

אוניברסיטת חיפה
הפקולטה לחינוך

**הסמכות ההורית והקשר בינה לבין
תפקוד רגשי, חברתי והתנהגותי בבית הספר**

דו"ח מסכם מדעי

ד"ר מירי שרף ופרופי עפרה מייזלס
אוניברסיטת חיפה

ספטמבר 2005

המחקר נערך ביוזמת החוקרות ובתמיכה כספית של משרד החינוך,
במסגרת התחרות השנתית של לשכת המדען הראשי,
אך ללא פיקוח מלווה של לשכת המדען הראשי בעת ביצועו

תמצית

ההתרחשויות של אנשי חינוך ואנשי מקצוע מן התחום הטיפולי והיעוצי מצביעות על כך שההורות למתבגרים בארץ מאופיינת בקשיים בתחומים של גבולות לא מותאמים ומתירנות (העדר סמכות הורית). למרות זאת אין כיום מחקר מקיף שבוחן את המאפיינים של הורות למתבגרים בארץ ובמיוחד את ההיבט של הסמכות ההורית והשלכותיו על תפקודם של הצעירים בבית הספר. מטרה ראשונה של המחקר הייתה לזהות באופן ראשוני במחקר מקיף שכולל מדגם מייצג של בני-נוער את מאפייני ההורות למתבגרים בארץ תוך דגש מיוחד על ההיבט של הסמכות ההורית. מטרה שנייה של המחקר הייתה לבחון את ההשלכות של מאפיינים אלו ביחסי הורים וצעירים על הסתגלות ותפקוד הצעירים בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון בהקשר של הסתגלות אקדמית, רגשית, התנהגותית וחברתית בבית הספר. במחקר הנוכחי התמקדנו בכיתות ח' כמייצגות מתבגרים צעירים יחסית וכיתות י"א כמייצגות מתבגרים בוגרים יותר. במחקר נכללו 158 כיתות מ-22 חטיבות ביניים ו-25 חטיבות עליונות בבתי ספר ברחבי הארץ. 3496 משתתפי המחקר (1611 בנים ו-1884 בנות) נדגמו אקראית בדגימת שכבות כך שייצגו את מכלול החתכים הסוציו-אקונומיים של הנוער הלומד בישראל. המתבגרים ענו על שאלונים שונים (בעלי מהימנות ותוקף טובים) בקשר ליחסיהם עם הוריהם ובקשר למאפיינים שונים של הסתגלותם, ושל אווירת הכיתה ויחסם למורה וכן דיווחו על הסתגלותם ותפקודם בבית הספר של עמיתיהם לכיתה. מחנכי הכיתה, מילאו אף הם שאלונים שבהם התבקשו לדווח על התנהגותם ותפקודם של מחצית מתלמידי כיתתם. מצאנו שקרוב ל-70% מבני הנוער חווים, כצפוי, קשר קרוב וחם, עם זאת עבור מחצית מהם קשר זה מלווה בוותרנות מבחינת הצבת גבולות ו/או אכיפתם במידה והם מוצבים. לאור זאת רק 33% מבני הנוער מדווחים על דפוס הורות "חם ומציב גבולות" (אותו מכנים בספרות אוטוריטיבי או בר-סמכא), שהינו לפי המחקר ההתפתחותי הדפוס האופטימאלי. כ-30% מדווחים על דפוס הורות "ותרני" לפיו יש אמנם קשר חם עם ההורה אך ההורה אינו מבטא דרישות להתנהגות בוגרת ובמיוחד מוותר לילד ואינו מצפה ממנו לציית לחוקים ולמוסכמות. השכיחות של הדפוס זה של הורות חמה אך ותרנית היא גבוהה יחסית מן המדווח בדרך כלל במדינות מערביות אחרות ומהווה ככל הנראה מאפיין בולט של החברה הישראלית.

במקביל 22% מבני הנוער דיווחו על קשר שמאופיין כ"מעורב/פולשני" – דהיינו כולל רמות גבוהות יחסית של מעורבות וקירבה יחד עם ענישה פוגעת, עירור אשמה, חודרנות פסיכולוגית וקונפליקטים. דפוס ייחודי זה לא תואר עד כה בספרות כדפוס שכיח והוא מזכיר מאוד את התיאור הפרוטוטיפי בספרות ההומור בישראל של האם היהודיה או האם הפולנייה (גרבוז, 1989) שמעורבת מאוד בחיי ילדיה תוך שהיא משתמשת בעירור אשמה ובחודרנות פסיכולוגית רבה כדי להחזיק את הילד קרוב אליה ומרגיש צורך לרצותה. המחקר הנוכחי מצביע על כך שבישראל מדובר בקבוצה משמעותית ולא שולית של בני-נוער. לבסוף כ-15% מבני הנוער מדווחים על חוויה של קשר לא מושקע מצד ההורים – דפוס "מזניח/פוגע" לפיו ההורה איננו מבטא חמימות כלפי הילד ואף לא הצבת גבולות ובקרה ובמקביל מתנהג כלפי הילד התנהגות פוגעת שתלטנית שכוללת ענישה מחמירה, שליטה פסיכולוגית וקונפליקט. הממצאים לגבי המאפיינים של ההורות למתבגרים בארץ היו דומים מאוד בקבוצות שונות (דתיים וחילוניים, אחוזוני טיפוח שונים, שכבות גיל שונות, עולים וותיקים ואף כאלו המתגוררים בערים הגדולות או בפריפריה). ההבדלים בין קבוצות המדגם שמייצגות אוכלוסיות שונות לא עלו על פי רוב על 2%-3% מן ההבדלים האינדיווידואליים (השונות המוסברת).

מן המחקר עולה רמה גבוהה יחסית של בעיות אלימות והצקה במסגרת בית הספר (כשליש חווים אלימות בבית הספר). היבטים אלו נידונו בהרחבה בסקרים אחרים והמחקר הנוכחי חוזר ומאשש תמונת מצב קשה זו. בנוסף, היבט שהיה פחות מודגש במחקרים קודמים הוא הרמה הגבוהה מאוד והנורמטיבית של הפרות משמעת קלות (מעל 70% מבני הנוער) כמו אי הגעה לשיעורים, אי הכנת שיעורי בית והעתקה במבחנים וכן פגיעה ברכוש בית הספר והרמת קול על מורה. במקביל אנו מוצאים שקרוב למחצית מבני הנוער מדווחים על שעמום בבית הספר ועל אוירה של רעש ומהומה. נראה שאין מדובר "רק" בבעיות של אלימות ותוקפנות שלגביהם יש

הסוברים יש להפעיל רשויות אכיפה כמו המשטרה, אלא באקלים בית ספרי בעייתי שכפי שעולה מדיווחי התלמידים הוא כמעט נורמטיבי.

מוקד נוסף מרכזי של המחקר הנוכחי היה בחינת הקשר בין דפוסי ההורות השונים ובעיקר היבטים של סמכות הורים לבין הסתגלות אקדמית, רגשית, התנהגותית וחברתית של מתבגרים בבית הספר, תפקודם ויחסם למורים. ההיבט של חוס וקרבה ביחסי ההורים והמתבגרים בארץ הינו פחות בעייתי וקשור בעיקר לתפקוד חברתי חיובי. מאידך התנהגות הורית פוגענית וגם בעייתיות בסמכות ההורית עומדים בבסיס חלק לא מבוטל מן הקשיים של תלמידים בבית הספר. מתוך משתני אווירת הכיתה שניים בולטים כמסבירים מרכזיים של בעיות בתפקוד - אוירה לימודית חיובית (למשל, רוב התלמידים בכיתתי ממש מקדישים תשומת לב למה שהמורה אומרת) והערכה/הוקרה למורה (למשל, יש למורים שלנו יכולות ראויות להערכה; הם אנשים שניתן ללמוד מהם הרבה). ככלל, התפקוד הבעייתי ביותר הוא של תלמידים שמדווחים שהם חווים הורות מזניחה ופוגעת. דבר זה בא לידי ביטוי בכל התחומים, הרגשי (בעיות מופנמות), ההתנהגותי (בעיות מוחצנות), החברתי (סטאטוס חברתי בכיתה, קורבן לאלימות) והלימודי (אוירה בכיתה, הישגים לימודיים). מן הצד השני התפקוד הטוב ביותר בכל התחומים הללו מאפיין כצפוי את אלו שחווים הורות חמה ובעלת גבולות. תפקודם של צעירים שחווים הורות מעורבת ופולשנית אף הוא בדרך כלל בעייתי בעיקר בתחומי בעיות ההתנהגות כגון אלימות ועבריינות, אך הם גם חשופים יותר לאלימות כקורבנות, ובעלי רמות גבוהות של חרדה, דיכאון, בעיות קשב ובעיות סומאטיות. בדרך כלל צעירים שחוו הורות ותרגית מתפקדים ברמות נמוכות יותר מאלו של הצעירים שחוו הורות חמה ובעלת גבולות, אך לא כל כך גרוע כמו הצעירים משני הדפוסים הבעייתיים האחרים. עם זאת במספר תחומים, כמו הפרות משמעת קלות, ונדלזים, תפיסת הגבולות בכיתה והאוירה הלימודית בכיתה וכן הישגים בלימודים, הם מתפקדים גרוע יותר או באותה רמה של אלו שחוו הורות "מעורבת/פולשנית". נראה אם כן שחוויה של הורות ותרגית שכוללת חוס ללא בקרה לא מובילה בהכרח לבעיות אלימות קשות, אך מהווה גורם סיכון לבעיות משמעת קלות, הפרת סדר וקשיים בלימודים.

מגבלות

כלי המדידה בהם השתמשנו במחקר זה התבססו על שאלונים שיכולים להיות פגיעים לכוסף חברתי. שימוש בכלים השלכתיים ובתצפיות היה מאפשר זווית ראייה והבנה מעמיקות יותר לגבי התופעה הנחקרת. ידוע שגיל ההתבגרות הינו גיל שמאופיין ברמה גבוהה של ביקורתיות בכלל וביקורתיות כלפי ההורים בפרט (Steinberg, 1990). יתכן אפוא שחלק מן הממצאים שמצביעים על הורות בעייתית כמו רמה נמוכה של בקרה, ורמה גבוהה של הורות פוגענית משקפים ולו חלקית נטייה זו של בני הנוער לביקורתיות. באופן דומה, יתכן והאופן שבו באים לידי ביטוי במחקר הנוכחי מאפייני בית הספר והאוירה בו, משקפים נטייה ביקורתית זו. במילים אחרות, יתכן והתמונה אינה כה בעייתית כפי שהיא מצטיירת מן הדיווח העצמי של המתבגרים. המידע לגבי ההורות והמידע לגבי ההסתגלות נאסף בנקודת זמן אחת, ולכן ניתן לדבר על קשר בין המשתנים ולא ניתן להקיש על השפעה. אופי הקשר בין ההקשרים השונים בהם ילדים גדלים - בית הורים ובית הספר - הוא דו-כיווני. כפי שהורות יכולה להשפיע על הסתגלות, גם תפקוד בבית הספר יכול להשפיע על הקשר בין ההורים למתבגרים. מעבר לכך יתכן וגורם שלישי כמו אישיות המתבגר או הטמפרמנט שלו הם המשפיעים הן על תפיסותיו את יחסיו עם הוריו והן על תפיסותיו או תפקודו בבית הספר. אין ספק שגם לתרבות הישראלית יש השפעה וכי התנהגות הילדים בבית הספר ואף יחסיהם עם הוריהם הם בבואה של החברה הישראלית. המדגם הנוכחי הגם שהוא מדגם מייצג של בני נוער לומד בארץ לא כלל אוכלוסיות חלשות במיוחד (עשירון עליון של אחוזון הטיפוח וכן נוער מנותק שאינו פוקד את בית הספר), או בתי-ספר חרדיים וכן לא כלל אוכלוסיות לא-יהודיות. לאור זאת, הכללות לאוכלוסיות אחרות בארץ או בעולם הן מוגבלות ודורשות קודם לכן שחזור של הממצאים גם באוכלוסיות נוספות אלו.

השתמעויות מעשיות

כאמור, כיון שהמחקר הנוכחי הינו מחקר בו זמני לא ברורים הקשרים הסיבתיים בין המשתתפים השונים. לאור זאת ההצעות לגבי ההשתמעויות המעשיות ממחקר זה הינן זהירות ויש לקחת בחשבון שהן מתבססות על ההנחה שהקשרים שנמצאו מצביעים ולו בחלקם על קשר סיבתי בין הורות להסתגלות.

המחקר הנוכחי חושף לראשונה במידגם מייצג של בני נוער דפוסים לא מותאמים של הורות שמאפיינים חלק ניכר מן ההורים בישראל. המלצה ראשונה אפוא הינה הפצה של מידע זה בקרב ההורים והיצע של תוכניות התערבויות עם הורים למתבגרים שיספקו מידע על התהליכים והצרכים ההתפתחותיים של מתבגרים, ועל הדרכים למעורבות שאינה חודרנית מחד אך מציבה גבולות ואוכפת אותם מאידך. התערבויות ממוקדות תוכלנה לסייע הן להורים עצמם בתקופה התפתחותית שנמצאה במחקרים קודמים כמאופיינת בקשיים ובשביעות רצון נמוכה מהחיים (Steinberg & Silk, 2002) והן לילדיהם שיתנסו בהורות קומפלטית יותר שתסייע להם לווסת את התנהגותם ורגשותיהם בתקופה התפתחותית שהיא מאתגרת ולא פשוטה גם לגביהם.

המחקר הנוכחי גם חשף מידה לא מבוטלת של אוירה לא מועילה ולא מטפחת בכיתות בתי הספר. לאווירה זו יש תרומה משמעותית לגבי בעיות משמעת, בעיות לימודיות ובעיות רגשיות של התלמידים וסביר שהיא פוגעת משמעותית גם במורים. חשוב לסייע למורים לבנות אווירה לימודית וחברתית חיובית בכיתתם. מסתבר שהיבטים כמו שמירת הכבוד העצמי של המורה או יצירת אוירה לא רועשת או "מבולגנת" הינם תנאי הכרחי להליך לימודי תקין ופורה – תנאי שבחלק ניכר מכיתות הלימוד אינו מתקיים. הכשרת המורים כיום כמעט ואינה כוללת התייחסות להיבטים אלו. אין כמעט הכשרה בניווט כיתה או הכשרה ליצירת יחסי אימון וכבוד הדדי בין המורים לתלמידים. חשוב מאוד לכלול היבטים אלו בתוכניות ההכשרה למורים וכן בהשתלמויות השונות. יש להערכתנו להעצים את המורים בעיקר בתחומים החברתיים והרגשיים, ניווט כיתה, יחס לתלמיד, קשר עם ההורים, ניהול בעיות משמעת וכד' ואף לבנות מערך מיוחד כמסלול אקדמי למחנכי כיתות כיון שעל בסיס זה ניתן יהיה לנסות ולשנות את מאפייני אקלים הכיתה הבעייתיים שכה רווחים בבתי הספר.

ממצאי המחקר מצביעים גם על צורך בשינוי משמעותי באווירה בבית הספר מבחינת הנורמה המקובלת של הפרות משמעת קלות שלהערכתנו מהוות קרקע פורה ומעין שער להתפתחות עבירות קשות יותר כמו אלימות, גניבות ונדליזם ועוד. ישנה חשיבות רבה לשינוי ארגוני במסגרת הבית ספרית מבחינת היחס לגבולות, לנהלים ולדרישות להתנהגות אחראית ובוגרת מצד התלמידים. השינוי נחוץ לא רק בקביעה של נהלים בתחומים האלו אלא בבקרה ובאכיפה. אלו דורשים הצבת גבולות ברורה לא רק בבית אלא גם בתחומי בית ספר, והתייחסות מיידית לכל פגיעה גם למה שנחשב כהפרות משמעת "קלות" או שובבות נעורים. להערכתנו חשוב ביותר לכלול בכל מודל כזה התייחסות מיידית ועניינית, לא סלחנית, גם לעבירות משמעת קלות כביכול ובמקביל לטפח יחסים חמים ומקבלים בין ההנהלה למורים ובין המורים לתלמידים. מבחינה זו מודל ההורות החמה ומציבת הגבולות הוא המודל אותו ניתן וראוי ליישם גם בבית הספר (Wentzel, 2002).

לבסוף, המחקר הנוכחי חשף אחוז לא מבוטל (כ 15%) של צעירים שחווים הורות פוגעת במיוחד שכוללת גם הזנחה וגם דחייה ופגיעה. יש מקום לחשוב על תוכניות התערבות ברמה הלאומית לאיתור ילדים אלו וסיוע להם ולמשפחותיהם. חשוב שאיתור של משפחות בסיכון אילו יתבצע מוקדם ככל האפשר על מנת לצמצם באופן משמעותי הן את הנזקים לילד עצמו ואת את הפגיעה במערכת. ילדים שגדלים בבתים מזניחים ופוגעים, פגועים בעצמם וגורמים סבל גם לאחרים בסביבתם במסגרות החינוכיות שבהן הם נמצאים. התערבות מוקדמת תמנע השלכות בעייתיות קצרות וארוכות טווח ותהיה כרוכה גם בהשקעת משאבים נמוכה יותר.

לסיכום המחקר הנוכחי שבחן מדגם מייצג של בני-נוער בישראל חשף תמונת מצב לא מחמיאה של מאפייני ההורות בישראל בתחום הסמכות ההורית וכן תמונה מדאיגה למדי של מאפייני ההסתגלות לבית הספר והתפקוד בו. ישנה חשיבות רבה שדו"ח זה ייחשף בפני קובעי המדיניות במשרדי הממשלה ויובא לידיעת הציבור כולו על מנת שניתן יהיה לטפל במכלול ההיבטים הבעייתיים שעלו בו.

תוכן העניינים

עמודים		
	א. מבואות	
2	תמצית	
6	רשימת טבלאות	
7	רשימת תרשימים	
7	רשימת נספחים	
8	ב. ספרות רלוונטית ורציונל המחקר	
10	ג. מטרות המחקר ושאלותיו	
11	ד. שיטה	
11	מידגם והליך	
13	כלי המחקר	
13	כללי	
14	כלים המודדים מימדים שונים ביחסים עם הורים	
18	כלים המודדים את משתני ההסתגלות	
23	ה. ממצאים	
23	1. תמונה כללית לגבי הורות בישראל והסתגלות מתבגרים בישראל	
23	1.1 מאפייני ההורות למתבגרים בישראל	
33	1.2 מאפייני התפקוד בבית הספר והיחס לבית הספר ולמורים בישראל	
37	1.3 תמונת המצב על פי מין, גיל (שכבת כיתה), עשירון טיפוח או מגזר (ממלכתי לעומת ממלכתי דתי)	
38	2. הקשר בין משתני ההורות למשתנים שבחנו תפקוד והסתגלות	
38	2.1 חישובי מתאמים בין משתני ההורות למשתנים שבחנו תפקוד והסתגלות	
45	2.2 ההבדלים בהסתגלותם של תלמידים המאופיינים בדפוסי הורות שונים	
49	2.3 חישובי רגרסיה ממשתני ההורות למשתני ההסתגלות.	
73	3. ניתוחים נוספים	
74	ו. דיון	
74	סיכום הממצאים	
77	השלכות ותובנות	
81	מיגבלות	
82	השתמעויות מעשיות	
83	המלצות למחקרים נוספים	
85	ז. רשימת מקורות	
89	ח. נספחים	
122	ט. תמצית אנגלית	

רשימת טבלאות

עמודים		
13	התפלגות המידגם על פי מין, דתיות, מדד טיפוח וכיתה	טבלה 1
16	כלי המחקר: משתנים המתמקדים ביחסים עם הורים וערכים	טבלה 2
18	כלי המחקר: משתני הסתגלות שונים בדיווח עצמי	טבלה 3
20	כלי המחקר: משתני השאלון הסוציומטרי	טבלה 4
20	כלי מחקר: משתני הסתגלות בדיווח מורה	טבלה 5
21	כלי מחקר: משתני כיתה (דיווחי תלמידים ודיווחי מחנכים)	טבלה 6
27	אשכולות דפוסי הורות	טבלה 7
32	הקשר בין ערכים למשתני ההורות	טבלה 8
39	מתאמים בין משתני הורות למשתני הסתגלות (מתוך שאלון Achenbach)	טבלה 9
40	מתאמים בין משתני הורות למשתני הסתגלות – המשך שאלון Achenbach והתנהגויות סיכון	טבלה 10
41	מתאמים בין משתני הורות למשתני השאלון הסוציומטרי – דיווחי עמיתים	טבלה 11
42	מתאמים בין משתני הורות למשתני תפקוד על פי דיווח מורים	טבלה 12
43	מתאמים בין משתני הורות למשתני הישגים ומעמד חברתי בכיתה (דיווח עצמי)	טבלה 13
44	מתאמים בין משתני הורות למשתני אקלים כיתה	טבלה 14
45	הסתגלות תלמידים על פי דפוסי ההורות השונים (שאלון Achenbach)	טבלה 15
46	הסתגלות תלמידים על פי דפוסי ההורות השונים (התנהגויות סיכון)	טבלה 16
46	תפקוד בבית הספר של תלמידים על פי דפוסי ההורות השונים (הישגים לימודיים)	טבלה 17
47	תפקוד והסתגלות על פי דפוסי ההורות השונים – דיווח עמיתים (שאלון סוציומטרי)	טבלה 18
47	תפקוד והסתגלות על פי דפוסי ההורות השונים – דיווח מורים	טבלה 19
47	תפיסת הכיתה על פי דפוסי ההורות השונים – דיווח עצמי	טבלה 20
47	תפיסת הכיתה על פי דפוסי ההורות השונים – דיווח מורים	טבלה 21
51	רגרסיה לניבוי משתני ההסתגלות – משתני רקע, הורות, ערכים ואינטראקציות	טבלה 22
58	ניבוי של הערכה למורה	טבלה 23
58	ניבוי של דיווחי המורים על הסתגלות	טבלה 24
62	ניבוי של הישגים לימודיים ומעמד חברתי	טבלה 25
64	ניבוי של תפיסת הכיתה	טבלה 26
69	רגרסיות אל משתנים סוציומטריים	טבלה 27

רשימת תרשימים

עמודים		
23	ממוצע ציוני המידגם על סולמות ההורות בתחומים השונים (חום וקרבה, הורות פוגעת ובקרה)	תרשים 1
24	ממוצע ציוני המידגם על ארבעת הסולמות המורכבים של ההורות	תרשים 2
25	מידרג במימדי הבקרה ההורית	תרשים 3
28	מאפייני דפוסי ההורות על הסולמות של ההורות (4 חלקים)	תרשים 4
31	חשיבות נתפסת של ערכים שונים של ההורים בקרב מתבגרים בישראל	תרשים 5

רשימת נספחים

עמודים		
89 102	כלי המדידה : שאלון לתלמיד שאלון למורה	נספח 1
105	מידע על סולמות המדידה ומיקומם בשאלון	נספח 2
107	מתאמים פנימיים משתני הורות	נספח 3
108	מתאמים פנימיים משתני הסתגלות	נספח 4
109	ממוצעים וסטיות תקן של משתני ההורות על פי מין, גיל ומדד טיפוח	נספח 5
110	ממוצעים וסטיות תקן של משתני ההסתגלות על פי מין, גיל ומדד טיפוח	נספח 6
111	ממוצעים וסטיות תקן של משתני הישגים בלימודים על פי מין, גיל ומדד טיפוח	נספח 7
112	ממוצעים וסטיות תקן של משתני סוציומטרי על פי מין, גיל ומדד טיפוח	נספח 8
113	ממוצעים וסטיות תקן של משתני דיווח מורים על פי מין, גיל ומדד טיפוח	נספח 9
114	ממוצעים וסטיות תקן של משתני אקלים כיתה על פי מין, גיל ומדד טיפוח	נספח 10
116	ממוצעים וסטיות של משתני המחקר תקן על פי מין, גיל, דת ומדד טיפוח (משתני רקע שבהם נמצאו הבדלים)	נספח 11
118	ניבוי משתני הסתגלות – תרומה של משתני הורות ושל משתני כיתה	נספח 12

ב. ספרות רלוונטית ורציונל המחקר

מספר רב של מחקרים מעיד על החשיבות הרבה של יחסי הורים-מתבגרים לתיפקוד אקדמי, רגשי וחברתי של המתבגרים בבית הספר (Dornbusch et al., 1987; Steinberg et al., 1994). רוב הסקירות של ספרות זו מצביעים על מספר מצומצם יחסית של מימדים רלוונטיים ביחסי הורים וילדים (Steinberg, 2001; Barber, 2002; Maccoby & Martin, 1983). שניים מן המימדים המרכזיים ביותר הינם: תמיכה או חום הורי ושליטה או הצבת גבולות ביחסי הורים וילדים. קטגוריזציות שונות של יחסי הורים מתבגרים מתייחסות בדרך כלל להיבטים שונים שקשורים לשני מימדים אלו. הקטגוריזציה המרכזית והידועה ביותר היא זו של דיאן באומרינד (Baumrind, 1967; 1971; 1978) שהתבססה על תצפיות נטורליסטיות במשפחות, והציעה 3 קטגוריות מרכזיות של יחסי הורים ומתבגרים שמתייחסות בעיקר להיבטים שונים של מימד הסמכות ההורית: סגנון הורות בר-סמכא (Authoritative), סמכותני (authoritarian) ומתירני (permissive). הדפוס בר הסמכא כולל רמה גבוהה יחסית של תמיכה הורית, אך מתאפיין גם בדרישות להתנהגות בוגרת ובשליטה הורית שיש בה הצבת גבולות, בד בבד עם נכונות לשמוע את נקודת המבט של הילד והכרה בצורך להסביר את הרציונל העומד בבסיס הדרישות והגבולות שהורה מציב. הדפוס הסמכותני כולל רמה נמוכה עד בינונית של תמיכה אך מתאפיין במיוחד ברמה גבוהה של דרישות מן הילד, שמוצגות באופן נוקשה מתוך ציפיה לציות ללא עוררין, כאשר ההורה נתפס כסמכות עליונה ותוך שימוש תכוף באמצעי ענישה כוחניים. הדפוס המתירני כולל על פי רוב רמה בינונית עד גבוהה של תגובתיות ורגישות הורית (תמיכה) בצירוף עם רמה נמוכה של דרישות לבגרות ולאחריות (maturity demands) וכן רמה נמוכה של שליטה. בדפוס זה ההורה תופס עצמו יותר כמשאב עבור הילד ולא כסוכן אקטיבי שאחראי לעצב או לשנות את התנהגותו העכשווית או העתידית של הילד.

בסדרה של מחקרים שנערכו ברובם בארה"ב נמצאו מימצאים רבים שמצביעים על כך שדפוס ההורות בר-הסמכא קשור להסתגלות חיובית לבית הספר בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי. לעומת זאת, הן הדפוס הסמכותני והן הדפוס המתירני נמצאו קשורים לבעיות שונות בהסתגלות. למשל במחקרים שכללו מדגמים מייצגים של אלפי בני נוער נמצא שלמתבגרים ממשפחות סמכותניות רמה נמוכה יותר של הישגים לימודיים ודימוי עצמי נמוך יותר ואילו ילדים ממשפחות פרמיסיביות היו מעורבים יותר מאחרים בהתנהגויות של לקיחת סיכון ובעיות משמעת והתנהגות בביה"ס (למשל, Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; Lamborn, Mounts, & Fraleigh, 1987; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Steinberg, 1991). חלוקה נוספת לדפוסים הוצגה ע"י מקובי ומרטין (Maccoby & Martin, 1983) שהציעו ארבעה דפוסים עיקריים של הורות שנוצרים על בסיס שני המימדים: האחד - קבלה ותגובתיות לעומת דחייה וחוסר תגובתיות, והשני - דורשנות ושליטה לעומת חוסר דורשנות ורמה נמוכה של נסיונות שליטה. משילוב שני מימדים אלו נוצרים ארבעה דפוסים עיקריים: אוטוריטטיבי - הדדי (גבוה הן בקבלה והן בדורשנות), אוטוריטרי - סמכותני (גבוה בדורשנות ונמוך בקבלה), מפנק (indulgent, גבוה בקבלה ונמוך בדורשנות), ואדיש (indifferent, נמוך בשני המימדים). סיווג זה דומה מאוד לזה שהוצע ע"י באומרינד, אולם מביא בחשבון את ההקשר (חמימות לעומת העדר קבלה) שבו מתרחשת הצבת הגבולות. גם במחקרים שנערכו על פי סיווג זה נמצא כי ההסתגלות והתפקוד הטובים ביותר נמצאו בקרב ילדים להורים ברי סמכא, בעוד שהתפקוד הבעייתי ביותר נמצאו בקרב ילדים להורים אדישים (Steinberg et al., 1994; Steinberg, 2002).

מלבד התייחסות כוללת לדפוסים נטו החוקרים להתייחס באופן מפורט יותר למימדים השונים של הפרקטיקות ההוריות. במרבית המשגות ומאמצי המחקר בתחום עולה שמימד החום או התמיכה ביחסי הורים-ילדים הגם שהוא מכונה לעיתים קרובות בשמות שונים (כגון, קירבה, תמיכה, חום, אהבה, תגובתיות מותאמת, קבלה) הינו רכיב חד מימדי יחסית וההיבטים השונים שלו קשורים זה בזה (ראה סיכום אצל Barber, 2002).

לעומת זאת מימד הסמכות ההורית נתפס ותואר כמימד מורכב יותר וההבנה של הרכיבים השונים במסגרתו, כמו גם התוצאות ההתפתחותיות שקשורות אליו הינה חלקית בלבד. כך למשל, הציע סטיינברג (Steinberg, 1990), Gray & Steinberg, 1999) אבחנה בין שליטה פסיכולוגית – המידה שבה ההורה מאפשר או לא מאפשר לילד אוטונומיה רגשית לבין שליטה התנהגותית – המידה שבה ההורה מציב גבולות (Limit Setting), מפקח ומבקר (מלשון בקרה- monitoring) על התנהגותו של הילד.

לטענתו, וכן לטענת חוקרים מרכזיים אחרים בתחום (Maccoby & Martin, 1983), על ההורה להפעיל שליטה התנהגותית דהיינו, להציב גבולות, לדרוש דרישות ולחנך את ילדו לאור ערכים מסוימים, תוך שהוא מפעיל בקרה על ביצועיו והתנהלותו ואף משתמש במידת הצורך במישמוע שמלווה בהסברים (Inductive Discipline). אופי זה של התנהגות הורית מטפח אצל הילד יכולת לויסות רגשי, עמידה בתסכולים, צורך הישג ויכולת לעמוד בפיתויים שונים. במקביל על ההורה לעודד אוטונומיה, לאפשר קבלת החלטות עצמאית במסגרת טווח אפשרויות המביא בחשבון את יכולות הילד והשלב ההתפתחותי בו הוא נמצא, לכבד את רעיונותיו ורגשותיו של הילד, ואף את רצונו כשהדבר ניתן, להדריכו לבצע דברים בעצמו ולעודד אותו ולשבח אותו על כך. אופי כזה של יחסים יטפח ילד שמפנים הערכה עצמית גבוהה, תחושה של חוללות עצמית (self efficacy) ואוטונומיה מחשבתית ורגשית. אכן, בהתאם למשוער, שליטה פסיכולוגית נמצאה קשורה להיבטים בעייתיים בהתפתחות כמו רמה נמוכה של וויסות רגשי, ודימוי עצמי ירוד ואילו שליטה התנהגותית נמצאה קשורה באופן חיובי להיעדר בעיות התנהגותיות כמו בעיות משמעת והתנהגויות של לקיחת סיכון (Gray & Steinberg, 1999). מתוך ניסיון להבין באופן מעמיק יותר כל אחד משני מושגים אלו, הוצעו לאחרונה הרחבות מושגיות ומחקריות לגביהן ואף הוצעה לגבי כל אחד מהם מדידה מדויקת ותקפה יותר. כך למשל, במחקר עדכני שהציע שינוי משמעותי בתפיסה של מושג הבקרה ההתנהגותית נמצא שמימד זה כולל מספר רכיבים: (1) המידה בה ההורה יש ידע על הילד ופעילויותיו (2) המידה שבה ההורה מציב גבולות ואוכף אותם (3) המידה בה הילד משתף את ההורה ולא מסתיר ממנו מידע, או משקר לו ועוד (Kerr & Stattin, 2000; Stattin & Kerr, 2000). במקביל בסדרה של מחקרים שסוכם בספר עדכני ומקיף בנושא, הציע ברבר (Barber, 1996; Barber, 2002) להבחין בין מתן ועידוד אוטונומיה לבין שליטה פסיכולוגית. לטענתו, האחרונה אינה רק ההיפוך של הראשונה אלא כוללת היבטים שונים כגון חוסר גבולות בין ההורה לילד, חודרנות, ועירור אשמה, שלכל אחד מהם תוצאות הסתגלותיות שונות.

נראה, אפוא, שהמחקר בתחום יחסי הורים מתבגרים שעוסק במימד הסמכות ההורית זיהה היבטים שונים ויחודיים של מימד זה, כאשר התמונה הכוללת של השפעתם המתמשכת של מימדים שונים אלו על הסתגלות הילד אינה ברורה עדיין. במיוחד הדבר נכון במחקר בנושא יחסי הורים ומתבגרים בישראל. מספר מחקרים שעסקו בנושא זה בארץ הצביעו על כך שהיחסים הללו מאופיינים בדרך כלל בקירבה ובחום (שרף ומייזלס, 2005; Mayseless, Wiseman & Hai, 1998; Mayseless & Hai, 2000). מתבגרים בגילאים שונים מדווחים על רמות גבוהות יחסית של תמיכה מצד הוריהם ועל פניה להורים בעיתות מצוקה וכן להתייעצויות בנושאים שונים (הראל, קני ורהב, 1994; רפפורט, לומסקי-פדר, רש, דר, ואדלר, 1995). למעשה, רמת התמיכה הנתפסת מצד ההורים הינה מהגבוהות ביותר בעולם המערבי (הראל, קני ורהב, 1994). לעומת זאת, ישנן מספר אינדיקציות לכך שהיבטים שקשורים לגבולות בין הורים למתבגרים ולסמכות ההורית הינם בעייתיים יותר בישראל (הראל, קני ורהב, 1994). אינדיקציות אלו עולות בעיקר מכיוון של אנשי חינוך ומקצוע בתחום הטיפול והייעוץ שטוענים שהדור הנוכחי של הצעירים מצפה שההורים יציבו להם גבולות ויספקו להם הדרכה והכוונה (מגן, 1996), אך הוא גדל כדור "מפונק", שעבורו הסמכות ההורית נשחקת וההורים אינם נוכחים כדמויות אוטוריטה כפי שהם אמורים להיות (עומר, 1998). התבוננות זו בדור הצעירים הנוכחי

שונה מן הדגש שקיים בספרות המחקרית בעולם המערבי בדבר הקושי דווקא בקצה השני של אספקט הסמכות ההורית – כלומר, עם דפוסי הורות נוקשים מדי וסמכותניים. אינדיקציה מחקרית מסוימת לכך שבישראל רמת הסמכות ההורית נמוכה יחסית ונוטה לכיוון פרמיסיבי ניתן לראות בתוצאות שני מחקרים שנערכו בארץ עם מתבגרים צעירים, בחטיבת ביניים (מייזלס, 2001) ומתבגרים בוגרים יותר בתיכון (Mayseless, Wiseman & Hai, 1998; 2001; Scharf, 2001) שבהם תוארה רמה נמוכה יחסית של שליטה התנהגותית מצד ההורים (רמה גבוהה של מתן אוטונומיה) ורמה נמוכה יחסית של פער סמכות. לקשיים אלו בגבולות במערכת המשפחתית ניתן ויש השפעה גם על מערכות יחסים מחוץ למשפחה, כמו למשל עם דמויות סמכות במערכת הבית ספרית. היבט נוסף שקשור אף הוא לסמכות ההורית ובמיוחד למימד השליטה הפסיכולוגית ולנושא הגבולות בין ההורים למתבגרים שיש לגביו אספקטיים יחודיים לישראל הינו מעורבות יתר (Enmeshment) מצד ההורים וחודרנות פסיכולוגית (Psychological intrusiveness). מדובר במיגוון של התנהגויות ביחסים בין הורים למתבגרים שמאופיינות בגבולות לא מותאמים וכוללות עירור אשמה, ציפיה מועצמת לריצוי (pleasing), חדירה מוגזמת לחיים הפרטיים של הצעיר וציפיה שהמתבגר ימלא עבור ההורה פונקציות שונות שאינן מסופקות בקשריו האחרים, למשל להיות ילד הורי. גם היבט זה (גבולות לא מותאמים) תואר כמאפיין של הורות בישראל ע"י אנשי מקצוע מהתחום הטיפולי והיעוצי. מאפיין זה תואר באופן בולט בקרב ניצולי שואה וצאצאיהם, אך לא רק בקרב אוכלוסיה זו (ורדי, 1990), ואוזכר אף ע"י חוקרים של ילדים צעירים יותר (שגיא ודולב, 2001). שני היבטים אלו – פרמיסיביות רבה ביחסים בין הורים לילדים שיכולה להגיע לכדי ויתור על דרישות מצד ההורה, ומרכיבים שונים של גבולות לא מותאמים נמצאו בספרות המחקרית שנערכה ברובה בארה"ב כמנבאים קשיי הסתגלות שונים של צעירים. קשיים אלו כוללים קושי בויסות רגשי והתנהגותי, בעיות משמעת ובעיות התנהגות, בעיות מופנמות שכוללות פגיעה בדימוי עצמי ואף חוויות של דיכאון, חרדה, וכן אף קשיים לימודיים. פרמיסיביות או רמה נמוכה של שליטה ובקרה התנהגותית היו קשורים לבעיות משמעת, חוסר כבוד למורים ולסמכות, בעיות התנהגות והתנהגויות של לקיחת סיכון (ראה סיכום אצל Steinberg, 2001). לעומת זאת היבטים שונים של גבולות לא מותאמים היו קשורים לבעיות מופנמות, חרדה, דכאון, דימוי עצמי נמוך (Barber, 2002).

ג. מטרת המחקר ושאלותיו

למרות ההתרשמויות של אנשי חינוך ואנשי מקצוע מן התחום הטיפולי והיעוצי שההורות למתבגרים בארץ מאופיינת בקשיים בתחומים של גבולות לא מותאמים ומתירנות (העדר סמכות הורית), אין כיום מחקר מקיף שבוחן את המאפיינים של הורות למתבגרים בארץ ובמיוחד את ההיבט של הסמכות ההורית והשלכותיו על תפקודם של הצעירים בבית הספר. מטרה ראשונה של המחקר הייתה לזהות באופן ראשוני במחקר מקיף שכולל מדגם מייצג של בני-נוער את מאפייני ההורות למתבגרים בארץ תוך דגש מיוחד על ההיבט של הסמכות ההורית. במחקר בחנו בין השאר גם את השכיחות היחסית של דפוסי הורות שונים ואת רמת הבקרה ההתנהגותית (monitoring) והדרישות לבגרות (maturity demands) ביחסים בין הורים למתבגרים, כמו גם את המידה שבה בעיות בגבולות לא מותאמים (כגון, עירור אשמה, לכידות יתר - Enmeshment, וחודרנות פסיכולוגית) קיימות ביחסי הורים למתבגרים בישראל.

מטרה שנייה של המחקר הייתה לבחון את ההשלכות של מאפיינים אלו ביחסי הורים וצעירים על הסתגלות ותפקוד הצעירים בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון בהקשר של הסתגלות אקדמית, רגשית, התנהגותית וחברתית בבית הספר. מחקרים רבים הצביעו על הזיקה ההדדית שבין המשפחה לבית הספר בהקשר של בעיות הסתגלות שונות של ילדים (ראה למשל סגינר, 1995). בשנים האחרונות מערכת החינוך עומדת בפני אתגרים ממשיים בהקשר זה עם העלייה הרבה בבעיות משמעת, בעיות התנהגות, התנהגויות נטילת סיכון,

אלימות ואף עבריינות בקרב הנוער. מחקרים שנעשו בעשור האחרון הצביעו גם על פגיעה ממשית בחוסן הנפשי ובמצבם הרגשי של תלמידים שמדווחים על מצוקות רבות ביותר, מן הגבוהות בעולם (הראל, קני ורהב, 1994). לבסוף, סקרים בינלאומיים וארציים אף הצביעו על ירידה משמעותית בהישגים הלימודיים של תלמידי בית הספר, למשל במתמטיקה. בעוד אשר ברור שלכל אחת מתופעות אלו ישנו מכלול סיבות וגורמים, אין ספק שבעיקרון, בית ההורים והיחסים בין ההורים למתבגרים תורמים לקשיים אלו.

על סמך מספר רב של מחקרים (ראה סקירה אצל Mayseless & Salomon, 2003) יש מקום לשער שההיבט של חוסן וקרבה ביחסי ההורים והמתבגרים בארץ אינו בעייתי, אולם בכל זאת רמה נמוכה של חוסן וקרבה, גם אם בקרב מיעוט מבני הנוער, תהיה כרוכה בקיומן של בעיות הסתגלות שונות. מאידך גיסא, שיערנו כי בעייתיות במרכיב של הסמכות ההורית, היא העומדת לפחות בבסיס חלק מן הקשיים של תלמידים בבית הספר. במחקר הנוכחי בחנו את הקשר בין בעיות שונות בהקשר לסמכות ההורים למתבגרים לבין קשיי הסתגלות ותפקוד בבית הספר השכיחים בארץ, ובכללם בעיות משמעת בכיתה וחוסר כבוד למורים. ספציפית נבחנו: (1) אספקטים של קושי בויסות רגשי והתנהגותי, (2) בעיות משמעת ובעיות התנהגות, (3) התנהגויות נטילת סיכון, (4) בעיות מופנמות שכוללות פגיעה בדימוי עצמי ואף חוויות של דיכאון, חרדה, (5) קשיים והישגים לימודיים, (6) קשיים חברתיים וכן פרו-חברתיות (7) יחס לביה"ס ולמורים.

שיטה

מידגם והליך

משתתפי המחקר נדגמו אקראית על בסיס רשימת כלל בתי הספר בישראל שנתקבלה ממשרד החינוך ונכללו בה חטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים ממלכתיים וממלכתיים-דתיים המייצגים חתך סוציו אקונומי מגוון (את כל רמות אחוזוני הטיפוח). במחקר הנוכחי התמקדנו בכיתות ח' כמייצגות מתבגרים צעירים יחסית וכיתות י"א כמייצגות מתבגרים בוגרים יותר. בתי הספר נדגמו בדגימת שכבות כך שייצגו את כל אחוזוני הטיפוח בחלוקה לגבוהים (אחוזון 7, 8, 9), בינוניים (אחוזון 4, 5, 6) ונמוכים (1, 2, 3). בהקשר זה התייחסנו לאחוזוני הטיפוח כמייצגים בעיקר רמה סוציאקונומית.

לאחר שבית הספר עלה בדגימה פנינו למנהל/ת בית הספר לקבלת אישור/ה לביצוע המחקר. במידה ולא התקבל אישור או שמסיבות של חוסר זמן לא ניתן היה להעביר השאלונים באותו בית ספר פנינו לבית הספר הבא שעלה אקראית מתוך אותה שכבת גיל (ח' או י"א) ובתוך אותה קבוצה של אחוזוני טיפוח. לאחר קבלת אישור הנהלת בית הספר הופנינו לרוב לרכזי השכבות לביצוע תיאומים לכניסה לכיתות. עוזרי המחקר הגיעו לכיתות נתנו מידע על המחקר וחילקו טפסים עם מידע על המחקר התלמידים התבקשו להעביר להוריהם טופס היעדר התנגדות להשתתפות ילדם במחקר. הרוב המכריע של ההורים נתן את הסכמתו להשתתפות ילדיהם במחקר. ההתנגדות הייתה מועטה ביותר ולא עלתה על כילד אחד בכיתה. לאחר שלב זה תיאמו עוזרי המחקר עם צוות בית הספר מועד לשני מפגשים שבמהלכם הועברו השאלונים לילדי הכיתה. עוזרי המחקר הדגמו לילדים את אופן מילוי השאלונים תוך הדגשה כי אין תשובות נכונות או לא נכונות, ותוך הדגשה של שמירת הסודיות. כל ילד התקדם במילוי השאלון על פי הקצב האישי שלו. עוזרי המחקר ענו על שאלות שהתעוררו. השאלונים סומנו במספרים, על מנת שניתן יהיה לחבר בין שני חלקי השאלון של אותו נבדק ועל מנת שניתן יהיה לעבד את המידע שהופק מדירוגי העמיתים לכיתה ומדירוגי המורים.

המתבגרים ענו על שאלונים המתייחסים לעצמם בקשר ליחסיהם עם הוריהם ולמאפיינים שונים של הסתגלותם ובקשר לעמיתיהם לכיתה מבחינת הסתגלותם ותיפקודם בבית הספר. מחנכי הכיתה, מילאו אף הם שאלונים שבהם התבקשו לדווח על התנהגותם ותפקודם של מחצית מתלמידי כיתתם. על פי הוראות משרד החינוך המחנכים התבקשו להשיב רק לגבי מחצית מילדי הכיתה כדי להימנע מהטלת עומס רב מדי עליהם בהקשר למחקר זה. לא נמצא הבדל באף אחד מן המשתתפים שנמדדו במחקר זה בין קבוצת התלמידים שעליהם יש דיווח מורים לבין קבוצת התלמידים שלגביהם לא נמסר דיווח מורים.

איפיוני המידגם

המידגם כלל 3496 תלמידים, מתוכם 1611 בנים, המהווים 46.1% מכלל המדגם, ו-1884 בנות, המהוות 53.9% מכלל המדגם.

כיתה - המידגם כלל 158 כיתות מ-22 חטיבות ביניים ו-25 חטיבות עליונות בבתי ספר ברחבי הארץ. 2084 תלמידי כיתה ח' (59.6%), ו-1412 תלמידי כיתה י"א (40.4%).

מדד טיפוח - 1256 (35.9%) מהתלמידים לומדים בבתי ספר המאופיינים במדד טיפוח נמוך (1,2,3), 1623 (46.4%) מהתלמידים לומדים בבתי ספר המאופיינים במדד טיפוח בינוני (4,5,6), ו-617 (17.6%) מהתלמידים לומדים בבתי ספר המאופיינים במדד טיפוח גבוה (7,8,9). לא דגמנו תלמידים ממדד טיפוח 10 בשל קושי אפשרי במילוי השאלונים שלא היו קצרים. מדד טיפוח גבוה מעיד על אוכלוסיית יעד בעלת קשיים ועל צורך בהשקעה מטפחת. דתיות - 2724 (77.9%) תלמידים מגדירים עצמם לא-דתיים, ו-772 (22.1%) תלמידים מגדירים עצמם דתיים. ארץ לידה - 2915 (83.9%) מהתלמידים הם ילידי הארץ, ו-581 (16.1%) מן התלמידים נולדו בארצות אחרות. מקום מגורים - 1623 (47.1%) מהתלמידים מתגוררים בעיר גדולה, 1123 (32.6%) מתגוררים ביישוב עירוני קטן, 338 (9.8%) מתגוררים ביישוב כפרי, 145 (4.2%) מתגוררים בקיבוץ, ו-215 (6.2%) מתגוררים בעיר פיתוח. דת - 3360 (97.5%) מהתלמידים יהודים, ו-136 (2.5%) אינם יהודים.

רמת דתיות - 22 (0.6%) מהתלמידים דיווחו שהם חרדים, 562 (16.6%) דיווחו שהם דתיים, 894 (26.3%) דיווחו שהם מסורתיים, ו-1916 (56.5%) דיווחו שהם חילוניים.

שלמות המשפחה - 2993 (85.9%) מהתלמידים באים ממשפחות שלמות. 492 (14.1%) מהתלמידים באים ממשפחות שאינן שלמות, מהסיבות הבאות: גירושין - 353 משפחות, 10.1% מכלל המדגם, המהוות 73.1% מכלל המשפחות שאינן שלמות. ההורים חיים בנפרד - 36 משפחות, 1.0% מכלל המדגם, המהוות 7.5% מכלל המשפחות שאינן שלמות ו-אובדן/מוות - 88 משפחות, 2.5% מכלל המדגם, המהוות 18.2% מכלל המשפחות שאינן שלמות. 6 משפחות 0.2% מכלל המדגם, המהוות 1.2% מכלל המשפחות שאינן שלמות ציינו סיבות אחרות לכך שהמשפחה אינה שלמה.

מספר ילדים במשפחה - ממוצע הילדים למשפחה הוא 3.2 ($SD=1.3$), כאשר הטווח נע בין 1-11 ילדים במשפחה. מקום בסדר הלידה - 1225 (35.5%) מהתלמידים הם בכורים במשפחתם, 1064 (30.9%) הם השניים בסדר הלידה, 731 (21.2%) שלישיים, ו-476 (12.4%) נולדו 4-11 בסדר הלידה במשפחתם.

מעמד חברתי בכיתה - 568 (16.7%) מהתלמידים מרגישים מאוד מקובלים מבחינה חברתית בכיתה, 1303 (38.4%) מרגישים מקובלים, 1172 (34.5%) מרגישים די מקובלים, 265 (7.8%) מרגישים קצת לא מקובלים, ו-89 (2.6%) מרגישים לא מקובלים מבחינה חברתית.

השכלת הורים

השכלה יסודית: 215 (6.3%) אמהות, ו-198 (6.0%) אבות, מכלל המדגם.
השכלה תיכונית חלקית: 193 (5.7%) אמהות, ו-222 (6.7%) אבות מכלל המדגם.
השכלה תיכונית: 733 (21.5%) אמהות, ו-721 (21.8%) אבות, מכלל המדגם.
השכלה על תיכונית: 904 (26.6%) אמהות, ו-801 (24.2%) אבות, מכלל המדגם.
השכלה אקדמאית: 1357 (38.8%) אמהות, ו-1363 (41.2%) אבות, מכלל המדגם.
רקע של שואה במשפחה - 7 תלמידים (2%) מדווחים כי אמם או אביהם הנם ניצולי שואה, 1204 (38.2%) מדווחים כי לפחות אחד מהסבים הוא ניצול שואה, 230 (7.3%) מדווחים כי מישהו אחר במשפחה הוא ניצול שואה, ו-1710 (54.3%) מדווחים כי אין רקע של שואה במשפחה.
75 מתוך מחנכי הכיתות שכיתותיהם נכללו במידגם השיבו על השאלון למורה.

טבלה מספר 1 מתארת את נתוני המידגם.

טבלה 1.

התפלגות המידגם על פי מין, דתיות, מדד טיפוח וכיתה

דתיות	מדד טיפוח	כיתה	מין		סה"כ תלמידים
			בנים	בנות	
מגזר ממלכתי	נמוך	ח'	275	296	571
		י"א	279	249	528
		סה"כ	554	545	1099
	בינוני	ח'	326	383	709
		י"א	210	305	515
		סה"כ	536	688	1224
	גבוה	ח'	113	98	211
		י"א	83	106	189
		סה"כ	196	204	400
מגזר ממלכתי-דתי	נמוך	ח'	99	42	141
		י"א	16	16	16
		סה"כ	115	42	157
	בינוני	ח'	75	221	296
		י"א	1	101	102
		סה"כ	76	322	398
	גבוה	ח'	99	56	155
		י"א	35	27	62
		סה"כ	134	83	217

הערה: לצרכי ניתוחים עם המגזר הממלכתי דתי – חוברו קבוצות מדד הטיפוח הנמוך והבינוני יחד.

כלי המחקר

כללי

כל משתני המחקר נבחנו תוך שימוש בשאלונים בדיווח עצמי (ראה שאלונים מצורפים בנספחים 1 ו-2). השאלון לבני הנוער כלל שאלות שעוסקות בנתוני רקע על הילדים ומשפחותיהם (כמו למשל מספר הילדים במשפחה, סדר לידה, השכלת ההורים וכיו"ב) על מנת לבקר משתנים מתווכים וממתנים אפשריים. יחסי הורים ומתבגרים נבחנו בעזרת מספר רב של שאלונים עליהם ענו הצעירים. בנוסף, כללנו שאלון שעסק בערכי ההורים כפי שהילדים תופסים זאת. משתני תפקוד והסתגלות לבית הספר נבחנו בדיווח הצעירים, דיווח חבריהם עליהם תוך שימוש בהליך סוציומטרי ודיווח מחנכי הכיתה. בנוסף, כללנו מדדים שונים של תפקוד בבית הספר כמו ציונים, ומאפייני הכיתה, אקלים כיתה ויחס למורה. על פי רוב לא השתמשנו בכלים בשלמותם אלא צמצמנו את מספרי הפריטים בכל סולם בהתאם להנחיות שקיבלנו ממשרד המדען הראשי כך שבכל סולם הותרנו את אותם פריטים בעלי הטעינות הגבוהה יותר כפי שנמצא ממחקרים קודמים, או כאלו שמבחינת התוקף הנראה שלהם התאימו לנושא השאלון תוך שאנו מקפידות לכלול לפחות 5 פריטים ברוב הסולמות. הרוב המכריע של הסולמות הראה מהימנות פנימית טובה עד טובה מאוד. במקרים שהמהימנות הפנימית לא היתה מספיק גבוהה ניסינו לשפרה ע"י הורדת פריט אחד או שניים. רק במקרה אחד השמטנו סולם בשל מהימנות נמוכה. בהליך עיבוד הנתונים יצרנו גם סולמות מורכבים. לפירוט ראה בהמשך. במקרים שבהם כללנו שאלות נפרדות לאם ולאב איחדנו את הסולמות

ויצרנו סולם אחד שמיחס לשני ההורים שכן המתאמים בין הסולמות באותו נושא לאם ולאב היו גבוהים למדי (מעל 0.75). ברוב כלי המחקר בהם השתמשנו במחקר זה, נעשה שימוש במחקרים נוספים ברחבי העולם ויש להם מהימנות ותוקף טובים.

כלים המודדים מימדים שונים ביחסים עם הורים

על מנת לבחון היבטים שונים ביחסי המתבגרים עם הוריהם כללנו מספר שאלונים בדיווח עצמי של המתבגרים. פירוט לגבי מהימנות פנימית של הסולמות וכן ממוצעים וסטיות תקן כמו גם מספר פריטים בכל שאלון ניתן לראות בטבלה 2.

1. שאלון בקרה הורית (Parental Monitoring: Stattin & Kerr, 2000). השאלון כולל ארבעה סולמות שמטרתם לבחון את מידת הידע והשליטה של ההורה על התנהגות הילד ואת הדרכים שבאמצעותן להורה יש מידע זה: ידע הורי ("האם ההורה יודע מה אתה עושה בזמן הפנוי?"), חשיפה עצמית וולנטרית ("האם אתה אוהב לספר להורה על מה שעשית ולאן הלכת בערב?"), ניסיון להשגת מידע מצד ההורה ("באיזו תדירות ההורה מבקש אותך לשבת ולספר לו מה קרה בבית הספר ביום לימודים רגיל?"), שליטה הורית ("אם אתה חוזר מאוחר יותר מהזמן שבו היית אמור לחזור, האם ההורה דורש שתסביר למה ותספר עם מי היית?"). במחקר הנוכחי נכללו רק שלושה סולמות שכן הסולם של ניסיון להשגת מידע מצד ההורה לא נכלל.

2. שאלון פרקטיקות הוריות (Weinberger Parenting Inventory: Weinberger, Feldman & Ford, 1989) השאלון בודק את תפיסת הילד לגבי פרקטיקות גידול הילדים שבהם משתמשים הוריו והוא כולל מספר תת-סולמות: הילד במרכז (לא נכלל בסופו של דבר; "כאשר אני מראה לו משהו שעשיתי הוא אומר לי עד כמה הוא אוהב את זה?"); מתירנות ("לפעמים ההורה חושב שזה משעשע כשאני עושה דברים שמעצבנים את המורה שלי או מבוגר אחר?"); משמעת מחמירה ("לפעמים ההורה זורק דברים או מכה אותי כשהוא כועס על משהו שעשיתי?"); חוסר עקביות ("אני מרגיש שאני צריך לקרוא את מחשבותיו" כדי לדעת על מה הוא יתעצבן?"); חודרנות פסיכולוגית ("הוא גורם לי להרגיש שזה לא בסדר שאני איהנה מדברים שהיא אינו מעורב בהם?").

3. שאלון גבולות לא מותאמים (מייזלס ושרף, 2000) מתייחס להיבטים שונים של גבולות לא מותאמים בקשר בין הורים לילדים כמו שליטה פסיכולוגית, עירור אשמה, היפוך תפקידים, זוגיות ועוד. לסולמות השאלון מהימנות פנימית טובה והם נמצאו קשורים כצפוי עם בעיות הסתגלות שונות (Scharf & Mayseless, 2005). לצורכי המחקר הנוכחי נעשה שימוש רק בחלק מסולם ערור האשמה.

4. שליטה פסיכולוגית (Psychological Control Scale: Barber, 1996) השאלון בודק חדירה לעולמו הפסיכולוגי של הילד, וניסיון של ההורה למניפולציה של מחשבות ורגשות הילד באמצעות עירור אשם, בושה וחרדה ("ההורה היה רוצה לומר לי איך להרגיש או לחשוב לגבי דברים כל הזמן?"; "ההורה מספר לי על כל הדברים שהוא עשה למעני").

5. שאלון הערכה/הוקרה (Respect for Partner Scale, RPS; Frei & Shaver, 2002) בהתבסס על השאלון שמוודד הערכה ביחסים קרובים, עיבדנו גירסה שהותאמה למערכת היחסים בין המתבגר להורה, או לחילופין לתפיסות התלמיד לגבי מוריו. (לדוגמה, "היא מישהו שאני מעריך, מכבד, מתגאה בו ומאמין בו").

6. יחסי מתבגר-הורה (Mayseless & Hai, 1998) שני סולמות מתוך השאלון נכללו במחקר זה: קירבה רגשית ("הוא נוטה לחבק אותי מדי פעם?"), ועימות - קונפליקטים ("שכשאתה איתה אני מתעצבן ומתרגז בקלות?").

7. שאלון הסמכות ההורית (The Parental Authority Questionnaire; PAQ: Buri, 1991). השאלון מודד שלושה סגנונות הורות מרכזיים: סמכותי ("בכל פעם שהורי אמרו לי לעשות משהו כאשר גדלתי, הם ציפו שאעשה זאת מייד ומבלי לשאול שאלות?"); גר-סמכא ("כשגדלתי, כאשר נקבעה מדיניות במשפחה, הורי דיברו עם הילדים על

ההיגיון העומד מאחורי המדיניות הזו"); מתילני ("הורי חושבים שרוב הבעיות בחברה היו נפתרות, אם הורים לא היו מגבילים את הפעילויות, ההחלטות והרצונות של ילדיהם"). בעבודה זו בדקנו רק את סגנון בר-סמכא (הסגנונות האחרים של ההורות הופקו מתוך סולם סגנונות הורות של סטיינברג ועמיתיו – ראה להלן ברשימה מס' 10).

8. רצון להיענות לסמכות ההורה (Regard for Parents, Sim, 2000) הינו שאלון המעריך את חשיבות ההתייחסות/ההערכה להורים. המתבגרים מתבקשים לדרג עד כמה חשוב להם: להסתדר היטב עם הוריהם, שהוריהם יכבדו אותם וייתנו בהם אמון, לעשות את מה שהוריהם רוצים שיעשו וכו'.
9. סולם וותרנות/תחושת נסיכות (שרף ומייזלס, 2003). זהו שאלון שפותח במיוחד למטרת עבודה זו ונועד לבחון את המידה שבה בני הנוער מרגישים שהם ראויים להתייחסות מפנקת ונותנת ללא דרישה להדדיות מצד הוריהם ואת המידה שבה הוריהם מחזקים ותומכים בהרגשה זו (למשל, "בסופו של דבר אני חושב שהתפקיד העיקרי של ההורים הוא לפנק את הילדים ולמלא את משאלותיהם"; אמנם פעמים רבות ההורים מצפים לכך שאתרום בבית, אך בסופו של דבר הם די מקבלים את זה שאני לא עושה הרבה; "נראה לי קצת מוגזם שעלי להיות מעורב במשימות בבית, כאשר סדר היום שלי כל כך עמוס").

10. שאלון סגנונות הורות (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994) בוחן שני מימדים מרכזיים: קבלה/מעורבות המידה שבה המתבגר תופס את הוריו כחמים, מגיבים ומעורבים ("אני יכול לסמוך על כך שיעזרו לי אם יש לי בעיה כלשהי"); קפדנות/פיקוח ("בתגובה לציונים גרועים ההורים אוסרים עלי לצאת מן הבית"). על בסיס ציונים בשני מימדים אילו נעשית החלוקה לטיפולוגיה של ארבעה סגנונות הורות (Maccoby & Martin, 1983).

11. שאלון ערכים שפיתח שוורץ (Value Survey -VS: Schwartz, 1994). שאלון זה בוחן ערכים אינדיבידואליים וערכים תרבותיים המשמשים עקרונות מנחים בחיי הפרט. מדובר בשאלון נפוץ ביותר שנעשה בו שימוש הן בארץ והן בעולם במדינות רבות. במחקר זה נעשה עיבוד מסוים של השאלון והמשיבים קיבלו את ההנחיות הבאות: כשאתה חושב על הורידך מה הם לדעתך הדברים שחשובים להם לגביך. עד כמה כל אחד מן הדברים הבאים חשוב בעיניך? הערכים שנבדקו הם הדוניזם, סדר, סטטוס, משפחה ותרומה לזולת.

בניית סולמות מורכבים.

כצפוי בין הסולמות השונים היתה רמה נמוכה עד גבוהה של מתאמים (ראה נספח 3). על מנת להקטין את מספר המשתנים בהם אנו עוסקים (Data Reduction) ערכנו ניתוח גורמים. בעקבות ניתוח גורמים עם רוטציה Varimax על כל סולמות הקשר עם ההורים (לא כולל סולמות הערכים) התקבלו ארבעה גורמים מובחנים שה Eigen Value שלהם היה גבוה מ-1. על בסיס חלוקה זו לגורמים בנינו ארבעה סולמות מורכבים: סולם הורות חיובית שכלל את סולמות הקירבה, בר סמכא, הערכה, היענות לסמכות ו- מעורבות; סולם הורות שלילית / פוגענית שכלל את הסולמות חודרנות, אשמה, חוסר עקביות, ענישה מחמירה, קונפליקטים, ושליטה פסיכולוגית. סולם בקרה שכלל את הסולמות ידיעה, חשיפה, שליטה, וקפדנות; וסולם מתירנות/נסיכות שכלל שני סולמות: מתירנות וותרנות/נסיכות.

טבלה 2.

כלי המחקר: משתנים המתמקדים ביחסים עם ההורים וערכים

משתנה	מספר פריטים	טווח הסולם	פריט לדוגמא	מהימנות	ממוצע	סטיית תקן
ידע הורי (knowing) 1	5	1-5	האם ההורים בדרך כלל יודעים לאן אתה הולך ומה אתה עושה אחרי בית הספר?	.78	4.10	.72
חשיפה 1	5	1-5	האם אתה שומר דברים רבים בסוד מהוריד לגבי מה שאתה עושה בזמן הפנוי שלך?	.73	3.50	.83
שליטה 1	5	1-5	האם ההורים דורשים לדעת איפה אתה בערבים, עם מי אתה יוצא ומה אתה מתכוון לעשות?	.79	3.01	1.03
חודרנות אמא 2	14	1-5	מנסה להגיד לי מה אני מרגיש כאשר הוא לא ממש יודע	.83	2.14	.62
חודרנות אבא				.83		
חוסר עקביות אמא 2	5	1-5	פעמים רבות האופן שבו הוא מעניש אותי תלוי במצב הרוח שלו	.76	1.89	.78
אבא				.76		
אשמה	5	1-5	גורם לי להרגיש אשמה לגבי איך שאני מתייחס אליו.	.62	2.40	.86
אבא	5		4 פריטים (ללא פריט מס' 17) .67. 4 פריטים (ללא פריט מס' 17) .63.	.58		
ענישה מחמירה אמא 2	7	1-5	סוטר לי או מכה אותי כשאני עושה משהו לא בסדר	.76	1.64	.59
אבא				.78		
מתירנות אמא 2	10	1-5	מאפשר לי להמשיך לעשות מה שאני רוצה, כדי שלא יצטרך להתווכח איתי (7 פריטים .61).	.53	2.28	.65
אבא				.53		
שליטה פסיכולוגית אמא 4	6	1-5	נמנע מלהסתכל בי כאשר אני מאכזב אותו	.74	1.77	.67
אבא				.72		
הערכה/הוקרה (regard) 5	10	1-5	באיזו מידה חשוב לך להקשיב למה שהורה רוצה לומר לך?	.88	4.38	.59
אבא	10			.89	4.36	.63
קירבה 6	5	1-6	אני מרגיש קרוב אליו	.87	4.95	.97
אבא				.87		
קונפליקט 6	5	1-6	אנחנו רבים ומתווכחים הרבה	.82	2.44	1.03
אבא				.81		

משתנה	מספר פריטים	טווח הסולם	פריט לדוגמא	מהימנות	ממוצע	סטיית תקן
בר סמכא 7 אמא	5	1-6	יש לו כללי התנהגות ברורים לגבי, אך הוא מוכן להתאים את הכללים האלה לצרכים שלי	.76 .77	4.32	1.03
רצון להיענות לסמכות ההורה 5- אמא אבא	9	1-5	הוא אדם שניתן ללמוד ממנו הרבה	.91 .91	4.33	.67
ותרנות/תחושת נסיכות 9	9	1-4	אמנם פעמים רבות ההורים מצפים לכך שאתרום בבית, אך בסופו של דבר הם די מקבלים את זה שאני לא עושה הרבה	.78	2.04	.51
מעורבות 10	14	@	הורי מבליים זמן סתם בלשוחח איתי	.66	2.09	.22
קפדנות 10	10	@	אם חזרת מאוחר יותר מהזמן שבו היית אמור לחזור, האם ההורים דורשים שתסביר למה ותספר עם מי היית?	.76	2.52	.44
משתנים מורכבים						
הורות חיובית			קירבה+בר סמכא+הערכה+היענות לסמכות + מעורבות	.96	4.01	.56
הורות שלילית/פוגענית			חודרנות+אשמה+ חוסר עקביות+ ענישה מחמירה+ קונפליקטים+שליטה פסיכולוגית	.96	2.05	.62
בקרה			ידיעה+חשיפה+שליטה+קפדנות	.87	3.28	.58
מתירנות/נסיכות			מתירנות+ותרנות/נסיכות	.78	2.16	.48
ערכים						
הדוניזם 11	6	1-5	שתפנק את עצמך (תעסוק בדברים נעימים)	.77	4.22	.69
סדר 11	4	1-5	שתציית לחוקים	.75	4.21	.71
סטטוס 11	8	1-5	שתגיד לאחרים מה לעשות	.78	3.56	.78
משפחה 11	7	1-5	שתשקיע בקשר עם המשפחה	.86	4.49	.60
תרומה לזולת 11	4	1-5	שתתרום מעצמך למען אחרים	.79	3.94	.86

הערה: המספרים ליד שמות הסולמות מציינים את מספר השאלון ממנו נלקחו (ראה תיאור השאלונים לפני הטבלה). במקרים בהם הורדת פריט או פריטים שפרו את המהימנות הפנימית של הסולם, הסולם הסופי כלל גרסה קצרה זו.

@ בשאלון כלולים פריטים בעלי טווח דירוג שונה והרכבת הסולם נעשתה על פי דרך החישוב המקורית כפי שמופיע אצל סטיינברג ועמיתיו

כלים המודדים את משתני הסתגלות

מדדי הסתגלות בדיווח עצמי

על מנת לבחון היבטים שונים בתיפקוד והסתגלות המתבגרים כללנו מספר שאלונים בדיווח עצמי של המתבגרים (ראה טבלה 3 עם פרטים לגבי מהימנות פנימית, ממוצעים, סטיות תקן, ונספח 4 למתאמים פנימיים בין הסולמות).

1. שאלון דווקאיות (Reactance: Frank et al., 1998) בוחן את רגישות הנבדק לאיום על החירות האישית, ואת התנגדותו לניסיונות של אחרים ובמיוחד דמויות סמכות להשפיע או לשלוט על התנהגותו. שאלון זה חובר במקורו עבור אוכלוסית מבוגרים ועובד על ידי פרנק ועמיתיה לאוכלוסית נוער. השאלון נמצא תקף ומהימן.
2. שאלון לדיווח עצמי לצעירים (Youth Self Report: Achenbach, 1991) הינו השאלון המקובל ביותר למדידת התנהגויות בעיתיות שונות. במחקר ייעשה שימוש בהיגדים המעריכים התנהגויות כאלו במספר תחומים: *תלונת סומטיות, התנהגות עבריינית, התנהגות תוקפנית, בעיות קשב, הפרעות חשיבה, חרדה ודיכאון, בעיות חברתיות, והתנהגות נסוגה.*
3. שאלון נטילת סיכון – (מתוך הראל, קני ורהב, 1997) בשאלון זה כללנו התנהגויות של עישון, שתית אלכוהול, חשיפה להתנהגות אלימה ולגניבות בבית ספר, והשתתפות בתוקפנות כלפי אחרים.
4. וונדליזם והפרות משמעת (Horowitz & Tobaly, 2003) + שאלות שחוברו במיוחד למחקר זה). בשאלון זה כללנו התנהגויות המתייחסות להפרות משמעת כמו הברזה משיעור, ולהתנהגויות המערבות השחתת ציוד, גניבת ציוד מבית הספר, קללות כלפי המורים וכיו"ב.
5. מוטיבציה ללמידה (The scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Harter, 1980). מטרתו של כלי זה בדיקת הגורמים המניעים ילדים ללמידה בבית הספר. במחקר זה עשינו שימוש בסולם המודד העדפת סקרנות ועניין למול רצון לרצות את המורה ולהשיג ציונים.

טבלה 3.

כלי המחקר: משתני הסתגלות שונים בדיווח עצמי

משתנה	מספר פריטים	טווח הסולם	פריט לדוגמא	מהימנות	ממוצע	סטיית תקן
Reactness 'דווקאיות' ¹	8	1-4	אם אומרים לי מה לעשות אני הרבה פעמים עושה את ההיפך	.65	2.75	.42
נסיגה ²	7	0-2	אני מסרב לדבר	.64	.44	.33
סומטיות ²	9	0-2	אני חש סתרחורת	.71	.22	.29
חרדה-דיכאון ²	16	0-2	אני פוגע בעצמי בכוונה, או מנסה להתאבד	.85	.35	.30
בעיות חברתיות ²	7	0-2	אני לא מסתדר עם ילדים אחרים. בלי פריט 1 המהימנות עלתה ל 59.	.57	.26	.26
הפרעות חשיבה ²	7	0-2	אני חוזר על אותן פעולות שוב ושוב	.63	.30	.31
קשב ²	8	0-2	קשה לי להתרכז או למקד את תשומת ליבי	.59	.53	.33
עבריינות ²	8	0-2	אני מצית שריפות	.63	.25	.24
תוקפנות ²	19	0-2	אני מציק לאחרים	.82	.42	.28
בעיות מופנמות ²	12	0-2	אני מרגיש שאף אחד לא אוהב אותי	.76	.18	.23
בעיות מוחצנות ²	16	0-2	אני כוסס ציפורניים	.63	.33	.23
נטילת סיכון ³	4	@	באיזו תדירות אתה מעשן כיום סיגריות או	.67	1.53	.60

משתנה	מספר פריטים	טווח הסולם	פריט לדוגמא	מהימנות	ממוצע	סטיית תקן
			מוצרי טבק?			
חשיפה לאלימות ³	5	@	האם בשנת הלימודים הזו מישוהו לקח ממך כסף או חפצים בכוח, או תוך איום שישתמש בכוח?	.47	1.26	.29
השתתפות באלימות ³	2	@	באיזו תדירות הטרידו השתתפת בהטרדה או הצקה לתלמיד אחר בבית הספר בשנת הלימודים הזו?	.54	1.61	.91
הפרות משמעת קלות ⁴	4	1-5	הברות משיעור אך נשארת בתחומי בית הספר	.75	2.30	.89
ונדלזום ⁴	8	1-5	השחתת רכוש בבית הספר	.79	1.71	.64
מוטיבציה פנימית ללמידה ⁵	6	1-4	יש ילדים שעושים את עבודתם כי המורה אמרה, אבל ילדים אחרים עושים את עבודתם כדי לדעת יותר על דברים שהם מתעניינים בהם (ללא פריטים 1,4, 64).	.55	2.13	.59

הערה: המספרים ליד שמות הסולמות מציינים את מספר השאלון ממנו נלקחו (ראה תאור הכלים לפני הטבלה). במקרים בהם הורדת פריט או פריטים שפרו את המהימנות הפנימית של הסולם, הסולם הסופי כלל גרסה קצרה זו.

@ בשאלון כלולים פריטים בעלי טווח דירוג שונה (ראה הראל, קני ורהב 1997)

נתוני עמיתים - הליך סוציומטרי

מעבר לדיווח עצמי על הסתגלות כללנו גם שימוש במבחן סוציומטרי בו ילדים מדווחים על תיפקודם של חבריהם לכיתה (Revised Class Play, RCP: Masten, Morison, & Pellegrini, 1985). במחקר זה נעשה שימוש בעיבוד של הנוסח המקוצר (Chen et al., 2002). מדובר באחד המדדים המקובלים ביותר לדיווח על עמיתים בכיתה. הילדים התבקשו לדמיין שהם במאים של סרט שבו משחקים ילדי הכיתה, ולחלק את חבריהם לכיתה לתפקידים שונים תוך התייחסות לכמה תחומים מרכזיים: מנהיגות, חברותיות, פרוסוציאליות, תוקפנות/הפרעה, בידוד/ רגישות, שתלטנות. עמיתים לכיתה הם תצפיתנים טובים על התנהגות בני כיתתם ויש להם ידע נרחב ומעמיק על חבריהם, ידע שפעמים רבות אינו מוכר למחנך הכיתה. הילדים נתבקשו לחלק עד שלושה תלמידים מכיתתם לכל תפקיד.

בחישוב הציון חילקנו תחילה את מספר הפעמים שילד אוזכר בתפקיד מסוים, במספר תלמידי הכיתה שענו על השאלון הסוציומטרי. כפי שעולה גם במחקרים אחרים גם במחקר זה התקבלה התפלגות מוטה. אחוז הילדים שלא אוזכרו בפריטים הבודדים השונים נע בין 33.4% ל- 62.7%. אחת הדרכים בהם ניתן ל"נרמל" משתנים אילו היא ביצוע טרנספורמציה לוגריתמית. טרנספורמציה זו לא הצליחה לשפר את ה skewness של המידגם. לכן הוחלט להפוך משתנים אילו למשתנים אינטרווליים בני 5 דרגות (1 עד 5). הילדים שלא אוזכרו אף פעם קיבלו ציון של 1. יתרת הילדים חולקו באופן שווה על פי האחוזונים, כך למשל אם 40% לא אוזכרו בפריט, הם קיבלו את הציון 1, יתרת 60% חולקו באופן שווה. ילדים שהיו עד האחוזון ה- 55 קיבלו ציון של 2, ילדים שהיו עד אחוזון ה-70, קיבלו ציון 3, ילדים שהיו עד אחוזון 85 קיבלו ציון של 4, ומציון זה עד לאחוזון 100 קיבלו הילדים ציון של 5. לאחר שעיבוד זה נעשה לכל אחד מן המשתנים הבודדים, חישבנו את ממוצע ההיגדים השייכים לסולם הספציפי. בטבלה 4 ניתן לראות מידע לגבי הסולמות שהורכבו.

טבלה 4.

כלי מחקר : משתני השאלון הסוציומטרי

משתנה	מספר פריטים	פריט לדוגמא	מהימנות	ממוצע	סטיית תקן
מנהיג	4	מנהיג הכיתה	.87	2.26	1.24
חברותי	3	מתיידד בקלות עם חברים חדשים	.79	2.54	1.25
פרוסוציאלי	3	מעודד ילדים אחרים	.82	2.56	1.28
בוס	2	אוהב לתת הוראות לאחרים	.88	2.14	1.32
תוקפן	4	מציק לילדים אחרים	.82	2.07	1.14
מופנם	3	נפגע בקלות	.59	2.23	1.19

משתני הסתגלות בדיווח מורה

מחנכי הכיתות דיווחו על מחצית מילדי כיתתם תוך שימוש בסולם דירוג מורה ילד (Teacher-Child Rating Scale: T-CRS, Hightower et al., 1986). באופן אקראי ניתנה למורים מחצית מרשימת הילדים בכיתתם. המורים נתבקשו לדרג רק מחצית מן הילדים כדי למנוע עומס דיווחי גדול מדי. השאלון כולל תיאורים של מצב התלמיד והתנהגויות התלמיד במדדים שונים של הסתגלות לבית הספר. המורה מדרג באיזו מידה כל אחת מן ההתנהגויות מאפיינת את התלמידים השונים בכיתה (דירוג נפרד לכל תלמיד). השאלון כולל את הסולמות: בעיות התנהגות מוחצנות ("מפריע בכיתה"), בעיות מופנמות: ביישנות/חרדה ("ניסוג, מכונס בעצמו"); בעיות למידה שקשורות למיומנויות למידה ("תת משיג, הישגיו נמוכים מיכולתו"); וויסות - יכולת התמודדות עם תסכולים הנובעים מהגבלות הסביבה, או ממגבלות שלו ("מקבל דברים גם כאשר הם אינם לפי רצונו"); אסרטיביות חברתית בכיתה ("עומד על דעותיו גם מול לחץ קבוצתי"); יעילות למידה - משימתיות ויעילות בכיתה ("משלים את משימותיו"); ו מיומנויות חברתיות ("יש לו חברים רבים"). בטבלה 5 ניתן לראות מידע לגבי הסולמות השונים.

טבלה 5.

כלי מחקר : משתני הסתגלות בדיווח מורה

משתנה	מספר פריטים	טווח הסולם	פריט לדוגמא	מהימנות	ממוצע	סטיית תקן
בעיות מוחצנות	6	1-5	חסר מנוחה, מתקשה לשבת בשקט	.91	1.68	.88
בעיות מופנמות	6	1-5	חרד, מודאג	.82	2.06	.88
וויסות	5	1-5	מתמודד טוב עם כישלון	.74	3.19	.83
בעיות למידה	6	1-5	מוטיבציה נמוכה להישגים	.89	1.84	.92
אסרטיביות	5	1-5	עומד על דעותיו גם מול לחץ קבוצתי. ללא פריט 28 המהימנות היא .80.	.68	2.86	1.04
יעילות למידה	5	1-5	מתפקד היטב אפילו כאשר יש הפרעות. ללא פריט 25 המהימנות היא .69.	.53	2.85	.94
קומפלטנטיות חברתית	5	1-5	מקובל ביותר על ידי בני כיתתו.	.90	3.39	.98

הערה: במקרים בהם הורדת פריט או פריטים שפרו את המהימנות הפנימית של הסולם, הסולם הסופי כלל גרסה קצרה זו.

כלים המודדים תפקוד בבית ספר ויחס לבית הספר

יחס למורה, אקלים כיתה והישגים לימודיים הוערכו באמצעות מספר שאלונים (פירוט בטבלה 6). שאלון הערכה/הוקרה למורה (Respect for Partner Scale, RPS; Frei & Shaver, 2002) בהתבסס על השאלון המקורי, עובדה גירסה שהותאמה למערכת היחסים בין המתבגר למורה (ראה פירוט בנוסח לגבי ההורה). המתבגרים מילאו גרסה זו בהתייחס למחנך כיתתם.

שאלון סביבת הכיתה - (Classroom Environment Scale CES; Moss & Tricett, 1987). המורים והתלמידים נתבקשו לדווח על אקלים הכיתה בעזרת שאלון זה. השאלון בוחן 3 תחומים עיקריים בסביבת הכיתה: יחסים הכולל סולמות של מעורבות ("רוב התלמידים בכיתה זו נראים חצי ישנים", היפוך), התחברות (affiliation) ("בכיתה זו נוצרו חברויות רבות"), ותמיכת המורה ("אם תלמיד רוצה לשוחח על משהו המורה ימצא לכך זמן"), צמיחה אישית הכולל סולמות של אוריינטציה למשימה ("רוב הזמן מוקדש לחומר הלימוד של אותו שיעור") ותחרות ("בכיתה זו צריך להתאמץ כדי לקבל ציון טוב"), שימור ושינוי המערכת הכולל את סולמות סדר וארגון ("בכיתה זו השיעור לא מתחיל בזמן כמעט אף פעם", היפוך), בהירות הכללים ("בכיתתנו יש כללים ברורים לפיהם על התלמיד לנהוג"), שליטת המורה ("המורים בכיתתנו מוכנים לסבול הפרעות רבות", היפוך), וגיוון ("רק לעיתים רחוקות מנסים בכיתה זו שיטות חדשות ושונות של הוראה"). במחקר נעשה שימוש בגירסה המקוצרת הכוללת את ארבעת הפריטים הראשונים בכל סולם. מהימנות הסולמות שנתקבלה היתה נמוכה, ולפיכך בוצע ניתוח גורמים ברוטציה ורימקס עבור תשובות התלמידים ועבור תשובות המורים בנפרד. ניתוחים אלו הניבו את ארבעת הסולמות הבאים שהיו בעלי מהימנות פנימית בינונית עד טובה למעט במקרה אחד (ראה טבלה 6):

גבולות בכיתה, אוירה לימודית חיובית, קשר עם המורה, התנהגות חברית כלפי עמיתים בכיתה.

הישגים לימודיים – מן המורים נאסף מידע על ציוני התלמיד במספר מקצועות מרכזיים: אנגלית, מתמטיקה וספרות. בנוסף לכך, בני הנוער עצמם התבקשו לדווח על ממוצעי ציוניהם ועל רמת הישגיהם בלימודים. מחקרים קודמים הצביעו על כך שהערכות אלו מהוות אומדן קרוב למדי לציון האובייקטיבי (Steinberg et al., 1994).

טבלה 6.

כלי מחקר: משתני כיתה (דיווחי תלמידים ודיווחי מחנכים)

משתנה	מספר פריטים	טווח הסולם	פריט לדוגמא	מהימנות	ממוצע	סטיית תקן
דיווח תלמיד						
הערכה/הוקרה (regard) למורה	10	1-5	יש להם יכולות ראויות להערכה	.91	2.93	.90
גבולות בכיתה	5	1-4	קיימים בכיתה חוקים משמעותיים ברורים שצריך לפעול על פיהם	.72	1.99	.49
אוירה לימודית חיובית	8	1-4	התלמידים בכיתתי כמעט תמיד שקטים במהלך השיעור	.63	1.73	.34
קשר	3	1-4	המורים בכיתתי מעניקים תשומת לב אישית לתלמידים	.62	1.84	.52
חברתיות	3	1-4	חברויות רבות התפתחו בכיתה	.50	2.15	.49
רמת הישגים לימודיים כללית	1	1-5			3.43	.96
ציון ממוצע באנגלית	1	0-100			80.03	12.94
ציון ממוצע	1	0-100			81.00	14.99

משתנה	מספר פריטים	טווח הסולם	פריט לדוגמא	מהימנות	ממוצע	סטיית תקן
במתמטיקה						
ציון ממוצע בספרות	1	0-100			81.76	13.70
מעמד חברתי	1	1-5			3.59	.94
דיווח מורה						
גבולות בכיתה	5	1-4	אם תלמיד מפר חוק של הכיתה הוא יקבל את עונשו	.72	2.50	.37
אווירה לימודית חיובית	8	1-4	התלמידים בכיתתי משקיעים הרבה אנרגיה במה שהם עושים כאן	.74	2.19	.36
קשר	3	1-4		לא תקין (לא נכלל בניתוחים)	-	-
חברתיות	3	1-4	התלמידים בכיתתי מכירים זה את זה ממש טוב	.51	2.43	.45
רמת הישגים כללית	1	1-5			3.00	1.16
רמת הישגים באנגלית	1	1-5			3.03	1.26
רמת הישגים במתמטיקה	1	1-5			3.08	1.37
רמת הישגים בספרות	1	1-5			3.24	1.22

ממצאים

כללי

הממצאים של המחקר מוצגים בשלושה תת-פרקים. ראשית מוצגת תת פרק העוסק בתמונה כללית של מאפייני המתבגרים בישראל. בתוך תת פרק זה מוצגים בתחילה מאפייני ההורות למתבגרים בארץ כפי שהם עולים מדיוחי הצעירים שהשתתפו במחקר. לצורך זה מוצגות התפלגויות של תשובות לשאלות מאפיינות בקשר להורות וכן מובא ניתוח אשכולות לדפוסי הורות. בנוסף מובאים נתונים לגבי מאפייני הערכים של ההורים כפי שאלו נתפסים ע"י ילדיהם. אח"כ מוצגת תמונה כללית של התיפקוד בבית הספר והיחס לבית הספר ולמורים. לבסוף, מוצגים ההבדלים בדפוסי הורות ובתפקוד כפונקציה של משתני מין הילד, מדד טיפוח, שכבת כיתה (גיל), ומגזר (ממלכתי לעומת ממלכתי-דתי). בתת הפרק השני מוצג הקשר בין משתני ההורות למשתנים שבחנו תיפקוד והסתגלות לבית הספר (חישובי מתאמים, ניתוחי שונות על פי האשכולות וחישובי רגרסיה לינארית היררכית). תת הפרק השלישי מציג מספר ניתוחים נוספים כגון התרומה היחסית של משתנים אינדיוידואליים ושונות בין כיתתית לאקלים כיתה ויחס למורה, הבדלים בין עולים חדשים לילידי הארץ ועוד. המחקר בו מדובר כולל מדגם גדול במיוחד. בסדר גודל כזה של משתתפים גם גודל אפקט קטן מאוד מתקבל כמובהק. על פי המקובל בתחום כאשר גודל האפקט קטן מ-1% של שונות מוסברת מדובר בגודל אפקט מזערי וזניח (Cohen 1988). לאור זאת על פי רוב נגביל את עצמנו לדיווח על מימצאים שגודל האפקט שלהם הוא 1% שונות מוסברת ומעלה ורק במקרים נדירים נתייחס לגודל אפקט קטן מזה.

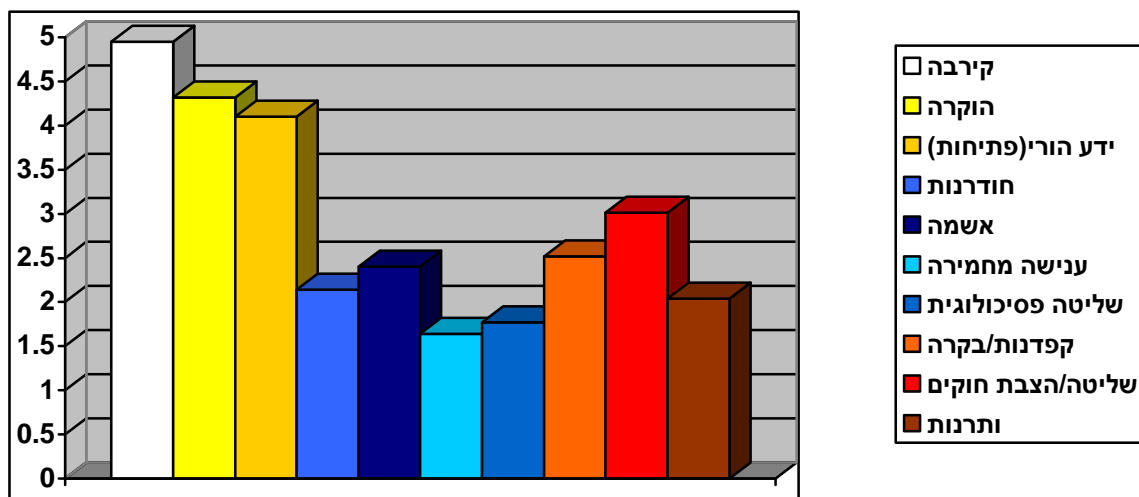
1. תמונה כללית לגבי הורות בישראל והסתגלות מתבגרים בישראל

1.1 מאפייני ההורות למתבגרים בישראל

ממוצעי סולמות ההורות

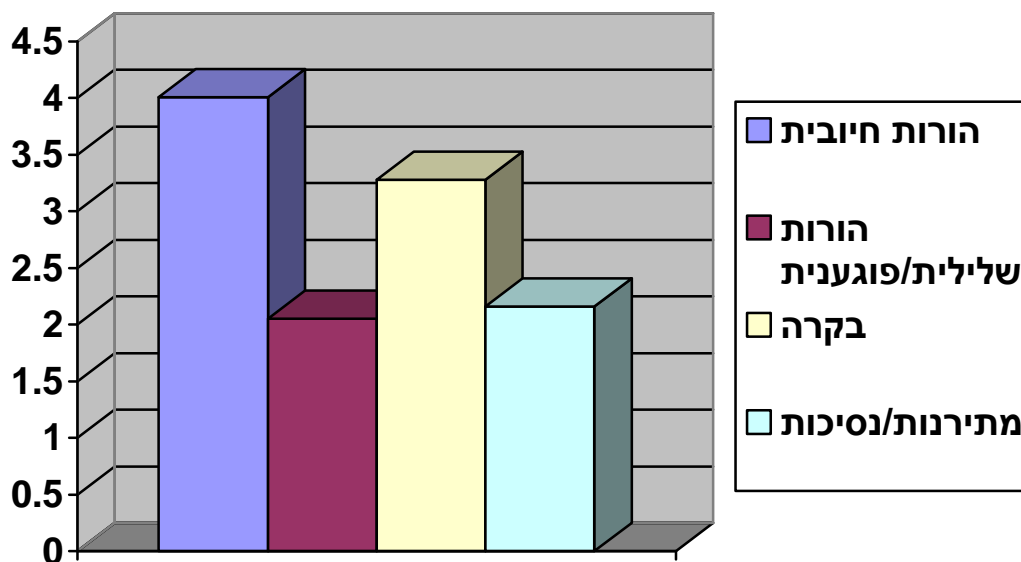
כפי שניתן לראות מממוצעי סולמות ההורות (בטבלה 2 ובתרשימים 1 ו-2) היחסים עם ההורים של בני הנוער מאופיינים כצפוי בדרגת קירבה גבוהה שבאה לידי ביטוי בתחושה של קבלה, פתיחות ויכולת לסמוך על ההורה. היחסים גם מתאפיינים ברמה נמוכה יחסית (אך לא זניחה) של הורות פוגעת שכוללת חודרנות, שימוש באשמה, ענישה מחמירה ושליטה פסיכולוגית. מבחינת בקרה, הצבת חוקים ופיקוח ניכרות רמות בינוניות עד גבוהות ובמקביל ישנה נטייה בינונית בעוצמתה לוותר לילד ולא לדרוש ממנו הקפדה על חוקים ונהלים.

תרשים 1: ממוצע ציוני המידגם על סולמות ההורות בתחומים השונים (חום וקרבה, הורות פוגעת ובקרה)



להלן בתרשים מס' 2 ממוצע ציוני המידגם על ארבעת הסולמות המורכבים של ההורות.

תרשים 2 : ממוצע ציוני המידגם על ארבעת הסולמות המורכבים של ההורות



התפלגויות תשובות לשאלות מאפיינות

מבחר התפלגויות של תשובות לשאלות מאפיינות בתחומי הקשר עם ההורים מובאות להלן אף הן על מנת להדגים אספקטים אלו. (המספרים בטבלה מייצגים שכיחות באחוזים) * מספרי ההיגדים הינם כפי שהופיעו בשאלון לתלמידים (ראה נספח 1).

באיזו מידה כל אחד מן המשפטים הבאים נכון לגבי כל אחד מהורידך?

מאד לא נכון	<u>אבא</u>					מאד לא נכון	<u>אמא</u>					
	מאד נכון	נכון מאד	מאד לא נכון	נכון מאד	מאד לא נכון		מאד נכון	נכון מאד	מאד לא נכון	נכון מאד		
3.0	3.7	9.2	15.3	22.7	46.2	3.9	5.2	11.3	18.2	22.9	38.6	1. מסוגל לתת לי להרגיש טוב יותר כשאני במצב רוח רע
2.7	3.1	6.1	12.2	22.6	53.3	4.2	5.1	9.1	16.4	23.8	41.4	5. אני מרגיש קרוב אליו
2.7	3.6	8.7	12.9	21.6	50.6	4.1	4.9	11.4	13.6	20.9	45.1	9. מנסה לשמח אותי כשעצוב לי
11.2	8.5	20.7	20.0	18.9	20.7	12.0	9.8	20.0	19.4	18.4	20.5	11. מעודד תמיד חילופי דברים ברוח טובה, בכל פעם שאני מרגיש שהחוקים וההגבלות במשפחה הם לא הגיוניים
4.7	7.8	14.6	19.7	25.9	30.3	6.0	6.0	14.3	18.8	25.1	29.7	13. מתחשב בדיעות שלי כאשר הוא מקבל החלטות משפחתיות, אך לא מחליט על משהו רק בגלל שאני רוצה אותו

באיזו מידה חשוב לך?

אבא					אמא					
במידה רבה מאד	בכלל לא				במידה רבה מאד	בכלל לא				
41.7	35.9	17.1	3.5	1.8	41.7	36.8	17.1	3.2	1.2	6. להיענות לבקשות של ההורה
56.0	27.2	11.6	3.5	1.7	56.9	27.6	11.8	2.6	1.2	9. להקשיב למה שההורה רוצה לומר לך
53.8	24.0	14.3	4.7	3.2	51.9	25.4	15.0	4.9	2.8	10. ללמוד מניסיון החיים של ההורה

אבא					אמא					באיזו מידה כל אחד מן המשפטים הבאים נכון לגבי כל אחד מהורידך?
במידה רבה מאד 5	בכלל לא 1				במידה רבה מאד 5	בכלל לא 1				
75.7	15.1	5.6	2.2	1.4	75.3	15.7	6.1	2.0	1.0	אני מכבד אותו
28.9	25.1	24.0	11.5	10.6	28.8	23.9	26.8	11.1	9.5	אני רוצה להיות דומה לו
71.3	14.5	8.2	3.4	2.7	73.9	14.3	7.1	3.0	1.8	אני נותן בו אימון

כמעט תמיד או תמיד 5	לעיתים קרובות 4	לפעמים 3	לעיתים רחוקות 2	כמעט אף פעם או אף פעם 1	
37.7	30.1	26.9	4.2	1.0	1. האם ההורים יודעים מה אתה עושה בזמן הפנוי שלך?
30.3	19.5	18.7	15.2	16.4	12. אם אתה יוצא ביום שישי בערב, האם אתה צריך לומר להורים לפני כן עם מי אתה יוצא ולאן אתה הולך?
16.1	13.9	20.5	21.7	27.8	13. אם חזרת מאוחר יותר מהזמן שבו היית אמור לחזור, האם ההורים דורשים שתסביר למה ותספר עם מי היית?

כמעט אף פעם		כמה פעמים בחודש		כמה פעמים בשבוע		כמעט כל יום		עד כמה הדברים הבאים קורים במשפחה שלך?
בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	
10.2	15.1	22.0	23.2	37.5	35.0	30.3	26.7	9. הורי מבליים זמן סתם בלשוחח איתי

בשבוע אופייני מהי השעה הכי מאוחרת, שאתה יכול להישאר בבילוי בימי שישי?

כמה מאוחר שאני רוצה לצאת		עד 9		בין 9-10		בין 10-11		בין 11-12		בין 12-1		בין 1-2		אחרי 2		כמה מאוחר שאני רוצה לצאת	
בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים		
67.7	25.3	13.2	10.0	7.6	12.6	5.2	18.1	3.5	16.5	1.4	8.3	0.5	3.6	0.3	2.2	0.6	3.5

ציין באיזו מידה אתה מסכים עם כל אחד מן המשפטים הבאים?

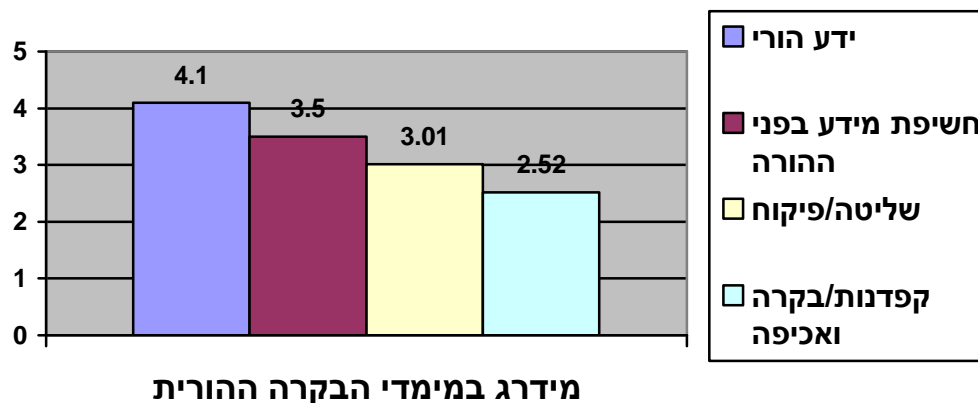
מאד מסכים	מסכים	לא מסכים	מאד לא מסכים	
17.4	47.0	29.5	6.0	1. אני מתעצבן ממבוגרים שאומרים לי מה לעשות
7.1	31.3	43.3	18.3	9. למרות שהורי מצפים שאשמע בקולם, אם אני לא עושה את מה שהם מבקשים ממני הם משלימים עם כך ומקבלים זאת
7.7	17.1	42.6	32.6	10. בסופו של דבר אני חושב שהתפקיד העיקרי של ההורים הוא לפנק את הילדים ולמלא את משאלותיהם
3.3	23.4	49.8	23.4	13. אם אני אומר שאעשה משהו שההורים מבקשים, ובסוף 'מורח' ולא ממש עושה זאת, ההורים מקבלים זאת בליט ברירה
6.0	36.2	38.2	19.6	16. אמנם פעמים רבות ההורים מצפים לכך שאתרום בבית, אך בסופו של דבר הם די מקבלים את זה שאני לא עושה הרבה

תמונת מצב המבוססת על ממוצעי הסולמות והתפלגויות התשובות לשאלות

בהקשר להיבט הקירבה כ-70% מבני הנוער חשים קרובים מאוד להוריהם וחשים שההורים מסוגלים לשמח אותם כשעצוב להם. באופן דומה מעל ל-70% מכבדים מאוד את הוריהם ונותנים בהם אמון במידה רבה. אחוזים אלו דהיינו הפרופורציה של הצעירים שחווים יחסים חמים וקרובים עם הורים, דומים למדווח בכלי מחקר דומים או בכלים אחרים לגבי יחסים בין מתבגרים להורים במדינות מערביות אחרות (למשל, Steinberg, 2002; et al., 1994). מאידך בקרב משיבי המדגם רק לכ-50% חשוב להיענות לבקשות ההורה ולהקשיב למה שההורה רוצה לומר להם ופחות מ-50% מציינים שההורים נוקטים בחיברות מתחשב שבו האוטונומיה של הצעיר מטופחת יחד עם גבולות מותאמים. דהיינו כאשר מתייחסים להיבטים של גבולות ופיקוח ההורות של ההורים בישראל נתפסת כפחות אופטימלית מאשר בתחום הקירבה.

דבר זה בולט במיוחד כשבוחנים את התשובות לשאלות הבקרה. אמנם כ-68% מן המתבגרים מציינים שההורים יודעים מה הם עושים בזמנם הפנוי (לעיתים קרובות או כמעט תמיד) אבל רק 50% מציינים שכשהם יוצאים ביום שישי הם צריכים לומר להורים עם מי הם יוצאים ולאן (לעיתים קרובות או כמעט תמיד) ורק 30% מציינים שההורים עושים בקרה על כך כלומר שהם מבקשים הסבר אם הילד חזר הביתה מאוחר יותר מהזמן שהיו צריכים לחזור. מן ההיבט ה"שליילי" קרוב ל-50% מציינים שההורים אינם עורכים אף פעם בקרה כזו או עורכים אותה לעיתים רחוקות בלבד. לבסוף, בין 25% ל-40% סבורים שההורים צריכים לפנק אותם וש"בסופו של דבר למרות שההורים מצפים שהם יתרמו בבית, ההורים מקבלים את זה שהילד לא עושה הרבה". בתרשים 3 ניתן לראות בבירור את מידרג אי האכיפה בהקשר של הבקרה ההורית. הציון הגבוה יותר ניתן לגבי מה שההורה חושב שהוא יודע על מעשי הילד; ציון זה גבוה ממה שהילד למעשה מספר להורה או חושף בפניו; הדרישות והגבולות המוצבים בפני הילד נמוכים אף יותר והאכיפה בפועל היא הנמוכה ביותר.

תרשים 3: מידרג במימדי הבקרה ההורית.



במשולב נראה שבמקביל לתחושת קרבה גבוהה יש לקבוצה לא מבוטלת של מתבגרים בארץ תחושה שהוריהם מתפקדים באופן פחות מותאם כאשר מדובר בהצבת גבולות ופיקוח עליהם. דבר זה בא לידי ביטוי בשני כיוונים: מחד ההורים אינם מקפידים עימם, בעיקר אינם אוכפים את הנהלים והחוקים שהם בעצמם מעלים ומנגד הם אינם נוטים להבנות חוקים מוסכמים במסגרת משא ומתן עם ילדיהם. התרשמות זו ניתן לראות בבירור מהצלבה של תשובות לשתי שאלות מאפיינות: 36% שחשים קרובים להורה (במידה רבה עד רבה מאוד) מציינים שרק לעיתים רחוקות ההורה מקיים את הבקרה על האיחור כלומר ההורה דורש הסבר אם הצעיר הגיע מאוחר מן הזמן שהיה אמור לחזור, ו-30% שחשים קרובים להורה (במידה

רבה עד רבה מאוד) מציינים שלמרות שההורים מצפים שהילד ישמע בקולם, אם הצעיר לא עושה מה שמבקשים ממנו - ההורים משלימים ומקבלים זאת.

ניתוח אשכולות שניסה לזהות דפוסי הורות שמאפיינים את ההורות למתבגרים בישראל מדגים באופן בהיר עוד יותר היבטים אלו.

ניתוח אשכולות לדפוסי הורות

דרך נוספת לבחינת מאפייני ההורות בישראל הינה דרך שירטוט של פרופילים שונים של הורות, בהתבסס על משתני המחקר אותם בדקנו. בניתוח אשכולות (Cluster Analysis) בו השתמשנו בארבעת הסולמות המורכבים אותם יצרנו עלו ארבעה אשכולות ברורים של דפוסי הורות שונים הנבדלים זה מזה, כפי שניתן לראות בטבלה מספר 7. ניסיון להפיק מספר קטן או גדול יותר של אשכולות הניב פרופילים פחות ברורים של הורות ולכן התמקדנו בארבעה אשכולות אלו. הפירוש לאשכולות השונים והשם שניתן להם משקפים את האבחנה ביניהם מבחינת הסולמות השונים.

טבלה 7.

אשכולות דפוסי הורות

הנגדות #	F	חס ומציב גבולות (4) (n=1147) 33%		ותרן (3) (n=1037) 30%		מעורב/פולשני (2) (n=781) 22%		מזניח/פוגע (1) (n=529) 15%		
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
1,2>3>4	1746.11***	.32	1.62	.32	1.74	.45	2.67	.56	2.66	הורות שלילית/פוגענית
4>3,2>1	1378.41***	.31	4.41	.39	4.02	.37	4.00	.50	3.12	הורות חיובית
4>2>3>1	1667.41***	.35	3.78	.36	2.88	.37	3.50	.44	2.67	בקרה
1,2>3>4	267.01***	.40	1.88	.43	2.24	.44	2.35	.45	2.35	מתירנות/נסיכות
4>2>3>1	860.16***	.37	4.65	.64	3.78	.52	4.24	.70	3.33	ידע הורי
4>2>3>1	772.57***	.61	4.13	.65	3.16	.67	3.57	.68	2.64	חשיפה
2,4>1>3	602.27***	.89	3.56	.74	2.27	.84	3.54	.88	2.51	שליטה
2>1>3,4	800.58***	.41	1.84	.38	1.82	.55	2.70	.62	2.56	חודרנות (אינטרוסיביות)
1>2>3>4	1008.52***	.43	1.41	.48	1.57	.71	2.55	.75	2.62	חוסר עקביות
2>1>3>4	656.06***	.66	1.94	.66	2.09	.71	3.13	.75	2.96	אשמה
1>2>4,3	652.06***	.30	1.37	.31	1.37	.63	2.08	.70	2.12	ענישה מחמירה
2>1>3>4	164.03***	.58	1.97	.65	2.35	.61	2.54	.60	2.43	מתירנות
1,2>3>4	770.89***	.40	1.40	.43	1.49	.64	2.32	.69	2.29	שליטה פסיכולוגית
4>3>2>1	1052.92***	.50	5.58	.73	5.01	.73	4.92	.91	3.51	קירבה
1>2>3>4	1012.28***	.63	1.75	.68	2.08	.88	3.25	.92	3.46	קונפליקט

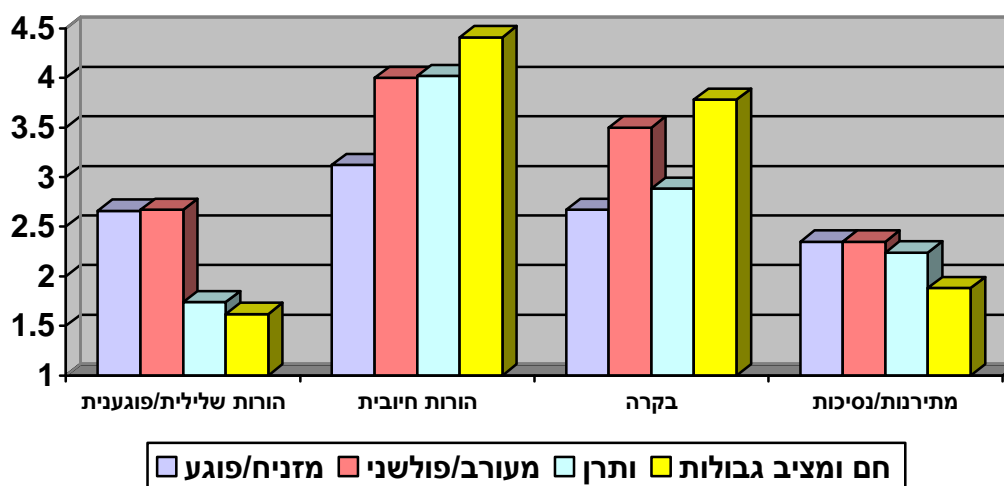
הנגדות #	F	חס ומציב גבולות (4) (n=1147) 33%		ותרן (3) (n=1037) 30%		מעורב/פולשני (2) (n=781) 22%		מזניח/פוגע (1) (n=529) 15%		
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
4>3,2>1	426.95***	.87	4.90	.94	4.29	.81	4.24	.88	3.25	בר סמכא
4>3,2>1	770.84***	.36	4.70	.51	4.39	.52	4.34	.76	3.40	רצון להיענות לסמכות ההורה
4>2>3>1	678.31***	.30	4.70	.46	4.35	.41	4.44	.71	3.62	הערכה/הוקרה
1>3,2>4	182.30***	.44	1.79	.47	2.13	.49	2.16	.53	2.28	תחושת נסיכות
4>3,2>1	479.56***	.15	2.20	.17	2.09	.18	2.08	.24	1.84	מעורבות
4>2>3>1	504.72***	.35	2.80	.36	2.29	.38	2.65	.42	2.22	קפדנות

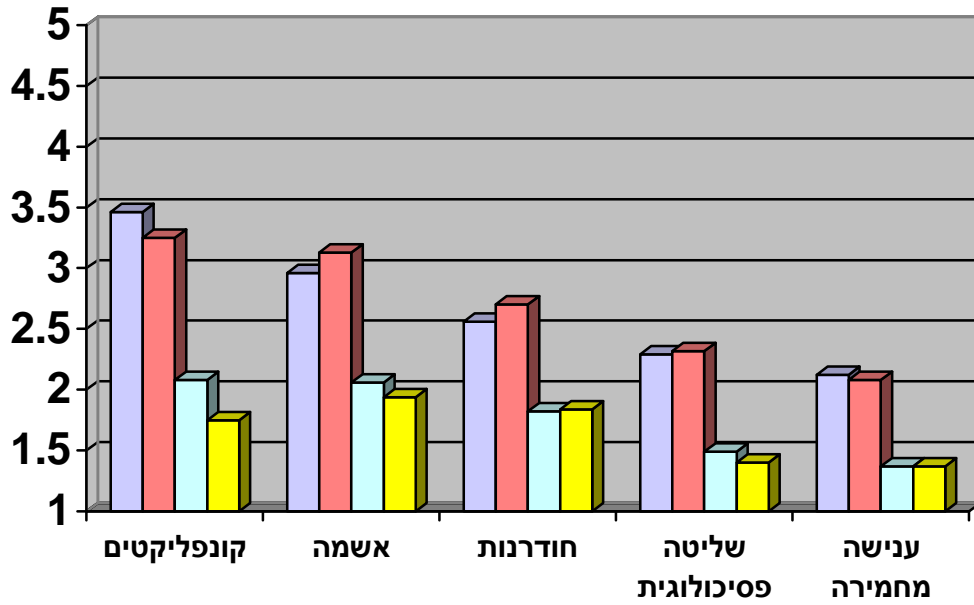
p < .001 ***

ניתוחי פוסט-הוק מסוג Duncan (p < .05).

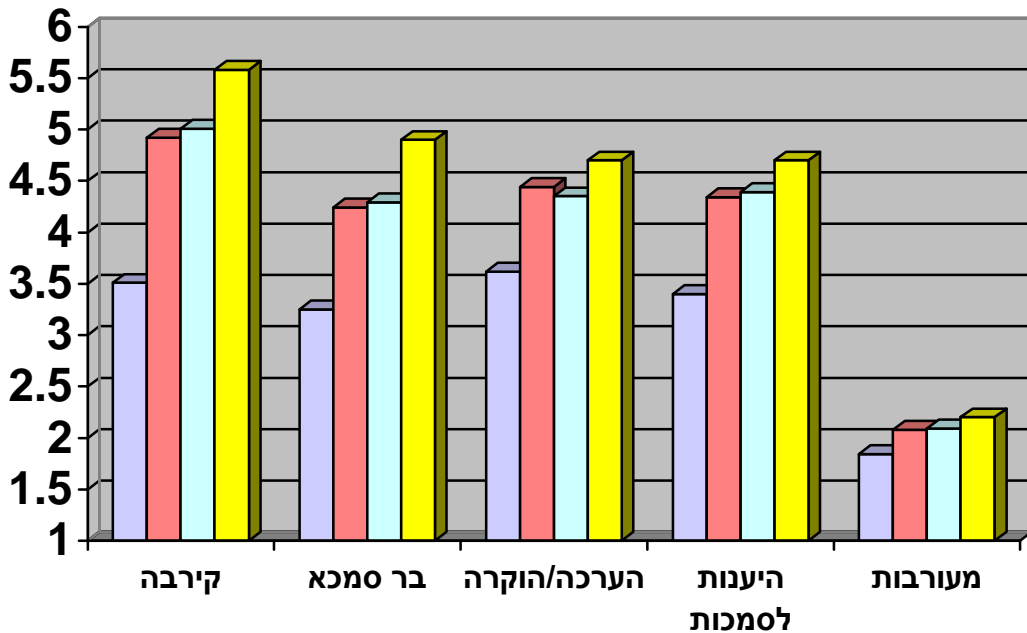
כפי שניתן לראות בטבלה ובתרשים 4 (על ארבעת חלקים), רק 33% מבני הנוער מדווחים על דפוס הורות חס ומציב גבולות (אותו מכנים בספרות אוטוריטטיבי או בר-סמכא), שהינו לפי המחקר ההתפתחותי הדפוס האופטימלי. כפי שאכן מצאנו גם במחקר הנוכחי דפוס זה מאופיין בדרך כלל ברמת גבוהה של קרבה וחום יחד עם פיקוח ובקרה ובמקביל עידוד האוטונומיה של הצעיר. במקביל 22% מבני הנוער דיווחו על קשר שמאופיין כמעורב/פולשני – דהיינו כולל רמות גבוהות יחסית של מעורבות וקרבה יחד עם ענישה פוגעת, עירור אשמה, חודרנות פסיכולוגית וקונפליקטים. כ- 30% מדווחים על דפוס הורות ותרני לפיו יש אמנם קשר חס עם ההורה אך ההורה אינו מבטא דרישות להתנהגות בוגרת ובמיוחד מותר לילד ואינו מצפה ממנו לציית לחוקים ולמוסכמות. לבסוף כ- 15% מבני הנוער מדווחים על חוויה של קשר לא מושקע מצד ההורים – דפוס מזניח/פוגע לפיו ההורה איננו מבטא חמימות כלפי הילד ואף לא הצבת גבולות ובקרה ובמקביל מתנהג כלפי הילד התנהגות פוגעת שתלטנית שכוללת ענישה מחמירה, שליטה פסיכולוגית וקונפליקט.

תרשים 4 (4 חלקים): מאפייני דפוסי ההורות על הסולמות של ההורות

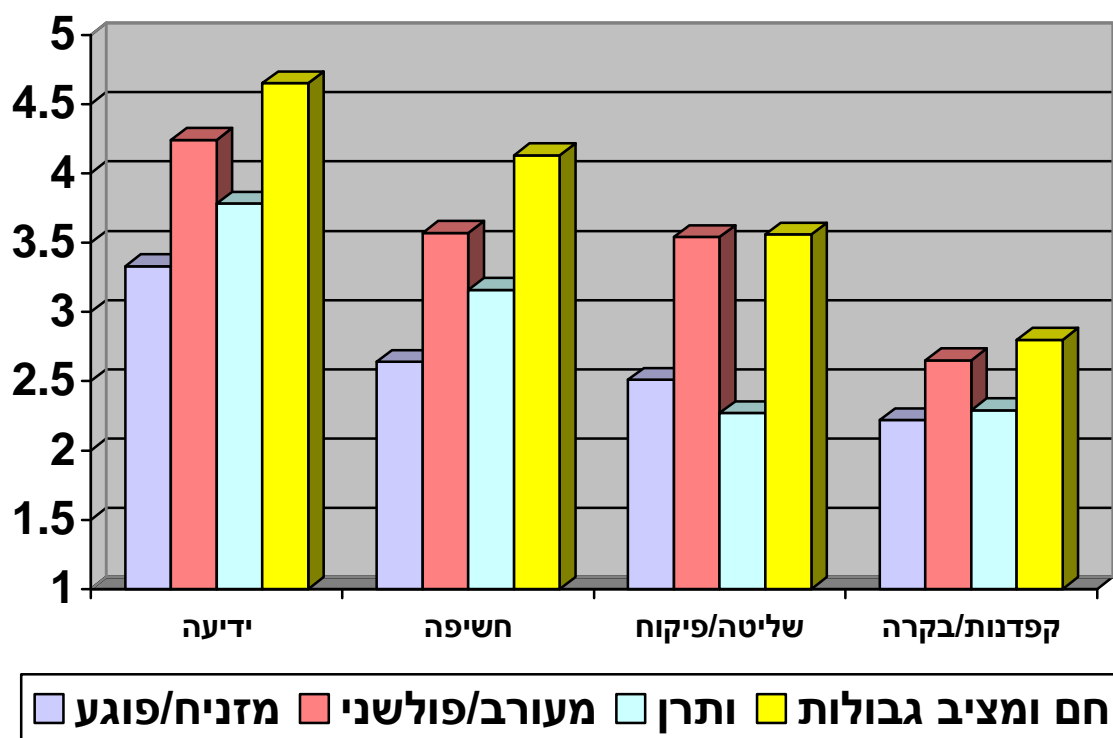




■ מזניח/פוגע
 ■ מעורב/פולשני
 ■ ותרן
 ■ חם ומציב גבולות



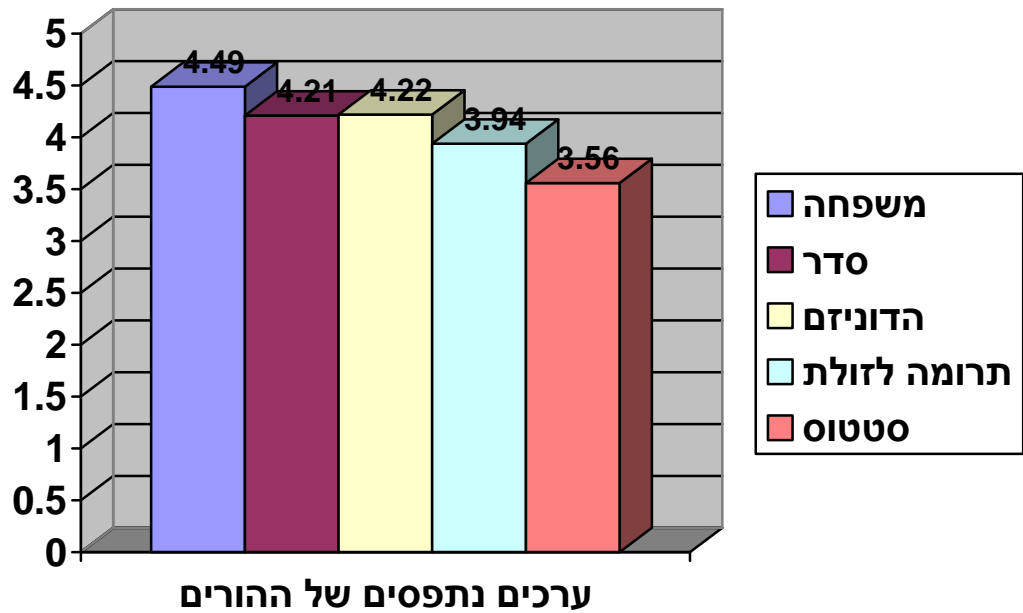
■ מזניח/פוגע
 ■ מעורב/פולשני
 ■ ותרן
 ■ חם ומציב גבולות



על פניו, נראה אפוא שרק כשליש מבני הנוער מדווח על חוויה של הורות מותאמת הכוללת שילוב של חמימות ובקרה, ואילו כמעט מחצית מבני הנוער (45%) מדווחים על חוויה של הורות שבה ההורים אינם משקיעים בהצבת גבולות ואכיפתם. מעניין שעבור כשליש מבני הנוער חוסר אכיפה זה של חוקים כרוך עם קשר חם ואיכפתי. כלומר עבורם אין מדובר בחוסר מעורבות של ההורה אלא דפוס ההורות כולל מעין ויתור מעשי ואידאולוגי/ערכי על תפקיד ההורה כמחנך ומבנה את ערכי והתנהגות ילדו. במילים אחרות למרות שקרוב ל-70% מבני הנוער חווים, כצפוי, קשר קרוב וחם עבור מחצית מהם קשר זה מלווה בוותרנות מבחינת הצבת גבולות ו/או אכיפתם במידה והם מוצבים. מימצאים אלו בשיטה של ניתוח האשכולות משקפים את מה שתואר קודם לכן ברמת הסולמות הבדודים והשאלות הספציפיות.

ערכים

לגבי ערכים, המשיבים תופסים את הוריהם כמצפים מהם יותר מכל שישקיעו במשפחה (ערכי משפחה) וכן שיצייתו לחוקים (ערכי סדר חברתי) ויפנקו את עצמם (הדוניזם). ראה נתונים בטבלה 2 ותרשים 5.



מבחינת הקשר בין הורות לבין ערכי ההורים נמצא שהורות חיובית שכוללת קרבה, חום, מתן אוטונומיה והצבת גבולות קשורה משמעותית (מתאמים בסדר גודל של 0.50) לערכים אלו (משפחה, סדר והדוניזם), ואילו ותרנות/תחושת נסיכות, והורות שלילית/פוגענית קשורות שלילית עם ערכים אלו או אינן קשורות עימם במובהק (ראה טבלה 8). נראה אם כך שערכים אלו (חשיבות משפחה, סדר והדוניזם) מעידים בראש ובראשונה על השקעה חיובית של ההורה בילד ולא דווקא על סדר עדיפויות מסוים. כלומר ילדים שחווים את הקשר בינם לבין הוריהם באופן חיובי אף מעריכים שלהורים חשוב שיהיו טובים או מוצלחים כמעט בכל התחומים הללו. גם גודל האינטרקורלציות בין הערכים השונים (נע מ 0.49 ל – 0.69) תומך בפירוש זה.

על מנת לנטרל אפקט זה של השקעה הורית בהקשר הערכי ולבחון את הדירוג היחסי של הערכים השונים בתוך כל ילד נערך חישוב ציוני ערכים IPSATIZED דהיינו בדירוג פנימי אישי. ציון כזה של דירוג פנימי אישי מתייחס עבור כל ילד לפער בין דירוג ערך מסוים לממוצע דירוגי כל הערכים אצל אותו ילד. במקרה זה ציון דירוג אישי גבוה יותר מעיד על חשיבות יחסית גבוהה יותר של אותו ערך בהשוואה לערכים האחרים בקרב אותו ילד בלי קשר למידת החשיבות הגבוהה או הנמוכה המיוחסת לכלל הערכים. המתאמים בין ארבעת הסולמות המורכבים של ההורות לציוני הערכים בדירוג האישי הזה מצביעים כצפוי על קשר שלילי בין ותרנות/תחושת נסיכות בהורות וערכי סדר ומשפחה. מימצא בולט נוסף הינו הקשר של משתני ההורות עם ערך הסטטוס (רצון שהילד יגיע לסטטוס ניהולי ואחריות על אחרים). הורות חיובית ובקרה נמצאו קשורים שלילית לערך זה ואילו הורות שלילית/פוגענית וכן ותרנות/תחושת נסיכות היו קשורים חיובית לערך זה. במילים אחרות הורות בעייתית קשורה לייחוס ערך רב יותר בחינוך הילדים להיבט של השגת סטטוס ושליטה על אחרים ואילו הורות חיובית קשורה בייחוס של חשיבות נמוכה יותר לדומיננטיות ושליטה בזולת. מאידך, הורות חיובית ובקרה קשורים חיובית לערך של תרומה לזולת והורות חיובית קשורה בנוסף באופן חיובי לערך של הדוניזם (שהילד ייהנה ויהיה לו טוב). כצפוי הורות שלילית/פוגענית קשורה שלילית להדוניזם אך חיובית לערך הסדר.

הקשר בין ערכים למשתני ההורות

מתירנות/נסיכות	בקה	הורות חיובית	הורות שלילית/פוגענית	
הדוניזם	.25***	.52***	-.27***	-.04*
סדר	.28***	.36***	-.04*	-.13***
סטטוס	.07***	.23***	.03+	.13***
משפחה	.28***	.47***	-.14***	-.14***
תרומה לזולת	.26***	.42***	-.13***	-.07***
הדוניזם ipsatized	.01	.14***	-.21***	.02
סדר ipsatized	.08***	-.04*	.11***	-.11***
סטטוס ipsatized	-.23***	-.28***	.20***	.22***
משפחה ipsatized	.03	.03+	-.03+	-.11***
תרומה לזולת ipsatized	.12***	.15***	-.07***	-.05**

1.2 מאפייני התפקוד בבית הספר והיחס לבית הספר ולמורים בישראל

תמונת המצב לגבי התפקוד בבית-הספר מעלה מספר היבטים בולטים שיתוארו להלן על פי קטגוריות שונות של תיפקוד.

מבחינת אלימות בבית הספר - כ- שליש מן הילדים חווה אלימות בבית הספר. כ- 16% מן הצעירים (כיתות ח') ו 6% מן הבוגרים (כיתות י"א) מדווחים שמציקים להם בבית הספר מידי פעם, כ- 40% מן הצעירים ו 17% מן הבוגרים מדווחים שמישהו נתן להם מכה, סטירה או דחיפה מכאיבה וחזקה ו-25% מן הצעירים ו-14% מן הבוגרים מדווחים שהם עצמם היו מעורבים בתגרה פיזית. לבסוף, כ- 40% מן הצעירים ו 23% מן הבוגרים מדווחים שנגנב מהם משהו בבית הספר בשנה האחרונה.

בתחומי **בעיות המשמעת והעבירות הקלות יותר** אחוזים אלו עולים משמעותית ומעידים על רמת מוסר והתנהגות מוסרית נמוכה ביותר שהפכה בעצם לנורמה (ראה להלן בפירוט לגבי תחומי ההתנהגות השונים). **ביחס לגבי לימודים**: 48% מן הצעירים ו 79% מן הבוגרים מדווחים על "הברזה" משיעורים, 85% מן הצעירים ו 87% מן הבוגרים מדווחים על העתקת שיעורי בית, 55% מן הצעירים ו 70% מן הבוגרים מדווחים על העתקה במבחן. **ביחס כלפי המורים**: 50% צעירים ו 60% מן הבוגרים מדווחים שהרימו קול על מורה, 20% מן הצעירים ומן הבוגרים דיווחו שקיללו אחד מן המורים. עם זאת, 57% סבורים שיש למורים ידע רב (במידה רבה עד רבה מאוד), 50% מן המשיבים ענו שהם מכבדים את המורה במידה רבה עד רבה מאוד, אך רק כ- 30% נותנים בהם אימון (במידה רבה עד רבה מאוד), 17% גאים בהם (במידה רבה עד רבה מאוד) ורק 6% רוצים להידמות להם (במידה רבה עד רבה מאוד). במקביל ל 72% מן המשיבים חשוב שהמורים יעריכו אותם (במידה רבה עד רבה מאוד). **ביחס כלפי רכוש**: כ 35% מן הצעירים ו-42% מן הבוגרים מדווחים על השחתת רכוש בבית הספר בשנה האחרונה, 64% מן הצעירים ו 76% מן הבוגרים קשקשו על רכוש בית הספר, 65% השליכו ניירות טיטה על הרצפה. אינדיקציה מעניינת לקושי של מתבגרים ישראלים לקבל סמכות ניתן לראות בכך ש 64% מהם ענו שהם מתעצבנים ממבוגרים שאומרים להם מה לעשות.

בחינת התשובות לגבי **האווירה בית ספרית** מחזקת תמונה קשה זו. למשל, 53% מן המשיבים מדווחים שבכיתה יש רעש ומהומה לעיתים קרובות וכן כ- 50% מדווחים שהתלמידים בכיתה משתעממים לעיתים קרובות; רק בין 13% (בוגרים) ל- 29% (צעירים) מדווחים שלעיתים קרובות יש בכיתה חוקים ברורים שצריך לפעול לפיהם. על פניו נראה שקרוב למחצית מן התלמידים חווים את בית הספר כמסגרת כאוטית ומשעממת. מבחינת **התנהגויות סיכון**: כ- 20% מן הבוגרים ו 5% מן הצעירים מעשנים לפחות פעם בשבוע, ואחוז דומה שותים משקה אלכוהולי לפחות פעם בשבוע. וכן כ- 35% מן הצעירים ו 46% מן הבוגרים מדווחים שבשנה האחרונה עשו מעשה מסוכן לפחות פעם אחת רק כדי להרגיש איך זה.

כפי שהדבר אף עולה בדיווחים ממחקרים אחרים (למשל, הראל, קני ורהב 1997) נראה שמדובר בבעיות לא מבוטלות בתחום ההתנהגותי שהן שכיחות למדי הן בתחום האלימות הקשה יותר (מציקנות, מכות ופגיעות פיזיות) והן בתחום העבירות הקלות לכאורה כמו ונדליזם, העתקות במבחנים, אי הגעה לבית הספר וכד'. בנוסף, האווירה הבית ספרית נתפסת כלא מכוונת ולא מסייעת ללמידה.

בהמשך מובאות התשובות של התלמידים באחוזים למבחר שאלות שמדגימות את הסיכום המובא כאן.

התפלגויות של תשובות לשאלות בנושאי תפקוד והסתגלות (היגדים נבחרים מתוך השאלונים)

1. באיזו תדירות אתה מעשן כיום סיגריות או מוצרי טבק?							
א. כל יום		ב. לפחות פעם בשבוע, אבל לא כל יום		ג. פחות מפעם בשבוע		ד. אני לא מעשן	
צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים
2.0	12.7	2.4	6.5	4.7	7.7	90.9	73.0

3. ב – 12 החודשים האחרונים, כמה פעמים עשית מעשה מסוכן רק כדי להוכיח לחבריך שאתה מסוגל לעשותו?							
א. הרבה פעמים		ב. פעמים ספורות		ג. פעם אחת או פעמיים בלבד		ד. אף פעם	
צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים
2.1	1.4	5.6	5.8	23.8	22.8	68.5	69.9

4. ב – 12 החודשים האחרונים, כמה פעמים עשית מעשה מסוכן רק כדי להרגיש "איך זה"?							
א. הרבה פעמים		ב. פעמים ספורות		ג. פעם אחת או פעמיים בלבד		ד. אף פעם	
צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים
3.1	4.1	7.2	10.9	24.7	31.3	65.0	53.5

5. באיזו תדירות הטרידו אותך או הציקו לך בבית הספר בשנת הלימודים הזו?		
בוגרים	צעירים	
69.4	54.9	א. לא הטרידו אותי או הציקו לי בבית הספר בשנת הלימודים הזו
23.9	28.6	ב. פעם אחת או פעמיים
4.5	10.8	ג. מדי פעם
1.3	2.4	ד. בערך פעם אחת בשבוע
0.9	3.4	ה. מספר פעמים בשבוע

6. באיזו תדירות השתתפת בהטרדה או הצקה לתלמיד אחר בבית הספר בשנת הלימודים הזו?		
בוגרים	צעירים	
72.3	64.5	א. לא השתתפתי בהטרדה או הצקה לתלמיד אחר בבית הספר בשנת הלימודים הזו
19.5	24.7	ב. פעם אחת או פעמיים
6.2	7.6	ג. מדי פעם
1.2	1.5	ד. בערך פעם אחת בשבוע
0.8	1.6	ה. מספר פעמים בשבוע

7. האם בשנת הלימודים הזו מישהו לקח ממך כסף או חפצים בכוה, או תוך איום שישתמש בכוה? צעירים בוגרים		
98.1	94.8	א. לא
1.9	5.2	ב. כן

8. האם בשנת הלימודים הזו נגנב ממך משהו?		
בוגרים	צעירים	
76.7	59.6	א. לא
23.2	40.4	ב. כן

9. האם בשנת הלימודים הזו מישהו נתן לך מכה, סטירה או דחיפה חזקה ומכאיבה?		
בוגרים	צעירים	
83.1	60.0	א. לא
16.9	40.0	ב. כן

10. האם בשנת הלימודים הזו מישהו פגע בך באמצעות מקל, סכין או כלי נשק אחר?		
בוגרים	צעירים	
98.4	95.5	א. לא
1.6	4.5	ב. כן

11. ב- 12 החודשים האחרונים, כמה פעמים היית מעורב בתגרה פיזית ("מכות")?			צעירים	בוגרים
א.	אף פעם	56.5	72.9	
ב.	פעם אחת	17.6	14.2	
ג.	2 או 3 פעמים	15.4	9.1	
ד.	4 או 5 פעמים	4.9	1.6	
ה.	6 או 7 פעמים	1.7	0.9	
ו.	8 או 9 פעמים	1.0	0.2	
ז.	10 או 11 פעמים	0.7	0.1	
ח.	12 פעמים או יותר	2.2	0.9	

12. כמה שעות ביום אתה צופה בדרך כלל בטלוויזיה?			צעירים	בוגרים
א.	אינני צופה בכלל בטלוויזיה	2.2	2.8	
ב.	פחות מחצי שעה ליום	4.3	8.9	
ג.	חצי שעה עד שעה	20.7	28.8	
ד.	2-3 שעות	47.5	45.5	
ה.	יותר מ- 4 שעות	25.3	14.0	

13. כמה שעות בשבוע אתה משחק בדרך-כלל במחשב (כולל גלישה באינטרנט)?			צעירים	בוגרים
א.	אינני משחק בכלל במחשב	4.9	8.6	
ב.	פחות משעה אחת בשבוע	7.1	8.5	
ג.	1-3 שעות	26.2	23.7	
ד.	4-6 שעות	20.1	20.4	
ה.	7-9 שעות	14.6	14.9	
ו.	10 שעות או יותר	27.1	23.9	

לפניך מספר התנהגויות ציין באיזו תדירות היית מעורב בהתנהגויות הבאות במהלך השנה האחרונה?

		אף פעם		פעם אחת או פעמיים		מדי פעם		בערך פעם אחת בשבוע		מספר פעמים בשבוע	
		בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים
1.	השחתת רכוש בבית הספר	57.7	64.9	27.2	25.3	10.4	6.8	2.0	1.4	2.7	1.5
2.	העתקת שיעורי בית	13.0	14.9	21.3	26.8	34.4	30.7	14.8	12.1	16.6	15.4
3.	הברזת משיעור אך נשארת בתחומי בית הספר	21.0	52.1	25.4	28.5	28.3	11.8	13.2	3.9	12.1	3.7
4.	העתקת במבחן	29.2	44.7	29.9	31.1	27.4	16.3	7.7	4.6	5.8	3.4
5.	הרמת קול על אחד ממוריך	40.1	49.1	30.5	28.9	17.2	12.5	6.7	4.6	5.5	5.0
6.	עזבת את בית הספר לפני סיום יום הלימודים	17.0	56.6	28.7	29.4	32.6	9.7	12.9	2.9	8.9	1.4
7.	קשקשת על רכוש בית הספר	23.2	35.5	28.4	31.4	26.7	20.2	8.6	5.3	13.1	7.7

מספר פעמים בשבוע	בערך פעם אחת בשבוע		מדי פעם		פעם אחת או פעמיים		אף פעם			
	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים		
0.6	0.7	1.1	0.6	2.9	1.4	7.5	5.7	87.8	91.6	8. גנבת ציוד מבית הספר
3.2	2.1	1.6	1.0	5.6	4.8	10.5	11.3	79.2	80.8	9. קיללת אחד ממוריך
0.4	1.0	0.4	0.8	2.0	1.3	3.8	3.8	93.3	93.1	10. גנבת שלטים או סמלים של מכוניות
11.1	11.0	7.7	6.0	23.0	19.9	25.6	28.0	32.6	35.1	11. השלכת ניירות טיוטה על הריצפה
4.2	3.2	4.8	3.2	12.7	8.7	22.3	20.7	56.0	64.3	12. חרטת את שמך על השולחן שלך וצירת על קירות הכיתה

שאלון סביבת הכיתה

לעיתים קרובות	לפעמים		כמעט אף פעם לא נכון			
	בוגרים	צעירים	בוגרים	צעירים		
13.4	28.6	43.3	45.1	43.3	26.3	5. קיימים בכיתה חוקים משמעותיים ברורים שצריך לפעול על פיהם
16.0	19.7	49.8	47.7	34.2	32.6	9. המורים בכיתתי מעניקים תשומת לב אישית לתלמידים
7.9	7.7	35.8	40.4	56.4	52.0	10. התלמידים בכיתתי כמעט תמיד שקטים במהלך השיעור
51.6	46.5	38.7	40.5	9.7	13.1	13. התלמידים בכיתה משתעממים לעיתים קרובות
30.2	33.1	50.0	46.4	19.8	20.5	21. המורה עושה כל מה שביכולתו/ה כדי לעזור לתלמידים
52.2	53.2	40.5	39.8	7.2	7.0	22. לעיתים קרובות יש רעש ומהומה בכיתה

השאלות הבאות מתייחסות למורים בכיתתך. באיזו מידה כל אחד מן המשפטים הבאים נכונים לגביהם?

נכון במידה רבה מאד	בכלל לא נכון				
9.7	23.5	35.3	18.4	13.0	1. יש להם יכולות ראויות להערכה
19.8	31.9	26.4	14.2	7.6	2. אני מכבד אותם
9.9	21.6	27.0	21.4	20.1	3. אני נותן בהם אֵימון
5.3	12.1	25.5	27.4	29.7	4. אני גאה בהם
6.7	12.8	22.8	23.8	33.9	5. הם משמשים לי דוגמא
24.5	33.0	23.5	11.4	7.6	6. יש להם ידע רב
16.5	28.0	29.2	15.2	11.2	7. הם חכמים ובעלי ניסיון חיים עשיר
2.2	3.7	11.1	18.2	64.8	8. אני רוצה להיות דומה להם
14.6	22.8	25.5	20.1	17.0	9. הם אנשים שניתן ללמוד מהם הרבה
47.2	25.5	12.7	6.3	8.3	10. חשוב לי שהם יעריכו אותי

1.3 תמונת המצב על פי מין, גיל (שכבת כיתה), עשירון טיפוח או מגזר (ממלכתי לעומת ממלכתי

דתי

תמונת המצב שהוצגה לעיל לגבי מאפייני ההורות של בני נוער בישראל וכן מאפייני ההסתגלות שלהם לבית הספר אינה שונה מהותית בחלוקה לפי מין, גיל (שכבת כיתה), עשירון טיפוח או מגזר (ממלכתי לעומת ממלכתי דתי).

בשורת ניתוחי MANOVA בהם מין, גיל, טיפוח ומגזר שימשו כמשתנים בלתי תלויים וציוני ההורות או ההסתגלות כמשתנים תלויים נמצאו אמנם הבדלים מובהקים אך מרביתם הסבירו פחות מאחוז אחד של שונות (ראה טבלאות בנספחים 5-10). עם זאת נמצאו מספר הבדלים צפויים כפונקציה של מין וגיל.

הבדלי מין. כפי שניתן לראות נמצאו מספר הבדלים צפויים בין המינים. ככלל בנות מדווחות על יחסים טובים יותר עם ההורים מאשר הבנים (בין אחוז אחד ל 4% שונות מוסברת). בנוסף, בנות כצפוי מדווחות על יותר בעיות מופנמות כמו חרדה ודיכאון, ואילו בנים מדווחים יותר על בעיות מוחצנות כמו עבריינות, נטילת סיכון והשתתפות באלימות (14% שונות מוסברת). המורות מדווחות על הבנים כבעייתיים יותר בכל התחומים (בערך 3% שונות מוסברת בתחומים של בעיות מופנמות, מוחצנות, חברתיות, ולמידה).

הבדלי גיל. ביחסים עם ההורים השינוי העיקרי עם הגיל הוא ירידה בביקוח, בשליטה ובבקרה (1% עד 6% שונות מוסברת) יחד עם עליה בקונפליקט (2%) וירידה בקרבה (3%). מבחינת הסתגלות לבית הספר, בעוד חשיפה לאלימות (6%) והשתתפות באלימות (2%) יורדות עם הגיל, היבטים של "אלימות רכה" כגון הפרות משמעת (11%), ונדלזים (1%), והתנהגויות סיכון (5%) עולות. תפיסת אקלים הכיתה משקפת היבט זה שכן בוגרים חווים פחות גבולות בכיתה (4%) ופחות אורה לימודית חיובית (1%) דבר שמאפשר ע"י המורים שמדווחים על רמה נמוכה משמעותית של גבולות ונהלים בכיתה כאשר מדובר בתלמידים בוגרים בהשוואה לכיתה עם צעירים (24% שונות מוסברת) ואף על אורה לימודית פחות חיובית (3%).

הבדלים בין אחוזוני טיפוח. במפתיע נמצאו מעט מאוד הבדלים בין התלמידים באחוזוני הטיפוח השונים באשר לדפוסי ההורות אותם הם חווים (כל ההבדלים התייחסו לכל היותר ל- 1% שונות מוסברת). גם מבחינת היבטים של הסתגלות בית ספרית נמצאו הבדלים קלים ביותר. כך למשל תלמידים באחוזונים הגבוהים יותר (אחוז טיפוח גבוה מצביע על אוכלוסיה נזקקת יותר) מדווחים על יותר נטילת סיכון (1% שונות מוסברת). ככלל אווירת הכיתה בבתי ספר באחוזונים הנמוכים נתפסת כגרועה יותר (1% או 2%) לפי דיווחי התלמידים ו 5% (גבולות בכיתה) עד 11% שונות מוסברת (אורה לימודית חיובית) לפי דברי המורים. למעשה, במפתיע ניתן לומר שעל פניו אין הבדלים משמעותיים במשתנים אותם בדקנו בין אחוזוני הטיפוח השונים.

הבדלי מגזר (ממלכתי לעומת ממלכתי דתי). ככלל, במפתיע, נמצאו הבדלים מועטים מאוד בין המגזרים וכולם פחות מ- 1% שונות מוסברת.

בניתוחים הרבים שערכנו חלק מן האינטראקציות נמצאו מובהקות. כיון שמדובר במאות ניתוחים סטטיסטיים ובאחוזים קטנים מאוד של שונות מוסברת (1% עד 3%) נראה על פניו נכון יותר שלא לפרש פירוש יתר ממצאים אלו שכן הסיכוי לטעות מסוג ראשון, דהיינו לדווח על מימצא מובהק בעוד מדובר במימצא מקרי הוא גבוה ביותר (עם זאת ניתן לראות את פירוט האינטראקציות בנספחים 5-10).

לאור מימצאים אלו ניתן לומר שתמונת המצב שתוארה לעיל בקשר למאפייני ההורות למתבגרים ולמאפייני הסתגלותם ותיפקודם בבית הספר היא בקירוב טוב משותפת לכלל האוכלוסיה בישראל למעט הבדלי מין וגיל רלוונטיים ומהווה מאפיין של מתבגרים בישראל.

2. הקשר בין משתני ההורות למשתנים שבחנו תפקוד והסתגלות

על מנת לבחון את הקשר בין משתני ההורות לבין משתני התפקוד וההסתגלות תוך התייחסות לשאלת המחקר השניה נעשה שימוש בשלוש שיטות ניתוח עיקריות האחת חישוב מתאמים בין סולמות ההורות וסולמות ההסתגלות; השניה, חישוב ניתוחי שונות כאשר המשתנה הבלתי תלוי הוא האשכולות של דפוסי ההורות והמשתנים התלויים הם סולמות ההסתגלות ומדדי התפקוד השונים; והשלישית חישוב של רגרסיות לינאריות היררכיות.

2.1 חישובי מתאמים בין משתני ההורות למשתנים שבחנו תפקוד והסתגלות.

בטבלאות מס' 9-14 מוצגים חישובי המתאמים (פירסון) בין 4 הסולמות המורכבים של ההורות, הסולמות הנפרדים המרכיבים אותם וסולמות הערכים לבין משתני ההסתגלות השונים. תמונת הממצאים הינה ברורה יחסית. כפי שניתן לראות בטבלאות, ככלל הורות חיובית ובקרה קשורים באופן חיובי עם הסתגלות טובה ואילו הורות שלילית/פוגענית וכן ותרנות/נסיכות קשורים באופן שלילי עם הסתגלות. מעבר לדפוס כללי זה ניתן לראות גם קשרים ייחודיים. למשל, לבקרה הורית ופיקוח יש תרומה גבוהה יחסית למניעת בעיות התנהגות מוחצנות כולל בעיות התנהגות "רכות" יחסית: התנהגויות סיכון, עבריינות, הפרות משמעת קלות וונדליזם. הורות שלילית/פוגענית קשורה אף היא להשתתפות באלימות אך בנוסף בולטת תרומתה להיות הילד חשוף לאלימות ולבעיות מופנמות כגון בעיות סומאטיות, דיכאון וחרדה; ואילו הורות חיובית קשורה במיוחד לתפקוד חברתי טוב כמו סטאטוס חברתי גבוה, התנהגות פרו-חברתית, ומנהיגות. הן בקרה והן הורות חיובית תורמות להצלחה בלימודים, לתפיסה של אוירה חיובית של לימודים בכיתה, קיומם של גבולות בכיתה ובמיוחד להערכה והוקרה למורה. קשרים אלו חזקים יותר כאשר מדובר בדיווח עצמי על הסתגלות אך עולים גם כאשר מדובר בדיווח בני הכיתה או בדיווח המורה על תפקוד הילד. במקרים אלו הקשרים הבולטים יותר הם בין מימד הבקרה ההורית לבין דיווח בני הגיל או המורה על תוקפנות או על בעיות מוחצנות.

מבחינת הערכים עולה התמונה הבאה. כמעט כל הערכים קשורים שלילית עם בעיות מוחצנות או מופנמות, וגם אך במידה נמוכה יותר, עם הפרות משמעת קלות כמו ונדליזם. בנוסף, ישנו קשר חיובי בין הערכים השונים לבין מעמד חברתי בכיתה, הישגים לימודיים, אקלים כיתה חיובי ובמיוחד הערכה והוקרה למורה. נראה, אפוא, כפי שכבר תואר קודם לכן, שציון גבוה על סולמות הערכים למיניהם משקף השקעה הורית חיובית בילד. כלומר, ילדים שחווים את הוריהם כמצפים מהם ציפיות גבוהות יותר בכל הערכים גם מתפקדים טוב יותר. כזכור, ציוני הדירוג האישי מנטרלים חלקית אפקט זה ונותנים לנו את הדירוג היחסי של הערכים השונים בתוך כל ילד. בחינה של הקשר בין מדדי התיפקוד לציונים אלו (ציוני הדירוג האישי – Ipsatized scores) העלתה תמונה ברורה אף היא. המימד הבולט הינו ההשלכות השליליות של דירוג גבוה יחסית של ערך הסטטוס לגבי הסתגלות טובה. כך למשל, דירוג גבוה יחסית של ערך הסטטוס דהיינו הציפיות הנתפסות של ההורים שהילד יהיה דומיננטי, קשור (חיובית) עם היבטים שליליים של תפקוד כמו עבריינות ($r = .23$), בעיות מוחצנות ($r = .20$), וונדליזם ($r = .19$) וקשור שלילית עם היבטים חיוביים כמו התנהגות פרו-חברתית ($r = -.17$), הישגים לימודיים ($r = -.18$) והערכה למורה ($r = -.13$).

מתאמים בין משתני הורות למשתני הסתגלות (מתוך שאלון Achenbach)

תוקפנות	עבריינות	קשב	הפרעות חשיבה	בעיות חברתיות	חרדה-דיכאון	סומטיות	נסיגה	
.44***	.34***	.42***	.33***	.35***	.46***	.27***	.34***	הורות שלילית/פוגענית
-.24***	-.31***	-.26***	-.15***	-.21***	-.26***	-.16***	-.25***	הורות חיובית
-.24***	-.33***	-.21***	-.15***	-.04*	-.08***	-.10***	-.11***	בקרה
.24***	.24***	.22***	.19***	.14***	.14***	.14***	.12***	מתירנות/נסיכות
-.26***	-.35***	-.23***	-.16***	-.09***	-.13***	-.14***	-.12***	ידע הורי
-.25***	-.33	-.25***	-.15***	-.12***	-.16***	-.11***	-.19***	חשיפה אישית של הילד
-.07***	-.13***	-.05**	-.05**	.06***	.04*	-.01	.00	שליטה התנהגותית
.32***	.26***	.33***	.26***	.32***	.38***	.23***	.28***	חודרנות
.36***	.27***	.35***	.27***	.29***	.38***	.24***	.28***	חוסר עקביות
.33***	.23***	.31***	.25***	.25***	.34***	.21***	.26***	אשמה
.33***	.30***	.30***	.23***	.30***	.33***	.21***	.23***	ענישה מחמירה
.22***	.19***	.19***	.20***	.11***	.14***	.13***	.13***	מתירנות
.36***	.28***	.34***	.30***	.32***	.39***	.22***	.30***	שליטה פסיכולוגית
-.23***	-.27***	-.24***	-.16***	-.19***	-.27***	-.15***	-.25***	קירבה
.45***	.39***	.41***	.29***	.29***	.43***	.25***	.32***	קונפליקט
-.14***	-.21***	-.19***	-.09***	-.18***	-.17***	-.11***	-.16***	בר סמכא
-.19***	-.26***	-.20***	-.13***	-.18***	-.21***	-.12***	-.20***	נכונות להיענות לסמכות ההורה
-.23***	-.29***	-.22	-.13***	-.14***	-.18***	-.13***	-.20***	הערכה/הוקרה
-.20***	-.25***	-.22***	-.14***	-.18***	-.25***	-.14***	-.24***	מעורבות
-.18***	-.25***	-.12***	-.12***	.03	-.02	-.07***	-.05**	קפדנות
.17***	.20***	.16***	.09***	.11***	.08***	.08***	.06***	ותרנות הורית/תחושת נסיכות ילדית
-.15***	-.20***	-.16***	-.07***	-.19***	-.17***	-.10***	-.17***	הדוניזם
-.08***	-.14***	-.09***	-.02	-.08***	-.03+	-.04*	-.07***	סדר
-.01	-.00	-.06***	-.01	-.09***	-.09***	-.05**	-.14***	סטטוס
-.12***	-.20***	-.12***	-.06***	-.16***	-.11***	-.08***	-.13***	משפחה
-.13***	-.20***	-.13***	-.07***	-.15***	-.13***	-.04*	-.16***	תרומה לזולת

+p<.10; *p <.05; **p <.01; ***p<.001

מתאמים בין משתני הורות למשתני הסתגלות – המשך שאלון Achenbach והתנהגויות סיכון

השתתפות באלימות	חשיפה לאלימות	ונדליזם	הפרות משמעת קלות	דווקאיות	נטילת סיכון	בעיות מוחצנות	בעיות מופנמות	
.17***	.23***	.24***	.21***	.31***	.25***	.42***	.44***	הורות שלילית/ פוגענית
-.13***	-.10***	-.19***	-.20***	-.19***	-.23***	-.26***	-.33***	הורות חיובית
-.23***	.01	-.33***	-.38***	-.31***	-.42***	-.20***	-.17***	בקרה
.12***	.04*	.25***	.22***	.35***	.20***	.21***	.15***	מתירנות/נסיכות
-.24***	-.06***	-.31***	-.35***	-.28***	-.39***	-.23***	-.21***	ידע הורי
-.21***	-.07***	-.27***	-.30***	-.31***	-.32***	-.22***	-.24***	חשיפה
-.10***	.09***	-.19***	-.24***	-.14***	-.25***	-.06***	-.01	שליטה
.14***	.21***	.16***	.11***	.21***	.15***	.34***	.33***	חודרנות
.13***	.20***	.18***	.18***	.26***	.20***	.35***	.36***	חוסר עקביות
.14***	.16***	.18***	.17***	.23***	.21***	.32***	.32***	אשמה
.18***	.25***	.18***	.12***	.21***	.18***	.32***	.35***	ענישה מחמירה
.09***	.02	.23***	.22***	.26***	.19***	.20***	.14***	מתירנות
.14***	.19***	.18***	.15***	.24***	.21***	.36***	.37***	שליטה פסיכולוגית
-.11***	-.08***	-.19***	-.22***	-.21***	-.24***	-.26***	-.32***	קירבה
.13***	.16***	.27***	.25	.35***	.25***	.39***	.41***	קונפליקט
-.14***	-.10***	-.10***	-.09***	-.05**	-.14***	-.18***	-.22***	בר סמכא
-.09***	-.10***	-.16***	-.14***	-.17***	-.18***	-.20***	-.27***	נכונות להיענות לסמכות ההורה
-.09***	-.03+	-.22***	-.23***	-.24***	-.23***	-.22***	-.26***	הערכה/הוקרה
-.10***	-.10***	-.13***	-.15***	-.17***	-.16***	-.24***	-.29***	מעורבות
-.17***	.09***	-.28***	-.34***	-.25***	-.37***	-.14***	-.09***	קפדנות
.10***	.04*	.18***	.12***	.32***	.13***	.13***	.10***	ותרנות/תחושת נסיכות
-.14***	-.11***	-.12***	-.09***	-.07***	-.14***	-.17***	-.24***	הדוניזם
-.12***	-.03+	-.14***	-.14***	-.07***	-.14***	-.07***	-.13***	סדר
.06***	-.03+	.04*	-.01	.09***	.01	-.05**	-.14***	סטטוס
-.13***	-.08***	-.14***	-.09***	-.05**	-.14***	-.13***	-.22***	משפחה
-.09***	-.05**	-.12***	-.13***	-.04*	-.13***	-.12***	-.19***	תרומה לזולת

+p<.10; *p<.05; **p<.01; ***p<.001

מתאמים בין משתני הורות למשתני השאלון הסוציומטרי – דיווחי עמיתים

מופנם	תוקפן	בוס	פרוסוציאלי	חברותי	מנהיג	
.06***	.08***	.00	-.07***	-.00	-.05**	הורות שלילית/ פוגענית
-.02	-.04+	.04*	.09***	.06**	.06***	הורות חיובית
-.00	-.14***	-.01	.08***	-.03	.00	בקה
.02	.08***	.05*	-.01	.04*	-.02	מתרנות/נסיכות
.00	-.12***	.02	.07***	-.01	.03	ידע הורי
.01	-.09***	.03	.12***	.03	.05**	חשיפה
-.02	-.10***	-.04+	.02	-.06***	-.05*	שליטה
.06***	.06**	-.02	-.04*	-.02	-.05**	חודרנות
.05*	.06***	-.01	-.06***	-.01	-.04+	חוסר עקביות
.04*	.10***	.02	-.03	.02	-.03	אשמה
.07***	.07***	.00	-.07***	-.01	-.04*	ענישה מחמירה
.02	.06***	.07**	.03+	.08***	.03	מתרנות
.07***	.06**	.01	-.06**	-.00	-.04*	שליטה פסיכולוגית
-.02	-.03	.03	.07***	.04*	.02	קירבה
.04*	.06**	.00	-.07***	.00	-.05**	קונפליקט
-.01	-.05**	.04+	.06**	.03	.06**	בר סמכא
-.02	-.01	.05*	.08***	.08***	.08***	נכונות להיענות לסמכות ההורה
.00	-.00	.02	.09***	.05**	.06**	הערכה/הוקרה
-.01	-.02	.05*	.07***	.05**	.06**	מעורבות
.01	-.14***	-.04+	.05*	-.05**	-.03	קפדנות
.00	.06**	.02	-.07***	-.02	-.07***	ותרנות/תחושת נסיכות
-.03	-.05*	-.00	.03	.02	.00	הדוניזם
.03	.01	.04+	.05*	.03	.02	סדר
-.01	.07***	.03	-.06**	-.01	-.03	סטטוס
-.01	-.05*	-.01	.03	.00	-.02	משפחה
.00	-.02	.04+	.10***	.09***	.06	תרומה לזולת

+p<.10; *p <.05; **p <.01; ***p<.001

מתאמים בין משתני הורות למשתני תפקוד על פי דיווח מורים

קומפיטנטיות חברתית	יעילות למידה	אסרטיביות	וויסות	בעיות למידה	מופנמות	מוחצנות	
-.07*	-.07*	.01	-.09**	.09**	.01	.08*	הורות שלילית/פוגענית
.12***	.08**	.05	.06*	-.07*	-.07*	-.02	הורות חיובית
.02	.10**	-.01	.09**	-.14***	-.00	-.14***	בקרה
-.06*	-.09**	-.05+	-.08**	.08*	.06+	.07*	מתירנות/נסיכות
.04	.09**	.03	.06*	-.11***	-.01	-.09**	ידע הורי
.02	.08**	.03	.01	-.09**	-.03	-.07*	חשיפה
.01	.05	-.04	.10***	-.12***	.02	-.14***	שליטה
-.08*	-.06*	-.01	-.06*	.06+	-.01	.05+	חודרנות
-.07*	-.06+	.01	-.08**	.08**	.02	.08**	חוסר עקביות
-.03	-.05+	.01	-.09**	.08**	.01	.08*	אשמה
-.09**	-.05	-.03	-.04	.07*	.02	.05	ענישה מחמירה
.01	-.03	-.01	-.06+	.03	.01	.03	מתירנות
-.06*	-.07*	-.02	-.07*	.09**	.03	.03	שליטה פסיכולוגית
.07*	.04	-.02	.08*	-.04	-.03	-.04	קירבה
-.04	-.07*	.04	-.07*	.07*	-.02	.06*	קונפליקט
.14***	.13***	.10***	.05	-.11***	-.07*	-.05	בר סמכא
.11***	.07*	.04	.04	-.06*	-.09**	-.01	נכונות להיענות לסמכות ההורה
.09**	.03	.02	.03	-.01	.07*	.05+	הערכה/הוקרה
.08*	.04	.02	.02	.02	-.02	.03	מעורבות
-.03	.08**	-.04	.09**	-.11***	.01	-.16***	קפדנות
-.12***	-.13***	-.09**	-.08**	.11***	.09**	.09**	ותרנות/תחושת נסיכות
.09**	.10***	.10***	.02	-.05+	-.10***	.00	הדוניזם
.05+	.06+	.05	-.00	-.02	-.13***	.02	סדר
-.04	-.08**	-.03	-.10***	.08**	-.05+	.10***	סטטוס
.03	.05+	.05	-.00	-.06+	-.09**	-.01	משפחה
.08**	.06*	.06+	.04	-.03	-.09**	.00	תרומה לזולת

+p<.10; *p <.05; **p <.01; ***p<.001

מתאמים בין משתני הורות למשתני הישגים ומעמד חברתי בכיתה (דיווח עצמי)

מוטיבציה פנימית ללמידה	מעמד חברתי בכיתה	הישגים בספרות	הישגים במתימטיקה	הישגים באנגלית	הישגים כלליים בלימודים	
-.03+	-.08***	-.14***	-.10***	-.07***	-.18***	הורות שלילית/ פוגענית
.06***	.16***	.18***	.09***	.08***	.19***	הורות חיובית
.09***	-.02	.24***	.10***	.08***	.23***	בקה
-.48**	.09***	-.06***	-.07***	-.10***	-.07***	מתירנות/נסיכות
.07***	.02	.22***	.11***	.08***	.23***	ידע הורי
.12***	.06***	.22***	.10***	.05**	.21***	חשיפה
.30+	-.07***	.13***	.05**	.04*	.12***	שליטה
-.01	-.06***	-.11***	-.08***	-.06***	-.12***	חודרנות
-.02	-.10***	-.12***	-.07***	-.04*	-.15***	חוסר עקביות
-.02	-.04*	-.11***	-.08***	-.06***	-.14***	אשמה
-.01	-.07***	-.11***	-.09***	-.04*	-.13***	ענישה מחמירה
-.03	.08***	-.03	-.06***	-.07***	-.07***	מתירנות
-.01	-.08***	-.08***	-.07***	-.06***	-.12***	שליטה פסיכולוגית
.05**	.14***	.16***	.06***	.05**	.16***	קירבה
-.08***	-.06***	-.13***	-.09***	-.07***	-.18***	קונפליקט
.05**	.12***	.17***	.09***	.09***	.17***	בר סמכא
.03+	.14***	.13***	.09***	.07***	.17***	נכונות להיענות לסמכות ההורה
.05**	.11***	.13***	.04*	.02	.13***	הערכה/הוקרה
.06***	.13***	.13***	.05**	.06***	.14***	מעורבות
.04*	-.12***	.15***	.07***	.09***	.14***	קפדנות
-.06***	.06***	-.08***	-.06***	-.10***	-.06***	ותרנות/תחושת נסיכות
.02	.15***	.13***	.00	.02	.11***	הדוניזם
.01	.09***	.10***	.01	.01	.08***	סדר
.03	.21***	-.02	-.08***	-.10***	-.02	סטטוס
.01	.11***	.12***	-.01	.01	.07***	משפחה
.09***	.17***	.09***	.02	-.00	.08***	תרומה לזולת

+p<.10; *p <.05; **p <.01; ***p<.001

מתאמים בין משתני הורות למשתני אקלים כיתה

חברותיות (מורה)	אווירה לימודית חיובית (מורה)	גבולות בכיתה (מורה)	הערכה/הוקרה (מורה)	חברותיות (תלמיד)	קשר (תלמיד)	אווירה לימודית חיובית (תלמיד)	גבולות בכיתה (תלמיד)	
.02	-.01	-.04+	-.05**	-.06***	-.05**	-.15***	-.01	הורות שלילית/ פוגענית
.00	.03	.02	.25***	.17***	.16***	.13***	.17***	הורות חיובית
.05+	.16***	.13***	.30***	.11***	.14***	.16***	.22***	בקה
-.01	-.03	-.05*	-.07***	-.03*	-.02	-.02	-.05**	מתירנות/נסיכות
.04+	.11***	.05+	.25***	.11***	.12***	.14***	.17***	ידע הורי
.04	.13***	.05*	.26***	.10***	.14***	.19***	.13***	חשיפה
.04	.11***	.15***	.18***	.05**	.08***	.08***	.19***	שליטה
.02	.03	.01	.04*	-.02	-.01	-.09***	.03+	חודרנות
.00	-.01	-.04	-.07***	-.05**	-.07***	-.15***	-.04*	חוסר עקביות
-.02	-.03	-.06*	.00	-.03+	-.02	-.12***	-.00	אשמה
.05*	.00	.03	-.01	-.02	-.05	-.07***	.04*	ענישה מחמירה
-.01	-.03	-.10***	-.02	-.02	.01	-.06***	-.03	מתירנות
.03	.02	-.05*	-.01	-.05**	-.02	-.11***	.00	שליטה פסיכולוגית
-.01	.04	.08***	.22***	.16***	.15***	.15***	.15***	קירבה
.01	-.05*	-.06*	-.13***	-.10***	-.09***	-.17***	-.04*	קונפליקט
-.01	.00	-.06*	.15***	.11***	.13***	.07***	.15***	בר סמכא
.01	.04	-.00	.20***	.14***	.11***	.07***	.11***	נכונות להיענות לסמכות ההורה
.03	.06*	.04+	.27***	.15***	.13***	.14***	.13***	הערכה/הוקרה
-.04	-.03	.04	.18***	.14***	.15***	.14***	.14***	מעורבות
.02	.16***	.14***	.23***	.09***	.10***	.09***	.21***	קפדנות
-.00	-.02	.02	-.11***	-.04*	-.04*	.04*	-.05**	ותרנות/תחושת נסיכות
-.01	.06*	-.03	.17***	.12***	.11***	.06***	.15***	הדוניזם
.06*	.07*	.02	.21***	.10***	.08***	.05**	.20***	סדר
-.03	.06*	.04	.11***	.09***	.03	.09***	.05**	סטטוס
-.00	.06*	.01	.20***	.12***	.09***	.02	.17***	משפחה
.02	.05*	.00	.23***	.15***	.13***	.11***	.15***	תרומה לזולת

+p<.10; *p <.05; **p <.01; ***p<.001

2.2 ההבדלים בהסתגלותם של תלמידים המאופיינים בדפוסי הורות שונים

ניתוחי ה MANOVA שנערכו עם החלוקה לארבעת דפוסי ההורות מציינים תמונה דומה לממצאים העולים מן המיתאמים (ראה טבלאות 15 עד 21). ניתוחים אלו היו כולם מובהקים ולו בנייתוחי שונות חד מימדיים (ANOVA) ואח"כ בנייתוחי פוסט-הוק מסוג Duncan ($p < .05$). ככלל צעירים מדפוס ההורות "חס ומציב גבולות" הם בעלי התפקוד הטוב ביותר. דבר זה בא לידי ביטוי בכל תחומי התפקוד וההסתגלות שנמדדו: אקדמית, חברתית, רגשית, התנהגותית. כך למשל הדבר בא לידי ביטוי ברמה הנמוכה יותר של בעיות מופנמות, בעיות מוחצנות, בעיות משמעת קלות, בעיות למידה וכן ברמה הגבוהה ביותר של מעמד חברתי, הצלחה אקדמית, אורית כיתה טובה והוקרה למורק. מימצאים אלו שוחזרו בקרב מדווחים שונים: דיווח עצמי, דיווח בני גיל ודיווח מורים. עם זאת, גודל האפקטים בדיווח של מקורות אחרים על ההסתגלות (דיווח בני גיל ודיווח מורים) היה נמוך יותר באופן משמעותי מאשר כשהדיווח על ההסתגלות היה של הצעירים עצמם.

אחרי צעירים מדפוס ההורות "חס ומציב גבולות" נמצאים מבחינת התפקוד וההסתגלות צעירים שחוו הורות מן הדפוס הוותרן, אח"כ אלו שחוו דפוס "מעורב/פולשני" ולבסוף אלו שחוו דפוס "מזניח/פוגע". באופן עקבי ילדים שחוו הורות מן הדפוס המזניח/פוגע הם בעלי רמת תפקוד נמוכה מן השאר בכל התחומים ועל פי כל המדווחים. עם זאת לגבי שני הדפוסים הנוספים "הוותרן" וה"מעורב/פולשני" במספר מקרים, הסדר לגבי איכות התפקוד משתנה; דהיינו לא תמיד צעירים שחוו את הדפוס "הוותרן" מתפקדים טוב יותר מצעירים שחוו את הדפוס ה"מעורב/פולשני". כך למשל, מתבגרים שחוו הורות "ותרנית" מדווחים על רמה גבוהה יותר של הפרות משמעת קלות מאשר אלו שחוו הורות "מעורבת/פולשנית" ועל רמה דומה של ונדליזם. כך גם לגבי הישגים בלימודים, הישגי אלו שהוריהם "ותרנים" נמוכים יותר או זהים לאלו שחוו הורות "מעורבת/פולשנית". גם בתפיסת הגבולות בכיתה והאווירה הלימודית בכיתה מהווה קבוצת המתבגרים שחוו הורות "ותרנית" קבוצה שדיווחיה גרועים יותר מאשר אלו שחוו הורות "מעורבת/פולשנית". במילים אחרות חוויה של הורות חמה אך ללא גבולות ובקרה מהווה גורם סיכון במיוחד לבעיות משמעת קלות, הפרת סדר וקשיים בלימודים אך פחות לבעיות אלימות קשות יותר.

טבלה 15.

הסתגלות תלמידים על פי דפוסי ההורות השונים (שאלון Achenbach)

μ Partial eta Square	הנגדות	F	חס/מציב גבולות (4) (n=1148)		ותרן (3) (n=1038)		מעורב/פולשני (2) (n=780)		מזניח/פוגע (1) (n=528)		
			SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
.09	1>2>3>4	108.68***	.28	.34	.31	.40	.34	.54	.39	.59	נסיגה
.06	1,2>3,4	68.27***	.23	.16	.25	.18	.32	.30	.34	.32	בעיות גופניות
.13	1>2>3,4	177.31***	.24	.25	.25	.28	.33	.47	.36	.51	חרדה/דיכאון
.09	1,2>3,4	107.85***	.21	.19	.21	.21	.29	.36	.31	.35	בעיות חברתיות
.07	1>2>3>4	89.77***	.25	.21	.29	.28	.33	.38	.37	.43	הפרעות חשיבה
.14	1>2>3>4	182.93***	.28	.40	.28	.50	.33	.65	.34	.72	קשב

.14	1>2>3>4	195.72***	.16	.14	.23	.25	.25	.28	.30	.42	עבריינות
.14	1>2>3>4	196.17***	.21	.30	.25	.39	.28	.52	.32	.58	תוקפנות
.13	1>2>3>4	200.39***	.20	.25	.21	.29	.27	.44	.29	.48	בעיות מופנמות
.18	1>2>3>4	175.80***	.16	.22	.21	.32	.23	.40	.28	.51	בעיות מוחצנות

טבלה 16

הסתגלות תלמידים על פי דפוסי ההורות השונים (התנהגויות סיכון)

Partial eta Square μ	הנגדות	F	חס/מציב (4) גבולות (n=1123)		ותרן (3) (n=995)		מעורב/פולשני (2) (n=763)		מזניח/פוגע (1) (n=509)		
			SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
.13	1>2,3>4	162.05***	.38	1.26	.61	1.61	.59	1.56	.73	1.89	נטילת סיכון
.13	1>2>3>4	171.41***	.39	2.55	.40	2.79	.38	2.85	.42	2.98	דווקאיות
.10	1>3>2>4	129.56***	.74	1.92	.90	2.48	.85	2.36	.92	2.70	הפרות משמעת קלות
.10	1>2,3>4	122.81***	.48	1.46	.64	1.79	.60	1.75	.78	2.05	ונדליזם
.04	1,2>3,4	41.69***	.27	1.22	.25	1.22	.33	1.34	.30	1.32	חשיפה לאלימות
.05	1>2,3>4	55.49***	.66	1.35	.92	1.69	.97	1.68	1.09	1.91	השתתפות באלימות
.01	3>2>1 4>1	9.00***	.93	3.61	.92	3.68	.92	3.53	1.01	3.43	מעמד חברתי

טבלה 17

תפקוד בבית הספר של תלמידים על פי דפוסי ההורות השונים (הישגים לימודיים)

Partial eta Square μ	הנגדות	F	חס/מציב (4) גבולות (n=994)		ותרן (3) (n=848)		מעורב/פולשני (2) (n=649)		מזניח/פוגע (1) (n=427)		
			SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
.05	4>2,3>1	46.50***	.89	3.73	.91	3.38	.93	3.40	.99	3.15	הישגים כלליים בלימודים
.01	4>2,3>1	7.89***	11.89	81.59	12.70	79.84	13.51	79.78	14.27	78.16	הישגים באנגלית
.02	4>2,3>1	16.52***	13.59	83.28	14.59	81.29	14.94	80.68	16.86	77.37	הישגים במתימטיקה
.04	4>2>3>1	38.22***	11.07	85.19	14.17	80.57	12.58	82.33	16.42	77.64	הישגים בספרות

Partial eta Square μ	הנגזרות	F	חס/מציב גבולות (4) (n=994)		ותרן (3) (n=848)		מעורב/פולשני (2) (n=649)		מזניח/פוגע (1) (n=427)		
			SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
.02	4>1,2,3	19.21***	.50	2.47	.44	2.33	.44	2.33	.48	2.32	מוטיבציה פנימית ללמידה

טבלה 18

תפקוד והסתגלות על פי דפוסי ההורות השונים – דיווח עמיתים (שאלון סוציומטרי)

Partial eta Square μ	הנגזרות	F	חס/מציב גבולות (4) (n=359)		ותרן (3) (n=350)		מעורב/פולשני (2) (n=252)		מזניח/פוגע (1) (n=529)		
			SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
.00	1<2,3,4	4.39**	1.26	2.32	1.24	2.30	1.22	2.23	1.20	2.10	מנהיג
.01	1<2,3,4	6.63***	1.23	2.59	1.25	2.61	1.28	2.50	1.24	2.34	חברותי
.02	1<3<2<4	24.29***	1.29	2.78	1.25	2.46	1.27	2.58	1.23	2.25	פרוסוציאלי
.00		1.67	1.31	2.07	1.32	2.18	1.32	2.17	1.33	2.17	בוס
.02	1<2,3<4	20.02***	1.01	1.88	1.14	2.16	1.18	2.08	1.25	2.29	תוקפן
.00	3<1,2	3.28*	1.19	2.24	1.15	2.13	1.20	2.30	1.21	2.26	מופנם

טבלה 19

תפקוד והסתגלות על פי דפוסי ההורות השונים – דיווח מורים

Partial eta Square μ	הנגזרות	F	חס/מציב גבולות (4) (n=334)		ותרן (3) (n=341)		מעורב/פולשני (2) (n=260)		מזניח/פוגע (1) (n=175)		
			SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
.01	1>4	2.62*	.79	1.57	.87	1.71	.96	1.72	.90	1.76	מוחצנות
.00		1.29	.86	2.04	.85	2.04	.88	2.02	.90	2.17	מופנמות
.01	1>2,3,4	3.53*	.90	1.74	.88	1.82	.88	1.83	1.03	2.01	בעיות למידה
.01	4>1,2,3	4.43**	.81	3.33	.83	3.18	.83	3.09	.82	3.17	וויסות
.00		.75	1.03	2.92	1.02	2.80	1.04	2.87	1.00	2.88	אסרטיביות
.01	4>1,2,3	4.18**	.94	2.99	.91	2.75	.92	2.83	.95	2.78	יעילות למידה
.01	4>1	2.25+	.99	3.48	.96	3.38	.95	3.38	1.02	3.25	קומפיטנטיות חברתית

תפיסת הכיתה על פי דפוסי ההורות השונים – דיווח עצמי

Partial eta Square μ	הנגדות	F	חס/מציב (4) גבולות (n=1146)		ותרן (3) (n=1032)		מעורב/פולשני (2) (n=775)		מזניח/פוגע (1) (n=526)		
			SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
.03	4>2>1,3	40.23***	.49	2.09	.47	1.91	.47	2.02	.46	1.86	גבולות בכיתה (תלמיד)
.03	4>2,3>1	32.14***	.35	1.80	.33	1.71	.32	1.69	.34	1.65	אווירה לימודית חיובית (תלמיד)
.02	4>2,3>1	21.03***	.52	1.91	.51	1.81	.54	1.86	.50	1.70	קשר (תלמיד)
.01	4>2,3>1	16.46***	.50	2.22	.47	2.14	.50	2.15	.48	2.04	חברותיות (תלמיד)
.07	4>2>3>1	82.34***	.89	3.19	.85	2.73	.87	3.03	.86	2.59	הערכה/הוקרה (של המורה)

תפיסת הכיתה על פי דפוסי ההורות השונים – דיווח מורים

Partial eta Square μ	הנגדות	F	חס/מציב (4) גבולות (n=511)		ותרן (3) (n=459)		מעורב/פולשני (2) (n=388)		מזניח/פוגע (1) (n=240)		
			SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
.01	4>1,3	3.26*	.38	2.56	.40	2.50	.37	2.54	.36	2.48	גבולות בכיתה (מורה)
.01	4>3 4>1 2>1	5.30***	.37	2.23	.34	2.17	.38	2.22	.34	2.13	אווירה לימודית חיובית (מורה)
.00		.38	.46	2.43	.45	2.43	.46	2.46	.43	2.42	חברותיות (מורה)

2.3 חישובי רגרסיה ממשתני ההורות למשתני ההסתגלות.

על מנת לבחון את התרומה היחסית של מימדי ההורות השונים להסתגלות נערכו חישובי רגרסיה מרובה היררכית ממשתני ההורות אל מספר משתני הסתגלות מרכזיים.

בצעד ראשון הוכנסו משתני הרקע, על מנת לנטרל את השפעתם האפשרית. כיון שהקשר בין משתני הרקע למדדי ההסתגלות השונים נידון קודם לכן (בתת הפרק הראשון של פרק המימצאים) לא נכלל בסעיף הנוכחי פירוט נוסף על כך. בצעד שני הוכנסו ארבעת הסולמות המורכבים של ההורות, בצעד השלישי הוכנסו סולמות הערכים ההוריים ולבסוף הוכנסו בפרוצדורת STEPWISE כל האינטראקציות האפשריות בין משתני הרקע (גיל, מין טיפוח ומגזר) לבין משתני ההורות והערכים. כיון שכמעט כל האינטראקציות שנכנסו תרמו לכל היותר אחוז אחד (1%) של שונות מוסברת הן אינן מדווחות מילולית כאן אם כי ניתן לראותן בטבלאות 22 - 27 .

מתוך מגוון משתני ההסתגלות נבחרו חלק מן המשתנים כדי לייצג את ההיבטים המרכזיים שבהם אנו עוסקים (בעיות מופנמות, בעיות מוחצנות, חשיפה לאלימות, בעיות למידה/הישגים, בעיות משמעת קלות, ונדליזם, כבוד למורה, אווירת כיתה), וכן את מקורות הדיווח השונים (דיווח עצמי, דיווח חברי כיתה, דיווח מורים). רק לגביהם חושבו ניתוחי הרגרסיות.

כפי שניתן לראות בטבלאות 22 עד 27 מספר תחומי תפקוד ובעיקר בעיות מוחצנות ומופנמות הוסברו בעיקר ע"י מימד ההורות השלילית/פוגענית: בעיות מופנמות (בדיווח עצמי) מוסברות בעיקר ע"י מימד ההורות השלילית/פוגענית (2%) ובנוסף אף ע"י מימדי ההורות החיובית והבקה. חשיפה לאלימות (קורבנות) הוסברה כמעט כולה ע"י מימד ההורות השלילית/פוגענית עם 6% שונות מוסברת. בעיות מוחצנות מוסברות בעיקר ע"י מימד ההורות הפוגענית והבקה (סה"כ 27%). בעיות חברתיות הוסברו בעיקר ע"י מימד ההורות הפוגענית (14%).

התחומים ה"רכים" יותר של תפקוד בעייתי מוסברים בעיקר ע"י בקרה הורית: נטילת סיכון בעיקר ע"י בקרה ואף ע"י הורות פוגענית (סה"כ 15%); דווקאיות ע"י בקרה, הורות פוגענית וכן וותרנות/תחושת נסיכיות (סה"כ 20%); הפרות משמעת קלות בעיקר ע"י בקרה (סה"כ 13%). ונדליזם בעיקר ע"י בקרה אך גם הורות פוגענית (סה"כ 15%). תוקפנות בדיווח חברים לכיתה בעיקר ע"י מימד הבקה (2%).

גם תחום הלימודים מוסבר בעיקר ע"י בקרה הורית: מוטיבציה פנימית ללמידה מוסברת בעיקר ע"י בקרה אך ישנה רק מעט שונות מוסברת (1%); הערכה/הוקרה למורה מוסברת בעיקר ע"י בקרה אך גם ע"י הורות חיובית (סה"כ 11%); הישגים לימודיים בעיקר ע"י בקרה (8%); אווירה לימודית חיובית ע"י בקרה והורות שלילית/פוגענית (סה"כ 5%). גבולות בכיתה – ע"י בקרה והורות חיובית (סה"כ 4%).

המעמד החברתי בכיתה הוסבר בעיקר ע"י מימד ההורות החיובית: מעמד חברתי בכיתה מוסבר ע"י כל המימדים של ההורות אך בעיקר ע"י הורות חיובית (5%). וכך גם במבחן הסוציומטרי בדיווח חברים לכיתה סטטוס פרו-סוציאלי, חברותיות, ומנהיגות מוסברים בעיקר ע"י הורות חיובית (לכל אחד 2%).

את תרומת הערכים למדדי ההסתגלות השונים בחנו לאחר תרומת מדדי ההורות. באותם מקרים בהם צעד זה הסביר מעל 1% של שונות מדובר אם כך בתרומה של ערכי ההורים הנתפסים מעל ומעבר לתרומה של האיכות הנתפסת של ההורות. באופן כללי ארבעה ערכים עיקריים נמצאו כתורמים משמעותית למדדי ההסתגלות מעבר לתרומת מדדי ההורות. הדגשה של ערך הסטאטוס נבאה רמה נמוכה יותר של הישגים לימודיים, פחות למידה יעילה, יותר תוקפנות (בדיווח בני גיל), פחות קומפלטיות חברתית, פחות תפיסה של גבולות בכיתה ויותר בעיות חברתיות. על פניו נראה שהפגיעה העיקרית כתוצאה מהדגשה של ערך הסטאטוס הינה בתחום החברתי והלימודי. הדגשת הערך של תרומה לחברה הייתה קשורה להתנהגות פרו-חברתית בדיווח עמיתים, אוירה לימודית חיובית, הוקרה למורה, מעמד חברתי בכיתה ואוירה של חברותיות בכיתה בדיווח עצמי, וקומפלטיות חברתית בדיווח מורה. הממצאים מצביעים באופן קוהרנטי על כך שערך נתפס גבוה במשפחה של תרומה לחברה אכן מתורגם להתנהגות חברתית חיובית יותר המוערכת גם ע"י הצעיר עצמו וגם ע"י אחרים (בני גילו והמורה). לבסוף ערך ההדוניזם במשפחה היה קשור בתפיסת המורה את הילד כבעל אסרטיביות וכבעל רמה גבוהה של יעילות למידה; ואילו רמה גבוהה של ערך הסדר הייתה קשורה עם רמה גבוהה יותר של גבולות בכיתה והערכה חיובית של המורה בדיווח תלמיד.

תרומת ההורות מול תרומת אוירת הכיתה.

מספר ניתוחי רגרסיה נערכו על מנת לבחון את תרומת משתני ההורות אל מול תרומת אוירת הכיתה לתחומי תפקוד שונים בבית הספר (ראה טבלה בנספח מס 12). לבעיות מוחצנות הורות תרמה 27% שונות מוסברת ואוירה בכיתה עוד 3% (בעיקר אוירה לימודית טובה והערכה למורה). לבעיות מופנמות הורות תרמה 21% שונות מוסברת ואוירה בכיתה עוד 2% (בעיקר אוירה לימודית חיובית וחברותיות בין ילדי הכיתה). הפרות משמעת קלות הוסברו ע"י 13% ממשתני ההורות ואילו משתני האוירה בכיתה ובמיוחד אוירה לימודית חיובית והערכה למורה תרמו עוד 4%. ונדליזם הוסבר ע"י משתני הורות (15%) וגם ע"י משתני האוירה בכיתה (7%) בעיקר אוירה לימודית חיובית והערכה למורה. מוטיבציה פנימית ללמידה הוסברה ע"י הורות (1%) וגם ע"י משתני אוירה בכיתה (3%). תוקפנות בדיווח בני הגיל הוסברה ע"י 11% ממשתני ההורות ו 2% ממשתני האוירה בכיתה (אוירה לימודית חיובית והערכה למורה) וכך גם בעיות מוחצנות לפי דיווח מורה (1% משתני הורות ו 2% משתני כיתה - אוירה לימודית חיובית והערכה למורה).

ככלל מתוך משתני הכיתה שניים בולטים כמסבירים מרכזיים של בעיות בתפקוד - אוירה לימודית חיובית (למשל, רוב התלמידים בכיתתי ממש מקדישים תשומת לב למה שהמורה אומרת) והערכה/הוקרה למורה(למשל, יש למורים שלנו יכולות ראויות להערכה; הם אנשים שניתן ללמוד מהם הרבה). במפתיע גבולות בכיתה בפני עצמם (למשל, קיימים בכיתה חוקים משמעותיים ברורים שצריך לפעול על פיהם) לא תרמו תרומה משמעותית להסבר השונות בתפקוד התלמידים.

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	חשיפה לאלימות
.10	88.49*** (4,3372)	88.49***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-9.41***	-.15	מיגדר
			-15.30***	-.26	גיל
			.30	.01	מדד טיפוח
			1.84+	.03	דתיות
.06	59.06*** (4,3368)	76.82***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			12.90***	.24	הורות שלילית/פוגענית
			-1.80+	-.04	הורות חיובית
			1.25	.02	בקרה
			-1.03	-.02	ותרנות/נסיכות
.002	1.52 (5,3363)	47.90***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-.41	-.01	הדוניזם
			.25	.01	סדר
			-1.14	-.02	סטטוס
			-.09	-.002	משפחתיות
			-1.30	-.03	תרומה לחברה
.005	20.05*** (1,3362)	46.16***			<u>צעד רביעי</u>
			-4.48***	-.33	גיל*הורות שלילית
.003	11.39*** (1,3361)	43.97***			<u>צעד חמישי</u>
			-3.38***	-.24	מיגדר*הורות שלילית
.001	4.25* (1,3360)	41.53***			<u>צעד שישי</u>
			-2.06*	-.22	דתיות*בקרה
.001	4.83*** (1,3359)	39.42***			<u>צעד שביעי</u>
.16			-2.20*	-.27	משפחתיות*הורות שלילית סך הכל
					<u>בעיות מופנמות</u>
.019	15.98*** (4,3372)	15.98***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			6.44***	.11	מיגדר
			4.37***	.08	גיל
			-.84	-.02	מדד טיפוח
			1.53	.03	דתיות
.021	227.30*** (4,3368)	123.78***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			22.54***	.40	הורות שלילית/פוגענית
			-5.09***	-.09	הורות חיובית
			-2.27*	-.04	בקרה
			1.66+	.03	ותרנות/נסיכות
.010	8.63***	80.35***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
	(4,3363)				
			-0.16	-0.00	הדוניזם
			2.38*	.05	סדר
			-5.29***	-0.10	סטטוס
			-0.04	-0.00	משפחתיות
			-1.15	-0.02	תרומה לחברה
.24					סך הכל
					<u>בעיות מוחצנות</u>
.014	11.57*** (4,3372)	11.57***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-6.01***	-0.10	מיגדר
			-.37	-0.01	גיל
			-.36	-0.01	מדד טיפוח
			-2.74**	-0.05	דתיות
.265	309.65*** (4,3368)	162.73***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			21.53***	.36	הורות שלילית/פוגענית
			-2.38**	-0.04	הורות חיובית
			-13.14***	-0.23	בקרה
			6.75***	.11	ותרנות/נסיכות
.004	3.77** (5,3363)	102.00***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-0.03	-0.00	הדוניזם
			.48	.01	סדר
			1.60	.03	סטטוס
			-.42	-0.01	משפחתיות
			-3.97***	-0.08	תרומה לחברה
.002	11.44*** (1,3362)	95.83***			<u>צעד רביעי</u>
.002	10.59*** (1,3361)	90.40***	3.38***	.40	מיגדר*הורות חיובית
.001	6.51* (1,3360)	85.30***	3.25***	.35	גיל*הורות חיובית
.29			2.55*	.21	גיל*ותרנות/נסיכות סך הכל
					<u>בעיות חברתיות</u>
.009	7.25*** (4,3372)	7.25***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-4.67***	-0.08	מיגדר
			-2.48*	-0.04	גיל
			.29	.01	מדד טיפוח
			-.63	-0.01	דתיות
.140	138.96*** (4,3368)	73.69***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			17.24***	.32	הורות שלילית/פוגענית
			-5.46***	-0.11	הורות חיובית
			3.43***	.07	בקרה

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
.011	9.08*** (5,3363)	49.39***	2.64**	.05	ותרנות/נסיכות <u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-0.90	-0.02	הדוניזם
			1.25	.03	סדר
			-2.57**	-0.05	סטטוס
			-1.41	-0.04	משפחתיות
			-2.66**	-0.06	תרומה לחברה
.003	11.62*** (1,3362)	46.83***			<u>צעד רביעי</u>
.001	5.75* (1,3361)	44.16***	-3.41***	-0.24	מיגדר*הורות שלילית <u>צעד חמישי</u>
.001	4.41* (1,3360)	41.72***	2.40*	.23	סטטוס*הורות שלילית <u>צעד שישי</u>
.17			2.10	.40	סדר*הורות חיובית סך הכל
					<u>הפרעות חשיבה</u>
.007	5.68*** (4,3372)	5.68***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-1.61	-0.03	מיגדר
			4.49***	.08	גיל
			-.29	-0.01	מדד טיפוח
			.33	.01	דתיות
.113	107.77*** (4,3368)	57.08***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			15.82***	.30	הורות שלילית/פוגענית
			1.21	.02	הורות חיובית
			-4.23***	-0.08	בקרה
			4.49***	.08	ותרנות/נסיכות
.003	2.19+ (5,3363)	36.04***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			1.99*	.05	הדוניזם
			1.47	.03	סדר
			-2.03*	-0.04	סטטוס
			-.45	-0.01	משפחתיות
			-1.06	-0.02	תרומה לחברה
.002	6.69** (1,3362)	34.00***			<u>צעד רביעי</u>
.002	8.64** (1,3361)	32.38***	2.59**	.34	דתיות*הורות חיובית <u>צעד חמישי</u>
.13			2.94**	.40	תרומה*הורות חיובית סך הכל
					<u>קשב</u>
.011	9.24*** (4,3372)	9.24***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			1.50	.03	מיגדר

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
			4.50***	.08	גיל
			-.41	-.01	מדד טיפוח
			-2.77**	-.05	דתיות
.201	214.09*** (4,3368)	112.83***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			20.39***	.36	הורות שלילית/פוגענית
			-2.78**	-.05	הורות חיובית
			-6.66***	-.12	בקרה
			4.52***	.08	ותרנות/נסיכות
.003	2.88* (5,3363)	70.74***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			.69	.02	הדוניזם
			-.66	-.01	סדר
			-3.02**	-.06	סטטוס
			1.36	.04	משפחתיות
			-1.05	-.02	תרומה לחברה
.001	5.36* (1,3362)	66.15***			<u>צעד רביעי</u>
			-2.32*	-.26	מידר* בקרה
.001	5.91* (1,3361)	62.23***			<u>צעד חמישי</u>
.22			2.43*	.22	סטטוס* הורות שלילית סך הכל
					<u>נטילת סיכון</u>
.099	92.12*** (4,3368)	92.12***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-11.93***	-.20	מיגדר
			14.09***	.24	גיל
			-4.15***	-.07	מדד טיפוח
			-.69	-.01	דתיות
.147	163.28*** (4,3364)	136.58***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			9.37***	.16	הורות שלילית/פוגענית
			.92	.02	הורות חיובית
			-17.94***	-.33	בקרה
			4.51***	.07	ותרנות/נסיכות
.002	1.61 (5,3359)	84.74***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-.41	-.01	הדוניזם
			-2.17*	-.05	סדר
			1.86+	.04	סטטוס
			1.00	.03	משפחתיות
			-.23	-.01	תרומה לחברה
.003	15.55*** (1,3358)	80.14***			<u>צעד רביעי</u>
			3.94***	.13	מיגדר* בקרה
.001	4.91* (1,3357)	75.21***			<u>צעד חמישי</u>
.002	6.94**	71.07***	2.22*	.23	דתיות* בקרה <u>צעד שישי</u>

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
	(1,3356)				
.001	5.10*	67.27***	2.63**	.36	משפחתיות*הורות חיובית <u>צעד שביעי</u>
	(1,3355)				
.25			2.26*	.24	סדר*הורות שלילית סך הכל
					<u>דווקאיות</u>
.017	14.53***	14.53***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
	(4,3368)				
			-1.31	-0.02	מיגדר
			6.15***	.11	גיל
			-.73	-0.01	מדד טיפוח
			-2.88**	-0.05	דתיות
.204	220.74***	119.53***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
	(4,3364)				
			12.81***	.23	הורות שלילית/פוגענית
			1.86+	.04	הורות חיובית
			-12.89***	-.24	בקרה
			14.06***	.23	ותרנות/נסיכות
.009	8.23***	77.52***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
	(5,3359)				
			-.36	-0.01	הדוניזם
			-2.56*	-0.06	סדר
			2.56**	.05	סטטוס
			2.91**	.08	משפחתיות
			2.13*	.04	תרומה לחברה
.002	8.57**	72.75***			<u>צעד רביעי</u>
	(1,3358)				
.002	10.00**	68.75***	2.93**	.26	גיל*בקרה <u>צעד חמישי</u>
	(1,3357)				
.001	3.91*	64.75***	3.16**	.40	סטטוס*הורות חיובית <u>צעד שישי</u>
	(1,3356)				
.24			1.98*	.23	משפחתיות*הורות שלילית סך הכל
					<u>הפרות משמעת קלות</u>
.129	125.24***	125.24***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
	(4,3372)				
			-.03	-0.01	מיגדר
			22.31***	.37	גיל
			-1.21	-0.02	מדד טיפוח
			5.54***	.09	דתיות
.126	142.66***	144.47***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
	(4,3368)				
			7.77***	.13	הורות שלילית/פוגענית
			2.12*	.04	הורות חיובית
			-17.15***	-.31	בקרה
			5.85***	.09	ותרנות/נסיכות

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
.005	4.82*** (5,3363)	91.26***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			1.25	.03	הדוניזם
			-4.11***	-.09	סדר
			.60	.01	סטטוס
			2.54*	.06	משפחתיות
			-1.89+	-.04	תרומה לחברה
.004	16.45*** (1,3362)	86.31***			<u>צעד רביעי</u>
			4.06***	.44	גיל*הורות חיובית
.002	7.70** (1,3361)	81.23***			<u>צעד חמישי</u>
			2.78**	.24	גיל*לייס-פייר
.001	4.93* (1,3360)	76.55***			<u>צעד שישי</u>
			-2.22*	-.18	גיל*הורות שלילית
.001	4.50* (1,3359)	72.39***			<u>צעד שביעי</u>
			-2.12*	-.22	דתיות*בקרה
.001	4.55* (1,3358)	68.69***			<u>צעד שמיני</u>
			-2.13*	-.19	סטטוס*הורות שלילית
.27					סך הכל
					<u>ונדליזם</u>
.016	13.59*** (4,3372)	13.59***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-2.72**	-.05	מיגדר
			6.24***	.11	גיל
			1.06	.02	מדד טיפוח
			-1.74+	-.03	דתיות
.148	148.98*** (4,3368)	82.48***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			9.18***	.17	הורות שלילית/פוגענית
			1.26	.02	הורות חיובית
			-14.94***	-.28	בקרה
			7.89***	.13	ותרנות/נסיכות
.007	5.82*** (5,3363)	53.36***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-.55	-.01	הדוניזם
			-2.80**	-.06	סדר
			4.29***	.09	סטטוס
			-.78	-.02	משפחתיות
			-1.11	-.02	תרומה לחברה
.002	9.28** (1,3362)	50.33***			<u>צעד רביעי</u>
			-3.05**	-.26	מדד טיפוח* ותרנות/נסיכות
.002	8.11** (1,3361)	47.62***			<u>צעד חמישי</u>
			2.85**	.33	גיל*הורות חיובית
.002	6.89**	45.15***			<u>צעד שישי</u>

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
	(1,3360)				
.001	5.72* (1,3359)	42.89****	-2.63**	-.19	מיגדר*הורות שלילית <u>צעד שביעי</u>
.001	3.99* (1,3358)	40.77****	-2.39*	-.22	סטטוס*הורות שלילית <u>צעד שמיני</u>
.18			-2.00*	-.27	תרומה*הורות חיובית סך הכל
					<u>מוטיבציה פנימית ללמידה</u>
.003	2.16+ (4,3152)	2.16+			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-1.51	-.03	מיגדר
			.88	.02	גיל
			-1.81+	-.03	מדד טיפוח
.012	9.82*** (4,3148)	6.00***	2.02*	.04	דתיות <u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			-.66	-.01	הורות שלילית/פוגענית
			1.06	.02	הורות חיובית
			4.23***	.09	בקרה
.009	6.02*** (5,3143)	6.04***	-1.44	-.03	ותרנות/נסיכות <u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-1.10	-.03	הדוניזם
			-1.49	-.04	סדר
			.83	.02	סטטוס
			-1.97*	-.06	משפחתיות
.002	6.01* (1,3142)	6.05***	4.78***	.12	תרומה לחברה <u>צעד רביעי</u>
.001	3.90* (1,3141)	5.91***	-2.45*	-.26	גיל*בקרה <u>צעד חמישי</u>
.002	7.47** (1,3140)	6.02***	1.97*	.22	טיפוח*בקרה <u>צעד שישי</u>
.003	9.32** (1,3139)	6.23***	2.73**	.46	משפחתיות*הורות חיובית <u>צעד שביעי</u>
.03			-3.05**	-.67	סדר*הורות חיובית סך הכל

טבלה 23
ניבוי של הערכה למורה

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
					<u>הערכה/הוקרה – מורה</u>
.011	9.29*** (4,3368)	9.29***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			.47	.01	מיגדר
			-3.46***	-.06	גיל
			3.55***	.06	מדד טיפוח
			2.13*	.04	דתיות
.108	102.88*** (4,3364)	56.65***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			3.16**	.06	הורות שלילית/פוגענית
			8.42***	.17	הורות חיובית
			12.68***	.25	בקרה
			-1.18	-.02	ותרנות/נסיכות
.014	11.20*** (5,3359)	36.69***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-0.37	-.01	הדוניזם
			2.62**	.06	סדר
			-1.19	-.03	סטטוס
			.26	.01	משפחתיות
			4.95***	.11	תרומה לחברה
.003	12.94*** (1,3358)	37.91***			<u>צעד רביעי</u>
			-3.60***	-.34	גיל*בקרה
.002	8.51** (1,3357)	36.03***			<u>צעד חמישי</u>
			2.92**	.43	משפחתיות*הורות חיובית
.002	9.33** (1,3356)	34.45***			<u>צעד שישי</u>
			3.06**	.29	סטטוס*הורות שלילית
.14					סך הכל

טבלה 24
ניבוי של דיווחי המורים על הסתגלות

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
					<u>בעיות מוחצנות</u>
.046	12.97*** (4,1082)	12.97***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-7.07***	-.21	מיגדר
			1.39	.04	גיל
			-.81	-.03	מדד טיפוח
			.80	.03	דתיות
.014	3.99** (4,1078)	8.55***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			2.20*	.08	הורות שלילית/פוגענית
			2.09*	.07	הורות חיובית
			-3.24***	-.11	בקרה
			.11	.00	ותרנות/נסיכות

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
.008	1.82 (5,1073)	5.98***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-0.24	-0.01	הדוניזם
			.55	.03	סדר
			2.71**	.11	סטטוס
			-.79	-.04	משפחתיות
			-.29	-.01	תרומה לחברה
.07					סך הכל
					<u>בעיות מופנמות</u>
.029	8.21*** (4,1082)	8.21***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-3.95***	-.12	מיגדר
			-.30	-.01	גיל
			-3.75***	-.12	מדד טיפוח
			.96	.03	דתיות
.013	3.57** (4,1078)	5.93***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			-1.40	-.05	הורות שלילית/פוגענית
			-2.97**	-.11	הורות חיובית
			2.29*	.08	בקרה
			2.37*	.08	ותרנות/נסיכות
.008	1.88+ (5,1073)	4.39***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-1.00	-.04	הדוניזם
			-1.92+	-.09	סדר
			.21	.01	סטטוס
			1.07	.05	משפחתיות
			-.93	-.04	תרומה לחברה
.007	8.34** (1,1072)	4.70***			<u>צעד רביעי</u>
			-2.89**	-.63	מיגדר*בקרה
.006	7.63** (1,1071)	4.90***			<u>צעד חמישי</u>
			2.71**	.36	מדד טיפוח*הורות שלילית
.005	5.22* (1,1070)	4.94***			<u>צעד שישי</u>
			2.28*	.40	דתיות* ותרנות/נסיכות
.004	4.17* (1,1069)	4.91***			<u>צעד שביעי</u>
			-2.04*	-.40	מדד טיפוח*בקרה
.004	4.92* (1,1068)	4.92***			<u>צעד שמיני</u>
			-2.22*	-.53	משפחתיות*הורות שלילית
.08					סך הכל
					<u>בעיות למידה</u>
.041	11.70*** (4,1082)	11.70***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-6.03***	-.18	מיגדר
			.10	.00	גיל

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
			-2.16*	-.07	מדד טיפוח
			2.58**	.08	דתיות
.014	4.00** (4,1078)	7.91***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			1.82+	.06	הורות שלילית/פוגענית
			.28	.01	הורות חיובית
			-2.71**	-.10	בקרה
			.62	.02	ותרנות/נסיכות
.009	2.14+ (5,1073)	5.72***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-1.11	-.05	הדוניזם
			.29	.01	סדר
			3.15**	.12	סטטוס
			-.60	-.03	משפחתיות
			-.67	-.03	תרומה לחברה
.004	4.74* (1,1072)	5.67***			<u>צעד רביעי</u>
			2.18*	.49	גיל*הורות חיובית
.004	5.14* (1,1071)	5.65***			<u>צעד חמישי</u>
			-2.27*	-.49	מיגדר*בקרה
.004	4.46* (1,1070)	5.59***			<u>צעד שישי</u>
.08			2.11*	.36	דתיות* ותרנות/נסיכות סך הכל
					<u>וויסות</u>
.022	5.99*** (4,1080)				<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			1.73+	.05	מיגדר
			-3.18***	-.10	גיל
			-2.73**	-.09	מדד טיפוח
			-1.34	-.04	דתיות
.006	1.53 (4,1076)				<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			-1.19	-.04	הורות שלילית/פוגענית
			.15	.01	הורות חיובית
			1.24	.04	בקרה
			-.61	-.02	ותרנות/נסיכות
.009	2.10+ (5,1071)				<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			1.14	.05	הדוניזם
			.48	.02	סדר
			-3.05**	-.12	סטטוס
			-.53	-.03	משפחתיות
			1.40	.06	תרומה לחברה
.005	5.63* (1,1070)				<u>צעד רביעי</u>
			2.37*	.60	מיגדר*הורות חיובית
.006	6.79** (1,1069)				<u>צעד חמישי</u>

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
.05			-2.61**	-.61	גיל* הורות חיובית סך הכל
<u>אסרטיביות</u>					
.015	4.13** (4,1080)	4.13**			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			2.27*	.07	מיגדר
			3.07**	.10	גיל
			-.06	-.00	מדד טיפוח
			.96	.03	דתיות
.009	2.41* (4,1076)	3.28***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			1.07	.04	הורות שלילית/פוגענית
			2.32*	.08	הורות חיובית
			-1.42	-.05	בקרה
			-2.18*	-.07	ותרנות/נסיכות
.017	3.78** (5,1071)	3.50***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			3.41***	.15	הדוניזם
			.26	.01	סדר
			-2.84**	-.11	סטטוס
			-1.00	-.05	משפחתיות
			1.47	.06	תרומה לחברה
.007	7.74** (1,1070)	3.82***			<u>צעד רביעי</u>
.05			2.78**	.54	מדד טיפוח* בקרה סך הכל
<u>יעילות למידה</u>					
.021	5.88*** (4,1080)	5.88***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			4.72***	.14	מיגדר
			.58	.06	גיל
			.06	.00	מדד טיפוח
			.02	.00	דתיות
.011	3.02* (4,1076)	4.47***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			-.53	-.02	הורות שלילית/פוגענית
			1.21	.04	הורות חיובית
			1.30	.05	בקרה
			-1.53	-.05	ותרנות/נסיכות
.023	5.24*** (5,1071)	4.82***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			2.91**	.13	הדוניזם
			1.03	.05	סדר
			-4.45***	-.18	סטטוס
			-1.00	-.05	משפחתיות
			1.55	.06	תרומה לחברה
.007	7.45** (1,1070)	5.04***			<u>צעד רביעי</u>
			-2.73**	-.47	דתיות* ותרנות/נסיכות

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
.006	6.39* (1,1069)	5.15***			<u>צעד חמישי</u>
.07			2.53*	.55	מיגדר*בקרה סך הכל
<u>קומפוטנטיות חברתית</u>					
.016	4.41** (4,1080)	4.41**			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			3.33***	.10	מיגדר
			.68	.02	גיל
			-.33	-.01	מדד טיפוח
			-2.05*	-.07	דתיות
.018	4.93*** (4,1076)	4.70***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			.02	.00	הורות שלילית/פוגענית
			3.91***	.14	הורות חיובית
			-1.77+	-.06	בקרה
			-.97	-.03	ותרנות/נסיכות
.013	3.02** (5,1071)	4.08***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			1.71+	.08	הדוניזם
			1.03	.05	סדר
			-2.80**	-.11	סטטוס
			-1.93+	-.10	משפחתיות
			2.21*	.09	תרומה לחברה
.009	9.70** (1,1070)	4.51***			<u>צעד רביעי</u>
			3.12**	.60	מדד טיפוח*בקרה
.005	5.19* (1,1069)	4.58***			<u>צעד חמישי</u>
.06			2.28*	.56	מיגדר*הורות חיובית סך הכל

טבלה 25
ניבוי של הישגים לימודיים ומעמד חברתי

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
.003	2.41* (4,3297)	2.41*			<u>הישגים כלליים (תלמיד)</u> <u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-.46	-.01	מיגדר
			-2.72**	-.05	גיל
			-1.19	-.02	מדד טיפוח
			-.86	-.02	דתיות
.078	69.61*** (4,3293)	36.11***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			-6.37***	-.12	הורות שלילית/פוגענית
			2.86**	.06	הורות חיובית
			10.56***	.21	בקרה
			.77	.01	ותרנות/נסיכות
.004	2.82* (4,3293)	23.37***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
	(5,3288)		1.86+	.05	הדוניזם
			1.34	.03	סדר
			-2.76**	-.06	סטטוס
			-1.78+	-.05	משפחתיות
			.32	.01	תרומה לחברה
.004	14.95*** (1,3287)	22.86***			<u>צעד רביעי</u>
			-3.87***	-.48	גיל*הורות חיובית
.002	7.31** (1,3286)	21.86***			<u>צעד חמישי</u>
			2.70**	.37	מיגדר*הורות חיובית
.001	4.69* (1,3285)	20.81***			<u>צעד שישי</u>
			-2.17*	-.20	דתיות* ותרנות/נסיכות
.001	4.70* (1,3284)	19.89***			<u>צעד שביעי</u>
			-2.17*	-.23	מדד טיפוח* בקרה
.001	4.34* (1,3283)	19.04***			<u>צעד שמיני</u>
			-2.08*	-.20	מיגדר* ותרנות/נסיכות
.002	5.58* (1,3282)	18.36***			<u>צעד תשיעי</u>
			2.36*	.33	הדוניזם*הורות חיובית
.002	6.95** (1,3281)	17.82***			<u>צעד עשירי</u>
			-2.64**	-.44	סטטוס*הורות חיובית
.10					סך הכל
					<u>מעמד חברתי בכיתה</u>
.008	6.65*** (4,3292)	6.65***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-1.48	-.03	מיגדר
			3.25***	.06	גיל
			3.64***	.06	מדד טיפוח
			.97	.02	דתיות
.042	36.71*** (4,3288)	21.82***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			-2.65**	-.05	הורות שלילית/פוגענית
			8.89***	.19	הורות חיובית
			-3.63***	-.07	בקרה
			5.31***	.10	ותרנות/נסיכות
.033	23.66*** (5,3283)	22.99***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			1.14	.03	הדוניזם
			-.40	-.01	סדר
			7.41***	.16	סטטוס
			-3.16**	-.09	משפחתיות
			4.32***	.10	תרומה לחברה
.004	13.60*** (1,3282)	22.40***			<u>צעד רביעי</u>

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
.002	5.84* (1,3281)	21.33***	3.69***	.45	מיגדר*בקרה צעד חמישי
.09			2.42*	.34	הדוניזם*הורות חיובית סך הכל
הישגים כלליים (מורה)					
צעד ראשון (משתני רקע)					
.022	4.98*** (4,868)	4.98***			
			3.10**	.11	מיגדר
			-1.06	-.04	גיל
			-2.10*	-.08	מדד טיפוח
			-1.49	-.06	דתיות
.025	5.59*** (4,864)	5.34***			צעד שני (משתני הורות)
			-2.51*	-.10	הורות שלילית/פוגענית
			-.26	-.01	הורות חיובית
			2.49*	.10	בקרה
			-1.17	-.04	ותרנות/נסיכות
.026	4.85*** (5,859)	5.22***			צעד שלישי (משתני ערכים)
			.43	.02	הדוניזם
			-.15	-.01	סדר
			-4.73***	-.21	סטטוס
			1.16	.07	משפחתיות
			.63	.03	תרומה לחברה
.008	7.42** (1,858)	5.42***			צעד רביעי
			2.72**	.65	מיגדר*בקרה
.007	6.99** (1,857)	5.56***			צעד חמישי
.09			-2.64**	-.66	גיל*הורות חיובית סך הכל

טבלה 26
ניבוי של תפיסת הכיתה

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
גבולות בכיתה (תלמיד)					
צעד ראשון (משתני רקע)					
.064	58.05*** (4,3369)	58.05***			
			2.50*	.04	מיגדר
			-14.43***	-.25	גיל
			3.11**	.05	מדד טיפוח
			-6.47***	-.11	דתיות
.036	33.26*** (4,3365)	46.77***			צעד שני (משתני הורות)
			3.90***	.07	הורות שלילית/פוגענית
			5.63***	.11	הורות חיובית

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
			6.62***	.13	בקרה
			-.60	-.01	ותרנות/נסיכות
.022	16.48*** (5,3360)	35.78***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			1.66+	.04	הדוניזם
			5.30***	.12	סדר
			-3.86***	-.08	סטטוס
			1.28	.04	משפחתיות
			1.39	.03	תרומה לחברה
.001	5.02* (1,3359)	33.62***			<u>צעד רביעי</u>
			-2.24*	-.29	דתיות*הורות חיובית
.001	5.74* (1,3358)	31.81***			<u>צעד חמישי</u>
			-2.40*	-.29	גיל*הורות חיובית
.005	18.51*** (1,3357)	31.13***			<u>צעד שישי</u>
			4.30***	.64	משפחתיות*הורות חיובית
.003	11.40*** (1,3356)	30.06***			<u>צעד שביעי</u>
			3.38***	.30	תרומה לחברה*הורות שלילית
.001	4.61* (1,3355)	28.68***			<u>צעד שמיני</u>
.13			2.15*	.41	תרומה לחברה*הורות חיובית סך הכל
					<u>אווירה לימודית חיובית (תלמיד)</u>
.011	9.12*** (4,3369)	9.12***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-2.45*	-.04	מיגדר
			-4.55***	-.08	גיל
			-.11	-.00	מדד טיפוח
			2.17*	.04	דתיות
.047	42.19*** (4,3365)	25.88***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			-7.63***	-.15	הורות שלילית/פוגענית
			.45	.01	הורות חיובית
			8.06***	.16	בקרה
			3.08**	.06	ותרנות/נסיכות
.016	11.92*** (5,3360)	20.77***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-1.36	-.04	הדוניזם
			1.17	.03	סדר
			5.04***	.11	סטטוס
			-4.91***	-.14	משפחתיות
			3.24***	.07	תרומה לחברה
.002	8.06** (1,3359)	19.90***			<u>צעד רביעי</u>
			2.84**	.37	מדד טיפוח*הורות חיובית
.002	7.21** (1,3358)	19.09***			<u>צעד חמישי</u>

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
.002	6.29* (1,3357)	18.32***	2.69**	.21	מדד טיפוח*הורות שלילית <u>צעד שישי</u>
.08			2.51*	.35	תרומה לחברה*הורות חיובית סך הכל
קשר (תלמיד)					
.002	1.41 (4,3369)	1.41			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			.54	.01	מיגדר
			-.29	-.01	גיל
			.50	.01	מדד טיפוח
			-2.32*	-.04	דתיות
.034	29.95*** (4,3365)	15.70***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			.31	.01	הורות שלילית/פוגענית
			6.10***	.13	הורות חיובית
			5.22***	.11	בקרה
			.90	.02	ותרנות/נסיכות
.007	5.03*** (5,3360)	11.66***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			.92	.02	הדוניזם
			-.27	-.01	סדר
			-2.82**	-.06	סטטוס
			-.86	-.03	משפחתיות
			4.60***	.11	תרומה לחברה
.002	7.40** (1,3359)	11.37***			<u>צעד רביעי</u>
			2.72**	.20	מדד טיפוח*הורות שלילית
.002	5.90* (1,3358)	11.02***			<u>צעד חמישי</u>
			-2.43*	-.33	דתיות*הורות חיובית
.002	6.56** (1,3357)	10.76***			<u>צעד שישי</u>
			-2.56**	-.26	גיל*בקרה
.003	11.14*** (1,3356)	10.81***			<u>צעד שביעי</u>
			3.34***	.52	משפחתיות*הורות חיובית
.002	6.72** (1,3355)	10.60***			<u>צעד שמיני</u>
			2.59**	.26	סטטוס*הורות שלילית
.05					סך הכל
חברותיות (תלמיד)					
.032	27.66*** (4,3369)	27.66***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-.86	-.02	מיגדר
			-4.38***	-.08	גיל
			5.66***	.10	מדד טיפוח
			5.62***	.10	דתיות
.027	23.72***	26.06***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
	(4,3365)		.76	.02	הורות שלילית/פוגענית
			7.77***	.16	הורות חיובית
			.95	.02	בקרה
			-.98	-.02	ותרנות/נסיכות
.005	3.87** (5,3360)	17.59***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			1.23	.03	הדוניזם
			-.62	-.02	סדר
			.80	.02	סטטוס
			.07	.00	משפחתיות
			2.65**	.06	תרומה לחברה
.001	5.08* (1,3359)	16.72***			<u>צעד רביעי</u>
.005	16.29*** (1,3358)	16.76***	2.25*	.27	מיגדר*בקרה
					<u>צעד חמישי</u>
.07			4.04***	.56	הדוניזם*הורות חיובית סך הכל
					<u>גבולות בכיתה (מורה)</u>
.242	123.39*** (4,1544)	123.39***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-.37	-.01	מיגדר
			-21.70***	-.48	גיל
			-.36	-.01	מדד טיפוח
			-5.50***	-.13	דתיות
.002	1.00 (4,1540)	62.19***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			-.23	-.01	הורות שלילית/פוגענית
			-1.11	-.03	הורות חיובית
			-.63	-.02	בקרה
			-1.28	-.03	ותרנות/נסיכות
.010	4.08*** (5,1535)	40.23***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-1.67+	-.06	הדוניזם
			-.15	-.01	סדר
			4.30***	.12	סטטוס
			.22	.01	משפחתיות
			-1.99*	-.06	תרומה לחברה
.25					סך הכל
					<u>אווירה לימודית חיובית (מורה)</u>
.054	22.18*** (4,1544)	22.18***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			2.63**	.07	מיגדר
			-6.30***	-.16	גיל
			2.97**	.08	מדד טיפוח
			4.61***	.12	דתיות
.009	3.53** (4,1540)	12.93***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
			-.15	-.00	הורות שלילית/פוגענית
			-.35	-.01	הורות חיובית
			3.45***	.10	בקרה
			-.09	-.00	ותרנות/נסיכות
.006	1.88+ (5,1535)	8.70***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			1.82+	.07	הדוניזם
			-.69	-.03	סדר
			1.75+	.06	סטטוס
			-.05	-.00	משפחתיות
			-1.19	-.04	תרומה לחברה
.008	13.01*** (1,1534)	9.07***			<u>צעד רביעי</u>
.08			-3.61***	-.51	מדד טיפוח* ותרנות/נסיכות סך הכל
					<u>חברותיות (מורה)</u>
.016	6.45*** (4,1544)	6.45***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-1.88+	-.05	מיגדר
			-3.72***	-.10	גיל
			2.54*	.07	מדד טיפוח
			.79	.02	דתיות
.001	.39 (4,1540)	3.42***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			.49	.02	הורות שלילית/פוגענית
			-.28	-.01	הורות חיובית
			1.02	.03	בקרה
			-.36	-.01	ותרנות/נסיכות
.006	2.03+ (5,1535)	2.89***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			.16	.01	הדוניזם
			2.55*	.09	סדר
			-1.80+	-.06	סטטוס
			-1.43	-.06	משפחתיות
			.76	.03	תרומה לחברה
.005	8.12** (1,1534)	3.28***			<u>צעד רביעי</u>
.005	8.13** (1,1533)	3.61***	2.85**	.32	מדד טיפוח* הורות שלילית <u>צעד חמישי</u>
.03			2.85**	.53	מיגדר* בקרה סך הכל

טבלה 27.

רגרסיות אל משתנים סוציומטריים

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	מנהיג
.006	4.72*** (4,3372)	4.72***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-2.60**	-.05	מיגדר
			-1.71+	-.03	גיל
			-.49	-.01	מדד טיפוח
			2.69**	.05	דתיות
.014	12.01*** (4,3368)	8.40***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			-.34	-.01	הורות שלילית/פוגענית
			6.08***	.13	הורות חיובית
			-1.90+	-.04	בקרה
			-.34	-.01	ותרנות/נסיכות
.008	5.35*** (5,3363)	4.26***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-.02	-.00	הדוניזם
			1.00	.03	סדר
			-2.02*	-.04	סטטוס
			-1.46	-.04	משפחתיות
			4.79***	.11	תרומה לחברה
.002	6.97** (1,3362)	7.25***			<u>צעד רביעי</u>
			2.64**	.35	מדד טיפוח*הורות חיובית
.002	7.91** (1,3361)	7.31***			<u>צעד חמישי</u>
			-2.81**	-.33	דתיות*בקרה
.001	4.70* (1,3360)	7.15***			<u>צעד שישי</u>
			2.17*	.27	מיגדר*בקרה
.001	3.93* (1,3359)	6.97***			<u>צעד שביעי</u>
.03			1.98*	.19	מיגדר* ותרנות/נסיכות סך הכל
					חברותי
.005	4.63*** (4,3372)	4.63***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			1.95+	.03	מיגדר
			-.31	-.01	גיל
			.67	.01	מדד טיפוח
			3.38***	.06	דתיות
.022	18.74*** (4,3368)	11.73***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			-1.62	-.03	הורות שלילית/פוגענית
			6.89***	.14	הורות חיובית
			-3.54***	-.07	בקרה
			2.37*	.04	ותרנות/נסיכות

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
.010	6.81*** (5,3363)	9.90***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			.99	.03	הדוניזם
			-.23	-.01	סדר
			-1.48	-.03	סטטוס
			-1.60	-.05	משפחתיות
			5.54***	.13	תרומה לחברה
.002	6.98** (1,3362)	9.71***			<u>צעד רביעי</u>
			2.64**	.20	מיגדר*הורות שלילית
.002	6.21* (1,3361)	9.49***			<u>צעד חמישי</u>
			2.49*	.27	מדד טיפוח*בקרה
.002	5.38* (1,3360)	9.24***			<u>צעד שישי</u>
			-2.32*	-.28	דתיות*בקרה
.04					סך הכל
					<u>פרוסוציאלי</u>
.040	35.04*** (4,3368)	35.04***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			9.98***	.17	מיגדר
			-3.20***	-.06	גיל
			2.69**	.05	מדד טיפוח
			3.25***	.06	דתיות
.024	21.17*** (4,3364)	28.53***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			.89	.02	הורות שלילית/פוגענית
			6.14***	.13	הורות חיובית
			2.57**	.05	בקרה
			-1.90+	-.03	ותרנות/נסיכות
.013	9.82*** (5,3359)	21.56***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			1.08	.03	הדוניזם
			1.32	.03	סדר
			-4.92***	-.11	סטטוס
			-1.27	-.04	משפחתיות
			5.60***	.13	תרומה לחברה
.001	4.31* (1,3358)	20.35***			<u>צעד רביעי</u>
			2.08*	.25	מיגדר*בקרה
.08					סך הכל
					<u>בוס</u>
.005	4.18** (4,3372)	4.18**			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-2.75**	-.05	מיגדר
			-2.17*	-.04	גיל
			-.87	-.02	מדד טיפוח
			1.55	.03	דתיות
.010	8.15***	6.19***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
	(4,3368)		2.33*	.05	הורות שלילית/פוגענית
			4.58***	.10	הורות חיובית
			-3.98***	-.08	בקרה
			1.21	.02	ותרנות/נסיכות
.008	5.36*** (5,3363)	5.89***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			.71	.02	הדוניזם
			2.22*	.06	סדר
			2.92**	.06	סטטוס
			-3.72***	-.11	משפחתיות
			1.57	.04	תרומה לחברה
.002	8.56** (1,3362)	6.10***			<u>צעד רביעי</u>
			2.93**	.39	מדד טיפוח*הורות חיובית
.002	6.51* (1,3361)	6.13***			<u>צעד חמישי</u>
			-2.55*	-.36	דתיות*הורות חיובית
.001	3.97* (1,3360)	6.00***			<u>צעד שישי</u>
			1.99*	.20	גיל*בקרה
.03					סך הכל
					תוקפן
.113	107.34*** (4,3372)	107.34***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			-19.85***	-.32	מיגדר
			-3.36***	-.06	גיל
			.31	.01	מדד טיפוח
			4.18***	.07	דתיות
.021	20.01*** (4,3368)	64.88***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			3.57***	.07	הורות שלילית/פוגענית
			2.40*	.05	הורות חיובית
			-6.48***	-.13	בקרה
			2.52*	.04	ותרנות/נסיכות
.010	7.83*** (5,3363)	43.35***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-.44	-.01	הדוניזם
			1.73+	.04	סדר
			5.25***	.11	סטטוס
			-3.45***	-.09	משפחתיות
			.61	.01	תרומה לחברה
.003	10.02** (1,3362)	41.07***			<u>צעד רביעי</u>
			3.17**	.30	גיל*בקרה
.002	7.20** (1,3361)	38.89***			<u>צעד חמישי</u>
			2.68**	.27	מדד טיפוח*בקרה
.002	7.75** (1,3360)	37.01***			<u>צעד שישי</u>

ΔR^2	(df) F change	(df) F	t	β	
.15			2.78**	.41	משפחתיות*הורות חיובית סך הכל
מופנם					
.009	7.38*** (4,3372)	7.38***			<u>צעד ראשון (משתני רקע)</u>
			1.47	.03	מיגדר
			-3.03**	-.05	גיל
			.56	.01	מדד טיפוח
			3.41***	.06	דתיות
.011	9.67*** (4,3368)	8.56***			<u>צעד שני (משתני הורות)</u>
			2.78**	.06	הורות שלילית/פוגענית
			-3.06**	-.06	הורות חיובית
			4.22***	.09	בקרה
			-1.19	-.02	ותרנות/נסיכות
.003	1.78 (5,3363)	5.96***			<u>צעד שלישי (משתני ערכים)</u>
			-.46	-.01	הדוניזם
			.58	.01	סדר
			-1.24	-.03	סטטוס
			-.76	-.02	משפחתיות
			-.86	-.02	תרומה לחברה
.002	6.82** (1,3362)	6.03***			<u>צעד רביעי</u>
.001	4.88* (1,3361)	5.96***	-2.61**	-.25	מיגדר* ותרנות/נסיכות <u>צעד חמישי</u>
.001	3.93* (1,3360)	5.84***	2.21*	.21	דתיות* ותרנות/נסיכות <u>צעד שישי</u>
.03			-1.98*	-.25	מיגדר*בקרה סך הכל

3. ניתוחים נוספים

משתני רקע

מספר בדיקות נוספות נערכו על מנת לבחון השפעת משתני רקע שונים מלבד גיל, מין ואחוזוני טיפוח. ספציפית נבחנו ילידי הארץ מול עולים חדשים, ילדים ממשפחות שלמות לעומת משפחות לא שלמות, השכלת הורים, מקום מגורים ודרגת דתיות (דתיים, מסורתיים וחילוניים). ככלל כל הניתוחים הללו הצביעו על הבדלים לא גדולים בין הקבוצות השונות שהגיעו לכדי 2% שונות מוסברת לכל היותר (ראה נספח 11). בהשוואה בין עולים חדשים לותיקים ההבדלים העיקריים היו בתחום החברתי. עולים חדשים דיווחו על מעמד חברתי נמוך יותר בכיתתם בהשוואה לותיקים וגם חבריהם לכיתה אישרו זאת שכן הם ציינו אותם כפחות מנהיגים, פחות חברותיים ופחות פרו-סוציאליים. לגבי ילדים ממשפחות לא שלמות הממצא הבולט (גם הוא רק 1% שונות מוסברת) היה רמה נמוכה יותר בלימודים בקרב ילדים אלו בהשוואה לילדים ממשפחות שלמות. השכלת הורים הייתה קשורה להישגים בלימודים (2.5% שונות מוסברת), ואילו מקום מגורים (למשל עיירות פיתוח לעומת השאר) לא הסביר אפילו אחוז אחד של שונות. לבסוף, בהשוואה בין דרגות דתיות שונות - בהשוואה לאחרים, דתיים מדווחים על יותר כבוד להורה ולמורה, על רמה גבוהה יותר של בקרה הורית, ועל קשרים חבריים יותר בבית הספר (כל אלו 1% עד 2% שונות מוסברת).

תרומה אינדיווידואלית לעומת תרומה כיתתית

במחקר הנוכחי נבחנו התרומות של היחסים עם ההורים (משתנה אינדיווידואלי) למשתנים שונים. עם זאת ברור שהכיתות שנדגמו שונות אלו מאלו ויתכן שחלק מן השונות באווירת הכיתה או בכבוד למורה קשור בהבדלים בין-כיתתיים ולא בהבדלים אינדיבידואליים. על מנת לבחון את התרומה היחסית של שני מקורות אלו למשתני הכיתה נערך חישוב של Intra-class correlation (ICC) בעזרת מודל חישובי mixed model בתוכנת SPSS. ערך ה ICC מציין את אחוז השונות שמוסברת במשתנה כפונקציה של הבדלים בין הכיתות ולא כפונקציה של הבדלים אינדיווידואליים. החישובים הצביעו על שונות מוסברת שנעה מ 9% לגבי ההערכה/הוקרה למורה ועד 15% לגבי הקשר עם המורה (14% גבולות בכיתה, 12% אוירה לימודית חיובית בכיתה, 13% קשר חברתי טוב בכיתה). במילים אחרות הבדלים בין-כיתתיים הסבירו רמת שונות נמוכה יחסית גם בהיבטים שעל פניו אמורים להיות מאפיינים שמייחדים את הכיתה ואילו השונות האינדיווידואלית גם בתוך כיתות הייתה גבוהה יחסית.

דיון

כללי

כפי שתואר במבוא לעבודה זו, במהלך העשור האחרון הועלו טענות שכיחות ביותר של אנשי חינוך, חוקרים ועיתונאים שההורות למתבגרים בארץ מאופיינת בקשיים בתחום של הצבת גבולות ודרישות להתנהגות מרוסנת (הצבת דרישות להתנהגות בוגרת). למרות זאת אין כיום מחקר מקיף שבחן את המאפיינים של הורות למתבגרים בארץ ובמיוחד את ההיבט של הסמכות ההורית והשלכותיו על תפקודם של הצעירים בבית הספר. ההתרשמויות הקיימות משקפות תחושות אישיות או התנסויות אישיות, ולעיתים מחקרים בקנה מידה קטן אך אין להן תיקוף מחקרי ברור במידגם מייצג של בני נוער. ממצאי המחקר הנוכחי מציגים תמונה ברורה יחסית של מאפייני ההורות למתבגרים בישראל ותומכים באופן בולט בהתרשמויות אלו ואף מוסיפים להם תובנות רבות. במדגם מייצג של מתבגרים (בנים ובנות) בכיתות ח' וכיתות י"א בבתי ספר שמייצגים חתכים סוציאקונומיים שונים נמצאו ממצאים ברורים למדי לגבי מאפייני ההורות בישראל. יש לציין שהממצאים לגבי המאפיינים של ההורות למתבגרים בארץ היו דומים מאוד בקבוצות שונות (דתיים וחילוניים, אחוזוני טיפוח שונים, שכבות גיל שונות, עולים וותיקים ואף כאלו המתגוררים בערים הגדולות או בפריפריה). ההבדלים בין הקבוצות השונות שמייצגות אוכלוסיות שונות לא עלו על פי רוב על 2%-3% מן ההבדלים האינדיווידואליים (השונות המוסברת). ניתן אפוא לומר שהממצאים שמדווחים להלן מייצגים תרבות יחסי הורים ומתבגרים בישראל שהיא מוכללת מעבר לקבוצות אוכלוסיה שונות, גם כאלו שניתן היה לצפות שתהיינה שונות זו מזו. מבחינה זו בפנינו תרבות יחסי הורים ומתבגרים ישראלית הומוגנית יחסית ואוניברסאלית: לפחות בתחום זה כור ההיתוך הצליח. סקירת הממצאים תעשה ראשית על פי שאלות המחקר ואח"כ יעשה סיכום רחב ודיון בהם תוך העלאת המלצות והצעות לפעולה.

סיכום הממצאים

מטרת המחקר הראשונה הייתה לעמוד על השכיחות היחסית של דפוסי הורות שונים (למשל, סמכותני, בר-סמכא ומתירני) בקרב הורים למתבגרים. ממצאי המחקר מצביעים על שכיחות נמוכה יחסית (כשליש) של בני נוער שמדווחים על חוויה של דפוס הורות חם ומציב גבולות המוכר בספרות כדפוס הורות אוטוריטטיבי (בר-סמכא). דפוס חיובי זה מאופיין ברמת קרבה גבוהה שבמסגרתה המתבגר חש שהוא יכול לפנות להורה בעת מצוקה ולזכות לסיוע אינסטרומנטאלי ורגשי. בנוסף מאופיין דפוס זה ברמה גבוהה של פיקוח ובקרה שכוללים דרישות להתנהגות מרוסנת ובוגרת יחד עם עידוד משא ומתן ושיח פתוח עם המתבגר לגבי הדרישות ממנו והחוקים המשפחתיים. במחקרנו מצאנו שצעירים וצעירות שחווים דפוס זה של הורות הם אכן בעלי התפקוד וההסתגלות הטובים ביותר בבית הספר בכל מימדי ההסתגלות (אקדמית התנהגותית, חברתית, רגשית). על כך נפרט בהמשך.

עוד כ 30% מדווחים אף הם על חוויה של קשר חם וקרוב, אך לגבי מימד הסמכות ההורית יחסיהם עם הוריהם מאופיינים לפי תפיסתם בדפוס הורות ותרני. במקרה זה גם אם ההורים מציבים ציפיות וחוקים הם אינם נוטים לאכוף זאת ולמעשה נוטים לוותר לילד ולאפשר לו לעשות כרצונו – זאת, גם בתחומים שבהם לילד עצמו ברור שהתנהגותו חורגת מן המותר והרצוי. המתבגרים שדיווחו על דפוס הורות זה נטו לציין שהם מרגישים ש"מגיע להם" וש"התפקיד העיקרי של ההורים הוא לפנק את הילדים ולמלא את משאלותיהם". במשולב נראה שכשני שליש מבני הנוער חווים הורות מעורבת וקרובה – אחוז הדומה לזה שמדווח במדינות מערביות אחרות. עם זאת, למרות שליש מבני הנוער חווים הורות חמה וקרובה כזו, מחצית מתוכם חווים הורות שמבחינת הפעלת הסמכות היא ותרנית ו"מפנקת". מבחינת תפקודם צעירים אלו שחווים הורות ותרנית מראים תמונה מעורבת. הם אינם מתפקדים כה גרוע כמו צעירים שחווים הורות מעורבת ופולשנית או הורות מזניחה ופוגעת

(ראה התייחסות לכך בהמשך) אך רמת הבקרה הנמוכה של הוריהם באה לידי ביטוי ברמה נמוכה יותר של תפקוד אקדמי ובשכיחות גבוהה במיוחד של עבירות משמעת "קלות", ונדליזם, חוסר כבוד למורה ועוד.

מעל 20% מן המתבגרים בישראל חווים הורות מעורבת ופולשנית. מדובר בהורים המעורבים בחיי ילדיהם ושילדיהם חשים קרובים יחסית אליהם אולם ההורים משתמשים בנוסף בעירור אשמה, בענישה פוגעת, ובחודרנות פסיכולוגית. יחסיהם עם ילדיהם מאופיינים גם ברמה גבוהה של קונפליקטים. כזכור אחת ממטרות המחקר הייתה לזהות את המידה שבה בעיה בגבולות לא מותאמים כגון עירור אשמה, לכידות יתר - Enmeshment, וחודרנות פסיכולוגית קיימת ביחסי הורים למתבגרים בישראל. מן הממצאים עולה שכחמישית מבני הנוער מדווחים על קשיים עם הוריהם בתחום זה למרות שהם תופסים את הוריהם כמעורבים ואיכפתיים. דפוס ייחודי זה לא תואר עד כה בספרות כדפוס שכיח. על פניו נראה כאילו דפוס זה חופף במידת מה לדפוס האוטוריטרי (סמכותני) שתואר בספרות רבות בהקשר של מאפייני ההורות בעיקר בארה"ב. אך בישראל דפוס זה כולל גם ערור אשמה וקונפליקטים – ולא רק משמעת חמורה וענישה נוקשה שמאפיינים דפוס זה בארה"ב. יתרה מזאת, הדפוס המעורב/פולשני שזיהינו כולל רמות גבוהות של חוסר ומעורבות הורית ולא קור וריחוק המאפיינים בדרך כלל את ההורות האוטוריטרית - סמכותנית. דפוס נוסף שמתואר בספרות ויש לו דמיון מסוים לדפוס המעורב/פולשני הוא דפוס הורות שמאופיין בהגנת יתר (Overprotection). דפוס הורות זה מתואר ככולל מעורבות וקרבה רבה בין ההורים לילדים יחד עם אי הענקת אוטונומיה והשגחה ופיקוח (בקרה) מאוד מקרוב. אלא שהדפוס שזוהה במחקרנו מאופיין לא רק באי הענקת או עידוד אוטונומיה אלא גם בפולשנות שכוללת חודרנות פסיכולוגית (למשל, "ההורה מנסה להגיד לי מה אני מרגיש כאשר הוא לא ממש יודע") וגם עירור אשמה. למעשה, הדפוס המעורב/פולשני אותו זיהינו מזכיר מאוד את התיאור הפרוטוטיפי בספרות ההומור בישראל של האם היהודיה או האם הפולנייה (גרבוז, 1989) שמעורבת מאוד בחיי ילדיה תוך שהיא משתמשת בעירור אשמה ובחודרנות פסיכולוגית רבה כדי להחזיק את הילד קרוב אליה ולגרום לו לחוש צורך לרצותה. במחקר הנוכחי בו נכלל מידגם מייצג של צעירים בכיתות ח' וי"א ממיגזרים שונים בחברה הישראלית (דתיים וחילוניים, עיירות פיתוח וערים גדולות וכד') לא נמצא קשר בין רקע סוציאקונומי או מוצא עדתי לבין דפוס זה. כלומר, מדובר בדפוס רווח למדי שמאופיין חוויה של כחמישית מן המתבגרים בישראל, לאו דווקא בתלות במוצא האתני. מעניין שעל אף שדפוס זה של "האם היהודיה" מוכר כפרוטוטיפ ויש אליו התייחסות רבה בספרות, בקולנוע ובטיפול הקליני, המחקר הבינלאומי לגבי יחסי הורה-ילד לא זיהה דפוס זה אלא כאשר מדובר היה בתיאורי מקרה קליניים או בתיאורים אנקדוטיים. המחקר הנוכחי מאפשר זיהוי דפוס זה של הורות ומציע שלפחות בישראל מדובר בקבוצה משמעותית ולא שולית של בני-נוער. חשוב לציין שבמחקר הנוכחי מדובר בדפוס המאופיין את שני הורים ולא רק את האם. מתבגרים שחוו דפוס הורות זה נוטים להציג תמונת תפקוד בעייתית שמשקפת הן בתחום הבעיות המוחצנות והן בתחום הבעיות המופנמות, והתיפקוד האקדמי (ראה בהמשך).

לבסוף כ – 15% מבני הנוער חווים קשר לא מושקע מצד ההורים שכולל גם חוויה של דחיה חזקה מצד ההורים כלפי הילד. מדובר בדפוס מזניח ופוגע במסגרתו ההורים מבטאים מעט חוסר וקרבה ואף אינם נוטים להציב דרישות להתנהגות בוגרת או חוקים משפחתיים. בנוסף, ההורים נתפסים כמפגינים רמות גבוהות של הורות פוגעת שבאה לידי ביטוי בענישה מחמירה ושליטה פסיכולוגית וכן היחסים מאופיינים ברמות גבוהות של קונפליקט. במקרה זה נראה שההורים נתפסים הן כמזניחים והן כפוגעים ודוחים. מתבגרים שחוו דפוס זה הציגו את רמות התפקוד הנמוכות ביותר במדגם – על פי רוב נמוך יותר מאשר אלו שחוו הורות מעורבת ופולשנית (ראה בהמשך). מממצאים אלו עולה שמדובר באחוז לא מבוטל של צעירים שמדווחים על חוויה של הורות פוגעת במיוחד שכוללת גם ענישה קשוחה וגם חוסר קרבה. מבחינות מסוימות ניתן אפילו לשער שאחוז זה מהווה הערכה שהיא מוטה כלפי מטה שכן האוכלוסייה אותה דגמנו אינה כוללת נוער שוליים או נוער מנותק שאינו לומד בבתי הספר התיכוניים וכן לא כללנו נוער באחוזון הטיפול הגבוה ביותר (ברמת הסיכון הגבוהה יותר). יש סבירות לא מבוטלת לכך שלו היינו כוללים אף נוער זה האחוזים היו גבוהים עוד יותר. עם זאת, יש לזכור שבגיל

ההתבגרות ישנה נטייה לתפוס את העולם בכלל ואת ההורות בפרט באופן ביקורתי. יתכן, אפוא, שבפועל ההורות שצעירים אלו חווים אינה כה בעייתית, לפחות עבור חלקם.

מעבר לחלוקה לדפוזי הורות הייתה במחקר הנוכחי התמקדות מיוחדת במימדים השונים של סמכות הורית ומאפייניהם בחברה הישראלית. מממצאי המחקר עולה שרמות הדרישות לבגרות, הפקוח ההתנהגותי והבקרה ביחסים בין הורים למתבגרים בישראל הינן בינוניות עד נמוכות. הממצאים מצביעים על כך שמרבית ההורים אכן נוטים להציב דרישות וחוקים בפני המתבגרים. דהיינו גם להורים וגם למתבגרים ברור שישנן ציפיות מסוימות וההורים אף ערים בדרך כלל להתנהגות המתבגרים בהקשר לאותן דרישות (למשל, יודעים אם הילד הגיע הביתה בזמן). המימד הבולט בהתנהגות ההורים בישראל הינו חוסר אכיפה והקפדה; מרביתם אומרים אך לא מקפידים, מצפים אך לא אוכפים ובמקום זה מוותרים או מעלימים עין.

בהקשר הערכי נראה שבני הנוער במחקרנו מעריכים שהוריהם רוצים קודם כל שישקיעו במשפחה, ואח"כ שייחוו מהחיים ויצייתו לחוקים. תרומה לזולת והשגת סטאטוס נתפסים ע"י המתבגרים כנושאים שפחות חשובים להוריהם. ואכן הורות חיובית הייתה קשורה קשר די גבוה לשלושת מימדי הערכים הראשונים – דבר שיתכן והוא מצביע על ערכים אלו כהתגלמות ערכית של איכפתיות ההורה. כאשר נבחן הדירוג הפנימי האישי של הערכים נמצא שהורות חיובית קשורה עם ערך ההדוניזם (למשל שהילד יפנק את עצמו) וערך התרומה לזולת יחד עם המעטה בחשיבות ערך הסטאטוס. מאידך, הורות שלילית/פוגענית הייתה קשורה עם רמה נמוכה של ערך ההדוניזם ורמה גבוהה של ערך הסטאטוס. על פניו נראה שהדגשת חשיבות הסטאטוס והדומיננטיות על אחרים משקפת הורות לא חמה ולא מקבלת. ואכן כשנבחנו ההשלכות התפקודיות של הערכים השונים הממצא הבולט היה ההשלכות השליליות של ערך הסטאטוס מבחינת הסתגלות המתבגרים בעיקר בתחומים הלימודיים והחברתיים.

למרות שבחינה של מאפייני התפקוד וההסתגלות של בני הנוער בפני עצמם לא הייתה במוקד מחקרנו מדידת נושא זה בהרחבה במחקר הנוכחי במדגם מייצג של בני נוער מאפשרת קבלת תמונה כללית גם על מימד זה בקרב המתבגרים בישראל. תמונת המצב שהתקבלה בהקשר זה משקפת חלקית מה שכבר נמצא ודווח במחקרים קודמים (למשל הראל, קני ורהב, 1997; הראל ואחרים, 2002). מן המחקר עולה רמה גבוהה יחסית של בעיות אלימות והצקה במסגרת בית הספר. היבטים אלו נידונו בהרחבה בסקרים אחרים והמחקר הנוכחי חוזר ומאשש תמונת מצב קשה זו. בנוסף, היבט שהיה פחות מודגש במחקרים קודמים הוא הרמה הגבוהה מאוד והנורמטיבית של הפרות משמעת קלות (מעל 70% מבני הנוער) כמו אי הגעה לשיעורים, אי הכנת שעורי בית והעתקה במבחנים וכן פגיעה ברכוש בית הספר והרמת קול על מורה. במקביל אנו מוצאים שקרוב למחצית מבני הנוער מדווחים על שעמום בבית הספר ועל אווירה של רעש ומהומה. נראה שאין מדובר "רק" בבעיות של אלימות ותוקפנות שלגביהם יש הסוברים יש להפעיל רשויות אכיפה כמו המשטרה, אלא באקלים בית ספרי בעייתי שכפי שעולה מדיווחי התלמידים הוא כמעט נורמטיבי. ברור שאקלים כזה אינו מסייע ללמידה ובודאי גם פוגע בהתפתחות הרגשית והחברתית של בני הנוער. סביר להניח שמימדים שונים אלו כרוכים זה בזה ושיש כאן מעין פעולה של שער כניסה מבחינה זו שאווירה כאוטית בבית הספר מאפשרת ובמיוחד אינה מונעת קיומן של התנהגויות מסוכנות ופוגעות. אלו לפי המחקר הנוכחי באות לידי ביטוי מצד התלמידים כלפי גופם (התנהגויות סיכון), מצד התלמידים כלפי עמיתיהם (מכות, גידופים וגניבות), מצד התלמידים כלפי מוריהם (חוסר כבוד, קללות) וכן כלפי רכוש בית הספר (ונדליזם).

מוקד נוסף מרכזי של המחקר הנוכחי היה בחינת הקשר בין דפוזי ההורות השונים ובעיקר היבטים של סמכות הורים לבין הסתגלות אקדמית, רגשית, התנהגותית וחברתית של מתבגרים בבית הספר, תפקודם ויחסם

למורים. המחקר הנוכחי מצביע בהקשר זה על פרופיל עקבי של ממצאים. ככלל, התפקוד הבעייתי ביותר הוא של תלמידים שמדווחים שהם חווים הורות מזניחה ופוגעת. דבר זה בא לידי ביטוי בכל התחומים, הרגשי (בעיות מופנמות), ההתנהגותי (בעיות מוחצנות), החברתי (סטאטוס חברתי בכיתה, קורבן לאלימות) והלימודי (אווירה בכיתה, הישגים לימודיים). מן הצד השני התפקוד הטוב ביותר בכל התחומים הללו מאפיין כצפוי את אלו שחווים הורות חמה ובעלת גבולות. תפקודם של צעירים שחווים הורות מעורבת ופולשנית אף הוא בדרך כלל בעייתי בעיקר בתחומי בעיות ההתנהגות כגון אלימות ועבריינות, אך הם גם חשופים יותר לאלימות כקורבנות, ובעלי רמות גבוהות של חרדה, דיכאון, בעיות קשב ובעיות סומאטיות. בדרך כלל צעירים שחוו הורות ותרנית מתפקדים ברמות נמוכות יותר מאלו של הצעירים שחוו הורות חמה ובעלת גבולות, אך לא כל כך גרוע כמו הצעירים משני הדפוסים הבעייתיים האחרים. עם זאת במספר תחומים, כמו הפרות משמעת קלות, ונדליזם, תפיסת הגבולות בכיתה והאווירה הלימודית בכיתה וכן הישגים בלימודים, הם מתפקדים גרוע יותר או באותה רמה של אלו שחוו הורות "מעורבת/פולשנית". נראה אם כן שחוויה של הורות ותרנית שכוללת חוס ללא בקרה לא מובילה בהכרח לבעיות אלימות קשות, אך מהווה גורם סיכון לבעיות משמעת קלות, הפרת סדר וקשיים בלימודים.

תמונת הקשרים בין המימדים השונים של ההורות לבין תפקוד המתבגרים אף היא ברורה יחסית ומחדדת ממצאים אלו. הורות שלילת ופוגעת שכוללת ענישה מחמירה, שליטה פסיכולוגית, ערור אשמה וקונפליקטים קשורה כמעט עם כל ההיבטים של תפקוד לקוי. הדבר בא לידי ביטוי במיוחד בבעיות מוחצנות שעיקרן אלימות ועבריינות ובעיות מופנמות כגון בעיות סומאטיות, חרדה ודיכאון. בתחומים אלו ההורות הפוגענית מסבירה כ- 16% מן השונות. מימד הבקרה ההורית שכולל את השליטה ההתנהגותית, הפיקוח והאכיפה בא לידי ביטוי בעיקר בתחומים של הפרעות התנהגות "קלות" יותר (13% עד 20% שונות מוסברת). אלו כוללות בעיות משמעת, דווקאיות, ונדליזם, נטילת סיכון והצקה. רמות גבוהות של בקרה הורית קשורות עם כבוד/הוקרה למורה (10% שונות מוסברת) ותחושה שגם בכיתה הלימוד ישנם גבולות. מימד הבקרה ההורית בא לידי ביטוי גם בתחום האקדמי בתרומתו להישגים בלימודים (6% שונות מוסברת), ותפיסה של אוירה חיובית של לימודים בכיתה. לבסוף, הורות חיובית קשורה במיוחד לתפקוד חברתי טוב כמו סטאטוס חברתי גבוה, התנהגות פרו-חברתית, ומנהיגות וכן להצלחה בלימודים, ולהערכה והוקרה למורה. במפתיע הורות חיובית בפני עצמה מסבירה פחות היבטים שליליים הן בתחום של בעיות מופנמות והן בתחום של בעיות מוחצנות או עבירות משמעת "קלות".

השלכות ותובנות

ממצאים אלו עולה כמשוער שההיבט של חוס וקרבה ביחסי ההורים והמתבגרים בארץ הינו פחות בעייתי וקשור בעיקר לתפקוד חברתי חיובי. מאידך התנהגות הורית פוגענית וכן גם בעייתיות בסמכות ההורית (חוסר בקרה, ותרנות ואי אכיפה) עומדים בבסיס חלק לא מבוטל מן הקשיים של תלמידים בבית הספר. בהקשר להתנהגות הורית פוגענית, משמעת נוקשה, עירור אשמה וחודרנות פסיכולוגית מלווים לרוב גם בקונפליקטים ביחסים עם בין המתבגרים להוריהם. כל אלו כמכלול יכולים לפגוע פגיעה משמעותית בדימוי העצמי של הילד ובאמון שהוא נותן בזולת, וכן יכולים לעורר חרדה ודיכאון ולפגום ביכולת שלו להתרכז במשימות אקדמיות. חרדה, תסכול וכעס כמו גם החיקוי של התנהגות ההורים פוגעים פגיעה ממשית ביכולת הילד לתפקד בהצלחה בכל התחומים שנבדקו במחקר הנוכחי: יחסים חברתיים, בעיות התנהגות, תוקפנות ויכולת לימודית. אין ספק שמדובר בגורם סיכון מן המעלה הראשונה.

במקביל קשיים בסמכות ההורית ובמיוחד במימד הבקרה תורמים אף הם תרומה משמעותית לבעיות הסתגלות. ילדים שחוו רמת בקרה נמוכה נטו במחקרנו להתנהגויות נטילת סיכון, הפרות משמעת קלות, דווקאיות, ונדליזם וכן גם לעבריינות, ולתוקפנות. הקשר בין בקרה נמוכה להתנהגות תוקפנית נמצא הן כאשר

נעשה שימוש בדיווח עצמי לגבי התוקפנות והן כאשר נעשה שימוש בדיווח בני הכיתה או המורה. מדובר אפוא בהיבט מאפיין של התנהגות ילדים אלו. מדוע ילדים שחווים הורות חמה אך עם רמות נמוכות של בקרה ופיקוח יתנהגו באופן אלים? מספר מודלים תיאורטיים רלוונטיים לצורך זה. ראשית, המודל של בנדורה לגבי למידת תוקפנות (Bandura, 1986) מתצפית הינו מודל רלוונטי. ילדים שצופים בהוריהם או באחרים שאינם שמים גבולות או לא אוכפים גבולות כאשר הם מתנהגים לא כשורה סביר שיגלו התנהגות בעייתית. העדר תגובה הורית כמוהו כחיזוק חיובי להתנהגות בעייתית. מודל נוסף רלוונטי הוא המודל של פטרסון (Patterson, 2002). פטרסון מציע שילדים לומדים להיות כופים Coercive אם הוריהם אינם יודעים להטיל מגבלות על התנהגותם. לטענתו ככל שהילד נזקק להקצין את התנהגותו על מנת לכפות על ההורה להיענות לו, התנהגות זו מופנמת כחלק מאישיותו. יתירה מזו התנהגות כזו של אי אכיפה או אי תגובה מחזקת את ההתנהגות הכופה מצד הילד ותורמת גם לכך שלא יחוש הערכה כלפי סמכות. לבסוף, לעיתים קרובות התנהגות תוקפנית או בעיות משמעת "קלות" מבטאות קושי של ילדים לרסן את עצמם – דהיינו משקפות קושי בוויסות רגשי והתנהגותי. מסגרת היחסים בין ההורים לילדים היא הזירה המרכזית בה ילדים אמורים לרכוש מיומנויות אלו של שליטה ברגשותיהם ובהתנהגותם (Thomson, 1991). הורים שמסירים מעל עצמם אחריות זו אם במכוון ואם "בלית ברירה" או מחוסר אונים, פוגעים ביכולת של ילדיהם לפתח מיומנויות וויסות רגשי והתנהגותי אלו.

ספציפית ייתכן שמרכיב משמעותי בבעיות משמעת בכיתה, אי-קיומם של גבולות בכיתה הלימוד וחוסר כבוד למורים קשור להיעדרם של יחסי כבוד והערכה מצד המתבגרים כלפי הוריהם ובמיוחד קשור לוותרנות ולא האכיפה של חוקים ונהלים משפחתיים או אי בקרה על קיום הציפיות של ההורים להתנהגות בוגרת ואחראית מן המתבגרים. על פניו נראה שבני הנוער מיישמים בבית הספר את מה שחוו או למדו בבית עם הוריהם. מעניין לציין שהמימד של בקרה נמוכה משפיע בנוסף ובנפרד להשפעה של המימד של הורות פוגעת. הורות שלילית ופוגענית קשורה במיוחד לבעיות "קשות" כמו אלימות ועבריינות, חרדה, דכאון וקורבנות; מאידך קושי בבקרה ההורית קשור במיוחד לבעיות משמעת "קלות" יותר אם כי לחוסר בקרה יש תרומה גם לתחום הבעיות ה"קשות". נראה על פניו שישנם מסלולים שונים של סוציאליזציה, ההיבט של התנהגות הורית פוגעת וההיבט של וותרנות וחוסר אכיפה שתורמים כל אחד בנפרד לבעיות תפקוד והתנהגות וכן שכל אחד ממסלולים אלו יכולים להוליך לפרופיל מעט שונה של בעיות תפקוד.

המתואר עד כה מתייחס לתרומות של היחסים עם ההורים כמשתנה אינדיווידואלי להסתגלות לבית הספר ותפקוד במסגרתו. התרומות של היחסים עם ההורים למשתני התפקוד השונים נעו מאחוזים בודדים של שונות מוסברת (למשל, ניבוי בעיות מופנמות בדיווח מורה) ל 27% (ניבוי בעיות מוחצנות בדיווח עצמי) כאשר השכיח והחציון מבחינת אחוזי שונות מוסברת הוא בסביבות 12%. עם זאת ברור שישנם משתנים נוספים – לא אינדיווידואליים כמו אקלים בית ספרי או אופי הכיתה או אישיות המורה שתורמים להיבטים אלו. במילים אחרות, יתכן שחלק מן השונות באווירת הכיתה או בכבוד למורה קשור בהבדלים בין-כיתתיים ולא בהבדלים אינדיבידואליים. ואכן בין 9% ל 15% מן השונות בהיבטים שונים של מאפייני האווירה בכיתה היו קשורים להבדלים בין כיתתיים בעוד הבדלים אינדיווידואליים או טעויות מדידה היו אחראים לשאר השונות. לשם השוואה כ 11% מן השונות הקשורה להערכה והוקרה למורה קשורה בדפוסי הורות עליהם הילד מדווח.

הבדלים בין-כיתתיים הינם מרכיב משמעותי בשונות לגבי אופי האקלים הכיתתי אך בניגוד למה שניתן לשער ישנה בתוך הכיתות גם שונות אינדיווידואלית לא מבוטלת. כאשר נבחנה תרומת אווירת הכיתה לעומת תרומת ההורות להיבטים שונים של ההסתגלות נמצא ככלל שתרומת ההורות גבוהה לעין שיעור (בין פי 2 לפי 10 גבוהה יותר) מן התרומה של האווירה בכיתה. כך למשל הורות תרמה 27% שונות מוסברת ואווירה בכיתה עוד 3% לבעיות מוחצנות, ואילו הפרות משמעת קלות הוסברו ע"י 13% ממשתני ההורות ו 4% ממשתני האווירה בכיתה. מבין המימדים השונים של אווירה בכיתה אווירה לימודית חיובית והערכה למורה היו המשמעותיים ביותר ולא דווקא גבולות בכיתה.

ממצאים אלו מתקשרים למאפיינים של האווירה הבית ספרית שתוארו קודם לכן ובמיוחד לאווירה המתירנית והכאוטית משהו והשעמום שמאפיינים כנראה חלק לא מבוטל מבתי הספר (לפחות על פי תחושת התלמידים). בכיתה שבה שוררת בכל זאת אוירה לימודית חיובית וגם ישנו כבוד למורה הביטויים הבעייתיים של הסתגלות לקויה לבית הספר אכן קטנים באופן משמעותי. גם לתרבות הישראלית בכללה שלא מגלה כבוד רב לסמכות ואף רואה בהפרות חוקים/תקנות סממנים של "פקחות" והעדר פריירות יש תרומה להעדר סמכות כלפי הורים ומורים כאחד.

במחקר זה בחנו בעיקר את הקשר בין משתנים שקשורים לבית ההורים והקשר שלהם לתפקוד בבית הספר וליחס כלפי המורים. יצאנו מתוך ההנחה שחוויות והתנסויות עם ההורים מסבירות הבדלים אינדיווידואליים בהתנהגות התלמידים ותפקודם בבית הספר, ואכן מצאנו קשר בין דפוסי הורות לבין מימדים הסתגלותיים שונים. יחד עם זאת גם מצאנו קשר בין אווירת כיתה ואקלים בית ספרי לבין תפקוד התלמיד. חשוב לציין שכיוון שהמחקר מדד היבטים אלו מדידה בו-זמנית ניתן לדבר על קשרים בין המשתנים אך אין בכך הוכחה בדבר קיומו של קשר סיבתי. עם זאת סביר להעריך שמדובר בכל זאת בקשר סיבתי על סמך מחקרים קודמים רבים שהצביעו על קשרים כאלו בין דפוסי הורות ותפקוד ילדים ובין אקלים בית ספרי או כיתתי ותפקודם של הילדים. יתכן גם שהמצאים משקפים השפעה דו כיוונית של בית ההורים על בית הספר והתלמיד ושל בית הספר על בית ההורים ועל תפקוד הילד. בכל מקרה ניתן להצביע על כך שבשני ההקשרים המרכזיים שבהם הילד גדל (Educational Contexts) – בית ההורים ובית הספר ניתן במחקר הנוכחי לצפות בהשתקפות דומה להפליא של היבטים בולטים של התרבות הישראלית. דהיינו, באופן מקביל למדי, בשני הקשרים אלו באים לידי ביטוי שני היבטים מרכזיים שמאפיינים כנראה את הסביבה האקולוגית תרבותית הישראלית בכללותה. האחד הוא חוסר הכבוד לסמכות, ועידוד של אי צייתנות או של ניסיונות לעקיפת החוק. התרבות הישראלית שאינה מגלה בדרך כלל כבוד רב לסמכות רואה לעיתים קרובות בהפרות חוקים ותקנות סממנים של "פקחות" והעדר פריירות. במימד זה בולטת החשיבות של חינוך הילד "להסתדר" ו"לא להיות פרייר" (ראה בהמשך). כחלק ההתייחסות לא מכבדת זו לסמכות ניתן גם לראות את היחס למורים בחברה הישראלית שהוא פעמים רבות מזלזל למרות שרבים סבורים כי הוראה וחינוך הם מקצועות חשובים. ההיבט השני המאפיין את החברה הישראלית שבוטל בשני ההקשרים החינוכיים בהם אנו עוסקים הוא המעורבות הרבה בחיי הזולת שמגיעה לעיתים לכדי התערבות, חודרנות ואי כיבוד הפרטיות או הרכוש של הזולת.

מה המקור להתנהגויות הוריות אלו? מדוע אחד המאפיינים הבולטים של הורות בישראל הינו ותרנות ו"פינוק" שעיקרו חוסר הפעלת סמכות וחוסר אכיפה. מדוע מאפיינים אלו של ותרנות ואי אכיפה אופייניים גם לבית הספר? בדיון להלן נעלה מספר הסברים אפשריים שחלקם הוצעו גם קודם לכן (מייזלס, 2005). הסברים אלו מועלים כאן באופן ראשוני ויש להערכתנו חשיבות רבה לבחון אותם במחקר המשך תוך שימוש במדגמים רב-דוריים.

ראשית המאפיין הבולט של הוותרנות משקף תהליכים שעוברים על התרבות המערבית בכלל ועל ישראל בפרט במחצית השנייה של המאה העשרים. מדובר במעבר מחינוך שהוא parent centered (דהיינו ממוקד הורה) או ממוקד חברה לחינוך שהוא child centered (דהיינו ממוקד ילד). חינוך ממוקד חברה או ממוקד הורה מתייחס לילד כצעיר שנוקק להכוונה פעילה, הנחייה ואימון (training) והחברה ובמיוחד סוכניה נקראים להליך אקטיבי של הפעלת סמכות שאינו מתחשב יותר מדי בצרכי הילד או ברצונותיו על מנת לעצבו כחומר ביד היוצר לדמות הבוגר המוסרי והאחראי. לעומת זאת, בגישה שעל פיה הילד במרכז מטרת החברה וסוכניה (למשל ההורים והמורים) אינה לעצב את הילד אלא לסייע לו לממש את הפוטנציאל הטמון בו תוך הענקת בסיס רגשי בטוח, וסיוע לילד בשכלול המיומנויות שלו לויסות עצמי. מטרת ההורה או המורה היא, אפוא, זיהוי צרכיו של הילד באופן רגיש וכן זיהוי כישוריו ויכולותיו וסיוע למימושם באופן מותאם. הילד וצרכיו, הגשמתו האישית ואושרו הם במרכז וסוכני החברה (ההורים והמורים) אמורים להתאים עצמם אליו ולמצוא את הדרך לסייע לו

בכך. השימוש בסמכות או דרישה לציות אינם מובנים מאליהם ויש צורך להצדיקם בטובת הילד ובקריאה נכונה של צרכיו ואושרו. לעיתים קרובות שימוש בסמכות יבוא לידי ביטוי כאשר יש למנוע מן הילד לעשות מה שהוא רוצה ולעיתים לדרוש ממנו או אף לאלץ אותו לעשות משהו שהוא הפוך לרצונו - התייחסות כזו מנוגדת לתפיסה שעל פיה הילד וריצויו הינם במרכז. סביר שהשינוי באידיאולוגיה החינוכית הקשה ומקשה על ההורים והמורים לזהות מתי עליהם להפעיל סמכות, ובמיוחד מקשה עליהם להפעיל אותה כאשר יש צורך בכך, והם נוטים ללכת לכיוון ריצוי הילד יותר מאשר לכיוון החיברות שלו.

בראיונות עם הורים למתבגרים בשני פרויקטים גדולים של מחקר בו ראינו מאות הורים עולה לעיתים קרובות הצורך של ההורים שהם בעצמם חוו הורות ממוקדת חברה ונוקשה יחסית, וסבלו מכך למנוע סבל זה מילדיהם. יתכן אפוא, שמעבר לשינוי האידיאולוגי החברתי שישראל כמו מדינות מערביות שונות עוברת, ישנו גם הרצון האישי של ההורים לתקן את מה שהם חוו. במהלך תיקון זה הם "הולכים רחוק מדי" ונותנים לילדיהם חופש רב מדי או שכמעט ובכלל לא אוכפים סמכות.

הבט שני שיייתכן ועומד בבסיס המתירנות ההורית בישראל הוא הרצון לאפשר לילד חיים טובים ולא לגרום לו תסכול או להכעיס אותו מתוך התפיסה שהחיים בארץ ממילא קשים ובמיוחד מסוכנים ואיש לא יודע מה ילד יום. במשולב תחושת הסכנה האורבת לפתח בהיבט הביטחוני, אם בהקשר לפעולות טרור ואם בהקשר לשרות בצה"ל וכן ההרגשה שממילא החיים בארץ יהיו קשים ולחוצים עבור הצעירים לכשיתבגרו יתכן וגורמים להורים (ואולי אף למורים) לרצות לשמח את ילדיהם ולהימנע מלהתעמת איתם (כפי שהפעלת סמכות לעיתים דורשת) כי העתיד קשה ולא צפוי בכל מקרה. יתכן אף שההורים חשים אשמה על שהם מגדלים את הילד במדינה כה קשה ורוצים לפצות את הילד ע"י ריצויו.

היבט נוסף שקשור למאפיין זה של החיים בישראל הוא התחושה שהחיים בארץ הם מסוכנים, כאוטיים ולא צפויים ולכן לא לגמרי ברור כיצד יש לתכנן את העתיד או מהן הדרכים הטובות ביותר להצליח במסגרתם. במקרה זה יתכן שאין זה כדאי להציב מטרות וערכים ברורים, וכללי התנהגות חד משמעיים ולחנך לאורם שכן העתיד אינו צפוי. יתכן וכאסטרטגיה הורית שאינה בהכרח מודעת, ההורים בוחרים לחנך את ילדם כך שיהיה גמיש, שידע לאתגר ולהסתדר ולא מחנכים אותו שיהיה ילד צייתן שמחכה להוראות שיתכן ולא תבואנה או שתהיינה לא מותאמות לעולם הלא צפוי המשתנה תדירות. מדינה שחיה בהקשר גיאופוליטי בעל רמת אי ודאות גבוהה סביר שהחיים בה יהיו כאוטיים, לא מובנים ולא צפויים. מן הסתם ייתכן כי היבטים אלו של אי ודאות וחיים במדינה מסוכנת עומדים גם בבסיס השכיחות הגבוהה יחסית של הורות מעורבת ופולשנית. כאשר העולם נתפס כמסוכן וכאוטי יתכן ואסטרטגיה הורית טובה הינה לגדל את הילד כך שישאר מעשית ורגשית צמוד להורים, הן כדי להגן עליו כל עוד הוא זקוק לכך ולא לאפשר לו אוטונומיה שיכולה להיות מסוכנת, והן כדי לזכות בהגנה ממנו לכשיתבגר.

היבט רביעי שיכול להסביר את נטייתם של ההורים להימנע מהפעלת סמכות קשור לשעות העבודה הרבות המוקדשות כיום לעבודה או לקריירה, על ידי שני ההורים (Dual Career couples). דבר זה יכול לבוא לידי ביטוי בתחושות אשמה של הורים שמבלים זמן רב מחוץ לבית בעבודה ואין סיפק בידם לבלות עם ילדיהם או להקדיש להם את הזמן והפנאי שהם סוברים שיש לתת להם. כיון שההורים חשים אשמים אין הם רוצים להקשות על ילדיהם ובמיוחד אינם רוצים לתסכל אותם או להרגיז אותם. הילד שקולט קושי זה יודע כיצד עליו להשיג את רצונו. כל מה שעליו לעשות הוא להתעקש ולאיים. לעיתים, העיסוק המשמעותי של ההורים בעבודתם מותיר להם פנאי מועט בכלל להשקיע בהורות ובמיוחד בבקרה שדורשת השגחה מתמדת. במקרה זה הילד מוצא את הדרך להעלים מן ההורה מידע או "לתמרן" את ההורה המותש כך שיסכים לבקשותיו.

מוקד חמישי שיכול להסביר את השכיחות הגבוהה של הורות מתירנית הוא היחס הדו-ערכי בקשר לסמכות בחברה הישראלית. יחס דו ערכי זה בא לידי ביטוי במסרים כפולים באשר לציפייה לציות מצד דמויות סמכות. אי ציות להוראות או לנהלים הינו מאפיין בולט של החברה הישראלית. להיבט החיובי של תכונה זו או

לנורמה זו קוראים "לדעת להסתדר" ואילו לילד שלא שמציית באופן מלא לחוקים קוראים בשמות גנאי שונים כמו "יורם", "ילד טוב ירושלים", "חנוך" או "פרייר" (Roniger & Feige, 1992). ייתכן שהתפתחות זו קשורה להיותו של העם היהודי מיעוט (ולעיתים לא מבוטלות מיעוט נרדף) במשך שנות גלות רבות ומן הצורך לפתח "תושייה ויצירתיות" כדרך לשרוד ולהצליח. יתכן אם כן שההורה לא בהכרח רוצה ללמד את הילד לציית לו. להיפך, ההורה מעריך ילד שידוע להסתדר או לעשות "קומבינות". בני הנוער לומדים אפוא שדמויות סמכות לא בהכרח מתכוונות שבאמת יצייתו לחוקים ולנהלים שהן בעצמן קובעות.

במידה ואכן מדובר בהשתקפות של מאפייני החברה הישראלית במסגרת בית הספר ובית ההורים המחקר הנוכחי מבליט בצורה ברורה את המחירים של תרבות ישראלית זו. אלו באים לידי ביטוי באווירה לימודית לא מותאמת שפוגעת משמעותית בהישגים הלימודיים של הצעירים, בהתנהגות פוגעת ולא חברותית של הצעירים, בפגיעה ברכוש, ובאלימות ברמות שמאיימות על המרקם החברתי והתפקודי בארץ ועל היכולת לקיים כאן חברה מתוקנת. בין אם נבין את הבעיות שחשפנו בהורות ובבית הספר כהשתקפות של מאפיינים חברתיים כלליים ובין אם נתפוס אותם כמשפיעים הדדית זה על זה תמונת המצב הקשה מחייבת חשיבה של הציבור ושל קובעי מדיניות לגבי טיפול בהיבטים בעייתיים אלו. אין מדובר ב"עשבים שוטים" או ב"אירועים שוליים" אלא בפרופיל מרכזי של מאפייני ההורות למתבגרים והתפקוד בבית הספר. בהמשך מוצעות השלכות מעשיות בהקשר זה.

מיגבלות

כלי המדידה בהם השתמשנו במחקר זה התבססו על שאלונים. על אף שלנקודת המבט של הילד, של עמיתיו ושל מוריו יש חשיבות רבה, שימוש בכלים השלכתיים ובתצפיות היה מאפשר זווית ראייה והבנה מעמיקות יותר לגבי התופעה הנחקרת אם כי במסגרת מחקר רחב היקף על מדגם מייצג יש קושי להשתמש בשיטות אלו שמצריכות משאבי מחקר גדולים. יתרה מזאת, שאלונים פגיעים לכוסף חברתי ולהטיות נוספות של דיווח עצמי. הדבר הזה אמור במיוחד לגבי הדיווח העצמי של המתבגרים לגבי הוריהם, לגבי תפקודם בבית הספר ולגבי אווירת הכיתה ובית הספר. לגבי היחס להורים, ידוע שגיל ההתבגרות הינו גיל שמאופיין ברמה גבוהה של ביקורתיות בכלל וביקורתיות כלפי ההורים בפרט (Steinberg, 1990). יתכן אפוא שחלק מן הממצאים שמצביעים על הורות בעייתית כמו רמה נמוכה של בקרה, ורמה גבוהה של הורות פוגענית משקפים ולו חלקית נטייה זו של בני הנוער לביקורתיות. באופן דומה, יתכן והאופן שבו באים לידי ביטוי במחקר הנוכחי מאפייני בית הספר והאווירה בו, משקפים נטייה ביקורתית זו או נטייה של מתבגרים להצהיר דברים שליליים על בית הספר כחלק מנורמה התנהגותית כזו. במילים אחרות, יתכן והתמונה אינה כה בעייתית כפי שהיא אולי מצטיירת מן הדיווח העצמי של המתבגרים. עם זאת חשוב לציין כי במחקרים שונים נמצא כי התפיסה הסובייקטיבית של מתבגרים קשורה באופן חזק יותר לתפקודם מאשר שיפוטי מומחה שאמורים לשקף היבטים "אובייקטיביים" יותר (Harold & Conger, 1997). במילים אחרות גם אם תחושות המתבגרים אינן משקפות באופן מלא את מה שאכן קורה בבית או בבית הספר, כיון שאלו הן תחושותיהם הסובייקטיביות יש להן השפעה משמעותית ביותר על התנהגותם ורגשותיהם.

המידע לגבי ההורות והמידע לגבי ההסתגלות נאסף בנקודת זמן אחת, ולכן ניתן לדבר על קשר בין המשתנים ולא ניתן להקיש על השפעה. אופי הקשר בין ההקשרים השונים בהם ילדים גדלים - בית הורים ובית הספר - הוא דו-כיווני. כפי שהורות יכולה להשפיע על הסתגלות, גם תפקוד בבית הספר יכול להשפיע על הקשר בין ההורים למתבגרים. מעבר לכך יתכן וגורם שלישי כמו אישיות המתבגר או הטמפרמנט שלו הם המשפיעים הן על תפיסותיו את יחסיו עם הוריו והן על תפיסותיו או תפקודו בבית הספר. לכן, גם אם לעיתים בדו"ח הנוכחי מצטיירים היקשים סיבתיים, אין בידינו הוכחות לכך שהקשרים שמצאנו מקורם כזה. מחקרי אורך גם אם הם

קצרי טווח יוכלו לענות באופן הולם יותר על שאלות שעניינן השפעה או קשר סיבתי. אין ספק שגם לתרבות הישראלית יש השפעה וכי התנהגות הילדים בבית הספר היא בין השאר בבואה של החברה הישראלית. מבחינה זו יתכן שהחברה הישראלית על מאפייניה משפיעה בו זמנית על בני הנוער בשני ההקשרים (בית ההורים ובית הספר) ובני נוער שונים יש להם רגישות שונה להשפעות אלו. למשל, אלו שמושפעים יותר הם אלו שגם בבית ההורים וגם בבית הספר יראו יותר התנהגויות של זלזול בסמכות.

המחקר הנוכחי התמקד בבדיקת בני הנוער הלומד באוכלוסייה היהודית בישראל. למרות שמדובר במדגם שניסה לייצג את אוכלוסיית בני הנוער הלומד בישראל בכיתות ח' ו"א יתכן ובמהלך המחקר היו הטיות שונות מבחינת בני הנוער אליהם הגענו. למשל, יתכן ובני נוער בעלי קשיי הסתגלות שונים לא נכחו בבית הספר על מנת לענות על השאלונים. מבחינה זו יתכן וישנה הטיה לטובה בתמונת המצב המתוארת בדו"ח הנוכחי. בנוסף, במחקר הנוכחי התמקדנו כאמור בכיתות ח' ו"א. מחקרים קודמים הצביעו על דמיון רב בין שכבות הכיתה השונות בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון בעמדותיהם ובתחושותיהם, כמו גם ביחסיהם עם הוריהם (מייזלס, גל, ופישוף, 1989; מייזלס, 2001). גם במחקר הנוכחי לא היו הבדלים גדולים בין הגילאים מבחינת חווית ההורות או ההסתגלות למעט לגבי חלק מן המדדים (למשל, התנהגויות סיכון או היעדרות מבית הספר ללא רשות). מבחינה זו סביר להניח שכיתות ח' אכן מייצגות את המאפיין את בני הנוער בחטיבת הביניים (גיל ההתבגרות המוקדמת) ואילו תלמידי כיתות י"א מייצגים את בני הנוער בחטיבה העליונה (גיל ההתבגרות המאוחרת). המדגם הנוכחי הגם שהוא מדגם מייצג לא כלל אוכלוסיות חלשות במיוחד (עשירון עליון של אחוזון הטיפוח וכן נוער מנותק שאינו פוקד את בית הספר), או בתי-ספר חרדיים וכן לא כלל אוכלוסיות לא-יהודיות. לאור זאת, הכללות לאוכלוסיות אחרות בארץ או בעולם הן מוגבלות ודורשות קודם לכן שחזור של הממצאים גם באוכלוסיות נוספות אלו.

השתמעויות מעשיות

כאמור, כיון שהמחקר הנוכחי הינו מחקר בו זמני לא ברורים הקשרים הסיבתיים בין המשתתפים השונים. לאור זאת ההצעות לגבי ההשתמעויות המעשיות ממחקר זה הינן זהירות ויש לקחת בחשבון שהן מתבססות על ההנחה שהקשרים שנמצאו מצביעים ולו בחלקם על קשר סיבתי בין הורות להסתגלות.

❖ המחקר הנוכחי חושף לראשונה במידגם מייצג של בני נוער דפוסים לא מותאמים של הורות שמאפיינים חלק ניכר מן ההורים בישראל. המלצה ראשונה אפוא הינה הפצה של מידע זה בקרב ההורים והיצע של תוכניות התערבויות עם הורים למתבגרים שיספקו מידע על התהליכים והצרכים ההתפתחותיים של מתבגרים, ועל הדרכים למעורבות שאינה חודרנית מחד אך מציבה גבולות ואוכפת אותם מאידך. לתפיסתנו הורים רבים חשים חסרי אונים או מבולבלים בקשר לתפקידם כהורים בגיל זה. הפצה של ידע בתחום זה והתערבויות ממוקדות יכולות לסייע רבות להורים שאינם תמיד יודעים מה לא בסדר או איך עליהם לנהוג. התערבויות ממוקדות תוכלנה לסייע הן להורים עצמם בתקופה התפתחותית שנמצאה במחקרים קודמים כמאופיינת בקשיים ובשביעות רצון נמוכה מהחיים (Steinberg & Silk, 2002) והן לילדיהם שיתנסו בהורות קומפלטנטית יותר שתסייע להם לווסת את התנהגותם ורגשותיהם בתקופה התפתחותית שהיא מאתגרת ולא פשוטה גם לגביהם.

❖ למרות שהמחקר הנוכחי עסק בהורות למתבגרים ישנה סבירות גבוהה לכך שמדובר במאפייני הורות או בדפוסים של הורות שמתחילים להתעצב בגיל מוקדם הרבה יותר של הילדים. לאור זאת, ישנה חשיבות רבה מאוד בחשיבה ותכנון של תוכניות הכנה ותדרוך להורים כבר מגיל צעיר. הורים רבים מעוניינים וזקוקים להדרכה זו במיוחד בשנה או בשנים הראשונות לילד. תוכניות ההכנה הקיימות כיום להורים בדרך עוסקות בעיקר בהכנה לקראת לידה ומעט מאוד בהורות ובאתגריה. יש מקום לחשיבה רחבה לגבי תכנון מערכות

שונוות לתמיכה, הדרכה והכנה של הורים למשימה אתגרית זו של גידול ילדים בשלבים שונים של ההורות – ינקות, גיל הגן, גיל בית-הספר, התבגרות וכד'.

- ❖ המחקר הנוכחי גם חשף מידה לא מבוטלת של אוירה לא מועילה ולא מטפחת בכיתות בתי הספר. לאוירה זו יש תרומה משמעותית לגבי בעיות משמעת, בעיות לימודיות ובעיות רגשיות של התלמידים וסביר שהיא פוגעת משמעותית גם במורים. חשוב לסייע למורים לבנות אוירה לימודית וחברתית חיובית בכיתתם. מסתבר שהיבטים כמו שמירת הכבוד העצמי של המורה או יצירת אוירה לא רועשת או "מבולגנת" הינם תנאי הכרחי להליך לימודי תקין ופורה – תנאי שבחלק ניכר מכיתות הלימוד אינו מתקיים. הכשרת המורים כיום במכללות ובאוניברסיטאות כמעט ואינה כוללת התייחסות להיבטים אלו. אין כמעט הכשרה בניווט כיתה או הכשרה ליצירת יחסי אימון וכבוד הדדי בין המורים לתלמידים. חשוב מאוד לכלול באופן מובנה היבטים אלו בתוכניות ההכשרה למורים.
- ❖ בנוסף, יש לתכנן תוכניות התערבות וסיוע ממוקד בתחומים אלו בבית הספר למורים שעובדים כעת בהוראה. כיום מרבית תוכניות ההשתלמות למורים בנויות סביב היבטים תכניים שקשורים למקצוע ההוראה או פדגוגיים ומיעוטם סביב היבטים רגשיים ופסיכולוגיים. יש להערכתנו להעצים את המורים בעיקר בתחומים החברתיים והרגשיים, ניווט כיתה, יחס לתלמיד, קשר עם ההורים, ניהול בעיות משמעת וכד' כיון שעל בסיסם ניתן יהיה לנסות ולשנות את מאפייני אקלים הכיתה הבעייתיים שכה רווחים בבתי הספר. הדבר הזה נכון במיוחד לגבי מחנכי הכיתות, שלפי מיטב ידיעתנו כמעט ולא מקבלים הכשרה ייעודית לטפל בנושאים החברתיים והרגשיים שהם אמורים לעסוק בהם. יש להערכתנו ליצור תוכניות הכשרה ייחודיות לחינוך כיתה, אולי אף תואר אקדמי ייחודי בתחום זה על מנת שתפקיד זה שהוא פסיכולוגי וניהולי בעיקרו – אכן ייבנה על סמך הכשרה נאותה.
- ❖ ממצאי המחקר מצביעים גם על צורך בשינוי משמעותי באווירה בבית הספר מבחינת הנורמה המקובלת של הפרות משמעת קלות שלהערכתנו מהוות קרקע פורה ומעין שער להתפתחות עבירות קשות יותר כמו אלימות, גניבות ונדליזם ועוד. ישנה חשיבות רבה לשינוי ארגוני במסגרת הבית ספרית מבחינת היחס לגבולות, לנהלים ולדרישות להתנהגות אחראית ובוגרת מצד התלמידים. השינוי נחוץ לא רק בקביעה של נהלים בתחומים האלו. סביר להניח שבמרבית בתי הספר נהלים אלו קיימים. המצב כיום על פיו ישנם נהלים והוראות או תקנון בית ספרי אך חלק לא מבוטל מהם איננו נאכף יוצר מצב בעייתי אף יותר מאשר לו לא היו תקנות בכלל. קיומן של תקנות שאיש אינו אוכף מחזק את הנורמה העיקרית של אי ציות ואי התחשבות בחוק ובנהלים. מבחינה זו על בתי הספר לקבוע נהלים וחוקים שהם אכן מתכוונים לעמוד בהם. השינוי העיקרי הנחוץ הינו בבקרה ובאכיפה. אלו דורשים הצבת גבולות ברורה לא רק בבית אלא גם בתחומי בית ספר, והתייחסות מיידית לכל פגיעה גם למה שנחשב כהפרות משמעת "קלות" או שובבות נעורים. סביר שבתחילה יהיה מדובר בהשקעה רבה של משאבים אך לכשהנורמה המוסדית תשתנה לא יהיה אלא צורך בתחזוקה. מבחינה זו חשוב לא רק לנסות לשנות את הנורמות הקיימות אלא גם לחנך על מנת למנוע התנהגויות פוגעות אלו. קיימים כיום מספר מודלים של התערבות בית ספרית שמטרתיה טיפול בעבירות אלימות. להערכתנו חשוב ביותר לכלול בכל מודל כזה התייחסות מיידית ועניינית, לא סלחנית, גם לעבירות משמעת קלות כביכול ובמקביל לטפח יחסים חמים ומקבלים בין ההנהלה למורים ובין המורים לתלמידים. מבחינה זו מודל ההורות החמה ומציבת הגבולות הוא המודל אותו ניתן וראוי ליישם גם בבית הספר כפי שגם הודגם גם במחקר נוסף (Wentzel, 2002). כיון שמדובר, לכאורה במספר רב של בתי ספר שמאופיינים באווירה כזו יש מקום להתערבות מרכזית בתחום זה ולא רק ליוזמות מקומיות.
- ❖ לבסוף, המחקר הנוכחי חשף אחוז לא מבוטל (כ 15%) של צעירים שחווים הורות פוגעת במיוחד שכוללת גם הזנחה וגם דחייה ופגיעה. יש מקום לחשוב על תוכניות התערבות ברמה הלאומית לאיתור ילדים אלו וסיוע להם ולמשפחותיהם. חשוב שאיתור של משפחות בסיכון אילו יתבצע מוקדם ככל האפשר על מנת לצמצם

באופן משמעותי הן את הנזקים לילד עצמו ואת את הפגיעה במערכת. ילדים שגדלים בבתים מזניחים ופוגעים, פגועים בעצמם וגורמים סבל גם לאחרים בסביבתם במסגרות החינוכיות שבהן הם נמצאים. התערבות מוקדמת תמנע השלכות בעייתיות קצרות וארוכות טווח ותהיה כרוכה גם בהשקעת משאבים נמוכה יותר.

המלצות למחקרים נוספים

המחקר זיהה שני פרופילים ייחודיים של הורות למתבגרים בישראל. פרופיל אחד הוא של הדפוס אותו כינינו מעורב ופולשני ושדומה להפליא לדפוס המתואר אנקדוטית כדפוס של האם היהודיה. כיון שדפוס זה זוהה לראשונה במחקר הנוכחי כדפוס שמאפיין חלק לא מבוטל מן הנוער בישראל יש מקום להמשיך ולבחון את שכיחותו גם בגילאים אחרים, את האופן בו הוא בא לידי ביטוי, את ההשלכות ארוכות הטווח שלו ואת המידה שבה הוא אכן מאפיין אוכלוסייה יהודית. הדפוס השני שזוהה במחקר הנוכחי ששכיחותו בישראל היא גבוהה יחסית הוא הדפוס הוותרן שקשור בין השאר גם לתחושת הנסיכות של מתבגרים בישראל. מקורותיהם של דפוסים אלו אינם ידועים ולא ברור מדוע או באיזה אופן גובשו דפוסים אלו כמאפיינים הורות למתבגרים בישראל בתחילת המאה העשרים ואחת. לא ברורים הגורמים שמייצרים ומטפחים דפוסים אלו, הן אצל ההורים והן אצל ילדיהם. האם שכיחות גבוהה של הדפוס הוותרן ותחושת הנסיכות נובעים מרגשי האשם של ההורים בשל השקעה מרובה שלהם בתחום העבודה על חשבון ההורות? מרצון לפתח יחסי שווים עם ילדיהם שלא כמו אלו שהם חוו עם הוריהם? האם הדבר נובע משינוי ערכי בקשר להורות או מתנאים מקומיים של מתח ולחץ יומיומי במישור הביטחוני או הכלכלי? שאלות אלו חשוב לבחון הן באמצעות כלים כמותניים והן באמצעות מחקר איכותני בקבוצות גיל שונות ובשלבם התפתחותיים שונים – ילדי גן, ילדי בית ספר, תחילת חטיבת הביניים וכיוב'. יתרה מזאת, ישנה חשיבות רבה לבחינה היסטורית של דפוסים הורות אלו תוך שילוב קבוצות רב דוריות במחקר.

במחקר זה התייחסנו לתרומה של ההורים ולא דיווחנו על מימצאים נפרדים לגבי האב והאם מאחר ומצאנו מיתאמים גבוהים בתפיסת בני הנוער את שני הוריהם. במחקרים עתידיים חשוב להמשיך ולבחון את תרומתם הייחודית של האב והאם לתפקוד והסתגלות בתחומים שונים, כמו גם לבחון את תפקודם של מתבגרים שתופסים את כל אחד מהוריהם באופן שונה. לבסוף, המחקר הנוכחי התמקד בגיל ההתבגרות. סביר עם זאת שתמונת המצב בה צפינו במחקר לגבי ההורות וכן לגבי ההסתגלות ואף לגבי מאפייני המערכת החינוכית לא מתחילה בגיל ההתבגרות. ישנה חשיבות רבה לבחון באיזו מידה המתואר במחקר הנוכחי אכן מאפיין הורות בכלל בישראל, כבר מגילאים מוקדמים יחסית והאם מאפייני האקלים הבית-ספרי שזיהינו במחקרנו קיימים כבר בשלבים מוקדמים יותר. מספר מחקרים מקומיים בתחום זה מצביעים על כך שההיבטים של חוסר אכיפה, אלימות וכאוטיות מאפיינים מסגרות חינוכיות כבר בגיל הגן (פורמן, 1994). יש אפוא חשיבות רבה לבחון זאת על מנת שניתן יהיה להחליט על התערבות רלוונטית בגיל מוקדם ככל האפשר.

לסיכום המחקר הנוכחי שבחן מדגם מייצג של בני-נוער בישראל חשף תמונת מצב בעייתית של מאפייני ההורות בישראל בתחום הסמכות ההורית וכן תמונה מדאיגה למדי של מאפייני ההסתגלות לבית הספר והתפקוד בו. ישנה חשיבות רבה שדו"ח זה ייחשף בפני קובעי המדיניות במשרדי הממשלה ויובא לידיעת הציבור כולו על מנת שניתן יהיה לטפל במכלול ההיבטים הבעייתיים שעלו בו.

רשימת מקורות

- גרבוז, י. (1989). *תמיד פולני*. תל אביב: זמורה-ביתן.
- הראל, י., קני, ד., רהב, ג. (1997). נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי: תוצאות הסקר הלאומי הראשון על התנהגויות סיכון והיפגעות בקרב תלמידי כיתות ו' עד י"א במערכת החינוך הממלכתית והממלכתית-דתית, ישראל 1994. ירושלים: המרכז לילדים ולנוער, ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- הראל, י., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., מולכו, מ., אבו-עסבה, ח', חביב, ג'. (2002). נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי: סיכום מימצאי המחקר השני (1998). ירושלים: המרכז לילדים ולנוער, ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- ורדי, ד. (1990). *נושאי החותם: דיאלוג עם בני הדור השני לשואה*. ירושלים: כתר.
- מגן, צ. (1996). דיוקנו של ההורה הטוב בעיניהם של מתבגרים. *עיונים בחינוך*, 2, 81-97.
- מייזלס, ע. (2005). סמכות הורים, סמכות מורים: היבטים תרבותיים בחברה הישראלית. בתוך ספר מאמרים *החינוך במבחן הזמן* הוצאת מופת והסתדרות המורים.
- מייזלס, ע. (2001). יחסי הורים ומתבגרים בישראל עם המעבר לגיל ההתבגרות. מגמות, מ"א (1-2), 180-194.
- מייזלס, ע., גל, ר. ופישוף, א. (1989). *תפיסות עולם ועמדות של תלמידים בבתי-ספר תיכוניים בנושאי צבא וביטחון - דו"ח מחקר*. זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים (מכון כרמל למחקרים חברתיים).
- סגינר, ר. (1995). הורים: השותף השלישי לתהליכים בית-ספריים. בתוך: ח. פלום (עורך), *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 83-100). אבן יהודה: רכס עומר, ח. (2000). *שיקום הסמכות ההורית*. תל אביב: מודן.
- פורמן מ. (1994). *ילדות כמרקחה: אלימות וצניעות בגיל הרך*. הקיבוץ המאוחד.
- רפפורט, ר., לומסקי-פדר, ע., רש, נ., דר, י., ואדלר, ח. (1995). נוער ונעורים בחברה הישראלית. בתוך: ח. פלום (עורך), *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 17-40). אבן יהודה: רכס.
- שגיא, א., ודולב, ס. (2001). הורים: מסגרות חינוכיות וילדים בישראל: "חמוץ-מתוק". *מגמות, מ"א (1-2)*, 195-217.
- שרף, מ., ומייזלס, ע. (2005). נוער ישראלי מה יש לו בחייו? את הוריו, את הוריו ואת הוריו. בתוך ג. רהב, י. ווזנר ומ. ונדר-שוורץ. *נוער בישראל 2004* (עמ' 119-140). תל אביב: המרכז הבינתחומי לחקר מדיניות וטיפול בילדים ונוער, אוניברסיטת תל אביב.
- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1991). *The manual for the Youth Self-Report and Profile*. Burlington: University of Vermont.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barber, B. K. (2002) (Ed.) *Intrusive parenting : how psychological control affects children and adolescents*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Bandura, A. (1986). The social learning perspective: Mechanisms of aggression. In H. Toch (Ed.) *Psychology of crime and criminal justice* (pp.198-236). Prospect Heights: Waveland Press.
- 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 Monographs*, 4 (No. 1, Pt. 2).

- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competent in children. *Youth & Society*, 9, 231-276.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.
- Frei, J. R., & Shaver, P. R. (2002). Respect in close relationships: Prototype definition, self-report assessment, and initial correlates. *Personal Relationships*, 9, 121-139.
- Dornbusch, S.M., Ritter, p.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Feldman, S. S., & Weinberger, D.A. (1994). Self-restraint as a mediator of family influences on boys' delinquent behavior: A longitudinal study. *Child Development*, 65, 195-211.
- Frank, S. J., Jackson-Walker, S., Marks, M., Van-Egeren, L. A., Loop, K., & Olson, K. (1998). From the laboratory to the hospital, adults to adolescents, and disorders to personality: The case of psychological reactance. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 361-381.
- Gullone, E., Moore, S., Moss, S., & Boyd, C. (2000). The Adolescent Risk-Taking Questionnaire: Development and psychometric evaluation. *Journal of Adolescent Research*, 15, 231-250.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574-587.
- Harold, G. T., & Gonger, R. (1997). Marital conflict and adolescent distress: The role of adolescent awareness. *Child-Development*, 68, 333-350.
- Harter, S. (1980). *The scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- Hightower, A.D., Work, W. C. Cowen, E. L., Lotyczewski, A. P., Spinell, A. P., Guare, J. C., & Rohrbeck, C.A. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15, 393-409.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Maccoby, 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.
- Masten, A. S., Morison, P., Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 523-533.
- Mayseless, O., & Hai, I. (1998). Leaving-home transition in Israel: Changes in parents-adolescents relationships and adaptation to military service. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 589-609.
- Mayseless, O., & Salomon, G. (2003). Dialectic contradictions in the experiences of Israeli Jewish adolescents: Efficacy and stress, closeness and friction, and conformity and non-compliance. In F. Pajares, & T. Urdañ, (Eds.) *Adolescence and Education, Volume III: International perspectives on adolescence* (pp. 149-171). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Mayseless, O., & Scharf, M. (2001). Cohesion and relative power in family relationships and adolescent coping with a real-life stressful situation. In T. M. Gehring, M. DeBry, & P. K. Smith (Eds.), *The Family System Test (FAST): A new approach to investigate family relations in clinical research and practice*. (pp. 157-176). Hove, East Sussex, UK: Routledge.
- Mayseless, O., Wiseman, H., & Hai, I. (1998). Adolescents' relationships with father, mother and same gender friend. *Journal of Adolescent Research*, 13, 101-123.
- Moss, R., & Trickett, E. (1987). *Classroom Environment Scale Manual*: Second edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. In G. R. Patterson and J. B. Reid (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp.25-44). Washington: American Psychological Association.
- Roniger, L., & Feige, M. (1992). From pioneer to freier: The Changing models of generalized exchange in Israel. *Archives Europeennes de Sociologie*, 33, 280-307.
- Scharf, M., & Mayseless, O. (2005, August). *Inadequate boundaries between emerging adult women and their parents and processes of individuation*. Paper presented at the XIIth European Conference on Developmental Psychology, Tenerife, Spain.
- Sim, T. N. (2000). Adolescent psychosocial competence: The importance and role of regard for parents. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 49-64.
- Stattin, H., & Kerr, m. (2000) Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.

- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony un family relation: In S. Feldman & G. Elliot (Eds.). *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp. 255-276). Cambridge: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relations in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, *11*, 1-19
- Steinberg, L., Elmen, J.D., & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, *60*, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, *65*, 754-770.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In: M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting, Vol. 1: Children and parenting (2nd ed.)* (pp. 103-134). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, *3*, 269-307.
- Weinberger, D. A., Feldman, S., & Ford, M. E. (1989). *Validation of the Weinberger Parenting inventory for preadolescents and their parents*. Unpublished manuscript.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, *73*, 287-301.