**איך ילדים מבינים את היחסים החברתיים שלהם?**

**מאת ד"ר מרגלית זיו**

משפחה מתיישבת לארוחת ערב. אבי המשפחה מחלק אוכל לעמית (בן שלוש) ולתמר. עמית רואה שאבא עומד לתת לו אפונה ואומר: "אני לא אוהב אפונה, אבל תמר מאוד אוהבת, תן לה המון."

רוני וסיגל (בנות ארבע) יושבות זו ליד זו בפינת התחפושות בגן. רוני מחזיקה ביד אחת בובה וביד שנייה, בסמוך לאוזן, שפופרת של טלפון. סיגל מרכיבה משקפיים גדולים ממידתה ונועלת נעלי עקב ובידה בננה. רוני מחייגת בטלפון ומשמיעה קול צלצול: "דרינג דרינג..."

סיגל מקרבת את הבננה לאוזנה: "הלו, שלום רוני, מה שלומך?"

רוני: "אני בסדר, בדיוק גמרתי להאכיל את התינוקת וחשבתי ללכת לבית קפה. רוצה לבוא?"

סיגל מסרבת בהדרת חשיבות ובנימוס: "אני מצטערת. אני באמצע ישיבה חשובה. אתקשר אלייך מאוחר יותר."

נועה (בת חמש) הזמינה את חברה הטוב מהגן, יונתן, לשחק עימה בביתה. אמה אינה בבית, ואחיה, המבוגר ממנה בכמה שנים, משחק במחשב בחדרו בדלת סגורה. יונתן הוא שובב גדול, ועד מהרה הבילוי המשותף הופך למשחק תופסת סוער בסלון, שבמהלכו נשבר האגרטל האהוב על אמא. כשאמא חוזרת הביתה ושואלת מה קרה, מספרת לה נועה בהתרגשות שהכלב השתולל בסלון והפיל את האגרטל.

רועי חוגג את יום הולדתו השישי ומצפה בכליון עיניים למתנות שיקבל. רועי חובב חיות מושבע, וכשסבא וסבתא שאלו אותו מה הוא רוצה ליום הולדתו, ענה ללא היסוס: "ארנבת." סוף סוף הגיע היום המיוחל. סבא וסבתא מגיעים, ובידם קופסה ענקית. רועי מסיר את נייר העטיפה בהתלהבות, פותח את הקופסה בהתרגשות, ומגלה בתוכה אנציקלופדיה על בעלי-חיים. לאחר רגע של שתיקה והפניית מבט מאוכזב לעבר אחותו הגדולה, פונה רועי לסבא וסבתא: "תודה, זה בדיוק מה שרציתי."

היכולת להבין את התנהגותם של בני אדם במגוון הקשרים חברתיים היא 'הבנה חברתית'. כדי להבין התנהגות של בני-אדם ואת יחסי הגומלין ביניהם חשוב להבין את המצבים המנטאליים של האני ושל האחר. המצבים המנטאליים העיקריים הם מחשבות, רצונות, כוונות, ורגשות, והבנתם עומדת בבסיס התנהגות חברתית מסתגלת ותקינה. יכולת זו מאפשרת לבני-אדם להסביר את התנהגותם שלהם ושל אחרים ואף לנבא התנהגות של אחרים. הבניית משמעות תוך התבססות על מגוון מצבים מנטאליים של השותפים באינטראקציה, הינה יכולת ייחודית לבני-אדם ומאפשרת לאדם בנייה של מה שמכונה תיאוריית ה-mind.[[1]](#footnote-1)

בשלושת העשורים האחרונים מושם דגש במחקר בתחום ההבנה החברתית על התפתחות תיאוריית ה-mind אצל ילדים. מגיל צעיר מתגבשת אצל ילדים יכולת פסיכולוגית לתאר לעצמם את האופן שבו פועל ה-mind שלהם ושל אחרים. תיאור זה - תיאוריה זו - עומד בבסיס ההסברים והניבויים שהם עושים, תחילה כילדים ובהמשך כמבוגרים, לגבי מכלול ההתנהגויות של בני-אדם והאינטראקציות החברתיות.

הדוגמאות שבהן פותח הפרק משקפות אירועים יומיומיים בחייהם של ילדים ומבטאות את ההכרח להתייחס למצבים המנטאליים של האני ושל האחר בכל מגע בין-אישי. עמית קשוב לרצונותיו ולהעדפותיו שלו ומכיר גם את אלה של אחותו; רוני וסיגל, שותפות למשחק דמיון-חברתי, שבו הן בונות בתיאום ביניהן עולם דמיוני, ששתיהן יודעות שאיננו זהה לעולם המציאותי, הן משקפות היכרות גם עם ההעדפות והרצונות של הדמויות שהן משחקות; נועה מנסה להטעות את אמה לגבי האחראי לשבירת האגרטל, כדי לחסוך מעצמה גערות; רועי מסתיר את אכזבתו ומגיב על המתנה שקיבל במשפט שאינו משקף את רגשותיו האמיתיים, כדי שלא לפגוע ברגשותיהם של סבא וסבתא.

**1. מרכיבים בעולם המנטאלי המאפשרים הבנה חברתית**

**א. אמונה מוטעית**

השאלות המרכזיות בתחום התפתחות תיאוריית ה-mind בשנות המחקר הראשונות היו כיצד אפשר לבחון אם לילד יש הבנה מנטאלית של האני ושל האחר, ובאיזה גיל ניתן לומר בוודאות שיכולת כזו קיימת. הפילוסוף Dennett (1978) סובר כי המבחן הטוב ביותר לקיום תיאוריית ה-mind הוא בדיקת היכולת לייחס לאחר אמונה מוטעית. בעקבות מחשבה זו פיתחו Wimmer & Perner (1983) את 'מטלת האמונה המוטעית' הראשונה לילדים צעירים. במטלה זו הוצג לפני ילדים סיפור תוך שימוש בבובות ובחפצים: למקסי, גיבור הסיפור, יש חפיסת שוקולד. הוא מחליט לשים את השוקולד בארון המטבח למשמרת בזמן שהוא יוצא לחצר לשחק. בהיעדרו מעבירה אמו של מקסי את השוקולד מהארון למקרר, ללא ידיעתו. מקסי חוזר... עכשיו מתבקש הילד המקשיב לסיפור וצופה בהתרחשות לנבא היכן יחפש מקסי את השוקולד, בארון או במקרר.

תשובת הילד מתבססת על ייחוס אמונה מסוימת למקסי לגבי המקום שבו נמצא השוקולד. על מנת להבין את האמונה המוטעית של מקסי, דהיינו שהשוקולד נמצא במקום בו השאיר אותו-נדרשים ילדים לחשיבה מורכבת, המתייחסת לכמה ממדים בו בזמן. ראשית, על הילדים להבין שמקסי לא ראה שהשוקולד הועבר מהמקום המקורי למקומו החדש, שהוא אינו יודע היכן נמצא השוקולד וכי הוא חושב שהשוקולד נמצא במקום שבו הניח אותו. בנוסף, עליהם להבחין בין חוסר הידע של מקסי ואמונתו המוטעית לבין הידע שלהם לגבי שינוי המקום של השוקולד, הנובע מהעובדה שהם צפו במהלך הזה. עליהם להבין שנוצרה סתירה בין המקום שבו נמצא השוקולד בפועל לבין אמונתו של מקסי, מה שהוא תופס כנכון, ועליהם להסיק מכך שמקסי יחפש את השוקולד במקום שבו הוא חושב שנמצא השוקולד, דהיינו בארון. (סרטון בנושא: <https://www.youtube.com/watch?v=I0zTg65aaCY>)

מאות מחקרים לבדיקת תיאוריית ה-mind של ילדים חזרו על מטלה זו מאז השימוש הראשון שנעשה בה, והם מצביעים על כך שבין גיל שלוש לחמש חלה התפתחות מרשימה אצל ילדים ביכולת לייחס אמונות מוטעות. ילדים בני שלוש טועים ואומרים שמקסי יחפש את השוקולד במקרר, שם הוא נמצא באמת, בעוד שילדים בגיל חמש, ולעתים כבר בגיל ארבע, אומרים שהוא יחפש את השוקולד בארון, שם הוא מאמין, או חושב, שהוא נמצא.

Astington & Gopnik (1988) פיתחו מטלה נוספת כדי לבחון כיצד ילדים מבינים אמונות מוטעות וכן כדי לעמוד על הקשר בין התפתחות הבנת האני להבנת האחר. החוקרות הראו לילדים קופסה מוכרת וטיפוסית של סוכריות ושאלו אותם, מה הם מצפים לראות בתוכה. הילדים אמרו שהם מצפים שבקופסה יהיו סוכריות, ואז - פתחו את הקופסה וגילו שיש בה עפרונות. בעקבות גילוי זה נשאלו הילדים שתי שאלות: א. מה יגיד חבר שלהם, שלא פתח את הקופסה ולא ראה את תכולתה לגבי תוכנה. ב. לפני שפתחו את הקופסה וראו מה יש בפנים, מה אמרו שיש בה?

הממצא העיקרי של המחקר היה שקיים דמיון רב בתשובות הילדים לשתי השאלות. בדומה לתשובות במטלת הסיפור על מקסי, תשובותיהם של ילדים בני שלוש התבססו על הידע שלהם לגבי תכולת הקופסה. הם אמרו שחבר שלהם יגיד שבקופסה יש עפרונות. לעומת זאת, ילדים בני ארבע וחמש אמרו שחבר שלא ראה את תכולת הקופסה יגיד שהיא מכילה סוכריות.

 לגבי השאלה המתייחסת לעצמם, ילדים בני שלוש, שרק דקות ספורות קודם לכן ביטאו אמונה חד-משמעית על הימצאותן של סוכריות בקופסה, טענו שכשראו את קופסת הסוכריות לראשונה אמרו שיש בה עפרונות. מחקרים אחדים וידאו שהתשובות המוטעות של ילדים צעירים לא נבעו מקושי בהבנה של ממד הזמן או של מושגי זמן, כגון 'לפני'. הילדים הבוגרים יותר הראו הבנה של האמונה המוטעית שהיתה להם לגבי תכולת הקופסה ואמרו שבתחילה חשבו שיש בקופסה סוכריות.

מחקרים רבים בדקו, האם ילדים מבינים שבני-אדם יכולים להטעות בכוונה, דהיינו ליצור אצל זולתם אמונות מוטעות במכוון, התנהגות שהיא שכיחה למדי בהתנהגות יומיומית. נועה בת החמש, למשל, שבמהלך משחקה עם יונתן חברהּ נשבר האגרטל האהוב על אמהּ, אינה מתארת את ההתרחשות כהווייתה, אלא מבקשת לגרום לאמה להאמין שהכלב, ולא היא, שבר את האגרטל. רועי, החוגג את יום הולדתו השישי, בוחר גם הוא שלא לתת ביטוי למחשבותיו ולרגשותיו האמיתיים, כדי לגרום לסבו ולסבתו לחשוב שהוא אוהב את המתנה שקיבל מהם.

על בסיס תצפיות מעין אלה בהתנהגויות טבעיות של ילדים תוכננו מחקרים שהציגו לפני ילדים מצבים יומיומיים של הונאה ובדקו עד כמה מבינים ילדים בגילים שונים את האמונה המוטעית הנגרמת להם. מתברר, שילדים מבינים שהונאה או שקר גורמים לאמונה מוטעית וכי הם מסוגלים לגרום לאמונה מוטעית אצל הזולת במתכוון במקביל להבנה של אמונות מוטעות בהקשר ניטרלי, ללא כוונה להונות, דהיינו בערך בגיל חמש. ילדים צעירים יותר, בני שלוש, ואפילו בני שנתיים, משתמשים לעתים קרובות במה שנדמה למבוגרים כהונאה או כשקר. חוקרים אחדים טענו שהתנהגות זו משקפת הבנה מוקדמת של אמונות מוטעות. אולם ריאיון מבוקר עם ילדים מגלה שהתנהגות זו בגיל צעיר אינה מלווה בהבנה של הממד המנטאלי הכרוך בה, דהיינו הבנה של אמונות מוטעות ושל הקשר בין דברי הילדים לבין האמונה המוטעית הנוצרת אצל הזולת. כך, למשל, עשוי ילד בן שלוש לומר לאמו, שסיים לאכול את הכריך בגן, כדי שהיא תיתן לו את השוקולד המגיע רק אחרי אכילת כריך. הוא אינו מרגיש נבוך או מבולבל כאשר תוך כדי זלילת השוקולד פותחת אמו את תיק האוכל ומגלה את הכריך השלם בתוכו. וכשהילד נשאל, האם אמו יודעת שהכריך נמצא בתיק, יענה ללא היסוס שכן, היא יודעת. נראה שילדים צעירים לומדים דרכי התנהגות העשויות להועיל להם במצבים מסוימים, ובהדרגה מפתחים גם הבנה להיבטים המנטאליים העומדים בבסיסן.

המחקרים שהתמקדו באמונות מוטעות חידדו את מרכזיותם של שני היבטים בתיאוריית ה- mind: היכולת להבחין בין המציאות החיצונית לבין העולם המנטאלי, בעיקר במצבים שבהם קיים ניגוד ביניהם, והיכולת להבין שלבני-אדם עשויות להיות נקודות ראות שונות או אמונות שונות כלפי אותה המציאות. מבחינה מתודולוגית מצביעים המחקרים על החשיבות של שילוב בין צפייה בהתנהגותם הטבעית של ילדים לבין ניסויים בתנאי מעבדה לצורך ביסוס הידע לגבי התפתחות תיאוריית הmind-. על בסיס מחקרים אלה התרחב המחקר בתחום ופותחו מטלות ניסוי חדשות לחקר התפתחות ההבנה של מצבים מנטאליים נוספים בטווח גילים דומה.

**ב. רצון**

בהתנהגותם של בני-אדם קיים קשר הדוק בין רצונותיהם לבין אמונותיהם. לכן, בנוסף לחקירת ההתפתחות של הבנת אמונות מוטעות חשוב לחקור גם כיצד מתפתחת אצל ילדים צעירים הבנה של רצונות (Ziv & Frye, 2002). מחקר חשוב שבדק זאת (Bartsch & Wellman, 1995) התבסס על דיבור ספונטאני של ילדים, וציין שילדים מביעים רצונות אישיים ומתייחסים לרצונות הזולת כבר בגיל שנתיים, עוד לפני שהם מתייחסים לאמונות הזולת והרבה לפני שהם מראים הבנה של אמונות מוטעות. עמית בן השלוש, שאינו אוהב אפונה, הביע בבירור את אי-רצונו לאכול אפונה, ובד בבד היה ער לכך שאחותו, בניגוד אליו, אוהבת אפונה, ולכן בוודאי תרצה לאכול ממנה. על סמך התבטאויות מסוג זה הסיקו חוקרים שהבנה של רצונות קלה יותר מהבנת אמונות ומקדימה מבחינה התפתחותית הבנה של אמונות מוטעות.

חוקרים אחרים טוענים שהבנה אמיתית של רצון האני ורצון האחר באה לידי ביטוי רק במצבים שבהם קיים ניגוד אמיתי ביניהם. חוקרים אלה תכננו מטלת מחקר היוצרת ניגוד כזה (Moore, Jarrold, Russell, Lumb, Sapp, & MacCallum, 1995), שבה ילדים שיחקו במשחק תחרותי נגד שחקן אחר, בובת חתול, שהופעלה על ידי הנסיין. לכל ילד היה פאזל משלו וזהה לשל היריב, המורכב משלושה חלקים. על הילד הוטל להשלים את הפאזל לפני שהיריב השלים את שלו. חוקי המשחק קבעו שיש להרכיב את הפאזל בסדר נתון. בכל תור הרים כל שחקן קלף שציין אם בתור זה הוא זכאי לקבל חלק מהפאזל או לא, וכן את החלק שלו הוא זכאי. המשחק בניסוי תוכנן כך שנוצר מצב שבו הילד נזקק לקלף שונה משל היריב כדי לקבל את החלק החסר לו ולנצח במשחק. בשלב זה נשאל הילד שתי שאלות, האחת מתייחסת לרצון היריב: "איזה קלף רוצה החתול עכשיו?"; והשנייה לרצונו שלו: "איזה קלף רצית אתה בתור הקודם?"

במחקר השתתפו ילדים בני 3, ורובם הגדול התקשה במתן תשובה נכונה לשתי השאלות, כשם שהתקשו ילדים בגיל זה במטלות שבדקו הבנה של אמונות מוטעות. מסקנת המחקר העיקרית היתה שהיכולת להבין את הזולת כוללת הבנת רצונות ואמונות כאחת, ושבתקופת הילדות המוקדמת חלה התפתחות ביכולתם של ילדים להתייחס הן לאמונות מוטעות והן לרצונות מנוגדים.

**ג. כוונות**

גם כוונות ממלאות תפקיד חשוב בעולמם המנטאלי של בני-אדם ובעיצוב התנהגותם. כוונות הן מעין מתווך בין האמונות והרצונות לבין ההתנהגות. על בסיס האמונות והרצונות מתכננים אנשים את התנהגותם, כך שהיא תיתן ביטוי לאמונתם – למה שהם חושבים כנכון - ותאפשר את הגשמת רצונם. אם, למשל, בחור רוצה ללכת עם בחורה מסוימת לסרט, הוא ינקוט צעדים המכוונים להגשמת רצונו מתוך אמונה בסיכויו לזכות בתגובה חיובית מצדה. הוא עשוי לטלפן אליה ולהזמינה; ייתכן שיבוא לקחתה מביתה, יקנה עבורם כרטיסים וכדומה.

לעתים עשוי רצון להתגשם מבלי שנעשו פעולות מכוונות להוציאו מהכוח אל הפועל. אותו בחור המתכנן להזמין את חברתו לסרט עשוי לפגוש אותה באקראי, בעת הליכה לצפות בסרט אחר, ולשמחתו יגלה שכמוהו, גם היא באה לקולנוע לבדה ושיש לידה כיסא פנוי, שבו הוא מתיישב. בעוד שהתוצאה בשני המקרים עשויה להיות דומה, צפייה משותפת בסרט, התפקיד שמילאה כוונת הבחור בשני המקרים שונה – במקרה הראשון היתה לבחור כוונה לנקוט צעדים למימוש רצונו, ובמקרה השני מומש רצונו ללא פעולה מכוונת מצדו. ההבחנה בין התנהגות מכוונת ומתוכננת, שעליה אחראי האדם, לבין התרחשות אקראית, חשובה להבנת התפקיד המרכזי של הכוונות בתיאוריית ה-mind ולהבנת הקשר הסיבתי בין העולם המנטאלי להתנהגות של אנשים ותוצאותיה.

מחקרים מראים שגם הבנה מורכבת של כוונות מתפתחת אצל ילדים במקביל להתפתחות הבנת האמונות והרצונות, בין גיל שלוש לחמש שנים. באחד המחקרים, למשל, נתבקשו ילדים לשפוט איזו מבין שתי ילדות שהוצגו לפניהם רצתה באמת להאכיל ציפורים. ילדה אחת ביקשה מאמה פרוסת לחם כדי להאכיל את הציפורים שבחצר, והאחרת ביקשה מאמה כריך לעצמה, ובזמן שאכלה אותו באו ציפורים ואכלו את הפירורים שהתפזרו בחצר. ילדים בני שלוש התקשו להבחין בין שני המצבים, ואמרו שבשניהם הילדה רצתה להאכיל את הציפורים. תשובותיהם מעידות על שיפוט המתבסס על ההתרחשות במציאות ועל תוצאת ההתנהגות ואינו לוקח בחשבון את הכוונה. ילדים בני ארבע-חמש ענו על השאלה תוך התייחסות לכוונות השונות של שתי הילדות. ההבדלים בין קבוצות הגיל מעידים על הבנה גדלה של כוונות בקרב ילדים בני ארבע עד חמש.

**ד. רגשות**

בעוד שביטויים ראשונים של התנהגות אמפתית, המשקפת התייחסות לרגשות הזולת, מופיעים כבר בגיל שנתיים ושלוש שנים, היבטים אחרים של הבנה רגשית מתפתחים מאוחר יותר, בסמוך להבנת המורכבות של המצבים המנטאליים האחרים: אמונות, רצונות וכוונות.

דוגמה להיבט חשוב כזה בהבנת רגשות היא ההבנה שרגשותיו של אדם הם סובייקטיביים ופרטיים, ושבידיו הבחירה האם לחשוף אותם לפני הזולת או להסתירם. הסיבה להסתרה של רגשות אמיתיים יכולה להיות פרו-חברתית או לנבוע מדאגת הפרט לעצמו. הסתרת רגשות פרו-חברתית במקרה של רועי, למשל, שביטא שמחה על מתנת יום ההולדת המאכזבת שקיבל מסבא וסבתא, נעשתה כדי שלא לפגוע בבני משפחתו וברגשותיהם. ילדים הבוחרים להסתיר בושה או כאב שהם חשים בעקבות אירוע לא נעים שקרה להם (למשל נפילה במהלך משחק כדורגל), כדי שילדים אחרים לא יצחקו עליהם - פועלים מדאגה לעצמם.

מחקרים מצביעים על כך שילדים בני ארבע מתקשים להבחין בין רגש אמיתי של אדם לבין הרגש שהוא מחליט לבטא כלפי חוץ ((Harris, Donnelly, Guz & Pitt-Watson, 1986. ילדים בגיל זה נוטים להיצמד לרגש שאדם מראה כלפי חוץ וחושבים שהוא מבטא את מה שהוא מרגיש באמת. לקראת גיל שש ילדים מבינים שעשויה להיות אי-התאמה בין הרגש האמיתי לביטויו החיצוני. בנוסף הם מבינים את הסיבות שעשויות לגרום לאדם להסתיר את רגשותיו. ילדים בני שש גם מבינים שהסתרת רגשות גורמת לאמונה מוטעית אצל הזולת בדבר רגשותיו של האדם.

**ה. הבנת המורכבות ויחסי הגומלין בין המצבים המנטאליים**

המחקרים שתוארו מראים שבין גיל שלוש לגיל שש גדלים ההבנה והידע של ילדים לגבי מצבים מנטאליים שונים. הבנה זו מתבססת על מערכת ענפה של מושגים בתחום המנטאלי. כך, למשל, המונח 'רצון' מתייחס לקבוצת מושגים, שעמם נמנים העדפה, ציפייה ותקווה; המונח 'אמונה' מתייחס לקבוצת מושגים המייצגים תהליכים קוגניטיביים, וכוללים בין היתר, מחשבות, השערות וידע שיש לאנשים לגבי התנהגותם של אנשים ולגבי קשרים בין בני-אדם. בנוסף, בהבנת כל אחד מהמצבים המנטאליים באה לידי ביטוי יכולתם הגדלה של ילדים להבין נקודות ראות שונות ולעמוד על השפעתן של נקודות המבט השונות על התנהגותם של בני אדם.

אולם כדי להבין התנהגות אנושית אין די בהבנת המצבים המנטאליים השונים בנפרד זה מזה. היבט חשוב בהבנה המנטאלית הוא היכולת לעמוד על הקשרים הקיימים בין מצבים מנטאליים ובינם לבין התנהגותם של בני-אדם. קיים קשר הדוק ביותר בין אמונות לרצונות. כך, למשל, ילד יזמין חבר לביתו כי הוא רוצה לשחק איתו ומאמין שהחבר ייענה לבקשתו. הם עשויים להחליט ללכת יחד לבריכת השחייה, משום שהם רוצים להשתעשע במים ומאמינים שהבריכה תהיה פתוחה.

קיים גם קשר הדוק בין רצונותיהם של בני-אדם לבין רגשותיהם. כאשר רצונו של אדם מתגשם, התחושה המתלווה לכך היא של שמחה או סיפוק. אולם כאשר רצון אינו מתממש, אדם עשוי להרגיש עצוב, מאוכזב, כועס וכדומה. ילדה הרוצה בלון, למשל, ואכן קונה אותו בחנות הצעצועים הסמוכה לביתה, תרגיש שמחה. לעומתה אחיה, שאינו מוצא בחנות הצעצועים את הכדור שרצה, עשוי להרגיש מאוכזב. גם התוצאה ההתנהגותית עשויה להיות שונה בשני המקרים: הילדה תשחק להנאתה בבלון, בעוד שהילד ימשיך בחיפושיו וינסה את מזלו בחנויות אחרות.

הבנה של מצבים מנטאליים מסוימים, כגון רגשות מורכבים – הפתעה ואכזבה - מתבססת על היכולת לקשר בין אמונות לרגשות. להיות מופתע, למשל, פירושו לשמוח על התרחשות שאינה תואמת את האמונה או את הציפייה של האדם לגבי מה שעומד לקרות; אכזבה היא מצב הפוך, שבו אדם עצוב כתוצאה מאי-התממשות אמונתו לגבי התרחשותו של אירוע חיובי. כזה היה מצבו של רועי, שציפה לארנבת וקיבל ספר על בעלי-חיים.

היכולת להתייחס למכלול מצבים מנטאליים ולעמוד על הקשרים הסיבתיים ביניהם באה לידי ביטוי בפרשנות שבני-אדם נותנים לכל התנהגות אנושית, ולו גם באירועים יומיומיים, פשוטים לכאורה. כאשר אנו מתבוננים, למשל, בילדה בת ארבע המנסה ללא הצלחה לחטוף בכוח משחק מילדה אחרת בגן, אנו מייחסים לה מגוון של מצבים מנטאליים המסבירים את התנהגותה. אנו עשויים לשער שהילדה רוצה לשחק במשחק, כועסת על הילדה האחרת, מאמינה שתוכל לקחת את המשחק מידיה ומאוכזבת שאינה מצליחה. ייתכן שננסה גם לנבא את המשך צעדיה: הילדה עשויה להתרחק ולבכות בצד, לבקש את עזרת הגננת ועוד.

מעניין לציין שלמרות מורכבותה של היכולת לייחס לאנשים מצבים מנטאליים, ולמרות היותה ייחודית לבני-אדם וחיונית לתפקודם החברתי, השימוש בה אינו כרוך במודעות לקיומה. יכולת מורכבת זו מתפתחת ומשתכללת בעיקר בתקופת הילדות המוקדמת, ללא הוראה פורמאלית של מבוגרים, וכאמור משמשת בני-אדם במהלך כל חייהם ובכל אינטראקציה עם בני-אדם נוספים, בלי שהם מודעים לכך.

**2. שלבים מוקדמים בהתפתחות תיאוריית ה-mind**

**שנת החיים הראשונה**

כבר בשלבים מוקדמים מאוד של חייהם יש לתינוקות רצונות, רגשות ואף אמונות וכוונות. הם עצובים או מתוסכלים, למשל, כאשר אינם משיגים את מבוקשם, כמו תשומת הלב של אחד ההורים או צעצוע שנפל מידיהם אל מחוץ ליכולת השגתם. אולם התנסויות כאלה כשלעצמן אינן מעידות על הבנה של המצבים המנטאליים הקיימים בבסיס התנהגותם ועל היכולת לייחסם לאחרים. שילוב של התבוננות בהתנהגותם הטבעית של תינוקות ומטלות מחקריות שפותחו לבדיקת הבנתם החברתית שופך אור על הצעדים הראשונים בהתפתחות ההבנה המנטאלית של בני-אדם.

במהלך חודשי חייהם הראשונים לומדים תינוקות להבחין בין בני-אדם לחפצים ועומדים על כמה אפיונים ייחודיים לבני-אדם. עם אפיונים אלה נמנים יכולתם של בני-אדם לנוע ולפעול באופן עצמאי ומכוון ללא שליטה פיזית של אדם אחר, וכן יכולתם לתקשר זה עם זה. תינוקות לומדים שכדי להשיג צעצוע עליהם לאחוז בו ולקרבו אליהם, בעוד שכדי לגרום לאמם או לאביהם לבוא אליהם באופן עצמאי הם יכולים להשמיע קול, גם כשהם נמצאים מחוץ לטווח ראייתם של ההורים. כאמור,[[2]](#footnote-2) תינוקות מחקים את תנועות הוריהם, למשל הוצאת לשון, מגיל צעיר ביותר וכן משתתפים במשחק תקשורתי עם מבוגרים, המבוסס על השמעת קולות על- פי תור. בכך הם מבטאים הבנה ראשונית לדמיון הקיים ביניהם. בעוד שבחודשים הראשונים תינוקות משחקים בצעצועים ובנפרד יוצרים קשר עם בני-אדם בסביבתם הקרובה, לקראת סוף השנה הראשונה הם מפתחים יכולת לקשב משותף, המחבר בין שתי היכולות שהיו קודם לכן נפרדות. הם מפנים את המבט והקשב שלהם אל חפץ שאליו מפנה המבוגר את מבטו, וכך נוצר מצב חדש של קשר משולש: התינוק והמבוגר כאחת ממקדים את תשומת לבם באותו צעצוע או גירוי. יכולת זו מהווה ביטוי ראשוני להכרה בכוונות האחר וליכולת להסיק על מצב מנטאלי, בהסתמך על רמזים התנהגותיים חיצוניים, כגון מבט.

**גיל שנה עד שלוש שנים**

במהלך השנה השנייה והשלישית לחיים חלים שינויים משמעותיים בהבנה החברתית-מנטאלית של ילדים. על בסיס היכולת לקשב משותף, שהתפתחה לקראת סוף שנת החיים הראשונה, מתפתחת יכולת ההירמזות החברתית. בשלב זה ילדים המתבוננים בפניהם ובהתנהגותם של הוריהם מסיקים לא רק מהו מושא תשומת הלב שלהם, אלא גם מהי התגובה המנטאלית-רגשית של הוריהם כלפי המצב שאליו מופנית תשומת לבם. ילדים מכלכלים את צעדיהם שלהם בהסתמך על תגובת הוריהם. הסתמכות זו על תגובת ההורים משרתת ילדים צעירים בעיקר במצבים של עמימות וחוסר ביטחון. היכולת הספונטאנית להירמזות חברתית מעידה על הבנה גדלה לגבי כוונות הזולת.

יכולת זו באה לידי ביטוי גם במחקרים שהתמקדו בהבנה מוקדמת של כוונות. מחקר שהתבסס על יכולת החיקוי של פעוטות בני שנה וחצי גילה שפעוטות בגיל זה מצליחים לזהות את הכוונות המניעות אדם לפעולה מסוימת ומחקים רק את מרכיבי ההתנהגות המכוונים ולא את המקריים. כך, למשל, כאשר צפו באדם שהצליח לעתים בביצוע מטלה מסוימת, כגון הרכבת צעצוע לא מוכר, ולעתים לא הצליח בכך, הפעוטות חיקו רק את ההתנהגות שהובילה למימוש הכוונות. מעניין שכאשר צפו הפעוטות ברובוט שביצע תנועות דומות לאלה של האדם וכמוהו "לא הצליח" בביצוע מטלה מסוימת, הם לא חיקו את תנועותיו. החוקרים פירשו זאת בכך שפעוטות מבחינים בין אדם לרובוט ומייחסים כוונות, שהן הבסיס להתנהגות של חיקוי, רק לבני-אדם (Meltzoff, 1995).

בערך בגיל שנתיים משכללים ילדים את יכולתם להתייחס אל הזולת בהתבסס על הבנת עולמו המנטאלי. בעוד שהירמזות חברתית משקפת הסתמכות על האחר לטובת הילד עצמו, הרי שבגיל זה מתחילה להופיע התנהגות אמפתית, הבאה לתמוך באחר. אמפתיה מעידה על הכרה של ילדים ביכולתם לא רק להיות מושפעים מהזולת, אלא גם להשפיע על התנהגותו ועל רגשותיו. ילדים עשויים, למשל, לנסות ולהרגיע אח קטן המבטא מצוקה בליטוף, בחיבוק, בנשיקה, בהבאת צעצוע וכדומה, ואף יפנו התנהגות דומה כלפי הורה המבטא כאב. ניסיון להשפיע על התנהגות הזולת או על תחושותיו עשוי להתבטא גם במצבים של מריבות ועימותים, למשל כאשר ילד מחביא מאח או מעמית-יריב צעצוע אהוב בידיעה שהדבר ירגיזו.

ההבנה המנטאלית הגדלה של ילדים בין גיל שנה לגיל שלוש שנים מתאפשרת במידה רבה תודות להתפתחות יכולת ההסמלה, הבאה לידי ביטוי מובהק ביותר בשפה. החשיבה הסימבולית-שפתית מחדדת את האבחנה בין העולם המנטאלי למציאות החיצונית ומאפשרת התייחסות לא רק למציאות עצמה, אלא גם למצבים שאינם קיימים במציאות העכשווית, כאלה שקרו בעבר, שעשויים לקרות בעתיד או אף דמיוניים לחלוטין. מחקרים מראים, למשל, שבין גיל שנתיים לשלוש ילדים לומדים להבחין בין מצב שבו אדם חושב על עוגייה שאיננה קיימת בהישג ידו לבין ילד האוחז בעוגייה ולכן יכול גם לאכול אותה, לתת אותה לחבר, וכדומה.

בתקופה זו מתעשרת השפה של ילדים באוצר מילים הכולל מצבים מנטאליים מגוונים ובמבנים תחביריים המאפשרים התייחסות למצבים מנטאליים של הילד עצמו ושל הזולת. השפה מאפשרת לילדים לשוחח על חפצים ועל מצבים שמחוץ לטווח הראייה העכשווי ואצורים בעולמם הפנימי, לשתף אחרים בזיכרונות שמחים או עצובים ("זוכר איזה כיף היה כששיחקנו עם אבא כדורגל בים?"), בתוכניות לעתיד ("ביום שבת אמא ואני הולכות לגן החיות"), או במחשבות וברגשות לגבי אנשים ואירועים בחייהם ("אני שונאת את גלי. כל יום היא תופסת את הבובה המדברת לפני ולא משתפת אף אחד. היא בכלל לא מקשיבה לגננת שאומרת לשחק בצעצועים ביחד").

ילדים בני שנתיים ושלוש נותנים ביטוי מילולי לרצונות ולרגשות שלהם ואף מודעים לרצונותיהם של אחרים, כדוגמת עמית, שהזכיר לאביו שהוא אינו אוהב אפונה בעוד שזהו מאכל האהוב על אחותו. ילדים גם מבינים את הקשר הסיבתי שבין רצונות להתנהגות ומבטאים אותו, וכן מבינים את הקשר בין רצונות לרגשות: "רננה הלכה עם אמא לחנות הצעצועים כי היא רצתה בלון". אבל "היא עצובה כי לא היו בחנות בלונים". ילדים בגיל זה אף מתחילים להתייחס בדיבורם למחשבות ולכוונות: "חשבתי שירד היום גשם אבל בסוף יש שמש" או "לא עשיתי את זה בכוונה. יוני דחף אותי ואז נפלתי על קופסת הסוכריות והכול נשפך."

לסיכום, במהלך שלוש השנים הראשונות נבנה בסיס מוצק של הבנה חברתית, המאפשר שכלול של יכולת זו בגילים מאוחרים יותר. בתקופה זו מגלים תינוקות וילדים צעירים את הקשר בין התנהגות גלויה של בני-אדם לבין מניעים מנטאליים סמויים מהעין. גילוי חשוב זה מתבסס תחילה על מצבים שבהם ילדים מושפעים ממבוגרים, ואחר כך הם עצמם מתנהגים באופן המעיד על יכולתם להבחין בין התנהגות למצב מנטאלי, כגון רגשות, ועל יכולתם להשפיע, באמצעות התנהגותם, על מצבים מנטאליים אצל הזולת. השפה ההולכת ומתעשרת מבטאת הבנה של מושגים מנטאליים ראשוניים ומאפשרת ייצוג ראשוני של נקודות ראות שונות. התפתחות מוקדמת זו מאפשרת לילדים בגיל שלוש עד שש להעשיר את המערכת המושגית בתחום המנטאלי, להעמיק את הבנתם לגבי קשרים בין מצבים מנטאליים שונים ובינם לבין התנהגות, ולהבין מצבים שבהם קיימים ניגודים בין נקודות ראות של אנשים שונים. כל אלה באים לידי ביטוי ביכולתם הגדלה של ילדים להבין מצבים חברתיים ובין-אישיים מורכבים ולהשתלב במגוון רחב יותר של יחסי גומלין עם הזולת.

**3. גישות מחקריות והסברים להתפתחות תיאוריית ה-mind**

שני כיווני מחקר עיקריים מנסים להסביר את המנגנונים ואת התהליכים העומדים בבסיס התפתחות תיאוריית ה-mind אצל ילדים. כיוון מחקרי אחד מתמקד בזיהוי ובתיאור המנגנונים הקוגניטיביים, המאפשרים שיפור הדרגתי ברמת החשיבה של ילדים ובהבנה גדלה של מצבים מנטאליים מורכבים, ובמיוחד של אמונות מוטעות. כיוון שני מנסה לזהות את ההקשרים הסביבתיים המעודדים ילדים לחשוב על מצבים מנטאליים אצל האחר ולהתייחס אליהם בפועל ומתמקדת באינטראקציות בין מבוגרים לילדים ובין ילדים לבין עצמם.

ראוי לציין שהגישות להסברת התפתחות תיאוריית ה-mind נוגעות בשאלות תיאורטיות חשובות העומדות בבסיס המחקר ההתפתחותי בכללותו. האחת נוגעת לתפקידן של יכולות מולדות לעומת יכולות נלמדות בהתפתחות ילדים; שאלה שנייה דנה במידת הכלליות או הספציפיות של כישוריהם הקוגניטיביים של ילדים. התחום של תיאוריית ה-mind מהווה במה מרכזית לדיונים ערים ותוססים בשאלות חשובות אלה.

**א. הסברים קוגניטיביים**

חוקרים רבים התמודדו עם השאלה בדבר המנגנון הקוגניטיבי שיכול להסביר באופן מטבי את מהלך התפתחותה של תיאוריית ה-mind אצל ילדים ((Astington & Gopnik, 1991. גישה מרכזית בתחום גורסת שההבנה המנטאלית הגדלה של ילדים דומה לתהליך של למידה וחקר מדעיים, שבו תיאוריה ראשונית מוצעת ועומדת למבחן, וכשמצטברות מספיק עדויות להפרכתה, היא מפנה את מקומה לתיאוריה חדשה, נכונה ומדויקת יותר ((Wellman et al, 1990. על פי גישה זו, תיאוריית mind מוקדמת אצל ילדים מתבססת על הבנה של מצבים מנטאליים פשוטים, כגון רצונות ורגשות לא מורכבים, ואינה כוללת התייחסות לנקודות ראות מנוגדות ולאמנות מוטעות. ילדים המצוידים בתיאוריה כזו נתקלים בהדרגה במקרים שאינם ניתנים להסבר בהתבססות על מצבים מנטאליים פשוטים בלבד. למשל, כאשר הם רואים ילד, שבדומה למקסי רוצה חפץ או צעצוע מסוים אך מחפשו במקום שבו לא יוכל למצאו - הם אינם מסוגלים להסביר את התנהגותו בכלים המנטאליים המצויים בידיהם. ריבוי מקרים כאלה, שבהם קיימת סתירה בין רצון הפרט להתנהגותו, מנקודת הראות של ילדים בני שלוש, מחייב אותם לחפש הסבר חלופי להתנהגות זו. ההסבר החדש אינו יכול להסתפק בייחוס רצונות פשוטים לבני-אדם, אלא עליו לכלול התייחסות למצבים מנטאליים נוספים ומורכבים, כגון אמונות מוטעות.

גישה שונה לגמרי טוענת שתיאוריית ה-mind היא יכולת מולדת, ולא נלמדת, וכי ההבנה החברתית הגדלה של ילדים הינה ביטוי לתהליך של הבשלה, שבמהלכו יוצאת היכולת המולדת מהכוח אל הפועל, תוך כדי היחשפותם למגוון של אינטראקציות בין-אישיות ((Fodor, 1992. טענה זו מתבססת על מגוון התנהגויות של תינוקות, כגון חיקוי מוקדם, קשב משותף, הירמזות חברתית ומשחק דמיון, המצביעות, לדעת החוקרים, על הבסיס המולד של תיאוריית ה-mind.

גישה שלישית (Cognitive complexity and control) קושרת את התפתחותה של תיאוריית ה-mind להתפתחותם הקוגניטיבית הכללית של ילדים ((Frye, Zelazo & Burak, 1998. הטענה המרכזית של החוקרים המייצגים גישה זו היא שבמהלך הילדות המוקדמת משתכללת יכולתם של ילדים להבין מצבים מורכבים בתחומים שונים, שהמשותף להם הוא הצורך להכיל שתי נקודות ראות בעת ובעונה אחת. במקביל חל שיפור בוויסות ובארגון התנהגותם, המתבטא ביכולתם של ילדים להשהות את תגובתם ולשקול היבטים שונים של מצב מורכב. השילוב של שתי היכולות - הכלת שתי נקודות ראות וויסות התנהגותי — מתבטא, על פי גישה זו, הן בהבנה של אמונות מוטעות והן במטלות קוגניטיביות נוספות, כגון מיון קלפים על פי שני ממדים וקריטריונים משתנים והבנה של מילים נרדפות ומילים הומופוניות.

**ב. הסברים סביבתיים**

מאחר שתיאוריית ה-mind באה לידי ביטוי בהבנת הזולת וביחסים חברתיים תקינים, אין זה מפתיע שמחקרים רבים מצביעים על חשיבותן של התנסויות חברתיות מגוונות להתפתחותה. ממצאי המחקרים מתמקדים בשני הקשרים שבהם מתפתחת הבנה מנטאלית: א. שיחות של הורים, ובעיקר אמהות, עם ילדיהם; ב. משחק עם ילדים.

כדי לבדוק את התפקיד שממלאות שיחות של אמהות עם ילדיהן בהתפתחות הבנתם המנטאלית התבוננו חוקרים

(Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade,1991) באינטראקציות טבעיות בין אמהות לילדיהן. בנוסף, הם בדקו את ההבנה המנטאלית של ילדים במטלות של אמונות מוטעות ובמטלות של הבנת רגשות. נמצא שקיים קשר הדוק בין אפיוני השיח היומיומי המתנהל בין אמהות לילדים לבין התפתחות תיאוריית ה-mind של ילדים. דיבור אימהי המסייע להתפתחות ההבנה המנטאלית הינו עשיר באוצר מילים מנטאלי וכולל שימוש במילים כגון חושב, מתפלא, מתכנן. כמו כן הוא מאופיין במבנים תחביריים של משפטים משועבדים, המדגישים את קיומם של המצבים המנטאליים, כגון: "ירון חשב שליאת לא רוצה לשחק במכונית", "דנה רוצה שמחר לא ירד גשם, כדי שתוכל ללכת עם אבא לגן החיות" (De Villers & De Villiers, 2000). אולם, הגורם בעל ההשפעה הרבה ביותר על ההבנה המנטאלית של ילדים הוא תיווך אימהי המתייחס לסיבות ולהסברים מנטאליים להתנהגותם של בני אדם, ואף מעודד את הילדים עצמם לתת הסברים מנטאליים להתנהגותם שלהם ולזו של שותפיהם למשחק או לעימותים ((Wellman & Lagattuta, 2004.

מסקנה זו היא תוצאה של כמה מחקרי אורך רחבי היקף, שבהם השתתפו אמהות מרקע חברתי-כלכלי מגוון וילדים שהיו בני שלוש בתחילת המחקרים ובני חמש בסופם (Browm, McCAll and Dunn, 1996). האמהות נצפו במספר רב של אינטראקציות טבעיות עם ילדיהן בבית, תוך התמקדות החוקרים באפיונים המנטאליים של התיווך האימהי. בנוסף הועברו לילדים מטלות הבודקות הבנה של רגשות הזולת והבנה של אמונות מוטעות. ממצאי המחקר הצביעו על קשר הדוק בין התייחסות של אמהות לסיבות ולמניעים העומדים בבסיס תגובות רגשיות של אנשים לבין הצלחה של ילדים במטלות של הבנת רגשות הזולת בגיל שלוש והבנה של אמונות מוטעות בגיל ארבע עד חמש. תיווך אימהי המדגיש סיבתיות מנטאלית-רגשית בא לידי ביטוי, בין היתר, בהפניית תשומת לבם של הילדים לרגשות של ילד אחר שאיתו הם נמצאים בעימות ובסיוע לילדים במציאת פיתרון שיספק את שני הצדדים.

מהמחקרים עולה, אם כן, ששיח משפחתי בהנחיית האם, המדגיש מניעים מנטאליים ובמיוחד סיבות רגשיות להתנהגותם של בני-אדם, מסייע לילדים להבין את הקשר בין העולם המנטאלי למציאות היומיומית ולהתנהגותם של בני-אדם. קשרי משחק וחברות בין ילדים מהווים הקשר טבעי שבו ילדים מתנסים ביישום הבנה זו ובשכלולה.

ילדים בגיל הגן מבלים זמן רב במשחק עם ילדים אחרים, עם אחים ועם חברים. קשרים של ילדים עם בני גילם כוללים הן מצבים של שיתוף פעולה והן מצבי עימות. בשני סוגי המצבים ממלאת היכולת המתפתחת להבין את נקודת הראות של האחר ולהתייחס אליה תפקיד מרכזי. בדרך כלל קיימת אצל ילדים מוטיבציה לפתור עימותים וחיכוכים ולאפשר המשך הנאה ממשחק שיתופי, וזו מהווה גורם נוסף המעודד ניסיון להבין את הזולת.

אפיונים אלה של קשרים בין ילדים באים לידי ביטוי מובהק במשחק דמיון חברתי, ששכיחותו בקרב ילדי גן גבוהה. משחק זה דורש, ואף מפתח, יכולת תכנון משותפת, הקשבה והתייחסות לרעיונות ולרצונות הזולת, תיאום עמדות לגבי המשך המשחק, ולעתים אף כולל עימותים בין השותפים למשחק, שפיתרונם דורש התייחסות לנקודת הראות של הזולת. תצפיות במשחק דמיון חברתי טבעי של ילדים מגלות שהדיבור המנטאלי בין ילדים בעת משחק הינו עשיר מזה הבא לידי ביטוי באינטראקציות שלהם עם הוריהם. בעוד שבאינטראקציות אם-ילד האם היא זו שמובילה את השיח המנטאלי, הרי שבמשחק שיתופי מרבים הילדים להשתמש במצבים מנטאליים למגוון של מטרות: כדי להציע רעיונות מעמדה שוויונית ("בואי נדמיין שאת אמא ואני כלב"); כדי להביע הסכמה או אי-הסכמה לרצון או לרעיון של הזולת ("אבל אני לא רוצה להיות חתול"); כדי לכוון את המשחק לכיוון הרצוי להם ("אל תשכח שאתה עכשיו בודק אותי"); וכן כדי לבטא עמדת כוח ("אני חושב שזה יותר טוב, ואני מחליט כי אני יותר גדול ממך").

ילדי גן, שמשחק הדמיון החברתי שלהם מאופיין בדיבור עשיר במצבים מנטאליים ובריבוי של הצעות למשחק משותף, מצליחים יותר גם במטלות הבודקות אמונות מוטעות. יתרה מזאת, ילדים שמשחק הדמיון החברתי שלהם עשיר בהצעות לתכנון משותף של תרחישים או תסריטים ובשיח שיתופי של רעיונות למשחק, מצליחים מוקדם יותר מעמיתיהם במטלות כאלה (Brown et. al, 1996). בנוסף, קשרי החברות שלהם עם ילדים אחרים הם לעתים קרובות ממושכים ויציבים יותר. ממצאים אלה מעמיקים את הבנתנו בדבר חשיבותם של קשרים בין ילדים להתפתחותם של הבנה חברתית ותפקוד חברתי ומצביעים על הקשר ההדוק שקיים בין משחק דמיון חברתי והתפתחות תיאוריית ה-mind. הקשר בין תיאוריית ה- mind לבין הבנה חברתית ותפקוד בחברה הוא, אם כן, דו-כיווני. לצד חשיבותה ותרומתה של תיאוריית ה-mind לתפקוד חברתי תקין, הרי שהתנסויות חברתיות עשירות מהוות גורם חשוב בהתפתחות יכול זו והן לא רק תוצאה של התפתחות זו.

לסיכום, תיאוריית הmind- הינה יכולת המתפתחת במהלך הגיל הרך ויוצרת תשתית להבנה ותפקוד חברתיים תקינים ועשירים במהלך החיים. התפתחותה שזורה במגוון אינטראקציות שילדים חווים עם אנשים בסביבתם הקרובה, כגון: משחק ועימותים עם ילדים ושיחות עם הורים וגננות. חשוב שאנשי חינוך ואנשי חינוך לעתיד יכירו את התחום וישלבו התייחסות להבנה החברתית של ילדים בעשייתם החינוכית.

1. המושג mind אינו ניתן לתרגום. הכוונה היא לאותו מרכיב אנושי האחראי הן למחשבות והן לרגשות של האדם. העברית מבחינה בין השכל והמחשבה לבין הרגשות כמצויים משני צדי מתרס ואף כדברים מנוגדים. המונח mind מאחד את שניהם. בסלנג אנחנו אומרים: "אני לא מבין את הראש שלו" או "תיכנס לראש שלי". [↑](#footnote-ref-1)
2. ראו בפרק שני, בסעיף "פנים אל פנים". [↑](#footnote-ref-2)