והתקשו לווסת את מצוקתם האישית (צור, 1992; Rosenthal & Zur, 1993). יתר על כן, כפי שמצאנו לגבי התנהגותן של אמהות (פרק 5) סביר להניח שהמטפלות האחרות, שנהגו לנחם ולהרגיע ילדים שהיו במצוקה, תרמו בהתנהגותן ליכולתם של הפעוטות לווסת את רגשותיהם וגם היוו "מודל" ללמידה של התנהגות אמפטיית לילדים שבטיפולן.