

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

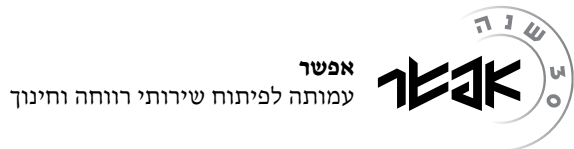
לקוויות למידה והפרעות קשב:
תאוריה, מחקר ומדיניות

עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית

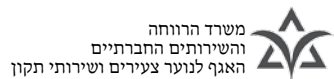
כרך כב • גיליון 39

תמוז תשע"ד – יוני 2014

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



אינטראקציות בין הורים לילדיהם בעת קריאת ספר לילדי גן עם ADHD וללא ADHD: הערכת מאפייני התנהגות ושיח

דורית ארם והדר חזן

תקציר

המאמר עוסק בתיווך הורים בעת קריאת ספרים לילדיהם, תוך השוואה בין מאפייני קריאת הספר לילדי גן עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות (ADHD) וללא לקות זו. ניתוח התיווך התמקד בבחינת ההתנהגות ואופי השיח של ההורה עם הילד ומידת מעורבות הילד בשיח והתנהגותו. במחקר השתתפו 64 ילדי גן והוריהם. מחצית מהילדים אובחנו במרפאת קשב כילדים עם ADHD. אופי התיווך של ההורה הוערך באמצעות סרט וידאו שתיעד את ההורה מקריא לילדו ספר בבית בשעות אחר הצהריים. האינטראקציות תועתקו ונותחו. השוואת האינטראקציות הראתה הבדלים בסגנון האינטראקציה בין הקבוצות. מבחינת התנהגותם של ההורים, הורים לילדים עם ADHD השתמשו בחיזוקים מעטים יותר ובהערות משמעת רבות יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD. הם גם השתמשו במגע רב יותר עם ילדיהם (כמו למשל אחיזת ידו של הילד) מאשר הורים לילדים בלי ADHD. מבחינת השיח, הורים לילדים עם ADHD הרחיבו פחות בשיח בעת הקריאה. כמו כן מצאנו כי ילדים עם ADHD הראו תנועתיות ובריחות קשב רבות יותר בעת האינטראקציות וכן היו מעורבים פחות בשיח מילדים ללא ADHD. לאחר שנטרלנו את גיל הילדים, השכלת האמהות ומשך האינטראקציה, כמות ההבדלים בין הקבוצות הצטמצמה. עם זאת, התנהגותם של הורים לילדים עם ADHD אופיינה במגע רב יותר, והשיח אופייני במספר שאלות קטן יותר. גם בנטרול משתני הרקע ומשך האינטראקציה, ילדים עם ADHD הראו תנועתיות ובריחות קשב רבות יותר. מהמחקר הנוכחי עולה כי עצם קיומה של הפרעת ה-ADHD תורם לאופי התקשורת בין ההורה לילד בעת קריאת ספר. כיוון שאינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר שכיחות בגיל הצעיר ויש להן פוטנציאל לתרום להתפתחותו, יש מקום לחשוב על הדרכה של הורים לילדים צעירים עם ADHD בתחום זה. להערכתנו, באמצעות התערבות פשוטה יחסית, ניתן לסייע להורים להפוך אינטראקציות אלה לחוויה נעימה ומקדמת.

מילות מפתח: קריאת ספר, גיל רך, אינטראקציה הורה-ילד, הפרעות קשב והיפראקטיביות בגן, ניצני אוריינות

* תודות לגב' חגית גולדמן על תרומתה למחקר זה; תודות לד"ר מיכאל דוידוביץ, ד"ר אורית פומרנץ וגב' תמר שמעוני ממרפאת קשב ב"מכבי שירותי בריאות" על שאפשרו את איסוף הנתונים למחקר זה, וכמובן – לילדים שהשתתפו במחקר והוריהם.

מבוא

הקראת ספרים לילדים צעירים נחשבת לפעילות טבעית ומקובלת במשפחה בחברה המערבית (Mol, Bus, De Jong & Smeets, 2008). פעילות זו היא בבחינת אינטראקציה יום-יומית בין הורים לילדיהם בתרבות המערבית ואחת הפעילויות האורייניות הטבעיות שמתרחשות בבית (Bus, 2003). ספר מהווה מקור להנאה, פותח דלתות לתגליות ולהרפתקאות ומשמש כלי לקירוב ילדים לתרבות. מעבר להנאה שבפעילות משותפת זו, קריאת ספר תורמת להתפתחות השפה וניצני האוריינות (Van Kleeck & Stahl, 2003), והיא בעלת פוטנציאל לקידום ההסתגלות הרגשית חברתית של הילד (Aram, Fine & Ziv, 2013; Reese, Cox, Harte & McAnally, 2003). לקריאת ספר נודעות מעלות נוספות, כמו: פיתוח הדמיון, לימוד עצמי בעקבות התמודדויות שהדמויות בספר עוברות ופיתוח אמפתיה (Aram & Aviram, 2009). ילדים מגיבים לקריאת ספר כבר מגיל שישה חודשים (Dwyer & Neuman, 2008), ונראה כי בחברה שלנו אין זמן שהוא מוקדם מדי מכדי להתחיל בפעילות משותפת זו. אינטראקציות בזמן קריאת ספר הן שכיחות ומומלצות, אך נשאלת השאלה, האם הן דומות באופיין במשפחות שונות? מה אופיין כאשר לילד יש הפרעה של קשב ריכוז והיפראקטיביות (ADHD)? המחקר הנוכחי מתמקד בהערכת אופי אינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר לילדי גן, תוך השוואה בין האינטראקציות כשהילד הוא עם ADHD לאלה שבהן הילד הוא בלי ADHD.

אינטראקציות הורה-ילד בעת הקראת ספר ומשמעותה להתפתחות הילד

חלק ניכר מהמחקרים על קריאת ספר משותפת הורה-ילד התמקדו בשכיחות קריאת ספרים לילדים ותרומתה להתפתחות אוריינות הילד (למשל, Sénéchal & LeFevre, 2002; van Kleeck & Stahl, 2003). בשני העשורים האחרונים מחקרים רבים יותר מתחקים אחר אופי האינטראקציות בעת קריאת ספר, בוחנים את השיח הורה-ילד ומעריכים את משמעותו להיבטים שונים בהתפתחות ילדים (למשל, De Jong & Leseman, 2001; Reese et al., 2003). לדוגמה, קולוול מצא כי קריאת ספר משותפת מאפשרת שיחה עם הילד על אודות רגשותיהן של הדמויות והמניעים להתנהגותן. להערכתו, שיחה מסוג זה עשויה לקדם את המידה שבה הילד מבין רגשות, מביען ומווסת אותן (Colwell, 2001). ארם ושפירא אכן מצאו קשר בין עושר השיח המנטלי בעת קריאת ספר והמידה שבה האם מקשרת את הסיפור לחיי ילדה, לבין רמת האמפתיה של הילד (Aram & Shapira, 2012). בתחום האוריינות והשפה, וסיק ובונו מצאו כי סגנון קריאה המשתף את הילד בשיח בעת קריאת ספר, תורם לכישורי השפה שלו יותר מסגנון קריאה שבו הילד משמש כמאזין בלבד (Wasik & Bond, 2001). לסמן ודה יונג הראו כי שיחה עשירה בעת קריאת ספר עם ילד בן 4, שכללה שאילת שאלות ועידוד מעורבות הילד בשיח, ניבאה את עושר אוצר המילים ואת רמת פענוח המילים של הילד בגיל 7, מעבר לרמה השפתית שלו בגיל 4 (Leseman & De Jong, 1998). במחקר המשך, החוקרים עקבו אחר הילדים עד לכיתה ג ומצאו כי קריאת

ספר לילד בגן שכללה מאפיינים הוראתיים (כגון שאילת שאלות, הרחבות על התוכן וקישור הסיפור לחיי הילד), הייתה קשורה לאוצר מילים ולהבנת הנשמע של הילד בכיתה א ולהבנת הנקרא שלו בכיתה ג (Leseman & De Jong, 2001). מעבר לכך, החוקרים מדגישים כי קריאת ספרים משותפת מאפשרת להורה ולילד לשוחח על חוויותיו האישיות של הילד, וכי שיח מסוג זה מעודד תהליכים של העלאת השערות והסקת מסקנות.

בעקבות מחקרים שמצאו קשרים בין אופי אינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר ורמת השפה של הילדים (לדוגמה (Reese & Cox, 1999; Leseman & Jong, 1998; Reese et al., 2003), חוקרים פיתחו תכניות התערבות לקידום השיח הורה-ילד בעת קריאת ספר. מחקרים אלה הראו שכאשר משפרים את השיח עם הילד בעת קריאת ספר, רמת השפה שלו עולה. לדוגמה, וייטהרסט ועמיתים פיתחו תכנית התערבות בשם "קריאה דיאלוגית", שבה לימדו את ההורים בעת קריאת הספר לשאול את הילד שאלות, לתת חיזוקים, להרחיב את הסיפור על ידי דיון בתכנים ויצירת זיקה לחיי הילד וכן לגרום לילד להיות פעיל באינטראקציה (Whitehurst et al., 1988; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). במטה-אנליזה שערכו מול ועמיתים, נערכה השוואה בין 16 מחקרים של קריאת ספר משותפת של הורים עם ילדים גילאי 2-6, אשר כללה קבוצת התערבות של קריאה דיאלוגית וקבוצת ביקורת של קריאה רגילה. מתוצאות המחקר עולה כי קריאה דיאלוגית, המשתפת את הילדים בקריאה, תורמת לקידום אוצר המילים של הילדים, בהשוואה לקבוצת הביקורת. החוקרים הדגישו כי לא החשיפה לסיפור בלבד היא שמקדמת התפתחות שפתית, אלא מעורבות פעילה של ההורים בהפקת שיח עם הילד (לדוגמה שאילת שאלות). הם המליצו להשתמש בטכניקות של שיח והתנהגות שיעודדו את שיתוף הילד באינטראקציה הנוצרת בעת קריאת הספר, כמו: שאילת שאלות, הרחבה של תגובות הילד ומתן משובים וחיזוקים למעורבות הילד באינטראקציה (Mol et al., 2008).

לסיכום, מחקרים מצאו כי הורים שונים זה מזה בסגנונות הקריאה המשותפת, וכי סגנונות מסוימים תורמים לקידום התפתחותו של הילד יותר מאחרים. ישנן עדויות לכך שמאפייני הילד משפיעים על אופי האינטראקציה הורה-ילד בעת קריאת ספר. לדוגמה, שיח בין אמהות שומעות לילדיהן עם לקות שמיעה בעת קריאת ספר מאופיין בהרבה שאלות הבהרה של האם והרבה מגע מצדה (Aram, Most & Mayafit, 2006); שיח בין הורים לילדים עם לקות שכלית בעת קריאת ספר הוא אינטראקטיבי פחות וכולל מספר קטן יותר של פניות אל הילד (Van der Schuit, Peeters, Segers, Van Balkom & Verhoeven, 2009). המחקר הנוכחי מתמקד באפיון אינטראקציות בעת קריאת ספר עם ילדים עם ADHD. ילדים אלה מציגים אתגרים עבור הוריהם בחיי היום-יום, ויש להם מאפיינים ייחודיים, המשפיעים על אופי האינטראקציות עמם.

ילדי גן עם ADHD

הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות (ADHD) היא ליקוי התפתחותי ביכולת השליטה העצמית, המורכב מבעיות בטווח הקשב, בשליטה בדחפים וברמת הפעילות.

בקרב ילדים עם ADHD התסמינים נוטים להיות מגוונים מבחינת תדירות ההופעה והחומרה היחסית שלהם (שובל, מנור וטיאנו, 2005). בגיל הרך ובגיל בית הספר, אבחנה של ההפרעה מתקבלת על סמך קיומם של שלושה מרכיבים: חוסר תשומת לב, אימפולסיביות ופעילות יתר. בילדים צעירים קיים קושי באבחון, שכן הילד עדיין לא נדרש להפעיל מערכת קשב וריכוז "נוקשים", והתסמינים עשויים להתפס כחלק מהתנהגות נורמטיבית ותואמת גיל. משום כך, ילדים המאובחנים כבר בגיל הרך הם על פי רוב ילדים בעלי תמונה קלינית חריפה, או לחלופין אלו שספ הרגישות של ההורים או של המערכת כלפיהם נמוך. למרות זאת, ישנן עדויות כי האבחון של הפרעות בגיל הגן יעיל ומהימן בדיוק כמו בגילים מאוחרים יותר (Nielsen, Lydersen-Sveen, Berg & Wichstrøm, 2013). בשנים האחרונות הפרעת הקשב והריכוז בקרב ילדים הפכה נפוצה יותר מאי-פעם, ושיעורה באוכלוסייה עולה מדי שנה (Dalsgaard, Nielsen & Simonsen, 2013), ויש אף המכנים אותה "המחלה המודרנית של האני" (לוי, 2010). זוהי הפרעה כרונית ששיעורה בקרב ילדים מוערך ב-9.6% (ענתבי, 2012).¹

ילדים הסובלים מהפרעת קשב וריכוז בגיל צעיר עשויים לסבול במהלך חייהם גם מליקויים מתמשכים בתחומים שונים, כגון: הישגים אקדמיים נמוכים, קושי חברתי, קושי בזוגיות, בעיות התנהגות ועבריינות (ענתבי, 2012). בכל הנוגע להשלכות על ההיבט האורייני של ילדים בעלי ADHD, אין בקרב החוקרים הסכמה. יש הטוענים כי הפרעות התנהגות, ובכללן ADHD, הן בבחינת מנבא להישגי קריאה נמוכים (McGee, Prior, Williams, 1997; Smart & Sanson, 2002; Velting & Whitehurst, 1997). הפרעות התנהגות והפרעות רגשיות בגיל הגן ובתוך מסגרת לימודית מובנית מנבאות רמות אוריינות ושפה נמוכות יותר בכיתה א (Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2011). אל מול הממצאים האלה, יש הגורסים כי אין לקשור בין ADHD לבין התפתחות של ניצני אוריינות או שפה. כך למשל, במחקר שפורסם לאחרונה ונערך באופן ייחודי בקרב ילדי גן עם ADHD, נמצא קשר בין הפרעת קשב לרמת ניצני האוריינות של הילדים, אך לא בין היפראקטיביות ואימפולסיביות לבין הישגי האוריינות של הילדים (Sims & Lonigan, 2013). מחקרנו מתמקד באינטרקציה שכיחה שמקיימים הורים עם ילדיהם הצעירים – קריאת ספר משותפת. התבוננות באינטרקציה מסוג זה עם ילדים עם ADHD עשויה לסייע לנו להבין את מורכבות השיח עמם.

אינטראקציה עם ילדים עם ADHD

קיימים קשרים הדדיים בין מאפייני ילדים עם ADHD לבין מאפיינים משפחתיים, וביניהם גם אופי האינטראקציה שמקיימים ההורים עם ילדיהם (Healey, Gopin, 2010; Grossman, Campbell & Halperin). אמהות לילדים עם ADHD מוצאות עצמן ביקורתיות, מתערבות ומענישות יותר וכן מביעות דרישות רבות יותר כלפי

1 אין תמימות דעים באשר לשיעור המדויק של ההפרעה בקרב ילדים בגיל הרך. יש המעריכים אותה כנעה בין 3% ל-5% (ברקלי, 1998), ואילו אחרים טוענים שאחוזים גבוהים יותר של האוכלוסייה – 5% עד 10% לוקים בהפרעה זו (Scahill & Schwab-Stone, 2000).

הילדים למשמעת, לשליטה ולהבניה (Keown, 2012; Lifford, Harold & Thapar, 2008). אמהות אלו נוטות להביע חמימות ותגובתיות מעטות יותר כלפי רמזים ורצונות של הילד (Keown, 2011). אבות מעידים על עצמם כמי שנוטים להגיב בצורה מוגזמת, כעסנית ועצבנית להתנהגות לא נאותה של הילדים. כמו כן, הם נוטים להפגין מספר קטן יותר של התנהגויות הקשורות לסגנון הורות סמכותי, כמו חמימות ומעורבות, מזג נוח כלפי הילד וכן קבלת החלטות דמוקרטית (Keown, 2011). יש לסייג ולומר כי מרבית המחקרים מסתמכים על דיווח עצמי של ההורים או של אנשי חינוך בנוגע לאופי האינטראקציה בינם לבין הילדים עם ADHD (Campbell, 1996; Pierce, Moore, Marakovitz & Newby, 1996). ויליאמסון, שביסס את מחקרו על תצפית ישירה בהורים וילדים עם ADHD, השווה בין דיווח ההורים לבין ההתנהגותם בפועל, ולא מצא עדות לאותן תגובות שליליות שההורים דיווחו עליהן כמאפיינות את האינטראקציות שלהם עם ילדיהם (Williamson, 2013). עם זאת, הסברה הרווחת בספרות היא כי "יחס גורר יחס". פירושו של דבר כי הורים המגיבים בדחייה, ניכור או קשיחות יתר, מעודדים התנהגויות תוקפניות, אימפולסיביות ומרדניות במיוחד אצל אותם הילדים שקיימת אצלם, כנראה, נטייה להפרעות קשב והתנהגות. פירושו של דבר שכאשר סגנון הורות המאופיין בחודרנות ושליטה מופיע בתחילה כתגובה להתנהגויות אימפולסיביות, פעלתניות וחסרות קשב של ילדים עם ADHD, הוא עלול לתרום בהמשך לקשיי ההתנהגות של הילד ולשמר אותם (למשל Chronis, Chacko, Fabiano, Wymbs & Pelham, 2004; Johnston, 1996). משום כך ישנה חשיבות רבה בזיהוי, איתור, ניהול ומניעה של אותן התנהגויות בקרב ההורים, וזאת במטרה למנוע החמרה של התנהגות הילד. מפגשי קריאת ספרים עם ילדים עם ADHD פותחים צוהר אל אופי האינטראקציה של ההורים עמם ועשויים לתת כלים לשיפורה.

קריאת ספרים עם ילדים עם ADHD

למרות הפוטנציאל הטמון בקריאת ספר משותפת, מעט מחקר הוקדש לתחום של קריאת ספרים עם ילדים עם ADHD. מקצת המחקרים שנערכו בתחום עוסקים בעיקר בילדי בית ספר, שהספיקו לרכוש את רזי הקריאה. מחקר יחיד שמצאנו העוסק באינטראקציה של הורה וילד עם ADHD בעת קריאה, הוא מחקרם של לאונרד ועמיתיו. במחקר זה שנערך בארצות הברית, צילמו החוקרים אינטראקציות אם-ילד בעת סיפור ספר תמונות (ללא טקסט) לילדים עם ADHD וללא ליקוי זה (בטווח גיל רחב – 5.8–9). ההורים שהשתתפו במחקר היו ברובם ממיצב חברתי-כלכלי בינוני ובעלי השכלה אקדמית. הנחת הבסיס של המחקר הייתה כי לילדים עם ADHD יש קשיים באינטראקציות עם הוריהם ובהבנת הנשמע. החוקרים שיערו כי בשל קשיי הריכוז של הילדים, השיח של הורים עם ילדים עם ADHD יהיה מתומצת, והם יספרו להם סיפור קצר ופחות מורכב. עוד שיערו החוקרים כי לאור בעיות ההתנהגות הקשורות ל-ADHD, התנהגות ההורים תהיה מחזקת פחות, והם יביעו רגש שלילי רב יותר כלפי ילדיהם. ממצאי המחקר לא עלו בקנה אחד עם השערותיו, והם מלמדים על דפוס אינטראקציה שונה מהצפוי; החוקרים לא מצאו הבדלים באופי האינטראקציה

בין הקבוצות (עם ADHD ובלעדיו). השיח (אורך הסיפור וטכניקת סיפור הסיפור) והתנהגות ההורים (הבעת רגש ותגובתיות ההורים לילדים) היו דומים בשתי הקבוצות. החוקרים מסבירים את תוצאות מחקרם בטענה כי הורים לילדים עם ADHD פיתחו כישורים שמאפשרים להם לקיים אינטרקציות יעילות עם ילדיהם (Leonard, Lorch, Milich & Hagans, 2009). ממצאים אלה נמצאים בהלימה מסוימת עם תוצאות המטא-אנליזה של טאול ועמיתיו, שלפיהן לא קיימים הבדלים משמעותיים במידת המתח שחווים הורים לילדים עם ADHD יחסית להורים לילדים ללא ADHD (Theule, Wiener, Tannock & Jenkins, 2013).

בשונה מהממצאים החיוביים של לאונרד ועמיתים (Leonard et al., 2009), ישנן עדויות לכך כי האינטראקציה של הורים וילדים בעלי ADHD בגילי טרום-בית ספר נוטה להיות רוויה בלחצים (Byrne, DeWolfe & Bawden, 1998; DuPaul, McGoey, Eckert & VanBrakle, 2001). לדוגמה, במחקר שנערך בניו זילנד בקרב משפחות מרקע חברתי כלכלי מגוון, צפה קאון באינטרקציות הורה-ילד בעת משחק חופשי ומצא כי הורים לילדים עם ADHD תפסו את מערכת היחסים עם ילדיהם באופן שלילי יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD (Keown, 2012). ייתכן שבשונה ממשחק חופשי, ספר יוצר מצב מובנה, שמאפשר להורים אינטראקציה נוחה יותר עם ילדיהם.

במסגרת מחקרנו החלטנו לחקור את אופי אינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר ולהשוות זוגות הורים וילדים עם ADHD והורים וילדים ללא ADHD. מחקרם של לאונרד ועמיתים הוא מחקר בודד שמצאנו העוסק באינטראקציות בעת סיפור ספר לילדים עם ADHD. לאונרד ועמיתיו העריכו אינטראקציות בעת סיפור עלילת ספר ללא טקסט, סוגה רווחת פחות, שכן רוב ספרי הילדים כוללים טקסט. נוסף על כך, גיל הילדים במחקרם היה בוגר יחסית (הילדים היו בממוצע בני 7.5 שנים), ומחקרים על קריאת ספר לילדים עוסקים בדרך כלל בילדי גן. בהתחשב במיעוט המחקר בתחום האינטראקציות בעת קריאת ספר ובשל מורכבות התקשורת בין הורה לילד עם ADHD, הקיימת על פי דיווחים כבר מהגיל הצעיר, בחרנו להתמקד באופי האינטראקציה הורה-ילד גן בעת קריאת ספר עם טקסט ולחקור אותה, באמצעות השוואה בין אופי אינטראקציה הורה-ילד עם ADHD לאינטראקציה הורה-ילד ללא ADHD. בחנו את מאפייני השיח והמאפיינים ההתנהגותיים של המפגש, תוך הערכת תרומת ההורה ותרומת הילד לאינטראקציה. העלינו שתי שאלות מרכזיות באשר לאופי האינטראקציות בעת קריאת הספר: (א) מהם מאפייני ההתנהגות והשיח של הורים לילדים עם ADHD, בהשוואה להורים לילדים ללא ADHD? (ב) מהם מאפייני ההתנהגות והשיח של ילדים עם ADHD, בהשוואה לילדים ללא ADHD? שיערנו כי ימצאו הבדלים בין הקבוצות באופן התיווך של ההורים, הן בהיבט ההתנהגותי של ההורים במהלך האינטראקציה והן באופי השיח שלהם עם ילדיהם. בהיבט ההתנהגותי, שיערנו כי הורים לילדים עם ADHD ייגעו בילדיהם יותר, יעירו להם הערות משמעת רבות יותר ויחזקו אותם פחות מהורים לילדים בלי ADHD. בנוגע לשיח, שיערנו כי הורים לילדים עם ADHD יקצרו בשיח (מספר קטן יותר של שאלות סגורות או פתוחות ושל הרחבות), בהשוואה להורים לילדים ללא ADHD. כמו כן,

שיעורנו כי ימצאו הבדלים בין שתי הקבוצות באופי מעורבות הילד באינטראקציות בעת הקריאה. בפן ההתנהגותי, ציפינו לבריחות קשב ותנועות רבות יותר, ומבחינת השיח – לשאלות והרחבות מעטות יותר מצד הילדים עם ADHD, בהשוואה לילדים ללא ADHD. כמו כן, חלק מהילדים הצעירים המאובחנים עם ADHD מקבלים טיפול תרופתי. לעתים ילדים שמטופלים תרופתית כבר מגיל צעיר הם ילדים שמראים סממנים של בעיית קשב והיפראקטיביות בעצמות גבוהות יותר ומעוררים קושי רב יותר אצל הסובבים אותם. אי-לכך הערכנו גם את ההבדלים בין מאפייני האינטראקציה בעת קריאת ספר של הורים עם ילדים עם ADHD שנוטלים טיפול תרופתי, לעומת זו של הורים וילדים עם ADHD שאינם נוטלים טיפול תרופתי. בשל היעדר מחקרים קודמים, לא היו לנו השערות בנוגע לאופי אינטראקציה הורה-ילד בעת קריאת ספר עם ילדים שמקבלים בדרך כלל טיפול תרופתי או שאינם מקבלים טיפול זה.

השיטה

המשתתפים

במחקר השתתפו 64 זוגות המתגוררים במרכז הארץ, ובכל זוג ילד גן ואחד מהוריו. מתוך הזוגות, 32 ילדים אובחנו עם בעיות קשב וריכוז והיפראקטיביות (ADHD) על ידי פסיכיאטר ילדים או נוירולוג, במרפאת קשב באחת מקופות החולים בארץ והופנו אלינו על ידי המרפאה. חשוב לציין כי מעבר ל-ADHD, הילדים שהוזמנו להשתתף במחקר לא אובחנו כבעלי לקות שפתית או בעיה התפתחותית אחרת. פנינו אל ההורים, הסברנו את המחקר, והזמנו אותם להשתתף. הבטחנו להם שיחה בנושא ניצני אוריינות אחרי המחקר. קבוצת הילדים עם ADHD כללה 24 בנים ו-8 בנות בגילים 5–6.8 שנים; הגיל הממוצע היה 5.9 שנים ($SD=0.40$). דווח כי 12 מהילדים מטופלים תרופתית. בעת איסוף הנתונים בביתם, הילדים לא היו תחת השפעת התרופה. ההורים של הילדים ללא ADHD ($n=32$) התנדבו להשתתף במחקר לאחר פנייה של סטודנטיות לתואר מוסמך. גם להם הובטחה שיחה בנושא ניצני אוריינות לאחר המחקר. הקבוצה כללה 14 בנים ו-18 בנות בגילים 4.8–5.33 שנים; הגיל הממוצע של הילדים היה 5.06 ($SD=0.14$). ניתן להתרשם כי בדומה לשכיחות באוכלוסייה (Gaub & Carlson, 1997), גם במחקר הנוכחי, בקבוצת הילדים עם ADHD מספר הבנים היה גדול יותר מזה של הבנות. כמו כן, נראה שהילדים עם ADHD היו מבוגרים במקצת מהילדים ללא ADHD. הסיבה לכך קשורה ככל הנראה לעובדה שהורים לילדים עם ADHD נוטים להשאירם בגן שנה נוספת. השוואה סטטיסטית בין גיל הילדים בשתי הקבוצות מוצגת בתחילת פרק התוצאות. השוואת אופי האינטראקציות בעת הקריאה בין הקבוצות נעשתה בנטרול גיל הילדים (ראו פרק התוצאות).

היות וקריאת ספר יכולה להיעשות על ידי האם או על ידי האב, אפשרנו למשפחות לבחור מי יהיה ההורה שמקריא לילד את הספר. מספר האמהות והאבות שתייכנו לילדיהם היה כמעט זהה בשתי הקבוצות. בקבוצת הילדים שאובחנו עם ADHD

תיווכו 28 אמהות ו-4 אבות, ובקבוצת הילדים ללא ADHD תיווכו 27 אמהות ו-5 אבות. השכלת ההורה המתווכ דורגה בטווח של חמש רמות, בהתאם למקובל בישראל: מהשכלה תיכונית של 12 שנות לימוד (1); השכלה על-תיכונית מקצועית, למשל הנדסאי (2); בוגר (3); מוסמך (4); דוקטור (5). מחצית מן ההורים של הילדים עם ADHD היו בעלי השכלה תיכונית או על-תיכונית ($n=16$), והמחצית השנייה – בעלי השכלה אקדמית ($n=16$). בקבוצת הילדים ללא ADHD, רוב ההורים היו בעלי השכלה אקדמית ($n=22$), והשאר – בעלי השכלה תיכונית ועל-תיכונית ($n=10$). ניתן להתרשם שמספר ההורים לילדים עם ADHD שהיו בעלי השכלה אקדמית היה קטן יותר. איננו יודעים בוודאות מה המקור להבדל זה. ייתכן שהוא נובע מדרך הצטרפות ההורים למחקר. הורים לילדים עם ADHD הופנו אלינו על ידי המרפאה, ואילו ההורים לילדים ללא ADHD התנדבו להשתתף במחקר בעקבות פנייה של סטודנטיות לחינוך. השוואה סטטיסטית של השכלת ההורים בין שתי הקבוצות מוצגת בתחילת פרק התוצאות. השוואת אופי האינטראקציות בעת הקריאה בין הקבוצות נעשתה בנטרול השכלת ההורים (ראו פרק התוצאות).

הכלים

ניתוח אינטראקציית הורה-ילד בעת קריאת ספר

האינטראקצייה בעת הקריאה הוערכה באמצעות תצפית בהורה ובילד בעת קריאת הספר "צפרדע ביום מיוחד מאוד" (פלטהאוס, 2000). הספר מספר על צפרדע ששכח שיש לו יום הולדת, אך החברים לא שכחו, והם מצליחים להפתיע אותו ולהכין לו מסיבת הפתעה לכבוד יום הולדתו. הספר אזל מההוצאה ואינו נמכר יותר בחנויות. וידאנו בתחילת הפגישה שהמשתתפים לא מכירים את הספר, וכי הם אכן נחשפים אליו לראשונה בעת המחקר; זאת על מנת ליצור בסיס זהה להתרחשות האינטראקצייה בקרב כל המשתתפים. היכרות מוקדמת עם הספר יוצרת שונות בין הילדים ועשויה להשפיע על האינטראקצייה ולהטות את אופייה.

בתחילת המפגש נתנו להורה את הספר, והוא התבקש לקרוא אותו בעצמו ואחר כך להקריאו לילדו על פי הבנתו וכפי שהוא קורא בדרך כלל. האינטראקציות צולמו, תועתקו ונותחו על ידי סטודנטיות לתואר מוסמך בחינוך מיוחד. הכלי לניתוח האינטראקציות נבנה לצורך המחקר הנוכחי והתבסס בחלקו על כלים דומים ממחקרים קודמים (לדוגמה שפירא וארם, 2009; Aram et al., 2013). בנייתו האינטראקציות התייחסו בנפרד לתרומת ההורה ולתרומת הילד לאינטראקצייה. על מנת לבחון את מהימנות ניתוח האינטראקציות בעת הקריאה, 15% מהאינטראקציות נותחו על ידי שתי מקודדות (סטודנטיות לתואר מוסמך בחינוך מיוחד) באופן בלתי תלוי. המקודדות ניתחו חמש אינטראקציות שהתרחשו בתוך קבוצת הילדים עם ADHD וחמש אינטראקציות בקבוצת הילדים ללא ADHD. רמת ההסכמה בין המקודדות הייתה גבוהה ונעה בין 87% לבין 99.95%. מקרים של אי-הסכמה נדונו ותוקנו.

א. תיווך ההורה

א. **מאפיינים התנהגותיים:** מנינו את החיזוקים החיוביים שההורה נתן לילד (לדוגמה, "יופי", "כל הכבוד", "נכון מאוד"), את הערות המשמעת (לדוגמה, "מספיק", "שב בבקשה", "לא כעת") ואת הנגיעות של ההורה בילד (לדוגמה הנחת יד על הילד, שינוי צורת ישיבתו של הילד על הספה).

ב. **מאפייני שיח:** מנינו את השאלות הפתוחות שההורה שאל את הילד (לדוגמה, "מה זה רוטן?" "מה הצפרדע אוכל?" "למה הוא היה עצוב?" "מה אהבת בסיפור?"), את השאלות הסגורות (לדוגמה, "איפה כתוב פה שם הספר?" "היית רוצה שיעשו לך מסיבת הפתעה?" "איזה מתח, נכון?" "אתה חושב שהם מסתירים ממנו?") ואת ההרחבות של ההורה מעבר לטקסט של הספר. ההרחבות כללו אמירות של ההורה שחרגו מהטקסט והוסיפו מידע או העמקה לשיח (לדוגמה, "גם לך יש גם יום הולדת עוד מעט, ואנחנו כל שנה עושים מסיבה", "אני חושבת שהם היו חברים טובים שלו", "הוא היה בטוח שכולם מבלים בלעדיו").

ב. מעורבות הילד באינטראקציה

א. **מאפיינים התנהגותיים:** מנינו את מספר בריחות הקשב של הילד בכל עמוד בספר (לדוגמה, הילד מסתכל לצד, קם, אומר משהו שלא קשור לספר, מבקש מההורה לאכול) ואת מספר הפעמים שהילד נע בתנועות גדולות (נשכב, נעמד, הסתובב) במהלך קריאת עמוד.

ב. **מאפייני שיח:** מנינו את השאלות (הפתוחות והסגורות) שהילד שאל (לדוגמה, "אימא, הוא כועס עליהם, נכון?" "מתי היום הולדת שלי?" "מה זה?"") ואת ההרחבות שהוא הוסיף מיזמתו לאורך האינטראקציה (לדוגמה, "אווזה זה כמו בנילס ואווי הפרא", "הוא התעצבן עליו", "אני אהיה בן שש, ותהיה לי יום הולדת בגן", "אנחנו עושים כביסה במכונה").

הערכת השפה של הילד: מבחן הגדרות (Snow, Cancino, Gonzalez & Shriberg, 1989)

המבחן כולל 14 מילים מוכרות לילדים (כגון ציפור ושעון), שאותן התבקשו הילדים להגדיר. השאלה לילד הייתה: "תגיד לי מה זה X?" כל הגדרה של הילד קיבלה ציון בהתאם למידה שבה היא כללה התייחסות לכל אחד מהממדים שהגדירו סנאו ועמיתים (Snow et al., 1989) – תקינות ההגדרה, מידת השימוש במשפטי זיקה, מילים נרדפות, תכונות מגדירות, מילות תפקוד, מידת השימוש בתיאורים, דוגמאות, השוואות ומידת ההתאמה התקשורתית של ההגדרה. ציון לכל מדד נע בין 0 (אי-שימוש בקטגוריה) ל-3 (שימוש רב בקטגוריה או שימוש ברמה גבוהה). לדוגמה, אם ילד ענה שציפור היא "חיה שעפה ומצייצת", הוא קיבל 15 נקודות: 3 נקודות כיוון שההגדרה פורמלית וכוללת קבוצת-על ומשפט זיקה, 3 נקודות על בחירת קבוצת-על מתאימה – "חיה", 3 נקודות על משפט זיקה מתאים – "שעפה ומצייצת", 3 נקודות עבור מתן תפקודים נכונים של הציפור ו-3 נקודות כיוון שההתאמה התקשורתית תקינה – כלומר ניתן

ללמוד מהגדרה על האובייקט שהילד התבקש להגדיר. לעומת זאת, אם כששאלו ילד, "מה זה שעון?" הוא ענה "ששמים על היד", הוא יקבל רק נקודה אחת, עבור תיאור מצומצם. לאחר שניתן ציון לכל אחד מהמדדים, סוכם הניקוד לכל הגדרה, ולבסוף חושב ציון מסכם, שהיווה את סך כל הנקודות שצבר הילד עבור 14 ההגדרות.

שאלון פרטים אישיים

מטרת השאלון היא קבלת מידע על הרקע של הילד והוריו (לדוגמה השכלת ההורים וגיל הילד) ועל הרקע הטיפולי של הילד בעבר ובהווה (לדוגמה טיפול תרופתי).

הליך

איסוף הנתונים התרחש בבית המשתתפים במפגש שנמשך כשעה. האינטראקציה בעת קריאת הספר, שבה התחיל המפגש, ארכה כ-5–7 דקות. לאחר מכן, בשעה שההורים מילאו את שאלון הפרטים האישיים, החוקרת העריכה את רמת השפה של הילדים באמצעות מבחן ההגדרות.

תוצאות

בפרק התוצאות נשווה תחילה בין משתני הרקע של שתי הקבוצות. לאחר מכן נשווה את מאפייני האינטראקציות בעת קריאת הספר ונבחן את תרומת ההורה והילד לאינטראקציה זו בשתי הקבוצות. נערוך את השוואה בין שתי הקבוצות ללא התייחסות למשתני רקע ועם התייחסות כזו. לבסוף, בקבוצת הילדים עם ADHD נציג השוואה באופי אינטראקציית הורה-ילד בעת קריאת ספר בין ילדים מטופלים תרופתית לבין אלו שאינם מטופלים תרופתית. לוח 1 מציג את משתני הרקע שהוערכו במחקר.

לוח 1: תיאור משתני הרקע (N=64)

| t-test | ילדים בלי ADHD n=32 M (SD) | ילדים עם ADHD n=32 M (SD) | |
|----------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| -10.81** | 60.69 (1.73) | 70.94 (5.08) | גיל הילד בחודשים |
| -0.50 | 61.78 (37.07) | 66.84 (42.87) | שפת הילד: ציון סכם בהגדרות |
| 2.05* | 2.91 (1.17) | 2.31 (1.15) | השכלת ההורה*** |
| -0.19 | 422.56 (126.52) | 429.44 (157.72) | משך האינטראקציה בשניות |

*p<.05, **p<.001

*** דירוג ההשכלה: 1 – השכלה תיכונית של 12 שנות לימוד; 2 – השכלה על-תיכונית מקצועית; 3 – תואר בוגר; 4 – מוסמך; 5 – דוקטור.

ניתן ללמוד מלוח 1 כי אף שכל הילדים למדו בגן, וההערכה התבצעה בחלק הראשון של השנה, הילדים עם ADHD היו בוגרים יותר בגילם במובהק – ממוצע גילם היה קרוב ל-6 שנים, בעוד שהילדים ללא ADHD היו בממוצע בני 5 שנים. עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הילדים בשתי הקבוצות ברמת השפה ההבעתית (מבחן ההגדרות). בנוגע להורים, לוח 1 מראה כי ההשכלה הממוצעת של ההורה המתווך במדגם כולו נעה בין השכלה על-תיכונית (2) להשכלה אקדמית – תואר בוגר (3). ההורים המתווכים בקבוצת הילדים ללא ADHD היו במובהק משכילים יותר מההורים בקבוצת הילדים עם ADHD. השווינו גם את משך האינטראקציות בעת קריאת ספר בין הקבוצות, ומעניין היה להיווכח שאין הבדל מובהק בין הקבוצות. משך האינטראקציה הממוצעת נע בין 5–7 דקות. לוח 2 מציג את מאפייני האינטראקציות של ההורים והילדים בעת קריאת הספר בשתי הקבוצות.

לוח 2: מאפייני אינטראקציות בעת קריאת ספר: סיכום מאפייני ההתנהגות והשיח של ההורים והילדים (N=64)

| ילדים עם ADHD (n=32) M (SD) | ילדים ללא ADHD (n=32) M (SD) | | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|--------------|------------------------|---------------------|
| 2.47 (1.99) | 5.00 (4.19) | חיזוקים | מאפייני התנהגות | תיוך ההורה |
| 2.47 (4.20) | 0.78 (1.39) | הערות משמעת | | |
| 5.00 (6.96) | 2.69 (5.83) | מגע | | |
| 4.28 (4.86) | 5.63 (6.90) | שאלות פתוחות | מאפייני שיח | |
| 4.34 (5.41) | 7.38 (5.98) | שאלות סגורות | | |
| 10.22 (11.31) | 12.28 (7.26) | הרחבות | | |
| 2.88 (6.73) | 1.50 (3.08) | בריחת קשב | מאפייני התנהגות | |
| 4.47 (5.40) | 1.53 (3.22) | תנועתיות | | |
| 0.59 (0.84) | 1.22 (1.56) | שאלות | מאפייני שיח | מעורבות הילד |
| 3.22 (4.42) | 5.32 (7.28) | הרחבות | | |

מהתבוננות בלוח זה ניתן להתרשם כי בהיבט ההתנהגותי, הורים לילדים ללא ADHD חיזקו יותר את ילדיהם, בשעה שהורים לילדים עם ADHD העירו לילדיהם הערות משמעת רבות יותר (כמו "שב בשקט", "אל תדפדף") ונגעו בילדים לעתים קרובות יותר. כאשר בדקנו דיכוטומית, האם היו הערות משמעת או לא היו הערות כאלה, מצאנו של-17 ילדים עם ADHD הוערו הערות משמעת, בהשוואה ל-10 ילדים ללא ADHD. מבחינת השיח, אפשר להתרשם שהורים לילדים ללא ADHD שאלו והרחיבו יותר. התבוננות בהתנהגות הילדים מראה שלילדים עם ADHD היו בריחות קשב ותנועתיות רבות יותר מאשר לילדים ללא ADHD, והם השתתפו פחות בשיח.

ביקשנו להשוות סטטיסטית בין הקבוצות במאפייני האינטראקציה, כדי לבחון, האם ההתרשמות שלנו היא רק בגדר התרשמות או שהיא מעידה על הבדלים מובהקים

בין הקבוצות. לוח 2 מראה שקיימת שונות רבה בהתנהגות ההורים והילדים. השונות באה לידי ביטוי בסטיות התקן הגבוהות ובהתפלגות מדידות שאינה סימטרית, ואשר מתנהגת בקירוב כהתפלגות פואסון, ולא כהתפלגות נורמלית (היו אמהות וילדים שכלל לא הראו את ההתנהגות המוערכת). הייחודיות של התפלגות פואסון מתבטאת בשלוש תכונות עיקריות: (א) ההתפלגות נוטה לשמאל; (ב) יחידות המדידה בדידות וטבעיות (ערכים שלמים גדולים או שווים לאפס); (ג) הממוצע והשונות שווים ביניהם. ברצוננו לציין שהשונות הרבה והנטייה ל"זנב" שמאלי בהערכת אינטראקציות בעת קריאת ספר שכיחה ומדווחת בספרות (לדוגמה Ziv, Smadja & Aram et al., 2013; Aram, 2013).

בשל השונות הרבה שבאה לידי ביטוי בסטיות התקן הגבוהות, ובשל העובדה שהתפלגות המדידות אינה סימטרית ומתנהגת כהתפלגות פואסון, ולא כהתפלגות נורמלית, לא היה מקום לבחון את מובהקות ההבדלים בין הקבוצות באמצעות ניתוחי t או ניתוחי שונות, המניחים התפלגות נורמלית. לכן בחרנו להשוות בין הקבוצות בעזרת רגרסיות מסוג NBD – Negative Binomial Distribution (Coxe, 2011; Hilbe, 2011; West & Aiken, 2009). רגרסיה מסוג זו נוטה לשמאל (negative), מתקנת את המרחק בין השונות לממוצע (dispersion-over) ואינה מניחה שוויון בין השונות לממוצע. לוח 3 מציג את ההשוואה בין הקבוצות, תוך התייחסות למובהקות ההבדלים בין הקבוצות, סטיית התקן של הטעות והסיכוי להופעת ההתנהגות.

לוח 3: מאפייני קריאת ספר הורה – ילד: השוואה בין ילדים עם ADHD לילדים ללא ADHD

| Exp(B) | Std. Error | B | | | |
|--------|------------|---------|--------------|------------------------|----------------|
| 0.49 | 0.19 | -0.71* | חיזוקים | מאפייני התנהגות | |
| 3.16 | 0.34 | 1.15** | הערות משמעת | | |
| 1.86 | 0.28 | 0.62* | מגע | | תינוך |
| 0.76 | 0.27 | -0.27 | שאלות פתוחות | מאפייני שיח | ההורה |
| 0.59 | 0.27 | -0.53* | שאלות סגורות | | |
| 0.83 | 0.26 | -0.18 | הרחבות | | |
| 4.14 | 0.49 | 1.42** | בריחת קשב | מאפייני התנהגות | |
| 2.92 | 0.30 | 1.07*** | תנועתיות | | מעורבות |
| 0.49 | 0.38 | -0.72* | שאלות | מאפייני שיח | הילד |
| 0.61 | 0.28 | -0.50^ | הרחבות | | |

^p<.08, *p≤.05, **p<.01, ***p<.001

בניתוח הנתונים, קבוצת ההשוואה הייתה הילדים ללא ADHD, כך שציוני B חיוביים מעידים על ציונים גבוהים יותר לקבוצה של הילדים עם ADHD, וציוני B שליליים מעידים על ציונים גבוהים יותר בקבוצה של הילדים ללא ADHD. השוואת התנהגות

ההורים בין הקבוצות מראה כי הורים לילדים ללא ADHD נתנו לילדיהם במובהק חיזוקים רבים יותר מאשר הורים לילדים עם ADHD, והורים לילדים עם ADHD העירו לילדיהם הערות משמעת רבות יותר ונגעו בהם יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD. מבחינת מאפייני השיח, הבדלים מובהקים התגלו רק במספר השאלות הסגורות. הורים לילדים ללא ADHD שאלו את ילדיהם שאלות סגורות רבות יותר (לדוגמה, "את גם רוצה מסיבת הפתעה כמו צפרדע?"). מבחינת מעורבות הילד בשיח, ילדים עם ADHD היו מעורבים בשיח פחות מילדים ללא ADHD (שאלו מספר קטן יותר של שאלות והרחיבו פחות), הראו תנועות רבה יותר, והיו להם במובהק בריחות קשב רבות יותר מאשר לילדים ללא ADHD.

כיוון שבהשוואה הראשונית (ראו לוח 1) לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות ברמת השפה, אך נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בגיל הילד והשכלת ההורה, בחרנו לבחון שוב את ההבדלים באופי האינטראקציה הורה-ילד בין שתי הקבוצות, בנטרול גיל הילד והשכלת ההורה. כיוון שנמצאה שונות רבה במשך האינטראקציה, וגורם זה חשוב כאשר המדידות הן מדידות גולמיות, החלטנו לנטרל גם אותו. ניתחנו את ההבדלים בין הקבוצות בסדרה נוספת של גרסיות מסוג NBD. במודל זה שלושה משתנים המסבירים את אופי השיח בין ההורה והילד בעת קריאת הספר: קבוצת ההשתייכות (עם ADHD או בלעדיו), גיל הילד, השכלת ההורה ומשך האינטראקציה (משתנה זה עבר טרנספורמציה של לוג טבעי).

סדרת גרסיות זו הראתה שבשליטה על גיל הילד, השכלת ההורה ומשך האינטראקציה, מבחינת התנהגות ההורים, ההבדל היחיד בין הקבוצות נמצא במשתנה המגע ($B=1.82$, $p<.01$); הורים לילדים עם ADHD נגעו בילדיהם במובהק יותר מהורים לילדים ללא ADHD. מבחינת השיח של ההורים, נמצא הבדל מובהק במידת השימוש בשאלות סגורות ($B=-1.31$, $p<.05$); הורים לילדים עם ADHD שאלו את ילדיהם במובהק שאלות סגורות מעטות יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD. מבחינת מעורבות הילד, נמצאו הבדלים בין הילדים רק בהתנהגות, כאשר ילדים עם ADHD הראו תנועות רבה יותר ($B=1.00$, $p=.07$) ובריחות קשב רבות יותר ($B=2.81$, $p<.01$) מאשר ילדים ללא ADHD.

מעבר לקבוצות וליתר המשתנים המבוקרים (השכלת האם ומשך האינטראקציה), גיל הילד ניבא את מספר הפעמים שההורה נגע בילד במהלך האינטראקציה ($B=-0.11$, $p<.051$); ככל שהילדים היו צעירים יותר, ההורים נגעו בהם יותר. עוד נמצא כי מעבר לכל יתר המשתנים, משך האינטראקציה ניבא את מספר השאלות הפתוחות שההורה שאל את הילד ($B=2.11$, $p<.001$), ואת מספר השאלות הסגורות ($B=1.47$, $p<.01$) כמו גם את מספר ההרחבות של ההורה ($B=1.41$, $p<.01$). ככל שהאינטראקציה התארכה, הורים שאלו במובהק שאלות (פתוחות וסגורות) רבות יותר והרחיבו יותר בשיח שלהם עם ילדיהם. מעבר לקבוצה ולמשתנים המבוקרים, משך האינטראקציה גם ניבא את מספר בריחות הקשב של הילדים ($B=1.44$, $p<.05$) ואת מספר הערות המשמעת של

ההורים ($B=1.17, p<.05$). ככל שהאינטראקציה התארכה, כך היו לילדים (עם ADHD או בלעדיו) בריחות קשב רבות יותר, וההורים העירו להם הערות משמעת רבות יותר. נוסף על ההשוואה בין קבוצת הילדים עם ADHD לזו בלי ADHD, בחנו בסדרה של ניתוחי t-test את ההבדלים באופי אינטראקציות בעת קריאת הספר בתוך קבוצת הילדים עם ה-ADHD בין הילדים שמקבלים בדרך כלל טיפול תרופתי לילדים שלא מקבלים טיפול תרופתי. חשוב לציין כי בעת צילום האינטראקציות, כל הילדים לא היו תחת השפעת טיפול תרופתי. לוח 4 מציג את ההבדלים בין שתי הקבוצות.

לוח 4: מאפייני האינטראקציה בעת קריאת ספר: השוואה בין ילדים עם ADHD המקבלים טיפול תרופתי לבין ילדים עם ADHD שאינם מקבלים טיפול (N=32)

| t-test | אינם מטופלים תרופתית (n=20) M (SD) | מטופלים תרופתית (n=12) M (SD) | | |
|--------|--|-------------------------------------|----------------|--------------|
| 0.25 | 2.40 (2.16) | 2.58 (1.78) | חיזוקים | תיוך הורי |
| -0.40 | 2.70 (4.81) | 2.08 (3.06) | הערות משמעת | |
| 0.52 | 4.50 (6.39) | 5.83 (8.04) | מגע | |
| -1.06 | 0.77 (0.84) | 0.49 (0.42) | שאלות והרחבות | מעורבות הילד |
| 0.85 | 1.90 (3.16) | 4.50 (10.29) | בריחת קשב | |
| -0.31 | 4.70 (5.16) | 4.08 (5.99) | תנועתיות | |
| -0.75 | 0.38 (0.55) | 0.25 (0.23) | שאלות והרחבות | |
| -0.96 | 450.15 (190.20) | 394.92 (74.41) | משך אינטראקציה | |

מלוח 4 ניתן לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הילדים שקיבלו טיפול תרופתי לאלה שלא קיבלו טיפול בהתנהגות ההורית או במעורבות הילדים באינטראקציה הורה-ילד בעת קריאת הספר.

דין

במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את אופי אינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר לילדים עם ADHD. הערכנו כי יהיו הבדלים במאפייני האינטראקציה בין הורים לילדים עם ADHD, בהשוואה להורים עם ילדים ללא ADHD. עקב המאפיינים הייחודיים של השיח עם ילדים עם ADHD שיערנו כי ימצאו הבדלים בין הקבוצות באופן התיווך של ההורים, הן בהיבט ההתנהגותי של ההורים במהלך האינטראקציה (חיזוקים, הערות משמעות ומגע) והן באופי השיח שלהם עם ילדיהם (שאלות סגורות או פתוחות והרחבות). כמו כן, שיערנו כי ימצאו הבדלים בין שתי הקבוצות באופי מעורבות הילד באינטראקציות בעת הקריאה בפן ההתנהגותי (תנועות וקשב) ובשיח (שאלות והרחבות).

השוואת אופי האינטראקציות בין הקבוצות מעידה על הבדלים בהתנהגות ובשיח. כאשר בחנו את האינטראקציות של שתי הקבוצות ללא נטרול גיל הילד, השכלת האם ומשך האינטראקציה, ראינו הבדלים בכיוון המצופה בהתנהגות ההורה והילד. התנהגות ההורים לילדים עם ADHD התגלתה כממשמעת יותר, עם חיזוקים מעטים יותר ועם מגע מארגן רב יותר (לדוגמה יישור גו הילד) והערות משמעת. הילדים עם ADHD נעו הרבה והראו בריחות קשב רבות, יחסית לילדים ללא ADHD. מעניין היה להיווכח שמבחינת השיח, הורים לילדים עם ADHD שאלו מספר קטן יותר של שאלות סגורות (לדוגמה, "ראית את החברים שלו?" "נכון שהוא עצוב?") מהורים לילדים ללא ADHD, אבל לא נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות ההורים במספר השאלות הפתוחות שההורים שאלו (לדוגמה, "על מה הוא חושב?"), ולא במספר ההרחבות שלהם מעבר לטקסט של הספר (לדוגמה, "אני גם אוהבת להיות עם החברים שלי"). ילדים עם ADHD השתתפו פחות באינטראקציה. הם שאלו שאלות מעטות יותר או התייחסו פחות מייזמתם למסר בסיפור.

ההבדלים ההתנהגותיים באינטראקציות בעת קריאת הספר בין שתי הקבוצות – ריבוי המגע המארגן והערות המשמעת של ההורים לילדים עם ADHD כמו גם התנועתיות ובריחות הקשב של ילדיהם – תואמים מחקרים קודמים שהעידו על קושי באינטראקציות עם ילדי גן עם ADHD. לדוגמה ארם, בזלת וגולדמן בחנו אינטראקציות הורה-ילד גן בעת כתיבת מילים ומצאו שתיווך של הורים לילדים עם ADHD מאופיין במגע רב מצד ההורים וריבוי הערות משמעות ובשיתוף פעולה נמוך מצד הילדים, בהשוואה לתיווך של הורים לילדים ללא ADHD. גם מאפייני ההוראה של הורים לילדים עם ADHD, כמו למשל הדרך שבה ההורה לימד את הילד לפרק את המילה לצלילים וקשר כל צליל לאות שלה או המידה שבה ההורה הסב את תשומת לב הילד למאפיינים של מערכת הכתב, היו נמוכים מאלה של הורים לילדים ללא ADHD (Aram, Bazelet & Goldman, 2010).

מעניין היה להיווכח שלאחר נטרול גיל הילד, השכלת האם ומשך האינטראקציה, התמונה במחקר הנוכחי השתנתה במקצת, וההבדלים בין שתי הקבוצות בהתנהגות ההורים הצטמצמו. לאחר נטרול משתני הרקע ומשך האינטראקציה, נמצא כי התנהגותם של הורים לילדים עם ADHD אופיינה במגע רב יותר מזו של הורים לילדים ללא ADHD, והשיח שלהם עם ילדיהם עודד אותם פחות להשתתף בחוויית הקריאה, שכן הם שאלו את ילדיהם שאלות סגורות מעטות יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD ופשוט סיפרו את הסיפור. ההבדלים בהתנהגות הילדים עם ADHD וללא ADHD נשארו גם לאחר נטרול משתני הרקע ומשך האינטראקציה. כמצופה, ילדים עם ADHD נעו יותר והראו בריחות קשב רבות יותר. לכאורה נראה שיש הבדל קטן בין הקבוצות, וייתכן שהורים לילדים עם ADHD מצליחים להתאים את עצמם לילדיהם ולקרוא עמם ספר כמעט כמו הורים לילדים ללא ADHD. ממצא זה תואם את תוצאות מחקרם של לאונרד ועמיתים, אשר ניתחו אינטראקציות בעת סיפור ספר תמונות. הם מצאו שאורך הסיפור, טכניקת סיפור הסיפור של ההורים וכן הבעת הרגש והתגובות לילדים מצד ההורים היו דומים בקבוצות של ילדים עם ADHD וכלי

ADHD (Leonard et al., 2009). להערכתנו, ההבדלים בין שתי הקבוצות בהתנהגות ההורים (כמות המגע ומספר השאלות הסגורות), מעבר לגיל הילד, השכלת האם ומשך האינטראקציה, חשובים, ויש מקום להבין את משמעותם בפעילות קריאת ספר הורה-ילד.

אם מקשרים מגע רק לחום, אזי הממצא של המחקר הנוכחי, המראה על מגע רב של הורים לילדים עם ADHD, עומד בניגוד לממצאים של מחקרים אחרים, שלפיהם הורים (ובייחוד אמהות) נוטים להביע מגע וחום פחותים כלפי ילדים עם ADHD (Keown, 2011). להערכתנו, המגע בין ההורים לילדים עם ADHD בעת אינטראקציות הקריאה הוא גם מגע של חום וקרבה וגם מגע מארגן, שדואג שהילד יהיה מרוכז, ישב בצורה מסודרת וכדומה. ייתכן כי המגע המוגבר הוא חלק מאסטרטגיית ההתמודדות שפיתחו הורים לילדי עם ADHD על מנת להתמודד עם תנועתיות היתר וברירות הקשב, שניכרו היטב בילדים עם ADHD בעת האינטראקציה המובנית יחסית בעת קריאת ספר. בשונה ממחקרם של לאונרד ועמיתים, שהעריכו סיפור ספר ללא טקסט, שבו ההורים יכלו לבחור להאריך או לקצר כרצונם (Leonard et al., 2009), במחקר הנוכחי, ההורים התבקשו לקרוא ספר עם טקסט קבוע, ואכן כולם קראו את כל הטקסט. ייתכן שההורים לילדים עם ADHD היו זקוקים למגע רב יותר עם ילדיהם כדי לשמור שהילדים ישבו עד תום הסיפור. גם ארם ועמיתים, אשר חקרו פעילות כתיבה עם ילדי גן, מצאו שהורים לילדים עם ADHD נגעו בילדיהם לעתים תכופות יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD (Aram et al., 2010). ייתכן שמגע הוא בעל ערך רב יותר במשפחות של ילדים עם ADHD בגלל החשיבות הכפולה שלו, הן כיוצר קרבה וחום והן כתורם לארגון הילד – לקשב שלו ולהפחתת מידת הסחות דעתו מגירויים בסביבה.

להערכתנו, הממצא שהורים לילדים עם ADHD שאלו את ילדיהם שאלות סגורות מעטות יותר מהורים לילדים ללא ADHD, מעיד על כך שהורים לילדים עם ADHD השתדלו להשלים את משימה קריאת הספר עם דרישה מינימלית מהילד להיות נוכח וציפיה פחותה ממנו לתרום לשיח. שאלות סגורות בעת קריאת ספר אינן מעוררות מחשבה כמו שאלות פתוחות (לדוגמה, "מה דעתך?" או "למה הוא פעל כך?") או הרחבות (לדוגמה, "זה ממש דומה לחוויה שקרתה לנו בשנה שעברה"), והן מיועדות על פי רוב לוודא שהילד מעורב בחוויית סיפור הספר, מביט באיורים, מקשיב לעלילה וער לפרטיה. בעת קריאת ספר, הורים שואלים שאלות סגורות כמו: "אתה רואה?" "נכון שהוא עצוב?" "הוא לא מבין, נכון?" וכו', וכך הם שומרים על דיאלוג פעיל עם ילדיהם, כשלמעשה, ההורה המקריא את הספר הוא המוביל את סיפור העלילה, והילד המקשיב לו משתתף בשיח ומבהיר כל העת שהוא נוכח. כאמור, במחקרנו מצאנו שהורים לילדים עם ADHD שאלו שאלות סגורות מעטות יותר. ייתכן שהם ניסו לנסוך בילד תחושה של פעילות פנאי נעימה, מבלי לדרוש מהילד מעורבות רבה. התבוננות בסרטים הראתה מצבים שבהם הילד נשכב על הרצפה לרגלי הספה, וההורה המשיך להקריא את הספר, והצופה מהצד מתקשה לדעת, האם הילד עדיין נוכח בתוך חוויית הסיפור.

ייתכן שהדבר נובע מכך שהורים לילדים עם ADHD רגילים לתנועתיות ולבריחות הקשב של ילדיהם, והם מעריכים שהילדים בכל זאת מקשיבים לסיפור. לאונרד ועמיתים טענו שהורים לילדים עם ADHD פיתחו כישורים שמאפשרים להם לקיים אינטרקציות מועילות עם ילדיהם (Leonard et al., 2009). ייתכן שהורים לילדים עם ADHD אכן יודעים כיצד להתנהל ביעילות עם ילדיהם, וייתכן שהאינטראקציות בעת קריאת ספר מאפשרות להם "לוותר" על השתתפות הילדים באינטראקציה ולאפשר להם להיות פסיבים יחסית ולהתנהג בהתאם לרצונם, כדי לשמור על אווירה טובה, עם הערות משמעת מעטות יחסית. עם זאת, חשוב לציין שישנן עדויות מחקריות לכך שככל שילדים פעילים יותר ושותפים בחוויות הקריאה, כך החוויה יעילה יותר ותורמת להתפתחותם השפתית והאוריינית (ראו מטה-אנליזה, Mol & Bus, 2011). במחקרנו, ילדים עם ADHD הראו תנועתיות וקשיים בקשב רבים ומעורבות פחותה באינטראקציה, יחסית לילדים ללא ADHD. סביר כי המעורבות הפחותה של ילדים עם ADHD באינטראקציה קשורה ללקות שלהם.

רנז ועמיתים הראו כי לילדים עם ADHD יש קושי בהבנת סיפורים. הקושי הוא בהפניית הקשב למידע רלוונטי והבנת מבנה הסיפור מבחינת סדר התרחישים בו והקשר הסיבתי ביניהם. החוקרים טענו כי בעקבות קשיים אלו יש לילדים גם קושי בשחזור של סיפור, ופעמים רבות הם משמיטים תרחישים מרכזיים או משחזרים את הסיפור באופן לא מאורגן. אנו סבורות שיש לנצל אינטראקציות בעת קריאת ספר כדי להדריך הורים לילדים עם ADHD כיצד לשתף את ילדיהם בהדרגה וברגישות באינטראקציה, כך שהילדים יפיקו את המרב מהחוויה. הספר מהווה כלי מתווך ומאפשר שיח סביב העלילה והאיורים. ההורה יכול להקריא את הטקסט ברצף, אך הוא יכול גם לשאול שאלות, להפנות את תשומת לבו של הילד לסיפור ולבקש ממנו לספר את הסיפור. התערבויות חינוכיות מכוונות יכולות לסייע להורים לילדים עם ADHD ללמוד כיצד לפעול בגמישות תוך כדי קריאת ספר, כך שהם יוכלו לשמור על אינטראקציה יעילה עם ילדיהם, תוך שיתופם המרבי והמיטבי בחוויית הקריאה (Renz et al., 2003).

לאונרד ועמיתים טענו שסיבה אפשרית להיעדר הבדלים באופי האינטראקציה בעת קריאת ספר בין הורים וילדים עם או בלי ADHD טמונה בטיפול התרופתי שמקבלים הילדים עם ADHD, המאפשר את ביסוסן של אינטראקציות יעילות בין ההורים לילדים (Leonard et al., 2009). במחקר הנוכחי, כל הילדים היו ללא השפעת תרופות בעת עריכת המחקר. בהשוואה שערכנו בין ילדים עם ADHD שמטופלים בתרופות לאלה שאינם מטופלים, בכל הנוגע לאופי התנהגות ההורית או למעורבות הילדים, לא מצאנו הבדלים בין הקבוצות. ייתכן שהיינו מוצאים הבדלים בין הקבוצות, אם הילדים שבדרך כלל לוקחים תרופות, היו תחת השפעת התרופות בעת עריכת המחקר.

בשתי הקבוצות, משך האינטראקציה תרם להעמקת השיח. ככל שהאינטראקציות היו ארוכות יותר, הן כללו שאלות פתוחות וסגורות והרחבות רבות יותר. ממצאים דומים מצאה סמדג'ה (2013), אשר חקרה אינטראקציות של גננות עם ילדי גן.

החוקרת מצאה שככל שהאינטראקציות היו ארוכות יותר, כך הן היו עשירות יותר וכללו שאלות והתייחסויות רבות יותר להיבטים מנטליים של הסיפור כמו גם לשפה ואוריינות. במחקר הנוכחי, במקביל לניבוי השאלות וההרחבות, משך האינטראקציה ניבא גם הערות משמעת מצד ההורים ובריחות קשב של הילדים. בשתי הקבוצות, ככל שהשיח היה ארוך יותר, הקשב של הילדים אבד מדי פעם, והוריהם העירו להם וקראו אותם לסדר. מעניינת מידת הרגישות של ההורים לרמת הקשב של ילדיהם. הספר והסיפור עשויים לעורר דיון עשיר ומעניין וצורך לבדוק, האם הארכת האינטראקציה והוספת שיח ופרטים גוררות אתן בהכרח קשיים בקשב של הילדים והערות משמעת מצד ההורים, אולי נוצר פה מצב של "יותר משהעגל רוצה לינוק, הפרה רוצה להיניק". ניתן באמצעות הדרכה לסייע להורים להיות רגישים אל ילדיהם וליצור אינטראקציות עשירות, ללא איבוד הקשב של הילדים (לדוגמה Aram, et al., 2013). ייתכן שאפשר לסייע להורים לילדים עם ADHD לתווך היטב באינטראקציות קצרות יותר.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

בחינה של אינטראקציות הורים-ילדים בעת קריאת ספר לילדי גן עם ADHD היא תחום חלוצי. אי-לכך, המחקר הנוכחי תיאר מצב קיים עם מספר משתתפים יחסית קטן בכל קבוצה (עם ADHD ובלעדיו). מספר משתתפים קטן והשוניות ההתנהגותית הגבוהה המאפיינת אינטראקציות אלו מקשים על השגת תוצאות מובהקות סטטיסטית, גם אם מתרשמים בעין מהבדלים בין הקבוצות. מן הראוי שמחקר עתידי יעריך אינטראקציות בעת קריאת ספר עם ילדים עם ADHD בקבוצה גדולה יותר של משתתפים. כמו כן, יש לסייג את הממצאים, משום שהמידע נאסף על סמך אינטראקציות קריאת ספר אחת בלבד. ידוע שהורים מקריאים את אותו ספר לילדיהם בקריאות חוזרות, ורצוי לשקול להעריך ולהשוות במחקר עתידי אינטראקציות קריאת ספר חוזרות בין הורים לילדים עם ADHD. ייתכן שפעילות חוזרת תציג לנו תמונה מלאה יותר של אופי קריאת ספר לילדים עם ADHD. במחקר הנוכחי התבוננו באינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר, וניתחנו ופירשנו אותן ללא שיח עם ההורים. במחקר עתידי מן הראוי לראיין הורים לילדים עם ADHD בנוגע לאמונותיהם על קריאת ספרים עם ילדים. כדאי לברר אֵתם, איך להערכתם כדאי לקרוא ספרים עם ילדים, ומה הם חושבים על הדרך שבה הם קוראים ספרים עם ילדיהם. יש מקום גם להעריך את המוטיבציה של ילדים עם ADHD להקשיב לספרים ואת מידת ההנאה שלהם ושל הוריהם מהחוויה. יותר מכך, יש מקום להעמיק בחקר מאפייני האינטראקציה. לדוגמה, אנו בחנו במחקר מגע בין ההורה לילד, אך לא ערכנו אבחנה בין מגע חם לבין מגע מארגן. במחקר עתידי רצוי שהחוקרים ידקדקו יותר ויעריכו סוגים שונים של מגע. נוכחנו שמשך האינטראקציה משמעותי, וכי אינטראקציות ארוכות יותר גם עשירות יותר. מעניין יהיה לעקוב אחר אינטראקציות הורים-ילדים בעת קריאת ספר עם ילדים עם ADHD ובלי ADHD ולבחון כיצד מאפייניהן משתנים עם הזמן, מתחילת המפגש ועד סופו. כיוון שקריאת ספרים היא פעילות שכיחה בבתייהם של ילדים צעירים,

הבנת המאפיינים הייחודיים של קריאת ספרים במשפחות של ילדים עם ADHD עשויה לסייע לנו לבנות תכניות התערבות להדרכת הורים, כך שפעילות קריאת ספר תהיה מהנה ומשמעותית ברמה המיטבית עבור ילדיהם ועבורם. חשוב לערוך מחקר התערבות שיעריך את היעילות של תכנית כזו לקידום האינטראקציות בעת קריאת ספר עם ילדי גן עם ADHD.

לסיכום, במחקר זה פתחנו אשנב להבנת אינטראקציות של הורים עם ילדי גן עם ADHD בעת קריאת ספר. השוואתם של ילדים אלה לילדים ללא ADHD אפשרה ללמוד על המאפיינים הייחודיים של אינטראקציות הורה-ילד עם ADHD בעת פעילות שכיחה בגיל הרך – קריאת ספר ילדים. מסקנה עיקרית מהמצאים היא שצריך להעלות את מודעותם של הורים לילדים עם ADHD להתנהגותם שלהם ולהתנהגות ילדיהם בעת קריאת ספר, כמו גם לאופי השיח שהם מפתחים עם ילדיהם במהלך האינטראקציה. חשוב לסייע להם לקיים עם ילדיהם אינטראקציה חיובית ולעודד אותם להשתמש בסגנון שיח הדורש מן הילד מעורבות ומאתגר אותו, תוך רגישות ליכולותיו. סגנון זה של קריאת ספר ידוע בספרות כמעשיר את שפתו של הילד ותורם להתפתחות כישוריו האורייניים והחברתיים.

מקורות

- ברקלי, א' ר' (1998). **שלוט ב-ADHD: מדריך מלא ומוסמך להבנת הפרעות קשב וריכוז**. תל אביב: גלילה.
- לוי, מ' (2010). הפרעת קשב וריכוז כמחלה מודרנית של האני. **אדם עולם**, 13, 56–57.
- סמד'גה, מ' (2013). **תיווך של גננות המתייחס להיבטים של תאוריית ה-mind בהקשרים שונים של קריאת ספר**. עבודת דוקטורט. אוניברסיטת תל-אביב.
- ענתבי, ש' (2012). הפרעת קשב וריכוז לאורך החיים מילדות עדבגרות. **כתב העת לרפואת משפחה**, 171, 32–37.
- פלטהאוס, מ' (2000). **צפרדע ביום מיוחד מאוד**. אור יהודה: מחברות לספרות.
- שובל, ט', מנור, א' וטיאנו, ש' (2005). תסמונת "הילד הקשה". **הרפואה**, 144, 29–33.
- שפירא, ר' וארם, ד' (2009). הקשר בין קריאת ספרים לילדי גן לבין התפתחות השפה, ניצני האוריינות והאמפטיה שלהם. **עולם קטן: כתב-עת לחקר ספרות ילדים ונוער**, 4, 123–134.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30, 175–194.
- Aram, D., Bazelet, I., & Goldman, H. (2010). Early literacy and parental writing mediation in young children with and without ADHD. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 397–412.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111–122.
- Aram, D., Most, T., & Mayafit, H. (2006). Contributions of mother-child storybook telling and joint writing to literacy development in kindergartners with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 209–223.

- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 55–65.
- Bulotsky-Shearer, R. J., & Fantuzzo, J. W. (2011). Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 61–73.
- Bus, A. G. (2003). Socio-emotional requisites for learning to read. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, J. M., DeWolfe, N. A., & Bawden, H. N. (1998). Assessment of attention-deficit hyperactivity disorder in preschoolers. *Child Neuropsychology*, 4, 49–66.
- Campbell, S. B., Pierce, E. W., Moore, G., Marakovitz, S., & Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems at elementary school age: Pathways from early behavior problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology*, 8, 701–720.
- Chronis, A. M., Chacko, A., Fabiano, G. A., Wymbs, B. T., & Pelham Jr, W. E. (2004). Enhancements to the behavioral parent training paradigm for families of children with ADHD: Review and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 1–27.
- Colwell, M. (2001). Mother child emotion talk, mothers' expressiveness, and mother child relationship quality: Links with children's emotional competence. *The Sciences and Engineering*, 61, 225–250.
- Coxe, S., West, S. G., & Aiken, L. S. (2009). The analysis of count data: A gentle introduction to poisson regression and its alternatives. *Journal of Personality Assessment*, 91, 121–136.
- Dalsgaard, S., Nielsen, H. S., & Simonsen, M. (2013). Five-fold increase in national prevalence rates of ADHD medications for children and adolescents with Autism Spectrum Disorder, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and other psychiatric disorders: A Danish register-based study. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 23, 432–439.
- De Jong, P. F., & Leseman, P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389–414.
- DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L., & VanBrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(5), 508–515.
- Dwyer, J., & Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, 35, 489–494.
- Gaub, M., & Carlson, C. L. (1997). Gender differences in ADHD: A meta-analysis and critical review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1036–1045.
- Healey, D. M., Gopin, C. B., Grossman, B. R., Campbell, S. B. & Halperin, J. M. (2010). Mother-child dyadic synchrony is associated with better functioning in hyperactive/

- inattentive preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1058–1066.
- Hilbe, J. M. (2011). *Negative binomial regression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnston, C. (1996). Johnston parent characteristics and parent-child interactions in families of nonproblem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 24, 85–104.
- Keown, L. (2011). Fathering and mothering of preschool boys with hyperactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 161–168.
- Keown, L.J. (2012). Predictors of boys' ADHD symptoms from early to middle childhood: The role of father-child and mother-child interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 569–581.
- Leonard, M. A., Lorch, E. P., Milich, R., & Hagans, N. (2009). Parent-child joint picture-book reading among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 12, 361–371.
- Leseman, P. P. M., & De Jong, R. E. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, co-operation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294–319.
- Lifford, K. J., Harold, G. T., & Thapar, A. (2008). Parent-child relationships and ADHD symptoms: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 285–296.
- McGee, R., Prior, M., Williams, S., Smart, D., & Sanson, A. (2002). The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: Findings from two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1004–1017.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Yong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7–26.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20–28.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 37–57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Renz, K., Lorch, E. P., Milich, R., Lemberger, C., Bodner, A., & Welsh, R. (2003). On-line story representation in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 93–104.
- Scahill, L., & Schwab-Stone, M. (2000). Epidemiology of ADHD in school-age children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9, 541–555.
- Senechal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.

- Sims, D. M., & Lonigan, C. J. (2013). Inattention, hyperactivity, and emergent literacy: Different facets of unattention relate uniquely to preschoolers' reading-related skills. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*, 208–219.
- Snow, C. E., Cancino, H., Gonzalez, P., & Shriberg, E. (1989). Giving formal definitions: An oral language correlate of school literacy. In D. Bloome (Ed.), *Classrooms and literacy* (pp. 233–249). Norwood, NJ: Ablex.
- Sveen, T. H., Berg-Nielsen, T. S., Lydersen, S., & Wichstrøm, L. (2013). Detecting psychiatric disorders in preschoolers: Screening with the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 52*, 728–736.
- Theule, J., Wiener, J., Tannock, R., & Jenkins, J. M. (2013). Parenting stress in families of children with ADHD: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 21*, 3–17.
- Van der Schuit, M., Peeters, M., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2009). Home literacy environment of pre-school children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*, 1024–1037.
- Van Kleeck, A., & Stahl, S. A. (2003). Preface. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. vii–xiii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Velting, O. N., & Whitehurst, G. J. (1997). Inattention-hyperactivity and reading achievement in children from low-income families: A longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*, 321–331.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*, 243–250.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*, 552–559.
- Williamson, D. K. (2013). *How parent and child attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms predict parenting behaviour in mothers and fathers: Self-report and observational measures*. Thesis submitted for Master of Art Degree, Queen's University. Available at <http://hdl.handle.net/2429/44914>
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 177–200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ziv, M., Smadja, M. L., & Aram, D. (2013). Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 177–186.