



**תפיסת האם את אימה לפני לידה ותגובת התינוק לתסכול כמנבאים של  
שליטה אימהית ורגשות הפעוט בעת התמודדות עם משימות מאתגרות:  
מחקר אורך**

**מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"**

**מאת**

**אורלי ליכט וייניש**

**הוגש לסינאט אוניברסיטת בן גוריון בנגב**

**מרץ 2016**

**אדר תשע"ו**

**באר שבע**

**תפיסת האם את אימה לפני לידה ותגובת התינוק לתסכול כמנבאים של  
שליטה אימהית ורגשות הפעוט בעת התמודדות עם משימות מאתגרות:  
מחקר אורך**

מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"

מאת

**אורלי ליכט וייניש**

הוגש לסינאט אוניברסיטת בן גוריון בנגב

אישור המנחה: פרופ' אבי עשור

אישור דיקן בית הספר ללימודי מחקר מתקדמים ע"ש קרייטמן \_\_\_\_\_

מרץ 2016

אדר תשע"ו

באר שבע

העבודה נעשתה בהדרכת

פרופ' אבי עשור

במחלקה לחינוך

בפקולטה למדעי הרוח והחברה

## הצהרת תלמיד המחקר עם הגשת עבודת הדוקטורט לשיפוט

אני החתומה מטה מצהירה בזאת:

X חיברתי את חיבורי בעצמי, להוציא עזרת ההדרכה שקיבלתי מאת מנחה/ים.

X החומר המדעי הנכלל בעבודה זו הינו פרי מחקרי מתקופת היותי תלמיד/ת מחקר.

X בעבודה נכלל חומר מחקרי שהוא פרי שיתוף עם אחרים, למעט עזרה טכנית הנהוגה בעבודה ניסיונית. לפיכך מצורפת בזאת הצהרה על תרומתי ותרומת שותפי למחקר, שאושרה על ידם ומוגשת בהסכמתם.

תאריך: 1.3.2016 שם התלמידה: אורלי ליכט וייניש חתימה אורלי ליכט וייניש

## **תודות**

בראש ובראשונה לפרופ' אבי עשור על מסע מרתק ממנו למדתי תמיכה באוטונומיה מהי. למידה שכללה לא רק הפנמה של הרעיונות התיאורטיים, אלא גם חוויית התפתחות משמעותית. תודה על ההנחייה המסורה ששילבה הכוונה בצד תמיכה לאורך כל הדרך. האמון והעידוד שקיבלתי ברגעים קשים מול האתגרים המורכבים, אפשרו לי להתנסות בבטחה ולגלות בעצמי עוד ועוד יכולות חדשות. למדתי שבעשייה המחקרית השמיים הם הגבול. תודה על האפשרות שניתנה לי ללכת אחרי רחשי הלב גם במסגרת העשייה הקבוצתית המשותפת. ההקשבה והפתיחות לדיאלוג מכבד שהתנהל סביב רעיונות חדשים, היוו עבורי אחד מעמודי התווך של תהליך הלמידה המשמעותי שעברתי. ועל כך תודה גדולה.

תודה לצוות המחקר המופלא על חוויית למידה מעשירה שבמהלכה צמחה גם חברות אמיצה. שמחה וגאה על שזכיתי להיות חלק מקבוצה זו.

תודה למשפחתי האהובה מכל: לילדיי ולבן זוגי, לאימי ולאחותיי, שתמיד נמצאים לצדי ותומכים בכל בחירה וכיוון עשייה אליו אני פונה.

**"מטרתם היחידה של החיים היא להיות מי שאנחנו ולהיעשות מה שאנחנו מסוגלים להיעשות" (ברוך שפינוזה)**

**עבודה זו מוקדשת לזכרו של אבי היקר ז"ל, שחסרונו מועצם במיוחד ברגעי חיים כאלה.**

## תוכן עניינים

	תקציר	
9		
14	1.	נושא המחקר, חשיבותו ומבנה העבודה
15	2.	סקירה תיאורטית
15	2.1	התפתחות הילד והורות על פי תיאוריית ה- SDT : המשגה ורקע תיאורטי
16	2.1.1	הורות מיטבית על פי תיאוריית ה- SDT : תמיכה באוטונומיה והשלכותיה החיוביות על התפתחות ותפקודי הילד
17	2.1.2	התניית אהבה על פי SDT
17	2.1.2.1	השלכותיה השליליות של התניית אהבה הורית על התפתחות ותפקודי הילד : ממצאי מחקרים
19	2.1.2.2	הזיקה של התניית אהבה לשליטה הורית
19	2.2	שליטה הורית בתחום ההישג
21	2.2.1	שליטה הורית בתחום ההישג ודפוסי קושי של ילדים : קורלטים בגילאים השונים
21	2.2.1.1	ממצאי מחקרים בגיל הילדות, ההתבגרות והבגרות המוקדמת
22	2.2.1.2	ממצאי מחקרים בגיל הרך (0 – 3)
23	2.2.2	שליטה הורית בתחום ההישג ואישיות ההורה : ערך עצמי מותנה
24	2.2.3	היבטים חסרים במחקר העוסק בשליטה הורית בתחום ההישג
25	2.3	מחקר קודם באוניברסיטת בן גוריון והרציונאל לעריכת המחקר הנוכחי
25	2.3.1	מקורות מוקדמים כגורמים מעצבים אפשריים של הנטייה לשליטה הורית בתחום ההישג : משתני אם טרום ההורות וטמפרמנט התינוק
26	2.3.1.2	תפיסת האם לעתיד את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג כמקור לנטייתה להתנהגות שולטת בתחום ההישג
26	2.3.1.3	העברה בין-דורית של דפוסי הורות : ממצאי מחקרים
28	2.3.1.4	תפיסת האם לעתיד את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג : עמדות ופרקטיקות הוריות – יציבות ועקביות הקשר לאורך זמן
29	2.3.2	טמפרמנט התינוק ודפוסי הורות
30	2.3.2.1	הנטייה לתגובת תסכול חזקה ודפוסי שליטה הוריים : ממצאי מחקרים
31	2.3.2.2	נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה כמנבאת אפשרית של התנהגות אם שולטת כלפי הפעוט במהלך התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל הרך
33	2.4	ממצאי המחקר המקדים והמגבלה המרכזית העולה ממנו
35	2.5	השערות המחקר
36	2.5.1	השלבים לבדיקת השערות
37	2.5.1.1	השערות 1-3 (א)
38	2.5.1.2	השערות 1-3 (ב)
38	2.5.1.3	השערה 4
39	2.5.1.4	השערות 5-6
40	3.	שיטה
40	3.1	המדגם
41	3.2	מהלך המחקר
41	3.3	משתני המחקר והכלים לבדיקתם
41	3.3.1	המשתנים המנבאים - משתני אם וילד מוקדמים
41	3.3.1.1	גל ראשון : 2-4 חודשים לפני הלידה - תפיסת האם לעתיד את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג
43	3.3.1.2	גל שני : 8 חודשים לאחר הלידה- נטיית טמפרמנט התינוק לתגובה חזקה לתסכול
49	3.3.2	משתני אם וילד מנובאים
49	3.3.2.1	גל שלישי : 18 חודש לאחר הלידה - התנהגות אם שולטת וביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך משימות בעלות אופי הישגי במעבדה
54	3.4	נשירת נבדקים
58	3.4.1	תהליך השלמת הנתונים בפועל

58	3.4.2	סטטיסטיקה תיאורית לאחר השלמת הנתונים
61	4.	תוצאות
61	4.1	בדיקת השערות 1-3
64	4.1.1	בדיקות מחמירות של השערות 1-3
65	4.1.1.1	תוצאות בדיקה מחמירה ראשונה - התנהגות אם שולטת כמשתנה תלוי
66	4.1.1.2	תוצאות בדיקה מחמירה שנייה - ביטויי אפקט שלילי פעוט כמשתנה תלוי
67	4.2	בדיקת השערה 4
69	4.3	בדיקת השערות 5-6
72	5.	דיון
73	5.1	שליטה הורית בתחום ההישג - העברה בין-דורית
75	5.2	טמפרמנט התינוק
76	5.3	שליטה הורית וביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך משימות בעלות אופי הישגי
79	5.4	נשירת נבדקות במחקר : השכלת האם ותכנון ההיריון
79	5.5	סיכום ומסקנות
81	5.6	מגבלות והמלצות להמשך
83	6.	ביבליוגרפיה
95	7.	נספחים

## רשימת לוחות

42	לוח מספר 1 :	טעינות פריטי הסולם תפיסת האם את אימה כמתנה אהבה מכוונת הישג והשקעה
45	לוח מספר 2 :	ממוצעים וסטיות תקן של רמת הווקליזציה לאורך הניסוי
48	לוח מספר 3 :	מתאמים בין מדדי ההתפתחות ברמת הווקליזציה לבין חלופות מדידה אחרות
51	לוח מספר 4 :	הקטגוריות במערכת הקידוד הנוכחית לעומת מערכת קידוד קודמת
55	לוח מספר 5 :	תבנית הנתונים החסרים, גל ראשון כבסיס
56	לוח מספר 6 :	מדדי המחקר ושיעור המשיבים לכל אחד מהם
57	לוח מספר 7 :	בדיקת ההבדלים בין תבניות השתתפות שונות על משתני המחקר ומשתני הרקע
58	לוח מספר 8 :	סטטיסטיקה תיאורית - ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים והווקליזציה
59	לוח מספר 9 :	סטטיסטיקה תיאורית - ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין המשתנים התלויים מעבר ל-2 המשימות
60	לוח מספר 10 :	סטטיסטיקה תיאורית - ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין המשתנים התלויים בין 2 המשימות
61	לוח מספר 11 :	מתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים לבין המשתנים התלויים, מעבר ל-2 המשימות
62	לוח מספר 12 :	מתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים לבין המשתנים התלויים במשימת ממיין
62	לוח מספר 13 :	מתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים לבין המשתנים התלויים במשימת קוביות
63	לוח מספר 14 :	מתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים למדדי הווקליזציה
64	לוח מספר 15 :	מתאמים בין מדדי הווקליזציה למשתנים התלויים, מעבר ל-2 המשימות ובכל משימה בנפרד
66	לוח מספר 16 :	מקדמי רגרסיה לא מתוקננים לבדיקת השערות מחמירה - התנהגות אם שולטת כמשתנה תלוי
67	לוח מספר 17 :	מקדמי רגרסיה לא מתוקננים לבדיקת השערות מחמירה - ביטויי אפקט שלילי של הפעוט כמשתנה תלוי
69	לוח מספר 18 :	קשרים ישירים ועקיפים בבדיקת השערה 4 - מקדמים לא מתוקננים

לוח מספר 19: בדיקת מערכת ההשערות 5-6 במודל משותף, מקדמי רגרסיה מתוקננים.....70

## רשימת תרשימים

35. תרשים מספר 1: מערך המחקר הכולל.....
- תרשים מספר 2: תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג לפני הלידה ותגובה חזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים, כמנבאים התנהגות אם שולטת במהלך ההתמודדות עם המשימות בגיל 18 חודש..... 37
- תרשים מספר 3: תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג ותגובה חזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים, כמנבאים ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם המשימות בגיל 18 חודש..... 37
- תרשים מספר 4: התנהגות אם שולטת כמתווכת הקשר בין תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם המשימות בגיל 18 חודש..... 38
- תרשים מספר 5: התנהגות אם שולטת וביטויי אפקט שלילי פעוט במהלך המשימה הראשונה, כמנבאים התנהגות אם שולטת וביטויי אפקט שלילי פעוט במהלך המשימה השנייה..... 39
- תרשים מספר 6: התפלגות האומדים למדדי ההתפתחות לאורך המדידות במהלך הניסוי..... 47
- תרשים מספר 7: תיאור מבני של קשרים ישירים ועקיפים בין תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג, התנהגות אם שולטת וביטויי אפקט שלילי של הפעוט..... 68
- תרשים מספר 8: מודל המשוואות לבדיקת השערות 5-6..... 71



## תקציר

**רקע ומטרות המחקר:** עבודה זו מבוססת על "תיאוריית ההכוונה העצמית", ה-Self Determination Theory (SDT) (Ryan & Deci, 2000), המתמקדת במוטיבציה והשלכותיה על התפקוד וההתפתחות האנושית. חוקרי הורות המבססים עבודתם על רעיונות גישה זו, בוחנים את הזיקה בין דפוסי הורות לבין התפתחות מוטיבציה ותפקודי הילד בתחומי החיים השונים. עבודה זו מתמקדת בהתפתחות הנטייה ההורית לשליטה בתחום ההישג והשלכותיה האפשריות על רגשותיהם של פעוטות, כאשר הם מתמודדים עם משימות "מאסטרי" (Mastery)<sup>1</sup> או הישג.

מחקרי עבר אשר עסקו בשליטה הורית מכוונת הישג/מאסטרי, הראו כי במצבים בהם נדרש הילד להתמודד עם משימות כאלה, נטיית ההורה לשליטה, ובכלל זה להתניית אהבה הורית<sup>2</sup>, מנבאת קשיים בדפוסי התמודדותו (Assor, Roth & Deci, 2004; Assor & Roth, 2005; Grolnick & Ryan, 1989; Assor & Roth, 2005; Ryan & Deci, 2009; Soenes et al., 2010; Assor & Grolnick et al., 2007; Roth et al., 2009). בשנים האחרונות התרחב המחקר בתחום גם לגיל הרך ולינקות. מחקרים אלה ומחקרים דומים שאינם מבוססי SDT, מספקים עדות עקיפה לכך ששליטה הורית היא דפוס בעייתי גם עבור התינוק והפעוט (Frodi, Bridges & Grolnick, 1985; Grolnick, Frodi & Bridges, 1984; Calkins, Hungerford & Demon, 2004; Calkins & Whipple, 1998; Bernier, Carlson & Whipple, 2010; Johnson, et al., 2004). עם זאת, מחקרים אלה סובלים משתי מגבלות עיקריות. ראשית, מרביתם התקיימו בחתך גיל אחד (cross-sectional study), ולפיכך לא ניתן לגזור מהם היסקים סיבתיים. כמו כן, עד כה לא נבחנו גורמי טמפרמנט הילד כמשפיעים אפשריים על התפתחות דפוס השליטה ההורי כלפיו.

מחקר מקדים שנעשה על ידי Assor et al. (2013), החל להתמודד עם שתי המגבלות הנ"ל. זאת על ידי כך שהתחיל עוד לפני לידת הילד הראשון וכלל שתי נקודות מדידה נוספות אחרי הלידה, וכן נכללה בו מדידת היבט חשוב של טמפרמנט התינוק היכול לעורר תגובה הורית שולטת<sup>3</sup> או עוינת: תגובת תסכול חזקה. מחקר זה היווה את הבסיס לעריכת המחקר הנוכחי, והמחברת לקחה בו חלק חשוב. במחקר נבדקה האפשרות כי תפיסת האם לעתיד (לפני הלידה) את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, מנבאת התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט בגיל 18 חודש. האפשרות לקשר בין-דורי כזה התבססה על ממצאי מחקרים המצביעים על כך שדפוסי הורות מועברים בתהליכים בין-דוריים (לדוגמא: Serbin & Stack, 1998; Verschueren, Dossche, Mahieu, Marcoen Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2006). במחקר שהתבסס על מדגם של 91 אימהות וילדיהן, נמצא, כמשוער, כי תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג עוד לפני לידת הראשון, נבאה דפוסי שליטה שלה כלפי הפעוט במהלך התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש (Assor et al., 2013). במחקר אשר בחן גם את נטיית טמפרמנט התינוק לרגישות לתסכול כאשר התינוק היה בן 8 חודשים, עלה כי נטייה זו של התינוק לא נבאה התנהגות אם שולטת כלפיו בגיל 18 חודש.

<sup>1</sup> משימת מאסטרי (mastery task) מוגדרת כמשימה המחייבת התמודדות עם האתגר הכרוך בה, במטרה לשכלל מיומנות או למצוא פיתרון לבעיה נתונה (Morgan, Harmon, & Maslin-Cole, 1990).

<sup>2</sup> התניית אהבה הורית מוגדרת על ידי חוקרי SDT כאחת הפרקטיקות ההוריות לשליטה (Assor, 2004), ומדידתה מתבססת בעיקר על שאלוני דיווח של הילד וההורה.

<sup>3</sup> כיוון שאין אפשרות למדוד התניית אהבה הורית בגיל הרך, שליטת האם נמדדת באמצעות תצפית התנהגותית וכוללת מנעד רחב יותר של פרקטיקות הוריות.

למרות התוצאות המעניינות, המחקר המקדים ומחקרים נוספים אחרים בתחום, סבלו ממספר מגבלות, איתן ניסה להתמודד המחקר הנוכחי. ראשית, לא נבדק האם תפיסות אם בנושא של התניית אהבה בשלב שלפני הלידה (זמן 1), מנבאות תפקוד הילד, 18 חודש לאחר הלידה. במחקר הנוכחי, בשונה מכל המחקרים הקודמים בתחום של התניית אהבה, נבדק קשר מסוג זה, כאשר משתנה תפקוד הילד בו התמקדתי, היה הרגשות השליליים שמבטא הפעוט בעת התמודדותו עם משימות הישג/מאסטרי. שנית, במחקרים קודמים שכן בדקו את הקשר בין התנהגות אם שולטת ותפקודי פעוט במהלך משימות מעבדה, לא הייתה בקרה על תפקוד הפעוט בשלב ראשון של המשימה. לכן גם אם בעבר נמצא אפקט מובהק של התנהגות אם שולטת, קשה להסיק ממנו היסקים סיבתיים. במחקר הנוכחי התקיימה בקרה מסוג זה, ועל כן היה זה המחקר הראשון בילדים מתחת לגיל ארבע שנים, שאפשר בדיקה מעט יותר חזקה של השערות סיבתיות לגבי השפעות התנהגות אם שולטת על תפקוד ילד (ובמקרה זה: רגשות הילד בעת ההתמודדות). שלישית, מחקרים קודמים לא בדקו את האפשרות שהתנהגות אם שולטת כלפי הילד במהלך התמודדותו עם משימות הישג במעבדה, היא תוצר של רגש שלילי שמבטא הילד בתחילת המשימות. במחקר הנוכחי התקיים פיקוח על הרגשות שמביע הילד בתחילת המשימות, וכך נבחנה ההשערה כי התנהגות אם שולטת בשלב מתקדם יותר של משימות הישג/מאסטרי אינה נובעת רק מרגש שלילי שהילד מבטא בתחילת המשימות, אלא מבטאת את הפרקטיקה שהאם נוקטת בה כבר בתחילת המשימות. רביעית, במחקר המקדים נבדקה רגישות התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים רק באמצעות דווח הורה; במחקר הנוכחי נבדק משתנה חשוב זה באמצעות משימת מעבדה ידועה ומקובלת, שגם תוקפה במחקר הנוכחי. יש לציין כי המחקר הנוכחי והמחקר המקדים הם הראשונים שבדקו את האפשרות כי תגובה חזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים תשמש כגורם שיש לו אפקט ישיר על רגשות ילד בעת ההתמודדות עם משימת הישג/מאסטרי בגיל 18 חודש, או אפקט ממתן על הקשר בין תפיסת האם את אימה לפני הלידה לבין התנהגות אם שולטת ורגשות הפעוט כאשר הוא בן 18 חודש. לבסוף, המחקר הנוכחי מרחיב את המדגם של המחקר המקדים מ-91 ל-153 אימהות, ובכך מאפשר לבדוק האם האפקטים שהתגלו במחקר המקדים ישוחררו במדגם גדול בהרבה המשתרע על תקופת דגימה ארוכה יותר.

### **השערות:**

1. תפיסת האם לעתיד את אימה ככזו שהתנתה כלפיה אהבה בתחום ההישג כאשר היא היתה ילדה, תנבא את ההיבטים הבאים כאשר הילד יהיה בן 18 חודש: (א) התנהגות אם שולטת כאשר היא מלמדת את הפעוט לבצע משימות מעבדה בעלות אופי הישגי; (ב) ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם משימות אלה.
2. נטיית התינוק לתגובת תסכול חזקה בגיל 8 חודשים, תנבא את ההיבטים הבאים כאשר יהיה פעוט בן 18 חודש: (א) התנהגות אם שולטת כאשר היא מלמדת את הפעוט לבצע משימות מעבדה בעלות אופי הישגי; (ב) ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם משימות אלה.
3. האפקטים המנובאים בהשערה 1 יימצאו, גם כאשר יהיה פיקוח על האפקט הישיר והאפקט הממתן של תגובת התינוק לתסכול על כל אחד המשתנים התלויים: (א) התנהגות אם שולטת כאשר היא מלמדת את הפעוט לבצע משימות מעבדה בעלות אופי הישגי; (ב) ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם משימות אלה.
4. התנהגות אם שולטת כלפי הפעוט במהלך המשימות במעבדה בגיל 18 חודש, תתווך את הקשר בין תפיסתה המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג (עוד לפני הלידה), לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם המשימות.

5. במהלך הפרוצדורה הניסויית במעבדה בגיל 18 חודש, התנהגות אם שולטת במשימה הראשונה, תנבא ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימה השנייה, וזאת מעל ומעבר לתרומת הניבוי של ביטויי אפקט שלילי פעוט במהלך המשימה הראשונה.

6. במהלך הפרוצדורה הניסויית במעבדה בגיל 18 חודש, התנהגות אם שולטת במשימה הראשונה, תנבא את התנהגותה השולטת במהלך המשימה השנייה, וזאת גם כאשר יהיה פיקוח על האפקט של ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימה הראשונה.

בנוסף להשערות הנ"ל, נבדקו גם שתי השערות גישושיות הבודקות את האפשרות כי לתגובה החזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים, אפקט ממתן של הקשר בין תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג לפני הלידה, לבין: (1) התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט במהלך משימות ההישג בגיל 18 חודש; (2) ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך משימות ההישג בגיל 18 חודש. כך תיבדק האפשרות שהקשר בין תפיסת האם את אמא להתנהגות אם שולטת אחרי הלידה ולאפקט שלילי של התינוק יהיה חזק יותר כאשר התינוק מראה תגובת תסכול חזקה יותר.

**המזגם:** המחקר הנוכחי הינו חלק ממחקר הורות רחב היקף. לגל הראשון (טרם הלידה), גויסו 268 נבדקות, אך לגל השלישי הגיעו רק 153 אימהות וילדיהן, וחלק מהן לא השתתף בפרוצדורת הגל השני. לפיכך נעשה ניתוח לבדיקת מקורות נשירת הנבדקות במחקר. מניתוח זה שכלל מכלול משתני המחקר ומשתני הרקע, עלה כי דפוס הנשירה אקראי, למעט השכלת האם ותכנון ההיריון. נמצא כי הנטייה לנשירה קשורה להשכלה נמוכה ולהיריון לא מתוכנן של האם. התייחסות לממצאים אלה נכללה במסגרת הדיון.

**מהלך המחקר, המשתנים והכלים למדידתם:** המחקר כלל 3 גלים: (1) גל ראשון - 2-4 חודשים לפני לידת ילד ראשון, בו נמדדה, באמצעות דווח עצמי, המידה בה תופסת האם לעתיד את אימה כמי שנקטה כלפיה בפרקטיקה של התניית אהבה בתחום ההישג, כאשר הייתה ילדה ונערה (להלן המשתנה: **תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג**). כמו כן נמדדה נטיית האם העתידית לנוירוטיות; (2) גל שני - 8 חודשים לאחר הלידה, בו נמדדה תגובת התינוק לתסכול (להלן המשתנה: **נטיית התינוק לתגובת תסכול חזקה**); (3) גל שלישי - 18 חודש לאחר הלידה, בו נמדדו נטיית האם לדפוסי שליטה (להלן המשתנה: **התנהגות אם שולטת**), ונטיית הפעוט לבטא רגש שלילי (להלן המשתנה: **ביטויי אפקט שלילי של הפעוט**).

תפיסת האם המוקדמת בגל ראשון נמדדה באמצעות סולם לדיווח עצמי המבוסס על Assor et al. (2004). כדי לפקח על האפשרות כי האפקט של תפיסת האם המוקדמת לפני לידה, על התנהגותה השולטת אחרי הלידה, נובע מנטיית אישיותה לנוירוטיות (ואינו תוצר של תפיסתה את אימה כמתנת אהבה בהישג), נבדקה נטייה זו שלה כבר בנקודת הזמן אשר לפני הלידה. זאת באמצעות סולם מקוצר של "יציבות רגשית" מתוך שאלון ה-BFI (Big Five Inventory Personality) שפותח על ידי Costa & McCrae (1992). נטיית התינוק לתגובת תסכול חזקה בגל שני נמדדה באמצעות פרדיגמת ניסוי מקובלת "ריסון זרוע", הנכללת ב-Laboratory Temperament Assessment (Lab-Tab), גרסא 2.03 (Goldsmith & Rothbart, 1993). המדד ששימש את המחקר הנוכחי התבסס על זה ששימש עבודתם של Braungart-Ricker & Stifter (2010) - תגובת הווקאליזציה המקסימאלית של התינוק במהלך ריסון ראשון. התנהגות שולטת של האם וביטויי אפקט שלילי של הפעוט בגל שלישי, נמדדו באמצעות "פרדיגמת ההישג" המבוססת על זו ששימשה עבודתם של Grolnick, Frodi, & Bridges (1984). המחקר הנוכחי התבסס על שתי משימות מתוך הפרדיגמה הכוללת: ממיין צורות ומגדל קוביות. מערכת הקידוד שפותחה במיוחד לצורך המחקר הנוכחי, התבססה על

מערכות קודמות של Grolnick ועמיתיה (1984), ושל Whipple, Bernier, & Mageau (2011). במערכות קודמות נמדדה גם נטיית האם להיעדר מעורבות, ולצורך בקרה, גם במחקר הנוכחי נעשתה מדידה של דפוס אימהי זה.

**תוצאות:** בדיקת ההשערות נערכה ב-2 שלבים. בשלב ראשון נבדקו ההשערות המנבאות התנהגות אם שולטת וביטויי אפקט שלילי של הפעוט, ממשתני אם וילד מוקדמים (השערות 1-3). בדיקות אלה התבססו על מודל השלמת נתונים חסרים. ניתוחי הרגרסיה הראו כי תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג (עוד לפני הלידה), מנבאת התנהגות שולטת שלה בעת שהיא מלמדת את ילדה לבצע משימות מעבדה בעלות אופי הישגי, אך לא את ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך משימות אלה. עוד נמצא כי תגובה חזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים ומין התינוק, אינם מנבאים התנהגות אם שולטת או ביטויי אפקט שלילי שלו כפעוט במהלך המשימות בגיל 18 חודש. בנוסף, נערכה בדיקה מחמירה להשערה 4, לפיה התנהגות אם שולטת כלפי הפעוט, מתווכת את הקשר בין תפיסתה המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג (עוד לפני הלידה), לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך משימות אלה. השערה זו לא אוששה בבדיקה הישירה, אך עם זאת נמצא אפקט עקיף מובהק, המצביע על כך שתפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג לפני הלידה, מנבאת התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט בן ה-18 חודש, וההתנהגות השולטת שלה מנבאת רגשות שליליים של הפעוט במהלך המשימות. מאחר ומדובר בטווחי זמן גדולים, ובהתאם לתפיסות מתודולוגיות מקובלות כיום (Vanderweele, 2010), ייתכן וניתן לפרש קשר עקיף זה כמספק תמיכה חלקית להשערת התיווך, וזאת למרות הממצאים השליליים של הבדיקה הישירה. לצורך בדיקת השערות 5-6, נערך ניתוח שהתבסס על מודל נטיבים. כפי ששוער, נמצא כי להתנהגות אם שולטת במשימה ראשונה, אפקט מובהק על ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימה השנייה. לעומת זאת, לביטויי אפקט שלילי של הפעוט במשימה הראשונה, לא נמצא אפקט מובהק על התנהגות אם שולטת במהלך המשימה השנייה.

הממצא המרכזי העולה מן המחקר הנוכחי הוא כי תפיסת אם מוקדמת את אימה כנוקטת בפרקטיקת שליטה כלפיה בתחום ההישג, מנבאת התנהגות דומה שלה כלפי ילדה בגיל מוקדם, כבר כאשר הילד הוא בן שנה וחצי בלבד. אפקט זה נמצא גם כאשר מפקחים על אפקט עיקרי או ממתן של נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה. ממצא זה מצביע על האפשרות שתפיסת אימהות את אימותיהן כמתנות אהבה בהישג, מביאה אותן להתנהג באופן שולט גם כאשר טמפרמנט הילד אינו בהכרח מאופיין כ"קשה". כמו כן, הממצאים מלמדים על האפשרות שהתנהגות אם שולטת בגיל הרך מחזקת התנסות רגשית שלילית של הילד, כאשר האם מנסה ללמד את הילד מיומנויות תואמות גיל בתחום הקוגניטיבי והמוטורי. לאור זאת, נראה כי תפיסת האם המוקדמת ונטייתה לדפוס שליטה מכווני הישג כבר בשלבי החיים המוקדמים, עלולים להוות גורם בעייתי להתפתחות מוטיבציית המאסטרי של הילד ויכולתו להתמודד עם משימות הישג בהמשך.

**דיון:** המחקר הנוכחי הוא בבחינת חלוץ שכן הוא בוחן תפיסת אמהות את אימן כמתנת אהבה ואת המשתנה של שליטה הורית מכוונת הישג בשלב חיים מוקדם מאוד. המחקר הנוכחי הוא ייחודי שכן מרבית המחקרים העוסקים באינטראקציות אם-ילד בשנה הראשונה והשנייה מתמקדים בבחינת היבטי קשר והתקשרות ביחס לאישיות האם. בנוסף, רב המחקרים הבוחנים אינטראקציות אם-ילד סביב התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי, מתמקדים בד"כ בגילאים מאוחרים יותר, ומדידת הטמפרמנט בהם מתבססת לרוב על מאפייני התנהגות ילד נוכחיים ולא מוקדמים (שאלוני דיווח אם/גננת/מורה). למחקר הנוכחי כמה מגבלות. ראשית אין אנו יודעים האם תפיסת האימהות את אימן אכן משקפת את התנהגות האם. שנית, התנהגות האם נבדקה רק במעבדה שהיא קונקסט זר ופחות משקף את המציאות היומיומית של האם והתינוק. שלישית, בתחום מוטיבציית המאסטרי לא נבדקה מידת ההתמדה של התינוק במשימות. רביעית, המחקר

בחן אימהות בלבד וכמו כן הוא התמקד בילד ראשון בלבד. בעתיד נדרשים מחקרים נוספים שיבחנו סוגיות אלה. עם זאת, ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בטענה כי תפיסת אימהות (לפני הלידה) את אימן כמתנת אהבה והתנהגות אם שולטת בתחום ההישג (לאחר הלידה) יכולות אולי לפגוע בהתפתחות מוטיבציית המאסטרי וההתמודדות המיטבית של הילד עם אתגרי הישג כבר בגיל הרך.

**מילות מפתח:** תיאורית ההכוונה העצמית, התניית אהבה הורית, תגובה חזקה לתסכול, התנהגות אם שולטת, ביטויי אפקט שלילי של הפעוט.

## 1. נושא המחקר, חשיבותו ומבנה העבודה

עבודה זו מבוססת על רעיונותיה של "תיאוריית ההכוונה העצמית" (Self Determination Theory – Ryan & Deci, 2000), ועוסקת בחקר המקורות המוקדמים של נטיית האם להתנהגות שולטת כלפי הילד בתחום ההישג. ספציפית, המחקר מתמקד בתפיסת האם לעתיד את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה, כמשתנה המנבא התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט במהלך התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש. זאת תוך התייחסות לנטיית טמפרמנט הילד לתגובת תסכול חזקה, וכן לביטויי האפקט השלילי שלו כפעוט במהלך ההתמודדות עם המשימות.

העבודה מתבססת על ההנחה כי התנסויות הילד בתחום ההישג, מהוות אחד מן הצירים המרכזיים של התפתחותו הכוללת (שכלית, רגשית וחברתית), וכי לפרקטיקות ההוריות בתחום זה, השפעה מהותית על האופן בו יתמודד הילד עם משימות ההישג בשלבי ההתפתחות השונים. השפעה זו משמעותית במיוחד בשלבי החיים המוקדמים (טרום הגן), והיא הופכת לקריטית כאשר מדובר בילדים הנמצאים מראש בסיכון גבוה לפתח קשיים בהתמודדות עם משימות הישג. אחת מקבוצות הילדים העלולה להיות בסיכון כזה, הינה הקבוצה אשר מלידה מאופיינת כבעלת טמפרמנט הנוטה לתגובת תסכול חזקה. תינוקות אלה עלולים להיות רגישים יותר לסיטואציות התמודדות עם משימות הישג, וכאשר ההורים נוקטים כלפיהם בפרקטיקות שולטות, הם למעשה מגבירים עוד יותר את תחושת הלחץ והתסכול של הילד, במקום לסייע לו בוויסותו. ובכך עלולים ההורים להאיץ הופעת קשיים שונים בהתמודדות הילד עם משימות הישג.

לאור זאת, ישנה חשיבות מכרעת לחקירת מקורותיה של פרקטיקת השליטה ההורית בתחום ההישג כבר בשלבי חיים מוקדמים, ובמיוחד כאשר מדובר בילדים המאופיינים כבעלי טמפרמנט הנוטה לתגובת תסכול חזקה. הבנה טובה יותר של מקורות התנהגות הורית זו, עשויה לסייע להורים ולאנשי המקצוע מתחומי הטיפול והחינוך, בהכוונה והדרכה בכל הנוגע לתפקודי ההישג של הילד לאורך שנות התפתחותו.

**מבנה העבודה:** בתחילה תוצג סקירה תיאורטית הכוללת רקע והמשגה לגבי התפתחות והורות על פי תיאוריית ה SDT. במסגרת זו אתייחס לפרספקטיבה של התיאוריה לגבי הורות מיטבית. לאחר מכן אציג את המושג התניית אהבה הורית וההשלכות השליליות על התפתחות ותפקודי הילד. בהמשך אתייחס לזיקה שבין התניית אהבה הורית לשליטה הורית, ואמקד את הסקירה בשליטה הורית בתחום ההישג. אציג מחקרים העוסקים בשליטה הורית בתחום ההישג, ואתייחס למגבלות המחקר שנעשה עד כה. לאחר מכן אציג מחקר מקדים בו נעשה ניסיון ראשוני להתמודד עם מגבלות אלה. אציג את מערך המחקר שתוכנן על מנת לתת מענה למגבלת ההסבר הסיבתי, ואת המשתנה המרכזי שנבדק כמנבא אפשרי של נטיית האם לשליטה מכוונת הישג בגיל שנה וחצי: תפיסת האם, לפני לידתה הראשונה, את אימה כמתנת אהבה כלפיה בתחום ההישג. כמו כן אתייחס למשתנה נוסף שנבדק במטרה לתת מענה למגבלה נוספת של המחקר הקיים: נטיית טמפרמנט הילד לתגובה חזקה לתסכול. הצגת משתנים אלו, הנבדקים כמנבאים גם במחקר הנוכחי, תכלול סקירה תיאורטית ומחקרית רחבה. בהמשך אציג את ממצאי המחקר המקדים אשר הצביע על כך שתפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה, מנבאת נטיית אמה להתנהגות שולטת כלפי הפעוט בגיל 18 חודש, וכי לרגישות תסכול של התינוק, אין כל אפקט מובהק (ישיר או ממתן), על התנהגות זו של האם. המגבלה המרכזית של המחקר המקדים, אשר היוותה את הבסיס לעריכת המחקר הנוכחי, היא היעדר פיקוח על ביטויי רגש שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם המשימות בגיל שנה וחצי. לאחר סקירת מגבלות המחקר המקדים, אציג את מערך המחקר הנוכחי, המשלב פיקוח על משתנה זה, ומתבסס על מדידה שונה של נטיית טמפרמנט הילד ועל מדגם נבדקות גדול יותר. אציג את ההשערות ואופן בדיקתן, ולאחר מכן אתאר את השיטה והתוצאות אשר עלו מבדיקות ההשערות. אחתום בדיון כולל, במסקנות ובמגבלות העולות מהמחקר הנוכחי.

## 2. סקירה תיאורטית

### 2.1 התפתחות הילד והורות על פי תיאוריית ה-SDT: המשגה ורקע תיאורטי

תיאוריית ההכוונה העצמית ה-SDT (Self Determination Theory) (Ryan & Deci, 2000), עוסקת בהתפתחות מוטיבציה. בבסיסה של התיאוריה מונח הרעיון כי התפתחות אופטימאלית של הפרט תלויה בסיפוקם של שלושה צרכים פסיכולוגיים: הצורך בקשר ושייכות, הצורך בתחושת מסוגלות והצורך באוטונומיה (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 1985; Grolnick, Deci & Ryan, 1997). הצורך בקשר ושייכות מתייחס לתחושת האהבה והקירבה שחש הפרט לאחרים משמעותיים (Baumeister & Leary, 1995; Grolnick et al., 1997). סיפוק צורך זה של הילד והמתבגר במהלך שנות ההתפתחות, כולל מתן חיבה, תשומת לב ודאגה. הצורך בתחושת מסוגלות מתייחס לתחושת יעילות של הפרט באינטראקציות שלו עם סביבתו (Deci & Ryan, 1985). תמיכה בצורך זה כוללת מתן אתגרים אופטימאליים מתאימים, בצד משוב חיובי וקווים מנחים או כללים שיאפשרו לילד להבין את המצופה ממנו (עשור, 2001, 2004; Deci & Ryan, 2000).

הצורך באוטונומיה הינו אחד ממוקדי העניין המרכזיים והייחודיים של תיאוריית ה-SDT. צורך זה מתייחס לתחושת הבחירה שיש לילד ביחס התנהגויותיו במצבים ובתחומי החיים השונים. התמיכה בצורך זה כוללת: התחשבות בפרספקטיבה של הילד; מתן רציונל והסברים לצפיות ההורה; מתן בחירה ועידוד יוזמות; הפחתת הלחץ ואמצעי השליטה; והדגמת (מודלינג) הערך הפנימי של התנהגות מצופה (Assor, 2011, 2012).

על פי התיאוריה, התפתחות מוטיבציה מתאפיינת ברמת ה"הפנמה המוטיבציונית", הממוקמת על הציר שבין תפיסה אוטונומית לבין תפיסה של כפייה (אילוץ) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). קיימות ארבע רמות המתארות מאפייני ההפנמה המוטיבציונית של הפרט. הרמה הנמוכה ביותר של הפנמה נקראת מוטיבציה חיצונית (External motivation). ברמה זו התנהגויות מונעות ונשלטות על ידי מניעים חיצוניים המערבים פחד מעונש או האפשרות לקבלת תגמולים חומריים, במקום פעולה מתוך רצון. הרמה הבאה של הפנמה נקראת מוטיבציה מוחדרת (Introjected motivation). ברמה זו התנהגויות נשלטות על ידי הרצון להימנע מתחושת אשם, בושה, או תחושת חוסר ערך, ובנוסף על ידי חתירה (שאיפה) להערכה חיובית (הערכה עצמית או הערכה על ידי אחרים). על אף שבמוטיבציה מוחדרת ההתרחשות של התנהגות אינה תלויה בלחץ או תגמולים המוצעים על ידי אחרים, רמה הזו עדיין נחשבת נשלטת (בניגוד לאוטונומית). וזאת כיוון שמקור הכפייה החיצונית לאדם, "הוחדר" (הופנם לתודעתו), כך שהאדם חש נשלט על ידי כוח פנימי המקשר בין התנהגויות ספציפיות לבין תחושות ערך עצמי וקבלה חברתית. על פי תיאוריית ה-SDT הפנמה מוחדרת מערבת תחושת לחץ פנימי, כפייה פנימית ומתח. דהיינו, הפרט מרגיש כי על מנת לחוש בעל ערך, עליו להתנהג באופן מסוים. התיאוריה מנבאת שהנעה מתוך מוטיבציה מוחדרת תניב את התנהגויות המטרה, אך התנהגויות אלו יקושרו להשלכות רגשיות שליליות כדוגמת תחושות חרדה, בושה, אשמה ותחושת כפייה פנימית.

רמה גבוהה ואוטונומית יותר של הפנמה מוטיבציונית באה לידי ביטוי בהזדהות עם חשיבותה של ההתנהגות לערכים ולמטרות של הפרט, ונקראת מוטיבציה הזדהותית (Identified motivation). רמה זו נחשבת לאוטונומית יחסית, כיוון שהפרט העוסק בפעילות מסוימת, מקבל ומבין את הערך שלה עבורו. הרמה הגבוהה ביותר של הפנמה מוטיבציונית הינה מוטיבציה אינטגרטיבית (Integrated motivation), והיא

נחשבת לרמה הגבוהה ביותר של תפיסה אוטונומית, כיוון שברמה זו של ההפנמה, פעולות הפרט אינן נתפסות בעיניו רק כבעלות ערך או הגיוניות מבחינת מטרותיו, אלא כמרכזיות בזהותו הייחודית.

### **2.1.1 הורות מיטבית על פי תיאוריית ה-SDT: תמיכה באוטונומיה והשלכותיה החיוביות על התפתחות ותפקודי הילד**

לפי SDT, השימוש של הורים בפרקטיקות תומכות אוטונומיה מובילה למגוון של תוצרים חיוביים אצל ילדיהם, ביניהם: (1) רמת הפנמה אוטונומית הזדהותית או אינטגרטיבית של ציפיות וערכי ההורה; (2) תפקוד גמיש ואיכותי בתחומים שבהם ההורים תומכים באוטונומיה; (3) תחושת מיטביות ומצב רגשי חיובי; (4) תחושה של קבלה בלתי מותנית על ידי ההורה ורגשות חיוביים כלפי ההורה (Assor, Roth & Deci, 2004; Assor & Roth, 2005; Grolnick et al., 1997; Grolnick & Ryan, 1989; Soenens et al., 2009). הורים אשר תומכים באוטונומיה של הילד עושים זאת על ידי קידום הנעה של פעולות רצוניות. הכוונה היא כי לעידוד הילד להתנהגות מתוך כוונה אותנטית פנימית ולא מתוך כפייה פנימית או חיצונית (Assor, 2012; Soenens & Vansteenkiste, 2010). תמיכה הורית בצורך הילד באוטונומיה, מגבירה את נטיית הילד לפעול בהתאם להתנהגויות מצופות, או לאמץ יעדים הוריים, מאחר והוא מבין ומוקיר את הערך העומד מאחוריהם, ולא בשל תחושות אילוץ או כפייה (Assor, 2012).

מחקרי SDT אשר בחנו השלכתיה של הפרקטיקה ההורית תומכת אוטונומיה, על תפקודי הילד מצאו כי תמיכה באוטונומיה תורמת רבות להפנמה עמוקה של ציפיות הוריות, המלווה ברגשות חיוביים, ומביאה ליישום איכותי של הציפיות ההוריות (Assor, 2011; Grolnick et al., 1997).

במחקרם של רוט ועמיתיו (Roth, Assor, Niemiec, Ryan, & Deci, 2009) נבדקה בקרב בני נוער, תמיכה באוטונומיה כמנבאת הופעתם של התנהגויות המצופות על ידי ההורים. בדיקה זו התבצעה בתחומים של ויסות רגשות שליליים והשקעה בלימודים. תמיכה באוטונומיה התאפיינה בקרב הורים אשר ניסו לקדם הפנמה של התנהגויות אלו באמצעות מתן הסבר והדגמה של ערך ההתנהגות המצופה וכן על ידי התייחסות לפרספקטיבה של הילד, לרגשותיו השליליים ולאי הסכמה על ההתנהגות המצופה. במחקר נמצא מתאם חיובי בין תמיכה באוטונומיה לבין תחושות של בחירה ומוטיבציה אינטגרטיבית לויסות רגשות של כעס ופחד. כמו כן נמצא מתאם חיובי בין תמיכה באוטונומיה לבין עניין והשקעה בלימודים.

במחקרו של רוט (Roth, 2008) נבדקו שתי פרקטיקות אופייניות לתמיכה באוטונומיה: (1) לקיחת פרספקטיבה של הילד (ניסיון להבין מדוע הילד אינו מצליח לעזור לילד בצרה) ו-(2) מתן רציונל להתנהגות (מדוע חשוב לעזור לאחרים). סטודנטים אשר תפסו את הוריהם כתומכים באוטונומיה (בשני המימדים הנ"ל) הראו מוטיבציה פרו-חברתית רבה יותר ונטייה רבה יותר לעזרה. מעבר לכך, נמצא כי מוטיבציה אוטונומית בקרב סטודנטים אלו תיווכה את הקשר שבין תפיסת ההורים כתומכי אוטונומיה לבין הנטייה לעזרה. במחקר המשך, רוט ועשור (Roth & Assor, 2010) מצאו כי הורים אשר השתמשו בפרקטיקה של תמיכה באוטונומיה בכדי לקדם ויסות של רגשות שליליים (פחד ועצב), תרמו ליכולת של ילדם להכיל רגשות שליליים ולחקור אחר הסיבות להופעתם. אלו תרמו בתורם לנטייה בגיל מאוחר יותר להקשיב ולהגיב באופן אמפאטי למצוקתו של בן הזוג.

מחקרים אלו מלמדים כי: (1) תמיכה באוטונומיה מקדמת הפנמה עמוקה ובריאה יותר של ציפיות הוריות המובילה ליישום אופטימאלי יותר ופחות מאולץ של התנהגויות רצויות, ו-(2) ילדים החווים את הוריהם כתומכי אוטונומיה, בעלי סבירות גבוהה יותר לגילום ויסות רגשי יעיל, התנהגויות פרו-חברתיות, אמפתיה לאחר ועניין והשקעה בלימודים.



## 2.1.2 התניית אהבה על פי SDT

על פי תיאוריית ה-SDT, "התניית אהבה" הינה חלק מקשת רחבה של פרקטיקות הוריות שאינן תומכות אוטונומיה, המכוונות גם פרקטיקות "כופות" או "שולטות". פרקטיקות אלה אינן תומכות בסיפוק הצרכים הבסיסיים של הילד, ולפיכך הן פוגמות בהתפתחותו האופטימאלית (Deci and Ryan, 1991; Ryan and Deci, 2000).

הפרקטיקות הכופות עשויות להיות פרקטיקות של "כפייה חיצונית" או פרקטיקות של "כפייה פנימית" (Soenens & Vansteenkiste, 2010). כפייה חיצונית מאופיינת בוויסות התנהגות הילד באמצעות אסטרטגיות משמעת שונות, כגון: חיזוקים, ענישה ופונקציות מפקחות. פרקטיקות אלו מביאות לחוויית לחץ לאור ההכרח לעמוד בדרישות הכפויות מן החוץ. כפייה פנימית מאופיינת בוויסות התנהגות, באמצעות אסטרטגיות מניפולטיביות המשפיעות על מחשבותיו ורגשותיו של הילד, לדוגמא: עירור אשמה, ובושה. ילדים החווים כפייה פנימית מצד הוריהם, יחשו צורך פנימי להתאים עצמם לדרישה ההתנהגותית, בה בעת שהיו רוצים להימנע מן ההתנהגות (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

בפרקטיקה הנקראת התניית אהבה, ההורים מתנים את חיבתם והערכתם לילד בהתאם למידה בה הוא מתנהג על פי ציפיותיהם בתחום מסוים (Assor et al., 2004). התיאוריה מבחינה בין שני תתי סוגים של התניית אהבה הורית: התניית אהבה הורית שלילית, והתניית אהבה הורית חיובית (Assor et al., 2004; Roth et al., 2009). התניית אהבה שלילית מתבטאת בהפחתת החיבה ותשומת הלב ההורית, ואף התעלמות ודחייה הורית, כאשר הילד אינו מתנהג בהתאם לציפיות ספציפיות של ההורה. לעומת זאת, התניית אהבה חיובית באה לידי ביטוי בהגברת החיבה, ההערכה ותשומת הלב מצד ההורה, כאשר הילד מתנהג בהתאם לציפיותיו (Roth et al., 2009).

על פי התיאוריה, כאשר הורים נוקטים בפרקטיקה של התניית אהבה, הילד עלול לפעול מתוך תחושת מחויבות למלא ציפיות הוריו על מנת שלא לאבד אהבתם, או אף כדי להגביר אהבתם אליו (Assor et al., 2004). לפיכך להתניית אהבה הורית עלולות להיות השלכות פסיכולוגיות שליליות על התפתחות ותפקודי הילד בתחומי החיים השונים.

### 2.1.2.1 השלכותיה השליליות של התניית אהבה הורית על התפתחות ותפקודי הילד: ממצאי מחקרים

עדויות מחקריות מצביעות על כך שהתניית אהבה הורית מקדמת אצל הילד ויסות אינטרויקטיבי (מוחדר), המכוון לכך שציפיות וסטנדרטים הוריים מופנמים לתוך סטנדרטים כפויים של הערכה עצמית (ראה Assor et al. 2004, Deci and Ryan 1985). כאשר הילד מצליח להשיג ולהגשים את הסטנדרט ההורי המופנם הוא מרגיש בעל ערך, בעוד שכאשר הוא נכשל בהשגת סטנדרטים אלו הוא חש בושה וחסר ערך (לדוגמא Assor et al. 2004).

מחקרם של Assor, Roth, & Deci (2004) עסק ישירות בקשר בין התניית חיבה הורית כפרקטיקה חיברות לבין מאפיינים רגשיים והתנהגותיים של ילדים. במחקר זה נעשה שימוש במושג ההפנמה, בהתבסס על תיאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000), תוך התמקדות בשתי רמות הפנמה: הפנמה אינטרויקטיבית והפנמה הזדהותית/אינטגרטיבית. כאמור, הפנמה אינטרויקטיבית נחשבת לרמת הפנמה נמוכה, המתבטאת באימוץ מניע חיצוני כפוי לביצוע ההתנהגות. במקרה של מניע אינטרויקטיבי התנהגותם של אנשים נשלטת בזכות הרצון לחוש בעלי ערך ולהימנע מתחושת אשמה, ולא בשל ההכרה בחשיבות ערכה של ההתנהגות. מנגד, הפנמה הזדהותית ואינטגרטיבית הינן רמות גבוהות יותר

של הפנמה, הכרוכות בתחושת אוטונומיה והיעדר כפייה. במקרה זה האדם מכיר או מזדהה עם הערך או ההתנהגות ורואה את החשיבות בו כחלק ממטרותיו שלו. בעוד הפנמה אינטרויקטיבית מלווה בתחושת לחץ וכפייה פנימית, הפנמה הזדהותית/אינטגרטיבית מלווה בתחושת בחירה והכוונה עצמית. בהתבסס על תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2000), שיערו Assor et al (2004), כי התניית אהבה הורית כאסטרטגיה כופה, המדכאת את הצורך באוטונומיה, תביא להפגמת מניע אינטרויקטיבי להתנהגות בניגוד למניע הזדהותי או אינטגרטיבי, ולמיטביות אישית (Well Being) נמוכה אצל ילדים.

במחקר המתואר לעיל של Assor et al. (2004), נבחנו ההשפעות של תפיסת התניית חיבה הורית על הפנמה וביצוע ההתנהגות הרצויה בעיני ההורים בארבעה תחומים: (1) הדחיקת רגשות שליליים, (2) התנהגות פרו-סוציאלית, (3) הישגים בספורט ו- (4) הצלחה אקדמית. כמשוער, במחקר זה נמצא כי סטודנטים אמריקאיים אשר תפסו את הוריהם כתולים את הערכתם בתחומים שצוינו לעיל, דיווחו על תחושת מחויבות פנימית לפעול בדרכים אשר ישיגו את הערכת ההורים. הממצאים היו עקביים עם התפיסה לפיה פרקטיקה הורית של התניית חיבה מובילה למוטיבציה אינטרויקטיבית, המתבטאת בתחושת כפייה פנימית למלא אחר ציפיות ההורה, וברוב התחומים הובילה לביצוע ההתנהגות הרצויה בעיני ההורים. התלות של הערכה הורית בהדחיקת רגשות שליליים, הייתה קשורה באופן שלילי לתחושת בחירה ביחס לדיכוי רגשות שליליים. בנוסף, התניית חיבה הורית נמצאה קשורה בתוצאות שליליות, כמו סיפוק קצר מועד בעקבות הצלחה, רגשות של אשמה ובושה בעקבות כישלון, תנודות בהערכה העצמית, ותחושות דחייה וכעס של הילד כלפי ההורה. מהממצאים עולה כי התניית אהבה הורית הובילה לביצוע ההתנהגות הרצויה בעיני ההורים בתיווך מניע אינטרויקטיבי להתנהגות. באופן כללי, נראה כי חוויות של התניית אהבה הורית יוצרות לחץ פנימי לפעול בהתאם למטרות הוריות, אבל עם מידה רבה של עוינות וללא תחושה של זהות ובחירה. ככלל, ממצאי המחקר של Assor et al. (2004) מראים כי גם במקרים שהשימוש בהתניית אהבה הורית מוביל לביצוע ההתנהגות הרצויה, הוא מחליש את תחושת האוטונומיה אצל ילדים ומלווה במחירים רגשיים שמעלים ספק לגבי יעילות אסטרטגיה הורית זו.

ממצאים דומים בתחום נוסף נמצאו גם במחקרם של Assor et al. (2005) שבדקו התניית אהבה בתחום של סוציאליזציה דתית (Assor, Cohen-Melayev, Kaplan, & Friedman, 2005). התניית אהבה הורית נתפסת, בתחום מילוי אחר מצוות הדת, נמצאה קשורה להפגמת מוחדרת של מילוי מצוות דתיות. הדיווחים של הנבדק כי הוא מקיים את מצוות הדת במטרה לא לחוש אשמה או בושה, הצביעו על רמת הפנמה מוחדרת. מאמרם של Roth, Assor, Niemiec, Deci, & Ryan (2009), הצביע על כך שחוויות התניית אהבה חיובית נמצאו קשורות להפגמת מוחדרת במתבגרים. ילדים אשר נחשפו לרמות גבוהות של התניית אהבה חיובית, נטו להתנהג בהתאם לציפיות של הוריהם, אבל ההתנהגות גילמה נוקשות מתוך תחושה של כפייה פנימית. ממצא נוסף במחקר זה, מעלה כי חוויות של התניית אהבה שלילית נמצאו קשורות לכעס על ההורים ולאי השקעה בלימודים.

סדרת מחקרים נוספת מציגה ממצאים המתארים את הקשר בין תנודות בערך העצמי של הילד לבין פרקטיקה של התניית אהבה או שליטה הורית, כך למשל מחקר של Kernis ושותפיו (Kernis, Brown & Brody, 2000) שבחן את הקשר בין יציבות ורמת הביטחון העצמי (self esteem) של הילד לבין התפיסות שלו על התקשורת בין הורה-ילד. במחקר זה נמצא כי מתבגרים (בני 11-12) עם ערך עצמי בלתי יציב דיווחו כי אבותיהם היו יותר ביקורתיים ושולטים פסיכולוגית וכי פחות סביר שהם יכירו בהתנהגות החיובית של הילד או יראו את האישור שלהם.

מחקר נוסף החושף את הקשר בין התניית חיבה הורית והמצב הריגשי של הצאצאים נערך על ידי Shavit Miller & Assor (2003). במחקר זה נמצא כי, סטודנטים שדיווחו כי הוריהם משתמשים לעיתים קרובות בפרקטיקה של התניית חיבה, חוו תחושות של אשמה, חוסר ערך עצמי, חוסר משמעות, ובלבול ביחס לכיוון של האדם בחיים. דפוס זה היה חזק יותר אצל הנשים במחקר.

### 2.1.2.2 הזיקה של התניית אהבה לשליטה הורית

על מנת למקם את המושג "התניית אהבה הורית" בקונטקסט של מחקר שאינו מעוגן ב-SDT, חשוב לבחון את הגדרתו ביחס להגדרות דומות הקיימות בספרות, וביניהן סגנון הורות סמכותני (Baumrind, 1977), שליטה פסיכולוגית (Barber, 1996; Barber, Stolz, & Olsen, 2005) והסגת אהבה (Elliot and Trash, 2004; Sears, Maccoby, & Levin, 1957). ראשית, יש להבחין בין התניית אהבה הורית שהיא ספציפית לתחום מסוים, בניגוד ל"סגנון הורות סמכותני" (authoritarian), כפי שהוגדר על ידי Baumrind (1977), שהינו פרקטיקה כללית ורחבה של סגנון הורות. סגנון הורות סמכותני מאופיין בשליטה הורית גבוהה ובהיענות רגשית נמוכה, ויכול לבוא לידי ביטוי בהיעדר דיאלוג עם הילד, בניסיון לכפות עליו את הדרישות ההוריות ובנטרול ניסיונותיו של הילד לעצמאות ולאינדיבידואליות. בנוסף, חשובה ההבחנה אל מול "שליטה פסיכולוגית", המוגדרת כשליטה הורית החודרת לעולמו הפסיכולוגי של הילד (Ryan, 1982), וכוללת התנהגויות שמטרתן לשנות את הילד ולשלוט בפעולות, המחשבות והרגשות שלו (Assor et al., 2002; Assor & Roth, 2007; Ryan & Deci, 2000). הכוונה היא הן לניסיונות ישירים, באמצעות נתינת הנחיות מתמשכות וכפיית רצון ההורה על הילד, מבלי לאפשר לילד להשמיע את קולו ואת דעותיו, והן לצורה אימפליסיטית של שליטה, כגון שימוש בהתניית אהבה הורית, על מנת לקדם את היענות הילד, ובה המרכיב הכופה פחות ישיר ופיזי (Assor & Roth, 2007; Assor et al., 2004; Roth, 2008; Soenens & Vansteenkuste, 2010). כלומר, התניית אהבה היא חלק משליטה פסיכולוגית, המבטאת שליטה עקיפה. אולם, בשונה ממנה, בהתניית אהבה יש גם מרכיב של הגברת האהבה, כשהילד ממלא אחר הציפיות (Israeli-Halevi, Assor & Roth, in press). מאפיין זה מבחין גם בין התניית אהבה לבין "הסגת אהבה" - מושג המתייחס בעיקר לתגובות השליליות של הורים, וכולל ניתוק רגשי או פיזי מהילד בעקבות התנהגות של הילד, הנתפסת בעיני ההורה כלא רצויה (Elliot and Trash, 2004; Sears, Maccoby & Levin, 1957). יש לציין גם כי הסגת אהבה היא מרכיב חשוב של מושג השליטה הפסיכולוגית אצל Barber (2002). Barber (1996; Barber, 2002) הכולל גם מרכיבי גינוי ודחייה שאינם נכנסים לתוך הגדרת ההתנהגות השולטת לפי SDT (ראה Assor & Tal, 2012). באשר להתניית אהבה חיובית, חשוב לציין כי היא איננה זהה למשוב חיובי. הטענה היא כי ילדים עשויים לדווח שהוריהם נותנים פידבק חיובי, ועדיין לא להרגיש את התניית אהבתם של ההורים. זאת, מאחר ואינם מרגישים כי הפידבק משקף את ערכם כאדם, או כי האהבה של הוריהם תלויה בהשגת תוצרים ספציפיים או מעורבות בהתנהגות מסוימת (Assor et al., 2014).

### 2.2 שליטה הורית בתחום ההישג

על פי תיאוריה ה-SDT, שליטה הורית (ובכלל זה התניית אהבה), נעשית בתגובה להתנהגות הילד בתחום מסוים, ולא כגישה כללית כלפי הילד (Assor & Roth, 2007; Assor et al., 2014). הנטייה או האוריינטציה של ההורה לדפוס שליטה בתחום ההישג (Achievement Oriented Controlling), כוללת

את הפרקטיקות בהן נוקט ההורה על מנת לכפות על הילד להתנהג במצבי התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי, בהתאם לציפיותיו, תוך התעלמות מצרכי הילד ואי-נכונות לאפשר לו בחירה (Assor, Roth & Deci, 2004; Assor & Tal, in press; Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick et al., 1997; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007; Roth, Assor, Niemiec, Ryan & Deci, 2009; Soenens, Vansteenkiste & Luyten, 2010).

הפרקטיקות לשליטה חיצונית (External control) בתחום ההישג, כוללות ניסיונות שונים להשפיע על הילד להתנהגויות מצופות תוך שימוש באסטרטגיות כגון איזמים בנטילת פריבילגיות, הפסדים חומריים, או מתן תגמולים, שימוש בכוח פיזי להכוונת התנהגות הילד, הפסקת רצף התנהגות הילד כדי לכוונו להתנהגות אחרת (התערבות - Assor, Kaplan, Kanat Maymon Roth, 2005; Assor, Kaplan & Roth, 2002), הקצבת זמן קצר, וכן תזכורות או איזמים המערבים את כל המרכיבים הנ"ל. הפרקטיקות לשליטה פנימית (Internal Control) בתחום ההישג, באות לידי ביטוי בשימוש באסטרטגיות כגון תפעול הצורך של הילד באהבה והערכה של דמויות משמעותיות, ובעיקר באמצעות: התניית אהבה הורית בהשקעה רבה ובהישגים (e.g., Assor, Roth et al., 2004; Roth, Assor, Niemiec, Ryan & Deci, 2009), וערור אשמה (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

הקשר בין תהליכי למידה והתפתחות לבין האינטראקציה הבין-אישית המאפיינת את הקונטקסט שבו הם מתרחשים, מודגש גם בתיאוריית ההתפתחות של ויגוצקי (Vygotsky, 1978). לפי תפיסתו של ויגוצקי, תהליכי למידה והתפתחות מושפעים מאד מאיכותה של האינטראקציה בין המבוגר לילד. ויגוצקי דיבר על "איזור ההתפתחות המקורבת" (zone of proximal development), כאזור שיוצר המבוגר עבור הילד במטרה לאפשר לו התמודדות אופטימאלית עם המשימה הניצבת בפניו (Vygotsky, 1978). הכוונה היא לארגון מחדש של הסביבה כך שהמשימה תותאם לצרכי הילד ותאתגר אותו באופן אופטימאלי: מחד, לא תהיה קלה מדי ותאפשר לו להתמודד בכוחות עצמו כדי להגיע אל הפיתרון, ומאידך לא תהיה גבוהה או קשה מדי ביחס ליכולותיו. עיקר תפקידו של המבוגר הוא בבניית "פיגוס" (scaffolding) עבור הילד, באמצעותו הוא יוכל להגיע לפיתרון הבעיה הנוכחית ולהתקדם לשלב הבא בתהליך ההתפתחות והלמידה. במחקר שערכו Gauvain & Rogoff (1989), שבו נבדקה איכות הלמידה של ילדים בני 5 בעת ההתמודדות עם משימה המצריכה תכנון ופיתרון בעיה, נמצא כי הלמידה של הילד (בתחום מיומנויות תכנון), הייתה משמעותית יותר כאשר המשימה שעימה התמודד הילד, התבצעה בשיתוף פעולה עם המבוגר אשר הדריך וכיוון אותו במהלך ההתמודדות עם המשימה (Gauvain & Rogoff, 1989).

מטבע הדברים, בניית הפיגוס מחייבת רגישות ההורה ליכולותיו וצרכיו של הילד בעת ההתמודדות עם המשימה, ולמעשה, במושגיה של תיאוריית ה-SDT, היא כוללת מרכיבים של תמיכה בצרכים באוטונומיה ובמסוגלות. בהתאם לכך, מושג מרכזי בתיאוריית ה-SDT, המתאר את תפקידו של המבוגר כתומך במסוגלות הילד וכמציב פיגומים בעת התמודדותו של הילד עם משימות הישג הוא המושג "הבנייה הורית" - parental structure (Grolnick et al., 1997). ההבחנה שעושה התיאוריה בין התנהגויות הוריות המבטאות הבניה במצבי הישג לבין התנהגויות הוריות שולטות במצבים אלו, מתייחסת בעיקר לנקודת המבט של ההורה מבחינת פעולותיו לקידום הילד לקראת הצלחה במשימה. בעוד שמקורן של התנהגויות ההבניה הוא בעיקר התבוננות של ההורה מנקודת המבט של הילד, בהתנהגויות שליטה ההורה מתבונן על התמודדות הילד

מנקודת המבט שלו עצמו תוך רגישות מעטה מאד לצרכיו או נקודת מבטו של הילד (Grolnick & 1989 ; Grolnick et al., 2007 ; Grolnick, 2003 ; Ryan,

### **2.2.1 שליטה הורית בתחום ההישג ודפוסי קושי של ילדים: קורלטים בגילאים השונים**

מחקרים רבים בדקו את הקשר בין הנטייה לשליטה הורית בתחום ההישג לבין דפוסי התמודדות הילד והתנהגות ההורים בתחום ההישג. מרבית המחקר שנעשה עד כה, עסק בעיקר בגילאי הילדות, ההתבגרות והבגרות הצעירה. ואולם, על אף כי המחקר הנוכחי עוסק בגילאי הינקות, חשוב להציג כמה מהממצאים העיקריים העולים מן המחקרים בגילאים המאוחרים יותר, וזאת על מנת להבין השלכות ארוכות-טווח אפשריות שיש לאוריינטציית שליטה הורית בתחום ההישג על התפתחותו של הילד.

#### **2.2.1.1 ממצאי מחקרים בגיל הילדות, ההתבגרות והבגרות המוקדמת**

מחקרים אשר בחנו את הקשר בין הנטייה לדפוסי שליטה הוריים בתחום ההישג לבין תפקודי הילד והמתבגר בתחום זה, הצביעו על קשרים דומים לאלה שנמצאו בין הנטייה ההורית להתניית אהבה ושליטה לבין תחושות ערך עצמי והתנהגויות הילד והמתבגר בתחומי החיים האחרים. ממחקרים אלה לגבי תחום ההישג עולה קשר בין הנטייה להתנהגות שולטת של ההורה לבין: עלייה בתחושות כפייה פנימית, העדר מוטיבציה פנימית ביחס ללמידה, השקעה לימודית הממוקדת בציון ולא בעניין שהנושא מעורר, הימנעות מהתמודדות או השקעה יתר קיצונית בהתמודדות עם אתגרי הישג, רגשות שליליים, תנודות חזקות בהערכה עצמית, העדר סיפוק לאורך זמן, ובושה עקב כשלון (e.g., Assor et al., 2004 ; Assor, Roth, Israeli, & Freed, 2007 ; Grolnick, Gurland, DeCoursey & Jacob, 2002 ; Roth et al., 2009 ; Soenens et al., 2010 ; Hess & McDevitt, 1984 ; Kernis, Brown & Brody, 2000).

במחקרם של Assor & Tal (2012) נבדק הרעיון לפיו תפיסת מתבגרים את אימותיהן כמשתמשות בהתניית אהבה חיובית כדי לקדם הישגים אקדמיים, קשורה לתחושות עצמיות ומנגנוני התמודדות לא מסתגלים שלהם. במחקר השתתפו 153 מתבגרים, והתוצאות תמכו בהשערת המחקר כי התניית אהבה חיובית מנבאת האדרה עצמית אחרי הצלחה לעומת הפחתה עצמית ותחושות בושה לאחר כישלון, שאז ניבא השקעה קומפולסיבית מוגברת. התניית אהבה חיובית נמצאה כמנבא ייחודי של תחושות עצמיות ודרכי התמודדות לא מסתגלים, גם כאשר האפקט של התניית אהבה שלילית על שליטה פסיכולוגית, מפוקח ונשלט. תוצאות מחקר זה מציעות כי התפיסה של מתבגר את אימו כמשתמשת התניית אהבה חיובית לקידום הישגים מובילה לדינאמיקה לא אופטימאלית של ערך עצמי בה המתבגר חש רגשות של גרנדיוזיות לאחר הצלחה והפחתה עצמית ובושה לאחר כשלון, שבתורם מקדמים דרך התמודדות מלחיצה ונוקשה. (Assor & Tal, 2012). לפיכך הפרקטיקה של התניית אהבה חיובית, למרות שנראית מועילה, ככל הנראה נושאת משקל משמעותי של מחיר ריגשי ומחיר התמודדות בקרב מתבגרים. מחקר זה של Assor & Tal (2012), ממשיך ותומך בממצאים אשר עלו בסדרת מחקרים קודמת שצוינו קודם לכן לגבי ההשלכות השליליות של התניית אהבה הורית על התפתחות ותפקודי הילד (Assor et al., 2004).

### 2.2.1.2 ממצאי מחקרים בגיל הרך (0 – 3)

מרבית מחקרי ה-SDT לגבי האוריינטציה לשליטה הורית בתחום ההישג עסקו בעיקר בגילאי בית הספר והאוניברסיטה. בשנים האחרונות הולך ומתרחב המחקר גם לגילאי הגן והינקות (שנתיים ראשונות). מחקרי הורות בתחום ההישג בגילאי הינקות מתבססים בדרך כלל על תצפיות בהתנהגויות האם והפעוט, בעיקר סביב הדגמה ומשחק במשימות הישג המותאמות לרמתו ההתפתחותית של הפעוט. אימהות מדורגות כגבוהות בשליטה כאשר הן מנסות להביא את הילד להצליח במשימה (או להיות מעורב במשימה) ע"י התערבות פיזית או מילולית שאינה רגישה לסימנים שהילד משדר (לדוגמא: לקיחה בכוח של צעצוע מהילד, הסטה תקיפה של ידו של הילד ממקום אחד למקום שני כאשר הילד באמצע פעולה, פקודות, הבעות פנים וטון דיבור שמטרתם להביא אל הילד לעשות דבר אחד במקום דבר אחר). פירוט של התנהגויות המבטאות שליטה מכוונת הישג על התנהגות פעוטות ניתן למצוא במחקרם של Grolnick ועמיתיה (Grolnick, 1984, Frodi & Bridges, 2010) וכן במחקר של Whipple ועמיתיה (Whipple, Bernier & Mageau, 2010). יש לציין כי גם הגשת עזרה מוקדמת מדי, מבלי שהילד מבטא קושי או מתקשה במשימה ותוך קטיעת רצף הפעולה של הילד, נחשבת להתנהגות שולטת המדכאת את הצורך באוטונומיה (ראה Whipple et al., 2010). בהתאם לכך, רואות Calkins & Johnson (1998) את העזרה המוקדמת כפעולה המונעת מראש אפשרות של אי הצלחת הילד ע"י התערבות מוקדמת של האם או עשיית הפעולה במקומו (maternal preemptive interference).

שני מחקרי חלוץ אשר עסקו בהשלכותיה של הפרקטיקה ההורית לשליטה במצבי הישג על תפקודי הילד במהלך השנתיים הראשונות לחייו נעשו על ידי Grolnick ועמיתיה (1984, 1985). החוקרים בדקו את הקשר בין הפרקטיקה בה נוקט ההורה לבין נטיית התינוק להתמיד בהתמודדות עם משימת הישג מאתגרת (mastery motivation). תוצאות המחקר הראשון הצביעו על קשר שלילי מובהק בין אוריינטציה גבוהה לשליטה של האם לבין mastery motivation של התינוק (Grolnick, Frodi & Bridges, 1984) כאשר התינוק היה בן שנה. המחקר השני שחזר את ממצאי המחקר הראשון כאשר הפעוט היה בן 18 חודש.

ברנייר ושותפיה (Bernier, Carlson & Whipple, 2010) מצאו במחקרן כי התנהגות אימהית המבטאת רמה נמוכה של שליטה מכוונת הישג כאשר התינוק היה בגיל 15 חודש נבאה רמה גבוהה של executive functioning של התינוק בגיל 18 ו 26 חודש. המושג executive functioning מתייחס לסט של יכולות קוגניטיביות-רגשיות גבוהות המאפשרות לילד גמישות בבחירת ההתנהגויות להשגת מטרותיו בעת ההתמודדות עם משימות מורכבות (כגון: זיכרון עבודה, ויסות רגשות, יכולת תכנון וארגון מחדש של הנתונים). וויפל ועמיתיה (Whipple et al., 2010) מצאו כי רמה נמוכה של התנהגות אם שולטת מכוונת הישג בגיל 15 חודש הייתה מנבא חיובי של איכות ההתקשרות בין התינוק והאם באותו גיל, וזאת גם כאשר התקיים פיקוח סטטיסטי על האפקט של רמת רגישות האם לתינוק בגיל 12 חודש.

ולבסוף, מחקר שאינו מבוסס על תיאוריית SDT אך מבחינת האופרציה בדק התנהגות אם המבטאת שליטה מכוונת הישג כפי שזו מוגדרת על ידי SDT, נעשה על ידי Smith ועמיתיה (2004). במחקר זה נמצא כי שליטת אם מכוונת הישג כאשר הילד היה בן שנתיים ניבאה היעדר היענות לדרישות האם כאשר הילד היה בן ארבע (Smith, Calkins et al., 2004).

חשוב לציין לגבי מחקרי שליטה והתנייה הורית בגיל הרך, כי שליטה ההורית ניתנת בהחלט לבדיקה גם במעבדה וגם בבית, אך אין בנמצא מדדים תקפים של התנייה אהבה. מדדים כאלה ניתנים לפיתוח באמצעות דווח הורי המבוסס על מדדים קיימים לגבי גיל 5 (Roth & Assor, 2010), אך אין אפשרות מעשית

לעשות כן כאשר מדובר בפעוטות בשלבי החיים המוקדמים.

## 2.2.2 שליטה הורית בתחום ההישג ואישיות ההורה: ערך עצמי מותנה

חלק ממחקרי SDT העוסק בשליטה הורית בתחום ההישג, מתמקד בהשפעות האפשריות של תפקודי הילד ומשתני אישיות הוריים על השליטה של ההורה כלפי הילד בתחום ההישג & Moorman Pomerantz, 2008 ; Ng, Kenney-Benson, and Pomerantz, 2004 ; Grolnick, Pomerantz, 2009 ; (Moorman & Pomerantz, 2010). אחד הממצאים העולים ממחקרים אלה מצביע על קשר בין נטיית ההורה לדפוסי שליטה בתחום ההישג לבין ערך עצמי מותנה של ההורה (Isreali, Freed, Assor & Roth ; Isreali, Freed, Assor & Roth, 2008 ; Grolnick & al., 2002, 2007, 2005). נטיית זו מתייחסת לתלות שבין תחושת הדימוי העצמי לבין ביצוע של הילד את ההתנהגות המצופה ממנו.

המחקר מצביע על קשר חיובי מובהק בין ערך עצמי מותנה לפי דיווח הורה, לבין דיווח המתבגר כי ההורה מתנה את אהבתו. ממצא זה נמצא הן בתחום של הישגים אקדמיים וכמו כן גם בתחום של דיכוי רגשות. התוצאות מצביעות על כך שנטיית ההורה לקשר בין הערך העצמי שלו לבין הצלחת ילדו, מובילה את ההורה להשתמש בפרקטיקה של התניית חיבה, בניסיון לקדם את ההישגים וההתנהלות של הילד. זאת על מנת לתמוך בתחושת הדימוי העצמי השביר שלו, ולמנוע מהילד להיכשל, דבר אשר עלול לערער את הדימוי העצמי של ההורה (Isreali, Freed, Assor & Roth, 2008; Israeli et al in press). כלומר, הקשר בין ערך עצמי מותנה של ההורה לנטייתו לנקוט בפרקטיקות שליטה, נועד לכוון את התנהגות הילד כך שתתמוך ותחזק תחושת הערך העצמי שלו.

מחקרים נוספים של Eaton & Pomerantz (2003) ו-Grolnick (2007) הראו כי הורים עם ערך עצמי המותנה בתפקודי הילד "child contingent self esteem" בתחום החברתי (התחום שנבדק במחקר זה), נוטים להתנהג כלפי ילדם בדרך שולטת. בסדרת מחקרים אשר בחנה את האפקט של לחץ סיטואציוני (תנאי הערכה מול תנאי ללא הערכה) ומאפיינים אימהיים (כמו ערך עצמי מותנה, פרקטיקות של שליטה הורית) על תמיכה באוטונומיה למול שליטה הורית של אימהות בתחום החברתי, נמצא כי אימהות בתנאי ההערכה (תנאי שבו נאמר לאם כי בנה יוערך על ידי הילד החדש שיפגוש), בילו זמן רב יותר במענה של השאלות במקום ילדם, עודדו פחות את ילדיהם למצוא פתרונות בעצמם והפגינו התנהגות שולטת גבוהה יותר (Gurland & Grolnick, 2005 ; Grolnick & al., 2002, 2007). כמו כן, האימהות הגבוהות ביותר בהתנהגויות שליטה בעת הסיוע לילד בהכנת שיעורי הבית, היו האימהות שהיו בתנאי ההערכה וגם היו בעלות ערך עצמי מותנה הגבוה ביותר (Grolnick & al., 2007). החוקרים הסיקו כי קיימת אינטראקציה בין סיטואציה לבין מאפיינים אימהיים, הקובעת את הרמות של תמיכה באוטונומיה למול שליטה הורית. במחקר נוסף של Gurland & Grolnick (2005), נמצא כי תפיסה של האם את המצב כמאיים, נמצאה בקשר חיובי עם התנהגויות שליטה של האם ובקשר שלילי עם מוטיבציית הילד בעת התמודדותו עם משימת ההישג (Gurland & Grolnick, 2005). החוקרות הסבירו כי ייתכן ושליטה הורית היא המתווכת את הקשר בין תפיסת האם את המצב כמאיים לבין מוטיבציית הילד בעת ההתמודדות עם המשימה.

### 2.2.3 היבטים חסרים במחקר העוסק בשליטה הורית בתחום ההישג

ממצאי המחקרים שנסקרו לעיל מצביעים על קשר ברור בין התנהגויות שליטה והתנייה הוריות בתחום ההישג, לבין דפוסי התמודדות לא אופטימאליים של הילד בתחום זה. כמו כן, הממצאים מצביעים על קשר בין נטיית ההורה לשליטה והתנייה בתחום ההישג, לבין מאפייני אישיות הקשורים לדימוי עצמי שברירי של ההורה, כגון ערך עצמי מותנה. יחד עם זאת, למחקר שנעשה עד היום כמה מגבלות מרכזיות:

1. מרבית המחקרים מבוססים על מערך מתאמי, ולפיכך אינם מאפשרים הסקה סיבתית לגבי המשתנים הנחקרים. כלומר, מהמחקר שנעשה עד היום לא ניתן להסיק האם דפוסי שליטה של ההורה בתחום ההישג הם המשפיעים על תפקודי הילד בתחום, או שמא הקשיים בתפקודי הילד בתחום ההישג, הם אלו הגורמים להורה לנקוט בדפוסי שליטה כלפיו. אחד המחקרים שניסה להצביע על האפשרות כי תהליכי העברה בינדוריים עשויים להיות קשורים להתפתחות הנטייה לשליטה הורית בתחום ההישג, היה זה של Assor et. al. (2004). המחקר אשר בחן תפיסות של סטודנטיות ואימותיהן, מצא כי המידה בה האימהות חוו את הוריהן כמתני אהבה, הייתה קשורה באופן שלילי לתפיסת הבנות שלהן אותן כתומכות אוטונומיה, וקשורה באופן חיובי עם תפיסת בנותיהן אותן כמתנות אהבה (Assor et. al., 2004). יחד עם זאת, גם ממחקר זה לא ניתן היה להסיק לגבי כיווניות הקשר, כיוון שלמעשה דיווח האימהות והבנות היה בו זמנית. דהיינו, ייתכן כי האימהות דיווחו על שימוש הוריהן בפרקטיקה זו כלפיהן, מאחר ותפיסתן את הוריהן הושפעה מהפרקטיקה אותה הן עצמן נקטו בפועל כלפי בנותיהן.

2. מגבלה שנייה העולה מהמחקר הקיים היא כי מרבית המחקרים נעשו בגילאי ביה"ס והבגרות הצעירה (מתבגרים וסטודנטים), ולמעשה הממצאים העולים מהם מתבססים על דיווחים רטרוספקטיביים של הילדים לגבי תפיסתם את ההורים. הדיווח הרטרוספקטיבי עלול להיות מוטה ולייצג הבניה או תפיסה סובייקטיבית של זכרונות ילדות והתבגרות של הסטודנט (או המתבגר). לפיכך אין כל ודאות שדיווח הילד לגבי הפרקטיקות של הוריו אכן תואם את הפרקטיקות שנוקטים כלפיו ההורים בפועל. בעניין זה אף ישנם מחקרים רבים המלמדים על בעייתיות במדידת פרקטיקות הוריות באמצעות דיווחי הילדים. כך למשל זה של Gecas and Schwable (1986), בו לא נמצאו קשרים מובהקים בין דיווחי הורים לבין דיווחי מתבגרים על התנהגויות הוריות של שליטה, תמיכה ומעורבות. בשנים האחרונות, כאמור, התרחב המחקר גם לגיל הרך, ובנוסף לבעייתיות המדידה על בסיס דיווח הילד, מטבע הדברים קשה מאוד לקבל דיווח כזה מפעוט. עד כה, קיימים רק מחקרים ספורים שהתמקדו בבחינת הנטייה ההורית לתמיכה באוטונומיה או שליטה בגיל הרך, אשר ביססו מדידתם על תצפיות התנהגותיות ולא רק על דיווח האם, כפי שנעשה, למשל, במחקרן של Grolnick & al. (1984). לפיכך, על מנת לקדם המחקר הנוגע לשליטה הורית בתחום ההישג ובגיל הרך בפרט, ישנו צורך בהמשך מלאכת הפיתוח של כלי המדידה, המבוססים על תצפיות התנהגותיות באם, במהלך האינטראקציה עם הפעוט.

3. מגבלה שלישית של המחקר לגבי התנייה אהבה ושליטה הורית בתחום ההישג, נוגעת לקשר בין עמדת ההורה להתנהגותו בפועל. אחת השאלות העולות מהמחקר הקיים היא האם אימוץ עמדה של התנהגות כופה/שולטת בתחום ההישג, אכן מובילה את ההורה גם לנקוט בהתנהגות כזו בפועל כלפי ילדו, והאם העמדה שומרת על עקביות ויציבות לאורך הזמן. עניין זה חשוב ביותר להבנת מקורותיה האפשריים של הנטייה ההורית לשליטה בתחום ההישג, שכן ידוע לנו מתוך מחקרים על עמדות ותפיסות עצמיות כי לא פעם אין קשר בין עמדות ותפיסות לבין ההתנהגות בפועל (ראה Kim & Hunter, 1993).



4. מגבלה רביעית העולה מהמחקר שנעשה עד כה, היא העדר התייחסות לטמפרמנט התינוק כאל גורם העשוי לבטל או לפחות למתן את הקשר בין תפיסת ההורה המוקדמת לבין התנהגות שולטת או מתנה שלו כלפי הילד בתחום ההישג. מחקרי SDT לא עסקו עד כה בטמפרמנט התינוק כגורם אפשרי המשפיע על התנהגות הורית שולטת או מתנה בגיל הרך. ייתכן כי מאפייני טמפרמנט ספציפיים כמו תגובה חזקה לתסכול עלולים להגביר השפעתה השלילית של תפיסת ההורה העתידי את הוריו כמתנים, על התנהגויות שליטה הוריות כלפי הילד בתחום ההישג. תיתכן גם האפשרות שהאפקטים הבעייתיים של תפיסת ההורים העתידיים את הוריהם כמתנים אהבה יופיעו רק כאשר התינוק או הפעוט הוא בעל טמפרמנט בעייתי (כלומר, ייתכן שהאפקט של תפיסת ההורה העתידי את ההורה שלו כמותנה אינו כללי והוא מוגבל לילדים מסוימים עם טמפרמנט קשה).

### **2.3 מחקר קודם באוניברסיטת בן גוריון והרציונאל לעריכת המחקר הנוכחי**

במחקר מקדים שבו לקחתי חלק משמעותי, נעשה ניסיון ראשוני להתמודד עם המגבלות הנ"ל (Assor, Weinish-Licht et al., 2013). המחקר כלל מדגם של 91 אימהות וילדיהן. על מנת להתמודד עם מגבלת הסיביות, המחקר תוכנן כך שהחל עוד בשלב הטרום הורי (לפני לידת ילד ראשון), וכלל שתי נקודות מדידה נוספות אחרי הלידה: האחת, מדידת נטיית טמפרמנט הילד בגיל 8 חודשים אשר ייתכן שתחזק את הנטייה ההורית לשליטה, והשנייה, מדידת נטיית האם לדפוס שליטה כלפיו בגיל 18 חודש. המחקר בחן עמדה מוקדמת של האם לשליטה לפני הלידה - תפיסתה את אימה כמתנת אהבה כלפיה בתחום ההישג (כאשר היא עצמה הייתה ילדה ונערה), כמנבאת דפוס שליטה שלה כלפי הילד 18 חודש לאחר הלידה. מדידת הנטייה לשליטה התבססה על תצפית התנהגותית במהלך התמודדות עם משימות מעבדה בעלות אופי הישגי. כמו כן, היבט הטמפרמנט אשר נמדד בגיל 8 חודשים (באמצעות שאלון דיווח לאם), כגורם העלול לעורר דפוס שליטה הוריים בעת התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי, היה רגישות התינוק לתסכול. טרם אציג את ממצאי המחקר ומגבלותיו העיקריות, אשר היוו הבסיס לעריכת המחקר הנוכחי, אתייחס תחילה למשתני האם והילד המוקדמים, הנבדקים כמנבאים גם במחקר הנוכחי, וכן לרציונאל שהוביל לבחינתם כמקורות אפשריים המעצבים את הנטייה ההורית לשליטה מכוונת הישג בגיל הרך.

#### **2.3.1 מקורות מוקדמים כגורמים מעצבים אפשריים של הנטייה לשליטה הורית בתחום ההישג: משתני אם טרום ההורות וטמפרמנט התינוק**

מתוך הפרספקטיבה של SDT, עולה טענתה של Grolnick (2009), אחת החוקרות המרכזיות של הורות על פי התיאוריה, כי ישנם שלושה מקורות לגורמים המשפיעים על הפרקטיקה ההורית: כאלו המגיעים מתוך ההורה עצמו (כמו תפיסות וחוויות מוקדמות של ההורה), כאלו הבאים מתכונות של הילד (כמו מאפייני הטמפרמנט), וכן כאלו הבאים מהקונטקסט שבו ההורות מתרחשת. לפיכך, כאמור, בחר המחקר המקדים להתמקד בבחינת שני גורמים העשויים להיות בבסיס הנטייה ההורית לשליטה בתחום ההישג: (1) משתנה אישיות של האם לפני הלידה המבוסס על תפיסותיה וחוויותיה המוקדמות בתחום ההישג – תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג; (2) משתני אישיות הילד – טמפרמנט התינוק. לגבי טמפרמנט התינוק, חשוב להדגיש כי תיאוריית ה-SDT כמעט ולא עסקה בבחינת השפעותיו של היבט זה על התפתחות דפוסי הורות. אמנם Grolnick העלתה הטענה כי ילדים עם טמפרמנט קשה מעוררים אצל הוריהם נטייה גבוהה יותר לשימוש בפרקטיקות של שליטה (2003), אך בשלב זה עדיין אין להיבט זה חלק מפורש מתיאוריית ה-SDT.

### 2.3.1.2 תפיסת האם לעתיד את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג כמקור לנטייתה להתנהגות שולטת בתחום ההישג

מחקרים אשר בחנו התנהגויות שליטה הוריות בתחום ההישג וערך עצמי מותנה, הצביעו לא רק על קשר בין שני משתני אישיות אלה של ההורה, אלא גם על קשר חיובי מובהק בין תפיסת הילד את הוריו כמתני אהבה לבין התפתחות ערך עצמי מותנה שלו עצמו (ראה Kernis et al., Kernis, 2002, Assor et al., 2004). לפיכך אחת ההנחות של תיאוריית ה-SDT היא כי ייתכן ומדובר בתהליך העברה בין-דורי וכי ההורה התופס את הוריו כמתנים אהבה, ינקוט בעצמו באותה הפרקטיקה עצמה כלפי ילדו. זאת בשל למידה חברתית פשוטה (modeling), שבה ההורה מחקה את הפרקטיקות ההוריות של הוריהם כלפיהם, או בשל תהליכים פסיכולוגיים מורכבים יותר, המניעים את ההורה לנקוט בפרקטיקות אלו. תהליכים אלו עשויים להיות קשורים לעובדה שתחושת הערך העצמי של ההורה תלויה ברמת ההיענות והביצוע של הילד את ההתנהגויות המצופות על ידו, ולתחושת לחץ והצורך להיענות לציפיות הוריות מופנמות (Assor et al., 2014). מחקרם של Assor et al. (2004) מציג נתונים העשויים לתמוך במודל ההעברה הבין-דורית של התניית אהבה הורית.

כאמור, מחקר ה-SDT עד כה לא ממש עסק בתהליכי העברה בין-דוריים כמקור אפשרי להתפתחות הנטייה ההורית לשליטה בתחום ההישג. בהתייחס לבחינת תפיסה מוקדמת של האם אל מול פרקטיקה שלה בפועל, קיימים מחקרים רלוונטיים העוסקים בקשר בין עמדה ההורית לשליטה לבין נטייתו לנקיטת פרקטיקה כזו, וכן מחקרים המצביעים על יציבותן של פרקטיקות הוריות לאורך הזמן, אך בטרם אציג את הממצאים העולים מהם, אסקור בקצרה ממצאי מחקרים שאינם מבוססי SDT, העוסקים בתהליכי העברה בין-דוריים של דפוסי הורות.

### 2.3.1.3 העברה בין-דורית של דפוסי הורות: ממצאי מחקרים

העברה בין-דורית של הורות מוגדרת כהליך, בו מתוך כוונה מודעת או לא מודעת, גישות הוריות והתנהגויות הוריות מועברות מדור אחד לבא אחריו. באופן מסורתי העברה בין דורית תקפה לכל הפחות לשלושה דורות: סבים/סבתות, הורים וילדיהם. העברה בין דורית זו, מעידה על ההשפעות שיש לניסיונם האישי של ההורים כילדים בעצמם, על הדרך בה יתנסו ויתנהגו לילדיהם בעתיד (Ijzendoorn, 1992). דפוסים של העברה בין-דורית נחקרו בתחומים כמו התקשרות (Van Ijzendoorn, 1995) שימוש בחומרים מסוכנים (Kandel & Wu, 1995) ודיכאון (Goodman & Gotlib, 1999). בכל אחד מהתחומים הנחקרים הוצע כי סגנונות ההורות (בנוסף לגורמים אחרים כמו דוגמא אישית ונטיות גנטיות) הם מנגנונים חשובים שמסבירים את ההעברה של אמונות, התנהגויות והשפעות של הורים על הצאצאים שלהם (Serbin & Stack, 1998; Van Ijzendoorn, 1995; Verschueren, Dossche, Mahieu, Marcoen Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2006).

בתחום ההתקשרות, בולבי (Bowlby, 1969;1982) טען כי דגמי עבודה פנימיים הם תהליכים מנטאליים-דינאמיים שמשפיעים על רגשותיו, התנהגותו ותפיסתו של היחיד את עצמו, את האחרים ואת מערכות היחסים. הוא אף טען, כי לדגמי העבודה יש נטייה מיוחדת ליציבות אצל יחידים ולאורך הדורות. טענה זו קיבלה תמיכה מחקרית, עם פיתוח כלים אמפיריים למדידת דגמי העבודה של התקשרות אצל ילדים, תוך שימוש בהליך "מצב הזר" (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), ואצל מבוגרים, על ידי שימוש ב"ראיון התקשרות של מבוגרים" (AAI) (George, Kaplan & Main, 1985). מחקרים

שהשתמשו בכלים אלו תעדו אחוז גבוה של התאמה בין דפוסים של תגובות אימהיות ל-AAI ודפוסים של התנהגות ילדים כלפי אימותיהם בהליך "מצב הזר" (באופן כללי, זוגות המבוגר-ילד הינם : אוטונומי-בטוח, מנותק-נמנע, מוטרד-מתנגד, ולא-פתור-לא מאורגן/חסר התמצאות) (Benoit & Parker, 1994; Fonagy, ) (Steele & Steele, 1996; Main & Goldwyn, 1984; Main, Kaplan & Cassidy 1985).

מחקר נוסף בתחום ההתקשרות של Benoit & Parker (1994) בחן היציבות של דפוס התקשרות בבגרות והעברה של דפוסים אלה בשלושה דורות נבדקה במחקר אורך של 96 פעוטות, אמהות וסבתות מצד האם. דפוס ההתקשרות של האמהות הוערך על ידי מבחן ההתקשרות למבוגרים (AAI) במהלך ההריון וכאשר הפעוטות היו בני 11 חודש, וזה של הסבתות הוערך במהלך אותה שנה. דפוס ההתקשרות של הפעוטות הוערך על ידי "מבחן הזר". במחקר נעשה שימוש בטיפולוגיה של 3 ושל 4 קטגוריות במבחן ההתקשרות למבוגרים ובמבחן הזר. סיווגי האמהות על פי ה-AAI היו יציבים בתקופה של שנה ב- 90% מהמקרים (3 קטגוריות) וב- 77% מהמקרים (4 קטגוריות). סיווג האמהות במהלך ההריון ניבא את סווג הילדים במבחן הזר ב- 81% מהמקרים (3 קטגוריות) ו- 68% (4 קטגוריות), וסיווג הסבתות על פי מבחן AAI ניבא 75% (3 קטגוריות) ו- 49% (4 קטגוריות). העיבודים הסטטיסטיים מראים שמודל פשוט של יחסי הורה-ילד מסביר העברה בין-דורית של התקשרות.

מבין הגישות התיאורטיות השונות העוסקות בהעברה בין-דורית של התנהגויות וסימפטומים (Bowen, Bandura, 1987; Rutter, 1978; Bowlby, 1969; Kohut, 1978), נמצאת תיאורית הלמידה החברתית (Bandura, 1977), בשימוש הנרחב ביותר כבסיס למחקרים העוסקים בהעברות בין-דוריות של התנהגויות. בהתאם לתיאוריה זו, התנהגות ילדים מעוצבת ידי חיקוי התנהגות בה הם צפו או ראו שאחרים מעריכים אותה (Bandura, 1977).

תיאוריה נוספת הרלוונטית להבנת תהליכי העברה בין-דוריים בהקשר של ה-SDT היא תיאורית הויסות הרגשי משפחתי (Kerr & Bowen, 1988). על פי התיאוריה, המערכת המשפחתית הינה יחידה המורכבת מרשת של קשרים הכרוכים זה בזה. היחסים בין חברי המשפחה נשלטים על ידי "דחפים מולדים" - forces הפועלים ומשפיעים במידה עצומה על המחשבות, הרגשות וההתנהגות של כל חברי המשפחה. דהיינו, במובן הפסיכולוגי, האדם אינו יחידה אוטונומית, אלא מושפע מהקשר מערכת היחסים המשפחתי שלו (Kerr & Bowen, 1988).

מחקרן של קמפל וגילמור (2007), מצביע גם על המשכיות וגם על חוסר המשכיות בין סגנון ההורות של ההורה הנחקר ובין סגנון ההורות שחווה כילד (Cample & Gilmore, 2007). החוקרים מצאו העברה בין-דורית מובהקת של סגנונות הורות מתירני וסמכותני, אף על פי שההורים הנבדקים דיווחו על עצמם כפחות סמכותניים ויותר מתירניים מאשר הוריהם. באופן מפתיע, סגנון ההורות הסמכותי לא נמצא בקשר חזק עם העברה בין דורית. הסבר אפשרי לממצא זה יכול להיות טמון בפרשנות השונה שניתנת לסגנון זה על ידי ההורים וילדיהם. לחלופין, חוסר הקשר יכול להיות מוסבר בעקבות שינויים בתרבות הסוציולוגית-דמוקרטית המתקדמת של ימינו, המשנה ותופסת מחדש את תפקידיו והתנהגויותיו של ההורה.

#### 2.3.1.4 תפיסת האם לעתיד את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג: עמדות ופרקטיקות הוריות –

##### יציבות ועקביות הקשר לאורך זמן

מתוך הסקירה התיאורטית בנוגע לתהליכי העברה בין-דוריים של עמדות, תפיסות והתנהגויות, נראה כי אחד המשתנים העשויים להיות בבסיסה של הנטייה ההורית לשליטה במצבי הישג הוא תפיסת ההורה את הוריו כמתני אהבה בתחום ההישג. הנחה זו יכולה להיות מוסברת באמצעות שני מנגנונים אפשריים: א. למידה חברתית- התנהגות ההורה מעוצבת על ידי חיקוי התנהגות מוערכת של מודל סמכותי בילדותו (Bandura, 1977).

ב. התניית האהבה בתחום ההישג, במהלך הילדות, עירערה התפתחות הדימוי והערך העצמי של ההורה בתחום זה, ולפיכך כהורה, תלוי הערך העצמי שלו בהישגים של ילדיו בתחום זה. תמיכה נוספת לגבי הקשר בין נטיות מוקדמות לבין דפוסי שליטה הוריים בתחום ההישג, ניתן לקבל ממחקרי SDT וממחקרים אחרים המצביעים על עקביות יציבה של עמדות הוריות לשליטה, הנשמרת לאורך חודשים ושנים לאחר הלידה (Roberts, Block, & Block, 1984; Frodi et al., 1985; Kochanska, 1990; Smith et al., 2004; Moorman & Pomerantz, 2008).

במחקר שערכה Kochanska (1990), נבדקו ההשפעות של עמדות הוריות על ההתנהגות ההורית בפועל. במחקר השתתפו 56 אימהות אשר נמדדו בשתי נקודות זמן: פעם אחת כאשר ילדיהן היו בני 44-16 חודשים ובפעם השנייה כאשר מלאו להם חמש שנים. העמדות ההוריות נמדדו במפגש הראשון באמצעות שאלון דיווח עצמי ואילו ההתנהגות נמדדה במשימות משותפות במעבדה במפגש השני. ממצאי המחקר הראו כי אימהות שהיו בעלות עמדה הקרובה למושג של תמיכה באוטונומיה כלפי ילדם, נטו להימנע מאיסורים (כאמצעי לשליטה), בעוד שאימהות שהיו בעלות עמדה סמכותנית נוקשה, נטו להשתמש לעיתים קרובות בהתערבויות אוסרות ומונעות (Kochanska, 1990).

במחקר שערכו Smith ועמיתיה (2004) נבדקה מידת ההמשכיות והעקביות של ההתנהגות האימהית. במחקר השתתפו 125 אימהות ופעוטות שנמדדו בשתי נקודות זמן. מפגש ראשון כאשר הפעוט היה בן שנתיים, ומפגש שני כאשר הילד היה בן ארבע וחצי שנים. התנהגות אם-ילד נצפתה במהלך משימות שונות (לימוד, משחק חופשי, היענות ופאזל). התנהגות האם קודדה על פני שני מדדים מרכזיים: (1) התנהגות חיובית שכללה בעיקר הפגנת חום כלפי הילד והתאמת התגובה לצרכי הילד ו-(2) התנהגות של שליטה שכללה בין היתר, נוקשות, דרשנות, והתערבות מוגזמת לצורך סיום הפעילות של הילד. ממצאי המחקר הראו מתאם חיובי בין התנהגות חיובית של האם בגיל שנתיים לבין התנהגות חיובית של האם בגיל ארבע שנים (63). בקרב בנים; 43. באופן דומה גם התנהגות אימהית של שליטה הראתה מידה ניכרת של עקביות לאורך הזמן. כך, נמצא מתאם חיובי בין התנהגות של שליטה בגיל שנתיים לבין התנהגות של שליטה בגיל 4 שנים (59). בקרב בנים; 54. בקרב בנות) (Smith et al., 2004).

בדומה לכך, Moorman & Pomerantz (2008) בחנו את ההשפעות שיש לשליטה הורית על מוטיבציה המאסטרי (Morgan, Harmon & Maslin-Cole, 1990) של ילדיהן. במחקר השתתפו 97 אימהות וילדיהן בני ה-4. האינטראקציות אם-ילד סביב משימת פיתרון בעיה, צולמו ב-2 מפגשים שהתקיימו בהפרש של שישה חודשים זה מזה. דפוסי התנהגות האם קודדו בהתאם לשני המימדים: תמיכה באוטונומיה ושליטה כלפי הילד. ממצאי המחקר הראו כי אימהות אשר הגבירו התנהגויות של שליטה כלפי ילדן במפגש הראשון הראו יציבות בהתנהגותן גם לאחר שישה חודשים. כך, נמצא מתאם של 72. בין שליטה אימהית במפגש הראשון לבין שליטה אימהית במפגש השני (Moorman & Pomerantz, 2008).

במחקר נוסף שערכו Roberts ועמיתיו (1984), נבדקה יציבות הפרקטיקה החינוכית של ההורה בפערי זמן גדולים יותר. במחקר השתתפו 65 אמהות ו-42 אבות אשר מילאו שאלון פרקטיקות הוריות (Child Rearing Practices Report – CRPR); פעם אחת כאשר ילדם היה בן שלוש שנים ופעם שנייה כאשר היה בן 12 שנים. בשאלון הופיעו 91 פריטים, כאשר ההורה התבקש לסדרם בהתאם לפורמט Q sort. מתאמים בין זמניים מובהקים נמצאו ב-75% מן הפריטים בקרב אימהות וביותר מ-50% מן הפריטים בקרב אבות. מידה ניכרת של יציבות נמצאה בפריטים המצביעים על רמות שליטה של ההורה, השקעה בילד והנאה ממנו. פריטים אשר לא שמרו על יציבות היו לרב פריטים העולים בקנה אחד עם מה שנתפס כשינויים התפתחותיים הולמים (Roberts, Block, & Block, 1984).

ולבסוף, מחקר חלוץ אשר נעשה ע"י Kanat-Maymon, Roth & Assor (2011), בדק את ההשערה כי אוריינטציה הורית לשליטה מכוונת הישג בשלב ההיריון הראשון, הינה מנבא שלילי למוטיבציית הילד לשכלול מיומנויות באמצעות למידה, ולהסתגלותו לאחר הלידה (Kanat-Maymon, Roth & Assor, 2011). במחקר שבו השתתפו 52 זוגות בהריון הראשון נמצא בין השאר, קשר מובהק של 63. בין האוריינטציה של ההורה לשליטה מכוונת הישג לפני הלידה, לבין שימוש שלו בהתנהגויות שליטה כלפי הילד בגיל 15 חודש (כפי שנמדד באמצעות שאלון דיווח עצמי של ההורה).

לסיכום, המחקרים הנ"ל מצביעים על יציבות יחסית של הנטייה לשליטה הורית, אך חשוב לציין כי מחקרים אלו לא הבחינו בין ילד ראשון לילד לא ראשון. ייתכן כי הולדת הילד הראשון מביאה לשינויים משמעותיים בגישות הוריות, כך שנטיית ההורה לשליטה לפני הלידה במקרה של הילד הראשון מגלה יציבות נמוכה יותר ביחס לנטייתו לאחר היותו הורה. עם זאת, לאור הממצאים של קנט מיימון ועשור, עדיין נצפה ליציבות מסוימת גם במקרה של הילד הראשון. לפיכך סביר יהיה להניח כי תפיסות וגישות מוקדמות בנושא התנייה ושליטה שיש להורה עוד לפני הלידה, יהיו יציבות יחסית גם לאחריה, ולאור זאת, השערת המחקר הראשונה הייתה כי תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג, תנבא נטייתה להתנהגות שולטת כלפי הפעוט, במהלך התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש.

### 2.3.2 טמפרמנט התינוק ודפוסי הורות

היבט שני שטרם נבדק במחקרי SDT, בהקשר להשפעותיה האפשריות של התפיסה המוקדמת שיש להורה על נטייתו להתנהגות שולטת בתחום ההישג, הוא האופן בו תלויות השפעות אלה בטמפרמנט התינוק. מרביתם של החוקרים מבחינים כיום בין שני היבטים או מימדים אליהם מתייחס המושג "טמפרמנט": (1) מימד התגובתיות (reactivity) ו- (2) מימד הויסות (regulation) (Williford, Calkins, & 1996; Rothbart, 1986; Braugart-Rieker & Stifter, Keane, 2007). מימד התגובתיות מתייחס למאפייני העוצמה ומשך העוררות הרגשית של התינוק למצבים או גירויים שונים, ומימד הויסות מתייחס להתנהגויות שונות של התינוק שנועדו לצמצם או לנטר עוררות רגשית לא נעימה (Calkins et. al., 2002). הבחנה זו היא חשובה לנוכח העובדה כי בעוד שהתגובתיות מיוחסת בעיקר לפוטנציאל הביולוגי של התנהגות התינוק, יכולת הויסות מיוחסת גם לבסיס הביולוגי וגם לתהליכים נלמדים המבוססים על האינטראקציה שבין הפוטנציאל הביולוגי לבין תגובות הסביבה (Braugart-Rieker & Stifter, 2010). למעשה על פי Sroufe (1983), שורשיה של יכולת הויסות העצמי נעוצים בויסות הדיאדי המתרחש במסגרת יחסי התינוק עם דמויות ההתקשרות (Sroufe, 1983). לאור זאת, מרבית המחקרים העוסקים בהתפתחות הילד ודפוסי הורות בהקשר לטמפרמנט, שמים במרכז עבודתם את השפעת השילוב או האינטראקציה שבין טמפרמנט התינוק לבין מאפייני אישיות ההורה על מהלך ההתפתחותי של הילד ועל עיצוב הדפוסי ההוריים כלפיו

Sanson, 2004 ; Putnam, Sanson & Rothbart, 2002 ; Crockenberg, 1986 ; Bates, 1989) 1996 ; Kilgore, Snyder & Lentz, 2000 ; Clark, Kochanska & Ready, 2000 ; Hemphill & Smart, Petit & 1984 ; Sanson, Hemphill & Smart, 2004 ; Bates, 1989 ; Ge, Best, Conger & Simons, (Lee & Bates, 1985 ; Bates,

כאמור, מחקר ההורות המעוגן ב-SDT, כמעט ולא עסק בטמפרמנט הילד. ואולם, בהתבסס על ממצאי מחקרי הורות מגישות אחרות (המצויינים לעיל), וכן על סמך טענתה התיאורטית של Grolnick (2003), לפיה ילדים עם טמפרמנט "קשה" עשויים לגרום להוריהם להתנהג בדרכים יותר שולטות ופחות תומכות אוטונומיה, ישנה חשיבות רבה לבחינת ההשפעה האפשרית היחסית של משתנה זה על הנטייה של ההורה להתנהגות שולטת בתחום ההישג. בהקשר למחקר הנוכחי הבוחן מקורות אפשריים של עיצוב הנטייה ההורית לשליטה בתחום ההישג, המחקר הנוכחי מתבסס על מחקרים אשר בחנו נטיית השליטה של ההורה על פי גישות אחרות, ומתמקד במימד התגובתיות – נטיית התינוק לתגובת תסכול חזקה.

### 2.3.2.1 הנטייה לתגובת תסכול חזקה ודפוסי שליטה הוריים: ממצאי מחקרים

נטיית הטמפרמנט לתגובת תסכול חזקה (או תגובתיות תסכול – *frustration reactivity*, ראה: Braungart-Rieker & Stifter, 1996; Braungart-Rieker, Hill-Soderlund, & Karrass, 2010) מתייחסת לנטיית התינוק לחוש רגשות שליליים חזקים ובמיוחד כעס, במצבים מעוררי תסכול כגון, חוסר יכולת להשיג חפץ רצוי, או חוסר יכולת להפסיק מצב אי נוחות. לפיכך, תגובה חזקה לתסכול פירושה שהתינוק מגיב למצבים אלו, בכעס וברגשות שליליים אחרים, במהירות ובעוצמה גבוהים יותר, ביחס לתינוקות אחרים. על פי החוקרים, הכעס הוא אחד הרגשות הבסיסיים הראשונים הבאים לביטוי וניתן להבחין בו באופן אמין כבר בסביבות גיל 2-3 חודשים (Izard & Malatesta, 1987). הבעת הכעס קשורה לניסיון התינוק לשלוט על הסביבה הפיזית, ולגייס תגובת סיוע מהמטפל כאשר הוא שרוי במצוקה (Campos et al., 1983 ; Lemerise & Dodge, 2008).

מחקרים מראים כי כבר בשלבי חיים מוקדמים ניתן לזהות נטיית הטמפרמנט של התינוק לתגובת תסכול חזקה, ולהבחין בהבדלים בין תינוקות, מבחינת עוצמת ומשך תגובת הכעס לנוכח מצב מעורר תסכול, ומבחינת היכולת של התינוק לצמצם תגובה זו (Braungart-Rieker & Stifter, 1996; Calkins et al., 2004; Calkins & Johnson, 1998; Degnan, Calkins, Keane, and Hill-Soderlund, 2008).

כאמור, המחקר המקדים התבסס על מחקרים אשר בחנו לאורך זמן, השלכותיה של האינטראקציה בין נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול לבין הנטייה ההורית לשליטה כלפיו (בהמשגה של גישות תיארוטיות מקבילות לזו של SDT), על מהלך התפתחות הילד ונטיית ההורה לדפוסי שליטה (Crockenberg, 1986 ; Clark, Kochanska & Ready, 2000 ; Shffield Morris, Silk, Sessa, Avenevoli, ) & Essex, 2002 ; Scaramella & Conger, 2003 ; Calkins, Hungerford, & Dedmon, 2004 ; Williford et al. 2006; Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, & Peetsma, 2007 ; Degnan, Calkins, (Keane, & Hill-Soderlund, 2008).

טרם אסקור ממצאי המחקרים, חשוב לציין כי המחקר הנוכחי מתמקד בחקירת היבט התגובתיות (*reactivity*) של התגובה החזקה לתסכול ולא בהיבט הויסות (*regulation*), כיוון שמטרתו המרכזית הינה חקירת התפתחות הדפוס ההורי, ולא חקירת התפתחות דפוסי ההתנהגות של הילד (ובכלל זה התפתחות התנהגויות הויסות שלו). בהקשר לנטיית ההורה להתנהגות שולטת, ההנחה היא כי תגובה חזקה לתסכול עלולה להגביר את

תחושת הלחץ של ההורה לנוכח אי ההיענות של הילד לציפיותיהם, ויש להניח כי תחת תנאי זה, הורים הנוטים מראש לשליטה, ייטו להגביר התנהגויות שליטה על מנת לכפות על הילד רצונם.

בניתוח-על של מחקרים קיימים (Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, & Peetsma, 2007), אשר בדק את הקשר בין מאפיינים הוריים לבין מאפייני טמפרמנט, נמצא קשר חיובי מובהק בין תגובתיות רגשית שלילית של התינוק לבין הורות נוקשה או לא רגישה, רק כאשר תגובתיות שלילית שיקפה נטיית התינוק לתגובת תסכול וכעס חזקה. לעומת זאת, לא נמצא קשר מובהק כאשר תגובתיות שלילית שיקפה נטייה התינוק לתגובת פחד, או נטייה לא מובחנת לרגש שלילי אחר במצבים השונים (Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns & Peetsma, 2007). מחקר נוסף שנעשה על ידי דגן, קלקינס ועמיתיהם (2008), הצביע על קשר חיובי בין נטיית ילד לתגובת תסכול חזקה לבין דפוסי חודרנות הורית כלפיו (Degnan, Calkins, Keane, & Hill-Soderlund, 2008).

במחקר שהוא רלוונטי במיוחד לענייננו (Calkins, Hungerford, & Dedmon, 2004), נמדד הקשר שבין נטיית התינוק לתגובת תסכול לבין התנהגות האם. במחקר השתתפו 162 תינוקות בני שישה חודשים ואימותיהם. האימהות דיווחו על התנהגות הילד באמצעות סולם למדידת רגישות התינוק לתסכול - "מצוקה עקב הגבלות" (Distress to limitation), הלקוח משאלון ה- *Infant Behavior Questionnaire – Revised* (Garstein & Rothbart, 2003). בנוסף לשאלון, השתתפו האימהות יחד עם התינוקות במספר משימות מצולמות, ביניהן משימות מעוררות תסכול. התנהגות האם קודדה על פי 3 ממדים: (1) רגישות, (2) חודרנות ו-(3) מגע פיסי. במחקר נמצא כי רגישות התינוק לתסכול ניבאה חודרנות אימהית, כאשר אימהות לתינוקות אשר היו מתוסכלים בקלות, הראו יותר חודרנות מאשר אימהות לתינוקות שנטו פחות לתגובת תסכול.

מחקרים נוספים שנעשו על ידי Scaramella & Conger (2003), וע"י Shffield Morris ועמיתיה (2002), בחנו העברות בינדוריות של דפוסי עוינות הוריים. על אף שדפוסי עוינות הורית אינם משקפים דפוסי שליטה כפי שהוגדרו בהמשגה של SDT, דפוסים אלה בהחלט משתייכים לקטגוריית ההתנהגויות ההוריות המתאפיינות ברגישות נמוכה לפרספקטיבה של הילד ולכן חשוב לצייןם. במחקר הראשון, התקיימה העברה בין דורית של דפוסי הורות שתלטניים-עוינים רק כאשר הילד בן הדור השלישי דורג כגבוה בתגובתיות רגשית שלילית במהלך תצפית על משימת הגבלת זרוע במעבדה (Scaramella & Conger, 2003). במחקרה השני של שפילד מוריס ועמיתיה (2002), שליטה פסיכולוגית שלילית של ההורה הייתה בקשר חזק יותר עם בעיות חרדה ונטיות דיכאוניות אצל ילדים, רק כאשר אותם ילדים היו גבוהים גם בנטייה לתגובתיות רגשית שלילית (Shffield Morris, Silk, Sessa, Avenevoli, & Essex, 2002).

במחקר חשוב נוסף של Clark, Kochanska & Ready (2000), נבדק הקשר שבין מאפייני אישיות של אמהות וטמפרמנט התינוק לבין התנהגות הורית. האינטראקציה הזוגית אם-תינוק נצפתה ב-108 דיאדות. נמצא כי אימהות אשר היו נמוכות במאפיין האישיותי של לקיחת פרספקטיבה (היבט של תמיכה באוטונומיה), הגיבו לתינוקות המאופיינים בטמפרמנט רגשי שלילי (negative emotionality) בכוחניות רבה יותר. המרכיב המרכזי של טמפרמנט רגשי שלילי הוגדר במחקר זה כתגובה חזקה לתסכול (Clark, Kochanska & Ready, 2000).

### 2.3.2.2 נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה כמנבאת אפשרית של התנהגות אם שולטת

#### כלפי הפעוט במהלך התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל הרך

מהסקירה לעיל, הנוגעת לממצאי מחקרים הבוחנים השפעת האינטראקציה בין מאפייני אישיות אם לבין נטיית התינוק לתגובת תסכול על התפתחות דפוסי שליטה הוריים, עולה כי נטייה זו של התינוק עלולה להגביר דפוסי שליטה

של ההורה כלפיו. יחד עם זאת, מרבית המחקר נערך בשלב חיים מוקדם (בינקות ובגיל הרך), ומתמקד בדרך כלל בהיבטים כלליים יותר של קשר האם עם התינוק (כגון רגישות, היענות וכד'), ולא דווקא באופן בו היא מתערבת על מנת לקדם הצלחה שלו במהלך התמודדות עם מטלה בעלת אופי הישגי. למיטב ידיעתי, ישנם מעט מאוד מחקרים הבוחנים התפתחותם של דפוסי שליטה הוריים בהקשר לטמפרמנט הילד, המתמקדים בתחום ההישגי, במהלך השנתיים הראשונות לחיי הפעוט. ייתכן כי הדבר קשור במידה מסויימת לעובדה כי מדובר בשלב של טרום הכניסה למערכת החינוך, ולפיכך ההורה פחות חשוף להתערבויות של דמויות חינוכיות במצבי קושי של הילד. ייתכן כי דפוסי השליטה ההוריים מודגשים יותר עם כניסת הילד למסגרת החינוכית, בשל התערבויות הדמות החינוכית במצבי קושי של הילד. ההתערבות עלולה להגביר עוד יותר את תחושת הלחץ של ההורה, ותחושה זו עלולה להיות אחד הגורמים להגברת דפוסי השליטה כלפי הילד. בכל מקרה, מסיבה זו או אחרת, מצאתי כאמור, כי מרביתם של המחקרים הבוחנים אינטראקציות אם-פעוט סביב התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי, מתמקדים בדרך כלל בילדי גן או ביה"ס (גילאי 4 ומעלה).

**משימה בעלת אופי הישגי בגיל הרך**, מוגדרת בדומה להגדרת החוקרים את המושג "משימת מאסטר" (mastery task), כמטלה המחייבת התמדה בהתמודדות עם האתגר הכרוך בה, במטרה לשכלל מיומנות או למצוא פיתרון לבעיה נתונה (Morgan, Harmon, & Maslin-Cole, 1990). התמודדות הילד עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל הרך, מחייבת בד"כ התערבות מכוונת מצד המבוגר השווה לצד הפעוט. לפיכך דפוסי הורות מכווני הישגי, נמדדים בגיל הרך, על פי אופי ההתערבות המכוונת של ההורה את הפעוט, במהלך ההתמודדות עם משימת ההישג/מאסטר (Neitzel & Stright, 2004 ; Gauvain & Fagot, 1995 ; Gauvain & Rogoff, 1989).

במחקרן של Neitzel & Stright (2004), נבחנו התנהגויות האם במהלך התמודדות פעוטות בני 4 עם משימת פתרון בעיה, בהקשר למשתני טמפרמנט התינוק, אישיות האם והקשר המשימה. בין הממצאים שעלו במחקר זה, נמצא כי אימהות שתפסו את טמפרמנט ילדיהן כ"קשה", התקשו בוויסות קשיי הילד במהלך המשימה וכן במתן תמיכה ועידוד לאקטיביות הילד בהתמודדות. כמו כן, אימהות אלה נקטו בדפוסי דחייה כלפי הילד ובמיוחד כאשר האם הייתה גבוהה גם ב"מצפוניות". נטיית אישיות זו של האם (המבטאת תחושת עצמי התלויה בתפקוד הילד במהלך המשימה), הייתה הקשורה ביותר להתנהגויות שולטות כלפי הפעוט במהלך ההתמודדות עם המשימה (Neitzel & Stright, 2004).

מחקר אחד לפחות (למיטב ידיעתי), אשר התמקד בפעוטות מתחת לגיל 4, ובחן השפעת האינטראקציה בין משתני אם וטמפרמנט הפעוט, על דפוסי התערבות האם, במהלך התמודדות עם משימה בעלת אופי הישגי, הוא מחקרן של Gauvain & Fagot (1995). מטרת המחקר שבו השתתפו אימהות וילדיהן, פעוטות בני 2.5, הייתה לבחון האם טמפרמנט הפעוט (כפי שנמדד על ידי שאלון דיווח עצמי של האם), הינו גורם מתווך אפשרי של דפוסי ההתערבות האם במהלך התמודדות הפעוט עם מטלה הכרוכה בפתרון בעיה. החוקרים הניחו כי התמודדות הפעוט עם המטלה, מחייבת הכוונה מצד האם (Gauvain & Rogoff, 1995), ולפיכך נבדקו היבטים קוגניטיביים ורגשיים בדפוסי התערבותה במהלך המשימה. במחקר נמצא כי פעוטות אשר דורגו כבעלי טמפרמנט "קשה" ("רגישים לגורמי מתח", כפי שדווחו בשאלון הדיווח שניתן לאם), היו חלשים יותר בביצוע המטלה ביחס לפעוטות האחרים. פעוטות אלה אומנם קיבלו מהאם הוראות מכוונות ברמה הקוגניטיבית, אך זכו ממנה לפחות תמיכה ושיתוף וליותר יחס של אי שביעות רצון (Gauvain & Fagot, 1995). ממצאים אלה הסיקו החוקרים כי ייתכן והטמפרמנט הקשה של הפעוט, משמש כמתווך לדפוסי התערבותה ומניע אותה לנקוט בדפוסי התערבות שאינם מותאמים לצרכי הילד, כך שיוכל להתקדם ולהצליח בביצוע המטלה. בהקשר זה, יש להתייחס גם לאחד ממאפייני התערבות האם שהוגדרו במחקר זה כנטייה של האם להתערבות שולטת במהלך התמודדות הפעוט עם המשימה, הדומה לדפוס שהוגדר על ידי Calkins ועמיתיה כ"עזרה מוקדמת מדי" (2004), ותואר כהתנהגות ה"מונעת" את הילד ולא מקדמת אותו- (Calkins et al., 2004) "preemptive interference".



חשוב מאוד לציין כי כל המחקרים שצוינו לעיל, כולל זה של Gauvain & Fagot (1995), ביססו מדידת טמפרמנט הפעוט על דיווח האם לגבי התנהגות הפעוט, באותה נקודת זמן בה נערך המחקר. עד כה, למיטב ידיעתי, טרם נבדקה השפעת נטיית טמפרמנט התינוק כפי שנמדדה בינקות, על התפתחות דפוסי ההורות מכווני הישג כלפיו בשלבים מאוחרים יותר. המחקר המקדים מדד אומנם את טמפרמנט הילד והתנהגות האם בשתי נקודות זמן שונות (8 חודשים ו-18 חודש, בהתאמה), אך גם בו התבססה מדידת נטיית טמפרמנט התינוק, על שאלון דיווח האם. כלי המדידה אשר שימש את החוקרים הינו סולם ה DL מתוך שאלון התנהגויות אופייניות הכולל של Garstein & Rothbart (2003). הסולם מודד את רמת רגישות התינוק לתסכול, והשערת המחקר השנייה לגבי משתנה זה, הייתה כי לרגישות התינוק לתסכול ימצא אפקט ממתן על הקשר בין התפיסה המוקדמת של האם את אימה כמתנת אהבה בהישג, לבין נטייתה להתנהגות שולטת כלפי הפעוט, במהלך התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש; כך שהקשר בין תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג לפני הלידה, לבין התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט בגיל 18 חודש יהיה חזק יותר ככל שרגישות התינוק לתסכול תהיה גבוהה יותר.

## 2.4 ממצאי המחקר המקדים והמגבלה המרכזית העולה ממנו

כאמור, המחקר המקדים בחן את האפשרות כי תפיסת האם עוד לפני הלידה את אימה כמתנת אהבה בהישג, מנבאת אחרי הלידה, התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט, וכי נטיית טמפרמנט התינוק לרגישות לתסכול, הינה גורם הממתן השפעותיה השליליות של תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, על נטייתה להתנהגות שולטת כלפי הפעוט בעת התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש (Assor, Weinish-Licht, et al., 2013). נמצא כי תפיסת האם לעתיד את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג (לפני הלידה), מנבאת התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט בהתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי במעבדה בגיל 18 חודש. כמו כן נמצא כי רגישות גבוהה של התינוק לתסכול, כפי שנמדדה באמצעות שאלון דיווח העצמי שמילאה האם בגיל 8 חודשים (IBQ-R), לא ניבאה את התנהגותה השולטת כלפי הפעוט, כפי שזו נמדדה במסגרת התצפיות ההתנהגותיות במעבדה.

למרות התוצאות המעניינות, המחקר המקדים ומחקרים נוספים אחרים בתחום, סבלו **ממספר**

**מגבלות**, איתן ניסה להתמודד המחקר הנוכחי. להלן פירוט המגבלות העיקריות:

1. לא נבדק האם תפיסות אם בנושא של התניית אהבה בשלב שלפני הלידה (זמן 1), מנבאות תפקוד הילד, 18 חודש לאחר הלידה. במחקר הנוכחי, בשונה מכל המחקרים הקודמים בתחום של התניית אהבה, נבדק קשר מסוג זה, כאשר משתנה תפקוד הילד בו התמקדתי, היה הרגשות השליליים שמבטא הפעוט בעת התמודדותו עם משימות ההישג/מאסטרי. לביטויי הרגש השלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל הרך, ישנה השפעה מכרעת על התפתחות יסודות מוטיבציית המאסטרי שלו (mastery motivation), אשר בהמשך הדרך תהווה נדבך חשוב ביכולתו להתמודד עם משימות הישג (1995, Barrett Morgan). בעקבות תפיסתם של בארט ומורגן (1995), סביר לשער כי התנהגות חודרנית ושולטת של האם מתסכלת את צרכיו של הפעוט במהלך פעילות מכוונת מאסטרי, ולפיכך היא אמורה להגביר ביטויי הרגש השלילי שלו. במחקרן של Moorman & Pomerantz (2008), אשר בחן השפעת שליטה אימהית על אוריינטציית המאסטרי של ילד בן 4 בעת ההתמודדות עם משימת הישג, נמצא כי שליטה אימהית עלולה להזיק להתפתחות הילד בכך שהיא מגבירה חרדה ופוגמת ביצירתיות ובשטף המשחק שלו (Moorman & Pomerantz, 2008).

2. במחקרים קודמים שכן בדקו את הקשר בין התנהגות אם שולטת ותפקודי פעוט במהלך משימות מעבדה, לא הייתה בקרה על תפקוד הפעוט בשלב ראשון של המשימה. לכן גם אם בעבר נמצא אפקט מובהק

של התנהגות אם שולטת, קשה להסיק ממנו היסקים סיבתיים. במחקר הנוכחי התקיימה בקרה מסוג זה, ועל כן היה זה המחקר הראשון בילדים מתחת לגיל ארבע שנים, שאפשר בדיקה מעט יותר חזקה של השערות סיבתיות לגבי השפעות התנהגות אם שולטת על תפקוד ילד (ובמקרה זה: רגשות הילד בעת ההתמודדות).

3. מחקרים קודמים לא בדקו את האפשרות שהתנהגות אם שולטת כלפי הילד במהלך התמודדותו עם משימות הישג במעבדה, היא תוצר של רגש שלילי שמבטא הילד בתחילת המשימות. במחקר הנוכחי התקיים פיקוח על הרגשות שמביע הילד בתחילת המשימות, וכך נבחנה ההשערה כי התנהגות אם שולטת בשלב מתקדם יותר של משימות הישג/מאסטרי אינה נובעת רק מרגש שלילי שהילד מבטא בתחילת המשימות, אלא מבטאת את הפרקטיקה שהאם נוקטת בה כבר בתחילת המשימות.

4. במחקר המקדים נבדקה רגישות התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים רק באמצעות דווח הורה. המדידה של טמפרמנט באמצעות דיווח עצמי עלולה להיות מוטה מתפיסתה הסובייקטיבית של האם את התנהגות תינוקה (אשר סביר להניח כי היא מושפעת מעמדות ותפיסות מוקדמות שהיו לה עוד לפני הלידה). לפיכך תתבסס המדידה במחקר הנוכחי על תצפית התנהגותית במסגרת פרדיגמה ניסויית מקובלת במעבדה - "משימת ריסון זרוע". משימה זו נכללת בסוללת משימות ה - Laboratory Temperament Assessment, של Goldsmith & Rothbart (1996). לאור השינוי במדידת נטיית הטמפרמנט, המחקר הנוכחי יחזור ויבחן את האפשרות כי הנטייה לתגובת תסכול חזקה בגיל 8 חודשים, מנבאת התנהגות שולטת של האם כלפיו כפעוט, במהלך התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש.

יש לציין כי המחקר הנוכחי והמחקר המקדים הם הראשונים שבדקו את האפשרות כי תגובה חזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים תשמש כגורם שיש לו אפקט ישיר על רגשות ילד בעת ההתמודדות עם משימת הישג/מאסטרי בגיל 18 חודש, או אפקט ממתן על הקשר בין תפיסת האם את אימה לפני הלידה לבין התנהגות אם שולטת ורגשות הפעוט כאשר הוא בן 18 חודש.

5. המחקר הנוכחי מרחיב את המדגם של המחקר המקדים מ-91 ל-153 אימהות, ובכך מאפשר לבדוק האם האפקטים שהתגלו במחקר המקדים ישוחררו במדגם גדול בהרבה המשתרע על תקופת דגימה ארוכה יותר.

לסיכום, המחקר הנוכחי מבקש בראש ובראשונה, לבחון האם תפיסת האם את אימה כמתנה אהבה בהישג (עוד לפני הלידה) ותגובת תסכול חזקה של התינוק מנבאות ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות הישג. כמו כן תבחן לראשונה ההשערה שהתנהגות אם שולטת ביחס לפעוט מחזקת רגשות שליליים של הפעוט בעת התמודדותו עם משימות מסטרי. בחלק הבא יוצג המערך הכולל, ולאחר מכן ההשערות ואופן בדיקתן.

מערך המחקר הכולל מוצג בתרשים מספר 1.

## תרשים מספר 1: מערך המחקר הכולל

<u>2-4 חודשים לפני לידה:</u> <u>מאפייני אם</u>	<u>8 חודשים לאחר לידה:</u> <u>טמפרמנט תינוק</u>	<u>18 חודשים לאחר הלידה:</u> <u>התנהגות אם ופעוט במהלך</u> <u>משימות בעלות אופי הישגי</u>
תפיסת האם לעתיד את אימה כמתנת אהבה בהישג (שאלון)	תגובה חזקה של התינוק לתסכול (מעבדה)	התנהגות אם שולטת במשימות בעלות אופי הישגי
		ביטוי אפקט שלילי ע"י הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי (מעבדה)

### **2.5 השערות המחקר**

1. תפיסת האם לעתיד את אימה ככזו שהתנתה כלפיה אהבה בתחום ההישג כאשר היא היתה ילדה, תנבא את ההיבטים הבאים כאשר הילד יהיה בן 18 חודש:  
(א). התנהגות אם שולטת כאשר היא מלמדת את הפעוט לבצע משימות מעבדה בעלות אופי הישגי.  
(ב). ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם משימות אלה.
2. נטיית התינוק לתגובת תסכול חזקה בגיל 8 חודשים, תנבא את ההיבטים הבאים כאשר יהיה פעוט בן 18 חודש:  
(א). התנהגות אם שולטת כאשר היא מלמדת את הפעוט לבצע משימות מעבדה בעלות אופי הישגי.  
(ב). ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם משימות אלה.
3. האפקטים המנובאים בהשערה 1 יימצאו, גם כאשר יהיה פיקוח על האפקט הישיר והמתן של תגובת התינוק לתסכול, על כל אחד המשתנים התלויים הבאים:  
(א). התנהגות אם שולטת כאשר היא מלמדת את הפעוט לבצע משימות מעבדה בעלות אופי הישגי.  
(ב). ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם משימות אלה.
4. התנהגות אם שולטת כלפי הפעוט במהלך המשימות במעבדה בגיל 18 חודש, תתווך את הקשר בין תפיסתה המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג (עוד לפני הלידה), לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם המשימות.
5. במהלך הפרוצדורה הניסויית במעבדה בגיל 18 חודש, התנהגות אם שולטת במהלך המשימה הראשונה, תנבא ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימה השנייה, וזאת מעל ומעבר לתרומת הניבוי של ביטויי אפקט שלילי פעוט במהלך המשימה הראשונה.

6. במהלך הפרוצדורה הניסויית במעבדה בגיל 18 חודש, התנהגות אם שולטת במהלך המשימה הראשונה, תנבא את התנהגותה השולטת במהלך המשימה השנייה, וזאת גם כאשר יהיה פיקוח על האפקט של ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימה הראשונה.

לצורך השלמת התמונה הכוללת, נבדקו גם שתי השערות גישויות הבודקות את האפשרות כי לתגובה החזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים, אפקט ממתן של הקשר בין תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג לפני הלידה, לבין: (1) התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט במהלך משימות ההישג בגיל 18 חודש, ו- (2) ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך משימות ההישג בגיל 18 חודש. כך תיבדק האפשרות שהקשר בין תפיסת האם את אמא להתנהגות אם שולטת אחרי הלידה ולאפקט שלילי של התינוק יהיה חזק יותר כאשר התינוק מראה תגובת תסכול חזקה יותר.

### 2.5.1 השלבים לבדיקת ההשערות

**בשלב ראשון**, ייבדקו בנפרד משתני האם והילד המוקדמים (תפיסת האם את אימה לפני הלידה והתגובה החזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים), כמשתנים מנבאים של התנהגויות אם ופעוט במהלך המשימות בגיל 18 חודש:

(א) **התנהגות אם שולטת** (המשתנה המנובא/תלוי: התנהגות האם).

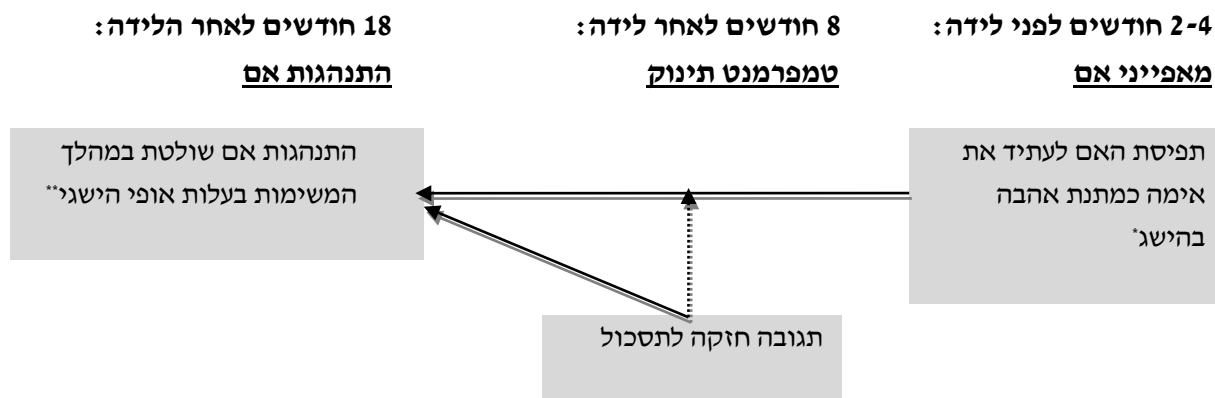
(ב) **ביטוי אפקט שלילי פעוט** (המשתנה המנובא/תלוי: התנהגות הפעוט).

בנוסף, ייבדק תיווך אפשרי של התנהגות אם שולטת, את הקשר בין התפיסה המוקדמת לבין ביטויי אפקט שלילי פעוט.

**בשלב השני**, ייבדקו התרומות הייחודיות של התנהגות אם שולטת וביטוי אפקט שלילי ע"י הפעוט במשימת ההישג הראשונה (ממייך) לניבוי אותם משתנים במשימת ההישג השנייה (קוביות).

תרשימים 2, 3 ו-4 מציגים את המודלים לבדיקות ההשערות בשלב הראשון (השערות 1-4).

**תרשים מספר 2: תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג לפני הלידה ותגובה חזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים, כמנבאים התנהגות אם שולטת במהלך ההתמודדות עם המשימות בגיל 18 חודש**



הערה: החץ המקווקו מסמן בדיקת גישוש לאפשרות של אפקט ממתן

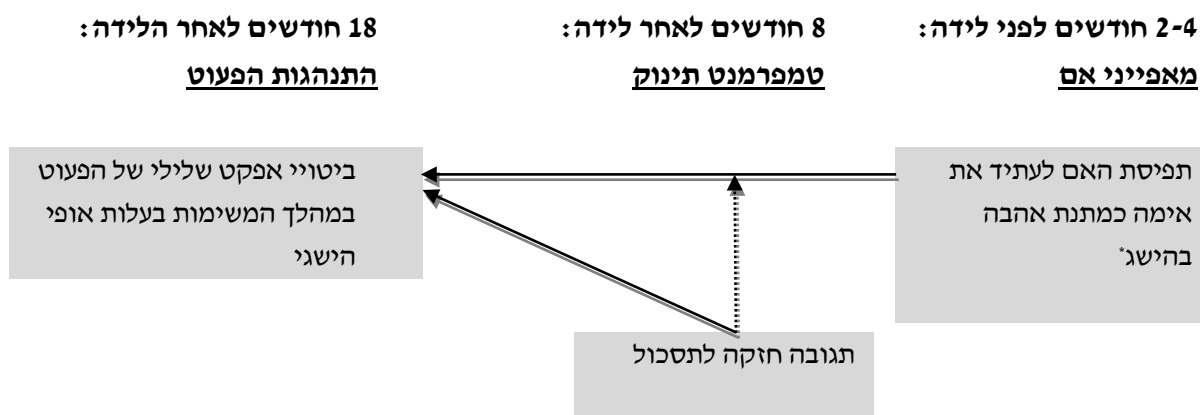
\* לפני לידה נבדקה גם הנטייה לנוירוטיות של האם, אך המשתנה לא מופיע בתרשים כיוון שנבדק לצורך בקרה בלבד ואין השערות לגביו.

\*\* בגיל 18 חודשים נבדקה גם נטיית האם להיעדר מעורבות, אך משתנה זה אינו מופיע בתרשים כיוון שנבדק לצרכי בקרה בלבד.

**2.5.1.1 השערות 1-3 (א)**

1. תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה, תנבא התנהגות שולטת שלה כאשר היא מלמדת את הפעוט לבצע משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש.
2. התגובה החזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים, תנבא התנהגות שולטת של האם כלפיו במהלך התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש.
3. האפקט המנובא בהשערה 1. א. ימצא גם כאשר יהיה פיקוח על אפקט ישיר והמתן של תגובת התסכול החזקה של התינוק על התנהגות אם שולטת כאשר היא מלמדת את הפעוט לבצע משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש.

**תרשים מספר 3: תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג ותגובה חזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים, כמנבאים ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם המשימות בגיל 18 חודש**



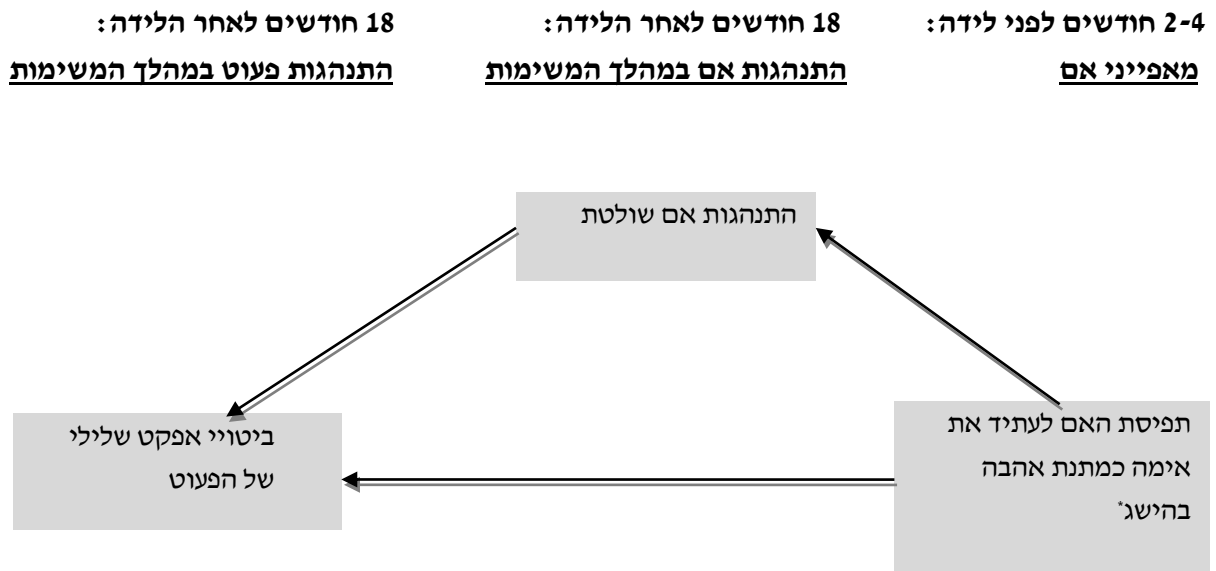
הערה: החץ המקווקו מסמן בדיקת גישוש לאפשרות של אפקט ממתן

\* לפני לידה נבדקה גם הנטייה לנוירוטיות של האם, אך המשתנה לא מופיע בתרשים כיוון שנבדק לצורך בקרה בלבד ואין השערות לגביו.

### 2.5.1.2 השערות 1-3 (ב)

- 1.ב. תפיסת האם לעתיד את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה, תנבא ביטויי אפקט שלילי של ילדה הפעוט, במהלך התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש.
- 2.ב. התגובה החזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים תנבא ביטויי אפקט שלילי שלו כפעוט במהלך התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש.
- 3.ב. האפקט המנובא בהשערה 1.ב. יימצא גם כאשר יהיה פיקוח על אפקט ישיר והמתן של תגובת התסכול החזקה של התינוק על ביטויי אפקט שלילי שלו כפעוט במהלך התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש.

### תרשים מספר 4: התנהגות אם שולטת כמתווכת הקשר בין תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם המשימות בגיל 18 חודש



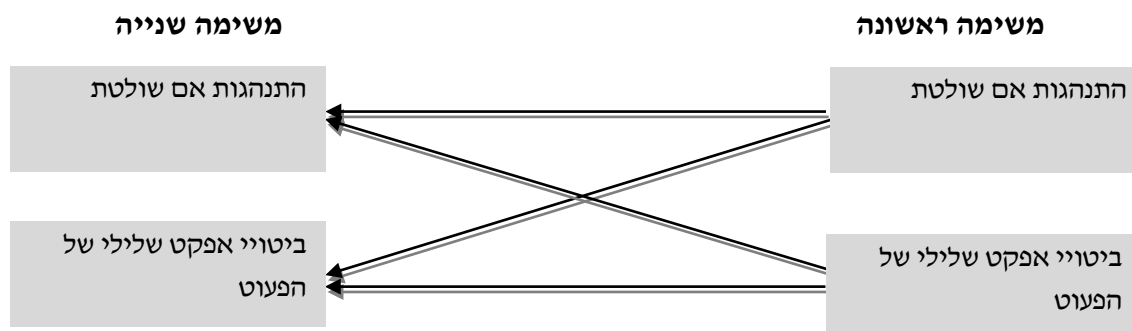
\* לפני לידה נבדקה גם הנטייה לנוירוטיות של האם, אך המשתנה לא מופיע בתרשים כיוון שנבדק לצורך בקרה בלבד ואין השערות לגביו.

### 2.5.1.3 השערה 4

4. התנהגות אם שולטת כלפי הפעוט במהלך המשימות במעבדה בגיל 18 חודש, תתווך את הקשר בין תפיסתה המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג, לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם המשימות.

תרשים 5 מציג את המודל לבדיקה ההשערות בשלב השני (השערות 5-6).

**תרשים מספר 5: התנהגות אם שולטת וביטויי אפקט שלילי פעוט במהלך המשימה הראשונה, כמנבאים התנהגות אם שולטת וביטויי אפקט שלילי פעוט במהלך המשימה השנייה**



**2.5.1.4 השערות 5-6**

5. במהלך הפרוצדורה הניסויית במעבדה בגיל 18 חודש, התנהגות אם שולטת במהלך המשימה הראשונה, תנבא ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימה השנייה, וזאת מעל ומעבר לתרומת הניבוי של ביטויי אפקט שלילי פעוט במהלך המשימה הראשונה.
6. במהלך הפרוצדורה הניסויית במעבדה בגיל 18 חודש, התנהגות אם שולטת במהלך המשימה הראשונה, תנבא את התנהגותה השולטת במהלך המשימה השנייה, וזאת גם כאשר יהיה פיקוח על האפקט של ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימה הראשונה.

### 3. שיטה

#### 3.1 המדגם

המחקר הנוכחי הינו חלק ממחקר אורך רחב היקף, המתנהל במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון. המחקר עוקב אחר התפתחות דפוסי הורה וילד, החל משלב ההריון (טרומ לידה), ולאורך השנים הראשונות לאחר הלידה. הנבדקים אשר גויסו להשתתף במחקר היו זוגות נשואים, בתקופת ההריון הראשון, יהודים דוברי עברית, הגרים בבאר שבע או בסביבתה. הגיוס התבצע באמצעים שונים כגון: פרסום באינטרנט ובלוחות מודעות, גיוס דרך טיפות החלב בקהילה והמכון הגנטי במרכז הרפואי האוניברסיטאי "סורוקה", ובאמצעות גיוסים אקראיים (כגון חבר מביא חבר). בתמורה להשתתפותם במחקר קיבלו הנבדקים שוברי קנייה, וכמו כן הוזמנו להרצאות מומחים בנושאי חינוך כלליים (כגון תזונת תינוקות).

המחקר הנוכחי מתמקד בשלושת הגלים הראשונים של מחקר האורך הכולל: שלב ראשון - שלב ההריון (טרומ לידה), שלב שני - 8 חודשים לאחר הלידה ושלב שלישי - 18 חודש לאחר הלידה. למעט הגל הראשון, בכל אחד מהגלים האחרים במחקר האורך הכולל, נערכו המדידות הן באמצעות שאלוני דיווח עצמי והן באמצעות תצפיות התנהגותיות במהלך פרוצדורות ניסיוניות במעבדה. שאלוני הדיווח העצמי הועברו לשני ההורים, בעוד שבפרוצדורות הניסיוניות השתתפו רק האימהות וילדיהן. כיוון שמדידות משתני המחקר הנוכחי מתבססות על תצפיות התנהגותיות בלבד (במעבדה), המדגם אינו כולל את האבות אלא רק את האימהות וילדיהן.

מסיבות שונות האופייניות בד"כ למחקרי אורך הדומים בהיקפם ומהותם למחקר הנוכחי, במהלך המחקר חלה נשירה של נבדקות מהמחקר. בסיום פרק זה ולפני דיווח התוצאות בפרק הבא, מוצגות הבדיקות הסטטיסטיות שנעשו לצורך בחינת דפוס נשירת הנבדקות והממצאים העולים מבדיקות אלה. תוצאות המחקר מבוססות על ניתוחים שנערכו לאחר שימוש במודל השלמה של הנתונים החסרים.

בסך הכל גויסו למחקר 268 נבדקות יהודיות, אשר היו בשלבים שונים של הריון הראשון (4-2 חודשים לפני הלידה). ממוצע גיל האם בגל הראשון של המחקר עמד על 27.28 שנים (ס.ת. 3.23), והטווח נע בין 20 ל-38 שנים. גיל ההריון הממוצע עמד על 26.67 שבועות (ס.ת. 7.88), והטווח נע בין 12 ל-39 שבועות. 98% מהנבדקות במדגם היו נשים נשואות, והשאר דיווחו כי הן חיות עם בן זוג, ללא נישואין. ממוצע שנות הנישואין של הנבדקות הנשואות עמד על 1.75 (ס.ת. 1.27), והטווח נע בין 1 ל-11 שנים. מבין הנבדקות במחקר, 80% הן ילידות ישראל והשאר הן עולות ותיקות. ממוצע שנות החיים בישראל של הנבדקות שאינן ילידות הארץ עמד על 17.86 (ס.ת. 6.30), והטווח נע בין 2 ל-30 שנה. 68% מהנבדקות במדגם הן בעלות השכלה אקדמאית, כאשר 29% מהן הן בעלות תואר שני ומעלה. 49% מהנבדקות במדגם הן נשים חילוניות, והשאר הן דתיות או מסורתיות. 84% מבין הנבדקות במחקר דיווחו כי הן עובדות. 55% מהנבדקות דיווחו כי הן עובדות בהיקף של משרה מלאה והשאר בהיקף של עד חצי משרה.

**לגל השני** של המחקר, שנערך כ-8 חודשים לאחר הלידה, השתתפו בפרוצדורה הניסויית במעבדה 183 אימהות ותינוקות. בגל זה עמד גיל התינוקות הממוצע על 8.3 חודשים (ס.ת. 0.74), והטווח על 7-12 חודשים, מתוכם 82 בנים ו-71 בנות. **לגל השלישי** במחקר, שנערך 18 חודשים לאחר הלידה, השתתפו בפרוצדורה הניסויית במעבדה 153 אימהות ופעוטות. בגל זה עמד גילם הממוצע של הפעוטות על 18.36 חודש (ס.ת. 2.01) והטווח על 16-24 חודש.

חשוב לציין כי 26 מתוך האימהות שהשתתפו בפרוצדורה הניסויית בגל 3, לא עברו את הפרוצדורה הניסויית בגל 2, אלא השתתפו בגל הראשון והשלישי בלבד.



## 3.2 מהלך המחקר

**בגל הראשון** של המחקר הוזמנו למעבדה הנבדקות ובני זוגן, על מנת למלא שאלונים הבודקים משתני אישיות שונים טרום הלידה. בין השאר, ענו הנבדקות על שאלון הבודק תפיסתן את מידת השימוש של אימותיהן בפרקטיקה של התניית אהבה בהישג כאשר הן היו ילדות ומתבגרות. כמו כן ענו הנבדקות על שאלוני אישיות מקובלים הבודקים בין השאר נטיות ל: נירוטיות, דיכאון, חרדה ועוד. שאלון נוסף מדד תפיסת הנבדקת את יחסיה הזוגיים.

**בגל השני** של המחקר הוזמנו האם והתינוק להשתתף בפרוצדורה ניסויית במעבדה. הפרוצדורה נועדה למדוד נטיית הטמפרמנט של התינוק לתגובתיות תסכול. בסיום הפרוצדורה הניסויית במעבדה, קיבלה האם שאלון דיווח המודד את תפיסתה לגבי רגישות התינוק לתסכול. במחקר הנוכחי שימשה מדידה זו רק לצורך תיקוף המדידה שהתבססה על התצפית ההתנהגותית.

**בגל השלישי** של המחקר הוזמנו האם והפעוט להשתתף שוב בפרוצדורה ניסויית במעבדה. פרוצדורה זו נועדה למדוד נטיית האם להתנהגות שולטת וביטוי אפקט שלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות הישג.

## 3.3 משתני המחקר והכלים לבדיקתם

### 3.3.1 המשתנים המנבאים - משתני אם וילד מוקדמים

#### 3.3.1.1 גל ראשון: 2-4 חודשים לפני הלידה - תפיסת האם לעתיד את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג

משתנה זה נבדק באמצעות שאלון דיווח עצמי, המבוסס על עבודתיהם של Roth, Assor et al. (2004), et al. (2009) ושל Assor & Tal (2012). הסולם כולל 6 פריטים המתייחסים לתחושתה של הנבדקת לגבי מידת התניית האהבה של אימה להישגים והשקעתה בלימודיה כאשר היא עצמה הייתה ילדה ונערה. לדוגמא: "כילדה או כמתבגרת הרגשתי שהאהבה של אימי כלפיי תלויה בכך שאשיג ציונים טובים". הדירוג בשאלון הוא על גבי סולם בין 1-7, כאשר 7 - מייצג כי האמירה "נכונה מאוד", 4 - מייצג כי האמירה "קצת נכון וקצת לא נכון", ו-1 - מייצג את האמירה "מאוד לא נכון".

סולם תפיסת האם את אימה נכלל בשאלון ההורים המורחב שניתן בגל 1 של מחקר האורך הכולל. מפתח הפריטים כפי שהופיעו בשאלון המורחב, מוצג כנספח מס' 1.

ציון הסולם הוא ממוצע 6 הפריטים. ציונים גבוהים יותר מצביעים על תפיסה גבוהה יותר של הנבדקת את אימה כנוטה להשתמש כלפיה בפרקטיקה של התניית אהבה המכוונת להישגים והשקעה בלימודיה. השאלון תוקף במחקר נפרד המבוסס על 149 זוגות הנמצאים בשלב של 2-4 חודשים לפני הלידה הראשונה (Kanat-Maymon et al., 2011), ונמדדה אלפא קרונבאך של 0.95. בבדיקות מהימנות הסולם במחקר הנוכחי נמדדה אלפא קרונבאך דומה של 0.94.

**לוח 1 מציג טעינות הפריטים שעלתה בניתוח הגורמים.**

**לוח 1: טעינות פריטי הסולם - תפיסת האם את אימה כמתנה אהבה מכוונת הישג והשקעה**

טעינות	תוכן הפריט
.90	כילדה או כמתבגרת הרגשתי שהאהבה של אימי כלפיי תלויה בכך שאשיג ציונים טובים.
.91	כילדה או כמתבגרת הרגשתי שהאהבה של אימי כלפיי תלויה בכך שאשקיע הרבה בלימודים.
.89	כילדה וכמתבגרת הרגשתי שאם אקבל ציון לא טוב בביה"ס, אמא תאהב אותי פחות.
.84	כילדה וכמתבגרת הרגשתי שאם (או כאשר) אני מצליחה בבית הספר, אמא נותנת לי יותר חיבה ויחס.
.91	כילדה וכמתבגרת הרגשתי שאם לא אשקיע בלימודים, אמא תהיה פחות חמה אלי.
.89	כילדה וכמתבגרת הרגשתי שאם (או כאשר) אני משקיעה בלימודים, אמא יותר חמה ונעימה אלי.

*n*=268

לצורך בקרה סטטיסטית על משתנה תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, נמדדה לפני הלידה, גם נטיית אישיותה לנוירוטיות. **הנטייה לנוירוטיות** נחשבת כתכונה הפוכה מהנטייה ל"יציבות רגשית", ומתייחסת לנטיית האישיות לחוש מצוקה ורגשות שליליים כגון חרדה, עוינות, אשמה, בושה ועצבות (Costa & McCrae, 1992). הבחירה במשתנה זה לצורך הפיקוח על המשתנה הנחקר, נובעת מהקשר שנמצא במחקרי SDT, בין נטיית ההורה לדפוסי שליטה בתחום ההישג לבין נטיית אישיותו לערך עצמי מותנה (המעיד על שבריריות תחושת הדימוי עצמי, התלויה בביצועי הילד), ומהקשר שמצאו מחקרים אחרים בין נטיית אישיות זו של האם לבין דפוסים של היענות ורגישות נמוכים במהלך האינטראקציה עם תינוק המאופיין כנוטה לתגובתיות שלילית (Clark, Kochanska & Ready, 2000 ; Kochanska, Friesenborg, Lange & Martel, 2004).

כאמור, נטיית האם לנוירוטיות לפני הלידה עשויה לנבא התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט בעת ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל הרך, וזאת כיוון שהתמודדות עם מטלות הישג מעוררת בד"כ רמה מסויימת של תסכול ולחץ. אימהות בעלות נטייה לחרדה, אשמה או בושה עלולות לחוות את הלחץ בעוצמות גבוהות יותר, ולנקוט בהתנהגויות כופות/שולטות שתכליתן היא להניע את הפעוט לבצע את המשימה כפי שהן מאמינות שצריך על מנת להצליח בה. בדיקת הניבוי המשותף של שני משתני האם המוקדמים, תאפשר הבחנה ברורה יותר, ותיתן תמונה מהימנה יותר לגבי תרומתה הייחודית של תפיסה האם המוקדמת, מעל ומעבר לנטייתה לנוירוטיות, לניבוי ההתנהגות השולטת של האם במהלך ההתמודדות עם משימות בעלו אופי הישגי בגיל 18 חודש.

נטיית האם לנוירוטיות נמדדה באמצעות הסולם למדידת יציבות רגשית מתוך שאלון ה- The Big Five Inventory Personality (BFI), אשר פותח על ידי Costa & McCrae (1992). סולם זה היה חלק

מסוללת שאלוני אישיות שנתנו לנבדקות בגל הראשון, במסגרת מחקר האורך הרחב. סולם הנוירוטיות במחקר הנוכחי כולל שבעה פריטים המתייחסים לנטיית הנבדקת לחוש מצוקה. לדוגמא: "אני נהיית מתוחה בקלות". דירוג השאלון במחקר הנוכחי נע על גבי סולם בין 7-1, כש-7 מייצג כי האמירה "נכונה מאוד", 4- "קצת נכון וקצת לא נכון", ו-1 – "מאוד לא נכון". ציון הנטייה לנוירוטיות של האם הינו ממוצע שבעת הפריטים, כאשר ציונים גבוהים יותר מצביעים על נטייה גבוהה יותר של האם לנוירוטיות. מהימנות השאלון שנמדדה במחקר קודם עמדה על אלפא קרונבך 83. (McCrae & John, 1992), ובמחקר הנוכחי נמדדה אלפא קרונבך של 84. פריטי הסולם וטבלת טעינות הפריטים מופיעים כנספחים מס' 2 ו-3.

### 3.3.1.2 גל שני: 8 חודשים לאחר הלידה- נטיית טמפרמנט התינוק לתגובה חזקה לתסכול

#### משימת ריסון זרוע

משימת ריסון זרוע נכללת בסוללת משימות ה- Lab-) Laboratory Temperament Assessment (Tab, גרסא 2.03 (Goldsmith & Rothbart, 1993), והיא נחשבת למטלה מקובלת לצורך מדידת נטיית הטמפרמנט של התינוק לרגישות תסכול (Calkins, 2002 ; Braungart-Ricker & Stifter, 2010). במהלך משימה זו, נמדדת תגובת התינוק למצב מעורר תסכול, שבו נמנעת ממנו האפשרות להושיט זרועותיו לצעצוע אטרקטיבי המונח לפניו.

המשימה מתחילה כאשר הנסיין מקרב צעצוע לטווח ראייה של התינוק ושואל אותו: "אתה ואימא רוצים לשחק עם זה קצת?" הנסיין מניח את הצעצוע בטווח מגע מהתינוק ומהאם (כ-20 ס"מ), ומדגים מספר פעמים כיצד יש לשחק עם הצעצוע. הצעצוע ששימש את הניסוי הנוכחי הינו "תיבת פעילות", הכוללת ארבעה כפתורים צבעוניים גדולים. לחיצה על אחד הכפתורים מפעילה מוסיקה שמחה וגורמת לבובת חיה מפלסטיק לקפוץ מתא הממוקם מעל אותו כפתור. לאחר מכן, הנסיין מבקש מהתינוק ומהאם לשחק עם הצעצוע ומאפשר להם לשחק במשך כ-20 שניות, עד אשר התינוק ממוקד בצעצוע (שלב הבייסליין). בשלב הבא, לאחר שנראה כי התינוק ממוקד בצעצוע, הנסיין מסמן לאם לעמוד מאחורי התינוק ולהניח ידה על זרועותיו של התינוק. האם מתבקשת להחזיק את זרועותיו של התינוק כשהן צמודות לגופו, למשך כ-30 שניות (שלב הריסון ראשון). הנסיין יושב מימין התינוק ומאחוריו. לאחר הניסיון הראשון, האם מקבלת הנחייה לשוב ולשחק עם התינוק למשך כ-30 שניות (שלב ההפוגה הראשונה). לאחר מכן, בשלב הבא, מתחילה אפיזודה של ריסון נוסף למשך כ-30 שניות (שלב הריסון השני). אם בזמן כלשהו התינוק מגיע לקוד מצוקה מקסימאלי או שהאם מבקשת להפסיק את הניסוי, אזי האפיזודה מסתיימת. בסופה של המשימה, על מנת למנוע המצוקה העלולה להתעורר עקב המניפולציה, התינוק מורשה לשחק שוב עם הצעצוע (שלב ההפוגה השנייה). משימת ריסון זרוע שולבה לצד משימות נוספות מה Lab-Tab בפרוצדורה הניסויית בגל 2 במחקר האורך הכולל. מהלך הפרוצדורה כולה מצורף כנספח מס' 4.

מדידת התגובה החזקה של התינוק לתסכול התבצעה במחקר הנוכחי באמצעות **מדידת עוצמת**

**התגובה הווקאלית של התינוק למצב המצוקה**. על מדד זה התבססה עבודתם של Braungart-Ricker & Stifter (2010). לצורך קידוד התגובה הווקאלית, חולקה המשימה שלבים: (1) **בייסליין** – נקבע ל-10 שניות לפני ריסון ראשון; (2) **ריסון ראשון** - 30 שניות; (3) **הפוגה ראשונה** – 30-75 שניות (בפועל חלק מהתינוקות נזקק לזמן ארוך יותר מ-30 שניות, כדי שיוכל להירגע ולחזור למצב שבו ניתן יהיה לחזור על ריסון הזרועות תוך כדי המשחק); (4) **ריסון שני** - 30 שניות; (5) **הפוגה שנייה** – נקבע ל-10 שניות לאחר ריסון שני.

**מערכת הקידוד** אשר שימשה את המחקר הנוכחי התבססה על מערכות הקידוד של Braungart-

Ricker & Stifter (2010), ושל calkins et. al. (2002, 1998). התגובה הווקאלית קודדה על פי הסולם הבא:

1 = אין מצוקה קולית או כאשר התינוק עושה רעש שאינו נחשב למחאה או בכי

2 = מחאה, יללה, יבבה או קולות נוספים שמעידים על מצוקה אך לא בכי

3 = בכי בעוצמה נמוכה

4 = בכי חזק בעוצמה גבוהה; פני התינוקות בד"כ יאדימו, עיניהם יהיו צרות יותר ופיהם פתוח.

פירוט מערכת הקידוד המלאה מופיעה כנספח מס' 5.

חשוב לציין כי במחקר הנוכחי נעשה שימוש במצלמות באיכות ורזולוציה גבוהה מאוד, וכן הקידוד נעשה באמצעות תוכנת קידוד מתקדמת (observer 10 XT), המאפשרת לצפות ולקודד בדיוק ומהימנות מירביים, את הפרוצדורה מ-4 מצלמות (זוויות) שונות בו זמנית. במחקרי עבר, קודדה התגובה הווקאלית של התינוק באופן גס יותר, ולמעשה במחקר הנוכחי נעשה לראשונה שימוש בתכנת הקידוד המתקדמת לצורך מדידת תגובה זו.

### **לצורך תיקוף מהלך הניסוי** באופן עקרוני, משמע, לוודא שאכן נמדדות תגובות משתנות לריסון

ולהפוגה, נעשה ניתוח שונות עם מדידות חוזרות. ניתוח זה התייחס לחמש מדידות שונות: בייסליין, ריסון ראשון, הפוגה ראשונה, ריסון שני והפוגה שנייה. כאמור, המדידה מתייחסת לרמת התגובה הווקאלית של התינוק. בממוצע, ערך מדידת הבייסליין לווקאליזציה הוא קרוב לאחד עם סטיית תקן נמוכה. ממוצע ריסון ראשון עולה לרמת ווקאליזציה של 1.83 ויורד בהפוגה הראשונה ל-1.12, עולה שוב גבוה יותר ל-2.06 ויורד ל-1.27, כך שניתן לזהות מגמת עלייה במהלך הניסוי. מגמה הנשמרת בשני סוגי המדידות, ריסון והפוגה, ראה **לוח 2**. יש לציין כי מספר הנבדקים ירד בסיבוב השני של הריסון וההפוגה מ-183 תינוקות ל-173. ניתוח השונות מתייחס רק לאותם תינוקות שנמדדו לכל אורך הניסוי בחמש מדידות. תוצאות ניתוח השונות מצביעות על הבדלים בין המדידות ( $F=159.40$ ,  $df=4,169$ ,  $p<.001$ ). תוצאה זאת עקבית עם תיקון Greenhouse-Geisser ( $df=2.55$ , 169). ניתוח המשך כולל תיקון בונפרוני מראה כי כל מדידה שונה משאר המדידות באופן מובהק ( $p<.01$ ). תוצאות הניתוח מספקות תוקף למהלך הניסוי, אך בהמשך מוצגת אפשרות לייצג את מהלך הניסוי בעזרת מדדים מדויקים יותר ורגישים לטעויות המדידה (Measurement Errors).

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של רמת הווקאליזציה לאורך הניסוי

ממוצע	ס. תקן	מינימום	מקסימום	מדגם
מדידת בייסליין	1.05	0.17	1.00	2.50
ריסון ראשון	1.83	0.68	1.00	4.00
הפוגה ראשונה	1.12	0.26	1.00	4.00
ריסון שני	2.06	0.79	1.00	4.00
הפוגה שנייה	1.27	0.59	1.00	4.00

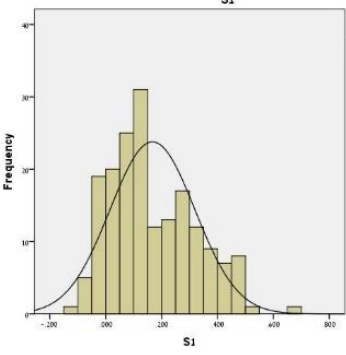
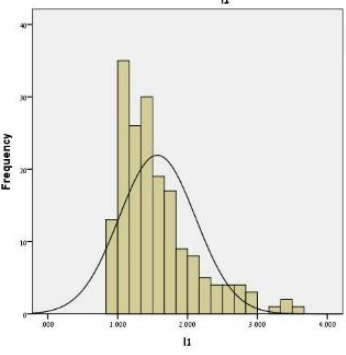
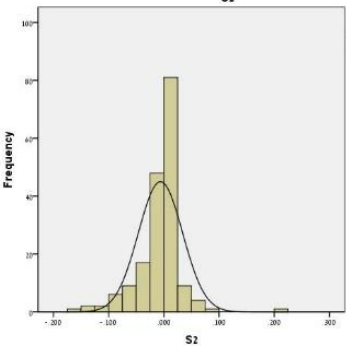
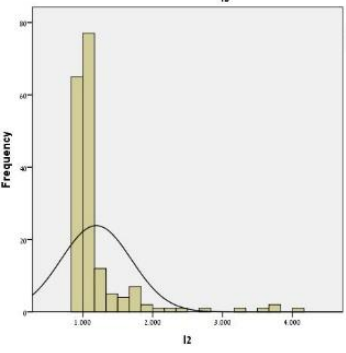
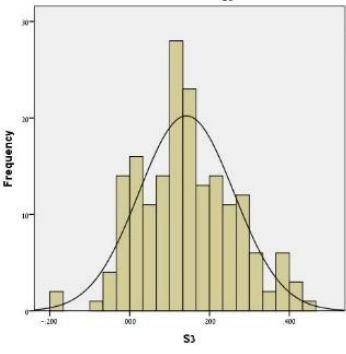
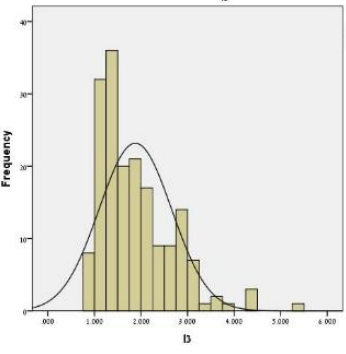
כאשר התנהגות נמדדת לאורך זמן במדידות חוזרות יש מקום לבחון האם למדידות אלה תבנית התפתחות מסויימת, ולשם כך נעשה שימוש במודל התפתחות לאורך זמן. המדובר במודל רגרסיה מקובל המאפשר לאמוד התפתחות כזאת עבור כל המדגם, או במילים אחרות, מאפשר לאמוד שיפוע וחיתך ממוצעים לכל המדגם. ניתן לשפר זאת בעזרת אמידה שיפוע וחיתך אינדיבידואלים לכל פרט במדגם. בעניין זה כדאי להזכיר שני מקורות (מבין עשרות רבות), הנחשבים מובילים בהסבר המתודולוגיה. האחד הוא זה של Singer and Willett (2003), והשני שיצא רק לאחרונה, הוא של Hoffman (2015). היתרון במתודולוגיה זו הוא היכולת לשלב בין התפתחות אישית של כל נבדק במדגם לבין ההתפתחות הממוצעת של כל הנדגמים, ואף לבדוק גורמים העשויים להשפיע על ההתפתחות לאורך זמן. במושג התפתחות הכוונה היא באומד לשינוי הדרגתי לאורך המדידות, כאשר התפתחות יכולה להיות חיובית או שלילית, וכן צורתה יכולה להיות לינארית או אחרת. סוג כזה של מודלים נקרא גם מודל רב רמה (Multilevel Model), שבו רמה ראשונה היא רמת המדידה עצמה (Measurement Level) ורמה שנייה היא רמת הנבדק. המדידות מרמה אחת מקוננות לרמה השנייה של הנבדק, כך שלכל נבדק מספר מדידות. בהרבה תוכנות סטטיסטיות קיימת פרוצדורה לאמידה של מודל התפתחות רב רמה, והפרוצדורה הזאת מסוגלת להתמודד עם ערכים חסרים, משמע, מדידות חסרות לנבדק מסויים. כאשר המבנה הזה לא נלקח בחשבון ונאמד רק שיפוע ממוצע, סביר להניח שהתוצאה מוטית ללא התחשבות בהתנהגות המסויימת של כל נבדק. השיפוע והחיתך שנאמדים בעזרת הפרוצדורה הזאת הם משתנים סמויים (Latent Factor) המבוססים על הקשר בין המדידות בכל חזרה, כך שקיים למעשה אומד לחיתך ואומד לשיפוע עבור כל נבדק, ראה בהמשך.

יישום מודל ההתפתחות הנ"ל על מדידת הווקאליזציה של התינוק, מתבסס על אמידת השינוי בהנחה של גידול ליניארי עבור שלוש סדרות של מדידה: הסדרה הראשונה היא הריסון הראשון, הסדרה השנייה היא הפוגה ראשונה, והסדרה השלישית היא הריסון השני. לגבי הפוגה השנייה, ישנן מעט מידי חזרות לביצוע סוג זה של ניתוח. כפי שצויין, המטרה היא להתאים בכלים סטטיסטיים חותך ושיפוע שייצגו שינוי בין מדידה אחת לשנייה, במקרה הזה, בהנחה של התפתחות ליניארית, המשמעות היא שהשינוי הנאמד בין כל שתי מדידות עוקבות זהה לזה שנאמד לפניו וזה שאחריו. כאמור, מה שמייחד ניתוח זה ממודל רגרסיה לינארי רגיל הוא העובדה שחותך ושיפוע כאלה נאמדים לכל המדגם ולכל תינוק בו זמנית, כך שאפשר לספק מענה לא רק במונחים ממוצעים, אלא גם בהשוואה בין תינוקות. תוצאות המודל מראות כי בשתי מדידות הריסון, הראשונה והשנייה, נמצא שיפוע חיובי מובהק (slope=0.17, p<.001; slope=0.14, )

$p < .001$ ; בהתאמה). השינוי בריסון הראשון גבוה במעט מהשינוי בריסון השני. לעומת זאת רמת הסף בתחילת הריסון הראשון נמוכה יותר ביחס לרמה ההתחלתית בריסון השני ( $\text{intercept}=1.57, p < .001$ );  $\text{intercept}=1.88, p < .001$ ; בהתאמה). לגבי ההפוגה בין שתי המדידות לא נמדד שיפוע מובהק. לאורך תקופת הרגיעה לא נאמד שינוי בין מדידות עוקבות. הערך הווקאלי יציב בגובה 1.19 כפי שמראה האומדן לחותך, אבל השיפוע שנאמד אינו שונה מאפס. אפשר להסתכל על הפיזור של השיפועים השונים ברמת התינוק בתרשים הבא של התפלגות הערכים שנאמדו עבור התינוקות בניסוי בנקודות המדידה השונות. למרות הערכים הממוצעים למדגם שנתקבלו במודל, אפשר לראות כי עבור חלק מהתינוקות התגובה הווקאלית לריסון אף יורדת, כך שמתקבלת תמונה מלאה יותר לתוצאות הניסוי.

תרשים 6 מציג את התפלגות האומדים למדדי ההתפתחות לאורך המדידות במהלך הניסוי.

**תרשים מספר 6: התפלגות האומדים למדדי ההתפתחות לאורך המדידות במהלך הניסוי**

שיפוע	חותך	
		ריסון ראשון
		הפוגה ראשונה
		ריסון שני

**בחירת המדד המייצג את תגובת התסכול החזקה במחקר הנוכחי - מטרתו של ניתוח המגמה בין השאר היא להציע חלופת מדידה לערכים מייצגים של מהלך הניסוי בבדיקות השערות המחקר. שימוש מקובל אחד הוא הערך המקסימאלי שנמדד בריסון הראשון או השני (ערך מקסימאלי מתוך כל מדידות התגובה לריסון), או שימוש בערך הממוצע. החלופה שהוצעה לעיל היא מדדים של ניתוח מגמה, חותך ושיפוע אינדיבידואלים לכל תינוק שהשתתף במחקר. לוח 3 מציג מתאמים בין מדדי המגמה שנמדדו בשני מערכי ריסון ובמערך ההפוגה הראשונה ובין המתאמים המקובלים שהוזכרו לעיל. רמת הווקאליזציה ההתחלתית (Intercept) בריסון הראשון (I1) קשורה בקשר חיובי עם רמת הווקאליזציה ההתחלתית בהפוגה הראשונה**

(I2) –  $r=.47, p<.001$ . המשמעות של קשר זה היא שרמות גבוהות יותר של ווקאליזציה ראשונית שנאמדו בשלב הריסון הראשון קשורות לרמות התחלתיות גבוהות יותר של ווקאליזציה שנאמדו בהפוגה הראשונה. במילים אחרות, ההתנהגות של כל תינוק היא עקבית. בהינתן שהקשר בין החותך לשיפוע (Slope) הוא חיובי הן בריסון הראשון (S1) והן בריסון השני (S2) ( $r=0.27, p<.001$ ;  $r=0.43, p<.001$ ; בהתאמה), אפשר לצפות להתפתחות גבוהה יותר בקרב תינוקות שרמת הווקאליזציה ההתחלתית שלהם היתה גבוהה מלכתחילה. ממצא זה עיקבי גם בהקשר למדד רמת ווקאליזציה בסיסית שנמדד לפני הניסוי וגם לרמה המקסימאלית והממוצעת שנמדדה באותו מערך (המתאמים הם עבור המדד הרלוונטי המקסימאלי והממוצע, למשל, חותך ושיפוע של ריסון שני נבדקים מול מקסי וממוצע של ריסון שני). בנוסף, אפשר לראות כי תינוקות שנכנסו להפוגה הראשונה ברמת ווקאליזציה גבוהה יותר נוטים לירידת ווקאליזציה נמוכה יותר במילים אחרות, תינוקות ווקאליים, נרגעים "מהר" יותר, וזה מקבל תמיכה גם בקשר עם הווקאליזציה הבסיסית ( $r=-.23, p<.01$ ), כך שככל שהווקאליזציה הבסיסית של התינוק גבוהה יותר, קצב הרגיעה שלו מהיר יותר ברגיעה הראשונה. המתאמים הגבוהים ביותר הם בין החותך של כל מערך בניסוי לבין הממוצע שנמדד לאורך אותו מערך. בדרך כלל, מקובל להתייחס למתאם הגבוה מ-0.90 כאל מדידה של אותו דבר (Ellis, 2010), וכאן זה בא לידי ביטוי ומאפשר בחירה בין שני המדדים. למעשה, הקשרים בין כל המדידות והאומדנים מוסיפים תוקף למערך הניסוי ומכאן שבדיקת ההשערות במודל יכולה לעשות שילוב בין החלופות השונות שמייצגות ווקאליזציה בכל שלב ושלב של הניסוי. לסיכום, מן הניתוח הני"ל עולות שתי נקודות משמעותיות. האחת היא שהאומדנים למגמה מתנהגים כמושוער והם דומים למדדי ממוצע ומקסימום שנעשה בהם שימוש בעבר. כלומר, אפשר לחזות בעזרת מדדים אלה התנהגות התינוק בכל אחד מהשלבים. הנקודה השנייה מתייחסת לממצא לפיו תינוקות ווקאליים לא נרגעים באותו קצב כפי שנרגעים תינוקות ווקאליים פחות.

### לוח 3: מתאמים בין מדדי ההתפתחות ברמת הווקאליזציה של התינוק לבין חלופות מדידה אחרות

	ממוצע	מקסי'	בסיס	6	5	4	3	2	
1. חותך ריסון ראשון (i1)	.93***	.74***	.32***	-.13	.75***	-.63***	.47***	.43***	
2. שיפוע ריסון ראשון (s1)	.68***	.75***	.07	.49***	.83***	-.11	.36***		
3. חותך הפוגה ראשונה (i2)	.96***	.38***	.30***	-.04	.72***	-.59***			
4. שיפוע הפוגה ראשונה (s2)	-.44***	-.39***	-.23**	-.14	-.54***				
5. חותך ריסון שני (i3)	.93***	.84***	.27***	.27***					
6. שיפוע ריסון שני (s3)	.63***	.61***	-.11						

$p<.001$  \*\*\*,  $p<.01$  \*\*,  $p<.05$  \*;  $n=173 - 181$ .

המדד אשר שימש את המחקר הוא הערך המקסימאלי של התגובה הווקאלית אשר נמדד בריסון הראשון. במחקר מקדים שבו נבדקו יחסי קונפליקט זוגיים בין ההורים, כמנבאים את הרגישות לתסכול של



התינוק (זמיר, 2013), נמצא קשר מובהק בין עוצמת הווקליזציה המקסימאלית של התינוק בשלב הריסון הראשון, לבין רגישות התינוק לתסכול, כפי שנמדדה באמצעות סולם ה"מצוקה נוכח הגבלות" (Distress to limitations). הסולם הינו חלק משאלון ה- *Infant Behavior Questionnaire – Revised – IBQ-R*, אשר פותח על ידי Garstein & Rothbart (2003), ונועד להערכת טמפרמנט התינוק, על פי דיווח ההורה. השאלון שימש את מחקר האורך הרחב ורק לצורך תיקוף המשתנה במחקר הנוכחי, נבדק הקשר בין התגובה הווקאלית המקסימאלית בריסון הראשון, לבין ציון האם שהתקבל בסולם הרגישות לתסכול. בבדיקה זו עלה קשר מובהק בעוצמה 26. ( $p < 0.01$ ), בין שני המשתנים. פריטי סולם ה- DL מוצגים כנספח מס' 6.

**מהימנות בין שופטים:** צוות של ארבעה שופטים קודד את התגובה הווקאלית של התינוק כפי שנצפתה בפרוצדורות המוקלטות. בשלב ראשון, שלב הלימוד, למדו השופטים את מערכת הקידוד ולאחר מכן צפו בעשר קלטות וקודדו אותן בנפרד. במקרה של אי-הסכמה, דנו השופטים בפער עד אשר הושגה ביניהם הסכמה. לאחר שלב הלימוד התרחש שלב חישוב המהימנות שבו נבדקה המהימנות בין כל שני השופטים על תשע פרוצדורות מוקלטות נוספות. החישוב התבסס על 22 מקטעים של 5 שניות שהתפרסו על פני חמשת השלבים של מהלך הניסוי: בייסליין - 10 שניות, ריסון ראשון - 30 ש', הפוגה ראשונה - 30 ש', ריסון שני - 30 ש' והפוגה מסיימת - 10 ש'. מידת ההסכמה בין השופטים נבדקה בעזרת מדד ההסכמה קאפה (Kappa Level of Agreement), המבוסס על השוואה בין השכיחות באלכסון השכיחות לעומת השכיחות מחוץ לאלכסון. שכיחות באלכסון מצביעה על הערכה משותפת. ערך גבוה נחשב קרוב לאחד. תוצאות ההשוואה מראות כי מידת ההסכמה בין כל הזוגות האפשריים היתה גבוהה ונעה בין 0.66 ל-0.63 ( $p < .001$ ). שיעור ההסכמה בין כל זוג שופטים עמד על מעל 80 אחוז (בין 81.76% ל-85.38%).

### 3.3.2 משתני אם וילד מנובאים

#### 3.3.2.1 גל שלישי: 18 חודש לאחר הלידה - התנהגות אם שולטת וביטויי אפקט שלילי של הפעוט

##### במהלך משימות בעלות אופי הישגי במעבדה

##### פרוצדורת ההישג

משימת ההישג אשר פותחה במיוחד לצורך המחקר הנוכחי, מסתמכת על עבודתם של Grolnick, Frodi, (1984) & Bridges ושל Whipple, Bernier, & Mageau (2011). המשימה נועדה לבחון את המידה בה ההורה מפעיל ביחס לילדו התנהגויות כופות, שולטות ומתנות אהבה וכן התנהגויות תומכות אוטונומיה בעת ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי. המשימות בגיל הרך נחשבות ככאלה בשעה שהמשחק בהן כרוך בהתמודדות עם פיתרון בעיה, ולשם כך זקוק הפעוט להכוונה או להנחייה מצד המבוגר שלצידו (1989) Gauvain & Rogoff; (1995) Gauvain & Fagot).

הפרוצדורה הועברה לאימהות וילדיהן על ידי נסיינות מיומנות שהוכשרו במיוחד לשם כך. הנסיינות, סטודנטיות לתואר ראשון בפסיכולוגיה ובחינוך, באוניברסיטת בן-גוריון, השתתפו במחקר בתמורה לקבלת נקודות זכות לתואר. 153 אימהות וילדיהן צולמו במעבדה בעת ביצוע הניסוי המלא אשר ארך כשעה וכלל שישה חלקים:

1. "warm up" ומשחק חופשי עם צעצועי הישג (ובניהם צעצועים ממשימות הלימוד הבאה, קרי, ממיין צורות, קוביות ופאזלים).
2. משימת לימוד והדגמת צעצוע (ממיין צורות ומגדל קוביות).
3. משימת פאזלים.

4. הפסקת שיר.

5. משחק חופשי עם צעצועי הישג וצעצועי "פנטזיה" (כדוגמת בובות וכלי אוכל).

6. משימת "clean up".

7. הפרוצדורה המלאה מצורפת כנספח מס' 7.

המשימה ששימשה את המחקר הנוכחי היא **משימת לימוד והדגמת צעצוע (משימה מס' 2)**. המשימה כולה אורכת 8 דקות המחולקות לארבעה מקטעים של 2 דקות. במסגרת המשימה, מתבקשת האם ללמד ולהדגים לילד כיצד יש לשחק בצעצוע ולאחר מכן לאפשר לו לשחק בצעצוע בעצמו. המשימה כוללת שני צעצועים בעלי אופי הישגי: ממיין צורות ובניית מגדל של קוביות. לכל אחד מהצעצועים מוקדש פרק זמן של 2 דקות לחלק ההוראה וההדגמה של האם, ופרק זמן של 2 דקות נוספות לחלק המשחק של הפעוט. הצעצועים ניתנים בזה אחר זה, וההנחייה לאם בתחילת המשימה היא:

"בחלק הזה את מתבקשת להדגים וללמד את (שם הילד) כיצד משחקים עם שני צעצועים. נתחיל עם משחק מספר 1 (ממיין צורות). אחרי שיעברו שתי דקות, שהן הזמן שמוקצב ללמידה, אני אומר לך דרך מערכת הכריזה שתעברו לחלק שמוקצב למשחק של הילד. ובשלב הזה את יכולה לעזור לילדך אם את רוצה. אח"כ נעשה את אותו הדבר עם משחק מספר 2. במשחק מספר 2 עליך ללמד את (שם הילד) לבנות מגדל בן ארבע קוביות". תקציר לצורך הבהרה: "2 דקות לימוד, 2 דקות משחק. זה ברור?".

לצורך המחקר הנוכחי, נותח רק חלק ההוראה וההדגמה בכל אחד משני הצעצועים (2 דקות להוראה והדגמת משימת ממיין צורות, ו-2 דקות להוראה והדגמת משימת מגדל הקוביות).

**מערכת הקידוד** שנבנתה לצורך המחקר הנוכחי, אף היא מבוססת על עבודתם של Grolnick, Frodi,

(1984) & Bridges ושל Whipple, Bernier, & Mageau (2011). במחקר של Grolnick ועמיתיה (1984), נבדקו התנהגויות אם כופות או שולטות בעת שהאם נתבקשה להדגים לילדה (בגילאי שנה עד שנתיים), כיצד יש לשחק בצעצוע. התנהגויות אם שולטות נחשבו ככאלה, כאשר היא נטתה להפעיל לחץ על הפעוט להתנהג באופן מסוים (למשל, הציעו הצעה חודרנית, נטו לעזרה חודרנית, הטילו איסורים שונים וכד'). התנהגויות תומכות אוטונומיה נחשבו ככאלה כאשר האם איפשרה לפעוט בחירה או תמכה ביוזמה פנימית שלו (למשל, שיקפה לו בחירות, רצונות והתנהגויות שלו או נתנה לו הסבר כאשר הטילה עליו איסור כלשהו). מטרת המחקר של Whipple ועמיתותיה (2011), הייתה לשפר את יכולת הניבוי לגבי התקשרות על-ידי הערכת תמיכה אימהית באוטונומיה בזמן שהילד עוסק באקספלורציה. במחקר זה נבחנו דיאדות אם-ילד בשתי נקודות זמן (בגיל 12 ו-15 חודשים), ומערכת הקידוד ששימשה את המחקר התבססה על זו ששימשה את Grolnick ועמיתיה (1984). Whipple ועמיתותיה (2011) יצרו ארבע קטגוריות לקידוד התנהגות האם: המידה ואופי קידום ההצלחה של הילד במשימה, הפנייה המילולית אל הילד, מידת הגמישות ולקיחת פרספקטיבה של הילד וכן מעקב אחר קצב הילד ומתן אפשרות לבחור במהלך ההתמודדות עם המשימה. כל אחת מקטגוריות אלה נעה על הרצף שבין: שליטה, תמיכה באוטונומיה והיעדר מעורבות.

המערכת ששימשה את המחקר הנוכחי התבססה על קטגוריות אלה וכן נוספו לה קטגוריות חדשות. חלקן קטגוריות מפורטות יותר ביחס לקודמות, וחלקן הן קטגוריות חדשות שלא הופיעו כלל במערכת הקודמת.

**לוח 4** מציג את ההשוואה בין הקטגוריות הנכללות במערכת הקידוד הקודמת של Whipple, Bernier, & Mageau (2011), לבין הקטגוריות הדומות והמורחבות המופיעות במערכת הנוכחית.

לוח 4: הקטגוריות במערכת הקידוד הנוכחית לעומת הקטגוריות במערכת קידוד קודמת

קטגוריות דומות אך מורחבות של מערכת הקידוד הנוכחית	Whipple, Bernier, & Mageau של (2011)
עיתוי ההתערבות, אופיה הפיזי של ההתערבות	מידת ואופי קידום ההצלחה של הילד
אופיה המילולי של ההתערבות	הפנייה המילולית של האם אל הילד
מתן עזרה ריגשית ולא אינסטרומנטלית, ניסיון לקדם פעילות כאשר הפעוט "לא מוצא את עצמו", השתתפות במשחק יזום של הילד	גמישות ולקיחת פרספקטיבה
מתן בחירה	האם עוקבת אחר קצב הילד ומאפשרת לו לעשות בחירות

הקטגוריות החדשות שנוספו למערכת הנוכחית הן: משוב או תגובה ריגשית חיובית, ביצוע המשימה במקום הילד, ביטוי חום לא בתגובה לקושי של הילד, ביטויי עוינות גלויה וביטויי עוינות סמויה. תוספת קטגוריות העוינות התבססה על ממצאי מחקרים המצביעים על קשרים שנמצאו בין דפוסי שליטה הוריים לבין התנהגויות עוינות של ההורה (Scaramella & Conger, 2003; Sheffield Morris et al., 2002; Barber, 2002; Eisenberg et al., 2001; Snyder, Cramer, A Frank & Patterson, 2005). ההבחנה בין העוינות הסמויה לבין העוינות הגלויה נעשתה ע"י Eastbrook & Biringen (2005). העוינות הסמויה מתייחסת להתנהגויות הוריות עוינות שאינה מכוונת בהכרח באופן ישיר כלפי הילד: הרמת קול, הבעת שעמום, חוסר סבלנות, חוסר שביעות רצון, וכעס באופן כללי. העוינות הגלויה מתייחסת להתנהגויות הוריות עוינות המכוונות באופן ישיר כלפי הילד: איומי פרידה, נוקשות פיזית כלפי הילד או כלפי חפצים בקרבתו, התגרות או לעג לילד, הערות סרקסטיות הומוריסטיות על חשבון הילד וכד'.

למערכת הקידוד הנ"ל, נוספה קטגוריה שנועדה להערכת רמת **ביטויי האפקט השלילי של הפעוט** במהלך ההתמודדות עם המשימות. קטגוריה זו שפותחה במיוחד לצורך המחקר הנוכחי, מבוססת על זו שהופיעה במערכת הקידוד ששימשה את מחקריהם של Grolnick, Frodi ועמיתיהם (1985, 1984), לצורך הערכת ה- mastery motivatio של הפעוט (Morgan, Harmon & Maslin-Cole, 1990), וכן על זו שהופיעה במערכת ששימשה מחקרן של Calkins & Johnson (1998), לצורך מדידת התנהגויות ויסות של התינוק.

לסיכום, להלן שלוש עשרה הקטגוריות שנכללו במערכת הקידוד הנוכחית (המערכת המלאה והמפורטת מופיעה כמספח מס 8).

1- **עיתוי התערבות האם** התערבות שמטרתה לגרום לפעוט להתחיל את המשימה, להצליח בה או לא לעזוב אותה (דוגמאות להתנהגויות: אין כלל מעורבות למרות שמתבקשת, התערבות מאוחרת מידי, התערבות מוקדמת מדי, התערבות בזמן- ניסיון למשוך למשימה או למנוע עזיבה בדרכים יצירתיות ומעניינות עבור הפעוט, התערבות בזמן- ניסיון לאפשר חוויה של הצלחה במהלך עבודה על המשימה).

2- **אופי ההתערבות הפיזית של האם**, אופי הניסיון הפיזי לקדם הצלחת הפעוט במשימה או למשוך חזרה למשימה, או להשאירו מעורב במשימה (דוגמאות להתנהגויות: אין כלל מעורבות למרות שמתבקשת, התערבות נוקשה – למשל חטיפת הצעצוע מהפעוט כדי להדגים, התערבות לא רגישה- למשל, האם עובדת במקביל לפעוט, או תוחמת אותו בין רגליה על מנת לגרום לו להישאר במשימה, רגישה - ניסיון למשוך למשימה או למנוע עזיבה, למשל, אם המדגימה לפעוט כיצד "לעבוד" על

המשחק לרוב יופיע בתחילת המשימה ובמידה ולא מוגזם או לוחץ, רגישה - ניסיון לאפשר הצלחה במהלך עבודה על המשימה).

3- **אופי ההתערבות המילולית של האם** אופי הנסיונות המילוליים (טון דיבור, תוכן), המכוונים לקדם הצלחה של הפעוט או להשאיר את הפעוט מעורב במשימה (דוגמאות להתנהגויות: נימה חסרת סבלנות או מקטינה, כעס, ברוגז, התעלמות מופגנת, דיבור תקיף – פקודות וציוויים, "הצפה" מילולית, ניסיון למשוך למשימה ע"י מניפולציה/סחיטה רגשית, מלל רגיש במטרה למשוך למשימה או למנוע עזיבה, מלל רגיש במטרה לאפשר הצלחה במשימה)

4- **משוב או תגובה רגשית חיובית אמפאטית מצד האם** - תגובה להצלחה או לחוויה חיובית של הפעוט במהלך המשימה (יכול להיות גם משוב פיזי כגון ליטוף, נשיקה, מחיאות כפיים).

#### 5- **האם עושה את המטלה במקום הילד**

6- **עזרה רגשית ולא אינסטרומנטלית** - הבעת הבנה לקושי שמביע הפעוט (יתכן מילולי וטון), או ניסיון לסייע רגשית לפעוט להרגיש יותר טוב ולהירגע כאשר מתוסכל או משהו מציק לו (ע"י דיבור, חיבוק, פעולה כלשהי). מתייחס גם למצב בו הפעוט אינו מביע מצוקה גלויה (בכי או טרוניה כזו או אחרת), אך מביע שעמום או עייפות בדרך "שקטה" ופאסיבית יותר. העדר עזרה רגשית תתבטא בהתעלמות, חוסר ניסיון למשוך את הפעוט להישאר במשימה למורת רוחו ורצונו.

7- **מתן אפשרות בחירה על ידי האם** - הקטגוריה "מתן בחירה" מתייחסת לא רק למתן בחירה לפעוט בתוך המשימה לדוגמא עם איזה חלק פאזל תרצה להתחיל אדום או כחול? אלא גם למתן בחירה לפעוט אם להישאר במשימה או להתנתק ממנה.

8- **השתתפות אם או שיתוף פעולה במשחק יזום ע"י הילד בפעולה או בדיבור** (לדוגמא: חיקוי או השלמה, תיאור מדויק של תחושות חיה, של הפעוט או של האם - כשמתאים (שיקוף).

#### 9- **ניסיון אם רגיש לקדם פעילות מהנה לילד כאשר הילד "לא מוצא את עצמו"**

10- **ביטוי חום פיזי לא בתגובה לקושי** - ליטוף, חיבוק לא מגביל, חיוך שהפעוט יכול לראותו, לעיתים בתגובה לחיוך או מבט של הפעוט.

11- **עוינות גלויה/ישירה** - צעקה או הרמת קול, כינויי גנאי ישיר, איומים, הפחדה, זריקת חפץ באופן שיכול להפחיד, הכאה חזקה ומהירה על חפץ.

12- **עוינות עקיפה** - ביטויים של חוסר סבלנות, אכזבה מהפעוט/מהביצועים או עייפות מהפעוט. הערות סרקסטיות וציניות כלפי או על הפעוט, התגרות בפעוט, ביטויים שמקטינים את הפעוט, הפגנת שעמום, גלגול עיניים.

13- **אפקט שלילי של הפעוט** - ביטויים ווקליים וגופניים של חוסר סבלנות, תסכול וכעס, חוסר שקט ועניין, ביטויי התנגדות ומחאה.

**קידוד התנהגות האם** - בארבע מתוך שתיים עשרה הקטגוריות, נע הקידוד בין +2 (התנהגות שולטת/כופה ברמה גבוהה), +1 (התנהגות שולטת/כופה ברמה נמוכה), -1 (התנהגות תומכת אוטונומיה ברמה נמוכה), ו-2 (התנהגות תומכת אוטונומיה ברמה גבוהה): עיתוי ההתערבות, אופי ההתערבות הפיזית, אופי ההתערבות המילולית ועזרה רגשית ולא אינסטרומנטלית. בשתי קטגוריות לא נערכה הבחנה בין רמה גבוהה לנמוכה בכל אחד מהסולמות, והקידוד ציין הופעת התנהגות שליטה או תמיכה באוטונומיה (+1) לשליטה או -1 לתמיכה באוטונומיה): עשיית המטלה במקום הילד ומתן בחירה. הקטגוריה מתן משוב או תגובה רגשית חיובית מצד האם, לא כללה הבחנה בין התנהגויות שליטה ברמה גבוהה לנמוכה, אך כן הבחינה בין שתי הרמות של תמיכה באוטונומיה. לפיכך הקידוד בה נע בין +1 (שליטה), -1 (תמיכה באוטונומיה ברמה נמוכה), -2 (תמיכה באוטונומיה ברמה גבוהה). שלוש קטגוריות נוספות התייחסו רק להופעת התנהגות

תומכת אוטונומיה, ובהן ניתן היה לקבל שני ערכים בלבד (0 לעומת -1): ביטוי חום שלא בתגובה לקושי, השתתפות במשחק יזום ע"י הילד וניסיון אם רגיש לקדם פעילות לילד כשאינו מוצא עצמו. שתי קטגוריות נוספות התייחסו רק להופעת התנהגות שולטת ברמה גבוהה וגם בהן ניתן היה לקבל שני ערכים בלבד (0 לעומת +2): עוינות ישירה ועוינות עקיפה.

**ציון התנהגות אם שולטת - האינטראקציה המוקלטת בין האם לילד נותחה באינטרוולים של 15 שניות.** כאמור, במחקר זה נעשה שימוש ב-4 דקות מצולמות אשר כללו את חלק ההוראה וההדגמה בכל אחת משתי המשימות: 2 דקות במשימת ממיין הצורות (סה"כ 8 מקטעים של 15 שניות), ו-2 דקות במשימת בניית המגדל (סה"כ 8 מקטעים של 15 שניות). הציון חושב כך שבשלב הראשון דורגו התנהגויות האם בכל אחד משני הסולמות – שליטה ותמיכה באוטונומיה. עבור כל מקטע, קיבלה האם ציון על כל אחת מהקטגוריות המרכיבות כל אחד משני הציונים. בכל סולם הורכב הציון מסכום הערכים שקיבלה על פני כל הקטגוריות המרכיבות את הסולם, מעבר ל-8 מקטעים<sup>4</sup>. ציון השליטה הסופי חושב כהפרש שבין הציון בסולם השליטה לבין הציון בסולם התמיכה באוטונומיה. בחישוב הציון הסופי הוחלט להוציא שתי קטגוריות שלהן לא נמצאה תרומה לשונות: ביטוי חום לא בתגובה לקושי, ועוינות גלויה.

התפלגויות רכיבי ציון השליטה לפי הקטגוריות המרכיבות את המדד במשימת המיין ובמשימת הקוביות, מופיעות כנספחים מס' 9 ו-10 (בהתאמה).

**קידוד תגובות הפעוט וחישוב ציון ביטויי האפקט השלילי,** בוצע בדומה לאופן בו חושב ציון האם. קידוד ביטויי האפקט נע בין 2+ (ביטוי חזק של אפקט שלילי) ו-1+ (ביטוי קל של אפקט שלילי). הציון הורכב מסכום ערכי הקידוד, מעבר ל-8 המקטעים בכל משימה.

**מהימנות בין שופטים:** צוות של 5 שופטים קודד את התנהגויות האם כפי שנצפו בפרוצדורות המוקלטות. בשלב ראשון, שלב הלימוד, למדו השופטים את מערכת הקידוד ולאחר מכן צפו בשלוש-עשרה קלטות וקודדו אותן בנפרד, באינטרוולים של 15 שניות על פני שני הסולמות לבחינת התנהגות אימהית. במקרה של אי-הסכמה, דנו השופטים בפער עד אשר הושגה הסכמה. לאחר שלב הלימוד התרחש שלב חישוב המהימנות שבו נבדקה המהימנות בין השופטים על 10 פרוצדורות מוקלטות. מידת ההסכמה בין השופטים נבדקה בעזרת מדד ה-קאפה (Kappa Level of Agreement). תוצאות ההשוואה מראות כי מידת ההסכמה בין כל הזוגות האפשריים היתה גבוהה, והמדד נע בין 0.73 ל-0.86 ( $p < .001$ ). שיעור ההסכמה בין כל זוג שופטים עמד על למעלה מ-78 אחוז (בין 78.13% ל-88.8%).

צוות נוסף של 4 שופטות קודד בנפרד מצוות השופטים הראשון את **ביטויי האפקט השלילי של הפעוט.** לצורך חישוב המהימנות, עבר הצוות תהליך דומה לזה שעבר צוות השופטים שקודד את התנהגות האם. לאחר שלב הלמידה (שהתבסס על 10 פרוצדורות שקודדו בנפרד), קודדו השופטות 17 פרוצדורות נוספות לצורך חישוב המהימנות. החישוב התבסס על 8 מקטעים של 15 שניות שנכללו בכל אחת משתי המשימות בכל פרוצדורה. מדד ה-kappa, היה גבוה ונע בין 0.82 ל-0.96 ( $p < .001$ ). אחוז ההסכמות בהשוואות בין כל זוג שופטות עמד על מעל 94 אחוז (בין 94.1% ל-98.7%).

טרם אציג את תוצאות המחקר, אציג את ניתוח הנשירה ומודל השלמת הנתונים החסרים עליו התבסס ניתוח ההשערות שלב ראשון.

<sup>4</sup> בנוסף קיבלה האם ציון גם בסולם היעדר מעורבות

### 3.4 נשירת נבדקים

בטרם נעשו ניתוחים לבדיקת השערות, נעשתה בדיקה של נתונים חסרים לאורך זמן. בשלב ראשון של המחקר השתתפו 268 נשים. לא כולן חזרו לשלבים הבאים. השאלה שנשאלה היא האם התרחש תהליך נשירה (drop out or attrition), או שהבחירה לשתף פעולה בהמשך בגל השני והשלישי של המחקר הייתה אקראית. דהיינו, שלא ניתן להצביע על אי-שיתוף פעולה תהליכי ומתכוון של הנבדקת. כלי המדידה עליו מתבססת הבדיקה הוא מבחן אקראיות הנתונים החסרים של Little (Little's Test for Missing Completely at Random, MCAR; Little 1998). מקרה המוגדר כאי-השתתפות מתבסס על חוסר השתתפות בפרוצדורת הניסוי בלבד. משמע, גם אם ישנן נבדקות שמילאו שאלון בלבד בגל מסוים במחקר האורך, אך לא השתתפו בפרוצדורה עצמה, התצפיות הללו ייחשבו כחסרות עבור נקודת הזמן הזאת. אם הבדיקה מעלה שהחסר אינו אקראי והוא מתרחש בקבוצה אחת ולא באחרת, יש לנקוט בשיטות המיועדות למקרה כזה כמו למשל המודל של Diggle and Kenward (1994).

בלוח תבנית הנתונים החסרים בהמשך, לוח 5, נראה שקיימים מקרים של אי-השתתפות בשני הגלים האחרונים, אך יחד עם זאת ישנם מקרים נוספים של אי-השתתפות, הן בגל השלישי בלבד והן בגל השני בלבד. מכאן שלמרות ומדובר בשיעור גבוה של ערכים חסרים, ניתן להשלימם בשיטות מתקדמות (Enders 2010). חשוב להדגיש כי השלמת נתונים עדיפה בהרבה מקרים על שימוש בנתונים מלאים בלבד, לא כל שכן, בהחלפת נתון חסר בערך הממוצע. תוצאות בדיקת הנתונים החסרים מצביעות על כך שעבור משתני המחקר בלבד ועבור משתני המחקר ומספר משתני רקע, לא מתקבלת תבנית מסויימת. לפיכך ניתן לטעון כי **פיזור הנתונים החסרים הוא אקראי** (באקראיות הכוונה לכך שלא ניתן לצפות לערך חסר בעזרת משתנה מסויים או בעזרת תצפית מסויימת). תוצאות המבחן הראשון: Little's MCAR test, Chi-Square=9.926, df=16,  $p=.870$ , מצביעות על כך כי לא ניתן לדחות את השערת המוצא בדבר נתונים חסרים אקראית. תוצאה המצביעה על אי אקראיות נתקבלה גם כאשר הוספו משתני הרקע: Little's MCAR test, Chi-Square=362.263, df=320,  $p=.10$  (משתני הרקע שנבדקו הם: גיל, מוצא, רמת השכלה, שנות נישואין, דתיות, תעסוקה, גיל האם, הסטוריה של מצוקה, הריון מתוכנן, ושבוע ההיריון).

במקרה כזה קיימות שתי גישות מרכזיות לטיפול בנתונים חסרים. הגישה הראשונה היא חיצונית למודל ונקראת השלמת נתונים מרובה (Multiple Imputation). בשיטה זאת יוחלפו נתונים חסרים בעזרת מודל רגרסייה סטוכסטית. הנתונים ישוכפלו מספר רב של פעמים, על מנת לצמצם את הטעות האפשרית הנובעת מבחירת ערך אקראי. השיכפול נעשה בעזרת תהליך אקראי מסוג מונטה קרלו (Monte Carlo). השיטה השנייה היא פנימית למודל ומציינת עבור האומד (Estimator) שקיימים נתונים חסרים. האומד צריך להיות כללי (robust) מספיק על מנת להתגבר על הבעיה. פרוצדורות סטטיסטיות יכולות לעבוד עם נתונים חסרים תוך כדי תהליך האמידה של המקדמים. בשני המקרים מדובר בהחלפת נתונים במקרה של ערכים חסרים חלקית. הפתרון השני עשוי להיות בעייתי, כי בדרך כלל, ככול ששיעור הערכים החסרים גבוה יותר, הסיכוי לאי-התכנסות של המודל עולה. לכן, מספר גדול של חזרות אקראיות יכול לתת פתרון לבעיה, עם בחירה אקראית של התצפיות מתוך החזרות האקראיות. לוח 5, כאמור, מדגים אפשרויות שונות של תשובות. הגל הראשון שעליו מתבסס המדגם הוא מלא, אך ישנן שלוש תבניות שונות להמשך. תבנית ראשונה מראה נשירה מהמחקר מהגל השני ואילך. הנבדקת לא חזרה לשתף פעולה לאחר הגל הראשון. תבנית שנייה מראה השתתפות בשני גלים, הראשון והשני. תבנית שלישית מראה השתתפות מקוטעת, בגל הראשון ובגל השלישי, אך לא בשני. התבנית האחרונה מראה השתתפות מלאה בשלושת הגלים. לוח 6 מראה כיצד ההשתתפות בגלים השונים מתבטאת במדדי המחקר. ברוב המדדים, סך ההשתתפות הוא כ-40 אחוז, משמע,

ישנה נשירה של 60 אחוז בהמשך. החלק האחרון בבדיקה הוא השוואה בין משתתפים לאורך שלושת הגלים, לבין משתתפים שענו רק בחלק מהמחקר, וזאת על מנת לבדוק האם אפשר להצביע על תכונה מסויימת כמייצגת של קבוצות משתתפים שונות. **לוח 7** מציג את תוצאות ההשוואה. הניתוח הזה הוא הרחבה למדידה שנעשתה לעיל, שהראתה כי נשים שענו בכל שלושת הגלים נמצאו משכילות יותר, ובשיעור גבוה יותר של היריון מתוכנן. מתוך שלושת התבניות האפשריות, רמת ההשכלה של מי שהשיבו בזמן אחד וזמן שלוש לעומת האחרות גבוהה יותר ( $t=-2.25, p<.05$ ), וכך גם לגבי מי שענו בכל הזמנים, לעומת אלה שלא ענו מעבר לזמן הראשון ( $t=-2.15, p<.05$ ). בנוסף שיעור ההריונות המתוכננים בקרב המשיבות לכל הגלים והמשיבות לגל הראשון והשני לעומת אלה שלא השיבו, גבוה יותר אצל הראשונות, כפי שעולה ממבחן כי בריבוע ( $\chi^2=5.43, p<.05; \chi^2=6.34, p<.05$ , בהתאמה). מעבר למקרים אלה, לא נמצא הבדל בין משתתפות מתבניות השתתפות שונות, כך שהטענה לחסר באקראי מלא מקבלת תמיכה ממבחני השוואה אלה.

**לוח 5: תבנית הנתונים החסרים, גל ראשון כבסיס**

	מספר תצפיות	אחוז מסך הכול	גל שלישי	גל שני	גל ראשון
תבנית אחת	61	23%			
תבנית שתיים	54	20%			
תבנית שלוש	26	10%			
תבנית ארבע	127	47%			
סך הכול	268	100%			

לוח 6: מדדי המחקר ושיעור המשיבים לכל אחד מהם

משתנה	מספר משיבים	ממוצע	שונות	מספר לא-משיבים	אחוז לא-משיבים
תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג	268	2.39	1.41	0	0
נטיית האם לנוירוטיות	264	3.28	1.15	4	1.5
ווקליזציה מקסימלית של התינוק	181	2.56	0.93	87	32.5
התנהגות שולטת של האם במשימת ממין	153	-11.71	23.03	115	42.9
התנהגות שולטת של האם במשימת קוביות	153	-10.13	21.73	115	42.9
ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במשימת ממין	153	1.73	2.46	115	42.9
ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במשימת קוביות	153	2.59	3.17	115	42.9
היעדר מעורבות אם במשימת ממין	153	0.46	0.92	115	42.9
היעדר מעורבות אם במשימת קוביות	153	0.39	0.94	115	42.9



לוח 7: בדיקת הבדלים בין תבניות השתתפות שונות על משתני המחקר ומשתני רקע

היענות זמן 2 או 3			היענות זמן 3			היענות זמן 2			
t/X <sup>2</sup>	ענו (n=206)	לא ענו (n=61)	t/X <sup>2</sup>	ענו (n=153)	לא ענו (n=115)	t/X <sup>2</sup>	ענו (n=180)	לא ענו (n=87)	
-0.67	27.33 (3.18)	27.03 (2.74)	0.01	27.26 (3.24)	27.26 (2.86)	-0.08	27.27 (3.14)	27.24 (2.97)	גיל האם
-0.03	0.80 (0.40)	0.79 (0.41)	0.63	0.78 (0.42)	0.82 (0.39)	0.06	0.79 (0.41)	0.80 (0.40)	נולדה בישראל <sup>d</sup>
-2.15*	4.74 (1.06)	4.40 (1.11)	-2.25*	4.79 (1.08)	4.49 (1.06)	-1.33	4.72 (1.06)	4.53 (1.11)	השכלה
0.92	1.71 (1.15)	1.88 (1.62)	-0.62	1.79 (1.24)	1.69 (1.32)	0.46	1.73 (1.18)	1.80 (1.43)	משך זמן נישואין
-0.21	3.29 (0.80)	3.26 (0.75)	-0.83	3.32 (0.80)	3.23 (0.78)	0.91	3.25 (0.82)	3.34 (0.73)	רמת דתיות
0.05	0.84 (0.37)	0.85 (0.36)	2.65	0.87 (0.34)	0.80 (0.40)	0.07	0.84 (0.37)	0.85 (0.36)	עובדת <sup>d</sup>
-0.48	54.64 (5.86)	54.21 (5.71)	0.46	54.40 (5.92)	54.74 (5.70)	-0.68	54.71 (5.75)	54.18 (5.98)	גיל האם
0.02	0.38 (0.49)	0.39 (0.49)	0.01	0.39 (0.49)	0.38 (0.49)	1.71	0.41 (0.49)	0.33 (0.47)	אירועים מלחיצים <sup>d</sup>
6.34*	0.92 (0.28)	0.80 (0.40)	1.94	0.91 (0.28)	0.86 (0.35)	5.43*	0.92 (0.27)	0.83 (0.38)	הריון מתוכנן <sup>d</sup>
-1.14	25.88 (8.22)	24.52 (8.00)	-1.83	26.36 (8.12)	24.52 (8.17)	-0.05	25.58 (8.25)	25.53 (8.07)	שבוע ההריון
1.57	2.31 (1.35)	2.64 (1.62)	0.04	2.38 (1.40)	2.39 (1.43)	0.69	2.35 (1.35)	2.47 (1.54)	תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג
0.04	3.28 (1.12)	3.29 (1.26)	-0.05	3.29 (1.10)	3.28 (1.22)	0.14	3.28 (1.11)	3.30 (1.23)	נטיה לנוירוטיות

<sup>d</sup> נעשה מבחן  $X^2$ ;  $p < .05$ \*

### 3.4.1 תהליך השלמת הנתונים בפועל

כהמשך לחקירת תבנית הנתונים החסרים בוצעה השלמת נתונים בעזרת מתודולוגיה של השלמות חוזרות (Multiple Imputations) עם האלגוריתם של חיזוי והשוואה (Expectation-Maximization, EM). בשיטה זאת ההשלמה היא אקראית ומבוססת על התכונות הנצפות של המדגם, כאשר המטרה היא להגיע לנראות מקסימאלית (Maximum Likelihood) של ההשלמה. ככול ששיעור הנתונים החסרים גבוה יותר, יש לחזור על תהליך ההשלמה מספר רב יותר של פעמים. בהמשך, מבוסס מודל בדיקת ההשערות, על כל ההשלמות ומיצוע של האומדים שנתקבלו בכל חזרה. בפועל בוצעה ההשלמה בעשר חזרות, מה שמשקף חסר של עד כעשרים אחוז במקרים מסוימים, כאשר התצפיות שלא ענו כלל בגל השני, לא נלקחו בסופו של דבר בחשבון. גודל היעד הוא 181 תצפיות, שהן מספר האימהות עם והתינוקות שעבורם נבדקה ווקאליזציה בניסוי הריסון. משמע, הנבדקות אשר השתתפו בניסוי בגל השני. בגישה זאת מתכנסים לאותן תצפיות שיש להן מידע חלקי, הן עבור האם והן עבור התינוק ונמנעים מלשלב תצפיות שאחד המרכיבים הללו חסר במלואו.

### 3.4.2 סטטיסטיקה תיאורית לאחר השלמת הנתונים

לוחות 8,9,10 מציגים סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר.

לוח 8 מציג סטטיסטיקה תיאורית של המשתנים המוקדמים (המנבאים). ראשית, מוצגים משתנים ברמת האם וברמת התינוק שמבטאים תלות - נויירוטיות האם ותגובת התינוק. מן הלוח עולה קשר בין תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, לבין נטיית האישיית שלה לנוירוטיות ( $r=.12$ ,  $p<.05$ ). כמו כן ניתן לראות כי קיים קשר חזק בין התגובה החזקה של התינוק לתסכול (מדד הווקאליזציה מקסימלית) במהלך הריסון הראשון לבין התגובה החזקה לתסכול (מדד הווקאליזציה מקסימלית) במהלך הריסון השני ( $r=.68$ ,  $p<.001$ ).

לוח 8: סטטיסטיקה תיאורית, ממוצעים וסטיות תקן ומתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים והווקאליזציה ( $n=181$ )

	5	4	3	2	1
1. תפיסת האם את אמה כמתנת אהבה בהישג (זמן 1 - לפני הלידה)	.07	.05	.04	.12*	-
2. נטיית האם לנוירוטיות (זמן 1 - לפני לידה)	.08	.09	-.05	-	-
3. מגדר הילד	.003	-.02	-	-	-
4. תגובה חזקה של התינוק לתסכול (זמן 2 - 8 חדשים אחרי הלידה - ווקאליזציה מקסימלית בריסון ראשון)	.68***	-	-	-	-
5. תגובה חזקה של התינוק לתסכול (זמן 2 - 8 חדשים אחרי הלידה - ווקאליזציה מקסימלית ריסון שני)	-	-	-	-	-
ממוצע	2.76	2.56	0.47	3.28	2.35
ס.ת.	0.95	0.92	0.50	1.10	1.35

\*\*\*  $p<.001$ , \*\*  $p<.01$ , \*  $p<.05$

**לוח 9** מציג סטטיסטיקה תיאורית של המשתנים המנובאים, מעבר ל-2 משימות ההישג. מן הלוח עולה כי קיים קשר חיובי בין התנהגות אם שולטת לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם המשימות ( $r=0.36, p<.001$ ).

**לוח 9: סטטיסטיקה תיאורית – ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין המשתנים התלויים מעבר לשת המשימות (n=181)**

	3	2	1
1. התנהגות אם שולטת	.36***	.11	-
2. היעדר מעורבות אם	.06	-	
3. ביטוי אפקט שלילי של הפעוט	-		
ממוצע	2.51	0.60	-10.22
ס.ת.	2.15	0.70	19.58

\*\*\*  $p<.001$ , \*\*  $p<.01$ , \*  $p<.05$

**לוח 10** מציג סטטיסטיקה תיאורית של המשתנים המנובאים, בכל אחת משתי משימות ההישג. מן הלוח עולה קשר חיובי בין התנהגות אם שולטת במשימת ההישג הראשונה (ממיי), לבין התנהגות שולטת שלה במשימת ההישג השנייה (קוביות) ( $r=.57, p<.001$ ). כמו כן עולה קשר בין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במשימת הממיי לבין ביטויי האפקט השלילי שלו במשימת הקוביות ( $r=.29, p<.001$ ). בנוסף, מן הלוח עולה קשר חיובי מובהק בין התנהגות שולטת של האם במשימת הממיי לבין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט, הן במשימת הממיי והן במשימת הקוביות ( $r=.28, p<.05$ ;  $r=.21, p<.001$ ); בהתאמה). עוד נמצא כי קיים קשר חיובי מובהק בין התנהגות שולטת של האם במשימת הקוביות לבין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במשימה זו ( $r=.20, p<.05$ ). ולבסוף, מן הלוח עולה קשר חיובי בין נטיית האם להיעדר מעורבות במשימת הממיי לבין נטייתה להיעדר מעורבות במשימת הקוביות ( $r=.18, p<.05$ ).

לוח 10: סטטיסטיקה תיאורית – ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין המשתנים התלויים בין שתי המשימות (n=181)

6	5	4	3	2	1	
.21*	.04	.57***	.28**	.16	-	1.התנהגות אם שולטת (ממיון)
-.002	.18*	.11	.06	-		2.היעדר מעורבות אם (ממיון)
.29***	.12	.20*	-			3.ביטוי אפקט שלילי של הפעוט (ממיון)
.34***	-.003	-				4.התנהגות אם שולטת (קוביות)
.01	-					5.היעדר מעורבות אם (קוביות)
-						6.ביטוי אפקט שלילי של הפעוט (קוביות)
3.00	0.58	-7.26	2.05	0.63	-8.62	ממוצע
3.07	0.93	23.07	2.26	0.88	23.96	ס.ת.

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05

## 4. תוצאות

### 4.1 בדיקת השערות 1-3

השערות השלב הראשון (1-3), מצביעות על משתני אם וילד מוקדמים (תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג ונטיית התינוק לתגובת תסכול חזקה), כמנבאים התנהגות אם שולטת וביטוי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדות עם משימות ההישג במעבדה בגיל 18 חודש. תהליך בדיקת ההשערות התבסס על רגרסיה לינארית. תחילה חושבו מתאמי פירסון בין המשתנים הבלתי תלויים לבין התנהגות אם ופעוט, בשתי המשימות ביחד ובכל משימה בנפרד. **לוח 11** מציג את התוצאות עבור שתי המטלות ביחד, **לוח 12** עבור מטלת המיון ו**לוח 13** עבור מטלת הקוביות.

**לוח 11** מצביע על מתאמים חיוביים בין תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה, לבין התנהגות שולטת שלה מעבר ל-2 משימות ההישג בגיל 18 חודש ( $r=.21, p<.05$ ). כמו כן עולה קשר חיובי מובהק בין נטיית האם לנוירוטיות לפני הלידה לבין נטייתה להתנהגות השולטת, מעבר ל-2 המשימות בגיל 18 חודש ( $r=.17, p<.05$ ). מעבר לכך לא נמצאו קשרים נוספים.

**לוח 11: מתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים לבין המשתנים התלויים מעבר לשתי המשימות (n=181)**

3. ביטוי אפקט שלילי של הפעוט (זמן 3)	2. היעדר מעורבות אם (זמן 3)	1. התנהגות אם שולטת (זמן 3)	
.04	-.02	.21*	1. תפיסת האם את אמה כמתנת אהבה בהישג (זמן 1 - לפני הלידה)
.08	.04	.17*	2. נטיית האם לנוירוטיות (זמן 1 - לפני לידה)
-.05	-.09	-.07	3. מגדר הילד
-.04	.06	-.01	4. תגובה חזקה של התינוק לתסכול (זמן 2 - 8 חדשים אחרי הלידה - ווקליזציה מקסימלית ריסון ראשון)
-.02	.06	-.07	5. תגובה חזקה של התינוק לתסכול (זמן 2 - 8 חדשים אחרי הלידה - ווקליזציה מקסימלית ריסון שני)

\*  $p<.05$

הממצאים העולים ב**לוח 12** מצביעים על מגמה דומה במשימת הממייך. מן הלוח עולה קשר חיובי בין תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג ובין נטייתה לנוירוטיות לפני הלידה, לבין נטייתה להתנהגות שולטת במשימת הממייך ( $r=.16, p<.05$ ;  $r=.17, p<.05$ ; בהתאמה). מעבר לכך לא נמצאו קשרים נוספים.

**לוח 12: מתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים לבין המשתנים התלויים במשימת ממיין (n=181)**

3. ביטוי אפקט שלילי של הפעוט (זמן 3)	2. היעדר מעורבות אם (זמן 3)	1. התנהגות אם שולטת (זמן 3)	
.06	-.01	.17*	1. תפיסת האם את אמה כמתנת אהבה בהישג (זמן 1 - לפני הלידה)
.09	.02	.16*	2. נטיית האם לנוירוטיות (זמן 1 - לפני לידה)
-.07	-.16	-.09	3. מגדר הילד
-.01	.09	.05	4. תגובה חזקה של התינוק לתסכול (זמן 2 - 8 חדשים אחרי הלידה - ווקליזציה מקסימלית ריסון ראשון)
.02	-.001	-.03	5. תגובה חזקה של התינוק לתסכול (זמן 2 - 8 חדשים אחרי הלידה - ווקליזציה מקסימלית ריסון שני)

\*p<.05

**לוח 13** מצביע על קשר חיובי מובהק בין תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג לפני הלידה לבין התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט, גם במשימת הקוביות ( $r=.20, p<.05$ ). לא נמצא קשר בין הנטייה לנוירוטיות לפני הלידה לבין נטיית האם להתנהגות שולטת כלפי הפעוט במשימת הקוביות.

**לוח 13: מתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים לבין המשתנים תלויים במשימת קוביות (n=181)**

3. ביטוי אפקט שלילי של הפעוט (זמן 3)	2. היעדר מעורבות אם (זמן 3)	1. התנהגות אם שולטת (זמן 3)	
.01	-.03	.20*	1. תפיסת האם את אמה כמתנת אהבה בהישג (זמן 1 - לפני הלידה)
.05	.04	.15	2. נטיית האם לנוירוטיות (זמן 1 - לפני לידה)
-.02	.02	-.03	3. מגדר הילד
-.05	.003	-.07	4. תגובה חזקה של התינוק לתסכול (זמן 2 - 8 חדשים אחרי הלידה - ווקליזציה מקסימלית ריסון ראשון)
-.04	.08	-.09	5. תגובה חזקה של התינוק לתסכול (זמן 2 - 8 חדשים אחרי הלידה - ווקליזציה מקסימלית ריסון שני)

\*p<.05

**השערות 1(א) ו-1(ב)**, הצביעו על תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג, כקשורה להתנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט, ולביטויי אפקט שלילי שלו במהלך המשימות בגיל 18 חודש. הממצאים בלוחות 11 עד 13 מאששים השערה 1(א), גם עבור שתי המשימות וגם עבור כל משימה בנפרד, לפיה תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה, קשורה לנטייתה להתנהגות שולטת כלפי הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש. הממצאים אינם מאששים

השערה 1(ב), לפיה תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה, קשורה לביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימות.

**השערות 2(א) ו-2(ב)**, הצביעו על נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה בגיל 8 חודשים, כקשורה להתנהגות אם שולטת ולביטויי אפקט שלילי שלו כפעוט במהלך המשימות בגיל 18 חודש. **לוח 14** מציג את הקשרים בין משתנה האם המוקדם ומגדר הילד, לבין התגובה הווקאלית של התינוק במשימת הריסון בגיל 8 חודשים. מטרת הניתוח הסטטיסטי המוצג בלוח 14, הייתה לאתר קשרים אפשריים בין משתני אם לפני הלידה ומגדר הילד, לבין תגובת הווקאליזציה של התינוק **בכל הצורות שבהן נמדדה**: הן כערך מקסימאלי, הן כממוצע, והן כמקדמי רגרסיה לאורך זמן. מהלוח עולה כי בפועל, לא נתקבל תמיכה כלשהו באפשרות שקשר כזה קיים. במילים אחרות, בעזרת מתאמים לא ניתן להצביע על קשר בין תכונות האם המוקדמות שנבדקו, בין אם מדובר בתפיסתה את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, ובין אם מדובר בנטייתה לנוירוטיות, לבין נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה. גם מגדר הילד לא מצביע על קשר מובהק כלשהו עם מדדי הווקאליזציה של התינוק.

**לוח 14: מתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים לבין מדדי ווקאליזציה (n=181)**

מגדר הילד	נטיית האם לנוירוטיות	תפיסת האם את אמה כמתנת אהבה בהישג	מדדי תגובת התינוק לתסכול
			ציון בייסליין
			ווקאליזציה מקסימאלית - ריסון 1
			ווקאליזציה מקסימאלית - ריסון 2
			ממוצע ריסון ראשון
			ממוצע הפוגה ראשונה
			ממוצע ריסון שני
			ממוצע הפוגה שניה
			חותך ריסון ראשון
			שיפוע ריסון ראשון
			חותך הפוגה ראשונה
			שיפוע הפוגה ראשונה
			חותך ריסון שני
			שיפוע ריסון שני

לצורך בדיקת השערות 2(א) ו-2(ב), נעשו תחילה מתאמי פירסון בין מדדי הווקאליזציה לבין התנהגויות אם ופעוט במהלך המשימות השונות. **לוח 15** מציג את התוצאות שהתקבלו. מהלוח עולה קשר חיובי מובהק בין ציון עוצמת התגובה הווקאלית של התינוק בשלב הבייסליין של הניסוי בגיל 8 חודשים, לבין ביטויי האפקט השלילי שלו כפעוט בן 18 חודש במהלך משימת המעבדה הראשונה – ממיין צורות ( $r=.19$ ,  $p<.05$ ). מעבר לכך, הניסיון למצוא קשרים נוספים בין מדדי הווקאליזציה בציון הבייסליין, בשתי אפיזודות הריסון ובזמן ההפוגות, לא העלה אף קשר נוסף בסדרה של מדידות התנהגות האם והילד במשימות. המשתנים שנבדקו מול משתני הווקאליזציה נמדדו הן באופן אגרסיבי לאורך שתי המשימות והן לכול משימה בנפרד.

לוח 15: מתאמים בין מדדי הווקליזציה לבין המשתנים התלויים (n=181)

מדדי תגובת התינוק לתסכול	משימות מקובלות			משימת ממיין			משימות מקובלות		
	התנהגות אפקט שלילי	התנהגות אפקט שלילי	התנהגות אפקט שלילי	התנהגות אפקט שלילי	התנהגות אפקט שלילי	התנהגות אפקט שלילי	התנהגות אפקט שלילי	התנהגות אפקט שלילי	
	מעורבות	מעורבות	מעורבות	מעורבות	מעורבות	מעורבות	מעורבות	מעורבות	
ציון בייסליין	.02	.07	.04	-.01	-.04	-.19*	.04	.15	-.08
ווקאליזציה מקסימאלית	-.01	.06	-.04	.05	.09	-.01	-.07	.003	-.05
ריסון 1									
ווקאליזציה מקסימאלית	-.07	.06	-.02	-.03	-.001	.02	-.09	.08	-.04
ריסון 2									
ממוצע ריסון ראשון	.03	.12	-.01	.05	.12	.04	.001	.06	-.04
ממוצע הפוגה ראשונה	-.04	-.04	-.11	.01	.04	-.06	-.07	-.10	-.10
ממוצע ריסון שני	.01	.02	.01	.06	.01	.02	-.05	.01	-.01
ממוצע הפוגה שניה	-.05	-.04	-.02	-.08	.04	-.03	-.01	-.09	-.004
חותך ריסון ראשון	.05	.13	-.002	.05	.15	.06	.03	.06	-.05
שיפוע ריסון ראשון	-.01	.01	-.01	.05	-.01	-.01	-.07	.03	-.001
חותך הפוגה ראשונה	-.02	-.03	-.09	.02	.05	-.06	-.06	-.09	-.09
שיפוע הפוגה ראשונה	-.06	-.08	.003	-.07	-.14	-.03	-.04	.01	.02
חותך ריסון שני	.02	.03	-.03	.07	.06	.01	-.04	-.004	-.04
שיפוע ריסון שני	-.06	-.06	.05	-.03	-.09	.02	-.07	.001	.05

\*p<.05.

כאמור, מעבר לקשר בין תגובת הווקאליזציה בשלב הבייסליין לבין ביטויי אפקט שלילי של התינוק במהלך משימת הממיין, לא נמצא אף קשר נוסף בין מדדי תינוק בגיל 8 חודשים לבין משתני אם ופעוט בגיל 18 חודש. לפיכך, לפי ממצאים אלה, השערות 2(א) ו-2(ב) לא אוששו.

השערות אלה נבדקו בכלים מורכבים ומחמירים יותר.

#### 4.1.1 בדיקות מחמירות של השערות 1-3

**השערות 3(א) ו-3(ב),** מצביעות על אפקט ישיר מובהק שיש לתפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג, על התנהגות שולטת שלה וכן על ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך משימות ההישג בגיל 18 חודש, וזאת מעבר לתרומת נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה בגיל 8 חודשים. לצורך בדיקה מחמירה זו של ההשערות, שמשמעותה שילוב של מספר משתנים מסבירים, נעשה שימוש ברגרסיה ליניארית, שנועדה להערכת האפקטים הישירים (Main Effects), של המנבאים. כמו כן, כצעד שני בתהליך, לצורך בדיקת האפשרות כי לתגובת התינוק החזקה לתסכול בגיל 8 חודשים, אפקט ממתן של הקשרים בין משתנה האם המנבא לבין משתני אם ופעוט מנובאים (השערות גישושיות), נבדקו גם קשרי אינטראקציה (Moderation), המסבירים את האפשרות שקשרים ישירים בין משתנה בלתי תלוי לתלוי עשויים להשתנות בהינתן רמות שונות של משתנה ממתן או מתערב (Moderator). בדיקה זו נעשתה



באמצעות פרוצדורת PROCESS של Hayes (2013). תוצאות הבדיקה מוצגות בלוח 16 ובלוח 17. מבנה הלוח משקף את תהליך הבדיקה כאשר צעד 1 מציג בדיקה של הקשרים הישירים וצעד 2 מציג בדיקה של קשרי אינטראקציה. מכיוון שהניתוח נעשה עבור עשר חזרות לאחר השלמת נתונים ומיצוע של התוצאות, הלוחות מציגים מקדמים לא מתוקננים.

#### 4.1.1.1 תוצאות בדיקה מחמירה ראשונה - התנהגות אם שולטת כמשתנה תלוי

ניתוח הרגרסיה הראשון נערך לבחינת ניבוי ההתנהגות השולטת של האם בגיל 18 חודש. במקביל לבדיקת התנהגות אם שולטת, נבדקו כמשתנים תלויים, גם התגובה החזקה לתסכול של התינוק בגיל 8 חודשים, וכן היעדר המעורבות של האם במהלך המשימות בגיל 18 חודש. זאת כפיקוח על מודל בדיקת ההשערות. מלוח 16 המציג ממצאי הניתוח, עולה כי תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני לידה, מנבאת התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש ( $b=2.85, p<.05$ ). ממצא זה מהווה תמיכה ואישוש להשערה 3(א): ככל שתפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה היא גבוהה יותר, כך עולה רמת ההתנהגות השולטת שלה כלפי הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש. שאר המשתנים המסבירים (נטיית האם לנוירוטיות, מין הילד ונטיית הטמפרמנט שלו לתגובת תסכול חזקה), לא הראו אפקט מובהק. במילים אחרות, התגובה החזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים כלל לא קשורה לנטיית האם להתנהגות שולטת כלפיו כפעוט, בעת התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש. כמו כן לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה לבין תגובה חזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים, על התנהגות שולטת של האם כלפי הפעוט בגיל 18 חודש. כלומר, האפקט של תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה, על התנהגותה השולטת כלפי הפעוט בגיל 18 חודש, אינו משתנה ברמות השונות של תגובת התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים, ולפיכך הוא אינו ממתן הקשר בין התפיסה המוקדמת של האם לבין נטייתה להתנהגות שולטת כלפי הפעוט בגיל 18 חודש.

לוח 16: מקדמי רגרסיה לא מתוקננים לבדיקת השערות מחמירה - התנהגות אם שולטת כמשתנה תלוי

תגובה	חזקה	התנהגות אם היעדר מעורבות	אם (זמן 3)
לתסכול (זמן 2)	שולטת (זמן 3)	אם (זמן 3)	
צעד 1			
תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה (זמן 1)	.03 (.05)	2.85* (1.27)	-.01 (.04)
נטיית האם לנוירוטיות (זמן 1)	.07 (.06)	2.61 (1.56)	.02 (.05)
מגדר הילד	-.03 (.14)	-2.69 (3.29)	-.12 (.11)
תגובה חזקה של התינוק לתסכול (זמן 2)	-	-0.75 (1.66)	.04 (.06)
R <sup>2</sup>	.01	.08**	.01
Df	3,177	4,176	4,176
F	0.58	3.67**	0.67
צעד 2			
תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה - X תגובה חזקה של התינוק לתסכול	-	1.43 (1.24)	0.06 (0.04)

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05

4.1.1.2 תוצאות בדיקה מחמירה שנייה - ביטויי אפקט שלילי פעוט כמשתנה תלוי

ניתוח הקשרים הישירים בין תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה, והתגובה החזקה של התינוק לתסכול בגיל 8 חודשים, לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש, לא העלה קשרים מובהקים, כפי שמוצג בלוח 17. גם במקרה זה, שאר המשתנים המסבירים, לא הראו אפקט מובהק. לפיכך לא נמצא אישור להשערה 3(ב). כמו כן, לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, לבין תגובת התסכול החזקה של התינוק, על ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימות בגיל 18 חודש.

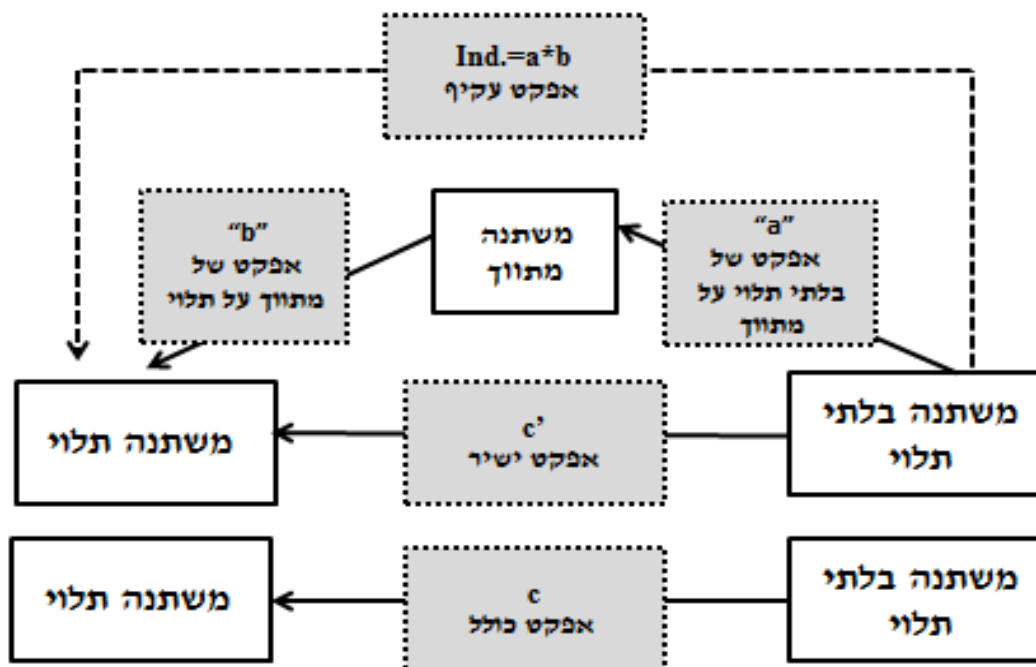
ביטויי אפקט שלילי של הפעוט		
		צעד 1
.05	תפיסת האם כמתנת אהבה (זמן 1)	
(.14)		
.16	נטיה לנוירוטיות (זמן 1)	
(.18)		
-.20	מגדר הילד	
(.37)		
-.11	תגובה חזקה לתסכול (זמן 2)	
(.19)		
.02		R <sup>2</sup>
4,176		Df
0.78		F
		צעד 2
-.21	תפיסת האם כמתנת אהבה X תגובה	
(.13)	חזקה לתסכול	

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05

#### 4.2 בדיקת השערה 4

**השערה 4** הצביעה על כך שהתנהגות אם שולטת מתווכת הקשר בין תפיסתה המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימות. ההשערה מנוסחת כך שלקשר בין התפיסה המוקדמת לבין ביטויי האפקט השלילי, ישנו מרכיב עקיף העובר דרך התנהגות אם שולטת. השערה המשלבת אפקט ישיר ואפקט עקיף מרחיבה את השאלה לגבי קיום קשר מסוים בין שני משתנים, לניסיון להבין כיצד מתקיים קשר כזה (Vanderweele, 2010). **תרשים 7** מדגים מהו קשר עקיף וכיצד הוא מוסיף מימד להבנת מכלול הקשר בין המשתנה התלוי למשתנה הבלתי תלוי. לפיכך, על אף שלא נמצא קשר ישיר בין תפיסת האם המוקדמת לבין ביטויי אפקט שלילי פעוט, נרצה לפרק את הקשר בין שני משתנים ליותר מתהליך אחד כולל ולבחון האם ניתן לאמוד מהו חלקו של תהליך כזה באפקט הכולל. במילים אחרות, נרצה לבדוק באיזה אופן משפיעה התנהגות אם שולטת על הקשר בין תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימות. גם לצורך בדיקה זו נעשה שימוש בפרוצדורת PROCESS של Hayes (2013). הפרוצדורה מאפשרת אמידה של אפקטים עקיפים ובדיקת טיבם בעזרת סימולציה מסוג Bootstrapping. הסימולציה מאפשרת בדיקה של האפקט העקיף במספר רב של חזרות (N repeats=1,000), ולמידה אודות ההסתברות שאפקט זה יהיה שונה מאפס על ידי בדיקת התפלגות התוצאות של כל החזרות.

**תרשים מספר 7: תיאור מבני של קשרים ישירים ועקיפים בין תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג, התנהגות אם שולטת וביטויי אפקט שלילי של הפעוט**



**לוח 18** מציג את תוצאות הבדיקה כאשר השערה 4 נבדקה בשלושה מודלים שונים. בראשון, המשתנה התלוי הוא הערך הממוצע של ביטויי האפקט השלילי של הפעוט כתגובה להתנהגות שולטת של האם, ואילו בשני ובשלישי המשתנה התלוי הוא ביטויי האפקט השלילי במשימת ממיין וביטויי האפקט השלילי במשימת הקוביות, בהתאמה. כל שלושת המודלים נאמדו בנוכחות שלושה משתני פיקוח נוספים, שמטרתם לודא שהאפקט העקיף בא לידי ביטוי במודל מורכב ושלם יותר. משתני הפיקוח הם: נטיית האם לנוירוטיות, מגדר הילד והתגובה הווקאלית המקסימלית שלו לתסכול. הקשר העקיף נמדד בשתי משוואות שונות: במשוואה הראשונה הקשר בין הבלתי תלוי למתווך ובמשוואה השנייה הקשר בין המתווך והבלתי תלוי עם התלוי. משתני הפיקוח מופיעים כאמור, בכל אחת ממשוואות אלה. לגבי הקשר העקיף הראשון, ככל שתפיסת האם המקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג היא גבוהה יותר, אזי התנהגותה השולטת גבוהה יותר, וכאשר רמת ההתנהגות השולטת היא גבוהה יותר, עולה רמת ביטויי האפקט השלילי של הפעוט. בשני המקרים המפוצלים עבור כל אחת מהמשימות נמדדה תבנית זהה של קשר עקיף. בשלושת הבדיקות נמצא כי האפקט העקיף הוא אפקט מלא, משמע, הוא בא לידי ביטוי ואילו הקשר הישיר בין הבלתי תלוי לתלוי אינו מובהק במערכת הבדיקה של ההשערה. משתני הפיקוח ששולבו במודל לא הראו אפקט מובהק על המשתנה התלוי או משתנה התיווך.

לוח 18: קשרים ישירים ועקיפים בבדיקת השערה 4 – מקדמים לא מתוקננים

נתיב מלא	ב"ת על מתווך	מתווך על תלוי	אפקט עקיף	אפקט ישיר
תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה ← התנהגות אם שולטת ← ביטויי אפקט שלילי בשתי המשימות	3.00* (1.23)	0.04* (0.01)	0.12* 95% CI(0.02,0.29)	-0.01 (0.01)
תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה ← התנהגות אם שולטת ← ביטויי אפקט שלילי במשימת ממיין	2.97* (1.45)	0.02** (0.01)	0.07* 95% CI(0.01,0.21)	0.05 (0.15)
תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה ← התנהגות אם שולטת ← ביטויי אפקט שלילי במשימת קוביות	3.03* (1.33)	0.05* (0.01)	0.16* 95% CI(0.04,0.38)	-0.06 (0.20)

4.3 בדיקת השערות 5-6

**השערות 5-6**, מצביעות על אפקטים אפשריים של משתני אם ופעוט במהלך משימת ההישג הראשונה (ממיין), על אותם משתנים במהלך משימת ההישג השנייה (קוביות). בשונה מבדיקת ההשערות הקודמות, שנעשו באמצעות ניתוחי רגרסיה נפרדים, לבדיקת השערות אלה נעשה שימוש במודל משולב של ניתוח נתיבים (Structural Equation Modeling). המודל מאפשר בדיקה של שתי משוואות, הראשונה עבור התנהגות שולטת של האם במשימת הקוביות כמשתנה תלוי, והשנייה עבור ביטויי האפקט השלילי של התינוק במשימת הקוביות כמשתנה תלוי. בניית המודל ואמידת המקדמים נעשתה בתכנת Mplus v.7.3 (Muthen and Muthen 2012). המודל נבדק על מדגם של 153 תצפיות שהשתתפו בגל השלישי במחקר<sup>5</sup>. בניתוח נעשה שימוש בנראות המידע המלא (Full Information Maximum Likelihood), המאפשר בדיקת המודל גם במידע חלקי, כך שניתן לאמוד קשר בין מדד הווקאליזציה למשתנים התלויים גם במקרים שבהם קיימים ערכים חסרים.

התוצאות מוצגות בלוח 19. **תרשים 8** מלווה בצורה קונספטואלית ואמפירית את הצגת התוצאות. המודל משלב שתי משוואות, כאשר התלות ביניהן מתבטאת באמידת הקשר בין שני המשתנים התלויים תוך בדיקת הקשרים עם המשתנים המסבירים, כפי שניתן לראות בתרשים 8. בלוח ובתרשים מוצגים אומדנים מתוקננים למקדמי המודל ( $\beta$ ), המאפשרים להשוות בין משתנים על צירי מדידה שונים. כיוון שהאומדן המתוקנן חסר ערכים, ניתן לומר כי שינוי ביחידה מתוקננת של משתנה אחד יביא לשינוי בערך  $\beta$  של המקדם במשתנה התלוי, ובאותה צורה ניתן לפרש את כול האפקטים האחרים בהשוואה זה לזה. התוצאות מראות כי למשתנים שנבדקו כמשתני פיקוח על מערכת ההשערות, אין אפקט על שני המשתנים התלויים. לעומת זאת, התוספת של משתני המחקר מראה שיעור הסבר מובהק של 38 אחוז ( $p < .001$ ) במשוואה הבוחנת התנהגות אם שולטת במשימת הקוביות, ו-8 אחוז ( $p < .05$ ) במשוואה הבוחנת ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במשימת הקוביות. תרשים 8 מציג בנוסף גם את מקדמי המתאם בין המשתנים התלויים ( $r = .24, p < .001$ ), ובין המשתנים הבלתי תלויים: נאמד הקשר בין התנהגות אם שולטת לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במשימת ממיין ( $r = 0.31, p < .001$ ), בין נטיית האם לנוירוטיות לבין תפיסתה את אימה כמתנת אהבה בהישג, ולבין התנהגות שולטת שלה במשימת ממיין ( $r = .18, p < .01$ ;  $r = .17, p < .05$ );

<sup>5</sup> גם בבדיקת השערה 4 התבססה על מדגם זה.

בהתאמה), וכן בין תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג, לבין ההתנהגות השולטת שלה במשימת ממיין ( $r=0.20, p<.05$ ).

לפי השערה 5, התנהגות אם שולטת במשימה הראשונה (ממיין צורות), תנבא ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במשימה השנייה (מגדל קוביות), וזאת גם כאשר יהיה פיקוח על תרומת ניבוי התנהגות זו של האם, על ידי ביטויי אפקט שלילי פעוט במהלך המשימה הראשונה. תוצאות המודל מאששות השערה זו. המודל מצביע על כך שלנטיית האם להתנהגות שולטת במשימה הראשונה, אפקט מובהק על ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך המשימה השנייה ( $\beta = .15, p<.05$ ). וזאת מעל ומעבר לתרומת ביטויי הניבוי של ביטויי אפקט שלילי פעוט במהלך המשימה הראשונה ( $\beta=0.20, p<.05$ ). לפי השערה 6, להתנהגות אם שולטת אשר נמדדה במשימת ההישג הראשונה (ממיין), אפקט מכריע על התנהגות שולטת שלה במשימת ההישג השנייה (קוביות). וזאת מעל ומעבר לאפקט של ביטויי אפקט שלילי במשימה הראשונה, על התנהגות זו של האם במהלך המשימה השנייה. תוצאות המודל מאששות גם השערה זו ( $\beta=0.57, p<.001$ ). ויתרה מכך, מן הניתוח עולה כי לביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימה הראשונה, לא נמצא אפקט מובהק על התנהגות אם שולטת במשימה השנייה ( $\beta=.03, p>.05$ ).

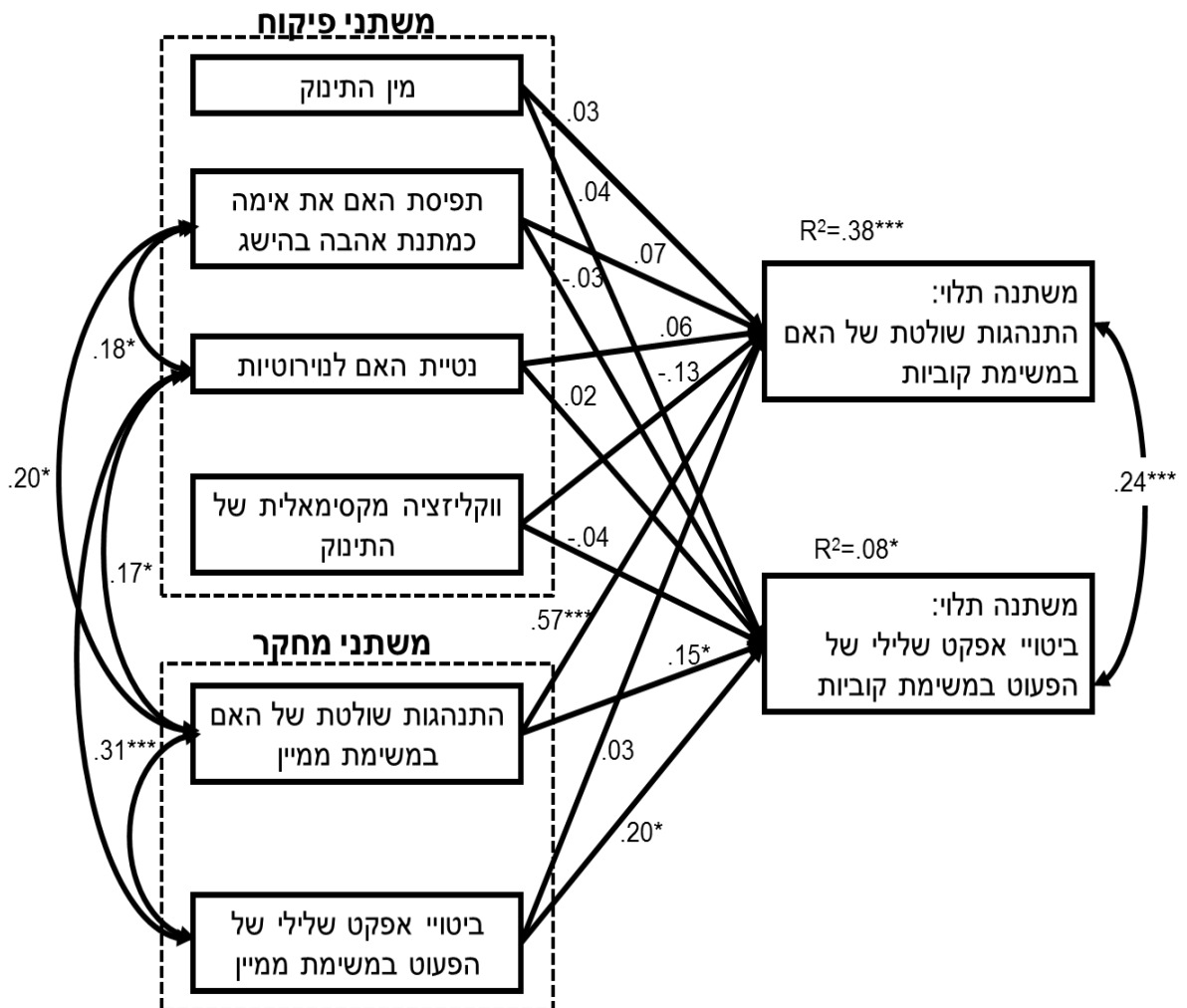
לסיכום, תוצאות בדיקת השערות 5 ו-6 מצביעות על כך שהתנהגויות אם ופעוט הן עקביות ממשימה ראשונה לשנייה, אך בעוד שלהתנהגות אם שולטת במשימה הראשונה, יש אפקט מובהק על ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במשימה השנייה, לביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימה הראשונה, לא נמצא אפקט מובהק על ההתנהגות אם שולטת במהלך המשימה השנייה.

#### לוח 19: בדיקת מערכת ההשערות 5-6 במודל משותף, מקדמי רגרסיה מתוקננים

ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במשימה השנייה (קוביות)	התנהגות אם שולטת במשימה השנייה (קוביות)	
		משתני פיקוח
0.04 (0.09)	0.03 (0.07)	מין הילוד
-0.03 (0.09)	0.07 (0.06)	תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בהישג
0.02 (0.07)	0.06 (0.07)	נטיית האם לנוירוטיות
-0.04 (0.10)	-0.13 (0.08)	ווקליזציה מקסימלית של התינוק בריסון ראשון
		משתני מחקר
0.15* (0.07)	0.57*** (0.06)	התנהגות שולטת של האם במשימה הראשונה (ממיין)
0.20* (0.09)	0.03 (0.06)	ביטוי אפקט שלילי של הפעוט במשימה הראשונה (ממיין)
0.08* (0.04)	.38*** (.06)	R <sup>2</sup>

\*\*\*  $p<.001$ , \*\*  $p<.01$ , \*  $p<.05$ ; standard errors in parentheses;

$p<.001$ ; AIC=2,459, BIC=2,507.



## 5. דיון

מטרתו המרכזית של המחקר הנוכחי, המבוסס על רעיונותיה של תיאוריית ההכוונה העצמית ה-SDT, הייתה לבחון מקורות מוקדמים אפשריים כמעצבים את הנטייה ההורית לשליטה בתחום ההישג. מחקרים שנעשו בנושא עד כה, הצביעו באופן עקבי על קורלטים בין נטיית ההורה לשליטה בתחום ההישג, לבין קשיים בהיבטים רגשיים ופרקטיים בדפוסי התמודדות הילד עם משימות ההישג. יחד עם זאת, ממחקרים אלה עולות שתי מגבלות מרכזיות: (1) הפרדיגמה עליה מתבססים מרבית המחקרים אינה מאפשרת להסיק לגבי סיבתיות הקשר; (2) המחקר לא התייחס עד כה להשפעות אפשריות של מאפייני טמפרמנט הילד בבחינת נטיית ההורה לשליטה כלפיו בתחום ההישג.

מחקר מקדים ביקש לנסות ולתת מענה למגבלות אלה (Assor et al., 2013). המחקר בחן עמדה הורית מוקדמת (טרום ההורות) ונטיית טמפרמנט התינוק, כמנבאים מוקדמים אפשריים של הנטייה ההורית להתנהגות שולטת כלפי הילד, במהלך התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל הרך. עמדת האם המוקדמת שנבדקה טרום לידתה הראשונה, כמנבאת אפשרית של נטייתה לשליטה מכוונת הישג, הייתה **תפיסתה את אימה כמתנת אהבה כלפיה בתחום ההישג** (כאשר היא הייתה ילדה ונערה).

על פי המשגת תיאוריית ה-SDT, התניית אהבה הורית מוגדרת כאחת הפרקטיקות לשליטה הורית (Assor et al., 2004). המחקר שרובו עסק עד כה בגילאי הילדות, ההתבגרות והבגרות הצעירה, הצביע על קשר עקבי בין עמדות הוריות לשליטה ובכלל זה להתניית אהבה בתחום ההישג, לבין פרקטיקות שליטה שנוקט ההורה בתחום זה (Assor, Kanat-Maymon, & Roth, 2014; Assor & Tal, 2012; Assor et al., 2004; et al., 2004). כיוון שמדידת הנטייה להתניית אהבה, מתבססת בדרך כלל על שאלוני דיווח לילדים ולהורים, בגיל הרך ישנו קושי להתמקד במדידה של פרקטיקות שליטה זו. מדידה המסתמכת על שאלון דיווח עצמי של האם בגיל הרך, למעשה חסרה נתונים לגבי תפיסת הפעוט את מידת השימוש של אימו בפרקטיקה זו כלפיו. לפיכך, התבססה מדידת השליטה של האם במחקר המקדים (והנוכחי), על תצפית התנהגותית הכוללת התייחסות למנעד רחב יותר של פרקטיקות שליטה הוריות במהלך האינטראקציה אם-פעוט סביב ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי. במטרה להבחין בצורה טובה יותר התנהגויות שליטה מכוונות הישג, בדק המחקר גם את נטיית האם להיעדר מעורבות במהלך ההתמודדות עם המשימות. בהתייחס לפרקטיקה של התניית אהבה, נטייה זו של האם עלולה להיחשב לעיתים כדפוס כופה או שולט שלה. כך למשל, במקרים בהם הפעוט מתנגד לבצע את המשימה או מבצע אותה באופן שאינו תואם את ציפיותיה, ייתכן כי היא נמנעת מהאינטראקציה עימו במטרה "להענישו" על התנהגותו זו. בבדיקת נטיית האם להיעדר מעורבות במהלך ההתמודדות עם המשימות, עלה כי היא אינה קשורה כלל לתפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג ולהתנהגות השולטת שלה כלפי הפעוט בגיל שנה וחצי (ממצא אשר שוחזר בבדיקה שנערכה לגבי דפוס זה של האם גם במחקר הנוכחי). לפיכך נראה כי דפוס הורי זה אינו חלק מנטייה הורית כללית לשליטה מכוונת הישג בגיל הרך, וייתכן כי מדובר בהתנהגות הורית בעייתית אחרת. ויתרה מכך, ייתכן כי נטיית ההורה לשליטה מכוונת הישג בגיל הרך, אינה משקפת בהכרח סגנון הורי שלילי באופן כללי וחשוב כי מחקרים עתידיים יחדדו את ההבחנה בין המונח **Achievement-Oriented Psychological Control (APC)**, שהינו מונח הקרוב מאוד להתניית אהבה הורית, לבין היעדר מעורבות והתנהגויות הוריות שולטות אחרות. המונח APC מתייחס לשימוש **בשליטה פסיכולוגית** כדי לגרום לילד לעמוד בסטנדרטים של ההורה בתחום ההישג (Soenens & Vansteenkiste, 2010).



נטיית טמפרמנט התינוק שנבדקה במחקר הייתה **הנטייה לתגובת תסכול חזקה**. הבחירה במאפיין טמפרמנט זה, מתבססת על הקשר שנמצא במחקרי הורות שאינם מבוססי SDT, בין נטיית טמפרמנט התינוק לתגובתיות רגשית שלילית לבין נטיית ההורה לדפוסי שליטה כלפיו (Crockenberg, 1986 ; Clark, Kochanska & Ready, 2000 ; Shffield Morris, Silk, Sessa, Avenevoli, & Essex, 2002 ; Scaramella & Conger, 2003 ; Calkins, Hungerford, & Dedmon, 2004 ; Williford et. al. 2006; Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, & Peetsma, 2007 ; Degnan, Calkins, Keane, & Hill-Soderlund, 2008). הנחת המחקר הייתה כי ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי, מעוררת בילד תגובתיות רגשית שלילית ולפיכך תהיה קשורה גם לדפוסי השליטה של האם כלפיו.

הממצא המרכזי אשר עלה במחקר המקדים מצביע על תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, כמנבאת התנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי, וזאת גם כאשר מפקחים על נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה. לנטייה זו של התינוק בגיל 8 חודשים, לא נמצא אפקט ישיר או ממתן של הקשר בין תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג, לבין נטייתה לשליטה כלפיו כפעוט בן 18 חודש.

המגבלה המרכזית של המחקר המקדים, אשר היוותה את הרציונאל לעריכת המחקר הנוכחי, הייתה כי המחקר לא בחן את התגובתיות הרגשית השלילית של הפעוט במהלך ההתמודדות עם המשימות בגיל 18 חודש. כיוון שלמשתנה זה של הילד עשויה להיות השפעה מהותית על דפוסי השליטה של האם כלפיו, הוא מחייב פיקוח סטטיסטי. כמו כן, ישנה חשיבות רבה לבחון בשלב חיים כה מוקדם, השפעות אפשריות של נטיית האם לדפוסי שליטה מכווני הישג, על ביטויי הרגש השלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי. שלב זה מהווה הבסיס להתפתחות המוטיבציה וסגנון ההתמודדות של הילד עם משימות הישג בגילאי הגן ובית הספר. אספקט זה הנוגע לביטויי הרגש השלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות, יורחב בהמשך הדיון. לפיכך, במקביל לבחינת ניבוי ההתנהגות השולטת של האם, המחקר הנוכחי בחן גם ניבוי של ביטויי הרגש השלילי של הפעוט בגיל 18 חודש, על ידי משתני האם והילד המוקדמים, וכן נבחנו אפקטים אפשריים של התנהגויות אם ופעוט במהלך ההתמודדות עם המשימה הראשונה (ממיון צורות), על אותן התנהגויות אם ופעוט, במהלך ההתמודדות עם המשימה השנייה (קוביות).

בנוסף למגבלות המחקר המקדים הנוגעות לצורך בבקרה סטטיסטית על התגובה הרגשית השלילית של הפעוט במהלך המשימות, מדידת טמפרמנט התינוק במחקר המקדים התבססה על שאלון דיווח של האם. כיוון שמטבע הדברים מדידה זו עלולה להיות מוטה על ידי תפיסתה הסובייקטיבית של האם את תינוקה (ובמיוחד כאשר מדובר בילד ראשון, והתפיסה מתבססת בעיקר על עמדות והתנסויות מוקדמות), במחקר הנוכחי התבססה מדידת הטמפרמנט על תצפית התנהגותית במעבדה ולא על דיווח האם. כמו כן, המחקר הנוכחי התבסס על מדגם הגדול באופן משמעותי מזה שעליו התבסס המחקר המקדים. הדיון יעסוק במשמעויות וההשלכות האפשריות העולות מן התוצאות שהתקבלו במחקר.

### **5.1 שליטה הורית בתחום ההישג - העברה בין-דורית**

ממצאי המחקר הנוכחי, תומכים וממשיכים את הכיוון עליו הצביעו הממצאים אשר עלו במחקר קודם. המחקר אשר התבסס על מדגם של 153 נבדקות (לעומת 91 אימהות במחקר קודם), ועל מדד התנהגותי של נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה בגיל 8 חודשים (ולא על שאלון דיווח של האם), שיחזר את הממצא לפיו תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג מנבאת את נטייתה לשליטה כלפי הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש, וזאת

גם כאשר מפקחים על נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה ועל מגדר התינוק. למשתנים אלה של התינוק לא נמצאה כל השפעה ישירה על נטיית האם לשליטה כלפי הפעוט בגיל 18 חודש, וכן לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין כל אחד ממשתנים אלה לבין תפיסת האם המוקדמת, על דפוסי השליטה שלה כלפי הפעוט בגיל 18 חודש.

העובדה כי נטיית האם לשליטה בתחום ההישג, מנובאת על ידי תפיסתה את אימה כמי שהשתמשה כלפיה בדפוסי הורות דומים בתחום זה, מחזקת את הסברה כי מדובר בדפוסי הורות המועברים בתהליכי העברה בין-דוריים (Serbin & Stack, 1998; Van Ijzendoorn, 1995; Verschueren, Dossche, 2006; Mahieu, Marcoen Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2006); ובדגש על דפוסי הורות שולטים (Campbell & Gilmore, 2007; Scaramella & Conger, 2003). כזכור, Assor et al. (2004) מצאו כי אימהות אשר תפסו את הוריהן כמתני אהבה, נתפסו בעצמן על ידי בנותיהן כמתנות אהבה. כלומר, נראה כי חוויית האם את אימה כמתנת אהבה כלפיה (בתקופת ילדותה ונעורתה), קשורה באימוץ גישה הורית שולטת שלה לגידול ילדים וספציפית בשימוש בדפוסים של התניית אהבה בהורות (Assor, Roth & Deci, 2004).

תמיכה נוספת בסברה כי מקור מוקדם של הנטייה לשליטה הורית בתחום ההישג קשור לתהליכי העברה בין-דוריים, התקבלה מן הממצאים אשר עלו לגבי בדיקת ההשפעה האפשרית של נטיית האם לנוירוטיות על נטייתה כלפי הפעוט, במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש. הבדיקה של נטיית אישיות זו, המציינת "אי-יציבות רגשית" (תנודות של תחושות מצוקה ורגשות שליליים) (Costa & McCrae, 1992), התבססה על מחקרי SDT אשר הצביעו על קשר בין דפוסי שליטה והתניית אהבה הוריים לבין מאפייני "עצמי" (אגו) שבריריים של ההורה כגון "ערך עצמי מותנה" (Gurland & Grolnick, 2005; Grolnick & al., 2002, 2007; Isreali, Freed, Assor & Roth, 2008). וכן על בסיס ממצאי מחקרים אחרים שאינם מבוססי SDT אשר הצביעו על ההשלכות השליליות של האינטראקציה בין נטיית אישיות זו וסטרוס הורי לבין תגובתיות שלילית של התינוק, על התפתחות דפוסי הורות ותפקודי ילד בעייתיים (Clark, Kochanska & Ready, 2000; Kochanska, Friesenborg, Lange, 2007; Williford, Calkins & Keane, 2004; Martel, 2004). במחקר הנוכחי נמצא כי נטיית אישיות האם לנוירוטיות לפני הלידה, קשורה לתפיסתה המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה, וכן קשורה נטייה זו גם להתנהגות שולטת שלה כלפי הפעוט בגיל 18 חודש. קשרים אלה שעלו במחקר הנוכחי, תומכים בממצאי מחקרים קודמים של SDT, המצביעים על קשר בין שבריריות הערך העצמי של ההורה ("ערך עצמי מותנה"), לבין נטייתו לפרקטיקות שולטות כלפי ילדו בתחום ההישג. יחד עם זאת, בניתוח הרגרסיה שנעשה לצורך בחינת הניבוי היחסי של כל אחד ממשתני האם המוקדמים (התפיסה המוקדמת והנטייה לנוירוטיות), המסבירים את נטייתה להתנהגות שולטת כלפי הפעוט, לא נמצא אפקט מובהק לנטיית האם לנוירוטיות. כלומר, לנטיית האם לנוירוטיות כפי שנמדדה לפני הלידה, יש אמנם קשר לשליטה כלפי הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות ההישג בגיל 18 חודש, אך היא אינה מנבאת שליטה זו. תפיסת האם לעתיד את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, מנבאת את נטייתה לשליטה מעל ומעבר לקשר שנמצא בין הנטייה לנוירוטיות לבין נטייה זו של האם להתנהגות שולטת. לפיכך, על סמך ממצאים אלה ניתן להסיק כי נראה ומדובר בשני משתני אישיות מובחנים זה מזה, שאומנם קשורים זה לזה, אך רק התפיסה המוקדמת של האם את אימה כמתנת אהבה כלפיה בתחום ההישג, מנבאת בצורה מובהקת את נטייתה לדפוסי שליטה כלפי הילד בתחום זה. כאמור, ממצאים אלה מחזקים את הסברה כי אחד

המקורות המרכזיים להתפתחות דפוסי שליטה הוריים בתחום ההישג, קשור לתהליכי העברה בין-דוריים של דפוסי אלה.

ממצאים אלה תורמים להבנת סיבתיות הקשר בין השליטה ההורית בתחום ההישג לבין דפוסי התמודדות בעייתיים של הילד בתחום זה. המחקר הנוכחי מראה כי אימהות לעתיד אשר תופסות את אימותיהן כשולטות ומתנות אהבה כלפיהן בתחום ההישג, מפגינות בפועל הורות שולטת כלפי ילדיהן. מאחר ודיווח האם על תפיסתה את אימה כמתנה אהבה, התקבל עוד בטרם הפכה הנבדקת בעצמה לאם בפועל, אין יהיה זה סביר להניח כי ישנו היפוך בכיוון הסיבתיות. לפיכך, מדידת המשתנים בשתי נקודות זמן, טרם לידת הילד הראשון וכשנה וחצי לאחר היוולדו, מאפשרת להסיק על סיבתיות הקשר. בנוסף, מדידת התפיסה לפני הלידה, מאפשרת לנטרל ולעקוב אחר השפעת התנהגות הילד ותכונותיו על הפרקטיקה שנוקט ההורה כלפיו במהלך הזמן לאחר הלידה.

## 5.2 טמפרמנט התינוק

המחקר הנוכחי מצטרף לקו המוביל כיום את מחקרי ההורות, לפיו ישנה חשיבות רבה להשפעת השילוב בין טמפרמנט התינוק למאפייני ההורה על עיצוב הדפוסי ההוריים כלפיו (Bates, 1989; 1986; ; ; Sanson, Hemphill & Smart, 2004; Putnam, Sanson & Rothbart, 2002 Crockenberg 1985; Petit & Bates, 1984; ; Ge, Best, Conger & Simons, 1996; Kilgore, Snyder & Lentz, Lee & Bates, 2007), ולפיכך, כאמור, גם במחקר הנוכחי, נבחנה השפעתו האפשרית של טמפרמנט התינוק על התפתחות דפוסי השליטה של האם כלפיו.

ממצאי מחקרים המצביעים על קשר בין תגובתיות רגשית שלילית של התינוק לבין הורות נוקשה או לא רגישה, רק כאשר התגובתיות השלילית משקפת נטייה לתגובת כעס חזקה למצבי תסכול, ולא נטייה לתגובת פחד או רגש שלילי אחר בלתי מובחן (Paulussen-; Calkins, Hungerford, & Dedmon, 2004; ; Hooqboom, Stams, Hermanns, & Peetsma, 2007), ולפיכך התמקד המחקר בנטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה.

הממצאים אשר עלו במחקר מצביעים על כך שלנטיית הטמפרמנט של התינוק לתגובת תסכול חזקה, אין השפעה ישירה או ממתנת על התפתחותם של דפוסי שליטה הוריים מכווני הישג כלפיו בגיל הרך. כלומר, לפחות בשלב חיים מוקדם זה, המקור המרכזי העומד בבסיס הנטייה ההורית לשליטה כלפי הפעוט בתחום ההישג, הוא העמדה או הנטייה ההורית שאיפיינה את ההורה עוד לפני לידת הילד, ולא למאפייני טמפרמנט מולדים שלו. ממצאים אלה משחזרים אף הם את ממצאי מחקר קודם בו התבססה מדידת נטיית טמפרמנט התינוק לרגישות לתסכול, על שאלון דיווח של האם לא על תצפית התנהגותית. בהקשר להשוואה בין שתי המדידות חשוב לציין את הקורלציה שנמצאה במחקר הנוכחי, בין נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה (כפי שנמדדה בתצפית התנהגותית במעבדה), לבין רגישותו לתסכול (כפי שנמדדה על ידי דיווח האם בסולם ה-DL, מתוך השאלון ששימש את מחקר האורך הרחב). כלומר, נראה כי היעדר הקשר בין נטיית הטמפרמנט לבין התנהגות שולטת של האם שעלה במחקר הנוכחי, אינו נובע ממדידה של תפיסת אם מוטה, אלא משוחזר גם כאשר המדידה מתבססת על תצפית התנהגותית. במילים אחרות, ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בטענה כי אין קשר בין טמפרמנט התינוק להתפתחות דפוסי שליטה של האם כלפיו במהלך התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל הרך.

על פניו נראה כי ממצאים אלה אינם עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים כדוגמת מחקרן של Clark, Kochanska & Ready (2000), אשר הצביע על אינטראקציה בין נטיית טמפרמנט התינוק לתגובתיות שלילית לבין היענות ורגישות נמוכה של האם כמנבאת דפוסי כוחנות וחודרנות של האם כלפי

הפעוט. יחד עם זאת, ראוי לקחת בחשבון כמה היבטים ייחודיים המאפיינים את המחקר הנוכחי, לעומת מחקרי דומים העוסקים במקורותיה של השליטה ההורית בהקשר לנטיית הטמפרמנט של התינוק לתגובתיות שלילית. ראשית, המחקר הנוכחי התמקד בבחינת הנטייה ההורית לשליטה בתחום ההישג, בשלבים המוקדמים של הגיל הרך. מרבית המחקרים העוסקים בחקר מקורותיה של השליטה ההורית בסביבות גיל שנה וחצי, אינם מתמקדים בשליטה הורית בתחום ההישג, אלא מדגישים מדדי התקשרות כגון מידת ההיענות והרגישות של האם במהלך האינטראקציה עם הפעוט (Crockenberg, 1981). במחקר הנוכחי נבחנה השליטה ההורית סביב התמודדות הפעוט עם משימות הישג, ודפוסי השליטה שנמדדו לא התייחסו רק למדדי קשר במהלך האינטראקציה של האם עם הפעוט בעת המשימה, אלא למדדי הכוונה והנחיה של האם את הפעוט במהלך המשימה. מחקרים שבהם נבחנה נטיית השליטה בהתערבות אימהית במשימות בעלות אופי הישגי, בהקשר לטמפרמנט הילד, התמקדו בפעוטות בגילאים מאוחרים יותר כדוגמת מחקרן של Gauvian & Fagot (1995), או בגילאי גן וביה"ס היסודי. ובנוסף, מרבית המחקרים הבוחנים שליטה הורית בתחום ההישג בהקשר לטמפרמנט הילד בגילאים המאוחרים יותר, מתבססים על דיווחי ההורה או המחנכת (גננת/מורה), ולא על נטיית הטמפרמנט שנמדדה בינקות.

לאור עובדות אלה, ייתכן כי ממצאי המחקר הנוכחי אינם בהכרח סותרים ממצאי מחקרים קודמים, אלא שמבחינות מסוימות המחקר הנוכחי שונה ממחקרים דומים קודמים. אחת הסוגיות העולות לגבי מדידת השליטה ההורית בתחום ההישג בשלב כה מוקדם בהתפתחות היא האם נכון לקשור בין מדדי הרגש וההכוונה האימהית לציון שליטה כולל או להתייחס לשני היבטים של השליטה האימהית בנפרד. זאת כיוון שבמהלך השנה השנייה לחיי הילד, יש עדיין משקל רב להיבטים התפתחותיים הנוגעים לביטחון ואמון בקשר עם האם (האופייניים לשנת החיים הראשונה), אך בשלבים אלה מתהווים במקביל יסודותיה של ה- mastery motivation (Morgan, Harmon, & Maslin-Cole, 1990), אשר תהיה בהמשך ההתפתחות משמעותית ביותר בהקשר להתפתחות היכולת וסגנון ההתמודדות של הילד עם משימות בעלות אופי הישגי.

### **5.3 שליטה הורית וביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך משימות בעלות אופי הישגי**

המחקר הנוכחי ביקש לבחון את נטיית הפעוט לבטא אפקט שלילי במהלך התמודדותו עם המשימות. על סמך ממצאי מחקרים המצביעים על עקביות הנטייה לתגובתיות תסכול וכעס לאורך זמן (Braungart-Rieker & Stifter, 1996 ; Deater-Deckard, Petrill & Thompson, 2007), שוער כי נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה בגיל 8 חודשים, תנבא רמה גבוהה של ביטויי אפקט שלילי במהלך ההתמודדות עם המשימות, וזאת כיוון שמטבע הדברים התמודדות זו מעוררת תחושות תסכול ולחץ. בניגוד למשוער, הממצאים שעלו במחקר לא הצביעו על קשר בין נטיית התינוק לתגובת תסכול חזקה בגיל 8 חודשים, לבין ביטויי האפקט השלילי שלו במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש. ממצא מפתיע זה עורר תהיות לגבי הסיבות האפשריות להיעדר הקשר. ראשית, כזכור, מדד הטמפרמנט ששימש את המחקר הנוכחי הוא התגובה הווקאלית המקסימלית בשלב הריסון הראשון. על מדד זה התבססו עבודות קודמות שעסקו בנטיית הטמפרמנט לתגובתיות רגשית שלילית (Braungart- Rieker & Stifter, 2010). לצורך בקרה על מדד זה, הבדיקות השונות שנעשו במחקר הנוכחי, כללו גם את התגובה הווקאלית המקסימלית של התינוק במהלך הריסון השני. בכל הבדיקות לא נמצא קשר בין כל אחד משני המדדים, לבין נטיית הפעוט לבטא אפקט שלילי במהלך ההתמודדות עם משימות ההישג בגיל 18 חודש. יחד עם זאת, בבדיקת תגובת הווקליזציה המקסימלית של התינוק בשלב הבייסליין של הניסוי בגיל 8 חודשים, נמצא קשר בין תגובה זו של הילד לבין נטייתו לבטא אפקט שלילי במהלך משימת

הממיון, שכזכור הייתה גם המשימה הראשונה במהלך פרוצדורת ההישג בגיל 18 חודש. כלומר, ייתכן שכאשר בודקים הקשר בין שני מצבי ההתחלה של הניסויים, ישנה תמיכה מסויימת לעקביות הטמפרמנט. יחד עם זאת, כאשר מבקשים לבדוק הקשר בין שתי האפיוזדות המעוררות תסכול (ריסון בגיל 8 חודשים ושתי משימות ההישג בגיל 18 חודשים), הקשר נעלם. ייתכן כי ישנם הבדלים במאפייני תחושת התסכול שמעוררת אפיוזדת ריסון הזרוע, לבין תחושת התסכול המתעוררת במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי. על אחת כמה וכמה כאשר מדובר בשלב התפתחותי מוקדם כ"כ, שבו משימות ההישג עדיין אינן תופסות מקום כה מרכזי בחיי הילד (ובעיני האם), כפי שיתפסו בגילאים מאוחרים יותר של הגן וביה"ס. לפיכך, ייתכן כי גם בהיבט זה, ממצאי המחקר הנוכחי, אינם עומדים בסתירה מוחלטת ביחס לטענות קודמות לגבי עקביות הטמפרמנט לאורך שנות ההתפתחות של הילד. בהקשר זה חשוב לציין כי המחקר הקיים העוסק בעקביות ויציבות הטמפרמנט לאורך זמן, מתייחס בד"כ לדפוסי הורה וילד כלליים ולא דווקא לדפוסי התנהגות בתחום ההישג (שליטה, גבולות, סמכות וכד').

בנוסף להיעדר הקשר בין נטיית הטמפרמנט לבין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט בגיל 18 חודש, גם תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג לא נמצאה קשורה לתגובה זו של הפעוט במהלך המשימות. ההשערה כי יהיה קשר בין התפיסה המוקדמת של האם לבין משתנה זה של הפעוט בגיל 18 חודש, וכי נטיית התינוק לתגובת תסכול חזקה בגיל 8 חודשים תמתן קשר זה, התבססה על ממצאי מחקרים הבוחנים התפתחות תפקודי הפעוט בקונטקסט של השילוב בין נטיית הטמפרמנט לתגובתיות שלילית לבין היענות ורגישות נמוכים של האם במהלך האינטראקציה עימו. ממצאים העולים ממחקרים אלה מצביעים על ביטויי אפקט שלילי של הפעוט הכוללים נטייה לאגרסיות, להתנגדויות (actings-out), וביטויי חרדה (Calkins & Johnson, 1998 ; crockenberg, 1981). לפיכך שוער כי גם במחקר הנוכחי יעלו ממצאים התומכים בכיוון זה, וכי העמדה המוקדמת של האם המכוונת לשליטה, תנבא ביטויי אפקט שלילי, וכי הנטייה לתגובת תסכול חזקה של התינוק תמתן הקשר בין התפיסה המוקדמת של האם לבין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט בגיל 18 חודש. כאמור, בניגוד למשוער, ממצאי המחקר הנוכחי לא הצביעו על קשר בין העמדה המוקדמת של האם לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם המשימות.

השערה נוספת הנוגעת לקשר בין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט לבין התפיסה וההתנהגות של האם כלפיו, הצביעה על כך שהתנהגות שולטת של האם כלפי הפעוט, תתווך את הקשר בין התפיסה המוקדמת של האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, לבין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך המשימות. השערה זו התבססה על ממצא המחקר המקדים לפיו התפיסה המוקדמת מנבאת את ההתנהגות השולטת של האם, ועל ממצאי מחקרים קודמים (שצויינו לעיל), המצביעים על קשר בין שליטה של האם לתגובתיות רגשית שלילית של הפעוט. כלומר, ההשערה הייתה כי התפיסה המוקדמת מנבאת את השליטה, וזו בתורה תנבא את ביטויי האפקט השלילי של הפעוט.

על אף שלא נמצא קשר ישיר בין התפיסה המוקדמת לבין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט, הוחלט לבדוק אפשרות של אפקט עקיף בין המשתנים. זאת על סמך הקורלציות שנמצאו בין התנהגותה השולטת של האם לבין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך המשימות בהמשך לניבוי שנמצא לתפיסת האם המוקדמת את נטייתה לשליטה, ובהתאם לתפיסות מתודולוגיות מקובלות כיום (Vanderweele, 2010). מבדיקות אפשרות התיווך שנערכו לגבי כל אחת משתי המשימות, וגם מבדיקה שנערכה מעבר לשתי המשימות, נמצא אפקט עקיף מובהק. כלומר, נראה כי התנהגות שולטת של האם מתווכת בין תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, לבין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך המשימות, אך יחד עם זאת, מכיוון שלא נמצא קשר ישיר בין התפיסה המוקדמת לבין ביטויי האפקט השלילי, ממצאים אלה מהווים תמיכה חלקית בלבד בהשערת התיווך. לאור זאת, ייתכן כי תפיסה

מוקדמת זו של האם, מהווה גורם סיכוני המחמיר ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל הרך, ואולם חשוב לחזור ולבחון משתנים מתערבים אפשריים נוספים, במטרה להבין טוב יותר אפשרות זו.

לסיכום חלק זה הנוגע לקשרים בין משתני אם ופעוט מוקדמים לבין ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל 18 חודש, נמצא כי אין קשר בין נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה בגיל 8 חודשים לבין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט בגיל 18 חודש, וכן אין קשר בין התפיסה המוקדמת של האם את אימה כמתנת אהבה בהישג לבין משתנה זה. כמו כן, ישנה סבירות לא מבוטלת כי תפיסת האם המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בהישג, קשורה באופן עקיף לביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי.

בבדיקות שנערכו כשלב שני במחקר הנוכחי, נבחנו ההשפעות האפשריות המיידיות של התנהגויות אם ופעוט במהלך כל אחת מהמשימות ובין שתיהן. מבדיקות אלה עלו כמה תוצאות חשובות. ראשית, נמצא כי במהלך כל אחת מבין שתי המשימות, התנהגות אם שולטת הייתה קשורה חיובית לביטויי האפקט השלילי של הפעוט. כלומר, שליטה גבוהה של האם הייתה קשורה לרמה גבוהה של ביטויי אפקט שלילי פעוט. ממצא זה תומך בממצאי מחקרים דומים קודמים אשר הצביעו על קשר בין נטיית האם לשליטה לבין תגובתיות שלילית של הילד, במהלך אינטראקציה עימו סביב התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי (Moorman & Pomerantz, 2008). בנוסף, נמצא כי התנהגות שולטת של האם במהלך המשימה הראשונה (ממיין), הייתה קשורה להתנהגות השולטת במשימה השנייה (קוביות), וביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך המשימה הראשונה, היו עקביים עם ביטויי האפקט השלילי שלו במהלך המשימה השנייה. בבדיקה שנעשתה לבחינת אפקטים אפשריים של משתני אם ופעוט זה על זה בין שתי המשימות, עלה כי ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במשימה הראשונה לא תרמו לניבוי ההתנהגות השולטת של האם כלפיו במהלך משימת ההישג השנייה (מעבר לניבוי ההתנהגות השולטת של האם במהלך המשימה הראשונה), ואולם להתנהגות אם שולטת במהלך משימת ההישג הראשונה (ממיין), נמצא אפקט מובהק על ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך משימת ההישג השנייה. וזאת מעל ומעבר לאפקט שנמצא לביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך המשימה הראשונה, על התנהגות זו שלו במהלך המשימה השנייה.

ממצאים אלו, המתייחסים לביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגיל הרך (המעבים על התמודדותו עם המטלה ועלולים לפגוע בהתפתחותו), מלמדים כי תגובתיות רגשית שלילית של הפעוט במהלך סיטואציה זו, אינה ניתנת לניבוי ישיר ממשתני האם והילד המוקדמים שנבדקו במחקר הנוכחי (נטיית הטמפרמנט לתגובת תסכול ותפיסת האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג), ואולם, תגובתיות זו של הפעוט מושפעת מדפוסי השליטה של האם כלפיו, כבר בשלבי ההתפתחות המוקדמים במהלך התמודדותו עם משימות בעלות אופי הישגי. בנוסף, לפחות בשלב התפתחותי זה, נראה כי הנטייה של האם לשליטה כלפי הפעוט במהלך ההתמודדות עם המשימות במעבדה, אינה מושפעת מביטויי האפקט השלילי של הפעוט במהלך, אלא בעיקר מעמדה מוקדמת שיש לה עוד לפני תחילת האינטראקציה עם הפעוט סביב המשימות. ממצא זה ממשיך במידה מסויימת את המגמה שהתקבלה מבדיקות השערות השלב הראשון לגבי ניבוי המשתנים המוקדמים את התנהגויות האם והפעוט בגיל שנה וחצי. בעוד שתפיסת האם המוקדמת מנבאת את שליטתה וייתכן כי שליטה זו מתווכת גם את הקשר בין התפיסה של האם לביטויי אפקט שלילי של הפעוט, למשתני הילד המוקדמים אין אפקט על התנהגות האם או על הקשר בין עמדותיה לפני הלידה לבין התנהגותה כלפיו לאחר הלידה. לפיכך, נראה כי לפחות בנוגע לשליטה הורית בתחום ההישג בשלבי החיים המוקדמים, לעמדה ההורית המוקדמת לשליטה יש ההשפעה המכרעת על התפתחות נטייתו לשליטה כלפי הילד בתחום ההישג. מסקנה זו העולה

מהמחקר הנוכחי מחזקת טענתו של Belsky (1984), לפיה על אף שהתפתחות דפוסי הורה וילד מתרחשים בהקשר, לאישיות ההורה התרומה הגדולה והמכרעת ביותר להתפתחותם של דפוסי הורות, וכי במהלך הינקות, לנטיית הטמפרמנט של התינוק כמעט ואין השפעה על הסגנון ההורי (Belsky, Hsieh & 1998). (Crnic,

#### 5.4 נשירת נבדקות במחקר: השכלת האם ותכנון ההיריון

בניתוח שנעשה לבדיקת דפוס נשירת הנבדקות במחקר, נמצא כי הנשירה הייתה קשורה להשכלת הנבדקת ולמדד תכנון ההריון. הנטייה לנשירה גבוהה יותר נמצאה קשורה להשכלה נמוכה יותר ולהיריון בלתי מתוכנן של הנבדקת. ממצא זה מעורר כמה כיווני חשיבה לגבי הממצאים האחרים אשר עלו מהמחקר וכיוונים לעתיד.

ראשית, העובדה שמחקר ההורות הנוכחי התקיים באוניברסיטה, ייתכן והיה בה כדי לגרום מוטיבציה גבוהה יותר לאימהות משכילות יותר או לחילופין להוות איום על האימהות המשכילות פחות. כך או כך, נראה כי אוכלוסיית המדגם "קוצצה" לכיוון האימהות המשכילות יותר, ולפיכך ייתכן והממצאים שנתקבלו במחקר הם "חלשים" יותר מכפי שהיו יכולים להתקבל לולא היה קיצוץ זה (חשוב להדגיש כי גיוס הנבדקות למחקר התבצע במקומות שונים בעיר שבהם הייתה נגישות לנשים בהריון, בעוד שהמחקר עצמו התקיים במעבדות האוניברסיטה בלבד). ייתכן שנשירה זו מסבירה את הקשר החלש יותר שהתקבל בין תפיסת האם לפני הלידה לבין נטייתה לשליטה כלפי הפעוט בגיל 18 חודש, בין שני המחקרים. במחקר המקדים שהתבסס על 91 אימהות, התקבלה קורלציה בעוצמה  $0.32^{**}$ , בעוד שהמחקר הנוכחי שהתבסס על 268 אימהות, התקבלה קורלציה של  $0.20^{**}$ . במחקרן של Neitzel & Stright (2004) אשר עסק בהתנהגויות אימהיות במהלך התמודדות הילד (בגילאי 4), במהלך התמודדות עם משימת פתרון בעיות בהקשר לטמפרמנט קשה של הילד, נמצא כי אימהות משכילות יותר נותנות לילד יותר הסבר במשימה ומסייעות יותר בוויסות הרגשי לילד במהלך המשימה. לפיכך, כאמור, ייתכן ועוצמת הקשרים נחלשה בין שני המדגמים בשל קיצוץ המדגם.

גם הקשר שנמצא בין נשירת הנבדקות להיריון לא מתוכנן שלהן, מעורר מחשבה לגבי החלת מסקנות המחקר הנוכחי לגבי כלל האוכלוסייה. באופן טבעי, אנו מצפים להבדלים באוריינטציה לפני הלידה של אימהות שבחרו לתכנן את הלידה לבין האוריינטציה המוקדמת של אימהות המצפות לילד מהיריון לא מתוכנן. ובמיוחד כאשר מדובר בהיריון ראשון והאם חסרת ניסיון ממשי בהורות. יש להניח כי היריון לא מתוכנן מוביל לסטרס גבוה יותר של האם ולהתפתחות דפוסי שליטה נוקשים כלפי הילד לאחר הלידה (Deater-Deckard, 2013), וייתכן כי זו אחת הסיבות שגרמו לאימהות אלה לנשור מן המדגם.

בכל מקרה, אחת המסקנות מנשירת הנבדקות הינה שבעתיד חשוב לחזור על מחקרים העוסקים בנושא שבו עסק המחקר הנוכחי, ולקיימם בסביבה הטבעית של הנבדקת (בית), ולא במסגרת המעבדה באוניברסיטה. וזאת על מנת למנוע קיצוץ המדגם מסיבות שונות העשויות להיות קשורות לכך.

#### 5.5 סיכום ומסקנות

הממצא המרכזי והחשוב ביותר העולה מן המחקר הנוכחי, הוא כי תפיסת אם מוקדמת את אימה כנוקטת בפרקטיקות שליטה כלפיה בתחום ההישג (כאשר היא עצמה הייתה ילדה ונערה), מנבאת התנהגות דומה שלה כלפי ילדה כבר בשלב חיים מוקדם מאוד, כאשר הילד בן שנה וחצי בלבד. אפקט זה נמצא גם כאשר מפקחים על מין הילד ועל אפקט עיקרי או ממתן אפשרי של נטיית טמפרמנט התינוק לתגובת תסכול חזקה. כלומר, נראה כי תפיסת אימהות את אימותיהן כמתנות אהבה בהישג, מביאה אותן להתנהג כלפי

ילדן (הראשון), באופן שולט במהלך התמודדות עם משימות הישג, ללא קשר למין הילד וגם כאשר טמפרמנט הילד אינו בהכרח מאופיין כ"קשה". מכאן עולה המסקנה המרכזית כי מקורה הראשוני או הבסיסי של הנטייה ההורית לשליטה בתחום ההישג, קשור כנראה לתהליכי העברה בין-דוריים של דפוסי הורות אלה.

ממצא חשוב נוסף העולה מן המחקר הנוכחי הוא כי שליטה של האם כלפי הפעוט בעת התמודדותו עם משימת הישג אחת, מנבאת ביטויי אפקט שלילי של הפעוט בעת התמודדותו עם משימת הישג הבאה. כלומר, התפיסה של האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג לפני הלידה, מנבאת את התנהגותה השולטת כלפי הפעוט בעת התמודדות עם משימות הישג בגיל שנה וחצי, וזו בתורה מנבאת ביטויי אפקט שלילי של הפעוט במהלך התמודדותו עם המשימות. ואולם, על אף ממצאים אלו, במחקר הנוכחי לא נמצא קשר ישיר בין התפיסה המוקדמת של האם לבין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט. אחד ההסברים העשוי להיות בבסיסו של ממצא זה הוא כי ייתכן וקיימים משתנים מתערבים נוספים הממתנים או מחלישים את הקשר הישיר בין המשתנים הנ"ל. כך למשל, על פי תיאוריית ה SDT, שליטה הורית (ובכלל זה התניית אהבה), נעשית בתגובה להתנהגות הילד בתחום מסוים, ולא כגישה כללית כלפי הילד (Assor & Roth, 2007; Assor et al., 2014). כלומר, ייתכן כי השונות בתפיסות הנבדקות את הפרקטיקות ההוריות שנקטו כלפיהן אימותיהן בתחומי חיים אחרים, בצד תפיסתן אותן כמתנות אהבה בתחום ההישג, משפיעה על אופן עיבודה של תפיסה זו במהלך ההתנסויות ההוריות הממשיות (והחדשות) של האם. וכך יוצא כי על אף שהתפיסה המוקדמת של האם את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, מנבאת לכשלעצמה, דפוסי שליטה של האם כלפי הפעוט בעת התמודדותו עם משימת הישג, השילוב בין תפיסה זו לבין תפיסת האם את הפרקטיקות שנקטה כלפיה אימה בתחומי חיים אחרים (בהם ייתכן כי חוותה חיבה וחום הורי ללא תנאי), מעצב באופן שונה דפוסי הורות הנלווים לנטייה לשליטה ההישגית, ובאופן טבעי משליך גם על ביטויי האפקט השלילי של הפעוט בעת ההתמודדות עם משימות הישג ובכלל. ולכן על אף כי במהלך אפיזודה הכוללת התמודדות עם משימות הישג בזו אחר זו, לשליטה של האם כלפי הפעוט במשימה אחת ישנה תרומה לניבוי ביטויי האפקט השלילי של הפעוט במשימה הבאה, לאורך הזמן בו מעצבת האם את דפוסי הורותה על סמך ההתנסויות הממשיות בהורותה, הולך ונחלש הקשר בין תפיסתה את התניית האהבה של אימה כלפיה בתחום ההישג לפני הלידה, לבין ביטויי האפקט השלילי של הפעוט בעת התמודדותו עם משימות הישג. מכאן עולה כי במחקר עתידי אשר יבחן נטיית האם לשליטה בתחום ההישג כפונקציה של תפיסתה המוקדמת את אימה כמתנת אהבה בתחום ההישג, יש צורך בפקוח על תפיסותיה המוקדמות את אימה גם בתחומי חיים אחרים וחשוב כי ייבדק השילוב בין התפיסות השונות, ותיבחן תרומתן היחסית של תפיסות אלה לניבוי נטיית האם לשליטה וביטויי האפקט השלילי של הפעוט בעת התמודדות עם משימות הישג.

ולבסוף, מן המחקר עלה כי על אף ששליטת האם במשימה ראשונה, מנבאת אפקט שלילי של הפעוט במשימה הבאה, האפקט השלילי של הפעוט במשימה הראשונה אינו מנבא שליטה של האם כלפיו במשימת הישג הבאה. כלומר, נראה כי דפוס השליטה של האם כלפי הפעוט, מחמיר את ביטויי האפקט השלילי שלו במהלך המשימות (במקום לתמוך ולסייע בויסות התחושה השלילית שלו), ומטבע הדברים מחמיר כנראה גם את הקושי של הפעוט להתמודד איתן. לפיכך, ייתכן כי כבר משלבי חיים מוקדמים, אינטראקציות אס-פעוט סביב משימות בעלות אופי הישג, עלולות ליצור דינאמיקה מעגלית שלילית המשלבת אכזבה הורית המגבירה דפוסי נוקשים ובכך מקשה על הילד מבחינת הצטברות חוויות של תסכול וכישלון בתפקודי ההישג בהמשך הדרך. חוויות אלה עלולות להוות גורם בעייתי להתפתחות מוטיבציית המאסטרי של הילד ויכולתו להתמודד עם משימות ההישג בשלבי התפתחות מאוחרים יותר. כזכור, מוטיבציית המאסטרי הינה אחד היסודות החשובים של היכולת להתמודד עם משימות בעלות אופי הישג. מוטיבציה זו מוגדרת ככח המניע את הפרט לשכלל מומחיותו בתחום מסוים (Morgan, Harmon, & Maslin-Cole, 1990), והיא



קשורה ליכולת ההתמדה ולויסות התסכול של הילד המתעורר במהלך ההתמודדות עם המשימה. יכולות אלה של הילד נבנות, כאמור, כבר בשלבי החיים המוקדמים, ומתבססות על האינטראקציות הראשוניות עם ההורה.

מבחינות מסוימות המחקר הנוכחי הינו מחקר חלוץ, שכן הוא הוא בוחן תפיסת אמהות את אימן כמתנת אהבה ושליטה הורית מכוונת הישג בשלב חיים מוקדם מאוד. מרבית המחקרים הבוחנים דפוסי הורות שאינם רגישים בתקופת הינקות והגיל הרך, אינם מתמקדים בהכרח באינטראקציה סביב משימות בעלות אופי הישגי, והמדדים המייצגים את הדפוסים ההוריים מתייחסים בעיקר להיבטי התקשרות באינטראקציה עם התינוק (חום, היענות, רגישות). המחקרים הבוחנים גם מדדי הכוונה והנחייה של ההורה במהלך האינטראקציה עם הילד סביב משימות בעלות אופי הישגי, מתחילים בדרך כלל בגילאי שנתיים וחצי ולמעלה מזה. רובם של מחקרים אלה מתמקד בגילאי הגן וביה"ס היסודי. בנוסף, רב המחקרים הבוחנים אינטראקציות אם-ילד סביב התמודדות עם משימות בעלות אופי הישגי בגילאים המאוחרים יותר, מבססים מדידת הטמפרמנט של הילד על מאפייני התנהגות נוכחיים ולא מוקדמים (שאלוני דיווח אם/גננת/מורה). לפיכך, זהו למעשה המחקר הראשון שנערך לפעוטות מתחת לגיל 4, אשר בחן לא רק את דפוסי השליטה של האם סביב התמודדות עם משימת הישג, אלא התבסס על מדידה מוקדמת של מאפייני טמפרמנט, ולא על דיווח האם בנקודת הזמן בה נבחנה התנהגותה כלפיו.

## 5.6 מגבלות והמלצות להמשך

למחקר הנוכחי כמה מגבלות מרכזיות. ראשית אין לנו יודעים האם תפיסת האימהות את אימן אכן משקפת את התנהגות האם (הסתבא). ייתכן כי מדובר בהבנייה סובייקטיבית של תפיסה, המבוססת על חוויות חיים ויחסים כוללניים עם האם, שאינם משקפים בהכרח את הדפוסים בהם נקטה כלפי ביתה במהלך הילדות בתחום ההישג. שנית, התנהגות האם נבדקה רק במעבדה שהיא קונקסט זר ופחות משקף את המציאות היומיומית של האם והתינוק. ייתכן וקיימים כאן משתנים נוספים המשפיעים אף הם על התנהגות האם וקשורים באופן כזה או אחר לתפיסתה המוקדמת את אימה (כמו לדוגמא, הנטייה לרצייה חברתית). ייתכן כי דפוס נשירת הנבדקות המצביע על קשר בין הנשירה לבין השכלת האם ומדד תכנון ההיריון, קשור אף הוא לעובדה כי הניסוי התקיים במעבדה הנמצאת באוניברסיטה, וייתכן כי אימהות משכילות פחות, גילו רתיעה גבוהה יותר מלהגיע למקום המייצג קידום והצלחה בתחום ההישג. לפיכך, על מנת להתמודד עם סוגיה זו, ישנה חשיבות רבה גם לערוך מדידות של התנהגות האם, המבוססות על תצפיות התנהגותיות בסביבתה הטבעית (בית). שלישית, בתחום מוטיבציית המאסטרי לא נבדקה מידת ההתמדה של התינוק במשימות. על מנת לבחון באופן מלא סוגיות הנוגעות להתפתחות מוטיבציית המאסטרי של הילד, חשוב להתייחס להיבטים השונים של המושג. בנוסף, המחקר בחן אימהות בלבד וכמו כן הוא התמקד בילד ראשון בלבד. בחקירת הנושא בו עסק המחקר הנוכחי, חשוב לבחון האם קיימים הבדלים בין אימהות לאבות לגבי מקורותיה של השליטה ההורית בתחום ההישג. ייתכן כי יחסית לאימהות, לאבות ישנה מראש אוריינטציה גבוהה יותר לשליטה בתחום ההישג, ובמיוחד מעניין האם למגדר התינוק ולנטיית הטמפרמנט שלו לתגובת תסכול ישנה השפעה על אוריינטציה זו של האב כבר בשלבי החיים המוקדמים. בהקשר לזה, מעניין לבדוק האם תהליכי העברה בין-דוריים מתקיימים רק מול האם או שמא חזקים יותר כאשר מדובר בתפיסת ההורה בן אותו מין כמתנה אהבה בתחום ההישג (תפיסת האב את אביו). לבסוף, מגבלה נוספת היא ההתמקדות באימהות לילד ראשון בלבד. במאמרה 'הקול ההורי – הורות כתהליך נפשי-התפתחותי' (בתוך: "חוויות ההורות – יחסים, התמודדויות והתפתחות", כהן, א. [עורכת], 2007), מתארת פלוטניק את ההורות כתהליך דינאמי של התפתחות אישיות ההורה ודפוסי ההורות. ייתכן כי הנטייה לשליטה של האם במהלך גידול הילד הראשון היא גבוהה יותר ביחס

לנטייתה לשליטה בתחום ההישג במהלך גידול הילדים הבאים. המחקר ממליץ לחזור ולבחון הסוגיות הנ"ל במחקרים מתאימים בעתיד.

על אף המגבלות הנ"ל, ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בטענה כי תפיסת אימהות (לפני הלידה) את אימן כמתנת אהבה והתנהגות אם שולטת בתחום ההישג (לאחר הלידה), יכולות אולי לפגוע בהתפתחות מוטיבציית המאסטרי וההתמודדות המיטבית של הילד עם אתגרי הישג, כבר בשלבי החיים המוקדמים בגיל הרך.

## 6. ביבליוגרפיה

זמיר, ט' (2013). קונפליקט זוגי, ריחוק בין בני הזוג ואמביוולנטיות בקשר כמנבאים של תגובתיות לתסכול אצל תינוקות. עבודת גמר לתואר מוסמך, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון.  
פלוטניק, ר' (2008). הקול ההורי: הורות כהליך נפשי-התפתחותי. בתוך: חוויות ההורות – יחסים התמודדויות והתפתחות. כהן, א. (עורכת), קריית ביאליק: אה. 333-362.

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: Assessed in the strange situation and at home.

Arcus, D. (2001). Inhibited and uninhibited children: Biology in the social context. In T.D. Wachs & G.A.Kohnstamm (Ed), *Temperament in context* (pp. 43-60.) Mahwah, NJ: Erlbaum.

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of perceived parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of personality*, 72, 47-89.

Assor, A., Roth, G. (2005). The harmful effects of parental conditional regard. *Scientific Annals of psychological Society of northern Greece*. 7, 2005, pp 17-34.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, (15), (5), Pages 397-413.

Assor, A., & Roth, G. (2005). *Conditional Parental Love as a Socializing Practice: Costs and Alternatives*. Keynote address to the Pan Hellenic conference on school and the family.

Assor, A., Tal, K., Freed, A., Israeli, M., & Roth, G. (2007). Parental Conditional Positive Regard: Another Harmful Type of Parental Control. Paper presented at the Society for Research in Child Development (SRCD), Boston, MA, USA.

Assor, A. (2011). Autonomous Moral Motivation: Consequences, Socializing Antecedents and the Unique Role of Integrated Moral Principles. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *The Social Psychology of Morality: Exploring the Causes of Good and Evil*. Washington DC: American Psychological Association.

Assor, A. (2012). Allowing Choice and Nurturing an Inner Compass: Educational Practices Supporting Students' Need for Autonomy. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement*. Springer Science.

Assor, A., Weinish-Licht, O., Kanat-Maymon, Y., Aurbach, J., Lando, D., Gabay-Elgy, P., Cohen-Iluz, M., Shapira, D., Chen, C., & Ezra, O. (2013). *The Power of Conditional Parental Regard: How the Experience of Mothers' Contingent Love Shapes Our Parenting Behavior across Time, Temperament and Communication Channels*. Paper presented at the 4th Self Determination Theory Conference, Rochester, USA.

Assor, A., & Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 249 - 260.

- Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2014). Parental conditional regard: Psychological costs and antecedents. In Weinstein, Netta, *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 215-237). Netherlands: Springer. Doi.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. *Englewood Cliffs, NJ*: Prentice Hall.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected Barber construct. *Child Development, 67*, 3296-3319.
- Barber, B. K. (2002). Reintroducing parental psychological control. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp.3-13). Washington, DC: American psychological Association.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC: American Psychologica Association.
- Barber, B., Stolz, H., & Olsen, J. (2005). Parental support, psychological control and behavioral control: Assessing relevance across time, culture and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 70*, 1-151 .
- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (1995). Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: A conceptualization and review. In R. McTurk, H. & Morgan, G., A. (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications* (pp. 57-93). Norwood ,NJ: Ablex.
- Bates, J.E. (1989). Applications of temperament concepts. In G.A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M.K. Rothbart (Ed), *Temperament in childhood* (pp. 321 – 355). Chinchester, UK: Wiley.
- Bates, J.E., Viken, R. J., & Williams, N. (2003). *Temperament as a moderator of the linkage between sleep and preschool adjustment*. Paper presented at the meeting of the society for Research in Child Development. Tampa, FL.
- Bates, J.E., & Pettit, G.S. (2007). Temperament, parenting, and socialization. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (2nd ed.) (pp. 153-177). New York: Guilford Press.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R.(1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117* ,497-529.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4*, 1-103
- Baumrind, D. (1977). What research is teaching us about the differences between authoritative and authoritarian child-rearing styles . In D. E. Hanachek (Ed), *Human dynamics in psychology and education* (3rd ed.). Boston :Allin&Bacon.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development, 55*,83-96.
- Belsky, J., Hsieh, K., & Crnic, k. ( 1998). Mothering, fathering and infant negativity as antecedents of boys' externalizing problems and inhibition at age 3years: Differential susceptibility to rearing experience? *Development and Psychopathology, 10*, 301-319.

- Belsky, J. (2005). Differential susceptibility to rearing influences: An evolutionary hypothesis and some evidence. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 139–163). New York: Guilford Press.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(6), 300-304.
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychological bulletin*, *135*(6), 885.
- Benoit, D. & Parker, K. C. H. (1994). Stability and Transmission of Attachment across Three Generations. *Child Development*, *65*, 1444-1456.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, *81*, 326-339
- Blandon, A. Y., Calkins D. S., & Keane, S. P., (2010). Predicting emotional and social competence during early childhood from toddler risk and maternal behavior. *Development and Psychopathology* *22*, 119-132.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, volume i: Attachment*.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, *52*(4), 664.
- Braungart-Rieker, J. M., & Stifter, C. A. (1996). Infants' responses to frustrating situations: Continuity and change in reactivity and regulation. *Child Development*, *67*, 1767-1779.
- Braungart-Rieker, J. M., Hill-Soderlund L., A., Karrass, J. (2010). Fear and anger reactivity trajectories from 4 to 16 months: The roles of temperament, regulation, and maternal sensitivity, *Developmental Psychology*, *46* (4), 791-804.
- Calkins, S. D., & Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development*, *21*, 379-395.
- Calkins, S. D., Dedmon, S., Gill, K., & Johnson, L. (2002). Frustration in infancy: Implications for emotion regulation, physiological processes, and temperament. *Infancy*, *3*, 175–197.
- Calkins, S. D., Hungerford, A., & Dedmon, S. (2004). Mothers' interactions with temperamentally frustrated infants. *Infant Mental Health Journal*, *25*, 219-239.
- Camaras, L., A., Oster, H., Bakeman, R., Meng, Z., Ujje, T., & Campos, J. J. (2007). Do Infants Show Distinct Negative Facial Expressions for Fear and Anger? Emotional Expression in 11-Month-Old European-American, Chinese, and Japanese Infants. *Infancy*, *11* (2), 131-155.
- Campbell, J. & Gilmore, L. (2007). Intergenerational continuities and discontinuities in parenting

styles. *Australians Journal of psychology*, . 59, No. 3, pp. 140-150.

- Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H., & Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. In: E H. Mussen (Ed.), *Infancy and developmental psychobiology* ( pp. 783-915 ). New York: Wiley.
- Clark, L. A., Kochanska, G., & Ready, R.(2000). Mother's personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 274-285.
- Collins, Linda M. and Lanza, Stephanie T. (2010). *Latent Class and Latent Transition Analysis*. Wiley & Sons Inc., Hoboken, NJ.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory and NEO Five-Factor Inventory: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources ,Inc.
- Crockenberg, S. (1981). Infant Irritability, Mother Responsiveness and Social Support Influences on The Security of Infant-Mother Attachment. *Child Development*, 52, 857-865.
- Crockenberg, S. (1986). Are temperamental differences in babies associated with predictable differences in care-giving? In J. Lerner & R. Lerner (Eds.), *Temperament and psychosocial interaction in children: New directions for child development* (Vol. 31, pp. 53–73). San Francisco: Jossey-Bass.
- Crocker, J., Sommers, S., & Luhtanen, R. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth in the graduate school admissions process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1275-1286
- Deater-Deckard, K., Petrill, S. A., & Thompson, L. A. (2007). Anger/frustration, task persistence and conduct problems in childhood: A behavioral genetic analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 80–87.
- Deater-Deckard, K., Chen, N., & El Mallah, S. (2013). Parenting stress. In D. S. Dunn (Ed.), *Oxford Bibliographies in Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38. pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L, & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuit: Homan needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Degnan, K.A., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Hill-Soderlund, A. L. (2008). Profiles of disruptive behavior across early childhood: Contributions of frustration reactivity, physiological regulation, and maternal behavior. *Child Development*, 79, 1357-1376.

- Diggle, P. and Kenward, M.G. (1994). "Informative Drop-Out Longitudinal Data Analysis". *Applied Statistics*, 43(1), 49 – 93.
- Easterbrooks, M. A. & Biringen, Z. (2005). The Emotional Ability scales: methodological refinements of the construct and clinical implications related to gender and at-risk interactions. *Infant Mental Health Journal*. Vol. 26(4), 291-294.
- Eaton, M. M., & Pomerantz, E. M. (2003). *The role of parents' contingent self-worth in their use of control*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research. in Child Development, Tampa, FL.
- Eisenberg, N., Losoya, S, Fabes, R, Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S. A., Poulin, R., & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15, 183–205.
- Ellis, Paul D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Enders, Craig K. (2010). *Applied Missing Data Analysis*. Guilford, New York.
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J. & Barrett, P. (1985). A Revised Version of the Psychoticism Scale. *Personality and Individual Differences*, 6(1), 21-29.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 957-971.
- Fongany, P., Leigh, T., Steele, M., Steele, H., Kennedy, R., Mattoon, G., Target, M., Gerber, A. (1996). The Relation of Attachment Status, Psychiatric Classification, and Response to Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 22-31.
- Fox, N.A. (1989). Infant response to frustrating and mildly stressful events: A positive look at anger in the first year. In M. Lewis & J. Worobey (Eds.), *Infant stress and coping*. San Francisco: Jossey Bass.
- Frodi, A., Bridges, L., & Grolnick, W. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short-term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, 56, 1291-1298.
- Gartstein, M.A., & Rothbart, M.K. (2003). Studying Infant Temperament via a Revision of the Infant Behavior Questionnaire. *Journal of Infant Behavior and Development*, 26, 64-86.
- Gauvain, M. & Fagot, B. (1995). Child temperament as a mediator of mother-toddler problem solving. *Social Development*, 4(3), 257-276.
- Gauvain, M. & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25(1), 139-151.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. D., & Simons, R. L., (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- Gecas, V., & Schwable, M. L., (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 37-46 .

- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). Attachment interview for adults. *Unpublished manuscript*, University of California, Berkeley.
- Gilmore, L., Cuskelly, M., Jobling A., Hayes A. (2009). Maternal support for autonomy: Relationships with persistence for children with Down syndrome and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 1023–1033.
- Goldsmith, H., & Rothbart, M. (1996). *The laboratory temperament assessment battery (locomotor version)*. Madison, WI: University of Wisconsin, department of Psychology.
- Goodman SH, Gotlib IH. 1999. Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: a developmental model for understanding mechanisms of transmission. *Psychol. Rev.* 106: 458–490.
- Grolnick, W. S., Frodi, A., & Bridges, L. (1984). Maternal control style and the mastery motivation of one-year-olds. *Infant Mental Health Journal, 5*, 15-23.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.
- Grolnick, W.S., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J.E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 147-171). San Diego, CA: Academic Press.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Price, C. E., Beiswenger, K. L & Sauck, C. C. (2007). Evaluative pressure in mothers: effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology, 43*, 991-1002.
- Grolnick, W. S., & Seal, K. (2008). *Pressured parents, stressed-out kids: Dealing with competition while raising a successful child*. Amherst, NY: Prometheus Press.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education, 7*, 164-173.
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E.M. (2009). Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*, 165–170.
- Gurland, S.T., & Grolnick, W.S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion, 29*, 103-121.
- Hayes, Andrew F. (2009). "Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New



Millennium". *Communication Monographs*, 76,4, 408 – 420.

- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*. The Guilford Press, New York.
- He, J., Xu, Q., Degnan K., A. (2011). Anger Expression and Persistence in Young Children, *Social development*, 2011 (on line).
- Hess, R.D., & McDevitt, T.M. (1984). Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study. *Child Development*, 55, 2017–2030.
- Hoffman, Lesa. (2015). *Longitudinal Analysis: Modeling Within-Person Fluctuation and Change*. Routledge, New York.
- Ijzendoon, M. H. V. (1992) Intergenerational Transmission of parenting: A Review of studies in Nonclinical population. *Developmental Review*, 12, 76-99.
- Isreali, H. M., Freed A., Assor A. & Roth G. (2008). When Parents' Affection Depends on Adolescents' Compliance: Maladaptive Antecedents and Outcomes of Parental Conditional Regard. Paper Presented at EARA 2008 Symposium on Adolescence, Torino, May 2008.
- Israeli-Halevi, M., Assor, A., & Roth, G. (2008). Using Maternal Conditional Positive Regard to Promote Anxiety Suppression in Children: A Benign Strategy? *Parenting: Science and Practice*.
- Izard, C.E., Dougherty, L., & Hembree, E. (1983). *A system for identifying affect expressions by holistic judgments (AFFEX)*. Newark, DE: Instructional Resources Center.
- Izard, C.E, & Malatesta, C.Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In: Osofsky JD, editor. *Handbook of infant development*. 2nd ed. Wiley; New York. pp. 494–554.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press.
- Johnson, Palmer O, and Neyman, J. (1936) .Tests of certain linear hypotheses and their applications to some educational problems. *Statistical Research Memoirs*, 1, 57 – 93.
- Kanat-Maymon, Y., Roth, G., Assor, A., & Reizer, A. (2011). Conditional regard in close relationships. Paper presented at the 4th Herzlyia Symposium on Personality and Social Psychology, Herzlyia, Israel.
- Kanat-Maymon, Y., & Assor, A. (2011). Prenatal achievement-oriented controlling parental approach as a predictor of postnatal achievement-oriented controlling parental behavior. Unpublished report, Ben Gurion University, Israel.
- Kandel, D. B., & Wu, P. (1995). The contributions of mothers and fathers to the intergenerational transmission of cigarette smoking n adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 5(2), 225-252.

- Kelley, S. A., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and self evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development, 71*, 1061 – 1071.
- Kernis, M. H., Brown A. C., Brody G. H. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of personality, 68*, 225-252.
- Kernis, M. H. (2002). Self-esteem as a multifaceted construct. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 57-88). Albany: State University of New York Press.
- Kerr, M., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation*. New York: Norton.
- Kilgore, K., Snyder, J., & Lentz, C. (2000). The contribution of parental discipline, parental monitoring, and school risk to early-onset conduct problems in African-American boys and girls. *Developmental Psychology, 36*, 835–845.
- Kim, M. S., & Hunter, J. E. (1993). Relationships among attitudes, behavioral intentions, and behaviors: A meta-analysis of past research. *Communication Research, 20*. pp 331–364.
- Kochanska, G., Aksan, N., & Carlson, J. J. (2005). Temperament, relationships, and young children's receptive cooperation with their parents. *Developmental Psychology, 41*, 648-660.
- Kochanska, G., Friesenborg, A. E., Lange, L. A., & Martel, M. M. (2004). Parents' personality and infants' temperament as contributors to their emerging relationship. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 744-759.
- Kochanska, G. (1990). Maternal beliefs as long term predictors of mother-child interaction and report. *Child Development, 61*, 1934–1943.
- Kohut, H. (1978). *The search for the self: selected writing of Heinz Kohut, 1950-1978* vols. 1 and 2, ed. P. Ornstein. NY: International Universities Press.
- Lee, C. L., & Bates, J. E. (1985). Mother-child interactions at age two years and perceived difficult temperament. *Child Development, 56*, 1314-1325.
- Lemerise, E. A., & Dodge, K. A. (2008). The development of anger and hostile interactions. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions, 3rd ed.* (pp. 727-739). New York: Guilford.
- Little, Roderick J. A. (1998). “A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values”. *Journal of the American Statistical Association, 83* (404): 1198-1202.
- Lovibond, S.H. & Lovibond, P.F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales. (2<sup>nd</sup> Ed.)* Sydney: Psychology Foundation.
- Main M., Goldwyn R., (1994) *Adult Attachment Rating and classification systems*. University of California Press, Berkeley.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move

- to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*, 66-104.
- Moorman, E.A. & Pomerantz, E.M. (2008). The role of mother's control in children's mastery orientation: A time frame analysis. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 734-741.
- Moorman, E.A. & Pomerantz, E.M. (2008). Mothers' Cognitions about Children's Self-control: Implications for Mothers' Response to Children's Helpless. *Social development*, 17(4), 960-979.
- Moorman, E.A. & Pomerantz, E.M. (2010). Ability Mindsets Influence the Quality of Mothers' Involvement in Children's Learning: An Experimental Investigation. *Developmental Psychology*, 46(5), 1354-1362.
- Morgan, G.A., Harmon, R.J. & Maslin-Cole, C.A. (1990). Mastery Motivation: Definition and Measurement. *Early Education and Development*, 1(5), 318-339.
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (2012). *Mplus User's Guide*. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neitzel, C., Stright, A. D. (2004). Parenting behaviours during child problem solving: The roles of child temperament, mother education and personality, and the problem-solving context. *International journal of Behavioral Development*, 28,166-179.
- Ng, F-Y., Kenney-Benson, G.A. and Pomerantz., E.M. (2004). Children's Achievement Moderates the Effects of Mothers' Use of Control and Autonomy Support. *Child Development*, 75(3),764 – 780.
- Oster, H. (2006). Baby FACS: Facial Action Coding System for infants and young children. Unpublished monograph and coding manual, New York University, New York.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329–335.
- Paulussen-Hoogeboom, M.C., Stams, G.J.M., Hermanns, J. M. A., & Peetsma, T. T. D. (2007). Child negative emotionality and parenting from infancy to preschool: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 43, 438-453.
- Petit, G. S., & Bates, J. E. (1984). Continuity of individual differences in the mother-infant relationship from 6 to 13 month. *Child Development*, 55, 729-739.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's schooling: More is not necessarily better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410.
- Putnam, S. P., Sanson, A. V., & Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. In M. H. Bornstein (ED.), *Handbook of Parenting* (Vol. 1, pp. 255-277). London: Erlbaum.
- Putnam, S. P., Rothbart, M. K. & Garstein, M.A. (2008). Homotypic and Heterotypic Continuity of Fine-grained Temperament during Infancy, Toddlerhood, and Early Childhood. *Infant and Child Development*, 17, 387-405.

- Roberts, G., C., Block, J., H., & Block, J. (1984). Continuity and Change in Parents' Child-Rearing Practices. *Child Development*, 55(2), 586-597.
- Roth, G., & Assor, A. (2010). Parental conditional regard as a predictor of deficiencies in young children's capacities to respond to sad feelings. *Infant and Child Development*, 19, 465-477.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, 1119-1142.
- Rothbart, M.K., (1986). Longitudinal observation of infant temperament. *Developmental Psychology*, 22, 356 – 365.
- Rothbart, M. K., & Bates. J. E. (2006). Temperament. In W. Damon and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th edition) Volume 3. New York : Wiley.
- Rubin, K. H., Hesting, P., Chen, X., Stewart, S., & McNichol, K. (1998). Interpersonal and maternal correlates of aggressions, conflict and externalizing problems in toddlers. *Child Development*, 69(6), 1614-1629.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sears, R. R., Maccoby, E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Scaramella, L.V & Conger, R.D. (2003). Intergenerational continuity of hostile parenting and its consequences: the moderating influence of children's negative emotional reactivity. *Social Development*, 12(3), 420 – 439.
- Serbin, L.A., & Stack, D.M. (1998). Introduction to the special section: Studying intergenerational continuity and the transfer of risk. *Developmental Psychology*, 34 , 1159–1161.
- Shavit-Miller, A., & Assor, A. (2003). parental regard and its` effects on perceptions of the self and the parents . Paper presented at the *European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*, Padova, Italy.
- Shffield Morris, A., Silk, J. S., Sessa, F. M., Avenevoli, S. & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 461-471.
- Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling Change and Event Occurrence*. New York: Oxford Univ. Press.
- Smith, C.L., Calkins, S.D. Keane, S.P., Anastopoulos, A. D., Shelton, T. L. (2004). Predicting Stability and Change in Toddler Behavior Problems: Contributions of maternal behavior and

Child Gender. *Developmental Psychology*, 40(1), 29-42.

- Snyder, J., Cramer, A., Afrank, J. & Patterson, G. R. (2005). The contributions of ineffective discipline and parental hostile attributions of child misbehavior to the development of conduct problems at home and school. *Developmental Psychology*, 41(1), 30-41.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604
- Soenens, B., Elliot, A. J., Goossens, L., Vansteenkiste, M., Luyten, P., & Duriez, B. (2005). The intergenerational transmission of perfectionism: Parents' psychological control as intervening variable. *Journal of Family Psychology*, 19, 358-366.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and autonomy-support related? Naturally occurring profiles of psychological control and two types of autonomy-support. *Journal of Marriage and Family*, 71, 187-202.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P. (2010). Towards a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, 78, 217-256.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 16, pp. 41-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Vanderweele, Tyler J. (2010). *Explanation in Causal Inference: Methods for Mediation and Interaction*. Oxford University Press, Oxford.
- Van IJzendoorn, M.H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- Verschueren, K., Dossche, D., Mahieu, S., Marcoen, A., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2006). Discipline strategies in secure and insecure mothers of young school children: an observation study. *Social Development*, 4, 659-675.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whipple, N., Bernier, A., & Mageau, G. A. (2010). Broadening the study of infant security of attachment: Maternal autonomy-support in the context of infant exploration. *Social Development*.
- Whipple, N., Bernier, A., & Mageau, G. A. (2011). Broadening the study of infant security of attachment: Maternal autonomy-support in the context of infant exploration. *Social Development*, 20(1), 17-32

Williford, A., Calkins, S., & Keane, S. (2007). Predicting change in parenting stress across early childhood: Child and maternal factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 251-263.

Wolkind, S. N., & De Sails, W. (1982). Infant temperament, maternal mental stage and child behavioral problems. In: R. Porter and G.M. Collins (Eds). *Temperamental differences in infants and young children*, CIBA Foundation Symposium 69, Pitman, London.

## 7. נספחים

**נספח מספר 1:** מפתח פריטי סולם תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה מכוונת הישג והשקעה, מתוך שאלון הורים שניתן במחקר האורך הכולל בגל 1

**נספח מספר 2:** מפתח פריטי הסולם למדידת נזירות (מתוך שאלון ה-BFI)

**נספח מספר 3:** טעינות פריטי הסולם למדידת נזירות

**נספח מספר 4:** המהלך המלא של פרוצדורת הטמפרמנט שהועברה במחקר האורך בגיל 8 חודשים

**נספח מספר 5:** מערכת הקידוד למדידת העוצמה הווקאלית של התינוק במשימת ריסון זרוע

**נספח מספר 6:** טעינות פריטי סולם ה"מצוקה לנוכח הגבלות" (DL) מתוך ה- *Infant Behavior Questionnaire* – *Revised – IBQ-R* (Garstein & Rothbart, 2003)

**נספח מספר 7:** המהלך המלא של פרוצדורת ההישג שהועברה במחקר האורך הכולל בגיל 18 חודש

**נספח מספר 8:** מערכת קידוד להתנהגות האם והאפקט השלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות ההישג בגיל שנה וחצי

**נספח מספר 9:** התפלגות רכיבי ציון השליטה לפי הקטגוריות המרכיבות את המדד במשימת ממיין

**נספח מספר 10:** התפלגות רכיבי ציון השליטה לפי הקטגוריות המרכיבות את המדד במשימת קוביות

**נספח מס 1 - מפתח פריטי סולם תפיסת האם את אימה כמתנת אהבה מכוונת הישג והשקעה, מתוך שאלון הורים שניתן במחקר האורך הכולל בגל 1**

הפריט	R	מיקום בשאלון	משתנה	IBC
כילדה או כמתבגרת הרגשתי שאהבה של אימי כלפי תלויה בכך שאשיג ציונים טובים		a40	התניית אהבה אקדמי כללי	47
כילדה או כמתבגרת הרגשתי שהאהבה של אימי כלפי תלויה בכך שאשקיע הרבה בלימודים		a44	התנייה אהבה אקדמי כללי	48
כילדה וכמתבגרת הרגשתי שאם לא אשקיע בלימודים, אמא תהיה פחות חמה אלי		a60	התנייה שלילית אקדמית	52
כילדה וכמתבגרת הרגשתי שאם אשקיע בלימודים, אימא תעריך אותי הרבה יותר		a57	התנייה חיובית אקדמית	53
כילדה וכמתבגרת הרגשתי שאם (או כאשר) אני מצליחה בבית ספר, אימא נותנת לי יותר חיבה ויחס.		a48	התנייה חיובית אקדמית	54
כילדה וכמתבגרת הרגשתי שאם (או כאשר) אני משקיעה הרבה בלימודים, אמא יותר חמה ונעימה אלי.		a61	התנייה חיובית אקדמית	56



**נספח מס 2 - מפתח פריטי הסולם למדידת נירוטיות (מתוך שאלון ה-BFI)**

הפריט	R	מיקום בשאלון	משתנה	IBC
אני מרגישה מדוכאת ומדוככת לעיתים קרובות		F22	ניירוטיות BIG5	247
בד"כ, אני רגועה, מתמודדת טוב עם לחץ	R	f16	ניירוטיות BIG5	248
לעיתים קרובות אני לחוצה		f41	ניירוטיות BIG5	249
בד"כ, אני דואגת הרבה		f51	ניירוטיות BIG5	250
בד"כ, אני יציבה מבחינה רגשית, לא קל לעצבן אותי	R	f23	ניירוטיות BIG5	251
אני נשארת רגועה במצבים לחוצים	R	f46	ניירוטיות BIG5	253
אני נהית מתוחה בקלות		f9	ניירוטיות BIG5	254

**נספח מס 3 - טעינות פריטי הסולם למדידת נירוטיות**

טעינות	תוכן הפריט
.83	אני נהיית מתוחה בקלות
.80	בד"כ אני רגועה ומתמודדת טוב עם לחץ
.35	אני יכולה להיות מצוברחת
.68	בד"כ אני יציבה מבחינה רגשית. לא קל לעצבן אותי
.82	לעיתים קרובות אני לחוצה
.69	בד"כ אני דואגת הרבה
.78	אני נשארת רגועה במצבים לחוצים

$n=268$

## לפני המעבדה :

יצירת קשר טלפוני עם האימא לתיאום פגישה (כשהתינוק בן 7 חודשים בדיוק)

"שלום \_\_\_ מדברת \_\_\_ ממחקר ההורות שהשתתפתם בו במהלך ההיריון. מה שלומכם? מה שלום \_\_\_? כמו שאמרנו לכם כשנפגשו בעבר, יש המשך למחקר, וכיום כש \_\_\_ בן/בת 7 חודשים, אנחנו נשמח לתאם איתך פגישה ראשונה ביחד איתו/ה. חשוב להדגיש שנקבע זמן שנוח להורה.

בחלק זה מדובר על פגישה של האימא ביחד עם \_\_\_ באוניברסיטה, ומילוי שאלונים קצרים בבית על ידי האימא והאבא. גם עכשיו תקבלו שי על סך 150 ₪, וכן מתנה קטנה ל \_\_\_.

הפגישה עצמה כוללת משחקים ומשימות שונות שלך עם \_\_\_\_\_. מכיוון שקצב ההתפתחות בגיל הזה שונה מתינוק לתינוק, אנחנו רוצים לשאול אותך מספר שאלות. לאחר מכן, נוכל לעשות תיאום לגבי מועד מדויק שיהיה נוח לכם.

יש לשאול שאלות על מנת להבין את מצבו הבריאותי וההתפתחותי של התינוק :

- האם מצבו הבריאותי של \_\_\_ תקין?
- האם אתם עושים מעקב בטיפת חלב?
- האם במעקב בטיפת חלב נראה כי \_\_\_ מתפתח בהתאם לגילו? אם האימא אומרת שיש בעיות, לבקש לפרט באופן חופשי.
- בחלק מהפרוצדורות במעבדה התינוק צריך לשבת על כיסא תינוק, אבל אנחנו יודעים שישנם תינוקות שעדיין לא יושבים.
- האם \_\_\_ יושב ללא תמיכה?
- האם \_\_\_ יושב עם תמיכה?
- אתם נוהגים להושיב אותו בכיסא תינוק?, אם לא – האם את חושבת שהוא יכול לשבת בכיסא תינוק?
- האם \_\_\_ מתהפך? (בטן – גב, גב – בטן)
- במעבדה אנחנו נותנים לתינוקות לשחק במשחקים שונים.
- האם \_\_\_ מושיט יד לצעצועים?
- האם \_\_\_ אווז בצעצועים?
- תוכלי לספר לי בכמה מילים מה הוא עושה עם חפצים שהוא אווז ביד? (מכניס לפה/חובט/זורק על הרצפה וכדומה).
- באיזו שפה מדברים עם \_\_\_ בבית?
- עם מי \_\_\_\_\_ נמצא/ת במהלך היום (אימא, אבא, מטפלת, מעון יום..)

במידה והתינוק לא עומד בקריטריונים, יש ליצור קשר עם מורן/פזית להתייעצות בנוגע להזמנה. במקרה זה השיחה עם האם תסתיים באופן הבא: "אני מודה לך על זמנך ועל תשובותיך. ברשותך, אני אצור איתך קשר בהמשך בנוגע לקיום המפגש.

אם התינוק עומד בקריטריונים ממשיכים לתיאום המפגש.

"לאחר שקיבלתי קצת מידע על \_\_\_\_\_, אני אסביר לך על הפגישה. מדובר בפגישה שתמשך כשעה. בפגישה ניתן ל\_\_\_\_\_ ולך כל מיני משחקים ומשימות, ונשאל אותך מספר שאלות. בסיום הפגישה את והאבא תקבלו שאלונים קצרים למילוי בבית.

חשוב לי להבהיר מראש שבניגוד למפגש שהיה בזמן ההיריון, בחלק זה של המחקר תקבלו את תווי השי כאשר עוזר המחקר יגיע לביתכם לאסוף את השאלונים, כשבוע-שבועיים לאחר מועד הפגישה עם התינוק."

-לבקש מהאימא להביא את כרטיס טיפת החלב ביחד איתם למעבדה (אנחנו רוצים נתונים על משקל וגובה)

לבדוק זמן נוח ולתאם.

- יש לתאם לזמן שההורים יודעים שהילד בד"כ ערנני יחסית (לפחות לשעה וקצת מהשעה שנקבעת למפגש), אחר ארוחה וכו'. חשוב להדגיש בפני האימא שיש להביא את הילד רק כשהוא מרגיש טוב, ובזמן שנוח עבורו.
  - יש לברר את אופן ההגעה. במידה ומגיעים עם רכב פרטי, לקחת פרטים לצורך השגת אישור כניסה לרכב (מס' רכב, סוג הרכב, צבע).
  - במידה ואין אוטו, ניתן להגיע במונית על חשבוננו – אנחנו נספק סל-קל אם צריך. ע. המחקר יגיע עם המונית ויעזור לאימא. במקרה זה המתאמות יוצרות קשר עם פנינה לתיאום עם נהג מונית 08-6479641.
- הכנות לקראת המפגש:

שלושת הנסייניות מגיעות למעבדה שעה לפני השעה שנקבעה עם ההורה. נסיינית אחת תהיה במפגש "הנסיינית המוכרת" והיא תעביר את הפרוצדורות השונות. נסיינית שנייה תהיה "הנסיינית המלווה", והיא תתפעל את הציוד במהלך הפרוצדורות השונות.

מעבדה: יש לוודא כי ישנו כיבוד למשפחה והחדר נקי ומאורגן. ניקיון החדר כולל הברקת השמשות הנמצאות בקדמת המצלמות, ושאיבה ידנית של השטיח. כמו כן יש לוודא שהתאורה בחדר היא מקסימאלית (ע"י לחיצה ארוכה על המתג), וכן יש להדליק חימום/ קירור בהתאם לצורך.

משחקים: יש לוודא כי כל המשחקים נמצאים במקומם, לדאוג לחטא את המשחקים עם מגבונים אלכוהוליים. בובת פו הדוב והרעשן למשימת "צעצוע מאחורי מחסום" יישארו מחוץ לחדר הניסוי.

שאלונים: לוודא הימצאות שאלון טמפרמנט ושאלוני תמיכה חברתית בגרסאות המותאמות למין התינוק/ת ולכל אחד מההורים. טופס הסכמה להשתתפות קטין במחקר, שני טפסי הסכמה למילוי השאלונים להורים, ושני טפסי אישור על קבלת תשלום.

תשלום: מתנה לתינוק (כשהיא תינתן בסיום, ציינו: "את התשלום תקבלו כשעוזר המחקר יגיע לאסוף את השאלונים).

אמצעי הקלטה ובקרה: יש לוודא כי אמצעי ההקלטה תקינים ומוכנים לפעולה. יש לוודא שהמצלמות בגובה המיועד לצילום הפרוצדורה. יש להקפיד להיצמד להוראות הצילום וההקלטה בכל חלק של בפרוצדורה ובמעבר בין המטלות- לכוון את המצלמות לזום אוטו, כך שיקלטו את נעשה. יש להקפיד כי בכל מטלה יהיה מיקוד פרונטלי בפני התינוק. להימנע מצילום אלכסוני.

1. Warm-up – על פי Gartstein (5 דקות)
2. Attractive Toy placed behind a barrier - צעצוע אטרקטיבי מונח מאחורי מחסום.
3. Task orientation (blocks) – אימא
4. סיטואציית הזר- על פי Ainsworth
5. Modified peek-a-boo game - אימא
6. Masks – נסיין לפי LAB TAB
7. Gentle arm restraint by parent – אימא
8. משימת הישג
9. סיום.

**מפגש ראשוני :**

את המשפחה תפגוש הנסיינית המוכרת. על הנסיינית המלווה להישאר זרה בעיני התינוק בשלב זה. יש לפגוש את המשפחה בכניסה לבניין. לברך לשלום, ולהתייחס לתינוק בנחמדות, אך לא בצורה חודרנית או מוגזמת. בכניסה למעבדה – לעזור עם העגלה והחפצים במדרגות(עדיף להשאיר את העגלה ברכב), לעזור לאם ולתינוק להתמקם בנוחות, להציע לשתות משהו קר.

כעת, יש לעבור עם האם על טופס ההסכמה, כאשר מקריאים את ההסבר על הפרוצדורה לאם, תוך מתן דגש על אנונימיות התוצאות, תלושי הקניה וזכויותיה - באפשרותה להפסיק בכל שלב שלא מרגישה בנוח. לבסוף יש לשאול "האם יש לך שאלות?"

יש לשאול את האם מספר שאלות לגבי מצב התינוק, ולציין את תשובותיה, ואם הייתה חריגה כלשהי בסיכום הפרוצדורה :

- מה מצב הרוח של \_\_\_ ביומיים האחרונים?

- האם היו לו כאבים כלשהם ביומיים האחרונים?

- האם ישן טוב בלילה? האם זו שעה בה בדרך כלל ישן?

לפני הכניסה לחדר, לשאול את האימא אם היא צריכה זמן להתארגנות עם התינוק- לתת לו לשתות, להחליף חיתול וכו'. ולשאול אם הוא לוקח בדר"כ מוצץ. אם כן – לומר: "נבקש להמעית כמה שניתן את השימוש במוצץ מהלך המפגש. במקרים קיצוניים יש להתייעץ עם הנסיינית".

לאחר שהאם חותמת על טופס ההסכמה ומקבלת תשובות לשאלותיה, ניתן להתחיל בהליך המחקרי עצמו: "עכשיו היכנסו לחדר. אני אנחה אתכם במשימות השונות ואתן לכם הוראות ספציפיות לכל משימה."

\* הנחיות כלליות לפרוצדורה :

- במקרה של בכי רציף של 10 שניות יש להפסיק את השלב האברסיבי ולעבור לשלב הנעים.
  - חשוב להקפיד לתאם את תחילת הפרוצדורה עם חדר הבקרה כשהמצלמות מוכנות ומכוונות.
  - להשתדל לא לגעת בתינוק במהלך הפרוצדורות השונות, כולל ה Warm up.
  - להימנע ממתן הוראות או דיבור מעבר לרשום בפרוצדורה, במהלך כלל המשימות עד לסוף הפרוצדורה.
  - במקרה של מצוקה או בכי, יש להשתדל להרגיע את התינוק כשהוא ישוב בכיסא התינוק. רק במקרים קיצוניים ניתן לאפשר הרגעה על ידי הוצאת התינוק מהכיסא.
  - חשוב במצבים של מצוקה ואינטראקציה של הרגעה עם האימא - לצלם את האינטראקציה ואת המצב של התינוק.
- \*\*\*\*יש לכתוב על דף את מספר הנבדק, תאריך לידה ותאריך המפגש ולהציג למצלמה לפני הכניסה לחדר

# 1. זמן חימום warm up (5 דקות)

א. רציונאל

עם הכניסה למעבדה נוצר מצב חדש עבור הילד, בו הוא נמצא במקום בלתי מוכר. במהלך שתי הדקות הראשונות באפשרותנו לצפות בתגובות העיכוב (אינהיביציה/ ביישנות) הראשוניות ובחקירת הסביבה הזרה. אלו מאפשרות לנו לבחון את התגובות הראשונות לאדם זר (הנסיינית) ואת תהליך ההסתגלות למצב החדש.

ב. סביבה פיזית:

שמיכה תיפרס אל מול מצלמה 2 לפני הכניסה לחדר הנסוי. יש למקם את האימא והתינוק מול מצלמה זו, בפינת השמיכה. ב-2 דקות ראשונות, חשוב שישב על האימא או בין רגליה. במידה והתינוק נע- לבקש מהאימא להושיבו בזווית זו. הנסיינית יושבת בפינת השמיכה ממול התינוק. כאשר הנסיינית הזרה תכנס, הנסיינית המוכרת תפנה לה מקום, כך שתוכל להיות באותה הפינה של השמיכה. לאחר יציאת הנסיינית הזרה, הנסיינית המוכרת תחזור לפינה בה הייתה בהתחלה.

ג. פרוצדורה:

שלב א' – יושבים על השמיכה

הנסיינית תזמין את האם והתינוק לשבת על הרצפה: "בואו, שבו על הרצפה, כאן נתחיל את הפגישה כדי ש... יתרגל לחדר." ותדבר אל התינוק במשך דקה (אמירות כגון: "שלום \_\_\_\_\_, מה שלומך? הגעת אל החדר שלנו עם אימא... איזה חולצה כחולה יש לך... וכו'). לאחר מכן, תכנס הנסיינית הזרה (על הנסיינית להקיש על דלת חדר הבקרה לפני הכניסה, על מנת שהצלמת תדע לעשות קלוז אפ על פני התינוק) עם בובת פו הדוב, תתכופף לכדי חצי מטר מהתינוק ותביט בו ללא חיוך 15 שניות. הנסיינית המלווה מתיישבת במקומה של המוכרת (יש לקרב את הזום על פני התינוק בזמן הזה).

לאחר 15 השניות, תדבר הנסיינית המוכרת עם התינוק תוך הצגת הצעצוע במשך דקה אחת. (אמירות כגון: הנה האף שלו, הוא מחייך, הנה הוא מוחא כפיים עם הידיים שלו, תראה-יש לו פרווה רכה ונעימה, אתה רוצה לשחק איתו? וכדומה) במידה והילד אינו רוצה לאחוז בצעצוע, הנסיינית לא תתעקש על כך. הנסיינית תישאר קרוב לילד ותראה לו את המאפיינים השונים של הצעצוע. לבסוף, הנסיינית תעזוב את החדר ותאמר:

"אנחנו רוצים לראות כיצד ישחק התינוק עם הצעצוע. אני יוצאת לרגע להביא עוד צעצועים שאפשר לשחק איתם. חשוב שתדעי כי כל הצעצועים עברו חיטוי והם נקיים ובטוחים למשחק. אחזור במהרה, את מוזמנת לעשות מה שאת רוצה, אנחנו רוצים לתת לך זמן להתרגל למקום ואז נוכל לעבור למשימות הבאות"

הילד והאם יישארו יושבים וישחקו במשך 2 דקות נוספות (חשוב שהתינוק יתרגל לחדר ורק אח"כ להמשיך).

שלב ב' - הושבת התינוק על הכיסא

הנסיינית תכנס לחדר וביחד עם האימא יושיבו את התינוק על הכיסא. הנסיינית תאמר: "אנחנו רוצים ש... יתרגל לכיסא, את יכולה בזמן הזה לשחק איתו: לשיר לו שיר, לשחק סבתא בישלה דיסה או משחק עם בובות אצבע". אז תתחיל דקה נוספת של זמן חימום שבו התינוק והאימא ישחקו. זמן זה נועד להתרגלות התינוק לכיסא. הנסיינית תהיה נוכחת בחדר, אך לא מעורבת במשחק.

על הנסיינית להתבונן בהתנהגות הילד ובמידה והוא נראה נינוח עוברים למשימה הבאה. אם הילד עדיין לא התרגל למעבדה/ לסיטואציה החדשה, יש לאפשר לו מסי' דקות נוספות להתרגלות למעבדה.

ג. גירוי : צעצוע פשוט ומושך- "פו הדוב".

לפני תחילת ביצוע המשימות, יש לתת הנחיה כללית לאם :

בשישה החלקים הבאים התפקיד שלך הוא שונה ממה שהיה בחלק הקודם. בחלקים האלו את כמובן יכולה לצפות במה שקורה אבל, במידת האפשר, רצוי לא להתערב, אלא אם כן את מרגישה שאת ממש חייבת.

## 2. צעצוע אטרקטיבי מונח מאחורי מחסום

א. הרציונל

מטרת האפיזודה היא להפיק תסכול וכעס על ידי הנחת צעצוע, עימו הילד שיחק, מאחורי מחסום. פעולה זו מייצגת את סוג התסכול אותו הילד פוגש בצורה אופיינית, בזמן שחקירה או משחק נחסמים. כעס מקודד כפעולה ורבולית ופיזית כנגד המחסום או האדם הנוכח.

ב. סביבה פיזית

השולחן ממוקם כאשר צידו הארוך מקביל למצלמה מספר 2. הילד יושב באופן בטוח על כיסא התינוק כשפניו מול המצלמה. אימו של הילד יושבת משמאלו, בסביבת פינת השולחן. הנסיין המוכר יושב מימינו של הילד, בצידו השני של השולחן. מחסום שעשוי מזכוכית אקרילית (Plexiglas), מונח שטוח על השולחן. צעצוע אטרקטיבי, רעשן מאורך שעושה קול שקשוק, מוחבא מתחת לשולחן, מחוץ לטווח הראיה של הילד, עד תחילת האפיזודה.

ג. פרוצדורה

ההסבר לאם: "במהלך המשימה הבאה ניתן ל\_\_\_\_\_ צעצוע, ולאחר מכן ניקח ממנו את הצעצוע ונציב אותו מאחורי המחסום השקוף הנמצא כאן על השולחן. נחזור על כך 3 פעמים וכפי שכבר אמרתי, רצוי לא להתערב.

האפיזודה מתחילה כאשר הנסיין מביא את הצעצוע המגרה והאטרקטיבי לתוך טווח הראיה של הילד, מדגים כיצד הוא עובד, ומניח בהישג ידו של הילד. לאחר שהילד שיחק עם הצעצוע למשך 15 שניות, הנסיין והאם מרימים את מחסום הזכוכית ומניחים אותו 9 ס"מ בקירוב מול הילד (נמצא בהישג ידו). הצעצוע נותר מאחורי המחסום למשך 30 שניות ולאחריהן הנסיין מחזיר את הצעצוע לילד (לשים לב שהצעצוע לא מסתיר את פני התינוק בצילום - מעט מימין לתינוק). המחסום נשאר על השולחן לאורך כל המשימה. הנסיין רק מעמידו או משכיבו בהתאם למהלך. הפרוצדורה מבוצעת פעמיים נוספות (סה"כ 3 ניסיונות). הצעצוע מוחזר לילד לאחר הניסיון השלישי כדי להפחית את תחושת המצוקה שנחווה בזמן הניסוי.

ד. הנחיות מצלמה

תמונת המצלמה צריכה לכלול נקודת מבט פרונטלית וקרובה לפני הילד ופלג גופו העליון, כולל תמונה מלאה של מחסום הזכוכית. מסגרת הצילום בגובה הכסא וזום על פני התינוק



### 3. אוריינטציה למשימה (קוביות)

א. רציונאל

אפיזודה זו מספקת הזדמנות לתפעל סט של קוביות. קוביות יכולות לגרור מגוון רחב של תגובות. מתוך אלו, כל הילדים מסוגלים לבצע מספר רב מאותן התגובות; לכן, המנבא העיקרי לשוני במידת התפעול של הקוביות הוא מוטיבציה. באפיזודה זו, מוטיבציה נמדדת לפי אמוציה של עניין, ובאופן ספציפי – לפי משתנה ההתמדה בגילוי העניין.

ב. סביבה פיזית

התינוק יושב על כיסא התינוק מול השולחן שעומד עם צידו הארוך במקביל למצלמה מספר 2. אימא יושבת בצד שמאל של התינוק סמוך לפינת השולחן. הנסיינית תציב את הקוביות (בצורות A, B, C) לפני הילד בטרם תעזוב את החדר.

ג. פרוצדורה

האם תונחה טרם בתחילתו של השלב: "עכשיו אתן ל\_\_\_\_\_ קוביות שיוכל לשחק איתן. במידה ו\_\_\_\_\_ ינסה למשוך את תשומת-הלב שלך, נסי להישאר בלתי מעורבת עד כמה שניתן. אם נופלות הקוביות, הרימי אותן בבקשה חזרה על השולחן. את רשאית לקרב אותן במידה והן רחוקות מהישג ידו". הנסיינית תציג את הקוביות לילד ותגיד: "הנה קוביות שאתה יכול לשחק איתן." אחר כך תפנה הנסיינית אל האם, "אחזור תוך 3 דקות" ותעזוב את החדר. הנסיינית תחזור לאחר 3 דקות והשלב יסתיים.

ד. הוראות צילום

מצלמה 2 תכוון כך שפניו וידי של הילד יהיו בתוך הפריים - פוקוס על פניו. ההבחנה בין קוביות שהושלכו אל הרצפה לבין קוביות שהופלו, חייבת להתאפשר. במצלמה מספר 1 יש לצלם במבט כללי את האם והתינוק. בזמן הפרוצדורה הזו הנסייני המוכר צופה בחדר בקרה.

### 4. סיטואציית הזר

במטלה זו, התינוק נחשף לשלושה מצבי גירוי הכוללים: התקרבות של אדם לא מוכר, התקרבות של אימו והפרדות מהאם. יש לתאר לאם את השתלשלות הפרוצדורה וחלקה בה תוך מתן דגש על כך שהאדם הזר מציג הבעת פנים ניטראלית וקפואה במהלך התקרבותו, על מנת למנוע תחושה לא נעימה. האימא תבצע התקרבות כמו הנסייני, אך תחייך ותציג הבעת פנים שמחה במהלך התקרבותה. הבעות פנים שונות אלו נבחרו על מנת להגביר את הסבירות להבדל בתגובות לאם ולזר. הזר נכנס ויוצא מדלת חדר הנסיון. להגביהה מעט את גובה כיסא התינוק - - חור 3 (אחד לפני אחרון).

יש לשים לב שיש 30 שניות של בייסליין בהם האימא והתינוק נמצאים בחדר לאחר שהנסיינית המוכרת יוצאת. על הנסיינית לטרוק את הדלת עם הכניסה לחדר, ולהגיע במהירות לאמצע הוילון. הצעד הראשון מתחיל מאמצע הוילון שמפריד בין חדר הנסיון וחדר הבקרה. האם יושבת בכיסא משמאל לתינוק. כל התקדמות של הנסיינית הזרה נעשית במהירות, וכך גם ההתכופפות אל התינוק. לאחר ההתכופפות, יש לשים לב להיות ממול לפני התינוק במרחק של 30 ס"מ, ולהביט בעיניו. לאורך ההתקדמות יש להביט ישירות בעיני התינוק. האם, בתחילת התקרבותה קמה מכיסאה והולכת לוילון, שם תסתובב ותפנה לתינוק. הנסיינית המוכרת מסמנת לאימא את התזמונים על ידי נקישה על הדלת. מחדר הבקרה מסמנים לנסיינית המוכרת מתי האימא סיימה בפועל את ההתקרבות על ידי נקישה על דלת חדר

הבקרה, על מנת שתדע מתי לפתוח את הדלת ליציאת האם מהחדר. במהלך כל אחד מפרקי ההתקרבות, התנהגות התינוק, כולל הבעות פניו, מצולמת בווידיאו.

יש לוודא כי בהקלטה ייקלט מרקר המעיד על מעבר משלב לשלב, לצרכי קידוד. המרקר יהיה בתחילה טריקת הדלת עם הכניסה לחדר, ולאחר מכן הקשה של הנסיין המוכר על הדלת בכל צעד ניסוי – כל 15 שניות (הן לנסיין הזר והן לאימא).

ההסבר לאם: " במשימה הבאה אנחנו רוצים לראות איך \_\_\_\_\_ מגיב לאדם זר. המשימה תתחיל כאשר את יושבת ליד \_\_\_\_\_ . לחדר תכנס נסיינית ותתקרב בהדרגה אל \_\_\_\_\_ . היא תהיה עם הבעת פנים קפואה.

לאחר שהנסיינית תצא מהחדר, נבקש שאת תלכי לויילון ותעשי בדיוק את אותו הדבר שעשתה הנסיינית, אלא שאת תעשי זאת עם חיוך גדול על הפנים ללא דיבור או השמעת קול.

בתחילה תעמדי 15 שניות ליד הוילון, ואח"כ כל שני צעדים עמדי במקום 15 שניות, בפעם השלישית כרעי ברך אל מול ילדך עם חיוך גדול. חשוב שתלכי על הסימונים הללו (להראות לה את הסימונים השחורים), על מנת שלא תסתירי את המצלמה. אל דאגה, אנחנו נסמן לך בנקישות על הדלת. לאחר שתראי איך הנסיינית עושה זאת, הדברים יהיו ברורים יותר".

מתחילים בהעברת הפרוצדורה ורק בסיום תפקידה של האם, הנסיינית המוכרת פותחת את הדלת, נכנסת לחדר ופונה לאם בהוראה הבאה:

"כעת אנחנו מבקשים ממך לצאת מהחדר. \_\_\_\_\_ יישאר למשך דקה בחדר ואת תוכלי לצפות בו במחדר הבקרה".

אז תכנס הנסיינית ותעשה שוב אותו הדבר כמו בהתחלה.

סקירת מערך הניסוי בעמוד הבא:

סקירת מערך הניסוי :

תנאי	פרק	משך הזמן (בשניות)	הערות צילום
1. בייסליין		30 שניות	פוקוס על פניו של התינוק. מצלמה 1(מצלמה רחבה)- על דלת כניסה
2. התקרבות הזרה (בנוכחות האם)	כניסה (עמידה ליד הוילון)	15	
	2 צעדים	15	
	2 צעדים	15	
3. התקרבות האם	ליד הוילון	15	המצלמת בעיקר מצלמת את האמא.
	2 צעדים	15	
	2 צעדים	15	
4. הפרדות מהאם	הגעה (עמידה בסמוך לתינוק תוך התכופפות מהירה כך שעייני הנסיין הן בגובה עיני התינוק ואז ומבט ישיר בעיני התינוק)	15	
	בינתיים יוסבר לאם על הפרוצדורה הבאה ע"מ למנוע הפרעה למהלך הניסוי.	60	
	כניסה (עמידה ליד הדלת)	15	
5. התקרבות הזר (האם לא נוכחת) שיער אסוף.	2 צעדים	15	צילום הנסיינית
	2 צעדים	15	
	הגעה (עמידה בסמוך לתינוק תוך התכופפות מהירה כך שעייני הנסיין הן בגובה עיני התינוק ואז להביט במבט ישיר בעיני התינוק).	15	
6. האם חוזרת באופן חופשי- סוף הניסוי יש להמשיך ולצלם את תגובות הילד לחזרת האם ולנסיינית במשך דקה. רצוי לא להוציא את הילד מהכסא			

\*\*\*\*בסיום הפרק, לאחר המפגש בין האם לתינוק (כחצי דקה), על הזרה ליצור קשר עם התינוק, על מנת להפיג את

אי הנעימות.

צילום :

יש לצלם חזיתית את פלג גופו העליון ואת פניו של התינוק. בזמן שהאם נוכחת ויושבת לצידו בכיסא, יש לצלם את שניהם. כשהאם מבצעת את הפרוצדורה, המצלמה תצלם אותה – פלג גוף עליון כולל פנים ובמקביל צילום תגובת התינוק – גם כאן פלג גוף עליון ופני התינוק – כך שניתן לראות הבעות פנים.

יש לדאוג למרקרים ברורים בכל צעד ניסוי.

## 5. משחק "קוקו" - מודיפיקציה

א. רציונאל

האפיזודה מודדת הנאה כתגובה לגירוי חברתי. לאפיזודה יש תקדים גדול במחקר ההתפתחותי. האופרציונליזציה של המשחק "קוקו" ב-LAB-TAB מקטינה את השונות שניתן לייחס להבדלים התנהגותיים אימהיים, מאחר שאמהות עוקבות אחר תסריט בגרסה זו של משחק ה"קוקו".

ב. סביבה פיזית

האימא עומדת מאחורי לוח ה"קוקו", הנסיינית המוכרת עומדת מימין לאימא בקצה הלוח, הילד יושב בכיסא התינוק במרחק קל – לציין מרחק מדויק (יש למדוד) – מהשולחן. לוח העץ הגדול מכיל ארבע דלתות נתלות קטנות שמוקמו עליו. מאחורי כל דלת יש חתיכת נייר קטנה עליה מסומן X המציין לאימא היכן עליה למקם את אפה. כמו כן, על הגב של כל דלת ישנם מספרים המציינים לאימא את הרצף המוסכם שעליה לעקוב ב"הסתרות".

ג. פרוצדורה

יש להנחות את האם לפני תחילת המטלה: "כשאסמן לך, התכופפי והסתתרי מאחורי הלוח. בכל פעם אפתח דלת אחת, לפי סדר המספרים הכתוב מעליה. כשאפתח את הדלת מקמי את פנייך בדיוק מאחוריה, כשהאף נמצא מול סימון ה-X, חייכי וקראי בנחמדות "קוקו". בשלושת הפעמים הראשונות אני אפתח את הדלת שמאחוריה תסתתרי, אח"כ – כשאת תסתתרי מאחורי דלת מספר 4, אני אפתח כביכול בטעות שתי דלתות לא נכונות, רק אחרי כן אפתח את דלת מספר 4, ואז שוב חייכי ואמרי "קוקו" בנחמדות.

הנסיין מאותת לאימא לעזוב את הכיסא שלה ולהיעמד מאחורי לוח העץ. אחרי שהאם נמצאת מחוץ לטווח הראיה של הילד, האפיזודה מתחילה כשהנסיין שואל בחביבות את הילד, "\_\_\_, איפה אימא?" אחרי הפסקה של 3 שניות, הנסיין נוקש ואז פותח את הדלת הנכונה וחושף אימא מחויכת (האימא תודרכה קודם לכן לחייך. חשוב שתוציא את הראש באופן בולט) והיא אומרת בחביבות "קוקו!". הנסיין משאיר את הדלת פתוחה לעוד שתי שניות נוספות ואז סוגר אותה. הנסיין חוזר על הפרוצדורה עוד פעמיים, פותח דלת אחרת בכל פעם. בפעם הרביעית והחמישית, אימא נשארת מחוץ לטווח הראיה והנסיין לראשונה פותח דלתות "לא נכונות" (מספר 1 ו-2 בהתאמה), ואומר, "לא, היא לא שם. איפה אימא?" לפני שהיא פותחת את הדלת הנכונה שבה ניתן למצוא את אימא. בפעם השישית, הנסיין שואל את הילד, "איפה אימא?" הנסיין פותח את הדלת ואימא קוראת "קוקו!". כל חלק נמשך 15 שניות.

ד. הוראות מצלמה

מפעיל המצלמה צריך לקבל צילום חזיתי ומלא של פניו ופג גופו העליון של הילד. המצלמה השנייה מצלמת את האימא מבצעת את המשימה.

מחקר קודם הצביע על כך שחוסר ההלימה הטבוע בצפייה במסכות מעורר בחלק מהילדים תחושות פחד. ניסוי זה מהווה הזדמנות להבעה של פחד בהקשר לא חברתי עם גירוי יחסית מתון ולא חודרני.

ב. סביבה פיזית

יש להושיב את הילד בכיסא התינוק- (בגובה שלב 4 מלמעלה). בתוך תא סגור אפור (משענת הכיסא עומדת בקו ישר עם הקצוות של קירות התא הצדדיים, הכיסא במקביל למצלמות). התא ממוקם במקביל למצלמה 2, וקרוב אליה. האימא תשב מאחורי ולימין התינוק, בערך מטר אחד ממנו. אימא הינה מחוץ לשדה הראייה של התינוק, כאשר התינוק פונה לכיוון הוילון. וילון תלוי לפני הפתח הראשי של התא בו המסכות יוצגו, כך שהמסכות מוסתרות מהתינוק ע"י הוילון עד להצגתן. המסכות הינן של מלכה מרושעת (משלגייה), ערפד זוהר בחושך, שטן ונמר.

ג. פרוצדורה

ההסבר לאם: "במהלך המשימה הבאה נציג לתינוק 4 מסכות העלולות להפחיד אותו. מדובר בסוג של מסיכות (או תמונות) שאותן ילדים רואים הרבה בספרים או בסרטים"

לאחר שהתינוק מוקם, הנסיין מושך את תשומת ליבו של התינוק לוילון ע"י נקישה על קיר התא. הניסוי מתחיל כאשר תשומת ליבו של התינוק ממוקדת. אז הנסיין מרים את הוילון וחושף את המסכה כך שפני הנסיין במרכז החלון. תוך כדי הצגת המסכה הנסיין מסמן עם ידו הימנית למצלמה לקידוד מועד חשיפת המסכה. לאחר 10 שניות המסכה מורחקת, הוילון מורד לעוד 5 שניות ואז מוצגת המסכה הבאה. סדר הצגת המסכות הינו: מלכה מרושעת (משלגייה), ערפד זוהר בחושך, שטן ונמר.

בסיום הפרוצדורה פונים לאם ואומרים לה:

אנו רוצים שתדעי כי למרות ההתנסות הלא נעימה, לחשיפה זו של התינוק למסכות, אין השפעה לטווח רחוק.

ד. הוראות מצלמה

חשוב מאוד לצלם בצורה חדה את ופרונטלית את פניו ופלג גופו העליון לאורך כל הניסוי. המצלמה נשארת ניידת לאורך הניסוי. המצלמה השנייה מצלמת את הפרוצדורה מאחור, כך שניתן יהיה לראות בבירור את החלק העליון של המסכה (מצלמה רחוקה - 1). אין צורך בהרמת יד של הנסיין.

## 7. ריסון זרוע עדין על ידי הורה

א. רציונל

כעס לעתים מתרחש כתגובה למגבלה פיזית או פסיכולוגית. באפיזודה זו, ההזדמנות של הילד לשחק עם צעצוע, אשר הוא חדש ומעניין דיו על מנת ליצור רצון חזק לשחק, מופרעת על ידי ריסון פיזי מצד האמא. ביטוי הכעס מקודד כפעולה וורבלית ופיזית המכוונת נגד המרסן.

### ב. סביבה פיזית

השולחן ממוקם כאשר הצד הארוך מקביל למצלמה מספר 2. הילד ממוקם ליד השולחן ממול למצלמה מספר 2. האימא יושבת תחילה משמאלו של התינוק, ליד פינת השולחן.

הנסיין המוכר יושב לימינו של התינוק, ממול האימא. הצעצוע בו נעשה השימוש, מורכב ממערכת קלידים קטנה ועליה דמויות של בובות פלסטיק. לחיצה על אחד הכפתורים תפעיל את תנועת אחת הבובות המלווה במוזיקה. הצעצוע ממוקם 20 ס"מ מול התינוק.

### ג. פרוצדורה

לאימא ניתנות ההוראות הבאות לפני תחילת האפיזודה:

"עכשיו אנחנו רוצים לראות איך \_\_\_\_\_ יגיב כשלא נותנים לו לגעת במשהו מסוכן. כשאני אסמן לך, בבקשה אחזי את \_\_\_\_\_ בצורה הבאה (הנסיינית המוכרת מדגימה על הנסיינית הזרה): הגיעי מאחור, הניחי בעדינות אך ביציבות את ידיך על החלק העליון של הידיים של ילדך, הצמידי אותן לצידי הגוף שלו/שלה והמשיכי להחזיק אותן שם בעדינות אך במספיק תקיפות כך שהוא/היא לא יוכלו להשתחרר במשך 30 שניות.

יכול להיות שמייד אחרי שתנסי להצמיד את הזרועות של ילדך לגוף שלו – הוא יתחיל להתנגד וינסה להשתחרר (הנסיינית הזרה מדגימה ניסיון של התינוק לשחרר את הידיים שלך ולהשיג את הצעצוע). במקרה זה, את צריכה להמשיך להצמיד את הזרועות של הילד לגוף שלו ולא למשענת הכיסא. כמו כן, לא לתת לחלק העליון של היד להתרחק מהגוף. (הנסיינית המוכרת מדגימה כיצד בתגובה לניסיון השתחררות של התינוק – היא בכל זאת שומרת על אותה מידה של ריסון ואחיזה ולא מאפשרת לזרועות הילד להתרחק מגופו).

אחרי 30 שניות (או לפני כן אם ילדך נכנס למצוקה רבה), תקבלי ממני סימן לשחרר את ילדך. אני מבקש שלא תדברי עם \_\_\_\_\_ במהלך המטלה, גם אם זה קצת קשה".

המשימה מתחילה כשהאם, התינוק והנסיין המוכר יושבים בשולחן כמתואר למעלה. צעצוע הגירוי מוחבא מתחת לשולחן. האפיזודה מתחילה כאשר הנסיין מביא את הצעצוע לטווח ראייה ואומר, "אתה ואימא רוצים לשחק עם זה קצת?" הנסיין מניח את הצעצוע בטווח הגעתם של האם והתינוק, (כ-20 ס"מ מקצה השולחן) ומדגים מספר פעמים כיצד לשחק עם זה, לוחץ על כפתור המנגינה של הצעצוע. לאחר מכן, הנסיין מבקש מהתינוק והאימא לשחק עם הצעצוע ומרשה לו לשחק 15-30 שניות, עד אשר הנסיין מחליט כי התינוק עסוק בצעצוע. הנסיין מסמן לאימא להיעמד מאחורי התינוק, ובזמן המתאים, הנסיין מאותת לאימא (מניד את ראשו) להניח את ידה על אמותיו של התינוק, להזיז אותן לצד גופו ולהחזיק אותן ל-30 שניות. (30 השניות של האינטרוול מתחילות ברגע שזרועותיו של התינוק לצידו/צידה). חשוב שהמעבר ממשחק לריסון יהיה חד וברור. מעבר זה יהיה על ידי הפסקת נגינת הצעצוע (במידה והצעצוע מנגן). כאשר יתחיל ריסון הזרוע, הנסיין יפעיל את הצעצוע בכפתור קבוע מראש על מנת שינגן במשך כ-10 שניות. ריסון הזרוע יימשך עוד 20 שניות, כאשר הצעצוע דומם. הנסיין יושב מימין התינוק ומאחוריו. לאחר הניסיון הראשון, האם מקבלת הנחייה לשחק שוב עם התינוק. ניסיון ריסון שני מתחיל לאחר ששיחקו בפעם השנייה כ-30 שניות. אם בזמן כלשהו התינוק מגיע לקוד מצוקה מקסימאלי, או אם האימא מבקשת, האפיזודה מסתיימת. על

מנת להפחית כל מצוקה העלולה להתעורר עקב האפיזודה, התינוק מורשה לשחק שוב עם הצעצוע בסוף האפיזודה.  
סך הכול יתקיימו 2 סיבובים של משחק וריסון.

ד. הוראות מצלמה

המצלמה צריכה לכלול קלוז-אפ, צילומים קדמיים של פניו של התינוק ופלג גוף עליון על מנת לסייע לקידוד של הבעות הפנים ותנועות גוף. המצלמה השנייה מצלמת תמונה כללי של האם והתינוק



## 8. משימת הישג

א. רצינאל:

מעבר להערכת הטמפרמנט, אנו מעוניינים לקבל מידע על אופי האינטראקציה בין האם לילד בשלב זה. לשם כך, ניתנת המטלה הבאה ותגובות האימא יקודדו.

ב. פרוצדורה:

התינוק יושב על כיסא תינוק, ממול השולחן וממול מצלמה מספר 2, והאם יושבת לשמאלו. יש לצלם את האם והילד במבט כללי מגובה השולחן (פלג גוף עליון של שניהם), ואת האימא במצלמה מספר 1 – קלוז אפ על הפנים ככל הניתן.

נותנים לאם מגדל טבעות, ואומרים לה: "סיימנו את המשימות העיקריות. בזמן שאנו מתארגנים עם השאלונים, אני מציעה שתתני ל\_\_\_\_\_ להרכיב את הטבעות על המקל הזה, זה משחק שחלק מהילדים מצליחים בו וחלק לא כל כך מצליחים. אני מקווה ש\_\_\_\_\_ ייהנה מזה".

(נא לא לשכוח אמירה זו כיוון שהיא חיונית ביותר למשימה!!)

הנסיינית יוצאת מהחדר. משך האפיזודה: 3 דקות

בסיים:

אם לא גילה עניין בכלל: "זה ש\_\_\_\_\_ לא גילה עניין זה בסדר גמור, זה מאוד הגיוני שהוא עייף אחרי כל כך הרבה משימות."

אם הילד מתייחס למשחק אך לא מצליח (לא מכניס טבעת אחת ויותר) – יש לומר: "בפעם זו מטלה שמתאימה לילדים יותר גדולים אבל יפה שאחרי כל המשימות המעייפות הוא גילה עניין...".

אם הילד הצליח להרכיב טבעת אחת או יותר לומר: "איזה יופי! זה שהילד שלך גילה במשחק הזה אחרי כל כך הרבה משימות מעייפות זה ממש יפה מאד".

הוראות צילום:

יש לצלם את התינוק והאם, בזווית שתקלוט את תנועותיהם, ואת הבעות הפנים של שניהם.

## 9. סיום :

לאחר סיום הפרוצדורות, נותנים לילד מתנה – איזשהו צעצוע.

בשביל האווירה הטובה, יש להשמיע ברקע שירי ילדים קלאסיים בווליום נמוך.

יש לפנות לתינוק בנוכחות האם: "תודה רבה \_\_\_\_ שהשתתפת במחקר שלנו... יש לנו צעצוע קטן בשבילך, שתוכל לשחק איתו בזמן שאימא מדברת כמה דקות."

בזמן הזה הנסיינית המוכרת משחקת עם התינוק בצעצוע מתנה (אם האימא לא רוצה לפתוח את המתנה מסיבה כלשהי, אז אפשר להביא צעצוע אטרקטיבי אחר – חיות קופצות, משהו מנגן וכדומה לצורך משחק עם הילד).

הנסיינית המלווה עוברת עם האימא על :

1. שאלות בנוגע לאופייניות התנהגותו בפגישה + איסוף נתוני משקל וגובה מכרטיס טיפת חלב.

2. על שאלון הטמפרמנט :

"אנחנו רוצים לתת לך ולאב שאלון למלא על \_\_\_\_\_. אשמח לעבור איתך על הרעיון הכללי, להסביר איך עונים על השאלון, ולהדריך אותך מה עושים לפני מילוי השאלון.

כרגע אתם מקבלים את השאלון. אחרי שתעיינו בו, אנחנו מבקשים שתצפו במהלך השבוע/שבועיים הקרובים על \_\_\_\_\_ בסיטואציות שונות – לא צריך לערוך רישום, רק להסתכל. רק לאחר שבועיים, נבקש שתמלאו את השאלונים.

השאלון מכיל שני חלקים :

החלק הראשון עוסק בתחושות ומחשבות שלכם. בהקדם האפשרי, אנא מלאו את החלק הראשון של השאלון, שלושת העמודים הראשונים (יש לציין בפניהם שהחלק העוסק בתמיכה חברתית שואל על עזרה מסבתא, סבא או כל בן משפחה או חבר אחר). לאחר שאתם ממלאים חלק זה חכו שבוע ורק אז מלאו את החלק השני בשאלון.

החלק השני הוא שאלון טמפרמנט (המזג) של ילדכם על חלק זה אתם מתבקשים לענות רק בעוד שבוע, אנא הקדישו שבוע להתבונן בילדכם בייחוד ביחס לנקודות שמועלות בשאלון.

במעטפה שקיבלתם יש שני שאלונים אחד לך - האימא ואחד לאבא (לכתוב על השאלונים אבא/אימא בהתאם). בתחילת השאלון מופיעות הוראות בהן כתוב שרק במידה ולא ראיתם את התינוק/ת במצב זה במהלך השבוע האחרון עליכם לסמן (X), ובמידה והמצב מעולם לא התקיים התרחש, עליכם להשתמש באופציית ה"אף פעם". מעבר לזה חשוב לקרוא היטב את ההוראות.

יש להבהיר את ההבדל בין שתי האפשרויות: "לא רלוונטי" ל"אף פעם לא".

יש להבהיר שאלה 57- הכוונה ב"התחמם" היא - האם התינוק הגיב/לא הגיב בחמימות ולא בכעס (המינוח ישונה גם בשאלון).

"האם הכל ברור? זה מספר הפלאפון האישי שלי ואתם מוזמנים להתקשר אל \_\_\_\_\_ (הנסיינית המוכרת) בכל שאלה."

חשוב מאוד ללוות את האם והתינוק בסוף הפגישה ולהרגיעם. משפטים כגון: "הרבה ילדים בוכים במצבים כאלה- זה נורמאלי וטבעי" עשויים לגרום לתחושה טובה יותר ולהגדיל את הסיכוי לחזרת המשפחה לשלבי המחקר הבאים.

ציוד נדרש:

אחרי יום- יומיים- הנסיינית המוכרת תתקשר למשפחה לשאול איך עבר המפגש ולענות על שאלות. "שלום, מדברת \_\_\_\_\_ מהמחקר שהשתתפתם בו לפני יומיים. התקשרתי לשאול מה שלומך ומה שלום \_\_\_\_\_ אחרי הפגישה. הכל בסדר? נותנים לאימא לענות על השאלה. אם הכל בסדר עוברים לשאלה הבאה. אם מציינת משהו לגבי הפגישה או התינוק, לתת מענה בהתאם, ולהשתדל להרגיע. במידה ועולה מצוקה כלשהי – לדווח לצוות המחקר. "האם יצא לכם לעבור על השאלונים? יש משהו שלא הבנתם ואני אוכל לעזור לכם? אם יש צורך עונים על שאלות. בסיום אומרים: "בעוד כשבוע-שבועיים תתקשר אליכם ע.מחקר לתאם זמן לאיסוף השאלונים ומתן התווים. אם יהיו לכם שאלות תוכלו להפנות אותן אליה כשתגיע. אנחנו שוב רוצים להודות לכם על ההשתתפות שלכם במחקר. התרומה שלכם חשובה ומשמעותית."

אחרי שבוע- מתקשרים ובודקים האם גם האימא וגם האבא ענו על השאלון ומתאמים מועד שיגיע סטודנט לביתם כדי לאסוף את השאלונים ולתת את תלושי השי על סך 150 ש"ח. יש לוודא כי השאלון ימולא כראוי:

האם עברתם עליו?

האם יש שאלות? משהו לא מובן?

האם ראיתם כי הפעולות עליהן מדובר אכן התקיימו בשבוע הזה?

יש לדאוג להחתים על טופס אישור לקבלת השי, ולקחת את טפסי ההסכמה למילוי השאלונים.

- באיסוף השאלונים יש לבקש מהמשפחה את כרטיס טיפת החלב, ולרשום תאריך ביקור אחרון בטיפת חלב, משקל וגובה באותו התאריך (במידה ולא הביאו את הכרטיס למעבדה).

**נספח מס 5 - מערכת הקידוד למדידת העוצמה הווקאלית של התינוק במשימת ריסון זרוע**

עוצמה קולית של מצוקה (STIFTER) מתייחסת לעוצמת קולות מצוקה המצוינים בכל אירוע של

ריסון/הגבלה ובהפוגות ומדורגים ע"פ הסולם הבא :

1 = אין מצוקה קולית או כאשר התינוק עושה רעש שאינו נחשב לצחוק, מחאה או בכי

2 = מחאה, יללה או יבבה אך לא בכי

3 = בכי בעוצמה נמוכה, יתכן שהבכי יהיה בתכיפות גבוהה אך זה לא יהיה בכי צווחני

4 = בכי חזק בעוצמה גבוהה ; בכי שיש בו רעד באיכות בלתי נשלטת. פני התינוקות בד"כ

יאדימו, עיניהם יהיו צרות יותר ופיהם פתוח.

\* יש לשים לב שחלק מהקולות אינם קשורות-מצוקה ולכן לא יקודדו.

**נספח מס 6 - טעינות פריטי סולם ה"מצוקה לנוכח הגבלות" (DL) מתוך ה- *Infant Behavior Questionnaire – Revised – IBQ-R* (Garstein & Rothbart, 2003)**

טעינות	תוכן הפריט
.565	לאחר השינה, באיזו שכיחות התינוק מיד בכה, כעס או היה נסער?
.565	לאחר השינה, באיזו שכיחות התינוק בכה אם מישהו לא הגיע תוך מספר דקות?
.575	באיזו שכיחות התינוק נראה כועס (בכה או התנגד) כאשר השארת אותו במיטה?
.576	באיזו שכיחות התינוק בכה או התנגד לפני שהושכב לישון למנוחה בשעות היום?
.412	כאשר הושם בכסא תינוק או מושב תינוק במכונית באיזו שכיחות התינוק נפנף זרועות ובעט?
.671	באיזו שכיחות בשבוע האחרון התינוק מחה כשהוחזק במקום שמגביל אותו (כסא תינוק, לול, מושב במכונית וכד')?
.561	כאשר הונח על גבו באיזו שכיחות התינוק התפתל ו/או הפנה את גבו?
.630	כאשר הושם בכסא תינוק או מושב תינוק במכונית, באיזו שכיחות התינוק תחילה הראה מצוקה, ואחר כך נרגע?
.508	כאשר צריך היה לקחת או להרחיק משהו שהתינוק שיחק עמו, באיזו שכיחות התינוק בכה או הראה מצוקה לזמן מה?
.567	כאשר התינוק רצה משהו, באיזו שכיחות הוא הגיב בהתפרצויות זעם (בכי, צרחות, פנים אדומות וכד') כשלא קיבל את מה שהוא רצה?
.631	כאשר התינוק רצה משהו, באיזו שכיחות הוא התרגז כאשר לא יכול היה לקבל את מה שרצה?
.709	כאשר הושם בכסא תינוק או מושב תינוק במכונית באיזו שכיחות התינוק התפתל והפנה את גופו?

**נספח מס 7 - המהלך המלא של פרוצדורת הישג שהועברה במחקר האורך הכולל בגיל 18 חודש**

**פרוצדורת הישג – מה עושים?**

**הכנות לקראת המפגש**

- מתקשרים לאמא יומיים לפני ובשיחה אומרים לה "היי \_\_\_\_\_ מדברת \_\_\_\_\_ ממחקר ההורות. התקשרתי להזכיר שאנחנו מחכות לך ול \_\_\_\_\_ ביום \_\_\_\_\_ בשעה \_\_\_\_\_". וכן שנהיה עמה בקשר כחצי שעה לפני הפגישה כדי לתאם אתה מקום איסוף מדויק (אם האמא מכירה את האוניברסיטה אפשר לקבוע עמה בכניסה לבניין 98)
- להגיע שעה לפני.
- לקחת מפתח ממעבדה 590.
- להתקשר לאמא חצי שעה לפני תחילת הפרוצדורה (כל הפרטים נמצאים ביומן מעבדה). בשיחה להסביר לאמא איך להגיע. אם נכנסת משער רגר לפנות בכיכר שמאלה ואז לחנות בחנייה מימין, אנחנו נפגוש אותה בכיכר.
- לוודא שיודעים את השמות של האם והתינוק.
- להוציא את כל הכיסאות לחדר הבקרה. את השולחן להוציא לכניסה למעבדה, איפה שיושבים עם האם והילד לחתום על טופס הסכמה.
- את המפתח של ארונית ה-BIOLAB להכניס לאחר הבדיקה למגירה השלישית במבואה.
- לוודא כיבוד (מים), ניקיון וארגון החדר, חימום/קירור בהתאם לצורך.
- להעביר את כל הקופסאות לחדר הבקרה + לקחת מתנה לילד.
- לוודא הימצאותם של כל המשחקים בקופסאות + לחטא אותם.
- לחבר את הקומפקט דיסק לחשמל. להניח אותו על המדפים שמתחת לחלון.
- לוודא שהדיסק עם השיר נמצא במערכת והוא עובד ותקין.
- לארגן טפסים (כולם נמצאים בקלסר משימת הישג):
  1. טופס הסכמה להשתתפות קטין במחקר- טופס הסכמה לאם (ניתן בהתחלה – להניח על השולחן עם הכיבוד).
  2. טופס שאלות כללי על מצב התינוק (ניתן בהתחלה – להניח על השולחן עם הכיבוד).
  3. 2 שאלוני הישג מותאמים למין התינוק ולכל אחד מההורים- נמצא על המדפים. (ניתן בסוף - לא לשכוח להוסיף את מספר הנבדק על השאלונים).
  4. טופס הסכמה לאב (ניתן בסוף).
- את טופס ההסכמה לאב ואת השאלונים להכניס לשמרדף ולתת לאם בסוף הפרוצדורה.
- במידה וההורים גרים רחוק (ניתן לראות ביומן מעבדה)- לארגן מעטפה לשאלונים עם כתובת המעבדה:

לכבוד אבי עשור  
המחלקה לחינוך, אוני' בן גוריון בנגב  
ת.ד. 653

\*רצוי להוסיף את הכתובת של השולחים בצד השני

- במידה וההורים גרים רחוק יש לצרף למעטפה קבלה על סך 100 שקלים. על ההורים לחתום ולשלוח את הקבלה יחד עם השאלונים!
- לוודא שהמחשב בחדר בקרה דולק (לפי הוראות צילום).
- להכין מראש מייל שישלח לאורלי ברגע שמתחילים להקליט.
- לוודא שיש סטופרים (אחד לנסיינית ואחד לצלמת).
- להכין שלט עם מספר הנבדק ושם האמא והילד ותאריך קיום הפרוצדורה.
- לוודא מיקום של שלט מסי' נבדק מול המצלמה.
- לסדר את החדר של הפרוצדורה (השמיכה בפינת החדר הימנית הרחוקה – פינה שמאלית עליונה של המלבן בסוף האריח השמיני ופינה ימנית עליונה של מלבן השמיכה בסוף האריח השישי. כך שנוצר משולש ישר זווית סמוך למגירות הימניות של השידה, שאינו מאפשר לאם להישען לאחור (ניתן לראות בתמונות בהמשך). באופן זמני נא לבדוק בכל פעם שזו אומנם זווית הצילום האופטימאלית. ברגע שיהיה שטיח נסמן עליו בדיוק את מיקום השמיכה.
- לסדר צעצועים למשימה 1 פי הצילום בספר

דופלו	ספר חפצים
כוסות כינון	מגדל טבעות

- להתקשר לוודא שהגיעו והכל בסדר.
- לתלות שלט על הדלת החיצונית "במעבדה מתקיים ניסוי, נא לא להפריע".
- לסגור את הדלתות של כל החדרים במעבדה.

#### כשהאם והתינוק מגיעים

- לצאת לפגוש אותם, לסייע עם העגלה, להיות נחמדות אך לא חודרניות, להציע משהו לשתות.
- במידה והאב מגיע לנסות לבקש ממנו בנימוס שילך (יש אחלה קפה בארומה). ניתן להציע לו למלא את השאלון בזמן ההמתנה.
- לעבור על טופס ההסכמה (להקריא הסבר על הפרוצדורה, דגש על אנונימיות, תלושי קניה וזכויות).
- לברר אם יש שאלות "האם יש לך שאלות?"
- להחתיים את האם על טופס ההסכמה להשתתפות במחקר.

- למלא עם האם טופס שאלות כלליות לגבי מצבו של התינוק.
- לקחת כתובות מיייל+מגורים עדכניות של שני בני-הזוג לצורך שליחת השאלונים
- לפני הכניסה לחדר לברר לגבי התארגנות נוספת ולבקש להמעיט בשימוש במוצץ ובבקבוק  
 "את צריכה זמן להתארגנות עם \_\_\_\_ ?"  
 לתת לו לשתות, להחליף חיתול ? הוא לוקח בד"כ מוצץ?"  
 "נבקש להמעיט כמה שניתן את השימוש במוצץ ובקבוק מהלך המפגש.  
 במקרים קיצוניים אנא התייעצי איתי.
- להגיד הוראה כללית לגבי הפרוצדורה :  
 "המשימה שלנו היום מחולקת לחמישה חלקים.  
 כל חלק יימשך בין 4 ל-8 דקות.  
 לפני כל חלק אני אתן הוראות ספציפיות.  
 לפעמים ההוראות הן מעט מורכבות לכן אני מבקשת תשומת לב.  
 \*\* בין חלק 4 ל-5 תהיה לנו הפסקה קצרה ומייד אחריה נחזור."  
לשים לב שבכל המשימות אנחנו סוגרים את שער העץ הפנימי ודלת חדר  
 האינטראקציה!!! (אחרי כל כניסה או יציאה של הנסיינית מהחדר)  
 בנוסף, אין לפתוח את דלת החדרון הפנימי בחדר האינטראקציה (מחסן הציוד),  
 במהלך כל הניסוי

#### נכנסים לחדר

- לבקש מהאם להרים את התינוק בכניסה לחדר.
- להיכנס עם הספר.
- למקם את האם והתינוק : "שבי כאן במרכז השמיכה ושימי את \_\_\_\_ עלייך."
- לשים שלט עם מספר נבדק מול מצלמה 4 ולהגיד בקול את המספר.
- להצביע על 2 המצלמות ולומר לה : "בחדר יש 2 מצלמות - הנה אחת והנה השנייה (להצביע).  
 אנא השתדלי במשימות שלא לשבת עם הגב לכיוון אף אחת מהן, על מנת שלא להסתיר."

#### משימה 1

(משחק חופשי עם צעצועי הישג)

6 דק'

- "עכשיו אשאיר אותך ואת \_\_\_\_\_ לשחק יחד.  
 יש כאן מספר צעצועים אתם מוזמנים לשחק איך שתרצו, כמו שאתם משחקים בבית".  
 \*\*\* על כל שאלה ששואלת האם עונים : "תשחקי עם \_\_\_\_ כמו שאת רגילה, כמו שאתם משחקים בבית  
 או בכל מקום אחר". לא מוסיפים פרטים מעבר.

- לצאת ולהפעיל סטופר ל-6 דקות.
- בתום הזמן להיכנס עם ספר ההוראות בלבד.



## משימה 2

( משימת לימוד והדגמה ומשחק של הילד )  
8 דק' (2,2,2,2)

לפני ההוראות פונים אל האם והילד :

"בואו שבו, ואני אסביר לכם את החלק הבא."

מראים את שני עמודי הספר :

" בחלק הזה את מתבקשת להדגים וללמד את \_\_\_\_\_ כיצד משחקים עם שני צעצועים." (כתוב בספר)

מראים רק תמונת ממיין :

"נתחיל עם משחק מספר 1.

אחרי שיעברו שתי דקות, שהן הזמן שמוקצב ללמידה, אני אומר לך דרך מערכת הכריזה שתעברו לחלק שמוקצב למשחק של \_\_\_\_\_,

פאזזה : להצביע על משחק 1 עם פרק הזמן שמוקצב לו

ובשלב הזה את יכולה לעזור לולה אם את רוצה."

מראים רק תמונת קוביות :

"אח"כ נעשה את אותו הדבר עם משחק מספר 2.

במשחק מספר 2 עלייך ללמד את \_\_\_\_\_ לבנות מגדל בן ארבע קוביות.

" 2 דקות לימוד, 2 דקות משחק. זה ברור ?"

- לצאת ולהביא קופסא ריקה של משימה 1.
- לאסוף צעצועים משימה 1.
- להוציא קופסא משימה 1, להעביר מגדל טבעות ודופלו לקופסא 5.
- להיכנס עם ממיין צורות. לבקש מהאמא להושיב את הילד מולה ולהניח ביניהם את המשחק. להגיד "שתי דקות לימוד, שתי דקות משחק"
- לצאת ולהפעיל סטופר ל-2 דקות.
- כעבור 2 דקות להודיע דרך הכריזה "הלימוד הסתיים" במקביל להכרזה יש לכתוב על הלוח המחיק את הזמן המדויק בו נאמר 'הלימוד הסתיים' כך : הלימוד הסתיים (1) - \_\_ : \_\_ (דקות ושניות)
- (אם האם לא מגיבה ונראה שהיא ממשיכה ללמד אחרי שתי דקות לימוד אז לספור 1.5 דק'. אם במהלך ה-1.5 דק' היא סיימה ללמד ועברה למשחק, אז להתחיל לספור את ה-2 דק' משחק מרגע שהילד עבר למשחק.
- אם היא לא סיימה ללמד, אז בתום 1.5 דק' להכריז שוב, ולספור מאותו רגע 2 דקות משחק.)
- להפעיל סטופר ל-2 דקות נוספות מהרגע שהילד מתחיל לשחק לבדו.

- כעבור 2 דקות להיכנס עם מגדל קוביות, להניח ולהרים את הממייך צורות. לפני היציאה להזכיר: "2 דק' לימוד 2 דק' משחק".
- לצאת ולהפעיל סטופר ל-2 דקות.
- כעבור 2 דקות להודיע דרך הכריזה "הלימוד הסתיים".
- במקביל להכרזה יש לכתוב על הלוח המחיק את הזמן המדויק בו נאמר 'הלימוד הסתיים' כך: הלימוד הסתיים (2) - \_\_ : \_\_ (דקות ושניות)
- להפעיל סטופר ל-2 דקות נוספות מהרגע שהילד מתחיל לשחק לבדו.
- כעבור 2 דקות להיכנס עם ספר ההוראות בלבד.
- \* על שאלות האם משתדלים לענות ע"י שימוש בהוראות. לדוג: האם שואלת האם ב2 ד' החרונות הילד לבד? עונים: את יכולה לעזור לולאה אם את רוצה.

### משימה 3

(משימת הפאזלים)

6 דק' (2,2)

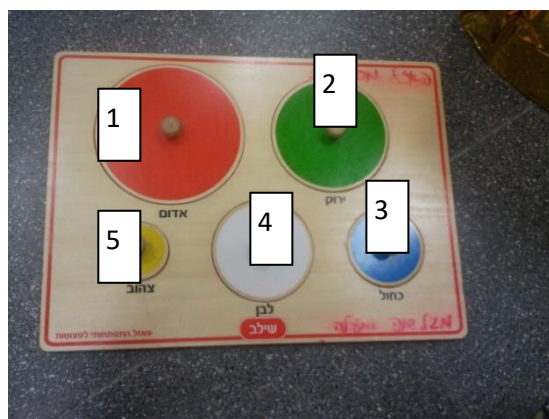
פונים אל האם והילד: "בואו שבו, ואסביר לכם את החלק הבא".

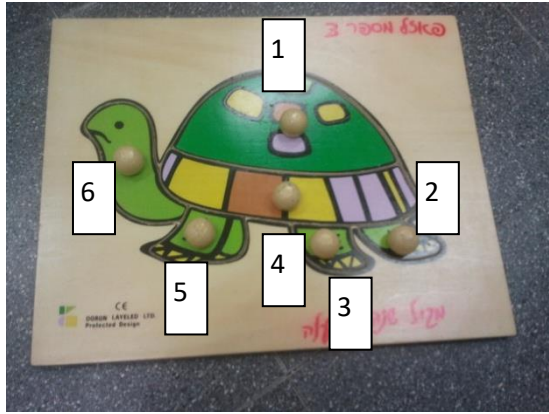
### בכל הוראות משימה זו, מראים את שני העמודים בספר

- (חשוב להסתכל לתוך עיני האימא ולא לקרוא מהכתב.
- אומרים את המשפט רק כאשר נראה כי האימא פנויה ומקשיבה בצורה מלאה):
- " החלק הזה לא עוסק יותר בלימוד והדגמה.
- בחלק הזה אציג לילד 3 פאזלים.
- את מתבקשת להביא את \_\_\_\_\_ לשחק, לפחות לזמן קצר, עם כל אחד מהפאזלים.
- אבל, אם בזמן זה, \_\_\_\_\_ גם רוצה לעשות משהו נוסף - זה בסדר".
- זה ברור ?
- \* אם האם אומרת שלא ברור מה עליה לעשות, פשוט חוזרים על ההוראה הנ"ל:
- עכשיו את מתבקשת להביא או לגרום ל \_\_\_\_\_ לשחק, בכל דרך שתרצי, לפחות לזמן קצר, בכל אחד מהפאזלים.
- לאחר מתן ההנחיה, ורק אם ברור שהאם הקשיבה, ממשיכים לעמוד השמאלי של הספר ואומרים:
- מספר החלקים ש \_\_\_\_\_ יצליח להרכיב והמהירות שבה הרכיב, נותנים מידע על היכולת שלו להצליח במשימות הדורשות תפיסה מהירה, ועל יכולת הריכוז שלו.
- רק אם \_\_\_\_\_ מרכיב את כל החלקים, כמו כאן (להצביע על התמונה השמאלית), זה נחשב להצלחה מלאה (להצביע על המילים "הצלחה מלאה").
- (אומרים את המשפט רק כאשר נראה כי האימא פנויה ומקשיבה בצורה מלאה)
- "תני ל \_\_\_\_\_ לשחק עם הפאזל הראשון ואחרי 2 דקות, אני אכנס עם הפאזל השני. אחרי עוד 2 דקות אכנס עם הפאזל השלישי.

\* על כל שאלה נוספת ששואלת האם עונים: "תשחקי עם \_\_\_\_\_ כמו שאת רוצה, עליך להביא אותן ואותה לשחק לפחות לזמן קצר בכל אחד מהפאזלים". לא מוסיפים פרטים מעבר.

- לצאת ולהביא קופסא ריקה של משימה 2.
- לאסוף צעצועים משימה 2.
- להוציא קופסא משימה 2, להעביר לקופסא 5 ממיין צורות, ולהביא פאזל מספר 1.
- להכניס פאזל מספר 1 ולמקם את האם והילד: "הושיבי, בבקשה, את \_\_\_\_\_ מולך". אחד מול השני על השמיכה. הם בפרופיל למצלמות.
- להניח את הפאזל מול האם ולפרק אותו מהפינה השמאלית התחתונה שלו (מנקודת מבטנו) עם כיוון השעון.
- את החלקים להניח בשורה משמאל לימין (מנקודת מבטנו), בין הפאזל לאם.





- לצאת ולהפעיל סטופר ל-2 דקות.
  - כעבור 2 דקות להיכנס עם פאזל 2, לאסוף מהר את פאזל 1 ולפרק את פאזל 2 באותה צורה שפירקנו את הקודם.
  - לצאת ולהפעיל סטופר ל-2 דקות.
  - כעבור 2 דקות נוספות להיכנס עם פאזל 3, לאסוף מהר את פאזל 2 ולפרק את פאזל 3 (את פאזל 3 נפרק כך: שיריון, תחתית שיריון, ראש, רגל שמאלית, אמצעית, ימנית, להניח גם משמאל לימין מנקודת מבטנו, בין הפאזל לאם).
  - כעבור 6 דקות סה"כ להיכנס בלי כלום.
- \* על שאלות האם משתדלים לענות ע"י שימוש בהוראות. לדוג': האם שואלת: אני צריכה ללמד אותו או אני צריכה לגרום לו לשחק? עונים: עליך להביא אותו ואותה לשחק לפחות לזמן קצר בכל אחד מהפאזלים ואפשר להוסיף כמו שאת רוצה.

#### משימה 4

(הפסקת שיר)

(כאורך השיר 1 דקה)

לאמא:

- " \_\_\_\_\_ עבד כל כך יפה, כך שעכשיו נראה לי שמגיע לו לנוח וליהנות. אז עכשיו אני אשיר איתו שיר קטן ביחד, ובזמן הזה תנחיי קצת, ואני אשחק עם \_\_\_\_\_."
- להוציא מהחדר פאזל 3, ולשים את פאזלים 2 ו-3 בקופסא 5.
  - להביא בובות יד משימה 4, ולהגיד לילד:  
"עבדת כ"כ יפה אז עכשיו בוא נשיר שיר ביחד"
  - להפעיל מוסיקה (שיר מספר 10 בדיסק).
  - לשיר ולשעשע. רק הנסיינית משחקת עם הילד. אין לערב את האמא.
  - במידה והצלמת רואה שהנסיינית והנבדקים יצאו מזווית הצילום, עליה להגיד "השהייה" במערכת הכריזה כדי שהנסיינית תצא לחדר הבקרה ותבין במה מדובר.



## משימה 6

(משימת איסוף צעצועים)

עד 5 דק'

"סיימנו את המשימות שלנו.

עכשיו אני מבקשת שתדאגי ש \_\_\_\_\_ יאסוף את הצעצועים שמפוזרים בחדר לתוך 2 הקופסאות האלו. מגדל טבעות ופאזלים לקופסה הזו (הקטנה). כל השאר לקופסה הזו (הגדולה). (להצביע על הצעצועים) אני יוצאת לארגן מספר דברים ותכף אשוב"

– לצאת ועל הצלמת להפעיל סטופר לחמש דקות.

– כעבור 5 דקות, או לפני במידה וסיימו, להיכנס עם שאלון סוף פרוצדורה.

– במידת הצורך הצלמת נכנסת גם היא כדי לשעשע את הילד בזמן השאלון.

### שאלון סוף פרוצדורה

– לשאול לשלומה.

– להתחיל בשאלון (אין צורך לכתוב כלום, הכל מוקלט). בזמן זה לתת לילד לשחק)

שאלה כללית: "מה שלומך, איך את מרגישה ?"

אם האם מבטאת תסכול או קושי, אפשר לשקף:

"זה באמת לא נעים או מעייף או X כאשר..., אבל בכל זאת אני מקווה שזה בסדר אם עכשיו נדבר עוד קצת על מה שקרה בפגישה".

### ואז בכל מקרה אומרים את המשפט הבא:

"עכשיו אני מבקשת כי תנסי לשחזר מה הרגשת וחשבת ואיך הגבת במהלך המשימות השונות. אני מבקשת את זה כי כאשר את מספרת לי מה חשבת או הרגשת זה עוזר לי להבין יותר טוב מה קרה בזמן הפגישה."

(חשוב להיצמד לטקסט ולא להגיד שום דבר שמפנה את תשומת הלב של הנבדקת אל רגשות הילד והחוויה שלו).

עכשיו עוברים לשאול על החלקים השונים, ובזמן השאלות להראות את הספר בהתאם לחלק עליו שואלים:

1. "נתחיל במשימה הלימוד. איך הרגשת ומה חשבת בזמן המשימה עם הצורות ועם מגדל קוביות?" (אם לא מתייחסת כלל לאי ההצלחה של הילד בשלב כלשהו, אז לומר):  
"מה חשבת או הרגשת כאשר \_\_\_\_\_ הצליח להכניס את הצורות או לפרק ולבנות את הקוביות ומה חשבת או הרגשת כאשר הוא לא כל כך הצליח?"

2. נעבור למשימת הפאזלים. מה חשבת או הרגשת, ואיך הגבת במשימה זו?  
(אם התשובות מאד כלליות – אומרים: אני לא בטוחה שהבנתי, תוכלי להסביר לי עוד קצת?).

3. מה חשבת או הרגשת כאשר היית צריכה לבקש מ\_\_\_\_\_ לאסוף את הצעצועים ובזמן האיסוף?
4. איך בד"כ \_\_\_\_\_ מגיב או מתמודד עם משימות כמו אלו שהיו במפגש הזה?  
(אם התשובה כללית מאוד – לבקש שתסביר או תיתן דוגמא)
5. האם ההתנהגות של \_\_\_\_\_ היום משקפת איך שהוא בדרך כלל מתנהג?  
(אם התשובה כללית מאוד – לבקש שתסביר או תיתן דוגמא)
6. איך באופן כללי \_\_\_\_\_ מתפתח?
7. מה מצב \_\_\_\_\_ היום מבחינת התפתחות השפה?
8. מה מצב \_\_\_\_\_ היום מבחינת התפתחות מוטורית?
9. עד כמה ההתפתחות של \_\_\_\_\_ בתחומים האלו תואמת את ציפיותיך או את הציפיות של אנשים אחרים בסביבתך?
10. האם יש לכם בבית ממיין צורות, מגדל קוביות (דופלו) או פאזלים דומים לאלו ש \_\_\_\_\_ שיחק איתם היום?
11. יש דברים נוספים שחשבת או הרגשת במהלך הפגישה? שאלות או הערות?

### סיום פרוצדורה

- "חשוב שתדעי שהמשימות ש \_\_\_\_\_ עשה היום רובן מכוונות לילדים גדולים יותר. בפגישה היום ניסינו לראות האם המשימות מתאימות גם לילדים בגיל צעיר יותר. \_\_\_\_\_ שיתף פעולה בצורה מלאה, והיה יפה לראות איך הוא מתמודד עם משימות קשות יחסית לגילו".
- \* במידה והאם שואלת שאלות התפתחותיות להגיד:  
"נעביר את השאלות הלאה למומחים והם יצרו איתך קשר בנושא."  
במידה והאימא שואלת במהלך הפרוצדורה שאלות לגבי הילד שלה והביצועים שלו ניתן לענות:  
"אנחנו לא בודקים את היכולות של \_\_\_\_\_ באופן ספציפי אלא המטרה היא לבחון חתך רחב של ילדים בגילו".

– לתת כוס מתנה לילד.

– לתת לאם 2 מעטפות נפרדות וכן 2 שאלונים - שאלון לאם ושאלון לאב + טופס הסכמה למילוי ע"י האב

"אני נותנת לך 2 שאלונים - אחד לך ואחד לבן זוגך. אבקש כי תמלאו שאלונים אלה בנפרד וכשתסיימו הכניסו את השאלונים, כל אחד למעטפה נפרדת וסגורה".

- לגרים רחוק לתת מעטפה גדולה נוספת ולהוסיף את המשפט : "את שתי המעטפות הכניסו לתוך המעטפה הגדולה, כך שהשאלונים ישלחו יחד חזרה למעבדה."
  - להסביר לאם שתוך כשבוע-שבועיים יצרו איתה קשר לאיסוף השאלונים. "בעוד כשבוע ייצרו עמכם קשר לגבי איסוף השאלונים ומתן תווי השי. חשוב לנו שהשאלונים ימולאו בצמידות למפגש."
  - להיפרד לשלום.
- אחרי הפרוצדורה (האם והתינוק הלכו)
- להציג בפני מצלמה 4 את הלוח המחיק עליו רשומים שני זמני הכרזת " הלימוד הסתיים", ובמקביל יש לומר בקול רם את שני הזמנים האלו.
  - לחטא משחקים + לסדר קופסאות משחקים לפרוצדורה הבאה.
  - לשים קופסאות בחדרון הפנימי בחדר האינטראקציה.
  - שמיכה, סטופרים, לוח מחיק וספר הוראות להכניס למגירה שבחדר ההמתנה.
  - להחזיר את הכסאות והשולחן לחדר האינטראקציה, ולסדר כפי שהיו לפני הניסוי
  - להחזיר את המפתח של ארונית ה- BIOLAB למנעול של הארונית.
  - לכבות אורות ומזגנים, לנעול את המעבדה ולהחזיר את המפתח ל-590.
  - לכתוב סיכום פרוצדורה. במחשב של טל (וגם במחשב הכי שמאלי בחדר בקרה) יש תיקיה שנקראת "מחקר הורות" בתוכה יש תיקיה של שלב 3 הישג ובתוכה יש תיקיה של סיכומי פרוצדורות. בתוך התיקייה של סיכומי הפרוצדורות יש קובץ וורד של "פורמט טופס סיכום פרוצדורה"- פתחו אותו וישר תעשו -שמור בשם (save as) ותקראו לקובץ "נבדק X" (מספר הנבדק=X)- כדי שלא בטעות תשמרו את מה שאתן כותבות על הפורמט.
  - תוספת בטופס סיכום פרוצדורה לגבי ממיין צורות : לשים לב האם הילדים מצליחים להכניס חלקים לבד או רק בעזרת האם ועד כמה האם צריכה לעזור כדי שהילד יכניס כל חלק לצורה המתאימה בממיין (למשל- האם זה מחייב אותה לגעת ביד של הילד או מספיק שהיא תזיז את הממיין עצמו).
  - לא לשכוח להוסיף זמני קידוד של משימת הלימוד.
  - אם ההורים גרים רחוק אך אחד מהם עובד בבאר שבע להוסיף את זה לטופס סיכום הפרוצדורה.
  - לשמור את הקובץ לפי מספר נבדק, להדפיס אותו ולתייק בקלסר משימת הישג. יש לתייק את זה בשמרדף עליו מודבקת מדבקה לבנה עם מספר הנבדק וכן לצרף לפניו בקלסר חוצץ עם מדבקה לבנה עליו רשום מספר הנבדק.
  - לשלוח לכל הקבוצה במייל (בנושא לכתוב : משימת הישג + מספר נבדק) את טופס סיכום הפרוצדורה.



בהצלחה ובכייף לכולנו!

מיקום של דברים :

כוסות מתנה – מגירה ראשונה

שאלוני סוף פרוצדורה – מגירה שנייה

מעטפות ובולים – בארון מול השולחן של יעל (הכתובת נמצאת בחדר 133)

ספר הישג – במגירת הטפסים בארון הישג

הערות נוספות לגבי העברת הפרוצדורה :

- הילד לא נותן חזרה צעצוע, מה עושים? בעדינות לקחת ממנו ואם הוא לא רוצה להשאיר אצלו. שלא יבכה.
- אם האבא בא, לדאוג שלא יהיה במבואה, והכי כדאי שיצא מהמעבדה לאורך הפגישה.
- אם האימא שואלת באובססיביות שאלות לגבי ההוראות תוך כדי העברת הפרוצדורה, הדבר הכי טוב זה פשוט לחזור על ההוראות.
- מה עושים עם אימא שביקשה לקבל עותק של קלטת? להסביר לה שהיא תקבל עותק של מצלמה אחת והיא כנראה תקבל את זה בדואר.
- מעכשיו בתחילת הפרוצדורה, לידע את האם שבאמצע הפגישה תהיה הפסקה אבל מייד אחריה נחזור לחדר. כמו כן כשמוציאים אותם על מנת לסדר את החדר למשימה 5, להגיד להם שעוד כמה רגעים נחזור. וגם אם הילד רעב אז שיאכל בהתחלה.
- המטרה היא לקצר את ההפסקה.
- לדאוג שלא יהיו שולחנות בחדר הפגישה מעבר לשולחן הקבוע. בפרוצדורה 57 היה שולחן וזה בעייתי.
- לנעול מגירות ולהוציא מפתחות.

הוראות לצלמת

- לוודא שהמחשבים בחדר בקרה דולקים.
- לעשות Log-Off במחשב של האובזרבר ולהיכנס עם הסיסמא של אבי שכתובה ליד המחשבים שבחדר הבקרה ולהפעיל את האובזרבר (לפי דף ההוראות שענת הכינה).
- למקם את מצלמה 4 לפי מיקום השמיכה.
- להכין מראש מייל שישלח לאורלי ברגע שמתחילים להקליט.
- לוודא מיקום של שלט מסי' נבדק מול המצלמה.

- להתחיל לצלם :
- כשמתחילים לצלם לוחצים תמיד על start record במחשב השמאלי, בפינה השמאלית-עליונה שלן (ולא במסך הימני למטה) - לחיצה זו תהפוך את הנורה לאדומה גם במסך הימני. וגם, לוודא שכתוב למעלה בסטטוס : recording, ושיש צבע אדום.
- לשלוח מייל לאורלי שההקלטה התחילה (רק אחרי שנדלקת הנורה האדומה בפינת המסך הימני).
- לצאת מהאובזרבר (לפי דף ההוראות שענת הכינה).
- לכבות מחשבים חדר בקרה.

מה עושים כשיש תקלה באובזרבר ונפתחת תיקיה בשם "video ....." :

1. Cancel

2. במחשב השמאלי :

Setup < project setup (נמצא בצד שמאל) < live observation < file < save

< אם שואל שוב, save

כתוצאה מכך נסגרת התוכנה של האובזרבר וצריך להיכנס אליה מחדש.

**נספח מס 8 - מערכת קידוד להתנהגות האם והאפקט השלילי של הפעוט במהלך ההתמודדות עם משימות ההישג בגיל שנה וחצי**

הערות: מקודדים סגמנטים של 15 שניות. (הולכים על פי רוב הסגמנט, אלא אם יש התנהגות דומיננטית)

<p>1 = חוסר מעורבות: אין כלל מעורבות למרות שמתבקשת.</p> <p>3 = התערבות מאוחרת מידיי.</p> <p>7 = התערבות מוקדמת מדי - קונטרולינג. כולל- אם שנראה כי עוסקת בהדגמה אך למעשה ניכר כי הילד יכול היה לנסות לבד והיא לא מתירה לו די זמן לכך.</p> <p>9 - "לא יודע" - אין סעיף מתאים העונה על תיאור מדויק של התנהגות האם, ו/או מצב בו מאד קשה למקודד להחליט אילו מהסעיפים מתאים ביותר.</p> <p>11 = התערבות בזמן- תומך אוטונומיה - ניסיון למשוך למשימה או למנוע עזיבה.</p> <p>12 = התערבות בזמן- תומך אוטונומיה ומסוגלות - ניסיון לאפשר הצלחה במהלך עבודה על המשימה.</p> <p>99 = אין התערבות כי לא מתבקשת התערבות (ילד מעורב ומתמודד טוב) או שהילד עסוק בכלל בדבר אחר שאינו המשימה, ולא נראה כי מתבקשת התערבות מצד האם.</p> <p>קריטריון שמסייע לעיתים להבחין בין 7 ל-12 – תגובת הילד! אם הילד יושב ומחכה שהאם תבצע, ומצטרף אליה תוך כדי ההדגמה/הביצוע שלה, כנראה שזה 12 (הביצוע של האם זה הצורך של הילד). אבל אם הילד מתחיל משהו והאם נצמדת להדגמה או לביצוע שלה עצמה, כנראה שזה 7 (מתמקדת בעצמה ולא "מצטרפת" לדרך שהילד התחיל בה)</p> <p>9 – טוב גם לסגמנטים שאנחנו רואים את שני סוגי ההתנהגות באותו סגמנט (תמיכה באוטו וגם שליטה). כשאי אפשר להחליט.</p> <p>(לאמץ את שני הני"ל גם בקטגוריות האחרות כשיש את ההתלבטויות הני"ל..)</p>	<p>א. עיתוי התערבות אם שמטרתה לגרום לתינוק להצליח במשימה או להתחיל להיות מעורב במשימה או לא לעזוב אותה.</p> <p>אם התינוק היה מעורב במשימה ועזב אותה, נקודד את עיתוי ההתערבות של האם אם וכאשר היא מנסה להחזירו למשימה. אם היא אינה מנסה להחזירו למשימה, נקודד זאת כ- 99 או 1 (בהתאם למצב).</p> <p><u>הערה:</u> בהרבה ממשומות הממייך בהתחלה נדרשת האם לסגור את מכסה הממייך. יש ילדים שמחזיקים את המכסה ואז האם נאלצת לקחת אותו מהם. במידה ולא הופעל כוח/עקשנות קיצונית מצד האם- נקודד 11 בעיתוי. כי יש לזכור- על האם להתחיל ללמד ולשם כך הממייך צריך להיות סגור.</p> <p><u>אם</u> בעיתוי ההתערבות (א') נקודד 1, אז אופי ההתערבות הפיזית (ב') ובאופי ההתערבות המילולית (ג') נקודד גם 1.</p> <p><u>הערה:</u> אם התינוק מעורב בפעילות שאינה קשורה למשימת ההישג הרלוונטית, נקודד את ההתנהגות ההורית כתומכת אוטונומיה/קונטרולינג בהקשר לתפקוד הכללי של ההורה פר אותו סגמנט.</p>
<p>1 = חוסר מעורבות: אין כלל מעורבות למרות שמתבקשת.</p> <p>6 = נוקשה, מאד לא רגישה - קונטרול גבוה. (חטיפה של חלק במשחק בו הילד משחק)</p>	<p>ב. אופי ההתערבות פיזית של האם:</p> <p>אופי הניסיון לקדם הצלחה של התינוק או למשוך למשימה או להשאיר את התינוק מעורב במשימה</p>

<p>7 = לא רגישה- קונטרול מתון. (במצב בו האם עובדת במקביל לילד, רוכנת מעליו על מנת להתערב במשימה או תוחמת אותו בין רגליה על מנת לגרום לו להישאר במשימה גם נקודד 7). * צריך להבדיל בין תחימה לתחימה (אם הילד מנסה לברוח – 7, אם הילד מתרפק – 11).</p> <p>9 = - "לא יודע" - אין סעיף מתאים העונה על תיאור מדויק של התנהגות האם, ו/או מצב בו מאד קשה למקודד להחליט אילו מהסעיפים מתאים ביותר.</p> <p>11 = רגישה - תמיכה באוטונומיה - ניסיון למשוך למשימה או למנוע עזיבה. כולל אם שמדגימה לילד כיצד ל"עבוד" על המשחק (למשל בונה את מגדל הקוביות), לרוב יופיע בתחילת המשימה ובמידה ולא מוגזם או לוחץ מידיי או כשכבר ברור שהילד הבין- כי אז יהיה קונטרול.</p> <p>12 = רגישה - תמיכה באוטונומיה ומסוגלות - ניסיון לאפשר הצלחה במהלך עבודה על המשימה (השאר כנ"ל)</p> <p>99 = אין התערבות כי לא מתבקשת התערבות או שהילד עסוק בכלל בדבר אחר שאינו המשימה, ולא נראה כי מתבקשת התערבות מצד האם.</p>	<p><u>הערה</u>: אם התינוק מעורב בפעילות שאינה קשורה למשימת ההישג הרלוונטית, נקודד את ההתנהגות ההורית כתומכת אוטונומיה/קונטרולינג בהקשר לתפקוד הכללי של ההורה פר אותו סגמנט.</p> <p><u>הערה</u>: בהרבה ממשימות הממייין בהתחלה נדרשת האם לסגור את מכסה הממייין. יש ילדים שמחזיקים את המכסה ואז האם נאלצת לקחת אותו מהם. במידה ולא הופעל כוח/עקשנות קיצונית מצד האם- לא נקודד זאת כ-7 בפיזית. כי יש לזכור- על האם להתחיל ללמד ולשם כך הממייין צריך להיות סגור.</p>
<p>1 = חוסר מעורבות: אין כלל מעורבות למרות שמתבקשת.</p> <p>6 = נוקשה, מאד לא רגישה - קונטרול גבוה. תגובות חסרות סבלנות או מקטינות, כעס, ברוגז.</p> <p>7 = לא רגישה- קונטרול מתון (כולל מצב של הצפה מילולית מצד האם, גם אם נעשית בטון או תוכן רכים) (הנחיות מצוות)</p> <p>7.5 = ניסיון למשוך את הילד לפעילות ע"י התניית אהבה או סחיטה רגשית</p> <p>9 = "לא יודע" - אין סעיף מתאים העונה על תיאור מדויק של התנהגות האם, ו/או מצב בו</p>	<p>ג. אופי ההתערבות מילולית של האם (תוכן וטון) המכוונת לקדם הצלחה של התינוק או להשאיר את התינוק מעורב במשימה.</p> <p><u>הערה</u>: אם התינוק מעורב בפעילות שאינה קשורה למשימת ההישג הרלוונטית, נקודד את ההתנהגות ההורית כתומכת אוטונומיה/קונטרולינג בהקשר לתפקוד הכללי של ההורה פר אותו סגמנט.</p>

<p>מאד קשה למקודד להחליט אילו מהסעיפים מתאים ביותר.</p> <p>11=רגישה- תמיכה באוטונומיה - ניסיון למשוך למשימה או למנוע עזיבה ע"י שימוש במלל שמושך ומעורר את הילד (במידה נכונה ולא מוגזמת). למשל: "בוא נראה אם הפיל נכנס פה", "וואי, איזה משולש יפה, אתה רוצה לשחק איתו"? קובייה אדומה, בוא נבנה מגדל".</p> <p>12 = רגישה - תמיכה באוטונומיה ומסוגלות - ניסיון לאפשר הצלחה במהלך עבודה על המשימה בדרך תומכת אוטונומיה. הנחיות נעימות, ולא מצוות. "תסובב אליך", זה לא מתאים פה, אולי זה שם?" הרבה פעמים תמיכה באוטונומיה תהיה בצורת שאלה / הצעה (בטון של הצעה).</p> <p>99=אין התערבות כי לא מתבקשת התערבות ביטלתי את 2 (זה 6 – התערבות נוקשה מאוד). כיוון שאין לזה משמעות בחישוב הציון.</p>	
<p>1 = העדר משוב או תגובה אמפטית חיובית</p> <p>2 = האמא ממשבת את עצמה. "כל הכבוד לאמא" "תמחא כפיים לאמא"</p> <p>3 = משוב מופחת, משוב חסר אנרגיה (נאמר בטון עייף, לאה). למשל אמא שאומרת את המילה "יופי בצורה רפה</p> <p>7.5 = משוב מכוון אגו או מוגזם מאוד "אתה גאון", "מי חכם של אמא".</p> <p>9 = "לא יודעי" - אין סעיף מתאים העונה על תיאור מדויק של התנהגות האם, ואו מצב בו מאד קשה למקודד להחליט אילו מהסעיפים מתאים ביותר.</p> <p>11 = משוב ותגובה תואמת אבל לא מאוד אינפורמטיבית. "כל הכבוד", "איזה יופי", מחיאת כפיים".</p> <p>12 = משוב מכוון לרגש חיובי, "איזה כיף זה להצליח", תוצר או תיאור פעולה מוצלחת "איזה יופי, איך הצלחת להכניס את המשולש לממיין", איזה מגדל גדול בנית'</p>	<p>ד. משוב או תגובה רגשית חיובית אמפטית מצד האם כאשר התינוק מצליח במשהו או חווה חוויה חיובית יכול להיות גם משוב פיזי ללא לוו מילולי, אך בתנאי והמשוב קשור למשימה.</p>

<p>99=אין משוב כיוון שלא היה צורך במשוב (הילד לא הצליח)</p>	
<p>7=יש. כולל: מצב שהאם לוקחת חפץ מיד הילד ומבצעת בעצמה את המשימה ולא כשהיא רק מסייעת לילד להשלים (למשל כשמתקשה להכניס צורה לממין והיא מסייעת קלות בהשלמת המשימה).</p> <p>9 = "לא יודע" - אין סעיף מתאים העונה על תיאור מדויק של התנהגות האם, ו/או מצב בו מאד קשה למקודד להחליט אילו מהסעיפים מתאים ביותר.</p> <p>11=אין. יקודד גם אם האם עושה בעבור הילד אך זה נעשה לצורך הדגמה (למשל בתחילת הפרוצדורה. או למשל במהלך הפרוצדורה הילד התנתק מהמשימה ובכדיי להחזירו האם שוב עושה את המשימה כדיי להדגים לו או למשוך אותו לחזור).</p>	<p>ה. האם עושה את המטלה במקום הילד</p>
<p>1 = <u>העדר תמיכה רגשית</u>: למרות שהילד נראה ממש מתוסכל /לחוץ, או רוצה לעזוב את המשימה- אין התייחסות, וחוסר ההתייחסות <u>לא</u> נובע מניסיון של האם לגרום לילד להמשיך במשימה</p> <p>6 = <u>שליטה נוקשה</u>: למרות שהילד נראה ממש מתוסכל /לחוץ, או רוצה לעזוב את המשימה - אין התייחסות, וחוסר ההתייחסות <u>קשור</u> בניסיון של האם ללחוץ על הילד להמשיך במשימה</p> <p>7 = <u>שליטה רכה</u>: למרות שהילד נראה קצת מתוסכל /לחוץ - אין התייחסות, וחוסר ההתייחסות <u>קשור</u> בניסיון של האם להעלמות נראית לילד להמשיך במשימה - ההתעלמות נראית לא ממש בעייתית כי הילד לא ממש במצוקה 7.5 = הילד אינו מביע מצוקה גלויה וקולנית, אך נראה כי הוא משועמם ו/או עייף. הוא מוצא לעצמו עיסוק אחר או סתם מסתובב בחדר למשל. האם כלל לא מתייחסת למצבו הרגשי ומנסה למשוך אותו חזרה למשימה.</p>	<p>ו. <u>עזרה רגשית ולא אינסטרומנטלית</u>:  <u>הבעת הבנה לקושי</u> (תכן מילולי וטון) או <u>ניסיון לסייע רגשית לתינוק להרגיש יותר טוב ולהירגע</u> כאשר מתוסכל או משהו מציק לו (ע"י דיבור, חיבוק, פעולה כלשהי) - <u>לא כולל פעולות שמנסות להרגיע ע"י כך שמראות או ממש עוזרות להצליח במשימה</u>. יתכן והילד אינו מביע מצוקה גלויה (בכי או טרוניה כזו או אחרת), אך מביע שעמום או עייפות בדרך "שקטה" ופאסיבית יותר. אם האם כלל אינה מגיבה לזה ומנסה למשוך אותו למשימה <u>הערה</u>: אם בעזרה רגשית על רקע רצון להתנתק <u>מהמשימה</u> ניתן 7.5 (או 7) אז במתן אפשרות בחירה ניתן 99.</p>

<p>9="לא יודע" - אין סעיף מתאים העונה על תיאור מדויק של התנהגות האם, ו/או מצב בו מאד קשה למקודד להחליט אילו מהסעיפים מתאים ביותר.</p> <p>11 = <u>יש הבעת מילולית של הבנה לקושי/תסכול (כולל אי הצלחה או קושי חוזר בביצוע) המלווה בטון אמפאטי – מרגיע.</u></p> <p>הבעת ההבנה והאמפטיה לקושי צריכה להיות בעיתוי מתאים, וכאשר זה ממש מתבקש - היא צריכה להיות מלווה בפעולה מרגיעה או מסייעת; כאשר הילד רוצה להתנתק מהמשימה - הבעת ההבנה לקושי/תסכול לא יכולה להיות מלווה בניסיון כופה להחזיר למשימה וכאשר מתאים צריכה אף להיות מלווה <u>בויתור</u> על החזרה).</p> <p>- <u>העזרה הרגשית יכולה להתבטא גם ליטוף, חינך, חיבוק לא מגביל ועוד.</u></p> <p>12 = ישנה הבעה מילולית או פיזית של אמפתיה מצד האם לילד גם אם לא הביע מצוקה באופן גלוי כי אם גילה סימנים "שקטים" של חוסר רצון להיות מעורב במשימה כגון עייפות, שיעמום או כל רצון אחר רצון להתנתק מהמשימה.</p> <p>99 = אין התערבות כי לא נדרשת התערבות (הילד אינו נראה מתוסכל). אם הילד מגלה תסכול בגלל המשימה (נניח לא הצליח להכניס את הגליל למקומו בממייך) והאם "פותרת לו את הבעיה" (נניח מכניסה עבורו את הגליל למקום המתאים בממייך), ואז התסכול של הילד נרגע – נקודת 99. <u>זו כן עזרה</u></p> <p><u>אינסטרומנטלית ולכן לא מגיע לה קידוד 11.</u> כמובן שנקודת 99 גם כאשר כלל לא היה מצב של תסכול/מצוקה מצד הילד.</p>	
<p>1 = לא ניכר מאמץ מיוחד לאפשר בחירה לילד, למרות שיש אפשרות די ברורה לתת בחירה (לדוגמא, הילד לא מיד עושה פעולה מסוימת כך שמאפשר לתת לו בחירה). נראה כי הילד זקוק להכוונת בחירה מצד האם והאם די</p>	<p>ז. מתן אפשרות בחירה ע"י האם</p> <p><u>הערה</u>: אם הילד בוחר והאם משקפת בחירתו- עדיין 99.</p>

<p>מתעלמת מצורך זה של הילד. זהו סוג של <u>חוסר מעורבות</u> מצד האם.</p> <p>7= האם מונעת בחירה (נותנת לילד חלקי משחק שהיא בוחרת, אומרת לו במה להתחיל או באופן נוקשה לא מאפשרת לו להתנתק מהמשימה כשמביע צורך בכך). אם הילד בחר חלק מסוים, אך האם מונעת ממנו את מימוש הבחירה שלו – תקבל 7 כולל: ניסיון אם גם שלא מצליח לשנות את בחירת הילד (כמו להגיד לו "בוא לכאן" כשמתנתק והוא עדין הולך למקום אחר ואז האם מוותרת. דוג' אחרת: הילד בחר קובייה צהובה והאם הציעה לו אדומה ובסופו של דבר נשאר עם הצהובה).</p> <p>9="לא יודע" - אין סעיף מתאים העונה על תיאור מדויק של התנהגות האם, ו/או מצב בו מאד קשה למקודד להחליט אילו מהסעיפים מתאים ביותר.</p> <p>11= יש מתן בחירה - האם פיזית - (פריסת צעצועים) או מילולית ("במה תרצה להתחיל?"), "מה אתה מעדיף עכשיו?") - מאפשרת בחירה. לעיתים טון הדיבור של האם ואפילו תוספת מילה במלל שלה יעידו על כך שזו אם מאפשרת בחירה. למשל: אם תגיד לילד: "תתחיל עם המשולש" תקודד 7 (האם מונעת בחירה). לעומתה אם שתגיד לילד: "אולי תרצה להתחיל עם המשולש?" תקודד 11. אפשרות נוספת: האם מאפשרת לילד לצאת מהמשימה אחרי שמספר ניסיונות להשאירו במשימה כשלו- יקודד רק בסגמנט בו נצפה ולא גם בסגמנטים העוקבים לו (קרי, בסגמנט בו האם מאפשרת לילד להתנתק מהמשימה- יקודד כ- 11. בסגמנט הבא אחריו במידה והילד עדין לא במשימה והאם מאפשרת זאת היא לא תקבל שוב קידוד 11 אלא- 1/7/99 בהתאם למה שנצפה).</p> <p>99= אין צורך או אפשרות מתאימה לתת בחירה (לדוגמא, הילד מיד בוחר חלק מסוים או מיד רוצה לעשות משהו ולכן לא מאפשר</p>	<p><u>הערה 2</u>: הקטגוריה הנוכחית: מתן בחירה, מתייחסת גם למתן בחירה לילד בתוך המשימה וגם למתן בחירה לילד להשאר או להתנתק מהמשימה. כך שהאם תקודד כמאפשרת בחירה או לא מאפשרת בחירה ביחס לתפקודה הכללי.</p>
---	---



<p>לתת לו בחירה כי כבר בחר... במצבים בהם האם עובדת במקביל לילד ואינה מונעת ו/או מאפשרת בחירה אלא רק עסוקה בשלה במקביל לעשייה של הילד – תקבל 99.</p> <p><u>הערה בנוגע להבחנה בין 11 ל – 99: במידה והילד כבר בחר חלק כלשהו של המשחק אבל במקביל לזה האם נראית כמווננת למתן בחירה עבור הילד (למשל: "במה תרצה להתחיל"? "אתה רוצה עכשיו את זה או את זה"?...) – ניתן ציון 11 כיוון שהדגש הינו על מכווננות האם למתן בחירה ולא על הילד.</u></p> <p><u>חשוב לזכור שעל האם להיות אקטיבית (מילולית ו/או פיזית) בהצעה שלה לבחירה עבור הילד על מנת לקבל ציון 11.</u></p> <p><u>לסיכום: על האם לגלות סימני אקטיביות (פיזיים או מילוליים) כלפי הילד בבחירתו על מנת לקבל ציון 11. אם היא רק שותפה שקטה ופאסיבית לבחירתו של הילד (כאשר הילד בחר להתחיל מחלק מסוים) היא תקבל ציון 99.</u></p>	
<p>1 = אין 11 = יש 99 = לא היה משחק יזום</p>	<p>ח. השתתפות אם או שיתוף פעולה במשחק יזום ע"י הילד בפעולה או בדיבור (לדוגמא: חיקוי או השלמה, תיאור מדויק של תחושות חיה, של הילד או שלה - כשמתאים (שיקוף)).</p> <p>גם אם נעשה רק לרגע קצר ומיד האם חוזרת לעסוק במשימה. דוג': הילד מתייחס לאור בחדר והאם אומרת "יש פה אור" ואז מיד "בוא נבנה מגדל". צריכה להיות תחושה של זרימה עם הילד (ולא כי נדמה שנעשה על מנת "לצאת לידי חובה").</p>
<p>1 = אין 11 = יש 99 = לא היה מצב בו הילד לא מוצא את עצמו</p>	<p>ט. ניסיון אם רגיש לקדם פעילות מהנה לילד - כאשר הילד "לא מוצא את עצמו" (הפעילות מהנה צריכה להיות ללא התעקשות להחזירו למשימה).</p>
<p>1 = אין 11 = יש</p>	<p>י. ביטוי חום פיזי לא בתגובה לקושי - ליטוף, חיבוק לא מגביל, חיוך שהילד יכול לראותו, לעיתים בתגובה לחיוך או מבט ילד.</p>
<p>11 = אין 1 = יש</p>	<p><u>יא. עוינות ישירה: צעקה או הרמת קול, כינויי גנאי ישיר, איומים, הפחדה, זריקת חפץ באופן שיכול להפחיד, הכאה חזקה ומהירה על חפץ.</u></p> <p>למשל: אם שמנערת את היד של הילד מהממיון.</p>

	<p><u>הערה:</u> ייתכן כי בקט'י אופי התערבות מילולית נקודד 6 ולא 2 (כי מקודדים לפי מה שנצפה הכי הרבה במהלך הסגמנט) ועדין כאן נקודד 1.</p>
<p>11 = אין 1 = יש</p>	<p><u>יב. עוינות עקיפה:</u> ביטויים של חוסר סבלנות, אכזבה מהילד/מהביצועים או עייפות מהילד. הערות סרקסטיות וציניות כלפי או על הילד, התגרות בילד, ביטויים שמקטינים את הילד, הפגנת שעמום, גלגול עיניים, דוג': "אוף... (התנשפות)", "עכשיו אמא", "סופסוף...".</p>
<p>1. אין כל ביטוי לאפקט שלילי – לא נראים שום סימנים המעידים על אפקט שלילי של הפעוט 2. ביטויים קלים של אפקט שלילי - ישנם ביטויים ווקליים ו/או תנועתיים ו/או פרצופיים קלים* - יללות, תנועות גוף של רצון להשתחרר מהאם או מהמשחק, הצבעה על הדלת, חוסר סבלנות, חוסר ריכוז 3. ביטויים חזקים של אפקט שלילי - ישנם ביטויים ווקליים ו/או תנועתיים ו/או פרצופיים חזקים*: צעקה, בכי, רקיעה, ידוי צעצועים או מתן מכות לאם, שכיבה על השטיח *לא מחוייב שיופיעו כל הביטויים. מספיק שיופיע אחד באופן בולט</p>	<p>יג. ביטוי אפקט שלילי של הפעוט במהלך המשימה</p>
<p>1 = אימא אינה מעורבת - רב הזמן (די אפטי) = 6 האימא מעורבת – רב הזמן, בעיקר - בצורה של שליטה נוקשה 7 = האימא מעורבת - רב הזמן, בעיקר - בצורה של שליטה מתונה 9 = אמא מעורבת - רב הזמן, בעיקר - באופן שמשקף מעין נקודות אמצע בין שליטה לתמיכה באוטונומיה (קצת מזה או קצת מזה) או לא יודע - אין סעיף מתאים לתאר את האימא 11 = האימא מעורבת – רב הזמן ובעיקר- בצורה של תמיכה באוטונומיה ללא התייחסות רבה לבקשת הנסיין בנושא ההוראה והפאזל (לדוגמא: בחירה ואמפטיה לחוויית הילד)</p>	<p>תיאור הסולם הכללי (התנהגות אם)</p>

<p>ולקשייו, מתן משוב מתאים – אבל לא כל כך מתייחסת למשימה של הלימוד או משיכת הילד לעיסוק בפאזל).</p> <p>12 = האימא מעורבת – רב הזמן ובעיקר- בצורה של תמיכה באוטונומיה ומסוגלות- כולל התייחסות רבה לבקשת הנסיין בנושא ההוראה והפאזל (חוץ מיותר מבחירה ואמפטיה לחוויית הילד ולקשייו – יש גם ניסיון תומך מסוגלות ואוטונומיה ללמד את הילד או למשוך אותו למשימה כך שירגיש מסוגל ורוצה להמשיך במשימה).</p> <p>89 = אימא מתנהגת באופן לא עקבי באופן חזק – הרבה תמיכה באוטונומיה משולבת עם הרבה שליטה או חסר מעורבות, או הרבה שליטה יחד עם הרבה חסר מעורבות</p>	
--	--

**נספח מס 9 - התפלגות רכיבי ציון השליטה לפי הקטגוריות המרכיבות את המדד במשימת ממיין**

עוינות עקיפה	קידום פעילות	הצטרפות ליוזמה	מתן בחירה	עזרה רגשית	אם במקום הילד	מתן משוב	התערבות מילולית	התערבות פיזית	עיתוי ההתערבות		
-	-	-	3.44	0.85	2.09	0.07	3.25	3.11	3.21	ממוצע	דפוסי
-	-	-	3.00	0.00	1.00	0.00	3.00	3.00	3.00	חציון	שליטה
-	-	-	2.28	1.30	2.15	0.30	2.33	2.05	2.30	ס.ת.	ברמה
-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	מינימום	נמוכה
-	-	-	8	5	8	2	8	8	8	מקסימום	
0.23	-	-	-	0.29	-	0.07	0.22	0.92	0.06	ממוצע	דפוסי
0.00	-	-	-	0.00	-	0.00	0.00	0.00	0.00	חציון	שליטה
0.93	-	-	-	0.88	-	0.30	0.66	1.54	0.08	ס.ת.	ברמה
0	-	-	-	0	-	0	0	0	0	מינימום	גבוהה
8	-	-	-	5	-	2	5	7	1	מקסימום	
-	0.03	0.08	0.29	0.18	5.75	1.97	1.61	1.41	1.92	ממוצע	דפוסי
-	0.00	0.00	0.00	0.00	6.00	2.00	1.00	1.00	2.00	חציון	תמיכה
-	0.16	0.29	0.58	0.62	2.24	1.72	1.72	1.30	1.54	ס.ת.	באוטונומיה
-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	מינימום	ברמה
-	1	2	3	5	8	7	8	6	8	מקסימום	נמוכה
-	0.00	0.00	0.00	0.03	0.00	0.06	2.51	2.09	2.45	ממוצע	דפוסי
-	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.00	2.00	2.00	חציון	תמיכה
-	0.00	0.00	0.00	0.18	0.00	0.80	2.18	1.94	2.13	ס.ת.	באוטונומיה
-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	מינימום	ברמה
-	0	0	0	1	0	1	8	8	8	מקסימום	גבוהה
0.23	-	-	3.44	1.42	2.09	0.07	3.70	4.95	3.22	ממוצע	ציון בסולם
0.00	-	-	3.00	0.00	1.00	0.00	3.00	5.00	3.00	חציון	שליטה
0.93	-	-	2.28	2.34	2.15	0.30	2.91	3.47	2.30	ס.ת.	
0	-	-	0	0	0	0	0	0	0	מינימום	
8	-	-	8	12	8	2	13	15	8	מקסימום	
-	0.02	0.08	0.29	0.19	5.74	1.98	6.64	5.61	6.83	ממוצע	ציון בסולם
-	0.00	0.00	0.00	0.00	6.00	2.00	7.00	5.00	6.00	חציון	תמיכה
-	0.16	0.29	0.58	0.65	2.24	1.73	4.51	4.07	4.13	ס.ת.	באוטונומיה
-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	מינימום	
-	1	2	3	5	8	7	16	16	16	מקסימום	
0.23	-0.02	-0.08	3.15	1.22	-3.65	-1.91	-2.94	-0.66	-3.60	ממוצע	ציון שליטה
0.00	0.00	0.00	3.00	0.00	-5.00	-2.00	-4.00	0.00	-4.00	חציון	סופי
0.93	0.15	0.29	2.39	2.39	4.32	1.76	7.23	7.27	6.24	ס.ת.	
0	-1	-2	-2	-5	-8	-7	-16	-16	-16	מינימום	
8	0	0	8	12	8	2	13	15	8	מקסימום	

**נספח מס 10 - התפלגות רכיבי ציון השליטה לפי הקטגוריות המרכיבות את המדד במשימת קוביות**

עוינות עקיפה	קידום פעילות	הצטרפות ליוזמה	מתן בחירה	עזרה רגשית	אם במקום הילד	מתן משוב	התערבות מילולית	התערבות פיזית	עיתוי ההתערבות		
-	-	-	2.38	1.82	2.37	0.10	3.01	2.27	2.52	ממוצע	דפוסי
-	-	-	2.00	1.00	2.00	0.00	3.00	2.00	2.00	חציון	שליטה
-	-	-	2.37	1.77	2.23	0.34	2.19	1.88	2.27	ס.ת.	ברמה
-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	מינימום	נמוכה
-	-	-	8	6	8	2	8	8	8	מקסימום	
0.19	-	-	-	0.58	-	-	0.26	0.75	0.01	ממוצע	דפוסי
0.00	-	-	-	0.00	-	-	0.00	0.00	0.00	חציון	שליטה
0.66	-	-	-	1.29	-	-	0.71	1.40	0.08	ס.ת.	ברמה
0	-	-	-	0	-	-	0	0	0	מינימום	גבוהה
5	-	-	-	7	-	-	4	8	1	מקסימום	
-	0.27	0.81	0.42	0.33	5.30	1.84	2.22	2.28	3.18	ממוצע	דפוסי
-	0.00	0.00	0.00	0.00	5.00	2.00	2.00	2.00	3.00	חציון	תמיכה
-	0.69	1.32	0.78	0.81	2.35	1.64	1.83	1.88	1.97	ס.ת.	באוטונומיה
-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	מינימום	ברמה
-	4	7	4	6	8	7	7	8	8	מקסימום	נמוכה
-	0.00	0.00	0.00	0.03	0.00	0.03	1.72	1.33	1.46	ממוצע	דפוסי
-	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1.00	1.00	חציון	תמיכה
-	0.00	0.00	0.00	0.18	0.00	0.16	1.90	1.58	1.65	ס.ת.	באוטונומיה
-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	מינימום	ברמה
-	0	0	0	1	0	1	7	7	7	מקסימום	גבוהה
0.38	-	-	2.38	2.98	2.37	0.10	3.53	3.77	2.53	ממוצע	ציון בסולם
0.00	-	-	2.00	2.00	2.00	0.00	3.00	3.00	2.00	חציון	שליטה
1.31	-	-	2.37	3.25	2.23	0.34	2.71	3.38	2.29	ס.ת.	
0	-	-	0	0	0	0	0	0	0	מינימום	
10	-	-	8	14	8	2	11	16	8	מקסימום	
-	0.27	0.81	0.42	0.40	5.30	1.89	5.66	4.93	6.11	ממוצע	ציון בסולם
-	0.00	0.00	0.00	0.00	5.00	2.00	5.00	5.00	6.00	חציון	תמיכה
-	0.69	1.32	0.78	0.91	2.35	1.73	3.90	3.32	3.38	ס.ת.	באוטונומיה
-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	מינימום	
-	4	7	4	6	8	7	15	15	15	מקסימום	
0.38	-0.27	-0.81	1.96	2.58	-2.93	-1.79	-2.13	-1.16	-3.58	ממוצע	ציון שליטה
0.00	0.00	0.00	1.00	2.00	-4.00	-1.00	-2.00	-2.00	-4.00	חציון	סופי
1.31	0.69	1.32	2.64	3.52	4.39	1.75	6.17	6.12	5.24	ס.ת.	
0	-4	-7	-4	-6	-8	-7	-15	-15	-15	מינימום	
10	0	0	8	14	8	1	10	16	8	מקסימום	

## Abstract

**Background and aims of the Study:** This work is based on the Self Determination Theory (SDT) (Ryan & Deci, 2000), which focuses on motivation and its implications on human functioning and development. Researchers of parenting who base their studies on the ideas of this approach examine the association between parenting behaviors and development of motivation and the functioning of the child in the various life domains. This work focuses on the development of the parental tendency to use control in the domain of achievement, and its possible implications on toddlers' emotions when coping with mastery<sup>6</sup> or achievement tasks.

Previous studies that dealt with achievement/mastery oriented parental control showed that in situations in which the child needs to cope with such tasks, the parent's tendency to use control, including *Parental Conditional Regard* (PCR)<sup>7</sup>, predicts difficulties in the child's coping behaviors (Grolnick & Ryan, 1989; Assor, Roth & Deci, 2004; Assor & Roth, 2005; Grolnick et al., 2007; Roth et al., 2009; Ryan & Deci, 2009; Soenes et al., 2010; Assor & Tal, 2012). During recent years, research in this field has been extended to include early childhood and infancy. These studies, and similar studies not SDT based, provide indirect evidence that parental control is also a problematic behavior for babies and toddlers (Grolnick, Frodi & Bridges, 1984; Frodi, Bridges & Grolnick, 1985; Crockenberg, 1986; Bernier, Carlson & Whipple, 2010; Calkins, Hungerford & Demon, 1998; Calkins & Johnson, 2004). Nevertheless, these studies have two main limitations. First, most were cross-sectional studies, and thus cannot indicate causality. Further, the child's temperament characteristics were not considered as possible moderators of the development of parental control towards the child.

A preliminary study (Assor et al., 2013) started to address these two limitations. This was done by starting prior to the birth of the first child, and included two additional times of assessment after the birth, and thus included assessment of an important aspect of the baby's temperament, which could arouse a controlling<sup>8</sup> or hostile parental response: strong reaction to frustration. This study, in which the author took a significant part,

---

<sup>6</sup> A mastery task is defined as a task requiring perseverance in coping with the challenge therein, with the aim of improving skills or finding a solution to a given problem (Morgan, Harmon & Maslin-Cole, 1990).

<sup>7</sup> Parental Conditional Regard (PCR), is defined by SDT researchers as one of the parental control practices (Assor, 2004) and its measure, based mainly on reports by the child and the parent.

<sup>8</sup> Since there is no way to measure Parental Conditional Regard in early childhood, maternal control is measured by behavioral observations and includes an extremely broad range of more parental practices.

provided the basis for the current study. The study examined the possibility that the mother's perception, prior to the birth, of her own mother as using PCR in the domain of achievement, predicts her controlling behavior towards her child at the age of 18 months. This possibility of inter-generational association is based on research findings that indicate that parental behaviors are transferred in inter-generational processes (eg. Serbin & Stack, 1998; Verschueren, Dossche, Mahieu, Marcoen Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2006). Based on a sample of 91 mothers and their children, it was found, as hypothesized, that the mother's perception prior to the birth of her first child of her own mother using PCR in the domain of achievement, predicted her controlling behavior towards the child at the age of 18 months, during its coping with achievement tasks (Assor et al., 2013). In a study that also examined the baby's tendency for sensitivity to frustration at the age of 8 months, it was found that this temperament tendency did not predict maternal controlling behavior toward the child at the age of 18 months.

Despite the interesting results, the preliminary study and other studies in the field had a number of limitations that the current study tried to address. First, they did not examine whether the mother's perceptions related to PCR prior to the birth (time 1) predict the child's functioning 18 months after birth. In the present study, contrary to previous studies in the field of PCR, this type of association was examined, where the variable of the child's functioning on which I focused was the child's negative affects while coping with mastery/achievement tasks. Second, in previous studies that examined the association between maternal controlling behavior and the toddler's functioning in laboratory tasks, there was no statistical control for the child's functioning in the first stage of the task. Thus, even if a significant effect was found in the past with regard to maternal controlling behavior, it is difficult to make causal assumptions from this. This statistical control is present in the current study, and thus this is the first study of children under the age of 4 years that allowed a slightly stronger examination of the causal hypotheses about the influence of maternal controlling behavior on the child's functioning (in this case, the child's emotions when coping). Third, previous studies did not examine the possibility that maternal controlling behavior toward the child, during its coping with achievement lab tasks, might be the product of negative emotions expressed by the child at the start of the tasks. In the current study, the emotions expressed by the child at the start of the tasks were statistically controlled. Thus, the hypothesis was examined that maternal controlling

behavior at a more advanced stage of achievement/mastery tasks does not stem only from negative emotions expressed by the child at the start of the tasks, but rather expresses the practices implemented by the mother at the start of the task. Fourth, the preliminary study examined frustration sensitivity among 8 month old babies by means of parental reports only. The present study examined this important variable by means of a known and accepted laboratory task that was validated also in this study. It should be noted that the present and preliminary studies are the first to examine the possibility that the baby's strong reaction to frustration at the age of 8 months will have a direct effect on the child's emotions when coping with an achievement/mastery task at the age of 18 months, or a moderating effect on the association between the mother's perception of her own mother prior to the birth, and maternal controlling behavior and child emotions when the child is 18 months old. Finally, the present study expands the sample of the preliminary study from 91 to 153 mothers, and thus allows us to examine if the effects found in the preliminary study would repeat in a much larger sample spread over a longer sampling period.

**Hypotheses:**

1. The expectant mother's perception of her own mother as using PCR in the domain of achievement when she was a child, will predict the following outcomes when her child is 18 months old: (a) maternal controlling behavior while she teaches the child to perform achievement lab tasks; (b) expression of toddler's negative affects when coping with these tasks.
2. The baby's strong reaction to frustration at the age of 8 months will predict the following outcomes at the age of 18 months: (a) maternal controlling behavior while the mother teaches the child to perform achievement lab tasks; (b) expression of toddler's negative affects when coping with these tasks.
3. The affects predicted in hypothesis 1 will be found also when the direct affect of the baby's strong reaction to frustration is statistically controlled on each dependent variable: (a) maternal controlling behavior while she teaches the child to perform achievement lab tasks; (b) expression of toddler's negative affects when coping with these tasks.
4. Maternal controlling behavior towards the toddler during the lab tasks at the age of 18 months, will mediate the association between the mother's early perception of her own mother as using PCR in the domain of achievement (prior to the birth), and the toddler's negative affects when coping with these tasks.



5. During the lab procedure at the age of 18 months, maternal controlling behavior in the first task will predict the toddler's negative affect in the second task, beyond the contribution of the prediction of the expression of the toddler's negative affect during the first task.
6. During the lab procedure at the age of 18 months, maternal controlling behavior in the first task will predict maternal controlling behavior during the second task, even when the toddler's negative affect in the first task is statistically controlled.

In addition, two more exploratory hypotheses were examined, suggesting the possibility that the baby's strong reaction to frustration at the age of 8 months would moderate the association between the mother's perception of her own mother as using PCR in the domain of achievement and: (1) controlling behavior towards the toddler at the age of 18 months, while coping with achievement tasks; (2) expression of the toddler's negative affect at the age of 18 months, while coping with achievement tasks.

**The sample:** The present study is part of a broad scope parenting study. In the first wave (prior to birth) 268 participants were recruited, but only 153 mothers and their children reached the third wave, and some of these did not participate in the second wave procedures. Accordingly, an analysis was conducted to examine the reasons for participant dropout from the study. This analysis, which included a range of study and background variables, showed that the dropout pattern was random, except for mother's education and planned pregnancy. The dropout tendency was found to be associated with mothers' low education and unplanned pregnancy. Reference is made to these findings in the discussion.

**Design, procedures, variables and their assessment:** The study included 3 waves. (1) First wave – 2-4 months prior to the birth of the first child, in which the extent to which the expectant mother perceives her own mother as using PCR in the domain of achievement when she was a child and a young girl (hereinafter the variable **mother's perception of her own mother as using PCR in the domain of achievement**) was measured by means of self-report. The expectant mothers' disposition to neuroticism was also measured. (2) Second wave – 8 months after the birth, in which the baby's response to frustration was measured (hereinafter the variable **baby's tendency for strong reaction to frustration**). (3) Third wave – 18 months after the birth, in which the tendency for maternal controlling behavior (hereinafter the variable **maternal controlling behavior**) and the toddler's

tendency to express negative emotion (hereinafter the variable **expression of toddler's negative affects**) were measured.

The mothers' early perception in the first wave of their own mothers using PCR was measured using a self-report scale based on Assor et al. (2004). In order to control for the possibility that the effect of the mother's early perception, prior to the birth, on her controlling behavior after the birth stems from her neurotic personality disposition (and is not the product of her perception of her mother as using PCR), this disposition was already assessed at this point of time, prior to the birth. Measurement was by means of an abbreviated scale of the Big Five Inventory Personality (BFI) that was developed by Costa & McCrae (1992). The baby's tendency for strong reaction to frustration in the second wave was measured by an accepted experimental paradigm "arm restraint", included in the Laboratory Temperament Assessment (Lab-Tab), version 2.03 (Goldsmith & Rothbart, 1993). Following Braungart-Ricker & Stifter (2010), the index of frustration reactivity used in the present study was the baby's maximum vocalization response during first restraint. Mother's maternal control and toddler's negative affect in the third wave were measured by means of the achievement paradigm based on that used by Grolnick, Frodi & Bridges (1984) in their work. The present study employed two tasks from the paradigm, including sorting shapes and a tower of blocks. The coding system developed especially for the present study was based on the previous system of Grolnick and her colleagues (1984), and that of Whipple, Bernier, & Mageau (2011). In line with the previous coding systems and for purposes of control, the mother's lack of involvement was also measured.

**Results:** The hypotheses were examined in two stages. In the first stage, the predictions of maternal controlling behavior and expression of toddler's negative affect from preliminary mother and child variables were examined (hypotheses 1-3). This examination took into consideration potential biases due to missing data. Regression analyses showed that the mother's perception (prior to the birth) of her own mother using PCR in the domain of achievement predicted her controlling behavior when teaching her child to perform achievement lab tasks, but not the expression of toddler's negative affects when coping with these tasks. It was further found that the baby's strong reaction to frustration at the age of 8 months, as well as the baby's gender, did not predict maternal controlling behavior or expression of toddler's negative affect during the teaching tasks when the child was 18 month old.

In addition, a direct and rigorous test was conducted of hypothesis no. 4 according to which controlling behavior of the mother towards the toddler mediates the mother's early perception (prior to the birth) of her mother using controlling behavior and the expression of toddler's negative affect during these tasks. This hypothesis was not confirmed in the direct test. However, a significant indirect effect was found, indicating that the expectant mother's perception of her own mother as using PCR predicted her controlling behavior towards the 18-month-old toddler, and her controlling behavior predicted toddler's negative affect during these tasks. As large time ranges are being discussed, and in line with the accepted methodological perceptions today (Vanderweele, 2010), this indirect association could be interpreted as providing partial support for the mediation hypothesis, despite the negative findings of the direct test. Hypotheses 5-6 were examined using path analysis. As expected, a significant affect was found for maternal controlling behavior in the first task on expression of toddler's negative affects during the second task. On the other hand, there was no significant affect of toddler's negative affect in the first task on maternal controlling behavior during the second task.

The main finding of the current study is that the mother's early perception of her own mother as using conditional regard to promote achievement (when the expecting mother was a child) predicts her similar behavior toward her child at the early age of a year and a half. This affect was found even when controlling for main or moderating affect of the baby's temperament disposition toward a strong reaction to frustration. This finding suggests that the mothers' perception of their own mothers as using PCR in the domain of achievement may drive them to behave in a controlling manner even when the child's temperament is not "difficult". Further, the findings suggest the possibility that maternal controlling behavior in early childhood evokes negative emotions in the child when the mother tries to teach him/her appropriate cognitive and motor skills. In light of this, it appears that the mother's early perceptions and controlling disposition may undermine the development of the child's mastery motivation and her/his ability to cope with achievement tasks later.

**Discussion:** The present study is pioneering since it examines mothers' perception of their own mothers as using PCR and the variable of achievement-oriented parental control at a very early stage of life. The current study is unique in that most studies addressing mother-child interactions during the first and second years focus on aspects of

attachment and communication related to the mother's personality. In addition, most studies that examine mother-child interactions around coping with achievement-oriented tasks focus primarily on older children, and the measure of temperament is generally based on the child's current behavioral characteristics, not early characteristics (mother/kindergarten/teacher reports). The current study has several limitations. First, we do not know if mothers' perception of their own mothers indeed reflects the behavior of the mother. Second, the mothers' behavior was examined only in the laboratory, which is a foreign context, and does not reflect the day-to-day reality of the mother and the baby. Third, in the field of mastery motivation, the baby's extent of perseverance at the task was not measured. Fourth, the study examined only mothers, and also focused only on the first child only. Additional studies are needed in the future that will examine these issues. However, the current findings still provide some support for the notion that the mothers' perceptions of their own mothers as using PCR (prior to birth) and achievement-oriented maternal control (post birth), might harm the child's development of mastery motivation, and optimal coping with achievement challenges in early childhood.

**Key words: Self-Determination Theory; Parental Conditional Regard; strong reaction to frustration; maternal control behavior; expression of toddler's negative affect.**

## **Research-Student's Affidavit when Submitting the Doctoral Thesis for Judgment**

I Orly Licht Weinish, whose signature appears below, hereby declare that  
(Please mark the appropriate statements):

**X** I have written this Thesis by myself, except for the help and guidance offered by my Thesis Advisors.

**X** The scientific materials included in this Thesis are products of my own research, culled from the period during which I was a research student.

**X** This Thesis incorporates research materials produced in cooperation with others, excluding the technical help commonly received during experimental work. Therefore, I am attaching another affidavit stating the contributions made by myself and the other participants in this research, which has been approved by them and submitted with their approval.

Date: 1/3/16 Student's name: Orly Licht Weinish

Signature: Orly Licht Weinish

This work was carried out under the  
supervision of Prof. Avi Assor

In the Department of Education

Faculty Humanities & Social Sciences

**Mother's Prenatal Perception of Her Own Mother and Infant Reaction  
to Frustration as Predictors of Maternal Control and Toddler's  
Emotions When Coping with Challenging Tasks:  
A Longitudinal Study**

**Thesis submitted in partial fulfillment  
of the requirements for the degree of  
"DOCTOR OF PHILOSOPHY"**

**by**

**Orly Licht Weinish**

**Submitted to the Senate of Ben-Gurion University  
of the Negev**

**Approved by the advisor: Prof. Avi Assor**

**Approved by the Dean of the Kreitman School of Advanced Graduate Studies**

**March, 2016**

**Beer-Sheva**



**Mother's Prenatal Perception of Her Own Mother and Infant Reaction  
to Frustration as Predictors of Maternal Control and Toddler's  
Emotions When Coping with Challenging Tasks:  
A Longitudinal Study**

**Thesis submitted in partial fulfillment  
of the requirements for the degree of  
"DOCTOR OF PHILOSOPHY"**

**by**

**Orly Licht Weinish**

**Submitted to the Senate of Ben-Gurion University  
of the Negev**

**March, 2016**

**Beer-Sheva**