
עזרה של הורים לילדיהם הלומדים בבתי-ספר יסודיים, בשיעורי בית ובלמידה בזירה הביתית: בניית כלי מדידה ותיקופו הראשוני באמצעות מתודות מחקר משולבות

יעל גרינשטיין, גל הרפז, יוסי יפה

תקציר

מעורבות הורים הפכה לדינמית ולמשמעותית יותר בעשורים האחרונים, ובאה לידי ביטוי הן בזירה הבית-ספרית והן בזירה הביתית. המחקר הנוכחי מתמקד במעורבות הורים בזירה הביתית, באמצעות בחינת הגשת עזרה של הורים לילדיהם בשיעורי בית ובתהליכי למידה בבית. תיאוריית יחסי העזרה מגדירה דפוסי הגשת עזרה שונים, המובחנים על פי סוג העזרה ומידת התרומה שלה למקבל: עזרה אוטונומית ועזרה תלוית. במחקר הנוכחי יושמה תיאוריה זו בהקשר של יחסי עזרה בין הורים לילדיהם. המחקר משלב בין הגישה הכמותית והגישה האיכותנית, ובמסגרתו פותח שאלון דיווח עצמי להורים, המודד את דפוסי הגשת העזרה השונים. תחילה נערכו ראיונות עם 24 הורים ומורים בבתי-ספר יסודיים, לגבי עזרה של הורים בשיעורי בית. מראיונות אלה עלתה הבחנה ברורה בין שני סוגי העזרה: אוטונומית ותלוית. בנוסף, הניתוח האינדוקטיבי המעוגן בשדה הצביע על תת חלוקה של העזרה התלוית לשלוש תמות, המבחינות בין שלושה דפוסי עזרה תלוית: ההורה כשותף, ההורה כמזכיר וההורה כתלמיד. בהמשך, ארבעת דפוסי העזרה שנמצאו פותחו לפריטים בשאלון, והוא הועבר להורים לילדים בבתי ספר יסודיים. המבנה הגורמי של השאלון ומאפייניו הפסיכומטריים נבדקו באמצעות מדגם של 255 הורים לילדים בבית ספר יסודי. איתור וביסוס סוגי העזרה התלוית השונים מהווים הרחבה לתיאוריה של הגשת עזרה, ובעיקר מצביעים על התרחבות של דפוסי העזרה, שמשמעותם צריכה להיבחן בשדה החינוך. תהליכי פיתוח השאלון והמשמעותיות של סוגי הגשת העזרה שנמצאו יוצגו בהרחבה במאמר זה.

מילות מפתח: מעורבות הורים, הגשת עזרה, הורים, שיעורי בית, למידה מהבית, עזרה תלוית, עזרה אוטונומית, מחקר מעורב

מבוא

בעשורים האחרונים חלה עלייה ניכרת במעורבות ובמחויבות הורים בכל הקשור לתהליכי הלמידה של ילדיהם (Epstein, 2018). מעורבות זו באה לידי ביטוי בשותפות בין המשפחה ובין בית-הספר (Sheldon & Turner-Vorbeck, 2019), וביטוי עיקרי שלה הוא אחריותם ותפקידיהם של ההורים בכל הקשור לשיעורי הבית וללמידה מהבית, כתהליכים המתרחשים בזירה הביתית. שיעורי הבית הם מטלה המשלבת למידה בשתי מסגרות נפרדות - בית הספר והבית. בעשורים האחרונים גבר הוויכוח על שיעורי הבית - לגבי מטרותיהם, מאפייניהם ויעילותם - ועל תפקידיהם של מורים, תלמידים והורים המעורבים בשיעורי הבית. לצד ספקות וקונפליקטים לגבי התוצאות המעשיות ההשפעות והמשמעות של שיעורי הבית (דורון, 2019; Kratovec & Buell, 2001; Kohn, 2007), מחקרים רבים התמקדו בתרומתם הלימודית, ובכללה: קשר אפשרי בין שיעורי בית להישגים אקדמיים (Cooper et al., 2006; Trautwein, 2007) במקצועות שונים, כגון מתמטיקה ומדעים (Fan et al., 2017); תפקידם העיקרי של שיעורי הבית כמפתח לשותפות משפחתית-בית ספרית

(Baxter & Kilderry, 2022; Cooper, 1989; Epstein, 1988; Epstein & Van Voorhis, 2012; Hill) וקשר אפשרי בין מעורבות ההורים בשיעורי הבית לבין ההישגים הלימודיים של התלמידים (& Tyson, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Jeynes, 2012). עם זאת, תשומת לב פחותה ניתנה לסוגים השונים של עזרה הורית ולהשלכותיהם האפשריות על האופן שבו מתפתחים התלמידים. קבלת עזרה הורית מדויקת ומועילה מסייעת לתלמידים להפוך ללומדים אוטונומיים, בעלי אחריות פעילה על תהליכי הלמידה שלהם. התיאוריה של נדלר על יחסי עזרה (Nadler, 1997, 2015) מדגישה את ההבדלים בין עזרה אוטונומית לעזרה תלותית. עזרה אוטונומית מטפחת את יכולת הפרט המקבל את העזרה להתמודד עם אתגרים דומים בעתיד, ואילו עזרה תלותית מבססת את התלות של מקבל העזרה ואת חוסר יכולתו להתמודד עם אתגרים דומים בעתיד. בהקשרים חינוכיים, מתן עזרה תלותית פירושה לספק לילד את הפתרון המלא לבעיה במקום ללמד אותו כיצד לפתור את הבעיה בעצמו. בשל החשיבות של סוג וטיב העזרה הניתנת על ידי הורים לילדיהם, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לאתר דפוסי הגשת עזרה של הורים לילדיהם, ולפתח כלי למדידת סוגי העזרה שמגישים הורים לילדיהם בהכנת שיעורי בית ובלמידה מהבית. מטרת הכלי לאפשר מדידת דפוסי הגשת עזרה בשיעורי בית ובלמידה מהבית בקרב הורים מרקעים שונים לילדים בגילאים שונים, וכן לבחון בעתיד את השפעות סוגי הגשת העזרה השונים על תהליכי למידה והתפתחות בקרב ילדים ובני נוער.

סקירת ספרות

מעורבות הורים בלמידה בזירה הביתית

מעורבות ההורים בלמידה של ילדיהם נבחנה בהרחבה בעשורים האחרונים, הן בזירה הבית ספרית והן בזירה הביתית (Addi-Racah et al., 2022; Jeynes, 2012, 2022; Sheldon & Turner-Vorbeck, 2019). שתי הזירות מוצגות בהרחבה במודל של אפשטיין, לפיו קיימים שישה ממדים של מעורבות (Epstein et al., 2019; Epstein & Sanders, 2002). שניים מהממדים מתמקדים בזירה הביתית: 'הורות', ו'למידה בבית'. 'הורות' מדגישה את הדרכים שבהן הורים יוצרים סביבה ביתית תומכת כדי לעזור לילדיהם בלמידה, ואילו 'למידה בבית' מתמקדת באופן שבו הורים עוזרים לילדיהם להתמודד עם מטלות למידה מגוונות. מחקרים קודמים הצביעו על חשיבותם של ממדים אלה לבניית יכולות הוריות, לעידוד פעילויות למידה בבית, ולחיזוק מערכת היחסים בין הבית והמשפחה לבין בית-הספר (Erdener & Knoepfel, 2018; Ihmeideh et al., 2020; Ingram et al., 2007; Leenders et al., 2018). אחד המאפיינים העיקריים של הזירה הביתית הוא העזרה שהורים נותנים לילדיהם בתחומי למידה שונים, כגון שיעורי בית (Cheung & Pomerantz, 2012; Moroni et al., 2015) ולמידה לקראת בחינות (Doctoroff & Arnold, 2017).

שיעורי בית ולמידה בבית

שיעורי הבית היו במשך עשורים רבים חלק מתהליכי למידה והוראה. הם מוגדרים כ"משימות שהוקצו לתלמידים על ידי מורים בבית הספר, שנועדו להתבצע בזמן שאינו הוראה, כחלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה" (Kukliansky et al., 2016, p. 229). זוהו ארבע קבוצות של

השפעות פוטנציאליות של שיעורי בית (Cooper, 2007): (א) הישגים ולמידה מיידיים (תרגול מיומנויות וידע); (ב) השפעה אקדמית ארוכת טווח (הרגלי למידה וגישה טובים); (ג) מאפיינים לא אקדמיים (יכולת הפרט לסמוך על עצמו ויכולת התארגנות עצמית); (ד) יתרונות הוריים ומשפחתיים, הבאים לידי ביטוי בקשרים עם בית הספר ותובנות לגבי המתרחש בו. בעקבות מעורבותם הגוברת של ההורים במערכת החינוך ודפוסי יחסי הורים-מורים המתהווים בבית הספר ומחוצה לו, נראה כי "שיעורי הבית הם באחריות כולם" (Locke et al., 2016). שיעורי הבית הפכו, אפוא, לחלק מהותי בלמידה בבית, כפי שהוצג במודל של אפשטיין (Epstein, 2011). הם נתפסים כמגבירים את מעורבות ההורים בלמידה של ילדיהם, ובונים שותפויות בין הורים למורים (Leenders et al., 2018; Trautwein et al., 2009). עם זאת, המורכבות של שיעורי הבית עלולה ליצור קונפליקט בית-ספרי (Cooper, 2001) בשל עמדות שונות של הורים ומורים (Davidovitch & Yavich, 2017), ובשל כמות ואיכות העזרה ההורית הדרושה (Moroni et al., 2015). אופי העזרה ההורית יכול להיות גורם מכריע בהשגת יעדי שיעורי הבית והשפעתם העתידית. עם זאת, באופן כללי, על אף שמעורבות ההורים נחשבת חיובית ומועילה, עזרה בבית בשיעורי בית אינה מבטיחה בהכרח את הצלחתם האקדמית של התלמידים (Fernández-Alonso et al., 2015). נראה כי איכות וסוג העזרה המוצעת הם המשמעותיים, ומתן העזרה עצמה אינה מהווה תנאי מספיק להבטחת יעילותה (Moroni et al., 2015). לפיכך, דפוסי העזרה הם שעשויים לתרום באופן מכריע להשגת מוטיבציה והצלחה בקרב תלמידים.

היבטים תיאורטיים של הגשת עזרה

המחקר על אודות יחסי עזרה בהקשר החינוכי התמקד באופן מסורתי במניעים, במאפיינים ובפנייה לעזרה של תלמידים בשנות בית הספר היסודי והתיכון (Butler, 2006). תשומת לב פחותה הוקדשה לבקשת עזרה של הורים ומורים (Harpaz & Grinshtain, 2020; Harpaz et al., 2021); לסיוע של מורים בהכנת שיעורי בית (Butler & Shibaz, 2008); ולדפוסי העזרה של הורים בשיעורי בית, והשפעתם על המוטיבציה, האוריינות, היעילות וההישגים של התלמידים (Skwarchuk et al., 2022; Wu et al., 2022). מאפיין חשוב של עזרה הוא הדפוס שלה - אוטונומי או תלותי (Nadler, 1997, 2002). עזרה תלותית משמעותה מתן הפתרון לבעיה, ואילו עזרה אוטונומית מספקת כלים שמקבלי העזרה יכולים ליישם כדי לפתור בעיות בעצמם. עזרה אוטונומית משקפת את אמונתו של המסייע שאם יינתנו לתלמיד הכלים הנכונים הוא יוכל להתמודד עם הבעיה בכוחות עצמו. עזרה תלותית, לעומת זאת, מחזקת את אמונתו של נותן העזרה כי התלמיד מתקשה להתמודד בכוחות עצמו עם הבעיה (Komissarouk et al., 2017). כחלק משינויים התפתחותיים במהלך הילדות וההתבגרות, ילדים לומדים לבצע פעולות בעצמם ומגלים עצמאות בחיי היומיום. בכל תרבות נבדלים אנשים זה מזה במידה שבה הם מגדירים את עצמם כנפרדים מאנשים אחרים או קשורים אליהם; כלומר, כעצמאיים או כתלויים זה בזה (Markus & Kitayama, 1991). עם זאת, למרות שקיימים הבדלים ערכיים בין תרבויות בנוגע להבחנה בין אוטונומיה לתלותיות (Smith et al., 2002), בהקשר החינוכי - כמו גם בסביבות אחרות של למידה והתפתחות - ילדים לומדים מגיל צעיר להעריך את היכולת לסמוך על עצמם

(Rogoff, 2003). כך, ילדים נדרשים לפתור בעיות, לענות על שאלות ולהוכיח את הידע שלהם, גם אם יש הבדל תרבותי באופן שבו הדברים מתנהלים. בספרות העוסקת ביחסי עזרה קשורה קבלת עזרה תלוית לתגובות שליליות של מקבל העזרה, שנחווות כמאיימות על ההערכה העצמית של האדם, ולכן יש להימנע מהן (Nadler, 2015). בהקשר החינוכי הדבר קיצוני אף יותר משום שקבלת עזרה תלוית פוגעת בתחושת היכולת והיעילות של התלמיד, ולא זו בלבד: היא מערערת את המטרות של תהליך הלמידה. לעומת זאת, ההיבטים החיוביים של עזרה אוטונומית משלבים צבירת ידע ויכולות התמודדות עתידיות טובות יותר עם תחושות של הכרת תודה ושייכות, ונכונות רבה יותר לבקש עזרה בעתיד (Butler & Shibaz, 2008). בטווח הארוך, העזרה האוטונומית ולא העזרה התלוית היא שתומכת בתהליכי למידה, צמיחה והתפתחות.

עזרה שמגישים הורים לילדיהם בהכנת שיעורי בית

הורים נחשבים לגורמים דומיננטיים ומשמעותיים בהצלחת התמודדות התלמידים עם הכנת שיעורי הבית (Moroni et al., 2015; Tunkkari et al., 2021). עזרה חיובית באה לידי ביטוי בהכוונה ובהנחיה של התלמידים (Cheung & Pomerantz, 2012). לפיכך, עזרה חיובית הינה עזרה אוטונומית, שכן: "תמיכה באוטונומיה מתארת את יכולתם של הורים להנחות את השתתפות הילדים בפעילויות למידה על ידי התאמת רמות נאותות של תמיכה לילד ללא שליטה או התערבות יתר" (Doctoroff & Arnold, 2017, p. 104). במחקר אחר, הורים לילדים בבתי ספר יסודיים בפורטוגל הדגישו את החשיבות של אי הכנת שיעורי הבית עבור ילדיהם, גם כאשר השאלות או הבעיות היו קשות (Cunha et al., 2015). התנהגויות תומכות של הורים נמצאו קשורות למעורבות גבוהה של ילדים במשימות שיעורי בית (Doctoroff & Arnold, 2017; Roth et al., 2009). עזרה שלילית מאופיינת בצפיפות לא מציאותיות, הפעלת לחץ או שימוש בשיטות לא מתאימות (Medwell & Wray, 2019). הגשת עזרה שלילית של הורים בשיעורי הבית יכולה לנבוע מהגישה הכללית שלהם לגבי מעורבותם בתהליכי הלמידה של ילדיהם. הספרות מציגה מודלים של 'הורות הליקופטר' (Schiffirin & Liss, 2017; Somers & Settle, 2010) ו'הורות יתר' (overparenting) (Locke et al., 2016; Segrin et al., 2013), של הורים המעורבים מדי בתהליך הלמידה של הילד. במקרים אלה, במקום לעזור לילד להתמודד עם שיעורי הבית לבד, ההורים לוקחים אחריות על התהליך תוך שימוש בשיטות לא מתאימות, כגון מתן התשובה הנכונה ואפילו השלמת המשימות של הילד במקומו (Locke et al., 2012; Moorman & Pomerantz, 2010). נטיות הוריות מסוג זה מעודדות התנהגויות תלויות ויש להן השלכות שליליות על עתידו של הילד. לכן, "יש צורך להסתכל על איך ההורים עוזרים עם שיעורי הבית במקום כמה פעמים הם מעורבים" (Moroni et al., 2015, p. 420). הורים עלולים להיות מעורבים זמן ממושך באופן שהוא לא אפקטיבי.

הדומיננטיות והמשמעות של מעורבות ההורים בזירה הביתית התחזקה במיוחד כתוצאה מתהליך מהיר ובלתי צפוי - מגפת הקורונה, שפרצה בשנת 2020 והתאפינה בסגרים ובידוד (Bokolo & Selwyn, 2021). כך הפכה הזירה הביתית לחשובה ביותר ביצירת סביבה תומכת ובמעורבות ההורים בתהליכי הלמידה של ילדיהם (Addi-Raccah & Seeberger Tamir, 2021).

2022; Darragh & Franke, 2022; Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021; Kong et al., 2021; Raguindin et al., 2021; Riberio et al., 2021). גם תקופת הפוסט קורונה מהווה אתגר עבור הורים בכל הקשור ללמידה בבית של ילדיהם (Wang et al., 2021).

לנוכח התחזקות מעורבות ההורים בתהליכי הלמידה בבית, המתבטאת בהגשת עזרה של הורים לילדיהם בשיעורי בית ובתהליכי למידה, וחשיבות סוג העזרה הניתנת על ידי ההורים, מטרת המחקר הנוכחי היא לאתר את דפוסי העזרה השונים של הורים, ולפתח כלי למדידת סוגי הגשת עזרה של הורים לילדיהם בשיעורי בית ובלמידה מהבית. לפיכך, שתי שאלות המחקר העיקריות הן:

1. מהם דפוסי העזרה השונים של הורים לילדיהם בתהליכי למידה בבית, ומהם המאפיינים של כל דפוס עזרה?
2. האם קיימת הבחנה בין דפוסי העזרה השונים, וכיצד הבחנה זו משתקפת במבנה הגורמי של השאלון (קרי, בסולמות המדידה של השאלון)?

מתודולוגיה

מודל המחקר

המחקר הנוכחי מבוסס על שיטת מחקר מעורבת (mixed methods). המודל שנבחר למחקר זה הוא מודל גישוש מסדר עוקב (sequential exploratory mixed design). מודל זה מבוסס על איסוף נתונים נפרד לכל שיטה, לפי סדר הנגזר ממאפייני המחקר (ראו למשל-Lasserre Cortez, 2006; Myers & Oetzel, 2003). תכנון מחקר מעורב על פי מודל עוקב מבוסס על חיבורם של שני שלבים הנשענים זה על זה, ומאפשר הדרגתיות בבניית מאגר הנתונים, וחקירה ראשונית וגישוש אחר נתונים באופן הדרגתי (Creswell & Plano Clark, 2007; Plano Clark, 2009; Teddlie & Tashakkori, 2009). מודל הגישוש העוקב כולל שני שלבים נפרדים: שיטה איכותנית, ולאחריה שיטה כמותית (Creswell et al., 2003). אחת משתי האפשרויות של מודל זה היא פיתוח כלי מדידה (a sequential exploratory mixed methods design with instrument development). ניתן להשתמש באפשרות זו כאשר לא קיים כלי מדידה מתאים למחקר (Creswell & Creswell, 2018; DeVellis, 2003) או כאשר יש צורך לשפר או להרחיב את כלי המדידה הקיים, תוך פיתוח טיפולוגיה של מושגים תיאורטיים (Tashakkori et al., 2021). בשלב הראשון מובילה השיטה האיכותנית לאיסוף נתונים לצורך בניית הכלי, ובשלב השני בוחנת השיטה הכמותית את הכלי שנבנה לצורך תיקופו (Creswell and Plano-Clark, 2018; Fetters, 2020). לפיכך, החוקרים מאתרים תמות על פי קטגוריות נושאיות משותפות באמצעות ניתוח איכותי, ובהמשך מבצעים ניתוח סטטיסטי מאשש של נתונים נוספים שנאספים (Tashakkori et al., 2021). באמצעות מודל זה זיהוי של קודים ונושאים איכותיים יכול להוביל לבדיקה ולאמות של הנתונים באופן כמותי (ראו למשל Bridwell-Mitchell, 2013).

במחקר הנוכחי, הבוחן דפוסי הגשת עזרה של הורים לילדיהם בזירה הביתית, התבצע איסוף נתונים בשיטה האיכותנית באמצעות ראיונות. ניתוח תמטי של הנתונים הוביל לשלב השני, הכמותי, שבו נבנה כלי למדידת דפוסי הגשת העזרה. כלי זה תוקף באופן ראשוני באמצעות

מדגם נפרד של הורים. על-פי עקרונות המחקר המעורב, שילוב נתונים איכותניים וכמותיים מחזק את תהליך בניית הכלי על ידי הצלבת הידע שנאסף בכל אחת מהשיטות בנפרד. המודל מבוסס, כאמור, על שני שלבים נפרדים - איכותני וכמותי - שכל אחד מהם נערך בפני עצמו. לפיכך, תיאור השדה, המשתתפים, וכלי המדידה יוצגו בנפרד עבור כל אחד מהמחקרים. ההתייחסות לחיבור בין השלבים, שהתבטא בפיתוח כלי המדידה, יוצג בפרק הממצאים.

שדה, משתתפים וכלי מדידה

שלב המחקר הראשון, האיכותני, נשען על הסוגה הפנומנולוגית, שמטרתה איתור של חוויות ומשמעויות משותפות שאנשים מייחסים לתופעה דומה (Creswell & Poth, 2018; van Manen, 2014). איסוף הנתונים התבסס על ראיונות חצי מובנים עם 24 הורים ומורים (13 הורים: 7 אימהות ו-6 אבות; 11 מורים: 9 נשים, 2 גברים), משני בתי ספר יסודיים ערביים ושני בתי ספר יסודיים יהודיים, הממוקמים בצפון הארץ. המורים וההורים נבחרו מאותם ארבעה בתי ספר. 7 הורים מתוך 13 היו ממעמד סוציו-אקונומי נמוך; 6 היו ממעמד סוציו-אקונומי בינוני. מצבם הסוציו-אקונומי של ההורים נמדד על פי תיאור של ההורים עצמם. 9 מורים מתוך 11 עבדו בבתי ספר במעמד סוציו-אקונומי נמוך, ושני מורים עבדו בבתי ספר במעמד סוציו-אקונומי בינוני. רוב המורים הם בוגרי תואר ראשון. מצבם הסוציו-אקונומי נמדד על פי בית הספר שבו הם עובדים, ולא על פי המעמד החברתי-כלכלי האישי שלהם. הבחירה בהורים ובמורים נועדה לבחון נקודות מבט שונות, של משתתפים בתפקידים שונים, על תופעה דומה (Guest et al., 2013). מכיוון שהנתונים נאספו משתי אוכלוסיות שונות הם שימשו לשיפור הטריאנגולציה של הנתונים (Flick, 2018). תופעות של שיעורי בית נחקרו, אפוא, בקרב אנשים שונים בעלי תפקידים שונים, החולקים חוויות דומות. מטרת הראיונות הייתה לאסוף חוויות רחבות הקשורות בסוגיית מעורבות הורים בשיעורי בית ובלמידה מהבית. במהלך הראיון נבחנו היבטים שונים של שיעורי הבית, תוך ניסיון להבין ולזהות את תפיסות המרואיינים לגבי תופעה זו (Marshall & Rossman, 2016). הראיונות כללו ארבעה חלקים: (1) שאלות על המטרות והמאפיינים של שיעורי הבית, לדוגמה: מהן לדעתך המטרות של שיעורי הבית שילדים מקבלים כיום? באילו דרכים מורים והורים פועלים להשגת המטרות שתיארת? (2) תפקידים ודפוסי התמודדות בתהליך הכנת שיעורי הבית, לדוגמה: איך היית מגדיר או מאפיין את תפקידך כהורה בכל הקשור לשיעורי הבית? איך לדעתך כהורה אתה מבצע את תפקידך ביחס לשיעורי הבית? (3) המניעים של ההורים להיות מעורבים בשיעורי הבית, לדוגמה: מה מניע אותך כהורה להיות מעורב בשיעורי הבית? באילו דרכים אתה חושב שניתן או צריך לשנות את המניעים שלך כהורה בנוגע לשיעורי בית? (4) צורות של מתן עזרה הורית בשיעורי בית, לדוגמה: באילו דרכים אתה כהורה עוזר לילדיך להכין שיעורי בית? כיצד מתבטאות רמות שונות של עזרה שאתה מספק בשיעורי בית? אתה יכול לתת דוגמאות? מה לדעתך נחשב כדרכים נכונות או מתאימות לעזור בשיעורי הבית? מהן התרומות האפשריות של הדרכים השונות שבהן אתה כהורה עוזר בשיעורי הבית?

מכיוון שהמדגם כלל הורים ומורים, נעשה שימוש בשאלות דומות. ההורים נשאלו על דפוסי העזרה שלהם בשיעורי הבית, ואילו המורים נשאלו שאלות דומות, על יחסם לדפוסי העזרה של ההורים (לפירוט המלא ראו: Grinshtain & Harpaz, 2021). כל השאלות נשאלו ונענו לאחר

שבמהלך הראיונות נוצרו קרבה ואמון (Spradley, 1979). הראיונות התקיימו במקומות שונים, לפי דרישת המרואיינים והמרואיינות. כל ריאיון נמשך כשעה, וכל הראיונות הוקלטו ותומללו. בשלב המחקר השני, הכמותי, שמטרתו הייתה תיקוף כלי המדידה, השתתפו הורים יהודיים, אבות ואימהות, שיש להם לפחות ילד אחד בבית הספר היסודי. המדגם כלל 255 הורים (127 אבות ו-128 אימהות), שגילם נע בין 27 ל-59 ($M=41.56$, $SD=6.47$). רוב ההורים שנכללו במדגם היו נשואים (כ-89%) והשאר היו הורים יחידניים (כ-3%) או גרושים (כ-8%). מדיווחי ההורים עולה כי יותר מ-80% מהם היו בעלי 13 שנות לימוד לפחות. תהליך תיאור בניית השאלון, המבנה שלו ותיקוף ראשוני שלו יוצגו בהמשך.

ניתוח הנתונים

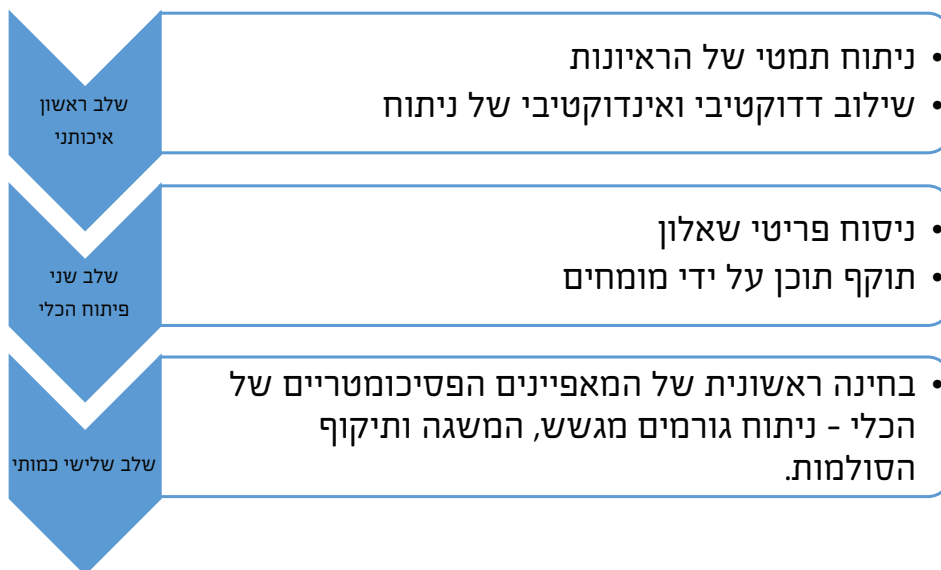
ניתוח השלב הראשון, האיכותני, התבסס על עקרונות התיאוריה המעוגנת בשדה (Grounded Theory), שהיא סינתזה בין קטגוריות רלוונטיות בספרות התיאורטית לבין קטגוריות מממצאי ניתוח הידע מתוך השדה. שיטה זו מאפשרת התייחסות לאלמנטים המצויים בספרות לצד פתיחות ונכונות למצוא אלמנטים בלתי צפויים חדשים. הקידוד מבוסס על עקרונות הניתוח ההשוואתי (Strauss & Corbin, 1998), הכוללים השוואה של כל פריט מידע שעבר תהליך קידוד, במונחים של קטגוריות ותת-קטגוריות, אשר צומחות בתהליך המחקר. תהליך זה נועד לבחון את האופן שבו הנתונים תומכים במושגים שהתפתחו במהלך המחקר (Holton & Walsh, 2017). המטרה הייתה לאתר ולזהות דפוסים מובחנים של הגשת עזרה לילדים בשיעורי בית ובלמידה בבית. האיתור של דפוסי הגשת העזרה התבסס בתחילת תהליך הניתוח על קידוד דדוקטיבי שנשען על התיאוריה של יחסי עזרה (Nadler, 1997, 2002). כך, זיהוי הקטגוריות בשלב זה התבסס על שני הסוגים התיאורטיים של הגשת עזרה (אוטונומית ותלותית), כפי שנלקחו מהספרות. עם זאת, הסוגים התיאורטיים הניבו שלוש קטגוריות משנה של עזרה תלותית, שצמחו מהשדה ונמצאו במהלך ניתוח הראיונות. שלושת סוגי העזרה התלותית אותרו בתהליך קידוד הנתונים מהשדה, שהוא אינדוקטיבי במהותו, שכן תיאוריית יחסי העזרה, ובמיוחד תיאוריית הגשת העזרה, מתייחסות בדרך כלל לדפוס אחד של נתינת עזרה תלותית. שלוש קטגוריות המשנה של עזרה תלותית, שנוצרו מהתמקדות באסטרטגיות למתן עזרה בשיעורי בית, נוסחו כתמות, ונעשה שיום התואם את תכני ההיגדים שעלו מתוך הראיונות: 'ההורה כמזכיר', 'ההורה כשותף' ו'ההורה כתלמיד'. לפיכך, השילוב של ניתוח דדוקטיבי ואינדוקטיבי היה שימושי בבניית הידע שלנו על דפוסי העזרה של ההורים (Bingham & Witkowsky, 2021). חשוב להדגיש כי איתור דפוסים שונים של עזרה תלותית, והתייחסויותיהם הרבות של הורים ומורים לעזרה זו על היבטיה השונים, מחזקים את הצורך בבניית כלי המודד דפוסי הגשת עזרה. בספרות המחקרית דפוסי הגשת עזרה תלותית נחשבים לפחות יעילים בטווח הקצר ובטווח הארוך, ולכן השימוש הנרחב בדפוסים אלה דורש העמקה במחקר מתוך כוונה לבחון השלכות מעשיות של שימוש זה והתערבויות אפשריות. ממצא מפתיע זה חיזק עבורנו כחוקרים את ההצדקה ליצור כלי מדידה ממוקד בדפוסים של הגשת עזרה תלותית.

ממצאים

הממצאים יוצגו תוך התייחסות לשלושה שלבים עיקריים (להמחשת השלבים ראו תרשים 1). בשלב הראשון יוצגו ניתוחי הראיונות שהובילו לבניית השאלונים, שמהווים את ממצאי השלב הראשון, האיכותני, במודל המשולב. בשלב השני יוצגו ממצאים המדגימים את תהליך בניית השאלון עצמו. חלק זה מדגים את תהליך פיתוח כלי המדידה, שמהווה חיבור בין השלב האיכותני לשלב הכמותי במודל המשולב. בשלב השלישי יוצגו ממצאי תיקוף השאלון שפותח. חלק זה מהווה את השלב השני, הכמותי, במודל המשולב.

תרשים 1:

ניתוח הממצאים לפי שלבי המחקר המשולב



שלב ראשון - ניתוח תמטי של הראיונות

על סמך ניתוח דדוקטיבי, שהתבסס על התיאוריה של נדלר, אותרו שני דפוסי הגשת עזרה עיקריים - הגשת עזרה אוטונומית והגשת עזרה תלוית. בהמשך, על סמך ניתוח אינדוקטיבי שהתבסס על השדה ונשען על ראיונות המורים וההורים, עלו שלושה דפוסים של הגשת עזרה תלוית, המהווים הרחבה של התיאוריה הקיימת: ההורה כמזכיר, ההורה כשותף, ההורה כתלמיד (לניתוח המלא והמקיף ראו: Grinshtain & Harpaz, 2021). ההתייחסות הורחבה גם לעזרה הניתנת בלמידה בבית שאינה מתמקדת רק בשיעורי בית - כמו: למידה למבחנים, הכנת פרויקטים מיוחדים, מתן הדרכה וכלים מיוחדים - כפי שנמצאה בראיונות. בסך הכול נוצרו ארבע תמות. כל אחת מהן מהווה מושג תיאורטי שנשען על היגדים, שניתן לנסח אותם כפריטים בשאלון מדידה. בטבלה 1 מוצגות דוגמאות לאופן שבו התבססו ארבע התמות של הגשת עזרה. מאפייני התמה כוללים את תיאור התמה, את הקריטריונים (segments) שהובילו למיון של ההיגד ולקביעה שלו כמתאים לתמה מסוימת (Bernard et al., 2017), והיגדים נבחרים מתוך הראיונות המבססים את התמה.

לוח 1

תיאור התמות שנמצאו, מרכיבי התמות וציטוטים נבחרים

תיאור התמה	מרכיבי התמה	דוגמאות (היגדים)
<p>עזרה אוטונומית ההורה התאפיין כספק של כלים ושיטות ללמידת מיומנויות, המעצימות את אחריות הילד ואת דפוסי ההתמודדות האוטונומיים שלו בתהליך הלמידה, ובפרט בהכנת שיעורי הבית.</p>	<p>מתן סיוע, מתן הנחיות, העברת אחריות לילד, מתן כלים.</p>	<p>"אני מאוד אוהב להראות לו איך לעשות דברים לבד, לספק כישורים אקדמיים שיעזרו לו באופן כללי, לא באופן ספציפי. אבל אני לא מקצוען בזה" (עומר, הורה).</p> <p>"ההורה צריך להיות ברקע, ולתת לילד הדרכה וכלים לימודיים, ולא לקחת אחריות על הילד ועל הלימודים שלו" (נורית, הורה).</p> <p>"שיעורי הבית היום, באופן שבו הם מועברים, לא באמת יכולים לשנות את החשיבה של התלמידים. זה לא מעודד אותם להיות לומדים אוטונומיים, לנהל את הזמן ואת סדרי העדיפויות שלהם, ולהיות מסוגלים ליישם את תהליך הלמידה בחיים האמיתיים שלהם" (רונה, מורה).</p>
<p>עזרה תלוית ההורה התאפיין כספק של פתרונות לבעיות בהן נתקל הילד במהלך לימודיו, המפחיתים משמעותית את אחריות הילד ואת התמודדותו העצמאית והאוטונומית עם תהליכי למידה בהווה ובעתיד.</p>	<p>ההורה כשותף ההורה התאפיין כמי שעובד יחד עם ילדו על שיעורי הבית.</p> <p>להכין שיעורי בית ביחד, לשבת עם הילדים, לחלוק זמן, להיות עם הילד.</p>	<p>"זה אני והוא לבד. יושבים יחד ומבלים אחד עם השני. יש לי מעט הזדמנויות לעשות את זה איתו" (נירה, הורה).</p> <p>"הם לא יושבים לבד. בדרך כלל הם צריכים אותנו איתם. זה כמו חוזה בינינו - 'אם אני אבוא, אתה תבוא'" (זוהר, הורה).</p> <p>"לפעמים תלמיד אומר לי 'לא הכנתי שיעורי בית כי אף אחד לא היה זמין (או בבית) לעשות את זה איתי'" (רואן, מורה).</p>

<p>“אני מזכיר לו כל הזמן כי אני חושב שזה חשוב. אני רואה שזה עוזר לו” (מאג’ד, הורה).</p> <p>“אנחנו ההורים, התפקיד שלנו הוא לשאול אותו ולהתעניין בחייו, שיעורי הבית הם חלק מזה ואנחנו רוצים לדעת מה קורה” (ראנא, אמא).</p> <p>“המורה ממשיך לשלוח הודעות וואטסאפ על הדרישות של הילדים - ‘אנא הזכירו להם, הראו להם את המסמך’. לפעמים הם אפילו לא שולחים את זה לילדים שלי. רק לי. אני מרגישה כמו שלוחה של המורה, או כמו סייעת” (שירלי, הורה).</p> <p>“תלמיד בא לספר לי שההורים שלו עובדים עד מאוחר, ולפעמים הוא שוכח להכין שיעורי בית. זה חשוב לילד” (שולה, מורה).</p>	<p>בדיקה, תזכורת, שאילת שאלות באופן קבוע, מעקב אחר ההוראות שנותן צוות בית הספר.</p>	<p>ההורה כמזכיר ההורה התאפיין כאחראי על תהליך שיעורי הבית, כולל לשאול, לעקוב ולבדוק את שיעורי הבית של ילדו.</p>
<p>“אני מודה שלפעמים אני עושה את זה. אני כותבת בשבילו או מחשבת בשבילו. הוא יכול לראות מה אני עושה ויכול ללמוד מזה” (עומר, הורה).</p> <p>“הם (המורים) נותנים מטלות קשות, מעבר ליכולתו. יותר קל לי לעשות את זה ולהראות לו מה עשיתי” (נורית, הורה).</p> <p>“כשיש משימה יצירתית, מיוחדת, ההורים התחרותיים רוצים להשווץ בילדם הנפלא. כשהעבודה שהם עשו מוצגת בתערוכה, הם מאוד גאים בילד שלהם ובעיקר גאים בעצמם” (רונה, מורה).</p> <p>“אני יודעת מתי הורה עשה את שיעורי הבית. כשאני מדברת עם הילד הוא אומר לי: ‘לא היה לנו זמן’, או ‘ההורים שלי מיהרו” (חגית, מורה).</p>	<p>הכנת שיעורי בית לילד, לקיחת אחריות במקום הילד, שיפור עבודת הילד.</p>	<p>ההורה כתלמיד ההורה התאפיין כמי שעושה את שיעורי הבית במקום הילד, בעיקר בקשיים גדולים, או בפרויקטים מיוחדים ומקיפים.</p>

שלב שני - בניית השאלונים

בניית השאלונים נשענה על ניסוח הפריטים לשאלונים, ותוקף תוכן הפריטים שנוסחו. מהניתוח התמטי עלו ארבעה דפוסים של הגשת עזרה: דפוס עזרה אוטונומי ושלושה דפוסים עזרה תלותית. עבור כל אחד מהדפוסים נוסחו 6-12 פריטים, המבוססים על ידע תיאורטי (Nadler, 1997, 2015) דדוקטיבי, ועל ידע אינדוקטיבי שצמח מתוך הראיונות שבוצעו בשלב הראשון (Grinshtain & Harpaz, 2021). תהליך זה, שבוצע על ידי החוקרים, הניב מאגר ראשוני של 42 פריטים. לצורך ניתוח התוכן של פריטים אלה פנו החוקרים ל-11 מומחים מתחומי החינוך והפסיכולוגיה, העוסקים במחקר ובהוראה של היבטים הקשורים להורות. המומחים התבקשו לחוות את דעתם לגבי התאמת הפריטים שגובשו, לצורך מדידת דפוסים הגשת עזרה של הורים לילדיהם. לצורך כך, הוכן מסמך ובו הסברים מפורטים לגבי המשמעות וההגדרה של כל אחד מארבעת דפוסים הגשת עזרה, וכן טבלה הכוללת 42 פריטים. המומחים נדרשו לסווג כל אחד מהפריטים לדפוס הגשת העזרה המתאים לו ביותר מבין הארבעה. ההליך נערך בשני סבבים, במהלך החודשים יוני-ספטמבר 2021.

בסבב הראשון, שלושה מומחים סיווגו כל אחד מ-42 הפריטים לאחד מארבעת דפוסים הגשת העזרה. לאחר קבלת חוות הדעת של שלושת המומחים גובשו מחדש פריטים שעליהם הסכימו לפחות שניים מתוך שלושת המומחים. כלומר, ברשימת הפריטים נותרו רק פריטים שלפחות שניים מהמומחים סיווגו אותם לאותו דפוס הגשת עזרה. בשלב זה נפסלו 12 פריטים, שישה פריטים נוסחו מחדש ונוצרו ארבעה פריטים חדשים, ובסך הכול נותרו 34 פריטים. בסבב השני, שמונה מומחים חיוו דעתם לגבי 34 הפריטים. נותרו בשאלון רק פריטים שהייתה לגביהם הסכמה של לפחות חמישה מתוך שמונת המומחים. בסוף סבב זה נפסלו 11 פריטים, וארבעה נוסחו מחדש. כלומר, רשימת הפריטים הכוללת הצטמצמה ל-23 (נותרו לפחות חמישה פריטים לכל דפוס הגשת עזרה), וזהו מספר הפריטים הסופי בשאלון. שאלון סופי זה יועד להורים, וכלל 23 פריטים, שהוצגו בסולם ליקרט בן 6 דרגות, בטווח 1 (מאוד לא מסכים) עד 6 (מסכים מאוד).

שלב שלישי - מבנה גורמי ומאפיינים פסיכומטריים של השאלון: תיקוף ראשוני באמצעות ניתוח גורמים אקספלורטורי (EFA) ומהימנות הסולמות

במסגרת חקירת המבנה הגורמי של השאלון נערך ניתוח גורמים מגשש (EFA), תוך שימוש בשיטת Principal Component עם רוטציות מסוג Varimax. ניתוח הגורמים בוצע תחילה על 23 פריטים במדגם של 255 הורים, לאחר וידוא התאמתו לניתוח גורמים באמצעות המדדים של קייזר-מאייר-אולקין (Kaiser, 1974) ($KMO=0.86$) ובטלר ($\chi^2[253]=2525.32, p < .001$) להתאמת גודל מדגם. שני המדדים אישרו שהמדגם עומד בסטנדרטים המינימליים הדרושים לביצוע ניתוח גורמים (DeVellis, 2003). ה-EFA הניב שני פתרונות גורמיים דומים (4 ו-5 גורמים), המסבירים שיעור דומה של כ-61.5% מהשונות של המודלים, אלא שפתרון חמשת הגורמים נדחה מכיוון שהגורם החמישי שלו הכיל שני פריטים בלבד, שהסבירו שיעור קטן מהשונות של המודל. לחלופין, פתרון ארבעת הגורמים הציג מבנה גורמי מאוזן יותר, שתואר טוב יותר את הממדים התיאורטיים של המודל, ולכן הוא הועדף. אשר לפריטי השאלון; ככלל, נשמרו פריטים שטעינותם על גורם בודד הייתה לפחות 40. (Floyd & Widaman, 1995). בהתאם לכך

נופו מן המודל שני פריטים בשל טעינות נמוכה על הגורם הראשי שלהם (פריטים 22 ו-23). כמו כן, שלושה פריטים נוספים הושמטו מן המודל עקב טעינות ב־זמנית ליותר מגורם אחד (פריטים 4, 13, ו-14). פתרון ארבעת הגורמים הכולל 18 פריטים מוצג בלוח 2, ומשקף את המודל החסכני ביותר, לאחר השמטת חמישה פריטים מהשאלון המקורי משיקולים סטטיסטיים והרצה חוזרת של ניתוח הגורמים על הפריטים הנותרים. בהתבסס על נושאי הפריטים בכל גורם, ארבעת הגורמים של המודל הומשגו לכדי סולמות, בהתאם לאוריינטציה של הגשת עזרה הורית שהם משקפים: תלותי מזכיר (4 פריטים), תלותי שותף (5 פריטים), תלותי תלמיד (5 פריטים) ואוטונומי (4 פריטים).

לוח 2

תיאור השאלון, מבנהו הגורמי ומאפיינים פסיכומטריים ראשוניים

מספרי פריטים ותוכן	גורם 1 שותף	גורם 2 תלמיד	גורם 3 אוטונומי	גורם 4 מזכיר
6. כשיש לילדי שיעורי בית, אנחנו מתיישבים יחד להכין אותם, ועוברים על החומר שנלמד בכיתה.	874.			
5 אני נוהג לשבת עם ילדי במהלך הכנת שיעורי הבית.	866.			
3. אני שותף פעיל בהכנת המשימות הלימודיות יחד עם ילדי.	745.			
7. ילדי מעדיף להכין בנוכחותי את שיעורי הבית שלו, כך שאוכל להיות שותף בהכנתם.	735.			
18. אני רואה בהכנה משותפת של משימות לימודיות זמן איכות משותף שלי ושל ילדי.	599.			
11. כשאני יושב עם ילדי להכין את שיעורי הבית, בסופו של דבר, אני זה שעושה את רוב העבודה.	858.			
2. כאשר ילדי מתקשה במשימות לימודיות אני עונה על השאלות במקומו.	788.			
8. כאשר לילדי יש פרויקט גדול אני משתדל להכין אותו בעצמי.	746.			
1. אני מכין שיעורי בית במקום ילדי.	746.			
17. בתחומים שבהם אני חזק יותר, אני עונה על השאלות במקום הילד שלי.	693.			
12. אם ילדי מתקשה בפתרון שאלה או תרגיל אשתדל לתת לו כלים שיסייעו לו להתמודד טוב יותר בכוחות עצמו.	782.			

754.				9. חשוב לי לחזק אצל ילדי מיומנויות אקדמיות שיאפשרו לו להתמודד עם משימות לימודיות או שיעורי בית בכוחות עצמו.
745.				20. העבודה העצמאית של ילדי חשובה לי, ולכן במידת הצורך אני נותן לו הסברים שיובילו אותו להתמודדות עצמאית.
697.				15. אני מסייע לילדי בהכוננה ובפיתוח מיומנויות, כל עוד הוא מתמודד עצמאית עם המטלות הלימודיות.
683.				10. אני בודק בוואטס-אפ או במיילים את ההודעות לגבי שיעורי הבית ובודק עם ילדי האם הוכנו.
639.				19. אני לא מכין את המטלות והמשימות עבור ילדי אבל אני מוודא שהן מתבצעות במועדן.
591.				16. אני שואל חברים או הורים אחרים מהכיתה לגבי משימות שנדרשו לבצע בבית כדי לוודא את ביצוען מול ילדי.
556.				21. אני מוודא שילדי עושה את כל המוטל עליו מבחינה לימודית, גם אם הדבר כרוך בפניות חוזרות ונשנות שלי לילדי בנושא.
9.36%	14.77%	18.45%	18.99%	% שונות
1.69	2.56	3.32	3.42	ערך עצמי
60.	80.	86.	84.	α
3.84	4.82	1.85	3.68	ממוצע הסולם
94.	80.	81.	1.12	ס.ת.

לבסוף, נתוני אלפא-קרוונבך מלמדים על מהימנות כעקיבות פנימית טובה של סולמות הכלי, להוציא את סולם ההורה כמזכיר, שלגביו התקבלה מהימנות נמוכה יחסית וגבולית. בשלב זה לא ניתן היה להעלות את רמת המהימנות של הסולם הנדון באמצעות ביטול פריטים.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את תופעת המעורבות ההורית, והתמקד בבחינת דפוסי הגשת העזרה של הורה לילד בתהליכי למידה בזירה הביתית. המחקר נשען על תיאוריית יחסי העזרה, המתמקדת בשני דפוסי הגשת עזרה מובחנים: עזרה אוטונומית ועזרה תלוית (Nadler, 1997, 2015). במסגרת המחקר, המשלב בין הגישה הכמותית והגישה האיכותנית, פותח שאלון דיווח עצמי להורים, המודד את דפוסי הגשת העזרה השונים בבית בהקשר הלימודי. הדיון יתמקד בשלושה היבטים עיקריים שעלו מממצאי מחקר זה: ברמה התיאורטית - חשיבות הלמידה מהבית,

ותפקיד ההורים בלמידה זו; משמעות סוג העזרה הניתנת על ידי ההורים בלמידה בבית; וברמה המתודולוגית - המשמעות המתודולוגית של בניית כלי המבוסס על שתי שיטות מחקר. חשיבות הלמידה מהבית ותפקיד ההורים בלמידה זו נחקרו בהרחבה, ותרומותיהם הוצגו במחקרים רבים (Cheung & Pomerantz, 2012; Moroni et al., 2015). במחקר הנוכחי, הורים ומורים התייחסו בהרחבה לתפקיד ההורים בעזרה בשיעורי בית, ולמשמעותו. בפרט עלתה מהראיונות התייחסות נרחבת לעזרה תלוית, שבאה לידי ביטוי בהתנהלות ההורים באופנים שונים; החל ממידה מצומצמת יחסית של יצירת תלות, כמו ההורה כמזכיר, ועד למעורבות שיוצרת תלותיות רבה, כמו ההורה כתלמיד, שמבצע עבור הילד את המשימות. למאפייני עזרה אלה עלולות להיות השלכות חמורות יותר על רקע משבר הקורונה, שהפך את הזירה הביתית לא רק למרכזית יותר בתהליכי למידה מרחוק אלא לעיתים לזירה כמעט יחידה של תהליכי למידה (Darragh & Franke, 2022; Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021; Kong et al., 2012). לפיכך, גם בעידן הפוסט קורונה קיימת חשיבות לברר את המשמעות השונות של העזרה הניתנת על ידי ההורים, תוך הבלטת ההשלכות של עזרה זו הן על ההורים והן על ילדיהם, בטווח הקצר והארוך. הספרות העוסקת בהגשת סיוע מצביעה על השלכות שונות של קבלת עזרה מסוגים שונים, הן על מקבל העזרה והן על מערכת היחסים שבין המסייע למקבל (Nadler, 1997, 2002). באשר למקבל העזרה, ניתן לחלק את ההשלכות לשני אפיקים עיקריים: פיתוח היכולת בנושאים שבהם התקבל הסיוע (רווח אינסטרומנטלי), ופיתוח תחושת המסוגלות והערך העצמי (רווח רגשי) (Komissarouk et al., 2017). לקבלת עזרה אוטונומית יתרונות ברורים בשני אפיקים אלה. עזרה אוטונומית מצמיחה ומסייעת בפיתוח יכולת התמודדות עתידית עם בעיות ואתגרים דומים, ובד בבד מחזקת את תחושת המסוגלות העצמית והערך העצמי כתוצאה מהגדלת העצמאות ויכולת ההתמודדות האישית עם האתגרים (Harpaz & Vaizman, 2021; Vaizman & Harpaz, 2022). לעומת זאת, סביר להניח כי קבלת עזרה תלוית מההורה, שבמסגרתה הילד למעשה לא מתמודד בכוחות עצמו עם האתגר, איננה מסייעת לאורך זמן בפיתוח יכולות התמודדות עתידיות, ובנוסף פוגעת בפיתוח תחושת מסוגלות עצמית וערך עצמי, ואיננה מעודדת עצמאות (Nadler, 2002, 2015). כאשר מדובר בשדה החינוכי, יכולתו של הילד להתמודד בכוחות עצמו עם משימות - חשובה, ומהווה בסיס לתהליכי הלמידה בבית הספר. לביסוס יחסי תלות לאורך זמן יש השפעות גם על מערכת היחסים בין המסייע למקבל, שבמחקר הנוכחי היא יחסי הורה-ילד, ובהן: טיפוח ציפיות מצד הילד לקבלת סיוע מסוג זה, והשלכות של יחסי עזרה אלה על עתיד הקשר בגיל ההתבגרות, ובבגרות. מחקר המשך שיתמקד במערכת היחסים בין הורה לילד בהקשר של שיעורי הבית יוכל לבחון רעיונות אלה. החיבור בין הזירה הביתית, מעורבות ההורים, וסוג העזרה הניתנת במשימות לימודיות, מדגיש את חשיבותו של הכלי שפותח במחקר זה. ראשית, הראיונות שנערכו בשלב הגישוש הראשון הובילו לזיהוי מאפיינים הקשורים בעזרה הניתנת על ידי הורים בשיעורי בית, תוך טריאנגולציה בין עמדותיהם של מורים והורים עם מאפיינים תרבותיים שונים (יהודים וערבים) ביחס לתופעה דומה (Flick, 2018). לחלק איכותני זה של המחקר תרומה לספרות התיאורטית והאמפירית בנושא שיעורי בית. שנית, מכיוון שהמחקר נערך בשיטה משולבת, האתגר היה להחליט באילו נתונים מהשלב האיכותני יש להשתמש כדי לבנות את כלי המדידה הכמותי (השאלון), וכיצד

להשתמש בנתונים אלה כדי ליצור מדדים כמותיים (Creswell & Plano-Clark, 2007). כתוצאה מאיסוף הנתונים מהשדה התרחב בפרט המושג התיאורטי: 'הגשת עזרה תלוית'. ממצא מפתיע זה חיזק את הצורך בהמשך בחינה של סוג עזרה זה, שמתואר בספרות כפחות יעיל בהשוואה לפיתוח לומד אוטונומי ועצמאי. כלי המדידה, שפותח ותוקף באופן ראשוני במחקר הנוכחי, עשוי לשמש במחקרים המתמקדים במשתנים הקשורים לעבודת המורים. בניית הכלי משילוב שתי השיטות מחזקת את איכותו, שכן הוא משלב ידע תיאורטי וידע מהשדה בנוגע לשיעורי בית וללמידה מהבית. הכלי אף עומד במבחן סטטיסטי של בדיקת תקפותו.

תרומת המחקר

המחקר הנוכחי הציג פיתוח של כלי המאפשר הבחנה בין שלושה סוגי עזרה תלוית, על בסיס מחקר קודם (Grinshtain & Harpaz, 2021). באמצעות כלי זה ניתן לבחון את ההשלכות של קבלת עזרה תלוית מסוגים שונים, אשר טרם נחקרו. מעניין יהיה לבחון במחקר המשך את ההשלכות של קבלת עזרה תלוית מסוגים שונים על יכולותיו הלימודיות של הילד, כמו גם על מערכת היחסים הורה-ילד בהקשר הלימודי, ובהקשרים אחרים. על בסיס הבנות אלה ניתן יהיה לבסס הדרכות הורים והדרכות לצוותים חינוכיים, שיוכלו לסייע בהגשת עזרה מועילה לטווח הארוך לטובת הצלחה עתידית של הילד.

מגבלות המחקר והמלצות להמשך

למחקר זה מספר מגבלות. ראשית, איסוף הנתונים הן בחלק הכמותי והן בחלק האיכותני התבצע בישראל, שלה תרבות אופיינית מסוימת. על אף שהחלק האיכותני נשען על ראיונות עם מורים והורים מהחברה היהודית והערבית, נדרשת התייחסות רחבה יותר לסקטורים שונים בתוך החברה הישראלית ולהבחנות ביניהם, וכן התייחסויות לתרבויות במדינות שונות בעולם. כמו כן, במחקר הנוכחי נערכה בחינה ראשונית של מבנהו הגורמי של השאלון והמאפיינים הפסיכומטריים של סולמותיו אל מול הממדים ההיפותטיים הכלולים במבנה התיאורטי של תחום הגשת עזרה הורית לילד במטלות הלימודיות בבית. המשך תיקוף השאלון מחייב בחינה נוספת של טיב המודל המשתקף במבנהו הגורמי של הכלי, באמצעות מדגם נפרד של הורים. במסגרת זו תידרש אף בחינה נוספת של התאמת פריטי השאלון בזיקה לגורמים שאליהם הם משויכים, תוך ניסיון להתמודד עם מגבלת המהימנות שהופיעה באחד מסולמות השאלון. זאת ועוד, במסגרת המשך בחינת תקפותו של השאלון, יש צורך לחקור את אופי הקשרים של סולמותיו למשתנים חיצוניים בעלי זיקה תיאורטית לתחום של הגשת עזרה הורית בבית. ספציפית, בירור מעמיק יותר של תוקף המבנה של הכלי יחייב לבחון את יכולת השאלון הנוכחי לנבא דפוסי הורות בסיסיים רלוונטיים במשפחה. לבסוף, חיוני לבחון ולמדוד תהליכי עזרה של הורים בשיעורי בית ובלמידה מהבית בקרב תלמידים משכבות גיל שונות ומתרבויות שונות, ותוך התייחסות מגדרית להבדלים בין אבות לאימהות.

מחקר זה (מס' 41415) נתמך על-ידי קרן המחקר של האוניברסיטה הפתוחה

מקורות

דורון, א' (2019). להמציא מחדש הורות וחינוך במאה ה-21. כתר.

- Addi-Raccach, A., Dusi, P., & Seeberger Tamir, N. (2022). What can we learn about research on parental involvement in school? Bibliometric and thematic analyses of academic journals. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/00420859211017978>
- Addi-Raccach, A., & Seeberger Tamir, N. (2022). Mothers as teachers to their children: lessons learned during the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Studies*. <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2048964>
- Baxter, G., & Kilderry, A. (2022). Family school partnership discourse: Inconsistencies, misrepresentation, and counter narratives. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103561>
- Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2017). *Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches*. Sage.
- Bingham, A. J., & Witkowsky, P. (2021). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldana (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research after the interview* (pp. 133-148). Sage.
- Bokolo, A. Jnr., & Selwyn, N. (2021). Examining the adoption of emergency remote teaching and virtual learning during and after the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1136-1150. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2020-0370>
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2013). The rationalizing logics of public school reform: How cultural institutions matter for classroom instruction. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(3), 173-196. <https://doi.org/10.1177/1558689812468792>
- Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help-giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. A. Karabenick, & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 15-44). Routledge.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832. <https://doi.org/10.1037/a0027183>
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.

- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). Corwin Press.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents*. Sage.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Fifth edition. Los Angeles, Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research design – choosing among five approaches*. Sage.
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2), 159-165. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.210>
- Darragh, L., & Franke, N. (2022). Lessons from lockdown: Parent perspectives on home-learning mathematics during COVID-19 lockdown. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(7), 1521-1542. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10222-w>
- Davidovitch, N., & Yavich, R. (2017). Views of students, parents, and teachers on homework in elementary school. *International Education Studies*, 10(10), 90-108. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n10p90>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Sage Publications.
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103-113. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2017.01.001>
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students* (Report no. 26). Johns Hopkins University. <https://search.proquest.com/docview/63122326?accountid=12994>
- Epstein, J. L. (2011). Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students. In J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.

- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (pp. 407-437). Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. L., Sanders, M. V., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F., L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001400102>
- Erdener, M. A., & Knoepfel, R. C. (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 1-13.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986-2015. *Educational Research Review*, 20, 35-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Crespo, F. J., Woitschach, P., & Muñiz, J. (2022). Should we help our children with homework? A meta-analysis using PISA data. *Psicothema*, 34(1), 56-65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.65>
- Fetters, M.D. (2020). *The mixed methods workbook: Activities for designing, implementing and publishing projects*. Sage.
- Flick, U. (2018). *Managing quality in qualitative research*. Sage.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Grinshtain, Y., & Harpaz, G. (2021) 'Whose Homework is It?' Different types of parents' dependent help-giving in homework. *The Elementary School Journal*, 122(2), 233-256. <https://doi.org/10.1086/716639>
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data*. Sage.
- Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaoui, S. (2021). Parental involvement in school pedagogy: A threat or a promise? *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1935489>
- Harpaz, G., & Grinshtain, Y. (2020). Parent-teacher relations, parental self-efficacy, and parents' help-seeking from teachers about children's learning and socio-emotional problems. *Education and Urban Society*, 52(9), 1397-1416. <https://doi.org/10.1177/0013124520915597>

- Harpaz, G., Grinshtain, Y., & Yaffe, Y. (2021). Parental self-efficacy predicted by parents' subjective well-being and their parenting styles with possible role of help-seeking orientation from teachers. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 155(6), 571-587. <https://doi.org/10.1080/00223980.2021.1926896>
- Harpaz G., & Vaizman, T. (2021). Music self-efficacy, self-esteem and help-seeking orientation, among amateur musicians who use online music tutorials. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/aca0000405>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Holton, J. A., & Walsh, I. (2017). *Classic grounded theory*. Sage.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2). <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Ihmeideh, F., AlFlasi, M., Al-Maadadi, F., Coughlin, C., & Al-Thani, T. (2020) Perspectives of family-school relationships in Qatar based on Epstein's model of six types of parent involvement. *Early Years*, 40(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438374>
- Ingram, M., Wolfe, R. B., & Lieberman, J. M. (2007). The role of parents in high-achieving schools serving low-income, at-risk populations. *Education and Urban Society*, 9(4), 479-497. <https://doi.org/10.1177/0013124507302120>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jeynes, W. H. (2022). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/00420859211073892>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 6-31.
- Kohn, A. (2007). The truth about homework. *Our Schools, our Selves*, 16, 77-84. <https://search.proquest.com/docview/204864544?accountid=12994>Authors.
- Komissarouk, S., Harpaz, G., & Nadler, A. (2017). Dispositional differences in seeking autonomy- or dependency-oriented help: Conceptual development and scale validation. *Personality and Individual Differences*, 108, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.019>
- Kong, P. A., Yu, X., Sachdev, A., Zhang, X., & Dzotsenidze, N. (2021). From "how are you doing?" to "have you eaten?": Understanding the daily lived experiences of Asians in America during the COVID-19 pandemic. *Perspectives in Education*, 39(1), 77-105.
- Kratovec, E., & Buell, J. (2001). *The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Beacon Press.

- Kukliansky, I., Shosberger, I., & Eshach, H. (2016). Science teachers' voice on homework: Beliefs, attitudes, and behaviors. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*, 229-250. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9555-8>
- Lasserre-Cortez, S. (2006). *A Mixed methods examination of professional development through whole faculty study groups* (unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University.
- Leenders, H., Haelermans, C., de Jong, J., & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent-teacher relationship practices in Dutch primary schools – an exploratory pilot study. *Teachers and Teaching, 24*(6), 719-743. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456420>
- Locke, J. Y., Campbell, M. A., & Kavanagh, D. (2012). Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 22*, 249-265. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.29>
- Locke, J. Y., Kavanagh, D. J., & Campbell, M. A. (2016). Overparenting and homework: The student's task, but everyone's responsibility. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 26*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.29>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Medwell, J., & Wray, D. (2019). Primary homework in England: The beliefs and practices of teachers in primary schools. *Education 3-13, 47*(2), 191-204. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1421999>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0020376>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research, 108*(5), 417. <https://search.proquest.com/docview/1704386178?accountid=12994>
- Myers, K., & Oetzel, J. G. (2003). Exploring the dimensions of organizational assimilation: Creating and validating a measure. *Communication Quarterly, 51*, 438-457. <https://doi.org/10.1080/01463370309370166>
- Nadler, A. (1997). Personality and help seeking: Autonomy versus dependent seeking of help. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *The Plenum series in social/clinical psychology: Sourcebook of social support and personality* (pp. 379-407). Plenum Press.
- Nadler, A. (2002). Inter-group helping relations as power relations: Maintaining or challenging social dominance between groups through helping. *Journal of Social Issues, 58*(3), 487-502. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00272>

- Nadler, A. (2015). The other side of helping: Seeking and receiving help. *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 307-328). Oxford University Press.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2008). *The Mixed Methods Reader*. Sage.
- Raguindin, P. Z. J., Lising, R. L. S., & Custodio, Z. U. (2021). Strategies for parental involvement during emergency remote teaching scale: Its psychometric properties. *European Journal of Educational Research, 10*(1), 427-439.
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Andrade E Silva, M. C., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences, 11*(6), 302. <https://doi.org/10.3390/educsci11060302>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & 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. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015272>.
- Schiffirin, H. H., & Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies, 26*(5), 1472-1480. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0658-z>
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., & Montgomery, N. (2013). Parent and child traits associated with overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology, 32*(6), 569-595. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.6.569>
- Sheldon, S. B., & Turner-Vorbeck, T. A. (2019). *Family, school and community relationships in education*. Wiley Blackwell.
- Skwarchuk, S., Douglas, H., Cahoon, A., LeFevre, J., Xu, C., Roy, E., Simms, V., Whyllie, J., Maloney, E. A., Osana, H. P., & Susperreguy, M. I. (2022). Relations between the home learning environment and the literacy and mathematics skills of eight-year-old canadian children. *Education Sciences, 12*(8), 513-522. <https://doi.org/10.3390/educsci12080513>
- Smith, P. B., Peterson, M. F., & Schwartz, S. H. (2002). Cultural values, sources of guidance, and their relevance to managerial behavior: A 47-nation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(2), 188-208. <https://doi.org/10.1177/0022022102033002005>
- Somers, P., & Settle, J. (2010). The helicopter parent: Research toward a typology. *College and University, 86*(1), 18-24,26-27. <https://search.proquest.com/docview/755285216?accountid=12994>
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Wadsworth.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddie, C. (2021). *Foundations of Mixed Methods Research*. Sage.

- Teddlie, C., Tashakkory, A. (2009). *Foundation of mixed methods research – Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, U., Tunkari, M., Aunola, K., Hirvonen, R., Silinskas, G., & Kiuru, N. (2021). The interplay between maternal homework involvement, task-avoidance, and achievement among adolescents. *Journal of Family Psychology*, 35(7), 863-874. <https://doi.org/10.1037/fam0000686>
- Vaizman, T., & Harpaz, G. (2022). Retuning music teaching: Online music tutorials preferences as predictors of amateur musicians' music self-efficacy in informal music learning. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X221100066>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- Wang, L., Zhang, Y., Chen, L., Wang, J., Jia, F., Li, F., Froehlich, T. E., Hou, Y., Hao, Y., Shi, Y., Deng, H., Zhang, J., Huang, L., Xie, X., Fang, S., Xu, L., Xu, Q., Guan, H., Wang, W., ... Li, T. (2021). Psychosocial and behavioral problems of children and adolescents in the early stage of reopening schools after the COVID-19 pandemic: A national cross-sectional study in china. *Translational Psychiatry*, 11(1). doi:10.1038/s41398-021-01462-z
- Williams, H., & Williams, K. (2022). Parental contributions and assessment for learning as a component of mathematics homework. *Education 3-13*, 50(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1842480>
- Wu, J., Barger, M. M., Oh, D., & Pomerantz, E. M. (2022). Parents' daily involvement in children's math homework and activities during early elementary school. *Child Development*, 93(5), 1347-1364. <https://doi.org/10.1111/cdev.13774>