

תרומתה של תוכנית "מופ"ת" לדימוי עצמי, שליטה עצמית ויוזמה לצמיחה אישית בקרב תלמידיה

ד"ר צפרה שטיין, גב' אירית קסטמן

דו"ח מחקר

תקציר

מטרת המחקר: לבחון את ההישגים של תוכנית מופ"ת ביחס לשלושה מושגים פסיכולוגיים: דימוי עצמי, שליטה עצמית ויוזמה לצמיחה אישית. 11 נבדקים: 210 תלמידי כיתות ט' ו-י מבתי ספר תיכוניים בצפון הארץ. 11 שיטה וכלי הערכה: התלמידים ענו על שאלון כמותי אשר התייחס לשלושת המשתנים שנבדקו. 11 מן המימצאים: נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות; בכל שלושת המושגים הפסיכולוגיים נמצאו ערכים גבוהים יותר בקרב תלמידי תוכנית מופ"ת. 11 מסקנות: תוכנית מופ"ת, בזכות מאפייניה הייחודיים, עשויה לתרום, מעבר להישגים לימודיים, גם להתפתחות האישית של תלמידיה.

מבוא

מחקר זה עוסק בתרומת ההשתתפות במסגרת לימודים ייחודית המכונה "מופ"ת" להיבטים פסיכולוגיים בקרב תלמידיה. המחקר בוחן את יעילותה של תוכנית "מופ"ת", המשקיעה תשומות רבות בלימודי המתמטיקה והמדעים, גם להיבט הפסיכולוגי, העשוי להתבטא בשיפור הדימוי העצמי, הגברת השליטה העצמית ועידוד יוזמה לצמיחה אישית. לפיכך, מטרת המחקר הנוכחי היא לשפוך אור על הישגי התלמידים המשתתפים בתוכנית בהיבט האישי, מעבר לתרומתה הדידקטית של התוכנית להישגי התלמידים. חשיבות המחקר בולטת על רקע הבחירה של מנהל בית-הספר והרשות המקומית בעמותת מופ"ת לשמש כמתערב חיצוני המשתלב בעשייה החינוכית-פדגוגית בביה"ס. בחינת ההצלחה על ממדיה השונים חשובה על רקע השאיפה המתמדת של מערכת החינוך להוביל את תלמידי מדינת ישראל לכלל שיפור וקידום ברמת הלמידה וברמתם האישית ערכית, תוך שהיא מאפשרת לעמותות וגורמים חיצוניים לקחת חלק בהובלת משימה חברתית זאת.

פרק 1: רקע

תפישות, מסגרות ודרכי פעולה. עמותת מופ"ת (מתמטיקה, פיסיקה ותרבות) הפועלת במערכת החינוך הממלכתית היהודית והדרוזית, נוסדה בשנת 1992 על-ידי קבוצת מדענים עולים מבריה"מ, במטרה לקדם את הוראת המתמטיקה והמדעים המדויקים בישראל. זאת, על רקע התפישה הקובעת, כי השפה המתמטית הנה כלי בסיסי לקידום וחיזוק דור העתיד ומסד לפיתוח כלים חשיבתיים יישומיים בתחומי חיים רבים.

תחילה התמקדה פעילות עמותת מופ"ת בחינוך הלא פורמלי באמצעות מערכת לימודי העשרה, אשר פעלה בשעות אחה"צ והמכונה מערכת סניפי "ערב". בהמשך, החל משנת 1997 החלה עמותת מופ"ת להרחיב את פעילותה באפיקי החינוך הפורמלי, בבתי ספר על-יסודיים, במסגרת כיתות ייחודיות המכונות "כיתות מופ"ת", ובהמשך הרחיבה את פעילותה גם לבתי ספר יסודיים ואף לגני הילדים.

מערכת סניפי "ערב" מפעילה כ- 2,500 תלמידים מגילאי טרום-חובה עד כיתה ט', עוסקת בחיזוק הבנה ומיומנויות למידה במתמטיקה, אנגלית, רוסית, שחמט, ובפעילות הכנה לכניסה לכיתה א'. במסגרת החינוך הפורמלי, משתתפים מעל 100 בתי ספר המפעילים כ- 11,000 תלמידים.

עמותת מופ"ת מקדישה מאמצים ופעולות לגיוס מורים בעלי רמת השכלה, כישורים וניסיון פדגוגי הולם, תוך שהיא מקפידה למדוד את רמת ההוראה, אופן הלימוד ותשומות ההוראה באמצעות מעריכים חיצוניים המגיעים לכיתות הלימוד ומספקים למורה, לרכזי המקצוע האזוריים ולהנהלת מופ"ת משוב מקצועי ביחס לעבודת המורה ותשומות

ההוראה. נושאי הלימוד וחומרי הלימוד מצויים בהלימה לתוכניות הלימוד של משרד החינוך. לעומת זאת, במרכז העשרה הפועלים אחה"צ, התלמידים לומדים על פי תוכניות אשר נכתבו על-ידי מורי מופ"ת. הלמידה מתבצעת מתוך התייחסות לרמת הידע וקצב הלימוד של התלמידים בכיתה.

חזונה של עמותת מופ"ת, כפי שהוא מופיע בפרסומיה הרשמיים של העמותה, מתייחס למקומו של החינוך כאמצעי לשיפור פני החברה הישראלית, תוך אימוץ ולימוד שיהפכו את התלמידים, אזרחי העתיד, לכלל עתודה אנושית איכותית במובן האישי, חברתי והרגשי; הן בהיבטים הקוגניטיביים והן בהתייחס לאחריות חברתית כלפי הזולת והחברה. יעדים חברתיים ולאומיים אלו נשענים על תפיסה חינוכית מוצקה המושתתת על הטמעת תוכניות לימודים באמצעות צוותי הוראה מקצועיים בעלי הכשרה נאותה. לתפישתם, שיפור פני החברה הישראלית הינו פועל יוצא של חינוך למצוינות לימודית וחברתית כאחת, תוך שימת דגש על שינוי מהותי במסגרות הלימוד, שיטות ההוראה, צוותי הוראה ותפיסתם החינוכית.

אמון ביכולת התלמיד להצליח, לצד העצמת תפקידו של דחף ההנעה ללמידה, הנתמך בצוותי הוראה איכותיים, הינם יסוד מוסד להעצמת התלמיד בהיבט הקוגניטיבי, הרגשי, ההתנהגותי והחברתי. וזאת, ללא קשר להישגיו הקודמים. במישור הרגשי-התנהגותי מכוונת הלמידה על פי מופ"ת לחיזוק תפיסת המסוגלות העצמית של הלומד לפעול ולהתמודד עם אתגרים ומשימות המוצבים בפניו (Bandura, 1977). בהיבט הערכי-חברתי מתמקדת פעילות מופ"ת בהעצמת כישורי הלומד, בדגש על מתמטיקה, פיסיקה ומדעים, ובטיפוח יכולת מנהיגות אישית וחברתית אשר ביטוייה יצביעו על מחויבות לקהילה ולחברה.

חלק ניכר מהלמידה עוסק בפיתוח חשיבה מתמטית, לוגית ויצירתית. הלמידה מבוססת על דרכי הוראה, הנשענים על משנתם של ויגוצקי ופרדנטל, המציגים אסטרטגיה להוראה היוריסטית, שעקרונותיה הם התקדמות מדורגת על בסיס ידע קודם, המחשה גרפית המקדמת הבנה, התנסות בחקר וגילוי, התמודדות עם רמות קושי גבוהות, קצב מואץ ועבודה שיטתית היוצרים הרגלי עבודה שיטתיים ומובנים (Schneiderman et al., 2003). קיים קשר בין הוראה על פי אסטרטגיה היוריסטית לבין שיפור יכולת החשיבה המתמטית בקרב תלמידים, ולא בהכרח תלמידים המומחים בפתרון בעיות מתמטיות (קויצ'ו, 2001). מערך השתלמויות מכשיר את המורים לעבוד על פי אסטרטגיה זאת ואף מקנה להם כלים להתמודד עם קשיים, מצבי תחרות, מצוינות והצטיינות, תחושת מסוגלות ומנהיגות, המוסיפים לכישורי ההוראה בנוסף לידע הדידקטי (קויצ'ו, 2001).

עמותת מופ"ת מייחסת למוטיבציה ללימודים חשיבות הכרחית לצמיחתו של התלמיד. לפיכך, תלמידי מופ"ת בחינוך העל-יסודי נדרשים להשתתף במכינת הבוחנת מוטיבציה להתמודד, משמעת עצמית, התנהגות במצבי אי-ודאות, עבודת צוות ורמת סקרנות (Schneiderman et al., 2003). לייקין (2006) מצאה הערכת מסוגלות עצמית גבוהה בקרב תלמידי מופ"ת וציונים גבוהים לייחוס הצלחה למאמצי למידה. הורוביץ (2007) הבחינה בתלמידי מופת כגורם של סוציאליזציה למצוינות.

פרויקטים נוספים מתקיימים במסגרת מופ"ת, כחלק מעידוד מצוינות לימודית וחברתית בקרב בני הנוער בארץ; במטרה לתרום לקידום דור המדענים הבא של מדינת ישראל, מתקיימות אולימפיאדות כלל-ארציות במתמטיקה ובפיזיקה, שבין מטרתיהן נמנים יצירת סקרנות, עידוד יצירתיות ומוטיבציה, המחשת תרומת השפה המתמטית/פיסיקלית לפתרון בעיות ושבירת המחסום הפסיכולוגי מפני מקצועות מדעיים. באולימפיאדות אלו

משתתפים ילדים ובני נוער מרחבי הארץ, אשר עברו את המיונים המקדמים במוסדותיהם ועברו לשלבים המתקדמים. תוכנית נוספת המכונה ממל"ר (מסלול מואץ לתואר ראשון) מיועדת ליצור מגע ראשוני בין התלמיד לאוניברסיטה לשם חשיפת התלמיד לעולם האקדמי; התלמידים משתלבים בכיתות מופ"ת בלימודי תואר ראשון כבר במהלך לימודיהם התיכוניים. מסגרת זו נותנת מענה לכישורים וליכולות האינטלקטואליות של התלמידים, מבלי לפגוע במסגרות הלימודים הפורמליות שלהם.

לסיכום, יעדי מופ"ת כוללים פיתוח מנהיגות ערכית בעלת הישגים לימודיים וקוגניטיביים גבוהים, בדגש על מדע ונכונות להשתלב ולתרום לחברה; טיפוח מנהיגות המאמינה במסוגלות עצמית, בעלת מוטיבציה לדבוק במשימות ולהתמודד עמן; תמיכה באוכלוסיות בינוניות ומתקשות באמצעות חניכה וליווי, העלאת מספר הזכאים לבגרות איכותית במתמטיקה ומדעים, תוך הפיכת המתמטיקה לשפה נגישה ורחבה המסייעת בפיתוח כישורי חשיבה, שיפור איכות ההוראה ופיתוח חומרי למידה הנשענים על תוכנית הלימודים המחייבת.

רקע תיאורטי וסקירת ספרות

מחקר זה, בניגוד לקודמיו (קויצ'ו, 2001; הורוביץ, 2007), מתמקד בתרומתה של תוכנית מופ"ת להתפתחות תלמידיה בהיבט הפסיכולוגי. המדדים שנבדקו הם: דימוי עצמי, יוזמה לצמיחה אישית ושליטה עצמית. **הדימוי העצמי** משקף את הערך שמייחס הפרט לגבי עצמו, על רקע ניסיון וחוויות אישיות הכוללות את מכלול ההצלחות והכישלונות החברתיים והלימודיים (בר אל, 1996; זיו וזיו, 2001). מחקרים רבים מצאו קשר בין דימוי עצמי נמוך לקשיים פסיכולוגיים כגון: דיכאון, בדידות, התמכרות לסמים, כישלון בלימודים והתנהגות עבריינית (Holmes, 2001; Wentzel, 1991; Patrick et al., 1997; בן אמוץ ובן אמוץ, 1991; בר-אל ונוימאיר, 1996; רוזנבלום, 2002; זיו וזיו, 2001). כמו כן נמצא קשר ישיר בין דימוי עצמי נמוך לבין התנהגות תוקפנית כלפי ילדים אחרים (Moore & Kirkham, 2001).

בגילאי בית-הספר, נודע כי להצלחה בלימודים משקל רב ביותר בהבניית הדימוי העצמי. כך נמצא שתלמידים בעלי הישגים גבוהים ומיומנויות למידה גבוהות מדווחים על מוטיבציה גבוהה ללימודים ודימוי עצמי גבוה. לעומתם, תלמידים חסרי מיומנויות ובעלי ציונים נמוכים מדווחים על מידת-רצון נמוכה ללמידה ועל דימוי עצמי נמוך (נפלאי, 2001, 2003). תלמידים המתקשים בלמידה הינם לרוב בעלי חוללות (מסוגלות) עצמית והערכה עצמית נמוכות בהשוואה לתלמידים בעלי הישגים לימודיים גבוהים (Klassen, 2002; Harter, 1992; Covington, 2000; נפלאי, 2003). נוסף על כך, תלמידים בעלי הערכה עצמית גבוהה האמינו, כי מאמציהם ויכולתם הם שהביאו להצלחתם (ברוקס, 1995), אך לעומתם, תלמידים בעלי הערכה עצמית נמוכה ייחסו את הצלחתם ליד המזל, לצירוף מקרים, ולגורמים שאינם בשליטתם (כגון מבחן קל).

יוזמה לצמיחה אישית (Personal Growth Initiative) נחקרה על-ידי רוביצ'ק (Robitschek) ב-1998, והיא משויכת לזרם הפוזיטיבי בפסיכולוגיה, שהינו ענף החוקר את התחושות, החוויות והתכונות החיוביות של הפרט ולא את חולשותיו ובעיותיו, מתוך אמונה שניתן לשפר איכות חיים לא רק על ידי תיקון המקולקל אלא גם על ידי חיזוק התקין והטוב. רוביצ'ק נשענה על מושג הצמיחה האישית המוכר מהתיאוריות ההומניסטיות (המוגדר כשינוי פנימי-קוגניטיבי, רגשי או התנהגותי), אך הדגישה את רכיבי המודעות, המכוונות והמעורבות של הפרט בצמיחתו, והזכירה מונחים מתיאוריות חברתיות כגון יעילות עצמית. ההגדרה הכללית של המונח "יוזמה לצמיחה אישית" היא: מעורבות פעילה ומכוונת של הפרט בתהליך צמיחתו האישית. המונח מקיף רכיבים קוגניטיביים של יעילות עצמית כגון: אמונות, עמדות

וערכים התומכים בצמיחה אישית, וכן רכיב של מוכנות לשינוי. לבסוף, רוביצ'ק מציגה את המשתנה כמבנה מטא-קוגניטיבי – מודעות ושליטה במעורבות מכוונת בתנאים המעודדים צמיחה ושינוי. לאחר שפותח כלי למדידת המשתנה (PGIS-Personal Growth Initiative Scale) ולאחר שתוקפו ומהימנותו עמדו במבחן, נמצאו קשרים בינו לבין משתנים פסיכולוגיים אחרים: אסרטיביות, מיקום שליטה פנימי ומכוונות לביצוע. בהקשר זה, Deci et al. (1991) טוענים, כי כאשר לתלמידים יש עניין בלימודים, תחושת ערך לימודי וביטחון ביכולתם, תחושת המוטיבציה הפנימית עולה, חלה עלייה בהישגים ובהבנה, בהתקדמות בצמיחה אישית ובשיפור יכולת ההסתגלות. הם רואים בהכוונה עצמית יוזמה של התנהגות אשר מתבטאת, בין השאר, באחריות אישית ומשפיעה על יצירתיות, גמישות מחשבתית ודימוי עצמי. מאוחר יותר Ryan & Deci (2000) הדגישו שלושה גורמים המחזקים את המוטיבציה הפנימית (יוזמה לפעילות וסקרנות), ובכך מקדמים גם את ההתפתחות האישית והחברתית; הגורמים הם: תחושת עצמאות, מסוגלות עצמית ותחושת שייכות. על-מנת להפיק תוצאות הרצויות לפרט ולחברה, הסביבה צריכה לתמוך בלומד מבלי ליטול שליטה מלאה, על-מנת לאפשר לו לפתח תחושות אלה.

שליטה עצמית מצביעה על המוכנות לוותר על סיפוקים מידיים לטובת התנהגות רצויה יותר (רוגן, 1995, 1997; ליכטמן, 2002; Thoresen & Mahoney, 1974) ובמידה רבה ניתן לראותה כמנוגדת לאימפולסיביות, אשר נמצאה על-ידי אייזנק וגודגיונסון (Eysenck & Gudjonsson, 1989) כקשורה ישירות להתנהגות אנטי-חברתית. כישורי שליטה עצמית משלבים יכולות-חשיבה לצד מיומנות חברתית המרסנת והמונעת התנהגות אנטי-חברתית: שליטה בכעסים, שליטה בהתנהגות אלימה, שכנוע עצמי, מודעות לרגשות ומודעות להתנהגות (Larson & Turner 2002). רוגן (1997) מקשר בין שליטה עצמית, יכולת ליטול אחריות, תחושת מסוגלות וביטחון אישי ויכולת לתפקד בחברה. כישורי שליטה עצמית משלבים יכולות חשיבה לצד מיומנות חברתית המרסנת ומונעת התנהגות אנטי-חברתית, באמצעות שליטה בכעסים, שליטה בהתנהגות אלימה, שכנוע עצמי, מודעות לרגשות ומודעות להתנהגות (Larson & Turner, 2002). Strayhorn (2002) מונה רשימה של המלצות לחיזוק השליטה העצמית, כגון: הצבת יעדים לטווח הארוך (חזון) עם נקודות-ביניים, היררכיה: העלאת רמת הקושי בהדרגה, בהתאם להתקדמות האישית, ייחוס הצלחות לגורמים פנימיים והקניית תחושת מסוגלות לפתח שליטה עצמית, דוגמא אישית, אימון ותרגול על-ידי התנסויות חוזרות, למידה עצמית ובקרה עצמית. גם Pressley (1979) סוקר מגוון אסטרטגיות קוגניטיביות, אשר כולן מיועדות לחזק את השליטה העצמית בקרב ילדים. הוא מתייחס בפרט להפניית קשב, שינוי התנהגויות אימפולסיביות, דחיית סיפוקים ושליטה על התנהגות מוטורית. על פי מחקרים, ככל שהלומד הגיע לכלל הישגים והצלחה לימודית, יכולת השליטה העצמית שלו על התנהגותו עלתה (מיזרב, 2000; רוגן, 1997; חפר, 1991; פישבך, 1998; Rosenbaum, 1993).

הישגים לימודיים והתנהגות. סוגיית הקשר בין הישגים לימודיים והתנהגות מעסיקה מזה שנים רבות את אנשי החינוך. חוקרים רבים טוענים, כי הישגים לימודיים יכולים לשמש כמדד לחיזוי התנהגות בקרב תלמידים (בן אמוץ ובן אמוץ, 1988; בר-אל ונוימאיר, 1996; זיו וזיו, 2001; Wentzel, 1991), ואף מעבר לכך, הישגים לימודיים נמוכים עלולים להעלות את שיעור ההתנהגות הבעייתית. Trzesniewski ועמיתיו (2006) מצאו, כי הישגים לימודיים נמוכים בעת כניסת התלמיד לבית הספר היסודי מעלים את סיכוייו להתנהגות בעייתית כבר בשנה הראשונה ללימודיו. החוקר מעלה הסבר אפשרי לתופעה: כישורי הקריאה מבטאים בכיתות הנמוכות את ההצלחה הכללית בלימודים, אשר מתקשרת עם דימוי עצמי ועם עמדות כלפי ביה"ס. כישלון בלימודים עלול להביא לירידה בדימוי העצמי וכן לתסכול, לעוינות כלפי בית-הספר ולפגיעה בסביבה ובביה"ס. עם זאת, באותו מחקר נמצא, שתכנית לשיפור קריאה הביאה לכלל ירידה של 23% בהפרעת התנהגות 30 חודשים מאוחר יותר, כלומר, שיפור ההישגים הוביל לשינוי חיובי בהתנהגות (Trzesniewski)

et al., 2006). חוקרים נוספים טוענים, שככל שהתלמיד נחשף להצלחה לימודית, תתפתח הערכתו העצמית ויכולתו לראות עצמו באור חיובי, וכן גם הרצון להתמיד ולהצליח בלימודים (Rubin, 2003; Bennett et al., 2001; Holmes, 1999). Kaplan & Maehr (1999) טוענים, כי התמקדות בלימודיות והישגים תורמות לתחושת הרווחה הפסיכולוגית. מימצא מעניין עלה במחקרם של Duckworth & Seligman (2005): נמצא שמשמעת עצמית משפיעה יותר מרמת המישכל על ההישגים הלימודיים; מימצא זה מצביע על סוג של קשר בין שליטה עצמית להישגים והוא מלמד גם על ריבוי הקשרים בין המשתנים השונים.

Niemczyk & Savenye (2001), שהציגו את השפעתן של אסטרטגיות-למידה על הישגים לימודיים, טוענים כי מיומנויות אלה תורמות גם לפיתוח תכונות אישיות חיוביות, כגון: עצמאות, אחריות ומשמעת עצמית, ובכך מסייעות לחיזוק הדימוי העצמי, השליטה העצמית וההתנהגות החברתית.

מערכת החינוך, על מוריה ובעלי התפקידים שבה (המודעים לקשר בין הישגים לימודיים והתנהגות) פועלת לחיפוש נתיבים אשר יסייעו לשיפור גורמים אלו בו-זמנית.

המחקר הנוכחי מתמקד בתוכנית-חינוך ייחודית אשר שמה לה כמטרה מוצהרת לפעול לשיפור ההישגים הלימודיים ולפתח דפוס ערכי התנהגותי בקרב תלמידיה. בין מאפייני התוכנית בולט הדגש על לימודי מדעים מדויקים והעשרה קוגניטיבית – לאור הרקע והחזון החינוכי של יוזמיה, ומתוך אמונה כי ניתן ליישם כלים מתמטיים בחיי היום-יום, טיפוח הישגים לימודיים, תוכניות לימודים עשירות, טיפוח אחריות ומשמעת לימודית אישית, שיפור מתמיד בנכונות ובמוטיבציה ללמוד, חיזוק תחושת המסוגלות האישית וכן הקניית תחושות אחריות חברתית.

קווים מנחים אלו, המהווים את עקרונות הפעולה של תוכנית מופ"ת הם בעלי זיקה ישירה למדדי המחקר – דימוי עצמי (בהקשר למסוגלות עצמית), שליטה עצמית (משמעת, אחריות אישית וחברתית) ויוזמה לצמיחה אישית (מוטיבציה). לפיכך, שיערנו כי יתקיימו קשרים בקרב כלל המדדים, כפי שמצביעים מחקרים גם בהתייחס להישגים לימודיים.

עם זאת, חשיבותו של מחקר זה היא בעיסוקו המפורש בהקשר הפסיכולוגי של תוכנית בעלת דימוי של מצוינות לימודית, המכוונת לחינוך מדעי בלבד. זאת, כאשר נדמה כאילו הרכיבים הנוספים אינם זוכים לתשומת-לב ציבורית רחבה ומספקת. מכאן, מטרתו היישומית של המחקר היא בחינת ההשפעה של ערכי למידה, הישגיות, התמדה ומוטיבציה על הקשר התנהגותי וערכי רחב יותר.

פרק 2: השיטה

אוכלוסיית המחקר והנבדקים. המחקר התקיים בשני בתי ספר תיכוניים שש-שנתיים בצפון הארץ. השתתפו בו 210 תלמידים הלומדים בכיתות ט' (51.4%), ו-י' (48.6%); סה"כ שמונה כיתות. מחציתן כיתות מופ"ת (2 ט' ו-2 י') ומחציתן (2 ט' ו-2 י') כיתות רגילות הלומדות על פי המתכונת הרגילה.

כיתות מופ"ת הן כיתות-אם אשר תלמידיהן לומדים מתמטיקה ופיסיקה לרמת 5 יח"ל.

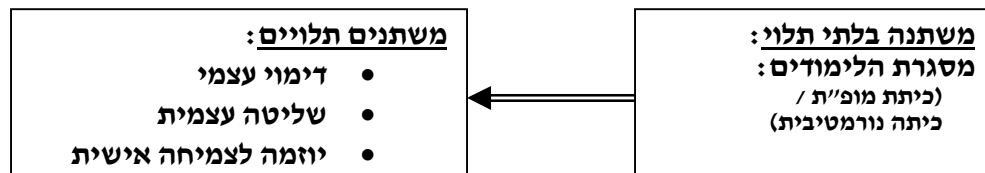
לוח 1: התפלגות התלמידים לפי כיתות (ט ו-י) וקבוצות (כיתות מופ"ת וכיתות רגילות)

קבוצה / כיתה	ט	י	סה"כ
מופ"ת	53	42	95
	55.8%	44.2%	45.2%
רגילה	55	60	115
	47.8%	52.2%	54.8%
סה"כ	108	102	210
	51.4%	48.6%	100.0%

מהלך המחקר. במהלך החודשים אפריל-מאי בשנה"ל תשס"ז הועברו שאלונים בקרב הנבדקים. הובטחה סודיות מלאה ביחס לפרטים האישיים של המשתתפים.

מטרת המחקר הייתה לבחון את השפעתה של השתתפות במסגרת לימודים ייחודית המבוססת על לימודי מדעים וקידום הישגים (מופ"ת) על מדדי: דימוי עצמי, שליטה עצמית ויוזמה לצמיחה אישית.

איור 1: מודל המחקר



משתנה בלתי תלוי: מסגרת הלימודים של התלמיד (כיתה מופ"ת או כיתה רגילה)

משתנים תלויים:

1. **יוזמה לצמיחה אישית** – מדד זה לקוח מתחום הפסיכולוגיה הפוזיטיבית (Positive Psychology) ומתייחס למעורבות פעילה ומכוונת של הפרט בתהליך צמיחתו האישית.
2. **שליטה עצמית** – מדד זה עוסק בעשייה נבחרת לטובת פעולה רצויה יותר, יכולת האדם לעצב ולשנות פרודוקציה, בחינת חלופות קיימות (לנוכח הכרה בחשיבות המאמץ) בין פעולות חשובות, רצויות ונחוצות.
3. **הערכה עצמית** - מושג פסיכולוגי המבטא מערכת דימוי עצמית מוכללת של הפרט, בהתייחס לכל עמדותיו, תפיסותיו והערכותיו את עצמו.

כלי המחקר. נבנה שאלון המודד את שלושת המדדים: דימוי עצמי, שליטה עצמית ויוזמה לצמיחה אישית. פריטי השאלון נלקחו מכלים מהימנים ותקפים (כמפורט להלן), ונבדקה מהימנות פנימית לאחר סיום הרכבתו.

שאלון לבדיקת דימוי עצמי מתוך סולם הערכה עצמית (Self-Esteem Scale) של Rosenberg (1965). דינור (1991), בתוך מילגרם, (1997) מציינת, כי השאלון שכיח ונפוץ בשימוש במחקרים רבים בארץ ובח"ל ומדווחת על מהימנות אלפא של קרוונבך $\alpha=.75$.

שאלון לבדיקת שליטה עצמית נלקח מתוך כלי שפותח ע"י Gresham & Elliott (1990), מהימנות הכלי אלפא $\alpha=.80$.

שאלון יוזמה לצמיחה אישית Personal Growth Initiative Scale - PGIS, נכתב על-ידי Robitschek (1998), מהימנות אלפא $\alpha=.84$.

השאלון הסופי כולל 20 פריטים אותם מתבקש המשיב לדרג על גבי סולם בן שש דרגות, המתארות תכיפות התנהגות כלשהי; 1 מציינ 'אף לא פעם' ואילו 6 מציינ "תמיד". התכנים מסווגים לשלושה מדדים; מהימנותם מפורטת בלוח 2.

לוח 2: מהימנות פריטי השאלונים על פי עולמות תוכן

מדד	פריטים בשאלון	מהימנות α של קרוונבך
דימוי עצמי	18-27	.76
שליטה עצמית	10-17	.78
יוזמה לצמיחה אישית	1-9	.84

הערות:

בשאלון המקורי היו 27 פריטים, מתוכם הושמטו שבעה פריטים מן הניתוח לאור העדר מהימנות פנימית. הפריטים שהושמטו הם: 10,12,16,18,23,24,25
פריטים שבהם נהפך סולם הדירוג: 21, 26

שאלות המחקר וההשערות

השערת המחקר הכללית היתה, כי מסגרת "מופ"ת" צפויה להיות יעילה יותר ממסגרת חינוך נורמטיבית בקשר לכל אחד מהמדדים שנבדקו.

השערות משנה

- הדימוי העצמי של תלמידים המשתתפים בתוכנית מופ"ת יהיה גבוה יותר מזה של תלמידים שאינם משתתפים בתוכנית, מתוך הנחה כי התוכנית מטפחת תחושת מסוגלות ויעילות עצמית, בין השאר על-ידי עידוד התפתחותו של ייחוס פנימי של הצלחות.
- צפוי קשר חיובי בין השתתפות בתוכנית מופ"ת לבין יוזמה לצמיחה אישית, כיוון שהתלמידים מצויים בסביבה המעודדת התקדמות ושאיפה להישגים ומעניקה הזדמנויות לימודיות מיוחדות (כגון מסלול לתואר ראשון).
- תלמידים המשתתפים בתוכנית מופ"ת ידווחו על שליטה עצמית גבוהה יותר, לאור הידוע על הצורך במשמעת עצמית ואחריות על מנת להתמיד בתוכנית, מה שמפתח תחושת אחריות אישית ושליטה על התנהגות בקרב התלמידים.

מימצאים

בחינת ההשערות בדבר הבדלים בין תלמידים שהשתתפו בכיתות מופ"ת לתלמידים שהשתתפו בכיתות נורמטיביות בוצעה באמצעות ניתוחי שונות מרובה.

לוח 3 מרכז את התפלגות מדדי המחקר בקרב תלמידים המשתתפים בתכנית מופ"ת ותלמידים שאינם משתתפים בתוכנית, לפי דרגת הכיתה (כיתות יי וט').

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי "יוזמה לצמיחה אישית", "שליטה עצמית" ו"הערכה עצמית" בקרב תלמידי כיתות ט ו-י - כיתות מופ"ת בהשוואה לכיתות רגילות

הערכה עצמית		שליטה עצמית		יוזמה לצמיחה אישית		מספר תלמידים	קבוצה	כיתה
ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע			
.75	4.95	.68	4.54	.60	4.21	53	ט	מופ"ת
.67	4.66	.56	4.57	.67	4.13	42	י	
.72	4.82	.63	4.55	.63	4.17	95	סה"כ	
.76	4.40	1.15	3.81	.93	3.80	55	ט	רגילה
.88	4.07	.92	3.88	.96	3.82	60	י	
.84	4.23	1.04	3.85	.94	3.81	115	סה"כ	
.80	4.67	1.02	4.17	.80	4.00	108	ט	סה"כ
.85	4.31	.86	4.17	.86	3.95	102	י	
.84	4.50	.94	4.17	.83	3.98	210	סה"כ	

ניתוח שונות מרובה העלה, כי בשלושת המדדים, נמצאה שונות מובהקת לפי קבוצה ודרגת הכיתה

($F(3,204)=2796$; $p<.001$); בכל שלושת המדדים, ציוניהם של התלמידים שלמדו בכיתות מופ"ת גבוהים ברמה

סטטיסטית מובהקת בהשוואה לציוניהם של התלמידים שלמדו בכיתות הרגילות, הן בכיתות ט' והן בכיתות י'. ניתוח

שונות מרובה חד כיוונית מראה, שבשלושת המדדים, שונות מובהקת נמצאה בין הקבוצות ($F(3,204)=14.98$; $p<.001$)

ובין הכיתות ($F(3,204)=4.23$; $p\leq.01$).

לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין קבוצה לדרגת כיתה ($F(3,204)=.17$; p .ns). משמעות ממצא זה היא, שהבדלים

אלו יציבים מעבר לדרגת הכיתה בה לומדים התלמידים.

לוח 4 מפרט את תוצאות ניתוח השונות עבור כל אחד ממשתני המחקר, בנפרד:

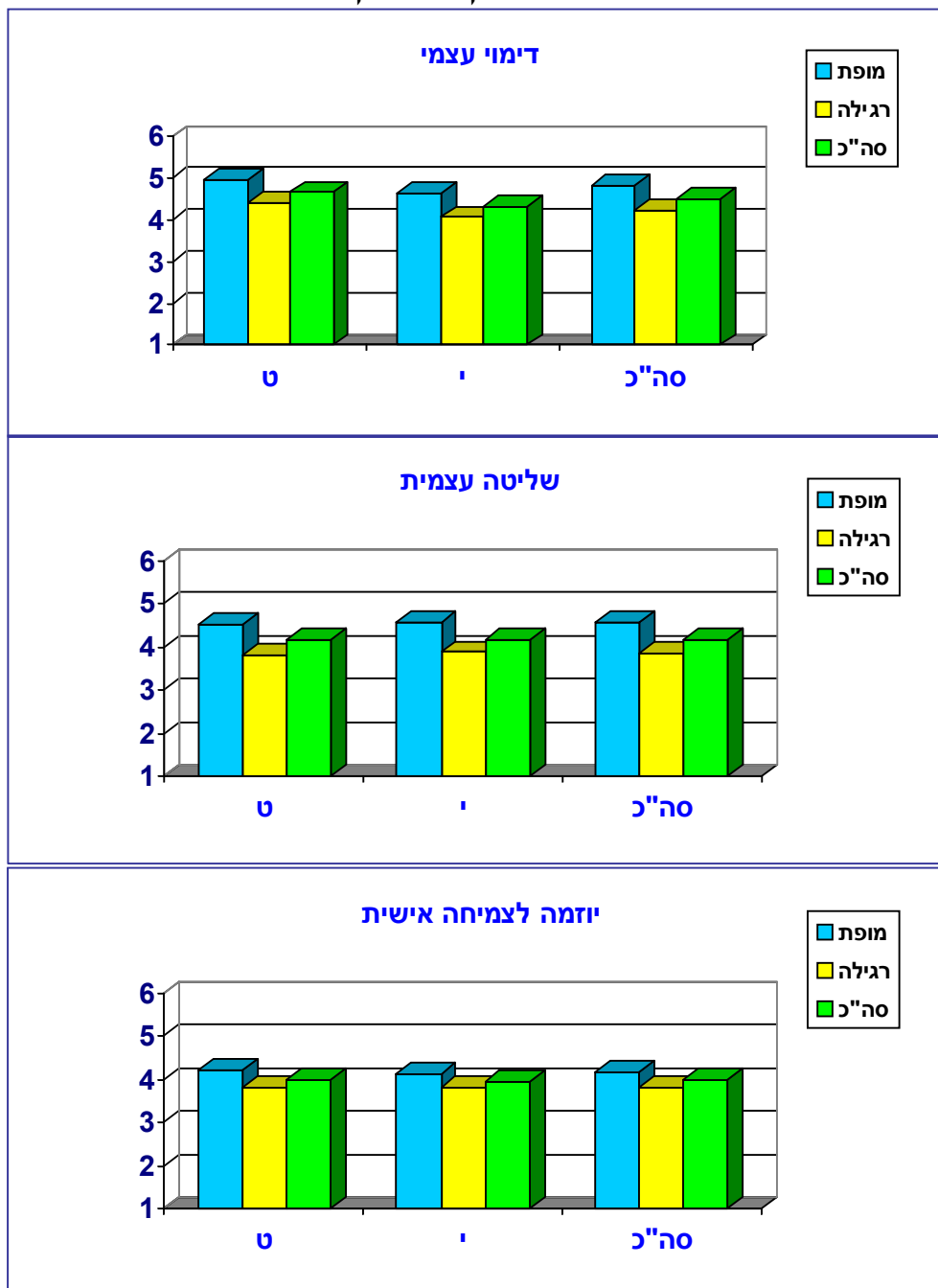
לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של המשתנים "יוזמה לצמיחה אישית", "שליטה עצמית" ו"הערכה עצמית" בקרב תלמידי כיתות ט ו-י - כיתות מופ"ת בהשוואה לכיתות רגילות

הערכה עצמית		שליטה עצמית		יוזמה לצמיחה אישית		df	מקור השונות
Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F		
.000	13.06	.000	11.22	.018	3.44	3	שונות מוסברת של המודל
.000	6998.04	.000	4724.41	.000	4933.91	1	קבוע
.000	27.94	.000	33.49	.002	9.81	1	קבוצה (מופ"ת, רגילה)
.004	8.32	.671	.18	.818	.05	1	כיתה (ט, י)
.328	.05	.868	.03	.666	.19	1	קבוצה וכיתה
						206	טעות

לוח 4 מראה, כי בשלושת המדדים (כל אחד בנפרד), ציוני מופ"ת גבוהים ברמה סטטיסטית מובהקת מציוני הכיתות הרגילות. במשתנים: "יזומה לצמיחה אישית" ו-"שליטה עצמית" אין הבדלים מובהקים בין ציוני תלמידי כיתות ט-ו-י, אולם, בקרב תלמידי שתי הקבוצות כאחד, ציוני ה"הערכה עצמית" גבוהים בקרב תלמידי כיתות ט' בהשוואה לתלמידי כיתות י'.

התרשימים הבאים מציגים את ההבדלים בממוצעים בין שתי קבוצות המחקר בכל אחד מהמדדים.

תרשים 1: הבדלים במדדים לפי קבוצת מחקר וזרזת כיתה



סיכום ומסקנות

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את השפעתה של תוכנית מופ"ת המכוונת לעידוד מצוינות בלימודים ולקידום לימודי המדעים המדויקים על מדדים פסיכולוגיים בקרב תלמידי כיתות ט'-י'. במחקר השתתפו תלמידים אשר לומדים בכיתות מיוחדות על פי תוכנית מופ"ת ותלמידים אשר לומדים בכיתות רגילות. המחקר בדק שלושה גורמים פסיכולוגיים הקשורים לרווחה אישית: דימוי עצמי, שליטה עצמית ויזומה לצמיחה אישית.

ההשערה הכללית הייתה, שתוכנית מופ"ת, המכוונת לטיפול הישגים בלימודים, תשפיע לטובה גם על מדדים פסיכולוגיים. באופן ספציפי, השערות המחקר היו כי: בקרב תלמידי מופ"ת ימצאו: דימוי עצמי גבוה יותר, שליטה עצמית טובה יותר ורמה גבוהה יותר של יזומה לצמיחה אישית גבוהה. תוצאות המחקר מאששות את ההשערות: בכל שלושת המדדים, ציוניהם של תלמידי מופ"ת היו גבוהים יותר בהשוואה לציוני התלמידים בכיתות הרגילות. בכך מאוששת ההנחה הכללית, לפיה לימודים בתוכנית מופ"ת, מעבר להשפעתם על הישגים ופיתוח החשיבה, עשויים לתרום לתלמידים גם במישור האישי – על סמך התרומה של השתתפות בתוכנית להתפתחות אישית והתנהגות (Moore & Kirkham, 2001; זיו וזיו, 2001; בר-אל ונוימאיר, 1996; Manning, 1988).

השערות-המישנה התבססו על המאפיינים הייחודיים של תוכנית מופ"ת, ולכן שוער כי לתלמידים המשתתפים בתוכנית זאת יהיה יתרון בכל אחד מהמדדים. השתתפות בתוכנית לעידוד מצוינות הייתה צפויה להשפיע על הדימוי העצמי של תלמידיה ולפתח את נטייתם להתפתחות והתקדמות (צמיחה אישית), ואילו התמקדות במדעים מדויקים מצריכה מידה רבה של משמעת עצמית ומכאן נובעת השפעה אפשרית על שליטה עצמית. בהתאם לכך, חוקרים הצביעו על תרומת העידוד לחשיבה עצמאית וסקרנות לטיפול המוטיבציה, תחושת מסוגלות ויכולת הסתגלות (Deci, 1991), מה שמסביר את הישגיהם של תלמידי תוכנית מופ"ת לעומת תלמידי הכיתות הרגילות.

כחלק מהתוכנית נלמדות גם מיומנויות-למידה, אשר נמצא כי הן תורמות לפיתוח האחריות האישית (Niemczyk & Savenye, 2001). בהקשר של מדדי המחקר, בעבר הוכח קשר ישיר בין מוטיבציה ללמוד לבין דימוי עצמי (נפלאי, 2003; Klassen, 2002; Covington, 2000; Harter, 1998); ואילו בתחושת המסוגלות ניתן לראות פן של דימוי עצמי (Bandura, 1977). כמו כן, הדגשים על המוטיבציה והמסוגלות עשויים להסביר גם את המימצאים אודות יזומה לצמיחה אישית.

מעבר להלימת המימצאים את המטרות ברמת הלומד, ניתן לייחס את ההצלחה גם ליעדי התוכנית במישור ההוראתי; תוכניות הלימודים במופ"ת נכתבות במיוחד על-ידי צוות ההוראה והן מתחשבות ברמת הידע וקצב ההתקדמות של הלומדים. מאפיינים אלה של התוכנית מתקשרים להמלצותיו של Strayhorn (2002), בהקשר של פיתוח שליטה עצמית באמצעות בנייתה של תוכנית התקדמות הדרגתית. גם בחירת סגל ההוראה וטיפול מצוינות המורים עשויים להשפיע לחיוב ולתרום לתהליכי החינוך בכיתה; Rowe (2003) מתייחס לאיכות המורים כאל גורם עקרוני המעצב את חוויותיהם של התלמידים ואת תוצרי הלמידה שלהם – ברמה הקוגניטיבית, החברתית והרגשית. מכאן, שבחירה והכשרה של מורים לצוות התוכנית עשויות להוות הסבר חלקי לתוצאות המחקר.

בין השאר, מטרת תוכנית מופ"ת הינה טיפוח תלמידים כמשאב אנוש איכותי – מבחינה קוגניטיבית, אישית, רגשית וחברתית. אם נתייחס ליעדי מערכת החינוך, הרי שבית-הספר, מלבד הקניית ידע אמור לעסוק גם בהתפתחות האישית והמוסרית של הפרט (זיו וזיו, 2001). ממצאי מחקריהם של שניידרמן (Schneiderman) (2003), וקויצ'ו (2001), קישרו בין שימוש באסטרטגיית למידה והוראה היוריסטית לבין הישגים לימודיים גבוהים במתמטיקה גם בקרב תלמידים

שאינם מומחים בפתרון בעיות מתמטיות ואינם מצטיינים ביכולת החשיבה המתמטית שלהם. מתוך הנחה כי תלמידי מופ"ת בכיתות שנבדקו הם תלמידים אשר מרכיב המוטיבציה הוא הגורם העיקרי להצטרפותם לכיתות אלו והם מאופיינים בדימוי עצמי גבוה ורמה גבוהה של יוזמה לצמיחה אישית, ניתן לראות בתוצאות המחקר תוצאה של מאפייני התלמידים מחד גיסא ודרכי ההוראה שננקטו מאידך גיסא. נתון זה מחזק את מחקרה הקודם של הורוביץ (2007) המדווחת על ערכים גבוהים של יעילות עצמית, מעורבות פעילה של הפרט בצמיחתו האישית, כולל מיקוד שליטה פנימי. גם קפלן ועמיתיו (Kaplan, 1999) התמקדו במטרות לימודיות כמסד לרווחה פסיכולוגית ולראייה עצמית באור חיובי. תוצאות אלו קיבלו חיזוק במחקר הנוכחי, שכן תלמידי מופ"ת דיווחו על דימוי עצמי גבוה. בהתייחס לשליטה עצמית, תלמידי מופ"ת דיווחו על מסוגלות להתמודד עם התגריות, יכולת לטפל בקשיים ואיומים ולהימנע ממצבים בהם מישוה מתרגז עליהם וכן ניסיון להבין את הצד השני. בכך מימצאי המחקר מחזקים את קביעתם של חוקרים הקושרים בין היכולת לקחת אחריות, תחושת המסוגלות העצמית וכישורי השליטה העצמית להתנהגות חברתית ולהישגים לימודיים (Larson & Turner, 2002; רונן, 1997). סטרייחרן (Strayhorn, 2002) ממליץ לחזק שליטה עצמית בקרב תלמידים באמצעות הוראה העוסקת בהצבת יעדים לטווח ארוך, בוחנת הצלחה בנקודות ביניים, מעלה באופן מדורג את רמת קושי של החומר הנלמד, מתקדמת בלמידה בהלימה להתקדמות האישית של התלמידים, משקיעה מאמצים בהקניית תחושת מסוגלות לפיתוח שליטה עצמית, משקיעה בדוגמה אישית, באימון ובתרגול באמצעות התנסויות וכן בלמידה עצמית. ניתן לקשור בין ציוניהם הגבוהים של תלמידי מופ"ת בשאלות הנוגעות לשליטה עצמית לבין דפוסי העבודה ההוריסטית, שמאמצת מופ"ת, שהינה המתודה ללמידה בכל כיתותיה (כאשר מופ"ת מציבה לתלמידיה יעדים ארוכי-טווח הנגזרים מתוך חזון העמותה לפתח מנהיגות ערכית הישגית) ויש לציין כי כל הלומדים מתעתדים להצליח בבחינות חמש יחידות במדעים ובמתמטיקה, כמו גם מגלים מכוונות ללימודים אקדמאיים עוד במהלך לימודיהם בבית הספר התיכון. מתודת ההוראה עוסקת בהעלאה מדורגת של דרגת הקושי הנלמד כנגזרת מתוך הישגים קודמים והתקדמות אישית של הלומדים, שימת דגש על ייחוס הצלחות לגורמים פנימיים בהתייחס לערך שמייחסת מופ"ת למוטיבציה ללמוד כביטוי למסוגלות להצלחה בקרב התלמידים וגם בקרב אלו שאינם מצטיינים ואינם בעלי הישגים קודמים. פתרון בעיות יצירתי מלמד על דפוסי הלמידה והבקרה העצמית הכוללים אימון ותרגול חוזר; זאת, לצד טיפוח מודל המורה כמומחה דיסציפלינרי ובעל מסוגלות אנושית להכיל את תלמידיו על קשייהם. שליטה עצמית ויכולת לקחת אחריות לצד תחושת המסוגלות, הבאה לידי ביטוי במחקר זה בקרב תלמידי מופ"ת, מצביעות על קשר בין אחריות לשליטה עצמית. בכך ניתן להצביע על תמיכה של מימצאי המחקר בדבריה של רונן (1997).

מימצאי המחקר הנוכחי מראים, כי תוכנית מופ"ת יעילה גם במישור האישי-חברתי, מעבר לשיפור הישגים (הן בזכות מאפייני התוכנית הקשורים ישירות לרכיב זה והן בזכות החיזוק הניתן באמצעות הרכיבים האחרים).

תוצאות המחקר מחזקות את המסקנות של מחקרים קודמים, הקושרים בין הצלחה לימודית לערכים פסיכולוגיים ולדימוי עצמי (זיו וזיו, 2001), כמו גם בהתייחס לקשר למסקנות המחקר של נפלאי (2003) ושל מוריס (Muris, 2001), הקושרים בין מוטיבציה גבוהה להצלחה ללמוד לבין תפישת הדימוי העצמי ותוצאות ההישגים הלימודיים. כן נמצאו בקרב תלמידי מופ"ת ציונים גבוהים של דימוי עצמי, גאווה עצמית, גישה חיובית כלפי העצמי, שביעות רצון וחוסר רצון להשתנות, יחד עם אמונה כי "הדברים בסופו של עניין יסתדרו". תוצאות אלו עולות בקנה אחד עם מחקריהם של ברוקס (1995) ולייקין (2006), אשר דיווחו כי תפישת הייחוס העצמי מהווה גורם להצלחה.

יוזמה לצמיחה אישית באה לידי ביטוי בהערכת רצון של התלמידים לשנות דברים מסוימים בחייהם, ביטחון בכיוון הדרך, היכולת לבחור תפקיד בקבוצה, בהירות הדרך להגשמת המטרות, היכולת לקחת אחריות על החיים והיכולת להפוך את החיים למאוזנים יותר. ציוניהם הגבוהים של תלמידי מופ"ת בסוגיות אלו מלמדים על אמונתם ביכולתם לשפר את איכות חייהם, בהירות הכיוון בו הם רוצים ללכת, וזאת, גם בהתייחס לפעולות התקינות. תוצאות אלו נמצאו

הולמות את תפיסתה של רוביצ'ק (Robitschek, 1998), הנשענת על צמיחה אישית כפעולה לשינוי פנימי קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי, תוך שימת דגש על המודעות העצמית לכלל השינוי, כאשר הפרט מכוון ומודע לשינוי הצמיחה. כאמור, בקרב תלמידי מופ"ת ניכרת מודעות עצמית בהירה וברורה בהתייחס לצמיחה האישית העתידית שלהם, ובכך עולים המימצאים בקנה אחד עם מחקריהם של ריאן ודסי (Ryan & Deci, 2000), המדגישים כי המוטיבציה הפנימית של הפרט כוללת יוזמה לפעילות וכי סקרנות מקדמת את ההתפתחות האישית, הכוללת מסוגלות עצמית.

לסיכום: במחקר זה נבדקה תרומתה של תוכנית מופ"ת לחיזוק מאפיינים פסיכולוגיים בקרב תלמידי תיכון. עיון בממצאי המחקר מצביע על יתרון משמעותי של תלמידים מופ"ת על תלמידי הכיתות הרגילות בשלושת המדדים שנבדקו: דימוי עצמי, יוזמה לצמיחה אישית ושליטה עצמית. כלומר, התוכנית השיגה את יעדיה בקשר להתפתחותם האישית של התלמידים שהשתתפו בה. תכנית מופ"ת אמנם מלווה בדימוי של מסגרת יוקרתית העוסקת בחינוך מדעי בלבד, אך ממצאי מחקר זה מוכיחים שהשיגה קשורים לא רק במקצועות המורחבים אלא גם בגורמים אחרים אשר אינם מחייבים תוספת לימודי מדעים.

מכאן, שמומלץ ללמוד את עקרונות התוכנית באופן מעמיק יותר ולנסות ליישם לפחות חלק ממאפייניה (כגון: עידוד מצוינות, מנהיגות וסקרנות, העשרה קוגניטיבית והקפדה על רמת צוות ההוראה) גם בכיתות הרגילות במטרה לחזק את התלמידים מבחינה אישית ולהעלות את רמת החינוך.

מגבלות המחקר: מתוך מודעות לכך, כי שימוש בשאלון עצמי מסכן את אמינות התשובות, במחקר הוקפד על שמירת האנונימיות, במגמה לקבל תשובות כנות. עם זאת יש מקום לבצע מחקר המשך על מנת לזהות מגמה מתמשכת. נוסף על כך, מאחר שהמחקר נערך בשני בתי-ספר בלבד, יכולת ההכללה שלו נמוכה. לכן מומלץ להרחיב את המחקר לבתי-ספר נוספים בטרם תוסקנה מסקנות גורפות. לגבי ביקורת אפשרית בקשר לרמת התלמידים המתקבלים למסגרת זו, הרי שלא נדרשת מהם רמה גבוהה במיוחד של הישגים או אינטליגנציה, אלא יכולת התמדה והשקעה, ההולכות ומתחזקות במהלך השתתפותם בתוכנית.

ביבליוגרפיה

אתר עמותת מופ"ת <http://www.mofet.org>

בן אמוץ, ש' ובן אמוץ יי (1988). כשירות חברתית – מדריך למתנד ולהורה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות

בר-אל, צ' (1996). פסיכולוגיה חינוכית: תל-אביב: רכס.

בר אל, ד' ונוימאיר, מ' (1996). מפגשים עם הפסיכולוגיה. מפגש שני. תל אביב: רכס

ברוקס, ר. (1995). זרעים של הערכה עצמית. אבן יהודה: A.D.R.

הורוביץ, ת' (2007). שילוב כיתות מופת בארבעה בתי ספר מקיפים באשדוד. דו"ח הערכה. הכפר הירוק: מופ"ת.

הורוביץ, ת. (2007). תפיסת בוגרי המחזוריים הראשונים של רשת מופת את לימודיהם ברשת. דו"ח מחקר. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

זיו, א' וזיו, נ' (2001). פסיכולוגיה בחינוך. תל-אביב: יחדיו.

חפר כ' (1991). שליטה עצמית משחררת: פונקציה נוספת של שליטה עצמית. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי החברה. אוניברסיטת תל-אביב.

לייקין, ר. (2006). הקשר בין קיום כיתות מופת בבתי הספר לבין עמדות התלמידים ביחס ללמידה. דו"ח מחקר. אוניברסיטת חיפה.

ליכטמן, כ' (2002). שיפור אקלים חברתי בכיתה על ידי הקניית כלים להגברת מודעות, שליטה עצמית ופתרון קונפליקטים. אוניברסיטת תל-אביב.

מיזרב, ט' (2000). פיתוח מיומנויות תיווך מילולי, גישור ושליטה עצמית אצל ילדים בדרך למניעת אלימות. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי החברה. אוניברסיטת תל-אביב.

נפלאי, ע' (2003). תפיסות חוללות עצמית, מוטיבציה פנימית/חיצונית ואוריינטציה למטרות הישג בהקשר הלימודי בקרב תלמידי תיכון עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי החברה. אוניברסיטת תל-אביב.

פישבך א' (1998). תהליכי שליטה עצמית מפצה בהתגברות על פיתויים. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת תל אביב.

קויצ'ו, ב' (2001). תוכנית מופת בבתי-הספר העל יסודיים. (הערכת החינוך המתמטי בתוכנית "כיתות מדעיות מופת בבית-ספר על יסודיים") דו"ח הערכה. הכפר הירוק: מופ"ת.

רוזנבלום, ל' (2002). תוכנית התערבות לשיפור תחושת שייכות לכיתה ולבית-הספר והשפעתה על דימוי עצמי אצל ילדים בעלי ליקויי למידה בגיל טרום-ההתבגרות. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי החברה. אוניברסיטת תל-אביב.

קויצ'ו, ב' (2001). התנהגויות היוריסטיות בפתרון בעיות מתמטיות של תלמידי חטיבות ביניים. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, הטכניון, חיפה.

קויצ'ו, ב' (2001). הערכת החינוך המתמטי בתוכנית "כיתות מדעיות מופת בבי"ס על יסודיים". דו"ח מחקר. הטכניון, חיפה.

רוגן, ת' (1995). שליטה עצמית ותושייה נלמדת. פרסומי מועצת בתי-הספר לעבודה סוציאלית בישראל. תל-אביב: פפירוס.

רוגן, ת' (1997). הדרך לשליטה עצמית. מדריך לחינוך ילדים. תל-אביב: מודן.

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215
- Bennett, K.J. et al. (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? Social Science & Medicine 56(12) p.2443-2448
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. Annual Review of Psychology 51 p.171-200.
- Deci, E.L. (et al.) (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. Educational Psychologist 26(3&4), 325-346
- Duckworth, A.L. & Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. Psychological Science 16 (12), 939-944
- Eysenck, H.J. & Gudjonsson, G.H. (1989). The causes and cures of criminality. New York: Plenum Press
- Gresham, F. M. & Elliott, S.N. (1990). Social Skills Rating System. Circle Pines, MN: American Guidance.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. In A.K. Boggiano & T.S. Pittman (eds) Achievement and motivation: A social-development perspective. Cambridge University Press
- Holmes, S. Slaughter, J. R, Kashani, J (2001). Risk Factors in Childhood That Lead to the Development of Conduct Disorder and Antisocial Personality Disorder Child Psychiatry and Human Development, Vol. 31(3) p. 183-193
- Kaplan, A. & Maehr, M.L. (1999). Achievement goals and student well-being. Contemporary Educational Psychology, 24(4), 330-358.

- Klassen, B. (2002). A question of calibration: a review of the self-efficacy beliefs of students with L.D. Learning Disability Quarterly, 25(2) 80-102
- Larson, K. & Turner, K.D (2002). Best practices for serving court involved youth with learning, attention and behavioral disabilities. EDJJ Monographs, College of Education - EDSP, University of Maryland
- Manning, B. (1988) Application of cognitive behavior modification: first and third graders' self-management of classroom behaviors. American Educational Research Journal 25(2), 193-212
- Moore, M. O & Kirkham, C. (2001) Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. Aggressive Behavior, 27(4), 269-283
- Muris, P (2001). A Brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment 23(3) p.146-149
- Niemczyk, M. C. & Savenye, W. C. (2001). The relationship of student motivation and self-regulated learning strategies to performance in an undergraduate computer literacy course. Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (24th, Atlanta, Georgia, November 8-12, 2001);
- Patrick, H., Hicks, L., Ryan, A. M. (1997). Relation of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. Journal of Early Adolescence, vol. 17 (2), 109-128
- Pressley, M. (1979). Increasing children's self-control through cognitive interventions, Review of Educational Research, 49(2), 319-370
- Robitschek, C. (1998) Personal growth initiative: the construct and its measure. Measurement & Evaluation in Counseling & Development Vol. 30 Iss. 4, 183-199.
- Robitschek, C. (2003). Validity of personal growth initiative scale scores with a Mexican American college student population. Journal of Counseling Psychology .Vol. 50(4), 496-502.
- Rosenbaum, M (1993). The three functions of self control behavior: redressive, reformative and experiential. Work & Stress. 7(1) p.33-47
- Rosenberg ,M. (1965). The Measurement of Self Esteem .In :Society and the Adolescent Self Image . Princeton ,NJ :Princeton University Press
- Rowe, K (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling . Background paper to keynote address presented at the ACER Research Conference 2003 Carlton Crest Hotel, Melbourne
http://www.acer.edu.au/documents/Rowe_ACER_Research_Conf_2003_Paper.pdf
(retrieved 14.9.2007)
- Rubin, K. H. et al. (1999). Peer Relationships in Childhood. In Bornstein, M.C. & Lamb, M.E. (eds.) Developmental psychology: An advanced textbook. New-Jersey: Lawrence Erlbaum
- Ryan, R, & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78
- Strayhorn, J.M. Jr. (2002). Self-Control: toward systematic training programs. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 41(1), 17-28
- Schneiderman O., Levit E., Marcu L., Zakharova A. (2003) Mediocrity to Excellence: The MOFET Group for the Advancement of Teaching
- Thoresen, C.E. & Mahoney, M.J.(1974) Behavioral Self-control.New-York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Trzesniewski, K. et al. (2006). Revisiting the Association between Reading Achievement and Antisocial Behavior: New Evidence of an Environmental Explanation From a Twin Study. Child Development, 77(1), 72 – 88
- Wentzel, K.R (1991). Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. Review of Educational Research , 61(1), 1-24.

נספח: שאלון מופת

שנת לידה: _____ באיזו ארץ נולדת _____ שפת האם שלך: _____

לפניך משפטים המתארים אותך בשבוע האחרון בתחום הלימודי וההתנהגותי.

נא הקף בעיגול את המספר המתאים למידה בה כל משפט נכון לגביך, לפי המפתח הבא:

=1 לא מסכים כלל, =2 לא כל-כך מסכים, =3 קצת לא מסכים, =4 קצת מסכים, =5 מסכים חלקית, =6 מסכים בהחלט.

6 מסכים בהחלט	5 מסכים חלקית	4 קצת מסכים	3 קצת לא מסכים	2 לא כ"כ מסכים	1 לא מסכים כלל		
						1. אני יודעת/כיצד לשנות דברים מסוימים שברצוני לשנות בחיי	
						2. יש לי תחושה ברורה של כיוון בחיים	
						3. אם ברצוני לשנות משהו בחיי, אני יוזם/ת את תהליך המעבר	
						4. ביכולתי לבחור את התפקיד שאני רוצה בקבוצה	
						5. אני יודעת/מה אני צריך/ה להתחלת הגשמת מטרוטיי	
						6. יש לי תוכנית פעולה מפורטת להגשמת מטרוטיי	
						7. אני לוקח/ת אחריות על חיי	
						8. אני יודעת/מה יכולה להיות תרומתי הייחודית לעולם	
						9. יש לי תכנית כיצד להפוך את חיי למאוזנים יותר	
						10. כאשר אני מפסיד/ה בהגרלה דבר שרציתי בו מאוד, אני אומר/ת לעצמי "אין דבר, אולי אזכה בפעם הבאה"	
						11. אני מסוגלת/להתגבר על התגרויות של אחרים	
						12. אם משהו עומד להרביץ לי אני יכולה/ה בדרך כלל לעשות משהו בנדון	
						13. כשמישהו מתרגז עלי בדרך כלל אני יכולה/ה לעשות משהו בעניין זה	
						14. אני משתדלת/להבין מה הצד השני חושב	
						15. אני מרגישה/שיש לי מספר תכונות חיוביות	
						16. אני מסוגלת/לעשות דברים היטב לא פחות מאחרים	
						17. בדרך כלל אני גאה בעצמי	
						18. יש לי גישה חיובית כלפי עצמי	
						19. אני מרוצה מעצמי ולא מעוניין/ת להשתנות	
						20. כשקשה לי - אני בטוח/ה כי בסוף הדברים יסתדרו	