



מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

תפיסת איכות ההתקשרות עם האם ועם
המחנכת ותפקוד מסתגל בילדות התיכונה:
יחסי מורה-תלמיד מבחינת תאוריית ההתקשרות

דודי גרנות

תדפיס מתוך גיליון 27

סיון תשס"ח - יוני 2008

תאוריית ההתקשרות



תפיסת איכות ההתקשרות עם האם ועם המחנכת ותפקוד מסתגל בילדות התיכונה: יחסי מורה-תלמיד מבחינת תאוריית ההתקשרות

דודי גרנות

תקציר

מחקרים רבים מצאו קשרים בין איכות יחסי ההתקשרות אם-ילד לבין התפקוד המסתגל הרגשי-חברתי וההתנהגותי של הילד בבית הספר. נוסף על כך, כבר קיים היום מספר משמעותי של מחקרים המראים כי גם למאפייני ההתקשרות מחנכת-ילד יש השפעה על תפקודו המסתגל של הילד מהבחינות האלו בבית הספר. במטרה להעריך את התרומה הייחודית היחסית של כל אחת ממערכות קשרים קרובים אלו לתפקודו של הילד בבית הספר, בחן המחקר הנוכחי תחילה את המידה שבה יחסי ההתקשרות אם-ילד ויחסי ההתקשרות מחנכת-ילד קשורים להסתגלותו בבית הספר היסודי. בהמשך, בחן המחקר עד כמה איכות ההתקשרות מחנכת-ילד תורמת באופן ייחודי להבדלים בין הילדים בתפקוד מסתגל מיטבי בבית הספר, מעבר לתרומה להבדלים בתחום זה שמקורה באיכות ההתקשרות אם-ילד. שמונים ושישה תלמידים בכיתות ד-ה השתתפו במחקר. בתחילת שנת הלימודים מילאו התלמידים את השאלונים למדידת הרגשת הביטחון בהתקשרות לאם (Kerns, Klepac & Cole, 1996) ולדירוג הנטיות לעשיית שימוש בשתי גישות ביחסים עם האם: גישה "נמנעת" וגישה "דו-ערכית של עיסוק יתר" (Finnegan, Hodges & Perry, 1996), ואת שאלון תפיסת המחנכת "כבסיס בטוח" עבורם (נגישה-מקבלת, ודוחה-מתעלמת) (Al-Yagon & Mikulincer, 2006). בסוף השנה מילאו המחנכות את השאלון על התפקוד הפסיכו-סוציאלי של הילדים (Hightower et al., 1986) (T-CRS), ונתקבלו ציוניהם בלשון ואריתמטיקה מרשומות בית הספר. ממצאי המחקר הראו כי התקשרות בטוחה יותר עם המחנכת קשורה ליכולת טובה יותר להפנות אנרגייה לסביבה הלימודית (משימתיות, מוטיבציה וויסות עצמי ללמידה), בעוד התקשרות נמנעת יותר עם המחנכת קשורה לרמה גבוהה יותר של בעיות התנהגות (מופנמות ומוחצנות) וקשיים חברתיים. לבסוף, נמצא כי בהקשר הספציפי של כיתת הלימוד בבית הספר היסודי, בהשוואה לאיכות ההתקשרות אם-ילד, לאיכות ההתקשרות מחנכת-ילד תרומה גדולה יותר להסבר הבדלים בין הילדים בתפקודם המסתגל הרגשי-חברתי והתנהגותי בבית הספר.

חילות מפתח: איכות יחסי ההתקשרות, תפקוד מסתגל רגשי-חברתי, מחנכת, ילדות תיכונה

מבוא

על פי תאוריית ההתקשרות, כאשר הטיפול ההורי בילד רגיש ונגיש בעקיבות, נוצרת אצלו תחושה פנימית כי הוא מובן, מוגן ואהוב – תחושת "בסיס בטוח". תחושה זו מאפשרת לו להפנות את האנרגיה שלו לסביבה שבה הוא מתפתח, ובכלל זה ליצירת יחסים בין-אישיים חדשים עם אחרים מקבוצת השווים ועם מבוגרים מטפלים שאינם משפחה. היחסים עם נותני טיפול משניים אלו, כמו מורים, יכולים להתפתח בהמשך ליחסי התקשרות חדשים (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Waters & Cummings, 2000). אף שיחסי התקשרות חדשים אלו שונים מיחסי ההתקשרות הראשוניים, הם יכולים להוות עבור הילד "בסיס בטוח" נוסף שמאפשר חקרנות והתפתחות חדשות בסביבה הספציפית שבה הם מתקיימים (Al-Yagon & Mikulincer, 2006). המחקר הנוכחי יבחן נושא זה ויתמקד בתרומות הייחודיות של איכות יחסי ההתקשרות עם האם ועם המחנכת לתפקוד המסתגל הרגשי-חברתי, ההתנהגותי והלימודי של הילד במערכת הבית ספרית בילדות התיכונה.

נקודת המוצא למחקר הנוכחי היא תאוריית ההתקשרות של בולבי (Bowlby, 1969, 1973, 1979, 1980). על פי תאוריה זו תינוקות נולדים עם מערכת התנהגויות התקשרות (attachment behaviors), שמטרתן חיפוש ושימור קרבה למבוגר נותן טיפול (giver care) אשר עוזר להם לשרוד ומגן עליהם מפני סכנות. מערכת זו היא חלק מהמורשת האבולוציונית האנושית ומשמשת כמנגנון ויסות רגשי מולד שמטרתו להגן על הפרט מאיומים פסיכולוגיים ופיזיים כאחד. לתאוריית ההתקשרות שלוש תובנות מרכזיות הקשורות זו בזו; התובנה הראשונה היא כי התינוק האנושי מגיע לעולם עם רפרטואר של התנהגויות, כמו: היצמדות (clinging), תזוזה ממקום למקום (locomoting), עיקוב (following), קשר עין, בכי וחיוך, שבאמצעותן הוא יוצר או משיג מחדש קרבה ל"נותני הטיפול" במצבי דחק ובכלל (Bowlby, 1979). התובנה השנייה היא כי השגת קרבה זו בין התינוק למבוגר המטפל בו, תלויה מצד אחד ביכולתו של התינוק לאותת כשהוא זקוק לטיפול וקרבה, ומהצד השני – ביכולת המשלימה של "נותן הטיפול" לקלוט את האיתותים ולהגיב אליהם ברגישות ובנגישות שיענו על צרכיו של התינוק. שתי תובנות אלו מהוות את ההקשר שבו מתפתח המאפיין המרכזי של מושג ההורות, ה"בסיס הבטוח" (secure base) (Bowlby, 1969, 1979). "בסיס בטוח" נוצר כאשר "נותן הטיפול" מגיב נכון לאיתותי התינוק (רגיש מספיק), שומר על מסגרת מתאימה לתינוק (ללא סיכונים) ושומר על נגישות המאפשרת לו לחזור אליו גם באופן שגרתי על מנת לוודא קשר, ובמיוחד במצבי איום. כתוצאה מכך, התינוק חש אמון בסיסי ביכולת "נותן הטיפול" להגן עליו ולהיחלץ לעזרתו במצבים קשים ובכלל, ובהתאם לכך יורדת רמת החרדה שלו מהסביבה והוא מתפנה באופן טבעי לחקור אותה (Waters, Rodrigues & Ridgeway, 1998). התובנה השלישית היא כי בשלבים מתקדמים יותר, עם ההתפתחות הקוגניטיבית של הילד, ההתקשרות עוברת לרמה הייצוגית, כלומר, מתגבשים אצל הילד מבנים קוגניטיביים – "דגמי

עבודה פנימיים" (internal working models), אשר משקפים את אופי ההתנסויות ביחסים עם דמות ההתקשרות במסגרת ה"בסיס הבטוח". "דגמי עבודה פנימיים" אלו כוללים ייצוגים באשר ל"עצמי", באשר לדמויות ההתקשרות ובאשר ליחסים אתן, ובאמצעותם תופס הילד את עצמו ואת סביבתו על בסיס חוויות ההתקשרות שחווה (Bowlby, 1969). מערך קוגניטיבי-רגשי זה מאפשר לילד לווסת מאוחר יותר רגשות שליליים, כגון: פחד, חרדה וכעס, באופן עצמאי, ללא הצורך בנגישות הפיזית של דמות ההתקשרות.

במילים אחרות, התנסויות חיוביות ביחסים עם דמויות התקשרות נגישות ורגישות מקדמות יצירת תחושה קבועה של ביטחון פסיכולוגי, אמונות אופטימיות ביחס להתמודדות עם מצבי דחק, תפיסה חיובית ביחס לכוונותיו הטובות של הזולת, ראייה חיובית של ה"עצמי" כאהוב, מוערך ובעל יכולת להשפיע, ובאופן זה נבנית למעשה יכולת טובה לוויסות רגשות במצבי דחק ובכלל. לעומת זאת כאשר דמות ההתקשרות אינה נגישה ואינה רגישה לצורכי ההתקשרות של הילד, אינה מקלה את הדחק שלו והוא אינו משיג תחושת ביטחון פסיכולוגי, נוצרים אצלו ייצוגים שליליים לגבי ה"עצמי" ולגבי הזולת, וכתוצאה מכך הוא מפתח אסטרטגיות הגנתיות אשר מטילות ספק ביכולתו לקבל תמיכה מן האחר על מנת להשיג ויסות רגשי. הפרק הבא מתייחס בהרחבה להבדלים אינדיווידואליים אלו בדפוסי או בסגנונות ההתקשרות.

הבדלים אינדיווידואליים בדפוסי ההתקשרות או בסגנונם

על בסיס התובנות המרכזיות של תאוריית ההתקשרות, פיתחו איינסוורת' ועמיתיה (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) הליך מעבדתי אמפירי שאפשר זיהוי הבדלים בין ילדים באיכות ההתקשרות שלהם עם הוריהם, תחילה אצל ילדים כבני שנה ולאחר מכן גם אצל ילדים בוגרים יותר (Main & Cassidy, 1988). בקרב הילדים שנבדקו נמצאו דפוסיים או סגנונות שונים של התקשרות: הדפוס הבטוח ושלושה דפוסיים של התקשרות בלתי בטוחה: נמנעת, דו-ערכית ובלתי מאורגנת. על פי הממצאים והתפיסה התאורטית (Cassidy, 1994; Crittenden, 1992; Feeney & Noller, 1996), הילדים בעלי **ההתקשרות הבטוחה** מפגימים חוויה של היותם אהובים ומקובלים וכן יכולת לסמוך על ההורה ולהיעזר בו. ילדים אלו יאופיינו בסגנון שיש בו איזון בין הסתמכות הפרט על עצמו לבין הצורך בקשר. לעומתם, הילדים בעלי **ההתקשרות הנמנעת** מפגימים חוויה של דחייה עקיבה כלפיהם ולכן הם מודאגים ממידת האחריות והנגישות של ההורה, אבל לצורך הגנה, הם מסתירים את דאגתם על ידי שימת דגש על חקר הסביבה וצמצום הביטוי של צורך בקשר. הילדים בעלי **ההתקשרות הדו-ערכית** מפגימים חוויה של אי-יציבות בנגישותו של ההורה. דאגתם לנגישותו גורמת להם לעיסוק רב בו, להעצמת ביטויי הצורך בו ולהקטנת הפניית האנרגיה שלהם לחקר הסביבה. הילדים בעלי **ההתקשרות הלא מאורגנת** מפגימים חוויה של יחסים עם דמות התקשרות מפחידה (עוינת) או מפוחדת (חסרת אונים), המהווה עבורם מקור לחרדה ואי-בטחון. לכן, מחוסר ברירה, הם נעים בין תבניות דומות של עוינות וחוסר אונים ביחסם למציאות (Lyons-Ruth, Bronfman & Atwood, 1999).

כאמור, הבדלים אינדיווידואליים אלו ביחסי ההתקשרות באים לידי ביטוי תחילה בהתנהגות, ואחר כך הם מופנמים ל"דגמי העבודה הפנימיים", מבנים נפשיים אשר מנחים את "השקפת העולם" של הילד ומשמשים בסיס לסגנון אישי ייחודי אשר מוכלל בהמשך למערכות קשרים בין-אישיים וחברתיים אחרים, וכזוה משפיע גם על יחסים עם אחרים מחוץ למשפחה (Booth, Rubin & Rose-Krasnor, 1998; Bowlby, 1973; Fox, 1995; Sroufe & Felson, 1986). החלק הבא עוסק בהשפעת יחסי ההתקשרות עם ההורים על יחסים קרובים עם בני גיל ומורים בילדות התיכונה.

הרחבה של מושג "הבסיס הבטוח" ליחסים עם אחרים משמעותיים שאינם בני משפחה

בסקירה מרכזית של נושא "הבסיס הבטוח" טוענים וטרס וקמינגס (Waters & Cummings, 2000) כי יכולתו של הילד לעשות שימוש ב"נותן הטיפול" כ"בסיס בטוח" נתפסה בטעות כתהליך טבעי וכמעט רפלקסיבי, המושלם במהירות. לפי חוקרים אלו, מדובר למעשה בתהליך אטי יותר של למידה חברתית מודרכת בעלת שלבים שונים, שבהם התנהגויות "נותן הטיפול" כמלמד משתנות בהתאם לשינויים בצרכים ההתפתחותיים של הילד. בינקות "נותן הטיפול" מלמד את הילד באופן סמכותי את כללי "הבסיס הבטוח" וכן משמש לו כ"חוף מבטחים" (haven of safety) למול איום מהסביבה. מאוחר יותר, בילדות המוקדמת, הופך "נותן הטיפול" למעין שותף בכיר, אשר מנחה, מדריך ומכוון את הילד לגלות אוטונומיה רבה יותר במסגרת "הבסיס הבטוח", תוך שמירה על שגרה ללא סיכונים לילד. לבסוף, בילדות התיכונה ובבגרות המוקדמת, מסגרת "הבסיס הבטוח" הופכת לחברתית יותר, "נותן הטיפול" משמש בה כמקשיב מנוסה אשר באמצעותו יכול הצעיר לבחון מתוך תחושת ביטחון אמונות ותפיסות חדשות בנוגע ל"עצמי" ולאחרים שאינם מהמשפחה, ולגבי היחסים אתם כשוויים וכשותפים קרובים. התנסות זו מאפשרת לילד ללמוד לפתח יחסים קרובים, שמהם יצמחו יחסי התקשרות חדשים עם שותפים שאינם מהמשפחה. על פי וטרס וקמינגס (Waters & Cummings, 2000), במקביל ללימוד ההתנהגויות השונות במסגרת ההתנסות בשלבים השונים של התפתחות ה"בסיס הבטוח" וכתוצאה מההתפתחות הקוגניטיבית של הילד (Zionts, 2005), משתנים גם דגמי העבודה הפנימיים, ואתם משתנות גם ציפיות הילד לגבי המידה והאופן שבהם ניתן להשיג את תמיכת המבוגרים בסביבתו. בעוד שבינקות ייצוגי ההתקשרות מתבססים על סכמות חשיבה קונקרטי-פרוצדורלית ומתייחסים בעיקר לנגישות ויציבות של דמות התקשרות ספציפית, הרי בילדות, ייצוגי ההתקשרות מתבססים גם על חשיבה מסתעפת ומתרחבים לתפיסה כוללת יותר של המשפחה כמקור ליציבות וביטחון. בהמשך, בילדות התיכונה ובתחילת ההתבגרות, מתווספים ייצוגי ההתקשרות באשר ליחסים עם חברים, מורים ואנשים אחרים שאתם יש לילד יחסים משמעותיים. ייצוגים אלו מאפשרים לילד להשתמש באחרים חשופים כ"דמויות נגישות של בסיס בטוח" (secure-base figures of convenience) להקשרים ספציפיים, כמו למשל, כיתת לימוד (Waters & Cummings, 2000; Zionts, 2005). החלק הבא יעסוק בנושא זה ויבחן את הידע הקיים היום באשר לשונה ולשווה בתפקידם של ההורים ומורים כ"נותני טיפול" המהווים דמויות נגישות של "בסיס בטוח". כמו כן הוא יבחן את

הקשרים בין הבדלים באיכות "הבסיס הבטוח" ביחסים עם הורים ומורים לבין תפקוד מסתגל רגשי-חברתי והתנהגותי בבית הספר.

יחסי התקשרות עם מבוגרים "נותני טיפול" ותפקוד מסתגל רגשי-חברתי, התנהגותי ולימודי בבית הספר

ממצאים ממחקרים רבים הראו כי בהשוואה לילדים בעלי התקשרות לא בטוחה עם האם, ילדים בעלי התקשרות בטוחה עמה מפגינים יתרונות בולטים בהיבטים שונים של תפקוד מסתגל רגשי-חברתי והתנהגותי בבית הספר (לסקירות, ראו Moss, St-Laurent, Dubois-Comtois & Cyr, 2005; Schneider, Atkinson & Tardif, 2001). כמו כן, נערכו מספר מחקרים אשר בחנו את הקשרים בין איכות יחסי ההתקשרות אם-ילד לבין איכות היחסים הקרובים מורה-ילד (Toth & Pianta, 1999, pp. 65–83; Cicchetti, 1996), ואת הקשרים בין איכות היחסים הללו לבין תפקודו המסתגל של הילד במערכות חינוכיות (Howes, Hamilton & Hamilton, 1992; Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Matheson, 1994). ככלל, הממצאים הראו כי קיימת המשכיות בדרגה נמוכה עד בינונית בין איכות יחסי ההתקשרות אם-ילד לבין איכות ההתקשרות מורה-ילד, ושלשני סוגי היחסים יש השפעה על היבטים שונים של התפקוד החברתי והתפקוד ההתנהגותי של הילד בבית הספר. בקרב חוקרי ההתקשרות קיימת היום הסכמה כי בהשוואה לילדים בעלי התקשרות לא בטוחה, ילדים בעלי התקשרות בטוחה יוצרים קשרים טובים יותר עם מוריהם ובמקביל מתפקדים טוב יותר בבית הספר (Al-Yagon & Mikulincer, 2006; Zionts, 2005). נוסף על כך, נמצא כי יחסי ההתקשרות אם-ילד ויחסי ההתקשרות מורה-ילד הם בעלי תרומות ייחודיות ונפרדות (כל מערכת בפני עצמה) לתפקוד המסתגל של הילד (Howes & Hamilton, 1992; Howes, Matheson et al., 1994; Van Ijzendoorn, 1992; Sagi & Lambermon, 1992), כך שלמעשה, התקשרות בטוחה עם ההורים תורמת לתפקוד מסתגל טוב יותר בבית הספר הן באופן ישיר והן באופן עקיף, על ידי הגדלת הסיכויים לקשר טוב עם המורה (Ryan, Stiller & Lynch, 1994).

כאמור, חוקרי התקשרות מצביעים על כך כי יחסי מורה-תלמיד בפני עצמם פועלים כמעין יחסי התקשרות עבור הילד (Howes, Matheson et al., 1994; Pianta, 1992); ואכן נמצא כי איכותם של יחסים אלו קשורה ליכולתו של הילד לחקור את סביבת בית הספר ביעילות ולשמר במסגרתה יחסים בין-אישיים תקינים עם מבוגרים ועם בני גילו (Hughes, Cavell & Jackson, 1999; Pianta, 1992). לדוגמה, נמצא כי בהשוואה לילדים בעלי יחסים בטוחים עם המורים, ילדים בעלי יחסים לא בטוחים עמם מעורבים בקונפליקטים רבים יותר, מעוררים כעס רב יותר ביחסים בין-אישיים, מעורבים פחות במטלות בית הספר ומפגינים קשיים רבים יותר בלימודים (Birch & Ladd, 1997; Elicker, Englund & Sroufe, 1992; Howes, Hamilton et al., 1994; van Ijzendoorn et al., 1992; Howes, Matheson et al., 1994). יותר מכך, כבר ישנם מספר מחקרים אשר מצאו שיחסים בטוחים עם נותן טיפול שאינו מהמשפחה (כמו: מטפלת, גננת או מורה), יכולים לשמש כגורם הגנה, אשר ממתן את ההשפעות השליליות של יחסי התקשרות לא בטוחים עם ההורים על התפקוד המסתגל של הילד מהבחינות הרגשית-חברתית וההתנהגותית (Birch & Ladd, 1997; Pianta & Steinberg, 1997).

1992). במילים אחרות, לילדים בעלי היסטוריה של יחסי התקשרות לא בטוחים עם דמויות ההתקשרות הראשיות (בדרך כלל הורים), התנסות ביחסי התקשרות בטוחים עם דמויות התקשרות משניות (כגון מורים) מהווה הזדמנות טובה ליצירת ייצוגי התקשרות בטוחים וקוהרנטיים יותר (Lynch & Cicchetti, 1992; Van Ijzendoorn, et al., 1992).

המחקרים אשר בחנו את הקשר בין איכות ההתקשרות עם נותן טיפול שאינו מהמשפחה (מטפלת, גנת, מורה) לבין התפקוד הרגשי-חברתי וההתנהגותי של הילד בבית הספר, נערכו בעיקר בקרב ילדים בגילים צעירים (פעוטון עד כיתה א') ובקרב מדגמים המייצגים אוכלוסייה בעלת מספר רב של גורמי סיכון (Al-Yagon & Mikulincer, 2006; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995). המחקר הנוכחי עוסק בקשרים שבין איכות יחסי ההתקשרות אם-ילד לבין יחסי ההתקשרות מחנכת-תלמיד ובקשרים שבין היחסים הללו לבין תפקוד מסתגל רגשי-חברתי ולימודי בקרב ילדים נורמטיבים בילדות התיכונה, תקופה שבה חל שינוי מהותי בהתנהגויות ה"בסיס בטוח" של ההורה (Waters & Cummings, 2000). בהתאם לכך, בוחן המחקר עד כמה איכות יחסי ההתקשרות של הילד עם המחנכת בבית הספר הנורמטיבי בתקופת הילדות התיכונה תורמת תרומה ייחודית (מעבר לתרומה אשר מוסברת על ידי איכות ההתקשרות עם האם) לתפקוד המסתגל הרגשי-חברתי והלימודי בבית הספר. נוסף על כך, המחקר בוחן מה היקפה ומאפייניה של תרומה ייחודית זאת.

מטרות המחקר

מטרת המחקר המרכזית היא לבדוק מספר הנחות מרכזיות אשר נובעות מההמשגה של ווטרס וקמינגס (Waters & Cummings, 2000), שלפיה, על בסיס יחסי ההתקשרות עם ההורים מתפתחת בקרב ילדים בילדות התיכונה היכולת לעשות שימוש במחנכים כ"דמויות נגישות של בסיס בטוח" בהקשר הספציפי של בית הספר. כמו כן, יבחן המחקר האם היכולת לעשות שימוש כזה במחנכים בבית הספר היא בעלת תרומה ייחודית לתפקוד מסתגל רגשי-חברתי והתנהגותי טוב יותר של הילד. בהתאם לתפיסה זו ייבדקו תחילה הקשרים בין מאפייני ההתקשרות לאם לבין מאפייני תפיסת המחנכת כדמות התקשרות ("בסיס בטוח"). לאחר מכן, ייבדקו הקשרים בין מאפייני ההתקשרות עם האם (סגנון בטוח, סגנון נמנע או סגנון דו-ערכי) ועם המחנכת (תפיסתה כדמות נגישה או כדמות דוחה ומרחיקה) לבין תפקוד מסתגל רגשי-חברתי ולימודי בבית הספר. קיימים היום ממצאים שונים באשר לקשרים שבין דפוסי ההתקשרות עם ההורים לבין היבטים קוגניטיביים והישגים לימודיים בבית הספר. בעוד חלק מהמחקרים מצביעים על כך כי בהשוואה לילדים הלא בטוחים, ילדים בעלי התקשרות בטוחה מגלים תפקוד קוגניטיבי ולימודי טוב יותר בבית הספר היסודי (Jacobson & Hoffman, 1997; Moss & St-Laurent, 2001), הרי במחקרים אחרים לא נמצאו הבדלים בין ילדים בעלי דפוסי ההתקשרות השונים בהיבטים קוגניטיביים ובהישגים לימודיים בבית הספר היסודי (Granot & Mayseless, 2001; Kerns, Tomich, Aspelmeier & Contreras, 2000). במטרה להבהיר את התמונה בתחום זה, יבחן המחקר הנוכחי פעם נוספת את הקשרים שבין ההתקשרויות אם-ילד ומחנכת-תלמיד לבין הישגים בחשבון ובלשון, אשר נחשבים כמשקפים במידה

רבה יכולת קוגניטיבית, כמו מנת משכל (McClelland, 1973). לבסוף, תיבחן המידה שבה מאפייני תפיסת הילד את המחנכת כדמות התקשרות ("ביסיס בטוח") מסבירים (סטטיסטית) הבדלים בתפקודם המסתגל (רגשי-חברתי, התנהגותי ולימודי) של הילדים, מעבר להבדלים אשר מוסברים על ידי מין ומאפייני התקשרות עם האם.

השערות המחקר

לאור מה שנאמר לעיל השערות המחקר הן:

א. נטייה גבוהה יותר לביטחון בהתקשרות לאם תימצא קשורה לנטייה גבוהה יותר לתפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת ולנטייה נמוכה יותר לתפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת. נטייה גבוהה יותר לשימוש בסגנונות לא בטוחים (נמנע ודו-ערכי) ביחסי ההתקשרות עם האם תהיה קשורה לנטייה נמוכה יותר לתפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת ולנטייה גבוהה יותר לתפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת.

ב. 1. לאחר ניכוי השפעת מין הילד, ילדים בעלי נטייה גבוהה יותר לביטחון בהתקשרות עם האם יימצאו כבעלי תפקוד מסתגל טוב יותר וכבעלי רמה נמוכה יותר של קשיים בבית הספר. ילדים בעלי נטייה גבוהה יותר לסגנונות לא בטוחים (נמנע ודו-ערכי) ביחסי ההתקשרות עם האם יימצאו כבעלי תפקוד מסתגל חלש יותר בבית הספר וכבעלי רמה גבוהה יותר של קשיים בו.

2. לאחר ניכוי השפעת מין הילד, ילדים בעלי נטייה גבוהה יותר לתפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת יימצאו כבעלי תפקוד מסתגל טוב יותר וכבעלי רמה נמוכה יותר של קשיים בבית הספר. ילדים בעלי נטייה גבוהה יותר לתפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת יימצאו כבעלי תפקוד מסתגל חלש יותר בבית הספר וכבעלי רמה גבוהה יותר של קשיים בו. (נוסף על כך, ייבחן הקשר בין מאפייני ההתקשרות לאם ולמחנכת לבין הישגים לימודיים).

ג. לתפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת תהיה תרומה ייחודית להסבר ההבדלים בתפקוד המסתגל הרגשי-חברתי וההתנהגותי של הילד; זאת מעבר לתרומה של מין וביטחון בהתקשרות לאם להסבר ההבדלים הללו. לתפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת תהיה תרומה ייחודית להסבר ההבדלים ברמת הקשיים הרגשיים-חברתיים וההתנהגותיים של הילד; זאת מעבר לתרומתם של המין וההתקשרות הנמנעת והדו-ערכית לאם להסבר ההבדלים הללו.

שיטה

נבדקים

המדגם כלל 86 תלמידים בטווח גילים של 8.5–11 שנים, 21 תלמידות ו-25 תלמידים מכיתות ד ו-20 תלמידות ו-20 תלמידים מכיתות ג משני בתי ספר יסודיים בצפון הארץ, אשר היוו כ-98% מתלמידי שכתם בבתי הספר השונים. על תלמידים אלו נתקבלו

מרשומות בית הספר נתוני רקע חברתיים וכלכליים שונים הקשורים למשפחותיהם ולמקומות מגוריהם, ונמצא כי הם מייצגים אוכלוסייה מהמעמד הבינוני.

הליך

לאחר קבלת האישורים הנחוצים לביצוע המחקר ממנהלות בתי הספר החל תהליך המחקר, שנמשך כחצי שנה. תהליך איסוף הנתונים בכל הכיתות היה דומה וכלל את המרכיבים הבאים: (א) פגישה ראשונה בחדר נפרד שהוכן לכך במיוחד בבית הספר. במהלך פגישה זו העבירו מבצעות המחקר (סטודנטיות לחינוך מיוחד שעברו הכשרה מוקדמת בהעברת השאלונים) לקבוצות בנות ארבעה תלמידים את השאלונים למדידת הרגשת הביטחון בהתקשרות עם האם (Kerns, Klepac & Cole, 1996) ואת השאלונים לדירוג הנטייה לעשות שימוש בגישה לא בטוחה "נמנעת" וגישה לא בטוחה "דו-ערכית" ביחסים עם האם (Finnegan, Hodges & Perry, 1996); (ב) כעבור כשלושה שבועות נערכה פגישה שנייה (בחדר מיוחד בקבוצות קטנות), ובמהלכה העבירו מבצעות המחקר לתלמידים את שאלון "תפיסת המורה כבסיס בטוח" (Al-Yagon & Mikulincer, 2006) ביחס למחנכת הכיתה; בסוף שנת הלימודים נערכו שתי פגישות עם המחנכות: (ג) בראשונה ניתן למחנכת הכיתה על ידי מבצעות המחקר שאלון דיווח מורה על תפקוד מסתגל רגשי-חברתי ולימודי של הילד בבית הספר (Teacher-Child Rating Scale – T-CRS) של הייטור ועמיתים (Hightower et al., 1986); (ד) בפגישה השנייה נמסרו למבצעות המחקר ציוני התלמידים במבחנים בלשון ובחשבון בשנת תשס"ו.

כלי המחקר

כלים לבדיקת יחסי ההתקשרות עם האם

אינסוררת ועמיתיה (Ainsworth et al., 1978) הגדירו שלושה סגנונות התקשרות אב-טיפוסיים בינקות: בטוח, נמנע ודו-ערכי (חרד). טיפולוגיה משולשת זו של סגנונות התקשרות זכתה לתמיכה רבה גם במחקרים שנערכו בקרב ילדים בגילים של הילדות התיכונה (Kerns et al., 2005). על מנת להעריך באופן מלא את ההבדלים בסגנונות ההתקשרות בקרב הנבדקים, עשה המחקר הנוכחי שימוש בשני כלים (Finnegan, Hodge & Perry, 1996; Kerns, Klepac & Cole, 1996) אשר מאפשרים את דירוג הנטייה לשלושת סגנונות ההתקשרות הללו:

שאלון למדידת הרגשת הביטחון של הילד בהתקשרות עם האם של קרנס ועמיתים (Kerns, Klepac & Cole, 1996). הכלי כולל 15 פריטים, המתארים כיצד הילד תופס את יחסיו עם האם כדמות התקשרות בתחומים של מתן טיפול, נגישות רגשית וביטחון רגשי ופיזי. כלי זה נחשב כיום כמקובל ביותר להערכת התקשרות בילדות התיכונה (לסקירה, ראו Kerns, Schlegelmilch, Morgan & Abraham, 2005). הכלי תורגם לעברית, תכניו הותאמו למציאות החיים הישראלית, והוא עבר בדיקות תקיפות ומהימנות על ידי גרנות (2002). התלמידים התבקשו לבצע בכל פריט שני שלבים של בְּרָרָה כפויה (לפירוט מלא, ראו גרנות, 2002). ממוצע 15 הפריטים מספק סולם בן ארבע דרגות באשר להרגשת הביטחון של הילד בהתקשרות עם האם. מקדם אלפא-קרוונבך של הסולם במחקר הנוכחי הצביע על עקיבות פנימית הולמת (.70).

שאלון לדירוג הנטייה לעשות שימוש בשתי גישות ביחסים עם האם: גישה "נמנעת" וגישה "דו-ערכית של עיסוק יתר" (Finnegan, Hodges & Perry, 1996). פינגן ועמיתיו פיתחו שאלון זה על בסיס שתי הנחות יסוד של תאוריית ההתקשרות. האחת – כי ילדים בעלי התקשרות דו-ערכית מאופיינים בגישה של "עיסוק יתר" (preoccupied stance) בקשרים עם האם על חשבון הסתמכות עצמית, והשנייה – שילדים בעלי התקשרות נמנעת מאופיינים בגישה "נמנעת" (avoidant stance) של אוטונומיית יתר, הממזערת את חשיבות הקשר עם האם. השאלון מבוסס על דיווח עצמי של הילדים באשר לתפיסתם את נטייתם לעשות שימוש בשתי גישות אלו במסגרת היחסים עם האם במצבי דחק נורמטיביים. הכלי כולל 20 פריטים (עשרה לכל גישה) בעלי שני שלבים של בררה כפויה (לפירוט מלא, ראו גרנות, 2002). ממוצעי 20 הפריטים (עשרה לכל גישה) מספקים שני סולמות בעלי ארבע דרגות באשר למידה שבה הילד תופס את עצמו כנוטה לגישה "נמנעת" או לגישה "דו-ערכית של עיסוק יתר" ביחסים עם האם. מקדמי אלפא-קרונבך של סולמות השאלון במחקר הנוכחי הצביעו על עקיבות פנימית טובה (גישה "נמנעת" – 0.80. גישה "דו-ערכית" – 0.80).

כלים לבדיקת יחסי ההתקשרות עם מחנכת

שאלון "תפיסת המורה כבסיס בטוח" עבור התלמיד (The Children's Appraisal of Al-Yagon & Mkulincer, 2006 (Teacher as a Secure Base – CATSB)) הכלי כולל 25 פריטים – 17 פריטים אשר בוחנים את המידה שבה תופס הילד את המורה כדמות נגישה במצבי דחק ובמצבים רגילים (לדוגמה: "המורה נמצאת תמיד לעזור כשאני זקוק לה") וכנותנת טיפול המקבלת את הילד ומתייחסת לצרכיו (לדוגמה: "המורה נותנת לי הרגשה שאני רצוי בכיתה"). נוסף על כך, הכלי כולל שמונה פריטים שבוחנים את המידה שבה הילד תופס את המורה כדוחה אותו ומתעלמת מצרכיו הרגשיים והאינסטרומנטליים (לדוגמה: "המורה נותנת לי הרגשה שאני מיותר בכיתה"). התלמידים התבקשו לדרג כל פריט על סולם בן שבע דרגות, מ-7 ("מתאים ביותר"), עד 1 ("לגמרי לא מתאים"), לפי מידת התאמתו ליחסיהם עם המחנכת. מקדמי אלפא-קרונבך של סולמות הכלי במחקר הנוכחי הצביעו על עקיבות פנימית טובה מאוד (נגישות-קבלה 0.90. ודחייה 0.87).

כלים להערכת התפקוד המסתגל הרגשי-חברתי וההתנהגותי בבית הספר

שאלון דיווח מורה על תפקוד מסתגל רגשי-חברתי והתנהגותי בבית הספר (Teacher-Child Rating Scale – TCRS) (Hightower et al., 1986). זהו כלי מקובל ביותר כיום להערכה מורים את תפקודו המסתגל של הילד בבית הספר. הכלי תורגם לעברית והותאם למציאות החיים הישראלית על ידי גרנות (2002). השאלון כולל 38 פריטים ובהם תיאורים באשר להתנהגויות של התלמידים בממדים שונים של בית הספר. על כל פריט התבקשה המחנכת לקבוע את דרגת ההתאמה (מ-1 – "כלל לא מתאים" ועד 5 – "מתאים במידה רבה מאוד") של תיאור ההתנהגות להתנהגות התלמיד. השאלון כולל שבעה תת-סולמות. מהם שלושה תת-סולמות (בעלי שישה פריטים), המתייחסים לקשיים בתפקוד מסתגל בבית הספר: בעיות

התנהגות מוחצנות, בעיות התנהגות מופנמות וקשיים בוויסות עצמי ללמידה. נוסף על כך, בשאלון ארבעה תת-סולמות (בעלי חמישה פריטים), אשר מתייחסים לתפקוד מסתגל תקין בבית הספר: יכולת טובה להתמודד עם תסכולים, אסרטיביות חברתית, משימתיות ויעילות בלמידה ומיומנויות פרו-חברתיות. הציון בסולמות השונים הוא ממוצע הפריטים – ציון גבוה מראה על רמה גבוהה של קושי או על רמה גבוהה של תפקוד מסתגל, וציון נמוך – על רמה נמוכה של קושי או על רמה נמוכה של תפקוד מסתגל. מקדמי אלפא-קרונבך של הסולמות השונים במחקר הנוכחי הצביעו על עקיבות פנימית טובה מאוד (בעיות התנהגות מוחצנות – 0.96, בעיות התנהגות מופנמות – 0.88, קשיים בוויסות עצמי ללמידה – 0.94, יכולת טובה להתמודד עם תסכולים – 0.91, אסרטיביות חברתית – 0.93, משימתיות ויעילות בלמידה – 0.94 ומיומנויות פרו-חברתיות – 0.95).

ציון ממוצע הציונים. על בסיס מבחנים בחשבון ובלשון שהועברו לתלמידים על ידי המחנכות (בשגרה המקובלת), נתקבלו מרשומות בית הספר הציונים השנתיים של התלמידים בנושאים אלו (על רצף שבין 0 ל-10). מציונים אלו הופק ציון הישגים לימודיים (ממוצע ציוני הנבדק במבחנים), אשר נמצא קשור במתאם גבוה (0.6–0.7) עם מנת המשכל של הילד (McClelland, 1973) ולכן נחשב כמשקף יכולת שכלית (Berk, 1991). הפקת משתנה זה תאפשר לבדוק את מידת הרלוונטיות של יחסי התקשרות לתחום זה.

תוצאות

ניתוח מקדים: הקשרים בין מין הנבדקים ומדדי המחקר השונים

ראשית נבחן הקשר בין מין הילד לבין המשתנים הבלתי תלויים (מאפייני ההתקשרות) של המחקר. כצפוי נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבנות במשתנים אלו. באופן ספציפי, במדגם המחקר 45 בנים (52.3%) ו-41 בנות (47.7%). בדיקת הקשר בין מין לבין התקשרות בכל אחד מן הכלים נעשתה באמצעות מבחן t.

לוח 1: תוצאות מבחני t להבדלים בין הבנים לבין הבנות במדדי ההתקשרות לאם ולמחנכת

T ערכי (DF=84)	קבוצות המגדר				מדדי ההתקשרות לאם ולמחנכת
	בנות (N=41)		בנים (N=45)		
להבדלים בין קב' המגדר	(SD)	M	(SD)	M	
.105	(.51)	3.2	(.36)	3.2	ביטחון בהתקשרות עם האם
5.2**	(.48)	1.5	(.61)	2.1	סגנון נמנע ביחסי ההתקשרות עם האם
-6.5**	(.66)	3.1	(.66)	2.3	סגנון דו-ערכי ביחסי ההתקשרות עם האם
-1.18	(.94)	5.9	(1.0)	5.7	תפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת
2.3*	(1.1)	1.8	(1.5)	2.5	תפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת

*P<.05 **p<.01

כפי שניתן לראות בלוח 1, לא נמצאו הבדלים בין המינים בביטחון בהתקשרות עם האם. עם זאת, במחקר הנוכחי מתקבל דפוס שלפיו לבנים נטייה גדולה יותר לעשות שימוש בסגנון נמנע ביחסים עם האם בהשוואה לבנות, ואילו לבנות נטייה גדולה יותר לעשות שימוש בסגנון דו-ערכי ביחסים עם האם בהשוואה לבנים. ממצאים אלו דומים לממצאי מספר משמעותי של מחקרים שנערכו בקרב ילדים בילדות התיכונה ובקרב מבוגרים (Barnett, Kidwell & Leung, 1998; Kobak & Sceery, 1988; Sagi et al., 1994), שלפיהם בגילים מאוחרים יותר מהילדות המוקדמת, לבנים נטייה גבוהה יותר לסגנון נמנע ביחסים עם האם בהשוואה לבנות, ואילו לבנות, נטייה גבוהה יותר לסגנון דו-ערכי ביחסים עם האם בהשוואה לבנים. נוסף על כך, בעוד שבמחקר הנוכחי לא נמצאו הבדלים בין המינים בתפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת, נמצא כי בהשוואה לבנות, נטייתם של הבנים לתפוס את המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת גדולה יותר. אל-יגון ומיקולינסר, אשר פיתחו כלי זה, מצאו במחקרם (Al-Yagon & Mikulincer, 2006) תמונה זהה. להערכתם הבדלים אלו מקורם בקשיים שיש לחלק מהבנים בגיל זה ליצור יחסים קרובים עם מחנכותיהם. הסבר נוסף יכול להיות, כי נטייתם הגדולה יותר של בנים בילדות התיכונה לשימוש בסגנון נמנע ביחסים עם האם מוכללת מאוחר יותר גם ליחסים בין-אישיים עם המחנכת כדמות התקשרות חלופית.

שנית, נבחן הקשר בין מין הילד לבין המשתנים התלויים של המחקר (תפקוד מסתגל רגשי-חברתי, התנהגותי ולימודי). בנייתוחי t-test להערכת ההבדלים בין בנים לבנות במאפיינים השונים של תפקוד מסתגל נמצאה למשתנה המין השפעה מובהקת במספר משמעותי של מדדים. נמצא כי לבנים נטייה גדולה יותר לבעיות התנהגות מוחצנות ולהתנהגויות למידה לא נאותות בהשוואה לבנות, וכי לבנות נטייה גבוהה יותר להתנהגות חברתית נכונה ויכולת טובה יותר להתמודד עם למידה ולהתמקד בה, בהשוואה לבנים. ממצאים אלו היו צפויים (לסקירה, ראו Rose-Krasnor, 1997). לבסוף, במבחן t-test שנערך לבדיקת ההבדלים בין בנים לבנות במוצע ההישגים בחשבון ובלשון, לא נמצאו הבדלים מובהקים ($t=-.58, df=84; p=.56$). לאור ממצאים אלו, בנייתוחים הסטטיסטיים שיוצגו בהמשך, הבודקים את הקשרים בין מדדי ההתקשרות השונים לבין מדדי התפקוד המסתגל השונים, יוצגו תוצאות המבחינים הבודקים קשרים אלו בניכוי השפעת המין על התפקוד המסתגל.

הקשרים בין המדדים השונים למדידת התקשרות לאם ולמחנכת

ההשערה הראשונה הייתה כי מדדי הביטחון בהתקשרות עם האם והנטיות לשימוש בסגנונות השונים (נמנע ודו-ערכי) ביחסי ההתקשרות עמה ימצאו קשורים לתפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת ולתפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת (בהתאמה).

לוח 2: מתאמים בין דיווח על ביטחון בהתקשרות לאם, סגנון נמנע וסגנון דו-ערכי ביחסי ההתקשרות עם האם לבין תפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת וכדמות התקשרות דוחה ומתעלמת

מדדי התקשרות לאם ולמחנכת	1	2	3	4	5
1. ביטחון בהתקשרות לאם	—				
2. סגנון נמנע ביחסי התקשרות עם האם	-.31**	—			
3. סגנון דו-ערכי ביחסי ההתקשרות עם האם	.16	-.76**	—		
4. תפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת	.30**	-.23*	.24*	—	
5. תפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת	-.20	.24*	-.34**	-.48**	—

* $p < .05$ ** $p < .01$

כפי שניתן לראות בלוח 2, ממצאי האינטר-קורלציות בין מדדי ההתקשרות השונים לאם (ביטחון בהתקשרות, סגנון נמנע וסגנון דו-ערכי) ולמחנכת (דמות התקשרות נגישה ומקבלת ודמות התקשרות דוחה) מצביעים על קשרים מובהקים ובינוניים בעצמתם. באופן כללי ניתן לומר, שהתוצאות מצביעות על התאמה סבירה בין

הסולם של דיווח עצמי על ביטחון בהתקשרות עם האם ותת-הסולם לדירוג הנטייה לגישה נמנעת ביחסים עם האם לבין תפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת ודוחה ומתעלמת. כצפוי באשר למדדים אלו, נמצאו קשרים חיוביים בין תת-הסולמות המתייחסים לאותם דפוסים ביחסים עם האם והמחנכת. כמו כן נמצאו קשרים שליליים בין תת-הסולמות אשר מתייחסים לדפוסים השונים (מלבד הקשר בין ביטחון בהתקשרות לאם לבין תפיסת המחנכת כדמות דוחה ומתעלמת, שנמצא כמעט מובהק). עם זאת, לא נמצאה התאמה טובה בין תת-הסולם לדירוג הנטייה לעשות שימוש בגישה דו-ערכית (של עיסוק יתר) ביחסים עם האם לבין מדדי תפיסת המחנכת כדמות התקשרות. שלא כצפוי, נמצא קשר חיובי מובהק בין תת-הסולם של גישה דו-ערכית ביחסים עם האם לתפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת, וקשר שלילי מובהק בין תת-סולם זה לבין תפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת. במחקר שנערך על ילדים בני 9-12 שנים, שבו בדקו קרנס ועמיתיה (Kerns et al., 2000) את הקשרים בין שלושת סולמות הדיווח העצמי (ביטחון בהתקשרות, גישה נמנעת וגישה דו-ערכית) לבין מדד להערכת התקשרות ברמה הייצוגית (Separation Anxiety Test – SAT) (Resnick, 1993), התקבלו ממצאים דומים. קרנס ועמיתיה (Kerns et al., 2000), אשר מצאו מתאם חיובי גבוה של $r=.8$ בין גישה דו-ערכית של עיסוק יתר ביחסים עם האב לגישה כזו ביחסים עם האם ויציבות גבוהה לגישה דו-ערכית במהימנות מבחן חוזר בטווח של שנתיים, העריכו שאחת האפשרויות היא שסולם זה בודק רמת תלותיות כללית ולא איכות של מערכת יחסים ספציפית. לפי פירוש זה, דירוג הנטייה לגישה דו-ערכית (עיסוק יתר) ברמה ממוצעת מצביע על דאגה "בריאה" באשר לנגישות של דמות התקשרות (ולכן במחקר הנוכחי נמצאה נטייה זו קשורה חיובית להתקשרות בטוחה לאם ולמחנכת וקשורה שלילית לגישה נמנעת לאם ודוחה או מתעלמת למחנכת), ורק ציון גבוה במיוחד משקף עיסוק מוגזם ביחסים עם דמות ההתקשרות (במחקר הנוכחי קיים ציון כזה בקרב כעשרה נבדקים בלבד). על בסיס ממצאים אלו ניתן להעריך כי ההתאמה של תת-הסולם שבוחן את הנטייה לגישה דו-ערכית אל האם בהשוואה למדדי התקשרות אחרים אינה טובה (Kerns et al., 2005, p.55), ולכן במחקר הנוכחי ייעשה שימוש בתת-הסולם שבוחן את הנטייה לגישה נמנעת בלבד.

כאמור, במחקר הנוכחי, הקשרים שנמצאו בין מדדי ההתקשרות השונים היו קטנים עד בינוניים. במחקרים קודמים אשר בדקו את הקשרים בין מדדי התקשרות שונים בקרב ילדים מקבוצות גיל שונות נמצאו קשרים מובהקים בגדלים דומים; למשל, במחקר מסוג meta-analysis על מחקרים שנערכו לילדים בני שנה–שנתיים, מצאו ואן-איזנדרן ועמיתיו (Van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans & Riksen, 2004) מתאם בגודל בינוני–נמוך ($r=.31$) בין ציון התקשרות בטוחה של "סיטואציית הזר" לבין דירוג הביטחון בהתקשרות בשיטת ה-Q-sort. במחקר עם ילדים בני 9–12 שנים מצאו קרנס ועמיתיה (Kerns et al., 2000) קשרים קטנים עד בינוניים ($r=.36$), $r=.22$, $r=.15$) בין כלים שונים הבודקים מושגים שונים מתחום יחסי ההתקשרות. להערכת קרנס ועמיתיה, כאשר עושים שימוש בשיטות שונות ומודדים מושגים שונים מתחום יחסי ההתקשרות, נכון לצפות למתאמים בגודל קטן או בינוני. הערכה מסוג זה תואמת את גישתם של גישלי ועמיתיו (Ghiselli, Campbell & Zedeck, 1981),

הסוברים שעל מנת לקבל הערכה ריאליסטית ומקיפה של מבנה או מושג (construct) כלשהו במדעי ההתנהגות, רצוי לעשות שימוש במספר מדדים הקשורים ביניהם באופן מתון בלבד. על בסיס גישה זו, יש מקום להשתמש בכל מדדי ההתקשרות במחקר הנוכחי. לכן, בניתוחים הסטטיסטיים שיוצגו בהמשך, ייבדקו הקשרים בין כל מדדי ההתקשרות השונים, למעט תת-הסולם של גישה דו-ערכית, לבין מדדי התפקוד המסתגל השונים.

הקשרים בין מדדי ההתקשרות לאם ולמחנכת לבין מדדי התפקוד המסתגל וההישגים הלימודיים

ההשערה השנייה הייתה כי ביטחון בהתקשרות עם האם יימצא קשור לתפקוד מסתגל טוב יותר בבית הספר, וסגנון נמנע ביחסים עם האם (תת-סולם לזיהוי הסגנון הדו-ערכי נמצא לא מתאים) יימצא קשור לקשיים בתפקוד המסתגל. כמו כן שוער, כי תפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת תימצא קשורה לתפקוד מסתגל טוב יותר בבית הספר, בעוד שתפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת תימצא קשורה לקשיים בתפקוד המסתגל בבית הספר.

לוח 3: מתאמי פירסון בין מדדי ההתקשרות לבין מדדי התפקוד המסתגל וההישגים הלימודיים בניכוי השפעת מין הילד

מדדי תפקוד מסתגל רגשי-חברתי ומדד הישג לימודי							
מדדי התקשרות לאם ולמחנכת	בעיות התנהגות מוחצנות	בעיות התנהגות בוויסות עצמי ללמידה עם תסכולים	יכולת טובה להתמודד עם תסכולים	אסרטיביות חברתית	ויעילות בלמידה חברתיות הלימודי	פרו-ההישג	מיומנויות ממוצע
ביטחון בהתקשרות לאם	-.12	-.10	-.23*	.22*	.21	.27*	.03
סגנון נמנע ביחסי ההתקשרות עם האם	.19	.20	.18	-.27	-.21*	-.20	-.3.0
תפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת	-.27*	-.27*	-.22*	.33**	.26*	.24*	.08
תפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת	.48**	.16	.26*	-.45**	-.29**	-.28*	-.28*

*P<.05 **p<.01

כפי שניתן לראות בלוח 3, לאחר ניכוי השפעת מין הילד, נמצאו קשרים מובהקים רבים בעלי גודל קטן ובינוני בין מאפייני ההתקשרות (הבטוחים והלא בטוחים) עם האם ועם המחנכת לבין מדדי התפקוד המסתגל. ככל שהביטחון בהתקשרות עם האם גבוה יותר, כך יש לילד, על פי דיווח המחנכות, קשיים מעטים יותר בוויסות עצמי ללמידה, יכולת טובה יותר להתמודד עם תסכולים ורמה גבוה יותר של משימתיות. נוסף על כך, ככל שהנטייה לגישה נמנעת ביחסים עם האם גבוהה יותר, כך יש לילד מיומנויות חברתיות (אסרטיביות ופרו-חברתיות) מוגבלות יותר. לא נמצאו קשרים מובהקים בין מאפייני ההתקשרות (בטוחה ונמנעת) עם האם לבין הישגים לימודיים.

במקביל, ככל שתפיסת הילד את המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת גבוהה יותר, כך יש לילד בעיות התנהגות מעטות יותר (מוחצנות ומופנמות), קשיים פחותים בוויסות עצמי ללמידה, יכולת גבוהה יותר להתמודד עם תסכולים ולשמר משימתיות

בשיעורים ומיומנויות חברתיות (אסרטיביות ופרו-חברתיות) מפותחות יותר. לעומת זאת, ככל שתפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה גבוהה יותר, כך יש לילד בעיות התנהגות מוחצנות רבות יותר, קשיים רבים יותר בוויסות עצמי ללמידה, יכולת נמוכה יותר להתמודד עם תסכולים ולשמר משימתיות בשיעורים ומיומנויות חברתיות (אסרטיביות ופרו-חברתיות) מוגבלות יותר. לבסוף, לא נמצא קשר בין תפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת לבין הישג לימודי (בחשבון ולשון); עם זאת, נמצא קשר מובהק בין תפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה לבין הישג לימודי; ככל שהילד תופס את המחנכת כדמות התקשרות דוחה יותר, כך הישגו הלימודי נמוך יותר.

השונוות במדדי התפקוד המסתגל המוסברת על ידי מאפייני ההתקשרות עם המחנכת

ההשערה השלישית טענה כי מאפייני תפיסת המחנכת כדמות התקשרות (נגישה ומקבלת או דוחה ומתעלמת) יימצאו כבעלי תרומה ייחודית להסבר תפקודם המסתגל הרגשי-חברתי והתנהגותי של הילדים. במטרה לבדוק השערה זו נערכו 16 ניתוחי רגרסיה הייררכית על מאפייני התפקוד המסתגל ומדד ההישגים הלימודיים של הילדים כמשתנים תלויים. בצעד הראשון הוכנס משתנה המין כמנבא על מנת לשלוט בתרומתו בעת שנבחנו התרומות של מאפייני ההתקשרות לאם ולמורה. הצעד השני כלל את דירוגי ההתקשרות לאם על פי שני המדדים, כל אחד מהם לחוד (ביטחון בהתקשרות בלוח 4 ונטייה לסגנון נמנע בלוח 5) כמנבאים נוספים. בצעד השלישי הוספו דירוגי תפיסת הילד את המחנכת כדמות התקשרות על פי שני המדדים, כל אחד מהם לחוד (תפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת בלוח 4 ותפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת בלוח 5). בדרך זו נבחנה התרומה הייחודית (תוספת הניבוי) של מאפייני ההתקשרות למחנכת (בטוחה ונמנעת) להסבר ההבדלים בתפקודם המסתגל של הילדים בבית הספר.

לוח 4: מקדמי רגרסיה והתנודות הייחודיות (תוספת הניבוי) של זירוגי ההתקשרות הבטוחה לאם ולמחנכת להבדלים בתפקוד המסתגל הרגשי-חברתי, ההתנהגותי והלימודי של התלמידים

		מדדי תפקוד מסתגל רגשי-חברתי והתנהגותי ומודד הישג לימודי													
		מיומנויות		משימותיות		אסטרטגיות		יכולת טובה		קשיים		בעיות		בעיות	
		מיומנויות	משימותיות	אסטרטגיות	יכולת טובה	קשיים	בעיות	בעיות	התנהגות	התנהגות	מופנמות	מופנמות	התנהגות	התנהגות	מופנמות
ממוצע	ההישג	הלימודי	הלימודי	הלימודי	הלימודי	הלימודי	הלימודי	הלימודי	הלימודי	הלימודי	הלימודי	הלימודי	הלימודי	הלימודי	הלימודי
R ²	β	R ²	β	R ²	β	R ²	β	R ²	β	R ²	β	R ²	β	R ²	β
.00		.01		.10**		.05*		.06*		.11**		.04		.08**	
צעד ראשון															
		.06	.10	.32**	.21*	.25*	-.32**	-.20	.10*	-.29**					
מיון															
.00		.02	.17**	.09*	.11**	.15**	.05	.10*							
צעד שני															
		.06	.10	.32**	.22*	.25*	-.33**	-.20	-.29**						
מיון															
		.03	.12	.26*	.20	.21*	-.21*	-.09	-.11						
בהתקשרות לאם															
.01		.12*	.19**	.13**	.18**	.17**	.11*	.15**							
צעד שלישי															
		.05	.06	.30**	.19	.21*	-.30**	-.17	-.26*						
מיון															
		.01	.02	.21*	.14	.13	-.17	-.02	-.04						
ביטחון															
		.07	.33**	.17	.22*	.28*	-.16	-.26*	-.25*						
בהתקשרות לאם															
תפיסת המחנכת															
כדמות התקשרות															
נגישה ומקבלת															

*P<.05 **p<.01

כפי שניתן לראות בלוח 4, בצעד הראשון נמצא כי התרומה הייחודית של מין הילד להבדלים בתפקוד המסתגל הייתה מובהקת סטטיסטית והסבירה כ-5% עד 11% מהשונות בחמישה מאפיינים שונים (בעיות התנהגות מוחצנות, קשיים בוויסות עצמי ללמידה, יכולת עמידה בתסכולים, אסרטיביות חברתית ומשימתיות בלמידה). בצעד השני הוכנס משתנה ביטחון בהתקשרות לאם; בחינה של מקדמי הרגרסיה גילתה תרומה ייחודית למשתנה זה בשלושה מאפיינים של תפקוד מסתגל: ככל שהילד בעל ביטחון גדול יותר בהתקשרות לאם כך קשייו בוויסות עצמי ללמידה פחותים (תוספת של 4% לשונות המוסברת), יכולתו להתמודד עם תסכולים טובה יותר (תוספת של 5% לשונות) והוא ממוקד ויעיל יותר במשימות הלימודיות בכיתה (תוספת של 7% לשונות). בצעד השלישי הוכנס משתנה תפיסת המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת ("בסיס בטוח"); בחינה של מקדמי הרגרסיה גילתה תרומה ייחודית למשתנה זה בחמישה מאפיינים של תפקוד מסתגל: ככל שהילד תופס את המחנכת כנגישה ומקבלת יותר כך פוחתות אצלו בעיות התנהגות מוחצנות (תוספת של 5% לשונות המוסברת) ובעיות התנהגות מופנמות (תוספת של 6% לשונות), הוא מפגין יכולת טובה יותר להתמודד עם תסכולים (תוספת של 7% לשונות), מגלה אסרטיביות חברתית גבוהה יותר (תוספת של 4% לשונות המוסברת) ופרו-חברתיות גבוהה יותר (תוספת של 10% לשונות). לבסוף, התרומות הייחודיות של כל המשתנים הבלתי תלויים (מין, התקשרות בטוחה עם האם והתקשרות בטוחה עם המחנכת) לשונות המוסברת בהישגים לימודיים, נמצאו לא מובהקות סטטיסטית.

לוח 5: מקדמי רגרסיה והתרומות הייחודיות (תוספת הניבוי) של זירוגי ההתקשרות הנמנעת לאם ולמחנכת להבדלים בתפקוד המסתגל הרגשי-חברתי, ההתנהגותי והלימודי של התלמידים

מודי תפקוד מסתגל רגשי-חברתי והתנהגותי ומודי הישג לימודי											
מנוצע	מיומנויות	משימתיות	אסטרטגיות	יכולת טובה	קשיים	בעיות	בעיות	התנהגות	התנהגות	מופגמות	מוחצנות
ההישג	פרי-	ויעילות	חברתית	עם	בויסות עצמי	להתמודד עם	ללמידה	ללמידה	ללמידה	ללמידה	ללמידה
הלימודי	חברתיות	כלמידה	תסכולים	ללמידה	ללמידה	ללמידה	ללמידה	ללמידה	ללמידה	ללמידה	ללמידה
R ²	β	R ²	β	R ²	β	R ²	β	R ²	β	R ²	β
.00	.01	.10***	.05*	.06*	.10**	.04	.08**	צעד ראשון			
	.06	.10	.32**	.21*	.25*	-.32**	-.20	מין			
.05	.06	.14**	.09*	.09*	.14**	.08*	.12**	צעד שני			
	.02	-.02	.21	.10	.15	-.22	-.09	מין			
-.03	-.25*	.22	-.24*	-.19	.20	.23	.21	ביטחון			
	.15*	.17**	.16**	.27**	.19**	.10*	.31**	בהתקשרות לאם			
.00	-.07	.17	.05	.08	-.19	-.07	-.11	צעד שלישי			
.02	-.20	-.19	-.20	-.12	.16	.20	.13	מין			
-.29**	-.31**	-.19	-.27*	-.44**	.24*	.13	.45*	ביטחון			
								בהתקשרות לאם			
								תפיסת המחנכת			
								כדמות התקשרות			
								נגישה ומקבלת			

*P<.05 **p<.01

כפי שניתן לראות בלוח 5, בצעד הראשון נמצא כי התרומה הייחודית של מין הילד להבדלים בתפקוד המסתגל הייתה מובהקת סטטיסטית והסבירה כ-5% עד 10% מהשונות בחמישה מאפיינים שונים (בעיות התנהגות מוחצנות, קשיים בוויסות עצמי ללמידה, יכולת עמידה בתסכולים, אסרטיביות חברתית ומשימתיות בלמידה). בצעד השני הוכנס משתנה סגנון נמנע ביחסי ההתקשרות עם האם; בחינה של מקדמי הרגרסיה גילתה תרומה ייחודית למשתנה זה במאפיין אחד: ככל שהילד בעל נטייה גבוהה יותר לסגנון נמנע כך האסרטיביות החברתית שלו נמוכה יותר (תוספת של 4% לשונות המוסברת). בצעד השלישי הוכנס משתנה תפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת; בחינה של מקדמי הרגרסיה גילתה תרומה ייחודית למשתנה זה בחמישה מאפיינים של תפקוד מסתגל: ככל שהילד תופס את המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת יותר כך יש לו בעיות התנהגות מוחצנות רבות יותר (תוספת של 11% לשונות המוסברת), קשיים רבים יותר בוויסות עצמי ללמידה (תוספת של 5% לשונות), קשיים רבים יותר בהתמודדות עם תסכולים (תוספת של 18% לשונות), רמה נמוכה יותר של אסרטיביות חברתית (תוספת של 7% לשונות) ורמה נמוכה יותר של פרו-חברתיות (תוספת של 9% לשונות). לבסוף, התרומות הייחודיות של כל המשתנים הבלתי תלויים (מין, התקשרות נמנעת עם האם והתקשרות נמנעת עם המורה) לשונות המוסברת בהישגים לימודיים, נמצאו לא מובהקות סטטיסטית.

דין

המחקר הנוכחי בחן את הקשרים שבין מאפייני התקשרות (בטוחה ונמנעת) לאם, מאפייני התקשרות (נגישה-מקבלת, דוחה-מתעלמת) למחנכת ותפקוד מסתגל בבית הספר. בשני נושאים שאותם בחן המחקר הנוכחי – הקשר בין התקשרות לאם להתקשרות למחנכת והקשרים שבין התקשרות לאם והתקשרות למחנכת לבין תפקוד מסתגל בבית הספר – השערות המחקר (מס' 1 ומס' 2 על כל סעיפיהם) שיקפו בדרך כלל את מה שהתקבל במחקרים קודמים ולכן ציפיתי לשחזור ממצאים אלו. נוסף על כך, בחן המחקר תחום ספציפי אשר לגביו יש כיום מעט מחקרים בילדות התיכונה, התרומה הייחודית של יחסי ההתקשרות עם המחנכת להסבר ההבדלים בתפקוד מסתגל (רגשי-חברתי, התנהגותי ולימודי) של ילדים בבית הספר היסודי (השערת המחקר מס' 3). הדיון בממצאים ייערך לפי סדר זה. לבסוף, ייסקרו מספר מגבלות של המחקר הנוכחי ויוצגו השתמעויות יישומיות באשר לשימוש בממצאיו ובתובנות מתאוריית ההתקשרות לעבודת המורה ומחנך בכיתה.

ממצאי המחקר הנוכחי מראים כצפוי, כי ילדים בעלי רמה גבוהה יותר של ביטחון בהתקשרות עם האם תופסים את המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת יותר, ואילו ילדים בעלי רמה גבוהה יותר של התקשרות נמנעת עם האם, תופסים את המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת יותר ונגישה ומקבלת פחות. ממצאים אלו דומים לממצאים שהתקבלו במחקרים קודמים (ראו מבוא), שבהם נמצאו קשרים בדרגה נמוכה בין איכות יחסי ההתקשרות אם-ילד לאיכות יחסי ההתקשרות מורה-ילד בגילים מוקדמים יותר (שנה עד שש שנים) (Birch & Ladd, 1997; Howes). (Matheson et al., 1994; Pianta & Steinberg, 1992), ומצביעים על כך שקשרים אלו ממשיכים להתקיים גם בקרב ילדים בילדות התיכונה. ככלל, ממצאים אלו תומכים

בתפיסה שלפיה סגנון ההתקשרות של הפרט אשר עוצב והופנם במהלך ההתנסויות המוקדמות ביחסים עם דמויות ההתקשרות הראשיות (בדרך כלל הורים) מוכלל מאוחר יותר גם ליחסים עם דמויות התקשרות מדרגה שנייה (Bowly, 1988). עם זאת, במסגרת היחסים עם דמויות ההתקשרות המשניות יכולים להיווצר ייצוגי התקשרות ייחודיים ליחסים אלו, שאינם זהים לגמרי לייצוגים המוקדמים (Pierce & Lydon, 1998).

נושא נוסף שהמחקר הנוכחי מתייחס אליו הוא הקשרים שבין התקשרות לאם לבין תפקוד מסתגל בבית ספר (לאחר ניכוי השפעת מין הילד). ביטחון בהתקשרות עם האם נמצא כצפוי קשור לתפקוד מסתגל טוב יותר מן ההיבטים הרגשיים-חברתיים (ויסות עצמי, התמודדות עם תסכולים ומיומנויות חברתיות) וליכולת גדולה יותר להפנות אנרגייה ללמידה (משימתיות ויעילות בלמידה). ממצאים אלו משחזרים ממצאים קיימים, שלפיהם ילדים בעלי התקשרות בטוחה לאם הם בעלי תפקוד פסיכו-סוציאלי טוב יותר בבית הספר היסודי בהשוואה לילדים בעלי התקשרות לא בטוחה לאם (לסקירה, ראו: Schneider et al., 2001). כמו כן, נטייה גבוהה יותר להתקשרות נמנעת עם האם נמצאה כצפוי קשורה לקשיים במיומנויות חברתיות (אסרטיביות ופרו-חברתיות). גם ממצאים אלו משחזרים ממצאים קיימים, שלפיהם ילדים בעלי התקשרות נמנעת לאם הם בעלי תפקוד חברתי בעייתי בהשוואה לילדים בעלי התקשרות בטוחה לאם (Bates & Bayles, 1988; Finnegan et al., 1996; Lyouns-Ruth, Easterbrooks & Cibelli, 1997). לבסוף, לא נמצאו קשרים בין מאפייני התקשרות (הבטוחה והנמנעת) עם האם לבין ההישג הלימודי. ממצא זה משחזר ממצאי מחקרים קודמים (Granot & Maysel, 2001; Kerns et al., 2000), שבהם לא נמצאו קשרים בין ממוצע הציונים (GPA) לבין התקשרות. על פי זה ניתן להעריך כי בבית הספר היסודי, שבו הדרישה הלימודית מתונה יחסית ועומס הלמידה אינו גדול, השפעת נגזרות של איכות ההתקשרות עם האם (כמו: משימתיות, מוטיבציה וויסות רגשי בלמידה) על הציון אינה גדולה. ייתכן כי בגיל זה ההבדלים בהישגים הלימודיים בקרב תלמידים קשורים בעיקר לנגזרות של מנת המשכל של התלמיד (אנסטזי, 1994) ולמאפיינים של איכות המורה ואיכות ההוראה (Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005).

ניתן לומר, כי הממצאים ככלל מחזקים את ההערכה שבילדות התיכונה ליחסי התקשרות עם האם יש השפעה מסוימת על תפקוד מסתגל. עם זאת, המתאמים שנמצאו אינם גדולים, ונוסף על כך לא נמצאו קשרים בין התקשרות לאם לבין מטלה מרכזית של בית הספר, היינו הישגים לימודיים. במילים אחרות, התקשרות בטוחה אינה מבטיחה אוטומטית הצלחה גורפת בכל התחומים. ממצאי המחקר הנוכחי תומכים אפוא בתפיסה של בולבי על ההשפעה המוגבלת של ההתקשרות על ההתפתחות (Bowby, 1973, 1983), תפיסה שלפיה התקשרות בטוחה אכן מהווה בסיס להתפתחות רגשית-חברתית תקינה. עם זאת, אין סיבה לחשוב כי כל ההישגים ההתפתחותיים בטווח הילדות קשורים לאיכות יחסי ההתקשרות (Fox, 1995).

תחום נוסף שהמחקר הנוכחי מתייחס אליו הוא הקשרים בין התקשרות למחנכת לבין תפקוד מסתגל בבית הספר. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שככל שהתלמיד חש כי המחנכת שלו מהווה עבורו דמות התקשרות בטוחה יותר, הוא

מפגין רמה גבוהה יותר של מיומנויות רגשיות-התנהגותיות (משימתיות, ויסות עצמי, מוטיבציה והתמודדות עם תסכולים) הנחוצות ללמידה, מיומנויותיו החברתיות (אסרטיביות ופרו-חברתיות) בבית הספר טובות יותר, ובמקביל מצטמצמת רמת בעיות ההתנהגות המוחצנות והמופנמות שלו. לעומת זאת, ככל שהתלמיד מרגיש כי המחנכת שלו מהווה עבורו דמות התקשרות לא בטוחה (דוחה ומתעלמת), כך יורדת יכולתו לווסת את עצמו רגשית והתנהגותית למטלות הלמידה (במונחים של משימתיות, מוטיבציה והתמודדות עם תסכולים), הישגיו הלימודיים טובים פחות, מיומנויותיו החברתיות (אסרטיביות ופרו-חברתיות) טובות פחות, ונטייתו לבעיות התנהגות מוחצנות גוברת. כבר קיים היום מספר משמעותי של מחקרים שבחנו נושא זה בילדות התיכונה. מחקרים אלו מראים כי תפיסת הילדים את מוריהם כדמויות נגישות, מקבלות ומטפלות יותר נמצאה קשורה ליכולת טובה יותר לווסת עצמי (מוטיבציה ומאמץ) ללימודים (Goodenow, 1993; Wentzel, 1998), לרמה גבוהה יותר של תחושת מסוגלות עצמית ומשימתיות בלמידה (Murdock, Anderman & Hodge, 2000; Murdock & Miller, 2003), להסתגלות רגשית-חברתית טובה יותר (Al-Yagon & Mikulincer, 2006) ולרמה נמוכה יותר של בעיות התנהגות מוחצנות (Hughes, Cavell & Jackson, 1999). במקביל, תפיסת ילדים את מוריהם כדמויות דוחות ומתעלמות יותר נמצאה קשורה לרמות נמוכות יותר של שיתוף פעולה, התמדה בלימודים והתנהגות נורמטיביות בכיתה (Murdock, 1999). כפי שניתן לראות, ממצאי המחקר הנוכחי באשר לקשרים שבין תפיסת התלמיד את איכות הקשר עם המחנכת לבין תפקוד מסתגל משחזרים ממצאים קיימים אלו ואף מרחיבים אותם.

הנושא העיקרי שנבחן במחקר הנוכחי (ראו השערה מס' 3) הוא: מה הן התרומות הייחודיות של איכות ההתקשרות (תחושת "הבטיח הבטוח") מחנכת-תלמיד להסבר תפקודו המסתגל של הילד בכיתה, לאחר ניכוי התרומות המתווספות של מינו ושל יחסי ההתקשרות שלו עם האם. ככלל, ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שלתפיסת התלמיד את המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת יש תרומה ייחודית להסבר השונות בין הילדים בתפקוד מסתגל טוב יותר ברוב המאפיינים שנבדקו. ובפירוט, נמצא כי תפיסת הילד את המחנכת שלו כדמות התקשרות בטוחה תורמת באופן ייחודי להסבר שכיחות נמוכה יותר של בעיות ההתנהגות (המוחצנות והמופנמות), ובמקביל, תורמת באופן ייחודי להסבר יכולת טובה יותר להתמודד עם תסכולים ולרמה גבוהה יותר של מיומנויות חברתיות (אסרטיביות ופרו-חברתיות). מעבר לכך, בכל התחומים הללו (מלבד באסרטיביות חברתית) אחוז השונות המוסברת הגדול יותר מתקבל מתפיסת התלמיד את המחנכת כדמות התקשרות נגישה ומקבלת ואחוז השונות הקטן יותר מתקבל מדרגת הביטחון בהתקשרות עם האם. על פי זה ניתן להעריך כי המחנכת אכן מהווה עבור הילד "דמות נגישה של בסיס בטוח", וכי בהקשר הספציפי של כיתת הלימוד, לאיכות הקשר עם המחנכת יש לעתים קרובות משמעות גדולה יותר מאשר לאיכות הקשר עם האם.

נוסף על כך, נמצא כי מעבר לתרומה שמקורה בנטייה לסגנון נמנע ביחסי ההתקשרות עם האם ולמין הילד, תפיסת הילד את המחנכת שלו כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת תורמת תרומה ייחודית ניכרת להסבר ההבדלים בין הילדים ברמת הקשיים בתפקוד מסתגל ברוב המאפיינים שנבדקו. תפיסת הילד את המחנכת

שלו כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת תורמת באופן ייחודי ומשמעותי במיוחד להסבר שכוחות גדולה יותר של בעיות התנהגות מוחצנות (תוספת של 19% לשונות המוסברת) ולהסבר יכולת נמוכה יותר להתמודד עם תסכולים (תוספת של 18% לשונות). כמו כן, תפיסת הילד את המחנכת שלו כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת תורמת לשכוחות גדולה יותר של קשיים בויסות עצמי ללמידה ולהסבר רמה נמוכה יותר של מיומנויות חברתיות (אסרטיביות ופרו-חברתיות). בכל התחומים הללו של קשיים בתפקוד המסתגל בבית הספר, אחוז השונות המוסברת הגדול יותר מתקבל מתפיסת התלמיד את המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת ואחוז השונות הקטן יותר מתקבל מהנטייה לסגנון נמנע ביחסי ההתקשרות עם האם. "דגם העבודה הפנימי" שמאפיין התקשרות נמנעת, כולל "תפיסת עצמו כלא אהוב ורצוי במיוחד כשהוא זקוק לאחרים, ותפיסת האחרים כדוחים או מתעלמים או ככאלו שאי אפשר לצפות מהם לתמיכה והרגעה" (Cassidy, 1994; Crittenden, 1992; Feeny & Noller, 1996). על פי ממצאי המחקר הנוכחי נראה, כי כאשר דגם זה "משוחזר" ביחסים עם המחנכת, הילד מאבד את האפשרות להשתמש בה כ"דמות נגישה של בסיס בטוח". תפקוד מסתגל מיטבי בבית הספר היסודי הוא המטלה ההתפתחותית המרכזית והמורכבת ביותר של הילדות התיכונה (Pianta, 1999). על פי ממצאי המחקר הנוכחי, תפיסת המחנכת כדמות התקשרות דוחה ומתעלמת שוללת מהילד כלי מרכזי להתמודדות מוצלחת עם מטלה התפתחותית מרכזית זו.

לבסוף, התרומות הייחודיות של מאפייני ההתקשרות (בטוחה ונמנעת) ילד-מחנכת להסבר ההבדלים בין הילדים בהישגים הלימודיים נמצאו לא מובהקות (סטטיסטית). על פי זה ניתן להעריך כי בילדות התיכונה למאפייני ההתקשרות ילד-מחנכת יש תרומה רחבה ביותר להסבר התפקוד המסתגל של הילד מן הבחינות הרגשית-חברתית וההתנהגותית (ויסות רגשי, התמודדות עם תסכולים, משימתיות, פרו-חברתיות ובעיות התנהגות מסוגים שונים), תפקוד אשר משפיע גם על הישגיו הלימודיים. עם זאת, נראה כי (מעבר להשפעת מנת המשכל של הילד) ההבדלים בהישגים הלימודיים של הילדים קשורים יותר למאפייני איכות מורה, כמו: הידע שלו בתחום הדעת שהוא מלמד, ניסיונו בהוראה, כישוריו האורייניים ועוד (Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005).

לסיכום, "בסיס בטוח" ו"חוף מבטחים" הם המהות המרכזית של יחסי התקשרות לסיכום (Waters & Cummings, 2000). ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי תחושת הביטחון הרגשי שנובעת מיחסי מחנכת-תלמיד, קשורה ליכולתם של התלמידים להפנות אנרגייה לסביבה הלימודית (משימתיות ויעילות בלמידה, ויסות עצמי ומוטיבציה ללמידה). כלומר המחנכים והמורים ממלאים עבורם פונקציה של "בסיס בטוח". נוסף על כך, נמצא כי הרגשת התלמיד שהוא יכול לפנות למחנכת גם כשקשה לו (ולא יידחה), קשורה לרמה נמוכה יותר של בעיות התנהגות וקשיים חברתיים. כלומר מחנכים ומורים מספקים גם את הפונקציה של "חוף מבטחים". במילים אחרות, מדובר ביחסי התקשרות או ביחסים בעלי דינמיקה של יחסי התקשרות (attachment-related-dynamics) (Mayseless, 2005), שבהם המחנכים ומורים מהווים עבור התלמידים (בילדות התיכונה) "דמויות נגישות של בסיס בטוח" (secure-base figures of convenience) (Waters & Cummings, 2000) להקשר

הספציפי של בית הספר וכיתת הלימוד. מעבר לכך, על פי ממצאי המחקר הנוכחי, ייתכן כי בהקשר של כיתת הלימוד בבית הספר היסודי, לאיכות ההתקשרות מחנכת-ילד יש השפעה גדולה יותר על התפקוד המסתגל של הילד מן הבחינות הרגשית-חברתית וההתנהגותית מאשר לאיכות ההתקשרות אם-ילד.

מגבלות והשתמעויות יישומיות של ממצאי המחקר הנוכחי

על אף הממצאים הרבים של המחקר הנוכחי אין להתעלם ממגבלותיו. המגבלה המרכזית היא הבדיקה הבו-זמנית של הקשרים בין ההתקשרות למחנכת לבין תפקוד מסתגל. החוקרים פיאנטה (Pianta, 1999) וזיונטס (Zionts, 2005) מעריכים כי איכות יחסי ההתקשרות מורה-תלמיד משפיעה על התפקוד המסתגל של התלמיד בבית הספר בילדות התיכונה. הערכה זו אכן קיבלה תמיכה במחקר אורן (Pianta et al., 1995), שבו נמצא כי ככל שאיכות הקשר מורה-תלמיד בגילים מוקדמים (4-5 שנים) טובה יותר, כך תפקודו המסתגל של התלמיד בכיתות א ו-ב הוא טוב יותר. אידאלית, על מנת לבדוק הנחה של קשר מסוג זה, יש לערוך מחקר אורך שבו בדיקת איכות ההתקשרות מורה-תלמיד קודמות להערכת תפקודו המסתגל. במחקר הנוכחי הבדיקות נערכו בו-זמנית במובן המתודולוגי (בתחילת השנה נבדקה ההתקשרות עם האם והמחנכת וכעבור כשישה חודשים נבדק התפקוד המסתגל של הילד), ולכן לא ניתן לדבר על השפעה מסוג זה. במחקרים שעושים שימוש בבדיקה בו-זמנית קיימת האפשרות התאורטית שההשפעה פועלת בכיוון הפוך. למשל, ייתכן מצב שלפיו בעיות התנהגות וקשיי תקשורת של התלמידים מחלישות את הנטייה של מוריהם לקיים אתם קשר איכותי (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

מגבלה נוספת היא אי-התאמתו ולכן אי-הכללתו של תת-הסולם להערכת הנטייה לגישה דו-ערכית ביחסים עם האם במשתנים הבלתי תלויים של המחקר. אי-הכללה זו גרמה ככל הנראה לאבדן מידע משמעותי באשר לקשרים שבין סגנון התקשרות זה לאם לבין איכות ההתקשרות למחנכת ותפקוד מסתגל בבית הספר. במחקרים קודמים (Kerns et al., 2000; Target, Fonagy & Shmueli-Goetz, 2003), אשר עשו שימוש במדדי התקשרות שונים בקרב ילדים בילדות התיכונה, נמצאו קשיים דומים בזיהוי הנטייה לסגנון דו-ערכי בגילים אלו. טרגט ועמיתיה (Target et al., 2003), אשר עסקו בפיתוח הריאיון להערכת דפוסי התקשרות בקרב ילדים בילדות התיכונה (Children Attachment Interview – CAI), מדגישים כי הסגנון הדו-ערכי של עיסוק יתר (preoccupied) הוא הקשה ביותר לזיהוי באמצעות הריאיון, ודרוש עוד מחקר מקיף עד שיתאפשר זיהוי מהימן ותקף של סגנון זה ברמה שתאיים לשימוש אמפירי. נוסף על כך, במחקר הנוכחי, השונות בתפקוד המסתגל של התלמידים אשר הוסברה באופן ייחודי על ידי מאפייני ההתקשרות (הבטוחה והנמנעת) של התלמידים עם המחנכת, נמצאה קטנה בדרך כלל (תוספת של 5%–10% לשונות המוסברת). ממצאים דומים בנושא זה נמצאו גם במחקרם של מורדוק ומילר (Murdock & Miller, 2003), שבו השונות בתחושת המסוגלות הלימודית של תלמידים בילדות התיכונה אשר הוסברה על ידי תפיסתם את המורה כנותן טיפול טוב, הייתה קטנה (תוספת של 5% לשונות המוסברת). עם זאת, חוקרים אלה העריכו כי מדובר בתרומה ייחודית אשר מתקבלת במהלך שנה אחת. לכן, להערכתם, כאשר מתקבלות תרומות

דומות במהלך מספר שנים, יש להן השפעה מצטברת גדולה ביותר לטווח ארוך. נושא נוסף שלא נבדק במחקר הנוכחי ויש מקום לבחון אותו בעתיד, הוא הקשר שבין סגנון ההתקשרות של המחנך לבין יכולתו להוות "בסיס בטוח" עבור התלמיד. לדוגמה, קסנר מצא קשר בין ההיסטוריה ההתקשרותית של מחנכים לבין דיווחי המחנכים על מידת הקרבה ביניהם לבין תלמידיהם (Kesner, 2000).

למרות כל המגבלות הללו, ניתן לגזור מממצאי המחקר הנוכחי מספר השתמעויות מעשיות באשר לשימוש בתאוריית ההתקשרות בעבודת המחנך בכיתה הרגילה בכלל ובחינוך המיוחד בפרט. על פי פונגי ועמיתיו (Fonagy, Steele, Higgitt & Target, 1993), לכל "דמות מטפלת" המחליפה את ההורה יש הזדמנות ייחודית ליצור התקשרות בטוחה עם הילד. כאשר דמות התקשרות זו יציבה, נגישה, מטפלת ומגוננת בעת הצורך, ייווצרו אצל הילד "דגמי עבודה פנימיים" בטוחים באשר ליחסים אתה, גם אם קיימים אצלו "דגמי עבודה" קודמים "לא בטוחים" מן העבר (גור, 2005). לכן, המטרה של "נותן טיפול" אשר מונחה על ידי תאוריית ההתקשרות היא ליצור עם הילד מערכת יחסי התקשרות בטוחה, שתוביל ליצירת "דגמי עבודה פנימיים" בטוחים חלופיים (Lanyado, 1988). לפי גישה זו ובהתאם לממצאי המחקר הנוכחי, אחת הדרכים לשיפור התפקוד המסתגל של התלמידים מן הבחינות הרגשית-חברתית וההתנהגותית היא לעודד ולהכשיר את המחנכים להוות עבורם "דמויות נגישות של בסיס בטוח" (Waters & Cummings, 2000), דמויות אשר יאפשרו לתלמידים להפנות את מרבית האנרגיה שלהם לחקרנות של הסביבה הלימודית (משימתיות בלמידה) ושל היחסים עם בני גילם (פרו-חברתיות) ואשר ייצרו עם התלמידים שותפות פתוחה וגמישה, שבה ניתן לקיים ביטוי רגשי מאוזן הכולל מגוון רגשות חיוביים ושלייליים. שותפות כזו מנטרלת את הצורך של הילד בוויסות רגשות שלייליים על ידי העצמת ביטויי הכעס והמצוקה במטרה לכפות על הזולת להתייחס לצרכיו (בעיות החצנה); כמו כן היא מנטרלת את הצורך לוויסות רגשי באמצעות מזעור ביטויי הקושי, שמטרתו להפגין שהילד אינו נזקק לזולת ומעדיף להסתדר לבד (בעיות הפנמה) במצבי מצוקה ובכלל.

כאמור, כדי ליישם את הגישה ההתקשרותית בעבודה החינוכית בבית הספר, יש להסיק, לדעתי, מסקנות משלוש ההשתמעויות המרכזיות של המחקר ולהקנות מסקנות אלו למורים בתהליך הכשרתם, בלויית הכלים ליישומן הלכה למעשה. המסקנה הראשונה והבסיסית ביותר היא כי במונחי התקשרות ביחסי מורה-תלמיד נכון לקיים הייררכיה שבה על "נותן הטיפול" המבוגר להגדיר ולשמר מסגרת מתאימה הממזערת את הסיכונים לילד ומאפשרת לו לתת טיפול יעיל (Tolmacz, 2003). לשם כך, עליו לשמר שגרה ללא סיכונים לילד (מעצמו ומאחרים) הכוללת התייחסות עקיבה, הצבת גבולות ואסרטיביות בונה (Evertson, Emmer & Worsham, 2006). נוסף על כך, על המטפל לעשות שימוש בקרבה היום יומית שלו עם הילד לעשייה משותפת ולהדגמה (modeling) כיצד נכון להתמודד עם המטלות (Pianta, 1999). יצירת מסגרת כזו תאפשר למורה לעזור לילדים (לימודית ורגשית-חברתית) בעילות, להרגיעם, להעניק להם ביטחון ולקבל אותם, על נקודות העצמה והחולשה שלהם (גור, 2005).

המסקנה השנייה היא כי על מנת להתמודד טוב יותר עם בעיות התנהגות מסוגים שונים, על המורים לפתח היכרות עם מושגיה המרכזיים של תאוריית ההתקשרות, ברמה שתאפשר להם הבנה של התנהגויות התלמידים מבחינת סגנונות ההתקשרות (Moore, Moretti & Holland, 1998; Tolmacz, 2003). במילים אחרות, יש ללמד את המורים לייחס משמעות התקשרותית להתנהגויות הנאותות והלא נאותות של התלמידים כביטוי של "דגמי העבודה הפנימיים" שלהם. בבסיס גישה זו עומדת התפיסה של פונגי (Fonagy, 1988), שלפיה, "מקבלי טיפול" בעלי התקשרות לא בטוחה גורמים (כנראה באופן לא מודע) ל"נותן הטיפול" החלופי להגיב כלפיהם באופן שישחזר את יחסי ההתקשרות הלא בטוחים המוקדמים שלהם, במטרה ליצור לעצמם חוויה של קוהרנטיות פנימית. שחזור של יחסים אלו מוביל כמובן לאיבוד יעילותם של המטפל והטיפול כאחד. לדוגמה: על המורה לבחון את תחושות הדחייה, הכעס והתקפנות שמתעוררות אצלו לנוכח התנהגותו של תלמיד מסוים, כניסיון (לעתים לא מודע) של התלמיד לאלץ אותו למלא את "תפקידו" הקבוע של "נותן הטיפול האחר" ביחסי ההתקשרות המוקדמים שלו – במקרה זה, כבעל יחס פוגע ודוחה. מורה שיצליח לזהות את "המטרתיות" של התנהגות התלמיד מנקודת מבט כזאת ייטיב לשמר את יעילותו כנותן טיפול.

המסקנה השלישית היא כי תחושת התלמיד באשר למידת היותו של המורה "בסיס בטוח" עבורו מתגבשת בעיקר בהקשר של תגובותיו במצבי מצוקה, מתח וקונפליקט. מצבי מצוקה מעוררים קשיים רגשיים הן אצל התלמיד והן אצל המורה, ולכן הם מהווים עבור המורה הזדמנות להוביל שני תהליכי התקשרות: (א) להמחיש לתלמיד שניתן וכדאי ללמוד כיצד יש לווסת רגשות שליליים במסגרת היחסים אתו; (ב) להיות כן ואמתי עם התלמיד ולהביע את רגשותיו, כולל רגשות שליליים, על מנת ליצור אקלים עבודה שמקבל קונפליקטים ומטפל בהם, ולא מגנה ומדחיק אותם (Moore et al., 1998). למשל, ניתן ליישם מסקנה התקשרותית זו באמצעות שני כלים פדגוגיים: כישורי תקשורת בין-אישית ושימוש נכון ב"מסר של אני" (I message) (לייזר, 2007).

דוגמה בנוגע לכלי הראשון – כישורי תקשורת בין-אישית בכיתה (לייזר, 2007): במצבים שבהם התלמיד נמצא במצוקה, סערת הרגשות שלו מקשה עליו להבין את מקור הקושי, להגדירו ולהתייחס אליו באופן בהיר. במצבים כאלו, תגובת המורה צריכה לשמר ערוץ תקשורת פתוח על ידי הקשבה פעילה ושאלת שאלות מרחיבות ומאפשרות ("בוא ספר לי קצת יותר מה קרה"), שיש בהן כבוד לצרכים ולרגשות של התלמיד. לאחר מכן יש לעזור לתלמיד לארגן ולווסת את רגשותיו כלפי האירוע ולשקף את הנאמר ("נשמע שאתה מאוד כועס, מאוכזב, מתוסכל"). בהמשך יש לנסות להתמודד עם המרכיב האינסטרומנטלי של האירוע על ידי "משא ומתן" ו"פתרון בעיות" ("בוא נחשוב ביחד איך ניתן לעזור לך"), "עזור לי להבין איך אתה רוצה להתמודד עם זה", "בוא נשקול ביחד מה תרוויח ומה תפסיד בפתרון הזה", "מה המטרה שלך", "עד כמה זה מציאותי" (לפירוט, ראו: Evertson et al., 2006).

דוגמה באשר לכלי הפדגוגי השני – במצבים שבהם הבעיה היא של המורה (כפי שקורה בבעיות משמעת רבות כמו פטפוט, איחורים ועוד), על המורה להביע בכנות את רגשותיו לנוכח ההתנהגות שמציקה לו ופוגעת בצרכיו על ידי "מסר של אני"

ולא לעשות שימוש ב"מסר של אתה" המאשים את התלמיד. למסר זה שלושה חלקים: (א) תיאור ההתנהגות ("כשאתה מפטפט בזמן השיעור..."), "כשאתה נכנס לכיתה באיחור..."; (2) תיאור השפעתה המוחשית עליו ("דעתי מוסחת ואני מתקשה להתרכז בהסבר הנושא שהתחלתי בו"); (3) הבעת רגש ("ולכן אני לפעמים מתוסכל וכועס..."). שימוש במסרים כאלו מאפשר לתלמיד להבין כי במסגרת יחסי התקשרות בטוחים מתגבשת "שותפות מכוונת מטרה" (goal corrected partnership), שבה "נותן הטיפול" (המורה) אינו משאב אלא שותף, וכי התחשבות במטרות של "נותן הטיפול" מחזקת את המסגרת המשותפת שלהם ולכן מהווה אינטרס גם עבורו. על פי ממצאי המחקר הנוכחי, שימוש יעיל בכלים שהוצגו כאן יכול לצמצם קשיי למידה (קשיים בוויסות עצמי, במשימתיות ובהתמודדות עם תסכולים), לצמצם את השכיחות של בעיות התנהגות בכיתה (מוחצנות ומופנמות) ולשפר את יכולתו של הילד להשתלב חברתית ולמצות את הפוטנציאל הקוגניטיבי-לימודי שלו.

מקורות

- אנסטאזי, א' (1994). **מבחנים פסיכולוגיים** (מהדורה שישית). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- גור, א' (2005). הגישה ההתקשרותית בטיפול המוסדי בבני נוער במצוקה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 21, 11–37.
- גרנות, ד' (2002). **הקשר בין ייצוגי התקשרות לבין הסתגלות חברתית-רגשית: תפקידם המתווך של תהליכי עיבוד מידע חברתי**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- לייזר, י' (2007). דרכי ניהול של סביבה לימודית ופתרון בעיות משמעת בכיתה משלבת – אתגר למורים ולצוות המקצועי. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 277–319). חיפה: אחווה.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2006). Children's appraisal of teacher as a secure base and their socio-emotional and academic adjustment in middle childhood. *Research in Education*, 75, 1–18.
- Barnett, D., Kidwell, S. L., & Leung, K. H. (1998). Parenting and preschooler attachment among low-income urban African-American families. *Child Development*, 69, 1657–1671.
- Bates, J. E., & Bayles, K. (1988). Attachment and the development of behavior problems. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical Implications of Attachment* (pp. 253–300). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L. B. (1991). *Child Development*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–80.

- Booth, C. L., Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development, 69*, 427–442.
- Bowlby, J. (1969). *Child Development* (2nd ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss*, Vol 1: Attachment (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*, Vol 3: Loss, Sadness, and Depression. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss*, Vol 3: Lose. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships (Special issue: The development of emotion regulation, biological and behavioral considerations, edited by N. A. Fox). *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, 228–250.
- Crittenden, P. M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology, 4*, 209–241.
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early relationships. In R. Parke & G. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2006). *Classroom management for elementary teachers* (7th.edition). Boston, MA: Pearson, Allyn & Bacon.
- Feeney, N., & Noller, P. (1996). *Adult attachment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Finnegan, R. A., Hodges, E., & Perry, D. G. (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development, 67*, 1318–1328.
- Fonagy, P. (1988). An attachment theory approach to treatment of difficult patient. *Bulletin of Menninger Clinic, 62*, 147–169.
- Fonagy, P., Steele, M., Higgitt, A., & Target, M. (1993). The Emanuel Miller memorial lecture 1992: The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 231–257.
- Fox, N. A. (1995). Of the way we were: Adult memories about attachment experiences and their role in determining infant-parent relationships: A commentary on Van IJzendoorn (1995). *Psychological Bulletin, 117*, 404–410.
- Ghiselli, E. E., Campbell, J. P., & Zedeck, S. (1981). *Measurement theory for the behavioral sciences*. New York: Freeman.

- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*, 21–43.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 530–541.
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C., & Rohrbeck, C. A. (1986). The teacher-child rating scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review, 15*, 393–409.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development, 63*, 856–866.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*, 253–263.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development, 65*, 264–273.
- Hughes, J., J., Cavell, T. A., & Jackson, T., (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(2), 173–184.
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 33*, 703–710.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology, 32*, 457–466.
- Kerns, K. A., Schlegelmilch, A., Morgan, T. A., & Abraham, M. M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 46–70). London: Guilford.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., Aspelmeier, J. E., & Contreras, J. M. (2000). Attachment-based assessments of parent-child relationships in middle childhood. *Developmental Psychology, 36*, 614–626.
- Kesner, J. E. (2000). Teachers characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 28*(2), 133–149.
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development, 59*, 135–146.
- Lanyado, M. (1988). Working with anxiety in a primary residential special school. *Maladjustment and Therapeutic Education, 6*, 36–48.

- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *New Directions in Child Development*, Vol. 57: Relationships between children and non-parental adults (pp.81–108). San Francisco: Josey-Bass.
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Atwood, G. (1999). A relational diathesis model of hostile-helpless states of mind. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment Disorganization* (pp. 33–69). London: The Guilford Publications.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M.A., & Cibelli, C. D. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681–692.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988) Categories of response to reunion with the parent at age 6; Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415–426.
- Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 1–23). Guilford: London.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.
- Moore, K., Moretti, M., M., & Holland, R. (1998). A new perspective on youth care programs: Using attachment theory to guide interventions for troubled youth. *Residential Treatment for Children & Youth*, 15(3), 1–24.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37, 863–874.
- Moss, E., St-Laurent D., Dubios-Comtois, K., & Cyr, C. (2005). Quality of attachment at school age: Relations between child attachment behavior, psychosocial functioning, and school performance. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 189–211). Guilford: London.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62–75.
- Murdock, T. B., Anderman, L., H., & Hodges, S., A. (2000). Middle grades predictors of high school motivation and behavior. *Journal of Adolescent Research*, 15, 327–351.
- Murdock, T. B., & Miller, A., (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383–430.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257.
- Pianta, R. C. (Ed.) (1992). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C. (Ed.) (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Child psychology*, Vol. 7: Educational psychology (pp. 199–234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61–80.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 297–312.
- Pierce, T., & Lydon, J. (1998). Priming relational schemas: Effects of contextually activated and chronically accessible interpersonal expectations on responses to a stressful event. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1441–1448.
- Resnick, G. (1993). *Measuring attachment in early adolescence: A manual for the administration, coding, and interpretation of the separation anxiety test for 11-to 14-year-olds*. Unpublished manuscript.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123–130.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical Review. *Social Development*, 6, 11–135.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249.
- Sagi, A., Van-IJzendorp M. H., Scharf, M., Koren-Karie, N., Joels, T., & Mayseless, O. (1994). Stability and discriminant validity of the adult attachment interview: A psychometric study in young Israeli adults. *Developmental Psychology*, 30, 771–777.
- Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child Parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37, 86–100.
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 51–71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Target, M., Fonagy, P., & Shmueli-Goetz, Y. (2003). Attachment representations in school-age children: The development of the child attachment interview (CAI). *Journal of Child Psychotherapy*, 29(2), 171–186.
- Tolman, R. (2003). The secure-base function in a therapeutic community for adolescents. *Residential Treatment for Children & Youth*, 20(3), 1–18.

- Toth, S., & Cicchetti, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning. *Journal of School Psychology, 34*, 247–266.
- Van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 1–23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Ijzendoorn, M. H., Vereijken, C. M. J. L., Bakermans, K. M. J., & Riksen, W. J. M. (2004). Assessing attachment security with the attachment Q Sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development, 75*(4), 1188–1213.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development, 71*(1), 164-172.
- Waters, H. S., Rodrigues, L. M., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of Experimental Child Psychology, 71*, 211–234.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202–209.
- Zionts, L. T. (2005). Examining relationships between students and teachers: A potential extension of attachment theory? In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 231–254). London: Guilford.