

סגנונות הורות, מעורבות הורית בבית הספר ותפקוד חינוכי ולימודי של ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל

ד"ר יוסי יפה¹

תקציר

במחקר זה השתתפו 116 הורים לילדים עם צרכים מיוחדים שדיווחו על הקושי הראשוני של ילדיהם ועל מצבם הלימודי בהתבסס על הערכות הלימודיות הרשמיות שהיו בידיהם מטעם בית הספר. מדגם הילדים מייצג באופן לא פרופורציונלי שש שכבות גיל ($\bar{x}=9.23$, $SD=1.85$) ו-3 קבוצות לקות עיקריות (הפרעות קשב, לקויות למידה ולקויות מורכבות). באמצעות ניתוחי רגרסיה מרובי משתנים נמצא כי סגנון הורי ומעורבות הורית בבית הספר הסבירו שיעור ניכר מהשונות בתפקוד החינוכי של ילדים עם הפרעות קשב ולקויות מורכבות המשולבים בבית הספר הרגיל. בקבוצה הראשונה תיווכה מעורבות הורית במובהק את הקשר בין סגנון ההורות לתפקוד הילדים. סגנון הורי ומעורבות הורית אף תרמו לסירוגין להסברת ההישגים הלימודיים בכישורי השפה ובמקצועות המתמטיים (בהתאמה) בקבוצה הכללית, אם כי במידה צנועה יותר. בכל המקרים שבהם נמצא קשר מובהק בין סגנון הורי לתפקוד לימודי וחינוכי, הצביע הדבר על עדיפות תפקודית לילדים להורים שמכותיים בהשוואה לילדים להורים הסמכותניים. המשמעויות התיאורטיות והחינוכיות של הממצאים הללו נידונות על רקע הספרות הרלוונטית.

מבוא

תחום סגנונות ההורות וגידול ילדים זוכה מזה זמן רב למקום מרכזי בשיח התיאורטי והמחקרי בחינוך והתפתחות ילדים. חשיבות התפקוד ההורי בזיקה להתפתחות הפסיכולוגית של ילדים נידונה באופן כללי, אך טרם נחקרה לעומקה בכל הקשור לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים. מרבית הספרות המחקרית הרלוונטית התמקדה בהשלכות הלקות של הילד על ההורים ובני המשפחה. המחקר הנוכחי יעסוק בבדיקת הקשר בין הסגנון ההורי ומעורבות ההורה בבית הספר לתפקוד החינוכי של ילדים עם צרכים מיוחדים.

סקירת ספרות

חקר סגנונות ההורות התפתח כחלק מהעיסוק הרחב בתהליכי סוציאליזציה המתקיימים בין הורה לילד. תיאורטיקנים וחוקרים התמקדו בדפוסים שונים של התנהלות והתנהגות הורית הרלוונטיים ליחסי הורים ילדים שיש בהם כדי לנבא ולהסביר אפיונים התפתחותיים ותפקודיים בקרב ילדים. שניים מן הרכיבים ההוריים היסודיים ביותר שזוהו בהקשר הזה, הם שליטה הורית (או דרישתיות) וקבלה (או תגובתיות) הורית (Darling & Steinberg, 1993; Steinberg, 2001; Maccoby & Martin, 1983). הביטויים האופייניים של רכיב השליטה ההורית ניכרים בהצבת גבולות ובפיקוח על התנהגות הילד תוך מתן אוטונומיה (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, 1992; Darling & Steinberg, 1992), בעוד שבצורתם השלילית הם ניכרים בדפוסים מוגזמים של ויסות שגרת חייו ופעילותו של הילד, הגנת יתר, הדרכה הדוקה כיצד לחשוב ולהרגיש וכיו"ב - סממנים של שליטה פסיכולוגית (Barber, 1996; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Schwarz, Barton, Henry, & Pruzinsky, 1985). קבלה הורית מתאפיינת בשילוב המרכיבים חום ותגובתיות, וניכרת בקבלת רגשות הילד, בהקשבה אקטיבית, במתן שבחים ובמעורבות רגשית והתנהגותית בחייו של הילד (Maccoby, 1992).

על יסוד הממדים הללו התפתחו המשגות של סגנונות הוריים מוכללים (Baumrind, 1974; Maccoby & Martin, 1983) המציינים טיפוסים הורות אופייניים הניכרים בעמדות ובהתנהגות כלפי ילדיהם והמהווים בסיס לאקלים המשפחתי הכללי, למשל: הורות סמכותית, סמכותנית ומתירנית. המאפיינים העיקריים המבחינים בין טיפוסים ההורות הללו, מתייחסים להיקף או למידה של גבולות והדרכה שהורה מציב, דרישות וציפיות שהורה מסביר ומצדיק, שליטה וכוח שהורה מפעיל ומספק תמיכה רגשית (Yaffe, 2013). ההורה הסמכותי, למשל, משלב משמעת עקבית והצבת גבולות (שליטה התנהגותית) עם אספקת חום ותמיכה רגשית, היגיון ומשא ומתן. הוא מכיר בחובותיו ובזכויותיו כמבוגר וכבעל הסמכות, אך אינו גורע עקב כך מזכויותיו של הילד, ממאפייניו הייחודיים ומשאיפותיו לעצמאות (Baumrind, 1968, 1971, 1978).

לאורך השנים הצטברו עדויות אמפיריות רבות הקושרות בין דפוסי הורות סמכותית לתפקוד התנהגותי, חברתי וחינוכי מיטבי בקרב ילדים שהתפתחותם טיפוסית (Typically developing children) (Čablov, Pazderkov, & Miovska, 2014; Eisenberg et al., 2005; Dyches, Smith, Korth, Roper, & Mandleco, 2012; Masud, Thurasamy, & Ahmad, 2015; Panetta, Somers, Ceresnie, Hillman, & Partridge, 2014; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; Spera, 2005). מחקרים נוספים בחנו את המנגנון הייחודי המסביר את הקשר בין מאפיינים הוריים ותפקוד חינוכי מוצלח בקרב ילדים להורים סמכותיים. אישק ועמיתיו (Ishak, Low & Law, 2012), למשל, השוו את הקשר שבין תפישה עצמית והישגים אקדמיים בקרב מתבגרים להורים סמכותיים ומתבגרים להורים סמכותניים. הם

מצאו כי תפישה עצמית כללית התקשרה עם הישגים לימודיים רק בקרב הילדים להורים הסמכותיים, וכי עוצמת הקשר בין תפישה עצמית אקדמית להישגים הייתה חזקה יותר בקבוצה זו באופן מובהק. החוקרים ייחסו את ההבדלים לתפקיד המקדם שממלאים מאפייני ההורה הסמכותי, הנוטה להעניק חום, כבוד ולקבל את הייחודיות של הילד, כמו גם לטפח אצלו תפישות של ערך עצמי גבוה.

במחקר אורך אחר (Juang & Silbereusen, 2002) זיהו החוקרים פרקטיקות הוריות המתקשרות באופן מובחן עם תפקוד לימודי חיובי בקרב מתבגרים. מעבר למשתנים הקשורים בילדים, בהם היכולת הקוגניטיבית הנתפשת והאקטואלית שלהם, נמצא כי ביטויים של מעורבות הורית בלימודים, שאיפות אקדמיות הוריות ביחס לילדים וקונטקסט של הורות חמה ניבאו במובהק את הישגיהם בפועל. כך, מתבגרים שהתאפיינו בקונפיגורציה של יכולת קוגניטיבית גבוהה ותפישת יכולת גבוהה יחד עם הורים חמים ומעורבים, הציגו את הישגים הלימודיים הגבוהים ביותר. לעומתם, ילדים שהוריהם היו בלתי מעורבים בלימודיהם, הציגו יכולות לימודיות נמוכות יותר, בפרט כאשר היכולות הקוגניטיביות שלהם היו נמוכות. למעשה, רק יכולות קוגניטיביות גבוהות נמצאו במחקר הנדון כגורם מגוון מפני הורות בלתי מעורבת בהקשר של הישגים לימודיים.

פעילות הגומלין שבין מעורבות הורית בבית הספר לסגנון הורי בזיקה להישגים לימודיים של ילדים הובהרה בצורה הטובה ביותר במחקרם של סטיינברג ועמיתיו (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992) שבחן את השפעתן של פרקטיקות הוריות על התפקוד החינוכי של ילדים נורמטיביים בבית הספר. במחקרם זה נמצא כי הקשר בין הורות סמכותית להישגים לימודיים וממדים נוספים של תפקוד לימודי מתווך על ידי מידת המעורבות ההורית בבית הספר. במילים אחרות, נמצא שילדים להורים סמכותיים מתפקדים טוב יותר מבחינה חינוכית במידה רבה בשל העובדה שהוריהם מעורבים יותר בחינוכם במערכת הבית ספרית. עוד נמצא במחקר כי הקשר בין פרקטיקות של מעורבות הורית בבית הספר להישגים לימודיים הולך ומתמתן באופן משמעותי ככל שההורה סמכותי פחות, וכמעט שמתבטל כליל כאשר ההורה אינו סמכותי. הם הסיקו מכך כי הורות לא סמכותית עלולה לערער באופן משמעותי את ההשפעה המיטיבה של מעורבות הורית בבית הספר, ולהיפך.

בהמשך הציעו שניים מהחוקרים הללו (Darling & Steinberg, 1993) את המודל הקונטקסטואלי של הסגנון ההורי כדי להסביר את התפקיד המקדם או הממתן של סגנון ההורות בהקשר של מעורבות הורית בבית הספר ותפקוד חינוכי של ילדים. לפי המודל יש לראות בסגנון ההורי מעין אקלים משפחתי (קונטקסט) שבמסגרתו מיושמות פרקטיקות הוריות ומודגשות מטרות חינוכיות ויש בו כדי לווסת את יעילותן והגשמתן של אלה. בהקשר הזה נראה כי האופן בו הורים מבטאים ומיישמים את מעורבותם בלימודים של הילד כמו גם לדרך בה הם מעודדים אותו (סגנון הורות כוללני - תמיכה, עקביות, פיקוח, הדרכה והכוונה), יש חשיבות מכרעת בהשפעה על תפקודי הילד.

בעוד שרבות נחקר על אודות חשיבות האיכות ההורית בזיקה למשתנים התפתחותיים אצל ילדים רגילים, רק מעט ידוע בהקשר הזה לגבי אוכלוסיות ילדים עם צרכים מיוחדים. אף על פי שיש סיבות מוצקות לברר בנפרד ובאופן ממוקד את הקשר בין סגנונות הוריים להיבטים תוצאתיים בקרב ילדים עם לקויות שונות (Dyches et al., 2012), מספר סקירות מקיפות בנושא מהעת האחרונה מגלות שהיקף המחקר בתחום מוגבל ביותר (למשל: Dyches et al., 2012; Raya, Ruiz-Olivares, Pino & Herruzo, 2013; Hasting & Beck, 2004). למעשה, מרבית הספרות בנושא התמקדה דווקא בהשלכות השליליות של גידול ילדים עם לקויות השונות על תפקוד ההורים במשפחה ועל מצבם הנפשי. באופן כללי נראה כי הורים לילדים עם לקויות שונות סובלים ממתח נפשי רב יותר ומצויים בסיכון רב יותר לסבול מהפרעות פסיכיאטריות ולאמץ דפוסי הורות בלתי מסתגלים (Raya et al., 2013; Gau & Chang, 2013; Deault, 2010).

העדויות האמפיריות המצומצמות יחסית הקושרות בין סגנונות הורות לתפקוד חינוכי והתנהגותי של ילדים עם לקויות התפתחותיות ורגשיות מדגישות יותר את האופי הדינאמי והדו-כיווני המתקיים בין מאפייני ההורה לילד. באופן כללי נראה כי הורות סמכותית קשה יותר ליישום ופחות יציבה לאורך זמן בקרב ילדים עם לקויות התפתחותיות שונות, מכיוון שהסגנון ההורי נשען יותר על מאפייני הילד, ולא רק על מאפייני ההורה (Woolfson & Grant, 2005). מרבית המחקרים ביחס לילדים עם ADHD, למשל, מראים כי מאפייני ההורה מתווכים את השפעות מאפייני הילד על התפתחותו ועל הסתגלותו במעגלי החיים השונים (Healey, Flory, Miller, & Halperin, 2011; Gau & Chang, 2013; Modesto-Deault, 2010; Lowe, Danforth, & Brooks, 2008; Kaiser, McBurnett, & Pfiffner, 2011). גידול ילדים עם הפרעות קשב והיפראקטיביות כרוך במתח וקושי נפשי רב המשליכים על התפקוד ההורי וסגנונו, ואלה מתקשרים בתורם עם התפקוד של הילד. יתרה מכך, במחקרם של קייסר ועמיתיו (Kaiser et al., 2011) נמצא תפקוד הורי (שלילי) כמנבא ייחודי של כישורים חברתיים ירודים והתנהגות אגרסיבית בקרב ילדים עם ADHD באופן בלתי תלוי בחומרת התסמינים של הפרעה.

מחקרים נוספים מלמדים כי הורים לילדים עם הפרעות התפתחותיות נוטים להיות פחות מעורבים בלימודי ילדיהם ולחוש פחות קומפוטנטיים בכל הנוגע ליכולתם בהקשר הזה (Rogers, Wiener, Martton, & Tanno, 2009). זאת על אף שחשיבותה ויעילותה הרבה של פרקטיקה הורית זאת בזיקה לתפקוד החינוכי הודגמה, אם במידה מוגבלת, גם בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים (Al-Shammari & Yawkey, 2008).

וכך בעוד הספרות בתחום מתמקדת בדינמיקה המשפחתית השלילית המתפתחת בזיקה ללקויות של ילדים, פחות ידוע באשר למאפייני ההורות החיובית בקרב קבוצות אלה. למעשה, מרבית הידע העומד לרשותנו ביחס לדפוסי הורות יעילים בזיקה למשתנים תוצאתיים אצל ילדים, נובע ממסגרות תיאורטיות וממסדי ידע מחקריות על הורים לילדים

שהתפתחותם טיפוסית. מספר מקורות מרמזים כי כשהורים לילדים עם צרכים מיוחדים מצליחים ליישם סגנון הורות כמו-סמכותי גם בגידול ילדים עם מגוון צרכים מיוחדים, צפויות לכך השלכות חיוביות ניכרות על תפקודם של האחרונים מבחינה רגשית, חברתית וחינוכית. באופן כללי, בקרב ילדים עם לקויות התפתחותיות רב-בעייתיות (תסמונת דאון ואוטיזם), התבטא סגנון הורות זה ברמה גבוהה של תגובתיות, רגישות והדרכה והתקשר עם תפקוד קומוניקטיבי וחברותי משופר בקרב ילדים אלה (Dyches et al., 2012). בקרב ילדים עם הפרעות קשב וליקויי למידה, נמצאה מתכונת של הורות חיובית זהה כממלאת תפקיד ממתן (Moderating Role) ביחס לקשר שבין דפוסי ההפרעה לתפקוד החברתי והרגשי בפועל בקרב ילדים אלה (Barkauskiene, 2009; Healey et al., 2011). למעשה, הורות תומכת וחמה שימשה במקרים האלה כגורם מגוון מפני ההשפעות השליליות של מאפייני ההפרעה על ההסתגלות החברתית של הילדים ועל נטייתם לפתח הפרעות התנהגותיות מופנות ומוחצנות.

עדויות אלה אם כן מסתמנות כמבטיחות בכל הנוגע לחשיבות התפקוד ההורי מבחינת הסתגלותם וקידומם של ילדים עם צרכים מיוחדים, חרף התפקיד שלקויותם משחקת במקרה הזה בהקשר של תפקודם הכללי. תרומתו של הסגנון ההורי והדינאמיקה המתקיימת בינו לבין פרקטיקות הוריות חיוביות של מעורבות הורית בחינוך הילד בבית הספר בזיקה לתפקוד חינוכי והישגים לימודיים בקרב קבוצות אלה, לוקה בחסר באופן בולט וטעון עוד מאמץ מחקרי רב (ראו: Deault, 2010). העבודה הנוכחית מתמקדת בהיבטים הספציפיים האלה בניסיון להרחיב את היריעה המחקרית של סגנונות הורות בקרב קבוצות בעלות אפיונים מיוחדים.

לאור סקירת הספרות לעיל, יבחן המחקר הנוכחי את שאלות המחקר הבאות:

1. האם ישנו קשר בין הסגנון ההורי של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים למידת מעורבותם בחינוך ילדיהם בבית הספר הרגיל?
2. מהו הקשר בין הסגנון ההורי לתפקוד הלימודי והחינוכי של תלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות חינוך משלבות?
3. מהי התרומה של המעורבות ההורית בבית הספר לניבוי התפקוד הלימודי והחינוכי של תלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות חינוך משלבות?
4. האם הסגנון ההורי ממתן או מקדם את הקשר שבין המעורבות ההורית לתפקוד הלימודי והחינוכי של ילדים עם הצרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל?

שיטת המחקר

המדגם

במחקר השתתפו 116 הורים לילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל, כאשר 80 מתוכם נשים ו-35 גברים (מינו של הורה יחיד לא דווח). גיל ההורים נע בין 27 ל-65 עם ממוצע 41.10 וסטיית תקן 6.89. 96 (83%) מהם היו נשואים וכל השאר יחידנים. רוב ההורים במדגם (כ-89%) ילידי הארץ, בעלי השכלה ממוצעת של 13.2 שנים ($SD = 2.9$). ההורים דיווחו על הקושי הראשוני של ילדיהם בהתאם לאבחנה הרשמית שלהם וכן על מצבם הלימודי, בהתבסס על הערכות הלימודיות הרשמיות שהיו בידיהם מטעם בית הספר.

המדובר בדגימת נוחות כלתי שיטתית. מדגם הילדים המדווחים על ידי ההורים מייצג באופן לא פרופורציונלי שש שכבות גיל ($\bar{x}=9.23$, $SD=1.85$) ו-3 קבוצות לקות עיקריות בהתאם להתפלגות המפורטת בלוח 1. הואיל ושכבות הגיל לא נבדלו במובהק ברמת התפקודים החינוכיים והלימודיים שנבדקו במחקר (המשתנים המוסברים), נערכו כלל הבדיקות הסטטיסטיות הן בקבוצה הכללית והן בקבוצות הלקות, כקבוצה גילאית אחת ללא פיקוח על המשתנה הזה.

לוח 1: התפלגות הילדים המדווחים במדגם (על ידי ההורים) לפי קבוצת הלקות ושכבת הגיל

סה"כ	לקויות למידה (LD)	לקויות מורכבות	הפרעות קשב (ADHD)	כיתה 1-2	כיתה 3-4	כיתה 5-6	סה"כ
18	3	4	11				
44	7	12	25				
54	13	16	25				
116	23	32	61				

52.6% מכלל המדווחים במדגם הנוכחי היו ילדים עם הפרעות קשב והיפראקטיביות (ADHD), 27.6% מתוכם עם לקויות למידה וכל השאר (19.8%) ייצגו מגוון רחב יותר של לקויות שאוחדו לכלל קבוצה אחת בשל מיעוטם המספרי במדגם (להלן: קבוצת הלקויות המורכבות). קבוצה זו כללה ילדים עם לקויות התפתחותיות (אוטיזם, פיגור שכלי קל) וילדים עם לקויות חושיות.

כלי המחקר

סגנונות הורות. הערכת הסגנונות ההוריים המוכללים של הורי הילדים שהשתתפו במחקר נעשתה באמצעות שאלון הסמכות ההורית של בורי (PAQ: Buri 1991), המבוסס על דיווח עצמי של ההורה. השאלון מכיל 30 פריטים (10 פריטים לכל סגנון הורות), ומשמש לצורך סיווג הורים לפי אחד משלושת סגנונות הורות: סמכותי (למשל: "הוריי עודדו תמיד דיונים בכל פעם שהרגשתי שהחוקים וההגבלות במשפחה הם לא הוגנים"), סמכותני (למשל: "אפילו אם הילדים לא הסכימו איתם, הורי הרגישו שזה לטובתנו אם מכריחים אותנו לנהוג כפי שהם חושבים לנכון") ומתירני (למשל: "כשגדלתי, הורי הרגישו שבבית שמנוהל כהלכה, הילדים צריכים לקבל את מה שהם רוצים במשפחה באותה מידה כמו ההורים"). סולם התגובה לפריט נע בין 1 ("בכלל לא מסכים") ל-5 ("מסכים מאוד") ואילו טווח הציונים הכללי לכל סולם הורי נע בין 10-50, כאשר ציון גבוה מבטא אפיון גבוה של אותו סגנון. סיווג לפי הסגנון ההורי נקבע על פי הציון הגבוה מבין שלושת הסולמות אצל כל נבדק. זהו כלי תקף בעל נתוני מהימנות פנימית ומהימנות מבחן חוזר (ראו: Smetana, 1995; Buri, 1991) גבוהים יחסית, המקובל בישראל ובעולם למדידת שלושת סגנונות הורות. הכלי במתכונתו הנוכחית הניב נתוני מהימנות כעקיבות פנימית (אלפא קרונברך) מספקים בגודל .77 עבור שני סולמות הורות ששימשו במחקר הנוכחי (סמכותי וסמכותני).

מעורבות הורית. לצורך הערכת מידת מעורבות ההורה במסגרת הפעילות החינוכית של ילדו, נעשה שימוש בשאלון מעורבות הורית במערכת החינוכית (חודוטוב, 2001). זהו כלי המבוסס על שאלון שפותח במחקרה של לוי (1997; אצל חודוטוב, 2001), שהותאם מבחינת הפעילויות לחינוך המיוחד. השאלון כולל 7 היגדים המכילים שלושה תחומים עיקריים: תחום הילד (לדוגמה: השתתפות בכניית התכנית החינוכית-טיפולית שלו), תחום הארגון במסגרת החינוכית (לדוגמה: השתתפות בוועדות הורים) ותחום קהילה רחבה (למשל: השתתפות בוועדות ארציות). שלושת תחומים אלה אוששו מבחינה אמפירית במחקרה של חודוטוב (2001) באמצעות ניתוח גורמים שהניב 3 גורמים המסבירים כ-78% מהשונות של המשתנה הזה. תגובות הנבדקים ניתנות על סולם ליקרט בן ארבע דרגות (אף פעם, לפעמים, לעיתים קרובות, לעיתים קרובות מאוד). ציון בשלושת המדדים מתקבל ממוצע הערכות של הפריטים המשתייכים לכל תחום, כך שככל שהציון גבוה יותר, מידת המעורבות גדולה יותר. במחקר הנוכחי התקבלה מהימנות כעקיבות פנימית בגודל .76 עבור הסולם הנדון, שהינה מספקת בהתחשב בכמות הפריטים הקטנה יחסית המרכיבה אותו.

תפקוד חינוכי ולימודי. הערכת תפקודי הילדים המדווחים במחקר באמצעות הוריהם התבססה על שאלון מובנה המדמה את הפורמט הסטנדרטי של תעודת הערכה בכיתות היסוד מבחינת המבנה, התחומים והסולמות. השאלון מיועד לדיווח ההורה על סמך תעודת

הערכה אחרונה שישנה בידו. בהתבסס על התחומים הסטנדרטיים הנלמדים בכיתות היסוד בבית הספר והפרמטרים המקובלים להערכת תפקודים כלליים ("הליכות"), הופקו לצורכי המחקר שלושה מדדי הערכה כלליים: תפקוד חינוכי-חברתי (שיעורי בית; התנהגות; הבאת ציוד; סדר וארגון; יחס למורים ולחברים), הישגים בכישורי השפה (כתיב; כתב; קריאה) והישגים במקצועות המתמטיים (חשבון; הנדסה). זאת באמצעות חישוב ממוצע ההערכות וההישגים של כל הציונים הבודדים במקצועות או התחומים המופיעים בסוגריים, עבור כל אחד מן המדדים הכלליים, לאחר שהובטח כי קיים מתאם חיובי משמעותי ביניהם.

הליך המחקר

איסוף הנתונים התבצע כחלק מתרגיל מחקרי ויישומי במסגרת קורס אקדמי במכללה לחינוך בצפון הארץ. במסגרת התרגיל התבקשו הסטודנטים לראיין ולתשאל הורים לילדים עם צרכים מיוחדים כלשהם המשולבים בחינוך הרגיל. במסגרת איסוף הנתונים ביצעו הסטודנטים פניות אישיות מוקדמות להורים, קיבלו מראש את אישורם ואת נכונותם להשתתף במחקר והגיעו אליהם לבתיהם לפגישות שלא במסגרת בית הספר. ההורים התבקשו למלא את הפרטים הדרושים ולענות על השאלונים, לרוב בנוכחות הסטודנט. הסטודנטים הודרכו במסגרת השיעור לגבי אופן ניהול הפניות המוקדמות להורים ולגבי ניהול התשאול שלהם, אולם התבקשו לאתר את ההורים באופן עצמאי. הם הונחו ליידע מראש את הורה המתושאל בכל המידע הרלוונטי למחקר הנדון, לרבות המטרות, המידע המבוקש והשימוש המתוכנן בו. כן ננקטו האמצעים הדרושים על מנת להבטיח את פרטיותם של המשתתפים המדווחים (ההורים והמדווחים (הילדים) באמצעות שימוש בשאלונים אנונימיים ואי-שימוש במסמכים מקוריים כלשהם השייכים לנבדקים (מהסיבה הזאת, למשל, סופק שאלון מדמה הערכה לימודית שאותו מילאו ההורים בהתאם לתעודות ההערכה של הילדים). כל המידע שהתבקש לרבות המידע בנוגע לתחום הקושי העיקרי של הילד (הלקות הרשמית) סופק על ידי ההורה ומרצונו החופשי. ההורים עודכנו כי יוכלו שלא לספק מידע שאינם חפצים לספקו, וכן שיוכלו לחזור בהם בכל עת מהשתתפות במחקר. לבסוף המידע שנאסף הועבר בצורתו הגולמית לעורכי המחקר שפיקחו על הקלדתו וערכו את הבדיקות הסטטיסטיות הנדרשות.

ממצאים

לצורך עיון במגמות הקשרים הכלליות בין משתני המחקר המרכזיים בכלל המדגם חושבו תחילה המתאמים בין סולמות הסגנונות ההוריים, המעורבות ההורית בבית הספר למדדי התפקוד החינוכי והלימודי של הילדים בבית הספר. כמפורט בפרק השיטה, שלושת מדדים אלה הורכבו מממוצעי הציונים הבודדים של מקצועות הלימוד ותחומי התפקוד

בבית הספר בהתאם לשיוכם התחומי לאחר שנבדק שהמתאם הסטטיסטי ביניהם חיובי ומשמעותי ומאפשר לצרפם. כמו כן נערכו בדיקות מקדימות לגבי האפקטים של משתני הרקע על המשתנים המוסברים של המחקר, ולפי הצורך אלו הוכללו או נלקחו בחשבון כניתוחים לבדיקת שאלות המחקר כמפורט בהמשך.

עיון בנתוני לוח 2 מלמד כי סגנונות ההורות קשורים בקשר הפוך האחד עם השני, ובמהופך עם המדדים של התפקוד החינוכי והלימודי של הילדים בבית הספר. הסגנון הסמכותי מקושר באופן חיובי ומובהק עם הישגים לימודיים בתחום השפתי, המתמטי והתפקוד החינוכי בקרב הילדים במדגם (בסדר עולה), כלומר: ככל שההורה סמכותי יותר בסגנונו ההורי, כך ילדו מתפקד טוב יותר מבחינה חינוכית ולימודית. הסגנון הסמכותני, לעומת זאת, קשור במובהק עם שניים מהמדדים הללו, אך בכיוון שלילי. עוצמת הקשר בשני המקרים מתונה. לבסוף ניתן להיווכח שהמעורבות ההורית מקושרת באופן חיובי ומובהק עם תפקוד חינוכי בבית הספר ועם הישגים במקצועות המתמטיים. היות שיש חפיפה קורלטיבית בין משתנה זה לסגנונות ההורות, מתבקש ברור נוסף באשר לתרומה הייחודית של כל אחד מהם להסברת התפקוד החינוכי והלימודי של הילדים במחקר.

לוח 2: מטריצת מתאמים (פירסון), ממוצעים וסטיות תקן של סולמות ההורות ומדדי התפקוד החינוכי והלימודי בבית הספר בקבוצה הכללית (N=116)

סולם	1	2	3	4	5	6
1. סגנון הורות סמכותי	-	-.26**	.36***	.33**	.25*	.25**
2. סגנון הורות סמכותני	-	-	-.28**	-.28**	-.21*	-.11
3. מעורבות הורית בבית הספר	-	-	-	.29**	.18	.21*
4. תפקוד חינוכי בבית הספר	-	-	-	-	.52***	.47***
5. הישגים בכישורי השפה	-	-	-	-	-	.57***
6. הישגים במקצועות מתמטיים	-	-	-	-	-	-
ממוצע	36.68	29.46	2.48	3.51	2.86	3.22
סטיית התקן	5.80	6.50	6.52	.90	1.07	.95

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

הקשר בין סגנון ההורות והמעורבות הורית בבית הספר בקרב הורים לילדים עם צרכים מיוחדים

מלוח 2 עולה כי הסולם הסמכותי והסמכותני קשורים במהופך עם המעורבות ההורית בבית הספר בקבוצה הכללית: הסגנון הסמכותי עומד בקשר חיובי ומובהק עם משתנה המעורבות ההורית ($r = .36, p < .001$), בעוד הסגנון הסמכותני מתקשר באופן שלילי עם משתנה זה ($r = -.28, p < .005$). פירוש הדבר באופן כללי הוא שהורים לילדים עם צרכים מיוחדים בעלי סגנונות שונים מעורבים באופן דיפרנציאלי בחינוך ילדיהם בבית הספר הרגיל. כך סמכותיות הורית מקושרת עם רמות מוגברות של מעורבות הורית בבית הספר.

בתוך כך המגמות האלו בקבוצה הכללית נבחנו גם בקרב כל קבוצת לקות ספציפית, בהתאם לחלוקה המפורטת בפרק השיטה. מכדיקת המתאמים בקבוצת הילדים עם לקויות למידה ($n=32$), התקבל מתאם חיובי בעוצמה משמעותית בין סולם הסמכותיות ההורית למעורבות ההורית בבית הספר ($r = .62, p < .001$). בקבוצת הילדים עם הפרעות קשב ($n=61$) נרשם מתאם חיובי חלש יותר בין המשתנים הללו ($r = .34, p < .01$), ומתאם שלילי בין סולם הסמכותנות למעורבות ההורית ($r = -.27, p < .05$). בקבוצת הלקויות המורכבות ($n=22$) לא נרשמו קשרים מובהקים בין המשתנים, אם כי התקבל קשר שלילי בין הסולם הסמכותני למעורבות הורית ($r = -.36, p < .10$) שעוצמתו הייתה מובהקת יותר במדגם גדול יותר.

הקשר בין סגנון ההורות והמעורבות הורית בבית הספר לתפקוד הלימודי והחינוכי של ילדים עם צרכים מיוחדים

תחילה מוינו הנבדקים שענו על שאלון הסגנון ההורי (PAQ) לקבוצת ההורים הסמכותיים ($n=90$) ולקבוצת ההורים הסמכותניים ($n=26$) בהתאם להנחיות הסיווג של הכלי (ראו סעיף כלים בפרק השיטה). נבדקים שסווגו כבעלי סגנון הורות מתירני, הושמטו מהמדגם מפאת מספרם הקטן. למין ההורה נמצא אפקט מובהק על שניים מהמשתנים המוסברים הנידונים בסעיף הנוכחי, אולם לנוכח אילוצי גודל המדגם בתתי הקבוצות (מין הורה וסוג לקות), התבססו הניתוחים לבדיקת שאלות המחקר הרלוונטיות על קבוצת ההורים הכללית, ללא הבחנה במינו של המדווח (סוגיה זו תידון בסעיף מגבלות המחקר).

לצורך בדיקת הקשר הייחודי בין הסגנון ההורי למשתני התפקוד הלימודי והחינוכי של הילדים בבית הספר ובחינת התרומה הנוספת של המעורבות ההורית בבית הספר לניבוי המשתנים האלה, נערכו שלושה ניתוחי רגרסיה מרובת משתנים נפרדים (לוח 3). בשני הניתוחים הראשונים הוכנסו החזאים בשני צעדים היררכיים: תחילה הוכנסו למשוואה סגנון ההורות (משתנה קטגוריאלי-דיכוטומי), ובצעד השני הוכנסו משתנה המעורבות ההורית בבית הספר. מתוצאות ניתוח 1 עולה כי סגנון ההורות ומעורבות ההורה בבית הספר קשורים במובהק עם רמת התפקוד החינוכי של ילדים משולבים עם צרכים מיוחדים, כאשר

יחד שניהם מסבירים כ- 17.4% מהשונות בציוני משתנה תפקודי זה אצל הילדים במדגם ההורות מבטא, במקרה הזה, את העובדה שילדים עם צרכים מיוחדים להורים סמכותיים מתפקדים טוב יותר מבחינה חינוכית לעומת ילדים להורים סמכותניים. התרומה הנוספת של המעורבות ההורית, מעל ומעבר לסגנון ההורות, לשונות המוסברת של התפקוד החינוכי הינה מובהקת ומסתכמת ב- 4.3% ($F(1, 103) = 5.32, p < .05$). זאת ועוד, מבחן Sobel לבדיקת מובהקות השינוי בערכי מקדם הרגרסיה של משתנה סגנון ההורות לאחר הכנסת המעורבות ההורית למשוואה מגלה שהמשתנה האחרון מתווך באופן חלקי את הקשר בין סגנון ההורות לתפקוד החינוכי-חברתי בקבוצה הכללית ($Z=2.58, p < .001$). זאת בהתחשב במתאמים המובהקים הקיימים בין כלל המשתנים המעורבים במשוואת הניבוי (ראו לוחות 2 ו-3). משמעות הדבר היא כי ילדים עם צרכים מיוחדים להורים סמכותיים מתפקדים טוב יותר בבית הספר הרגיל מבחינה חינוכית-חברתית באופן חלקי בשל העובדה שהוריהם מעורבים יותר בחינוכם במערכת החינוך.

הואיל וזוהו אפקט לקבוצת הלקות על המשתנה המוסבר הנוכחי (רמת התפקוד החינוכי של קבוצת הפרעות קשב הייתה נמוכה יותר במובהק, בהשוואה לקבוצת הלקויות המורכבות) ($F(2, 104) = 4.72, p < .05$), נבדקו המגמות האלו גם בכל קבוצת לקות בנפרד. בכפוף למגבלות גודל המדגם בכל קבוצת לקות נפרדת נמצאו המגמות הכלליות האלו בקבוצת הילדים עם הפרעות הקשב ($F(2, 52) = 7.65, p < .005$; $R=22.7%$) ובקבוצת הילדים עם הלקויות המורכבות ($F(2, 18) = 3.88, p < .05$; $R=30.1%$), אך לא בקבוצת הילדים עם לקויות הלמידה. בקבוצת הפרעות קשב הסבירה המעורבות ההורית כ-7.2% מהשונות בציוני התפקוד החינוכי של הילדים ($F(2, 104) = 4.72, p < .05$), כאשר גם במקרה הזה מבחן Sobel מורה כי השפעתו המתווכת על הקשר בין הסגנון ההורי לתפקוד החינוכי-חברתי הינה מובהקת ($Z=1.96, p < .05$). זאת בעוד תרומתו הייחודית של משתנה זה בקבוצת הלקויות המורכבות להסברת השונות בתפקוד החינוכי לא הייתה מובהקת, אך עם זאת קו הניבוי הכללי במקרה זה מסביר שיעור גדול יותר מן השונות בהשוואה לשאר הקבוצות ולסגנון ההורי ניכר בו משקל בלעדי רב יותר.

לוח 3: סיכום ניתוחי הרגרסיה לניבוי התפקוד החינוכי והלימודי בכלל המדגם על פי הסגנון ההורי, המעורבות ההורית בבית הספר והאינטראקציה ביניהם

מנבאים	B	S.E.	t	p
ניתוח 1: ניבוי התפקוד החינוכי-חברתי על פי הסגנון והמעורבות ההוריים				
סגנון הורות	-.66	.19	-3.40	.001
מעורבות הורית בבית הספר	.29	.23	2.31	.023
סגנון הורי * מעורבות	-.001	.33	-.004	.996
R ²	0.174			
ניתוח 2: ניבוי ההישגים בכישורי שפה על פי הסגנון והמעורבות ההוריים				
סגנון הורות	-.55	.24	-2.27	.025
מעורבות הורית בבית הספר	.21	.16	1.30	.196
סגנון הורי * מעורבות	.29	.42	.69	.493
R ²	0.079			
ניתוח 3: ניבוי ההישגים במקצועות המתמטיים על פי המעורבות והסגנון והאינטראקציה ביניהם				
סגנון הורי	-.01	.26	-.06	.955
מעורבות הורית בבית הספר	.31	.14	2.17	.032
סגנון הורי * מעורבות	.70	.38	1.87	.064
R ²	0.079			

הערה - נתוני האינטראקציה בניתוחים 1 ו-2 נאספו בניתוחי רגרסיה נפרדים.

באשר להישגים בכישורי השפה בכלל המדגם (ניתוח 2), כושר הניבוי של משתני ההורות אינו עולה על 8% מהשונות בציוני משתנה זה ($F(2, 101) = 4.32, p < .05$), אך במקרה הנוכחי תרומתה הייחודית של המעורבות ההורית בבית הספר לשונות המוסכרת הזו איננה מובהקת. ביחס למשתנה סגנונות ההורות, ניתן לראות כי ישנם הבדלים לימודיים בין הילדים להורים הסמכותיים לילדים להורים הסמכותניים במדגם לטובת הראשונים בהישגים בתחום כישורי השפה.

בניתוח 3 נבחנה תרומתם של המשתנים ההוריים להסכרת השונות בציוני ההישגים במקצועות המתמטיים תוך החשבת תרומת האינטראקציה ביניהם (שמשמעותה תידון בסעיף הבא בהקשר של מיתון). מתוצאות הניתוח עולה כי מבין המנבאים הבוודדים

במקרה זה רק למעורבות ההורית יש תרומה מובהקת להסברת השונות הזו בקרב הילדים במדגם. משקלה הכולל של משוואת הניבוי הרגרסיבית להסברת השונות בהישגים הלימודיים הינו מתון יחסית ומסתכם ב-7.9% ($F(3, 102) = 2.93, p < .05$).

סגנון ההורות נמצא כגורם ממתן (Moderator) את הקשר בין המעורבות ההורית בבית הספר לתפקוד הלימודי והחינוכי של ילדים עם צרכים מיוחדים. חקירת ההשפעה הממתנת של הסגנון ההורי על הקשר בין מעורבות הורית לתפקוד חינוכי ולימודי בבית הספר מתבססת על מודל רגרסיה סטנדרטי בשיטת הריבועים הפחותים (OLS), המשמש לצורך בדיקת מובהקות האינטראקציה בין המנבאים כמסבירה את השונות בשלושת המדדים החינוכיים שנבדקו במחקר (לסקירה מורחבת בנושא, ראו: Hayes & Hattehs, 2009). כלוח 3 מוצגות תוצאות האינטראקציה בין המנבאים לפי ניתוחי הרגרסיה הנפרדים מעבר לניתוחים 1 ו-2 (לאינטראקציה אין השפעה על קווי הניבוי הכלליים, אלא על מובהקות המנבאים הבודדים, לכן נשמרו משוואות הרגרסיה המקוריות בנות שני המנבאים כמדווח לעיל). בניתוח 3, לעומת זאת, נערך מבחן רגרסיה מאוחד בו נכללו שלושת החזאים בעת ובעונה אחת (מעורבות בבית הספר, סגנון הורי והאינטראקציה בניהם) בשל תרומתה של האינטראקציה במקרה הזה להסברת השונות בציוני הישגים במקצועות המתמטיקה.

מתוך התוצאות בהקשר הזה עולה ממצא אחד ראוי לציון המהווה עדות חלקית לתפקיד הממתן של הסגנון ההורי בהקשר של הישגים במקצועות המתמטיים (ראו לוח 3). ביחס למשתנה האחרון נמצא כי התרומה של האינטראקציה בין המנבא הראשי (מעורבות הורית) לבין הגורם הממתן לשונות המוסברת היא מובהקת ברמה של 10% ($t=1.87, p < .10$) במבחן דו-צדדי. מכאן שהסגנון ההורי ממתן את הקשר בין המשתנים הללו, כך שבתנאים של הורות סמכותנית מתקיים ניבוי מובהק באמצעות המעורבות ההורית את ציוני הישגים במקצועות המתמטיים ($b=.86; t=2.51, p < .05$), אולם לא בתנאים של סגנון הורות סמכותי. לבסוף, לא נמצאו עדויות לאפקט ממתן לסגנון ההורי בשאר המקרים באשר אפקט אינטראקציה בין המשתנים ההורים על שאר שני המשתנים המוסברים (תפקוד חינוכי והישגים בכישורי שפה) לא היה מובהק.

דין

המחקר הנוכחי עסק בקשר שבין סגנונות הורות, מעורבות הורית בבית הספר ותפקוד חינוכי-לימודי בקרב שלוש קבוצות עיקריות של ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל. באופן כללי המחקר הנוכחי משחזר בחלקו ממצאים אמפיריים קודמים בהקשרים האלה המגיעים ממחקרים שנערכו על ילדים שהתפתחותם טיפוסית ומרחיב את תוקפם לגבי ילדים עם אפיונים התפתחותיים מיוחדים. ביחס לשאלת המחקר

הראשונה שנידונה במחקר הנוכחי, נמצא כי סגנונות ההורות הסמכותי והסמכותני עומדים בקשר חיובי ושילי (בהתאמה) מובהק עם מידת המעורבות ההורית בבית הספר בקבוצה הכללית של המדגם. ממצא בסיסי זה שמקורו בקבוצת ההורים לילדים עם ליקויי למידה והפרעות קשב (בסדר יורד מבחינת עוצמת הקשר), עקבי עם מספר ממצאי מחקר קודמים שבדקו את הנושא באוכלוסייה הכללית (Steinberg et al., 1992; Paulson, 1994) ומלמד על אפיונים הוריים זהים שמתקיימים בהקשר של המעורבות בבית הספר בקרב הורים סמכותיים לילדים עם צרכים מיוחדים. נטיות המעורבות הדיפרנציאליות בחינוך הילד בבית הספר בין סגנונות ההורות תוכלנה להסביר באופן חלקי את הממצאים שהתקבלו בהמשך, בדבר ההבדלים בין הקבוצות האלה מבחינת התפקוד החינוכי והלימודי של הילדים.

שאלות המחקר המרכזיות של העבודה עסקו בסוגיית הקשר שבין הסגנון ההורי והמשתנים התוצאתיים של תפקוד חינוכי והישגים לימודיים בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים בבית הספר הרגיל. עניין מיוחד בהקשר הזה יוחס לבחינת התרומה הייחודית של המעורבות ההורית בבית הספר להסברת המשתנים התוצאתיים הללו, ולהבנת תפקידה במסגרת הקשר שבין סגנון ההורה לתפקוד הילדים בבית הספר. סדרת ניתוחי הרגרסיה לניבוי התפקוד החינוכי-חברתי וההישגים בתחום השפתי והמתמטי בבית הספר בקרב הילדים במדגם הולידו שורה של תוצאות מעניינות ומשמעותיות. ביחס לקבוצה הכללית, נמצא ראשית כי הסגנון ההורי והמעורבות ההורית מנבאים כ-17% מהשונות בציוני התפקוד החינוכי חברתי של הילדים, שמתוכם משקלו הייחודי של המשתנה המסביר האחרון היה מובהק (כ-4% מהשונות המוסברת). מתוך הניתוחים האלה עולה כי ילדים עם צרכים מיוחדים להורים סמכותיים מתפקדים טוב יותר בבית הספר מבחינה חינוכית בהשוואה לעמיתיהם שהוריהם סמכותניים. ממצא זה מהווה עדות נוספת ליתרונה של ההורות הסמכותית בזיקה להסתגלות ותפקוד ילדים, העקבית עם שורה ארוכה של ממצאים רלוונטיים קודמים בתחום שהצביעו על ההשלכות החיוביות של הורות סמכותית על התפתחות ילדים (Eisenberg et al., 2005; Dyches, Smith, Korth, Roper, & Mandlco, 2012; Steinberg et al., 1989; Spera, 2005; Steinberg et al., 1992; Ishak et al., 2012; Steinberg, 2001). בממצא הנוכחי אין אמנם כדי לשלול את האפשרות של הקשר בכיוונו ההפוך (תפקוד חיובי אצל ילדים מעודד הורות סמכותית בקרב הורים), אולם חשיבותו בקידום ההבנה של הקשר בין משתנים הללו בקרב ילדים עם אפיונים התפתחותיים מיוחדים, היכן שהספרות המחקרית לוקה בחסר (Deault, 2010).

ביחס למעורבות ההורית בבית הספר, מעבר לתרומתו הייחודית להסברת השונות בתפקוד החינוכי של הילדים במדגם, משתנה זה נמצא כמתווך מובהק את הקשר בין הסגנון ההורי לתפקוד החינוכי בקבוצה הכללית ובקבוצת הילדים עם הפרעות קשב. מכאן ניתן להסיק כי ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים להורים סמכותיים, בייחוד ילדים

עם הפרעות קשב, מתפקדים טוב יותר מבחינה חינוכית-חברתית באופן חלקי הודות לעובדה שהוריהם מעורבים יותר בחינוכם בבית הספר. בכך יש כדי לתקף מסקנותיהם של סטיינברג ועמיתיו (Steinberg et al, 1992) בדבר התפקיד המתווך של המעורבות ההורית גם בקרב ילדים עם אפיונים התפתחותיים מיוחדים. המודל הקונטקסטואלי (Darling & Steinberg, 1993) מפרש את נתיב התיווך הזה של הסגנון ההורי בהקשרים תוצאתיים אצל ילדים בכך שההורות הסמכותית נוטה להציב מטרות מסוימות ביחס ללימודי הילד בבית הספר (תפקוד חינוכי מיטבי), המתרגמות לפרקטיקות חינוכיות (מעורבות הורית בלימודי הילד) ואלה בתורן מקדמות את תפקודו הלימודי של הילד ומובילות אותו להישגים.

מבדיקה פרטנית של המגמות הכלליות האלו בשלוש קבוצות הלקות נרשם שיעור גבוה יותר של ניבוי השונות המוסברת על ידי הסגנון ההורי והמעורבות ההורית בקבוצת הפרעות הקשב (הסבירו במובהק כ-23% ו-7%, בהתאמה, מהשונות בתפקוד החינוכי של הילדים), ועל ידי הסגנון ההורי בלבד בקבוצת הלקויות המורכבות (הסבירו כ-30% מהשונות בתפקוד הילדים). בקבוצה האחרונה למעורבות ההורית בבית הספר לא הייתה תרומה מובהקת להסברת התפקוד החינוכי של ילדיהם. אם להוסיף לזה את העובדה שבקבוצת ליקויי הלמידה משתנים הוריים אלו לא ניבאו במובהק את השונות בתפקוד החינוכי-חברתי של הילדים, הרי יש בכך כדי לחדד את ההבדלים בחשיבות ובכיווניו של המשתנים ההוריים השונים כפונקציה של אפיוניו וצרכיו הייחודיים של הילד בכל קבוצת לקות. מכאן ניתן להעלות את ההשערה שלפיה פרקטיקות הוריות, חיוביות ושליליות, עשויות להשליך בצורה דיפרנציאלית על ילדים בעלי אפיונים התפתחותיים נבדלים. השערה זו תוכל למצוא תמיכה במסגרת מחקרים שזיהו אפקט נבדל של סוציאליזציה הורית בקונטקסט של מאפייני הילד, כגון: מזגו, מינו והסטטוס ההתפתחותי שלו (ראו: Rothbaum & Weisz, 1994; Bates, Dodge, Petit, & Ridge, 1998; Park, Belsky, Putnam, & Crnic, 1997). אולם היא טעונה בירור נפרד ומעמיק בהקשר של ילדים עם לקויות.

העובדה שהמשתנים ההוריים שנבדקו בעבודה הנוכחית לא התקשרו עם תפקוד חינוכי-חברתי בקרב ילדים עם ליקויי למידה מחזקת, אם בעקיפין, את הבחנתה מתחומי לקות סמוכים כגון הפרעת קשב. כך, ייתכן שבמקרה של ילדים עם ליקויי למידה לא נלקחו בחשבון פרקטיקות הוריות רלוונטיות יותר. מחקרים נוספים בהקשר הזה יידרשו אפוא לבחינת סט רחב יותר של משתנים הוריים בקרב קבוצת הומוגנית של ילדים עם לקויות למידה. זאת ועוד, אי-כושם של סגנונות ההורות והמעורבות ההורית לנבא את התפקוד החינוכי של הילדים עם ליקויי למידה במחקר הנוכחי עשויה לנבוע מהעובדה שמדובר בהפרעה בעלת שונות פנומנולוגית גדולה מאוד, המחייבת הבחנה בין תתי הקבוצות שלה בעת בדיקת הגורמים המתקשרים עם היבטים תפקודיים בקרב ילדים הנמנים עליה. הנחה זו עולה בקנה אחד עם תוצאות מחקרה של ברקאוסקינה (Barkauskiene, 2009), שזיהה הבדלים בהסתגלות הרגשית בין קבוצות שונות של ילדים עם ליקויי למידה

להורים בעלי סגנון הורי שלילי. במחקר הנדון הורות שלילית שהתאפיינה בשליטה אימהית מופרזת ואפקט (רגש) שלילי, התקשרה עם סימפטומים של הפרעות מוחצנות רק בקרב ילדים עם לקויות למידה מרובות.

בדיקת הקשר בין סגנון ומעורבות הוריים להישגים לימודיים ספציפיים בבית הספר בקרב כלל הילדים במדגם (בהיעדר הבדלים בין קבוצות הלקות ברמת ההישגים, חושבו קווי הניבוי על הקבוצה הכללית) חשפה תרומה דיפרנציאלית וצנועה יותר של המשתנים ההוריים במקרים האלה. כך הסגנון ההורי הסביר במובהק את רוב השונות בציוני התפקוד השפתי על ידי המשתנים ההוריים, בעוד רק המעורבות ההורית בבית הספר הסבירה במובהק את השונות בציוני ההישגים הלימודיים בתחומים המתמטיים. במקרה האחרון לסגנון ההורי לא הייתה תרומה ייחודית להסברת השונות, אולם משתנה זה נמצא כמשחק תפקיד ממתן מפתיע בקשר שבין המעורבות ההורית להישגים הלימודיים במדגם הכללי. בהקשר הזה נמצא כי מעורבות הורית בבית הספר קשורה באופן משמעותי עם הישגים מתמטיים אך ורק בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים שהוריהם סמכותניים. ממצא זה אמנם תומך בהנחת האפקט הממתן של הסגנון ההורי באופן כללי, אולם הוא סותר במהותו את ההיגיון התיאורטי והמחקרי בדבר האפקט הממתן הפוזיטיבי של הסגנון ההורי הסמכותי, לעומת זה של הסמכותני, בזיקה לקשרים של פרקטיקות הוריות חיוביות ושליליות עם משתנים תוצאתיים אצל ילדים (למשל: Barkauskiene, 2009; Yaffe & Burg, 2013; Steinberg et al., 1992; Healey et al., 2011; Blondal & Adalbjarnardottir, 2009).

הממצא שלפנינו, אפוא, טרם דווח בצורה ספציפית זו בספרות המחקרית, אם כי ישנן מספר עדויות אמפיריות המצביעות על האפשרות שהורות סמכותנית עשויה להתקשר עם מספר אספקטים של תפקוד לימודי מוצלח בקרב ילדים (Kazmi, Sajjid, & Pervez, 2011; Gonzalez, Greenwood, & Hsu, 2001) ואף בהקשר של לימודים מתמטיים (Walters, 2006). אלא שענין מחקרי בנושא מלמד כי רוב המידע האמפירי בהקשר הזה מקורו במחקר על ילדים שהתפתחותם טיפוסית, בעוד שהדינאמיקה שמתקיימת בין משתנים הוריים וקשיים תפקודיים של ילדים, בייחוד בזיקה לתפקודים לימודיים של ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים, מצריכה עוד בירור רב מעבר לממצאי מחקר זה.

הפיחות היחסי שחל לחילופין בכושרם של המשתנים ההוריים שנבדקו לנבא הישגים לימודיים ספציפיים, ייתכן שמצביע על כלליותם בהקשר זה בזיקה לילדים בעלי קשיים תפקודיים - לימודיים פונדמנטליים. כך סיוע הורי עקבי בהכנת שיעורי בית כהיבט מרכזי של מעורבות הורית המקושר עם הישגים לימודיים בקרב ילדים שהתפתחותם טיפוסית (Spera, 2005), לא נלקח בחשבון בהגדרה התצפיתית של המעורבות ההורית במחקר הנוכחי. ייתכן שההתאמה שנעשתה לסולם זה לצורך התאמתו לחינוך המיוחד, החטיאה שורת אספקטים של מעורבות הורית הרלוונטיים לתפקודי ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל. פרקטיקות הוריות ספציפיות נוספות בעלות רלוונטיות לתחום

הלימודים, כמו: פיקוח והצבת מטרות לימודיות שנמצאו כמנבאות של הישגים לימודיים ספציפיים בקרב ילדים רגילים (Muller, 1993; Wigfield, 1993), עשויות למלא את החסר בזיקה לממצאים הנידונים בפסקה זו ולשפוך אור נוסף על מערך המשתנים במשפחה המסביר תפקוד לימודי בבית הספר בקרב ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים.

פרט למגבלת גודל המדגם הכללית ממצאי המחקר הנוכחי מוגבלים מכמה בחינות מתודולוגיות. בראש ובראשונה, עקב תקלה באיסוף הנתונים לא נלקח בחשבון מין הילד. זהו משתנה ייחוס העשוי לבדל את הממצאים המדווחים כאן בהתאם למין הילד ובמובן הזה ישנה פגיעה בתוקפם החיצוני של ממצאי המחקר. מגבלה נוספת בהקשר המגדרי קשורה למין ההורה המדווח, שנלקח בחשבון באופן חלקי בלבד במחקר הנוכחי עקב מגבלת גודל המדגם בתתי הקבוצות השונות. בהינתן ההבדלים המוכרים בספרות בין ההורים מבחינת הסגנון ההורי הדומיננטי וההישגים הלימודיים של ילדיהם, יש מקום לבחון את שאלות המחקר שנידונו בעבודה זו תוך הבחנה מלאה בין הקבוצות הללו. לבסוף, מטעמי אילוצים שונים נתוני המחקר הנוכחי ביחס למשתנים ההוריים נשענו על דיווחי אינפורמנט אחד בלבד (ההורה). ובכן, ברי כי גיוון מקורות הדיווח יש בו כדי לשפר את האמינות המתודולוגית של הנתונים ולחזק את תוקפם של הממצאים. חוקרים רבים נוטים לייחס חשיבות יתרה, בהקשר הזה, לתפיסת הילד את מאפייני הוריו (למשל: Barber, 1996; Steinberg, 2001) ואף מדגישים את החשיבות הטמונה בה בזיקה למשתנים התפתחותיים והסתגלותיים. תחת מגבלה זו, יש לסייג כמובן את מסקנות המחקר העיקריות.

סיכום

המחקר הנוכחי מכון לתרום לגישור הפער הקיים בספרות המחקרית בנושא סוציאליזציה של ילדים, בין ילדים שהתפתחותם טיפוסית לילדים בעלי ליקויים התפתחותיים המתאפיינים בצרכים חינוכיים מיוחדים. חשיבותו של המחקר הנוכחי היא בהתחקות אחר מספר משתנים הוריים גנריים שחשיבותם הרבה בחינוך ילדים רגילים הוכחה זה מכבר, תוך בחינתם בקונטקסט של התפתחות ילדים נבדלת. בהקשר זה הרציונל שהוביל לבחינת חשיבות התפקוד ההורי בהקשר של תפקודים חינוכיים של ילדים עם צרכים מיוחדים, זוכה פה לתמיכה משמעותית ומציב אתגר להמשך חקירת משתנית פרטנית יותר בקרב קבוצות גדולות יותר של ילדים בעלות אפיונים התפתחותיים הומוגניים. עיקרי הממצאים מדגישים את הצורך בעידוד וטיפול קווי הורות סמכותיים, לצד מעורבות הורית עקבית בבית הספר, כאמצעים משמעותיים לשיפור ולחזוקת התפקוד החינוכי-התנהגותי ואף הלימודי בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל. עם זאת, הדינאמיקה של הסגנון ההורי בשילוב פרקטיות חינוכיות ספציפיות במשפחה

בזיקה לתפקודים שונים של ילדים עם צרכים מיוחדים עשויה להיבדל בין תתי קבוצות של קטגוריה זאת כפונקציה של מאפייניהן הייחודיים.

מקורות

Al-Shammari, Z. & Yawkey, T.D. (2008). Extent of Parental Involvement in Improving the Students' Levels in Special Education Programs in Kuwait. *Journal of Instructional Psychology, 35*(2), 140-150.

Barber, B.K. (1996). Parent psychological control: revisiting neglected construct. *Child Development, 67*, 3296-3319.

Barkauskiene, R. (2009). The Role of Parenting for the Adjustment of Children With and Without Learning Disabilities: A Person-Oriented Approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal 7*(2), 1-17.

Bates, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., and Ridge, B. (1998). Interaction of Temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology, 34*, 982-985.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*(1), 1-103.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative Parental control. *Adolescence, 3*(11), 255-272.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns social competence in children. *Youth & Society, 9* (3), 239-276.

Blondal, K.S. & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Family Therapy, 36*(3), 125-145.

Buri, J.R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 57*(1), 110-119.

Čablov, L., Pazderkov, K., & Miovska, M. (2014). Parenting styles and alcohol use among children and adolescents: A systematic review. *Drugs: Education, Prevention & Policy, 21*(1), 1-13.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

Deault, L.C. (2010). A Systematic Review of Parenting in Relation to the Development of Comorbidities and Functional Impairments in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Child Psychiatry Human Development*, 41, 168-192.

Dyches, T.T., Smith T.B., Korth, B.B., Roper, S.O., & Mandleco, B. (2012). Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2213-2220.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R.A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76(5), 1055 - 1071.

Gau, S.S. & Chang, J.P. (2013). Maternal parenting styles and mother-child relationship among adolescents with and without persistent attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1581-1594.

Gonzalez, A., Greenwood, G., & Hsu, J. (2001). Undergraduate students' goal Orientations and their relationship to perceived parenting styles. *College Student Journal*, 35(2), 182-192.

Gonzalez, A. & Wolters, C.A. (2006). The Relation between Perceived Parenting Practices and Achievements Motivations in Mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 203-217.

Hastings, R. & Beck, A. (2004) Practitioner review: stress intervention for parents of Children with intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1338-1349.

Hayes, A.F. & Hattels, J. (2009). Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior Research Methods*, 41(3), 924-936.

Healey, D.M., Flory, J.D., Miller, C.J., & Halperin, J.M. (2011). Maternal Positive Parenting Style is Associated with Better Functioning in Hyperactive/ Inattentive Preschool Children. *Infant and Child Development, 20*, 148-161.

Ishak, Z., Low, S.F., & Lau, P.L. (2012). Parenting Style as a Moderator for Students' Academic Achievement. *Journal of Science Educational Technology, 21*, 487-493.

Juang, L.P. & Silbereisen, R.K. (2002). The Relationship between Adolescent Academic Capability Beliefs, Parenting and School Grades. *Journal of Adolescence, 25*, 3-18.

Kaiser, N.M., McBurnett, K. & Pfiffner, L.J. (2011). Child ADHD Severity and Positive and Negative Parenting as Predictors of Child Social Functioning: Evaluation of Three Theoretical Models. *Journal of Attention Disorders, 15*(3), 193-203.

Kazmi, S.F., Sajjid, M. & Pervez, T. (2011). Parental Style and Academic Achievement among the Students. *International Journal of Academic Research, 3*(2), 582-588.

Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*, 1006-1017.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity, 49*(6), 2411-2433

Modest-Lowe, V. Danforth, J. S., & Brooks, D. (2008). ADHD: Does Parenting Style Matter? *Clinical Pediatrics, 47* (9), 865-872.

Muller, C. (1993). Parental involvement and academic achievement: An analysis of Family resources available to the child. In Schneider, B., and Coleman, J. S. (eds.), *Parents, Their Children, and Schools*, Westview, Boulder, CO, pp. 73-113.

Panetta, S. M., Somers, C. L., Ceresnie, A. R., Hillman, S. B., & Partridge, R. T. (2014). Maternal and Paternal Parenting Style Patterns and Adolescent Emotional and Behavioral Outcomes. *Marriage & Family Review, 50*(4), 342-359.

Park, S.-Y., Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1997). Infant emotionality, parenting, and three-year inhibition: Exploring stability and lawful discontinuity in a male sample. *Developmental Psychology, 33*, 218-227.

Paulson, S. E., Marchant, G. J., & Rothilsberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Adolescents, 18*, 5-26.

Raya, A.F., Ruiz-Olivares, R, Pino, M.J., & Herruzo, J. (2013). Review about Parenting Style and Parenting Practices and Their Consequences in Disabled and Non-Disabled Children. *International Journal of Higher Education, 2*(4), 205-213

Rogers, M.A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology 47*, 167-185.

Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 116*, 55-74.

Schwartz, J.C., Barton-Henry, M.L., & Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors: A comparison of rating made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Child Development, 56*, 462-479.

Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125-145.

Steinberg, L. (2001). We know something: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on Adolescence, 11* (1), 1-19.

Steinberg, L., Elmen, D.J., & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424-1436.

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting practices on adolescent achievement: Authoritative Parenting' school involvement and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.

Wigfield, A. (1993). Why should I learn this? Adolescents' achievement values for different activities. *Adv. Motivat. Achiev., 8*, 99-138.

Woolfson, L. & Grant, E. (2006). Authoritative parenting and parental stress in parents of pre-school and older children with developmental disabilities. *Child: Care, Health & Development, 32*(2), 177-184.

Yaffe, Y. (2013). "Parental authority": What do We Know about the Construct? *International Journal of Educational Research and Development, 2*(9), 211-219.

Yaffe, Y. & Burg, D. (2014). Corporal Punishment as a Parental Practice and Anxiety in Preadolescent Children. *Journal of Social Science Studies, 2*(1), 13-31.