

# الإحصاء

مجلة أكاديمية محكمة تصدر عن المعهد الأكاديمي  
العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير  
د. علي وتد

العدد 9 | 2019

المכלلة الأكاديمية بيت بيرل  
Beit Berl College



הפקולטה לחינוך  
המכון האקדמי הערבי לחינוך  
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

# الاصد

مجلة أكاديمية محكمة تصدر عن  
المعهد الأكاديمي العربي للتربية  
الكلية الأكاديمية بيت بيرل  
العدد 9 | 2019

رئيس التحرير: د. علي وتد

ألحצאד (=הקציר)

כרך 9, תשע"ט

עורך: ד"ר עלי ותד

כתבת-עת אקדמי שפיט היוצא לאור מטעם  
המכון האקדמי הערבי לחינוך  
המכללה האקדמית בית ברל

*Al-Hasad (The Harvest)*

Editor: Dr. Ali Watad

Issue 9, 2019

*The Arab Academic Institute for Education*

*The Academic College Beit Berl*

WWW. Beitberl.ac.il

Issn: 2305-0179

تدقيق لغوي:

د. مراد موسى (العربية)

السيدة راحيل لب-هار (العبرية)

ميخائيل چو چنهيلمير (الإنجليزية)

עריכה לשונית:

ד"ר מוראד מוסא (ערבית)

גב' רחל לב-הר (עברית)

מיכאל גוגנהיימר (אנגלית)

تصميم ونتاج: «مجد» للتصميم والفنون، حيفا  
עיצוב והפקה: "מג'ד" אמנות ועיצוב, חיפה

המכללה האקדמית בית ברל  
הكلية الأكاديمية بيت بيرل  
Beit Berl College



הפקולטה לחינוך  
המכון האקדמי הערבי לחינוך  
المعهد الأكاديمي العربي للتربية



# الإحصاء

مجلة أكاديمية محكمة تصدر عن المعهد الأكاديمي  
العربي للتربية الكليّة الأكاديمية بيت بيرل

העורך  
ד"ר עלי ותד

חברי המערכת:

ד"ר ספיה חסונה-ערפאת  
ד"ר מוהנד מחאג'נה (מוסטפא)  
ד"ר ורוד ג'יוסי

## מועצת המערכת

פרופ' י' אופלטקה  
פרופ' מ' אמארה  
פרופ' מ' בר-אשר  
פרופ' ק' חאג' יחיא  
פרופ' מ' ח'ליל  
פרופ' ח' שחאדה  
ד"ר מ' צרצור  
פרופ' ע' ענאבסה  
ד"ר ס' מחאג'נה  
ד"ר א' נאסר  
ד"ר א' יונס

رئيس التحرير  
د. علي وتد

هيئة التحرير:

د. صفية حسون-عرفات  
د. مهند محاجنة (مصطفى)  
د. ورود جيوسي

## هيئة إستشارية

أ. د. يزهار اوبلاطكه  
أ. د. محمد أمارة  
أ. د. مثير بار آشير  
أ. د. قصي حاج يحيى  
أ. د. محمود خليل  
أ. د. حسيب شحادة  
د. مروة صرصور  
أ. د. غالب عنابسة  
د. سامي محاجنة  
د. اياس ناصر  
د. ايمان يونس



## المحتويات | תוכן עניינים

- 09 **كلمة رئيس التحرير | דבר העורך**  
علي وتد | עלי ותד
- المقالات - המאמרים**  
**اللغة والمجتمع - שפה וחברה**
- 13 **عايدة نصر الله | עאידה נסראללה**  
سيمائية الأبرة والخيط في سياقات ثقافية مختلفة: الفن الفلسطيني المعاصر نموذجا
- 45 **حسيب شحادة | חסיב שחאדה**
- הרהורים על הערבית כשפת אם וכלשון לאום בישראל**
- 87 **عامر دهاهشة | עאמר דהאמשה**  
شموت בפיקוח: הסדרה לשונית ישראלית ברחובות המיעוט הערבי -  
טורעאן טרעאן כמקרה מבחן
- البيداغوجيا والتدريس - הפדגוגיה וההוראה**
- 121 **هيفاء مجادلة ومنى مرزوق | היפאא מג'אדלה | מונא מרזוק**  
تعزيز المعرفة اللغوية وتنمية اتجاهات الطلبة نحو تعلمها من خلال بيداغوجيا الموسيقى  
والأغاني
- 153 **احسان حاج يحيى | איחסאן חאג' יחיא**  
جوانب نظرية وبيداغوجية لعوليات بناء البراهين وتقييمها
- تربية - חינוך**
- 195 **إيهاب زبيدات | وليد دلالة | منار حجازي**  
איהאב זבידאט | וליד דלאשה | מנאר חג'אזי
- הקשר בין סגנונות הורות ובין רווחה נפשית סובייקטיבית: הבדלים בין הורים  
לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים מהחברה הערבית  
הישראלית

- 231 **خلوب قعووار | ح'لوب قعووار**  
الإدراك السمعيّ الكلاميّ لدى السامعين، الصم وعسيري السمع
- مراجعة كتب - سكيرت سפרים**  
259 **نهر بياعة | نيמר بياعة**  
التعلم الإلكتروني: المفاهيم والتطبيقات للمؤلف د. مؤنس هاني طيبي
- 263 **محمود أبو فنتة | מחמוד אבו־פנה**  
توظيف علوم التربية والتّعليم في تدريس اللّغة العربيّة - للمؤلف د. نهر اسمير

## **הקשר בין סגנונות הורות ובין רווחה נפשית סובייקטיבית:** הבדלים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים מהחברה הערבית הישראלית

### **תקציר:**

המחקר הנוכחי מכוון לבחון: (א) הבדלים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים בממדי רווחה נפשית סובייקטיבית, במיוחד תחושת אושר ואפקטים חיוביים ושליילים, (ב) קשרים בין שלושה סגנונות הורות מרכזיים (סמכותני, סמכותי ומתירני) ובין ממדי הרווחה הנפשית הסובייקטיבית בקרב שתי קבוצות המחקר. במחקר השתתפו 100 הורים (72 אימהות ו-28 אבות) מהחברה הערבית הישראלית: 50 הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ו-50 הורים רגילים. הנתונים נאספו באמצעות ארבעה שאלונים: שאלון סגנונות הורות, שאלון תחושת אושר סובייקטיבי, שאלון אפקטים חיוביים ושליילים ושאלון פרטים דמוגרפיים, שאותם מילאו משתתפי המחקר בשפה הערבית. ממצאי המחקר עולה כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים בסגנון הורות סמכותני יותר לעומת סגנון הורות מתירני או סמכותי, בתחושת אושר פחותה יותר ובאפקטים חיוביים נמוכים יותר ואפקטים שליליים גבוהים יותר בהשוואה להורים לילדים רגילים. נוסף על כך, נמצאו קשרים מובהקים וחזקים בין סגנון ההורות המתירני לאפקטים חיוביים גבוהים יותר, ובין סגנון ההורות הסמכותי לאפקטים שליליים גבוהים יותר בקרב הורים רגילים. הדיון בממצאים אלו נעשה דרך השוואתם עם ממצאי הספרות המדעית על בסיס ייחודיותה של החברה הערבית הישראלית.



מלות מפתח: הפרעת קשב וריכוז, סגנונות הורות, רווחה נפשית סובייקטיבית, אושר סובייקטיבי, אפקטים חיוביים ושליילים, חברה ערבית ישראלית.

## רקע תאורטי

### הפרעת קשב וריכוז ומאפייניה

הפרעת קשב וריכוז מוגדרת כהפרעה מולדת הנפוצה בכל שכבות האוכלוסייה בכל הגילים ללא קשר לרמת האינטליגנציה של הפרט (שלום-מבורך ופרחי, 2011). הפרעות קשב וריכוז מתבטאות בהקשרים לימודיים וחברתיים נרחבים בהתאם לשלב ההתפתחות ולמסגרת ההשתייכות של הילד או האדם הבוגר. האבחון נעשה לרוב בגיל בית הספר, וברוב המקרים הפרעה זו תימשך גם בבגרות. ניתן לזהות שני טיפוסים עיקריים שלה, עם או בלי היפראקטיביות:

1. הפרעת קשב (Attention Deficit Disorder, ADD) - אדם שאובחן בטיפוס זה של הפרעה מתאפיין בטווחי קשב וריכוז קצרים, בהתנהגות חולמנית ומנותקת מן המציאות וברגישות יתר לגירויים, רגישות הגורמת להסחות דעת מרובות. ילדים אלו אובחנו בשיבושים בחשיבה וביכולת להחליט, מתקשים לרכוש מיומנויות לימודיות וחברתיות והם מתאפיינים בקשיי קשב ואימפולסיביות אך לא בהיפראקטיביות (Goth-Owens, Martinez-Torteya, Martel & Nigg, 2010).

2. הפרעת קשב וריכוז/היפראקטיביות (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) - בנוסף לקשיים בקשב וריכוז ולנטייה להסחות דעת, אצל אדם שאובחן בטיפוס זה של הפרעה יש פעלתנות יתר, התנהגות אימפולסיבית (לעיתים אגרסיבית), קושי לדחות סיפוקים ותנודות רגשיות שיכולות להיות קיצוניות (מצחוק לבכי). כל אלו הופכים את ההתנהגות לבלתי צפויה ואת האינטראקציה עם הסביבה למורכבת ואף מתסכלת. יש לזכור כי תכונות מסוימות אופייניות לקבוצות גיל מסוימות, לכן אבחון בהפרעות קשב וריכוז משמעותו שכל הסימפטומים שנצפו אינם עולים בקנה אחד עם שלב ההתפתחות (Thapar, Cooper, Jefferies, & Stergiakouli, 2012).

מאפייניה הבולטים של הפרעה זו הם: אימפולסיביות, קשיי ריכוז והיפראקטיביות. האימפולסיביות מתבטאת בפזיזות, בחוסר תשומת לב לפרטים חשובים, בדיבור לפני מחשבה, בקושי לעבד מידע ולבטא את הידע. הקשיים בקשב וריכוז באים לידי ביטוי בקושי להיות מרוכז לאורך זמן ולסגן גירויים, או לחלופין בריכוז יתר, שהוא הקושי לשים לב לדברים שאינם במרכז תשומת הלב. ההיפראקטיביות מתבטאת בחוסר שקט ובתנועתיות יתר. בגלל מגוון מאפייניה הפרעת הקשב מתבטאת בצורה שונה אצל כל אדם (Purper-Ouakil, Ramoz, Gorwood, & Simonneau, 2011).



הפרעת קשב, וריכוז/היפראקטיביות (ADHD) היא אחת מההפרעות המאובחנות ביותר בקרב ילדים (Molina & Pelham, 2003; Nigg, 2001). שכיחות ADHD באוכלוסייה היא 3%-10%, וההערכה המקובלת בארה"ב היא סביב 5% (Gamarra, 2003; National Institute of Mental Health: NIMH, 2015 American Psychiatric Association, 2000, p. 92-93), אך כמה מחקרים מארה"ב דיווחו על שיעור של כ-20%. הספרות המדעית מצביעה על פער בממצאים במחקרים שונים. במחקרים קליניים נמצאה שכיחות גבוהה יותר בקרב זכרים לעומת נשים, ביחס של 1:9, לעומת יחס של 1:4 במחקרים אפידמיולוגיים. ייתכן שאפשר להסביר את הפער בכך שאצל הבנים ההיפראקטיביות ניכרת יותר ונוטים להפנות אותם יותר לאבחון, כלומר ההטיה נגרמת מהפניה סלקטיבית. עם זאת, הימצאות הפער גם במדגמים האפידמיולוגיים מראה שיש נטייה מולדת גדולה יותר בקרב בנים (גרין וצ'י, 2001).

ילדים היפראקטיביים נמצאים בתנועה, והם מתקשים להישאר בכיסאותיהם בזמן השיעור (Root & Resnick, 2003; Wilens et al., 2002). אצל ילדים אלו נמצא קושי לדחות גירויים וסיפוקים, ונמצא שהם אינם מתמודדים היטב עם אגרסיביות או עם הצבת גבולות. מאפיינים אלו גורמים להם להיכנס לעימותים עם חבריהם או עם מבוגרים, למשל מורים והורים, ועקב כך הם לעיתים מתויגים במעמד חברתי נמוך. במצבים חמורים ילדים עם הפרעת קשב וריכוז סובלים מדחייה חברתית מצד קבוצת בני גילם (Anastopoulos, Shaffer, 2001; Johnston, Hommersen, & Seipp, 2009).

בטווח הארוך, בגלל קשיים חברתיים, לימודיים ותעסוקתיים, עלולים להתפתח בקרב אוכלוסייה זו ליקויים חברתיים כמו התפתחות אישיות אנטי-סוציאלית (Bull, Harpin, 2005; Whelan, 2006). נוסף על כך, האימפולסיביות המאפיינת את ההפרעה עלולה להגביר את הנטייה לשימוש בחומרים ממכרים (Harpin, 2005; National Institute of Mental Health: NIMH, 2015; Stannard, 2010), ובסקירה עדכנית נמצא כי שיעור הפרעות הקשב גבוה יותר בקרב ילדים ומתבגרים עם השמנת יתר מאשר בקרב ילדים ומתבגרים עם הפרעות אחרות (רזיאל, סקרן וגויטיין, 2014).

## סגנונות הורות

במחקרים העוסקים בסגנונות הורות בקרב הורים בכלל, המודל שפיתחה החוקרת דיאנה באומרינד (Baumrind, 1967, 1971, 1991) הוא עד היום אחד המודלים

המובילים המנחים מחקרים רבים בתחום זה כארבעה עשורים. מודל זה נוצר בעקבות סדרת מחקרי אורך שמתוכם נגזרו שלושה סגנונות עיקריים המאפיינים את ההורות: (א) סגנון הורות סמכותי, Authoritative, (ב) סגנון הורות סמכותני, Authoritarian ו-(ג) סגנון הורות מתירני, Permissive.

(1) סגנון ההורות הסמכותי, Authoritative - מתאפיין בדרישות גבוהות ובתגובות גבוהות. הסגנון מאופיין במידה רבה של קבלת הילד לצד מידה רבה של פיקוח הדוק עליו מצד ההורה, באופן שלתפיסת ההורה מעניק סביבה בטוחה ומאורגנת לילד. הסגנון הסמכותי כולל את ההתנהגויות האלה: מתן חום, קביעת כללים ותמיכה באוטונומיה של הילד. המשמעות של אלו היא הורות תומכת יותר ומענישה פחות (Baumrind, 1991). לפי טוראל ושניידרמן (2003), אצל ילד עם ADHD, יישום סגנון הורות המתבסס על משא ומתן ותמיכה רגשית לצד הצבת גבולות ופתרון בעיות עשויים להיות מועילים למתבגר. סגנון הורות זה נחשב המעודד ביותר לאוטונומיה ולאינדיבידואליזציה של הילד הרגיל (טוראל, 2003). במחקר עדכני יותר נמצא קשר חיובי מובהק בין ממדים של סגנון הורות סמכותי של אימהות לילדים רגילים, שמאופיין בחיבור, בהענקת אוטונומיה וברגולציה ובין הערכה מחודשת וגיוס של אסטרטגיות התמודדות משפחתיות (Tancred & Greeff, 2015).

(2) סגנון ההורות הסמכותני, Authoritarian - מאופיין בדרישות גבוהות ובהיענות מעטה לצורכי הילד. הורים שנוקטים סגנון הורות זה נוטים לכוון את ילדיהם במידה רבה, אינם מעודדים עצמאות ודורשים ציות ללא עוררין. הורים המפעילים כך את הסמכות על ילדיהם נוטים להיות מרוחקים מבחינה רגשית, אינם מעודדים משא ומתן מילולי עם ילדיהם ונוטים להשתמש בענישה לצורך בקרה על התנהגות ילדיהם. סגנון זה משלב בתוכו מאפיינים המשלבים שליטה בכפייה עם תמיכה נמוכה, וההורה רואה את עצמו מקור הסמכות היחידי בפני הילד (Baumrind, 1971, 1991). במחקרים נמצא כי מתבגרים בני הורים סמכותניים מבטאים סימפטומים של מצוקה, דיכאון ומוצאים אצלם הרבה יותר בעיות התנהגות ממתבגרים בני הורים סמכותיים המעניקים יחסים חמים (טוראל, 2003).

(3) סגנון ההורות המתירני, Permissive - מאופיין בתובענות נמוכה ובתגובות גבוהות, כלומר היענות גבוהה לצורכי הילד. בסגנון הזה ההורים ממעטים להציב דרישות בפני ילדיהם ונענים במידה רבה מאוד לצורכיהם. מימוש

רצונות הילד ומשאלותיו הם האידיאל שלהם. הם אינם מציבים גבולות ברורים להתנהגות הילד, מאפשרים לו ויסות עצמי ונמנעים מעימותים (Baumrind, 1991). ההורה המתירני הוא בעל בקרה נמוכה יחסית על ילדיו ונוטה להעניש במידה מועטה או אינו מעניש כלל (Baumrind, 1971). אצל מתבגרים בני הורים מתירנים נמצא ביטחון עצמי ברור, אולם הם סובלים מבעיות של שימוש באלכוהול ובסמים (טוראל, 2003).

עם השנים נעשו מחקרים רבים שבדקו את סגנון ההורות ואת השפעתו על תחומים שונים בחיי הילדים. הורים הם גורם תורם לרכישת מגוון כישורים: חברתיים, קוגניטיביים והתנהגותיים. במחקר של קוואבאטה ואחרים (Kawabata, Alink, Tseng, van IJzendoorn, & Crick, 2011) המטה-אנליזה הדגימה כי הורות חיובית המאופיינת במתן חום ואהבה ובהצבת גבולות ברורים, כלומר הורות שהיו בה פחות קונפליקטים בין ההורים לילדם, קשורה לביטויי אלימות פחותים יותר בקרב הילדים. הורות נוקשה יותר ומעורבת פחות נמצאה קשורה בקשר חיובי עם עלייה בהתנהגות אלימה בקרב הילדים. סגנון הורות של שליטה פסיכולוגית מצד האב אף הוא נמצא קשור בקשר חיובי לאלימות ביחסים חברתיים של הילדים, ואילו סגנון הורות של שליטה פסיכולוגית מצד האם לא נמצא קשור לביטויי אלימות של הילד. זאת ועוד, במחקרם של הילייה ואחרים (Healey, Marks, & Halperina, 2011) נמצא שסגנון הורות אימהי חיובי מחליש את הסימפטומים של הפרעות קשב וריכוז ואף מגן מפניהם בקרב ילדים בגיל הגן.

מרבית המחקרים הראו כי אצל ילדים להורים סמכותיים (authoritative) מחברות מערביות, ובייחוד מארה"ב ואירופה, נמצאו יותר מסוגלות עצמית, התאקלמות רגשית וחברתית טובה יותר, הילדים היו בעלי הישגים טובים יותר מבחינה לימודית ונמצאו בסכנה מופחתת להתנהגויות סיכון כמו שימוש בחומרים ממכרים, בהשוואה לילדים להורים סמכותניים או מתירניים (Baumrind, 1991; Weiss & Schwarz, 1996). סגנון הורות סמכותי נמצא גם קשור לתפקוד נורמטיבי, להסתגלות ולבריאות פסיכולוגית ולרווחה נפשית גבוהות יותר בהשוואה לסגנונות אחרים (למשל: Mckinney, Donnelly, & Renk, 2008).

יש חוקרים הסבורים כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז (ADHD) חווים רמות גבוהות של לחץ וחרדה. הורות שיש בה רמות גבוהות של לחץ וחרדה גורמת להתפתחות או להחמרה בהופעת הפרעות התנהגות או להתנהגות מרדנית בקרב ילדים עם (Johnston & Jassy, 2007 ADHD). במחקר אחר (Yousefia, Farb, & Abdolahian, 2011) נמצא כי אימהות לילדים עם ADHD מרגישות רמות לחץ

גבוהות יותר בהשוואה לאימהות לילדים רגילים. כמו כן נמצא כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז התאפיינו בסגנון הורות מתירני פחות וסמכותני יותר (Moghaddam, Assareh, Heidaripoor, Rad, & Pishjoo, 2013).

מחקרים אחרים מצאו קשר בין היכולות האישיות להתמודדות עם מצבי לחץ ובין הסגנון ההורי (Thomas, O'Brien, Clarke, Liu, & Chronis-Tuscano, 2015). במחקר של מקיי ואחרים (McKee, Harvey, Danforth, & Ulaszek, 2004) נמצא כי אצל הורים בעלי מנגנוני התמודדות סתגלניים במצבי לחץ ימצאו דרכי התמודדות יעילות יותר עם ילדיהם. כמו כן נמצא כי הורים סמכותניים ומתירניים מאופיינים בסגנון הורות שאינו סתגלני, לעומת הורים סמכותיים שנמצאו בעלי סגנון הורות סתגלני יותר (Desjardins, Zelenski, & Coplan, 2008; Ullsperger, Nigg, & Nikolas, 2016). חוקרים אלו טוענים כי לעומת סגנון ההורות הסמכותי שנמצא יעיל בהפחתת הלחץ בקרב הורים לילדים רגילים, נמצא כי סגנון זה היה קשור לרמות גבוהות של לחץ בקרב הורים לילדים עם הפרעה בהתפתחות.

### סגנון הורות בחברה הערבית בישראל

מחקרים שנערכו בחברה הערבית בישראל מראים שסגנון הורות סמכותי לילדים רגילים קשור עם הערכה עצמית גבוהה יותר של הילדים וכן עם פחות הפרעות נפשיות כמו חרדה, דיכאון הפרעות התנהגות וזהות עצמית (Dwairy & Achoui, 2010a). הורות סמכותנית נתפסת בחברה הערבית כביטוי של יחס חיובי של ההורים, כזו שאינה קשורה להפרעות פסיכולוגיות או להשפעות שליליות על בריאות הנפש (Dwairy & Achoui, 2010b). כמו כן, הורים סמכותיים יטפחו אצל הילד תפיסה עצמית תלותית וידגישו יותר את הערכים החברתיים, את המוסכמות ואת הנורמות (חכים, 2006).

עוד מצאו חוקרים שערכו את מחקריהם בקרב החברה הערבית כי סגנון הורות סמכותי לילדים רגילים קשור בהערכה עצמית טובה יותר, בפחות חרדה ודיכאון ובפחות הפרעות התנהגותיות והפרעות בזהות (Dwairy, 2004). לעומת זאת, סגנון הורות מתירני לרוב אינו מתאים לתרבות הערבית הסמכותנית, ויש להניח כי אינו מטפח את תפיסת התפקיד הגברי המצופה מבנים בחברה גברית סמכותנית (כנג', 2011). במחקר זה, החוקרת מסיקה כי התוצאות אינן אחידות ומראות היבטים המאפיינים את החברה הערבית בישראל בת זמננו, חברה השרויה במצב של בלבול וקונפליקט בהיותה חברה במעבר. במחקרה נמצא כי סגנונות ההורות של הורים לילדים רגילים מהחברה הערבית נמצאו קשורים עם הסתגלות אישית וחברתית אצל הילדים.

ממצאי המחקר העדכני של אבורוכון ואבורוכון (2014) מראים שסגנון ההורות הסמכותני הוא הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים. במחקר זה לא נמצא קשר בין הרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים הרגילים ובין סגנונות הורות ולא נמצאו הבדלים בין המינים בדיווח על הרווחה הנפשית.

### רווחה נפשית סובייקטיבית

רווחה נפשית סובייקטיבית (subjective well-being, SWB) מתייחסת לשאלה כיצד אנשים תופסים את איכות החיים שלהם, והיא כוללת תגובות רגשיות ושיפוט קוגניטיבי (תפיסתי). רווחה נפשית מקיפה מצבי רוח ורגשות וגם הערכה עצמית של האדם מהחיים בכלל ומתחומים מסוימים בחייו (Lu & Gilmour, 2004). במחקר נמצא שהורים לילדים עם הפרעות קשב וריכוז תפסו את איכות החיים שלהם כנמוכה (Lu, 2001; Ogg, Bateman, Dedrick, & Suldo, 2016). רווחה נפשית סובייקטיבית לרוב מתחלקת למושגים של אפקטים חיוביים ושלייליים, אושר וסיפוק מהחיים כפי שידועים לאדם או לאחרים, באמצעות דיווח מילולי של הפרט (גירון, ברזון, כהן ופרומר, 2001). יש שני ממדים של רווחה נפשית סובייקטיבית: (א) הממד האמוציונלי/אפקטיבי המשקף מצבי רוח ואמוציות, ו-(ב) הממד הקוגניטיבי המשקף הערכה של מידת הסיפוק של האדם בקשר לתחומים כלליים וספציפיים של חייו (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Pavot, 2014).

**(א) הממד האמוציונלי האפקטיבי** - מתייחס לאספקטים רגשיים חיוביים ושלייליים, כולל רגשות נעימים ולא נעימים, מצבי רוח, ותגובות רגשיות חיוביות ושלייליות של האדם לאירועי החיים. ממד זה משקף אפוא את האופן שבו האדם מעריך את רגשותיו החיוביים והשלייליים. מכאן יוצא כי ההיבט האפקטיבי ברווחה נפשית מתחלק לשני רכיבים: האפקט החיובי והאפקט השלילי (White & Dolan, 2009). הרכיבים של אפקט חיובי גבוה ואפקט שלילי גבוה בדרך כלל קשורים זה בזה, אך לא תמיד זה המצב (Diener, 2000; Huta, 2016).

**(ב) הממד הקוגניטיבי** - מתייחס לאופן שבו האדם מעריך או שופט את איכות חייו ואת תחושת הסיפוק שלו ממנה באופן כללי או בקשר לתחום ספציפי בחיים, למשל סיפוק מעבודה. גם המושג "אושר" משמש לתיאור מרכיב של רווחה נפשית קוגניטיבית, והוא לרוב מוגדר בתור "סיפוק מרצונות ומטרות", ולפיכך ה"אושר" הוא ביטוי הקשור קשר הדוק למושג "סיפוק" (DeNeve & Cooper, 1998). האופן שבו אדם מעריך את הסיפוק או האושר קשורה להתקדמות הפרט בחיים ביחס למטרותיו ושאיפותיו. הערכה זו כוללת שיפוטם

בתחומים שונים כמו מחשבות, וציפיות מהחיים. הערכה זאת נובעת מהשוואת השאיפות להישגים, ובפועל קשורה למידת ההתאמה בין מצבי חיים רצויים לקיימים (Campell, 1981), כך שתחושת הסיפוק והאושר מהחיים אינה תחושה מבודדת, אלא קשורה למשתנים פסיכו־סוציאליים רבים. במובן זה הסיפוק מהחיים הוא בחלקו תלוי מצב ובחלקו האחר תכונה.

### מאפייני החברה הערבית הישראלית

החברה הערבית בישראל חיה ופועלת בהקשר של מדינת רוב יהודי. במציאות זו נמצאת עיקר השליטה במרחב בידי קבוצת הרוב, ואילו לקבוצת המיעוט יש מעורבות מוגבלת בתכנון. הערבים הם מיעוט מספרי בישראל והאוכלוסייה הערבית בישראל מונה היום יותר ממיליון ושמונה מאות אלף אנשים, כ־20.8% מכלל האוכלוסייה (הלמ"ס, 2017), כולל תושבי צפון ירושלים.

לאוכלוסייה הערבית צרכים שונים ומגוונים במערכת החינוך וההשכלה, כמו בתחומים אחרים. החברה הערבית אינה אחידה, היא מורכבת מקבוצות שבהן הרמה הסוציו־אקונומית שונה זו מזו, להן נורמות תרבותיות שונות, רמת דתיות ומסורתיות שונות, וכן יש שונות ברמת החינוך וההשכלה הגבוהה. מבחינת פיזור גיאוגרפי, בשנת 2016 כ־58% מבני המגזר הערבי התגוררו בצפון הארץ, במחוזות הגליל וח'פה, כ־19% במחוז ירושלים, 11% במחוז המרכז, 2% בתל אביב וכ־13% בדרום (Swirski & Conon-Attias, 2017).

מרבית היישובים הערביים מדורגים באשכולות החברתיים-כלכליים הנמוכים ביותר לפי דירוג הלמ"ס. הערבים הם 18% מהאוכלוסייה בגיל העבודה והם רק 13% מכוח העבודה האזרחי (ישיב וקיסר, 2013). שיעור התעסוקה נמוך יותר מהאוכלוסייה היהודית, ובפילוח מגדרי עולה כי יש פער ניכר בשיעורי התעסוקה בין נשים ערביות (33%) ובין נשים יהודיות (76%) (חסון ודגן־בוזגלו, 2015). נוסף על כך יש פערי שכר ניכרים בין הקבוצות השונות בחברה הישראלית, בעיקר בין השכירים הערבים ובין השכירים היהודים (Swirski & Conon-Attias, 2017).

רמת ההשכלה של האוכלוסייה הערבית עלתה בהתמדה בעשור החולף. הפער בין מערכת החינוך הערבי ובין מערכת החינוך העברי נסגר בכמה מדדים. רמת החינוך בקרב האוכלוסייה הערבית השתפרה מאוד מאז שנת 2000, וההתקדמות המהירה ביותר הייתה בקרב הנשים הערביות. בשנת 2014 ל־30% מן הנשים הערביות בנות 25-34 היו 16 שנות לימוד ויותר, בהשוואה ל־10% בלבד בשנת 2000. למעשה, שיעור הנשים הערביות המשכילות עולה כיום על שיעור הגברים, 30% לעומת

21% בהתאמה בשנת 2000. למרות שיפורים אלו, עדיין קיימים פערים ניכרים בין הערבים ליהודים (חדאד חאג'ייחיא ורודניצקי, 2018). ההשוואה בתוך המיעוט עצמו, על בסיס הנתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מראה פער גדול ברמת ההשכלה בין הקבוצות השונות של הערבים במדינת ישראל. דווח כי רמת ההשכלה של הנוצרים גבוהה במידה ניכרת מרמת השכלתם של המוסלמים. במחזור הלימודים תשע"ו 73.9% מתלמידי כיתות י"ב הנוצרים היו זכאים לתעודת בגרות לעומת 55% מהתלמידים המוסלמים (הלמ"ס, 2017).

החברה הערבית רואה בחינוך את אחד האתגרים המרכזיים בעיצובה, בפיתוחה, בקידומה ובשמירה על צביונה ומורשתה ולפיכך, מעורבותה בענייני חינוך הולכת וגוברת. מאז קום המדינה חלה עלייה ניכרת ברמת ההשכלה של האוכלוסייה הערבית בישראל. בשנת 1961 כמעט מחצית מבני האוכלוסייה הערבית היו חסרי השכלה, בשנות ה-90 לעשירית מן האוכלוסייה ובשנת 2016 עמד שיעור חסרי ההשכלה בחברה הערבית על פחות מ-5% (הלמ"ס, 2017).

מערכת החינוך בישראל מורכבת ממגזרים על פי הלאום והדתיות. האוכלוסייה הערבית לומדת במסגרת ה"חינוך ערבי" שבה שפת ההוראה היא ערבית - כולל בתי ספר רשמיים ולא רשמיים בפיקוח משרד החינוך. אחד השינויים הגדולים המתחוללים במערכת החינוך הוא מגמת הגידול בהיקפה של קבוצת התלמידים הערבים, ובשנת 2017 היו התלמידים הערבים 25% מכלל התלמידים בישראל (הלמ"ס, 2017).

### **תמונת מצב של תלמידים עם לקויות למידה בבתי ספר ערביים**

מסקירת הספרות עולה שרוב המחקרים שנעשו על תלמידים עם בהפרעות למידה ספציפיות נערכו בקרב אוכלוסיות מערביות. בישראל יש מעט מחקרים מסוג זה הן בחברה היהודית והן בחברה הערבית, והם אינם עדכניים, כפי שמתואר בהמשך. בבתי הספר הערביים אין די ידע מקצועי ועדכני הדרוש לאיתור תלמידים עם בהפרעות למידה ספציפיות, כולל הפרעות קשב וריכוז, לשם הפנייתם לאבחון ולטיפול, דבר שמביא לכך שלעיתים קרובות הילדים מאותרים רק בשלב מאוחר בחייהם. כמו כן, אין די כלים אבחוניים תקפים ומהימנים המותאמים לצורכיהם של בתי הספר הערביים כדי לאבחן תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות, והפרעות קשב וריכוז. החוסר בכלים אבחוניים מצטרף למחסור בכוח אדם מקצועי, מיומן ודובר ערבית, דבר הפוגע קשות ביכולתם של מרכזי האבחון הקיימים בחברה הערבית לבצע אבחונים מדויקים ומהימנים. ממצאים אלו תקפים מאז הקמת ועדת

מרגלית (בשנת 2000) לחקירת המצב בנושא תלמידים בהפרעות למידה ספציפיות (אבו־עסבה ואבישי, 2008).

בנוגע לקושי לאתר תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות, כולל הפרעות קשב וריכוז, אחד הקשיים המרכזיים במגזר הערבי הוא, כאמור, מחסור בכלים בשפה הערבית, כלים שפותחו מתוך ראייה מקצועית של הסוגיות האבחוניות כפי שהן משתקפות בחברה מבחינה תרבותית. על כן, מהנתונים הסטטיסטיים עולה החשד כי תלמידים ערבים רבים מאובחנים בטעות בפיגור. עם זאת, כמעט שלא אותרו בקרב התלמידים הערבים תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות לצד ליקויים אחרים, דבר שמוריד את הסיכוי שלהם לקבל את החינוך, השיקום והטיפול המתאימים לצורכיהם (ג'בארין ואגבאריה, 2010).

מן האמור לעיל מצטיירת תמונה שלפיה אין די מידע בנוגע למספר התלמידים הערבים עם הפרעות למידה ספציפיות והפרעות קשב וריכוז, יש מחסור באנשי מקצוע מוסמכים דוברי ערבית, בפסיכולוגים דוברי ערבית בעלי ידע בהפרעות למידה ספציפיות והפרעות קשב וריכוז, אין מספיק שעות ייעוץ, חסר ידע בקרב המורים הערבים בנושא הלקויות וכן אין תוכניות התערבות שיטתיות. כל אלו הביאו לפיתוח עמדות מוטעות ביחס להפרעות למידה ספציפיות והפרעות קשב וריכוז בקרב המורים וההורים (אבו־חסין וסמארה, 2007).

אבו־חסין וסמארה (2007) דיווחו כי מורים מהחינוך הרגיל גילו עמדות שליליות יותר כלפי שילובם של תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות, כולל הפרעות קשב וריכוז, מאשר מורים מהחינוך המיוחד העובדים בבתי ספר רגילים מהחברה הערבית. ממצאים אלו תואמים חלק מהממצאים של קרני - וייזר ורייטר (2010), אשר מצאו כי להכשרה ולהשתלמויות בחינוך המיוחד יש השפעה חיובית על עמדותיהם של מורים כלפי שילוב ילדים מהחברה הערבית עם הפרעות למידה ספציפיות והפרעות קשב וריכוז. מחקר אחר מלמד כי בקרב סטודנטים ערבים להוראה יש פחות נכונות לשילוב לעומת סטודנטים יהודים, בעיקר עקב תחושה של חוסר מסוגלות עצמית (Romi & Leyser, 2006).

מיעוט המחקרים שנעשו בנושא שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות בחברה הערבית בישראל, מלמד שאף שלמורים עמדות כלליות חיוביות בנוגע לשילוב, הם אינם רואים את השילוב כבעל השפעה חיובית הן על התלמידים הרגילים והן על תלמידי השילוב. התלמידים המשולבים מאופיינים בעיקר בהפרעות למידה ספציפיות, בהפרעות התנהגות ובהפרעות קשב וריכוז. כאמור, נמצא כי מורים שעברו הכשרה והשתלמויות בחינוך המיוחד פיתחו עמדות חיוביות כלפי



שילוב. נוסף על כך מורים אלו הטמיעו אותו באופן מעשי ויום-יומי בחינוך, דיווחו כי אפשר להתאים את תוכנית הלימודים הבית ספרית לכיתה משלבת והדגישו כי השימוש בעזרים טכניים עשוי להועיל; כמו כן, דיווחו מורים אלו על מסירותם האישית להצלחת שילוב התלמידים מבחינה לימודית, חברתית ואישית (קרני-וייזר ורייטר, 2010; 2007; Odeh, 1989; Al-Haj).

### **רציונל, שאלות המחקר והשערותיו**

האוכלוסייה הערבית בישראל בולטת בשיעורים גבוהים של ילדים ואנשים שאובחנו במוגבלות - 17.2% באוכלוסייה הערבית בהשוואה ל-8.7% באוכלוסייה היהודית (בשאהר ושחר, 2010). החברה הערבית בישראל היא בעלת אופי מסורת-פטריארכלי, ואפשר לראות בה עמדות סותרות של מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים (כולל הפרעות קשב וריכוז) ותלמידי שילוב (קרני-וייזר ורייטר, 2010). לפיכך, גוברת החשיבות לעודד פעילות קהילתית חינוכית ליצירת שוויון הזדמנויות ועיצוב מדיניות קהילתית ובית ספרית שתאפשר שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בחברה. אם כן, למורה תפקיד עיקרי בשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה בכלל, ובמיוחד בפעולות האיתור של ילדים אלה והתאמת תנאי הלמידה והתמיכה למימוש היכולות של אוכלוסיית תלמידים זו (קריספל, סימון ופריש, 2008).

מחקרים מעטים נערכו בחברה הערבית בישראל על סגנונות הורות (למשל: חאג' יחיא, 2006; Dwairy, 2004), אולם מחקרים אלו נערכו בקרב אוכלוסיות הורים לילדים רגילים, וחלקם נגע להיבטים של בריאות נפשית בקרב הילדים ולא ההורים. דוואירי (Dwairy, 2004) מצא כי ההורים הערבים נוטים להשתמש בסגנון סמכותי עם הבנות אך נוטים להיות סמכותניים עם הבנים.

רוב המחקרים שנערכו לבחינת הקשר בין סגנונות הורות ובין רווחה נפשית לא התייחסו לאוכלוסיות מיוחדות, כגון הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. המחקר הנוכחי מבקש למלא חלק זה, ולו בצורה חלקית, ושואף לבחון את ההבדלים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז להורים לילדים רגילים בממדי הרווחה הנפשית הסובייקטיבית: תחושת אושר ואפקטים חיוביים ושליילים. נוסף על כך, מכוון מחקר זה לבחון אם יש קשר בין סגנונות ההורות השונים - סמכותי, סמכותני ומתירני - ובין שני הממדים של רווחה נפשית סובייקטיבית: תחושת אושר ואפקטים חיוביים ושליילים, בקרב הורים לילדים עם הפרעות קשב וריכוז לעומת הורים לילדים רגילים.

המחקר הנוכחי מכוון לבחון את השאלה הבאה שנגזרה מהספרות המדעית: האם

מתקיימים הבדלים בסגנונות ההורות, בתחושת אושר ובאפקטים חיוביים ושלייליים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים בחברה הערבית? השערות המחקר הנוכחי הן:

1) הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים ברמות גבוהות יותר של סגנון הורות סמכותני, סגנון הורות מתירני ואפקטים שלייליים, וברמות נמוכות יותר של סגנון הורות סמכותי, תחושת אושר ואפקטים חיוביים מאשר הורים רגילים.

2) יימצאו קשרים חיוביים מובהקים בין סגנון הורות סמכותי ובין תחושת אושר ואפקטים חיוביים; יימצא קשר שליילי מובהק בין סגנון הורות סמכותי ובין אפקטים שלייליים; יימצאו קשרים שלייליים מובהקים בין סגנונות הורות מתירני וסמכותני ובין תחושת אושר ואפקטים חיוביים, ויימצאו קשרים חיוביים מובהקים בין סגנונות אלו ובין אפקטים שלייליים.

## מתודולוגיה

### משתתפים

במחקר הנוכחי השתתפו 100 הורים מהחברה הערבית בישראל: 72 אימהות, ו-28 אבות, שהם הורים לילדים בני 6 עד 16. מתוכם 50 הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ו-50 הורים לילדים רגילים. בחינת התפלגות מדגם ההורים מלמדת כי רוב משתתפי המחקר הם הורים נשואים: 98 מתוך 100, הם באים לרוב ממצב סוציו-אקונומי בינוני. 38% מהילדים היו ממין זכר ו-58% היו ממין נקבה. 44% ילדים מאובחנים בפרעות קשב וריכוז ו-50% רגילים. 4% מהנחקרים לא סימנו את המין שלהם, ו-6% לא סימנו אם אובחנו מהפרעת קשב וריכוז או שהיו רגילים.

### שיטת המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר כמותי מתאמי הבודק הבדלים בסגנונות הורות וברוחה נפשית. כמו כן, מחקר זה בוחן קשרים בין סגנונות הורות ובין ממדים של רוחה נפשית. מערך מחקר זה מאפשר לאסוף נתונים בצורה של מספרים, לבצע פעולות סטטיסטיות היסקיות או תיאוריות והסקת מסקנות הניתנות לכימות (בייט-מרום, אליס, אשכנזי, גורדני וצמח, 2014).

## כלי המחקר

### במחקר זה הועברו למשתתפים ארבעה שאלונים:

(1) **שאלון פרטים דמוגרפיים** - שאלון שחובר לצורך מחקר זה הכולל שאלות הקשורות לפרטים אישיים. שאלון זה בודק משתנים של מגדר ההורה המשתתף, מצב משפחתי, מצב כלכלי, מגדר הילדים, מצב בריאותי של הילדים - לקות למידה/ הפרעת קשב וריכוז/ רגיל, טיפולים רפואיים והתפלגות לפי חינוך רגיל וחינוך מיוחד.

(2) **שאלון תחושת אושר סובייקטיבי** (Lyubomirsky) (subjective happiness) (& Lepper, 1990) - נמדד באמצעות שאלון אשר מודד את תחושת האושר שהמשתתף חווה. השאלון מורכב מ-4 פריטים/היגדים המודדים תחושת אושר כללית על פני סולם של 7 דרגות. בהיגד הראשון מתבקשים המשתתפים לדרג את תחושת האושר שלהם ביחס לעצמם. בשלושת ההיגדים הנוספים הם מתייחסים לתחושת האושר ביחס לאחרים. מהימנות השאלון נמדדה באמצעות מהימנות עקיבות פנימית על ידי מקדם אלפא של קרונברך. נמצא כי ערך אלפא שווה ל-0.71.

(3) **שאלון "אפקטים חיוביים" ו"אפקטים שליליים"** (positive and negative affect schedule: PANAS) (Watson, Clark & Tellegan, 1988) - שאלון זה מודד בנפרד את מידת האפקט החיובי ואת מידת האפקט השלילי אשר חווה המשתתף על פני סולם של 5 דרגות. השאלון מכיל 2 סולמות לדיווח עצמי, והם מורכבים מתיאורים המייצגים אפקט חיובי או אפקט שלילי. השאלון מכיל 29 אפקטים, 15 אפקטים חיוביים המתקשרים עם תחושה של עוררות ונועם ו-14 אפקטים שליליים שהם אינדיקאטור למצוקה סובייקטיבית, כעס, פחד, אשמה ועצבות. מהימנות מדד האפקטים החיוביים על פי מדד אלפא של קרונברך שווה ל-0.85, ומהימנות מדד האפקטים השליליים על פי מדד אלפא של קרונברך שווה ל-0.82.

(4) **שאלון סגנונות הורות** - סגנונות ההורות נבחנו באמצעות שאלון שבו השתמשה חאג'י-יחיא (2006) במחקרה. השאלון מתבסס על השאלון שפותח על ידי ביורי (Buri, 1991) ומטרתו לסווג את ההורה ולבחון את סגנון ההורות המאפיין אותו. השאלון מתייחס לשלושת סגנונות ההורות שזוהו על ידי בארומינד (Baumrind, 1991): ההורה הסמכותי, ההורה הסמכותני וההורה המתירני. השאלון מחולק ל-30 פריטים/ היגדים על פני סולם של 5 דרגות, ובו כל 10 פריטים מייצגים סגנון הורות אחר. מהימנות מדדי סגנונות

ההורות הסמכותי, הסמכותני והמתירני על פי מדד אלפא של קרונבך שווים ל-0.78, 0.68 ו-0.69 בהתאמה.

השאלונים עברו שלב של תיקוף דו-כיווני על ידי שני מומחים בתחום כדי לבדוק אותם לפני העברתם למשתתפים. את השאלונים האלה תרגמו שני מומחים הבקיאים בשתי השפות, העברית והערבית, כך שהתרגום תואם לתרבות הערבית.

## הליך המחקר

לצורך המחקר ולשם קבלת אישור לביצועו פנינו לכמה מנהלי בתי ספר יסודיים וחטיבה בחינוך הערבי הממלכתי בצפון הארץ. הפנייה כללה הסבר מפורט של מטרת המחקר ושל המשאבים הנדרשים לביצועו. המטרה הייתה לאתר מדגם גדול ככל האפשר של הורים לילדים שאובחנו עם הפרעת קשב וריכוז שיסכימו להשתתף במחקר. אותרו 8 בתי ספר יסודי וחטיבה שמנהליהם הביעו הסכמה להשתתף במחקר.

בשלב הבא, פנינו להורים והסברנו להם את מטרת המחקר כדי לקבל את הסכמתם המושכלת. לאחר קבלת אישור ההורים משתי קבוצות המחקר: הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז והורים לילדים רגילים, נקבעו לוחות זמנים למילוי השאלונים בתיאום עם המחנכים והמחנכות. לפני מסירת השאלונים לנבדקים ניתנו הנחיות על אופן מילוי השאלון והובטחו אנונימיות וסודיות. נוסף על כך הובהר למשתתפים כי המחקר הוא התנדבותי, השאלון אנונימי וניתן לפרוש בכל עת. מילוי השאלונים התבצע במועד שנקבע מראש עם המנהל ועם המורות והמורים של התלמידים. טווח הזמן של מילוי השאלונים בידי הנבדקים היה בין 30 ל-40 דקות. השאלונים הועברו בשפה הערבית. איסוף הנתונים התבצע בין החודשים יוני עד אוקטובר 2015.

## עיבוד הנתונים וניתוחם

לצורך עיבוד הנתונים שנאספו מהשאלונים השתמשנו בתוכנה הסטטיסטית SPSS. כמו כן השתמשנו במבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים לשם בחינת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר: הורים לילדים שאובחנו עם הפרעת קשב וריכוז והורים לילדים רגילים, בכל הקשור לסגנונות הורות ולמרכיבי רווחה נפשית סובייקטיבית: תחושת אושר ואפקטים חיוביים ואפקטים שליליים. כמו כן השתמשנו במבחן מתאם פירסון כדי לבחון הקשרים בין סגנונות ההורות ובין שני מרכיבי הרווחה הנפשית הסובייקטיבית.

## ממצאים

ממצאי המחקר הנוכחי התבססו על בדיקת שתי השערותיו.

**ההבדל בין סגנונות ההורות למאפייני הילדים**

ההשערה הראשונה הייתה: הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים בסגנון הורות סמכותני, בסגנון הורות מתירני ובאפקטים שליליים גבוהים יותר, בסגנון הורות סמכותי, בתחושת אושר ובאפקטים חיוביים נמוכים יותר מאשר הורים לילדים רגילים.

ההשערה נבדקה באמצעות מבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים כמתואר בלוח 1 שלהלן:

לוח 1. ממוצעים וסטיות תקן לסגנונות ההורות הסמכותני, המתירני והסמכותי בקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובקרב הורים לילדים רגילים; ערך מבחן t להבדל ביניהם (N=100).

t	SD סטיית תקן	M ממוצע	n	קבוצה	סגנון הורות ואפקטים
3.31**	52.	2.00	50	ADHD	סגנון הורות סמכותני
	35.	1.70	50	רגילים	
2.73**	48.	2.47	50	ADHD	סגנון הורות מתירני
	56.	2.76	50	רגילים	
2.49*	41.	2.55	50	ADHD	סגנון הורות סמכותי
	52.	2.78	50	רגילים	
2.34*	94.	4.66	50	ADHD	תחושת אושר
	76.	5.06	50	רגילים	
4.67***	57.	2.93	50	ADHD	אפקטים חיוביים
	62.	3.49	50	רגילים	
2.93*	64.	1.95	50	ADHD	אפקטים שליליים
	44.	1.63	50	רגילים	

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001

### מן הממצאים המוצגים בלוח 1 לעיל עולה:

א) הבדל מובהק בסגנון ההורות הסמכותני בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים ( $t=3.31$ ;  $p<0.01$ ). נמצא כי ממוצע עמדות ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז כלפי סגנון ההורות הסמכותני גבוה מאשר ממוצע העמדות של ההורים של ילדים רגילים כלפי סגנון הורות זה ( $M=2.00$ ;  $SD=0.52$ ). פירוש הדבר הוא שהורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים בסגנון הורות סמכותני גבוה יותר מאשר הורים רגילים. ההשערה אוששה.

ב) הבדל מובהק בסגנון ההורות המתירני בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים ( $t=2.73$ ;  $p<0.01$ ). נמצא כי ממוצע עמדות ההורים של ילדים רגילים כלפי סגנון ההורות המתירני ( $M=2.76$ ;  $SD=0.56$ ) גבוה מאשר ממוצע העמדות של ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז כלפי סגנון הורות זה ( $M=2.47$ ;  $SD=0.48$ ). פירוש הדבר הוא שהורים לילדים רגילים מתאפיינים בסגנון הורות מתירני גבוה יותר מאשר הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. ההשערה נדחתה.

ג) הבדל מובהק בסגנון ההורות הסמכותני בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים ( $t=-2.49$ ;  $p<0.05$ ). נמצא כי ממוצע עמדות ההורים של ילדים רגילים כלפי סגנון ההורות הסמכותני ( $M=2.78$ ;  $SD=0.52$ ) גבוה מאשר ממוצע העמדות של ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז כלפי סגנון הורות זה ( $M=2.55$ ;  $SD=0.41$ ). משמעות הדבר היא שהורים לילדים רגילים מתאפיינים בסגנון הורות סמכותני גבוה יותר מאשר הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. ההשערה אוששה.

ד) הבדל מובהק בתחושת האושר בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים ( $t=-2.34$ ;  $p<0.05$ ). נמצא כי ממוצע תחושת האושר בקרב ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז ( $M=4.66$ ;  $SD=0.94$ ) נמוך מאשר ממוצע תחושת האושר בקרב הורים של ילדים רגילים ( $M=5.06$ ;  $SD=0.76$ ). משמעות הדבר היא שהורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים בתחושת אושר נמוכה יותר מאשר הורים לילדים רגילים. ההשערה אוששה.

ה) הבדל מובהק באפיון אפקטים חיוביים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים ( $t=-4.67$ ;  $p<0.001$ ). נמצא כי ממוצע אפיון האפקטים החיוביים בקרב ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז

מאשר ממוצע האפקטים החיוביים בקרב הורים של ילדים רגילים ( $M=3.49$ ;  $SD=0.62$ ). משמעות הדבר היא שהורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים באפקטים חיוביים נמוכים יותר מאשר הורים לילדים רגילים. ההשערה אוששה.

1) הבדל מובהק באפיון האפקטים השליליים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים ( $t=2.93$ ;  $p<0.05$ ). נמצא כי ממוצע אפיון האפקטים השליליים בקרב ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז גבוה מאשר ממוצע האפקטים השליליים בקרב הורים של ילדים רגילים ( $M=1.63$ ;  $SD=0.44$ ). משמעות הדבר היא שהורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים באפקטים שליליים גבוהים יותר מאשר הורים לילדים רגילים. ההשערה אוששה.

### **הקשר בין סגנון ההורות לתחושת הרווחה הנפשית הסובייקטיבית**

ההשערה השנייה הייתה: יימצאו קשרים חיוביים מובהקים בין סגנון הורות סמכותי ובין תחושת אושר ואפקטים חיוביים, ויימצא קשר שלילי מובהק בין סגנון הורות סמכותי ובין אפקטים שליליים; יימצאו קשרים שליליים מובהקים בין סגנונות הורות מתירני וסמכותני ובין תחושת אושר ואפקטים חיוביים, ויימצאו קשרים חיוביים מובהקים בין סגנונות אלו ובין אפקטים שליליים.

הקשרים נבדקו בקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובקרב הורים לילדים רגילים בכל קבוצה בנפרד. לצורך בחינת הקשרים בין סגנונות הורות ובין תחושת האושר נערכה בדיקת קורלציה באמצעות מקדם המתאם של פירסון. הממצאים מלמדים על קשרים חלשים ולא מובהקים בין סגנונות ההורות ובין תחושת האושר בקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובקרב הורים לילדים רגילים. לצורך בחינת הקשרים בין סגנונות הורות ובין אפקטים חיוביים ואפקטים שליליים, נערכה בדיקת קורלציה באמצעות מקדם המתאם של פירסון. לוח 2 מתאר את הקשרים האלה.

**לוח 2: מקדמי המתאם של פירסון לקשר בין סגנונות ההורות ובין האפקטים החיוביים והאפקטים השליליים.**

משתנה	סגנון הורות	הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז	הורים לילדים רגילים
<b>אפקטים חיוביים</b>	מתירני	0.01	0.54***
	סמכותי	-0.11	0.01
	סמכותני	0.09	0.18
<b>אפקטים שליליים</b>	מתירני	0.02	-0.08
	סמכותי	0.01	0.41***
	סמכותני	0.24	0.20

\*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001

הממצאים המוצגים בלוח 2 לעיל מראים שיש קשרים חלשים ולא מובהקים בין סגנונות ההורות ובין האפקטים החיוביים, פרט לקשר חיובי חזק ומובהק בין סגנון ההורות המתירני ובין האפקטים החיוביים בקרב הורים לילדים רגילים. פירוש הדבר הוא שככל שסגנון ההורות של הורים לילדים רגילים יהיה מתירני יותר האפקטים החיוביים יהיו גבוהים יותר. כמו כן, הממצאים מלמדים על קשרים חלשים ולא מובהקים בין סגנונות ההורות ובין האפקטים השליליים, פרט לקשר חיובי חזק ומובהק בין סגנון ההורות הסמכותני ובין האפקטים השליליים בקרב הורים לילדים רגילים. משמעות הדבר היא שככל שסגנון ההורות של הורים לילדים רגילים יהיה סמכותני יותר, האפקטים השליליים יהיו גבוהים יותר.

הממצאים המוצגים בלוח 2 מצביעים על קשרים חלשים ולא מובהקים בין סגנונות ההורות ובין אפקטים חיוביים ושליליים בקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז.

## דיון

המחקר הנוכחי כיוון לבחינת הבדלים בסגנונות הורות בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים מהחברה הערבית בישראל בממדים של רווחה נפשית סובייקטיבית, ובפרט בתחושת אושר ובאפקטים חיוביים ושליליים. כמו כן מחקר זה כיוון לבדוק את הקשרים בין סגנונות ההורות ובין ממדי הרווחה הנפשית בקרב שתי הקבוצות של ההורים. החידוש של מחקר נובע מהנושא הנחקר



ומהאוכלוסייה הנבחנת ובזה תרומתו. תרומה נוספת של מחקר זה היא בהיבט היישומי. ממצאיו מסייעים להבין את התמונה המורכבת וההטרורוגניות של חברה שחווה שינויים לא אחידים המשפיעים באופן שונה על כל דור, לצד תהליכים פסיכולוגיים וסוציולוגיים שעוברת החברה הערבית בישראל, תהליכים שמתרחשים בקצב ובהיקפים שונים בקבוצות שונות בחברה.

ממצאי המחקר מלמדים כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים בסגנון הורות סמכותני יותר בהשוואה להורים לילדים רגילים שמתאפיינים יותר בסגנון הורות מתירני או סמכותי. ממצא זה עקבי עם ממצאים אמפיריים קודמים (Cunningham & Barkley, 1979; Mash & Johnston, 1983; Moghaddam et al., 2013; Yousefia, et al., 2011) אשר הראו שבקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז יש נטייה להשתמש בדפוסי הורות סמכותניים יותר עם ילדיהם. גם הממצא על סגנון ההורות הסמכותני של ההורים לילדים רגילים נראה עקבי עם ממצאים אמפיריים שנגעו ישירות לחברה הערבית בישראל. במחקרה של חאג' יחיא (2006) שבחן, בין היתר, שינויים בסגנונות הורות בקרב אימהות משלושה דורות: סבתות, ילדות ונכדות, בחברה הערבית בישראל נמצא כי ככל שהדור צעיר יותר, כך גוברת הנטייה של האימהות להתנסות בסגנון הורות סמכותני על פני הסגנון הסמכותני שאפיין את הדור הישן.

גם ממצאי המחקר בקשר לממד הרווחה הנפשית הסובייקטיבית היו עקביים עם ממצאי מחקרים אמפיריים קודמים שעסקו בקבוצות הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. מהמחקר הנוכחי עולה כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מדווחים על רמות נמוכות של רווחה נפשית סובייקטיבית בהשוואה להורים רגילים. הורים אלו דיווחו על רמות אושר נמוכות יותר, על רמות אפקטים חיוביים נמוכות יותר ועל רמות אפקטים שליליים גבוהות יותר, בהשוואה להורים לילדים רגילים. ממצאים אלו עקביים במידה רבה עם ממצאי מחקרים אחרים בספרות המדעית, שמהם עולה כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז עלולים לחוות רמות גבוהות של לחצים ומתחים נפשיים עקב התמודדותם עם הסימפטומים הקשים של הפרעת הקשב והריכוז של ילדיהם (Harpin, 2005; Johnston & Jassy, 2007; Stannard, 2010).

בהקשר זה, הספרות המדעית (Johnston & Jassy, 2007; Moghaddam et al., 2011; Yousefia et al., 2013) מציינת כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז חווים קשיים נפשיים אשר, ככל הנראה, גורמים לקשיי הורות ולאמוץ דפוסי הורות שליליים יותר. הפרעת קשב וריכוז מלווה בקשיים תפקודיים רבים של הילד, ילד זה נמצא

בתנועה מתמדת, הסביבה חווה לעיתים את התנהגותו כהפרעה, הוא דורש יותר תשומת לב ומעקב מצד ההורים, במיוחד בגיל צעיר, פעמים רבות מתקשה בלימודים, ולעיתים קרובות גם סובל מבעיות חברתיות, מקשיים לימודיים ומבעיות משמעת בבית הספר (Harpin, 2005; NIH, 2015; Stannard, 2010). עקב הסימפטומים הקשים של ההפרעה, הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז חשים לעיתים קרובות, תסכול, עצבנות, מבוכה, לחצים ואף חרדה בכל הנוגע להתמודדות עם הקושי של ילדם. מתחים נפשיים אלו הם פגיעה משמעותית ברווחה הנפשית של ההורים שככל הנראה מביאה אותם לאמץ דפוסי הורות כוחניים ושלייליים יותר המאפיינים את הסגנון הסמכותני (Johnston & Jassy, 2007; Maniadaki, Sonuga-Barke, Kakouros, & Karaba) (2005; Seipp & Johnston, 2005).

חשוב לציין שישנן עדויות מחקריות על הקשר בין דפוסי הורות שלייליים ובין החמרת הסימפטומים של הפרעת קשב וריכוז בקרב הבנים. בשל הקשיים הנפשיים בהתמודדות עם ההפרעה של ילדיהם, מפתחים הורים דפוסי הורות כוחניים וענישתיים, ונגרמת החמרה לסימפטומים של ההפרעה (Wood, 2007). יתרה מזאת, חוקרים אחדים הראו את קשר בין הורות כוחנית וענישתית, המאפיינת את הסגנון הסמכותני, ובין הופעת הפרעת התנהגות או התנהגות מרדנית בקרב ילדים עם הפרעת קשב וריכוז (Frick, 1994; Johnston & Jassy, 2007). בהקשר זה יש לציין שאחד הקשיים שעומם מתמודדים הורים לילד עם הפרעת קשב וריכוז היא עם גורמים שונים: הילדים האחרים בבית, הורים של ילדים אחרים בסביבה ובבית הספר, התלמידים בבית הספר, חברים וקרובי משפחה, המורים בבית הספר ודרישות החברה. ניתן אפוא לומר שההורים נמצאים במצב מורכב ותובעני. דבר זה משפיע לרעה על האופן שבו הם רואים את דרכי הפעולה העומדות בפניהם, מה שיוצר קונפליקטים ביניהם וקונפליקטים עם הסביבה, ועקב כך הם עשויים לנקוט סגנונות הורות סמכותניים.

מטרה נוספת של המחקר הנוכחי הייתה לבחון קשרים אפשריים בין סגנונות ההורות ובין ממדי הרווחה הנפשית הסובייקטיבית כמו: תחושת אושר, אפקטים חיוביים ואפקטים שלייליים, עבור שתי קבוצות ההורים. בתחום זה המחקר לא גילה קשרים מובהקים עקביים. עם זאת ממצאי המחקר מלמדים על קשר מובהק בין סגנון ההורות המתירני ובין אפקטים חיוביים גבוהים יותר בקרב הורים לילדים רגילים, וקשר חזק ומובהק בין סגנון ההורות הסמכותני ובין אפקטים שלייליים גבוהים יותר. ממצא זה אינו תואם את ממצאי ספרות המחקר אשר הראו כי הסגנון הסמכותני מאפשר להפחית לחצים בקרב הורים לילדים רגילים (Mckee et al., 2004; Woolfson & Grant, 2005). עם זאת, חשוב לציין כי הבדלים תרבותיים-

אתניים משפיעים על תפיסת סגנון ההורות והשלכותיו על הילדים וההורים (Chao, 1994; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Park & Bauer, 2002).

הואיל ומחקר זה נערך על מדגם הורים מהחברה הערבית בישראל, ייתכן שהבדלים אתניים-תרבותיים יכולים להסביר את אי-העקביות בכל הנוגע להשפעה של סגנון ההורות הסמכותי על האפקטים השליליים של הורים לילדים רגילים. מנגד, חשוב לציין כי האפקטים השליליים הם ממד אחד בין שלושה ממדים שמחקר זה בחן: תחושת אושר, אפקטים חיוביים ואפקטים שליליים, וייתכן שאין בהשפעה על ממד אחד כדי להכריע את הכף חד-משמעית. אי לכך, יש צורך במחקרים נוספים ומעמיקים יותר שיבחנו את השפעת הסגנון הסמכותי על הרווחה הנפשית הסובייקטיבית בקרב הורים לילדים רגילים.

בקשר לחברה הערבית, כצנלסון וברנט (2017) טוענים כי קשה לשמור על פרקטיקה יציבה של הורות כאשר קיימת התמודדות עם קשיי קשב וריכוז. הורים יכולים לנוע בין גישות שונות: למשל, יכולים להיות מצד אחד, סמכותניים מאוד עד כדי נוקשות וענישה, ומצד שני, יכולים להיות מתירנים מאוד עד לכדי ליברליות מוגזמת. אם הורים נוטים לנקוט יד קשה וענישת יתר, גישה זו גורמת להחרפת הלחץ ביחסים עם הילד ומכאן להחרפת התסמינים. החוקרים מוסיפים שקשה לשמור על עקביות ושליטה עצמית כשמתמודדים עם התנהגויות של הפרעת קשב וריכוז (כצנלסון וברנט, 2017). על כן, הורות תובעת מההורים לא רק יכולת לטפל ולהדריך אלא גם לרסן. הדבר דורש מהורים להכיר בכוחם ובסמכותם ולעבוד בשיתוף, כצוות. קשיים שמאפיינים הפרעת קשב וריכוז גורמים פעמים רבות לסכסוכים בין ההורים, לוויכוחים ולחץ, למתח ודאגנות אשר מביאים את ההורים לחפש אשמים ולהיות חסרי סבלנות. כאשר בין בני זוג עולה תפקוד לא פונקציונלי ונוקשה, הדבר עלול לגרום לכינון קואליציות בתוך המשפחה. עקב כך, הילד שמתמודד עם הפרעת קשב וריכוז יכול ליצור קשר עם דמות מגינה: האם או האב, שכביכול מגוננת עליו, אך למעשה הדינמיקה שנוצרת אינה עוזרת לילד להתגבר על הקושי (כצנלסון וברנט, 2017).

לסיכום, אין אחידות בחברה הערבית בתפיסות התרבותיות והערכיות בכל תחומי החיים. לכן, יש המסגלים לעצמם היבטים מודרניים, ואילו אחרים ממשיכים לבטא תפיסות מסורתיות. הסתגלות אישית וחברתית של הבנים ניזונה מגורמים שונים, ובראשם מסגנון ההורות. למשל סגנון הורות המאופיין בהקשבה, בהכלה ובקבלה, כמו סגנון הורות סמכותי, מקדם את ההסתגלות של הבנים. בדומה לכך, ניתן

להבחין בכך שסגנון הורות מתירני, התורם להתפתחות אישית ולעצמאות, נמצא כמקדם הסתגלות בקרב בנות. לעומת זאת, סגנון הורות סמכותני, המאופיין בגישה נוקשה ובדרישה לצייתנות, נמצא כמעכב את ההסתגלות האישית והחברתית של הבנים (כנג', 2011).

### מגבלות המחקר, המלצות יישומיות והצעות למחקרי המשך

ממצאי המחקר מחזקים את הדעה כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז חווים מצוקות נפשיות, לחצים וחרדות ברמות גבוהות יותר מהורים לילדים רגילים. ממצאי המחקר הנוכחי עשויים לסייע בהתמודדות, במתן עזרה ובהכוונה הן לילדים עם הפרעת קשב וריכוז והן להוריהם. בספרות יש תימוכין לסברה כי דפוסי הורות כוחניים וענישתיים עלולים להחמיר את הקשיים של הילד עם הפרעת הקשב והריכוז ואף לגרום להופעת הפרעות נוספות כמו הפרעת התנהגות או התנהגות מרדנית.

לנוכח ממצאי המחקר ראוי לשלב את הידע שעולה ממחקר זה בהכשרות מורים. אחת המטרות העיקריות בהכשרת מורים היא לספק סיוע, ייעוץ והכוונה הן לתלמידים והן להורים, ובמיוחד להגביר את המודעות של ההורים לעולם הרגשי של הילד עם הפרעת הקשב והריכוז ולנזקים הפוטנציאליים הטמונים בהורות כוחנית או ענישתית. יתרה מזאת, חשוב להגביר את מודעות ההורים ללחצים הנפשיים שהם עצמם שרויים בהם. חשוב לספק להורים סיוע והכוונה בכל הקשור בקשיים של ילדיהם ובאופן ההתמודדות עם קשיים אלו דרך העלאת רמת ההכלה וההבנה מצידם ושיתופם בתהליך הטיפולי של הילד.

מחקר זה נערך על מדגם של 100 הורים, מחציתם הם הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. בקרב משתתפי המחקר יש יחס לא שוויוני בין מספר האימהות לאבות: 72 אימהות, ו-28 אבות, אי לכך מומלץ לערוך מחקרים עתידיים אשר יבחנו את סגנון הורות ואת הרווחה הנפשית בקרב אימהות ואבות לחוד.

המדגם שנבחר למחקר זה נחשב למצומצם לחקירת תופעה כה משמעותית בתהליך החינוכי, הקשורה להבדלים בסגנונות הורות וברווחה נפשית בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים. לכן, אף שנמצאה התאמה בין ממצאי המחקר הנוכחי לממצאים אמפיריים קודמים, במיוחד בכל הנוגע להבדלים שנזכרו לעיל, מומלץ לערוך מחקרים נוספים כמותיים ואיכותיים הכוללים מדגמים גדולים יותר כדי לאשש את ממצאי המחקר. על המדגם הנבחר להיות מדגם מייצג של האוכלוסייה הערבית בישראל כך שנוכל להסיק מסקנות כלליות בנוגע לאוכלוסייה זו.

ממצאי המחקר הנוכחי עשויים לשפוך אור על סגנונות הורות בחברה הערבית בישראל, ובייחוד בקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. המחקר יכול לסייע לגיבוש המלצות או מסקנות אופרטיביות יעילות לתוכניות התערבות משפחתיות או בית ספריות בתהליך הכשרת המורים, כדוגמת הנחיה והדרכה להורים. כמו כן, המחקר עשוי לשמש בסיס למחקרים עתידיים אשר יתרמו להבנה עמוקה יותר של דפוסי הורות ושל הסוציאליזציה של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז בחברה הערבית בישראל.

## רשימת המקורות

- אבו-חסיין, ג', סמארה, נ' (2007). עמדות מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד בבתי ספר רגילים כלפי שילוב תלמידים עם ליקויי למידה בחינוך הרגיל במערכת החינוך הערבית בישראל. באקה אל גרביה: אלקאסמי, מכללה אקדמית לחינוך.
- אבו-עסבה, ח' ואבישי, ל' (2008). המלצות לשיפור מערכת החינוך הערבית בישראל. ירושלים: מכון ון ליר.
- אבורוכון, ס' ואבורוכון, ס"מ (2014). הקשר בין סגנונות הורות לרווחה נפשית בקרב מתבגרים דרוזים. הייעוץ החינוכי, 18, 235-253.
- בייט-מרומ, ר', אליס, ש', אשכנזי, מ', גורדני, ג' וצמח (2014). שיטות מחקר במדעי החברה: עקרונות המחקר וסגנונותיו (מהדורה שנייה מתוקנת) יחידה 1: מושגי יסוד בחקירה מדעית, (עמ' 55-26). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בשארה, ס' ושחר, ח' (2010). נגישות חינוכית סביבתית וחברתית לילדים עם מוגבלות. דפי יוזמה, 6, 117-126.
- ג'בארין, י' ואגבאריה, א' (2010). חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל. נצרת: דיראסאת וחיפה: הקליניקה לזכויות המיעוט הערבי.
- גירון, י', ברזון, מ', כהן, א' ופרומר, ד' (2001). תחושת רווחה לפני התערבות מקצועית ואחריה: התאמה בין תפיסת הפונה לבין תפיסת העובד הסוציאלי. חברה ורווחה, כא, 255-279.
- גריין, כ' וצ'י, ק' (2001). להבין ולטפל ב-ADHD. נתניה: שמעוני.
- הלמ"ס (2017). השנתון הסטטיסטי לישראל הודעה לעיתונות. 4 אוקטובר 2017.
- חאג' יחיא, נ' (2006). זוגיות והורות במשפחה הערבית בישראל: תהליכי שינוי ושימור בשלושה דורות. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.
- חדאד חאג' יחיא, נ' ורוזניצקי, א' (2018). מערכת החינוך הערבי בישראל: תמונת מצב ואתגרי העתיד. סקירה. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/articles/25462>
- חכים, ס' (2006). סמכות הורית והתפתחות האינטימיות בחברות חד-מינית ודו-מינית בקרב בני נוער ערבים. עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה.
- חסון, י' ודגן-בווגל, נ' (2015). פערי שכר מגדריים בישראל: תמונת מצב, 2015. מרכז אדוה: מידע על שוויון וצדק חברתי בישראל.
- טוראל, מ' (2003). הורות, סמכות ומתבגרים. על מה: ביטאון לקידום מעמד האישה, 12, 17-14.

- טוראל מ' ושניידרמן ס' (2003). **טיפול בהפרעות קשב וריכוז**. תפנית מכון ירושלמי למתבגרים.
- ישיב, ע' וקיסר, נ' (2013). **שוק העבודה של ערביי ישראל: סקירת מאפיינים וחלופות למדיניות**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, החוג למדיניות ציבורית.
- כנג', נ' (2011). **הקשר בין סגנונות הורות לבין הסתגלות אישית וחברתית של מתבגרים בחברה הערבית ישראלית לאור תרבות מסורתית ודמוקרטיזציה**. עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך". אוניברסיטת חיפה.
- כצנלסון, ע' וברנט א' (2017). **לטפל בהפרעת קשב וריכוז דרך טיפול משפחתי: עבודה של שיתוף פעולה**. פסיכואקטואליה, ינואר 2017, 11-17.
- קריספל, א', סימון, ח' ופריש, י' (2008). **שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל**. **שאנן: שנתון המכללה הדתית לחינוך**, 13, 295-273.
- קרני-וייזר, נ' ורייטר, ש' (2010). **עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בחטיבת הביניים במגזר הערבי בישראל**. סחי"ש: סוגיות בחינוך המיוחד ובשילוב, 25, 35-45.
- רזיאל, א', סקרן, נ' וגויטיין, ד' (2014). **הקשר בין הפרעות קשב וריכוז (Attention Deficit Hyperactivity Disorders - ADHD) והשמנת יתר**. **הרפואה**, 153, 544-541.
- שלו-מבורך, ל' ופרחי, מ' (2011). **הפרעת קשב וריכוז**. בתוך נ' מור, י' מאירס, צ' מרום, וא' גלבוע-שכטמן (עורכים), **טיפול קוגניטיבי-התנהגותי בילדים: עקרונות טיפוליים (עמ' 167-286)**. תל אביב: דיונון.
- Al-Haj, M. (1989). Social research on family life style among Arabs in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 20, 175-194.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). Washington, D.C.: Author.
- Anastopoulos, A. D., & Shaffer, S. D. (2001) Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. In C. E. Walker and M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of Clinical Child Psychology* (pp. 470-494). New York, NY: John Wiley.
- Baumrind, D. (1967). Child care practice anteceding three patterns of preschool Behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Adolescence*, 11, 56-95.
- Bull, C., & Whelan, T. (2006). Parental schemata in the management of children with ADHD. *Qualitative Health Research*, 16, 664-678.
- Buri, J. R (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 1, 110-119.

- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*, 1111-1119.
- Cunningham, C. E., & Barkley, R. A. (1979). The interactions of normal and hyperactive children with their mothers in free play and structured tasks. *Child Development, 50*, 217-224.
- DeNeve, K., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 124*, 197-229.
- Desjardins, J., Zelenski, J., & Coplan, R. (2008). An investigation of maternal personality, parenting styles, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 44*, 587-597.
- Diener, E. D. (2000). Subjective well-being: The Science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*, 34-43.
- Diener, E. D., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276-302.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P. H., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Palestinian-Arab adolescents in Israel. *Transcultural Psychiatry, 41*, 233-252.
- Dwairy, M., & Achoui, M. (2010a). Adolescents-family connectedness: A first cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 8-15.
- Dwairy, M., & Achoui, M. (2010b). Parental control: A second cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 16-22.
- Frick, P. J. (1994). Family dysfunction and the disruptive behavior disorders: A review of recent empirical findings. *Advances in Clinical Child Psychology, 16*, 203-226.
- Gamarra, A. N. (2003). The relationship between ethnicity and the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. (Doctoral dissertation, University of Arizona). *Dissertation Abstracts International, 64*, 2386.
- Goth-Owens, T. L., Martinez-Torteya, C., Martel, M. M., & Nigg, J. T. (2010). Processing speed weakness in children and adolescents with non-hyperactive but inattentive ADHD (ADD). *Child Neuropsychology, 16*, 577-591.
- Harpin, V. A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archives of Disease in Childhood, 90*, 2-7.
- Healey, D., Marks, D., & Halperina, J. (2011). Examining the interplay among negative emotionality, cognitive functioning, and attention deficit/hyperactivity disorder symptom



- severity. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 502-510.
- Huta, V. (2016). Meaning as a subjective experience. *Journal of Constructivist Psychology*, 30, 20–25. <https://doi.org/10.1080/10720537.2015.1119088>
- Johnston, C., & Jassy, J. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder and oppositional/conduct problems: Links to parent-child interactions. *Journal of Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 74-79.
- Johnston, C., Hommersen, P., & Seipp, C. (2009). Maternal attributions and child oppositional behavior: A longitudinal study of boys with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 189-195. DOI:10.1037/a0014065
- Kawabata, Y., Alink, L. A., Tseng, W. L., van IJzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic. *Developmental Review*, 31, 240-278.
- Lu, L. (2001). Understanding happiness: A look into the Chinese folk psychology. *Journal of Happiness Studies*, 2, 407-432.
- Lu, L., & Gilmour, R. (2004). Culture and conceptions of happiness: Individual oriented and social oriented SWB. *Journal of Happiness Studies*, 5, 269-291.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1990). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Maniadaki, K., Sonuga-Barke, E., Kakouros, E., & Karaba, R. (2005). Maternal emotions and self-efficacy beliefs in relation to boys and girls with AD/HD. *Child Psychiatry and Human Development*, 35, 245-263.
- Mash, E. J., & Johnston, C. (1983). Parental perceptions of child behaviour problems, parenting self-esteem, and mothers reported stress in younger and older hyperactive and normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 1371-1381.
- McKee, T. E., Harvey, E., Danforth, J. S., & Ulaszek, W. R. (2004). The relation between parental coping styles and parent-child interactions before and after treatment for children with ADHD and oppositional behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 158-168.
- McKinney, C., Donnelly, R., & Renk, K. (2008). Perceived parenting, positive and negative perceptions of parents, and late adolescent emotional adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 66-73.
- Moghaddam, M. F., Assareh, M., Heidari-poor, A., Rad, R. E. & Pishjoo, M. (2013). The study comparing parenting styles of children with ADHD and normal children. *Archives of Psychiatry & Psychotherapy*, 15, 45-49.
- Molina, B. S., & Pelham, W. E. (2003). Childhood predictors of adolescent substance use in a longitudinal study of children with ADHD. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 497-507.
- Nigg, J. T. (2001). Is ADHD a disinhibitory disorder? *Psychological Bulletin*, 127, 571-598.

- NIMH: National Institute of Mental Health. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder. Retrieved Feb. 15<sup>th</sup>, 2015, from <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml>
- Odeh, M. (2007). Pathogenesis of hepatic encephalopathy: The tumor necrosis factor-alpha theory. *European Journal of Clinical Investigation*, 37, 291-304.
- Ogg, J. A., Bateman, L., Dedrick, R. F., & Suldo, S. M. (2016). The relationship between life satisfaction and ADHD symptoms in middle school students: Using a bifactor model. *Journal of attention disorders*, 20, 390-399.
- Park, H., & Bauer, S. (2002). Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 23, 386-395.
- Pavot, W. (2014). Temporal satisfaction with life scale (TSWLS). In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 6609-6611). Netherlands: Springer.
- Purper-Ouakil, D., Ramoz, N., Gorwood, P., & Simonneau, M. (2011). Neurobiology of attention deficit/hyperactivity disorder. *Pediatric Research*, 69, 69R-76R. DOI:10.1203/PDR.0b013e318212b40f
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 85-105.
- Root, R. W., & Resnick, R. J. (2003). An update on the diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 34-41.
- Seipp, C. M., & Johnston C. (2005). Mother-son interactions in families of boys with attention-deficit/hyper-activity disorder with and without oppositional behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 87-98.
- Stannard, L. (2010). What Are the Psychological Effects Associated With ADHD? *Live-strong*. Retrieved Feb. 12<sup>th</sup> 2015 from: <http://www.livestrong.com/article/155678-what-are-the-psychological-effects-associated-with-adhd/>.
- Swirski, S., & Conon-Attias, A. (2017). *Social Situation in Israel*. Adva Center: Information on Equality and Social Justice in Israel.
- Tancred, E. M., & Greeff, A. (2015). Mothers' parenting styles and the associations with family coping strategies and family adaptation in families of children with ADHD. *Clinical Social Work Journal*, 43, 442-451.
- Thapar, A., Cooper, M., Jefferies, R., & Stergiakouli, E. (2012) What causes attention deficit hyperactivity disorder? *Archives of Disease in Childhood*, 97, 260-265. DOI:10.1136/archdischild-2011-300482
- Thomas, S. R., O'Brien, K. A., Clarke, T. L., Liu, Y., & Chronis-Tuscano, A. (2015). Maternal depression history moderates parenting responses to compliant and noncompliant behaviors of children with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 43, 1257-1269.

- Ullsperger, J. M., Nigg, J. T., & Nikolas, M. A. (2016). Does child temperament play a role in the association between parenting practices and child attention deficit/hyperactivity disorder? *Journal of abnormal child psychology*, *44*, 167-178.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegan, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1063–1070. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063/>
- Weiss, L. H., & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, *67*, 2101-2114.
- White, M., & Dolan, P. (2009) Accounting for the richness of our daily activities, *Psychological Science*, *20*, 1000-1008.
- Wilens, T. E., Biederman, J., Brown, S., Tanguay, S. Monuteaux, M. C., & Blake, C. (2002). Psychiatric comorbidity and functioning in clinically referred preschool children and school-age youths with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *41*, 262-268.
- Wood J. M. (2007). *Examining stress among parents of children with attention deficit hyperactivity disorder*. New York, NY: University of Rochester.
- Woolfson, L., & Grant, E. (2005). Authoritative parenting and parental stress in parents of pre-school and older children with developmental disabilities. *Child: Care, Health and Development*, *32*, 177-184.
- Yousefia, S. Farb, S. A., & Abdolahian, E. (2011). Parenting stress and parenting styles in mothers of ADHD with mothers of normal children. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, *30*, 1666-1671.

## נספחים:

## כלי המחקר בעברית

1. שאלון פרטים דמוגרפיים  
שאלות בנוגע להורה:

א. שנת לידה: -----

ב. גיל: -----

ג. מין:

1. זכר 2. נקבה

## ד. מצב משפחתי:

1. רווק	2. נשוי	3. גרוש
4. אלמן	5. אחר: -----	

ה. מס' ילדים: -----

ו. מס' שנות השכלה: -----

ז. האם אתה עובד?

1. כן, משרה מלאה 2. כן, משרה חלקית 3. לא

## ח. מצב סוציאקונומי

1. נמוך 2. בינוני 3. גבוה

## שאלות בנוגע לילד המטופל

1. שנת לידה: -----

2. גיל: -----

3. מין: 1. זכר 2. נקבה

ג. הקף בעיגול את מיקומו של ילדך בסדר הלידה:

ראשון / שני / שלישי / רביעי / חמישי / -----

ד. האם ילדך לומד במסגרת חינוכית רגילה?

כן / לא פרט: -----

ה. האם ילדך אובחן כסובל מלקויות למידה?

1. כן, פרט: ----- 2. לא

ו. האם ילדך נעזר ב:

1. ריפוי בעיסוק כן / לא

2. הוראה מתקנת כן / לא

3. מורה פרטי כן / לא

אחר: -----

ז. באיזו שנה אובחן ילדך כלוקה בהפרעת קשב וריכוז? -----

2. שאלון האושר הסובייקטיבי

בכל אחד מהמשפטים הבאים, סמן עגול סביב המספר המתאר בדרך המתאימה ביותר:

א. באופןך כללי, אני חושב שאני:

7	6	5	4	3	2	1
מאוד מאושר	מאושר	קצת מאושר	קצת לא	לא	מאושר	מאוד לא
מאוד מאושר	מאושר	קצת לא	מאושר	קצת מאושר	מאושר	מאוד לא

ב. בהשוואה לרוב חברי, אני חושב שאני:

7	6	5	4	3	2	1
הרבה מאושר	מאושר	קצת יותר	מאושר	קצת פחות	פחות	הרבה פחות
יותר מאושר	מאושר	מאושר	מאושר	כמוהם	מאושר	יותר מאושר

ג. יש אנשים שהם בדרך כלל מאושרים . הם נהנים מהחיים ולא חושב מה קורה. הם מסוגלים להפיך דברים טובים מכל מה שקורה . באיזו מידה זה מאפיין גם אותך ?

1 2 3 4 5 6 7

בכלל לא לא מאפיין קצת לא קצת מאפיין קצת מאפיין מאפיין

מאפיין מאפיין וקצת לא מאפיין מאוד מאפיין

ד. יש אנשים שהם כלל לא מאושרים . למרות שהם לא בדיכאון , הם לא מאושרים כפי להיות . באיזו מידה זה מאפיין גם אותך ?

1 2 3 4 5 6 7

בכלל לא לא מאפיין קצת לא קצת מאפיין קצת מאפיין מאפיין

מאפיין מאפיין וקצת לא מאפיין מאוד מאפיין

### 3. שאלון אפקטים חיוביים ושליליים

#### לפניך רשימה של רגשות

קרא בבקשה כל פריט והקף בעיגול את התשובה המתאימה לך ביותר, בהתייחס לשאלה:

באיזו מידה הרגשת כך בשבוע האחרון?

1 = מעט מאד 2 = מעט 3 = במידה בינונית 4 = די הרבה 5 = הרבה מאד

מס'	רגש או תחושה	הרבה מאד 5	די הרבה 4	במידה בינונית 3	מעט 2	מעט מאד 1
1	מגלה עניין					
2	עצוב					
3	מבוהל					

מס' תחושה או רגש	הרבה מאד	די הרבה	במידה בינונית	מעט	מעט מאד
מס'	5	4	3	2	1
4					ערני
5					מתרגש
6					מבויש
7					מדוכדך , מבואס
8					מאושר
9					חזק
10					עצבני
11					אשם
12					אנרגטי , מלא אנרגיה
13					חושש
14					רגוע
15					אומלל , מסכן
16					לחוץ
17					מלא חיים
18					פעיל
19					גנה
20					מפחד
21					עליז
22					בודד
23					משוגע , מטורף, נרגש
24					חסר פחד
25					נגעל
26					נפעם , מתפעל
27					מדוכא
28					נועז
29					קודר

4. שאלון עמדות כלפי סגנון הורות

לא מסכים בכלל	לא מסכים	מסכים חלקית	מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	1. כשגדלתי הורי הרגישו שבבית המנוהל כהלכה, הילדים צריכים לקבל את מה שהם רוצים במשפחה, באותה מידה כמו שההורים.
1	2	3	4	5	2. אפילו אם הילדים לא הסכימו איתם, הורי הרגישו שזה לטובתנו אם מכריחים אותנו לנהוג כפי שהם חושבים לנכון.
1	2	3	4	5	3. בכל פעם שהורי אמרו לי לעשות משהו כאשר גדלתי, הם ציפו שאעשה זאת מיד ומבלי לשאול שאלות.
1	2	3	4	5	4. כשגדלתי, כאשר נקבעה מדיניות במשפחה, הורי דיברו עם הילדים על ההיגיון העומד מאחורי מדיניות זו.
1	2	3	4	5	5. הורי עודדו תמיד דיונים, בכל פעם שהרגשתי שהחוקים וההגבלות במשפחה הם לא סבירים.
1	2	3	4	5	6. הורי תמיד הרגישו שילדים צריכים להיות חופשיים לקבל החלטה בעצמם ולעשות מה שהם רוצים, גם כשה לא עולה בקנה אחד עם מה שהורי רוצים.
1	2	3	4	5	7. כשגדלתי, הורי לא אפשרו לי לערער על אף החלטה שהם קיבלו.
1	2	3	4	5	8. הורי כיוונו והדריכו את הפעילויות וההחלטות של הילדים במשפחה בעזרת שכנוע ומשמעת.
1	2	3	4	5	9. הורי תמיד הרגישו שהורים צריכים להשתמש ביותר כוח כדי לגרום לילדיהם להתנהג בדרך שבה הם אמורים להתנהג.



לא מסכים בכלל	לא מסכים	מסכים חלקית	מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	10. כשגדלתי הורי לא חשבו שאני צריך לציית לחוקים ולכללי התנהגות, רק משום שמישהו במעמד סמכותי קבע אותם.
1	2	3	4	5	11. כשגדלתי, ידעתי מה הורי מצפים ממני אבל הרגשתי חופשי לדון איתם בציפיות אלו, כאשר חשבתי שהן לא סבירות.
1	2	3	4	5	12. הורי חשבו, שהורים חכמים צריכים ללמד את ילדיהם מוקדם בחייהם מי הבוס במשפחה.
1	2	3	4	5	13. כשגדלתי הורי הציפו בפני ציפיות וקווים מנחים לגבי התנהגותי רק לעיתים רחוקות.
1	2	3	4	5	14. רוב הזמן בתקופה שגדלתי, הורי עשו מה שהילדים במשפחה רצו כאשר הם קיבלו החלטות משפחתיות.
1	2	3	4	5	15. כאשר הילדים במשפחה שלי גדלו, הורי הנחו אותם בדרכים הגיוניות ואובייקטיביות באופן דיי עקבי.
1	2	3	4	5	16. כשגדלתי, הורי היו יכולים להתעצבן מאוד אם ניסיתי שלא להסכים עימם.
1	2	3	4	5	17. הורי חושבים שרוב הבעיות בחברה היו נפתרות, אם הורים לא היו מגבילים את הפעילויות, ההחלטות והרצונות של ילדיהם.
1	2	3	4	5	18. כשגדלתי, הורי הבהירו לי איזו התנהגות מצפים ממני ואם לא ענית על ציפיות אלו, הם הענישו אותי.
1	2	3	4	5	19. כשגדלתי, הורי אפשרו לי להחליט את רוב הדברים לגבי עצמי בלי יותר מדי הכוונה.
1	2	3	4	5	20. כשגדלתי, הורי התחשבו בדעות של הילדים כאשר הם קיבלו החלטות משפחתיות, אבל הם לא החליטו סתם על משהו רק בגלל שהילדים רצו את זה.

לא מסכים בכלל	לא מסכים	מסכים חלקית	מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	21. כשגדלתי, הורי לא ראו עצמם אחראים להשגחה עליי ולהכוונה של התנהגותי.
1	2	3	4	5	22. כשגדלתי להורי היו כללי התנהגות ברורים לגבי הילדים במשפחה, אבל הם היו מוכנים להתאים את הכללים האלו לצרכים של כל אחד מהילדים במשפחה.
1	2	3	4	5	23. כשגדלתי, הורי כיוונו את התנהגותי ופעילותי והם ציפו ממני ללכת בכיוון הזה, אבל תמיד היו מוכנים להקשיב להסתייגויות שלי ולדון עמי בנושאים אלו.
1	2	3	4	5	24. כשגדלתי, הורי אפשרו לי לגבש את נקודת המבט שלי בעניינים משפחתיים, ובדרך כלל הם אפשרו לי להחליט לגבי מה אני רוצה לעשות.
1	2	3	4	5	25. הורי תמיד הרגישו שרוב הבעיות בחברה היו נפתרות אם הורים היו מטפלים בילדיהם בצורה תקיפה וחזקה כאשר הילדים לא עשו מה שהיו צריכים לעשות.
1	2	3	4	5	26. פעמים רבות כשגדלתי, הורי אמרו לי בדיוק מה הם רוצים שאעשה ואיך הם מצפים ממני לעשות זאת.
1	2	3	4	5	27. הורי הבהירו לי את צפיותיהם לגבי התנהגותי ופעילותי, אבל הם הבינו כשלא הסכמתי עימם.
1	2	3	4	5	28. כשגדלתי, הורי לא כיוונו את ההתנהגויות, הפעילויות והרצונות של הילדים במשפחה.
1	2	3	4	5	29. כשגדלתי ידעתי למה הורי מצפים ממני במשפחה והם עמדו על כך שאענה על כל הציפיות הללו פשוט מתוך כבוד לסמכותם.
1	2	3	4	5	30. כשגדלתי, או הורי קיבלו החלטה במשפחה שפגעה בי, הם היו מוכנים לדון עמי בהחלטה הזו ולהודות בטעותם.



**The Arabic Academic Institute For Education  
The Academic College Beit Berl**

# **Al-Hasad**

*A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel*

**Vol. 9/2019**

המכללה האקדמית בית ברל  
الكلية الأكاديمية بيت بيرل  
Beit Berl College



הפקולטה לחינוך  
המכון האקדמי הערבי לחינוך  
المعهد الأكاديمي العربي للتربية