

## **”המורה, אפשר לדבר אתך?” - התבוננות על אחריותו המקצועית של המורה מבעד לפרספקטיבה המדגישה מערכות יחסים**

שירלי שויער ונורית גור-יעיש

### **תקציר**

מאמר זה מציג עמדה הרואה בפיתוח מערכת יחסי אמון עם התלמיד חלק מאחריותו המקצועית של המורה. במסגרת המאמר אנו סוקרות שלוש תאוריות התפתחותיות מרכזיות העוסקות בקשר מורה-תלמיד: תאוריית ההתקשרות, תאוריית ההכוונה העצמית והתאוריה האקולוגית, ומראות כי ממצאים אמפיריים מצביעים על כך שמערכת היחסים בין מורה לתלמיד חשובה להצלחה בלימודים, למוטיבציה פנימית, להסתגלות לבית הספר ולמיטביות נפשית. מערכות הקשרים במסגרות רחבות יותר, דהיינו בין המורה למורים אחרים או להורים, חשובות אף הן להצלחת התלמידים. במאמר נבחן גם מסמכים רשמיים של משרד החינוך העוסקים בתפקידי מורים מקצועיים ומחנכים בבתי ספר יסודיים ותיכונים. מניתוח זה עולה כי התאוריות אינן באות לידי ביטוי במסמכים וישנה התייחסות מועטה ליצירת מערכת יחסי אמון עם התלמידים במסגרות חינוכיות.

**מילות מפתח:** התאוריה האקולוגית, תאוריית ההתקשרות, תאוריית ההכוונה העצמית, אינטראקציית מורה-תלמיד, אחריות מקצועית

## מבוא

ספרות העוסקת בגורמים התורמים להצלחה בלימודים מראה כי למערכת יחסי אמן בין המורה לבין התלמיד יש תפקיד חשוב בקידום הישגיו האקדמיים של התלמיד, וכי מערכות יחסים לא תקינות בין מורים לבין תלמידים קשורות לבעיות ולהתנהגות לא-מסתגלת לבית הספר.<sup>1</sup> מטרת מאמר זה אפוא היא להדגיש כי חלק משמעותי מאחריותם המקצועית של מורים הוא טיפוח מערכת יחסים תומכת עם התלמידים, החשובה הן להיבטים לימודיים והן להיבטים הקשורים ברווחתם הרגשית.

המאמר ידון באחריות המקצועית של המורים החל מבית הספר היסודי ועד בית הספר התיכון, יציג פרספקטיבה המדגישה מערכות יחסים בתוך הכיתה ומחוצה לה, ויבסס את הטענה בדבר חשיבותה של מערכת יחסים משמעותית בין המורה לבין התלמיד בעזרת תאוריות מעולם הפסיכולוגיה ההתפתחותית והחינוכית: תאוריית ההתקשרות, תאוריית ההכוונה העצמית והתאוריה האקולוגית. כמו כן, נרחיב את ההתבוננות במערכת יחסים משמעותית בין המורה לתלמיד ונראה כי מערכת יחסים זו נטועה בהקשרים חברתיים, כלכליים ותרבותיים הקשורים להישגיו הלימודיים של התלמיד.

בחלקו השני של המאמר נציג מסמכים של משרד החינוך המציגים את תפקידי המורה ונבחן האם התאוריות התומכות בפיתוח מערכות יחסים באות לידי ביטוי במסמכים אלה. נסיים בדיון בקשר בין התאוריות לבין ההצהרה הרשמית של משרד החינוך, בהמלצות להכשרת מורים ונשרטט את המקומות בהם יש להמשיך ולבחון את התאוריות בהיבטים פרקטיים בהתנהלות הבית ספרית.

## תאוריית ההתקשרות

מקור מרכזי ממנו ילדים שואבים ביטחון בעולם הוא הקשר הרגשי שיש להם עם מבוגרים משמעותיים. כאשר ילדים מרגישים שהם יכולים לפנות למבוגר כשהם במצוקה, ויודעים שהוא יספק להם מענה אפקטיבי ורגיש, הם יחוו מוגנים ויהיו פנויים לחקור וללמוד את הסביבה הפיזית והחברתית.<sup>2</sup> רוב המחקרים העוסקים באיכות הקשר של ילדים עם מבוגרים משמעותיים נערכו בקרב הורים וילדיהם, ונטען שמערכות יחסים אלו מופנמות ומהוות מפה קוגניטיבית המשמשת את הילד ככלי לפירוש ולהבנת סיטואציות חברתיות עמן ייתקל בשלבים מאוחרים יותר בחייו. אכן, נמצא כי קשרים בטוחים של ילדים עם הוריהם מנבאים התנהגות פרו-חברתית ויחסים הרמוניים יותר עם בני קבוצת השווים,<sup>3</sup> ומנבאים התנהגות קשובה ומעורבת יותר בבית הספר.<sup>4</sup> לעומת זאת, ילדים אשר חשים שמבוגרים מתעלמים ממצוקתם או שאינם מספקים להם פתרון מתאים, יתקשו להשתמש במבוגר כמקור תמיכה ויפנו משאבים

<sup>1</sup> Martin & Dowson, 2009; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Thapa, Cohen,

Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013

<sup>2</sup> Bowlby, 1969/1982

<sup>3</sup> Lucas-Thompson & Clarke-Stewart, 2007

<sup>4</sup> Jacobsen & Hoffman, 1997

לזויות מצוקותיהם על חשבון חקירה ולימוד של הסביבה.<sup>5</sup> היינו, ילד שהפנים מערכת יחסים שאינה מספקת ביטחון, יתקשה לסמוך על מבוגרים אחרים עמם הוא נמצא בקשר, מאחר והפירוש שניתן להתנהגותם יושפע מהמודל הלא בטוח שהופנם.<sup>6</sup> כך למשל, כאשר המורה עסוק במענה לשאלות של תלמידים אחרים בכיתה ולא לשאלה של אותו תלמיד, התנהגותו של המורה תפורש כביטוי של כעס כלפיו מאחר והמורה אינו מתייחס אליו באופן אישי ומייד.

ילדים יוצרים קשרים רגשיים עם מבוגרים משמעותיים שונים, ואלה מספקים להם ביטחון ברמות שונות ובהקשרים שונים. הדמויות המשמעותיות הראשוניות הן כמובן ההורים, אך הילד רואה גם במבוגרים אחרים הלוקחים חלק בגידולו (כמו למשל סבים וסבתות) דמויות משמעותיות המספקות ביטחון והגנה.<sup>7</sup> רוב הילדים בחברה המערבית המודרנית נמצאים שעות רבות במסגרות חינוכיות ועל כן גם הגננות והמורים מהווים דמויות התקשרות משמעותיות אליהן הילד פונה כאשר הוא חש מצוקה. לדוגמה, ילדים שרבים בהפסקה ירגישו בנוח לפנות למורה שנתפסת בעיניהם כדמות משמעותית ובטוחה, וישתפו אותה ברגשותיהם מתוך אמונה כי היא תוכל לסייע בפתירת הסכסוך והם יוכלו לחזור ולהיות פנויים ללמידה. בבסיס גישה זו עומדת ההנחה שלא ניתן להיות פנויים ללמידה כאשר מצוקה רגשית נותרת ללא מענה. דמות התקשרות משמעותית בבית הספר מאפשרת לילד לדעת שיש מבוגר זמין שיתמוך בו וינסה לעזור לו.

בשנים האחרונות נבחנו יחסי ההתקשרות עם מורים בבית הספר היסודי<sup>8</sup> ובבית הספר העל יסודי.<sup>9</sup> נמצא כי יחסים בטוחים עם המורה חשובים במיוחד כאשר הדמויות המשמעותיות במשפחתו של הילד אינן מספקות ביטחון. במקרים אלו, הקשר המשמעותי עם המורה עשוי לשמש כגורם מגן ומפצה. לצד ייצוגי קשר שליליים, עם ההורים למשל, הילד יבנה ייצוג חיובי שינחה אותו לפחות בחלק מהסיטואציות העתידיות בחייו.

אחד המנבאים החשובים של יחסים בטוחים עם אחרים משמעותיים הוא התנהגות רגישה מצד המבוגר.<sup>10</sup> רגישות של מורה מוגדרת כמודעות לצרכים הלימודיים והרגשיים של תלמידיו. על כן, מורה רגיש הוא מורה המספק באופן עקבי נחמה, הרגעה ועידוד. הוא מודע לבעיות ולמצוקות רגשיות העלולות להתעורר אצל התלמיד ושם לב לחוסר הבנה או לקשיים בלימודים. כאשר המורה רגיש, ניתן לראות שהתלמידים חשים בנוח לחפש את תמיכתו והנחייתו, משתתפים בשיעור באופן חופשי ואינם חוששים מאמירות מוטעות או שגויות בתהליך הלמידה.<sup>11</sup> קשר רגשי משמעותי עם

McElwain, Cox, Burchinal & Macfie, 2003<sup>5</sup>

Bretherton & Mulholland, 2008<sup>6</sup>

Howes & Spieker, 2008<sup>7</sup>

Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein & Milatz, 2012<sup>8</sup>

Van-Ryzin, 2010<sup>9</sup>

Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978<sup>10</sup>

Pianta, La Paro & Hamre, 2008<sup>11</sup>

המורה יכול להוות גם גורם הגנה עבור ילדים הנמצאים בסיכון פוטנציאלי, כמו במקרים של ילדים הבאים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, ילדים שמתחילים את הלימודים בבית הספר עם מוכנות נמוכה יחסית לנורמה, או ילדים בעלי קשיי הסתגלות רגשיים או קוגניטיביים. כך למשל נמצא שבכיתות בהן התמיכה הרגשית היא גבוהה, הפער בהישגים בין התלמידים המתפתחים באופן נורמטיבי לבין התלמידים הסובלים מקשיי הסתגלות, מצטמצם.<sup>12</sup>

קשר בין מורים לתלמידים ממשיך להיות משמעותי גם בכיתות הגבוהות, במיוחד במעבר בין בית הספר היסודי לחטיבת הביניים. מעבר זה מעמיד תלמידים רבים בסכנה של ירידה בהישגים הלימודיים ובמעורבות בית ספרית, ועלייה בהתנהגות אנטי חברתית.<sup>13</sup> נמצא כי בחטיבות ביניים המכירות בחשיבותם של קשרים משמעותיים, במיוחד בתקופה מאתגרת זו עבור המתבגרים, נפגשים המחנכים והמורים המקצועיים עם קבוצות קטנות של תלמידים לאורך זמן. בבתי ספר אלה אחוז ניכר מהמתבגרים ציינו את המחנך או המורה כאחת מדמויות ההתקשרות שלהם. יתרה מזאת, אלו שראו במחנך או במורה דמות התקשרות, דיווחו על מעורבות רבה יותר בבית הספר ועל הישגים טובים יותר יחסית לאלו שלא ראו במחנך או במורה דמות התקשרות.<sup>14</sup> בגיל ההתבגרות הופכות אינטראקציות בקבוצת השווים למורכבות יותר ולמורים בבית הספר התיכון יש נגישות רבה למורכבות זו. למשל, מורים החשופים לתופעות של עישון, ונדליזם ואלומות פיזית ומילולית של תלמידים בתוך בית הספר. יחסים בטוחים בין תלמיד לבין מורה יכולים לאפשר למורה להיות מעורב יותר בחיי תלמידו ולסייע לו בדילמות אתן הוא מתמודד. חשיפתו של המורה להתנהגויות שליליות של התלמיד בתוך מערכת יחסים בטוחים, מאפשרת למורה להעלות את הדברים לשיחה פתוחה, ומאפשרת לתלמיד לדבר על רגשותיו ועל מניעיו להתנהגויות אלה.

### **תאוריית ההכוונה העצמית**

הגישה השנייה בה נעסוק על מנת לחזק את הטענה כי יצירת מערכת יחסים משמעותית בין המורה לתלמיד מהווה חלק משמעותי מאחריותו של המורה, נוגעת למקורות המוטיבציה ללמידה כפי שמתארת זאת תאוריית ההכוונה העצמית. על-פי מודל תאורטי זה,<sup>15</sup> יצירת מוטיבציה מותנית בסיפוקם של שלושה צרכים בסיסיים של האדם: צורך בקשר ושייכות, צורך בתחושת יכולת, וצורך באוטונומיה. סיפוק שלושת הצרכים הללו יוביל את האדם להתנהגות שמקורותיה נעוצים ברצונו החופשי ובהטמעת הערך שבה, כלומר יובילו למוטיבציה פנימית. על-פי תאוריה זו, כאשר האדם מתנהל מתוך מוטיבציה פנימית, היינו, מכוון את עצמו לפעולה מתוך הנאה, ומרגיש שהוא בעל שליטה ויכולת בחירה, העיסוק במשימות מוביל לתוצאות חיוביות במקרים

<sup>12</sup> Hamre & Pianta, 2005

<sup>13</sup> Eccles, 2004

<sup>14</sup> Van-Ryzin, 2010

<sup>15</sup> Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Powelson, 1991

אלו. האדם מדווח על רגשות חיוביים יותר, על יצירתיות, גמישות חשיבתית, וכן על עיסוק איכותי יותר במשימות אותן הוא בוחר לעשות.<sup>16</sup> ולהפך, עיסוק במשימות תוך תחושה של נשלטות והיעדר אוטונומיה מביא לביצועים נמוכים, לתחושות של מצוקה, ולהתנהגויות שאינן מיטביות ביחס למשימה.

מהי משמעותם של שלושת הצרכים: **הצורך בקשר ובשייכות** נשען על רצונו של האדם להיות אהוב ומשמעותי עבור האנשים שסובבים אותו בתוך המסגרת אליה הוא שייך. מחקרים מראים כי לסיפוק צורך זה של תלמידים במסגרת בית הספר יש מספר השלכות. ראשית, תלמידים שמרגישים כי הם משמעותיים, מדווחים על תגובות רגשיות חיוביות יותר כלפי בית הספר והלימודים, ומראים התנהגויות הנובעות ממוטיבציה פנימית. התנהגויות אלה, הכוללות היענות לאתגרים, ויסות עצמי והשתתפות משמעותית בפעילויות בבית הספר, משרתות את התלמידים ותורמות להישגים לימודיים גבוהים יותר.<sup>17</sup> מעבר להתנהגויות אלה, תחושת השתייכות תורמת להפחתה בבעיות משמעת וליצירה של סביבה לימודית תומכת למידה בכיתה.<sup>18</sup> בנוסף, מחקרים מראים כי סיפוק צורך זה, כפי שתלמידים מדווחים, מוביל לדימוי ולערך עצמי גבוה התורמים אף הם להישגים בלימודים.<sup>19</sup> כלומר, מערכת יחסים בין מורה לבין תלמיד המובילה לתחושה של התלמיד כי הוא אהוב, רצוי ומשמעותי בבית הספר, ונוכחותו בבית הספר תורמת לכיתה ולקהילת התלמידים והמורים, מובילה גם להתנהגויות התורמות להסתגלות ולרווחה רגשית.

משמעותה של **תחושת יכולת** היא כי התלמיד מרגיש שהוא מסוגל להתמודד עם אתגרים, ושהאנשים המשמעותיים בסביבתו הקרובה מאמינים במסוגלותו ותומכים בו. מחקרים מראים כי תמיכה של מורים בתלמידיהם קשורה לתחושת יכולת, וכפועל יוצא להתמדה במשימות לימודיות ולשיפור בהישגים אקדמיים. יתרה מזאת, ממצאים אמפיריים מראים כי התלמידים רגישים לתגובותיהם של המורים ביחס להצלחה או לכישלון ופרשנותם מובילה להיבטים תוך אישיים הקשורים לערך עצמי ולתחושות יכולת ומסוגלות, ולמחויבות כלפי תהליך הלמידה.<sup>20</sup> לדוגמה, מורה שרואה למידה כתהליך, שם דגש על שיפור במיומנות ולא רק על התוצר הסופי (למשל ציון), עוזר לתלמיד להבין את יכולותיו ולשפר אותן. כך, גם אם התלמיד אינו מצטיין מבחינה אקדמית, הוא רואה את השיפור בהישגיו ומפנים כי הוא אינו נתפס ככישלון אלא כבעל יכולת שמביאה אותו לשיפור בהישגיו.

**הענקת אוטונומיה** משמעותה יצירת סביבה שבה מייחסים כבוד ומשמעות לרצונותיו של התלמיד, מספקים לו מרחב שבו הוא יכול לבחון את רעיונותיו מבלי

<sup>16</sup> Deci & Ryan, 2008; Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007

<sup>17</sup> Meyer & Turner, 2002

<sup>18</sup> Wentzel, Barry & Caldwell, 2004

<sup>19</sup> דרור, 2014; שניר, 2014

<sup>20</sup> Archambault, Janosz, Michel & Chouinard, 2012; Lavigne, Vallerand & Miquelon, 2007; Patrick, Turner, Meyer & Midgley, 2003; Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn, 2009

לשפוט אותו בביקורתיות ובלי שירגיש לחץ לכיוון של בחירה בכיוון מסוים.<sup>21</sup> משמעות הדברים במרחב הבית ספרי היא שמערכת היחסים בין התלמיד לבין המבוגרים הסובבים אותו מעניקה לו סביבה תומכת ובטוחה לחשוב, להתלבט, לטעות, ולבחון את הרעיונות שלו מבלי לחשוש מתגובותיהם של המבוגרים והתלמידים. הענקת אוטונומיה מצד המורים בבית הספר מאפשרת לתלמידים להביע את מחשבותיהם ובכך היא מייצרת דיאלוג מפרה בין המורה לבין התלמיד. היינו, החופש לחשוב, להתלבט ולבחור תוך שיקול דעת, מייצר שיח שמטפח הקשבה וכבוד הדדי. גם אם ניטש ויכוח או מתגלות אי-הסכמות, ההקשבה והאמונה שהאדם זכאי לאוטונומיה מאפשרת לקיים מערכת של יחסי אמון המכבדת ומטפחת את הדיאלוג כפועל יוצא בבית הספר. התנהלות כזו של מורה ותלמיד תביא לראייה מורכבת יותר של הנושא בו התלמיד עוסק, להבנה משמעותית יותר ולהישגים גבוהים יותר במדדים הרלוונטיים למשימות בהן בחר.<sup>22</sup> לדוגמה, למידת חקר מאפשרת לתלמיד לעסוק בנושאים שמעניינים אותו ולשכלל את מיומנויות הלמידה שלו. המשמעות היא כי המורה אינו כופה על התלמיד את נושא המחקר אלא מאפשר לו לחפש, להתלבט ולהתייעץ, ובסופו של דבר לקבל החלטה עצמאית.

### הגישה האקולוגית

גישה זו יוצאת מפרספקטיבה מערכתית, ומניחה כי התפתחות האדם קשורה לסביבה ולרקע החברתי בו הוא נמצא.<sup>23</sup> היינו, על-פי גישה זו, יחסי הגומלין של המורה עם התלמיד הם חלק ממערכת יחסי גומלין עם גורמים נוספים בבית הספר ביחס לתלמיד הספציפי. ברונפנברנר<sup>24</sup> מתאר את הסביבה בה הילד נמצא בעזרת ארבעה מעגלים קונצנטריים שהילד במרכזם. הסביבה הקרובה ביותר של ילדים, המיוצגת על-ידי המעגל הפנימי (מיקרוסיסטמה), כוללת את בני משפחתם, את חבריהם ואת מוריהם, היינו, כל מי שהילדים נפגשים אתם "פנים אל פנים". המעגל הבא (מזוסיסטמה) מייצג מפגשים של שתי מיקרוסיסטמות. כלומר, מפגש של אנשים המכירים את הילד, אך לא בהכרח בנוכחותו. לדוגמה, מפגש של מורים המלמדים את אותו ילד מבלי שהוא יהיה נוכח במפגש. במפגש כזה המערכות משפיעות זו על זו ויכולות לשנות את ההתייחסויות אליו. מורה אחד ישפיע על מורה אחר דרך תפיסתו את הילד ובאמצעות אופן חווייתו את הילד. דוגמה נוספת למזוסיסטמה, שתידון בהרחבה בהמשך, היא המפגש בין בית הספר והמשפחה (הורים-מורים). המעגלים הבאים מייצגים סביבות רחוקות יותר, והן המעגל השלישי (אקזוסיסטמה) – סביבה בה הילד אינו נמצא (לדוגמה, מקום העבודה של הוריו, סביבת מגוריו) אך היא משפיעה עליו, גם אם רק בעקיפין. המעגל הרביעי (מקרוסיסטמה) – זו סביבה שהילד אינו משפיע עליה ישירות אך מושפע ממנה. למשל, מדיניות משרד החינוך, תחיקה הנוגעת לחינוך (חוק זכויות הילד). התיאום בין מערכות

<sup>21</sup> Benita, Roth & Deci, 2014

<sup>22</sup> Skinner & Belmont, 1993; Skinner, Kindermann & Furrer, 2009

<sup>23</sup> Bronfenbrenner & Morris, 1998

<sup>24</sup> Bronfenbrenner, 1986

אלו עשוי להיראות כמשימה בלתי אפשרית, אך הכרה בקיומן והשפעתן וניסיון לייצר הידברות ביניהן, עשויים לתרום ליצירת סביבה חינוכית בטוחה ותומכת.<sup>25</sup>

יחסי הגומלין הישירים של הילד עם מוריו יכולים להיות משמעותיים בכמה היבטים: (1) ההיבט התוך-אישי: מחקרים מראים כי יחסי מורה-תלמיד מטרימים להערכה העצמית של הילד;<sup>26</sup> (2) ההיבט החברתי: תמיכה בילד והדרכתו לגבי קשריו עם חבריו לכיתה, או הדרכתו להימנעות מקשרים שאינם תורמים לו, מובילות להתנהלות מיטבית יותר בזירה החברתית; ו- (3) ההיבט הלימודי, שבא לידי ביטוי בהתגייסותו של הילד למשימות במסגרת בית הספר. נמצא גם שמערכות יחסים לא משמעותיות בין מורה לבין תלמיד יכולות להביא להימנעות ממחויבות למשימות כאלה. כלומר, איכות מערכת היחסים בין המורה לבין התלמיד נמצאה כמשמעותית במעגלים רחבים יותר מאשר ביחסי הגומלין הבין-אישיים (דיאדיים) בלבד, והיא רלוונטית ומשפיעה על מערכות יחסים אחרות ועל ההתנהלות במעגלים השונים.

איכות הקשר של הילד עם המורה מושפעת גם מאיכות הקשר של המורה עם ההורים. המפגש בין מורים להורים יכול להתרחש בנוכחותו של הילד או בלעדיו, ובדרך כלל יש למפגש זה השלכות משמעותיות כלפיו. טענתו של ברונפנברנר<sup>27</sup> היא כי מערכת יחסים בין מורים לבין הורים המושתתת על אמון הדדי, מטרות משותפות ואוריינטציה חיובית, תביא להתפתחות חיובית של הילד. איכות הקשר בין המורה לבין ההורים תייצר שיח מסוים בין ההורים לילד (בזכות המורה או בגנותו), ושיח זה ישפיע על מערכת היחסים של הילד עם המורה. ממצאים אמפיריים הנוגעים למערכות יחסים בין מורים להורים מחזקים טענה זו ומראים כי קשר זה מוביל למספר מדדים שתורמים לילדים ומשרתים אותם: (1) להתייחסות חיובית יותר מצד המשפחה כלפי בית הספר; (2) להצבת מסגרות וגבולות דומים בין ההתנהלות בבית לבין ההתנהלות בבית הספר; (3) לירידה בבעיות משמעת בבית הספר ובהיעדרויות; ו- (4) לעלייה בהישגיהם האקדמיים של התלמידים.<sup>28</sup>

אחד הגורמים המרכזיים שמגן על ילדים הנמצאים במצבי סיכון הוא מערכת יחסים מיטיבה עם המורים שלהם. במקרים אלה, תסייע מערכת היחסים לילדים לרצות להגיע לבית הספר ובכך למנוע מהם להתדרדר לנשירה גלויה או סמויה.<sup>29</sup> כלומר, כאשר להיבטים חברתיים יש השפעה על ארגונה של המערכת הבית ספרית כמווסתת מחד ומסייעת מאידך בהבניה של יחסי אמון ותמיכה, ייתרמו מכך הילדים הלומדים בסביבה זו. הם יחוו שייכות לחברה בה הם חיים ויזדהו אתה.<sup>30</sup> הסיכוי של ילד שמבקר באופן סדיר בבית הספר להיות מעורב בפעילויות שיש בהן התנהגויות של

<sup>25</sup> Rosenfeld, Richman & Bowen, 2000

<sup>26</sup> דרור, 2014; שרף, 2014

<sup>27</sup> Bronfenbrenner, 1986

<sup>28</sup> Epstein & Sheldon, 2002; Park & Holloway, 2013; Rodriguez & Elbaum, 2014;

Seginer, 2006; Super & Harkness, 2002

<sup>29</sup> Gillet, Berjot, Vallerand & Amoura, 2012; Strom & Boster, 2007

<sup>30</sup> Schiefele, 2009

נטילת סיכון – פוחת, והסיכוי של ילד כזה לגבש לעצמו השקפות עולם אדפטיביות לחברה – גדל. היינו, בטווח הארוך, המשמעות של ילד שמגיע לבית הספר ומאמץ את ערכיו היא אדם שאינו נזקק אלא תורם לחברה בה הוא חי.

האם משרד החינוך, באמצעות מסמכיו המנחים את פעולת החינוך, מיישם תאוריות אלו? בחלק הבא של המאמר ננתח מסמכים רשמיים של משרד החינוך ונבדוק האם התפיסות החינוכיות שהוצגו לעיל באות לידי ביטוי במסמכי המדיניות.

### **תפקידי המורים: הגישה של משרד החינוך**

הגדרת תפקידי המורה, בבית הספר היסודי ובבית הספר העל-יסודי, כפי שהם מוצגים בחוזר הלשכה לתנאי שירות עובדי ההוראה באתר האינטרנט של משרד החינוך,<sup>31</sup> מתחילה בציטוט מתוך חוק חינוך ממלכתי (1953) העוסק בעיצוב דמותו של התלמיד הרצוי:

מטרת החינוך הממלכתי היא להשתית את החינוך היסודי במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל, על אימוץ בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית ועל שאיפה לחברה בנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות.

הצהרת כוונות זו מכוונת לבית ספר אשר מטרתו להביא את התלמידים להישגים אקדמיים, לעשייה ולשותפות בחברה מתוקנת. על אף הצהרה מכוונת זו, המשך המסמך עוסק ברובו בהיבטים טכניים וארגוניים של עבודת המורה, כמו ניהול יומן כיתה וכרטיס תלמיד והתנהלות מול הנהלת בית הספר, ואינו מדבר ברוח הצהרת הכוונות או מספק כלים להגשמתה.

על-פי מסמך זה, אלה המשימות המחייבות את המורה המקצועי: (1) הקניית המקצוע אותו נדרשים ללמד; (2) הקניית הרגלי למידה; (3) הקניית מיומנות דידקטית; (4) העברת תוכנית הלימודים; ו-(5) טיפול בהיבטים מנהליים מול הכיתה ומול הנהלת בית הספר.

מהגדרת תפקידו של מחנך הכיתה בבית הספר היסודי, כפי שהיא באה לידי ביטוי בפרסום, עולה כי עליו: (1) לעצב את דמותו של התלמיד (ברוח חוק חינוך ממלכתי); (2) לטפח גיבוש כיתתי; (3) לטפח קשר עם הורי התלמידים; (4) לדאוג להתנהגות נאותה של התלמידים (נימוסים והליכות, הרגלי ניקיון והגעה בזמן לבית הספר); (5) לטפל בענייניהם הפדגוגיים של התלמידים; (6) לעקוב אחר התפתחות הילדים תוך שימת לב לתלמידים בעייתיים [לשון משרד החינוך, ש.ש. ונג.]; ו-(7) לטפל בבעיות משמעת.

המחנך בבית הספר העל יסודי: (1) אחראי על ענייניו הלימודיים והחברתיים של כל תלמיד בכיתה; (2) אחראי לעקוב אחר ההתקדמות הלימודית של התלמידים בכיתה ולדווח במידת הצורך להורים ולהנהלת בית הספר; (3) אחראי על ניהול תקין של

<sup>31</sup> נואר 2014. <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/sherut/odot/odot.htm>



הכיתה; (4) אחראי על פעילויות מחוץ לשטח בית הספר; ו-5) אחראי לדווח לעמיתיו על בעיות ומצוקות של התלמיד.

באופן פורמלי, על-פי פרסום זה, תפקידו של המורה בישראל (ומבחינתנו זו גם הגדרת אחריותו הנובעת מהגדרת תפקידו) נוגע לתחום הדעת אותו עליו ללמד, להיבטים פדגוגיים הקשורים בתוכנית הלימודים ובהיבטים טכניים הקשורים בהתנהלותו מול הכיתה, מול עמיתיו ומול הממונים עליו בבית הספר. כלומר, תפקידו של המורה המקצועי נוגע רק להעברת ידע ולניהול התנהגות התלמידים כאשר הם בבית הספר ואין לו מחויבות להתנהלות שאינה נוגעת באופן ישיר ללמידה. במידה והמורה משמש גם כמחנך הכיתה, מוטלים עליו תפקידי "ניהול" נוספים הקשורים להתנהלות החברתית של הכיתה ולהעברת אינפורמציה בין מורים שונים המלמדים את תלמידיו. בבית הספר היסודי אין התייחסות ליחסי הגומלין עם התלמיד הספציפי, וכאשר יש התייחסות כזו, היא מציינת אותו במפורש כ"תלמיד בעייתי" (ולא תלמיד שיש לו בעיות). בבית הספר העל יסודי הגדרות התפקיד מדברות כולן על המורה מול הכיתה כיחידה חברתית, ולא על המורה מול הפרט, התלמיד היחיד, ואף אחת מהן אינה עוסקת במערכת היחסים הרגשית שבין המורה לבין התלמיד.

ביתר פירוט, במסמכים המתייחסים לתפקידים של המחנכים, הן בבית הספר היסודי והן בבית הספר העל יסודי, לא מצאנו התייחסות למחויבות המורה ליצירת קשר אישי עם התלמיד. הטרמינולוגיה שמצאנו מתייחסת בעיקר לחובת דיווח אודות התלמיד למנהל בית הספר, למורים, למועצה הפדגוגית ולהורים. השיחות שהמורה מחויב לערוך מתרחשות "מעל לראשו" של התלמיד ומדובר בהן עליו (עם מנהל בית הספר, צוות המורים וההורים) אך לא אתו. יתר על כן, מניתוח המסמכים עולה כי מחויבותו של המורה היא בעיקר לדווח כאשר עולות בעיות ולא לעקוב אחרי ההתנהלות של הילד בשגרת לימודיו.

אחריות נוספת המוטלת על המחנך היא טיפול בבעיות משמעת. השימוש בטרמינולוגיה זו מעיד כי ההתייחסות היא לכיתה כאל יחידה אחת ולא למצוקות של התלמיד כפרט אשר הובילו אותו להתנהגות לא מסתגלת. על-פי התאוריות אותן הצגנו, התנהגות שאינה מסתגלת יכולה לבוע מפגיעה באחד מן הצרכים הבסיסיים או מתחושת ניכור של הילד כלפי עולם המבוגרים בבית הספר ומחוצה לו. כלומר נוכחות של מבוגר משמעותי, בר שיח, תמנע היווצרותן של חלק מבעיות המשמעת בבית הספר. במסמך אין התייחסות למניעת בעיות משמעת אלא רק לטיפול בהן. עלינו לציין כי במסמך המתייחס למחנך בבית הספר העל יסודי קיימת הבנה כי שיתוף פעולה בין מורים להורים יתרום להתקדמות לימודית וחברתית של התלמיד, אולם ההנחיה לשיתוף פעולה מתייחסת למצבים בהם קיימת בעיה ואין התייחסות לשיתוף פעולה כשגרה חינוכית בבית הספר.

אמנם, לאחרונה מוצגות תפיסות קונסטרוקטיביסטיות מעודכנות כמתווה למדיניות משרד החינוך. באיגרת "ישראל עולה כיתה: עוברים ללמידה משמעותית" המתייחסת לערכים ולתוכניות עבודה חדשות שינחו את עבודת החינוך וההוראה

שפורסמה בינואר 2014,<sup>32</sup> "צמיחה רגשית" של התלמיד צוינה כאחת המטרות המרכזיות של מערכת החינוך וישנה התייחסות לאוטונומיה וליחסי אמן. מדובר בעיקר באוטונומיה של מנהלי בית הספר בכל הנוגע לבחירת תוכניות לימודים ולסמכות נרחבת יותר בתוך בית הספר. יחסי האמן מתייחסים לאמן ברמה המערכתית ואין עיסוק במערכת של יחסי אמן במשולש מורים-תלמידים-הורים. המוטיב המרכזי שבא לידי ביטוי בתוכנית עוסק בהיבטים קוגניטיביים, בהוראה שהיא פחות פרונטלית ובחוויות למידה טובות יותר שינבעו מהשינויים המוצעים, ולא בנקיטת עמדה מפורשת באשר לחיוניותה של מערכת היחסים בין המורה לבין התלמיד.

מהשוואה בין התאוריות הפסיכולוגיות לבין מסמכים רשמיים של משרד החינוך נראה כי למרות המטרות המשותפות של כל הנוגעים בדבר, קרי, הצלחתו של הילד בבית הספר מבחינה לימודית, רגשית וחברתית, הרי הדרך להגשמתו היא שונה. במסמכי משרד החינוך הנוגעים לאחריות המחנך, מצוינת הצייתנות כדרך בה יפנים הילד התנהגויות נאותות. לעומת זאת, לא מצאנו במסמכים עדות לטענה הפסיכולוגית שהצגנו כי הגשמתן של מטרות והתנהגויות מסתגלות תתרחש באמצעות הפנמה של ערכים שצומחת מתוך שיח רגשי ולא כתוצאה מכפייה וצייתנות.

## דיון

במאמר זה הצגנו תשתית קונספטואלית ומחקרית מתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית והחינוכית המצביעה על הצורך לעדכן ולהרחיב את החשיבה על תפקידי המורה. הצגנו שלוש תאוריות: תאוריית ההתקשרות ותאוריית ההכוונה העצמית, המדגישות את חשיבותה של מערכת יחסים משמעותית בין המורה לבין תלמידיו. התאוריה השלישית, התאוריה האקולוגית, מציגה התבוננות רחבה על חשיבותה של רשת מערכות היחסים המתנהלות סביב התלמיד בבית הספר. דהיינו, מערכת היחסים בין המורה לבין התלמיד, בין המורה לבין גורמים בסביבתו של התלמיד והקשרים בין המערכות השונות שמתלכדים לכדי רשת תומכת ומגינה. בהתאם לגישה זו, הקשר בין מורים להורים נתפס כקשר של שותפות שמטרתו קידום הילד בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי בבית הספר.

עיון בהגדרת תפקידי המורה והמחנך כפי שמופיעים באתר האינטרנט של משרד החינוך מעורר את השאלה האם קיים מפגש בין התשתית הקונספטואלית שהוצגה לבין המדיניות המוצהרת של המשרד. ביחס לתאוריית ההתקשרות ותאוריית ההכוונה העצמית, נראה כי מדיניות משרד החינוך אינה "מדברת" בשפה של מערכות יחסים וקשר רגשי בין מורים לבין תלמידים, אלא בשפה של תפקוד לימודי, התנהלות אינסטרומנטלית בבית הספר ורגולציה של עבודת המורה. בפרסומי משרד החינוך אין אזכור למפגש, לשיח וליצירת קשר שיובילו ליחסי אמן בין מורה לבין תלמידו כאחת מחובותיו וכאחריותו של המחנך או המורה המקצועי בבית הספר היסודי או התיכון.

<sup>32</sup> <http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmaitit/TochneitLeumit.pdf>

באשר לגישה האקולוגית, עולה כי הצהרות משרד החינוך בדבר תפקיד המורה והמחנך יוצאות מנקודת מבט מערכתית שמבינה כי חייב להיות קשר בין המורה לבין הגורמים השונים בעולמו של הילד. אולם הדגש הוא לגבי מחויבותו של המורה לקשר עם גורמים הקשורים לילד בתוך בית הספר (כמו למשל מורים אחרים המלמדים אותו, הנהלת בית הספר) ופחות לגבי קשר עם גורמים מחוץ לבית הספר, ורוב המגעים עוסקים בסינכרון אינסטרומנטלי (למשל תיאום היקף שיעורי הבית בין כל המורים) ולא בקשרים על רקע היבטים רגשיים והתנהלות יומיומית. אמנם בהתייחסות לתפקידו של המחנך בבית הספר היסודי מדובר על מחויבותו של המורה לקשר עם הורי התלמיד, אולם הדגש הוא לגבי התלמיד "הבעייתי" (בלשון הפרסום), או תלמיד שיש לו בעיות (בלשונו). הטענה שהועלתה במסגרת מאמר זה, כפי שהיא באה לידי ביטוי בתאוריית ההתקשרות, בתאוריית ההכוונה העצמית ובתאוריה האקולוגית, היא כי מערכת היחסים בין המורה לבין התלמיד היא משמעותית עבור כלל הילדים ולא רק עבור ילדים הסובלים ממצוקות.

טענה מרכזית שנידונה בספרות העדכנית לגבי הכשרת מורים וטיפול של מורים מתחילים, מתייחסת לכישורים להם נדרשים מורים במאה העשרים ואחת. בעולם הגלובלי, הכיתות הופכות להטרוגניות מבחינה תרבותית, המידע אליו התלמידים חשופים הוא רחב, וקיים שוני רב ביניהם. על מנת להצליח בהוראה, על המורה מוטלת ותהיה מוטלת יותר אחריות להכיר את התרבויות השונות ואת הרקע השונה מהם באים התלמידים, להבין את מורכבותם, ולרתום את המשפחות לבית הספר.<sup>33</sup>

בעשורים האחרונים הספרות דנה במשמעות של היערכות מערכת החינוך להתמודדות עם העולם הפוסט מודרני.<sup>34</sup> בעולם זה המידע פרוש לרווחה, משתנה תכופות וסמכות הידע לא בהכרח נמצאת אצל המורה. ההתמודדות שהעסיקה את העולם החינוכי דנה בעיקר בהיבטים טכנולוגיים (שליטה במדיה, הוראה מקוונת, עזרים טכנולוגיים בהוראה), אך לא עסקה בחשיבות ההולכת וגוברת של מערכות היחסים הרגשיות בעולם המשתנה. יחד עם זאת, תובנות אלו בדבר משמעות הקשר הרגשי בין המורה לבין התלמיד, מוליכות לפיתוח פדגוגיה במכללות להכשרת מורים בעולם, פדגוגיה המלמדת פרחי הוראה מיומנויות תקשורת והקשבה לתלמידים ולהוריהם.<sup>35</sup> כלומר, נראה כי המחקר הפסיכולוגי העוסק במערכת היחסים של המורה עם התלמיד היחיד (האינדיבידואל), והמחקר החינוכי העוסק בהכשרת מורים ובצורך המערכת במורים אפקטיביים, מצביעים על כך שאחריותו של המורה נעוצה גם במערכת היחסים שלו עם התלמיד "פנים אל פנים" וגם במערכת היחסים עם הסביבה המשמעותית לתלמיד – הוריו ובני משפחתו.

---

Epstein, 2013; Evans, 2013<sup>33</sup>

שנר, 2012<sup>34</sup>

Dotger, Harris, Hansel & Maher, 2011<sup>35</sup>

יחד עם הביקורת אודות ההצהרות של משרד החינוך ביחס לאחריותו המקצועית של המורה, אין להתעלם מהמציאות המורכבת שממנה עולות מספר נקודות אליהן ראוי להתייחס. ראשית, סוגיית גודל הכיתה. כיום, העבודה החינוכית בבית הספר נעשית בנסיבות של כיתות מרובות תלמידים ותחת לחץ רב להישגיות המוטל הן על המורים והן על התלמידים. אמנם המצב השתפר במידת מה מאז החלתן של הרפורמות החדשות, ולמורים יש באופן יחסי יותר הזדמנויות לפגוש את התלמידים בתוך בית הספר באופן פרטני, אולם היקף השעות של המפגשים בין מחנכי הכיתות לבין התלמידים בכיתות האם הוא עדיין מצומצם למדי והדבר מעלה שאלות בדבר היכולת לבנות ולתחזק כך מערכות יחסים משמעותיות. נראה כי מדיניות של הקטנת מספר התלמידים בכיתה עשויה לתרום לשינוי דפוסי ההוראה ולהשקעה רבה יותר במערכות היחסים של המורים עם תלמידיהם. נמצא כי הוראה בכיתות קטנות יותר הביאה לשינוי בדפוסי היחסים בין המורה לבין תלמידיו, דבר שבא לידי ביטוי בשימוש רב יותר בהומור, בהיכרות מעמיקה יותר עם התלמיד ובניהול מערכת יחסים משמעותית יותר עבור המורה ועבור התלמיד.<sup>36</sup> נראה כי המבנה הקיים של מערכת החינוך מקשה לשים את הדגש על פיתוח מערכת יחסים של אמון בין המורה לתלמידיו, ובמידה ורעיונות אלו יתקבלו, יהיה צורך ללוותם בשינויים מבניים.

סוגיה שנייה שיש לתת עליה את הדעת היא האם יש להבחין בין מורים שונים ביחס לציפייה שלנו כי יצליחו ליצור מערכת יחסים משמעותית עם התלמידים. לדוגמה, האם ההבחנה צריכה להתבצע על-פי הגדרת תפקיד, למשל בין מחנכים לבין מורים מקצועיים, או שמא היא צריכה להתבצע על-פי קריטריון של מספר השעות שהמורה מלמד (בבית ספר תיכון ישנם מורים מקצועיים שפוגשים את התלמיד הרבה יותר מאשר המחנך).

לסיכום, במאמר הנוכחי קשרנו בין המחקר הפסיכולוגי לבין המחקר החינוכי על מנת להדגיש את אחריותו המקצועית של המורה לא רק באשר להיבטים דידיקטיים ופדגוגיים, אלא גם באשר לניהולה של מערכת יחסים משמעותית עם התלמידים בכיתתו ועם הוריהם. הן המחקר התאורטי והן הממצאים האמפיריים מראים כי טיב המפגש בין המורה לבין התלמיד הוא משמעותי להתנהלות הרגשית של התלמיד, להתנהלות החברתית בכיתה, להישגיו האקדמיים ולהיבטים האינסטרומנטליים בבית הספר. הנתונים מראים כי חשוב שלכל תלמיד יהיה לפחות מורה אחד בבית הספר אתו יש לו מערכת יחסים משמעותית ואליו הוא יכול לפנות בשעת מצוקה.

עלינו לסייג ולומר כי לא בחנו את עבודת המורים בשדה החינוכי אלא רק מסמכים של הצהרת כוונות. מתוך ניסיוננו כחברות סגל הוראה במכללה להכשרת מורים עולה כי בשדה החינוכי המציאות מורכבת יותר. מורים רבים מבינים כי פיתוח של מערכת יחסי אמון בינם לבין תלמידיהם היא חשובה מבחינה ערכית וחיונית להתנהלותם של תלמידים בבית הספר. נראה כי קיימות יוזמות מקומיות בבתי ספר

---

Harfitt, 2013<sup>36</sup>

רבים הנובעות מהתפיסה כי יחסי אמון בין מורים לתלמידים ולהוריהם הם משאב שניתן למנף אותו לטובת שגשוגם של התלמידים. מחקר אמפירי בישראל, הבוחן את המדיניות הרשמית ואת ההתנהלות בפועל, יתרום לשיקוף המצב ולהבנה עמוקה יותר של חשיבות מערכת יחסים המבוססת על אמון כתורמת להצלחת התלמיד בבית הספר בתוך הקשר תרבותי זה. נייר עמדה זה הוא בגדר הצהרה ראשונית אשר מעלה סוגיות רבות לדיונים ולמחקרי המשך.

"המורה אפשר לדבר אתך?" הוא מורה שיודע לפתח מערכת יחסי אמון עם התלמיד ועם הוריו מתוך דיאלוג הכולל קבלה, אוטונומיה ויצירת תחושת יכולת, הוא מורה שהתלמיד והוריו חשים בנוח לשתף אותו בסוגיות משמעותיות בחייהם וכן בקשיים ובאתגרים הניצבים בפני הילד. לפיכך, מורה כזה ייתרם בעצמו ממערכת יחסים מהנוסח המתואר וסביבת היחסים תהיה לסביבת למידה. המורה שאפשר לדבר אתו, יהיה מורה שאפשר ללמוד אתו וממנו.

### רשימת מקורות

דרור, א' (2014). **חניכים בכפרי נוער: מצוקות עבר, אוריינטציה לעתיד, עמידות והישגים לימודיים בהווה**. במסגרת הכנס מחקר עיון ויצירה באורנים.

משרד החינוך (2014). **חוזר הלשכה לתנאי שירות עובדי ההוראה**.

<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/sherut/odot/odot.htm>

משרד החינוך (2014). **ישראל עולה כיתה: עוברים ללמידה משמעותית**.

<http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmaitit/TochneitLeumit>.

שנר, מ' (2012). **לאינטרנט נולד: רוחו החופשית של אדם בעולם שנפתחו גבולותיו**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שנר, ר' (2014). **יחסים בין-אישיים במסגרת הכיתה ותפקוד בית ספרי בקרב מתבגרים בסכנת כישלון ונשירה**. במסגרת הכנס מחקר עיון ויצירה באורנים.

Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein, T., & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students' stress regulation? *Attachment and Human Development, 14*, 249-263.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Archambault, I., Janosz, M., & Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research, 105*(5), 319-328. doi: 10.1080/00220671.2011.629694.

Benita, M., Roth, G., & Deci, E.L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 258-267. doi: 10.1037/a0034007.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.

- Bretherton, I., & Mulholland, K.A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In: J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 102-127). New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In: W. Damon & R.M. Lerner, (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology* 49(3), 182-185.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4\_6.
- Dotger, B.H., Harris, S., Hansel, A., & Maher, M. (2011). Exploring the emotional geographies of parent-teacher candidate interaction: An emerging signature pedagogy. *Teacher Educator*, 46 (3), 208-230. doi:10.1080/08878730.2011.581882.
- Eccles, J.S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In: R.M. Lerner & L.D. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.125-153). New York: Wiley.
- Epstein, J.L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnership. *Teaching Education*, 24(2), 115-118. doi:10.1080/10476210.2013.786887.
- Epstein, J.L., & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. doi: 10.1080/00220670209596604.
- Evans, M.P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24(2), 123-133. doi:10.1080/10476210.2013.786897.
- Gillet, N., Berjot, S., Vallerand, R.J., & Amoura, S. (2012). The role of autonomy support and motivation in the prediction of interest and dropout intentions in sport and education settings. *Basic and Applied Social Psychology*, 34(3), 278-286. doi: 10.1080/01973533.2012.674754.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967.

- Harfitt, G.J. (2013). Why 'small' can be better: An exploration of the relationships between class size and pedagogical practices. *Research Papers in Education*, 28(3), 330-345. doi: 10.1080/02671522.2011.653389.
- Howes, C., & Spieker, S.J. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In: J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 317–332). New York: Guilford.
- Jacobsen, T., & Hoffman, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 703-710.
- Lavigne, G.L., Vallerand, R.J., & Miquelon, P. (2007). A motivational model of persistence in science and education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 351-369. doi: 10.1007/BF03173432.
- Lucas-Thompson, R., & Clarke-Stewart, K.A. (2007). Forecasting friendship: The links from marital quality, maternal mood, and attachment security to children's peer relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 499-514.
- Martin, A.J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365. doi: 10.3102/0034654308325583.
- McElwain, N.L., Cox, M.J., Burchinal, M.R., & Macfie, J. (2003). Differentiating among insecure mother-infant attachment classifications: A focus on child-friend interaction and exploration during solitary play at 36 months. *Attachment and Human Development*, 5, 136–164.
- Meyer, D.K., & Turner, J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.
- Park, S., & Holloway, S.D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 105-119. doi:10.1080/00220671.2012.667012.
- Patrick, H., Turner, J.C., Meyer, D.K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105(8), 1521-1558. doi: 10.1111/1467-9620.00299.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, K–3*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Rodriguez, R.J., & Elbaum, B. (2014). The role of student–teacher ratio in parents' perceptions of schools' engagement efforts. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 69-80. doi: 10.1080/00220671.2012.753856.

- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. doi: 10.1207/S15326985EP3702\_5.
- Rosenfeld, L.B., Richman, J.M., & Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child & Adolescent Social Work Journal, 17*(3), 205-226. doi: 10.1023/A:1007535930286.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761-774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761.
- Ryan, R.M., & Powelson, C.L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education, 60*(1), 49-66.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In: K. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 197-222). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice, 6*(1), 1-48. doi: 10.1207/s15327922par0601\_1.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In: K. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., & Furrer, C.J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233.
- Strom, R.E., & Boster, F.J. (2007). Dropping out of high school: A meta-analysis assessing the effect of messages in the home and in school. *Communication Education, 56*(4), 433-452. doi: 10.1080/03634520701413804.
- Super, C.M., & Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development, 45*(4), 270-274.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907.



- Van-Ryzin, M. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology*, 38(2), 131–154. doi: 10.1002/jcop.20356.
- Wentzel, K.R., Barry, C.M., & Caldwell, K.A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.195.

